الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضية

قسم: التربية البدنية والرياضية (علم الحركة وحركة الإنسان)

بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة ماستير في التربية البدنية والرياضية

تحت عنوان

قياس القدرات والمعارف باستخدام المقاربة بالكفاءات في تدريس التربية البدنية والرياضية لدى المتربص

بحث مسحي وصفي أجري على طلبة السنة الثانية ماستر تربية بدنية ورياضية

بمعهد مستغانم

من إعداد الطلبة:

- ✓ فارس احمد
- ✓ لقرنش عز الدين

تحت إشراف الدكتور:

راوي علي رياض

لجنة المناقشة

د. بن برنو عثمان	رئيسا
د. حمزاوي حكيم	عضوا

السنة الجامعية 2013 – 2014

الفهرس

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب

قائمة المحتويات

قائمة الجداول	ج
قائمة الأشكال	د

التعريف بالبحث

1- المقدمة	01
2- المشكلة	02
3- أهداف البحث	03
4- الفرضيات	04
5- مصطلحات البحث	05
6-الدراسات السابقة والمشابهة	06
7 – تعليق على الدراسات السابقة	11

الباب الأول الجانب النظري

الفصل الأول التربية البدنية والرياضية

تمهيد	13
1- التربية البدنية وعلاقتها بالتربية العامة	13
1-1 التربية البدنية والرياضية	13
1-2 مفهوم التربية البدنية والرياضية قديما وحديثا	14
1-3 التصور الاجتماعي المعاصر للتربية البدنية والتربية الرياضية	14

1-4 الفرق بين مفهوم التربية البدنية والتربية الرياضية	15
1-5 مفهوم التربية البدنية والرياضية كنظام تربوي	15
2 درس التربية البدنية والرياضية واجباته واهدافه	16
2-1 الطبعة التربوية لدرس التربية البدنية والرياضية	16
2-2 ماهية واهمية درس التربية البدنية والرياضية	16
2-3 واجبات درس التربية البدنية والرياضية في التدريس	17
2-4 أنماط درس التربية البدنية والرياضية	17
2-5 الأهداف العامة لدرس التربية البدنية والرياضية	17
2-6 الأهداف التربوية لدرس التربية البدنية والرياضية	19
3 درس التربية البدنية والرياضية (بنائه، التخطيط له، ومضمونه)	19
3-1 بناء درس التربية البدنية والرياضية	19
3-2 التخطيط للدرس	20
3-3 مضمون الدرس التربية البدنية والرياضية	20
3-4 كيفية تقديم الدرس	21
3-5 أجزاء درس التربية البدنية والرياضية	21
خلاصة الفصل	22
الفصل الثاني أجرأة الأهداف ومستوياتها	
تمهيد	24
1 - مفهوم الأجراة	24
1-1 نموذج ف، ج دو لنشير	24
1-2 نموذج كيتلي	25

3-1 نموذج بيزيا 25

2 تقنيات اجرأة الأهداف التربوية 27

2-1 تقنيات أجرأة الهداف بالاعتماد على مقياس الإنجاز السلوكي 27

2-2 تقنيات الأجرأة بالاعتماد على مقياس القدرة 29

3- مستويات الأهداف 32

3-1 تصنيف دانيال هاملين 33

3-2 تصنيف روانتري 33

3-3 تصنيف كيتلي 34

3-4 تصنيف دور مهلير 34

3-5 التصنيف المبني في المنظومة التربوية الوطنية 35

4 مواصفات الهدف الإجرائي 41

4-1 مواصفة الوضوح 41

4-2 مواصفة القابلية للوضوح 42

4-3 مواصفة شروط الإنجاز 42

4-4 مواصفة معيار افتقان 44

خلاصة الفصل 46

الفصل الثالث أسلوب المقاربة بالكفاءات

تمهيد 48

1- مفهوم المقاربة 48

2- مفهوم الكفاءة 48

2-1 العناصر الأساسية التي تحدد الكفاءة 50

2-2 خصائص الكفاءة 50

3-2 مركبات الكفاءة 50

4-2 صياغة الكفاءة 51

5-2 مؤشر الكفاءة 52

6-2 أنواع الكفاءات 53

7-2 عناصر اكتساب الكفاءات خلال عملية الإنجاز 53

خلاصة الفصل 63

الباب الثاني الجانب التطبيقي

الفصل الأول منهجية البحث و الإجراءات الميدانية

تمهيد 66

1- منهج البحث 67

2- مجتمع وعينة البحث 68

3- مجالات البحث 69

4- متغيرات البحث 69

5- أدوات البحث 69

6- الأسس العلمية 70

7- الدراسة الإحصائية 70

8- صعوبة البحث 71

الفصل الثاني: عرض تحليل ومناقشة النتائج

عرض وتحليل نتائج المحور الأول 73

عرض وتحليل نتائج المحور الثاني 83

عرض وتحليل نتائج المحور الثالث 92

الاستنتاجات 102

مناقشة الفرضيات 103

اقتراحات وتوصيات 104

خاتمة عامة 105

مصادر ومراجع

الملاحق

ملخص الدراسة

قائمة الجدول

المحور	رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
أسلوب المقاربة بالكفاءات	01	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال واحد	74
	02	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال الثاني	75
	03	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال الثالث	76
	04	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال الرابع	77
	05	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال خامنس	78
	06	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال سادس	79
	07	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال السابع	80
	08	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال الثامن	81
	09	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال التاسع	82
أجرأة الأهداف ومستوياتها	01	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال واحد	84
	02	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال الثاني	85
	03	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال الثالث	87
	04	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال الرابع	88
	05	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال خامس	89
	06	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال سادس	90
	07	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال السابع	91
استراتيجية انجاز التخطيط السنوي وفق المقاربة بالكفاءات	01	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال واحد	93
	02	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال الثاني	95
	03	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال الثالث	96
	04	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال الرابع	97
	05	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال خامس	99
	06	يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع السؤال سادس	100

قائمة الأشكال

المحور	رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
أسلوب المقاربة بالكفاءات	01	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال واحد	74
	02	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الثاني	75
	03	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الثالث	76
	04	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الرابع	77
	05	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الخامس	78
	06	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال السادس	79
	07	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال السابع	80
	08	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الثامن	81
	09	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال التاسع	82
أجرأة الأهداف ومستوياتها	01	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال واحد	84
	02	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الثاني	85
	03	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الثالث	87
	04	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الرابع	88
	05	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الخامس	89
	06	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال السادس	90
	07	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال السابع	91
استراتيجية انجاز التخطيط السنوي وفق المقاربة بالكفاءات	01	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال واحد	93
	02	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الثاني	95
	03	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الثالث	96
	04	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الرابع	97
	05	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال الخامس	99
	06	يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة السؤال السادس	100

شكر

إن كلمة تقدير وعرفان لن تفي الأستاذ الدكتور راوي رياض علي، حق قدره على كل ما قدمه من توجيهات قيمة وجهد وصبر وتشجيع، عبر مختلف المراحل الطويلة والصعبة لإنجاز هذه الدراسة، وفوق كل ذلك قدم بفكره وخبرته وشخصيته النموذج المهني والأخلاقي، للأستاذ الفاضل الذي كان لنا كل الشرف في العمل تحت إشرافه.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي الدراسي

إلى من علمني الخوض في غمار الحياة وعدم الخضوع إلى من أفنى عمره وشبابه من أجلي، لإرضائي وسعادتي.

إلى رمز الحنان و العطاء و الحب " أبي العزيز . "

إلى الشمعة التي احترقت لتضيء طريقي " أمي العزيزة ."

إلى كل الأصدقاء

و إلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد .

إلى كل من العيد، فتحي الذين ساعدونا في انجاز هذا البحث المتواضع.

إلى رفيقي وزميلي في الدرب و البحث عز الدين

إلى كل دفعة 2014/2013 تربية بدنية ورياضية

فارس

إهداء

أهدي ثمرة جهدي الدراسي

إلى من علمني الخوض في غمار الحياة وعدم الخضوع إلى من أفنى عمره وشبابه من أجلي، لإرضائي وسعادتي.

إلى رمز الحنان و العطاء و الحب " أبي العزيز. "

إلى الشمعة التي احترقت لتضيء طريقي " أمي العزيزة."

إلى كل الأصدقاء

و إلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد.

إلى كل من العيد، فتحي الذين ساعدونا في انجاز هذا البحث المتواضع.

إلى رفيقي وزميلي في الدرب و البحث احمد

إلى كل دفعة 2014/2013 تربية بدنية ورياضية

عز الدين

1- مقدمة:

التربية عملية حيوية ديناميكية تتأثر بالزمان والمكان ، فحالة التربية في عصرنا الحاضر وفي أي مكان هي نتيجة للأفكار والآراء والفلسفات السائدة والتقنيات المستعملة فالمكان يحدد مواضيع تفرضها البيئة مما يؤدي إلى التركيز عليها في المواد الدراسية ، وهكذا تتحدد مقومات التربية بطرقها ومناهجها وأهدافها ، وتتميز بطابع خاص يحدد عدد كبير من العوامل سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة والتربية بما يحيط بها من مؤثرات وعوامل معقدة بما تشمل بالعوامل المتعددة والمترابطة، تعبر أكثر من علم ، أعمق من فن و أبعد من أن تكون حرفة بسيطة تقوم على مهارات ومعارف بديلة على الإنسان بل هو عمل إنساني منظم و متعدد الجوانب .

إن التربية البدنية و الرياضية هي جزء لا يتجزأ من التربية العامة والتي تعمل على رقي المجتمعات و ذلك بتنمية الفرد جسمياً و فكرياً وجمالياً عن طريق الممارسة البدنية لأشكال النشاط الرياضي وفق إطار منظم و قواعد محكمة و تحت إشراف مدرب أو مربي يسعى إلى تحقيق أهداف المنهج التعليمي و الذي يستفيد منه التلميذ وفي ما يلي نقدم عرضاً حول التربية مفهومها ، مبادئها ، أسسها وغير ذلك .

تهدف التربية البدنية والرياضية إلى تربية النشء تربيةتكاملة جسمياً وعقلياً وروحياً داخل إطار منظم و لعب دوراً بارزاً في هذه التربية المتكاملة والمترابطة ولهذا أدمجت في المنظومة التربوية وأصبحت مادة تدرس لها طرق تدريس خاصة بها.

إن العملية التربوية في تطبيقها للأهداف وسعيها لتجسيد مراني التعليم لا تستطيع الوصول إلى ذلك دون أجرأة الأهداف بطريقة عقلانية وملائمة ومتى استوحت علينا في هذا الفصل ذكر بعض نماذج و تقنيات الأجرأة عند بعض البيداغوجين.

تسعى المدرسة الجزائرية إلى تربية التلميذ وإعداده لمواجهة الحياة اليومية كما تزوده بكم من المعرفة والتجربة يتحدى بها ظواهرها المختلفة، كما تسمح له بالتطلع على الأفاق المستقبلية في أمان، بالإضافة لما تسمح به المدرسة من ممارسات اجتماعية خلال الدراسة، حيث تساهم بقدر وافر في تثبيت كفاءات تكون قاعدية للحياة المهنية في المستقبل وإصلاح المنظومة التربوية جاء لتحقيق كل ذلك واختار المقاربة بالكفاءات لتحقيق هذه المرامي.

كما يقاس التقدم الأمم رقيها بما تحرزه من تطور علمي وازدهار تكنولوجي ولا سبيل لتحقيق ذلك إلا ببناء أصول التطوير وفق أسس معرفية رزينة ركيزتها تقوم على مرد ودية والفاعلية ومن هذا المنطق جاءت إصلاحات المنظومة التربوية هادفة إلى تحديث مقاصد وغايات التعلم لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الإفراد والمجتمع و كذلك لتحقيق أهداف محددة للتكوين وتعليم الأجيال المتمدرسة وتثقيفهم بشكل أنجع، ف"جون ديوي" يرى:"على نظام التربية أن يعمل على غربلة الإفراد واكتشاف ما يصلحون له من أعمال وإعداد الوسائل التي تعين فرد العمل الذي تؤهله له طبيعته في الحياة (جون ديوي 1924) و مع التطورات الحديثة التي عرفها هذا القرن و تطورات المناهج و البرامج و الوسائل التعليمية التي تتماشي والتغيرات السريعة في مجال المعرفة كان من الواجب تحديث المناهج التعليمية وتعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة ونفع الفرد والمجتمع بحيث كفاءات وتسمح له بالتلاؤم مع الواقع المعاش ولتحقيق كل هذا جاءت المقاربة كأسلوب بديهي يفرض نفسه ومنه وضعت الدولة كل الإمكانيات والسائل لتطبيق هذه المقاربة و جعلها عملية على أرض الواقع، سواء بالملتقيات أو الدورات التكوينية للأساتذة وكذلك في التكوين وكذلك إدراجها في برامج تكوين الأساتذة بالجامعات والمعاهد الخاصة لذلك ومن هنا كانت دراستنا والمتمثلة في فعالية استعمال أسلوب المقاربة بالكفاءات في تدريس التربية البدنية و الرياضية لدى الطالب (المتربص)

ولتحقيق هذه الدراسة تضمنت هذه المذكرة على بابين:

الأول نظري متكون من ثلاث فصول سنتطرق في الفصل الأول إلى:- التربية البدنية والرياضية.

أما الفصل الثاني فسيشمل: إجراءات الأهداف التربوية ومستوياتها (مفهوم الإجراءات تقنيات أجرأة الأهداف التربوية) والفصل الثالث يسلط الضوء على المقاربة بالكفاءة.

أما الباب الثاني فهو تطبيقي: ويشمل على فصلين:

الفصل الأول: منهاجية البحث والإجراءات الميدانية

الفصل الثاني: ويتم عرض ومناقشة الأسئلة والتحليل

2 - المشكلة

أصبح التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات يحضى باهتمام وصار من الشمول والانتشار بما يؤهله ليكون موضة العصر في ميدان التربية ومرد ذلك ليس فقط لكونه يقدم قاعدة شرعية للدعوة الرائجة حاليا حول ضرورة تحديد الأهداف التربوية تحديدا سلوكيا، بل أيضا لطموحه المعلن إلى التنظيم العقلاني للفعل التعليمي التعلمي و جعله فعلا قائما عن التخطيط الواضح والممارسة الواعية بعيدا عن الغموض، فهو يتضمن تصورا خاصا عن العملية التربوية وعن طبيعة العلاقة التي تربط جميع مكوناتها.

وإذا كانت وظيفة التعليم (التي تقوم بها المدرسة) تعد "من أكثر الظواهر الإنسانية تعقيدا وذلك بسبب تعدد المؤثرات وتشابك العوامل، الأمر الذي اوجد صعوبات الباحثين في محاولاتهم ملاحظة وتحليل العملية التعليمية" (تحليل العملية التعليمية 1994 ص17)

فأسلوب التدريس القائم على المقاربة بالكفاءات ظهر كنموذج بيداغوجي في مجتمع أمريكي قائم على الطبيعة الصناعية في خصم مبادئ مرتكزة على الفاعلية و الإنتاجية والمساءلة عن النتائج من خلال مقارنتها بالأهداف المسطرة وتحميل الطلاب المتربصين المسؤولية عن أعمالهم التربوية أمام المجتمع.

هكذا تعرضت المؤسسات التربوية والتعليمية شأن المؤسسات الاجتماعية لضغوط شديدة من اجل أن تصبح ممارستها أكثر ولقل كلفة وأصبح مسؤولو الأنظمة التربوية ينادوا بتطوير الممارسات التربوية وضرورة محاسبة الطلاب المتربصينن عن نتائج تدريسهم ومدى فعاليتها وقدراتها على تحقيق الأهداف المسطرة، هذه المحاسبة لا يمكن القيام سوى في حالة دقة الأهداف و وضوحها.

في هذه الأجواء اقتحم أسلوب المقاربة بالكفاءات الممارسات التربوية واثبت أهمية التحديد السلوكي للأهداف التربوية كميكانيزم محفز ومنهجية بيداغوجية تزيد في مستوى التحصيل الدراسي حيث لا يترك الطالب المتربص والمتعلم يتخبطان في عشوائية في هذا الصدد يقول مايجر((MAGER(r.f)):"إذا كانت غير متأكد من المكان الذي أنت ذاهب إليه فإنك حتما ستتيه و دون أن تعلم ذلك") (DEKETELE(J.M)1989.p27)(

ومن هذا المنطلق يجعل الأستاذ (المربي) اختيار محتوياته ووسائله وطرق تدريسه ويقيم عمله وعمل المتعلمين (تلاميذ) في ضوء الأهداف الواضحة المحددة سلفا لكن دخول أسلوب التعليم المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية والتعليمية بالجزائر لم تصاحبه دراسات ميدانية حين يتطلب هذا الأسلوب متابعة واقعية للوقوف على مدى فعالية خاصة، غير انه يشهد على معاهد التكوين في مادة التربية البدنية والرياضية بالجزائر خاصة ما يتعلق بالتكوين في البيداغوجية التطبيقية المحك الأساسي لتكوين ودفع المربي على التعامل بهذا الأسلوب في ممارسة التعليمية والتربوية التي عشوائية في التنظيم بحيث أن (محكات) اختبار المؤطرين في البيداغوجية التطبيقية على مستوى المعهد غير واضحة زيادة على غياب التنسيق بين أعضاء هيئة تدريس هذه الوحدة ناهيك عن الاختبار العشوائي لمؤطري التربص الميداني في البيداغوجية التطبيقية بالتعليم المتوسط أو الثانوي.

وبالنظر إلى ارتباط فعالية المتربص في ممارسة التعليمية والتربوية بفعالية تكوينية وصلنا إلى الخروج بالتساؤلات التالية:

- هل الطالب المتربص في التربية البدنية والرياضية متمكن من أسلوب التعليم المقاربة بكفاءات؟ وبمعنى أخر هل الطالب المتربص.

1- مقتنع بمفهوم وفعالية أسلوب التعليم بالمقاربة بالكفاءات؟

2- متمكن من صياغة أهداف سلوكية وفق المقاربة بالكفاءات

3- قادر على وضع تخطيط سنوي لانجاز الأهداف السلوكية

3 - أهداف البحث:

حددنا كمرحلة أولى هدف الاطلاع على بيداغوجية الأهداف من حيث إطارها الفلسفي، مفهومها، أسسها أساليبها، فوائدها والانتقادات العالقة بها زيادة على تحليل بعض البحوث التي جرنا في هذا الميدان من البحث بالجزائر والعالم العربي.

أما كمرحلة ثانية سطر الباحثين أهدافا تجسد الجانب التطبيقي فتلخص في:

معرفة هل الطالب الطالب في التربية البدنية والرياضية يدرك مفهوم المقاربة بالكفاءات ومنه.

1- معرفة هل الطالب المتربص مقتنع بمفهوم وفعالية أسلوب التعليم بالمقاربة بالكفاءات كإستراتيجية يمكن إتباعها لتحسين وتحقيق نتائج الفعل التعليمي والتربوي في التربية البدنية و الرياضية.

2- معرفة هل الطالب المتربص في التربية البدنية والرياضية يحدد أهداف دروسه بطريقة سلوكية سليمة وف المقاربة بالكفاءات ومدى شمولها للمجالات الثلاثة للأهداف (معرفي، اجتماعي، عاطفي، حسي، حركي).

3- قادر على رسم إستراتيجية انجاز الأهداف السلوكية.

4 - الفرضيات:

1.4 الفرضية العامة:

بالنظر إلى نقص في وضوح برنامج التكوين في وحدة البيداغوجية التطبيقية وبالنظر أيضا إلى شبه غياب التنسيق عند كل من أعضاء هيئة التدريس في وحدة البيداغوجية التطبيقية بمعهد التربية البدنية والرياضية عبد الحميد بن باديس مستغانم وأعضاء هيئة التأطير للتربص الميداني للبيداغوجية التطبيقية بالمتوسطات والثانويات لدنيا الفرضية العامة.

إن الطالب المتربص في التربية البدنية والرياضية غير قادر على تفعيل أسلوب المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية والتربوية

2.4 الفرضيات الفرعية:

1- غموض المعلومات العلمية للمتربص فيما يخص مفهوم المقاربة بالكفاءة أدى إلى نقص تفعيل التدريس بالأهداف.

2- نقص قدرة المتربص على صياغة الأهداف السلوكية وفق أجرأة الأهداف أدى إلى عدم تفعيل التدريس بالأهداف.

3-نقص قدرة المتربص وضع مخطط سنوي (تسطير إستراتيجية) لتطبيق الأهداف السلوكية يحد من فعالية أدائه.

5 - مصطلحات البحث

لتحقيق التواصل بين الباحث والقارئ ولتسهيل عملية الفهم فائه من الضروري تقديم تحديدات للمفاهيم الأساسية لهذه الدراسة وللمفاهيم التي ستتكرر فيها.

5 - 1 تعريف الكفاءة:

الكفاءة :تعني قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالا ضمن موقف إشكالي محدد وبهذا فإن الكفاءة هي إحدى المبادئ المنظمة للتكوين .

5 - 2 تدريس التربية البدنية:

ويعتقد الكثير من الناس أن التربية البدنية والرياضية هي مختلف أنواع الرياضات، أو أنها عضلات وعرق أذرع أو أرجل قوية، أو أنها تربية للأجسام ولهذا تعددت تعاريفها:

فعرفها ناش NASH : " يأنها جزء من التربية العامة وأنها تستغل دوافع النشاط الطبيعية الموجودة في كل شخص لتنميته من الناحية العضوية والتوافقية والعقلية والإنفعالية ، وهذه الأعراض تتحقق حيث ما يمارس الفرد أوجه نشاط التربية البدنية سواء كان ذلك في الملعب أو في حمام السباحة ".

و يعرفها نيكسون و كزنزNIXON AND COZENS : " أنها ذلك الجزء من التربية العامة الذي يختص بالأنشطة القوية التي تتضمن عمل الجهاز العضلي و ما ينتج عن الاشتراك بهذه الأوجه من النشاط و التعلم " .

5 - 3 مفهوم الفعل التربوي:

ويشمل كل عملية من العمليات المتعلقة بالتربية والتعليم من بداية تحديد غابات التربية إلى تحديد الأهداف الإجرائية، بما في ذلك بناء المناهج والبرامج وأدوات تنفيذها و كيفيات استعمالها وكل إجراءات التقويم المرتبطة بهذا الفعل.

5 - 4 مفهوم المقاربة:

هي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها المناهج ومنه فالمقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الدارس أو الباحث الموضوع أو هي الطريقة التي يتقدم بها من الشيء.

- كلمة مقاربة الذي يقابله المصطلح اللاتيني(APPROCHE) فان معناه هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها لان المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان و الزمان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما.

6 - الدراسة السابقة والمشابهة:

منذ ظهور تصنيف (بلوم) للأهداف التربوية عام (1956) ظهرت مئات التصنيف ((كراوثل سبسون دينو دو لنشير.....الخ)) كما أجريت آلاف الدراسات والبحوث الميدانية وكتبت آلاف المقالات والفت المئات من الكتب المتخصصة التي تناولت مختلف جوانب التدريس بالأهداف سواء كان ذلك في الدول الأجنبية أو الدول العربية فان عددها كثير جدا مما لا يسمح بعرضها كلها وبالتفصيل في هذا البحث وعلية سيقتصر على استعراض أهم الدراسات التي لها صلة قريبة بهذا الموضوع على أن يقدم بعضها مختصرا والباقي يعرض في جدول ملحق.

1.6- دراسات حول التحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية

أ- دراسة "علي موسى حاملة(1982)..(1)

وكان موضوعها أثر استخدام الأهداف التعليمية من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق في التعليم الكلي والقصدي والعرضي لطلاب الثالث الإعدادي في مادة العلوم العامة.

وصيغت فيها أسئلة البحث كالتالي:

- ما أثر مستويات الأهداف التعليمية الثلاثة: المعرفة والاستيعاب والتطبيق التي تم تزويد الطلاب بها سابقا في تعليمهم الكلي؟
- ما أثر مستويات الأهداف التعليمية الثلاثة: المعرفة الاستيعاب والتطبيق التي تم تزويد الطلاب بها سابقا في تعليمهم ألقصدي و العرضي؟

أثيرت للدراسة عينة عشوائية مكونة من (486) طالب من أصل المجتمع الإحصائي البالغ عدده (1902) من طلاب الصف الثالث الإعدادي بمدارس منطقة اربد الأردنية، وزع العينة إلى ثلاثة مجموعات تجريبية وضابطة في نفس الوقت.

الأولى زودت بالأهداف التعليمية من مستوى المعرفة للمادة وقد سميت هذه المجموعة "مجموعة الأهداف"

أما المجموعة الثانية فقدتم تزويدها بالأهداف التعليمية من مستوى الفهم الاستيعاب وسميت بمجموعة الاستيعاب

أما المجموعة الثالثة فقد زودت مسبقا بالأهداف التعليمية من مستوى التطبيق وسميت بمجموعة أهداف التطبيق.

اعد الباحثين اختيار تحصيلا اشتمل على 48 فقرة تقيس كل منها هدفا تعليميا من قائمة الأهداف التعليمية المصاغة مسبقا والتي غطت المادة التعليمية وشملت مستويات المعرفة.

الاستيعاب والتطبيق حسب تصنيف "بلوم" للأهداف التعليمية للمجال المعرفي والعقلي وتألف هذا الاختبار من ستة اختبارات فرعية تقيس أنواع التعلم الستة ألقصدي والعرضي في مستويات.

المعرفة والاستيعاب والتطبيق وذلك بمعدل ثماني فقرات لكل اختبار وتم حساب معاملات الاتساق الداخلي للاختبار الكلي وفروعه الثلاثة في مستويات المعرفة، و الاستيعاب و التطبيق باستخدام معادلة ريتشارد سون ((kudar Richardson)) فكانت 0.89 0.84 0.81 0.77، على الترتيب وبعد استخراج نتائج استجابات الطلاب على كل من الاختيار الكلي وفروعه الستة من قيم (ف) المحسوبة باستخدام تحليل التباين الثنائي ذي القياسات المتكررة على عامل واحد ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة بنسبة خطأ (0.05%) بين متوسطات علامات الطلاب

المجموعات الثلاثة على الاختبار ألتحصيلي الكلي، تعزي إلى مستويات الأهداف السلوكية الثلاثة:

المعرفة و الاستيعاب و التطبيق، التي تم تزويد الطلاب بها

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بنسبة(0.05%) تعزي إلى التفاعل بين مستوى الهدف ونوع الاختبار الأمر الذي يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية(0.05%) بين متوسطات طلاب المجموعات الثلاثة على كل من الاختبارات الستة القصدية و العرضية تعزي إلى مستويات التعليمية التي تم تزويد الطلاب بها وبإجراء المقارنات الثنائية المنتقاة بين المتوسطات باستخدام اختبار

بون فيرون ((RRONE; TEST) و الأخصائي (ت) (T,test) فقد أظهرت قيمة (ت) المحسوبة ما يلي:

وجود فروق وذات دلالة إحصائية(0.05%) بين متوسطات علامات طلاب المجموعة التي زودت بالأهداف التعليمية المعرفية، وبين متوسط علامات طلاب كل من المجموعة التي زودت بالأهداف التعليمية في مستوى التطبيق، على اختبار التحصيل ألقصدي في مستوى المعرفة وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التي زودت بالأهداف التعليمية أو السلوكية من مستوى المعرفة

وهذا يعني أن مستوى الأهداف السلوكية المعرفية التي زود بها الطلاب تعزز تلمهم ألقصدي المعرفي.

عدم وجود فروق ذات إحصائية(0.05%)بين متوسطات علامات طلاب المجموعات الثلاثة كل من الاختبار ألتحصيلي العرضي في مستوى الاستيعاب و مستوى التطبيق و هذا يعني عدم وجود اثر لمستويات الأهداف السلوكية، أو التعليمية الثلاثة المعرفة، الاستيعاب و التطبيق التي يتم تزويد الطلاب بها في تعلمهم العرضي المعرفي و ألقصدي و العرضي الاستيعابي و التطبيقي.

ب- دراسة"عايش زيتون"(1986)(قراءات في الأهداف التربوية. مرجع سابق ص175و 174**)**

دارت حول موضوع:

اثر استخدام الأهداف السلوكية على التحصيل في تدريس مادة العلوم العامة في المرحلة الابتدائية

- تأويلات البحث كانت:

هل المعرفة السابقة للأهداف السلوكية لوحدة بينة لمادة في وحدات البرامج، في مادة العلوم العامة في الصف السادس الابتدائي يؤثر على مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ في هذه الوحدة؟

هل المعرفة المسبقة للأهداف السلوكية تؤثر أنفا على الاحتفاظ بالمادة العلمية المتعلمة؟ قسمت قائمة عينة البحث عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية قوامها41 تلميذا، اطلعت على الأهداف السلوكية قبل بدء التدريس ومجموعة ضابطة قوامها 40 تلميذا لم تطلع على الأهداف السلوكية.

