

التدريس الفعّال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة

الملك سعود.

د. مبارك محمد آدم*

ملخص: تحددت أهداف هذه الدراسة في التعرف على المجالات التي تُدرك على أنها أكثر إسهاماً في فعالية التدريس والأهمية النسبية للموضوعات الضمنية في تلك المجالات. باستخدام طريقتي الأحداث الهامة واستجلاء الأطر المرجعية للمفحوصين جُمعت البيانات من عينة من طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود بالرياض. الفصل الثاني ١٤٢٠-١٤٢١ هجرية. أشار التحليل إلى أن أفراد العينة يدركون "تقديم المادة الدراسية" و"التنظيم والإدارة" و"التخطيط" كمجالات تتضمن أهم الموضوعات التي تسهم في فعالية التدريس. غير أن كافة تلك الموضوعات ارتبطت بالأنشطة الرياضية فقط كمادة دراسية للتربية البدنية. تدرك العينة تقويم التحصيل على أنه أقل أهمية وتتناقض مدركاتها عن استراتيجيات وطرق التدريس مع نتائج الأبحاث. مدركات العينة بصورة عامة فنية الطبيعة تظهر فيها بصمات برنامج الإعداد المهني وسليمة إلى حد ما. قدمت بعض المقترحات.

مقدمة: المدارس الناجحة هي تلك التي تيسر وتعزز التعلم. ويدرك المعنيون أن ذلك التعلم إنما يقاس بحجم التحصيل الذي يحققه التلاميذ عبر عمليات التدريس. من هنا توجه اهتمام البحث والمؤتمرات العلمية ومؤسسات الإعداد المهني للمعلمين... الخ نحو تحديد ماهية الموضوعات التي تجعل التدريس فعالاً إذا اهتم بها. ورغم توفر الكثير من البيانات في هذا الصدد (Medley, 1984, P.199) إلا أننا لا نزال نجهد الكثير عن إدراك المعلمين لجدواها وعملياتها. إن إدراك المعلم لتلك البيانات لا يقل أهمية عن البيانات نفسها. ذلك أن المعلم وحده هو الذي يقرر ما سيستخدمه منها وكيفية استخدامه. يؤكد البحث (Prophy, 1982, p527) أن المعلم هو الأكثر تأثيراً على تحصيل التلاميذ. غير أن ذلك التأثير سيعتمد إلى حد كبير على سلامة

* قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود

مدركاته لما أثبتت الأبحاث العلمية ضرورة تواجده في التدريس حتى يحقق التلاميذ تحصيلًا ملحوظًا. ما هي مدركات المعلمين للتدريس الفعال كما تشير بها ممارساتهم؟ هذا هو موضوع هذه الدراسة.

الإطار النظري :

يهتم التدريس الفعال كأحد مجالات أبحاث التدريس بتحديد الموضوعات التي تقود إلى زيادة تحصيل أو تعلم التلاميذ بهدف تعميمها. ورغم أن جذور المجال تعود إلى العام ١٨٩٦م (Medley,1982,p.1895)، إلا أن قمة تطوره هي العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين. حيث صممت له أطر مختلفة تعرف ما يتضمنه من موضوعات أو متغيرات. وتتفق معظم تلك الأطر في أن التدريس الفعال هو محصلة التفاعلات بين العوامل الضمنية في ٤ مجالات عريضة هي الخصائص القبلية للمعلم (presage) (عمره؛ حالته البدنية؛ تمكنه في المادة الدراسية (الخ) والسيقات contexts (سمات وخصائص التلاميذ؛ الخصائص البيئية الاجتماعية. وتدرج هنا أيضا المادة التعليمية للدرس وأهداف المعلم) وعمليات التدريس process (أنشطة التدريس من حيث سلوك المعلم وسلوك التلاميذ وتفاعل الاثنين) وأخيرا حصائل التدريس (التغيرات التي تطال التلاميذ كنتيجة للمشاركة في أنشطة الدرس أيا كان مجالها). (أنظر مثلا (Medley,1982,p.1901)، (Rink,1985,pp. 260-262).

تاريخيا ربطت فعالية التدريس بالسمات والخصائص الشخصية presage variables ولما اتضح من بعدها من أن تكون منبئا موضوعيا بالتدريس الفعال انتقل الاهتمام إلى دراسة سلوك المعلم في مواجهة التلاميذ (Harris, 1998, p.1). وتعتبر مرحلة دراسة سلوك المعلمين في غرف الصف محاولة لوضع مفاهيم السلوكيين (مثل المؤشرات والتغذية الراجعة الأكاديمية والتعزيز) موضع التنفيذ

(Wallberg, 1990,p.47) للتعرف على ما يقود استخدامه منها إلى زيادة تحصيل التلاميذ. ويعود الفضل لها في تكوين قاعدة بيانات التدريس الفعال المسماة أبحاث العملية والحصيلة process-product research . انتقل الاهتمام بعد ذلك إلى البحث في العمليات العقلية للتلاميذ وأثار التدريس وحالياً يتوجه الاهتمام نحو دراسة بيئات غرف الصف classroom ecology (للمزيد أنظر (Greenberg, 1999, p4).

لقد أثرت نتائج أبحاث التدريس الفعال فهنا لبنية التدريس والعوامل التي تقود إلى زيادة تعلم التلاميذ وتحصيلهم. وربما أن تلك النتائج هي الأكثر أهمية وقابلية للاستخدام بعد ٨٠ عاماً من البحث (Medley,1982, p.1897). فبفضلها أصبحت وظائف المعلم واستراتيجيات تنفيذها محددة (Rosineshine and Stevens,1986, pp. 379). وبفضلها أيضاً ثبت خطأ بعض الاعتقادات التربوية الفجة كالقول بأن المعلم يولد ولا يصنع (Medley,1982, p.1895). كما أنها أثبتت أيضاً أن التدريس الفعال يتضمن الاختيار والتنظيم من ذخيرة واسعة من أنواع سلوك التدريس وفقاً لمجتمع تلاميذ معين وأهداف تعليمية معينة لا مجرد التطبيق على مهارات يعتقد أن لها صفة العمومية (Prophy and Good,1986, p.329) إذ أنه لا توجد نظرية واحدة للتدريس تصلح للتطبيق في كافة السياقات.

موضوعات كثيرة ثبت بحثياً تأثيرها الإيجابي على التحصيل. وكإجراء تنظيمي يمكن عرضها وباختصار تحت المجالات التالية:

١. التخطيط ... كمهارة أساسية مطلوبة للكفاءة التربوية يهتم باتخاذ جملة قرارات من بينها "إعداد المادة الدراسية وتنظيمها" و "تحديد أهداف تدريسها" في ضوء "دراسة لقدرات التلاميذ" و "الإستراتيجيات التي ستستخدم في التقديم وفي تنظيم وإدارة الدرس" (جابر جابر ١٩٩٩ ص ٢٧ ومحمد عدس ١٩٩٦ ص ١١٣)، (Hunter,1986,p.4) ، (Shavelson, 1983, p. 404-405) .

٢. تنظيم وإدارة الدرس يشير اصطلاح التنظيم والإدارة فى المحيطات التعليمية إلى التدابير والإجراءات الضرورية لخلق بيئات تمكن من تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم (عزت جرادات وآخرون . د . ت . ص ٩٤) . وهي ترتبط بتحصيل التلاميذ (Prophy and Good, 1986, p. 337)، (Doyle, 1986, p. 39) ، (Harris 1998, p. 17) . ومن موضوعاتها الهامة " تصميم بيئة تعلم أقرب إلى بيئات عالم الأعمال " business (Prophy and Good 1986, p. 341) (Rink 1996, p.179) ، (Siedentop 1986, p. 381) و" التعريف بقواعد الانضباط والجزاء المترتبة عن الخروج عليها مع إظهار العزم على تطبيقها." و" الإدارة" هنا "وقائية" بالضرورة.

