

التربية الرياضية
ألعاب وحركات





منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

التربية الرياضية ألعاب وحركات

الدكتور

محمود عبدالله العثمان

مدرس في قسم تربية الطفل

الدكتورة

نجاح محرز

أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل



11	تمهيد.....
----	------------

الفصل الأول: المفاهيم الأساسية للتربية البدنية والنشاط البدني في

13	المرحلة الابتدائية (د. محمود العثمان).....
13	1-1: النشاط البدني.....
14	2-1: التربية البدنية.....
18	3-1: الرياضة.....
23	4-1: الحركة.....
25	5-1: أنواع الحركات والمهارات الحركية وتصنيفاتها.....

الفصل الثاني: أهمية التربية البدنية والتربية البدنية المدرسية

35	(د. محمود العثمان).....
35	1-2: فلسفة وأهمية التربية البدنية وتطورها.....
38	2-2: تطور وأهمية التربية البدنية المدرسية.....

الفصل الثالث: مكونات ومعايير التربية البدنية المدرسية في المرحلة

53	الابتدائية (د. محمود العثمان).....
53	1-3: المكونات الأساسية للتربية البدنية المدرسية.....
58	2-3: درس التربية البدنية المدرسية.....
66	3-3: الأنواع الرئيسية لدروس التربية البدنية المدرسية.....
68	4-3: أهداف التربية البدنية المدرسية.....
70	5-3: معايير (ثوابت) التربية البدنية.....

الفصل الرابع: التطور والتعلم الحركي في المرحلة الابتدائية

75	(د. محمود العثمان).....
75	1-4: المفاهيم الرئيسية المرتبطة بالتعلم الحركي.....
81	2-4: المراحل التطورية الرئيسية للإنسان.....
89	3-4: التعلم والتطور والتحكم (السيطرة) الحركي.....
93	الفصل الخامس: مراحل التعلم الحركي (د. محمود العثمان).....
93	1-5: نموذج فيتز وبوسنر: نموذج المراحل الثلاثة للتعلم الحركي.....
100	2-5: التقدم المتتالي خلال مراحل التعلم المهارى.....
101	3-5: مراحل تعلم المهارة الحركية الأساسية.....
104	4-5: مراحل تعلم المهارة التخصصية (الرياضية).....

الفصل السادس: الوعي الحركي وعناصر الحركة والمهارة الحركية

111	(د. محمود العثمان).....
111	1-6: عناصر المهارة الحركية.....
115	2-6: مفاهيم ومكونات الوعي الحركي.....
121	3-6: أنواع المهارات الحركية الأساسية.....
126	4-6: تصنيف جنتايل.....
129	الفصل السابع: اللعب في التربية البدنية (د. محمود العثمان).....
129	1-7: طبيعة اللعب: نظرة تاريخية.....
135	2-7: طبيعة اللعب: نظرة علمية.....
137	3-7: العصر الحديث للعب الأطفال.....
141	4-7: نظريات اللعب.....

144	5-7: نقد النظريات التقليدية.....
146	6-7: النظريات الحديثة.....
الفصل الثامن: اللعب والألعاب في التربية البدنية، التعريف والخصائص	
155	والأنواع (د. محمود العثمان).....
155	1-8: تعريف اللعب.....
159	2-8: عناصر اللعب.....
163	3-8: أنواع اللعب.....
168	4-8: أنواع الألعاب.....
174	5-8: خطوات تعليم وممارسة اللعبة.....
الفصل التاسع: الاختبارات الأساسية في التربية البدنية في المرحلة	
177	الابتدائية (د. محمود العثمان).....
177	1-9: مفاهيم أساسية.....
182	3-9: القياسات الجسمية.....
185	4-9: اختبارات اللياقة البدنية.....
الفصل العاشر: الأمان وطرائق تدريس التربية البدنية في المرحلة الابتدائية	
191	(د. محمود العثمان).....
191	1-10: الأمان في الألعاب.....
193	2-10: تشكيلات تنفيذ المهام (الاصطفاف).....
195	1-3-10: اصطفاف الشعبة (جميع الأفراد).....
200	1-4-10: اصطفاف الفريق.....
204	5-10: طرائق تدريس التربية البدنية.....

210	 6-10: طرائق تدريس الألعاب والألعاب الرياضية.
216	 7-10: أساليب التعليم في التربية البدنية المدرسية.
223	 الفصل الحادي عشر: مناهج التربية البدنية (د. نجاح محرز)
224	 1-11: فلسفة المناهج الحديثة للتربية البدنية المدرسية.
225	 2-11: حلول المناهج الجديد.
230	 3-11: مناهج التربية البدنية.
240	 4-11: المناهج وغو التلاميذ.
243	 5-11: المعايير والثوابت ونتائج التلاميذ.
249	 6-11: علاقة مناهج التربية البدنية بمناهج المقررات الأخرى.
254	 7-11: مسؤولية المناهج الأخرى.
257	 القسم العملي: (ترتيب الحصص مع الأمثلة التطبيقية للمحتويات)
281	 توزيع المحاضرات التطبيقية (العملية) ومحتوياتها.
282	 الاختبارات والدرجة النهائية.
283	 قائمة المراجع.

نلاحظ من خلال التدقيق في المراحل التطورية للمناهج المدرسية أن غالبية هذه المناهج تسعى في مخرجاتها وتركز بشكل أساسي على معرفة إمكانيات وقدرات الطفل وتطويرها وتوجيهها بما يتناسب مع الثوابت الموضوعية ضمن المنهاج الموحد على مستوى البلد وذلك من خلال برنامج يستند على اهتمام الطفل ورغباته ويحتوي في بنوده على الاستمتاع والتحدى. من أجل الوصول لهذه النتيجة لا بد من توافر عدة عناصر وخلق الظروف المناسبة للتنفيذ. أهم هذه العناصر، المادة التي يجب أن تحتوي على كمية المعارف والخبرات المراد من الطفل استحوادها وإتقانها، بما يتناسب مع فئته العمرية، والطريقة الملائمة لإيصال هذه المعارف والخبرات، وأيضاً وجود المعلم (المُرسل) الذي يتمتع بالمعرفة اللازمة والكفايات العالية التي تؤهله للتعامل مع الأطفال ضمن الأسس العلمية والمعارف النظرية ذات العلاقة.

بعد الأخذ بعين الاعتبار الأسس والثوابت التربوية والاجتماعية، تسعى في المقرر الذي بين أيدينا إلى إمداد المعلم (خريجي معلم الصف بالمقام الأول) بالحقائق العلمية الضرورية، وبالمعارف النظرية اللازمة من أجل قيادة برنامج التربية البدنية المدرسية ضمن المنهاج المدرسي وتنظيمه وفق الثوابت الوزارية المعتمدة، ومن أجل المعرفة الدقيقة لكمية النشاط البدني اللازم من أجل الصحة وشدته وتواتره وحجمه حسب الفئة العمرية والجنس. وكذلك تسعى إلى تبسيط هذا المقرر ولو بشكل مختصر ليتناسب مع كم ومع نوعية المعارف اللازمة لغير المختصين بعلوم التربية البدنية بحيث يكونوا على دراية مقبولة من أجل إنشاء جيل صحيح ومتقف بدنياً، أو من أجل عدم إحداث أذية أو ضرر جسدي أو نفسي-ذهني على أقل تقدير. وكل هذا بجانب محاولتنا الحثيثة لتتخاضى الدخول في متاهات النقاشات النظرية التي تدمج مختلف العلوم لتحليل حركة أو مهارة حركية، أو في الميل لأن يكون الكتاب معتمداً على نظريات التدريب الرياضي وعلومه أكثر منه اعتماداً على الأسس التربوية. يشتمل الكتاب أيضاً على بعض المعارف المرتبطة بسجلات معلم التربية البدنية المدرسية

وذلك ليتمكن ذوو الشأن بمتابعة الطفل في مراحل نموه وتطوره بسهولة ويسر. كذلك أرفقنا قسمًا عملياً للكتاب يبيّن فيه بعض الأمثلة على ما يتضمنه من مفاهيم حركية وأنشطة بدنية وألعاب تتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة.

أخيراً، لم تكن الإمكانية متاحة لإعطاء المقرر عنوانه الصحيح وهو التربية البدنية (كما سنلاحظ ذلك في طيات الفصل الأول عند تناولنا للمفاهيم الأساسية للتربية البدنية) بدلاً من التربية الرياضية، وذلك لأن تسمية الكتاب في الخطة الوزارية كان التربية الرياضية.

والله الموفق والمهادي

د. محمود عبد الله العثمان

الفصل الأول: المفاهيم الأساسية للتربية البدنية والنشاط البدني في المرحلة الابتدائية

مقدمة

يكمن المفتاح الرئيسي لفهم حركة الإنسان ونشاطه البدني والعوامل المرتبطة بهما في السياق والظروف المحيطة التي تحدث فيه، لذلك تتجه السياسات الحكومية والبحوث العلمية المتعلقة بهذا النطاق الواسع (النشاط البدني للإنسان) إلى مناقشة المجالات الحركية ضمن مفهومين، الأول هو التمييز بين العمل كجهد مبدول والأنشطة الممارسة خلال أوقات الفراغ، والثاني هو المدة الزمنية التي يخصصها الإنسان من وقته من أجل مواصلة الأنشطة البدنية المختلفة، مع العلم أن غالبية المشاريع البحثية المرتبطة بهذا النطاق تستثني إدراج الأعمال الاعتيادية اليومية (كالعمل في الحديقة وأعمال الصيانة المنزلية) ضمن مجالات النشاط البدني. في جميع الأحوال، من أجل الإحاطة بموضوع ما، لا بد من تحديد وتوضيح المفاهيم الأساسية التي تشترط المدى الذي يسمح التحرك من خلاله عند القيام بالتعريف أو الإجراءات أو حتى التطبيقات المرتبطة به. عندما نقرأ أو نسمع عن المواضيع المتعلقة بعلوم التربية البدنية والعلوم الرياضية، نلاحظ أن غالبية القائمين على هذه العلوم يستخدمون معظم المفاهيم والتعابير المرتبطة بهذه العلوم كمترادفات، أو بدائل كوسيلة لإغناء الحديث أو المقال، وذلك على الرغم من وجود الاختلافات الصريحة والفروقات العلمية والنظرية المثبتة بينها. مع العلم أنه في البدايات المؤثرة لانطلاقة هذه العلوم أي فترة ما قبل الأولمبيات القديمة وتحديدًا فترة العصر البرونزي 1500 ق.م. (Mark 2004)، كانت هذه المفاهيم تُستخدم فعلاً كمترادفات تصب مجملها في المفاهيم الحركية الجسمية للإنسان، وفي مفردات ومواضيع اللعب والألعاب البدنية دون التطرق إلى المجالات الأخرى كالمجال الوجداني أو المجال الذهني والنفسي (Rétsági 2004). لذلك لا بد من تبيان هذه المفاهيم حسب ما توصلت إليه نتائج آخر الأبحاث وذلك لتكون على درجة كافية من التوجيه السديد والإدراك الموضوعي في تناول الفصول التالية.

1-1: النشاط البدني

قام العديد من الباحثين بصياغة تعريف النشاط البدني أو إعادة صياغته بما يتلاءم مع التطورات الطارئة للأوضاع الصحية والاجتماعية لإنسان القرن الواحد والعشرين حيث استخدمه المعنيون في البدايات كمترادف لمفهوم التمرين (Robert 2009). علماً أن التمرين هو أحد التقسيمات الفرعية للنشاط البدني أو أحد أجزائه ويختلف عنه بعدة نقاط أهمها أن التمرين يتبع خطة محددة مؤلفة من نشاط منظم وموجه ومكرر لمرات متتالية، أما النشاط البدني فهو أي حركة يقوم بها الفرد خلال حياته اليومية سواء كانت هذه الحركة متممة ومنظمة من أجل الوصول لهدف م، أو كانت غير مقصودة بذاتها.

إذاً، كل الحركات التي نمارسها خلال ساعات اليقظة هي، بشكل أو بآخر، نشاط بدني (بدءاً من التملل عند الاستيقاظ حتى جري الماراثون) يختلف بشدته وحجمه وأهدافه من فرد لآخر وذلك حسب القدرات الشخصية والحالة الصحية والظروف والإمكانات المتاحة. لذلك عرفت منظمة الصحة العالمية النشاط البدني على أنه حركة الجسم البشري التي تتطلب طاقة (WHO 2011). وبالتالي يمكن النظر إلى النشاط البدني على أنه سلوك ثقافي- بيولوجي يحتوي في طياته على أنشطة متعددة بمستويات مختلفة وألوان متباينة من الشدة، فالعمل في حديقة المنزل يُعدّ نشاطاً بدنياً والذهاب إلى العمل سيراً والهرولة كذلك، واللعب برمال الشاطئ أيضاً نشاط بدني وكذلك تنظيف المنزل أو السيارة أو حتى القيام بالأعمال المكتبية وأعمال الصيانة المنزلية.

كما يمكن أن نلاحظ أن النشاط البدني يُعدّ مفهوماً واسعاً وجامعاً يشتمل في طياته على كل حركة بسيطة أو مركبة تتطلب مجهوداً من العضلات الهيكلية (المخططة)، وهذا يقودنا بشكل منطقي إلى حقيقة تتردد كثيراً في الأوساط العلمية (WHO 2011, CDC 2007, Michael Kent 2015) مفادها أن المفاهيم المتعلقة بالحركة والتربية البدنية والرياضات المختلفة بغض النظر عن شدة الجهد المبذول فيها وحجمه وعن مستوى أدائها،

تندرج بصورة أو بأخرى تحت مفهوم النشاط البدني وتُعد من تصنيفاته. بناءً على ما سبق، يمكن تعريف النشاط البدني بأنه: "النشاط البدني هو الحركة الناتجة عن تقلص (أو انقباض) العضلات الهيكلية الذي يتطلب مستوى استهلاك للطاقة أعلى من مستوى طاقة الأيض الأساسية أي أعلى من مستوى الطاقة المستهلكة عند الراحة المطلقة".

1-2: التربية البدنية

مرت التربية البدنية بمراحل تطورية عديدة وأخذت الكثير من الأشكال والصيغ ووُضعت في عدة قوالب متباينة قبل إدراجها في المنهاج المدرسي في أواخر القرن التاسع عشر، أحد هذه الصيغ صيغة التدريب العسكري وصيغة التدريب البدني. أما الصيغة النهائية التي اعتمدت من المؤسسات المعنية وهي صيغة التربية البدنية فقد تباين زمن اعتمادها بين البلدان المختلفة، ففي بعض البلدان اعتمدت في أواخر القرن التاسع عشر كالولايات المتحدة، وفي أخرى في بدايات القرن العشرين كـ بعض الدول الأوروبية، لكن في بعض الدول لم تُعتمد حتى زمننا الحاضر، كما هو الحال في غالبية الدول في أفريقيا والشرق الأوسط والأقصى والدول العربية. على الرغم من تباين الأهداف والأساليب المتبعة في تدريس التربية البدنية منذ اعتمادها حتى خمسينيات القرن العشرين إلا أن تحديد المفاهيم المرتبطة بها وفلسفتها في تلك الفترة تكاد تتطابق مع النظرة الحالية، فعند تعريفها وتحديد مجالاتها ومفاهيمها، استند العاملون في علوم التربية البدنية إلى عوامل ونواح أساسية محددة متفق عليها في الأوساط العلمية، منها تحديد الفئة المستهدفة ومعرفة الوضع الصحي والاقتصادي والاجتماعي وأيضا تحديد الدقيق للمرحلة العمرية والتمركز الجغرافي لها.

لذلك نجد عدة تعاريف وشروحات للتربية البدنية في المراجع المختصة (Naomi Teri 2004, Caspersen et al. 1985, WHO 2007) وذلك حسب الأهداف المقررة ومجموعة العوامل المأخوذة بعين الاعتبار والمستند إليها عند التعريف. إلا أن غالبية هذه التعاريف تتمركز حول أنها عملية تعليمية تهدف إلى الارتقاء بالفرد ورفع

مستواه من الناحية البدنية المرتبطة بتطوره النفسي-الذهني والاجتماعي والصحي. يمكن تعريف التربية البدنية بأنها:

“ التربية البدنية هي عملية تربية تعليمية تُركز على النشاط البدني والرشاقة والصحة للأفراد والجماعات والمجتمعات والمدارس والمؤسسات التربوية-التعليمية، وتشتمل على المهارات الحركية وصورة الجسم والتطور الاجتماعي ومهارات التواصل، وأيضاً تتضمن استراتيجيات متنوعة، من شأنها تعزيز الثقة بالنفس وتقدير الذات وتقييمهما، والمشاركة والتعاون وتقدير الآخر والتعلم المستقل”.

1-2-1: التربية البدنية المدرسية

للوهلة الأولى قد لا يبدو انفراد التربية البدنية المدرسية بتعريف خاص بها أمراً منطقياً وذلك لوجود التعريف العام والشامل للتربية البدنية. في واقع الحال وعلى الرغم من تطابق المفهومين في كثير من العوامل والثوابت وحتى في بعض القياسات والتقويم إلا أن خصوصية التربية البدنية المدرسية كمنهاج دراسي وأهميتها تجعل منها مفهوماً منفرداً يتسم بحساسية وبطابع تعليمي-تدريسي-تربوي خاص يجعله يختلف عن المفهوم العام للتربية البدنية. يتجلى ذلك في نقاط عدة أهمها:

- **الفئة المستهدفة:** تتعامل التربية البدنية المدرسية مع تلاميذ وطلاب من فئات عمرية متقاربة جداً (مثلاً الصف الرابع) ومن كلا الجنسين ومن مستويات مختلفة، بينما يكون المشاركون في برامج التربية البدنية (مثلاً برنامج تحسين الوظيفة القلبية-التنفسية) من فئات عمرية مختلفة ومن كلا الجنسين ولكن غالباً من أفراد ذوي مستويات فيزيولوجية-نفسية متقاربة (مثلاً التربية البدنية بعد الإصابة باحتشاء قلبي).
- **الأهداف:** على الرغم من تقارب أهداف المفهومين في كثير من النقاط، تسعى التربية البدنية المدرسية لتطبيق المنهاج المدرسي ضمن الخطة السنوية من أجل الوصول

للأهداف المرسومة مسبقاً في حين يكون تطبيق برامج التربية البدنية مرتبطاً بالفرد وبظروفه وبالحالة التي حرضته أو أجبرته على دخول البرنامج.

● **المخرجات:** بشكل أساسي، تتوقف مخرجات التربية البدنية المدرسية على ما ينص عليه المنهاج الوزاري الذي يعكس فلسفة الوزارة والمدرسة، وتكون مخرجات التربية البدنية بما يتناسب مع قدرات الأفراد المشاركين بالبرنامج وتوجهاتهم ورغباتهم وظروفهم.

● **المجالات والإمكانات:** تركز التربية البدنية المدرسية على مجالات محددة مسبقاً في المنهاج المدرسي وتقيّد بالإمكانات المتاحة في المدرسة أو المؤسسة التربوية بينما تتعين مجالات التربية البدنية حسب تاريخ الأفراد المشاركين وضمن إمكانات مفتوحة تتكيف مع الغايات والأهداف المأمولة.

من جهة أخرى، لدى مطالعة المراجع العربية المختصة (الحولي ومحمود 1990، درويش 1993، خطابية 1997، الحولي والشافعي 2000، العزايوي وبلال 2000، الحولي 2005) نرى أنه غالباً ما يُستخدم مفهوم التربية البدنية بشكل تبادلي مع مفهوم التربية الرياضية وفي أكثر الأوقات يُستخدم المفهومان على أنهما تسميتان للمجال نفسه، وعادة ما يندمج المفهومان تحت مفهوم الرياضة.

في وقع الحال، تُعدّ الفروقات بين مكونات وطرائق ونوايت للمفهومين ضرورة صحيّة تُبنى عليها المناهج المختلفة والأنشطة المتعددة، وليس التقارب بين المفهومين إلا عبارة عن حصيلة التداخل لبعض العوامل المشتركة بينهما، تماماً كالتداخل الصريح بين مكونات علم الاجتماع ومكونات علم الأنثروبولوجيا الثقافية أو التداخل بين العلوم الدينية وعلم الأخلاق. ويُعدّ دمج المفهومين تحت مفهوم الرياضة من العوامل التي تجعل مفهوم التربية البدنية ضيقاً ومقتصرأ على ممارسة الرياضات المختلفة فقط مقابل الأنشطة البدنية الأخرى، فضلاً عن عدم التطرق إلى مجالاتها الاجتماعية والصحية والوجدانية والنفسية.

بعد بيان انفراد التربية البدنية المدرسية عن التربية البدنية والرياضة واستقلاليتهما بعضهما عن البعض الآخر، لا بد أن نستعرض بعض ما نُشر عن تعريف التربية البدنية في المراجع

الرئيسية التي لاقت قبولاً واسعاً في الأوساط المعنية، فقد عرفها هاريسون وزملاؤه (Harrison et al. 2001) بأنها دراسة الفنون المهارية والعلمية لحركة الإنسان وممارستها وإدراكها. لا تقوم التربية البدنية بدور استثنائي في التربية فحسب بل هي أحد العناصر المتكاملة للنظام التدريسي المدرسي والتي تهتم أيضاً بتعزيز صحة الفرد العامة. وعرفها هاردمان ومارشال (Hardman and Marshal 2000) بأنها مدخل منهجي يساعد الطلبة في تحسين خبراتهم في التعلم النشط والفعال وذلك من خلال بيئات النشاط البدني المختلفة والرياضات المتعددة. أما في قاموس أوكسفورد للعلوم الرياضية والطب الرياضي فقد أعطى مايكل كينت تعريفين لها (Michael Kent 2007)، الأول أنها عمالية يتم من خلالها التكيف الإيجابي، والتعلم (العضوي، العصبي العضلي، الذهني، الاجتماعي، الثقافي، الحسي والفني) للناسبان واللذان ينتجان ويتطوران من خلال أنشطة ذات شدة عالية بما يتناسب مع القواعد والثوابت الصحية.

والثاني أنها تلك المساحة الهيكلية من العملية التربوية الموجودة في المؤسسات التربوية والتي ينصب الاهتمام الرئيسي من خلالها على الحركات الجسمانية. من الملاحظ، بغض النظر عن السبب الرئيسي والظروف التي أدت إلى صياغة التعريف، تنصب غالبية التعاريف في بوتقة العملية التربوية أو النظام التربوي الذي يمكن تحقيقه من خلال الأنشطة البدنية المتعددة، لذلك يمكن صياغة تعريف التربية البدنية المدرسية على أنها:

"التربية البدنية المدرسية هي منهج تربوي منظم مبني على أساس خطة علمية تشتمل على المحتوى التعليمي-التربوي الشامل للتربية البدنية (معارف نظرية، تمارين، ألعاب، تطور حركي... الخ) يهدف إلى تحقيق و العملية التربوية التعليمية تحسينها من خلال مختلف النشاطات البدنية، وكذلك يهدف إلى تشكيل و تطوير الشخصية من جميع الجوانب (بدنية، صحية، اجتماعية، نفسية... الخ) و ذلك بناء على الأهداف التربوية والاجتماعية المحددة و المقررة مسبقاً".

بينما تُعدّ التربية البدنية جزءاً حيوياً من المنهاج المدرسي حيث أنها المكان الوحيد الذي يمكن للطفل أن يتعلّم إتقان الحركات وأن يتعلّم ويتطور عن طريق الحركة والأنشطة البدنية، يمكن اعتبار الرياضة - كمفهوم فضفاض يُطلق على كل نشاط تنافسي أو استرخائي، الحجر الأساس لتعلّم الطفل من خلال الحركة أو لتعلمه الحركات المختلفة. مع ذلك، نستطيع أن نعدّ الرياضات المختلفة واحدة فقط من الأدوات المتعددة التي يمكن استخدامها في التربية البدنية وذلك بجانب باقي الأنشطة غير التنافسية أو الاسترخائية أو حتى الأنشطة النفسية-الذهنية. وهذا ما يؤكده ماكنزي وكاهان (McKanzie and Kahan 2008) عندما يُشدّدان على ضرورة التبديل والانتقال من النماذج التي تُركّز على النشاط فقط إلى النماذج التي تُركّز على الفرد كوحدة متكاملة. على الرغم من تعدّد الشروحات والتعريفات المرتبطة بالرياضة وذلك حسب الهدف الذي يُصاغ من أجله التعريف وحسب التوجهات والآراء نحو النشاط المينجز يمكننا أن نختار بين عدة مفاهيم يمكن أن تدرج تحت مسمى الرياضة، نذكر منها للتوضيح مفهومين رئيسيين:

(1) - الرياضة التنافسية: نشاط حسي-حركي بين فردين أو أكثر من أجل الوصول للهدف الرئيسي وهو الفوز ضمن قوانين وثواب متفق عليها.

(2) - الرياضة الاستجمامية والاسترخائية: لعبة بشكل إفرادي أو بين مجموعتين أو أكثر بقصد التسلية أو المتعة أو حتى بقصد الارتقاء بالمستوى الصحي أو تنمية العلاقات الاجتماعية. إضافة لما سبق، يُقرّ وايتهيد (Whitehead 2010) أنه يمكن أن تُفسّر الرياضة بأنها كل أشكال النشاط البدني التي تُساهم في الرشاقة البدنية والصحة الذهنية والتفاعل الاجتماعي، وهذا يتضمن الألعاب المختلفة والرياضات الاستجمامية والرياضات المنظمة والرياضات التنافسية والألعاب الشعبية والمحلية المتنوعة. وهذا يقودنا إلى تعريف يمكن أن يشتمل على ما سبق ذكره ولكن بما يُختص بالمرحلة الابتدائية، وهو

أن الرياضة هي: "الرياضة هي لعبة منظمة ضمن مساحة محددة، تتوافق بجهد بدني، ولها قوانين واضحة تحدد السلوك والأدوات المستخدمة عند ممارستها ومراقبة من قبل مختصين".

1-3-1: التربية الرياضية

كما هو الحال عند تعريف التربية البدنية والتربية البدنية المدرسية، لا نجد في المراجع المعنية تعريفاً محدداً وثابتاً للتربية الرياضية وذلك لعدة عوامل أهمها النظرة الاجتماعية للممارسة الرياضية والمستوى الذي تُمارس فيه والحيز الجغرافي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للبلد. بالمقابل، نجد أن غالبية التعاريف تُميز بين مفهومين رئيسيين للرياضة، يتمحور المفهوم الأول حول الرياضة (الألعاب الرياضية) خلال حصص التربية البدنية والتي هي جزء من المنهاج المدرسي، والتي تُخدم تطبيقات التربية البدنية فيما يتعلق بالتربية العامة للطفل والارتقاء بمستواه البدني بما يتوافق مع المجالات الأخرى، والمفهوم الثاني يتناول الرياضة خارج نطاق المنهاج المدرسي والتي هي عبارة عن برامج رياضية تعليمية تُهدف إلى تطوير مخرجات التربية البدنية المدرسية وتنمية القدرات البدنية والقدرات النفسية-الحركية وصقل المواهب والعناية بالقدرات والمواهب الاستثنائية، وأيضاً تُهدف إلى الاندماج في الأنشطة البدنية والاجتماعية المتعددة للمجتمع المحلي (Bailey and Dismore 2004). يتضح مما سبق أنه من الصعوبة البالغة تطبيق مفهوم التربية الرياضية ضمن حدود واضحة المعالم، إلا أن ما ذكرناه ضمن هذا الفصل يضع المتعلم أمام الفكرة العامة التي يجب أن يستحوذ عليها من أجل التفريق بين تلك المفاهيم المتعددة وتحديد بعضها بما يتناسب مع الأهداف والظروف الموضوعية. على الرغم من ذلك يمكن أن يكون التعريف الآتي من التعاريف الشاملة للتربية الرياضية بما يتوافق مع المنهاج المدرسي:

"التربية الرياضية هي عملية تعليمية تحتوي على الرياضات التنافسية والاستجمامية والشعبية المحلية، تُهدف إلى تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع الجوانب وإمداده بالمعارف النظرية

والتطبيقية الكافية وذلك بما يتناسب مع مجال تفوقه وموهبته أو بما يتوافق مع محتوى الرياضة المختارة وأهدافها".

بعد التطرق للتعريف الأساسية للتربية البدنية والتربية الرياضية نستخلص أن الفروقات بين المفهومين كبيرة جداً وأن كلا من المفهومين يخدم مساحةً منفردة لا تتفق بالضرورة مع الآخر، بل غالباً ما تكون بعيدة عنه وفي أكثر الأحيان غير متجانسة معه. لتوضيح ذلك، نورد فيما يلي جدولاً يحتوي على أهم الفروقات العلمية والتطبيقية بينهما وذلك من أجل إرساء الفكرة والتشديد على عدم استخدامهما كمترادفات بشكل تبادلي.

جدول (1): الفروقات الجوهرية بين التربية البدنية والتربية الرياضية

التربية البدنية	التربية الرياضية (الرياضة)
- أفراد يتمتعون بمواهب مختلفة	- لاعبون يتمتعون بموهبة عالية المستوى
- يتمتعون بدوافع ذات متباينة	- يتمتعون بدوافع مشتركة
- قسادرون على العطاء العادي	- قسادرون على العطاء الاستثنائي المتكرر
- إمكانية المشاركة للجميع	- لاعبون يختارون اللعبة معينة دون غيرها
- التغلب على النفس وتحطّي الحواجز الشخصية للمقدّرات البدنية والنفس-ذهنية	- التغلب على الخصم وتحطيه

- أهداف شخصية متباينة (صحة، تحسيس، استجمام، إعادة تأهيل) - هدف مشترك يتجلى بتقديم المستوى العالي والأمثل لإحراز اللقب	
- تكوين الشخصية وتنمية عناصرها بشكل عام وبما يخدم الحالة الصحية الاجتماعية - تربية خاصة بالعبة وتنمية الميزات الشخصية بما يخدمها	
- تنمية القدرات البدنية والإدراك الحسي-الحركي والملائمة الاجتماعية - تنمية القدرات البدنية والنفس- ذهنية بما يتناسب مع الفوز وإحراز الألقاب	
- تطوير القدرات البدنية والنفس-ذهنية العامة اللازمة للمشاركة - تطوير القدرات السائدة والخاصة بالعبة بمستوى عالي	
- نشاط عادي ذو شدة متوسطة إلى تحت عالية - نشاط عالي المستوى ذو شدة عالية إلى فوق عالية	
- تطوير أداء متوسط متكرر دون التعرض للإصابة أو الأذى - تطوير أداء خاص بلعبة معينة بمستوى مثالي	
- الحفاظ على مستوى صحي- اجتماعي جيد - الحفاظ على جاهزية بدنية ونفسية-ذهنية عالية لحصد الألقاب	
- معلم أو مدرس يحمل شهادة تدريسية تربوية (أكاديمية) - مدرب تخرج من دورات أو مؤسسات تدريبية	

المحتوى

المُرسل والأدوات	- أدوات خاصة بالنشاط البدني العام بما يخدم تحقيق الخطة الدراسية - أدوات خاصة بلعبة معينة بما يخدم إتقان استخدامهما بجانب إتقان اللعبة
المقررة	- مساحة كافية لتنفيذ الأنشطة - ملعب أو مساحة خاصة باللعبة

1-4: الحركة

إن المصطلح "حركة" والمصطلح "قدرة" يستخدمان بتواتر مكثف كمرادفات وك مفهوم يُعبّر عن المهارة الحركية والرشاقة علما أنه لا يصح استخدام المصطلحين بشكل تبادلي كمرادفات أو كتعبير عن الرشاقة. حيث أن القدرة هي خصائص وميزات بدنية ونفس-ذهنية مبرجة وراثيا تحدد نوعية ومستوى أداء المهارة الحركية أو المهمة، لذلك ينظر الكثير من المختصين إلى هذه القدرات على أنها اللبنة البنائية للمهارات الحركية وذلك لأنها تشكل القاعدة الأساسية لتنفيذ الحركات وتلعب دورا محوريا في تحديد مستوى قابلية الفرد لأداء المهارة الحركية.

إذا القدرة بمختلف أشكالها هي مفهوم محدد وراثيا ولا نستطيع فعليا إنشاءه من العلم وتطويره كما هو الحال في المفاهيم الأخرى، إلا أننا نستطيع عن طريق التعلم والتدريب المستمر صقله وتنميته بما يتناسب مع الأهداف المرسومة لذلك (William 2011). بينما تشير الحركة إلى الخصائص السلوكية للعناصر الجسمية بحيث يختلف هذا السلوك تبعاً للبيئة المحيطة وحسب الهدف المنشود. من جهة، يمكن تعريف الحركة كما يراها علماء الميكانيك الحيوي بأنها تغيير في زاوية المفصل، كالانتقال في مفصل الركبة من زاوية مستقيمة إلى زاوية منفرجة أو حادة، من جهة ثانية، تُعدّ الحركة المكون الرئيسي للمهارة لأن المهارة الحركية تتألف من مجموعة من الحركات المتناغمة المنظمة من أجل القيام بنشاط مركب وموجه نحو إنجاز هدف محدد. إذاً، أي مهارة حركية مصقولة يجب أن تتكون من مجموعة

حركات مختلفة لكنها متناغمة ومنظمة وموجهة لإنجاز هدف مُخصَّص دون غيره. لكن وكما هو الحال عند تنفيذ للمهارة الحركية، فإن تنفيذ الحركة يتم بالتفاعل مع البيئة المحيطة وضمن الخطوات اللازمة للوصول إلى الهدف المرسوم لها. فالجري ضمن صالة مغلقة أو ضمن ملعب مفتوح أو على شاطئ البحر أو على منحدر يندرج ضمن مهارة الجري على الرغم من الاختلاف الجذري في التنفيذ وفي الهدف من إنجاز المهارة الحركية في البيئات المذكورة. إذاً، يمكن تعريف الحركة بأنها: "الحركة هي أي فعل أو نشاط للفرد يتم خلاله انتقال الجسم أو جزء منه من حيز أو مكان إلى حيز أو مكان آخر أو من وضعية إلى وضعية أخرى".

1-4-1: التربية الحركية

تعدُّ التربية الحركية أهم أقسام التربية البدنية وأكثرها دقة وحساسية لأنها اللبنة الحيوية التي تُبنى عليها الحركات والمهارات الحركية الأساسية والمتقدمة في المراحل المستقبلية (العثمان 2010). لذلك، عند الرجوع إلى المراحل المتتالية لتاريخ التربية الحركية نجد الكثير من العلماء والمفكرين ممن تطرقوا إلى هذا المفهوم وشدّدوا على الاهتمام بمحتواه وعلى ضرورته لنمو الطفل وتطوره أمثال جان جاك روسو وديكارت وبستالوزي وفرور، إلا أن رونولف فون لابان (1879-1958) كان أول من نادى بالتربية الحركية لتكون جزءاً من المنهاج المدرسي ولاقت نظريته الحركية التي ركّزت بالدرجة الأولى على مفهوم الجهد المبدول قبولاً واسعاً في ذلك العصر حيث اعتمد على فكرة أن الجسم البشري آلة (أداة، وسيلة) تعبيرية (وسيلة للتعبير) وميّز بين الحركات التعبيرية والحركات التي تخدم هدفاً محدداً في الحياة اليومية (الحركات الوظيفية). فالحركات التعبيرية تتناول الأفكار التواصلية بين الأفراد عن طريق التعابير الفنية التي يُبديها الوجه أو الجسم أما الحركات الوظيفية فهي حركات يقوم بها الفرد في حياته اليومية من أجل الوصول لهدف معين كالحركات الرياضية والحركات المبنية خلال لعب الأطفال. وحدّد لابان أربعة عوامل للحركة وهي الوزن والمساحة والزمن والانسيابية والتي أصبحت فيما بعد الحجر الأساس والجوهر الموضوعي الذي انطلقت منه مفاهيم التربية

الحركية وتطورت (Karen and Jennifer 2010). في الاتجاه الآخر، تُعدّ التربية الحركية من المفاهيم الأولية أيضاً في عمليات إعادة التأهيل والاستشفاء، خاصة بعد الإصابات العصبية-العضلية التي أدت إلى نسيان الجسم للحركة وكيفية تنفيذها. لذلك يمكننا تعريف التربية الحركية على أنها: "التربية الحركية هي منهاج تربوي-تطويري تصاعدي يهدف إلى تعريف الفرد بجسمه وقدراته، وإكسابه اللياقة والصحة والقيم وتنميته من النواحي المعرفية والوجدانية والنفسية-الذهنية بما يتناسب مع تطوير الاتجاهات والأهداف السلوكية المأمولة عن طريق التعلّم الحركي والتعلّم عن طريق الحركة".

1-5: أنواع الحركات والمهارات الحركية وتصنيفاتها

عند النظر إلى أنواع الحركات والمهارات الحركية الأساسية وتصنيفاتها نستنتج أن تبويبها يمكن أن يُشتق من أنظمة تصنيفية غير متناهية العدد وذلك حسب وجهة النظر المراد إيصالها والمهدف الرئيسي من التبويب، لذلك لا نجد مرجعاً أكيداً متفقاً عليه يمكن الاستناد إليه في التبويب إلا الرأي الشخصي للمؤلف الذي يُبنى بدوره على حقائق علمية أو نظريات وأفكار تُمس فعلياً تلك الأنظمة لكنها لا تشملها كلها. يمكننا التأكيد أن الحركة تتأثر بشكل جذري بثلاثة عوامل رئيسية:

- مستوى دقة الحركة وضبط تنفيذها.
 - التنظيم ومعرفة الأجزاء والاتجاهات، أي معرفة بداية ونهاية محددة وواضحة المعالم.
 - مدى تأثير الأداء الحركي بالمتغيرات والمؤثرات البيئية.
- طبعاً، يوجد خارج هذه العوامل مفاهيم كثيرة يمكن أن تؤخذ بالحسبان عند تبويب الحركات، لكن وما أن تعريف الحركة هو تغيير في زاوية المفصل، فيجب أن ندرك أنه عندما يتناول الأدب المختص أنواع الحركات، فالمقصود بذلك الحركات المنفردة نسبياً والتي من الممكن تنفيذها في مفاصل الجسم كالمشد والثني، وذلك من دون إحداث أذية مباشرة، وعندما يتناول

مفهوم المهارات الحركية فالمعتمد والمقصود من ذلك تلك المهارات التطبيقية والتي تتركب (المركبة) من أكثر من حركة كالمشي والجري.

1-5-1: الحركات الأساسية

نذكر في هذه الفقرة أهم أربع عشرة حركة ممكنة مع الشرح الموجز والتصوير البياني للحركة (انظر القسم العملي) وذكر الحركة باللغة الطبية كما وردت في القاموس الطبي الموخذ:

(1)- الثني: هو تناقص في مقدار زاوية المفصل، أي هو تقريب عظمين من بعضهما البعض بما يسمح به مدى حركة المفصل. مثال: ثني مفصل الركبة.

(2)- المدد: عكس الثني. هو ازدياد في مقدار زاوية المفصل. أي هو تباعد عظمين عن بعضهما بما يسمح به مدى حركة المفصل. مثال: مد مفصل الركبة.

(3)- التباعد: هو تحريك الطرف بعيداً عن المحور العمودي للجسم (المحور الذي يقسم الجسم إلى نصفين، يعني ويساري). مثال: تحريك الذراعين بعيداً عن الجسم.

(4)- التقريب: عكس التباعد. هو تحريك الطرف قريباً من الجسم باتجاه المحور العمودي للجسم. مثال: تقريب الذراع إلى جانب الجسم.

(5)- الدوران: هو الحركة حول المحور الطولاني للعظم. مثال: دوران القدم نحو الجهة الوحشية (للخارج) أو نحو الجهة الإنسية (للداخل).

(6)- التدوير: هو حركة مركبة من الثني والمدد والتقريب والتباعد بحيث تبقى النهاية القريبة للمفصل ثابتة والنهاية البعيدة متحركة بشكل دائري وكأن مسار الحركة يرسم مخروطاً. مثال: تدوير الذراع بالوضعية الأفقية مع ثبات مفصل الكتف، أو تدوير الجذع.

(7)- الكعب: تحريك راحة اليد من الوضعية الأمامية إلى الوضعية الخلفية أي تحريك النهاية البعيدة لعظم الكعبرة خلال عظم الزند أو فوقه. مثال: كعب اليد.

(8)- البسط: عكس الكعب. تحريك راحة اليد من الوضعية الخلفية إلى الوضعية الأمامية أي يصبح عظم الكعبرة موازياً لعظم الزند. مثال: بسط اليد.

- (9) - المقابلة: هي حركة الإبهام التي تجعله مقابل باقي الأصابع أو مقابل أحد الأصابع.
- (10) - الرفع والخفض: كحركة رفع وخفض لوح الكتف.
- (11) - الانثناء الظهراني: هو حركة رفع القدم للأعلى عند مفصل الكاحل بحيث يصبح ظهر القدم (الوجه العلوي للقدم) أقرب إلى الساق. مثال: الانثناء الظهراني للقدم أو الوقوف على الكعبين. تُسمى الحركة في حال تنفيذها باليد بالانثناء الراجي الظهراني.
- (12) - الانثناء الأمامي: عكس الانثناء الظهراني وهو حركة ضغط القدم للأسفل عند مفصل الكاحل بحيث يبتعد ظهر القدم عن الساق. مثال: الانثناء الأمامي للقدم أو الوقوف المتوازن على رؤوس الأصابع. تُسمى الحركة في حال تنفيذها باليد بالانثناء الراجي.
- (13) - الانقلاب أو القلب: هو حركة عكس القدم أي أن يقلب أخص القدم نحو الجهة الإنسية (نحو الداخل). مثال: الانقلاب الأمامي أو الوقوف على الحرف الخارجي للقدم.
- (14) - الانقلاب للخارج: عكس الانقلاب. هو حركة قلب أخص القدم نحو الجهة الوحشية (للخارج) أي الوقوف على الحرف الداخلي للقدم.

1-5-2: المهارات الحركية

يجب التنويه إلى أن دراسة الحركات منفردة يوضح للمعلم وللطفل المدى المفصلي الذي يجب أن تأخذه الحركة عند تنفيذها ويوضح أيضاً أن الاجتماع الهادف لحركتين متناغمتين أو أكثر سيُنتج مهارة حركية، ومع ذلك وبعد اكتمال المهارة الحركية جرى العرف في المراجع المختصة النظرية والتطبيقية (McMorris 2004) على تسميتها حركة كاختصار ولا يجب الخلط بين المفهومين بل يجب التمييز ضمناً بينهما. لتوضيح هذا التمييز بشكل جلي

واستيعاب الفروقات الجوهرية بين المفهومين نورد فيما يلي تصنيفات المهارات الحركية وأنواعها استنادا إلى ثلاثة مفاهيم أساسية وهي الدقة والتنظيم والبيئة:

1-5-2-1: أنواع المهارات الحركية حسب دقة الحركة

يُقصد بدقة الحركة مدى المجال الفضائي أو امتداد حدود مساحة التنفيذ إضافة إلى كم العضلات المشاركة في تنفيذ المهارة ونوعيتها بحيث يُنظر عند تصنيف المهارة حسب دقة الحركة إلى حجم العضلة أو مجموعة العضلات المشاركة في التنفيذ وإلى المساحة اللازمة لتنفيذ المهارة الحركية وإلى مدى التوافق الحركي والإتقان الدقيق اللازم للتنفيذ الصحيح. يمكن تصنيف المهارات الحركية حسب دقة تنفيذ الحركة إلى ثلاثة أنواع:

- 1- المهارات الحركية الخشنة (العامة): هي تلك المهارات الحركية التي تتطلب استخدام العضلات الكبيرة من أجل الوصول إلى أهدافها وعادة ما تكون غير دقيقة. تكمن أهمية هذا النوع من المهارات في تعلم الطفل الحركات العامة خاصة في مراحل الطفولة الأولى كالجلوس والوقوف واللعب مع الأقران والتي سترافقه حتى سن الشيخوخة.
- 2- المهارات الحركية الدقيقة (الناعمة): هي المهارات التي يستدعي تنفيذها السيطرة على مجموعة عضلات صغيرة (دقيقة) من أجل بلوغ الأهداف المرجوة وإلى وجود توافق عالي المستوى بين حاسة البصر (العينين) والأطراف. أي بين عضو الرؤيا وعضو التنفيذ، وكذلك الدرجة العالية من الدقة في حركة اليدين والأصابع. كمثال على المهارات الحركية الدقيقة نستطيع أن نذكر مهارة الكتابة والرسم والخياطة والنقاط كرة صغيرة.

- 3- المهارات الحركية المركبة: هي المهارات التي تتألف من اتحاد المهارتين السابقتين، المهارة الحركية العامة والدقيقة، أي هي تلك المهارات الحركية التي يتطلب تنفيذها مشاركة مجموعة من العضلات الكبيرة ومجموعة من العضلات الصغيرة في آن واحد كالمسحرة الكرة من أجل إسقاط المكعبات وتقسيم ورقة كرتونية كبيرة بالمقص.

1-5-2: أنواع المهارات الحركية حسب تنظيم المهمة

عند تناول مفاهيم المهارات الحركية تبين لنا المراجع ذات الصلة (Gallahue et al. 2011) أن المقصود بتنظيم المهمة هو معرفة ما إذا كان للمهارة نقاط بداية ونقاط نهاية أم لا. نستعرض في الفقرة التالية أنواع المهارات الحركية حسب تنظيم المهمة:

1- المهارات الحركية المنفردة: هي تلك المهارات البسيطة التي لها بداية ونهاية محددة وواضحة بحيث تنفذ لوحدها بمعزل عن الأعمال أو للمهارات الحركية الأخرى كضربة الجوز في كرة القدم والرمية الحرة في كرة السلة والقفز للأمام من الثبات.

2- المهارات الحركية التسلسلية: تتكون المهارات الحركية التسلسلية من اتحاد مهارتين أو أكثر من المهارات الحركية المنفردة. وكسابقتها لها بداية ونهاية محددة لكن تأتي مكوناتها الواحد تلو الآخر بحيث تكون نهاية المكون السابق هي بداية المكون التالي كالقفز الثلاثي الذي يبدأ بالجري السريع الذي يليه الحجل ثم يليه القفز.

3- المهارات الحركية المستمرة: هي مهارات تتكون من مجموعة حركات متتالية ولا تتضمن بداية ونهاية محددة يمكن معرفتها مسبقاً حيث يمكن للمتعلم أن يبدأ تنفيذ المهارة وأن ينهيها متى شاء كمهارة الجري والسباحة والمشي وركوب الدراجة الهوائية.

1-5-2-3: أنواع المهارات الحركية حسب المتغيرات البيئية

يقصد بالمتغيرات البيئية فيما إذا كانت البيئة التي ستنفذ الحركة فيها ثابتة أم متغيرة. تُقسم المهارات الحركية حسب المتغيرات البيئية إلى مهارات حركية مفتوحة ومهارات مغلقة.

1- المهارات الحركية المفتوحة: تتطلب المهارات الحركية المفتوحة عمليات ذهنية وبدنية متعددة لاستقبال المعلومات ومعالجتها كونها تحدث في بيئة غير ثابتة، فمثلاً كيفية أداء الطفل لمهارة المشي أو الجري على أرض مستوية وبشكل مستقيم تختلف جذرياً فيما لو أدى نفس المهارة على أرض وعرة وبشكل متعرج.

2- المهارات الحركية المغلقة: تُصنّف المهارة الحركية المغلقة من المهارات البسيطة عند الكثيرين لأنها وبالعكس المهارات الحركية المفتوحة، تُنفّذ في بيئات متشابهة. تعتبر بعض المهارات الحركية وبعض المهارات الرياضية من المهارات المغلقة كرمي الصولجان أو الكرة الصغيرة لمسافة وكدفع الكرة الحديدية.

كما أكدنا سابقاً، إن تصنيف المهارات الحركية بدقة أمر صعب وذلك لتداخلات عدة. هذا من جهة، ومن جهة ثانية لا نجد من الناحية التطبيقية مهارة حركية صافية تماماً بحيث يمكن أن تُصنّف بشكل دقيق على أنها مهارة مغلقة أو مهارة مفتوحة، لذلك علينا تصور تصنيف المهارات الحركية على أنه مصفوفة متواصلة ذات بداية ونهاية، وكذلك ذات مدى -بين نقطتين-، يُقسّم من واحد إلى عشرة تقع فيه المهارات الحركية بشكل تقريبي وذلك بغض النظر عن نوعية التصنيف (Gentile 2000, Pangrazi and Aaron 2010). وكمثال على هذا، نأخذ مهارة الإرسال في لعبة التنس وتُبيّن موقعها ضمن مصفوفة المهارات الخشنة والدقيقة (شكل 1).

شكل (1): مكان مهارة الإرسال في المصفوفة المتواصلة للمهارات العامة والدقيقة



1-6: القدرات البدنية

كما ذكرنا في فقرة الحركة، إن القدرات البدنية والنفسية الذهنية مبرجة وراثياً ولا نستطيع ابتكارها من العدم ولكننا نستطيع اكتسابها وتطويرها ضمن مستويات بيو-ميكانيكية وسيكو-فيزيولوجية محدودة نسبياً. ولكي تتوضح فكرة تباين القدرات بين مختلف الأفراد نذكر المفهومين الأساسيين الذين يوضحان ذلك:

المفهوم الأول: هو امتلاك الفرد للقدرة -أي وجود القدرة- والذي يعني أن بعض الأفراد يتميزون بامتلاكهم قدرة معينة (كالسرعة) وآخرون يتميزون بقدرة أخرى (كالتحمل).

المفهوم الثاني: هو استطاعة أو قابلية الفرد لإخراج القدرة وإظهارها وتطبيقها الفعلي عند الحاجة وذلك لوجود مجموعة من العوامل -النفس-ذهنية وأحياناً العضوية- العديدة التي تمنع ظهورها بشكل متميز. بواقع الحال، لا يمكننا أن نتطرق إلى القدرات البدنية دون معرفة تشابكاتها مع القدرات الأخرى، سواء أكانت قدرات اجتماعية أم إدراكية. جدول (2) يوضح القدرات الأساسية والقدرات الثانوية المشتقة منها، والشكل (2) يُبين علاقتها وتشابكها مع بعضها (Király and Szakály :2011).

الجدول (2): القدرات الأساسية المكونة للشخصية من منظور التربية البدنية

أنواع القدرات			
القدرات الاجتماعية	القدرات البدنية		القدرات الإدراكية
	القدرات النفس-حركية	قدرات التوافق الحركي	
معرفة الذات	القوة	الإحساس العضلي	حس-حركي

الثقة	السرعة	التوازن	الانتباه
السلوك		توافق السرعة	التذكر
التواصل		الوعي الفراغي (المساحي)	التخيل
التعلم		الإيقاع	التفكير
الصبر	قدرة التحمل	التعلم والتنظيم الحركي	الشعور
المرونة			

من الملاحظ من الجدول (2) والشكل (2) أن تشابك القدرات الأساسية يمكن أن يقودنا إلى عدد كبير جداً من التفرعات والذي بدوره سيقودنا إلى عدد غير متناهٍ من القدرات الأساسية والثانوية. من الجدير أن ننتبه إلى أن القدرات الأساسية وغالباً الثانوية تعالج بشكل متكامل ومترابط ويجب أن يُنظر إليها كسلسلة حلقات تؤثر كل حلقة بباقي الحلقات وتتأثر بها، وبخاصة ذلك الجزء من السلسلة الذي يحتوي على القدرات البدنية، والتي من النادر أن تُطوّر منعزلة دون التطرق إلى قدرة أخرى. ولكيلا نفع في مناهة الالتباسات المعتادة، نذكر التعاريف الرئيسية لأنواع القدرات فيما يخص التربية البدنية المدرسية:

- **القدرات الاجتماعية:** هي تلك الشروط والخصائص المرتبطة بالشخصية التي يجب توافرها من أجل العملية التربوية التعليمية ومن أجل التنفيذ السليم والصحي للحركة.
- **القدرات الإدراكية:** هي مجموعة العمليات الذهنية التي تؤمن الشروط الإدراكية والنفسية اللازمة لتعلم المهارة الحركية وتشفيرها والاستعداد للمشاركة بالأنشطة البدنية.
- **القدرات البدنية:** يمكن إيضاح معنى القدرات البدنية بأنها الخصائص الموروثة للجسم، والشروط الأساسية لأي فعل حركي والتي يمكن تقسيمها إلى موروثة ومكتسبة.

نستنتج أن القدرات البدنية المستخدمة في الحركات والمهارات الحركية البسيطة كالمشي، هي نفسها القدرات المستخدمة في أعقد المهارات الحركية كعدو الفرس. هذا فيما يخص القدرات البدنية بشكل عام، أما فيما يخص القدرات النفسية-الحركية فهي أوسع، كونها القاعدة الأساسية في العملية التربوية التعليمية، حيث ترتبط هذه القدرات بعضها مع بعضها البعض الآخر بدرجات أكثر. ويؤدي هذا الارتباط إلى تشكيل منظومة متشابكة من القدرات المتداخلة التي لا يمكن الفصل بينها بحدود واضحة وبشكل يُتيح لنا تنمية إحداها دون التطرق إلى الأخرى. يُعطي الشكل (2) صورةً مختزلةً عن هذه الارتباطات والتشابهات بين القدرات البدنية.

بعد استيعاب القدرات المكونة للشخصية، يُبين الجدول (3) المراحل العمرية الحساسة التي تتوافر فيها الشروط والخصائص الشخصية من أجل تنمية القدرات البدنية والقدرات المرتبطة بالتوافق الحركي وتطويرها. مع العلم أن تحديد هذه المراحل ضمن عمر معين يكون لمعرفة المرحلة التي يجب التركيز فيها على تنمية قدرة معينة (Dubecz 2009).

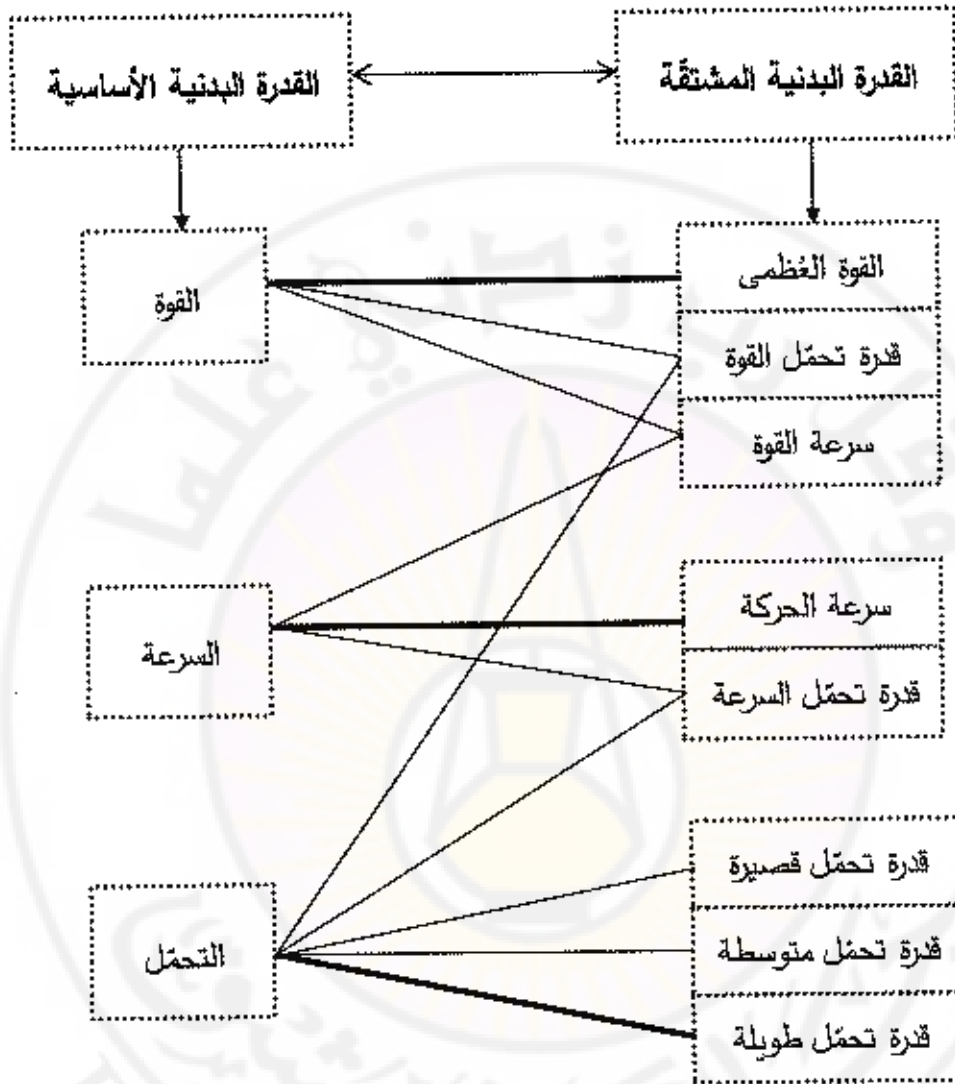
نلاحظ من الجدول السابق أنه عند البدء بالتنمية الفعلية للقدرات البدنية في سن ست سنوات، يكون البدء بتنمية قدرات التوافق الحركي في السنة الأولى من العمر. وعلى الرغم من تحديد الجدول لنهاية العمليات التنموية لهذه القدرات (20 سنة للقدرات البدنية و8 سنوات لقدرات التوافق الحركي).

إلا أنه في واقع الأمر لا تنتهي هذه العمليات ما دام الإنسان قادراً على التحرك. يرجع السبب الرئيسي لعدم توقف العمليات التعليمية التنموية للقدرات البدنية إلى التصحيح والمواءمة المستمرة عن طريق التغذية الراجعة التي تحدث في كل مرة يقوم بها الإنسان بالحركة أو بالمهارة الحركية سواء أكانت بسيطة أم مركبة، قصدية أم تلقائية. إذاً يجب على المدرس أو المربي زرع خاصية التصحيح الدائم عن طريق التغذية الراجعة.

جدول (3): المراحل العمرية الحساسة لتنمية القدرات النفس-حركية

القدرات البدنية								
العمر	6	8	10	12	14	16	18	20
القوة								
السرعة								
قدرة التحمل								
المرونة								
قدرات التوافق الحركي								
العمر	1	2	3	4	5	6	7	8
توافق السرعة								
الإحساس العضلي								
الإيقاع								
سرعة رد الفعل								
التوازن								
التوعي الفراغي								

شكل (2): ترابط القدرات البدنية



من جهة مقابلة، إن العملية التربوية التعليمية بشكل عام وفي التربية البدنية المدرسية بشكل خاص (بما في ذلك تنمية القدرات البدنية) هي عملية متلاحقة ومتواصلة منذ لحظة الولادة حتى مرحلة الشيخوخة المتأخرة، حيث دائماً ما يعقب مراحل التعلم والتنفيذ مراحل جديدة للتعديل والتصحيح تنشأ من أنظمة التغذية الراجعة المستمرة.

أن عملية التعلم والتنفيذ في التربية البدنية المدرسية تبدأ بظهور المهمة والتي يُوجدها المعلم، وتُعامل هذه المهمة على أنها مثير يستوجب إجابات معينة. بعد ذلك يقوم المتقّد (التلميذ) باستقبال وتحليل وتشفير المعلومات الواردة، ثم يتدخل نظامين في الحكم على المثير وعلاقته بالاستجابة له، نظام الحكم الأولي الذي يكون قريباً من أنظمة رد الفعل الانعكاسي، والنظام التقييمي الذي يقوم بتقييم المثير والاستجابة ضمن عمليات عقلية (غالباً الجهاز العصبي المركزي) ليتشكّل الحكم النهائي باندماج النظامين اللذين يتأثران ويؤثران ببعضهما. ثم يأتي بعد ذلك مرحلة اتخاذ القرار بالتنفيذ، يليها مرحلة التنفيذ. يلي هذه المراحل مرحلة التغذية الراجعة التي تعتمد على عدة عوامل، منها مستوى التنفيذ، وتصحيحات المعلم، والنقد الذاتي، ونقد أو إطراره الزملاء.

الفصل الثاني: أهمية التربية البدنية والتربية البدنية المدرسية

مقدمة

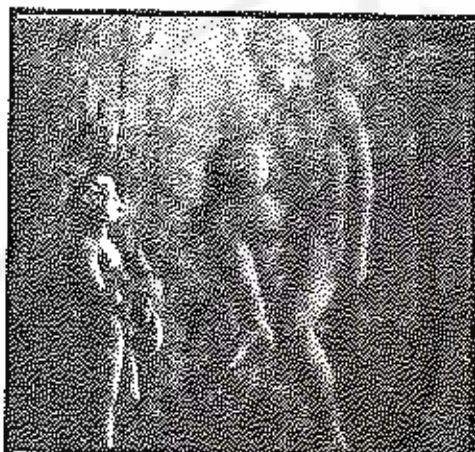
بدأت الحركات التربوية المختلفة تنادي بتعليم الطفل المهارات الحركية ليتعلم من خلالها شئى المفاهيم بمختلف ميادين العلوم ولتكون الأنشطة البدنية جزءاً محورياً من مناهج التربية البدنية والحركية والمنهاج المدرسي. أيضاً، أكد الكثير من العلماء والمفكرين التربويين أمثال ديوي ولابان ومنتسوري وفروبل أن هذه الأنشطة لها الدور الجوهري في الوقاية من الكثير من الأمراض والمتلازمات العضوية والنفسية-العصبية وأنها الوسيلة الأكثر فعالية لدمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وتأقلمهم ضمن المجموعة التي ينتمون إليها وضمن مجتمعهم المحلي، حيث أثبتوا ذلك بالتجارب المخبرية لنتقل خلاصة نتائج تجاربهم ونظرياتهم إلى الجهات المعنية ليتوصل صناع القرار فيما بعد إلى أنه بدلاً من فلسفة الاعتماد على الغير ونمط الحياة الراكن والاستهلاكي، يمكن أن يكون لأصحاب الاحتياجات الخاصة دوراً ملحوظاً في بناء المجتمع ونمطه وأن ينهجوا فلسفة الاعتماد على الذات ويسلكوا نمط الحياة الصحي والإنتاجي.

2-1: فلسفة وأهمية التربية البدنية وتطورها

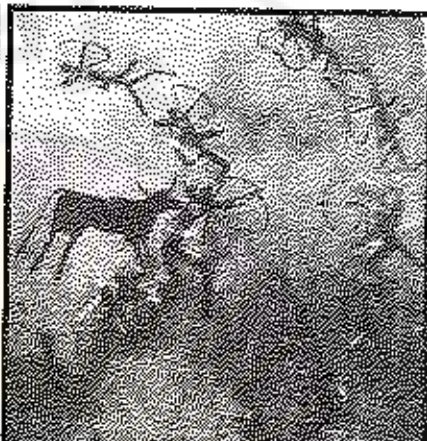
كان الهدف من التربية البدنية والأنشطة الرياضية المختلفة في العصر القديم تكوين، وتنمية الفرد الذي يتميز بالبنية القوية والسرعة والشخصية المتوازنة من أجل متطلبات العائلة أو القبيلة أو حتى المتطلبات الشخصية اليومية وذلك ضمن مفهوم الصراع من أجل البقاء. حيث ارتبط وجود الإنسان وسلامته آنذاك بالبنية القوية للتغلب على الشركاء في المعيشة من أقران ومن فرائس متوحشة، وبالسرعة للحاق بها أو الهروب منها، وبالشخصية المتوازنة التي تستطيع السيطرة على العواطف الداخلية والخارجية خلال تأمين تلك المتطلبات (شكل 1). نادراً ما مارس الإنسان القديم الأنشطة البدنية لغايات أو مصالح شخصية بل كانت كل مساعيه البدنية وممارسته للأنشطة الرياضية المحدودة مقترنة بشكل قوي مع الطقوس

الحرية والشعائر الدينية، وأحياناً بقصد الاندماج في طقوس الترفيه الجماعي أو للاستجابة
للسؤثرات الخارجية (Nigel 2007).

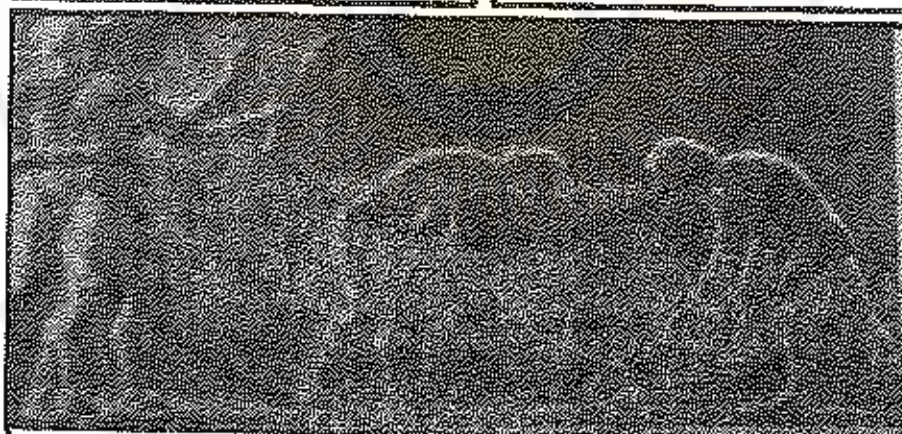
ولكيلا يقودنا مفهوم الصراع من أجل البقاء إلى استيعاب منقوص لأهداف ممارسة النشاط
البدني في ذلك العصر، يُقرّ المختصون في تاريخ الأنثروبولوجيا والآثار أن الرسوم الحائطية
التي تُصوّر المنافسات والحركات التناعمية والرقصات الجماعية تؤكد أن مفهوم التربية البدنية



شكل 2: اللعب بالكرة عند اليونان (جبل أوليمبيا)



شكل 1: الصيد والحرب في إفريقيا (كهف جزيرة جاوا)



شكل 3: لعبة شبيهة بالهوكي على الجليد (مذهونة على تمثال في متحف اللوفر)

والنشاط الجسماني لم يقتصر فقط على تلبية حاجات القبيلة وضمان السلامة بل تعدى ذلك إلى الأنشطة الترفيهية (شكل 2-3) وأنشطة التسلية والمرح (Rice 1926).

إذاً، استمدت التربية البدنية معاييرها من المتطلبات المجتمعية وبعض الأفكار النظرية للترويح والتسلية التي كانت تخدم أيضاً أهدافاً محددة. وفعلياً، حافظت هذه الفلسفة على كيانها الصارم لقرون طويلة مع حدوث بعض التطورات الطفيفة، وذلك حسب الآراء والمعتقدات التي تبناها صنّاع القرار، وحتى الأولمبياد القديمة التي ترجع بدايتها -على الأرجح- إلى عام 776 قبل الميلاد، والتي تُعدّ الركن الأولي للنشاط البدني والرياضات التنافسية في العصر الحديث، إلا أنها خدمت بدورها أفكاراً وقرارات اجتماعية-سياسية بالدرجة الأولى. من جهة ثانية، نظرت بعض الحضارات -كحضارة أثينا- إلى النشاط البدني على أنه مُبَدِّد للوقت ويؤدي إلى إفساد النفس البشرية ما لم يُخدم الجمال والفن، وبعض الحضارات -كحضارة سبارتا- عدّته الضرورة الحياتية الحتمية والتي بدونها لا يحق للفرد اكتساب حق المواطنة، وأخرى -كحضارة الآشوريين والأزتيك- جعلته الطريقة المثلى لتنمية الصفات الشخصية من مختلف الجوانب والترويح عن النفس، وبعض الحضارات التي كانت ذات تصور مغلق -كالحضارة الصينية- جعلته يقتصر على فنون القتال المتنوعة وعلى طرق التحكم بالنفس وبعض النواحي العلاجية.

أما من ناحية تطور العلوم المتعلقة بالنشاط البدني والرياضة فقد بدأت بشكل فعلي قبل بداية الأولمبيات القديمة ولكن قدّمت هذه الأولمبيات الحافز الأقوى لتطور هذه العلوم من خلال سعي المشاركين والمسؤولين عنهم في الأولمبيات إلى استخراج الأفضل من المتبارين وحصد النتائج المرضية من خلال التحضير والتدريب المستند إلى القواعد العلمية السديدة. على الرغم من إشارة علماء الأنثروبولوجيا إلى وجود العديد من المخطوطات القديمة التي تقع ضمن مفاهيم العلوم الرياضية ككتابات الطبيب أبوقراط والفيلسوف سقراط والطبيب المعروف جالينوس (Robert 2009)، إلا أن أول كتاب مطبوع ينوّه إلى الجهد والعلوم الرياضية في بعض فقراته صدر عام 1553 للطبيب كوستابال منديز تحت عنوان "كتاب

التمرين الجسماني" (Costobal 1553). أما الكتاب الذي حُصِّصت كل فقراته ليناقدش التأثيرات العضوية للحركة والرياضة على الجسم البشري وانفرد ليكون أول كتاب اختصاصي كامل بالعلوم الرياضية، فكان كتاب "فيزيولوجيا التمرين الجسماني" الذي طُبِع ونُشر عام 1889 للطبيب فرناد لاجرانج (Fernad 1889).

يمكننا أن نستخلص أن المساعي الجوهرية للتربية البدنية والنشاط البدني عند الإنسان القديم كان تكوين الرجل القادر جسمياً ونفسياً وذهنياً على تأمين متطلبات الجماعة مما يجعلنا نستنتج أن مفهوم التربية البدنية في العصور القديمة كان يقع ضمناً تحت فكرة "التربية البدنية من أجل النجاة" وليس "التربية البدنية من أجل التربية". ومع تعاقب المراحل الزمنية بدأت هذه المساعي بالانتقال إلى مساحات جديدة ولكن بما يخدم المجتمع بالدرجة الأولى، حتى وصولنا إلى الوقت الحاضر الذي يتبنى فكرة "التربية البدنية والنشاط البدني من أجل التربية والصحة والرشاقة".

2-2: تطور التربية البدنية المدرسية وأهميتها

نستطيع أن نُقرّ أن قدم مفهوم التربية البدنية يعود إلى قدم الإنسان نفسه حيث أن الحركة كنمط حياة نشط رافقت الإنسان منذ القدم وكانت في أكثر الأوقات ضرورة معيشية تعني الحياة أو الموت. على الرغم من ذلك، لم يكن تطور المفاهيم المرتبطة بالتربية البدنية والنشاط البدني بنفس كثافة العلوم الأخرى وتواترها حتى بدايات القرن التاسع عشر، وذلك يعود لعدة أسباب، أهمها:

- 1) نظر الإنسان إلى النشاط البدني على أنه الأصل الطبيعي ل نمط الحياة وأن الحركة مِيزة فطرية ومتطلب عضوي للجسم، لذلك سيقوم به الإنسان بشكل عفوي،
- 2) الاعتقاد بالأصل الطبيعي والمِيزة الفطرية لم يُحرّض المعنيين على البحث عن الدوافع المناسبة لممارسة النشاط البدني بل على عكس ذلك، عارضوه في الكثير من الأوقات،

(3) اعتقاد الكثيرين أن الإتقان والتفوق الحركي وتطبيق الأنشطة البدنية والألعاب المتعددة بشكل مُرضٍ أمر يُولد مع الإنسان ومبرمج وراثياً ولا يمكن التدخل فيه لإنشائه أو تطويره،

(4) لم يكن نمط الحياة الراكن مفهوماً معروفاً حتى بداية القرن التاسع عشر حيث بدأت مفاهيم جديدة بالظهور في حياة البشر بدءاً من الراحة والاسترخاء المستمر والأعمال المكتبية الراكنة مروراً بالتغذية المفرطة ووصولاً إلى مفاهيم الرفاهية المختلفة، (5) عدم التمييز بين النشاط البدني الاعتيادي (النشاط اليومي المتكرر) الذي يمكن أن يتأقلم الجسم معه والنشاط البدني المنتظم الذي يختلف بحجمه وشدته من يوم لآخر،

(6) انشغال الحكومات والباحثين باكتشافات ودراسات صناعية تابعة للعلوم الطبيعية التطبيقية بما يضمن رفاهية الإنسان ورفقه.

2-2-1: تطور التربية البدنية المدرسية

لم تُعتمد التربية البدنية كجزء من الحياة المدرسية اليومية وكضرورة حياتية للطفل حتى بدايات القرن التاسع عشر على الرغم من تصاعد الأصوات هنا وهناك - ديو لويس ودادلي سارجنت في أمريكا، غوستاف تشوف في النمسا، ارشيبالد مكلارن في إنكلترا- والتي كانت تنادي بأهميتها ووجوب إدراجها ضمن النظام المدرسي. في ذلك الوقت. بدأت أفكار ونظريات جديدة بالظهور فيما يتعلق بالتربية البدنية والتربية البدنية المدرسية على يد الكثير من الأطباء والتربويين والرياضيين (غوتسموثنس، بستالوزي، أموروس)، لكن تطوّر عن هذه الأفكار والنظريات الكثيرة وتمخض ثلاثة مفاهيم كانت ومازالت المستند الأساسي للتربية البدنية المدرسية وانتشرت في معظم أنحاء العالم لتكون فيما بعد الجذور المحورية في مناهج التربية البدنية المدرسية الحكومية والخاصة وبرامجها، نذكر هنا أهم هذه المفاهيم والتي كانت الأسس في اشتقاق مفاهيم أخرى منها:

(1) النظام أو المنهج الألماني على يد تورنن (منهج تورنن) والذي بنى منهجه على أسس المواطنة والتدريب العسكري،

(2) النظام أو المنهج السويدي على يد لينغ والذي اشتهر "بمنهج التمارين السويدية" (منهج لينغ) والذي استمد أفكاره من التأثيرات الإيجابية للتربية البدنية على الصحة والقوام،

(3) النظام أو المنهج الإنكليزي والذي اشتهر "بمنهج الألعاب والرياضات الإنكليزية" والذي انتشر في معظم أنحاء العالم في أواخر القرن التاسع عشر.

في كل الأحوال، لم تعتمد كل الدول على اختلاف تركزها الجغرافي وبيئاتها الثقافية المتعددة على تطبيق مشترك أو مفهوم أساسي من المفاهيم الثلاثة، بل تم الاختيار بين هذه المفاهيم حسب ما اقتضته الحاجة والفلسفة التربوية المعتمدة، كالتطبيق البلجيكي والتطبيق الإيطالي والتطبيق الفنلندي لمفهوم تورنن الألماني، أو التطبيق الدنماركي والتطبيق الفرنسي للتمارين السويدية حسب منهج لينغ السويدي. من جهة ثانية، لم يكن انتهاج أحد المفاهيم الثلاثة فقط كافياً أو مقنعاً للكثيرين، لذلك أوجد صناع القرار التربويين في العديد من الدول الأوروبية مفهوماً جديداً يتألف من مزيج متجانس من صهر مفهومي لينغ السويدي وتورنن الألماني في قالب واحد وإضافة بعض الزيادات التطبيقية وطرائق التدريس وللدخلات الوطنية عليه ليصبح المنهج المعتمد ضمن الخطط الوزارية المختلفة

ما أكثر هذه المفاهيم شهرة فكان مفهوم نظام بوخ الدنماركي ونظام لانجراج الفرنسي اللذين ظهرا قبل الحرب العالمية الأولى وبعدها مباشرة (Trangbaek 1996) ولاقا شهرة ورواجاً كبيرين في معظم دول العالم بما في ذلك الدول التي انطلق منها المفهوم الأم، وتحديداً ألمانيا والسويد حيث اعتمد نظام بوخ الدنماركي فيها عام 1920.