اجري اختبار تحصيلي على المجموعتين قبل الشروع في التجربة للتأكد من تجانس المستوى ألتحصيلي لهما و بعد الانتهاء من تدريس نفس المادة للمجموعتين على حدة اجري الاختبار ألتحصيلي السابق عليهما لقياس مستوى التحصيل المباشر لأفرادها ثم أعيد إجراء الاختبار ألتحصيلي على المجموعتين بفاصل قدر بأربعة أسابيع (بعد إجراء الثاني

للاختبار) لقياس مدى احتفاظ أفراد المجموعتين للمادة المعلمة ولقد اقتصرت قائمة الأهداف السلوكية التي زودت بها المجموعة التجريبية على ثلاثة مستويات حسب تصنيف "بلوم" للمجال العقلي وهي المعرفة الفهم و التطبيق:

باستخدام أسلوب النسبة النائية(ستيودانت) وجد أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في التحصيل المباشر أي التحصيل الذي قيس مباشر عقب إنهاء تدريس المجموعتين كما وجد أيضا أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في الاحتفاظ بالمادة المتعلمة.

ج- **دراسة "محمد السيد علي"(1995).. (أثر معرفة التلاميذ لأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة العلوم بمرحلة التعليم الأساسي** العدد 41.الجزء الثالث 1995 ص15.27)

تدور حول أثر معرفة التلاميذ لأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة العلوم لمرحلة التعليم الأساسي.

وكان الهدف من الدراسة أثر الأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة العلوم، أي توضيح الأثر الناتج من تحديد المعلم لأهداف الدرس مسبقا على تحصيل التلاميذ في مادة العلوم، كما انه يهدف أيضا إلى دراسة أثر معرفة التلاميذ لأهداف السلوكية لمادة العلوم على الاستبقاء.

فكانت مشكلة البحث تتمثل في أن معظم المدرسين يقوون بالتدريس دون تحديد للأهداف السلوكية في مادة تخصصهم، مما يؤدي إلى التأثير في مستوى التحصيل.

لقد اختار الباحث على مستوى العينة مجموعتين:

- مجموعة تجريبية تزود بالأهداف السلوكية.
- مجموعة ضابطة لا تزود بهذه الأهداف.

قام الباحث أولا بصياغة أهداف وحدة الطاقة بطريقة سلوكية، ثم إعداد الاختبار ألتحصيلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

من حيث النتائج فقد أشار إلى أن المجموعة التجريبية تفوقت بالنسبة إلى المجموعة الضابطة في الاختبار ألتحصيلي، لان التلميذ عندما يعرف الهدف من الدرس يكون له تقدم سريع بالنسبة إلى من لا يعرف الهدف و يكون له تعزيز ايجابي يساعده على استيعاب المادة و الحصول على نتائج جيدة.

تفوق المجموعة التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية المصاغة بدقة بدلالة إحصائية.	اثر استخدام الأهداف التعليمية السلوكية في تحصيل الطلاب والطالبات في وحدة تدريسية تدور حول موضوع النمو والتطور في مادة التربية الصحية	داليس DALIS 1970
لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة على هذه الاختبارات	أثر الأهداف التعليمية على كل من المعرفة و المهارة	ونبرغ WEINBERG 1970
عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب و الطالبات في المجموعات الأربع	اثر استعمال الأهداف التعليمية في الكيمياء العلاجية	بوردمان BOURDMAN 1970
لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للوقت المطلوب لإنهاء التعلم أو القيام بعملية متابعة	دراسة العلاقة بين استخدام الأهداف السلوكية أو التعليمية في مواقف أكثر تحديدا	سميث SMITH 1970

7- التعليق على الدراسات السابقة

نرى من خلال الدراسات السابقة أنه هناك اختيار قريب من التشابه في دراسة بعض المتغيرات وذلك من حيث المنهج المتبع وكيفية اختيار العينة والأدوات المستخدمة وهذا ما نجده في دراسة حتاملة علي موسى 1982 إذ اعتمد الباحث في دراسته على اختيار العينة بطريقة عشوائية اما عن دراسة عايش زيتون 1986، قد قسم فيها الباحث قائمة عينته عشوائيا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية اطلعت على الهداف السلوكية قبل بدء التدريس، ومجموعة ضابطة لم تطلع على أهداف سلوكية، حيث خرج بنتيجة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل المباشر.

أما عن دراسة محمد السيد علي 1995 والتي كانت بعنوان أثر معرفة التلاميذ لأهداف سلوكية على تحصيلهم في مادة العلوم في مرحلة التعليم وقد كانت مشكلة البحث تتمثل في أن معظم مدرسين يقومون بالتدريس دون تحديد للأهداف السلوكية في مادة تخصصهم مما يؤدي إلى التأثير في مستوى التحصيل.

لكن ما وصلنا إليه من خلال نقدنا للدراسات السابقة نجد انه قد تم التركيز على محور دون الأخر، وهذا ما جعل الوصول إلى نتائج جزئية والجديد الذي جاءت به دراستنا هو الجمع بين عدة دراسات تلخصت لنا في ثلاث محاور في دراسة واحدة، إذ أننا في دراستنا هذه نحاول التعرف على اسلوب المقاربة في الكفاءات، وأجرأة الأهداف ومستوياتها، واستراتجية التخطيط السنوي وفق المقاربة بالكفاءات.

البـاب الأول:

الجـانب النـظـري

الفصل الأول:

التربية البدنية والرياضية

تمهيد :

التربية عملية حيوية ديناميكية تتأثر بالزمان والمكان ، فحالة التربية في عصرنا الحاضر وفي أي مكان هي نتيجة للأفكار والآراء والفلسفات السائدة والتقنيات المستعملة فالمكان يحدد مواضيع تفرضها البيئة مما يؤدي إلى التركيز عليها في المواد الدراسية ، وهكذا تتحدد مقومات التربية بطرقها ومناهجها وأهدافها ، وتتميز بطابع خاص يحدد عدد كبير من العوامل سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة والتربية بما يحيط بها من مؤثرات وعوامل معقدة بما تشمل بالعوامل المتعددة والمترابطة، تعبر أكثر من علم ، أعمق من فن و أبعد من أن تكون حرفة بسيطة تقوم على مهارات ومعارف بديلة على الإنسان بل هو عمل إنساني منظم و متعدد الجوانب .

إن التربية البدنية و الرياضية هي جزء لا يتجزأ من التربية العامة والتي تعمل على رقي المجتمعات و ذلك بتنمية الفرد جسمياً و فكرياً وجمالياً عن طريق الممارسة البدنية لأشكال النشاط الرياضي وفق إطار منظم و قواعد محكمة و تحت إشراف مدرب أو مربي يسعى إلى تحقيق أهداف المنهج التعليمي و الذي يستفيد منه التلميذ وفي ما يلي نقدم عرضاً حول التربية مفهومها ، مبادئها ، أسسها وغير ذلك .

تهدف التربية البدنية والرياضية إلى تربية النشء تربية متكاملة جسمياً وعقلياً وروحياً داخل إطار منظم و لعب دوراً بارزاً في هذه التربية المتكاملة والمترابطة ولهذا أدمجت في المنظومة التربوية وأصبحت مادة تدرس لها طرق تدريس خاصة بها .

1 - التربية البدنية وعلاقتها بالتربية العامة:

1-1 التربية البدنية والرياضية:

إن التربية البدنية والرياضية ليست بالأمر الجديد والمستحدث، وإنما هي قديمة وأساسية، إلا أن النظرة إليها اقتصرت على الناحية البدنية وحدها بسبب إرتباط أنشطتها بالجانب الجسمي إلى حد كبير، إذ يعتقد البعض أن التربية البدنية و الرياضية هي مختلف الرياضات والبعض الآخر أنها عضلات و عرق .

1-2مفهوم التربية البدنية و الرياضية قديماً وحديثاً :

لقداهتمت الدول الحديثة بالتربية البدنية اهتماماً كبيراً مما لها من أهداف بناءة تساعد على إعداد المواطن الصالح إعدادًا شاملاً من جميع الجوانب الشخصية سواء ً اكانت عقلية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية ، حتى أنها أصبحت من

المؤشرات الهامة التي تدل على التقدم الحضاري للمجتمع و أصبح تطورها ضرورة من ضروريات الحياة وواجباً إجتماعياً هاما يجب أن نعمل على تحقيقه .

كما أن إستخدام التكنولوجيا الحديثة والتقدم العلمي يوضح مدى أهمية ممارسة الأنشطة الرياضية بحياة الفرد والشعوب.

ويعتقد الكثير من الناس أن التربية البدنية والرياضية هي مختلف أنواع الرياضات، أو أنها عضلات وعرق أذرع أو أرجل قوية، أو أنها تربية للأجسام ولهذا تعددت تعاريفها:

فعرفها ناش NASH : " يأنها جزء من التربية العامة وأنها تستغل دوافع النشاط الطبيعية الموجودة في كل شخص لتنميته من الناحية العضوية والتوافقية والعقلية والإنفعالية ، وهذه الأعراض تتحقق حيث ما يمارس الفرد أوجه نشاط التربية البدنية سواء كان ذلك في الملعب أو في حمام السباحة ".

و يعرفها نيكسون و كزنزNIXON AND COZENS : " أنها ذلك الجزء من التربية العامة الذي يختص بالأنشطة القوية التي تتضمن عمل الجهاز العضلي و ما ينتج عن الاشتراك بهذه الأوجه من النشاط و التعلم " .

و يعرفها شارمان SHARMAN :" على أنها ذلك الجزء من التربية الذي يتم عن طريق النشاط الذي يستخدم الجهاز الحركي لجسم الإنسان والذي ينتج عن أنه يكسب الفرد بعض الاتجاهات السلوكية " Source spécifiée non valide. .

3-1 التصور الاجتماعي المعاصر للتربية البدنية والرياضية :

كانت النظرة القديمة للتربية البدنية والرياضية تولي اهتماما بجانب دون الآخر، فمنها من اهتمت بالجانب البدني كالحضارة الرومانية ومنها من اهتمت بالجانب الترويحي كالحضارة اليونانية في حين أن الحضارة الإسلامية اهتمت واعتنت بالجانب الروحي والجسدي معا، وقد اعتمد التصور المعاصر للتربية البدنية والرياضية على أن الإنسان وحدة متكاملة وجب علينا الرقي بها والاعتناء بجميع جوانبها .

فالتربية البدنية والرياضية لم تعد حبيسة الملاعب والقاعات بل أصبحت تسعى ما هو أسمى من ذلك واستثمار رأس المال البشري، من خلال الاعتناء بالفرد الحالي و تحضيره للمستقبل بشكل يسمح له أداء واجبه على أكمل وجه

ويأتي له ذلك عن طريق تنمية احساسه بمعنى المواطنة الصالحة التي يسعى القائمين على التربية البدنية و الرياضية الى تسهيل سبل تحقيقها و بتعويد الفرد على التعاون دون انتظار المقابل.

4-1 الفرق بين مفهوم التربية البدنية و التربية الرياضية:

عند تحليل بعض المفاهيم المتعددة للتربية البدنية السابقة نجد أنها تضمنت بعض المفاهيم مثل أوجه نشاط بدنية مختارة،و التعلم الذي يصاحب هذه الأوجه من النشاط و الذي يتحقق عن طريق الممارسة و لو نظرنا الى تعريف تشارلز بيوكر و هذا يدل على اكتساب صفة التكامل سواء من الناحية العقلية الانفعالية و الاجتماعية عن طريق ممارسة ألوان الرياضة المختلفة .

فالشجاعة والتعاون لا تعود على البدن فقط فلا تكتسب تنمية تدريب البدن عليها ولكنها تكتسب نتيجة ممارسة لبعض مواقف تعليمية تربوية يتعرض لها الفرد أثناء ممارسته للرياضة ولهذا يفضل المؤلف اصطلاح تربية رياضية أكثر من تربية بدنية فالتربية الرياضية هي عبارة عن تربية بدنية ورياضية. ولأن التربية الرياضية أعم وأشمل فيكون اصطلاح التربية الرياضية أكثر عمقاً وأشمل معاً ..Source spécifiée non valide

5-1 مفهوم التربية البدنية والرياضية كنظام تربوي :

هي نظام تربوي له أهدافه التي يسعى إلى تحسين الأداء الإنساني العام و هي تعمل على إكتساب المهارات الحركية و إتقانها و العناية باللياقة البدنية من أجل صحة أفضل بالإظافة إلى تحصيل المعارف وتنمية إتجاهات إيجابية نحو النشاط الرياضي .

والتربية الرياضية تشارك في تحقيق الأهداف التربوية في التجمع و لكن من خلال أنشطتها وطريقتها، وعلى هذا الأساس لا يجب أن تتعارض أهداف التربية البدنية و أهداف التربية مدام هدفهما واحد ألا وهو إعداد الفرد إعدادا شموليا متكاملا كمواطن ينفع نفسه ووطنه **Source spécifiée non valide.**

2 - درس التربية البدنية والرياضية واجباته و أهدافه :

2 -1 الطبيعة التربوية لدرس التربية البدنية و الرياضية :

في الحقيقة أن التربية في أبسط معنى لها هي عملية التواف أو التكيف وهي حسب ذلك المفهوم عبارة عن عملية تفاهم بين الفرد و بيئته (المحيط) الإجتماعية للوصول إلى الأهداف المرجوة، لإكتساب الفرد القيم والإتجاهات التي تفرضها البيئة و التربية بهذا المعنى هي ظاهرة ممارسة حيث يتعلم الإنسان عن طريقها سواء في القسم أو في المكتبة أو في الملعب.

ودرس التربية البدنية من حيث الواجب التربوي يؤدي أيضا هذه المهمة ، فالتلاميذ بوجودهم في جماعة فإن عملية التفاعل تتم بينهم في إطار القيم والمبادئ للروح الرياضية التي تكسبهم الكثير من الصفات التربوية فهي تعمل على تنمية الصفات الأخلاقية كالطاعة وصيانة الملكية العامة والشعور بالصداقة والزمالة والمثابرة والمواضبة وإقتسام الصعوبات مع الفزملاء وتدخل تربية صفة الشجاعة والقدرة على إتخاذ القرار ضمن عملية تأدية الحركات والواجبات مثل القفز في الماء ، مصارعة الزميل ، والتنافس ضد الثقل والزمن ...إلخ .

وهذه الصفات تلعب دورا كبيرا في بناء الشخصية الإنسانية و تكسبها طابعا مميزا على هذه المرتكزات تبنى أهداف درس وحصة التربية البدنية والرياضية في المدارس مما يعطيها الطابع التربوي **Source spécifiée non valide.**

2- 2 ماهية وأهمية درس التربية البدنية والرياضية :

تعتبر مادة وحصة التربية البدنية و الرياضية أحد أشكال المواد الأكاديمية مثل العلوم الطبيعية والكيمياء واللغة ولكنها تختلف عن هذه المواد بكونها تمد التنلاميذ بمهارات و خبرات حركية والكثير من المعارف والمعلومات التي تغطي الجوانب العلمية لتكوين جسم الإنسان وذلك بإستخدام الأنشطة الحركية مثل التمرينات و الألعاب المختلفة التي تتم تحت إشراف تربوي لمدربي وأساتذة تكونوا أساسا لهذا الغرض **Source spécifiée non valide.**

2-3- واجبات درس التربية البدنية في المدارس:

لقد تحددت واجبات درس التربية البدنية في مايلي :

1- المساعهدة على الإحتفاظ بالصحة والبناء البدني السليم للتلاميذ .

2- المساعدة على تكامل المهارات و الخبرات الحركية، ووضع القواعد الصحيحة لكيفية ممارستها داخل و خارج المدرسة مثل القفز والرمي والوثب والجري ...إلخ

3- المساعدة على تطوير الصفات البدنية مثل السرعة والقدرة والتحمل والمرونة و الرشاقة.

4- التحكم في القوام في حالتي السكون والحركة

5- إكتساب المعارف والمعلومات والحقاءق على أسس الحركة البدنية وأصولها البيولوجية والفيزيولوجية و البيوميكانيكية

6- تدعيم الصفات المعنوية والسمات الإرادية والسلوك اللائقق

7- التعود على الممارسة المنظمة للأنشطة الرياضية

2-4- أنماط درس التربية البدنية و الرياضية :

1- نمط درس لغرض تنمية الصفات البدنية .

2- نمط درس لغرض اكتساب القيم الخلقية والإجتماعية .

3- نمط درس لغرض النمو الحركي (تعليم المهارات الحركية).

4- نمط درس لغرض النمو الصحي والتعود على العادات الصحية .

5- نمط درس لغرض تنمية وتحسين الصفات البدنية والنمو الحركي .

6- نمط درس لغرض النمو العقلي .

7- نمط درس لغرض التقويم و قياس المستوى .. **Source spécifiée non valide.**

2-5- الأهداف العامة لدرس التربية البدنية والرياضية :

ينبثق عن أهداف التربية البدنية العديد من الأغراض التي يسعى الدرس إلى تحقيقها مثل:

1- الارتقاء بالكفاءة الوظيفية لأجهزة الجسم وبالصفات البدنية

2- اكتساب المهارات الحركية والقدرات الرياضية .

3- اكتساب الفرد حب العمل الجماعي والتعاون وكذا الارتقاء بالعمل الجماعي سواء باستخدام الأساليب التنظيمية في الدرس (الصفوف والمجموعات ،التشكيلات)أو باستخدام محتوى الحصة مثل(الألعاب الشبه رياضية أو التمرينات الجماعية) ومما لاشك فيه أن ذلك كله يعد من الإمكانات التي تعمل على تربية النشء نحو السلوك الجماعي الخالي من الأنانية والفردية .

4- تكوين أساليب السلوك السوي .

5- اكتساب الفرد أو التلاميذ سمات مثل : الإستعداد لتحمل المسؤولية والمثابرة وحب الحماس للدراسة والعمل و السلوك النظامي ودرس التربية البدنية لايكتمل دون مساهمة المواد الدراسية المتبقية في أداء نفس العمل.

6- تربية النشء تربية متزنة لغرض تكوين مواطن صالح في المجتمع .

7- تعريف التلاميذ بالقواعد الأساسية للعناية بصحتهم البدينة ووقايتهم الصحية والتغذية الصحية وكيفية تجنب الحوادث .

8- يمكن القول أن الهدف الأسمى لحصة التربية البدنية والرياضية هو تكوين الشخصية المتكاملة بالنسبة للتلميذ التي هي مسألة حيوية يتأسس عليها ارتفاع المجتمع ككل.

9- اكتساب التلاميذ العديد من السمات النفسية الإيجابية (الإرادية والخلقية) التي تساهم في تكوين شخصيتهم كالنظام والطاعة و الشجاعة ...الخ.

10- إكسابهم القدرات العقلية عن طريق التفكير الواعي أثناء ممارسة أي نشاط بدني وأثناء تعلم المهارات الحركية وتنفيذ الخطط.

11- اكساب التلاميذ القدرات الجمالية عن طريق الأداء الابتكاري للتمرينات البدنية أو التعبير الحركي كما أن هدف الحصص يقوم على تشكيل القزام الجيد الذي يكسب الفرد الوعي الجمالي **Source spécifiée non valide.**

2-6- الأهداف التربوية لدرس التربية البدنية والرياضية :

تبذل المجهودات أثناء الدرس لهدف تربية الفرد تربية صحيحة قائمة على الأسس الأخلاقية التي تكون المواطن السوي حيث يعد ذلك أحد المطالب الإجتماعية التربوية الهامة التي يجب أن تليها المدرسة والأسرة وجميع الهيئات المعنية لأمور الشباب والأفراد عامة كل عنايتها ورعايتها في سبيل تنمية وتطوير قدرات نشئها وشبابها على أساس من المعارف والمعلومات العلمية **Source spécifiée non valide.**

3- درس التربية البدنية و الرياضية (بناءه ، التخطيط له ومضمونه):

3-1- بناء درس التربية البدنية و الرياضية :

تختلف وجهات حول بناء الدرس في التربية البدنية والرياضية حيث تقسم الحصة عادة إلى ثلاثة أجزاء هي – المقدمة – الجزء الرئيسي (ويحوي النشاط التعليمي والتطبيقي معا) – الجزء الختامي **Source spécifiée non valide.** كما يلعب هذا التقسيم أهمية حقيقية لإنجاح حصة التربية البدنية مع الأخذ بعين الإعتبار الجانب التربوي إلى جانب الإهتمام بالتقسيم الزمني للحصة من كل جزء من أجزائها ويتحقق نجاح الحصة بالتوجيه السليم و الفعال للهدف المسطر لجميع مراحل الدرس.

يعتبر كل ما إكتسبه التلميذ من مضمون أو محتوى الدرس وكذلك طريقة السلوك كل هذا يظهر كجزء تعليمي خاص يعطى في جزء من أجزاء الدرس ويجب تنفيذه **Source spécifiée non valide.**

في بداية الدرس يحتاج المعلم إلى :

1- جلب إنتباه التلاميذ .

2- تقديم الفكرة الرئيسية للدرس .

3- مراجعة الأعمال ذات الصلة بالدروس السابقة .

4- إعداد التلاميذ بدنيا للأداء الحركي **Source spécifiée non valide.**

3-2- التخطيط للدرس :

لقد ركزت معظم البحوث التي أجريت على تخطيط المدرس في العقود الحديثة على نموذج الإختبار العقلاني في التخطيط والذي طوره رالف تايلر و هو أساس المدخل الذي درس على نحو متسق في مدارس وكليات التربية و إستخدام على إطار و اسع في برامج تكوين المعلمين وهو يستخدم أربع خطوات لتحقيق التخطيط الفعال :

1- تحديد أهداف سلوكية .

2- إختيار الدرس و تدوينه في شكل نص مكتوب (بطاقة تقنية للدرس).

3- تحديد السلوك المدخلي للتلاميذ (المعرفة، المهارات، المنظورات القيمة) عداد وسائل المساعدة التي تستخدم .

4- تحديد الطريقة التي تتم بها مراقبة وتقويم التلاميذ

5- تقديم نواتج التعليم لتحسين التخطيط .

3-3 مضمون درس التربية البدنية و الرياضية:

ينبغي النظر إلى عملية التدريس على أنها وحدة تتضمن " الهدف – المحتوى الطريقة " حيث يرتبط الدرس ككل أو كأجزاءارتباطاً وثيقاً بهذه العوامل الثلاث وكل هذه العوامل يؤثر في العاماين الآخرين ويتأثر بهما ومم لاشك فيه أن نجاح المتربص الرياضي في اختيار محتويات أو مادة الدرس أو مادة الدرس يعد من العوامل الهامة التي تعمل على تحقيق الأهداف المرجوة ، وبذلك يمكن الربط بين العوامل الثلاث (الهدف-المحتوى- الطريقة)، وحتى الآن لايوجد اتفاق تام حول مفهوم محتوى أو مادة درس التربية البدنية والرياضية حيث هو مجموعة مركبة من التمرينات البدينة أو الحركية و يشير إلى أن هذا المفهوم يدخل في نطاق أيضا مجموعة مركبة من المعارف والمعلومات عن التربية الرياضية والرياضة ومجموعة من المتطلبات الرياضية .

* كما يرى البعض الآخر تعريف هذه المادة أو المحتوى تعريفا واسعا على أنها نظام من المعارف و المعلومات والسلوك ،ومم قد يؤخذ على هذا التعريف أنه يمثل حصيلة محتوى أو مادة التربية البدنية و نتائجها :كما أنه يعد بمثابة هدف الدرس كما يرى بعض المختصين في مجال تدريس التربية البدينة والرياضية أن محتوى أو مادة التربية البدينة والرياضية يمكن أن يتضمن المكونات التالية :

1- مجموعة مركبة من التمرينات (الحركية)، والأنشطة الرياضية و الألعاب والمسابقات.

2- مجموعة مركبة من القيم والمثل والاتجاهات التي تتناسب وأساليب السلوك السوي.

3- مجموعة مركبة من المفاهيم و المعايير والحقائق التي يكسب التلاميذ المعارف و المعلومات.

4- مجموعة من أساليب الأداء الرياضي التي يكتسبها التلاميذ التي تساعدهم على ممارسة النشاط الرياضي بصورة مستقلة.

وهذه المكونات السابقة تحمل في مجموعها محاولة تحقيق أهداف التربية البدينة مع مراعاة أن المكون الأول يعد المكون الرئيسي لمادة أو محتوى درس التربية البدنية و الرياضية **.Source spécifiée non valide**.

3-4- كيفية تقديم الدرس:

يشير التقديم إلى الطريقة التي تتم بها عملية تدريس المنهج للتلاميذ فبالطبع على المدرس أن يفكر بعناية في أفضل طرق تديم المعلومات ذات الصلة للتلميذ كما عليه التفكير في الطرق كالتي يتوقع أن يظهر بها التلاميذ فهمهم أو مهاراتهم، وأنسب الأجهزة المستخدمة لتنفيذ الأنشطة ويمكن أن تشمل الأمثلة النموذجية لهذه المسائل على الأسئلة التالية:

1-ما هي أنسب إستراتيجيات التدريس في تحقيق هذه الأهداف والأنشطة؟

2-كيف نتوقع أو يستجيب التلاميذ أو يقدم أدلة على أنهم إكتسبوا المعارف والمعلومات والمهارات ؟

3-ما هي أنسب الأجهزة والأدوات لدعم هذا النشاط ؟

4-من الذي يقوم بعرض نموذج المهارات ؟**Source spécifiée non valide.**

3-5-أجزاء درس التربية البدنية والرياضية:

يتفق معظم المختصون في مجال التربية البدنية والرياضية على أن التقييم العام لدرس التربية البدنية يتكون من ثلاثة أجزاء هي:

1- الجزء الإبتدائي (المقدمة)

2- الجزء الرئيسي (الأساسي)3-الجزء الختامي

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نستخلص أن التربية البدنية والرياضية تحتل مكان هائل في المنظومة التربوية، وهذا من خلال ما تدمه من فوائد معتبرة في حياة التلميذ، وتتمثل في الفوائد الصحية والنفسية والحركية إذ تعتبر التربية البدنية والرياضية تربية كاملة لأنها تشمل التهذيب الخلقي والتكوين للشخصية

وزيدت القول أن التربية البدنية والرياضية هي جزء لا يتجزء عن التربية العامة فهي الجزء الحركي أو الحيوي، حيث نجد أنها من أحدث الوسائل الحديثة لأن وسيلتها هي الممارسة العملية فعند إشتراك الفرد في نشاط رياضي موجه مبني على أسس سليمة يستفيد منها صحيا تنمي خلالها مهارات حركية أساسية وتنصهر العلاقة الإنسانية بفضل النشاط وترج شخصية التلميذ عه لممارسة المسؤولية المدنية ممارسة عملية هنا يبرز دور أستاذ المادة بصورة جلية من أجل تحقيق الأهداف السامية لهته المادة وكذلك صقل وتوجيه مواهب التلاميذ أو الطلبة ، فهو يعكس القيم و الأهداف والأدوار التي يلعبها خاصة المرتبطة بالسلوك والتعلم وتشكيل شخصية التلميذ في كل المراحل وخاصة في مرحلة المراهقة .

هاته المرحلة التي تتميز بخصائص ومميزات تلعب دور ا كبيرا في حياة الفرد فنستطيع القول أن هذه المرحلة من العمر تعتبر المنعرج الحاسم لحياة الإنسان وفي الفصل الموالي تعطي نظرة بسيطة لمرحلة المراهقة من حيث تعريفاتها المختلفة وخصائصها وكذا مميزاتها في المرحلة الثانوية .

الفصل الثاني
أجزاء الأهداف ومستوياتها

تمهيد:

إن العملية التربوية في تطبيقها للأهداف وسعيها لتجسيد مراني التعليم لا تستطيع الوصول إلى ذلك دون أجرأة الأهداف بطريقة عقلانية وملائمة ومتى استوحت علينا في هذا الفصل ذكر بعض نماذج و تقنيات الأجرأة عند بعض البيداغوجين.

1 - مفهوم الأجرأة:

يتصل مفهوم الأجرأة في اللغة بالمجال العملي" فهي عملية نقل وترجمة بمفهوم ميجر إلى المستوى الملموس والتطبيق المباشر."بما ينطوي عليه من معان ودلالات ملموسة ومميزة له، ولقد اقترح مصطلح أجرأة (opérationnalisation) لأول مرة من طرف الفيزيائي Percy Bridgman سنة 1927 للإشارة إلى نظرة تعريف الظواهر الفيزيائية.

أما في مجال المجال التربوي فالتحديد الإجرائي للهدف التربوية فيتمثل في عملية انتقال من المستويات العامة التي يعبر عنها هدف تربوي ما إلى المستويات الملموسة والمميزة.

إن الأهداف التربوية إن لم تخضع إلى تحديد إجرائي يبرز بالدقيق ما ينطوي عليه معاني دلالات ملموسة وما يتطلبه من أنشطة تربوية تسمح بالحكم التدريجي في عملية التحليل المستهدفة، ستظل أهدافا وبالأحرى نوايا دون معنى و من خلال ما تم ذكره فان مفهوم التحديد الإجرائي مطبقا على الأهداف التربوية بعد عملية معقدة تبدأ بتحديد الغايات التربوية وتنتهي بإبراز السلوك أو المهارات التي يسعى إليها المدرس في فعله التعليمي وما يشمل المتعلم على اكتسابه من خالا نشاطه ألتعلمي.

وقد اقترح الباحثون في علوم التربية عدة نماذج للانتقال من مستويات العامة للأهداف التربوية إلى المستويات الملموسة هذا التعدد يعتبر في جوهرة عن الاختلاف القائم حول طبيعة الأجرأة التي لا تأخذ نفس المعنى و الشروط والمراحل وسنبرز ذلك من خلال عرض النماذج التالية:

1 - 1 نموذج ف.ج دولنشير:

'"عملية التحديد الإجرائي للأهداف التربوية تعتبر بالنسبة لهذا الباحث عملية إعداد وترتيب وتصنيف وتحديد لتلك الأهداف ولذلك فإنها تمتد عبر مراحل متميزة ومحددة وهذه المراحل هي:

مرحلة تحليلية:

في إطارها يتم تحليل الغايات التربوية التي غالبا ما تأتي على شكل مبادئ عامة الى مجموعة من المرامي التي تعتبر عن مستوى اقل من العمومية والتجريد.