٣. تقديم المادة الدراسية ... وفقا لأدب التدريس يكون تقديم المادة الدراسية فعالا إذا التزم المعلم ب"شرح واضح مدعوم بنماذج بصرية للمهارات أو المفاهيم موضوع الدرس" clarity مع "التقدم فيها بخطوات قصيرة سريعة المعدل" pacing لتسهيل الاستيعاب و"طرح أسئلة للتأكد من الفهم". ولترسيخ ما تم تعليمه يتبع العرض ب"تطبيق موجه وآخر مستقل" يركز فيه المعلم على الأنشطة الأكاديمية دون غيرها فيقدم للتلاميذ "مهام تعليمية تناسب قدراتهم" يراعى فيها "توفير أكبر معدل نجاح ممكن". يبقى المعلم قائدا للتطبيق "مكرسا له أكبر جزء من وقت الدرس" وجاعلا التلاميذ يندمجون فيه تماما مع مروره بينهم ومراقبته الأداء و"تقديم التغذية الراجعة التصحيحية" مع "استثارة دافعيتهم" وتعريفهم ب"التوقعات العالية" الموضوعة للتعلم وبما أنجز منها و"محاسبتهم" على الإنجاز .(جابر جابر ١٩٩٩ ص ٦٧) ، (Walberg, 1990, p. 471) ، (Rosinshine and Stevens, 1986, p.379) ، (Prophy and Good, 1986, pp.360-365) ، (Greenberg, 1999, p.2) .

٤. استراتيجيات التدريس ... ترتبط الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس بتحصيل التلاميذ (Medley 1982, P.1896). وتبدو معظم الفروق الصارخة بينها وكأنها تتعلق بأدوار المعلم والتلميذ وتدرّس التلاميذ كمجموعة واحدة أو في مجموعات (Walberg 1990, p.47). بصورة عامة يمكن التفريق بين استراتيجية التدريس المباشر والاستراتيجيات غير المباشرة (المحطات، التدريس التبادلي الخ). ورغم الدعم الذي تحظى به استراتيجية التعليم المباشر direct instruction من حيث زيادة التحصيل (جابر جابر ١٩٩٩ ص ١٤)، (Good 1979, p.55)، (Walberg 1990, p.472)، (Prophy and Good 1986, p.361) إلا أن للإستراتيجيات الأخرى أنصارها أيضا. (Harris, 1998, p.178)، (جابر جابر ١٩٩٩ ص ٨٧)، (Walberg 1990, p. 473).

٥. طرق التدريس ... الطريقة هي الخطوات المتسلسلة المترابطة التي يتبعها المعلم في تحقيق أهدافه التعليمية. وهي تأتي في الغالب كجزء من الاستراتيجيات التعليمية. وعليه فإن فعاليتها تستمد من الاستراتيجية التي استخدمت فيها وطبيعة المادة الدراسية وأهدافها وخصائص المتعلمين.

٦. تقويم التحصيل ... يهتم تقويم التحصيل بالتعرف على درجة تقدم التلاميذ ونقاط ضعفهم وقوتهم وفاعلية العملية التعليمية الخ. ولأن حجم التحصيل والتعلم هما معياري الحكم على فاعلية المعلم نفسه فإن الكفايات الخاصة بالتقويم تعتبر جزءا رئيسا من ذخيرة المعلم الفعال ويرتبط التمكن من تلك الكفايات إيجابيا بزيادة التحصيل (Anderson and Barnes 1990, p. 585).

الدراسات السابقة

تقارب نتائج أبحاث التدريس الفعال في مجال التربية البدنية نظيرتها المستقاة من المجالات الأكاديمية الأخرى. صحيح أن المادة الدراسية تختلف في صالات

الألعاب والملاعب إلا أن عمليات التدريس الجيد تبقى ثابتة. لنر كيف تشير الدراسات البحثية في المجالين إلى هذا التقارب.

في دراسات غرف الصف بحث (Elwin And Others,1990) مدركات عينة من طلبة التطبيق الميداني للتدريس الفعال عبر مقابلات شخصية طالب منهم فيها وصف درس ناجح وآخر غير ناجح مع رصد الأسباب التي يرون أنها قادت لذلك. وضح اتفاق العينة على أن أهم عناصر النجاح تتحدد في "استجابة التلاميذ" و " طريقة تنفيذ الدرس" و "تفريده أو عدم نمطيته". وظهر أيضا أن تحقيق "رغبات التلاميذ" و "مشاركتهم" وإلى مدى أقل "تعلمهم" تعتبر عوامل رئيسة في نجاح الدرس. وكان الاختلاف البارز هو تركيز أغلبية المطبقين في المرحلة الابتدائية على "عدم نمطية الدرس" كمؤشر للتدريس الفعال في حين لم يذكر هذا المتغير إلا ٥٠ فقط من مطبقي المرحلة الثانوية.

وحاول (Evans and Bethel, 1984) تحديد أكثر المهارات أهمية في فعالية التدريس ومقارنة مدركات كافة المعنيين بالبرنامج لمهارات معينة. من حيث الأهمية احتلت مهارات التنظيم والإدارة المقدمة. (تحديد القواعد والإجراءات والاتساق في تنفيذها). وجاءت موضوعات تقديم المادة الدراسية (تقديم تغذية راجعة) في المركز الخامس ثم (وضوح الشرح) ثم (المحاسبة على التعلم) واحتل التقييم المركز الخامس عشر وقبل الأخير مباشرة. وتوصل الباحثان إلى اتفاق المعنيين في أن إدارة سلوك التلاميذ تأتي في المقدمة من حيث الأهمية يليها التخطيط ثم النمو الشخصي والمهني بالاشتراك مع تقديم المادة الدراسية واحتل التنظيم والتطوير التعليمي والتقييم المركزين قبل الأخير والأخير على التوالي.

ويبدو أن لطلاب التخصصات غير التربوية وأساتذتهم مفاهيم الخاصة أيضا عن التدريس الفعال. فقد رتب طلاب تخصصي التمريض والتكنولوجيا في دراسة (Money,1992) "التمكن من المادة الدراسية" كأهم موضوع في التدريس الفعال يليه

“وضوح الشرح” ثم “التنظيم الجيد للمادة الدراسية” ثم “القدرة على استثارة الدافعية” و “التجديد والإثارة” في المركز الرابع بالاشتراك ثم “الدفع والانفتاح” وفي المركز الأخير جاء “الانضباط أو السيطرة على الصف”.

واهتم (Hartner,1991) بمعرفة مصادر اكتساب المعلمين ل ١٨ موضوعا ثبت بحثيا ارتباطها بفعالية التدريس بالإضافة إلى معرفة الوسائط التي أسهمت في اكتساب وتطوير تلك الموضوعات. وقد توصل الباحث إلى أن ١٤ من الموضوعات الـ ١٨ تكتسب مفاهيمها الأساسية عبر برنامج البكالوريوس وليس الدراسات العليا. في حين اكتسبت الموضوعات الأربعة الأخرى من الخبرة العملية. أما الكفاءة في الموضوعات فمحصلة الممارسة العملية لا ورشات العمل ولا الدراسات المستقلة.

في دراسات التربية البدنية اهتم (Parker,1995) بالتعرف على رؤى المعلمين للموضوعات الأساسية التي تسهم في فعالية التدريس وترتيبها ومسوغات ذلك الترتيب. أشار تحليل البيانات إلى أن معظم أفراد العينة يرون أن التدريس الفعال يرتبط ب “الإدارة والتنظيم” و “الانضباط” و “التحكم والسيطرة في الصف”. وكان مثيرا احتلال “نجاح التلاميذ” والذي يشير إلى التحصيل والتعلم المركز الأول في تقارير الأحداث الهامة ثم انتقال هذا المركز للموضوعات الخاصة بالتنظيم والإدارة عند استجلاء الأطر المرجعية الشخصية. ويبدو أن العينة رصدت أحداثها الهامة في تقاريرها من واقع خبرتها العملية غير أنها وهي ترتب أهمية الموضوعات المستقاة من تلك التقارير عادت لنمط التفكير التقليدي custodial في التدريس والذي يركز على انضباط التلاميذ كعامل أول في نجاح الدرس. ورغم أن أغلبية العينة أشارت إلى عوامل أخرى تعبر عن التدريس الفعال (الشرح الواضح؛ التقويم؛ توقعات المعلم؛ تحديد الأهداف؛ الخ) إلا أن مفهوما آخر له يرتبط

بالخصائص الشخصية للمدرس برز وإن بغلبة أقل داعما حقيقة وجود أكثر من مفهوم للتدريس الفعال بين أفراد العينة.

حاولت (Placek,1981,pp.46-56) التعرف على الكيفية التي يرى بها معلمو المستقبل التدريس الفعال مستخدمة طريقة الأحداث الهامة مع طلبة تربية بدنية جدد يدرسون في أحد مقررات طرق التدريس. أشار تحليل البيانات إلى أن العينة تستدل على فعالية درسها من مدى سرور التلاميذ في الدرس (٤٨%) ثم من حجم التعلم الذي تحقق (٤٤%). ومثلت المشاركة الإيجابية العالية دليلهم الثالث والأخير. وعند تحليل البيانات وفقا لمصدر فعالية التدريس (المعلم أم التلاميذ أم الدرس) لم يكن مفاجئا أن تربط العينة الفعالية بالتلاميذ. وقد استخلصت الباحثة أن المفحوصين يمتلكون تعاريف مختلفة لما يكون التدريس الفعال وأن مقولة دعمهم يكونوا سعداء ومشغولين ومؤدبين لا تتسحب فقط على المعلمين الخبراء.

