الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic Of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي، تبسة
CHAHID CHEIKH LARBI TEBESSI UNIVERSITY, TEBESSA
معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية
Institute of Sciences and Technics for Sport and Physical Activities

قسم النشاط البدني والرياضي التربوي

مطبوعة دروس في مقياس

تعليمية الألعاب

موجهة لطلبة السنة الثانية ليسانس

فرع نشاط بدني رياضي تربوي



إعداد الأستاذ:

❖ محمـــد بوتـــه

السنة الجامعية 2023 -2024

mohammed.bouta@univ-tebessa.dz

المجلس العلمي
الرقم: 25 /م ع /2024

تبسة في: .....
1 أكتوبر 2024

مستخرج من محضر المجلس العلمي

جلسة يوم 22 جويلية 2024

بتاريخ الثاني والعشرون من شهر جويلية عام الفان وأربعة وعشرون (22-07-2024) وعلى الساعة التاسعة والنصف صباحا (09.30 سا) انعقد المجلس العلمي للمعهد في دورة عادية رقم 03/ 2024، حيث صادق على اقتراح لجنة خبراء لتقييم المطبوعة البيداغوجية التالية:

- **عنوان المطبوعة:** تعليمية الألعاب
- **الاسم واللقب:** محمد بوته
- **الرتبة:** أستاذ محاضر قسم (أ)
- **عدد الصفحات:** 103 صفحات
- **الفئة المستهدفة:** السنة الثانية ليسانس، فرع: نشاط بدني رياضي تربوي

أعضاء لجنة الخبرة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الأصلية
حاج مختار	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
ناجم نبيل	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
زموري بلقاسم	أستاذ	جامعة محمد خيضر - بسكرة

رئيس المجلس العلمي

رئيس المجلس العلمي لمعهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية
د . محمد بوته

محتوى المادة حسب البرنامج الرسمي

السداسي: الرابع
عنوان الوحدة : وحدة التعليم الأساسية
المادة: تعليمية الألعاب

أهداف المادة:

إعطاء الطلاب فكرة عن الديداكتيك، و تدريب الطلاب على استخدام الديداكتيك في الممارسة التدريسية اليومية وجعل الطالب يتمتع بالقدرة على استخدام النماذج بكفاءة عالية

المعارفة المسبقة:

الاطلاع والتحكم في مختلف الرياضات والأنشطة البدنية المختلفة
التحكم طرق التدريس المختلفة، والاطلاع على مختلف النظريات وأسس البيداغوجيا العملية

محتوى المادة:

1. مدخل مفاهيمي مرتبط بالديداكتيك
2. تطور علم التدريس (ديدلكتيك): المنظور والاتجاهات
3. تحليل العملية التعليمية: نماذج لتحليل العملية التعليمية (التكويني/ الاعلامي/ التعلم/ تحليل النشاط)
4. البناء الديداكتيكي: الديداكتيك- البيداغوجي- البناء (المثلث/ العقد/ تحليل التعلم/ تحليل النشاط)
5. تخطيط التعلمات في ت.ب.ر: تحليل الأنشطة البدنية أو الرياضية ديدكتيكيا
6. مكونات العملية التعليمية: المعلم ،المتعلم،محتوى المادة التعليمية.
7. المعالجة الديداكتيكية: مستويات التعلم/ مواضيع الدراسة/ معايير النجاح/ الوضعية المرجعية.
8. التحليل والمعالجة الديداكتيكية
9. الوسائل التعليمية: الوسائل/ أسس الاستخدام/ التنفيذ/ الشرح/ التثبت...
10. الألعاب الجماعية: التعريف/ المبادئ / القواعد

طرق التقييم: امتحان + مراقبة مستمرة

المراجع باللغة العربية:

1. محمد سعيد عظمي: أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية,منشأة معارف, الإسكندرية, 1996.
2. محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطئي,نظريات وطرق تدريس التربية البدنية، د م ج، الجزائر، 1992.
3. فايز مراد دندش: دليل التربية العلمية واعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، 2003.
4. مصطفى السايح، ميرفت علي خفاجة: المدخل الى طرائق تدريس التربية الرياضية، د و د ط، 2008.
5. عفاف عثمان عثمان: طرق التدريس في التربية الرياضية، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الاسكندرية، 2007.
6. الفاربي عبداللطيف: تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم، ط1، 1996

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Chevallard Y., La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage, Grenoble, 1985.
2. Arnaud,P.,la didactique de l'education physique ,in P.Arnaud et G.Broyer.Psypedogie des aps,Privat.Toulouse.1985

الفهـــرس

المحاضرة رقم 01: مدخل مفاهيمي مرتبط بالديداكتيك 3

المحاضرة رقم 02: التدريس كعلاقة ديداكتيكية 8

المحاضرة رقم 03: النظام الديداكتيكي 13

المحاضرة رقم 04: الأنشطة البدنية والرياضية في النصوص الرسمية 22

المحاضرة رقم 05: تعليمية التربية البدنية والرياضية 27

المحاضرة رقم 06: تخطيط التعلمات في التربية البدنية والرياضية 33

المحاضرة رقم 07: الأهداف التعليمية في التربية البدنية والرياضية 49

المحاضرة رقم 08: تصنيف الأهداف التعليمية في التربية البدنية والرياضية 53

المحاضرة رقم 09: تصنيف وتحليل الألعاب الحركية 61

المحاضرة رقم 10: التحليل الديداكتيكي للألعاب الرياضية الجماعية 69

المحاضرة رقم 11: المعالجة الديداكتيكية للألعاب الرياضية الجماعية 76

المحاضرة رقم 12: التحليل والمعالجة الديداكتيكية لرياضة كرة اليد 79

المحاضرة رقم 13: الوضعيات التعليمية: اعتبارات ديداكتيكية 84

المحاضرة رقم 14: المهام الحركية: اعتبارات بيداغوجية 92

المحاضرة رقم 01: مدخل مفاهيمي مرتبط بالديداكتيك

❖ تمهيـد

بنـاء علـى أن التربيـة البدنيـة والرياضـية مـادة دراسـية لهـا أهـداف وكفـاءات خاصـة ينتظـر تحقيقهـا، اعتمـادا علـى محتويـات مستمدة أساسـا مـن مختلـف الأنشـطة البدنيـة والرياضـية والألعـاب، فـإن ذلـك يجعلهـا تخضـع لمنطـق المدرسـة، وهـو منطـق التـدريس، لـذلك ظهـر مـا يسـمى بالتعليميـة أو الديـداكتيك كعمليـة تضـمن تحقيـق الأهـداف المسـطرة فـي النصـوص الرسـمية انطلاقـا مـن المحتويات (الألعاب والأنشطة الرياضية).

1. مفهوم التعليمية (الديداكتيك)

يسـتخدم مصـطلح التعليميـة أو الديـداكتيك أو علـم التـدريس للتعبيـر عـن حقـل معرفـي يهـتم بدراسـة المسـائل المرتبطـة بمجـال تـدريس واكتسـاب المعـارف فـي مختلـف التخصصـات والمـواد الدراسـية، مـن خـلال دراسـة عمليـات نقـل المعـارف والكفـاءات إلـى المتعلمـين، بـالتركيز علـى تحليـل نشـاط المـتعلم خـلال هـذه العمليـة، بالإضـافة إلـى الاهتمـام بعمليـة خلـق الوضـعيات التعليميـة من طرف المدرس (Charouit, 2010).

كمـا تعـرف علـى أنهـا تقنيـة لهـا أدوات وعناصـر يسـتخدمها المـدرس لبنـاء درسـه، فهـي تعطـي لـه منهجـا لحـل المشـكلات التـي قـد تصـادفه فـي الميـدان، وتسـمح لـه بوضـع المحتويـات بشـكل تدريجي، كما تسمح باستخدام المحتويات في إطار بيداغوجي تربوي.

فمـن خـلال التعـريفين السـابقين يمكـن القـول أن الديـداكتيك ينظـر إليهـا مـن زاويتـين مختلفتـين: الأولـى نظريـة: الديـداكتيك هـي الدراسـة التحليليـة لواقـع التـدريس، فهـو العلـم الـذي يحـاول دراسـة هـذا الواقـع. أمـا الزاويـة الثانيـة فهـي تطبيقيـة مرتبطـة بالممارسـات الديداكتيكيـة، أو فـن التـدريس، فهـو يعنـي الممارسـة التدريسـية: بمعنـى التقنيـات والإجـراءات التـي يـتم اللجـوء إليهـا لغـرض التـدريس (وصـف النشـاط التعليمـي الـذي يحـدث داخـل القسـم). إلا أن العنصـرين متلازمـين لأن كـل حقل معرفي هو قبل كل شيء بناء اجتماعي، يحاول دائما فهم وإعادة بناء نظري للواقع.

2. ابستيمولوجيا الديداكتيك

إن العلـم فـي المنظـور المعاصـر وخصوصـا العلـوم الاجتماعيـة لا يـدعي عكـس الواقـع بشـكل صـافي مثـل المـرآة، بـل يعكـس هـذا الواقـع مـن خـلال بنـاء ذهنـي معـين وضـمن إطـار منهجـي خـاص، وضـمن شـروط معرفيـة معينـة. وهـذا مـا يجسـده النمـوذج المثـالي Idéal type لمـاكس

فيبر، بمعنى أنه يعبر عن صورة ذهنية لواقع معين قد يقترب أو يبتعد عن الواقع الحقيقي. والديداكتيك لابد أن يرتكز على نماذج نظرية تمكنه من فهم واستيعاب الشأن التربوي لكي يتمكن من دراسة الواقع دراسة علمية. لذلك تطرح إشكالية هل الديداكتيك علم أم نموذج للفعل؟

إن الديداكتيك يستهدف النظر في الواقع التربوي من زاوية علمية للكشف عن عناصره في تفاعلها وسيرورتها، لذا فهو ينبني في البداية على تحليل واقع التدريس وفهمه، فهو ينحو منحى الفهم والتعليل دون ادعاء إيجاد حلول للقضايا الملموسة واليومية. حيث يشير بهذا الصدد دانييل لاكومب Daniel Lacombe أن دور الديداكتيكي يبقى مجرد ملاحظة الظواهر وبناء المفاهيم التي تمكننا من وصف الواقع، إلا أنه من الصعوبة إيجاد حلول ملموسة لأنها تبقى كما يقول حلولا سياسية. فالديداكتيك تكون في مفترق الطرق بين المعرفة النظرية الخالصة التي تميز علوم التربية وبين البيداغوجيا التي تركز على الفعل، وهذه الوضعية هي التي تفسر عدم وجود إجماع حول موضوع هذا المجال (الديداكتيك). بالرغم من أن بعض الباحثين مثل محمد الدريج يرون أن للديداكتيك جانب تطبيقي تسعى من خلاله إلى تقديم حصيلة متنوعة من النتائج التي تساعد كل من المدرس والمؤطر والمشرف التربوي على إدراك طبيعة عملهم والتبصر بالمشاكل التي تعترضهم مما ييسر سبل التغلب عليها.

3. أنواع الديداكتيك

- **الديداكتيك العامة**

هي بمثابة منهجية عامة تتضمن مجموعة قواعد ومبادئ وتطبيقات تشمل مجموع التخصصات المدرسية، حيث تأخذ بعين الاعتبار مختلف مكونات الوضعية البيداغوجية، وتهتم الديداكتيك العامة بثلاثة عناصر رئيسية:

- تخطيط التدريس لتحقيق ارتباط وتدرج وتناسق المحتويات
- تحضير الدرس
- تحديد واختيار استراتيجيات وطرق التدريس الملائمة.

- **الديداكتيك الخاصة (تعليمية المواد)**

تهتم بعمليات نقل واكتساب معارف مرتبطة بتخصص دراسي معين، فهي تهتم بالتفاعل بين عمليتي التدريس والتعلم في مادة محددة. مثل ديداكتيك الرياضيات، العلوم، التاريخ، التربية البدنية

والرياضية...إلخ. وهي تستند كذلك على مبادئ وتطبيقات الديداكتيك العامة، وتهتم الديداكتيك الخاصة بما يلي:

- تحديد طبيعة المعرفة التي ستدرس
- دراسة العلاقة بين المعرفة، المدرس والمتعلم
- تسيير تطور المعارف خلال المسار التدريسي.

4. ظروف نشأة تعليمية المواد (الديداكتيك الخاصة)

تعرضت الأنظمة التربوية في أوروبا الغربية بصفة خاصة منذ منتصف القرن الماضي (1950) إلى عدة تحولات منها: تكاثف التدريس[1]، فتولدت الحاجة إلى إحداث إصلاحات في المناهج الدراسية والمضامين وكذا في تكوين المدرسين. فظهرت بذلك ديداكتيك مختلف المواد (الرياضيات، اللغات، الفنون، الأنشطة البدنية والرياضية...إلخ) (صهود، د س). إلا أن ظهور التفكير الديداكتيكي بصفة جلية كان نهاية الستينات (1960)، بالموازاة مع الإصلاحات التي ظهرت في مجال الرياضيات المعاصرة، وقد كان في البداية هناك بعض التداخل في استخدام مصطلحي الابستيمولوجيا التجريبية والديداكتيك، إلا أن هذا الأخير استطاع أن يشيع أكثر، خاصة مع انتشار الأفكار والدراسات التي قام بها بروسو (Brousseau) في مجال تعليمية الرياضيات.

بعدها تم توظيف هذا المفهوم في مجالات قريبة من الرياضيات كالفيزياء وفي تخصصات أخرى. ثم بعدها انتقل إلى كل المواد الدراسية الأخرى. وقد تمثلت أهم المجالات التي اهتمت بها الديداكتيك فيما يلي: دراسة المناهج (علاقة المدرس بالمحتوى)، دراسة التدريس (علاقة المدرس بالمتعلم)، دراسة التعلم (علاقة المتعلم بالمحتوى)، ثم دراسة العلاقات التفاعلية بين العناصر الثلاثة (Tasra, 2017).

إذن تشكلت الديداكتيك الخاصة كحقل يهتم بتدريس مادة دراسية معينة من حيث شروط نقل ثقافة خاصة (معرفة خاصة)، وشروط تعلمها من طرف المتعلم. وبالتالي فتعليمية المواد تختص بكل مادة على حدة، فكان جوهر هذا الاهتمام هو البحث في طبيعة المعرفة المدرسية التي نود تدريسها (ماذا سندرس؟). لأن تدريس الشعر مثلا لا يمكن أن يكون مثل الرياضيات أو الكيمياء. فظهرت بالتالي تعليمية الرياضيات، الفيزياء، اللغات، التاريخ، التربية البدنية والرياضية...إلخ.

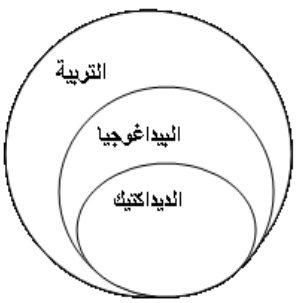
إذن فالتساؤل عن طبيعة المعرفة المدرسة كانت بمثابة انطلاقة التفكير الديداكتيكي التخصصي من جهة، ومحاولة بروزه كحقل واضح المعالم ومتميز إلى جانب التفكير البيداغوجي من جهة أخرى. خاصة أن هذا الأخير يركز على المبادئ العامة على شاكلة (تكوين الفكر، روح النقد...إلخ). فالظفر بمكانة

[1] مصطلح Massification يشير إلى استفادة فئات جديدة في المجتمع من عملية التدريس بعدما كانت حكرا على فئة معينة (الطبقة البرجوازية)

معتبرة للديداكتيك في المجال التربوي إلى جانب الحقول الكبرى خاصة البيداغوجيا لم يتأتى إلا بعد نقد هذه الأخيرة، خاصة بسبب العمومية والتجريد في التعامل مع الظواهر المدرسية: فالقول بأنه يجب على التلميذ أن يكون نشيطا في مجال الرياضيات مثلا هو بمثابة مبدأ بيداغوجي وليس ديداكتيكي لأنه ليس دقيقا في وصف هذا النشاط. أما الديداكتيكي فهو بمثابة الطبيب لأنه يبحث عن العلاج الحقيقي للسبب الذي يقف وراء صعوبات التعلم لدى التلاميذ، من خلال الفحص الدقيق للمحتويات والوضعيات التعليمية التعلمية (Tasra, 2017).

5. الديداكتيك والبيداغوجيا

بحكم ارتباط المفهومين لابد من محاولة توضيح العلاقة بينهما، بالرغم من أن ذلك ليس بالأمر السهل خاصة مع تعدد وجهات النظر في هذا الموضوع؛ فهناك رأي يرى أن الديداكتيك يهتم بالجانب النظري للتدريس(التفكير) والبيداغوجيا تهتم بالجانب التطبيقي له (التنفيذ). وهناك رأي آخر يرى أنها مفاهيم متداخلة بعلاقة احتواء؛ حيث أن الديداكتيك تندرج ضمن حلقة البيداغوجيا، هذه الأخيرة مندرجة ضمن حلقة أكبر وهي التربية. وهناك رأي ثالث يرى أن المفهومان يختلفان تماما من حيث الجانب التصوري في حين أنهما يتقاطعان في المجال التطبيقي:

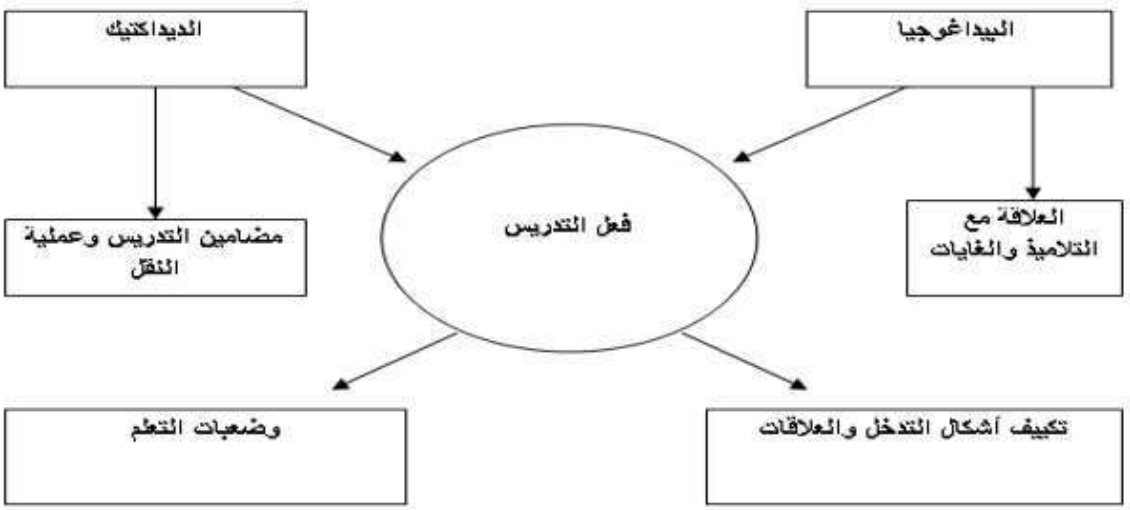


شكل 1: علاقة الاحتواء بين التربية، البيداغوجيا والديداكتيك

- فالديداكتيك تهتم بالمضامين الدراسية والطرق المثلى لنقلها، في حين أن البيداغوجيا تهتم بنمط العلاقات التي تربط المدرس بالتلاميذ، وتقديم أدوات التدخل لتسيير هذه العلاقة. فهذا التصور يرى من الديداكتيك والبيداغوجيا كوجهين متلازمين لفعل واحد وهو التدريس، هذا الأخير لابد أن يؤدي مهمتي التعليم والتربية.
- تهتم الديداكتيك بالمحتويات الدراسية وسيرورات التعلم بينما تهتم البيداغوجيا بأساليب التدريس التطبيقية. وبالتالي فالديداكتيك تتخصص في مادة معينة في حين نجد أن البيداغوجيا تتقاسمها المواد العديدة، فهذه الأخيرة تجسد المدرس في حجرته.
- الديداكتيك هي عملية تفكير حول نقل المعرفة، والبيداغوجيا تتجه نحو ممارسات التلاميذ في القسم، فهي لا تتوقف عند حدود المعرفة بل تهتم بعناصر أخرى في القسم (العلاقات بين الأفراد)، محيط وظروف العمل وتبحث عن التكيف مع مختلف الأحداث التي تقع في القسم.
- التساؤلات التي تطرحها الديداكتيك: ماهي المعلومات التي يجب أن أقدمها؟ كيف يتم تعلمها من طرف المتعلمين؟ ماهي الإجراءات التعليمية التي يجب الاعتماد عليها؟ فهي تركز على المادة والمفاهيم التي

يجب إدراجها في مستوى معين، والتنسيق بين المعارف وسيرورتها. أما البيداغوجيا فتطرح التساؤلات التالية: ما هو التنظيم الذي يجب أن أضعه؟ أي تهتم بعملية نقل المعارف داخل القسم؟ فهي تبحث عن الاستجابة للإشكاليات المطروحة أمام التلاميذ في القسم وتشكل لهم صعوبات للتعلم من خلال الملاحظة في الميدان.

إذن فالديداكتيك تركز أساسا على علاقة المدرس بالمعرفة بهدف التعليم ونقل تلك المعرفة، أما البيداغوجيا تركز أساسا على علاقة المدرس بالمتعلم بهدف التربية والتكوين. فهما تخصصان متكاملان لأنهما عادة ما يجتمعان في شخص واحد (المدرس). فالديداكتيك تكون قبل الدرس (تسيير مناهج)، والبيداغوجيا أثناء الدرس (تسيير فوج في قسم)، ولكن يمكن للديداكتيك أن تظهر خلال الدرس.



شكل 2: الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك

المحاضرة رقم 02: التدريس كعلاقة ديداكتيكية

1. التدريس كعملية حيوية في المجتمع

التدريس عملية حيوية في المجتمع، وهي ليست كفعل منعزل يحدث في القسم فحسب، بل لابد من التحليل الدقيق لهذه العملية في إطار مستويات متعددة، تبدأ من المجتمع، مرورا بالمدرسة وما تشمل عليه من مواد دراسية مختلفة ومتنوعة، وصولا إلى الوضعية التعليمية التعلمية التي تجسد العلاقة التفاعلية بين المدرس والمتعلم، كما يوضحه الشكل المقابل رقم 03.



شكل 3: التدريس والمجتمع

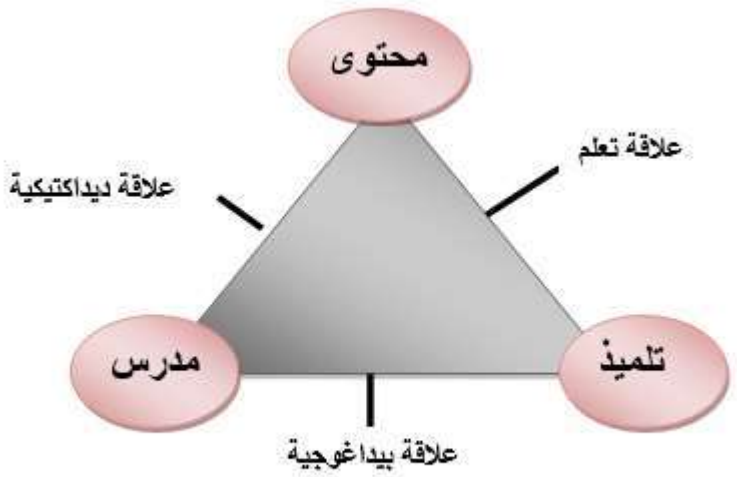
فعلاقة الاحتواء التي يوضحها الشكل السابق تفرض وجود انسجام بين العناصر الأربعة التي يتضمنها؛ حيث تتجه الأهداف المنشودة على كل مستوى من هذه المستويات نحو اتجاه واحد يخدم في النهاية الغايات والمرامي التربوية الكبرى، التي تتحدد حسب الفلسفة العامة لكل مجتمع.

فالمدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية -إلى جانب مؤسسات أخرى-أنشأها المجتمع لخدمة أغراضه والسعي نحو تحقيق أهدافه، هذه الأخيرة تكون محددة في النظام التربوي. والمجتمع ينتظر من المدرسة إنتاج أفراد مندمجين فيه. وبالتالي فمفهوم المدرسة يتعدى مجرد الإطار الفيزيائي والمادي (المباني والمعدات)، إلى ذلك الكيان البشري (مدرسين، تلاميذ، إداريين.... إلخ) الذي يلتف حول غايات تربوية مشتركة تصب في النهاية فيما يعرف بمشروع المجتمع.

أما إذا انتقلنا إلى المستوى الثاني من التحليل: وهو اعتبار المدرسة كفضاء تلتقي فيه مختلف المواد الدراسية وترتبط بالوضعيات التفاعلية التي تجسد عملية التدريس، كانت هذه الأخيرة النشاط الرئيسي الذي تقوم عليه المدرسة. فالتدريس أو كما يسميه Jean Houssaye (الفعل البيداغوجي Acte pédagogique) يقوم على ثلاثة أركان رئيسية، تمثل ما يعرف **بالمثلث البيداغوجي** وهي: (المدرس، التلميذ والمعرفة). فمن خلال دراسة العلاقة التفاعلية بين هذه العناصر يمكننا التفريق بين مختلف المفاهيم المرتبطة بالفعل البيداغوجي، وفهم العلاقة الديداكتيكية.

2. المثلث البيداغوجي كتصور لفهم العلاقة الديداكتيكية

يلخص لنا النموذج الذي قدمه (Houssaye, 1988 cité par Page, 2015) الفعل البيداغوجي في ثلاثة عناصر رئيسية تشكل مثلثا يعكس الطبيعة التفاعلية بين مكوناته، كما هو مبين في الشكل (04):



شكل 4: المثلث البيداغوجي لهوساي، 1988

من خلال قراءة العلاقة بين مكونات هذا المثلث يتضح لنا أن الموقف التعليمي أو الوضعية البيداغوجية تتطلب وجود مدرس، متعلم ومادة تعليمية (المنهج). فالمدرس هو طرف يتولى مهمة توفير الظروف الملائمة لنقل المعرفة نحو المتعلم، أما المتعلم فيكتسب تلك المعرفة من خلال وضعيات بيداغوجية مختلفة، وهذه المعرفة قد تكون (معلومات، كفاءات أو تصرفات...إلخ). في حين نجد أن المحتوى يشمل مضامين التكوين: كالمواد والبرامج والمناهج...إلخ. أما عن الجوانب الثلاثة للمثلث (الأضلع) فتوضح طبيعة العلاقة الموجودة بين كل عنصرين من أصل ثلاثة في كل مرة على حدة، وهي تؤدي بالضرورة عملية معينة كما يلي:

- **العلاقة الديداكتيكية**: وهي الرابطة بين المدرس والمادة التعليمية؛ حيث تسمح له بأداء عملية المعالجة.
- **العلاقة البيداغوجية**: وهي التي تربط المدرس بالتلميذ، حيث تسمح بحدوث عملية التدريس.
- **علاقة التعلم**: وهي تربط التلميذ بالمادة التعليمية، والتي من خلالها تحدث عملية الاكتساب والتعلم.

إن التعمق في دراسة العلاقات الممكنة بين العناصر الثلاثة يسمح لنا بفهم جيد لمختلف العمليات التي تحدث في هذا النسق، حيث يشير **هوساي** الذي اقترح النموذج السابق إلى أن كل وضعية بيداغوجية تستدعي بروز علاقة بين عنصرين رئيسيين واختفاء العنصر الثالث، وهذا يحدد نوعية طريقة التدريس.

ففي التدريس التقليدي مثلا: يكون التركيز أساسا على المعرفة والمدرس بمختلف مهامه المنتظرة منه، ويتم إهمال المتعلم. أما بالنسبة للتدريس غير الموجه فتمثل العلاقة البيداغوجية مركز الاهتمام وتهمل المعرفة، في حين أن التدريس بالتقنيات الحديثة والتدريس عن بعد يهتم بعلاقة التلميذ بالمعرفة والتقليل من دور المدرس.

3. العلاقة البيداغوجية (التدريس): تعدد المفاهيم كمدخل

من خلال ما سبق نلاحظ أن هوساي حاول أن يقدم نماذج مختلفة للعلاقات الممكنة بين عناصر المثلث البيداغوجي، على الرغم من أن تحليله تعرض للعديد من الانتقادات والتي من بينها: عدم وضع الفعل البيداغوجي في سياق تاريخي، سياسي وسوسيوثقافي. إلا أن القيام بمحاكاة لهذا التصور يمهد لنا الطريق نحو الكشف عن المتغيرات التي تقف وراء الزخم المفاهيمي وحتى الغموض الذي يكتنف عملية التدريس.

ففي هذا المقياس (تعليمية الألعاب) سيتم التركيز أساسا على العلاقة الديداكتيكية التي تربط المدرس بالمعرفة، لكن قبل ذلك سنعرج على العلاقة البيداغوجية التي تربط بين المدرس والمتعلم والتي تؤدي إلى حدوث عملية التدريس. لأنها في النهاية عبارة عن عمليات متكاملة فيما بينها. لذلك سنقوم في كل مرة بالرجوع إلى النموذج الكلي من أجل معرفة أهمية وطبيعة الأدوار المختلفة التي سيلعبها كل عنصر مقارنة بالعناصر الأخرى وكذا العمليات الناتجة عن هذه الديناميكية.

4. مفهوم التدريس، والتدريس في مجال الأنشطة البدنية والرياضية

- هو نشاط إنساني هادف ومخطط، يتم فيه التفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، من أجل تحقيق النمو في الجانب المعرفي، المهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة (زيد، 2014).
- هو نظام (نسق) مكون من ثلاثة عناصر: المعلم، المتعلم، المنهج الدراسي، جوهره نشاط تواصلي بين المعلم والمتعلم بهدف إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه من خلال مجموعة من الأنشطة الهادفة التي يقوم بها كل من الطرفين (عامر، 2016).
- هو نشاط يهدف لمساعدة المتعلم لتحقيق أهداف تعليمية معينة تمكنه من النمو في الجوانب (المعرفية، الوجدانية والحركية)، ليصبح قادرا على إشباع حاجاته وحاجات مجتمعه.
- هو مجموعة من الإجراءات التي تتخذ من طرف شخص بهدف تسهيل وتطوير عملية اكتساب قدرات جديدة لدى شخص آخر.

- كل فعل مقصود (إرادي) يتم من خلاله تهيئة الوسط بهدف تسهيل عملية التعلم.

يمكن إسقاط التعاريف السابقة على ميدان الأنشطة البدنية والرياضية، فيكون التدريس عبارة عن مجموعة من الأفعال المقصودة والتدابير المتخذة من طرف المدرس بهدف تسهيل اكتساب التلاميذ لمهارات حركية جديدة، وهذه الأفعال يمكن أن تتخذ أشكالا متنوعة: كالاتصالات اللفظية (تعليمات، تغذية راجعة)، معلومات بصرية (الاتصال غير اللفظي، النماذج والعروض)، كما قد تكون عبارة عن توجيه للوضعيات الحركية (اتصال حركي)، وأخيرا تهيئة الظروف الملائمة في محيط الأداء الحركي. فالمدرس إذا في مهمته يقوم بالتخطيط، التنظيم والانتقاء لكل ما هو فعال ومسهل لعملية التعلم الحركي.

5. خصائص التدريس

من خلال التعارف المقدمة سابقا يمكن استخلاص جملة من الخصائص التي تتميز بها عملية التدريس نذكر منها:

- **عملية مقصودة ومنظمة**: عبارة عن سلسلة من العمليات والإجراءات التي يقوم بها المدرس عبر مراحل وخطوات: كتحديد الأهداف، الأساليب والطرق، الوسائل التقنية المناسبة، وسائل التقويم.
- **عملية اتصال**: فهو عملية تفاعل واتصال بين طرفين أو أكثر بشأن فكرة أو موضوع معين، وبالتالي فإنه يتوفر على كافة عناصر الاتصال (المرسل، الرسالة، المستقبل، الوسيلة، التغذية الراجعة).
- **هدفه حدوث التعلم**: فالتدريس الفعال يقاس بمقدار ما يحدثه من اكتساب أو تعديل في المعلومات، المهارات، الاتجاهات والقيم بالشكل المرغوب فيه.
- **عملية اجتماعية**: نوع من التنشئة الاجتماعية التي تهدف إلى التوافق مع معايير وقيم المجتمع.
- **أحد مجالات المعرفة**: لها مبادئ وأسس وطرائق وأساليب واستراتيجيات ومفاهيم ونظريات.

6. أركان عملية التدريس

يقوم التدريس على أربعة أركان رئيسية هي:

- **الأهداف التدريسية**: فيها تحدد التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين، وهي بمثابة نواتج تحصيل للتعلم، وهي أيضا وصف للأداء المطلوب من التلميذ في نهاية الموقف التعليمي.
- **المدخلات السلوكية**: تشمل خصائص التلاميذ وحاجاتهم وميولاتهم وقدرات تحصيلهم ودوافعهم ومستوى نموهم، بالإضافة إلى الخلفية السوسيوثقافية للتلاميذ.

- **الخبرات والأنشطة التدريسية**: وهي المتغيرات التنفيذية المنتقاة والمصممة والمخططة من أجل تحقيق الأهداف التدريسية المرغوبة، وتظهر تلك الخبرات في صورة المناهج والوسائل التعليمية وطرائق التدريس.
- **التقويم**: وهي عملية قياس التحصيل، حيث يبين نوع ومقدار التعلم الذي حصل نتيجة عملية التدريس، ويقاس من خلال أهداف سلوكية محددة، إلا أنه لا يقتصر فقط على قياس التحصيل بل يتدخل كذلك في الكشف عن المدخلات السلوكية للمتعلمين والتحكم في وضع أو تكييف الأهداف التدريسية.