مرحلة تصنيفية:

وفي إطارها يتم اللجوء إلى صنافة معينة قصد إبراز ما تنطوي عليه الأهداف التربوية من أبعاد عقلية أو وجدانية أو نفسية حركية.

المرحلة الإجرائية:

وفي إطارها يتم ترجمة الأهداف إلى أهداف إجرائية وتعين بنوع كبير من الدقة الأنشطة التعليمية المباشرة التي سيجري تنفيذها في الفصل بين المدرس و المتعلم." (ف.ج دولنشير مرجع سابق ص100-101)

1- 2- نموذج كيتلي:

يقترح كيتلي في نموذجه ثلاث مراحل للتحديد الإجرائي للأهداف التربوية وهي:

الأهداف العامة:

وهي ما يتوفاه التعليم بعد فترات طويلة نسبيا من الممارسة التربوية.

الأهداف الخاصة:

وفيما تحدد نوعية الأنشطة التربوية الواقعية التي ينبغي أن تمارس في وضعيات تعليمية ملموسة.

الأهداف الإجرائية:

وتحدد نوعية السلوك التي سيكتسبها المتعلم في ظروف و شروط محدد وقد تأتي على شكل سلوكيات نهائية أو سلوكيات وسيطة أو سلوكيات مكتسبة سابقا وضرورية لما سيكتسب لاحقا.

1 -3 نموذج بيرزيا:

يفترض التحديد الإجرائي للأهداف التربوية حسب"بيرزيا" التحقيق المتتالي لعمليتين متتاليتين هما: الاشتقاق والتخصيص.

1-3-1 الاشتقاق:

يتمثل في تحديد المجال الإجرائي أين يكون انجاز هدف معين بتقليص متتال للغايات إلى مراسم وهذه الأخيرة إلى أهداف خاصة وتتطلب هذه الخطوة إجراءين:

أ- الانتقاد:

حيث تنتقي الأهداف مع الاحتفاظ بالعينة المتوخاة والمنسجمة مع المعايير.

ب- التنظيم:

يتم تحويل الأهداف المختارة إلى أهداف عامة ينبغي تنظيمها وفق مجالات الشخصية على شكل أهداف سلوكية ووجدانية وحس حركية حسب مقولات متدرجة في سلم عمودي وفق المهارات والقدرات.

2-3-1 التخصيص:

يتمثل في تحديد محتوى دراسي ملموس يتحقق وينجز بواسطة هدف عام فهي العملية التي يبدأ عمل المدرس ويتطلب الأمر أن تتحول الأهداف العامة إلى أهداف خاصة ثم إجرائية تتعلق بإنجازات ودروس التلاميذ وذلك انطلاقا من إجراءين أساسيين:

أ) تحديد الأهداف الخاصة:

عن طريق ربط الهدف العام(للمادة) بمحتوى دراسي معين

ب) صياغة الأهداف الخاصة صياغة إجرائية:

بكيفية قابلة للملاحظة ولقياس."نكتفي في الهدف الخاص بوصف السلوك النهائي الذي يتضمن شروط الأداء والمعايير وأما الفعل الإجرائي فيكون بوصف السلوك النهائي المتعلم بالإضافة الى معايير الإتقان وشروط الانجاز" (عبد اللطيف الفارابي عبد العزيز مرجع سابق ص38)

ويتعامل المدرس مع مستوى الأهداف الخاصة ومستوى الأهداف الإجرائية.

2 - تقنيات أجرأة الأهداف التربوية:

إن الصياغة الإجرائية للأهداف التربوية تقتضي تحديد المكونات الأساسية التي يتضمنها الهدف الإجرائي وقد وقع حولها اختلاف حدده بيرزيا بتيارين:

أ- تيار يتخذ مفهوم الانجاز السلوكي كمكون أساسي في صياغة الأهداف الإجرائية الذي يقوم على الفكرة القائلة بضرورة ترجمة مضامين التعليم كلها إلى سلوكات قابلة للتحقيق عند المتعلم وبالتالي نبذ كل المضامين والعمليات التي لا تقبل تلك الترجمة وهي فكرة ترتبط بالنظرية السلوكية التي تعتبر التعلم عملية تغيير في سلوك الفرد.

ويقصد بالانجاز السلوكي ما يتمكن الفرد من تحقيقه هنا من سلوك محدد يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأكبر قدر من الوضوح والدقة.

ب- تيار يعتبر معيار القدرة جانب السلوك مكونا أساسيا في صياغة الهدف الإجرائي وينطلق هذا التيار من الفكرة انه لا يمكن اعتبار السلوك كموضوع وحيد للتعلم والتأكيد على استحالة ترجمة لكل مضامين التعليم إلى سلوكات قابلة للملاحظة والقياس وهنا أنصت اهتمام الباحثين على إبراز أهمية القدرة التي تعكس البعد الكيفي والدائم في موضوعات التعلم والذي يتمثل أساسا في العمليات وطرق تنظيم المعارف والمعطيات والقدرات النفسية المتنوعة.

2-1 تقنيات أجرأة الأهداف بالاعتماد على مقياس الانجاز السلوكي:

قصد تسهيل عملية التعليم وضع الباحثون في علوم التربية تقنيات مساعدة تمكن من تحديد الأهداف الإجرائية وذلك من خلال إبراز العناصر التي يجب يتقيد بها المدرس حين صياغة للهدف الإجرائي حتى يستوفي جميع مواصفات الأجرأة من بين هذه التقنيات نذكر مل يلي:

2-1-1 تقنيات ماجر: وتتضمن ثلاثة عناصر أساسية:

أ)- السلوك المراد انجازه:

أي ما هو الانجاز الذي سيقوم به التلميذ للبرهنة على انه قد توصل إلى الهدف باستعمال فعل سلوكي واضح يترجم بدقة ما نريده من التلاميذ ومن خصائص هذه الأفعال أنها تقبل التأويل وسنعرض قائمة الأفعال السلوكية في الفصل الخاص بصنافات الأهداف التربوية.

ب)- وصف شروط وظروف التي سينجزها فيها السلوك:

أي ما هي الشروط المتطلبة من التلميذ عند الانجاز أو في الانجاز ذاته وغاليا ما يتم هذا التحديد أما بتزويد التلميذ بمجموعة من المعلومات الإضافية أو من المسائل أو التجهيزات التي تساعده علة انجاز السلوك أو بحرمانه من تلك الوسائل والتجهيزات.

ج)- المعايير التي تمكن من تحديد مستوى الانجاز أو درجة الإتقان:

أي التي تسمح بتحديد مقاييس المستوى الذي يتطلب من المتعلم تحقيقه والى نوعية الأداء المطلوب التي تبين ما إذا كان المتعلم قد تمكن من الهدف أم لا.

2-1-2 تقنية هارمون:

حلل هارمون تقنية ماجر وأثرها بإضافة عناصر جديدة يمكن تجزئتها للمكونات التي اعتبرها ماجر ضرورية في صناعة الأهداف الإجرائية وترتكز تقنية هارمون على أربعة شروط أساسية هي:

أ- الإعلان عن الانجاز:

"ويتم ذلك أساسا من خلال استعمال فعل سلوكي دقيق ومن خلال الإحالة على محتوى معين من المحتويات المدرسية كأن يرمي التلميذ (فعل سلوكي) جلة حديدية (مادة التربية البدنية)

ب- تحديد شروط الانجاز:

على المدرس أن يدلي بمعلومات واضحة حول:

- الأدوات والتجهيزات المادية التي يسمح باستعمالها.
- الأدوات التي لن يسمح باستعمالها.
- شروط الوسط الذي سيؤثر على انجاز التلميذ.
- الشروط البدنية المطلوبة.

ج- وصف الانجاز:

وضع هارمون تصنيفا لنوع الانجاز الذي يمكن أن يقوم بها المتعلم في اغلب المواد ويتكون هذا التصنيف من ثلاثة أنواع من الانجازات.

- **الانجازات الشفوية:** تشير إلى تغيرات سلوكية شفوية مرتبطة بالغة كتابيا أو كلاما
- **الانجازات البدنية:** وتشير إلى انجازات حركية صادرة عن البدن تأثر على المحيط العام للمتعلم.
- **انجازات موقفية:** وتتعلق بالسلوكيات (الشفوية أو الحسية- الحركية) التي تتميز بكونها تعتبر عن تقييم شخصي بالرفض أو القبول بالرجوع إلى قيمة أو معيار أخلاقي أو منطقي أو جمالي محدد.

د- **مقياس النجاح:**

وهو الياس الذي يسمح بالحكم علة الانجاز الذي قام به المتعلم وذلك من خلال وصف معالم أو مظاهر الانجاز الذي سيتم قبوله من طرف المدرس ويمكن أن تكون هذه المقاييس متنوعة حدد هارمون بعضها كما يلي:

أ- المدة الزمنية المخصصة لتحقيق الانجاز.

ب- كمية الأسئلة التي استطاع المتعلم أن يجيب عنها في اختبار ما.

ت- التحديد المباشر للجواب أو الانجاز المطلوب والمقبول.

ث- الحكم على الانجاز الشخصي الذي سيحكم على مدى التوصل إلى الانجاز المقبول.

2-2 تقنيات الاجرأة بالاعتماد على مقاييس القدرة:

ينطلق أصحاب هذا الاتجاه من رفض صريح لتفتيت موضوعات التعلم وحصرها في مجرد سلوكيات جزئية مطلوبة لذاتها و لا يمكن تعميمها خارج الظروف التي أنجزت فيها أو في إطارها، وقد أنصت اهتمامهم من جهة على إبراز أهمية العمليات الأخرى غير سلوك كالبعد الكيفي و طرق تنظيم المعارف والمعطيات ومن جهة أخرى بيان الخصائص التي يتميز بها معيار القدرة عن معيار الانجاز السلوكي والتي تتمثل في:

- خاصية الاستمرارية والديمومة.
- خاصية عمومية القدرة.

- خاصية التناسب مع بنية الشخصية البشرية(عقلية و وجدانية نفسية حركية) وطبيعية النمو.
- القدرة أكثر اكتمالا من السلوك الذي يعد جزئيا.
- القدرة شرط من شروط التي تسهل عملية تعلم قدرات أكثر تطورا وتعقيدا.

1-2-2 تقنية جليفورد:

بني جلي فورد تقنيته الثلاثية الإبعاد لتحديد الأهداف الإجرائية على اقتباس نظريته حول طبيعة الذكاء البشري وعمله بني على ثلاثة مكونات أساسية وهي:

1- العملية المستهدفة في إطار العملية التعليمية.

1-1 عملية التعرف: هي القدرة على اكتشاف موضوع سبقت معرفته في الماضي.

1-2 عملية التذكر: وهي القدرة على تسجيل وخزن المعارف و المعطيات و التمكن من إعادة استحضارها في فترات زمنية متباعدة.

1-3 الإنتاج المماثل: و تشير هذه العملية إلى تمكن الفرد من إنتاج معارف ومعطيات أو مواقف بلغته أو بطريقته الخاصة دون أن يحمل ذلك الإنتاج سماته الشخصية.

1-4 الإنتاج المغاير: ويتمثل في القدرة على إنتاج معارف أو نظريات أو منتوجات فنية أو سلوكية تتميز بنوع من الأصالة.

1-5 الحكم: وهي القدرة على تقييم الأشياء أو الموضوعات و إدماجها في إطار نسق متكامل من القيم.

2- **المحتوى:** ويتشكل من أربعة أصناف أساسية من المحتويات

1-2 المحتويات الشخصية: وهي محتويات مرتبطة أكثر بمجالات الإدراك السمعي البصري واللمسي.

2.2- المحتويات الرمزية: وهي عبارة عن مجموعة من الإشارات التي تشير إلى مدلولات محددة في حد ذاتها.

3.2- المحتويات السيمانطيقية: وتشير إلى جل المعطيات الدالة والتي تأتي على شكل خطابات متنوعة أو على شكل مفاهيم أو وسائل شفوية أو مكتوبة.

4.2- المحتويات السلوكية: جل المعطيات التي تتدخل في التعاملات البشرية و التفاعلات بين الأشخاص.

3- المنتوجات: وتعتبر المنتوجات في نظر جلي فورد عن النتائج التي تسفر عن نشاط الذكاء المنصب على محتويات محددة وتأتي المتنوجات على شكل:

1.3 وحدات أو عناصر متميزة.(Éléments)

2.3: **فئات** (classes) كالمفاهيم.

3.3:علاقات: أي ما يمكن من جمع الوحدات

4.3 **انساق:**(systèmes) أو النظريات أو المذاهب والتي هي عبارة عن تركيبات متنوعة من الوحدات.

5.3: **تحولات أو تحويلات:** وهي نوع التغيرات أو التعديلات أو النقلات.

6.3: **المتر تبات**(implication) و تشير إلى ما يمكن أن يترتب عن وحدات معينة من تعميمات مختلفة" (الأهداف التربوية. مرجع سابق ص 114 195 116)

وتطبيق تقنية جيلي فورد في تحديد الإجرائية يفرض على المدرس أن يتضمن هدفه ثلاثة مكونات أساسية:

- **العملية:** وهو نوع العملية العقلية المستهدفة(تذكر إنتاج حكم)
- **المحتوى:** ما هو نوع المحتوى الذي ستمارس عليه العملية (شخص "رموز دلالات...)
- **المنتوج:** ما هو المنتوج الذي سيترتب على نشاط العملية وفق محتوى ما (عناصر علاقات انساق)

2-2-2- تقنية دينوا(d'HAINAULT): اقترح دينو لصياغة الأهداف الإجرائية تقوم على أساس الإدماج بين مقاييس الانجاز السلوكي ومقاييس القدرة فهي إذن تصلح لقياس الانجازات العاجلة مثلما تصلح لقياس القدرات البعيدة المدى وتتضمن هذه التقنية سبعة مكونات أساسية هي:

1-**موضوع الانطلاق:** وهو المستوى أو المعطى المقترح أو المطلوب الانطلاق منه في الانجاز.

2-**سياق الموضوع:** وهو الخاصية التي يتميز بها هذا الموضوع الذي سينطلق منه التلميذ.

1- النشاط الملاحظ: وهو السلوك الذي سيقوم به المتعلم على شكل انجازات.

2- ظروف النشاط: وهي نوعية الشروط المفروضة أو المتطلبة في الانجاز.

3- منتوج النشاط: وهو ما يستنتجه المتعلم من خلال انجازه أو نشاطه.

4- سياق المنتوج: وهو الإطار الذي يدخل فيه المنتوج و مواصفاته.

5- شروط النجاح: وهي درجة الإتقان والنجاح في الإجابة (المعايير). (1- عبد اللطيف الفارابي و عبد العزيز الفرضاف. كيف ندرس بواسطة الأهداف ص58)

3 - مستويات الأهداف:

استخدم المربون عددا من المفاهيم التربوية التي تشير إلى الأهداف بمستوياتها المختلفة و مع ذلك فانه من الصعب التميز بين هذه المفاهيم أحيانا نظرا لاستخدامها من وقت إلى أخر ليدل كل واحد منها على مشابه للأخر، ويشير بيرزيا (por Birea.p11 MCASHAM cité)

(MC ASHAM) انه أحصى في إطار الأدب الانجلوساكسوني على ست وثلاثين (36) تسمية للمستوى الإجرائي فضلا عن التسميات التي تحتويها الآداب الأخرى وبالأخص الفرنسية منها و العربية. ولقد تبين انه استعملت لنفس المفاهيم (الأهداف) تسميات جاءت غالبا متناقصة ويظهر عليها الاصطناع أن هذا التنوع في حقيقته لا يتعلق بتعدد الأهداف بهذا القدر ولكن بتسميات يحاول كل باحث أن يضعها في المستوى الذي يتكلم عنه.

يعتبر العمل التربوي ممارسات تجري في مستويات عدة مختلفة تبدأً بالتفكير النظري(التنظير) و تنتهي بالممارسة اليومية الفعلية داخل القسم و من جهة أخرى فان الأهداف تختلف باختلاف المدة الزمنية التي تفصل بين لحظة حدوث التعليم ولحظة بلوغ الهدف فبعض الأهداف تتحقق في حصة واحدة وبعضها يدون فترة كاملة قد تدوم شهرا أو ثلاثيا أو سنة دراسية أو طورا كاملا أو المسار الدراسي كله.

ويلاحظ في هذه المستويات تدرج الأهداف التربوية من العام إلى الخاص و من المجرد إلى المحسوس ومن النوايا العامة الانجاز الفعلي الذي يتجلى في ما يحصل عند التلاميذ من تغيير فكري وجداني ونفس-حركي.

ويمكننا أن نقدم نماذج من بعض التصفيات للأهداف حسب مستواها كما سطرها جماعة من الباحثين في كتابهم "الأهداف التربوية" (مرجع سابق ص76) ثم نقدم التصنيف المتبني في المنظومة الوطنية بشيء من الشرح والتفصيل.

3-1- تصنيف دانيلا هاملين (DANIEL HAMELINEM):

1- الغايات.

2-المرامي.

3- الأهداف العامة.

4 - الأهداف الخاصة (الإجرائية)

2.3- تصنيف روانتري (ROWNTREE):

يتضمن هذا التصنيف ثلاثة مستويات:

أ- أهداف المدى الطويل:

وهي التي يمتد أثرها السلوكي إلى ما بعد القسم وتكون بمثابة الأسس اللازمة لاكتساب مهارات أخرى لاحقا هذه المهارات هي من النوع الذي لا تطفي فيه حصة زمنية تعليمية واحدة كما انها لا تتعلق بمقرر دراسي فقط بل تشمل مجالات متعددة.

ب- **أهداف منهجية:**

وهي أهداف تتعلق بأنواع البحوث وتنظيم المعلومات و المعارف"وتأويلها" ولهذا النوع من الأهداف خاصية الاستمرار طويلا رغم الطابع الادواتي الإجرائي الذي يظهر عليه والمتمثل في المهارات العملية التي تجعله قابلا لان ينجز في وقت أقصر مما في المستوى الأول.

ج- أهداف المضمون:

وهي تلك المتعلقة بحصص تدريسية محددة حيث يمكن بلوغها في مدة زمنية ومضمون ضيقتين أنها بمعنى أخر الأهداف التي لا تحتاج إلى وقت طويل نسبيا ولكنها تحتاج مضمونا محددا.

3.3- تصنيف كيتلي (Ketelé):

يقترح كيتلي تصنيفا أخر يشمل ما يلي:

أ- الهدف العام:

هو الصبغة الأكثر عمومية مما هو مرصود من خلال حصة تعليمية أو قصيرة نسبيا.

ب- **الهدف المخصص:**

ويعني الصيغة التي تخصص بدرجة اقل عمومية هدفا معلنا في مستوى عال وهو ما يقصد به استخراج أهداف أكثر دقة وتحديدا من تلك التي سميت "أهدافا عامة" واشتقاقها منها.

ح- **الهدف الإجرائي:**

وهو ما تعبر عنه الصفة التي تصف هدفا في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة حسب شروط محددة وحسب مرحلة التعليم أين يتم تحقيق السلوك الملاحظ.

وتتكون الأهداف من ثلاثة أنواع هي:

1- **الأهداف الختامية:**

وهي الأهداف التي ينوي المدرس الوصول إليها في نهاية حصة تكوينية أو عند جزء منها.

2- **الأهداف الوسطية:**

وهي الأهداف الإجرائية التي باكتسابها نستطيع التقدم نحو بلوغ الأهداف الختامية.

3- الأهداف المكتسبة مسبقا:

وهي التعبير الذي يدل على إجرائي ختامي يعتبر كشرط ضروري لإتقانه.

4.3- تصنيف دور مهلير (DRUMHELLER)

إضافة إلى تمييزه بين الأهداف الإجرائية التي تحدد معناها بنفس التحديد عند كيتلي وماجر يقوم بأحداث تفريع أخر داخل هذين النوعين و هي:

أ- مركبات الأهداف: (LES COMPLEXES D'OBJECTIFS)

ويقصد بها الأهداف التي نريد بلوغها عندما نتابع انجاز مجموعة من الأهداف الوسيطية فننجز مهارات شمولية معينة تتم بعد عملية تعليمية أو مجموعة من العمليات

ب- الأهداف المساعدة:(LES SOUS OBJECTIFS)

وهي تلك الأهداف الإجرائية التي نحصل عليها عند تجزئ" مركب الأهداف" وبمعنى أخر أن الأهداف المساعدة هي التي نشقها من مركبات الأهداف لنرتبها قصد بلوغ هذه الأخيرة

ج- الأهداف المعزولة:(LES OBJECTIFS ISOLES)

وهي تلك التي تكون بدورها الأهداف الوسيطية وتكون مساهمة في تحديدها وإخفاء المعني والقبول عليها إلا أنها لا تكون ضرورية في بلوغ مركبات الأهداف بل أن مداها لا يتعدى حدود الأهداف المساعدة.

خ- الاهداف المطلوبة مسبقا:(LES OBJECTIFS PREREGUIS)

أنها الأهداف المتعلقة بمهارات أو قدرات سابقة تم تحقيقها في مناسبات تعليمية سابقة على التي نعتزم القيام بها في الحاضر ولكننا نكون ملزمين بالرجوع إليها من اجل استعمالها في بلوغ مركبات الأهداف.

5.3- التصنيف المبني في المنظومة التربوية الوطنية

تصنيف سيزار بيرزيا (CESAR BIRZEA) (finalités) مستوى التنظير

المستوى العام مستوى التسيير

المستوى الخاص مستوى التنفيذ

أ- الغايات:

تمثل المستوى الأول للأهداف وهي عبارة عن ضيع تعبر عن المقاصد العامة التي تريد التربية أن تحققها والتي تؤطر العمل التربوي من أعلى مستوياته إلى أدناها.

تستند الغايات إلى مبادئ وقيم فلسفية واجتماعية تكون في مجموعها الإطار الايدولوجيا للمجتمع، أو هي "تصريح بمجوعة المبادئ المحددة لهوية المجتمع والتي توضع على أسسها الخطوط العريضة للمنظومة التربوية" ويقول دانيال

هاملين: "هي تأكيد مبدئي يتعرف المجتمع (أو جماعة اجتماعية معينة) من خلاله على قيمة ويمررها عبره.أنها (الغاية) النظام التربوي المخطط له بطرق التعبير عن الخطاب التربوي.

نجد هذه الغايات في المنظومة التربوية الوطنية محدد في الأمر 35/76 المؤرخ في 16 افريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين في مادته الثانية تحت عنوان "مبادئ أساسية" والتي تتمثل في:

رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي (الأمر 35/76 المتعلق بتنظيم التربية و التعليم للجمهورية الجزائرية (المادة 2-3))

تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.

- اكتساب المعارف العامة العملية و التكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

إن الغايات مقاصد بعيدة المدى تحتاج لبلوغها مدة زمنية طويلة قد تستغرق عمر النظام التعليمي كاملا أو أكثر كما يجدر بنا أن نشير إلى أن الغايات ليست واحدة لدى جميع البلدان فهي تختلف من مجتمع إلى أخر وان كانت نشترك جميعها في بعض المبادئ والقيم الإنسانية العليا كالعدالة و المساواة واحترام الإنسان و الديمقراطية .....فهي تتسم بالتجريد والمثالية و الطموح وتصف نواتج حياتية مرغوبة و تصل بالحياة أكثر مما تتصل بالقسم و الممارسة التربوية ومهما تنوعت هذه الغايات واختلفت فإنها في مجموعها تجيب عن السؤال الأكبر في التربية:"أن من نوع الإنسان نريد أن نكون."

باعتبار أن الغايات التربوية لها علاقة بالتاريخ والثقافة و الايدولوجيا و أن النظام التعليمي هو أداة للتنشئة الاجتماعية فان المقرر الأول لهذه الغايات هم أصحاب القرار السياسي و النماذج التي تبنى من خلالها الغايات التعليمية كثيرة و متنوعة بتنوع الأنظمة السياسية و الاجتماعية من ديمقراطية و غر ديمقراطية رأسمالية و اجتماعية والذي يهم في هذا التنوع هو مقدار أو اتساع أو ضيق هامش المشاركة الفعلية لمختلف العناصر الاجتماعية المكونة للدولة.

ب- المرامي:

هي أهداف ترتب في الدرجة الثانية بعد الغايات كونها تشتق مباشرة منها و هي أقل عمومية وشمولية من الغايات وأكثر وضوحا منها وتعتبر في مضمونها عن نية المكون أو واضع البرامج و يعرفها دانيال هاملين بأنها:"التعبير الذي يحدد عموما المقاصد المتبعة سواء من طرف مؤسسة أو منظمة من المنظمات أو من طرف شخص معين من خلال برنامج أو فعل تكويني محدد أنها الهداف التي تجيب عن السؤال: ماذا نريد (دانيال هاملين مرجع سابق ص96)

إن التحول إلى مستوى المرامي هو ارتقاء إلى مستوى على درجة نوعية من التحديد سواء من حيث الشمولية أو من حيث الزمن المخصص أو المضامين التي نبلغها بها فهي إذن ترتبط بالنظام التعليمي وتظهر على مستوى التسيير التربوي لتحقيق غايات السياسة التربوية تترجم عادة في مخططات عمل و برامج و مقررات تحدد ملمح التلميذ وتصف نواتج التعليم كله أن المرمى يمثل ترجمة عملية للغاية.

وقد حدد دولانشير للمرامي معايير أهمها:

- منسجمة مع الغايات
- ملائمة لعلم النفس التربوي
- مكتسبة طابع القبول المادي والعاطفي.
- مراعية لقدرات المتعلم ومهاراته.
- مفضية إلى الأهداف العامة.

فمرامي المدرة الأساسية نجدها محددة في الأمر 35/76 من خلال ما تنص عليه المادة 25 ومنها على سبيل المثال ((الأمر 35/76 مرجع سابق (المادة 25)))

- **توفر المدرسة الأساسية:**

- دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرا.
- تعليما يتضمن الأسس الرياضية والعلمية يمكنهم من التحليل وفهم العا لم.
- تربية مدينة سياسية وممارسة منظمة لأحد النشاطات الرياضية.

ج- **الأهداف العامة:**

مع الأهداف العامة ندخل في مجال انجاز التعلم ويعرفها هاملين بأنها "إعلان عن مقصد بيداغوجي يصف في شكل قدرات للمتعلم إحدى النتائج المأمولة من قترة تعلية"دانيال هاملين- مرجع سابق ص98) فالأهداف العامة تشتق من المرامي وتصف النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من مقرر أو جزء من برنامج خلال فترة زمنية محددة فهي تشير إلى القدرات والمهارات و المواقف التي نريد تنميتها وتطويرها عند المتعلم تصاغ على شكل مقترحات تعبر عن المضامين الرسمية الواردة بصدد مادة من المواد تنجز في مستوى من المستويات ويكون على المدرس أن يشتق منها الأهداف الخاصة بدروسه و لا تحتاج أن تكون متوفرة على كل شروط الصياغة الإجرائية ويقول هاملين عن الهدف العام:" انه هدف تربوي لقيط سيء الإجرائية الموضوعة من طرف تقني التربية.(جماعة من الباحثين: الأهداف التربوية) (1Espace_réservé)

ويتميز هذا المستوى من الأهداف عن غيره بكونه:

- يسمح بحصر التفكير في الفعل التعليمي وتخطيطه
- يمكننا من فهم وتمييز ما نريد تحقيقه من مقرر دراسي.
- يفرض علنا التقيد بالمدة الزمنية المطلوبة لتحقيقه.
- يمكن من معرفة القدرات التي سيكتسبها المتعلم من نهاية الفترة المحددة.
- يسمح لنا بصياغة الأهداف الخاصة.

يعلن عن الأهداف العامة عند بداية وضع منهاج أو مقررات دراسية وهكذا يمكن الاطلاع عليها في مقدمة الكتب التي تقررها المصالح المركزية (وزارة التربية) أو تبعث مع النشرات و المذكرات والتوجيهات الرسمية التي ترسل إلى المدرسين.

ومن أمثلة الأهداف العامة نذكر الأهداف العامة للتربية البدنية في الطور الثالث من المدرسة الأساسية (منهاج التعليم الأساسي للطور الثالث التربية البدنية و الرياضية (2Espace_réservé).

المجال الوجداني:

1- معرفة الذات وقبولها

2- البحث عن قبول و احترام الآخرين

المجال المعرفي:

1- التحلي بمسعى حل المشاكل

2- التقييم للتدخل بفاعلية

المجال الحسي حركي:

1- بذل مجهودات بأشكال و بوتيرات و أماد مختلفة (تدرات اللياقة)

2- تنسيق و تسلسل حركات الإتقان(قدرات تنسيقية).

د- الأهداف الخاصة:

تشتق من الأهداف العامة و هي عبارات على درجة عالية من التحديد يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية " الظاهرية" ويعرفها كيتلي يقوله:"هو الصيغة التي تخصص بدرجة أقل عمومية هدفا معلنا في مستوى عال(جماعة من الباحثين: الأهداف التربوية – مرجع سابق ص94)

يمثل هذا النوع من الأهداف المستوى الذي يتعامل به ومعه المدرس إذ يحدد الأهداف التي يريد الوصول إليها في كل درس وهي ترتبط بانجازات خاصة بكل درس وبتعبير أخر فهي نوايا التعلم من خلال درس معين أو جزء من المحتوى التعليمي.