وباستخدام تقارير الأحداث الهامة أيضا جمع (Placek and Dodds,1988) أوصافا من عينة من الطلبة المعلمين تتعلق بما يرونه مظاهر سائدة لتدريسهم الشخصي الناجح وغير الناجح. عقب التحليل اتضح أن معظم عوامل النجاح والفشل - أكثر من ٥٠% - تتعلق بالتلاميذ أولا ثم بالمعلم - الثالث - والبقية تتعلق بالبيئة التعليمية. وظهرت "عدم طاعة التلاميذ" كأبرز معوق للتدريس الفعال. ورغم أن العينة ربطت فعالية التدريس بسلوك التلاميذ (نجاحهم؛ إكمالهم للمهام التعليمية؛ المرح والاستمتاع؛ المشاركة؛ الاندماج؛ الطاعة والتعاون) إلا أنها لم تنس إرجاع شئ من الفضل لنفسها. فقد عزت النجاح مباشرة إلى عوامل مثل (التخطيط والتنظيم الجيدين؛ استثارة دافعية التلاميذ والسيطرة عليهم) بالإضافة إلى العوامل المتعلقة بخصائص المهام التعليمية التي قدموها وبيئة التعلم عموما (مهام جديدة؛ استثارة التحدي والتنافس). وقد عزت العينة فعالية التدريس إلى التلاميذ (الطاعة والانضباط الخ) بأكثر مما عزته إلى المعلم أو المهام التعليمية.

وبافتراض أن الكثير من مفاهيم التدريس الفعال تنتقل مع معلمي المستقبل من أيام تعليمهم العام استخدم (Schempp,1989) تقارير الأحداث الهامة في جمع بيانات من طلبة تطبيق ميداني تتعلق بالموضوعات التي يعتقدون أنها جعلت تدريس معلمهم في التعليم العام فعالا ونظيرتها المسئولة عن فعالية أحد دروسهم الناجحة خلال تطبيقهم. أشار تحليل البيانات إلى أن تعلم التلاميذ وتسيير الصف والعلاقات الشخصية بين المعلم والتلاميذ والخصائص الشخصية للمعلم مثلت المجالات الأكثر تكرارا في تبرير الفعالية خلال الفترتين. في تعلم التلاميذ أولت التقارير اهتماما لاختيار المحتوى مع تشابه في المبررات. فالمعيار أيام التعليم العام كان مدى استجابة النشاط المختار لرغبات التلاميذ واستثارته لدافعيتهم وإشراكه للجميع وليس اكتساب معارف أو مهارات معينة فيه. وفي خبرة التطبيق الميداني شكلت الاستجابة للرغبات أيضا المعيار الأول للاختيار ولكن كوسيلة لإبقاء التلاميذ مندمجين ومستمتعين. وكان مثيرا أن العينة وضعت "المرح" كمعيار فاعلية في مرحلة التطبيق لا في المفاهيم المنقولة من أيام التعليم العام. ورغم اعتراف العينة بأهمية التقييم وانتقادها لممارسات معلمها أيام التعليم العام إلا أنها لم تغير تلك الممارسات في تدريسها الشخصي. فهي بدورها قومت تلاميذها في ضوء عوامل مثل الانضباط والحضور والطاعة الخ لا في ضوء التحصيل الفعلي. وأشارت العينة إلى التخطيط كوظيفة رئيسة في التدريس الفعال في سلوك معلمهم وتدريسهم الشخصي أيضا إلا أن تعريف التخطيط في المرحلتين لم يتغير؛ فأهميته لم ترتبط بتعلم التلاميذ وإنما بإبقائهم نشطين وحتى لا يهدر وقت الدرس. وقد خلص الباحث إلى أن نتائجه تدعم رؤية أن أيام التلمذة تعرف معلمي المستقبل بمدى واسع من مهام التدريس الفعال ومعايير تقييمها وهي معايير تنتقل إلى التدريس الشخصي. ولأنها في الغالب رؤى لا تتأسس على معرفة مهنية فإنها تشكل في ما إذا كان الماضي يحدد مستقبل تدريس التربية البدنية.

في دراسة (O'sullivan and Tsangaridou,1991) أشارت البيانات التي تم جمعها عبر تقارير الأحداث الهامة من عينة من طلبة تطبيق ميداني مبكر إلى أن متغيرات تقديم المادة الدراسية (اختيار المؤشرات المناسبة وسرعة إيقاع الدرس وتدرجه والتوزيع في طرق العرض والتغذية الراجعة) هي العامل الأول في التدريس الفعال (٦٥%) تليها المتغيرات المتعلقة بالتنظيم والإدارة (٣٢%). وجاءت مهام التخطيط في المركز الثالث والأخير. والنتيجة البارزة هنا هي ربط العينة التدريس الفعال بتحصيل التلاميذ وتعلمهم عكس الكثير من الدراسات السابقة. نتيجة بارزة أخرى تمثلت في أن العينة لم تول أسبقية عالية للخصائص الشخصية للمعلم رغم اعترافها بأهميتها في التدريس الجيد مركزة بدلا عن ذلك على الجوانب الفنية في التدريس. أعاد (Curter-Smith,1996) تطبيق نفس دراسة (O'sullivan and Tsangaridou, 1991) السابقة على عينة مشابهة وبنفس وسيلة جمع البيانات. أشلر التحليل إلى أن العينة ربطت فعالية التدريس بمجالات "تقديم المادة الدراسية" و "تحصيل التلاميذ" (المركز الأول بالاشتراك بإجماع ٣٠,٧٧% لكل منهما) بأكثر من ربطها له ب "التنظيم والإدارة" (المركز الثالث بإجماع ٢٩,٦٧%). ولم يحظ "التخطيط" كمجال هام في فعالية التدريس إلا بإجماع محدود (٨,٧% فقط). أشار المفحوصون إلى أن التقديم الفعال للمادة يجسده تقديم شرح مقتضب مع نموذج سليم ينتقل التلاميذ بعده إلى التطبيقات. وبرزوا ترتيبهم المتقدم للتنظيم بأن الاستراتيجيات التنظيمية الفعالة تمنع إهدار وقت الدرس وتبقى المعلم مسيطرا على الموقف والتلاميذ مندمجين تماما في التناقس. أشير إلى استمتاع الكل بالنشاط ورغبتهم فيه أو تعلمهم لشيء كأسس للحكم على فعالية الدرس. ركز المفحوصون على تعلم التلاميذ وجوانب التدريس الفنية ويسودهم اعتقاد بأن معرفة الألعاب والرياضات مكون حيوي في بنية التدريس الفعال.

وبعد ... من العرض السابق يلاحظ أن معظم دراسات المدركات والمفاهيم تستخدم الطرق النوعية qualitative جامعة بياناتها بأدوات يسهل منها الاستتباط low inference devices مثل المقابلات المفتوحة النهائية وتقارير الأحداث الهامة وطريقة استجلاء الأطر المرجعية الذاتية Q-methodology وأداتها "التصنيف المقيد" (الكيو Q-sort) ومن عينات مختلفة من المعنيين. ويبدو بوضوح اختلاف الآراء حول الموضوعات التي تجعل التدريس فعالا مما يؤكد وجود أكثر من تعريف للتدريس الفعال. وربما أن قيمة تلك الدراسات تكمن في البصائر التي قد تتأتى من دراسة تلك الاختلافات. والسؤال الهام هو ما إذا كان استخدام نفس هذه الطرق والأدوات مع عينة مختلفة سيضيف جديدا إلى تلك التعريفات وهو ما تحاول هذه الدراسة الإجابة عليه.

مشكلة الدراسة وأهدافها :

لا نزال نفنقر إلى تغذية راجعة عن ماهية الموضوعات والمجالات التي يدركها الطلبة المعلمون على أنها هامة في التدريس الفعال رغم كم المعلومات البحثية الهائل الذي يقدم لهم. والوقوف على مدركات المعلمين لتلك الموضوعات والمجالات هام جدا لتنافس وسائط عديدة مع برامج الإعداد المهني في تكوينها. لذلك فإن الوقوف عليها - لا سيما خلال توجيهها العمل - قد تترتب عنه بعض البصائر حول الصائب منها وما يحتاج إلى معالجات جديدة في برنامج الإعداد المهني. من هنا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما هي الموضوعات والمجالات التي أدركها أفراد العينة على أنها الأكثر إسهاما في فعالية الدروس التي وصفوها في تقاريرهم؟
٢. كيف ترتب العينة تلك الموضوعات من حيث الأهمية؟

حدود ومحددات الدراسة :

١. تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود. الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٢٠ هجرية.
٢. تتبع هذه الدراسة أسلوباً نوعياً في إجراءاتها. وهي بذلك تخضع لكافة المحددات التي تشيع في مثل هذا النوع من الدراسات.