7. التدريس والمفاهيم المرتبطة به

- **استراتيجيات، طرائق وأساليب التدريس**

الاستراتيجية هي مفهوم شامل ينطوي على الطرائق والأساليب والاجراءات الخاصة بالتدريس، وما يتصل به من خصائص المتعلمين وبيئة التعليم، وكل الشروط والوسائل المستخدمة من طرف المعلم لتمكين المتعلمين من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة بفعالية. وبالتالي فالاستراتيجية ترتبط بكل مكونات النسق التدريسي. أما الطرائق فهي حلقة وصل مباشرة بين المتعلم والمنهج، حيث تتضمن الاجراءات التي يتبعها المدرس لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المسطرة، وإحداث التغيير المنشود. أما الأسلوب فيعبر عن النمط التدريسي الذي يفضله المدرس والكيفية التي يقدم بها طريقة تدريسه، وهو يرتبط بصورة مباشرة بالخصائص الشخصية للمدرس. وعليه فالاستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة وهذه الأخيرة أشمل من الأسلوب.

- **التدريس، التعليم والتعلم**

التعليم هو تعبير شامل نستعمله في لغتنا اليومية في مواضع كثيرة، كقول الانسان تعلمت كثيرا من خلال معايشتي لتلك التجربة. أما التدريس فيشير إلى نوع خاص من أنواع التعليم، وهو تعليم مخطط ومقصود بعكس التعليم الذي قد يكون عفويا. أما عن التعلم فنجد أن هدف التدريس هو تسهيل عملية التعلم، وبالتالي فإن هذه الأخيرة تعد منتوجا لعملية التدريس، ومعيارا للحكم على مدى فعالية الإجراءات المتخذة من طرف المدرس. والتعلم من جهته عبارة عن تغيرات داخلية ثابتة نسبيا يكون الحكم على حدوثها على أساس السلوك الظاهري للمتعلم. وبالتالي فإن التفريق بين مفهومي التعلم والتدريس أمر واضح من الناحية النظرية والمفاهيمية. إلا أنهما من الناحية الميدانية متلازمان في أغلب المهارات الحركية، خاصة المعقدة منها، ذلك أن هذه الأخيرة تتطلب وساطة اجتماعية يؤديها المدرس أو أي شخص آخر، ويصبح الأمر ضرورة بالنسبة للأطفال الصغار.

المحاضرة رقم 03: النظام الديداكتيكي

❖ تمهيـد

نتنـاول فـي هـذه المحاضـرة النظـام الديـداكتيكي باعتبـاره التصـور الشـامل والنسـقي للعمليـة التعليميـة، وباعتبـاره موضـوعا للديـداكتيك؛ فهـو عبـارة عـن إطـار نظـري يمكننـا مـن تحليـل مختلـف التفـاعلات التـي تحـدث بـين عناصـره، كمـا يشـتمل علـى مجموعـة مـن المفـاهيم الديداكتيكيـة الأساسية التـي يجـب الـتحكم فيهـا مـن أجـل وصـف، تحليـل وفهـم تعليميـة مختلـف المـواد بصـفة عامـة والألعاب الرياضية في التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة.

1. مفهوم النظام الديداكتيكي

يعرف النظـام الديداكتيكي علـى أنـه العلاقـة الثلاثيـة التـي تـربط بين المدرس والمتعلم والمعرفـة فـي سياق تفاعلي منظم وموجه لغرض التدريس والتعلم، تحت غطاء مؤسسة رسمية (المدرسة). والعلاقة بين العناصر الثلاثة هي علاقة مترابطة؛ إذ لا يمكن فهم العلمية التدريسية وإنجاحها إلا بتناول هذه العلاقة فـي شكلها النسقي (Amade-Escot, 2007; Cordoba, 2013) .

يمثَّـل هـذا النظـام علـى شـكل مثلـث (المثلـث الديـداكتيكي) لـه ثلاثـة أقطـاب (المـدرس – المـتعلم – المعرفة)، وهو نموذج يسمح بفهم الوضـعية الديداكتيكيـة. فالديداكتيك تهتم بالتفاعل بين العناصـر الثلاثـة وتركز بصفة أساسية على العناصر التالية: طبيعة المعرفة، العلاقـة التـي تـربط كل من المـتعلم والمـدرس بالمعرفـــة، تطـــور هـــذه العلاقـــات خـــلال التـــدريس...إلخ (Charouit, 2010). لـــذلك يؤكـــد بروسو Brousseau أن المشروع العلمي للديداكتيك يهدف أساسا إلى إنتاج معارف ومعلومات حول كيفية اشتغال النظام الديداكتيكي (فهو موضوع الديداكتيك).

2. سيرورة النظام الديداكتيكي والمفاهيم المرتبطة به

يعتبـر المثلـث الديـداكتيكي بمثابـة نمـوذج نظـري يسـمح بفهـم سـيرورة النظـام الديـداكتيكي، ومـن خـلال تفحـص العلاقـات التـي تـربط بـين عناصـره الثلاثـة، اسـتطاع البـاحثون تقـديم مجموعـة مـن المفـاهيم النظريـة التـي تعكـس العلاقـة التفاعليـة بينهـا فـي العمليـة التدريسـية، ومـن هـذه المفـاهيم ما يلي:

1.2 التفاعل الديداكتيكي

يقصد بالتفاعل الديداكتيكي مجموع العلاقات التي تربط بين عناصر النظام الديداكتيكي (المدرس – التلميذ – المعرفة) بهدف حدوث عملية التدريس والتعلم، وهو يختلف عن مجرد محادثة بين شخصين في مقابلة وجه لوجه، لأن جماعة القسم هي جماعة خاصة، مما يجعل هذا التفاعل له بنية معينة ويتميز بمجموعة من الخصائص.

- **بنية التفاعل الديداكتيكي**

يتشكل التفاعل الديداكتيكي كما يبينه المثلث أعلاه من ثلاثة عناصر رئيسية هي: المعلم، المتعلم والمعرفة حيث يساعد هذا النموذج على فهم الأدوار التي يقوم بها المدرس تبعا للعلاقة التي تربطه بالعناصر الأخرى؛ ففي حالة تركيز الاهتمام على ملمح التلميذ وتطلعاته، والتقليل من أهمية المعرفة يؤدي المدرس هنا فعل التكوين وهذا ما يسمى بالبيداغوجيا أو التربية، لأنه يساعد التلميذ على تنمية شخصيته. أما إذا اهتم بالمحتويات والمعرفة على حساب التلميذ فهو يقوم بالتدريس أو التعليم، وإذا ركز على علاقة التلميذ بالمعرفة فهو في اتجاه التعلم. وعليه يمكن القول أن هناك ثلاثة علوم تتداخل في إثراء الفعل التربوي وهي: الديداكتيك تهتم بالعلاقة بين المدرس والمعرفة بواسطة عملية النقل الديداكتيكي، البيداغوجيا تهتم بالعلاقة بين المدرس والمتعلم بواسطة العقد الديداكتيكي وأخيرا السيكولوجيا تهتم بالعلاقة بين المتعلم والمعرفة بواسطة ما يسمى بالتمثلات أو العلاقة مع المعرفة (جميل، 2018؛ بوهادي، 2012 ;HEUSER, 2009).

- **خصائص التفاعل الديداكتيكي**

- حدوثه في سياق مؤسساتي دقيق يحدد مكانة ودور كل فاعل في العملية، يترجم في شكل أفعال وعادات خاصة بكل مؤسسة، فمثلا يكون مطلوبا من التلميذ أن يكون منتبها، يكرر التمارين، يطبق.... إلخ، بينما يكون دور المدرس هو الشرح، العرض، مساعدة التلاميذ على النجاح. فنتيجة للتردد المستمر على المدارس يكتسب الطرفان مجموعة توقعات مرتبطة بأدوارهم تعد بمثابة خلفية تواصلية مشتركة بينهما. وكلما كانت الخلفية مشتركة بين الأطراف المتفاعلة كلما سهل ذلك عملية التفاعل.
- يتمحور هذا التفاعل أساسا حول معرفة معينة. فهو يتميز إذا بوجود نية التدريس والتعلم التي تجمع رسميا العناصر الثلاثة، ويكون على شكل تبادل لفظي وغير لفظي

بين المدرس والتلاميذ، والخصوصية في التربية البدنية هي أن التفاعل يأخذ غالبا شكل الفعل الحركي (Amade-Escot, 2007).

- يتميز التفاعل الديداكتيكي بعدم تناظر العلاقة مع المعرفة بين كل من المدرس والمتعلم، ويظهر هذا الشكل بحدة في بداية التعلم، والهدف النهائي من العملية هو التقليل من هذا الفارق.
- من خصوصيات هذه العلاقة أنها مستمرة، إذ لا يمكن إيقافها في منتصف العملية، لأنها تهدف إلى حدوث التعلم، وللحفاظ على هذه العلاقة يستوجب وجود مجموعة توافقات وتفاوض وإعادة تهيئة للوسط الديداكتيكي.
- كما أن من خصوصيات ت ب ر هو إمكانية التعلم من خلال التفاعل بين التلاميذ مختلفي المستوى دون المرور بصفة مباشرة عبر المدرس، ولذلك يتطلب على المدرس في بعض الأحيان تهيئة الظروف (الوسط الديداكتيكي) من أجل تسهيل التعلم بهذه الطريقة واستغلال التلاميذ ذوو الخبرة في النشاط البدني الرياضي الممارس.
- ينتج عن التفاعل الديداكتيكي مجموعة آثار قد لا تكون متوقعة سلفا تنتج من أحد المتفاعلين للتقليل من صعوبات العلاقة الديداكتيكية (Amade-Escot, 2007).

2.2 العقد الديداكتيكي

أدخل هذا المفهوم في مجال تعليمية الرياضيات بواسطة بروسو Brousseau في الثمانينات (1980)، وهو عبارة عن عقد ضمني بين المدرس والتلاميذ في علاقتهما بالمعرفة. يتضمن الواجبات المتبادلة ويحدد دور ومكانة ووظيفة كل عنصر من العناصر الثلاثة، والتوقعات المتبادلة (توقع المدرس لسلوكات ودور التلاميذ والعكس). وعموما يحدد العقد الديداكتيكي ما يتعلق بالمدرسة وما يتنافى معها استنادا إلى الرهانات التربوية. وهذا العقد في تطور مستمر خلال النشاط الديداكتيكي، وهو ما يستوجب ضرورة مسايرة تطور التوقعات المتبادلة تجاه موضوع وهدف التعلم. ما يعني وجود نوع من التفاوض غير المعلن بين المدرس والمتعلم بخصوص المحتوى المقدم (المعرفة) (Amade-Escot, 2007 ; Charouit, 2010).

لكن لا يظهر العقد الديداكتيكي إلا عند حدوث القطيعة، بمعنى وجود خلل واختراق في العقد سواء من طرف المدرس أو التلميذ نتيجة عدة أسباب: كضغط الوقت الملازم للتقدم في المعرفة بالنسبة للمدرس، أو نتيجة سوء الفهم لأهداف التعلم والتي قد تنعكس في شكل تغيير أو

عدم احترام التعليمات والمتغيرات الديداكتيكية من طرف التلاميذ (Amade-Escot, 2007). وهذا الخلل يعبر عنه الباحثون في حقل الديداكتيك بمصطلح الانحرافات أو الانزلاقات الديداكتيكية Echappatoires didactiques ، والتي لها عدة أشكال منها:

- **أثر طوبا Effet Topaze**

يتجلى هذا الأثر عندما يصادف التلميذ صعوبة، فعوض أن يواجه تلك الصعوبة بالاعتماد على مجهوده الذاتي يتدخل المدرس ويقدم مساعدة حاسمة، الأمر الذي يفوت عليه فرصة بناء تعلماته. في هذه الحالة لا يقوم التلاميذ بالجهد اللازم لاكتساب المعرفة المنشودة، وبالتالي لا يتحقق الهدف.

- **أثر بيجماليون Effet Pygmalion**

يسمى هذا الأثر بظاهرة التوقعات، فكلما كانت توقعات المعلم عن انجازات التلاميذ بأنها ستكون جيدة أو متوسطة أو ضعيفة، كلما كان التفاعل معها حسب الوضعيات المتوقعة، أي أن مستوى التلاميذ قد يكون على قدر المستوى المتوقع.

- **أثر جوردان Effet Jourdain.**

يسمى كذلك بسوء الفهم الأساسي، ويحدث عندما يتجنب المدرس النقاش مع التلاميذ حول المعرفة. فحتى لا يقع في الفشل، يكتفي بتقبل أدنى إشارة بسيطة يبديها المتعلم، معتبرا إياها دليلا على فهمه واستيعابه لما قدم له، حتى وان كانت سلوكات أو إجابات التلاميذ غير مقتنعة وساذجة.

- **الانزلاق الميتا معرفي Le glissement métacognitif**

عندما يفشل المدرس في إيصال ما يريد اكسابه للمتعلمين، يهتدي الى تبرير ما، فيتحول الى موضوعات أخرى، مستبدلا بذلك موضوع المعرفة المقررة الذي يشكل المحور الفعلي لنشاطاته (بوهادي، 2012).

3.2 التفويض

هو مفهوم مرتبط بالعقد الديداكتيكي، وهو الفعل الذي يسمح للمتعلمين بأخذ مسؤوليتهم في وضعيات التعلم. واستخدم مفهوم التفويض من طرف بروسو للتعبير عن الفعل الذي يقوم به المدرس بحيث يمنح المسؤولية للتلميذ في وضعية تعليمية غير ديداكتيكية أو مشكلة، فيواجه

التلميذ نسقا باعتباره كخصم حامل للمعرفة يسمى بالوسط والذي يضم الجوانب الفيزيائية، الاجتماعية، الثقافية التي تسمح له في نهاية المطاف بحدوث عملية التعلم. يجب على التلميذ على الاقل فهم التعليمات وإدراك أهميتها ويكون محفزا للالتزام بها. فدور المدرس هو بناء وضعية تعلمية لكي يسمح للمتعلم بمواجهة مشكلة واكتساب تعلمات جديدة، كما أن دوره يكمن في إعطاء معنى للمعرفة وخلق ترابط بين المعارف (Charouit, 2010).

4.2 الوسط الديداكتيكي

هو السياق الذي يحدث فيه التفاعل الديداكتيكي حيث يشمل الأبعاد (الزمانية، الفضائية، الاجتماعية والرمزية) التي تشكل موردا أو عائقا في عملية التعلم. ويعد بعدا مهما من أجل الوصول إلى معنى مشترك للوضعية التعليمية. فعندما يصمم المدرس وينظم اجراءات التدريس (المهام والتعليمات) يضع كذلك في الحسبان بعض التوقعات الخاصة لسلوك المتعلمين والمعارف التي يجب اكتسابها، ويأمل في رؤية بعض السلوكات والتحولات. وهذا عبارة عن استباق لتفسير التفاعلات الديداكتيكية الممكنة، ويسمى بالتحليل القبلي الذي يعني إقامة شروط حدوث المعرفة، وهدفه تحديد الاحتمالات الممكنة بالنظر إلى الأهداف الديداكتيكية المعلنة من طرف المدرس، ويعمل على إزالة العراقيل التي تحول دون تعلم التلاميذ وحدوث التغير المنشود (Antoine & Léziart, 2007 ; Amade-Escot, 2007).

5.2 الوضعية الديداكتيكية

هي الإطار الذي يصممه المدرس بهدف تدريس التلاميذ معرفة محددة. وهناك ما يعرف بالوضعية غير الديداكتيكية a-didactique التي تتميز بوجود إطار للتعلم لكنه غير مراقب وغير رسمي، ولا تحدد أهداف التعلم بدقة مسبقا(Charouit, 2010) .

6.2 المتغير الديداكتيكي

هو عنصر من عناصر الوضعية التعليمية الذي يمكن للمدرس أن يعدل فيه من أجل تكييف صعوبة المهمة الحركية المسندة إلى المتعلمين، والبحث عن تفاعل أمثل بين التلميذ والوسط الديداكتيكي. إلا أن المتغيرات الديداكتيكية ليس لها نفس الوزن والتأثير في الوضعية، بل هناك متغيرات أساسية يطلق عليها اسم: **متغير التحكم**: وهو المتغير الحاسم في الوضعية التعليمية والذي يرتبط مباشرة بالهدف، حيث يتم تنظيمه من أجل وضع التلاميذ في علاقة ملائمة مع الوسط الديداكتيكي وبالتالي فإنه مفتاح النجاح في الوضعية.

وهنا يكمن دور المدرس في توجيه اهتمام التلاميذ نحو هذه المتغيرات، لأن التلميذ يترجم ويفسر الاجراءات (الوضعية) والتعليمات انطلاقا من معيشه ومعلوماته السابقة، لذلك فقد يركز على بعض العناصر التي لا تكون محل اهتمام المدرس، وبالتالي فإن الدخول في المهمة الحركية يعتبر ذو أهمية كبيرة في تطور الوضعية، كما أن دور المدرس يكمن في تعديل الوضعية ويغيرها من خلال تقديم شروحات إضافية كالتذكير ببعض التعليمات. هذا يعني أن سياق التفاعل الديداكتيكي لا يبقى ثابتا. فالديناميكية التطورية للعقد الديداكتيكي، تكون بالموازاة مع استجابات التلاميذ وادخال مواضيع جديدة للتعلم، وقد تؤدي حتى إلى تغيير الوضعية، مما يعني أن الوسط الديداكتيكي يبنى بشكل مشترك بين التلاميذ والمدرس.

7.2 النقل الديداكتيكي

يعتبر من بين المفاهيم الأولى المستخدمة في الحقل الديداكتيكي، حيث استعمل من طرف Verret سنة 1957 في مجال علم الاجتماع التربوي، ثم برز بشكل واضح في مجال ديداكتيك الرياضيات بواسطة شوفالار Chevallard عشر سنوات بعد ذلك، انطلاقا من فكرة أن المعرفة العلمية إذا وجهت للتدريس لابد من تغيير طبيعتها. فهو يهتم بمختلف المراحل التي تمر بها المعرفة في العملية التدريسية، من انتقاء وإعداد المحتويات إلى غاية تحقق الأهداف. والإشكالية الجوهرية التي يعالجها النقل الديداكتيكي هي ذات طابع مزدوج: ابيستيمولوجي تتعلق بمشروعية المعارف المقدمة في درس التربية البدنية والرياضية، أصلها، وملائمتها (جدواها)، وإشكالية تفاعلية تتعلق بالتفاعل بين عناصر النظام الديداكتيكي وتطور المعارف نتيجة لذلك (Amade-Escot, 2007).

والمعرفة في الديداكتيك تخص كل أنواع المعارف سواء كانت نظرية أو تطبيقية، وهناك من الباحثين من يقترح ثلاثة أنواع من المعارف تختلف في درجة مشروعيتها الاجتماعية وهي: المعارف العالمة، المعارف الخبيرة والمعارف الشخصية. ففيزيولوجيا الجهد البدني مثلا تعتبر بمثابة معرفة عالمة، لأنها معارف مفيدة للتدخل وتنظيم المهام الحركية والوضعيات التعليمية (مثلا في الجري الطويل). ولكن نادرا ما تدرس كعلم في حد ذاتها، باستثناء بعض المسارات الدراسية الاجبارية (كالجامعة مثلا). أما تعلم مبادئ خلق التفوق العددي في هجمة كرة اليد مثلا فهي بمثابة معرفة خبيرة نجدها في المراجع المتخصصة. أما ابتكار تقنية اجتياز العارضة بالظهر من طرف Dick Fosbury سنة 1968 فهي بمثابة معرفة شخصية، لكنها مؤقتة فقط، لأن انتشارها فيما بعد يعطيها صفة معرفة خبيرة (Amade-Escot, 2007). كما

تقسم كذلك المعارف في مجال الأنشطة البدنية والرياضية إلى: معارف تقنية، استراتيجية، أخلاقية، قانونية وأمنية. وببروز مفهوم النقل الديداكتيكي ظهر تقسيم آخر للمعارف وهي:

- **المعارف العلمية (العالمة)**: هي المعارف التي تكون في شكلها الاصلي كما نتجت عن البحث العلمي.
- **المعارف الموجهة للتدريس**: هي المحتويات التي تتضمنها البرامج والمناهج الرسمية
- **المعارف المدرسة**: هي المعارف التي يتم تدريسها فعلا والتي يمكن ملاحظتها في القسم، وهي ليست مجرد تلخيص أو تقليص للمعرفة العالمة، بل هي عبارة عن إعادة بناء أصلية لتلك المعرفة. كما أن المعرفة العالمة لا تشكل المصدر الوحيد من مصادر المعرفة المدرسة، بل إن بعض التخصصات تلجأ إلى الممارسات الاجتماعية المرجعية مثل (لجوء التربية البدنية والرياضية إلى الأنشطة الرياضية المختلفة كمصدر للمعرفة).
- **المعارف المكتسبة**: وهي المعارف التي تم اكتسابها فعلا من قبل المتعلمين.

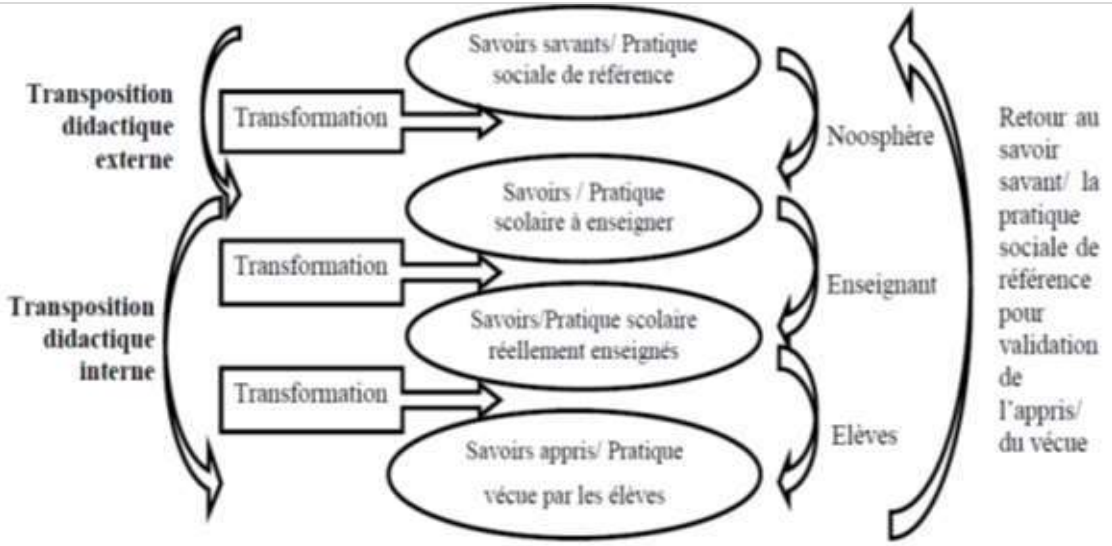
وعليه فالنقل الديداكتيكي يتمحور حول عملية الانتقال من المعرفة العلمية نحو المعرفة الموجهة للتدريس ثم نحو المعرفة المدرسة، ومحاولة إيجاد توازن وتوافق بين المدرسة والمجتمع من خلال الاقتراب من المعرفة العلمية والابتعاد عن المعرفة العامة. وفي مجال تدريس التربية البدنية والرياضية هناك بعض الخصوصية، فهي لا تملك معارف عالمة ولكن ترتكز على ممارسات اجتماعية وثقافية (الأنشطة والممارسات الرياضية) ومعارف خبيرة، هذه الخصوصية شكلت نقطة ضعف بالنسبة لهذه المادة، وبالرغم من أن النصوص الرسمية جاءت لتؤكد على أدوية هذه المادة واختلافها عن الرياضة في النوادي، إلا أنها لاتزال في أذهان الكثير من التلاميذ وأوليائهم عبارة عن رياضة. بالرغم من أن العكس غير صحيح بالنسبة إليهم (Paindorge, 2008). لذلك فالنقل الديداكتيكي يحاول الاجابة على التساؤل التالي: كيف يمكن استعمال ممارسة اجتماعية مرجعية لبناء المعارف المدرسية من جهة مع الحفاظ على خصوصيتها المدرسية من جهة أخرى؟ ويميز الباحثون بين نوعين من النقل:

- **النقل الخارجي**

يقوم به مصممو المناهج والبرامج التدريسية، بحيث يشرعنون بعض المعارف التي ستكون موضوع التعلم وتستحق التدريس. حيث يتم تجريد المعرفة من سياقها الأصلي، من خلال إعادة بنائها بالأخذ بعين الاعتبار للتقدم في المعارف، متطلبات المتعلمين والمدرسة. فهي عملية تكييف المعرفة لتتوافق مع منطق المدرسة، ولكنه انتقال يراعي عدم فقدان معنى المحتوى.

- **النقل الداخلي**

وهي مرحلة إعادة وضع المعرفة في سياق مدرسي، فهو يهتم بكيفيات إعادة تشكيل وبناء المعارف والوضعيات التعليمية، المهام والتمارين، حيث يراعى فيها التدرج والملائمة لمستوى التلاميذ، وهي تبنى من طرف شركاء العلاقة الديداكتيكية في تفاعلاتهم، وبالتالي ظهر ما يسمى بالفعل المشترك (مدرس – متعلم). وهنا يظهر مفهوم آخر وهو المعالجة الديداكتيكية، إذ يستخدم كمفهوم إجرائي مباشر من طرف المتدخلين في الميدان، بينما يستخدم مفهوم النقل الديداكتيكي كتعبير على نفس العملية ولكن في مجال البحث العلمي في ميدان الديداكتيك. ويمكن تمثيل عملية النقل الديداكتيكي في المخطط التالي:



شكل 5: النقل الديداكتيكي (Coutant, 2012)

3. المعرفة كإطار للتفاعل بين المدرس والمتعلم

في بداية مرحلة التعلم (الدور) تتجه التفاعلات بين المدرس والمتعلم أساسا للجوانب التنظيمية من أجل تسيير الفوج (القسم) والتمكن من بناء عقد ديداكتيكي يمثل الحد الأدنى من الشروط التي تسمح بالتوجه نحو موضوع المعرفة (المحتوى)، ويعد الفشل في هذه المرحلة بمثابة عامل سلبي له آثار كبيرة على سيرورة العلمية. ومع مرور الوقت يتجه هذا التفاعل إلى التركيز على المعرفة مع مرافقتها ببعض التعليمات في حالة عدم وجود تغير في سلوكات المتعلمين. فتحليل عملية النقل الديداكتيكي الداخلي سمحت بالتوصل إلى أن هناك تداخلا بين

دور المدرس والمتعلم في النظام الديداكتيكي وهو ما أدى إلى ظهور مفهوم الفعل المشترك للمدرس والمتعلم. فدور المدرس هو تنظيم الشروط التي تجعل من التلاميذ يغيرون علاقتهم بمواضيع المعرفة المقدمة في الوسط الديداكتيكي، وهذا التنظيم يمس العناصر المادية والرمزية. كما يهتم النقل الداخلي كذلك بما يلي: هدف التعلم (الوضعية)، كيف يكون وسطا ديداكتيكيا؟، ماهي المعارف المستخدمة؟ لذلك فالوسط الديداكتيكي الذي يقترح من طرف المدرس يجب أن يتكيف مع قدرات التلاميذ، مع إمكانية تغييره أثناء مرحلة التعلم، ويتم ذلك بإعادة تحديد أهداف التعلم. وبالتحديد المشترك للأهداف يلتزم المتعلمون بمسؤولياتهم في التعلم وحل المشكلات الحركية المطروحة بتطوير استراتيجيات تكيف لأجل ذلك. بالإضافة إلى أن المدرس يعدل (يضبط) بتدخلاته التفاعل بين التلاميذ والوسط الديداكتيكي لتحقيق الهدف المسطر، ويحدد العناصر التي يجب التركيز عليها من طرف المتعلم في علاقته بالمعرفة المنشودة، وهذا التفاعل يكون مع الفاعل مباشرة ولكن بتوسيع أثره على كافة المجموعة .(Amade-Escot, 2007)

المحاضرة رقم 04: الأنشطة البدنية والرياضية في النصوص الرسمية

❖ تمهيد

تشير النصوص الرسمية المتمثلة في مناهج التربية البدنية والرياضية والوثائق المرافقة لها لمختلف المراحل التعليمية، إلى أن التربية البدنية والرياضية كغيرها من المواد الأخرى، تهدف إلى بلورة شخصية التلميذ من جميع النواحي البدنية، المعرفية، النفسية والاجتماعية، معتمدة في ذلك على النشاط الحركي المستمد من مختلف الأنشطة البدنية والرياضية كدعامة ثقافية واجتماعية لها، نتوصل من خلالها إلى تحقيق الكفاءات المطلوبة.

1. التربية البدنية كأداة تعتمد على الأنشطة البدنية والرياضية

تعتبر الأنشطة البدنية والرياضية حسب المادة رقم 02 من القانون رقم 13- 05 المتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية وتطويرها بمثابة " عناصر أساسية للتربية تساهم في التفتح الفكري للمواطنين وتهيئتهم بدنيا والمحافظة على صحتهم، وتشكل عاملا لترقية الشباب في تدعيم التماسك الاجتماعي". ويصنف ذات القانون هذه الأنشطة إلى 09 أصناف رئيسية حسب طبيعتها، كثافتها، برامجها، أهدافها، وشروط تنفيذها وهي: التربية البدنية والرياضية، الرياضة المدرسية والرياضة الجامعية، الرياضة العسكرية، رياضة الأشخاص المعوقين، رياضة المنافسة، رياضة النخبة والمستوى العالي، الرياضة للجميع، الرياضة في عالم الشغل وأخيرا الألعاب والرياضات التقليدية (المادة رقم 13).

فمن خلال ملاحظتنا لنص المادة فإن التربية البدنية والرياضية واردة على رأس الأنشطة البدنية والرياضية نظرا لأهميتها الكبيرة ودورها القاعدي المنتظر منها في تنمية مختلف جوانب شخصية التلميذ؛ وهو ما تعبر عنه المادة رقم 14 بشكل صريح " التربية البدنية والرياضية مادة تعليمية تهدف إلى تطوير السلوكات الحركية، النفسية والعقلية والاجتماعية للطفل من خلال الحركة والتحكم في الجسم ". ويتم تحديد برامج ومحتويات ومناهج التربية البدنية والرياضية وكذا كيفيات تنفيذها من طرف الهيئات الرسمية.

ونظرا لأن التربية البدنية والرياضية تندرج ضمن النشاط البدني الرياضي التربوي في مؤسسات التربية والتعليم فقد نالت حيزا مهما في النصوص التشريعية الخاصة بالمدرسة؛ فطبقا للقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير سنة 2008 م والذي يحدد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية في الجزائر؛ فإن من بين مهام

المدرسة ما ورد في المادة رقم 04 " تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير، اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية" ويتم ذلك من خلال " منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية"، مما يسمح " بتزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة، والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وكذا التكيف مع المتغيرات". بل وتشير المادة 37 إلى أن " تعليم مادة التربية البدنية والرياضية إجباري على كل التلاميذ والتلميذات من بداية التمدرس إلى نهاية التعليم الثانوي".

يظهر من خلال تحليل مضمون النصوص الرسمية الواردة أعلاه أن التربية البدنية والرياضية والأنشطة البدنية والرياضية بصفة عامة ليست هدفا في حد ذاتها، بل هي عبارة عن أداة توظف في خدمة مشروع المجتمع، الذي تكفله المدرسة وتضمن تجانسه. وهذا المشروع يطرح محاوره وتفاصيله في المناهج التربوية الخاصة بمختلف المواد الدراسية. وقد عمدت اللجنة الوطنية للمناهج على مستوى وزارة التربية الوطنية على إعداد مناهج خاصة بالأطوار التعليمية لمختلف المواد ما بين سنتي 2003 و2005، ثم قامت بإصلاحها فيما يسمى بمناهج الجيل الثاني سنة 2016م والتي تخص مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

وتشير المادة 29 من القانون رقم 08-04 السابق الذكر إلى أنه " تشكل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي الرسمي والإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية الممنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية والخاصة ". وهذا يعني أنه يجب على كل الأسرة التربوية - وبصفة خاصة المدرسين-التقيد بالمناهج التربوية الرسمية في كل مراحل العملية التدريسية وفي مختلف المواد التعليمية.

2. الوثائق الرسمية للتربية البدنية والرياضية

تتضمن البرامج الرسمية لمادة التربية البدنية والرياضية وثيقتين رئيسيتين هما المنهاج والوثيقة المرافقة له. وسوف نعرض فيما يلي مكونات كليهما، كما تضمنته المناهج الرسمية.

1.2 المنهاج الرسمي للتربية البدنية والرياضية

المنهاج التربوي (الدراسي) هو خطة للتعلم تشمل مختلف أنواع الخبرات التعليمية والنشاطات التي يقوم بها المتعلم، ويتولى المدرس التخطيط لها والإشراف عليها وكذا تقويمها،

من أجل تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وفقا للأهداف التربوية المطلوبة (قلي، 2009). وعموما يتضمن المنهاج التعريف بالمادة، أهدافها والكفاءات المنتظر تحقيقها بالإضافة إلى المحتويات واستراتيجيات التعليم وأخيرا طرق التقويم.

- **التعريف بمادة التربية البدنية والرياضية**

التربية البدنية والرياضية مادة تعليمية تخضع للنصوص التشريعية للمدرسة الجزائرية، وهي ليست رياضة في حد ذاتها ولا ترفيه ولا لعب نسد به الفراغ، بل هي وسيلة ترتكز على النشاطات البدنية والرياضية والألعاب المقننة الهادفة، تسمح بتحقيق الملمح العام للتلميذ، بناء على محتويات تناسب نموه وتطوره من الجوانب الثلاثة (النفسي-حركي، الوجداني والمعرفي).