على الرغم من تباين الفلسفات المعتمدة من الدول المتعددة، تبقى أهداف التربية البدنية المدرسية محدّدة ضمن أطر ومساقات مشتركة وإن كان معظمها قد نشأ بناءً على أفكار فردية، يمكن تلخيص هذه الأطر والمساقات بالتالي:

- (1) التربية البدنية من أجل الجسم والروح والعقل.
- (2) التربية البدنية من أجل تحسين النسل وخلق مجتمع متحضّر.
- (3) التربية البدنية من أجل الشؤون الصحية.
- (4) التربية البدنية من أجل المواطنة والتدريب العسكري.
- (5) التربية البدنية حسب الطبقة الاجتماعية، والجنس، والانتماء العرقي.

عندما أخذت مفاهيم العلوم الطبيعية والصحية تُطرح من مجتمع الرعاية الصحية ومجتمع الأطباء على أنها "حالة توازن الجسم مع العقل والروح"، بدأ ظهور مفهوم جديد يُقيد بأن العلم يجب أن يركّز على التطور العضوي (البدني) وما يتوافق معه من التطور النفسي-الذهني للفرد.

أنشأت هذه النظرة الجديدة كلياً كميةً متناميةً من الأسباب والدوافع نحو تعريف وتحديد مجالات التربية البدنية والتربية البدنية المدرسية الحديثة وأهدافهما، وذلك انطلاقاً من الحكمة القديمة-الحديثة "الوقاية خير من العلاج". وهذا ما أكدّه الأطباء الباحثون الذين شاركوا في أول مؤتمر طبي دولي في 27 أكتوبر 1885 (مؤتمر ويليام اندرسون) عندما أجمعوا على المصادقة على الإقرار التالي:

"يمكننا أن نرى أن أهم بداية لثروة الأساسية للمعارف المرتبطة بالتربية البدنية والنشاط البدني يجب أن تُركّز وتستند على الصحة والمفاهيم الصحية وعلى الوقاية من الأمراض" بعد هذا الاتفاق العلمي أصبح الاهتمام الأولي للتربية البدنية وللتربويين -بشكل عام- ينصب في المفاهيم الصحية وعلاقة وتأثير التربية البدنية والأنشطة البدنية المتعددة الشكل والحجم والشدة على الحالة الصحية.

يمكننا أن نعدّ الانتقال التطوري للتربية البدنية وعلوم النشاط البدني من مرحلة إلى أخرى جعل مجالاتها تتوسّع وتتشابك مع بعضها البعض، الأمر الذي أدّى إلى ارتباطها بمعظم

العلوم الأساسية والفرعية سواء العلوم الإنسانية أو العلوم الطبيعية، فأصبحت تتأثر بنتائج دراسات وأبحاث هذه العلوم وتؤثر فيها.

2-2-2: أهمية التربية البدنية المدرسية

يمكن للأطفال -خاصة في المراحل العمرية المبكرة- أن يتعلموا بطرق عدة مختلفة كالملاحظة والتقليد والتكرار، أو من خلال الاستكشاف والتعزيز، أو من خلال المحاولة والخطأ وطرق أخرى كثيرة. تتصف هذه الطرق بميزة مشتركة تتمحور جذورها حول الحركة والنشاط، الذي يُتيح العديد من الفرص والإمكانات لتعلم الكثير من المهارات كالمهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية. إضافة لذلك، عززت نتائج المسوحات الدولية، الحقيقة المتداولة في الأوساط المختصة (Textor 2012) والتي مفادها أن للحركة والنشاط رابطة متينة جداً مع احترام وتقدير الذات، المعافاة الحسية والمرونة الشخصية.

وبما أن التربية البدنية المدرسية تحتوي على ما سبق من مفاهيم الحركة والنشاط البدني فقد عاها الكثيرون المحور الأساسي والمنهج الموثوق الذي يمكن من خلاله تحقيق هذا التطور البدني والنفسي-الذهني للطفل.

أن المنافع الناتجة عن المشاركة في حصص التربية البدنية وبالنسبة البدنية المختلفة، لا تنحصر على الجانب البدني الصحي وحسب وإنما تتعدى ذلك لتشتمل على الآثار الإيجابية النافعة لها من خلال الجوانب النفسية والاجتماعية والجوانب العقلية والمعرفية.

2-2-2-1: التربية البدنية المدرسية وأهميتها الصحية

تسعى الحكومات في مختلف دول العالم إلى رسم استراتيجيات تُعنى بصحة الطفل وبالححد من التسارع المخيف لمتلازمات الحمول خاصة لنسبة البدانة وزيادة الوزن عند الأطفال والبالغين وذلك من خلال برامج تثقيفية على المستوى الوطني تُبين مخاطر نمط الحياة الرائكة وما يسببه من أمراض مزمنة وكذلك لتؤكد ضرورة التربية البدنية المدرسية وفوائد تعلم المهارات الحركية وممارسة النشاط البدني ضمن المنهاج وخارجه -لكن داخل المدرسة- بما يخص

التثقيف الصحي والحث المكثف على مشاركة الجميع في حصص التربية البدنية والأنشطة الرياضية المدرسية ليتقل بعد ذلك ليصبح نمط حياة يرافق الفرد في تعاقب مراحل العمرية.

الرسم البياني (1): علاقة التربية البدنية مع بعض العلوم المختارة



استجابةً لتلك المساعي قامت المنظمات العالمية أيضاً بـ منظمة الصحة الدولية ومعهد الصحة الأمريكي ومنظمة البدانة العالمية بوضع برامج وتوصيات ونصائح مبنية على نتائج التجارب المخبرية والأبحاث الميدانية، تُبين فيها الطرق والاستراتيجيات الأمثل لمعالجة مشكلة التثقيف الصحي وانخفاض ممارسة النشاط البدني والتقليل من نسبة المتلازمات والأعراض السلبية لنمط الحياة الخامل كـالسكري الشبابي وكالبدانة والوزن الزائد المتصاعدة لدى الأطفال وذلك من خلال المؤسسات التربوية وعلى قمتها المدارس (WHO 2008).

وبينت الفوائد الصحية العديدة لنمط الحياة النشط والتي يمكن أن تلخصها بالمفاهيم الرئيسية التالية (Dwyer et al. 2009):

- (1) الوقاية من تشوهات القوام ومعالجتها.
- (2) الارتقاء بالحالة الصحية للجهاز القلبي الدوراني والحفاظ على الوزن.
- (3) الوقاية والمساعدة في معالجة متلازمات اضطرابات الغدد الصم.
- (4) بناء الكتلة العضلية وإنقاص الكتلة الدهنية وتغيير سلوك الأطفال نحو حياة صحية.
- (5) تعليم الطفل المهارات الحركية اللازمة لنمط حياة نشط بالطريقة الأمثل والأكثر أماناً.
- (6) للتربية البدنية والنشاط البدني دور أساسي في استيعاب نمو الطفل وتطوره العام في مختلف المجالات، كما أنها تلعب دوراً هاماً في تنشيط الذاكرة (Nieder et al. 2011).
- (7) لعب دور فعال في التطور الاجتماعي والتطور الإدراكي للطفل من خلال تحفيز النقاط العصبية المركزية في الدماغ (المخيخ والفص الجبهي) المسؤولة عن الحركة والتوافق الحركي والتي هي نفسها مسؤولة عن التطور الإدراكي (Luis et al. 2013).
- (8) تعزيز الحالة الصحية العامة وتقدير الذات والصحة النفسية والمساهمة في الوقاية والعلاج من الاضطرابات النفسية المختلفة.

2-2-2: التربية البدنية المدرسية وأهميتها في الأداء أو التحصيل التعليمي

يُستخدم مفهوم الأداء التعليمي ليعبر عن عوامل يُعتقد أن لها التأثير المحوري وتساهم في نجاح المتعلم في المدرسة، هذه العوامل هي:

- المواقف والمهارات الإدراكية (مثال: الانتباه، التركيز، الذاكرة، القدرة على التعبير)
- السلوك التعليمي (مثال: التصرف، الحضور، الوقت اللازم لإنجاز المهمة)
- التحصيل التعليمي (مثال: نتائج الاختبارات المعيارية، درجات المتعلم)

في الوقت الحالي، تُركّز الأبحاث على الروابط السيكو-فيزيولوجية بين التربية البدنية والمهارات الحركية الأساسية والنشاط البدني مع الأداء التعليمي ومستوى التفوق والنجاح المدرسي، وقد أظهرت غالبية خلاصاتها أن الأطفال النشطين الذين يساهمون بتطبيق دروس التربية البدنية اليومية والذين يشاركون بالأنشطة البدنية اليومية داخل المدرسة وخارجها يحصلون نتائج دراسية أفضل من زملائهم من نفس المرحلة العمرية. حيث تُفيد النتائج البحثية المطولة إلى أن العلاقة بين النشاط البدني المنتظم والتفوق الدراسي، علاقة إيجابية حيث تُبين لنا أبحاث تطور الدماغ والجهاز العصبي أن التطور الإدراكي يحدث بالتتابع التصاعدي وبالتوافق مع القدرات الحركية ومستوى القدرات البدنية (Trudeau and Shephard 2008).

2-2-3: التربية البدنية المدرسية وأهميتها في التعلم النشط

يعني مفهوم المناهج النشطة والتعلم النشط تطبيق البرامج والمخطط الدراسية باستخدام التطبيقات العملية لمعظم المواد، ولهذا يُعدّ محتوى حصص التربية البدنية -وذلك بإدخال الحركة كعنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية التربوية- البيئة المخصصة لهذه التطبيقات وذلك بالتنسيق مع محتويات المقررات الدراسية الأخرى وخاصة عن طريق التعلم الحركي واللعب ضمن القاعدة الأساسية المتضمنة شعار "تعلم الحركة والتعلم من خلال الحركة" أو "الطفل النشط هو متعلم نشط" أو "ألعب لأتعلم وأتعلم لألعب" والمفهومين الأكثر حداثة والذي يتناوله الباحثون في الآونة الأخيرة بشكل مكثف "علم التدريس المؤسس على الحركة واللعب" و "الحركة المادفة". يعتبر هذا المفهوم من المفاهيم الحديثة في علوم التربية على الرغم من وجود بعض الامتدادات التي تشير إلى تاريخ قديم يمتد لمرحلة ما قبل الميلاد، ففي المجتمعات القديمة كالليونان والرومان، كانوا يقدرون حركة الطفل ولعبه بشكل واضح ويحثون عليه، ويرون أن تعلم الطفل خلال استكشافه وتعلمه للحركات أكثر بقاءً وأفضل نتيجة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، شدد أفلاطون (427 - 347 ق.م.) على استخدام اللعب

الحركي والتعلم الحركي والأنشطة الأخرى المتعلقة بالاستجمام والترفيه كوسائل لتطوير المهارات اللازمة للحياة المنتجة في المراحل العمرية التالية وكأساس للصحة الجيدة والتطور البدني المتزن. أما أرسطو (384 - 322 ق.م.) فيرى في حركة الطفل وفي اللعب قيمة عالية وأساس ضروري من أجل تطوره من جميع النواحي (Berk et al. 2006). في البدايات، كان الهدف الرئيسي من استخدام مفهوم الحركة الهادفة استغلال طاقات الطفل في عملية التطور البدني-النفسي وفي تعلم المقررات الدراسية المنهجية، ومع تطور علوم التربية بمجالاتها المختلفة اتضح أن أصعب مهمة يحثونها هذا المفهوم هي تربية الطفل ككل من أجل إنشاء جيل ناجح ومنتج في المجتمع.

إن التربية العامة للطفل أو تربية الطفل ككل أملت على التربيين مهام جديدة تتخطى حدود المقررات الدراسية المنهجية والمحتوى التعليمي لها وتضع على عاتقهم فوق ذلك تعليم المهارات الحياتية الأساسية اللازمة للمراحل العمرية المتتالية. من هذه المهارات:

- مهارة التواصل بمجالاته المتعددة.
- مهارة إدارة الغضب والسيطرة عليه.
- مهارة التقويم واتخاذ القرار.
- مهارة استيعاب المشاكل وإيجاد الحلول الممكنة.
- مهارة إدارة السلوك وتعديله.
- مهارة السلوك الصحي ونمط الحياة النشط.

إذا، توفر الحركة للمعلم والتلميذ على حد سواء بيئة صفية غنية بالمؤثرات ومحفزة للتعلم بحيث تسمح للأطفال الخروج من مقاعدهم التي تقيد حريتهم ليكملوا العملية التربوية التعليمية أثناء الحركة أو بعدها مباشرة والتي تجعل منها عملية إبداعية متجددة بدلاً من جامدة وذات منحى أحادي مما يؤدي إلى تزويد الأطفال بمجالات وطرق ذهنية جديدة غير مألوفة بالسابق لاستقبال المعلومات ومعالجتها (الفصل الحادي عشر).

في كل الحالات، نصادف بعض الأبحاث التي تشير إلى أن مدة انتباه الطفل في مرحلة التعليم ما قبل المدرسي قد تتراوح بين 15-20 دقيقة فقط، لكننا لا نلتقي مع أبحاث تحدد الفترة الزمنية التي يجب أن يتحرك الطفل بعدها خلال الحصة أو خلال اليوم الدراسي. من الجهة المقابلة، تشير أبحاث علم الأعصاب أن الأطفال الذين يتعلمون في بيئات نشطة يتجنبون تشابكات (عدد المشابك العصبية) عصبية أكثر في الدماغ وعندما يكون الجسد غير نشط (لا يتحرك) لمدة 20 دقيقة أو أطول من ذلك فسينتج اضطرابات ونقص في التواصل بين الأعصاب الأمر الذي سينتج عنه انخفاض في عدد المشابك العصبية (Lengel and Kuczala 2010).

2-2-4: أهمية التربية البدنية المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة

تعد الأنشطة البدنية من الوسائل الأكثر استخداماً في العصر الحديث ضمن مفاهيم التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لعدة مبررات مستخلصة من نتائج الأبحاث التي أجريت على مدى العقود الخمسة الأخيرة (Blythe 2009)، أهم هذه المبررات:

• **الخبرة الحركية:** تُتيح الخبرات الحركية المجال للطفل للعمل ضمن مستواه الشخصي وبوتيرة ذاتية تتلاءم مع قدراته وامكانياته الجسمية والنفسية-الذهنية مما يجعل عنصر النجاح والتفوق موجوداً، وهذا يمدّه بالدوافع القوية لتطوير الشخصية والتأقلم الاجتماعي.

• **الحرية:** تُوفر ممارسة الأنشطة البدنية مساحة ومدى عريضاً وكافياً للتحرك، وهذا من شأنه أن يؤمن للطفل الشعور بالحرية في أثناء ممارسته للنشاط البدني وحده أو مع أقرانه مما يجعله جاهزاً للتعلم أكثر مما لو كان مقيداً بالقوانين والقواعد الاعتيادية.

• **الغريزة:** يمكن استغلال النزعة الفطرية لدى الطفل في المراحل التطورية المتسلسلة إتجاه ممارسة النشاط البدني فيما يخدم الهدف المراد تحقيقه.

● **القوة العلاجية:** من خصائص الأنشطة البدنية المتنوعة، وفوائدها الصحية أن لها جانباً علاجياً واستشفائياً وجانباً وقائياً أيضاً. إضافة لذلك، تُعد من مبطّات الضغوط النفسية والتقلبات المزاجية.

● **التواصل:** تنمي ممارسة الأنشطة البدنية ملايين الروابط خلال تطور الجهاز العصبي ويُعد تكرار الحركات من العوامل التي تقوّي الممرات العصبية بين الدماغ والجسم.

● **السعادة:** تُسبب ممارسة النشاط البدني سعادة لهم مما يجعلهم متحمسين لتعلّم خبرات جديدة، ويقوم الطفل بتجريب مفاهيم جديدة وبالمبادرة.

● **الانفعالات والتعاون:** تنمي الأنشطة البدنية لدى الطفل مهارة إدارة الانفعالات وأسس التعامل مع الآخرين والعمل ضمن فريق.

● **التغذية الراجعة:** تُعطي ممارسة الأنشطة البدنية تغذية راجعة فورية عن مستوى استيعاب الطفل لمهامه وعن مدى تواصله.

كما يمكن ملاحظته، تؤمّن ممارسة الأنشطة البدنية المتعددة جواً مثالياً للطفل وللقائمين على رعايته لمعرفة مستوى قدراته وإمكاناته واستعداده للقيام بمهامه بشكل آمن على مختلف الأصعدة، ولكي يكون تطوير الطفل متصاعداً ومنهجياً، يؤكّد العلماء (Sherrill 2010, Pangrazi and Aaron 2010, Lengel and Kuczala 2012, Textor 2010) أن حصص التربية البدنية المدرسية هي المساحة النموذجية لذلك، لكن إذا ما أخذنا بالحسبان القدرات والمحددات الجسمية والنفسية-الذهنية للنوي الاحتياجات الخاصة فنجد أن حصص التربية البدنية المدرسية العادية وبرامجها قد لا يأخذ بعين الاعتبار هذه المحددات وقد يتجاوز الحدود الصحية لهذه القدرات، لذلك كان لا بد من تعديل جذري على هذه البرامج بما يتوافق مع محددات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وقدراتهم. من هذا المنطلق، نشأ مفهوم التربية البدنية المدرسية المعدلة للنوي الاحتياجات الخاصة والذي يُمكن أن يلخص بأنه عبارة عن دمج مفاهيم التربية البدنية مع

مفاهيم التربية الخاصة وذلك على الرغم من التباعد الظاهري بين المفهومين. وعلى الرغم من التسميات الكثيرة والتعاريف المتعددة لمفهوم التربية البدنية العلاجية إلا أنها تتفق على الأهداف الرئيسية وطرق تنفيذ برامجها وسبل الوصول لأهدافها.

وإذا ما لحصنا مجمل هذه التعاريف وصهرناها ضمن بوتقة المفهوم الموحد فيمكن تعريف التربية البدنية المدرسية لذوي الاحتياجات الخاصة أو كما تُسمى في المراجع المختصة الحديثة "التربية البدنية التلاؤمية أو العلاجية" (Adapted Physical Education, APE) بأنها: "ذلك الجزء المخصص والمتوقع من التربية البدنية المدرسية الذي يحتوي على أنشطة والالعاب ورياضات موسعة ونشاطات إيقاعية تناعمية بما يتلاءم مع اهتمامات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين) وقدراتهم وعجزهم، الذين لا يستطيعون الانضمام إلى أقرانهم في النشاطات ذات الشدة العالية في حصص التربية البدنية العادية".
إذًا، يمكن أن نعدّ برامج التربية البدنية العلاجية بأنها برامج تربية بدنية مُعدّلة ذات مفاهيم ترتبط بالتربية الخاصة وبالبيئات الاجتماعية والطبيعية المحيطة. سعت المنظمات والاتحادات المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة إلى رسم الأسس العلمية التي يمكن الاستناد إليها عند التعديل، وفعلياً خرجت هذه المساعي بمئات النقاط الجوهرية والنظريات التي أُرست بشكل دقيق المبادئ العامة للتربية البدنية العلاجية المدرسية (Sherrell 2010).

بعد الأخذ بالحسبان أن ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف تصنيفاتهم قد لا يتمتعون بالقدرات الملائمة للقيام بالنشاط الحركي بالشكل المألوف مقارنة مع أقرانهم العاديين، إلا أنهم يستطيعون تنفيذ المهام الموكلة إليهم بطريقتهم الخاصة وضمن المستوى الذي تسمح لهم إعاقاتهم بالتنفيذ من خلاله. على الرغم من تحديد استراتيجيات دقيقة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة حسب تصنيفاتهم المختلفة إلا أن هناك إرشادات عامة يجب اتباعها بغض النظر عن الاستراتيجية المستخدمة.

على الرغم من تحديد استراتيجيات دقيقة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة حسب تصنيفاتهم المختلفة إلا أن هناك إرشادات عامة يجب اتباعها بغض النظر عن الاستراتيجية

المستخدمة. تفيد هذه الإرشادات مدرس التربية البدنية العلاجية في تحقيق الأهداف المرجوة من الخطة التدريسية وتسهل العملية التربوية-التعليمية وتزيد من عناصر الأمان الضرورية عندهم. يُلخص الجدول التالي (جدول 1) هذه الإرشادات وذلك حسب التصنيفات المعتمدة لذوي الاحتياجات الخاصة في حصص التربية البدنية (Lieberman and Wilson 2009).

جدول (1): إرشادات عامة في تدريس التربية البدنية لذوي الاحتياجات الخاصة

مجال الإعاقة	الإرشادات التدريسية
بصري	استخدام ألوان ساطعة ومتباينة وصور مدججة استخدام الأقمشة مع إعطاء تعليمات خاصة لكل ملمس استخدام طريقة اليد باليد إن لزم الأمر استخدام أدوات كبيرة وأحرف كبيرة عريضة
سمعي	استخدام الرسوم البيانية والتخطيطية وكتابة الاتجاهات استخدام نماذج مجسمة كبيرة أو ما يحاكيها الوقوف أمام الأطفال وعدم تغطية الفم أثناء الحديث استخدام لغة الإشارة وأدوات ذات أصوات مميزة
الاتجاهات ووضعية الجسم	التوجيه البدني (المادي) للطفل لأخذ الوضعية المطلوبة تخفيض وتيرة العمل وتبسيط سرعة الأداء استخدام أغراض وتلميحات محددة تشير إلى الوضعيات والاتجاهات الرئيسية استخدام الخرائط والرسوم البيانية لبيان تسلسل خطوات المهمة المراد إنجازها

التحكم بالعضلات والتوازن	التخفيف من سرعة الطفل وجعل مركز جاذبية الجسم أدنى من الوضعية الأساسية تأمين قاعدة واسعة للمساعدة أثناء التنفيذ والمساندة إن لزم استخدام أدوات تُقدّم التوازن الآمن أثناء التنفيذ تأمين أدوات وأسطح قابلة للمسك باليد
العمليات الذهنية والاستيعاب	تقسيم المهارات المعقدة إلى خطوات بسيطة واستبقاء الأطفال منتبهين من خلال ابتداع أفكار جديدة تشدّهم إلى المهارة استخدام لغة دقيقة ومحددة دون شرح مترادفات واستخدامها، وإثارة أكثر من حاسة عند الحديث أو عند بيان المهارة أو الهدف المنشود تبسيط التنفيذ وتكراره بكثرة وإتاحة الوقت الكافي للممارسة التقليل من الإلهاء وكتابة الخطوات المراد اتباعها والتذكير بها
التواصل	التأكد بشكل مستمر من استيعاب الأطفال للمهمة تزويد الأطفال بالتعليمات من خلال وسائل متعددة أو بالوسيلة المفضلة العمل ضمن مجموعة وجعل الطفل يُعيد التعليمات بعد تلقيها استخدام لوحات مرتبطة بمفاهيم محدّدة، واستخدام صور ترتبط رؤيتها بالقيام بفعل معين أو بسلسلة من الأفعال

التحكّم بالأنفعالات	التقليل من الإلهاء والتكلم بهلوه وصسوت منخفض وبنبرة مساندة ومحبّة تأمين مراقبة وإشراف إضافيين من قبل مختصين وتخصيص وقت ومكان لوقت مستقطع للطفل من أجل الهدوء وضبط النفس الانتباه الشديد لزيادة القلق والتوتر لدى الأطفال والتصرف الفوري والمعالجة السريعة وتعليم إدارة الغضب والتهدئة والارتقاء تحديد بعض القوانين الضابطة والتشجيع الإيجابي المستمر
الأمراض المزمنة	تدريب الأطفال على المحافظة على تناول الأدوية في وقتها تنظيم وإدارة الوقت وتخصيص وقت للنشاط والغذاء والراحة التأكد من وجود الأدوية الخاصة بكل طفل الانتباه للإفراط في الإجهاد وتأمين وقت للراحة متى لزم الأمر
حركية وبدنية	التشجيع على استخدام الجزء السليم ومساعدة الجزء المصاب من خلال الجزء السليم استخدام الأدوات المساعدة إذا اقتضى الأمر تصوّر المهمة قبل التنفيذ ومساعدة الزميل استخدام المسابقات الفردية والجماعية والتحفيز على المشاركة

الفصل الثالث: مكونات ومعايير التربية البدنية المدرسية في المرحلة الابتدائية

مقدمة

تُبوّب التربية البدنية المدرسية على أنها ذلك الجزء من العملية التربوية-التعليمية الذي يعتني بالتطور البدني والذهني والاجتماعي والروحي لكل طفل، ويهدف إلى تطوير أفراد يتعلمون خلال حياتهم باستقلالية وذاتية ويمارسون النشاط البدني الهادف بشكل طوعي ومنتظم. من ناحية أخرى، تعدّ الحركة وسيلة التواصل الأولى والوحيدة - في البداية - للفرد مع محيطه، كما أنه لا يمكن التغاضي عن حتمية وجود المفاهيم الحركية المتعددة في كل عمل أو نشاط يقوم الفرد به بغض النظر عن نوعيته وشدته، فالكتابة مثلاً تحتاج إلى الإمساك بالقلم وتحريكه ضمن قوانين نفسية-عصبية متناغمة من أجل مخرجات منطقية وهادفة، وكذلك الرسم والنطق وحتى التفاعل النفسي-الذهني. وهنا يأتي دور التربية البدنية المدرسية التي يمكن أن تصوغ هذه المفاهيم الحركية ضمن قوالب منهجية وقوانين فيزيائية محددة من أجل الإنتاجية المثالية والاقتصاد في الوقت اللازم والجهد المبذول في تنفيذ النشاط أو المهمة المطلوب إنجازها.

3-1: المكونات الأساسية للتربية البدنية المدرسية

تتطابق المكونات الشكلية (البنوية) لمقرر التربية البدنية المدرسية مع باقي المقررات إلا أن خصوصيتها - كما ذكرنا في الفصل الأول - تجعل من مضامينها ومفرداتها ذات طابع متفرد يختلف في ركائزه ومحتوياته عن المواد الأخرى وذلك على الرغم من وجود بعض نقاط التشابه العامة وبعض المفاهيم المشتركة أو المتقاربة. بعيداً عن التفاصيل الاختصاصية المكثفة وعن التفرعات المهنية العديدة للتربية البدنية المدرسية، يمكن تحديد مكونات التربية البدنية المدرسية ضمن ثلاثة مفاهيم (Rétsági 2004)، الأول هو المتلقي أي - في كتابنا الحالي - تلاميذ المدارس في المرحلة الأساسية، والمفهوم الثاني هو المحتوى النظري والعملية للمقرّر والذي يجب أن يشتمل على مفرداته العامة والخاصة بأدق التفاصيل وحسب الفئات

العمرية المختلفة، أما المفهوم الثالث فهو المرسل المتمثل في العملية التربوية-التعليمية في شخص المعلم.

على الرغم من تطرقنا إلى صفات تلميذ المرحلة الابتدائية في الفصول السابقة إلا أننا نناقش خصائص المفهوم الأول وميزاته وهو الأطفال في المرحلة الابتدائية في فصل التطور الحركي (الفصل الرابع والخامس) بما يتلاءم مع أهداف المقرر والحاجة الجوهرية لاستيعاب مراحله التطورية في شتى المجالات. نناقش في هذا الفصل المفهومين الثاني والثالث.

3-1-1: محتوى التربية البدنية المدرسية

كمخلاصة للنتائج البحثية المستمرة لعقود طويلة، تُحدّد الجمعية الأمريكية للصحة ومعلمي التربية البدنية (Society of Health and Physical Educators) 2016 ((SHAPE)) بالتعاون مع جمعية القلب (American Heart Association) العناصر الأساسية للتربية البدنية المدرسية في أربعة نطاقات رئيسية يتفرع عنها الكثير من البنود، هذه النطاقات هي:

- البيئة والسياسات المتبعة المتعلقة بالتربية البدنية المدرسية،
- الخطة الدراسية السنوية أو الفصلية المبنية على المنهاج الوطني،
- التجهيزات والأدوات المخصصة لذلك، والقياسات والاختبارات اللازمة لتقييم الأطفال من جميع النواحي البدنية والنفسية-الذهنية.

بالاستناد إلى هذه النطاقات، سعى الكثيرون (McKenzi and Kahan 2008, Hardman and Marshal 2000, Makszin 2014) إلى تبويب محتوى التربية البدنية ضمن نقاط ومفاهيم محصورة ضمن مجالات يمكن الإلمام بها بشكل دقيق حيث أثبتت نتائج الأبحاث أن محتواها يبدأ من أول نشاط فعلي يقوم به الطفل بدءاً من لحظة استيقاظه وذهابه إلى المدرسة وحتى عودته للمنزل وإنتهائه من واجباته ووظائفه اليومية وخلوده للنوم. تمّ تحديد أدائها ومحتواها ضمن خمسة مجالات، هي:

- المعارف النظرية: تحتوي على قواعد الممارسة وقوانينها وأخلاقياتها،
 - الأنشطة البدنية والحركية الضرورية من أجل "الحفاظة على البقاء والحياة" كالمشي والجري والرحف والقفز.
 - الأشكال الحركية الاختصاصية المرتبطة بالألعاب الرياضية المتعددة كالركل واللقف.
 - مجموعة الحلول الحركية الجديدة التي تظهر بشكل آلي وتنتج عن المواقف المفاجئة في الحياة اليومية مثل المهارات الحركية المركبة كاللدوران والجري ضمن مهارة متحدة.
 - مجموعة الأنشطة البدنية والحركية التي أحدثها الإنسان لأغراض شخصية أو مجتمعية بما يخدم نميته ورفاهيته، كأنشطة التسلية والأنشطة والحركات والتمارين العلاجية.
- إن أدوات ومفاهيم محتوى التربية البدنية متشابهة ومركبة وترتبط بعدة مجالات كالمجال الجغرافي والسياسي والاقتصادي، وحتى المجال الجيني الذي يُحدّد مسبقاً - كما ذكرنا في الفصل الأول - نوعية ومستوى القدرات البدنية والمدى المتاح لتطويرها أو حتى لتعلّمها. لكن، ولبيان الأدوات المستخدمة والمحتوى الفعلي للتربية البدنية المدرسية لا بدّ أن نغيّر بين مفهومين متداخلين يشتملان على هذا المحتوى، الأول: الأنشطة الحركية، والثاني: المعارف الفكرية (النظرية). نذكر فيما يلي أهم المفاهيم والأدوات الممكنة والتي تشتمل على محتويات التربية البدنية ضمن التجهيزات المدرسية المتاحة (Makszin 2014):

- (1) - التمارين البدنية: هي حصرياً أنشطة تطبيقية جسمانية تتمثل في المجالات الحركية المتاحة للجسم وتنفّذ بوعي وانتباه شديدين في سبيل تحقيق هدف محدّد. تشتمل التمارين البدنية على الأشكال الحركية والمهارات الحركية الأساسية كالجري والقفز، والتمارين الطبيعية بدون أداة كتمارين البطن والتمارين مع أداة كتمارين الأثقال والتمارين التمهيدية والتمارين العلاجية كتمارين تصحيح القوام (انظر القسم العملي).
- (2) - الألعاب الحركية: ينتمي إلى هذه الخانة كل أنشطة اللعب التي تتطلب نشاطاً بدنياً معيناً مثل ألعاب التربية البدنية المدرسية والألعاب الشعبية وألعاب المسابقات،

والألعاب التي يستحدثها الأطفال ويتفقون على قواعدها وقوانينها ضمناً (انظر القسم العملي).

(3)- الألعاب الرياضية: تشتمل على العديد من الألعاب ككرة القدم واليد والطائرة والسلة التي تُمارس بما يتناسب مع التجهيزات المدرسية والقواعد الاجتماعية المحلية السائدة.

(4)- المعارف الفكرية النظرية: تحتوي على قيم الثقافة البدنية وأسس التنفيذ السليم والقوانين الفيزيائية الأساسية للحركة وقوانين الألعاب والقواعد الخاصة بالتعلم الحركي والتدريب. إضافة لذلك، تشتمل على القواعد الأخلاقية والاجتماعية وعناصر السلوك المتزن.

(5)- العناصر المُتَمِّمة: يندرج تحتها المعارف المتعلقة بالصحة والتغذية السليمة وباللباس والنظافة الشخصية وكذلك المعارف المرتبطة بتأثيرات قوى الطبيعة والقواعد الأساسية اللازمة للعيش أو للتأقلم معها.

3-1-2: مدرّس التربية البدنية المدرسية

يتميّز مدرّس التربية البدنية باتصاله المباشر مع الأطفال عن طريق تعليم وتطبيق محتوى التربية البدنية الذي يتألف من أنشطة ومواقف تتطابق في أغلب الأحيان مع المواقف الحياتية سواء داخل نطاق المدرسة أو خارجه في الحياة الاجتماعية. وهذا يجعل منه موجهاً أساسياً لسلوك الأطفال ومرجعاً موثقاً في امتلاك المهارات الاجتماعية بجانب المهارات النفسية-الحركية، الأمر الذي يجعل منه عنصراً جوهرياً وفي الوقت نفسه حرجاً وخطيراً لاحتكاكه المباشر مع الأطفال أكثر من باقي المدرسين. في كل الحالات، يجب أن يتصف مدرّس التربية البدنية بعدة صفات أساسية تؤهله القيام بعمله بنجاح ودون عواقب كبيرة، من هذه الصفات: الثبات الانفعالي، الاتزان في السلوك، محبة الأطفال، المظهر الحسن والأخلاق الحميدة،

التمكن العلمي والمستوى المرموق للمعارف الاختصاصية، الصبر والقدرة على التدريس، المعرفة التامة بطرق التدريس وطرق تقديم المساعدة، خاصة عند تنفيذ المهارات المركبة. في العصر الحديث، استبدل الكثير من المختصين كالمحاسبة (المحاسبة 2006) وتناهيل ورفاقه (Tannehill et al. 2015) مفهوم الصفات بمفهوم الكفايات ووضعوا الكفايات التي يجب توافرها في مدرس التربية البدنية ضمن أربعة مجالات رئيسية هي:

- الكفايات التدريسية: المعرفة العميقة لطرائق التدريس والاختيار السديد للأساليب المتبعة في الإعطاء وبناء الخطة والمخطط التدريسي بما يتوافق مع المنهاج الوطني.
- الكفايات الشخصية: الاهتمام بالمظهر العام وطبيعة العلاقة مع الأطفال ومع الزملاء في العمل ومع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- الكفايات العلمية: الشهادة الاختصاصية والإلمام بمكونات وعناصر المادة وكذلك بالعلوم وبالتطبيقات المتعلقة بها والبحث المستمر عن المستجدات الطارئة.
- الكفايات الأخلاقية-التربوية: الإلمام بالقواعد والنظريات التربوية المرتبطة بالتعامل مع المرحلة الابتدائية، والسلوك المتزن والصبر والقدوة الحسنة والمحبة الواسعة تجاه الأطفال.

إضافة لذلك يلعب مدرس التربية البدنية دوراً جوهرياً في تنظيم الرحلات الاستكشافية أو الترفيهية والمعسكرات التثقيفية، وتقع أيضاً مسؤولية حفظ النظام ومتابعة تطبيق القواعد والقوانين المحلية للمدرسة على عاتقه أيضاً، وكذلك توفير عناصر الأمان للأطفال عند تنفيذ الوظائف والمهام الموكلة إليهم.

3-2: درس التربية البدنية المدرسية

يرى الباحثون (Makszin 2014, Tannehill et al. 2015) أن درس التربية البدنية هو الجزء الأهم من مناهج التربية البدنية لاستفادة كافة الأطفال منه دون تمييز،

وأيضاً لاختلافه الجذري عن الأنشطة الأخرى والتي تعتمد على الرغبة في المشاركة بالدرجة الأولى.

وكما هو الحال في المراحل التطورية لعلوم التدريس، فإن درس التربية البدنية أيضاً قد مرّ بعدة مراحل انتقالية تتعلق بمحتواه وطرق تنفيذه، بدءاً من اللعبة ومروراً بالتمارين النظامية الصارمة ووصولاً إلى ما هو عليه في أيامنا هذه. في جميع الأحوال، تتطابق رؤية المراجع المختصة ويتفق المختصون (Makszin 2014, Retsagi 2004, Philip 2007) و(الحاسنة 2006، عزمي 2004) وغيرهم أن درس التربية البدنية يتألف أساساً من ثلاثة أقسام، القسم التمهيدي والقسم الرئيسي والقسم الختامي وذلك كما هو مبين في الجدول (1).

تساعد البنية العامة لدرس التربية البدنية مدرس التربية البدنية على تخطيط الدرس بشكل منهجي وحسب الخطوات العلمية التسلسلية، لكن تعطي البنية التفصيلية للدرس إرشادات دقيقة تجعل منه أكثر دقة وأوسع محتوى كونها تحتوي على عناصر من الممكن أن تُكْمَل أو حتى تُعَدّل مهام البنية العامة وتجعل من تخطيط الدروس أشمل وأقرب إلى تحقيق الأهداف المرجوة. نستعرض في الفقرات التالية البنية التفصيلية لدرس التربية البدنية مع المهام المحتملة لكل قسم.

3-2-1: القسم التمهيدي ومهامه المحتملة

على الرغم من قصر الوقت المخصص لهذا القسم، يُقرّر علماء الجهد والحركة أنه القسم الجوهري الذي يُحضّر أجزاء الجسم وخاصة الجهاز القلبي الوعائي والجهاز العضلي الفاعل في أداء المهارات الحركية المطلوبة إلى القسم الرئيسي لتفادي الإصابات الأكيدة أو التنفيذ الخاطئ، بخاصة تلك الأعضاء التي تقوم بالتنفيذ في القسم الرئيسي. نذكر فيما يلي المهام المحتملة للقسم التمهيدي:

1) التحضير العام والمتعدد الأوجه لجسم الطفل من أجل الأداء عالي المستوى عند تنفيذ المتطلبات الحركية المخططة في القسم الرئيسي.

جدول (1): البنية العامة لدرس التربية البدنية والمهام العامة لها

المهام النفسية	المهام التعليمية- التربوية	المهام الفيزيولوجية	
- إثارة الاهتمام - التركيز على الهدف - التحفيز على التنفيذ - بذل الجهد المناسب	- تبديل الثياب - الاصطفاف - تجهيز الأدوات - التنظيم	- الإحماء - تحضير أعضاء الجسم وأنظمتها للعمل	القسم التمهيدى (10-14 د.)
- تنفيذ المهام التعليمية وتطبيقاتها - التركيز على الأداء الأمثل - خلق جو المرح والسعادة - التأكيد على أن الكل يستطيع التنفيذ - خوض التجربة واستحواذ الخبرات	- حل المشاكل التعليمية-التربوية الرئيسية - تحقيق المهام التعليمية التربوية الجوهرية - إشباع الرغبة في اللعب - تنفيذ المنافسات	- زيادة الجهد بشكل تصاعدي - التنظيم المثالي لوقت الجهد ولوقت الراحة - بذل الجهد الأقصى	القسم الرئيسى (25-30 د.)

- زيادة التأثيرات الحسية المنبثقة عن النشاط - الإبقاء على إثارة الانتباه واستمراره	-- إعادة الأدوات إلى مكانها -- تنظيم الملعب أو مساحة التنفيذ - التقويم الموضوعي - تبديل الثياب	- تهدئة الجسم - إرجاع المؤشرات الحوية للحالة الطبيعية	الهدف (3-5)
---	---	--	------------------------

(2) التحضير الخاص لبعض الأعضاء أو الأجهزة الجسمية التي سيكون لها الدور الأكبر في تنفيذ مهام القسم الرئيسي، كالجهاز القلبي الدوراني عند مهام قدرة التحمل أو الجهاز الهيكلي العضلي عند مهام القوة.

(3) التركيز على الوقاية من الأذيات القوامية الناتجة عن التطور الحضاري والتقني خاصة فيما يتعلق ببنية الجهاز العظمي ووظائفه وتحديداً تشوهات الأطراف والعمود الفقري.

(4) تخطيط الحصة وتنظيم الأطفال بما يتلاءم مع القسم الرئيسي بدءاً من تبديل الثياب ومروراً بالأقسام الثلاث المذكورة وانتهاءً بالعودة إلى الشعبة الصفية.

(5) إثارة اهتمام الأطفال نحو النشاط وتحفيزهم على العمل بجد مع الحفاظ على عناصر الأمان، ووضعهم بشكل مستمر أمام تحديات تحفزهم على الرغبة القوية في إثبات الذات.

(6) التحضير العام والمتعدد الأوجه لجسم الطفل من أجل الأداء عالي المستوى عند تنفيذ لمتطلبات الحركية المخطط لها في القسم الرئيسي.

(7) التحضير الخاص لبعض الأعضاء أو الأجهزة الجسمية التي سيكون لها الدور الأكبر في تنفيذ مهام القسم الرئيسي، كالجهاز القلبي الدوراني عند مهام قدرة التحمل أو الجهاز الهيكلي العضلي عند مهام القوة.

- (8) التركيز على الوقاية من الأذى القوامية الناتجة عن التطور الحضاري والتقني خاصة فيما يتعلق ببنية الجهاز العصبي ووظائفه وتحديدًا تشوهات الأطراف والعمود الفقري.
- (9) تخطيط الحصة وتنظيم الأطفال بما يتلاءم مع القسم الرئيسي بدءاً من تبديل الثياب ومروراً بالأقسام الثلاث المذكورة وانتهاءً بالعودة إلى الشعبة الصفية.
- (10) إثارة اهتمام الأطفال نحو النشاط وتحفيزهم على العمل بجد مع الحفاظ على عناصر الأمان والاستمتاع بالأنشطة، ووضعهم بشكل مستمر أمام تحديات ومشكلات تستوجب حلولاً سريعة منهم وتحفزهم على الرغبة القوية في إثبات الذات وفي تنمية وإتقان المهارات الحركية.

3-2-2: القسم الرئيسي ومهامه المحتملة

يمكننا إجمال المهام المحتملة للقسم الرئيسي بالنقاط التالية:

- (1) يجب التحديد الدقيق للمهام والوظائف على مستوى المنهاج والخطة وخوطة الحصة وذلك بما يتوافق مع المنهاج الوطني والأهداف المرسومة والإسكانات المتاحة في المدرسة.
- (2) التطوير متعدد الجوانب للقدرات البدنية الأساسية بما يتوافق مع المرحلة العمرية والجنس والحالة الصحية للأطفال.
- (3) إشباع رغبة الأطفال باللعب بشرط أن تتوافق اللعبة المختارة مع الجزء النظري والعملي للقسم الرئيسي، بحيث تكون اللعبة مشتملة على مواقف تعليمية وإضافات تعليمية-تربوية جديدة، يستحوذ الطفل من خلالها على معارف جديدة وتطبيقات عملية.
- (4) تقييم المتطلبات والمخرجات الدراسية المنصوص عليها في الخطة. ويمكن أن يشتمل التقسيم على: مقدار الاستحواذ على المعارف الجديدة وتذكر المعارف القديمة، ومستوى قابلية التنفيذ والقدرة عليه، مستوى الأداء الحركي والرشاقة للطفل، والنهج السلوكي للطفل في المواقف التي تتطلب تصرفاً حركياً محدداً.

5) تصحيح الأخطاء وتقويمها بشكل مستمر والمداومة على إيجاد المؤثرات والحوافز الكافية للتعلّم والتفّيد الصحيحين.

3-2-3: القسم الختامي ومهامه المحتملة

كما هو مبين في الجدول (1)، إن الوظيفة الرئيسية للقسم الختامي من درس التربية البدنية هي التهيئة الفيزيولوجية والنفسية والوجدانية للطفل (يُقصد بالتهيئة إرجاع الطفل إلى الحالة الأساسية التي بدأ بها الحصة أو إلى الحالة الفيزيولوجية والنفسية عند الراحة)، تؤخذ النقاط التالية بالحسبان عند تطبيق التهيئة:

1) إيقاف التزايد المتصاعد لنشاط الطفل وإرجاعه بشكل متسلسل ومنظم بحيث يتم عودة الأجهزة الجسمية إلى حالتها الطبيعية فيزيولوجياً ونفسياً بشكل تدريجي.

2) التأكد من الاستحواذ على المعارف الجديدة واستيعاب المهام المنجزة وبقاء الفضول والرغبة تجاه التنفيذ.

3) التقييم الفردي والجماعي وإضافة عنصر المرح لديهم لاستحواذهم على معارف جديدة وحثهم على تنفيذها للحصول على عنصر المغامرة وتحصيل خبرات جديدة.

4) إرجاع الملعب أو ساحة التنفيذ للحالة الأساسية وتنظيمها استعداداً للحصة التالية.

عند الرجوع إلى علوم أصول التدريس وطرائق تدريس التربية البدنية، يجب أن نذكر أن وجود هذه التفصيلات يخدم استيعابنا لأقسام الدرس وليس التوزيع الزمني الدقيق لها، ونستطيع أن نرى أن المهام المذكورة لكل قسم من أقسام درس التربية البدنية هي مهام محتملة ولا يجب تطبيقها كاملة دون تنقيص أو زيادة بحيث يعتمد مبدأ الزيادة والنقصان على مجريات الحصة وماهية المهارات البدنية والنفسية الذهنية المراد تعليمها أو التدريب عليها.

هذا يرجع بالدرجة الأولى إلى الدرجة العلمية والمهنية والمعارف النظرية والعملية والقرارات التي يتخذها المدرس، بحيث يكون هو من يقرر المهام الأساسية والنقاط الواجب تطبيقها والتوزيع الزمني اللازم لكل مهمة أو لكل قسم من أقسام الحصة أو حتى دمج هذه الأقسام وذلك حسب ما تقتضيه المهام والوظائف الواجب تنفيذها تبعاً للخطة الدراسية وتبعاً لنوع درس التربية البدنية والشدة المعمول بها.

ولكي يتكوّن لدينا صورة دقيقة عن هذه الأقسام وعن محتوياتها وعن تعاقبها التسلسلي (أي لا يجوز وضع قسم مكان قسم آخر، أو أداء وظيفة قسم ضمن زمن قسم آخر) نذكر في الجدول التالي النقاط الرئيسية لكل قسم مع شرح الخطوط العريضة لما يجب أن يتضمنه من مهام مع ذكر النقاط الرئيسية التي يجب أن يحتويها في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة منه، وذلك حسب ما أقرته العديد من المراجع (Pangrazi & Aaron 2010, Makszin 2014).

جدول (2): محتوى درس التربية البدنية والمهام الأساسية لأقسامه الرئيسية

التقسيم الزمني	المهام	محتوى المهام
القسم التمهيدي 10-14 دقيقة تقريباً	1- تنظيم المجموعة وخلق الجو المناسب لمادة الحصة.	- تنظيم تبديل الملابس. - الخروج إلى مكان العمل والاصطفاف
	2- إثارة الاهتمام وتأمين الدوافع اللازمة للعمل.	- تعريف المهمة الرئيسية للحصة والتنبيه للصعوبات والمخاطر الممكنة خلال التنفيذ. - إلقاء الضوء على المهام المفضلة لدى الأطفال وشرحها (مثال: اللعبة).

• تنفيذ المهام المتعددة خلال المشي والجري. • تمارين سويدية وتمارين حرة، فردية ومع الزميل ومع الأداة إن وجدت. • ألعاب حركية هادفة ومتوافقة مع المهمة الرئيسية. • مهام تكتيكية أولية وبسيطة على مستوى المجموعة أو الشعبة الصفية.	(3) - التهيئة متعددة الأوجه للجسم لتنفيذ المهام.	
• تنفيذ المهام التي تخدم استملاك وتعلم الطفل للموضوع المدرج في الخطة الدراسية (في السنوات الثلاث الأولى تكون على شكل ألعاب ومهام حركية إبداعية تخدم تطوير القدرات المحددة، وبدءاً من الصف الرابع تكون العملية التعليمية-التربوية أكثر تحديداً وجدياً وتكون مهامها أكثر تعقيداً).	1- تعليم المواضيع المقررة حسب الخطة الدراسية.	القسم الرئيسي 25-30 دقيقة تقريباً
• تُعد هذه المهمة مادة دائمة في حصص التربية البدنية. يجب التحري العلمي لحجم المؤثرات (الجهد) وشدها وتواترها، وتحديدتها بشكل دقيق من أجل التطوير المنهجي للقدرات (مثال: جري مسافة	(2) - تنمية القدرات الأساسية والقدرات اللازمة للتنفيذ السليم خاصة قدرة التحمل.	

30 م 6 مرّات ضمن زمن وفترات راحة مُحدّدة).		
• مسابقات التبادل، مباريات، التحديّات التنافسية، ألعاب التربية البدنية، حل مشكلات المواقف الحياتية. • ألعاب الفرق والمجموعات. • ألعاب الاستجمام والمعسكرات. • تخطي الحواجز والعوائق فردياً وضمن جماعة.	(3) - تطبيق النقاط التي تعلّمها الطفل ضمن مواقف حياتية وتنافسية حقيقية. تنمية حب المشاركة بالمنافسات وإشباع رغبة الطفل باللعب.	
• تهدئة الجهاز التنفسي الدوري من خلال تطبيق جهد خفيف (مثال: تمارين النظام، ألعاب بسيطة، مهارات أولية، تمارين التنفس والاسترخاء، مشي، جري خفيف)	(1) - إرجاع الجسم للحالة الطبيعية (التهدئة الفيزيولوجية)	القسم الختامي 3-5 دقيقة تقريباً
• مراجعة المعارف الجوهرية التي تعلّمها الطفل خلال الحصّة (مبادئ، القوانين، حل المشكلات، قواعد المسابقة).	(2) - تعزيز المهام التي تعلّمها الطفل خلال الحصّة وتثبيتها، والإبقاء على استمرارية فعالية الحوافز للحصص التالية.	

• التعريف بمحتوى الحصة التالية التي تركز على القدرات المستملكة والتحفيز لمواجهة المهام القادمة.	(3) - تنظيم البنية التحتية (ملعب، صالة، مساحة التنفيذ)	
• إرجاع الأدوات المستخدمة إلى مكانها المخصص وتنظيف مكان التنفيذ. • العمل على تفادي المخاطر الممكنة في مكان التنفيذ وإصلاحها. • تقييم المجموعات والشعبة الصفية والإطراء على الجهد المبذول. • تقييم الأداء الفردي والمديح العام.	(4) - التقييم.	

3-3: الأنواع الرئيسية لدروس التربية البدنية المدرسية

بما أن مادة التربية البدنية من المواد المقررة في المنهاج المدرسي، فمن الطبيعي أن تكون مشاركة الأطفال كلهم فيها أمراً إلزامياً وذلك بعد الاطلاع على الفحوصات الطبية ووصف الحالة الصحية للطفل الصادرة عن الصحة المدرسية والتي -بناءً على نتائجها- يتم توزيع الأطفال على الأنواع الملائمة لدروس التربية البدنية. يتم ذلك من أجل أمرين:

الأول: وقائي بحيث لا يتعرض الطفل المصاب أساساً إلى أحمال بدنية أو نفسية ذهنية أو حتى وجدانية قد تزيد من مستوى إصابته أو قد تتسبب بإصابة جديدة،

والثاني علاجي بحيث يوضع الأطفال الذين يعانون من الإصابة (بفضل وضع التلاميذ من الإصابات المشابهة في نفس المجموعة) في مجموعة واحدة في سبيل الاستشفاء أو تحسين

المستوى وذلك عن طريق محتويات التربية البدنية المدرسية وأدواتها ووسائلها. تعتمد الدول الصناعية تصنيف الأطفال ضمن أربع مجموعات رئيسية يتحدد من خلالها أنواع دروس التربية المدرسية، وهي:

- (1) الأطفال المعفيون (المستثنون) من دروس التربية البدنية
- (2) الأطفال المشاركون في درس التربية البدنية المعدلة (العلاجية)
- (3) الأطفال المشاركون درس التربية البدنية المخفف
- (4) الأطفال المشاركون في درس التربية البدنية المنهجي أو العادي

تُركّز معظم المراجع المختصة في القرن الحالي على درس التربية البدنية العادي ودرس التربية البدنية العلاجية فقط (Licberman and Wilson 2009).

على الرغم من ذلك، ننصح بالإبقاء على التصنيف القديم لأنواع التربية البدنية المدرسية في بلادنا وذلك لعدم توفر الإمكانيات والأدوات اللازمة ولعدم توفر الهيئات والمؤسسات التربوية المعنية بتخريج المدرسين المختصين بما يتلاءم والتصنيف الحديث.

أما إذا أردنا أن نُصنّف دروس التربية البدنية حسب المادة والمحتوى التدريسي لها فيمكننا التفريق بين تصنيفات عدة وذلك حسب تباين المناهج والأهداف (المدخلات والمخرجات) بين دول العالم، لكن يمكننا أن ن شامل هذه التصنيفات ضمن أنواع عديدة. نذكر هنا أهم سبعة أنواع لدروس التربية البدنية:

(1) - درس تربية بدنية متنوع: من أكثر دروس التربية البدنية شيوعاً كونه يتوجّه إلى تدريس أكثر من نقطة تعليمية في آن واحد كالتدريب على محتويات الدروس السابقة وتعليم مهارات جديدة وإجراء مسابقات. يحتاج هذا النوع من الدروس إلى انتباه متعدد من مدرس التربية البدنية.

(2) - درس تربية بدنية للمعارف الجديدة: يخدم هذا النوع من الدروس استيعاب المعارف الجديدة المقررة في الخطة الدراسية وتطبيقها حتى درجة التمكن والاستملاك الملائم لها.

(3) - درس تربية بدنية تطبيقي: تكمن المهمة الرئيسية لهذا النوع من الدروس في الممارسة العملية للمادة الحركية الجديدة التي تم تعليمها للأطفال والتي -نظرياً- استملكوها زمن المفترض أنهم في طور الإتقان.

(4) - درس تربية بدنية تقييمي: يهدف هذا الدرس إلى تقييم مستوى المعارف التي استملكوها الأطفال وإلى تقييم سير المراحل التطورية للعملية التعليمية.

هنا يمكننا التفريق بين دروس لتقدير مستوى الأطفال وقياس القدرات والمعارف المرتبطة بالمنهاج وبيان مدى التطور الحاصل مقارنة مع المستوى الابتدائي في بداية العام الدراسي أي المستوى الذي يمتلكه التلميذ بعد انضاء العطلة الصيفية وبين دروس الاختبارات والامتحانات التي بموجبها توضع الدرجات.

(5) - درس تربية بدنية تطويري (تنموي): هي تلك الدروس التي تساعد الأطفال في نموهم البدني العام وتهدف إلى التطوير المتعدد الأوجه للقدرات البدنية والمهارات الحركية

(6) - درس تربية بدنية تدريبي: يختلف درس التربية البدنية التدريبي عن الدرس السابق (التطويري) في أن الهدف من الدرس التطويري هو تنمية القدرات العامة كالسرعة مثلاً، بينما يكمن المحتوى الفعلي للدرس التدريبي في تطوير القدرات بشكل خاص ومحدد كتطوير قدرة تحمل السرعة.

(7) - درس تربية بدنية على شكل لعبة: بالدرجة الأولى، يُخدم هذا النوع من الدروس إشباع رغبة الأطفال في اللعب وفي المنافسة.

3-4: أهداف التربية البدنية المدرسية

تتفق المناهج على المخرجات والأهداف العامة التي يجب توافرها في أي برنامج للتربية البدنية المدرسية كونها تتمحور أساساً حول تكوين الفرد المتزن القادر على القيام بالمتطلبات المجتمعية

والقادر على إنجاز المهام الموكلة إليه بانسيابية عالية المستوى وتحمل طويل الأمد. نستطيع تلخيص الأهداف العامة للتربية البدنية المدرسية ضمن خمسة مفاهيم أساسية، وهي:

- الانتماء الاجتماعي والوطني وثقافة التطوع ومساعدة الآخرين،
- الوعي (معرفة) بالذات والقدرات الشخصية والتحكم فيها،
- معرفة قدرات الآخرين والتأقلم مع المحيط المادي والاجتماعي،
- معرفة الفوائد الصحية للتربية البدنية والسعي إلى مستوى صحي ونوعي من الرشاقة،

• اكتساب الثقافة البدنية وممارسة النشاط البدني المنتظم بما يتلاءم مع الفئة العمرية. أما أهداف التربية البدنية المدرسية فتختلف - كما ذكرنا - من منهاج لآخر وذلك حسب البنية الاجتماعية والسياسات المتبعة في وضع المناهج وتحديد مفردات المقررات الدراسية. على الرغم من وفرة المراجع التي تطرقت لأهداف التربية البدنية المدرسية، تُعدّ الوثائق الصادرة عن للمنظمة الوطنية الأمريكية للرياضة والتربية البدنية (NASPE) وعن المجلس الدولي للصحة والتربية البدنية والترويح والرياضة والإيقاع الحركي (ICHPER-SD) بالتعاون مع منظمة اليونسكو (UNESCO) وعن الاتحاد الأمريكي للتربية البدنية والرياضة والاستجمام من أكثر المراجع ثقةً وتداولاً بين الأوساط العلمية التي أوردت الأهداف المحتملة للتربية البدنية المدرسية بإسهاب وشرح مستفيضة. وقام العديد من الباحثين بتسويق هذه الأهداف ضمن منظومة تسلسلية تتناسب مع الأهداف التربوية للمناهج المختلفة (Makszin 2014). يمكننا إجمال هذه الأهداف ضمن النقاط التالية:

- (1) التربية: تربية الإنسان المتكامل القادر على القيام بالمتطلبات المجتمعية ومواجهة صعوبات الحياة اليومية وإكساب الأطفال السلوك المؤدي إلى تعزيز تحمل المسؤولية والقيام بأعبائها.
- (2) التنمية: تنمية الجوانب النفسية-الذهنية والاجتماعية والأخلاقية الإيجابية وتعزيزها من خلال النشاط البدني.

- (3) المعرفة: معرفة المفاهيم الميكانيكية والفيسيولوجية والصحية اللازمة بما يتناسب والمرحلة العمرية وتنمية عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والحفاظ عليها.
- (4) المشاركة: تنمية المعارف المرتبطة بالنشاط البدني وتنمية المهارات الحركية بما يعزز المشاركة في الأنشطة البدنية بشكل منتظم.
- (5) القوام: معرفة القوام الصحيح والتشوهات القوامية وذلك بما يتناسب والمرحلة العمرية.
- (6) الثقافة البدنية: غرس حب الحركة والبحث عن المتعة والفائدة من ممارسة الأنشطة الحركية وتنمية حب التحدي وإثراء المعارف المتعلقة بالثقافة البدنية والروح الأولمبية.
- (7) قدرة التحمل: تطوير قدرة التحمل النفسية-الحركية للقيام بالأعباء اليومية المختلفة وتنمية حب العمل المشترك وتحمل المسؤولية الجماعية وقبول الآخر.
- (8) الثقة: تعزيز الثقة بالنفس وترسيخ الجرأة في طرح الأفكار واتخاذ القرارات وقبول النقد وتنمية القدرة الإبداعية على التصرف والابتكار في المواقف الحرجة.
- (9) الرغبات والحاجات: إشباع حاجات الطفل وتلبية رغباته الحركية عن طريق اللعب الموجه المتضمن للمؤثرات النفسية-البدنية الكافية، ومراعاة الفروق الفردية في الأداء، ورفع مستوى المتأخرين لدرجة تسمح لهم بالعمل الجماعي.
- (10) الاتجاهات والتوجيه: معرفة التحرك الصحيح في الفضاء مقارنة مع الشريك والخصم والأداة وإتقان تقديم المساعدة للزميل خلال تنفيذ العمل دون التدخل بالعمل الفعلي.
- (11) القبول والتقبل: تمهيش مفهوم التعصب والانتماء الأعمى وترسيخ مفهوم حب المشاركة والفرح بالفوز وقبول الخسارة وتوجيه السلوك الفردي والجماعي بما يتناسب مع القوانين والأخلاق الاجتماعية السائدة.

توضع الأهداف من قبل الوزارات والجهات المعنية في كل دولة بما يتوافق مع السياسات التربوية والصحية للبلد وما يتلاءم مع الأوضاع الاقتصادية والإرث الثقافي والعادات والقوانين الاجتماعية السائدة. لكن، يجب أن تتفق هذه الأهداف مع بنية الجسم البشري وتركيبه كوحدة عضوية-نفسية بغض النظر عن الانتماء العرقي والوضع الاجتماعي-الصحي-الاقتصادي للفئة المستهدفة من برنامج التربية البدنية المدرسية. لذلك كان لا بد من وضع ثوابت ومعايير يشترك في تطبيقها الجميع لتشكّل النتيجة المرجوة من البرنامج المرسوم.

3-5: معايير (ثوابت) التربية البدنية

إن نسبة المتلازمات والأمراض المرتبطة بتضاؤل النشاط البدني والحركي - كالبدينة والسكري - قد أصبحت في مستوى تزايد مخيف. يُضاف إلى ذلك التطور التقني المتزايد الذي ارتبط بحالة الثبات والسكون وعدم الحركة. لذلك المؤسسات ذات الصلة كوزارات الصحة ووزارات التربية والتعليم إلى وضع معايير ومتطلبات خاصة بالتربية البدنية يُستحسن للفرد القيام بها سواء أكان من الراغبين في ممارسة الأنشطة البدنية المتعددة أم لا. في البدايات، كانت أهداف هذه المتطلبات والمعايير تُخدم - بالدرجة الأولى - الحالة البدنية-التدريبية وبعد ذلك تطورت لتشتمل الحالة الصحية أيضاً، وفيما بعد تمددت لتشتمل عدة نواحي، تُجمل غالبيتها ضمن ثلاثة مفاهيم:

- الأهداف الشخصية المختلفة المتعلقة بالفرد، والعامة المتعلقة بالمجتمع،
- التطور البدني والحسي-الحركي وتنمية القدرات اللازمة لممارسة الأنشطة البدنية،
- تطوير الرغبة والحاجة المتواصلة لممارسة النشاط البدني.

في كل الأحوال، يُخدم إنشاء هذه المعايير الإطار العام لكمية المعارف النظرية ونوعيتها والمهارات الحركية والأنشطة البدنية التي يجب على الطفل امتلاكها وذلك في سبيل تحقيق الهدف الرئيسي لها المتمثل في تحسين الحالة الصحية العامة وتبني نمط الحياة النشط وتطوير الكفايات اللازمة لممارسة الأنشطة البدنية بمختلف أشكالها ومستوياتها، وتعزيزها بالدرجة

الأولى، يُوضّح مفهوم المعايير الدولية المرتبطة بالتربية البدنية المدرسية "ماذا على الطفل أن يعرف وأن يكون قادراً على القيام به وذلك كنتيجة منتظرة من تطبيق الخطة الدراسية". تتشابه -سواء في كثير من الأحيان تتطابق- هذه المعايير أو كما يسميها البعض الثوابت، بين مختلف الخطط المرسومة المرتبطة بالتربية البدنية المدرسية في مختلف دول العالم وذلك على الرغم من التباين الصريح في تفسيرها والطرائق المستخدمة لتطبيقها وذلك تبعاً للمعايير الوطنية وللعادات والتقاليد الاجتماعية السائدة. لتجنب هذا التباين والاختلافات، قامت العديد من الجهات المعنية بمحاولات واسعة لتوحيد تلك المعايير، ومن بينها المجلس الدولي للصحة والتربية البدنية والترويح والرياضة والإيقاع الحركي بالتعاون مع قسم التربية البدنية والرياضة في منظمة اليونسكو بتحديد تلك المعايير بشكل تفصيلي، ثم ظهر بعد ذلك الكثير من التعديلات والإضافات في مختلف دول العالم، إلا أنها جميعاً تصب في فحوى الرسالة الأساسية لتلك المعايير. نُجمل المعايير المتعلقة بالتربية البدنية ضمن التالي:

● **المعيار الأول: الكفاءة الحركية والإتقان (البراعة) الحركي:** يُظهر الطفل كفاءة في العديد من الأشكال الحركية وبراعة في بعض الأشكال والأنماط الحركية اللازمة لأداء العديد من الأنشطة البدنية. يتمحور الهدف الأساسي لهذا المعيار في بندين: الأول هو تطوير للمهارات الحركية الضرورية من أجل الاستمتاع بالمشاركة في الأنشطة البدنية، والثاني هو إتقان الأبعاد الحركية الرئيسية التي تُؤسّس لاكتساب المهارات الحركية اللازمة وإتقانها، التي تُعطي الطفل القدرة على تقديم أداء متطور وعالي المستوى، وتُتيح الفرصة له بالمشاركة الفعالة في المهام اليومية.

● **المعيار الثاني: معرفة وتطبيق المفاهيم الحركية:** يُظهر الطفل استيعاباً للمفاهيم والمبادئ والاستراتيجيات والخطط الحركية اللازمة لتعلّم وأداء المهارات الحركية. المعنى الرئيسي لهذا المعيار هو تنمية قدرات الطفل العقلية ليتمكن من استخدام المعلومات والمعارف المستملكة من أجل استيعاب، وتعزيز المهارات الحركية التي استحوز عليها وأدائها بالشكل الأمثل. يتطلب هذا الاستخدام تطبيق القوانين والمبادئ العلمية المرتبطة بالحركة والمهارات الحركية

كمبادئ التعلم والتطور الحركي ومبادئ علم النفس وعلم الاجتماع والميكانيك الحيوي وفيزيولوجيا الجهد.

● **المعيار الثالث: المشاركة المنتظمة (اليومية) في الأنشطة البدنية المتعددة الجوانب:**
يُظهر الطفل استمرارية المشاركة المنتظمة في الأنشطة البدنية الهادفة. يُبين هذا المعيار النتائج الفعلية للعملية التربوية-التعليمية خلال دروس التربية البدنية على مهام الحياة اليومية خارج الحصص الدراسية. لذلك، يجب على الطفل أن يُظهر مستوى عالياً من الإدارة الذاتية التي تتحوله من ممارسة الأنشطة البدنية والألعاب الحركية بشكل منتظم وتطوعي، وهذا الأمر لا يتم إلا من خلال المعرفة الأولية للشعور بالمرح والاستمتاع المستمد من ممارسة النشاط.

● **المعيار الرابع: الرشاقة واللياقة المعززة للصحة:** يُظهر الطفل سعياً دؤوباً للوصول والحفاظ على مستوى من اللياقة والرشاقة المعزز للصحة. المدلول الأساسي لهذا المعيار هو تطوير معارف الطفل ومهاراته وإنماء رغبته وحثه على تحمل المسؤولية اللازمة من أجل تطوير الرشاقة واللياقة الشخصية التي تقود إلى نمط حياة نشط وصحي. لكن يجب تنمية هذه العناصر والسير في العملية التربوية-التعليمية بما يتناسب مع المرحلة العمرية ومع مستوى الأطفال الذي يجب أن يُحدّد في بداية العام الدراسي ويُمارن مع الثوابت العلمية والدولية.

● **المعيار الخامس: السلوك الشخصي والسلوك الاجتماعي:** يُظهر الطفل سلوكاً شخصياً واجتماعياً مسؤولاً يعكس احترامه للذات وللآخرين من خلال تعامله وتصرفاته في التطبيقات العملية للأنشطة البدنية، بحيث يشمل هذا المستوى من التصرف على عدة نقاط، أهمها، التنفيذ الآمن، والتقيّد بالقوانين والقواعد، الالتزام بأداب التعامل والسلوك السوي، التعاون والعمل كفريق، السلوك الأخلاقي والتفاعل الاجتماعي الإيجابي. إضافة لذلك، يُعدّ المفتاح الرئيسي لهذا المعيار تنمية مهارة احترام التشابه والاختلاف بين الأفراد وذلك من خلال التفاعل الإيجابي بين المشاركين في النشاط.

● **المعيار السادس: المعنى والتقييم الشخصي للقيم المستمدة من النشاط البدني:** يُظهر الطفل استيعابه للقيم الجوهرية ولأهمية التربية البدنية والنشاط البدني المتعلق بالصحة، المتعة،

التحدي، التعبير عن الذات والتفاعل الاجتماعي حيث تُزوّد التربية البدنية والنشاط البدني الطفل بالفرص الكافية والإمكانية المتاحة من أجل التعبير عن الذات والاندماج والتفاعل الاجتماعي بجانب المرح والمتعة والمغامرة والتحدى. وتلبية للمستجدات والاتجاهات الحديثة لمناهج التربية البدنية التي تنادي بإمكانية الاستفادة من تعليم المهارات الحركية ومن اللعب واستغلالها في تعليم باقي المواد الدراسية، يمكننا استباق بعض التغييرات الممكنة على المناهج وإضافة معياراً آخرًا للمعايير السابقة.

● المعيار السابع: التربية البدنية واللعب للتعلم: يُظهر الطفل القابلية الكافية لإدخال المعارف والمعلومات الجديدة ضمن أنشطته البدنية المختلفة. يعني هذا المعيار استغلال الغريزة الحركية وشوق الطفل للعب في تعليمه المفاهيم الأساسية لباقي المواد. يحتاج تطبيق هذا المعيار إلى كفايات عالية المستوى للمدرس وخبرة مهنية متميزة والإلمام بمحتويات المواد الدراسية الأخرى، وذلك لعدة أسباب، أهمها إبقاء الطفل نشطاً خلال العملية التربوية- التعليمية وتحفيزه على حل المشكلات وعلى التفكير خلال الحركة أو أثناء ممارسة النشاط أو اللعبة وعدم الوقوف والانشغال باستيعاب أو حل المشكلة على حساب الوقت الفعلي للنشاط الحركي (الفصل الحادي عشر). كما نلاحظ، تعكس المعايير من واحد إلى أربعة للمسؤولية الخاصة للتربية البدنية المدرسية والتي تميزها عن باقي المواد الدراسية حيث تنفرد بتعليم المعارف والمهارات وتعديل أو تعزيز السلوك والتصرفات من خلال مفاهيم الحركة والرشاقة للإنسان. أمّا المعايير من خمسة إلى سبعة فتُبين المسؤولية العامة لكل الخطط الدراسية الأساسية والخطط الثانوية المكتملة، وينفرد المعيار السابع بخصوصيته الفريدة التي تتحقق فقط في دروس التربية البدنية من خلال الأنشطة البدنية والألعاب الحركية المتعددة.

الفصل الرابع: التطور والتعلم الحركي في المرحلة الابتدائية

مقدمة

منذ نشأة علوم الحركة والنشاط البدني، استند المعنيون في دراساتهم على سؤالين أساسيين، الأول هو كيف يكتسب الإنسان المهارة الحركية، أو كيف يتعلم الآلاف من المهارات الحركية (مثل المشي، الجري، صعود السلم، الكتابة، السياقة، القصر والتقطيع) والتي تجعل حياته ممكنة وتجعله قادراً على التفاعل مع بيئته.

والثاني هو كيف يتم ضبط (السيطرة) المهارة الحركية وتنظيمها وكيف يُفسر الإنسان المنبهات والمعلومات القادمة من البيئة ويؤقظها، وكيف يُنظم الأوامر العصبية الصادرة إلى العضلات والأعضاء المنفذة من أجل الاستجابة والتفاعل معها والتكيف مع الظروف المتغيرة بشكل متواصل، وأيضاً كيف يستطيع أن يُشتق عمل الأجهزة الجسمية المختلفة (الجهاز العصبي-العضلي-العظمي) لإنتاج أنماط حركية مثقنة ومحددة يتطلبها العمل، كعمل الرياضي وعمل الحدّاد وعمل الجراح، أو أي عمل يستوجب أنماطاً حركية لازمة لاستمرارية الحياة اليومية الهادفة.

4-1: المفاهيم الرئيسية المرتبطة بالتعلم الحركي

إن التعلم الحركي مفهوم مركّب يحتوي على عدة مجالات متداخلة ويرتكز على المكونات والخصائص البيولوجية والنفسية-الذهنية لنمو الإنسان من مرحلة الطفولة حتى مرحلة النضج، والتي يختلف توقيتها من جهاز جسمي إلى آخر ومن عرق بشري إلى آخر.

على الرغم من ذلك، لا ينتهي التعلم الحركي بنهاية النمو المتمثلة بمرحلة النضج العام والتي تنتهي بشكل تقريبي في نهاية مرحلة المراهقة (رسم بياني 1) ولكنه يستمر في نواح عدة حتى مراحل متأخرة من الشيخوخة. إذاً النمو والتعلم والتطور وغيرها من المفاهيم تتشابه في كثير من النقاط إلا أنها مفاهيم تُستخدم حسب الهدف والمجال المراد البحث فيه كالبحث من منظور علم النفس أو علم الفيزيولوجيا. في الأوساط العامية، غالباً ما تُستخدم المفاهيم

المختلفة والمتعلقة بالتعلّم الحركي كمرادفات لبعضها البعض أو كبدائل أكيدة يمكن أن تنوب عن المفهوم الأساسي المراد البحث فيه.

4-1-1: النمو والنضج

يعني مفهوم النضج -وتحديداً النضج الجسمي أو الفيزيولوجي- في التعلّم الحركي، الارتقاء الحيوي (البيولوجي) النوعي في بنية الكائن الحي وتركيبه. يحتوي هذا المفهوم على تطور المحتوى الكيميائي الحيوي بجانب حجم وقياسات الجسم. إن توقيت نضج الخلايا والأعضاء والأجهزة الجسمية متفاوت، ولا يحدث إلا بشكل متعاقب ضمن سلسلة زمنية مشفرة وراثياً، مع التنويه إلى التأثيرات البيئية الحيوية على هذا التوقيت وعلى نوعية النضج (Malina & Rogol 2011).

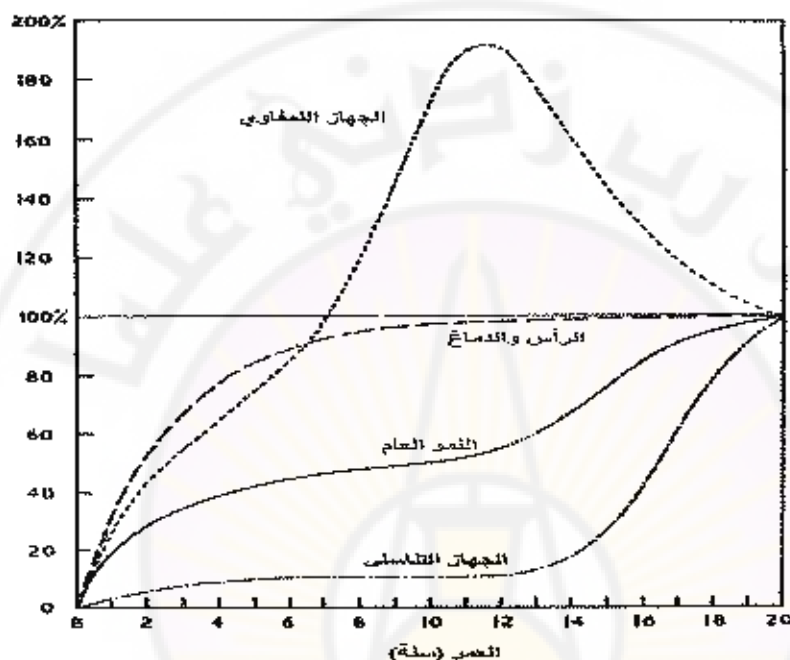
وهكذا يمكن تعريف النضج فيما يتعلق بالتطور والتعلّم الحركي على أنه: "التغيرات الوظيفية النوعية التي تظهر مع التقدم بالعمر والتي ترتبط بالمحتوى الكيميائي الحيوي بشكل أوثق من ارتباطها بحجم وقياس العضو أو الجسم".