التعريفات الإجرائية :

- **التدريس الفعال** : هو ذلك الذي يقود إلى تعلم أو تحصيل ملحوظ من جانب التلاميذ. وقوامه نوعية الممارسات التدريسية التي يلتزم بها المعلم كمهني professional في توفير التعليم وفي تنفيذ دوره القيادي. تختص ممارسات توفير التعلم بما يحدث خلال مواقف التفاعل المباشر مع التلاميذ في حين تختص ممارسات الدور القيادي بما يفعل خلال عمليات التخطيط وإدارة الحياة الصفية وتقوم بتقديم التلميذ (جابر جابر ١٩٩٨ ص ٢٣٢-٢٣٣).
- **تقديم المادة الدراسية** : أحد مهام توفير التعلم التي تختص بإيلاغ المتعلمين بما يجب أن يتعلموه والطريقة التي سيتبعونها في التعلم بمساعدة المهارات البداغوجية للمعلم (Graham, 1992, p.64). ويستخدم الاصطلاح بمعنى مرادف للعرض (جابر جابر ١٩٩٩ ص ٣٧).

الطريقة والإجراءات :

١. عينة الدراسة:

- يتكون مجتمع هذه الدراسة من طلبة مقرر التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٢٠-١٤٢١ هجرية. والمقرر هو آخر متطلبات التخرج (المستوى الثامن). بلغ عدد الدارسين ٥٨ دارساً أختير منهم ٢٥ (يعادلون ٤٣%) بالطريقة العشوائية.

٢. طريقة الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة:

أ. طريقة الأحداث الهامة critical incident technique ... تقوم هذه الطريقة (Flangan, 1954, pp.327-360) على جمع بيانات من مفحوصين تتعلق بخبرتهم العملية أو الواقعية الهامة في موضوع البحث عبر طرق مختلفة منها كتابة تقارير عن تلك الخبرات. وتشرط الطريقة أن تكون تلك الخبرات حقيقية لتقليل الحس وأن تكون حديثة لا تزال في ذاكرة المفحوص وأن تكتب بأكبر قدر من التفصيل والذي سيشير حجمه إلى مدى صدق التقارير. يجرى تحليل استقرائي للبيانات ثم تصنف وتيوب وتستخلص منها النتائج.

ب. طريقة استجلاء الأطر المرجعية الذاتية للمفحوصين (Q Technique) ... تستخدم هذه الطريقة (Kerlinger, 1973, pp.582-600) في دراسة الأطر المرجعية للأفراد فيما يتعلق بظاهرة معينة يلمون بها جيدا للوصول إلى رؤاهم لما يبدو لهم صحيحا أو حقيقيا في تلك الظاهرة خلال فحصهم الإدراكي لخبراتهم معها. تعتمد الطريقة على جمع عدد من الموضوعات المرتبطة بمجال دراسة معين وتقديمها للمفحوص ليقوم بترتيبها تنازليا وفقا لأهميتها. ويعتبر الترتيب Q-sort أداة هذه الطريقة علما بأن الحرف Q مجرد رمز لتمييز الطريقة وأداتها من حيث اهتمامها بتصنيف الأفراد وفقا لمعارفهم أو مدركاتهم ... الخ. وقد استخدمت الطريقتان عبر مرحلتين:

■ المرحلة الأولى من الدراسة: تقارير الأحداث الهامة

أعدت استمارة تقارير أولية طلب فيها إلى عينة عشوائية من المفحوصين كتابة وصف تفصيلي لدرس نفذه يعتقدون بأنه كان فعالا بمعنى تحقيقه لأهدافه مع تحديد الأسباب التي تبرر ذلك الاعتقاد. سبق توزيع الاستمارات التجريبية اجتماع

بالمفحوصين ومناقشتهم فى أهداف الدراسة وتعريفهم بأن المطلوب هو تقرير يتضمن وصف دقيق وشامل لدرس تم تنفيذه فعلا سيظل مذكورا لتحقيقه المرجو منه كما تم طرح بعض الأمثلة لما يمكن أن يكتب فى التقارير حتى تزداد الثقة فى البيانات (Flangan,1954,pp.339). جمعت تقارير التجريب وأشارت قراءتها لعدة مرات إلى وضوح السؤالين واستثارتها لخبرات عملية سابقة وبقدر كاف من التفصيل.

أعيد توزيع الاستمارات بعد مضي شهر من التجريب الاستطلاعى على أمل ازدياد خبرة الطلاب فى التدريس. وقد صممت الاستمارات هذه المرة بحيث تتضمن اسم المفحوص ومدرسة التطبيق ورقم الهاتف لتسهيل الاتصال فى حالة أى استفسار من الباحث وأيضا لضمان المشاركة فى المرحلة الثانية من البحث. تضمنت الاستمارات تعهدا بعدم استخدام البيانات لغير غرض البحث وتوضيحا بعدم ارتباطها بالتقييم فى مقرر التطبيق الميدانى وبحرية عدم الاستجابة وأن الاستجابة تعنى موافقة خطية على المشاركة واستعداد للمواصلة فى المرحلة الثانية من الدراسة. وطلب من المفحوصين أيضا عدم مناقشة موضوع البحث مع الزملاء الآخرين.

سلم الباحث الاستمارات للمفحوصين بنفسه عن طريق الزيارات الميدانية أو خلال اجتماعاتهم الأسبوعية مع مشرفيهم وقد سمح بفترة أسبوع كامل لكتابة التقرير.

سلمت نسبة كبيرة من العينة تقاريرها أثناء الفترة المحددة وتابع الباحث البقية حتى اكتمل وصولها. تمت المراجعة واستبعد غير الصادق منها وفقا لمعايير الصدق (Flangan,1954,pp.343) ومن ثم اختير منها ٢٥ تقريرا بطريقة عشوائية.

بمجرد تحديد التقارير التي ستضمن بياناتها في الدراسة بدأت مرحلة التحليل الاستقرائي والتي تعتبر قلب دراسات طريقة الأحداث الهامة (Placek and Dodds 1988, p352) وذلك على النحو التالي:

أولاً: قرأت كافة التقارير عدة مرات من قبل الباحث. تم تحليل محتوى كل تقرير إلى عبارات مفيدة أو جمل قائمة بذاتها ومن الأمثلة هنا " شرحت المهارة ثم قدمت لها نموذجاً " و " انتقل التلاميذ إلى التطبيق " و " كانوا يتنافسون فيما بينهم ". أعيدت كتابة العبارات حرفياً في بطاقات. بلغ متوسط عبارات كل تقرير ١٦,٦ بمجموع كلي ٤١٠ عبارة.

ثانياً: وضعت العبارات المتشابهة في موضوعات وتم تعريف الموضوع على أنه عبارة أو فكرة تتسق في مفهومها مع ما أثبت البحث العلمي صلته بالتدريس الفعال.

ثالثاً: تم إلحاق الموضوعات المختلفة بمجالات أو مجموعات categories أوسع وفقاً لإطار اختاره الباحث من نتائج أبحاث التدريس الفعال.

رابعاً: لتحديد معامل ثبات التحليل اختيرت عينة عشوائية من التقارير وقدمت إلى محكمين خارجيين من المهتمين بالتدريس وطلب إليهما إعادة تحليل محتوياتها وربطها بالموضوعات والمجموعات المختارة. تم التحليل بحضور الباحث وقورنت النتائج مع ما توصل إليه الباحث سابقاً وقد تم الاتفاق على ترسية الموضوعات التي تحمل أكثر من مضمون مثل "توزيع التلاميذ في مجموعات استعداداً للتطبيق" و " أتقن التلاميذ المهارة لسهولتها" في المجموعات المناسبة لها واتفق أيضاً على تعريفات المجموعات. انتهت عملية تحديد معامل ثبات التحليل عندما بلغ الاتفاق بين تصنيف المحكمين والباحث ٠٠,٩٠. بعدها أعيد تحليل محتويات كافة التقارير وتبويبها وتحديد الوزن الذي أعطاه المفحوصون

للموضوعات المختلفة وإجماعهم عليها كما يشير بذلك التكرار والنسبة المئوية. اقتصر التحليل فقط على الموضوعات التي تكررت لخمس مرات أو أكثر.

