الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

معهد التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (ل.م.د) في التربية البدنية والرياضية

تخصص تعليمية ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية في الوسط المدرسي

تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد وفق المقاربة بالكفاءات من النصوص الرسمية إلى الممارسات التعليمية بالجزائر

من إعداد الطالب الباحث

قدور بن شريف الشارف

تحت إشراف

أ.د / زيتوني عبد القادر

أعضاء لجنة المناقشة			
أ.د بلكبيش قادة	أستاذ التعليم العالي	جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم	رئيسا
أ.د زيتوني عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم	عضوا ومقررا
أ.د مقراني جمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم	عضوا
د. بن ساسي سليمان	أستاذ محاضر " أ "	جامعة العلوم والتكنولوجيا وهران	عضوا
د. العنتري محمد علي	أستاذ محاضر " أ "	المركز الجامعي تسمسيلت	عضوا
د. بن عياد مصطفى	أستاذ محاضر " أ "	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	عضوا

السنة الجامعية

2020/2019

الإهداء

أهدي ثمرة هذا الجهد العلمي

- إلى روح أبي الغالي رحمة الله عليه الذي كان لي سندا طيلة حياته
- إلى أعز الناس الذي افتقدناهم بسب الجائحة

بلقاسم ،الحاج بن ذهيبة ،المهدي

- إلى أمي الغالية أطال الله في عمرها
- إلى الزوجة التي صبرت ورافقتني
- إلى أولادي محمد الأمين ، عائشة و وائل
- إلى إخوتي ناصر ، رمضان
- إلى أخواتي فاطمة ، أم الخير ، سامية
- إلى كل أفراد العائلة الكبيرة وأخص بالذكر خالي ***عدة*** الذي كان بمثابة الأب
- إلى كل الأصدقاء وأخص بالذكر **حمزة ، سعيدو، بلحول ، محمد الشيخ**

،صياد الحاج والصافي الشيخ

- وزملاء المهنة

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله والشكر لله وحده الذي وفقنا وأعاننا على إنجاز هذا البحث وإيمانا بقوله تعالى "

لئن شكرتم لأزيدنكم "الآية 7 سورة ابراهيم

أما بعد نتقدم جزيل الشكر والعرفان وفائق الاحترام والتقدير إلى :

- معهد التربية البدنية والرياضية بمستغانم الذي نفتخر بالإنتماء إليه
- الأستاذ الدكتور "***زيتوني عبد القادر***" الذي تابع وعاين كل مراحل إنجاز هذا البحث باهتمام وتركيز دون أن يبخل علينا بالتوجيهات والنصائح التي ساعدتنا في التغلب على جميع الصعوبات التي فرضتها علينا طبيعة العمل ،
- مدير معهد التربية البدنية والرياضية بمستغانم وكافة أساتذة المعهد
- استاذي الدكتور ***الحاج بن قناب*** " و *الاستاذ الدكتور* " ***كوتشوك سيدي محمد***" *وكافة العمال والإداريين والزملاء المشروع* ***عباس*** *و* ***مدني*** و ***جمال وعبد النور***
- الى جميع الزملاء دفعة **2001** دون استثناء
- مفتشة التربية الوطنية السيدة " ***سلمى نورية***" وجميع مفتشي التربية البدنية والرياضية على تعاونهم وبالأخص السيد " ***بن زروق عبد القادر***" عن ولاية مستغانم والأستاذ " ***حميميد*** " عن ولاية برج بوعريريج

قائمة المحتويات

الإهداء	**أ**
الشكر والعرفان	**ب**
قائمة المحتويات	**ج**
قائمة الجداول	**ي**
قائمة الملاحق	**ن**
ملخص البحث باللغة العربية	**س**
ملخص البحث باللغة الفرنسية	**ع**
ملخص البحث باللغة الانجليزية	**ف**
التعريف بالبحث	
مقدمة	2
1- مشكلة البحث	8
2- التساؤلات الفرعية	9
3- أهداف البحث	10
4- أهمية البحث	11
5- فرضيات البحث	11
6- مفاهيم أساسية لمصطلحات البحث	12
7- الدراسات السابقة والمشابهة	15
7-1 المحور الأول الدراسات التي تناولت الجوانب المعرفية	15
7-2 التعليق على دراسات المحور الأول	18
7-3 المحور الثاني : الدراسات التي تناولت المجال الوجداني	19
7-4 التعليق على دراسات المحور الثاني	21
7-5 المحور الثالث : الدراسات التي تناولت المجال المهاري	21
7-6 التعليق على دراسات المحور الثالث	23
7-7 المحور الرابع : الدراسات التي تناولت الكفاءات المستعرضة	24
7-8 التعليق على دراسات المحور الرابع	24
7-9 المحور الخامس : الدراسات التي تناولت صعوبات تنفيذ المنهاج	25
7-10 التعليق على دراسات المحور الخامس	35

الباب الأول : الدراسة النظرية	
الفصل الأول :تنفيذ المناهج التربوية ومناهج التربية البدنية والرياضية	
تمهيد	40
1- تنفيذ المناهج التربوية	40
1-1 مفهوم تنفيذ المنهاج التربوي	40
1-2 أهمية تنفيذ المنهاج التربوي	41
1-3 أهداف تنفيذ المنهاج التربوي	41
1-4 العوامل المشتركة في تنفيذ المنهاج التربوي	41
1-5 عمليات تنفيذ المنهاج التربوي	43
1-6 ميادين تنفيذ المنهاج التربوي	43
1-7 متطلبات تنفيذ المنهاج التربوي	44
1-8 الاتجاهات التربوية الحديثة التي يقوم عليها تنفيذ المنهاج	45
1-9 فعالية المتعلم في تنفيذ المنهاج	45
1-10 فعالية المعلم في تنفيذ المنهاج	46
1-11 فعالية طرائق التدريس في تنفيذ المنهاج	47
2- تقويم تنفيذ المنهاج التربوي	48
2-1 مفهوم تقويم تنفيذ المنهاج التربوي	48
2-2 مبادئ تقويم تنفيذ المنهاج التربوي	48
2-3 أشكال تقويم تنفيذ المنهاج التربوي	49
2-4 طرق تقويم تنفيذ المنهاج التربوي	49
2-5 خطوات تقويم تنفيذ المنهاج التربوي	50
3- منهاج التربية البدنية والرياضية	53
3-1 أسس منهاج التربية البدنية والرياضية	53
3-2 تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية	54
3-3 عناصر تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية	55
3-4 أشكال تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية	57
3-5 مبادئ تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية	57
3-6 أهم الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية	58

الخلاصة	59
الفصل الثاني : المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	62
1- المقاربة بالكفاءات	62
1-1 مفهوم المقاربة	62
1-2 مفهوم الكفاءة	63
1-3 التصورات المختلفة للكفاءة	64
1-3-1 الكفاءة كسلوك	64
1-3-2 الكفاءة كوظيفة	64
1-3-3 الكفاءة كقدرة مولدة	65
1-4 خصائص الكفاءة	65
1-5 أنواع الكفاءة	67
1-6 مميزات الكفاءة	68
1-7 مستويات الكفاءة	69
1-8 مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم	69
1-9 تصنيف الكفاءة	69
1-9-1 الكفاءة الخاصة أو النوعية	70
1-9-1-1 الكفاءة و صنافة بلوم في المجال المعرفي	70
1-9-1-2 الكفاءة وصنافة كراثوول في المجال الوجداني	76
1-9-1-3 الكفاءة وصنافة سيمبسون في المجال المهاري	81
1-9-2 الكفاءة العرضية أو المستعرضة	87
1-9-2-1 كفاءة عرضية ذات طابع فكري	88
1-9-2-2 كفاءة عرضية ذات طابع منهجي	88
1-9-2-3 كفاءة عرضية ذات طابع تواصلي	89
1-9-2-4 كفاءة عرضية ذات طابع شخصي واجتماعي	89
1-10 صياغة الكفاءة	90
1-11 شروط صياغة الكفاءة	90
1-12 عناصر الكفاءة	90
1-13 مركبات الكفاءة	92

2- مفهوم المقاربة بالكفاءات	93
3- خصائص المقاربة بالكفاءات	93
4- أهداف اختيار المقاربة بالكفاءات	94
5- المرجعيات النظرية المقاربة بالكفاءات	94
6- طرائق التدريس المقاربة بالكفاءات	97
الخلاصة	101
الفصل الثالث : الاصلاح التربوي الجديد والجيل الثاني	
تمهيد	104
مفهوم الاصلاح	104
تعريف الاصلاح لغتا	104
تعريف الاصلاح اصطلاحا	104
2- الاصلاح التربوي :نشأة حديثة	104
3- مفهوم الاصلاح التربوي	106
4- الاصلاحات التربوية الجزائرية	106
5- مراحل الاصلاح التربوي وفق المقاربة بالكفاءات	106
5-1 المرحلة الأولى : إصلاح المنظومة التربوية 2003-2015 (الجيل الأول)	106
5-2 المرحلة الثانية : تعديلات الجيل الثاني بداية من 2016	108
6- دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية	109
7- استراتجية الوصاية في تطبيق الإصلاحات	110
8- أهم القرارات والنصوص الرسمية التي رافقت مناهج الإصلاح في المنهاج الجديدة	111
8-1 القانون رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم 1429 23 جانفي 2008 م المتضمن القانون التوجيهي للتربية	111
8-2 الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج مارس 2009 م	113
8-3 المرجعية العامة لكتابة المناهج مارس 2009 م	113
8-4 الدليل المنهجي لكتابة المناهج مارس 2009 م	114
8-5 منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد مارس – أفريل 2015 م	115
8-6 الوثيقة المرافقة مارس – أفريل 2015 م	115
9- المنهاج الجديد (الجيل الثاني)	115
9-1 أهداف مناهج الجيل الثاني	115

2-9 مميزات مناهج الجيل الثاني	115
3-9 المبادئ المؤسسة لمنهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (الجيل الثاني)	116
4-9 بعض المفاهيم المهيكلة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد(الجيل الثاني)	117
5-9 أنواع الوضعيات التعلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد(الجيل الثاني)	120
6-9 التقويم ودوره في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد	121
7-9 أدوات التقويم	124
10- مقارنة بين منهاج الجيل الأول و الجيل الثاني	126
11- النقد الموجه لمنهاج الثاني	127
الخلاصة	128
الفصل الرابع : التكوين قبل وأثناء الخدمة	
تمهيد	131
التكوين قبل الخدمة	131
مفهوم التكوين قبل الخدمة	131
أهمية التكوين قبل الخدمة	132
أهداف التكوين قبل الخدمة	133
مبررات التكوين قبل الخدمة	133
2- التكوين أثناء الخدمة	135
1-2 مفهوم التكوين أثناء الخدمة	135
2-2 أهمية التكوين أثناء الخدمة	136
3-2 أهداف التكوين أثناء الخدمة	136
4-2 مبررات التكوين أثناء الخدمة	137
5-2 طرق التكوين أثناء الخدمة	139
6-2 مشكلات تواجه البرامج التكوينية أثناء الخدمة	143
7-2 الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب الأساتذة أثناء الخدمة	145
8-2 أهمية التكوين في النصوص التشريعية	146
9-2 أهمية تكوين الاساتذة وعلاقته بتنفيذ مناهج الجيل الثاني	146
3- التكوين في التربية البدنية والرياضية	148
1-3 لمحة تاريخية عن التكوين في التربية البدنية والرياضية	148

2-3 الملامح العامة للمنظومة التكوينية في التربية البدنية والرياضية عقب النظام الجديد (ل.م.د)	149
3-4 كيفية إعداد أستاذ التربية البدنية والرياضية	151
3-4-1 الإعداد الأكاديمي	151
3-4-2 الإعداد الثقافي	152
3-4-3 الإعداد المهني	152
3-5 أهم الصعوبات التكوينية (أثناء الخدمة) التي تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية	153
الخلاصة	155
الباب الثاني : الدراسة الميدانية	
الفصل الأول : الاجراءات المنهجية للبحث	
تمهيد	158
1- الدراسة الاستطلاعية الأولى	158
2- منهج البحث	159
3- مجتمع وعينة البحث	160
4- مجالي البحث	168
5- الضبط الإجرائي لعوامل البحث	169
6- الأدوات المستخدمة في البحث	170
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث	189
الخلاصة	190
الفصل الثاني : عرض ومناقشة نتائج البحث	
تمهيد	193
عرض النتائج	194
1-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول	194
1-2 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني	195
2-3 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث	196
1-4 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع	197
1-5 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس	199
1-6 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس	203
1-7 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع	208

1-8 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن	212
1-9 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل التاسع	217
1-10 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل العاشر	219
1-11 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الحادي عشر	228
1-12 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني عشر	230
مناقشة وتحليل النتائج	235
2-1 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول	235
2-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني	236
2-3 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث	238
2-4 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع	240
2-5 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس	242
2-6 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس	244
2-7 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع	246
2-8 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن	248
2-9 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل التاسع	250
2-10 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل العاشر	250
2-11 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الحادي عشر	252
2-12 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني عشر	253
3- نتائج البحث العامة	255
4- التوصيات	258
خلاصة	259
خلاصة البحث العامة	260
المراجع	262

قائمة الجداول

رقم	العنوان	صفحة
01	يوضح الأفعال السلوكية في مستويات المجال المعرفي لبلوم	75
02	يوضح الأفعال السلوكية في المجال المهاري لسيمبسون	79
03	يوضح الأفعال السلوكية للمجال الوجداني لصنافة كراثول	86
04	يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى	159
05	توزيع مجتمع وعينة الكفاءات في المنهاج الدراسي	161
06	توزيع مجتمع الاساتذة والموجهين التربويين على المدن الساحلية حسب المفتشية العامة لوزارة التربية للمسوم الدراسي 2019/2018	161
07	توزيع مجتمع الاساتذة والموجهين التربويين على المدن الداخلية حسب المفتشية العامة لوزارة التربية للمسوم الدراسي 2019/2018	162
08	توزيع مجتمع الاساتذة والموجهين التربويين على المدن الصحراوية حسب المفتشية العامة لوزارة التربية للموسم الدراسي2019/2018	163
09	توزيع مجتمع الاساتذة والموجهين التربويين على المناطق الجغرافية حسب المفتشية العامة لوزارة التربية للموسم الدراسي 2019/2018	163
10	توزيع عينة الأساتذة حسب المناطق الجغرافية	166
11	يوضح عدد الاستبيانات الموزعة والقابلة للتحليل الإحصائي	166
12	توزيع عينة الأساتذة والموجهين حسب التوزيع الجغرافي	167
13	توزيع عينة الأساتذة حسب متغير سنوات الخدمة	167
14	توزيع عينة الأساتذة حسب متغير التكوين الأولي	168
15	توزيع عينة الأساتذة والموجهين حسب متغير التكوين أثناء الخدمة	168
16	يبين مكونات بطاقة تحليل المحتوى	170
17	متوسط نسب الاتفاق بين المحكمين لصدق محتوى فقرات التحليل	174
18	معاملات الاتفاق (الثبات) بين المحللين	175
19	نتائج عمليتي التحليل التي قام بها الباحث	175
20	يمثل أهم العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهاج حسب ما جاء في الكتب	176
21	يمثل أهم العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهاج حسب ما جاء في المجلات والبحوث العلمية	177

22	يوضح توزيع المجالات الرئيسية الاستبيان حسب آراء المحكمين و الأساتذة	178
23	يوضح توزيع فقرات الاستبيان على المجالات الرئيسة	179
24	توزيع سلم الاجابات على فقرات الاستبيان	179
25	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية	180
26	يمثل صدق الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي "المجال الأول"	182
27	يمثل صدق الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي "المجال الثاني"	183
28	يمثل صدق الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي "المجال الثالث"	184
29	يمثل صدق الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي "المجال الرابع"	185
30	يمثل صدق الأداة ككل	186
31	يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية	187
32	يوضح معاملات الثبات للأداة ككل بطريقة ألفا كرونباخ	187
33	يمثل المجالات وعدد البنود للأداة قبل وبعد دراسة الأسس العلمية	188
34	يوضح نتائج التوزيع الطبيعي	188
35	التوزيع التكراري والوزن النسبي للكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم في منهاج التربية البدنية و الرياضية الجديد	194
36	التوزيع التكراري والوزن النسبي للكفاءات الوجدانية وفق صنافة كراثوول في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد	195
37	التوزيع التكراري والوزن النسبي للكفاءات المهارية وفق صنافة سيمبسون في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط	196
38	التوزيع التكراري والوزن النسبي للكفاءات المستعرضة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط	197
39	التوزيع التكراري والوزن النسبي لمجموع الكفاءات المستهدفة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط	198
40	مقياس ليكارت الثلاثي	199
41	فقرات المجال الأول" الصعوبات المادية " تبعا لمجموع الاستجابات، المتوسطات،الانحرافات المعيارية ، الوزن النسبي ، درجة الصعوبة	200
42	فقرات المجال الثاني " الصعوبات التكوينية " تبعا لمجموع الاستجابات المتوسطات ، الانحرافات المعيارية ، الوزن النسبي ، درجة الصعوبة	204

43	فقرات المجال الثالث " الصعوبات المفاهيمية " تبعا لمجموع الاستجابات المتوسطات ، الانحرافات المعيارية ، الوزن النسبي ، درجة الصعوبة	209
44	فقرات المجال الرابع " الصعوبات البشرية (المتعلم) " تبعا لمجموع الاستجابات المتوسطات ، الانحرافات المعيارية ، الوزن النسبي	213
45	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة دلالة الفروق على المجالات و الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد وفقا لمتغير طبيعة العمل (أستاذ–موجه تربوي)	217
46	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور ومجمل الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد وفقا سنوات الخبرة المهنية	219
47	يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجال الصعوبات المادية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة وفقا لمتغير الخبرة المهنية (ن = 370)	220
48	يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجال الصعوبات التكوينية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة وفقا لمتغير الخبرة المهنية (ن = 370)	220
49	يبين الفروق بين المتوسطات للصعوبات التكوينية وفقا لمتغير الخبرة المهنية (L.S.D)	221
50	يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجال الصعوبات المفاهيمية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة وفقا لمتغير الخبرة المهنية (ن = 370)	222
51	يبين الفروق بين المتوسطات للصعوبات المفاهيمية وفقا لمتغير الخبرة المهنية (L.S.D)	223
52	يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجال الصعوبات المتعلقة بالمتعلم التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة وفقا لمتغير الخبرة المهنية (ن = 370)	224
53	يبين الفروق بين المتوسطات للصعوبات البشرية (المتعلم) وفقا لمتغير الخبرة المهنية (L.S.D)	225

54	يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة وفقا لمتغير الخبرة المهنية (ن = 370)	226
55	يبين الفروق بين مجمل الصعوبات وفقا لمتغير الخبرة المهنية (L.S.D)	227
56	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة دلالة الفروق على المجالات و الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد وفقا لمتغير التكوين الأولي (كلاسيكي – ل.م.د)	228
57	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات ومجمل الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد وفقا لمتغير التكوين أثناء الخدمة	230
58	يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار اثر التكوين أثناء الخدمة على الصعوبات المادية (ن = 370)	231
59	يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار اثر التكوين أثناء الخدمة على الصعوبات التكوينية (ن = 370)	231
60	يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار اثر التكوين أثناء الخدمة على الصعوبات المفاهيمية (ن = 370)	232
61	يبين الفروق بين المتوسطات للصعوبات المفاهيمية وفقا لمتغير التكوين أثناء الخدمة (L.S.D)	233
62	يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار اثر التكوين أثناء الخدمة على الصعوبات البشرية (المتعلم) (ن = 370)	234
63	يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار اثر التكوين أثناء الخدمة على مجمل الصعوبات (ن = 370)	234

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	صفحة
01	قائمة أسماء المحكمين الخاص بالاستبيان	284
02	قائمة أسماء المحكمين الخاص بأداة تحليل المحتوى	285
03	استبيان الدراسة الاستطلاعية الأولى	286
04	أداة تحليل المحتوى	287
05	الصورة الأولية للاستبيان	289
06	الصورة النهائية للاستبيان	295
07	البرامج السنوية من التعليم المتوسط (السنوات الأربعة)	301
08	نموذج لمخطط وحدة تعلّمية	312
09	نموذج لوضعية تعلم الادماج	313

ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة توافر أهم الكفاءات المستهدفة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (المعرفية – الوجدانية – المهارية – المستعرضة) بالإضافة إلى معرفة درجة أهم الصعوبات التي تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط في تنفيذ المنهاج الجديد (مادية – تكوينية – مفاهيمية – صعوبات متعلقة بالمتعلم) ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بنوعيه وهما : المنهج الوصفي التحليلي ، المنهج الوصفي المسحي ، حيث تم اختيار عينة الدراسة من أساتذة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط حيث بلغ عددهم (370) أستاذا موزعين عبر ثلاثة مناطق (ساحلية ، داخلية ، صحراوية) وموجهين تربويين لمادة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط وبلغ عددهم (55) موجها تربويا يمثلون جميع ولايات الوطن ، كما تم اختيار جميع مركبات الكفاءة المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بجميع مستوياته الاربعة (الأولى ، الثانية ، الثالثة ، الرابعة) والتي خضعت لعملية التحليل .

كما قام الباحث ببناء الأدوات البحثية : أداة تحليل المحتوى ، استبيان آراء الأساتذة و الموجهين التربووين وقد تم تحديد الخصائص السيكومترية لها و كشفت نتائج الدراسة عن الآتي

– أن هنالك قصور في الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم

– أن هنالك قصور في الكفاءات الوجدانية وفق صنافة كرثوول

أن هنالك قصور في الكفاءات المهارية وفق صنافة سيمبسون

– أن هنالك قصور في الكفاءات المستعرضة

كما أظهرت نتائج الدراسة عن وجود صعوبات مادية و تكوينية ومفاهيمية و صعوبات متعلقة بالمتعلم لكن بدرجة متوسطة،عدم وجود فروق دالة إحصائيا حسب طبيعة العمل (أستاذ– موجه) كما أن للخبرة المهنية والتكوين أثناء الخدمة دور في الحد من هذه الصعوبات بالإضافة إلى وجود فروق بين النظامين الكلاسيكي و نظام (LMD)

الكلمات المفتاحية : تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية ، المقاربة بالكفاءات ، الكفاءت المعرفية ، الكفاءات الوجدانية ، الكفاءات المهارية ، الكفاءات المستعرضة ، الصعوبات

Résumé

Cette étude visait à connaître le degré de disponibilité des compétences les plus importantes ciblées dans le nouveau programme d'éducation physique et sportive (cognitive - émotionnelle - habile - transversale) ; en plus de connaître le degré des difficultés les plus importantes rencontrées par les enseignants de l'éducation physique et sportive pour l'enseignement du moyen dans la mise en œuvre du nouveau programme (matériel - formatif - conceptuel - Difficultés liées à l'apprenant). Pour atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a utilisé l'approche descriptive avec deux types :

Le curriculum analytique descriptif; l'approche descriptive de l'enquête, où l'échantillon d'étude a été choisi parmi les enseignants d'éducation physique et sportive pour le niveau d'enseignement du cycle moyen où ils comptaient (370) professeurs répartis dans trois régions (côtières, intérieures et sahariennes) ; ainsi que des mentors éducatifs de l'éducation physique et sportive pour le niveau d'éducation du cycle moyen ; dont leur nombre a atteint (55) guides pédagogiques représentant toutes les wilaya du pays, et tous les ensembles de compétences inclus dans le programme d'éducation physique et sportive pour l'enseignement au cycle moyen aux quatre niveaux (premier, deuxième, troisième et quatrième) ont été choisis et soumis au processus d'analyse.

Le chercheur a également construit des outils de recherche : un outil d'analyse de contenu, une enquête d'opinion auprès des enseignants et des mentors pédagogiques. Les caractéristiques psychométriques ont été identifiées et les résultats de l'étude ont révélé ce qui suit :

Les compétences cognitives sont insuffisantes selon la catégorie Bloom

- Il y a des déficiences dans les compétences émotionnelles selon la catégorie de Carthawl ;
- Il y a des lacunes dans les compétences examinées ;

Le degré de disponibilité des compétences qualifiées selon la catégorie Simpson était élevé ;

Les résultats de l'étude ont également montré l'existence de difficultés matérielles, structurelles et conceptuelles liées à l'apprenant, mais à un degré modéré. L'absence de différences statistiquement significatives selon la nature du travail (professeur-mentor)

L'expérience professionnelle et la formation au cours du service contribuent également à réduire ces difficultés, en plus de l'existence de différences entre les deux systèmes classiques et le système LMD.

Mots clés: mise en œuvre du programme d'éducation physique et sportive, approche des compétences, compétences cognitives.

Summary

This study aimed to know the degree of availability of the most important competences targeted in the new program of physical education and sports (cognitive - emotional - skill - transversal) in addition to knowing the degree of the most important difficulties encountered by the teachers of physical education and sports for middle school education. in the implementation of the new curriculum (material - formative - conceptual - Difficulties related to the learner), and to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach with two types:

The descriptive analytical curriculum, the descriptive approach to the survey, where the study sample was chosen among teachers of physical education and sports for the middle school level where they had (370) teachers distributed in three regions (coastal, inland, desert) and (55) physical and sports education mentors of the same educational .in addition, educational guides representing all states of the country. All skill sets included in the physical education and sport program for middle education at the four levels (first, second, third and fourth) were chosen and subjected to the analysis process:

The researcher also built research tools: a content analysis tool, an opinion survey of teachers and educational mentors. Psychometric characteristics were identified and the results of the study revealed the following:

- The cognitive skills are insufficient according to the Bloom category
- There are deficiencies in emotional skills according to Carthawl's category
- That there are deficiencies in the skill competencies according to the Simpson classification.
- there are deficiencies in the reviewed competencies

The results of the study also revealed the existence of material, structural, conceptual and learner-related difficulties, but to a moderate degree. the absence of statistically significant differences depending on the nature of the work (teacher-mentor). The professional experience and in-service training also help to reduce these difficulties in addition to the differences between the classic system and the (LMD) system

Key words: Implementation of the Physical Education and Sports Curriculum, Approach to Competencies, Cognitive Competencies, Affective Competencies, Skill competencies, Transverse competencies, Difficulties

التعريف بالبحث

مقدمة

1-مشكلة البحث

2- تساؤلات البحث

3- أهداف البحث

4- أهمية البحث

5- فرضيات البحث

6- مفاهيم أساسية لمصطلحات البحث

7- الدراسات السابقة والمشابهة

مقدمة

ان المكانة التي أصبحت تحتلها التربية البدنية والرياضية داخل المجتمعات المتقدمة وما لها من اثر على تنمية شخصية الفرد من جميع النواحي الحركية منها والنفسية والاجتماعية وخاصة في هذا العصر عصر العولمة الذي يعتمد على الاستثمارات في الموارد البشرية مما لها دور في الرفع من الاقتصاد وتحقيق التطور في شتى المجالات .وهذا ما دفع الى تطوير النظام التربوي التعليمي من خلال تطوير محتوى المادة .

لذلك اتسع دور التربية البدنية مع التحولات المعاصرة التي يعيشها مجتمع اليوم والتي تعكس خصائص عصر التكنولوجيا بحيث أصبحت تهدف الى تنمية المسؤولية الفردية والإجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار للتعامل بشكل جديد بما يحفظ حياة المتعلم وحياة الآخرين من حوله .

ولذا فإن التربية البدنية يقع على عاتقها أهمية كبيرة على أن تجعل من الأفراد ينتجون ما ييسر لهم حياتهم وينمي عقولهم ويحفظ لهم أجسامهم سليمة صحيحة وتوفير أفضل السبل لسعادتهم

فالمنهاج أحد مكونات الأساسية للنظام التربوي واهم الوسائل فعالية في تحقيق أغراضه التربوية داخل المجتمع، كما أن المنهاج يسهم في تشكيل شخصية الفرد وإعداده للتكيف الناجح في مجتمعه ،كما انه ينمي في الفرد القدرة على التفكير العلمي وبالتالي الإسهام في حل مشكلات المجتمع (مازن، 2009، ص 39) .

ونظرا لأهمية المنهاج في المنظومة التربوية الجزائرية فقد خطت الجزائر خطوات واسعة في بناء وتطوير المناهج التربوية وأدخلت نظما جديدة وحديثة بقصد تحسين العملية التربوية وانتهاج إصلاحات شاملة لكل مراحل التعليم ، لقد تم اعتماد جملة من الاختيارات المنهجية نابعة أساسا من التطور الذي عرفته عملية بناء المناهج في بعض المدارس التربوية العالمية ومن أهمها تبني مقاربة الكفاءات في بناء المناهج وتحقيق التناسق الأفقي والعمودي بين المناهج التعليمية واعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها .

يعد المتعلم في المنهاج الحديث محور العملية التعليمية التي يراد منها تأهيله معرفيا وجسميا ووجدانيا لمواكبة ما يحصل من تطور في الحياة والتكيف لمواجهة متطلباتها وعلى هذا الأساس فإنه يعد من الأطراف المهمة في عملية تنفيذ المنهاج (عطية، 2009) ، فيجب مراعاة ميوله وحاجاته وقدراته واستعداداته واتجاهاته والفروق الفردية وطبيعة عملية التعلم.(عصام الدين، 2011)

أما عن مكانة التربية البدنية والرياضية فهي مكانة ذات طابع تكاملي من أجل إعداد المتعلم بشكل شامل في مختلف المجالات الحس الحركي والعاطفي الوجداني والمعرفي ، وكذا من خلال إيجاد علاقة بينهما وبين مختلف المواد التعليمية الأخرى ، بشكل يتيح للمتعلم فرصة إدراك نقاط التقارب لتوظيفها في بناء كفاءاته المختلفة وهي في نفس الوقت تمنحه القدرة على تحليل حقائق العالم الذي يعيش فيه (اللجنة الوطنية للمناهج، 2014) ، تحت إشراف وتوجيه المعلم المختص في مادة التربية البدنية والرياضية لتحقيق أسمى قيم المجتمع (عزمي، 2014،ص17)

يعتبر المجال المعرفي من المجالات المهمة في مناهج التربية البدنية والرياضية ،حيث يرتبط بالعمليات العقلية وقدرة الفرد على اكتساب واستخدام المعلومات والمعارف النظرية بمستويات مختلفة ،ومن ناحية أخرى فإنه يرتبط بنوع معين من التعلم وهو التعلم المعرفي ولذلك فإن المجال المعرفي يتناول الأهداف التي تؤكد على النواحي العقلية مثل المعرفة والفهم ومهارات التفكير ،كما أن المعرفة أمر ضروري لتنمية القدرات العقلية (زغلول و أبو هرجة، 2002)

أما المجال الوجداني ويشار إليه بالمجال الانفعالي أو العاطفي حيث يعتبر أيضا من المجالات المهمة في مناهج التربية البدنية والرياضية ،حيث يتضمن هذا المجال التغيرات في الاهتمامات والقيم والاتجاهات والمشاعر والأحاسيس والميول ،أي التغيرات الوجدانية في سلوك المتعلم (زيتون، 2003) ورغم أهمية هذا المجال في تكوين اتجاهات المتعلمين وقيمهم وتنمية ميولهم ،غير أن اهتمام المعلمين به قليلة نظرا لتعقيد السلوك المطلوب وغموضه وصعوبة تحديده وقياسه (عودة، 1993) ، بما أن المدرسة تأخذ على عاتقها بناء شخصية المتعلم وتطويرها وتخرجه في نهاية دراسته فردا صالحا للمجتمع فإن من المهم جدا تقويم المنهاج وفاعليته في تحقيق هذه الكفاءات الوجدانية فتقويمها لا يتم عن طريق الاختبارات التقليدية بل يتم الاعتماد في تقويم المجال الوجداني على الملاحظة والمقابلة ،ولقد شهد العقدين الماضيين في الدول الأجنبية الاهتمام بالجوانب الوجدانية في التعليم مع حركة متنامية للطريقة الأكثر انسانية وشمولية في ممارسات التعليمية ،هذا وقد طلب من المدارس التجاوز إلى ما بعد المعايير المقاسة ومؤشرات الأداء لكي تصبح أكثر انخراطا في العالم الحقيقي والمساعدة في تشكيل شباب مثقف أكاديميا واجتماعيا ووجدانيا ،وأصبحت الإيحاءات بالذكاء الوجداني والتعلم الوجداني كلمات طنانة في التعليم ،تحدد دور العواطف في التعلم والسلوك (مهدي و محمد، 2017)

ويذكر كل من (Geake & Cooper, 2003) أن الأبحاث الحديثة في علم الأعصاب أوصت بالتأمل في بعض المعتقدات السابقة حول التعليم وتطور الطفل والتي تحدد الروابط المعقدة بين التطور المعرفي والتطور الوجداني والدور الرئيسي الذي تفعله العواطف في التعلم وفقا لنتائج أبحاث الدماغ ،فإن تطوير القدرات العاطفية يسبق الوظائف الاجتماعية والإدراكية العليا ،وأن هيمنة اللوزة الدماغية (Amygdala) على قشرة الدماغ تفسر التأثير الحاسم للعواطف على المعرفة ،على سبيل المثال : يتسبب الخوف والقلق في تحرك الدم بعيدا عن القشرة الدماغية التي هي مقر العمليات الإدراكية ،تجاه جذع الدماغ الذي يضم اللوزة الدماغية التي هي مقر العواطف ،بينما تثير حالة التأثير المرتاحة والايجابية تغيرات عصبية كيماوية مساعدة للتعلم.

وغالبا ما يحدث التعليم الوجداني في تكوين المشاعر والأحاسيس واكتساب العادات الانفعالية وتحديد الميول والاتجاهات والقيم نحو الأشخاص والموضوعات المختلفة وغالبا ما يحدث ذلك بطريقة غير مقصودة ،خاصة أثناء حدوث التعلم المعرفي والتعلم المهاري فتتكون مثلا اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمدرسة أثناء تعلمهم المعرفي وتتكون اتجاهاتهم نحو بعض الآلات أو الادوات أثناء تعلمهم المهارات ،ويبدأ التعلم الوجداني لدى الفرد منذ طفولته وذلك من خلاله تفاعله بصورة مستمرة مع البيئة ويؤدي به هذا التفاعل إلى إصدار استجابات وجدانية بعضها يعبر عن القبول والبعض الآخر يعبر عن الرفض (شوقي ،2008)

في حين أن المجال الحس الحركي والذي يشار إليه بالمجال المهاري أو الأدائي ويتضمن هذا المجال مهارات الأداء والعمل التي تنسب بشكل أساسي للجهاز العضلي للمتعلم والتي تتطلب نشاطا نفسيا وتآزرا جسميا ولذلك فإن المجال الحس الحركي يتناول الأهداف التي تؤكد على النواحي المهارية أو الادائية كالإدراك والميل والاستعداد والاستجابة الموجهة والآلية والتعويد والاستجابة الظاهرية المعقدة والتكيف والأصالة والإبداع (زيتون، 2003)

إن الدور الحاسم والفعال الذي تلعبه الكفاءات العرضية (الأفقية) بغية إعداد الفرد للمشاركة الفعالة في الحياة العملية ،دعى القائمين على المناهج التربوية إلى ضرورة الاهتمام والتطوير المستمر لهذه الكفاءات الأساسية ،ومما يزيد الحاجة الملحة للتركيز عليها ،هي مختلف التطورات التكنولوجية السريعة وتحديات العولمة.

ونجد في مختلف المناهج الصادرة لحد الآن تقريبا نفس المدخل ،بحيث تضمن هذا المدخل شرح هذه المقاربة ومبررات اعتمادها والكفاءات الرئيسية المنتظر تحقيقها وقد تم تصنيف هذه

الأخيرة إلى أربع كفاءات أساسية هي ؛كفاءات ذات طابع اتصالي ،كفاءات ذات طابع منهجي ،كفاءات ذات طابع فكري وأخيرا كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي (لكحل، 2017)

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية ،وعليه يقع العبء الأكبر في نجاحها وإن أي نقد أو هجوم يوجه إلى العملية التعليمية يوجه عادة إلى المعلم بالدرجة الأولى كما أنه الركيزة الأساسية لنجاح تنفيذ أي منهاج . كما ان المعلم يهمه التعرف على الصعوبات التي نشأت خلال تنفيذ المنهاج الجديد سواء بالنسبة للمدرسة كنظام أو للصفوف الدراسية أو حتى للفصول الدراسية التي يعمل بها

إن المعلم في سعيه لتنفيذ المنهج مع تلاميذه بكفاءة يجب عليه ان يكون مدركا لأهمية كل عنصر من عناصر المنهاج من الأهداف ،والمحتوى،والطرق ،والوسائل والأنشطة التعليمية والتقويم ودور كل واحد منها في المنهج وكيفية تفعيل كل عنصر من العناصر وعلاقته بالعناصر الأخرى من أجل إتمام عملية التنفيذ بالشكل الذي يحقق الأهداف المرجوة

ويري ألان (Alain ,1994) إن على القائمين بالعملية التعليمية أن يسعون دائماً الي معرفة ما حققته المدرسة من أهداف، وما لم يتحقق، ومعرفة المعوقات التي حالت دون تحقيقها، كما ان المعلم يهمه التعرف على المشكلات التي نشأت خلال تطبيق المناهج التربوية سواء بالنسبة للمدرسة كنظام أو للصفوف الدراسية أو حتى للفصول الدراسية التي يعمل بها ثم تأتي الأهمية الأكبر بالنسبة للتلميذ محور الأهداف التربوية الموضوعة ،ومعرفة أوجه النقص أو القصور في مجموعة الإجراءات التي تعوق تحقيق الأهداف .

وتلعب الامكانيات دورا هاما ورئيسيا في تحديد أهداف التربية البدنية والرياضية إذ يتوقف اختيار الأنشطة عادة ما يتوفر بالمدرسة والمجتمع من ملاعب وأدوات وأجهزة وهي أماكن تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية ،وتعتبر وسائل مساعدة في اكتساب المهارات والصفات البدنية فنقص الإمكانيات يقف على عائق في تنفيذ المنهاج ولذا من الضروري أن نأخذ مشكلة نقص الامكانيات بعين الاعتبار لكي لا تقف عائقا أمام تنفيذ المنهاج وذلك بالتفكير في أدوات وأجهزة بديلة يمكن من خلالها إتاحة الفرصة لممارسة المتعلمين في ظل ضعف الإمكانيات في المدرسة فمن الضروري على القائمين على المنهاج أخذ بعين الاعتبار حجم ونوعية الأدوات والملاعب والتسهيلات المتاحة في المدارس التي تعتبر مدخلات تنفيذ المنهاج(عصام الدين،2011، ص378)

ان النقص في الامكانات يعتبر واحدا من اهم مشكلات التربية البدنية والرياضية ،وذلك لمادتها من طبيعة خاصة جعلتها تحتاج الى كم وكيف من الامكانات لا تحتاج اليه غيرها من المواد الدراسية الاخرى ،كما ان تواجدها يوفر الوقت والجهد لكل من اللاعب والمدرب حيث ان توافر الامكانات والأدوات الرياضية يؤثر في جذب التلاميذ وغيرهم نحو ممارسة مختلف الأنشطة الرياضية (درويش، 1998) ،ويضيف (الخزاعله، 2009) أنها تساعد في امكانية تنفيذ المنهاج بصورة صحيحة حيث يمكن عن طريق تنوع الوسائل ،استعمال اساليب عديدة للتعزيز الذي يؤدي الى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم .

وفي ضوء النظرة العلمية إلى مفهوم التربية البدنية والرياضية وفي إطار المسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتق التربية البدنية الرياضية لتحقيق أهداف التربية بشكل عام والتربية البدنية والرياضة بشكل خاص ,فإن من الأهمية ،أن تخطي عملية إعداد معلم التربية البدنية والرياضية وتأهيله وتدريبه قبل وأثناء الخدمة باهتمام كبير من المهتمين بقضايا التربية الرياضية في الجزائر إذ أن المعلم هو أهم عنصر في العملية التعليمية وبقدر ما توليه الدول من اهتمام للمعلم في الإعداد والتدريب والرعاية ،بقدر ما نحصل على كفاءات تساهم في مواكبة مختلف المستجدات ،وبقدر أي جهد أو وقت سيبذل في سبيل ذلك ينظر إليه على انه نوع من الاستثمار التربوي والتعليمي

وقد أشارت مساحل (2016) " أن مشكل التكوين في ظل المقاربة بالكفاءات يؤثر على الجانب المعرفي للأساتذة والسبب في ذلك أنه لم يتلقى تكوينا خاصا بها إلا ما تحصل عليه في ندوة تربوية أو يوم دراسي وهي ليست بالعدد الكافي "

ومن هنا ظهرت الدورات التكوينية كجانب من جوانب الإصلاح التربوي، فالدورات التكوينية التي يقوم بها أطراف العملية التربوية من معلمين او اداريين أو مشرفين بهدف تطوير أدائهم وحل المشاكل التي تواجههم في العملية التعليمية ، فنجاح عملية تنفيذ المنهاج تتوقف على وجود معلمين قادرين على استيعاب الفلسفة التربوية للنظام التربوي وأهداف المجتمع (بوراس، قوراري، و تقيق، 2017) ،فالتكوين الجيد والإعداد الكامل من جميع متطلبات الممارسة سواء كانت قبل الممارسة المهنية أو أثناء الخدمة يجعلهم مزودين بأحسن الأفكار والخبرات لمسايرة التغييرات الجديدة (عراب، 2011) ، فتأهيل الوسط التربوي وتدريب المعلمين تدريبا مكثفا يسهم في نشر تغيير الممارسات الصفية والانتقال من التفكير الجزئي إلى التفكير الكلي مع العمل على تحديث أساليب

التقويم الذي هو قائد الممارسات التعليمية في الصف لأن الجانب النظري لا يكتمل إلا إذا كلل وتوج بالممارسة التطبيقية للمعلم وهو حق مشروع يجب الاعتناء به وتوظيفه أثناء الزيارات التوجيهية للمشرفين (بن يونس، 2017)

وقد عمدت وزارة التربية الوطنية لتقييم ومراجعة تعديل المناهج التعليمية في كل المراحل التعليمية قصد تكييفها مع المستجدات الحالية ومنها بدأت باستعمال الجيل الثاني من المناهج إبتداءا من 2013 بالنسبة للمدارس الابتدائية و 2015 بالنسبة للتعليم المتوسط أما التعليم الثانوي مازلنا بالمناهج القديمة التي تعود إلى سنة 2003 أي 13 سنة بعد ظهورها (مساحل، 2016)

وللإجابة عن أهم التساؤلات التي ستعرف محتواها ضمن هذا البحث تطلب الأمر تقسيمه الى بابين نظري وتطبيقي

- **الباب الأول** :الجانب النظري الذي تطلب تقسيمه إلى أربعة فصول وهي :

الفصل الأول : حول تنفيذ المناهج التربوية ومناهج التربية البدنية والرياضية

الفصل الثاني : المقاربة بالكفاءات أساس بناء المناهج التربوية

الفصل الثالث : الاصلاح التربوي وفق المقاربة بالكفاءات ومناهج الجيل الثاني

الفصل الرابع : التكوين قبل وأثناء الخدمة

- **الباب الثاني** : الجانب التطبيقي وقد تم تقسيمه إلى فصلين

الفصل الأول : الأسس المنهجية للبحث وتضمن إجراءات البحث الاستطلاعي والمنهج المعتمد ومجتمع وعينة البحث وخصائصها و مجالي البحث والضبط الإجرائي لعوامل البحث وبناء أدوات البحث والمراحل التي مرت بها والوسائل الاحصائية المستخدمة .

الفصل الثاني : والأخير تم التطرق فيه إلى عرض ومناقشة نتائج البحث و استنتاجات العامة و جملة من الاقتراحات والتوصيات و الخلاصة العامة للبحث

1- مشكلة البحث :

إن من الأمور المسلم بها أن المناهج المدرسية غير جامدة بل تتصف بالحركة الدائمة وتخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها ، كما أن التقدم العلمي والتكنولوجي يفرض إدراج معارف جديدة أو مواد دراسية جديدة بإدخال تحسينات عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها ضمن مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة أو الطور حيث تعتمد هذه الاخيرة على أن يكون المعلم والمتعلم طرفين فاعلين في العملية التعليمية التعلمية حيث أن المعلم يهندس أنشطة التعلم ،بينما المتعلم يكون باحثا ، وتكون المناقشة والنقد جزءا أساسيا في تكوينه العلمي والمعرفي (بن يونس، 2017)

إن قيام المعلم بتنفيذ المناهج الدراسية يترتب عليه أن يكون أشد إحساسا من غيره بالمشكلات المترتبة على ممارسة والتنفيذ للمنهاج، وباعتباره اي المعلم منفذا للمنهاج لا بد من أن يكون له رأي في سلبيات التنفيذ ومقترحات لعلاجها والعمل على تطوير هذا العمل .

ولا يمكن إصدار أحكام النجاح أو الفشل على المناهج التعليمية في كل خطوة من خطوات بنائها وتطويرها الا من خلال التقييم والتقويم المستمر سواء في مراحل البناء والتصميم أو في مراحل التنفيذ (التجريب والتعميم)

جاء في المنشور رقم 79 المؤرخ بتاريخ 2010/06/04 المتضمن مذكرة منهجية حول تحليل الممارسات المهنية " تعرضت الديباجات الواردة في المناهج التعليمية والوثائق المرافقة لها في مختلف المواد إلى توجيهات بيداغوجية هامة دارت حول كيفية التنفيذ، غير أن عمليات المتابعة وتحليل الممارسات البيداغوجية والمهنية الذي رافقها في الميدان قد أظهر الحاجة إلى إعادة طرح موضوع كيفية تنفيذ هذه المناهج على النقاش في مجلس التعليم بغية تحسين الأداء ودعم طرائق التعليم التي تساعد التلاميذ على استيعاب أفضل للدروس المناهج في كل مادة ".(وزارة التربية, 2010) ، كماجاء في المنشور رقم 245/و. ت/أ .ع . المؤرخ في 2003/06/04 المتعلق بالتحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003 "إن تطبيق المناهج الجديدة يتم حتما بالإعداد الجيد والتحضير الملائم للمعلمين وتكوينهم على المستجدات في المناهج وما تتطلبها من تكييف لممارستهم وأدوارهم وقد وضعت خطة لتكوين المعلمين ومرافقتهم في تنفيذ المناهج الجديدة بتوجيه من المشرفين عليهم في أيام دراسية وندوات تربوية مع بداية السنة الدراسية وخلالها . وتخصص هذه اللقات لشرح وتوضيح المنهاج والتركيز على المستجدات التربوية التي اعتمدتها والإطلاع على

التوثيق اللازم بغرض تكييف الممارسة التربوية مع متطلبات المناهج الجديدة" .(وزارة التربية, 2003)

ومن خلال خبرة الباحث وعمله كأستاذ لمادة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط بولاية مستغانم ،ومن خلال الإطلاع على واقع التربية البدنية والرياضية في الجزائر ومن خلال الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة محلية و أجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة فقد لاحظ الباحث وجود صعوبات تحول دون التنفيذ الجيد لمنهاج التربية البدنية والرياضية وان أول خطوات تنفيذ المنهاج هي تحليل المنهاج وهذا ما دفع بالباحث لإجراء هذه الدراسة

وانطلاقا مما سبق ذكره تندرج الاشكالية تحت التساؤلات الآتية :

- ما هي درجة توافر أهم الكفاءات المتضمنة في منهاج التربية البدنية الجديد للتعليم المتوسط ؟
- ما مستوى درجة الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط في الجزائر من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية و الموجهين التربويين ؟
- هل للخبرة المهنية للأستاذ دور في التقليل من هذه الصعوبات ؟
- هل للتكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة اثر يجعل الأساتذة اقل معاناة من صعوبات تنفيذ المنهاج ؟

2- التساؤلات الفرعية :

1. ما درجة توافر الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟
2. ما درجة توافر الكفاءات الوجدانية وفق صنافة كراثوول في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟
3. ما درجة توافر الكفاءات المهارية وفق صنافة سيمبسون في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟
4. ما درجة توافر الكفاءات المستعرضة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد ؟
5. ما مستوى درجة الصعوبات المادية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد ؟
6. ما مستوى درجة الصعوبات التكوينية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد ؟
7. ما مستوى درجة الصعوبات المفاهيمية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟

8. ما مستوى درجة الصعوبات المتعلقة بالمتعلم التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟
9. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية حسب متغير طبيعة العمل (أستاذ – موجه تربوي) ؟
10. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير الخبرة المهنية ؟
11. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير التكوين الأولي (كلاسيكي – ل.م.د) ؟
12. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير التكوين أثناء الخدمة ؟

3- أهداف البحث :

إن ما يميز الدراسات عن بعضها البعض رغم تشابه مواضيعها هي الأهداف التي يرجى الوصول اليها من خلال مجريات البحث ،ويسعى الباحث من وراء هذا البحث الى تحقيق الأهداف والنتائج التالية :

1. الكشف على درجة توافر الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد
2. الكشف على درجة توافر الكفاءات الوجدانية وفق صنافة كراثوول في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد
3. الكشف على درجة توافر الكفاءات المهارية وفق صنافة سيمبسون في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد .
4. الكشف على درجة توافر الكفاءات المستعرضة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد.
5. الكشف على مستوى درجة صعوبات التنفيذ المتعلقة بالعوامل المادية (الامكانات والوسائل)
6. الكشف على مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية والمتعلقة بالعوامل التكوينية
7. الكشف على مستوى درجة صعوبات التنفيذ المتعلقة بالعوامل التربوية (المفاهيمية)
8. الكشف على مستوى درجة صعوبات التنفيذ المتعلقة بالمتعلم

9. الكشف عن الفروق في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد تعزى لمتغير طبيعة العمل (أستاذ – موجه تربوي)
10. الكشف عن الفروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة صعوبات تنفيذ المنهاج تعزى لمتغير الخبرة المهنية
11. الكشف عن الفروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة صعوبات تنفيذ المنهاج تعزى لمتغير التكوين الأولي (كلاسيكي – ل.م.د)
12. الكشف عن الفروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة صعوبات تنفيذ المنهاج تعزى لمتغير التكوين أثناء الخدمة

4- أهمية البحث

ان الخطوات المنتهجة على درب إصلاح المنظومة التربية الوطنية قد سمحت لنا في غضون هذه العشرية بتدارك التأخر الذي تراكم خلال السنوات الازمة المنصرمة وسمحت لنا كذلك بتحسين المستوى في شتى الميادين ، سواء فيما يتعلق بتكوين المعلمين أو البرامج التعليمية ونتائج التعلم العامة ولهذا وجب المضي قدما في إنجاز المزيد من التحسينات طالما المدرسة هي حجر الزاوية في كل تنمية وأنها ضمان مستقبل البلاد

ان السعي وراء اعداد فرد صالح وجب علينا الاهتمام بمختلف الكفاءات المعرفية ، المهارية والوجدانية التي تساعده في التكيف داخل مجتمعه وتجاوز جميع العراقيل التي تصادفه في حياته اليومية.

5- فرضيات البحث :

1. هنالك ضعف في درجة توافر الكفاءات المعرفية في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط
2. هنالك ضعف في درجة توافر الكفاءات الوجدانية في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط
3. هنالك ضعف في درجة توافر الكفاءات المهارية في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط
4. هنالك ضعف في درجة توافر الكفاءات المستعرضة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط

5. يواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط صعوبات ذات طبيعة مادية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد بدرجة متوسطة
6. يواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط صعوبات ذات طبيعة تكوينية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد. بدرجة متوسطة
7. يواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط صعوبات مفاهيمية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد. بدرجة متوسطة
8. يواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط صعوبات متعلقة بالمتعلم في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد. بدرجة متوسطة
9. لا توجد فروق جوهرية في صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الوظيفة (أستاذ– موجه تربوي)
10. لا توجد فروق فروق جوهرية بين الأساتذة في الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية حسب متغير الخبرة المهنية
11. لا توجد فروق جوهرية بين الأساتذة في الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية حسب متغير التكوين الأولي
12. لا توجد فروق جوهرية بين الأساتذة في الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية حسب متغير التكوين أثناء الخدمة

6- مفاهيم أساسية لمصطلحات البحث

في موضوع بحثنا هذا توجد بعض المفاهيم التي يجب توضيحها وتحديدها بدقة ، حتى يستطيع المطلع عليها فهم معناها والمقصود بها، وهذه المفاهيم هي:

6- 1 المنهاج :

لغة :قال الله تعالى " **لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا** " (المائدة 48) وفي قول لابن عباس رضي الله عنه " لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريق ناهجة .

ان كلمة منهاج الواردة في الاية الكريمة وكلمة ناهجة في قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح . (مرعي و الحيلة، 2000، ص 21)

ولما نرجع الى معجم لسان العرب لابن منظور سنجد ان لفظة منهاج تعني : الطريق الواضح وتقابل كلمة المنهاج في اللغة العربية كلمة (curriculum) وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني معناها مضمار السباق . (الفرحان و مرعي، 2009، ص 9).

اصطلاحا : هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعلمية وتدريس وتقويم ،مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة في في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها ،بقصد الاسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية . (جودت و ابراهيم، 2004، ص 64)

اجرائيا: هو مجموعة من الخبرات التربوية متعددة الجوانب والتي تعبر عن خطة العمل التي توجه وتقود عملية التدريس بغرض اكتساب المتعلم مختلف الكفاءات (معرفية ، وجدانية ،مهارية)

6- 2 تنفيذ المنهاج

لغة : معنى أنفذ الأمر : قضاه وأمر بنفذه أي بإنفاذه .

اصطلاحا :يعنى به إحدى المكونات أو العمليات الرئيسية في بناء وصنع المنهج ، ومن خصائص وظيفتها العمل على نشر المنهج داخل المدرسة ، ويستلزم ذلك إعداد البيئة المدرسية والبيئة الخارجية المساعدة بكافة امكاناتها قبل إقرار العمل بالمنهج في مؤسسات التعليم ، وذلك لتوفير فرص ايجابية وفعالة لنجاحه . كما أن تنفيذ المنهج يحتاج إلى عملية تقويم مصاحبة ومستمرة بالإضافة إلى مرحلة التقويم النهائي التي تجرى لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف مرسومة في الخطة وما الصعوبات التي واجهت التنفيذ ؟ وما نقاط القوة والضعف ؟ لذلك قيل أن التقويم عملية مستمرة وعملية نهائية معا . (السايح، 2010)

إجرائيا :هو العملية التي عن طريقها يتم بناء العلاقات بين المعلم والمتعلم من جهة و مخرجات التدريس من جهة أخرى (مختلف الكفاءات المراد تحصيلها)

6 – 3 تحليل المحتوى : هو أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمحتوى الظاهر لمضمون الاتصال

المقاربة :

لغة : يحيل الأصل اللغوي لكلمة مقاربة على "الاقتراب والدنو (ابن منظور)

اصطلاحا: الطريقة التي يتناول بها الدارس أو الباحث موضوعا من الموضوعات، بما يستوجبه ذلك من وضع منهجية تأخذ بعين الاعتبار مختلف العوامل التي يمكن أن تتدخل في الموضوع، أو

بتعبير آخر المقاربة "كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه فيه لحظة معينة.

إجرائيا : هي مذهب بيداغوجي حديث اعتمدته المنظومة التربوية الجزائرية انطلاقا سنة 2003 بغرض مواكبة مختلف التطورات العالمية ومسايرة أحدث الطرق التربوية ،حيث يسعى هذا المذهب إلى تطوير كفاءة المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة مختلف التحديات في وضعيات مختلفة

6- 4 الكفاءة :

لغة :جاء في قاموس " لسان العرب المحيط " الكفء وهو النظير والمساوي ، أما كلمة" الكفاءة " فهي مصدر مشتق من فعل كفى يكفي : إذ قام بالأمر ، وكفى الرجل كفاءة ،فهو كاف ومعناه اضطلع " . (بوعلاق، 2014، ص 35)

اصطلاحا :هي نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو انجاز مهمة من المعلم أو حل مشكلة من المشكلات (بوعلاق، 2004، ص 209)

إجرائيا:هي القدرة على أداء جزء معين من الانجاز عند مستوى محدد ،قد تكون معرفية (عقلية) أو مهارية أو وجدانية

6- 5 المقاربة بالكفاءات: هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنشطة البدنية والرياضية كدعامة ثقافية و كذا مكتسبات المراحل التعلمية السابقة تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات و معارف و مهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعلمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة، أين يكون هذا النشاط دعامة لها. (اللجنة الوطنية لبناء المناهج ، 2004، ص 7)

6- 6 مركبات الكفاءة : هي عبارة عن مجموعة من الكفاءات يكتسبها المتعلم قد تكون معرفية أو مهارية أو وجدانية أو مجموعة من الكفاءات العرضية أو مجموعة من القيم

6- 7 الكفاءة المعرفية : تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة لهذه المهام

6- 8 الكفاءة السلوكية أو المهارية :وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل ، على أن أساس الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ، ومعيار تحقيقها

6- 9 الكفاءة الوجدانية : وتشير الى أراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني وتغطي جوانب كثيرة ، اتجاهاته وتقبله لنفسه و ميوله إلى المادة

6- 10 الكفاءة المستعرضة أو العرضية :هي كفاءة لا تتعلق بمادة معينة بذاتها وإنما تتعلق بعدة مواد هي لا تخص مادة التربية البدنية والرياضية وحدها وإنما نجدها تنتشر عبر جميع المواد .

6-11 مناهج الجيل الثاني : هي أيضا مناهج تعتمد على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل أكثر تطورا تم الشروع العمل بها انطلاقا من الموسم الدراسي 2017/2016 السنة الأولى متوسط والسنة الثانية والثالثة متوسط خلال الموسم الدراسي 2018/2017 و السنة الرابعة 2019/2018

6-12 الممارسات التعليمية :تتمثل في تلك الممارسات الميدانية التي يبديها أستاذ التربية البدنية والرياضية خلال أداءه لعمله البيداغوجي

7- الدراسات السابقة والمشابهة

قام الباحث باستعراض جملة من الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية وتسهلا لعرض نتائج هذه الدراسات جرى تصنيفها الى محورين كما يلي

المحور الأول : الدراسات التي تناولت الكفاءات المعرفية

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت الكفاءات المهارية

المحور الثالث : الدراسات التي تناولت الكفاءات الوجدانية

المحور الرابع : الدراسات التي تناولت الكفاءات المستعرضة

المحور الخامس : الدراسات التي تناولت صعوبات تنفيذ المنهاج

7-1 المحور الأول : الدراسات التي تناولت الجوانب المعرفية

- **دراسة دحو (2018)** : هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط لجوانب المجال المعرفي ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بنوعيه هما ، المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي المسحي حيث تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الرابعة متوسط بلغ عددهم(2100) وأساتذة التربية البدنية والرياضية في المدارس المتوسطة وعددهم (200) ، كما تم اختيار جميع مؤشرات الكفاءات المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط بجميع مستوياته الدراسية الاولى ، الثانية ، الثالثة والرابعة التي خضعت لعملية التحليل ، كما استخدم الباحث أداة تحليل المحتوى و الاختبار التحصيلي ، مقياس حل المشكلات ، مقياس إتخاد

القرار ، مقياس مهارات التفكير المعرفي لبلوم ، استبيان استطلاع أراء الأساتذة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قصور في تضمين جوانب المجال المعرفي في منهاج التربية البدنية والرياضية وتؤكد وجهات نظر الأساتذة أن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط لا يركز على جوانب المجال المعرفي قيد و قد أظهرت النتائج أيضا أن مستوى اكتساب التلاميذ لجوانب المجال المعرفي جاء بتقدير ضعيف

– **دراسة سلمان وكاظم (2017)** : هدفت الدراسة الى معرفة فعالية استراتجية ثنائية التحليل والتركيب في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي والتفكير عالي الرتبة في مادة علم الاحياء ولتحقيق هذا البحث استعملت الباحثة المنهج التجريبي وجرى اختبار شعبتين في الصف الرابع العلمي عشوائيا لتمثل أحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة وبلغت عينة البحث (69) طالبة بواقع (34) طالبة في المجموعة التجريبية و(35) طالبة في المجموعة الضابطة وصيغت الاهداف السلوكية لهذه الفصول وبلغ عددها (256) هدفا سلوكيا ممثلة لجميع المستويات الستة لتصنيف بلوم في المجال المعرفي وأعدت خطة التدريسية لمجموعتي البحث وبلغ عددها (22) خطة لكل مجموعة واستمرت التجربة (11) أسبوع من الفصل الثاني للعام الدراسي (2015/2014) ، وبعد الاختبار التحصيلي أشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي للتدريس بإستراتجية ثنائية التحليل والتركيب على التحصيل ومستويات التفكير عالي الرتبة

– **دراسة زيزفون (2014)** :الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على واقع المقرر المدرس لكرة القدم ، طريقة تدريسه ونوعية مفرداته وذلك وفقا لمتطلبات الجودة ومعايير NARS ولهذه الغاية تم توزيع استبيانات على (54) طالبا وفقا لتصنيف بلوم معتمدين على مستوياته الستة من أجل تقييم وتقدير محتوى المناهج الدراسية ، وأسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات بلوم الستة مما يدل على أهمية المقرر من وجهة نظر الطلبة والمستوى الجيد لفهم الطلاب له ،وبالتالي فإن محتوى المقرر يحقق أهدافه ،كما تدل النتائج على أن الطريقة المعتمدة في التدريس تحقق أهداف المقرر بشكل جيد وبكافة مستوياته كنتيجة لعدم وجود أي اختلاف معنوي في نتائج فهم واستيعاب الطلاب للمقرر

– **دراسة علي ناصر (2010)** : تهدف هذه الدراسة إلى تقويم أسئلة المناقشة والتعبير لموضوعات كتاب المطالعة للصف الخامس الإعدادي في ضوء الأهداف التعليمية لهذا الكتاب ،ولتحقيق هدف الدراسة تمّ الاطلاع على الأهداف التعليمية لكتاب المطالعة الموجودة في مقدمة هذا الكتاب

وتقسيمها إلى أهداف فرعية لكل هدفٍ رئيسٍ عامٍ ،وتصنيفها بحسب تصنيف بلوم لمستويات مجال الأهداف المعرفية (المعرفة ،الفهم ،التطبيق ،التحليل ،التركيب والتقويم) .كما تمّ تحليل محتوى أسئلة المناقشة والتعبير لموضوعات كتاب المطالعة وتصنيفها بحسب الأهداف الفرعية المشتقة. وأسفرت الدراسة عن النتائج عن تقدم مستوى التحليل ،الفهم والتقويم على بقية مستويات المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم لهذا المجال.

– **دراسة الكروشي (2007)** :هدفت :هدفت إلى معرفة مدى تطبيق مستويات أهداف بلوم في المناهج التخصصية لمدرسي التربية الرياضية ،وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي التحليلي لملائمته لتحقيق هدف البحث ،حيث قام بإعداد استمارة تحليل الأسئلة حسب تصنيف بلوم ،واشتملت عينة البحث على نسخ اسئلة التدريسيين للدور الأول ولكافة مراحل الأربع وأسفرت نتائج الدراسة إلى هناك ضعف واضح في صياغة الأسئلة حسب تصنيف بلوم وعدم شمول أسئلة التدريسيين لمستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم كما ان حصيلة الطالب المتخرج مرتكزة على المستوى الأول والثاني (المعرفة ،الفهم) وهذا ما يفسر ضعف الطالب في مواجهة الظروف الطبيعية والاستثنائية أثناء العمل في المدارس ،وقد أوصى الباحث على ضرورة اشتمال الأسئلة على كافة مستويات بلوم والمحافظة على التوازن في نسبة الأسئلة لكل مستوى

– **دراسة شاكر وجاسم (2005)** :دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب ضعف الاهتمام بالجوانب النظرية للأداء الرياضي داخل درس التربية البدنية والرياضية في المدارس بالمقارنة بالجانب التطبيقي ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي وتم تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات حيث احتوت على (14) سببا من معوقات الاهتمام بمادة التربية البدنية والرياضية في المدارس واشتملت عينة الدراسة على (100) مدرس ومدرسة للتربية البدنية والرياضية في المدارس وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية وأسفرت نتائج الدراسة أن برامج التربية البدنية والرياضية لهذه المدارس ترتكز فقط على الجانب البدني والمهاري المرتبط بالنشاط الرياضي وتهمل بشكل واضح الجوانب العقلية والفكرية لهذه المراحل التعليمية في البرامج المركزية

– **دراسة زغلول ومسلوب (1997):** دراسة هدفت إلى تحليل جوانب المجال المعرفي لمناهج التربية البدنية والرياضية والتعرف على رأي مدرسي التربية البدنية والرياضية في جوانب المجال المعرفي من حيث الأهداف والمحتوى والطرق التدريس وأساليب التقويم ،وتم إجراء البحث على

عينة عشوائية مكونة من (750) مدرسا من مدرسي التربية البدنية والرياضية بمختلف مراحل التعليم العام (أساسي – ثانوي) بجمهورية مصر العربية وأسفرت النتائج على قلة التركيز على الجانب المعرفي وتدريس الجوانب المعرفية

وأجرى دراسة هوويل (Howells ,1988) هدفت الدراسة للتعرف إلى مدى تحقيق معلمي التربية الرياضية للأهداف التربوية وقدرتهم على التخطيط لها في المرحلة الابتدائية ،أثناء تدريس مهارات التنطيط في كرة السلة ،حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي بطريقته المسحية ،وتكونت عينة الدراسة من (11) معلما للتربية الرياضية خبرتهم تزيد عن (08) سنوات ،تم اختيارهم بالطريقة القصدية ،وقد تم جمع البيانات من خلال برنامج مقترح لإستراتجية التفكير بصوت عال أثناء تنفيذ خطة الدرس ،كشفت نتائج دراسته أن المعلمين لا يركزون اهتماماتهم على مجال المعرفي

2-7 التعليق على دراسات المحور الأول

يلاحظ الباحث أن معظم دراسات المحور الأول والمتعلقة بالمجال المعرفي هدفت إلى تقويم المجال المعرفي وما مدى تضمين الكفاءات المعرفية ودرجة توافرها في المنهاج ،منها ما اقتصر على المجال المعرفي ككل ومنها ما ذهب إلى تقويم المجال المعرفي وفق صنافة بلوم وهذا ما يتشابه مع الدراسة الحالية

أما من حيث أداة الدراسة ،يرى الباحث أن كل من دراسة دحو علي (2018) ،ودراسة علي ناصر (2010) ودراسة الكروشي (2007) استخدمت بطاقة تحليل المحتوى ،بينما استخدمت دراسة كل من : فادي زيزفون (2014) ودراسة شاكر وجاسم (2005) ودراسة زغلول ومسلوب (1997) ودراسة هوويل (1988) الاستبانة كأداة للدراسة ،في حين لجأت كل من دراسة سلمان وكاظم (2017) إلى المنهج التجريبي لمعرفة استراتجية التحليل والتركيب في تنمية المجال المعرفي

أما من حيث المنهج فقد تنوعت الدراسات في استخدام المنهج المناسب فقد إتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم مع دراسة كل دحو علي (2018) ودراسة علي ناصر (2010) ودراسة الكروشي (2007) باستخدامهم المنهج الوصفي التحليلي

أما ما تميزت به الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة ،كونها من الدراسات القلائل حسب علم الباحث التي تناولت تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (الجيل الثاني) في مجاله المعرفي وفق صنافة بلوم لمعرفة مدى توافر معظم الكفاءات المعرفية في منهاج التربية

البدنية والرياضية الجديد لمرحلة التعليم المتوسط ،وقد خلص الباحث الى مجموعة من النقاط ذات الأهمية قد تساعده وتوجهه أثناء الدراسة أهمها :

- ضرورة تحقيق انسجام والتوازن بين مختلف مستويات الكفاءة المعرفية
- عدم اهمال المخططين للمناهج التربوية الرياضية للمجالات المعرفية أثناء تخطيط المنهاج

7-3 المحور الثاني : الدرسات التي تناولت المجال الوجداني

- **دراسة بوزيدي (2017)** هدفت هذه الدراسة إلى محاولة استخدام التقويم لمستويات الأهداف الوجدانية في مادة التربية الاسلامية لدى أساتذة اللغة العربية لمرحلة المتوسط في ظل التدريس بالكفاءات ،حسب التصنيف الخماسي للأهداف الوجدانية الذي جاء به " كراثوول" واستخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لهذا النوع من الدراسات ،وتمثلت عينة الدراسة في أساتذة اللغة العربية في مرحلة المتوسط هو من يدرس مادة التربية الاسلامية ،وسحبت هذه العينة بالطريقة العشوائية البسيطة وكذلك هدفت إلى معرفة الصعوبات التي يوجهها أساتذة المادة عند تقويم المجال الوجداني حسب أراء عينة الدراسة وتوصلت إلى أن الأساتذة يستخدمون التقويم لمستويات الأهداف الوجدانية الخمسة بمتوسط حسابي قدر كالتالي (81% – 76.28% – 76.43% – 73.48% – 80.15%) ،علما أن المستوى الخامس (تشكيل الذات) جاء في المرتبة الثانية و المستوى الأول (الاستقبال) في المرتبة الثانية وفي المرتبة الأخيرة المستوى الرابع (التنظيم)

- **دراسة مساحلي (2014):** يهدف البحث في المقام الأول بالكشف عن أهمية وفعالية المناهج المطورة في المجال التربوي بالجزائر وأخص بالذكر مناهج التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية ، كما يهتم البحث في المقام الثاني بالكشف عن انعكاس مناهج التربية البدنية والرياضية على مخرجات تعلم طالب ثانوي (طالب النهائي) من جانبه الوجداني.

ولتحقيق الهدفين السابقين اعتمد الباحث على درجات تقديرات أساتذة المادة فيما يخص جوانب التعلم الثلاثة والمحددة في المنهاج الرسمي للطالب النهائي كمخرجات التعلم ، كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لأهداف البحث وهذا بالاستعانة على الاستبيان كأداة للبحث وقد وزعت الاداة على عينة (40) أستاذ منهم (10) أستاذات للتربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية حيث خلص أن منهاج التربية البدنية والرياضية يؤدي الى تحقيق الاهداف التعليمية بفعالية من جانبها الوجداني

– **دراسة العياصرة والمقابلية (2014)** :هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى شيوع أسئلة التقويم الصفي المخططة لدى معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان في ضوء مجالات التعلم ،ولتحقيق ذلك أعدت بطاقة تحليل قوامها ثلاثة مجالات (فئات التحليل) ،ثم التأكد من صدقها ،كما تم التأكد من ثبات التحليل بواسطة ثلاثة محللين حيث بلغ (0.89) وبعد ذلك استخدمت الأداة في تحليل (32) دفترا من دفاتر تحضير المعلمين اشتملت على (1882) سؤالا ،وقد أظهرت النتائج حصول الجانب الوجداني على نسبة مدنية (2.55%)

– **دراسة الطوسي (2013)** :هدفت الدراسة إلى تحليل الاسئلة التقويمية في كتب التربية المهنية لصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسي في الأردن ،قد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ،وقد تشكلت عينة الدراسة من (589) سؤالا اشتملت عليها كل الكتب المستهدفة في الصفوف الثلاثة ومن أهم النتائج ،ان توزيع الأسئلة على المجال الوجداني بلغ (13%) من مجموع الأسئلة ، وفق المجال الوجداني استأثرت أسئلة مستويات الاستقبال والاستجابة بنسبة بلغت (41.5%) في حين استأثرت أسئلة مستوى التقدير والتنظيم القيمي بنسبة بلغت (58.5%)

– **دراسة أبو علوان (1999)**:هدفت الدراسة إلى التعرف على جوانب التعلم الوجداني بمنهاج الرياضيات بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان ،وقامت الدراسة على تحديد جوانب التعلم الوجداني في منهاج الرياضيات للصف الثاني الإعدادي وذلك من خلال تحليل محتوى منهاج الرياضيات للصف الثاني الإعدادي إلى مكوناته الوجدانية المرتبطة بالقيم الجمالية للرياضيات ،وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

– أظهر تحليل محتوى كتاب النشاط المصاحب للرياضيات أن هناك مجموعة من القيم تتركز في وحدات الكتاب ، كما أنه هناك ضعف في المحتوى الوجداني في منهاج الرياضيات

– **وأجرى هوويل (Howells, 1988)** دراسة بهدف التعرف على مدى تحقيق معلمي التربية الرياضية للأهداف التربوية وقدرتهم على التخطيط لها في المرحلة الابتدائية ،أثناء تدريس مهارات التنطيط في كرة السلة ،حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي بطريقته المسحية ،وتكونت عينة الدراسة من (11) معلما للتربية الرياضية خبرتهم تزيد عن (08) سنوات ،تم اختيارهم بالطريقة القصدية ،وقد تم جمع البيانات من خلال برنامج مقترح لإستراتجية التفكير بصوت عال أثناء تنفيذ خطة الدرس ،كشفت نتائج دراسته أن المعلمين لا يركزون اهتماماتهم على مجال الوجداني

7-4 التعليق على دراسات المحور الثاني

يلاحظ الباحث أن معظم دراسات المحور الثالث والمتعلقة بالمجال الوجداني هدفت إلى تقويم المجال الوجداني وما مدى تضمين الكفاءات الوجدانية ودرجة توافرها في المنهاج ، منها ما اقتصر على المجال الوجداني ككل ومنها ما ذهب إلى تقويم المجال الوجداني وفق صنافة كراثوول وهذا ما يتشابه مع الدراسة الحالية

أما من حيث أداة الدراسة ، يرى الباحث أن كل من دراسة العياصرة والمقابلية (2014) ،ودراسة الطوسي(2013) ودراسة السيد (1999) ،استخدمت بطاقة تحليل المحتوى ،بينما استخدمت دراسة كل من : مساحلي (2014) ،ودراسة بوزيدي (2017) ودراسة هوويل (1988) الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات

أما من حيث المنهج فقد تنوعت الدراسات في استخدام المنهج المناسب فقد إتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم مع دراسة العياصرة والمقابلية (2014)، ودراسة الطوسي (2013) ودراسة السيد (2012) باستخدامهم المنهج الوصفي التحليلي ،في حين استخدمت كل من دراسة دراسة مساحلي (2014) ودراسة بوزيدي (2012) ودراسة هوويل (1988) المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي

أما ما تميزت به الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة ،كونها من الدراسات القلائل حسب علم الباحث التي تناولت تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (الجيل الثاني) في مجاله الوجداني وفق صنافة كراثوول ،لمعرفة مدى توافر معظم الكفاءات الوجدانية في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد لمرحلة التعليم المتوسط ، وقد خلص الباحث الى مجموعة من النقاط ذات الأهمية قد تساعده وتوجهه أثناء الدراسة أهمها :

- ضرورة تحقيق انسجام والتوازن بين مختلف مستويات الكفاءة الوجدانية

عدم اهمال المخططين للمناهج التربوية الرياضية للمجالات الوجدانية أثناء تخطيط المنهاج

7-5 المحور الثالث : الدراسات التي تناولت المجال المهاري

- **دراسة مساحلي (2014):** يهدف البحث في المقام الأول بالكشف عن أهمية وفعالية المناهج المطورة في المجال التربوي بالجزائر وأخص بالذكر مناهج التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية ، كما يهتم البحث في المقام الثاني بالكشف عن انعكاس مناهج التربية البدنية والرياضية على مخرجات تعلم طالب ثانوي (طالب النهائي) من جانبه المهاري.

ولتحقيق الهدفين السابقين اعتمد الباحث على درجات تقديرات أساتذة المادة فيما يخص جوانب التعلم الثلاثة والمحددة في المنهاج الرسمي للطالب النهائي كمخرجات التعلم ، كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي المناسب لأهداف البحث وهذا بالاستعانة على الاستبيان كأداة للبحث وقد وزعت الاداة على عينة (40) أستاذا ،منهم (10) أستاذات للتربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية حيث خلص أن منهاج التربية البدنية والرياضية لا يؤدي الى تحقيق الاهداف التعليمية بفعالية من جانبها المهاري

– **دراسة العياصرة والمقابلية (2014)** :هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى شيوع أسئلة التقويم الصفي المخططة لدى معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان في ضوء مجالات التعلم ،ولتحقيق ذلك أعدت بطاقة تحليل قوامها ثلاثة مجالات (فئات التحليل) ،ثم التأكد من صدقها ،كما تم التأكد من ثبات التحليل بواسطة ثلاثة محللين حيث بلغ (0.89) وبعد ذلك استخدمت الأداة في تحليل (32) دفترا من دفاتر تحضير المعلمين اشتملت على (1882) سؤالا ،وقد أظهرت النتائج حصول الجانب المهاري على نسبة مدنية (9.95%)

– **دراسة الطوسي (2013)**:هدفت الدراسة إلى تحليل الاسئلة التقويمية في كتب التربية المهنية لصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسي في الأردن ،قد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وقد تشكلت عينة الدراسة من (589) سؤالا اشتملت عليها كل الكتب المستهدفة في الصفوف الثلاثة ومن أهم النتائج ، ان توزيع الأسئلة على المجال المهاري بلغ (7%) من مجموع الأسئلة ، وفق المجال المهاري استأثرت أسئلة مستويات الملاحظة والتهيؤ والاستجابة الموجهة بوزن نسبي وصل (58.3%) ،ثم أسئلة مستوى الآلية ومستوى التكيف بنسبة بلغت (14.5%)

– **قام زيتوني (2007)** بدراسة هدفت إلى اقتراح بطارية اختبارات لعينة البحث في المجال النفس الحركي **و** معرفة مدى فعالية منهاج التربية البدنية والرياضية على طلبة التعليم الثانوي ذكور وإناث في المجال البدني والمجال المهاري بالإضافة معرفة مدى فعالية منهاج التربية البدنية والرياضية على طلبة التعليم الثانوي في تحقيق بعض الأهداف التعليمية في المجال المهاري وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي باستخدام القياسات القبلية و البعدية وذلك لملائمته لطبيعة البحث .أما عينة البحث فهي تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بولاية سعيدة ،واشتملت عينة عشوائية قوامها 151 طالب و51 طالبة تمثل ثلاث ثانويات مختلطة متواجدة بولاية سعيدة وبلغ عدد أفراد العينة 208 طالب و73 طالبة في السنة الدراسية 1998 /1999

.وجاءت النتائج على النحو التالي: أظهرت معايير بطارية الاختبارات الحس الحركية ببعديها الاثنين (البدني و المهاري) ، كفاءة عالية في تقييم نتائج التعلم للقدرة أو درجة المهارة كما وكيفا ،بالإضافة إلى تباين اتجاهات النتائج التحصيلية في تحقيق بعض الأهداف العامة لأغلب الصفات البدنية لعينتي البحث – لم تحقق نتائج اختبارات الأهداف العامة التعليمية لمهارات الألعاب في المنهج المقرر

وأجرى دراسة هوويل (Howells, 1988) هدفت الدراسة للتعرف إلى مدى تحقيق معلمي التربية الرياضية للأهداف التربوية وقدرتهم على التخطيط لها في المرحلة الابتدائية ،أثناء تدريس مهارات التنطيط في كرة السلة ،حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي بطريقته المسحية ،وتكونت عينة الدراسة من (11) معلما للتربية الرياضية خبرتهم تزيد عن (08) سنوات ،تم اختيارهم بالطريقة القصدية ،وقد تم جمع البيانات من خلال برنامج مقترح لإستراتجية التفكير بصوت عال أثناء تنفيذ خطة الدرس ،كشفت نتائج دراسته أن المعلمين يركزون اهتماماتهم على مجال المهاري (النفس– حركي)

7-6 التعليق على دراسات المحور الثالث

يلاحظ الباحث أن معظم دراسات المحور الثاني والمتعلقة بالمجال المهاري هدفت إلى تقويم المجال المهاري وما مدى تضمين الكفاءات المهارية ودرجة توافرها في المنهاج ، منها ما اقتصر على المجال المهاري ككل ومنها ما ذهب إلى تقويم المجال المهاري وفق صنافة سيمبسون وهذا ما يتشابه مع الدراسة الحالية

أما من حيث أداة الدراسة ، يرى الباحث أن كل من دراسة العياصرة والمقابلية (2014) ،ودراسة الطوسي (2013) و استخدمت بطاقة تحليل المحتوى ،بينما استخدمت دراسة كل من : مساحلي (2014) ، ودراسة هوويل (1988) الاستبانة كأداة للدراسة ،في حين دراسة زيتوني (2007) إلى المنهج التجريبي لمعرفة مدى فعالية منهاج التربية البدنية والرياضية على طلبة التعليم الثانوي في تحقيق بعض الأهداف التعليمية في المجال المهاري

أما من حيث المنهج فقد تنوعت الدراسات في استخدام المنهج المناسب فقد إتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم مع دراسة العياصرة والمقابلية (2014)، ودراسة الطوسي (2013)) باستخدامهم المنهج الوصفي التحليلي ،في حين استخدمت كل من دراسة هوويل (1988) ودراسة

مساحلي (2014) المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وجاءت دراسة زيتوني (2007) مختلفة باعتمادها على المنهج التجريبي

أما ما تميزت به الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة ،كونها من الدراسات القلائل حسب علم الباحث التي تناولت تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (الجيل الثاني) في مجاله المهاري وفق صنافة سيمبسون لمعرفة مدى توافر معظم الكفاءات المهارية في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد لمرحلة التعليم المتوسط ، وقد خلص الباحث الى مجموعة من النقاط ذات الأهمية قد تساعده وتوجهه أثناء الدراسة أهمها :

- ضرورة تحقيق انسجام والتوازن بين مختلف مستويات الكفاءة المهارية

عدم اهمال المخططين للمناهج التربوية الرياضية للمجالات المهارية أثناء تخطيط المنهاج

7- 7 المحور الرابع : الدرسات التي تناولت الكفاءات المستعرضة

- **قام كل من براهيمي وقرين (2017)** هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط ،وباستخدام المنهج الوصفي وتطبيق استبيان مدى مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية ،وقد تكونت عينة الدراسة من (20) أستاذ ومفتش للتعليم المتوسط بمدينة المسيلة ،وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة الكفاءات العرضية ووجود نسبة (59%) من الأساتذة و(55%) من المفتشين عبروا عن ضعف اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة للكفاءات العرضية

7-8 التعليق على دراسات المحور الرابع

نظرا لقلة الدراسات حسب علم الباحث التي تناولت هذا الجانب والمتمثل في الكفاءات المستعرضة ، فقد لاحظ الباحث أن معظم الدراسات ورغم قلتها هدفت الى معرفة مدى دور المنهاج في اكتساب الكفاءات المستعرضة

أما من حيث الأداة يرى الباحث أن كل الدراسات استخدمت الاستبانة أداة للدراسة بينما استخدم الباحث في دراسته هذه ،بطاقة تحليل المحتوى ، أما من حيث المنهج المستخدم يمكن القول ان كل الدراسات استخدمت المنهج الوصفي بطريقته المسحية في حين عمد الباحث على استخدام المنهج الوصفي بطريقته التحليلية

أما ما تميزت به الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة ،كونها من الدراسات القلائل حسب علم الباحث التي تناولت تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (الجيل الثاني) في ما يخص الكفاءات المستعرضة لمعرفة مدى توافر معظم الكفاءات المستعرضة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد لمرحلة التعليم المتوسط ،وقد خلص الباحث الى مجموعة من النقاط ذات الأهمية قد تساعده وتوجهه أثناء الدراسة أهمها :

- ضرورة تحقيق انسجام والتوازن بين مختلف الكفاءات المستعرضة
- عدم اهمال المخططين للمناهج التربوية الرياضية للمجالات الكفاءات المستعرضة أثناء تخطيط المنهاج

7-9 المحور الخامس : الدراسات التي تناولت صعوبات تنفيذ المنهاج

- **أجرى عثماني (2018)** دراسة تهدف بشكل عام إلى اقتراح برنامج تكويني أثناء الخدمة لتنمية كفايات التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وفق احتياجاتهم وهذا لرفع كفاءة وأداء الأستاذ وفق الأهداف العامة التربوية والتعليمية ،اعتمد الباحثون على المنهج الشبه التجريبي حيث تم اختبار كفايات التدريس على عينة قدرت بـ (30) أستاذ وتم تطبيق البرنامج التكويني على نفس العينة من أساتذة التربية البدنية والرياضية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات اساتذة التربية البدنية والرياضية في كفاية كل من (التخطيط- التنفيذ- التتقويم) تعزى لبرنامج التكوين أثناء الخدمة

- **أجرى قرارية (2017)** :دراسة كان الهدف منها تحديد مستوى التحديات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة جنين ،بالإضافة إلى تحديد الفروق في مستوى التحديات تبعا لمتغيرات (الجنس ،المؤهل العلمي ، الخبرة في التدريس ،مكان السكن ، المرحلة التعليمية) ،ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (104) معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المدارس الحكومية في محافظة جنين ، حيث تمثل عينة الدراسة (70.27%) من مجتمع الدراسة ،واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لإجراءات الدراسة ،واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وأظهرت النتائج أن مستوى التحديات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية في محافظة جنين كان متوسطا حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة (66.2%) وكانت أكثر

التحديات على مجال المنهاج بنسبة مئوية للاستجابة مرتفعة (72.8%) في حين أقل التحديات على مجال الإدارة المدرسية وبنسبة مئوية للاستجابة منخفضة (51.4%)

- **وقام حملاوي ولعجال (2017)** : بدراسة تهدف إلى تحديد مستوى معرفة أساتذة السنة الأولى المتوسط بالمستجدات التربوية التي شهدتها مناهج الجيل الثاني في التربية البدنية والرياضية ولتحقيق ذلك اتبع المنهج الوصفي ،وتم إعداد استبيان في ضوء المستجدات التربوية ،وتكونت عينة البحث من (30) أستاذ من بعض متوسطات مدينة مسيلة ،تم اختيارهم بطريقة قصدية وذلك خلال العام الدراسي 2017/2016 وتوصلت النتائج إلى أن مستوى معرفة الاساتذة بالمستجدات التربوية التي شهدتها مناهج الجيل الثاني في التربية البدنية والرياضية كان عال في جميع المجالات

- **و قام عوضات (2016)** بدراسة للتعرف إلى التحديات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وتكونت عينة الدراسة من (150) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال توزيع الاستبيان كأداة لجمع البيانات والتي اشتملت على عدة مجالات وهي (عدد الطلبة في الصفوف، والأجهزة والأدوات والإمكانيات المتاحة، ومحتوى المنهاج، والبيئة المدرسية، والإدارة المدرسية). وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر التحديات التي تواجه معلمي التربية تتعلق بعدد الطلبة في الصفوف والأجهزة والأدوات والإمكانات وأقل التحديات ترتبط بالإدارة المدرسية. وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحديات التي تواجه معلمي التربية الرياضية تبعا لمتغيري الجنس والخبرة في التدريس

- **وأنجز آلان وآخرون (Allan, Ndungu, & Emily, 2015)**: دراسة بهدف تحديد التحديات التي يواجهها مديري المدارس في تنفيذ منهاج التربية الرياضية في المدارس الحكومية في محافظة جيثونغوري في كينيا. ولتحقيق ذلك تكونت عينة الدراسة من (30) مديرا و(170) معلما للتربية الرياضية و(720) طالبا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (30) مدرسة حكومية. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم التحديات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية تتعلق بوقت حصة التربية الرياضية، وقلة عدد معلمي التربية الرياضية في المدارس، وقلة الإمكانيات والتسهيلات المتاحة للتربية الرياضية، والاتجاه السلبي لمعلمي التربية الرياضية نحو التعليم في ظل نقص الإمكانات المادية المتاحة، وكثرة عدد

الطلبة في الصفوف. وأوصت الدراسة بضرورة زيادة اهتمام مديري المدارس في منهاج التربية الرياضة والسعي نحو توفير جميع التسهيلات اللازمة لتنفيذه.