أما النمو فيشتمل على أبعاد متعددة مثل الوزن والطول والعرض أو حتى ضغط الدم أو عدد الكلمات المنطوقة عند الطفل ولا تُعدّ هذه الأبعاد ثابتة، بل هي -نظرياً- دائمة التغيّر خلال مراحل الحياة المتعاقبة وذلك تبعاً للظروف والمؤثرات المرتبطة بها.

لذلك يُشير النمو إلى مجموعة من التغيرات في حجم الجسم التي تطرأ مع التقدم بالسن (Yin 2014). وبما أننا نتكلم عن أبعاد غير ثابتة وعن مجموعة تغيرات خلال المراحل الحياتية، فيمكننا الإقرار أن النمو هو السمة البنوية والمظهر الهيكلي للتطور، ويعبر عن مقدار كمي بالدرجة الأولى (زيادة الحجم والوزن والطول) والذي يتوقّف في سن 20 سنة تقريباً (Laura 2014). بين الرسم البياني (1) التوقيت التقريبي لمراحل النمو لأجهزة وأنسجة الجسم المختلفة والذي يحتوي على الأنواع الرئيسية الأربعة: اللمفاوي، والرأس والدماغ، والنمو العام الذي يشير إلى الأنسجة العامة، والجهاز التناسلي.

إذا النمو هو: تزايد مقداري في حجم وكتلة الكائن الحي أو في جزء من أجزائه -وذلك كنتيجة حتمية لتزايد الوحدات المكونة له- وللتحويل البيولوجي للأغذية غير الحية إلى بروتوبلاسم.

رسم بياني 1: منحنيات النمو لمختلف أجزاء وأنسجة الجسم



عن نويل كامرون (Noel Cameron 2002) بتصرف

4-1-2: التطور

إن نمو الطفل ونضجه وتطوره كوحدة متكاملة يختلف من فرد لآخر ومن منطقة إلى أخرى وذلك بسبب التفاعل المتشابك وغير المحدود بين الأوامر الوراثية والتأثيرات البيئية. مع ذلك، يختلف التطور عن النمو والنضج بعدة نقاط جوهرية قد يكون أهمها أن النمو والنضج مرتبطان بمرحلة زمنية محددة ومبرجة وراثياً (مع وجود التأثيرات البيئية) بينما يمتد التطور

مدى الحياة وبالتالي يمكن أن نعتبر أن التطور هو عبارة عن نتاج تكاملية عمليات النمو والنضج معاً.

عموماً، يُشدّد علماء الحركة على تأمين ظروف بيئية غنية بالمؤثرات المناسبة للمرحلة العمرية للطفل وذلك لمساندة نموه وتطوره بالشكل الأمثل. وهذا فعلاً ما أثبتته كارول واليزاليتك عندما رصدوا تطور الجهاز العصبي لدى الأطفال في مرحلة الجنين (الولادة حتى سنتين بشكل يومي ومراقبة مستمرة).

إن تطور الجهاز العصبي في هذه المرحلة يكون سريعاً وحساساً للمتغيرات البيئية، وأن البيئة الغنية بالمؤثرات لها الدور الأكبر في مساندة هذا التطور ودعمه بالاتجاه الصحي حيث تُعرض هذه المؤثرات على تشكيل ارتباطات جديدة بين الأعصاب من خلال شجيرات عصبية حديثة (Carol and Elizalietk 2006).

الشكل (1): تشكّل الشجيرات والمشابك العصبية في أول سنتين من الحياة



عن كارول واليزاليتك (2006) بتصرف

ولكني فعلياً تُميّز مفهوم النمو والنضج من مفهوم التطور نستعرض هنا تطور المعالم الأساسية لبعض المهارات الحركية الخشنة من سن سنتين حتى سن (12) سنة.

جدول (1): تطور المعالم الأساسية للمهارات الخشنة

العمر (سنة)	المهارات الخشنة
3-2	• بمشي بإيقاع حركي أفضل، • يتطور المشي السريع إلى الجري، • يقفز ويمجمل ويرمي ويلتقط مع جسم علوي جامد ومتصلّب، • يركب لعبة الدراجة ويدفعها برجليه على الأرض، • يبدأ بتوجيه الدراجة والألعاب بشكل خفيف.
4-3	• يصعد الدرج مع تبادل القدمين، • يهبط الدرج بقيادة قدم واحدة، • يقفز ويمجمل منه انحناء للجسم العلوي، • يرمي ويلتقط بمشاركة طفيفة للجسم العلوي (ما زال يضم الغرض إلى الصدر عند الالتقاط) • يبدأ بسياسة وتوجيه دراجة من ثلاثة إطارات.
5-4	• يهبط الدرج مع تبادل القدمين، • يركض بشكل أكثر سلاسة وانسيابية، • يقوم بمهارتي التخطي بالقفز وعدو الفرس برجل واحدة، • يرمي الكرة مع دوران متزايد للجسم، • يستطيع تحويل وزن الجسم من قدم لأخرى، • يلتقط الكرة بكلتا اليدين،

	• يستطيع قيادة دراجة ثلاثية بسرعة ومع توجيه جيد.
6-5	• زيادة ملحوظة في سرعة الجري (12 قدم (3.7 م) بالثانية)، • يقوم بمهارة علو الفرس بشكل جيد ويشارك بمهاري التخطي بالقفز والانزلاق للجانب بشكل جدي، لكن متصلّب، • يُظهر مهارة الرمي بمرحلة النضج، ويرمي ويلتقط الكرة بمشاركة كامل الجسم وليس فقط باليدين، • يستطيع قيادة دراجة هوائية مع إطارات تدريبية مساندة.
12-7	• زيادة ملحوظة في سرعة الجري (18 قدم (5.5 م) بالثانية)، • يقوم بمهارة التخطي بالقفز والانزلاق الجانبي بشكل انسيابي ومتواصل، • زيادة ظاهرة في القفز العمودي، من 10 سم إلى 30 سم، وفي القفز الأفقي من 95 سم إلى 150 سم، • يقفز من مربع إلى مربع آخر بدقة وانسيابية، • زيادة في دقة وسرعة ومسافة ركل ورمي الكرة، • مشاركة كامل الجسم بمهارة ضرب الغرض (الكرة)، مع زيادة في الدقة والسرعة اللازمتين لذلك، • تتحوّل مهارة قيادة الكرة من متصلّبة وجامدة إلى متواصلة وانسيابية.

عن (Laura 2014) بتصريف

يؤكد علماء التطور الحركي للطفل (Pangrazi 2010, Gallahue and Ozmun 2012) أن البيئة الغنية بالمؤثرات الحركية (لغة التواصل الأولى للطفل) هي البيئة المثالية لهذا التطور كونها تشتمل سبباً إضافياً إلى المؤثرات الحركية- على مؤثرات حسية ونفسية- ذهنية ووجدانية أيضاً. بناءً على ما سبق يمكننا تعريف التطور بأنه:

التطور: سلسلة من التغيرات المستمرة والمنظمة للقدرة وللنضج الوظيفي خلال الحياة من أجل بلوغ مستوى وظيفي محدد ومن ثم التأقلم للحفاظ على هذا المستوى. ويشتمل التطور على عدة مجالات مترابطة من القدرات العقلية والاجتماعية والعاطفية والحركية واللغوية.

4-2: المراحل التطورية الرئيسية للإنسان

نظرياً، يمكننا أن نعرض مفهوم المرحلة التطورية للإنسان على أنه طريقة توضيحية تقترح وجود سلسلة من الأطوار المتعاقبة الواضحة المعالم يمر بها جميع الأطفال بنفس الترتيب الزمني (Jennie 2010). انطلاقاً من هذا التعريف العام تبينت آراء العلماء في تحديد عدد المراحل التطورية التي يمر بها الإنسان وتوقيتها وذلك حسب المفاهيم والمجالات المراد توضيحها وتبعاً للأهداف العملية من هذه التقسيمات. بالتوافق مع الهدف الرئيسي للمقرر والفترة العمرية المستهدفة، نذكر في هذه الفقرة المراحل الأساسية فقط والتي ترتبط بشكل مباشر بالتعلم الحركي وعلوم الحركة حتى سن الرشد.

4-2-1: مرحلة الطفولة المبكرة (2-6 سنة): تُسمى أيضاً بمرحلة "سنوات اللعب" وذلك لكثافة عدد الساعات المخصصة باللعب وتعدد أوجه ممارسته، وأهميته المحورية في تطور الطفل على كافة المستويات والمجالات. في هذه المرحلة بحيث يزداد طول الطفل بشكل عام من 5 إلى 8 سم ويزداد وزنه 2-3 كغم كل سنة تقريباً، ويكون الذكور أكبر حجماً من الإناث وذلك على الرغم من النزعة إلى النحافة ونقصان الكتلة الدهنية والزيادة الطفيفة في الكتلة العضلية لديهم، في حين تحتفظ الإناث بكتلة دهنية أكبر لذلك تكون الفروقات الجنسية بين الجنسين في هذه المرحلة واضحة. في السنة الخامسة من العمر، ينتقل الطفل

إلى جسم انسيابي ومتناسق مع زيادة طول الطرف السفلي وتناسق الأبعاد الجسمية وتناسبها لتكون شبيهة بالأبعاد الجسمية في سن الرشد، الأمر الذي يُحسّن من القوام والتوازن وبالتالي يُعزّز من اكتساب وتقدّم واسعين في التوافق الحركي. أكثر ما يُميّز هذه المرحلة هو الظهور الكثيف للمهارات الحركية الجديدة والتي تتركز أساساً على الأنماط الحركية البسيطة لمرحلة الوليد، حيث يبدأ الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة بتوحيد ودمج المهارات المكتسبة بالسابق ووضعها ضمن نظام ديناميكي فعال وهادف. في كل الأحوال، يضطر الطفل إلى تطوير الحركات المستملكة والمهارات الجديدة وتعديلها بما يتناسب وأهدافه وذلك لعدة أسباب (Laura 2014):

- التقدّم المتتالي لنموه ليصبح جسمه أكبر وأقوى،
 - التطور السريع للجهاز العصبي،
 - التحديات الجديدة المقامة من البيئات الجديدة،
 - تحديد الطفل أهدافاً جديدة، بالإضافة إلى العوائق التي تصادفه أثناء استكشافه.
- تُعدّ الفروقات بين الأفراد وبين الجنسين من السمات السائدة في هذه المرحلة العمرية بحيث يكون الأداء البدني للأطفال أصحاب الجسم الطويل والمتناسق وأصحاب البنية العضلية، أسرع من أقرانهم ويكتسبون المهارات الحركية بزمن أقل من الأطفال أصحاب الجسم القصير الممتلئ. أيضاً، يلاحظ اختلافات جوهرية بين الذكور والإناث بحيث يتقدّم الذكور في المهارات الحركية التي تتطلب قوة و طاقة عالية (الكتلة العضلية المتطورة)، بينما تكون الإناث متقدّمة في المهارات الحركية الدقيقة (التقدّم في النضج العام) وبعض المهارات الحركية التي تعتمد على التوازن والرشاقة مثل الحجل وعدو الحصان (Haywood & Getchell 2009). لذلك يبدأ الأطفال في هذه المرحلة العمرية بالميل إلى انتقاء أنشطتهم البدنية واللعب مع الأقران من نفس الجنس.

4-2-3: مرحلة الطفولة المتوسطة (6-11 سنة): تُسمى أيضا مرحلة "سنوات المدرسة". يستمر النمو البدني لطفل سنوات المدرسة بوتيرة بطيئة ومنظمة - تماماً كما في مرحلة سنوات اللعب... حيث يزداد طول الطفل في هذه المرحلة 5-8 سم تقريباً ويزداد وزنه 2-3 كغم سنوياً. إن أكثر ما تتسم به هذه المرحلة هو النمو الملحوظ للأطراف خاصة الطرف السفلي الأمر الذي يجعل تعلم المهارات الحركية أسرع وأكثر سلاسة، ويكون الذكور أطول وأثقل في سن 6-8 سنوات، لكن تنعكس هذه النزعة في سن 9 سنوات لتصبح الإناث أطول وأثقل وذلك بسبب طفرة نمو المراهقة المفاجئة والتي تحدث عند الإناث بوقت أبكر منه عند الذكور بستين تقريباً. كما في المرحلة السابقة، تمتلك الإناث كتلة دهنية أكبر ويملك الذكور كتلة عضلية أكبر وتزداد الكتلة الدهنية لدى الإناث بعد سن 8 سنوات، وتزداد بوتيرة أسرع عند سن المراهقة (Siervogel et al. 2000). بالجهة المقابلة، يترافق مع القوة العضلية المتصاعدة نمو ملحوظ للعظام، إلا أن الأربطة ما زالت غير ملتصقة بها بشكل نهائي (قوي وثابت) وهذا ما يعطي الطفل المرونة الاستثنائية والكافية لأداء بعض المهارات الحركية الجمبازية (البهلوانية) كمهارة الوقوف على اليدين ومهارة الدوران الجانبية على اليدين (دوران الدولاب) والقيام بحركات استثنائية وذلك بسبب الشغف الواسع الذي يبدیه الطفل في هذه المرحلة اتجاه النشاط البدني ورغبته الشديدة باستخدام إمكاناته الجسمية وقوته العضلية. إضافة لما سبق، من المميزات الاستثنائية والاعتيادية لهذه المرحلة "الألم الليلي المتزايد" الناتج عن تصلب وألم في الرجلين بسبب النمو المتصاعد وتأقلم العضلات مع نمو الهيكل العظمي طويلاً وعرضياً، وأيضاً سقوط الأسنان اللبنية (20 سن) وتبديلها بالأسنان الدائمة مع التنويه أن الإناث يفقدن أسنانهن اللبينة بوقت أبكر بقليل من الذكور. أما من ناحية التعلم الحركي والنشاط البدني لطفل هذه المرحلة فيمكننا ملاحظة تحولات وتطورات جوهرية مقارنة مع السنوات السابقة وذلك يعود لسببين، الأول هو نمو حجم الجسم وتطور القوة العضلية للطفل، الأمر الذي من شأنه تحسين التوافق الحركي، والثاني هو التحول الكبير للنضج الإدراكي والاجتماعي، الأمر الذي يتيح للطفل استخدام مهاراته الحركية ضمن

تراكيب جديدة وأكثر تعقيداً. هذا التحول الكبير سيؤدي إلى تغييرات محورية في مفهوم اللعب وأهدافه ونوعيته الأمر الذي سيجعله مختلفاً جذرياً عما كان عليه حتى الآن. بما أن هذه المرحلة العمرية (والتي تليها) هي المرحلة المستهدفة من المقرر الحالي، نذكر التطور الحركي لها بشكل أكثر تعمقاً من المراحل السابقة. بشكل رئيسي، نستطيع أن نُميّز بين نوعين من التطور الحركي لهذه المرحلة، التطور الحركي الكبير (الخشن) والتطور الحركي الدقيق (الناعم):

- **التطور الحركي الخشن:** تصبح مهارة الجري والقفز والحمل ومهارات التعامل مع الكرة أكثر صقلًا ونقاءً في مرحلة سنوات المدرسة من المراحل السابقة. يتشوق الأطفال في هذه المرحلة، وتحديدًا من الصف الثالث حتى السادس إلى الجري السريع الذي يمارسونه في المدرسة في أوقات الاستراحة بشكل متكرر وذلك من خلال الهروب من الزميل أو على شكل مسابقات فردية وجماعية، أيضاً يستمتعون بالقفز فوق العوائق أو القفز بالحبل وممارسة لعبة قفز للربعات (الحجلة) المركبة، وكذلك ركل وقيادة وتوجيه الكرة -خاصة كرة القدم- وضرب الكرة أو الغرض المرسل من الزميل بشكل موجه إلى هدف محدد.

إضافة لما ذكر، ينتقل الأطفال إلى مستوى متقدم جداً من مهارة التوازن بحيث يصبحون قادرين على السير (ونادراً الجري) على رؤوس الأصابع وعلى الكعبين عبر حواف ضيقة وضمن مسافات مُعقّدة ومليئة بالعوائق. يعكس ممارسة واستملاك الطفل لهذه المهارات المتعددة، التقدّم في تطوّر قدرات بدنية مختلفة تلعب دوراً حيوياً في تطوره العام ضمن جميع المجالات، أهمها (Haywood & Getchell 2009):

- **المرونة:** يكون جسم الأطفال في مرحلة سنوات المدرسة أكثر مرونة وليونة وبالتالي تصبح حركته أكثر انسيابية واقتصادية.

- **التوازن:** يُعدّ التوازن من القدرات البدنية المحورية التي تدعم استملاك الكثير من المهارات الرياضية التخصصية كالقفز، وكذلك مهارة تغيير الاتجاه المفاجئ المطلوبة في كثير من الألعاب الجماعية.

○ **الرشاقة:** يُقَدِّم الطفل المهارات الحركية بسرعة وبدقة أكثر خاصة تلك الحركات التي تتطلب توافقاً عالياً لعمل الطرف السفلي عند القيام بالتقدم نحو الأمام أو الجانب أو الرجوع للخلف أو حتى تغيير الاتجاه المفاجئ لتفادي.

○ **القوة:** يبدأ الأطفال بتنفيذ مهارة الرمي والركل بقوة أكبر ويستهلون تطبيق الأجزاء الدقيقة للحركات المؤلفة للمهارات الحركية المركبة كدفع الجسم بقوة عند مهارة الجري ومهارة القفز. كذلك يستغلون قوتهم العضلية الطارئة على تطوُّرهم بتجارب قذف ورمي الغرض لمسافة أو لإصابة هدف محدد.

يُقَيَّد التقدُّم بهذه القدرات وتنميتها بالشكل المناسب في تحسُّن ردود الفعل وسرعة الاستجابة إلى المؤثرات البيئية، بالإضافة لذلك تطور القدرات الذهنية والعلاقات الاجتماعية وتقدير الذات والآخرين. وهذا ما أثبتته العديد من الأبحاث حيث يكون -مثلاً- ردود فعل واستجابة الطفل في سن 11 سنة أفضل بمرتين منه في سن 5 سنوات (Kail 2003).

● **التطور الحركي الدقيق:** كما هو الحال في التطور الحركي الخشن، يتحسَّن في مرحلة سنوات الدراسة التطور الحركي الدقيق أيضاً حيث يبدأ الأطفال بممارسة الألعاب والأنشطة الحركية التي تتطلب توافقاً وإتقاناً مميَّزاً للحركات وللمهارات الحركية الدقيقة كاللعب بالكرات الصغيرة واليويو. يكون التطور الحركي الدقيق في بداية هذه المرحلة (سن 6 سنوات) غير انسيابي وذلك بسبب عدم قدرة الطفل على استخدام عضلاته الصغيرة بالشكل الأمثل لنقص التعصيب المناسب لها، فنراه -مثلاً- يكتب اسمه بأحرف كبيرة وغير متناسقة بسبب تحريكه لكامل الذراع بدلاً من تحريك مفاصل الأصابع والمعصم فقط، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تكون الحركات التي تحدث ضمن المستوى العمودي والأفقي أسهل عليه من الحركات التي تتطلب محاوراً مائلة أو أبعاداً أخرى (كبعد العمق). لا نجد فروقاً جوهرية بين الجنسين في هذه المرحلة في التطور الحركي باستثناء استمرارية الفروق نفسها التي بدأت في المراحل الأولى كتقدُّم الإناث في الرسم والكتابة وبعض المهارات الحركية التي تتطلب التوازن والرشاقة وتَفُوق الذكور في باقي المهارات الحركية خاصة الرمي والركل. ولكي يتسكن المعلم

من اختيار المهارة الحركية المناسبة لا بدّ له من الاستناد إلى المبادئ الأساسية والخطوط العريضة التي يجب أخذها بالحسبان (الجدول 2) عند انتقاء المهارات الحركية المراد تعليمها (Haywood & Getchell 2009, Laura 2014):

جدول 2: المبادئ الرئيسية لاختيار الألعاب في مرحلة الطفولة المتوسطة

المبدأ	وصف المبدأ
1- اهتمام الطفل ورغبته	السماح للأطفال باختيار النشاط المناسب لهم والأكثر قرباً إليهم (الاختيار من بين عدة أنشطة مخطّطة ومناسبة للفئة العمرية). أيضاً يجب على المعلم عدم إرغام الأطفال على ممارسة ألعاب لا يستمتعون بها، وعليه تحييد الألعاب التي لا يرغبون بها واستبدالها بأخرى تناسبهم.
2- ملائمة المرحلة العمرية	تعليم المهارات المناسبة للمرحلة العمرية بحيث تكون المهارات للأطفال تحت سن 9 سنوات بسيطة (مهارات أساسية) مثل الركل والرمي وضرب الغرض، وأيضاً يجب ضمان مشاركة الأطفال بالألعاب بسيطة تكون كافية لإشباع رغبتهم باللعب.
3- عنصر المتعة والمرح	السماح للأطفال بممارسة المهارات الحركية حسب إمكاناتهم وقدراتهم الشخصية واللعب من أجل المرح والمتعة بغض النظر عن براعتهم ورغبتهم في أن يكونوا رياضيين أم لا.
4- تحديد مدة وعدد تكرارات التدريب على المهارة	ضبط مدة التدريب على المهارة بما يتناسب مع الفترة الزمنية لقدرة الطفل على الانتباه وتخصيص مدة زمنية كافية للوظائف المنزلية وللعاب الحر مع الأقران ومع العائلة. بشكل عام، إن تخصيص 30 دقيقة مرتين أسبوعياً للتدريب سيكون كافياً

	للأطفال في بداية مرحلة سنوات المدرسة (6-9 سنة)، و 60 دقيقة للأطفال في المراحل المتقدمة (10-12 سنة).
(5) - التركيز على الارتقاء بالفرد وبالجماعة	التأكيد على تأمين الفرصة للجميع - كفرد وجماعة - من أجل المحاولة وبذل الجهد ومن أجل استملاك المهارة. التركيز أيضاً على عمل الفريق وتربط أفراده أكثر من التركيز على الفوز وتجنب النقد غير البناء عند ارتكاب الأخطاء أو عند الفشل في التنفيذ والذي من شأنه أن يسبب القلق والإحباط، الأمر الذي سيكون سيئاً في انسحاب الطفل من النشاط.
(6) - منع الألعاب غير الصحية	عدم السماح بالألعاب العنيفة بدون قواعد صارمة وتحاشي التركيز على الموهوبين رياضياً فقط، وضم جميع الأطفال في المسابقات وإشراكهم في الفوز أو الخسارة بشكل عادل.
(7) - التحفيز على إدراك القواعد و والالتزام بتطبيقها	إشراك الأطفال باتخاذ القرارات التي تهدف إلى الالتزام باللعب النظيف والنزاهة والتفيد بالعمل ضمن الفريق، وتحمل المسؤولية واحترام قواعد اللعب وقوانين المشاركة المتفق عليها.

يجب أن ننوه بأنه في هذه المرحلة العمرية (6-11 سنة) يميل الأطفال إلى الاندفاع والتعثر
والسقوط بشكل متكرر وتتولد لديهم الرغبة بممارسة ألعاب المطاردة السريعة والتنافس
الجسدي (إرث ثقافي واجتماعي)، الذي من الممكن أن يكون عنيفاً في كثير من مظاهره
وعادةً ما يترك أذيات بدنية ونفسية سيكون لها تأثيرات سلبية على تطور الطفل واتزانته،
لذلك يتوجب على المعلم مراقبتهم وتعليمهم القواعد الأساسية التي تضمن سلامتهم
وتقيدهم بقوانين اللعب الصحية والقواعد الواجب اتباعها من أجل أمان وسلامة النفس
والغير، إضافة لذلك، يجب على المعلم الأخذ بعين الاعتبار والمراقبة الحثيثة لميل الأطفال إلى
اختبار قدراتهم وقدرات أقرانهم البدنية، وبخاصة القوة والسرعة وذلك لتكوين التدرج السيادي

ومعرفة الأقوى والأسرع في الجماعة والذي سيشكل اتفاقاً ضمناً بينهم لشخص قائد الجماعة، والذي يمكن الاعتماد عليه في المواقف واللمحظات الحياتية الحرجة (Roseth et al. 2007, Pellegrini 2006).

4-2-4: مرحلة المراهقة (11-18 سنة): تُسمى أيضاً "بالمرحلة الانتقالية من حياة الطفولة إلى حياة الرشد". إن التطور البدني متعدد الجوانب والتطور النفسي-الذهني الاستثنائي في مرحلة المراهقة يجعل منها مرحلة صعب وإثارة، لكن، وفي الوقت نفسه، يجعل منها مرحلة تطورية حرجة مليئة بالتقلبات وبالتناقضات. على الرغم من أن نموهم البدني أصبح كاملاً وأصبحوا ناضجين جنسياً أيضاً إلا أنه ما زال أمام هؤلاء المراهقين الكثير من المهارات الحياتية العديدة من المهارات المختلفة الجوانب ليستملكوها والكثير من العوائق ليتخطوها قبل أن يصبحوا مستعدين للقيام بأعباء حياة الرشد.

من منطلق التطور الحركي، يبدأ في هذه المرحلة العمرية مفهوم التمايز بين الأقران من ناحية البراعة الحركية حيث تتشكل مجموعات "رياضية" ومجموعات غير رياضية وذلك بعيداً عن مجتمع الصداقات والعلاقات الاجتماعية الأخرى. ومن أكثر الخصائص التي تجعل هذه المرحلة تتميز بالخطورة، انعزال بعض الأطفال وتحاشيهم ممارسة الأنشطة البدنية المتعددة لعدم استحوادهم على القدرات اللازمة لذلك أو لعدم براعتهم مقارنة مع أقرانهم وذلك خوفاً من الفشل والخسارة.

4-3: التعلم والتطور والتحكم (السيطرة) الحركي

كما ذكرنا في الفصل الأول عند تعريف المفاهيم الأساسية للنشاط البدني وللتربية البدنية أن كثيراً من المفاهيم المتعلقة بعلوم الحركة تُستخدم كمترادفات وبدائل وذلك على الرغم من وجود الاختلافات الجوهرية بينها، كذلك الحال في علوم التطور والتعلم الحركي.

لذلك تولى المراجع الهامة المتعلقة بهذه العلوم (Pangrazi & Aaron 2010, Gallahue et al. 2011, Payne & Isaacs 2012) حيزاً مرموقاً لتوضيح

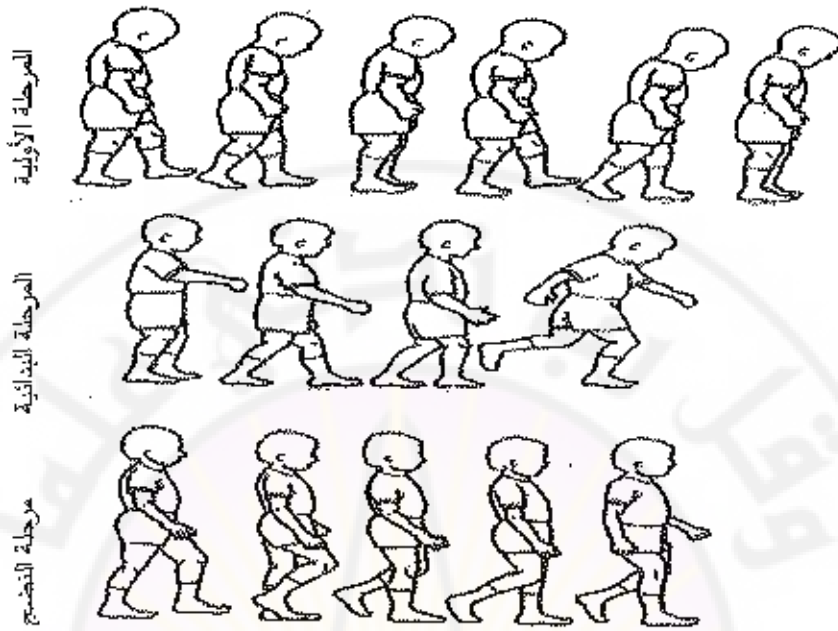
تلك الالتباسات وتبيان أوجه الاختلاف الجوهرية بينها وكذلك أوجه التشابه التي تساعد في الاستيعاب الحقيقي لتلك المفاهيم وعدم الخلط بينها. وذكرنا أيضاً أن الإجابة عن الأسئلة التي طرحها رواد هذه العلوم، بدايةً من كيف يتعلم الإنسان الحركات الجديدة ومروراً بعمليات صقل هذه الحركات وتنفيذها على الوجه الأمثل وانتهاءً بسيطرته على أجزاء جسمه والعوامل المؤثرة في التنفيذ، هذه الإجابات أفضت إلى التمييز بين المفاهيم الأساسية بدقة متناهية. نستعرض مهارة المشي (بشكل مختزل) عند الإنسان كمثال يمكنه أن يصور لنا الفروقات الجوهرية بين هذه المفاهيم (المراحل التطورية الثلاث).

يبدأ الطفل خطواته الأولى بخطوة واحدة يُحرك في تنفيذها كامل الجسم بشكل متصلّب ثم يقع، وذلك لأنه ما زالت المسالك العصبية اللازمة لهذه المهارة لم تتشكل وما زالت القشرة الدماغية لا تتحكم في الحركات بشكل وثيق. ومع التقدم بالعمرو من خلال التجارب اليومية العديدة نلاحظ أنه بدأ بالسير لمسافة معينة بشكل أقل تصلباً إلا أنه ينهي المهمة بالسقوط أيضاً. هنا نستطيع أن نقول إن الجهاز العصبي (الجسمي والمركزي) بدأ بتشكيل المسالك العصبية اللازمة وبدأت عمليات إنشاء المشابك العصبية والتعصيب العضلي الضرورية للتنفيذ وبدأت الذاكرة بتخزين المعلومات المتدفقة من التجارب السابقة، الأمر الذي سيؤدي إلى تحسن ملحوظ في انسيابية المهارة الحركية وفي تنفيذها بشكل عام.

إذا بدأ الإنسان يتعلم استخدام نقل أجزاء جسمه بشكل متناسق نسبياً ويحوّل ثقل الجسم من طرف لآخر فيما يخدم التقدم للأمام. بعد فترة وجيزة يمكننا أن نرى أن السيطرة الحركية والتحكم بأجزاء الجسم على الشكل الأقرب للنموذجية والتنفيذ الانسيابي للمهارة قد وصل إلى مرحلة يجعل من تنفيذها أمراً آلياً (شكل 2).

من خلال هذا المثال المبسط نستطيع أن نستنتج أن المفاهيم الثلاثة مترابطة ترابطاً قوياً من منطلق المهارة ككل ولكنها تختلف جذرياً إذا ما أمعنا النظر في ميكانيكية كل مفهوم وماهية العمليات المنفذة فيه. ولكي نميز بينها ونتمعن بدقة في هذه المفاهيم نذكر هنا التعاريف الأكثر شمولية واستخداماً في الأوساط العلمية (Payne & Isaacs 2012):

الشكل (2): مراحل تطور مهارة المشي



عن (Gallahue 2011) بتصرف

- "التعلم الحركي: هو علم دراسة العمليات اللازمة لاكتساب المهارات الحركية والمتغيرات التي تُعزّز أو تُحدّد هذا الاكتساب".
- "التطور الحركي: هو علم دراسة التغيرات الطارئة على السلوك الحركي للإنسان خلال مراحل الحياة، والعمليات التي تُحدّث هذه التغيرات والعوامل التي تؤثر فيها".
- "السيطرة الحركية: هو علم دراسة الآليات العصبية والسلوكية والبيئية والآليات الجسدية المساندة المسؤولة عن حركة الإنسان وثباتها واستمراريتها".

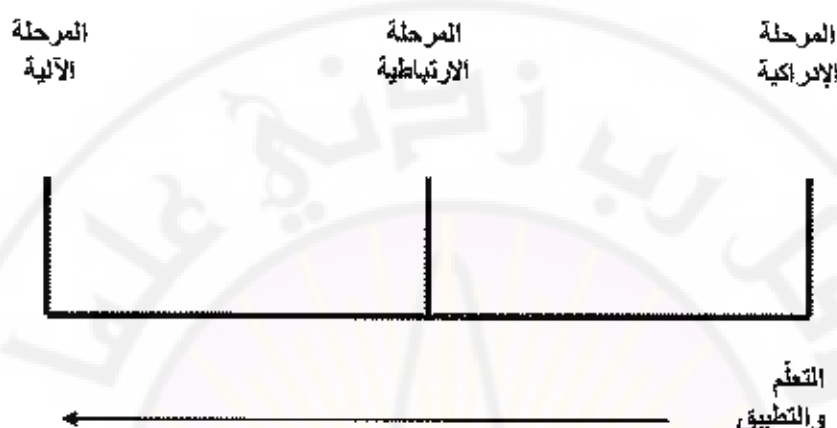
يشدد علماء الحركة على أن كل الأفراد لا بد أن يمروا في نفس مراحل السلوك الحركي وفي نفس مراحل التعلم اللازمة لاكتساب المهارة الحركية. يمكن أن تكون نسب هذه المراحل وسرعة المرور بها متباينة \، لكن يبدو أن مرور كل المتعلمين بكل مرحلة ولو بشكل سريع ووجيز أمر لا يمكن تجاوزه وشرط أساسي لاكتساب المهارة بالشكل الصحيح. منذ البدايات، حرص علماء الحركة على توصيف وابتكار نماذج منهجية لتحديد المراحل المختلفة والمتعددة الخصائص التي يواجهها الفرد خلال تعلمه للمهارة الحركية (Marteniuk, 1976, Newell & van Emmerik 1989, Gentile 2000). بما أن استعراض التطور التاريخي للنظريات والأفكار التي بحثت في مراحل تعلم المهارة الحركية ليس هدفنا سنتطرق هنا فقط إلى أكثر هذه النماذج استخداماً وقبولاً من قبل الباحثين والمؤلفين وهو نموذج فيتز وبوسنر (Fitts and Posner 1967).

5-1: نموذج فيتز وبوسنر: نموذج المراحل الثلاثة للتعلم الحركي

يعدّ نموذج فيتز وبوسنر أول نموذج يتطرق إلى مراحل التعلم الحركي ووصف المهارات الحركية، وكما جرت العادة غالباً، أصبح النموذج الأول أكثر النماذج قبولاً واستخداماً على نحو واسع (شكل 1). وزيادة على ذلك، يؤكد البعض من المختصين أن هذا النموذج أصبح النموذج القياسي المعتمد في وصف المهارات الحركية وشرح مراحل تعلمها (Belka, 2002). في عام 1967 قام عالم النفس باول فيتز وميشيل بوسنر باقتراح نموذج ثلاثي المراحل لتعلم المهارات الحركية بحيث تكون هذه المراحل بالترتيب، المرحلة الإدراكية ثم المرحلة الارتباطية ثم المرحلة التلقائية أو الآلية. نظرياً، يقدم لنا النموذج مقارنة إدراكية من أجل توصيف وتبويب المراحل التعليمية بحيث ينتقل المتعلم من الذاكرة التعريفية إلى الذاكرة

الإجرائية ضمن سلسلة متعاقبة ومنظمة وذلك في سبيل التمكن من شرح التغيرات التي تطرأ على السلوك الحركي للمتعلم في كل مرحلة.

شكل (1): نموذج فيتز وبوسنر في مراحل التعلم الحركي



5-1-1: المرحلة الإدراكية للتعلم

في هذه المرحلة وضمن هذه السلسلة من العمليات العقلية الإدراكية يحاول المتعلمون -كل- بطريقته الخاصة وحسب إمكانياته الشخصية- أن يفكروا بتجرد وبموضوعية في الطريقة التي من الممكن أداء المهارة الحركية من خلالها، وتكمن المشكلة الأساسية التي تواجههم خلال هذه المرحلة في الإدراك الصحيح لفكرة الحركة وتصميمها والغاية منها، وهذا يتضمن الأهداف المرجوة من تعلم وتنفيذ الحركة من جهة، والمعنى أو الغاية من إنجازها من جهة أخرى. بما أن المتعلمين في المرحلة الإدراكية يفتقرون إلى المعرفة الأساسية اللازمة لتفسير يقيمتهم الحركية وإنشاء الأنماط الحركية الصحيحة وتقييم نتائج محاولاتهم الحركية لا بد لهم أن يعتمدوا على مصادر معلومات خارجية تصدر بشكل أساسي من المرئي أو المعلم. وفي الواقع، المتعلمون في هذه المرحلة يعتمدون بشكل كبير جداً على مصادر المعلومات الخارجية، لدرجة أنهم يتجاهلون معرفتهم الجسدية ومعارفهم الفطرية الخاصة. وبدلاً من ذلك

يعتمدون كثيراً على الأوامر والتعليمات والتغذية الراجعة المزودة من مصدر خارجي كأحد أفراد الأسرة أو أحد مقدمي الرعاية وخاصة المربي أو المعلم.

بالاستناد إلى هذه الأوامر والتعليمات يقوم المتعلمون بمحاولة تطبيق المهارة الحركية وتقييم النجاح في إنجاز الهدف منها من خلال تدخل المعلومات المزودة من قبل مصادرهم الحسية الخاصة ومن قبل التغذية الراجعة الصادرة من المربي والتي ستكون المرجع الأكيد في التقييم وتصحيح الأخطاء وإجراء التعديلات اللازمة قبل القيام بالمحاولة التالية معتمدين في ذلك أيضاً على ربط التصحيحات والأوامر الجديدة مع المعلومات والخبرات المكتسبة من المحاولات الماضية والتي تم تخزينها في الذاكرة طويلة الأمد بحيث يقوم المتعلم بتحويل المعلومات القديمة التي استحوذ عليها إلى معلومات جديدة يمكن تطبيقها بما يخدم التنفيذ الصحيح للمهارة. يعتمد تخطيط هذه المرحلة على عدة عوامل مجملها فردية حيث يمكن للمتعلم تجاوز هذه المرحلة عند تعلمه للمهارات الحركية البسيطة بعد قيامه بعدة محاولات أو بعد تطبيقه للمهارة الحركية لدقائق معدودة، لكن بالنسبة لتعلم المهارات الحركية المركبة فقد يطول الزمن إلى حد بعيد وقد تزداد عدد المحاولات اللازمة لتعلم المهارة بشكل ملحوظ.

5-1-2: المرحلة الارتباطية للتعلم

المرحلة الارتباطية هي المرحلة الوسيطة التي تربط المرحلة الإدراكية بالمرحلة الآلية في نموذج فيتز وبوسنر. في هذه المرحلة يخففي الاعتماد الكلي على الذاكرة التعريفية في تنفيذ المهارة وإنجاز الهدف منها وذلك بسبب أن بعض عناصر المهارة الحركية قد تم تشفيره وتخزينه في الذاكرة الإجرائية نتيجة التطبيقات والخبرات السابقة للمهارة. ومع ذلك يبقى بعض من هذه العناصر تحت سيطرة الذاكرة التعريفية، لكن يصبح عدد عناصر المهارة الحركية المشفر والمخزن في الذاكرة الإجرائية أكثر فأكثر، لذلك يرى الكثيرون أن الحاجة إلى السيطرة على كل أوجه المهارة الحركية المرتبطة بالتفكير تصبح أقل خلال المرحلة الارتباطية.

إذا وبوضوح تام، يتجلى الاختلاف الرئيسي بين المرحلتين بأن هناك اتجاهاً متصاعداً في المرحلة الارتباطية نحو ارتكاب نوع واحد محدّد من الأخطاء مع تناقص في نطاق هذه الأخطاء كلما تقدم الطفل بممارسة المهارة الحركية. بالإضافة إلى ذلك تصبح الحركات في المرحلة الارتباطية أسرع وأكثر سلاسة وانسيابية وذلك لأن بعض الأجزاء المكوّنة للمهارة الحركية تصبح تقريباً تحت السيطرة الآلية مع الحاجة القليلة للانتباه الإدراكي مما يجعل هذه الأجزاء متكاملة بفعالية أكبر ومتراصة بشكل أقوى وهذا بسبب أن الذاكرة الإجرائية هي الذاكرة المهيمنة على التنفيذ الدقيق للمهارة الحركية في هذه المرحلة، على الرغم من أن بعض الأجزاء ما زال يتطلب الانتباه والمعالجة الإدراكية.

وبعكس المرحلة الإدراكية التي يكون فيها الأداء مجرداً عن السياق والبيئة المنجز فيها، يبدأ المتعلمون في المرحلة الارتباطية باستيعاب وربط الخصائص البيئية مع أدائهم في سبيل التكاملية التي تُنتج تنفيذاً للمهارة الحركية بصورة أسرع، وأكثر فاعلية.

إن الفترة الزمنية اللازمة لتجاوز المرحلة الارتباطية متغيرة إلى حد كبير وذلك لتوقفها على عدة عوامل أساسية كمستوى تعقيد المهارة الحركية ومستوى القدرات البدنية الأساسية للمتعلم ونوعية التعليمات والأوامر الصادرة عن المربي.

في أغلب الأحيان، يتجاوز معظم المتعلمين المرحلة الارتباطية بسرعة إلى حد ما، لكن نجد أيضاً الكثير من الأطفال الذين يخفقون في الارتقاء إلى المرحلة التعليمية التالية، وذلك لأن بلوغ المرحلة التلقائية يتطلب غالباً ثلاثة عوامل ضرورية، قدرات خاصة من المتعلم وحواجز كافية للمتعلم وأوامر وتعليمات فعالة من المربي.

5-1-3: المرحلة التلقائية (الآلية) للتعلم

عند عبور المتعلم من المرحلة الإدراكية إلى هذه المرحلة تكون المعرفة اللازمة لأداء المهارة الحركية قد تم تحويلها بالكامل من الذاكرة التعريفية إلى الذاكرة الإجرائية وبالتالي لم يعد على المتعلمين استخدام التفكير لمعرفة كيفية أداء المهارة الحركية، بل قد ينسون كيفية أداء المهارة

الحركية بالضبط على الرغم من قدرتهم على القيام بها بشكل بارع وهذا ما يُفسر عدم قيام الموهوبين باتخاذ القرارات الحركية الأمثل دائماً. من هذا المنطلق، يعتبر الباحثون في علوم الحركة ومن بينهم فيتز وبوسنر أيضاً أن قدرة الطفل على التفكير والانتباه إلى شيء آخر أثناء تنفيذه للمهارة الحركية تعتبر أحد الإشارات والدلائل الأكيدة والهامة على عبور المتعلم مرحلة التعلم الارتباطي ووصوله إلى المرحلة التلقائية. فالعامل الذي يفكر في نوع الهدية التي سيقدمها لابنته يوم زواجها أثناء استخدامه آلة التقطيع، والطفل الذي يفكر في عدد قطع الشوكولاتة التي سيحصل عليها كمكافأة أثناء قيامه بمهارة المشي ببراعة ودون أخطاء، والمدرس الذي يقوم بمراجعة محاضراته وإعادة تنظيمها أثناء قيادة السيارة، وكل ما شابه من هذه الأفعال يحدث في المرحلة التلقائية ونستطيع أن نصنف بوضوح كلا من العامل والطفل والمدرس في أمثلتنا على أنهم في المرحلة التلقائية، وذلك لأنهم استطاعوا أن يؤدوا المهارة الحركية أو مجموعة المهارات الحركية المطلوبة دون أن يولون أي انتباه ملحوظ لكيفية أدائها. إن أكثر ما يميز المرحلة التلقائية هو الظهور القوي لقدرة المتعلمين على جمع الاستنتاجات حول أخطائهم الخاصة وربطها مع بعضها البعض ومعرفة كيفية تصحيحها، وبسبب هذه القدرة يصبح الاعتماد على التعليمات والأوامر والتغذية الراجعة الصادرة من المربي أقل أهمية وذلك لأن المتعلمين أصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات وعلى التنفيذ وعلى التصحيح وعلى المقارنة مع الأمثل، أي أنهم أصبحوا قادرين على العمل بتلقائية وباستقلالية.

يتضح لنا مما سبق حتى الآن أن مرور المتعلم بشكل عام والطفل بشكل خاص عبر المراحل التعليمية الثلاثة أمراً حتمياً تُمليه وتستوجبه قوانين النمو والتطور النفس-بدني، وبما أننا نتكلم عن النمو والتطور النفس-بدني فمن المنطقي أن نذكر أن سرعة التعلم والزمن اللازم للممارسة ودقة التنفيذ ليس متشابهاً عند جميع الأطفال بل يتميز أصلاً أنه متفاوت ومختلف نوعاً وكماً كاختلاف ثوابت ومتغيرات النمو والتطور تماماً.

يجد الكثير من الباحثين والمهتمين بعلوم الحركة أن تنوع النماذج والأنظمة والنظريات التي تشرح المراحل التعليمية للمهارات الحركية تصب في نفس المفاهيم التي تشرح مرور المتعلم

بعدة مستويات أو مراحل ينتقل فيها من مرحلة إلى مرحلة تالية بعد اكتسابه خصائص المرحلة الحالية التي يمر فيها، وذلك مع وجود الاختلافات وذلك تبعاً للهدف الرئيسي من تطوير النموذج أو النظام أو النظرية.

الجدول (1) يبين خصائص المراحل التعليمية الثلاثة فيما يتعلق بأداء المهارة الحركية في نموذج فيتزر وبوسنر مع إمكانية المقارنة بين خصائص وتطورات الأداء الحركي وذلك من أجل تبسيط الاستيعاب والانتباه إلى دقة التسلسل المرحلي ومعرفة ما يمكن طلبه وانتظاره من الطفل وما لا نستطيع طلبه ولا يستطيع الطفل تلبية في كل مرحلة.

الجدول (1): مقارنة خصائص الأداء الحركي وتطوره خلال المراحل التعليمية الثلاثة

المرحلة الإدراكية (استيعاب المهارة)	المرحلة الارتباطية (ممارسة المهارة)	المرحلة التلقائية (الأداء التلقائي للمهارة)
- تعتبر مرحلة استكشافية	- تعتبر مرحلة الممارسة	- تعتبر مرحلة الأداء الفعلي
- معرفة المتطلبات اللازمة لأداء المهارة	- استيعاب المتطلبات الرئيسية لأداء المهارة	- أداء المهارة دون التفكير بالمتطلبات وحتى مع نسيانها
- تحديد الأجزاء المكونة للمهارة ومعرفة تسلسلها الصحيح	- بدء صقل تنفيذ الحركات وتحسين الأداء الحركي	- القدرة على معالجة المعلومات الخارجية بالتوازي مع تنفيذ المهارة بشكل جيد
- حدوث أخطاء كثيرة ومتنوعة	- انخفاض عدد وتنوع الأخطاء	- ارتكاب نوع معين من الأخطاء

- عشوائية في تنفيذ المهارة	- بدء انسيابية الحركة واختفاء عشوائية التنفيذ	- يصبح تنفيذ المهارة تلقائي (ذاتيا بشكل آلي)
- الأطراف متصلة عند أداء المهارات المعقدة	- بدء تناسم الأطراف ويصبح الأداء أكثر توافقا	- الأداء مصقول وتوافق وتنسيق عالي في عمل الأطراف
- الاستجابة وردود الفعل بطيئة	- الاستجابة وردود الفعل أسرع	- الاستجابة السريعة في تنفيذ المهارة يعود لتطوير القدرة على اتخاذ القرارات الملائمة
- الحاجة إلى الانتباه الإدراكي عند معظم عناصر المهارة	- يبدو تنفيذ بعض مكونات الحركة تلقائي	- كل مكونات المهارة متكاملة بشكل جيد
- عدم التأثير بالتغيرات البيئية	- ربط المؤثرات البيئية بأداء المهارة	- القدرة على الأداء الجيد ضمن سياق المتغيرات البيئية
- العجز عن إيجاد الميكانيكية المناسبة للحركة	- التوصل إلى ميكانيكية ملائمة لتنفيذ الحركة	- تؤدي الانسيابية في الحركة إلى الاقتصاد في الطاقة المصروفة
- الوقت اللازم لهذه المرحلة قصير جدا قد لا يتجاوز بضع ساعات	- الوقت اللازم لهذه المرحلة طويل وقد لا يستطيع الطفل الانتقال إلى المرحلة التالية	- يبقى الطفل في هذه المرحلة مدى الحياة ما لم ينس المهارة أو يتعرض لأذية تمنعه من أدائها

إن التداخل والتواطؤ بين المراحل الثلاثة يجعل من التفريق الدقيق بين حدودها أمراً صعباً، وبالتالي يجعل من تصميم مضامين العملية التعليمية ووضع الأسس والثوابت لعملية التقويم والقياس المهاري في كل مرحلة أمراً مربكاً، لذلك لا بد من التطرق إلى جوهر وماهية التقدم المتتالي خلال المراحل الثلاثة.

5-2: التقدم المتتالي خلال مراحل التعلم المهاري

يتميز أصحاب نماذج التعلم الحركي ومن بينهم فيتزر وبوسنر بين مراحل تعليمية متعددة يرتقي الطفل خلالها من مرحلة أخرى تليها، ويتعاطون مع هذه المراحل بشكل منفرد كل مرحلة على حدة، وكأنها مراحل مستقلة ذات حدود واضحة المعالم ومنفصلة عن بعضها. مع العلم أن التجارب العملية التي أجروها بأنفسهم أثبتت بقطعية تامة أن التقدم المتتالي خلال المراحل التعليمية هو تقدم مستمر ومتواصل أكثر منه متقطع أو منفصل. علينا أن نشدد أن مرور الطفل في المراحل الثلاثة (أو الأقل أو الأكثر حسب النموذج المستخدم) أمر ضروري ولا يمكن تعلّم المهارة الحركية كما يلزم إلا به، وأيضاً يجب أن نثير الانتباه إلى أن انتقال الطفل من مرحلة إلى مرحلة أعلى غير مقبول وله نتائج بدنية ونفسية-ذهنية مُضرة جداً وغير مرغوب بها ويمكن أن تكون ذات خطورة عالية على الصحة إذا لم يتقن الطفل ويجيد المرحلة الأدنى بمستوى يؤهله للانتقال والارتقاء إلى المرحلة التالية. على الرغم من ابتكار الباحثين العديد من نماذج التعلّم الحركي (Gentile 2000، Gallahue et al, 2011) في علوم الحركة، إلا أنه ما زال نموذج فيتزر وبوسنر الأكثر قبولاً وتطبيقاً في الأوساط المختصة. لكن يعطينا Gallahue ورفاقه توضيحاً دقيقاً للتمييز بين مراحل التعلّم الحركي للحركات الأساسية وللمهارات الحركية العامة ومراحل التعلّم الحركي للحركات وللمهارات الرياضية التخصصية، لذلك نذكر في الفقرة التالية مراحل التعلّم الحركي حسب Gallahue ليتسنى لنا الإلمام بهذه المراحل ووضع الركائز للتفريق بين التعلّم الحركي

العام والخاص من جهة، ومن جهة أخرى ليكون لدينا مرجعاً نستند إليه عند وضع الخطة الدراسية أو عند البدء بتعليم حركة أو مهارة حركية جديدة.

5-3: مراحل تعلم المهارة الحركية الأساسية

خلال التطور الحركي للطفل، يبدأ ظهور طور المهارات الحركية الأساسية في سن سنتين وتمتد حتى سن 7 سنوات. من الخصائص الهامة لمعرفة مراحل تعلم المهارة الحركية الأساسية التحديد التقريبي للأداء المنتظر من المتعلم حسب المرحلة العمرية والتقدم في العملية التعليمية. منذ البدايات أدرك العاملون في مجال التطور الحركي وتعلم للمهارات الحركية أن تعلم المهارة يمر بعدة مراحل متتالية ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع المرحلة العمرية والحالة النفسية-الذهنية والحالة التدريبية للمتعلم. وتمازج كما هو الحال في مراحل التعلم الحركي (المرحلة الإدراكية، المرحلة الارتباطية، المرحلة الآلية)، أيضاً يتضمن تعلم المهارة الحركية ثلاث مراحل متعاقبة بدءاً من المرحلة البدائية (Initial) ومروراً بالمرحلة الأولية (Elementary) ووصولاً إلى مرحلة النضج (Mature). يعدّ الخروج من المرحلة السابقة بمنزلة الدخول للمرحلة التالية مما يؤكد لنا أنه -هنا أيضاً- يوجد تداخل وتشابك بين المراحل الثلاث بحيث لا نستطيع فصلها بدقة وبمحدود واضحة شكل (2)، كما ولا نستطيع أن نحدد السن الدقيق لكل مرحلة.

5-3-1: المرحلة البدائية

يقوم الأطفال في هذه المرحلة بمحاولاتهم الحركية الأولى أو البدائية الجديدة بالملاحظة والهادفة لإنجاز المهمة والتي تتميز بفقدان لبعض مكونات المهارة الحركية وعدم مراعاة ترتيب تنالي هذه المكونات أثناء التنفيذ. أيضاً، تتميز هذه المرحلة بحركات خام غير مصقولة وعدم وجود التوافق الحركي بشكل واضح حيث تكون الحركات إما مبالغ فيها (التمادي في التنفيذ) أو محدودة الأبعاد (كبح مجال الحركة) مما يؤدي إلى غياب التناغم الإيقاعي والتوافق بين مكونات المهارة وحتى بين أجزاء الجسم. مع مراعاة الفروقات الفردية بين الأطفال. يمكن

أن نلاحظ أن بعض الأطفال يمكن أن يكونوا متميزين في المرحلة الأولية في بعض المهارات وفي مرحلة النضج في مهارات أخرى.

شكل رقم (2): تمثيل بياني لمراحل تعلم المهارة الحركية وتداخلاتها



عن Gallahue et al. 2011 بتصرف

5-3-2: المرحلة الأولية

تُعرّف هذه المرحلة عن الأداء النموذجي للطفل من سن 4-5 سنوات حيث أنه في هذه المرحلة ما يزال الأطفال يُظهرون المبالغة في تنفيذ الحركة أو كبح مجالات الحركة المميزة للمرحلة البدائية.

لكننا يمكن أن نلاحظ تحسناً فعلياً في استخدام عناصر المهارة الحركية المتعلقة بالتوقيت وبالمجال الفضائي (مساحة التنفيذ) مما يقود إلى ارتقاء ملحوظ في أداء الطفل وإلى التحسن النوعي في التناغم والتوافق العضلي وبالتالي في التنفيذ النموذجي.

مع ذلك، ما تزال المهارة الحركية في هذه المرحلة تنصف بعدم الرشاقة ونقص البراعة والغياب الشبه تام لانسائية التنفيذ. حسب نتائج الأبحاث المستمرة (Gallahue et al. 2011) يبقى العديد من البالغين (الراشدين) ضمن حدود هذه المرحلة في بعض المهارات

الحركية الأساسية كمهارة الرمي والالتقاط وضرب الغرض، ولا ينجحون بالارتقاء إلى المرحلة التالية (مرحلة النضج الحركي).

تفسر هذه الظاهرة بأن هؤلاء البالغين وصلوا إلى المرحلة الأولية نتيجة البلوغ والتطور البدني المستمر، ولم ينجحوا بالوصول لمرحلة النضج الحركي بسبب عدم التعلم المنهجي وعدم الممارسة الكافية أو حتى بسبب غياب نشر التوعية ونقص التعليمات والمعرفة وخلق الدوافع اللازمة للتنفيذ الصحيح.

3-3-5: مرحلة النضج

بشكل نموذجي، يبلغ الأطفال إمكانية التقدم إلى مرحلة النضج الحركي في معظم المهارات الحركية الأساسية في سن 6-7 سنوات تقريباً مع وجود التفاوت الكبير أحياناً بين الأطفال. ينتج هذا التفاوت بشكل رئيسي بسبب الاختلاف في توقيت طفرات النمو التي تتباين بين عرق بشري وآخر وبين منطقة جغرافية وأخرى.

والسبب الرئيسي الآخر وجود صعوبات في التعلم عند بعضهم. بشكل عام، لا يتطور الأطفال بأدائهم ليرتقوا من مرحلة لأخرى بنفس الوتيرة بل على العكس تماماً إذ أن كل طفل يتميز عن غيره بخصائص فريدة تجعله يسلك منحني تطوراً مختلفاً عن باقي الأطفال، لكن يمكن إجمال هذه المنحنيات وصهرها ضمن منحنين اثنين:

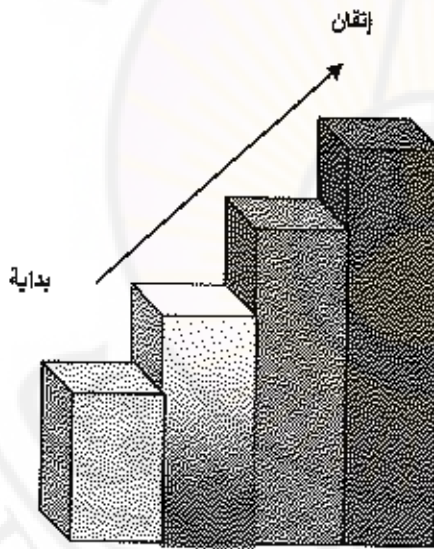
المنحني المستمر (شكل 3a) والمنحني المتدرج (شكل رقم 3b). يُعدّ بلوغ هذه المرحلة من العملية التعليمية التربوية إنجازاً مهماً ومفصلياً حيث يجعل العملية ممتعة ويصبح تصميم وسر الحصص الدراسية أكثر فعالية وإثارة كون الطفل يصبح قادراً على أن يركض بشكل أسرع ويففز أعلى من السابق ويرمي أبعد من المراحل السابقة.

ولذلك يصفها المختصون بحجر الأساس للمهارات الحركية المختصة (الرياضية) والتي تختلف مراحل تعلمها عن مراحل تعلم المهارات الحركية الأساسية مع وجود التشابه في التتالي بين المراحل.

5-4: مراحل تعلم المهارة التخصصية (الرياضية)

تُمثل المهارة الرياضية المستوى الأعلى للنشاط الحركي حيث أنها مجموعة حركات مركبة ومتناغمة مرتبطة بلعبة محددة وتنفذ بتوافق حركي عالي المستوى ولا يستطيع كل الأطفال تعلم المهارات الرياضية وتطبيقها كونها مهارات معقدة تحتاج إلى قابلية تعلم، وموهبة أو ميول من الطفل نحو اكتسابها وممارستها بالمستوى المطلوب. بشكل عام، يبدأ طور المهارات الحركية التخصصية في سن سبع سنوات تقريباً حيث يبدأ الأطفال بإظهار ميول مخصص نحو الرياضة المحببة لديهم ويسعون بجهد فعلي لتعلم المهارات التخصصية الجديدة ليطبقوها في مجال رياضتهم المفضلة أو في مجالات الرياضات الأخرى.

الشكل رقم (3): النوعان الرئيسيان للتقدم في العملية التعليمية للمهارة



شكل رقم 3b: تقدم تعزيز المهارة
المتدرج



شكل رقم 3a: تقدم تعزيز المهارة
المتواصل

مع العلم أن الأدب المختص يذكر تسميات مختلفة لمراحل تعلم المهارة التخصصية إلا أن توصيف المراحل يكاد يكون متطابقاً بين المراجع كلها. نعتمد في تسمياتنا في هذه الفقرة على المرجع الأكثر شيوعاً بين المختصين (Gallahue et al. 2011). بالتشابه مع تعلم المهارات الحركية الأساسية تتألف العملية التعليمية للمهارات التخصصية من ثلاثة مراحل أيضاً، المرحلة الانتقالية والمرحلة التطبيقية ومرحلة الاستخدام مدى الحياة:

5-4-1: المرحلة الانتقالية

يدخل الطفل هذه المرحلة في سن سبع سنوات تقريباً ويمكن أن تمتد حتى سن عشرة سنوات حيث يبدأ بتطبيق المهارات الحركية الأساسية التي تعلمها سابقاً بما يتناسب مع المهارات التخصصية للرياضة أو للرياضات التي يود ممارستها.

إذ إن الطفل في هذه المرحلة يبدي اهتماماً كبيراً تجاه أكثر من رياضة برغم أن قدراته ما زالت محدودة وقاصرة لممارسة أي منها.

إن عدم وصوله إلى مرحلة التضج الحركي في العملية التعليمية للمهارات الحركية الأساسية سيعيق بشكل كبير - إذا لم يمنع بناتاً- تعلمه للمهارات التخصصية (شكل 4). الكثير من الدراسات

أثبتت هذه الحقيقة وربطت عدم قدرة الأطفال أو حتى البالغين على تعلم المهارات التخصصية بالمستوى المناسب بالنقص وبالعجز السابق في تعلم المهارات الحركية الأساسية (Gaithersberg 2012) وهذا ما أطلق عليه مفهوم "مانع التقدّم" من جهة أخرى يبدأ الطفل الذي ارتقى إلى المرحلة الثالثة من طور تعلم المهارات الحركية الأساسية -مرحلة التضج الحركي - بالافتخار بنفسه وقدراته ويسعى إلى إسقاط وتركيب وتطبيق تلك المهارات بشكل فردي وبطريقته الفريدة ليكون المهارة التخصصية المراد تعلمها مما يجعله يزيد من خبراته وقدراته الحركية التي تعطيه الدافع لاكتشاف المزيد من المهارات وتعلمها.

ومن جهة المنهاج الخاص بالتربية البدنية والتربية الحركية فيجب أن يتضمن في هذه المرحلة تحضير المهارات التخصصية (الرياضية) وتقديمها، وتأمين الإمكانية لتعلم أشكال متنوعة من الأنشطة الرياضية المختلفة وتطبيقها، وكذلك يجب إتاحة الفرصة للصقل الدقيق للمهارات الحركية الأساسية واستخدامها كمهارات رياضية ومهارات أولية أو تقديمية للمهارات التخصصية. فمثلاً كاستخدام مهارة الرمي من الأعلى في تعلم مهارة رمي الصولجان أو الرمح.

5-4-2: المرحلة التطبيقية

يكون امتداد هذه المرحلة خلال مرحلة التعليم الإعدادي، أي من سن 10 سنوات حتى سن 13 سنة تقريباً. لكن، في العصر الحالي ومع تطور المناهج ووتيرة الحياة المتسارعة ومشاركة الأطفال في البرامج المتخصصة المتنوعة يمكن لهذه المرحلة أن تبدأ أبكر من ذلك بكثير.

وفعلياً، يبدأ الكثير من الأطفال بتطبيق مهاراتهم الحركية ضمن مشاركتهم بالرياضات المنظمة المختلفة في سن 6 سنوات والبعض منهم يستخدمها ويطبقها قبل هذا السن، وفي جميع الأحوال، يمكن أن تكون الشيفرة المفتاحية في هذه المرحلة أن الأطفال قد طوّروا المهارات والمعارف الكافية لمشاركتهم في الرياضات التنافسية أو الأنشطة الترويحية في المرحلة السابقة. يمكننا أيضاً أن نُقرّ أن اقتران اللهفة الفطرية الشديدة لممارسة النشاط البدني مع القدرات الإدراكية المحدودة والخصائص الوجدانية الضيقة وقلة الخبرة للطفل سيؤدي إلى أن تكون المهارات المكتسبة واسعة الطيف وعامة، وهذا ما يتيح إمكانية تطبيقها في معظم الأنشطة تقريباً.

يمكننا أيضاً أن نُقرّ أن اقتران اللهفة الفطرية الشديدة لممارسة النشاط البدني مع القدرات الإدراكية المحدودة والخصائص الوجدانية الضيقة وقلة الخبرة للطفل سيؤدي إلى أن تكون المهارات المكتسبة واسعة الطيف وعامة، وهذا ما يتيح إمكانية تطبيقها في معظم الأنشطة

تقريباً. بالمقابل، في هذه المرحلة تُصقل المهارات الإدراكية ويبدأ الأطفال باختيار رياضتهم المفضلة بناء على تناول العوامل المؤثرة بالحسبان كنمط بنية الجسم والخبرات المهارية السابقة والتمركز الجغرافي، إضافة إلى العوامل الاجتماعية والعاطفية والثقافية. فالبعض مثلاً يختار الألعاب الجماعية والبعض الآخر الألعاب الفردية وآخرون يختارون الألعاب المائية أو الألعاب القتالية. كنتيجة تسلسلية لما سبق، نستطيع أن نؤكد أن تقليص كم ونوع مدى اهتمامات وميول الطفل الحركية لا بد أن يتصاحب مع الرغبة القوية لتعلم المهارات الرياضية التخصصية والسعي الشديد نحو تحقيق الكفاءة المناسبة لممارسة الرياضة المفضلة، وبالتالي يصبح جلّ اهتمام المتعلم في مرحلة التطبيق موجه نحو دقة التنفيذ وشكل الأداء والملائمة الكاملة لثوابت ومتطلبات الأداء الناتج في الرياضة المختارة.

5-4-3: مرحلة الاستخدام مدى الحياة

تعدّ مرحلة الاستخدام مدى الحياة أو كما يسميها البعض مرحلة الخبرة آخر مرحلة من مراحل تعلم المهارات التخصصية. تبدأ هذه المرحلة في سن 14 سنة تقريباً وتمتد حتى سن البلوغ، وإذا اعتبرنا العملية التعليمية بأنها عملية غير متعلقة بعمر محدد فيصبح امتدادها حتى سن الشيخوخة المتأخرة.

يمكن وصف هذه المرحلة بأنها ذروة قمة التطور الحركي وتتميز برغبة المتعلم في المشاركة بعدد محدود من الأنشطة خلال فترة زمنية معينة مع العلم أن الاختيارات التي اتخذها المتعلم في المرحلة السابقة وكذلك الاهتمامات والقدرات تنتقل معه إلى هذه المرحلة لتابعة تهذيبها وصقلها بالمستوى المطلوب.

في جميع الأحوال، يجب أن نعلم أنه لا يمكننا أن نضع مراحل تعلم المهارات ضمن فترات زمنية دقيقة ومحددة مسبقاً وذلك لأن التطور الحركي كما ذكرنا مرتبط بعدة عوامل وشروط متداخلة لا يمكن السيطرة عليها بدقة متناهية لكننا نستطيع أن ننخيلها على أنها سلسلة

من عملية تقديمية لتطورات متتالية قد تستمر حتى سن الشيخوخة، وتتجلى نتائجها بالمرحلة الأخيرة وهي مرحلة الاستخدام مدى الحياة.

لذلك تُركز المناهج في البلدان المتقدمة على الهدف الأساسي من التربية والتعليم المتمثل بتخريج وتطوير أفراد يتمتعون بالصحة والحياة السعيدة ويساهمون بصورة فعالة في بناء مجتمعاتهم.

ويؤكد مصممو المناهج في الاتحاد الأوروبي على عدم فقدان التركيز على هذا الهدف السامي كونه يمثل صفوة النتائج المرجوة من العملية التعليمية-التربوية. لتحقيق هذا الهدف بالشكل الأمثل.

من منظور التطور والتعلم الحركي علينا أن ننظر إلى التعلم الهرمي للمهارات الحركية الأساسية (الفصل الرابع، جدول 3) على أنه حجر الأساس الذي سيوصل الطفل إلى مستوى تعلم المهارات الحركية التخصصية. وعلينا أيضاً أن نعيد النظر تجاه الطفل على أنه إنسان بالغ صغير الحجم يستطيع أن ينجز كل هذه المراحل بنفس الوتيرة والمستوى وتحت الضغط والعبء النفسي-البدني الكبير والمتزايد.

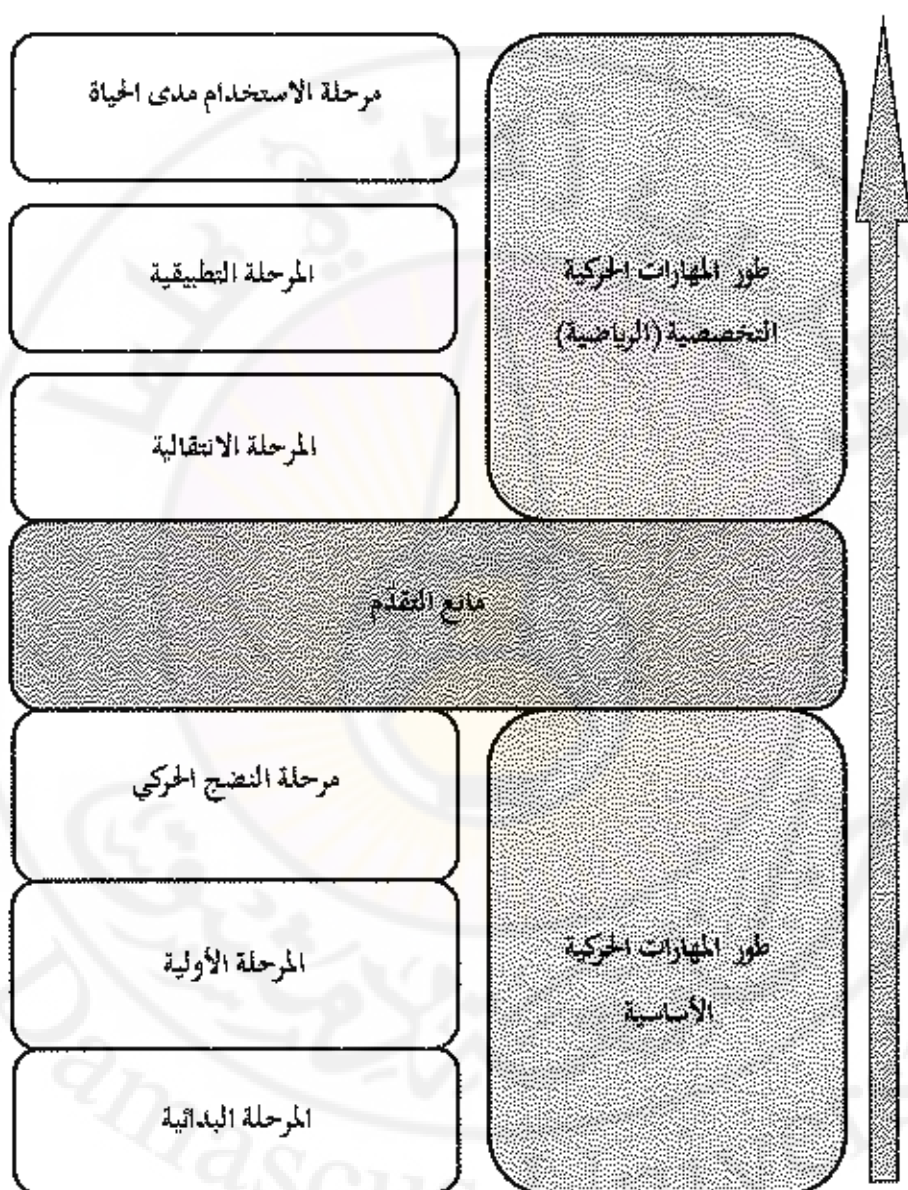
بالمقابل يتأثر امتلاك ونجاح هذه المرحلة بشكل حساس بعدة عوامل أساسية منها توفر الوقت والمال الكافي للممارسة ووجود الأدوات والتجهيزات اللازمة للمشاركة، بالإضافة إلى أن مدى ومستوى المشاركة بالنشاط المراد يتعلق جذرياً بمستوى موهبة المتعلم والشروط والإمكانات البدنية المتوفرة وبالدوافع التي تحثه على المشاركة.

هنا يجب أن ننوّه إلى أن مستوى الأداء والمشاركة يعني إما المشاركة في البطولات والمحافل العالمية والأولمبية أو في البطولات المحلية وعلى مستوى المنطقة، ولكنه يعني أيضاً المشاركة بالرياضات التنافسية وغير التنافسية، وأيضاً المشاركة في الألعاب الاجتماعية والترويحية.

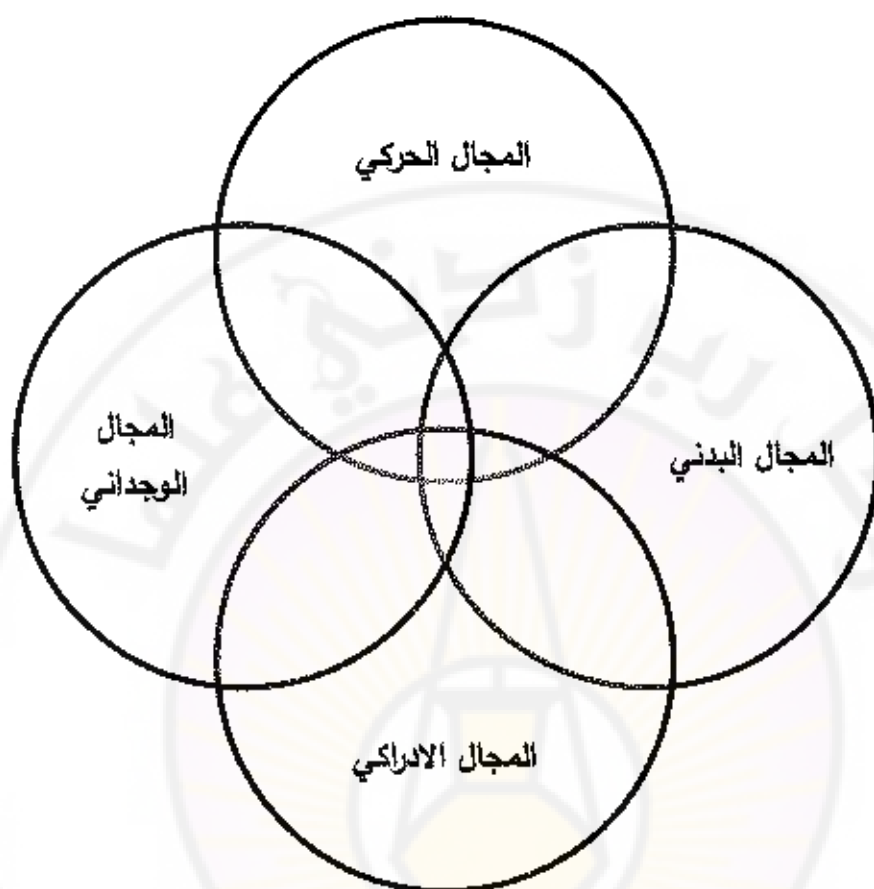
أصبح من الواضح أن معرفة المعلم الدقيقة بالمفاهيم المتعلقة بالمهارات الحركية الأساسية وإلمامه بمراحل تعلمها وتعليمها واستراتيجيات تدريسها من الأسس الضرورية لتطوير الطفل

الحركي والبدني السليم والذي يرتبط ارتباطاً شبيكياً متداخلاً مع مجالات التطور الأخرى (شكل 5).