■ المرحلة الثانية : استجلاء الأطر المرجعية الذاتية للمفحوصين و التصنيف المقيد
Q- sort

استخلص ٣١ موضوعا من تقارير الأحداث الهامة رأت العينة أنه يتداخل فى التدريس الفعال. ألحقت هذه الموضوعات بثمانية مجالات هي "التنظيم والإدارة" و "تقديم المادة الدراسية" و "موضوعات تتصل بالمعلم" و "التخطيط" و "التنظيم والتطوير التعليمي" و "حصائل الدرس" و "التقويم" و "استراتيجيات وطرق التدريس". تمت صياغة الموضوعات وترتيبها عشوائيا فى بطاقات تضمنت صندوقين بارزين متلاصقين الأول بداخله الموضوع بخط بارز والثانى لكتابة ترتيبه. ذيل كل موضوع بشرح مختصر. لاستجلاء الأطر المرجعية للمفحوصين طلب إليهم ترتيب الموضوعات ال ٣١ تنازليا وفقا لأهميتها فى فعالية الدرس الذى قاموا بتنفيذه. وحيث أن هذه الموضوعات مستقاة بكاملها من تقارير الأحداث فإن صدقها يكون داخلها. طلب من مفحوصين (Kerlinger,1973,p.594) تجريب ترتيب الموضوعات لتحديد الثبات والذى بلغ معاملته ٠.٥١.

بعدها أنجزت العينة عملية الترتيب ومن ثم سجلت البيانات وأدخلت الحاسب لتحديد مدى الاتفاق على أهمية الموضوعات فى التدريس الفعال وترتيبها ومتوسطاتها وانحرافاتها المعيارية.

النتائج:

يتعلق سؤال هذه الدراسة الأول بماهية الموضوعات والمجالات التي أدركها أفراد العينة على أنها المسئولة عن فعالية الدرس الذي قاموا بتنفيذه. ويوضح الجدول رقم (١) أدناه أهم الموضوعات وإجماع العينة عليها ووزنها مربوطة بالمجالات التي تنتمي إليها.

جدول (١) يوضح إجماع العينة على أهم الموضوعات * المتداخلة في التدريس الفعال ووزنها في مجالاتها العامة

الوزن		الإجماع		المجالات والموضوعات
%	التكرار	%	التكرار	
٢٥,٨٥	١٠٦			أ. تقديم المادة الدراسية
٥,٨٥	٢٤	٩٢	٢٣	١. وضوح الشرح وسلامة العرض
٥,٦١	٢٣	٨٨	٢٢	٢. التغذية الراجعة
٤,٨٨	٢٠	٨٠	٢٠	٣. فرص التطبيق
٣,٩٠	١٦	٥٢	١٣	٤. كفاءة استخدام زمن الدرس
٢,٦٨	١١	٣٢	٨	٥. استثارة دافعية التلاميذ
١,٧١	٧	٢٤	٦	٦. تفاعل المعلم مع التلاميذ
١,٢٢	٥	١٦	٤	٧. أسئلة المعلم للتأكد من الفهم
١٨,٠٣	٧٤			ب. التنظيم والإدارة
١٠,٠٠	٤١	١٠٠	٢٥	١. تنظيم وإدارة الدرس
٤,٦٢	١٩	٥٢	١٣	٢. الإشراف الإيجابي.
٣,٤١	١٤	٣٦	٩	٣. تطبيق قواعد النظام
١٦,٥٨	٦٨			ج. التنظيم والتطوير التعليمي
٤,٨٨	٢٠	٨٠	٢٠	١. الإمكانيات المادية
٣,٤١	١٤	٥٢	١٣	٢. نوع المهام التعليمية المقدمة
٢,٤٤	١٠	٣٦	٩	٣. تدريس التلاميذ في مجموعات
١,٧١	٧	٢٨	٧	٤. تدريس الصف كمجموعة واحدة
١,٤٦	٦	٢٤	٦	٥. الاندماج في الدرس زمن التعلم
١,٤٦	٦	٢٠	٥	٦. تناسب المهام مع المتعلمين
١,٢٢	٥	٢٠	٥	٧. تصميم المهام يتوجه نحو النجاح
١٠,٣٩	٤٤			د. حصائل الدرس
٥,١٣	٢١	٦٨	١٧	١. التنافس من خلال اللعب
٢,٩٣	١٢	٤٤	١١	٢. أهداف المعلم وتحققها
٢,٦٨	١١	٤٠	١٠	٣. معايشة التلاميذ المرح
١٠,٤٩	٤٣			هـ. التخطيط
٤,٦٣	١٩	٤٤	١١	١. الإعداد الجيد للمادة الدراسية
٣,٩١	١٦	٥٦	١٤	٢. بيئة التعلم التي تم إعدادها
١,٩٥	٨	٢٠	٥	٣. الدراسة القبليّة للتلاميذ

* تنويه ... تكررت موضوعات مجال "المعلم" ٣٧ مرة بوزن (٩,٠٣%) وموضوعات " استراتيجيات وطرق التدريس" ٣٠ مرة بوزن (٧,٣٢%) وموضوعات "تقويم التحصيل" ٨ مرات بوزن (١,٩٥%). لم تورد هذه المجالات في الجدول غير أن الموضوعات الضمنية في كل منها نقلت إلى المرحلة التالية من التحليل.

كما تشير بيانات الجدول أعلاه تدرك عينة هذه الدراسة أن التدريس عملية مركبة. فقد أشاروا إلى عدة مجالات يرون أنها تداخلت في فعالية الدرس الذي وصفوه في التقارير. وفي هذا التركيب تدرك العينة أن "تقديم المادة الدراسية" هو المسئول الأول عن تلك الفعالية. وربطت العينة فعالية درسها أيضا بـ "التنظيم والإدارة". وتلاحظ هنا الفروق الكبيرة بين وزني المجالين. فإذا أضفنا إلى هذا أن "التنظيم والتطوير التعليمي" احتل المركز الثالث من حيث تأثيره على فعالية الدرس والصلة الوثيقة بينه وبين "تقديم المادة الدراسية" يتأكد أن هذه العينة تدرك أن التدريس الفعال يرتبط بمرحلة التفاعل مع التلاميذ في صالات الألعاب والملاعب. جملة موضوعات بدت أقل تأثيرا على فعالية التدريس من وجهة نظر العينة. فأسئلة المعلم للتأكد من الفهم وتصميم مهام تعليمية تتوجه نحو النجاح احتلا المركز الأخير من حيث الوزن (١,٢٢%) وبإجماع محدود أيضا (٢٠% لأول و١٦% للثاني). في المركز الثامن والعشرين تشارك موضوعا التنظيم والتطوير التعليمي "تناسب المهام التعليمية مع خصائص المتعلمين" و "الاندماج في المهام التعليمية أو زمن التعلم الأكاديمي" بوزن (١,٤٦%) لكل مع إجماع محدود أيضا (٢٠% لأول و٢٤% للثاني). وفي المركز الخامس والعشرين تشارك كل من "تدريس الصف كمجموعة واحدة" و "استراتيجية التدريس المباشر" و "تفاعل المعلم مع التلاميذ".

■ الأهمية النسبية للموضوعات التي أسهمت في فعالية الدرس

عرضت كافة الموضوعات المستقاة من التقارير على العينة لترتيبها وفقا لأهميتها في فعالية الدرس الذي نفذوه حتى يجاب على سؤال الدراسة الثاني وبدت البيانات كما في الجدول (٢) التالي :

جدول (٢) : يوضح الترتيب والمتوسطات والانحرافات المعيارية لموضوعات التدريس الفعال الأكثر أهمية وفقا لآراء أفراد العينة