- **أهداف التربية البدنية والرياضية**

يمكن تحديد أهداف التربية البدنية والرياضية في صنفين:

- **تنمية الكفاءات الخاصة**: يتم ذلك في الجوانب الثلاثة (الجانب النفسي – حركي: تنمية المهارات الحركية المختلفة، الجانب الوجداني: ويتضمن البعد النفسي عاطفي: مثل الثقة في النفس والتحكم في الذات، والبعد الاجتماعي العاطفي مثل الاندماج في الجماعة والقدرة على التعايش الجماعي واحترام القواعد، وأخيرا الجانب المعرفي: من خلال التعرف على النشاطات المختلفة، وتوظيف المعارف عند مواجهة المواقف المختلفة داخل وخارج المدرسة والقدرة على تصور عدة حلول وتكييف التصرفات باستثمار المكتسبات).
- **تنمية الكفاءات العامة**: بهدف التنمية الشاملة للتلميذ في عدة أبعاد: التربية على المواطنة، التربية الصحية، التربية البيئية، التربية الخلقية .... إلخ.

- **الكفاءات المنتظرة بالنسبة للتلاميذ**

يتم تحديد الكفاءات المراد تحقيقها كمنتوج نهائي لكل مستوى تعليمي معين، وتتميز بأنها بعدية تأتي في نهاية مرحلة تعلمية معينة من جهة وشاملة للنواحي الثلاثة (الحس-حركية، الوجدانية والمعرفية) من جهة أخرى، كما أنها تكون خاضعة للملاحظة والتقويم من خلال سلوكات مرئية. وتنقسم هذه الكفاءات إلى كفاءة نهائية تتحقق في نهاية الطور (المتوسط أو الثانوي مثلا)، الكفاءة الختامية تتحقق في نهاية كل سنة دراسية وكفاءات قاعدية تتحقق في نهاية كل ثلاثي تعبر عن كل مجال تعلمي (نشاط فردي وآخر جماعي)، وفيما يلي جدول رقم 01 يلخص اهم الكفاءات المنتظرة في مختلف الأطوار التعليمية:

جدول 1: الكفاءات المنتظرة في نهاية مختلف الأطوار التعليمية

المستوى	الكفاءة النهائية المنتظرة
نهاية التعليم الابتدائي	يتمكن المتعلم من السيطرة على جسمه والتخلص من الحركات الزائدة والقيام بتصرفات قاعدية سليمة، مع بناء مشاريع وخطط بسيطة تستدعيها المواقف.
نهاية التعليم المتوسط	يتمكن المتعلم من التواصل حركيا وشفويا والقيام بأدوار بناءة فرديا وجماعيا لإعداد وتنفيذ مشاريع، معتمدا على مناهج علمية، ومتبنيا قواعد صحية وأمنية تضمن السلامة والفعالية
نهاية التعليم الثانوي	تنسيق العمليات الفردية وضبط التصرفات الذاتية في مختلف الوضعيات تحترم فيها مبادئ التنظيم والتنفيذ والروح الرياضية.

- **المضامين (المحتويات)**

ترتبط هذه المضامين بالعناصر التالية: الكفاءة المهنية والبيداغوجية للأستاذ، تجانسها مع الكفاءات المراد تحقيقها، ملائمة النشاطات المقترحة لمستويات التلاميذ، لذلك يجب الإحاطة بمميزات التلاميذ في كل مستوى، اختيار النشاطات وبرمجتها طبقا للترتيب المناسب لمجالات التعلم المقترحة، بالإضافة إلى مراعاة الإمكانيات المتاحة والأهداف المسطرة.

تعتمد التربية البدنية والرياضية على الحركة كونها وسيلة تعبير وتواصل، تساهم في تنمية السلوك الحسن، والمهارات الحركية والبدنية عن طريق النشاطات البدنية والرياضية والألعاب التحضيرية، وتساهم أيضا في الحفاظ على سلامة العقل وصحة الجسم والتوافق بينهما، وغرس روح الاعتماد على النفس، واتخاذ القرارات لمواجهة المواقف وانتهاج حلول مناسبة لذلك.

- **استراتيجية التعليم والتعلم**

يوضح فيها المنهاج بشكل مختصر الخطوات الواجب اتباعها في عملية تصميم وتطبيق العملية التعلمية انطلاقا من الكفاءة الختامية ثم الكفاءة المرحلية، حيث يتم استخراج الهدف التعلمي واختيار النشاط المناسب له، ثم استخراج مؤشرات تمكن المدرس من ملاحظتها في العملية التشخيصية الأولى، وبناء على نتائج التشخيص يتم بناء محتوى متدرج ومتكامل متمثل في حصص تعليمية ووضعيات تعليمية.

- **طرق التقييم المعتمدة**

يساير التقييم التربوي كل المسار التعلمي بمختلف مراحله، ويشمل كل من التلميذ، استراتيجية التعلم والكفاءة وهذا من خلال النتائج المتمثلة في السلوكات المنبثقة عن عملية التعلم.

2.2 الوثيقة المرافقة للمنهاج

هي عبارة عن وثيقة مرافقة للمنهاج الرسمي تتضمن تفاصيل أكثر عن عملية تدريس مادة التربية البدنية مقارنة بالمنهاج الذي يكتفي بإعطاء خطوط عريضة فقط، وعموما تتضمن الوثيقة المرافقة للمنهاج العناصر التالية:

- تحديد أهداف مادة التربية البدنية والرياضية وأبعادها التربوية في ظل هذه المقاربة المعتمدة.
- تقديم شروحات أكثر بخصوص المقاربة بالكفاءات.
- كيفية تناول المنهاج وتطبيقه في الميدان.
- فهم استراتيجية تعليم/ تعلّم وطرق التدريس المعتمدة.
- الدعم بتوجيهات تربوية (حول تشكيل الأفواج، التحضير، مهام وواجبات الأستاذ، أمن وسلامة التلاميذ في الحصة.... إلخ)
- الدعم بنموذج لإنجاز لوحدات تعّلمية.
- الدعم بنموذج خاص بالأجرأة.
- كيفية توظيف التقييم وأبعاده التربوية، وتقدير نتائج التلاميذ انطلاقا من سلم تنقيط مكيف.
- معلومات حول تعليمية المادة والأنشطة البدنية والرياضية.
- مدونة الوسائل التعليمية وكيفية استعمالها في الميدان.
- مصطلحات بيداغوجية.

المحاضرة رقم 05: تعليمية التربية البدنية والرياضية

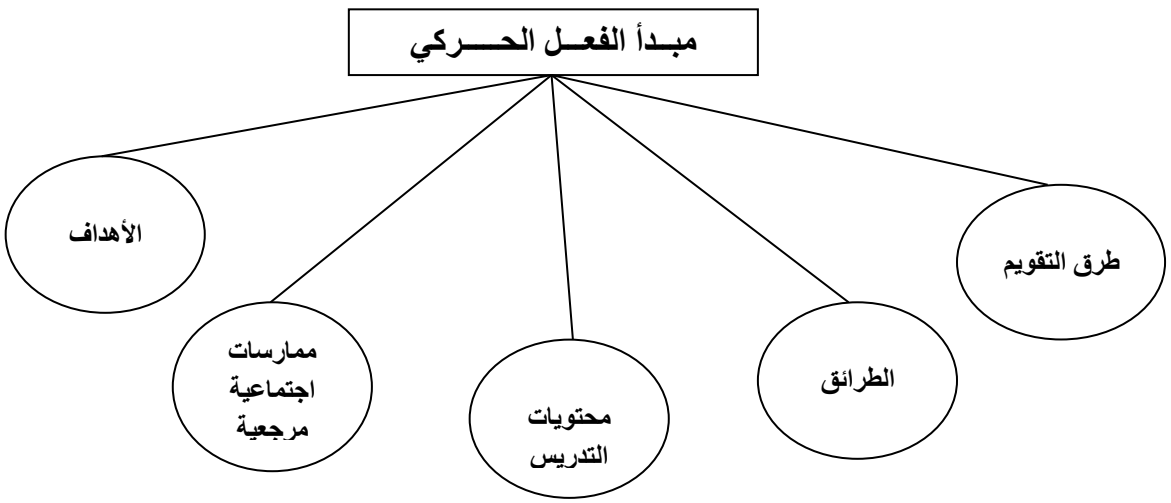
1. المصفوفة التخصصية *Matrice disciplinaire*

إن ظهور تعليمية المواد المختلفة في المدرسة والتركيز على دراسة العلاقة بين المدرس والمادة (المحتوى) كمحور رئيسي من جهة، وعلى اعتبار أن المدرسة ليست الوسط الوحيد لتعلم كل شيء في المجتمع من جهة أخرى، كان لزاما على الباحثين طرح التساؤل التالي: ماذا يجب أن ندرس ونتعلم في المدرسة؟ وعلى أي أساس يكون هذا الاختيار؟ وهما سؤالان جديران بالطرح بخصوص مادة التربية البدنية والرياضة.

فمحاولة الإجابة على هذين التساؤلين قاد الباحثين إلى تبني مفهوم جديد وهو «المصفوفة التخصصية أو قالب التخصص (المادة)»، الذي يعني الأسس الإيديولوجية، السياسية، العلمية والبراغماتية التي أدت إلى اختيار تخصص ما للتدريس في المدرسة. فأي تخصص دراسي (مادة) ليس وليد اللحظة ولكنه عبارة عن سيرورة وتفاعل بين مجموعة عناصر (أشياء، أنشطة، وممارسات اجتماعية)، فهو عبارة عن بناء تاريخي واجتماعي، مرتبط بممارسات ومعارف مرجعية موجودة خارج إطار المدرسة. ودخوله في إطار المدرسة يكون على أمل تقديم فائدة اجتماعية معينة، ويتم ذلك عادة بقرار سياسي، بالرغم من إمكانية تأثر ذلك بضغوطات متعددة، بمعنى أن هناك أطرافا أخرى قد تساهم في ذلك (النقابات، الخبراء، الجامعات). فدخول أي تخصص للمدرسة يخضع للمشروعية السياسية، الاجتماعية والعلمية. ثم بعدها تحدد الغايات التربوية المنتظر تحقيقها من كل تخصص، وتجزأ هذه الغايات إلى أهداف وكفاءات ثم إلى مضامين دراسية. كما أن هذا التخصص يخضع لمنطق المدرسة بعد دخوله إليها. فمصفوفة التخصص إذا ليست هي البرامج والمحتويات ولكنها الخلفية التي تبنى عليها، فهي تحاول دائما الإجابة على السؤال لماذا؟ لماذا هذا البرنامج؟ أو هذا المحتوى؟ أو هذه الكفاءة؟

إن الصعوبة التي اعترضت التربية البدنية والرياضية للاعتراف بها كمادة دراسية مرتبط أساسا بهويتها، فبالرغم من أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز المادة الدراسية والتي تتوفر في التربية البدنية والرياضية كما حددها بارون (Baron) وهي: وجود هيئة تدريس خاصة بها تتمتع بكفاءات وبدرجة علمية، حيز زمني قانوني في البرنامج، برامج وطنية تحدد المعارف التي ستدرس وطرق تدريسها، وجود هيئة تفتيش لها وأخيرا وجود امتحانات نهائية ومعاملات خاصة بها. إلا أنها اعتبرت غير كافية لتحديد مسألة هوية المادة بشكل دقيق. لذلك

اقترح دوفولاي (Develay ,1992 في Paindorge ,2008) مفهوم " مصفوفة التخصص Matrice disciplinaire " من أجل التعرف على هوية مادة دراسية معينة، والذي يعني: معقولية تخصص معين، ويسميه البعض الاطار المرجعي الذي يتشكل من العناصر التالية كما هي مبينة في المخطط رقم(06) أسفله:



شكل 6: مقترح لمصفوفة مادة التربية البدنية والرياضية

- **الأهداف المنشودة**: حيث أن لكل مادة دراسية أهدافا خاصة بها تسعى لتحقيقها تحدد أساسا في المناهج والبرامج الرسمية.
- **الممارسات الاجتماعية المرجعية**: تشكل مرجع لإعداد محتويات التدريس في مادة معينة وهي مرتبطة بالواقع، وهي ذات طابعي اجتماعي.
- **المحتويات:** كل مادة دراسية لها محتويات معينة جاءت لتحقيق الأهداف المسطرة.
- **الطرائق**: هي الاستراتيجيات التي يتم من خلالها نقل المحتويات المقترحة وبلوغ الأهداف المنشودة.
- **طرق التقويم**: تعتبر بمثابة العنصر الضابط الذي يحدد مدى نجاح الطرائق في نقل المحتويات وتحقيق الأهداف المنشودة. كل تلك العناصر تلتقي حول مبدأ واحد وهو الفعل الحركي (Paindorge ,2008).

وبالرغم من أن التربية البدنية والرياضية هي مادة مندرجة ضمن النظام التربوي إلا أنها تتميز بخصوصية الاعتماد على السلوكات الحركية للتلاميذ، كما أنها تتميز بتداخل أهدافها ووسائلها (الأنشطة البدنية والرياضية). فالكثير من التلاميذ وأوليائهم يعتبرونها بأنها رياضة،

بالرغم من أن النصوص الرسمية تعبر بشكل صريح بأن التربية البدنية هي عبارة عن مادة دراسية كغيرها من المواد تعتمد على الأنشطة البدنية والرياضية كدعائم لها من أجل تحقيق أهداف تربوية مرتبطة بالتنمية الشاملة لشخصية التلميذ (Dugas, 2004). إذ يشير منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الأولى متوسط بأنها " مادة تعليمية تخضع للنصوص التشريعية للمدرسة الجزائرية، وأنها ليست رياضة في حد ذاتها ولا ترفيه ولا لعب نسد به الفراغ، بل هي وسيلة ترتكز على النشاطات البدنية والرياضية والألعاب المقننة الهادفة تسمح بتحقيق الملمح العام للتلميذ، بناء على محتويات تناسب نموه وتطوره من الجوانب الثلاثة (النفسي-حركي، الوجداني والمعرفي). وجاءت مناهج الجيل الثاني على نفس الخط إذ تعتبر:

التربية البدنية جزء مندمج في النظام التربوي، وتسعى إلى تكريس طموحات الأمة الصحية والثقافية والاجتماعية، شأنها شأن بقية المواد التعليمية الأخرى، من إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال، بما يجعل منهم مواطنين فاعلين، قادرين على الاضطلاع بأدوارهم في كل مجالات الحياة على أكمل وجه. في ظلّ المقاربة بالكفاءات المعتمدة في بناء المناهج الدراسية، وفي منظورها العام للتعلم، حيث يكون المتعلم محور الاهتمام في العملية التعلمية، تصبح التربية البدنية والرياضية فضاء مميّزا بما توفره من تنوّع للأنشطة البدنية والألعاب التحضيرية، خاصة التي تقوم على روح التعاون والمواجهة والإبداع والتعبير، وما يتطلب من المتعلم من تكييف لتصرفاته وسلوكياته مع ما يتوافق والوضعية المعيشة.

إلا أن الاعتماد على الرياضة كوسيلة رئيسية في التربية البدنية والرياضية بالرغم من وجود عدة ممارسات بدنية أخرى يطرح العديد من التساؤلات بخصوص الخلفيات التي تقف وراء اختيار محتويات بعينها وإهمال أخرى في حصة التربية البدنية والرياضة.

2. مشروعية المحتوى في التربية البدنية والرياضية ومنطق اختياره

إن عملية بناء واختيار المعارف والمحتويات المدرسية يكون نتيجة تفاعل بين عدة فاعلين اجتماعيين (الهيئات الرسمية، الخبراء في تعليميات المواد، المدرسين، النقابات، وحتى التلاميذ وأوليائهم)، وهذا التفاعل لا يقتضي بالضرورة توافقا وتعاونا، بل قد يكون تعارضا بسبب اختلاف وجهات النظر والدفاع عن تصورات متباينة باعتبارها كمحتويات مشروعة للمدرسة. ويظهر هذا التعارض خصوصا في بعض المواد الدراسية مثل التربية البدنية والرياضية. خاصة مع تعدد الأنشطة الرياضية التي تعتبر كمرجعيات لها، وتباين خصائص هذه الأنشطة وأشكال ممارستها وعلاقة الجسم معها. بالإضافة إلى الديناميكية التي تميز الأنشطة الرياضية من خلال ظهور أنشطة جديدة خارج المدرسة وتغير ممارسات أخرى.

ومن بين العوامل التي ساهمت في خلق هذه الديناميكية نجد البحوث العلمية القائمة على التحليل التاريخي والثقافي للرياضة، مما سمح في كل مرة بشرعنة ممارسات جديدة، من خلال عرض تطور تقنيات الجسد في مجال الانشطة البدنية والرياضية. بالإضافة إلى مساهمة بعض رواد الديداكتيك في هذه العملية من خلال ابتكار أدوات جدية لملاحظة وتحليل نشاط المتعلم (اللاعب) باختلاف مستوى اللعب، ما سمح ببناء جسور ربط بين المعارف الاجتماعية والمدرسية. يضاف إلى ذلك انتشار وعولمة الأنشطة الرياضية كعامل مهم في تسارع هذه الديناميكية.

كل تلك العناصر ساهمت في كثرة المرجعيات الاجتماعية والمعايير المستخدمة للاختيار، وما يزيد من تعقيد عملية اختيار المحتوى ومشروعيته هو حدوث ما يسميه **شوفالار** الشيخوخة المعنوية للمعارف، عندما لا تتوافق المعرفة مع متطلبات المجتمع وتطلعات المتعلمين مما يتطلب تجديدها وتغييرها (Amade-Escot, 2007) ، وعموما فقد أثبتت الدراسات أن منطق اختيار المحتويات في التربية البدنية والرياضية يتم وفق الأشكال التالية:

- **المنطق المؤسساتي**

يعني أن اختيار الممارسات الاجتماعية يكون وفق منطق الاعتراف بها من قبل الهيئات الرسمية كالاتحاديات الرياضية، والرياضة بذلك تستوفي الشروط الثلاثة (وضعية حركية، منافسة مقننة وهيئات دولية تشرف عليها) حسب بارلوبا Parlebas التي تجعلها تكتسب درجة أعلى من حيث المأسسة. ووفق هذا المنطق يستوجب تلقين التلاميذ الثقافة الرياضية السائدة بقواعدها التي تمليها المؤسسات والهيئات الدولية. ويتجسد ذلك باحترام المنطق الداخلي للأنشطة الرياضية المختلفة. وعلى هذا الأساس تلعب الخلفية الرياضة لمدرس التربية البدنية والرياضية دورا رئيسيا، ويمكن أن تلقي بثقلها الكبير على تصوره للعملية التدريسية وعلى المحتويات المقدمة في الحصة. فالتركيز يكون إذا على الأنشطة النواة والمحكوم عليها بأنها أساسية؛ وقد أكدت الدراسات على أن الاختيار يقع أساسا على أنشطة ألعاب القوى والرياضات الجماعية ورياضات المضرب (كالتنس والبادمينتون)، في حين أن الأنشطة الفنية والرياضات القتالية وأنشطة الهواء الطلق هي أقل اختيارا. بمعنى أن المحتويات تتضمن أساسا أشكال الممارسة التي تتميز بالمواجهة والإنجاز الرياضي ويغلب عليها المنطق الرياضي التنافسي. ويفسر الباحثون هذا التدرج في المحتوى بالدرجة الأولى إلى عولمة الأنشطة الرياضية وشهرتها عبر وسائل الإعلام مما يجعلها ضرورية لأن تكون في المدرسة، كما أن منطق

المنافسة – حسب المدرسين- يعد عاملا حاسم في الرفع من تحفيز التلاميذ على الممارسة، في حين أن بعض الأنشطة يحكم عليها بأنها أنشطة ترويحية بعيدة عن الجدية مما لا يؤهلها لأن تكون كمحتويات للتعلم، وتصنف بأنها أنشطة ثانوية: كالألعاب التقليدية، ألعاب الهواء الطلق، الاسترخاء وأنشطة التعبير الجسدي...إلخ (Dugas, 2004 ; Gilles & Olivier, 2009).

- **منطق الإقرار الشرعي أو المكانة**

ويتعلق الأمر ببعض الأنشطة البدنية والرياضية التي حتى قبل أن تكون أنشطة مؤسساتية دخلت للمدرسة على اعتبار أنها أنشطة قاعدية لا يمكن الاستغناء عنها، فهي ضرورية في حد ذاتها خاصة في أبعادها الصحية والاجتماعية، ويتعلق الأمر بأنشطة مثل: الجمباز، ألعاب القوى والسباحة. فهي تختار بالنظر للفائدة المباشرة لها على التلاميذ (كالسباحة مثلا).

- **المنطق البراغماتي والبيداغوجي**

حيث أن هذا الاختيار تمليه مجموعة من الظروف الموضوعية المتعلقة بالوسط التربوي (الإمكانيات المتاحة، قدرات التلاميذ، الأهداف التربوية المنتظرة من المادة...إلخ)، حيث يتم تكييف الأنشطة الرياضية إلى ألعاب ديداكتيكية من خلال تغيير بعض عناصرها وقوانينها المتعلقة بالزمن، الفضاء، اللاعبين والأدوات...إلخ (Dugas, 2004).

- **المنطق الشخصي للتلاميذ**

كما أشرنا سابقا أن الفاعلين في الحقل التربوي لا يكون لهم دائما نفس التصورات والانتظارات بخصوص المحتويات المقدمة في حصة التربية البدنية والرياضية، وينطبق هذا أساسا على التلاميذ باعتبارهم الفاعل الرئيسي المستهدف من كل العملية التدريسية. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك فجوة كبيرة بين ما تقترحه المدرسة كمحتويات وما ينتظره التلاميذ كتوقعات وتطلعات. ومن بين التفسيرات المقدمة في ذلك هو الملل الذي يصيب التلاميذ نتيجة تكرار أنشطة معينة في المدرسة مقابل غياب أنشطة أخرى كأنشطة الهواء الطلق مثلا. كما أن الموضة المنتشرة خارج المدرسة خصوصا لها تأثير كبير على توجيه أذواق التلاميذ في هذا المجال. وهذا التباين بين (الموجود والمأمول) عادة ما يكون مصدر لانخفاض دافعية التلاميذ نحو الممارسة وحتى بعض التصرفات المنافية للنظام المدرسي، مما يجعل هذا المنطق يفرض نفسه كأحد المحددات المهمة في عملية اختيار وشرعنة المحتوى (Gilles & Olivier, 2009).

3. مظاهر الخطاب الديداكتيكي في التربية البدنية والرياضية

يمكن التمييز بين ثلاث مستويات من الخطاب الديداكتيكي في التربية البدنية والرياضية، وهي تشترك كلها في الاهتمام بالمعرفة ونقلها وهي:

- **الخطاب الديداكتيكي المعياري**

يأتي على شكل توصيات أو وصفات لما يجب أو يفترض أن يدرس وكيف يدرس، ففي مجال الأنشطة البدنية والرياضية، يتجسد ذلك في منشورات موجهة للمدرسين من طرف خبراء ومكونين، وكذلك في النصوص الرسمية مثل المناهج والبرامج الرسمية.

- **الخطاب الديداكتيكي العملي (التطبيقي)**

يهدف إلى تقاسم الخبرات المهنية بواسطة المدرسين والمدربين أنفسهم، وهو أقل رسمية من الأول، إذ يأتي في شكل انشغالات واهتمامات مرتبطة بالبحث عن الفعالية في الميدان.

- **الخطاب الديداكتيكي العلمي**

يهدف إلى وصف وفهم وتفسير الظواهر المرتبطة بالتدريس والتعلم، من خلال تحليل الممارسات التدريسية من طرف الباحثين. ولذلك فالديداكتيك بمفهومها الواسع انتقلت من المدرسة لتشمل كل المؤسسات التي تهتم بنقل المعرفة (مركز ذوي الاحتياجات الخاصة، النوادي الرياضية...إلخ) (Amade-Escot, 2007) .

المحاضرة رقم 06: تخطيط التعلمات في التربية البدنية والرياضية

❖ تمهيـد

يعتبر التخطيط من أهم العمليات التي تؤثر على نجاح العملية التدريسية، لأنه يهتم بوضع كل الاستراتيجيات التي تساعد المتعلم لبلوغ الأهداف المسطرة. والتخطيط الفعال هو الذي يأخذ بعين الاعتبار كل ما يقوم به المتعلم قبل، أثناء وبعد الوضعية التعلمية.

1. أسس التخطيط في التربية البدنية والرياضية

فيما يلي أهم الأسس التي يجب مراعاتها أثناء القيام بعملية التخطيط في التربية البدنية والرياضية:

- خلق الرغبة لدى التلاميذ نحو المشاركة: من خلال تنويع طبيعة الأنشطة الرياضية ووضع التلميذ في وضعيات تساعده على التقدم في مستوى تعلماته، حيث تتسم هذه الوضعيات بالمتعة وتخلق روح التحدي لدى المتعلم. وهذا ما يدفع به إلى تكريس أكبر وقت ممكن في الممارسة.
- احترام مستوى النمو والتطور لدى التلاميذ: من حيث العمر، الخصائص المرفولوجية، مستوى اللياقة البدنية، المستوى المهاري والخبرة الرياضية السابقة.
- الأخذ بعين الاعتبار لعنصر الزمن في عملية التخطيط: من أجل تحديد تكرار، انتظام وتوزيع الأنشطة وتحقيق الانسجام في المؤسسة.
- مراعاة مبدأ الإنصاف في ظل التنوع: أثناء عملية التخطيط يجب على المدرس الأخذ بعين الاعتبار لعامل الفروق الفردية بين التلاميذ من عدة جوانب: الجنس، القدرات الحركية، الخصائص السوسيوثقافية ...إلخ، ومحاولة التعامل مع هذه الفروق بكل عدل وإنصاف لضمان تحقيق التعلم للجميع.
- المرونة في التخطيط: يجب على المدرس وضع برنامج مرن يمكنه من إدخال التعديلات عليه بما يتوافق والاحتياجات الخاصة لبعض المتعلمين؛ كتسهيل المهمة (تنويع الكرات مثلا) من أجل رفع حظوظ النجاح لدى التلاميذ، تكبير حجم الهدف (للتلاميذ الذين يعانون من ضعف الرؤية)، استبدال المهارة الحركية بأخرى أقل تعقيدا. ووضع معايير للنجاح والتقييم تتناسب والاحتياجات الخاصة للتلاميذ.

2. أنواع التخطيط في التربية البدنية والرياضية

بالإضافة إلى الأسس والمبادئ المذكورة سابقا، يجب على الطالب (المدرس) أن يتعرف على أنواع التخطيط، فهذه الأخيرة تنقسم من حيث مداها إلى ثلاثة مستويات:

1.2 تخطيط طويل المدى (التوزيع السنوي)

يبين الخطوط العريضة لمختلف الأبعاد والأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلم من تحقيق الكفاءات العامة والأهداف الخاصة، وللقيام بالتوزيع السنوي لا بد من مراعاة مجموعة من العناصر منها:

- تحديد الكفاءات والأهداف المراد تحقيقها والوصول إليها، والتي تستمد خصوصا من التعليمات والنصوص الرسمية.
- اختيار الأنشطة والممارسات التي تساعد المتعلم على تحقيق تلك الأهداف، ويراعى في هذا الاختيار: العتاد البيداغوجي والهياكل الرياضية المتوفرة في المؤسسة، حيث يتم ذلك بعد القيام بجرد عام لمختلف الوسائل المتوفرة سواء مباشرة في متناول المدرس، أو متوفرة في المخزن الخاص بالمؤسسة، كما يراعى كذلك رغبات وميول التلاميذ، كفاءة المدرس وتحكمه في التخصص، التجديد في اقتراح الأنشطة من أجل خلق الإثارة والتشويق لدى التلاميذ وتفادي الملل الناتج عن التكرار والروتين.
- تحديد العدد الإجمالي للحصص التطبيقية موزعة بالحجم الساعي القانوني على مدار السنة الدراسية، مع مراعاة التوازن في توزيع الأنشطة وضمان قدر كاف من الحصص في كل نشاط من أجل تحقيق التعلم. كما يراعى كذلك تحديد العطل المدرسية والامتحانات، وحصص التقويم، والأخذ بعين الاعتبار للتسلسل في البرمجة والتي تستند إلى الظروف المناخية للمنطقة، وكذا التأثير المنتظر من كل نشاط، حيث يكون الانتقال من الأنشطة القاعدية والعامة نحو الأنشطة الخاصة والتقنية. كما يراعى كذلك تسلسل المحتويات تبعا للأنشطة الرياضية المدروسة سابقا (السنوات والمراحل السابقة).
- مراعاة التنسيق بين المدرسين في نفس المؤسسة من أجل الاستغلال الأمثل للعتاد المتوفر والهياكل الرياضية المتاحة، وتجنب الفوضى والتداخل في المهام، وفي هذا الصدد يعتبر الحوار والمشاركة مع المسؤول البيداغوجي في المؤسسة أمر ضروري. والجدول رقم (2) أسفله يمثل نموذج للتوزيع السنوي:

جدول 2: نموذج للتوزيع السنوي

م ت	الأشهر	وت	ن ف	الأهداف الخاصة	ن ج	الأهداف الخاصة
01	سبتمبر		الجري نصف الطويل	اتصال وتنظيم	الكرة الطائرة	اتصال وتنظيم
		-		حصة تعارف + درس نظري		حصة تعارف + درس نظري
		01		تحضير بدني عام		تحضير بدني عام
	أكتوبر	02		**تقويم تشخيصي**		**تقويم تشخيصي**
		03		الهدف التعليمي رقم 01		الهدف التعليمي رقم 01
		04		الهدف التعليمي رقم 02		الهدف التعليمي رقم 02
		05		الهدف التعليمي رقم 03		الهدف التعليمي رقم 03
	نوفمبر			**عطلة الخريف**		**عطلة الخريف**
		06		الهدف التعليمي رقم 04		الهدف التعليمي رقم 04
		07		الهدف التعليمي رقم 05		الهدف التعليمي رقم 05
		08		تقويم تحصيلي		تقويم تحصيلي
02	ديسمبر		الجري السريع	امتحانات	كرة السلة	امتحانات
		01		تقويم تشخيصي		تقويم تشخيصي
		02		الهدف التعليمي رقم 01		الهدف التعليمي رقم 01
				عطلة الشتاء		عطلة الشتاء
				عطلة الشتاء		عطلة الشتاء
	جانفي	03		الهدف التعليمي رقم 02		الهدف التعليمي رقم 02
		04		الهدف التعليمي رقم 03		الهدف التعليمي رقم 03
		05		الهدف التعليمي رقم 04		الهدف التعليمي رقم 04
		06		الهدف التعليمي رقم 05		الهدف التعليمي رقم 05
	فيفري	07		الهدف التعليمي رقم 06		الهدف التعليمي رقم 06
		08		تقويم تحصيلي		تقويم تحصيلي
03		01	سباق الحواجز	تقويم تشخيصي	كرة اليد	تقوة تشخيصي
		02		الهدف التعليمي رقم 01		الهدف التعليمي رقم 01
				امتحانات		امتحانات
	مارس	03		الهدف التعليمي رقم 02		الهدف التعليمي رقم 02
		04		الهدف التعليمي رقم 03		الهدف التعليمي رقم 03
				عطلة ربيع		عطلة الربيع
				عطلة الربيع		عطلة الربيع
	أفريل	05		الهدف التعليمي رقم 04		الهدف التعليمي رقم 04
		06		الهدف التعليمي رقم 05		الهدف التعليمي رقم 05
		07		الهدف التعليمي رقم 06		الهدف التعليمي رقم 06
		08		الهدف التعليمي رقم 07		الهدف التعليمي رقم 07
	ماي	08		تقويم تحصيلي		تة يم تحصيلي
				عطلة الصيف		عطلة الصيف

2.2 تخطيط متوسط المدى (التوزيع الدوري)

نجده في المنهاج الرسمي يندرج تحت مفهوم الوحدة التعلمية " وهي التمفصل التعلّمي الذي يتضمّن مجموعة وحدات تعليميّة/ تعلّمية (حصص) قصد تحقيق هدف تعلمي". ولبناء هذه الوحدة لابد من إتباع مجموعة من المراحل من جهة، والاستناد إلى الكفاءات الواردة في المنهاج الرسمي من جهة أخرى. وفيما يلي عرض لتدرج هذه الكفاءات بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي (كنموذج).

- **كفاءات التعليم الثانوي**

- **الكفاءة النهائية**: وهي متعلقة بنهاية المرحلة الثانوية، حيث تهدف في النهاية إلى " أن يتمكن المتعلم من تنسيق العمليات الحركية وضبط التصرفات الذاتية في مختلف الوضعيات تحترم فيها مبادئ التنظيم والتنفيذ والروح الرياضية.
- **الكفاءات الختامية**: وهي الكفاءة المتعلقة بنهاية كل سنة دراسية كما يلي:

السنة الثالثة ثانوي: أن يتمكن المتعلم من ضبط الاستجابات السلوكية مع تنويع أشكال وشدة الحركة قصد تحسين نتيجة أو منتوج رياضي ذو صبغة جمالية.

السنة الثانية ثانوي: أن يتمكن المتعلم من تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة، بالشدة، بالمدة، بالفضاء.

السنة الأولى ثانوي: أن يتمكن المتعلم من تنسيق وتكييف مختلف العمليات الفردية والجماعية حسب إيقاع معين مسافة معينة، شدة معينة.