الشكل (4): الانتقال المهارات الحركية الأساسية إلى طور المهارات التخصصية.



شكل (5): العلاقة الترابطية بين التطور الحركي ومجالات التطور الأخرى.



عن (Gregory & Larry 2012) بتصريف

الفصل السادس: الوعي الحركي وعناصر الحركة والمهارة الحركية

مقدمة

تُشكل للمهارات الحركية الأساسية جزءاً تكاملياً وأساسياً من تطور الطفل في مرحلة التعليم ما قبل المدرسي والتعليم الأساسي، لهذا يحتل تدريس هذه المهارات واستراتيجياتها مكانة دائمة وأساسية في المنهاج المدرسي في الدول المتقدمة وفي بعض الدول النامية (Hardman & Marshall 2000) وأيضاً في البرامج المختلفة المقدمة من قبل المدارس أو من قبل مؤسسات أخرى خاصة تلك البرامج المتعلقة بالحالة الصحية والتربية البدنية.

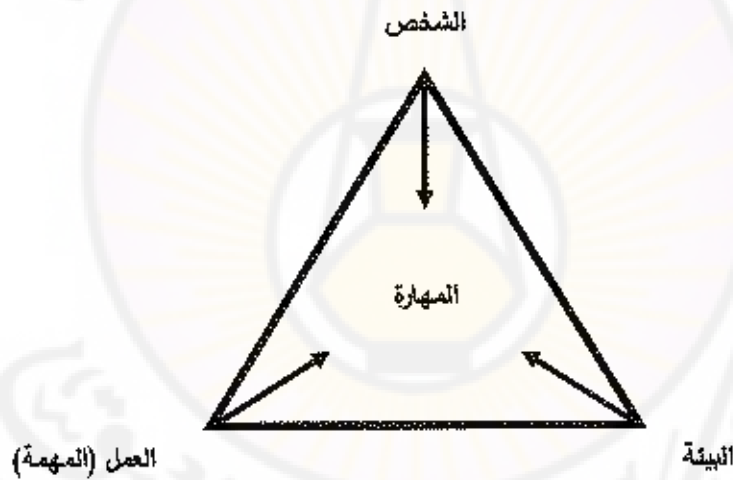
حسب الفلسفة التربوية لتلك الدول، تُشتق أهمية المهارات الحركية الأساسية من الحقيقة العلمية التي تُشدد على ضرورة وأهمية التطور الحركي وتأثيره الجذري على مجالات التطور الأخرى (Gregory & Larry 2012) كمجال التطور البدني ومجال التطور الاجتماعي. إن التجارب المخبرية الكثيرة والحقائق العلمية المتزايدة تؤكد بشكل قاطع أن هذه المهارات لا تتطور ذاتياً ولن تظهر بالشكل الصحيح والصحي لوحدها ودون تدخل خارجي، بل بحاجة إلى برامج مكثفة ومنهجية لتطويرها، مع التأكيد على أن هذه المهارات تتأثر بشكل كبير جداً بالعوامل البيئية وبالحالة التغذوية والصحية للطفل ومع التأكيد أن تعليم المهارات الحركية الأساسية في سن الطفولة وصقلها يُشكل القاعدة الأساسية لنمط الحياة النشط في سن البلوغ (Gallahue & Ozmun, 2012).

6-1: عناصر المهارة الحركية

اقترح نيويل وماكينيز ثلاثة عناصر للمهارة الحركية وأكد أن هذه العناصر تؤثر تأثيراً مفصلياً في أداء المهارات الحركية لذلك يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وبشكل دقيق إذا ما أردنا استيعاباً تاماً ومفصلاً للمهارة الحركية ولتطويرها (Newell 1985). هذه العناصر هي أولاً الشخص الذي يؤدي المهارة وثانياً العمل أو المهمة المفروض أداؤها وثالثاً البيئة التي

ستؤدى المهارة فيها (الشكل 1). إذا ما أردنا أن نترجم المعنى الحقيقي لهذه العناصر ضمن مفاهيم الحركة والمهارة الحركية فستتوصل إلى القاعدة المعروفة منذ البدايات والتي تشتمل فعلياً على الأسس التي تُبنى عليها الخطط والبرامج الفردية والجماعية على حدٍ سواء. القاعدة تقول إنه عند تنفيذ أي مهارة حركية يجب الإجابة على الأسئلة التالية: من؟ وتعني من الشخص الذي سيقوم بالمهمة وما خصائصه وحدود قدراته، ماذا؟ وتعني ما العمل أو المهمة المراد تنفيذها (المهارة الحركية) وما مكوناتها وما هو مستوى الدقة المطلوب والهدف المراد تحقيقه، أين؟ وتعني أين المكان الذي ستنفذ فيه المهمة وما نوع البيئة الحاضنة للمهمة وما مدى صعوبة العوائق فيها أو ما مدى سهولة التنفيذ ضمنها.

الشكل رقم (1): العلاقة الترابطية بين العناصر الثلاث للمهارة الحركية



6-1-1: الشخص

تلعب الخصائص الفردية دوراً مهماً في تشكيل مستوى أداء المهارة الحركية وذلك لأن كل شخص يتمتع بقدرات مبدئية (أولية) وخصائص بدنية وميزات نفسية فريدة تختلف من فرد لآخر، بالإضافة لذلك تعدّ خبرات التعلم المهاري السابقة، والعمر، ونوعية الدوافع ومستوياتها، من النقاط المؤثرة في مستوى أداء المهارة الحركية. تتفاعل هذه الميزات مع بعضها

البعض بطرق كثيرة ومختلفة لنتج خبرات وتربيات فردية متباينة وتغذية راجعة تختلف من شخص لآخر، الأمر الذي من شأنه أن يحثنا على دراسة المهارة الحركية من عدة نقاط وذلك للتعرف على العمليات المتعددة اللازمة لتعلم الحركة أو المهارة الحركية واستنتاج أفضل الاستراتيجيات لتدريسها.

6-1-2: العمل (المهمة)

تعد طبيعة العمل أو المهمة المكون الثاني الذي يشكل مستوى أداء المهارة الحركية حيث تتباين المهام المهارية الحركية المختلفة في أمرين: في الأهداف المرجوة من تنفيذ المهارة وفي المتطلبات البدنية والنفسية للمقاومة على عاتق الشخص عند تنفيذها سواء في المرحلة التعليمية أم في المرحلة التطبيقية.

بالعموم، لكل مهارة حركية متطلبات حسية-إدراكية عالية، فمثلاً تتطلب مهارة ضرب الكرة بالمضرب (أو ما شابهها) من الشخص تحديد المسار التي ستتخذها الكرة والسرعة التي يجب أن يضربها بها وبالتالي السرعة التي يجب أن تسير بها الكرة. من الجهة الأخرى، تتطلب بعض المهارات الحركية المعالجة الدقيقة للأدوات المستخدمة في تنفيذها من أجل الأداء الجيد والناجح، كدحرجة الكرة لإصابة هدف (بولينغ) أو ضرب المسار في الحائط أو حتى استخدام أداة المساعدة على المشي.

يتطلب وجود الأداة والتي تعتبر جسم غريب أي لا تنتمي إلى أجزاء الجسم (وفي كثير من الأحيان تكون المرة الأولى للقاء الطفل بها)، حركات جسمانية منسقة وبتوافق حركي عالي المستوى على الرغم من القوى الخارجية الكثيرة ومن العوامل البيئية بشقيها المادي والاجتماعي.

هذه القوى والعوامل التي من الممكن أن تتسبب في انحدار نوعية قدرة التوافق الحركي والتي تُعد من الأمور التي لها تأثير حاسم ومحوري في نوعية أداء العمل أو المهمة ولها دور رئيسي في إعاقه وتقييد الحركة وتنفيذ المهارة الحركية المطلوبة.

البيئة هي المكون الثالث الذي يؤثر في أداء المهارة الحركية حيث تعتبر منطقياً المكان الذي ستفد فيه الحركة أو المهارة الحركية. من أجل الإلمام بالتأثيرات البيئية على أداء المهارة الحركية لا بد لنا من الإجابة على تساؤلين اثنين: السؤال الأول: أين ستؤدي المهمة الحركية؟ والسؤال الثاني: ما هو السياق البيئي لأداء المهارة الحركية؟ حيث أنه يمكن أداء المهارة الحركية في بيئات يمكن التنبؤ بها وفي بيئات لا يمكن التنبؤ بها، وأيضاً يمكن تنفيذ المهمة الحركية في بيئة قريبة (مشاهدة) أو في بيئة مغايرة لبيئة تعليم المهارة أو التدريب عليها. إضافة إلى ذلك يمكن أداء المهارة الحركية في بيئة ترفيهية أو في بيئة تنافسية، كما ويمكن القيام بالمهمة الحركية وحيداً أو بحضور آخرين سواء كانوا متنافسين أو متفرجين. أما من ناحية البيئة الطبيعية المحيطة فتعتبر العوامل الطبيعية والعوامل الفيزيائية لسياق الأداء الحركي من النقاط التي تؤثر في خصائص الأداء وجودته، كالإضاءة في الصالات المغلقة ودرجة الحرارة والرياح والجاذبية والتي نستطيع أن نُعدّل جوهرياً نوعية الأداء لمهارات حركية كثيرة.

6-2: مفاهيم ومكونات الوعي الحركي

يعدّ الوعي الحركي الهدف الأسمى من تعليم المهارات الحركية الأساسية حيث أنه المرجع الأكيد الذي يستند إليه الطفل عند تنفيذه للمهارات الحركية المختلفة دون أن يعرض نفسه ودون أن يعرض زملاءه للأذى. بشكل عام يتفق المختصون على الثوابت الأساسية للوعي الحركي (Gallahue & Ozmun 2011, William 2011) والتي نعددها مع الشرح الموجز فيما يلي:

6-2-1: الوعي الجسمي

عند الحديث عن الوعي الجسمي وعند شرح هذا المفهوم للمتعلمين سواء الأطفال أم البالغين، لا بد أن نجيب بشكل دقيق عن مجموعة أسئلة تتعلق بحركة الجسم يمكن أن تعطينا

الإجابة الشافية عن مستوى استيعاب المتعلم لمفهوم الوعي الجسمي. يمكن أن نلخص مجموعة هذه الأسئلة بالتالية:

ما الذي يستطيع الجسم فعله؟ ما الأشكال التي يستطيع أن يتقمصها أو أن يأخذها خلال الحركة؟ كيف يستطيع الجسم التوازن؟ كيف يتم انتقال وزن الجسم من جزء لآخر ومن نقطة لأخرى؟ كيف يستطيع الجسم الانتقال من مكان لآخر ضمن المرحلة الطائرة دون الالتصاق بالأرض أو بالسطح الحامل؟ ولكي يتم استيعاب هذه المفاهيم بشكل دقيق ومبسط، نأخذها ضمن نقاط منفصلة مع شرح الغامض منها والتعليق عليها إن لزم: تلتخص هذه النقاط بالتالي:

(1) الأشكال التي يمكن أن يأخذها الجسم أثناء الحركة: يستطيع الجسد البشري بشكل طبيعي وانسيابي أن يأخذ عدة أشكال دون التعرض للأذية، مثل: طويل وقصير، عريض ودقيق (لحيل)، مستقيم ومتعرج (ملتوي)، ممتد (متمدد) وملتف (متكور)، متماثل وغير متماثل.

(2) التوازن أو التحكم بالجسم ثابتاً: يتطلب التوازن من أجزاء الجسم المختلفة أن تدعم وزن الجسم وتحمله، أو أن تدعم الأجزاء الفاعلة في التوازن وتساهم في تحمل وزن الجسم بحيث يمكن أن تشارك أجزاء مختلفة من الجسم في الدعم وبنفس الوقت تكون مشاركة في الحركة أو مجموعة الحركات المطلوب تنفيذها. في كل الحالات المعروفة، يكون الجسم في وضعية التوازن إذا كان مركز جاذبيته فوق القاعدة الداعمة تماماً، مثلاً يكون الجسم في وضعية التوازن عند الوقوف عندما يكون مركز جاذبيته (منتصف عظم الحوض) فوق القدمين وفي المنتصف بحيث يتوزع الوزن بالتساوي على جهة اليمين وجهة اليسار. على الرغم من ذلك يذكر المختصون نوعين من مهارة التوازن:

• التوازن الثابت: يعدّ التوازن الثابت من المهارات الحركية الأساسية الضرورية واللازمة لتنفيذ باقي المهارات وإذا ما أردنا تعريفها فيمكن أن نقول

إنها قدرة الفرد على السيطرة على إبقاء الجسم في وضعية ثابتة وتوازن بينما يقوم بتنفيذ حركة ما. مثال على ذلك الجلوس في السيارة بينما تكون منطلقة بسرعة، أو التقاط الكرة أو شيء آخر، أو القفز، أو ضرب شيء جانبياً بمضرب بكتلة اليدين... الخ.

● **التوازن المتحرك:** أبسط التعاريف المتداولة عن التوازن المتحرك هو الإبقاء على حالة توازن الجسم أثناء الحركة. من أجل تنمية مهارة التوازن المتحرك وتطوير مفهوم الوعي الحركي لدى الأطفال نستطيع زج الطفل في وضعيات تبدو ظاهرياً أنها غير ثابتة ليبدأ الطفل بالبحث عن التوازن فوق قاعدة داعمة ضيقة وعادة متحركة مثال على ذلك وضع الطفل على عارضة التوازن والطلب منه المشي أو الجري حتى آخرها دون السقوط عنها.

(3) **انتقال وزن الجسم من جزء لآخر:** انتقال وزن الجسم هو تحويل الوزن من الجزء الفاعل في حفظ وضعية التوازن إلى الجزء الداعم لذلك أو إلى جزء لم يكن مشتركاً بالحركة.

معظم المهارات تتطلب تحويل وزن الجسم من جزء لآخر وأحياناً مرات عديدة متعاقبة كمهارة المشي والقفز والحجل... الخ.

(4) **مرحلة الطيران:** هي المدة الزمنية التي يقضيها الجسم في الهواء دون الاستناد إلى الأرض والتي تميز الطيران عن تحويل وزن الجسم وكمثال على هذه المرحلة نستطيع أن نذكر مهارة القفز وتسلق الحبال ومهارة التعلق ومهارة الجري.

6-2-2: الوعي الفراغي

يقصد بالوعي الفراغي معرفة وإدراك الفراغ الذي يتحرك الجسم خلاله. كثير من التلاميذ يواجهون مشاكل حقيقة في معرفة أو حتى تقدير المساحات الممكن استخدامها أثناء حركتهم أو لعبهم، وهذه المشكلة قد تكون إحدى العوامل التي تمس أمان الطفل والتي من

الممكن أن تجعل من الطفل نفسه عامل خطر على نفسه وعلى أقرانه. أيضا وكما هو الحال عند الوعي الجسدي، هنا أيضا يجب تبيان عدة نقاط من أجل استيعاب الوعي الفراغي بأبعاده الممكنة. هذه النقاط هي:

● **الفراغ العام والفراغ الشخصي:** الفراغ العام هو المساحة الكلية المستخدمة من قبل جميع الأطفال عند تنفيذ الحركة، أما الفراغ الشخصي فهو المنطقة المجاورة للطفل بشكل مباشر والتي تتحدد بامتدادات الجسم الطبيعية كالطول والعرض وطول الذراعين... الخ.

● **الاتجاهات:** تشير هذه النقطة إلى الطريق المطلوب عبوره من أجل تنفيذ الحركة سواء كان هذا الطريق: للأعلى أو للأسفل، للأمام أو للخلف، لليمين أو لليسار... الخ.

● **الدرجات:** تبين علاقة الجسم بالارتفاع الفضائي الذي تنفذ فيه المهارة وتحدد فيما إذا كان هذا الارتفاع عالي أو متوسط أو منخفض (غالباً ما يجد الطفل صعوبة في استملاك هذه الخاصية وعادة ما يخطئ في تقدير الارتفاعات ويكون تقييمه مخالفاً للواقع الراهن).

● **الطرق والممرات:** تصف هذه النقطة خطوط أو طرق الحركة والمهارة الحركية في الفضاء وتبين فيما إذا كان هذه الطريق أو الخط مستقيم أم متعرج أم مقوس أو حتى الطرق والخطوط المركبة التي تتألف من اثنين أو أكثر من الطرق والخطوط المذكورة كأن تبدأ الحركة ضمن خط مستقيم ثم تتحول منه إلى خط متعرج وتنتهي بطريق مقوس.

● **المستويات:** يقصد بهذه النقطة تلك الطرق الخاصة التي إما أن تكون دائرية (كحركة الطفل ضمن دائرة) أو عمودية (كالقفز للأعلى) أو أفقية (كالقفز للأمام)

أو الجري). هنا أيضاً نجد في البدايات صعوبات كبيرة، خاصة عند تنفيذ تلك المهارات الحركية المركبة التي تستجوب الانتقال من مستوى إلى آخر.

6-2-3: وعي خاصيات جودة الحركة

نعني باختصار، ما القوى المؤثرة فيه وكيف يؤثر هو بدوره في هذه القوى، وما مدى تأثير القوى المضادة. لذلك، إن المعرفة الجيدة بوعي خاصيات وجودة الحركة يحتاج إلى تطبيق الأسس البيوميكانيكية المتعلقة بالجسد البشري وحركته. ولاستيعاب هذه الأسس الميكانيكية وبالتالي إيضاح مفهوم وعي خاصيات وجودة الحركة لا بد من التطرق إلى الخاصيات التالية:

6-2-3-1: الوقت أو السرعة

تتضمن سرعة تنفيذ الحركة والمدة اللازمة لتنفيذها بحيث تُحدّد مسبقاً المدة اللازمة للتنفيذ ونوعية تنفيذ المهارة الحركية بحيث تكون إما متناغمة أو متسارعة أو متباطئة.

6-2-3-2: القوة

القوة هي الجهد أو الشد العضلي الذي يتولّد خلال الحركة والذي يجب تعليمه بدقة وبمخدر شديدين للطفل بحيث يصبح قادراً على:

- توليد هذا الجهد أو الشد العضلي بالشكل الملائم والأنسب لتنفيذ المهمة
- امتصاص هذا الجهد أو الشد العضلي والسيطرة عليه
- توجيه هذا الجهد أو الشد العضلي كمأ ونوعاً من أجل الحصول على المطلوب من أداء المهارة الحركية ضمن الوقت المتاح.

6-2-3-3: انسيابية الحركة

نعني انسيابية الحركة تنفيذ الحركة أو مجموعة الحركات ضمن تناغم وتوافق مناسبين. أي أنه كيف يمكن لمجموعة الحركات أن تكون متسلسلة ومتعاقبة بحيث تُخلق تناغمية في الحركة

دون انقطاع أو تقطع غير مقصودين. عادة تحدث هذه الانسيابية ضمن مسمين، الانسيابية المتقطعة والانسيابية المستمرة (Makszin 2014):

- الانسيابية المتقطعة: هي تلك الانسيابية التي يتم إيقاف الحركة فيها بشكل مقصود عند جزء أو عند نهاية الحركة كمهارة التسديد في كرة السلة.
- الانسيابية المستمرة: تتضمن الانسيابية المستمرة ربط الحركات المختلفة مع بعضها البعض بدقة لتتحول هذه المجموعة من الحركات المختلفة والمنفصلة إلى حركة واحدة متواصلة، أو ربط أجزاء الحركة الواحدة مع بعضها بحيث تصبح الحركة كلاً متماسكاً لا يمكن تقطيعه كمهارة الشقلبة الهوائية في الجمباز.

6-2-4: وعي العلاقات

يعني وعي العلاقات مع من أو مع ماذا يتحرك الجسم وبماذا وكيف يرتبط الأشياء الموجودة في بيئته. لتوضيح نقطة وعي العلاقات وتبيان اللبس الذي يمكن أن يطرأ عند محاولة استيعابها، نذكر هنا بعض النقاط والمفاهيم التي تساعد في إيضاح وتبسيط هذا المفهوم:

● **قريب - بعيد:** توضح لنا هذه النقطة أهمية معرفة المسافة الموجودة بين الجسم وجسم آخر أو بين الجسم وشيء آخر، وأيضاً توضح لنا أهمية التقدير الدقيق للمسافة أحياناً والتقريبي أحياناً أخرى لضمان السلوك الصحيح والأمن.

● **فوق - تحت:** تفيد هذه النقطة بوجوب معرفة الطفل بوضع جسمه مقارنة مع جسم آخر أو مع شيء آخر بحيث يستطيع أن يحدد فيما إذا كان جسمه فوق الجسم الآخر أو الشيء الآخر (قيادة الكرة بالقدم) أو تحته (التسديد بكرة السلة).

● **أمام - خلف:** تهتم هذه النقطة بتبيان ضرورة إدراك الطفل لكيفية التعامل مع الجسم أو الشيء الموجود أمامه، ومعرفته بالفروقات الجذرية عما لو كان هذا التعامل يجري مع جسم أو شيء موجود خلفه. في هذا الوعي من العلاقات يمكن أن يواجه

الطفل صعوبات عديدة وقد يتعرض لإصابات، لذلك يجب على المدرس الانتباه الشديد لهذا الأمر.

● **داخل - خارج:** كيفية تعامل الطفل مع زملائه أو مع الأشياء المستخدمة في النشاط في حالة كان يشارك في هذا النشاط أم كان مستبعداً عنه. يمكن هنا أن يكون دور الطفل سلبى أي وجوده بمعنى عائق سلبى أمام تنفيذ المهارة الحركية.

● **معاً أو كلاً على حدة:** أي معرفة فيما إذا كان القيام بالعمل سيكون سوية ضمن جماعة أم ضمن مجموعة لكن كل على حدة.

● **تابع - متبوع:** استيعاب الطفل لموقعه بالنسبة لزملائه وبالنسبة للأشياء المستخدمة في النشاط بحيث يستطيع أن يحدد الاختلافات والفروقات الأساسية فيما إذا كان هو القائد أو كان ممن يتبعون قائلاً.

● **مطابقة - معاكسة:** المطابقة تعني تريب أجزاء الجسم أو الأشياء بشكل متطابق مع الجسم الآخر (يمين - يمين، يسار - يسار، علوي - علوي) أو مع الأشياء الأخرى (أحمر - أحمر، كبير - كبير، دائري - دائري، شكل - شكل، رقم - رقم) والمعاكسة تعني عكس ذلك تماماً أي يمين - يسار، أحمر - أصفر، دائري - مربع، شكل - رقم، الخ.

● **الانسجام - التضاد:** يعني الانسجام عمل جزأين من الجسم أو أكثر معاً بانسجام وتوافقية (تحريك الذراعين بشكل دائري للأمام)، والمعاكسة هي عمل جزأين أو أكثر بشكل متعكس (تحريك الذراع اليمنى بشكل دائري للأمام والذراع اليسرى بشكل دائري للخلف).

6-3: أنواع المهارات الحركية الأساسية

ضمن مساعي المختصين لتصنيف المهارات الحركية الأساسية تشكلت وجهات نظر عدة فيما يخص عدد للمهارات التي يمكن أن تُشتق من المهارات الحركية الأساسية كمهارة القفز

للأعلى أو للأمام، والتي تُشتق من مهارة القفز، على الرغم من ذلك يتفق أغلبية المختصين على المهارات الأساسية بتفاوتات بسيطة تنبع من الاختلافات العرقية والديموغرافية بين المناطق. من أجل حصر تلك المهارات الحركية الأساسية التي يجب تعليمها والتدريب عليها في منطقة محددة لا بد من الاطلاع على نتائج المسوحات والأبحاث المرتبطة بقدرات الأطفال في تلك المنطقة وأن نكون على بينة دقيقة في الأمور التالية:

- الجنس والفئة العمرية المستهدفة
- التاريخ الطبي-الصحي للفئة العمرية
- الطبقة الاجتماعية-الاقتصادية التي تنتمي إليها الفئة العمرية
- حالة الطفل التدريبية وميوله نحو الأنشطة البدنية
- نمط الحياة السائد في المنطقة
- نوع المؤسسة التربوية والتجهيزات والأدوات المتوفرة

كما ذكرنا سابقاً، إن حصر المهارات الحركية الأساسية مرتبط ارتباطاً قوياً بعدة عوامل وحالات يصعب تعدادها، وبما يزيد المهمة تعقيداً أنه يوجد بين هذه العوامل والحالات ما هو متغير أو غير ثابت ومتعلق بالهدف من المهارة الحركية وبالبيئة المنفذة فيها وبنوع المهمة المراد القيام بها. على الرغم من هذا، تبسط بعض المراجع القديمة (Wellman 1937, McCaskill & Wellman 1938, Gutteridge 1939) المهارات الحركية الأساسية لتختزلها ببضع مهارات (جدول رقم 1) وتعتبر أن ما دون هذه المهارات هي مهارات مشتقة أساساً منها ويمكن تعلمها وتعليمها بسهولة وبسرعة عالية إذا ما استحوذ الطفل على المهارة الأساس كمهارة الجري المتعرج غير المنتظم المشتقة من مهارة الجري.

نذكر هنا أهم المهارات الحركية الأساسية مع ذكر المشتقات الحركية عند بعضها والتي يجب على الطفل امتلاكها قبل البدء بتعليمه حركات مهارة مركبة أو اختصاصية رياضية (جدول رقم 2) معتمدين في ذلك على التصنيفات التي وردت في المراجع المختصة الأكثر شيوعاً (Garahm et al. 2007, Pangrazi & Aeron 2010):

جدول رقم (1): المهارات الحركية الأساسية حسب المراجع القديمة

المهارات الحركية الانتقالية	المهارات الحركية للمعالجة	المهارات الحركية للتوازن والثبات
الجرى الحجل التخطي بالقفز الوثب عدو الفرس	الرمي الركل السيطرة الارتداد الالتقاط	الالتفاف الدوران الاتزان التدحرج التمطيط

جدول رقم (2): أهم المهارات الحركية الأساسية والفرعية المشتقة منها

المهارات الحركية الانتقالية	المهارات الحركية للمعالجة	المهارات الحركية للتوازن والثبات
1- المشي: • المشي على أرض غير مستوية • تباطؤ وتسارع	1- الرمي: • الرمي لمسافة • الرمي على هدف • الرمي من الأعلى • الرمي من الأسفل	1- الانحناء 2- المرونة والتمطيط 3- الالتفاف والدوران 4- التأرجح 5- التعلق 6- الهبوط 7- التوقف 8- التوازن
2- الجري: • الهرولة • الجري على أرض غير مستوية	2- دحرجة الكرة • دحرجة الكرة لمسافة	

● تباطؤ وتسارع	● دحرجة الكرة على هدف	9- التدرج
3- الوثب من الثبات:		
● الوثب للأعلى	3- الالتقاط	
● الوثب من الأعلى	● الالتقاط بكلتا اليدين	
● الوثب لمسافة	● الالتقاط بيد واحدة	
4- الحجل:	4- الركل	
● الحجل للجانب	● الركل لمسافة	
● الحجل بالرجل الأضعف	● الركل على هدف	
5- القفز للأمام من الحركة	5- الركل الهوائي	
	● الركل الهوائي لمسافة	
6- التخطي بالقفز	● الركل الهوائي على هدف	
7- علو الفرس		
8- التساق	6- ضرب الغرض	
9- المطاردة	● الضرب باليد	
10- تفادي التصادم	● الضرب بأداة	
11- الانزلاق	7- الرد الهوائي	
● الانزلاق لليمين	● الرد باليد	
● الانزلاق لليسار	● الرد بأداة	
	8- الإيقاف	
	9- المحاورة:	
	● المحاورة بالقدم	
	● المحاورة باليد	

في الأحوال كلها نستطيع أن نستنتج أن عدد الاحتمالات الممكن من ربط هذه المهارات مع بعضها البعض قد يكون غير متناهي (شكل رقم 2). لذلك لا نسعى هنا لإنشاء هذه الترابطات ولكن نذكر النقاط الرئيسية التي تعطينا الاتجاهات الصحيحة عند دمج المهارات الحركية الأساسية. ومن النقاط الرئيسية الممكن أخذها بالحسبان عند ربط المهارات:

1. تحديد عدد المهارات الحركية الأساسية المراد دمجها:

- مهارتان: يجب أن تكون إحدى المهارتين على الأقل سهلة التنفيذ بالنسبة للطفل، مثل مهارة القفز من أعلى (مهارة صعبة) مع مهارة الجري (مهارة سهلة) أو المشي السريع (مهارة سهلة).
- أكثر من مهارتين: يختار المرء مهارتين سهلتين ويربطهما مع مهارة صعبة مثل الدحرجة (مهارة صعبة) مع الوثب للأمام (مهارة سهلة) مع الهبوط المتوازن (مهارة سهلة).

2. مراعاة التدرج في الصعوبة:

- حركتان سهلتان، بعد ذلك حركة سهلة وحركة صعبة، ثم حركتين صعبتين
- ثلاث حركات سهلة، بعد ذلك حركتان سهلتان مع حركة صعبة، ثم حركة سهلة مع حركتين صعبتين ثم ثلاث حركات صعبة.... الخ

3. مراعاة الفئة العمرية المستهدفة والفوارق الفردية:

- قبل سن الثلاث سنوات يكون في الغالب دمج المهارات الحركية السهلة
- في سن 3-4 سنوات يكون دمج المهارات الحركية السهلة مع الصعبة
- في سن 5-6 سنوات يمكن الانتقال إلى المستوى الأصعب حسب سير العملية التعليمية.

يمكن أن نضيف إلى النقاط المذكورة أعلاه لدمج المهارات الحركية الأساسية تصنيف جنتايل (Gentile 2000) ليعطينا تحديداً دقيقاً في صياغة الدمج الصحيح للمهارات الحركية، وذلك على الرغم من أن هذا التصنيف أقرب إلى تصنيف الحركات والمهارات الحركية المغلقة والمفتوحة.

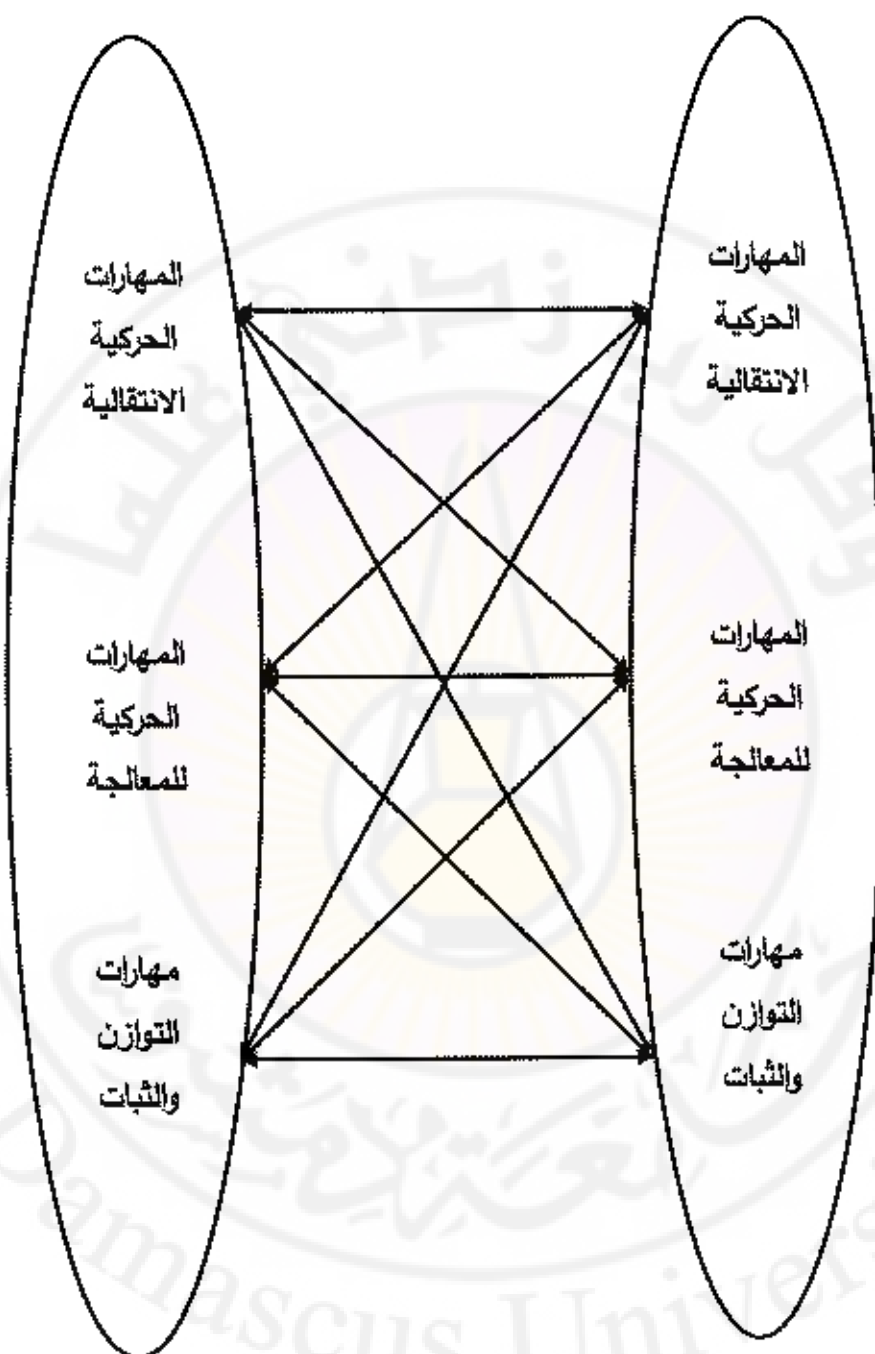
6-4: تصنيف جنتايل

جاءت Anna Gentile عام 2000 وقامت بتوسيع وصقل التصنيفات السابقة للحركات والمهارات الحركية منطلقاً من أن البيئة ليست دائماً ثابتة أو متغيرة وأن الأداة المستخدمة والهدف الذي يجب بلوغه أيضاً ليس ثابتاً أو متغيراً بشكل مستمر. لذلك أجرت تعديلاً على المصنوفة المتواصلة لتشمل مبدأ الثبات أو عدمه وتداخل هذا المبدأ بين البيئة والأداة والهدف (شكل رقم 3).

كما هو واضح في التمثيل البياني للمهارة المغلقة والمفتوحة، تمت التعديلات على المصنوفات السابقة بناءً على تقسيم المهارة إلى مكوناتها الجزئية التي قد يختلف تموضعها في المصنوفة إذا ما عولجت لوحدها بمعزل عن باقي الأجزاء. أخذت Gentile تلك الأجزاء وعالجتها بشكل منفصل ثم جمعت تلك المعالجات سوية ليتم وضع المهارة في المصنوفة المتواصلة بشكل أدق من أخذ المهارة ككل وتصنيفها في المصنوفة دون الأخذ بعين الاعتبار العوامل الأساسية التي تؤثر في تنفيذ المهارة وفي بلوغ الأهداف المنشودة من الأداء.

استندت Gentile في تعديلاتها على الحقائق العلمية المعروفة من علم النفس الفيزيولوجي ومن ترابط العلوم الأخرى مع بعضها كعلم البيوميكانيك وعلم الكيمياء الحيوية وعلم الحركة (kinesiology) في الاختلافات العصبية-النفسية الجذرية التي تولدها المهمة في المتعلم ونوعيتها والبيئة التي ستنفذ فيها عند أداء المهارة. وتبقى المهمة الرئيسية للمتعليم والمعلم في إبقاء هذه التحولات فعالة وذات ديمومة.

شكل رقم (2): ربط المهارات الحركية الأساسية مع بعضها البعض



الشكل رقم (3): التمثيل البياني التفصيلي للمصفوفة المتواصلة للمهارات الحركية المفتوحة والمغلقة

مهارة مفتوحة

مهارة مغلقة

البيئة متغيرة، الهدف متحرك	البيئة متغيرة، الهدف ثابت	البيئة ثابتة، الهدف متحرك	البيئة ثابتة، الهدف ثابت

لكن يعطي تقسيم المهارة إمكانية إدراك أجزائها وما تولده من اختلافات عصبية-نفسية ويسمح لنا بالتعاطي مع المهارة بخصوصية أكثر مما لو تم تصنيفها بشكل عام على أنها مهارة مغلقة أو مفتوحة.

بالرغم من ذلك يبقى التركيز الأساسي على أهمية اتخاذ القرار ومعالجة المعلومات من قبل المتعلم حتى في تعديلات Gentile.

فمثلاً، حسب التصنيفات السابقة تموضع مهارة التمرير بباطن القدم في لعبة كرة القدم في المصفوفة لتكون أقرب إلى النهاية من جهة المهارة المفتوحة، والتمرير بخارج القدم مع جعل طريق الكرة يأخذ شكل القوس يتموضع أيضاً بالقرب من نهاية المهارة المفتوحة،

بالرغم من معرفتنا الأكيدة أن المهارة الثانية تتطلب خصائص عصبية-نفسية وميزات بدنية أكثر بكثير مقارنة مع الأولى، كونها مهارة رياضية أصعب وتقتضي وجود توافق حركي وعمليات عصبية عالية المستوى وتركيزاً وانتباهاً كبيرين.



الفصل السابع: اللعب في التربية البدنية

مقدمة

غالباً ما يُنظر إلى اللعب على أنه الجهة المتضادة مع العمل والذي يتميز بأنه نوع من الأنشطة غير الجوهرية وغير ذات قيمة والذي يفقد إلى أي غاية أو هدف جدّي. وأيضاً يُقيّم على أنه نمط من أنماط حياة الطفل الذي يقوم به لأنه غير بالغ وسيقلع عنه حالاً يصبح بالغاً. في واقع الأمر، تُعدّ هذه النظرة من الموروثات الخاطئة والتي لها آثار سلبية عميقة، حيث يمكننا أن نصف اللعب بأنه من الإنجازات العظيمة للبشرية بجانب التطور اللغوي والثقافي والتطور التعليمي والتقني. بالإضافة لذلك، لولا هذا الإنجاز لما استطاع الإنسان التقدّم في باقي المجالات. يؤكد هذا الإقرار، الكم المتنامي من الأبحاث والمراجع التي تُقيم بقيمة اللعب للأطفال وللبالغين على حدّ سواء، الأمر الذي نتج عنه الاهتمام المحوري لصناع القرار وأخذهم لمفاهيم اللعب على أنّها المفتاح الثابت للتطور والنمو السليم، وذلك بسبب الكم المتصاعد من البراهين التي أثبتت أن للعب قيمة فريدة وعلاقة قوية مع الناتج الفكري (الذكاء) والصحة النفسية والاتزان العاطفي (Jarves 2010).

7-1: طبيعة اللعب: نظرة تاريخية

قدّمت الدراسات المتنامية عبر العصور المتعاقبة والثقافات المختلفة ميزتين رئيسيتين للعب، الأولى أن للعب حصة كبيرة في حياة الإنسان سواء الأطفال أم البالغين وأنّ الكبار يدعمون لعب الأطفال في كل المجتمعات والأعراف البشرية. والثانية أنّ اللعب ظاهرة متعددة الأوجه بنماذج متنوعة، والتي تظهر في كل المجتمعات لكن مع بعض الاختلافات في الشكل وطريقة اللعب ومدى انتشار اللعبة، وتعود مجموعة الأسباب الرئيسية لهذه الاختلافات إلى التباين الواضح بين المجتمعات في أساليب تربية الطفل والفروق الموضوعية لقيمة اللعب بين عرق بشري وآخر. ورغم الاختلافات الصريحة بين الحضارات إلا أن مفكري كل حضارة تناولوا مفاهيم اللعب وأهميته وحقّوا على إتاحة الفرص وتأمين الإمكانيات اللازمة لممارسة اللعب

عند الأطفال والبالغين، فمنذ عصور قبل التاريخ كما هو الحال في حضارة الآشوريين والفرعونية والفينيقيين والحضارة الصينية، تُظهر لنا الرسوم والمحفورات الأثرية (شكل 1) مجموعة من الألعاب المصنوعة من الحجارة والعظام والخشب في متناول الأطفال والكبار، وأيضا تشير بعض الرسوم الحائطية إلى ممارسة تلك المجتمعات لبعض أنواع الألعاب في شكلها البدائي كالجهاز ولعب الكرة والمصارعة والسباقات المختلفة (شكل 2).



شكل 1: نقوش توضح لعب فتيات بكرات (المتحف الفرعوني في القاهرة)

لكن تُعدّ الحضارة اليونانية من أوائل الحضارات التي تناولت دراسة اللعب وتأثيراته على الإنسان في مختلف المجالات -خاصة المجال التربوي-، حيث تناول افلاطون في كتابه "الجمهورية" (427-347 ق.م.) مفهوم اللعب في مؤلفاته كأداة هامة للمواطنة والتربية، وأشار إلى أهمية انتقاء الألعاب بعناية وفقاً لشخصية الطفل والهدف من تربيته، واعتبر اللعب الأداة الأكثر فعالية في:

- معرفة ميول الطفل وموهبته والمجال الذي من المحتمل أن يبرع فيه،
- الأساس الذي يُحضر الطفل إلى الحياة وإلى تحمل أعباء المسؤولية في حياة الرشد.

رغم من الأعمال المنهجية والجذرية لفلاسفة الإغريق إلا أن بعض المفكرين في
ات والمجتمعات المتعاقبة - بجانب إحيائهم لمؤلفات أولئك الفلاسفة - أغنوا مفاهيم
بأفكار ونواحي جديدة ترتبط بالتربية والتعليم. من أهم هؤلاء المفكرين والجوانب
التي أضافوها لمفاهيم اللعب:

1- جون لوك (1632-1704): "الإنسان المفكر"

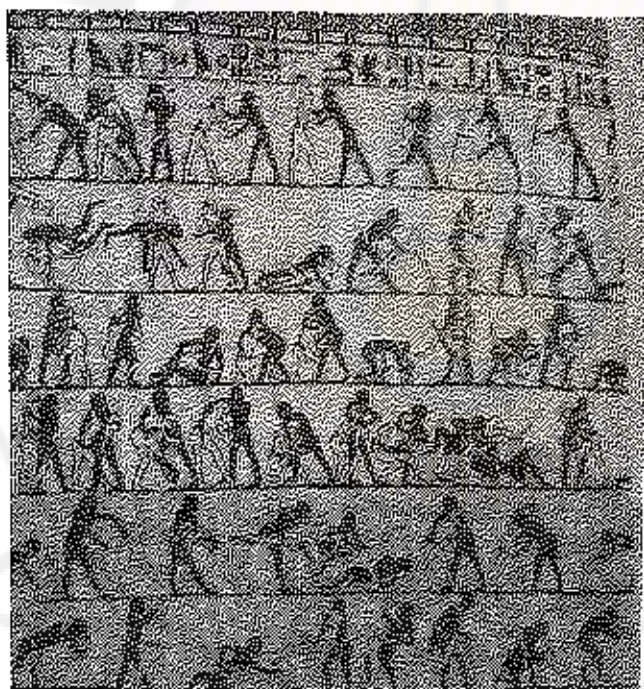
يك على ضرورة تأمين البيئة الملائمة للطفل من أجل جمع الخبرات الكافية لمتابعة
التي لها تأثير حيوي على سلوك الطفل وصحته وتطوره الإدراكي، إضافة لذلك،
منشوره عام 1693 في جامعة كامبريدج أن "اللعب ضروري كالعامل والغذاء، وبما
جد لعب بدون بهجة، والتي تعتمد على اللهو وليس على مفهوم السبب -المسبب-
إذا يجب أن نتيح الفرصة للطفل من أجل اللعب والاستكشاف وجمع الخبرات
الخاصة وليس فقط للتعبير عن نفسه أو لتنفيذ المطلوب منه" ونذكره يتمتع باللعب
ظاهرة طبيعية (Locke 1968).

2: إيمانويل كانت (1724-1804): "الأولوية المطلقة للمعرفة وللعب ولعلم"

ت الأطر الرئيسية لفلسفته التي ما زلنا نستقي منها حتى أيامنا الحاضرة معتمداً على
ن المفاهيم والأفكار المنسوبة إلى الفلاسفة الإغريق، بما في ذلك مفاهيم اللعب
، لكن كان اهتمامه الأولي ينصب في كيفية معرفة الإنسان للأشياء وكيفية معالجة
ه المعرفة. انتقلت هذه الفلسفة إلينا عن طريق أبحاث يياجييه الذي وضح هذه
بطرحه للتساؤل التالي: ما علاقة اللعب بالمعرفة في فلسفة كانت؟ يُبته كانت أنه
بالعين، يُعدّ التخيل أو كما أسماه هو "اللعب المتحرر للعقل" الباحثة الرئيسية التي
خلالها استملاك المعرفة وفهم العلاقات السببية بين الأشياء والمفاهيم حيث تُشكل

وشدد أرسطو في كتابه "السياسة" (322-384 ق.م)،
مختلف المجالات التربوية والاجتماعية والبيولوجية، وأكد أن
يلعبه في:

- الوقاية من تشكّل حالة الكسل وعدم الاكتراث عند الوفاة
- تربية الطفل على إنجاز المهمة الموكلة إليه كون اللعب هو
- تحسّل التعب والأحمال الثقيلة، على الرغم من تركيزه على
- عالي الشدة ولكن يجب أيضاً ألا يكون مريحاً لدرجة الإ
- تربية الطفل على الأخلاق الحميدة من خلال انتقاء الأ
- القصص.



شكل 2: تدريب على الحركات الأساسية للمصارعة (physical education and sport history)

هذه التخيلات الأساس لإدراك الأشياء والذي يقودنا بشكل موضوعي إلى الحاجة إلى المعرفة وفهم العلاقات.

لم يتوقف كانت عند هذا الحد بل شدد على أن اللعب هو من يضع القواعد الأساسية للفن والأخلاق والذي يمكننا من خلاهما معرفة الإنسانية وخصائصها. إذاً يمكننا تلخيص فلسفة كانت فيما يتعلق باللعب بالتالي:

1. تناول الجانب العقلي (الإدراكي) للعب بشكل كثيف،
2. شدد على أن مكان اللعب يجب أن يكون ضمن نطاق محتويات الرأس (العقل)،
3. لم يربط اللعب بأنشطة معينة، لذلك لم تُعرف ماهية اللعب لدى كانت، حيث يتموضع النشاط في الجهة المعاكسة للعب العقلائي،
4. إن عالم كانت هو عالم البالغين ولم يتحدث عن عالم الطفل وعن أعباءه، تاركاً ذلك لمن أتوا بعده ليُطبّقوا أفكاره ضمن منظومة عالم الطفل.

7-1-3: فريدريك فون شيلر (1759-1805): "تكمين جذور الإبداع في اللعب"

حدّدت أعماله الفلسفية اللعب على أنه المראה الأساسية للإنسان التي تعكس كينونته وصفاته الشخصية، وذكر أيضاً أنّ أهمية اللعب تكمن في محاور عديدة أهمها أنه المصروف المثالي للطاقة الزائدة أو للطاقة المتراكمة بسبب نمط الحياة وأسلوب المعيشة. يتميز شيلر بأنه أول من ناقش دور اللعب وأهميته عند الإنسان بكل فئاته العمرية وليس فقط عند الأطفال مع التشديد على أهميته في سن الطفولة. اعتمد شيلر في أفكاره على أن الإنسان يعمل من أجل البقاء ومن أجل تلبية حاجاته، الأمر الذي يتطلب منه مجهوداً وطاقةً وأي طاقة تبقى بعد العمل يجب أن تُخصّص للعب، وذلك لسببين:

- يغتم الإنسان اللعب من أجل الاستكشاف الإبداعي للأشياء،
- يستغل الإنسان اللعب ليخرج من واقعية الحياة إلى محاكاة الخيال.

بهذا يعدّ شيلر اللعب نشاطاً رمزياً يذهب إلى أبعد من حدود المكان والزمان ويتخطى ذلك ليسبح في عوالم محدثة تتيح له استكشافات حديثة ومعارف جديدة (Schiller 1965). إضافة لذلك، يذكر أن الطاقة المتبقية بعد العمل يجب أن توظّف ضمن نطاقات الفن والمرح والبهجة، وذلك لتمكّن من الخروج من الرتابة اليومية للعمل والبدء بالتفكير ضمن مستويات روحية وفنية وإبداعية أعلى.

7-1-4: فريدريك فروبل (1748-1827): "اللعب في رياض الأطفال يُشكّل الإنسان المفكّر"

كان التربوي الألماني فروبل من تلامذة العالم التربوي السويسري باستالوزي (1746-1827) الذي كانت له بصمات واضحة في الفكر التربوي الغربي في شتى المجالات والذي نادى بالتربية العقلية وبالمساواة وأكدّ على فهم الحاجات التربوية والتعليمية الخاصة في المراحل العمرية الأولى. بنى باستالوزي أفكاره على السمات الفكرية لجان جاك روسو (1712-1778) وعلى القواعد الموضوعية على يد عالم أصول التدريس كومينويوس (Comenius 1896).

تأثر فروبل كثيراً بأفكار باستالوزي وشيلر وبأفكار من سبقوهم من المفكرين، فقام بجمع كل تلك الأفكار ودمجها وأعاد صياغتها بما يتناسب مع رؤيته الشخصية وخلفيته العلمية المشبعة من العلوم الطبيعية، وفعلاً صاغ منهاجاً مبنياً على النشاط التطبيقي، وتعدّى ذلك ليتحوّل المنهاج المصاغ إلى منهاج مبني على اللعب بالدرجة الأولى، وبدأ أول خطوات التطبيق العملي لهذا المنهاج في فناء حديقته.

إذاً، قام فروبل بتحويل المعتقدات والأفكار المرتبطة باللعب إلى تطبيق تربوي ومنهاج دراسي يعتمد على اللعب بالأشياء ضمن مواقف حقيقية وفي جميع المقررات الدراسية وطبقها في دور رياض الأطفال لاعتقاده أن تشكيل الإنسان الذي يفهم الكون والرياضيات والجمال والأخلاق، يبدأ في رياض الأطفال.

7-2: طبيعة اللعب: نظرة علمية

على الرغم من أن تشارلز داروين لم يكن مهتماً باللعب إلا أن أعماله المرتبطة بالاصطفاء الطبيعي وبقاء الأجناس أعطى آفاقاً واسعة وجوانباً جديدة للتربويين والباحثين في طبيعة اللعب ليبدؤوا بالنظر إلى اللعب من وجهة نظر علمية بعكس النظرات السابقة التي اعتمدت على الفلسفة والآراء الشخصية للفرد، وطال تأثير نتائج أبحاث داروين الناتج الفكري لعلماء ومفكري القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين. أكثر ملامح هذه الفترة ظهوراً وأهمية:

- لم يتخلل المفكرون عن أفكار من سبقوهم وفلسفتهم، بل بنوا عليها المفاهيم اللعب

الجديدة،

- أعادوا صياغة تلك الأفكار بما يتناسب مع الاكتشافات العلمية الحديثة،
- أعطوا معنى جديداً للعب وبالتالي أعادوا صياغة أهدافه ومخرجاته التربوية.

فمثلاً قام هيربرت سبنسر (1820-1903) في أواخر القرن التاسع عشر بتعديل الآراء النظرية لشيلر بما يتعلق بالطاقة الزائدة وحوّلها إلى نسخة علم النفس الذي يبحث في التأقلم وتكيف الإنسان. في هذه النسخة المعدلة، يذكر سبنسر عدة ميزات مستجدة للعب:

- تُثير الطاقة الزائدة غرائز الإنسان التي تُساعد على الاصطفاء الطبيعي،
- يرتبط مفهوم المنافسة والصراع أثناء اللعب بالسيطرة والهيمنة الاجتماعية،
- تقوم الألعاب المنظمة (ألعاب الأدوار والقوانين) بنور استثنائي في التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية،

- تُعزّز الألعاب الفنية للمهارات الرمزية ومهارات التعامل مع الأشياء.

إضافة إلى سبنسر، قام عالم النفس ومُنشئ علم تطور الطفل ستانلي هول (1844-1924) بتشكيل نظريته الخاصة عن تطور اللعب عند الإنسان عموماً وعند الأطفال بشكل خاص. نتيجة للتطور العلمي والتربوي في تلك الحقبة، حاول هول تحطّي مبدأ

الفكرة والفلسفة في تطور الطفل إلى مبدأ المنظومة العلمية التي تشرح هذا التطور وتبين خصائصه في المراحل العمرية المتعاقبة معتمداً بذلك على الملاحظة والتجارب العملية. لاحظ هول أن تطور اللعب عند الأطفال يمكن أن يُنسب إلى تطور الإنسان ذات نفسه بحيث ينتقل الطفل في العايم من مرحلة بدائية إلى مرحلة أخرى أعلى منها وأكثر تطوراً كالانتقال من مرحلة لعب الحيوانات (زحف، تأرجح) إلى مرحلة العايم الاختباء ووصولاً إلى مرحلة الفريق والعايم الجماعة.

بعد سينسر وهول أتى عالم الطبيعة كارل جروس (1861-1946) وقام بتفسير أفكار داروين ضمن منظومة فكرية تتبنى اللعب بأنه نتيجة حتمية للتطور الذي يجري باستطراد من أجل تحقيق النتيجة المأمولة من منظومة التأقلم والتكيف. اهتم جروس بمجالات عدة كعلم سلوك الحيوانات وعلم النفس وعلم الجمال وقام بتأليف كتابين كان لهما تأثير كبير في اكتشاف نظرات جديدة تجاه اللعب والألعاب، ألف كتاب لعب الحيوانات (1898) وكتاب لعب الإنسان (1901).

انطلق جروس من فكرة أن الحيوانات التي تنتمي إلى الدرجات الدنيا من السلم التطوري كالحيشرات والزواحف لا تلعب خلال دورتها الحياتية، وأن الحيوانات الأكثر تطوراً كالقطة والقرود تلعب بشكل دوري وأن صغار الثدييات تلعب أكثر (الجرى يلعب أكثر من الكلب الناضج) وأن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار.

حثت هذه الملاحظات جروس على أن يستنتج أن اللعب ذو مغزى تأقلمي ووظيفته تكييفية بالدرجة الأولى ويهدف إلى بقاء الجنس، وسمي هذه الوظيفة بالوظيفة الإعدادية أو كما أسماها هو "وظيفة ما قبل العمل الحقيقي" (Preexercise). ونظر إلى لعب الأطفال على أنه المرحلة الضرورية للتحضير إلى حياة الرشد وإلى تحمل أعباء الحياة في المستقبل. ضمن هذا المفهوم، ميز جروس نوعين فقط من اللعب:

● **اللعب التجريبي:** يساعد على تنمية القدرات الحسية-الحركية التي تتضمن معالجة الأشياء وألعاب التركيب وألعاب الأدوار والتي يصنفها جروس على أنها ألعاب مرحلة ما قبل السيطرة على النفس:

● **اللعب الاجتماعي:** يساعد على تنمية الصفات والمهارات الشخصية والتي تحتوي على ألعاب المطاردة والألعاب العنيفة، وأيضاً على الألعاب الاجتماعية والعائلية (الألعاب الدرامية) وعلى ألعاب المحاكاة.

7-3: العصر الحديث للعب الأطفال

لم يكتف علماء العصر الحديث بتطوير الأفكار القديمة بل شرعوا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر بتأسيس مبادئ وأفكار حديثة متعلقة بمفاهيم اللعب ومختلفة عن سابقتها، فباشروا مثلاً بالنظر إلى اللعب على أنه ظاهرة بيولوجية محورية للتطور والتأقلم. إلا أن نقص الأبحاث وغياب التعريف الدقيق للعب في ذلك الزمان، أبقى فهم اللعب وإدراك مجالاته وتأثيراته في مرحلة متدنية هي مرحلة "ما قبل المعرفة" أو مرحلة "التخمين" فقط.

7-3-1: ماريا منتسوري (1870-1952): "العقل المتأمل"

في البداية، أنشأت في روما مدرسة خاصة بالأطفال الفقراء والمعاقين أسمتها "بيوت الأطفال" والذي انتشر بعد ذلك ليشمل معظم مناطق العالم. كانت هذه البيوت مُصممة بشكل دقيق من أجل تأمين احتياجات الأطفال الذين يعيشون في أوضاع اجتماعية واقتصادية متدنية ليتمكنوا من التطور والنمو بشكل صحي وسليم وذلك من خلال السماح لهم بتنظيم بيئاتهم الخاصة بأنفسهم. اعتمدت منتسوري في اختيار أنشطة هذه البيوت على خاصيتين افترضتهما في الأطفال (Montessori 1913):

● إيمانها بعفوية الطفل ونقاء روحه وطيبته وقدراته غير المتناهية على المساعدة،

• وجود الحافز الذاتي والنزعة القوية عند الأطفال في التصرف بشكل بناء في التخطيط والتنظيم الحر لبيئتهم.

تكمن النقلة النوعية لفلسفة اللعب في أفكار منتسوري التربوية في أن اللعب يحد ذاته ليس المركز أو الغاية من أسس العناية بالأطفال، كما هدفت إلى إعادة صياغة بعض الغايات من لعب الأطفال على الرغم من اختيارهم لبيئتهم وتنظيمها بشكل حر وذاتي. شددت منتسوري على قاعدتين أساسيتين في نظرتها التربوية المتعلقة بلعب الأطفال:

- 1) المعلم أو كما أسمته هي "الموجهة": يتوجب عليه التحضير الدقيق للبيئة التي سينظمها الأطفال الذين سيختارون بشكل حر الأدوات المناسبة للخطوة التالية. إذاً يوجه المعلم الأطفال نحو اختيار أدوات تتناسب مع موضوع الدرس الأساسي، وكلما كبر الطفل وتطور كلما اختار أدوات أكثر ملائمة للدرس المنهجي بحيث سيصل لمرحلة الاستغناء عن اللعب بالأدوات والبدء بالانغماس في التحضير والاستعداد للدرس التي ستتميز لديه بميزة تنفيذ التعليمات والانتظام، وتصل أحاسيسه ومداركه.
- 2) البيئة المنظمة: كانت بيئة بيوت الأطفال غنية جداً بالأثاث، خاصة الأدوات الخاصة بالأطفال وبما يتناسب مع مقاساتهم والتي كانت مُصمَّمة بعناية لتساعد الأطفال في نموهم وتطورهم كالأباريق والأكواب بأشكالها المتنوعة والمكانس وأدوات الحديقة... الخ. ظاهرياً، شكَّلت هذه الأدوات من وجهة نظر الطفل المواد الخام للألعاب، لكن لم يستخدمها الأطفال في ألعابهم التمثيلية ولم يتظاهروا باستخدامها في مدرسة منتسوري بل استخدموها لتنمية مهاراتهم الحياتية الحقيقية، كاستخدام المكينة في التنظيف مثلاً.

7-3-2: جون ديوي (1859-1952): "العلم ضمن سياق مُخطَّط"

كان ديوي من كبار الفلاسفة الأمريكيين الذين اهتموا بالتربية والتعليم وسعوا إلى إغناء المعارف المتعلقة بها، وصقل المعارف الموجودة بما يتناسب مع التطور التقني والاجتماعي.

كتب ديوي عن اللعب ضمن سياقين: اللعب كوسيط في تقبّل الأطفال للمعارف العلمية الجديدة، واللعب كوسيلة لاستكشاف الأطفال العملي للمجتمع والطبيعة. يُعدّ ديوي من المفكرين الأوائل الذين اهتموا بالقيمة التربوية للعب، حيث وصفه بأنه ذو دافع ذاتي ومختار بشكل حر ومجرد من الأحكام المبدئية، وهذا ما يجعله خبرة تربوية تعليمية أساسية للمراحل التربوية التعليمية الأولى (Dewey 1896). أما بالنسبة للعب الأطفال من عمر المدرسة فلم يقلّم ديوي إلا نقاطاً عامة تطرّق خلالها إلى أهمية اللعب ومكانته المحورية في المنهاج المدرسي وإلى ضرورته في الاستكشاف، لكن بأغاط وأشكال من اللعب مختلفة عن ألعاب دور رياض الأطفال وأنشطتهم.

7-3-3: يوهان هويرينغا (1872-1945): "اللعب في الثقافات المختلفة"

اختلف المؤرخ الهولندي هويرينغا عن سبقوه بتبنيه لفكرة طموحة جداً غيّرت الكثير من النظرات والأفكار التي كانت سائدة آنذاك فيما يتعلق باللعب بشكل عام ولعب الأطفال بشكل خاص. انطلوت هذه الفكرة على إنشاء منظومة جديدة تبحث في التطور الثقافي للعب. وفعلاً قام بتأليف الكتاب المشهور "الإنسان اللعوب" (هومو لودنس - Homo Ludens) عام 1938. قام هويرينغا في كتابه بوصف مجموعة كبيرة من الفعاليات والأنشطة الأنثروبولوجية والاجتماعية والفنية من مختلف مناطق العالم وتحليلها من أجل استنتاجه للهدف الذي عبر عنه في كلمته الافتتاحية للكتاب والمتمثل بأن "اللعب هو مرآة الحضارة لأي مجتمع ويمكن أن تنهض الحضارة ويتجلى التطور من خلال اللعب". أكّد هويرينغا أن لعب الإنسان في مختلف الفئات العمرية يخدم وظيفتين رئيسيتين، هما:

(1) - الوظيفة الاجتماعية: تتضمن مفاهيم عدة، أهمها:

1. تشكيل البيئات الاجتماعية ومجموعات الأقران،
2. إظهار المجموعات المتميزة داخل المجتمع،
3. بيان الأوضاع الاجتماعية المتباينة للأفراد وللمجموعات داخل المجتمع،

4. يقوي من التماسك واللّحمة الاجتماعية.

(2) - الوظيفة الثقافية: تشتمل على نقاط متشابهة، أهمها:

1. الانتقال بالشؤون وبالمفاهيم الثقافية من مستوى إلى آخر،
2. إظهار تقبّل العادات الاجتماعية والإرث الثقافي أو رفضها،
3. إقرار الاهتمامات والقضايا الثقافية المشتركة وتوطيدها،
4. تقوية الانتماء وإظهار التميز الثقافي.

إضافة لذلك، وضع هوزينغا مجموعة خصائص للعب مازالت قائمة ومتداولة في الأوساط المعنية حتى أيامنا الحالية، هذه الخصائص:

- (1) - اللعب اختياري وطوعي،
- (2) - اللعب ليس اعتيادياً أو حقيقياً،
- (3) - اللعب إما أن يكون محدّداً أو مفتوحاً،
- (4) - اللعب يُنشئ النظام، اللعب هو النظام،
- (5) - اللعب غالباً ما يتجه إلى أن يكون سرّياً.

7-4: نظريات اللعب

استناداً إلى الزمان والظروف المحيطة، يقسم علماء النفس وعلماء تطور الطفل نظريات اللعب إلى مجموعتين، المجموعة الأولى هي النظريات التقليدية التي نشأت في القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، والمجموعة الثانية هي النظريات الحديثة التي بدأت بالظهور بعد عام 1920 م. في كلتا المجموعتين سعى أصحاب النظريات إلى تفسير ظاهرة اللعب والإحاطة بجوانبها تبعاً للحقائق العلمية وللآراء والفلسفة الحياتية القائمة في زمن نشأة النظرية. لذلك نجد أن إدراك مفهوم اللعب والإحاطة بمجالاته وأهدافه يختلف من حقبة زمنية إلى أخرى ومن عرق بشري أو من مجتمع إلى آخر، وهذا ما يجعل توضيق مفاهيم

اللعب ضمن مجالات ضيقة ومحددة وتعريف واضحة المعالم أمراً مستحيلاً. نبدأ أولاً بالنظريات التقليدية أو النظريات القديمة:

7-4-1: النظريات التقليدية

ظهرت جميع النظريات التقليدية قبل الحرب العالمية الأولى وكان السبب الرئيسي لنشأتها رغبة العلماء والباحثين في ذلك الزمان في معرفة السر من وجود اللعب والإحاطة بالأهداف التي يخدمها أو من الممكن أن يحققها. بالرغم من أحادية أفكار تلك النظريات والتي بُنيت على أساس انعكاسات فلسفية وإسقاطات لنمط الحياة الراهن في صياغتها أكثر منه على القواعد البحثية والتجريبية المعروفة آنذاك، إلا أن العلماء اعتبروها القاعدة الأساسية التي مهّدت لظهور نظريات وأفكار جديدة حول اللعب وغاياته (Ellis 1973). بشكل عام، يمكننا أن نصنّف النظريات التقليدية ضمن فئتين، نظريات الطاقة الفائضة والاستجمام والتي تناولت اللعب على أنه أساس لتنظيم الطاقة في الجسم، والنظريات التلخيصية والإعدادية والتي شرحت ظاهرة اللعب على أنه غريزة طبيعية. نذكر هنا أكثر أربع نظريات متداولة في الأوساط المختصة:

7-4-1-1: نظرية الطاقة الفائضة

تُنسب نظرية الطاقة الفائضة إلى الشاعر الألماني فريدريك شيلر والفيلسوف الانكليزي هربرت سبنسر. وفقاً لهذه النظرية، يقوم كل كائن حي بتوليد كمية محددة من الطاقة ليتمكن من تلبية الاحتياجات اللازمة للبقاء حياً وكل طاقة تزيد عن هذه الاحتياجات هي طاقة زائدة قد تسبب ضغوطاً واضطرابات متعددة، لذلك لا بدّ من صرفها (استهلاكها). ويُعدّ اللعب -الذي كان يُعتبر نشاطاً بلا غاية أو هدف- الطريقة المثالية لاستهلاك هذه الطاقة أو التخلص منها. تُفسر لنا هذه النظرية لماذا يلعب الأطفال أكثر من الكبار بحيث تستند في ذلك إلى أن الكبار يقومون برعاية احتياجات الصغار وتلبيتها، الأمر الذي من شأنه أن

يجعل الطاقة التي كانت من الممكن أن تُستهلك في تلبية الصغار لاحتياجاتهم بأنفسهم تتراكم في جسدهم، فيقوموا بالتخلص منها عن طريق اللعب.

7-4-1-2: نظرية الاستجمام

على نقيض من نظرية الطاقة الفائضة، تفترض نظرية الاستجمام أن الغرض الأساسي من اللعب هو استعادة الطاقة التي استهلكك أثناء العمل. وفقاً لصاحبها موريتس لازاروس (1824-1903)، يستهلك الإنسان خلال العمل كميات كبيرة من الطاقة وهذا الاستهلاك لا بد أن يحدث نقصاً في طاقة الجسم، ويمكن إعادة شحن هذه الطاقة -أو كما وصفها تحديد الطاقة- بتطبيق أحد أمرين: إما من خلال النوم، أو من خلال ممارسة نشاط يختلف كلياً عن العمل الذي أدى إلى النقص في الطاقة.

وبما أن اللعب معاكس تماماً للعمل، يقر لازاروس أن اللعب هو السبيل الأمثل لتجديد الطاقة. أدرك القائمون على تربية الطفل وتعليمه في المراحل الأولى أهمية هذه النظرية وإسقاطها على البرامج المدرسية وشددوا على إعطاء الفرصة لتجديد الطاقة بشكل دوري بحيث يعقب فترة العمل الفكري فترة لعب وأنشطة بدنية بالتالي (الفصل الحادي عشر).

7-4-1-3: النظرية التلخيصية

يؤكد عالم النفس الأمريكي ستانلي هول صاحب النظرية التلخيصية أن مراحل تطور لعب الأطفال هي تلخيص لمراحل تطور الجنس البشري منذ لحظة الولادة حتى لحظة الوفاة. ويضيف هول أن هذه المراحل تتطابق تماماً مع مراحل تطور البشرية فمثلاً يبدأ الطفل بتسلق الأشجار (ميراث الأجداد الغريزي البدائي كما وصفه هول) قبل أن يبدأ اللعب ضمن جماعة. استناداً إلى النظرية التلخيصية، يجب أن تكون الغاية الأساسية من اللعب تحرير (تخليص) الطفل من هذه الغرائز البدائية (المتخلفة) والتي لن يحتاجها في عالم الكبار المتحضر.

على الرغم من تأثير كارل جروس صاحب النظرية الإعدادية بمبادئ النظرية التلخيصية إلا أنه أضاف إليها أن اللعب لا يُحرّر الطفل من الغرائز الميراثية البدائية القديمة فحسب بل يقوّي في الجهة الثانية بعض الغرائز التي سيحتاجها في المستقبل، إذ إن الطفل (وصغير الحيوانات أيضاً) يربث الكثير من الغرائز غير الكاملة والتي ما زالت في طور التشكيل والتطور وتكون ضرورية من أجل البقاء أو استمرارية الحياة. حسب جروس، يوفّر اللعب البيئة المثالية والأمنة لتشكيل هذه الغرائز وتطويرها وتحويلها إلى مهارات حياتية لازمة للاستمرار، ولهذا يجب أن تكون غاية اللعب الأولى التدريب على هذه المهارات وإتقانها ضمن مستوى عال بما يتناسب مع استمرارية الحياة وتطورها، وأفضل مثال على ذلك رؤية بعض صغار الحيوانات المفترسة تلعب وتتصارع كما يفعل الكبار.

7-5: نقد النظريات التقليدية

بالرغم من منطقية بعض النقاط إلا أن النظريات التقليدية لديها بعض نقاط الضعف، فهي مبنية على أسس ومعتقدات بالية حول التطور والغريزة والطاقة، مما أدى إلى أن تكون ذات نطاق ضيق ومحدود وتفسر جزءاً صغيراً جداً فقط من سلوك اللعب، الأمر الذي أتاح الفرصة لمتقدي هذه النظريات لإبراز العديد من الاستثناءات والعناصر التي غفل أصحاب هذه النظريات عن احتوائها أو حتى ذكرها. فمثلاً، لا نجد في نظرية الطاقة الزائدة أي إشارة إلى تفسير استمرار الأطفال باللعب بعد مرحلة التعب أو حتى الإجهاد. وتأتي نظرية الاستحجام لتعلن بشكل زائف ومغالط أنه "بما أن الكبار يعملون أكثر من الصغار وبالتالي سيصبح لديهم عجز أكبر في الطاقة، لهذا يجب عليهم أن يلعبوا أكثر من الصغار". وأيضاً، لا تستطيع النظرية التلخيصية أن تفسر لنا ميول الأطفال للعب بدمي الآليات والسفن الفضائية وتقنيات العصر الحديث التي لم تكن موجودة في الماضي. وتعجز النظرية الإعدادية عن تفسير قضاء الأطفال (والكبار أيضاً) أوقاتاً طويلة في ألعاب لا ترتبط بالمهارات التي

سيحتاجونها في المستقبل ولا علاقة لها بتحمل أعباء حياة الرشد. بالمقابل، وعلى الرغم من أحادية الأفكار وقصور النظريات القديمة، إلا أنها — كما ذكرنا — تُعدّ مهمة جداً لأسباب جوهرية عدة، أهمها:

1) تعطي النظريات القديمة منظوراً تاريخياً لاتجاهات للكبار المعاصرة حول اللعب ومواقفهم، وعند النظر إليها مجتمعة نجد أنها تكمل بعضها البعض، فبينما تعدّ نظرية الطاقة الزائدة اللعب سلوكاً بلا هدف أو غاية ونشاطاً غير منتج، تقرّ النظرية الإعدادية أن اللعب هو ضرورة حياتية وأساساً جوهرياً من أجل بقاء الأنواع الحيوانية واستمرارها.

2) ما تزال هذه النظريات متداولة بيننا حتى اليوم، فالكثير من الناس يؤمن بنظرية الطاقة الزائدة عند الأطفال على الرغم من عدم معرفتهم لاسم النظرية أو مضمونها. 3) ترجع جذور بعض النظريات الحديثة إلى النظريات القديمة، فمثلاً يمكننا أن نلاحظ بشكل قوي التشابه الكبير بين مراحل لعب الأطفال في النظرية التلخيصية ونظرية بياجيه.

4) أُنشئت النظريات القديمة على أوجه التشابه بين لعب صغار الإنسان وصغار الحيوانات وشدّدت على أن الأطفال يمكن أن يلعبوا لمجرد اللعب نفسه، دون هدف محدّد مسبقاً.

7-6: النظريات الحديثة

إن ارتباط مفاهيم اللعب بالحقبة الزمنية وبالعرق البشري أو المجتمع الذي نشأت فيه، أدّى إلى ظهور نظريات جديدة تتناسب مع العصر الحديث ومستجداته. بحثت هذه النظريات في الحوادث والظروف التي أدت إلى ظهور سلوك اللعب لدى الأطفال. على الرغم من ظهور نظريات عدة مرتبطة باللعب، نذكر في هذه الفقرة — بشكل مختصر — النظريات

الأساسية فقط (أكثر ست نظريات متداولة في الأوساط المختصة) والتي تتعلق مفاهيمها باللعب البدني والتربية البدنية عند الأطفال.

7-6-1: نظرية التحليل النفسي: "الدوافع العاطفية للعب"

تُنسب هذه النظرية إلى مؤسس نظرية العلاج النفسي ونظرية علم النفس الديناميكي لتحليل الشخصية سيجموند فرويد (1856-1939). مع أن فرويد نفسه لم يتطرق بشكل مباشر أو تفصيلي إلى لعب الأطفال واكتفى بكتاباته عن مفاهيم، وأسس العلاج باللعب الذي تناوله ضمن دمج المفهوم البيولوجي (Nature) مع المفهوم الاجتماعي (Nurture)، قام العلماء من أنصار علم النفس الديناميكي وتحليل الشخصية (Freud 1909, Erikson 1941, Peller 1954, Singer & Singer 1977, Sutton-Smith, 1997) بتناول اللعب ومضمونه من عدة أوجه وأكّدوا أن اللعب السليم هو نسخة مبسطة ومُسهّلة عن الحياة الواقعية، وله عدة فوائد حيوية، أهمها:

1. يُعدّ اللعب البوتقة الواسعة لاهتمامات الطفل ويلعب دوراً حيوياً في النمو النفسي البدني والذهني الطبيعي للأطفال.
2. يقوم بتأمين مساحة آمنة للأطفال كي يكونوا قادرين على تحقيق رغباتهم في عالم من الخيال على أقل تقدير (التمثيل والمحاكاة).
3. يساعد في التخلص أو التغلب على الضغوطات المتراكمة من الماضي والتي نتجت من التأقلم مع البيئة الاجتماعية (عدم السماح له القيام ببعض الأمور كقيادة السيارة).
4. يُعدّ اللعب المرآة التي يعالج الطفل من خلالها مشكلاته، خاصة في تلك الأمور التي تقع خارج سيطرته (مثال: متطلبات وأوامر الوالدين) ويساعده في التغلب على الآثار السلبية للصدمات التي مرّ بها (كفقدان أحد أفراد العائلة).
5. يتصرف الطفل بحرية تامة خلال اللعب ولا يتقيد بالقوانين والأوامر الموجودة في العالم الحقيقي (كضرب الدمية أو رميها أو اللعب بالرمل أو الوحل).

6. يُجسّج اللعب المجال للطفل بأن يعكس الأدوار أو أن ينقلها إلى أدوات لعبه فمثلاً بدلاً من أن يكون هو المستمع والمتلقي من معلمه أو والديه يصبح هو المرسل، وبدلاً من أن يكون هو من يتلقى العقاب يصبح هو المعاقب وينقل العقاب إلى الدمية.