الترتيب	الموضوعات	المتوسط	الانحراف
١	الإعداد الجيد للمادة الدراسية	٦,٧٦	٦,٣٩
٢	أهداف المعلم وتحقيقها	٦,٨٠	٥,٣٢
٣	التنافس بين التلاميذ من خلال اللعب	٩,٠٨	٧,٢٥
٤	استثارة الدافعية	٩,٦٤	٧,٢٥
٥	حماسة المعلم للتدريس والتعلم	١١,٠٤	٧,٩٥
٦	كفاية الإمكانيات المادية الأجهزة والأدوات	١١,٣٦	٩,٤٥
٧	حسن تنظيم وإدارة الدرس	١٢,٤٨	٦,٢٨
٨	الاندماج في الدرس " زمن التعلم الأكاديمي"	١٢,٨٠	٨,٣٤
٩	الاستخدام الكفء لوقت الدرس	١٣,٣٦	٦,٨٣
١٠	وضوح الشرح وسلامة العرض	١٣,٦٤	٧,١٨
١١	التمكن من المادة الدراسية	١٣,٧٦	٩,٤٤
١٢	التغذية الراجعة	١٤,٢٠	٧,٣٠
١٣	معايشة التلاميذ المرح	١٤,٥٢	٨,٤٠
١٤	طرق التدريس غير المباشرة	١٥,٠٠	٦,٣٥
١٥	بيئة التعلم التي أعدها المعلم	١٥,٢٨	٦,٢٥
١٦	نوع المهام التعليمية التي قدمت للتلاميذ	١٥,٩٢	٨,٠٣
١٧	أسئلة المعلم للتأكد من الفهم	١٦,٥٢	٧,٥٧
١٨	تدريس التلاميذ في مجموعات متناسقة	١٦,٦٨	٩,١٨
١٩	استخدام استراتيجية الإشراف الإيجابي	١٦,٧٦	٨,٦٦
٢٠	فرص تطبيق وافرة	١٧,٢٤	٦,٩٧
٢١	صفات وجدانية في المعلم الصبر والحلم	١٧,٨٠	١٠,٥٠
٢٢	تفاعل المعلم مع التلاميذ	١٨,٤٠	٨,٦٨
٢٣	توفر فرص النجاح في المهام التعليمية	١٩,١٦	٦,٦٠
٢٤	استخدام استراتيجية التدريس المباشر	٢٠,٦٤	٩,٣٦
٢٥	الدراسة القبليّة للتلاميذ	٢١,١٢	٦,٨٠
٢٦	تناسب المهام مع خصائص المتعلمين	٢١,٦٤	٨,٠٩

بلغ معامل الاتفاق لـ "كندال" بين ترتيب المفحوصين لموضوعات التدريس الفعال Kendal's coefficient of concordance ٠,٢٦٥ وهو دال عند مستوى ٠,٠٠١ على اتفاق المفحوصين حول أهمية الموضوعات التي تضمنتها بطاقات التصنيف المقيد Q-sort من حيث إسهامها في فعالية الدروس التي نفذوها. ومع

ذلك فإن اختلافات كبيرة بدت بينهم في ترتيب أهمية تلك الموضوعات كما يشير إلى ذلك الارتفاع في الانحرافات المعيارية.

من بيانات الجدول رقم ٢ يلاحظ أن العينة أعطت الأولوية للتخطيط "الإعداد الجيد للمادة الدراسية" وحصائل الدرس "أهداف المعلم" و"التنافس بين التلاميذ".
آخر ٥ موضوعات في ذيل القائمة (لم تدرج بالجدول باعتبارها الأقل أهمية في فعالية التدريس من جملة المعروض منها للترتيب) هي بدءا بالمركز السابع والعشرين التقويم ثم الحفاظ على النظام ومجازاة المخالفين ثم تدريس الصف كمجموعة واحدة ثم التدريس بالطريقة الأمرية وأخيرا توقعات المعلم.

مناقشة النتائج :

تبدو نتائج هذه الدراسة مثيرة إلى حد كبير وتحرض على التفكير في العلاقة بين سلوك التدريس والتأمل فيه كما تعبر عن الأول تقارير الأحداث الهامة وعن الثاني الأطر المرجعية الذاتية للمفحوصين. ففي بيانات تقارير الأحداث الهامة نسبت العينة فعالية دروسها إلى مجال تقديم المادة الدراسية (وزن=٢٥,٨٥%).
ومن بين كافة الموضوعات احتل "وضوح الشرح وسلامة العرض" المركز الثاني من حيث الوزن والتغذية الراجعة المركز الثالث. ورغم أن "الإدارة والتنظيم" كمجال احتلت المركز الثاني وزنا (١٨,٣%) إلا أن أحد موضوعاتها "تنظيم وإدارة الدرس" احتل الترتيب الأول على كافة الموضوعات (وزن =١٠%). وقد يفسر ذلك بأن هذه العينة تدرك أن تنظيم وإدارة الدرس شرط في التدريس الفعال ولكنه غير كاف. فأساس الفاعلية هو تقديم المادة الدراسية شرحا ونموذجا بصريا وتقديم تغذية راجعة على الأداء. وحتى يتحقق النجاح لا بد من تنظيم وإدارة فعالين. ربما أن تقديم الإدارة والتنظيم ليس بالجديد في جماعات المعلمين الجدد؛ فقد وثقته دراسات (Ellwein et al. 1990,p.11) ، (Parker,1995,pp.133-134) ،

(O'sullivan and Tsngaridou,1992,P385)، (Wang,1993,p.2) غير أن اللافت للنظر

هو تقديم مجال تقديم المادة الدراسية وكذا موضوعاتها.

ويبرز مفهوم آخر عند النظر إلى بيانات التصنيف المقيد. مفهوم فني تبدو واضحة فيه بصمات برنامج الإعداد المهني. فقد رتب المفحوصون التخطيط فى المركز الأول "حسن إعداد وتنظيم المادة الدراسية" وأظهروا اهتمامهم بتعلم التلاميذ بترتيب "أهداف المعلم وتحققها" فى المركز الثانى ورتبوا ٣ من موضوعات تقديم المادة الدراسية بين المراكز العشرة الأولى ولم يفت على العينة الطبيعة العملية لمادة التربية البدنية فرتبوا التنافس من خلال اللعب كثالث أهم موضوع والأجهزة والأدوات فى المرتبة السادسة تليها التنظيم والإدارة.

ومع ذلك فإن إدراك الفعالية بمعنى تحصيل أو تعلم أكثر لا يبدو واضحاً تماماً. فحصائل الدرس كمجال احتلت المركز الرابع وفيه ركز على التنافس والمرح بعبارات مثل "الممارسة فى شكل مباراة" و"تشويق التلاميذ" و"إدخال المرح فى الدرس" و"المتعة" و"روح التنافس" بأكثر مما ركز على تحقيق أهداف الدرس. ومرة أخرى فإن مثل هذا الإدراك يتسق أيضاً مع نتائج دراسات عديدة (Placek and Dodds,1988,p.352;Parker,1995,p128) حيث التدريس الفعال هو تنظيم وإدارة الدرس وتقديم المادة الدراسية والتطبيق عليها مع إعطاء تغذية راجعة عن الأداء. أما تحصيل التلاميذ فهو موضوع هام ولكنه يأتى بعد الموضوعات الأكثر أهمية .

ويقود هذا إلى الحديث عن إدراك العينة لطبيعة المادة الدراسية للتربية البدنية وتطوير وتنظيم المهام التعليمية التى تقود إلى تعلمها. بافتراض أن التدريس الفعال يجب أن يرتبط بغاية التربية البدنية " تنشئة الأجيال على ممارسة النشاط البدنى طوال العمر وإكسابها مقومات تلك الممارسة" فإن كافة الأهداف التى وردت وفى كافة تقارير الأحداث الهامة وتبعاً لذلك المادة الدراسية المتعلقة بها ترتبط فقط بتعليم

مهارات الأنشطة الرياضية في تناقض واضح مع هدف التخصص وكذا فلسفة برنامج الإعداد المهني. غابت تماما الأهداف العضوية والمعرفية والوجدانية وغابت تماما المدخلات العلمية التي أضيفت إلى البرنامج أخيرا لتخدم هدف التخصص. لم يتحدث تقرير واحد عن تدريس المفاهيم الخاصة باللياقة البدنية للصحة ولا تعليم التلاميذ مبادئ تصميم برامج النشاط البدني التي تحقق ذلك النوع من اللياقة الخ. ومع كل هذا التوجه نحو الأنشطة الرياضية كنفويض للتوجه نحو تعلم التلاميذ للفهم learning for understanding يبدو أن العينة تدرك تطوير وتنظيم المهام التعليمية على أنه أقل أهمية. (احتل نوع المهام التعليمية المركز ١٦ بينما رتب الموضوعان الآخران في المركزين ٢٣ و٢٦). فإذا كانت كافة المهام التعليمية التي وردت في تقارير الأحداث تتعلق نوعا بمهارات الأنشطة الرياضية ولا يراعى في تصميمها خصائص التلاميذ ولا احتمالات نجاحهم فيها فإن المرجو منها قد لا يتحقق على النحو الأمثل. وعلى أية حال فإن فهم المحتوى على أنه محدد سلفا ولا يحتاج إلى معالجات يعم كافة المعلمين الجدد (O'sullivan and Tsangaridou,1992,p.390) ولا يقتصر على طلبة التربية البدنية وحدهم رغم أنه "أحد خصائص التمييز في تدريس التربية البدنية" (Ennis,1999,p.190). باختصار تشير بيانات التقارير والترتيب إلى مفهوم تقليدي للتدريس "التربية الرياضية" يرى أن التلاميذ سيتعلمون المهارات الرياضية لمجرد ممارسة الأنشطة وهو مفهوم لا تدعمه أدلة كافية. ويخشى أنه محصلة ثقافة تفرض على المعلمين والتلاميذ معا التركيز على مدى ضيق من الأنشطة البدنية (Curter-smith,1996,p.247).