جدول 3: نموذج لبرنامج السنة الثالثة ثانوي

الكفاءة الختامية: أن يتمكن المتعلم من ضبط الاستجابات السلوكية مع تنويع أشكال وشدة الحركة قصد تحسين نتيجة أو منتوج رياضي ذو صبغة جمالية.		
الكفاءة القاعدية الأولى: أن يتمكن المتعلم من الاستجابة المناسبة فرديا وجماعيا لمواجهة المؤثرات أو المواقف التي يفرضها الوضع		
المؤشرات	**الأهداف التعلمية**	**المعايير**
القيام بدور فعال في الدفاع بمحاصرة الخصم المباشر. ـ الاستجابة السريعة لمؤثر. ـ القيام بدور فعال في الهجوم بالتخلص من المحاصرة واستثمار الفضاء الحر (جري، اقتراب وارتقاء تنفيذ سلسلة جمبازية تنقل مسطح للرمي) ـ تنسيق جيد بين الاقتراب والوثب. ـ تبني وتيرات ، إيقاع مكيفين لنوعية العمل	**نشاط جماعي** محاصرة الخصم أو التخلص من المحاصرة و التحول المناسب من الدفاع إلى الهجوم والعكس .	ـ خلق وضعية تفوق عددي. ـ تضييق المجالات في الدفاع لمحاصرة الخصم. ـ مضايقة خصم مباشر دون ارتكاب أخطاء. ـ التحول المناسب من وضعية لأخرى.
	نشاط فردي تحقيق قطع مسافة، وثبة، رمية بطريقة قانونية	تنفيذ انطلاق ناجح و المحافظة على تدرج استقامة الجسم. ـ الجري الاستعدادي ومنطقة الارتقاء. ـ تجنيد القوى والدفع الكامل للأداة. ـ تنفيذ رميات، وثبات ناجحة وصحيحة .
	نشاط الجمباز الأرضي احترام إيقاع تدرجي لسلسلة مصغرة ومركبة من حركات دورانية ، ارتكازات ودحرجات	تسلسل حركات ديناميكية. ـ احترام إيقاع التنفيذ. ـ تطبيق سرعة معينة للدوران والتدحرج. ـ التنفيذ الصحيح والمحافظة على الصبغة الجمالية.
الكفاءة القاعدية الثانية: أن يتمكن المتعلم من تنويع التدخلات بمجهودات مناسبة لضمان أفضل نتيجة		
ـ تسيير مجهود للرفع من حدود المقدرة. ـ تنسيق عمليات فردية لضمان المحافظة على نتيجة أو تحسينها. ـ الضغط على الخصم وتوقع عملياته قصد قنص الكرة. ـ ضمان السند والدعم في وضعيات تنافسية. ـ المساهمة الفعالة في نظام لعب من حيث: القيام بمختلف الأدوار المحاصرة الصارمة للخصم. تغيير خطط أو استراتيجيات	**نشاط جماعي** المشاركة في منافسة والقيام بأدوار دفاعية وهجومية .	الدفاع فرد مقابل فرد ـ سد العجز والخلل في حالة النقص العددي . مضايقة الخصم في الدفاع والهجوم ومتابعة تحركات الخصم. ـ التفوق العددي انطلاقا من وضعية الخصم. ـ التواجد في المناطق الحساسة في الدفاع والهجوم
	نشاط فردي أداء منافسة فردية قصد تحسين نتائجه الرياضية في حدود القانون	وضعية الجسم والمحافظة على محور الجري. ـ البحث على السرعة القصوى . ـ حساب الاقتراب واحترام منطقة الارتقاء . ـ الاندفاع الانسيابي المسطح في الرمي .
	نشاط الجمباز الأرضي تنفيذ مناسب لسلسلة حركات أرضية باحترام إيقاع خاص بالارتكازات، بالدوران، بالتنقلات والتدحرج .	ـالتوجيه خلال التنفيذ. ـ استثمار البساط خلال التنفيذ. ـ التحكم في تغيير الاتجاهات. ـ مدة التنفيذ.
الكفاءة القاعدية الثالثة: أن يتمكن المتعلم من تجنيد وتسيير طاقاته لتحقيق أفضل نتيجة		
الجري في حدود وقت معين، مسافة محسوبة. ـ تعديل وتيرة، شدة حسب نوعية ومرحلة الجري. ـ تحقيق نتيجة، تحسن متعلق بمقياس. ـ حصر مخاطر موقف وتجنيد طاقاته لتحقيق أفضل نتيجة. ـ تعديل المجهودات في الهجوم والدفاع لمواجهة الخصم. ـ تسيير نتيجة والمحافظة عليها خلال المنافسة.	**نشاط جماعي** القيام بالسند والتغطية في الدفاع والهجوم بما يناسب مواقع اللعب	ـ احترام مركبات خطة وتنفيذها في الوقت المناسب ـ قص الكرات والاستحواذ عليها في منطقة الخصم. ـ الضغط على الخصم ومباغتته. ـ خلق أكبر قدر من التفوق العددي.
	نشاط فردي تحقيق نتيجة رياضية بتجنيد مختلف منابع الطاقة وبما يتماشى ومقياس التنقيط	ـ الجري بإيقاع تصاعدي متدرج. ـ احترام صيغة التنفيذ. ـ توزيع الطاقة وبذل المجهود. ـ تنسيق مراحل وثبة أو رمية. ـ استثمار كامل طاقاته خلال الرمي أو الوثب
	نشاط الجمباز الأرضي اختيار وتنسيق حركات ذات صعوبات مختلفة، لبناء سلسلة حركات أرضية مع احترام مستوى ونوعية الإنجاز.	ـ تنفيذ حركات ذات صعوبة وإعطائها صبغة جمالية. ـ الرفع من عدد الحركات ضمن سلسلة مع المحافظة على تسلسلها ونوعية تنفيذها. ـ التدرج في ترتيب الصعوبات والربط بينها. ـ تنويع الحركات بين الوثب والدوران والتدحرج والتوازن.

▪ مراحل بناء وحدة تعلمية

- **التقـويم التشخيصـي:** يكـون فـي بدايـة كـل وحـدة تعلميـة، حيـث يـتم تحديـد العناصـر الخاضـعة للتقـويم انطلاقـا مـن معـايير الهـدف التعلمـي المعنـي (الـواردة فـي الجـدول أعـلاه)، بالإضـافة إلـى تحليـل المتطلبـات الخاصـة بالنشـاط الرياضـي المقتـرح (طاقويـة، مهاريـة، حركيـة)، ثـم تحديـد المحتـوى الـذي يقـوم عـن طريقـه التقـويم (إمـا القيـام بمنافسـة فـي النشـاط الرياضـي، أو إجـراء أحـد الاختبـارات التـي تحقـق الغـرض مـن النشـاط)، وأخيـرا تحديـد منهجيـة تطبيـق هـذا المحتـوى. مـع الإشـارة هنـا إلـى أن التقـويم التشخيصـي يعتمـد علـى مجموعـة مـن بطاقـات الملاحظـة ويتطلـب مشاركة التلاميذ في عملية القياس. وفيما يلي نماذج لبطاقات الملاحظة وكيفيات تحليلها:

جدول 4: نموذج لبطاقة ملاحظة لاختبار جري 60 م سرعة

الرقم	الاسم واللقب	وضعية الانطلاق	اختبار جري 60 سرعة						
		+/-	J_1	T_1 15m	J_2	T_2 40m	J_3	T_3 60m	E
01									
02									
03									
04									
05									
06									
07									
08									
09									

J_1: الاستقامة التدريجية للجسم + أو – / J_2: حكم يلف في النقطة 40م يراقب الجري في خط مستقيم + أو – / J_3: حكم يلف في نهاية 60م يراقب طريقة الوصول + أو– / E تقنية الجري

جدول5: نموذج لبطاقة ملاحظة فعالية التسديد في كرة اليد

الفريق أ — فعالية التسديد في كرة اليد — الفريق ب

%	هدف	تسديدة فاشلة

%	هدف	تسديدة فاشلة

جدول 6: نموذج لبطاقة ملاحظة في القفز الطويل

الرقم	الاسم واللقب	المسافة المحققة		التحكم التقني										
		م1	م2	الاقتراب			الارتقاء				الاستقبال			
				D	سرعة الاقتراب		الرجل	مكان الارتقاء						
					متدرجة	متقطعة	Dr	G	قبل	فوق	بعد	خطا	سيء	صحيح
01														
02														
03														
04														
05														
06														
07														

D : نقطة الانطلاق يتم تحديدها بدلالة اقماع (15 / 12 /30 م)

جدول 7: نموذج لبطاقة ملاحظة لحجم وزمن امتلاك الكرة في كرة السلة

امتلاك الكرة في نشاط كرة السلة

الفريق أ

عدد مرات امتلاك الكرة

ن

زمن امتلاك الكرة:.....

الفريق ب

عدد مرات امتلاك الكرة

ن

زمن امتلاك الكرة:.....

- **تحليل نتائج التقويم التشخيصي**: بعد إجراء مختلف الاختبارات المسطرة في التقويم التشخيصي، يقوم المدرس بجمع بطاقات الملاحظة لكل قسم ولكل مستوى دراسي، ثم يقوم بتحليل النتائج المتوصل إليها، لاستخلاص أهم النقائص الموجودة والتي سيتم الاعتماد عليها فيما بعد في عملية بناء الوحدة التعلمية. وفيما يلي نموذج لطريقة تحليل نتائج التقويم التشخيصي:

- **الجري السريع**

قمنا باختيارنشاط الجري السريع بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي، ولغرض معرفة مدى تحكم التلاميذ في النشاط، أجرينا عليهم اختبارجري لمسافة 60م بانطلاق مقرفص قانوني مع قياس الوقت في كل من 15 م و40 م و60م، وكذلك وزعنا مجموعة من بطاقات الملاحظة على التلاميذ، بهدف تسجيل مدى تحكم التلاميذ في المؤشرات التالية: وضعية الانطلاق، الاستقامة التدريجية للجسم بعد الانطلاق، الجري في خط مستقيم، وطريقة إنهاء السباق. وقد تمكننا من إجراء الاختبارعلى كل الأقسام 08 أقسام على 08 أي بنسبة 100%. وكانت أهم النتائج المحصل عليها كما يلي:

جدول 8: نسبة التحكم في مؤشرات اختبار جري 60 م

	المؤشر	مدى التحكم فيه	
		الذكور	الإناث
01	وضعية الانطلاق	%41	
02	الاستقامة التدريجية	% 50.33	
03	الوقت المحقق في 15م	2.93 ثا	3.52 ثا
04	الجري في خط مستقيم وعدم الخروج من الرواق	% 96.6	
05	الوقت المحقق في 40م	6.2 ثا	7.56 ثا
06	طريقة إنهاء السباق	% 74.16	
07	الوقت المحقق في 60م	7.43 ثا	11.24 ثا

- **تحليل معطيات الجدول:** من خلال تحليلنا لبيانات الجدول أعلاه والمتضمنة أهم المؤشرات التي تحدد النجاح في نشاط جري السرعة يتضح لنا أن **41%** من التلاميذ فقط يتحكمون في وضعية الانطلاق المقرفص وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة مع ما يجب أن يتحكم فيه تلميذ سنة ثالثة ثانوي خاصة إذا قارناها بما ورد في المنهاج – تحقيق انطلاق ناجح –. وعدم التحكم في وضعية الانطلاق لا تسمح بتحقيق انطلاق ناجح، وأهم الأخطاء المرتكبة في الوضعية هي وضع الرجل الأولى على الخط، النظر للحكم الذي يعطي الانطلاق، ترك مسافة كبيرة بين اليدين، وكذلك إبعاد الرجل الخلفية كثيرا وعدم احترام الزوايا الخاصة بالركبة عند وضعية استعد prêt (**90°/120°**) .
- أما بالنسبة للاستقامة التدريجية للجسم فإن 50 % من التلاميذ فقط كانت استقامتهم تدرجية بعد الانطلاق، أما الباقي فيستقيمون مباشرة بعد الانطلاق وهو ما يؤثر على سرعتهم. أما بالنسبة للوقت المحقق في كل من 15م الذي يقيس فعالية الانطلاق وسرعة الاستجابة، و40م الذي يقيس مدى التسارع والقدرة على الوصول إلى السرعة القصوى، و60م والذي يقيس القدرة على الحفاظ على السرعة القصوى فإن مستوى التلاميذ متباين بين الذكور والإناث، فبينما حقق الذكور متوسط وقت جيد جدا – يمكنهم من الحصول على علامة جيدة بالعودة إلى مقياس شهادة البكالوريا، أما الوقت المحقق من طرف الإناث فكان ضعيفا.

- **كرة السلة**

- قمنا بتصميم وضعية تقويمية جماعية بهدف كشف المستوى العام للتلاميذ في النشاط، من خلال مقابلات بين الأفواج 05 ضد 05 لمدة 07 د لكل مقابلة، وبالموازاة مع ذلك يقوم مجموعة من التلاميذ بتسجيل أهم الملاحظات في البطاقات المعدة لذلك بالإضافة إلى بطاقة عامة لتقويم الفريق ككل من طرف الأستاذ.

نلخص أهم المؤشرات الملاحظة في الجدول التالي رقم 9 مع توضيح نسبة التحكم في كل مؤشر:

جدول 9: نسبة التحكم في مؤشرات اختبار كرة السلة

	المؤشر		نسبة التحكم
01	**حجم التمرير والاستقبال**		**2.98 تمريرة**
02	**فعالية التسديد**	بنقطتين	**%18.67**
03		د 03 نقاط	**% 2.43**
04		النسبة العامة	**% 21.1**
05	**امتلاك الكرة**		**07 ثا**
06	**الأخطاء المرتكبة**	مشي بالكرة	**%29**
07		03 ثواني	**%19.61**
08		08 ثواني	**%11**
09		رجوع للمنطقة الخلفية	**%13.86**
10		تنطيط مضاعف	**%20.51**
11		خطأ على الخصم	**%27.66**

- **تحليل معطيات الجدول**

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح لنا ما يلي:

- **حجم التمريروالاستقبال**: هذا المؤشر يقيس فعالية التمرير والاستقبال بين أفراد الفريق الواحد وكان متوسط عدد التمريرات 2.98 تمريرة وهو رقم ضعيف جدا ولا يسمح بصعود الكرة من الدفاع إلى الهجوم، وبالتالي فالفريق يضيع الكرة كثيرا، وهو راجع إلى عدة عوامل منها عدم التحكم في مهارتي التمرير والاستقبال في حد ذاتها، فأغلب التلاميذ يقومون بتمرير الكرة فوق الرؤوس وهو ما يسمح بقطعها في كل مرة من طرف الفريق الخصم، كما أن استقبال الكرة لا يتم بامتصاص الكرة للصدر وتغطيتها في الجانب الأبعد من المدافع، وهو ما يسهل قطعها، كما أن عدم وجود لاعبين متحررين للدعم والمساندة لحامل الكرة بسبب اندفاعهم نحو الأمام بدون كرة يسهل تضييع الكرة؛ أي أن اللعب يكون طوليا ولا يعتمد التلاميذ على الانتشار في الملعب.

- **امتلاك الكرة**: هذا المؤشر يقيس زمن الاحتفاظ بالكرة في كل مرة وهو مقدر بـ 07 ثا وبمقارنته بحجم التمرير والاستقبال نجد أن كل تلميذ يحتفظ بالكرة لمدة 03.5 ثا بالمعدل وهو يعبر عن تسرع التلاميذ نحو التخلص من الكرة، وما يدعم هذا هو عدم ارتكاب التلاميذ لخطأ أكثر من 05 ثا، أي أن التلميذ الحامل للكرة لا يعرف أن من حقه الاحتفاظ بالكرة لمدة 05 ثا ، أو أن سوء تغطيته للكرة يجبره على التخلص منها، وبملاحظة خطأ 08 ثا نجد أن نسبته ضئيلة بالمقارنة مع الأخطاء الأخرى فالتلاميذ يندفعون كثيرا للمنطقة الأمامية ، إلا أن عدم الاحتفاظ بالكرة تجبرهم على التسرع في التسديد والدليل على ذلك عدم وجود خطأ 24 ثا وهو ما أثر على فعالية التسديد التي كانت بـ 21 % موزعة بين التسديد بنقطتين بـ18.67 % و ب 03 نقاط بنسبة 2.43 % وهي نسبة ضعيفة جدا.
- **الأخطاء المرتكبة**: الاندفاع وارتكاب أخطاء على الخصم كان من أهم الأخطاء المرتكبة بنسبة 27.66 %، وهذا راجع إلى عدم التنظيم وعدم الانتشار الجيد فوق الميدان وتجمع التلاميذ حول الكرة. وبالتالي ساهم في كثرة الاحتكاكات وارتكاب الأخطاء. كما أن المؤشر الخاص بعلاقة التلميذ بالكرة من خلال المشي بالكرة والتنطيط فكانت بنسبة 49.51 % مجتمعة بحيث أن المشي بالكرة قدر بـ 29% وهذا بسبب عدم تحكم التلاميذ في الارتكازات وكذا مختلف التوقفات. أما عن التنطيط المضاعف فكان بنسبة 20.51 % وهو متعلق بضعف عملية التنطيط وكذا عدم وجود رفيق متحرر بعد مسك الكرة وبالتالي يقوم التلميذ بالتنطيط المضاعف بدل تضييع الكرة.
- كما أن المؤشرات الخاصة بالمفاهيم الزمانية والفضائية لدى التلميذ ضعيفة بحكم ارتكابه لخطا العودة للمنطقة الخلفية بنسبة 13.86 % وخطأ 03 ثواني بنسبة 19.61 % وهو ما يعبر عن اهتمام التلميذ بالسلة أكبر من تركيزه على موقعه في فضاء اللعب، وما يدعم هذا أكثر هو كثرة خروج الكرة خارج الملعب بسبب عدم استيعاب الأبعاد الخاصة بملعب كرة السلة والتركيز على ملعب كرة اليد في كل مرة.
- فكل هذه الأخطاء والمؤشرات تضع التلاميذ في مستوى مبتدئ، لذلك سنركز في الحصص الموالية على تسطير أهداف تعليمية تساهم في التقليل من النقائص المسجلة في التقويم.

- **بناء الوحدة التعليمية:** بعد استكمال التحليل لمختلف بطاقات الملاحظة يقوم المدرس بصياغة الأهداف الخاصة انطلاقا من النقائص المسجلة، حيث يتم توزيعها على المدى الزمني (حسب عدد الحصص) مع ضرورة مراعاة التسلسل في ترتيب هذه الأهداف، حيث تبدأ من السهل إلى الصعب ومن العام إلى الخاص، حسب المنطق الذي يمليه النشاط الرياضي المقترح برمجته. وفيما يلي نموذج لوحدة تعليمية في نشاط الجري السريع وأخرى في نشاط كرة السلة.

الأستاذ: ..... السنة الدراسية: 2024/2023

المجال التعلمي: الثاني المستوى الدراسي: 03 ثانوي

النشاط الجماعي: كرة السلة

الوحدة التعلمية

الكفاءة القاعدية: أن يتمكن المتعلم من تنويع التدخلات بمجهودات مناسبة لضمان أفضل نتيجة.

الهدف التعلمي الجماعي: المشاركة في منافسة والقيام بأدوار دفاعية وهجومية.

منتوج التقويم

المعايير	الأهداف الخاصة	الأهداف الإجرائية
سد العجز والخلل في حالة النقص العددي	– تقويم تشخيصي – تثمين الاحتفاظ بالكرة والتقدم الجماعي بها عن طريق التمرير والاستقبال	– كشف مستوى التلاميذ ومدى تحكمهم في النشاط – تبادل الكرة والاستمرار لمدة طويلة دون تضييعها.
	– القدرة على التنقل عن طريق التنطيط دون تركيز النظر على الكرة.	– استخدام التنطيط الهجومي والتنطيط الخاص بحماية الكرة – استعمال التنطيط في الوقت المناسب وبالسرعة المناسبة.
التفوق العددي انطلاقا من وضعية الخصم.	– القدرة على التسديد من الثبات، بالارتقاء أو بالتنقل تجاه السلة – التنظيم الجماعي للفريق لخلق وضعيات جيدة للتسديد في حالة تفوق عددي	– تعلم التقنية الصحيحة لعملية التسديد – التسديد من وضعيات مختلفة – عدم التسرع في التسديد والبحث على الزميل الأفضل تموقعا لعملية التسديد
التواجد في المناطق الحساسة في الدفاع والهجوم	– استغلال الفضاءات الحرة بواسطة التحرر من المراقبة ومساعدة حامل الكرة – تقويم تحصيلي	– القيام بمختلف التحركات للاعب غير حامل الكرة لإعطاء الحلول المثلى لحامل الكرة – الاعتماد على تمرير والذهاب، تمرير ومتابعة – كشف التطور الحاصل لدى التلاميذ في النشاط

الأستاذ: ..... **السنة الدراسية: 2024/2023**

المجال التعلمي: الثاني **المستوى الدراسي: 03 ثانوي**

النشاط الفردي: الجري السريع

الوحدة التعلمية

الكفاءة القاعدية: أن يتمكن المتعلم من تنويع التدخلات بمجهودات مناسبة لضمان أفضل نتيجة.

الهدف التعلمي الجماعي: أداء منافسة فردية قصد تحسين نتائجه الرياضية في حدود القانون.

منتوج التقويم

المعايير	الأهداف الخاصة	الأهداف الإجرائية
– وضعية الجسم والمحافظة على محور الجري	– تقويم تشخيصي – تبني وضعية انطلاق مقرفص قانونية وتحقيق الدفع الإنفجاري – تنمية سرعة الاستجابة والبحث عن خلق أكبر سرعة في أقل مسافة (التسارع) – الحفاظ على وضعية منحنية للجسم بعد الانطلاق والاستقامة التدريجية له	– كشف مستوى التلاميذ ومدى تحكمهم في النشاط – التعرف على المهارات والنقائص لدى التلاميذ. – التأقلم مع العمل الأرضي والوضعية المنخفضة للجسم. – تعلم الوضعية القانونية للانطلاق. – إعطاء طابع إنفجاري للإنطلاق. – تقليص الوقت بين المثير والإستجابة – التنسيق بين الأطراف للحفاظ على توازن الجسم – عدم الاستقامة الكاملة للجسم إلا بعد مسافة 08 إلى 10 م
– البحث على السرعة القصوى	– إيجاد العلاقة المثلى بين سعة وتردد الخطوات لتحقيق سرعة أكبر. – الحفاظ على السرعة القصوى المكتسبة حتى تخطي خط الوصول بالصدر – تقويم تحصيلي	– اكتساب خطوة فعالة – تحقيق وضعية جسم مريحة أثناء الجري – عدم تقليص السرعة قبل الوصول – تركيز النظر على خط الوصول – تحقيق أقل وقت في مسافة 60م – تقويم التطور الحاصل في مستوى التلاميذ من خلال مقارنة نتائج التقويمين

3.2 تخطيط قصير المدى (الوحدة التعليمية)

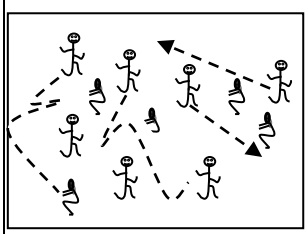
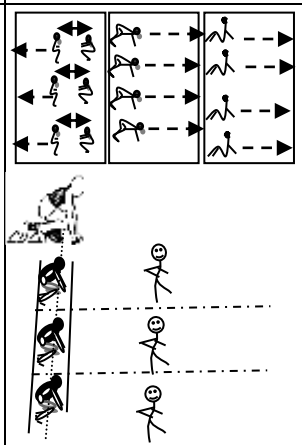
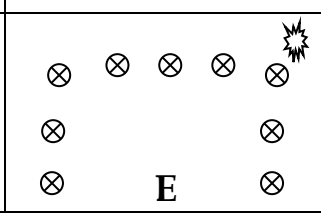
انطلاقا من الوحدة التعلمية يتم استخراج الهدف الخاص بكل وحدة تعليمية (حصة)، هذه الأخيرة عادة ما تكون مرة واحدة في الأسبوع لمدة ساعتين، يمارس فيها المتعلم نشاطين مختلفين (فردي وجماعي). يقوم المدرس بتحليل الهدف الخاص وتقسيمه إلى أهداف إجرائية، ثم تحديد المحتوى المتمثل في الوضعيات والمواقف التعليمية المختلفة، حيث يكون اختيار الوضعيات (تمارين وألعاب) التي تحقق الهدف بنسبة أكبر. مع مراعاة مستوى التلاميذ، الوسائل المتوفرة، طبيعة الجو.... إلخ.

كما يتم تحديد صيغة سيرورة التعلم (ورشات، أفواج، فردي... إلخ)، كما يجب كذلك تحديد مدة الممارسة لمختلف الوضعيات بدقة، وكذلك توضيح الأدوار والمهام التي يقوم بها المتعلمون، وتوقع الحلول للصعوبات التي قد تواجه المتعلم. وكل وضعية تعليمية يضعها المدرس لابد أن تكون إجرائية تحددها معايير النجاح. ويتم كذلك تحديد الوسائل الضرورية أثناء التطبيق الميداني.

كل هذه العناصر تسهل عملية التدريس وتسمح للمدرس بوضع تصور شامل لمجريات الحصة، من خلال بطاقة مبسطة، يمكن الرجوع إليها بسهولة في حالة الضرورة. إلا أنها ليست نموذجا مثاليا تجبر المدرس على التقيد به وعدم الخروج عنه، بل هي عبارة عن خطة مرنة يمكن تعديل جزء منها أو كلها أثناء الممارسة الميدانية ويتوقف ذلك على مدى قدرتها على تحقيق الأهداف المسطرة، وكذلك تخضع للمتغيرات التي قد تطرأ في الميدان.

وفيما يلي نموذج مقترح لشكل الوحدة التعليمية والتي تضم نشاطي جري السرعة وكرة السلة. حيث وضعنا الهدف الأول من كل وحدة تعلمية (أنظر الجدول أعلاه).

المستوى الدراسي: ثالثة ثانوي	المجال التعلمي	النشاط الأول	النشاط الثاني	مدة الإنجاز	مكان الإنجاز	التاريخ/ .....
وحدة تعليمية رقم:02	الثاني	الجري السريع	كرة السلة	ساعتين	ملعب وقاعة المؤسسة	
وسائل العمل	قماع – صافرة – ديكامتر - صدريات - ميقاتي - كرات سلة – لوح إعطاء الانطلاق، جهاز الانطلاق starting block .					
هدف النشاط الأول	تبني وضعية انطلاق مقرفص قانونية وتحقيق الدفع الانفجاري.					
هدف النشاط الثاني	تثمين الاحتفاظ بالكرة والتقدم الجماعي بها عن طريق التمرير والاستقبال.					

فترات التعلم	الأهداف الإجرائية	ظروف الانجاز	وضعيات التعلم	م	معايير النجاح
مرحلة التحضير	التهيئة النفسية والبدنية للتلاميذ، التحضير الفيزيولوجي الجيد القدرة على توجيه الجسم في فضاء الجري والتحكم فيه	المناداة والتحية رياضيا + شرح هدف الحصة القيام بعملية التسخين عن طريق لعبة الصيا ، يعطي الأستاذ رقم لكل تلمي ، يكون الجري بإيقاع خفيف عند الإشار – سماع رق – يحاول الصياد · صاحب الرا - لمس اللاعبين ولنفادي ذلك يقوم اللاعبون الآخرون بالجلوس في وضعية القرفصاء قبل لمسهم كل لاعب يلمس أو يخرج من مساحة اللعب يجري دورة حول الملعب . القيام بالتمديد العضلي وأبجديات الجري وبعض القفزات والتسارعات.		15 د	ارتفاع نبضات القلب زيادة مرونة المفاصل والعضلات لمس أكبر عدد من اللاعبين
مرحلة التعلم للنشاط الفردي	التـأقلم مـع الجـري في وضـعية منخفضة للجسم التأقلم مع العمل الأرضي الاستجابة للتعليمات الثلاثة للإنطلاق وتعلم الوضعية الصحيحة تحقيق دفع ا،فجاري أثناء الإنطلاق	– الموقف التعليمي رقم 01 : تقسيم التلاميذ إلى 4(ورشات: . .الجلوس على الأرض والانطلاق عند سماع الإشارة ! .مشي على أربع والانطلاق عند سماع الإشارة ؛ . صراع الديكة والانطلاق عند سماع الإشارة ؛ . جلوس على الركبتين والانطلاق عند سماع الإشارة. – الموقف التعليمي رقم 2(: تحديد رجل الارتكاز – ترسم 03 خطوط ، كل تلميذ يأخذ مكانه وراء الخط الأول ، بعد الإشارة الثانية يرفع التلميذ حوضه وركبته، ثم الانطلاق لمسافة 0[م والعودة. – الموقف التعليمي رقم 3(: منافسة تطبيقية بين التلاميذ على شكل لعبة مطاردة ([ ) انطلاق مقرفص و(!) انطلاق بالوقوف ثم عكس الأدوار في كل مرة.		10 د 0. د 15	– عدم السقوط اثناء الانطلاق – التركيز على العمل المطلوب – السرعة في أداء الحركات – ايجاد الوضعية الملائمة للنهوض السريع – عدم وضع الرجل فوق الخط والابتعاد عنه بقدمين
مرحلة التعلم للنشاط الجماعي	التعـرف علـى التمريـرة الصـدرية (الأرضية، الهوائية) التمرير فوق الراس بيد وبيدين التحكم في الكّ ة مع وجود خصم التمريـر والمتابعـة وإنهـاء الحركـة بالتسديد العمـل علـى دوران الكـرة بـين المهاجمين	– الموقف التعليمي رقم 01 : – تمرير واستقبال من الثبات مع القيان بأنواع مختلفة من التمرير الموقف التعليمي رقم 02 : في كل نصف ملعب يتنافس فريقان عن طريق التمرير والاستحواذ بال، مع ضرورة القيام بنوع معين وعدد معين من التمرير ثم بعدها يمكن للفريق التسديد على السلة. الموقف التعليمي رقم3(: يتموضوع التلاميذ كما في الشكل المقابل] يمرر لـ 2 ويأخذ مكانه واللاعب الأخير يسدد، ويتم تبادل الأدوار في كل مر . الموقف التعليمي رقم 4(: إجر ء منافسة بين الأفواج مع ضرورة لمس الكرة من طرف كل لاعبي الفوج قبل التسديد على السلة.		' د 10 د 10 د 15	امتصاص الكرة للصدر ثم جلبها بعيدا عن الجسم (المدافع) التحكم في الارتكازات امتداد الذراعين أثناء التمرين أقل عدد من أخطاء المشي بالكرة أكبر عدد من الأهداف المسجلة
مرحلة التقييم	العـودة إلى الهـدوء والحالـة الطبيعيـة للتلاميذ	تجميع التلاميذ والجلوس على الأرض ،قيام أحد التلاميذ بالتمديد العضلي والاسترخاء لعبة صغيرة + تحية رياضية		10 د	انخفاض نبضات القلب التنفس الطبيعي مناقشة مجريات الحصة

- **مرحلة التنفيذ (تسيير الحصة)**

تعتبر حصة التربية البدنية والرياضية وحدة واحدة متكاملة تشمل نشاطين بدنيين مختلفين بهدفين متباينين يصبان في الكفاءة المعنية، وغالبا ما تكون مرحلة التسخين العام واحدة، فبعد تحضير وإعداد الوحدة التعليمية، يتحوّل دور الأستاذ إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب تطبيق عدة مبادئ :

- يشرح، يوضّح حركيا بنفسه أو عن طريق تلميذ.
- يعلن عن بداية ونهاية العمل بواسطة إشارات مفهومة .
- يصحّح فرديا وجماعيا ويقوّم مهارات التلاميذ.
- يوجّه ويعدّل التعلّمات .
- يثير، يشوّق، يشجّع، يطمئن ويساعد التلاميذ.

- **المبادئ المتعلّقة بالمرحلة التمهيدية (التسخين)**

يعتبر التسخين إحدى المراحل الهامّة في حصّة التربية البدنية، حيث أنّه يضمن للجسم تحمّل شدّة المجهود التي يتطلّبها مضمون الحصّة، ولذا فعلى الأستاذ أن يراعي :

- مبدأ تدرّج صعوبة التمارين والحركات.
- تكييف مدّة العمل واختيار التمارين حسب طبيعة النشاط والحالة الجوية .
- احترام مبدأ العمل والراحة .

- **المبادئ المتعلّقة بمرحلة التعلم (الجزء الرئيسي)**

من المعلوم أنّ الجزء الرئيسي من الحصة يضمن تحقيق الهدف المسطّر، لذا فمساهمة الأستاذ كبيرة في هذه المرحلة من حيث:

- اقتراح المضامين في صيغة إشكاليات .
- تنشيط أفواج العمل
- مراقبة المتعلّمين لإيجاد الحلول المناسبة
- الشرح الموجز، المبسّط والمفهوم .
- تقديم التوجيهات في الوقت المناسب .
- استعمال صوت مسموع وواضح .

- استعمال إشارات وحركات واضحة وصحيحة (باليدين، بالجسم كلّه أو بالأداة المستخدمة
- استعمال إشارات مركّبة بين الصوت والحركة
- التنقّل بين الورشات ومراقبة الأعمال .
- التصحيح الفردي أثناء الممارسة .
- توقيف العمل لإعادة الشّرح أو للتصحيح الجماعي .
- اقتراح بعض الحلول، وتزويد التلاميذ بمعطيات إضافية إذا اقتضت الضرورة.

- **المبادئ المتعلّقة بالمرحلة النهائية (الرّجوع للهدوء**

كثيرا ما تهمل هذه المرحلة، والمؤكّد أنّها :

- فترة تقويم لأعمال التلاميذ خلال مرحلة التعلم.
- قد تكون بتمارين هادئة وبحوصلة ما جاء في الحصّة .
- تعلن فيها النتائج إن كانت هناك منافسة .
- تحضّر فيها الحصّة القادمة.

المحاضرة رقم 07: الأهداف التعليمية في التربية البدنية والرياضية

I. مفهوم الأهداف التعليمية (الخاصة)

هي الأهداف التي يحاول المعلم وتلاميذه تحقيقها داخل الحجرة الدراسية. حيث تمثل الترجمة والتطبيق الفعلي للمنهاج الدراسي، لأنها تصف بدقة الأداء أو السلوك الذي يكون المتعلم قادرا على القيام به نتيجة العملية التعليمية. وهي تمثل المستوى الأخير من مستويات الأهداف التربوية التي تشمل كذلك الغايات والأهداف العامة، وتعرف كذلك بالأهداف السلوكية.