ويفهم من ذلك أن الهدف الخاص يصف مقصدا تربويا لا يحمل إلا وجها واحد للتأويل و الفهم يتحقق عند قيام المتعلم بنشاط محدد من خلال سلوك قابل للملاحظة كما يصف أيضا المستوى المتوخي الذي يبنى فيه العمل التعليمي ألتعلمي سواء في حصة واحدة أو خلال وحدة تعليمية.

ومن أمثلة الأهداف الخاصة في التربية البدنية والرياضية:

المجال الحس حركي:

- أن يكون التلميذ قادرا على التنقل بسرعة.
- أن يكون التلميذ قادرا على التنقل بعيدا في المسافة.
- أن يكون التلميذ قادرا على التنقل بالمراوغة.
- أن يكون التلميذ قادرا على القفز إلى الأعلى.

هـ- الأهداف الإجرائية:

يأتي الهدف الإجرائي في أخر سلم تدرج الأهداف التربوية ونحن نصادفه تحت تسميات مختلفة إذ يعرف بالأهداف التعليمية المباشرة نظرا لارتباطه المباشر بالتلميذ وقدراته كما يعرف باسم الأهداف السلوكية باعتباره يحدد السلوكيات المختلفة التي نريد تعليمها للتلميذ وهذا الاختلاف في تسمية نلاحظه أيضا في اختلاف التعاريف التي قدمت ول الهدف الإجرائي وان كانت جميعها تتفق وتلتقي في نقاط مشتركة منها: انه يقيس قدرة و سلوك المتعلم وان صياغته يجب أن تكون صريحة واضحة و قابل للملاحظة والقياس ويتوفر على شروط ومحكات الانجاز.

وعليه فقد عرفه ماجر يقوله: "هو وصف المجموعة من السلوكيات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام به على قدرته أما ( ) فيعرف الهدف الإجرائي بقوله:"الهدف هو ما ينبغي إن يعرفه التلميذ أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين يتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى التلميذ والذي سيوصف بصيغة سلوك مقياس (ذكره عبد اللطيف الفارابي و آخرون، كيف تدرس بواسطة الأهداف سلسلة علوم التربية،2 ص30)

ولعل أدق تعريف للهدف الإجرائي هو تعريف تايلر الذي يحدده بكونه" نتيجة تفتيت الهدف العام إلى مجموعة صيغ تكون صالحة كأهداف إجرائية إذا توفرت فيها الشروط الأربعة التالية:

1- أن يصف الهدف بصياغة وحيدة المعنى للمحتوى التعليمي.
2- أن يصف الأداء الذي سيقوم به المتعلم في شكل سلوك يلاحظ.
3- أن يحدد الشروط (الظروف) التي يتحقق في إطارها السلوك.
4- أن يحدد المستوى النهائي للأداء"معايير تقويم الأداء.

ومن التعاريف السابقة نصل إلى نتيجة تتمثل في كون الهدف الإجرائي:

هي عبارة تكتب للتلميذ تصف ما يمكنه القيام به بعد نهاية فترة تعليمية و يكون على شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس.

إذن الهدف الإجرائي هي صياغة سلوك تتصف بالوضوح قابلية الملاحظة متوفر على شروط الانجاز ومعيار الإتقان.

4 - مواصفات الهدف الإجرائي:

1.4- مواصفة الوضوح:

يعتقد تايلر في هذا المجال أن ما ينبغي أن يتميز به المدرس الهادف هو قدرته على إضفاء مواصفة الوضوح على صيغة الهدف و يؤيد هذه المواصفة ماجر عندما يتوجه إلى المدرسين الذين يريدون تحديد أهداف لدروسهم قائلا:" إذا رغبتم في تحضير الدرس....عليكم بتحديد أهدافكم بوضوح.

إن توفير مواصفة الوضوح يساعد على بلوغ الهدف و ليس هذا الشرط سوى استعمال المدرس لأفعال سلوكية تحدد بدقة نوع السلوك"الذي سيحققه التلميذ في نهاية الدرس.

تحديدا لا يترك المجال لأي تأويل أن هذه الدقة يحققها المدرس بالإجابة على السؤالين التاليين:"ماذا أريد أن أحققه في سلوك التلميذ"(محمد شارف سرير في محمد بوعلاق- الهدف الإجرائي-بتميزه وصياغته-قصر الكتاب-البليدة 1999 ص121) وما الذي"سيكون التلميذ قادرا على فعله أو معرفته أو ما سيكون عليه بعد نهاية تعليم معين

يعتبر وضوح الهدف عن قدرة المدرس على اختيار الأفعال التي لا تدع مجالا للتأويلات المختلفة من جهة و يعتبر من جهة ثانية عن قدرته على تأسيس تقويمه لسلوك التلميذ انطلاقا من الهدف المحدد و من اجل تذليل الصعوبات التي قد تعرض المدرسين بخصوص هذه المواصفة وضع (METESSEL1969) بقائمة من الأفعال السلوكية تجعل صيغة الهدف أكثر وضوحا وأكثر قابلية للملاحظة من غيرها وستقدم هذه القائمة في صيغتها العربية في الباب المتعلق بالصنافات.

2.4- مواصفة القابلية للملاحظة:

إنها المواصفة الثانية للهدف الإجرائي ويوضحها ماجر عندما يتوجه مرة أخرى إلى الدرسين يقوله: "أنكم لا تستطعون تحديد ذكاء أو قدرات التلاميذ إلا بملاحظة بعض مظاهر سلوكه أو انجازاته و يدل مفهوم السلوك عند ماجر عن كل فعل ظاهر و بين وجلي ويؤكد ميشل بارلو هذه المواصفة"بقوله:"ينبغي أن يصاغ الهدف الإجرائي بألفاظ سلوكية ملاحظة"(بارلو في محمد بوعلاق مرجع سابق-ص122)فلا شك أن السلوك الملاحظ هو ما يجسد القدرة المستهدفة إذ أن تجسيد القدرة في سلوك ملاحظ أمر ضروري بالنسبة لتقويم التعلم انطلاقا من هذا المعنى تعد"مواصفة القابلية للملاحظة."شرطا جوهريا لإضفاء صبغة الإجرائية على الهدف أما السؤال الذي على المدرس الإجابة عنه لتحقيق هذه المواصفة هو: "ما هو السلوك الملاحظ الذي سيستدل به المعلم على درجة تحقق الهدف؟."(.(3Espace_réservé

ويعد توفير هذه المواصفة في صبغة إجراء يساعد المدرس في:

1- لتعرف على نوع الانجاز

2- تسجيل التغيرات التي تحدث على مستوى سلوك التلاميذ.

3- تجسيد القدرات المستهدفة(المعلم يرى.....المعلم يسمع.....المعلم يلاحظ)

4- إجراء تقويم مباشر لمظاهر الانجاز المنشود أو بعبارة أوضح تقويم مظاهر القدرة أو الخاصية أو المهارة المنشودة.

وفي نفس هذا السياق يحذر بارلو"من اعتبار إضفاء نواصفة القابلية للملاحظة على الهدف مجرد جناس أو طباق لغويين بل أن الانشغال هنا يتعلق بما تسمح به المواصفة من تسهيلات مرتبطة بالتقويم لتجاوز الصعوبات المتعلقة بأجرأة الهدف وجعله ملاحظا." (محمد بوعلاق- مرجع سابق ص123)

3.4- مواصفة شروط الانجاز:

إنها المواصفة الثالثة والتي تعد مطلبا أساسيا في صيغة الهدف الإجرائي و هي تعني عند ماجر" وصف الشروط الضرورية لإيجاد الأفعال التي لن تكون مقبولة كأدلة على أن التلميذ قد بلغ الهدف" ولكن ما هي هذه الشروط الضرورية إنها فقط الظروف التي سيقوم التلميذ السلوك ضمنها و يرى محمد الدريج أن الأمر يتعلق بالظروف التي يمكن حصرها في

الديداكتيكية والشروط الموضوعية والمادية "التي سترافق ظهور السلوك المستهدف"(محمد الدريج في (محمد بوعلاق- مرجع سابق ص124)أما دولا نشير فيري مع غالييه أن هناك"شروط أخرى موازية وهي تلك المتمثلة في الحالة النفسية للتلميذ أثناء الدرس." (دولا نشير-مرجع سابق ص247)

وإذا رجعنا إلى ماجر فإننا نجده يقول بخصوص هذه الشروط" أنها تحديد للشروط الهامة التي سيظهر في إطارها السلوك المستهدف المعطيات أو القيود أوهما معا ويوضح دولا نشير تلك الشروط التي تحدث عنها ماجر فيما يلي:

- المعلومات التي يمكن أن يستند إليها التلميذ.
- الأشياء المحظورة على التلميذ أثناء الانجاز.
- هل هناك مهارات معينة يريد المتربص تنميتها أو إقصاءها عند التلميذ.
- الأدوات والتجهيزات التي يسمح للتلميذ باستخدامها.
- الأدوات التي لا يسمح له باستخدامها.
- شروط الوسط الذي سيؤثر على سلوك التلميذ (عمل فردي في أفواج....)
- التصريح بالمدة الزمنية(أداء مهارة معينة في معينة في مدة كذا.....)

أما السؤال الذي يساعد على تحقيق هذه المواصفة هو:" ما هي الشروط التي سيحقق في إطارها السلوك."(نفس المرجع ص137)

أما بخصوص إدماج الشروط النفسية إلى جانب الشروط الديداكتيكية و المادية في الصيغة الهدف الإجرائي فهو عمل مازال لم بنضج بعد لاستثماره في بيداغوجية الأهداف بالرغم من المجهود المبذول من غالبية وميريل في هذا المجال حيث أنهما حاولا إدماج شروط نفسية صياغة الهدف الإجرائي إلا أن التركيز لا يزال قائما على إدماج الشروط البيداغوجية ولتوضيح عملية إدماج الشروط النفسية يمكن القول أن الهدف الإجرائي ينبغي أن يبدأ بعبارات مثل: انطلاقا من الوضعية.....يكون التلميذ قادرا.....أو أمام مشكلة.....يكون التلميذ قادرا.....

4.4- مواصفة معيار الإتقان:

لا يكون الهدف التعليمي جديا إذا لم يتضمن صراحة المواصفة الرابعة للهدف الإجرائي وهي معيار الانجاز إذ أن هذه المواصفة تعطي للهدف الإجرائي صفة النوعية والجودة من حيث معيار يعبر عن ضوابط أو قواعد تستعمل كأدلة على بلوغ الهدف ومعنى معيار الانجاز أيضا "تلك الأداة التي يتم الرجوع إليها للتعرف على نجاح المتعلم في انجاز الهدف (محمد الدريج-ذكره محمد بوعلاق-مرجع سابق ص126)

أنها التصريح التي يسمح بالتأكيد من حدوث السلوك المنشود تحقيقه فليست محكات الانجاز التي ينبغي أن يتضمنها الهدف الإجرائي سوى معايير تمكن التعرف على مدى تحقق القدرة (معرفية وجدانية حسن حركية).فإذا لم يتحد محك الانجاز في الهدف الإجرائي"فغنه يستحيل معرفة ما إذا كان التلميذ قد حقق الهدف أم لا " (محمد الدريج ذكره محمد بوعلاق- مرجع سابق ص126)

ويرى هاملين أن معيار الانجاز حدد بدقة وصراحة فان ذلك يسمح بما يلي:

أ)إعداد وضعيات التقويم التي تدخل ضمن إطار الدرس

ب) الفحص الفوري والعادل للمكتسبات.

ت) التعرف على مدى تفوق التلميذ فيما يخص السلوك المواد اكتسابه.

ث) ترتيب النشاطات أو المواقف أو المهارات الحركية المرغوبة.

ج) إدماج أساليب التصحيح والتعديل.

ح) "التعرف على أخطاء التلاميذ للانطلاق في الإجراءات التقويمية والتعديلية والتصحيحية" (نفس الرجعص154).

يحدد هاملين للمعيار مفهومين أساسين:

أولا: المعيار مؤشر: يمكننا من تمييز شيء معين على انه انجاز متقن بمعنى أن المؤشرات علامة على أن الهدف المتوخي قد تحقق فعلا.

ثانيا: المعيار مرجع: نستند إليه في الحكم على انجاز معين فهو بهذا المفهوم متطلبات أو قواعد أو توقعات نعتمدها كأساس للحكم على درجة الإتقان في انجاز التلميذ." (نفس المرجعص154)

ويميز دولا نشير بين نوعين من المعايير:

1- معايير كيفية:

وهي معايير طبيعية مطلقة كمعرفة التواريخ أو الرياضيات فالمعيار هنا يكون محددا بحيث أن المتعلم أما أن يصيب أو يخطئ.

2- معايير كمية:

وهي "معايير ذات طبيعة نسبية(دولا نشير-ذكره عبد اللطيف الفارابي وآخرون-مرجع سابق ص65)مثل:

- الحد الأدنى للإجابات الصحيحة المنتظرة.
- عدد المبادئ أو القوانين المطلوب تطبيقها.
- نسبة التمكن المطلوبة.
- الأخطاء والهفوات المقبولة انطلاقا من مقياس مقبول أو نموذج أصيل.
- الحدود الزمنية لانجاز السلوك المنشودة.

أما السؤال الذي على المدرس الإجابة عنه لتوفير هذه المواصفة في الهدف فهو: ما هي أدوات التقويم أي "ما هي المعايير التي سأستعملها للتعرف على ما إذا كان منتوج التعلم مقبولا"(دولا نشير ذكره عبد اللطيف الفارابي وعبد العزيز العرضاف، كيف تدرس بالأهداف-سلسة علوم التربية).

يتضح لنا من خلال ما سبق ذكره أن توفير المواصفات الأربع في الهدف الإجرائي تعتبر ضرورية حتى يمكن أن نطلق عليه اسم "هدف اجرائي".

ويعد التخلي عن واحدة منها في صياغة الهدف الإجرائي من معوقات التدريس بالأهداف غير أن الأدب التربوي المتخصص في بيداغوجية الأهداف يرتكز خصوصا على مواصفة القابلية للملاحظة كمواصفة مركزية في صياغة الهدف الإجرائي نظرا لما تسمح به من إمكانيات في مجال التقويم ويقول دولا نشير في هذا لسياق:"إن أكبر وأقوى حجة بخصوص هذه المواصفة هي انه بدونها لا نستطيع أن نبرهن على أن هدفا ما قد تم بلوغه." (دولا نشير ذكره محمد بوعلاق مرجع سابق ص127)

خلاصة:

إن القراءة التأملية للتقنيات الواردة أعلاه سواء تلك التي تعتمد الانجاز السلوكي أو القدرة كمكون أساسي رغم تنوع واختلاف مصطلحات وعناصرها فإنها جميعها تلتقي عند ثلاثة مكونات أساسية ينبغي توفرها في هدف إجرائي وهي:

- وجود فعل يترجم السلوك الذي سيقوم به المتعلم و الانجاز المرغوب فيه.
- وجود شروط لانجاز التلميذ تبين وضعيته والوسائل المسموح بها أو المحظورة.
- وجود معايير تبين مقياس النجاح في تحقيق الهدف أو الحد الأدنى من الإتقان المطلوب.

الفصل الثالث
اسلوب
المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

تسعى المدرسة الجزائرية إلى تربية التلميذ وإعداده لمواجهة الحياة اليومية كما تزوده بكم من المعرفة والتجربة يتحدى بها ظواهرها المختلفة، كما تسمح له بالتطلع على الأفاق المستقبلية في أمان، بالإضافة لما تسمح به المدرسة من ممارسات اجتماعية خلال الدراسة، حيث تساهم بقدر وافر في تثبيت كفاءات تكون قاعدية للحياة المهنية في المستقبل وإصلاح المنظومة التربوية جاء لتحقيق كل ذلك واختار المقاربة بالكفاءات لتحقيق هذه المرامي.

أسس المقاربة بالكفاءات

1 مفهوم المقاربة:

هي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها المناهج ومنه فالمقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الدارس أو الباحث الموضوع أو هي الطريقة التي يتقدم بها من الشيء.

- كلمة مقاربة الذي يقابله المصطلح اللاتيني(APPROCHE) فان معناه هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها لان المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان و الزمان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما.

2 مفهوم الكفاءة:

إن لمفهوم الكفاءة عدة تعارف و منها:

الكفاءة هي" مجموعة من المعارف و المفاهيم و المهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المتعلم وتساعده في أداء عمله داخل المجموعة أو القسم أو الفصل و خارجه، بمستوى معين من التمكن في الأداء، يمكن قياسه" (عبد الله عمر الفدا ة عبد الرحمان السلام جمال 1999ص41)

الكفاءة هي "مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات النفس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو وظيفة ما أو نشاط ما على أكمل وجه.

(« D » HAIMANT LOUIS »1985.p22)

الكفاءة هي الكفاءات تجند و تدمج و تنظم الموارد المعرفية و الوجدانية لمواجهة مجموعة من الوضعيات،من اجل المجابهة الدائمة للوضعية الواقعية وتكون ذات مغزى و ذات فعالية و منه يمكن القول أن :

الكفاءة هي" مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات النفس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما على أكمل وجه" (« D » Haimant Louis » 1985.P22)

الكفاءة هي" الكفاءات تجند وتدمج و تنظم الموارد المعرفية و الوجدانية لمعرفة مجموعة من الوضعيات، من أجل المجابهة الدائمة للوضعية الواقعية و تكون ذات مغزى و ذات مغزى و ذات فعالية"

(Perrennoud P.2002.P.15) ومنه يمكن القول أن:

الكفاءة هي مجموعة من المعارف و القدرات الدائمة و المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال ما هي الاستجابة التي تدمج و تسخر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات صعبة و ظروف متنوعة لم يسبق للشخص أن مارسها يمكن رؤيتها كمجموعة من السلوكات المنظمة التي تسمح للفرد بمواجهة وضعية معنية.

أما وزارة التربية الوطنية وعبر الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط (أفريل 2003) فتعرفها على أنها:" تشمل القدرة على إستعمال المهارات و المعارف الشخصية في وضعيات تعليمية جديدة داخل مجال مدرسي أو مهني".

فهي نتيجة تنظيم العمل في الزمان و المكان عبر تخطيط عقلاني مناسب للإمكانيات المتاحة و تكييف محتويات التعليم وخصائصه.

وتسمح الكفاءة بإنجاز عمل قابل للملاحظة و القياس نتيجة سلوكات تستدعي مهارات معرفية،نفسية، حركية واجتماعية، ووجدانية، جلها ضرورية لتحقيق مهام ولعب أدوار ذات سوكات فرديا كانت أم جماعية، مفادها المشاركة الطوعية و الفعلية للمتعلم في جو التعاون و التضامن و التبادل للخبرات.

1.2 العناصر الأساسية التي تحدد الكفاءة:

1. ينبغي على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات و معارف.

2. تترجم الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة.

3. يمكن أن تطبق الكفاءات في ميادين منها:الشخصية أو الاجتماعية أو المهنية.

2.2 خصائص الكفاءة:

1. توظيف مجموعة من الموارد: إن الكفاءة تتطلب تسخير جملة من الإمكانيات و الموارد المختلفة مثل:المعارف العلمية و معارف التجربة الذاتية و القدرات و المهارات السلوكية.

2. خاصية الارتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد: إن تحيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها، هذه الفاءات وضعيات قريبة من بعضها البعض، فمن اجل تنمية كفاءة ما لدى الشخص يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة.

3. القابلية للتقويم: عكس القدرات، فالكفاءة تتميز بإمكانية تقويمها بناءا النتائج المتواصل إليها لأن صوغها يتطلب أفعال قابلة للملاحظة و القياس، إن تقييم الكفاءة يتطلب وضع الشخص في إشكالية ما نتطلب دمج و تسخير مجموعة من الموارد.

2-3 مركبات الكفاءة:

1. المحتوى: و يقصد به المعارف التي تكون الكفاءة و يمكن تصنيفها كالأتي:

- المعارف الحصة (الصرفة).
- المعارف الفعلية (المهارات).
- المعارف السلوكية (المواقف).

و يعرف المحتوى بأنه:" المضمون المعرفي" و هو المعرفة في مادتها الأصلية التي لا تضمن ما قد يخيل للبعض أننا نطلب من الفرد إنجازه بهذه المعرفة ما يسميه البعض " المعرفة العالمية" (X POE GIERS 2000.P 46)

2. القدرة: و هي كل ما يجعل الفرد قادرا فعل شيء ما و مؤهلا للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تناسب مع وضعية ما.

وتعرف القدرة بأنها" نشاط ذهني مستقر يمكن إعادة إنتاجه في حقول معرفية مختلفة، إذ يستعمل هذا المصطلح عادة مرادفا لمصطلح "المهارة" فلا وجود لقدرة كما هي وكل قدرة لا يمكنها أن تتجسد إلا من خلال تطبيقها على المحتوى.) .PH.MERIRIEU. 1987.P81)

3. الوضعية: و هي الإشكالية التي يتم إيجادها لتساعد المتعلم على توظيف إمكانياته و تجعله دائما في موقع العمل الفاعل و النشاط الدءوب.

و تعرف الوضعية بأنها" وضعية تعين الحيط الذي يتحقق داخله النشاط أو الذي تنجز داخله المهمات" (X ROE .GIERS 2000.P126)

4-2 صياغة الكفاءة: تشمل العناصر لابد من مراعاتها و هي موضحة كما يلي:

- مرتبطة بالعرض التكويني الفعال و النهائي للنشاط البيداغوجي الذي ينص عليه المنهاج.
- تعبر عن قدرة الفعل المستقل القابل للتحويل .
- ترتكز على المعرفة المندمجة، المعرفة الفعلية، المعرفة الوجدانية.
- مرتبطة بالمجال العلمي الخاص و محددة بشروط واضحة قابلة للملاحظة و القياس وفق المعايير.
- مكيفة في مستوى تكويني معين.
- موضحة من خلال مركباتها.

2-4-1- الصياغة التقنية للكفاءة:

صياغة الكفاءة يعني أن تصاغ بشكل غير قابل للتأويل و يشترط لذلك أمران:

أ- تحديد إطارها هو منتظر من المتعلم، وتعلق الأمر بنوع المهمة المنتظر تأييدها في شكل إنتاج أو حل مشكلة أو ابتكار شيء جديد كتحرير نص مثلا.

ب- تحديد نوع السند وشروط تنفيذ المهمة المرتبطة بمجموعة من الوضعيات والمقصود بالشروط الأدوات التي يسمح أو لا يسمح بالاستعانة بها.

2-4-2 مستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمية التعلمية:

1- الكفاءة القاعدية: تدوم وحدة تعليمية.

2- الكفاءة المرحلية: ويمكن أن تدوم شهرا وثلاثيا أو سداسيا أو مجال معين.

3- الكفاءة الختامية: مجموعة من الكفاءات المرحلية.

4- مرتكزات الكفاءات الثلاث:

- كفاءة قاعدية: مجموعة من نواتج التعليمات الأساسية المرتبطة بالوحدات.
- كفاءة مرحلية: مجموعة الكفاءات القاعدية.
- كفاءة ختامية: مجموعة من الكفاءات المرحلية.

2-5 مؤشر الكفاءات:

يعرف مؤشر الكفاءة بأنه العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم والتعليم وإبراز مقدار التغير في السلوك ، وصياغته ترتبط بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس، كما ينظر إلى مؤشر الكفاءة على انه السلوك الذي يسمح بأجرأة المعايير، فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير أما كمية أو نوعية ونلجأ غالبا إلى تحديد مؤشرات متعددة كي نبين مدى احترام المعايير، خاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعايير، ويرى " محمد الصالح حتروبي".

في كتابة "المدخل إلى التدريب بالكفاءات" أن مؤشر الكفاءات يعبر عن الأداء المعرفي و السلوكي الذي يساعد على إصدار حكم حول تحقيق الكفاءة المستهدفة أم لا وإبراز مقدار التغير الذي طرأ على مستوى الأداء والتعبير عنه بأفعال قابلة للملاحظة و القياس.

6.2 أنواع الكفاءات:

يمكن تحديد أنواع الكفاءات في:

الكفاءات النوعية: وهي مرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال تربوي أو مهني معين.

الكفاءات المستعرضة أو الممتدة: وهي الكفاءة العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة وإنما يمتد توظيفها في المجالات عدة أو مواد مختلفة و إن هذا النوع من الكفاءات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان و لذلك تسمى الكفاءات القصوى أو ختامية، لأنها أقصى ما يمكن أن يحرزه الفرد (بيداغوجية الكفاءات مصوغة تكوينية) كما يمكن تعريف الكفاءات الممتدة حسب التدريج بأنها اتجاهات وخطوات عقلية و منهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية و تكتسب و توظف خلال عملية إنشاء المعرفة و المهارة (الدريج، الكفايات في التوليد) كما نجد الكفاءات الدنيا وهي حسب "دونلاندشر" القدرة على القيام بمهمة ما بشكل ملائم و مقبول من الكفاءات المقبولة.

7.2 عناصر اكتساب الكفاءات خلال عملية الإنجاز:

1. مؤشرات الكفاءة:

وهب أفعال سلوكية مناسبة للكفاءة القاعدة المستهدفة بحيث تمكن التلميذ من القدرة على إنجازها في نهاية مرحلة التعلم (الوحدة التعليمية) تكتسي المؤشرات طابع الاندماج المرتب في سلوكات مجسدة يمكن ملاحظتها و تقييمها من خلال هذه الأفعال المشتقة من الكفاءة نفسها و التي تمكننا من اختبار أهداف تعليمية بعد التقييم الشخصي الأولي يمكن العمل بمؤشرة واحد أو أكثر و هذا حسب احتياجات التلميذ و حقيقة الميدان شريطة أن تعكس المستوى المرغوب فيه و تكون منسجمة مع الكفاءة المنشقة منها.

2- الأهداف التعليمية :

هي الأهداف التي تجسد ميدانيا خلال انجاز الوحدة التعلمية ونأتي هذه الأهداف من التقييم التشخيصي المنبثق من المؤشرات الكفاءة القاعدية ، وينم تطبيقها خلال الحصص التعلمية ويصاغ هذا الهدف التعليمي طبقا للشروط التالية:

- وجود فعل سلوكي قابل للملاحظة والتقييم.
- إبراز عنصر أو أكثر من شروط النجاح التي تؤكد صحة هذا السلوك.

- تحديد كيفية انجاز هذا السلوك وتركيبه في الزمان والمكان (شروط الانجاز).

3- الوحدة التعلمية :

وهو مخطط تحديد الأهداف التعلمية حسب الأولويات المعلن عنها ويرمي هذا المخطط إلى تحقيق الكفاءة القاعدية المعلن عنها سواء باستخدام نشاط فردي أو جماعي ولهذا الغرض تقسم الوحدة إلى عدد من الوحدات بحيث يكون كافيا ومناسبا ومتماشيا مع مدة الفصل الدراسي المعمول به في المدارس التربوية ويكون زمن الحصة ساعة واحدة ، وهذا في ظل منطق العمل بالتدرج التقني المبني على التدريب الرياضي أما العمل بمسعى منظور المقاربة بالكفاءات لانجاز تخطيط مفاداة السلوكات والتي تقتضي:

- المعرفة الخاصة والعامة في إطار الحركة العامة ، وترتيب التصرفات اللازمة والمناسبة لهت.
- المهارات الفكرية والحركية تأتي نتيجة المشاركة الفعلية في النشاطات مفادها الألعاب الرياضية.
- قدرة الاتصال والتواصل وتوظيف المكتسبات والمعارف لحل المشاكل المطروحة في الحالات التعلمية الهادفة والمترتبة على السلوك المنتظر (الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى 2003).
- يبقى اعتبار وتصور مخطط مفتوح أين نقترح فيه عدة نشاطات مختلفة تخدم كفاءة قاعدية واحدة بعد تفهمنا لهذا المنهج وتطوير فكرة تنمية الكفاءة وليس المهارات الرياضية التي تصبح دعامة ووسيلة عمل.

4- الوحدة التعلمية :

وهي المجال الذي يتم تطبيق الهدف التعليمي فيه وغالبا ما يكون حصة ويستدعى:

- معايير التنفيذ المرتبطة بالسلوك المنتظر الذي يتم تفعيله في وضعيات تعلم مناسبة.
- مهارات حركية وتصرفات مكيفة مناسبة لهذه النشاطات كدعامة عمل.

5- معايير الانجاز:

وهي شروط تحقيق الوحدة التعليمية والمتمثلة في :

أ- شروط الانجاز :

- تقتضي ترتيب حالات تعليمية خلال مرحلة الانجاز تعبر عن وضعيات إشكال تدفع بالتلميذ إلى الكشف على إمكانياته بغية الوصول إلى الهدف.
- طريقة العمل تكون بإشراك جميع التلاميذ في ورشات (كل ورشة تعبر عن حالة تعلمية) حيث تستجيب كل ورشة عمل لعوامل أهمها:
- مساحة عمل توفر الأمن النظافة التهوية-الارتياح
- وسائل عمل مختلفة ومتنوعة لا تشكل خطر على التلاميذ وتكون مناسبة للنشاط.
- توزيع وترتيب الزمن المحدد للعمل الخاص بكل مرحلة من مراحل الحصة وكذا بكل حالة تعلمية ومهمة أو دور يقوم به التلميذ خلال الوضعية التعلمية.
- وتيرة العمل والمتمثلة في الشدة السرعة وحجم العمل المراد انجازه من طرف التلاميذ.
- وسائل التقييم المختلفة منها بطاقات الملاحظة الخاصة بالتلميذ والأستاذ.