7. يعكس اللعب العالم الخيالي الذي يودّ الطفل أن يعيشه ويبيّن الوسيلة التي يختارها من أجل تغيير علمه الحقيقي إلى العالم الذي يتمناه.

حسب نظرية التحليل النفسي يعطينا اللعب المقدرة على التعامل مع مجتمعاتنا ومع القوانين والعادات التي تنظمها. أيضاً، يهيئنا كي نعرف أنفسنا وقدراتنا ويمتحننا الفرصة والإمكانية للتغلب على صعوبات الحياة وإلى تجاوز العوائق والصدمات بنجاح وبأمان.

7-6-2: نظرية اللعب والتواصل مع العالم الحقيقي: "قوالب اللعب والخيال عند باتيسون"

تعدّ نظرية غريغوري باتيسون للعب والخيال (Bateson 1955) من أقدم النظريات وأكثرها عمقاً والتي أكّدت على وجود علاقة قوية وتبادلية للعب والتواصل مع العالم الحقيقي. وضع الخطوط العريضة لنظريته بعد مراقبته ودراسته المطوّلة لشعالب الماء خلال لعبها الفردي والجماعي باستخدام الأمواج المائية المنخفضة والمتوسطة الارتفاع. المفتاح الرئيسي لنظرية باتيسون هو مفهومه لقبولية إطار اللعب الذي صاغه في نظريته، فحسب باتيسون، إن إطار اللعب هو الإنماء للآخرين بإشارات معروفة بأننا نريد الانتقال أو التحول من عالم الواقع الحيائي الحقيقي إلى عالم الخيال (اللعب)، واعتبر باتيسون عالم الخيال الخريطة وعالم الواقع هو التضاريس التي يمكن تعيينها ورسمها ضمن قالب متفق عليه من الجميع.

يؤكد باتيسون أن هذا ما يُفسر لعب الأطفال ألعاباً تحاكي عالمهم أو عالم الكبار الحقيقي مع الأخذ بعين الاعتبار عدم تقيد الأطفال بشكل كامل بالأدوار وخروجهم عن الوظيفة التي يمثلون دورها حسب ما يقتضيه العمر الزمني وشخصية ومستوى إدراك الطفل.

7-6-3: نظرية اللعب واللغة: "أحاديث اللعب عند غارفي"

اهتمت عالمة النفس كاثرين غارفي (Garvey 1993) بلغة الأطفال وقامت بالعديد من الدراسات التي وصفت في مضامينها الأطر الدقيقة للمراحل التي يتنقل الطفل من خلالها من القوالب المختلفة للعب التمثيلي، وإليها. من خلال التواصل اللغوي، يبدأ الأطفال بالتفاوض من أجل صقل قالب لعبهم أو تغييره وتنظيمه، وبلي ذلك دخولهم إلى القالب الجديد ليتفاعلوا معه ويحسنوه حسب رغبتهم بحيث يُحقق لهم الفائدة والمتعة المرجوة. حسب غارفي والكثير من الباحثين بعده، يُعدّ تغيير أو إعادة صقل قالب اللعب من خلال التفاوض اللغوي المنطوق عند الأطفال القاعدة الأساسية لتطور الطفل المعرفي واللغوي في المستقبل. كما يمكن أن نلاحظ، تُعدّ نظرية غارفي نسخة مُعدّلة من نظرية باتيسون وهي من النظريات المفيدة التي استخدمها الباحثون في توظيف اللعب لتطوير المفردات والمهارات اللغوية لدى الأطفال، إلا أنها لا تشرح اللعب غير اللغوي أو الألعاب التي لا تستوجب مهارات لغوية ولا تنطرق إليها، كلعب الأطفال من جنسيات مختلفة واتفاقهم على قالب اللعبة وقوانينها دون أي تواصل لغوي بينهم.

7-6-4: النظرية المعرفية للعب عند فيجوتسكي: "اللعب كمساحة للتطور المباشر"

كان فيجوتسكي باحثاً نشيطاً بعلوم الأطفال المختلفة إلى جانب انشغاله بعلم النفس وعلم الاجتماع واللغات، وبخاصة مراحل اللعب لدى الأطفال والتطور النفسي والمعرفي لهم، حيث أقرّ أن للعب دوراً حيوياً في تطور الأطفال. بشكل متوازٍ مع هذا الإقرار، كان اهتمام فيجوتسكي (Vygotsky 1966) منصباً في قضيتين أساسيتين، الأولى تتركز على أصل جنود اللعب ونشأته وكيفية تطوره، والثانية فيما إذا كان اللعب هو النشاط السائد لدى الأطفال. وخلص فيجوتسكي إلى أن اللعب ليس هو النشاط السائد فحسب في مرحلة ما قبل المدرسة بل هو المصدر الرئيسي للتطور والتنمية.

إضافة إلى ذلك، يذهب فيجوتسكي إلى ما هو أبعد مقارنة مع باقي النظريات، حيث يؤكد أن كل الألعاب التمثيلية والإيمائية تحتوي في طياتها على أدوار وقواعد ثابتة، وأن كل ألعاب الأدوار تحتوي في مفاهيمها على تمثيل وإيماء (اللعب كخيال ومحاكاة). أما في السن المدرسي فيوضح فيجوتسكي أن الطفل يقوم بتحويل اللعب ونقله إلى مستويات أخرى ضمن ثلاثة محاور:

1. المحاكاة الداخلية (الحديث الذي يبدؤه الطفل مع نفسه حول اللعبة ومفاهيمها).
2. الذاكرة المنطقية (استحضار الطفل للمعلومات والمعارف السابقة المتعلقة باللعب وأدواته).
3. التفكير التجريدي (بحيث يصوغ الطفل اللعب وأدواته كما هي وينقلها إلى مستوى آخر لتكون أداة لعب فقط).

في هذه الحالة، لم يعد الطفل مقيداً بالحقائق الفعلية للألعاب وبحالات ومفاهيم معروفة مسبقاً، بل يمكنه اللعب الآن مع المعاني المستمدة من الألعاب والكائنات (استنباط معاني ووظائف جديدة) فيمكنه مثلاً تحويل المعنى الحقيقي لقطعة قماش بالية ونقلها لتكون دمية أو أداة لعب. لذلك، افترض فيجوتسكي وجود منطقة تطويرية أسمّاها منطقة التطور المباشر أو كم أسمّاها هو (Zone of proximal development - ZPD) والتي تتيح للطفل اكتساب مهارات بدنية ولغوية وتربوية واجتماعية لا يكتسبها في الحياة العادية ضمن الظروف والأطر التقليدية. تحتوي منطقة التطور المباشر على المهام والوظائف التالية:

1. المهام التي يمكن للطفل القيام بها بشكل مستقل.
2. المهام التي يمكن للطفل أن ينجزها ببراعة خلال اللعب.
3. المهام التي يمكن للطفل إنجازها بمساعدة الكبار أو بمساعدة أقرانه ذوي البراعة المهارية الأعلى.

7-6-5: النظرية المعرفية للعب عند بياجيه: "اللعب كوسيلة للإدراك"

أرسى العالم السويسري جان بياجيه (1896-1980) نظريته المتعلقة بلعب الأطفال بناءً على القواعد الفلسفية للمعرفة التي تتضمن بالمقام الأول:

• مفهوم التأثير (الاستيعاب) الذي يعني مجموع الأفعال التي يمارسها الطفل على الأغراض والكائنات المحيطة به في بيئته.

• وثانياً الفعل للعاكس لهذا وهو مفهوم التأثيرات (الموائمة) التي تُحدثها البيئة (الأغراض والكائنات) في الطفل، ثم يأتي مفهوم التأقلم والتكيف كمفهوم توسطي سيسفر عن حدوث حالة من التوازن بين المفهومين السابقين (Piaget 1962).

حسب بياجيه، يُعدّ الأساس القاعدي للمفهوم الأول (التأثير) هو اللعب بحيث يكون هو النشاط المسيطر على المفهوم الثاني (التأثيرات البيئية) وبهذا يكون بياجيه من أوائل العلماء الذين أكدوا أهمية اللعب في التطور الإدراكي للطفل، وشددوا على أن اللعب يتبع النمو والتطور أكثر من كونه مسبباً لهما. إضافة لذلك، وضع بياجيه الروابط ونقاط الاتصال الرئيسية بين تطور الطفل وأنواع الألعاب التي يمارسها من خلال ثلاث مراحل كما هو مبين في الجدول التالي (جدول 1):

جدول 1: مراحل اللعب كحالة إدراكية حسب بياجيه

المرحلة الأولى	نوع النشاط أو اللعب	مثال
المرحلة الأولى	النشاط الوظيفي: كاللعب الاستكشافي واللعب الحسي-الحركي	إمساك اللعبة، إسقاط اللعبة بشكل متكرر على الأرض

المرحلة الثانية	اللعب الرمزي اللعب التركيبي: فلة خاصة تتمركز بين فلة اللعب الحسي-الحركي واللعب الرمزي اللعب الدرامي-الاجتماعي	تمثيل الخبرات السابقة بناء المكعبات، تصميم هياكل من الأغراض المحيطة التظاهر بإطعام اللعبة، التظاهر كطبيب
المرحلة الثالثة	لعب الأدوار	الاعاب المطاردة

يرى بياجيه أن كل فعل ذكائي يصدر عن الطفل هو عبارة عن موازنة بين مفهوم التأثير (المفهوم الأول) ومفهوم تأثير البيئة (المفهوم الثاني)، بينما تُعبّر الإيماءات والاعاب التقنيّة عن ديمومة التأثيرات البيئية على الطفل، وبالتالي يؤكد بياجيه أن اللعب أساساً هو مفهوم تأثيري يقوم به الطفل لتكوين بيئته حسب رغباته وميوله، أي إنه مفهوم مسيطر على التأثيرات البيئية (المفهوم الثاني). تواجه نظرية بياجيه الكثير من الانتقادات، يمكن اختزلها ضمن ثلاثة محاور، الأول أنها عاجلت لعب الطفل بشكل منفرد فقط ولم تنوّه إلى اللعب الجماعي وتأثيراته الحساسة على نموه وتطوره. الثاني تأكيد نصوص النظرية أنه لا يمكن للطفل تخطي مرحلة من المراحل إلا بعد استملاكها بشكل بارع، الأمر الذي حثّ منتقدي النظرية إلى إثبات العكس وإلى إمكانية الانتقال بين المراحل بانسيابية ودون قيود نفس حركية أو نفس ذهنية، والمحور الثالث محدودية الرؤيا التي تختصر سبب لعب الأطفال في تحصيل المعرفة فقط، بينما يمكن اللعب أن يكون -مثلاً- فعالية اجتماعية أيضاً.

7-6-6: نظرية برونر في اللعب: "اللعب كوسيلة لحل المشكلات"

يُعدّ جيروم برونر أول من صاغ هذا الدور ضمن قالب نظري متداول (Bruner 1972, 1976, Bruner et al. 1990)، حيث أكد أن اللعب على اختلاف أنواعه

وأشكاله هو عبارة عن وضع الطفل ضمن أجواء المشكلة التي سيحاول حلها أو الخروج منها بشكل ابتكاري. أعطى برونر اللعب قيمة استثنائية في تطور الطفل وصقل الحلول الناضجة والفعالة للمشكلات التي ستقابلة في المستقبل، أهم هذه القيم:

1. اللعب هو نشاط غير ناضج يسمح للطفل بالاستكشاف وبأن يمتلك القدرات اللازمة (براعة) والتي سيحتاجها خلال سن الرشد.

2. قبل الولوج في الحياة العملية والمواقف الصعبة واتخاذ القرارات الحاسمة في سن الرشد، يُتيح اللعب للطفل التجريب وارتكاب الأخطاء دون محاسبة أو تحمل نتائج سلبية.

3. يعطي اللعب الفرصة للطفل أن يتصرف بعدة أوجه (لا تكون متوفرة في الظروف العادية) أمام الحالة نفسها، الأمر الذي يسمح له بربط المفاهيم الفرعية لعمل ما وصهرها ضمن مفهومه الأعم والأشمل.

4. يُمثل اللعب بيئة غنية لاستخدام الأدوات في حل المشكلات، وعند المراقبة نلاحظ أن هذه الأدوات تتحول إلى رموز متفق عليها أثناء البحث عن الحلول.

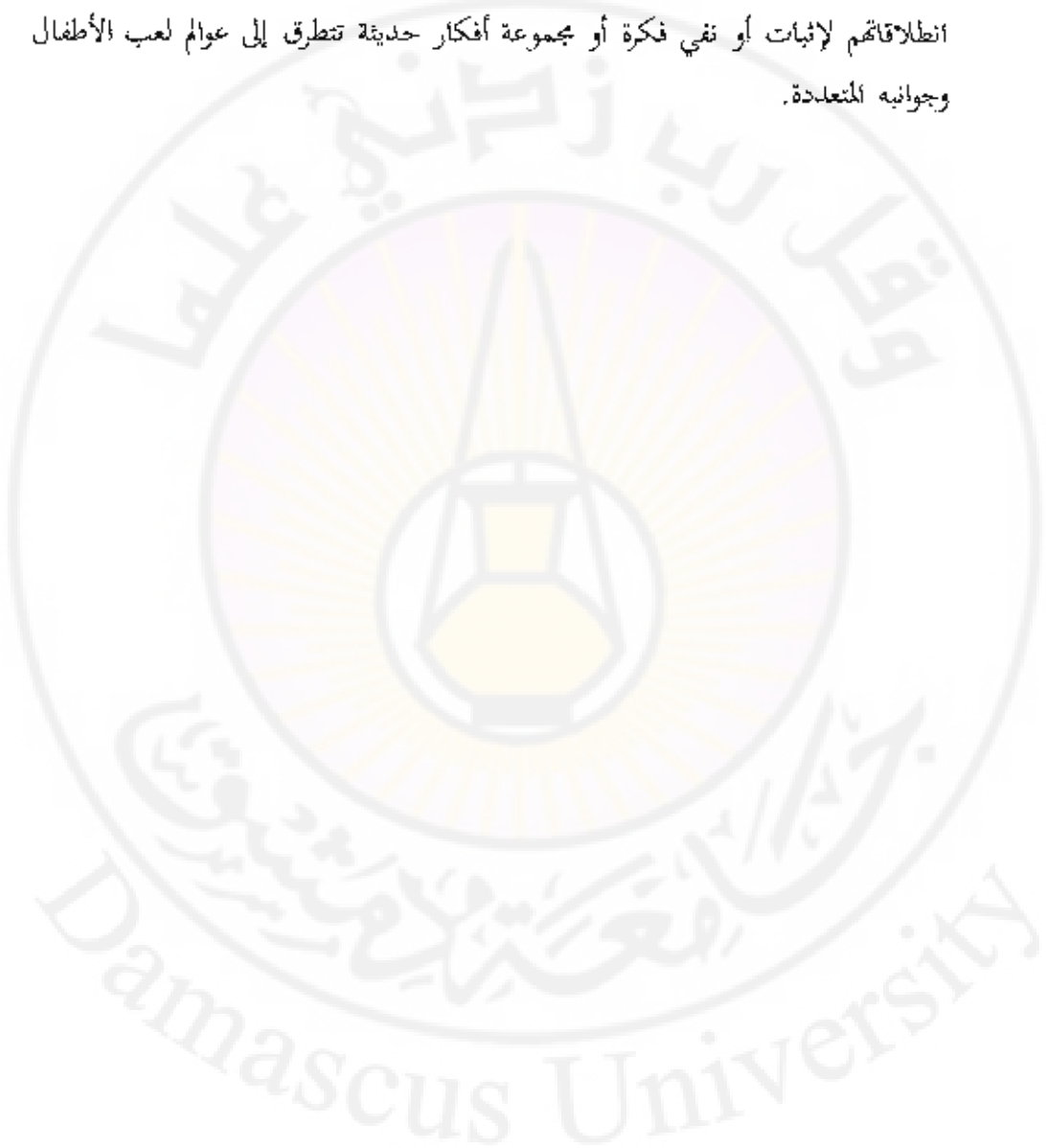
5. يبدأ الطفل خلال تدرجه ضمن مستويات اللعب بالتحول من ظروف غير واقعية مختلفة إلى حالات ووقائع حياتية، مما يؤكد تفاعله مع حالات متباينة وبالتالي إغناء الجوانب الفكرية المتعلقة بشؤون الحياة ويحل المشكلات الطارئة.

6. يُشكل اللعب المحيط الخصب لتكوين المعاني السامية للعلاقات الاجتماعية وبلورتها ضمن منظومات الأولوية والأقرب والأكثر صلة.

بالرغم من أنه خلال السنوات القليلة الماضية، ظهرت نظريات جديدة متعلقة باللعب يصب مجملها في الجمع بين نظريتين أو أكثر من النظريات المذكورة أعلاه، وأخرى جديدة بالمطلق، تُبين العلاقات المركبة والمتعددة الأوجه بين جوانب اللعب المختلفة من جهة وشحالات تطور الطفل من جهة ثانية. لم تقتصر النظريات الجديدة على حيز علمي واحد دون غيره فقد ظهرت نظريات نفسية ونظريات فيزيولوجية ونظريات مركبة من عدة علوم. كل هذه

النظريات حاولت تفسير ظاهرة اللعب من النقاط الأساسية التي يركز إليها العلم أو مجموعة العلوم التي ارتكزت إليها عند ظهورها.

إلا أنه ما زالت الأفكار القديمة والنظريات التقليدية الأربع والنظريات الحديثة الست المذكورة هنا هي المراكز التي ينطلق منه الباحثون في تساؤلهم عن لعب الأطفال أو حتى في انطلاقاتهم لإثبات أو نفي فكرة أو مجموعة أفكار حديثة تنطرق إلى عوالم لعب الأطفال وجوانبه المتعددة.



الفصل الثامن: اللعب والألعاب في التربية البدنية (التعريف والخصائص والأنواع)

مقدمة

في مختلف الثقافات والمجتمعات، يكون الوالدين أول شركاء اللعب مع أطفالهم وذلك لاهتمامهم واستمتاعهم بقضاء الوقت المفيد معهم من جهة، ومن جهة أخرى، إن مساهمة الوالدين في اللعب مع أطفالهم يُعطي للطفل مساحة واسعة لمشاركة تجاربه مع بالغين قريبين (Singer 2006) منه ويستطيعون (الآباء والأمهات) تذكرة هذه التجارب ومقارنتها مع تجاربهم الخاصة التي مرّوا بها في مراحل طفولتهم المتعلقة بظروف اللعب نفسها وبنوع اللعب. كلما بدأ الطفل بالنمو والتطور كلما بدأت أنماط جديدة من اللعب بالظهور ويمكن ملاحظة هذه الأنماط واختلافاتها عند مراقبة مجموعات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة المدرسية للتعليم الأساسي، ويمكن أن تُعزى هذه الاختلافات - بالمقام الأول - إلى التفاوت في النمو البيولوجي والنفسي -الذهني لهم

8-1: تعريف اللعب

منذ العصور القديمة، حاول الفلاسفة والتربويون إيجاد تعريف جامع وشمولي للعب يشتمل على جوانبه المتعددة منطلقين من التساؤلات المتجددة التي لم تلق إجابات إلا فيما يتعلق بموضوع البحث أو السياق الذي تمّ التعريف فيه. من هذه التساؤلات:

- ما هو اللعب؟ لماذا يلعب الإنسان؟
- هل اللعب ضرورة حياتية؟ ماذا لو لم يلعب الإنسان؟
- هل يمكن للعب أن يكون هدراً للوقت وللطاقة أم مُجدداً لها؟... الخ.

وقبل استعراض تعاريف اللعب، لا بدّ أن نُعيّن بينه وبين الاستكشاف، حيث يأخذ السلوك الاستكشافي طابع هيمنة الحافز، بينما يكون سلوك اللعب ذا سيادة عضوية أي موجه من الحاجات والرغبات العضوية للطفل. إذًا، ينطوي السلوك الاستكشافي على "كيف يعمل

الغرض؟" بينما ينطوي سلوك اللعب على "ماذا يمكن أن أفعل بالغرض؟". يحتوي الجدول (1) على أهم الفروق بين المفهومين (Weisler & McCall 1976):

جدول (1): أهم الفروقات بين اللعب والاستكشاف

التوقيت	يلعب الاستكشاف	الاستكشاف
السياق	المهدف أو الغرض مألوف (ظروف اللعب مألوفة)	المهدف أو الغرض غريب (الظروف والأدوات غريبة)
الغاية	المحاكاة وخلق الحافز للعب (توظيف الغرض)	كسب المعارف حول الغرض (معرفة ماهية الغرض)
السلوك	متغير حسب الحالة (اللعب بنفس الغرض بعدة أوجه)	نمطي (البحث عن المعرفة)
الطريقة	مرحة ومسلية	جدية للغاية
نبض القلب	عالي (نشاط نفس حركي)	منخفض (نشاط نفس- ذهني)

عن (Weisler & McCall 1976) بتصرف

من خلال استعراض فقرات الفصل السابع المتعلقة بفلسفة اللعب وطبيعته والآراء التي تكونت حوله، نستطيع أن نجزم أن اللعب هو ذلك المفهوم الذي يعرفه الجميع لكن لا أحد يستطيع صياغته ضمن مفردات تتضمن ماهيته وسماته الدقيقة. وكما يمكننا أن نلاحظ من خلال تطور مفهوم اللعب ونظرياته، أن صياغة تعريف اللعب قد يختلف من حقبة زمنية إلى أخرى ومن باحث إلى آخر، وذلك حسب المجال المعرفي والحقل العلمي السائد

وكذلك الحالة الاجتماعية والاقتصادية والتربوية للمجتمع. فبدءاً من عصر الفلاسفة الإغريق مروراً بالعصور الوسطى وعصر النهضة ووصولاً إلى يومنا هذا، نشأ أكثر من مئة تعريف للعب ويكفي أن نذكر أن بعض الموسوعات والقواميس كقاموس أوكسفورد، خصصت أكثر من خمس عشرة صفحة لتعريف اللعب. وعندما نستعرض مفهوم اللعب والنظريات القديمة والحديثة التي فسرتة يمكننا أن نستخلص تعريفاً يتناسب مع علوم التربية البدنية بحيث يصبح تعريف اللعب: اللعب "هو نشاط مقصود لذاته يتميز بمكانه استثنائية وبأنه عملية متلاحقة ووسيلة أكثر منه هدفاً وغاية، وبأنه مفتوح الاحتمالات ومرن (دائماً يتجدد بإبداع طرق وتراكيب جديدة) وله تأثيرات إيجابية (المتعة والضحك والاستمتاع)".

بالرغم من وجود تعاريف كثيرة للعب، إلا أن معظمها يؤكد اشتماله على السمات التالية:

(1) - عفوي وتلقائي: يختار الطفل اللعب بحرية ودون أي ضغوط خارجية ولا يمكن التنبؤ بالحدود الزمانية (بداية ونهاية اللعب "أي متى؟") والمكانية (مساحة ممارسة اللعب أي "أين؟") والظروف المادية (موضوع ومادة اللعب "أي ماذا؟") له.

(2) - مصدر للمرح والسعادة: بما أن اللعب هو نشاط مقصود لذاته فيمكننا أن نؤكد أن مصدر المرح والسعادة يكمن في براعة التنفيذ وفي تنفيذ السلسلة المتلاحقة لتجربات اللعب، أي في ممارسة النشاط نفسه، وما دام اللعب قادراً على أن يمدّ الطفل بتجارب ومعارف جديدة وما دام مصدراً للمرح والسعادة يبقى الطفل يلعب، إذا لا تكمن أهمية اللعب في النتيجة أو في الوصول للهدف بل في ممارسة النشاط نفسه وبالمشاركة فيه. يُعدّ اللعب مصدراً للمرح والسعادة لأسباب عديدة، أهمها:

- إمكانية تكرار النشاط بشكل إيقاعي (الدوران من الاستلقاء على الظهر إلى الاستلقاء على البطن، أو رمي المكعبات بشكل متكرر ومتناغم).
- اللعب وسيلة سهلة وأكيدة للتواصل مع الأقران ومعرفة خصائصهم وقدراتهم.

- اللعب طريقة مثالية لتحقيق الرغبات الشخصية التي لا يستطيع الطفل إظهارها ضمن مجريات ظروف الحياة الطبيعية.
- التخلص من الأحاسيس السلبية الناتجة عن المواقف والاضطرابات الحياتية (مرض، موت، خلاف) الناتجة خلال مراحل النمو والتطور.
- إمكانية تكرار النشاط القديم (اللعب في الماضي) الذي أدى حينئذٍ إلى المرح والسعادة.

(3) - نشاط هادف بشكل خاص: دائماً يبدأ الطفل اللعب من أجل الوصول إلى هدف محدد، هو ذاته لا يعرفه ولا يستطيع التعبير عنه، مع ذلك يبقى هذا الهدف مجهولاً ويسعى لإحرازه ما دام اللعب يتصف بأنه مصدر مغذي لعنصر المرح والسعادة، لذلك يكون اللعب هادفاً لأنه:

- ترجع جذور اللعب إلى الأحداث الداخلية التي تجري في الطفل، لذلك يكون انطلاقته وبدايته موجهة مباشرة منه.
- يتميز هدف اللعب بأنه غير مستقر أو ثابت ويمكن تغييره في أي مرحلة من المراحل.

(4) - نشاط جدي للغاية: ينظر الطفل إلى اللعب على أنه نشاط جدي جداً، وهذا ما يُفسر تناوله للأدوار بشكل متطابق مع الواقع واستيعابه للأحداث الجارية خلال اللعب على أنها حقيقية، ويتنظر من الآخرين أن يسلكوا هذا السلوك وأن يتناولوا اللعب على هذا النحو.

(5) - يتميز بالمعرفة المزدوجة: في حين تختلط الحقيقة مع الخيال في اللعب، يبقى الطفل قادراً على التمييز بينهما، حيث أنه على الرغم من تناوله للدور بشكل تطائفي وإضافته لمادة اللعب الخصائص اللازمة لذلك، إلا أنه يعرف جيداً بأنه يلعب، ولذلك عند انتهائه من اللعب تعود مادة اللعب إلى خصائصها الواقعية

ويتخلّى هو بنفسه عن الدور الذي كان يلعبه ليعود بذلك إلى الحالة الطبيعية التي كانت قائمة قبل بداية اللعب.

(6) - يكمن أصل اللعب في التقليد والتكرار: تُعدّ هذه السمة من السمات التي يمكن ملاحظتها مباشرة عند مراقبة لعب الطفل فحين يواجه الطفل مادةً أو مفهوماً جديداً يقوم بشكل تلقائي باستحضار الذكريات حول هذه المادة أو المفهوم أو يقوم بالاستدلال عليهما من خلال تشبيهاتهما ويبدأ بالتقليد وتكرار مراحل اللعب والتدريب المستمر حتى تُصبح المادة والمفهوم معروفة لديه، مع الأخذ بالحسبان أن ليس كل تقليد وتكرار هو لعب.

8-2: عناصر اللعب

من خلال مراجعتنا لل فقرات السابقة وخاصة فقرة تعريف اللعب، يمكننا أن نتيقّن أن اللعب ليس شيئاً أو مفهوماً له بداية ونهاية ووظيفة محددة، بل هو سلسلة متواصلة من العديد من مجموعات مترابطة من الأحداث التي قد لا يكون لها تسلسل زمني محدد أو تعاقبية منطقية في أحداثه.

وبالتالي يمكن تشبيهه بالحركة الدائرية المستمرة التي لا يوجد لها بداية أو نهاية معينة، أو يمكن تشبيهه بعملية النمو والتطور التي تتجلى عبر مراحل متتالية ضمن نسب وسرعات مختلفة ومتفاوتة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الفردية أو الجماعية. لكي نستطيع التفريق بين اللعب كعملية نمو وتطور وبين العمليات الأخرى.

على الرغم من عدم مقدرتنا على الإحاطة بتعريف موحد وشامل للعب، فقد قام العديد من المختصين (Scott Eberle 2014) بتقديم عناصر اللعب الرئيسية (ستة عناصر) وسمات كل عنصر (ثمان سمات)، وذلك كبداية لمؤشرات تُفيد في وضع مفهوم اللعب ضمن إطار واضح لكن محدود مرنة وغير صارمة (جدول 2).

جدول (2): عناصر اللعب وسماتها

العنصر السمات	(1)- التهيئة	(2)- المباغمة	(3)- السعادة	(4)- التفهم	(5)- القوة والمقدرة	(6)- الاتزان
(1)-	الاهتمام	التقدير	الرضا	التسامح	البصير	النزاهة
(2)-	الانفتاح	التنبه	النشوة	التعاطف	الحبوية	اللباقة
(3)-	الاستعداد	التحفيز	الاشباع	الاطلاع	التفاني	رباطة الجأش
(4)-	التوقع	التهيج	الابتهاج	المهارة	الحذاقة	الطمأنينة
(5)-	الفضول	الاستكشاف	الاستمتاع	التبصر	اللطافة	القناعة
(6)-	الرغبة	التيقظ	السرور	المشاركة	الاستنباط	الوفاء
(7)-	الحماسة	الإثارة	الغبطة	الإحساس	الانفعال	العضوية
(8)-	الإعجاب	الاندهاش	اللهو	الإتقان	الإبداع	الانضباط

عن (Scott Eberle 2014) بصرف

8-2-1: التهيئة

يبدأ اللعب بالظهور بشكل متواتر من خلال "التهيئة" التي تحتوي في طياتها على التخيل والتوقع والمتعة، حيث لا يتخطى الطفل باللعب إلا بعد اطلاعه عليه وتجهيز نفسه للمشاركة فيه، فعندما ينظر الطفل إلى أقرانه الذين يلعبون لعبة الاختباء، يتكوّن في ذهنه -نسبيًا- بداية اللعبة ومجرياتها والنهاية التي يجب أن تكون عليها وإذا ما أراد المشاركة باللعبة فإنه قد قام بالفعل بتهيئة نفسه لذلك وسيبدأ اللعب ضمن أي مرحلة منه دون مشقة أو تعثر في

أحد مراحلها، وذلك على الرغم من وجود فاصل زمني ملحوظ يُميز الفترة الوهمية بين الاستعداد والانخراط باللعب.

8-2-2: المباغنة

تعني وجود حقيقة المفاجأة أثناء اللعب. فمثلاً لعبة تغطية الوجه ثم إزالة الغطاء فجأة في وجه الطفل الذي سيتفاجأ ويضحك. على الرغم من ملاحظة التناقض بين المباغنة والعنصر الأول (التهيئة) الذي يعني الاستعداد للعب وتوقع ما يمكن حدوثه، إلا أن هذا التناقض يبقى ظاهرياً فقط.

إذ أن تكرار اللعبة (تغطية الوجه والكشف عنه) سيعطينا نفس النتيجة التي تتجلى بعنصر المفاجأة وضحك الطفل، وفوق ذلك ينتظر الطفل منا التكرار ومعاودة المحاولة لاستمتاعه بذلك ولإدراكه بأن نهاية اللعب تبقى مفتوحة ومتعددة الاحتمالات، وهذا دليل قاطع على تهيئة الطفل نفسه لعنصر المباغنة ومعرفته النتائج مسبقاً.

8-2-3: السعادة

يؤدي العنصر الثالث (السعادة) وظيفة حجر الأساس أو المحور الأساسي للعب، فالسعادة هي التي تُحدد سمة اللعب وهي التي تُحفّز الطفل ليلعب أكثر فأكثر، ثم تتداخل وتمتزج مع باقي العناصر لتشكيل - في أغلب الأحيان - توازناً صحيحاً بينها ولا يمكننا أن نسمي أي نشاط بأنه لعب إذا لم يتضمن المرح والسعادة ولو في مجال واحد من مجالاته على أقل تقدير.

يقوم عنصر السعادة بوظيفة حيوية في حياتنا، فهو يوسع الفوائد المنتظرة من اللعب في شتى المجالات، البدنية والذهنية والحسية والاجتماعية ويجعل خاصية التراكم لهذه الفوائد في الذاكرة متاحة ويمكنه عند الحاجة إليها (مثال: مجرد استحضار ذكرى للحظة لعب سعيدة مع الأهل تجعل الشخص يتسم).

يحتوي التفهم على فوائد إضافية لها تأثير حيوي في سن الرشد. من هذه الفوائد، تهذيب وصقل المشاعر والعواطف تجاه الآخرين من حولنا، وتوسيع كفاءتنا وقدراتنا للتعرف عليهم. بما أن التفهم هو صلة الوصل بين السعادة (العنصر الثالث) والقوة والمقدرة (العنصر الرابع) ضمن ترتيب عناصر اللعب فهو لا يجلب فقط المرح بل تتعدى تأثيراته ذلك ليصبح الطفل قادراً على مراعاة أحاسيس شركائه في اللعب. يؤكد ذلك مراقبتنا للطفل خلال اللعب الجماعي حيث نلاحظ ممارسته لنفس اللعبة لكن بطرق مختلفة وبمستويات إدراكية متتالية تتناسب مع مراحل نموه وتطوره، مما يشير إلى الزيادة الجوهرية في التفهم وفي النضج المتصاعد في مستوى معرفة الأقران والتعاطف معهم. ضمن مفهوم التغذية الراجعة، وحالما ينبثق من اللعب الصبر والتحمل والتعاطف والتفهم، تقوم هذه الصفات بدورها بإعطاء توجيهات إرشادية مستمرة لإعادة تنظيم اللعب ضمن تراكيب أكثر تعقيداً وبهجة.

8-2-5: القوة والمقدرة

ينبثق العنصر الخامس -الذي يحتوي على قوة ومقدرة البدن والذهن- من العنصر السابق، التفهم حيث يقوم اللعب بدور حجر الأساس في تدريب مهارتنا البدنية وشحذ وتوسيع قدراتنا الذهنية، وأيضاً في تنمية المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع البيئة الاجتماعية المحيطة بنا.

يعطي هذا العنصر التبرير الأمثل لتصوير الطفل نفسه في مكان الأبطال الأقوياء وتقمصه لأولئك الأشخاص الذين يتمتعون بذكاء أو بسرعة وقوة خيالية. يجب توظيف هذا العنصر لتدريب الطفل على التغلب على الألم والمصاعب التي ستواجهه خلال اللعب، فالسيطرة والصبر على الألم العضلي ونقص الأوكسجين خلال اللعب البدني أيضاً من المهام الأساسية لتنمية عنصر القوة والمقدرة. تبني بعض المدارس الغربية فلسفتها التربوية على هذه العنصر حيث يتم إعداد الطفل على تحطيم المشكلات وتحمل الآلام (مثلاً: المدارس العسكرية).

8-2-6: الاتزان

عندما ندمج عنصر التفهم إلى عنصر القوة والمقدرة ينتج لدينا العنصر السادس من عناصر اللعب، حيث يُقدّم اللعب الاتزان كمكافأة للأطفال الذين استطاعوا أن يستحوذوا على الأبعاد المتزايدة لمفاهيم تقدير الذات والآخرين، الثبل واللباقة، رباطة الجأش والطمأنينة، الوفاء والعضوية والتي هي بالأساس مظاهر اجتماعية، لكنها يمكن أن تتمدد لتصبح تعابير ومظاهر بدنية. أيضاً، يُفيد اللعب المنظم في تعزيز قدرة الجهاز الحركي على تذكر ما لا يستطيع الدماغ استحضاره في الوقت المناسب مما يجعلنا نستدل على أن اللعب يجعل الكثير من استجابات الطفل للمؤثرات البيئية آلية ودون تدخل التفكير والتخطيط المسبق، وهذا ما يجعله يتفاعل مع ظروف اللعب المختلفة بسرعة وباتزان عالين (مثال: رد إرسال كرة الطاولة ضمن وضعيات مختلفة دون إحداث أذية جسمية).

8-3: أنواع اللعب

عند الرجوع إلى المراجع المختصة بلعب الأطفال نجد أن عدد أنواع اللعب يختلف من مرجع إلى آخر، ففي بعض المراجع يقتصر العدد على خمسة أنواع (Smith 2010)، لكن في مراجع أخرى يتجاوز خمسة عشر نوعاً (Bob Hughes 2011). يعود هذا الفارق الكبير إلى اعتبار البعض أن الفئات الفرعية المشتقة من الفئات الأساسية هي فئات قائمة بحد ذاتها ولا تقع تحت أي فئة أخرى كالألعاب الالكترونية التي تُحاكي الألعاب الأصلية (مثال محاكاة الألعاب الرياضية ككرة القدم). في جميع الأحوال، يمكننا توضيح أنواع اللعب الرئيسية المرتبطة مع التربية البدنية ووضعها ضمن فئاتها الأصلية كما يأتي:

8-3-1: اللعب التلقائي

هو الشكل الأولي من أشكال اللعب عند الأطفال ويظهر في الأشهر الأولى بعد الولادة، حيث يلعب الطفل مستقلاً وبصورة مرتجلة دون مُقلّمات أو تحديد زمني مُسبق، وبعيداً

عن المحيّدات والقواعد المنظّمة للعب، وغالباً ما يكون اللعب إفرادياً. يحلّ الطفل في اللعب التلقائي إلى التخريب والتكسير، وذلك لعنة أسباب، أهمها:

1. بدائية التوافق العضلي (ما زال تشكّل المشابك العصبية في بداياته).
2. عدم تطور قدرة التوازن الحسي-الحركي.
3. ضعف التناسق البصري-الطرفي (العينين مع الأطراف).
4. عدم معرفة الطفل لماهية الأشياء والأغراض المحيطة به وكيفية عملها والغاية منها.

8-3-2: اللعب التمثيلي

يُطلق البعض على هذا النوع من اللعب "اللعب الإبداعي"، وآخرون يُسمّونه "اللعب التقليدي" أو "اللعب الإيهامي" ويتجلى في محاكاة الطفل لكل ما يدور حوله من تقمّص شخصيات الكبار وتحويل أو نقل وظيفة بعض الأغراض إلى مستويات أخرى كنقل وظيفة العصا لتصبح حصاناً أو واسطة نقل. بالمقام الأول، يعتمد اللعب التمثيلي على خيال الطفل الواسع وقدراته الإبداعية وتوظيفه لقدراته النفسية-الذهنية في تحويل وظائف الأغراض إلى أبعاد أخرى وضمن تراكيب مُركّبة ومتعدّدة. في أغلب الأوقات يكون اللعب التمثيلي جماعياً (غالباً طفلان وأحياناً أكثر) ويتصّف بمقارنته للواقع المحيط لكن كما يلقّاه ويدركه الطفل.

لا يقتصر اللعب التمثيلي على التخيّل ومحاكاة الطفل للواقع ولا يحتوي فقط على الألعاب التمثيلية الإيهامية المختلفة بل يتجاوز ذلك ليشتمل على نماذج ألعاب تمثيلية واقعية أيضاً تماشى مع التقدّم بالعمر ومع تطوره ونموه.

8-3-3: اللعب التركيبي

يشتمل هذا النوع من اللعب على العديد من الألعاب المتفاوتة المستويات والمختلفة الأبعاد ويبدأ بالظهور في سن الخامسة تقريباً، حيث يشرع الطفل باستخدام الأغراض المتوفرة في بيئته، سواء أكانت أغراضاً مصنوعة لهذه الغاية أم أغراضاً منزلية وذلك ليبدأ رحلته الشيقة

في تركيب وبناء مجسمات وأشياء جديدة. يبدأ الطفل هذا النوع من اللعب بشكل بدائي وبدون أفكار أو أهداف مرسومة مسبقاً (مبدأ المحاولة والتجريب) بل يحاول تجميع وترتيب القطع المتوفرة حوله لينتج لديه تركيب جديد مجهول، ومع نمو وتطور الطفل يصبح اللعب أقل عشوائية وينتقل الطفل من مستوى المحاولة والتجريب إلى مستوى رسم الأهداف وتحديد خطوات العمل وتشكيل الأفكار المنطقية عن الناتج من التراكيب. في مراحل الطفولة المتعاقبة وخاصة المتأخرة، وعلى الرغم من وجود مرحلة نهائية للعب وتصوّر واضح حول الناتج المنتظر إلا أن الأهمية العظمى للعب التركيبي تكمن في سلسلة الخطوات التي أدت إلى الناتج وليس في الناتج نفسه.

8-3-4: اللعب الفني

يتميز اللعب الفني (رسوم ورقص وأناشيد... الخ.) باحتوائه على العديد من التراكيب والأنواع من الألعاب المتميزة والتي يمكن اشتقاق العديد من الأشكال منها، حيث لا يخلو نوع من أنواع اللعب إلا ويدخل فيه المجال الفني والإبداعي. إضافة لذلك، يختلف اللعب الفني عن باقي أنواع اللعب بأنه يُتيح للطفل بشكل واسع جداً إمكانية التعبير عن أحاسيسه وعن الحالة الداخلية المهمة التي يعيشها والتي يستخدمها المختصون بعلم النفس كأداة تشخيصية للنمو والتطور أو لاعتلال أو مرض، بحيث أنها من الممكن أن تُشير إلى اضطراب وقلق أو إلى ألم ومعاناة. مقارنة مع باقي أنواع اللعب التي يمكن للطفل أن يكون مشاهداً فقط أو مشاركاً سلبياً فيها، يتميز اللعب الفني بمشاركة جميع الأطفال فيه بشكل نشط وإيجابي، لكن بمستويات متفاوتة، حيث يجد الطفل فيه وسيلة ملائمة للتعبير والتواصل كونه من الأنشطة النابعة من الوجدان والتذوق والأحاسيس الجمالية، وطريقة فعالة للتخلص من الضغوط والانفعالات السلبية التي قد يكون لها تأثيرات غير حميدة قد تمتد إلى مراحل عمرية متقدمة. إذ أن كثير من المراجع تعد اللعب الفني أحد أنواع أو طرق العلاج في المراحل العمرية المتسلسلة.

8-3-5: اللعب الثقافي

ينعت الباحثون هذا النوع من اللعب بأنه أكثر الأساليب فعالية في التعرف على العالم المحيط سواءً كان هذا العالم مادي أم معنوي، بيئة طبيعية أم بيئة مجتمعية، وفي إكساب الطفل المعارف والمعلومات اللازمة عن الأشياء أو المفاهيم الجديدة (العناني 2014) التي سترافقه في المراحل العمرية اللاحقة، وإمداده بالخبرات وإمكانية التجريب واختبار الذات فيما يتعلق بالمفاهيم والأشياء المعروفة لديه. إضافة لذلك، يُعدّ اللعب الثقافي الركن الاستنادي في تنمية الرغبة في المعرفة وفي تقييم وإدراك العلاقات مع العالم المحيط (الاجتماعي والمادي). يتنوع اللعب الثقافي ويختلف بدرجة خصوصيته من مجتمع لآخر، فيتصاعد من القراءة والبرامج التلفزيونية مروراً بالسينما والمسرح ووصولاً إلى الألعاب والمسابقات الثقافية الشعبية وغير الشعبية.

8-3-6: اللعب البدني

منذ لحظة الولادة، تُعدّ الحركة لغة التواصل الواضحة بين الطفل والعالم المحيط به حيث تكون قدرة استخدام الطفل لجهازه العضلي الهيكلي أكبر وأسهل من توظيفه وسيطرته على باقي الأجهزة. على الرغم من أن ممارسة شتى أنواع اللعب من الأساسيات الحياتية اللازمة للنمو والتطور في مراحل الطفولة إلا أن الأهمية الفعلية للعب البدني تكمن في عدة ميادين ومجالات (Othman 2002, Haywood & Getchell 2009)، أهمها:

- 1- مجالات النمو والتطور البدني والصحة: إلى جانب كون اللعب شرطاً حيوياً للنمو والتطور خاصة في المراحل الأولى، يُنمّي اللعب البدني التوافق الحركي من خلال تعلّم المهارات كالجري والقفز والتسلّق والحجل ويرفع من مستوى القدرات البدنية للطفل كالقوة وقدرة التحمل، وأيضاً يُعزّز الصحة من خلال تنمية الأجهزة الحيوية في الجسم كالجهاز القلبي الدوراني والجهاز التنفسي.

(2) - التطور الذهني (الاستكشاف والتفكير): من خلال اللعب، يستطيع الطفل أن يستكشف ويفكر في نطاق واسع من المفاهيم بحرية وضمن ظروف آمنة. يتنهر الأطفال - بشكل غير مقصود غالباً - فرصة اللعب ليدؤوا باستيعاب الكثير من المفاهيم كالمفاهيم الرياضية المتمثلة بالأرقام والترتيب والتماثل والاختلاف والجمع والطرح والقسمة، وكذلك يدؤون بتقدير القياسات كالوزن والطول والحجم والشكل، وإدراكها.

(3) - التطور اللغوي (التواصل): نظرياً، كل أنواع اللعب تحتوي على عنصر التواصل، لكن خلال اللعب البدني يبدأ الأطفال بالتفاوض حول اللعبة وظروفها وقوانينها مما يؤكّد تعلمهم مفردات وتعابير جديدة، الأمر الذي من شأنه زيادة خصوبة المخزون اللغوي لديهم.

(4) - التطور العاطفي: يؤمن اللعب البدني الظروف والبيئة المناسبة للطفل للتخلّص من الانفعالات والعواطف السلبية كالإحباط والغضب وكذلك يعكس الصورة الداخلية لمشاعره وأفكاره، الأمر الذي يُعطي إرشادات دقيقة للمعلّم في كيفية التعامل معه وفي تعليمه التحكم بعواطفه وتقبّله للجماعة وللريح والخسارة.

(5) - التطور الاجتماعي (الانتماء والهوية والتواصل): في اللعب البدني، يتضمن التطور الاجتماعي ثلاثة مهارات أساسية:

- القدرة على التفاعل المؤثّر والإيجابي مع الآخرين.
- تعلّم واستيعاب وتقبّل المعايير الاجتماعية.
- التطور الأخلاقي.

يقوم اللعب بدور فعال جداً في تعلّم وتنمية هذه للمهارات، حيث يدعم ميّزة التواصل مع الآخرين والتأثّر لمجريات الأحداث والامتثال للمسلّم به للمعايير والأعراف الاجتماعية مما

يجعلنا نتأكد أن اللعب من أكثر الأنشطة في المراحل العمرية الأولى التي تُعلّم الانضباط واحترام القوانين.

8-4: أنواع الألعاب

يختلف معنى كلمة لعبة من باحث لآخر ومن مجتمع لآخر وحتى من شخص لآخر، إلا أن المراجع الأم المرتبطة باللعب والألعاب (Ellis 1973, Garvey 1993, Jarves 2011, Gallahue & Ozmun 2010) حدّدت أنواع الألعاب وصنفتها وفقاً لفئات ومجالات مختلفة مرتبطة بمختلف العلوم حسب الآتي:

1- تصنيف الألعاب حسب علم النفس:

1. الألعاب الحسية.
2. الألعاب الديناميكية.
3. الألعاب الذهنية.

2- تصنيف الألعاب حسب علم التدريس:

1. الألعاب التشكيلية.
2. الألعاب التركيبية.
3. ألعاب الأدوار.
4. الألعاب التعليمية.
5. الألعاب البدنية.
6. الألعاب الرياضية.

3- تصنيف الألعاب حسب علوم التربية البدنية (غالباً ألعاب حركية):

1. ألعاب الأطفال (كالمراجيح وألعاب التزحلق).
2. الألعاب الشعبية (كعبة الاختباء).
3. ألعاب الصالات المغلقة (كالجمباز).

4. ألعاب القوى (كألعاب الجري والقفز).

5. الألعاب المائية (كالسباحة والغطس).

6. الألعاب الرياضية (الفردية والجماعية).

8-4-1: أنواع ألعاب التربية البدنية المدرسية

بما أن التربية البدنية تُعنى أولاً بالأنشطة البدنية، يمكن حصر أنواع هذه الأنشطة ضمن قوالب محدّدة وألعاب مرنة ومتعددة الاحتمالات وذلك لتسهيل مهمة المدرس والطالب على حدٍ سواء. أكثر أنواع هذه الأنشطة والألعاب رواجاً في الأوساط المختصة هي:

(1) - ألعاب الجري: تُسمّى الألعاب الحركية التي يتم إنجاز المهمة فيها خلال الركض بألعاب الجري. بجانب تنمية القدرات البدنية العامة، تقوم ألعاب الجري بتنمية قدرات أخرى مهمة، مثل:

• الحركة التناغمية للمجموعة ونهج السلوك الجماعي المشترك.

• تفادي الاصطدام خلال الحركات السريعة.

• تنمية الوعي الفراغي ومعرفة حدود اللعب والتقيّد بها.

(2) - ألعاب المطاردة: تُسمّى الألعاب الحركية التي تقتضي وجود ماسك أو أكثر بينما يقوم بقية المجموعة بدور المهارين منهم بألعاب المطاردة حيث تكون مهمة للماسك مطاردة المهارين وعندما يلمس أحدهم يصبح هو الماسك. توجد لهذا النوع من الألعاب أوجه واحتمالات عدة، تتلخّص في الفئات التالية:

• ألعاب المطاردة البسيطة كوجود ماسك واحد وعند لمس أحد المهارين يتم تبديل الأدوار.

• ألعاب مطاردة ضمن زمن محدّد كوجود ماسك واحد أو أكثر وتكون المهمة لمس أكبر عدد ممكن من المهارين خلال دقيقة مثلاً.

• ألعاب مطاردة مع أداة أو غرض كلعبة المطاردة البسيطة ولكن مع قيادة كرة السلة مثلاً.

(3) - الألعاب التنافسية ضمن مجموعات: هي تلك الألعاب الحركية التي يتم فيها إنجاز المهمة من قِبَل أفراد المجموعة (الفريق) دفعة واحدة بنفس الوقت، ويمكن للفريق أن يتخذ عدة وضعيات للاتطلاق (يجب أن تُحدد مسبقاً)، منها أن يصطف الفريق ضمن رتل واحد أو رتلان، صف واحد أو صف مزدوج، والاصطفاف الدائري. يمكن تصنيف الألعاب التنافسية ضمن مجموعات إلى عدة فئات، أهمها:

1. ألعاب تنافسية مع تبديل الأمكنة.

2. ألعاب تنافسية مع تجاوز الفريق المقابل.

3. ألعاب تنافسية لمسافة محددة.

(4) - الألعاب التبادلية ضمن مجموعات: هي تلك الألعاب الحركية التي يتم فيها إنجاز المهمة من قِبَل أفراد المجموعة (الفريق) واحداً تلو الآخر بالتبادل (عندما ينتهي السابق يبدأ التالي) وغالباً ما تكون وضعية البداية ضمن رتل. يمكن تصنيف الألعاب التبادلية إلى عدة فئات، أهمها:

• الألعاب التبادلية البسيطة التي يتم مع تجاوز فرد أو غرض واحد.

• الألعاب التبادلية مع الرتل الثاني من الفريق الذي يتمركز في الجهة المقابلة.

• الألعاب التبادلية مع استخدام أداة أو غرض ككرة أو قطعة قماش.

• الألعاب التبادلية المركبة التي تتضمن مهام متعددة خلال إنجاز المهمة.

(5) - الألعاب التنافسية الفردية: هي تلك الألعاب التي تشارك فيها الشعبة الصفية كاملة ويتم تنفيذها من التلاميذ انفرادياً كلعبة جمع الأغراض خلال مدة زمنية محددة.

(6) - الألعاب التنافسية الثنائية: شبيهة بسابقتها ويمكن إنجازها ضمن وضعية الصف والدائرة أو حتى ضمن التشكيل الحر، ويمكن للثنائي أن يتمركز جنباً إلى جنب أو خلف بعضهم البعض أو مقابل بعضهم البعض أو حتى على مسافة محددة مسبقاً، وأيضاً يمكن لهما أن يمسا أكتاف أو أيدي بعضهما أو حتى تشبيك ذراعيهما أثناء إنجاز المهمة.

(7) - ألعاب الكرات: هي تلك الألعاب التي تكون فيها أداة اللعبة هي الكرة (ككرة السلة والقدم واليد والطائرة). على الرغم من وجود الكرة كأداة في الألعاب السابقة لكنها لم تكن بتلك الأهمية لتنفيذ اللعبة حيث كان من الممكن تبديلها بغرض آخر. غالبية ألعاب الكرات هي ألعاب مجموعة (فريق) مع وجود بعض الاستثناءات (ككرة التنس أو الطاولة). تتميز هذه الألعاب بتغيير ظروف اللعبة بشكل مستمر وبالتنفيذ ضمن مفهوم الفريق حيث تكون المهمة العمل المشترك واتخاذ القرارات الجماعية الملائمة والتغلب على الخصم. إن كثرة هذه الألعاب واحتوائها على العديد من الأوجه والمهارات المختلفة، يجعل حصرها أمراً صعباً للغاية، لكن -من منطلق النظرية البدنية - يمكننا تصنيفها ضمن فئات مختلفة، أهمها:

- ألعاب التسديد على الهدف: هي تلك الألعاب التي تُنمّي القدرة على دقة إصابة الهدف، والتي تُحضر الطفل وتفيد في تعلّم المهارات الأساسية وبعض المهارات الاختصاصية اللازمة لممارسة بعض الألعاب الرياضية المعروفة ككرة المضرب وكرة اليد.
- ألعاب استقبال الكرة وتحويلها أو إرجاعها: هي الألعاب التحضيرية التي تؤسس الطفل ليستحوذ على المهارات اللازمة للسيطرة على الكرة والتحكّم فيها بالطريقة المثالية كلعبة كرة الطائرة وباستخدام الأطراف والجذع بشكل آمن وإيجابي.
- الألعاب المصغرة التي تُحضر الأطفال للألعاب الكبيرة: تُسمى أيضاً بالألعاب الصغيرة، وهي تلك الألعاب التحضيرية والشبيهة بالألعاب المعروفة والتي تُعدّ نسخة مصغرة (أو مختلفة) عنها مع الاحتفاظ بالنسبي بالخطط والاستراتيجيات والقوانين والظروف اللازمة للعبة الأصلية.

(8) - ألعاب المغامرة والألعاب التعليمية: هي تلك الألعاب المخططة والمراقبة بشكل دقيق من التربوي والمختص والتي تضع الطفل -خاصة المراهق- ضمن مواقف غير مألوقة ومليئة بالإثارة والتحدّي، بحيث توفّر له إمكانية اكتساب الخبرات الجديدة والتكيف مع

البيئة الغنية بالمؤثرات البدنية والنفسية الذهنية التي يبحث عنها وتستلزمها عملية النمو والتطور، وذلك ضمن أوضاع ومواقف مُنظمة وآمنة.

(9) - الألعاب الشعبية: هي الألعاب المقترنة بالقوانين والأعراف ذات الأصل التاريخي الشعبي والتي تنتقل بالتوارث من جيل إلى آخر. تنتشر هذه الألعاب بين مختلف الطبقات الاجتماعية من خلال الأحاديث الشفهية والممارسة الفعلية لها في الأماكن المتاحة، وهذا ما يجعلها خصبة ومتباينة بين مجتمع وآخر وذلك بالرغم من التشابه في أصلها ومحتواها.

(10) - الألعاب المائية: من منطلق التربية البدنية، تُسمي جميع أنواع الألعاب التي يمكن أن تُمارس ضمن المحيط المائي على اختلاف أنواعه ومستوياته بالألعاب المائية. تختلف الألعاب المائية عن باقي أنواع الألعاب بخصائص استثنائية، أهمها:

1. انتقال الطفل من مجال (محيط) اليابسة والهواء المعروفين لديه إلى المجال المائي المختلف، يزيد من عدد الأطفال السلبيين خاصة أولئك الذين يعانون من رهاب الماء.
2. تعلّم التنفّس الصحيح وتفادي السلوكيات المؤدية للحوادث والإصابات من أكثر النقاط أهمية في المحيط المائي.
3. مع وجود الفروقات الجوهرية بين المحيط المائي المالح ومحيط المياه الحلوة، الانعدام النسبي للجاذبية يجعل هذا المحيط أكثر تحدياً ومتعة.
4. يتطلب انتباهاً ومراقبةً شديدين من التربيوي لتفادي الحوادث المحتملة خاصة في المراحل الأولى التي يتعرف من خلالها الطفل عليه.

5-8: خطوات تعليم وممارسة اللعبة

- 1) - اختيار اللعبة: يتطلب اختيار اللعبة أخذ عدة نقاط بالحسبان، أهمها الهدف الرئيسي من الحصة، المرحلة الدراسية وعمر الأطفال، مستوى قدرات الأطفال، المهام الواجب تنفيذها، مدى توافر الشروط المادية للعبة، حالة الطقس.

(2) - تحضير أدوات اللعب وساحته: غالباً ما تكون ألعاب التربية البدنية بدون أداة لكن أحياناً تتطلب اللعبة وجود أداة بسيطة كالكرة أو القمعة. يمكن أن تكون ساحة اللعب داخل صالة أو في الحلاء وفي كلا الحالتين يجب تحضير الساحة وتحديدتها بما يتلاءم مع أنظمة أمان وحماية الطفل.

(3) - تقسيم المجموعات: يوجد لتقسيم المجموعات أربعة احتمالات، الأول عندما يختار المدرس الفرق حسب معرفته بقدرات الأطفال، الثاني عندما يكون الاختيار عشوائياً بحيث يطلب المدرس الاصطفاف ضمن رتلين أو صفين (أو أكثر) حسب الطول مثلاً، والثالث عندما يُعين المدرس رؤساء الفرق الذين يختارون قرقهم حسب الرغبة، والرابع عندما يتشكل لدينا فرق دائمة في الشعبة الصفية. في جميع الأحوال، يجب أن يكون توزيع المجموعات بالتساوي وبشكل يضمن تقارب مستويات المجموعات.

(4) - اختيار رؤساء الفرق واللاعب الأول: يكون قائد الفريق عادة أكثر الأطفال موهبة ويمكن اختياره من المدرس أو من الفريق نفسه، لكن غالباً ما يكون تلقائياً، خاصة في المرحلة الابتدائية.

(5) - توزيع المجموعات واللاعبين في ساحة اللعب: يتم التوزيع حسب طبيعة اللعبة والمكان المتوفر في المدرسة بحيث يمكن أن يكون ضمن تشكيل دائري أو رتل أو صف أو بشكل حر أو بشكل صفين أو رتلين متقابلين... الخ.

(6) - التعريف باللعبة وتسميتها وشرح مهامها: وصف اللعبة وقوانينها والتأكد من أن كل الأطفال قد أدركوا جوهر اللعبة والمهام التي يجب القيام بها للفوز. يُفضل مراعاة الترتيب التالي عند التعريف باللعبة:

1. تسمية اللعبة.

2. وصف اللعبة وشرحها بدقة ووضوح.

3. شرح المهام الواجب إنجازها خلال اللعبة.

4. شروط الفوز والطرق الأكثر فعالية لذلك، وتحديد نقطة نهاية اللعبة.
5. إعطاء النصائح والحلول المرتبطة بتنفيذ المهام وبتخطي العقبات المحتملة.
- (7) توزيع أدوات اللعبة: يكون توزيع أدوات اللعبة سريعاً ومنظماً، وقبل بداية اللعبة وبعد التعريف باللعبة وذلك لضمان انتباه الطفل عند شرح اللعبة وعدم انشغاله بالأداة.
- (8) تقديم اللعبة والتجربة التحضيرية: عند تعليم لعبة جديدة، سيكون الشرح اللفظي غير كافٍ، لذلك لا بد من تقديم اللعبة وإجراء تجربة تحضيرية عليها. يمكن التعديل عليها برفع أو خفض مستوى القوانين المنظمة للعبة أو بإعادة تقسيم الفرق وترتيبها.
- (9) بداية اللعبة وتوجيهها: يقوم المدرس بتحديد بداية اللعبة ويكون هو الموجه الوحيد للعبة بحيث يلتزم بشروط توجيه ومراقبة اللعبة، وهي:
 1. يراقب المدرس مجريات اللعبة واللاعبين بشكل متواصل.
 2. يحافظ على تطبيق القوانين بشكل عادل ويشرف على ذلك.
 3. يوقف أو يُنهي اللعبة عند الخطر أو الإصابة أو عند عدم التقيد بالمضمون.
 4. يعطي إشارة البداية والنهاية والرمز الملائم لإتمام المهمة.
- (10) نهاية اللعبة: غالباً ما تنتهي اللعبة بانتهاء الوقت المخصص لها، لكن يوجد طرق أخرى كثيرة لإنهائها. في كل الأحوال، يجب أن تكون إشارة نهاية اللعبة محددة وحازمة ومترافقة مع صوت الصافرة أو مع تنفيذ آخر طفل للمهمة. بعد توقف الأطفال يجب جمع أدوات اللعب إن وجدت بشكل حازم ومنظم وسريع.
- (11) تقييم اللعبة: يشتمل تقييم اللعبة على شرح الأسباب التي أدت إلى الفوز أو إلى الخسارة، وأيضاً على تقديم الملاحظات لتفادي الأخطاء والسعي لتحسين الأداء في المناسبات القادمة. من المستحسن مدح الأطفال الذين قدّموا أدلةً مميّزةً بطريقة لا تنفي أداء الأطفال الضعفاء.

الفصل التاسع: الاختبارات الأساسية في التربية البدنية في المرحلة الابتدائية

مقدمة

يواجه مدرس التربية البدنية عدة مشكلات وعقبات في عملية التقويم والتقييم مشابهة لما يواجهه مدرسو المقررات الأخرى، إضافة لذلك يزداد عبء مدرس التربية البدنية بوجود عقبات أخرى تنبع من خصوصية المقرر التطبيقية (Morgan & Hansen 2011)، ويكفي أن نذكر هنا أنه بجانب الاختبارات الشفهية والورقية تأتي الاختبارات الميدانية المعقدة بما تحتويه من خطورة وعناصر أمان يجب أخذها بالحسبان والتي تجعل من هذا المقرر فريداً يجبر المدرس أن يكون ملماً بعدة مفاهيم إضافية زيادة عن باقي المقررات. إضافة لذلك، يحتاج مدرس التربية البدنية إلى إعادة النظر وتحليل الأدوات والتقويم والاختبارات المستخدمة في العملية التربوية التعليمية، وذلك من أجل تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة الدقيقة وإعطائهم الدرجات الحقيقية التي تعكس مستواهم ومدى تقدمهم المعرفي والتطبيقي، وكذلك من أجل أن يكون التقويم سهلاً بالنسبة للمعلم بحيث يكون بإمكانه تنبؤ حالة التلاميذ بسلاسة ودون تعقيدات ورقية وحسابية ليكون قادراً على تعديل البرنامج بما يتناسب مع المعارف والقدرات الفعلية للتلاميذ (MacPhail & Halbert 2010)، وبما يتناسب مع خلق الاتجاهات الصحيحة الثابتة نحو ممارسة النشاط البدني من أجل الصحة مدى الحياة.

9-1: مفاهيم أساسية

على الرغم من أن المصطلحات اختبار، قياس، وتقويم تُستخدم بشكل تبادلي كمترادفات عند الكثيرين، إلا أنها مصطلحات تنفرد بتعاريف دقيقة ومختلفة عن بعضها البعض. لتتضح الصورة بشكل يُبَيِّح لنا التعرف على المفاهيم الثلاثة ومدى ترابطها (الشكل 1) عن كتب، نُورد هنا ملخصاً مبسطاً للتعاريف المذكورة في المراجع المعنية بالتربية البدنية والنشاط البدني ونصهرها ضمن بوتقة تعريف واحد (Pangrazi & Aron 2010).

يُقصد بالاختبار الوسيطة أو الواسطة من أجل معرفة كمية أو نوعية شيء محدد ويُعبر عن النتيجة من خلال درجات يعطيها المدرس بناءً على الجودة والتحصيل الفعلي للتنفيذ. بينما يكون القياس عبارة عن تجميع النتائج والمعلومات المتعلقة بالأداء الحركي للتلميذ والمعارف التي اكتسبها وبالإنجازات التي تعلمها خلال حصص التربية البدنية. لذلك يجب على القياس أن يُجيب على السؤالين التاليين بكل دقة: السؤال الأول ماذا يعرف التلميذ عن كيفية التنفيذ (كيف)؟ والثاني ما الذي يعرفه التلميذ (ماذا)؟ أما التقويم فيعني تلك العملية التي يتم من خلالها استخدام المعلومات والمعارف المستخرجة من القياسات وذلك من أجل الحكم على فاعلية أداء التلميذ أو على مدى فعالية المنهاج أو على مدى ملائمة الطرائق المستخدمة. وهنا على التقويم أن يجيب عن السؤال التالي: هل يفي التلميذ بمتطلبات المقرر في المنهاج؟

كمثال لإيضاح التعاريف السابقة، يكون قفز التلميذ من الثبات للأعلى اختباراً ويكون معرفة قدرته على القفز قياساً، بينما يتجلى التقويم عندما تُقارن نتيجة التلميذ أو تُستخدم ضمن علاقة مع محك محدد مسبقاً. أي يكون تقويم التلميذ ممكناً عندما تُحلّل وتُقارن نتائجه مع نتائج محلية أو على مستوى البلد مأخوذة من عينات نموذجية أو مع محكات محددة مسبقاً.

في التربية البدنية المدرسية، يستخدم المدرسون نوعين من القياسات، القياسات الموضوعية والقياسات الشكلية. تعني القياسات الموضوعية تلك العملية التي يتم من خلالها إعطاء الدرجات للتلميذ، بينما تعني القياسات الشكلية تلك القياسات التي يقوم المدرس بتطبيقها من أجل معرفة مستوى أداء التلميذ، لكنه لا يستخدمها عند إعطاء الدرجات، ولهذا السبب فإن غالبية المدرسين يستخدمون القياسات الموضوعية (Pangrazi & Aron, 2010).

في جميع الأحوال، يجب أن يتصف القياس بالخصائص التالية:

1) القدرة على معرفة مدى تقدّم التلاميذ فيما يتعلق بالأهداف التربوية التعليمية.

(2) ملاحظة وتشخيص الدلالات التي تُشير إلى نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ في الجوانب البدنية والمهارية وذلك بغرض إرشادهم وتمتين قدراتهم وإيجاد المحتوى المناسب والطرائق العلاجية لنقاط ضعفهم.

(3) اكتشاف التلاميذ وذوي لموهوبة العالية وذوي الكفاءات المتميزة في النشاطات البدنية والرياضات المختلفة، مما يسهل توجيههم إلى الأنشطة المناسبة لميولهم وقدراتهم.

(4) معرفة مستويات نمو التلاميذ بدنياً ونفسياً وعقلياً مع إتاحة الفرصة في اجراء المقارنات في هذه المستويات وبما يساعد في عملية الاستشارة والتشويق لديهم في تحقيق المستويات المطلوبة.

(5) معرفة الحالة التغذوية للتلاميذ وتوجيههم بما يتناسب مع النتائج من حيث دعم الحالة في سبيل إدارة الحياة اليومية والنمط الحياتي الصحي.

(6) المساعدة في عملية تقويم كل من المدرس والمفاهيم التدريسية والتعليمية مع تعديل اوجه الضعف فيها، ومعالجتها، وتعزيز وتحسين النقاط الفعالة.

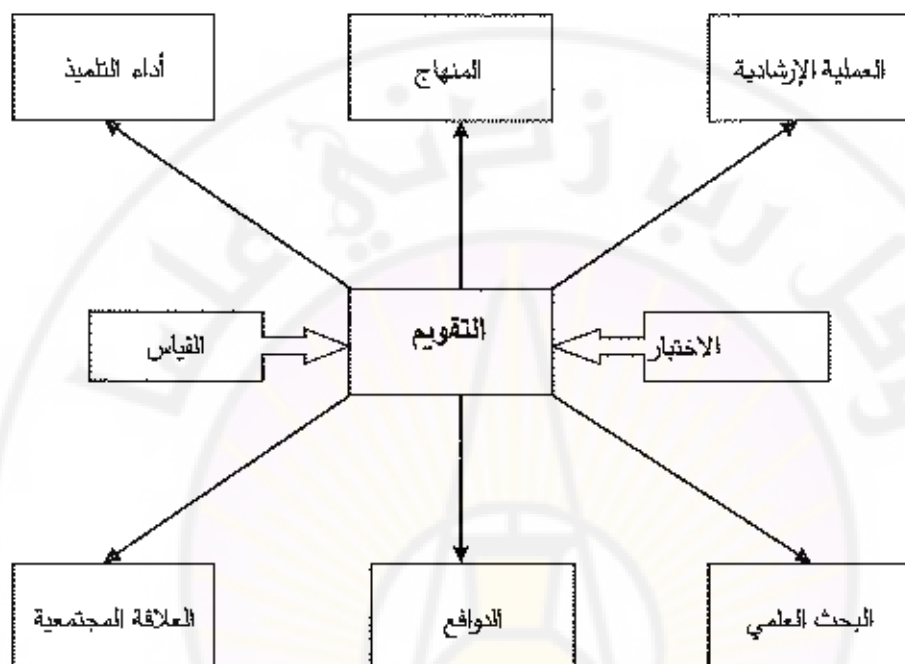
(7) تسليط الضوء على مدى نجاح طرائق التدريس المستخدمة والأساليب المتبعة والكشف عن مكامن ضعفها وإعطاء النقاط الإرشادية للمعالجة.

(8) المقدرة على تقسيم التلاميذ ضمن مجموعات متجانسة ومقاربة وتصنيفهم من حيث القدرات البدنية والنفسية الذهنية.

بما أن المقرر الذي بين أيدينا قد أعدّ لغير المختصين فسيكون كافياً أن نذكر التصنيفات الرئيسية للقياسات، وكذلك الاختبارات الأساسية التي على المعلم أن يكون على دراية بها من أجل خلق الإمكانية -ولو ضمن الحد الأدنى- لتحرير سجللاً خاصاً بالتلميذ يشتمل على المعلومات الأساسية له وعلى نتائج أدائه وسلوكه عبر تقدم العملية التربوية التعليمية، ولتقويم التلميذ والعمل بشكل لائق ومقبول علمياً معتمدين بذلك على بعض القياسات

الجسمية الهامة وبعض قياسات القدرات البدنية وذلك بما يتناسب مع معارف المدرس ومع الإمكانيات المتوفرة في المدارس.

الشكل (1): التقويم وعلاقته بالقياس والاختبار



9-2: تصنيف القياسات في التربية البدنية

يمكن تصنيف مجالات القياس في التربية البدنية من خلال عدة مجالات، تُعامل هذه المجالات على أنها وحدة متكاملة وأن تقييم الطفل لا يتم من خلال اختبار واحد بل من خلال التقرير النهائي لمجموع هذه المجالات ومجموع نتائج الاختبارات (التقويم). من أكثر هذه التصنيفات شيوعاً واستخداماً في أكثر من منظمة ذات صلة بالتربية البدنية (CDC) وفي أكثر من مناهج للتربية البدنية في دول العالم (المناهج الأسترالي، الأمريكي، الكندي، الفنلندي) هي مجموعة الاختبارات التالية:

- 1) القياسات الجسمية: وتتضمن الطول والوزن وأطوال العظام والمحيطات والأعراض وطيات الجلد وارتفاع بعض أجزاء الجسم (كارتفاع الكتف عن سطح الأرض).
- 2) اللياقة البدنية: وتشتمل على منظومة متداخلة من الاختبارات التي تحتوي على العديد من المفاهيم المراد قياسها، منها القوة العضلية والسرعة وقدرة التحمل والمرونة.
- 3) اختبارات المهارات الحركية: تنقسم هذه الاختبارات إلى نوعين:
 - اختبارات المهارات الحركية الأساسية (كالمشي والحجل والرمي) والتي تستخدم غالباً في المراحل العمرية الأولى (انظر الفصل السادس)،
 - اختبارات المهارات الحركية المتقدمة والتي بدورها تنقسم إلى مهارات حركية مركبة (كالقفز ثم الجري)، والمهارات الحركية الرياضية التخصصية (التكنيك) كمهارة الإرسال أو الاستقبال.
- 4) الاختبارات النفسية: تتناول هذه الاختبارات الحالة النفسية للفرد بمختلف نواحيها والتي ترتبط ارتباطاً مباشراً مع الحركة والتربية البدنية كاختبارات الليول والاتجاهات.
- 5) الاختبارات الفيزيولوجية: غالبية هذه الاختبارات تكون مخبرية كاختبارات الحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين واختبارات الرئة والسعة الحيوية واختبار حمض اللبنيك.
- 6) الاختبارات البايوميكانيكية: أيضاً، تُعد بمجملها اختبارات مخبرية وتقيس التنفيذ الأمثل للحركة من خلال دراسة مفاصل الجسم وزواياه، وأيضاً تأثير بعض المؤثرات على الأداء الحركي كنتأثير الاهتزاز المتواصل على تنفيذ مهارة ما كمهارة التوازن.
- 7) الاختبارات الذهنية (الدكاء) والوجدانية: إما أن تكون نظرية أو تطبيقية من خلال تنفيذ مهام حركية محددة وتقيس هذه الاختبارات مدى قابلية الفرد لاستيعاب التطبيق الأمثل ومستوى الذكاء لديه كاختبار الذكاء الحركي واختبار التأقلم ضمن الجماعة (الفريق).

تقتصر الفقرات التالية على بعض القياسات الجسمية وبعض اختبارات اللياقة البدنية وذلك بما يتلاءم مع الشروط والإمكانات المتاحة وبما يتلاءم مع المرحلة العمرية وخصائصها.

9-3: القياسات الجسمية

القياسات الجسمية أو كما يسميها الكثيرون الأنثروبومترية هي قياسات لدراسة الخصائص الجسمانية للإنسان وتستخدم لعدة أغراض، منها تقدير وقياس النمو والتركيب الجسمي لدى الأطفال. من بين الطرائق العديدة، تُعد الطرائق الأنثروبومترية الأكثر استخداماً عند دراسة الخصائص الجسمية والنمو والحالة الصحية للأطفال وذلك لأسباب كثيرة، نذكر منها:

- إمكانية الإدارة ومعالجة البيانات بسهولة،
- أنها مقبولة وذات مصداقية عالية، ومطبقة عالمياً حتى على مستوى الحكومات،
- تتمتع بتكلفة مادية قليلة ولا يتطلب تطبيقها معارف معمقة،
- أنها مقبولة لدى مختلف المجتمعات الأعراق البشرية كونها لا تتطلب تدخلاً جراحياً وتعتمد فقط على المورفولوجيا الخارجية للجسم. إضافة لذلك، تُعد القياسات الأنثروبومترية شائعة الاستخدام في الأوساط الطبية والصحية والرياضية، وتعد أساساً في اختبارات التربية البدنية المدرسية والتي تهتم بمراقبة نمو الطفل ومتابعة حالته الصحية وحالته التغذوية، كما وتهتم بتناسق الأبعاد الجسمية ومحتوى الجسم وتركيب، وفي دراسة العلاقات بينها وبين القدرات البدنية والنفسية الذهنية، حيث تُستخدم كوسيلة ذات مرجعية عالية في التشخيص والعلاج (Haywood 2009, WHO 2007).