II. شروط صياغة الأهداف التعليمية الجيدة

- أن يصاغ الهدف بشكل يوضح ما يمكن للمتعلم أن يقوم به خلال الحصة أو عند الانتهاء منها، ولكن يجب الانتباه إلى ضرورة وصف سلوك المتعلم وليس المعلم.
- أن يصاغ الهدف بشكل يجعله قابلا للقياس، ولا يكون تحقيقه على المدى البعيد.
- أن يعكس الهدف ناتج التعلم وليس عملية التعلم ذاتها، لأن موضوع التعلم عادة يكون وسيلة وليس هدفا في حد ذاته.
- ألا تحتوي عبارة الهدف على عدة نواتج تعليمة في وقت واحد، لأن ذلك سيصعب من عملية الحكم على تحقيقها.
- أن يشتمل كل هدف تعليمي على ثلاثة عناصر مهمة هي: السلوك، شروط أدائه، معايير نجاح أداء السلوك.

عموما تكون صياغة الهدف التعليمي على الشكل التالي: أن + الفعل السلوكي + المتعلم + جزء من المادة التعليمية + ظروف الإنجاز+ معايير النجاح.

مثال: أن يتمكن الطالب من أداء تمريرة صدرية ناجحة إلى زميله على بعد 3 أمتار في وجود مدافع واحد خلال 5 ثوانٍ، مع تحقيق 8 تمريرات ناجحة من أصل 10 محاولات.

III. خطوات صياغة الأهداف التعليمية

تستدعي صياغة الأهداف التعليمية اتباع مجموعة من الخطوات منها:

- تحديد المعارف والمهارات التي نرغب من المتعلم اكتسابها كنتيجة للعملية التعليمية

مثال: في درس عن كرة السلة، نرغب أن يكتسب الطلاب المعرفة بقواعد اللعبة الأساسية والمهارات الحركية مثل التمرير والتصويب.

- تحديد السلوك الدقيق الذي نرغب من المتعلم أن يقوم به كي يبرهن على أن الهدف واضح ومفهوم بالنسبة إليه.

مثال: نريد من الطالب أن يبرهن على فهمه للتمرير من خلال أداء تمريرة صحيحة إلى زميله.

- تحديد النتيجة المرغوب فيها، أو تحديد نتائج السلوك الذي تم تحديده من قبل.

مثال: النتيجة المرغوبة هي أن يتمكن الطالب من إكمال تمريرة ناجحة تؤدي إلى استلام الزميل للكرة بشكل صحيح.

- تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه

مثال: أن يقوم الطالب بأداء تمريرة صدرية ناجحة في وجود مدافع واحد خلال 5 ثوانٍ.

- وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب

مثال: المعيار هو أن يتمكن الطالب من إكمال 8 تمريرات ناجحة من أصل 10 محاولات.

IV. مجالات الأهداف التعليمية

هناك العديد من التصنيفات التي طرحت بخصوص الأهداف التعليمية، ويعتبر تصنيف بلوم Bloom وزملاؤه (Krathwohl, Harrow, Simpson) من أشهرها، حيث حددوا ثلاثة مجالات لهذه الأهداف وهي: المجال المعرفي أو العقلي، المجال الوجداني أو العاطفي أو الانفعالي، والمجال النفس الحركي أو المهاري. والهدف من هذا التصنيف هو تحديد أنواع السلوك الدقيق الذي يدل على حدوث التغيرات في سلوك المتعلمين كنتيجة للعملية التدريسية. بالإضافة إلى تحديد المجالات التي تضمها هذه الأهداف، ثم تحديد عدة مستويات في المجال الواحد.

إن تعرض المتعلم لمواقف تعليمية متعددة في دروس متعاقبة مرتبطة ببعضها البعض يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوبة في أي مرحلة تعليمية، وحتى يمكن تحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية لابد أن تترجم الأهداف العامة إلى جوانب سلوكية حقيقية. لذلك جاءت مجالات التعلم الثلاثة لهذا الغرض. وفيما يلي سنعرض أمثلة عن أهم خبرات التعلم وجوانب السلوك التي يمكن تنميتها لدى التلاميذ في كل مجال من المجالات الثلاثة:

1. المجال المعرفي

- اكتساب معلومات عن أهمية اللياقة البدنية ودورها في بناء الجسم السليم، وفي تعلم المهارات الحركية، والتغلب على التعب.
- معلومات عن الاهتمام بالقوام المعتدل أثناء الممارسة، والتنفيذ الصحيح للمهارات لتفادي الإصابات.
- اكتساب معلومات عن مراحل الأداء في كل مهارة.
- اكتساب معلومات عن القوانين الخاصة بالأنشطة المختلفة (قواعد اللعب، الميدان، التجهيزات والأدوات...الخ)
- معلومات عن كيفية صيانة الأدوات والمحافظة عليها أثناء الاستخدام في الدرس.
- معلومات عن النظافة الشخصية في المواقف التي تعقب تنفيذ الدرس.
- معلومات عن طرق تقويم الأداء ومستوى اللياقة البدنية بالنسبة للمتعلم.

2. المجال الوجداني

- احترام القوانين والامتثال للقرارات أثناء المنافسة
- الثقة بالنفس أثناء أداء المهارات الحركية خاصة المعقدة منها
- الاهتمام بالتعاون في العمل الجماعي
- تحمل المسؤولية عند العمل كفريق
- احترام حقوق الغير وتبادل الأدوار
- الاتجاه الإيجابي نحو العمل وبذل الجهد

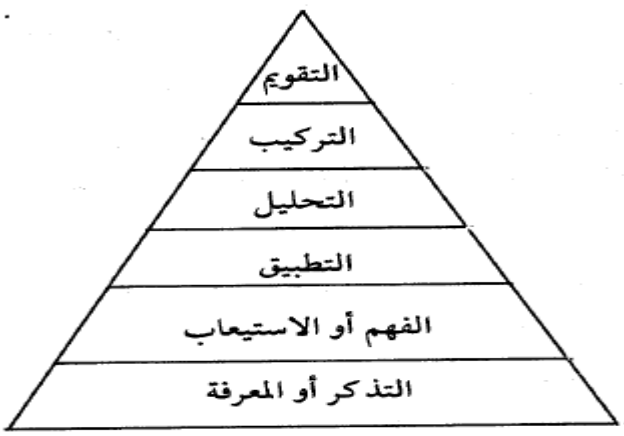
3. المجال النفس حركي

- تعلم مختلف المهارات الحركية المرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية المختلفة (تمرير الكرة، التنطيط، التصويب، القفز.... الخ.
- التدريب على التمرينات لاكتساب اللياقة البدنية الشاملة
- التعليم والتدريب على كيفية استخدام الأدوات الضرورية لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية.
- التدريب على تكوين الأشكال التنظيمية بسرعة ونظام.

المحاضرة رقم 08: مستويات الأهداف التعليمية في التربية البدنية والرياضية

1. المجال المعرفي

قام **بلوم** من خلال تصنيفه للأهداف التعليمية في المجال المعرفي بتقسيم هذا المجال إلى ستة (6) مستويات متفاوتة من حيث درجة الصعوبة، وقد وضعها على شكل هرم، قاعدته تضم المستويات السهلة ثم تتدرج في الصعوبة كلما توجهنا نحو القمة. ويرتبط مستوى الصعوبة بطبيعة العمليات العقلية التي يتطلبها كل مستوى. مع الإشارة إلى أن كل هذه المستويات مترابطة ويعتمد بعضها على بعض والشكل رقم (1) أسفله يوضح الترتيب الهرمي لمستويات المجال المعرفي.



الشكل (1) الترتيب الهرمي لمستويات المجال المعرفي

- **مستوى التذكر**

يعرف بمستوى الحفظ أو المعرفة، وهو أدنى مستويات المجال المعرفي أو العقلي، حيث أن المطلوب من المتعلم هو تذكر المعلومات أو الحقائق أو المفاهيم أو القوانين التي تعلمها سابقا. وعند صياغة الأهداف التعليمية في مستوى التذكر يستخدم المعلم مجموعة من الأهداف السلوكية مثل: أن يعدد، أن يتذكر، أن يعرف، أن يسترجع، أن يتلو.... الخ.

- مثال: أن يذكر المتعلم على الأقل 3 حالات لخطأ الارسال في رياضة الكرة الطائرة.

- **مستوى الفهم**

يعرف بمستوى الاستيعاب، وهو ثاني مستوى من مستويات المجال المعرفي، حيث يكون المتعلم قادرا على إدراك المعاني الخاصة بالمواد التعليمية التي يقرؤها أو يسمعها أو يشاهد مضمونها، وفهم معناها الحقيقي والتعبير عنها بلغته الخاصة، ومحاولة توظيفها أو استخدامها داخل القسم أو في ميادين الحياة المختلفة. وعند صياغة الأهداف التعليمية في مستوى الفهم يستخدم المعلم مجموعة من الأهداف السلوكية مثل: أن يفسر، أن يترجم، أن يشرح، أن يستنتج، أن يكتب بلغته الخاصة.... الخ.

مثال: أن يشرح المتعلم أسباب حدوث الإصابات في الملاعب بعد مشاهدته مباراة قوية وخشنة بين فريقين لكرة القدم.

- **مستوى التطبيق**

هو ثالث مستوى من مستويات المجال المعرفي، من خلاله يتمكن المتعلم من تطبيق الحقائق والمبادئ التي درسها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة سواء داخل حجرة الدرس أو في الحياة اليومية. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في مستوى التطبيق مثلا: أن يحل مسألة أو مشكلة، أن يثبت نظرية، أن يطبق، أن يوظف.... الخ.

مثال: أن يطبق المتعلم خطة لعب معينة مع زملائه في لعبة كرة القدم، إذا ما شاهد مباراة بين فريقين يطبقان نفس الخطة.

- **مستوى التحليل**

هو مستوى أعلى من مستوى التطبيق يتضمن قيام المتعلم بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية مع إدراك العلاقات التي تربط بينها، مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة، فهذا يتطلب إدراكا أو فهما أكثر عمقا لكل من محتوى المواد التعليمية وبنيتها. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في مستوى التحليل فيما يلي: أن يحلل، أن يقارن، أن يفرق، أن يقسم أو يجزئ الموضوع إلى عناصر متعددة.... الخ.

مثال: أن يحلل الطالب مهارة الدحرجة الأمامية حسب خطواتها الفنية المتسلسلة.

- **مستوى التركيب**

يمثل مستوى التركيب أقرب مستويات المجال المعرفي إلى القمة إلى جانب التقويم، حيث أن المطلوب من المتعلم هو وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها البعض في قالب جديد نابع من أفكاره، فنواتج التعلم في هذا المستوى تعبر عن السلوك الإبداعي المعرفي للمتعلم. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في مستوى التركيب فيما يلي: أن يركب، أن يؤلف، أن يبدع، أن يصمم.... الخ.

مثال: أن يقترح المتعلم خطة لعمل حائط الصد بالكرة الطائرة مستفيدا من الخبرات التي شرحها المعلم خلال الحصة.

- **مستوى التقويم**

يعتلي مستوى التقويم قمة الهرم الخاص بالمجال المعرفي من تصنيف بلوم، حيث أن المطلوب من المتعلم هو الحكم على قيمة المواد التعليمية وعلى الأشياء والحوادث والمشاريع والأنظمة في ضوء معايير معينة يضعها بنفسه أو تعطى له من طرف المعلم أو غيره. وتمثل النتائج التعلمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، لأنها تتضمن في الغالب عناصر من جميع المستويات الخمسة السابقة للمجال المعرفي، بالإضافة إلى أحكام بالقيمة معتمدة على معايير واضحة ومحددة. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في مستوى التقويم فيما يلي: أن يحكم على، أن يختار موضحا الأسباب، أن يبدي رأيا، أن يقرر، أن يفند، أن يدافع... الخ.

مثال: أن يختار المتعلم أسلوب الدفاع أو الهجوم المناسب خلال مراحل اللعب في ضوء إرشادات المعلم.

تجدر الإشارة إلى أن هذا النموذج قد طرأ عليه تغيير خاصة على مستوى القمة، حيث أن التركيب والذي أطلق عليه فيما بعد "الابداع" يصبح في قمة الهرم بعد مستوى التقويم.

2. المجال الوجداني

طرح كراثول عام 1964 تصنيفا للأهداف التعليمية في المجال الثاني وهو المجال الوجداني أو العاطفي أو الانفعالي. وإذا كان المتعلم في المجال المعرفي السابق يتعامل مع العمليات العقلية بمستوياتها المختلفة، فإن المطلوب من المتعلم في هذا المجال التعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم تؤثر في مظاهر سلوكه المتعددة.

واعتمد كراثول كذلك على التنظيم الهرمي، حيث قسم المجال الوجداني إلى خمسة (5) مستويات متدرجة من البسيط إلى المعقد، انطلاقا من قاعدة الهرم إلى قمته. وتتمثل هذه المستويات كما هي مبينة في الشكل رقم (2) في الأسفل:



الشكل (2): الترتيب الهرمي لمستويات المجال الوجداني

يجب التذكير بأن هذا المستوى يتعامل مع العواطف والمشاعر، وبالتالي يصعب قياس سلوك المتعلم في مستوياته المختلفة، لذلك هناك من يقول بعدم ضرورة استخدام المعيار أو المحك عند كتابة الأهداف التعليمية في هذا المجال. ويلعب المجال الوجداني دورا رئيسيا في العملية التعليمية التعلمية، لأنه يركز على تكوين القيم والاتجاهات والمشاعر الإيجابية وتنميتها لديهم في مختلف المراحل التعليمية. وسنعرض فيما يلي لمختلف مستوياته كما وردت في الشكل المذكور آنفا

- **مستوى التقبل أو الاستقبال**

المطلوب من المتعلم في هذا المستوى هو أن يبدي الرغبة في الاهتمام بقضية ما، أو موضوع معين، أو مشكلة عامة، أو حادثة خاصة. وتتدرج نواتج التعلم في هذا المستوى من الوعي البسيط بالأمور إلى الاهتمام أو الانتباه إلى ما يجري من الحوادث، إلى الرغبة في تقبل الأشياء عن طريق تحمل ما يجري وعدم محاولة تجنبه. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية في هذا المستوى فيما يلي: أن يتقبل، أن يصغي، أن يبدي اهتماما.... الخ.

- مثال: أن يُظهر المتعلم اهتمامًا وتفاعلًا إيجابيًا عند المشاركة في النشاطات الرياضية الجماعية.

- **مستوى الاستجابة**

في هذا المستوى لا يتوقف المتعلم عند ابداء الرغبة أو الاهتمام بقضية معينة، بل يتعدى ذلك إلى مستوى المشاركة الفعلية في تلك القضية واتخاذ مواقف حيالها بطريقة أو بأخرى. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى فيما يلي: أن يستجيب، أن يستمتع، أن يتحمل المسؤولية، أن يشارك.... الخ.

مثال: أن يتقبل الطالب سلوك زملائه أثناء المنافسة بصدر رحب.

- **مستوى التقييم أو إعطاء القيمة**

يهتم هذا المستوى بالقيمة التي يعطيها المتعلم لشيء ما أو ظاهرة معينة أو سلوك محدد، ويتفاوت هذا المستوى من مجرد التقبل البسيط للقيمة إلى مستوى أكثر تعقيدا من التعهد والالتزام بها. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى فيما يلي: أن يقيم، أن يقدر، أن يثمن، أن يدعم.... الخ.

مثال: أن يثمن المتعلم الدور الذي يقوم به اللعب الجماعي المنظم في رياضة كرة السلة.

- **مستوى التنظيم**

في هذا المستوى يركز المتعلم على تجميع عدد من القيم المناسبة له، ثم ينظم أيها أهمية أكثر من غيرها. بمعنى بناء نظام داخلي متماسك للقيم. وعليه يطور المتعلم فلسفته الخاصة بالحياة بما يتماشى مع قدراته وميوله ومعتقداته. ومن الأفعال السلوكية المستخدمة ما يلي: أن يخطط، أن ينظم، أن يلتزم.... الخ.

مثال: أن يلتزم المتعلم بالدور الخاص به ضمن المشروع الجماعي لفريقه.

- **مستوى تشكيل الذات**

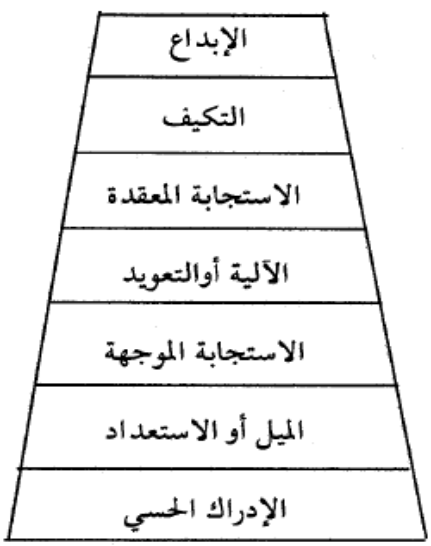
في هذا المستوى يتم التركيز على تشكيل صفات الذات عند الشخص كوحدة متميزة عن غيره من الأفراد، حيث يتكون لدى الفرد نظام من القيم تتحكم في سلوكه لفترة طويلة. وهنا تندمج المعتقدات والأفكار والاتجاهات لتشكل أسلوب الحياة لهذا الفرد. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في: أن يتصف، أن يؤمن، أن يعتز، أن يواظب...الخ.

مثال: أن يحترم المتعلم قرارات الحكم خلال اللعب عن طريق تقبل تلك القرارات بنسبة 100%.

3. المجال النفس حركي (المهاري)

يتضمن هذا المجال المهارات الحركية والبدنية ويتطلب استخدام العضلات، ومدى توافقها مع الجهاز العصبي. وهذا المجال ليس معزولا بل يعتمد على المجالين السابقين. ومن بين أهم المواد الدراسية التي تهتم بهذا المجال أساسا نجد التربية البدنية والرياضية.

بالرغم من وجود العديد من التصنيفات في هذا المجال إلا أن تصنيف سمبسون يعد من أشهرها، وقد اقترح خمسة مستويات متدرجة في تسلسل هرمي كما هو مبين في الشكل رقم (3) أسفله:



الشكل (3): الترتيب الهرمي لمستويات المجال النفس حركي

- **مستوى الادراك الحسي**

يتركز اهتمام المتعلم في هذا المستوى على استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، ويتم في هذا المستوى إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعد في أداء المهارة الحركية. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في: أن يكتشف، أن يختار، أن يميز، أن يربط، أن يحدد.... الخ.

- **مثال**: أن يحدد المتعلم بدقة دور قدم الارتقاء في الوثب الطويل بعد مشاهدته نموذجا من المعلم.

- **مستوى الميل أو الاستعداد**

يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم وميله للقيام بنوع معين من العمل، ويتضمن هذا الميل المجالات الثلاثة (العقلي، العاطفي، الجسمي)، وهي مجالات تتميز بالتأثير المتبادل بينها. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في: أن يبدي الرغبة، أن يستعد، أن يميل .... الخ.

مثال: أن يبدي المتعلم الرغبة في بذل مزيد من الجهد في سباق التحمل بالرغم من الشعور بالتعب.

- **مستوى الاستجابة الموجهة**

يهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعليم المهارة الصعبة، مثل مرحلة التقليد، مرحلة المحاولة والخطأ، وهنا تتم عملية الحكم على مدى كفاءة العمل أو المهارة في ضوء مجموعة محددة من المعايير المناسبة. وخلافا للمرحلتين السابقتين، يبدأ المتعلم في هذا المستوى بالأداء الفعلي للمراحل الأولى من المهارة الحركية. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في: أن يقلد، أن يجرب، أن يحاكي، أن يحاول...الخ.

مثال: أن يقلد الطالب مدربه في أداء الضربة الساحقة في الكرة الطائرة بعد مشاهدته عدة مرات.

- **مستوى الآلية**

يهتم هذا المستوى بالعمل عندما تصبح الاستجابات التي تعلمها اعتيادية، أي على شكل عادة. فيكون أداء الحركات دون تعب وبشكل آلي بعد تكرارها لمرات كثيرة، حيث يكتسب المتعلم الكفاءة والثقة أثناء الأداء. ومن أمثلة الأفعال السلوكية في هذا المستوى: أن يتعود، أن يؤدي، أن يقود.... الخ.

مثال: أن يعتاد الطالب استخدام كلتا القدمين للارتكاز بعد استقبال كرة السلة بنسبة نجاح 90%.

- **مستوى الاستجابة المعقدة**

يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات المختلفة والمعقدة والأنشطة الحركية دقيقة التنسيق، وتقاس الكفاءة بالدقة والسرعة والمهارة في الأداء، وبأقل درجة ممكنة من بذل الجهد. حيث يتم التخلص من الشك والخوف والغموض، وتزداد نسبة الثقة بالنفس والطمأنينة لدرجة اتقان المهارة. ومن أمثلة الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى: أن يؤدي بدقة، أن ينسق، أن ينفذ، أن يطبق، أن ينظم.... الخ.

مثال: أن يؤدي الطالب سلسلة من الحركات الأرضية في الجمباز بإتقان تام.

- **مستوى التكيف**

يهتم هذا المستوى بالمهارات الحركية المطورة بدرجة عالية جدا، بحيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة لكي تتماشى مع المتطلبات الخاصة بها، أو تناسب وضعية مشكلة جديدة. ومن أمثلة الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى: أن يتكيف، أن يتأقلم، أن يعدل، أن يحكم، أن يعيد تنظيم...الخ.

مثال: أن يعدل الطالب من خطته الدفاعية حسب طريقة لعب اللاعب المهاجم.

- **مستوى الابداع**

يركز هذا المستوى على إيجاد أنماط حركية جديدة من الحركات التي تناسب مشكلة خاصة أو وضعية معينة. وقد يكون هذا الابداع من خلال دمج سلسلة من الحركات المتقنة. وتكون صياغة الأهداف السلوكية مثل: أن يصمم، أن يبدع، أن يبتكر، أن يؤلف، أن يخطط...الخ.

مثال: أن يبدع الطالب في استخدام أسلوب الخداع في التصويب في كرة اليد بنسبة نجاح 100%.

المحاضرة رقم 09: تصنيف وتحليل الألعاب الحركية

❖ تمهيـد

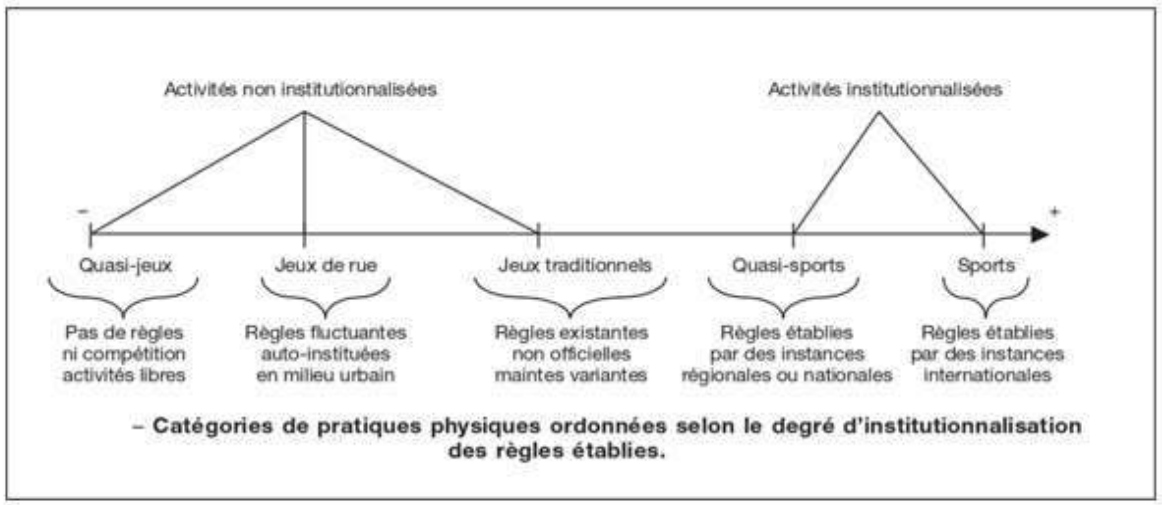
يعتبـر الجسـم عنصـر رئيسـي فـي عمليـة الـتعلم خاصـة لـدى الأطفـال، فبالحركـة يبنـي الطفـل تـدريجيا صـورته الجسـمية، الفضـاء والجانبيـة وبالتـالي يطـور معرفـة جسـمه والآخـرين. فتـدريس الألعـاب فـي المدرسـة يجـب أن يتجـاوز الممارسـة مـن أجـل التنشـيط فقـط، حيـث يـتم اختيـار الألعـاب بشـكل عشـوائي تتوقـف عنـد حـدود معرفتنـا لتلـك الألعـاب، بـل يجـب التعـرف علـى جـوهر ورهانـات والمـوارد التـي تجنـدها علـى المسـتويات المعرفيـة والحركيـة والوجدانيـة مـن أجـل توظيـف تلـك الممارسة في خدمة التعلم.

1. مفهوم الألعاب الحركية

اللعبـة الحركيـة هـي نشـاط حركـي معقـد تحمـل فـي طياتهـا مشـكلة يحـاول اللاعـب حلهـا مـن خـلال التعامـل مـع العناصـر المشـكلة للعبـة: الهـدف، الفضـاء، الـزمن، الـزملاء، الخصـم، العتـاد...إلخ. فاللاعـب يوظـف الجوانـب الحركيـة: كـالتوازن، المقاومـة، التـنقلات، تتـابع حركـات، تحكـم فـي أشـياء. والجوانـب العلائقيـة: كمعالجـة معلومـات حـول فضـاء اللعـب، الخصـم، الـزملاء، قواعـد اللعبـة، المخـاطرة، اثبـات الـذات، احتـرام القواعـد والخصـم. كـل هـذه العناصـر تسـمح لـه باتخاذ قرارات (استراتيجيات وذكاء تكتيكي)، وبالتالي إنتاج أفعال حركية فعالة.

2. أصناف الممارسات البدنية

يقسم الباحـث بيـار بارلويـا P. Parlebas الممارسـات البدنيـة إلـى عـدة أصـناف حسـب درجـة مأسسـة قواعـدها (بمعنـى وجـود أو غيـاب قواعـد معـدة مـن طـرف هيئـات رسـمية)، ويلخصـها فـي الشكل الموالي (Dugas; 2004) :



– Catégories de pratiques physiques ordonnées selon le degré d'institutionnalisation des règles établies.

شكل 7: أصناف الممارسات البدنية حسب درجة مأسسة قواعدها

نلاحظ من خلال المخطط أن الممارسات البدنية قسمت لقسمين رئيسيين: أنشطة مؤسساتية وأنشطة غير مؤسساتية، والصنف الأول مقسم إلى 03 أصناف:

- **شبه لعبة**: هي أنشطة حرة خالية من القواعد القانونية (المؤسساتية أو التعاقدية) وخالية من المنافسة كذلك، تظهر في أوساط طبيعية أو حضرية مثل التنزه في الطريق بواسطة الرولر roller أو الدراجة. ففي هذا الصنف لا يبحث الممارسون عن المواجهة والفوز، كما يمكن لأي فرد مغادرة المجموعة دون التعرض لأي عقوبة، لأن الهدف من النشاط هو تعزيز الروابط الاجتماعية والاستمتاع وليس التنافس والمواجهة.
- **ألعاب الشارع:** هي ألعاب تستخدم خاصة في الوسط الحضري، حيث تتخذ من الفضاءات الحضرية العامة مكانا للعب مثل (الشارع، الحائط، الرصيف، الدرج أو السلالم.... إلخ). وهي ألعاب مستوحاة عادة من الرياضات الجماعية (كرة القدم، السلة، الكرة الطائرة، الهوكي) أو ألعاب التزحلق (....Roller, skate) ، من خلال تغيير بعض خصائصها الداخلية (الزمن، الفضاء، العتاد، نظام التسجيل ....إلخ).
- **ألعاب تقليدية:** هي ألعاب مستمدة من الثقافة الاجتماعية، تحمل تاريخ وعادات وتقاليد وقيم مجتمع معين. لا تتطلب عادة وسائل متطورة وفضاءات خاصة، قد تختلف أسماؤها من منطقة ومن فترة إلى أخرى. من أمثلة هذه الألعاب نجد (لعبة الكرة، المطرق، ركن المحبوسين.... إلخ). ما يميز هذه الألعاب هو وجود قواعد قانونية متعارف عليها ولكنها غير رسمية وتتعرض لتغييرات مستمرة.
- **أنشطة شبه رياضية**: تتميز بوجود قواعد قانونية معدة من طرف هيئات محلية وقد تكون وطنية، ولكنها ليست عالمة.

- **رياضات:** هي أنشطة حركية تنافسية لها قواعد قانونية معدة من طرف هيئات ومؤسسات دولية.

توصلت الدراسات العلمية إلى أن معيار المأسسة هو معيار أساسي في عملية اختيار الأنشطة البدنية كمحتوى لحصة التربية البدنية والرياضية من طرف المدرسين، حيث جاءت بنفس الاتجاه المذكور سابقا في التصنيف (شبه لعبة، ألعاب الشارع، ألعاب تقليدية، شبه رياضة ثم رياضة).

3. التحليل البنيوي للألعاب الحركية

1.3 مفهوم المنطق الداخلي

يقترح بارلوبا في تحليله البنيوي للألعاب الحركية مجموعة من المؤشرات التي على أساسها يمكن إعطاء بطاقة تعريفية للعبة معينة، حيث انطلق من فكرة الخصوصية لكل وضعية حركية، بمعنى أن كل رياضة أو لعبة رياضية لها خصوصياتها الحركية، وقد سماها بعناصر المنطق الداخلي، ويعرف هذا الأخير على أنه بطاقة تعريف للعبة أو النواة الصلبة لها، أي " مجموعة المميزات الخاصة بوضعية حركية ما والنتائج التي تنجر عن القيام بالفعل الحركي الخاص بها" (Parlebas, 1999).

2.3 عناصر المنطق الداخلي

يتضمن المنطق الداخلي حسب بارلوبا مجموعة من المؤشرات هي:

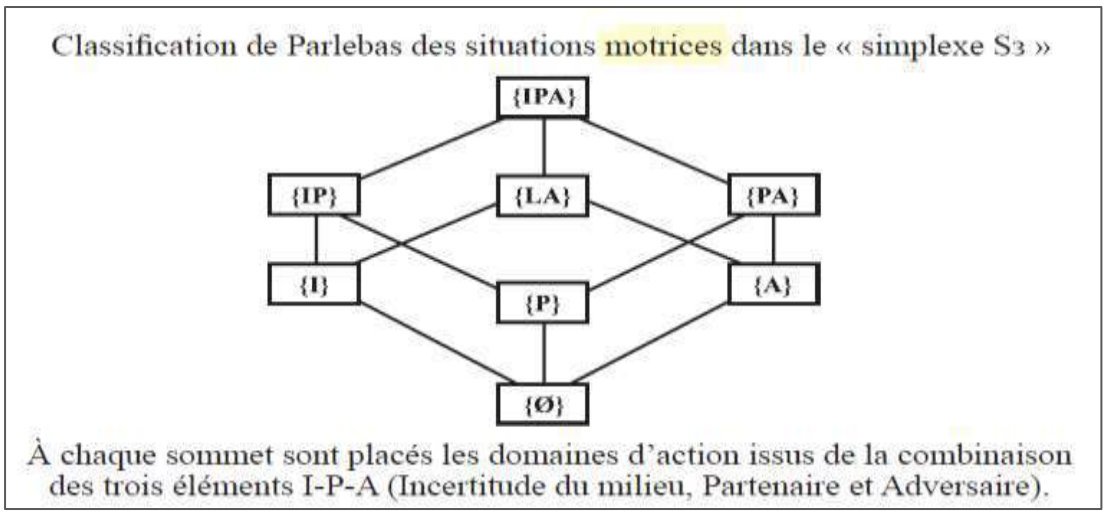
- **العلاقة مع الفضاء**: فضاء اللعب أو الممارسة هو مؤشر أساسي لتنظيم حركية اللاعب، فكل لعبة لها فضاء خاص يميزها، يتضمن الحدود الفضائية القانونية لفضاء اللعب، وجود مناطق وخطوط خاصة.... إلخ. بالإضافة إلى أن هذا الفضاء قد يكون ثابتا أو متغيرا؛ ففي رمي الجلة مثلا نجد أن فضاء الممارسة ثابتا يدركه اللاعب قبل الشروع في اللعبة، وبالتالي فهو يحتاج إلى حركات آلية وتصرفات حركية ملائمة معدة سابقا. أما في رياضة التجديف فإن فضاء اللعب متغير يجبر اللاعب على فك رموز هذا الفضاء ومعالجة المعلومات التي يلتقطها أثناء الممارسة من أجل التأقلم مع الوضعيات المحتملة. فهو فضاء مليء بالارتياب والشك والمفاجآت. ولكن هنا يجب التمييز ما بين العلاقة مع الفضاء كمتغير ذاتي يرتبط باللاعب (خبرته، مستوى تطوره الحركي ....

إلـخ) والإدراك الموضـوعي للفضـاء. فالمسـبح هـو وسـط ثابـت بالنسـبة للسـباح المتقـدم، بينما يشكل وسطا مليئا بالمفاجئة والارتياب بالنسبة للطفل والمتعلم الحديث.

- **العلاقـة مـع الـزمن**: يضـم كـل مـا لـه علاقـة بالبعـد الزمنـي فـي اللعبـة (امـتلاك كـرة، تواجـد فـي منطقـة معينـة، قيـام بحركـة معينـة خـلال زمـن محـدد، زمـن المبـاراة أو الشـوط...إلخ). والـزمن لـه تـأثير مباشـر علـى طبيعـة اللعبـة والاسـتراتيجيات المسـتخدمة مـن طـرف اللاعبين أثناء اللعب.
- **العلاقـة مـع الأشـياء**: يحـدد قـانون اللعبـة القواعـد الخاصـة بالأشـياء المرتبطـة باللعبـة، كـالكرة، شـبكة، مرمـى، مضـرب، سـلة.... إلـخ. حيـث يحـدد طبيعـة هـذه الأشـياء وعلاقـة اللاعبين بها.
- **العلاقـة مـع الآخـرين**: كـل مـا يتعلـق بـالأفراد الـذين لهـم دخـل فـي اللعبـة والعلاقـات التـي تـربطهم، التفـاعلات فيمـا بيـنهم، عـدد الأفـراد، عـدد الفـرق، التـوازن العـددي، تغييـر اللاعبـين بـين الفـريقين، أدوار اللاعبـين فـي الفريـق الواحـد، التغييـر فـي الأدوار، العلاقـة مع الخصم، العلاقة مع الزملاء .... إلخ.
- **العلاقـة مـع نظـام التسـجيل**: كـل لعبـة رياضـية لهـا نظـام معـين لتسـجيل النقـاط أو الأهـداف، الفوز أو الخسارة.... إلخ.