– **كما قام أوجو (Ojo, 2015)** بدراسة بهدف التعرف على عوائق تدريس التربية الرياضية في المدارس الثانوية في نيجيريا، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (90) معلما للتربية الرياضية في المدارس الثانوية أدو ميتروبوليس في ولاية ايكيتي. واستخدام المنهج الوصفي المسحي لملائمته لإجراءات الدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن عوائق تدريس التربية الرياضية كانت وفقا لحجم تأثيرها (ترتيبها) ترتبط بكفاءة المعلمين، والجنس، والتسهيلات والإمكانيات المتاحة، ومدى اهتمام الطلبة في التربية الرياضية، بينما جاء كبر حجم المنهاج كأقل العوائق لتدريس التربية الرياضية. وأوصت الدراسة بأهمية توظيف معلمين ذو كفاءة عالية ومدربين رياضيين في جميع المدارس الأساسية والثانوية في نيجيريا.

– **وأجرى العون (Al-Oun, 2015)** دراسة بهدف التعرف على المعيقات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية في المدارس الحكومية في العراق من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة الأنبار، بالإضافة إلى تحديد الفروق تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (69) معلما ومعلمة تربية رياضية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع البيانات استبيان ، موزعة على خمسة مجالات ، وهي: العقبات الإدارية ، والعوائق المهنية ، والعوائق الفنية والإشرافية ، والعقبات الداخلية والخارجية ، والعوائق والمرافق. وأظهرت النتائج أن درجة المعيقات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية كانت متوسطة، وأن أكثر المعيقات كانت تتعلق بالجانب المهني للمعلمين ويليه الإمكانيات والتسهيلات، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المعيقات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

– **دراسة أنمول (Anamol, 2015)** :الهدف منها، التعرف الي الاتجاهات والتحديات المستقبلية في التربية الرياضة وعلوم الرياضة،. وتوصلت الدراسة أن أكثر التحديات التي تواجه تدريس التربية الرياضية تعلقت بعدم وجود الوقت الكافي لحصص التربية الرياضية في المناهج، وعدم وجود المعلمين ذوي الكفاءة العالية، وقلة الإمكانيات المتاحة والتسهيلات والتي تقلل من الاهتمام في هذا المجال. وأشارت الدراسة أيضا أن أكثر التحديدات المستقبلية لجعل مجال التربية الرياضية ذات أهمية في المدارس يكمن في الإعداد الجيد للمنهاج، وتوفير الإمكانيات المادية

اللازمة لجميع الأنشطة الرياضية، واستخدام التكنولوجيا في عملية التوعية حول أهمية التربية الرياضية وأنها لا تقل أهمية عن المناهج الأخرى.

– **وقام العون وقطيشة (Al-Oun & Qutesha, 2014)** دراسة هدفت لمعرفة درجة الصعوبات التعليمية التي يواجهها معلمي التربية الرياضية في الصحراء الشمالية الشرقية في الأردن ،وتكونت عينة الدراسة من (135) معلما ومعلمة تربية رياضية وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبيان كأداة لجمع البيانات والتي اشتملت على مجالين من الصعوبات هما : (الصعوبات الفنية ، والصعوبات الإدارية) ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للصعوبات التعليمية التي يواجهها معلمي التربية الرياضية في الصحراء الشمالية الشرقية كانت مرتفعة ،وأن درجة الصعوبات الإدارية كانت مرتفعة ،بينما الصعوبات الفنية منخفضة وأظهرت النتائج عدم وجود فروق فروق دالة احصائيا في الدرجة الكلية ومجالي الصعوبات تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية وأوصت الدراسة بتوفير كل ما يحتاجه المعلمين ويتطلبه تنفيذ منهاج التربية الرياضية

– **دراسة عودات والطحاينة (2014)** هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير أساليب الإشراف التربوي على أداء معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم شارك في هذه الدراسة (60) معلما ومعلمة وأجابوا على استبانة مكونة من (30) فقرة موزعة على ستة محاور ، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الأساليب الإشرافية من قبل المشرفين التربويين تراوحت بين المتوسطة والمتدنية حسب وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ، وقد كان أسلوب الزيارات الصفية أكثر الأساليب الإشرافية استخداما تلاه أسلوب التقويم ثم أسلوب المقابلة الفردية وجميعها كانت تمارس بدرجة متوسطة وجاء أسلوب الدورات التدريبية في المرتبة الرابعة وأسلوب الإشراف العملي في المرتبة الخامسة وأخيرا أسلوب البحوث الإجرائية كأقل الأساليب الإشرافية استخداما ، وكانت درجة ممارستها متدنية ،وقد أوصت الدراسة بإقامة دورات تدريبية وورش عمل لمشرفي التربية الرياضية لتعريفهم بأساليب الإشراف التربوي الحديث وتطوير قدراتهم على استخدامها .

– **درسة حملاوي وبشير (2013)** هدف الدراسة إلى معرفة أهم المهارات المهنية التي يكسبها التكوين لطلبة معاهد وأقسام التربية البدنية والرياضية وهل تختلف المهارات المكتسبة باختلاف نظام الدراسة (كلاسيكي – ل.م.د) وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي باستعمال استبيان مكون

من خمسة محاور أساسية (مهارات مهام وضع الأهداف – مهارات مهام التفاعل الصفي – مهارات مهام التقويم – مهارات المهام التدريسية – مهارات المهام المتعلقة بتنمية الصفات العلمية للمتعلم) ،شملت عينة البحث (824) طالبا موزعين على النظامين الكلاسيكي و(ل.م.د) وعلى جامعات (الشلف ، الجزائر، باتنة ،بسكرة) مقسمة بالتساوي (412) من كلا النظامين وأظهرت نتائج الدراسة احتلال مهارات المهنية الخاصة بمهام التفاعل الصفي المرتبة الاولى تلتها مهارات وضع الأهداف التعليمية وفي المرتبة الثالثة مهارات المهنية الخاصة بمهام التقويم وفي المرتبة الأخيرة المهارات المهنية المتعلقة بالمهام التدريسية بالإضافة إلى فروق دالة إحصائيا بين طلاب معاهد التربية البدنية والرياضية تعزى لنوع النظام التدريسي (النظام الكلاسيكي – ل.م.د) ولصالح النظام الجديد (ل.م.د)

– **دراسة كمال مخامرة (2012)** :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أهم معوقات تدريس التربية الرياضية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين ، وبيان مدى اختلاف هذه المعوقات باختلاف متغيرات الدراسة : الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ،وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ،وطور استبانة لجمع البيانات وشملت أربعة محاور معوقات متعلقة (الإمكانات المدرسية ،المنهاج ،الطلبة ، الأهل) ، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (60) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وأظهرت نتائج الدراسة أن معوقات تدريس التربية الرياضية جاءت بدرجة متوسطة بالنسبة لجميع المحاور باستثناء تلك المتعلقة بالأهل جاءت بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي (للدرجة الكلية) مقداره (2.63) وفق مقياس ليكرت الخماسي ،كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ووجود فروق تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الثانوية .

– **أجرت شذى(2012)** دراسة بهدف التعرف الى أهم المعوقات التي تؤثر على النشاط الرياضي الخارجي بالإضافة الى التعرف على دور التربية الرياضية في المدارس الثانوية واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام استبيان موزع على عينة قوامها (43) معلم ومعلمة فتوصلت الباحثة الى عدة استنتاجات أهمها هناك صعوبات اجتماعية تواجه مدرس التربية الرياضية ،كذلك معارضة أولياء الأمور لمشاركة بناتهم في النشاط الرياضي ،وقلة الميزانية

المخصصة للنشاط الرياضي وأصت الباحثة بضرورة توفير ميزانية مخصصة للنشاط الرياضي الداخلي والخارجي

– **وقام زايري (2012)** بدراسة هدفت إلى تقويم التدريس عند معلمي التربية البدنية والرياضية لدى مرحلة التعليم الثانوي (16–18) سنة ،حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة ،واختار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة ،والمتكونة من (10) معلمين و(200) طالب من مختلف ولايات مدينة باتنة ،ومن أهم ما توصلت إليه نتائج دراسته ،أنه هناك تطورا للقدرات البدنية والحركية للطلبة أثناء استخدام الوسائل والأجهزة الرياضية البيداغوجية ،وأن غالبية المعلمين لا يحسنون مراعاة الفروق الفردية ، وعلى ضررورة إشراك معلمي التربية الرياضية في الدورات التكوينية الخاصة بالتقويم وكيفية صياغة النتاجات الخاصة

– **وقام عرمان والنواجعة (2011)** بدراسة كان الهدف منها التعرف إلى أهم المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي في محافظة الخليل ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (148) معلما ومعلمة ،وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات المعوقات في الموقف التعليمي كانت متوسطة وقد أوصى الباحث على ضرورة زيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بحصة التربية الرياضية المدرسية ومشاركة الخبراء والمختصين والمعلمين في وضع منهاج واضح ومحدد للتربية الرياضية يلبي حاجات ورغبات وميول المتمدرسين

– **دراسة كروم محمد عراب (2011)** .هدفت الدراسة الى التعرف على المعوقات العملية لتطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات وقد اعتمد الباحث في دراسته على المسح كأحد أنماط المنهج الوصفي لكونه أنسب المناهج للوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة، وشملت عينة البحث (327) استاذ من اصل (395) موزعين على خمسة ولايات تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع البحث بنسبة (82.32%) .واهم استنتاج خلص اليه الباحث هو وجود صعوبات مفاهيمية و لغوية تحول دون تطبيق الأستاذ للمنهاج بالإضافة إلى ضرورة إدماج وإشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية بينما كان أهم اقتراح هو اعتماد طرق بيداغوجية ذات مفاهيم معبرة في متناول المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف إستراتجية المقاربة بالكفاءات في التعلم

– **قام عطا الله أحمد(2011)** بدراسة بعنوان اكتساب متطلبات جودة التكوين في النظام الجديد ل.م.د في معاهد التربية البدنية والرياضية دراسة مقارنة بين جامعة وهران وجامعة مستغانم ،حيث

هدفت الدراسة إلى معرفة جودة التكوين في التربية البدنية والرياضية في ظل تطبيق النظام الجديد ل.م.د بين طلبة التدريب الرياضي والتربية البدنية والرياضية المتخرجين من جامعة مستغانم ،كذلك بين طلبة التربية البدنية والرياضية المتخرجين من جامعة مستغانم والطلبة القادمين من جامعة وهران ،أيضا بين طلبة التدريب الرياضي المتخرجين من جامعة مستغانم والطلبة القادمين من جامعة وهران ، وقد استعمل الباحث على المنهج الوصفي واعتمد في ذلك على استبيان مكون من خمس محاور وقد خلص الباحث أن اكتساب الصفات الشخصية ومهارة التخطيط وتحديد الاهداف ومجال ادارة القسم أو الفريق والعلاقات مع المتعلم أو المتدرب وفي مجال الرقابة والتقويم كان عاليا بتفوق طلبة جامعة مستغانم على طلبة جامعة وهران ،وكذا تفوق طلبة التدريب الرياضي المتخرجين من جامعة مستغانم على طلبة التدريب الرياضي المتخرجين من جامعة وهران ،وعليه أكد الباحث على أنه لابد من التركيز على توحيد مناهج التكوين في الجامعتين حتى تكون موحدة وتخدم التكوين بشكل عام .

– **وقام إدوارد (EDWARD, 2010)** بدراسة بهدف التعرف إلى التحديات التي تواجه تدريس وتعليم التربية الرياضية في المدارس الأساسية في كينيا ،وتكونت عينة الدراسة من (18) مديرا و (176) معلما و(2946) تلميذ موزعين على (15) مدرسة حكومية أساسية في كينيا ،وتم استخدام المنهج المسحي من خلال الاستبيان والمقابلة الشخصية من أجل جمع البيانات ،وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر التحديات التي كانت تواجه تدريس وتعليم التربية الرياضية في المدارس الأساسية تعلقت بنقص الإمكانات المتاحة والتسهيلات التي تساعد في عملية التعليم والاتجاه السلبي لمعظم المعلمين نحو تعليم التربية الرياضية ، وعدم إجراء الدورات التدريبية و ورشات العمل للمعلمين من أجل تطويرهم في عملية التعليم والتدريس بشكل يتناسب مع منهاج التربية الرياضية لهذه المرحلة

– **دراسة أبو سالم (2010)** : هدفت الدراسة ،التعرف إلى المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة ،والتحقق عما إذا كان يوجد بعض المتغيرات " الجنس، الخبرة ،المؤهل " في المعوقات التي تواجه المعلمين أثناء تدريبهم في الخدمة وتكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الرياضية واستخدم الباحث أداة الاستبانة ،وتوصلت الدراسة إلى أن مجالات الاستبانة تتفاوت من حيث قوتها ،حيث بلغ الوزن النسبي للمجالات ككل (70.9%) ،وبدراسة أي المجالات أكثر تأثيرا بالمعوقات كانت كالتالي : المعوقات المتعلقة بجهة الاشراف (72.9%) ،المعوقات المتعلقة بالمدربين (71%) المعوقات المتعلقة بزمن البرنامج (67.5%) المعوقات

المتعلقة بالإمكانات والأدوات ومكان التدريب (67.76%) .عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في التدريب أثناء الخدمة تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

– **دراسة عمراني (2009):** كان الهدف من الدراسة هو التعرف على أهم التصورات مدرسي التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي لأجرأة وتقويم الدرس وفق منظور المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المنهاج الرسمي لوزارة التربية الوطنية .بالإضافة إلى إظهار أهمية التكوين أثناء الخدمة للمدرسين للرفع من امكاناتهم المهنية في صياغة الأهداف الإجرائية من أجل التطبيق السليم للمقاربة بالكفاءات لقد شملت عينة البحث (120) أستاذا موزعا عبر مختلف الولايات ، وقد اعتمد الباحث المنهج المسحي الوصفي للوصول إلى تحيق أهدافه ، وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي :ان التكوين المناسب يلعب دورا هما في الرفع من التحصيل المهني، بالإضافة إلى عدم تقيد معظم المدرسين بالمنهاج الدراسي نظر لصعوبة فهمه مع وجود صعوبات في اشتقاق الأهداف التعليمية والإجرائية كما لوحظ اعتماد المدرسين بصفة كلية على تقويم النتائج ، أي القياس فقط لتحديد المستوى الرياضي عند التلاميذ

– **دراسة بن عقلية (2008):**تطرح هذه الدراسة اشكالية تتعلق بالصعوبات التي يواجهها الأساتذة على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية وبالخصوص أساتذة التربية البدنية والرياضية الجدد والقدامى على السواء في تدريس الأنشطة البدنية والرياضية في ظل الإصلاحات التربوية ،فالأساتذة يعانون من صعوبة التكيف مع هده الوضعية الجديدة بسبب غموض الرؤية الاستنتاج العام: من خلا ل ما تطرق إليه الباحث في دراسته نستنتج ان موضوع تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وانعكاسه على تدريس الأنشطة البدنية والرياضية يعتمد أساسا على التكوين أثناء الخدمة الذي يعزز القدرة على الربط بين التدريس الهادف والتدريس بالكفاءات من حيث أجرأة الأهداف التعليمية واستخراج مؤشرات الكفاءة، حيث توصل الباحث من خلال تحليل مضمون بطاقات الحصص على إن أغلبية الأساتذة لا يقدرون على التعرف ولا حتى التمييز بين الهدف الواضح والغامض ، و كذا الهدف القابل للملاحظة من غيره ،والهدف المتوفر على شروط الانجاز ومعيار الإتقان واستخراج مؤشرات النجاح وهدا ينطبق على فئة الأساتذة (ذوي الخبرة والمبتدئين منهم)

– **دراسة الدليمي (2008):** هدف الدراسة الى تقويم محتوى منهاج التربية الرياضية حيث أجريت الدراسة على عينة تم اختيارها بصورة عشوائية قوامها (528) فرد ،موزعين على المشرفين الاختصاصيين والمشرفات ،ومدرسات التربية البدنية والرياضية وطلبة الصفوف النهائية لفروع التربية الرياضية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات للسنة الدراسية (2003–2004) ،واعتمدت الدراسة على التحليل الواقعي المبني على وجهة النظر الخاصة للمشرفين والأخصائيين والمدرسين والطلبة من أجل رفع ومواكبة التطور الحاصل في هذا المجال وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :عدم وجود تقويم سنوي لمفردات مواد المناهج الدراسية لإمكانية تحسين ما لم يمكن إنجازه أو التصور في إنجازه وخصوصا ما لم يتعلق ميول الطلبة بالإضافة الى أنه لا توجد هناك أدوات وأجهزة حديثة كما أن الموجود لا يكفي لتعلم الطلبة ،كما أن قلة الساعات الدراسية واعتماد معاهد إعداد المعلمين والمعلمات فروع التربية البدنية والرياضية على نظام الحصص يحدد تفكير وتصور المتخرج

– **دراسة خصاونة وعودات (2007):** هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الحكومية وتصنيفها حسب أهميتها وحدتها مع بعض الحلول الممكنة لعلاجها ،سواء كانت متعلقة بالمنهاج أو التعدي على الحصص أو المتعلقة بالمجتمع حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي ،وقد شملت عينة الدراسة (60) معلم ومعلمة للتربية الرياضية بمحافظة اربد وكانت أهم النتائج متمثلة بالدورات التي تعقد للمعلمين وعدم تخصصها فيما يتعلق بالمنهاج وقلة الوسائل التعليمية فيما يتعلق بالإمكانيات وأوصى الباحثان بضرورة توفير الساحات والملاعب الرياضية وتعويض الحصص ولعب دور أكبر من قبل مشرفي التربية

– **دراسة عزب (2006)** هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب والعوامل التي تؤثر على تنفيذ درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الأساسية بالإضافة إلى التوصل إلى دراسة تقويمية لوضع المعالجات العلمية الصحيحة المؤثرة على تنفيذ الدرس ، وقد شملت عينة البحث على مدرسي بعض المدارس الأساسية المنتظمين في محافظة طولكرم قوامها (40) معلما ،وتم استخدام استمارة استبيان تم تقويمها من قبل الباحث لجمع البيانات الخاصة بمشكلة البحث والتي تضمنت خمسة محاور ،وتوصل الباحث إلى أن هناك إقبال كبير من قبل الطلبة للمشاركة في فعاليات درس التربية الرياضية ،كما توصل أيضا إلى افتقار المدارس إلى الإمكانات والأدوات والأجهزة

الضرورية لتنفيذ الدرس بالإضافة إلى محتوى الدرس غير متلائم مع الإمكانات الموجودة في أغلب المدارس ، كما أن هناك حاجة من قبل المدرسين لإقامة دورات تطويرية وتأهيلية لهم .

– **دراسة جينينغز (Jennings, 2002)** :كان الهدف منها التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي التربية البدنية والرياضية بمدينة كاليفورنيا وتكونت العينة من (120) معلما ومعلمة ، (70) منهم معلمين و(50) معلمة من معلمي المدارس المتوسطة ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ،أنه يوجد تأثير للمشكلات المالية كالرواتب والحوافز في أداء المعلمين بالإضافة إلى وجود مشكلات يعاني منها المعلمون تعود إلى المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحسن عملية تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم

– **وأجرى العون (2000)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة أهمية الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الرياضية في مديرية التربية والتعليم في محافظة المفرق ،تكونت عينة الدراسة من (113) معلما ومعلمة واستخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعلومات ،وأظهرت النتائج أن مجال التقويم والمتابعة قد نال الرتبة الأولى في حين نال مجال الحوافز الرتبة الثانية ونال مجال القيادة الرتبة الثامنة في حين نال مجال الوسائل التعليمية الرتبة السابعة

– **دراسة الوتيشي (2000)** ، هدف الدراسة إلى التعرف على مشكلات المرتبطة بتنفيذ منهج التربية البدنية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الرياض لتحديد مشكلات المرتبطة بعناصر المنهج واقتراح الحلول المناسبة لمواجهة هذه المشكلات والتغلب عليها وتتحدد أهداف الدراسة في التعرف على آراء كل من معلمي ومشرفي التربية في مشكلات تنفيذ منهج التربية البدنية في المدارس الحكومية بمرحلة التعليم المتوسط بمدينة الرياض والمرتبطة بكل من الأهداف ، المحتوى ، الإمكانات ،الوقت المتاح لتنفيذ أنشطة المنهج ، التقويم ، الإدارة المدرسية . وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف دراسته واعتمد في ذلك على استبانة مكونة من (69) فقرة تمثل مشكلات تنفيذ منهج التربية البدنية بمرحلة التعليم المتوسط ترتبط بكل من الأهداف ،المحتوى ،الوقت المتاح لتنفيذ أنشطة المنهج ، التقويم ، الإدارة المدرسية ، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها وقد خلص الباحث إلى أن أهم المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج المرتبطة بالأهداف هي:عدم تحقيق أهداف منهج التربية البدنية للأهداف المرتبطة بتعليم المتعلمين بالإضافة إلى عدم مراعاة المعايير العلمية في تحديد أهداف منهج التربية البدنية في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الرياض

– **وأجرى إلين (Elin, 1996)** دراسة تهدف إلى التعرف إلى أهم الاستراتجيات التي يمارسها معلمو التربية الرياضية في التدريس واشتقاقهم للنتاجات التربوية وقدرتهم على تنفيذها ،حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي واختار عينة دراسته بالطريقة القصدية والمتكونة من معلمين خبرتهم التدريسية (08) سنوات فأكثر وعددهم (06) ،وأخرى خبرة السنة الواحدة أو أقل وعددهم (06) قبل وأثناء وبعد العملية التدريسية في نهاية تدريسهم لمحور كامل من منهاج التربية الرياضية لمرحلة التعليم الثانوي واستخدم الباحث المقابلات الرسمية والملاحظة أدوات لجمع البيانات ،وكشفت نتائج دراسته أن هناك فروقا بين المعلمين ذوي الخبرة وبين المعلمين المبتدئين في اختيار الاستراتجيات التدريسية واشتقاق الأهداف التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة

– **قام بايرا (Bayra, 1990)** ،بدراسة هدفت إلى المقارنة بين مجموعتين من معلمي التربية الرياضية ،للتعرف إلى سلوكياتهم ومدركاتهم في كيفية صياغة النتاجات التربوية وتنفيذها ،حيث استخدم المنهج الوصفي ،واشتملت المجموعة الأولى من (06) معلمين للتربية الرياضية مبتدئين أما المجموعة الثانية قد تكونت من (06) معلمين خبراء ،تم اختيارهم بالطريقة القصدية واستخدم في جمع البيانات والمعلومات الأدوات التالية : التسجيل الصوتي ،التصوير بالفيديو ،المقابلات التي كانت تجرى بعد الحصة التعليمية ،وأظهرت نتائج دراسته أن المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة العالية كانوا أقدر من المعلمين المبتدئين من حيث صياغة النتاجات التربوية وكيفية تنفيذها إذ كانت تتناسب مع خصائص وقدرات طلبتهم

7-10 التعليق على دراسات المحور الخامس :

من الملاحظ على الدراسات السابقة التي تتعلق بصعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية قد تنوعت بتنوع الأهداف والأغراض التي أعدت من أجلها فمنها ما يهدف الى معرفة دور التكوين أثاء الخدمة كدراسة عثماني (2018) ودراسة عقلية كمال (2008) ودراسة عمراني معمر (2008) ومنها ما يرجع صعوبات تنفيذ المنهاج إلى صعوبات مفاهيمية كدراسة قرارية (2018) ودراسة حملاوي ولعجال (2017) كروم محمد عراب (2011) و دراسة شحات جعفر الوتيشي (2000). في حين نجد مشكلات التنفيذ ذات الطبيعة المادية مثل الوسائل التعليمية و الاكتظاظ في دراسة عوضات (2016) ودراسة آلان ةالآخرون (2015) ودراسة وعد عبد الرحيم فرحان الدليمي (2008) ،ومنها المتعلقة بالطلبة كدراسة عوضات (2016) ودراسة آلان والآخرون (2015)

ودراسة أجو (2015) ،أما عن طبيعة التكوين الأولي (كلاسيكي– ل م د) فنجد دراسة عطا الله احمد (2010)

لقد اتفقت الدراسات السابقة على استخدام المنهج المسحي الوصفي لملائمته لمثل هذا النوع من الدراسات مع استخدام الاستبيان كأداة في الدراسة كما تنوعت المرحلة الدراسية من الاساسية فالمتوسطة إلى الثانوية وصولا إلى المرحلة الجامعية أما من حيث النتائج فاتفقت معظم الدراسات على وجود صعوبات مادية تتمثل في الوسائل التعليمية و صعوبات تربوية متعلقة بالمنهاج ومكوناته . كما يختلف الباحث من حيث الصعوبات المادية فهي لا تقتصر على الوسائل التعليمية فقط بل تتعدى ذلك بالإضافة الى صعوبات مفاهيمية متعلقة بمصطلحات المنهاج و صعوبات تكوينية حالت دون التنفيذ الجيد للمنهاج وقد خلص الباحث الى مجموعة من النقاط ذات الأهمية قد تساعده وتوجهه أثناء الدراسة أهمها :

- ضرورة تكوين الأساتذة المكونين لفترات ممتدة أو حتى مغلقة للفهم الجيد للمنهاج الجديد
- ضرورة توفير البيئة المناسبة للأستاذ أثناء الأيام الدراسية والتكوينية
- ضرورة فتح الفضاءات المعرفية وتوفير المراجع للتكوين الذاتي للأستاذ
- ضرورة توفير الوسائل المادية التي تتيح للأستاذ تنفيذ المنهاج بشكل جيد
- ضرورة زيادة عدد الموجهين التربويين لمادة التربية البدنية والرياضية مقارنة بالمواد الأخرى

ومن خلال النتائج المتوصل اليها من مختلف الدراسات السابقة . كانت لنا الانطلاقة في تحديد معالم المشكلة و اختيار العينة و المنهج المتبع في الدراسة

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول: تنفيذ المناهج التربوية ومناهج التربية البدنية والرياضية

تمهيد

1- تنفيذ المناهج التربوية

1-1 مفهوم تنفيذ المنهاج التربوي

1-2 أهمية تنفيذ المنهاج التربوي

1-3 أهداف تنفيذ المنهاج التربوي

1-4 العوامل المشتركة في تنفيذ المنهاج التربوي

1-5 عمليات تنفيذ المنهاج التربوي

1-6 ميادين تنفيذ المنهاج التربوي

1-7 متطلبات تنفيذ المنهاج التربوي

1-8 الاتجاهات التربوية الحديثة التي تقوم عليها عملية تنفيذ المنهاج

1-9 فعالية المتعلم في تنفيذ المنهاج

1-10 فعالية المعلم في تنفيذ المنهاج

1-11 فعالية طرائق التدريس في تنفيذ المنهاج

2- تقويم تنفيذ المنهاج التربوي

2-1 مفهوم تقويم تنفيذ المنهاج التربوي

2-2 مبادئ تقويم تنفيذ المنهاج التربوي

2-3 أشكال تقويم تنفيذ المنهاج التربوي

2-4 طرق تقويم تنفيذ المنهاج التبربوي

2-5 خطوات تقويم تنفيذ المنهاج التربوي

3- منهاج التربية البدنية والرياضية

3-1 أسس منهاج التربية البدنية والرياضية

3-2 تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية

3-3 عناصر تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية

3-4 أشكال تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية

3-5 مبادئ تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية

3-6 أهم الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية

الخلاصة

تمهيد :

إن عملية تنفيذ المنهاج لها أثر كبير في تحقيق أهداف المنهاج وإذا ما توافرت عناصر النجاح ستكون سببا في نجاح المنهاج أما القصور فيترتب عليه قصور في تحقيق أهداف المنهاج وفشله.وعملية تنفيذ المنهاج عملية تتضمن جميع الإجراءات والممارسات التي يقوم بها جميع المشاركين في تنفيذ المنهاج ،وتنقل المنهاج من طور التصميم إلى طور التطبيق الفعلي في التعليم المدرسي

لذا فإننا في هذا الفصل سوف يتم التطرق إلى مفهوم التنفيذ ،ثم نقف عند عملية تنفيذ المناهج التربوية سعيا منا توضيح مختلف الجوانب المتعلقة بعملية تنفيذ المنهاج ، ثم ربط عملية التنفيذ بمنهاج التربية البدنية والرياضية

1- تنفيذ المنهاج التربوي :

1-1 مفهوم تنفيذ المنهاج التربوي

يعرفه مرعي والحيلة (2011) بأنه " عملية تتضمن الإجراءات أو الممارسات اللازمة لنقل المنهج من التصميم إلى التطبيق الفعلي في التطبيق الصفي فمصطلح تنفيذ المنهاج يطلق على العملية العامة التي ينتقل بها المنهاج المصمم الى التعليم المدرسي"

وقد عرفت بأنها عملية تتضمن الاجراءات أو الممارسات اللازمة لنقل المنهاج من التصميم إلى التطبيق الفعلي في التطبيق الصفي فمصطلح تنفيذ المنهاج يطلق على العملية العامة التي ينتقل بها المنهاج المصمم إلى التعليم المدرسي وعملية التنفيذ هذه تشتمل على عدة أدوار عديدة يقوم بها الاطراف المشاركون في المنهاج مثل المعلمون والطلاب وإدارات المدارس والمشرفين وإدارات التعليم وأولياء أمور الطلاب و المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة (عطية، 2009، ص 243)

وبعنى آخر تنفيذ المنهاج تطبيقه في التربية المدرسية المعنية ،يكون التطبيق بنوعين رئيسين من العمليات :إدارية تتمثل في التحضير والتهيئة التربوية والبشرية والنفسية والمادية للتنفيذ ثم كيفيات ووسائل تشغيله (ادارته) بعدئذ في التربية المدرسية ،وتربوية تعني نفسها لدرجة رئيسية بتعليمه للمتعلمين في الغرف الصفية فيما تعرف باستراتجيات التدريس (حمدان، 2001، ص187)

1-2 أهمية تنفيذ المنهاج

يتلخص الدور الرئيسي للتنفيذ في تحويل المنهاج لواقع سلوكي محسوس لدى المتعلمين ،حيث لا يمكن في كل الأحوال تطوير هؤلاء لمواصفاتهم الشخصية الجديدة التي تنص عليها وثيقة المنهاج إلا بتطبيقه معهم فيما يجسد التربية المنهجية .ولا ينحصر دور التنفيذ بهذا الجانب التربوي بل يتعداه خلال صناعة المنهاج لأخرى عيادية تجريبية يؤدي خلالها التنفيذ لتحسين ما يقوم به المختصون من صناعة الوثيقة المنهجية وموادها ووسائلها وخدماتها التربوية والإدارية المساعدة (حمدان، 2001، ص 188)

1-3 أهداف تنفيذ المنهاج: تتلخص أهداف تنفيذ المنهاج فيما يلي :

- تنسيق وتهيئة عوامل البيئات المدرسية والمحلية ، البشرية ، التربوية والمادية بصيغ نفسية وتربوية واجتماعية وشكلية بناءة لنشر المنهاج في المدارس المعنية ولتعليمه وتعلمه من المعلم و المتعلمين
- إدخال المنهاج للتربية المدرسية ونشره وتعميمه فيها
- إدارة المنهاج في المدارس المعنية وتأسيس روتينه التنظيمي والتربوي في حياتها اليومية ، أي تأصيل دور المنهاج في التربية والحياة اليومية المدرسية
- رعاية استمرار المنهاج والمحافظة على بقائه في التربية المدرسية ، لتمكين الجهات المعنية فيها كالمعلمين والإداريين في تحقيق أهداف المنهجية المقترحة لتعلم التلاميذ(حمدان، 1986، ص 189)

1-4 العوامل المشتركة في تنفيذ المنهاج:

1-4-1 عوامل بشرية : هي مجموع القوى العاملة أو المشتركة في تنفيذ المنهاج ،التي تمارس جميع ما يمتلكونه من مواصفات شخصية ووظيفية واجتماعية لها تاثيرا واضحا على تنفيذ المنهاج وتحصيله

ويمكن تحديد عناصرها بالآتي :

- إدارة التعليم : وهي الجهة الرسمية المسؤولة عن المؤسسات التعليمية التي تمتلك السلطة الرسمية في تنفيذ المنهاج
- دوائر الاشراف التربوي المرتبطة بإدارة التعليم التي تهتم بتوجيه الإدارات المدرسية والمدرسين وتتابع أدائهم في تنفيذ المنهاج (عطية، 2009) ،ان عملية الاشراف مهمة لتنفيذ المنهاج من

خلال متابعة المشرف لفقرات المنهاج ويقوم المشرف بتوضيح كل ما يتعلق بتنفيذ المنهاج للمعلم ،وكما يساعده على كيفية التغلب على المشكلات التي تعيق تنفيذ المنهاج ويقوم بتزويد كل ما هو حديث وجديد للمعلم

- إدارة المدارس المعنية بتطبيق المنهاج : تعتبر ادارة المدرسة الاداة المهمة في تنفيذ المنهاج باعتبارها قد اكتسبت خبرات عديدة من خلال تنفيذ المناهج الدراسية المختلفة ،ويعتبر مدير المدرسة مشرف تربوي فني مقيم ،يساعد العاملين على فهم أهداف المرحلة التي يعملون بها والوقوف على أحدث الطرق التربوية للإفادة من تطبيقها والإطلاع على أساليب تقويم المتعلمين وتحصيلهم العلمي (simon, 2006)
- المدرسون أو معلمو المنهاج الذين يقع عليهم العبء الأكبر في عملية تنفيذ المنهاج وتختلف أدوارهم في عملية التنفيذ باختلاف الفلسفة التي يقوم عليها المنهاج والتصميم الذي يقدم به إلى المتعلمين فقد يكون مخططا ، منظما ، موجها ، مرشدا ، قائدا ، وقدوة وغير ذلك ومن بين أدواره في عملية التنفيذ تنظيم البيئة الصفية ، توجيه المتعلمين نحو مصادر التعلم ، تكييف المنهاج مع متطلبات المتعلمين والإمكانات المتوافرة بالإضافة الى استخدام طرائق التدريس التي تزيد من فعالية التعليم والتعلم
- التلاميذ ومستوى دافعيتهم ورغبتهم في التعلم ورضاهم عن المنهاج
- المشرفون ومستوى تأهيلهم وقناعتهم بالمنهاج ومتابعتهم عملية التنفيذ
- مصمم المواد والوسائل التعليمية ذات الصلة بالمنهاج
- أسر التلاميذ وما تقدمه من عون في عملية تنفيذ المنهاج
- عمال الخدمات المدرسية
- الخبراء الذين يستعان بآرائهم في عملية تنفيذ المنهاج (عطية، 2009، ص245)

1-4-2 العوامل التربوية :من العوامل التي يمكن ان تؤثر في تنفيذ المنهاج العوامل التربوية وهي العوامل التي تتصل بالجانب التربوي وتشمل المنهاج وما يتصف به من خصائص من حيث المحتواه وأهدافه وطريقة تنظيمه ثم التقنيات أو الوسائل المتاحة ومدى صلتها بالمنهاج وفعاليتها في العملية التعليمية ثم استراتجيات الإدارة المدرسية المتبعة لتنفيذ المنهاج بالإضافة إلى استراتجيات التدريس المعتمدة في تنفيذ المنهاج ومستوى فعاليتها و ملاءمتها المنهاج وأهدافه

1-5-3 العوامل النفسية: وتشمل النظم الإدارية والمناخ النفسي الذي توفره والعلاقات الاجتماعية بين المنفذين ثم العلاقات التربوية بين المعلمين والمتعلمين وبين الإدارة والمتعلمين بالإضافة إلى طبيعة المناخات النفسية السائدة في البيئة المحلية والمجتمع

1-4-4 العوامل المادية والتسهيلات الإدارية : وتتمثل في موقع المدرسة و قاعات الدراسة و التجهيزات المدرسية و الأدوات المستخدمة وميزانية المدرسة والتشريعات المعمول بها وملحقات المدرسة المتمثلة في المختبرات وورش العمل و المكتبات و الساحات والألعاب (عطية، 2009 ، ص 245)

1-4 -5 عوامل اجتماعية محلية : وتشمل ثقافة المجتمع المحلي وحالته الاقتصادية والسياسية والحضارية وأساليب التعامل والتربية الأسرية ووسائل الترفيه والإعلام ،وتوقعات

النجاح الفردي والمشاغل والاهتمامات اليومية العامة (حمدان، 2000، ص 121)

1-5 عمليات تنفيذ المنهاج التربوي : وتكون في ثلاث فئات رئيسية

1-5-1 عمليات تخطيطية تمهيدية : مثل الاتصال بالجهات المعنية المدرسية والمحلية والتنسيق معها لتنفيذ المنهاج ، ومسح الخدمات و المناخات المدرسية المحلية ،لمعرفة مدى صلاحيتها لاستعاب المنهاج ، ولإجراء التعديلات النفسية والبشرية والاجتماعية والمادية اللازمة

1-5-2 عمليات تخطيطية تأهيلية : كاختيار وتنظيم المشتركين وتأهيلهم لتنفيذ المنهاج وتأهيل المناخات المدرسية والمحلية وتوفير الخدمات المساعدة ثم اختيار الإجراء التنفيذي المناسب لإدخال المنهاج ونشره وإدارته في التربية المدرسية

1-5-3 عمليات تنفيذية إدارية وتربوية : يختص النوع الأول من العمليات التنفيذية بإدارة المنهاج في المدارس المعنية مثل بدئه ونشره فيها .أما النوع الثاني من العمليات التنفيذية فيهتم بالدرجة الأولى تدريس المنهاج وما يستلزم ذلك من استخدام لطرق وأساليب واختبارات أو مبادئ تعليمية وتنظيمية وتوجيهية (حمدان، 2000، ص 162)

1-6 ميادين تنفيذ المنهاج: حددت ميادين تنفيذ المنهاج بثلاثة ميادين رئيسة وهي:

1. الصف الدراسي أو المستوى التعليمي الذي يتم فيه تحقيق وإنجاز المنهاج مع الطلاب والطالبات وتتحول فيه الخطط إلى إجراءات توثر على تعلمهم
2. النظام المدرسي أو النظام المؤسسي الذي يتم فيه إدارة الإجراءات الرسمية التي تنتج وثائق المنهاج التي توجه جميع أعمال المعلمين والمعلمات ،وتقدم المساعدة لهم في عملية التطبيق ،

وإدارة العملية التي تحدد متطلبات تقدم الطالب والطالبات من مستوى لأخر ،والوقوف على عملية تقويمهم

3. ميادين السياسة العامة وهي مزيج من العمل الرسمي المنفذ في المؤسسات الحكومية ،والهيئات شبه الرسمية والوكالات غير الرسمية والتي تؤثر في تنفيذ المنهاج على المستوى الوطني

1-7 متطلبات تنفيذ المنهاج

تتطلب عملية تنفيذ المنهاج عدد من الشروط الواجب مراعاتها عند تنفيذ المنهاج وهي :

أولا : إعداد المعلمين إعداد كافيا :حيث يعتبر المعلم عنصر أساسي في العملية التربوية التعليمية ،وإثرائها ونجاحها ، فإن وجدت لديهم الدوافع التي تجعلهم قادرين على المساهامة الفعالة ، فهذا يترتب عليه توجيههم نحو النشاطات الهادفة والبث في نفوسهم الرغبة للتعليم (اليافعي، 1995) ويتوجب هنا إعداد المعلم إعداد مهنيا جيدا يتناسب مع ما يقوم به من واجبات وما يتحمله من مسؤليات داخل وخارج المدرسة وخاصة فيما يتعلق في تنفيذ درس التربية الرياضية الذي يعد الوحة الصغرى في المنهاج ويعمل على تحقيق أهدافه (حمص، 1997)

ثانيا : إعداد مدير المدرسة : للمدير دور كبير خصوصا إذا كانت لديه خبرة طويلة في مجال التربية وناجح في مهنة التعليم ، حيث يعد مشرف تربوي مقيم في المدرسة فهو يعمل على تحفيز المعلمين وتشجيعهم للأخذ بالطرق الحديثة بالتدريس ويخلق لديهم ولدى الطلبة الدافعية

ثالثا : توفير البيئة المدرسية الصالحة : فهي تساعد على تنفيذ المنهاج بالشكل المراد إذا أعدت إعدادا جيدا وتشمل البيئة المدرسية عدد المتعلمين في كل صف ومعايير توزيعهم والزمن المخصص للتدريس وعدد الحصص لكل مادة ،كما يتطلب إعداد البيئة المدرسية ، إعداد الظروف النفسية ،تامين وتجهيز الوسائل الضرورية بالإضافة إلى تجهيز المكتبة المدرسية

رابعا : توضيح أهمية المنهاج للمعلمين والمتعلمين : عن طريق توضيح أهدافه وربط محتواه بالواقع وربط المحتويات بحاجات وميول الطلبة ، فذلك يولد لديهم الدافعية لتطبيق المعرفة في مواقفهم اليومية

خامسا : اختيار الطرق التدريس المناسبة للمتعلمين : تقع هذه المهمة على عاتق المعلمين بالتعاون مع المشرف التربوي ، وهذه تتأثر بتوضيح أهداف الدرس للمتعلمين ومدى توفر الوسائل التعليمية ، ومستوى المتعلمين ومدى توفر مكتبة مدرسية

سادسا : الكتاب المدرسي : يعد الكتاب المدرسي الأساس للمادة التعليمية ، ولا يمكن للمعلم أن يقدم الدرس بدونه ، وهو يفسح المجال للعمل الفردي المستقل للمتعلمين (تفريد التعليم) ، حيث يحتوي على خبرات وأنشطة مقترحة معدة من قبل خبراء متخصصين ، ولكن هنا يجب عند إعداده مراعاة عدة معايير مهمة مثل : أن يكون ملائما لخصائص المتعلمين وحجاتهم وحاجات المجتمع (اليافعي، 1995)

1-8 الاتجاهات التربوية الحديثة التي تقوم عليها عملية تنفيذ المنهاج

هناك اتجاهات تربوية حديثة تتأسس عليها عملية تنفيذ المنهاج بشكل عام هي :

- التشديد على القضايا والمشكلات المعاصرة والأحداث الجارية ويصلح هذا الاتجاه مع مناهج المواد مفتوحة النهاية غير المقيدة
- اعتبار الأنشطة والمواد السائدة والمشروعات التعاونية التي يقدمها المنهاج من بين الأساسيات وليس الكماليات في المنهاج
- ممارسة المتعلم جميع الأنشطة بنفسه من دون أن تقيد بوقت محدد وهذا يعني أن هذا الاتجاه يؤكد الممارسة الفردية ، ويجعل دور المعلم منحصرا في التوجيه والإرشاد.
- اعتبار العلاقات الزمانية والمكانية من المفاهيم من المفاهيم الأساسية وهذا يقتضي أن يتم تعليم محتوى المنهاج في مسرحه المكاني ،وفي اطاره الزماني
- التعامل مع كل مجال من مجالات المعرفة بطريقة البحث والتفكير الخاصة به ففي العلوم الطبيعية تستخدم الطريقة العلمية و في الانسانيات الطريقة الفلسفية ،وفي الرياضيات الطريقة المنطقية الرياضية ، وفي التاريخ الطريقة التاريخية وهكذا (عطية، 2009، ص 251)

1-9 فعالية المتعلم في تنفيذ المنهاج

أهم محور في العملية التعليمية هو المتعلم ،حيث ان التدريس وطرقه العلمية موجه إلى المتعلم ومن المهم ان تتناسب الطرق مع هذا المتلقي حتى يتمكن من الحصول على الفائدة المرجوة بما يتناسب مع نضجه وقدراته البدنية والمهارية وميوله ورغباته ودوافعه وذكائه (مصطفى، 2007)، كما إن موقف المتعلم في مجال تنفيذ المنهاج موقف نشط وفعّال ،لا سلبي لأنه يتضمن مشاركته في عملية التعليم ،وليس مجرد متلقي للمعلومات التي تلقى إليه من المدرس(محمد، 2009) ان العملية التعليمية تهدف بالمراحل الدراسية المختلفة الى تحقيق النمو الشامل والمتكامل للتلاميذ من

جميع الزوايا المعرفية والنفس الحركية والوجدانية (حمص، 1997) لمواكبة ما يحصل من تطور في الحياة والتكيف لمواجهة متطلباتها لذلك فإن فعالية المتعلم في تنفيذ المناهج يراد منها :

– اندفاعه ورغبته في التعلم لا لأغراض النجاح فقط إنما لتزود بالكفاءات المعرفية والأدائية والأخلاقية التي تمكنه من التعامل مع مفردات الحياة وتوفر له فرص النجاح فيما يمتهن بعد تخرجه من المدرسة.

– قيام المتعلم بدور المكتشف الذي يعتمد على نفسه في الوصول إلى المعلومة .

– تعلم المتعلم بالممارسة والتجريب وهذا أن يكون لدى المتعلم رغبة واندفاع كبير للتعلم عن طريق إجراء التجارب واكتشاف الحقائق عن طريقها

– اهتمام المتعلم بالبحث العلمي القائم على التعاون و التشاور مع المعلمين

– قدرة المتعلم على المناقشة والحوار الهادف والتفاعل الإيجابي مع زملائه

– قدرة المتعلم على استثمار معارفه السابقة في التعلم الجديد

وإذا ما توافر ذلك في الطلبة فإنه بالتأكيد سيكون سببا من أسباب نجاح عملية تنفيذ المنهاج ،وعلينا أن ندرك أن هذه المواصفات تتأثر إلى حد كبير بدرجة رضا المتعلمين عن المنهاج وإيمانهم بأهميته وفائدته (عطية، 2009، ص 253)

1-10 فعالية المعلم في تنفيذ المنهاج :

يعتبر معلم الحجر الاساسي في العملية التعليمية / التعلمية وعن طريق المعلم يتم توجيه المتعلم اجتماعيا ليكون فردا مفيدا في المجتمع وعليه يكون قد عد اعدادا صحيح ليتحمل المسؤولية المهمة الملقاة على عاتقه ، ومن النواحي المهمة ضرورة إشراك المعلم في التخطيط للمناهج وعليه يعد المعلم المسؤول الأول عن تنفيذ المنهاج (الخطيب، 2007)

ويشير قرادة (2014) "ان معلم التربية الرياضية يلعب دورا هاما في حياة المتعلم فهو يساعده على السير قدما في سبيل التطور ،وهو الذي يوجه قواه الطبيعية التوجيه المناسب ، ويهيئ قواه المكتسبة للبيئة التعليمية الملائمة ، حتى تتجه محصلة مجهودات المتعلم الاتجاه القويم الذي ينفعه في حياته ، إضافة إلى أن مدرس التربية الرياضية تتاح له المواقف التي من خلالها يستطيع أن يؤثر في المتعلمين ويساعدهم على نموهم البدني والعقلي والنفسي والاجتماعي فالمعلم هو العامل المهم في عملية التربية وان المناهج والتنظيم المدرسي والأجهزة والأدوات تتضائل أمام قدرة المعلم ، إذ أنها تكتسب حيويتها إلا من خلاله "

ويشير المطوع وبدير (2006) " أن معلم التربية الرياضية أحد عناصر العملية التعليمية وهو أهم عنصر فيها لما له من تأثير كبير وفعال على المتعلمين ، فهو يؤثر بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته في المتعلمين ،فالمعلم هو قائد الموقف التعليمي وموجهه ، وهو الذي يناط به مسؤولية وضع البرنامج التنفيذي للمنهج الدراسي ، وهو الذي يخطط للدرس ، ويخطط لمستوى الدافعية الواجب توافرها لدى المتعلمين وهو الذي يختار طرائق التدريس المناسبة ليقدم بها الدرس فهو صانع التدريس وأداته التنفيذية حيث إن التدريس وسيلة اتصال تربوية تخطط وتوجه من قبل المعلم لتحقيق أهداف التعلم لدى المتعلمين وهو الذي يقوم بتقويمهم وتحديد مستوى تحصيلهم وهو القدوة الذي يقتدى بها المتعلمين والمثل الفعال الذي يمتثلون به "

ويؤكد الخوالي و آخرون (1994) أن ضمن المشاكل المتعلقة بالتسهيلات والإمكانات ما يتصل بتشغيل وتوظيف هذه الامكانات ، بمعنى توافر قدر ملائم وربما كبير من الامكانيات في المدرسة ولكن لا يستطيع المدرس استخدامها أو تركيبها أو صيانتها ، فهي قضية تتعلق بكفاية التأهيل للمدرس ، وحلها يكمن في الاشتراك في الدورات التدريبية أثناء الخدمة للتعرف على طبيعة الامكانيات

وحددت مصطفى (2007) أهم أدوار المعلم وهي أنه ناقل للمعرفة ، مسؤول عن النمو المتكامل للتلاميذ ، متمكن من كفاءات التدريس المختلفة ، متابع للتغيرات الحديثة في محتويات المناهج الدراسية ، مشارك في عمليات التجديد التربوي ، مشارك في عملية الإدارة المدرسية ، مسؤول عن حفظ النظام ، مسؤول عن تقويم المتعلمين ، باحث ، عضو في مهنته ، عضو في المجتمع ، مشارك في تخطيط المنهاج ، موجه للثقافة ، منفذ للمنهاج (مصطفى، 2007)

1-11 فعالية طرائق التدريس في تنفيذ المنهاج

من الضروري اختيار الطريقة الملائمة للتدريس لغرض تحقيق أهداف المنهاج حيث ان اختيار الطريقة الصحيحة لها أثر كبير في تنفيذ المنهاج وطريقة التدريس وتعتبر طرق التدريس عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية (بدوي و عبد الله، 2006، ص 225).

والفعالية تعني القدرة على إحداث الأثر المطلوب ،والفعالية الطريقة تقاس بما تحدثه من أثر على طريق تحقيق أهداف التدريس .والتدريس الفاعل هو التدريس القادر على تحقيق أهداف التعليم بسهولة ويسر عن طريق زيادة فعالية المتعلم في التعلم ،وزيادة التفاعل الإيجابي بين أطراف

العملية التعليمية ،فهو يزيد من فعالية المتعلم في في المواقف التعليمية ويرفع من قدرته على إدارة معرفته وتوظيفها بطريقة فعالة في مواجهة ما يعترضه. (عطية، 2009، ص 254)

2- تقويم تنفيذ المنهاج

2-1 مفهوم تقويم تنفيذ المنهاج :

عرفه الشبلي (2000) بأنه : " ذلك التقويم الذي يتم في نهاية تنفيذه سواء أكان المنهج المقوم على نطاق التجريب ام انه على منهاج مستمر ويمكن أن يكون هذا التقويم بقصد معرفة الجدوى أو للتطوير أو لأخذ القرار"

ويعرف تقييم تنفيذ المنهاج بأنه تحديد درجة كفاية الخطط والعوامل والعمليات المتنوعة الموظفة في تنفيذ المنهاج بالمقارنة بنوعين من المعايير :

- معايير ذاتية تنفيذية ، متمثلة بالمواصفات النوعية والكيفية والكمية المقترحة للخطط والعوامل والعمليات التنفيذية
- معايير النتاج أو المردود المتصلة بدرجة رئيسية بتحصيل المتعلمين لأهداف المنهاج ، يتولى الفريق المختص بتقييم تنفيذ المنهاج بعدئذ التعرف على مواطن الخلاف أو الفرق في التنفيذ المنهجي ، ومن ثم تحديد هوية أسبابها ، واقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك

وتحتاج عملية تقييم تنفيذ المنهاج مايلي :

- منهاج يجرى تنفيذه في التربية المدرسية
- فريق مختص مؤهل للقيام بمسؤوليات التعلم الخاصة بتنفيذ المنهاج
- خدمات بشرية مساعدة (اليافعي، 1995، ص 88)

2-2 مبادئ تقويم تنفيذ المنهاج

من مبادئ تقويم تنفيذ المنهاج :

- إيجاد عامل مشترك لتوظيف ادوات القياس ذات المعاملات العلمية المقننة (اختبارات) وأدوات القياس الغير المقننة كالمقابلات في التقييم .
- استخدام أدوات وأجهزة ووسائل مناسبة مع تنفيذ المنهاج
- توظيف معايير نوعية / كمية / كيفية في مقارنة وتحليل بيانات التنفيذ المجتمعة للتعرف بها على ماهية التنفيذ الفعلي ومدى صلاحيته وفعاليته

- التركيز على تقييم مدخلات التنفيذ المتمثلة في الإمكانات الشكلية / المادية والبشرية والتربوية بالإضافة تخطيط التنفيذ
- إشراك المعلمين القائمين بتدريس المنهاج في عملية التقييم وذلك للحصول على بيانات أكثر صحة وواقعية وصالحة للحكم

2-3 أشكال تقويم تنفيذ المنهاج

2-3-1 تقييم المدخلات : ويشمل

- تقييم مكونات أو إمكانيات تنفيذ المنهاج من حيث أنواعها ودرجة توفرها وكفايتها لتنفيذ المنهاج
- تقييم تخطيط التنفيذ من حيث كفايته وصلاحيته وشموله وعلاقته المباشرة ومناسبته لمسؤوليات تنفيذ المنهاج والإمكانات المتوفرة له

2-3-2 تقيم العمليات : ويشمل

- تقييم العمليات الإدارية الفعلية الخاصة بإدخال المنهاج ونشره ومتابعته في التربية المنهجية من خلال قريناتها المعيارية
- تقييم العمليات التربوية الفعلية الخاصة بتدريس المنهاج من خلال قريناتها المعيارية

2-3-3 تقييم المخرجات : ويشمل بدرجة رئيسية تحصيل التلاميذ للمنهاج

2-4 طرق تقويم تنفيذ المنهاج

يمكن تصنيف طرق تقييم التنفيذ في الانواع التالية :

2-4-1 طرق شخصية عفوية : يقوم خلال مختص التقييم أو الجهة المعنية صاحبة المنهاج بالملاحظة الظاهرية العابرة لواقعه، ويكون الوصف بهذه الطرق شفويا معبرا عن الرأي الشخصي الخاص للمعنيين المنهجيين ، دون كونه بالضرورة صالحا أو غير صالح لما يجري فعلا من تطبيق بخصوصه ومن أمثلة الطرق العفوية اثنتان : طريقة الظاهر العام والشعور الذاتي (حمدان، 1985، ص 260)

- طريقة الظاهر العام لتنفيذ المنهاج : حيث تخدم أنشطة المنهاج المتعلمين والمعلمين والخدمات المساعدة وما يوظف من مواد ووسائل وتسهيلات ،كمرآة للواقع المنهجي الملاحظ من مختص للتقييم أو أصحاب المنهاج
- طريقة الشعور الذاتي أو المرئيات الشخصية:يعتقد المختص هنا بأن منهاج جيد أو المفيد لتعلم المتعلمين بالرغم من توفر بعض الشواهد العلمية على تدني فعالية أو أهمية ذلك

2-4-2 طرق جماعية شبه رسمية : يحصل خلالها مختص التقييم على البيانات التطبيقية للمنهاج باستطلاع آراء المشتركين كتابيا بواسطة أدوات مكتوبة متخصصة كما في مقاييس التقدير والقوائم ، أو المقابلات الشخصية الشفوية للأفراد المعنيين بالتنفيذ المنهجي كالمعلمين والمتعلمين والإداريين وأولياء الأمور للمتعلمين والمهتمين من المجتمع ، وتتصف البيانات الناجمة عن هذه الطريقة بكونها شخصية أيضا وتعبر عن مرئيات خاصة لأصحابها ، ولكنها مع هذا تمتلك سجلات منظمة دائمة ورسمية وتستخدم مباشرة مع غيرها من البيانات الرسمية في تطوير الحكم على تنفيذ المنهاج والحكم إيجابا أو سلبا على قيمته (حمدان، 2000)

2-4-3 طرق متخصصة ومنظمة : تمتاز كل طريقة بكونها أولا متخصصة بجانب محدد يهم تنفيذ المنهاج مثل المشتركين أو إدارة التنفيذ أو تطبيقاته الواقعية الإدارية والتربوية أو البيئات المدرسية ، وثانيا رسمية ميدانية في الغالب أو شبه ميدانية تبحث الموضوع التنفيذي المطلوب من خلال واقعه الذي يبدو عليه التربية المنهجية ومن أمثلتها :

- **دراسة سجلات المنهاج :** من أهم السجلات التي يمكن لمختص التقييم مراجعتها ودراستها للتعرف على صلاحية تنفيذ المنهاج
  - جدول الدراسة الأسبوعي والحصص الأسبوعية
  - كراسات تحضير الدروس اليومية
  - سجلات حضور وغياب التلاميذ تقارير المعلمين والإدارات المدرسية لأسر التلاميذ
  - سجلات الأنشطة الإضافية للمعلمين والتلاميذ
- **سجلات خاصة بتنفيذ المنهاج :** وهي تختص بحالات محددة لتنفيذ المنهاج مثل التلاميذ والمعلمين والإداريين واستراتجيات التدريس وغيرها،وذلك لتوفير صورة واقعية شاملة لها مفيدة عادة في توجيه وزيادة فعالية دورها العلمي في التطبيق المنهجي . (حمدان، 2001)

2-5 خطوات تقويم تنفيذ المنهاج التربوي

2-5-1 الخطوة الأولى : تشكيل فريق مختص مؤهل للقيام بتقييم تنفيذ المنهاج يتكون من

- مختص في التقييم /الإحصاء الذي يتولى عمليات مسح البيئات المدرسية والمحلية
- مختص لتدريس المنهاج
- مختص الخدمات المساعدة البشرية والتربوية والمادية
- مختص التدريب لتأهيل المشتركين لتنفيذ المنهاج

- عدد مناسب من الموجهين
- إداري رسمي
- منسق عام للاتصال
- مندوب أو أكثر عن مدراء المدارس
- مندوب أو أكثر عن معلمي المنهاج
- مندوب أو أكثر عن تلاميذ المنهاج
- مندوب أو أكثر عن الجهات المحلية المعنية بالمنهاج
- عدد مناسب من النساخ

2-5-2 الخطوة الثانية : تحديد أهداف ومكونات وعمليات تنفيذ المنهاج

إن أهداف التنفيذ تحدد عادة مكوناته وعملياته وأهدافه ومكوناته وعملياته تمنحه ماهيته ووظيفته أو المهمة التي تعينه ، وتتقرر طبيعة الأهداف التنفيذية بنوع المنهاج نفسه وما يتطلب تحقيقه من تعلم وتعليم وإدارة من الجهات المدرسية المعينة (المتعلمين والمعلمين والإداريين) أما مكونات وعمليات التنفيذ في هذه المرحلة فهي كما يلي :

- **عوامل تنفيذ المنهاج** : العوامل النفسية – العوامل البشرية – العوامل التربوية – العوامل المادية – العوامل الاجتماعية المحلية
- **عمليات تنفيذ المنهاج** : عمليات تخطيطية تمهيدية – عمليات تخطيطية تأهيلية – عمليات تنفيذية

2-5-3 الخطوة الثالثة : تحديد ماهية ومكونات التنفيذ المقصود للمنهاج

ماهية التنفيذ المقصود :

- مستوى تنفيذ المنهاج المطلوب (ميكانيكي ، تنقيحي ، تعديلي)
- درجة التنفيذ المطلوبة في كل مستوى (استعمال جزئي ، عادي ، فعال هادف)

مكونات التنفيذ المقصود : في ضوء تحديد إدارة التنفيذ المستويات ودرجات تطبيق المنهجي المطلوبة ، وتعمد إلى اختيار المكونات البشرية والنفسية والتربوية والمادية المناسبة لذلك ،يتوجب اختيار هذه المكونات بمراعاة المعايير التالية :

- أن تستجيب نوعا وكيفا وكما لمستوى ودرجة التنفيذ المطلوب

- أن تكون متنوعة في صيغها بحيث تسمح للمشتركين بالاختيار الفردي حسب حالاتهم وظروفهم التنفيذية الفردية
- أن تكون قابلة للاستعمال من المشتركين حسبما يمتلكونه من مواصفات شخصية ووظيفية

2-5-4 الخطوة الرابعة : قياس ماهية ومكونات التنفيذ الفعلي للمنهاج

وذلك باستخدام أدوات الملاحظة والزيارات الميدانية وسجلات تنفيذ المنهاج المركزية الإدارية ثم المدرسية والمقابلات الشخصية ومقاييس التقدير والمتدرجة والقوائم والاستطلاعات المختلفة وانطباعات المشتركين والاختبارات التحصيلية المنظمة

2-5-5 الخطوة الخامسة : تحديد الفرق بين التنفيذ المقصود والفعلي للمنهاج

يكون الفرق كليا في حالة عدم توفير المقصود بالكامل ، أو جزئيا في حالة تجسيد التنفيذ الفعلي نسبيا لقرينه المقصود. ويعتمد الفريق المختص في تحديد هذا الفرق بين التنفيذ المقصود المعياري وقرينه الفعلي الملاحظ على معايير نوعية / كيفية ، متوفرة في الأساس ضمن المواصفات المطلوبة لمستويات ودرجات التنفيذ المقصود

2-5-6 الخطوة السادسة : تحديد أسباب الفرق بين التنفيذين الفعلي والمقصود للمنهاج

- أسباب خاصة بالمعلم
- أسباب خاصة بالمادة أو العامل التنفيذي له
- أسباب خاصة بظروف التنفيذ (البشرية أو النفسية أو التربوية أو المادية)
- أسباب خاصة بتخطيط تنفيذ المنهاج (عطية، 2009)

2-5-7 الخطوة السابعة : تحديد العلاقة المحتملة بين الأسباب الفرق التنفيذي وتحصيل المتعلمين للمنهاج

يلزم الفريق المختص في هذه الخطوة تحديد درجة ونوع وكفاية تحصي التلاميذ للمنهاج قبل إمكانية تخصيصه للعلاقات المحتملة بين هذا التحصيل ولما يتميز به التنفيذ الفعلي للمنهاج من مواصفات يتم للفريق معالجة التحصيل والتعرف على كفاية العامة بالطرق التالية:

- طرق تحليلية مثل التوزيعات التكرارية وطرق النزعة المركزية وغيرها
- طرق كشف التغير في التحصيل وتحديد كفايته مثل الطرق المعيارية والطرق الاحصائية المقارنة كالرتب العشرية وغيرها .وبعد تحديد الفرق وكفاية تحصيل المتعلمين ، يتوجب التعرف

على العلاقة المحتملة بينه وبين عوامل التنفيذ مثل : المتعلمين أنفسهم والمعلمين والخصائص المدرسية / الصفية والمنهاج ومواده التربوية وغير ذلك

2-5-8 الخطوة الثامنة : صناعة القرارات التقييمية البناءة لتنفيذ المنهاج وتحصيله من المتعلمين

- الاستمرار بالمنهاج وبعمليات وإمكانات تنفيذه كما هي
- ادخال التحسينات المناسبة على تنفيذ المنهاج والصناعة المنهجية التي يستوجبها زيادة تحصيل المتعلمين للمنهاج
- إلغاء أو توقيف المنهاج مؤقتا أو نهائيا لضرورات تفرضها متطلبات التربية المدرسية ، بما في ذلك تحصيل التلاميذ ونموهم (عطية، 2009)

3- منهاج التربية البدنية والرياضية

3-1 أسس منهاج التربية البدنية والرياضية

يتأسس منهاج التربية البدنية والرياضية على عدد من الاعتبارات الهامة التي هي بمثابة ركائز أساسية لبنائه وتصميمه والتي يمكن أن نلخصها على النحو التالي :

أ- الثقافة البدنية الترويحية الصحية : يتعهد المنهاج بنقل التراث الثقافي للإنسانية بشكل عام وللأمة بشكل خاص ومنهاج التربية البدنية والرياضية مسؤول عن نقل الثقافة المرتبطة بإطار حركة الإنسان وتتصل بنشاطه البدني وعافيته ،وترويحية من خلال فئات عرضية للنشاط البدني والرياضات كالجمباز والتمرينات والألعاب . (الخولي و الشافعي، 2011)

ب- واقع المجتمع المعاصر ومقتضياته :يجب أن يتوافق المنهاج مع مقتضيات الواقع المعاصر في المجتمع وهناك نماذج من المنهاج والبرامج تغالي في طموحاتها وأهدافها غير مبالية بالواقع الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع ، وفي حالة التربية البدنية يجب أن يراعي المنهاج ظروف نقص التسهيلات وقلة الادوات ضعف الميزانيات ،فضلا عن سلبية الاتجاهات

ج- خصائص نمو الأطفال : المنهاج الجيد هو المنهاج الذي ينجح في تلبية حاجات التلاميذ من نمو ونضج واهتمامات ،ويضع نصب عينيه قدرات هؤلاء التلاميذ فلا يتم اختيار أنشطة أعلى من مستوى قدراتهم فيصعب عليهم تنفيذها أو أقل من مستواهم فيعزفون عن المشاركة فيها

د- طبيعة المادة ومحتواها : تختلف التربية البدنية عن سائر المواد التعليمية ببرنامج المدرسة فهي ذات طبيعة بدنية حركية نشطة وفاعلة أكثر من كونها مادة تستهدف الجوانب المعرفية والوجدانية

،وان كانت تضع لهما اعتبارا كبيرا في المنهاج والمنهاج المدرسي ،وقد تكرر الوحدات الدراسية لمرحلة دراسية في مرحلة أخرى تالية لها ،أو تكرر الوحدة في أكثر من نصف دراسي وذلك تبعا لمستوى التلاميذ وقدراتهم البدنية والعقلية ولذلك يكون المحتوى للغاية بالمستوى واستعدادات وقدرات التلاميذ

هـ- الأهداف والأغراض : يتميز منهاج التربية البدنية بعدد من الأهداف البدنية والحركية والترويحية التي لا تتوافر بهذا القدر ،وهذه الكثافة في سائر المواد التعليمية الاخرى بما في ذلك الأنشطة التربوية كالكشافة والتربية الزراعية والتربية الفنية التربوية كالعمر ،النضج ، ومعدل النمو والجنس ومتطلبات واحتياجات كل مرحلة منها ،فبينما ترتكز المرحلة الابتدائية على اعتبارات النمو وتنشيط النضج ،تهتم المرحلة المتوسطة بالمهارات الحركية ،في حين تهتم المرحلة الثانوية باللياقة البدنية والأنشطة الترويحية (الخولي و الشافعي، 2011)

3-2 تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية

من مساعي منهاج إعطاء إمكانية ممارسة التربية البدنية والرياضية ميدانيا كمادة تعليمية تساهم في بناء شخصية التلميذ وتحضيره لحياة مستقبلية أفضل وإن اكتساب التلميذ كفاءات يمر حتما عبر تغيير طريقة الممارسة البيداغوجية الحالية وهذا بـ

- تحديث تكوين الأساتذة طبقا للمستجدات (المقاربة المعتمدة)
- إعادة النظر في علاقتهم بالمعرفة نفسها وكيفية تقديمها للتلميذ
- تهيئة الظروف الملائمة للتلميذ كي يتعلم بنفسه ،ويكتسب القدرة على تجنيد معارفه
- استغلاله لهذه المعارف كلما دعت الضرورة
- الابتعاد عن مهمة نقل وصب المعلومات وتلقين المعارف

وحتى ينطلق التلميذ من تجاربه الخاصة ليبني رصيدا يتمثل في التحكم في تكوينه المتجدد مع كل المواقف والوضعيات التي تواجهه وتعترض حياته اليومية يعتمد أساسا على السلوكات والتصرفات الحركية التي لها مكانتها المميزة في العملية التعلمية والتي تسمح له بـ

- الوعي بإمكانياته الحركية واستثمارها في حالات مميزة
- التعلم عن طريق المساهمة الطواعية
- غرس روح التطور وتحسين المستوى
- استثمار التعبير الجسدي كوسيلة للتواصل والاندماج

- ترقية العلاقات الاجتماعية والمساهمة الفعالة في العمل الجماعي

هذا ما يقتضي إحداث تغيرات على التعليم التقليدي ،والانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ومواجهة الوضعيات المعقدة (الاشكالية التعلمية) التي يأخذ فيها الأستاذ دور المنشط والموجه والمحفز سعيا منه لترقية واستثمار العمل الفردي والجماعي (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005)

ومن بين النقاط الهامة التي يجب مراعاتها عند تنفيذ مناهج التربية البدنية والرياضية :

- بناء خطة لوحدة دراسية تتناسب مع الأدوات والأجهزة المتوفرة لتعلم النشاط
- العمل على إعداد أماكن تدريس وتطبيق الأنشطة الحركية
- صياغة الأدوات والأجهزة المستخدمة في عملية التدريس
- إعداد الدروس مع توضيح الأهداف السلوكية
- توضيح عناصر محتوى الدرس وطرائق وأساليب التدريس المستخدمة
- مراعاة عدم إضاعة الوقت عند البدء في التدريس
- مراعاة التوزيع الزمني للدرس بحيث يأخذ كل جزء وقته المخصص
- استخدام التغذية الراجعة المبكرة لتصحيح الأخطاء
- اختيار الطرائق وأساليب التدريس المناسبة لنوع النشاط المتعلم وخصائص المتعلمين
- تشجيع المتعلمين والثناء على أدائهم
- التأكد من عوامل الأمن والسلامة (السايح، 2001)

3-3 عناصر تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية :

أ- دليل معلم التربية البدنية والرياضية : من الضروري إصدار دليل المعلم عند بناء منهاج دراسي يحتوي على جميع الخطط لتحقيق أهداف المنهاج الدراسي وبنفس الوقت وسيلة مساعدة للمعلم عند تطبيق المنهاج ، ومن الضروري أن يفهم المعلم فلسفة المنهاج من خلال دليل المعلم (الخطيب، 2007)

ب- معلم التربية البدنية والرياضية : يعتبر معلم التربية الرياضية الركن الأساسي في العملية التدريسية وعن طريق المعلم يتم توجيه المتعلم اجتماعيا ليكون فردا مفيدا في المجتمع ،ومن النواحي المهمة ضرورة إشراك المعلم في التخطيط للمناهج وخاصة أهداف المنهاج ومحتوياته وعليه يعد المعلم المسؤول الاول عن تنفيذ المنهاج (الخطيب، 2007)

ج- المتعلم : أهم محور في العملية التعليمية هو التلميذ حيث أن التدريس وطرقه العلمية موجه إلى التلميذ ومن المهم أن تتناسب هذه الطرق مع هذا المتلقي حتى يتمكن من الحصول على الفائدة المرجوة بما يتناسب مع نضجه وقدراته البدنية والمهارية وميوله ورغباته ودوافعه وذكائه (مصطفى، 2007)

د- طرق التدريس :ان اختيار الطريقة الصحيحة لها أثر كبير في تنفيذ المنهاج وطريقة التدريس تتأثر بعوامل كثيرة منها أهداف الدرس ، أنواع البرامج الرياضية ، وقت الدرس ، التجهيزات الرياضية ، القاعات أو الملاعب ،عدد التلاميذ ، الوسائل التعليمية (الخطيب، 2007)

هـ- الكتاب المدرسي : ان مادة التربية الرياضية ليس لها كتابا مدرسيا مثل بقية المواد الدراسية الأخرى مما يسبب مشكلة كبيرة عند تنفيذ منهاج التربية الرياضية لان الكتاب هو الأداة المهمة والضرورية للتعلم ويعد ركنا مهما من اركان المنهاج مما يخفف المجهود الذي يبذله المعلم أثناء التدريب أو التدريس (الخطيب، 2007)

ويمكن حصر أهمية الكتاب المدرسي بما يلي :

- يساعد المتعلم في إدراك المهارات الرياضية
- يساعد المتعلم في الحصول على معلومات ومعارف رياضية
- يساعد على تنفيذ المنهاج بصورة صحيحة
- يساعد المعلم على التدرج من موضوع إلى آخر
- يساعد على اكتساب القيم الخلقية والاجتماعية
- وسيلة لتقويم المتعلم من الناحية النظرية المتعلقة بالتربية الرياضية
- يساعد على نقل العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم (الخطيب، 2007)

و- الوسائل التعليمية : هي مجموعة والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص ،الذين يتم توظيفهم ضمن اجراءات استراتيجية التدريس بغية تسهيل عملية التعلم والتعليم (الخزاعلة، 200،ص 318).

ز- الاشراف الرياضي : عملية الاشراف الرياضي مهمة لتنفيذ المنهاج من خلال متابعة المشرف لفقرات المنهاج ويقوم المشرف بتوضيح كل ما يتعلق بتنفيذ المنهاج للمعلم ،كما يساعده على كيفية التغلب على المشكلات التي تعيق تنفيذ المنهاج (الخطيب، 2007)

ح- الإدارة المدرسية :تقوم إدارة المدرسة بتشجيع المعلم ودعمه لأجل تمكنه من تنفيذ المنهاج وتحقيق الأهداف التربوية باعتبارها هي حلقة الوصل بين المدرسة والبيئة والمجتمع و إدارة المدرسة هي المسؤولة عن التنسيق بين المناهج الدراسية المختلفة (الخطيب، 2007)

3-4 أشكال تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية

تكمن أشكال تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية في العناصر التالية

3-3-1 تقويم المدخلات :

أ. من خلال تقويم مكونات تنفيذ المنهاج

ب. من خلل تقويم التخطيط التطبيقي عن طريق كفاية التخطيط وصلاحيته وشموله وعلاقته المباشرة بمحتوى المنهاج بالإضافة إلى الامكانات المتاحة

3-3-2 تقويم العمليات

أ. من خلال العمل الاداري الفعلي الخاص بنشر المنهاج ومتابعته بالمدرسة

ب. من خلال تقويم العمليات التربوية الخاصة بتدريس المنهاج

3-3-3 تقويم المخرجات

أ. من خلال تحصيل المتعلمين للأهداف المعرفية

ب. من خلال تحصيل المتعلمين للأهداف النفس الحركية

ت. من خلال تحصيل المتعلمين للأهداف الوجدانية

3-5 مبادئ تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية

إن أهم المبادئ الرئيسية التي لا غنى عنها في تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية في أي مرحلة من مراحل التعليم المختلفة هي :

- ايجاد عامل مشترك لتوظيف أدوات القياس ذات المعاملات العلمية المقننة (اختبارات الأداء المهاري – اختبارات التحصيل المعرفي – اختبارات اللياقة البدنية) وأدوات القياس الغير المقننة مثل (المقابلات والملاحظات الشخصية)
- استخدام أدوات وأجهزة ووسائل مناسبة مع تنفيذ المنهاج
- من الأهمية التركيز على تقييم مدخلات التنفيذ المتمثلة في :

أ- الامكانات المادية والبشرية

ب-التخطيط لتنفيذ وحدات المنهاج

- إشراك المعلمين القائمين بتدريس المنهاج في عملية التقييم وذلك للحصول على بيانات أكثر صحة وواقعية وصالحة للحكم (السايح، 2001)

3-6 أهم الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية

ان الاهتمام بالتربية البدنية والرياضية أمر هام ، ولكن هل تستطيع مدارسنا وبإمكاناتها وأوضاعها الاضطلاع بهذه المهام وهل بإمكان المعلم أن يكتشف ميول التلاميذ ومواهبهم ويسعى الى تنميتها ، فالمرافق والأدوات تكاد تكون منعدمة والوقت المخصص هزيل ، يضاف إلى ذلك نظرة الإدارة إلى النشاط الرياضي وحتى نظرة أولياء الامور كل هذه قللت من إهتمام التلاميذ بالنشاط الرياضي وجعلتهم ينظرون الى المادة على أنها مادة هامشية .

يشير محاسنة (2006) الى بعض المشكلات التي يواجهها معلم التربية الرياضية ،كمواجهة مشاكل غير مباشرة لعدم كفاية الإمكانيات أو المشاكل ترجع لخصائص النمو أو مشكلة التلاميذ الممتنعين عن ممارسة النشاط الرياضي وصعوبة عرض نماذج في مهارات الكرة ،كما يناقش المشكلات التي تنتج عن عجز الواردات ونقص في الأدوات وضعف في الميزانيات وعدم كفاية تنظيم مساحات اللعب

كما تشير عبد الكريم (1989) أنه لا يجب النظر لمشكلة المادة بالنسبة للزمن من جانب حجمها فقط ولكن ننظر لها ايضا من جانب صعوبتها ،فالأشكال والحركات الصعبة في تكتيك ألعاب القوى والجمباز ،تحتاج إلى زمن أكبر للتدريب عليها ،فيؤثر سلبا على العلاقة الدينامكية (للمادة والزمن) وفي نفس الوقت لا تؤدى الأنشطة البدنية الصعبة إلى تحمل بدني كاف للتلاميذ لذلك فمن الخطأ عند وضع المناهج أن تصور أن صعوبة المادة تسد المطالب المختلفة والمستوى المطلوب من التلاميذ ،لذلك يجب أن يكون حجم وصعوبة المادة مناسبتين لتحقيق ذلك

ولكي يكون التدريس ناجحا وفعالا لا بد من مراعاة جميع عناصر العملية التعليمية والخلل في عناصر العملية التدريسية يؤثر في عملية التدريس ويؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف التدريسية التي يقوم بها المعلم ومن أهم معيقات التدريس : المعلم ،المتعلم ، التفاعل وإدارة البيئة التعليمية، المحتوى ، الأهداف ، الوسائل والتقويم (زيد و راضي، 2016)

وقسم الشوبكي (2016) العوائق والعراقيل الى عدة جوانب وهي :

- الجوانب الإدارية منها : كثرة نصاب المعلم من الحصص وعدم توفر البدائل عن الصلات والملاعب المغطاة بسبب حرارة الجو

- الجوانب الفنية منها : قلة عدد المشرفين وتدخل الموجهين التربويين في الجوانب الفنية مما يؤثر سلبا على التدريس
- الجوانب المنهجية منها :عدم مناسبة بعض محتويات المنهج مع طبيعة التلاميذ ،كذلك الأدوات والأجهزة وعدم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية تبعا للخطة السنوية
- الجوانب الخاصة بالطلبة أهمها : عدم ارتداء الزي الرياضي لعدد كبير من التلاميذ وعزوف بعض الطلبة عن ممارسة النشاط الرياضي ، وعدم الاهتمام بالتربية البدنية والرياضية لكونها مادة غير أساسية
- الجوانب الخاصة بالإمكانيات منها : عدم توفر الامكانيات الحالية من ملاعب وأدوات وأجهزة ومنشئات رياضية وقلة الميزانية المخصصة للتربية الرياضية .