ب- شروط النجاح:

وهي السلوكات الواجب تحقيقها خلال كل وحدة تعلمية والمناسبة لوضعية إشكالية.

وهي مقاييس تسمح بتأكد صحة العمل ونجاح المهمة المطالب بها التلميذ.

6- معنى المقاربة بالكفاءات:

هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة الكفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها كدعامة ثقافية ومكتسبات المراحل السابقة وبمنهج يركز على "التلميذ" كمحور أساسي في عملية التعلم.

تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات ومعارف ومهارات ، تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعليمات جديدة ضمن سباق يخضع ما هو منتظر منه في نهاية المرحلة تعلم معينة . أين يكون النشاط البدني والرياضي عامة لها ؟(كفاءة متعلقة بالمادة : تكوين خاص)

كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقضتي إدماج معلومات علمية وأخرى عملية تساعد على التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل المواجهة ، (كفاءة عرضية: تكوين شامل).

يعتبر هذا المنهاج التربوي حديثا، إذا ما قدرنا بالتعليم التنفيذي الذي يعتمد على محتويات مفادها التلقين والحفظ.

فمسعى هذه المقاربة إذن هو توحيد رؤية التعليم/التعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات . وتستلزم تحديد الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية لتحقيق الملمح المنتظر(الكفاءة) في نهاية مرحلة تعلم ما(الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعلم المتوسط2003 ص115).

6-1- مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الإغراض التالية:

- تبني الطرق البيداغوجية النشيطة والابتكار .
- من المعروف إن أحسن الطرق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية / العلمية بحيث تعطى "نتائج أحسن لعملية التعلم وإمكانية التقويم من قبل المتعلم نفسه حيث يصبح التقويم تكوينيا وموضوعيا وتعطى للمعلم و للمتعلم وضعية تجريبية, كمنبع للتحسن المستمر بفضل التغذية الراجعة المتمثلة في الاختبارات التقويمية " (G, et. v.belonsheone 1985.p277) و المقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه , منها على سبيل المثال انجاز المشاريع و حل المشكلات ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي .

تحفيز المتعلمين (على العمل):

يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم قنحف أو نزول كثيرا من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لان كل واحد منهم يكلف بمهمة تناسب و وتيرة عمل وتتماشى وميوله و اهتماماته .

- تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية والمعرفية والعاطفية والانفعالية والنفسية والحركية وقد تتحقق مفردة أو مجتمعة.

- عدم إهمال المحتويات(المضامين).
- إن المقاربة الكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته كما هو الحال في انجاز المشروع مثلا.
- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي.
- تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على الجهود المبذولة من اجل التكوين تؤخي ثمارها وذلك لاخدها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

6- 2 مبادئ المقاربة بالكفاءات:

إن المتتبع للمقارنة يجد أن تشعب استعمالها في عدة ميادين اكسبها عدة تعاريف ومفاهيم ومبادئ وليس هذه الوفرة متضاربة في جوهرها إذ لم تكن متكاملا فمبادئ المقاربة بالكفاءات بصفة عامة هي:

- تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها.
- تغيير الكفاءات بالنتائج والمعايير .
- مشاركة الأوساط المعنية ببرنامج التكوين في مسار إعداد هذه البرامج.
- تنظيم الكفاءات انطلاقا من النتائج والمعايير المكونة لها.
- اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي الخاص.
- المعارف قابلة للتجنيد والمشاريع (طريقة المشاريع).
- المعارف توظف في حل المشكلات المعقدة(طريقة حل المشكلات) (الكفاءات موعدك التربوي).

أما بالنسبة إلى لمبادئ المقاربة بالكفاءات في ظل التربية وخاصة التربية البدنية والرياضية فهي:

1- تعتبر التربية عملية تسهل النمو وتسمح بالتواصل والتكيف والاهتمام بالعمل.
2- تعتبر المدرسة امتداد للمجتمع ولا يليق الفصل بينهما.
3- تعتبر التربية عنصرا فعالا في اكتساب المعرفة .
4- تعتبر التربية عملية توافق بين انشغالات التلميذ وتطلعاته لبناء مجتمعه.

5- تعتبر التعلم عنصرا يتضمن حصيلة المعارف والسلوكيات والمهارات وتؤهله ل:

أ- القدرة على التعرف.....(المجال المعرفي)

ب- القدرة على التصرف.....(المجال النفسي الحركي)

ت- القدرة التكيف.....(المجال الوجداني)

6-تعتبر التلميذ المحرك الأساسي لعملية التعلم.

وهذا يستدعي:

أ- معارف.....فطرية موهوبة مكتسبة عن طريق التعلم.

ب- القدرات.....عقلية حركية نفسية.

ت- المهارات.....قدرات ناضجة مقاسها:الدقة الفاعلية التوازن.

7- تعتبر الكفاءة قدرة انجازية تتسم بالتعقيد عبر صيرورة عملية التعلم، قابلة للقياس والملاحظة عبر مؤشراتها.

8- تعتبر مبدأ التكامل والشمولية كوسيلة لتحقيق الملمح العام للمتعلم.

6- 3 خصائص المقاربة بالكفاءات:

- النظرة للحياة بمنظور علمي.

- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

- ربط التعليم بالواقع والحياة.

- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.

- السعي إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

- وعلى هذا الأساس فان العلاقة بين المداخيل البيداغوجية المختلفة هي علاقة تكامل وترابط.

6-4 أسس المقاربة بالكفاءات:

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- يقع الدخل الى التعليم عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطلق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم، الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوري في الفعل التربوي (طيب نايت سليمان و اخرون ص 28)
- تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية وهي بذلك تتدرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل تتكفل الأنشطة وتبرز التكامل بينهما.
- تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعلمي/التعليمي المهتم أساس بنواتج التعلم، لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كاملا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة والمنسجمة فيما بينها.
- يمكن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس الاهتمام بالخبرة التربوية للاكتساب عادات جديدة وسليمة وتنمية والمهارات المختلفة والميول مع الربط البيئة بمواضيع دراسة التلميذ وحاجاته الضرورية. بناء المناهج بهذه الكيفية إلى إعطاء مرونة أكثر وقابلية اكبر في الانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم.

تستجيب مقارنة الكفاءات للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي ، كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه اثر ايجابيا ، يمكنه من مجابهة ومعالجة مشكلات حياته (طيب نايت سليمان وآخرون 2004ص26 27)

6-5 أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن التعلم بالمشكلة صمم لتقديم المساعدة للمتعلمين على :

- تنمية تفكيرهم ومهاراتهم الفكرية وقدراتهم على حل المشكلة.
- تعلمهم ادوار الكبار من خلال مواجهة المواقف الحقيقية والمحاكاة .

- تحولهم إلى متعلمين مستقلين استقلالا ذاتيا.

ما دفع البعض بالقول عن أهداف التعلم بالمشكلات" إنها تكاد تتخلص في هدف واحد هو التعلم" وهو طبعا هدف يمكن تحليله إلى سلسلة من الأهداف الفرعية المتضمنة أهمها:

- اكتساب نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة.
- تغيير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها موقف ايجابي يحفز طلب المعرفة واكتسابها.
- استيعاب المواد الدراسية والتحكم في سيرورة التعلم .
- تشجيع عمل الفرد مع الجماعة، من ثمة إعداده للحياة المهنية وإدماجه في المجتمع.
- وهذا فضلا على أن لكل مشكلة أهدافها الخاصة التي ينبغي شرحها وتوضيحها لكافة المتعلمين في كل موقف تعلمي، بما في ذلك المهام التي يفترض تمكنهم القيام بها بعد حصول التعلم(مصطفى بن حبيلس2004.ص.08)

6 -6 تقويم الكفاءات:

- يعتبر التقويم نشاطا مندمجا في سيرورة التعليم والتعلم وتتنوع أساليب وتقنياته وأدواته تبعا للأهداف التي يروم تحقيقها.

وغالبا ما يتعلق الهدف من التقويم بقرار يتم اتخاذه على ضوء نتائج التقويم كتنظيم حصص لدعم والتقوية لفائدة مجموعة من التلاميذ، أو السماع لتلميذ بالانتقال إلى مستوى أعلى، أو إلزام تلميذ بتكرار المستوى، الخ...

- ونظرا لخطورة بعض القرارات المبنية على نتائج التقويم ، يتم العمل على توخي الموضوعية التامة، مما يستدعي اعتماد تتلاءم وهدف التقويم وفي ما يلي تدقيق لأهم هذه المفاهيم.

6-6-1 مفهوم التقويم:

يمكننا الانطلاق من تعريف يعتبره "كزافيي" من بين التعارف الشاملة و الأكثر إجرائية في الوقت الحالي وهو تعريف ذوكيتيل "« deketele" .

فالتقويم بالنسبة له هو جمع معلومات تتسم بالمصداقية و الملائمة و الصلاحية و فحص درجة ملائمة هذه المعايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية أو المضافة فيما بعد بهدف اتخاذ قرار.

و تتقسم هذه المعلومات عموما إلى نوعين أساسيين :

الحقائق : وهي كل المعطيات التي يمكن موضعتها بشكل أو بأخر كعدد من الأشخاص , المستوى المعترف به في التمكن من مهارة ما , أو كناية ما ...

المتمثلات: كآراء و موقف و تصورات الأشخاص المستهدفين من التقويم.

6-6-2 مفهوم المعلومات :

مفهوم المعلومات مركزي في تقويم مكتسبات التلاميذ لان التقويم يتطلب جمع المعلومات و يمكن منا أن نتحدث عن أربعة أنواع أساسية المعلومات يمكن ربطها أولا بأربعة طرق في جمع المعلومات وهي :

_ الاستمارة

_ المقابلة

_ الملاحظة

_ دراسة الوثائق

6-6-3 مفهوم المعيار :

يعتبر المعيار ميزة يجب أن تحترم في انجاز أي مهمة مركبة , لأنها مأخوذة كمعيار في تصحيح إنتاج التلاميذ " إنتاج محدد , منسجم , جديد " فالمعيار إذن وجهة نظر نحكم من خلالها على إنتاج معين قابل لتعدد والتغير بالصيغة التي تمكننا من الرؤية الشاملة.

6-6-4- مفهوم المؤشرات :

هي ما يمكنه أن يدقق المعيار ويمكننا من أجرأته، لأنه قد تكون المعاير في اغلب الأحيان غير مدققة بما فيه الكفاية.

7- وظائف التقويم:

ترتبط وظائف التقويم بالغاية المحددة له، أو بطبيعة القرار الذي سيتم اتخاذه.

فالجوء إلى التقويم يتم في فترات مختلفة لمعرفة هل بإمكان التلميذ أن ينجح أو هل هناك صعوبات تحول دون استيعاب التعليمات أو هل يتوفر على الأساس الضرورية لمتابعة التعلم وانطلاق من هذا المنظور ، يمكن إجمال وظائف التقويم فيما يلي :

7-1 وظيفة التوجيه:

ويقصد بها توجيه التلميذ نحو أنشطة تعليمية معينة، أو نحو شعبة ملائمة لقدراته وينجز هذا النوع من التقويم قبل بداية تعلمات جديدة للوقوف على مدى تمكن التلاميذ من مكتسبات جديدة سابقة تعتبر ضرورة للتعلم .

7-2 وظيفة التعديل:

ويتمثل الهدف من هذا النوع من التقويم في تشخيص أخطاء التلاميذ خلال مختلف الأنشطة التعلم " التعلم العادي أو الإدماج " لتتم استمارة هذه الأخطاء في وضع خطة للعلاج وتنفيذها.

ويكون تشخيص العلاج في :

- تصنيف الأخطاء وخصوصا شائعة.
- تحليل هذه الأصناف لتحديد أسبابها.
- وضع خطة علاجية لتدارك الأخطاء.

7-3 وظيفة المصادقة :

وتتجلى في المصادقة على امتلاك التلميذ التعليمات الأساسية وقدرته على إدماجها في حل وضعية وينجز التقويم للمصادقة في نهاية التعلم الخاص لكفاية، للتأكد من أن النجاح مستحق وان الفشل مبرر.

الخلاصة:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أو البيداغوجية المقاربة بالكفاءات بديلا جيء به لإصلاح المنظومة التربوية ولقد جاءت هذه البيداغوجية لتصحيح كل الأخطاء التي كانت في البيداغوجيات السابقة ومنه كي تعطي للعملية التربوية بعد أخر يكون فيه المعلم والمتعلم شريكان وفاعلان في هذه العملية.

الباب الثاني
الجانب التطبيقي

الفصل الأول
منهجية البحث والاجراءات الميدانية

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نتطرق إلى منهجية البحث وإجراءاته الميدانية ومن هنا يمكن الإحاطة بالصعوبات التي تواجه الطلاب (المتربصين) في فهم الاستبيان والذي كان مقترحا متكونا من ثلاث محاور كل محور يتكون من مجموعة من الأسئلة، ويأخذ في هذا الفصل الصعوبات الممكنة في البحث.

1- منهج البحث:

كون الدراسة تقتصر على وصف الممارسات التعليمية والتربوية في مجال صياغة الأهداف البيداغوجية اعتمد الباحثين على المنهج الوصفي ألارتباطي الذي يعتبر أكثر المنهاج استعمالا في مثل هذه الدراسات والذي يتم بواسطته تشخيص الحادثة أو المشكلة من مختلف جوانبها وكذا جمع المعلومات المختلفة بها العوامل المؤثرة فيها.

فالمنهج الوصفي:" يقوم أولا بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدرسة وإعطاء تقرير عنها (عبد الرحمن عدس.1993ص17)

وكذلك "كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية كما هي في الوقت الحاضر يقصد بها تشخيصها، كشف جوانبها وتحديد العلاقة بينها و بين الظواهر الأخرى ويتم ذلك عن طريق جمع البيانات لتحليل واستخراج منها استنتاجات ذات دلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة

(محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي.1992ص206.207)

2 - مجتمع وعينة البحث:

اختيار العينة هي اختيار وحدات-أفراد و منظمات-من جميع مجتمع بعينه بحيث أننا عندما ندرس العينة نستطيع أن نعمم نتائج دراستنا على المجتمع الذي اخترناها منه:

(Torchim; William; THereseorchnowledge Bose; OPIC; ECT)

ومنه فمجتمع بحثنا هو طلاب السنة الثانية ماستر للتربية البدنية و الرياضية بالميدان ووحدة بحثنا هي معهد التربية البدنية والرياضية عبد الحميد ابن باديس بمستغانم و منه فان قائمة المجتمع الأصلي للبحث هي قوائم الطلاب المسجلين في السنة الثانية ماستر بالمعهد.

أما عن العينة وبما أن المجتمع البحث متجانس فقد تم اختيار 70 طالب متربص بالميدان كعينة للبحث وكان هذا الاختبار باستعمال الطريقة العشوائية البسيطة المنتظمة وهي طريقة تتيح لجميع أفراد مجتمع البحث فرص متساوية و مستقلة كي يدخلوا العينة وذلك باستعمال جداول الأعداد العشوائية.

3 - مجالات البحث :

3-1- المجال البشري :

يتمثل في طلبة السنة الثانية ماستر تربية بدنية ورياضية وأختيروا بطريقة عشوائية من المعهد.

3-2-المجال المكاني :

قمنا بإجراء بحثنا هذا في جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم

- معهد التربية البدنية و الرياضية _

3-3-المجال الزماني :

أجرينا هذا البحث في الفترة الممتدة من شهر جانفي حتى شهر ماي حيث خصصنا الشهرين الأولين جانفي ، فيفري للجانب النظري ، أما فيما يخص الجانب التطبيقي فقد دام الثلاث الباقية إبتداءا من شهر مارس إلى أواخر شهر ماي .وخلال هذه الفترة قمنا بتحضير الأسئلة المناسبة و التي تخدم موضوعنا على شكل إستبيانات وزعت على العينة المختارة ، وبعدها قمنا بجمع النتائج وتحليلها و أخيرا الوصول إلى الإستنتاج العام .

4- متغيرات البحث :

المتغير المستقل : قدرات ومعارف باستخدام المقاربة بالكفاءات

المتغير التابع : التدريس لدى الطالب المتربص (المربي)

5-أدوات البحث:

إن أحسن الطرق للتأكد والتحقق من الإشكالية المطروحة هي تقنية الإستبيان وهي التقنية الأنجح والسبيل الهادف في معالجة بحثنا هذا كما أنها تسهل علينا جمع المعلومات اللازمة المراد الحصول عليها وإنطلاقا من فرضياتنا السابقة يعرض الإستبيان مجموعة من الأسئلة المرتبطة بطريقة منهجية .

هذه الأسئلة يتم وضعها ضمن محاور متعلقة بمضمون البحث و التي توضع ككل في إستمارة ترسل إلى الشخص المعني للحصول على أجوبة و هذه الأخيرة تكون إما مغلقة أو مفتوحة .

5-1- الإستبيان :

هو تقنية شائعة لجمع البيانات بحيث يمكن أن نستمد المعلومات مباشرة من العينة دون أي حرج وهو ما يعتبر الأنسب.

5-1-1- إستمارة الإستبيان:

تضمنت الإستمارة وحسب المحاور المقسمة على مضمون البحث اكثر من خمس واقل من عشر أسئلة لكل محور وكان عدد المحاور المقسمة ثلاث محاور .

5-1-2 المراجع والمصادر: من اجل دراسة المشكلة المطروحة وتوسيع مجال المعرفة كان لابد من الاعتماد على بعض المصادر والمراجع و الوثائق المتعلقة بموضوعنا بالاضافة الى الاستعانة ببعض اطروحات الليسانس والماجيستر للطلبة السابقين واستغلال مواقع الانترنت لاستخراج الوثائق المعالجة للمشكلة .

1- الاسس العلمية :

1- 6- صدق وثبات الاستبيان:

تعتبر صفتا الصدق و الثبات من أهم الصفات التي يتصف بها الإختبار ولقد تطرقنا إلى صفة الصدق حيث يجب التطرق هنا أن الإختبار ثابت وللتأكد من درجة ثبات الإختبار قمنا بتوزيع الإستمارات *مرة ثانية على بعض الطلاب* بعد فترة تجاوزت (15 يوما) ووجدنا أنها تقريبا نفس الإجابات وبذلك تأكدنا من صفة الصدق والثبات.

6-2- موضوعية الاستبيان:

الموضوعية تعني عدم تأثر الاستبيان بتغير المحكمين، وان الاستبيان يعطي نفس النتائج مهما كان القائم بالتحكيم ويعرف كل من "باروا" و"مك جي" الموضوعية بكونها درجة الاتساق بين درجات الاتساق بين درجات أفراد مختلفين لنفس الاختبار، ويذكر "محمد صبحي حسانين" أن الثبات يعني الموضوعية أي أن الفرد يحصل على نفس الدرجة لو اختلف المحكمون.

- إن أداة الدراسة المستخدمة والمتمثلة في الاستبيان كانت فقراته مفهومة وواضحة، وعلى أساس كل ذلك نستنتج أن الاستبيان يتميز بالموضوعية .

- مما تقدم ذكره يمكن للباحثين أن يستخلصوا بان الاستبيان عند استخدامه كان له ثقله العلمي أي انه تميز بالصدق والثبات والموضوعية، وهذا ما يجعلها مناسبة وصالحة

7- الدراسة الإحصائية:

إن أي بحث علمي لا يخلو من استعمال الإحصاء كوسيلة لتحليل ومناقشة النتائج مهما كان نوع البحث ومنه فان الباحثين لن يخرج عن العادة وسيستعمل في المعالجة الإحصائية للاستبيان ولكن الأسئلة المطروحة ولكي نقوم بمعالجتها بطريقة إحصائية ملائمة سيقوم الباحثين باستعمال:

1- إحصاء وصفي: مثل النسبة المئوية والرسومات البيانية(الدائرة النسبية والأعمدة البيانية) وهي معادلة بسيطة إلا أنها تعتبر مهمة عند القيام بالإحصائيات

النسبة المئوية%= ثا X ك /ن

حيث : ثا = 100 .ك = عدد التكرارات. ن= العينة.

2- اختبار الكاي الربع(كا^2):لمقاومة الفروق بين التكرارات إجابات عينة الطلاب المتربصين على المقترحات حسب التدرج والقاعدة المستعملة في إيجاد قيمة ك^2 هي:

$$ك^2 = مج\frac{(ك\ م - ك\ ن)^2}{ك\ ن}$$

حيث ك م يدل على التكرارات الملاحظة ويدل ك ن على التكرارات النظرية المتوقعة والهدف من استعمال ك^2 هو إعطاء صورة معنوية أو عشوائية هذه النتائج.

8 - صعوبات البحث :

بعد نهاية صياغة الإستبيان وموافقة المشرف وكذا القيام بتحكيم الإستمارات التي قمنا بتوزيع ذلك على عينة بحثنا المتمثلة في طلاب السنة الثانية ماستر تربية بدنية ورياضية والتي سبق و أن ذكرناهم في المجال المكاني ومن هنا وخلال عملية إسترجاع الإستمارات قد تلقينا بعض الصعوبات في ذلك دون التأثير على مسارنا بالأمر السلبي ومن بين هذه الصعوبات :

- نقص المراجع .
- اللامبالاة من بعض الطلبة لبعض الإستمارات الموزعة .
- ضيق مدة إستعارة الكتب من المكتبة.

الفصل الثاني

عرض، تحليل ومناقشة النتائج

عرض النتائج :

المحور الأول: أسلوب المقاربة بالكفاءات

1.1 الأسئلة الخاصة بالمحور الاول:

س1: هل اطلعت على المنهج التربية البدنية و الرياضية الجديد؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س2: إذا كانت الإجابة بنعم كيف كان ذلك؟

- خلال دروس البيداغوجيا التطبيقية ..... ☐
- خلال التربص الميدانـي ..... ☐
- خلال المطالعة الشخصيـة ..... ☐

س3: هل الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها واضحة؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س4: هل أهداف المناهج قابلة للتحقيق؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س5: هل تلقيت تكوينا في المقاربة بالكفاءات؟ ..... نعم ☐ لا ☐

- كيف كان هذا التكوين؟ ..... كافي ☐ غيركا ☐

س6: هل تدرس بالمقاربة بالكفاءات خلال التربص؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س7: هل تجد صعوبة في تطبيق أسلوب المقاربة بالكفاءات؟..... نعم ☐ لا ☐

س8: هل هناك استجابة من طرف التلاميذ لأسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟..... نعم ☐ لا ☐

س9: ماذا تعرف عن أسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات في بعض الأسطر:

.....

2.1 عرض وتحليل نتائج الخاصة بالمحور الاول:

س1: هل اطلعت على منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟ .....

نعم ☐ لا ☐

س2: إذا كانت الإجابة بنعم كيف كان ذلك؟

- خلال دروس البيداغوجيا التطبيقية ..... ☐
- خلال التربص الميداني ..... ☐
- خلال المطالعة الشخصية ..... ☐

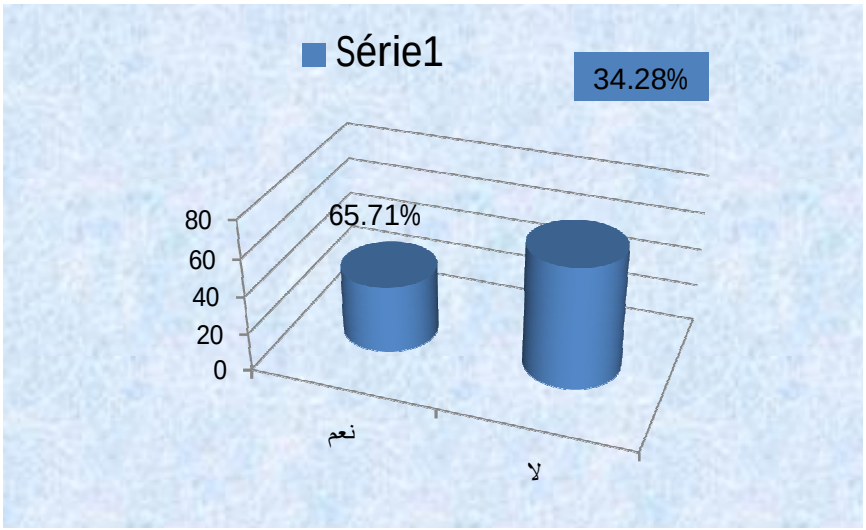
الهدف من السؤال: هو معرفة مدى دراية الطالب المتربص بمنهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم 01 التالي:

جدول رقم -1- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال	نعم		لا		$ك^2$ محسوبة	$ك^2$ جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
1	24	34.28	46	65.71	6.90	6.64	0.01	01

شكل رقم -1- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س1



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -1- يظهر أن هناك فروق ما بين إجابات أفراد العينة حول إطلاع المربي الطالب على المنهاج التربية البدنية والرياضية، بحيث هناك 24فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة (34.28 %) مقابل

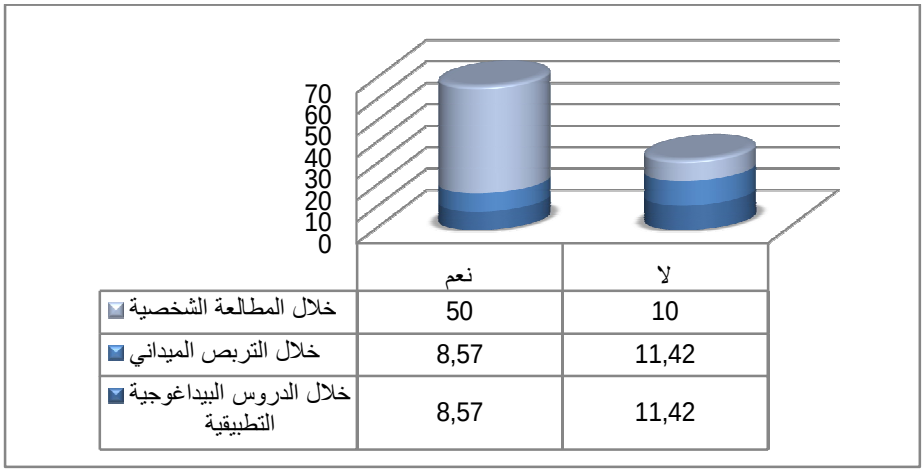
46 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة، (65.71%) وهذا يدل على أن الطالب المتربص غير مطلع على منهاج التربية البدنية والرياضية، والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ (6.90) وهو أكبر من كافة تربيع الجدول في المستوى الدلالي (0.01) ودرجة حرية تساوي 01 الذي بلغ (x^2 الجدول = 6.640).

و من جهة أخرى، نلاحظ أن الأفراد الذين أجابوا بـ نعم بمعنى الإطلاع على هذا المنهاج يرجع حسب رأيهم للمطالعة الشخصية والنتائج نلاحظها على الجدول رقم-2- التالي:

جدول رقم -2- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال 2	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
1 خلال دروس البيداغوجيا التطبيقية	06	8.57	08	11.42	08.22	6.64	0.01	01
2 خلال التربص الميداني	06	8.57	08	11.42				
3 خلال المطالعة الشخصية	35	50	07	10				

شكل رقم -2- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة س1.



التحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يوضح الدلالة المعنوية لهذه الفروق بحيث (08.22) و هو أكبر كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي (0.01) ودرجة حرية تساوي 01 الذي بلغ (x^2 الجدول = 6.64) وهذا يدعم الإجابة على الشطر الأول من السؤال الذي أجاب فيه 46 فردا بـ لا

س3: هل الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها واضحة؟ ..... نعم ☐ لا ☐

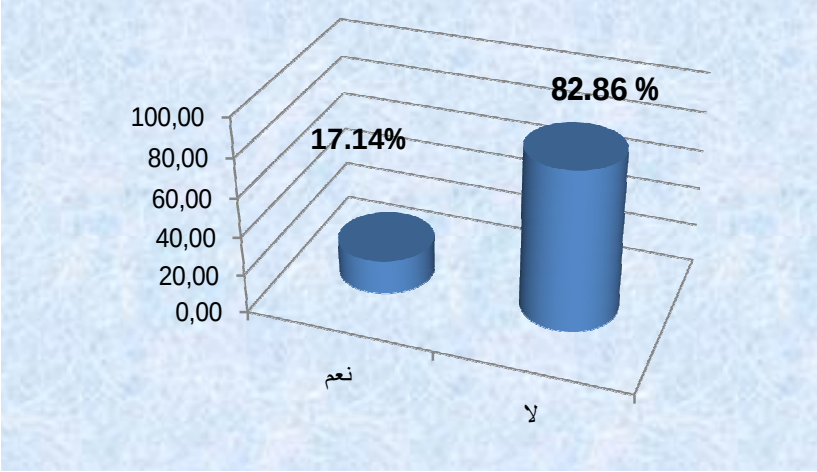
الهدف من السؤال: هو معرفة مدى وضوح الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها ومدى فهم الطالب المتربص لها.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -4- التالي:

جدول رقم -3- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
3	12	17.14	58	82.86	30.22	6.64	0.01	01

شكل رقم -3- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س3



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -3- يظهر أن هناك فرق ما بين إجابات أفراد العينة حول الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، بحيث هناك 12فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 17.14% مقابل 58 فردا أجاب بـ لا أي نسبة 82.86% و هذا يدل على أن مفاهيم المناهج غامضة بالنسبة للمربي الطالب، و التحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 30.22 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2 الجدول = 6.64).