وتدعم بيانات الجدولين ١ و ٢ معا إدراكا للتدريس يرى أنه يتحدد بسلوكيات فنية technical أكثر منه بالسمات الشخصية. حيث تقدمت الموضوعات الفنية مثل التخطيط وتقديم المادة الدراسية الخ على خصائص المعلم دون إنكار لأهميتها.

تدرك هذه العينة أن تقويم التحصيل محدود الصلة بفعالية التدريس. (المركز الأخير كمجال في تقارير الأحداث والترتيب السابع والعشرين في التصنيف المقيد). ويبدو أن اختلاف بيئة هذه الدراسة هو المسئول عن ترسخ هذا الإدراك. فتحصيل التلاميذ لدينا ليس معياراً لتعيين المعلمين ولا الاحتفاظ بهم (حركة المحاسبة accountability) والتربية البدنية ليست مقرر رسوب ونجاح (رغم الجدل والجدل المضاد في ذلك) ودرجاتها تتحدد بجملة عوامل ليس من بينها ما خرج به التلميذ فعلاً من دراسة المقرر. لذلك لم يكن مفاجئاً أن يحتل تقويم التحصيل ذيل الموضوعات المؤثرة في فعالية التدريس في هذه العينة بالذات رغم ما يعوز هذا الإدراك من منطق.

نالت استراتيجيات وطرق التدريس كمجال وزناً ضعيفاً في تقارير الأحداث الهامة (المركز قبل الأخير) وتقدمت الطرق غير المباشرة على نظيرتها المباشرة وفي مرحلتي الدراسة معاً. وتتضح معالم هذا الإدراك أكثر عند النظر إلى الوزن ومن بعده الترتيب الذي حظيت به استراتيجية التدريس المباشر. الذي يخشى في هذا الإدراك أن يكون طلابنا قد ذوتوا خطأ أن الطرق المباشرة عقيمة. (من الأمثلة: "كنت أرشد فقط ولا أمر" و" أسلوب الاستكشاف جيد في التدريس ولا ينبغي الاعتماد على الطريقة الأمرية". ربما أن طلابنا تأثروا بالفلسفة التربوية التقدمية التي علمناها لهم. غير أنه لا يوجد سند بحثي يدعم عقم الاستراتيجيات والطرق المباشرة. وعلى النقيض من ذلك تدعم الأدلة العلاقة الإيجابية بين استراتيجية التدريس المباشر والتحصيل (جابر جابر ١٩٩٩ ص ٢١-٢٢) ، (Good,1975,p55). من جهة أخرى فإن بنية التدريس المباشر هي ذات الموضوعات التي حظيت بأهمية بين المفحوصين (تحديد الأهداف وتهيئة التلاميذ ووضوح الشرح وسلامة العرض والتطبيق مع تقديم التغذية الراجعة ومحاسبة التلميذ على التعلم). على أية حال إذا كانت جذور هذا الإدراك تعود إلى برنامج

الإعداد المهني فإننا على الأرجح "نعلم طلبتنا ما يتناقض مع نتائج البحث العلمي" (Medley, 1982, p.1898).

ويحتاج إدراك العينة لمسألة التنظيم والإدارة لوقفه. ففي تقارير الأحداث اعتبرت المؤشر الأول على فعالية التدريس إجماعا ووزنا. وفي التصنيف المقيد احتل تنظيم وإدارة الدرس المركز السابع. مبدئيا يقلل التنظيم والإدارة الفعالين من الوقت المصروف فيهما لصالح التعلم الأكاديمي. غير أن حجم المهام الإدارية والتنظيمية التي نفذت خلال الدرس مثل "تسجيل الحضور" و"توزيع التلاميذ في مجموعات" و"تبديل المجموعات" لا تجعل واضحا ما إذا كانت وظيفتها تفهمان على أنهما حسن إخراج الدرس أو اقتصاد الوقت دعما للتعلم.

وأخيرا ... كيف تحكم عينة هذه الدراسة على فعالية دروسها؟ يبدو أن للمعلمين المختلفين مؤشرات مختلفة يستدلون بها على تلك الفعالية. وقد تختلف تلك الرؤى بين مواقف التدريس الفعلية ومواقف التأمل فيه. في تقارير الأحداث الهامة وثقت العينة مؤشرات نجاح درسها في "تفاعل التلاميذ" و"الحركة الدائمة طوال الدرس" و"المشاركة" و"المرح الذي عايشه التلاميذ". أقلية (٤٤%) أشارت إلى أهداف المعلم وتحققها وبوزن (٢,٩٣%) فقط. وعند الترتيب المقيد تقدمت أهداف المعلم إلى المركز الثاني. ترتيب يشير إلى مفهوم متقدم إذا خرجت أهداف المعلم عن مؤشرات النجاح تلك.

الاستنتاجات :

في حدود عينة هذه الدراسة وبياناتها يمكن استنتاج الآتي:

- يتبنى طلبة التطبيق الميداني مدركات متعددة الأبعاد للتدريس الفعال حيث لم يرتبط موضوع بعينه ولا مجال بعينه بالفعالية.

- استخدمت العينة لغة التدريس فى تقاريرها وتعاملت معها مفاهيميا وهي ترتبها لكنها - شأن كافة المعلمين الجدد - لا تزال فى بداية تدويت وصلل وتمييز لغتها المهنية.

- يؤثر برنامج الإعداد المهنى على مدركات الطلبة المعلمين لمقومات التدريس الفعال حيث كانت أغلب الموضوعات التى ذكرت ذات طبيعة فنية (التخطيط والتنظيم والإدارة وتقديم المادة الدراسية) دون إنكار لأهمية بعض الصفات الشخصية لدى المعلم. وتعتبر معظم المدركات المكتسبة إيجابية لارتباط مضمونها بما وثقته الأبحاث.

- ذخيرة العينة من الموضوعات التى تقود إلى فعالية التدريس واسعة وإن كانت غير مكتملة. ورغم هذا الاتساع فإن المدركات الخاصة ببعض الموضوعات تبدو غير واضحة.

- تترك عينة هذه الدراسة محتوى المادة الدراسية للتربية البدنية على أنه مكون هام فى التدريس الفعال. غير أن المحتوى الجيد النوعية ارتبط بالتنوع فى الأنشطة الرياضية التنافسية وليس بغاية التربية البدنية وفلسفة برنامج الإعداد المهنى. كما أن طريقة تصميم المهام التعليمية التى تقود إلى تعلم ذلك المحتوى - على قصوره - لم تبد هامة فى مدركات العينة.

- يستدل المفحوصون على فعالية تدريسهم بحجم المشاركة فى الأنشطة الرياضية والتنافس خلال اللعب والتفاعل والرغبة فى النشاط بأكثر من استدلالهم بقيمة أو معنى ما علموه.

- هناك شك فى أن بعض مدركات التدريس الفعال المكتسبة عبر سنوات التلمذة فى التعليم العام لا تزال باقية فى ذخيرة العينة. حيث ظهر اهتمام كبير بالتنوع فى الأنشطة الرياضية والتنافس والمرح. وتدعم المؤشرات التى استدل بها على فعالية الدروس هذا الشك.

- رغم أن أفراد العينة يدركون التدريس الفعال فى التربية البدنية على أنه معني فقط بمهارات الأنشطة الرياضية - تعلم نفس حركى- إلا أن تدريس المهارات العقلية العليا أو التدريس من أجل الفهم teaching for understanding غاب تماما حتى فى تلك المهارات.
- لا تدرك العينة تقويم التحصيل على أنه مكون هام فى التدريس الفعال وهو إدراك غير سليم وإن كانت له مبرراته الموضوعية.
- تتناقض بعض المدركات والتي يبدو أنها اكتسبت عبر برنامج الإعداد (استراتيجيات وطرق التدريس) مع نتائج الأبحاث.