4. تصنيف الممارسات البدنية على ضوء المنطق الداخلي

يقتـرح بيـار بارلوبـا تصـنيفا آخـر للممارسـات البدنيـة علـى ضـوء ثـلاث مؤشـرات مسـتمدة مـن المنطـق الـداخلي، وهـي العلاقـة مـع الفضـاء (الارتيـاب النـاتج عـن المحـيط)، العلاقـة مـع الآخـرين (الزميـل، الخصـم) مـن خـلال الارتيـاب مـع الغيـر خـلال التفاعـل الحركـي أو التفاعـل الحركـي المضـاد ، فينـتج عـن ذلـك مـا يسـميه بميـادين الفعـل الحركـي، وهـي عبـارة عـن عـائلات تضـم أنشـطة حركيـة تتسـم بالتجـانس الـداخلي بشـكل واضـح، وهـي ثمانيـة أصـناف تتضـمن وجـود أو غيـاب واحـد أو أكثـر مـن هـذه المؤشـرات (IPA) ، وقـد وضـعها علـى شـكل مبسـط سـمي بالمبسـط (S_3) كمـا فـي الشكل رقم 8 أسفله:



شكل 8: ميادين الفعل الحركي (Vigne et Joncheray, 2012)

- **الفئة رقم 01:** يرمز لها بالرمز **(Ø)**، وهي الفئة التي تضم أنشطة خالية من الارتياب ومن التفاعل الحركي مع الغير، فالممارس يكون في وضع معزول وفي محيط ثابت، مثل (رمي الجلة، الرمح، القفز، الجري في الرواق، حمل الأثقال....إلخ)، تتطلب أنماطا حركية، تدريبات مكثفة ومتكررة.
- **الفئة رقم 02:** يرمز لها بالرمز **(I)**، وهي الفئة التي تضم أنشطة حركية خالية من التفاعل الحركي مع الغير، ولكن في محيط يسوده الارتياب وعدم الثبات، فالممارس يكون في وضع معزول وفي وسط طبيعي يتأرجح بين الألفة والوحشية حسب درجة تهيئة المحيط وكذا اعتياد الممارس عليه، وتسمى أنشطة الهواء الطلق التي من أمثلتها: التزحلق على الجليد، ركوب الأمواج، الغطس، السباحة الحرة، تسلق الجبال.... إلخ.
- **الفئة رقم 03:** يرمز لها بالرمز **(P)**، وهي فئة تضم أنشطة حركية خالية من الارتياب الناتج عن المحيط أو التفاعل مع الخصم، وتضم فقط الارتياب الناتج عن التفاعل مع الزميل، تستدعي التنسيق الحركي مع الزملاء مثل: التزحلق الفني الثنائي على الجليد، الرقص الكلاسيكي، الجمباز الايقاعي الرياضي...إلخ.
- **الفئة رقم 04:** يرمز لها بالرمز **(IP)**، وهي أنشطة حركية تمارس في فضاء عشوائي متغير مع ضرورة التعاون الحركي مع زميل، فالارتياب الناتج عن المحيط كما في الفئة رقم 02 يصعب من التناسق الحركي الكامل والمشترك بين الزملاء كما في الفئة رقم 03، ومن أمثلة ذلك: تسلق الجبال، الزوارق الشراعية، التجديف المتعرج في منحدر....إلخ).

- **الفئة رقم 05:** يرمز لها بالرمز **(A)**، وهي أنشطة تتضمن مواجهة الخصم في محيط ثابت، تتسم بالمواجهة، الخداع والتصنع مثل: التنس، البادمينتون، تنس الطاولة، المصارعة، الجيدو، الملاكمة، الكاراتي.... إلخ.
- **الفئة رقم 06:** يرمز لها بالرمز **(IA)**، وهي مواجهة بين خصوم في محيط متغير، بمعنى وجود مصدرين للارتياب في نفس الوضعية، وهي تضم الأنشطة المذكورة في الفئة رقم 02 ولكن بصفة جماعية، مثل القوارب والزوارق الشراعية، سباق الدراجات الحر، التزحلق الطويل على الجليد...إلخ
- **الفئة رقم 07:** يرمز لها بالرمز **(PA)**، وهي وضعيات حركية تتسم بالتفاعل الحركي مع الزملاء والتفاعل الحركي المضاد ضد الخصوم في محيط ثابت. وهي فئة ثرية من حيث الأنشطة الحركية مثل: الرياضات الجماعية، التنس، تنس الطاولة، البادمينتون، الألعاب التقليدية.
- **الفئة رقم 08:** يرمز لها بالرمز **(IPA)**، وهي وضعيات حركية تتسم بالتفاعل الحركي مع الزملاء والتفاعل الحركي المضاد ضد الخصوم في محيط يتميز بعدم الثبات والارتياب، تمارس في فضاءات واسعة غير معلمة، مثل العدو الريفي، سباق الدرجات، وكثير من الألعاب التقليدية.

5. أهمية المنطق الداخلي في تعليمية الألعاب

تشير النصوص الرسمية للتربية البدنية والرياضية إلى أن من بين الكفاءات المنتظر اكتسابها من طرف التلاميذ كفاءات خاصة بمجموعة من النشاطات، من خلال وجود مبادئ مشتركة تجمع بين تلك الأنشطة، مما يمكن التلميذ من استثمار مكتسباته في أنشطة لها نفس الأبعاد والخصائص (المنطق الداخلي). وهذا ما يدل على أهمية معرفة المدرس للمنطلق الداخلي للأنشطة البدنية والرياضية. كما يستفاد منه في اقتراح محتويات مناسبة لمنطق اللعبة الرياضية واحترام مبدأ الخصوصية، بفضل مبدأ انتقال أثر التعلم. فانطلاقا من مبدأ انتقال أثر التعلم فإن الميدان الحركي الواحد مؤهل أكثر من غيره لحدوث عملية انتقال أثر التعلم.

وعليه فالاعتماد على تصنيف الممارسات البدنية على ضوء المنطق الداخلي، يسمح ببرمجة الأنشطة الحركية في التربية البدنية والرياضية حسب الأهداف التربوية والبيداغوجية المسطرة. على اعتبار المعرفة المسبقة للنتائج المتوقعة من هذه الأنشطة. كما يلجأ المدرسون من خلال تعليمية الألعاب الحركية إلى التحويل والتغيير من طبيعة الأنشطة الحركية، بواسطة تغيير بعض عناصر المنطق الداخلي للرياضات، لكي توافق الغايات التربوية وقدرات التلاميذ،

ويسميها بعض الباحثين بالألعاب الديداكتيكية؛ وهي مجموعة من الوضعيات الحركية المقننة من طرف المدرسين وفق معايير تربوية ولأغراض بيداغوجية (Dugas, 2004). إلا أن عملية التغيير هذه تختلف من لعبة لأخرى وبدرجات متفاوتة في عناصر المنطق الداخلي المختلفة، تفاديا للتغيير الكلي لمعنى وطبيعة اللعبة من جهة، وضمانا لتحقيق الأهداف التربوية المنتظرة منها من جهة أخرى. مثلا في الكرة الطائرة: عادة يتم الاحتفاظ بنظام التسجيل مع إمكانية التقليل من عدد الأشواط، وكذلك التغيير من العلاقة مع الفضاء والعلاقة مع الزمن (8 ثواني للإرسال). وفي كرة السلة يركز أساسا على نظام التسجيل (نقطتين)، مع التقليل من أهمية البعد الزمني (قاعدة 8 ثواني و24 ثانية). مع التذكير أن هذه التغييرات يجب أن تتناسب مع مستوى قدرات المتعلمين.

6. المنطق الخارجي للأنشطة الحركية

يقصد بالمنطق الخارجي كل العوامل التي قد تتدخل في النشاط الحركي وتؤثر على المنطق الداخلي، بالرغم من أنها غير مرتبطة مباشرة بالفعل الحركي (الجمهور، أهمية المباراة، اللباس وبعض العناصر الثقافية في بعض الألعاب التقليدية، عمر وجنس اللاعب، شخصية اللاعب والتكتيك المستخدم حيث يمكن أن توجهه نحو تصرف حركي مختلف عن تصرفات الآخرين في نفس الدور مثلا). وعموما يعتبر المنطق الخارجي محركا رئيسيا للمنطق الداخلي وعاملا فاعلا في تغيير الألعاب وتطورها عبر الزمن والثقافات. كما أن للتكنولوجيا دورا كبيرا في تغير المنطق الداخلي للرياضات والألعاب خاصة في ظل متطلبات استقطاب مشاهدين أكثر.

7. الألعاب الرياضية كمحتوى أساسي في التربية البدنية والرياضية

يقسم منهاج التربية البدنية والرياضية الأنشطة البدنية والرياضية إلى ثلاثة أصناف وهي: النشاطات الفردية، النشاطات الجماعية ونشاط الجمباز الأرضي. وتوزع هذه الأنشطة على العام الدراسي المقدر بحوالي (26-28 أسبوع)، بحيث تقسم إلى ثلاثة مجالات تعلمية (فصول)، وكل مجال تعلمي يتضمن (08-10 حصص تعليمية)، و يشمل نشاطين مختلفين (فردي وجماعي) بواقع ساعتين في كل أسبوع. في حين صنفها منهاج الجيل الثاني إلى ميادين: الميدان البدني، الميدان الجماعي وميدان الجمباز. حيث يشير مثلا منهاج السنة الرابعة متوسط

(الجيل الثاني) إلى أنه من خلال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية والألعاب التحضيرية والألعاب شبه الرياضية يكتسب المتعلم الكفاءات المراد إرساؤها.

فالتربية البدنية والرياضية حسب النصوص الرسمية هي فضاء مميز بما توفره من تنوع للأنشطة البدنية والألعاب التحضيرية، خاصة التي تقوم على روح التعاون والمواجهة والإبداع والتعبير، وما تتطلبه من التلميذ من تكييف لتصرفاته وسلوكاته مع ما يتوافق والوضعية المعيشة" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 317). وتشير ذات الوثيقة إلى أن للأستاذ الحرية في اختيار الأنشطة المناسبة تبعا لظروف العمل (المنشآت، الوسائل المتاحة ومناخ المنطقة وفصول السنة، التنسيق مع أساتذة المؤسسة) وكفاءته المهنية. كما يجب عليه اختيار وضعيات تعلمية ذات طابع حيوي ونشيط، سياقها الألعاب الهادفة، التي تسمح بلعب الدور الإدماجي الذي يستدعي التعاون والتضامن، ويكون حافزا هاما للعمل.

وعموما فإن أهم الانشطة المذكورة في المنهاج هي: أنشطة ألعاب القوى (الجري بمختلف أنواعه: السريع، نصف الطويل، الحواجز والتتابع، الوثب الطويل والعالي ورمي الجلة)، الرياضات الجماعية (كرة اليد، كرة السلة والكرة الطائرة) ونشاط الجمباز الأرضي. لكن لا يعني هذا أن يتقيد المدرس بهذه الأنشطة المذكورة فحسب بل يمكنه الاعتماد على أنشطة وألعاب رياضية أخرى في ظل احترام الاعتبارات السابقة.

8. الأبعاد التربوية للأنشطة البدنية والرياضية

- **الألعاب الجماعية**

- التعلم عن طريق النشاطات الجماعية يهدف إلى تنمية المعايشة الجماعية، وتدعيم قدرات الاتصال والتكيف الجماعي، احترام الغير، التضامن والتعاون وروح المسؤولية والمبادرة.
- لعب أدوار إيجابية ونشيطة، ضمن الجماعة التي ينتمي إليها، بحيث يؤثر ويتأثر بها.
- تلبية رغباته الوجدانية والاجتماعية والحركية، في تكامل وانسجام أساسه اللعب الجماعي.

- **الألعاب الفردية**

- تنمية الاستقلالية لدى التلميذ (التسيير الذاتي)، وشعوره بروح المسؤولية.
- اختيار مشروع شخصي وقدرته على التفاوض والتشاور من أجل إنجازه وتحقيقه.
- تنمية قدرات التنقل الصحيح في فضاءات خاصة، والقدرة على تنسيق الحركات.

المحاضرة رقم 10: التحليل الديداكتيكي للألعاب الرياضية الجماعية

❖ تمهيـد

تشـير النصـوص الرسـمية (منهـاج ت ب ر) إلـى أن " التربيـة البدنيـة والرياضـية ليسـت غايـة فـي حـدّ ذاتهـا، المـراد بهـا تحسـين اللياقـة البدنيـة بواسـطة التـدريب الرياضـي، الـذي يعتمـد علـى التقويـة العضـلية وتحسـين المهـارات الفنيـة وخطـط وأنظمـة اللعـب مـن أجـل تحقيـق أحسـن النتـائج الرياضـية، بـل هـي وسـيلة تربويـة، غايتهـا إعـداد الفـرد لمواجهـة مـا يحـول بـه مـن متغيـرات وتقلبـات فـي الحيـاة. بنـاء علـى محتويـات تناسـب نمـوه وتطـوره مـن الجانـب (النفسـي-حركـي، الوجـداني والمعرفـي). وبالتـالي فهـي تعتمـد علـى النشـاطات البدنيـة والرياضـية كدعامـة أساسـية لتـدريس المـادة، إذ بفضـلها يـتم تحقيـق الأبعـاد التربويـة المـراد تنميتهـا فـي مراحـل التعلـيم المختلفـة. إذن فالنصـوص الرسـمية تحـدد بشـكل واضـح الفـرق بـين الرياضـة والتربيـة البدنيـة والرياضـية، لكـن السـؤال المطـروح هنـا هـو كيـف يمكـن الاعتمـاد علـى نفـس الـدعائم المتمثلـة فـي الأنشـطة البدنيـة والرياضية لتحقيق أهداف مختلفة؟

سـنتطرق فـي هـذه المحاضـرة والمحاضـرة الموالية إلـى عمليتـين مهمتـين يقـوم بهمـا المـدرس بغـرض تحقيـق الأبعـاد التربويـة للأنشـطة والألعـاب الرياضـية مـن خـلال التوفيـق بـين خصـائص تلـك الأنشـطة المعتمـدة والكفـاءات المنتظـر تحقيقهـا منهـا، وهمـا **التحليـل والمعالجـة الديداكتيكيـة**. فالتحليـل يعتمـد علـى تجزئـة النشـاط المـراد تدريسـه مـن قبـل المـدرس مـن أجـل اسـتخلاص أهـم الخصـائص المميـزة لـه، ممـا يسـمح لـه فيمـا بعـد بالقيـام بعمليـة المعالجـة الديداكتيكيـة، أيـن يقـوم فيهـا المـدرس بتكييـف النشـاط وبنـاء المحتويـات خدمـة للأغـراض التربويـة التـي يـود الوصـول إليهـا، وبالتـالي فهمـا عمليتـان متكاملتـان. وسـنركز أساسـا علـى الألعـاب الرياضـية الجماعيـة باعتبارهـا أنشـطة حركيـة لهـا خصـائص مشـتركة، وعناصـر متشـابهة. فمـن أجـل القيـام بتـدريس فعـال لهـذه الألعاب لابد من التعرف عليها وتحليلها، ومعرفة أهم خصائصها.

1. ماهيـة الألعـاب الرياضيـة الجمـاعيـة

1.1 تعريف الألعاب الرياضية الجماعية

هـي نـوع مـن أنـواع الأنشـطة الحركيـة الاجتماعيـة المنظمـة، تكـون غالبـا بـين فـريقين، تربطهمـا علاقـة منافسـة ومواجهـة باسـتخدام أداة معينـة عـادة مـا تكـون (كـرة) بهـدف تحقيـق الفـوز، وفقا لقواعد محددة مسبقا.

2.1 خصائص الألعاب الرياضية الجماعية

تتميز الألعاب الرياضية الجماعية بعدة خصائص مشتركة:

- **الثنائيـة:** كـل لعبـة جماعيـة هـي مواجهـة ثنائيـة تضـم طـرفين، وتتولـد عنهـا شـبكة واسـعة مـن التفـاعلات الحركيـة. فعلاقـة المواجهـة (النديـة) تولـد عنصـر المفاجـأة بشـكل مسـتمر ممـا يسـتوجب التواجـد فـي وضـعيات تتطلـب التوقـع والتـأقلم مـن أجـل حـل المشـكلات التـي تطرحها المواجهة.
- **مـوازين القـوة:** فـي علاقـة المواجهـة كـل فريـق يحـاول تـرجيح الكفـة لصـالحه، ممـا يعنـي اخـتلال مسـتمر فـي مـوازين القـوى. حيـث أن الفريـق الـذي يتبنـى خيـار الضـغط علـى الخصـم فـي مسـاحة معينـة مـن الملعـب مـن أجـل بـث الاخـتلال (اللاتـوازن) وتحقيـق التفـوق علـى المنـافس فـي الهجـوم، قـد يعـاني مـن العجـز فـي التغطيـة الدفاعيـة. أمـا فـي الحالـة العكسـية فقـد يلجـأ الفريـق إلـى خيـار (الحمايـة) إلا أنـه يتـرك المبـادرة فـي اللعـب للفريـق المنافس.
- **التـزامن والتنـاقض**: لكـلا الفـريقين هـدف نهـائي واحـد وهـو الوصـول إلـى مرمـى الخصـم، إلا أنـه فـي نفـس الوقـت لهمـا أهـداف متناقضـة ومتعارضـة (إذا كـان الفريـق (أ) فـي الـدفاع، فـالفريق (ب) فـي الهجـوم والعكـس). فالرياضـات الجماعيـة تتميـز بانعكـاس الأدوارréversibilité مـن خـلال التغيـر المسـتمر فـي الأدوار بـين الفـريقين المتنافسـين، فـالفريق ينتقـل مباشـرة مـن وضـعية الـدفاع إلـى الهجـوم والعكـس. إلا أن هـذا المفهـوم قـد لا يظهـر فـي حالـة التبـاين الكبيـر فـي مـوازين القـوة، فـيلاحظ فريـق مهـاجم وآخـر مـدافع، بمعنـى أنـه لا يتحقـق المبـدأ الخـاص باللعبـة والـذي يتأسـس علـى (الانتقـال مـن تكـافؤ الفـرص في البداية إلى اللامساواة في النتيجة النهائية).
- **العلاقـة مـع الأداة (الكـرة):** تعتبـر مـن أهـم الخصـائص الرئيسـية، لأنهـا تحـدد الأدوار المختلفـة للاعبـين. فامتلاكهـا أو فقـدانها يحـدد الأدوار ويتـيح الخيـارات المختلفـة (تقـدم،

تمرير، تسديد.... إلخ). فالفريق الذي يضيع الكرة يتحول دوره مباشرة إلى الدفاع عن منطقته، فهو في حالة (قطيعة **كاملة**)، أما الفريق الذي يمتلك الكرة في حالة هجوم وهو محاصر في منطقته عليه أن يحدث ما يسمى بـ (**القطيعة الجزئية**)، لكي يعيد تنظيم نفسه من أجل بناء هجمة جيدة. إذا فامتلاك الكرة عامل محدد للقرارات التي يتخذها الفريق (استمرارية، قطيعة).

- **اختيار مهارات حسية-حركية:** فاللاعب يجب أن يمتلك مجموعة من الاستجابات الحركية (عامة وخاصة) يلجأ إليها عند الحاجة.
- **استراتيجيات فردية وجماعية:** هي مجموعة قرارات صريحة أو ضمنية تتخذ في مواقف معينة من أجل التفوق على المنافس(EPS1, 2016) .

2. التحليل الديداكتيكي

1.2 مفهوم التحليل الديداكتيكي

هو عملية تشريح وتفكيك النشاط الرياضي المراد تدريسه، بهدف الإحاطة بأهم العناصر المميزة له والتي يأخذها المدرس بعين الاعتبار في بناء محتويات العملية التعليمية، وتؤثر على قراراته التي يتخذها.

2.2 عناصر التحليل الديداكتيكي

- **التعريف بالنشاط والمنطق الداخلي**

المنطق الداخلي هو" مجموعة المميزات الخاصة بوضعية حركية ما والنتائج التي تنجر عن القيام بالفعل الحركي الخاص بها"، فلكل نشاط رياضي خصائص تميزه عن باقي الأنشطة الأخرى تشكل ما يسمى بالنواة الصلبة للنشاط (Noyau dur)، تترجم في مجموعة مؤشرات (العلاقة مع الفضاء، العلاقة مع الزمن، العلاقة مع الآخرين، العلاقة مع الاشياء، العلاقة مع نظام التسجيل). فحينما يلجأ المدرس إلى عملية التغيير والتكييف لابد أن يحترم هذه النواة لكي لا يفقد النشاط أو اللعبة خصوصيتهما. لذلك يجب على المدرس الإحاطة بالقواعد العامة للنشاط الذي سيدرسه، ثم بعدها يقوم بتعديلها مع الحفاظ على جوهرها، ويكون هذا التعديل وفقا لمستوى التلاميذ والضروريات الديداكتيكية التي يراها مناسبة، لكن يجب أن يخبر التلاميذ بهذا التغيير لتفادي التعلم الخاطئ والتناقض لدى المتعلمين (Dugal, 1991) .

ويعتبر دراسة التطور التاريخي للنشاط الرياضي عامل مهم لتفسير التغيرات التي طرأت على القواعد القانونية لكل لعبة، وهذا يساعد المدرس على تحديد النواة الصلبة، كما أن التطور التاريخي يسمح كذلك بالتعرف على التطور المهاري وتسهيل عملية التدرج البيداغوجي في التعلم.

- **مبادئ الأفعال الأساسية**

تضم مجموعة من القواعد اللازمة لتحقيق الفعالية في ممارسة النشاط الرياضي، فهي عبارة عن ثوابت وشروط لا تتغير بتغير مستوى الممارسة، حيث يجب احترامها عند القيام بإجراء التعديلات على بعض المتغيرات القانونية والمادية. ففي الأنشطة الجماعية مثلا لابد على اللاعب من خلق مشكلات للخصم في نفس الوقت الذي يحاول فيه حل المشكلات التي يتلقاها من طرفه، وفي الألعاب الرياضية الجماعية هناك مبادئ مرتبطة بالهجوم وأخرى بالدفاع.

❖ **مبادئ الأفعال الهجومية**

- **عدم تضييع الكرة**: يتم ذلك من خلال مجموعة من القواعد:
  - البحث عن زملاء كثر لاستقبال الكرة لرفع حظوظ تبادلها
  - توجيه الكرة نحو الزميل في ظروف مثلى
  - حماية الكرة بواسطة الجسم (قريبة من الجسم وبعيدة عن الخصم).
  - إيجاد مسافة مناسبة للمراوغة (مراوغ / خصم)
  - التنقل للتواجد في مسافة مناسبة بالنسبة للممرر وبعيدة عن المدافع.
- **اللعب الديناميكي**: يتم ذلك من خلال مجموعة من القواعد:
  - الحركة المستمرة أثناء طلب الكرة، واستقبالها بالحركة
  - البحث عن أقل عدد من التمريرات للوصول إلى منطقة التسجيل
  - تغيير إيقاع وسرعة التنقلات
  - التنقل في كل الفضاءات الحرة المتاحة
  - تمرير الكرة في اتجاه جري بالنسبة للمستقبل
- **خلق واستغلال الفضاءات الحرة**: يتم ذلك من خلال مجموعة من القواعد:
  - استخدام اللعب في كلا الاتجاهين (العرض والعمق)

- محاولة تثبيت المدافع في منطقة واللعب في منطقة أخرى
- تثبيت المدافع لتحرير الزملاء
- التداول بين اللعب المباشر وغير المباشر
- التداول بين اللعب القصير واللعب الطويل.
- احتلال المناطق التي لا يشغلها الخصم

- **خلق الشك في صفوف الخصم**: يتم ذلك من خلال مجموعة من القواعد:

- المشاركة بأكبر عدد من اللاعبين في مختلف العمليات
- تغيير الإيقاع، الفضاء المستخدم، الاتجاهات، أجزاء الجسم المختلفة
- اتخاذ وضعيات تسمح بالقيام بمجموعة متنوعة من العمليات (غموض الحركة بالنسبة للخصم).

❖ **مبادئ الأفعال الدفاعية**

- **منع التقدم بالكرة:** يتم ذلك من خلال مجموعة من القواعد:

- محاولة استرجاع الكرة قريبا من مرمى الخصم
- التقليل من عدد اللاعبين المشاركين في اللعب
- الاعتماد على خطة مشتركة في العمل الدفاعي
- التغيير المستمر في الوضعية الدفاعية بما يتلاءم والمعطيات التي يفرضها الخصم
- التوزيع الأمثل فوق الميدان من أجل التقليل من الفضاءات الحرة
- إبقاء الهجوم بعيدا عن منطقة الخطر (منطقة التسجيل)

- **استرجاع الكرة:** يتم ذلك من خلال مجموعة من القواعد:

- مراقبة كل لاعبي الخصم والقيام بالضغط على حامل الكرة
- توقع حركات الخصم والمراقبة المستمرة له والضغط عليه
- البحث المستمر عن قطع مسار الكرة

- **الدفاع عن المرمى:** يتم ذلك من خلال مجموعة من القواعد:

- تواجد أكبر عدد من اللاعبين بين الكرة والمرمى لتغطية هذا الأخير

- دفع المهاجمين إلى الأطراف
- تغطية الزملاء
- المراقبة المستمرة للكرة
- منع عملية التسديد.

- **أهداف التكوين والكفاءات المنتظرة**

هذا العنصر يسمح للمدرس بالإجابة على التساؤل التالي: لماذا أدرج نشاطا رياضيا أو لعبة معينة في البرنامج المسطر؟ وماهي أهم النتائج التربوية التي يمكن تحقيقها من ورائه؟ وهي قد تكون أهدافا عامة وأخرى خاصة بنشاط بعينه. فالأهداف العامة قد ترتبط مثلا بالقدرة على اتخاذ قرارات في وضعيات مشكلة، المساهمة في بناء مشروع حركي لتسيير وضعية مواجهة، تحسين بعض القدرات البسيكوحركية (كالتوقع، ورد الفعل .... إلخ). كما أن هناك أهدافا خاصة مرتبطة بكل نشاط رياضي، مثلا في التنس: التحليل السريع للمعلومات وإعداد مخطط عمل حركي فعال.

- **المشكلات الرئيسية التي تواجه المتعلم**

المشكلة الرئيسية تعني طبيعة العراقيل (التناقضات) التي سيواجهها المتعلم خلال ممارسته لنشاط رياضي معين، وهي مرتبطة بشكل مباشر بالمنطق الداخلي للنشاط (Dugal, 1991). ففي الرياضات القتالية مثلا يكون اللاعب في مشكلة: التحكم في التناقض (هجوم/ دفاع) في نفس الفعل الحركي، حيث يجب على اللاعب مهاجمة الخصم والدفاع عن نفسه في نفس التسلسل الحركي. ونفس المشكلة بالنسبة للعبة الكرة الطائرة والتنس (القدرة على تسيير التناقض قطيعة-استمرارية التداول). كما أن اللاعب في الرياضات الجماعية يسعى إلى إيجاد حل حركي لمجموعة من المشاكل غير المتوقعة في نظام ظهورها، تكرارها وتعقيدها، وهي مرتبطة أساسا بمتطلبات النشاط الرياضي في الجوانب التالية:

- **طبيعة المعلومات**

يجب التعرف على طبيعة المعلومات التي سوف يعالجها المتعلم خلال ممارسته للعبة معينة، بهدف حل المشكلات التي تعترضه، وهذه المعلومات قد تكون بصرية، سمعية، حسية، ذاتية، كما تختلف حسب مستوى المتعلم؛ فالمبتدئ يمكنه معالجة عدد قليل فقط من المعلومات مقارنة بالممارس المتمرن.

- **المتطلبات البيوميكانيكية والطاقوية**

كل لعبة رياضية تحكمها قوانين بيوميكانيكية، وكتلة عضلية مشاركة، ومدى مفصلي لازم لها تفاديا للخطر من جهة، والمجهود الزائد من جهة أخرى. كما أنها تندرج ضمن نظام طاقوي معين.

- **البعد العلائقي، العاطفي والاجتماعي**

كل لعبة رياضية تنتج عنها شبكة من العلاقات بين الأفراد، مما يسمح بمعايشة مختلف المواقف الاجتماعية (خصم، زميل، حكم، متفرج، مشجع...إلخ)، كما أن هذه العلاقات ينتج عنها نوع من الإقصاء والرفض الاجتماعي.

المحاضرة رقم 11: المعالجة الديداكتيكية للألعاب الرياضية الجماعية

1. تعريف المعالجة الديداكتيكية

تعني الانتقال من النشاط الرياضي التنافسي المحض إلى النشاط الرياضي التربوي المدرسي، من خلال تكييف النشاطات والألعاب الرياضية وجعلها تتوافق مع ظروف التعلم والخطة المنتهجة، وطبيعة الجو المدرسي، إضافة لخصوصيات التلميذ. فالمعالجة تعتمد على التبسيط دون فقدان الجوهر. فهي تنطلق من المنطق الداخلي للأنشطة، بما يسمح باستخراج مبادئها التصرفية وتوظيفها لتحقيق الأهداف المرجوة، بحيث تكون هذه المبادئ معالم للتعلم.

2. لماذا نلجأ إلى المعالجة الديداكتيكية

- الابتعاد عن منطق التدريب الرياضي، الذي لا يتماشى وقدرات التلاميذ، مما يجعلهم ينفرون من المادّة في غالب الأحيان، وكذا عدم توافقه مع حقيقة الميدان من حيث الوسائل المتاحة في المؤسسات التعليمية عموما.
- ترغيب التلاميذ في المادة، باستحداث سبل تجلب اهتمامهم، لضمان مشاركة الجميع.
- تسهيل عملية التعلم لتحقيق كفاءات متعلقة بالنشاط نفسه، حيث يستطيع التلميذ استثمارها في مواقف تستدعي ذلك، دون إفراغها من أسسها ومبادئها التي تضمن لها تميزها.
- خلق التجانس والانسجام بين جميع مراحل التعليم (المستويات الدراسية)، وإبراز المنطق الداخلي لكل نشاط وكيفية تناول محتوياته تماشيا مع مسعى المقاربة بالكفاءات.
- تبني منطق تعليم / تعلم، المرتكز أساسا على القدرات الكامنة عند التلميذ، وبالتالي بناء الحصة التعليمية على أساس وضعيات تعليمية / تعلمية.

3. محددات المعالجة الديداكتيكية

- انتقاء النشاط وتكييف محتوياته التعلمية حسب المسعى المعتمد في المنهاج (الكفاءات والأهداف).
- تكييف المحتويات حسب خصائص نمو مختلف جوانب التلميذ، وكذا دافعيته.
- تكييف حسب شروط الإنجاز الملائمة للإمكانيات المادية المتوفرة في المؤسسة.
- تكييف حسب المعرفة العلمية للأستاذ، خبرته البيداغوجية ومعرفته الخاصة بالنشاط الرياضي.

4. خطوات المعالجة الديداكتيكية

- **الوضعية المرجعية**

هي وضعيات نموذجية تعبر عن النشاط البدني والرياضي (منطق اللعبة)، تسمح للمتعلم بتقدير المكتسبات والصعوبات المواجهة. وتسمح للمدرس بوضع التلاميذ في المشكلات الرئيسية للنشاط الرياضي من أجل تشخيص مستواهم الأولي. لذلك يجب أن تتوفر هذه الوضعيات على المشكلات الرئيسية للنشاط المقترح وتراعي القدرات العامة للمتعلمين سواء كانت قبل بداية عملية التعلم أو خلال هذه العملية، من خلال التعديل في عناصر المنطق الداخلي. كما يراعى تشكيل أفواج متجانسة لضمان تكافؤ الفرص. وعلى ضوء هذه الوضعيات المرجعية يقوم المدرس بالكشف عن منطق سلوك المتعلم ووضعه في مستويات متدرجة يتم من خلالها بناء المحتوى في وضعيات تعليمية هادفة إلى تدارك النقائص المسجلة لدى المتعلمين.

- **مستويات الممارسة (التعلم) ومنطق سلوك المتعلم**

في كل نشاط بدني ورياضي يمكننا تحديد مجموعة من المستويات المتدرجة تعبر عن مراحل التعلم. وهذا التحديد يسمح للمدرس بتشكيل فرق متجانسة تستمر طيلة الوحدة التعلمية، لأن هذه الاستمرارية تسمح للمجموعة بخلق نوع من اللغة المشتركة فيما بينهم والتفاهم والتنسيق (شبكة تواصل) بين اللاعبين، لأن الفعالية الجماعية تخضع لتجانس مستوى اللعب الفردي والدور الذي يقوم به كل عضو على مستوى الفريق. كما تسمح للمدرس بصياغة الأهداف المراد تحقيقها (مواضيع التعلم، أهداف التعلم). وفي كل مستوى يمكن دراسة المنطق الذي يحكم سلوك المتعلم من خلال القدرة على توظيف موارده وتصوراته وتبني استراتيجيات للتكيف مع مبادئ الفعل الأساسية للنشاط. ويتم التعرف على منطق سلوك المتعلم من خلال العناصر التالية:

- معرفة تطور مشاريع واستراتيجيات أفعاله الحركية، تبعا لقدراته، تمثلاته والعوائق المرتبطة بمبادئ الأفعال الأساسية للألعاب الرياضية.
- منطق تحسن المتعلم في مواجهة الألعاب الرياضية
- الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في بناء مشروع الفعل الحركي.
- أهمية، تناسق وفعالية هذه الاستراتيجيات في الألعاب الرياضية.