9-3-1: مؤشر كتلة الجسم

هو عبارة عن وزن الجسم بالكيلو غرام مقسوماً على مربع طول الجسم بالمتر، وهذا يعني الإجابة الرقمية الدقيقة عن السؤال التالي: كم كيلو غرام من وزن الجسم يقع على كل متر مربع من الجسم، ويستخدم مؤشر كتلة الجسم بالمقام الأول في معرفة الحالة التغذوية للتلاميذ،

وكذلك تصنيفهم ضمن مجموعات وذلك حسب درجة البدانة لديهم. وتكون معادلة

$$\text{المؤشر: مؤشر كتلة الجسم (كغ/م}^2\text{)} = \frac{\text{الوزن (كغ)}}{(\text{الطول})^2 \text{ (م)}} \quad (م)$$

وبما أنه لا توجد إحصائيات دقيقة لعينة نموذجية ممثلة للأطفال في منطقتنا عدا بيانات

منظمة الصحة العالمية التي وضعتها ضمن برنامج حاسوبي (WHO Anthro,)

WHO Anthroplus) واعتمدت في تأويلها على استخراج الرتب المئوية ونتائج

اختبار التشتت عن الانحراف المعياري (Z-score).

لسهولة التأويل، نذكر تلك البيانات المعيارية (المحكّية) المستنتجة من معهد كوبر ليكون

مبدأً للمقارنة ممكناً مع العلم أن هذه البيانات قد استخلصت من المشروع العالمي للياقة

البدنية لأطفال المدارس (Cooper Institute for Aerobics Research)

(2004) والتي أطلق عليها منشؤها "فيتنس غرام" (Fitnessgram).

جدول (1): الثوابت المحكّية لمؤشر كتلة الجسم من أجل الصحة

العمر (سنة)	ذكور				إناث			
	تفيل جداً	الحدود الصحية	بحاجة لتخسيس *	خطر صحي *	تفيل جداً	الحدود الصحية	بحاجة لتخسيس *	خطر صحي *
6	≥ 13.7	13.8 - 17.1	17.2	≤ 18.8	≥ 13.4	13.5 - 17.2	17.3	≤ 19.2
7	≥ 13.7	13.8 - 17.6	17.7	≤ 19.6	≥ 13.5	13.6 - 17.9	18.0	≤ 20.2

$\leq$ 21.2	18.7	13.7 – 18.6	$\geq$ 13. 6	$\leq$ 20.6	18.3	14.0 – 18.2	$\geq$ 13. 9	8
$\leq$ 22.4	19.5	14.0 – 19.4	$\geq$ 13. 9	$\leq$ 21.6	19.0	14.2 – 18.9	$\geq$ 14. 1	9
$\leq$ 23.6	20.4	14.3 – 20.3	$\geq$ 14. 2	$\leq$ 22.7	19.8	14.5 – 19.7	$\geq$ 14. 4	10
$\leq$ 24.7	21.3	14.7 – 21.2	$\geq$ 14. 6	$\leq$ 23.7	20.6	14.9 – 20.5	$\geq$ 14. 8	11
$\leq$ 25.8	22.2	15.2 – 22.1	$\geq$ 15. 1	$\leq$ 24.7	21.4	15.3 – 21.3	$\geq$ 15. 2	12
$\leq$ 26.8	23.0	15.7 – 22.9	$\geq$ 15. 6	$\leq$ 25.6	22.3	15.8 – 22.2	$\geq$ 15. 7	13
$\leq$ 27.7	23.7	16.2 – 23.6	$\geq$ 16. 1	$\leq$ 26.5	23.1	16.4 – 23.0	$\geq$ 16. 3	14

15	≥ 16.8	16.9 - 23.7	23.8	≤ 27.2	≥ 16.6	16.7 - 24.3	24.4	≤ 28.5
16	≥ 17.4	17.5 - 24.5	24.6	≤ 27.9	≥ 17.0	17.1 - 24.8	24.9	≤ 29.3

* = وزن زائد، ** = بدانة، ≥ = أصغر من أو يساوي، ≤ = أكبر من أو يساوي.

9-4: اختبارات اللياقة البدنية

على الرغم من التعريفات الكثيرة للياقة البدنية، يمكن أن يكون تعريف المجلس الأمريكي للصحة والتربية البدنية (NASPE 2016) من أكثر التعاريف شموليةً وشيوعاً بين الأوساط المختصة، خاصة التعريف المرتبط بالتربية البدنية المدرسية للمراحل الأولى، والذي ينص على أنها " قدرة الفرد على تنفيذ الواجبات والمهام الحياتية اليومية بنشاط وحيوية وفعالية ودون التعرض للتعب المفرط، وذلك مع توافر قدر من الطاقة يسمح بمواصلة تنفيذ المهام والعمل خلال الوقت الحر ولواجهة الظروف والضغوط البدنية خلال الحالات الطارئة".

في الجهة المقابلة، تُعرّف اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة بأنها " مقدرة الفرد الأدائية في اختبارات تعبر عن التحمل القلبي-التنفسي-الدوراني والقوة العضلية الهيكلية والتركيب الجسمي والشحوم". تقتصر الفقرات التالية على تلك القدرات الجسمية بما يتناسب مع المرحلة العمرية المستهدفة من المقرر، والتي تعكس اللياقة البدنية دون التطرق إلى القدرات النفسية الذهنية واللياقة الاجتماعية والانفعالية وذلك لأنها تشتمل على مفاهيم ومواضيع تُناقش عادةً في مراجع خاصة بها حيث أنها متنوعة ومختلفة باختلاف التمرکز الجغرافي والحالة الاقتصادية الاجتماعية والإرث الثقافي.

9-4-1: اختبارات القوة

يمكن أن نعرف القوة على أنها "قدرة العضلات الهيكلية (المخططية) على مقاومة حمل (مؤثر) خارجي أو داخلي بفعالية". وبما أننا نتعامل في المدارس خاصة في المراحل الأولى مع أطفال يجب حثهم على ممارسة الأنشطة البدنية وليسوا رياضيين بالضرورة، بل أغلبيتهم لا يمارسون النشاط البدني إلا من أجل الترفيه وفترات قصيرة جداً (Hardman & Marshall 2000). لذلك، لا نتطرق هنا إلى أنواع القوة ومجالاتها، ونختصر هذه المفاهيم بأمثلة على بعض الاختبارات الممكنة في البيئات المدرسية كاختبار الضغط لقوة الطرف العلوي، واختبار المعدة لقوة الجذع، واختبار الوثب من الثبات للأمام لقوة الطرف السفلي، وذلك لتبيان المنهجية المتبعة علمياً. ينطبق هذا الاختصار على باقي الاختبارات أيضاً وذلك لأن الهدف من المقرر الحالي هو علوم التربية البدنية وليس علوم التدريب الرياضي مع الأخذ بالحسبان أن التنفيذ الصحيح للاختبار من الشروط الأساسية التي لا يمكن أن يُستغنى عنها عند التقييم واستصدار النتائج، وأنه يمكن تعديل الاختبار بما يتناسب مع مستوى وقدرات التلاميذ البدنية. نذكر هنا بعض المحكات المرجعية المستخلصة من بطاريات الاختبارات (جدول 2) للاستئناس وللمقارنة العامة فقط، وليس من أجل أن تكون محكات مرجعية أو أهداف تُجبر الطفل إلى السعي للوصول إليها.

جدول (2): الثوابت التحكية لاختبارات الضغط والمعدة والوثب للأمام من أجل الصحة (مستخرجة من بطاريات الاختبارات (للمقارنة فقط))

العمر (سنة)	ذكور			إناث		
	الضغط (#)	المعدة (#)	وثب للأمام (سم)	الضغط (#)	المعدة (#)	وثب للأمام (سم)
6	$3 \leq$	$3 \leq$	$110 \leq$	$3 \leq$	$3 \leq$	$108 \leq$

110 ≤	4 ≤	4 ≤	113 ≤	4 ≤	4 ≤	7
115 ≤	6 ≤	5 ≤	118 ≤	6 ≤	5 ≤	8
120 ≤	9 ≤	6 ≤	123 ≤	9 ≤	6 ≤	9
125 ≤	12 ≤	7 ≤	128 ≤	12 ≤	7 ≤	10
130 ≤	15 ≤	7 ≤	135 ≤	15 ≤	8 ≤	11
133 ≤	18 ≤	8 ≤	148 ≤	18 ≤	9 ≤	12
135 ≤	18 ≤	7 ≤	160 ≤	21 ≤	10 ≤	13
137 ≤	18 ≤	7 ≤	171 ≤	24 ≤	12 ≤	14
139 ≤	18 ≤	7 ≤	180 ≤	24 ≤	14 ≤	15
140 ≤	18 ≤	7 ≤	188 ≤	24 ≤	16 ≤	16

≤ أكبر من أو يساوي، # = عدد المرات، سم = سنتيمتر

2-4-9: اختبارات السرعة

يمكن أن تُعرفها على أنها "القدرة التي يستطيع الفرد من خلالها تنفيذ الحركات والمهارات الحركية بالسرعة الممكنة حسب الشروط المعطاة سلفاً" (Kiraly & Szakaly, 2011). فيما يخص المرحلة الابتدائية في المدرسة حسب الشروط البيئية والأدوات المتوفرة فنختصر المفهوم بسرعة الجري والذي يُمكن أن يُقاس بعدة اختبارات مرجعية (كاختبار 30م، 60م، 100م). من أجل استيعاب مفهوم سرعة الجري، نكتفي هنا باختبار ffdhk اختبار الجري لمسافات 30، 60، 100 متراً (جدول 3).

جدول (3): التوابت الخكية لاختبارات 30م، 60م، 100م من أجل الصحة وحسب الصفوف (مستخرجة من بطاريات الاختبارات (للمقارنة فقط))

صف 2-1		صف 4-3		صف 6-5		صف 9-7	
ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث

100 متر (ثانية)		60 متر (ثانية)		30 متر (ثانية)		30 متر (ثانية)		
14.0	13.9	9.8	9.2	5.3	5.1	5.4	5.4	ممتاز
16.0	15.0	10.8	10.0	5.8	5.8	5.9	5.9	جيد
18.0	17.0	12.0	11.3	6.3	6.0	6.5	6.4	متوسط
22.0	20.0	14.0	13.0	7.0	6.8	7.2	7.2	الحد الأدنى

9-4-3: اختبارات التحمل

يمكن دمج تعريفاتها العديدة بأنها "قدرة الجسم البشري على مقاومة التعب الناتج من بذل الجهد لمدة طويلة". يتمتع الفرد ذو قدرة التحمل بالقدرة على الأداء البدني (والوظيفي) والنفس ذهني عالي الشدة لمدة طويلة نسبياً". بشكل عام، تُميز الباحثون ثلاثة أنواع من قدرة التحمل (Dubecz 2009):

1. قدرة التحمل الطويلة: تكون هذه القدرة حاضرة عند الأداء الذي يمتد لأكثر

من 15-30 دقيقة.

2. قدرة التحمل المتوسطة: الأداء هنا يمتد بين الدقيقتين والتسع دقائق فقط.

3. قدرة التحمل القصيرة: تكون المطلوب بين 45 ثانية ودقيقتين.

كمثال على قدرة التحمل العامة، يمكننا تعداد الكثير من الاختبارات كاختبار كوبر للجري لمدة 12 دقيقة واختبار 1200م واختبار 1500م. نذكر هنا اختبار الميل (1609م) مع الثوابت المستخلصة للأداء (جول 4).

جدول (4): الثوابت المحكية لاختبار الميل (1609م) واختبار المرونة من أجل الصحة
(مستخرجة من بطاريات الاختبارات (للمقارنة فقط))

العمر (سنة)	ذكور		إناث	
	ميل (1609م) (دقيقة، ثانية)	المرونة (سم)	ميل (1609م) (دقيقة، ثانية)	المرونة (سم)
6	13.00	21	13.00	23
7	12.00	21	12.00	23
8	11.00	21	11.00	23
9	10.00	21	10.00	23
10	9.30	21	10.00	23
11	9.00	21	10.00	23
12	9.00	21	10.30	23
13	8.00	21	10.30	25
14	8.00	21	10.30	25
15	7.30	21	10.00	25
16	7.30	21	10.00	25

9-4-4: اختبارات المرونة

المرونة هي "نزعة أنسجة الجسم للسماح بالحركة في مفصل أو مجموعة مفاصل ضمن المدى الحركي الكامل ودون التعرض للإصابة" (Laurence et al, 2008). من بين تصنيفاتها الكثيرة، يمكن أن تُنوّب ضمن أربعة أنواع أساسية:

1. المرونة الثابتة: أو المرونة البطيئة هي المرونة التي يكون فيها سلسلة تكرارات الحركة 3-5 مرات بحيث تدوم كل مرة 10-20 ثانية.

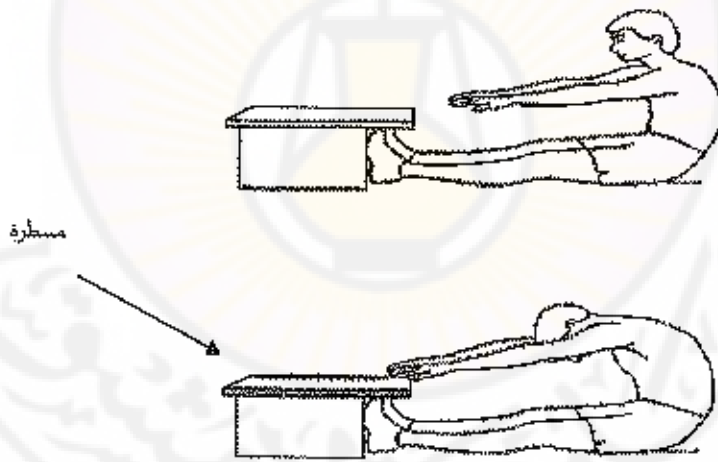
2. المرونة المتحركة: هي المرونة التي تتضمن حركات سريعة للمدى الحركي للمفصل ويكون التكرار فيها 5-15 مرة وتستخدم للياقة أكثر من استخدامها للإطالة.

3. المرونة الإيجابية: هي ذلك النوع من المرونة التي يقو الفرد ذات نفسه بالتمارين دون تدخل قوة خارجية أثناء التنفيذ.

4. المرونة السلبية: بعكس سابقتها، يكون التنفيذ معتمداً على قوة خارجية (غالباً زميل) تُجر المفصل على الوصول إلى المدى الحركي الممكن.

كما هو الحال عند باقي القدرات البدنية، يوجد للمرونة عدة اختبارات شائعة، نذكر هنا اختبار المرونة الأكثر تداولاً في بطاريات الاختبارات (اختبار الجلوس والوصول) والذي يُعدّ مثالاً للمراحل العمرية الأولى (شكل 2) مع ذكر محكاته المرجعية (جدول 4).

شكل (2): اختبار الجلوس والوصول



الفصل العاشر: الأمان والسلامة وطرائق تدريس التربية البدنية في المرحلة الابتدائية

مقدمة

تعد الأساليب والطرائق التدريسية لأي رسالة أو مقرر تربوي-تعليمي عاملاً جوهرياً من عوامل وعناصر العملية التعليمية الناجحة، وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو تتميز بخصائص ومتطلبات محددة تتناسب مع درجة التطور ومستوى النمو الذي يصل إليه الإنسان في كل مرحلة فلا بد من الاستحواذ على الكم الكافي والتنوعية الملائمة من المعلومات المرتبطة بمختلف مجالات التطور والنمو بما يضمن الإيفاء لمتطلبات المرحلة بالشكل الأمثل. حيث يسفر تحقيق هذه المتطلبات في التوقيت الدقيق والمرحلة المناسبة إلى نمو الفرد بشكل سوي ومتزن، ويؤدي الإخفاق أو عدم تحقيق هذه المتطلبات في وقتها وضمن درجات محددة ومستويات ملائمة لوضع الإنسان إلى نتيجة عكسية لها آثار قد تمتد إلى باقي المراحل العمرية.

10-1: الأمان في الألعاب

نذكر في هذا الفصل من المقرر طرائق تدريس وتعليم الأنشطة المرتبطة بأنواع الألعاب في التربية البدنية فقط، ونستعرض مجالات النواحي التطبيقية التي يجب أن تؤخذ بالحسبان من أجل التقدم السليم والترتبي المتصاعد والموائم لنمو وتطور الطفل في مرحلة التعليم الأساسي من جهة، ومن جهة ثانية، من أجل الحرص على توفير البيئة والشروط اللازمة لضمان أمان الطفل وعدم التسبب في إحداث أذية غير مقصودة له. حيث غالباً ما يكون الاختيار الخاطئ للعبة أو للنشاط البدني من الأسباب الرئيسية للإصابة البدنية أو لنشوء اضطراب سلوكي على أقل تقدير. تعود أسباب الاختيار الخاطئ للألعاب والأنشطة لعدة محاور، أهمها:

(1)- المرحلة العمرية: عدم الأخذ بعين الاعتبار الخصائص البدنية والنفسية الذهنية للمرحلة العمرية، فما يمكن أن يقوم به تلميذ الصف الأول الابتدائي يختلف جذرياً

عما يمكن انتظاره من طلاب الصف الثامن مثلاً، وذلك على الرغم من ممارستهم لنفس اللعبة أو النشاط.

(2) - **المدخلات والمخرجات:** إن تشابه المدخلات في المراحل العمرية المختلفة لا يقتضي بالضرورة تشابه المخرجات، حيث يمكن ممارسة النشاط نفسه وتكون النتائج متباينة. إذ لكل مرحلة عمرية أهداف وغايات خاصة بها، فالهدف من ألعاب المطاردة في المراحل الأولى ينحصر بعنصر المرح وتنمية القدرات البدنية الأساسية، بينما في المراحل المتقدمة يزيد على ذلك التنافس والسعي الشديدين للفوز وإثبات الذات.

(3) - **عدم مراعاة مستوى القدرات البنية والنفس ذهنية:** تختلف درجة صعوبة وقوانين اللعبة بين مجموعة وأخرى وذلك بناءً على الميزات والخصائص البدنية والنفسية الذهنية التي تتمتع بها المجموعة. فممارسة لعبة الاختباء أو التسديد على الهدف تختلف في شدتها وأهدافها ومراحلها بين مجموعة تلاميذ الصف الثاني ومجموعة من التلاميذ المعاقين من نفس المرحلة العمرية.

(4) - **العوامل البيئية:** يجب على المدرس اختيار الألعاب التي تتماشى مع ميول الطفل ومع إشباع رغبته باللعب، وفي الوقت نفسه لا تتعارض مع معايير البيئة الاجتماعية وبما يتناسب مع التمرکز الجغرافي لأغلبية التلاميذ، حيث تتباين القدرات بين أبناء الريف وأبناء المدينة، وبين أبناء المناطق الساحلية وأبناء المناطق الجبلية... الخ.

(5) - **الطريقة المثبعة في التطبيق:** على المدرس الإلمام بالأساليب التربوية وفي طرائق تدريس التربية البدنية بحيث عليه امتلاك المهارات التمييزية والكفاية المعرفية المناسبة لاختيار الأسلوب الأمثل والطريقة الأكثر أماناً في تطبيق النشاط البدني أو المهارة الحركية. فمثلاً لا يمكنه استخدام الأسلوب التبادلي التشاركي أو الطريقة الكلية المطلقة عند التطبيق التعليمي الأولي لمهارة خطرة كسهارة الدسرجة الأمامية، بينما يمكنه ذلك عند تعليم مهارة المشي.

قبل استعراض الأساليب والطرائق التدريسية في التربية البدنية وفي الألعاب والأنشطة الإرشادية لا بد أن نذكر أكثر أشكال التطبيق العملي لإنجاز المهمة المطلوبة (الاصطفاف) الذي يسبق بدء إنجاز الوظيفة أو المهمة أو خلالها أو إلّاثنين معاً) رواجاً في دروس التربية البدنية بما يضمن سلامة الأطفال والمحافظة على النظام والأوضاع الصحية داخل الشعبة الصفية وخارجها.

10-2: تشكيلات تنفيذ المهام (الاصطفاف)

من أجل التطبيق العملي للمهام والمتطلبات الحركية، يجب تنظيم الطلاب في المنطقة الجغرافية لتطبيق النشاط بحيث يمكن متابعة تنقلاتهم وتنظيمهم وإدارتهم بالشكل الأمثل والمناسب للجميع بواسطة المعلم أو المشرف. وبما أن لمقرر التربية البدنية وللنشاط البدني والحركي خصوصية صحية بالغة الأهمية فيجب تطوير العلاقة ضمن مجتمع المتعلمين- المعلمين بحيث يصبح فيها المفهوم الأهم هو الفلسفة القائمة على إتباع التعليمات الصارمة، وعلى قيادة المعلم أو المشرف وذلك لتفادي الأذى والإصابات المحتملة وذلك بجانب العلاقة الديمقراطية القائمة على التعاون وتبادل الآراء والأدوار (Makszin 2014). يمكن تنفيذ كل هذه الشروط وإعادة بناء العلاقة بين المعلم-المتعلم خلال التنفيذ من خلال نماذج الاصطفاف أو كما يسمونه في المراجع الأم "أشكال تنفيذ المهمة." على هذا النحو، فإنه يمكننا تعريف "شكل تنفيذ المهمة" أو أسلوب اصطفاف الأفراد بأنه "النمط أو التشكيل الخارجي الذي يتخذه الأفراد الفاعلين في التطبيق العملي للنشاط البدني، والعلاقات والروابط المتبادلة فيما بينهم في منطقة التنفيذ، وذلك من أجل القيام بالتمارين والمتطلبات الحركية، والتي يمكن للمدرس أو المشرف مراقبتها ومراجعتها وتنظيمها والتحكم فيها بشكل موحد وفقاً لمعايير ومتطلبات المرحلة العمرية". ونستخدم في الفقرات التالية مصطلح الاصطفاف بدلاً من تشكيلات تنفيذ المهمة.

يعتبر الكثير من المختصين (Makszin 2014, Pangrazi and Aron) أن الاختيار الصحيح لتشكيل تنفيذ المهمة أو الاصطفاف هو المتطلب الأول لنجاح العملية التعليمية التربوية وتحقيق المهام وإنجاز المتطلبات المنصوص عليها في النشاط البدني. إضافة لذلك، شددوا على الشروط العامة التالية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار تشكيل التنفيذ أو الاصطفاف:

1. الوقت اللازم والمخصص لتنفيذ المهمة،
2. مقدار ونوعية المادة المراد تعليمها،
3. نوعية مكان التنفيذ والأدوات المتاحة الممكن استخدامها،
4. عدد الأطفال في الشعبة الصفية،
5. أسلوب وطريقة التدريس المراد تطبيقها.

10-2-1: تشكيلات تنفيذ المهمة (الاصطفاف العملي)

يمكن تقسيم المجموعات في الشعبة الصفية حسب الوظيفة المراد إنجازها بحيث علينا التمييز فيما إذا كان الأطفال ينجزون الوظيفة نفسها في الوقت نفسه أم عدة وظائف بشكل متزامن. ضمن هذا السياق، يمكننا التمييز بين تشكيلين أساسيين لتنفيذ المهمة أو الاصطفاف:

1- تشكيلات تنفيذ المهمة (اصطفاف) للشعبة الصفية، والذي يمكن أن يكون:

- اصطفاف الشعبة (جميع الأفراد)
- اصطفاف الشعبة ضمن مجموعات
- اصطفاف أفراد الشعبة بشكل منفرد

2- تشكيلات تنفيذ المهمة (اصطفاف) للفريق (المجموعة)، والذي يمكن أن يكون أيضاً:

- اصطفاف الفريق (جميع الأفراد)

• اصططاف الفريق ضمن مجموعات

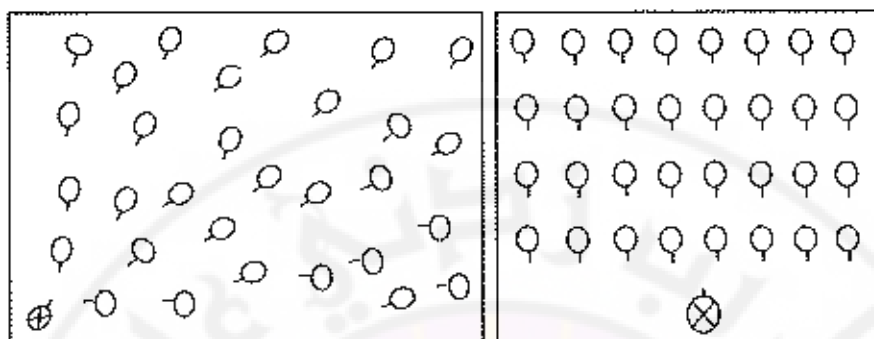
• اصططاف أفراد الفريق بشكل منفرد

10-3-1: اصططاف الشعبة (جميع الأفراد)

من أكثر أنواع الاصططاف استخداماً، ويسمى أيضاً باصططاف المواجهة حيث يكون أفراد الشعبة الصفية أمام المدرس ويتجهون نحوه إما بشكل منتظم كما في الشكل رقم (1) أو بشكل حر كما في الشكل رقم (2) ويتميز هذا النوع من الاصططاف العملي بأن جميع الأفراد ينفذون نفس المهمة لكن بسرعات (وتسارع) متفاوتة وذلك حسب الخصائص الجسمية والاختلافات الفردية بينهم. يُستخدم هذا النوع من الاصططاف العملي في الكثير من الوظائف التطبيقية، مثلاً:

1. التمارين السويدية
 2. تمارين النظام (نظام منظم كالمشي بوتيرة محددة)
 3. تمارين تنمية القدرات البدنية (كتمارين الإطالة والقوة)
 4. تمارين عناصر بعض المهارات الرياضية الاختصاصية (مثلاً: قيادة كرة السلة بالمكان)
 5. تمارين بعض الحركات الجمبازية (كالوقوف على اليدين)
 6. تمارين تعزيز المهارات الحركية الصعبة بالمكان (كالقفز والدوران 360 درجة)
- يبين الشكل رقم (1) و(2) مثلاً على الاصططاف العملي للشعبة الصفية (اصططاف المواجهة)، لكن يمكن تغيير شكل الاصططاف حسب الحاجة وحسب خصائص المادة

المزاد تدريسها. يتسم هذا النوع من الاصطفاف العملي للشعبة الصفية بعدة خصائص وميزات أهمها:



شكل (2)

شكل (1)

1. الإمكانية المتاحة لاستغلال الوقت بالشكل الأمثل، كما يمكن تنفيذ عدد أكبر من التمارين خلال نفس المدة ويؤمن مناخاً نموذجياً للتعليم الفعال والاستحواذ على المهارات المطلوبة.

2. بما أن هذا النوع من الاصطفاف يندرج ضمن الأنواع التي تُنفَّذ بإشراف المدرس، فيمكن التحكم بحجم وشدة الجهد الذي يبذله الأفراد.

3. يتيح الفرصة لتتبع التطور المتتالي للأفراد خلال السلسلة التعليمية ويُتيح أيضاً الفرص الملائمة للتصحيح المستمر للأخطاء خلال التنفيذ سواء كان التصحيح فردياً أم جماعياً.

4. يمكن تطبيق هذا النوع من أشكال الاصطفاف في كل المراحل العمرية ولكلا الجنسين.

على الرغم من أنه يُعد من أكثر أنواع الاصطفاف شيوعاً إلا أن بعض المراجع (Makszin 2014, Graham et al. 2007) تؤكد الكثير من المآخذ على اصطفاف الشعبة، أهمها:

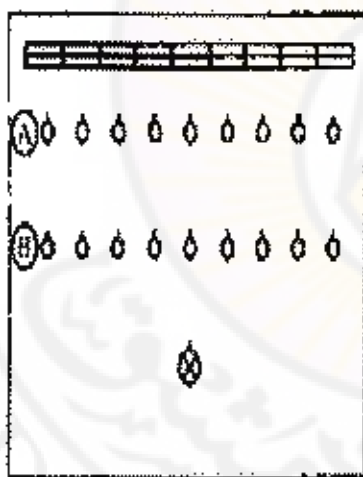
1. لا يوجد إمكانية لإظهار القدرات الفردية أو التمييز بين الفروقات في الأداء،
2. لا يوجد تعليم وتدريب فردي، حيث يقوم كل أفراد الشعبة الصفية بتنفيذ المهام
سوية،
3. لا يمكن مراقبة الأداء وتقييمه بشكل دقيق، بسبب العدد الكبير للأطفال،
4. يتطلب هذا النوع من الاصطفاف أدوات وتجهيزات كثيرة.

10-3-2: اصطفاف الشعبة ضمن مجموعات

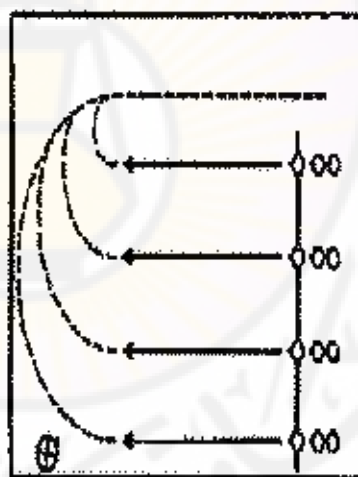
من أشكال الاصطفاف المستخدمة بشكل واسع خاصة في المؤسسات التعليمية ذات الأعداد الكبيرة حيث يقوم المدرس بتقسيم الشعبة الصفية إلى مجموعات (غالباً 2-3 مجموعة) ويكون تنفيذ المهمة من خلال نمطين، إما أن تقوم المجموعات بتنفيذ المهمة بالتتالي (مجموعة تلو الأخرى) بحيث يقوم فراد المجموعة بالتنفيذ سوية بنفس الوقت (شكل 4)، أو أن تقوم كل المجموعات بالتنفيذ بنفس الوقت بحيث يكون التنفيذ فرد بعد الآخر، مثلاً رقم واحد من كل مجموعة يقوم بالتنفيذ ثم يليه رقم 2 وهكذا (شكل 3). يمكن تبرير استخدام هذا النوع من الاصطفاف بعدة أسباب، أهمها نوعية المقرر ومدى خطورة المهمة ومستوى الأفراد، وأيضاً عدم توفر الأدوات الكافية أو المساحة الآمنة للتنفيذ. يُستخدم هذا النوع من الاصطفاف عند تنفيذ العديد من المهام التطبيقية، منها:

1. التمارين التي تتضمن أدوات يدوية كرفع ثقل باليد من الوقوف،
 2. التمارين التي يُستخدم عند تنفيذها تجهيزات ثابتة كالمقعد السويدي أو السلم
الحائطي،
 3. المهام التطبيقية التي تشتمل على تمارين استخدام الكرات كقيادة الكرة،
 4. التمارين الجسدية كالدحرجة الأمامية ثم الوقوف،
 5. تمارين ألعاب القوى كالجري أو الرمي... الخ.
- من ميزات اصطفاف الشعبة ضمن مجموعات أنه:

1. يمكن تنظيمه وتطبيقه بسهولة تبعاً لتوافر الأدوات والتجهيزات في المؤسسة التعليمية،
 2. يمكن التحكم بوتيرة العمل وبالتالي إدارة الوقت بين الجهد والراحة بشكل مثالي،
 3. يستطيع الأفراد مراقبة زميلهم خلال التنفيذ ليشاهدوا التنفيذ الصحيح والأخطاء الممكنة خلاله، مما يُمكنهم من الحصول على المعلومات الإضافية حول طريقة التنفيذ المثلى،
 4. يُعدّ مراقبة الزملاء أثناء التنفيذ دافعاً قوياً للممارسة ولتصحيح الأخطاء المحتملة،
 5. من خلال مراقبته المتواصلة، يستطيع المدرس الحصول على معلومات دقيقة حول أداء الأفراد وقدراتهم وحول مستوى استملاكهم للمهارات.
- يُعاب على هذا النوع من الاصطفاف عدة مآخذ، أهمها أن استغلال الوقت للخصص



شكل (4)



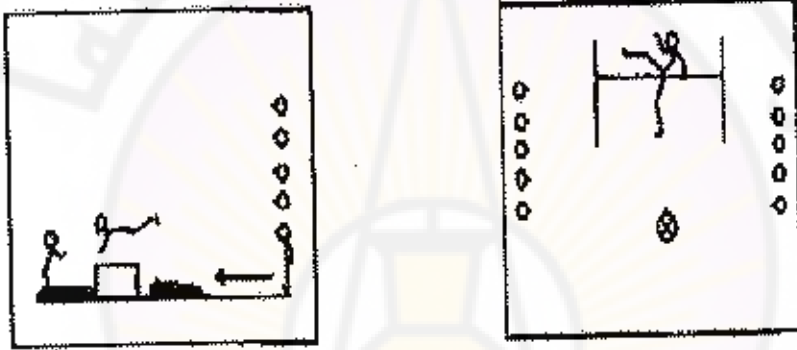
شكل (3)

للحصة الدراسية ليس مثالياً حيث يوجد فترات لا يقوم فيها الطفل بأي عمل سوى انتظار

دوره، إضافة لذلك يكون الجهد المبذول من قبل الأفراد متقطعاً ولا يفي بالمتطلبات الواجب تنفيذها خاصة عند تعليم المهارة المستمرة.

10-3-3: تنفيذ المهمة إفرادياً

في هذا الشكل من تنفيذ المهام يقوم الأفراد بتنفيذ المهمة الموكلة إليهم بشكل إفرادي واحداً تلو الآخر، وذلك بعد تركيزهم للملائم واصطفافهم التنظيمي لأداء العمل المطلوب (شكل 5). يُستخدم هذا الشكل من الاصطفاف وتنفيذ المهمة في الحالات والمهام التي تتطلب مساعدة المدرس وتدخله أثناء التنفيذ، وأيضاً أثناء القياس والتقويم واختبارات الأفراد.



شكل (5)

على الرغم من الاستخدام النادر لهذا الشكل من تنفيذ المهمة إلا أنه يتمتع بالكثير من الخصائص الإيجابية. من ميزات تنفيذ المهمة إفرادياً:

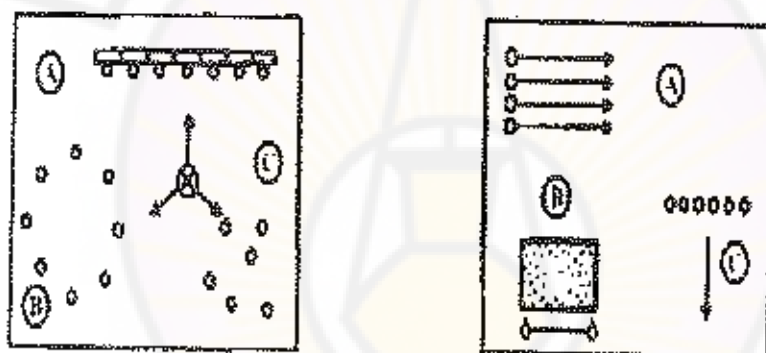
1. أن لتطبيقه بين الحين والآخر تأثير قوي لتقوية الدوافع لدى الأفراد،
2. يسمح للأفراد بالتعرف على مستوى تنفيذ زملائهم وتقديره،
3. يسمح للمدرس بتصحيح الأخطاء والسعي إلى التنفيذ المثالي للحركة أو المهارة،

وكما الحال عند الأشكال السابقة، يوجد لهذا الشكل من تنفيذ المهمة عيوب ومآخذ، أهمها:

1. من أسوأ الأشكال من حيث استغلال الوقت المتاحة،
2. يستغرق الأفراد وقتاً طويلاً في وضعية الثبات (الوقوف)،
3. يكون مستوى جهد الأفراد خلال التنفيذ منخفض الشدة حيث من خلال تطبيق هذا الشكل لا يمكن تنفيذ المهمة المطلوبة بجهد عالي.

10-4-1: اصطفااف الفريق

في هذا النوع من التشكيلات يتم تقسيم التلاميذ إلى فريقين أو ثلاثة فرق بحيث يقوم كل فريق بنفس التوقيت بتنفيذ مهمة مختلفة عن مهمة الآخر (شكل 6). يتطلب هذا التشكيل استقلالية للأفراد، ومراقبة وتنظيم مستمرين للمدرس. لا يُصح باستخدام هذا التشكيل في



شكل (6)

المراحل العمرية الصغيرة، لكن يمكن تطبيق بعض مشتقاتها المبسطة بدءاً من الصف الرابع (9-10 سنوات).

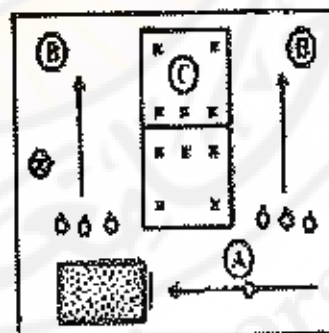
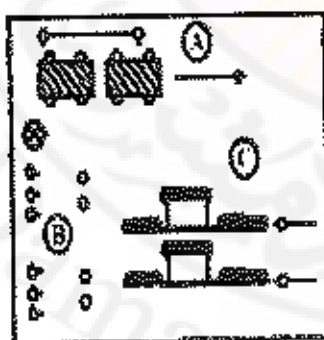
- يمكن تطبيق تشكيلات اصطفااف الفريق في عدة أعمال ونشاطات ورياضات، منها:
1. ألعاب القوى، الجمباز، تعليم العناصر التكتيكية والتكتيكية لألعاب المكرات،
 2. التدريب الذاتي (الفردى) باستخدام التمارين المناسبة لتنمية القدرات البدنية،
 3. ممارسة الألعاب الصغيرة المختلفة.

من مميزات تشكيل الفريق:

1. يسمح باستغلال الوقت المتاح بشكل مثالي،
 2. يساهم في تربية الأفراد على الاستقلالية، كم أنه يُعطي إمكانيات متعددة لتطبيق الطرق والأساليب التربوية المنشودة،
 3. يقوي العلاقات بين أفراد الجماعة مما يؤدي إلى تماسك المجتمع،
 4. يُعطي فرص عديدة الأوجه لتصحيح الأخطاء والعثرات الفردية مما يتيح الفرصة أمام المدرس للتعامل الفردي مع الطفل وذلك حسب الفروقات النفس-الذهنية والبدنية.
- من مآخذ هذا التشكيل أنه لا يمكن تطبيقه في جميع المراحل العمرية، كما أن تنظيمه وتطبيقه والإشراف عليه لحفظ عناصر الأمان أمر معقد يصعب الوصول إليه.

10-4-2: اصطفااف الفريق ضمن مجموعات

يختلف هذا النوع من تشكيلات تنفيذ المهام عن النوع السابق بأنه هنا يتم تقسيم الشعبة الصفية إلى أكثر من فريق وذلك حسب الحاجة وحسب توفر الأدوات اللازمة للتنفيذ، بحيث يقوم كل فريق في التوقيت نفسه بتنفيذ المهمة المقررة نفسها. تُقسم الشعبة الصفية إلى مجموعات تساوي عدد الأدوات المتوفرة أو عدد التمارين المراد تنفيذها وتقوم



شكل (7)

المجموعات بالتنفيذ بنفس اللحظة بحيث في كل مجموعة يقوم الأفراد بتنفيذ الوظيفة واحد تلو الآخر مع المحافظة على عناصر الأمان اللازمة ويكون مكان المعلم في الجانب وليس بين الأدوات أو الفرق الموجودة ليستطيع بذلك أن يجعل كل الأفراد ضمن منطقة الرؤية الممكنة (شكل 7). يستخدم هذا التشكيل تبعاً لمحتوى المقرر الذي يكون متعدد الأوجه والمهام، وأيضاً في حال نقص الأجهزة والأدوات اللازمة للتنفيذ. مقارنة مع التشكيلات السابقة يتمتع هذا التشكيل بعدة ميزات حيوية منها:

1. يتأقلم مع وفرة الأدوات والأجهزة اللازمة أو قلتها،
 2. يؤمن هذا التشكيل النسبة المثالية للجهد والراحة اللازمين لمتابعة العمل بوتيرة مقبولة،
 3. خلال انتظار دوره، يقوم الطفل بمراقبة زملائه، الأمر الذي من شأنه توفير معارف وخبرات جديدة حول عملية التنفيذ الصحيحة،
 4. تُعَد مراقبة الزملاء من الدوافع الرئيسية لرغبة التنفيذ واستحواذ الانسيابية الحركية الملائمة لذلك،
 5. يستطيع المدرس أن يحصل على معلومات دقيقة حول تعلم التلاميذ.
- يُعاب علة هذا التشكيل أن استغلال الوقت لا يكون ضمن المستوى الأمثل وإن مراقبة عدة مهام بنفس الوقت تكون ضئيلة وغالباً غير ممكنة، مما يجعل عناصر الأمان في مستوى متدني.

10-4-3: الاصطفاف الإفرادي للفريق

من أكثر التشكيلات استخداماً والتي يُحددها بشكل دقيق كمية ونوع الأدوات والأجهزة المتوفرة. يتم تقسيم الشعبة الصفية إلى أكثر من فريق وكل مجموعة تقوم بتنفيذ مهمة مختلفة عن المجموعة الأخرى بحيث يقوم كل فرد من المجموعة بتنفيذ المهمة ويبقى باقي الأفراد في حالة انتظار حتى انتهائه من التنفيذ (شكل 8). تتجلى أهمية وفعالية هذا التشكيل في حالة

العدد القليل لأعضاء المجموعات وكلما كان العدد أكبر كلما أصبحت فعاليته أقل، كما أنه من التشكيلات التي يمكن أن تستخدم في التناوب الصحيح لمرحلي العمل والراحة. يتميز هذا التشكيل بالخصائص التالية:

1. استخدام هذا التشكيل بين الحين والآخر له تأثير إيجابي في دافعية

التلاميذ،

2. معرفة مستوى أداء زملاء وتقييمه،

3. يُتيح الفرصة للمعلم لمراقبة الأداء الفردي ولتصحيح الأخطاء،

4. يُعطي الإمكانية للمعلم لتقييم العمل وإعطاء الدرجات المستحقة بشكل فردي.

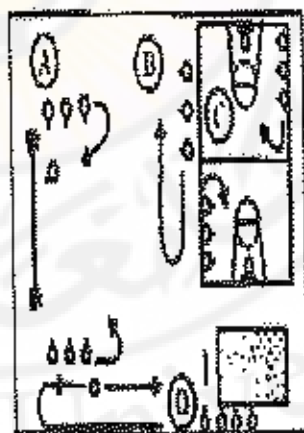
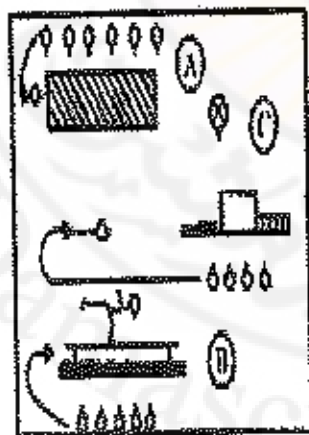
ويعاب على هذا التشكيل أنه:

1. عدم استغلال الوقت بشكل ملائم ووجود وقت انتظار طويل أحياناً،

2. يكون التلاميذ في حالة ثبات (بلا حركة) لفترات طويلة،

3. شدة التنفيذ تكون منخفضة وبالتالي لا يمكن تطبيق الأداء ذي الشدة

العالية.



شكل (8)

على الرغم من ذكرنا لتشكيلات تنفيذ المهمة الرئيسية فقط إلا أنه يمكن اشتقاق تشكيلات عديدة وذلك بما يتلاءم مع طبيعة المقرر والمادة المراد تعليمها، وكذلك بما يتلاءم مع الأسلوب التدريسي للمدرس ومع الطريقة المستخدمة في العملية التعليمية والتي نناقشها في الفقرة التالية.

10-5: طرائق تدريس التربية البدنية

يمكن أن تُعرف بالشكل الأكثر عمومية بأنها النهج الذي من خلاله تتحقق أهداف مهام العملية التربوية التعليمية، ويتعبّر آخر اتحاد بمجموع العمليات التفاعلية بين المدرس والتلميذ من أجل إنجاز وظيفة أو من أجل الوصول إلى هدف تربوي-تعليمي مُحدد.

في العصر الحديث، بدأ التربويون الباحثون في مجال علوم التدريس بتسمية الطريقة في علوم التربية بطرائق التدريس أو طرائق التعليم التربوية والتي صنفوها ووضعوها ضمن أنظمة تقسيمية متعددة الأوجه بما يُخدم المادة والمحتوى الأساسي للمراد تعليمه، النظام الأكثر تقارباً مع علوم التربية البدنية هو ذلك النظام الذي قسمها حسب النقاط التالية (Gallahue et al, 2011, Makszin 2014):

- (1)- طرائق حسب المحتوى المراد من التلميذ استحواده: هي تلك الطرق التي تُساعد التلميذ في تحصيل المعلومات وربطها مع بعضها البعض، وكذلك في إتقان المهارات وصلاتها،
- (2)- طرائق حسب ماهية العمل (الوظيفة) وطبيعة المقرر: هي طرائق تُساعد في الوصول وتحصيل المعلومات الجديدة، وأيضاً في تعزيز وترسيخ تلك المعلومات،
- (3)- طرائق التغذية الراجعة: هي طرائق تأكيدية على استحواد المعلومة وإتقان المهارة، وكذلك لها دور كبير في تقدير وتشخيص مستوى التلميذ ومدى قدراته من جميع النواحي،

4- طرائق حسب نوع قنوات المعارف: يمكن أن تكون لفظية (لغة) أو بصرية (حاسة البصر) أو حسية إدراكية... الخ.

5- طرائق حسب هيمنة التوجيه: هي طرائق تُميز بين هيمنة المعلم في التوجيه (كالشرح والمحاضرة) أو هيمنة التلميذ في التنفيذ (كتنفيذ تمرين أو التدريب عليه). يُقر المرجعين السابقين مع مراجع عديدة أن أفضل تأثير وإنتاج وظيفي ممكن لهذه الطرائق يكمن في إيجاد حالة التوازن بين الهيمنتين.

على الرغم من كثرة هذه الطرائق ووفرتها في المراجع المختصة إلا أننا نذكر هنا ما يهم مدرس التربية البدنية وما هو ضروري لإنجاز عمله بالشكل الأمثل مع الأخذ بالحسبان أن الطرائق حسب نوعية قنوات المعارف وطرائق حسب هيمنة التوجيه هي من أكثر الطرائق شيوعاً في مجالات التربية البدنية المدرسية. نناقش أهم هذه الطرائق في الفقرات التالية:

10-5-1: الطريقة اللفظية (اللغوية)

تُعَدّ الطريقة اللفظية (الإلقاء، المناقشة، الشرح) من الطرائق التي لا يمكن الاستغناء عنها في أي عملية تربوية-تعليمية، ومنها العمليات التربوية التعليمية في التربية البدنية أيضاً، بل يمكن اعتبارها في تدريس محتويات ومفردات التربية البدنية أكثر طرق استخداماً وأفضلها جودةً وأماناً، حيث من خلال هذه الطرائق يمكن بسهولة ودافعية كبيرة تحقيق مهام كثيرة، منها:

1. إحراز أهداف التعلم الحركي بشكل دقيق ومرضي،
2. إنجاز الوظائف والمهام المرتبطة بالتعلم الحركي والتربية البدنية،
3. انسيابية وسهولة استخدام وتطبيق العناصر والمهارات التي تم استحوادها،
4. استيعاب وتطبيق القوانين والقواعد المرتبطة بتنفيذ المهام اللازمة من أجل الاستمرارية ومن أجل التنفيذ الصحيح والأمن.

لكن، ينبغي للذين يستخدمون هذه الطريقة أن يحافظوا على عدة متطلبات أساسية لتطبيقها، أهم متطلبات مرتبطين بتدريس التربية البدنية هما أن يكون اللفظ:

● واضحاً ومفهوماً: أي أن يستخدم المعلم لغة مبسطة وكلمات معروفة تتناسب مع

المرحلة العمرية لإيصال المعلومات للتلميذ وأن يتأكد المعلم من استيعاب التلاميذ للمهمة من خلال الأسئلة المستمرة والتغذية الراجعة.

● قصيراً وشاملاً: أي ألا يقوم المعلم بتحويل حصة الحركة إلى حصة بدون حركة

وبالتالي يفقد التلاميذ الدافع الأقوى للمشاركة بالحصة وبالتنفيذ، وألا يخصص وقتاً طويلاً لشرح المهمة حيث أن التطبيق العملي هو أفضل وسيلة للاستيعاب والترسيخ. إن المتطلبين السابقين لا تعني أن يبقى صامتاً خلال التنفيذ، بل على العكس تماماً، يجب على المعلم عدم التوقف عن إعطاء التعليمات والتوجيهات خلال تنفيذ المهام، لكن مع الالتزام بالمفاهيم والأنواع التالية والتي ترتبط بماهية التوجيهات وأنواعها العديدة، أهم هذه الأنواع:

1. الشرح السببي: يقوم المعلم بتبسيط الأسباب التي تؤدي إلى إنجاز المهمة الحركية،
2. شرح القوانين الكونية: يقوم المعلم بشرح القوانين الميكانيكية الفاعلة واللازمة لتنفيذ المهارة (كقانون الجاذبية عند رمي أداة للأعلى)،
3. شرح الجزئيات: يقوم المعلم بشرح وظائف ودور أجزاء المهارة التي تُركب المهارة الكلية ويساعد على ربطها مع بعضها البعض لتشكيل المهارة الكاملة،
4. شرح بنوي: يقوم المعلم بشرح الخصائص الشاملة للمهارة المراد تنفيذها.

10-5-2: الطريقة البصرية

من أفضل الطرق وأكثرها شيوعاً في المراحل العمرية الأولى ومنها المرحلة الابتدائية في المدارس، حيث أثبتت الأبحاث المتتالية أن تحصيل المعلومات من العالم الخارجي (البيئة) والعالم الداخلي (الجسم) يتم من خلال أعضاء متخصصة لذلك، وأن ما يزيد عن 83%

من المعلومات تصل إلينا عن طريقة حاسة البصر والباقي (17%) عن طريق باقي الحواس (Kail 2003).

تزداد فعالية الطريقة البصرية وتكون ذات تأثير معمّق وتقوم بتسريع عملية التعلم عندما تترافق مع الطريقة السابقة، الطريقة اللفظية. لكن علينا أن ننوه هنا أن الإحساس العضلي-الحركي (Kinesthesia) أو ما يُسمى بالإحساس العميق، يلعب الدور الأكبر في تعلم الحركات والمهارات الحركية، وأن جميع الأعضاء الحسية تشارك في تحصيل المعلومة في العملية التربوية التعليمية لكن بنسب. في جميع الأحوال، إن أساس الطريقة البصرية هو البيان، أي أن يقوم المعلم أو أحد التلاميذ بتنفيذ المهمة أمام الباقيين، ويوجد نوعان لهذا البيان، إما أن يكون مباشراً أو غير مباشر.

10-2-5-1: البيان المباشر

هو ذلك النوع من الطرائق التي تُصنّف على أنها الأكثر استيعاباً بالنسبة للتلاميذ وهو أحد أنواع الطريقة البصرية وهو مهمة المعلم بالدرجة الأولى، ويعني تقديم المعلم للمهمة بشكل بسيط وراسخ لينتكون لدى التلميذ التصور الصحيح للمهارة وليعطي الدافع المناسب لتنفيذها حيث يقوم التلميذ بتقليد تنفيذ المعلم حرفياً. لذلك يجب أن يكون تنفيذه صحيحاً بشكل تام من الناحية المهارية وذلك لأن التلاميذ يقومون برؤية المعلم خلال التنفيذ ثم يقوموا بدورهم بنسخ هذا التنفيذ ومحاكاته بشكل مطابق. إضافة لذلك، يمكن للمعلم أن يستعين بأحد الطلاب لبيان المهمة، ولكن مع مراعاة شروط أساسية، أهمها:

1. اقتران البيان بشرح لفظي للمهارة،
2. إذا كان المعلم لا يستطيع تنفيذ المهمة لسبب ما (العمر، وضع صحي)،
3. عدم قدرة المعلم على التنفيذ الصحيح لعدم توفر الموهبة والإمكانات اللازمة لذلك.

بغض النظر عن الشخص الذي يقوم ببيان المهمة، لا بد من توافر عدة متطلبات من أجل أن يكون البيان دقيقاً وصحيحاً، أهمها أن يكون التلاميذ على مسافة ملائمة من مكان التنفيذ بحيث يُتاح لهم الرؤيا بشكل واضح ولا يشكّلوا عائقاً أمام المنفذ. وأيضاً، يجب بيان المهمة من الأمام أو الجانب حصراً ليتمكن التلاميذ من رؤية التنفيذ بكل جزئياته، وأخيراً وليس آخراً، إذا كان التنفيذ مقابل (أمام) التلاميذ فيجب على المعلم أو المنفذ أن يعرض المهام بصورة مرآة (يكون يمينه يساراً ويساره يميناً، وأمامه خلفاً وخلفه أماماً).

10-5-2: البيان غير المباشر

يعني البيان غير المباشر بأننا نستخدم أدوات من أجل تكوين التصور الحركي الصحيح وترسيخ استيعاب التلاميذ للمهمة المطلوبة. من هذه الأدوات يمكن استخدام الصور والملصقات والصور التسلسلية والأفلام والرسومات الجاهزة والرسومات اليدوية. يكون استخدام البيان غير المباشر ضرورياً في حالات عديدة، أهمها وأكثرها انتشاراً عندما تكون المهمة المطلوبة مهارة حركية مركبة وذات صعوبة عالية (مثال القفز بالزانة أو القفز الثلاثي). في كل الأحوال، يوجد للبيان غير المباشر عدة ميزات، أكثرها أهمية:

1. تُعدّ التجربة البصرية ذات تأثير دافعي أكبر من التجربة اللفظية خاصة إذا احتوت على صور لأسماء مشهورة (كأبطال أولمبيين أو أبطال عالم)،
2. يمكن تكرار البيان بنوعية عالية (مهارة وتكنيك) وبدون أخطاء،
3. يمكن تحليل وتشخيص أجزاء المهارة أيضاً، فضلاً عن المهارة ككل،
4. تؤدي إمكانية التكرار دون أخطاء إلى الانتباه الدقيق وإلى الفهم الأعظم للتنفيذ،
5. يرفع من دافعية التلاميذ وذلك بسبب حرصهم على النسخ المطابق لتنفيذ المعلم،
6. يتضمن البيان غير المباشر في طياته عنصر المرح والتسلية بجانب التعلم والإنقان.

يوجد لهذه الطريقة بعض العيوب، منها، لا تُعطي الصورة (البيان البصري) معلومات حقيقية عن درجة صعوبة المهارة أو التنفيذ، وأيضاً، التوقف المتكرر للمعلم أثناء التنفيذ يُعطي إحساساً بأنه ثابت وبالتالي لا يحصل التلميذ على معلومات دقيقة حول ديناميكية وسرعة وتسارع التنفيذ ولا حول روابط أجزاء المهارة والطريقة الأمثل لصهرها ضمن بوتقة المهارة الكلية. إن الأنواع الأخرى لطرائق التدريس قد تكون عديدة ولا يمكن حصرها في فقرة واحدة، كطريقة إعطاء الأوامر أو طريقة العدّ عند التمارين السويدية، إلا أننا ذكرنا هنا ما هو ضروري لمعلم التربية البدنية في مرحلة التعليم الأساسي للحلقة الأولى. بما أن الرياضات المختلفة هي أيضاً تندرج ضمن محتويات وعناصر التربية البدنية فلا بدّ أن نذكر أكثر الطرائق استخداماً عند تدريسها أيضاً، حيث تختلف طرائق تدريس الحركات والمهارات الحركية البسيطة عن المركبة من جهة، ومن جهة أخرى تحتوي الرياضات المختلفة على عناصر تكتيكية وتكتيكية تحتاج إلى طرائق أخرى مدمجة مع الطرائق السابقة وذلك لتسهيلها وتبسيطها للتلاميذ بما يخدم الاستحواذ عليها وإتقانها (Kathleen 2011).

10-6: طرائق تدريس الألعاب والألعاب الرياضية

تُناقش طرائق تدريس الألعاب والألعاب الرياضية على أنها من أكثر الطرائق أهمية ومتعة كونها متغيرة ومرتبطة بالحالة الاجتماعية الاقتصادية ومجالات أخرى متشعبة. من ناحية أخرى، عندما نتحدث عن الألعاب فنحن ضمناً نتحدث عن عدد غير متناهي من المهارات الحركية المركبة والمعقدة والمتراصة مع بعضها والمتسلسلة ضمن مجموعة حلقات متتابعة ومبنية على نظام متتالي مقسم إلى مستويات طابقيّة يتم الصعود فيها من الأدنى إلى الأعلى ومن الأسهل إلى الأصعب ومن العام إلى الخاص بشكل تدريجي (Dawn et al. 2005, Makszin 2014). لكن، وبغض النظر عن اللعبة وميزاتها، يجب اختيار الطريقة الأمثل لتعليمها ومن أجل ذلك على المعلم مراعاة الشروط والمتطلبات التالية عند اختياره للطريقة:

1. تحديد فيما إذا كانت المعرفة أو المهارة المراد تعليمها مغلقة أم مفتوحة (أنظر الفصل الأول)،

2. تحديد فيما إذا كانت المعرفة أو المهارة المراد تعليمها سهلة أم معقدة أي منفردة أم تسلسلية (أنظر الفصل الأول)،

3. المرحلة العمرية للتلاميذ ومستوى مدى خبراتهم المبدئية عن المهارة.

من خلال الخبرات المتراكمة والأبحاث العلمية ذات الصلة، تُحدّد المراجع المختصة الطرائق التالية عند تدريس محتويات ومكونات الألعاب والألعاب الرياضية: الطريقة الكلّية، الطريقة الجزئية، الطريقة الكلية-الجزئية-الكلية (Bev et al. 2005, Philip 2007, Gay et al. 2012 Makszim 2014). هنا علينا أن نُشدّد أن الكل والجزء هما مفهومان نسبيان ولا يمكن تحديدهما ضمن أطر واضحة، بل تبقى المنطقة الرمادية بينهما كبيرة وغالباً ما تحتوي المراجع المختصة على تناقضات في سياقهما حيث يُحدّد مرجع عدد أجزاء مهارة ما ضمن خمسة أجزاء ويحدّده الآخر ضمن ثلاثة. في كل الأحوال، تُقرّر القاعدة الشاملة والتي تؤخذ بالحسبان عند الحديث عن الطريقة الجزئية والطريقة الكلية بأنه:

"كلما كان مستوى التلاميذ متدنياً (مبتدئ أو متأخر) كلما كانت أجزاء المعرفة والمهارة أكثر، والعكس صحيح، أي كلما كان مستوى التلاميذ متقدماً وكانت قدراتهم أعلى كلما كانت أجزاء المعرفة والمهارة أقل".

10-6-1: الطريقة الكلّية

وتسمى أيضاً بالطريقة الشاملة (Global) واسم الطريقة يدل على محتواها (الزمني، المساحي، الديناميكي) حيث يتعلم التلميذ في هذه الطريقة المهارة كوحدة متكاملة دون تقسيمها إلى أجزاء، أي أن التلاميذ يشاهدون المهارة كوحدة متكاملة وينفذونها كذلك. تُستخدم هذه الطريقة عند تدريس تلك المهارات التي لا يمكن تجزئتها إلى مقاطع منفصلة عن بعضها البعض، لذلك يحرص الباحثون عند تطبيق هذه الطريقة على التنبيه أن التلميذ

سيستغرق كثيراً في البداية خاصة من ناحية المحتوى الديناميكي للمهارة (سرعة، تسارع، انسيابية). على الرغم من ذلك قد يصل التلميذ إلى النتيجة المرجوة من تعلم المهارة (كاجتياز العارضة في القفز العالي) وهذا يحد ذاته من أقوى الدوافع التي تجعله يسعى إلى تقديم الأفضل. لكن يجب أن ننتبه إلى أن اجتياز العارضة -في مثالنا- لا يعني بالضرورة التنفيذ الصحيح للمهارة، لذلك لا بدّ للمعلم من الإطراء على تجاوزها وبنفس الوقت عليه أن يُشدّد على تصحيح الأخطاء. كأمثلة على المهارات التي تتطلب استخدام الطريقة الكلية، نذكر:

1. ألعاب القوى: الجري، الوثب الطويل، القفز العالي، رمي الكرة الصغيرة،
 2. الجمباز: الدرجات الأمامية، الدرجات الجانبية، الدوران على اليدين للأمام وللجانب، الوقوف على الرأس، الوقوف على اليدين،
 3. ألعاب الكرات: قيادة الكرة، تمرير الكرة بأشكاله العديدة بما في ذلك التسديد.
- وفقاً لقدرات التلاميذ، قد لا يستطيع البعض تنفيذ المهمة كما يجب، في هذه الحالة لا بأس من محاولة تقسيم المهارة إلى أجزاء وتعليمها كلاً على حدة مع الحفاظ على قواعد الطريقة الكلية وضمان محتواها وتطبيقها السليم وانسيابية الحركية. كما نلاحظ من خلال ذكرنا لبعض الأمثلة السابقة من ألعاب القوى والجمباز وألعاب الكرات، إن غالبية المهارات التي يتطلب تعليمها وإتقانها الطريقة الكلية هي مهارات مغلقة (أنظر الفصل الأول)، الأمر الذي يمكن أن يستغله المعلم بتكثيف الدوافع للإنجاز حيث يكون التنفيذ إفرادياً أي أن التغذية الراجعة تكون مباشرة بعد التنفيذ ومقتصرة على التلميذ الذي قام بالتنفيذ.

10-6-2: الطريقة الجزئية

بعكس الطريقة السابقة، يكون إيصال المعرفة وتعليم المهارة وإتقانها في هذه الطريقة بعد تقسيمها إلى أجزاء. بعد الاستحواذ على جميع الأجزاء يتم ربطها مع بعضها البعض لتشكّل المهارة الكلية المراد إجادتها. في بداية العملية التعليمية تكون المهام سهلة وواضحة وذلك

لأن أجزاء المهارة تكون بسيطة ولا تحتاج إلى استيعاب وتركيز عاليين، وبسبب بساطة وعدم تعقيد الجزء المراد تعلمه، تكون نتيجة تعلم الأجزاء ذات نجاح عالي. هذا الأمر الذي لا يملك معنى أو هدف بالنسبة للتلميذ كونه ما زال بعيداً عن تنفيذ المهارة الكلية وبالتالي لا يد من حرص المعلم على إبراز دوافع جديدة تثير التلميذ نحو تعلم المزيد من الأجزاء. بما أنه كل مهارة مركبة (معقدة) بالنسبة للتلاميذ يجب تقسيمها وتعليمها ضمن أجزاء فلا بد من معرفة القواعد والشروط الأساسية لهذا التقسيم والذي يضمن الاستحواذ على جميع الأجزاء وبالتالي على المهارة الكلية، أهم هذه الشروط:

1. يجب تقسيم المهارة المعقدة إلى أجزاء مبسطة وسهلة،
 2. الحرص على قدرة التلميذ على ربط الأجزاء ببعضها البعض ولو مع صعوبة متوسطة،
 3. أن تكون الوضعية النهائية للجزء السابق هي الوضعية الابتدائية للجزء اللاحق أو أن تكون مشابهة له على أقل تقدير،
 4. أن تتالي الأجزاء كما هي في المهارة الكلية دون إسقاط أي جزء منها،
 5. يعد استحواذ التلميذ على أول جزئين من المهارة فيجب ربطهما مع بعضهما البعض، وفي العملية التعليمية اللاحقة يجب أن يتعامل معهما على أنهما جزءاً واحداً. بعد ذلك يتم ربط الجزء الثالث يليه الرابع وهكذا حتى استحواذ المهارة الكلية. إن التدرج في ربط الأجزاء مع بعضها البعض سيقفل في المستقبل التقطعات الملحوظة عند التنفيذ، وبهذا يتم استحواذ المهارة بشكل أسرع وأكثر انسيابية.
- بالمقام الأول، يُستحب استخدام الطريقة الجزئية في المهارات الرياضية وفي الرياضيات التي تشمل في محتواها على عناصر أو أجزاء للمهارات التي يمكن تعليمها كلاً على حدا دون أن يُحدث ذلك خللاً في عملية التوافق الحركي والانسيابية الحركية للمهارة ككل. كمثال على هذه المهارات يمكن أن نذكر التمارين والمهارات الأساسية (العناصر التكنيكية كالمراوغة في ألعاب الكرات والدوران على جهاز الحلق في الجمباز) للجمباز وألعاب الكرات. تتفق

الطريقة الجزئية مع الطريقة السابقة في كثير من النقاط، وتختلف عنها بأنه يجب تقسيم المهارة ذات التعقيد العالي (مركبة من أكثر من عنصر أو مهارة) حتى إذا كان التلاميذ يتمتعون بموهبة ومستوى عالٍ من القدرات وذلك لعدة أسباب حيوية، أهمها تجنب الإصابة أو الحوادث المحتملة. على الرغم من أن التأمل في الطريقتين الكلية والجزئية يوحي لنا وجود تناقض صريح بينهما إلا أننا نؤكد أنهما تكملان بعضهما البعض ولا وجود لأي تناقض أو تضاد بينهما، حيث يتم اختيار الطريقة حسب النقاط المذكور وضمن قوالب معروفة تشتمل بالدرجة الأولى على مستوى التلاميذ البدني والنفسي ذهني ومستوى المعارف وإتقان المهارات لدى المعلم.

10-6-3: الطريقة الكلية - الجزئية - الكلية

يجانب الطريقة الكلية والطريقة الجزئية، غالباً ما يتم إيوصال المعلومة أو تعليم حركات مركبة أو مهارة حركية محددة للتلاميذ عبر الطريقة الكلية - الجزئية - الكلية. يكمن فحوى هذه الطريقة بأن يقوم التلاميذ بتنفيذ المهارة ككل ثم يلي ذلك استخراج بعض العناصر (الأجزاء) الأساسية والصعبة لهذه المهارة وتنفيذها على حدة (لوحدها) بعيداً عن المهارة الكلية، بحيث ألا يكون لتنفيذ تلك الأجزاء أي تأثيرات سلبية على استمرارية العملية التعليمية (تنفيذ المهارة ككل) أو على التوافق الحركي وانسيابية التنفيذ الكلي للمهارة، وبهذا يكون إرجاع الأجزاء التي قُطعت من المهارة إلى المهارة الأصلية سهلاً ويتميز بالتناسق والديناميكية. تُستخدم هذه الطريقة في العديد من تعليم المهارات الحركية والعناصر التكنيكية للرياضات المختلفة كمهارة وضع عصا الزانة في مكانها عند رياضة القفز بالزانة. في كل الأحوال، لا يوجد طريقة سيادية عند تعليم المهارات الحركية، فمن الممكن تطبيق جميع الطرق في رياضة واحدة وذلك حسب الحاجة والظروف والشروط المتوفرة عند التنفيذ، وهذا لا ينفي أهمية الطرائق بل هو دليل دامغ على تعدد الأوجه الممكنة لتعليم المهارات.

أما فيما يخص الوسائل التعليمية المعتمدة في مجالات التربية البدنية والعلوم الرياضية والتي تساعد المعلم في العملية التربوية التعليمية فلا تختلف بمجملها عن الوسائل التعليمية المستخدمة في باقي المجالات (سمعية، بصرية، سمعية-بصرية)، وذلك مع الأخذ بالاعتبار خصوصية التربية البدنية كمقرر تطبيقي. بالإضافة لذلك، بجانب اعتبارات ومتطلبات حيوية كثيرة، يجب أن تتوفر في الوسيلة التعليمية المستخدمة في التربية البدنية المدرسية أو في الأنشطة البدنية المختلفة والرياضات خارج المدرسة، عدة شروط، أكثرها أهمية:

- (1) أن تعكس محتوى الرسالة الخاصة بالتربية البدنية المدرسية،
- (2) أن تتناسب مع المرحلة العمرية ومع قدرات التلاميذ، ومع حاجاتهم وخبراتهم السابقة،
- (3) أن تكون آمنة ولا تُشكل خطراً على صحة التلاميذ أو على حياتهم،
- (4) أن تكون مرتبطة بشكل وثيق مع الأهداف العامة والخاصة للتربية البدنية،
- (5) أن تشمل على عنصر التشويق لجذب اهتمام التلاميذ وإثارة انتباههم،
- (6) أن تتوافق مع استراتيجية التعليم المتبعة ومع الطرائق التدريسية المطبقة،
- (7) أن تؤمن ما وجدت لأجله من البساطة والتوضيح وإيصال المعارف بشكل مبسط، وإثارة الفضول والدوافع لدى التلاميذ لامتلاك محتوى الحصة،
- (8) أن تحتوي على عناصر تتوافق مع الأعراف والعادات الاجتماعية السائدة وألا تشمل على ما من شأنه المساس بالمنظومة الأخلاقية الاجتماعية،
- (9) استغلال وجود التقنيات المتوفرة (انترنت، حاسوب) كوسيلة أو لربط الوسيلة التعليمية وتحديثها حسب المستجدات الممكنة.

10-7: أساليب التعليم في التربية البدنية المدرسية

يمكن الاختلاف بين أساليب التدريس وطرائق التدريس في نص التعريفات الخاصة بهما حيث تُعرف الطريقة (فقرة 10-5) بشكل إيجازي بأنها الكيفية التي يتم من خلالها تدريس

المهارات الحركية والألعاب الحركية ومختلف الأنشطة البدنية أثناء تطبيق أسلوب تعليمي معين. إذاً، من خلال التعريف السابق يمكننا الإقرار أنه يعتمد اختيار الطريقة بشكل رئيسي على المحتوى الرئيسي للمادة (للمهمة الحركية) المراد تعليمها، حيث - كما ذكرنا في فقرة طرائق تدريس الألعاب والألعاب الرياضية - يرتبط اختيار الطريقة بشكل وثيق بمدى تعقيد المهارة المراد تعليمها. بينما يُعرف أسلوب التدريس الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات والتطبيقات التربوية التي تُقدّم للطالب ليعيشها ويتفاعل معها، وذلك من أجل أن يتحقق لديه أهداف الحصة الدراسية. إذاً، وبالتكامل مع الطريقة المستخدمة - وإن بدا ظاهرياً مفهوم التعاكس - يعتمد الأسلوب على المعلم حيث أنه يعكس صفاته وخصائصه الشخصية ونمط فلسفته التعليمية التي تميزه وينفرد بها عن غيره.

بما أنه لا توجد طريقة مثلى للتعليم فيما يتعلق بالتربية البدنية المدرسية، كذلك الأمر بالنسبة لأساليب التدريس، إلا أنه لا بدّ لأي أسلوب تعليمي مختار أو مفروض أن يتوافق مع منظومة من الشروط، أهمها التالية:

- أن يعتمد الأسلوب حسب الإمكانيات المتاحة على التعلم من خلال نشاط وأداء التلميذ نفسه أي أن يكون هو المتقدّم الأساسي للمهمة،
- أن يكون الأسلوب متوافقاً مع المرحلة العمرية ومع الخصائص النمائية للتلميذ،
- أن يكون الأسلوب ذو خاصية خلق وتحقيق الثقة المتبادلة بين التلميذ والمعلم،
- أن يكون الأسلوب قادراً على تحفيز التلميذ وإثارة رغبته في اكتساب الخبرة والمهارات الحركية أو مهارات الألعاب المراد تعليمها.

10-7-1: الأسلوب الأمري

من أكثر الأساليب التعليمية أماناً، وبشكل مختصر، تعتمد فلسفة وبنية هذا الأسلوب على منظومة الأوامر الصادرة من المعلم فقط، حيث يوجّه المعلم التلاميذ إلى ما يراه مناسباً. من هذا المنطلق، يقوم المعلم بلعب الدور الرئيسي في التعليم، حيث تكون كل حركة أو عمل

يقوم به التلاميذ مسبقاً بعرض من المعلم وبإشارة الأمر منه. إضافة لذلك، يتخذ المعلم في هذا الأسلوب جميع القرارات اللازمة للعملية التربوية التعليمية، من التخطيط والتنفيذ والتقويم بالإضافة إلى كافة الاختيارات والقرارات المرتبطة بالتنفيذ كتحديد المكان والأوضاع والبداية والنهاية والتوقيت والإيقاع والوقت والراحة. من أهم ميزات تطبيق الأسلوب الأمري:

1. الإذعان والاستجابة المباشرة لأمر المعلم،
 2. يُمكن التلاميذ من الأداء الجماعي بإيقاع وفي وقت واحد،
 3. التقيد التام لجميع التلاميذ بالبيان النموذجي الذي يقدمه المعلم للمهارة،
 4. هام جداً عند تعليم مهارات مركبة وخطرة أو ألعاب جماعية احتكاكية جديدة،
 5. يُمي روح الجماعة ويضمن استغلال الوقت بكفاءة عالية،
 6. أكثر أساليب تعليمي يتضمن مراعاة عوامل الأمان والسلامة.
- ويمكن أن يُعاب عليه أن مهام التلميذ تقتصر على دور المتلقي فقط ولا يوجد له أي دور آخر في العملية التربوية التعليمية، ويكون فيه التفاعل الاجتماعي ضعيف. أيضاً، وجود الاختلاف في الاستجابة للأوامر وذلك حسب شخصية التلميذ، وأخيراً، اعتماد هذا الأسلوب على التذكر والتقليد فقط مما يجعله من الأساليب التي تُحجِّز التفكير في أدنى مستوياته.

10-7-2: الأسلوب التدريبي (أسلوب الممارسة)

يتفق هذا الأسلوب مع الأسلوب الأمري في اتخاذ المعلم لقرارات التخطيط والتقويم، إلا أنه يختلف عنه في قرارات التنفيذ حيث تنتقل مجموعة من مسؤوليات اتخاذ القرار من المعلم إلى التلميذ، أي أن المعلم يعطي الإرشادات الأساسية للتنفيذ مع تبيان الخيارات المتاحة ثم يترك الطفل يختار بما يراه هو مناسباً للوضع الراهن ولتنفيذ الصحيح، وذلك حسب الجدول التالي (جدول 1):

جدول (1): قرارات التنفيذ حسب الأسلوب التدريبي

القرار التنفيذي	الوصف
وقت البداية ونظام العمل	يُحدّد التلميذ وقت البداية وذلك حسب استجاباته للتعليمات الصادرة من المعلم ويُنَاح لكل تلميذ تنفيذ المهمة بمفرده
نهاية العمل ووقت الراحة	التلميذ هو من يقرر وقت انتهاء العمل وذلك حسب إمكانياته وقدراته، وكذلك وقت الراحة اللازمة خلال التنفيذ
المكان والوضع الابتدائي	يختار التلميذ المكان الذي يناسبه والوضع الابتدائي الذي يشعر من خلاله بالراحة وبالعطاء والتنفيذ الملائمين
الإيقاع الحركي	يسمح هذا الأسلوب من وجود الاختلافات في سرعة وتسارع الحركة وفي انسيابيتها واستمراريتها
التساؤلات	يسمح الأسلوب التدريبي بطرح الأسئلة خلال التنفيذ وذلك بما يضمن للتلاميذ من استيعاب النموذج الأمثل للتنفيذ

كسابقه، يتّسم هذه الأسلوب بعد ميزات، أهمها:

1. يُتيح للتلميذ الربط بين المهمة والوقت اللازم لتنفيذها،
2. بعد الاستيعاب، يؤدي التلميذ المهام المطلوبة منه كما شرحت له مع مجال حرية واسع،
3. يتيقّن التلميذ أن الأداء الأمثل للمهمة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بتكرار التنفيذ،
4. من تكرار التنفيذ، يستوئق التلميذ أن التغذية الراجعة من الشروط الأساسية للإتقان،

5. يسعى التلاميذ إلى الأداء الأمثل وذلك من خلال إعادة التنفيذ التلقائي للمهمة،

6. يخلق جو من المنافسة بين التلاميذ كون الإيقاع الحركي مختلف.
من عيوب هذا الأسلوب أنه يعتمد أيضاً—مثل الأسلوب الأمري—على التذكر، وأيضاً قد يُشكّل عبئاً كبيراً على عاتق المعلم فيما يخص انضباط الشعبة الصفية. زيادة على ذلك، قد تؤدي كثرة الأسئلة خلال التنفيذ إلى ضياع الوقت وفقدان استمرارية الجهد.