ولا شك أن توفير الإمكانيات وحسن استخدامها يعتبر أمرا حتما لا غنى عنه وتوافر الامكانيات يعد أحد العناصر الأساسية المؤثرة في نجاح فعالية العملية التعليمية ، حيث لا غنى عن وجود أفنية وملاعب وأدوات رياضية مدرسية ،ولكن لا ينبغي على مدرس التربية الرياضية ان يتخذ ذريعة وحجة نقص الامكانيات أو التسهيلات ، فكلنا نعلم القدرات الابتكارية للمدرس الناجح المحب لمهنته كفيلة بتحويل أشياء كثيرة مهملة إلى أفكار ناجحة لأدوات وأجهزة مبتكرة ذات مردود تربوي عال كالاستفادة من المقاعد الدراسية والسبورات وسلال النظافة القديمة أو غير الصالحة ، كذلك الاستفادة من عصي المكانس وقوارير وعلب العصير والحبال والإطارات القديمة للسيارات الداخلية والخارجية ، فهي جميعها مواد مهملة أو فقدت صلاحيتها الأساسية ، وبقليل من التفكير يمكن توظيفها في برامج التربية الرياضية المدرسية (درويش، 1998)

الخلاصة

من خلال ما قدم في هذا في الفصل هنالك عدة عوامل مشتركة في تنفيذ المنهاج يجب مراعاتها انطلاقا بتوفير جميع الامكانات المادية والمتمثلة في مختلف الوسائل التعليمية مرورا بالمتعلم الذي أسندت إليه الأهمية الأكبر حيث أصبح المحور الأساسي في العملية التعليمية / التعلمية بالإضافة الى دور المجتمع والأسرة .

ومن هنا فإن أول خطوات تنفيذ المنهاج هي تحليل المنهاج ومواكبة مختلف التطورات وتقويم التنفيذ يتم من خلال المدخلات المتمثلة في المنهاج أو العمليات من خلال متابعة تنفيذ المنهاج أو المخرجات من خلال تحصيل المتعلمين لأهداف المنهاج .

الفصل الثاني :المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1- المقاربة بالكفاءات

1-1 مفهوم المقاربة

2-1 مفهوم الكفاءة

3-1 التصورات المختلفة للكفاءة

1-3-1 الكفاءة كسلوك

2-3-1 الكفاءة كوظيفة

3-3-1 الكفاءة كقدرة مولدة

4-1 خصائص الكفاءة

5-1 أنواع الكفاءات

6-1 مميزات الكفاءة

7-1 مستويات الكفاءة

8-1 مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم

9-1 تصنيف الكفاءة

1-9-1 الكفاءة الخاصة أو النوعية

1-1-9-1 الكفاءة وصنافة بلوم في المجال المعرفي

2-1-9-1 الكفاءة وصنافة كرثوول في المجال الوجداني

3-1-9-1 الكفاءة وصنافة سيمبسون في المجال المهاري

2-9-1 الكفاءة العرضية أو المستعرضة

1-2-9-1 كفاءة عرضية ذات طابع فكري

2-2-9-1 كفاءة عرضية ذات طابع منهجي

3-2-9-1 كفاءة عرضية ذات طابع تواصلي

4-2-9-1 كفاءة عرضية ذات طابع شخصي واجتماعي

10-1 صياغة الكفاءة

1-11 شروط صياغة الكفاءة

1-12 عناصر الكفاءة

1-13 مركبات الكفاءة

2- مفهوم المقاربة بالكفاءات

3- خصائص المقاربة بالكفاءات

4- أهداف اختيار المقاربة بالكفاءات

5- المرجعيات النظرية المقاربة بالكفاءات

6- طرائق التدريس المقاربة بالكفاءات

الخلاصة

تمهيد :

اعتمدت وزارة التربية منهاجا مبنيا على المقاربة بالكفاءات لتتجاوز السلبيات التي كانت تطبع المقاربات السابقة وهذا بما يتماشى مع المستجدات والتحولات الطارئة على المجتمعات المعاصرة المتطورة منها والنامية وفي هذا السياق جاء الاختيار على المقاربة بالكفاءات لإعداد جيل ذو كفاءات ، تلك النظرة البعيدة لطرق التدريس وأنشطة التعليم وأسس التقويم فهي مقاربة ترتكز حول المتعلم لتجعل منه طرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يمارس ما تعلمه عن دراية ووعي .

ولان عملية التربية والتعليم أساس كل تطور اجتماعي وكل تغير إنساني فإن وزارة التربية الوطنية واكبت هذه التغيرات من أجل تأهيل المتعلمين من خلال تزويدهم بمختلف المهارات المعرفية والوجدانية و الحس الحركية التي تجعل منهم أعضاء فاعلين في التعلم وعلى هذا الأساس يمكن إعتبار المقاربة بالكفاءات ركيزة أساسية من ركائز التعليم ، وهي من المقاربات الجديدة التي تعرفها المدرسة على المستوى العالمي نظرا للاتجاهات الفعالة التي تنادي بها والتي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية / التعلمية فحسب ، ولكنها جعلت منه طرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يمارس التعلم لما يجب أن يتعلم

1- المقاربة بالكفاءات

1-1 مفهوم المقاربة

أ- المقاربة لغة : تعني الدنو من الشيء وقرب وقوعه (ابن منظور ،2004)

ب-المقاربة اصطلاحا:

المقاربة هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية ،وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية ، تتضمن مجموعة من المبادئ ، يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي. وهي من منطلق لتحديد الاستراتجيات فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية (سليمان، 2004،ص29)

2-1 مفهوم الكفاءة

لا يمكن حصر مدلول الكفاءة في مفهوم واحد ،للكفاءة تعاريف كثيرة ومتعددة تختلف باختلاف المجال الذي تندرج فيه(الاقتصاد ، التربية ، المقاولاتية .....الخ) وما نسعى اليه من خلال هذه التعاريف هو المجال التربوي

أ- الكفاءة لغة

جاء في قاموس لسان العرب أن الكفاءة في النكاح هو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها ودينها – الكفاءة هو النظير والمساوي وتكافأ الشيئان أي تماثلا (ابن منظور ،2004)

ت-الكفاءة اصطلاحا

الكفاءة هي مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والقيم والمواقف والاتجاهات تسمح بالتكيف أمام مجموعة من المواقف وبحل المشكلات وانجاز المشاريع وهي مجموعة سلوكيات اجتماعية وجدانية وكذلك مهارات نفسية – حسية – حركية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال (زكريا و عباد، 2006،ص 72)

"هي مجموعة من الموارد والقدرات والمعارف المنظّمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرّف على إشكالية و حلها، من خلال نشاط يظهر فيه أداء أو مهارات المتعلم في بناء معرفته" (سليمان، 2004) ، "هي نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية أو المهارية التي تنظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية" (الدريج، 2004) "وهي تعني القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات" (التومي، 2008، ص 07) ،

أما في المجال التربوي الكفاءة هي " التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر ،متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم وكذا حل المشكلات المختلفة ، وإنجاز المشاريع المتنوعة التي تختم بها محاور الدروس" (هني، 2005، ص 56)

1-3 التصورات المختلفة للكفاءة

انطلاقا من التنوع في تعاريف الكفاءة كانت للكفاءة تصورات مختلفة وهي كما يلي

1-3-1 الكفاءة كسلوك

إذا كانت الكفاءة في المجال المهني يقصد بها السلوك المقنن الذي يجب على الفرد العامل أن ينجزه في منصبه ،نجد أن مصطلح الكفاءة في المجال البيداغوجي يرجع إلى ادبيات بيداغوجيا الأهداف (pédagogie par objectifs) حيث نجد الفكرة الرئيسية التي تبرز في هذه البيداغوجيا تتمحور حول تحديد المعلم لما يتنظره من المتعلم في نهاية كل نشاط أو حصة تعليمية ،وعلى هذا الأساس نجد نشاط المتعلم الممثل للكفاءة لا يمكن تشخيصه إلا من خلال السلوك الملاحظ من قبل المعلم لكون الملاحظة لوحدها تسمح بوصف السلوك دون التباس

وبهذا يصبح تصور الكفاءة سلوكا يعبر عن تضمينات يمكن تلخيصها في الفعالية والأداء ما يجعل تصميم الكفاءة يتوقف عن السلوك الملاحظ (بوكرمة، 2008، ص ص 16- 17)

مما سبق يتضح لنا أن مفهوم الكفاءة كسلوك يحدد من خلال انجاز الفعلي للنشاط المطلوب من المتعلم إنجازه في نهاية الحصة التعليمية

1-3-2 الكفاءة كوظيفة

ان تصور الكفاءة كوظيفة يعطي أهمية كبرى للفرد المتعلم كشخص وللعمليات العقلية التي تمثل أساس المجال المعرفي الذي توصل بلوم وزملاؤه إلى تصنيفه في صورة أفعال يمكن للمتعلم القيام بها إجرائيا ،أي في صورة حركات منظمة ومنسقة تكون محددة اجتماعيا ولما كانت الحركات في هذا النوع من التصور إرادية ،فهذا يجعل من المثيرات الخارجية للمحيط محركا للعمليات العقلية التي تمكن الفرد من تحقيق الهدف الذي يسعى وراءه .فهو الذي يختار المفاهيم التي تساعده على القيام بالفعل قصد إيجاد حل للمشكل ويحاول أن يتحكم في ردود الأفعال التي ليس لها علاقة بالموقف ،لهذا لا يمكن اعتبار الفرد المتعلم على أنه كفء إلا إذا كانت لديه القدرة على تحقيق عدد من الأفعال لها وظيفة سوسيو تقنية والقدرة على عدم التراجع حتى يتحقق المقصود (Bernard, 1998, p. 35)

وفي هذا السياق ،نجد المرجعية العامة للمناهج الجزائرية الجديدة تؤكد على اكتساب الفرد المتعلم القدرة على المشكلات من خلال تعليمه البحث عن الحلول الممكنة ،اختبار الفرضيات ،بناء

المفاهيم العلمية بالإضافة إلى تطوير القدرات المهارية والقدرات الوجدانية واكتساب المتعلم المعارف المنهجية (بوكرمة، 2008،ص 26)

ومما سبق فان تصور الكفاءة كوظيفة هي تلك السلوكات الناتجة عن مختلف الوظائف العقلية التي يستخدمها المتعلم في موقف معين أو مجموعة من المواقف لحل مشكل ما

1-3-3 الكفاءة كقدرة مولدة

ان تصور الكفاءة كقدرة مولدة لا يمكنه أن يقتصر على وصف السلوك الملاحظ ،ذلك لكونه نتاجا لعمليات عقلية تصعب ملاحظتها ،مما يؤكد أن القدرة المولدة للسلوك تصمم في إطار عقلي (cadre mentaliste) لا سلوكي لأن القدرة المولدة لا تهتم بالسلوك الملاحظ وإنما تهتم بالعمليات العقلية التي تتدخل في إنجازه ،أي تهتم بكل ما يحدث على مستوى العقل أو ما تولده القدرات العقلية كقدرة تحريك المعارف النظرية قصد فهم الظواهر الطبيعية وبناء المعارف والمفاهيم العلمية إضافة إلى المواصفات المتعلقة بالتفكير العلمي (Delacour, 1998, p. 10)

وترجع القراءات المختلفة فكرة الكفاءة كقدرة مولدة إلى العلوم المعرفية (sciences cognitives) المعاصرة التي ظهرت في أواخر الستينات نتيجة ظهور وسائل الاعلام التي اعادت الاعتبار من جديد إلى النشاط الثقافي للإنسان ، وذلك باستعمال مصمميها المصطلحات الخاصة بالقدرات العقلية :كالتصور والمعلومات والذاكرة والبرنامج والاستراتجيات والرموز ،ولقد أصبح للعلوم المعرفية المعاصرة أثر كبير على المجال التربوي والبيداغوجي ،ما جعل المختصين في التربية وخاصة في مجال التقويم يدركون أن عند اختبار السلوك نراقب نتاج العمليات وليس العمليات نفسها.

إن عمليات اكساب القدرات المعرفية المختلفة للفرد المتعلم أثناء التعلم أصبحت ذات أهمية كبرى بالنسبة للمجال البيداغوجي ذلك لأن تعلم النشاط الثقافي لا يكون له معنى إلا في حالة ما إذا ساهم هذا التعلم في إعطاء المتعلم قدرة جديدة يمكنه تطبيقها عند الحاجة أو في مواقف أو إذا أجبرته الظروف على ذلك (بوكرمة، 2008، ص ص 34-35)

1-4 خصائص الكفاءة :

1-4-1 تعبئة وتجنيد مجموعة من الموارد: والمقصود بالموارد : المعلومات ، الخبرات المعرفية ،السلوكيات ، القدرات ، حسن الأداء والمعرفة السلوكية حيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة بالنسبة له و التعبئة أو التجنيد هو القدرة على تفعيل المعارف المكتسبة

استجابة على الفور وعن دراية لما هو مطلوب فعله ، التمكن من الكفاءة يعني امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيات وقدرات تتفاعل فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة (كمراوي، 2006)

حيث يفترض عند كل وضعية مشكلة جديدة يصادفها الفرض تحريك كل المعارف والمكتسبات الممكنة سواء كانت معارف خالصة أو مهارات وتجارب لتجاوز المشكلة المعترضة ، غير أن ذلك كما يلاحظ بعض الدارسين لخصائص الكفاءة لا يجعلنا نميز بشكل تام بين الكفاءة والقدرة حيث أن بعض القدرات المتطورة تتميز بهذه الكفاءة (بن يونس، 2017)

1-4-2 ذات طابع منفعي وظيفي : إذ تؤدي وظيفة اجتماعية تفيد من يمتلكها ، ذات دلالة بالنسبة إليه (صوشة، 2011)

1-4-3 الطابع الغائي للكفاءة : إن تحريك مجموعة من المعارف كخاصية أساسية للكفاءة لا يتم بشكل عشوائي ، بل من أجل غاية محددة فما يحكم الكفاءة إذن هو القصدية باعتبار وظيفتها الاجتماعية ، ذلك أنها تلبي ضرورة اجتماعية ، فالمتعلم عندما يحرك كل مكتسباته السابقة وكل خبراته فهو لا يقوم بذلك عبثا ، بل من أجل إنتاج شيء ما ، من أجل القيام بنشاط ما ومن أجل إيجاد حل لمشكل طارئ يعترضه في ممارسته الاجتماعية أو حياته اليومية ، أي في ممارسات وأنشطة لها معنى بالنسبة للمتعلم (بن يونس، 2017)

1-4-4 الارتباط بفئة من الوضعيات : أي وضعيات ذات مجال واحد بحيث أن ممارسة الكفاءة لا يمكن أن يتم إلا في إطار حل فئة من الوضعيات المتكافئة ، فالكفاءة في مجال ما (مادة أو مواد مدمجة) تعني قدرة المتعلم في حل مشكلات متنوعة باستثمار الأهداف (المعرفية والحسحركية والوجدانية) المحددة في البرنامج

وتصبح ممارسة الكفاءة عبارة عن اختيار الموارد الملائمة للوضعية وترتيبها واستثمارها في اقتراح حل او حلول متعددة للمشكلة من أجل تنمية الكفاءة معينة لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات ذات مجال الواحد كي يتسنى للمتعلم تفعيل الكفاءة ، أي اختيار وضعيات مشتركة ذات معالم واضحة تخدم الكفاءة المقصودة (دحو، 2018)

1-4-5 ذات صلة بالمواد الدراسية : فالكفاءات العرضية للمواد المتشابهة قابلة للتحويل و الادماج والتوظيف

1-4-6 القابلية للتقويم : تتثل قابلية الكفاءة للتقويم في إمكانية قياس جودة انجاز المتعلم (حل وضعية مشكلة ،انجاز مشروع) ويتم تقويم الكفاءة من خلال معايير تحدد سابقا وقد تتعلق المعايير

بنتيجة المهمة (جودة المنتوج ، دقة الاجابة أو سيرورة انجازها واستخدامها ، مدة الانجاز، درجة استقلالية المتعلم، تنظيم المراحل) أو بهما معا (إزريل، 2002)

1-4-7 طابع الارتباط الدائم بمادة دراسية محددة :إذا كانت القدرات تتميز بطابعها الاستعراضي أي القدرة على المرور من مادة دراسية إلى أخرى ،فإن الكفاءات وفي غالب المجالات ، تكون مرتبطة بمادة دراسية محددة ، وما يفسر هذه الخاصية هو كون الكفاءة تكون دائما محددة من خلال نوع من الوضعيات تكون بدورها مرتبطة بمتطلبات هذه المادة ، وإن كان ذلك لا يمنع من أن نصادف في بعض الحالات كفاءات تنتمي لمواد واتجاهات معرفية مختلفة ولكنها متقاربة وقابلية للتنقل فيما بينها (واعلي، 2013)

1-5 أنواع الكفاءات

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها

1-5-1 الكفاءات المعرفية : Compétence de connaissance

تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام ، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات ويعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية التعليمية في الجانب المعرفي (عبد السلام، 2001، ص 14)

حيث أنها تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر ،واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدامها في الميادين العلمية

أ- **مفهوم المعرفة** :هي المحصلة الناتجة عن العمليات العقلية من فهم وإدراك وتدبير وتفكر وحفظ وتحليل وتركيب وتخيل بالإضافة إلى عوامل الحس المغذية لها ، وذلك من خلال تفاعلها مع البيئة الخارجية المحيطة بالإنسان من أشياء وموجودات وظواهر وحقائق ونظم ثقافية واجتماعية وغيرها ...

ب- أهم عناصر الكفاءة المعرفية :

- اكتساب المعرفة (المعرفة هي الوسط الذي ينتقل من خلاله اكتساب المهارات والخبرات)
- تنمية القدرة على التفكير
- اكتساب الاتجاهات المناسبة
- تنمية المهارات الضرورية في المجالات التعليمية المختلفة(بن يونس، 2017)

1-5-2 كفاءات الأداء : Compétence De Performance

وتمثل المهارات النفس حركية خاصة في المواد التكنولوجية والعلمية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله المتعلم من كفاءات معرفية إذ تشتمل هذه الكفاءة على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة ، فهي تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته ومعيار تحقيق الكفاءة أي القدرة على القيام بالسلوك المطلوب (بن يونس، 2017)

1-5-3 الكفاءات الوجدانية: Compétence Affective

وتشير هذه الكفاءة إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني ، إذ يمكن من خلالها أن نميز هل المتعلم لديه ميول نحو المادة التعليمية ، هل هو متقبل لنفسه. ما هو اتجاهه نحو المهمة أو المهارة التي يجب إتقانها (صوشة، 2011)

1-5-4 كفاءات النتائج أو الإنجاز Compétence Des Résultats

ان امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء ، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين

ومن هنا، فالكفاءات التعليمية كسلوك قبل القياس هي التمكّن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء معيّن، في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.(مزروع، 2016، ص 21)

1-6 مميزات الكفاءة

- استعراضية قابلة للتوظيف في موارد مختلفة ومتعلقة بمواد دراسية
- تطورية تنمو طوال حياة الإنسان وقد تنقص مثل القدرة على التذكر
- تحويلية تتحول من حالة إلى أخرى (التفاوض = الكلام + الاستماع + البرهنة)
- غير قابلة للتقويم يتعذر التحكم فيها بدقة مثلا تدوين معلومات في وضعيات مختلفة
- وكذا تتجلى من خلال نتائج يمكن ملاحظتها وتتطلب عدة مهارات
- مرتبطة بإنجاز نشاطات تمارس في حالات واقعية ، تسمح باستثمار المهارات المتعلمة (صوشة، 2011، ص 110)

1-7 مستويات الكفاءة

أ- المستوى الصفري : لا يملك صاحبها أي معرفة

ب-المستوى الأول : يملك صاحبها المعارف الأساسية

ت-المستوى الثاني : يملك المعارف حول التصرفات

ث-المستوى الثالث : يملك عدّة معارف عمليّة حول التحكّم في الوضعيات وحول وحدات الكفاءة .

ج- المستوى الرابع: يملك القدرة على التأقلم مع الوضعيات الجديدة .

ح- المستوى الخامس : يملك صاحبها القدرة على حل النزاعات باستعمال مجموعة من التقنيات

خ- المستوى السادس : يملك القدرة على التحكم والمواجهة في الوضعيات المفاجئة

د- المستوى السابع : يملك صاحبها القدرة على الإبداع

1-8 مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم

1-8-1 الكفاءة القاعدية :هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم

1-8-2 الكفاءة المجالية : وهي مجموع الكفاءات القاعدية في مجال واحد

1-8-3 الكفاءة المرحلية :إنها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد ، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية

1-8-4 الكفاءة الختامية :إنها نهائية تصف عملا كليا منتهيا تتميز بطابع شامل وعام ،تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور

1-9 تصنيف الكفاءات

إن الهدف البعيد للكفاءات هو الوصول إلى شخصية متزنة تستطيع التكيف مع الحياة ،بمعنى أن الشخصية هي موضوع الكفاءات ،ومن جهة أخرى هي موضوع انقسام السيكولوجيين فلقد أثر التحليل السيكولوجي على مختلف المجالات التربوية ،التي استفادت من النتائج العلمية التي توصلت إليها الدراسات السيكولوجية حول مختلف المواضيع التي تمس جانب الشخصية والحياة الاجتماعية .ولكنها من جهة أخرى تأثرت بالتحليل التجزيئي أو الميكروسكوبي للشخصية

وتصنف الكفاءة إلى نوعين :

1-9-1 الكفاءة الخاصّة أو النوعية: يعبّر عنها بالكفاءة المرتبطة بمجال مهاري، أو وجداني، أو معرفي معيّن وهي خاصّة حيث أصبح الحديث عن البعد المعرفي للشخصية والبعد الوجداني والبعد الحسو حركي (المهاري) هذه التصورات الثلاثة للشخصية ظهرت في مجال التربية تيارات مطابقة لها ،حيث يواجه التربويون أثر هذه الانقسامات ،فهناك تحليل يهتم بالجانب المعرفي وآخر يهتم بالوجداني وتحليل آخر بالجانب الحسو حركي

1-9-1-1 الكفاءة وصنافة بلوم في المجال المعرفي Cognitive Domain

يضم هذا المجال أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتحليل ويندرج تحت هذا المجال الكفاءات التي تعمل على تنمية العمليات العقلية أي أنه يتناول الكفاءات التي تتعلق بالمعرفة العلمية من قوانين وحقائق ونظريات ومفاهيم وقواعد عامة وكذلك بالقدرات والمهارات العقلية (العطوي، 2010)

يعتبر جان بياجيه J.Piaget ، جيروم برونير J.Bruner ،هوارد جاردنير H.Gardner وبنيامين بلوم B.Bloom من أهم العلماء الذين ركزوا في دراسة الشخصية على الجانب المعرفي فيها ونقدم نموذج تصنيف بلوم على إعتباره يتصدر التصنيفات الشائعة وهو لا يقترح تصنيف طرق التدريس المستعملة من طرف المعلمين ،ولا الوسائل التي يتواصلون بها مع المتعلمين ولا حتى تصنيف مواد التدريس ومحتوياتها ،بل يسعى إلى تصنيف السلوكات المرتقبة من التلاميذ أي كيفية إحساس وتفكير كل واحد بعد تلقي تعلم معين وهي بذلك تقترب إلى حد ما من غاية الكفاءة. (سعادة، 2001)

حيث أن عملية التفكير والإحساس تطور عدة مهارات وقدرات عقلية تمكن الفرد من مواجهة مشكلاته وحده وهذا في نظر بلوم يشكل علامة نضج واكتمال شخصيته ،ويتبين من الخلفية النظرية لصنافة بلوم أنها تهدف بالدرجة الاولى إلى قدرة المتعلم على حل المشكلات ،وبالتالي تأهيله للتكيف مع محيطه المدرسي والاجتماعي وهي الغاية التي تنشدها بيداغوجيا الكفاءات والشكل الموالي يوضح هرمية مستويات المجال المعرفي حسب صنافة بلوم

أولا – المعرفة– التذكر Knouledge - Recall

يمثل مستوى التذكر أو المعرفة أدنى مستويات المجال المعرفي أو العقلي لتصنيف بلوم والمطلوب من المتعلم في هذا المستوى هو تذكر المعلومات أو المعارف أو الحقائق أو المفاهيم أو التعميمات أو النظريات أو المبادئ او القوانين التي تعلمها (سعادة، 2001) ، سواء بالتعرف عليها

أو استدعائها من الذاكرة بنفس صورتها أو بشكل مقارب جدا للذي سبق تعلمها من قبل ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات المجال المعرفي والمعرفة والتحصيل عند هذا المستوى تعد أدنى المخرجات التعليمية في المجال المعرفي (صبري و الرافعي، 2008)

أما في مجال التربية البدنية والرياضية فيعتبر هذا المستوى الأول أو الأدنى في استخدام العمليات العقلية ،ويتضمن القدرة على تذكر المعارف والمعلومات عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرف عليها، ويتضمن هذا المستوى معرفة المصطلحات الرياضية ،وطرائق ووسائل التعامل مع المفاهيم والمصطلحات في التربية الرياضية ومن الأمثلة عن ذالك :

- أن يسمي المتعلم الاجزاء المختلفة لمضرب التنس
- أن يعرف المتعلم فوائد ممارسة النشاط الرياضي على الجسم
- أن يسمي المتعلم العضلات العاملة في دفع الجلة (الحايك، 2017، ص22)

ثانيا – الفهم Comprehention

ويعد من المستويات الدنيا ويعني القدرة على إدراك المعنى للمادة التعليمية ،وإظهار القدرة على ترجمة المادة من صورة إلى أخرى وتفسير أجزائها وإعادة صياغة الجمل بلغته الخاصة (النور، 2007)، ومحاولة توظيفها أو استخدامها داخل الفصل الدراسي أو في ميادين الحياة المختلفة (سعادة، 2001)

أما في مجال التربية البدنية والرياضية ،يعتبر هذا المستوى من مستويات الفهم الدنيا ،فهو يمكن المتعلم من تفسير العلاقة المباشرة البسيطة كما يرتكز هذا المستوى على إعداد المتعلم ليكون قادرا على فهم الحركة أو المهارة التي يتعلمها وتفسير وشرح ما تعلمه وتظهر هذه القدرة من خلال ترجمة هذه المهارة أو الحركة من شكل إلى آخر بحيث يعيد صياغة المعلومة بلغته الخاصة وبصياغة جديدة تدل على فهمه وقدرته على الاسترجاع ومن ثم التعبير عنها وتوظيفها أو استخدامها عمليا ومن الأمثلة على ذلك :

- أن يفسر المتعلم المصطلحات الخاصة بالتنس
- أن يستوعب المتعلم القواعد القانونية المتوقع حصولها أثناء ممارسة لعبة كرة السلة
- ان يحدد المتعلم الأخطاء الفنية التي تحدث في مباراة كرة اليد(الحايك،2017، ص 22–23)

ثالثا – التطبيق Application

ويقصد بمستوى التطبيق استخدام المعلومات السابقة في ظروف جديدة بحيث يشير هذا التطبيق إلى قدرة المتعلم على استعمال المعلومات التي سبق تعلمها سواء كانت قاعدة أو قانون أو مبدأ او نظرية أو طريقة في مواقف جديدة سواء داخل الفصل الدراسي او في مختلف ميادين الحياة (أبو ناهية، 1993)

ما يتعلق بالتربية البدنية الرياضية في هذا المستوى يقوم المتعلم باستخدام ما تعلمه من أفكار ومبادئ وطرائق ومهارات في مواقف جديدة ،من خلال توظيف المعلومة التي درسها ونقلها إلى مواقف تعليمية جديدة ،وهذه المخرجات تتطلب مستوى معرفي انفعالي أعلى من تلك التي تحدث في المستوى الثاني (الفهم) ومن الامثلة على ذلك في هذا المستوى :

– أن يشرح المتعلم النواحي الفنية لمهارة التمريرة الكرباجية لكرة اليد

– أن يستعمل المتعلم المصطلحات الصحيحة الخاصة بلعبة السكواش

– أن يربط المتعلم بين مهارة الاستقبال ومهارة التصويب السلمي في كرة السلة (الحايك، 2017، ص 23)

رابعا – التحليل Analysis

يعتبر مستوى التحليل في المجال المعرفي من بين المستويات الثلاثة العليا في هذا المجال من تصنيف بلوم ،حيث المطلوب من المتعلم فيه القيام بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط ، مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة ، ويشمل ذلك القيام المتعلم بتحديد الأجزاء وتحليل العلاقات بينها وادراك الاسس التنظيمية المتبعة ، (سعادة، 2001) ويتناول التحليل عادة ثلاثة جوانب هي : تحليل العناصر ، تحليل العلاقات ، تحليل المبادئ (أبو ناهية، 1993) وتمثل نواتج التعلم هنا مستويات ذهنية أعلى من مما هو عليه الحال في مستوى التطبيق أو مستوى الفهم ،لأنها تتطلب إدراكا أو فهما أكثر عمقا لكل من محتوى المواد التعليمية وبنيتها (سعادة، 2001)

فيما يخص التربية البدنية البدنية والرياضية فإن هذا المستوى يعني القدرة على تجزئة المهارة أو الحركة إلى عناصرها أو أجزائها ومكوناتها الدقيقة بهدف انفعال البناء التنظيمي للمهارة ،والبحث عن العلاقات التي تربط أجزائها وفي هذا المستوى تعكس المخرجات أو نواتج التعلم مستوى أعلى

من الذكاء ،مقارنة بالمستويات السابقة ، كونه يتطلب إنفعالا وفهما أعمق لكل من المحتوى والشكل والأجزاء للحركة أو المهارة ومن الأمثلة على ذلك في مستوى التحليل :

– أن يحلل المتعلم الخطط الهجومية المستخدمة في مباراة كرة السلة

– أن يقارن المتعلم بطريقة ميكانيكية بين النواحي الفنية لأداء مهارة الإرسال من أعلى والضربة الساحقة لكرة الطائرة

– أن يحدد المتعلم الخطة الهجومية المناسبة ضد دفاع المنطقة التشكيل 1–3–1 في كرة السلة (الحايك، 2017، ص 24)

خامسا – التركيب Synthsis

يمثل مستوى التركيب أقرب مستويات المجال المعرفي إلى القمة بعد مستوى التقويم حيث أن المطلوب من المتعلم في هذا المستوى هو وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب واحد أو مضمون جديد نابع من بنات افكاره وهو على العكس تماما من مستوى التحليل السابق له ،فبينما يعمل المتعلم في مستوى التحليل على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها وأقسامها الدقيقة فإن الطالب يعمل في مستوى التركيب على تجميعها في ثوب جديد من صنعه هو وليس تقليدا لغيره (سعادة، 2001) ،كما يشير هذا المستوى الى القدرات اللازم توافرها للتأليف بين الوحدات والعناصر والأجزاء بحيث تشكل بنية كلية جديدة ويؤكد عادة على الإنتاج الابتكاري للمتعلم والذي يشمل ثلاثة أنواع :

أ– إنتاج المضمونات الفريدة

ب– انتاج الخطط والمشاريع

ت– إنتاج المجردات (أبو حطب و صادق، 2004)

أما في مجال التربية البدنية والرياضية ،في هذا المستوى يطلب من المتعلم أن يربط أو يجمع أو يرتب أجزاء المعرفة المتفرقة مع بعضها لتكوين وإنتاج مضمون يتميز بالإبداع والأصالة والابتكار من قبل المتعلم ،فالمتعلم يقوم بابتكار مهارة أو لعبة أو خطة أو حركة أو جملة حركية بطريقة جديدة مبتكرة غير مسبوقة ،وذلك من حلال تجميع ما تعلمه من أجزاء وعناصر ومهارات ويجمعها في ثوب جديد ومن تلك الأمثلة في مستوى التركيب :

– أن يبتكر المتعلم خطة للاعب الارتكاز الهجومي في كرة السلة

– أن يقترح المتعلم تمارين لتطوير مهارة أخذ النفس في السباحة الحرة

– أن يصمم المتعلم جملة حركية أرضية في الجمباز (الحايك، 2017، ص25)

سادسا – التقويم Evaluation

يتربع مستوى التقويم على قمة المجال المعرفي من تصنيف بلوم حيث المطلوب من المتعلم فيه أن يحكم على قيمة المواد التعليمية وعلى الأشياء والحوادث والأشخاص والمؤسسات والمشاريع والأنظمة والقوانين والتعليمات في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم ومعايير خارجية تتعلق بالهدف من التقويم ، وقد يحدد المتعلم بنفسه هذه المعايير أو يقوم بتطويرها ، كما قد تعطى له من جانب المعلم أو من غيره (سعادة، 2001) وهذه الاحكام قد تكون كمية أو كيفية لتحديد مدى ملائمة المحتوى لمحكات معينة وتنقسم إلى :

أ– الحكم في الضوء الأدلة الداخلية : ويقصد بذلك تقويم مدى دقة المحتوى في ضوء شواهد داخلية مثل الدقة المنطقية والاتساق الداخلي وغير ذلك من المحكات الداخلية

ب– الحكم في ضوء المحكات الخارجية : ويقصد به تقويم المحتوى في ضوء محكات من خارجه مثل الغايات (أبو حطب و صادق، 2004)

وتمثل النتائج التعلمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي لأنها تتضمن في الغالب عناصر جميع المستويات الخمسة السابقة للمجال المعرفي بالإضافة إلى أحكام بالقيمة معتمدة على معايير واضحة ومحددة (سعادة، 2001)

ومن الأمثلة في التربية البدنية والرياضية نجد ما يلي

– أن يقيم المتعلم أداء زميله في المهارة من حيث نقاط الضعف والقوة

– أن ينتقد المتعلم مستوى أدائه في المباراة

– أن يبدي المتعلم رأيه بالخطة الهجومية التي وضعها المعلم (الحايك، 2017، ص 25)

ومع أن التقويم يمثل قمة المجال المعرفي لكنه ليس بالضرورة المرحلة الأخيرة في التفكير أو حل مسألة ما فيمكن أن تكون عملية التقويم تمهيدا لاكتساب معرفة جديدة أو محاولة جديدة للفهم أو التطبيق أو التحليل أو التركيب بصيغ جديدة

والجدول الموالي يبين أهم الأفعال السلوكية في مستويات المجال المعرفي حسب صنافة بلوم

جدول رقم (01) يوضح الأفعال السلوكية في مستويات المجال المعرفي لبلوم

المستوى	الأفعال السلوكية
المعرفة	أن يعدد، أن يذكر، أن يحدد،أن يعرف،أن يسمي ، أن يسترجع ، أن يكمل
الفهم	أن يعلل، أن يفسر، أن يترجم، أن يلخص،أن يشتق، أن يستخلص، أن يستخرج ،أن يستنتج
التطبيق	أن يطبق، أن يوظف ،أن يبرهن ، أن يستخدم ،أن يكتشف ،أن يوجد ناتجا ،أن يحل مسألة
التحليل	أن يحلل ، أن يقارن ، أن يفرق ، أن يغاير ، أن يجزئ ،أن يوازن
التركيب	أن يركب ، أن يربط ،أن يقترح ، أن يخطط ،أن يرتب أن ينظم، أن يصمم ، أن يشكل ، أن يعيد بناء أو ترتيب ،أن يضم
التقويم	أن يحكم على ، أن يختار بناءا على ،أن يؤكد ،أن يبدي رأيه ، أن يقرر ، أن يدافع ، أن يصادق ، أن يجادل ، أن يناظر

لقد كانت العملية التعليمية في السابق تركز على التذكر فقط أي أنها كانت تستهدف القدرة على تذكر المعلومات والحقائق العلمية ولكن عندما ظهرت البحوث الحديثة في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وخاصة علم النفس التعليمي اتضح أن هناك عملية معرفية متدرجة المستوى ،وليس التذكر فقط وبإمكان المتعلم أن يقوم بهذه العمليات خاصة إذا ما أتيحت له الفرصة الكافية

وفي بحث العلاقة بين تصنيف بلوم والكفاءات فلقد توصل بيير ديشي ومن معه Pierre Deshaaies et all إلى تحديد العلاقة التالية :

– يشكل المستويان الأول والثاني من صنافة بلوم (المعرفة والفهم)المرجعية أو الإطار المنسجم مع بيداغوجيا الأهداف على اعتبارها إلى اكساب المتعلم معارف وسلوكيات جديدة

– أما المستويات الأربعة لصنافة بلوم (التطبيق ،التحليل ،التركيب ،التقويم) فهي مستويات راقية من التفكير وهي بذلك ترقى بالمتعلم إلى خلق المعرفة وابتكارها ،مما يجعلها تشكل المرجعية الملائمة لبيداغوجيا الكفاءات

وفي دراسة حول طرق وتقنيات التعليم للباحث المغربي عبد الكريم غريب ومن معه حدد العلاقة بين مستويات بلوم للمجال المعرفي وبين بيداغوجيا الكفاءات على النحو التالي

صنف مستويات بلوم تصنيفا ثنائيا

– مستويات : المعرفة ،الفهم والتطبيق تنطبق على ممارسات من طرف المتعلم ذات أهداف معرفية مدمجة ،هي ترتكز في وظيفتها على تبليغ المعرفة المرسومة ضمن استراتجية تحقق عملية إدماجها من طرف المتعلم وفق المستويات الثلاثة الأولى لصنافة بلوم على اعتبارها تقف عند حدود دمج المعرفة من طرف المتعلم في إطار نظام مبني بشكل مسبق ، وذلك عن طريق التدريب على عادات فكرية محددة أو محاكاة نماذج متعارف عليها في مادة ما أو ضمن برنامج معين

– مستويات :التحليل ،التركيب والتقويم تفيد ممارسات ذات أهداف إنتاجية ،بمعنى القدرة على خلق أو إنجاز عمل فكري أو مادي تجعل منه إنتاجا مخالفا لغيره من الإنتاجات وهذا معناه قدرة المتعلم على القيام بعمل يغلب عليه الطابع الشخصي ويحمل سمات مغايرة ، تجعل منه عملا إنتاجيا . والممارسة الانتاجية لا تقف عند حدود إدماج المعرفة واستدخالها بل تتجاوزها إلى مستوى خلقها وإبداعها .وهي بذلك تشكل الممارسة البيداغوجية المنسجمة مع مقاصد بيداغوجيا الكفاءات

وانطلاقا مما سبق تبقى صنافة بلوم في المجال المعرفي ذات أهمية كبرى ومرجعية لدى علماء التربية في اعدادهم لمختلف المناهج التربوية

1-9-1-2 الكفاءات وصنافة كراثول في المجال الوجداني Affective Domain

يعتبر دانيو Dhainau وفرينش French وكراثول Krathwoll من أهم العلماء الذين ركزوا في دراسة الشخصية على الجانب الوجداني ،وتعتبر صنافة كراثول من أشهرها حيث لجأ هذا الأخير إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي اتبعه بلوم وصنف هذا المجال في خمسة مستويات ويعبر المجال أساسا عن الاستيعاب النفسي للقيم و المعايير الإجتماعية والميول والاتجاهات التي تؤثر في مظاهر السلوك المتعددة وتِدي إلى تحقيق ذات الفرد في مجتمعه وتنظيم علاقته بغيره من أفراد المجتمع ، وللمجال الوجداني دور أساسي في العملية التعليمية لأنه يركز على بناء شخصية المتعلم وتكوين القيم والاتجاهات والمشاعر الإيجابية وتنميتها في مختلف المراحل التعليمية بشكل تدريجي يبدأ من السهل إلى المعقد

أولا – الإستقبال (التقبل) Receiving

المطلوب من المتعلم في هذا المستوى أن يبدي الرغبة في الاهتمام بقضية ما أو موضوع معين أو مشكلة عامة ، أو حادثة بعينها وتتدرج نواتج التعلم في هذا المستوى من الوعي البسيط من الأمور إلى الاهتمام أو الانتباه لما يجري من حوادث الى الرغبة في تقبل الأشياء عن طريق تحمل ما يجري وعدم محاولة تجنبه ، ويكون دور المتعلم هنا محدودا للغاية ويتمثل في التهيؤ للمشاركة

العاطفية (سعادة، 2001) ، بحيث يختار المتعلم المثير المفضل وينتبه إليه على الرغم من وجود مثيرات أخرى

وهنا يكتفي المعلم باستثمار انتباه المتعلم وذلك بحثه على اختيار موضوع الانتباه يجعله يزيل العوائق ويبعد الحواجز الانفعالية السابقة لتزداد عنده قابلية التلقي وفي هذا المستوى هناك ثلاث فئات :

أ- الشعور: يجب أن يكون المتعلم واعيا بوجود المؤثرات المعروضة عليه من قيم ومواقف وأخلاق وفضائل مستحبة والتي تزيد عنده الترغيب في الانتباه وهذا الشعور يمكن أن يكون بسيطا

ب- الرغبة في التقبل : هو أن يكون المتعلم مهيأ لتقبل منبه ما ، دون أن يخضع له وتتمثل الرغبة في التقبل في حالة من الاستعداد يكون عليها المتعلم للاستماع والتلقي

ت- الانتباه الموجه أو المختار : تحول ظاهر يتم في موقف المتعلم بحيث يميز المؤثر أو المنبه المعروض من سائر المنبهات وينتقيه ، وفي حالات أخرى يضبط انتباهه حتى ولو عرض عليه بعض المؤثرات التي تحول دون انتباهه

ومن أمثلة عن التربية البدنية والرياضية :

- أن يصغي الطالب إلى ندوة تدور حول الآلام الجسمية والمعنوية التي تنتج عن الخشونة في الالعاب الرياضية بناء على معرفته ببعض هذه الآلام والتي لا تقل عن أربعة

- أن يهتم الطالب بانعكاسات الفرح والسرور على مشجعي الفريق الفائز (سعادة، 2001)

ثانيا - الاستجابة Responding

يعرف جرونلند الاستجابة بكونها " المشاركة الايجابية من جانب المتعلم ويتطلب هذا المستوى ليس فقط الاهتمام بظاهرة معينة أو نشاط معين و إنما التفاعل معه بصورة أو بأخرى والتعلم عند هذا المستوى يؤكد الموافقة على الاستجابة

إذا كان موقف المتعلم في المستوى الاستقبال السابق موقفا محدودا ،وإلى درجة ما يمثل موقفا سلبيا لأن ما قام به هو فقط الاهتمام أو الإصغاء لقضية وجدانية أو مسألة عاطفية معينة ،فإنه في مستوى الاستجابة يتعدى إلى المشاركة الفعلية النشطة بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها والرضا عن نتائجها والمتعة فيها . (سعادة، 2001) ،ويقوم المتعلم بنشاط يشعره بالارتياح عند القيام به وتندرج نواتج التعلم هنا من استجابة الرغبة وفيها يلتزم المتعلم بإصدار الاستجابة بشكل إرادي إلى استجابة الارتياح وفيها يشعر المتعلم بالرضا والارتياح وهو يصدر الاستجابة

ويذكر الخطيب " أن هذا المستوى تتضح فيه المشاركة الإيجابية والحسية والتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلا تتضمن من خلاله الميول والاهتمامات والبحث عن الأنشطة المشبعة لحاجات المتعلم " (الخطيب، 1987)

ثالثا – التقييم (إعطاء القيمة) valuing

يعني إعطاء قيمة لظاهرة معينة أو سلوك معين وتكون هذه القيمة بمثابة نتاج اجتماعي يقبله المتعلم بالتعبير عن هذه الظاهرة ثم يبدي رأيه ثم يعطي أحكاما ويدافع عنها (يحي و المنوفي، 1998)

يهتم هذا المستوى من المجال الوجداني أو العاطفي بالقيمة التي يعطيها المتعلم لشيء ما أو ظاهرة معينة أو سلوك محدد أو عمل معين ويتفاوت هذا المستوى من مجرد التقبل البسيط للقيمة ،كالرغبة في تطوير مهارات العمل الجماعي الفعال (سعادة، 2001)

ويشير الخطيب إلى أنه يندرج تحت هذا المستوى الفئات الفرعية التالية :

أ- تقبل قيمة معينة : مثل الرغبة في الرفقة التي تنمي قيمة التعاون

ب- تفضيل قيمة معينة : وفيها يتم تفضيل قيمة على قيمة أخرى مثل الشخص الذي يسعى في عمل جماعي معين حينما يثبت له بالدليل العلمي القاطع أن ما يسعى إليه أفضل مما هو موجود .

ت-الالتزام:هو أن يظهر الولاء لجماعة معينة أو الإخلاص لمثل وقيم بعينها (الخطيب، 1987)

وتهتم نواتج التعلم في هذا المستوى بالسلوك المتماسك والثابت بدرجة تكفي لتحديد القيمة بشكل واضح ،كما تعتمد عملية التقييم هنا على ادخال مجموعة خاصة من القيم التي يعبر عنها بالسلوك الظاهر للمتعلم (سعادة، 2001)

ومن أمثلة عن التربية البدنية والرياضية

رابعا – التنظيم organization

يتم التركيز في هذا المستوى على تجميع عدد من القيم وحل بعض التناقضات الموجودة فيما بينها ،ومن ثم البدء ببناء نظام داخلي متماسك للقيم ، كما يتم الاهتمام أيضا بمقارنة هذه القيم وربطها وتجميعها (سعادة، 2001)، ثم ينظم ايها أكثر أهمية من غيرها، وعليه يطور المتعلم فلسفته الخاصة بالحياة بما يتمشى مع قدراته وميوله وقيمه معتقداته. (الحايك، 2017) ،وربما

تركز نواتج التعلم هنا على تشكيل مفاهيم خاصة بالقيمة ،مثل إدراك كل فرد لمسؤوليته في تنمية العلاقات الانسانية ،وقد تتناول هذه النواتج ترتيب نظام القيم أو تنظيمه

خامسا – تشكيل الذات (الوسم بالقيمة) characterization by a value

يمثل أعلى مستويات المجال الوجداني ،يتم الاهتمام هنا بتشكيل صفات الذات عند الشخص كوحدة متميزة عن غيره من الأفراد ،حيث تتكون لدى الفرد نظام من القيم تتحكم في سلوكه لفترة طويلة ،وهنا تندمج المعتقدات والأفكار والاتجاهات لتشكل أسلوب الحياة لهذا الفرد أو تشكيل فلسفته في الحياة

والجدول الموالي يبين أهم الأفعال السلوكية المحددة للمجال الوجداني في كل مستوى

الجدول رقم (02) يوضح الأفعال السلوكية للمجال الوجداني لصنافة كراثول

المستوى	الأفعال السلوكية
الإستقبال	أن يسأل ، أن يختار ،أن يصنف ، أن يجمع ،أن يحدد ، أن يشير ، أن يصغي ،أن يهتم ،أن يبدي إهتماما ،أن يلاحظ ، أن ينتبه
الإستجابة	أن يجيب على ، أن يشارك ، أن يختار ، أن يتابع أن يسهم ، أن يلقى ، أن يوافق
التقييم	أن يناقش ، أن يجادل ، أن يبرر ، أن يقترح ، أن يقرر، أن يبادر ،أن يؤيد
التنظيم	أن ينظم ، أن يرتب ، أن يقارن ،أن يوازن ، أن يجمع، أن يقيم علاقة ، أن يعدل ،أن يركب ،أن يربط
تشكيل الذات	أن ينقح ، أن يتجنب ، أن يقاوم ، أن يؤثر ، أن يساند، أن يوجه ،أن يخدم ، أن يحل

ومما يجدر ذكره هنا أن المستويات المنخفضة في هذا المجال هي التي تهتم بها المدرسة اهتماما مباشرا وهي المستويات " التقبل و الاستجابة" ولكن المستويات العليا تكون موضع اهتمام مؤسسات أخرى في المجتمع مثل الأسرة والمسجد وتعاونهما مع المدرسة كما أن المتعلم له دور كبير في تنمية ذاته بالنسبة لهذه المستويات العليا

يمثل المجال الوجداني أحد المجالات المهمة التي ينبغي التركيز عليها ،حيث لا قيمة للجانب الآخرين بدون هذا الجانب ،ولا قيمة للمعارف أو المهارات في معزل عن مجموعة من القيم والاتجاهات ،كما أن الجانب الوجداني والمعرفي متلازمان و أن وجود الجانب الوجداني ونماءه يجعل نماء الجانب المعرفي أكثر ،وأنه من الضروري مصاحبة الكفاءات الوجدانية للكفاءات

المعرفية ،فمن الخطأ أن نعزل الجوانب الوجدانية عن الجوانب المعرفية لأنهما متكاملان تكاملا تاما فالمدخل الأساسي إلى المجال الوجداني هو عقل الإنسان الذي يمثل الجانب المعرفي بحيث يمكننا القول أن الطريق إلى وجدان المتعلم هو عقله (صحراوي و شبوح، 2018)

ويرى الشافعي (1996) أن من الأسباب المؤدية الى إهمال الجانب الوجداني من قبل المعلم هو الخلط بين مستويات المجال المعرفي ومستويات المجال الوجداني ،فمستوى المعرفة أو التذكر في المجال المعرفي يقابله مستوى الاستقبال في المجال الوجداني ومستوى الفهم في المجال المعرفي يقابله مستوى الانتباه أو الاستجابة في المجال الوجداني (الشافعي، 1996)

إن صعوبة تحديد الكفاءات المتعلقة بالجانب الوجداني أدت إلى صعوبة تضمينها في المناهج الدراسية أو تطوير طرق مناسبة لتدريسها أو تقويمها وذلك لان الكفاءات الواردة في المنهاج لا تجد العناية الكافية لدى مطور المناهج والقائمين على التدريس والتقويم ، كما أن تركيز مصممي المناهج على المجال المعرفي والمهاري دون غيرهما أدى إلى خلق فجوة بين المجالات الثلاث (صحراوي و شبوح، 2018)، كما أن بعض المعوقات ناتجة من المنهاج المدرسي ،الذي لا يتعرض لمناقشة ميول الطلبة واتجاهاتهم وإمكاناتهم ،ويرتبط سلوك المتعلم الوجداني ارتباطا مباشرا بقدرته على التعلم واهتماماته به واتجاهاته نحو قيمة التعلم ،لذلك كثيرا ما تكون صعوبات التعلم راجعة إلى جوانب وجدانية (أبو علام، 1987)

يلعب المجال الوجداني دورا أساسيا في العملية التعليمية/التعلمية ،لأنه يركز على بناء أمور في غاية الحيوية والأهمية بالنسبة للمتعلمين وهي تكوين القيم والاتجاهات والمشاعر الايجابية وتنميتها لديهم في مختلف المراحل التعليمية (سعادة، 2001) لذا وجب على المربي أن يعي أن المجال الوجداني جزء من المحتوى الذي يدرس في المدارس لأن ما يحتاج التلاميذ تعلمه في هذا المجال هام جد بحيث لا يجوز أن يترك للصدفة ويحتاج الطلاب إلى المساعدة ليفهموا الجوانب الانفعالية والتقويمية من حياتهم ،ويستقبلوا ويمدوا ويعدلوا معتقداتهم ومشاعرهم ليكونوا قادرين على اتخاذ قرارات جيدة (مسعود، 2017) ،كما أن التعلم الوجداني غالبا ما يحدث بطريقة غير مقصودة وخاصة أثناء التعلم المعرفي والتعلم المهاري فتتكون مثلا اتجاهاتهم نحو بعض الآلات أو الأدوات أثناء تعلم المهارات (شوقي، 2008)

1-9-1-3 المجال المهاري صنافة سيمبسون Skill Domain

يشمل هذا المجال ،الكفاءات التي تتعلق بتكون مهارات حركية عند المتعلم ويقتضي فيه أن يسلك سلوكا فيه تأدية حركات ،واستخدام عضلات أي أن هذا المجال يركز على المهارات التي تتطلب استخدام وتناسق عضلات الجسم مثل الأنشطة ،لأداء أي عمل ،كما أن إتقان هذه المهارات يعتمد إلى حد كبير على نفسية المتعلم ودوافعه وميوله واتجاهاته ولذلك فإنه لا يمكن فصل هذا المجال عن المجالين الآخرين أو عزله عنهما (الفاخري، 2018)، وعلى ذلك يمكن القول أن إتقان المتعلم لأي مهارة حركية يعتمد على إتقانه للمادة العلمية النظرية التي سبق له أن تعلمها ،وكذلك نوع التدريب الذي تلقاه ومدى ميله له أو اقتناعه به أو شعوره بالحاجة إلى هذا التدريب الذي يؤدي إلى تلك المهارة ،وخلاصة القول أن المهارة في جميع الأحوال إن كانت لها جوانب عضلية إلا أن لها جوانب أخرى ترتبط أشد الارتباط بالنواحي الوجدانية ولذلك سمي هذا المجال بالنفسحركي

من أهم التصنيفات للمجال المهاري أو النفس الحركي صنافة راكزديل Ragsdal وصنافة هارو Harrou وصنافة Dave ورغم أهمية هذه التصنيفات ودورها المهم في توضيح المجال المهاري – الحركي إلا أن صنافة إليزابيت سيمبسون Elizabeth Simpson كان أكثرها شيوعا للمربين نظرا لسهولته وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية وتماشيه مع النظام الهرمي الذي اتبعه بلوم و كراثول ، ويضم سبعة مستويات موزعة كالتالي :

أولا – الإدراك الحسي (Perception)

يعتبر هذا المستوى من أقل المستويات المجال الحسو حركي (المهاري) تعقيدا ويرتكز فيه الاهتمام على مدى استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، (سعادة، 2001) أي استخدام الملاحظة والإحساس والشعور العضوي التي تقود إلى النشاط الحركي ويتراوح هذا المستوى من الوعي والتحفز من خلال سبب الاختيار إلى ترجمة الملاحظة والإدراك الحسي إلى حركة أو أداء الظاهرة ،وعلى العموم في هذا المستوى يتم إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعد في أداء المهارة الحركية فيما بعد (العطوي، 2010) ،كما أن الإدراك الحسي هام في عملية التعلم وذلك لأنه كلما ازداد الاحساس بالحركة أو المهارة كلما أمكن أداؤها بصورة أفضل (البديوي و أبو الكشك، 2018)

إن عملية إحداث الأثر في الذاكرة هي التي تجعل من تذكر الحركة أمرا سهلا ،لأن التعلم المبني على الإدراك والفهم والإحساس القوي لا ينسى بل يتم الاحتفظ به لحين استدعائه عند تعلم وقف جديد وشابه وهذا ما أكد عليه (Beilock & Carr, 2008) ، كما إن القدرات الحسية لأي فرد مرتبطة بأعضائه الحسية وتلعب المثيرات دورا هاما في تعلم المهارات المختلفة حيث يجب أن تؤدي تلك المثيرات إلى زيادة نشاط الأعضاء الحسية لاكتشاف تلك المثيرات (سلامة، 2016)

ومن أمثلة في التربية البدنية والرياضية :

- أن يكتشف المتعلم أهمية تكور الجسم في أثناء الدحرجة الأمامية
- أن يميز المتعلم بين الدحرجة الامامية الطائرة والدحرجة المستقيمة
- أن يختار المتعلم الزميل المناسب لتبادل التمرير معه
- أن يحدد المتعلم دور قدم الارتقاء في الوثب الطويل
- أن يختار المتعلم الخطة الهجومية الملائمة للتغلب على الفريق الآخر (سعادة، 2001)

ثانيا – الميل أو الإستعداد Set

يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم أو ميله للقيام بنوع معين من العمل ،ويشمل ذلك الميل كلا من الميل الجسمي أو استعداد الجسم للعمل ،والميل العقلي أو استعداد العقل للعمل ،والميل العاطفي أو الرغبة في العمل ،ويؤثر كل نوع من أنواع الميول الثلاثة هذه في النوعين الآخرين . (سعادة، 2001) فلو كان لديه استعداد عقلي وجسمي لآداء العمل دون وجود استعداد ورغبة عاطفية لإنجاز العمل فإنه لن يستطيع إنجاز ذلك العمل . (سيد عبد القادر، 2017)

لا يستطيع المتعلم أن يتعلم بصورة صحيحة إلا إذا كان مستعدا للتعلم جسميا وعقليا ،فالاستعداد لتعلم المهارات الحركية يعتمد على مزيج من العوامل المختلفة كالنضوج الجسمي والعقلي ودوافع الشخص للتعلم وشعوره فيما يخص تعلم المهارات المعنية وغيرها من العوامل الكثيرة ،حيث كانت النظرة العلمية للاستعداد نظرة بسيطة ،حيث اعتقد علماء النفس والمربون إن تعلم المهارات الحركية يعتمد كليا على النضوج العقلي ،إلا أننا ندرك اليوم إن المسألة ليست بهذه السهولة ،حيث أن جميع عوامل الاستعداد تتفاعل فيما بينها ، كما أن التداخل بين العوامل الجسمية والنفسية سيسبب صعوبة بالنسبة للمعلم بخصوص دراسة أسباب المشكلات التي يواجهها الفرد في تعلم مهارة من مهارات حيث أن السبب قد يكون جسميا وقد يكون نفسيا

فالميل الجسمي أو الاستعداد الجسمي ليس العامل الحاسم في انجازات التلميذ الرياضية ،وإنما قابليته هي العامل الحاسم ،فالفروق الملحوظة في الانجاز بين التلاميذ الصف الواحد في درس التربية البدنية والرياضية لا يمكن أن تعزى بشكل كامل أو رئيسي إلى الفوارق في بنية التلميذ الجسمية ،فكثيرا ما يحقق تلاميذ يبدون ضعاف البنية ،إنجازات جيدة في حين نجد تلاميذ ذوي بنية اعتيادية يحققون إنجازات ضعيفة نسبيا ،إن أي مراقب لإنجازات التلاميذ في درس التربية البدنية والرياضية سيلاحظ إن الضعف في الإنجاز لا يعزى إلى الميل الجسمي بشكل حتمي لكنه يتعلق بالميل العاطفي و العقلي ،فالتلميذ الضعيف يمكن أن يحقق إنجازات جيدة إذا توفرت له الظروف الملائمة والتشجيع الكافي .

ويتبين مما سبق ،أن هذا المستوى يرتبط ارتباطا قويا بالمجال الوجداني أو العاطفي الذي سبق توضيحه ،ولكن ينبغي الاشارة بأن الميل أو الرغبة هنا ترتكز على أداء المهارة الجسمية فيما بعد ،وليست الرغبة في القيام بجهد عقلي أو تفكير وجداني (سعادة، 2001) ،ويعتبر الإدراك الحسي شرطا أساسيا لمستوى الميل أو الاستعداد (العطوي، 2010)

ومن أمثلة في التربية البدنية والرياضية :

- أن يبدي المتعلم استعدادا للاشتراك في سباق المارثون
- أن يبرهن المتعلم على الرغبة في الاشتراك بالتدريب على السباحة
- أن يبدي المتعلم الرغبة في العمل الجماعي

ثالثا – الاستجابة الموجهة " الممارسة" Guided Response

يهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعلم المهارات الصعبة (أبو سرحان، 2017) ويتضمن أيضا المحاولة والخطأ مثل القيام بأداء كفاءة وظيفية أو مهارة معينة بشكل تجريبي للبدء بأدائها بكفاءة عالية فيما بعد ،وهنا تتم عملية الحكم على مدى كفاءة الطالب ومدى تحصيله للكفاءة في ضوء مجموعة من المعايير والمحاكاة المناسبة أو عن طريق مجموعة من المحكمين أو المتعلمين المتمرسين (العطوي، 2010) .

ولا يقف المتعلم في هذا المستوى موقفا سلبيا من أداء المهارة ،بل يبدأ في القيام بها فعلا وبالعكس تماما مما حدث في مستوى الادراك الحسي ومستوى الميل أو الاستعداد ففي مستوى الادراك الحسي ،اقتصر دور المتعلم على اختيار الأدوات أو المواد أو الأجهزة أو الملابس أو الألوان التي تستخدم في أداء المهارة في مراحل تالية دون القيام بالمهارة فعلا أما في مستوى الميل

أو الاستعداد فيرتكز الاهتمام على توضيح الرغبة أو الاستعداد العقلي أو الجسمي أو العاطفي لأداء المهارة الحركية فيما بعد دون القيام على أرض الواقع .بينما في مستوى الاستجابة الموجهة فهو يقوم فعليا بأداء المراحل الأولى للمهارة الصعبة (سعادة، 2001) ،كما يتضمن هذا المستوى أداء المهارة بشكل تجريبي قبل البدء في آدائها فعليا ويسمح المعلم للمتعلمين بالتعقيب بعد انتهاء العرض ويستقبل استفساراتهم ويجيب عليها بصدر رحب (سيد عبد القادر، 2017) ومن أمثلة في التربية البدنية والرياضية :

- أن يعيد المتعلم مهارة الدحرجة الخلفية في الجمباز مرة واحدة
- أن يحاول المتعلم الوثب إلى أعلى بالطريقة السرجية
- أن يجرب المتعلم التصويب بالقدم اليسرى من الثبات في كرة القدم
- أن يحاول المتعلم التصويب بكلتا القدمين على هدف مرسوم على جدار
- أن يكرر المتعلم تمرير كرة السلة بأسلوب التمريرة الصدرية
- أن يحاول المتعلم الانطلاق بسرعة وبطريقة صحيحة

رابعا – الآلية أو التعويد Mechanism

ويتم الاهتمام فيه بإجراءات النشاط أو العمل عندما تكون الاستجابات المتعلمة معتادة ومألوفة ،وهنا يمكن تأدية الحركات دون أدنى تعب وبشكل آلي ،فبعد تكرارها مرات ومرات يصبح المتعلم يؤدي الكفاءة أو المهارة بنوع من الثقة والجرأة وتهتم نتاجات التعلم في هذا المستوى بأداء المهارات أو الكفاءات بألوانها المختلفة ونماذج وأنماط الحركة هنا تكون أقل تعقيد منها في المستوى الأعلى (الاستجابة الظاهرية المعقدة) (العطوي، 2010) ، فالمتعلم الذي يمارس رياضة السباحة لا يعاني كثيرا من عملية استخدام اليدين والرجلين ،وهذا ما يثبت بأنه قد وصل إلى مستوى التعويد أو الآلية في أداء هذه المهارة (سعادة، 2001)

ومن أمثلة في التربية البدنية والرياضية :

- أن يحرك المتعلم قدميه باتجاهات مختلفة لدى استقباله لكرة السلة
- أن يستخدم المتعلم كلا قدميه اثناء محاورته للكرة
- أن يتعود المتعلم المحاورة بكرة القدم عند مضايقة الخصم له
- أن يستخدم المتعلم التمويه في أثناء التصويب بكرة اليد بطريقة آلية

خامسا – الاستجابة المعقدة Complex Overt Response

يتصل هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات والتي تتضمن نماذج من الحركات المختلفة والمعقدة وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء وبأقل درجة ممكنة من بذل الجهد أو الطاقة ويتم بهذا المستوى التخلص من الغموض والحيرة أو الشك أو الخوف من أداء المهارة أو الكفاءة حيث تزداد نسبة الثقة بالنفس والطمأنينة لدرجة إتقانها (العطوي، 2010)،كما يتم التخلص هنا أيضا من الاداء الآلي للمهارة حيث يتم أداء الحركات الجسمية بسهولة ويسر أكثر ،وبتحكم جيد في العضلات ،وبإتقان أعلى من حيث الدقة والمستوى ،وتتميز نتاجات التعلم في هذا المستوى بالأنشطة الحركية دقيقة التنسيق أو التنظيم (سعادة، 2001)

ومن أمثلة في التربية البدنية والرياضية :

- أن ينفذ المتعلم خطة هجومية ناجحة بمباراة كرة اليد
- أن يؤدي الطالب سلسلة من الحركات الأرضية في الجمباز
- أن ينسق الطالب خطواته في أثناء الجري المسافات الطويلة وبإتقان تام

سادسا – التكيف Adaptation

يهتم هذا المستوى بالمهارات المؤداة بكفاءة عالية جدا أين يكون باستطاعة المتعلم التكيف مع الأوضاع والمشكلات الجديدة عن طريق التعديل في نماذج وأنماط حركية ،كي تتماشى مع هذه الأوضاع ،وهنا يكون المتعلم قد أتقن المهارة وتعرف على دقائق الأمور فيها ،نتيجة ممارسة لها بدقة وسرعة عاليتين تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لها ،كما يستطيع المتعلم في هذا المستوى تعديل المهارات المكتسبة لتوافق موقفا أدائيا جديدا . (العطوي، 2010)

- أن يتكيف الطالب مع مع ظروف اللعب في المراكز الخمسة بكرة السلة في حالتي الدفاع والهجوم إذ ما أتيحت له الفرصة لذلك وبدقة تامة
- أن يحكم الطالب على صحة أداء زميله في ضربة الجزاء في كرة اليد
- أن يعيد الطالب تنظيم خطواته أثناء الجري بين الحواجز بمعدل خمس خطوات بين كل حاجز في ضوء خبراته الطويلة وبنسبة إتقان 90% (سعادة، 2001)

سابعا – الإبداع Origination

ويركز هذا المستوى على إيجاد أنماط جديدة في الحركات تناسب مشكلة خاصة أو وصفا معينا وتؤكد نتاجات التعلم هنا على الإبداع المبني على المهارة المتطورة بدرجة عالية جدا فبعد القيام بأداء المهارة آليا ثم تطبيقها بدقة وسرعة وإتقان ،ثم الحكم على أداء غيره فإنه يكون قادرا في مرحلة متطورة أخرى على أن يبدع في القيام بمهارة أو أكثر عن طريق خبرته الطويلة والدقيقة فيها ومنه يمكن القول أن هذا المستوى يمثل قمة الأداء المهاري ،فمن خلاله يمارس المتعلم نوعا من الإبداع المهاري ليبتكر شيئا جديدا غير مألوف . (العطوي، 2010) ، ويشير ذلك إلى أن المتعلم أصبح يمتلك مهارة عالية وأصبح قادرا على الحكم على صحة الشيء الذي ابتكره أو النموذج الحركي الذي أوجده أو صنعه (جوارنه، 2015) ،كما أن للإبداع أهمية في استحداث أو إنتاج أعمال ذات تكوين متكامل ،فهو يعطي الفرصة للمتعلمين للتعبير عن قدراتهم الذاتية من خلال الانسجام والتوافق بين حركة أجزاء الجسم (عاشور و رحمان، 2017)

ومن أمثلة التربية البدنية والرياضية

- أن يبدع الطالب في القيام بحركة التفاف حول الفريق المضاد وإحراز هدف الفوز وببراعة تامة
- أن يؤلف الطالب جملة حركية على أجهزة الجمباز دون الاستعانة بأحد وبدقة تامة
- أن يخطط الطالب لعمليتي التسليم واستلام عصا التتابع مع زميله ،إذ ما اشترك في بطولة رسمية وبدقة تامة (سعادة، 2001).الجدول الموالي يضم أهم الأفعال السلوكية في هذا المجال

- **الجدول رقم (03) يوضح الأفعال السلوكية في المجال المهاري**

المستوى	الأفعال السلوكية
الادراك الحسي	أن يميز ، أن يربط ، أن يحدد ،أن يصلح ، أن يضبط أن يعزل ، أن يفحص ، أن يختار ، أن ينتقي
الميل (الاستعداد)	أن يباشر ،أن يبين ، أن يستجيب ، أن يتطوع ، أن ينفعل ، أن يظهر، أن يبدي ، أن يخطو، أن يشرح ، أن يبرهن ،أن يحرك
الاستجابة الموجهة	أن يجمع ، أن يفحص ، أن ينسق ، أن يصحح ، أن يقيس ، أن يخلط
الآلية	يبين ، يركب ، يثبت ، يقيس ، يعمل ، يفك ، يصنع ، يفحص بدقة
الاستجابة المعقدة	يبني، يجمع ، يربط ، يفك ، يصلح
التكيف	أن يتكيف ، أن يغير ، أن يعيد تنظيم ،أن ينفتح
الإبداع	يؤلف ، يجمع ، ينشئ ، يوجد شيئا ما ، يصمم ، يبدع ، يبتكر

إن تصنيف سيمبسون لهذا المجال ،يبدأ من المستويات السهلة ويتدرج في صعوبته للوصول إلى المستويات المعقدة ،فمن الإدراك والميل في أدنى مستويات هذا الهرم إلى الاستجابة الموجهة والآلية والاستجابة الظاهرية المعقدة في المستويات المتوسطة له ،إلى التكيف أو التعديل ومن ثم الأصالة أو الإبداع في أعلى مستويات المجال المهاري (سعادة، 2001)

إن ما ساعد على زيادة الاهتمام بالمجال المهاري دخول العديد من المقررات الدراسية التي تعتمد في أساسها على المهارات الحركية ومن اهم هذه المقررات ،التربية البدنية والرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية

1-9-2 الكفاءة العرضية (المستعرضة)

الكفاءات العرضية كفاءات مشتركة بين مختلف المواد التعليمية بمعنى أنه يمكن تفعيلها وتحقيقها في أية مادة تعليمية مع مراعاة خصوصياتها (سليمان، 2015) كما يعرفها البعض (البلجيكيون مثلا) على أنها "مواقف ومساعي ذهنية ومساعي منهجية مشتركة بين مختلف المواد نكسبها للمتعلم ليستخدمها خلال إعداد مختلف المعارف والمهارات ،ويهدف التحكم فيها إلى الاستقلالية المتزايدة لتعلم المتعلمين (وزارة التربية الوطنية ، 2010، ص 193)

وبعبارة أخرى هي مجموعة من المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد ،التي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف ،أو حسن الفعلّ ذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلم نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة فمثلا القراءة هي أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد اللغوية منها والعملية والاجتماعية وغيرها

يتم إدماج الكفاءات العرضية في المنهاج باعتبارها معرفة أدائية تمكن من تجنيد فعلي لمختلف الموارد (المعرفية ، المهارية والسلوكية) (سليمان، 2015، ص 45)

وتكون الكفاءات العرضية على مستوى المواد الدراسية ،وكذلك على مستوى الفريق التربوي ،إذ تمثل موضوع مشترك بين جميع المدرسين لكل المواد الدراسية (بن يحي و سحوان، 2019)

إن الاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية أو الأفقية يأتي في سياق ثلاثة تحولات أساسية في عملية التعلم هي :

- المرور من التعلم الذي يركز على المواد إلى يركز على المتعلم
- المرور من التعلم الذي يركز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد

ان الكفاءات العرضية باعتبارها الحجر الزاوية فهي تمكن الأفراد من فهم التغيرات المعقدة والمشاركة في الحياة الاجتماعية كفاعلين ووكلاء تغيير ومبدعين وليس مجرد مسافرين ،فهي تجعل من الفرد مستقلا بذاته ،مسيطرا على حياته بدلا من أن يكون تحت سيطرة قوى خارجية

وتنقسم إلى :

1-9-2-1 كفاءة عرضية ذات طابع فكري

هي مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009) ،كأن يتحكم التلميذ في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات واستعمالها في حل المشاكل المختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية ، فهي تظهر من خلال براعة المتعلم في تعامله مع المعارف والمعلومات وقدرته على الابتكار والاختراع .

ومن أمثلة عن ذلك :

- يلاحظ ويكتشف
- يبحث بنفسه عن المعلومات في الوثائق والمصادر المختلفة
- يجد حلولا لوضعيات مشكلة بما تتناسب مع سنه واهتماماته
- يتحقق من صحة وصدق النتائج ويصادق عليها

1-9-2-2 كفاءة عرضية ذات طابع منهجي

الكفاءات ذات الطابع المنهجي هدفها تنفيذ وتطبيق المعرفة في هدف ما، وهي تستدعي استعمال الاستراتجيات ،ويكتسب المتعلم تدريجيا هذه الكفاءة من خلال البحث عن أحسن الشروط لتنفيذ أو انجاز العمل واختيار الاستراتجيات المناسبة لتحقيق ذلك العمل (لورسي و زوقاي، 2015) وتتكون هذه الكفاءات من القدرات والمعارف الإجرائية وتهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حل وضعيات مشكلة ،وتكييف وإعداد إجراءات جديدة قصد حل وضعيات مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009)

ومن امثلة عن ذلك :

- يخطط لعمله وينظمه
- يرتب الوثائق وينظم المعلومات
- يعد خططا ملائمة لحل وضعيات مشكلة
- يحقق مشروعا فرديا ويشارك في مشروع جماعي (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016)

1-9-2-3 كفاءة عرضية ذات طابع تواصلية

الكفاءة ذات الطابع التواصلي تعني كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي والغير الشفهي (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009) فامتلاك الكفاءات ذات الطابع التواصلي للمتعلم بالدخول في علاقة مع الآخرين ومع المحيط الذي يعيش فيه ،كما تسمح هذه الكفاءات بالتعبير عن رسالة بلغة واضحة وتعتبر هذه الكفاءات أساس النجاح الدراسي والاجتماعي (لورسي و زوقاي، 2015 ، صفحة 191) ومن الامثلة عن ذلك :

- ينمي قدراته التعبيرية " مشافهة وكتابة "
- يستعمل مكتسباته في كافة أشكال التواصل
- يحسن تكييف قدراته التعبيرية مع متغيرات الوضعية التواصلية
- يستعمل تكنولوجيات الاعلام والاتصال(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016)

1-9-2-4 كفاءة عرضية ذات طابع شخصي واجتماعي :

هي مجموع الكفاءات الإدماجية التي بإمكانها أن تجند الموارد الشخصية والجماعية للفوج حول تحقيق مشروع . ونشير إلى أن هذه الكفاءات من مختلف الطبائع التي لم تفصل إلا على سبيل العرض ومنهجية التقديم فهي تتفاعل وتتكامل في النشاطات التي تستخدمها بدرجات مختلفة ،مع غالبية إحداها على الأخرى (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009)،وتتحرك كلما دعت الحاجة إليها ،فتلجأ إلى المعارف تستمد منها المعلومات وتنفذها ما هو مطلوب منها

ومن أمثلة عن ذلك :

- يعبر عن أفكاره ويتبادل الآراء محترما آداب الحوار
- يندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة
- يثق في نفسه ويثبت استقلاليته كفرد
- ينجز المهام التي التزم بأدائها
- يقيم عمله ذاتيا ويقبل التقويم من قبل أقرانه في الفوج
- يتحلى بروح الفضول والإطلاع والمبادرة والإبداع (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016)

1-10 صياغة الكفاءة

تصاغ الكفاءة في نص موجز ، يترجم التعلمات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلمين في نهاية مسار تعلم ما (طور، سنة ، فصل ، شهر، وحدة) ويتم التحكم في التعلمات باكتساب المعارف المطلوبة ومحتويات المواد الوجيهة ، كما يجب أن نحدد بدقة ما ننتظره من المتعلم ، حيث يتم تحديد نوع المهمة وظروف إنجازها وان تصاغ الكفاءة صياغة تقنية واضحة حيث تحمل المتعلم على تجنيد وتعبئة مجموعة من المكتسبات المدمجة وتوظيفها بطريقة قابلة للتقويم

إن قاعدة صياغة الكفاءة كما وردت في مناهج الإصلاح والوثائق المرافقة لها تشمل عناصر لابد من مراعاتها وهي موضحة كما يلي :

- مرتبطة بالغرض التكويني الفعال والنهائي للنشاط البيداغوجي الذي ينص عليه المنهاج
- تعبّر عن قدرة الفعل المستقل الفعال القابل للتحويل
- ترتكز على المعرفة المندمجة؛ المعرفة الفعلية، المعرفة الوجدانية.
- مرتبطة بمجال عملي خاص ومحددة بشروط واضحة قابلة للملاحظة والقياس وفق معايير
- مكيفة في مستوى تكويني معين
- موضحة من خلال مركباتها (ستر الرحمان، 2009)

1-11 شروط صياغة الكفاءة :صياغة الكفاءة يعني أن تصاغ بشكل غير قابل للتأويل ويشترط:

أ- تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم، ويتعلق الأمر بنوع المهمة المنتظر تأديتها في شكل إنتاج أو حلّ 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. (ستر الرحمان، 2009)

1-12 عناصر الكفاءة :

لقد أصبح مصطلح الكفاءة اليوم أكثر تداولا في مختلف الانظمة التربوية في العالم غي أن هذا المصطلح يصطدم في أحيان كثيرة ويتداخل مع عدة مفاهيم كما هو الأمر بالنسبة للمهارة ، الاستعداد الأداء أو الانجاز ، الهدف والقدرة

1-12-1 المهارة : تعرف على أنها جملة منظمة وشاملة لنواتج تعليمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية ومهنية) وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد

وتعرف الفتلاوي (2003) المهارة على أنها " ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت و الجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا

بحيث تعتبر المهارة مجموعة محصورة ضمن كفاءات معينة تنتج عن حالة من التعلم وهي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساسية التي تعتبر شرط ضمن المنهاج باعتبار هذه الأخيرة أداة للانتقال إلى المكتسبات كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي وبين كفاءات عامة يمكن تطبيقها في مشاكل عديدة والمهارات تتطلب مجموعة من الأنشطة تحدد في ثلاث مستويات هي :

- مهارات التقليد والمحاكاة وتنمى بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار
- مهارات الإتقان و الدقة وتنمى عن طريق التدريب
- مهارات التكيف و الابداع وتنمى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجهين كما أن المهارة تكون منصبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة لأنها صلة بما هو تطبيقي وعملي

1-12-2 الاستعداد : يعرف على أنه حالة يكون فيها الكائن جاهزا وقادرا على تعلم سلوك جديد ، وبمجرد وصول الكائن إلى مرحلة الاستعداد سوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار بحيث يعتبر الاستعداد قدرة كامنة أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من انجازه فيما بعد عندما يصبح بذلك عاملا النمو والنضج أو عامل التعلم أوعندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية والاستعداد كأداء كامن يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل ومن أهم الخصائص التي يتميز بها الاستعداد نذكر :

- وراثي في أصله دون إغفال أثر للاكتساب في تكوينه
- قد يكون عاما أو خاصا
- يظهر في سن المراهقة
- تتوزع بين الأفراد وفق التوزيع الطبيعي
- له أهمية في التوزيع

1-12-3 الأداء أو الانجاز: يشير مفهوم الأداء إلى ترجمة التعلم إلى سلوك مدعم بدافعية المتعلم بحيث يعبر عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم بحيث يعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي الملاحظ ، كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم

ويشترط في هذا الانجاز أن يكون واضحا ، كان يستعمل المعلم أفعالا تدل على العمل المطلوب بوضوح مثلا (لخص ، عبر ، حل .....) لكن المختصين في هذا المجال وعلى رأسهم "ميجر" يؤكد أن تحديد السلوك النهائي بواسطة الفعل الأقل غموضا لا يكفي فالنتيجة والأداء يجب أن تقترن بشرط آخر وهو ظروف الإنجاز

1-12-4 الهدف : يعرفه Mager على انه عبارة تصف مجموعة السلوكيات أو الأداء التي تصف قدرة التلميذ على إنجازه وعليه يتعين أن يكون الهدف أو الأهداف الموضوعة أو المحددة للمتعلم مناسبة لإمكانياته وميوله ونظرا لأن تحقيق أهداف التعلم

1-13 مركبات الكفاءة

1-13-1 المحتوى:وهو الأشياء التي يتناولها التعلم ، لأن فعل التعلم يخص هذه الأشياء بالضرورة وتصنف عموما محتويات التعلم في ثلاثة أنماط وهي :

أ- المعارف المحضة : وتعتبر بمثابة المركب الأساسي لبناء الكفاءة كون المعرفة (المحتويات والمضامين تشكل الإطار المرجعي للتعلم

ب- المعارف الفعلية : وهي القدرة على استعمال وتوظيف تلك المعارف المتحصل عليها في الوضعيات المناسبة

ت-المعارف السلوكية: وتتمثل في قدرة المتعلم على استعمال المكتسبات القبلية وحسن توظيفها قصد الوصول الى تجاوز العوائق والصعوبات وإيجاد الحل الأمثل للمشكل الذي يعارض الفرد وذلك بأيسر جهد وأقل زمن ممكن ،حينئذ يمكننا القول أن المتعلم يمتلك ما يسمى بالمعرفة السلوكية

1-13-2 القدرة : وهي كل ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه وقد تكون هذه الاستعدادات مكتسبة أو فطرية تمكنه من انجاز أي نشاط كان (فكريا ، بدنيا ، مهنيا أو اجتماعيا) (كمراوي، 2006)

1-13-3 الوضعية : هي مجموعة من الظروف تضع المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها وهو لا يمتلك كل الموارد اللازمة لذلك وبمعنى آخر فإن الوضعية تقترح تحديا معرفيا للمتعلم يوظف فيها كل قدراته ومعارفه لمعالجة الإشكال أو حل المشكل المطروح مجندا في ذلك موارد شخصية (معلومات التلميذ القبلية) وموارد الجماعة (معلومات أعضاء الفوج) ، موارد المدرس (وثائق ، تعليمات ، أسلوب عمل)

2- مفهوم المقاربة بالكفاءات

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تعقيدات متداخلة في الظواهر الاجتماعية والاقتصادية ومن ثم في اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة (حاجي، 2005، صفحة 11) ، او هي قدرة المعلم والمتعلم على حل الإشكاليات وما يعترضها في التعليم والتعلم لأي نشاط من الأنشطة مهما كانت طبيعتها ، مجندين معارفهم ومهارتهم السلوكية والوجدانية والإدراكية لإنجاز مهمة بطريقة ناجعة وفعالة (صوشة، 2011)

3- خصائص المقاربة بالكفاءات

إن نموذج التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكات ملموسة ،عن طريق جملة من التحولات البيداغوجية التي تعتبر ميزات خاصة وتتمثل في العناصر التالية :

- **تفريد التعليم** : أي جعل المتعلم يتمتع بالاستقلالية التامة في نشاطه ، وتشجيع مبادراته وآراءه وأفكاره ،مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وأن يأخذ كل متعلم دوره في النشاط والحركة وفي حدود قدراته

- **قياس الأداء** :تركز هذه المقاربة مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة ،بمعنى تقويم الأداء بدلا من تقويم المعارف النظرية المبعثرة ، وكذا التركيز على التقويم التكويني .

- **تحرير المعلم من القيود** : للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم ،وتنظيم النشاطات المختلفة ،وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية ،وبهذا يتمتع المتعلم بالاستقلالية في تحقيق الكفاءات المستهدفة وهذا يتطلب من المعلم أن يمتلك كفاءة عالية من المعارف العلمية و البيداغوجية .

- دمج المعلومات : يعتبر الإدماج أو الدمج من أهم مستجدات بيداغوجيا الكفاءات حيث يتم توجيه التعلم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج بمعنى توظيف جملة من الموارد قصد أداء نشاط محدد ومتكامل هذه الموارد هي مجموع المكتسبات القبلية المتمثلة في المعارف ،الخبرات السابقة ،القوانين والنظريات التي يوظفها المتعلم من أجل إشكالية معينة

- **تطوير الكفاءات المستعرضة** : وهي مكون مجموعة المعلومات المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بأكثر من مادة دراسية أو هي مركب لمجموعة من الكفاءات توظف في وضعيات متشابهة

أو مختلفة والهدف النهائي من تطوير الكفاءات المستعرضة هو القضاء على القطيعة بين مختلف المواد التعليمية

– **تحويل المعارف** :المقررات الدراسية التي تقدم في المدرسة تبقى دون فائدة وجامدة إذا اقتصر في معالجة مشكلات داخل المدرسة ،إن نجاعة المدرسة تقترن بمدى القدرة على استغلال المعارف والمكتسبات المدرسية في معالجة مشكلات حياتية في وضعيات مختلفة ،فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت في الذهن كمادة خام ،فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التطور الإستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات (هني، 2005، ص 65–66)

4– أهداف اختيار المقاربة بالكفاءات

يوحى لنا ضمنيا الحركة الانتقالية من التدريس بالأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات الذي يشكل تصورا جديدا للمنظومة التربوية ويدفعنا إلى الحديث عن الوضعية المشكلة التي تمثل إحدى مصطلحات التي انتشرت مع ظهور نظريات التربية الحديثة والقائمة على تحسين المستوى التعليمي ويقصد بها المجال الملائم الذي تمارس من خلاله الأنشطة والمهارات التعليمية المتصلة بكفاءة المتعلم ، بعيدا عن التقليد وبهذا يجد نفسه أمام وضعيات جديدة بحيث أنها :

- تتيح له فرصة تعبئة مكتسباته وتوظيفها في مجالات حياته التي تعتبر مركز اهتماماته
- تشكل تحديا بالنسبة للمتعلم ومحفزا على التعلم الذاتي
- تدفع بالمتعلم إلى البحث عن حلول مبتكرة للخروج من مشاكله التعليمية (كروم، 2011)

5– المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات

5–1 النظرية السلوكية

5–1–1 تعريف النظرية

هي مذهب في علم النفس ،يعتبر التعلم لا يخرج من كونه استنتاجات ملحوظة ،تظهر في السلوك الظاهري ،يصدر من المتعلم ويمكن ملاحظته(Lemaire, 2006, p. 119)

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه في تحليل عملية التعلم إلى أن التعلم لا يتم إلا عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلم ويرمز السلوكيين إلى المعادلة السلوكية (م إ) بمعنى (مثير ،استجابة) أي أن المثير يؤدي إلى استجابة (Mialaret, 2001, p. 78)

يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة ، ويتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وهي قوى الكف وقوى

الاستثارة اللتان تسيران مجموعة الاستجابات الشرطية ،ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد .

تدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته ولذا فإن أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم ،وإن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة (الياسري، 2017)

5-1-2أهم مبادئ النظرية السلوكية

يرى (أبوحطب و صادق، 1992) أن ما يمكن استخلاصه من هذه النظرية هو :

- التعلم ينتج من تجارب المتعلم وتغيرات استجاباته
- التعلم مرتبط بالنتائج
- التعلم يرتبط بالسلوك الاجرائي الذي نريد بناءه
- التعلم يبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك
- التعلم المقترن بالعقاب هو تعلم سلبي

5-2 النظبرية البنائية

5-2-1 تعريف بالنظرية

أصل كلمة البنائية أو البنية والتي هي مشتقة من الأصل اللاتيني Sturere بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما وتعرف أيضا على أنها " رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل ،قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه ،نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الآخرين " وتعبر البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها على أن المعرفة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة (Alloua, 1998, p. 36)

ويرى ابراهيم (2004) "أن المنظور البنائي المعرفي يرتكز على صنع المعنى للمواقف التعليمية ،وقدرة المتعلم على تذكر المعلومات السابقة لبناء سرح لمعرفة جديدة ،ولهذا نجد أن هذه النظرية هي كل متكامل"، ويقول جون بياجيه عن التعليم والبنائية "

ويشير سليم (2003) ان الفائدة الرئيسية لنظرية النمو العقلي في مجال التعليم هي اتاحة الفرصة أمام الطفل ليقوم بتعلم ذاتي ،اننا لا نستطيع تنمية ذكاء الطفل بالتكلم معه فقط ،ولا نستطيع أن تمارس التربية بشكل جيد دون أن نضع الطفل في موقف تعليمي،حيث يختبر بنفسه ويرى ما

يحصل ويستخدم الرموز ويضع الأسئلة ويفتش عن إجاباته الخاصة رابطا ما يجده هنا بما يحدث في مكان آخر.

5-2-2أهم مبادئ النظرية البنائية

يلخص ياسين (2006) أهم مبادئ النظرية البنائية فيما يلي :

- إن التعلم عملية نشطة داخلية في نفس المتعلم
- إن التعلم ينبع من التعاون الاجتماعي بين المتعلمين الصغار مثل الكبار

5-3 النظرية المعرفية

5-3-1 تعريف بالنظرية

ظهرت هذه النظرية كرد فعل على النظرية السلوكية التي اختزلت التعلم في المثير والاستجابة ،حيث يرى أصحابها أن العمليات العقلية التي يوظفها المتعلم هي التي تحدث التعلم وليس المثير والاستجابة ،ويرى الكثير من علماء النفس التربوي أن التعلم عبارة عن تغير نسبي في المعرفة أو المهارة أو السلوك نتيجة للممارسة أو الخبرة أو التدريب ،ومن المؤكد أن الوظيفة الأساسية للمدرسة مساعدة المتعلمين على التعلم بفعالية ،ويعود أساس هذه النظرية إلى علم النفس المعرفي من روادها "تشمسكي" و "تاريف" ،وانطلقوا من السيرورات الذهنية التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله عند المتعلم (شحاته، 2001، ص 90)

فهي ترتكز على الذاكرة أو على إعادة شيء سبق تعلمه ،والأهداف التي تفترض إنجاز عملية ما ،تتطلب من الفرد أن يحدد المشكلة الأساسية ،ثم يستعين بأفكار ويربطها بأفكار أو طرائق منهجية سبق تعلمها ،يرمي الهدف العقلي إلى جعل المتعلم قادرا على إنجاز عملية عقلية ما ،على اعتبار أن لهذه العملية مكونات ثلاثة هي (العملية العقلية – الموضوع الذي يمارس عليه النشاط – نتائج النشاط) (إزريل، 2002، ص 62)

5-3-2 أهم مبادئ النظرية المعرفية

تقوم هذه النظرية على الاهتمام بالعمليات المعرفية الداخلية كالانتباه ، الفهم ، الذاكرة ، الاستقبال ، ومعالجة وتجهيز المعلومات ،كما أنه يهتم أيضا بالعمليات العقلية المعرفية والبنية المعرفية وخصائصها من حيث التمايز والتنظيم والترابط والتكامل والكم والكيف والثبات النسبي ،كما أنه يهتم بالاستراتجيات المعرفية باعتبارها ترتبط إلى حد كبير بالبنية المعرفية من ناحية أخرى والتي من خلالها يحدث ما يلي :

- الانتباه الانتقائي للمعلومات التي تستقبل
- التفسير الانتقائي للمعلومات التي تستقبل
- اعمال التفكير وإعادة صياغة المعلومة وبناء تراكيب معرفية جديدة
- تخزين هذه التراكيب في الذاكرة والاحتفاظ بها لحين الحاجة اليها
- استرجاع أو استعادة المعلومات السابق تخزينها بما يتلاءم مع طبيعة الموقف أو الاستثارة (الزيات، 1996، ص 165)

6- طرائق التدريس بالمقاربة بالكفاءات

جاءت المقاربة بالكفاءات كخيار يمكن المتعلم من ان يكون قطبا أساسيا داخل العملية التعليمية ،وأسلوبا يتجاوز من خلاله أخطاء المقاربات الاخرى التي لم تسمح له باكتساب الميكانيزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات التي تصادفه أثناء مساره البيداغوجي أو المهني ، وهذا يعني أنها تفتح المجال واسعا للمتعلم حتى يتعلم بنفسه ويعارك الحياة التعليمية بقدراته الخاصة ولا ينتظر من المعلم إلا الدعم والتوجيه في حالة العجز أو الخطأ الذي لا يرجى تداركه وحتى يتحقق هذا جاءت هذه المقاربة بطرق تدريس تختلف عن بقية المقاربات

6-1 طريقة التدريس بالمشروع : تجسد طريقة التدريس بالمشروع مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرفة الدرس وخارجها حتى يتمكن المتعلم من ربط الجانب النظري بالتطبيقي مما يساهم في تنمية قدراته العقلية والشخصية والاجتماعية ، يعمل هذا الأسلوب في التدريس على تشجيع المتعلم على التقصي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن الحلول للقضايا المطروحة ، كما يساعد على إظهار الكفاءات الذهنية حتى تتوسع مداركه ودائرة معارفه وطريقة التعلم بالمشاريع

- تعطي المتعلم الإحساس بالتملك ،كونها تنطلق من الأسئلة المحورية التي يطرحها على نفسه وهي ذات علاقة بالأهداف المحددة في المنهاج
- تخلق عند المتعلم الإحساس بالتحدي ، من أجل إخراج مشروعه من مرحلة التصور الذهني إلى مرحلة التنفيذ وهو أمر يتطلب كفاءات مثل كفاءة التصور والتخيل والتحليل والتركيب والبحث والتنقيب ولن يأتي هذا إلا بالتواصل وإقامة العلاقات التربوية داخل وخارج المدرسة مما يمنحه فرصة التعرف الواعي والحقيقي للمجال السوسيو ثقافي المحلي والعالمي

- تمنحه الإحساس بالمسؤولية للعب الدور المحوري في العملية التعليمية / التعلمية بما يتناسب ومستواه المعرفي العلمي ويدفعه إلى مراقبة مساره التعليمي مراقبة دقيقة ، فيتوقف وقفة نقدية بناءة عند كل مرحلة مما يعزز الإحساس لديه بالتسيير المحكم لهذا المسار (حاجي، 2005)

2-6 طريقة حل المشكلات : لقد أثبتت طريقة حل المشكلات فوائدها ونجاعتها في العملية التعليمية/ التعلمية بالنسبة للمعلمين والمتعلمين. وترجع هذه الطريقة كطريقة في التدريس إلى أعمال "**جون ديوي**"**John Dewey** ، الذي نادى في بداية القرن العشرين بأن التعلم الجيد يقتضي المشاركة الفاعلة والناشطة للمتعلم، حيث اقترح مقاربة بيداغوجية تكون فيها المشكلات التي تواجه المتعلم في واقعه المعاش ،كنقطة انطلاق لتحقيق التعلّمات مع تركيزه على التعلم الذاتي، ولقد أثبتت الدراسات التجريبية على أن أسلوب حل المشكلات ساعد كثيرا المتعلمين على بلوغ نتائج أحسن على مستوى الكفاءات المهنية ،بسبب العصامية التي يتخذونها كسبيل للتعلم الراهن وبلوغ المعرفة (واعلي، 2013) ولقد شاع استخدام مصطلح "حل المشكلات" بصفته طريقة من طرق التدريس التي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الفكرية أو الأدائية لدى المتعلم وتوفر له البيئة المناسبة لتوظيف المعارف والقدرات والمبادئ التي اكتسبها في حل المشكلات ذات علاقة بالبيئة أو المجتمع أو الحياة العملية، ويمكن تعريف هذه الطريقة كما يلي:" هي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة (حثروبي، 2002)

وحسب فريد حاجي (2005) فهي:" طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتعد آلية لبناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم حيث تفسح له المجال للتفكير" (حاجي، 2005) وبمعنى آخر فإن أسلوب حل المشكلات، يسعى إلى وضع المتعلم أما وضعية معقدة (مشكل) ،يتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية ،واستثمارها بأسلوب يساعده على إيجاد حل للمشكلة المطروحة (هني، 2005)

ويمكن أن نميز بين نوعين من حل المشكلات هما :

أ. **أسلوب حل المشكلات بالاستكشاف** والتي يكون فيها التلاميذ في وضعية اكتشاف وإنجاز للتجارب في مجال المادة المعنية. كما يعتمد هذا الأسلوب على مبدأ مفاده أن التلاميذ يستوعبون بشكل أمثل، إذا قاموا هم بالتجارب.

ب. **أسلوب حل المشكلات بالمحاكاة :** نضع فيها المتعلم في وضعية شبيهة بما سيواجهه مستقبلا (أو تحاكي وضعية واقعية)، وعلى المدرس أن ينتقي بعناية فائقة الوسائل والوثائق التي سيقدمها للتلاميذ. (دندش و الأمين، 2002، ص 195)

كما تستند طريقة حل المشكلات إلى أسس ومبررات تربوية يمكن إدراجها في النقاط التالية :

- أن تتماشى طريقة حل المشكلات مع طبيعة عملية تعلم المتعلمين التي تقتضي أن يوجد لدى التلميذ هدف أو غرض ،يسعى لتحقيقه
- تتفق طريقة حل المشكلات وتتشابه مع مواقف البحث العلمي ،وبالتالي فهي تنمي روح التقصي ،والبحث العلمي لدى التلاميذ
- جمع طريقة حل المشكلات في إطار واحد بين شقي العلم بمادته وطريقته ،فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة ،وسيلة للتفكير العلمي ،ونتيجة له في الوقت نفسه

تتضمن طريقة حل المشكلات اعتماد الفرد على نشاطه الذاتي لتقديم حلول المشكلات العلمية المطروحة.

- ويجمع معظم المربين على أن طريقة حل المشكلات هي من أكثر الطرق فعالية في مجال العملية التعليمية/التعلّمية، سواء ما تعلق منها بالنشاط الفردي في التعلم أو بالنشاط الجماعي، ويعتبر حاليا تدريس مختلف الموضوعات الدراسية عن طريق حل المشكلات هدفا تربويا في ذاته في جميع مراحل التعليم

ولاستخدام هذه الطريقة تتبع الخطوات التالية :

- يوجه المعلم التلاميذ إلى تحديد أبعاد المشكلة ،ومعرفة المعلومات المتاحة لهم.
- يوجه المعلم تلاميذه لتكوين علاقات بين هذه المعلومات وخبراتهم السابقة.
- يشجع المعلم تلاميذه لجمع المعلومات اللازمة لحل المشكلة ،واستدعاء خبراتهم السابقة.
- يساعد المعلم تلاميذه لرسم خطة لحل المشكلة ،وتنفيذها إلى أن يتوصلوا إلى الحل وبدائله.
- يقيم التلاميذ الحل وبدائله بمساعدة المعلم. (زكريا و عباد، 2006)

6-3 طريقة التعلم التعاوني : لقد أخذ الاهتمام بالتعلم التعاوني يزداد استخدامه في المدارس بحيث أصبح التلميذ فيه محورا للعملية التعليمية/التعلمية ،مما يزيد من تفعيل دور المتعلم في هذه الطريقة التي تبرز دوره على أنه الأساسي في فعاليات هذا التعلم والذي يرتب التلاميذ في مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين في جو مريح خال من القلق

والتوتر (دندش و الأمين، 2002) ،وهو التعلم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم ،ينجزون عملا ما بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم ،ومن أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين التلاميذ ،فينمي القدرة على التعاون في حل المشكلات ،ويحارب العزلة والانطواء والتموقع حول الذات (هني، 2005، ص 159)

فمن خلال هذا التعريف ،يتضح أن التعلم التعاوني هو طريقة بيداغوجية ترتكز على التفاعل داخل الصف من خلال تفعيل العمل الجماعي بين المجموعات.

أما دوي " Dewy " فيرى بأنه: "عملية نشطة وحيوية ،وتقوم في الأساس على دعم رغبة التلاميذ للإطلاع الحقيقي على العالم الذي يحيط بهم ،بحيث يكون هذا التعلم متمركزا حول المتعلم ومستجيبا لمدى التطور في اهتماماته وأنشطته الاجتماعية" (سعادة، 2008، ص 37)

وعرفه ريان (1999) بأنه :" الاستراتيجية التي يتعلم من خلالها المتعلمين من بعضهم ضمن مجموعات صغيرة العدد غير متجانسة ،بحيث يعملوا على تعلم المفاهيم والمهارات والتعميميات من خلال التفاعل والتعاون المتبادل ،بحيث يحصل كل متعلم على المساعدة من زميله ،ويكون لكل فرد دور معين ،بينما يقتصر دور المعلم على المراقبة والإشراف والتوجيه والتعزيز لأداء المجموعات المختلفة ،مع تقديم التغذية الراجعة عند الضرورة ،كما يكون التنافس ما بين المجموعات وليس ما بين المتعلمين ضمن المجموعة الواحدة " (سعادة، 2008، ص 73)

ويمكن أن تهدف طريقة التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التالية :

– تحسين تقدير المتعلم لذاته، وذلك من خلال إدراكه أن لكل فرد ما يميزه من ملامح القوة، التي يمكنه الاستفادة منها في موقف التعلم التعاوني

– تزداد دافعية الطالب المتعلم الداخلية نتيجة لزيادة فهمه للمحتوى.

– تحسن العلاقات داخل وخارج نطاق حجرة الدراسة نتيجة لتعاون المتعلمين مع بعضهم البعض

– تحسين الأداء الفردي لكل تلميذ نتيجة لتعلمهم سويا بشكل متفاوت.

– يؤدي هذا النوع من التعلم إلى تقليل إعادة أو تكرار التدريس بواسطة المعلم، حيث يلجأ أعضاء المجموعة إلى بعضهم البعض. (زيتون و حسن، 2003، ص 224)

وفي الأخير يمكن القول بأنّه على الرغم من ايجابيات وفعاليات كل من طريقة بيداغوجية المشروع وطريقة حل المشكلات وطريقة التعلم التعاوني في الموقف التعلمي/ التعليمي والمستمدة من أفكار

الفيلسوف والمفكر التربوي " **جون ديوي** " ،الذي جعل المدرسة هي طريق المتعلم إلى الحياة ،وهي المؤسسة التي تعده لمجابهة المشكلات في المستقبل ،إلا أن تطبيق هذه الطرائق في عملية التدريس وحدها غير كاف ،إذ أن نجاحها مرهون بتطبيق طرائق وأساليب تعلم حديثة أخرى إلى جانبها ،وهذا من شأنه رفع الفعالية التربوية .

الخلاصة :

في ظل الإصلاحات التربوية التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية كغيرها من الأنظمة التربوية العالمية ، وذلك بتبني المقاربة بالكفاءات كإستراتيجية جديدة للتدريس، وإعداد جيل له كفاءات تساعده على حل المشكلات المركبة التي تصادفه في الحياة ،لذلك يطلب من المعلم في مجال مهنته أن يكون متحكما وملما في الكفاءات التي هو مطالب بإكسابها للمتعلم ومن بينها طرائق وأساليب التدريس الحديثة والتنويع فيها،التي تساعده في تحقيق هذه الكفاءات وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة ،لأن مسألة ربح رهان المنافسة داخل عالم أصبح يحتكم لمفهومي النجاعة والجودة في المنتوج ،لا يمكن أن يتحقق إلاّ بتربية تؤهل المتعلمين ليكونوا قادرين على الإبداع ،وعلى الاستثمار في العنصر البشري

الفصل الثالث :الإصلاح التربوي الجديد والجيل الثاني

تمهيد

1- مفهوم الإصلاح

1-1 تعريف الاصلاح لغتا

1-2 تعريف الاصلاح اصطلاحا

2- الاصلاح التربوي : نشأة حديثة

3- مفهوم الاصلاح التربوي

4- الاصلاحات التربوية الجزائرية

5- مراحل الاصلاح التربوي وفق المقاربة بالكفاءات

5-1 المرحلة الأولى : إصلاح المنظومة التربوية 2003 – 2015 (الجيل الأول)

5-2 المرحلة الثانية : تعديلات الجيل الثاني بداية من 2016

6- دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية

7- إستراتيجية الوصاية في تطبيق الإصلاحات

8- أهم القررات والنصوص الرسمية التي رافقت مناهج الإصلاح في المناهج الجديدة

8-1 القانون رقم 08-04 المؤرخ في15 محرم 1429 هـ الموافق لـ 23 جانفي 2008 م المتضمن القانون التوجيهي للتربية

8-2 الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج مارس 2009 م

8-3 المرجعية العامة لكتابة المناهج مارس 2009 م

8-4 الدليل المنهجي لكتابة المناهج مارس 2009 م

8-5 منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد مارس – أفريل 2015 م

8-6 الوثيقة المرافقة مارس – أفريل 2015 م

9- المنهاج الجديد (الجيل الثاني)

9-1 أهداف مناهج الجيل الثاني

9-2 مميزات الجيل الثاني من المناهج

9-3 المبادئ المؤسسة لمنهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (الجيل الثاني)

9-4 بعض المفاهيم المهيكلة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد(الجيل الثاني)

9-5 الوضعيات التعلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد(الجيل الثاني)

9-6 التقويم ودوره في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد

9-7 أدوات التقويم

10- مقارنة بين منهاج الجيل الأول و الجيل الثاني

11- النقد الموجه لمنهاج الثاني

الخلاصة

تمهيد

عرفت البلاد إصلاحات شتى و في كافة المجالات كان لابد أن يشمل هذا الإصلاح الجانب التربوي وقد شرعت الاصلاحات التربوية على مستوى الإدارة المركزية بداية سنة 1998 ومنذ ذلك الحين واللجان التربوية تحاول الوصول إلى إصلاح شامل لكل مركبات المنهاج بداية في اعتمادها مقاربة جديدة سميت بالمقاربة بالكفاءات كحل مناسب لما تعانيه المنظومة التربوية من تدني في المستوى و لمواكبة مختلف التطورات التي يشهدها العالم ، وأصبح من الضروري تكوين كفاءات بدل من المعارف الغير الضرورية التي أصبحت تعيق تقدم المتعلمين والاهتمام بالجودة بدل الكم ، ولم تكتفي هنا بل شملتها إصلاحات سميت بالجيل الثاني وهي امتداد للإصلاحات الجيل الاول باعتمادها على نفس المقاربة أي المقاربة بالكفاءات

من هنا يمكن أن نتساءل عن الجديد وفحوى هذه الإصلاحات التي سميت بالجيل الثاني وعن خصائصها وعن دور كل من المعلم والمتعلم فيها وهل تم تهيئة الأرضية الصالحة لهذه المقاربة الجديدة

1- مفهوم الإصلاح

كلمة الإصلاح كلمة تتسع لكثير من المعاني والدلالات وتتضمن عددا من المقاصد والغايات وتستوجب جملة من الاجراءات

1-1 تعريف الاصلاح لغتا

الإصلاح من الفعل صلح ،أي أتى بما هو صالح ،نقول أصلح الشيء أي أزال فساده ، ونقول أصلح إليه أي أحسن (جبران، 2001، ص 131)

1-3 تعريف الاصلاح اصطلاحا :

الاصلاح تصحيح الأخطاء والمفاسد وإزالة الاختلال ومعالجة الظواهر السلبية ،إن كانت هناك أمور تحتاج إلى ذلك ،

2- الإصلاح التربوي :نشأة حديثة

إن الإصلاح التربوي ظاهرة حديثة النشأة قد لا يزيد عمرها حتى في معظم الدول المتقدمة عن قرن ونصف القرن ولا يزال يعالج الإصلاح عند كثيرين من سياسيين وإداريين وغيرهم كإجراءات تنظيمية أو منهجيات فنية قد يغطيها مصطلح الإستراتيجية ولما يصل بعد إلى مستوى العلم في مجاله النوعي بحقائقه المعرفية ودراساته البحثية على نحو ما نادى به بعضهم منذ نصف القرن

وسر هذه الغيبة الطويلة للإصلاح في تاريخ العلم ، يرجع إلى غيبة التعليم كنظام وكمهنة (عمار، 1992، ص10)

أما العامل الأول فالتعليم لم يكن نظاما عاما ترعاه الدولة وتحدد له أهدافا وسياسة وأدوار إلا في أوائل القرن التاسع عشر في دول أوروبا المسيحية وفي صدارتها نظاما في التعليم الفرنسي الذي أقامه نابليون ، أما في الدولة الإسلامية لم تأخذ الحكومة في عهدتها سوى الدفاع والأمن والقضاء وجباية المال وتركت الخدمات من صحة وإسكان وتعليم وثقافة وإعلام وترفيه للناس واهتماماتهم الخاصة ، ولهذا لم تشهد المدارس حركة تطور تاريخي يغير للأحسن من طبيعة تعليمها في أبنيتها ومواردها وأساليب تعليمها وهيئة معلميها ونظم إدارتها (عمار، 1993، ص ص 181-185) .

وما يقال عن المدارس يقال عن الكتاتيب التي ربما خلت من أهم مقوماتها المؤسسية حتى عرف بعضهم الكتاب "بأنه مجرد تجمع أطفال في صحبة معلم" في أي مكان وفي أي وضع ، وعن العامل الثاني ،فالتعليم كان يعد من جملة الصنائع بلغة ابن خلدون ويشتغل به يأنس في نفسه القدرة والرغبة ،أو يكون مدفوعا بحكم الحاجة أو العوز، ولهذا فقد اشتغلت بالتعليم عناصر لم يكن لها علم أو معرفة بالذات في عصور التخلف ،إذ كانت تشترى الوظائف أو تدخل في مزادات لمن يدفع بصرف النظر عن حقيقة كفاءته وصلاحيته للعمل . (قمبر، 2004، ص 8)

أما الاصلاح التربوي في الجزائر ليس وليد اليوم بل هو قديم جديد ،قديم مع مدرسة الأمس ،وجديد مع مدرسة اليوم ،لقد برز هذا الاهتمام منذ بداية الاستقلال في شكل نوايا وأمنيات ،مع عودة المدرسة إلى السيادة الوطنية ، وقد وجد هذا الاهتمام التربوي سنده في الاهتمام السياسي الذي أبرزته وثائق المؤتمر الأول لجبهة التحرير الوطني عام 1964م فقد ألحت لوائح هذا المؤتمر على المراجعة الثورية للبرامج الموروثة عن العهد الاستعماري ،كما ألحت على قضايا أخرى تتعلق خاصة بضرورة الإسراع بتعميم التعليم ،وإقامة نظام دائم لمحو الأمية بالإضافة إلى الدعوة إلى إنشاء لجنة وطنية مكلفة بإعداد برنامج تعريب يرمي إلى صيانة وتنمية قيمنا الثقافية والروحية . (فضيل، 2013 ، ص 72)

3- مفهوم الاصلاح التربوي

يعرف الاصلاح التربوي على أنه جهود تبذل بغرض إحداث تغيرات جذرية وجوهرية في السياسات التربوية تشمل أكثر من جانب في العملية التربوية وغالبا ما تتجاوز نتائجه النظام التعليمي وتخطط الاصلاحات على المستوى المركزي (البيلاوي، 1988)

4- الإصلاحات التربوية الجزائرية

أصبح الاهتمام بالعملية التعليمية في الوطن العربي من اهتمام العديد من المصححين في النشاطات التعليمية المدرسية بشتى أنواعها والتطور الذهني والفكري لدى المتعلمين .والنهضة الجماعية لدى المتمدرسين في العمل الجماعي المشكل من قبل المدرس داخل الأقسام مما أدى إلى ظهور نوع من التواصل الفكري و الاتصال المعلوماتي بين المتعلمين وتعدى ذلك إلى المناهج التعليمية الجديدة (كروم ،2011)

والجزائر كغيرها من دول العالم تبنت بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وبادرات إلى إجراء مجموعة من الإصلاحات والتعديلات بهدف مواجهة التحديات المطروحة للرفع من جودة التعليم وتحسين مردودية المعلم والمتعلم هذا داخليا ،أما خارجيا يتمثل في تحدي العولمة الإقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية متلائمة مع متطلبات حركية المهنة بالإضافة إلى تحدي المعلوماتية أي اللجوء إلى تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي وتعلم استعمالها في مختلف قطاعات الحياة (دحو، 2018)

5- مراحل الاصلاح التربوي وفق المقاربة بالكفاءات

5-1 المرحلة الأولى : إصلاح المنظومة التربوية 2003 – 2015 (الجيل الأول)

خلال هذه المرحلة الحاسمة في تاريخ المنظومة التربوية الجزائرية ، أقرت إصلاحات جديدة بأمر من رئيس الجمهورية السابق عبد العزيز بوتفليقة في حفل رسمي بقصر الأمم بنادي الصنوبر بتاريخ 13-05-2000 وبحضور العديد الشخصيات الهامة في الدولة ،حيث تطرق الرئيس في خطابه على أهمية الإصلاح التربوي وضرورته ،والتحديات التي تواجه المنظومة التربوية ،حيث تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بمرسوم رئاسي 101- 2000 المؤرخ في 09-05-200 وتم تحديد مهام وصلاحيات مهام اللجنة في مادته الثانية " تكلف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة ، قصد إعداد تشخيص مؤهل

وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة للمنظومة التربوية والتكوين المهني والتعليم العالي ودراسة وإصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم "

أما المرسوم الرئاسي 102-2000 المؤرخ في 09-05-2000 يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والبالغ عددهم 157 غضوا ويترأسهم السيد بن " زاغو" فالإصلاحات هذه جاءت لضرورة تحسين كل مستويات التعليم بما في ذلك الأهداف والمواد الدراسية وطرق التدريس والمناهج الدراسية ووسائل التعليم والتكوين

خلال السنة الدراسية 2004/2003 شرع في تطبيق هذا الإصلاح التربوي البيداغوجي في السنتين الأولى ابتدائي والأولى متوسط باعتماد مناهج جديدة وتم تبني مقاربة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات حيث تم التخلي عن هيكلة التعليم الأساسي (6 سنوات في الابتدائي و3 سنوات في المتوسط) وأصبحت 5 سنوات في الابتدائي و4 سنوات في المتوسط

وفي سنة 2005/2004 تواصلت العملية الاصلاحية مست الثانية ابتدائي والثانية متوسط ،أما خلال السنة 2006/2005 شملت السنة الثالثة ابتدائي والسنة الثالثة متوسط ، كما شرع في اصلاح التعليم الثانوي ابتداءا من السنة الدراسية 2006/2005 حيث مس السنة الأولى ثانوي

ولتنفيذ هذه الاصلاحات تم إنشاء العديد من الأجهزة الاستشارية والتي يتمثل دورها في تسيير وتطبيق ومتابعة عملية التنفيذ بعد انتهائها وتعمل هذه المؤسسات تعزيزا لعمل الهيئات الوطنية الأخرى تحت وصاية التربية الوطنية وأهمها :

أ- **المجلس الوطني للتربية والتكوين:**

لقد أنشئ بمقتضى مرسوم رئاسي رقم 03-407 المؤرخ في 2003/11/05 ، يشكل المجلس الوطني للتربية والتكوين الجهاز المناسب للتشاور والتنسيق ويضم ممثلي مستخدمي مختلف قطاعات المنظومة الوطنية للتعليم والشركاء الاجتماعيين وقطاعات النشاط الوطني المعنية ويعني المجلس الوطني للتربية والتكوين بدراسة كل مسألة تتعلق بالتربية والتكوين وفي كل جوانبها ومناقشة كل القضايا المتعلقة بأنشطة المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها ، كما يعمل على ضمان الانسجام الشامل للمنظومة التربوية وتحسين مردودها مع توفير كل الشروط لضمان التشاور والمشاورة مع القطاعات المعنية بالإضافة إلى اقتراح التوجيهات التي من شأنها أن تضمن التنمية الشاملة والمندمجة لمنظومة التربية والتكوين وفق المقاييس العلمية والبيداغوجية المعمول بها عالميا و لقيم الهوية والثقافة الوطنية ، مع دراسة كل المشاريع التي تبادر بها القطاعات المكلفة

بالتربية والتكوين ويبدي رأيه فيها ، ومتابعة تطور نظم التربية والتكوين على الصعيد الدولي ويعمل من أجل استفادة المنظومة التربوية منها (وزارة التربية، 2003، ص 11)

ب- **المرصد الوطني للتربية والتكوين:**

لقد أنشئ بمقتضى مرسوم رئاسي رقم03-406 المؤرخ في 2003/11/05 حيث يقوم المرصد الوطني للتربية والتكوين في إطار إنجاز ومتابعة السياسة الوطنية للتربية والتكوين وبرنامج تطوير قطاعات التربية الوطنية والتكوين ، بوضع ترتيبات تمكن من تقويم منتظم لنوعية التربية والتكوين ومستوى تحصيل المتعلمين ومتابعة أداءات التأطير والمعلمين ، مع انجاز دراسات وتحليل مكونات المنظومة التربية بهدف رفع فعالية برامج وعمليات التعديل وتسمح بالتجنيد العقلاني للموارد والوسائل الضرورية ، ومن اجل الوصول الى تقويم شامل لمنظومة التربية والتكوين في مختلف تركيباتها وحول أداءاتها بالمقارنة مع المعايير الدولية ، وتحدد تشكيلة المرصد الوطني للتربية والتكوين وكيفية تنظيمه وسيره عن طريق التنظيم (وزارة التربية، 2003، ص 6)

5-2 المرحلة الثانية : تعديلات الجيل الثاني بداية من 2016

لدواعي كثيرة تم إدخال تعديلات جديدة على المناهج والمواقيت والديداكتيك الخاصة بمناهج الإصلاح ،سميت بمناهج الجيل الثاني لتعوض مناهج الجيل الأول ومكملة لنقائص هذه الأخيرة ، ليبدأ معها التخطيط لإصلاحات الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات ،مما أدى إلى جدل واسع بين المهتمين بالتربية من بين أبنائها وغيرهم ،بين رافض لها ،ومبرر لضرورتها وقد شرع في تنفيذ ذلك في الموسم الدراسي 2017/2016 حيث نصبت السنتين الأولى والثانية في الابتدائي ،والسنة الأولى في المتوسط ،ثم السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي و الثانية والثالثة متوسط 2018/2017 لتنتهي هذه العملية 2019/2018 (بلماموني، 2018) والتي ينتظر منها تحقيق النوعية في تحسين الاداء التربوي للمعلم من جهة ، و من جهة أخرى نقل المتعلم من مجرد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى ممارس ومفكر ومبدع من خلال خلق بيئة تعلمية صحيحة تسمح بالتفاعل الإيجابي بين المتعلم والمعلم (وزارة التربية، 2016)

لقد بنيت مناهج الجيل الثاني بوجه خاص على ثلاثة نصوص أساسية: الدستور المعدل في نوفمبر 2008 ، والقانون التوجيهي للتربية الصادر في 23 يناير 2008 والذي أسس المدرسة الجزائرية ومبادئ التربية الوطنية ،وكيفية تنظيم التمدرس، والمرجعية للمناهج والتي تضع الإطار المفاهيمي

للمنهاج العام ، بالإضافة إلى تحديد محاور تصميم هذه المناهج بناءا على الدليل المنهجي لإعداد المناهج (وزارة التربية، 2016)

6- دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية

من المسلم به عالميا أن المناهج المدرسية ككل المناهج التكوينية ليست جامدة ، بل يجب أن تخضع دوريا إلى التقويم قصد الإصلاح والتعديل وذلك :

- للضبط و التصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج
- للتحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا وذلك قصد إدراج معارف جديد أو مواد جديدة
- التزايد الدائم للمعارف والتطور التكنولوجي المتسارع
- بروز حاجات جديدة في المجتمع وتطلعات جديدة في مجال التربية
- إصرار المجتمع على النوعية وجودة المناهج التربوية
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي الذي أصبح من الصعب تجاوزه (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009 ، ص 2)

إن من اهم العوامل والمبررات الداعية إلى إعادة النظر في المناهج الحالية في الجزائر هي:

- تصميم المنهاج السابقة في غياب الإطار المرجعي حيث تم صدور كل من القانون التوجيهي للتربية 08-04 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي 2009 والدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009 إلا بعد المباشرة في الإصلاحات
- نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل ، حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفتقد الانسجام والتماسك فيما بينها
- مصادقة الجزائر في 2015 على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة
- الأخذ بمفهوم التربية المستمرة والمتجددة
- تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من 2003 حتى 2005 والواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج (2013) والتي كان من أهم توصياتها :
  - المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى
  - وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ

- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي
- صعوبة إنجاز بعض النشاطات
- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة
- التوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2015، ص 6)

هذا بالنسبة للأسباب المعلنة ، أما بالنسبة للأسباب الكامنة وراء تغيير تغيير المناهج فلها علاقة بالإملاءات الخارجية وبالمنظمات العالمية، و التي تريد الهيمنة الكاملة على العربي والإسلامي تحت ظل العولمة ، بإختراق المنظومة التعليمية لتلك البلدان باسم تطوير وتغيير المناهج التربوية ، والتي تتزامن مع مخططهم العالمي الجديد الرامي الاستحواذ على مناطق الثروة والحضارة والرأسمال الرمزي للشعوب وتأتي على رأس هاته المنظمات الأمريكية للتنمية الدولية التي لها دور كبيرا في تغيير المناهج الداعية للأفكار الأصولية الإسلامية ، بالإضافة إلى إبرازها لدور الحضارة الغربية في التقدم الانساني (بوحفص، 2017، ص 24)

7- إستراتيجية الوصاية في تطبيق الإصلاحات

لمواكبة هذه الإصلاحات كانت إستراتيجية الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني مرتكزة على:

- استغلال الرصيد التاريخي لعدة تجارب دولية في إصلاح المنظومات التربوية

- اعتماد برنامج تكويني طويل المدى لصالح مؤطري العمليات التربوية حول المناهج والنظريات التربوية الجديدة ،مع رصد العراقيل التي تواجهها في الواقع الميداني ،تشرف على تكوينهم اللجنة الوطنية للمناهج التربوية ومجموعاتها المتخصصة كما وضعت ذات اللجنة منذ بداية سنة 2015 مخططا وطنيا للتكوين في ثلاث مراحل موجها للمفتشين المكلفين بتبليغ هذه المضامين التكوينية على مستوى الولايات ، والذي يهدف إلى استفادة كل المدرسين والإداريين المعنيين بمقاصد التحوير البيداغوجي للتكوين قبل الدخول المدرسي 2017/2016 ،على أن تمنح الأولوية لمدرسي الطور الأول الابتدائي (السنة الأولى والسنة الثانية) وكذا الطور الأول المتوسط (السنة الأولى) ورؤساء المؤسسات الابتدائية والمتوسطة

- بلوغ 36 أسبوعا من التدريس بدلا من 32 أسبوعا خصصت منها أربعة للتقويم التحصيلي

- الاستناد إلى المرجعيات التي بني عليها المنهاج ، أولها القانون التوجيهي للتربية الذي صدر في جانفي 2008 م وهو مشتق من الدستور والمرجعية الثانية هيي المرجع العام لبناء المناهج والمحدد

للضوابط العامة ،أما المرجعية الثالثة فهي الدليل المنهجي لبناء المناهج (بوحفص، 2017، ص 26)

8- أهم القرارات والنصوص الرسمية التي رافقت مناهج الإصلاح في المناهج الجديدة

8-1 القانون رقم 08-04 المؤرخ في15 محرم 1429 هـ الموافق لـ 23 جانفي 2008 م المتضمن القانون التوجيهي للتربية

يأتي القانون التوجيهي للتربية الوطنية لترسيخ المسعى الشامل لإصلاح المنظومة التربوية الذي شرعت فيه الدولة ، ذلك الإصلاح الذي وطدته ،في السنوات الأخيرة ،تطلعات المجتمع المشروعة ،إلى تعليم وتكوين نوعي لأبنائه.

إن ما يتميز به القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 والمؤرخ في 2008/01/23م كونه تم حصره في مجال التربية الوطنية (التربية التحضيرية ،التعليم الأساسي ،التعليم الثانوي) باختلاف الأمر رقم 76-35 والمؤرخ في 16-04-1976م ،مع تكييف النظام التربوي وفق التحولات المنجرة عن اقتصاد السوق في مجتمع ديمقراطي وإعطاء الفرصة للأشخاص الطبيعيين والمعنويين الذين يخضعون للقانون الخاص ، فتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم في إطار الشروط التي يحددها التشريع والتنظيم ، كما نص ايضا على ادراج اللغة الأمازيغية ،وتعليم المعلوماتية في جميع مؤسسات التعليم والتكوين ،وإلزامية تعليم التربية البدنية والرياضية في جميع الأطوار التعليمية .

ومن قراراته إنشاء مجلس وطني للمناهج كهيئة علمية بيداغوجية مستقلة تعنى بمهة تصور وإعداد برامج التعليم ، وصياغة حقوق وواجبات التلاميذ والمدرسين و المديرين ومعاقبة كل الأشخاص المخالفين لأحكام المادة 12 من هذا القانون أي تلك المتعلقة بالطابع الإلزامي للتعليم الأساسي ،بالإضافة إلى تحديد الإطار القانوني العام للوتائر المدرسية وتنظيم التعليم الأساسي الإجباري ذي تسع سنوات على شكل تعليم ابتدائي مدته 5 سنوات متبوع بتعليم متوسط مدته أربع سنوات .

يتمحور هذا القانون حول سبعة أبواب تنقسم ثلاثة منها إلى فصول

8-1-1 الباب الأول : مخصص لأسس المدرسة الجزائرية ويشتمل على ثلاثة فصول

الفصل الاول يتكون من مادتين تحدد من البداية غايات التربية التي ترمي الى تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة ،ومتمسك بعمق ، بقيم المجتمع الجزائري والتفتح نحو العالم الخارجي

والفصل الثاني يعالج مهام المدرسة التي يتعين عليها ضمان التعليم من خلال توصيل المعارف والمهارات الضرورية والتنشئة الإجتماعية في المدرسة التي تتولاها بالتعاون مع الأسرة قصد تربية الشباب على المواطنة قواعد الحياة في المجتمع وأما مهمة التأهيل التي تتمثل في منح المعارف والكفاءات الأساسية ومواصلة التعلم مدى الحياة ،والفصل الثالث يبين المبادئ الأساسية للسياسة التربوية والمتمثلة في جعل التلميذ مركز اهتمامات السياسة التربوية وتوفير التعليم المجاني لكل الجزائريين مع تنظيم الدولة لنظام التعليم من خلال توفير الهياكل بما فيها المدارس الخاصة

8-1-2 الباب الثاني : يتناول الجماعة التربوية التي تضم التلاميذ ومن يكونهم ويسهر على تسيير مؤسساتهم ،من مدرسين ومدراء ومفتشين والأولياء من خلال مشاركتهم في مختلف المجالس المسيرة للحياة المدرسية .

8-1-3 الباب الثالث : ويتناول تنظيم التمدرس ويتركب من ستة فصول مسبوقة بتعريف منظومة التعليم الوطنية

الفصل الأول يجمع بعض الأحكام المشتركة بين مختلف مستويات التعليم من خلال دعم تنظيم التعليم وتحديد إطار قانوني عام للوتائر المدرسية للتمكن من استغلال كاف للزمن المدرسي وإعطاء الأهمية للمواد ذات الصلة بالهوية الوطنية ،والفصل الثاني يتناول التربية التحضيرية في تحضر الاطفال الذين لم يبلغوا السن الالزامية للتمدرس ،للالتحاق بالتعليم الأساسي ، والفصل الثالث يتناول تنظيم التعليم الأساسي على شكل تعليم ابتدائي ذي 5 سنوات وتعليم متوسط ذي 4 سنوات ،والفصل الرابع خصص للتعليم الثانوي الذي ينظم على شكل شعب للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي تحضر جميعها لمواصلة الدراسات العليا وهو بذلك يتوج بشهادة الباكالوريا ،والفصل الخامس يتناول الأحكام المتعلقة بالمؤسسات الخاصة للتربية والتعليم حيث يخضع فتح المؤسسات الخاصة طبقا للإجراءات والشروط التي يحددها التنظيم ،والفصل السادس : خصص للإرشاد المدرسي حيث ينص المشروع على المساعدة التي يجب تقديمها للتلاميذ وخصوصا على شكل إرشادات ومعلومات عن المنافذ المدرسية ، و الفصل السابع يعالج موضوع التقييم (وثائق ،اتصالات ، مقابلات مع المدرسين والأولياء)

8-1-4 الباب الرابع: يتناول تعليم الكبار ويشمل(محو الأمية والتعليم عن بعد)

8-1-5 الباب الخامس :الذي يحمل عنوان "المستخدمون" ينص على مختلف فئات مستخدمي قطاع التربية ويؤسس مبدأ التكوين تماشيا ومتطلبات المسار المهني وكذا حاجيات المؤسسة

والأفراد كما ينص على التكوين الأولي للمدرسين من جميع المستويات فالرفع من مستوى تأهيل المدرسين وتمهين تكوينهم هي أحسن ضمان لنجاح إصلاح التربية وتحسين نوعية خدماتها

8-1-6 الباب السادس : مخصص للمؤسسات المدرسية وهياكل الدعم والأجهزة الاستشارية وينقسم الى ستة فصول :

الفصل الأول يتناول مؤسسات التربية والتعليم العمومية (المدرسة التحضيرية والمدرسة الابتدائية والمدرسة المتوسطة والثانوية)، والفصل الثاني هياكل الدعم ومهمتها تكوين المستخدمين وتحسين مستواهم بالإضافة الى محو الأمية وتعليم الكبار والبحث التربوي والتوثيق والنشاطات المرتبطة بالكتب المدرسية والوسائل التعليمية وتكنولوجيا الاعلام والاتصال الحديثة وتطبيقاتها ،اقتناء وتوزيع وصيانة الوسائل التعليمية،والفصل الثالث يتناول الجوانب المرتبطة بالبحث التربوي وبالوسائل التعليمية وهذا لتحسين نوعية التعليم ومردود المؤسسة التربوية ، كما يمكن استعمال الوسائل التعليمية المكملة والكتب المدرسية في المؤسسات المدرسية بعد اعتمادها ،والفصل الرابع يتناول التضامن والنشاط الاجتماعي كوسيلة للتقليل من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتشجيع التمدرس ومواصلة الدراسة ،والفصل الخامس يحدد الخريطة المدرسية من خلال توزيع المنشآت المدرسية عبر الوطن ،والفصل السادس مخصص للأجهزة الاستشارية المنشأة على المستوى الوطني ومنها المجلس الوطني للتربية والتكوين كفضاء للتشاور والابتكار و المرصد الوطني للتربية والتكوين كملاحظ ومصحح ومحسن. (النشرة الرسمية ، 2008)

8-2 الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج مارس 2009 م

يعتبر أحد النصوص المرجعية الخاصة بالمنظومة التربوية ،حيث إن من أهم المحاور التي تضمنها الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج ،مبررات إعادة كتابة المنهاج من خلال إبراز أهم الحجج لتحسين المناهج ومختلف التوجهات التي تحملها المناهج الجديدة ،كما وقف الإطار المرجعي على أهم النقائص التي تضمنتها المناهج الجديدة ،فهو يعتبر كمرجعية في تصميم مختلف المناهج التربوية وفي إعداد الوثيقة المرافقة (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009 م)

8-3 المرجعية العامة لكتابة المناهج مارس 2009 م

هي ثمرة نضج فكري ،علمي وبيداغوجي لكفاءات وطنية. إنّها وثيقة ذات طابع تقني ومنهجي موجّهة لعملية تصميم المناهج و إعدادها، وتكييف الاستراتيجيات البيداغوجية إنّها تترجم المحاور

الكبرى للسياسة التربوية ومبادئها. إنّها مرجعية أولى ووسيلة المصادقة على المناهج في الوقت نفسه، وتمّ طبعه ونشره سنة.2009 (وزارة التربية، 2016)

إن الوثيقة التي تحت عنوان "المرجعية العامة للمناهج" هي وثيقة تذكر بمقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائرية وتحدد المرجعيات المتعلقة بالأمة وقيمها و بالسياسة التربوية بالإضافة الى المبادئ المنهجية (الشمولية ،الانسجام ،الملاءمة، المقروئية ،قابيلة التقويم) والمعطيات الأولية الضرورية لانجاز المناهج الجديدة .كما أن هذه الوثيقة قد خضعت للمراجعة حتى تتكيف ومواد القانون التوجيهي ،خاصة فيما يتعلق بالجوانب التنظيمية المتعلقة بهيكلة المسار الدراسي بعد قرار التعميم التدريجي للسنة التحضيرية من التعليم ما قبل التمدرس ،وإعادة هيكلة التعليم الثانوي ، وتنظيم المواقيت المدرسية والسنة الدراسية (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009)

8-4 الدليل المنهجي لكتابة المناهج مارس 2009 م

يقترح هذا الدليل منهجية لإعداد المناهج المدرسية ،وهو مبني بوجه خاص على نصوص أساسية ثلاثة :القانون التوجيهي للتربية الصادر بتاريخ 23 /2008/01 م ،والمرجعية العامة للمناهج والدستور المعدل في نوفمبر 2008 م ، فالقانون التوجيهي يحدد أسس المدرسة الجزائرية ومبادئ التربية الوطنية وكيفية تنظيم التمدرس ،أما المرجعية العامة للمناهج فإنها تضع الاطار المفاهيمي للمنهاج العام الذي يشمل كافة برامج المواد ويكون الإطار الموحد الذي تتضافر فيه غايات المنظومة التربوية (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009، ص 6)

الدليل المنهجي موجه أساسا إلى معدي المناهج لكن ، بإمكان مصممي الكتب المدرسية والمعلمين الاستفادة منه ،فهو مصمم كدفتر شروط موجه للمجموعات المتخصصة ،يوضح المميزات العامة للمناهج (الشمولية ، الانسجام ، قابلية التطبيق ، المقروئية ، الوجاهة) ويقدم توجيهات لسد النقائص الملاحظة على مناهج الجيل الأول ، وقد بني الدليل المنهجي منهجيا وبيداغوجيا على الأسس التالية

- تطبيق المقاربة بالكفاءات في إطار مقاربة البنوية الاجتماعية للتعلمات
- وضع الروابط المشتركة الأفقية بين المناهج في إطار مقاربة نسقية مع بعد المادة لضمان الانسجام الداخلي للمنهاج
- ضرورة توحيد الشرطين الأساسيين للمنهاج ،ألاوهما : البعد النسقي الذي ينبغي أن تتوجه إليه كل المناهج بتحقيق التحول والإدماج بين المواد (وزارة التربية، 2016)

8-5 منهاج التربية البدنية مارس – أفريل 2015

المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما ،وينبغي عند الشروع في تنفيذ المنهاج مراعاة كون المنهاج وحدة متكاملة والحرص على احترام الانسجام الأفقي والعمودي والاستعانة بالوثيقة المرافقة لفهم المنهاج والتنفيذ الجيد له (فرحات، 2017، ص 47)

8-6 الوثيقة المرافقة مارس – أفريل 2015

تعتبر الوثيقة المرافقة وثيقة إجرائية للمناهج ، وظيفتها كمساعد بيداغوجي تمكن المعلمين من استيعاب المناهج والتمكن منها ،وتقدم لهم كل معطيات التنفيذ الضرورية التي تمكنهم من التنفيذ السليم للمناهج (فرحات، 2017، ص 48)

اعتمد في إعداد الوثيقة المرافقة على الغايات المحددة لها في الدليل المرجعي لبناء المناهج وهي غايات تعبر عن سقف توقعات عال

9- المنهاج الجديد (الجيل الثاني)

9-1 أهداف مناهج الجيل الثاني

أبرز رئيس اللجنة الوطنية للمناهج بوزارة التربية الوطنية فريد عادل أن مناهج الجيل الثاني للتربية والتعليم تهدف إلى خلق عملية تفاعلية داخل القسم من خلال عمل الافواج الذي يسمح بالتفاعل الاجتماعي للتلميذ مع المعلم والزملاء ويساعده في تطوير كفاءته

9-2 مميزات الجيل الثاني من المناهج

نظرا لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود فإننا نجد جل دول العالم تخضعها دوريا إلى التعديل والتحسين وإعادة النظر ،ولعل من أهم ما يميز منهاج الجيل الثاني هو :

- انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحددة في النظام التربوي (لوصيف، 2015)
- اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي
- العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد ،و تناول المشاريع المتعددة المواد وتنمية الإدماج من خلال الكفاءات

العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي

9-3 المبادئ المؤسسة لمنهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (الجيل الثاني)

منهاج التربية البدنية والرياضية هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح ،ويعتمد بناء منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (الجيل الثاني) على إحترام المبادئ التالية:

- **الشمولية** : أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية
- **الانسجام** :أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج
- **قابلية الإنجاز**:أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز
- **المقروئية** : أي البساطة ووضوح الهدف ودقة التعبير
- **الوجاهة** : أي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية
- **قابلية التقويم** : أي احتواء معايير قابلة للقياس

وتتلخص المبادئ المؤسسة للمنهاج الجديد في ثلاثة مجالات:الأخلاقي ،الابستمولوجي (الفلسفي)، المنهجي والبيداغوجي

9-3-1 في المجال الأخلاقي : (القيمي)

- التكفل بالقيم المؤسسة للهوية الجزائرية أي الإسلام والعروبة و الأمازيغية
- التكفل بالقيم الفكرية والأخلاقية ، الوجدانية ،الاجتماعية والثقافية التي تشكل الشخصية

9-3-2 في المجال الإبستمولوجي (الفلسفي المعرفي)

- على المحتويات المعرفية أن تتجنب تكديس المعارف ، بل أن تفضل المفاهيم والطرائق المهيكلة للمادة ،والتي تشكل أسس التعلمات وتيسر الانسجام العمودي للمواد والملائم لهذه المقاربة

9-3-3 في المجال المنهجي :

- مقاربة منهاجية للبرامج (على مستوى مجال المواد على الأقل)
- تنظيم المناهج على أساس الكفاءات العرضية وكفاءات المواد في إطار المقاربة بالكفاءات

9-3-4 في المجال البيداغوجي :

- تعلمات يبنيها التلاميذ فرديا وجماعيا في اطار البنائية الاجتماعية

- تطبيق التقويم البيداغوجي الذي يرافق التعلم

9- 4 بعض المفاهيم المهيكلة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد(الجيل الثاني)

ظهرت مفاهيم جديد ة متداولة في المنهاج الجديد التي تخص الجيل الثاني من المناهج نذكر منها

أ- الكفاءة :

تعرف الكفاءة على أنها القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام ، او انها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة ، مهارات ، قيم ، قدرات فكرية ، مواقف شخصية) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016)

ب-ملمح التخرج :

وهو مفهوم اعتمدته مناهج الجيل الجديد والذي لم يكن في المناهج السابقة ، يترجم هذا المفهوم الجديد غايات المدرسة الجزائرية ، ويصف المواطن الجزائري الذي على المدرسة تكوينه ،ويعرف على شكل معارف ومهارات وسلوكات وجاءت ملامح التخرج في مقدمات البرامج كأهداف بعيدة المدى ، أو كمشروع تربوي مدرسي تعاقدي يزود المتعلم بكفاءات تمكنه من المشاركة النشيطة في الحياة الاجتماعية والتكيف مع التغيرات ،و أن يكون ابن زمانه قادرا على مواجهة التقلبات بمعنى أن ملمح التخرج هو مجموع الكفاءات الشاملة للمواد وتستخلص الكفاءات الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرج هي الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج تكويني) للمميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي ، وهي منظمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم بالمبادئ الاستراتجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق وتتسم بالانسجام الداخلي (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016) بمعنى عام هو مجموع الكفاءات الشاملة للمواد إذا كان متعلقا بالتخرج من المرحلة ومجموع الكفاءات الكفاءات الختامية إذا كان متعلقا بالمادة الواحدة

ج- الميدان

ويسمى في المناهج السابقة بالمحور ، يعني الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التعلم ، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي تدرج في ملمح التخرج ويضمن هذا الإجراء الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016)

فالميدان إذن نقصد به مجالات المادة الواحدة فمثلا : التربية البدنية والرياضية تتضمن ميدان الفردي ويضم نشاط الجري السريع و الوثب و الرمي و الميدان الجماعي ويضم النشاطات

الجماعية ككرة السلة وكرة اليد والكرة الطائرة والميدان الجمبازي ويضم مختلف الانشطة الأرضية لرياضة الجمباز

د- الكفاءة العرضية (الأفقية)

هي القدرة على استخدام الفعال لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلمات والنشاطات ، لمواجهة وضعية جديدة أو مألوفة والتكيف معها ، وتتكون من القيم والمواقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها كلما كان توظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر ،كان نموها أكبر ،كما أن الربط بين الكفاءات المادة والكفاءات العرضية يساهم في فك عزلة المادة وفي تدعيم نشاطات الإدماج

هـ- الكفاءة الشاملة

هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي ، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة ،وكفاءة شاملة في نهاية كل طور ، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة ينبغي أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016) ، وتهدف هذه الكفاءة الشاملة إلى تعليم التلميذ كيفية العيش لوحده والتصدي لمواقف الحياة اليومية من خلال إدراج معارفه الشاملة في العمل اليومي

و- الكفاءة الختامية

هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة وتعبر بصيغة التصرف (التحكم في الموارد ،حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها) كما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016)

ز- كفاءات المادة

هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية وتهدف إلى التحكم في المعارف وتمكنه من الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكلة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016)

ح-مركبات الكفاءة

وهي في غاية الأهمية تهدف إلى تفصيل وتجزئة الكفاءة الختامية حتى تصبح عملية أكثر في عملية التعلم ، وبصفة عامة فإن هذه المركبات ترتكز على التحكم في المضامين المعرفية

واستعمالها لحل وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة وبصفة عامة توجد ثلاث مركبات للكفاءة الختامية مركبة خاصة بالجانب المعرفي ، ومركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية ، مركبة خاصة بالقيم

ط- الموارد المعرفية

هي المضامين المراد إرساءها لتحقيق الكفاءة والمستنبطة من مصفوفة المفاهيم

ي-الوضعيات التعليمية :

هي مجموعة من الوضعيات البسيطة والمتسلسلة أو هي أنماط مقترحة من الوضعيات التعليمية ، تكمن من التحكم في المعارف واستعمالها وتشمل كل مركبات الكفاءة وأنماط الوضعيات الإدماجية وطريقة التعامل مع عرض الوضعية ودور كل من المعلم و المتعلم ،وكذا طريقة التوظيف ضمن الوضعيات المعروضة خلال النشاط

ك- وضعيات تعلم الإدماج

هي وضعية مشكلة مركبة تتيح الفرصة للمتعلم للتدرب على إدماج الموارد (كفاءات عرضية ومادية ، معارف،تقديرية ، إجرائية ، شرطية ، مواقف وتصرفات) من أجل ربط المعارف التي كانت مجزأة في البداية

ل- الوضعية التعلمية الجزئية

تهدف إلى اكساب جزئي من الموارد التي تتحقق من خلال أنشطة تعلمية

م- مخطط التعلم السنوي

مخطط عام لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية ،انطلاقا من الكفاءة الختامية للميادين ويبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية الكاملة ، أو هو المخطط الذي يتحدد فيه الخطوط العريضة لما يتم برمجته خلال سنة دراسية ، يكون بشكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج انطلاقا من الميدان – إلى الكفاءة الختمامية – إلى مركبات الكفاءة – إلى الوضعية المشكلة الانطلاقية إلى وضعيات تعلم الإماج – إلى وضعية إدماج المركبات – إلى وضعية التقويم – إلى المعالجة البيداغوجية

ن- المقطع التعلمي

هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي ،يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها ، من أجل

إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة ،ويبنى حسب خطوات محددة

هـ- المصفوفة المفاهيمية

إنها بمثابة المخطط العام للمادة ، غايتها : التحديد الشامل للموارد الضرورية لبناء الكفاءات المستهدفة وتتكون هذه الموارد من معارف المادة والكفاءات العرضية والقيم وتشمل المهارات والسلوكات الضرورية لبناء هذه الأخيرة أي : تحدد مفاهيم المادة التي لها تأثير إدماجي وتظهر الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين المادة ، فهي بمثابة الدليل الذي نتبعه في إعداد الوضعيات المشكلة المخصصة للتحكم في المعارف الأساسية والطرائق والمساعي والإجراءات الضرورية لبناء الكفاءات الختامية ومنه إذا كانت المصفوفة المفاهيمية تجمع المعارف الأساسية للمادة فإن التعلم ينبغي أن يستهدف التحكم في الموارد والطرائق والمساعي والإجراءات إذ يتطلب هذا العمل التوفيق بين المضامين المعرفية التي تستلزمها مركبات الكفاءة الختامية والهيكلة الخاصة بالمادة ضمن الميادين

و- إرساء الموارد

هي خلاصة ما يتوصل إليه التلاميذ من تعلمات

ي-تقييم الموارد

وضعيات لتقييم الموارد المكتسبة في هذه الوضعية التعلمية

أأ- المؤشر

هي المعارف و المهارات والمواقف التي يمكن أن تلاحظ وتقاس من خلال انجازات التلاميذ وهي علامة يستدل بها على اكتساب الكفاءة من عدمها

9-5 أنواع الوضعيات التعلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد(الجيل الثاني)

يقصد بالوضعية التعلمية " مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءته "

9-5-1 وضعية مشكلة انطلاقية (الوضعية الأم) : هي وضعية مشكلة مركبة لانطلاق التعلمات ،مرتبطة بالكفاءة الختامية للميدان والغرض منها الكشف والوقوف على أهم النقائص ونقاط ضعف المتعلمين (تقويم تشخيصي).

9-5-2 وضعيات تعلم الموارد :هي وضعيات بسيطة تهدف الى اكساب المتعلم موارد مبنية على مواقف تعلمية التي تتيح الفرصة للمتعلم لايجاد حل للمشكل المطروح من خلال توظيف مختلف الكفاءات المعرفية والمهارية والوجدانية .

9-5-3 وضعية تعلم الإدماج :هي وضعية مشكلة مركبة ، تتيح الفرصة للمتعلم التدرب على إدماج الموارد (الكفاءات عرضية ومادية ،معارف تقريرية)

أ- خصائص الوضعية الإدماجية

- تجند مجموعة من المكتسبات التي تدمج ولا تجمع
- موجهة نحو المهمة وذات دلالة فهي ذات بعد اجتماعي سواء في مواصلة المتعلم لمساره التعلمي أو في حياته اليومية والمهنية
- مرجعيتها فئة من المشكلات الخاصة بالمادة الدراسية أو مجموعة من المواد التي خصصنا لها

9-6 التقويم ودوره في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد

9-6-1 مفهوم التقويم: التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها ومساعد على تشخيص الاختلالات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنظمة (حروش، 2010) ،كما هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلّمات المتعلمين من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية . ولا يمكن للمتعلم أن ينجح إلا بوضع استرا تيجية للتقويم بأنواعه : تشخيصي ،تكويني إشهادي أو نهائي الذي يساهم في المصادقة النهائية على التعلمات (فرحات، 2017) ، ويبقى التقويم يطرح إشكالية عندما يتعلق الأمر بالنتائج البدنية (تطوّر التصرفات الحركية) ، والمعلم يواجه هذا الإشكال خلال تقويم تصرفات تلاميذه، وكثيرا ما يعترف بهذه الخصوصية ، وعموما فالتقويم وسيلة في خدمة المعلم والتلميذ على حد السواء، حيث يوفر للأول المعلومات اللازمة ويكشف عنها ليطلع على مدى تحقيق الأهداف المسطرة ويسمح بالتكفل الحقيقي بمدى التطور الحاصل بعد مسار تعلمي معين ، ويعتمد التقويم في مادة التربية البدنية والرياضية على الممارسة الحركية ومدى الاستجابة لمتطلبات الموقف والنتائج المترتبة عن ذلك (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2016، ص 19)

9-6-2أسس التقويم ووظيفته : يراعي التقويم عدة أسس ومعايير منها :

أ- الشمول :ويعني ذلك التقويم الشامل الذي يعنى بجميع جوانب شخصية المتعلم العقلية والنفسية

والاجتماعية والجسمية ،فلا تنحصر على تقويم نمو كفاءة معينة بل نمو جميع الكفاءات المقصودة

ب- التكامل : و يقصد به تكامل المعلومات الخاصة بالنواحي الصحية و النفسية و الاجتماعية بتلك المرتبطة بنتائج اختبارات التحصيل

ج- إمكانية تفسير البيانات : وإعطائها معنى عن طريق رسوم بيانية توضيحية أو تقارير لغوية يسهل مقارنة تلك البيانات بين الأفراد وتحديد خصائص كل فرد والفئة التي ينتمي إليها

ي- الاستمرارية : ويقصد بها المداومة من بداية البرنامج التقويمي إلى آخره حيث تتم عملية القياس والمقارنة فتسير عملية التقويم والتدريس جنبا إلى جنب فتسهل عملية التشخيص

م- أن يراعى في التقويم الاقتصاد في الجهد والمال و الوقت

ن- أن يقوم التقويم على أسس علمية بحيث يتم تقنين الاختبارات والتحقق من صدقها وموضوعيتها و ملاءمتها للمستوى بحيث يمكن بها التمييز بين الفروق الفردية

9-6-2 أبعاد التقويم في المناهج الجديدة

نظام التقويم في المقاربة الكفاءات

- تقويم مدى اكتساب الموارد
- تقويم الكفاءات العرضية ومدى التحكم في توظيف الموارد السابقة
- تقويم مدى اكتساب ونمو سلوكات بناءة وقيم

9-6-3 أنماط التقويم بالكفاءات حسب ما جاء في المناهج الجديدة (الجيل الثاني)

أولا : التقويم التشخيصي

أ- مفهومه : يطلق عليه التقويم القبلي أو التمهيدي أو الاستكشافي ،ويكون في بداية السنة السنة الدراسية أو بداية الوحدة أو بداية الحصة الدراسية

يستخدم كلما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات ويكون في بداية حصة تعليمية أو بداية الفصل أو بداية السنة الدراسية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية بهدف ضبط وتعديل التعلم وإذا كان ذا طابع تحليلي فإنه يجرى في نهاية الفصل أو نهاية الحصة للتوجيه والتحسن

والهدف منه الحكم على مدى تملك التلاميذ للكفاءات القاعدية السابقة وفي حالة عدم التحكم فيها يعد المعلم أنشطة العلاج والاستدراك (واعلي، 2006، ص 221)

ويقصد به تحديد كفاءة المتعلم في امتلاكه القدرة على :

- استرجاع المكتسبات القبلية (الحقائق – المعارف – المفاهيم – الرموز)

- قياس المهارات المكتسبة
- تشخيص المواقف والاتجاهات مثل التقبل – الاستجابة – الاستدلال
- تحديد المستوى والقدرات الذهنية للمتعلمين
- يهتم التقويم بالكشف على الصعوبات في عملية تحصيل المعلومات
- تنمية الكفاءات
- يساعد على جمع المعلومات عن المتعلمين
- يمكن المعلم من معرفة وضعية الانطلاق بناء على معرفة مستوى المتعلمين لما تلقوه من تعلم سابق

ب- مرتكزات التشخيص وتتمثل في:

- تقييم الوضعية المحيطة لفرز المعيقات وتمثلات المتعلمين
- صياغة مظاهر وسمات الوضعية في شكل صعوبات محددة ورغبات وتوقعات
- تحويل هذه المظاهر إلى مشكلات تحتاج إلى حلول ، ورسم خطة لإيجاد هذه الحلول

ثانيا : التقويم التكويني

تعتبر المقاربة بالكفاءات التقويم جزاءا لا يتجزأ من مسار التعلم ، خاصة التقويم التكويني منه ،وظيفته الرئيسية لا تقتصر على تحديد النجاح أو الرسوب فحسب ، بل هي دعم لمسعى تعلم التلاميذ ،وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية (براح، 2016، ص 09)

أ- مفهومه : هو عملية منظمة تتم في أثناء تكون المعلومة (أثناء التدريس) وتهدف إلى تصحيح المسار العملية التربوية للتلميذ والتحقق فهمه للمعلومة التي مر بها وبيان مدى تقدمه نحو الكفاءة المسطرة والهدف المنشود

ويسمى أيضا بالتقويم التتبعي أو البنائي وهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار الفعل التعليمي ، ويتم خلال الدرس ،كما يقيس مستوى المتعلمين والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية التعلمية ليقدم لهم معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم ، ويحدد سرعة تعلمهم ، مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب

ب- أهداف التقويم التكويني :

- التقويم اليومي لاكتساب الموارد المعرفية
- التقويم لنمو الكفاءات العرضية

- التقويم تعلم الإدماج الفعال
- التقويم لنمو القيم والسلوكات
- التقويم التكويني خلال إجراء حصص المقاطع التعلمية
- تقويم لعدة جوانب من التعلمات التي لا يمكن تقييمها في الاختبارات الفصلية والنهائية
- دعم لمسعى تعلم التلاميذ وتحديد محاور المعالجة البيداغوجية
- مساعدة المتعلم العاجلة وإخباره بصفة مسترسلة ومرحلية عن صعوبات التعلم ودرجة تطوره فهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعلم
- وعليه تبنى شبكة الملاحظة والمتابعة داخل الفصل

ثالثا : التقويم الإشهادي

أ- مفهومه :وله عدة مسميات منها القويم النهائي أو الختامي أو الإجمالي أو التحصيلي، يجري يجري التقويم الإشهادي في نهاية التعلم ، ويهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ ،سواء بالترقية أو الترتيب أو غير ذلك كما يهدف إلى تقديم حصيلة تطور الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية المحددة في منهاج السنة أو المرحلة ويهتم من جهة أخرى بتقويم المسار و الاستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود من الكفاءة الشاملة (براح، 2016) وبذلك فهو تقويم تصفوي يهم الإدارة ومتخذي القرارات أكثر من غيرهم والغرض منه تأهيل المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة وتقويمها من حيث مدى نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة (واعلي، 2006)

9-7 أدوات التقويم :

9-7-1 الوضعية الإدماجية

ينبغي أن نولي اهتماما خاصا لكل ما من شأنه أن يعمل على إدماج المعارف ،إذ أن مثل هذا التحكم يبقي مطلوبا أكثر فأكثر ،وذلك لثلاثة أسباب على الأقل :أولا كلما كانت المعارف أو المهارات مدمجة كان التحكم في المفاهيم القاعدية أفضل ،ومن ثمة تلتحم المعارف الجديدة التي تتطلبها التربية المتواصلة التحاما أفضل ،كما يوفر تقويم الوضعيات الإدماجية فوائد عدة:

- قياس درجة التحكم في الموارد أو المفاهيم والترتيبات
- تقويم المساعي والطرائق والمسارات المتبعة
- تقويم السلوك (مواقف وتصرفات)

- مراجعة المعارف المكتسبة في سياقات أخرى
- الوعي بدرجة التعقد
- التوعية بالأبعاد الأخلاقية ومابين الأشخاص وهي أبعاد موضوع تعلم أيضا

إذا كان تقويم المعارف يجري منعزلا فإن تقويم الكفاءة لا يمكن أن يكون إلا داخل وضعية إدماجية تربط مجموع مكونات الكفاءة (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009، ص 70)

9-7-2 المعالجة البيداغوجية

فهي المسار الذي يمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمه ،أي تدارك النقص الملاحظ لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص

تظهر المعالجة البيداغوجية في عدة مستويات من مخطط لإجراء التعلم

ت-بعد الوضعية التعلمية البسيطة ، حيث تبدو مواطن الضعف لدى المتعلم ، أو ضعف التحكم في المعارف (معالجة تقليدية)

ث-بعد وضعية تعلم الإدماج ،حيث يظهر ضعف المتعلم في تجنيد الموارد

ج-بعد حل الوضعية المشكلة الانطلاقية ، حيث يظهر المتعلم نقصا في استخدام الموارد

ح-في نهاية الفصل الأول ونهاية الفصل الثاني ، بعد نتائج التقويم المرحلي الفصلي (براح، 2016، ص 12)

10- مقارنة بين مناهج الجيل الثاني ومناهج الجيل الأول من عدة جوانب

الجوانب	الجيل الأول	الجيل الثاني
المحور المنهاجي	-بناء المناهج سنة بسنة والاولوية لمنطق المادة وكل مادة معزولة عن المواد الأخرى -أنتج مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات ونقص في التنسيق الأفقي والعمودي	- نظرة شمولية أو نسقية بناء المناهج عن ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم الطور ثم السنة - تكامل بين المواد مع توحيد شكل المناهج والمصطلحات
المقاربة بالكفاءات	- وجود مبدئي ونقص في التطبيق الفعال في التعلمات - التركيزعلى الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها مع نقص في الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية والقيم و السلوكات	- التركيز على مركبات الكفاءات خاصة الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات في كل مكونات المناهج
الموارد المعرفية والمنهجية	- الأولية للتحكم في المعارف - نقص في الموارد المنهجية	- تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل
النشاطات التعلمية والتقويم	- نشاطات تعلمية وأنماط التقويم موجه نحو التحكيم في المفاهيم فقط	- إدراج نشاطات تعلمية لتوظيف الموارد المعرفية وتعلم الإدماج ونمو القيم والسلوكات (إلى جانب المفاهيم)
المصطلحات	- مصطلحات مختلفة بين المناهج	- مصطلحات موحدة في كل المناهج - مصطلحات معرفية مهيكلة (ملمح التخرج – كفاءة شاملة – ميدان – كفاءة ختامية – مركبات الكفاءة – مخطط للتعلمات – مقطع .....)

وضع المناهج حيز التنفيذ	- نقص في تكوين الأساتذة لتطبيق منهاج الجيل الأول - اختلالات بين المناهج والكتاب المدرسي	- برمجة تكوين مسبق لكل مدرس معني بتطبيق مناهج الجيل الثاني - الكتاب المدرسي الجديد خاضع لدفتر الشروط

11- النقد الموجه إلى مناهج الجيل الثاني

ويشير بوحفص (2017) أنه "على غرار الاصلاحات السابقة شهد الوسط التربوي نقاشا وجدلا حول هاته الاصلاحات وتباينت ردود الأفعال بين مؤيد ومعارض ،وتحولت كونها مسألة تعليمية تربوية لها ارتباط بسياسات وخطط التنمية إلى قضية سياسية فكرية ،كانت البوادر الاولى لهذا الجدل تتعلق بالحجم الساعي ،وإلا كيف يفسر التناقض بين الخطابات المؤكدة على إدراج التحسينات دون المساس بجوهر المنظومة التربوية وببنية المواد وحجمها الساعي في الوقت الذي تم فيه إعطاء مادة اللغة الفرنسية مكانة معينة وأهمية قصوى ضمن البرنامج الجديد خاصة في الطور المتوسط حيث تمت معادلة حجمها الساعي بمجموع ما خصص لمواد الهوية الوطنية الأربع وهي التربية الإسلامية ، التربية المدنية ،التاريخ والجغرافيا ،إضافة إلى ذلك عدم خضوع حجمها الساعي للتقليص الكبير الذي خضعت له كل من مادة اللغة الإنجليزية واللغة العربية والرياضيات ليتعزز بها الطرح القائل بالاعتماد على خبراء أجانب لتحضير المناهج ،وذلك للتمكين لثقافتهم وأيديولوجيتهم والسعي لتمرير وصفة جديدة لا علاقة لها بقيم المجتمع" (بوحفص،2017، ص 27)

وهذا ما عبر عنه بوكبشة (2013) " بهيمنة العقل الغربي على النخبة المفكرة والمخططة أو المشرفة على الإصلاح ولعل ما يصدق على هذه الوضعية تأثير العامل الاستعماري والحالة القابلية للاستعمار التي لم تتحرر منها المجتمعات المتخلفة أو حالة تقليد للغالب". (بوكبشة، 2013، ص 26)

إن الشيء الجديد الذي تضمنه هذا الاصلاح هو إعداد دفتر شروط لكيفية إعداد المناهج التربوية وفق القانون التوجيهي للتربية ، لكن السؤال الذي يفرض نفسه "هل تم حقا احترام هذا الدفتر ؟ " وهل تم اشراك جميع الشركاء والفاعلين من أساتذة و باحثين تربويين ونفسانيين وأولياء التلاميذ في إعداد هذه المناهج ؟

الخلاصة

من خلال ما تبين من خلال هذا الفصل أن إصلاحات مناهج الجيل الثاني جاءت تتمة لإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية سابقا وتدعيم لأوجه النقص التي عرفتها وذلك بالاعتماد على نفس البيداغوجيا وهي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لكن ما يلاحظ من خلال هذه المناهج هو سعيها على تحقيق التكامل بين مختلف المواد (الكفاءة العرضية) من خلال توحيد المصطلحات بين جميع المواد الدراسية ورفع من مستوى التفكير للمتعلمين من خلال اعتماد بيداغوجيا الإدماج التي تساعد المتعلمين على الإبداع والتكيف مع مختلف الظروف الاجتماعية .

الفصل الرابع : التكوين قبل وأثناء الخدمة

تمهيد

1- التكوين قبل الخدمة

1-1 مفهوم التكوين قبل الخدمة

2-1 أهمية التكوين قبل الخدمة

3-1 أهداف التكوين قبل الخدمة

4-1 مبررات التكوين قبل الخدمة

2- التكوين أثناء الخدمة

1-2 مفهوم التكوين أثناء الخدمة

2-2 أهمية التكوين أثناء الخدمة

3-2 أهداف التكوين أثناء الخدمة

4-2 مبررات التكوين أثناء الخدمة

5-2 طرق التكوين أثناء الخدمة

1-5-2 التكوين الذاتي

2-5-2 التكوين المبرمج

6-2 مشكلات تواجه البرامج التكوينية أثناء الخدمة

7-2 الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب الأساتذة أثناء الخدمة

8-2 أهمية التكوين في النصوص التشريعية

9-2 أهمية تكوين الاساتذة وعلاقته بتنفيذ مناهج الجيل الثاني

3- التكوين في التربية البدنية والرياضية

1-3 لمحة تاريخية عن التكوين في التربية البدنية والرياضية في الجزائر

2-3 الملامح العامة للمنظومة التكوينية في التربية البدنية والرياضية عقب النظام الجديد

3-3 الاحتياجات التدريبية لأساتذة التربية البدنية والرياضية

4-3 كيفية إعداد أستاذ التربية البدنية والرياضية

1-4-3 الإعداد الأكاديمي

3-4-2 الإعداد الثقافي

3-4-3 الإعداد المهني

3-5 أهم الصعوبات التكوينية (أثناء الخدمة) التي تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية

الخلاصة

تمهيد

ان التكوين البيداغوجي للمعلمين على أسس علمية منظمة يظهر ضرورة ملحة من أجل مواكبة مختلف التطورات والرفع من مستوى جودة التعليم ،والجزائر من بين الدول التي سعت منذ الاستقلال ولازلت تسعى جاهدة من أجل الرفع من توفير كفاءات وتطويرها من خلال تكوين المعلم وفق المعطيات التي تعيشها الجزائر ومسايرة التحولات الكبرى على الصعيد العالمي ، ويتضح ذلك من خلال تعدد برامج التكوين ،ومن خلال هذا الفصل نحاول الوقوف على مختلف ملامح التكوين في الجزائر من خلال عرض التجربة الجزائرية في تكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية سواء كان التكوين أولي أو أثناء الخدمة ومعرفة أهم الصعوبات التي واجهت عملية التكوين من خلال الوقوف على أهم الاحتياجات التدريبية لأساتذة التربية البدنية والرياضية

1- التكوين قبل الخدمة

1-1 مفهوم التكوين قبل الخدمة

التكوين قبل الخدمة هم ما يعرف بإعداد الأستاذ داخل كليات التربية ويعد بمثابة تأهيل مبدئي ،يكتسب فيه الأستاذ الأساسيات الضرورية التي تؤهله لمهنة التعليم

إن إعداد المعلم قبل الخدمة هو نظام تعليمي من مدخلاته : أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلما في المستقبل وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي :الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي المهني والتربية العملية ويضم كل منها عددا من المواد الدراسية بمناهج محددة وملائمة لتأهيل الطالب المعلم والتي يوظفها أعضاء هيئة التدريس بإشراف الإداريين في مؤسسة الإعداد ،أما مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ بالخدمة في أحد المراحل التعليمية حسبما أعد له .وقد يكون هذا الإعداد في مؤسسة واحدة مثل :دور المعلمين وكليات التربية ومعاهد المعلمين العليا ،وقد يكون هذا الإعداد في مؤسستين تعليميتين عندما يتخرج الطالب من أحد الكليات الجامعية ليلتحق بعد ذلك بكلية التربية من أجل التأهيل التربوي (الأحمد، 2005، ص 19)

2-1 أهمية التكوين قبل الخدمة

تعتبر عملية تكوين وإعداد المعلمين إحدى الموضوعات التي شغلت ومازالت تشغل المتخصصين في دول العالم بوجه عام والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص ،حيث يعتبر المعلم من أهم العوامل المساهمة في تحقيق أهداف التعليم (عبد السلام، 2006) ، ويحتل المعلم مكانة في النظام التعليمي ويعد عنصرا فاعلا في تحقيق الأهداف التربوية وحجر الزاوية في إصلاح أو تطوير تربوي ، ولهذا أصبح من الضروري إعادة النظر في أعمال المعلمين ووظائفهم باستمرار والعمل على جعلهم واعين لتطوير أدوارهم ومستعدين للقيام بأدوارهم ووظائفهم باستمرار (شويطر، 2009، ص 59)

لقد أصبح من الضروري إعادة النظر في أعمال المعلمين ووظائفهم باستمرار ، واعتبار تكوين المعلم بمثابة استراتجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر هذا ما أكدته الكثير من المؤتمرات والندوات العالمية و العربية منها " تقرير اللجنة الدولية للتربية " الذي قدمته لليونسكو تؤكد فيه على دور المركزي للمعلمين وضرورة العناية بإعدادهم قبل الخدمة و متابعتهم أثناء الخدمة ، فالتربية الجيدة تتطلب معلمين جيدين

كما اختار المؤتمر العام لليونسكو في دورته السابعة والعشرون موضوع تعزيز دور المعلمين في عالم متغير ليناقش المؤتمر الدولي للتربية في دورته الخامسة والأربعين المنعقد في جينيف 1996 وذلك بالتركيز على أدوار المعلمين في عملية التغيير التربوية والاجتماعية والسعي إلى رفع كفاءتهم بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر (الأحمد، 2005، ص 21)

و يمكن إيجاز أهم ما توصلت إليه نتائج هذه المؤتمرات و توصياتها فيما يلي

أ- ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بوجه عام

ب- ضرورة تخطيط وبناء برامج إعداد المعلمين على أساس الكفاءات ، أو الادوار

ت- التركيز على جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية ، المهارية و الوجدانية)

ث- اتخاذ التعلم الذاتي أسلوبا رئيسيا للتعلم

ج- تدريب معلمي المستقبل و المعلمين أثناء الخدمة على أساليب ومداخل التعليم التعلم الحديثة

ح- ضرورة وأهمية البدء في تعديل نظم إعداد المعلمين وإعداد معلم متخصص و ذات نوعية خاصة (عبد السلام، 2006، ص 418-419)

و بما أن الواقع الذي نعيشه الآن يختلف كثيرا عما كان عليه في الماضي فالتغير السريع في الوقت الحاضر جعل من المتعذر على المعلم أن يكتفي بقدر محدد من المعرفة و من غير السهل عليه الالتزام بطريقة واحدة أو أسلوب واحد في تدريسه ، إذ تتجد الطرائق وتتجدد المعرفة من أجل تحسين الأداء التعليمي ، ورفع كفايات المعلم والنهوض بمستوى الإنسان ، ومن هنا كان لابد أن تتوافر في المعلم القدرة على التجديد والقدرة على استخدام الجديد في الحقل التربوي وهذه القدرات والكفاءات وجب تكوينها و تطويرها في مؤسسات إعداد المعلمين (شويطر، 2009، ص61)

1-3 أهداف التكوين قبل الخدمة

تستمد أهداف التكوين قبل الخدمة من الأهداف العامة للنظام التربوي التي تستند إلى فلسفة المجتمع وقيمه وتطلعاته المستقبلية إلى حياة أفضل وبالتالي يهدف التكوين قبل الخدمة إلى إعداد المعلم الحقيقي الذي يستطيع إنجاز المهمات الموكلة إليه ليحقق أهداف التربية ويترجمها إلى واقع ملموس وبالتالي يحقق أهداف المجتمع وتطلعاته

ويقول تركي (1989) :" نعتقد أن هدف التربية والتعليم ينصب على تحويل المعرفة إلى وظيفة اجتماعية ،ولكن تكون وسيلة في بناء شخصيات الناشئة ،ومؤثرة على نمو وظيفي في حياتهم وحياة مجتمعهم " (تركي، 1990، ص 436)

1-4 مبررات التكوين قبل الخدمة

عدد الأحمد (2005) دواعي ومبررات الإعداد قبل الخدمة في ما يلي : (الأحمد، 2005، ص 22-25)

أ- **تزايد عدد المعلمين** : ان تزايد عدد المتعلمين والاهتمام بالنمو المتكامل لكل متعلم ومراعاة استعداد هذا المتعلم وخصائصه وما بينه وبين أقرانه من فروق فردية من أهم مبررات إعداد المعلمين

ب- **التقدم العلمي الكبير** : يمتاز العصر الحديث بتقدمه العلمي الكبير في جميع الميادين ، مما يؤكد الحاجة إلى تمكين المعلمين قبل الخدمة من مواكبة هذا التقدم العلمي وذلك من خلال إعدادهم وتمكينهم من مواكبة هذا التقدم العلمي وذلك من خلال إعدادهم وتمكينهم من مواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة

ت- **تقدم وسائل المعرفة** : لم يعد الكتاب المصدر المعرفة الوحيد في عصرنا الحديث مع تعدد وسائل معرفية حديثة ومتطورة تزيد من قدرة الانسان على التعلم كالإذاعة والتلفاز والتسجيلات

الصوتية و المرئية وصولا إلى الحواسيب و الأقمار الصناعية وشبكات المعلومات (الإنترنيت) والمعلم بحاجة أن يتقن توظيفها في العمل التربوي والتعليمي ،لذلك لا بد من إعداده مسبقا للتعامل الناجح مع هذه الوسائل المتجددة

ث- **الطريقة العلمية في التعليم** : يقوم التعليم حاليا على أسس علمية عن طريق تحديد الأهداف وتوظيف الوسائل و متابعة التقويم لكل من الهدف والوسيلة حتى نصل إلى النتائج المرجوة ولابد للمعلم من اكتساب مهارة التعامل مع هذه المستجدات وخاصة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة

ج- **تطور العلوم النفسية والتربوية** : حيث أكدت هذه العلوم على ضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ،والعمل على تنمية شخصية المتعلم المتكاملة جسميا و عقليا وانفعاليا واجتماعيا

ح- **تغير أدوار المعلم** : لم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة كما كان في المدرسة التقليدية ،بل أصبح عليه أن يكون موجها ومنسقا ومحفزا لتعلم المعلمين وقادرا على فهم خصائص نموهم وحاجاتهم وإرشادهم وتأمين المناخ المناسب لتفعيل مشاركاتهم في الموقف التعليمي ومساعدتهم على التعلم الذاتي وتنمية ميولهم و قدراتهم وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير ومن الأدوار المتغيرة للمعلم ، تلقين المعلومات ، الضبط والتنظيم ، الإرشاد والتوجيه تيسير التعلم و تحفيز المتعلمين كونه قدوة و مثالا يحتدى به

خ- **توفير المعلم الكفء** : أوصى العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات الدولية و الإقليمية والوطنية بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين واعتبار هذا الإعداد أساسا ضروريا ومنطقيا للتعلم المستمر والنمو المهني للمعلم خلال حياته المهنية بكاملها

د- **ضرورة اشتراك المعلم في تطوير المنهاج** :إفساح المجال أمام المعلم للمشاركة في السياسات التعليمية وفي إعداد المناهج وتطويرها وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها

ذ- **تمهين التعليم** : من خلال تطوير التعليم إلى مهنة راقية تضاهي المهن الراقية السائدة في المجتمع كالطب والمحاماة والهندسة ويأتي من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفاءات لتواكب متطلبات العصر وقيمه الاجتماعية ،وخاصة أن للتعليم في الوقت الحاضر يبدو

ضعيف القدرة على تطوير إمكانات المتعلمين ومهاراتهم المطلوبة لمجتمع المستقبل مع تقديم حوافز للمعلمين الذين يشكلون أكبر فئة مهنية في العالم

ر- **تطبيق شعار ديمقراطية التعليم (التعلم للجميع)** : ويتم من خلال الإعداد الجيد المسبق للمعلم ليكون قادرا على فهم الديمقراطية وممارستها في التعلم وتطبيق هذا الفهم في غرفة الصف ليس بواسطة المحاضرات والتلقين بل من خلال الممارسة الصفية وإفساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات في جميع المواقف الصفية والمدرسية

ز- **التعاون مع المجتمع المحلي** : يحتاج المعلم إلى المهارات والاتجاهات التي تمكنه من إقامة علاقات إيجابية مع زملائه وسائر الاختصاصيين الذين يتعامل معهم بالإضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور والانفتاح على المجتمع المحلي والإسهام في حياته الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والثقافية ولا يستطيع النجاح في ذلك إلا من خلال الإعداد المسبق لهذه الأعمال .

2- التكوين أثناء الخدمة

2-1 مفهوم التكوين أثناء الخدمة

التكوين أثناء الخدمة هو كل برنامج منظم مخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والتدريب من خطة مسبقة وأن تتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة واضحة وإستراتجية مستنيرة وأهداف محددة (يوسف، 1998) . ويمكن تعريفه أنه هو تلك العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المناهج وطرق التدريس والتقنيات التربوية الحديثة المستخدمة في تنفيذ ذلك. (زغلول و السايح، 2004، ص 109)

عرف(الطويل، 2001) التكوين أثناء الخدمة بأنه " مجموعة أو سلسلة من النشاطات التدريبية التي تنظمها المؤسسات التربوية ووحداتها في المناطق التعليمية ،للمعلمين الموجودين فعلا في المهنة ،لتنمية كفاءاتهم وتحسين كفاءاتهم وتحسين خدماتهم الحالية والمستقبلية ،عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من مشكلات تربوية .

ويعرف التكوين أثناء الخدمة بأنه " نشاط مقصود يهدف إلى تجديد معلومات المعلم وتنمية مهاراته باستمرار ،كما يساعد على جعل المعلم على علم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصه وفي مجال التقنيات والطرائق التعليمية ،مما يساعد على رفع مستوى أداء المعلم مهنيا (بوعامر، 2014)

2-2 أهمية التكوين أثناء الخدمة

يعد التكوين أثناء الخدمة أحد جناحي تربية المعلم لأن هذه الأخيرة عملية ذات وجهين متكاملين وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة وآخر بالتدريب أثناءها ،وما التكوين الأولي إلا بداية المسار ،والتدريب أثناء الخدمة هو الاستمرار على تربية و تنمية المعلم ، (موسى، 1998) .لذا ينبغي على المعلم أن يكون من الطراز الذي يدرك هذه الحقيقة فلا تعد وظيفته هي نقل المعلومات إلى طلابه بالمحاضرة والتلقين والاستظهار فقط ، بل يكون قادرا على تطوير اتجاهاتهم وميولهم (حسنين، 1997)

ان التكوين أثناء الخدمة يعد الوسيلة لنجاح العملية التعليمية و إعداد المعلمين وإعادة توجيههم وتطوير قدراتهم لمواجهة المتغيرات المحيطة بهم والمسؤوليات الموكلة إليهم ،إلى جانب أن أسلوب لمواكبة التطور والتقدم الحديث والسريع وطريقة لتحسين العلاقات الإنسانية بين المشتركين في العملية التعليمية والتربوية ، ونمو الطاقات البشرية في الجوانب المهنية والثقافية والعلمية واستثمارها على نحو أفضل (رواس، 2001) ، فالتدريب المستمر للمعلم يعمل على رفع قدراته ومهاراته ومستواه التحصيلي نظريا وعمليا ويكون قادرا على تأدية مهنته بجدارة ،وأصبح عطاؤه مثمرا ذا نتيجة ومردود حسن على الطلاب (الترتوري و القضاة، 2006)

2-3 أهداف التكوين أثناء الخدمة

يهدف التكوين أثناء الخدمة إلى تحسين الاداء وزيادة الانتاجية والرضا الوظيفي للعاملين ورضا المستفيدين من خدمات المؤسسة (القبلان، 1992) . كما يهدف إلى إزالة جوانب الضعف في أداء الأفراد وسلوكهم الحالي وسلوكهم الحالي أو المستقبلي ، وذلك عن طريق إكساب الفرد مهارات ومعلومات وخبرات تنقصه ،أو خبرات واتجاهات جديدة لصالح العمل وتحسين المهارات والقدرات الموجودة وصقلها (عقلي، 1996) ، كما يساعد الموظفين الجدد الذين ينضمون إلى المؤسسة للمرة الأولى وتوعيتهم وتزويدهم بالمعلومات الأساسية الضرورية الكافية عن سياسة التنظيم وأهدافه ورؤيتهم المستقبلية والتركيز على تنمية اتجاهات إيجابية نحو العمل واحترامه والولاء للمؤسسة

كما عدد بوسعدة (2011) أهداف التكوين أثناء الخدمة فيما يلي

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي
- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا الذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين خاص
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين

- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستواهم
- تحضير المدرس للتغيرات المستجدة والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التعليمي
- جعل المعلم على علم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصه وفي مجال التقنيات والطرائق
- رفع مستوى أداء المعلم مهنيا وذلك لتلافي ما قد يواجه إعداده قبل الخدمة من قصور وتدريبه على أساليب التعلم الذاتي
- تغير سلوك المعلم واتجاهاته بقصد تحسين العلاقات الإنسانية في الوسط التعليمي او تنمية القدرة على الابتكار لديه ،او تقبل مهنة التعليم ،إلى غير ذلك من الاتجاهات التي يمكن تنميتها أثناء التدريب (بوسعدة، 2011، ص 299)

2-4 مبررات التكوين أثناء الخدمة

تتمثل المبررات العصرية للتكوين أثناء الخدمة فيما يلي :

2-4-1 التزايد الكبير في أعداد الطلبة والمدارس : من خلال أخذ بمبدأ تعميم التعليم وهو الأمر الذي ترتب عليه عجز الأنظمة التربوية عن توفير الأعداد الكبيرة من المعلمين الذين يتصفون بالنوعية المطلوبة (عطوي، 2001، ص 207)

2-4-2 التقدم العلمي والتكنولوجي :لم يقتصر أثر التكنولوجيا على النواحي المادية والصناعية والإنتاجية فقط ، بل امتد أثرها حتى شمل النواحي الاجتماعية بشتى أنواعها وتغيرت بعض المفاهيم والاتجاهات والقيم والمثل الأخلاقية ،هذا وقد أدى التقدم في مجال التكنولوجيا إلى أثر بالغ على الفرد والمجتمع أثرت في العملية التربوية من حيث محتواها وأهدافها وطرائقها ،وظهر ما يعرف بتكنولوجيا التعليم بما تحويه من آلات ووسائل وطرائق تعليمية جديدة وأدى هذا إلى زيادة أهمية التدريب المستمر للمعلم أثناء الخدمة لملاحقة هذا التقدم التكنولوجي(عفيفي،1980،ص 91)

2-4-3 تطوير الأنظمة التربوية : ان التطور الكبير الذي شهده النظام التربوي يتطلب تغيرات أساسية في مهمات المعلمين وفي كيفية أدائهم والاهتمام بالجانب العملي وتنمية التفكير ومراعاة الفروق الفردية (عطوي، 2001)

2-4-4 التحديات التي تواجه المدرسة في عالمنا المعاصر : لم يعد المفهوم الضيق للتربية يفي بالغرض المطلوب ولا يناسب العصر لأن التربية وكما يبدو تعني التنمية أي مساعدة الفرد على أن ينموا وفق قدراته واستعداداته وظروف الحياة في مجتمعه لمواجهة تحديات العصر (النوري، 1979)

2-4-5 تطور أساليب التكوين ووسائله : لقد تطورت طرق وأساليب التدريس وقد تحول مركز الاهتمام في التربية من الموضوع الذي يدرس الطفل ونموه إلى اهتمام المعلم في عملية التعليم موجها نحو المتعلم ، ومن ثم فعليه أن يركز جهوده في اختيار وسائل وأساليب التعليم التي تتناسب مع مرحلة النضج التي يمر بها المتعلم ،والتي يمكن معها تقويم الموضوع الذي يدرس بحيث يحقق المتعلم أقصى استفادة ممكنة من الدرس (الششتاوي، 1980)

2-4-6 النقص في الظروف والإمكانيات المتاحة لإعداد المعلمين قبل الخدمة لتمكينهم من أداء مهمتهم : فالكثير من المعلمين من خرجي الكليات والمعاهد لم يقوموا بالتدريب في كلياتهم وتنقصهم المعارف في التربية الأمر الذي يحتم تدريبهم أثناء الخدمة ، ففترات التدريب العملي لديهم قصيرة ولا تمكنهم من الحصول على الخبرات التربوية اللازمة لذلك كان لازما تدريبهم أثناء الخدمة (أبو عطوان، 2008)

2-4-7 التغير في المناهج : لقد قامت وزارة التربية الوطنية بتطبيق مناهج الجيل الثاني من العام الدراسي 2017/2016 الأمر الذي تطلب إعداد الدورات الخاصة بمناهج الجيل الثاني ،حيث وضعت اللجنة الوطنية للمناهج منذ بداية 2015 مخطط للتكوين في ثلاث مراحل موجها للمفتشين المكلفين بتبليغ المضامين التكوينية والهدف النهائي من ذلك هو أن يستفيد ويزود كل المدرسين والإداريين المعنيين بمقاصد التحوير البيداغوجي للتكوين قبل الدخول المدرسي في سيبتمبر 2016

2-4-8 مساعدة المعلمين الجدد : من خلال برامج التكوين يتم مساعدة المعلمين الجدد على التأقلم على نظام العمل المدرسي والإطلاع على قوانينه وقواعده فانتقال الطالب من الكلية إلى العمل في المدرسة بعد تخرجه يمثل نقطة تحول في حياته ، فهو يواجه بمواقف جديدة لم يتم تدريبه عليها ،كما ان خبراته العلمية أثناء مرحلة إعداده ما قبل الخدمة كثيرا ما تخلو من الصفات والطبيعية والتلقائية للموقف التدريسي (أبو عطوان، 2008)

ولهذا هذا عمدت وزارة التربية الوطنية على الاهتمام بالمعلمين الجدد من خلال تخصيص أيام تكوينية أيام العطل الشتوية والربيعية وهذا لتهيئة المعلم وتشجيعه لتكوين خبرات ايجابية

2-5 طرق التكوين أثناء الخدمة

2-5-1 التكوين الذاتي

الفلسفة الجديدة التي تنطلق منها التربية تعتبر الفرد مسؤولا عن تثقيف نفسه بنفسه ولأن المربي أكثر الناس حاجة استطلاع على تجارب الآخرين في حقل التربية لأنه يتعامل مع عقول وأنفس تتطور بوتيرة تطور عصرها ،فلا يمكنه أن يكتفي بتجربته وحده ،ولا بخبرته مهما كانت طويلة ولتحقيق ذلك يجب على الدولة والوزارة الوصية أن تخصص إعتمادات كافية في ميزانية وإنشاء مؤسسات وتوفير مختبرات ومراكز التوثيق والمطالعة وبنوك المعلومات وغيرها من الوسائل ومن طرق التكوين الذاتي :المطالعة ،الزيارات الميدانية للمدارس النموذجية ،تحضير الدروس البحث التربوي

2-5-2 التكوين المبرمج (الرسمي)

هذا التكوين تنظمه وتشرف عليه الهيئات المسؤولة عن التكوين ويعتمد على توافر مكونين ومشرفين وإمكانيات كبيرة للعرض والتطبيق والعمل الميداني والإقامة ،يتم هذا النوع من التكوين وفق برنامج تضعه الهيئة المسؤولة مرفق بالخطوات الإجرائية للتكوين قبل انطلاق العملية التكوينية والرجوع إليه كلما لزم الأمر

- ✓ **طرق التكوين المبرمج**
  - **التكوين عن بعد**

هو التكوين الذي يتم دون اتصال بين المكون والمتكون ،كما لا يجبر المتكون فيه على الاتصال بمؤسسة التكوين ،كما يعتبر التكوين عن بعد أقل الطرق تكلفة حيث لا يتطلب الكثير من الامكانيات كالهياكل والبنايات ووسائل النقل ،وعند إعداد البرنامج لا يتم تحديد مكان التكوين والوقت الملائم لمتابعة الحصص التكوينية ،كما فيه مسؤوليات كل من هيئتي الإشراف والتكوين ومن الطرق التكوين عن بعد :النشرات ،الراديو ،شبكات المعلومات ،دروس المراسلة

  - **التجمعات التكوينية**

هي مجموعة من الطرق التكوينية التي تسمح بالاتصال المباشر بين المكونين والمتكونين من جهة وبين المتكونين فيما بينهم ،وتعتبر من الطرق الناجحة لرفع كفاءة المدرس حيث تعقد لتقديم عروض ومناقشة ودراسة قضايا ومشاكل خاصة بالفعل التربوي بالإضافة إلى البحوث والزيارات الميدانية وهي وسيلة لرفع الروح المعنوية وزيادة كفاءة الأداء والإنتاج

- **أنواع التجمعات التكوينية**
- **أولا : الندوات والمؤتمرات**

عملية تكوين تتم في وقت معين تدوم يوما أو بعض يوم ،وقد تكون مستقلة في حد ذاتها وقد تندرج ضمن سلسلة من الأعمال " وهي من وسائل التدريب ،لأنها تساهم في رفع دافعية المعلم وذلك لمشاركته في موضوع النقاش وتؤدي إلى استغلال خبرات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة ،وتعتبر من الوسائل الناجحة في التدريب ،ويدور البحث فيها حول مشكلة معينة ،تطرح الآراء المختلفة بشأنها ثم يتوصل في النهاية إلى عدة توصيات أو قرارات.(بوهني، 2014، ص182-183)

ومن أنواع الندوات التربوية :

أ- الندوة التربوية العامة

وتتم على مستوى المقاطعة يشرف عليها الموجه التربوي (المفتش) ويعد لها رزنامة فصلية مستوحاة من مخطط التكوين للمقاطعة ،تتناول جملة من القضايا التكوينية والموضوعات والمواد الدراسية

ب- الندوة التربوية الداخلية

هي عملية تكوين مصغرة تهدف إلى معالجة إشكالية تربوية مشخصة ويكون الإشراف عليها من قبل مدير المؤسسة مباشرة ثم مسؤول المادة (في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي) ،كما أنها تعالج قضايا وموضوعات تربوية أقل شمولا وأقل عمقا من القضايا المدروسة خلال الندوة التربوية العامة .وتسطر الخلايا التربوية لمقاطعة تعليمية ما أو لمؤسسة تعليمية ما في بداية كل موسم مدرسي رزنامة سنوية وفصلية للندوات الداخلية يتقاسم أعضائها الأدوار فيها حسب كفاءة وخبرة وإطلاع كل واحد منهم ،كما يمكن الاستعانة بالكفاءات المحلية أو الخارجية كالمفتشين وأساتذة المؤسسات التعليمية والمعاهد الجامعية (بهناس، 2019)

ت- الندوة التربوية الاستثنائية

وهي ندوة تربوية خاصة توجه لفئة من المعلمين الجدد وغالبا ما تعقد في بداية السنة الدراسية باعتبارها عملية تحسيسية لتعريف هؤلاء المعلمين بمهنة التعليم وترتكز حول تعليمية المواد منهجية العمل وطرائقه وأساليبه

ث- اليوم الدراسي

هو يوم أو بعض يوم يتدارس فيه المستفيدون أو المختصون موضوعا أو بعض المواضيع التي تطرح على الساحة التربوية ويفهم من اليوم الدراسي أو فضاء لتناول مستجدات في مجال معين أو مجالات مختلفة ،تحتاج إلى تفسير و فهم أكثر عمقا.

ج- اليوم الإعلامي

هو فضاء اخباري يهدف إلى إطلاع المستفيدون على أي جديد أو إضافة ويمكن أن يكون مضمونها مجموعة من المعلومات تخص تغيرات مستحدثة في الجوانب المختلفة للنظام التربوي

- **ثانيا : الزيارات التوجيهية**

تعتبر الزيارات الصفية التي يقوم بها كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة من أهم الأساليب الإشرافية التقليدية للتعرف على نواحي القوة والكشف عن مكامن الضعف في أداء المعلمين وخاصة الجدد منهم ،ويتم تحديد الحاجات الحقيقية للمعلمين من أجل تحسين الأداء وتحسين نتاج العملية التعليمية/التعلمية ،والزيارات الصفية أداة فعالة للتحليل التعاوني لأداء المعلم ولتزويده بتغذية راجعة حول أدائه وسلوكه كمنظم للتعلم وقدرته على تطبيق ما يتبناه من اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم والمتعلمين بصورة فعلية في عملية التعلم الصفي (أبوعطوان،2008) ،وتوضح الحريري (2006) "أن هناك العديد من العوامل التي تزيد من أهمية الإشراف التربوي والحاجة المتزايدة إليه ومن بين هذه العوامل : التطورات المتلاحقة في جميع مجالات الحياة ،ودخول التقنية الحديثة ،وتراكم العلوم والمعارف ،إضافة إلى تزايد المشكلات التي تواجهها الأنظمة التعليمية في الوطن العربي بشكل عام كزيادة عدد المعلمين الجدد والمعلمين الغير المؤهلين ،وتراكم أعباء التدريس والرغبة في تطوير وتنويع طرق التدريس ،كل هذه الامور مجتمعة جعلت الحاجة للإشراف التربوي أمرا هاما ومطلبا ملحا على اعتبار أن عملية الإشراف التربوي هي المصدر الأساسي الذي يغذي مهنة التعليم ويساعد على إحداث التغيير المطلوب" (الحريري، 2006)

ومن هنا تكمن أهمية الإشراف التربوي داخل المؤسسات التربوية من خلال تصحيح الاخطاء الفورية (المعالجة الفورية) التي يقع فيها المعلم ،إن كانت أخطاء غير شائعة ، بالإضافة إلى أنها تساعد الموجهين في تحديد أهم الاحتياجات التدريبية ،ووضع مخطط تكويني للدورات التدريبية فهي عملية توجيهية للموجه أو المشرف التربوي لإعداد برنامجه ،وتقويمية بالنسبة للمعلم للوقوف على

المستوى الحقيقي لأدائه ،كما تعد أيضا تكوينا خاصا يساعده في تعزيز وتنمية كفاءته التدريسية والمهنية .

ثالثا : الزيارات التبادلية

تعتبر الزيارات التبادلية بين المعلمين من أساليب تدريب المعلمين المهمة والتي تساهم في تطوير أداء المعلمين إلى حد بعيد وتبادل الزيارات بين الفصول وسيلة من وسائل النمو المهني لأن ملاحظة المعلم الجيد أثناء التدريس من الوسائل التي تساعد المعلم على النمو أثناء الخدمة (أبو عطوان، 2008، ص 37)

رابعا : الدروس النموذجية

تعطي الدروس التوضيحية الدليل على إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب التي يتحدث عنها المشرف ،كما تتيح مناقشة الافكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق في الميدان ،فهي تعمل على الرفع من دافعية المعلمين لتجريب واستخدام طرق جديدة مما يشجعهم على الإبداع والابتكار،فهي تعتبر أيضا فرصة للمشرف لاختبار فاعلية أفكاره وإمكانية تطبيقها في الظروف الموضوعية المتاحة (عبد الهادي، 2002) ،كما تهدف الدروس التوضيحية إلى تنمية التواصل الإيجابي بين المشرف والمعلمين وتوثيق الصلة بينهم من خلال التعاون المشترك في التخطيط والتنفيذ وتقويم نتائج التطبيق (طافش، 2004)

خامسا : التعليم المصغر

بدأت فكرة التعليم المصغر سنة 1963 في جامعة ستانفورد في الولايات المتحدة الأمريكية كخبرة تدريبية قبل الخدمة لتدريب الطلبة المرشحين للعمل كمعلمين بعد التخرج بهدف تحسين المهارات التعليمية عندهم حيث يلعب هذا الأسلوب دورا مهما في تدريب المعلمين على مهارات التدريس العملية حيث يعتمد في البداية على مشاهدة المعلم المتدرب لنفسه عن طريق التسجيل الصوتي المرئي ونقده لنفسه وهو إطار مناسب للتربية مدى الحياة ،وبهذا يكون التعليم المصغر قد زود المعلمين بأساس أو خلفية للتدريب على التعليم يتم فيها تقليل التعقيدات العادية في غرفة الصف ويتلقى فيها المعلمون قدا كبيرا من ردود مثل الآخرين (أبو عطوان، 2008، ص40)

سادسا : التكوين بالخارج

تقوم الدولة في إطار تبادل الخبرات بين مختلف الأنظمة التربوية العالمية ومواكبة مختلف التطورات العالمية ،بإرسال بعثات من المدرسين والموجهين وغيرهم من موظفي قطاع التربية في بعثات لزيارة بلدان خارجية لها طرق حديثة وطرق جديدة وإمكانيات مادية متطورة في مجال التربية والتعليم ،بحيث يقفوا على كل ما هو جديد في نظريات التربية الحديثة وطرق التدريس المتطورة ويتمكنوا من توسيع آفاقهم الفكرية والثقافية بغية إعداد برامج إصلاحية تهدف إلى تطوير المنظومة التربوية لبلدانهم وفق ما يتماشى مع عقيدتهم و التطور العالمي (بهناس، 2019)

2-6 مشكلات تواجه البرامج التكوينية أثناء الخدمة

إن واقع التكوين أثناء الخدمة يعاني مشكلات عديدة ومتنوعة يمكن تصنيفها حسب على راشد على النحو التالي : (راشد، 2002، ص 181-186)

أ- مشكلات تتعلق بالتخطيط

تتسم برامج التكوين صفة الارتجال من حيث التخطيط فقلما تكون هذه البرامج جزءا لا يتجزأ من الخطط التربوية ضمن استراتجيات الكيف التي ينبغي التأكيد عليها في كل خطة تربوية

ب- مشكلات تتعلق بالمحتوى ووسائل التعليمية

رغم الدعوة إلى جعل برامج التكوين تسير على خطط الإصلاح والتجديد إلا أنها ما زالت تقليدية تعتمد على أساليب الدورات والمحاضرات وتلقي دروس في جوانب أكاديمية نظرية وهذا راجع إلى سهولة ويسر هذا الأسلوب حيث يكفي أن تجمع الأساتذة المعنيين بالتكوين في صف مدرسي أو إحدى كليات التربية وإعطاء دروس لهم ،وتكمن خطورة هذا المحتوى في تأكيد الجوانب النظرية وقلة المرونة ،وتدني مقومات النمو المهني التي تحتاج إلى أساليب حديثة مثل :التدريس المصغر ،ورشات العمل ،الوسائط التعليمية المتعددة

ت- مشكلات تتعلق بندرة الكفاءات المطلوبة والأجهزة الفنية

وبما أن نجاح التكوين مرهون بالمكونين الذين يجب أن تتوافر لديهم صفات متميزة وان يكونوا ذو كفاءة عالية ليستطيعوا تنفيذ برامجهم ، بعد تحديد مستويات الأساتذة المتكونين واستعداداتهم وينسقون مع الجهات ذات العلاقة ويعدون البرامج وأوقاتها وأماكنها ،وعليه فإن من أسباب ضعف نتائج التكوين أن الفئات التي من مهامها القيام بالتدريب ليست من المستوى المطلوب ولا بد لها من تكوين خاص مسبقا

ث- مشكلات تتعلق بالتمويل

ترتبط مشكلات التموين إلى حد كبير بالتخطيط ،فالتخطيط العلمي يولي الجانب التمويلي أهمية بالغة ،ويفرض على الجهات المسؤولة أن تتدبر أمرها لترصد الأموال اللازمة للتكوين

ج- مشكلات تتعلق بالتأهيل والحوافز

يعتبر تأهيل الاستاذ من خلال الدورات التكوينية حافزا هام لهذا الأستاذ ،لأنه من بين أهم الحوافز هو اعتبار أي نوع من الفعاليات التكوينية الناجحة التي يشترك فيها الأستاذ إضافة جديدة إلى كفاءاته ،يرقى بموجبها في السلم الوظيفي ،أو يحصل على علاوات مادية مهما كانت ضئيلة .خاصة وأنه في الوضع الحالي ،فالدورات التكوينية لا تقدم أية حوافز تخص التأهيل أو أية علاوات مادية

ح- مشكلات تتعلق بالأنماط والاستحداث والتجريب

بما أن التكوين عمل يتطلب تجديدا واستمرارا واستحداثا ضمن جهود جماعية ،فإن البنى التقليدية تتعارض في الغالب مع تطلعات التجديد والاستحداث

خ- مشكلات تتعلق بالتوثيق والمعلومات

إن التكوين قد بات من بين الاولويات في الخطط التربوية إذ لا بد من توثيق علمي منهجي لكل البحوث والدراسات والبرامج المستحدثة في هذا التكوين ،وبما أن المفهوم الحديث للتكوين جديد في واقعنا فإن ما يعززه من توثيق علمي وبيانات وبرامج استحداثية نادرة جدا

د- مشكلات تتعلق بالتقويم والمتابعة

يعد التقويم جانبا مهما وأساسيا لبرامج التكوين للوقوف على مدى تحقق الأهداف المنشودة وتعرف نقاط القوة والضعف في محاولة للتغلب على نقاط الضعف وتحسين هذه العمليات وتلك البرامج .ويكاد التقويم الحالي الذي يتناول برامج التكوين لا يخرج عن إجراءات روتينية عرضية وبأساليب مرتجلة ،وفي أغلب الحالات يكتفي بتطبيق برنامج التكوين ،ويحكم على نجاحه أو فشله من انتظام الأساتذة المتكونين في نشاطات البرامج ،ومواظبتهم على الحضور وتجميعهم للمحاضرات والتوجيهات والبيانات الإحصائية التي يعدها المربون المشرفون على تنفيذ البرامج وقد لا يتم التقويم على الإطلاق

2-7 الاتجاهات المعاصرة حول برامج تدريب الأساتذة أثناء الخدمة

ينظر للتدريب أثناء الخدمة على أنه بمثابة ضبط وتوجيه وحصر لطاقات النمو المهني الذاتية لدى المعلم ودفعها نحو اتقان مهارات التعلم أولا والتعليم ثانيا وذلك لمبدأ التعليم المستمر الذي أصبح ضرورة عصرية تفرضها عدة اعتبارات منها الانفجار المعرفي وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا الذي يفرض على المعلم أن يظل على اتصال دائم بالمستجدات في مجال تخصصه ومن التوجهات الحديثة في هذا المجال ما يلي :

- ✓ التنمية المهنية عن طريق مراكز المعلمين
- ✓ تفريد برامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة
- ✓ مدخل التنمية المهنية القائم على الكفايات التعليمية
- ✓ مدخل التنمية المهنية القائم على المدرسة
- ✓ البحث الإجرائي مدخلا للتنمية المهنية
- ✓ التنمية المهنية من خلال الصداقة الناقدة والتعاون المشترك بين الزملاء
- ✓ توظيف التكنولوجيا والشبكة العنكبوتية في التنمية المهنية للمعلم
- ✓ رفع كفاءة القائمين على برامج التدريب
- ✓ اعتماد منهج التدريب والتنمية المهنية متعدد الوسائط والوسائل
- ✓ التدريب الموجه ذاتيا ومسؤولية المعلم في نموه المهني (المفرج، 2007)

ولقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات والتدفق المعرفي الغير المحدود إلى ظهور توجهات تربوية جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه ،فمنها ما يركز على السمات الشخصية وحسن التواصل للمعلم الجيد ،ومنها ما يركز على السلوك التدريسي الحديث لدى المعلم ومنها ما يركز على توظيف التقنيات الحديثة في التعليم ،ومنها ما يركز على الكفايات التدريسية للمعلم وغيرها مما يسهم في ارتقاء مستوى المعلم وتطوير أدائه ،وبالتالي فان التدريب ينال اهتماما بالغا في معظم دول العالم ،ففي الولايات المتحدة الأمريكية نجد اهتماما كبيرا ببرامج التدريب في كثير من الولايات ،وذلك بفرض إجبارية التكوين وأحيانا تتوقف زيادة المرتب على النجاح في البرامج التدريبية ،كما يمنح المعلمون إجازات دراسية بمرتب لمدة عام يلتحقون فيها بالدراسات التي تعدها الجامعات للمعلمين (مرسي، 1993)

2-8 أهمية التكوين في النصوص التشريعية

نظرا لأهمية التكوين وحتميته بغية تحسين جودة التعليم وتجديد المعارف وارتباطه بتنفيذ الإصلاحات التربوية خصت الوزارة مجموعة من النصوص سلطت من خلالها الضوء على أهمية التكوين في المجال التربوي وأهمها:

أ- القرار رقم 778.و.ت.أ.خ :المؤرخ في 26 أكتوبر 1991 : يتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والتكوينية الفصل الرابع من :

- **المادة 88 :** " يشارك الموظفون في عمليات التكوين المختلفة كمستفيدين ومؤطرين وفقا للأحكام التنظيمية وطبقا للتعليمات والبرمجة التي تقررها الوزارة "
- **المادة 89:** " تهدف عمليات التكوين باعتبارها حقا وواجبا إلى مساعدة الموظفين وترقيتهم مهنيا وإلى رفع المردود المدرسي ونوعية التعليم "

ب-القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 2008/01/23

- **المادة 77 :** يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا يهدف إلى إكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة مهنتهم "

- التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم هو تكوين من مستوى جامعي ويتم في مؤسسات متخصصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها والمستويات التي يراد تعيينهم فيها

- يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم في مؤسسة ويمنح هذا التكوين البيداغوجي في المؤسسات التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية

- **المادة 78:**" كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر طوال مسارها المهني"

- يهدف التكوين المستمر أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم

2-9 أهمية تكوين الأساتذة وعلاقته بتنفيذ مناهج الجيل الثاني

ان نجاح عملية تنفيذ منهاج الجيل الثاني مرتبط بالدرجة الأولى بالأستاذ كونه المسؤول عن عملية التنفيذ والمطبق الوحيد له ، ولا يمكن بأي حال من الأحوال اعتماد مناهج الجيل الثاني دون التفكير في إعداد وتكوين الأساتذة المشرفين على هذه المناهج ، وعليه سارعت وزارة التربية الوطنية منذ الدخول المدرسي 2017/2016 بإدراج دورات تدريبية مكثفة شملت أساتذة الطور الأول (الابتدائي) والطور المتوسط ، قصد تزويدهم بمختلف الشروحات المفصلة حول أهم المستجدات

التي تضمنتها مناهج الجيل الثاني بالإضافة إلى شرح مفصل حول طريقة العمل بالمناهج الجديدة ، فالأستاذ هو المرافق لها والتي يسعى إلى ترجمتها إلى واقع ممارس ، ليستفيد منها التلميذ الذي محور العملية التعليمية/التعلمية

ان وضع مناهج الجيل الثاني حيز التنفيذ مرهون بعدة عوامل منها المدرس الذي يعتبر الفاعل الرئيس في كل عملية تربوية ،والذي ينبغي أن يكون واعيا بالتغيرات التي يحملها الإصلاح في مختلف جوانبه (المنهجية، البيداغوجية والاستراتجية) ،ولا يكفي البتة أن نعلمه إعلاما بل لا بد من تكوينه ، بل لابد من تكوينه لتغير إبستيمولوجي حقيقي ،وتغيير جذري لممارساته ،إنه سيكتشف مناهج مهيكلة ومنظمة على أسس منهجية أخرى (المدخل بالكفاءات ،والمقاربة منهاجية) وبيداغوجيا تعتمد مبادئ البنيوية الاجتماعية المركزة على نشاط التلميذ (مساعي حل المشكلات ومساعي المشروع) ،وفي محيط غير ملائم (أقسام مكتظة ومتباينة المستوى من الصعب تسييرها) (اللجنة الوطنية للمناهج ،2009، ص 79)

إن مسألة المناهج الدراسية الحديثة وتكوين الأساتذة يرتبطان ارتباطا وثيقا مع بعضهما البعض في الإصلاح التربوي ،فبات إشراك الأستاذ ضروري في أي تحديث أو تغيير تربوي لأنه عنصر أساسي في مدخلات العملية التعليمية و " هو الحجر الزاوية في العملية التربوية ونجاحها في تحقيق أهدافها والعامل الإيجابي الذي يجسدها وينقلها في مجال المطامح النظرية والتطلعات إلى حيز الواقع الملموس" (عبد الله، 2008)

وفي هذا الخصوص ومن أجل تحقيق الأهداف المسطرة من المناهج الجديدة تم تقديم جملة من التوجيهات تخص تطبيق مناهج الجيل الثاني التي ذكرت في الدليل المنهجي تخص مصممي المناهج الذين عليهم استحضار كل الصعوبات في اذهانهم ولو أنهم يملكون سلطة التدخل المباشر في عملية تكوين المدرسين وفي التنظيم البيداغوجي للمؤسسة ،لكن يمكن أن يكون تدخلهم قبليا وغير مباشر :

- جعل المناهج سهلة القراءة والفهم بصياغة الأهداف صياغة تمكن من التعرف عليها وتأويلها
- تقديم كل معطيات التنفيذ الضرورية – في الوثيقة المرافقة – لجعل المناهج قابلة للتطبيق
- اقتراح مواضيع ونشاطات تجعل تدخل المدرسين في المؤسسة كفريق وليس كفرد

- عوامل أخرى تابعة لسلطات أخرى ، لاسيما فيما يتعلق بتكوين المدرسين في المجالات الجديدة على ممارستهم ، تطبيق المناهج ومتابعتها ، تنصيب جهاز تقويم مع الاختيارات المنهجية والبيداغوجية (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009، ص 79)

3- التكوين في التربية البدنية والرياضية

3-1 لمحة تاريخية عن التكوين في التربية البدنية والرياضية

في جويلية 1962 لم يكن يوجد في الجزائر إلا فراغ أكاديمي للتربية البدنية والرياضية تحت إشراف المديرية العامة للتربية الوطنية و مسيرة من طرف مفتش عام هذا الأخير لا يهتم بالرياضة المدرسية والامتحانات ،وفي أكتوبر 1962 عمدت الدولة إلى تنظيم هذا الفرع الهام ،من أجل الصحة والتوازن الفكري والأخلاقي للشباب الجزائري فأنشأت (وزارة الرياضة والسياحة) التي كانت لها المهام التالية :

- الاشراف على التربية البدنية المدرسية والجامعية.
- التكوين والإشراف الإداري لمعلمي التربية البدنية والرياضية وتنظيم المنافسات الرياضية .

ومع صدور الأمر 76 – 81 المؤرخ في 23 أكتوبر 1976 التي يتضمن قانون التربية البدنية والرياضية الذي حدد خمسة أنواع من التكوين وهي :

أ- **التكوين المتعدد الجوانب والطويل الأمد** ويتم في المراكز الوطنية والجهوية للتربية البدنية والرياضية ويشمل أساتذة التربية البدنية والرياضية (PES) والأساتذة المساعدون للتربية البدنية (PA) والرياضية ومعلمو التربية البدنية والرياضية (PEP) ، إلا أن تكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية يمكن أن يتم في الجامعات وأن يكون التكوين من النوع الجامعي .

ب- **التكوين التخصصي والطويل الأمد** ويتم في المراكز الوطنية والجهوية للتربية البدنية والرياضية ويشمل أساتذة مساعدون في التربية البدنية والرياضية ومتخصصون في رياضة معينة ، ومعلمون في التربية البدنية والرياضية ومتخصصون في رياضة معينة

ت- **التكوين التخصصي وقصير الأمد** و الموجه للمنشطين الرياضيين بمراكز التكوين الخاصة بالتربية البدنية والرياضية و في المعاهد التكنولوجية وغيرها من مؤسسات التعليم والتكوين

ث- تكوين الإطارات الشبه الرياضية : يهدف إلى تزويد الحركة الرياضية الوطنية بأعوان متخصصين في مجال الطب الرياضي والإعلام الرياضي وتسيير المنشآت الرياضية ، ويتم التكوين في جميع المؤسسات التخصصية التابعة لوزارة الشبيبة والرياضة أو وزارة أخرى

ج- **التكوين الدائم أو المستمر** ويهدف إلى التدريب الإضافي والإتقان لإطارات التربية البدنية والرياضية من خلال برامج تكوينية دائمة بحسب تطور التقنيات التربوية

ومع صدور مرسوم المؤرخ في 09 سبتمبر 1978، الذي يتضمن ضم أسلاك الأساتذة المساعدين ومعلمي التربية البدنية والرياضية وممرني الشبيبة والرياضة إلى وزارة التربية التي بدأت هذه الاخيرة في التفكير في فتح معاهد عليا لتكوين إطارات في التربية البدنية والرياضية ، ولم تكن توجد إلا المعاهد الجهوية للتربية البدنية بسيرايدي و شلف التي أوكلت لهما مهمة تكوين إطارات التربية البدنية والرياضية (قدرة إستعاب المعهدين للطلبة 260 طالبا بدلا من 1340 طالب) مما أعطى فراغ كبيرا بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي والتقني في مادة التربية البدنية والرياضية مما استدعي فتح فروع لتكوين أساتذة مساعدين (PA) لسد هذا الفراغ سنة 1981

وبقرار وزاري المؤرخ في 26 ديسمبر 1981 الذي يعتبر بمثابة الانطلاقة الحقيقة لتكوين إطارات في التربية البدنية والرياضية ذوي مستوى جامعي ، بفتح معهد التربية البدنية والرياضية بالجزائر العاصمة و سطيف و مستغانم خلال الموسم 87/86 ومدرسة عليا بقرار رئاسي رقم 64-88 المؤرخ في 22 مارس 1988 و قسنطينة سنة 1991 بغرض تكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم الثانوي وكان ذلك تحت وصاية وزارة التعليم العالي والوصاية البيداغوجية لجامعة الجزائر التي انحصرت مهامه في :

- ملء الفراغ بالنسبة لأساتذة التربية البدنية والرياضية ومرحلة التعليم الثانوي والتقني
- ضمان تعليم مقياس التربية البدنية وفي معاهد التعليم .

وبموجب القرار الصادر بالجريدة الرسمية بتاريخ 07 نوفمبر 1999 والذي بموجبه تم غلق معهد التربية البدنية والرياضية بكل من سيرايدي و شلف ليقتصر التكوين على المعاهد الجامعية عبر مختلف الوطن ليصبح التكوين في التربية البدنية والرياضية من النوع الجامعي

3-2 الملامح العامة للمنظومة التكوينية في التربية البدنية والرياضية عقب النظام الجديد

ان النظام المعتمد للتكوين (ل.م.د) هو نظام يساير التطور والعصرنة من الناحية النظرية لكن من الناحية التطبيقية يختلف حسب خصوصيات كل فرع ،أو تخصص وطبيعته ،بالإضافة إلى الوسائل والإمكانيات المتوفرة في كل ولاية وفي كل مؤسسة جامعية في الجزائر ،لكن الأمر الذي يطرح أكثر من علامة استفهام هو هل التكوين وفق نظام الدراسة الكلاسيكي الذي يمتد على أربع

سنوات في التدرج يغلب عليها طابع الجذع المشترك في السنتين الأولى والثانية ،وطابع التخصصي في السنتين الثالثة والرابعة أفضل من التكوين في ظل الهيكلة الجديدة لنظام التعليم العالي أو ما يعرف بنظام (ل.م.د) بحكم تخصصيته الزائدة وكثرة مواده وتشعب تفريعاته رغم قلة عدد سنواته في مرحلة التدرج ويضم التكوين في النظام الجديد على نمطين من التكوين الأول أكاديمي والآخر مهني ،أما التطبيق الميداني في النظام الجديد في التربية البدنية والرياضية فهو قليل قياسا بالنظام الكلاسيكي ، فلا أحد ينكر أن الطلبة بعد تخرجهم وولوجهم سوق العمل يعانون عدة مشاكل منها ما يكون مع تعاملهم الأولي مع المحيط الجديد والقصور الذي يظهر على مستوى العلاقات والاندماج وكذلك مستوى الاعداد الوثائقي ويظهر كذلك على مستوى العلاقات مع الآخرين ما يؤدي الى محاولة معرفة مدى نجاعة النظام الجديد بالمقارنة مع النظام القديم (حملاوي و بشير، 2013)

3-3 الاحتياجات التدريبية لأساتذة التربية البدنية والرياضية

الاحتياجات التدريبية هي الفرق بين الأداء المتوقع والواقع الفعلي لدى المعلم ويمكن تحديديها من خلال أوجه النقص والقصور في أداء المعلمين ومن ثم تحديد الفجوة بين ما هو كائن في الميدان وما يجب أن يكون عليه المعلم في أداء مهنته وممارسة متطلباتها (القاضي، 2016)

أما الطراونة (2011) فيرى "أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بطرق علمية تسهم في الحد من طرح برامج تدريبية عشوائية لا تتناسب مع احتياجات المعلمين الأساسية ومشاركة الأفراد غير المعنيين في هذه البرامج مما يترتب عليه فشل هذه البرامج" (الطراونة، 2011) ، وتشير العديد من الدراسات والأبحاث إلى ضرورة إعداد المعلم بدقة وفقا لاحتياجاته التدريبية الفعلية إضافة إلى مراعاة خصائص المرحلة والصفوف الدراسية حتى يتسنى حل المشكلات الخاصة بالمعلمين ليقارنوا بين طريقة تدريسهم باستخدام الطرق المألوفة والاستراتيجيات التي يجب تطبيقها في المدارس (Nichols & JOhnson, 2010) ، من جهته أكد سالي (2004) " أن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية ترجع إلى أنها تعد العامل الحقيقي في رفع كفاية المعلمين في تأدية الأعمال الموكلة إليهم و ، هي بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب الى الاتجاه الصحيح كما تساعد في معرفة السبب الحقيقي وراء الأداء المنخفض" (القاضي، 2016)

ويرى العون أن من أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الرياضية تمثل بالدرجة الأولى في مجال التقويم

كما أكد (الشلالفة، 1995) "ان من أهم الاحتياجات التدريبية تتمثل في الإدارة الصفية ، التخطيط ، مجال المنهاج ، مجال مهارات الاتصال ، مجال القياس والتقويم ، مجال اساليب التدريس ، مجال الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم ثم مجال تفريد التعليم ثم مجال النمو المهني"

وترى(الشيخ، 2000) أنه مما يزيد من اهمية تحديد الاحتياجات التدريبية أن تخطيط التدريب بناءا على تحديد الاحتياجات التدريبية يعمل على زيادة الكفاءة الانتاجية ويرفع معدلات الأداء ،وأن التدريب بدون تحديد الاحتياجات التدريبية يعني ضياع الوقت والجهد والمال ،وأن تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد على القيام بعمليات التقويم الفعالة ،وذلك يعني أن وجود احتياج تدريبي يعني وجود فجوة بين معدلات الأداء الحالية والمطلوبة .

3-4 كيفية إعداد أستاذ التربية البدنية والرياضية

يتم إعداد معلم التربية البدنية والرياضية أكاديميا وثقافيا ومهنيا من أجل مواكبة العصر الخالي والمستقبلي والخروج عن النظام التقليدي في إعداد معلم التربية البدنية والرياضية وهذا كله من أجل تحقيق المهام الجديدة للتربية البدنية والرياضية

3-4-1 الإعداد الأكاديمي :

يهدف الإعداد الأكاديمي إلى تزويد طلاب التربية البدنية والرياضية بمواد دراسية تعمق فهمهم نحو ما سوف يقومون بعمله وواجباتهم نحو مهنتهم ،كما يهدف هذا الإعداد إلى سيطرة الطالب على مهاراته والقدرة على توظيفها في المواقف التدريسية والإدارية ،ويجب على كليات التربية البدنية والرياضية أن تعمل على تحقيق النقاط التالية :

أولا : أن تقدم هذه الكليات لطلابها مناهج ومقررات شاملة وواضحة بحيث تعمق داخل الطالب مفهوم عمله مستقبلا معلما للتربية البدنية والرياضية ومربيا للأجيال

ثانيا : توفر كليات التربية البدنية والرياضية وسائل التقنيات التربوية التي تساعد بشكل كبير في تحقيق أهداف هذه المناهج والمقررات

ثالثا : يجب أن ترتبط محتويات مناهج كليات التربية البدنية والرياضية بما يحتاجه المجتمع المحلي والمدرسة المستقبلية ،وذلك حتى يفهم معلم المستقبل الواقع الذي سوف يواجهه

رابعا : يجب ان تحتوي مناهج ومقررات التربية البدنية والرياضية على تربية رياضية تثقيفية بحيث يتدرب الطالب المعلم على الخروج من دائرة نظام الحصص التقليدي إلى تطوير أشكالا لنشاطات خارج المدرسة فالمدرسة البيئة المستقبلية عليها ان تكون المركز الفعلي لنشر الثقافة الرياضية

خامسا : يجب أن تحتوي مناهج ومقررات التربية البدنية والرياضية على أنشطة متعددة بحيث تشترط الكفاءة البدنية مع أسلوب حياة الفرد وسلوكه الصحي اليومي

وتكمن أهمية الإعداد الأكاديمي في جعل المعلم واثقا ومتمكنا من تخصصه ومتميزا نحو التعلم المستمر ويجعله واعيا بكل المستجدات الحديثة ، مما يجعله قادرا على أن يطور نفسه من خلال الدراسات الحديثة والمعارف والمعلومات المتصلة بتخصصه ، ملما بكل المشكلات وقضايا المجتمع المحلي

3-4-2 الإعداد الثقافي

معلم التربية البدنية والرياضية هو شخص يكرس نفسه لتعليم الآخرين ويساعد الآخرين على أن ينمو بشرا وهو يساعد تلاميذه على تطوير إمكانياتهم كلها ،وعلى القيام بدور نشط مسؤول في المجتمع والمشاركة في التطوير الثقافي ،ولا يستطيع هذا المعلم أن ينقل أو يسهم في اكتسابها أو يضمن أن يكون تلاميذه مثقفين إلا إذا كان هو شخصا مثقفا ، فالتربية البدنية والرياضية تتطلب جهدا شاقا وواعيا لتجاوز الطبيعة الإنسانية النقية والتسامي على الموهبة الطبيعية والتطور التلقائي ،فالإنسان ليس بكائن طبيعي فحسب ،بل هو كائن ثقافي ،فالثقافة كامنة في الإنسان وللثقافة أبعاد كثيرة مثلها في ذلك مثل الشخصية الانسانية وباختصار فالإنسان بصنعه قيما ثقافية ،انما يحقق مجرد إمكاناته الفردية ،وهو الذي يبني هذه القيم لأنه يحتاج إليها من أجل أن يصير إنسانا أكثر كمالا

وتكمن أهمية الثقافة الرياضية هي إحدى وسائل النمو الفكري والعقلي لأن معلومات الإنسان ومعارفه تصل إليه عن طريق حواسه ،أما أفكاره فتؤسس على الممارسة واستخدام حواسه في هذه الممارسة التي تتطور عن طريق برامج معدة إعداد جيدا ومن الإيجابيات التي يشتمل عليها الإعداد الثقافي ،ومن إيجابيات الإعداد الثقافي فهو يعمل تنمية وتطوير القدرات العقلية والفكرية والمهارات الفكرية في التعامل مع الآخرين بالإضافة تنمية وتطوير عناصر الكفاءة الاجتماعية كالتعاون ،قيادة خلق ،انتماء ،ولاء ،حسن المعاشرة والمعايير الاجتماعية الايجابية

3-4-3 الإعداد المهني

يعني الإعداد المهني للمعلم اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنته التدريسية وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح من عملية التعليم ، بحيث يحقق أهدافها المنشودة ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا متعلقا بالدراسات

المهنية النظرية ،وأيضا جانبا متعلقا بالتدريب العملي الذي يضع الطالب المعلم في مواجهة الواقع التعليمي ، كما يعني الإعداد المهني كل العمليات التربوية التي يتعرض لها الطالب خلال مراحل إعداده ،ومن ثم توعيته بالأهداف التربوية التي من المفترض أن تبقى معه طالما هو معلم في مهنة التدريس

كما للإعداد المهني دور بارز في تعميق فهم المعلم لتلاميذه واستعدادهم وميولهم ، كما له أهمية كبيرة في زيادة الخبرة المهنية والميدانية للمعلم ومن الايجابيات التي يشتمل عليها الإعداد المهني هي : إعداد المعلم لدروسه إعدادا جيدا مع التخطيط السليم لها وتهيئة الجو للتطبيق العملي مما يمكنه من تنفيذ الدروس بشكل جيد وبطرق أكثر إيجابية مع استخدام أساليب متغيرة ومناسبة للنشاط والقدرة على استخدام وسائل تعليمية بكفاءة عالية ، بالإضافة الى كيفية التعامل مع التلاميذ باختلاف ميولهم والقدرة على السيطرة العامة في المدرسة بالتعاون مع الهيئة الإدارية وزيادة الخبرة في قيادة التلاميذ داخل المدرسة وخارجها و في حل المشكلات التي تواجه التلاميذ والأفراد

3-5 أهم الصعوبات التكوينية (أثناء الخدمة) التي تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية

من أهم صعوبات التكوين أثناء الخدمة ،قلة الوقت المتاح لهذه البرامج فالعاملون منهمكون في أعمالهم إلى درجة يصعب معها استقطاع وقت يخصص للتنمية البشرية المهنية وهذا يسرى بشكل عام على العاملين في مجال التربية البدنية وبشكل خاص على العاملين في قطاعات التدريب الرياضي حيث يلازم المدرب فريقه طوال الموسم التدريبي مما يتطلب أن تكون فترة دوام برنامج التدريب أثناء الخدمة قصيرة.

ولذلك كثيراً ما يكون النمو المهني في مجال التربية البدنية والرياضة مقصورا على الخبرة الميدانية التي يكتسبها المهني الرياضي خلال عمله والتي تعبر عن بعض المهارات والاتجاهات المهنية ولكن هذه الخبرة لا تغني عن التكوين أثناء الخدمة فالخبرة الميدانية نوع محدود من النمو المهني حيث تتراكم الخبرات بمعدلات بطيئة فضلا عن إنها لا تقدم للفرد المهني الجديد والمستحدث في الحقل الرياضي إلا بالصدفة أو حسب نشاط الفرد المهني وطبيعة تركيبه الشخصية التي تدفعه للسعي نحو النمو المهني والارتقاء بعمله.

وهناك مشكلة أخرى تتصل بتفاوت التأهيل والخبرة على مستوى تدريس التربية الرياضية المدرسية وهذا يستلزم برنامجا تكوينيا في مستويات متدرجة مع العمل على إحلال الناجحين في دورات التكوين مكان غيرهم على نحو متدرج من خلال إستراتيجية للترقية مشروطة بالانخراط في

برنامج التكوين أثناء الخدمة وهذا يلقى بالعبئ على كل مؤسسة رياضية سواء كانت تربوية أو ترويجية إذ عليها إن يجعل التكوين جزءاً من وظائفها الإدارية أو على الأقل تجعله من ضمن اهتماماتها الأساسية بالتعاون مع غيرها من المؤسسات الأكاديمية التي تقدم مثل هذه البرامج ،كما أن بعض المشكلات التي تواجه التكوين أثناء الخدمة الأسلوب التقليدي الذي يتبعه المحاضرون في البرنامج سواء نظريا أو تطبيقيا فاغلب هذه المحاضرات تقوم على أسلوب الإلقاء وبعضها يتم بقراءة المحاضرة من ورقة أو كتاب مما يبعث الزهد في البرنامج.

لم تعد هذه الأساليب القديمة محل تقدير احد ولم تعد ي تكفي لاستيفاء جوانب النمو المهني والتكوين وبخاصة في مجالات الرياضة والترويج وإنما أصبحت آلات التعليم ووسائل الاتصال السمعية البصرية الحديثة وأساليب عرض البيانات والمعلومات باستخدام احدث تقنيات العرض التي يجب أن تستخدم بعد أن ثبت جدواها عملياً وبحثيا

قد أشار أبو عطوان (2008) أن من أهم المعوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وهم عدم الاخذ برأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية بالإضافة الى التوقيت المخصص للبرامج التدريبية إضافة الى تعارض وقت التدريب مع توقيت العمل في المؤسسة وقلة استخدام الحاسوب في التدريب ، كما أشار (السيار، 2004) " أنه من أهم المشكلات التي تواجه التدريب أثناء الخدمة فقد تمثلت في التخطيط وفي المحتوى وفي الكفايات التعليمية والتقدير والحوافز والتقويم".

وقد قسم أبو سالم (2010) الصعوبات و العراقيل التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة إلى عدة جوانب وهي :

- المعوقات المتعلقة بجهة الإشراف
- المعوقات المتعلقة بالمدربين
- المعوقات المتعلقة بزمن البرنامج
- المعوقات المتعلقة بالإمكانات والأدوات ومكان التدريب
- المعوقات المتعلقة بالمتدربين (أبو سالم، 2010)

الخلاصة

أصبح التكوين سواء كان قبل أو أثناء الخدمة ضرورة ملحة بالنسبة للأفراد والمؤسسات ،فهو بسهم في الرفع من كفاءة الأفراد مما يعود بالنفع على المؤسسات من خلال الرفع من الإنتاجية

فالتكوين قبل الخدمة يعتبر مرحلة حاسمة في حياة الفرد المهنية ،ففيها يتكون الفرد تكوينا أكاديميا وثقافيا ومهنيا ويكتسب من خلاله سلوكات واتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم مما يؤهله إلى أن يكون مبدعا في عمله من خلال التربصات الميدانية التطبيقية التي من خلالها يبزر الطالب المعلم كفاءته في التدريس .

أما التكوين أثناء الخدمة هو عملية مستمرة للتكوين قبل الخدمة وامتداد له ،لذا أصبح ضرورة حتمية ،من أجل النهوض بالمجتمعات وتطورها ،فالتكوين أثناء الخدمة يزيد ويعزز من ثقة الأساتذة بأنفسهم من خلال السعي إلى معرفة المستجدات ومواكبة التطورات مما يحفزهم على الإبداع والإتقان في العمل ،وينمي له الإحساس بالتفوق ،والتمكن من المادة العلمية ،وإثبات لذاتهم ولشخصيتهم .كل هذا يعود بالإيجاب والنفع على الأفراد والمجتمعات .

الباب الثاني

الدراسة التطبيقية

الفصل الأول : الاجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية الأولى
2. منهج البحث
3. مجتمع وعينة البحث
4. مجالات البحث
5. الضبط الإجرائي لمتغيرات البحث
6. الأدوات المستخدمة في البحث
7. الاساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

الخلاصة

تمهيد :

نسعى من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة تكاملية عن مجريات الدراسة الميدانية التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية ، تفيد في تحقيق الهدف العلمي الذي أجريت من أجله هذه الدراسة،وهو تنفيذ المنهاج و الكشف عن مدى توافق آراء المعلمين وآراء المفتشين حول الإجابة عن إشكالية البحث ،والتأكد من مدى توافر الكفاءات المستهدفة في مناهج الجيل الثاني للتربية البدنية والرياضية .

إن الهدف المنشود من هذه الدراسة ،يتطلب عدة إجراءات إحصائية وتدابير علمية تتحدد في ضوئها آليات المعالجة المنهجية لموضوع الدراسة بكافة مراحلها ، ويعتمد على المنهج الوصفي التحليلي والأدوات المعتمدة في قياس البيانات من أجل التحقق من الفرضيات ،وتحديد العينة التي نستقي منها المعلومات ،إلى جانب الوسائل الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات المستقاة من الواقع والميدان.

ويمكن أن نلخص محتوى هذا الفصل في :تحديد منهج الدراسة ، وصف العينة وتحديد مجالها الزمني و المكاني ، تحديد أدوات جمع البيانات ، تحديد كيفيات التحليل الإحصائي للبيانات.

1- الدراسة الاستطلاعية الأولى

تعد دراسة تمهيدية مفتاحية للدراسة ككل ،مما يسمح للباحث باكتساب أفكار ومواقف جديدة تساعده في تعديل وإثراء إشكالية وفرضيات بحثه ،والإحاطة التامة بجوانبه وتسمح بإبراز بعض المتغيرات ذات العلاقة بالموضوع والتي تتطرق لها الباحث في بحثه .

كما تهدف هذه الدراسة إلى : تحديد أهم محاور أدوات الدراسة لبناء الأداة في صورتها الأولية وقد تمت كالأتي :

- الزيارات الميدانية لمعايشة والوقوف عن قرب عن واقع تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية
- المقابلات الشخصية مع الأساتذة التي بينت قلة معرفة وجهل لكثير من الأساتذة لمحتوى منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد
- تحديد مجموعة من الصعوبات عن طريق توزيع استبيان على الأساتذة وقد وزرعت(50) استمارة وتم استرجاع (43) استمارة كما هو موضح في الجدول رقم (04) والملحق رقم (04)

الجدول رقم (04) يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى

رقم	الصعوبات المقترحة	إجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية				
		نعم	لا	النسبة المئوية (نعم)	المرتبة	القرار
01	صعوبات مادية (الوسائل)	40	03	%93.02	02	مقبول
02	صعوبات إدارية (إدارة المؤسسة)	06	37	%13.95	05	مرفوض
03	صعوبات متعلقة بالأهل	03	40	%06.97	07	مرفوض
04	صعوبات متعلقة بالمجتمع	04	39	%09.30	06	مرفوض
05	صعوبات متعلقة بالتكوين	37	06	%86.04	04	مقبول
06	صعوبات متعلقة بالمتعلم	38	11	%88.37	03	مقبول
07	صعوبات مفاهيمية	41	02	%95.34	01	مقبول

نلاحظ من خلال الجدول أن غالبية أفراد العينة الاستطلاعية يتفقون على أن أكثر الصعوبات التي يواجهونها في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط هي الصعوبات المفاهيمية بنسبة مئوية تقدر بـ (95.34%) في المرتبة الأولى تليها في المرتبة الثانية الصعوبات المادية (الوسائل) بنسبة تقدر بـ (93.02%) أما في المرتبة الثالثة كانت من نصيب الصعوبات المتعلقة بالمتعلم بنسبة تقدر بـ (88.37%) في حين الصعوبات المتعلقة بالتكوين حلت في المرتبة الرابعة بنسبة تقدر بـ (86.04%).

ومن خلال النتائج المتحصل عليها سواء عن طريق الاستبيان أو المقابلات من هذه الدراسة الاستطلاعية ،تبين للباحث ضرورة الخوض في هذا الموضوع من خلال تحليل أهم الكفاءات المستهدفة في منهاج التربية البدنية والرياضية ومعرفة أهم الصعوبات التي تحول دون التنفيذ الجيد لهذا المنهاج

2- منهج البحث:

المنهج العلمي هو السبيل الذي يسلكه الباحث من أجل الوصول الى حقائق علمية لغرض توسيع المعرفة الإنسانية ،وذلك بإتباع منهج معين يتناسب وطبيعة الدراسة التي سنتطرق لها، والمنهج أيا كان نوعه هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة

كما يمكن أن نعرفه كذلك بأنه مجموعة من الاجراءات و الخطوات التي يستخدمها الباحث في دراسة ظاهرة أو مشكلة معينة من أجل الوصول إلى حقائق جديدة والتحقق منها

وانطلاقا من موضوع الدراسة (تنفيذ منهاج التربية البدنية الجديد من النصوص الرسمية إلى الممارسات التعليمية). فقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المناسب لجمع بيانات دقيقة من أجل التحقق وفهم أفضل لظاهرة موضوع البحث وهو لا يقتصر على جمع البيانات وتدوينها إنما يمتد إلى أبعد من ذلك لأنه يتضمن تفسيرها كذلك (بوداود و عطا الله، 2009،ص69)

وللقيام بجمع وجرد كل المعلومات المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة وجب استخدام نوعين من المنهج الوصفي وهما :

2-1 المنهج الوصفي التحليلي : تم إتباع المنهج التحليلي باستخدام تحليل المحتوى لأنه يتناسب وطبيعة الدراسة من خلال اعتماده على التقديرات الكمية للحكم على الاشياء المراد تحليلها .

ويتعلق الأمر في هذه الدراسة بتحليل مركبات الكفاءة التي يضمنها منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط

2-2 المنهج الوصفي المسحي :هو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم ،وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، 1989) ،حيث تم اتباع هذا المنهج لمعرفة آراء أساتذة التربية البدنية والرياضية والموجهين التربويين حول أهم الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط الجديد

3- مجتمع وعينة البحث

3-1 مجتمع البحث :

إن تحديد مجتمع الأصل يعتبر من النقاط الأساسية التي ينبغي أن يراعيها الباحث ويوليها اهتماما كبيرا ،فبدون تحديد المجتمع الأصل ومعرفة العناصر الداخلية فيه لا يستطيع الباحث التحكم في كافة المتغيرات المرتبطة بالبحث (بوداود و عطا الله، 2009، ص69)

وتكون مجتمع البحث من :

1. جميع مركبات الكفاءات المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط بجميع مستوياته الدراسية الاولى و الثانية والثالثة والرابعة كما هو مبين في الجدول التالي :

الجدول (05) توزيع مجتمع وعينة الكفاءات في المنهاج الدراسي

المستوى الدراسي	الكفاءات الشاملة	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة
السنة الأولى	01	03	13
السنة الثانية	01	03	20
السنة الثالثة	01	03	18
السنة الرابعة	01	03	17
المجموع	**04**	**12**	**68**

2. فئة الأساتذة وتشمل جميع أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط للمستويات الأربع لمختلف ولايات الوطن

3. فئة الموجهين التربويين وتشمل جميع الموجهين التربويين لمادة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط لمختلف ولايات الوطن .

الجدول (06) توزيع مجتمع الاساتذة والموجهين التربويين على المدن الساحلية حسب المفتشية العامة لوزارة التربية للمسوم الدراسي 2019/2018

المناطق الجغرافية	الولايات	الاساتذة	النسبة	الموجهون	النسبة
المدن الساحلية	تلمسان	280	2.81%	03	%35.42
	عين تيموشنت	111	1.11%	01	
	وهران	360	3.61%	02	
	مستغانم	188	1.88%	02	
	الشلف	304	3.05%	03	
	تيبازة	179	1.79%	02	
	الجزائر	788	7.90%	08	
	بومرداس	207	2.07%	01	
	تيزي وزو	280	2.81%	03	
	بجاية	312	3.13%	02	
	جيجل	214	2.14%	02	
	عنابة	174	1.74%	02	
	الطارف	105	1.05%	01	
	سكيكدة	263	2.64%	02	
المجموع	**14 ولاية**	**3765**	**37.75%**	**34**	

الجدول (07) توزيع مجتمع الاساتذة والموجهين التربويين على المدن الداخلية حسب المفتشية العامة لوزارة التربية للمسوم الدراسي 2019/2018

المناطق الجغرافية	الولايات	الاساتذة	النسبة	الموجهون	النسبة
المدن الداخلية	سيدي بلعباس	176	1.76%	02	%45.83
	معسكر	218	2.18%	02	
	غليزان	201	2.01%	02	
	تيسمسيلت	98	0.98%	01	
	عين الدفلى	240	2.41%	03	
	البليدة	282	2.83%	03	
	البويرة	192	1.92%	02	
	برج بوعريريج	202	2.02%	02	
	سطيف	427	4.28%	04	
	ميلة	218	2.18%	02	
	قسنطينة	256	2.57%	02	
	قالمة	131	1.31%	01	
	سوق أهراس	126	1.26%	01	
	أم البواقي	211	2.11%	02	
	باتنة	317	3.18%	02	
	المسيلة	323	3.24%	02	
	الجلفة	254	2.55%	02	
	تيارت	254	2.55%	03	
	سعيدة	116	1.16%	01	
	خنشلة	118	1.18%	01	
	تبسة	179	1.79%	02	
	المدية	216	2.16%	02	
المجموع	**22 ولاية**	**4988**	**47.67%**	**44**	

الجدول (08) توزيع مجتمع الاساتذة والموجهين التربويين على المدن الصحراوية حسب المفتشية العامة لوزارة التربية للموسم الدراسي 2019/2018

المناطق الجغرافية	الولايات	الاساتذة	النسبة	الموجهون	النسبة
المدن الصحراوية	أدرار	153	%1.53	02	%18.75
	البيض	92	%0.92	01	
	النعامة	77	%0.77	01	
	بشار	91	%0.91	01	
	تندوف	20	%0.20	01	
	اليزي	24	%0.24	01	
	تمنراست	67	%0.67	01	
	ورقلة	207	%2.08	02	
	غرداية	113	%1.14	01	
	الوادي	224	%2.25	02	
	الأغواط	153	%1.53	02	
	بسكرة	233	%2.34	03	
المجموع	**12 ولاية**	**1454**	**14.58%**	**18**	

الجدول (09) توزيع مجتمع الاساتذة والموجهين التربويين على المناطق الجغرافية حسب المفتشية العامة لوزارة التربية للموسم الدراسي 2019/2018

المناطق الجغرافية	عدد الاساتذة	النسبة	عدد الموجهين	النسبة
الساحلية	3765	37.75%	34	%35.42
الداخلية	4755	47.67%	44	%45.83
الصحراوية	1454	14.58%	18	%18.75
المجموع	**9974**	**100%**	**96**	**100%**

توزع مجتمع الدراسة حسب المناطق الجغرافية الى منطقة ساحلية وتضم (3765) أستاذا بنسبة (37.75%) و (34) موجها تربويا بنسبة (35.42%) وتليها المنطقة الداخلية والتي تضم في صفوفها (4755) أستاذا بنسبة (47.67%) و(44) موجها تربويا بنسبة (45.83%) ،أما المنطقة الصحراوية فتضم (1454) أستاذا بنسبة (14.58%) و (18) موجها تربويا بنسبة (18.75%)

3- 2 عينة البحث :

عينة البحث هي جزء من المجتمع الأصل يحتوي على بعض العناصر التي تم اختيارها منه بطريقة معينة وذلك بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي وقد تكونت عينة الدراسة من :

1. جميع مركبات الكفاءات المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط بجميع مستوياته الدراسية الاولى و الثانية والثالثة والرابعة و عددها (64) مركب كفاءة موزعة حسب المستويات الدراسية الأربعة .
2. تكونت عينة البحث من جميع أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط وبلغ عددهم (370) أستاذا و (70) موجها تربويا يمثلون كلهم مختلف مناطق الوطن الساحلية ،الداخلية والصحراوية

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العنقودية وهي عينة يتم اختيارها على أساس الجماعات بدلا من الأفراد حيث يقسم المجتمع إلى عناقيد أو تجمعات (غالبا ما تكون على أساس جغرافي أو مكاني) ثم اختيار عينة عشوائية بسيطة من هذه العناقيد ثم تتم دراسة كل المفردات داخل العناقيد التي تم اختيارها والتي هي بالضرورة متجاورة جغرافيا أو مكانيا

ومحاولة منا لتحديد حجم العينة التي تكون أكثر تمثيلا قام الباحث بإجراء الخطوات التالية :

- تحديد مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع أساتذة التربية البدنية والرياضية لمختلف ولايات الوطن وبلغ حجم مجتمع الدراسة (9974) أستاذا و (96) موجها تربويا تم تقسيمه الى ثلاثة مناطق ساحلية وتضم (14) ولاية بتعداد (3765) أستاذا وبنسبة تقدر بـ (37.75%) و(34) موجها وبنسبة تقدر بـ (35.42%) ،و داخلية وتضم (22) ولاية بتعداد (4755) أستاذا وبنسبة تقدر بـ (47.67%)، و(44) موجها وبنسبة تقدر بـ (45.83%) وصحراوية والتي تضم (12) ولاية بتعداد (1454) أستاذا وبنسبة تقدر بـ (14.58%) و(18) موجها وبنسبة تقدر بـ (18.75%)

- حساب العينة باستعمال معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينة من المجتمع الأصلي في جميع ولايات الوطن من أساتذة التربية البدنية والرياضية و موجهين تربويين لمادة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times \left(M - 1\right)\right) \div pq\right] + 1}$$

حيث إن:

M: حجم المجتمع

S : الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة نسبة الخطأ 0.05 على 1.96

P : نسبة توافر الخاصية وهي (0.50)

q : النسبة المتبقية من الخاصية وهي (0.50)

N1 = 9974/ [(0.05 / 1.96)2 * (9974 – 1) / 0.50 * 0.50] +1

= 9974/ [0.00065 * 9973 / 0.25] +1

= 9974/ [6.482 / 0.25] +1

= 9974/ 25.93 +1

= 9974 / 26.93 = 370

N2 = 96 / [(0.05 / 1.96)2 * (96 – 1) / 0.50 * 0.50] +1

= 96 / [0.00065 * 95 / 0.25] +1

= 96 / [0.0065 / 0.25] +1

= 96 / 0.247 +1

= 96/ 1.247 = 77

حيث بلغ حجم العينة من الاساتذة N1 (370) أستاذ أي مايعادل نسبة 3.71%، من المجتمع الاصلي وبلغ حجم العينة من الموجهين التربويين N2 (77) موجها تربويا أي ما يعادل نسبة 80% من المجتمع الأصلي

– تم تقسيم العينة حسب التمثيل النسبي لكل منطقة كما هو موضح في الجدول رقم (10) اما الموجهين التربويين نظرا لقلة عددهم تم شمل جميع الولايات .

الجدول رقم (10) توزيع عينة الأساتذة حسب المناطق الجغرافية

المناطق الجغرافية	الولايات	عدد الأساتذة	المجموع	النسبة المئوية	النسبة المئوية
المناطق الساحلية	مستغانم	40	140	%3.77	37.75%
	وهران	50			
	تلمسان	50			
المناطق الداخلية	غليزان	70	176	%3.70	47.67%
	تيارت	70			
	تسمسيلت	36			
المناطق الصحراوية	بشار	20	54	%3.71	14.58%
	النعامة	14			
	أدرار	20			
المجموع الكلي	**09 ولايات**	**370**	**370**	**3.71%**	**100%**

– توزيع الاستمارات على جميع أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط في الولايات التسع الممثلة لمختلف المناطق الوطنية كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (11) يوضح عدد الاستبيانات الموزعة والقابلة للتحليل الإحصائي

م	العينة	العدد الموزع	العدد العائد	العائد المفقود	العدد المستبعد	العدد النهائي	النسبة المئوية
01	الأساتذة	370	370	00	00	370	100%
02	الموجهون التربوين	77	60	17	05	55	71.43%
المجموع		**440**	**430**	**10**	**05**	**425**	**96.59%**

من خلال الجدول رقم (11) يتضح أنه تم توزيع الاستبيان على جميع أفراد عينة الدراسة وعددها (440) استبيان ،بواقع (370) أستاذا و(77) موجها تربويا وعند عملية استرجاع الاستبيان تم استرجاع (370) استبيان من أساتذة التربية البدنية والرياضية أي بنسبة (100%) وهذا دليل على أهمية الموضوع وحرص فريق البحث على أداء المهمة على أحسن وجه ، أما عن الموجهين التربويين فتم استرجاع (55) استبيان بنسبة (71.43%) حيث كان العدد المفقود (17) استبيان والعدد المستبعد (05) استبيان .

3-3 مواصفات عينة الدراسة الأساسية

- حسب التوزيع الجغرافي :

الجدول (12) توزيع عينة الأساتذة والموجهين حسب التوزيع الجغرافي

المناطق الجغرافية	عينة الاساتذة	النسبة	عينة الموجهين	النسبة
الساحلية	140	37.75%	15	%27.27
الداخلية	176	47.67%	26	%47.27
الصحراوية	54	14.58%	14	%25.46
المجموع	**370**	**100%**	**55**	**%100**

توزعت عينة الدراسة الأساسية حسب التوزيع الجغرافي(140) يمثلون المنطقة الساحلية أي بنسبة(37.75%) و(170) يمثلون المنطقة الداخلية أي بنسبة(47.67%) ومنهم (54) يمثلون المنطقة الصحراوية أي بنسبة (14.58%) ، أما فيما يخص الموجهون التربويون بلغ عددهم (55) موجها تربويا موزعين على (15) يمثلون المنطقة الساحلية أي بنسبة تقدر بـ(27.27%) ، و(26) يمثلون المنطقة الداخلية أي بنسبة تقدر بـ (47.27%) و (14) يمثلون المنطقة الصحراوية بنسبة تقدر بـ (25.46%)

- حسب سنوات الخدمة

الجدول (13) توزيع عينة الأساتذة حسب متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	عينة الأساتذة	النسبة
أقل من 05 سنوات	113	%30.54
من 05 إلى 10 سنوات	129	%34.86
من 11 إلى 20 سنة	93	%25.14
أكثر من 20 سنة	35	%09.46
المجموع	**370**	**%100**

من خلال الجدول رقم (13) يتضح أن أفراد عينة الدراسة في سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات (113) أستاذا بنسبة (30.54%) ،ومن 05 إلى 10 سنوات (129) أستاذا بنسبة (34.86%) ،ومن 11 إلى 20 سنة (93) أستاذا بنسبة (25.14%)، أما أكثر من 20 سنة (35) أستاذا بنسبة (09.46%)

- **حسب متغير التكوين الأولي**

الجدول (14) توزيع عينة الأساتذة حسب متغير التكوين الأولي

التكوين الأولي	عينة الأساتذة	النسبة
نظام كلاسيكي	117	31.6%
نظام ل م د	253	68.4%
المجموع	370	100%

بلغ عدد المشاركين في الدراسة الأساسية من النظام الكلاسيكي و نظام ل م د (370) ممثلين بـ (117) نظام كلاسيكي وبنسبة قدرت بـ (31.6%) ، أما نظام ل م د فقد بلغ عددهم (253) بنسبة قدرت بـ (68.4%)

- **حسب التكوين أثناء الخدمة**

الجدول (15) توزيع عينة الأساتذة والموجهين حسب متغير التكوين أثناء الخدمة

التكوين أثناء الخدمة	عينة الأساتذة	النسبة
لا يوجد	66	%17.84
دورة واحدة	72	%19.46
دورتان	80	%21.62
ثلاث فأكثر	152	%41.08
المجموع	370	%100

يمثل الأساتذة الذين لهم ثلاث دورات فأكثر غالبية أفراد العينة بتعداد (152) بنسبة (41.08%) ،بينما يتقارب عدد الاساتذة الذين لا يحضرون الدورات التدريبية مع أولئك أصحاب دورة واحدة و دورتان حيث بلغ عددهم على التوالي : (66)، (72) و(80) وبلغت نسبهم على التوالي: (17.84%)، (19.46%) و(21.62%)

4- مجالات البحث

4-1 المجال البشري

- أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط
- الموجهين التربويين لمادة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

4-2 المجال المكاني

شملت الدراسة المدارس المتوسطة عبر ثلاث مناطق :الساحلية ،الداخلية والصحراوية

4-3 المجال الزماني

تم إجراء الدراسة الاساسية على فترات زمنية تبعا للمنطقة الجغرافية وأداة البحث وهي على النحو التالي :

- تحليل المنهاج من الفترة الممتدة من 2019/04/15 إلى 2019/05/20
- توزيع الاستبيان في المناطق الساحلية من 2019/01/06 إلى 2019/02/15
- توزيع الاستبيان في المناطق الداخلية من 2019/01/06 إلى 2019/03/15
- توزيع الاستبيان في المناطق الصحراوية من 2019/01/06 إلى 2019/03/06
- توزيع الاستبيان على الموجهين التربويين يوم 2019/06/25 بمعهد التكوين لعمال التربية بوهران (أيام تكوينية لفائدة الموجهين التربويين لمادة التربية البدنية والرياضية لمرحلة المتوسط)

5- الضبط الإجرائي لمتغيرات البحث

- **المتغير المستقل** :هو ذلك المتغير الذي يؤثر في متغير آخر ،أو أنه المتغير الذي يؤدي التغير في قيمه إلى إحداث تغير في قيم متغير آخر وبعبارة أخرى المتغير المستقل هو السبب الذي يؤدي إلى حدوث ظاهرة أو متغير آخر (التيجاني، 2015، ص 10) ويتمثل في بحثنا

أ- طبيعة العمل وله مستويان وهما (أستاذ تربية بدنية ورياضية ، موجه تربوي)

ب- الخبرة المهنية في التدريس ولها أربع مستويات وهي (أقل من 05 سنوات ، من 05 إلى 10 سنوات ، من 11 سنة إلى 20 سنة ، أكثر من 20 سنة)

ت- التكوين الأولي وله مستويات وهما (كلاسيكي ، ل. م. د)

ث- التكوين أثناء الخدمة وله أربع مستويات وهي (لا يوجد ،دورة واحدة ،دورتان ،ثلاثة دورات فأكثر)

- **المتغيرات التابعة** هو المتغير الذي يتبع العامل المستقل ويعرف بأنه المتغير الذي يتغير نتيجة تأثير المتغير المستقل أو المتغير الذي يراد معرفة تأثير المتغير المستقل عليه (بوداود و عطا الله، 2009، ص 141) وفي بحثنا هذا كانت على النحو التالي :

أ- استجابة أساتذة التربية البدنية والرياضية على محاور استبيان الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (الجيل الثاني)

6- الأدوات المستخدمة في البحث

أولا : أداة تحليل المحتوى

ثانيا : استبيان موجه إلى الأساتذة والموجهين

6-1 أداة تحليل المحتوى

6-1-1 بناء الأداة

تم بناء استمارة لتحليل مركبات الكفاءة الواردة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للسنوات الأربع للتعليم المتوسط اشتملت بطاقة تحليل المحتوى على مايلي :

- **فئات التحليل : catégories analyses**

يقصد بفئات التحليل مجموعة من الكلمات ذات معنى متشابه أو تضمينات مشتركة ،وتعرف أيضا بأنها العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (طعيمة، 2004، ص 272) وفيما يتعلق بالدراسية الحالية فشملت أربعة فئات رئيسة هي : الكفاءات المعرفية ،الكفاءات الوجدانية ،الكفاءات المهارية و الكفاءات العرضية أو المستعرضة

أما الفئات الثانوية فيقصد بها المستويات المتضمنة في كل كفاءة

الجدول (16) يبين مكونات بطاقة تحليل المحتوى

الفئات الرئيسية	الفئات الفرعية	المحتوى
الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم	المعرفة	أن يعدد، أن يذكر ،أن يحدد،أن يعرف،أن يسمي ،أن يسترجع ،أن يكمل
	الفهم	أن يعلل، أن يفسر، أن يترجم، أن يلخص،أن يشتق، أن يستخلص، أن يستخرج ،أن يستنتج
	التطبيق	أن يطبق، أن يوظف ،أن يبرهن ، أن يستخدم ، أن يكتشف ، أن يوجد ناتجا، أن يحل مسألة
	التحليل	أن يحلل ، أن يقارن،أن يفرق ،أن يغاير،أن يجزئ ،أن يوازن
	التركيب	أن يركب، أن يربط ،أن يقترح، أن يخطط ،أن يرتب أن ينظم،أن يصمم ،أن يشكل ،أن يعيد بناء أو ترتيب ،أن يضم
	التقويم	أن يحكم على ، أن يختار بناءا على ،أن يؤكد ،أن يبدي رأيه ، أن يقرر ،أن يدافع ،أن يصادق،أن يجادل ،أن يناظر

الكفاءات الوجدانية	الإستقبال	أن يسأل ، أن يختار ،أن يصنف ، أن يجمع ،أن يحدد ، أن يشير ، أن يصغي ،أن يهتم ،أن يبدي إهتماما ،أن يلاحظ ، أن ينتبه
	الإستجابة	أن يجيب على ، أن يشارك ، أن يختار ، أن يتابع أن يسهم ، أن يلقى ، أن يوافق
	التقييم	أن يناقش ، أن يجادل ، أن يبرر ، أن يقترح ، أن يقرر، أن يبادر ،أن يؤيد
	التنظيم	أن ينظم ، أن يرتب ، أن يقارن ،أن يوازن ، أن يجمع، أن يقيم علاقة ، أن يعدل ،أن يركب ،أن يربط
	تشكيل الذات	أن ينقح ، أن يتجنب ، أن يقاوم ، أن يؤثر ، أن يساند، أن يوجه ،أن يخدم ، أن يحل
الكفاءات المهارية	الادراك الحسي	أن يميز ، أن يربط ، أن يحدد ،أن يصلح ، أن يضبط أن يعزل ، أن يفحص ، أن يختار ، أن ينتقي
	الميل (الإستعداد)	أن يباشر ،أن يبين ، أن يستجيب ، أن يتطوع ، أن ينفعل ، أن يظهر، أن يبدي ، أن يخطو، أن يشرح ، أن يبرهن ،أن يحرك
	الإستجابة الموجهة	أن يجمع ، أن يفحص ، أن ينسق ، أن يصحح ، أن يقيس ، أن يخلط
	الآلية	يبين ، يركب ، يثبت ، يقيس ، يعمل ، يفك ، يصنع ، يفحص بدقة
	الإستجابة المعقدة	يبني، يجمع ، يربط ، يفك ، يصلح
	التكيف	أن يتكيف ، أن يغير ، أن يعيد تنظيم ،أن ينفتح
	الإبدع	يؤلف ، يجمع ، ينشئ ، يوجد شيئا ما ، يصمم ، يبدع ، يبتكر

الكفاءات العرضية	ذات طابع فكري	أن يلاحظ ،أن يكتشف ، أن يبحث ، أن يجد حلا ،أن يتحقق ، أن يقيم ، أن يثبت ، أن يتصور طرق الحل ، أن يتمرس على حل مشكلات ملائمة لسنه
	ذات طابع منهجي	أن يخطط ،أن يرتب ، أن ينظم ،أن يبدع ، أن يحقق ،أن يشارك
	ذات طابع تواصلي	أن يعبر شفاهيا ، أن يتواصل بشكل جيد ومفهوم لدى الاخرين ، أن يتكيف حسب الطرف المستقبل ، ان يعبر كتابيا، أن يختار الاستراتجيات الفعالة للتواصل
	ذات طابع شخصي واجتماعي	أن يعبر عن أفكاره ، أن يكتشف قواه وحدود إمكانياته ، أن يندمج ، أن يثق في نفسه، أن ينجز ، أن يقيم نفسه ، أن يتقبل النقد والتقويم ، أن يتحلى بروح الجماعة، أن يمارس استقلاليته ، أن يعرف امكانياته بشكل كلي ، أن يحدد لنفسه هدفا ، أن يتمتع بالإستقلالية شيئا فشيئا

- **وحدات التحليل**

إن أحد تقسيمات وحدات التحليل هو تقسيمها إلى وحدة السياق ، وحدة التسجيل

a. وحدة السياق

هي وحدات لغوية داخل المحتوى (قد تكون إما جملة أو فقرة أو موضوعا) تفيد في التحديد الدقيق لمعاني وحدات التسجيل التي يتم عليها العد والقياس ، فهي الوحدات الأكبر لوحدات التسجيل التي يتم عليها العد والقياس فثلا إذا كانت الكلمة وحدة التسجيل فإن الجملة تصبح وحدة السياق والجملة يصعب ترميزها وحدها دون الفقرة (بن طبة، 2015، ص 325)

ومنه فإن وحدة السياق في هذه الدراسة هي مجموعة مركبات الكفاءة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط بجميع مستوياته الدراسية الأربعة

b. وحدة التسجيل (العد)

وهي أصغر جزء من المحتوى يختاره الباحث ويخضعه للعد والقياس ويعبر ظهوره أو غيابه وتكراره عن دلالة معينة في رسم نتائج التحليل وفي إطار هذه الوحدة يمكن أن نجد الفكرة أو الموضوع، المفردة ،الشخصية ، الفقرة وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الكلمة كوحدة

للتسجيل لما لها من أهمية في ضبط وحصر المصطلحات والكلمات والعبارات الوصفية خاصة في بحثنا هذا فمثلا جاء في مركب الكفاءة " فهم القوانين المتعلقة بالنشاط" تمثل كلمة " الفهم " التي تنتمي إلى مهارة الفهم أي المستوى الثاني في صنافة بلوم ويمكن للسياق أن يشمل مستويان في وقت واحد .