فمثلا يمكن ملاحظة تطور استراتيجيات الأفعال الحركية للمتعلم في لعبة التنس، أين يتغير معنى الضربة في كل مستوى وفق منطق خاص بالمتعلم كما يلي:

- الضربة (بمنطق الضرب)، ثم بمنطق الارجاع فوق الشبكة، ثم بمنطق التبادل (الاستمرارية)، وأخيرا بمنطق الفوز (القطيعة).

- **مواضيع التعلم (الأهداف)**

هي متعلقة بالميادين المختلفة (الحركي، المعرفي أو المعلوماتي... إلخ) واختيارها يخضع للتحليل الديداكتيكي وخاصة بمبادئ الأفعال الأساسية وكذلك لمستوى التعلم، وهي تعبر عن صياغة أهداف للتعلم. حيث تعد بمثابة الدليل الديداكتيكي للمسار التعلمي، تسمح ببناء الوضعيات التعليمية الضرورية لتحسين فعالية مبادئ الأفعال.

- **معايير النجاح**

تصاغ على شكل قدرات، وهي عبارة عن سلوكات دالة تسمح بالانتقال من مستوى إلى آخر، وهي تمثل دليل للتقويم التكويني والتحصيلي (Dugal, 1991).

المحاضرة رقم 12: التحليل والمعالجة الديداكتيكية لرياضة كرة اليد

❖ تمهيـد

فـي هـذه المحاضـرة سـنحاول إسـقاط أهـم العناصـر التـي تـم تناولهـا فـي المحاضـرتين السـابقتين والمتعلقـة بالتحليـل والمعالجـة الديداكتيكيـة للألعـاب الرياضـية الجماعيـة علـى رياضـة كـرة اليـد، بحيـث لا يمكـن تنـاول كـل الأنشـطة الرياضـية بهـذه الطريقـة، ولكنهـا محاولـة ونمـوذج يـتم الاسـتعانة بـه فـي تحليـل ومعالجـة مختلـف الألعـاب والرياضـات، مـع تغييـر المحتـوى حسـب خصوصـيات كـل وضعية حركية.

I. تحليل نشـــاط كـــرة اليـــد

1. التعـــريف بالنشـــاط والمنطـق الداخلـي

هـو عبـارة عـن مواجهـة جماعيـة بـين فـريقين مكـونين مـن 7 لاعبـين لكليهمـا فـي فضـاء متـداخل، بواسـطة كـرة متوسـطة الحجـم يـتم تـداولها باليـد، بهـدف الوصـول أكبـر عـدد ممكـن مـن المـرات إلـى مرمـى عمـودي، تحـيط بـه منطقـة ممنوعـة الـدخول، ويـدافع عنـه حـارس مرمـى، كل هذا في ظل احترام قواعد قانونية خاصة بالنشاط.

مـن خـلال التعريـف السـابق يمكـن اسـتخلاص أهـم مميـزات المنطـق الـداخلي الخـاص بنشاط كرة اليد والمتمثلة في العناصر التالية:

- **العلاقة مع الفضاء:** فضاء متداخل بوجود منطقة محرمة.
- **العلاقـة مـع الـزمن:** الـزمن مـرتبط بالعلاقـة مـع الكـرة بشـكل فـردي (03 ثـا) وبشـكل جمـاعي (اللعب السلبي).
- **العلاقة مع الآخرين:** مواجهة في فضاء محدد وباحتكاكات مضبوطة قانونيا.
- **العلاقـة مـع الأشـياء:** يـتم التعامـل مـع الكـرة، حيـث تمسـك باليـد فقـط لمـدة لا تتجـاوز 03 ثـا فـي حالـة الثبـات، قبـل تنفيـذ التمريـر، التنطـيط أو التسـديد. أمـا الانتقـال بهـا فـلا يجـب أن يتعدى 03 خطوات.
- **العلاقـة مـع نظـام التسـجيل:** وضـع الكـرة داخـل مرمـى يحرسـه حـارس وتحـيط بـه منطقـة محرمة (MAUNY, 1998).

2. مبـــادئ الأفعـــال الأساسيـــة

جدول 10: مبادئ الأفعال الأساسية في رياضة كرة اليد

في الدفاع	في الهجوم
حماية المنطقة (المرمى)	المحافظـــة علـــى الكـــرة: بالتبـــادل، بـــالتنطيط، عـــدم ارتكـــاب الأخطاء
منع الخصم من التسجيل	التقدم بالكرة: بالتبادل، بالتنطيط
عرقلة الخصم في حدود القانون	الضـــغط علـــى دفـــاع الخصـــم بـــالتنقلات الســـريعة، التبـــادل السريع والدخول بالكرة نحو مرمى الخصم
قطع الطريق أمامه ودفعه لارتكاب الخطأ	التسديد من مسافات مختلفة وبطرق متنوعة
التنظيم الجماعي حول المرمى للدفاع عنها	اســترجاع الكــرة فــي الهجــوم بعــد تضــييع التســديد، والقيــام بالمحاولــة الثانيــة مباشــرة أو بعــد إخــراج الكــرة خــارج منطقــة 09 م
الضغط على الهجوم ودفعه لفقدان التوازن الجماعي	
تضييق المنافذ وسدها على الخصم	
استرجاع الكرة في الدفاع بالاعتماد على التوقع	

3. أهـــداف التكوين والكفاءات المنتظـــرة

نهدف من وراء ممارسة كرة اليد تحقيق مجموعة من الأهداف:

- المســاهمة فــي التكــوين الاجتمــاعي وتعلــم قواعــد الحيــاة الاجتماعيــة والمشــاركة فــي إنجــاح مشروع مشترك.
- تطـوير القـدرات الإدراكيـة (تحليـل الفضـاء، المسـارات، الوضـعيات...إلخ) والقـدرة علـى اتخـاذ القرارات (القيام باختيارات تتكيف مع دور اللاعب، الوضعية والاحتمالات الممكنة).
- القـدرة علـى التنسـيق بـين الأطـراف، بنـاء حركـات متسلسـلة، ارتكـازات جيـدة سـمتها التـوازن والديناميكية.
- تطوير القدرات الهوائية واللاهوائية.
- ضبط النفس والخروج من الانطواء للمشاركة في مشروع جماعي وتقبل المواجهة.

4. المشـــكلات الرئيســـية التي تواجـــه المتعلـم

أهم المشكلات التي يصادفها اللاعب في كرة اليد نابعة من المنطق الداخلي وهي:

- ضرورة تسيير سرعة اللعب: الانتقال من مرحلة إلى أخرى بتسلسل حركي ملائم.

- مراقبة الحركات: عدد الارتكازات، اتجاه التنقل لتفادي الدخول في الخصم أو في المنطقة.
- تسيير مبدأ الشك واليقين: اتخاذ قرارات، التكيف السريع. هذا الشك له عدة أبعاد (زمنية: متى؟ وبأي إيقاع؟، فضائية: أين؟ وأخيرا بعد حدثي: ما نوع حركة؟
- التحكم الجيد في الكرة بالشكل الذي يسمح للاعب بإنتاج حركات هادفة وفعالة.
- العلاقة الثنائية مهاجم / مدافع، حارس/لاعب مسدد: علاقة جدلية (إنتاج والتخلص من الشك) (MAUNY, 1998).

كل هذه العناصر يجب أخذها بعين الاعتبار في عملية اقتراح المهام الحركية للمتعلم، من أجل التكيف معها والقيام باستجابات حركية فعالة.

5. متطلبات نشاط كرة اليد

▪ طبيعة المعلومات

يعتمد نشاط كرة اليد على نشاط إدراكي كبير يفرض على اللاعب أخذ المعلومات والقدرة على تحليل وضعيات اللعب (الذكاء التكتيكي). فأخذ المعلومات يجب أن يرتكز على انتقاء المعلومات المهمة والمناسبة للوضعية الحركية، وهذا يعتمد بدرجة كبيرة على نضج الجهاز العصبي والأجهزة الحسية خاصة الرؤية. لذلك فكثرة المثيرات يمكن أن تشتت النشاط الإدراكي للمتعلم مما ينعكس عليه سلبا في الانجاز الحركي.

▪ المتطلبات البيوميكانيكية والطاقوية

يتطلب نشاط كرة اليد التقوية العامة للجسم، لذلك يجب البدء بالاهتمام بصفتي المداومة والسرعة مبكرا، أما تطوير الأنظمة اللاهوائية اللاحمضية فيبدأ بحذر من سن 12 -13 سنة، في حين أن النظام اللاهوائي الحمضي يبدأ من سن 15 فما فوق. كما يجب الاهتمام ببعض الصفات الحركية كالتوازن والتنسيق والدقة، التوجه الفضائي، وبناء قاعدة حركية واسعة في وقت مبكر.

▪ البعد الوجداني، العلائقي والاجتماعي

يتعلم التلميذ اللعب مع الآخر، وفهمه والخروج من الانطواء على الذات التي تميز مرحلة الطفولة، بفضل التعاون مع الزملاء. كما يجب على اللاعب كذلك التحكم في انفعالاته بالاعتماد على المنطق والعقل.

II. المعالجة الديداكتيكية لنشاط كرة اليد

1. الوضعية المرجعية

عند برمجة نشاط كرة اليد يجب اقتراح وضعية مرجعية تحترم مبدأ " **إمكانية إعداد استراتيجية جماعية**" . مثلا تنظيم مقابلة بين فريقين مع إمكانية تعديل اللاعبين (كلما انخفض المستوى المتوقع كلما قللنا من عدد اللاعبين، مثل 4 ضد 4 مع وجود حارسي مرمى)، والتعديل في مساحة الملعب إن أمكن ذلك، مع اختيار كرة ملائمة يمكن مسكها بيد واحد من طرف التلاميذ. بالإضافة إلى ضرورة استخدام ألبسة ذات ألوان مميزة لكل فريق (صدريات)، لأن ذلك يسهل عملية التقاط المعلومات وهو مؤشر مهم في الألعاب الجماعية.

2. مستويات الممارسة (التعلم) ومنطق سلوك المتعلم

جدول 11: مستويات الممارسة في رياضة كرة اليد

المؤشرات	المستوى 1	المستوى 2	المستوى 3
التنظيم الجماعي	- عدم التفريق بين الدفاع والهجوم - عدم وجود استراتيجية جماعية - الكرة هي مركز الاهتمام - المدافع لا يتدخل إلا على حامل الكرة	- التفريق بين حامل / غير حامل للكرة - عدد معتبر من اللاعبين المشاركين في اللعب - بداية تنظيم دفاعي عند تضييع الكرة	- التمييز بين مراحل اللعب: هجوم، عودة، دفاع، هجوم معاكس - العمل المستمر في كل الملعب بشكل غير منظم - التسرع في الصعود بالكرة
الفضاء المستغل للعب	- مكان تواجد الكرة فقط	- بداية استعمال عمق وعرض الملعب - استخدام الدعم	- استخدام اللعب في العمق والعرض. والاعتماد على الدعم والمساندة.
مسارات اللاعبين	- رواق لعب مباشر - صعوبة تقدير المسافة المثلى للتمرير	- صعوبة في تسلسل الحركات واستمرارية اللعب	- طلب الكرة بشكل غير منظم (عدم معرفة التموضع الذاتي بالمقارنة مع الخصم والمرمى)
مسار الكرة	- مسار عشوائي وتضييع مستمر - تمرير للأمام بنسبة كبيرة - نقص التسديد أومن مناطق بعيدة	- تمريرات طويلة - دقة أكثر في التمريرات القصيرة - التقدم بتمريرات قصيرة - عدم التسديد بالارتقاء والجري	- التسرع في التمرير - تسديدات قوية، بالارتقاء - تسديد من نقاط مختلفة
تبادل الكرة	- التمرير للصديق (العاطفة) - التمرير هدف في حد ذاته	- تفضيل اللعب القريب - الاحتفاظ بالكرة والتقدم بها في فضاءات حرة	- التحكم الجيد في الكرة - رؤية جيدة لحامل الكرة
تصرف اللاعب مع المنافس	- بالنسبة للهجوم يتخلص من الكرة أو يحميها تحت ضغط المنافس - التموضع بقرب حامل الكرة لأنه مهتم بالكرة - البقاء في حالة ثابتة وانتظار الإشارة بالحركة أو بالصوت - بالنسبة للمدافع يركز بشكل رئيسي على حامل الكرة فقط	- التحكم التدريجي لـ 2 ضد 2 - القيام باختيارات تكتيكية (احتفاظ، تمرير، تنطيط) - بالنسبة لغير حامل الكرة يحاول التحرر في العمق أو في العرض - بالنسبة للمدافع بداية الاهتمام باللاعب غير حامل الكرة ولكن ليس بشكل جماعي	- صعوبة في التحكم في التنقلات يسبب الاصطدام بالمنافس - بالنسبة لحامل الكرة يبقى تحت رقابة المدافع ويخضع له - طريقة الدفاع فردية بتقاسم المنافسين - لا يوجد تعاون بين المدافعين
إيقاع واستمرارية اللعب	- إيقاع متقطع - الزيادة في السرعة عند الخروج من المنطقة - استغراق وقت أكبر للانتقال بين الدفاع والهجوم أو العكس	- حلول متعددة لحامل الكرة - وقت كمون أكبر بين الإدراك والفعل - إيقاع أسرع في دوران الكرة وتنقل اللاعبين	-إيقاع خطي -ا يوجد تغيير واضح في الإيقاع مما لا يسمح بخلق الشك في صفوف مدافعي الخصم.

3. مواضيـــع التعلـــم (الأهـــداف)

يمكـن اختيـار مجموعـة مـن الأهـداف علـى ضـوء مسـتوى الممارسـة، وهـي بـذلك تشـكل تـدرجا فـي عمليـة الـتعلم، ونقتـرح هنـا مجموعـة مـن الأهـداف متدرجـة المسـتوى وقـد ركزنـا بصـفة أساسـية على الهجوم كمثال:

- تبادل الكرة بطريقة تسمح بالاقتراب من مرمى الخصم من أجل التسجيل.
- استغلال المساحة الكلية للملعب من أجل الاقتراب من المرمى والتسجيل.
- التموضع حول دفاع الخصم والعمل بسرعة من أجل مباغتة الخصم والتسجيل.
- التعزيـز والحفـاظ علـى التـوازن الجمـاعي «وضـعية شـبه منحـرف Trapèze» والعمـل بسرعة من أجل مباغتة الخصم والتسجيل.

4. معايير النجاح

فلنأخـذ مـثلا الهـدف التـالي: اسـتغلال المسـاحة الكليـة للملعـب مـن أجـل الاقتـراب مـن المرمـى والتسجيل.

- تقسيم الملعب طوليا إلى نصفين ووضع 4 ضد 4 كما هو موضح في الشكل المقابل، مع ضـرورة الاقتـراب مـن المرمـى للتسـجيل والبقـاء فـي الـرواق بالنسـبة للمهـاجم، أمـا بالنسـبة للمدافع فعليه استرجاع الكرة في المنطقة المخصصة له.
- مـثلا يحـدد المـدرس معيـار نجـاح هـذه الوضـعية بمـا يلـي: أن يـتمكن المهـاجم مـن التسـديد 6 مرات من أصل 10 محاولات من خارج خط 09 أمتار.



شكل 9: نموذج لوضعية تعليمية في كرة اليد (MAUNY, 1998)

المحاضرة رقم 13: الوضعيات التعليمية، اعتبارات ديداكتيكية

❖ تمهيد

سنتطرق في هذه المحاضرة إلى الوضعيات الحركية باعتبارها كوضعيات للتعلم، وهي بمثابة الوضعية الحقيقية التي يتفاعل معها المتعلم، سواء كان لاعبا أو تلميذا في المدرسة. ومن خلال هذا التفاعل يكتسب الكفاءات والأهداف المنتظرة، حيث سنعرض في البداية التصورات المتباينة لعملية تدريس الألعاب الرياضية، وانعكاس ذلك في أنواع مختلفة من الوضعيات التعليمية، ثم نتناول بعض الاعتبارات الديداكتيكية والبيداغوجية المرتبطة بمختلف المراحل التي تمر بها الوضعيات التعليمية في العملية الديداكتيكية.

I. تصورات متباينة لتدريس الألعاب الرياضية

نظرا للحرية الكبيرة التي يتمتع بها مدرسو التربية البدنية والرياضية في بناء محتويات حصصهم الميدانية مقارنة بالتخصصات الأخرى، حاول الباحثون في مجال الديداكتيك دراسة كيفيات إعداد تلك المحتويات من خلال بحوث تحليلية لواقع تدريس هذه المادة. والتي تلخصت في النهاية في مجموعة من النماذج التفسيرية للمنطق الداخلي الذي يحكم مختلف الأنشطة الرياضية. هذه الأخيرة تعتبر كانعكاس لتصورات متباينة للعملية التعليمية التعلمية بصفة عامة (السلوكية، البنائية الاجتماعية...إلخ)، وفي مجال الأنشطة الرياضية والألعاب الجماعية بصفة خاصة. تعبر هذه النماذج عن رؤية خاصة لعمليتي التعليم والتعلم من خلال التعرف على: الهدف من هذه العملية، طبيعة وشكل المحتوى، المتعلم وطريقة التعليم والتعلم. وعموما هناك تصورين رئيسيين لتدريس الألعاب الرياضية هما: التصور التقني والتصور التكتيكي.

1. التصور التقني

تعتمد هذه المقاربة على تعلم مجموعة من المهارات الأساسية الخاصة بنشاط رياضي معين، من أجل توظيفها فيما بعد في اللعب (تعتمد على مبدأ الانطلاق من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب). والحصة عادة ما تبدأ بتمهيد يتم فيه تقديم نموذج، ثم يتبع بسلسلة من التمارين الهادفة إلى اكتساب المهارات والحركات الرياضية، ثم في الأخير يخصص جزء من الحصة للعب الحر. في هذه المقاربة يتم تقييم المهارات الحركية في وضعيات مجردة من سياقها (Mérand, 1989).

هذه المقاربة مستوحاة من بيداغوجيا النموذج أو مهارة البطل فهي تشكل المرجع بالنسبة للمدرس، هذا الأخير يحاول تدريس مهارات معزولة عن سياقها وشروط تنفيذها الحقيقية، بواسطة عملية سلبية تتمثل في التقليد وإعادة الإنتاج والتكرار. وبالتالي فمعايير التقويم في هذه الحالة يخضع للشكل الظاهري للمهارة الحركية المدرسة، والكشف عن شروط الإنجاز الصحيحة، خاصة علاقة اللاعب بالكرة (التحكم الجيد في الكرة). وخير مثال على ذلك الوضعيات التعليمية التي تكون على شكل مسلك مهاري يربط بين الجري، التنطيط، التمرير والتسديد...إلخ.

2. التصور التكتيكي

تعود أصول هذا التيار إلى كل من (Bunker et Thorpe, 1982) اللذان اقترحا نموذجا لتدريس الألعاب الرياضية الجماعية في انجلترا سموه (تدريس الألعاب بواسطة الفهم) وذلك كتعبير عن فكرة التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات، وهذا كرد فعل تجاه الفشل الذي لاحظوه جراء تعلم التلاميذ بالمقاربة التقنية، وعجز الأساتذة في تدريس هذه الألعاب، وأن الصعوبة تكمن بالنسبة للاعبين في عدم قدرتهم على اتخاذ القرارات خلال اللعب. وهو ما دفعهم إلى فكرة ضرورة معايشة التلاميذ لوضعيات اللعب مبكرا، من خلال الاعتماد على الألعاب المصغرة مرفوقة بوصف للقواعد الأساسية وضوابط اللعبة الكاملة. فهذه المقاربة تحث المتعلم منذ البداية على طرح سؤال " ماذا أفعل؟" قبل السؤال " كيف أفعل". أما التقييم فيعتمد على ملاحظة تصرفات المتعلمين في وضعيات لعب. وأهم المبادئ التي تعتمد عليها هذه المقاربة هي (تدريس الاستراتيجية أولا، لها أثر انتقالي من لعبة إلى أخرى، يتم تعلم المهارة بشكل جيد إذا كان لها معنى وتوظيف تكتيكي).

إذن فالفرق الأساسي بين المقاربتين يكمن في أولوية التدريس لكل من المهارات الحركية والمبادئ التكتيكية، والمكانة التي يحتلها العنصران في عملية التعلم. فالمقاربة التقنية تعتبر المهارات الحركية بمثابة مكتسبات قبلية يجب التحكم فيها منذ البداية، في حين ترى المقاربة الثانية أن هذه المهارات ماهي إلا وسيلة يتم اللجوء إليها عند الحاجة. كما أن لكلا المقاربتين تصور مختلف لعملية التقويم (Mérand, 1989).

II. أنواع الوضعيات التعليمية

بناء على ما سبق يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع رئيسية من الوضعيات الحركية التي تستخدم في الألعاب الجماعية:

1. وضعيات حركية للعبة الكلية (الكبيرة)

- **اللعب الشامل Jeu total**

تعرف **بوضعيات التجربة**، فهي ممارسة حرة للعبة، تطبق فيها القواعد القانونية للعبة وتسير من طرف حكم. فنحن نتحدث عن ' مقابلة بالمفهوم التقليدي Match. تهدف إلى التعرف على المشكلات الحركية التي تحملها اللعبة، من خلال مواجهة المنطق الداخلي لها من طرف اللاعب (التلميذ). تستخدم هذه الوضعية عادة في حصص التقويم التشخيصي في بداية الدور (الوحدة التعلمية). وفي الحصة الختامية (التقويم التحصيلي) التي تجسد نهاية التكوين.

- **اللعب المضبوط جدا Jeu sur-réglé**

تعرف **بوضعيات مشكلة**، وهي ممارسة منظمة للعبة، تسير بواسطة حكم وتطبق فيها قواعد إضافية وزائدة عن قواعد اللعبة: مثلا في كرة اليد: عدم التنطيط، عدم استقبال الكرة بيدين، في الكرة الطائرة: السماح بارتداد الكرة على الارض مرة واحدة. فهذا النوع من الوضعيات تسمح للممارس بمواجهة منطق داخلي يركز أكثر على مهارات خاصة، تستدعي ملاحظة دقيقة وحجم عمل إضافي. هذه القواعد يمكن تنويعها حسب المتعلمين ومشكلاتهم، وبالتالي تسمح بتدخلات مختلفة بالرغم من اقتراح وضعيات تعليمية واحدة.

مثال: اللاعب (أ) لا يمكنه مسك الكرة باليد اليسرى، اللاعب (**ب**) يلعب فقط بالرجل، اللاعب (**ج**) يسدد بالارتكاز، اللاعب (**د**) يسدد بالارتقاء.

يتم الاستعانة في هذه الوضعيات بالتقويم الذاتي من طرف اللاعبين لمساعدة الحكم.

- **لعب " مقابلة ذات هدف "Jeu à thème**

هي لعبة تركز على جانب من الجوانب سواء كان فرديا أو جماعيا: مثال الفريق (أ) يجب أن يلعب فقط على الأجنحة (الانتشار). وخلال الهجوم المعاكس يجب القيام فقط ب 3 تمريرات. فهذه الوضعية تسمح بإعطاء الأهمية للعمل الذي يسبق الهجوم المعاكس، ومعرفة أهم المشكلات التي تواجه المتعلم (FOURQUET, 1989).

- **اللعبة الموجهة: Jeu dirigé**

هي لعبة يتدخل فيها المربي (مدرس، مدرب) في فترات معينة لمعالجة وضعية مشكلة مباشرة بهدف توعية اللاعبين وخلق شبكة تواصل بين اللاعبين وبين المربي.
مثال : قف، لا تتحرك، أين أنت؟، أين يمكن أن تكون ؟ لماذا؟ واصل اللعب مرة أخرى.

2. وضعيات حركية للعبة المصغرة في فضاء مصغر

من بين العناصر السلبية للعب الكلي (الألعاب الكبيرة) هو عدم إتاحة الفرصة للجميع للمشاركة الفعالة في اللعبة، لذلك فتقليص العدد يجبر مشاركة الجميع، ويسمح بملاحظة وتقويم العمل المنجز. يصحب ذلك تقليص في مساحة اللعب، مما يحفظ قاعدة الكثافة (فضاء / زمن الأفعال الحركية) مثل اللعب الشامل. مثال في كرة اليد: لعبة 3 ضد 3 في نصف الملعب أو في ربع الملعب حسب مستوى التلاميذ.

اللعب المصغر يزيد من كمية العمل وتكرار الأفعال الحركية وهو شرط مهم للتعلم، وفي هذا النوع من الوضعيات يمكن الاستعانة بالأشكال المذكورة سابقا (لعب مصغر شامل، لعب مصغر ذو هدف، لعب مصغر مضبوط، لعب مصغر موجه).

3. وضعيات حركية مصطنعة (روتينية)

هي عبارة عن مهمات حركية (تمارين) تهدف إلى تثبيت أو تعزيز بعض المهارات التقنية (التسديد بالارتقاء في كرة اليد مثلا، الاستقبال، التمرير...إلخ)، تتميز بكثرة التكرار من أجل الوصول إلى الآلية في الأداء الحركي.

- **انتقال أثر التعلم بين الوضعيات الحركية**

بالنسبة للتمارين المعزولة أو الوضعيات الحركية، تطرح دائما إشكالية انتقال أثر التعلم بين المهارات الحركية التي تكون خارج السياق الطبيعي للعبة. مما يستدعي البحث عن كيفية ضمان فعالية العمل التدريسي. فقد أثبتت الدراسات صعوبة انتقال أثر التعلم بالنسبة للمتعلم من وضعيات حركية معزولة أو بعيدة عن " اللعب الشامل". فالوضعية التعليمية المنعزلة مثل « Parcours » هي تمارين يكون فيها التلميذ بشكل فردي مع الكرة، يقوم بالتنطيط، اجتياز عوائق مثلا . فهي وضعية يغيب عنها الجانب الانفعالي الناتج عن ضغط المجموعة أو الفرد المنافس، لأنها تمثل العنصر المحدد للاختيار التكتيكي الممكن.

- **تبسيط ضروري دون فقدان الجوهر**

إن الرغبة الملحة للمدرس أو المدرب في منح الثقة للاعبين أو التلاميذ قد يؤدي إلى تبسيط مفرط للوضعيات مما يؤدي إلى تعلمات خاطئة.

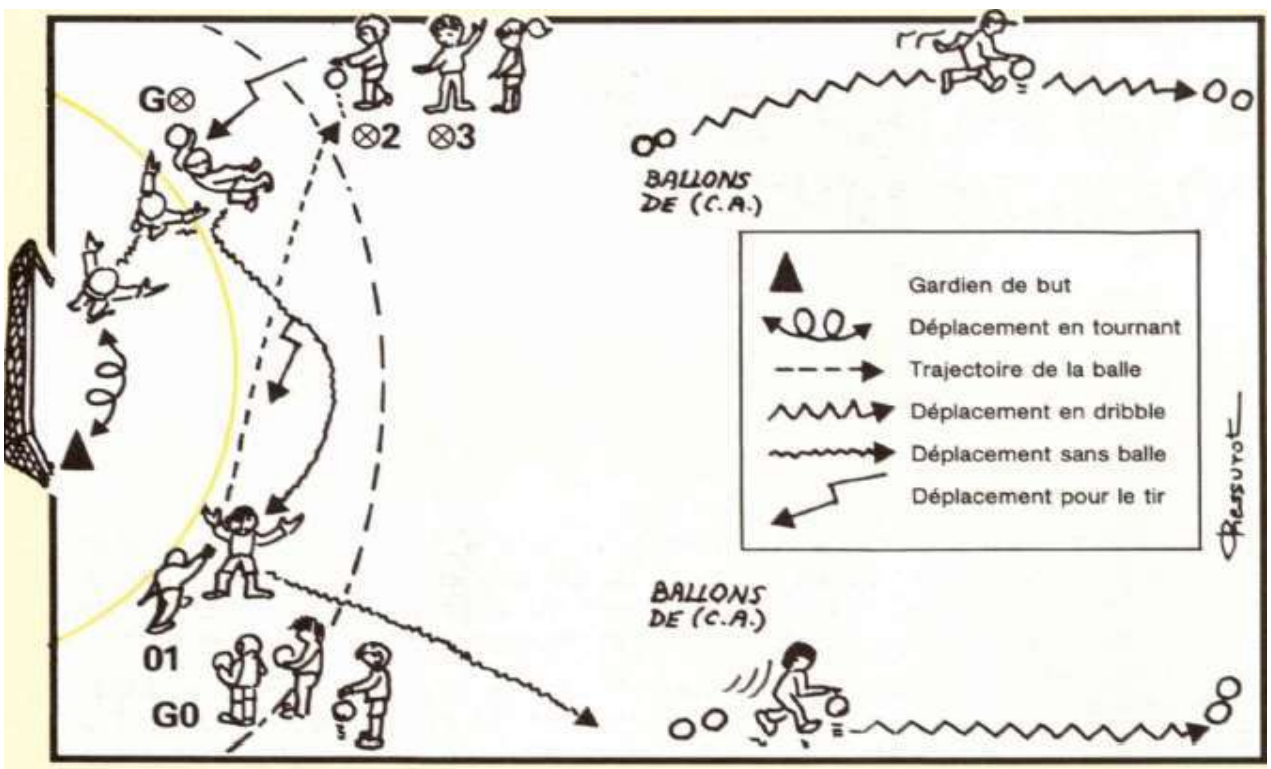
مثال: في كرة اليد يكون الهدف هو تحسين التسديد من بعيد

يضع المدرس التلاميذ على شكل سلسلة والقيام بالتسديد ثم العودة خلف السلسلة.

فالمدرس قد يركز على تحسين قوة ودقة التسديد ولكن لا ينتبه إلى تصرف التلاميذ المتمثل في التوقف بعد التسديد لمراقبة نتيجة التسديد والعودة بهدوء وراء السلسلة، مما ينتج عنه ضعف في العودة الدفاعية Repli défensif (FOURQUET, 1989).

III. مبادئ بناء الوضعيات التعليمية

هناك سبعة مبادئ مهمة في بناء الوضعيات التعليمية يجب على المربي احترامها بقدر الامكان. هذه المبادئ السبعة تسمح بإنتاج (منطق داخلي) للوضعيات التعليمية تقترب من الوضعيات الحقيقية للعبة. ومن أجل تسهيل فهم هذه المبادئ يمكن إسقاطها في مثال حي في لعبة كرة اليد كما هو مبين في المخطط رقم 10 أدناه:



شكل 10: مبادئ بناء وضعية تعليمية في كرة اليد (FOURQUET, 1989)

1. شرح الوضعية

- **الهدف العام من الوضعية**: استثارة وتحسين بعض المهارات اللازمة في التسديد على الجناح في كرة اليد (حالة الهجوم ضد دفاع المنطقة).
- **تعليمات التنظيم**: يقسم التلاميذ إلى مجموعتين يتواجدان على جانبي الملعب، وكل فوج له كرات.
- **تعليمات التنفيذ**: يقوم اللاعب الأول من المجموعة الأولى (**O1**) بتمرير كرة طويلة إلى اللاعب الثاني من المجموعة الثانية(⊗**2**) الذي يسدد على المرمى، هذا الأخير يقوم بالجري خارج المنطقة نحو المجموعة (**O**) للدفاع ضد اللاعب (**O2**) الذي يتلقى الكرة من اللاعب (⊗**3**)، بعد عملية الدفاع التي تهدف إلى تقليص زاوية التسديد وإعاقة المهاجم، ينطلق اللاعب (⊗**2**) بسرعة كبيرة (جري دون كرة) نحو خط التماس ليلتقط كرة ويقوم بهجوم معاكس (تنطيط) إلى غاية الوصول إلى خط المنتصف ووضع الكرة على الأرض، ثم العودة خلف المجموعة (**O**) وهكذا. بالنسبة لحارس المرمى يدافع تارة عن اليمين وتارة عن اليسار، ويكون الانتقال من جهة إلى أخرى عبر حركات معينة كالدوران مثلا، من أجل التواجد دائما في وضعية لا توازن تستدعي منه إعادة التوازن والدفاع عن المرمى في كل مرة، واستغلال ذلك من طرف اللاعب المسدد وتوظيفها في صالحه أثناء التسديد.

2. مبادئ بناء الوضعية

- **للوضعية نتيجة أو هدف ملموس**

لأن وجود هدف يضمن الصرامة في العمل، المسؤولية والبحث عن الفعالية القصوى، فالدقة والفعالية في الفعل يجب أن تكون مرتبطة بمنطق الرياضات الجماعية. ففي الوضعية السابقة لكل مجموعة أهدافا خاصة: مثل عدم تضييع الكرة الممررة، تسجيل هدف، تسلسل عدة حركات دون توقف، الرمي بطريقة صحيحة.

- **الخضوع لقاعدة الضغط**

هو مبدأ يسمح بالتدرب على إدارة البعد الإنفعالي الذي يصاحب الوضعية التعليمية المتسمة بموازين القوى التي يعايشها. فالضغط الخاص الذي يتعرض له اللاعب في الرياضات الجماعية يتميز أساسا بوجود عنصر الارتياب (عدم اليقين) المرتبط بسلوكات الآخرين، هذا الارتياب يخلق جوا انفعاليا مميزا يؤثر على كمية ونوعية القرارات والأفعال السلوكية. هذا

المؤشر يعدل حسب مستوى الممارسة وعمر التلاميذ (اللاعبين). ففي الوضعية السابقة يرتبط الارتياب بمجموعة عناصر: تمرير الزميل، جري المدافع، قربه من المهاجم، حركاته تجاهه، حركات ووضعيات حارس المرمى.