10-7-3: الأسلوب التبادلي

في هذا الأسلوب يقوم المعلم بالتخطيط ويقوم التلميذ بالتنفيذ ويقوم التلميذ المراقب بالتقويم، حيث يتم تنظيم الشعبة الصفية وتوزيع التلاميذ إلى مجموعات زوجية ويتم التبادل بين المعلم التلميذ بحيث يتخذ المعلم قرارات التخطيط ويقوم التلميذ المؤدّي باتخاذ قرارات التنفيذ. بعد ذلك يقوم التلميذ المراقب بإصدار قرارات التقويم. يُعت هذا الأسلوب عادة بأنه غالباً ما يساعد التلميذ على تصحيح أدائه الفني خاصة في المرحلة الأولى من مراحل تعلم المهارة، وأفضل ما يميزه هو انتشار روح التعاون بين التلاميذ ويمكننا النظر إلى هذا الأسلوب بأنه يوفر معلم لكل تلميذ.

من ميزات الأسلوب التبادلي:

1. يسمح للتلميذ بالتنفيذ والتكرار بوجود زميل من أقرانه بصفة مراقب للتنفيذ،
2. يقوّي قدرة المناقشة والاستنتاج وإيصال النتائج إلى الزميل بموضوعية،
3. تنمية استقبال التغذية الراجعة من الزميل وإعطائها وقت الحاجة لذلك،
4. إعطاء مجال حرية أكبر كون المراقب والمصحح زميلاً وليس المعلم،
5. استيعاب وتحليل أجزاء المهارة والسعي للتنفيذ النموذجي.

ويمكن أن يعاب على هذا الأسلوب بأن التغذية الراجعة تصدر من زميل بالدرجة الأولى وليس من المعلم، الأمر الذي يجعل احتمالية التعلم غير الصحيح تماماً ممكناً. أيضاً، قد

يستغرق التلميذ المنفذ وقتاً طويلاً في المناقشة وايصال واستقبال التغذية الراجعة مع الزميل المراقب.

10-7-4: أسلوب التطبيق الذاتي

من تسمية الأسلوب، يمكننا أن نستدل على أن تنفيذ المهام في هذا الأسلوب يعتمد بشكل كامل على التلميذ، حيث يقوم المعلم بالتخطيط ويقوم التلميذ بالتنفيذ والتقييم بشكل ذاتي.

وهذا أكثر ما يميزه عن غيره من الأساليب السابقة حيث يركز على عملية التقييم التي يقوم بها التلميذ نفسه بدلاً من المعلم، وبذلك يكتسب الطلاب القدرة على تقويم أنفسهم والاعتماد على أنفسهم. من أكثر الميزات التي يختص بها هذا الأسلوب:

1. يُتيح الفرصة للتلميذ بالاعتماد على نفسه من خلال التغذية الراجعة الذاتية،
2. يسمح للتلميذ باستخدام المعايير والنماذج المثلى لتحسين من أدائه للمهام،
3. يُعلم التلميذ السلوك السوي في أن يتحلى بالأمانة والموضوعية عند تقييمه لنفسه،
4. يسمح للتلميذ بمعرفة وإدراك حدود إمكانياته وقدراته ويحفزه على تقبلها،
5. يمكن أن يكون أحد الأسباب التي تجعل التلميذ يكتشف ويتعرف على أخطائه بذاته من خلال مقارنة ما يقوم به بالنموذج الأمثل لتنفيذ المهمة،
6. إعطاء الفرصة للتلميذ بالاستمرار في العمل الفردي وذلك من خلال اتخاذ القرارات عند التنفيذ والتغذية الراجعة.

من المآخذ الممكن ذكرها على أسلوب التطبيق الذاتي، أنه لا يتناسب مع جميع المهارات الممكنة في برنامج التربية البدنية المدرسية، وخاصة عند تعلم تلك المهارات الجديدة والصعبة

في نفس الوقت والتي تنطوي على عوامل خطورة عالية، (مثل الدرجة للصنف الأول). يمكن أن يكون هذا الأسلوب مناسباً للمهارات والمهام التي لها نتائج مباشرة وقرينة مثل التصويب في كرة السلة أو التسديد في كرة القدم، وكذلك في مهام الرمي بمختلف أشكاله، أي بمعنى تلم الأنشطة والمهارات التي تتميز بنتائج الحركة وليس بالحركة ذاتها، ولكنه غير مناسب للمهارات الأخرى التي تعتمد على الحركة والمهارة الحركية وليس على النتيجة. أيضاً، يمكن أن يتناسب هذا الأسلوب مع التلاميذ الذين يملكون خبرات سابقة في المهارات والألعاب، أما التلاميذ الذين ليس لديهم خبرات سابقة فقد يكون تطبيق هذا الأسلوب خطراً أو غير ناجعاً بالشكل المطلوب.

بدأت الحكومات والمؤسسات ذات الصلة برسم السياسات التربوية التعليمية للبلدان منذ بدايات خمسينيات القرن المنصرم بالبحث على اتباع نمط حياة نشط وصحي، وذهبت الكثير من البلدان والمنظمات العالمية كمنظمة الصحة العالمية ومعهد الطب الأمريكي إلى ربط مناهج التربية البدنية المدرسية والأنشطة البدنية والرياضية خارج المدرسة بمقرات الصحة الإنسانية، فغالباً ما تلاحظ تلك المناهج مدججة تحت تسمية التربية البدنية والتربية الصحية أو النشاط البدني والصحة (Nick et al. 2006, IOM 2013).

نعود برمجة المناهج الخاصة بالتربية البدنية المدرسية والأنشطة الرياضية خارج المدرسة ضمن مفاهيم الصحة (الفصل الثاني) بمختلف مجالاتها، بناءً على نتائج عدة دراسات طولانية (Samuel et al. 2011, Bull et al. 2005, patc et al. 2011) أثبتت أن عدد ساعات النشاط البدني لدى الأطفال قد انخفض بشكل خطير جداً على الصحة وأن أكثر من 20% من سكان العالم لا يمارسون أي نوع من النشاط البدني وفي بعض البلدان تجاوزت هذه النسبة حد 63% (Adrian et al. 2009, Ridgers et al. 2012).

هذا الانخفاض في عدد ساعات ممارسة الأنشطة البدنية، جعل نمط الحياة الخامل (عدم ممارسة النشاط الحركي والبدني) في المرتبة العاشرة من مسببات الإعاقة والأمراض المزمنة والموت (WHO 2010)، ومسؤول مثلاً عن 20% من الأمراض القلبية و 10% من الاحتشاءات، وأن حصص التربية البدنية المدرسية لوحدها (خاصة مع تقليص عددها في بعض البلدان) غير قادرة على حل هذه الإشكالية وذلك على الرغم من أنها تُصنّف - تاريخياً - من بين المفاهيم والمقررات التي لها دور كبير وحيوي في مجالات الصحة والتطور والتعلّم في المدارس (IOM 2013).

11-1: فلسفة المناهج الحديثة للتربية البدنية المدرسية

حتى القرن التاسع عشر، كانت التربية البدنية المدرسية مقتصرةً على تعليم الأطفال الحركات والمهارات الحركية الجسمية والرياضية وكان البعض يطلق عليها مسمى الحصص التدريبية التي وُضعت من أجل إشباع رغبات الطفل وترفيهه في فواصل زمنية بين الحصص التعليمية الأخرى، ولم يكن اهتمام رسمي السياسات التربوية التعليمية ذا اتجاه صحي كما هو الحال في أيامنا هذه، وذلك لعدة أسباب:

- غياب وسائل الترفيه الحديثة أتاحت للأطفال الفرصة لتخصيص وقت طويل لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية والتي تحتوي -ولو بشكل غير مباشر- على مجالات صحية عديدة،
- بعكس الوقت الراهن، توفر المساحات العديدة والأمكنة المتنوعة لممارسة الأنشطة البدنية مما كان دافعاً قوياً للحركة واللعب حتى عند الأطفال ذوي القدرات المتدنية،
- مقارنة مع الوضع الحالي، خرج الطفل من مداعة البيئة الطبيعية في الماضي إلى التأقلم مع البيئة الاصطناعية في الحاضر،
- بالتضاد مع نمط الحياة في الماضي، كثرة توافر الأطعمة الجاهزة ومسببات الوزن الزائد والبدانة والتي لها الدور الأكبر في المراحل المدرسية في تشكيل جيل يتبع نمط حياة غير صحي،
- كثافة المناهج الحديثة والكم المرتفع للمعلومات والمعارف التي يجب على الطفل تملكها، أجبرت الطفل إلى اللجوء إلى نمط حياة خامل مرتبط بالجلوس وبالوفاء لمتطلبات المقررات.

من أجل التعامل مع المشكلات الصحية التي أنتجها نمط الحياة الجديد، كان لا بد للحكومات في البلدان المختلفة من اتخاذ تدابير علاجية ووقائية كثيرة، وذلك بالتركيز على زيادة عدد الساعات التي يقضيها الطفل في النشاط الحركي والبدني سواء داخل الحصص

المنهجية أو خارجها وذلك من خلال التربية المتكاملة والمنظمة على اتباع نمط حياة نشط. في أحسن الحالات، توفر حصص التربية البدنية المدرسية 10-20 دقيقة فقط من الجهد المعتدل إلى عالي الشدة، وبالتالي لا يمكن للتربية البدنية المدرسية أن تكون المصدر الوحيد لممارسة الأنشطة البدنية لمدة 60 دقيقة يومياً على الأقل والتي تلزم بشكل حيوي من أجل المحافظة وتعزيز الحالة الصحية للأطفال واليافعين (WHO 2010).

11-2: حلول المنهاج الجديد

بما أن دروس التربية البدنية المدرسية لوحدها غير كافية، ولا توفر الحد الصحي المطلوب لعدد ساعات ممارسة النشاط البدني (60 دقيقة يومياً على الأقل) فلا بدّ للحلول الإضافية المطروحة أن توفر الفرص والإمكانات الملائمة من أجل تحقيق متطلبات الممارسة. يمكن للعائلة (المجتمع المصغر) وللمدرسة (المجتمع الأكبر) أن يكونا منشأ جيداً ومثالاً نموذجياً لمثل هذه الحلول الإضافية. إضافة لذلك، تُعدّ الإمكانات والفرص المتاحة من المجتمع المدرسي كالمسابقات الرياضية داخل المدرسة وخارجها، والتنقل من وإلى المدرسة دون استخدام المواصلات الميكانيكية، واستراحات النشاط البدني واستغلال الفرص بين الحصص المنهجية بالأنشطة البدنية المختلفة، والبرامج المتعددة قبل وبعد المدرسة من المجالات التي تُساعد في تحقيق متطلب 60 دقيقة ممارسة للنشاط البدني المعتدل إلى عالي الشدة يومياً.

تم طرح مثل هذه المعالجات في عدّة بلدان كالطرح المشترك لمنظمة القلب الأمريكية (AHA) والمنظمة الوطنية للرياضة والتربية البدنية (NASPE & American Heart Association, AHA 2012) مع مقاربات متباينة للمفاهيم وذلك حسب الإرث الثقافي والوضع الاقتصادي الاجتماعي للبلد (شكل 1).

لكن وفي الوقت نفسه يُشارك كل قطاع أو مجال بجزء من المسؤولية في تغيير الحالة التي أدت إلى انخفاض مستوى ممارسة النشاط البدني لما دون الحد الصحي الأدنى، وإلى زيادة مستوى نمط الحياة الخامل لدى الأطفال واليافعين. في الجهة للقبالة، إن أي تغيير في أي مجال أو

قطاع ولو ضمن مستوى واحد والذي قد يؤدي إلى تفكيك حالة التناغم بينها، سيكون له تأثيرات غير محمودة، وسيؤثر في نتائج التحسين والتعزيز والوقاية والعلاج المرجوة طويلة الأمد لممارسة النشاط البدني. أما إذا كان التفاعل والتنسيق بين المجالات أو القطاعات الثمانية (شكل 1) موجوداً ضمن مستوى لائق، فسيكون تحقيق متطلبات ممارسة النشاط البدني ممكناً وقابلاً للتطوير ليتجاوز مستوى النشاط البدني من أجل الصحة إلى مستوى الرشاقة واللياقة التامة (وهذه هي النتيجة طويلة الأمد التي يسعى مقرر التربية البدنية إلى تحقيقها).

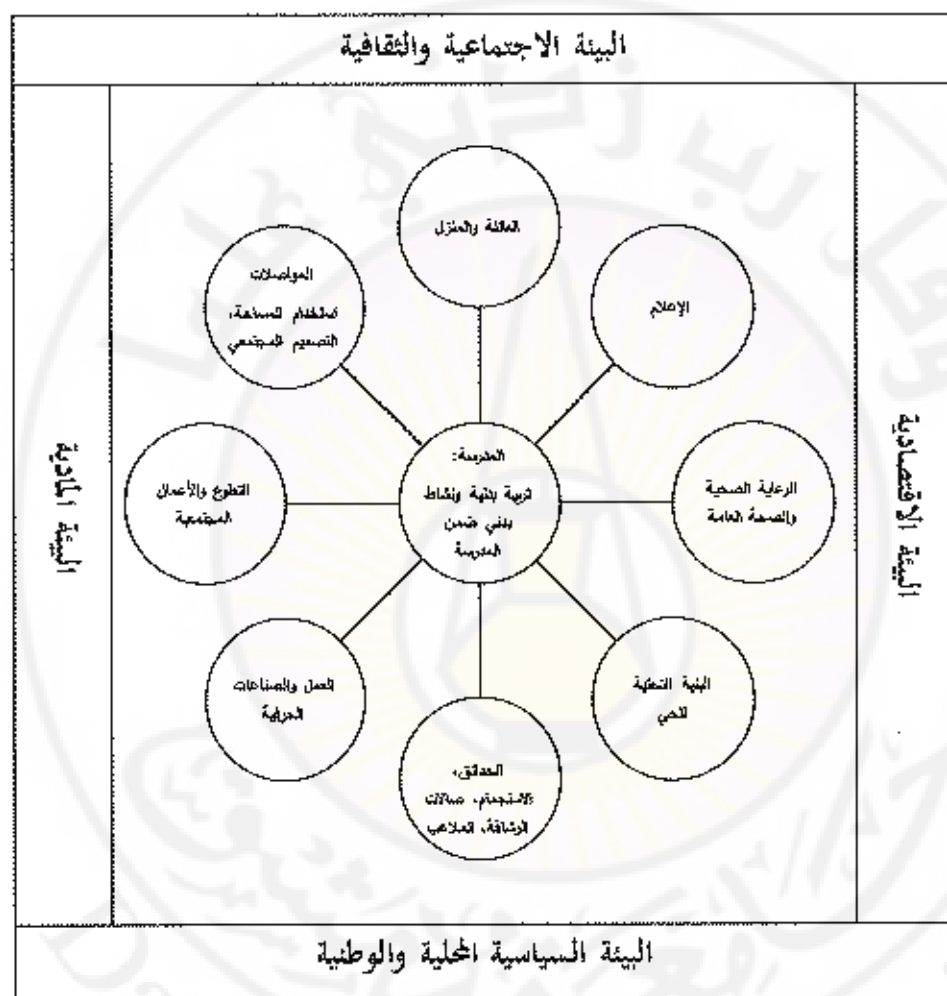
تُقرّ العديد من الدراسات (Berk et al., 2006, Cheatum & Hammond 2000, Graham et al. 2007) المتعلقة بمتطلبات النشاط البدني أن الأسرة ونمط حياتها من أكثر العناصر تأثيراً في تحقيقها، وذلك للنوعية الخاصة للعلاقات الأسرية الاستثنائية بين أفرادها. يُمكن لأفراد الأسرة الراشدين أن يكونوا فاعلين أساسيين في اتباع الطفل نمط حياة نشط وذلك بمراعاة النقاط التالية:

- أن يكونوا مثلاً يُحتذى به من ناحية النشاط البدني ونمط الحياة النشط،
- تضمين الأنشطة البدنية خلال الوظائف والأعمال الأسرية،
- دعم اللعب والنشاط البدني وتوفير الظروف الملائمة للممارسة،
- تشجيع الأطفال على التنقل النشط، أي دون استخدام وسائل المواصلات،
- تحديد الوقت الممكن للأطفال أن يقضوه أمام الشاشة،
- تقديم المكافآت والهدايا التي تدفع الطفل لممارسة الأنشطة البدنية كالدراجة الهوائية والكرة.

لنيسقي للمعلم تربية الأطفال وحثهم على ممارسة الأنشطة البدنية بشكل فعال ومفيد من أجل الوفاء للمتطلبات الصحية ومتطلبات الرشاقة واللياقة الجسمية والنفس ذهنية، لا بدّ أن يكون قادراً على إقناعهم من الالتزام بتوزيع وقت الممارسة حسب التنظيم الزمني الملائم

(الشكل 2) وذلك ليتمكنوا من تحقيق الوقت المطلوب للممارسة (أكثر من 60 دقيقة يومياً)، وهذا ما يبينه الرسم البياني المتمثل بالشكل (2).

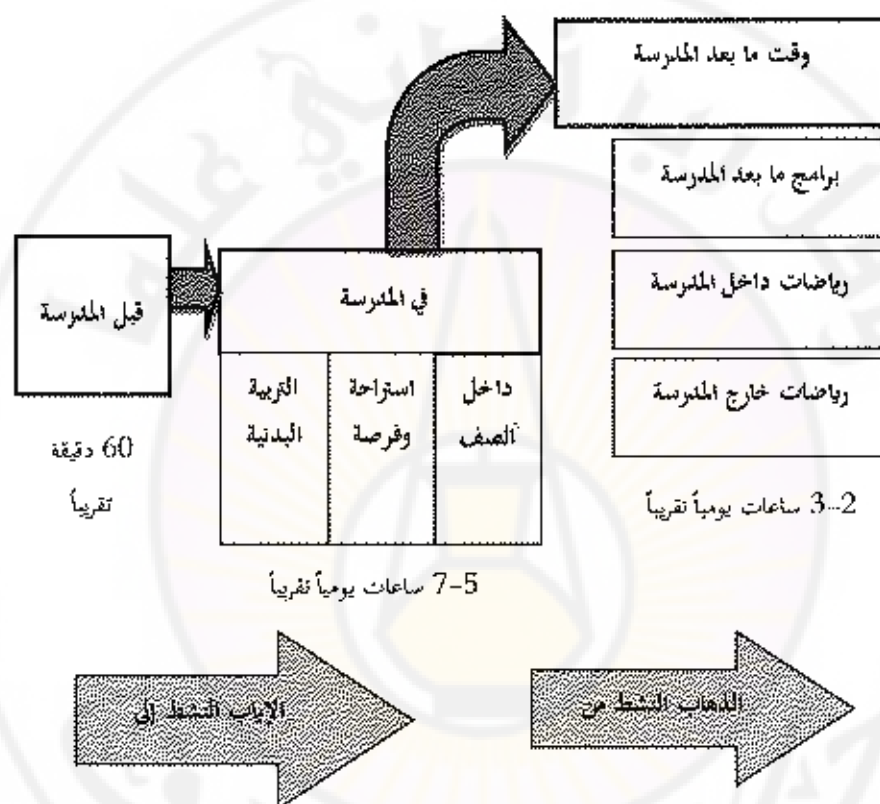
شكل (1): تكامل المجالات والقطاعات المختلفة لتحقيق ممارسة النشاط البدني من أجل الصحة



يقتضي التنظيم الزمني المدرسي من المجتمع عامةً ومن أطفال المدارس خاصةً (التلاميذ، الإداريين، الآباء والأمهات) أن يكونوا أعضاءً فعالين بالوظائف المدرسية اليومية ليكون

بالإمكان إنشاء مناخ مدرسي يحتوي على معارف ومهارات تجعل من الجميع (البيئة الاجتماعية) تحترم التربية البدنية وتقديرها، كما تحترم النشاط البدني وتشجع على المساهمة والممارسة بما يضمن الصحة والرشاقة والحصانة ضد الأمراض المزمنة.

شكل (2): مقارنة توزيع وقت الممارسة الفعّال والمفيد



عن بيتس ورفاقه بتصرف (Beets et al. 2012)

11-3: منهج التربية البدنية

لقد تجاوز المنهج الحديث الحدود المادية لبناء المدرسي ليمتد خارج الحجرات فيصبح مشتملاً على فناء المدرسة والحدائق والأماكن العامة وصالة التدريب، وأيضاً جميع النشاطات التي يمارسها التلاميذ خارج المدرسة، ولذا أصبح المنهج يتضمن كل ما من شأنه أن يؤثر

في التلميذ عن طريق توجيهه داخل المدرسة ليكتسب خبرات جديدة متنوعة تساعد على فهم الحياة من حوله. وقد عرف الكثيرون مفهوم المنهاج، منهم الخوالدة الذي أقر بأن المنهاج هو مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التي تقود المتعلمين في مرحلة تعليمية، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها، إلا أن المنهاج التربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التعريف ويصبح مجموعة منظمة من النوايا التربوية الرسمية أو التدريسية أو كليهما معا (الخوالدة 2004).

وقام الخولي والشافعي بتعريفه بشكل أوسع وأكثر شمولاً على أنه مجموعة من الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقاً للأهداف التربوية (الخولي والشافعي 2011).

إذا ما جمعنا التعاريف السابقة والتعاريف المتبقية في المراجع ذات الصلة، فيمكننا تعريف المنهاج الحديث على أنه:

"مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو المتكامل في معظم الجوانب (العقلية والثقافية والاجتماعية والجسمية والفنية) نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة".

أما فيما يتعلق بشكل خاص بمنهاج التربية البدنية فيمكن أن نعرفه على أنه "مجموع المعارف والحركات المناسبة للسن والجنس، ويقوم المدرس بتعليمها للتلاميذ، كما يتيح لهم الفرصة للاستمتاع بما تعلموه بطريقة تؤدي إلى تنمية ذاتهم تنمية شاملة متزنة، وهو موزع على دروس يتم تدريسها على مدار العام الدراسي

والدرس يعد حلقة متجددة في سلسلة تشكل المنهج، حيث يركز أساساً على تنسيق مختلف الحركات والعمليات في صيغتها الفردية والجماعية وتكييفها بما يتماشى مع تحديد الوضعيات التي تواجه المعلم خلال الممارسة".

11-3-1: مبادئ منهاج التربية البدنية

من خلال التعريفات السابقة والدراسات المتتالية المتعلقة بالمنهاج يمكننا تلخيص مبادئ المنهاج الحديث عامةً ومنهاج التربية البدنية خاصةً بالنقاط التالية:

1. إن المنهاج ليس مقررات دراسية فقط، وإنما هو جميع النشاطات التربوية التي يقوم بها التلاميذ، أو جميع الخبرات التي يعيشونها ويستحوذون عليها تحت إشراف المدرسة وتوجيه منها، إضافة إلى الأهداف والمحتوى ووسائل التقويم المختلفة.
 2. ينبغي للمنهاج المتكامل أن يهدف إلى مساعدة التلاميذ في بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها وأن يتناسب مع الغايات المطلوبة ومع قدرات واستعدادات التلاميذ، مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات والفروق الفردية الجوهرية.
 3. ينبغي للمنهاج الحديث أن يكون متكيفاً مع حاضر التلاميذ ومستقبلهم، وأن يكون مرناً بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه أن يجدوا التوافق الأمثل بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو التلميذ.
 4. يجب على المنهاج الحديث أن يراعي ميول التلاميذ واتجاهاتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم وأن يساعدهم على النمو الشامل وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.
- بناءً على هذه المبادئ الأساسية والنظريات التي تناولت مفهوم المناهج الحديثة بمختلف مجالاتها، لا بدّ للمنهاج الحديث أن يتّصف بالميزات التالية (عصام الدين 2007، Philip 2007):

1. إنشاء جيل مثقف بدنياً ويعرف أهمية النشاط البدني الصحية،
2. المقدرة على إيصال نوعية معارف كافية للتلاميذ تجعلهم متأكدين أنه كلما تمتعوا بلياقة أعلى وكلما كانوا أكثر رشاقة، كلما كانوا أكثر قابلية للإنتاج الفعال ضمن زمن أقصر،

3. يساهم المنهاج الحديث في تدريب التلاميذ في حل المشكلات التي تواجههم،
4. قابلية تنوع المنهج حسب تنوع البيئة (المتجمع) والإمكانات المتاحة،
5. تحويل المادة الدراسية إلى وسيلة تساعد التلاميذ على النمو المتكامل، والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بين الدراسة (المقررات) ونمو التلاميذ من مختلف النواحي وتطورهم،
6. إمكانية التنوع في طرائق التدريس المستخدمة خلال العملية التربوية التعليمية،
7. يكون دور المعلم في العملية التربوية التعليمية موجهاً ومرشداً ومخططاً للمواقف التعليمية،
8. توجيه الاهتمام نحو توجيه سلوك التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم،
9. مراعاة حاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم واعتبار الفروقات في قدراتهم واستعداداتهم.

إضافة لما سبق، يجب على منهاج التربية البدنية الحديث أن يكون على توافق مطلق مع المحتوى والثوابت الأساسية للتربية البدنية (الفصل الثالث) والتي قد تختلف من بلد لآخر في نوعيتها وترتيبها وذلك حسب الحالة الاقتصادية الاجتماعية للبلد، مع الأخذ بالعلم أن خصوصية مقرر التربية البدنية تنبع من كونه مقررًا تطبيقياً بالدرجة الأولى، وذلك على الرغم من تناوله لتطور ونمو التلاميذ من مختلف النواحي والمجالات.

11-3-2: علاقة المنهاج بثوابت التربية البدنية

كما نوهنا سابقاً، إن خصوصية منهاج التربية البدنية تكمن بالمقام الأول في اختلافه مع باقي مناهج المقررات الدراسية في عدة نواحي، حيث تعتمد مناهج المقررات المختلفة على إيصال مجموعة من المعارف النظرية والحقائق العلمية للتلاميذ داخل شعبة صفية، وذلك من خلال استخدام طرائق تقتضي من التلميذ حالة من السكون والاستماع للمعلم. بينما يتميز منهاج التربية البدنية بأنه -وبجانب المعارف النظرية والحقائق العلمية- مبني على تمكين التلميذ من الاستحواذ على مجموعة تراثية ومتصاعدة من المهارات الحركية والتي يمكن

أن يتعلمها في الخلاء من خلال طرائق أعدت لهذا الغرض وضمن حالة من الحركة الدائمة والتنفيذ المتواصل.

إضافة لذلك، يُعدّ منهاج التربية البدنية من المناهج القليلة التي تصبّ بمحمل مفاهيمها في مجالات صحة التلاميذ من حيث الوقاية والعلاج، وذلك بجانب احتمالية تطوير الرشاقة واللياقة البدنية العامة لجميع التلاميذ، والخاصة للموهوبين منهم.

من أجل إدراك ما سبق ذكره في هذا الفصل، نستعرض هنا مثلاً عاماً على منهاج للتربية البدنية الحديثة مدمجاً مع إطار (قالب) تعليمي ليكون نموذجاً مُبسّطاً يتم من خلاله إسقاط المعارف النظرية ومدى إمكانية ربطها مع التطبيقات العملية ومع الثوابت (الفصل الثالث) الأساسية للتربية البدنية والنشاط البدني (جدول 1).

جدول (1): نموذج عام لمجالات منهاج التربية البدنية

مجموعات المناهج	النتائج الرئيسية	الوحدات التعليمية النمطية	التساويات الأساسية المتركز عليها	الثوابت الثانوية المتركز عليها
تعزيز الصحة	تعلم المعارف والمهارات اللازمة للمشاركة بالنشاط البدني من أجل الصحة مدى الحياة	أنشطة بدنية عالية، ألعاب، تغذية، خطط رشاقة شخصية، ألعاب رياضية منتظمة	(2) - مفاهيم، مبادئ، استراتيجيات، تكتيك (3) - نشاط بدني منتظم (4) - رشاقة مُعززة للصحة	(1) - كفايات المهارة الحركية

				(5)- سلوك شخصي واجتماعي مسؤول (6)- تقدير قيمة النشاط البدني	
الرشاقة	تعلم الأنشطة البدنية التي تقود مباشرة إلى اللياقة من أجل الصحة	جري، مشي، أروبك، تمارين الأثقال، تمارين سويدية	(1)- كفاية المهارة الحركية (3)- نشاط بدني منتظم (4)- رشاقة مُعززة للصحة (6)- تقدير قيمة النشاط البدني	(2)- مفاهيم، مبادئ، استراتيجيات، تكتيك (5)- سلوك شخصي واجتماعي مسؤول	
مفاهيم الرشاقة	تعلم الحقائق والمفاهيم المرتبطة باللياقة من أجل الصحة	المكونات الرئيسية للياقة من أجل الصحة، الحمية، التغذية، المعافاة	(2)- مفاهيم، مبادئ، استراتيجيات، تكتيك (3)- نشاط بدني منتظم (4)- رشاقة مُعززة للصحة	(1)- كفاية المهارة الحركية (2)- سلوك شخصي واجتماعي مسؤول	

				(6)- تقدير قيمة النشاط البدني	
الألعاب	تعلم مجموعة من الألعاب الفردية والجماعية	ألعاب الكرات، ألعاب المضرب، الألعاب الشعبية والألعاب الترفيهية البدنية	(1)- كفاية المهارة الحركية (2)- مفاهيم، مبادئ، استراتيجيات، تكتيك	(3)- نشاط بدني منتظم (4)- رشاقة مُعززة للصحة (5)- سلوك شخصي واجتماعي مسؤول (6)- تقدير قيمة النشاط البدني	
ألعاب رياضية تلوم مدى الحياة	تعلم مجموعة من الألعاب والرياضات التي يمكن لل فرد ممارستها مدى الحياة	التنس، الطاولة، الألعاب الاستجمامية	(1)- كفاية المهارة الحركية (2)- مفاهيم، مبادئ، استراتيجيات، تكتيك (3)- نشاط بدني منتظم (6)- تقدير قيمة النشاط البدني	(4)- رشاقة مُعززة للصحة (5)- سلوك شخصي واجتماعي مسؤول	

أنشطة متعددة الأوجه	تقديم مجموعة متنوعة من الأنشطة البدنية والرياضات	ألعاب التربية البدنية والنشاط البدني المختلفة (فصل 8)	تعتمد على نوع وميزات اللعبة المختارة	تعتمد على نوع وميزات اللعبة المختارة
تربية الخلاء والمغامرة	تعلم المهارات والمعارف اللازمة لاستخدامها في الأشكال المألوفة لأنشطة الخلاء المختلفة	الترحال سيراً على الأقدام، تسلق الصخور، ربط الجبال، اجتياز العوائق الطبيعية	(1) - كفاية المهارة الحركية (2) - مفاهيم، مبادئ، استراتيجيات، تكتيك (3) - نشاط بدني منتظم (4) - رشاقة مُعززة للصحة (5) - سلوك شخصي واجتماعي مسؤول (6) - تقدير قيمة النشاط البدني	(1) - كفاية المهارة الحركية (2) - مفاهيم، مبادئ، استراتيجيات، تكتيك (3) - نشاط بدني منتظم (4) - رشاقة مُعززة للصحة (5) - سلوك شخصي واجتماعي مسؤول (6) - تقدير قيمة النشاط البدني
المواضيع المهارية	تعلم الأنماط الحركية الأساسية اللازمة	التوازن، تغيير الاتجاهات، الرمي، اللقف، الاستقبال،	(3) - نشاط بدني منتظم (4) - رشاقة مُعززة للصحة	(1) - كفاية المهارة الحركية (2) - مفاهيم، مبادئ، استراتيجيات، تكتيك (3) - نشاط بدني منتظم (4) - رشاقة مُعززة للصحة

	لممارسة الألعاب والأنشطة الأخرى	التعامل مع الغرض	استراتيجيات، تكتيك (5) سلوك شخصي واجتماعي مسؤول (6)- تقدير قيمة النشاط البدني
التربية الرياضية	تعلم الألعاب الرياضية من عدة منطلقات ونواحي (مثال: لاعبي، مدرب، مدير فني، حكم)	غالبية الألعاب الرياضية الجماعية والفردية	(1)- كفاية المهارة الحركية (2)- مفاهيم، مبادئ، استراتيجيات، تكتيك (3)- نشاط بدني منتظم (5) سلوك شخصي واجتماعي مسؤول (6)- تقدير قيمة النشاط البدني
			(4)- رشاقة مُعززة للصحة (الرشاقة هنا ترتبط بمحتوى اللعبة ومستوى ممارستها)

عن ميشيل بتصرف (Michael 2011)

يُعطى المنهاج خطوطاً رئيسية ومبادئ إرشادية من أجل التخطيط ووضع البرامج المناسبة، لذلك نرى في بعض البلدان المتطورة وجود مجالات ومستويات متداخلة وتراشبية من حيث مفاهيم المناهج والخطط والبرامج، فنرى مثلاً المنهاج الوطني (على مستوى البلد) الذي ينشئ عنه المنهاج المحلي (على مستوى المنطقة) والذي بدوره ينبعث منه البرنامج المدرسي. يرى القائمون على السياسات التربوية التعليمية والمناهج المدرسية (Shape 2016, Michael 2011, Pangrazi and Aaron 2010) ضرورة هذه الاشتقاقات ويررون أهمية الاختلافات في المناهج والخطط والبرامج لعدة أسباب، نُجمل أهمها بالنقاط التالية:

1. الاختلافات الجوهرية في التمرکز الجغرافي (ريف-مدينة، جبل-سهل، صحراوي-ساحلي،
2. التباين الجوهري في الإمكانيات المتاحة للمدارس بين منطقة وأخرى،
3. الوضع الاجتماعي-الاقتصادي العام للمنطقة،
4. التفاوت الصريح في مستوى القدرات البدنية والنفس ذهنية للتلاميذ بين منطقة وأخرى،
5. تفوق تلاميذ بعض المناطق بقدرات محدّدة، كتلاميذ منطقة السواحل بالسباحة، وتلاميذ المناطق الجبلية بالقوة وقدرة التحمل، وتلاميذ المناطق السهلية والصحراوية بالقدرة الهوائية.
6. توفر سبل المواصلات الميكانيكية ومستوى مختلف للرفاهية في بعض المناطق دون غيرها يجعل غط الذهاب والإياب من المدرسة خاملاً ولا يحتاج لبذل جهد بدني،
7. اختلاف مستوى البنى التحتية والأدوات وتوافرها ضمن المدرسة،
8. مستوى وخبرات التلاميذ السابقة ومستوى معارف ومهارات المعلم،
9. عدد الساعات المخصصة لحصص التربية البدنية وعدد الساعات المخصصة للأنشطة اللاصفية والرياضات خارج المدرسة،

10. مراعاة الأعراف والتقاليد الاجتماعية السائدة في المنطقة والتي قد تتعارض أو

تتوافق مع ممارسة نشاط بدني أو رياضة محددة دون غيرها.

إذًا، على القائمين على تدريس مقرر التربية البدنية أن يوائموا المنهاج ضمن خطة وبرنامج تدريسي يتلاءم مع الأسس المنهجية التي تُعليها النقاط السابقة ودون المساس أو تشويه بالمستويات المحددة بالمنهاج أو بثوابت ومعايير المحتوى (الفصل الثالث) وثوابت المقاييس والتقويم (الفصل العاشر) المنصوص عليها.

11-4: المنهاج ونمو التلاميذ

ترتبط عملية تلقي المعلومات والاستحواذ على المعارف والمهارات الحركية ارتباطاً جذرياً بمستوى تطور ونمو التلاميذ (الفصل الرابع)، حيث تتميز كل مرحلة من مراحل النمو بخصائص منفردة ومبنية -غالباً- بشكل تراثي تصاعدي، الواحدة بعد الأخرى.

إن التباين في خصائص مراحل النمو والاختلافات في مجالات النمو بين التلاميذ في مرحلة معينة يجعلنا نتأكد أن كل مفهوم مخطط له ويتعلق بالأطفال من سن مرحلة التعليم الأساسي يجب أن يواكب هذه التغيرات والاختلافات بين مراحل النمو المتعاقبة أو بين الاختلافات بين التلاميذ في إيقاع وسرعة النمو في المرحلة الواحدة. من أهم المبادئ التي من الممكن الاستناد إليها عند تخطيط المناهج التي تأخذ بالحسبان مراحل النمو لدى الأطفال ما يلي:

1. يسير النمو ضمن سلسلة من المراحل المستمرة والمتتالية، تبدأ من لحظة الإخصاب وتستمر حتى الممات، وذلك دون وجود فواصل جلية بين المراحل ودون وجود تغيرات نمائية فجائية في نمو الطفل، حيث تكون هذه التغيرات ظاهرية وملحوظة (تعكس على مورفولوجيا وفيزيولوجيا النمو) بشكل تدريجي وذلك حسب الخصائص البيولوجية للمرحلة العمرية. وبما أن هذه التغيرات (النمو والتطور) ستُحدث فروقات جذرية في قدرات وحاجات واستعداد التلاميذ، فلا بد لمخططي المناهج مراعاتها، ومراعاة الخبرات

والمعارف والمهارات التي يوفرها المنهاج، وكذلك أن يكون ما يقره المنهاج تنمياً (امتداداً) للخبرات السابقة ومدخلاً للخبرات التالية.

2. يُقضي مبدأ التكامل والتناسق إلى أن نمو الطفل يكون متعدد الجوانب، الاجتماعية والنفسية والعقلية والجسمية وهذه الجوانب مترابطة ومتصلة مع بعضها البعض وينطبق عليها مفهوم المؤثر-المؤثر فيه. فكلما اتسعت البيئة الاجتماعية مثلاً كلما ازدادت خبراته ومعارفه وكلما تطورت مهاراته، وما مراحل تطور اللعب عند الطفل إلا دليلاً قوياً على هذا (الفصل السابع والثامن). إذًا، يجب على مُقرري محتوى المنهاج أن يأخذوا بعين الاعتبار أن النمو متعدد الجوانب وأن عليهم توفير أنشطة وخبرات ومعارف تتعامل مع هذه الجوانب على أنها وحدة متكاملة ولا يمكن تجزئتها ومعالجتها كلاً على حدة.

3. يُنظر إلى عمليتي النمو والتطور على أنهما تختلفان من طفل إلى آخر وأن السرعة والإيقاع والنمط والمستوى المتعلق بهما متباينة وغير موحدة عند جميع الأفراد وغالباً ما تكون غير منتظمة أيضاً (Noel 2002, Malina & Rogol 2011)، ويؤثر الباحثون هذه الاختلافات بأن عمليتي النمو والتطور لا تسيران ضمن معادلات وحسابات رياضية أو ميكانيكية مُحَدَّدة مسبقاً، بل ضمن إيقاع بيولوجي يختلف من شخص لآخر، فترى مثلاً توأماً من بويضة واحدة ولهما كتلة وطول مختلفين، وقدرات عقلية وجسمية وانفعالية متباينة، وحتى أن مستوى الذكاء وقدرات المهارات الحركية متفاوتة.

من خلال هذه الحقائق، يجب على المعلم ألا ينتظر من جميع التلاميذ من نفس العمر تعلُّم معارف ومهارات بنفس المستوى وضمن المدة الزمنية المخصصة لها، لذلك يجب على المنهاج مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من نفس العمر، وأن يُقدِّم معارف وخبرات ومهارات متنوعة ليتمكن الجميع من المساهمة، كلاً حسب حاجاته وميوله وقدراته، وذلك مع التنوع في الطرائق والأساليب المتبعة في العملية التربوية التعليمية.

4. يجب أن يتضمن المنهاج الخبرات والمعارف والمهارات المناسبة للمرحلة العمرية وللجنس بحيث لا تكون أقل من مستوى التلاميذ أو أكبر منه، بل متماشية معه لتشكل تحدياً للتلميذ وحافزاً له ليجتذبه ويسعى وراء اكتسابها، وذلك لكيلا تكون نتيجة العملية التربوية التعليمية سلبية أو ذات نتائج عكسية.

5. بما أن عملية النمو تسير ضمن منحنى "من العام إلى الخاص" و"من الكل إلى الجزء" و"من الكبير (الحشن) إلى الأصغر (الناعم)" و"من المنتصف (الجذع) إلى الطرفين (الأطراف)"، فيجب على المنهاج أخذ هذه المفاهيم بالحسبان بشكل حذر جداً. فالطفل يتعلم المشي أولاً ثم بعد ذلك الجري، ثم يتعلم بعد ذلك القيام بمهام أخرى خلال الجري وفي النهاية يتعلم الجري مصحوباً بمهام إضافية بشكل اقتصادي ومتناسق مع القدرة على تنفيذ المهمة بوقت قصير وبفعالية عالية.

يمكننا أن نستدل من المبادئ السابقة أن اتجاهات المناهج الحديثة تميل إلى الاستجابة لمتطلبات نمو التلاميذ والتي يمكن أن تُشرح بأنها الاحتياجات متعددة النواحي للطفل في مرحلة عمرية معينة أو فترة زمنية محددة في الحياة.

إن إشباع هذه المتطلبات وتوفير الإمكانيات والشروط اللازمة لها يساعد الطفل في النمو، وفي التقدم للمرحلة التالية بنجاح ودون إخفاقات قد تؤثر في التطورات المستقبلية، وهذا يجعله يشعر بنشوة الإنجاز الإيجابي ويحثه على الانتقال بطمأنينة إلى المرحلة التالية من مراحل النمو. حتى يمكن رؤية مفهوم التراتبية التصاعدية من مرحلة إلى أخرى لا بدّ من تصميم البرامج بناءً على أن تكون الخطوة الحالية هي نهاية الخطوة السابقة وبداية الخطوة اللاحقة، كم هو مبين في الفقرة التالية.

11-5: المعايير والثوابت ونتائج التلاميذ

بما أن محتوى وأساليب المنهاج مرتبطة بشكل وثيق مع الثوابت والمعايير المنصوص عليها، نبين في هذه الفقرة نموذجاً للنتائج المتوقعة من التلاميذ (من الصف الأول حتى الثالث)

كمثال وذلك حسب تراتبية المعايير (الفصل الثالث: نختار المعيار الأول والثاني كمثال) المحتملة لمقرر التربية البدنية وذلك ليتمكن المتعلم من استيعاب كيفية بناء المنهاج والبرامج المدرسية ضمن سلسلة مدروسة ومنظمة وليتمكن كذلك من اشتقاق المعايير الثانوية من المعايير الأساسية بشكل علمي ومنهجي وذلك بناءً على مقترحات عدة مراجع أساسية (Shape 2016, Pangrazi & Aaron 2011, NASPE 2012):

11-5-1: المعيار الأول: الكفاءة الحركية والإثقان (البراعة) الحركي الصف الأول:

- 1) تسمية ومعرفة مفاصل الجسم، والتنقل مع أخذ أشكال مختلفة للجسم،
- 2) اختيار المساحة الشخصية المناسبة والتحرك خلالها دون لمس زميل أو غرض، وتغيير الاتجاه على الإشارة دون سقوط،
- 3) التنقل مع إظهار العلاقة مع أشخاص أو أشياء،
- 4) التحرك للأمام وللجانِب، وإظهار مهارة الالتواء والدوران،
- 5) التوازن على سطح دقيق وسطح عريض، ونقل وزن الجسم من القدمين إلى اليدين (تقليد مشي الحيوانات)،
- 6) إظهار مهارة عدو الفرس بمرحلة التضيغ،
- 7) رمي ولقف (استقبال) الأغراض من مختلف الأحجام والأشكال، لقف الكرة وضمها للجسم، التحضير للركل وركل كرة ثابتة،
- 8) التعامل مع الغرض باستخدام أجزاء الجسم المختلفة وباستخدام أدوات مختلفة،
- 9) قيادة الكرة خلال المساحة الشخصية وضمن مستويات متباينة، قيادة الكرة باليد اليمين واليد اليسار، وقيادة الكرة خلال التنقل في مختلف الاتجاهات والمنحنيات (مستقيم، منحني... الخ)،
- 10) قفز الحبل بعدة أشكال وضمن مختلف المستويات، وقفز الحبل مرة ثم مرتين متتاليتين ثم مرة،

- (11) رمي الكرة واستقبالها ضمن عدة مستويات
- (12) مهاجمة البالون باليد بشكل مستمر،
- (13) بيان مهارات الزحف والمشي (وعلى إيقاع محدد) والتصفيق واضرب على غرض بنغمة محددة،
- (14) تغيير السرعة ضمن إيقاع وإشارة محددة،
- (15) أداء بعض الحركات والمهارات الحركية ضمن إيقاع وسرعة محددة.

الصف الثاني:

- (1) تنفيذ مهام متنوعة بأجزاء محددة من الجسم،
- (2) التحرك باتجاه المساحات المفتوحة مع الحفاظ على المساحة الفردية،
- (3) إظهار مهارات المراوغة وتفاذي التصادم مع الزملاء أو الأشياء،
- (4) التحرك للخلف، والتحرك ببطء وبسرعة متوسطة وبسرعة عالية،
- (5) بيان مهارة الجر والسحب، التمدد والثنى من الرقود والتأرجع،
- (6) الحفاظ على التوازن على قدم واحدة، والتوازن خلال التنقل بعدة اتجاهات وضمن مستويات مختلفة وذلك باستخدام أدوات بسيطة،
- (7) نقل وزن الجسم من القدمين إلى اليدين، والحفاظ على التوازن والوزن على اليدين والقدمين (مهارة الجسر)،
- (8) بيان مهارات الحركية التالية بمرحلة النضج: الجري والحجل والتخطي بالقفز والانزلاق،
- (9) التحضير لغرض متحرك وركله، ركل كرة خفيفة من الحركة بعد تحضيرها شخصياً، التقاط كرة مُرسلة من الزميل،
- (10) من الحركة، ضرب كرة خفيفة أو بالون للأعلى باليد أو بأي جزء من الجسم باستمرار، قيادة الكرة باليد ضمن مساحة محددة ونقلها من يد لأخرى،

- (11) قفز الحبل بعدة وضعيات وضمن عدة أطوال،
- (12) التقاط كرة مُرسلة من الزميل ضمن مستوى منخفض ومتوسط الارتفاع وعالي، ضرب كرة خفيفة بمضرب أو أداة خفيفة، التقاط غرض مُرسل بشكل خفيف وبطيء من زميل،
- (13) التقاط الغرض خلال ألعاب مُبسطة أو مسابقات غير مُركبة،
- (14) تغيير الاتجاهات حسب الإشارة، بيان المهارة الانتقالية عدو الفرس على طريق وعر وضمن إيقاع محدد، وبيان المهارة الثابتة التارجح والتموج والانشاء والتمدد،
- (15) تحريك أجزاء مختلفة من الجسم على الإشارة وضمن إيقاع محدد.

الصف الثالث:

- (1) بيان علاقة أجزاء الجسم عند تنفيذ مهارة (وثب طويل: أرجحة اليدين للأمام عند القفز)،
- (2) للمشاركة بالألعاب بسيطة ضمن مساحات المحددة،
- (3) التحرك بشكل آمن ضمن خط مستقيم وخط منحنى وخط متعرج (زيك زاك)،
- (4) بيان الهبوط السليم عند تنفيذ مهارة القفز،
- (5) التوازن في وضعيات مختلفة (مقلوبة مثلاً)،
- (6) نقل وزن الجسم بين القدمين واليدين عند تنفيذ مهارات الدحرجة،
- (7) بيان نقل وزن الجسم إلى اليدين عند التعلق بأداة أو تسلق جهاز أو جزء منه،
- (8) بيان المهارات الحركية التالية بمرحلة النضج: القفز والتخطي بالقفز،
- (9) إرسال والتقاط أغراض مختلفة مع الزميل، وبيان مهارة الإرسال من الأسفل في مرحل النضج،
- (10) ركل الكرة بأصابع القدم ضمن مرحلة النضج،
- (11) قيادة الكرة بعدة اتجاهات وعلى الإشارة،

- (12) قفز الحبل بطرق مختلفة (12 على الأقل)،
- (13) دحرجة الكرة بدقة إلى الزميل، والتقاط كرة متحركة بعد رميها، وتوجيه كرة ثابتة إلى الزميل أو إلى علامة بالقدم،
- (14) ضرب كرة خفيفة إلى حائط وترويضها بشكل مستمر،
- (15) بيان المهارات الحركية الانتقالية التالية على طريق سهل وآخر صعب: الجري والانزلاق والتخطي بالقفز وضرب الأرض بالقدم بإيقاع، الالتواء والانحناء.

11-5-2: المعيار الثاني: معرفة وتطبيق المفاهيم الحركية

الصف الأول:

- (1) الكشف عن علاقة تموضع الجسم بالثبات (مثال: مد الذراعين للجانب من أجل التوازن، وكلما كان تباعد القدمين أوسع كلما كانت وضعية الجسم أكثر ثباتاً)،
- (2) استكشاف التحركات اللازمة لإيقاف المهمة (الحركة)، وتعريف التوازن والاتجاه،
- (3) استكشاف مفاهيم التوازن والاتجاهات وعلاقتها بالحركة والمهارات الحركية،
- (4) معرفة الغاية من وجود الجهاز الميكاني وأن الجسم مؤلف من مجموعة عضلات عديدة،
- (5) معرفة مكونات المهارات الحركية للالتواء والرجوع، ومعرفة مكونات المهارة الحركية للمشي ضمن مرحلة النضج،
- (6) معرفة مفاهيم العلاقات: فوق، تحت، أمام، خلف... الخ، ومعرفة مستويات تنفيذ الحركة (عالي، متوسط، منخفض)،
- (7) السيطرة والتحكم بالجسم وبالأفعال خلال التحرك ضمن الفراغ،
- (8) اتباع إرشادات المعلم في التعامل مع الأدوات والأغراض،
- (9) التمييز بين إتباع وعدم إتباع القوانين والقواعد الخاصة اللعبة أو بالنشاط، وبيان معرفة الاستراتيجيات الأساسية الخاصة باللعبة كتنفادي التصادم واللاحاق والمراوغة.

الصف الثاني:

- (1) استشعار كيف يمكن لمركز جاذبية الجسم وتنوع وشكل السطح الاستنادي للجسم أن يؤثر في التوازن والثبات،
- (2) تعريف التضاد (التعاكس)، الثبات، والتنفيذ عن طريق التقليد،
- (3) بيان كيف يمكن للتعاكس والثبات والتقليد أن تؤثر في الحركة،
- (4) معرفة مكان أجزاء الجسم المختلفة، ومعرفة مكان أجزاء الجسم المختلفة التي تتألف من عضلات،
- (5) معرفة مكونات المهارات الحركية للدفع والجري والتمؤج والتأرجح والثني من الرقود، ومعرفة مكونات مهارات الجري وعدو الفرس والحجل ضمن مرحلة النضج،
- (6) معرفة مفاهيم الاتجاهات (للأمام وللخلف وللجانِب)،
- (7) معرفة أهمية المشاركة الآمنة بالنشاطات البدنية وإسقاط ذلك على المهام التطبيقية،
- (8) شرح اللعبة وقوانينها،
- (9) بيان معرفة عدم التصادم في حالات وظروف تنشأ خلال اللعبة.

الصف الثالث:

- (1) استكشاف مبدأ القوى الموازنة،
- (2) تعريف الدوران، القوة، الحركة ونقل (تحويل) وزن الجسم
- (3) بيان الدوران، القوة، الحركة ونقل (تحويل) وزن الجسم
- (4) معرفة وظائف العظام ووظائف العضلات، ومعرفة مفهوم نقل (تحويل) وزن الجسم،
- (5) معرفة مكونات مهارات التخطي بالقفز والانزلاق والقفز ضمن مرحلة النضج،

6) معرفة مفاهيم الممرات (المسالك) الحركية (قوسي، منحني، زيك، زاك، مستقيم... الخ)،

7) مناقشة مفهوم الاسترخاء، ومناقشة تأثيرات الضغوطات على الجسم،

8) وصف أهمية القواعد والقوانين من أجل المشاركة الآمنة بالأنشطة البدنية وتحديد السلوكيات غير الآمنة والخطرة على النفس وعلى الغير، واستخدام الأدوات المناسبة وإرجاعها لمكانها،

9) بيان معرفة القوانين الخاصة بألعاب ذات تنظيم منخفض

عند التدقيق في النقاط السابقة ورؤية التراتبية التصاعدية في تعلّم المهارات المختلفة وإتقانها، يمكننا أن نكوّن صورة منطقية ومنهجية عند تخطيط المناهج والبرامج الخاصة بالتربية البدنية والأنشطة البدنية المتعددة. بالمقابل، من أجل تطبيق هذه المفاهيم ضمن المستوى المطلوب لا بدّ من إعداد المدرس المختص إعداداً لائقاً ليكون ملقاً بلغة الاختصاص من جهة، ومن جهة أخرى ليكون قدوةً للتلاميذ، خاصة في المراحل العمرية الأولى التي تعتمد بشكل رئيسي على استراتيجية تقليد المعلم (البصرية-اللفظية) في تعلّم الحركات والمهارات الحركية، وكلما كانت معارف المدرس ومهاراته متطورة كلما كان تعلّم الأطفال بشكل أسرع (توفير الوقت) وضمن مستوى أعلى (مستوى النضج).

11-6: علاقة مناهج التربية البدنية بمناهج المقررات الأخرى

بدأت بعض البلدان المتطورة كالنول الاسكندنافية والولايات المتحدة بمحاولات تطبيق مفهوم التكاملية بين مناهج المقررات، خاصة عند معلمي الصف كونهم على دراية مرموقة بالمناهج ومحتويات المقررات التي يدرسونها. من جهة ثانية، خصصت هذه الدول دورات متخصصة لنشر مفهوم تكاملية المناهج لمعلمي المواد الأخرى (Stacia & Suzanne, 2018).

تهدف هذه الفلسفة الحديثة إلى تقليص الوقت الضائع وخلق بيئة غنية بالمؤثرات المتنوعة المتكاملة من أجل ترسيخ المعلومات ورفع نوعيتها لدى التلاميذ في مراحلها الأولى. وانطلاقاً من الإجابات العديدة للسؤالين المطروحين "هل يمكن إمداد التلاميذ بمعارف المقررات الأخرى أثناء قيامهم بواجباتهم المنهجية في مقرر التربية البدنية؟" و"هل يمكن للمقررات الأخرى المساهمة في إنشاء نمط حياة نشط ومشاركة الحصص المنهجية للتربية البدنية بالوفاء للمستطلبات الصحية للنشاط البدني؟" والتي نُقرّ مجملها على الإجابة "نعم"، بدأ التربويون بدراسة هذه الإجابة من مختلف نواحيها.

ما زالت هذه الفلسفة جديدة ولم تُطبّق على نطاقات واسعة، وانحصرت تجاربها على المراحل العمرية الأولى فقط (رياض الأطفال ومرحلة التعليم الأساسي)، لكن ومن أجل إعطاء الفكرة نوعاً من التوضيح، نذكر هنا بعض الأمثلة على علاقة محتويات مقرر التربية البدنية المدرسية ببعض المقررات الأخرى مع محاولة إعطاء الأمثلة التطبيقية الملائمة لذلك:

11-6-1: التربية البدنية والرياضات

تُشكّل لغة الأرقام والمعادلات تحدياً جدياً لبعض التلاميذ الذين يجدون صعوبات حقيقية في امتلاك المهارات اللازمة لاستيعابها، خاصة مع كثافة مناهجها واستخدام المعلمين الطرائق التقليدية في تدريسها. يُمكن للتربية البدنية المدرسية أن تلعب دوراً حيوياً في تذليل تلك الصعوبات وذلك بإدراج المفاهيم الحسائية ضمن المسابقات والألعاب والاختبارات المستخدمة خلال الحصص المنهجية، خاصة في القسم الختامي (اللعبة). ليتضح المفهوم بشكل أكثر، نذكر هنا ثلاث أمثلة مبسطة لثلاثة صفوف، للصف الأول والرابع والسابع:

- معرفة الأشكال الهندسية (الصف الأول): نقل الأشياء ذات الأشكال الهندسية المختلفة (مربع، مستطيل، دائرة، مثلث) في مسابقات الجري أو جمعها من خلال

الألعاب الحركية أو رسم الأشكال الهندسية التي يحددها المعلم من خلال الاصططاف الملائم لها،

● جدول الضرب (الصف الرابع): بعد تحضير المعلم لبطاقات مكتوب عليها نتائج ضرب عددين ووضعها في أمكنة محددة، يُطلب من كل فرد الجري السريع من مكان الانطلاق إلى مكان تواجد الأرقام (20-30 م) وإيجاد البطاقة التي تحمل الإجابة الصحيحة لضرب العددين الذين يحددها المعلم وجلبها إلى مكان الانطلاق.

● نظرية فيثاغورث (الصف السابع): يُطلب من كل مجموعة من التلاميذ (3 مجموعات غير متساوية مثلاً) الجري إلى مكان محدد مسبقاً وأن يُشكّلوا مثلثاً قائماً بحيث يكون كل تلميذ مساوياً واحد سنتيمتر، بعد ذلك التشاور لحساب مساحة المثلث. تفوز المجموعة الأسرع.

11-6-2: التربية البدنية والعلوم

يُعدّ مقرر العلوم من أكثر المقررات قابلية للاستخدام في دروس التربية البدنية لما له من علاقات وثيقة مع البيئة الطبيعية والبيئة المحيطة بالتلميذ، الأمر الذي يجعل من مفاهيمه معروفة لدى التلاميذ ولا يجدون صعوبة في استيعابها وتطبيقاتها العملية (Stacia & Suzanne 2018).

● تمييز الحيوانات (الصف الأول): تطبيق لعبة مطاردة (مثلاً لعبة الصياد المعروفة)، لكن مع تحديد المعلم لطريقة تحرك التلاميذ، مثلاً جري الأرنب أو مشي سرطان الماء أو حركة الحصان أو قفز الضفدع. يمكن للمعلم تبديل حركة الحيوانات خلال التنفيذ ليتأكد من تمييز التلاميذ لها.

● أجزاء النبات (الصف الرابع): يُحدّد المعلم مساحة دائرية ثم يُسمّي تلاميذ الشعبة بأقسام النبات ثم يطلب منهم تجميع النبات الذي يلفظ اسمه بشكل عالي.

• تصنيف الحيوانات (الصف السابع): يُحدّد المعلم منطقتين على شكل مربع على بعد 30-50 م ويوزع التلاميذ ضمن مختلف تصنيف الحيوانات (مرّوض-غير مرّوض، عاشب-لاحم، فقاري-رخوي-برّي-بحري) ثم يطلب مثلاً أن يجتمع التلاميذ الذين يمثلون الحيوانات المرّوضة في المربّع الأول والحيوانات غير المرّوضة ضمن المربّع الثاني، وهكذا.

11-6-3: التربية البدنية واللغات

تلعب التربية البدنية المدرسة (خلال الدوام المدرسي) والنشاط البدني واللعب خارج المدرسة دوراً مفصلياً في بناء المعارف اللغوية وتعلّم اللغات ومقاربة العلاقات الاجتماعية مع الأقران ومع غيرهم عند الأطفال الأصحاء والمعاقين على حدٍ سواء (Kasari et al. 2008, Lewis et al. 2000).

يعود هذا الإقرار إلى حتمية التواصل اللغوي أثناء تنفيذ المهام الحركية بين المرسل والتلاميذ وبين التلاميذ فيما بينهم وعلى مختلف الأصعدة وضمن عدة مفاهيم ومناحي متباينة.

• أشكال الأحرف (الصف الأول): يُحضّر المعلم بطاقات تحتوي على الأحرف العربية بمختلف أشكالها (منفردة وأول الكلمة ووسطها وفي نهايتها) ويضعها في أمكنة متباعدة (2-3 م) في نهاية الساحة. بعد تقسيم التلاميذ لمجموعتين مثلاً يطلب المعلم (الانطلاق على الإشارة) من المجموعة الأولى جمع الأحرف في وسط الكلمة، ومن الثانية في آخر الكلمة خلال دقيقتين، وذلك من التقدّم باستخدام مهارة التخطّي بالقفز (انظر القسم العملي). تفوز المجموعة الأسرع والتي جمعت أكبر عدد من الأحرف الصحيحة.

• أحرف الجرّ (الصف الرابع): باستخدام أدوات مختلفة كالكرسي والطاولة والمقاعد السويدية يقوم المعلم أولاً بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ويجعلهم في وضعية

الجلوس على الكعبين. يلفظ المعلم حرف جر (أجنبي - عربي) وعلى المجموعة بكافة أعضائها تنفيذ الأمر باستخدام الأدوات المذكورة.

مثلاً أن يقول المعلم (على - On) فيقوم الطلاب بالقفز بواسطة مهارة القفز للأعلى (انظر القسم العملي) على الكرسي أو الطاولة أو المقعد السويدي.

• الحركة الإيقاعية (الصف السابع): التحرك وراء المعلم بإيقاع على أنشودة موجودة بالمقرّر (كقصيدة معروف الرصافي: حضن الأم) مع الإلقاء بصوت عالي.

11-6-4: التربية البدنية والاجتماعيات

كما ذكرنا في فقرة التربية البدنية واللغات، تُعدّ العملية التربوية التعليمية للمهارات الحركية وللعب من المفاهيم الأساسية التي يتم من خلالها بناء العلاقات والاتجاهات بين التلاميذ والبيئة المحيطة بهم سواءً كانت اجتماعية أم مادية.

تتميّز مقررات الاجتماعيات (تاريخ، جغرافيا، تربية وطنية) بأنها زاخرة بالمعارف والمفاهيم التي من الممكن إدماجها في الحصة المنهجية للتربية البدنية.

• العلاقات الاجتماعية (الصف الأول): تنفيذ مهام المحتوى الرئيسي لدرس التربية البدنية ضمن مهام منفردة ثم مع شريك ثم مع مجموعة كتنفيذ التلميذ لمهارة الزك زاك بين العلامات (قمع) لوحده ثم مع شريك بتشابك الأيدي ثم مع مجموعة.

• التمرکز الجغرافي (الصف الرابع): يُقسّم المعلم الشعبة لعدة مجموعات ضمن مساحة دائرة محددة ويُسقي في كل مجموعة تلميذاً باسم سوريا ويُسقي مجموعة من التلاميذ بأسماء الدول المجاورة ثم يطلب من كل مجموعة على الإشارة وضع حدود سوريا حسب الخارطة والاتجاهات بحيث يكون التلميذ باسم سوريا بمنصف الدائرة.

• المواصفات (الصف السابع): يُقسّم المعلم الشعبة لعدة مجموعات ثم يطلب من التلاميذ على شكل رتل تقليد وسيلة المواصفات الذي يلفظ اسمها مع إعطاء التلاميذ للصوت الذي تصدره الوسيلة بصوتٍ عالي.

11-7: مسؤولية المناهج الأخرى

ذكرنا في أكثر من موقع ومن بينها في فقرة فلسفة المناهج الحديثة للتربية البدنية المدرسية (11-1) أن عدد حصص التربية البدنية في غالبية البلدان لا تفي بالمتطلبات العلمية (WHO 2010) للممارسة النشاط البدني من أجل الصحة، لذلك تسعى هذه البلدان إلى تعويض هذا النقص بإنشاء منهاج خارج مدرسي (Extracurricular) وبالتشديد على إنشاء جيل يتمتع بثقافة بدنية عالية مما يحوِّله ممارسة النشاط البدني الفردي من تلقاء نفسه. إضافة لذلك، الإبقاء على المفهوم القديم للتمثّل في إعطاء فرص حركية (Recess) خلال الحصص التعليمية في مختلف المقررات بحيث لا تتجاوز هذه الفرص (2-3 دقائق) ولا يبقى الطفل في وضعية السكون أكثر من 20 دقيقة (الفصل الثاني، فقرة 2-2-2-3). مع العلم أن بعض المنظمات ونتائج الأبحاث الطولانية (NASPE 2012, SHAPE 2016, Adams-Blair & Oliver 2011) تُفيد بأنه يجب أن يأخذ الطفل استراحة حركية خلال الدوام المدرسي يومياً 20-30 دقيقة على الأقل ولمرة واحدة.

تم أخذ هذا الإقرار بعد معالجة نتائج الأبحاث الطولانية (وغيرها من أبحاث) السابقة والتي طُبِّقت على عينات نموذجية والتي أفادت أن تطبيق الاستراحات (الفرص) الحركية للتلاميذ من الصف الأول حتى الصف الثالث خلال الدوام المدرسي وخلال الأيام التي لا يوجد فيها برنامج حصص التربية البدنية، قد زاد عدد الخطوات التي يقوم فيها الطفل خلال اليوم لأكثر من 30%. وهذا يتوافق مع المطالبات بوجوب زيادة عدد الخطوات اليومية (الفصل التاسع، فقرة 9-6).

وفي الأبحاث الطولانية التي اختبرت نفس التأثيرات في صفوف مختلفة من مرحلة التعليم الأساسي (Beaudoin & Johnston 2011, Block et al. 2008) كانت النتائج بأن فرص (استراحات) النشاط الحركي المدرسي للتلاميذ (أيضاً في أيام لا يوجد

فيها حصص تربية بدنية) لمدة 20-30 دقيقة قد زادت عدد الخطوات التي يقوم بها الأطفال يومياً حوالي 1500 خطوة.

بعد أخذ كل ما سبق من مفاهيم ونقاط نستطيع أن نعلن بوضوح عن اكتمال مفهوم التكاملية بين المقررات وأنه من الممكن أن يتم تطبيق المساهمة المشتركة الفعالة فيما بينها بحيث يكون سير العملية التربوية التعليمية لجميع المقررات متوازياً وممضي ضمن تسلسل زمني متكافئ.



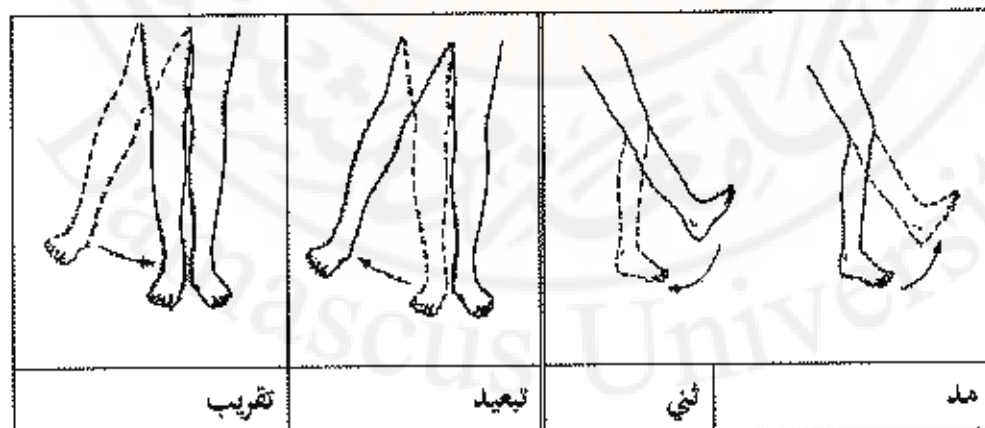
القسم العملي: (ترتيب الحصص مع الأمثلة التطبيقية للمحتويات)

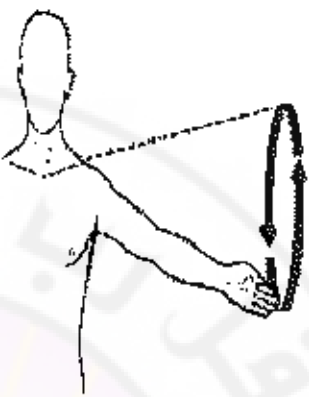
مقدمة

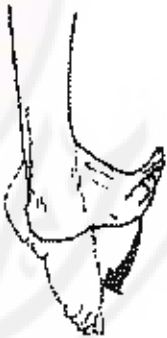
يتم تطبيق المحتويات العملية للمقرر ضمن حصص نموذجية، تبدأ بالإحماء مروراً بالقسم الرئيسي وانتهاءً باللعبة وبالتهنئة، مع الأخذ بالحسبان تضمين تمارين تصحيح القوام وتمارين علاجية في كل حصة والتنبيه عليها وعلى الغرض من استخدامها. خاصة تلك التمارين التي تخدم تصحيح القوام والوقاية والعلاج من الاضطرابات والاختلالات القوامية، ويكون بناء الحصص حسب الترتيب المقترح في آخر القسم العملي

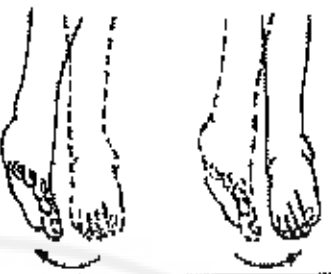
أولاً: تعريف الطلاب بالحركات الأساسية: (ثني، مد، تباعد، تقريب، دوران، تدوير، كبت، بسط، مقابلة، رفع وخفض، الانثناء الظهراني، الانثناء الأمامي، الانقلاب، الانقلاب للخارج) وبالطريقة الصحيحة لتنفيذها وذلك من خلال تنفيذ الحركة منفردة (مثال: شكل 1) في البداية ثم بعد ذلك إدراجها ضمن سلسلة تمارين تحتوي عليها (شكل 2). يجب على المحاضرة العملية أن تحتوي على معظم الحركات الممكنة في المفاصل (الرقبة، الكتفين، المرفق، الرسغ، الأصابع، العمود الفقري، الحوض، الركبة، الكعب، القدم وأصابعها) والتنبيه إلى الحركات غير الممكنة والممنوع تطبيقها، خاصة عند الأطفال.

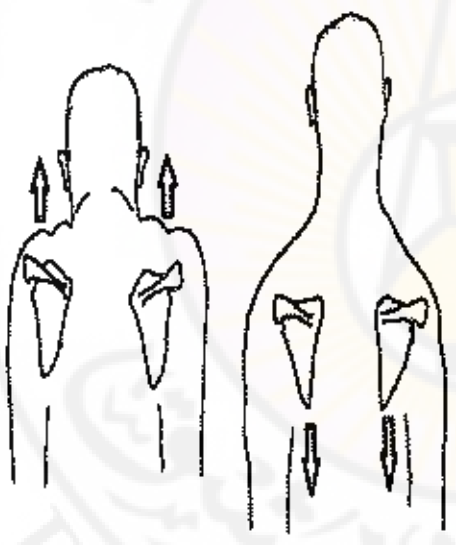
شكل (1): الحركات الأساسية



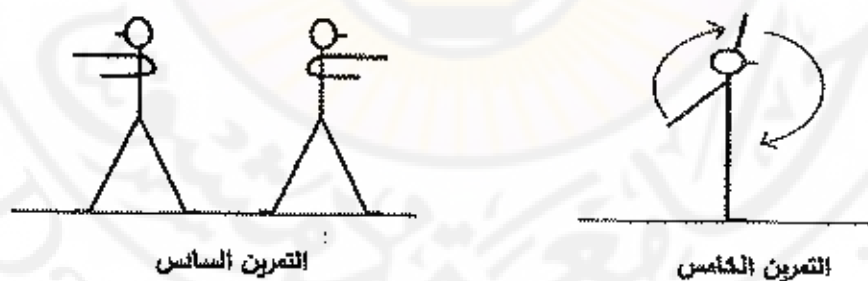
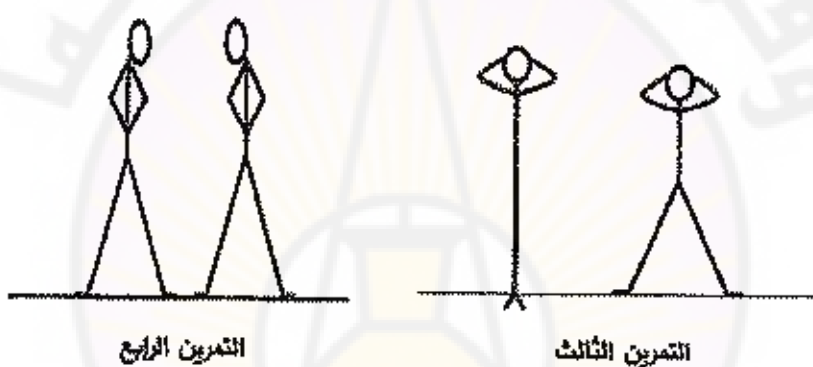
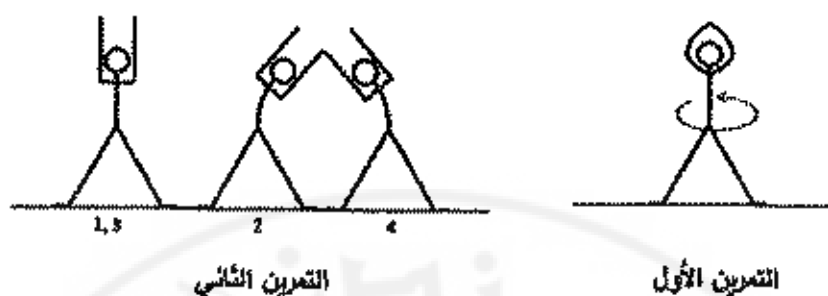
		
السط	الكب	تدوير

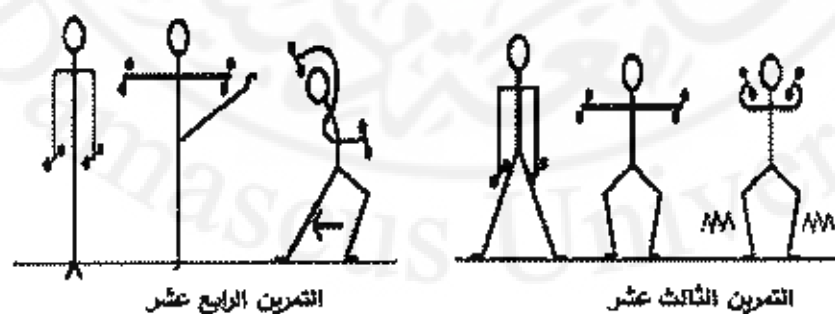
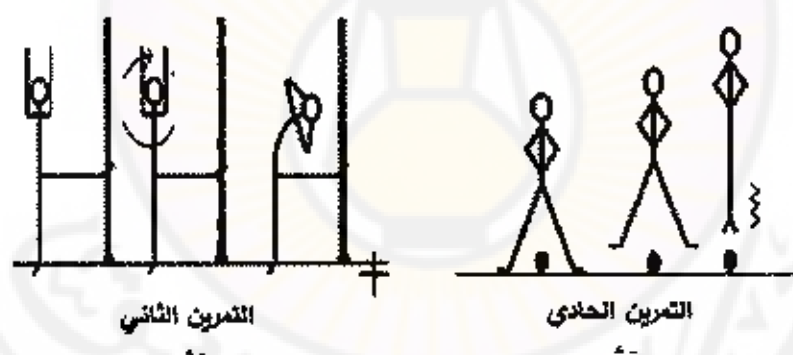
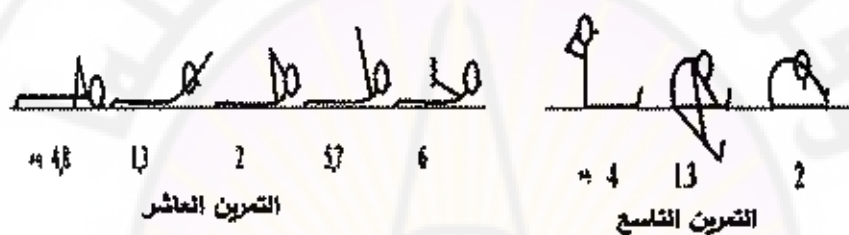
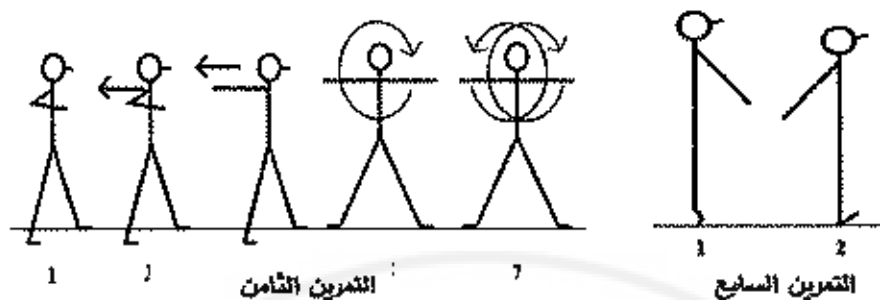
			
انشاء راحي ظهري	انشاء راحي	انشاء ظهري	انشاء أخمصي

		
المقابلة	الانقلاب للداخل	الانقلاب للخارج

			
رفع لوح الكتف	خفض لوح الكتف	الدوران	

شكل (2): أمثلة لتمارين الحركات الأساسية (إشارة + تعني الاتجاه الآخر)





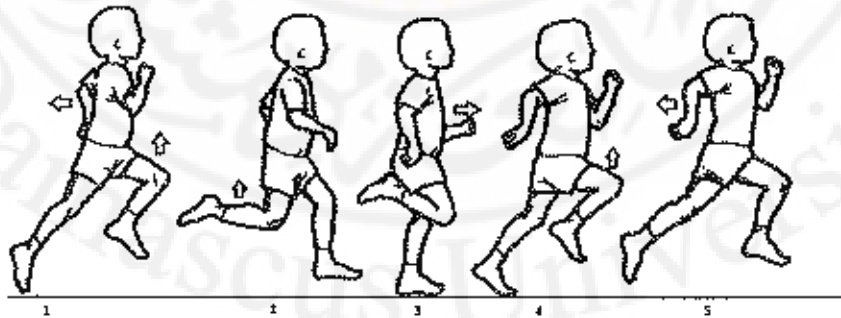
ثانياً: المهارات الحركية الأساسية

يقوم مدرس القسم العملي للمقرر بالتقيد بترتيب المهارات الحركية الأساسية حسب ورودها في فقرة (3-6) الفصل السادس، وينتبه إلى تنويع التمارين وخلق الظروف والشروط الملائمة لتعلمها بشكل نموذجي.