س4: هل أهداف المنهاج قابلة للتحقيق؟..... نعم ☐ لا ☐

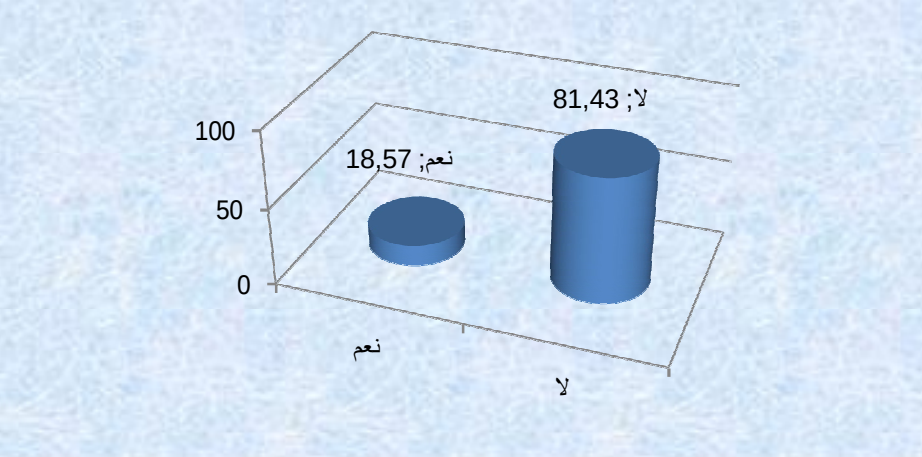
الهدف من السؤال: هو معرفة مدى قابلية أهداف المنهاج للتحقيق في نظر الطالب المتربص

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -4- التالي:

جدول رقم -4- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال 4	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
	13	18.57	57	81.43	27.64	6.64	0.01	01

شكل رقم -4- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س4



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم - 4- يظهر أن هناك فرق ما بين إجابات أفراد العينة حول قابلية تحقيق أهداف المنهاج، بحيث هناك 13 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 18.57% مقابل 57 فردا أجاب بـ لا أي نسبة 81.43% و هذا يدل على أن مفاهيم المناهج غامضة بالنسبة للمربي الطالب، و التحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 27.64 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2 الجدول = 6.64).

س5: هل تلقيت تكوينا في المقاربة بالكفاءات؟..... نعم ☐ لا ☐

كيف كان هذا التكوين؟ كافيا ..... ☐

غير كافي ..... ☐

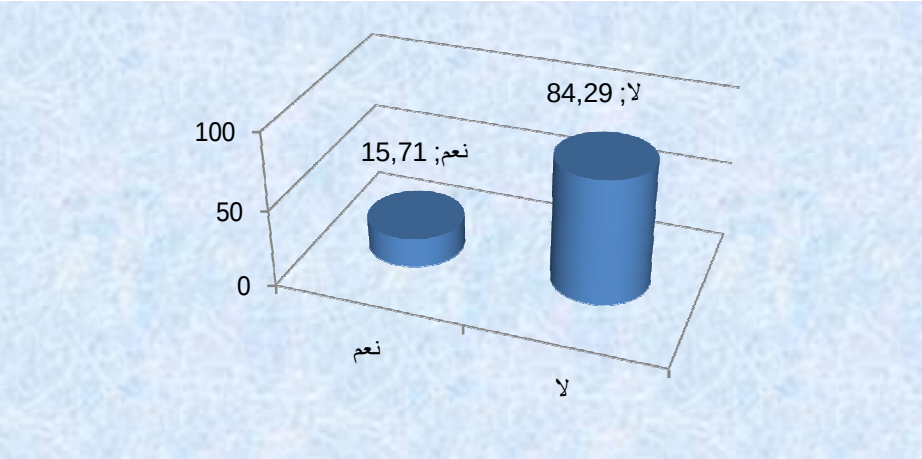
الهدف من السؤال: هو معرفة هل المتربص تلقى تكوينا في المقاربة بالكفاءات أم لا وإن كان قد تلقى تكوينا فما هو نوعه أكافيا أم لا.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -5- التالي:

جدول رقم -5- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال 5	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
	11	15.71	59	84.29	32.90	6.64	0.01	01

شكل رقم -5- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة س5



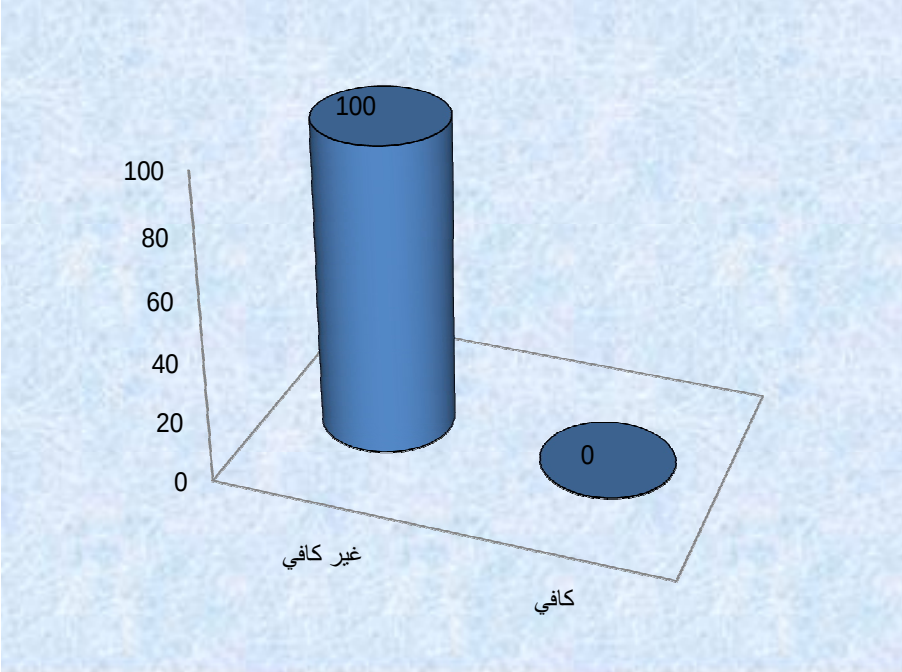
من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -5- يظهر أن هناك فرق ما بين إجابات أفراد العينة حول قابلية تحقيق أهداف المنهاج، بحيث هناك11 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 15.71 % مقابل 59 فردا أجاب بـ لا أي نسبة 84.29% وهذا يدل على أن مفاهيم المناهج غامضة بالنسبة للمربي الطالب، والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 32.90 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الاستدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2 الجدول = 6.64).

ومن جهة أخرى نلاحظ الأفراد الذين أجابو بـ نعم بمعنى أنهم تلقو تكوينا في المقاربة بالكفاءات يشيرون إلى أن هذا التكوين غير كافي. والنتائج نلاحظها ملخصة على الجدول رقم -6-.

جدول رقم -6- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال	كافي		غير كافي		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
6	00	00	11	100	11	06.64	0.01	01

شكل رقم -6- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س6



التحليل الإحصائي بالنسبة المئوية يؤكد إن حتى الأفراد الذين تلقو تكوينا يجدونه غير كاف.

س7: هل تدرس بالمقاربة بالكفاءات خلال التربص؟ ..... نعم ☐ لا ☐

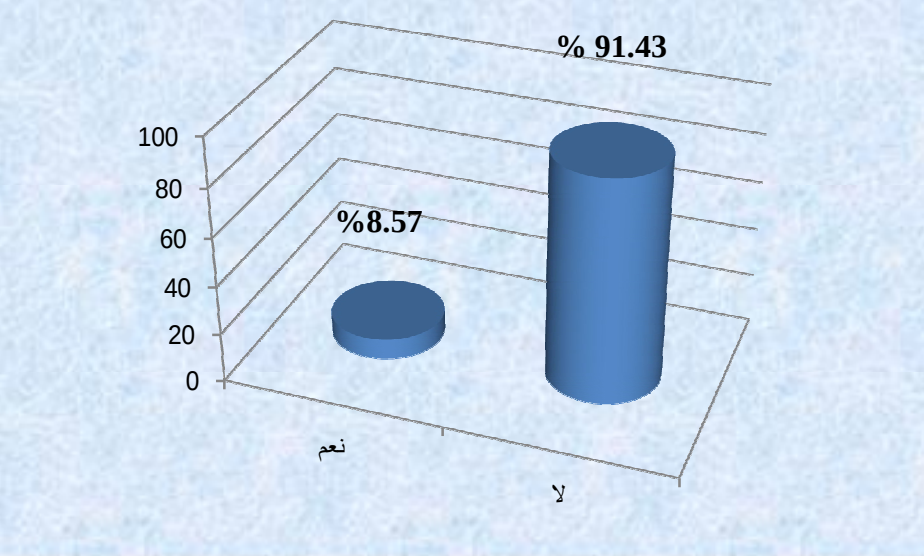
الهدف من السؤال: هو معرفة ما إذا كان الطالب المتربص يستخدم المقاربة بالكفاءات في تدريسه لمادة التربية البدنية والرياضية خلال التربص الميداني.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -7- التالي:

جدول رقم -7- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
7	06	8.57	64	91.43	48.04	6.64	0.01	01

شكل رقم -7- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س7



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -7- يظهر أن هناك فرق ما بين إجابات أفراد العينة حول قابلية تحقيق أهداف المنهاج، بحيث هناك 06 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 8.57 % مقابل64 فردا أجاب بـ لا أي نسبة 91.43% وهذا يدل على أن مفاهيم المناهج غامضة بالنسبة للمربي الطالب، والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 48.04 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2الجدول = 6.64).

س8: هل تجد صعوبة في تطبيق أسلوب المقاربة بالكفاءات؟ ..... نعم ☐ لا ☐

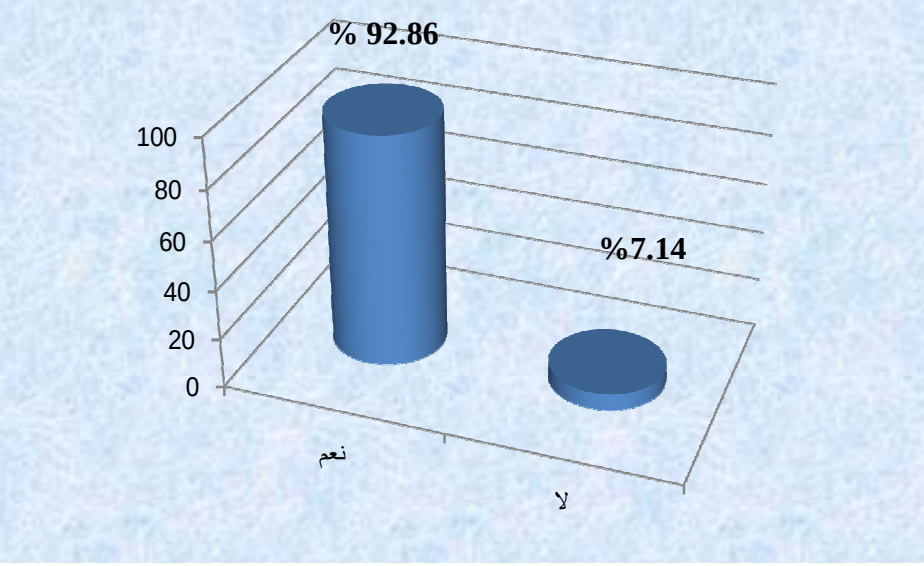
الهدف من السؤال: هو معرفة مدى تمكن الطالب المتربص من تطبيق أسلوب المقاربة بالكفاءات و إن كان يواجه صعوبات في تطبيقه أم لا.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -8- التالي:

جدول رقم -8- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال 8	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
	65	92.86	05	7.14	51.42	6.64	0.01	01

شكل رقم -8- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س8



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -8- يظهر أن هناك فرق ما بين إجابات أفراد العينة حول قابلية تحقيق أهداف المنهاج، بحيث هناك 65 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 92.86 % مقابل 05 فردا أجاب بـ لا أي نسبة 07.14 % وهذا يدل على أن مفاهيم المناهج غامضة بالنسبة للمربي الطالب، والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 51.42 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2 الجدول = 6.64).

س9: هل هناك استجابة من طرف التلاميذ لأسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟ .... نعم ☐ لا ☐

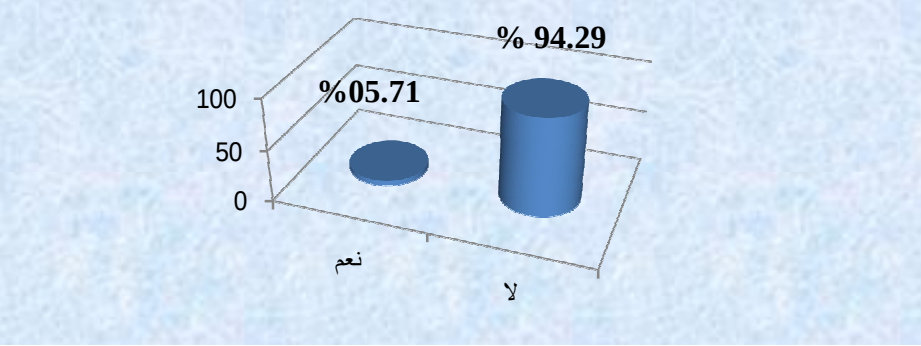
الهدف من السؤال: هو معرفة مدى اشتراك التلاميذ في العملية التعليمية وكذلك مدى استجابة التلاميذ لهذا الأسلوب خاصة وأن التلميذ يعبر محور العملية التعليمية.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -9- التالي:

جدول رقم -9- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال 9	نعم		لا		ك 2 محسوبة	ك 2 جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
	04	05.71	66	94.29	54.90	06.64	0.01	01

شكل رقم -9- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س9



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -09- يظهر أن هناك فرق ما بين إجابات أفراد العينة حول قابلية تحقيق أهداف المنهاج، بحيث هناك 04 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 05.71 % مقابل 66 فردا أجاب بـ لا أي نسبة 94.29 % وهذا يدل على أن مفاهيم المناهج غامضة بالنسبة للمربي الطالب، والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 54.90 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2 الجدول = 6.64).

المحور الثاني:اجراة الاهداف ومستوياتها

2-1- الأسئلة الخاصة بالمحور الثاني:

س1: هل عند اشتقاق أهداف دروس التربية البدنية والرياضية تعتمدون على:

- منهاج وزارة التربية ..... نعم ☐ لا ☐
- الدروس البيداغوجية التطبيقية..... نعم ☐ لا ☐
- مراجع أخرى

س2: هل عند اشتقاق أهداف دروس التربية البدنية والرياضية تعتمدون على:

- هدف تقني ..... نعم ☐ لا ☐
- هدف سلوكي ..... نعم ☐ لا ☐

س3: هل تجدون صعوبة في أجرأة الأهداف التربوية؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س4: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تعتمدون على الخبرة الشخصية؟ ..... نعم ☐ لا ☐

شيء أخر .....

س5: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تصفون الشروط التي يتم فيها أداء المتعلم؟ . نعم ☐ لا ☐

شيء أخر .....

س6: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تجدون المعايير التي تبرهن عن نتيجة؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س7: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تصوغون التمارين على الشكل الوضعية الإشكالية؟

نعم ☐ لا ☐

شيء أخر .....

2.2 عرض وتحليل نتائج الخاصة بالمحور الثاني:

س1: هل عند اشتقاق أهداف دروس التربية البدنية والرياضية تعتمدون على:

- منهاج وزارة التربية..... نعم ☐ لا ☐
- الدروس البيداغوجية التطبيقية ..... نعم ☐ لا ☐
- مراجع أخرى

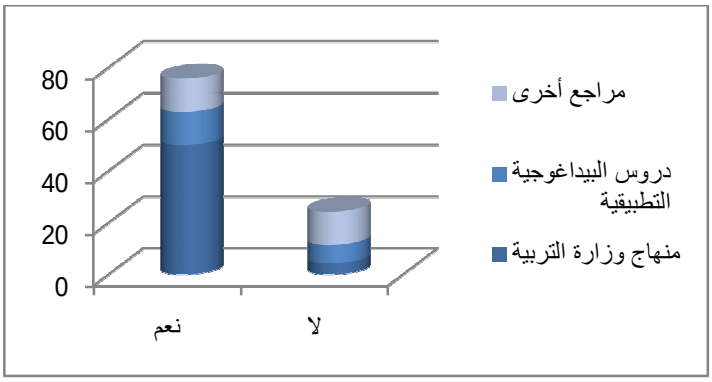
الهدف من السؤال: هو معرفة على ماذا يعتمد الطالب المتربص عند اشتقاقه دروس التربية البدنية والرياضية.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -1- التالي:

جدول رقم -1- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال 1	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
1 منهاج وزارة التربيـة	35	50	03	4.29	18.50	6.64	0.01	01
2 الدروس البيداغوجية التطبيقية	09	12.86	05	7.14				
3 مـراجع أخـرى	09	12.86	09	12.86				

شكل رقم -1- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة س1.



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -1- يظهر أن هناك فروق ما بين إجابات أفراد العينة حول اعتماد الطالب المتربص الوسائل البيداغوجية لاشتقاقه أهداف دروس التربية البدنية والرياضية، بحيث هناك 35 فردا أجاب بـ نعم

وهذا بنسبة 50% مقابل 03 أفراد أجاب بـ لا أي بنسبة 4.29% ، وهذا فيما يخص إستعمال منهاج وزارة التربية، هناك 09 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 12.86% مقابل05 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 7.14%، وهذا فيما يخص إستعمال الدروس البيداغوجية التطبيقية، وهناك فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 12.86% مقابل 09 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 12.86% وهذا فيما يخص إستعمال مراجع أخرى و التحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 18.50، وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2 الجدول = 6.64).

س2: هل عند اشتقاق أهداف دروس التربية البدنية والرياضية تعتمدون على:

- هدف تقني ..... نعم ☐ لا ☐
- هدف سلوكي ..... نعم ☐ لا ☐

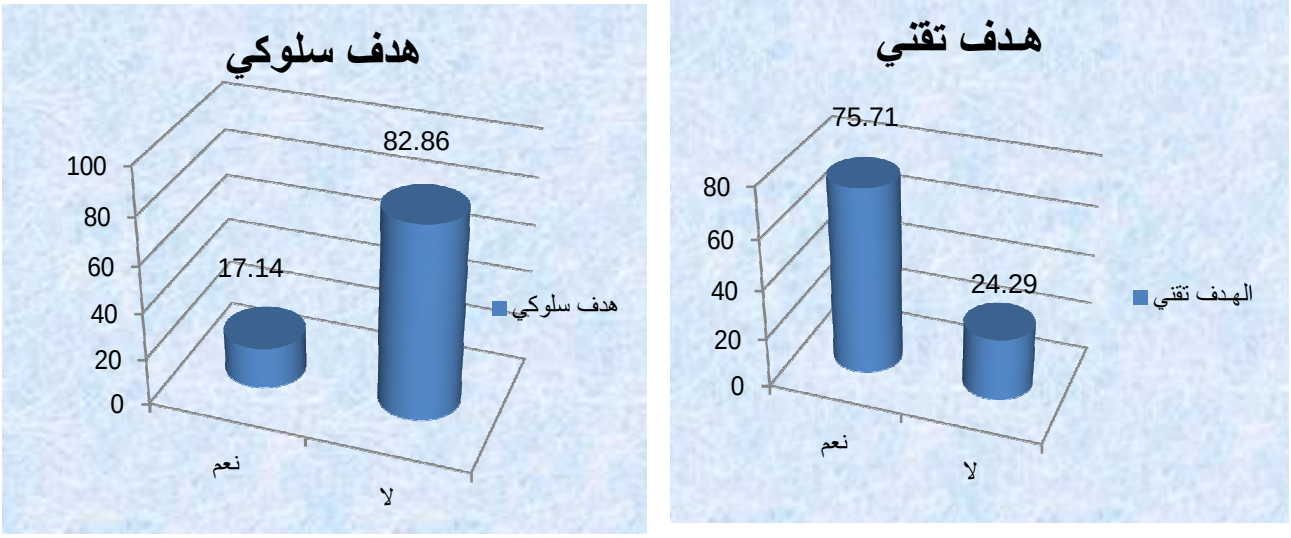
الهدف من السؤال: هو معرفة على ماذا يعتمد الطالب المتربص عند اشتقاقه لأهداف دروس التربية البدنية والرياضية.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -02- التالي:

جدول رقم -2- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال 2	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
1. هدف تقني	53	25.75	17	24.29	51.42	6.64	0.01	01
2. هدف سلوكي	12	17.14	58	82.86				

شكل رقم **-2- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة س2.**



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -2- يظهر أن هناك فروق ما بين إجابات أفراد العينة حول اعتماد الطالب المتربص الوسائل البيداغوجية عند اشتقاقه أهداف دروس التربية البدنية والرياضية لهدف تقني أو سلوكي، بحيث هناك 53 فردا أجاب بـ نعم و هذا بنسبة 75.71% مؤيدين الهدف التقني مقابل 17 أفراد أجاب بـ لا أي بنسبة 24.29% ضد الهدف التقني مقابل 12 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 17.14% مؤيدين الهدف السلوكي مقابل 58 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 82.86% ضد الهدف السلوكي، وهذا ما يدل على أن الطالب المتربص يعتمد عند إشتقاقه أهداف دروس التربية والرياضية على الهدف السلوكي بالهدف التقني خلال تربصه. والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 51.42، وأكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2 الجدول = 6.64).

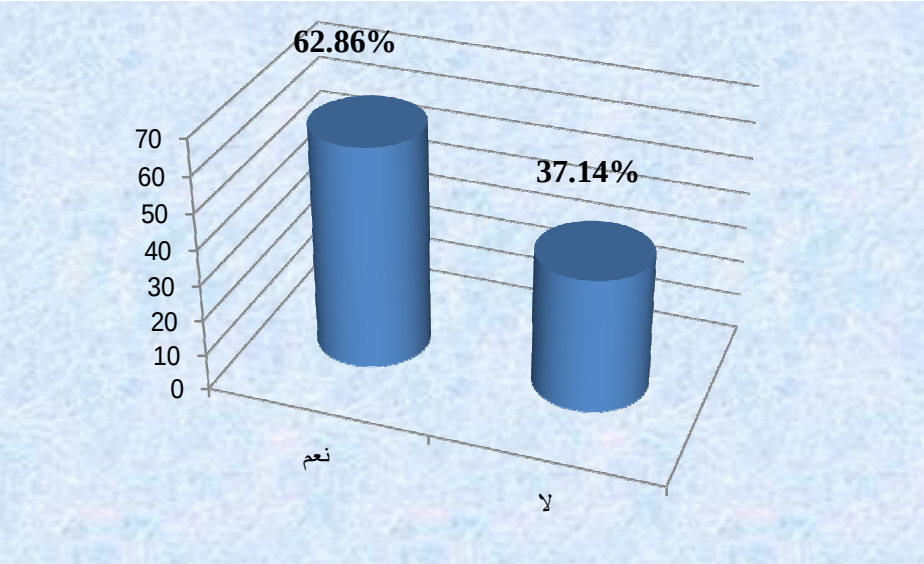
س3: هل تجدون صعوبة في أجرأة الأهداف التربوية؟ ..... نعم ☐ لا ☐

الهدف من السؤال: هو معرفة مدى إشراك التلاميذ في عملية التعليمية وكذلك مدى استجابة التلاميذ لهذا الأسلوب خاصة وأن التلميذ يعتبر محور العملية التعليمية.

جدول رقم -3- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال 3	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
	44	62.86	26	37.14	4.62	6.64	0.01	01

شكل رقم -3- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س3



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -3- يظهر أن هناك فرق ما بين إجابات أفراد العينة حول إيجاد صعوبة في أجرأة الأهداف التربوية، بحيث هناك 44فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 62.86% مقابل 26 فردا أجاب بـ لا أي نسبة 37.14 % هذا يدل على أن مفاهيم المناهج غامضة بالنسبة للمربي الطالب، والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 4.62 وهو اقل من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2 الجدول = 6.64).

س4: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تعتمدون على الخبرة الشخصية؟ .....

نعم ☐ لا ☐

شيء أخر .....

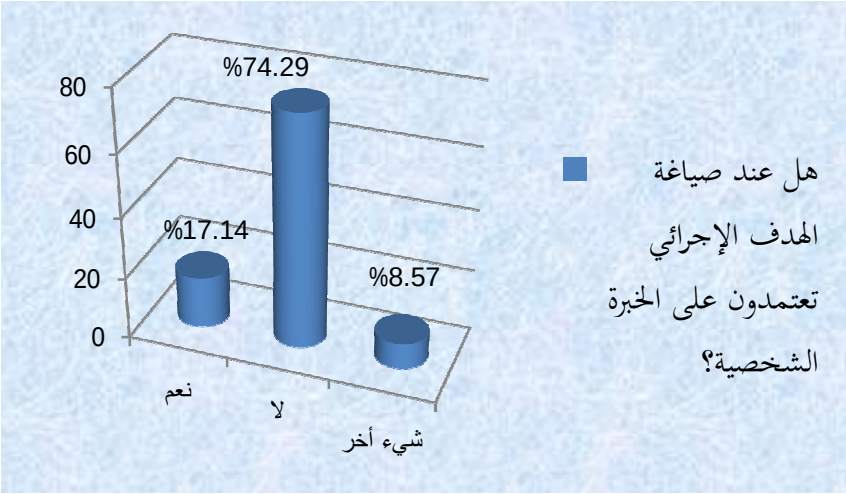
الهدف من السؤال: هو معرفة على ماذا يعتمد الطالب المتربص على الخبرة الشخصية عند صياغة الهدف الإجرائي.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -14- التالي:

جدول رقم -4- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

	نعم		لا		شيء أخر		$ك^2$ محسوبة	$ك^2$ جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
السؤال 4	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%				
	12	17.14	52	74.29	06	8.57	53.6	9.21	0.01	02

شكل رقم -4- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم-4- يظهر أن هناك فروق ما بين إجابات أفراد العينة حول إعتماد الطالب المتربص على الخبرة الشخصية أم لا، بحيث هناك 12 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 17.14% مقابل 52 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 74.29% و البقية أي 06 أفراد أجابو بشيء أخر بنسبة 8.57% وهذا ما يدل على أن الطالب المتربص عند صياغته للهدف الإجرائي لا يعتمد على التجربة الشخصية خلال تربصه، والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 53.06، وأكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 02 الذي (x^2 الجدول = 9.21).

س5: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تصفون الشروط التي يتم فيها أداء المتعلم؟

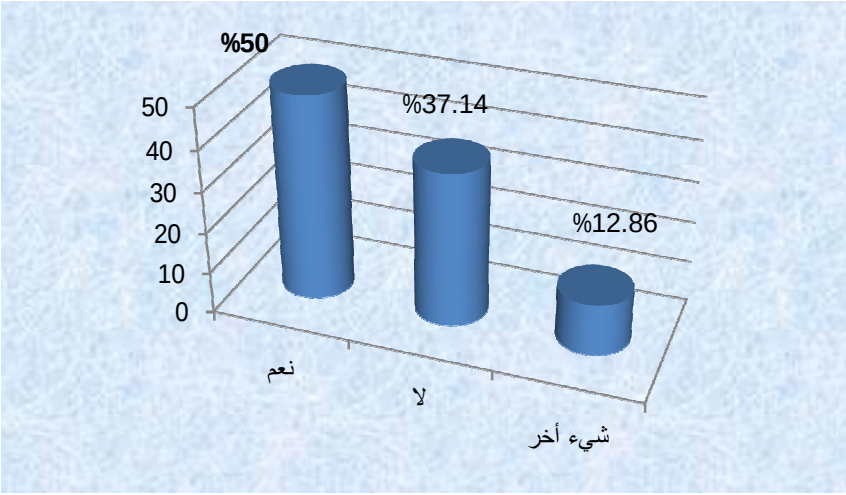
الهدف من السؤال: هو معرفة هل يصف الطالب المتربص الشروط التي يتم فيها أداء المتعلم عند صياغته للهدف الإجرائي.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -5- التالي:

جدول رقم -5- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال	نعم		لا		شيء أخر		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%				
5	35	50	26	37.14	09	12.86	14.93	9.21	0.01	02

شكل رقم -5- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س5



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم-5- يظهر أن هناك فروق ما بين إجابات أفراد العينة حول وصف الشروط التي يتم فيها أداء المتعلم عند صياغة الهدف الإجرائي، بحيث هناك 35 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 50% مقابل 26 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 37.14% والبقية أي 09 أفراد أجابو بشيء أخر بنسبة 12.86% وهذا ما يدل على أن الطالب المتربص يوصف الشروط التي يتم فيها أداء المتعلم عند صياغته هدف الدرس، والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 14.93، وأكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي0.01 ودرجة حرية تساوي02 الذي (x^2 الجدول = 9.21).