التوصيات :

١. دراسة مدركات أساتذة برنامج الإعداد المهني ومحاولة توحيدها باعتبار ذلك الضمان لإحداث أقوى تنشئة مهنية ممكنة ستكون فى النهاية المعبر الرئيس عن مدى فعالية برنامج الإعداد المهني.
٢. لا بد من دراسة مدركات التدريس القبليّة التي يحملها الطلبة المعلمون من الدراسة فى التعليم العام إلى برنامج الإعداد المهني قبل البدء فى إكسابهم أية مدركات جديدة.
٣. إجراء المزيد من الدراسات عن المدركات الشائعة عن التدريس الفعال بين الطلبة المعلمين والمعلمين فى الخدمة وباستخدام طرق نوعية مثل التى استخدمت فى هذه الدراسة للوقوف على العلاقة بين النظرية التى ندرسها والتطبيق الذى تحظى به.
٤. بذل جهد أكبر فى تعريف الطلاب بأهمية تحصيل التلاميذ وكيفية تقويمه وبلورة مفهوم شمول التحصيل للمجالات النفس حركية والعضوية والمعرفية والوجدانية

وتحديد المعايير التي يستدل بها على التحصيل فيها وتوضيح خطأ المعايير الشائعة الآن.

٥. دراسة المدركات الشخصية للتدريس الفعال بين مشرفي التطبيق الميداني ومعرفة الكيفية التي تؤثر بها على عملهم مع طلابهم.

٦. استحداث مقرر تحت مسمى خبرات ميدانية مبكرة يتضمن جانبين أحدهما نظري تستمد محتوياته من نتائج أبحاث التدريس الفعال والآخر عملي يقوم على تقديم الطلاب إلى خبرات ميدانية متدرجة وذلك قبل الالتحاق بالتطبيق الميداني النهائي.

٧. تدريب وتشجيع الطلبة المعلمين على التأمل في التدريس الذاتي واكتساب تلك المهارة قبل التطبيق باعتبارها الوسيلة الأكثر أهمية في اختصار الطريق باتجاه التدريس الفعال.

٨. على الباحثين توجيه المزيد من الاهتمام نحو دراسة طبيعة والعمليات المتداخلة في تطوير المدركات والمفاهيم الشخصية للتدريس الفعال لتأثيرها البالغ على عمليتي التدريس والتعلم معا.

٩. قصر الإشراف على التطبيق الميداني على أساتذة الكلية فقط وتدعيم التواصل الأكاديمي بين قسمي التربية البدنية والمناهج وطرق التدريس بالكلية كضمان لتحقيق فلسفة القسمين.

١٠. بذل جهد أكبر في توسيع أفق الطلاب في المعارف التي تشكل المادة الدراسية للتربية البدنية وطرق تطوير وتنظيم المهام التعليمية.

١١. إدخال الموضوعات التي أثبتت البحث تأثيرها على تحصيل التلاميذ كجزء أصيل من المقرر ومحاسبة الطلاب على استخدامها وتضمينها كأكثر مكون في درجة الطالب النهائية في المقرر.

المراجع :

- ١- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) . التدريس والتعلم. الأسس النظرية. القاهرة. دار الفكر العربي.
- ٢- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) . استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة. دار الفكر العربي.
- ٣- عزت جرادات وآخرون (د.ت) . التدريس الفعال. عمان. مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ٤- محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٦) . المعلم الفاعل والتدريس الفعال. ط١. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 5-Andrewes, T., & Barnes, T.(1990). Assessment of Teaching. In R. Houston. **Handbook of Research on Teacher Education**. pp.569-598. N.Y. Macmillan.
- 6-Doyle, W.(1986). Classroom Organization and Management. In. Merlin C. Wittrock. Editor. **Handbook of Research on Teaching**. 3rd Ed. Pp.392-431.N.Y. Macmillan.
- 7-Elwein, M., & Others(1990). Talking About Instruction. Reflections on Success and Failure in the Classroom. **J. of Teacher Education**, V. 41(4), pp. 3-14.
- 8-Evans, S., & Bethel, L.(1984). Teacher Effectiveness Skills. Perceptions of Members of a Teacher Education Program. **ERIC Document**. No. ED250 274.
- 9-Flangan, J.(1954). The Critical Incident Technique. **Psychological Bulletin**. V.31 (4), pp.327-359.
- 10-Ganser, T.(1996). Teacher Effectiveness. Views of Pre-service and In-service Teachers. **ERIC Document**. No. ED 401 265
- 11-Graham, G.(1992). **Teaching Children Physical Education. Becoming a Master Teacher**. Champaign.H.K.P.
- 12-Greenberg, J.(1999). How Do We Value Teaching. **NTLF**.v8 (2). pp.1-16.
- 13-Harthern, A.(1991). Teachers Perceptions of Acquiring Understanding of and Competency in Selected Teaching Skills. **Action in Teacher Education**, V.13 (1). Pp.51-56.
- 14-Harris, A.(1998). Effective Teaching. A review of the Literature. **School Leadership and Management**, V. 18(2), pp. 169-183.

- 15-Kerlinger, F.(1973). **Foundations of Behavioral Research.** 2nd ed.N.Y. Holt Rinehart and Winston, Inc. pp. 582-600.
- 16-Medley, D.(1982). Teacher Effectiveness. In. Harold E Metzil. **Encyclopedia of Educational Research.** 5th ed. V.4.pp.1894-1903.N.Y. The Free Press.
- 17-Money, S.(1992). What is Teaching Effectiveness? A Survey of Student and Teacher Perceptions of Teacher Effectiveness. **ERIC Document.** No. ED 351 056.
- 18-Parker, J.(1995) Secondary Teachers Views of Effective Teaching in Physical Education. **J. of Teaching in Physical Education.** V.14(2), pp. 127-139.
- 19-Placek, J. (1983) . Conceptions of Success in Teaching. Busy, Happy and Good. In. T.J.Templin & J. K .Olson. Eds. **Teaching in Physical Education.** Pp.46-56. Champaign. Ill. H.K.P.
- 20-Placek, J., & Dodd's, P. (1988). A Critical Incident Study of Preservice Teachers Beliefs About Teaching Success and Nonsuccess. **R.Q. for Exercise and Sports,** V.59 (4), pp. 351-358.
- 21-Prophy, J.(1982). Successful Teaching Strategies for the Inner-City Child. **Phi Delta Capan.** Ap.1984, pp. 527-530.
- 22-Propy, J., & Good, T.(1986) Teacher Behavior and Student Achievement. In. Merlin C. Wittrock.**Handbook of Research on Teaching.** 3rd Ed. Pp.328-375. NY. Macmillan Pub. Comp.
- 23-Rink, J.(1996). Effective Instruction in Physical Education. In. S. Silverman, and C. Ennis, **Student Learning in Physical Education.** Pp.171-197. Champaign. H.K.P.
- 24-Rosenshine, B., & Stevens, R.(1986). Teaching Functions. In. Merlin C. Wittrock.**Handbook of Research on Teaching.** 3rd ed.pp.376.391.Macmillan.1986.
- 25- Schempp, P.(1989). Apprenticeship -of- Observation and the Development of PE. Teachers. In. T. Templin and P. Schempp. **Socialization into Physical Education. Learning to Teach.** Pp.13-37. Dubuque. Brown and Benchmark
- 26- Shavleson, R.(1983). Review of Research on Teacher's Pedagogical Judgments, Plans, and Decisions. **The Elementary School Journal.**v83 (4), pp.392-413.
- 27-Siedentop, D., & Others (1986). Physical Education. **Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12.** Ohio. Mayfield Pub. Comp.
- 28-Silverman, S.(1991). Research on Teaching Physical Education. **R.Q.of Exercise and Sport.** 62(2), pp. 352-363.
- 29-Walberg, H.(1990). Productive Teaching and Instruction. Assessing the Knowledge Base. **Phi Delta Capan.** Fe. Pp. 470-478.

Effective Teaching as Perceived by Physical Education Student Teachers.

Dr. Mobarake M. Adame *

Abstract : The aims of this study were to identify the domains perceived to be critical for effective teaching and the priorities of related topics within the domains. Using critical incident and Q technique data was collected from a sample of physical education student teachers from king Saud University at Riyadh. 2nd semester 2000.

Results revealed that the sample perceive the presentation of lessons, organization and administration and planning as the most important domains with related topics that contribute to effective teaching. All topics were tied to sport activities only as the sole subject matter of physical education. Subjects perceive student assessment as less important and their perceptions of teaching strategies and methods contradict the conclusions of effective teaching research. The over all Perceptions were technical in nature and sound to some degree. Some recommendations were presented.

*Assistant Professor, Faculty of Education - king Saud university