- **اللعب في فضاء موجه**

كل لعبة لها منطق داخلي يجعل اللاعبين متمركزين بسرعة في فضاء موجه بالهدف المراد الوصول إليه، وهذا ما يجب أن يستوعبه اللاعبون خاصة المبتدئين. فاللاعبون عليهم التوجه نحو الهجوم أو الدفاع، للتمكن من الانطلاق في الاتجاه المعاكس (هجوم معاكس).

- **الوضعية تتضمن إشارات واضحة يستند عليها الفعل الحركي**

كل وضعية أو تمرين تتضمن إشارات بصرية هي بمثابة " مشغل للفعل الحركي déclencheurs d'action مثلما يحدث في اللعبة الكلية (الشاملة)، بينما تكون الإشارات السمعية (الصافرة) بمثابة إشارات للفت الإنتباه، لوجود أخطاء معينة أو تداخل في الأفعال الحركية. يعتمد اللاعب عل الإشارات البصرية لتغيير الأدوار الفرعية السوسيوحركية. وتتجلى الإشارات البصرية في الوضعية السابقة كما يلي:

- الممرر يجب أن يراعي حركة جري المدافع أثناء تمرير الكرة.
- المسدد يجب أن يأخذ بعين الاعتبار حركات حارس المرمى.
- بالنسبة للمدافع يجب أن يقدر اللحظة المناسبة للانطلاق في الهجوم المعاكس.

- **الحث على تغيير الأدوار والأدوار الفرعية**

تعتبر سرعة الحركة كعنصر أساسي ناتج عن المنطق الداخلي للألعاب الرياضية الجماعية، التي تهدف إلى استمرارية الأدوار والأدوار الفرعية. إلا أن السرعة هنا لا يجب أن تفهم بالمفهوم التقليدي، فمثلا في الهجوم المعاكس ليس الهدف هو الجري بسرعة، ولكن السرعة الأهم هي في تغيير الأدوار والأدوار الفرعية (الانتقال من الدفاع إلى الهجوم المعاكس). وهي معتمدة على قدرة قراءة اشارات استرجاع الكرة (إطلاق التسديدة، ترك الكرة، جري تحضيري، التقاط الكرة بواسطة الحارس) والقدرة على بناء مخطط عمل سريع التنفيذ يتلاءم وموازين القوى اللحظية (FOURQUET, 1989).

ففي كل وضعية تعليمية ترتبط الأدوار الفرعية بالهدف الرئيسي، وبالدور الفرعي السابق واللاحق. ففي وضعية التسديد مثلا لا بد أن يسبقه استقبال قبل التمركز أو التجاوز، ويليه البحث عن استعادة الكرة بعد تنفيذ التسديد بواسطة لاعب متمركز بجانب المرمى. وفي الوضعية السابقة مثلا يتم التبادل بين الأدوار الفرعية بالنسبة لنفس اللاعب كما يلي: ممرر، مسدد، مدافع.

- **تتيح الوضعية اختيارا أو بديلا**

يجب أن تتيح الوضعية التعليمية إمكانية الاختيار واتخاذ قرارات من بين عدة بدائل متاحة، مثال في كرة اليد (3 ضد 3) وضعية تسمح بعدة اختيارات في لعبة كرة اليد. وفي الوضعية السابقة تتحدد هذه البدائل حسب الأدوار الفرعية: مثلا بالنسبة للاعب المسدد يمكن اختيار التسديد من الخارج أو الداخل بالنسبة للمدافع تبعا لوضعية هذا الأخير، ونفس الشيء بالنسبة لحارس المرمى.

- **احترام مبدأ الكثافة**

يجب الأخذ بعين الاعتبار للتناسب بين عدد اللاعبين وفضاء اللعب في تصميم الفضاءات البيداغوجية للوضعيات التعليمية. وهو عنصر يسمح بتعقيد أو تبسيط المهام الحركية حسب مستوى التلاميذ، وذلك مراعاة للفروق الفردية، فيمكن اقتراح نفس الوضعية في فضاءات مختلفة لاستثارة سرعات مختلفة للأفعال الحركية. فمثلا في الوضعية السابقة يمكن التغيير في فضاء الوضعية تبعا لمستوى التلاميذ وهدف المربي، وهذا سيقود إلى استجابات حركية متنوعة (تجاوز، ارتقاء، مراوغة، دقة ...) (FOURQUET, 1989).

المحاضرة رقم 14: المهام الحركية، اعتبارات بيداغوجية

❖ تمهيـد

يتبـادر إلـى ذهـن كـل مـدرس أثنـاء تخطـيط الوضـعيات التعليميـة تسـاؤل مهـم وهـو: كيـف يمكننـي مـن خـلال نفـس النشـاط ونفـس الوضـعية الحركيـة المقترحـة أن أعمـل علـى إشـراك جميـع التلاميـذ وتحقيـق الرضـا لـديهم علـى الـرغم مـن اللاتجـانس الـذي يميز ميولهم ودوافعهم؟

إن الإجابـة علـى هـذا التسـاؤل لـيس بـالأمر البسـيط، لأنهـا تخضـع لفعاليـة المراحـل المختلفـة للعمليـة الديداكتيكيـة، وسـنحاول فـي هـذه المحاضـرة التمييـز بـين ثـلاث مراحـل ديداكتيكيـة رئيسـية مرتبطـة بالوضـعية الحركيـة (المهمـة الحركيـة) التـي يقترحهـا المربـي أثنـاء عمليـة التـدريس وهـي: **اختيار الوضعية، تقديمها، تعديلها وتطويرها.**

I. اختيار الوضعيات (المهام) الحركية

إن اختيـار المهـام الحركيـة تعـد الخطـوة الأولـى للمـدرس مـن أجـل بلـوغ الأهـداف المسـطرة، وبالتـالي فهـي مرحلـة مهمـة جـدا تقودنـا إلـى التطـرق إلـى مجموعـة مـن العناصـر وأخـذها بعـين الاعتبار:

1. توقع الفعل التربوي

مـن أجـل التخطـيط والتحضـير الفعـال لعمليـة التـدريس، يعتمـد المربـي بدرجـة أولـى علـى عنصـر التوقـع، وهـو أمـر لـيس سـهلا لأي مـدرس مهـتم بتجديـد وتطـوير تدريسـه باسـتمرار، مـن أجـل الحفـاظ علـى دافعيـة تلاميـذه نحـو الـتعلم. لـذلك فالتحضـير يعـد مرحلـة فـي غايـة الأهميـة تبـدأ بجمـع المـواد الضـرورية مـن مختلـف المصـادر المتخصصـة والحديثـة، ولكـن هنـاك مرحلـة أخـرى مهمـة تليهـا تتميـز بـالتفكير العميـق حـول المهمـة الحركيـة ومـدى اسـتثارتها لدافعيـة التلاميـذ، وخلـق ديناميكية للمجموعة التي ينتمي إليها.

فالتحضـير بهـذا المعنـى هـو توقـع ذهنـي لمجريـات الحصـة بـأدق تفاصـيلها (اسـتجابات التلاميـذ للأنشـطة المقترحـة، أحاسـيس وردود فعـل المـدرس...إلخ). وبالتـالي فالوضـعية الحركيـة التـي يختارهـا المـدرس يجـب أن تختـار بعنايـة، لأن المشـكلة التـي تطرحهـا المهمـة الحركيـة هـي التـي

ستخلق الرغبة لدى التلميذ والحاجة إلى التكيف والبحث عن الحلول. فطبيعة المهمة الحركية ودرجة صعوبتها عنصرين هامين في استثارة الدوافع نحو التعلم.

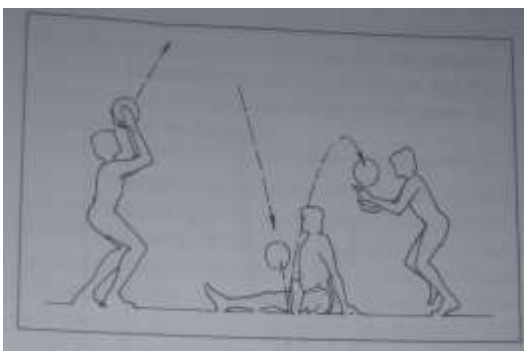
هذا التصور للتدريس يهتم بالمتعلم في وضعية التعلم وليس بهذه الأخيرة فقط، فهو لا يركز على المحتوى الذي سيقدم بنظرة تقنية بحتة (تحليل ميكانيكي لحركات المستوى العالي، وتجزئتها لعناصر متسلسلة ثم ربطها لإنتاج النموذج النهائي). لأن ذلك لا يتوافق مع اللاتجانس الذي يميز المتعلمين (الفروق الفردية)(Brunelle, Carlier, & Florence, 1998) .

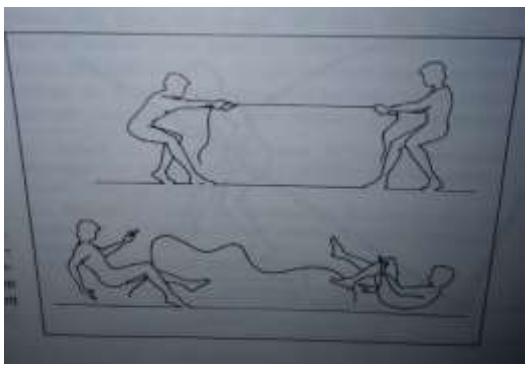
2. الاعتماد على عنصر البساطة، الإثارة والقابلية للتطور

من بين الأسباب التي تدفع بالتلاميذ إلى عدم الرغبة في المشاركة الفعالة في حصة التربية البدنية والرياضية هو طبيعة المهمات الحركية المقترحة، فهي قد تكون سهلة جدا ومتكررة على شكل وضعيات جاهزة للتطبيق مباشرة، أو على العكس فتكون جد معقدة، لا ينجح في أدائها إلا العدد القليل والباقي يتهربون منها أو ينتقلون إلى المهام الحركية الموالية دون تحقيق تطور ملموس، مما يشعرهم بالإحباط.

لذلك فالوضعيات الحركية مهما كان هدفها لابد أن تعتمد على معيار البساطة، هذه الأخيرة لا تعني السهولة؛ بل تعني احتواء الوضعية على عنصر جديد واحد فقط، يحمل نوعا من الصعوبة، لأن ذلك سيسمح للمتعلم بالتركيز على هدف واحد واضح ودقيق.

مثال: عمل ثنائي: أحدهم يرمي الكرة في اتجاهات مختلفة والآخر يحاول في كل مرة الجلوس أرضا والسماح للكرة بالارتداد بين الرجلين، ثم مسكها بالوقوف.

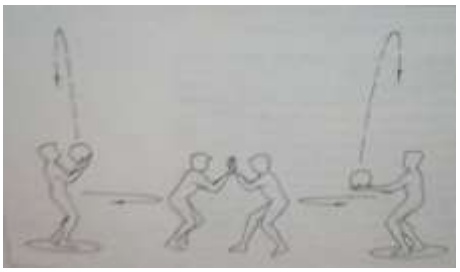




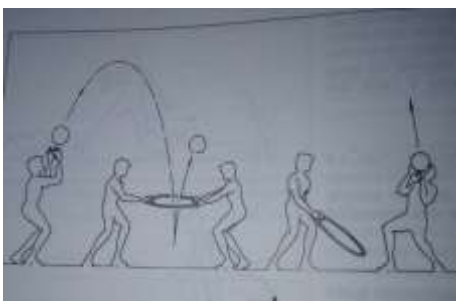
كما أن الوضعيات الحركية لابد أن تتوفر على عنصر الإثارة؛ بمعنى أنها تستثير لدى المتعلم حاجة أو حاجات، وتخلق لديه الرغبة في الانجاز. أما العنصر الثالث فالوضعية الحركية ليست هدفا في حد ذاتها بل تعتبر نقطة انطلاق ومرجع لقياس تقدم التلاميذ، وعلى ضوئها يمكن إحداث تغيرات وتطوير في مكونات هذه الوضعية.

3. معايير اختيار الوضعيات (المهام) الحركية

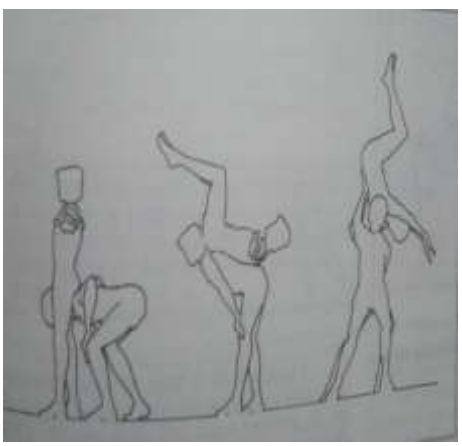
هناك خمس معايير أساسية لاختيار المهارات الحركية على ضوء المقاربة القائمة على إثارة الدوافع نحو الممارسة، وكل معيار مرتبط بحاجة من الحاجات الخاصة بالمتعلم وهي:



- **الديناميكية**: مرتبطة بحاجة المتعلم إلى الحركة وصرف الطاقة من خلال إشراك الجسم في الحركة وشغل الفضاء، وبذلك يمكن لحصة ت ب ر أن تمثل القطيعة مع القسم (الخمول) كما يتصورها التلميذ.

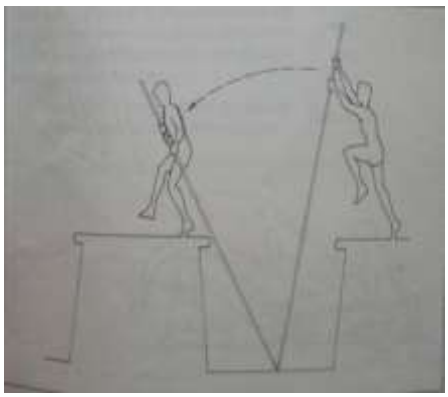


- **الأصلية**: مرتبطة بحاجة المتعلم إلى الاكتشاف والتجديد، فالوضعية الأصلية هي التي تستثير لدى المتعلم الدهشة والفضول والرغبة في المحاولة والتجربة.



- **التحدي**: بمعنى أن تحمل المهمة الحركية تحديا معينا، وهذا مرتبط بحاجة المتعلم إلى تجاوز الذات والجرأة وحب التفوق والتغلب على العراقيل والتنافس، إلا أن المشكلة التي تواجه المدرس هنا هو الفروق الفردية بين التلاميذ وضرورية البحث عن الدرجة المثلى للصعوبة التي تحملها الوضعية.

- **الانفتاح**: وهي مرتبطة بحاجة المتعلم إلى الثقة بالنفس والشعور بالأمن خلال أداء الحركة المطلوبة وحاجته إلى القبول من طرف الآخرين. فالوضعية المفتوحة تعطي هامشا للحرية لكل متعلم مهما كان مستواه وقدراته ومكتسباته من أجل انجاز بعض المهام بنجاح دون التعرض من الوهلة الأولى للفشل والسخرية، وبناء نقطة مرجعية تسمح له بقياس التطور الشخصي. وهذا الانفتاح يمكن أن يكون في الحركة ذاتها (تعدد الاستجابات) أو بعد أداء الحركة من خلال فتح المجال لأداء حركات أخرى(Brunelle et al., 1998) .

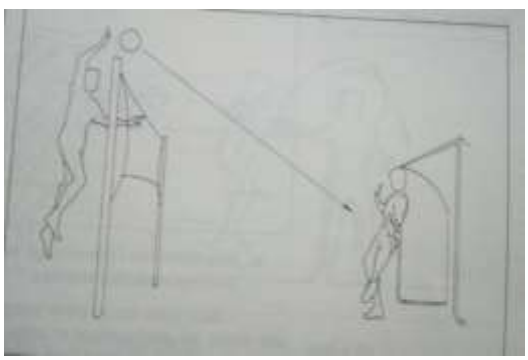


- **لها معنى:** مرتبطة بحاجة التلميذ إلى التعلم والفهم، والإجابة على السؤال لماذا؟ لذلك يجب أن تكون المهمة الحركية المقترحة لها علاقة مباشرة بالهدف المعلن من طرف المدرس، أو الأهداف الشخصية للمتعلم. ولا يجب أن تتوقف عند حدود تعلم الحركة لذاتها فقط، بل يجب أن ترتبط بجوانب أخرى (مرتبطة بالحياة اليومية، تنمي الشخصية، تستخدم في مناسبات أخرى).

II. عرض المهمة الحركية والاستجابات الأولى نحو نشاط المتعلم

وهي مرحلة مهمة كذلك لأنها تحدد بدرجة كبيرة وضوح أو غموض صورة المهارة الحركية بالنسبة للمتعلم، وتحدد كذلك اهتمام التلاميذ أو نفورهم منها وأخيرا تؤثر على الثقة بالنفس والتردد لدى المتعلمين، ولكي تكون هذه المرحلة فعالة لابد من مراعاة العناصر التالية:

1. **الإعلان عن الهدف**: ويشمل العناصر التالية:



- **تحديد الهدف:** بمعنى إعطاء التلاميذ ما هو الأهم بالنسبة للمهمة الحركية المقترحة (المشكل المطروح). فتحديد الهدف يعمل على الحفاظ على الانتباه والارتباط النفسي والالتزام الحركي. وبالتالي يجب الابتعاد عن التفاصيل الدقيقة والحجم الكبير من المعلومات مثل: وضع الكرة داخل مرمى كرة اليد بعد أداء السحق في الكرة الطائرة كما هو مبين في الصورة المقابلة.
- **تحديد ظروف البداية:** وهي تعبر عن ظروف الانجاز (مادية، تنظيمية، وضعية الانطلاق...إلخ) فبدون هذه الظروف لا يمكن إنجاز الهدف. يجب أن تتميز بالاختصار ولا تتداخل مع معايير الانجاز، لأن هذه الأخيرة هي التي تسمح بتحقيق الهدف.

- **تحديد معايير السلامة:** وهي مجموعة من الاحتياطات التي يجب اتخاذها أثناء الانجاز حيث يتم التنبيه إليها طوال الحصة (Brunelle et al., 1998) ، ومن هذه المعايير نذكر:

- التأكد من عدم وجود أخطار في فضاء اللعب (أرضية زلجة، حفر، عوائق....)
- مساحة كافية حول حدود فضاء اللعب
- استخدام عتاد ذو نوعية جيدة مطابق لمعايير السلامة
- الحرص على إعطاء تعليمات وقواعد صارمة وواجب احترامها من طرف التلاميذ
- الحرص على ارتداء ملابس ملائمة (أحذية، تجنب الألبسة المعيقة، تجنب المجوهرات)

- **عرض النموذج**: يجب أن يتميز بالاختصار والوضوح وله نوعان: نموذج فعلي (إجمالي) يكون هدفه إعطاء نظرة عامة حول الحركة وإثارة اهتمام التلاميذ، ونموذج آخر يكون مفصلا يهدف إلى التركيز على بعض التفاصيل الدقيقة. فالهدف من النموذج ليس إعطاء الحل بل تعريف المتعلم بالمشكلة التي ستواجهه، وبالتالي يفضل استخدام النموذج الإجمالي ويحبذ مرافقة العرض بالتفسيرات اللفظية كلما أمكن ذلك. يمكن عرض النموذج بواسطة المدرس أو بالاستعانة بأحد التلاميذ، مع ضرورة استخدام مثيرات متنوعة (سمعية، بصرية، حسية...إلخ)

2. **الحث على الحركة والتعلم**: يجب تقديم المهمة الحركية بطريقة تحث التلميذ على الحركة والتعلم ويتم ذلك من خلال التدخل عبر مجموعة من العناصر:

- **تثمين المهمة وتثمين التلميذ:** في هذا التدخل يتم تركيز المدرس على أهمية الحركة والمشكلة المطروحة، وإعطاء أهمية للمتعلم كذلك مثل: التركيز على الصعوبة كقوله " إنها حركة تتطلب نوعا من التركيز" أو ربط الحركة بأحداث خارج المدرسة كقوله " هذا التمرين نلاحظه في التلفاز"، أو يعلن عن تحدي مثل " هذه المهمة لم يستطع القسم الذي قبلكم أن ينجزها بشكل جيد".

- **تدخلات خاصة بالإعلان عن بداية الحركة:** وهي عادة ما تلي العرض مباشرة بهدف البدء في الحركة، مثل " انطلق، ابدأ...، فالمدرس في هذه التدخلات يحث على المنافسة " من يستطيع القيام بأكبر عدد من لمسات الكرة بالرأس دون سقوطها"، التدرج في الصعوبة، البحث عن الحلول والجمع بين الحركات، والحث على التعاون.

- **الإعلان عن التقويم:** هي تدخلات تتضمن وجود المدرس كمراقب وملاحظ لحركات التلاميذ ومقارنتها بالهدف المسطر، مثل قوله " سألاحظ، سأحسب عدد...." .

3. **استجابة المدرس لنشاط المتعلم:** يتم ذلك من خلال مجموعة من العناصر:

- **منطق احترام التعليمات:** فالمدرس يحدد ماذا يفعل المتعلم؟ وكيف؟ فهو يصف المهارة، ويحدد معايير النجاح ومعايير الانجاز الصحيحة، حيث يعزز بعض المعايير لحظة الإعلان عن الحركة وتكرارها بانتظام. كما يلاحظ مدى احترام التعليمات بدقة، وتقديم تغذية رجعية متنوعة. وفي لحظة التوقف يكون التقويم وإعادة النظر في سيرورة الحركة.

- **منطق الاكتشاف التدريجي:** فالمدرس يعلن فقط عن الهدف من المهارة وطرح المشكل مع ترك الحرية للتلاميذ، وملاحظة ماذا يجري داخل المجموعة واكتشاف الاستجابات المتعددة، ثم يتم التعزيز الايجابي للبدايات الجيدة والتشجيع على الاستمرار، وحث التلاميذ للتركيز على الهدف، وعندما يتوقف النشاط للحظة قصيرة يتم تبني أحد الحلول الملاحظة واعتمادها من طرف الجميع.

- **التوقف الأول للنشاط:** لا يجب التسرع في توقيف التلاميذ منذ الوهلة الأولى، لأن هذا سيكسر إيقاع التلميذ. لذلك يجب ترك المتعلمين يجربون المهمة الحركية ثم بعدها تقدم الإعانة حسب احتياج كل تلميذ. في فترة التوقف يتم تنبيه التلاميذ إلى التركيز وتوقيف الكرات وعدم القيام بالحركات العشوائية. كما يمكن للمدرس ترك التلاميذ في أماكنهم أو جمعهم في مكان واحد وذلك حسب الموقف. لكن يجب أن تكون فترة التوقف قصيرة لكي لا يتشتت تركيز التلاميذ(Brunelle et al., 1998) .

III. تطوير المهام الحركية

ينطلق من مبدأ مفاده أن كل متعلم يمكنه النجاح انطلاقا من قدراته كمرجع وليس بالمقارنة مع الآخرين، وعلى هذا سوف نركز على نقطتين هامتين:

1. **التطوير النوعي:** وهو التركيز على بعض المؤشرات التي تؤثر مباشرة على نجاح المهمة الحركية، مع ضرورة مراعاة مبدأ التعاقب بين مرحلة الاستكشاف الكلي للحركة (التركيز على الهدف) والتي تلي مرحلة العرض من جهة ومرحلة التركيز على أحد أبعاد هذه المهارة التي

تلي مرحلة التوقف من جهة أخرى. كما يجب على المدرس متابعة مدى تطبيق التعليمات الموجهة للتلاميذ بالتعزيز الإيجابي وتقييم النتائج.

2. **تفريد المهام:** عندما يتمكن التلاميذ من التحكم في المهارات المقترحة يقوم المدرس بإدخال بعض التعديلات بهدف تعقيد المهمة الحركية أكثر، وذلك حسب مستويات التلاميذ، وحسب رغبتهم في التقدم، ويكون هذا التطوير وفق ثلاثة اتجاهات:

- **تكثيف المهمة**: يتم من خلال زيادة: عدد مرات الانجاز، سرعة الانجاز، التغيير في مسافة التنقل أو الرمي، إدراج مهمة ضمن مسلك مركب.
- **تعقيد المهمة**: تغيير شكل الحركة، وضعية البداية والنهاية، تغيير الاتجاه والمدى، تغيير بعض الشروط المادية (كالعلو، نوع الأداة، حجم الأداة.... إلخ). تنفيذ الحركة بالأطراف غير المعتادة (يمين، يسار)، إدخال متغير الرؤية (تغميض العينين، التركيز على نقطة معينة والقيام بحركة ما)، إدخال عنصر التعاون والعمل الجماعي، إدخال بعض العناصر التي تحدث اضطراب في الحركة.
- **تسهيل المهمة**: تكون بالنسبة للتلاميذ ضعاف المستوى، من خلال العمل على تغيير المؤشرات المذكورة سابقا، بهدف إشعار الجميع في نهاية الحصة باكتساب شيء إيجابي(Brunelle et al., 1998) .

وعموما يتم تطوير اللعبة عادة وفق المتغيرات الديداكتيكية التالية:

- فضاء وزمن اللعبة
- واجبات اللاعبين وأدوارهم
- الأفعال الحركية
- حجم وعدد الأشياء
- موازين القوى
- قواعد متدرجة الصعوبة

مع الإشارة إلى أنه يجب القيام بنوع من التوازن في عملية التطوير، من خلال عدم رفع المتغيرات الديداكتيكية في نفس الوقت، بل يتم رفع متغيرات في وقت تنخفض فيه أخرى

وهكذا. فمثلا في لعبة المطاردة حينما يخفض من مستوى الفعل الحركي (جري عادي) يقابله رفع مستوى فضاء اللعب (فضاء مشترك).

IV. الأسس البيداغوجية للتعامل مع الأفواج خلال اللعب

1. تشكيل الفرق في الألعاب الرياضية الجماعية

من أهم مبادئ الألعاب الجماعية هو ضمان تكافؤ الفرص في النجاح في اللعبة بالنسبة للفرق المتنافسة، بمعنى أن تكون موازين القوى متكافئة، لذلك لابد أن يكون تشكيل الفرق بعد عدة حصص من أجل السماح ببناء استراتيجية للفريق. وهناك العديد من الطرق المستخدمة في تشكيل الفرق، لكل منها إيجابيات وسلبيات نبينها في الجدول التالي:

الطريقة	الإيجابيات	السلبيات
فرق متجانسة (حسب الحاجة أو المستوى)	تسمح بتحقيق التطور للجميع خاصة في حالة الفوارق الكبيرة في المستوى	تزيد من الفوارق في المستويات وصم التلاميذ الضعاف
فرق غير متجانسة (عشوائية)	تشجع التعاون والتكامل بين اللاعبين وتقبل الفوارق	قد تحد من مشاركة الضعاف لصالح الجيدين
فرق مشكلة من طرف المدرس	تسمح بتشكيل فرق متوازنة ربح الوقت إثبات مكانة المدرس	قد تظل الفرق ثابتة لمدة طويلة مما يحد من الاستفادة من الاختلاط مع فرق أخرى
فرق مشكلة من طرف التلاميذ	تشكيل فرق حسب التقارب	إمكانية رفض بعض التلاميذ

2. تسيير الفوج خلال ممارسة اللعبة

من أجل التسيير البيداغوجي الأمثل للقسم (الفوج) خلال ممارسة لعبة رياضية، يجب مراعاة مجموعة من الإجراءات:

- **تفريق فضاءات اللعب**: بعض الألعاب تمارس بكامل التعداد في الفوج، كما يمكن لعب نفس اللعبة في فضاءات متفرقة، أو لعب ألعاب مختلفة في فضاءات متفرقة بشكل متزامن.
- **تحديد معالم بصرية**: وذلك من أجل تسهيل التقاط المعلومة من طرف التلاميذ، خاصة المبتدئين، حيث تخص هذه المعالم فضاء اللعب (أقماع، علامات ....)، تساعد على مراقبة حدود الملعب ووضعية اللاعبين في الميدان، واحترام القواعد. كما قد تخص هذه المعالم اللاعبين بحيث يمكن التفريق بسهولة بين الزميل والخصم (صدريات، ألبسة بألوان مختلفة...).

- **التمييز بين أدوار اللاعبين**: يجب تقسيم الأدوار بين اللاعبين من أجل التقليل من عدد اللاعبين في فضاء اللعب من جهة، واستغلال لاعبين آخرين في مهام أخرى خلال اللعب (حكم، حكم مساعد، مراقب ..... الخ).
- **تحديد المدة الزمنية للعبة**: حيث يجب إعلام التلاميذ بذلك (استخدام الصافرة، الحكم)

قائمة المراجع

الأمانة العامة للحكومة. (2013). قانون رقم 13-05 مؤرخ في 14 رمضان عام 1434 هـ الموافق 23 يوليو سنة 2013م يتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية وتطويرها. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد / 39، الصادرة بتاريخ 22 رمضان عام 1434 هـ الموافق 31 يوليو سنة 2013 م.

الأمانة العامة للحكومة. (2008). قانون رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429هـ الموافق 23 يناير سنة 2008م يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد / 04، الصادرة بتاريخ 19 محرم عام 1429 هـ الموافق 27 يناير سنة 2008 م.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2016). الوثيقة المرافقة لمنهج التربية البدنية والرياضية، الجزائر.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2006). الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، السنة الثالثة ثانوي.

الجنة الوطنية للمناهج. (2016). مناهج مرحلة التعليم المتوسط، منهج التربية البدنية والرياضية، الجزائر.

اللجنة الوطنية للمناهج. (2006). منهاج مادة التربية البدنية والرياضية، السنة الثالثة ثانوي.

بوهادي ,ع .(2012) .تحليل الفعل الديداكتيكي -مقاربة ليسانية بيداغوجية .دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، 39(2).

جميل ,ح .(2018) .محاضرات في الديدكتيك العامة .تطوان ,المغرب :منشورات حمداوي الثقافية.

جودت أحمد سعادة. (2001). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. غمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

صادق خالد الحايك. (2017). مناهج واستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الرياضية. عمان، الأردن: دائرة المكتبة الوطنية.

علي خليفة ميرفت، و السايح محمد مصطفى. (2012). المدخل إلى طرق تدريس التربية الرياضية . الاسكندرية: ماهي للنشر والتوزيع وخدمات الكمبيوت

زيد ,خ .إ .(2014) .أساسيات التدريس .عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع.

عامر ,ف .ا .(2016) .طرائق التدريس العامة .دار حميثرا للنشر والترجمة.

قلي، ع. (2009). التربية العامة. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، المحرر) الجزائر، الجزائر.

Amade-Escot, C. (2007). le didactique. paris: éditions revue eps.

Antoine, T., & Léziart, Y. (2007). DE LA NÉCESSITÉ DE LA PRISE EN COMPTE DE LA NOTION DE « MILIEU DIDACTIQUE » POUR L'ÉTUDE DES PHÉNOMÈNES DE TRANSMISSION ET D'APPROPRIATION DES SAVOIRS : UN EXEMPLE À PROPOS DE L'APPRENTISSAGE DE LA PASSE EN BASKET-BALL. Movement & Sport Sciences(61), 57-71.

Brunelle, J., Carlier, G., & Florence, J. (1998). Enseigner l'éducation physique au secondaire, Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative (éd. 1re édition). Deboeck supérieur.

Charouit, L. (2010, 12 22-23). Les contenus d'enseignement dans l'approche par les compétences de base. TINEJDAD ET ERFOUD, Maroc. Consulté le 02 2024, sur https://www.dadda.ma/wp-content/uploads/2019/09/les-contenus-d-enseignement-en-eps.pdf

Cordoba, A. (2013, 12). L'articulation des systèmes didactiques dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise. THESE Présentée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Éducation. Genève,.

Coutant, V. (2012). Transposition et ingénierie didactique du rink-hockey Mise en forme et enseignement scolaire : construction de savoirs à l'aide de débats d'idées. MASTER 2 RECHERCHE : STRATÉGIE D'INTERVENTION EN EPS, 14. (U. B. SEGALEN, Éd.) Consulté le 2024, sur https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760980v1/document

Dugal, J. (1991, Juillet-Août). analyse et traitement didactique des APS: l"exemple de tenis. Revue EPS(230), pp. 25-28.

Dugas, É. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. Revue Française de Pédagogie, 5-17.

EPS1, E. (2016). Didactique des jeux et sports collectifs/Propositions de mises en œuvre en football pour accompagner l'Euro 2016. Récupéré sur DSDEN 93: https://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/6_Didactique_Football_euro2016x.pdf

FOURQUET, J. P. (1989). Situations motrices et sports collectifs , Contribution à la Recherche en Didactique des Sports Col. EPS(219), pp. 7-10.

Gilles, C., & Olivier, H. (2009). LA LÉGITIMITÉ DE LA CULTURE SCOLAIRE MISE À L'ÉPREUVE. L'EXEMPLE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DANS LE SECOND DEGRÉ EN FRANCE. Education et sociétés, 189-206.

HEUSER, F. (2009). DU SAVOIR ENSEIGNE ET EVALUE A LA REFERENCE DE L'ENSEIGNANT D'EPS : ETUDE DIDACTIQUE CLINIQUE EN KARATE. THESE En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE Délivré par l'Université Toulouse III - Paul Sabatier.

MAUNY, C. (1998, Juillet-Août). Proposition pour un traitement didactique. Revue EPS(272), pp. 21-26.

Mérand, R. (1989). La rénovation des contenus d'enseignement : jeux sportifs collectifs au collège. Revue Française de pédagogie, 11-14.

Page, V. (2015). Établir une relation pédagogique à distance... Est-ce possible?. Pédagogie collégiale vol. 28, n° 4, été 2015.

Paindorge, M. (2008). Didactique de l'Education Physique et Sportive, didactique des disciplines technologiques: quelques concepts. eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, (15).

Parlebas, P. (1999). Jeux, sports et sociétés : Lexique de praxéologie motrice. Paris : INSEP-Éditions. doi :10.4000/books.insep.1067.

Tasra, S. (2017). pédagogie , didactique générale et didactique disciplinaire. Récupéré sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812

Vigne, M., & Joncheray, H. (2012). La pratique des jeux traditionnels du Nord de la France. Rabaska, 10, 29-45.