س6: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تجدون المعايير التي تبرهن عن النتيجة؟ ..... نعم ☐ لا ☐

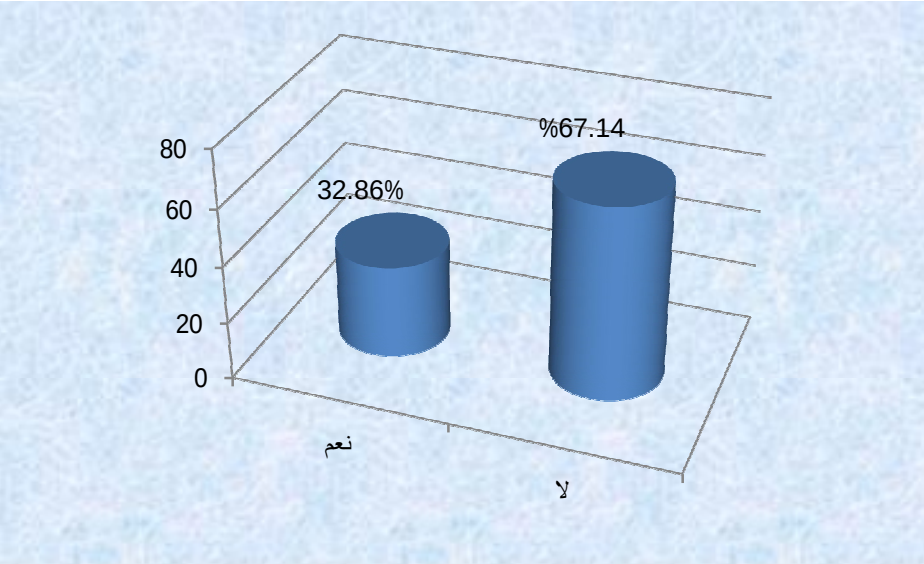
الهدف من السؤال: هو معرفة هل بإمكان الطالب المتربص تحديد المعايير التي تبرهن عن النتيجة عند صياغته للهدف الإجرائي.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -6- التالي:

جدول رقم -6- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال 6	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
	23	32.86	57	67.14	8.22	6.64	0.01	01

شكل رقم -6- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س6



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -6- يظهر أن هناك فرق ما بين إجابات أفراد العينة حول تحديد معايير التي تبرهن عن نتيجة عند صياغة الهدف الإجرائي خلال التربص، بحيث هناك 23 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 32.86% مقابل 57 فردا أجاب بـ لا أي نسبة 67.14 % هذا يدل على أن الطالب المتربص لا يحدد المعايير التي تبرهن عن النتيجة عند صياغة الهدف الإجرائي لعدة عوامل، والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 8.22 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2 الجدول = 6.64).

س7: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تصوغون التمارين على شكل الوضعية الإشكالية؟

نعم ☐ لا ☐

شيء أخر .....

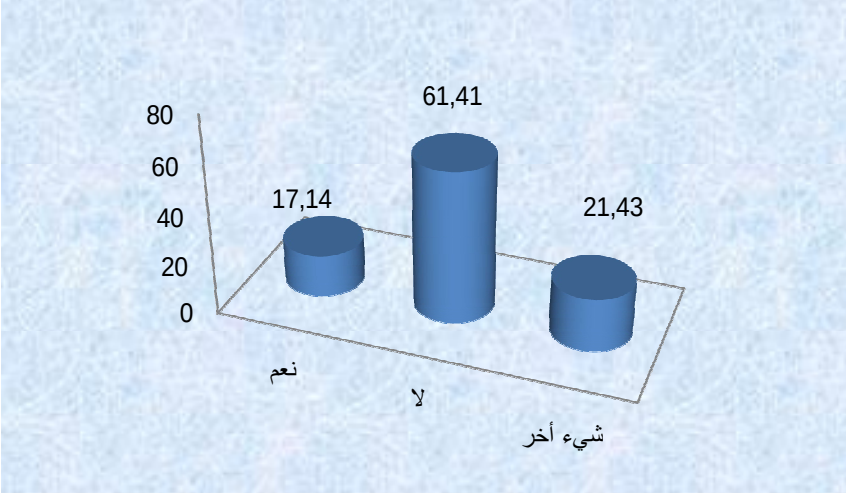
الهدف من السؤال: هو معرفة هل الطالب المتربص يصغ التمارين على شكل الوضعية الإشكالية عند صياغته للهدف الإجرائي.

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -7- التالي:

جدول رقم -7- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

السؤال	نعم		لا		شيء أخر		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%				
7	12	17.14	43	61.41	15	22.50	25.05	9.21	0.01	02

شكل رقم -7- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة س7



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم-7- يظهر أن هناك فروق ما بين إجابات أفراد العينة حول صياغة التمارين على شكل الوضعية الإشكالية عند صياغة الهدف الإجرائي لدى الطالب المتربص، بحيث هناك 12 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 17.14% مقابل 43 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 61.41% والبقية أي 15 أفراد أجابو بشيء أخر بنسبة 21.43% وهذا ما يدل على أن الطالب المتربص لا يعتمد على الوضعية المشكل في صيغته لأهداف الإجرائية، والتحليل

الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 25.05، وأكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي0.01 ودرجة حرية تساوي02 الذي (x^2 الجدول = 9.21).

المحور الثالث : استراتيجية انجاز التخطيط السنوي وفق المقاربة بالكفاءات

3-1- الأسئلة الخاصة بالمحور الثالث.

س1: عند التخطيط السنوي هل تأخذ بعين الاعتبار: نعم ☐ لا ☐

- القدرات المعرفية ..... نعم ☐ لا ☐
- القدرات الحسية الحركية ..... نعم ☐ لا ☐
- القدرات الوجدانية ..... نعم ☐ لا ☐
- شيء أخر ..... نعم ☐ لا ☐

س2: هل التخطيط السوي هو رهنية الكفاءة الختامية؟ .....

س3: هل الأهداف المسيطرة في التخطيط السنوي تصب كلها في قالب الكفاءة الختامية؟ ...

س4: هل إستراتيجية التخطيط السنوي تأخذ بعين الاعتبار الغايات الختامية: نعم ☐ لا ☐

- تنمية شخصية الطفل ..... نعم ☐ لا ☐
- إعداد الطفل للعمل في الحياة ..... نعم ☐ لا ☐
- اكتساب الطفل المعار العلمية ..... نعم ☐ لا ☐
- تنشأة الأجيال على حب الوطن ..... نعم ☐ لا ☐

س**5:** هل التخطيط السنوي يراعي المبادئ التالية:

- يراعي قدرات المتعلم ..... نعم ☐ لا ☐
- يؤدي إلى الأهداف العامة ..... نعم ☐ لا ☐
- ملائم لعلم النفس التربوي ..... نعم ☐ لا ☐

س6: هل التخطيط السنوي يحقق الأهداف التالية:

- يسمح بحصر التفكير في الفعل التعليم وتخطيطه ..... نعم ☐ لا ☐

- يمكن من فهم وتمييز ما نريد تحقيقه من المقرر الدراسي..... نعم ☐ لا ☐
- يفرض التقيد بالمدة الزمنية المطلوب لتحقيقه ..... نعم ☐ لا ☐
- يمكن من معرفة القدرات التي سيكتسبها المتعلم مع نهاية الفترة المحددة نعم ☐ لا ☐

2.3 عرض وتحليل نتائج الخاصة بالمحور الثالث:

س1: عند التخطيط السنوي هل تأخذ بعين الاعتبار:

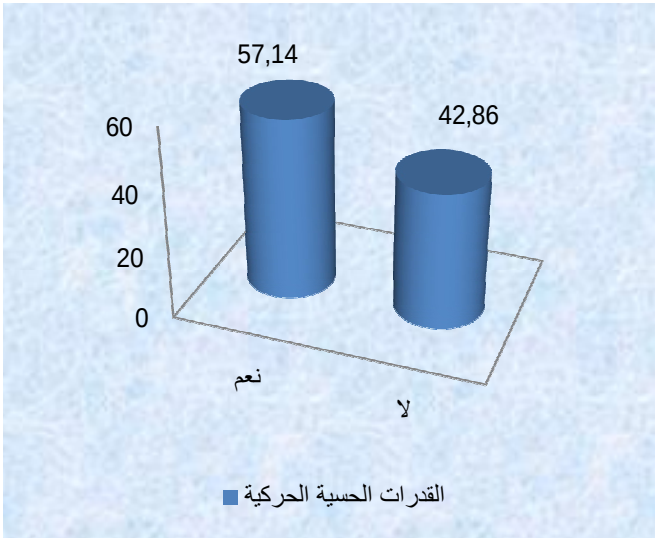
- القدرات المعرفية ..... نعم ☐ لا ☐
- القدرات الحسية الحركية ..... نعم ☐ لا ☐
- القدرات الوجدانية ..... نعم ☐ لا ☐
- شيء أخر ..... نعم ☐ لا ☐

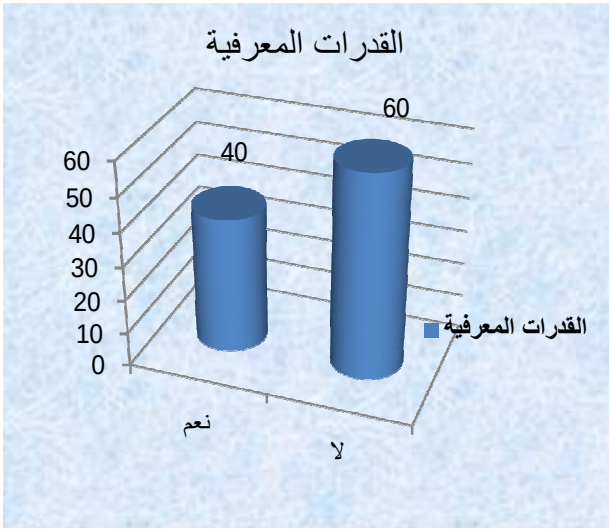
تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -1- التالي:

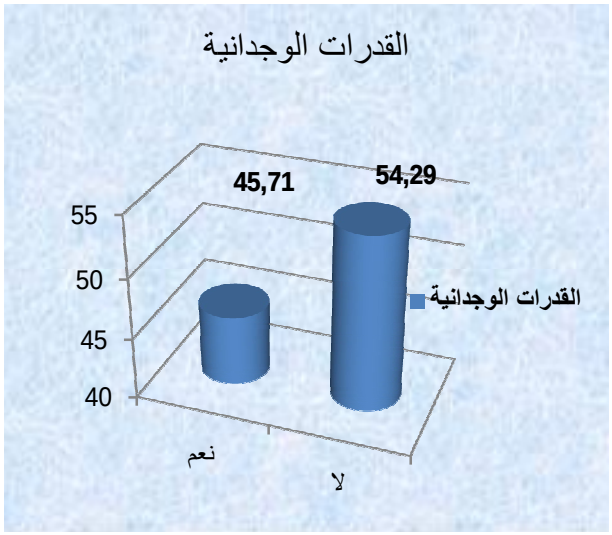
جدول رقم -1- يوضح إجابات أفراد العينية و نسبهم المئوية وكاف تربيع

السؤال 1	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
القدرات المعرفية	28	40	42	60	4.74	6.64	0.01	01
القدرات الحسية الحركية	40	57.14	30	42.86				
القدرات الوجدانية	32	45.71	38	54.29				
شيء أخر	00	00	00	00				

شكل رقم -1- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة س1







من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -1- يظهر أن هناك فروق ما بين إجابات أفراد العينة حول الأخذ بعين الاعتبار عند التخطيط السنوي بالقدرات المعرفية، القدرات الحسية الحركية والقدرات الوجدانية بحيث هناك 28 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 40% مقابل 42 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 60 % فيما يخص الأخذ بعين الاعتبار القدرات المعرفية وهناك 40 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 57.14% مقابل 30 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 42.86% وهذا فيما يخص الأخذ بعين الاعتبار القدرات الحسية الحركية، وهناك 32 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 45.71% مقابل 38 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 54.29%وهذا فيما يخص الأخذ بعين الاعتبار القدرات الوجدانية ولا فرد أجاب بشيء أخر والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا

الفرق بحيث بلغ 04.74 وهو أقل من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي بلغ (x^2 الجدول = 6.64).

س2: هل التخطيط السنوي هو رهنية الكفاءة الختامية؟ ..... نعم ☐ لا ☐

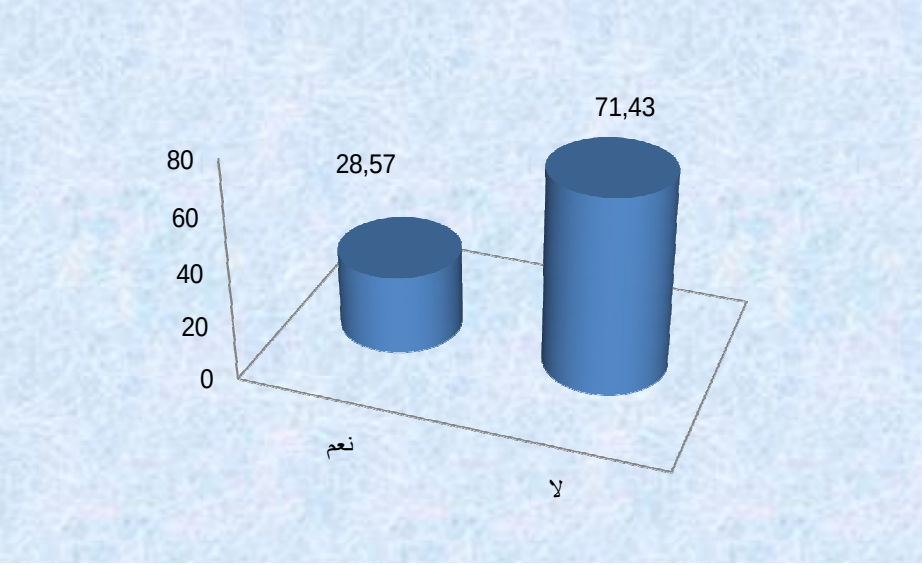
الهدف من السؤال هو معرفة إن كان المربي الطالب على دراية بأن الأهداف والكفاءات القاعدية تصب في خانة الكفاءة الختامية

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -02- التالي:

جدول رقم -2- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

	نعم		لا		ك² محسوبة	ك² جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
السؤال 02	تكرار	%	تكرار					
	20	28.57	50	71.43	12.86	62.13	0.01	01

شكل رقم -2- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س2



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -2- يظهر أن هناك فرق ما بين إجابات أفراد العينة حول كون التخطيط السنوي رهينة الكفاءة الختامية، بحيث هناك 20 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 28.57% مقابل 50 فردا أجاب بـ لا أي نسبة 71.43 % هذا يدل على أن الطالب المتربص لا يعي العلاقة الموجودة بين التخطيط السنوي و الكفاءة الختامية خلال

التربص، والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 12.86 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2 الجدول = 6.64).

س3: هل الأهداف المسطرة في التخطيط السنوي تصب كلها في قالب الكفاءة الختامية؟

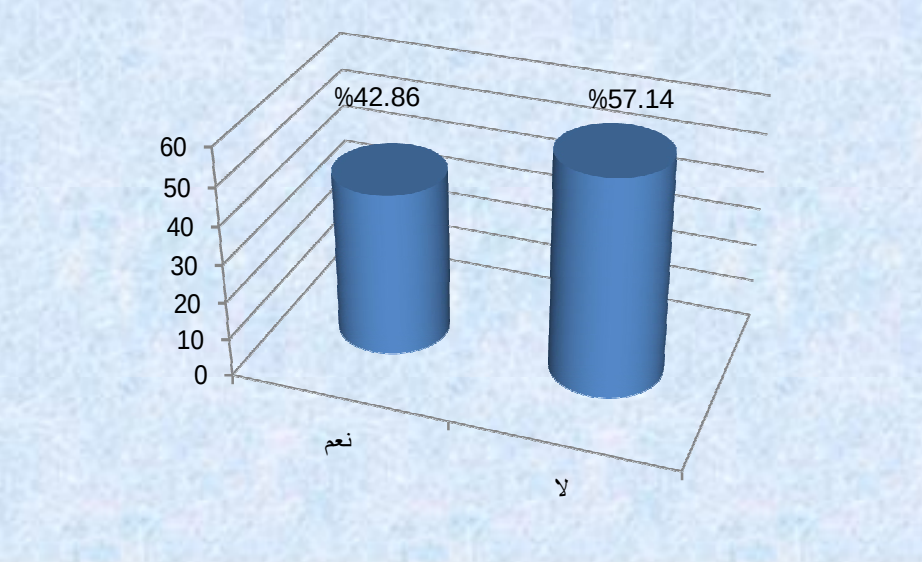
الهدف من السؤال: هو معرفة إن كان المربي الطالب على علم بالعلاقة المجردة بين الأهداف المسطرة والكفاءة الختامية

تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -3- التالي:

جدول رقم -3- يوضح إجابات أفراد العينة ونسبهم المئوية وكاف تربيع.

	نعم		لا		ك² محسوبة	ك² جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
42.50	تكرار	%	تكرار	%	01.43	6.64	0.01	01
	30	42.86	40	57.14				

شكل رقم -3- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينية س3



من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -3- يظهر أن هناك فرق ما بين إجابات أفراد العينة حول العلاقة الموجودة بين الأهداف المسطرة والكفاءة الختامية، بحيث هناك 30 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 42.86% مقابل 40 فردا أجاب بـ لا أي نسبة 57.14 % وهذا يدل على أن الطالب المتربص لا يعي العلاقة الموجودة بين الأهداف المسطرة في التخطيط السنوي والكفاءة الختامية، والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 40.21 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي (x^2 الجدول = 6.64).

س4: هل إستراتيجية التخطيط السنوي تأخذ بعين الاعتبار الغايات التالية:

- تنمية شخصية الطفل ..... نعم ☐ لا ☐
- إعداد الطفل للعمل في الحياة ..... نعم ☐ لا ☐
- إكساب الطفل المعارف العلمية ..... نعم ☐ لا ☐
- تنشأة الأجيال على حب الوطن ..... نعم ☐ لا ☐

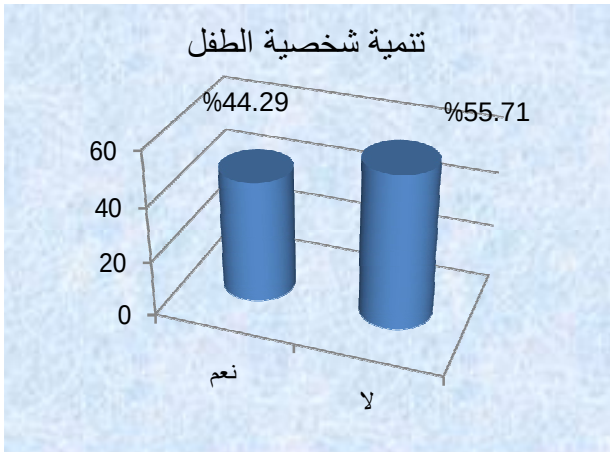
الهدف من هذا السؤال هو معرفة إن كان الطالب المتربص يعرف الغايات التي ترمي إليها التربية في ظل المنظومة التربوية الوطنية وعلاقتها بالتخطيط السنوي.

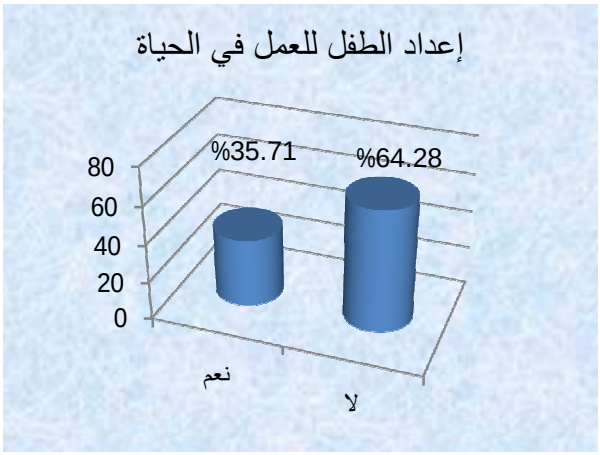
تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -04- التالي:

جدول رقم -4- يوضح إجابات أفراد العينة و نسبهم المئوية وكاف تربيع

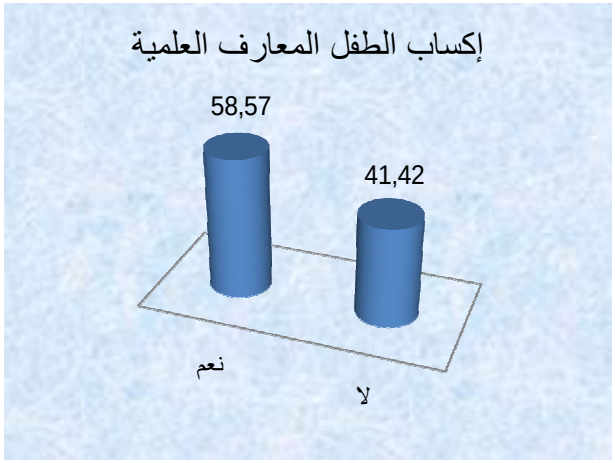
السؤال04	نعم		لا		$ك^2$ محسوبة	$ك^2$ جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
تنمية شخصية الطفل	31	44.29	39	55.71	08.72	6.64	0.01	01
إعداد الطفل للعمل في الحياة	25	35.71	45	64.28				
إكساب الطفل المعارف العلمية	41	58.57	29	41.42				
تنشأة الأجيال على حب الوطن	34	48.57	36	51.42				

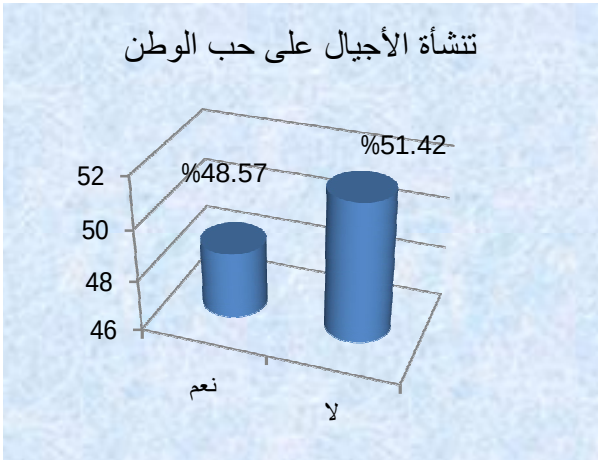
شكل رقم -4- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة س4





من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -4- يظهر أن هناك فروق ما بين إجابات أفراد العينة حول الأخذ بعين الاعتبار الغايات التالية: تنمية شخصية الطفل، إعداد الطفل للعمل في الحياة، إكساب الطفل المعارف العلمية وتنشأة الأجيال على حب الوطن، بحيث هناك 31 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 44.29% مقابل 39 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 55.71 % فيما يخص تنمية شخصية الطفل وهناك 25 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 35.71% مقابل 45 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 64.28% وهذا فيما يخص إعداد الطفل للعمل في الحياة، وهناك 41 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 58.57% مقابل 29 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 41.42% وهذا فيما يخص إكساب الطفل المعارف العلمية وهناك 34 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 48.57% مقابل 36 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة، 51.42% وهذا يخص تنشأة الأجيال على حب الوطن والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 08.72 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الاستدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي بلغ (x^2 الجدول = 6.64).





س5: هل التخطيط السنوي يراعي المبادئ التالية:

- يراعي قدرات المتعلم ..... نعم ☐ لا ☐
- يؤدي إلى الأهداف العامة ..... نعم ☐ لا ☐
- ملائم لعلم النفس التربوي ..... نعم ☐ لا ☐

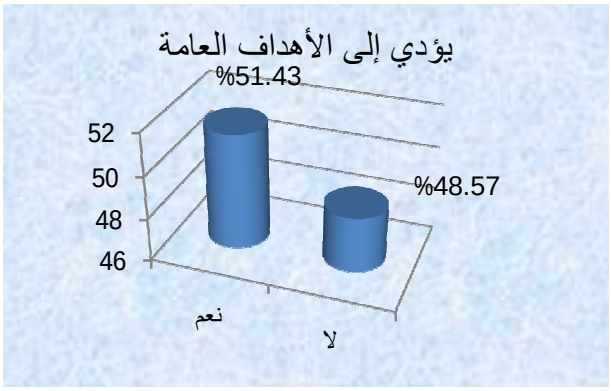
الهدف من هذا السؤال: هو معرفة إن كان الطالب المتربص على دراية بأهمية المبادئ التربوية لقيام بتخطيط سنوي

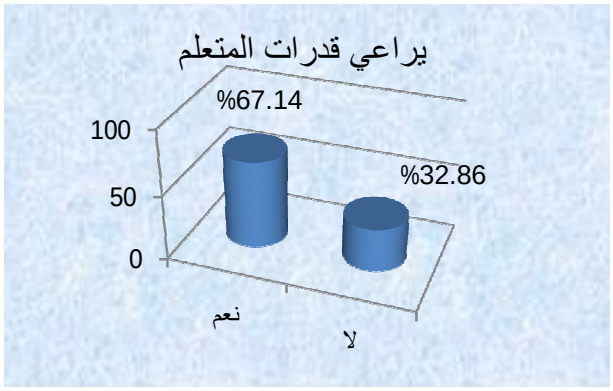
تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -05- التالي:

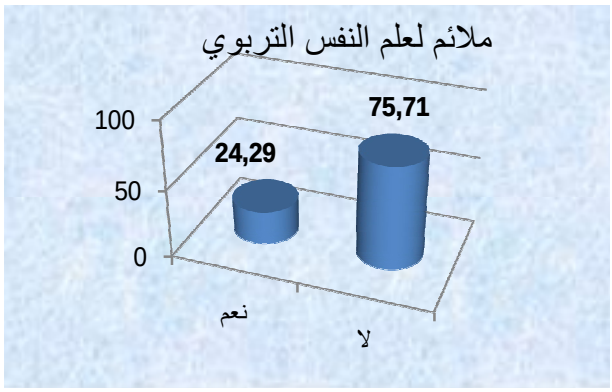
جدول رقم -5- يوضح إجابات أفراد العينية و نسبهم المئوية وكاف تربيع

السؤال 05	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
يراعي قدرات المتعلم	47	67.14	23	32.86	26.78	6.64	0.01	01
يؤدي إلى الأهداف العامة	36	51.43	34	48.57				
ملائم لعلم النفس التربوي	17	24.29	53	75.71				

شكل رقم -5- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة س5







من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -5- يظهر أن هناك فروق ما بين إجابات أفراد العينة حول مراعات التخطيط السنوي للمبادئ التالية:يراعي قدرات المتعلم، يؤدي إلى الأهداف العامة وملائمة لعلم النفس، بحيث هناك 47 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 67.14% مقابل 23 فردا أجاب بلا أي بنسبة 32.86 % فيما يخص مراعاة قدرات المتعلم وهناك 36 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 51.43% مقابل 34 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 48.57% وهذا فيما يخص التأدية إلى الأهداف العامة، وهناك17فردا أجاب بنعم وهذا بنسبة 24.29%مقابل53فردا أجاب بلا أي بنسبة75.71%وهذا فيما

يخص الملائمة لعلم النفس لتربوي والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 26.78 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي 0.01 ودرجة حرية تساوي 01 الذي بلغ (x^2 الجدول = 6.64).

س6: هل التخطيط السنوي يحقق الأهداف التالية:

- يسمح بحصر التفكير في الفعل التعليم وتخطيطه ..... نعم ☐ لا ☐
- يمكن من فهم وتمييز ما نريد تحقيقه من المقرر الدراسي ..... نعم ☐ لا ☐
- يفرض التقيد بالمدة الزمنية المطلوبة لتحقيقه ..... نعم ☐ لا ☐
- يمكن من معرفة القدرات التي سيكتسبها ..... نعم ☐ لا ☐

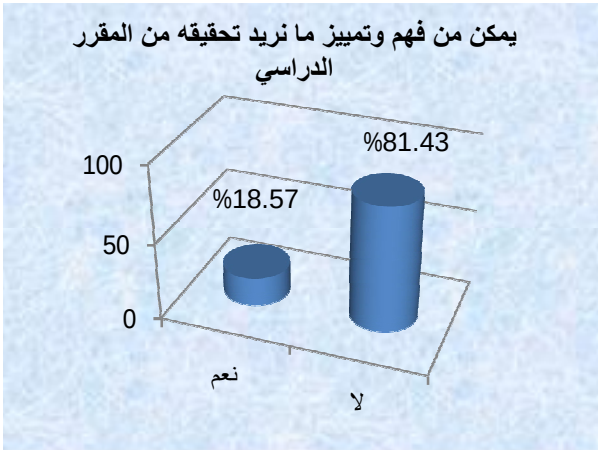
الهدف من هذا السؤال هو معرفة إن كان الطالب المتربص يعرف الغايات التي ترمي إليها التربية في ظل المنظومة التربوية الوطنية وعلاقتها بالتخطيط السنوي.