مع العلم أن بعض المهارات الحركات الأساسية (كالمشي الصحيح) يجب أن تكون مُتقنة في المراحل السابقة (رياض الأطفال) لذلك لن يتم التطرق لها هنا. ومع ذلك نذكر هنا أمثلة فقط على بعض المهارات الحركية الأساسية بأنواعها الثلاثة (الانتقالية، المعالجة، التوازن والثبات). لكن، في حالة المهارات الحركية التي يتطرق لها القسم العملي، يجب على المعلم أن يأخذ بالحسبان الظروف والشروط (المساحة والسطح ونوعهما، الزمن، التسارع، المنحنى) التي من الممكن تنفيذ المهارة فيها، وخلقها في الحصص المدرسية وتعليمها للتلاميذ.

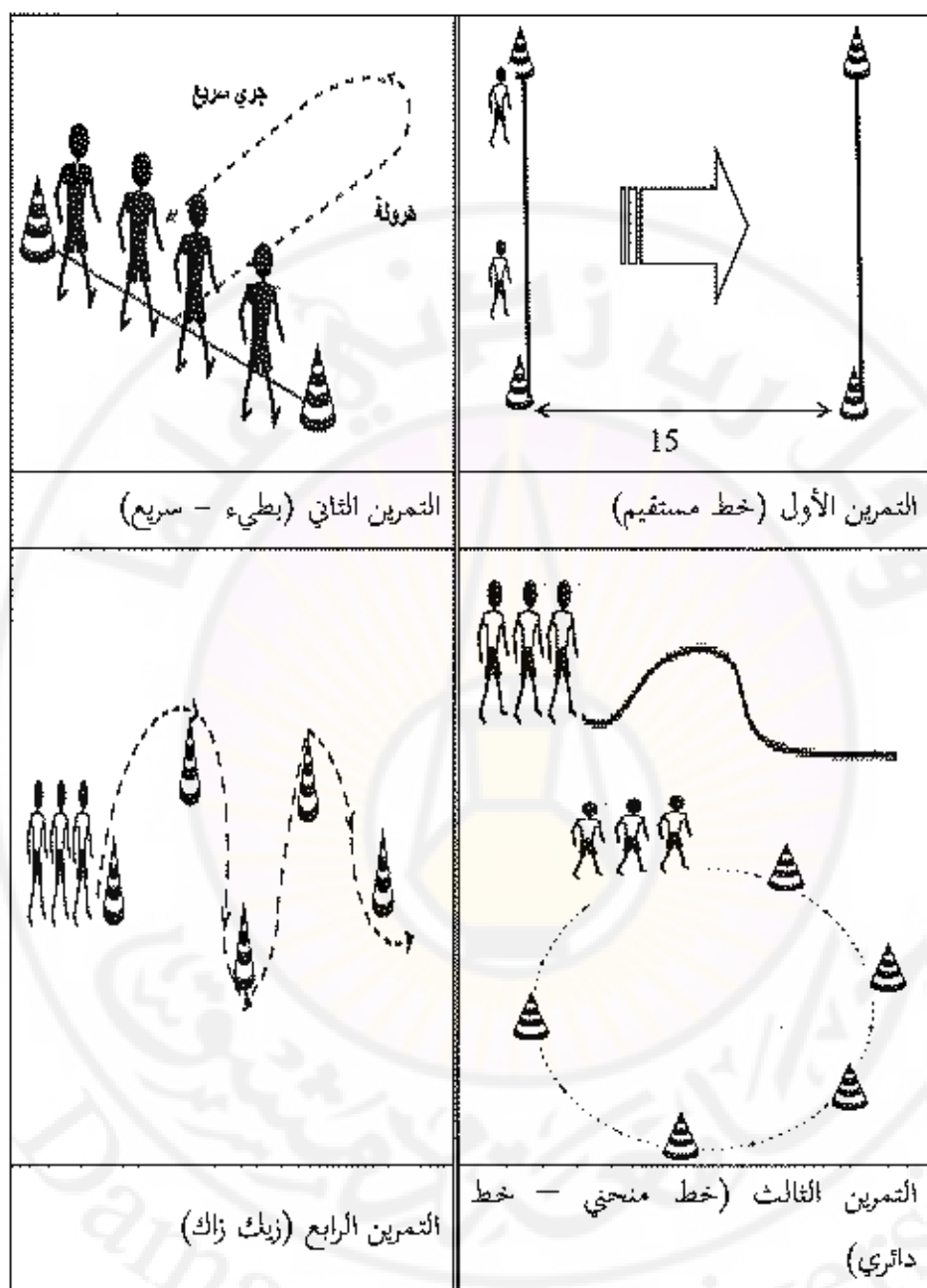
1- (مهارات انتقالية): على الرغم من أنها مهارة طبيعية وتنشأ مع نمو التلميذ وتطوره إلا أنها تُعدّ من المهارات الحركية الأساسية (شكل 3) التي يجد الأطفال صعوبة في إتقانها (تظهر الأخطاء بشكل جلي في سن البلوغ). ينتبه المعلم إلى تنوع التمارين المؤدية إلى إتقان الحركة (كرفع الركبة بزاوية قائمة)، وإلى تنوع الأسطح التي يتم الجري عليها، وإلى تنوع خطوط الجري والسرعة والتسارع.

شكل (3): مهارة الجري



الجري (التركيز على النقاط المشار إليها بالسهم)

شكل (4): أمثلة على تمارين الجري



(2) - القفز (مهارة انتقالية)

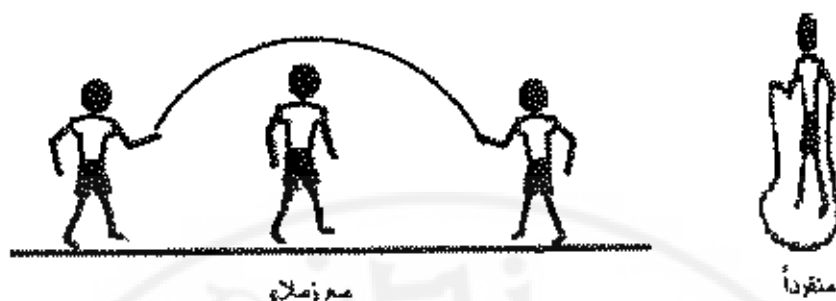
يمكن لجميع الأشكال العديدة لهذه المهارة ضمن أربعة نماذج، القفز العمودي والقفز الأفقي، القفز إلى مرتفع، القفز من مرتفع (شكل 5).

يجب الانتباه للتنفيذ الصحيح (تحضير - تنفيذ - إنهاء) للمهارة الحركية وذلك باتباع الترتيب التسلسلي للأشكال بحيث يكون التنفيذ من الثبات ومن الحركة أيضاً.

شكل (5): الأربعة أشكال الرئيسية لمهارة القفز



شكل (6): أمثلة على تمارين القفز

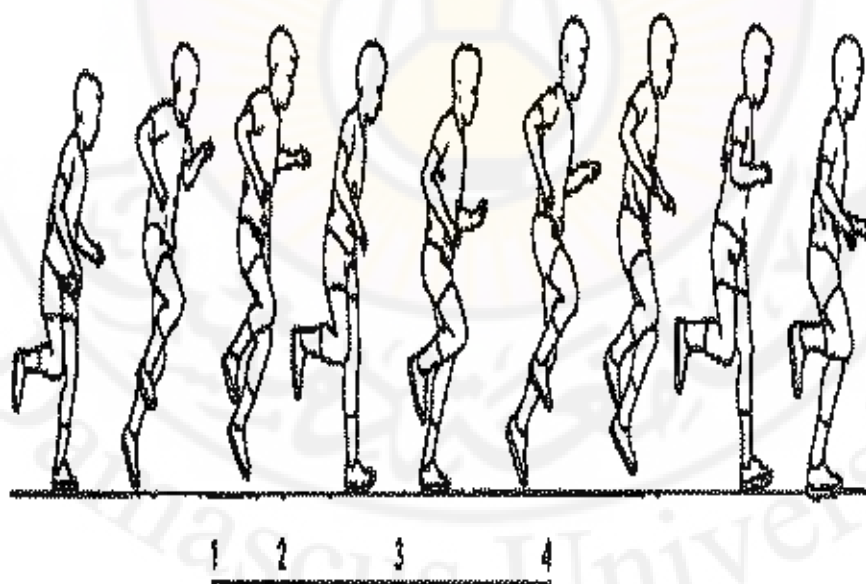




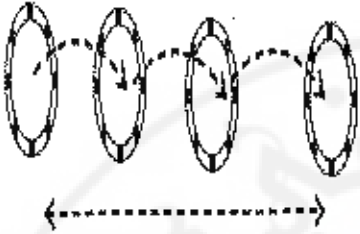
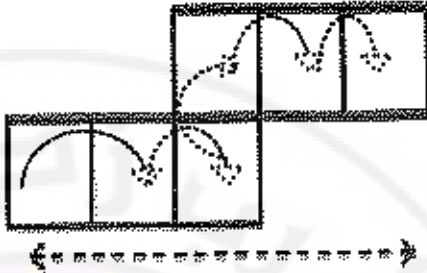
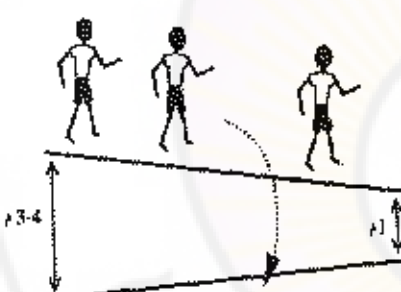
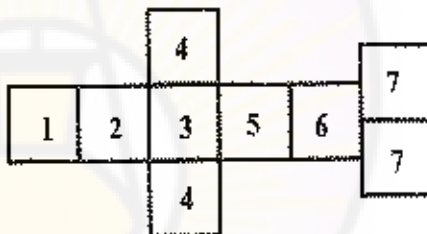
3- الحجل (مهارة انتقالية)

من المهارات التي يستمتع بها الإنسان في معظم المراحل العمرية، وتتجلى قيمتها العضوية في المراحل الأولى من العمر. يكون تنفيذ المهارة في البدايات غير متناسق (بغض النظر عن المرحلة العمرية) ولا يستطيع التلميذ مواءمة وظيفة الطرف السفلي (القدمين مع بعض) مع وظيفة الطرف العلوي (اليدين مع بعض). يجب تنفيذ المهارة دائماً باستخدام الطرفين (يمين - يسار) ومن الثبات والحركة أيضاً.

شكل (7): مهارة الحجل

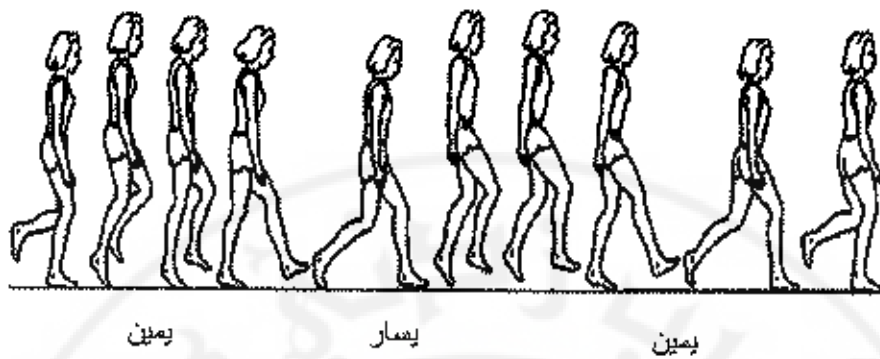


شكل (8): أمثلة على تمارين الحجل

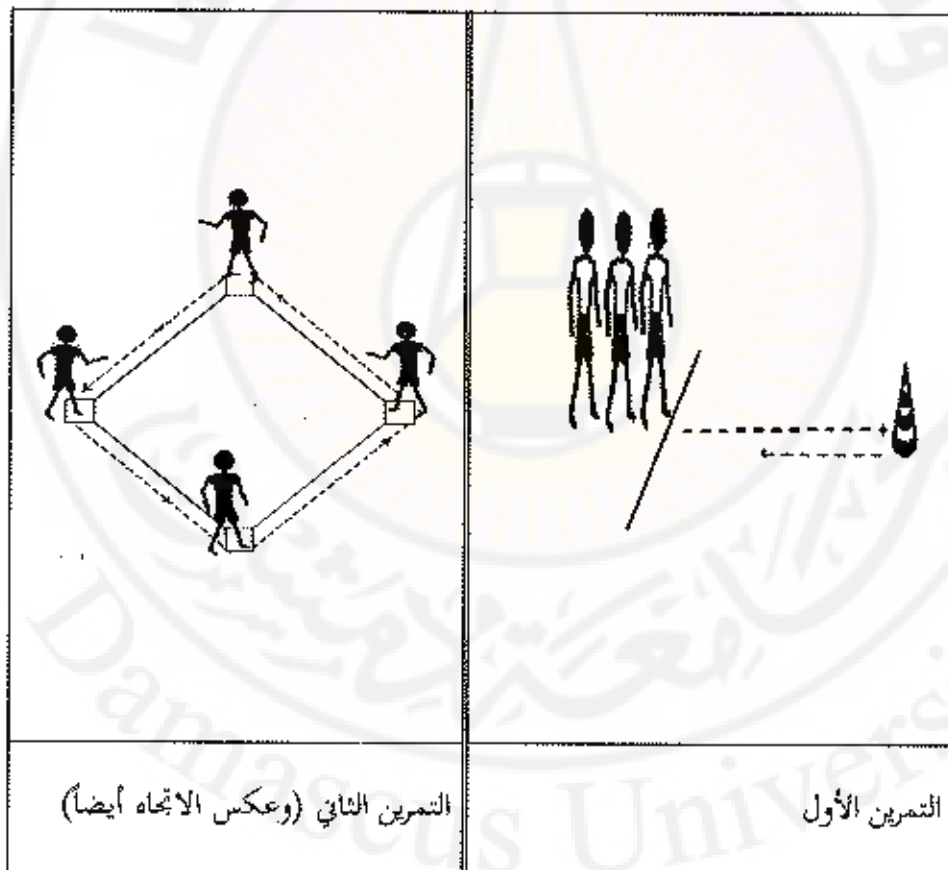
	
التمرين الثاني (جانبياً وبالاتجاهين)	التمرين الأول (مرة باليمين ومرة باليسار)
	
التمرين الرابع (من الثبات ومن الحركة)	التمرين الثالث (مرة باليمين ومرة باليسار)

4- مهارة التخطيط بالقفز (مهارة انتقالية): تختلف عن المهارة السابقة بأن التقدم نحو الأمام هنا يكون بالتناوب بين القدمين فمرة يكون الارتقاء والهبوط على اليسار ثم بعد ذلك تتم الحركة بالطرف اليسار (شكل 9). تعتمد بالدرجة الأولى على إتقان مهارتي الجري والقفز وغالباً ما يستغرق إتقانها بشكل جيد وقتاً أطول من إتقان المهارات السابقة.

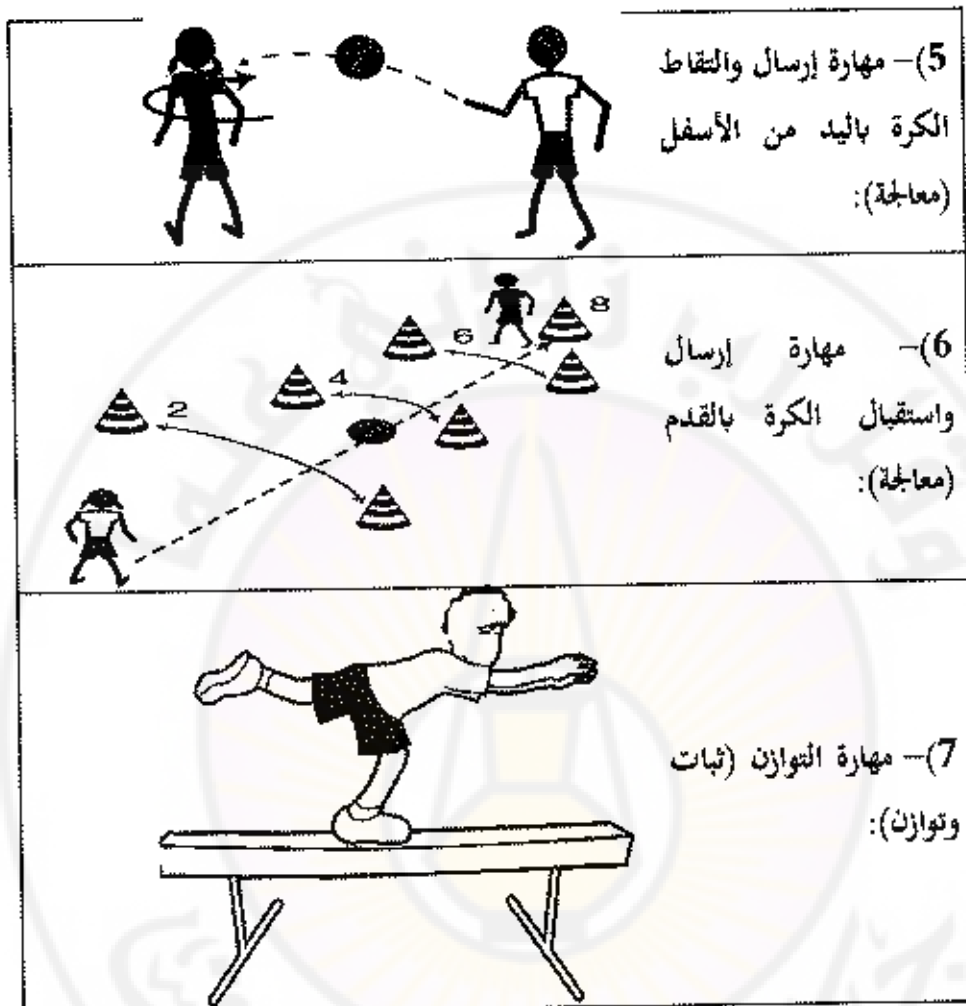
شكل (9): مهارة التخطي بالقفز



شكل (10): أمثلة على تمارين التخطي بالقفز



شكل (11): مهارات الإرسال والتقاط الكرة باليد وبالقدم، ومهارة التوازن



5- مهارة إرسال والتقاط
الكرة باليد من الأسفل
(معالجة):

6- مهارة إرسال
واستقبال الكرة بالقدم
(معالجة):

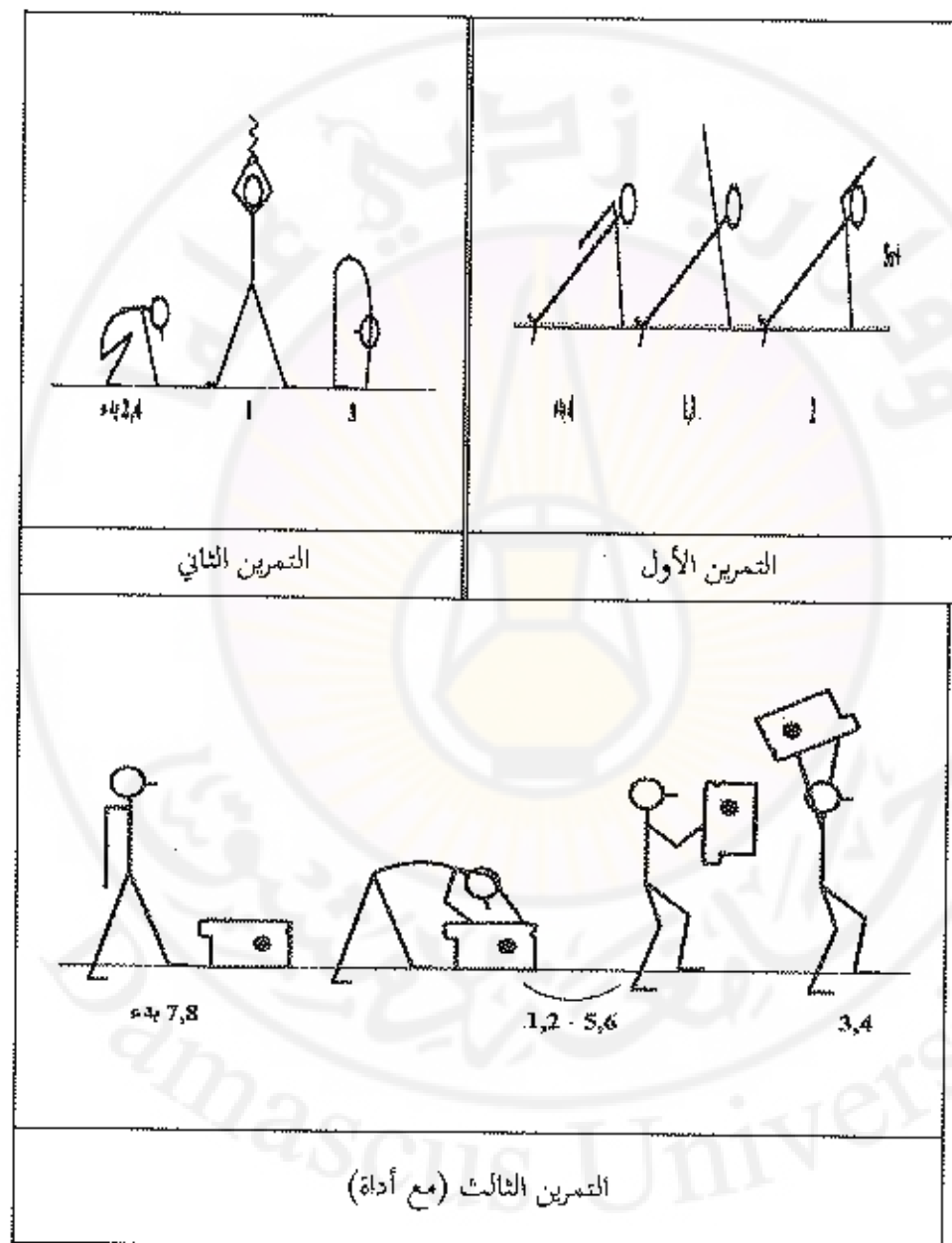
7- مهارة التوازن (ثبات
وتوازن):

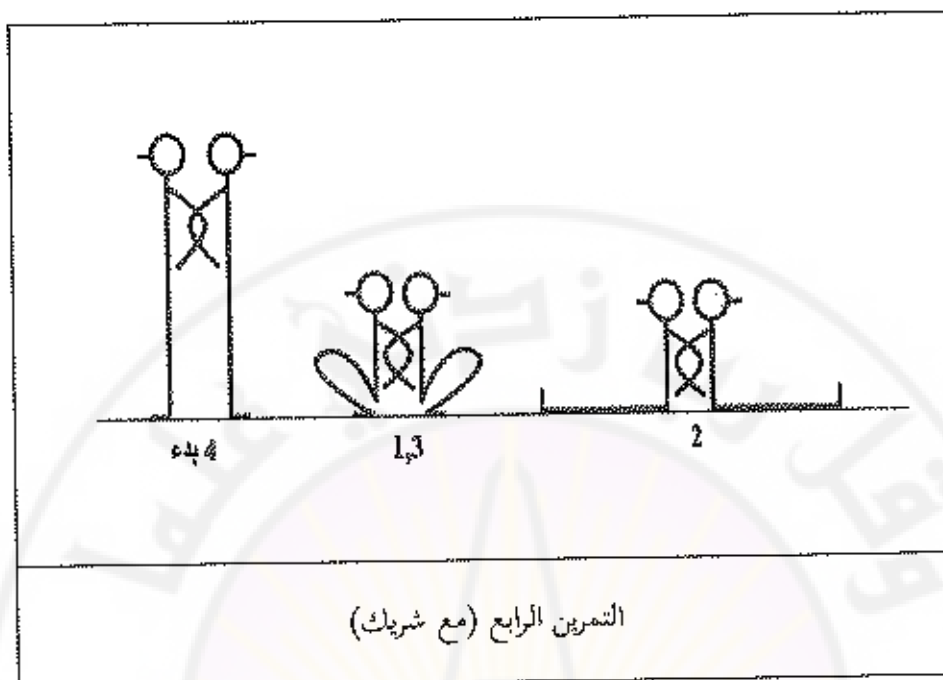
ثالثاً: تمارين بدنية

يتعرف الطلاب على أهم أشكال التمارين البدنية مع وبدون أدلة، تمارين فردية أو مع شريك وذلك من أجل الإحماء أو من أجل تنمية قدرة بدنية محددة كالقوة أو السرعة أو قدرة التحمل، أو حتى قدرة المرونة (بما في ذلك التمارين العلاجية).

يجب الانتباه للغة الاختصاص بشكل مستمر والتي متشكّل عائقاً في البداية ثم ستكون لغة التواصل مع الطلاب أثناء التنفيذ.

أمثلة على التمارين البدنية





رابعاً: ألعاب الجري

خامساً: ألعاب المطاردة

سادساً: الألعاب التنافسية ضمن مجموعات

سابعاً: الألعاب التبادلية ضمن مجموعات

ثامناً: الألعاب التنافسية الفردية

تاسعاً: الألعاب التنافسية الثنائية

عاشراً: ألعاب الكرات

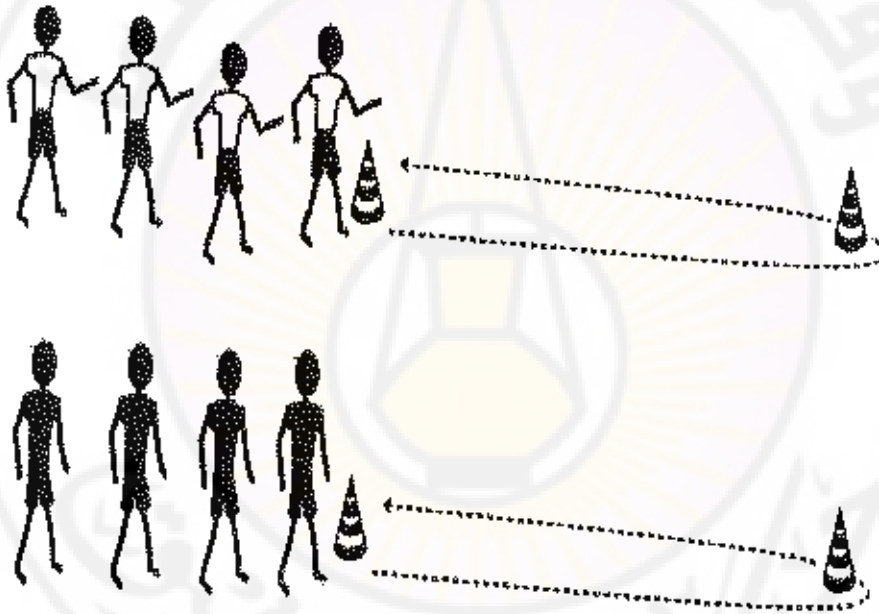
إحدى عشر: ألعاب المغامرة والألعاب التعليمية

اثني عشر: الألعاب الشعبية

أمثلة على الألعاب

اللعبة الأولى: مسابقة التتابع

مسابقة بين مجموعتين بحيث تكون المسافة بين القمعين 10-25 م حسب الفئة العمرية. بحيث ينطلق الزميل التالي بعد لمس يده من الزميل الأول. يقف الزميل الذي أنهى المهمة في نهاية الرتل، وتنتهي اللعبة بتنفيذ آخر تلميذ للمهمة.



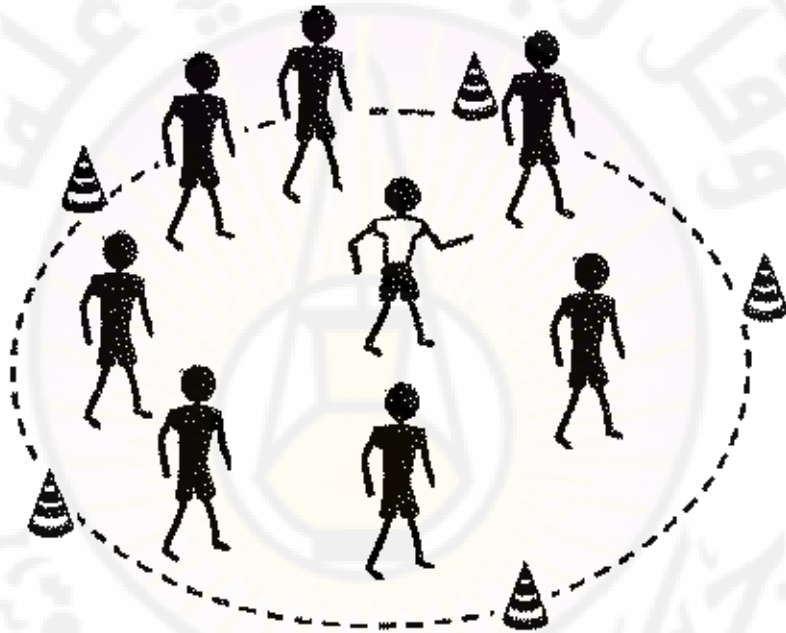
من الأشكال الممكنة اشتقاقها من اللعبة:

- الانطلاق جماعي أو ضمن مجموعات،
- مع أداة باليدين (كرة)،
- مع قيادة كرة باليد،
- مع قيادة كرة بالقدم،

- التقدم للأمام جانبياً،
- ثنائياً مع مسك الأيدي بأشكال مختلفة تُحدّد من المعلم،
- مع أكثر من أداة (مثال: كرتين)... الخ.

اللعبة الثانية: الصيد

من الألعاب المحببة للتلاميذ. لا يُسمح للتلاميذ المطازدين من مغادرة الدائرة، وعندما يتم لمس أحدهم من الصيادين يصبح هو الصيد وينضم الصياد الأساسي إلى مجموعة المطازدين.



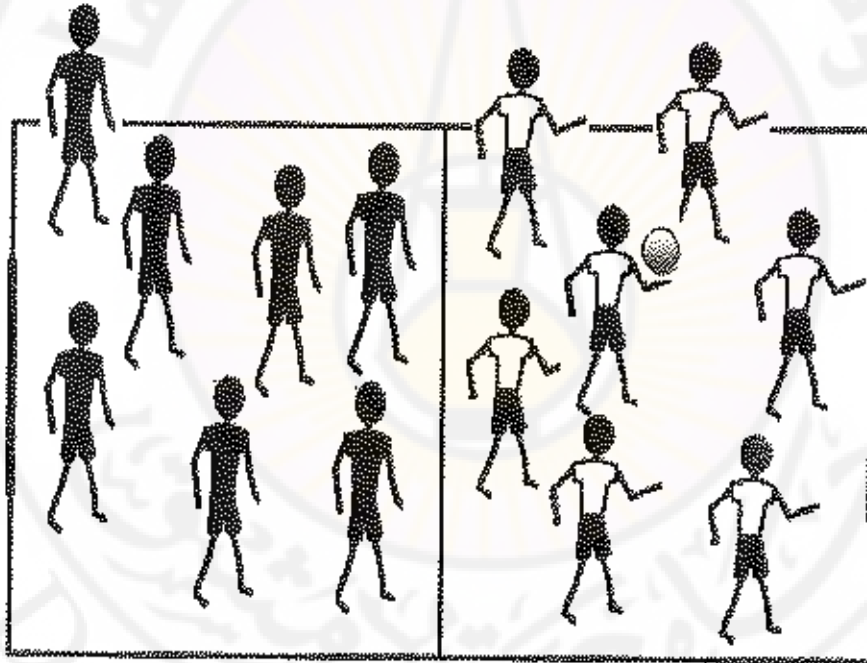
يمكن اشتقاق العديد من الأشكال لهذه اللعبة، لكن يجب الأخذ بالحسبان الشروط التالية:

- توافر عناصر الأمان واستخدام أدوات غير حادة وخفيفة،
- تزداد صعوبة اللعبة إما بتقييد حرية الصيد أو بتقييد تحركات المطازدين،

- يتم تكبير أو تضيق مساحة اللعبة حسب الفئة العمرية وحسب الدرجة المطلوبة للصعوبة،
- يمكن تحديد زمن محدد (دقيقتان) لمعرفة عدد التلاميذ الذين لمسهم الصياد (التلميذ الملموس يجلس في مكانه داخل الدائرة)

اللعبة الثالثة: شبه لعبة كرة القدم الأمريكية:

في هذه اللعبة، يجب إيصال الكرة إلى ما بعد الخط العريض للفريق الخصم (تحتوي على عوامل خطورة لذلك يجب التقيد التام بالتعليمات الصارمة، وعلى المعلم دور المراقبة والتوجيه المستمرين)



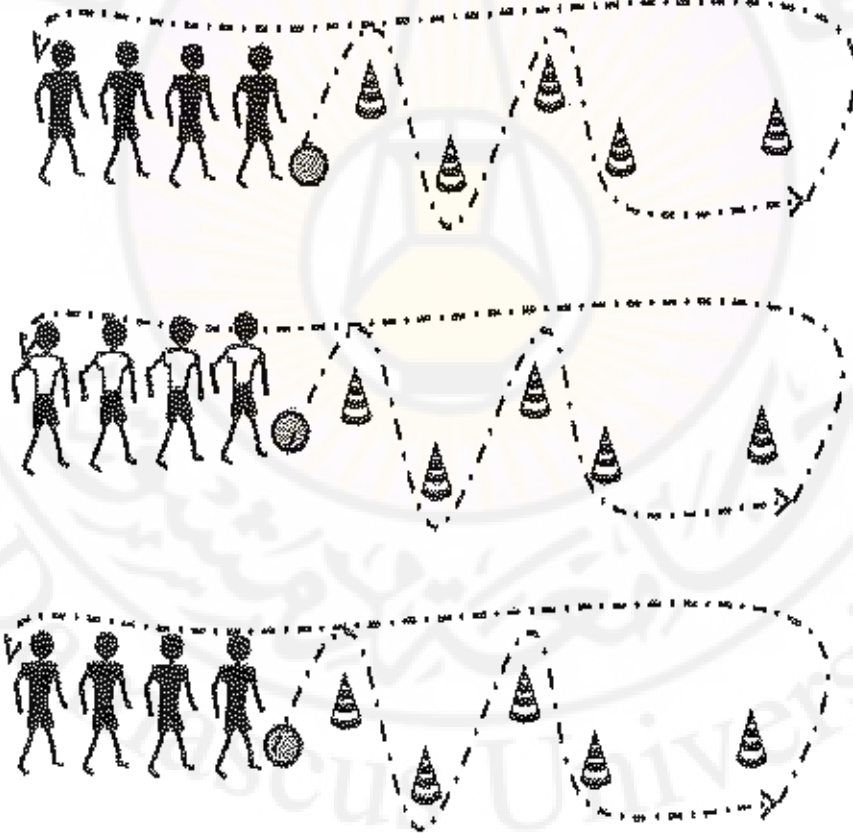
هنا أيضاً، يمكن موائمة اللعبة بما يخدم الهدف منها، وذلك باتباع النقاط التالية:

- يُمنع المشي أكثر من ثلاث خطوات أو يُمنع التحرك بالكرة،
- ممنوع لمس التلميذ الذي يحمل الكرة،

- يُسمح الركض بالكرة مع إتاحة الإمكانية للفريق الخصم بإيقاف العملية،
- يمكن استخدام كرتين بدلاً من واحدة،
- يجوز تمرير الكرة للأمام فقط،
- يجوز تمرير الكرة للخلف فقط.... الخ.

اللعبة الرابعة: لعبة مسابقة قيادة الكرة ضمن مجموعات

في هذه اللعبة يقوم التلاميذ (تلميذ من كل مجموعة) بقيادة الكرة من ضمن طريقك زك زاك ثم العودة إلى آخر الصف بالسرعة الممكنة وذلك بعد تسليم الكرة إلى الزميل التالي. تفوز المجموعة الأسرع في التنفيذ.



نستطيع موائمة اللعبة تبعاً للظروف، وأيضاً اشتقاق العديد من الألعاب منها، وذلك باتباع النقاط الإرشادية الرئيسية التالية:

- يمكن قيادة الكرة باليد أو بالقدم حسب المرحلة العمرية،
- يمكن حمل الكرة بدلاً من قيادتها،
- استبدال الكرة بغرض أو أكثر (كقميص أو منشفة)،
- استخدام مهارات الانتقالية خلال التنقل بين القمع والآخر،
- يمكن إعطاء تعليمات بأن الرجوع إلى الرتل يتم من خلال الجري للخلف أو للجانب،
- زيادة احتمالات الرك زاك وزيادة المسافة المقطوعة،
- التنفيذ بكرات ذات أحجام مختلفة.

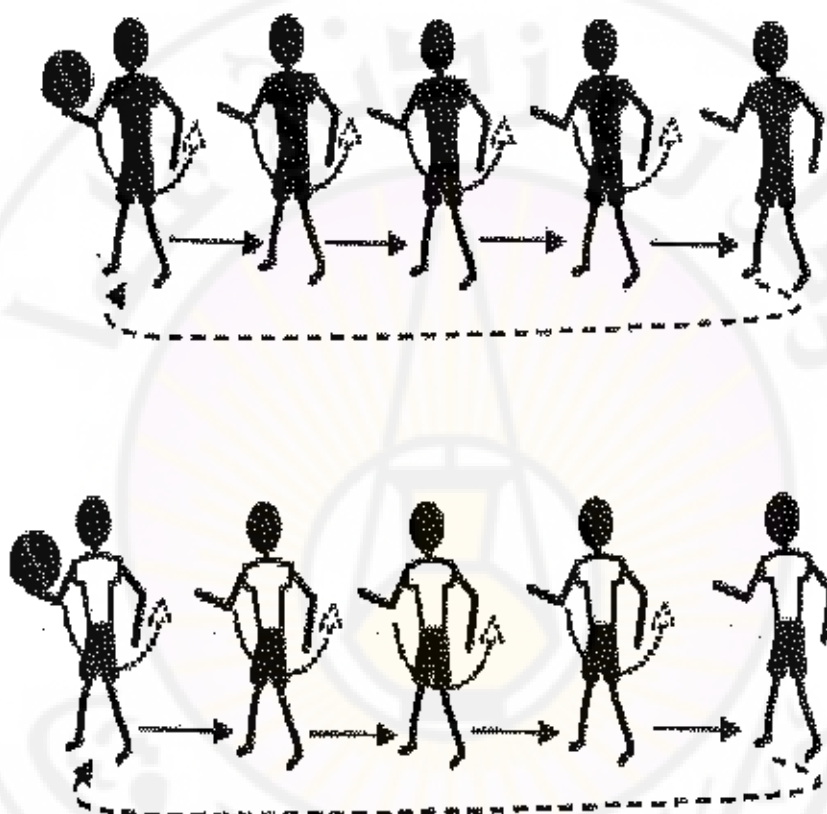
اللعبة الخامسة: نقل الغرض من الدوران

ترتكز اللعبة على تنمية قدرة المرونة. يقوم التلميذ الأول الذي يحوزته الغرض (الكرة مثلاً) بدوران الجذع وتسليمها للذي يليه، وهكذا حتى يصل الغرض إلى آخر تلميذ الذي يستلمه من التلميذ الذي أمامه. بعد استلامه للغرض، يقوم التلميذ الأخير بالجري إلى مكان أول تلميذ قام بتسليم الغرض، والذي بدوره يرجع للوراء إلى مكان زميله الذي يليه بحيث يقوم بهذا الفعل (الرجوع للوراء) كل التلاميذ. تُكرّر العملية حتى يصبح أول تلميذ سلّم الغرض في مكانه الأصلي.

تعدّ هذه اللعبة من الألعاب المرحّة والتي يُحبّها الكبار والصغار. يمكن استنباط عدة أشكال لها، من بين أشكالها العديدة ودرجات صعوبتها المختلفة:

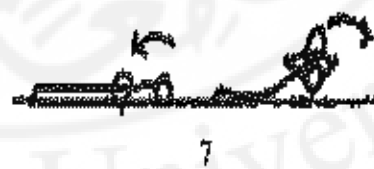
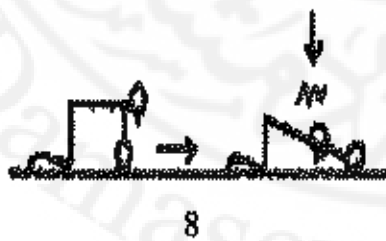
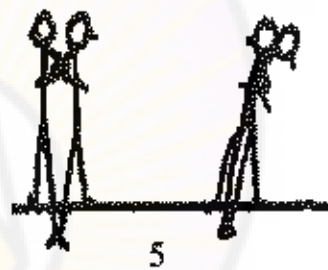
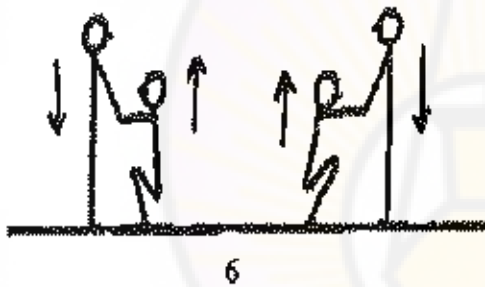
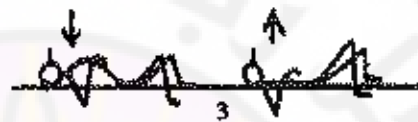
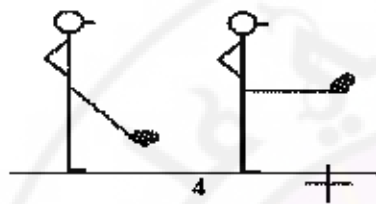
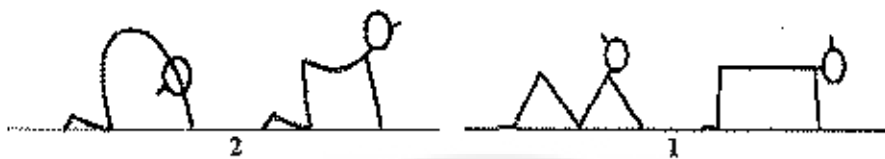
- دوران الجذع نحو اليسار أو نحو اليمين والغرض بيد واحدة أو بكلتا اليدين،
- تسليم الغرض بين القدمين مع ثني الجذع للأمام أو من وضعية القرفصاء التدريجية،
- تنفيذ اللعبة من وضعية الجلوس الممدود أو من وضعية جلوس التربع،

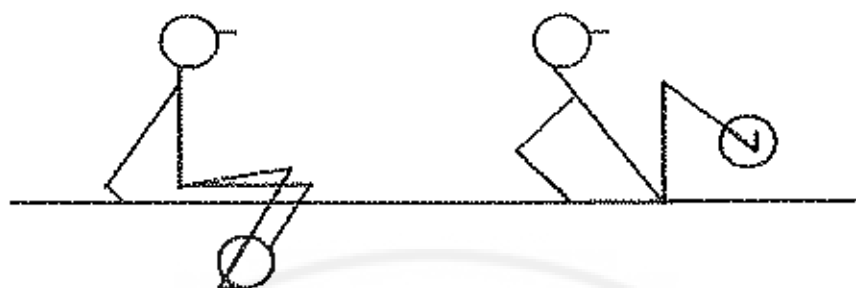
- درجة الكرة بين القدمين للتلميذ التالي،
- تسليم الكرة من الطبطبة مع دوران الجذع (مستوى متقدم)،
- يقوم التلميذ الأخير بالتحرك إلى أول الرتل بأشكال المهارات الحركية الانتقالية
العديدة (مثلاً: التخطي بالقفز أو الجري للخلف أو الانزلاق الجانبي السريع)



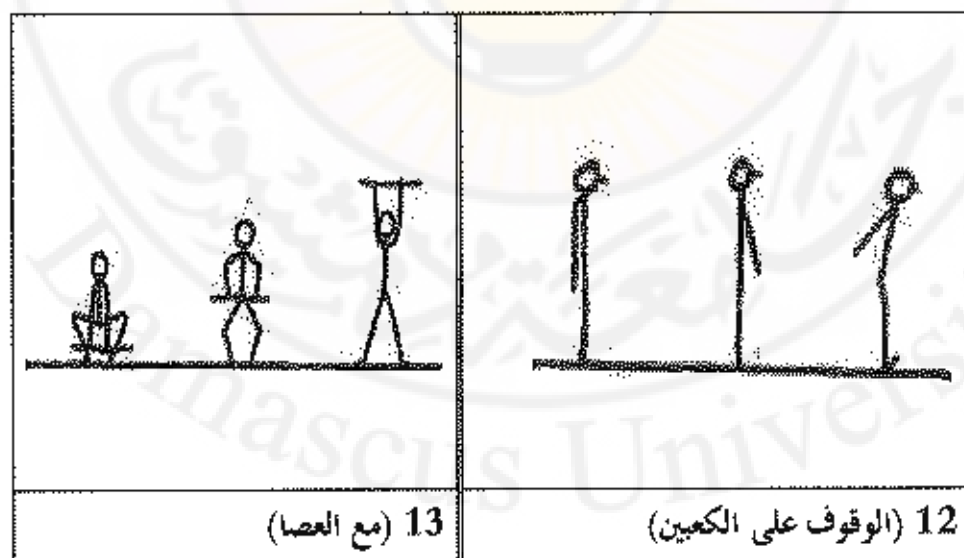
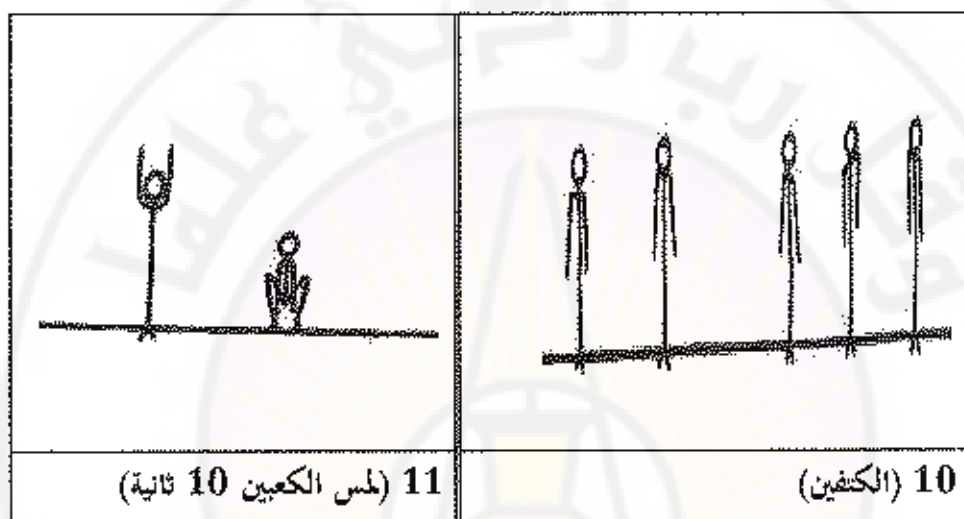
ألعاب الكرات: كرة قدم مصغرة وعادية، كرة سلة مصغرة وعادية، كرة يد مصغرة وعادية،
كرة طائرة مصغرة وعادية.

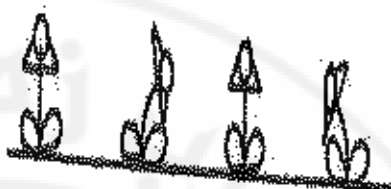
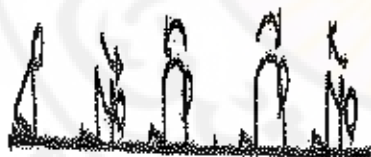
اثنى عشر: أمثلة على التمارين العلاجية





9



	
15 (المشي باستخدام الأصابع والكعب فقط)	14 (جلوس التربع)
	
17: (تحديق وتغيير الظهر)	16 (دوران من وضعية تمرين الضغط)

توزيع المحاضرات التطبيقية (العملية) ومحتوياتها

تسلسل المحاضرة	المحتوى الرئيسي	اللعبة (التيه للقوانين)
1	الاصطفاف وأشكاله الأساسية (دائري، مربع، مستطيل، صندوق مفتوح، حر، صفوف، أرتال)	مطاردة
2	الحركات الرئيسية (تبيان الحركات للممكنة في كل مفصل وإمكانية ربط الحركات ببعضها)	كرة قدم مصغرة
3	المهارات الحركية الرئيسية الانتقالية (التركيز على رفع الكرة بزاوية قائمة وضرب الكعب بالإلية)	كرة طائرة مصغرة
4	المهارات الحركية الرئيسية للمعالجة (مفهوم الاستحواذ على الغرض، ترويض الكرة والتمكن منها)	مسابقات فردية ضمن مجموعة
5	المهارات الحركية الرئيسية للتوازن والثبات (من الثبات ومن الحركة وعلى مختلف الأسطح الضيقة والعريضة)	كرة يد مصغرة
6	درس نموذجي بطريقة التدريب الدائري (المهارات الحركية الأساسية)	لعبة شعبية

7	تطبيقات الوعي الحركي (المسافة الفردية، الزمن، العلاقة مع الأداة، العلاقة مع الزميل)	لعبة كرة سلة مصغرة
8	تطبيقات تنظيم الألعاب (تحضير - تطبيق - إنهاء): مثال ألعاب التربية البدنية وألعاب الكرات	لعبة تبادلية ضمن مجموعات
9	إرسال الكرة واستقبالها باليد وبالقدم (تطبيق مختلف الأشكال وبكرات ذات أحجام مختلفة)	لعبة مطاردة لكامل الزمرة
10	تطبيق الحركات والمهارات الحركية ضمن إيقاع (نغمة) محدد (إيقاع المعلم، أروبيك)	لعبة كرة طائرة
11	درس نموذجي لتنمية قدرات القوة والسرعة والبرونة (طرف سفلي، طرف علوي، جذع)	لعبة كرة قدم
12	درس تطبيقي لدمج النشاط البدني مع العمليات الحسابية ومع حروف الجر للغة العربية أو الانكليزية	لعبة شعبية
13	اختبارات	اختبارات
14	اختبارات	اختبارات

الاختبارات والدرجة النهائية

تُحسب الدرجة النهائية للطالب بجمع العلامات التالية:

1. المشاركة الفعالة في التطبيقات العملية،

2. اختبار 30 م جري،

3. اختبار رمي كرة التنس لأبعد مسافة،

4. اختبار إرسال الكرة واستقبالها.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. أمين أنور الخولي وجمال الدين الشافعي (2011): مناهج التربية البدنية المعاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة، ص42.
2. خطايبه زكي أكرم (1997): المناهج المعاصرة في التربية الرياضية، دار الفكر. الطبعة الأولى. عمان. الأردن
3. الخولي أنور أمين (2005): أصول التربية البدنية والرياضة. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر
4. الخولي أنور أمين، الشافعي جمال الدين (2000): مناهج التربية البدنية المعاصرة. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر
5. الخولي أنور أمين، عنان عبدالفتاح محمود (1990): التربية الرياضية المدرسية. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر
6. درويش عبدالكريم عفاف (1993): طرق تدريس التربية الرياضية. منشأة المعارف. الإسكندرية. مصر
7. العثمان عبدالله محمود (2010): في الإعاقة والقدرة. بحث وصفي مختصر. المجلة الطبية العربية. العدد 178\2010. ص 57-67.
8. العزباوي مصطفى عماد، بلال إبراهيم محمد (2000): المدخل في تدريس التربية الرياضية. دار ج.م.س. (GMS). القاهرة. مصر
9. عزمي محمد سعيد (2004): أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية. دار الوفاء.
10. عصام الدين متولي عبد الله (2007): الاتجاهات الحديثة لدراسة مناهج التربية الرياضية، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية. ص22.

11. العناني عبد الحميد حنان (2014): اللعب عند الأطفال: الأسس النظرية والتطبيقية. دار الفكر. الطبعة التاسعة. ص 58-60.
12. المحاسنة إبراهيم محمد (2006): تعليم التربية الرياضية. دار جرير، عمان، الأردن. صفحة 65-70.
13. محمد محمود الخوالدة (2004): أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، ط1، دار المسيرة عمان. ص 18.

ثانياً: المراجع الأجنبية

14. Adams-Blair, H., & Oliver, G. (2011): Daily classroom movement: Physical activity integration into the classroom. International Journal of Health, Wellness and Society, 1(3), pp. 147-154.
15. Adrian Bauman, Fiona Bull, Tien Chey, Cora L. Craig, Barbara E Ainsworth, James F Sallis, Heather R Bowles, Maria Hagstromer, Michael Sjostrom, Michael Pratt and The IPS Group (2009): The International Prevalence Study on Physical Activity: results from 20 countries. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. pp. 6:21, doi:10.1186/1479-5868-6-21
16. American Society of Health and Physical Educators (SHAPE) (2016): Shape of the Nation 2016.

17. Bailey, R.P. & Dismore, H. (2004): Sport in Education: the role of physical education and sport in education. Project Report to the fourth International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport (MINEPS IV), Athens, Greece, December 2004.
18. Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
19. Barnett L. M., Hardy B., Lubans C., D. P. Cliff D., Okely D., Hills E. and Morgan C. (2013) Australian children lack the basic movement skills to be active and healthy. Health Promotion Journal of Australia. a Commentary. pp. 1-3.
20. Bateson, G. (2000): Steps to an ecology of mind. Chicago: University of Chicago Press. (1955 العمل الأصلي منشور عام)
21. Beaudoin, C. R., & Johnston, P. (2011): The impact of purposeful movement in algebra instruction. Education, 132(1), pp.78-86.
22. Beets, M. W., J. Huberty, and A. Beighle (2012): Physical activity of children attending afterschool programs: Research- and practice-based implications.

- American Journal of Preventive Medicine 42(2): pp.180-184.
23. Belka, DA. (2002): "A strategy for the improvement of learning task-specific presentations." Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, August.
 24. Berk L.E., Mann T.D., and Ogan A.T. (2006): Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation. In D.G. Singer, R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (Eds.): Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth. p. 74-100. Oxford: Oxford University Press.
 25. Bev Hopper, Jenny Grey & Trish Maude (2005): Teaching physical education in the primary school. Routledge, Taylor & Francis.
 26. Block, C. C., Parris, S. R., & Whiteley, C. S. (2008): CPMs: A kinesthetic comprehension strategy. Reading Teacher, 61(6), pp. 460-470.
 27. Blythe S.G. (2009): The well balanced child. Gloucestershire, UK: Hawthorn Press.
 28. Bob Hughes (2011): Evolutionary playwork. Routledge.

29. Brian Pink (2008): Defining Sport and Physical Activity, a Conceptual Model. Australian Bureau of Statistics. Commonwealth of Australia. pp. 2-11.
30. Bruner, J. S. (1972): The nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, pp. 686-708.
31. Bruner, J. S. (1990): Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
32. Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976): Play: Its role in development and evolution. New York: Penguin.
33. Bull FC, Armstrong T, Dixon T, Ham S, Neiman A, Pratt M (2005): Physical Inactivity. In *Comparative Quantification of Health Risks: Global and Regional Burden of Disease due to Selected Major Risk Factors* Edited by: Ezzati M, Lopez A, Rodgers A, Murray C. Geneva: World Health Organization; pp. 729-881.
34. Carol K. Sigelman Elizalietk A. Rider (2006): Life-Span Human Development Fifth Edition, Thomson Learning, Inc. p. 114.
35. Caspersen CJ, Powell KE, Christensen GM. (1985): Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research, *Public Health Reports*, pp. 100:126-131.

36. Centers for Disease Control and Prevention, CDC (2010): The association between school based physical activity, including physical education, and academic performance. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
37. Cheatum, B.A. & Hammond, A.A. (2000): Physical activities for improving children's behaviour: A guide to sensory motor development. Champaign, IL: Human Kinetics.
38. Comenius, J. A. (1896). The great didactic. London: Black.
39. Cooper Institute for Aerobics Research (2004): The prudential fitnessgram: test administration manual, 3rd ed. Champaign, Illinois, USA: Human Kinetics, 2004.
40. Dawn Penney, Gill Clarke, Mandy Quill and Gary D. Kinchin (2005): Sport Education in Physical Education: Research Based Practice. Routledge, Taylor & Francis.
- Adams, J.A. (1971): "A closed-loop theory of motor learning." *Journal of Motor Behavior*, 3, pp. 111-150.
41. Dewey, J. (1896). Imagination and expression. In John Dewey: The Early Works, 1882-1898: Vol. 5.

- 1895–1898. Carbondale: Southern Illinois University Press. p. 192–201.
42. Don MacLaren and James Morton (2012): Biochemistry for sport and exercise metabolism. Wiley-Blackwell Publication. pp. 163–192.
43. Dubecz J. (2009): Általános edzésmélet és módszertan. TF, Budapest.
44. Dwyer G. M., Baur L. A. & Hardy L. L. (2009): The challenge of understanding and assessing physical activity in preschool-age children: Thinking beyond the framework of intensity, duration and frequency of activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, pp. 534–536.
45. Ellis M. (1973): Why people play. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
46. Erikson, E. H. (1941): Further exploration in play construction: Three spatial variables in their relation to sex and anxiety. *Psychological Bulletin*, 38, pp. 748.
47. Fernand Lagrange (1889): Physiology of bodily exercise. Paris, New York.
48. Fitts, PM, and Posner, MI. (1967): Human performance. Belmont, CA: Brooks/Cole. pp. 11–13.

49. Fomon, S. J., & Nelson, S. E. (2002): Body composition of the male and female reference infants. *Annual Review of Nutrition*, 22; p. 1–17.
50. Freud, S. (1909). Analysis of a phobia in a five-year-old boy. In *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London: Hogarth.
51. Gaithersburg, MD: Aspen Publishers. Gregory Payne, Larry D. Isaacs (2012): *Human motor development: a lifespan approach*. The McGraw-Hill Companies. 8th edition. pp. 1–25.
52. Gallahue, David L., John C. Ozmun, Jacqueline D. Goodway (2011): Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults. Seventh Edition. McGraw-Hill Education – Europe.
53. Garvey, C. (1993). *Play* (Enlarged edition). Cambridge, MA: Harvard University Press.
54. Gay L. Timken, Jeff McNamee (2012): New Perspectives for Teaching Physical Education: Preservice Teachers' Reflections on Outdoor and Adventure Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, pp. 21–38.

55. Gentile, A.M. (2000): Skill acquisition: Action, movement, and neuro-motor processes. In J.H. Carr & R.B. Shepard (Eds.): *Movement Science: Foundations for Physical Therapy*. Second ed. Rockville, MD: Aspen; pp. 111-187.
56. Gerber, R.J., Wilks, T. & Erdie-Lalina, C. (2010): Developmental milestones: Motor development. *Pediatrics in Review*, 31:pp. 267-277.
57. Graham, George M., Shirley Ann Holt-Hale, and Melissa A. Parker (2007): *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education*, 7th ed. New York, New York: McGraw Hill Publishing Company.
58. Gregory Payne, Larry D. Isaacs (2012): *Human motor development: a lifespan approach*. Eighth edition. McGraw-Hill Companies, Inc. p. 6-12
59. Grössing St. (2000): *Aufgaben und Ziele der schulischen Bewegungserziehung*. Schulheft; pp. 97, p. 56-64.
60. Gutteridge, M. (1939): A study of motor achievements of young children. *Archives of Psychology*. 244, pp. 1-178.

61. Hardman, K. and Marshall, J.J. (2000): Physical Education in Schools: Preliminary findings of a worldwide survey. *ICHPER•SD Journal*, 36; (3); p 8-13.
62. Hardman, K. and Marshall, J.J. (2000): Physical Education in Schools: Preliminary findings of a worldwide survey, part II. *ICHPER•SD Journal*, 36; (4); p. 8-12.
63. Hardy LL, King L, Kelly B, Farrell L, Howlett S (2010): Munch and Move: evaluation of a preschool healthy eating and movement skill program. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*; 7: pp. 80-90.
64. Harrison, Joyce M., Blakemore, Connie L., and Buck, Marilyn M. (2001): *Instructional Strategies for Secondary School Physical Education*. 5th edition. Boston, MA: McGraw-Hill.
65. Haywood, K. M., & Getchell, N. (2009): *Life span motor development* Fifth edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
66. Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Boston: Beacon. (العمل الأصلي).
(منشور عام 1938).

67. Huron David (2006): *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. pp. 15.
68. IOM (Institute of Medicine) (2013): *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. Washington, DC: The National Academies Press.
69. James R. Morrow Jr., Allen W. Jackson, James D. Disch, Dale P. Mood (2011): *Measurement and evaluation in human performance*. Human Kinetics. pp. 6–12.
70. Jarvis, P. (2010). 'Born to play': the biocultural roots of rough and tumble play, and its impact upon young children's learning and development. In P. Broadhead, J. Howard and E. Wood (Eds.). *Play and learning in the early years*. London: Sage.
71. Jennie Lindon (2010): *Understanding child development: Linking theory and practice*. Second edition. Hodder Education. UK. p. 31.
72. Kail, R. V. (2003): *Information processing and memory*. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore, and the Center for Child Well-Being (Eds.), *Well-being: Positive development*

across the life course. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 269–280.

73. Karen Weiller Abels and Jennifer M. Bridges. (2010): Teaching movement education: foundations for active lifestyles. Champaign, IL: Human Kinetics, USA. p. 3–7.
74. Karl K. Szpunar, Donna Rose Addis, and Daniel L. Schacter (2012): “Memory for Emotional Simulations: Remembering a Rosy Future,” *Psychological Science* 23: pp. 25, 28.
75. Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. B. (2008): Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 76, pp. 125–137.
76. Kathleen Armour ed. (2011): *Sport Pedagogy: An Introduction for Teaching and Coaching*. Routledge, Taylor & Francis.
77. Király Tibor, Szakály Zsolt (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs; p. 164.
78. Laura E. Berk (2014): *Development through the lifespan*. Sixth edition. Pearson Education, Inc. USA.

79. Lengel T. & Kuczala M. (2010): The kinesthetic classroom: teaching and learning through movement. Thousand Oaks, Calif.: Corwin. 1. p 1-5.
80. Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, pp. 117-127.
81. Lieberman, L.J. & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators* (2nd Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
82. Locke, J. (1968): *Some thoughts on education*. Cambridge: Cambridge University Press. (العمل 1693
(الأصلي منشور عام
83. Luis Lopes, Rute Santos, Beatriz Pereira, Vitor P. Lopes (2013): Associations between gross Motor Coordination and Academic Achievement in elementary school children. *Journal of Human Movement Science*; 32 p. 9-20.
84. MacPhail, A., & Halbert, J., (2010): "We had to do intelligent thinking during recent PE: Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in*

Education: Principles, Policy & Practice, 17(1), pp. 23-39.

85. Makszin Imre (2014): A testnevelés elmélete és módszertana. Dialóg Campus. Budapest – Pécs.
86. Malina RM, Rogol AD. (2011): Sport training and the growth and pubertal maturation of young athletes. *Pediatric Endocrinology Review*; 9: p. 441-55.
87. Marek Špinka, Ruth Newberry, and Marc Bekoff (2001): "Mammalian Play: Training for the Unexpected," *The Quarterly Review of Biology* 76: pp. 68-141.
88. Mark Golden (2004): *Sport in the Ancient World from A to Z*. Routledge, Taylor & Francis, New York.
89. Marteniuk, R.G. (1976): *Information processing in motor skills*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
90. McCaskill, C. L., & Wellman, B. L. (1938): A study of common motor achievements at the preschool ages. *Child Development*, 9, pp. 141-150.
91. McKenzie, T.L. and Kahan D. (2008): Physical activity, public health and elementary schools. *The Elementary School Journal*, 108 (3); p. 171-80.

92. McMorris T. (2004): Acquisition and performance of sports skills, Wiley Sport Texts, p. 1–7.
93. Mechikoff R. A. and Estes S.G. (2002) A History and Philosophy of Sport and Physical Education, From Ancient Civilizations to the Modern World, Boston: McGraw Hill, p. 190–195.
94. Mendez C. (1553): Book of bodily exercise, Translated by: F. Guerra: (1960). New Haven: Elizabeth Licht.
95. Michael Kent (2007): The Oxford Dictionary of Sports Science & Medicine, Oxford University Press, London, UK.
96. Michael W. Metzler (2011): Instructional models for physical education, 3rd ed. Taylor & Francis publication, pp. 6–10.
97. Montessori, M. (1913). Pedagogical anthropology, New York: F. A. Stokes.
98. Morgan, P. J., & Hansen, V., (2011): Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. Research quarterly for exercise and sport. (79)4, pp. 506–516.

99. Naomi N. Modeste, Teri S. Tamayose (2004): Dictionary of public health promotion and education: terms and concepts. Second Edition. John Wiley & Sons, Inc. USA.
100. NASPE and the American Heart Association (2012): Shape of the nation report: Status of physical education in the USA. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
101. Newell, KM, and van Emmerik, REA. (1989): "The acquisition of coordination: Preliminary analysis of learning to write." Human Movement Science, 8, pp. 17-32.
102. Nick Cavill, Sonja Kahlmeier and Francesca Racioppi (2006): Physical activity and health in Europe: evidence for action. World Health Organization, Europe.
103. Nieder, I., Kriemler, S., Gut, J., Hartmann, T., Schindler, C., Barral, J., et al (2011). Relationship of aerobic fitness and motor skills with memory and attention in preschoolers (Ballabeina): A cross-sectional and longitudinal study. BMC Pediatrics, 11, p. 34.

104. Nigel B. Crowther (2007): Sport in ancient times. Praeger Publishers. USA p. 1–15.
105. Noel Cameron (2002): Human Growth and Development. Academic Press, Elsevier Science, USA. p. 9.
106. NSW Ministry of Health (2011): NSW school's physical activity and nutrition survey (SPANS) 2010. Full report. Sydney: Centre for Health Advancement.
107. Othman M. Mészáros J. Szabó T. (2002): Secular trend and motor performance scores in Hungarian schoolboys. *Kinesiology*, 34, pp. 127–133.
108. Pangrazi, Robert P., Aaron Beighle (2010): Dynamic Physical Education for Elementary School Children, 16th ed. San Francisco, California: Pearson Education.
109. Pate, R. R., J. R. O'Neill, and K. L. McIver (2011): Physical activity and health: Does physical education matter? *Quest* 63(1): pp. 19–35.
110. Pellegrini, A. D., & Holmes, R. M. (2006): The role of recess in primary school. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play – learning*. New York: Oxford University Press. p. 36–53.

111. Peller, L. (1954). Libidinal phases, ego development, and play. *Psychoanalytic Study of the Child*, 9, pp. 178–198.
112. Philip Vickerman (2007): *Teaching Physical Education to Children with Special Educational Needs*. Taylor & Francis Publication, pp. 72–83.
113. Philip Vickerman (2007): *Teaching Physical Education to Children with Special Educational Needs*. Routledge, Taylor & Francis.
114. Piaget, J. (1962): *Play, drama and imitation in childhood*. New York: Norton.
115. Rétsági Erzsébet (2004): *A testnevelés tantárgy pedagógiája*. Dialóg Campus. Budapest – Pécs.
116. Rice E. A. (1926): *Brief History of Physical Education*. USA. New York.
117. Ridgers, N. D., J. Salmon, A. M. Parrish, R. M. Stanley, and A. D. Okely (2012): Physical activity during school recess: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine* 43(3): pp. 320–328.
118. Robert C. France (2009): *Introduction to Physical Education and Sport Science*. Delmar, Cengage Learning. USA. p. 5–20.

119. Robyn L. Jones, Mike Hughes & Kieran Kingston (2008): An introduction to sports coaching: from science and theory to practice. Routledge, Taylor & Francis.
120. Roseth, C. J., Pellegrini, A. D., Bohn, C. M., van Ryzin, M., & Vance, N. (2007): Preschoolers' aggression, affiliation, and social dominance relationships: An observational, longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 45, p. 479-497.
121. Samuel C. Dumith, Pedro C. Hallal, Rodrigo S. Reis, Harold W. Kohl (2011): Worldwide prevalence of physical inactivity and its association with human development index in 76 countries. *Preventive Medicine* 53 pp. 24-28
122. Schiller, F. (1965). On the aesthetic education of man, New York: Ungar. (العمل الأصلي منشور عام 1795)
123. Scott Eberle (2014): The Elements of Play. *American Journal of Play*. Volume 6 (2); pp. 214-234.
124. Sherrill, C. (2010): Accountability in adapted physical education and therapeutic recreation: who's listening? What next? *Palaestra*. 25(2) p. 58-62.

125. Siervogel, R. M., Maynard, L. M., Wisemandle, W. A., Roche, A. F., Guo, S. S., Chumlea, W. C., & Towne, B. (2000): Annual changes in total body fat and fat-free mass in children from 8 to 18 years in relation to changes in body mass index: The Fels Longitudinal Study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 904, pp. 420–423.
126. Singer, D., & Singer, J. L. (1977): *Partners in play*. New York: Random House.
127. Singer, J. (2006): Learning to play and learning through play, epilogue in: D.G. Singer, R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (Eds) *Play - learning. How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford: Oxford University Press.
128. Smith, Peter K. (2010): *Children and play*. Blackwell Publishing. pp. 8–11.
129. Stacia C. Miller, Suzanne F. Lindt (2018): *Moving INTO the Classroom: A Handbook for Movement Integration in the Elementary Classroom*. Springer Publication.
130. Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

131. Tannehill D., van der Mars H., & MacPhail A. (2015): Building effective physical education programs. Burlington, MA; Jones & Bartlett Learning.
132. Terry Marks-Tarlow (2012): "The Play of Psychotherapy," *American Journal of Play* 4, pp. 365.
133. Textor M.R. (2012): *Bildung im Kindergarten. Zur Förderung kognitiver Kompetenzen.* Norderstedt: BoD.
134. Trangback (1996). *The History of Physical Education & Sport from European Perspectives.* Copenhagen: CESH. p. 249-266.
135. Trudeau F, Shephard R.J. (2008): Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity.* p. 5-10.
136. Vereijken, B, Whiting, HTA, and Beek, WJ. (1992): "A dynamical systems approach towards skill acquisition." *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, pp. 323-344.
137. Vicente Gilsanz & Osman Ratib (2005): *Hand Bone Age: A Digital Atlas of Skeletal Maturity.* Springer publication. Germany.

138. Vygotsky, L. S. (1966): Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12(6), pp. 62–76.
139. Weisler A., & McCall R. B. (1976): Exploration and play: Resume and redirection. *American Psychologist* 32, pp. 492–508.
140. Wellman, B. L. (1937): Motor achievements of preschool children. *Childhood Education*, 13, pp. 311–316.
141. Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy throughout the Life course*. London, Routledge.
142. WHO (2010): *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization, Switzerland.
143. William H. Edwards (2011): *Motor Learning and Control: From Theory to Practice*. Wadsworth, Cengage Learning. First edition, p. 37–41.
144. World Health Organization (2007): *Steps to health: a European framework to promote physical activity for health*. p. 6–8.
145. World Health Organization (2008): *School policy framework: implementation of the WHO global*

- strategy on diet, physical activity and health, WHO Press; Geneva, Switzerland.
146. World Health Organization, The World Bank (2011): World report on disability. WHO Press, Malta.
147. Yin Bun Cheung (2014): Statistical Analysis of Human Growth and Development CRC Press Taylor & Francis Group, p. 1-2.
148. Zask A, Barnett LM, Rose L, Brooks LO, Molyneux M, Hughes D, Adams J, Salmon J. (2012): Three-year follow-up of an early childhood intervention: is movement skill sustained? International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity 2012; 9(1): pp. 127.

ا.د. سلوى مرتضى

ا.د. جمعة ابراهيم

د. نوال برازي

المحقق اللغوي:

د. ميس داود

جامعة دمشق - كلية الآداب - قسم اللغة العربية

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات