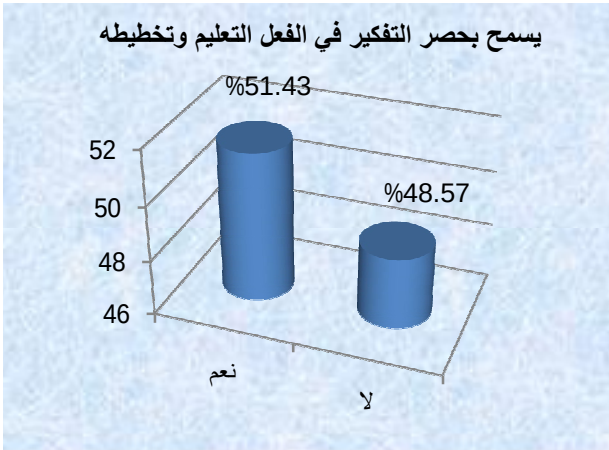
تحليل المعطيات الكمية المتحصل عليها سمح لنا بإعطاء النتائج الملخصة في الجدول رقم -06- التالي:

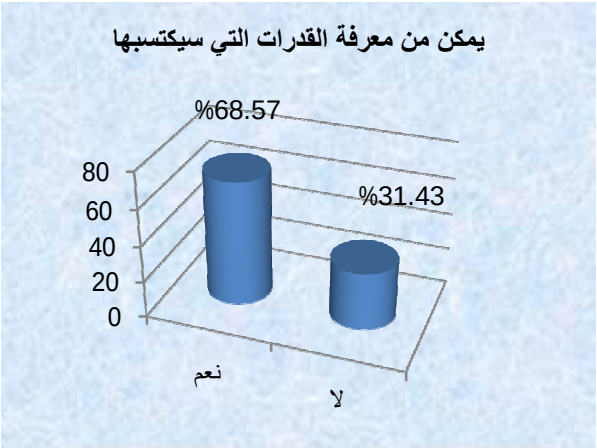
جدول رقم -6- يوضح إجابات أفراد العينية و نسبهم المئوية وكاف تربيع

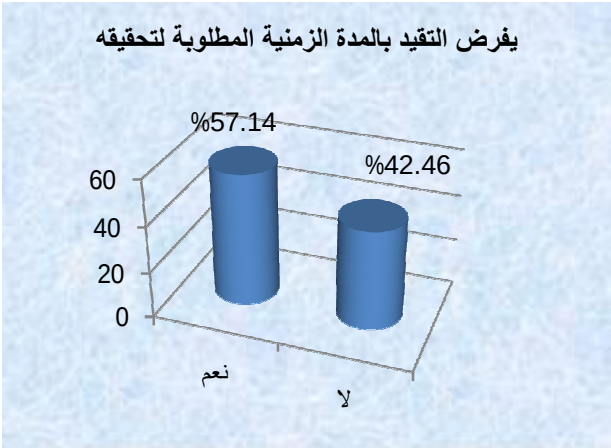
السؤال 06	نعم		لا		ك ^{2} محسوبة	ك ^{2} جدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	تكرار	%	تكرار	%				
يسمح بحصر التفكير في الفعل التعليم وتخطيطه	36	51.43	34	48.57	38.77	6.64	0.01	01
يمكن من فهم وتمييز ما نريد تحقيقه من المقرر الدراسي	13	18.57	57	81.43				
يفرض التقيد بالمدة الزمنية المطلوبة لتحقيقه	40	57.14	30	42.86				
يمكن من معرفة القدرات التي سيكتسبها	48	68.57	22	31.43				

شكل رقم -6- يوضح النسب المئوية لإجابات أفراد العينة س6









من خلال التحليل الإحصائي المنجز في الجدول رقم -6- يظهر أن هناك فروق ما بين إجابات أفراد العينة حول تحقيق التخطيط السنوي الأهداف التالية: يسمح بحصر التفكير في الفعل التعليم وتخطيطه ، يمكن من فهم وتمييز ما نريد تحقيقه من المقرر الدراسي ، يفرض التقيد بالمدة الزمنية المطلوبة لتحقيقه يمكن من معرفة القدرات التي سيكتسبها، بحيث هناك 36 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 51.43% مقابل 34 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 48.57 % فيما يخص حصر التفكير في الفعل التعليم تخطيطه وهناك 13 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 18.55% مقابل 57 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 81.43% وهذا فيما يخص التمكين من فهم وتمييز ما نريد تحقيقه من المقرر الدراسي، وهناك 40 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 57.14% مقابل 30 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة 42.86% وهذا فيما يخص فرض التقيد بالمدة الزمنية المطلوبة لتحقيقه وهناك 48 فردا أجاب بـ نعم وهذا بنسبة 68.57% مقابل 22 فردا أجاب بـ لا أي بنسبة، 31.43% وهذا فيما يخص التمكن من معرفة القدرات التي سيكتسبها المتعلم مع نهاية الفترة المحددة والتحليل الإحصائي كاف تربيع محسوبة يؤكد هذا الفرق بحيث بلغ 41.32 وهو أكبر من كاف تربيع الجدول في المستوى الدلالي0.01ودرجة حرية تساوي 01 الذي بلغ (x^2 الجدول= 6.64).

الاستنتاجات:

-نستنتج من خلال تحليل النتائج التي تظهر لنا إن الطالب المتربص غير متمكن من مفهوم وفعالية أسلوب التعليم بالمقاربة بالكفاءات في الوحدات البيداغوجية سواء النظرية أو التطبيقية.

وأنه تعرف على هذه المقاربة أثناء التربص الميداني والتحاقه بالمؤسسات التربوية و ذلك لأن الوزارة الوطنية تولي اهتمام بالغا بهذه المقاربة وتمد مؤسساتها بالمناهج الوثائق المرافقة لها لتمكين الأساتذة من الإطلاع عليها.

-ومن خلال تحليل نتائج أسئلة الاستبيان الخاص بالمحور الثاني أو ضحت لنا أن الطالب المتربص غير قادر على صياغة الأهداف التربوية ولا أجرأتها بطريقة سليمة وصحيحة، ويرجع ذلك إلى اللبس و الخلط في المفاهيم والمعارف الخاصة بالمقاربة بالكفاءات.

-كما تم استنتاج من تحليل نتائج أسئلة الاستبيان الخاصة بالمحور الثالث أوضحت لنا أن الطالب المتربص غير متمكن من إستراتيجية انجاز الأهداف السلوكية وفق المقاربة بالكفاءات وليس ملم بأسسها لا مفاهيمها وانه أيضا لم يتلقى أي تكوين فيما يخص المقاربة بالكفاءات بمعهد التربية البدنية و الرياضية أثناء الدراسة.

-مناقشة الفرضيات:

بعد عرض النتائج وتحليلها توصلنا إلى بعض الحقائق التي كنا نصبو إليها وقد تم تسطيرها مسبقا في الفرضيات المقترحة والمتمثلة في:أن الطالب المتربص في التربية البدنية والرياضية غير قادر على تفعيل أسلوب المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية والتربوية

يظهر لنا من خلال الجدول رقم 01 ان النسبة المئوية المعتبرة من الطلبة ليس لهم دراية كاملة بمنهاج التربية البدنية والرياضية في ضل المقاربة بالكفاءات ، ومن خلال الجدول 04 نجد ان النسب المئوية الاكثر من الطلبة اجابو بان اهداف المنهاج غير قابلة للتحقيق ، ومن الجدول رقم 05 نرى ان النسبة المئوية لاغلبية الطلبة قال وان تلاقيهم للتكوين في المقاربة بالكفاءات غير كافي ،ومن الجدول رقم 07 نجد ان النسبة المئوية المعتبرة من الطلبة لا يستخدمون اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات خلال التربص وعند مقارنة هذه النتائج لمحور المقاربة بالكفاءات نلاحظ بصفة عامة انها قريبة من الفرضية التي تتكلم عن **غموض المعلومات العلمية للمربي الطالب فيما يخص مفهوم المقاربة بالكفاءات ادى الى نقص تفعيل في تدريس بالاهداف** ومنه نقول انه الفرضية الاولى قد تحققت.

وفي مناقشتنا للفرضية الثانية نجد من خلال جداول المحور الثاني (01.....07) انه كان اختلاف في بعض اجابات الطلبة على اسئلة المحور لكن كانت النسبة المئوية الغالبة (المعتبرة) تصب في محل خدمة الفرضية التي تقول **نقص في قدرة المتربص على صياغة الاهداف وفق اجراتها ادى الى نقص تفعيل التدريس بالاهداف.**

كما ان ومن خلال تحليلينا لجداول المحور الثالث والذي جاء بعنوان **استراتيجية انجاز التخطيط السنوي وفق المقاربة بالكفاءات** فقد وجدنا ان الفرضية التي تقول ان **نقص قدرة المتربص على تسطير استراتيجية لتطبيق الاهداف السلوكية يحد من فعالية ادائه** قد تحققت الى حد ما .

الاقتراحات والتوصيات:

- بعد تحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها من خلال دراستنا لمشكلة البحث المتمثلة في: " هل الطالب المتربص في التربية البدنية والرياضية متمكن من أسلوب التعليم المقاربة بكفاءات؟ ".

- توصلنا إلى طرح اقتراحات وبعض التوصيات التي نراها ملائمة لجعل مادة التربية البدنية والرياضية مادة أكاديمية كاملة وفعالة وتحقق الأهداف التربوية المسطرة في النجاح الدراسي.

ضرورة اختيار الأستاذ الأسلوب التعليمي الملائم للتلاميذ على ممارسة النشاط الرياضي وكذلك بغرض الوصول إلى تطبيق الأسلوب.

- وضع إستراتيجية تخطيط على المدى البعيد.
- تسطير الأهداف التربوية التي تسمو إليها العملية التربوية التعليمية.
- العمل على التماشي والبرامج الجديدة والفعالة.
- اقتراح حلول تمكن المتربص من تطبيق برنامجه.

الخاتمة العامة

الخاتمة:

يتركز هدف هذا البحث في التعرف على فعليات استعمال أسلوب المقاربة بالكفاءات بتدريس مادة التربية البدنية والرياضية لدى الطالب المتربص.

تحليل المعطيات الكمية سمح لنا بإعطاء تشخيص التالي:

- نقص إلمام الطلاب بمفاهيم المقاربة بالكفاءات وعدم اقتناعه بفعاليتها وإنها لن تحقق الأهداف التي سطرت له.
- نقص في قدرة المتربص على صيغة الأهداف التربوية باجراتها بطريقة سليمة وصحيحة دون لبس.
- قلة تمكين المتربص من إستراتيجية انجاز الأهداف السلوكية وفق المقاربة بالكفاءات وتبقى المحاولة تحتاج إلى المزيد من التعميق وهذا بإدراج متغيرات أخرى قصد الخروج بإشكاليات المستقبلية وهي إشكاليات إجراءات وتقويم هدف دراسة في الضوء المقاربة للكفاءات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية.

résumé de l'étude :

Résumé de l'étude intitulée «compétences d'approche de style et son efficacité dans l'enseignement de l’éducation physique et sportive à l'étudiant d'élevage (caché).

Viser également de cette étude était de déterminer si l'étudiant éleveur en éducation physique et sportive comprend le concept des compétences d'approche et les hypothèses de cette étude est que l'étudiant éleveur dans l'éducation physique et sportive est incapable d'activer les compétences d'approche de style dans les pratiques éducatives ont été choisis au hasard par échantillonnage et les 70 étudiants de la deuxième année de Master de l'éducation physique a utilisé le questionnaire comme un outil utilisé pour recueillir des informations , et la conclusion la plus importante de notre étude est qu'elle

En analysant les résultats , qui nous montrent étudiant que l'éleveur est versé de la notion d'éducation et de méthode efficace de proactives unités d'approche des compétences pédagogiques à la fois théorique ou appliquée .

Et que vous savez sur cette approche pendant le domaine de stage et de rejoindre les établissements d'enseignement et parce que le ministère de l'intérêt national attache une grande importance à cette approche et d'étendre les institutions des documents accompagnant le programme pour permettre aux enseignants de se familiariser avec eux.

La proposition la plus importante et la recommandation de cette étude est d'essayer d'améliorer les relations de Hassan éducation à la bonne entre l'université et la faculté (le commandement du ministère)

ملخص الدراسة:

تتلخص الدراسة تحت عنوان "قياس القدرات والمعرف باستخدام المقاربة بالكفاءات في تدريس التربية البدنية والرياضية لدى الطالب (المتربص) .كما تهدف هذه الدراسة إلى معرفة هل المتربص في التربية البدنية والرياضية يدرك مفهوم المقاربة بالكفاءات والفرض من هذه الدراسة هو إن المتربص في التربية البدنية والرياضية غير قادر على تفعيل أسلوب المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية والتربوية وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية والبالغ عددها 70 طالب من السنة الثانية ماستر تربية بدنية وقد تم استخدام الاستبيان كاداة مستخدمة لجمع المعلومات ، واهم استنتاج لدراستنا هو انه.

من خلال تحليل النتائج التي تظهر لنا إن المتربص غير متمكن من مفهوم وفعالية أسلوب التعليم بالمقاربة بالكفاءات في الوحدات البيداغوجية سواء النظرية أو التطبيقية.

وأنه تعرف على هذه المقاربة أثناء التربص الميداني والتحاقه بالمؤسسات التربوية و ذلك لأن الوزارة الوطنية تولي اهتمام بالغا بهذه المقاربة وتمد مؤسساتها بالمناهج الوثائق المرافقة لها لتمكين الأساتذة من الإطلاع عليها.

واهم اقتراح و توصية لهذه الدراسة يتمثل في محاولة تحسين العلاقة التربوية من الحسن إلى الجيد بين الجامعة وهيئة التدريس(الوزارة الوصية).

قائمة المراجع

مراجع البحث

الكتب بالعربية:

- احمد علي المنهج المعاصرة، الطبعة الرابعة، مكتبة الفلاح، الكويت1983.
- احمد زكي صالح: التعلم أسسه ونظرياته، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية القاهرة، 1980.
- احمد شبشوب: علوم التربية ، مطبعة الوفق الطبعة الأولى، تونس 1986.
- احمد علي الفنيش: التربية الاستقصائية ، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تونس 1975.
- الدريج محمد: تحليل العلمية والتعليمية ومنشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية، الطبعة الأولى الرابط1992.
- امطانيوس ميخائيل: القياس والتقويم في التربية الحديثة، المنشورات جامعة دمشق، طبعة الأولى، 1996.
- الدريج محمد: التدريس الهدف، مطبعة النجاح المغرب، الطبعة الأولى 1991.
- احمد بلقيس، مرعي توفيق: المسير في علم النفس التربوية الطبعة الأولى، دار الفرقان عمان الأردن 1983.
- بلوم واخرون: تقييم تعلم الطلاب التجميعي والتكويني ترجمة محمد أمين المفتي واخرون دار ماكجروهيل الطباعة النشر، القاهرة1983.
- تغزي محمد: في قراءات في الأهداف التربوية، تأليف تغزي محمد آخرون كتاب الروسي (2) جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الطبعة الأولى باتنة، الجزائر1994.
- تيلروالف: وارد في: حسين سليمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف الطبعة الخامسة مصر1977.
- جان جاك روسو: أميل، ترجمة عدل زيعتر، الطبعة الأولى دار المعارف القاهرة 1956.
- جون ديوي: الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت ونجيب اسكندر: مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الأولى ، القاهرة،1971.
- جون ديوي وايفين ديوي: مدارس المستقبل ترجمة عبد الفتاح المنياوي، مكتبة الانجلو المصرية ،1962.
- جون واطسون: مدخل إلى علم النفس المقاربة ترجمة:عابد توفيق الهاشمي مؤسسة الرسالة بيروت1976.
- جابر عبد الحميد، طاهر عبد الرزاق: أسلوب النظام بين التعليم والتعلم، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى بيروت،1978.

- خالد الهاشمي: الأسس العامة لتدريس، دار النهضة العربية الطبعة الثانية بيروت،1976.
- روبرت مجير: الأهداف التربوية ، ترجمة عبد الحميد جابر وسعد عبد الوهاب، مطبعة النهضة بغداد 1968.
- رالف تلير:أساسية المناهج , ترجمة خيري كاظم و جابر الحميد جابر، دار النهضة العربية 1971.
- رمزية الغريب : التقويم و القياس في المدرسة الحديثة، دار النهضة العربية, القاهرة 1971.
- زياد حمدان: طرق منهجية للتدريس الحديث، دار التربية الحديثة ن الطبعة الثانية عمان الأردن 1985.
- سكينر:ورد في على زيغور:مذاهب علم النفس، دار الأندلس للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة بيروت 1982.
- سيد خير الله:علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت لبنان 1981.
- عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية بيروت لبنان 1985.
- محي الدين توق، عبد الرحمان عدس: أساسيات علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، دار جون وال، نيويورك 1984.
- عبد العزيز عبد المجيد، صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، الجزء الثاني، دار المعارف 1976.
- عبد الغني عبود، نازلي صالح: في التربية المقاربة ن الطبعة الأولي، عالم الكتب، القاهرة 1974.
- عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف،كيف ندرس بواسطة الأهداف، الطبعة الثالثة دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط، المغرب 1989.
- عبد الله عبد الدائم: التربية عبر التاريخ، الطبعة الثالثة، دار العلم للملايين، بيروت 1978.
- عبد المجيد شواتي: علم النفس التربوي الفرقان، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثانية، بيروت 1985.
- عبد المنعي حنفي: موسوعة علم النفس ولتحليل النفس والجزء الأول والثاني، مكتبة مدبولي، القاهرة 1978 .
- عمر التومي الشباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، الطبعة الأولى، بيروت، 1980.
- عطي نعيم: التقديم التربوي الهادف، منشورات دار الكتاب اللباني، الطبعة الأولى مكتبة العاشور، بيروت 1980.
- عبد الوهاب يوسف ناجي: التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجاو المصرية، القاهرة 1980.
- فؤاد باهي السيد : الإحصاء النفسي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، الطبعة الرابعة،1987.
- فؤاد سليمان قادة ، ايزيس نوار ، عواطف علي سمير : الأهداف التربوية ، دار المطبوعة الحديثة ، الإسكندرية ، مصر ، الطبعة الأولى 1978.

- كاتليه: الأهداف التربوية، ترجمة جعفر يوسف سعاد، مؤسسة الخليج العربي، الكويت، 1985.
- مادي لحسن الأهداف التقويم في التربية، الطبعة الثانية شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط1990.
- محمد الخوالدة: التصميم التعليمي الطبعة الأولى . ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1985.
- محمد الشرقاوي: التدريس، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، 1982.
- محمد جواد رضا: العرب، التربية والحضارة، الطبعة الأولى ، مكتبة المنهل، الكويت، 1979.
- محمد الدريج: تحليل العملية ، طبعة دار النجاح الدار البيضاء المغرب،1991.
- محمد بوعلاق، مدخل للمقاربة التعليم بالكفاءات قصر الكتاب البليدة2004.
- نبيل السمالوطي: التنظيم المدرسي والتحديث التربوي، دار الشروق للتوزيع، الرياض ، 1980.
- يوسف قطامي: سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى عمان الأردن، 1988.

الموسوعات والقواميس:

- أمين أنوار الخولي واخرون: دائرة المعارف الرياضية وعلوم التربية البدنية دار الفكر العربية القاهرة 2004.

المجلات والدوريات:

- احبدو ميلود: تحديد أهداف التربية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية ، العدد2، الرباط، 1982.
- احمد جودة سعادة: اثر شكلية تزويد طلاب الصف الأول ثانوي بالأهداف السلوكية على تحصيلهم واحتفاظهم بالمادة المتعلمة ، مجلة دراسات ، المجلد الرابع عشر، العدد الخامس الأردن، 1987.
- احمد عبد الحليم : نحو اتجاهات حديثة في سياية التعليم وبرامجه ومناهجه، مجلة عالم الفكر المجلد 19العدد الثاني ، 1988.
- أمين بكري حريري: اثر معرفة الطلاب للأهداف السلوكية في مادة الكيمياء على تحصيلهم الدراسي، مجلة كلية التربية ، جامعة أم قرى، مكة، 1988.
- أنور طاهر رضا: دور الأهداف التعليمية في العملية التربوية، مجلة كلية الأدب والتربية، العدد الثاني، ليبيا 1983.
- المديرية الفرعية للمواقيت والبرامج والمناهج، برنامج العلوم الطبيعية للسنة الثامنة من التعليم الأساسي مديرية التعليم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1989.

- الناشف عبد المالك: الدور المتغير للمعلم وانعكاساته على التعليم ، منشورات كلية التربية عمان،تابسن اثر معرفة الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب المباشر والبعدي ، ترجمة عبد المجيد سرحان، مجلة كلية التربية ، المجلد 5العدد الرابع 1984.
- رشيد خضر: اثر اطلاع على الأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي المباشر والعارض في مادة الجغرافيا، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد الرابع ، السنة الرابعة 1989.
- ريحيي حسن : الإدارة بالأهداف ، أسلوب لتطوير الإداري، المجلة العربية للإدارة المجلد الخامس ، العدد الأول 1981.
- سيدمان، ترجمة احمد خيري كاظم: اثر تزويد المتعلمين بالأهداف السلوكية المعرفية على التحصيل الدراسي مجلة كلية التربية ،جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد الرابع 1989.
- سعد يسن زكي: اثر الأهداف السلوكية على تحصيل الطلبة في مادة العلوم، مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد الرابع. بغداد، 1980.
- سلام سيد احمد: فعالية التدريس بالأهداف في إعداد معلم العلوم، جامعة الملك سعود، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، العدد الثالث ، المجلد الخامس ،1991.
- صلاح الدين الحمامة : فعالية التدريس بالأهداف في إعداد معلم العلوم وأثرها على التحصيل والأداء في التربية العملية والاتجاه نحو مهنة التدريس، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، العدد الثاني المجلد الخامس ، كلية التربية بجامعة المنيا، 1995.
- عايش زيون: دراسة تجريبية في اثر استخدام الأهداف السلوكية في التحصيل الدراسي، مجلة دراسات الجامعة الأردنية ،المجلد الثالث عشر ، العدد الخامس 1986.
- علي حاملة : اثر استخدام الأهداف السلوكية على التعلم الكلي والقصدي والعرضي لطلاب الصف الثالث إعدادي ، جامعة اليرموك ، ملخصات رسائل الماجستير في التربية 1987.
- غلام الله أبو عبد الله : توضيحات حول المدرسة الأساسية ، مجلة التربية ، مجلة تربوية ثقافية تصدرها وزارة التربية والتعليم الأساسي ، العدد 02، السنة الأولى ، الجزائر 1982.

- فلي عبد الله: تقويم أهداف منهج التربية الإسلامية للطور الثالث من التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر، 1993.
- مصطفى رجب: اثر استخدام الأهداف السلوكية في تحصيل الطالب الجامعي واحتفاظه بالتعلم دراسة تجريبية على وحدة تعليمية لمقرر القياس والتقويم التربوي، المجلة العربية لبحوث التعليم.
- ميك أندرسون: دراسة مقارنة لأثر الأهداف السلوكية والعامة على التحصيل المباشر والعارض للتلاميذ ترجمة جودة سعادة ، مجلة دراسات، المجلد 15، العدد السادس ، الأردن، 1988.
- مصطفى بن حبيلس: المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة ، العدد 2004.38.
- وزارة التربية الوطنية ، أهداف شعب التعليم الثانوي العام والتقني ، مديرية التعليم الثانوي ، الجزائر ، 1992.
- وزارة التربية الوطنية ، أهداف شعب التعليم الثانوي العام والتقني، مديرية التعليم الثانوي ، الجزائر، 1992.
- وزارة التربية الوطنية : منهاج التربية البدنية والرياضية: مديرية التعليم الأساسي طبعة 1996.
- وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط (التربية الموسيقية، التربية التشكيلية، التربية البدنية ، والرياضية) طبعة ابريل 2003.
- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة الموافقة لمناهج السنة الأولى متوسط (التربية الموسيقية ، التربية التشكيلية، التربية البدنية ، والرياضة) طبعة ابريل 2003.
- وزارة التربية الوطنية : الكفاءات موعدك التربوي، مركز الوطني للوثائق التربوية 2005.05.

ب- المراجع الأجنبية:

- Belanger (M) : L'éducation américaine et nous en théories d'enseignements Rabat, 1979.
- Birezen (c) : rendre opérationnels les objectifs pédagogiques, éditions U ,F, paris ,1979 .
- Bishop (P.R) : Effctiveness of prforion exposure to performance objectives as thehnique for improvement of student student recall and retention , Ohio state university ,1969 .
- Bloom. B .S. et collaborateurs : taxonomie des Objectifs pédagogiquer, traduit par : marcel la Valice . Editions Education Nouvelle . Montréal. 1967.
- Booztare (J) : la définion der objectifs , pédagogique 3éme édition , éditions ESE, paris , 1987 .
- D'hainut louis : Des fins aux objectifs, un cadre conceptionel et une methodologie générale pour établir les résultats attendues d' une formation, paris ,1980 .
- De coerte (M) : se former pour enseigner , éditions Bordas , paris , 1986.
- De Landshere (G) :Evaluation continue et examens précis de docimologie édition Labor (Bruxelles) nathan (Paris) , 5é édition , 1980.
- De Landshere (G et V) :définir les objectifs de l'éducation , 3é édition , PUF, Paris 1980 .
- Dictionnaire actuel de l'éducation , editions larousse , paris , montréal , 1988.

- Engel (R.S) :an experimental study of the effect objectives , unit of instruction of negative and rational base system of numeration , unpublished masters ihesis, university of marland 1968 .
- Bloom B.S et collobarateur taxon .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم
معهد التربية البدنية والرياضية
قسم التربية البدنية والرياضية

استمارة استبيانيه موجهة إلى طلبة التربيةالبدنية والرياضية (السنة الثانية ماستر)

في إطار انجاز مذكرة التخرج التي تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في التربية البدنية و الرياضية المتمثل في :

أسلوب المقاربة بالكفاءات ومدى فعاليته في تدريس التربية البدنية والرياضية لدى الطالب المتربص (المربي)

نتقدم باستمارتنا هذه طالبين منكم أعزائنا الطلبة ملئها بعناية و الالتزام بالموضوعية من خلال أجوبتكم ولكم جزيل الشكر **والاحترام.**

من إعداد الطلبة:
فارس أحمد
لقرنش عزالدين

تحت إشراف الأستاذ:
-د.راوي علي رياض

السنة الجامعية: 2014/2013

المحور الأول: أسلوب المقاربة بالكفاءات

1.2 الأسئلة الخاصة بالمحور الاول:

س1: هل اطلعت على المنهج التربية البدنية و الرياضية الجديد؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س2: إذا كانت الإجابة بنعم كيف كان ذلك؟

- خلال دروس البيداغوجيا التطبيقية ..... ☐
- خلال التربص الميدانـي ..... ☐
- خلال المطالعة الشخصيـة ..... ☐

س3: هل الأهداف التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها واضحة؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س4: هل أهداف المناهج قابلة للتحقيق؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س5: هل تلقيت تكوينا في المقاربة بالكفاءات؟ ..... نعم ☐ لا ☐

- كيف كان هذا التكوين؟ ..... كافي ☐ غيركا ☐

س6: هل تدرس بالمقاربة بالكفاءات خلال التربص؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س7: هل تجد صعوبة في تطبيق أسلوب المقاربة بالكفاءات؟..... نعم ☐ لا ☐

س8: هل هناك استجابة من طرف التلاميذ لأسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟..... نعم ☐ لا ☐

س9: ماذا تعرف عن أسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات في بعض الأسطر:

.....

المحور الثاني:اجراة الاهداف ومستوياتها

الأسئلة الخاصة بالمحور الثاني:

س1: هل عند اشتقاق أهداف دروس التربية البدنية والرياضية تعتمدون على:

- منهاج وزارة التربية ..... نعم ☐ لا ☐
- الدروس البيداغوجية التطبيقية..... نعم ☐ لا ☐
- مراجع أخرى

س2: هل عند اشتقاق أهداف دروس التربية البدنية والرياضية تعتمدون على:

- هدف تقني ..... نعم ☐ لا ☐
- هدف سلوكي ..... نعم ☐ لا ☐

س3: هل تجدون صعوبة في أجرأة الأهداف التربوية؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س4: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تعتمدون على الخبرة الشخصية؟ ..... نعم ☐ لا ☐

شيء أخر .....

س5: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تصفون الشروط التي يتم فيها أداء المتعلم؟ . نعم ☐ لا ☐

شيء أخر .....

س6: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تجدون المعايير التي تبرهن عن نتيجة؟ ..... نعم ☐ لا ☐

س7: هل عند صياغة الهدف الإجرائي تصوغون التمارين على الشكل الوضعية الإشكالية؟ نعم ☐ لا ☐

شيء أخر .....

المحور الثالث : استراتيجية انجاز التخطيط السنوي وفق المقاربة بالكفاءات

3-1- الأسئلة الخاصة بالمحور الثالث.

س1: عند التخطيط السنوي هل تأخذ بعين الاعتبار:

نعم ☐ لا ☐

- القدرات المعرفية ..... نعم ☐ لا ☐
- القدرات الحسية الحركية ..... نعم ☐ لا ☐
- القدرات الوجدانية ..... نعم ☐ لا ☐
- شيء أخر ..... نعم ☐ لا ☐

س2: هل التخطيط السوي هو رهنية الكفاءة الختامية؟ .....

س3: هل الأهداف المسيطرة في التخطيط السنوي تصب كلها في قالب الكفاءة الختامية؟ ...

س4: هل إستراتيجية التخطيط السنوي تأخذ بعين الاعتبار الغايات الختامية:

نعم ☐ لا ☐

- تنمية شخصية الطفل ..... نعم ☐ لا ☐
- إعداد الطفل للعمل في الحياة ..... نعم ☐ لا ☐
- اكتساب الطفل المعار العلمية ..... نعم ☐ لا ☐
- تنشأة الأجيال على حب الوطن ..... نعم ☐ لا ☐

س**5:** هل التخطيط السنوي يراعي المبادئ التالية:

- يراعي قدرات المتعلم ..... نعم ☐ لا ☐
- يؤدي إلى الأهداف العامة ..... نعم ☐ لا ☐
- ملائم لعلم النفس التربوي ..... نعم ☐ لا ☐

س6: هل التخطيط السنوي يحقق الأهداف التالية:

- يسمح بحصر التفكير في الفعل التعليم وتخطيطه ..... نعم ☐ لا ☐
- يمكن من فهم وتمييز ما نريد تحقيقه من المقرر الدراسي..... نعم ☐ لا ☐
- يفرض التقيد بالمدة الزمنية المطلوب لتحقيقه ..... نعم ☐ لا ☐

يمكن من معرفة القدرات التي سيكتسبها المتعلم مع نهاية الفترة المحددة نعم ☐ لا ☐