ويعود سبب اختيار الكلمة وحدة للتسجيل إلى طبيعة الكفاءات المراد تحليلها وسماتها التي تتطلب لتغطيتها مستوى عال من الدقة ،وهذا يمكن أن توفره وحدة الكلمة التي تعتبر أدق وحدات التسجيل ،وزيادة على هذا فقد تم استخدام وحدة الكلمة باعتبارها ابسط وحدات التسجيل أسهلها استخداما في عملية الترميز ، " ومثل هذه الوحدة تستخدم في تحليل المقررات الدراسية من أجل تحديد مدى سهولة فهمها واستيعابها " (طربية، 2014، ص 130)

وعليه فإن تحليل المحتوى يعتمد بالدرجة الأولى على تجزئة مضمون مركبات الكفاءة وتحليله بناء على إحصاء أهم الوحدات التي يشتمل عليها ،ثم تفسيرها وفق السياق التي وجدت فيه لتحديد مفهومها واتجاهها ودرجة ارتباطها بالسياق الكلي للموضوع ، فمثلا إذا كان لدينا وحدة التسجيل كلمة " يوظف " التي تنتمي إلى مهارة التطبيق كأحد مهارات التفكير لصنافة بلوم وأردنا الوقوف على بعدها المعرفي والتعرف على مدلولها فإنه من الضروري الرجوع إلى وحدة السياق أي الجملة مركب الكفاءة التي وردت فيها الكلمة

6-1-2 صدق أداة تحليل المحتوى

بعد استكمال المراحل الأساسية في بناء أداة التحليل يتعين على الباحث إخضاعها للصدق والصدق يشير في الأساس إلى درجة استقلالية الاجابات عن الظروف العرضية للبحث ،وبالتالي مدى دقة وصلاحية أداة جمع البيانات لقياس ما وضعت لقياسه (بن طبة، 2015، ص 326)

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة التعليم العالي و أساتذة محاضرين في مجال التربية البدنية والرياضية بالإضافة الى اساتذة باحثين في علوم التربية من جامعات مختلفة من خارج وداخل الوطن وبلغ عددهم (07) وطلب منهم تحديد مدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي اندرجت تحته ، ومدى وضوح الفقرات ،والصياغة اللغوية للفقرات وإبداء أية ملاحظات تساعدنا في اخراج الاداة في صورة واضحة وسليمة

واستخدمت طريقة لاوشي (LAWSHE) لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على تمثيل الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته باستخدام المعادلة التالية

$$\mathrm{CVR} = \frac{n_e - (N/2)}{N/2}$$

حيث تشير CVR إلى نسبة صدق المحتوى و(ne) إلى عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن الفقرة أساسية في قياس المجال الذي تندرج تحته ،أما (N) فتشير إلى العدد الكلي للمحكمين وأظهرت المعالجة الاحصائية باستخدام لاوشي لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين أن نسبة صدق الفقرات قد كانت 100% وبذلك توافرت دلالة صدق المحتوى للأداة من خلال نسبة الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدى مناسبة الفقرات الواردة في الأداة والجدول (17) يوضح توزيع الفقرات على مجالات الأداة

الجدول (17) متوسط نسب الاتفاق بين المحكمين لصدق محتوى فقرات التحليل

مجالات أداة التحليل	أرقام الفقرات	متوسط نسبة الاتفاق
الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم	من 1- إلى 6	%100
الكفاءات الوجدانية وفق صنافة كراثول	من 1- إلى 5	%100
الكفاءات المهارية وفق صنافة سيبسون	من 1- إلى 7	%100
الكفاءات العرضية أو المستعرضة	من 1- إلى 4	%100

3-1-6 ثبات أداة التحليل

أ- ثبات التحليل عبر الأفراد

ويقصد بها مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي توصل إليها الباحث وبين نتائج التحليل التي توصل إليها المختصون في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية فقد تم تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة أولى متوسط من قبل الباحث بالتزامن مع تحليل أستاذين باحثين في علوم التربية من ذوي الخبرة في تحليل المحتوى ، بحيث كان كل تحليل منفرد عن الآخر ،بمعنى أن كل محتوى تم تحليه ثلاث مرات ،ثم حساب درجة الاتفاق بين التحليلات الثلاثة ، وقد أسفرت النتائج عن وجود اتفاق كبير في عمليات التحليل وهذا يدل على ثبات أداة التحليل.

وتم حساب الثبات باستخدام طريقة معامل هولستي (Holsti) للاتفاق بين المحللين (عدد الفئات التي اتفق عليها المحللان على مجموع الفئات التي توصلا اليها) ليكون الحكم على ارتفاع ثبات تحليل المحتوى اذا كان المعامل مساويا او يفوق 0,85 (دليو، 2014)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق} + \text{عدد نقاط الاختلاف}} X\ 100$$

الجدول (18) معاملات الاتفاق (الثبات) بين المحللين

المحللون	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
الباحث والمحلل الأول	25	02	%92.59
الباحث والمحلل الثاني	24	03	%88.88
المحلل الأول و المحلل الثاني	26	01	%96.29
معامل الثبات الكلي	**75**	**06**	**%92.81**

أ- ثبات التحليل عبر الزمن

يقصد بالثبات عبر الزمن هنا نسبة الاتفاق بين نتائج عمليتي التحليل الأول والتحليل الثاني التي قام بها الباحث للتأكد من ثبات التحليل حيث قام الباحث بتحليل منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة أولى متوسط ، ثم إعادة التحليل مرة أخرى بعد زمن قدره ثلاثون (30) يوما وقام الباحث باحتساب نسبة الاتفاق بين نتيجة التحليل الأول والتحليل الثاني وتم ذلك باستخدام طريقة معامل هولستي وهذا ما توضحه نتائج الجدول رقم (19)

الجدول (19) نتائج عمليتي التحليل التي قام بها الباحث

عملية التحليل	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	النسبة المئوية للاتفاق
الأولى والثانية	25	02	%92.59

6-2 الاستبيان

يعد الاستبيان من أكثر وسائل أو أدوات جمع البيانات شيوعا و استخداما في المنهج المسحي،وذلك لإمكانية استخدامه في جمع المعلومات من موضوع معين من عدد كبير من الأفراد يجتمعون أو لا يجتمعون في مكان واحد (عبد الحميد، 2004، ص 253)

6-2-1 تحديد الهدف من الاستبيان

هدف الاستبيان الى معرفة أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد وفق المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية و من وجهة نظر الموجهين التربويين لمادة التربية البدنية والرياضية

6-2-2 بناء الاستبيان

كان الاستبيان هو الاداة الرئيسية الثانية في دراستنا ويشمل على اربعة محاور والتي تضم 55 صعوبة فرعية وقد مر الاستبيان في بناءه بصورته النهائية بالإجراءات التالية :

أولا: الكتب

الجدول رقم (20) يمثل أهم العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهاج حسب ما جاء في الكتب

الرقم	المؤلف	معلومات عن المرجع	عنوان الكتاب	أهم العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهاج
01	محمد زياد حمدان		تنفيذ المنهاج الدراسي من التنسيق والتأهيل إلى التطبيق المدرسي	– عوامل تربوية (المنهاج) – عوامل بشرية (الموجه التربوي ،المعلم ، المتعلم ، الأولياء) – عوامل مادية
02	عطية محسن علي		المناهج الحديثة وطرق التدريس	– العوامل التربوية – العوامل النفسية – العوامل المادية و التسهيلات الادارية – عوامل اجتماعية محلية
03	علي عبد الله اليافعي		رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية	– اعداد المعلمين قبل الخدمة – اعداد المعلمين أثناء الخدمة

ثانيا: حسب المجالات والبحوث العلمية

الجدول رقم (21) يمثل أهم العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهاج حسب ما جاء في المجالات والبحوث العلمية

الرقم	الباحث	المرجع / المجلة العلمية	عنوان المقال	اهم العوامل المؤثرة في تنفيذ المنهاج
01	محمد كروم أعراب	دكتوراه في نظريات ومناهج التربية البدنية والرياضية 2011	المعوقات العملية لتطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات	– الصعوبات المفاهيمية – ضرورة إدماج وإشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية
02	Basile Djessounounkon Agbodjgbe	دكتوراه التربية البدنية والرياضية جامعة تولوز 2 – فرنسا 2013	تنفيذ المنهاج من النصوص الرسمية إلى الممارسات التعليمية	– الصعوبات المادية
03	Cannon Bernarding	California State University Monterery Bay 2015	تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية في المدارس التي تعاني نقص التموين	– قلة الوسائل التعليمية
04	إسماعيل العون ومنذر قحطان أحمد (2015)	European Scientific Journal June 2015 edition vol 11 No 16	عقبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية بمحافظة الأنبار	العقبات الإدارية العوائق المهنية ، والعوائق الفنية والإشرافية ، والعقبات الداخلية والخارجية ، والمرافق
05	العطوي آسيا	رسالة ماجيستير جامعة سطيف 2010	صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية	– الصعوبات المفاهيمية – الصعوبات التكوينية – الصعوبات المادية

6-2-3 الصورة الأولية للاستبيان : بعد إجراء التعديلات الضرورية وفقا لملاحظات وأراء المحكمين قام الباحث بإعداد صورة أولية للاستبيان واشتملت الصورة الأولية للاستبيان على أربعة محاور والجدول التالي يوضح ذلك

الجدول رقم (22) يوضح توزيع المجالات الرئيسية الاستبيان حسب آراء المحكمين و الأساتذة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات
01	الصعوبات المادية	13
02	الصعوبات التكوينية	12
03	الصعوبات المفاهيمية	19
04	الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	13
مجمل الصعوبات		**59**

6-2-4 صياغة عبارات الاستبيان : تم صياغة عبارات الاستبيان في صورة إجرائية حيث بلغ عددها في صورتها الأولية (59) عبارة موزعة على أربعة محاور وقد تم مراعاة بعض القواعد عند التصميم منها :

- الإيجاز و الوضوح في الأسلوب
- استخدام المصطلحات الواضحة والبسيطة
- تجنب الأسئلة التي تستدعي تفكيرا عميقا من المبحوثين
- ممثلة لمحتوى والأهداف المراد قياسها

6-2-5 ضبط الاستبيان : تم عرض استمارة الاستبيان في صورته الاولية على عدد من الخبراء والمحكمين- ملحق رقم (02) – في مجال الاختصاص لإبداء الرأي حول فقرات وأسئلة الاستبيان وبيان مدى وضوحها وترابطها مع فروض البحث ومتغيراته و تقويم مستوى الصياغة اللغوية والإخراج ،أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف وفق ما يرونه مناسبا و لازما.

6-2-6 الصورة النهائية للاستبيان : بعد إجراء التعديلات الضرورية وفقا لملاحظات وأراء المحكمين تم الانتهاء من إعداد الصورة النهائية للاستبيان – الملحق رقم (09) – حيث شمل أربع مجالات موزعة كالتالي :

- المجال الأول : الصعوبات المادية (12) فقرة

- المجال الثاني :الصعوبات التكوينية (14) فقرة
- المجال الثالث : الصعوبات المفاهيمية (19) فقرة
- المجال الرابع : الصعوبات المتعلقة بالمتعلم (14) فقرة

الجدول رقم (23) يوضح توزيع فقرات الاستبيان على المجالات الرئيسة

الرقم	المجالات	العدد	النسبة المئوية
01	الصعوبات المادية	12	**%20.34**
02	الصعوبات التكوينية	14	**%23.73**
03	الصعوبات المفاهيمية	19	**%32.20**
04	الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	14	**%23.73**
المجموع الكلي		**59**	**%100**

6-2-7 تصحيح الاستبيان : صيغت استجابات الاساتذة والموجهين التربويين وفقا لمقياس ليكارت الثلاثي نظرا لسهولة استخدامه والسرعة في الاجابة و التصحيح ،حيث تم إعطاء تقدير (3) على درجة الصعوبة العالية في حين تم إعطاء تقدير(2) على درجة الصعوبة المتوسطة ،أما درجة الصعوبة المنخفضة فكانت بتقدير(1).

أما العلامة العليا للمجال فتساوي عدد فقراته x 3 والعلامة الدنيا تساوي عدد فقراته x 1 وللاستبيان علامة عليا تساوي عدد فقراته x 3 و علامة دنيا تساوي عدد فقراته x 1 .

وتم الطلب من الاساتذة والموجهين التربويين الاجابة من خلال تحديد درجة الصعوبة بوضع علامة (x) في المكان المناسب أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان .

الجدول رقم (24) توزيع سلم الاجابات على فقرات الاستبيان

درجة الصعوبة		
عالية	متوسطة	منخفضة
3	2	1

6-2-8 صدق الاستبيان Validity :

يعرف بأنه تقييم شامل يوفر من خلاله الدليل المادي والمبرر النظري اللازمين لإثبات كفاية وملائمة ومعنى أي تأويل أو فعل يبنى على درجة الاختبار، وبهذا المعنى يتطلب صدق الاختبار جمع الأدلة الكافية حول أي استدلال يبنى على درجة الاختبار أو أية استخدامات فعلية أو ممكنة لنتائجه

1. : صدق المحكمين

للتحقق من صدق محتوى اداة الدراسة ،والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال تخصص مناهج التربية البدنية والرياضية و بعض التخصصات التربوية الاخرى من جامعة وهران ومستغانم واثنين من أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج و مفتش التربية البدنية والرياضية و أستاذ في الأدب العربي تخصص لسانيات ،كلهم من حملة المؤهلات العلمية العليا ،وطلب إليهم دراسة الاداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى مناسبة الفقرة للمحتوى وطلب إليهم النظر في مدى كفاءة أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات ،وشموليتها وتنوع محتواها و تقويم مستوى الصياغة اللغوية والإخراج ،أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازما.

قام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وأجرى التعديلات في ضوء تلك التوصيات وآراء هيئة التحكيم ،مثل تعديل محتوى بعض الفقرات لتصبح أكثر ملائمة وحذف بعض الفقرات وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية وعلامات الترقيم وقد اعتبر الباحث الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المشار إليها أعلاه بمثابة الصدق الظاهري واعتبر الباحث الأداة صالحة للقياس ما وضعت له ، بحيث أصبح الاستبيان في صورته النهائية مكونا من (59) فقرة

2. التجربة الاستطلاعية الثانية

قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة من أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط قدرت بـ (30) أستاذا موزعين حسب الجدول التالي

الجدول (25) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية

العينة	الأساتذة
مستغانم	05
وهران	05
تلمسان	05
معسكر	05
غليزان	05
النعامة	05
المجموع	**30**

وقد أجريت التجربة الاستطلاعية بهدف :

- إيجاد الصدق الاتساق الداخلي والبنائي للاستبيان
- معامل الثبات الاستبيان

1.2 صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency

يتم حساب الاتساق الداخلي بمعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجات مكونات بطارية الاختبار ، وتدل معاملات الارتباط هذه على أن مكونات أو البنود تقيس شيئا مشتركا مما يعني صدق البناء الداخلي (مراد و سليمان، 2005، ص 357)

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وكل محور من محاورها ومدى ارتباط هذه الفقرات المكونة لها بعضها مع بعض والتأكد من عدم التداخل بينها وتحقق الباحث من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط سبيرمان براون

1.1.2 المجال الأول : الصعوبات المادية

الجدول رقم (26) يمثل صدق الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي " المجال الأول "

الرقم	السؤال	معامل الاتساق	نوع الدلالة
01	ضيق الهياكل الرياضية يعيق عملية تنفيذ المنهاج الجديد	0,581**	دال
02	التجهيزات الأساسية كالملعب والكرات والوسائل اللازمة غير كافية	0,447**	دال
03	الميزانية المخصصة من قبل المؤسسة غير كافية لتوفير الوسائل التعليمية مما يؤثر على التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد	0,368*	دال
04	انعدام المكتبة الرياضية داخل المؤسسة يعيق أشكال التعلم الذاتي للمتعلمين.	0,597**	دال
05	قلة المراجع الوزارية تشكل صعوبة لدى المعلم في فهم المنهاج الجديد	0,634**	دال
06	إنعدام الوسائل السمعية البصرية والتعليم بمختلف وسائل الإعلام والإتصال يحد من فعالية التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد	0,678**	دال
07	كثرة الحجم الساعي للمعلم يحد من فعالية التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد	0,760	غير دال
08	الهياكل الرياضية المدرسية لا تستجيب لمتطلبات التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد	0,551**	دال
09	الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تثير اهتمام المتعلم	0,523**	دال
10	الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تتناسب مع قيمة والجهد الذي صرف عليها	0,651**	دال
11	الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تراعي مبدأ الآمان والسلامة ولا تراعي الفئة العمرية للمتعلم	0,506**	دال
12	بعد الهياكل الرياضية الجوارية عن المؤسسة يصعب من عملية تنفيذ المنهاج الجديد	0,247	غير دال

** دالة عند مستوى 0,01 * دالة عند مستوى 0,05

2.1.2 المجال الثاني : الصعوبات التكوينية

الجدول رقم (27) يمثل صدق الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي " المجال الثاني"

الرقم	السؤال	معامل الاتساق	نوع الدلالة
01	إقتصار التكوين على الندوات والأيام الدراسية التي تعتبر غير كافية	0,531**	دال
02	موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح المنهاج الجديد بالدرجة الأولى	0,402*	دال
03	مدة التكوين قصيرة لا تكفي للتعرف على أهم المستجدات التي تضمنها المنهاج الجديد	0,589**	دال
04	عدم تمكن المكونين (الموجهين التربويين) من المنهاج الجديد أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات و الأيام التكوينية	0,570**	دال
05	طريقة المكونين في عرض المنهاج إلقائية إعلامية	0,395*	دال
06	قلة استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في الدورات التدريبية مثل أسلوب الحوار والمناقشة	0,589**	دال
07	ضعف الاتصال والحوار البيداغوجي بين المعلمين والموجهين التربويين حول أهم المستجدات التي تضمنها المنهاج الجديد	0,609**	دال
08	قلة الإطارات الكفأة المسؤولة على تكوين المعلم حول تنفيذ المنهاج	0,734**	دال
09	لا يراعي المشرفون على التكوين قرب مركز التكوين من أماكن العمل والسكن	0,470	غير دال
10	عدم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في الأيام التكوينية	0,743**	دال
11	قلة المصادر والمراجع حول المنهاج الجديد يشكل صعوبة في التكوين الذاتي	0,524**	دال
12	قلة الحوافز المادية للمعلمين يقلل من إمكانية التكوين الذاتي.	0,604**	دال
13	عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نموه المهني الذاتي	0,497**	دال
14	ضعف تكوين المعلم على تكنولوجيا الإعلام والاتصال يحد من إمكانية الاستفادة منها في مجال التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد	0,438*	دال

** دالة عند مستوى 0,01 * دالة عند مستوى 0,05

3.1.2 المجال الثالث : الصعوبات المفاهيمية

الجدول رقم (28)) يمثل صدق الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي " المجال الثالث "

الرقم	السؤال	معامل الاتساق	نوع الدلالة
01	أجد صعوبة في التفريق بين الهدف والكفاءة	0,767**	دال
02	أجد صعوبة في تحديد مفهوم الكفاءة	0,625**	دال
03	أجد صعوبة في تحديد مفهوم الإدماج بشكل جيد	0,400*	دال
04	أجد صعوبة في تحديد مفهوم مركبات الكفاءة بشكل جيد	0,493**	دال
05	أجد صعوبة في صياغة الكفاءات حسب مستوياتها شاملة، ختامية	0,750**	دال
06	أجد صعوبة في فهم وضعية الانطلاق (الوضعية الأم)	0,648**	دال
07	أجد صعوبة في التفريق بين الأهداف و الموارد المعرفية	0,597**	دال
08	أجد صعوبة في ضبط معايير ومؤشرات التقويم	0,536**	دال
09	أجد صعوبة في ضبط معايير الإنجاز	0,733**	دال
10	أجد صعوبة في خلق وضعية مشكلة تتطلب ادماج الكفاءات	0,595**	دال
11	أجد صعوبة في تحديد عدد وفترات التقويم حسب التقدم الحاصل في اكتساب الكفاءة	0,719**	دال
12	أجد صعوبة في تقويم الكفاءات	0,500**	دال
13	أجد صعوبة في جعل التقويم نشاطا محفزا للمتعلم	0,792**	دال
14	أجد صعوبة في التحقق من صلاحية وصدق أدوات التقويم	0,705**	دال
15	أجد صعوبة في فهم المعالجة البيداغوجية وتحديد دورها خلال مسار العملية التعليمية / التعلمية	0,530**	دال
16	أجد صعوبة في التفريق بين الكفاءات حسب مجالاتها : معرفية ، وجدانية ،مهارية	0,622**	دال
17	أجد صعوبة في إدراك خصائص الوضعية الإدماجية التقويمية	0,658**	دال
18	أجد صعوبة في صياغة الوضعية التعلمية ذات محتوى دقيق ومتوفر على خاصية الادماج	0,640**	دال
19	أجد صعوبة في تحديد دور المتعلمين في كل موقف تعليمي – تعلمي (الإنجاز،الملاحظة ، التحكيم ، التنظيم)	0,579**	دال

** دالة عند مستوى 0,01 * دالة عند مستوى 0,05

4.1.2 المجال الرابع : الصعوبات المتعلقة بالمتعلم

الجدول رقم (29)) يمثل صدق الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي " المجال الرابع "

الرقم	السؤال	معامل الاتساق	نوع الدلالة
01	قلة الاندفاع والرغبة في التعلم لدى المتعلم تؤثر على عملية تنفيذ المنهاج	0,486**	دال
02	عدم قدرة المتعلم على الاعتماد على نفسه في الوصول الى المعلومة	0,405**	دال
03	عدم اهتمام المتعلم بالبحث القائم على التعاون والتشاور مع المعلمين	0,560**	دال
04	عدم قدرة المتعلم على المناقشة والحوار الهادف يحد من تنفيذ المنهاج	0,568**	دال
05	عدم قدرة المتعلم على استثمار معارفه السابقة في التعلم الجديد	0,547**	دال
06	قلة التفاعل الايجابي بين المتعلمين يؤثر على تنفيذ المنهاج الجديد	0,444*	دال
07	عدم قدرة المتعلم على استثمار مهاراته السابقة في التعلم الجديد	0,543**	دال
08	صعوبة ضبط بعض السلوكات العشوائية للمتعلمين أثناء الحصة	0,706**	دال
09	صعوبة التعامل مع الفروق الفردية البدنية بين المتعلمين	0,395*	دال
10	صعوبة التعامل مع الفروق الفردية المهارية بين المتعلمين	0,670**	دال
11	صعوبة توصيل بعض المهارات للمتعلمين لأنها تفوق مستواهم	0,432*	دال
12	صعوبة التعامل مع فئة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم	0,543**	دال
13	صعوبة التعامل مع فئة المتعلمين المتفوقين (الممارسين ضمن الاندية)	0,606**	دال
14	صعوبة التعامل مع كثرة المتعلمين في القسم الواحد	0,048	غير دال

** دالة عند مستوى 0,01 * دالة عند مستوى 0,05

2.2 الصدق البنائي

يعتبر صدق الاتساق البنائي أحد مقاييس صدق أداة الدراسة،تم التحقق من الصدق البنائي لأداة الدراسة لمجالات الاستبيان،قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل درجة كل مجال للاستبيان والمجالات الأخرى وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبيان والجدول (32) يوضح ذلك

الجدول رقم (30) يمثل صدق الأداة ككل

الرقم	المجالات	معامل الارتباط	sig	نوع الدلالة
01	الصعوبات المادية	0,590**	0,01	دال
02	الصعوبات التكوينية	0,699**	0,00	دال
03	الصعوبات المفاهيمية	0,706**	0,00	دال
04	الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	0,859**	0,00	دال

** دالة عند مستوى 0,01 * دالة عند مستوى 0,05

من خلال الجدول أعلاه نجد معاملات الارتباط بين كل مجال والمعدل الكلي لفقرات الاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01، حيث تراوحت ما بين (0,590) كحد أدنى و(0,859) كحد أقصى ومنه تعتبر جميع مجالات الاستبيان صادقة لما وضعت لقياسه

6-2-9 ثبات الاستبيان Reliability

حينما نحكم على اختبار بأنه ثابت ،فإن ذلك يعني أن هذا الاختبار على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق وأنه موثوق فيه ،ويعتمد عليه ،وهذا هو المعنى اللغوي للكلمة الاجنبية Reliability وهو قريب من المعنى الاصطلاحي ، فثبات الاختبار يشير إلى المطابقة بين نتائج الاختبار في المرات المتعددة التي يطبق فيها هذا الاختبار على نفس الأفراد

يقصد بثبات الاستبيان أنه يعطي نفس النتيجة لو تم اعادة توزيع الاستبيان أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط أو بعبارة أخرى ،أن ثبات الاستبيان يعني الاستقرار في النتائج وعدم تغييرها بشكل كبير ،فيما لو تم توزيعها على أفراد العينة عدة مرات

1. الثبات بطريقة التجزئة النصفية split – Half Method

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية ،حيث احتسبت كل درجات الفقرات ذات الأرقام الفردية ،ودرجات الفقرات ذات الأرقام الزوجية وتم ذلك حساب معامل الارتباط بين النصفين لكل محور من محاور الفرعية الأربعة والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (31) يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المحاور	ت		سَ	ع^2	ع	ألفا	ر	سبيرمان	جيتمّان
الصعوبات المادية	ن1	05	13,2	2,73	1,65	0,644	0,556	/	0,710
	ن2	05	12,7	3,66	1,91	0,716			
الصعوبات التكوينية	ن1	07	18,4	4,86	2,20	0,724	0,626	/	0,766
	ن2	06	15,7	3,78	1,94	0,717			
الصعوبات المفاهيمية	ن1	10	22,9	15,51	3,93	0,850	0,780	/	0,875
	ن2	09	21,4	12,87	3,58	0,856			
صعوبات متعلقة بالمتعلم	ن1	07	16,9	4,58	2,14	0,650	0,619	/	0,765
	ن2	06	13,6	4,73	2,17	0,711			
الأداة ككل	ن1	28	71,6	38,36	6,19	0,819	0,489	/	0,638
	ن2	27	63,3	69,44	8,33	0,906			

2. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ ،وقد تم إيجاد معامل ألفا كرونباخ لكل محور من المحاور الفرعية للاستبيان الأربعة بالإضافة الى جميع فقرات الاستبيان كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (32) يوضح معاملات الثبات للأداة ككل بطريقة ألفا كرونباخ

مجالات الاستبيان		معامل ألفا كرونباخ	النتيجة
مجالات الاستبيان	المجال الأول: الصعوبات المادية	0,787	ثابت
	المجال الثاني: الصعوبات التكوينية	0,823	ثابت
	المجال الثالث : الصعوبات المفاهيمية	0,915	ثابت
	المجال الرابع: الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	0,799	ثابت
جميع فقرات الاستبيان		0,910	ثابت

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ لجميع المجالات هي معاملات مرتفعة ،حيث تراوحت ما بين (0,915) كحد أقصى و(0,787) كحد أدنى فيما بلغ معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل بلغ (0,910) وهذا يدل على أن قيمة الثبات للأداة كانت مرتفعة مما يجعلنا على ثقة كبيرة بصحة الاستبيان وصلاحيته لتحليل وتفسير نتائج الدراسة واختبار الفرضيات

الجدول رقم (33) يمثل المجالات وعدد البنود للأداة قبل وبعد دراسة الأسس العلمية

الرقم	المجالات	عدد الفقرات قبل الأسس العلمية	عدد الفقرات بعد الأسس العلمية
01	الصعوبات المادية	12	10
02	الصعوبات التكوينية	14	13
03	الصعوبات المفاهيمية	19	19
04	الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	14	13
مجموع الفقرات		**59**	**55**

اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test

تم استخدام كولمجروف – سميرنوف Kolmogorov-Smirnov Test (K-S)

ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (34)

الجدول رقم (34) يوضح نتائج التوزيع الطبيعي

	استجابات الأساتذة والموجهين التربويين			استجابات الأساتذة		
	Kolmogorov-Smirnov Test			Kolmogorov-Smirnov Test		
	قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة sig	قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة sig
مجمل الصعوبات	0.035	425	0.200*	0.933	370	0.200*

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle

واضح من النتائج الموضحة في الجدول (34) أن القيمة الاحتمالية (sig) للأداة ككل أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وذلك فإن توزيع البيانات يتبع التوزيع الطبيعي حيث تم استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة عن تساؤلات الدراسة

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

- معادلة روبرت ماسون لحساب حجم العينة :

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times \left(M-1\right)\right) \div pq\right] + 1}$$

M: حجم المجتمع

S : الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة نسبة الخطأ 0.05 على 1.96

P : نسبة توافر الخاصية وهي (0.50)

q : النسبة المتبقية من الخاصية وهي (0.50)

- معادلة لاوشي (lawshe) لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين وهي كالتالي

$$\mathrm{CVR} = \frac{n_e - (N/2)}{N/2}$$

CVR : نسبة صدق المحتوى

ne : عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن الفقرة أساسية في قياس المجال الذي تندرج تحته

N: العدد الكلي للمحكمين

- معادلة هولستي (Holsti) لحساب ثبات أداة تحليل المحتوى وهي كالتالي

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق} + \text{عدد نقاط الاختلاف}} X\ 100$$

كما تم استخدام البرنامج الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (spss) نسخة (21) باستخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية التالية :

- اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test
- التكرارات والنسب المئوية وذلك من أجل :
  - وصف عينة الدراسة بالنسبة للبيانات الأولية

- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أومجموعة من العبارات (المجالات)
- اختبار (ت) (T- test) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب مايلي :
  - حسب طبيعة العمل (أستاذ – موجه تربوي)
  - حسب التكوين الأولي (كلاسيكي – ل م د)
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغيرات :
  - سنوات الخبرة
  - الدورات التكوينية في مجال تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط
- اختبار (LSD) لتحديد اتجاهات الفروق
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي
- معامل الفا كرونباخ للثبات

اختبار التجزئة النصفية للثبات

الخلاصة

تضمن هذا الفصل عرضا مفصلا لعناصر الاجراءات التطبيقية ، في مقدمته الدراسة الاستطلاعية الاولى التي كان كخطوة أولى لمعرفة أهم محاور الأداة ، ثم اختيار المنهج المناسب للدراسة وتحديد العينة التي تمثل مجتمع الدراسة وتحديد الخصائص السيكومترية لكلا الأداتين لتكون جاهزتين للدراسة الأساسية وأخيرا الاساليب الاحصائية المستعملة في تحليل البيانات مما يساعد في الكشف أهم الكفاءات المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية بالإضافة إلى أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تنفيذ هذا المنهاج والعمل على تذليلها وتوفير كل السبل لتنفيذ المنهاج بصورة جيدة

حيث يعتبر الفصل من اهم الفصول لما له من اهمية في تحديد معالم البحث النهائية ،فهو بمثابة البوابة التي تفصل بين الفصول النظرية والتطبيقية ،وتتجلى قيمة البحث في مدى التحكم في هذه الإجراءات التطبيقية .

الفصل الثاني : عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض النتائج المتعلقة بتساؤلات البحث

1-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول

2-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني

3-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث

4-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع

5-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس

6-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس

7-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع

8-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن

9-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل التاسع

10-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل العاشر

11-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الحادي عشر

12-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني عشر

2- مناقشة النتائج المتعلقة بتساؤلات البحث

1-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول

2-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني

3-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث

4-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع

5-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس

6-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس

7-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع

8-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن

9-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل التاسع

2-10 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل العاشر

2-11 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الحادي عشر

2-12 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني عشر

3- النتائج العامة للبحث

4- الاقتراحات

الخلاصة

خلاصة البحث

تمهيد

من خلال هذه الدراسة نسعى الى التعرف على مدى مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط للجانب المعرفي و المهاري و الوجداني اضافة الى الكفاءات المستعرضة ،ومعرفة أهم الصعوبات التي تواجه تنفيذ المنهاج منها ما يتعلق بالصعوبات المادية ومنها ما يتعلق بالصعوبات المفاهيمية ومنها ما يرجع الى الصعوبات التكوينية دون أن ننسى الصعوبات المتعلقة بالمتعلم ذاته كونه المحور الأساسي في العملية التعليمية / التعلمية ، لذا قام الباحث بتطبيق أدوات البحث قسم منها لتحليل مركبات الكفاءة لمنهاج التربية البدنية والرياضية الجديد والأخر لمعرفة أهم الصعوبات التي تواجه تنفيذ المنهاج من وجهات نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط و الموجهين التربويين لمادة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

من خلال هذا الفصل سيتطرق الباحث إلى عملية تفريغ البيانات وجدولتها وتبويبها في خانات ثم يقوم بعرض النتائج المتوصل اليها ويليها المناقشة على ضوء الفرضيات وعلى ضوء الأهداف المحددة ، بالإضافة الى مجموعة من الاقتراحات المناسبة حسب علم الباحث على ضوء النتائج المتوصل إليها

1- عرض النتائج المتعلقة بتساؤلات البحث

1-1 النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول :

نص التساؤل الأول على ما يلي" ما درجة توافر الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد"

وللإجابة عن هذا التساؤل تم إيجاد التكرارات والوزن النسبي لكل مستويات الكفاءة المعرفية وفق صنافة بلوم في منهاج التربية البدنية والرياضية ونتائج الجدول رقم (35) توضح خلاصة النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول

الجدول (35) التوزيع التكراري والوزن النسبي للكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم في منهاج التربية البدنية و الرياضية الجديد

الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	الوزن النسبي %	ت
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة			
	ك	ك	ك	ك			
المعرفة	00	01	02	02	05	%06.94	**06**
الفهم	03	04	01	01	09	%12.50	**04**
التطبيق	10	06	05	04	25	%34.72	**01**
التحليل	02	05	06	03	16	%22.22	**02**
التركيب	02	01	05	03	11	%15.72	**03**
التقويم	01	01	02	02	06	%08.33	**05**
المجموع الكلي	**18**	**18**	**21**	**15**	**72**	**%100**	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول رقم (35) أن مجموع التكرار الكلي للكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم بلغ (72) في منهاج التربية البدنية والرياضية للسنوات الأربعة من التعليم المتوسط الذي تم تحليله بمختلف ميادينه البدني و الجماعي و الجمبازي وقد مثلت كفاءة (التطبيق) القسط الأكبر بتكرار بلغ (25) تكرارا وبوزن نسبي بلغ (34.72%) ، وتليها في المرتبة الثانية كفاءة (التحليل) بتكرار بلغ (16) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (22.22%) ، في حين كانت المرتبة الثالثة من نصيب كفاءة (التركيب) بتكرار بلغ (11) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (15.72%)

، وفي المرتبة الرابعة كفاءة (الفهم) بتكرار بلغ (09) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (12.50%) ، أما في المرتبة الخامسة فهي كفاءة (التقويم) بتكرار بلغ (06) و بوزن نسبي قدر بـ (08.33%) ، أما في المرتبة السادسة و الأخيرة كانت من نصيب كفاءة (المعرفة) بتكرار بلغ (05) و بوزن نسبي قدر بـ (06.94%)

2-1 النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني

نص التساؤل الثاني على ما يلي" ما درجة توافر الكفاءات الوجدانية وفق صنافة كراثوول في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد" .

وللإجابة عن التساؤل تم إيجاد التكرارات والوزن النسبي لكل مستويات الكفاءة الوجدانية وفق صنافة كراثوول في منهاج التربية البدنية والرياضية ونتائج الجدول رقم (36) توضح خلاصة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني

الجدول (36) التوزيع التكراري والوزن النسبي للكفاءات الوجدانية وفق صنافة كراثول في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد

الكفاءات الوجدانية وفق صنافة كراثول	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	الوزن النسبي %	ت
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة			
	ك	ك	ك	ك			
الإستقبال	00	01	02	02	05	%07.57	**05**
الإستجابة	03	04	01	01	09	%13.64	**04**
التقييم	10	06	05	04	25	%37.88	**01**
التنظيم	02	05	06	03	16	%24.24	**02**
تشكيل الذات	02	01	05	03	11	%16.67	**03**
المجموع الكلي	**17**	**17**	**19**	**13**	**66**	**100%**	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول رقم (36) أن مجموع التكرار الكلي للكفاءات الوجدانية وفق صنافة كراثوول بلغ (66) في منهاج التربية البدنية والرياضية للسنوات الأربعة من التعليم المتوسط الذي تم تحليله بمختلف ميادينه البدني و الجماعي و الجمبازي وقد مثلت كفاءة (التقييم) القسط الأكبر بتكرار بلغ (25) تكرارا وبوزن نسبي بلغ (37.88%) ، وتليها في المرتبة الثانية

كفاءة (التنظيم) بتكرار بلغ (16) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (24.24%) ، في حين كانت المرتبة الثالثة من نصيب كفاءة (تشكيل الذات) بتكرار بلغ (11) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (16.67%) ، وفي المرتبة الرابعة كفاءة (الاستجابة) بتكرار بلغ (09) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (13.64%) ، أما في المرتبة الخامسة و الأخيرة كانت من نصيب كفاءة (الاستقبال) بتكرار بلغ (05) و بوزن نسبي قدر بـ (07.57%)

3-1 النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث

نص التساؤل الثالث على ما يلي "ما درجة توافر الكفاءات المهارية وفق صنافة سيمبسون في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد "

وللإجابة عن التساؤل تم إيجاد التكرارات والوزن النسبي لكل مستويات الكفاءات المهارية وفق صنافة سيمسبون في منهاج التربية البدنية والرياضية ونتائج الجدول رقم (37) توضح خلاصة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث

الجدول (37) التوزيع التكراري والوزن النسبي للكفاءات المهارية وفق صنافة سيمبسون في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط

الكفاءات المهارية وفق صنافة سيمبسون	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	الوزن النسبي %	ت
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة			
	ك	ك	ك	ك			
الإدراك الحسي	07	08	06	05	26	%16.15	**03**
الميل أو الاستعداد	06	09	11	12	38	%23.61	**02**
الاستجابة الموجهة	08	09	11	13	41	25.46%	**01**
الآلية والتعويد	02	03	02	08	15	%09.32	**04**
الاستجابة المعقدة	05	03	02	05	15	%09.32	**04**
التكيف	02	02	04	05	13	%08.07	**06**
الابداع	02	01	04	06	13	%08.07	**06**
المجموع الكلي	**32**	**35**	**40**	**54**	**161**	**%100**	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول رقم (37) أن مجموع التكرار الكلي للكفاءات المهارية وفق صنافة سيمبسون بلغ (161) في منهاج التربية البدنية والرياضية للسنوات الأربعة من التعليم المتوسط الذي تم تحليله بمختلف ميادينه البدني و الجماعي و الجمبازي وقد مثلت كفاءة (الاستجابة الموجهة) القسط الأكبر بتكرار بلغ (41) تكرارا وبوزن نسبي بلغ (25.46%) وتليها في المرتبة الثانية كفاءة (الاستعداد) بتكرار بلغ (38) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (23.61%) ، في حين كانت المرتبة الثالثة من نصيب كفاءة (الادراك الحسي) بتكرار بلغ (26) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (16.15%) ، وفي المرتبة الرابعة من نصيب كفاءة (الآلية والتعويد) وكفاءة (الاستجابة المعقدة) بتكرار بلغ (15) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (09.32%) ، وفي المرتبة السادسة كل من كفاءة (التكيف) و كفاءة (الابداع) بتكرار بلغ (13) وبوزن نسبي قدر بـ (08.07%)

4-1 النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع

نص التساؤل الرابع على ما يلي " ما درجة توافر الكفاءات المستعرضة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد "

وللإجابة عن التساؤل تم إيجاد التكرارات والوزن النسبي لكل أنواع الكفاءات المستعرضة في منهاج التربية البدنية والرياضية ونتائج الجدول رقم(38) توضح خلاصة النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع

الجدول (38) التوزيع التكراري والوزن النسبي للكفاءات المستعرضة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط

الكفاءات المستعرضة أو العرضية	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	الوزن النسبي %	ت
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة			
	ك	ك	ك	ك			
طابع فكري	03	06	06	05	20	25.32%	**02**
طابع منهجي	10	10	07	10	37	46.84%	**01**
طابع تواصلي	01	07	02	02	12	15.19%	**03**
طابع شخصي و اجتماعي	01	04	02	03	10	12.65%	**04**
المجموع الكلي	**15**	**27**	**17**	**20**	**79**	**100%**	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول رقم (38) أن مجموع التكرار الكلي للكفاءات المستعرضة بلغ (79) في منهاج التربية البدنية والرياضية للسنوات الأربعة من التعليم المتوسط الذي تم تحليله بمختلف ميادينه البدني والجماعي والجمبازي وقد مثلت كفاءة (ذات طابع منهجي) القسط الأكبر بتكرار بلغ (37) تكرارا وبوزن نسبي بلغ (46.84%) ، وتليها في المرتبة الثانية كفاءة (ذات طابع فكري) بتكرار بلغ (20) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (25.32%) ، في حين كانت المرتبة الثالثة من نصيب كفاءة (ذات طابع تواصلي) بتكرار بلغ (12) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (15.19%) ، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة كفاءة (ذات طابع شخصي واجتماعي) بتكرار بلغ (10) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (12.65%)

الجدول رقم (39) التوزيع التكراري والوزن النسبي لمجموع الكفاءات المستهدفة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط

أهم الكفاءات المستهدفة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	الوزن النسبي %	ت
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة			
	ك	ك	ك	ك			
الكفاءات المعرفية	18	18	21	15	72	%19.04	**03**
الكفاءات الوجدانية	17	17	19	13	66	%17.46	**04**
الكفاءات المهارية	32	35	40	54	161	%42.60	**01**
الكفاءات المستعرضة	15	27	17	20	79	%20.90	**02**
المجموع الكلي	**82**	**97**	**97**	**102**	**378**	**%100**	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول رقم (39) أن مجموع التكرار الكلي للكفاءات ، بلغ (378) تكرارا في منهاج التربية البدنية والرياضية للسنوات الأربعة من التعليم المتوسط الذي تم تحليله بمختلف ميادينه البدني و الجماعي و الجمبازي وقد مثلت الكفاءات (المهارية) القسط الأكبر بتكرار بلغ (161) تكرارا وبوزن نسبي بلغ (42.60%) ، وتليها في المرتبة الثانية الكفاءات (المستعرضة) بتكرار بلغ (79) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (20.90%) ، في حين كانت المرتبة الثالثة من نصيب

الكفاءات (المعرفية) بتكرار بلغ (72) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (19.04%) ، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة الكفاءات (الوجدانية) بتكرار بلغ (66) تكرارا وبوزن نسبي قدر بـ (17.46%)

1- 5 النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس

نص التساؤل الخامس على مايلي " ما مستوى درجة الصعوبات المادية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد " .

وللإجابة عن التساؤل تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرات المحور الخاص بالصعوبات المادية ،ونتائج الجدول رقم (41) توضح خلاصة النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس

هذا بالاضافة إلى أنه تم استخدام مقياس ليكارت الثلاثي في إعداد أداة الدراسة ،فقد تبنت الدراسة المعيار الذي ذكره عز عبد الفتاح للحكم على الاتجاه عند استخدام مقياس ليكارت الثلاثي وفق الجدول التالي الذي يوضح ذلك .

جدول رقم (40) مقياس ليكارت الثلاثي

المتوسط الحسابي		الوزن النسبي		درجة الصعوبة
من	إلى	من	إلى	
01	1.66	أقل من 54%		منخفضة
1.67	2.33	من 55% إلى 77%		متوسطة
2.34	03	أكثر من 78 %		عالية

الجدول رقم(41) فقرات المجال الأول " الصعوبات المادية " تبعا لمجموع الاستجابات ، المتوسطات ، الانحرافات المعيارية ، الوزن النسبي ، درجة الصعوبة

أساتذة التربية البدنية والرياضية					الموجهون التربويون				
م	مج الكلي	متوسط حسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي %	ت	مج الكلي	متوسط حسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي %	ت
01	870	2.351	0.621	78.37	**02**	125	2.272	0.525	75.75	**03**
02	847	2.289	0.546	76.30	**04**	122	2.218	0.533	73.93	**05**
03	885	2.391	0.721	79.72	**01**	123	2.236	0.768	74.54	**04**
04	841	2.273	0.764	75.76	**06**	93	1.690	0.716	56.36	**10**
05	849	2.294	0.668	76.48	**03**	126	2.290	0.761	76.36	**02**
06	843	2.278	0.675	75.94	**05**	107	1.945	0.650	64.84	**07**
07	832	2.248	0.648	74.95	**07**	131	2.381	0.560	79.39	**01**
08	789	2.132	0.647	71.08	**08**	101	1.836	0.631	61.21	**09**
09	783	2.116	0.646	70.54	**10**	118	2.145	0.650	71.51	**06**
10	785	2.121	0.705	70.72	**09**	107	1.945	0.730	64.84	**07**
مج	**8324**	**2.250**	**0.431**	**74.99**		**1153**	**2.096**	**0.299**	**69.87**	
درجة الصعوبة				**متوسطة**	**درجة الصعوبة**				**متوسطة**	

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (41) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية على عبارات المجال الأول " درجة الصعوبات المادية التي تواجه أستاذ التربية البدنية و الرياضية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط " بلغ (2.250) وبانحراف معياري (0.431) وبوزن نسبي قدره (74.99%)، أما المتوسط الحسابي العام لاستجابات الموجهين التربويين على نفس المحور بلغ (2.096) و بانحراف معياري (0.299) وبوزن نسبي قدره (69.87%) .

كما يلاحظ أن درجة الصعوبات المادية التي تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية في تنفيذ المنهاج الجديد من وجه الأساتذة و الموجهين التربويين ،تم قياسها من خلال (10) عبارات ولوحظ وجود استجابة بدرجة عالية على (02) عبارتين و بدرجة متوسطة على (08) عبارات وبدرجة ضعيفة على (00) ، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية من (2.391) للعبارة رقم(03) وهي

"الميزانية المخصصة من قبل المؤسسة غير كافية لتوفير الوسائل التعليمية" إلى (2.116) للعبارة رقم (09) وهي "الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تتناسب مع قيمة والجهد الذي صرف عليها" هذا من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

أما من وجهة نظر الموجهين التربويين لوحظ وجود استجابة عالية على (01) عبارة وبدرجة متوسطة على (09) عبارات، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية من (2.381) للعبارة رقم(07) وهي " الهياكل الرياضية المدرسية لا تستجيب لمتطلبات التنفيذ الجيد للمنهاج " إلى (1.690) للعبارة رقم (04) وهي " انعدام المكتبة الرياضية داخل المؤسسة يعيق أشكال التعلم الذاتي "

أ- الصعوبات المادية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية بدرجة عالية :

لوحظ وجود (02) صعوبتين تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة عالية وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (03) وهي " الميزانية المخصصة من قبل المؤسسة غير كافية لتوفير الوسائل التعليمية " بمتوسط حسابي (2.391) وبوزن نسبي بلغ (79.72%) وحلت في المرتبة الثانية فكانت من نصيب العبارة رقم (01) وهي " ضيق الهياكل الرياضية يعيق عملية تنفيذ المنهاج الجديد " بمتوسط حسابي (2.351) وبوزن نسبي بلغ (78.37%)هذا من وجه نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية .

أما من وجهة نظر الموجهين التربويين وجد (01) صعوبة واحدة فقط المتمثلة في العبارة رقم (07) وهي " الهياكل الرياضية المدرسية لا تستجيب لمتطلبات التنفيذ الجيد للمنهاج " بمتوسط حسابي (2.381) وبوزن نسبي بلغ (79.39%)

ب- الصعوبات المادية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية بدرجة متوسطة :

لوحظ وجود (08) صعوبات مادية تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة متوسطة وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (05) وهي" قلة المراجع الوزارية تشكل صعوبة لدى المعلم في فهم المنهاج الجديد " بمتوسط حسابي (2.294) وبوزن نسبي بلغ (76.48%) وفي المرتبة الثانية حلت العبارة رقم (02) وهي" التجهيزات الأساسية كالملعب والكرات والوسائل اللازمة غير كافية" بمتوسط حسابي (2.289) وبوزن نسبي بلغ (76.30%) وفي المرتبة الثالثة العبارة رقم (06) وهي " انعدام الوسائل السمعية البصرية والتعليم بمختلف وسائل الإعلام والاتصال يحد

من فعالية التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد " بمتوسط حسابي (2.278) وبوزن نسبي بلغ (75.94%) وحلت في المرتبة الرابعة العبارة رقم (04) وهي" انعدام المكتبة الرياضية داخل المؤسسة يعيق أشكال التعلم الذاتي للمتعلمين " بمتوسط حسابي (2.273) وبوزن نسبي بلغ (75.76%) وجاءت بالمرتبة الخامسة العبارة رقم (07) وهي" الهياكل الرياضية المدرسية لا تستجيب لمتطلبات التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد" بمتوسط حسابي (2.248) وبوزن نسبي بلغ (74.95%) ، أما المرتبة السادسة فكانت من نصيب العبارة رقم (08) وهي " الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تثير اهتمام المتعلم " بمتوسط حسابي (2.132) وبوزن نسبي (71.08%) ، وفي المرتبة السابعة جاءت العبارة رقم (10) وهي " الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تراعي مبدأ الآمان والسلامة ولا تراعي الفئة العمرية للمتعلم " بمتوسط حسابي (2.121) وبوزن نسبي (70.72%) ، أما العبارة رقم (09) وهي " الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تتناسب مع قيمة والجهد الذي صرف عليها " فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.116) وبوزن نسبي بلغ (70.54%) هذا من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

أما من وجهة نظر الموجهين التربويين لوحظ وجود (09) صعوبات مادية تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة متوسطة وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (05) وهي" قلة المراجع الوزارية تشكل صعوبة لدى المعلم في فهم المنهاج الجديد " بمتوسط حسابي (2.290) وبوزن نسبي بلغ (76.36%) وفي المرتبة الثانية حلت العبارة رقم (01) وهي" ضيق الهياكل الرياضية يعيق عملية تنفيذ المنهاج الجديد " بمتوسط حسابي (2.272) وبوزن نسبي بلغ (75.75%) وفي المرتبة الثالثة العبارة رقم (03) وهي " الميزانية المخصصة من قبل المؤسسة غير كافية لتوفير الوسائل التعليمية مما يؤثر على التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد " بمتوسط حسابي (2.236) وبوزن نسبي بلغ (74.54%) وحلت في المرتبة الرابعة العبارة رقم (02) وهي" التجهيزات الأساسية كالملعب والكرات والوسائل اللازمة غير كافية " بمتوسط حسابي (2.218) وبوزن نسبي بلغ (73.93%) وجاءت بالمرتبة الخامسة العبارة رقم (09) وهي" الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تتناسب مع قيمة والجهد الذي صرف عليها " بمتوسط حسابي (2.145) وبوزن نسبي بلغ (71.51%) ، أما المرتبة السادسة فكانت من نصيب العبارة رقم (06) والعبارة رقم (10) وهما على التوالي" انعدام الوسائل السمعية البصرية والتعليم بمختلف وسائل الإعلام

والاتصال يحد من فعالية التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد" و " الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تراعي مبدأ الآمان والسلامة ولا تراعي الفئة العمرية للمتعلم " بمتوسط حسابي (1.945) وبوزن نسبي (64.84%) ، وفي المرتبة الثامنة جاءت العبارة رقم (08) وهي " الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تثير اهتمام المتعلم" بمتوسط حسابي (1.836) وبوزن نسبي (61.21%) ، أما العبارة رقم (04) وهي " انعدام المكتبة الرياضية داخل المؤسسة يعيق أشكال التعلم الذاتي للمتعلمين " فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.690) وبوزن نسبي بلغ (56.36%).

كما نجد أن الانحراف المعياري لكل العبارات التي تندرج تحت الصعوبات المادية أقل من الواحد ، سواء كان ذلك بالنسبة للأساتذة أو الموجهين التربويين ، وهذا دليل على تجانس اجابات العينة عن تلك العبارات التابعة للصعوبات المادية .

6-1 النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس

نص التساؤل السادس على مايلي " ما مستوى درجة الصعوبات التكوينية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد " .

وللإجابة عن التساؤل تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرات المحور الخاص بالصعوبات التكوينية ،ونتائج الجدول رقم (42) توضح خلاصة النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس

الجدول رقم(42) فقرات المجال الثاني " الصعوبات التكوينية " تبعا لمجموع الاستجابات ، المتوسطات ، الانحرافات المعيارية ، الوزن النسبي ، درجة الصعوبة

أساتذة التربية البدنية والرياضية					الموجهون التربويون				
م	مج الكلي	متوسط حسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي %	ت	مج الكلي	متوسط حسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي %	ت
11	895	2.418	0.611	80.63	**02**	126	2.290	0.711	76.36	**08**
12	830	2.243	0.666	74.77	**12**	112	2.036	0.744	67.87	**12**
13	885	2.391	0.683	79.72	**04**	135	2.454	0.632	81.81	**01**
14	858	2.318	0.679	77.29	**10**	128	2.327	0.695	77.57	**05**
15	880	2.378	0.609	79.27	**05**	126	2.290	0.657	76.36	**08**
16	874	2.362	0.632	78.73	**07**	127	2.309	0.690	76.96	**06**
17	880	2.378	0.656	79.27	**05**	122	2.218	0.737	73.93	**10**
18	867	2.343	0.669	78.10	**09**	135	2.454	0.740	81.81	**01**
19	824	2.227	0.684	74.23	**13**	107	1.945	0.704	64.84	**13**
20	871	2.354	0.659	78.46	**08**	129	2.345	0.725	78.18	**04**
21	886	2.394	0.687	79.81	**03**	127	2.309	0.766	76.96	**06**
22	925	2.500	0.647	83.33	**01**	133	2.418	0.685	80.60	**03**
23	847	2.289	0.641	76.30	**11**	122	2.218	0.658	73.93	**10**
مج	**1132**	**2.353**	**0.419**	**78.46**		**1629**	**2.278**	**0.373**	**75.94**	
درجة الصعوبة				**عالية**	**درجة الصعوبة**				**متوسطة**	

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (42) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية على عبارات المجال الثاني " درجة الصعوبات التكوينية التي تواجه أستاذ التربية البدنية و الرياضية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط " بلغ (2.335) وبانحراف معياري (0.419) وبوزن نسبي قدره (78.46%) ، أما المتوسط الحسابي العام لاستجابات الموجهين التربويين على نفس المحور بلغ (2.278) و بانحراف معياري (0.373) وبوزن نسبي قدره(75.94%) .

كما يلاحظ أن درجة الصعوبات التكوينية التي تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية في تنفيذ المنهاج الجديد من وجه الأساتذة و الموجهين التربويين ، تم قياسها من خلال (13) عبارات ولوحظ وجود استجابة بدرجة عالية على (09) عبارات و بدرجة متوسطة على (04) عبارات وبدرجة ضعيفة على (00) ، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية من (2.500) للعبارة رقم(22) وهي "عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نمو المهني الذاتي" إلى (2.227) للعبارة رقم (19) وهي "عدم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في الأيام التكوينية" هذا من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

أما من وجهة نظر الموجهين التربويين لوحظ وجود استجابة عالية على (04) عبارات، وبدرجة متوسطة على (09) عبارات ، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية من (2.454) للعبارة رقم(18) وهي " قلة الإطارات الكفأة المسؤولة على تكوين المعلم حول تنفيذ المنهاج " كحد أقصى إلى (1.945) للعبارة رقم (19) وهي " عدم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في الأيام التكوينية " كحد أدنى

أ- الصعوبات التكوينية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية بدرجة عالية :

لوحظ وجود (09) صعوبات تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة عالية من وجهة نظر الأساتذة وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (22) وهي " عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نمو المهني الذاتي " بمتوسط حسابي (2.500) وبوزن نسبي بلغ (83.33%) ، وفي المرتبة الثانية العبارة رقم (11) وهي " اقتصار التكوين على الندوات والأيام الدراسية التي تعتبر غير كافية " بمتوسط حسابي (2.418) وبوزن نسبي (80.63%) وفي المرتبة الثالثة العبارة رقم (21) وهي" قلة الحوافز المادية للمعلمين يقلل من إمكانية التكوين الذاتي" بمتوسط حسابي (2.394) وبوزن نسبي بلغ (79.81%)، وفي المرتبة الرابعة العبارة رقم (13) وهي "مدة التكوين قصيرة لا تكفي للتعرف على أهم المستجدات التي تضمنها المنهاج الجديد" بمتوسط حسابي(2.391) بوزن نسبي بلغ (79.72%) كما كانت المرتبة الخامسة من نصيب العبارة رقم (15) و العبارة رقم (17) وهما على التوالي " طريقة المكونين في عرض المنهاج إلقائية إعلامية " و " ضعف الاتصال والحوار البيداغوجي بين المعلمين والموجهين "بمتوسط حسابي (2.378) وبوزن نسبي بلغ (79.27%) ، وفي المرتبة السابعة العبارة رقم (16)

وهي " قلة استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في الدورات التدريبية مثل أسلوب الحوار والمناقشة " بمتوسط حسابي (2.362) وبوزن نسبي بلغ (78.73%) وفي المرتبة الثامنة جاءت العبارة رقم (20) والتي تنص على " قلة المصادر والمراجع حول المنهاج الجديد يشكل صعوبة في التكوين الذاتي " بمتوسط حسابي (2.354) وبوزن نسبي بلغ (78.46%) ، أما العبارة رقم (18) والتي تنص على " قلة الإطارات الكفأة المسؤولة على تكوين المعلم حول تنفيذ المنهاج " قفد احتلت المرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.343) وبوزن نسبي بلغ (78.10%) .

أما من وجهة نظر الموجهين التربويين لوحظ وجود (04) صعوبات تكوينية تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة عالية ، كانت المرتبة الأولى من نصيب العبارة رقم (13) والعبارة رقم (18) وهما على التوالي : "مدة التكوين قصيرة لا تكفي للتعرف على أهم المستجدات التي تضمنها المنهاج الجديد " و " قلة الإطارات الكفأة المسؤولة على تكوين المعلم حول تنفيذ المنهاج" بمتوسط حسابي (2.254) وبوزن نسبي بلغ (81.81%) وفي المرتبة الثالثة العبارة رقم (22) وهي " عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نمو المهني الذاتي " بمتوسط حسابي (2.418) وبوزن نسبي بلغ (80.60%) ،أما العبارة رقم (20) والتي تنص على " قلة المصادر والمراجع حول المنهاج الجديد يشكل صعوبة في التكوين الذاتي" فقد احتلت المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.345) وبوزن نسبي بلغ (78.18%) .

ب- **الصعوبات التكوينية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية بدرجة متوسطة :**

لوحظ وجود (04) صعوبات تكوينية تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (14) وهي " عدم تمكن المكونين (الموجهين التربويين) من المنهاج الجديد أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات و الأيام التكوينية " بمتوسط حسابي (2.318) وبوزن نسبي بلغ (77.29%) وفي المرتبة الثانية العبارة رقم (23) والتي تنص على " ضعف تكوين المعلم على تكنولوجيا الإعلام والاتصال يحد من إمكانية الاستفادة منها في مجال التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد " بمتوسط حسابي (2.289) وبوزن نسبي بلغ (76.30%) و حلت ثالثا العبارة رقم (12) وهي " موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح المنهاج الجديد بالدرجة الأولى " بمتوسط حسابي (2.243) وبوزن نسبي بلغ (74.77%) وفي المرتبة الرابعة والأخيرة التي كانت من نصيب العبارة رقم (19) والتي نصت

على " عدم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في الأيام التكوينية "بمتوسط حسابي (2.227) وبوزن نسبي بلغ (74.23%)

أما من وجهة نظر الموجهين التربويين لوحظ وجود (09) صعوبات تكوينية تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة متوسطة كانت المرتبة الأولى من نصيب العبارة رقم (14) وهي " عدم تمكن المكونين (الموجهين التربويين) من المنهاج الجديد أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات و الأيام التكوينية " بمتوسط حسابي (2.327) وبوزن نسبي بلغ (77.57%) ،في حين كانت المرتبة الثانية من نصيب العبارة رقم (16) والعبارة رقم(21) وهما على التوالي:" قلة استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في الدورات التدريبية مثل أسلوب الحوار والمناقشة " و" قلة الحوافز المادية للمعلمين يقلل من إمكانية التكوين الذاتي" بمتوسط حسابي (2.039) وبوزن نسبي بلغ (76.96%) ، كما كانت المرتبة الثالثة من نصيب العبارتين رقم (11) و(15) وهما على التوالي " اقتصار التكوين على الندوات والأيام الدراسية التي تعتبر غير كافية " و " طريقة المكونين في عرض المنهاج إلقائية إعلامية " بمتوسط حسابي (2.290) وبوزن نسبي بلغ (76.36%) ، وفي المرتبة الرابعة كانتا من نصيب العبارتين رقم (17) و (23) وهما على التوالي : " ضعف الاتصال والحوار البيداغوجي بين المعلمين والموجهين التربويين حول أهم المستجدات التي تضمنها المنهاج الجديد " و" ضعف تكوين المعلم على تكنولوجيا الإعلام والاتصال يحد من إمكانية الاستفادة منها في مجال التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد " بمتوسط حسابي (2.218) وبوزن نسبي بلغ (73.93%) ، أما العبارة رقم (12) وهي " موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح المنهاج الجديد بالدرجة الأولى " فاحتلت المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.036) وبوزن نسبي بلغ (67.87%) ، في حين كانت المرتبة السادسة والأخيرة من نصيب العبارة رقم (19) وهي " عدم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في الأيام التكوينية " بمتوسط حسابي (1.945) وبوزن نسبي بلغ (64.84%)

كما نجد أن الانحراف المعياري لكل العبارات التي تندرج تحت الصعوبات التكوينية أقل من الواحد ، سواء كان ذلك بالنسبة للأساتذة أو الموجهين التربويين ، وهذا دليل على تجانس اجابات العينة عن تلك العبارات التابعة للصعوبات التكوينية .

1- 7 النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع

نص التساؤل السابع على مايلي " ما مستوى درجة الصعوبات المفاهيمية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد " .

وللإجابة عن التساؤل تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرات المحور الخاص بالصعوبات المفاهيمية ،ونتائج الجدول رقم (43) توضح خلاصة النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع

الجدول رقم(43) فقرات المجال الثالث " الصعوبات المفاهيمية " تبعا لمجموع الاستجابات ، المتوسطات ، الانحرافات المعيارية ، الوزن النسبي ، درجة الصعوبة

أساتذة التربية البدنية والرياضية					الموجهون التربويون				
م	مج الكلي	متوسط حسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي %	ت	مج الكلي	متوسط حسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي %	ت
24	683	1.845	0.620	61.53	**18**	133	2.418	0.685	80.60	**05**
25	694	1.875	0.594	62.52	**17**	122	2.218	0.712	73.93	**11**
26	735	1.986	0.609	66.21	**10**	122	2.218	0.737	73.93	**11**
27	737	1.991	0.618	66.39	**09**	135	2.454	0.571	81.81	**02**
28	739	1.997	0.577	66.57	**08**	133	2.418	0.658	80.60	**05**
29	674	1.821	0.633	60.72	**19**	123	2.236	0.665	74.54	**10**
30	707	1.910	0.620	63.69	**16**	128	2.327	0.639	77.57	**08**
31	728	1.967	0.597	65.58	**12**	130	2.363	0.619	78.78	**07**
32	726	1.962	0.592	65.40	**14**	120	2.181	0.640	72.72	**14**
33	743	2.008	0.609	66.93	**05**	134	2.436	0.601	81.21	**03**
34	760	2.054	0.548	68.46	**01**	119	2.163	0.660	72.12	**15**
35	743	2.008	0.609	66.93	**05**	134	2.436	0.660	81.21	**03**
36	730	1.973	0.610	65.76	**11**	119	2.163	0.660	72.12	**15**
37	760	2.054	0.613	68.46	**01**	122	2.218	0.658	73.93	**11**
38	743	2.008	0.610	66.93	**05**	125	2.272	0.622	75.75	**09**
39	727	1.964	0.617	65.49	**13**	118	2.145	0.678	71.15	**17**
40	752	2.032	0.583	67.74	**04**	108	1.963	0.607	65.45	**19**
41	758	2.048	0.568	68.28	**03**	136	2.472	0.634	82.42	**01**
42	716	1.935	0.571	64.50	**15**	114	2.072	0.572	69.09	**18**
مج	**13855**	**1.970**	**0.398**	**65.69**		**2375**	**2.272**	**0.351**	**75.75**	
درجة الصعوبة				**متوسطة**	**درجة الصعوبة**				**متوسطة**	

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (43) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية على عبارات المجال الثالث " درجة الصعوبات المفاهيمية التي تواجه

أستاذ التربية البدنية و الرياضية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط " بلغ (1.970) وبانحراف معياري (0.398) وبوزن نسبي قدره (65.69%) ، أما المتوسط الحسابي العام لاستجابات الموجهين التربويين على نفس المحور بلغ (2.272) و بانحراف معياري (0.351) وبوزن نسبي قدره(75.75%) .

كما يلاحظ أن درجة الصعوبات المفاهيمية التي تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية في تنفيذ المنهاج الجديد من وجه الأساتذة و الموجهين التربويين ، تم قياسها من خلال (19) عبارة ولوحظ وجود استجابة بدرجة عالية على (00) عبارة و بدرجة متوسطة على (19) عبارة وبدرجة ضعيفة على (00) عبارة ، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية من (2.054) للعبارة رقم(37) وهي "جهل الطرق التحقق من صلاحية وصدق أدوات التقويم" إلى (1.821) للعبارة رقم (29) وهي "صعوبة فهم وضعية الانطلاق (الوضعية الأم)" هذا من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

أما من وجهة نظر الموجهين التربويين لوحظ وجود استجابة عالية على (07) عبارات بدرجة عالية وبدرجة متوسطة على (12) عبارة ، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية من (2.472) للعبارة رقم(41) وهي " عدم قدرة الأستاذ على صياغة الوضعية التعلمية ذات محتوى دقيق ومتوفر على خاصية الادماج " إلى (1.963) للعبارة رقم (40) وهي "صعوبة إدراك خصائص الوضعية الادماجية التقويمية "

أ- الصعوبات المفاهيمية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية بدرجة عالية :

لوحظ وجود (07) صعوبات تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة عالية من وجهة نظر الموجهين التربويين وجاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (41) وهي "صعوبة إدراك خصائص الوضعية الإدماجية التقويمية" بمتوسط حسابي (2.472) وبوزن نسبي بلغ (82.42%) ، وفي المرتبة الثانية العبارة رقم (27) وهي "صعوبة تحديد مفهوم مركبات الكفاءة بشكل جيد " بمتوسط حسابي (2.454) وبوزن نسبي بلغ (81.81%) ، وفي المرتبة الثالثة العبارة رقم (33) والعبارة رقم (35) وهما على التوالي : " صعوبة خلق وضعية مشكلة تتطلب إدماج الكفاءات " و" صعوبة في تقويم الكفاءات " بمتوسط حسابي (2.436) وبوزن نسبي بلغ (81.21%) ،وفي المرتبة الرابعة العبارة رقم (24) والعبارة رقم (28) وهما على التوالي : "

صعوبة في التفريق بين الهدف والكفاءة " و " صعوبة في صياغة الكفاءات حسب مستوياتها شاملة ، ختامية " بمتوسط حسابي (2.418) وبوزن نسبي بلغ (80.60%) ،أما في المرتبة الخامسة والأخيرة نجد العبارة رقم (31) وهي "صعوبة في ضبط معايير ومؤشرات التقويم " بمتوسط حسابي (2.363) وبوزن نسبي بلغ (78.78%) .

أما من وجه نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية فلا وجود لصعوبات مفاهيمية بدرجة عالية

ب- الصعوبات المفاهيمية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية بدرجة متوسطة

يتضح لنا من خلال الجدول السابق وجود (19) صعوبة متعلقة بالمفاهيم تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية بدرجة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة ،حيث حلت في الترتيب الأول كل من العبارة رقم (34) والعبارة رقم (37) وهما على التوالي " صعوبة في تحديد عدد وفترات التقويم حسب التقدم الحاصل في اكتساب الكفاءة " و " صعوبة في التحقق من صلاحية وصدق أدوات التقويم " بمتوسط حسابي (2.054) وبوزن نسبي بلغ (68.46%) وفي الترتيب الثاني العبارة رقم (41) وهي " صعوبة في صياغة الوضعية التعلمية ذات محتوى دقيق ومتوفر على خاصية الادماح " بمتوسط حسابي (2.048) وبوزن نسبي بلغ (68.28%) وفي الترتيب الثالث العبارة رقم (40) وهي " صعوبة إدراك خصائص الوضعية الإدماجية التقويمية " بمتوسط حسابي (2.032) وبوزن نسبي بلغ (67.74%) وفي الترتيب الرابع نجد كل من العبارة رقم (33) والعبارة رقم (35) و العبارة رقم (38) وهم على التوالي " صعوبة خلق وضعية مشكلة تتطلب ادماج الكفاءات " و " صعوبة في تقويم الكفاءات " و " صعوبة في فهم المعالجة البيداغوجية وتحديد دورها خلال مسار العملية التعلمية /التعليمية " وفي الترتيب الخامس العبارة رقم (28) وهي "صعوبة في صياغة الكفاءات حسب مستوياتها شاملة ، ختامية" بمتوسط حسابي (1.977) وبوزن نسبي بلغ(66.57%) ،أما المراتب الأربع الأخيرة كانت من نصيب كل من العبارة رقم (30) في المرتبة السادسة عشر وهي " صعوبة الأهداف والموارد المعرفية " بمتوسط حسابي (1.910) وبوزن نسبي بلغ (6369%) ،والعبارة رقم (25) في المرتبة السابعة عشر وهي " صعوبة تحديد مفهوم الكفاءة " بمتوسط حسابي (1.875) وبوزن نسبي بلغ (62.52%) ،والعبارة رقم (24) في المرتبة الثامنة عشر وهي " صعوبة التفريق بين الهدف والكفاءة " بمتوسط حسابي (1.845) وبوزن نسبي بلغ (61.53%) والمرتبة الأخيرة كانت من نصيب العبارة رقم (29) وهي " صعوبة في فهم وضعية

الانطلاق (الوضعية الأم) " بمتوسط حسابي (1.821) وبوزن نسبي بلغ (60.72%) .كما نجد أن الانحراف المعياري لكل العبارات التي تندرج تحت الصعوبات المفاهيمية أقل من الواحد ،سواء كان ذلك بالنسبة للأساتذة أو الموجهين التربويين ، وهذا دليل على تجانس اجابات العينة عن تلك العبارات التابعة للصعوبات التكوينية .

1-8 النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن

نص التساؤل الثامن على مايلي " ما مستوى درجة الصعوبات المتعلقة بالمتعلم التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد "

وللإجابة عن التساؤل تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرات المحور الخاص بالصعوبات المتعلقة بالمتعلم ،ونتائج الجدول رقم (44) توضح خلاصة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن

الجدول رقم(44) فقرات المجال الرابع " الصعوبات البشرية (المتعلم) " تبعا لمجموع الاستجابات ، المتوسطات ، الانحرافات المعيارية ، الوزن النسبي

أساتذة التربية البدنية والرياضية						الموجهون التربويون					
م	مج الكلي	متوسط حسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي %	ت	مج الكلي	متوسط حسابي	انحراف معياري	الوزن النسبي %	ت
43	882	2.383	0.601	79.45	**01**	114	2.072	0.716	69.09	**10**
44	847	2.289	0.624	76.30	**04**	125	2.272	0.591	75.75	**05**
45	870	2.351	0.642	78.37	**02**	130	2.363	0.648	78.78	**02**
46	856	2.313	0.628	77.11	**03**	131	2.381	0.592	79.39	**01**
47	817	2.208	0.604	73.60	**07**	119	2.163	0.660	72.12	**06**
48	831	2.245	0.621	74.86	**05**	118	2.145	0.650	71.51	**08**
49	799	2.159	0.649	71.98	**09**	108	1.963	0.692	65.45	**11**
50	757	2.045	0.654	68.19	**12**	104	1.890	0.657	63.03	**12**
51	770	2.081	0.661	69.36	**11**	119	2.163	0.739	72.12	**06**
52	774	2.091	0.668	69.72	**10**	117	2.127	0.695	70.90	**09**
53	802	2.167	0.623	72.25	**08**	128	2.327	0.668	77.57	**04**
54	825	2.229	0.627	74.32	**06**	130	2.363	0.676	78.78	**02**
55	691	1.867	0.683	62.25	**13**	104	1.890	0.761	63.03	**12**
مج	**10521**	**2.187**	**0.369**	**72.91**		**1547**	**2.163**	**0.369**	**72.12**	
درجة الصعوبة				**متوسطة**		**درجة الصعوبة**			**متوسطة**	

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (44) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية على عبارات المجال الرابع "درجة الصعوبات البشرية(المتعلم)التي تواجه أستاذ التربية البدنية و الرياضية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط " بلغ (2.187) وبانحراف معياري (0.369) وبوزن نسبي قدره (72.91%) ، أما المتوسط الحسابي العام لاستجابات الموجهين التربويين على نفس المحور بلغ (2.163) و بانحراف معياري (0.369) وبوزن نسبي قدره(72.12%) .

كما يلاحظ أن درجة الصعوبات البشرية (المتعلم) التي تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية في تنفيذ المنهاج الجديد من وجه الأساتذة و الموجهين التربويين ، تم قياسها من خلال (13) عبارة ولوحظ وجود استجابة بدرجة عالية على (02) عبارتين و بدرجة متوسطة على (11) عبارة وبدرجة ضعيفة على (00) عبارة ، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية من (2.383) للعبارة رقم(43) وهي "قلة الاندفاع والرغبة في التعلم لدى المتعلم " إلى (1.867) للعبارة رقم (55) وهي "صعوبة التعامل مع فئة المتعلمين المتفوقين" هذا من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

أما من وجهة نظر الموجهين التربويين لوحظ وجود استجابة عالية على (03) عبارات وبدرجة متوسطة على (10) عبارات ، وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية من (2.381) للعبارة رقم(46) وهي " عدم قدرة المتعلم على المناقشة والحوار الهادف " إلى (1.890) للعبارة رقم (50) وهي " صعوبة ضبط بعض السلوكات العشوائية للمتعلمين أثناء الحصة "

الصعوبات البشرية (المتعلم) التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية بدرجة عالية :

لوحظ وجود (02) صعوبتين متعلقة بالمتعلم تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة عالية ، من وجهة نظر الأساتذة وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (43) وهي " قلة الاندفاع والرغبة في التعلم لدى المتعلم تؤثر على عملية تنفيذ المنهاج " بمتوسط حسابي (2.383) وبوزن نسبي (79.45%) بلغ تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (45) وهي " عدم اهتمام المتعلم بالبحث القائم على التعاون والتشاور مع المعلمين " بمتوسط حسابي (2.351) وبوزن نسبي بلغ (78.37%) .

أما من وجهة نظر الموجهين التربويين لوحظ وجود (03) صعوبات متعلقة بالمتعلم تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة عالية كانت المرتبة الأولى من نصيب العبارة رقم (46) وهي " عدم قدرة المتعلم على المناقشة والحوار الهادف يحد من تنفيذ المنهاج" بمتوسط حسابي (2.381) وبوزن نسبي بلغ (79.39%) ، في حين كانت المرتبة الثانية من نصيب العبارتين رقم (45) و رقم (54) وهما على التوالي : " عدم اهتمام المتعلم بالبحث القائم على التعاون والتشاور مع المعلمين" و" صعوبة التعامل مع فئة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم " بمتوسط حسابي (2.363) وبوزن نسبي بلغ (78.78%) .

الصعوبات البشرية (المتعلم) التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية بدرجة متوسطة :

من خلال الجدول السابق لاحظنا وجود (11) صعوبة متعلقة بالمتعلم تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة متوسطة ، من وجهة نظر الأساتذة وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (46) وهي "عدم قدرة المتعلم على المناقشة والحوار الهادف يحد من تنفيذ المنهاج " بمتوسط حسابي (2.313) وبوزن نسبي بلغ (77.11%) و في المرتبة الثانية العبارة رقم (44) وهي " عدم قدرة المتعلم على الاعتماد على نفسه في الوصول الى المعلومة " بمتوسط حسابي (2.289) وبوزن نسبي بلغ (76.30%) ، وفي المرتبة الثالثة العبارة رقم (48) وهي " قلة التفاعل الايجابي بين المتعلمين يؤثر على تنفيذ المنهاج الجديد " بمتوسط حسابي (2.245) وبوزن نسبي بلغ (74.86%) ، وفي المرتبة الرابعة العبارة رقم (54) وهي "صعوبة التعامل مع فئة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم " بمتوسط حسابي (2.229) وبوزن نسبي بلغ (74.32%) ، في حين كانت المرتبة الخامسة من نصيب العبارة رقم (47) وهي " عدم قدرة المتعلم على استثمار معارفه السابقة في التعلم الجديد " بمتوسط حسابي (2.208) وبوزن نسبي بلغ (73.60%) ، وفي المرتبة السادسة العبارة رقم (53) وهي " صعوبة توصيل بعض المهارات للمتعلمين لأنها تفوق مستواهم " بمتوسط حسابي (2.167) وبوزن نسبي بلغ (72.25%) ، وفي المرتبة السابعة العبارة رقم (49) وهي "عدم قدرة المتعلم على استثمار مهاراته السابقة في التعلم الجديد " بمتوسط حسابي (2.159) وبوزن نسبي بلغ (71.91%)، وفي المرتبة الثامنة العبارة رقم (52) وهي " صعوبة التعامل مع الفروق الفردية المهارية بين المتعلمين " بمتوسط حسابي (2.091) وبوزن نسبي بلغ (69.72%)، وفي المرتبة التاسعة العبارة رقم (51) وهي " صعوبة التعامل مع الفروق الفردية البدنية بين المتعلمين " بمتوسط حسابي (2.081) وبوزن نسبي بلغ (69.36%)، وفي المرتبة العاشرة العبارة رقم (50) وهي " صعوبة ضبط بعض السلوكات العشوائية للمتعلمين أثناء الحصة " بمتوسط حسابي (2.045) وبوزن نسبي بلغ (68.19%)، وأما المرتبة الحادية عشر والأخيرة فكانت من نصيب العبارة رقم (55) وهي " صعوبة التعامل مع فئة المتعلمين المتفوقين (الممارسين ضمن الاندية)" بمتوسط حسابي (1.867) وبوزن نسبي بلغ (62.25%) .

أما من وجهة نظر الموجهين التربويين لوحظ وجود (10) صعوبات متعلقة بالمتعلم تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة متوسطة كانت المرتبة الأولى من نصيب العبارة

رقم (53) وهي " صعوبة توصيل بعض المهارات للمتعلمين لأنها تفوق مستواهم " بمتوسط حسابي (2.327) وبوزن نسبي بلغ (77.57%) ، وفي المرتبة الثانية العبارة رقم (44) وهي " عدم قدرة المتعلم على الاعتماد على نفسه في الوصول الى المعلومة " بمتوسط حسابي (2.272) وبوزن نسبي بلغ (75.75%)، في حين كانت المرتبة الثالثة من نصيب العبارة رقم (47) و العبارة رقم (51) وهما على التوالي : " عدم قدرة المتعلم على استثمار معارفه السابقة في التعلم الجديد " و " صعوبة التعامل مع الفروق الفردية البدنية بين المتعلمين " بمتوسط حسابي (2.163) وبوزن نسبي بلغ (72.12%)، وفي المرتبة الرابعة العبارة رقم (48) وهي " قلة التفاعل الايجابي بين المتعلمين يؤثر على تنفيذ المنهاج الجديد " بمتوسط حسابي (2.145) وبوزن نسبي بلغ (71.51%)، وفي المرتبة الخامسة العبارة رقم (52) وهي " صعوبة التعامل مع الفروق الفردية المهارية بين المتعلمين " بمتوسط حسابي (2.127) وبوزن نسبي بلغ (70.90%)، وفي المرتبة السادسة العبارة رقم (43) وهي " قلة الاندفاع والرغبة في التعلم لدى المتعلم تؤثر على عملية تنفيذ المنهاج " بمتوسط حسابي (2.072) وبوزن نسبي بلغ (69.09%)، وفي المرتبة السابعة العبارة رقم (49) وهي " عدم قدرة المتعلم على استثمار مهاراته السابقة في التعلم الجديد " بمتوسط حسابي (1.963) وبوزن نسبي بلغ (65.45%)، في حين كانت المرتبة الثامنة و الأخيرة من نصيب العبارة رقم (50) و العبارة رقم (55) وهما على التوالي : " صعوبة ضبط بعض السلوكات العشوائية للمتعلمين أثناء الحصة " و " صعوبة التعامل مع فئة المتعلمين المتفوقين (الممارسين ضمن الاندية) " بمتوسط حسابي (1.890) وبوزن نسبي بلغ (63.03%) .

كما نجد أن الانحراف المعياري لكل العبارات التي تندرج تحت الصعوبات المتعلقة بالمتعلم أقل من الواحد ، سواء كان ذلك بالنسبة للأساتذة أو الموجهين التربويين ، وهذا دليل على تجانس اجابات العينة عن تلك العبارات التابعة للصعوبات البشرية (المتعلم)

1- 9 النتائج المتعلقة بالتساؤل التاسع

نص التساؤل على ما يلي : "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية حسب متغير طبيعة العمل (أستاذ – موجه تربوي) " وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق تبعا لمتغير طبيعة العمل (أستاذ – موجه تربوي) ونتائج الجدول رقم (45) توضح ذلك

الجدول رقم (45) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة دلالة الفروق على المجالات و الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد وفقا لمتغير طبيعة العمل (أستاذ-موجه تربوي)

المحاور	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ليفين لتجانس التباين		قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة sig
					القيمة f	الدلالة sig			
الصعوبات المادية	أستاذ	370	2.250	0.431	10.06	0.002	3.322	91.13	**0.001**
	موجه	55	2.096	0.299					
الصعوبات التكوينية	أستاذ	370	2.353	0.419	3.035	0.082	1.263	423	0.207
	موجه	55	2.278	0.373					
الصعوبات المفاهيمية	أستاذ	370	1.970	0.398	0.190	0.663	5.322	423	**0.000**
	موجه	55	2.272	0.351					
الصعوبات المتعلم	أستاذ	370	2.187	0.369	0.057	0.812	0.433	423	0.658
	موجه	55	2.163	0.369					
الدرجة الكلية	**أستاذ**	**370**	**2.165**	**0.286**	**3.787**	**0.052**	**1.303**	**423**	**0.193**
	موجه	**55**	**2.216**	**0.240**					

نظرا للاختلاف الكبير في عدد الموجهين التربويين (55) موجها ،وأساتذة التربية البدنية والرياضية(370) أستاذا، لذا وقبل البدء في استخدام اختبار (ت) تم التأكد من توفر شرط تجانس التباين بين المجموعتين (الموجهين التربويين– الأساتذة) باستخدام اختبار ليفين ، ولوحظ أن قيم اختبار ليفين تراوحت من (0.057) إلى (10.06) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي يكون اختبار (ت) مناسبا للمقارنة بين متوسطات استجابات الموجهين التربويين

و الأساتذة رغم التباين الكبير في العدد بين الموجهين التربويين و الأساتذة و كانت النتائج على النحو التالي :

أ- المجال الأول : الصعوبات المادية

من خلال نتائج الجدول رقم (45) يتضح أن قيمة (ت) بلغت (3.322) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة الصعوبات المادية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط حسب متغير طبيعة العمل (موجه-أستاذ) وكانت الفروق لصالح الأساتذة حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (2.272) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لاستجابات الموجهين التربويين (2.096)

ب- المجال الثاني : الصعوبات التكوينية

من خلال نتائج الجدول السابق يتبين أيضا أن قيمة (ت) تساوي (1.263) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة حول درجة الصعوبات التكوينية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط حسب متغير طبيعة العمل (موجه-أستاذ) .

ت- المجال الثالث : الصعوبات المفاهيمية

من خلال نتائج الجدول رقم (45) يتضح أن قيمة (ت) بلغت (5.322) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة الصعوبات المادية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط حسب متغير طبيعة العمل (موجه-أستاذ) وكانت الفروق لصالح الموجهين التربويين حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (2.272) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لاستجابات الأساتذة (1.970)

ث- المجال الرابع : الصعوبات البشرية (المتعلم)

من خلال نتائج الجدول السابق يتبين أيضا أن قيمة (ت) تساوي (0.433) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة حول درجة الصعوبات المتعلقة بالمتعلم التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط حسب متغير طبيعة العمل (موجه-أستاذ) .

ج- الدرجة الكلية : الصعوبات (المادية – التكوينية – المفاهيمية - البشرية)

من خلال نتائج الجدول (45) يتضح أن قيمة (ت) تساوي (1.303) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) والتي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حول درجة مجموع الصعوبات التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط حسب متغير طبيعة العمل (موجه-أستاذ) .

1- 10 النتائج المتعلقة بالتساؤل العاشر

نصت التساؤل على ما يلي "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير الخبرة المهنية وللإجابة عن هذا التساؤل تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج الجدول رقم (46) توضح ذلك ،وتم استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه بالنسبة لجميع محاور الاستبيان لدلالة الفروق تبعا لمتغير الخبرة المهنية ونتائج الجدول رقم (47)،(48)،(50)،(52)،(54) توضح ذلك

الجدول رقم (46) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمختلف المجالات ومجمل الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد وفقا سنوات الخبرة المهنية

الخبرة	أقل من 05 سنوات ن = 113 %30.54		من05 إلى10 سنوات ن = 129 %34.86		من 11 إلى 20 سنة ن = 93 %25.14		أكثر من 20 سنة ن = 35 %9.46	
المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات المادية	2.261	0.390	2.236	0.445	2.261	0.468	2.228	0.413
الصعوبات التكوينية	2.410	0.360	2.407	0.427	2.263	0.456	2.211	0.408
الصعوبات المفاهيمية	2.061	0.412	2.030	0.357	1.868	0.397	1.727	0.344
الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	2.262	0.403	2.195	0.348	2.124	0.355	2.085	0.324
الدرجة الكلية	2.228	0.275	2.196	0.287	2.093	2.284	2.017	0.242

أ- المجال الأول : الصعوبات المادية

الجدول رقم (47) يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجال الصعوبات المادية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة وفقا لمتغير الخبرة المهنية (ن = 370)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	sig
الصعوبات المادية	بين المجموعات	0.068	3	0.023	0.121	0.948
	داخل المجموعات	68.47	366	0.187		
	المجموع	68.54	369			

من خلال الجدول رقم (47) يتضح لنا عدم وجود دلالة احصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمختلف استجابات أفراد عينة الدراسة ،حيث أن قيمة فاء المحسوبة بلغت (0.121) وقيمة الدلالة **sig** (0.948) " المستوى المعنوية " وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) والتي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا وحقيقية بين استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة الصعوبات المادية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ، تبعا لمتغير الخبرة المهنية .

ب-المجال الثاني الصعوبات التكوينية

الجدول رقم (48) يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجال الصعوبات التكوينية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة وفقا لمتغير الخبرة المهنية (ن = 370)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	sig
الصعوبات التكوينية	بين المجموعات	2.206	3	0.737	4.291	**0.005**
	داخل المجموعات	62.73	366	0.171		
	المجموع	64.94	369			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (48) أن هناك دلالة احصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعات وخارجها ، حيث بلغت قيمة فاء المحسوبة (4.291) وقيمة الدلالة **sig** (0.005) "المستوى المعنوية" وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروقا دالة إحصائيا وحقيقية بين استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة الصعوبات التكوينية التي تواجه

أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط تبعا لمتغير الخبرة المهنية .

وللتحقق من القيمة الحقيقية للفروق بين الاجابات بين مختلف أساتذة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب أقل فرق دال وتم استخدام اختبار **(L.S.D)** وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (49) يبين الفروق بين المتوسطات للصعوبات التكوينية وفقا لمتغير الخبرة المهنية (L.S.D)

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة(J)	فرق المتوسط (I) -(J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة sig	مجال الثقة عند 95 %	
					الحد الأدنى	الحد الأقصى
أقل من05 سنوات	من05إلى10سنوات	0.002	0.053	0.961	-0.102	0.107
	من11إلى 20 سنة	0.146*	0.057	0.012	0.032	0.260
	أكثر من 20 سنة	0.199*	0.080	0.013	0.042	0.357
من05إلى10سنوات	أقل من05 سنوات	-0.002	0.053	0.961	-0.107	0.102
	من11إلى 20 سنة	0.144*	0.056	0.011	0.033	0.254
	أكثر من 20 سنة	0.196*	0.078	0.013	0.041	0.352
من11إلى 20 سنة	أقل من05 سنوات	-0.146*	0.057	0.012	-0.260	-0.032
	من05إلى10سنوات	-0.144*	0.056	0.011	-0.254	-0.033
	أكثر من 20 سنة	0.052	0.082	0.520	-0.108	0.214
أكثر من 20 سنة	أقل من05 سنوات	-0.199*	0.080	0.013	-0.357	-0.042
	من05إلى10سنوات	-0.196*	0.078	0.013	-0.352	-0.041
	من11إلى 20 سنة	-0.052	0.082	0.520	-0.214	0.108

أظهر اختبار(L.S.D) أن الفروق كانت على النحو التالي :

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) و سنوات الخبرة (من 11 إلى 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.012) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).والفرق لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) ، حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.410) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (من 11 إلى 20 سنة) الذي بلغ (2.263) .

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) و سنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.013) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).والفرق لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) ، حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.410) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) الذي بلغ (2.211) .

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) و سنوات الخبرة (من 11 إلى 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.011) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).والفرق لصالح سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) ، حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.407) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (من 11إلى 20 سنة) الذي بلغ (2.263) .

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) و سنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.013) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).والفرق لصالح سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) ، حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.407) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) الذي بلغ (2.211) .

ت– المجال الثالث : الصعوبات المفاهيمية

الجدول رقم (50) يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجال الصعوبات المفاهيمية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة وفقا لمتغير الخبرة المهنية (ن = 370)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	sig
الصعوبات المفاهيمية	بين المجموعات	4.436	3	1.479	10.015	**0.000**
	داخل المجموعات	54.03	366	0.148		
	المجموع	58.47	369			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (50) أن هناك فروق بين المتوسطات الحسابية و ذات دلالة إحصائية ، حيث بلغت قيمة فاء المحسوبة (10.015) وقيمة الدلالة **sig** (0.000) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروقا دالة إحصائيا وحقيقية بين

استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة الصعوبات المفاهيمية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط تبعا لمتغير الخبرة المهنية . وللتحقق من القيمة الحقيقية للفروق بين الاجابات بين مختلف أساتذة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب أقل فرق دال وتم استخدام اختبار **(L.S.D)** وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (50)

الجدول رقم (51) يبين الفروق بين المتوسطات للصعوبات المفاهيمية وفقا لمتغير الخبرة المهنية (L.S.D)

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة(J)	فرق المتوسط (I) -(J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة sig	مجال الثقة عند 95 %	
					الحد الأدنى	الحد الأقصى
أقل من05 سنوات	من05إلى10سنوات	0.031	0.049	0.527	-0.066	0.128
	من11إلى 20 سنة	0.193*	0.053	0.000	0.087	0.299
	أكثر من 20 سنة	0.334*	0.074	0.000	0.188	0.480
من05إلى10سنوات	أقل من05 سنوات	-0.031	0.049	0.527	-0.128	0.066
	من11إلى 20 سنة	0.161*	0.052	0.002	0.059	0.264
	أكثر من 20 سنة	0.302*	0.073	0.000	0.158	0.446
من11إلى 20 سنة	أقل من05 سنوات	-0.193*	0.053	0.000	-0.299	-0.087
	من05إلى10سنوات	-0.161*	0.052	0.002	-0.264	-0.059
	أكثر من 20 سنة	0.140	0.076	0.065	-0.009	0.290
أكثر من 20 سنة	أقل من05 سنوات	-0.334*	0.074	0.000	-0.480	-0.188
	من05إلى10سنوات	-0.302*	0.073	0.000	-0.446	-0.158
	من11إلى 20 سنة	-0.140	0.076	0.065	-0.290	0.009

أظهر اختبار **(L.S.D)** أن الفروق كانت على النحو التالي :

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) و سنوات الخبرة (من 11 إلى 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.000) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، والفرق لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) ، حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.061) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (من 11إلى 20 سنة) الذي بلغ (1.868) .

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) و سنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.000) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى

الدلالة (0.05) ، والفرق لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) ، حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.109) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) الذي بلغ (1.727) .

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) و سنوات الخبرة (من 11 إلى 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.002) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، والفرق لصالح سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) ،حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.030) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (من 11إلى 20 سنة) الذي بلغ (1.868) .

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) وسنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.000) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) ، والفرق لصالح سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) ،حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.030) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) الذي بلغ (1.727) .

ث– المجال الرابع : الصعوبات المتعلقة بالمتعلم

الجدول رقم (52) يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مجال الصعوبات المتعلقة بالمتعلم التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة وفقا لمتغير الخبرة المهنية (ن = 370)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	sig
الصعوبات	بين المجموعات	1.173	3	0.458	3.417	**0.018**
المتعلقة	داخل المجموعات	49.00	366	0.134		
بالمتعلم	المجموع	50.37	369			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (52) أن هناك دلالة احصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعات وخارجها ، حيث بلغت قيمة فاء المحسوبة (3.417) وقيمة الدلالة **sig** (0.018) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) والتي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا وحقيقية بين استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة الصعوبات

المتعلقة بالمتعلم التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ، تبعا لمتغير الخبرة المهنية .

وللتحقق من القيمة الحقيقية للفروق بين الاجابات بين مختلف أساتذة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب أقل فرق دال وتم استخدام اختبار **(L.S.D)** وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (52)

الجدول رقم (53) يبين الفروق بين المتوسطات للصعوبات المتعلقة بالمتعلم وفقا لمتغير الخبرة المهنية (L.S.D)

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة(J)	التباين (I) -(J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة sig	مجال الثقة عند 95 %	
					الحد الأدنى	الحد الأقصى
أقل من05 سنوات	من05إلى10سنوات	0.067	0.047	0.156	-0.025	0.159
	من11إلى 20 سنة	0.138*	0.051	0.007	0.037	0.238
	أكثر من 20 سنة	0.176*	0.070	0.013	0.037	0.315
من05إلى10سنوات	أقل من05 سنوات	-0.067	0.047	0.156	-0.159	0.025
	من11إلى 20 سنة	0.070	0.049	0.155	-0.027	0.168
	أكثر من 20 سنة	0.109	0.069	0.118	-0.028	0.246
من11إلى 20 سنة	أقل من05 سنوات	-0.138*	0.051	0.007	-0.238	-0.037
	من05إلى10سنوات	-0.070	0.049	0.155	-0.168	0.027
	أكثر من 20 سنة	0.038	0.072	0.597	-0.104	0.181
أكثر من 20 سنة	أقل من05 سنوات	-0.176*	0.070	0.013	-0.315	-0.037
	من05إلى10سنوات	-0.109	0.069	0.118	-0.246	0.027
	من11إلى 20 سنة	-0.038	0.072	0.597	-0.181	0.104

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) و سنوات الخبرة (من 11 إلى 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.007) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).والفرق لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) ، حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.262) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (من 11 إلى 20 سنة) الذي بلغ (2.124) .

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) و سنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.000) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى

الدلالة (0.05).والفرق لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) ،حيث أن المتوسط الحساب لهم بلغ (2.262) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) الذي بلغ (2.085) .

ج- : الدرجة الكلية : مجمل الصعوبات (المادية – التكوينية – المفاهيمية – البشرية)

الجدول رقم (54) يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة وفقا لمتغير الخبرة المهنية (ن = 370)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	sig
مجمل الصعوبات	بين المجموعات	1.802	3	0.601	7.706	**0.000**
	داخل المجموعات	28.53	366	0.078		
	المجموع	30.33	369			

من خلال الجدول رقم (54) يتضح لنا عدم وجود دلالة احصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمختلف استجابات أفراد عينة الدراسة (أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط) حيث أن قيمة فاء المحسوبة بلغت (7.706) وقيمة الدلالة **sig** (0.000) "المستوى المعنوية" وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) والتي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا وحقيقية بين استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة مجمل الصعوبات التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة تبعا لمتغير الخبرة المهنية .

وللتحقق من القيمة الحقيقية للفروق بين الاجابات بين مختلف أساتذة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب أقل فرق دال وتم استخدام اختبار **(L.S.D)** وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (54)

الجدول رقم (55) يبين الفروق بين مجمل الصعوبات وفقا لمتغير الخبرة المهنية (L.S.D)

سنوات الخبرة (I)	سنوات الخبرة(J)	التباين (I) -(J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة sig	مجال الثقة عند 95 %	
					الحد الأدنى	الحد الأقصى
أقل من05 سنوات	من05إلى10سنوات	0.031	0.035	0.375	-0.038	0.102
	من11إلى 20 سنة	0.134*	0.039	0.001	0.057	0.211
	أكثر من 20 سنة	0.210*	0.054	0.000	0.104	0.316
من05إلى10سنوات	أقل من05 سنوات	-0.031	0.035	0.375	-0.102	0.038
	من11إلى 20 سنة	0.102*	0.037	0.007	0.027	0.176
	أكثر من 20 سنة	0.178*	0.053	0.001	0.073	0.283
من11إلى 20 سنة	أقل من05 سنوات	-0.134*	0.039	0.001	0.211	-0.057
	من05إلى10سنوات	-0.102*	0.037	0.007	-0.176	-0.027
	أكثر من 20 سنة	0.076	0.055	0.170	-0.032	0.185
أكثر من 20 سنة	أقل من05 سنوات	-0.210*	0.054	0.000	-0.316	-0.104
	من05إلى10سنوات	-0.178*	0.053	0.001	-0.283	-0.073
	من11إلى 20 سنة	-0.076	0.055	0.170	-0.185	0.032

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) و سنوات الخبرة (من 11 إلى 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.001) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).والفرق لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) ، حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.228) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (من 11إلى 20 سنة) الذي بلغ (2.093) .

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) و سنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.000) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).والفرق لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) ، حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.228) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) الذي بلغ (2.017) .

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) وسنوات الخبرة (من 11 إلى 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.007) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).والفرق لصالح سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) ، حيث أن

المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.196) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (من 11 إلى 20 سنة) الذي بلغ (2.093) .

– يوجد فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) و سنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) ، حيث بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.001) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).والفرق لصالح سنوات الخبرة (من 05 إلى 10 سنوات) ، حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.196) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة (أكثر من 20 سنة) الذي بلغ (2.017) .

1-11 النتائج المتعلقة بالتساؤل الحادي عشر

نص التساؤل على ما يلي : "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية حسب متغير التكوين الأولي (كلاسيكي – ل.م.د) "

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق تبعا لمتغير التكوين الأولي (كلاسيكي – ل.م.د) ونتائج الجدول رقم (56) توضح ذلك

الجدول رقم (56) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة دلالة الفروق على المجالات و الدرجة الكلية للصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد وفقا لمتغير التكوين الأولي (كلاسيكي – ل.م.د)

المجالات	طبيعة التكوين الأولي	العدد	المتوسط الحسابي	انحراف معياري	ليفين لتجانس التباين		قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
					القيمة	الدلالة			
الصعوبات المادية	ل م د	117	2.247	0.381	4.447	0.035	0.088	264.4	0.930
	كلاسيكي	253	2.251	0.452					
الصعوبات التكوينية	ل م د	117	2.376	0.375	5.358	0.021	0.755	260.6	0.451
	كلاسيكي	253	2.343	0.438					
الصعوبات المفاهيمية	ل م د	117	2.056	0.385	0.005	0.945	2.848	368	**0.005**
	كلاسيكي	253	1.931	0.398					
الصعوبات بالمتعلم	ل م د	117	2.228	0.400	2.962	0.086	1.447	368	1.149
	كلاسيكي	253	2.168	0.353					
الدرجة الكلية	**ل م د**	**117**	**2.207**	**0.270**	**0.877**	**0.350**	**2.026**	**368**	**0.044**
	كلاسيكي	**253**	**2.142**	**0.292**					

نظرا للاختلاف في عدد أفراد العينة من النظام الكلاسيكي (253) أستاذا ، وأفراد العينة من النظام ل م د (117) أستاذا ،لذا وقبل البدء في استخدام اختبار (ت) تم التأكد من توفر شرط تجانس التباين بين المجموعتين (ل م د– كلاسيكي) باستخدام اختبار ليفين

أ- المجال الأول : الصعوبات المادية :

من خلال نتائج الجدول السابق يتبين أيضا أن قيمة (ت) تساوي (0.088) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة حول درجة الصعوبات المادية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط تبعا لنمط التكوين الأولي (كلاسيكي – ل م د) .

ب- المجال الثاني : الصعوبات التكوينية

من خلال نتائج الجدول رقم (56) ،يتبين أيضا أن قيمة (ت) تساوي (0.755) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة حول درجة الصعوبات التكوينية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط المتوسط تبعا لنمط التكوين الأولي (كلاسيكي – ل م د) .

ت- المجال الثالث : الصعوبات المفاهيمية

من خلال نتائج الجدول رقم (56) يتضح أن قيمة (ت) بلغت (2.848) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة الصعوبات المفاهيمية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط ، تبعا لنمط التكوين الأولي (كلاسيكي – ل م د) وكانت الفروق لصالح نظام (ل م د) حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (2.056) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لاستجابات نظام الكلاسيكي (1.931)

ث- المجال الرابع : الصعوبات المتعلقة بالمتعلم

من خلال نتائج الجدول السابق يتبين أيضا أن قيمة (ت) تساوي (1.447) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة حول درجة الصعوبات المتعلقة بالمتعلم التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط تبعا لنمط التكوين الأولي (كلاسيكي – ل م د).

ج- الدرجة الكلية : مجمل الصعوبات (المادية – التكوينية – المفاهيمية - البشرية)

من خلال نتائج الجدول (56) أن قيمة (ت) تساوي (2.026) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) حول درجة مجمل الصعوبات التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط تبعا لنمط التكوين الأولي (كلاسيكي – ل م د)، وكانت الفروق لصالح نظام (ل م د) حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (2.207) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لاستجابات نظام الكلاسيكي (2.142) .

1- 12 النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني عشر

نص التساؤل على ما يلي "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير التكوين أثناء الخدمة "

وللإجابة عن هذا التساؤل تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج الجدول رقم (57) توضح ذلك ،وتم استخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه بالنسبة لجميع محاور الاستبيان لدلالة الفروق تبعا لمتغير الخبرة المهنية ونتائج الجدول رقم (58)،(59)،(60)،(62)،(63) توضح ذلك

الجدول رقم (57) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور ومجمل الصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد وفقا لمتغير التكوين أثناء الخدمة

الدورات / المجالات	لا يوجد- ن = 66 %17.84		دورة واحدة- ن = 72 %19.46		دوراتان- ن = 80 %21.62		ثلاثة فأكثر-ن= 152 41.08%	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات المادية	2.240	0.416	2.162	0.383	2.286	0.415	2.275	0.463
الصعوبات التكوينية	2.400	0.390	2.330	0.425	2.377	0.369	2.332	0.453
الصعوبات المفاهيمية	2.109	0.385	1.961	0.316	1.936	0.380	1.933	0.435
الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	2.250	0.318	2.178	0.458	2.149	0.374	2.184	0.339
مجمل الصعوبات	2.235	0.247	2.136	0.259	2.154	0.255	2.149	0.315

أ- المجال الأول : الصعوبات المادية

الجدول رقم (58) يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار اثر التكوين أثناء الخدمة على الصعوبات المادية (ن = 370)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	sig
الصعوبات المادية	بين المجموعات	0.762	3	0.254	1.371	**0.251**
	داخل المجموعات	67.78	366	0.185		
	المجموع	68.54	369			

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه ،عدم وجود دلالة احصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعات وخارجها ،حيث أن قيمة فاء المحسوبة بلغت (1.371) ،وقيمة الدلالة **sig** (0.251) " المستوى المعنوية " وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ،وهذا يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا بين استجابات أفراد العينة حول درجة الصعوبات المادية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط تبعا لمتغير التكوين أثناء الخدمة .

ب-المجال الثاني : الصعوبات التكوينية

الجدول رقم (59) يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار اثر التكوين أثناء الخدمة على الصعوبات التكوينية (ن = 370)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	sig
الصعوبات التكوينية	بين المجموعات	0.306	3	0.102	0.577	**0.630**
	داخل المجموعات	64.63	366	0.177		
	المجموع	64.94	369			

من خلال الجدول أعلاه نجد أن اجابات أفراد عينة الدراسة (أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط) حول درجة الصعوبات التكوينية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط تبعا لمتغير التكوين أثناء الخدمة ، أن قيمة فاء المحسوبة بلغت (0.577) ، وقيمة الدلالة **sig** (0.630) " المستوى المعنوية " وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ،وهذا يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا بين استجابات أفراد العينة حول درجة

الصعوبات التكوينية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط تبعا لمتغير التكوين أثناء الخدمة .

ت-المجال الثالث : الصعوبات المفاهيمية

الجدول رقم (60) يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار اثر التكوين أثناء الخدمة على الصعوبات المفاهيمية (ن = 370)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	sig
الصعوبات المفاهيمية	بين المجموعات	1.579	3	0.526	3.385	**0.018**
	داخل المجموعات	56.89	366	0.155		
	المجموع	58.47	369			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (60) أن هناك فروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية وقد بلغت قيمة فاء المحسوبة (3.385) وقيمة الدلالة **sig** (0.018) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني وجود فروقا دالة إحصائيا وحقيقية بين استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة الصعوبات المفاهيمية التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط تبعا لمتغير التكوين أثناء الخدمة .

وللتحقق من القيمة الحقيقية للفروق بين الاجابات بين مختلف أساتذة التربية البدنية والرياضية قمنا بحساب أقل فرق دال وتم استخدام اختبار **(L.S.D)** وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

الجدول رقم (61) يبين الفروق بين المتوسطات للصعوبات المفاهيمية وفقا لمتغير التكوين أثناء الخدمة (L.S.D)

	عدد الدورات (I)	عدد الدورات (J)	فرق المتوسط (I) - (J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة sig	مجال الثقة عند 95 %	
						الحد الأدنى	الحد الأقصى
الصعوبات المفاهيمية	لا يوجد	دورة واحدة	0.147*	0.067	0.028	0.016	0.280
		دورتان	0.173*	0.065	0.009	0.044	0.302
		ثلاث فأكثر	0.176*	0.058	0.003	0.061	0.290
	دورة واحدة	لايوجد	-0.147*	0.067	0.028	-0.280	-0.159
		دورتان	0.025	0.064	0.696	-0.100	0.151
		ثلاث فأكثر	0.277	0.056	0.632	-0.083	0.138
	دورتان	لايوجد	-0.173*	0.065	0.009	-0.302	-0.044
		دورة واحدة	-0.025	0.064	0.696	-0.151	0.100
		ثلاث فأكثر	0.002	0.054	0.961	-0.104	0.109
	ثلاث فأكثر	لايوجد	-0.175*	0.058	0.003	-0.290	-0.061
		دورة واحدة	-0.277	0.056	0.623	-0.138	0.083
		دورتان	-0.002	0.054	0.961	-0.109	0.109

أظهر اختبار (L.S.D) كما هو موضح في الجدول رقم (61) أن الفروق كانت على النحو التالي :

– يوجد فروق دالة احصائيا بين لا يوجد دورات و دورة واحدة وقد بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.028) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05).

– يوجد فروق دالة احصائيا بين لا يوجد دورات ودورتان وقد بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.009) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)

– يوجد فروق دالة احصائيا بين لا يوجد دورات وثلاث فأكثر وقد بلغت قيمة الدلالة **sig** (0.003) " المستوى المعنوية " وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)

– في حين لا توجد فروق دالة احصائيا بين دورة واحدة ودورتان وثلاث دورات فأكثر

ومنه يمكن القول ان الدورات التدريبية (لا يوجد) وكل من الدورات التدريبية الأخرى (دورة واحدة ، دورتان ، ثلاث دورات فأكثر) والفروق لصالح الدورات التدريبية (لا يوجد) حيث أن المتوسط الحسابي لهم بلغ (2.109) هو الاعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي دورة واحدة (1.961) و لدورتان (1.936) ولثلاث دورات فأكثر (1.933) .

ث-المجال الرابع : الصعوبات المتعلقة بالمتعلم

الجدول رقم (62) يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار اثر التكوين أثناء الخدمة على الصعوبات البشرية (المتعلم) (ن = 370)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	sig
الصعوبات المتعلقة بالمتعلم	بين المجموعات	0.389	3	0.130	0.948	**0.417**
	داخل المجموعات	49.98	366	0.137		
	المجموع	50.37	369			

من خلال الجدول أعلاه رقم(62) ،أن قيمة فاء المحسوبة (0.948) وقيمة الدلالة **sig** (0.417) " المستوى المعنوية " وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) والتي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا وحقيقية بين استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة الصعوبات المتعلقة بالمتعلم التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ، تبعا لمتغير التكوين أثناء الخدمة .

ج- الدرجة الكلية : مجمل الصعوبات (المادية-التكوينية-المفاهيمية- المتعلم)

الجدول رقم (63) يلخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار اثر التكوين أثناء الخدمة على مجمل الصعوبات (ن = 370)

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	sig
مجمل الصعوبات	بين المجموعات	0.433	3	0.144	1.767	0.153
	داخل المجموعات	29.90	366	0.082		
	المجموع	30.33	369			

من خلال الجدول رقم (63) يتضح لنا عدم وجود دلالة احصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمختلف استجابات أفراد عينة الدراسة (أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط) ، حيث أن قيمة فاء المحسوبة بلغت (1.767) وقيمة الدلالة **sig** (0.153) " المستوى المعنوية " وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) والتي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا وحقيقية بين استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة الصعوبات مجمل الصعوبات التي تواجه أساتذة التربية البدنية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ، تبعا لمتغير التكوين أثناء الخدمة .

2-مناقشة وتحليل النتائج

2-1 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول :

"ما درجة توافر الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟"

من خلال النتائج أنه على الرغم من احتواء منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للمرحلة المتوسطة لمعظم الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم ،إلا نسب توزيعها لم تكن متوازنة فقد سيطرت مهارة التطبيق على منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد ،وربما يرجع ذلك إلى تركيز واضعي المناهج على المجال المهاري ،لاعتقادهم أن الأنشطة والفعاليات التي يمارسها المتعلم أثناء درس التربية البدنية والرياضية تتطلب التركيز أكثر على كفاءة التطبيق مقارنة بباقي الكفاءات لصنافة بلوم وقد جاءت كفاءة التحليل في المرتبة الثانية بينما جاءت في المرتبة الثالثة كفاءة التركيب والمرتبة الرابعة من نصيب كفاءة الفهم في حين حلت كفاءة التقويم خامسا بينما لم تحظ كفاءة المعرفة إلا بنسبة متدنية باحتلالها المرتبة الأخيرة ، وهذا ما يدل على وجود ثغرات وخلل في نسب توزيع الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للسنة الأولى متوسط لتؤكد ضرورة إيجاد توازن فيما بينها

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجب على القائمين على مناهج التربية البدنية والرياضية إلى ضرورة توظيف والاستفادة من كفاءات المعرفة والفهم و التحليل وزيادة نسبتها لما لها من فوائد يمكن تحقيقها جراء ذلك ولا يمكن اكتساب الكفاءات ذات المستوى الأعلى للمتعلم دون المرور بالكفاءات ذات المستوى الأدنى التي تعتبر الحجر والركيزة الأساسية لكل الكفاءات المتبقية .

ان خلو منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للسنة أولى متوسط من كفاءة المعرفة أو التذكر دليل على أحد نقاط الضعف التي يحتويها المنهاج ،كما ترى الرشيد (2009) ان مستوى المعرفة هو أدنى النتاجات التعليمية في المجال المعرفي إلا أنه يعتبر اللبنة الأساسية لبناء المستويات العليا

كما ان خلو المنهاج أيضا من كفاءة التحليل و التركيب دليل على ضعف المنهاج الجديد وهذا ما يؤثر حتما على قدرة المتعلم على التفكير الابتكاري ،ويقلل من قدرته على الابداع وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات ويحد من تنمية وتطويرالعمليات المعرفية والقدرات العقلية ،وهذا ما يتناقض مع

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كما ان المنهاج الجديد الذي يعتمد بالدرجة الاولى على بيداغوجيا الادماج كمقاربة منهجية خلوه من كفاءة التركيب التي تعزز بيداغوجيا الادماج ، وتأتي دراسة سلمان وكاظم(2017) لتؤكد فعالية استراتجية التحليل والتركيب في التحصيل الدراسي بالإضافة إلى دراسة الجبول (1990) التي تؤكد على ضرورة تدريس كل الكفاءات المعرفية بجميع مستوياته

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج دراسة شاكر وجاسم (2005) ،ودراسة زغلول (1989) ، حيث تشير الى عدم تركيز مناهج التربية البدنية والرياضية على الجوانب العقلية والفكرية مما يؤدي الى عدم اكتساب المتعلم لمختلف الكفاءات المعرفية التي تعتبر جزء مهم من مناهج التربية البدنية والرياضية والإخلال بها يؤدي الى الاخلال بباقي الأجزاء

2-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني :

" ما درجة توافر الكفاءات الوجدانية وفق صنافة كراثوول في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟"

من خلال النتائج أنه على الرغم من احتواء منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للمرحلة المتوسطة لمعظم الكفاءات الوجدانية وفق صنافة كراثوول ،إلا أن نسب توزيعها لم تكن متوازنة كما أن اهتمام مخططي مناهج التربية البدنية والرياضية المتمركز حول الكفاءات المهارية بصورة خاصة جعل من الكفاءات الوجدانية أقل حظا وعناية بحجة أنها مستعصية على القياس كما أن النظرة إلى التربية البدنية والرياضية على أنها تحصيل معرفي ومهاري ، دفع إلى إهمال الجانب الوجداني.

فقد سيطرت كفاءة التقييم على منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد ،كون في هذا المستوى تتولد الرغبة في تطوير مهارات العمل الجماعي فهي مرحلة بداية تكوين الاتجاهات وقد جاءت كفاءة التنظيم في المرتبة الثانية بينما جاءت في المرتبة الثالثة كفاءة تشكيل الذات وكلهم يشكلون المستويات العليا ،بينما لم تحظ كفاءة الاستقبال والاستجابة إلا بنسبة متدنية باعتبارهما من المستويات الدنيا ،وهذا ما يدل على وجود ثغرات وخلل في نسب توزيع الكفاءات الوجدانية وفق صنافة كراثوول في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد لمرحلة التعليم المتوسط لتؤكد ضرورة إيجاد توازن فيما بينها.

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجب على القائمين على مناهج التربية البدنية والرياضية إلى ضرورة توظيف والاستفادة من كفاءات المستويات الدنيا لما لها من أهمية كبيرة وواضحة في المجال الرياضي وتكمن هذه الاهمية في الرفع من الدافعية نحو التعلم والقضاء على السلوكيات العشوائية التي تواجه المعلمين

ان خلو منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد لمرحلة التعليم المتوسط من كفاءة الاستقبال والاستجابة دليل على أحد نقاط الضعف التي يحتويها المنهاج الذي أهمل المستويات الدنيا ،حيث تساعد هذه المستويات على خلق حالة من التأثير المرتاحة والايجابية مساعدة للتعلم ،حيث يعتبر مستوى الاستقبال هو أدنى مستويات الكفاءة الوجدانية لكنه الحجر الأساسي لبناء باقي المستويات فالمتعلم من خلاله يختار المثير المفضل لديه على الرغم من وجود مثيرات أخرى ،فمن خلاله يتهيأ المتعلم للمشاركة العاطفية أو الوجدانية ،كما ان عدم الاهتمام بمستوى الاستجابة التي تتيح للمتعلم الانتقال من استجابة الرغبة إلى استجابة الارتياح ،أي من خلال هذا المستوى يشعر المتعلم بالرضا والارتياح ،ومن هنا يكمن القول أنه لا يمكن المرور الى المستويات العليا دون المرور على المستويات الدنيا التي تعتبر الارضية الممهدة للتعلم وخلق الدافعية نحوه ،ويذكر (الخطيب،1987)" أن هذا المستوى تتضح فيه المشاركة الإيجابية والحسية والتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلا تتضمن من خلاله الميول والاهتمامات والبحث عن الأنشطة المشبعة لحاجات المتعلم"

ان نقص الكفاءات الوجدانية في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد لا يحد من اكتساب المتعلم لهذه الكفاءات ،مثلما يشير(شوقي،2008) أن التعلم الوجداني غالبا ما يحدث بطريقة غير مقصودة وخاصة أثناء التعلم المعرفي والتعلم المهاري فتتكون مثلا اتجاهاتهم نحو بعض الآلات أو الأدوات أثناء تعلم المهارات في حين يرى (مسعود ،2017) "إن التعلم الوجداني لا يجوز أن يترك للصدفة ويحتاج الطلاب إلى المساعدة ليفهموا الجوانب الانفعالية والتقويمية من حياتهم ليكونوا قادرين على اتخاذ قرارات جيدة " ،كما التعلم الوجداني جزء من محتوى المنهاج لأن المدارس يتوقع منها تعلم التلاميذ أن يعملوا الشيء الصائب ،أو أن يسلكوا سلوكا صحيحا وفقا لمعايير المجتمع الذين يعيشون فيه.

ولعل نتائج الدراسة الحالية تدعوا القائمين على المناهج وخاصة مناهج التربية البدنية والرياضية إعطاء أهمية للمجال الوجداني وزيادة تضمينها في مناهج التربية البدنية والرياضية هذا لمدى أهمية تأثير الجانب الوجداني على نجاح الإنسان أكبر من تأثير المجال المعرفي مثلما أشار إليه كل من (صحراوي و شبوح ،2018) أن المدخل الأساسي إلى المجال الوجداني هو عقل الإنسان الذي يمثل الجانب المعرفي بحيث يمكننا القول أن الطريق إلى وجدان المتعلم هو عقله. ويضيف أبو علام (1987) أن سلوك المتعلم الوجداني يرتبط ارتباطا مباشرا بقدرته على التعلم واهتماماته به واتجاهاته نحو قيمة التعلم

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطوسي (2013) ،ودراسة بوزيدي (2012) ودراسة السيد (1999) على ضعف المجال الوجداني في اغلب المناهج التربوية ومنهاج التربية البدنية والرياضية جزء منها ، وجاءت دراسة مساحلي (2014) لتؤكد انه رغم وضعف المجال الوجداني في مناهج التربية البدنية والرياضية إلا أنه التعلم الوجداني واكتساب المتعلم لمختلف الكفاءات الوجدانية يتم بطريقة غير مقصودة ،في حين جاءت دراسة كل هوويل (Howells ,1988) لتبين أن المعلمين لا يركزون اهتماماتهم على مجال الوجداني.اي كل من المنهاج والمعلم لهم دور في رفع من مستويات الكفاءة الوجدانية . حيث كشفت العديد من الدراسات ،أن اهمال المجال الوجداني له آثار ومخاطر تترتب عليها الامية الوجدانية ومن أبرز مظاهر التسرب والعنف المدرسي وضعف التحصيل.

2-3 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث

" ما درجة توافر الكفاءات المهارية وفق صنافة سيمبسون في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟"

من خلال النتائج أنه على الرغم من احتواء منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للمرحلة المتوسطة لمعظم الكفاءات المهارية وفق صنافة سيمبسون ،إلا نسب توزيعها لم تكن متوازنة فقد سيطرت كفاءة الاستجابة الموجهة على المنهاج الجديد ، وربما يرجع ذلك إلى تركيز واضعي المناهج على المجال المهاري في المستويات الدنيا ،لاعتقادهم أن الأنشطة والفعاليات التي يمارسها المتعلم أثناء درس التربية البدنية والرياضية تتطلب التركيز أكثر على كفاءة الاستجابة الموجهة باعتبارها بداية تعلم المهارات الحركية الأولية أي بداية الأداء المهاري

وقد جاءت في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي كفاءة الاستعداد والإدراك الحسي وكلهم يشكلون المستويات الدنيا ،أما المرتبة الرابعة كانتا من نصيب كفاءة الآلية والتعويد وكفاءة الاستجابة المعقدة ،بينما لم تحظ كفاءة التكيف والإبداع إلا بنسبة متدنية ،باعتبارهما من المستويات العليا ،وتأتي هذه النتيجة على الرغم من وجود ثغرات وخلل في نسب توزيع مستويات الكفاءات المهارية وفق صنافة سيمبسون في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد لتؤكد على ضرورة إيجاد توازن فيما بينها .

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجب على القائمين على مناهج التربية البدنية والرياضية إلى ضرورة توظيف والاستفادة من كفاءة الادراك الحسي والإستعداد لما لهم من أهمية كبيرة وواضحة في المجال الرياضي ،حيث لا يمكن تعلم أي مهارة إلا بعد المرور على مستوى الإدراك الحسي وهذا ما أشار إليه كل العطوي (2010) أن هذا في هذا المستوى يتم إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعد في أداء المهارة الحركية فيما بعد ،ويضيف كل من البدوي وأبو الكشك (2018) أن الإدراك الحسي هام في عملية التعلم وذلك لأنه كلما ازداد الاحساس بالحركة أو المهارة كلما أمكن أداؤها بصورة أفضل ، كما أن كفاءة الميل أو الاستعداد ترتبط ارتباطا شديدا بالإدراك الحسي هذا ما أكده العطوي (2010) أن الإدراك الحسي يعد شرطا أساسيا لمستوى الميل أو الاستعداد ، وتأتي دراسة عباس عبود(2010) لتؤكد على على أهمية الادراك الحسي وعلاقته بباقي المستويات ،فالاستعداد العقلي والجسمي والعاطفي أهمية بالغة في تعلم مختلف المهارات الحركية ، فلا يستطيع المتعلم أن يتعلم بصورة صحيحة إلا إذا كان مستعدا للتعلم جسميا وعقليا وعاطفيا وهذا ما يراه سيد عبد القادر (2017) أنه لو كان للمتعلم استعداد عقلي وجسمي لأداء العمل دون وجود استعداد ورغبة عاطفية لإنجاز العمل فإنه لن يستطيع إنجاز ذلك العمل.

ان خلو منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد لمرحلة التعليم المتوسط من كفاءة التكيف والإبداع دليل على أحد نقاط الضعف التي يحتويها المنهاج الذي أهمل المستويات العليا ، لكن بقدر ما يعتبر إجحافا في حق المتعلمين المتفوقين والموهوبين رياضيا يعتبر انصافا في حق المتعلمين العاديين ،كما أن كفاءة التكيف تساعد المتعلم اكتساب المهارات الأساسية في مختلف حالات اللعب وبمختلف المعطيات المتاحة مكانا وزمانا ، فهي تساعده وتزيد من قدرته على التكيف مع مختلف المشكلات التي تواجهه سواء كانت داخل الفصل أو خارجه ، كما أن ضعف

تضمين كفاءة الإبداع في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد يضعف من قدرة المتعلم على الإبداع والابتكار للارتقاء بمستوى الأداء المهاري والارتقاء بمستوى التفكير الإبداعي الذي يسهم بدرجة كبيرة تنمية وتطوير العمليات المعرفية والقدرات العقلية ،وتأتي دراسة كل من عاشور ورحمان (2017) أن للإبداع أهمية في استحداث أو إنتاج أعمال ذات تكوين متكامل ،فهو يعطي الفرصة للمتعلمين للتعبير عن قدراتهم الذاتية

وتأتي دراسة عباس عبود (2010) لتؤكد على اهمية كل مستوى من مستويات الكفاءة المهارية ومدى ترابطها بعضها البعض وعلى ضرورة توزيعها بنسبة متوازنة ،حيث أن كل مستوى يخدم المستوى الذي يليه .

وبمقارنة هذه النتيجة نتائج دراسة زيتوني (2008) ودراسة مساحلي (2014) حيث تشير كلتا الدراستين إلى أن منهاج التربية البدنية والرياضية لا يحقق الأهداف المتعلقة بالمجال المهاري مما يضعف الكفاءة المهارية لدى المتعلم ،وهذا دليل على ضعف منهاج التربية البدنية والرياضية ،رغم احتلال المجال المهاري النسبة العالية لمكونات المنهاج إلا أنها تبقى دون فعالية ،وهذا ما أظهرته النتائج على ضرورة اكتساب التلاميذ لمختلف الكفاءات المهارية حيث أشار سعادة (2001) أن من بين أهم الاسباب التي أدت بالاهتمام بالمجال المهاري ،دخول العديد من المقررات الدراسية التي تعتمد في أساسها على المهارات الحركية ومن اهم هذه المقررات مقرر التربية البدنية والرياضية .

4-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع

" ما درجة توافر الكفاءات المستعرضة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟ "

من خلال النتائج أنه على الرغم من احتواء منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للمرحلة المتوسطة لمعظم الكفاءات العرضية إلا نسب توزيعها لم تكن متوازنة فقد سيطرت الكفاءات ذات الطابع المنهجي على المنهاج ،ربما يرجع ذلك إلى الطابع المهاري والحركي لمنهاج التربية البدنية والرياضية فالكفاءات ذات الطابع المنهجي هي كفاءات ذات صبغة إجرائية وهذا ما جعلها تحتل صدارة الكفاءات العرضية وهذا ما أشار إليه زرقاوي (2015) " أن الكفاءات ذات الطابع المنهجي هدفها تنفيذ وتطبيق المعرفة " ،كما تهدف أيضا إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حل وضعيات مشكلة ،وتكييف وإعداد إجراءات جديدة قصد حل وضعيات مشكلة جديدة لم يسبق

حدوثها (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009) وهذا ما تبين من خلال تحليل المجال المعرفي وسيطرة كفاءة التطبيق على محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد

وقد جاءت في المرتبة الثانية الكفاءات ذات الطابع الفكري ، فهي على صلة بالمجال المعرفي فهي تظهر من خلال براعة المتعلم في تعامله مع المعارف والمعلومات وقدرته على الابتكار والاختراع (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009) وقدرته على استعمال مختلف المعارف والمعلومات في حل مختلف المشكلات التي تواجهه .

بينما كانت المرتبة الثالثة من نصيب الكفاءات ذات الطابع التواصلي حيث أشار الزرقاوي (2015) " ان امتلاك الكفاءات ذات الطابع التواصلي للمتعلم تمكنه بالدخول في علاقة مع الآخرين ومع المحيط الذي يعيش فيه ،كما تسمح هذه الكفاءات بالتعبير عن رسالة بلغة واضحة وتعتبر هذه الكفاءات أساس النجاح الدراسي والاجتماعي " ففي مجال التربية البدنية والرياضية تعني جميع أشكال التواصل سواء كان حركيا أو شفهيا

أما في المرتبة الرابعة والاخيرة كانت من نصيب الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي هي مجموع الكفاءات الإدماجية التي بإمكانها أن تجند الموارد الشخصية والجماعية للفوج حول تحقيق مشروع . ونشير إلى أن هذه الكفاءات من مختلف الطبائع التي لم تفصل إلا على سبيل العرض ومنهجية التقديم فهي تتفاعل وتتكامل في النشاطات التي تستخدمها بدرجات مختلفة ،مع غالبية إحداها على الأخرى (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2009)

ان الكفاءات العرضية باعتبارها الحجر الزاوية فهي تمكن الأفراد من فهم التغيرات المعقدة والمشاركة في الحياة الاجتماعية كفاعلين ووكلاء تغيير ومبدعين وليس مجرد مسافرين ،فهي تجعل من الفرد مستقلا بذاته ،مسيطرا على حياته بدلا من أن يكون تحت سيطرة قوى خارجية ،حيث أشار سليمان (2015) أن التحكم في الكفاءات العرضية يرمي إلى دفع المتعلم نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة فمثلا القراءة هي أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد اللغوية منها والعملية والاجتماعية وغيرها.

وبمقارنة نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة براهيمي وقرين (2017) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة للكفاءات العرضية وهذا ما يتفق ما نتائج الدراسة الحالية ويؤكد نتائجها على ضعف تضمين منهاج التربية البدنية والرياضية للكفاءات العرضية

2-5 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس

"ما مستوى درجة الصعوبات المادية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟ "

أظهرت نتائج الدراسة أن أساتذة التربية البدنية والرياضية يواجهون صعوبات مادية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة متوسطة ، من وجهة نظر الأساتذة ، بمتوسط حسابي (2.250) وبوزن نسبي بلغ (74.99%) وفي المرتبة الثانية من مجمل الصعوبات ،أما من وجهة نظر الموجهين التربويين فقد أظهرت النتائج أن درجة الصعوبات المادية كانت بدرجة متوسطة فقد احتلت المرتبة الرابعة من مجمل الصعوبات بمتوسط حسابي (2.096) وبوزن نسبي بلغ (69.87%)

ويلاحظ أن الاستجابة على الفقرات المتعلقة بمحور الصعوبات المادية من وجهة نظر الاساتذة جاءت (20%) منها بدرجة عالية أي (02) من أصل (10) صعوبات وهي الميزانية وضيق الهياكل الرياضية ، (80%) منها بدرجة متوسطة أما من وجهة الموجهين التربويين جاءت (10%) منها بدرجة عالية ، أي(01) صعوبة من أصل (10) صعوبات ،وهي الهياكل الرياضية لا تستجيب لمتطلبات تنفيذ المنهاج ،(90%) منها بدرجة متوسطة كما هو موضح في الجدول رقم (40)

وهذا ما يبين المجهودات المبذولة من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية في تخطي بعض الصعوبات والاستعانة ببعض الوسائل البديلة أو العمل على صنع وسائل تعليمية بسيطة بمجهود فردي، لكنها تبقى غير كافية بمقارنة مع الميزانية المخصصة لذلك التي تشكل صعوبة عالية بالنسبة لأساتذة التربية البدنية والرياضية وهذا ما يؤكده (عصام الدين، 2011) ."على أنه من الضروري أن نأخذ مشكلة نقص الإمكانيات بعين الاعتبار لكي لا تقف عائقا أمام تنفيذ المنهاج وذلك بالتفكير في أدوات وأجهزة بديلة يمكن من خلالها إتاحة الفرصة لممارسة المتعلمين في ظل ضعف الامكانيات في المدرسة " .

وهذه النتيجة تعكس بوضوح أهمية الوسائل التعليمية وما مدى تأثير العوامل المادية على تنفيذ منهاج التربية البدنية و الرياضية ،كما تشير (درويش، 1998) الى ان النقص في الامكانات يعتبر واحدا من اهم مشكلات الرياضة المدرسية ، وذلك لما لمادتها من طبيعة خاصة جعلتها تحتاج الى كم وكيف من الامكانات لا تحتاج اليه غيرها من المواد الدراسية الاخرى ، كما ان تواجدها يوفر

الوقت والجهد لكل من اللاعب والمدرب حيث ان توافر الامكانات والأدوات الرياضية يؤثر في جذب التلاميذ وغيرهم نحو ممارسة مختلف الأنشطة الرياضية ، كما يرى جواد وحمزة (2010) أن الوسائل التعليمية والمستلزمات الرياضية والأجهزة والأدوات من الضرورات المهمة في نجاح درس التربية البدنية والرياضية وتطوير قابليات معلم ومدرس التربية الرياضية وافتقار أغلب المدارس لهذه الأمور مما يؤثر سلبا على قابليات الأساتذة لأنه لا يوجد مكان مخصص أو أجهزة رياضية لممارسة الفعالية المطلوبة وهذه تعتبر من المعوقات الرئيسية في تطوير قابليتهم التدريسية ، ويضيف (الخزاعله، 2009) أنها تساعد في امكانية تنفيذ المنهاج بصورة صحيحة حيث يمكن عن طريق تنوع الوسائل استعمال اساليب عديدة للتعزيز الذي يؤدي الى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلم .

ولعل نتائج الدراسة الحالية لا تعكس الوجه الحقيقي للغلاف المالي المخصص من قبل الدولة ومختلف الاصلاحات التي شملت قطاع التربية والتعليم ،حيث بلغت ميزانية وزارة التربية خلال سنة 2018 (709.55مليار دينار جزائري) حيث تحتل المرتبة الثانية بعد وزارة الدفاع الوطني

ان جل هذه الصعوبات يعكس عدم اهتمام الحكومة بالتربية البدنية والرياضية كمادة كباقي المواد الأخرى رغم توفر المال الكافي لذلك .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من قرارية (2017)،ودراسة العون(2015) ،ودراسة Anamol(2015)، ودراسة مخامرة (2012) ، حيث أظهرت النتائج أن الصعوبات المادية التي تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية في تنفيذ المنهاج من وجهة نظر الأساتذة والموجهين التربويين كانت بدرجة متوسطة

6-2 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس

"ما مستوى درجة الصعوبات التكوينية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟"

أظهرت نتائج الدراسة أن أساتذة التربية البدنية والرياضية يواجهون صعوبات تكوينية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة عالية من وجهة نظر الأساتذة ، بمتوسط حسابي (2.353) وبوزن نسبي بلغ (78.46%) وفي المرتبة الأولى من مجمل الصعوبات .

أما من وجهة نظر الموجهين التربويين فقد أظهرت النتائج أن درجة الصعوبات التكوينية كانت بدرجة متوسطة ، كما احتلت المرتبة الأولى أيضا من مجمل الصعوبات بمتوسط حسابي (2.278) وبوزن نسبي بلغ (75.94%)

ويلاحظ أن الاستجابة على الفقرات المتعلقة بمحور الصعوبات التكوينية من وجهة نظر الأساتذة جاءت (70%) منها بدرجة عالية أي (09) صعوبات من أصل (13) صعوبة (30%) منها بدرجة متوسطة ،أما من وجهة الموجهين التربويين جاءت (30%) منها بدرجة عالية أي (04) صعوبات من أصل (13) صعوبة ،(70%) منها بدرجة متوسطة كما هو موضح في الجدول رقم (41)

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ارتفاع حدة الصعوبات التكوينية ،فقلة النوادي أو المراكز خاصة بالمعلم تعيق من نموه وتكوينه الذاتي كانت نقطة ضعف مشتركة بين الأساتذة والموجهين التربويين ،فوجود هذه المراكز قد يشكل حافزا يثير استقطاب المعلمين ويدفعهم نحو تنمية كفاءتهم المعرفية ،بالإضافة مدة التكوين قصيرة لا تكفي للتعرف على أهم المستجدات التي تضمنها المنهاج حيث أشارت (بن عمارة، 2014)" أن فترة التكوين يجب أن تكون هادفة بشكل فاعل ومستمر وتستهدف تحسين العملية التعليمية"،وكذا قلة المدربين المتمثلة في الإطارات الكفأة المسؤولة على التكوين، كما كانت قلة المصادر والمراجع حول المنهاج الجديد يشكل صعوبة حادة ، حيث ان اهميتها يكمن في الرفع من الزاد المعرفي للأستاذ ومواكبته لمختلف التطورات وأهم المستجدات المعرفية ."كما تساعده على تحديث المعارف واكتساب أخرى جديدة" (كروجة، 2017) ،كما تضيف (بن عمارة، 2014) " أن وضع أي استراتيجية تهدف إلى تطوير المؤسسة التعليمية رهين بتكوين الأستاذ خاصة أثناء الخدمة وتوفير الإمكانيات المادية التي يحتاجها اعتبارا أنه العنصر الديناميكي الأكثر حاجة فعليا إلى تنمية قدراته باستمرار"

كما أن ضيق مدة التكوين والاقتصار على الإلقاء أعاق مشاركة المعلمين في المناقشة جعل من هذه النقطة نقطة ضعف حادة تعيق تكوينهم من وجهة نظر الأساتذة ، كون تلك المشاركة في المناقشة وتبادل لوجهات النظر،ترفع من الروح المعنوية للمعلم عند مشاركته برأيه في الدورة وتساعد على اكتشاف كفاءات من الأساتذة يمكن الاستفادة منها في مجالات أخرى .

أما من بين الصعوبات التي لم تشكل صعوبات عالية الحدة وكانت تشكل نقاط مشتركة بين الأساتذة والموجهين التربويين ،أهمها عدم تكمن المكونين (الموجهين التربويين) من المنهاج الجديد أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات والدورات التكوينية ،وموضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح المنهاج الجديد ،هذه النتيجة تبين أن الهدف منها كان لشرح المنهاج الجديد ،ثم عدم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة وضعف تكوين المعلم على تكنولوجيا الإعلام والاتصال ،قد يفسر ذلك ،بأنها وسائل مساعدة ومسهلة فقط .

كما أشار كل من عودات والطحاينة (2014) في دراستهما على أهمية الأساليب الإشرافية وتنوعها وضرورة إقامة دورات تدريبية وورش عمل لمشرفي التربية الرياضية لتعريفهم بأساليب الإشراف التربوي الحديث وتطوير قدراتهم على استخدامها .

وبمقارنة هذه النتيجة مع دراسة أبو سالم (2010) ودراسة أبو عطوان (2008) ،حيث تشير أن من بين أهم الصعوبات التي تواجه تكوين الأساتذة أثناء الخدمة عدم أخذ رأي الأساتذة في احتياجاتهم التدريبية وتعارض وقلة الوقت المخصص لتلك الدورات التدريبية وقلة الإمكانيات المادية والمعنوية ولما لها من أثر في نفوس المتكونين وكذلك تماشت مع دراسة صبح (2006) التي تشير على أهمية الأساليب الحديثة أثناء الدورات التدريبية واقتصار الأيام التكوينية على المحاضرات والإلقاء .

ومن هنا يمكن القول ان التكوين لم يرقى الى مستوى تطلعات المتكونين لذا وجب الاهتمام بالتكوين وبالظروف المحيطة به بتوفير جميع السبل والإمكانيات المادية والمعنوية وتشجيع البحث التربوي ودعم الكفاءات المبدعة والاستفادة منها ،ليرقى لمعايير الجودة وينال رضى المتكون.

2-7 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع

" ما مستوى درجة الصعوبات المفاهيمية التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد؟ "

أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول رقم(43) ،أن أساتذة التربية البدنية والرياضية يواجهون صعوبات مفاهيمية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة ، بمتوسط حسابي (1.970) وبوزن نسبي بلغ (65.69%) وفي المرتبة الرابعة والأخيرة من مجمل الصعوبات ،أما من وجهة نظر الموجهين التربويين فقد أظهرت النتائج أن درجة الصعوبات المفاهيمية كانت أيضا بدرجة متوسطة ، حيث احتلت المرتبة الثانية من مجمل الصعوبات بمتوسط حسابي (2.272) وبوزن نسبي بلغ (75.75%)

ويلاحظ أن الاستجابة على الفقرات المتعلقة بمحور الصعوبات المفاهيمية من وجهة نظر الأساتذة جاءت (100%) منها بدرجة متوسطة أي (19) صعوبة من أصل (19) صعوبة ،أما من وجهة الموجهين التربويين جاءت (37%) منها بدرجة عالية ،أي (07) صعوبة من أصل (19) صعوبة ،(63%) منها بدرجة متوسطة أي (12) صعوبة من أصل (19) صعوبة .

ومن بين الصعوبات التي كانت تشكل نقاط مشتركة بين الموجهين والأساتذة رغم الاختلاف في درجة صعوبتها ،كانت مرتبطة بالتقويم وبيداغوجيا الإدماج كمنهجية متبعة في مناهج الجيل الثاني ،والتي يصعب على الاستاذ فهم دلالتها مما يصعب عليه مفهم محتوى المنهاج وتحليله ومن ثم تنفيذه ،ومن أمثلة هذه المفاهيم :الوضعية الإدماجية التقويمية حيث أشارت كل علية ودندوقة (2019) "مفهوم الوضعية الإدماجية التقويمية يعد من المفاهيم القاعدية التي ركزت عليها إصلاحات الجيل الثاني ،ويرجع هذا التركيز ،إلى الفائدة الكبرى التي يحققها هذا النوع من الوضعيات للعملية التعلميّة/التعليمية بوجه عام وللمتعلم بوجه خاص" وتضيف بن يونس (2017) على أنها "وضعية تأتي عقب الإدماج وتقيس مدى استيعاب المتعلم للمكتسبات الجديدة ومدى قدرته على إدماجها لحل وضعيات جديدة ومعقدة" ، أما مركبات الكفاءة فهي الجزء المهم في تخطيط الدرس فمن خلالها يتم إظهار الأهداف التعلمية وهذا ما تؤكده بن يونس (2017) على "أن مركبات الكفاءة هي العناصر المكونة للكفاءة الختامية ،وتمكن من جعلها عملية من خلال إظهار الأهداف التعلمية" فتحليل تلك المركبات يساعد على فهم المنهاج وبناء أهداف ما يتوافق مع

مستويات تلك المركبات .وشكل مفهوم الإدماج عاملا مشتركا بين الأساتذة والموجهين ،وتجدر الإشارة إلى أن الإدماج " مسار مركب يمكن تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة ذات معنى ،قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة ،وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معين ولاكتساب تعلم جديد ويكون المتعلم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات ،ولا يمكنه أن يدمج إلا ما تم اكتسابه فعلا" (حاجي، 2005)

كما شكل أيضا التقويم مشكلة بالنسبة للأساتذة حيث يرى الموجهون التربويون أنه يشكل صعوبة مرتفعة بالنسبة للأساتذة ،فمشكلة تقويم الكفاءات وصعوبة ضبط معايير ومؤشرات التقويم جعل منهما أكثر صعوبة ،حيث أشار لبيض (2008) "أن تقويم الكفاءة يستلزم معايير وعتبات يتم من خلالها معرفة ما إذا كانت الكفاءات المنصوص عليها في المناهج الدراسية قد استحكمها المتعلمون في الحدود بينتها الوضعيات التعليمية وذلك لأن الأصل في التقويم إنما هو تجنيد المعارف والمهارات لحلها وجميع الوضعيات ينبغي أن تشترك في المطلب وما من شك أن هذه الوضعيات أيضا تختص بشروط أخرى لإفادة مؤشرات التقويم قصد دفع المتعلمين لحلها"

وهذا ما يتطابق مع اعتبار أن بيداغوجيا الادماج وإصلاحات الجيل الثاني كانت دون سابق تكوين ،حتى وإن وُجِدَ فهو غير كافٍ ،حيث وجدوا أنفسهم أمام منهاج جديد وأمام بيداغوجيا جديدة وعليهم تطبيقها ،وبالتالي كنتيجة متوقعة ومنطقية واجهوا صعوبات مفاهيمية أدت بهم إلى عدم قدرتهم على فهم محتوى المنهاج وتحليله وبالتالي يصعب تنفيذه.و"لهذا أصبح التكوين شرط أساسي لإدماج مفاهيم تربوية جديدة ،لأن ممارسة ما هو جديد يتطلب تغييرا في المفاهيم والتصورات وتغيير قناعات مترسخة منذ سنين ظلت تشكل عائقا أمام التغيير" (هويدي و دركي، 2018) ويضيف عمراني (2008) ،ان التكوين المناسب يلعب دورا هما في الرفع من التحصيل المهني، بالإضافة إلى عدم تقيد معظم المدرسين بالمنهاج الدراسي نظر لصعوبة فهمه مع وجود صعوبات في اشتقاق الأهداف التعليمية .وأكد الزايري (2012) في دراسته على ضرورة إشراك معلمي التربية الرياضية في الدورات التكوينية الخاصة بالتقويم وكيفية صياغة النتاجات الخاصة

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة ،تبين أنها تتفق مع دراسات كل من عوضات (2016) ومخامرة (2012) ان المعوقات المتعلقة بفهم المنهاج كانت بدرجة متوسطة وكذلك تماشت مع دراسة كروم (2011) على أن أساتذة التربية البدنية يعانون صعوبات مفاهيمية

، كما أكدت دراسة وعد (2009) على ضرورة تقويم سنوي لمفردات منهاج التربية البدنية والرياضية ،

في حين جاءت دراسة حملاوي ولعجال (2017) منافية لنتائج الدراسة حيث أشارت دراستهما على أن مستوى معرفة الاساتذة بالمستجدات التربوية التي شهدتها مناهج الجيل الثاني في التربية البدنية والرياضية كان عال في جميع المجالات .

2-8 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن

" ما مستوى درجة الصعوبات المتعلقة بالمتعلم التي تواجه تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد ؟ "

أظهرت نتائج الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (44) ،أن أساتذة التربية البدنية والرياضية يواجهون صعوبات متعلقة بالمتعلم في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط بدرجة متوسطة من وجهة نظر الأساتذة ،بمتوسط حسابي (2.187) وبوزن نسبي بلغ (72.91%) وفي المرتبة من مجمل الصعوبات ،اما من وجهة نظر الموجهين التربويين فقد أظهرت النتائج أن درجة الصعوبات المتعلقة بالمتعلم كانت أيضا بدرجة متوسطة ،حيث احتلت المرتبة من مجمل الصعوبات بمتوسط حسابي (2.163) وبوزن نسبي بلغ (72.12%)

ويلاحظ أن الاستجابة على الفقرات المتعلقة بمحور الصعوبات البشرية (المتعلم) من وجهة نظر الأساتذة (15.38%) منها بدرجة عالية أي (02) صعوبة من أصل (13) صعوبة ،أما من وجهة نظر الموجهين التربويين جاءت (23.08%) منها بدرجة عالية أي (03) صعوبة من أصل (13) صعوبة .

ومن بين الصعوبات المتعلقة بالمتعلم التي كانت تشكل أكبر عائق لدى الأساتذة هي قلة الاندفاع والرغبة في التعلّم التي تعتبر اهم شيء في العملية التعليمية /التعلّمية هذا نتيجة لإهمال الجانب الوجداني الذي يعمل على استثارة الدافعية نحو التعلّم ،ويشير عطية (2009) "أن اندفاع ورغبة المتعلم في التعلم ليس لأغراض النجاح فقط ،وإنما ليتزود بالكفايات المعرفية والأدائية والأخلاقية التي تمكنه من التعامل مع مفردات الحياة" ،كما شكلت صعوبة عدم الاهتمام بالبحث القائم على التعاون والتشاور مع المعلمين نقطة ضعف مشتركة بين الأساتذة والموجهين التربويين ،"فموقف المتعلم في مجال تنفيذ المنهاج موقف نشط وفعّال ،لا سلبي لأنه يتضمن مشاركته في

عملية التعليم ،وليس مجرد متلقي للمعلومات التي تلقى إليه من المدرس" (محمد، 2009) ،كما شكلت صعوبة عدم قدرة المتعلم على المناقشة والحوار صعوبة عالية من وجهة نظر الموجهين ،فالمناقشة هي فرصة للمتعلم لتمكينه من الفهم وزيادة قدرته على الاستيعاب وفرصة للجميع للمشاركة والشعور بالمتعة والرفع من مستوى المتعلمين فهي تساعد المتعلم على التفاعل داخل المجموعة ،وهذا ما يؤكده عطية (2009) أن قدرة المتعلم على المناقشة والحوار الهادف والتفاعل الإيجابي مع زملائه ،تزيد من فعالية المتعلم في تنفيذ المنهاج .

أما باقي الصعوبات ،فهي تعتبر أقل ارتفاعا وبدرجة متوسطة وكانت أغلبها نقاط مشتركة بين الأساتذة والموجهين التربويين ومن أهمها عدم قدرة المتعلم على الاعتماد على نفسه ،وقلة التفاعل الإيجابي بين المتعلمين وصعوبة التعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم وعدم قدرة المتعلم على استثمار معارفه السابقة بالإضافة إلى الفوارق البدنية والمهارية كلها صعوبات كانت أقل ارتفاعا ،لكن تأثيرها كان بدرجة متوسطة ،لكن هذا لا يقلل من أهمية كل عنصر فيها حيث أكد عطية (2009) أن توافر ذلك في المتعلم ،فإنه بالتأكيد سيكون سببا من أسباب نجاح عملية تنفيذ المنهاج ،وعلينا أن ندرك أن هذه المواصفات تتأثر إلى حد كبير بدرجة رضا المتعلمين عن المنهاج وإيمانهم بأهميته وفائدته .

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة ،تبين أنها تتفق مع دراسات كل من الشوبكي (2016) ومحاسنة (2006) ،ومن نتائج دراستهما ،أن من أهم المشاكل المتعلقة بالمتعلم هي قلة الرغبة والاندفاع نحو ممارسة النشاط الرياضي ،مما أدى إلى عزوف المتعلمين عن حصة التربية البدنية والرياضية و عدم الارتداء للبدلة الرياضية .

كذلك تماشت نتائج الدراسة مع دراسة كل من أوجو (2015) ومخامرة (2012) وزايري (2012) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات أن المتعلم يعد عنصرا فعالا في عملية تنفيذ المنهاج ،فالمنهاج الجيد يبنى على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية/التعلّمية من حيث تفعيل التعليم الذاتي والتعليم الفردي من خلال تربيته على الاستكشاف وتفعيل دوره أثناء تخطيط المنهاج مما يتوافق مع ميوله ورغباته .

2-9 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل التاسع

" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية حسب متغير طبيعة العمل (أستاذ – موجه تربوي) ؟ "

أظهرت نتائج الدراسة من خلال نتائج الجدول رقم (45) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على المحاور (الصعوبات التكوينية ،الصعوبات المتعلقة بالمتعلم) والمستوى الكلي للصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية الجديد للتعليم المتوسط وفقا لمتغير طبيعة العمل(موجه–أستاذ) ، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا على محاور (الصعوبات المادية ، الصعوبات المفاهيمية) ولصالح الأساتذة بالنسبة للصعوبات المادية ولصالح الموجهين التربويين بالنسبة للصعوبات المفاهيمية .

وهذه النتيجة تشير إلى ضرورة توفير الوسائل التعليمية ومختلف الامكانات المادية لتنفيذ المنهاج ،فالأستاذ هو الأقرب إلى الميدان وعلى معرفة بما يحتاجه من وسائل وإمكانات وبضرورة توفير كل ما يحتاج إليه لتنفيذ المنهاج بشكل جيد ،في حين يرى الموجهون التربويون أن الأساتذة يعانون صعوبات مفاهيمة أكثر ،كونهم على دراية بمحتوى المنهاج الجديد وعلى إطلاع ومعرفة بكفاءة كل أستاذ من خلال فهمهم لمحتوى المنهاج وذلك من خلال الزيارات الميدانية والتوجيهية ووقوفهم عن قرب لمدى معرفة الأستاذ بأهم المستجدات والمفاهيم التي تضمنها المنهاج الجديد .

2-10 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل العاشر

" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير الخبرة المهنية ؟ "

أظهرت نتائج الدراسة من خلال نتائج الجدول رقم (47) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على محور الصعوبات المادية وفقا لمتغير الخبرة ، وهذا ما يشير إلى عدم وجود اختلاف في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية بخصوص الصعوبات المادية التي تواجههم في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط من وجهة نظرهم تبعا لمتغير الخبرة في التدريس ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن جميع أفراد العينة سواء كانت خبرتهم (أقل من 05 سنوات) أو (من 05 إلى 10 سنوات) أو (من 11 إلى 20 سنة) أو (أكثر من 20 سنة) لهم نفس الاستجابة على الصعوبات المادية التي تواجههم في تنفيذ منهاج التربية

البدنية والرياضية الجديد ومنه يمكن الحكم أن الخبرة في التدريس لم يكن لها دور مهم وأساسي في التقليل من درجة الصعوبات المادية وهذا ما يؤكد على فعالية التسهيلات المادية وحجم الميزانية المخصصة للتربية البدنية والرياضية ،ودور الوسائل التعليمية في تنفيذ المنهاج مهما كانت الخبرة التي يمتلكها الأستاذ في الميدان ،فهي إحدى مكونات المنهاج وعنصر مهم في محتوياته

واتفقت الدراسة مع كل من (مخامرة ، 2012) و(العون ،2015) و(قرارية ،2017) والتي أوضحت بعدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخبرة على محور الامكانات المادية

في حين أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجداول رقم (48) ،(50) ،(52) ،(54) وجود فروق دالة إحصائيا على المحاور (الصعوبات التكوينية ، الصعوبات المفاهيمية ، الصعوبات المتعلقة بالمتعلم) والمستوى الكلي للصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية الجديد للتعليم المتوسط تعزى إلى متغير الخبرة ولصالح (أقل من 05 سنوات) و من (05 إلى 10 سنوات) كما هو مبين في الجدول رقم (49) ، (51) ، (53) ، (55) .

وهذا ما يشير إلى وجود اختلاف في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية بخصوص الصعوبات التكوينية ، الصعوبات المفاهيمية ، الصعوبات المتعلقة بالمتعلم والمستوى الكلي للصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية الجديد للتعليم المتوسط تعزى إلى متغير الخبرة في التدريس ، من خلال نتائج الجدول رقم (46) لوحظ ارتفاع متوسط مجمل الصعوبات لدى الأساتذة ذوي خبرة (أقل من 05) سنوات مقارنة بالأساتذة ذوي خبرة من (11إلى20 سنة) في حين كان المتوسط أقل عند الأساتذة ذوي خبرة (أكثر من 20 سنة) ، ومنه يمكن القول أن الخبرة في التدريس دور أساسي في التقليل من درجة الصعوبات التي تواجه الأساتذة في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد ، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الأساتذة أكثر خبرة قد يكونون أكثر اهتماما بالتكوين وإطلاعا بمختف أهم المفاهيم التي احتواها منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد ، بالإضافة الى تمكنهم في التعامل مع المتعلم فالخبرة المكتسبة في التدريس جعلتهم يتكيفون أكثر مع مختلف المشاكل و الصعوبات التي تواجههم مع المتعلم . وهذا ما أكدته دراسة بن عقيلة (2008) ،أن أغلبية الأساتذة لا يقدرون على التعرف ولا حتى التمييز بين الهدف الواضح والغامض، و كذا الهدف القابل للملاحظة من غيره، والهدف المتوفر على شروط الانجاز ومعيار الإتقان واستخراج مؤشرات النجاح وهدا ينطبق على فئة الأساتذة (ذوي الخبرة والمبتدئين منهم)

2-11 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الحادي عشر

" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير التكوين الأولي (كلاسيكي – ل.م.د)

أظهرت نتائج الدراسة من خلال نتائج الجداول رقم (56) ،عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على المحاور(الصعوبات المادية ،الصعوبات التكوينية،الصعوبات المتعلقة بالمتعلم) وفقا لمتغير التكوين الأولي (كلاسيكي – ل م د) .

بينما كانت الفروق دالة احصائيا على محور (الصعوبات المفاهيمية) والمستوى الكلي للصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية الجديد للتعليم المتوسط وفقا لمتغير التكوين الأولي (كلاسيكي – ل م د) ولصالح نظام ل م د حسب ما يوضحه الجدول رقم (56)

وبالنظر إلى نتائج الجدول رقم (56) أن النظام الكلاسيكي كان أكثر فعالية من النظام (ل.م.د) في الحد من الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تنفيذ المنهاج خاصة في ما يتعلق بالمختلف المفاهيم التربوية .

ويمكن تفسير هذا الإختلاف الى السياسة التكوينية المعتمدة لمؤسسات التكوين، فالتكوين الذي خضع له أساتذة التربية البدنية والرياضية خرجي النظام الكلاسيكي كان مقصودا وموجها وطويل المدة مقارنة بالتكوين الذي خضع له أساتذة التربية البدنية والرياضية خرجي النظام الجديد (ل.م.د) فالنظام الكلاسيكي كان يعتمد على تكوين أساتذة تربية بدنية لتوجيههم إلى الحياة المهنية التعليمية ،في حين تعدد التخصصات في نظام (ل.م.د) من تدريب رياضي و نشاط بدني مكيف و إدارة وتسيير و صحة ورياضة كلهم تخصصات تختلف عن تخصص تربية بدنية ورياضية تعليم فمحتوى التكوين يختلف من تخصص إلى آخر

وهذا ما أشار إليه الأحمد (2005) حين عرف الجانب التخصصي في التكوين قبل الخدمة "ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في المجال الذي يعد لتدريسه بما يكون لديه أساسا قويا يمكنه من تقديم خبرات هذا المجال للمتعلمين عن فهم عميق لمفاهيمها واستيعاب كامل لحقائقها وإدراك محيط بأهم تطبيقاتها وبالتطورات المعاصرة فيها(الأحمد ، 2005 ،ص 88)

فالتكوين التخصصي يجعل الأستاذ الطالب متمكنا من الجانب المعرفي في تخصصه مما يسهل عليه فهم المنهاج أو المقرر الدراسي ومعرفة مختلف الموارد المعرفية لإعداد وتخطيط الدرس والوسائل التعليمية المناسبة لذلك

ويتفق هذا ما دراسة حملاوي وبشير(2013) ومن أهم ما تمت الإشارة اليه أن التطبيق الميداني في النظام الجديد في التربية البدنية والرياضية فهو قليل قياسا بالنظام الكلاسيكي ،كما أن طلبة النظام الجديد (ل.م.د) بعد تخرجهم وولوجهم سوق العمل يعانون عدة مشاكل منها ما يكون مع تعاملهم الأولي مع المحيط الجديد والقصور الذي يظهر على مستوى العلاقات والاندماج وكذلك مستوى الاعداد الوثائقي ويظهر كذلك على مستوى العلاقات مع الآخرين ما يؤدي الى محاولة معرفة مدى نجاعة النظام الجديد بالمقارنة مع النظام القديم . (حملاوي و بشير، 2013)

ومن خلال النتائج المتوصل إليها أنه وجب على القائمين على برامج الإعداد في الجامعة التنسيق مع نظرائهم في وزارة التربية ، فأي إصلاح تربوي يجب أن تهيأ له الأرضية إنطلاقا من الجامعة وإشراك الباحثين الجامعيين في إعداد المناهج الدراسية وان لا يقتصر ذلك على مجموعة من المفتشين او الموجهين التربويين

2-12 مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني عشر

" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى درجة صعوبات تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة حسب متغير التكوين أثناء الخدمة ؟ "

أظهرت نتائج الدراسة من خلال نتائج الجداول رقم (58) ،(59) ،(62)، (63) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على المحاور (الصعوبات المادية ،الصعوبات التكوينية،الصعوبات المتعلقة بالمتعلم) والمستوى الكلي للصعوبات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية الجديد للتعليم المتوسط تعزى لمتغير التكوين أثناء الخدمة .

في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التكوين أثناء الخدمة على محور الصعوبات المفاهيمية كما هو موضح من خلال المعالجة الإحصائية لنتائج الجدول رقم (60) ولصالح عدم وجود الدورات التدريبية والموضحة دلالته في الجدول رقم (61)

وبالنظر إلى نتائج الجدول رقم (57) والجدول رقم (61) أن التكوين أثناء الخدمة ساهم (بشكل متوسط) في مواكبة مختلف التطورات التي أتت بها مناهج التربية البدنية والرياضية والحد من الصعوبات المفاهيمية من خلال الإطلاع على اهم المفاهيم التي تضمنتها المناهج الجديدة.

ويفسر هذا الأمر أن من أهداف التكوين أثناء الخدمة ،أن يعمد إلى تجديد معارف الأستاذ وإطلاعه على مختلف وأهم المستجدات ومواكبته لمختلف التطورات العلمية وهذا ما أكده السايح وزغلول (2004) " إن العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة ،ضمان لمواكبة التطور الذي يطرأ على المناهج وطرق التدريس والتقنيات التربوية الحديثة المستخدمة" كما يضيف بوعامر(2014) "أن التكوين أثناء الخدمة يهدف إلى تجديد معلومات المعلم وتنمية مهاراته باستمرار ،كما يساعد على جعل المعلم على علم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصه وفي مجال التقنيات والطرائق التعليمية ،مما يساعد على رفع مستوى أداء المعلم مهنيا" كما يعمل على تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي(بوسعدة ،2011) فالكثير من المعلمين من خرجي الكليات والمعاهد لم يقوموا بالتدريب في كلياتهم وتنقصهم المعارف في التربية الأمر الذي يحتم تدريبهم أثناء الخدمة ، ففترات التدريب العملي لديهم قصيرة ولا تمكنهم من الحصول على الخبرات التربوية اللازمة لذلك كان لازما تدريبهم أثناء الخدمة (أبو عطوان، 2008) . ومن خلال نتائج الدراسة وجب على القائمين على التكوين أثناء الخدمة الأخذ بعين الاعتبار لأهم الاحتياجات التدريبية ،من أجل تحديد محتوى التكوين ليكون شاملا ومتنوعا .فالمعلم الجديد قد يجد صعوبة في التعامل مع المتعلم ، فالتكوين أثناء الخدمة ،يساعد المعلم في تكوين إتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم تساعده في كيفية التعامل مع المتعلمين ،بالاضافة إلى كيفية التعامل مع نقص الإمكانات والوسائل التعليمية .

3- نتائج البحث العامة

بعد التحليل لكل النتائج واختبار جميع الفرضيات ومعالجتها إحصائيا وتفسير مختلف ما توصلت إليه الأرقام والقيم يمكن ان نستخلص النتائج العامة للبحث كالآتي :

1. تحقق الفرضية العامة للبحث في ضعف مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط للكفاءات المعرفية

2. تحقق الفرضية العامة للبحث في ضعف مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط للكفاءات الوجدانية

3. تحقق الفرضية العامة للبحث في ضعف مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط للكفاءات المهارية

4. تحقق الفرضية العامة للبحث في ضعف مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط للكفاءات المستعرضة

5. أظهرت نتائج تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد أن مركبات الكفاءة تضمنت معظم الكفاءات المستهدفة (المعرفية – الوجدانية – المهارية – المستعرضة) إلا أن نسب توزيعها كانت بنسب متباينة

6. يواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية صعوبات مادية بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.50) وبانحراف معياري (0.431) وبنسبة مئوية قدرت بـ (74.99%) حيث تم قياسها من خلال (10) عبارة ولوحظ 02 عبارة بدرجة عالية ،و(08) بدرجة متوسطة ،(00) بدرجة ضعيفة .

7. يواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية صعوبات تكوينية بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.353) وبانحراف معياري بلغ (0.419) وبنسبة مئوية قدرت بـ (78.46%) حيث تم قياسها من خلال (13) عبارة ولوحظ (09) عبارة بدرجة عالية ، و(04) بدرجة متوسطة (00) بدرجة ضعيفة .

8. يواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية صعوبات مفاهيمية بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.970) وبانحراف معياري بلغ (0.398) وبنسبة مئوية قدرت بـ (65.69%) حيث تم

قياسها من خلال (19) عبارة ولوحظ (00) عبارة بدرجة عالية ،و(19) بدرجة متوسطة ،(00) بدرجة ضعيفة .

9. يواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية صعوبات المتعلقة بالمتعلم بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.187) وبانحراف معياري بلغ (0.369) وبنسبة مئوية قدرت بـ (72.91%) وبانحراف معياري حيث تم قياسها من خلال (13) عبارة ولوحظ (02) عبارة بدرجة عالية و(11) بدرجة متوسطة ،(00) بدرجة ضعيفة .

10. ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (طبيعة العمل) (أستاذ – موجه) بالنسبة للصعوبات المادية ،حيث كانت الفروق لصالح أساتذة التربية البدنية والرياضية ،حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (2.250) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لاستجابات الموجهين (2.096)

11. ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (طبيعة العمل) (أستاذ – موجه) بالنسبة للصعوبات المفاهيمية ،حيث كانت الفروق لصالح الموجهين التربويين ،حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (2.270) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لاستجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية (1.970)

12. ثبت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (طبيعة العمل) (أستاذ – موجه) بالنسبة للصعوبات (التكوينية – المتعلقة بالمتعلم – مجمل الصعوبات)

13. ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (التكوين الأولي) (كلاسيكي – ل م د) بالنسبة للصعوبات المفاهيمية ،حيث كانت الفروق لصالح نظام ل م د ،حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (2.056) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لاستجابات النظام الكلاسيكي (1.931)

14. ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (التكوين الأولي) (كلاسيكي – ل م د) بالنسبة لمجمل الصعوبات ،حيث كانت الفروق لصالح نظام ل م د ،حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (2.207) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لاستجابات النظام الكلاسيكي (2.142)

15. ثبت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (التكوين الأولي) (كلاسيكي – ل م د) بالنسبة للصعوبات (المادية– التكوينية – المتعلقة بالمتعلم)

16. ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (التكوين أثناء الخدمة) ،بالنسبة للصعوبات المفاهيمية ،حيث كانت الفروق لصالح لايوجد ،حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (2.109) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لاستجابات ثلاث دورات تكوينة (1.933)

17. ثبت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (التكوين أثناء الخدمة) (لايوجد – دورة واحدة – دورتان – ثلاث دورات) بالنسبة (المادية– التكوينية – المتعلقة بالمتعلم – مجمل الصعوبات)

18. ثبت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة المهنية) بالنسبة للصعوبات المادية .

19. ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة المهنية) بالنسبة للصعوبات التكوينية ،حيث كانت الفروق لصالح لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) حيث أن المتوسط الحسابي لهم (2.410) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة المهنية (أكثر من 20 سنة) (2.211) .

20. ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة المهنية) بالنسبة للصعوبات المفاهيمة ،حيث كانت الفروق لصالح لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) حيث أن المتوسط الحسابي لهم (2.061) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة المهنية (أكثر من 20 سنة) (1.727) .

21. ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة المهنية) بالنسبة للصعوبات المتعلقة بالمتعلم ،حيث كانت الفروق لصالح لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) حيث أن المتوسط الحسابي لهم

(2.262) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة المهنية (أكثر من 20 سنة) (2.085) .

22. ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة المهنية) بالنسبة للصعوبات ككل ،حيث كانت الفروق لصالح لصالح سنوات الخبرة (أقل من 05 سنوات) حيث أن المتوسط الحسابي لهم (2.228) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لسنوات الخبرة المهنية (أكثر من 20 سنة) (2.017) .

4- التوصيات

في ضوء النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة فإن من أهم التوصيات مايلي :

1. العمل على تنويع مفردات منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد لمرحلة التعليم المتوسط .
2. الاعتماد على الاسلوب العلمي في تحديد مختلف الكفاءات التي يحتويها منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد
3. عدم إهمال الكفاءات المعرفية و الوجدانية على حساب الكفاءات المهارية في منهاج التربية التربية البدنية والرياضية .
4. احداث التوازن بين مختلف الكفاءات الواردة في منهاج التربية البدنية والرياضية
5. تفعيل دور الكفاءات المستعرضة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد
6. العمل على احداث توازن بين مختلف مستويات الكفاءات المهارية مع ما يتماشى وقدرات المتعلم البدنية والمعرفية والوجدانية
7. العمل على توفير ساحات للعب وفضاء مجهز بكامل الإمكانيات
8. العمل على توفير الوسائل والأجهزة اللازمة لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية
9. توظيف التكنولوجيا الحديثة من قبل الموجهين التربووين أثناء الدورات التكوينية
10. تحديد الاحتياجات التدريبية قبل الشروع في الدورات التدريبية لمعالجة نقاط الضعف لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية .
11. تنويع طرق وأساليب الدورات التكوينية مثل التعليم المصغر
12. التنسيق مع معاهد التربية البدنية والرياضية لوضع برامج تدريبية تناسب احتياجات الموجهين التربويين والأساتذة في تنفيذ المنهاج الجديد

13. تنويع طرق التوجيه التربوي مثل الزيارات الميدانية ،الدورات التدريبية ،البحوث التربوية وغيرها.
14. تشجيع أساتذة التربية البدنية والرياضية على إشراك المتعلمين في حل مختلف المشكلات وتشجيع مختلف المبدرات الفردية والأعمال المتميزة وتعزيز الأنشطة الابداعية والابتكارية
15. مساعدة أساتذة التربية البدنية والرياضية على تعديل اتجاهات المتعلمين السلبية نحو مادة التربية البدنية والرياضية
16. ضرورة تقويم المناهج لمختلف الاطوار التعليمية لتكون كل واحدة منها مكملة للأخرى

خلاصة :

يعتبر التعرف على الصعوبات التي تواجه أساتذة التربية البدنية والرياضية في تنفيذ المنهاج الخطوة الايجابية لوضع مقترحات وحلول قد تساهم في التقليل من حدة هذه الصعوبات وهذا بهدف تحقيق النجاح ومواجهة كافة التحديات التي تمثل تحديا كبيرا للتعليم ،من أجل التقدم والرقي وزيادة معدلات الانتاج من خلال الاستثمار في العنصر البشري وتحقيق الجودة في التعليم

5- خلاصة البحث العامة

تسعى المنظومة التربوية الجزائرية إلى مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يفرض إدراج معارف جديدة ،بإدخال تحسينات عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها ،حيث تعمل هذه الأخيرة ،على أن يكون المعلم والمتعلم طرفين فاعلين في العملية التّعليمية /التّعلّميّة ،حيث أن المعلّم يهندس أنشطة التعلّم بينما المتعلّم يكون باحثا ،وتكون المناقشة والنّقد جزءا أساسيا في تكوينه العلمي والمعرفي.

تعتبر مناهج الجيل الثاني من أهم الإصلاحات التي شهدها القطاع التربوي سعيا منها لتحقيق النوعية وذلك باعتمادها على بيداغوجيا جديدة سميت بيداغوجيا الإدماج وهي امتداد لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محور العملية التّعليمية / التعلّمّية ،لكن هذه الاصلاحات ليس من السهل التّدرب عليها في وقت وجيز بل تحتاج لمزيد من الوقت كي يتم إستيعابها وتطبيقها من طرف المعلّم والمتعلّم في آن واحد .

ونظرا لأهمية المنهاج في المنظومة التربوية الجزائرية ،وخاصة منهاج التربية البدنية والرياضية فقد خطت الجزائر خطوات واسعة في بناء وتطوير المناهج التربوية وأدخلت نظما جديدة وحديثة بقصد تحسين العملية التربوية، فالتربية البدنية والرياضية هي ذات طابع تكاملي تعمل على إعداد المتعلم بشكل شامل في مختلف المجالات المهاري والعاطفي الوجداني والمعرفي ، وكذا من خلال إيجاد علاقة بينهما وبين مختلف المواد التعليمية الأخرى ، بشكل يتيح للمتعلم فرصة إدراك نقاط التقارب لتوظيفها في بناء كفاءاته المختلفة وهي في نفس الوقت تمنحه القدرة على تحليل حقائق العالم الذي يعيش فيه .

وينبغي ان نشير أنه من خلال هذه الدراسة أنه من اهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة إلى ضعف مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للتعليم المتوسط للمجال المعرفي و الوجداني وبدرجة أقل للمجال المهاري ،بالإضافة إلى ضعف الكفاءات المستعرضة التي تعتبر من أهم المحاور والركائز التي بنيت عليها مناهج الجيل الثاني.

إن أي عملية لتعميم المناهج يجب أن تخضع لعملية التجريب التي يرافقها تكوين فعلي مع تحديد أهم الاحتياجات التدريبية وهذا للتأكد من إمتلاك الأساتذة الكفاءات التربوية والأكاديمة التي تكفل تحقيق الأهداف المرجوة من عملية الإصلاح التربوي الجديد ،بالإضافة إلى توفير كل

المستلزمات الضرورية واللازمة للتجريب مثل الوسائل التعليمية وأدوات التقويم ،ثم تليه عملية التقويم وفق الشروط العلمية لتذليل أي عوائق يمكن أن تؤثر سلبا على عملية التعميم والتحقق مدى فعالية المنهاج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

لكن السؤال الذي يجب أن يطرح هل تم فعلا تجريب هذه المناهج قبل تعميمها وهل تم توفير الأرضية المناسبة من فضاءات و ووسائل و تكوين للمعلمين وهل خضعت هذه المناهج لعمليتا التجريب والتقويم قبل التعميم .وهل تم الاستعداد فعليا لهذه العملية

من الملاحظ أنه ،رغم مختلف الاصلاحات التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية إلا أن جميعها كانت تفتقر إلى الوضوح والدقة و المنهجية السليمة ،لكن وجب تدارك الأمر والاستفادة من الخبرات السابقة واخضاع المناهج التربوية وخاصة منهاج التربية البدنية والرياضية لعملية تقويم مستمرة وفق أسس علمية والاستفادة من دراسة الباحثين في مجال التقويم وعلوم التربية وعلم النفس ، للوصول بمنهاج التربية البدنية والرياضية إلى أعلى مستويات الجودة ويرقى لمستوى تطلعات المعلّم والمتّعلّم كونها العنصران الفاعلان في العملية التعليمية/التعلّمية

إن نتائج هذه الدراسة رغم أنها كشفت ضعف محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية وعدم الاستعداد الكافي لتنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية إلا أنها تعتبر كخطوة من خطوات تقويم المستمر للمنهاج ،قصد تدراك النقائص التي تؤثر سلبا على عملية التحصيل كون المنهاج هو مدخلات العملية التعليمية/التعلّمية والحجر الأساسي لها فأي خلل قد يضر بالعمليات والمخرجات

ويعتبر التعرف على المشكلات التي تواجه الرياضة المدرسية الخطوة الإيجابية لوضع مقترحات وحلول لمواجهة هذه المشكلات من اجل تحقيق النجاح ومواجهة كافة التحديات التي تمثل تحديا كبيرا للتعليم وقدرته على استيعاب الأعداد المتزايدة في مختلف قطاعات ومؤسسات التعليم والتزاماته في توفير كافة المقومات التي تحتاجها مراحل التعليم المختلفة من المباني والتجهيزات المدرسية ,فضلا عن التوسع الأفقي في إنشاء الفصول الدراسية على جزء كبير من الأفنية والملاعب المدرسية فأصبحت آلاف المدارس بلا أفنية وملاعب أو ساحات لممارسة النشاط وحرمان التلاميذ من حقهم من الممارسة الرياضية داخل البيئة المدرسية

قائمة المراجع

قائمة المصادر باللغة العربية

1. ابراهيم محاسنة. (2006). *تعليم التربية الرياضية*
2. ابراهيم محمد الشافعي. (1996). *المنهج المدرسي من منظور جديد*. الرياض: مكتبة العبيكان
3. ابراهيم محمد عرمان، و محمود أحمد النواجعة. (2011). المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي في محافظة الخليل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الانسانية والاجتماعية، المجلد 2(العدد 24)، 249-286.
4. ابرهيم مهدي الشبلي. (2000). المناهج بناؤها ،تنفيذها ،تقويمها ، تطويرها باستخدام النماذج. عمان: درا الامل للنشر والتوزيع.
5. ابن منظور. (2004). لسان العرب (المجلد ط 4). بيروت: دار صادر.
6. أحلام علية، و فوزية دندوقة. (12 ديسمبر , 2019). الوضعية الإدماجية التقويمية في ضوء إصلاحات الجيل الثاني. مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 08(العدد 05)، 280-292.
7. أحمد زين الدين بوعامر. (2014). تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر. وهران ، الجزائر: مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية (CRASC) .
8. أحمد سعاد جودت، و عبد الله محمد ابراهيم. (2004). المنهج المدرسي المعاصر. عمان: دار الفكر.
9. أحمد عطا الله. (2011). اكتساب متطابات جودة التكوين في النظام الجديد ل م د في معاهد التربية البدنية والرياضية دراسة مقارنة بين جامعة وهران وجامعة مستغانم. مجلة الرافدين لعلوم الرياضة، المجلد 17(العدد 57)، 129-143.
10. أحمد عودة. (1993). القياس والتقويم في العملية التدريسية . إربد : دار الأمل للنشر والتوزيع
11. أحمد عيسى الطوسي. (2013). دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية المهنية لصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 14* (العدد 3).
12. أحمد يعقوب النور. (2007). القياس والتقويم في التربية . عمان : دار الجنادرية .

13. اسحاق الفرحان، و توفيق مرعي. (2009). المنهاج التربوي. القاهرة ،مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

14. اسماعيل سعود العون. (2000). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الرياضية في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق. رسالة ماجيستير غير منشورة . المفرق ، جامعة آل البيت ، الأردن .

15. إسماعيل زيد، و عماد راضي. (2016). أساسيات التدريس في التربية البدنية . عمان ، الأردن: دار دجلة للنشر والتوزيع.

16. اسماعيل صبري، و محب محمود الرافعي. (2008). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته . الرياض: مكتبة الرشد .

17. اسماعيل عبد زيد عاشور، و عدي كريم رحمان. (2017). تأثير استراتجية التدريس القيادي الفعال على وفق أسلوب حل المشكلات في تطوير التفكير الابداعي ومستوى الأداء المهاري في كرة القدم للصالات. مجلة علوم الرياضة، المجلد التاسع(العدد 28)، 34-50.

18. آسيا العطوي. (2010). صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. كلية الآداب العلوم الانسانية ، سطيف : جامعة فرحات عباس .

19. الربح علي صوشة. (2011). التعليمية وأهميتها في المقاربة بالكفاءات. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

20. الزبير بلماموني. (2018). مدخل إلى علوم التربية . الجزائر : دار الخلدونية للنشر والتوزيع .

21. السعيد مزروع. (2016). تطبيقات في نظرية ومنهجية التربيةالبدنية والرياضية. الجزائر: دار الخلدونية.

22. الشارف كروجة. (15 09, 2017). التكوين أثناء الخدمة :الآليات والأهداف. الحوار الثقافي، المجلد 6(العدد 2)، 224-229.

23. اللجنة الوطنية للمناهج . (2009). الدليل المنهجي لإعداد المناهج. الجزائر: وزراة التربية

24. اللجنة الوطنية للمناهج . (2009). المرجعية العامة للمناهج . الجزائر : وزراة التربية .

25. اللجنة الوطنية للمناهج . (2009 م). الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج ، الجزائر: وزارة التربية.

26. اللجنة الوطنية للمناهج. (2005). منهاج التربية البدنية والرياضية السنة الرابعة متوسط. الجزائر : وزارة التربية .

27. اللجنة الوطنية للمناهج. (2014). الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط لتربية البدنية والرياضية. الجزائر: وزارة التربية.

28. اللجنة الوطنية للمناهج . (2015). مشروع منهاج الطور الأول من التعليم المتوسط ،السنة الاولى. الجزائر : وزارة التربية .

29. اللجنة الوطنية للمناهج . (2015). مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني . الجزائر : وزارة التربية .

30. اللجنة الوطنية للمناهج . (2016). الوثيقة المرافقة – مادة التربية البدنية والرياضية . الجزائر : وزارة التربية .

31. اللجنة الوطنية للمناهج. (2016). منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط. الجزائر: وزراة التربية.

32. النشرة الرسمية . (2008). القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008. الجزائر : وزارة التربية .

33. أمين أنور الخوالي، و اخرون. (1994). التربية الرياضية المدرسية (دليل معلم الفصل والتربية العلمية) . القاهرة ، مصر : دار الفكر العربي .

34. أمين أنور الخولي، و جمال الدين الشافعي. (2011). مناهج التربية البدنية المعاصرة. القاهرة ،مصر : دار الفكر العربي .

35. بدرية المفرج. (2007). الاتجاهات المعاصرة في اعداد المعلم وتنميته مهنيا . الكويت : إدارة البحوث والتطوير التربوي .

36. بدور المطوع، و سهير بدير. (2006). التربية البدنية مناهجها وطرق تدريسها . القاهرة ، مصر : مركز الكتاب للنشر .

37. براهيم براهمي، و العيد قرين. (2017). مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية من وجهة نظر مفتشي وأساتذة التعليم المتوسط. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10(العدد 01).

38. بن كريمة بوحفص. (نوفمبر , 2017). الإنتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريبس بالكفاءات في الجزائر : ضرورة أم خيار . مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية . مركز جيل البحث العلمي ، الجزائر .

39. بن مشيه بن يحي، و عطا الله سحوان. (13 06, 2019). جودة المناهج التعليمية في ظل الإصلاحات التربوية الاخيرة في الجزائر. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 6(العدد 4)، 89-104.

40. بهاء الدين ابراهيم سلامة. (2016). بيولوجيا الرياضة والاداء الحركي. القاهرة: دار الفكر العربي.

41. بوبكر بهناس. (2019). أثر التكوين قبل وأثناء الخدمة على أداء أساتذة التعليم المتوسط. أطروحة دكتوره مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه. الجلفة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، الجزائر.

42. تحسين الطراونة. (2011). تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الامنية. ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب. جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

43. تهامي أحمد جوارنه. (2015). التأصيل الاسلامي للأهداف المهارية . الاردن : دار الكتاب الثقافي .

44. توفيق أحمد مرعي، و محمد محمود الحيلة. (2011). المناهج التربوية الحديثة : مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

45. ثريا التيجاني. (2015). دروس في منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والبيداغوجيا . عين المليلة – الجزائر : دار الهدى للطباعة والنشر و التوزيع .

46. جمعية بوكبشة. (جوان, 2013). تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي. الأكاديمية للدرسات الاجتماعية والانسانية، الصفحات 21-26.

47. جهاد عماد أحمد قرارية، و جمال شاكر. (2017). التحديات التي تواجه تنفيذ منهاج التربية الرياضية في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة جنين. رسالة ما جيستير في التربية الرياضية . نابلس ، كلية الدرسات العليا – جامعة النجاح ، فلسطين .

48. جودت أحمد سعادة. (2001). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. عمان : دار الشروق .

49. جودت أحمد سعادة. (2008). التعلم التعاوني نظريات، تطبيقات ودراسات. عمان – الأدرن : دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع .

50. جودت عبد الهادي. (2002). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسن التدريس . عمان ،الأردن : الدار العلمية الدولية .

51. جودت عزت عطوي. (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها. عمان، الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

52. حاتم أبو سالم. (2010). المعوقات التي تواجه تدريب معلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)، مجلد 24(6).

53. حامد عمار. (1992). قضايا الأزمة التربوية وجهة نظر. القاهرة: دار سعاد الصباح ، مركز ابن خلدون.

54. حامد عمار. (1993). في التوظيف المستقبلي للنظام التربوي . القاهرة : مجلة التربية والتنمية ، السنة الثانية ، العدد الثاني .

55. حمد سعيد عزمي. (2014). درس التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق . الاسكندرية ، مصر : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

56. حسام البديوي، و محمد أبو الكشك. (2018). أثر تنمية المدركات الحس الحركية على تعلم الأداء المهاري للحركات الأساسية على جهاز المتوازي لدى طلاب المرحلة الأساسية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، المجلد 32(العدد7)، 1257-1284.

57. حسام محمد مازن. (2009). المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع

58. حسن البيلاوي. (1988). الاصلاح التربوي في العالم الثالث . مصر : عالم الكتب للنشر
59. حسن شحاته. (2001). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق . القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب .
60. حسن عايل أحمد يحي، و سعيد جابر المنوفي. (1998). مدخل الى التدريس الفعال. الرياض: دار الصولتية للتربية .
61. حمدي محمد ياسين. (2006). سيكولوجية التعلم والتعليم . القاهرة ، مصر : درا الكتاب الحديث .
62. خالد طه الأحمد. (2005). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب . دار الكتاب الجامعي ، طبعة 1.
63. خير الدين هني. (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات . الجزائر : طبعة 1.
64. رابح تركي. (1990). أصول التربية والتعليم . الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية .
65. رافدة الحريري. (2006). الإشراف التربوي : واقعه وآفاقه المستقبلية . عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع .
66. رجاء محمود أبو علام. (1987). قياس وتقويم التحصيل الدراسي . الكويت: دار القلم .
67. رشا أحمد مهدي، و هناء عبد الحميد محمد. (اغسطس , 2017). فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 33(العدد السادس).
68. رشدي أحمد طعيمة. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الانسانية . القاهرة: دار الفكر العربي .
69. رضا السيد أبو علوان. (1999). تطوير الجوانب الوجدانية في منهج الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في سلطنة عمان. مجلة تربويات الرياضيات، الجزء 2، 2016–277.
70. رفيقة حروش. (2010). إدارة المدارس الإبتدائية الجزائرية . الجزائر : دار الخلدونية .
71. رمضان إزريل. (2002). استراتجية التعليم بمقاربة بالكفاءات . تيزي وزو – الجزائر : دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع .

72. زينب بن يونس. (13 06, 2017). كيف نفهم الجيل الثاني. تم الاسترداد من أستاذي في بيتي: www.ostadhi-fibaiti.com

73. زينب بن يونس. (2017). كيف نفهم الجيل الثاني . الجزائر : أليز (Allure).

74. سالم عبد الله سعيد الفاخري. (2018). التحصيل الدراسي . عمان : مركز الكتاب الأكاديمي .

75. سالم عبد الله سلمان، و زهراء رضيوي كاظم. (2017). فاعلية استراتجية ثنائية التحليل والتركيب في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي والتفكير عالي الرتبة في مادة علم الأحياء. مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد 14، 624-654.

76. سعيدة بن عمارة. (ديسمبر , 2014). آراء أساتذة التعليم المتوسط حول مدى استجابة برامج التكوين أثناء الخدمة للمتطلبات المهنية. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، المجلد 05(العدد 01)، 51-88.

77. سليمان محمد عزب. (2006). العوامل المؤثرة على تنفيذ درس التربية الرياضية للمرحلة الأساسية. مجلة الازهر بغزة، 8(2)، 123-140.

78. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. (2003).

79. شذى عبد الحافظ إسماعيل. (03 06, 2012). أهم المعوقات التي تعتري النشاط الرياضي الخارجي – بحث مسحي على مدرسات التربية الرياضية في مدارس ثانويات بغداد – الكرخ. المجلة الرياضية المعاصرة، المجلد 11(العدد 16)، 373 – 398.

80. صادق خالد الحايك. (2017). مناهج واستراتجيات معاصرة في تدريس التربية الرياضية. الأردن: المكتبة الوطنية.

81. صالح العساف. (1989). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . الرياض: مكتبة العبيكان.

82. صغير مساحلي. (2014). انعكاس مفردات محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية على ملمح تخرج طالب النهائي (السنة الثالثة ثانوي). مجلة علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي(العدد 07)، 81 – 88.

83. صلاح أحمد مراد، و أمين علي محمد سليمان. (2005). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

84. صلاح الدين محمد أبو ناهية. (1993). القياس التربوي . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

85. طيب نايت سليمان. (2004). بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. تيزي وزو: دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع.

86. طيب نايت سليمان. (2015). المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية . الجزائر : الأمل للطباعة والنشر والتوزيع .

87. عالم الدين عبد الرحمان الخطيب. (1987). الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي . الكويت : مكتبة الفلاح .

88. عامر حملاوي، و حسام بشير. (أكتوبر , 2013). دور التكوين بالجامعات الجزائرية في إكتساب الطلبة لبعض المهارات المهنية. مجلة الإبداع الرياضي(العدد 10)، 108-126.

89. عامر حملاوي، و سعيدة لعجال. (7-8 نوفمبر , 2017). مستوى معرفة أساتذة السنة الأولى المتوسط بالمستجدات التربوية التي شهدتها مناهج الجيل الثاني في التربية البدنية والرياضية. المجلة العلمية لعلوم التكنولوجية للنشاطات البدنية والرياضية(عدد خاص بالملتقى الدولي الثامن " علوم الانشطة البدنية والرياضية وتحديات الالفية الثالثة ").

90. عبد الباسط هويدي، و إيمان دركي. (12 ديسمبر, 2018). الصعوبات التطبيقية التي تواجه الأساتذة في عملية التدريس بالكفايات. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية ، المجلد 1(العدد 2)، 74-82.

91. عبد الحكيم خصاونة، و معين عودات. (2007). المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الحكومية الأردنية ،رسالة ماجيستير. عمان: كلية التربية الرياضية ،الجامعة الأردنية.

92. عبد الحكيم موسى. (1998). التدريب أثناء الخدمة .مكة المكرمة ، السعودية .

93. عبد الرحمان السيار. (2004). واقع التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 5(العدد 03).

94. عبد الرحمان محمد التومي. (2008). منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات.

95. عبد الرحمن عبد السلام. (2001). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي . عمان ، الأردن: دار المناهج .

96. عبد العزيز الشوبكي. (2016). العوائق التي تواجه الأستاذ أثناء تفعيل حصة التربية البدنية والرياضية المرحلة العمرية 14–16 سنة. رسالة ماجيستير . بسكرة الجزائر، كلية العلوم الانسانية: جامعة محمج خيضر.

97. عبد العزيز براح. (2016). كيفية التقويم في مناهج الجيل الثاني . القبة ، الجزائر : وزارة التربية الوطنية .

98. عبد الغني النوري. (1979). نحو فلسفة عربية للتربية. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

99. عبد القادر زيتوني. (2007). تقييم فاعلية منهج التربية البدنية والرياضية لطلبة التعليم الثانوي في مركز ولاية سعيدة. مجلة علوم التربية الرياضية(العدد خاص بالمؤتمر العلمي السادس عشر لكليات وأقسام التربية الرياضية في العراق الذي انعقد في جامعة بابل سنة 2007)، 253 – 268.

100. عبد القادر عثماني، رشيد بن دقفل، و أحمد زيوش. (مارس , 2018). أهمية التكوين أثناء الخدمة في تنمية كفايات التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية. مجلة العلوم الإنسانية(العدد 50)، 185–196.

101. عبد القادر فضيل. (2013). المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

102. عبد القادر لورسي، و محمد زوقاي. (2015). المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

103. عبد القادر يوسف. (1998). تنمية الكفايات التربوية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة . القاهرة : دار الكتاب العربي.

104. عبد الله لوصيف. (2015). مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ. ملتقى باتنة .

105. عبد القادر يوسف. (1998). تنمية الكفايات التربوية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة . القاهرة : دار الكتاب العربي.

106. عبد الكريم غريب. (2006). المنهل التروي . الدار البيضاء ،المغرب : مطبعة النجاح الجديدة .

107. عبد الله صحراوي، و نجاة شبوح. (جويلية , 2018). الأهداف الوجدانية الغائب الأكبر في التدريس لماذا لا يهتم المدرسون بمقاربة الوجدان. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، المجلد 9(العدد 2 خاص (الجزء الأول))، 229.

108. عبد الله لوصيف. (2015). مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ. ملتقى باتنة .

109. عبد العال بدوي، و عصام الدين عبد الله. (2006). طرق التدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيقية . الاسكندرية مصر : درا الوفاء ط 1.

110. عبد العزيز الشوبكي. (2016). العوائق التي تواجه الأستاذ أثناء تفعيل حصة التربية البدنية والرياضية المرحلة العمرية 14–16 سنة. رسالة ماجيستير . بسكرة الجزائر، كلية العلوم الانسانية: جامعة محمج خيضر.

111. عبد المجيد لبيض. (ديسمبر, 2008). تقويم الكفاءة :مفهوم جديد في التدريس. مجلة العلوم الإنسانية، المجلد أ(العدد 30)، 49–65.

112. عبد اليمين بوداود، و أحمد عطا الله. (2009). المرشد في البحث العلمي لطلبة التربية البدنية والرياضية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

113. عصام محمد سيد عبد القادر. (2017). سلسلة التنمية المهنية للمعلم " سيناريو التخطيط ". الاسكندرية – مصر : دار التعليم الجامعي .

114. عطية عصام بوزيدي. (25 10, 2017). تقويم مستويات الأهداف الوجدانية في التربية الاسلامية في ظل التدريس بالكفاءات – الواقع و الصعوبات–. تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10(العدد 02 (عدد خاص)).

115. عطية عودة أبو سرحان. (2017). أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع .

116. عفاف عبد الكريم. (1989). طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية. الاسكندرية، مصر: منشأة المعارف.

117. عفاف عبد المنعم درويش. (1998). الامكانات في التربية الرياضية. الاسكندرية ، مصر : منشأة المعارف.

118. عفاف عثمان مصطفى. (2007). طرق التدريس في التربية الرياضية. الاسكندرية ، مصر : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الطبعة الاولى .

119. علاء جبار عبود جواد الكروشي. (2007). مستويات الأهداف السلوكية الذهنية (المعرفية) وفق تصنيف بلوم ومدى تطبيقها في تدريس المناهج التخصصية لكلية التربية الرياضية. مجلة القاديسية لعلوم التربية الرياضية، المجلد 7(العدد 3)، 96 – 115.

120. علي دحو. (2018). تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط في جوانب المجال المعرفي. مستغانم ، ، الجزائر : معهد التربية البدنية والرياضية جامعة مستغانم ، أطروحة دكتوراه غير منشورة

121. علي راشد. (2002). خصائص المعلم العصري ،الاشراف عليه – تدريبه. القاهرة : دار الفكر العربي .

122. علي عبد الله اليافعي. (1995 م). رؤى مستقبلية في مناهجنا التربوية. الدوحة: دار الثقافة.

123. عمر قرادة. (2014). الاتجاهات الحديثة في التربية الرياضية . عمان ، الأردن : دار أمجد للنشر

124. عمر وصفي عقلي. (1996). إدارة القوى العاملة . عمان: دار زهران للنشر والتوزيع .

125. عيسى محمد نزال شويطر. (2009). إعداد وتدريب المعلمين . عمان : دار ابن الجوزي.

126. غانم أحمد حسنين. (1997). دراسة أثر بعض العوامل على فهم المعلمين والطلبة لطبيعة العلم في المرحلتين الاعدادية والثانوية (رسالة ماجيستير). الاردن : جامعة اليرموك .

127. فادي داوود زيزفون. (2014). تحليل محتوى مقرر كرة القدم لطلاب السنة الأولى وفق تصنيف بلوم من وجهة نظر الطلبة. سلسلة العلوم الصحية، المجلد 36(العدد 4)، 59–69.

128. فاطمة الزهراء بوراس، بن علي قوراري، و جمال تقيق. (ديسمبر , 2017). فاعلية الدورات التكوينية في تحسين جودة العملية التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية . مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، 430.

129. فاطمة الزهراء بوكرمة. (2008). الكفاءة مفاهيم ونظريات. الجزائر: دار هومة.

130. فاطمة كمراوي. (2006). المقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا الاماج). الجزائر : وزارة التربية .

131. فائزة بنت أحمد بن بكر رواس. (2001). تقويم برامج التدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة المكرمة وجدة من وجه نظر المدربات والمتدربات . السعودية : رسالة ماجيستير .

132. فتحي مصطفى الزيات. (1996). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي . القاهرة: دار النشر للجامعات .

133. فتيحة مساحل. (مارس, 2016). منهاج التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية من حيث المحتوى في ظل المقاربة بالكفاءات ومدى تطبيقه في أرض الواقع تطبيقها. مجلة علوم وممارسات الانشطة البدنية الرياضية والفنية ، صفحة 85.

134. فريد حاجي. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات –. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

135. فؤاد أبو حطب، و آمال صادق. (2004). علم النفس التربوي . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

136. فؤاد أبوحطب، و أمال صادق. (1992). علم النفس التربوي. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

137. فوضيل دليو. (2014 ديسمبر, 2014). معيير الصدق والثبات في البحوث الكمية و الكيفية. مجلة العلوم الاجتماعية، صفحة 345.

138. فؤاد محمد موسى. (2002). المنهاج :مفهومها –اسسها – عناصرها – تنظيماتها. المنصورة – مصر : بدون دار نشر .

139. فياض محمد سلمان الخزاعله. (2009). التربية الرياضية الفاعلة وطلبة كليات التربية . عمان ، الأردن: مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى .

140. قاسم بوسعدة. (جوان, 2011). تكوين المعلمين واشكاليته. مجلة الباحث للعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 02(العدد 02)، 295-317.

141. قاسم شحات جعفر الوتيشي. (2000). دراسة تحليلية لمشكلات تنفيذ منهج التربية البدنية وطرق حلها بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض . الرياض ، جامعة الملك سعود ،السعودية.

142. كمال بن عقيلة. (2008). تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وإنعكاسه على تدريس النشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، أطروحة دكتوراه نظرية ومنهجية التربية البدنية و الرياضية . الجزائر: معهد التربية البدنية والرياضية : جامعة الجزائر 3.

143. كمال خليل مخامرة. (2012). أهم معوقات تدريس التربية الرياضية في مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهن نظر المعلمين. مجلة الأزهر، المجلد 14(العدد 01)، 103.

144. كمال زيتون. (2003). التدريس نماذجه ومهاراته . القاهرة ، مصر : عالم الكتب .

145. كمال عبد الحميد زيتون، و حسين حسن. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1. القاهرة : عالم الكتب .

146. لخضر لكحل. (2017). المقاربة بالكفاءات :الجذور والتطبيق . ملتقى التكوين بالكفايات في التربية (الصفحات 72-90). ورقلة : جامعة قاصدي مرباح .

147. مأمون طربية. (2014). تقنيات البحث الخاصة في علم النفس الاجتماعي . بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع .

148. متولي عبد الله عصام الدين. (2011). طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق . الاسكندرية ، مصر : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

149. مجدي عزيز ابراهيم. (2004). استراتجية التعليم وأساليب التعليم . مصر : مكتبة أنجلو المصرية .

150. محسن حمص. (1997). المرشد في تدريس التربية الرياضية . الاسكندرية مصر: منشأة المعارف.

151. محسن علي عطية. (2009). المناهج الحديثة وطرائق التدريس . عمان ، الأردن : دار المناهج للنشر والتوزيع .

152. محمد البشير بن طبة. (14 دسيمبر, 2015). تحليل المحتوى في بحوث الاتصال. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية – العدد 13، صفحة 325.

153. محمد الدريج. (2004). التدريس الهادف. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

154. محمد الطاهر واعلي. (2006). التقويم في المقاربة بالكفاءات. مجلة الدراسات (العدد 4).

155. محمد الطاهر واعلي. (2013). الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات . الجزائر : الورسم للنشر والتوزيع .

156. محمد بوعلاق. (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات . البليدة – الجزائر : قصر الكتاب .

157. محمد بوعلاق. (2014). مقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري . الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

158. محمد بن يحي زكريا، و مسعود عباد. (2006). التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

159. محمد جاسم محمد. (2009). تفريد التعليم والتعلم المستمر. عمان – الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع

160. محمد حازم. (2001). المنهاج الحديث . القاهرة : دار الفكر .

161. محمد حمدان عبد الله. (2008). الفلسفة التربوية ودورها في التنمية . عمان ، الأردن : دار الكنوز للمعرفة العلمية .

162. محمد حميميد فرحات. (2017). تقنيات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني . برج بوعريريج – الجزائر : دار النشر جيطلي .

163. محمد زياد حمدان. (1985). تقييم المنهج معالجة شاملة لمفاهيمه وعماله وطرقه . عمان – الأردن : دار التربية الحديثة .

164. محمد زياد حمدان. (1986). تنفيذ المنهج كتاب للمختصين والإداريين التربويين . عمان – الأردن: دار التربية الحديثة.

165. محمد زياد حمدان. (2000). أساسيات المنهج الدراسي. عمان – الأردن: دار التربية الحديثة .

166. محمد زياد حمدان. (2000). تنفيذ المنهاج الدراسي من التنسيق والتأهيل إلى التطبيق المدرسي . عمان – الأردن : دار التربية الحديثة .

167. محمد زياد حمدان. (2001). المناهج المدرسية المعاصرة. عمان – الأردن: دار التربية الحديثة.

168. محمد سعد زغلول، و محمد رضوان مسلوب. (1997). دراسة تحليلية لجوانب المجال المعرفي لمناهج التربية الرياضية بمراحل التعليم العام. مجلة علو الرياضة، 9(13)، 26-32.

169. محمد سعد زغلول، و محمد مصطفى السايح. (2004). تكنولوجيا إعداد وتأهيل معلم التربية الرياضية . الاسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ط 1.

170. محمد شوقي. (01 09, 2008). التعليم الوجداني . تم الاسترداد من الألوكة الفتاوي والاستشارات : https://www.alukah.net/fatawa

171. محمد عبد الحميد. (2004). البحث العلمي في الدراسات الإعلامية . القاهرة : عالم الكتب .

172. محمد عبد الكريم العياصرة، و رابعة بنت هلال المقابلية. (2014). أسئلة التقويم الصفي المخططة المخططة الشائعة لدى معلمي التربية الاسلامية بسلطنة عمان في ضوء مجالات التعلم. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد 9(العدد 1)، 109 – 124.

173. محمد عبد الهادي عفيفي. (1980). التربية والتغير الثقافي. القاهرة، مصر : مكتبة الانجلو المصرية.

174. محمد عراب كروم. (2011). المعوقات العملية لتطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات . بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في نظريات ومناهج التربية البدنية والرياضية . معهد التربية البدنية والرياضية ، مستغانم .

175. محمد عوض الترتوري، و محمد فرحان القضاة. (2006). المعلم الجديد :دليل المعلم في الادارة الصفية الفعالة . عمان: دار الحامد للنشر .

176. محمد قمبر. (2004). الاصلاح التربوي في مصر . القاهرة : كلية التربية جامعة المنصورة .

177. محمد مصطفى السايح. (2001). اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية. القاهرة : الاشعاع الفني .

178. محمد الصالح حثروبي. (2002). المدخل إلى التدريس بالكفاءات . عين مليلة – الجزائر : دار الهدى للنشر والتوزيع .

179. محمود طافش. (2004). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية . عمان : دار الفرقان .

180. محمود نمر الشلالفة. (1995). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الأولى كما يراها المعلمون المتدربون والمشرفون والمديرون في مديرية عمان الكبرى الثانية. رسالة ماجيستير غير منشورة. عمان، الجامعة الأردنية.

181. مرابط مسعود. (جوان , 2017). اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو الانفعالات الوجدانية كدافع للسلوك لدى تلاميذ الطور الثانوي (16–18) سنة. مجلة التحدي(العدد 12)، 259–286.

182. مراد فايز دندش، و عبد الحفيظ أبو بكر الأمين. (2002). دليل التربية العملية وإعداد المعلمين. الاسكندرية : دار الوفاء للطباعة والنشر.

183. مريم سليم. (2003). علم النفس التعلم .

184. مسعود جبران. (2001). معجم الرائد (المعجم اللغوي الأحدث والأسهل). بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

185. مصطفى الششتاوي. (1980). تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة. رسالة ماجيستار غير منشورة. كلية التربية جامعة الأزهر، مصر.

186. مصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عطوان. (2008). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة. رسالة الماجيستير في أصول التربية . كلية التربية بالجامعة الإسلامية ، غزة .

187. مصطفى عبد السلام عبد السلام. (2006). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

188. مصطفى مرسي. (1993). القوى المؤثرة في النظم التعليمية . القاهرة : عالم الكتب .

189. معمر عمراني. (2009). تصورات مدرسي التربية البدنية و الرياضية لآجرأة و تقويم هدف الدرس في ضوء المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه . الجزائر : معهد التربية البدنية والرياضية الجزائر 3.

190. معين أحمد عبد الله عودات، و زياد لطفي الطحاينة. (30 06, 2014). تأثير أساليب الاشراف التربوي على فاعلية أداء معلمي التربية الرياضية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.مجلة العلوم التربوية والنفسية ،المجلد 15(العدد 2)، 80 – 100

191. منذر الخطيب. (2007). المناهج التربوية ومنهاج التربية الرياضية. العراق: الاكاديمية الرياضية العراقية جامعة بغداد.

192. ناجي شاكر، و جاسم محمد. (2005). أسباب ضعف الاهتمام بالجانب النظري بدرس التربية البدنية والرياضية في مدارس المتوسطة والاعدادية في محافظة النجف. مجلة علوم التربية الرياضية، 4(01)، 146-155.

193. نجاح سعود فارس القاضي. (2016). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق. مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 27(العدد 6).

194. نصر الدين الشيخ بوهني. (2014). التكوين :متطلباته ومراحله – المعلم نموذجا. مجلة العلوم الدراسات الإنسانية، المجلد 2(العدد 1).

195. نعيمة ستر الرحمان. (23 افريل , 2009). المفاهيم البيداغوجية المستجدة في الجزائر. جريدة الأيام الجزائرية .

196. نوال عبد الله الشيخ. (2000). تدريب المشرفين التربويون في دولة قطر – واقعه ومشكلاته . مجلة التربية ، 86-108.

197. هاني عبد الرحمان الطويل. (2001). الادارة التعليمية " مفاهيم وآفاق" . عمان: دار وائل للنشر .

198. وزارة التربية. (جانفي, 2003). النشرة الرسمية للتربية الوطنية. (العدد 475). الجزائر، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال : المديرية الفرعية للتوثيق ، مكتب النشر .

199. وزارة التربية. (24 03, 2016). مناهج الجيل الثاني بمنظور النوعية . تم الاسترداد من وزارة التربية : www.education.gov.dz

200. وزارة التربية الوطنية . (2010). دليل منهجي في التقويم التربوي . الجزائر: وزارة التربية .

201. وعد عبد الرحيم فرحان الدليمي. (2008). تقويم محتوى عناصر منهاج التربية الرياضية. دمشق: دار و مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

202. وفية جبار محمد هاشم الياسري. (12 03, 2017). كلية التربية للعلوم الانسانية . تم الاسترداد من جامعة بابل : humanities.uobabylon.edu.uq

203. يوسف بن محمد القبلان. (1992). أسس التدريب الإداري مع تطبيقاته في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع .

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

1. Allan, G., Ndungu, B., & Emily, B. (2015). Challenges faced by principal in implementing pyysical education in public secondary school in Githunguri district. Research Humanities on Social Sciences, 5(6), 104-112.

2. Alloua, M. (1998). Manuel des methods et des pedagogies de l'enseignement. alger: palais du livre.

3. Al-Oun, I. (2015). Obstacles facing the implementation of physical education curriculum in Iraq public school as perceived by teachers in Anbar governorate. European Scientific Journal, 11(16), 334-343.

4. Al-Oun, I., & Qutesha, R. (2014). The degree of educational difficulties faced by teachers of physical Education in the north-east Badia. Research on Humanities and Social Sciences, 18(4), 175-182.

5. Anamol. (2015). Future Trends and challenges in physical education and sport sciences. International Journal of Physical Education.Sport and Health, 1(3), 59-60.

6. Bayra, M. T. (1990). Cognition and Behaviors of Preservice Teachers. Dissertation Abstracts International, 50(11), 35-55.

7. Beilock, A., & Carr, T. (2008). When Paying Attention Becomes Counterproductive :Impact of Divided Verus Skill. Journal of Exprimental Psychology .Appiied, 1(8).

8. Bernard, R. (1998). Les compétances Transversales en question. paris: ESF édition.

9. Delacour, J. (1998). une introduction aux neurosciences cognitive. paris: Boeck université.

10. EDWARD, S. L. (2010). Challaenges facing the Teaching and learning of Physical Edocation in primary schools inl BWIRI/NANGUBA zone , SAMIA SUB-COUNTY, KENYA. KENYA: Kenyatta University.

11. Elin, J. (1996). Cace Studies of Experienced and Novice Theacher in Secondary pysical Education Setting. Dissertation Abstracts International, 57(10).

12. Geake, J., & Cooper, p. (2003). Cognitive neuroscience :Implication for education. Westminster Studies in Education, 26(01), 7-20.

13. Hill, W. (1985). Learning :Asurvery of psychological interpretations (4th Ed). New York: Harper and Row.

14. Howells, D. (1988). Planning and Interactive Decision Making in Expert Elementary Pysical Education Teachers. dissertation abstracts international, 48(02).

15. Jennings, J. (2002). Problems facing teachers-towards abetter policies. Journal of Educational Psycology.

16. Lemaire, P. (2006). Abrégé de psychologie cognitive . Bruxelles: De Boek Université .

17. Mialaret, G. (2001). Psycho - Pédagagie Que Sais je . Paris: P U F.

18. Nichols, S., & Johnson, G. (2010). perception and implementation of the Ohio acadimic content and process standads for mathematic among middlle school teachers. Ohio University.

19. Ojo, A. (2015). Teaching physical education in Nigerian secondary school is a barrier . An implication for the future generation a case study of Ado Metropolis secondary school in Ekiti state, Nigeria. International Journal of Education .Learning and Development, 38-53.

20. Oudat, M. (2016). Challenges facing physical education teachers in Jordan from perspective of the teachers themselves.

21. simon, c. (2006). The Spatial engagement :The navigation of anovice teaching Principal in a small rural.

الملاحق

الملحق رقم (01) أسماء المحكمين الخاص بالاستبيان

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص الأكاديمي	مكان العمل
01	مصطفى السايح	أستاذ دكتور	مناهج التربية البدنية والرياضية	جامعة الاسكندرية مصر
02	مصطفى الحايك	أستاذ دكتور	مناهج التربية البدنية والرياضية	الأردن
03	بن ساسي سليمان	أستاذ محاضر أ	مناهج التربية البدنية والرياضية	جامعة العلوم والتكنولوجيا – وهران
04	ماحي ابراهيم	أستاذ دكتور	علوم التربية	جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
05	بن قناب الحاج	استاذ دكتور	مناهج التربية البدنية والراضية	جامعة مستغانم
06	لحمر ميلود	دكتور محاضر أ	الاحصاء	مركز البحث العلمي – crasc وهران
07	نصيرة قوال	دكتورة عضو في اللجنة الوطنية للمناهج	علوم التربية باحثة في المقاربة بالكفاءات	مديرة المركز الوطني للوثائق التربوية وهران
08	طيب نايت سليمان	دكتور عضو في اللجنة الوطنية للمناهج	باحث تربوي في المقاربة بالكفاءات	المدرسة العليا للأساتذة الجزائر العاصمة
09	زيتوني عبد القادر	دكتور مفتش التربية والتعليم (لغة عربية)	اللسانيات	المدرسة العليا للأساتذة – مستغانم

الملحق رقم (02) أسماء المحكمين الخاص بأداة تحليل المحتوى

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص الأكاديمي	مكان العمل
01	مصطفى الحايك	دكتور	مناهج التربية البدنية والرياضية	الأردن
02	ماحي ابراهيم	أستاذ دكتور	علوم التربية	جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
03	أماني دغلس محمود	دكترواه	علم النفس	لبنان
04	مصطفى السايح	أستاذ دكتور	مناهج التربية البدنية والرياضية	جامعة الاسكندرية مصر
05	محمد الدريج	أستاذ دكتور	علوم التربية	المغرب
06	نصيرة قوال	دكتورة عضو في اللجنة الوطنية للمناهج	علوم التربية باحثة في المقاربة بالكفاءات	مديرة المركز الوطني للوثائق التربوية وهران
07	طيب نايت سليمان	دكتور عضو في اللجنة الوطنية للمناهج	باحث تربوي في المقاربة بالكفاءات	المدرسة العليا للأساتذة الجزائر العاصمة

الملحق رقم (03) استبيان الدراسة الاستطلاعية الأولى

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم –

معهد التربية البدنية والرياضية

إستمارة بحث

دراسة استطلاعية

في إطار البحث العلمي التربوي حول موضوع تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد من النصوص الرسمية إلى الممارسات التعليمية ،نرجوا مشاركتكم من أجل بحث أهم الصعوبات التي يواجهها أساتذة التربية البدنية والرياضية في تنفيذ المنهاج الجديد وفق المقاربة بالكفاءات وذلك بإجابتكم على أسئلة الاستمارة بوضع (X) في الخانة المناسبة

هذه مجموعة من المقترحات التي تمثل أهم الصعوبات التي يواجهها أساتذة التربية البدنية والرياضية في تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية

الرقم	أهم الصعوبات	نعم	لا
01	صعوبات مادية (الوسائل)		
02	صعوبات إدارية (إدارة المؤسسة)		
03	صعوبات متعلقة بالأهل (الأسرة)		
04	صعوبات متعلقة بالمجتمع		
05	صعوبات متعلقة بالتكوين والظروف المحيطة به		
06	صعوبات متعلقة بالمتعلم		
07	صعوبات مفاهيمية (اهم المصطلحات الواردة في المنهاج)		

صعوبات أخرى قد تواجهكم أثناء تنفيذ المنهاج :

- .....
- .....

الملحق رقم (04) أداة تحليل المحتوى

مجال الكفاءة	مستويات الكفاءة	المحتوى	التكرار	نسبة كل مستوى	نسبة كل مجال
المجال المعرفي وفق صنافة بلوم	المعرفة	أن يعدد، أن يذكر، أن يحدد،أن يعرف،أن يسمي ، أن يسترجع ، أن يكمل			
	الفهم	أن يعلل، أن يفسر، أن يترجم، أن يلخص،أن يشتق، أن يستخلص، أن يستخرج ،أن يستنتج			
	التطبيق	أن يطبق، أن يوظف ،أن يبرهن ، أن يستخدم ، أن يكتشف ، أن يوجد ناتجا، أن يحل مسألة			
	التحليل	أن يحلل ، أن يقارن ، أن يفرق ، أن يغاير ، أن يجزئ ،أن يوازن			
	التركيب	أن يركب ، أن يربط ،أن يقترح ، أن يخطط ،أن يرتب أن ينظم، أن يصمم ، أن يشكل ، أن يعيد بناء أو ترتيب ،أن يضم			
	التقويم	أن يحكم على ، أن يختار بناءا على ،أن يؤكد ، أن يبدي رأيه ، أن يقرر ، أن يدافع ، أن يصادق ، أن يجادل ، أن يناظر			
المجال الوجداني وفق صنافة كراثول	الإستقبال	أن يسأل ، أن يختار ،أن يصنف ، أن يجمع ، أن يحدد ، أن يشير ، أن يصغي ،أن يهتم ، أن يبدي إهتماما ،أن يلاحظ ، أن ينتبه			
	الإستجابة	أن يجيب على ، أن يشارك ، أن يختار ، أن يتابع أن يسهم ، أن يلقى ، أن يوافق			
	التقييم	أن يناقش ، أن يجادل ، أن يبرر ، أن يقترح ، أن يقرر ، أن يبادر ،أن يؤيد			
	التنظيم	أن ينظم ، أن يرتب ، أن يقارن ،أن يوازن ،أن يجمع أن يقيم علاقة ، أن يعدل ،أن يركب ، أن يربط			
	تشكيل الذات	أن ينقح ، أن يتجنب ، أن يقاوم ، أن يؤثر ، أن يساند أن يوجه ،أن يخدم ، أن يحل			

المجال المهاري وفق صنافة سيمبسون	الادراك الحسي	أن يميز ، أن يربط ، أن يحدد ،أن يصلح ، أن يضبط أن يعزل ، أن يفحص ، أن يختار ، أن ينتقي			
	الميل (الإستعداد)	أن يباشر ،أن يبين ، أن يستجيب ، أن يتطوع ، أن ينفعل ، أن يظهر، أن يبدي ، أن يخطو، أن يشرح ، أن يبرهن ،أن يحرك			
	الإستجابة الموجهة	أن يجمع ، أن يفحص ، أن ينسق ، أن يصحح ، أن يقيس ، أن يخلط			
	الآلية	يبين ، يركب ، يثبت ، يقيس ، يعمل ، يفك ، يصنع ، يفحص بدقة			
	الإستجابة المعقدة	يبني، يجمع ، يربط ، يفك ، يصلح			
	التكيف	أن يتكيف ، أن يغير ، أن يعيد تنظيم ،أن ينفتح			
	الإبدع	يؤلف ، يجمع ، ينشئ ، يوجد شيئا ما ، يصمم ، يبدع ، يبتكر			
الكفاءة العرضية	ذات طابع فكري	أن يلاحظ ،أن يكتشف ، أن يبحث ، أن يجد حلا ،أن يتحقق ، أن يقيم ، أن يثبت ، أن يتصور طرق الحل ، أن يتمرس على حل مشكلات ملائمة لسنه			
	ذات طابع منهجي	أن يخطط ،أن يرتب ، أن ينظم ،أن يبدع ، أن يحقق ،أن يشارك			
	ذات طابع تواصلي	أن يعبر شفاهيا ، أن يتواصل بشكل جيد ومفهوم لدى الاخرين ، أن يتكيف حسب الطرف المستقبل ، ان يعبر كتابيا، أن يختار الاستراتجيات الفعالة للتواصل			
	ذات طابع شخصي و اجتماعي	أن يعبر عن أفكاره ، أن يكتشف قواه وحدود إمكانياته ، أن يندمج ، أن يثق في نفسه، أن ينجز ، أن يقيم نفسه ، أن يتقبل النقد والتقويم ، أن يتحلى بروح الجماعة، أن يمارس استقلاليته ، أن يعرف امكانياته بشكل كلي ، أن يحدد لنفسه هدفا ، أن يتمتع بالإستقلالية شيئا فشيئا			

الملحق رقم (05) الصورة الأولية للاستبيان

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

استمارة البحث

في إطار البحث العلمي التربوي لنيل
شهادة الدكتوراه حول موضوع تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد من النصوص الرسمية إلى الممارسات التعليمية ، تتجه دراستنا إلى البحث عن أهم الصعوبات التي تواجه التنفيذ الجيد لمنهاج التربية البدنية والرياضية المطور لمرحلة التعليم المتوسط بجميع مستوياته ، ولهذا الغرض تم تصميم استمارة بحث تتضمن ثلاثة محاور يشكل كل محور صعوبة أساسية تتفرع عنها عدة صعوبات فرعية ونجرجوا منكم النظر في بنود هذه الإستمارة إن كانت تلائم الدراسة أو لا .

البيانات الأولية:

الولاية : .....

طبيعة العمل : – موجه تربوي ☐

– أستاذ ☐

المؤهل العلمي : ليسانس ☐ ماستر ☐ آخر ☐

التكوين الأولي : نظام كلاسيكي ☐ نظام ل م د ☐

سنوات الخبرة : ☐ – أقل من خمس(05) سنوات

☐ – من خمس(05) سنوات إلى أقل من عشر(10) سنوات

☐ – أكثر من عشر(10) سنوات

الدورات التدريبية والتكوينية في مجال تنفيذ المنهاج الجديد (الجيل الثاني)

☐ –لا يوجد

☐ – دورة واحدة

☐ – دورتان

☐ – ثلاث دورات فأكثر

المحور الأول : عوامل مادية (الهياكل والوسائل)		موافق	تعدل	تحذف
01	ضيق الهياكل الرياضية يعيق عملية تنفيذ المنهاج الجديد			
02	غياب الوسائل التعليمية يؤثر في فعالية التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد			
03	التجهيزات الأساسية كالملعب والكرات والوسائل اللازمة غير كافية			
04	كثرة التلاميذ في القسم الواحد تحد من قدرة المعلم على تنفيذ المنهاج الجديد			
05	الميزانية المخصصة من قبل المؤسسة غير كافية لتوفير الوسائل التعليمية مما يؤثر على التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد			
06	انعدام المكتبة الرياضية داخل المؤسسة يعيق أشكال التعلم الذاتي للتلاميذ.			
07	قلة المراجع الوزارية تشكل صعوبة لدى المعلم في فهم المنهاج الجديد			
08	إنعدام الوسائل السمعية البصرية والتعليم بمختلف وسائل الإعلام والإتصال يحد من فعالية التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد			
09	كثرة الحجم الساعي للمعلم يحد من فعالية التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد			
10	الهياكل الرياضية المدرسية لا تستجيب لمتطلبات التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد			
11	الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تثير اهتمام المتعلم			
12	الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تتناسب مع قيمة والجهد الذي صرف عليها			
13	الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تراعي مبدأ الآمان والسلامة ولا تراعي الفئة العمرية للمتعلم			
14	بعد الهيكل الرياضية الجوارية عن المؤسسة يصعب من عملية تنفيذ المنهاج الجديد			

	المحور الثاني : عوامل تكوينية (التكوين أثناء الخدمة)	موافق	تعدل	تحذف
01	إقتصار التكوين على الندوات والأيام الدراسية التي تعتبر غير كافية			
02	موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح المنهاج الجديد بالدرجة الأولى			
03	مدة التكوين قصيرة لا تكفي للتعرف على أهم المستجدات التي تضمنها المنهاج الجديد			
04	عدم تمكن المكونين (الموجهين التربويين) من المنهاج الجديد أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات و الأيام التكوينية			
05	طريقة المكونين في عرض المنهاج إلقائية إعلامية			
06	ضيق مدة التكوين والإقتصار على الإلقاء أعاق مشاركة المعلمين في المناقشة والإستفادة الجيدة			
07	ضعف الإتصال والحوار البيداغوجي بين المعلمين والموجهين التربويين حول أهم المستجدات التي تضمنها المنهاج الجديد			
08	قلة الإطارات الكفأة المسؤولة على تكوين المعلم حول تنفيذ المنهاج			
09	صعوبة حضور المعلم للايام التكوينية لعدم توفر وسائل النقل			
10	عدم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في الأيام التكوينية			
11	قلة المصادر والمراجع حول المنهاج الجديد يشكل صعوبة في التكوين الذاتي			
12	معاناة المعلم من الناحية المادية يقلل من إمكانية التكوين الذاتي			
13	عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نموه المهني الذاتي			
14	ضعف تكوين المعلم على تكنولوجيا الإعلام والإتصال يحد من إمكانية الإستفادة منها في مجال التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد			

المحور الثالث:عوامل مفاهيمية (اهم المفاهيم الواردة في المنهاج)		موافق	تعدل	تحذف
01	أجد صعوبة في التفريق بين الهدف والكفاءة			
02	الكفاءة مفهوم غامض يصعب إدراكه بشكل جيد			
03	مركبات الكفاءة مفهوم جديد يصعب علي فهمه بشكل جيد			
04	يصعب عليا صياغة الكفاءات حسب مستوياتها شاملة ، ختامية			
05	أجد صعوبة في فهم وضعية الإنطلاق (وضعية الأم)			
06	أجد صعوبة في التفريق بين الأهداف و المحتويات المعرفية			
07	أجد صعوبة في ضبط معايير ومؤشرات التقويم			
08	أجد صعوبة في ضبط معايير الإنجاز			
09	لا أتمكن من خلق وضعية مشكلة تتطلب ادماج الكفاءات المدمجة			
10	لا أستطيع تحديد عدد وفترات التقويم حسب التقدم الحاصل في اكتساب الكفاءة			
11	تقويم الكفاءات جانب يصعب عليا تحقيقه			
12	لا أتمكن من جعل التقويم نشاطا محفزا للمتعلم			
13	أجهل طرق التحقق من صلاحية وصدق أدوات التقويم			
14	لا أفرق بين الكفاءات حسب مجالاتها : معرفية ، وجدانية ، حسو حركية			
15	لا أدرك خصائص الوضعية الإدماجية			
16	أعجز عن صياغة الوضعية التعلمية ذات محتوى دقيق ومتوفر على خاصية الادماج			
17	يصعب عليا تحديد دور المتعلمين في كل موقف تعليمي – تعلمي (الإنجاز،الملاحظة ، التحكيم ، التنظيم)			

المحور الرابع : عوامل متعلقة بالمتعلم		موافق	تعدل	تحذف
01	قلة الاندفاع والرغبة في التعلم لدى المتعلم تؤثر على عملية تنفيذ المنهاج			
02	عدم قدرة المتعلم على الاعتماد على نفسه في الوصول الى المعلومة			
03	عدم اهتمام المتعلم بالبحث القائم على التعاون والتشاور مع المعلمين			
04	عدم قدرة المتعلم على المناقشة والحوار الهادف يحد من تنفيذ المنهاج			
05	عدم قدرة المتعلم على استثمار معارفه السابقة في التعلم الجديد			
06	قلة التفاعل الايجابي بين المتعلمين يؤثر على تنفيذ المنهاج الجديد			
07	عدم قدرة المتعلم على استثمار مهاراته السابقة في التعلم الجديد			
08				
09				
10				
11				
12				
13				

إقتراحات :

.....

.....

.....

تم اقتراح 03 درجات تمثل حدة ودرجة الصعوبة	موافق	تعدل	تحذف
مرتفعة – متوسطة – ضعيفة			

الملحق رقم (06) صورة النهائية للاستبيان

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

الاستبيان

في إطار البحث العلمي التربوي لنيل
شهادة الدكتوراه حول موضوع تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد من النصوص الرسمية إلى الممارسات التعليمية ، تتجه دراستنا إلى البحث عن أهم الصعوبات التي تواجه التنفيذ الجيد لمنهاج التربية البدنية والرياضية الجديد (الجيل الثاني) لمرحلة التعليم المتوسط بجميع مستوياته ، ولهذا الغرض نرجوا مشاركتكم في هذا البحث بالاجابة على بنود الاستبيان بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة

البيانات الأولية:

الولاية : .....

طبيعة العمل : – موجه تربوي ☐

– أستاذ ☐

التكوين الأولي : نظام كلاسيكي ☐ نظام ل م د ☐

سنوات الخبرة : ☐ – أقل من خمس(05) سنوات

☐ – من خمس(05) سنوات إلى عشر(10) سنوات

☐ – من عشر(11) سنة إلى (20) سنة

☐ – أكثر من 20 سنة

الدورات التدريبية والتكوينية في مجال تنفيذ المنهاج الجديد (الجيل الثاني)

☐ –لا يوجد

☐ – دورة واحدة

☐ – دورتان

☐ – ثلاث دورات فأكثر

	المجال الأول : الصعوبات المادية (الهياكل والوسائل)	منخفضة	متوسطة	عالية
01	ضيق الهياكل الرياضية يعيق عملية تنفيذ المنهاج الجديد			
02	التجهيزات الأساسية كالملعب والكرات والوسائل اللازمة غير كافية			
03	الميزانية المخصصة من قبل المؤسسة غير كافية لتوفير الوسائل التعليمية مما يؤثر على التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد			
04	انعدام المكتبة الرياضية داخل المؤسسة يعيق أشكال التعلم الذاتي للمتعلمين.			
05	قلة المراجع الوزارية تشكل صعوبة لدى المعلم في فهم المنهاج الجديد			
06	إنعدام الوسائل السمعية البصرية والتعليم بمختلف وسائل الإعلام والإتصال يحد من فعالية التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد			
07	الهياكل الرياضية المدرسية لا تستجيب لمتطلبات التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد			
09	الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تثير اهتمام المتعلم			
10	الوسائل التعليمية المتوفرة في المؤسسة لا تتناسب مع قيمة والجهد الذي صرف عليها			

	المجال الثاني : الصعوبات التكوينية (التكوين أثناء الخدمة والظروف المحيطة به)	منخفضة	متوسطة	عالية
11	إقتصار التكوين على الندوات والأيام الدراسية التي تعتبر غير كافية			
12	موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح المنهاج الجديد بالدرجة الأولى			
13	مدة التكوين قصيرة لا تكفي للتعرف على أهم المستجدات التي تضمنها المنهاج الجديد			
14	عدم تمكن المكونين (الموجهين التربويين) من المنهاج الجديد أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات و الأيام التكوينية			
15	طريقة المكونين في عرض المنهاج إلقائية إعلامية			
16	قلة استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في الدورات التدريبية مثل أسلوب الحوار والمناقشة			
17	ضعف الاتصال والحوار البيداغوجي بين المعلمين والموجهين التربويين حول أهم المستجدات التي تضمنها المنهاج الجديد			
18	قلة الإطارات الكفأة المسؤولة على تكوين المعلم حول تنفيذ المنهاج			
19	عدم الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في الأيام التكوينية			
20	قلة المصادر والمراجع حول المنهاج الجديد يشكل صعوبة في التكوين الذاتي			
21	قلة الحوافز المادية للمعلمين يقلل من إمكانية التكوين الذاتي.			
22	عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نموه المهني الذاتي			
23	ضعف تكوين المعلم على تكنولوجيا الإعلام والاتصال يحد من إمكانية الاستفادة منها في مجال التنفيذ الجيد للمنهاج الجديد			

المجال الثالث : الصعوبات المفاهيمية (أهم المفاهيم والمصطلحات الواردة في المنهاج)		منخفضة	متوسطة	عالية
24	أجد صعوبة في التفريق بين الهدف والكفاءة			
25	أجد صعوبة في تحديد مفهوم الكفاءة			
26	أجد صعوبة في تحديد مفهوم الإدماج بشكل جيد			
27	أجد صعوبة في تحديد مفهوم مركبات الكفاءة بشكل جيد			
28	أجد صعوبة في صياغة الكفاءات حسب مستوياتها شاملة، ختامية			
29	أجد صعوبة في فهم وضعية الإنطلاق (الوضعية الأم)			
30	أجد صعوبة في التفريق بين الأهداف و الموارد المعرفية			
31	أجد صعوبة في ضبط معايير ومؤشرات التقويم			
32	أجد صعوبة في ضبط معايير الإنجاز			
33	أجد صعوبة في خلق وضعية مشكلة تتطلب ادماج الكفاءات			
34	أجد صعوبة في تحديد عدد وفترات التقويم حسب التقدم الحاصل في اكتساب الكفاءة			
35	أجد صعوبة في تقويم الكفاءات			
36	أجد صعوبة في جعل التقويم نشاطا محفزا للمتعلم			
37	أجد صعوبة في التحقق من صلاحية وصدق أدوات التقويم			
38	أجد صعوبة في فهم المعالجة البيداغوجية وتحديد دورها خلال مسار العملية التعليمية / التعلمية			
39	أجد صعوبة في التفريق بين الكفاءات حسب مجالاتها : معرفية ، وجدانية ،مهارية			
40	أجد صعوبة في إدراك خصائص الوضعية الإدماجية التقويمية			
41	أجد صعوبة في صياغة الوضعية التعلمية ذات محتوى دقيق ومتوفر على خاصية الادماج			
42	أجد صعوبة في تحديد دور المتعلمين في كل موقف تعليمي – تعلمي (الإنجاز،الملاحظة ، التحكيم ، التنظيم)			

المجال الرابع : الصعوبات المتعلقة بالمتعلم (البشرية)		منخفضة	متوسطة	عالية
43	قلة الاندفاع والرغبة في التعلم لدى المتعلم تؤثر على عملية تنفيذ المنهاج			
44	عدم قدرة المتعلم على الاعتماد على نفسه في الوصول الى المعلومة			
45	عدم اهتمام المتعلم بالبحث القائم على التعاون والتشاور مع المعلمين			
46	عدم قدرة المتعلم على المناقشة والحوار الهادف يحد من تنفيذ المنهاج			
47	عدم قدرة المتعلم على استثمار معارفه السابقة في التعلم الجديد			
48	قلة التفاعل الايجابي بين المتعلمين يؤثر على تنفيذ المنهاج الجديد			
49	عدم قدرة المتعلم على استثمار مهاراته السابقة في التعلم الجديد			
50	صعوبة ضبط بعض السلوكات العشوائية للمتعلمين أثناء الحصة			
51	صعوبة التعامل مع الفروق الفردية البدنية بين المتعلمين			
52	صعوبة التعامل مع الفروق الفردية المهارية بين المتعلمين			
53	صعوبة توصيل بعض المهارات للمتعلمين لأنها تفوق مستواهم			
54	صعوبة التعامل مع فئة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم			
55	صعوبة التعامل مع فئة المتعلمين المتفوقين (الممارسين ضمن الاندية)			

الملحق رقم (07) البرامج السنوية من التعليم المتوسط

السنوات الأربعة

- البرنامج السنوي للسنة أولى متوسط
- البرنامج السنوي للسنة الثانية متوسط
- البرنامج السنوي للسنة الثالثة متوسط
- البرنامج السنوي للسنة الرابعة متوسط

4. البرامج السنوية

1.4 البرامج السنوية من التعليم المتوسط (السنوات الأربعة)

برنامج السنة الأولى

الكفاءة الشاملة: في نهاية الطور الأول من التعليم المتوسط، يتمكن المتعلم من القيام بأدوار بناءة فرديا والمساهمة في العمل الجماعي من خلال تنفيذ حركات قاعدية سليمة يتطلبها الموقف.						
الميدان	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة	الموارد المعرفية	أنماط من الوضعيات التعلمية	معايير ومؤشرات التقويم	الزمن
البدني	التمكن من بناء رصيد حركي يضمن تطبيق الحلول المختارة لمواجهة الموقف.	**في أنشطة الجري والوثب والرمي:** - أخذ الوضعية الصحيحة للجسم . - التحكم في بعض مراحل التنفيذ. - تجنيد الإمكانات البدنية واستثمارها خلال التنفيذ. - تنسيق بعض مراحل التنفيذ.	• **الجري السريع** :تربية الخطوة في الجري السريع. - وضعية الجسم وعمل الأطراف أثناء الجري . - الانطلاق السريع (نصف الانثناء) - الاستقامة التدريجية للجسم - الجري السريع على محور. • **رمي الجلة** - وضعية الرمي وحمل الجلة - الرمي من الواجهة من الثبات ومن التنقل. - الرمي من الجانب من الثبات - مرافقة الأداة والتوازن • **الوثب الطويل** - الوثب ورجل الارتقاء. - الارتقاء والاندفاع للأمام - الطيران والاستقبال - الاقتراب	- وضعية تعلمية تتضمن الجري السريع والتتابع على مسافات قصيرة - وضعية تعلمية تتضمن رمي الجلة والكرات المطاطية حسب مسار محدد. - وضعية تعلمية تتضمن الوثب الطويل (أسلوب الضم) - وضعية تعلم الإدماج في نهاية الوحدة التعلمية	**نشاط الجري :** الوضعية الصحيحة للجسم خلال الجري . **المؤشرات:** التنسيق بين الأطراف خلال الجري - الجري بأقصى سرعة - ديناميكية الخطوات **نشاط الرمي:** أخذ الوضعية الصحيحة للرمي من الجانب. **المؤشرات:** الزحلقة المسطحة جانبا- التمحور الصحيح- الدفع الكامل- التوازن بعد الرمي . **نشاط الوثب:** الوضعية الصحيحة للوثب **المؤشرات:** الاقتراب السريع- الارتقاء بالرجل المناسبة- الدفع والطيران المناسب -الاستقبال المتزن .	

الجماعي	المساهمة الفعالة في بناء وتنفيذ تنظيمات جماعية بسيطة تسمح بمواجهة المواقف المطروحة	ـ فهم القوانين الأساسية المهيكلة للنشاط واستثمارها. ـ التحكم في انجاز أساسيات النشاط. ـ قراءة الموقف وانتقاء المهارات والعمليات المناسبة له. ـ التحول من وضعية وموقف لآخر.	ـ المهارات والقوانين الأساسية للنشاط. ـ التواصل بالكرة . ـ التنقل بالكرة وبدون كرة . ـ فضاء الممارسة واستثماره ـ التحول من الدفاع إلى الهجوم والعكس .	ـ وضعية تعلمية تتضمن مواقف تستدعي التواصل والتنقل بالكرة في كرة اليد ـ وضعية تعلمية تتضمن مواقف تستدعي التواصل والتنقل بالكرة في كرة السلة ـ وضعية تعلمية تتضمن مواقف تستدعي التواصل والتنقل نحو الكرة في الكرة الطائرة. ـ وضعية تعلم الإدماج في نهاية الوحدة التعلمية	الأنشطة الجماعية: الممارسة بطلاقة المؤشرات: ـ معرفة وتطبيق القوانين الأساسية. ـ التحكم في أساسيات النشاط. ـ المساهمة ضمن الفريق ـ احترام مبادئ التنظيم والتسيير .
الجمباز	التمكن من التغلب على الخجل والظهور أمام الغير وتقديم المنتوج.	ـ التحكم في الجسم خلال التنفيذ. ـ انجاز حركات التدحرج البسيطة. ـ انجاز حركات الوثبات البسيطة . ـ إنجاز حركات التوازن البسيطة . ـانجاز سلسلة بسيطة.	ـ التدحرج الأمامي البسيط ـ التدحرج الخلفي البسيط ـ التدحرج الجانبي ـ الوثبات العادية ـ الوثب بربع دورة ـ الوثب بنصف دورة ـ النجمة ـ الشمعة ـ الوقوف على الرأس.	وضعية تعلمية تتضمن مواقف تعتمد على الدوران والتدحرج والتوازن في الحركات الأرضية. ـ وضعية تعلم الإدماج في نهاية الوحدة التعلمية.	**النشاط الجمبازي:** التنفيذ السليم للحركات. **المؤشرات:** ـ توزيع المجهود خلال التنفيذ. ـ ربط الحركات . ـ الصبغة الجمالية.

برنامج السنة الثانية

الكفاءة الشاملة	في نهاية السنة الثانية من التعليم المتوسط، يتمكن المتعلّم من تطبيق القوانين والمبادئ الأمنية والصحية أثناء إنجاز مشاريع وخطط بسيطة فرديا وجماعيا وتكييفها كلّما دعت الضرورة.				
الميدان	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة	الموارد المعرفية	أمناط من الوضعيات التعلمية	معايير ومؤشرات التقويم	الزمن
البدني	انتقاء و تطبيق أساليب بسيطة وتنفيذها فرديا بارتياح .	1. التحكم في أسس ممارسة أنشطة الجري والوثب والرمي: مهارات و قوانين 2. انتقاء وتطبيق تصرفات مناسبة للموقف: - تطبيق التعليمات الخاصّة. - الأخذ بالمبادئ الأمنية. 3. تعديل وضبط التدخلات انطلاقا من معطيات الوضعية ومتغيراتها: - تعيير في الإيقاع؛ - تغيير في الوضعية؛ - تغيير في الأسلوب.	* **في الجري السريع :** - أبجدية الجري السريع - الرد السريع في الانطلاق - التدرج في استقامة الجسم في مرحلة الشروع - الجري على محور واكتساب أقصى سرعة. - وضعية الجسم وتكامل عمل الأطراف . - الجري داخل رواق * **في نشاط الرمي :** - ابجدية الرمي (دفع الجلة) - الرمي من الجانب (من الثبات ومن التنقل) - الدفع الكامل ومرافقة الأداة - الرمي داخل منطقة . * **في نشاط الوثب :** - أبجدية الوثب (الوثب الطويل) - الاستقبال ووضعية الجسم . - الدفع والاندفاع برجل واحدة - الطيران ومسار الجسم - الاقتراب - الارتقاء من منطقة .	- وضعية تعلمية تتضمن مواقف تستدعي تطبيق مبادئ الجري السريع - وضعيات تعلمية تتضمن مواقف تستدعي استثمار كامل قوى الجسم في رمي الجلة. - وضعيات تعلمية تتضمن مواقف تستدعي استثمار سرعة الاقتراب والدفع في الوثب الطويل. - وضعية تعلم الإدماج في نهاية الوحدة التعلمية.	**الجري السريع:** الوضعية المريحة خلال الجري **المؤشرات:** - الانطلاق السريع - الاستقامة التدريجية للجسم. - السرعة القصوى وتواتر الخطوات - الجري على خط مستقيم والتوازن - التخلص من الحركات الزائدة خلال الجري **رمي الجلة :** الوضعية المريحة للرمي **المؤشرات:** - إيقاع الرمي - استرسال الدفع. - التوازن خلال الرمي . **الوثب الطويل:** الوضعية المريحة للوثب **المؤشرات:** - الربط بين الاقتراب والاندفاع. - مسار الجسم في الفضاء - الاستقبال المتزن.	- الفصل الأول =وحدتان تعلميتان 12 حصة لكل منهما - الفصل الثاني = وحدتان تعلميتان11حصص لكل منهما - الفصل الثالث = وحدتان تعلميتان09 حصص لكل منهما

الجماعي	التمكن من قراءة وفهم الموقف لربط وتنسيق حركات مع عناصر الفريق قصد بناء مشاريع.	**1.التحكم في أسس ممارسة نشاط كرة اليد، كرة السلة الكرة الطائرة.** **- مهارات أساسية** **- قوانين أساسية .** **2. المساهمة في المردود الجماعي في الدفاع والهجوم :** **- التبليغ حركيا .** **- إدراك وفهم تصرفات الزملاء.** **- توقّع تصرفات المنافس .** **3. التكفل بالنفس وتنظيم طريقة الممارسة** **- القيام بأدوار قيادية .** **- المساهمة في تنظيم منافسة** **- ملاحظة وتقويم مردود**	*** في نشاطي كرة اليد والسلة:** التمييز بين اللعب "مع" واللعب "ضد" • **اللعب مع :** . من خلال التبادل . من خلال التموقع . . من خلال التنقل بالكرة . من خلال التسديد و التهديف • **اللعب ضد:** - المساهمة في حماية المرمى والسلة . من خلال التموقع كمدافع . من خلال عرقلة تواصل الخصم . من خلال مساندة الرفاق. . من خلال توقع وقص الكرات *** في نشاط الكرة الطائرة :** - التموقع والتنقلات للكرة . - الوضعيات الأساسية لاستقبال الكرة - توجيه الكرات (من أعلى بالساعدين ، الإرسال). - العلاقة بين الرفاق (نظام 3 تمريرات).	وضعيات تعلمية تتضمن مواقف ذات طابع تواصلي هادف في نشاطي كرتي اليد والسلة . وضعيات تعلمية تستدعي استثمار التنقلات والتموقع في الكرة الطائرة - وضعية تعلم الإدماج في نهاية الوحدة التعلمية	**التحكم في آلية:** . القوانين الأساسية. . المهارات الأساسية **المؤشرات** - التحكم في الكرة . تمريرها واستقبالها. . التنقل بها . .تسديدها **- التحكم في الفضاء :** . الدفاعي . الهجومي . بعض القوانين الأساسية **المعايير:** التحكم في آلية . القوانين الأساسية . . المهارات الأساسية **المؤشرات** - الوضعيات والتنقلات للكرة - التحكم في الكرة تمريرها واستقبالها. - التموقع في الدفاع والهجوم. - بعض القوانين الأساسية.	
الجمباز	بناء لوحات فنية تتضمن مهارات موجهة للعرض.	**1. انجاز وربط حركات الوثب مع التدحرج.** **2. انجاز وربط حركات الوثب مع التوازن** **3. انجاز وبط حركات التدحرج مع التوازن**	- التدحرج الأمامي البسيط - التدحرج الخلفي البسيط - التدحرج الجانبي - الوثبات العادية - الوثب بربع دورة - الوثب بنصف دورة - النجمة - الشمعة - الوقوف على الرأس .	وضعيات تعلمية تتضمن مواقف تستدعي التحكم في الدوران والتوازن التدحرج في الحركات الأرضية. - وضعية تعلم الإدماج في نهاية الوحدة التعلمية	**المعيار:** التنفيذ السليم للحركات. **المؤشرات** - توزيع المجهود خلال التنفيذ. - ربط الحركات . - الصبغة الجمالية.	

برنامج السنة الثالثة

نص الكفاءة الشاملة		في نهاية السنة الثالثة من التعليم المتوسط يتمكن المتعلم من التكفل بذاته من حيث الاستقلالية والارتياح في أداء الحركات والمهارات و المساهمة ضمن الجماعة لتحقيق أهداف في إطار احترام القوانين .			
	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة	المحتويات المعرفية	الوضعيات التعلمية	معايير ومؤشرات التقويم	الزمن
البدني	يتمكن من ضبط وترتيب المهارات المناسبة لإنجاز وتنفيذ مشروع فردي.	1. يتحكم في تنفيذ الحركات والمهارات الأساسية . 2. يرتب وينسق مجموعة حركات مناسبة لعملية معينة . 3. يحافظ على الجانب الأمني ويتجنب المخاطر	• **في نشاط السرعة :** الاستجابة السريعة في الانطلاق (من وضعية الجثو)- ربط الانطلاق بالشروع - البحث على السرعة القصوى - ديناميكية الخطوات - الجري السريع على محور - إنهاء السباق والمحافظة على التوازن . • **في نشاط الرمي :** - **الرمي من الجانب من التنقل :** . أخذ الوضعية المناسبة - **التنقل المسطح جانبا :** . أخذ الوضعية المناسبة أثناء التنقل؛ . تسلسل الدفع - **الرمي النهائي :** الدفع الكامل للجلة . مرافقة الجلة - **الاستقبال :** التوازن والبقاء داخل دائرة الرمي • **في نشاط الوثب :** **الاقتراب :** - ضبط مسافة الاقتراب - اكتساب أكبر سرعة ممكنة	وضعيات تعلمية إشكالية تتضمن مواقف عن الرد السريع واستثماره في السرعة وضعيات تعلمية إشكالية تتضمن مواقف تستدعي تجنيد وتسلسل القوى في خلال الرمي	*نشاط الجري السريع - وضعية صحيحة للجسم في الجري **المؤشرات:** وضعية صحيحة للانطلاق - استقامة تدريجية للجسم في الشروع - خطوات متزنة وسريعة - سرعة مسترسلة - تنسيق بين الأطراف *نشاط الرمي : وضعية سليمة خلال الرمي **المؤشرات:** تنقل مسطح ديناميكي. - دفع متواصل للأداة. - مرافقة الأداة. - توازن بعد الرمي.	

	تبني وتطبيق المبادئ الأساسية للعمل الجماعي خلال الممارسة.	**1. بعض مبادئ الهجوم :** **- اختيار نوع الهجوم** **- التموقع في الهجوم** **- الضغط على الدفاع وبعث الخلل** **- استثمار الثغرات والتهديف** **- السند والارتكاز**	**الارتقاء :** - الدفع برجل الارتقاء - بقاء الجسم عاليا عند الدفع - الاندفاع لأعلى وللأمام **الطيران:** - السيطرة على الجسم في الفضاء - المحافظة على مسار الجسم في الهواء - جلب الرجلين للصدر **الاستقبال :** - مد الرجلين والاستقبال بهما - الاندفاع للأمام أو للجانب - المحافظة على التوازن • **في الهجوم :**التحكم في أوقات التواصل بالكرة: - من خلال التنقل بالكرة أو للكرة. - من خلال تبادل الكرات - من خلال التسديد والتهديف - التحكم في بناء الفضاء الهجومي : . الوضعيات والأماكن المناسبة لاستقبال الكرة . استثمار الأماكن الشاغرة والمناسبة في دفاع الخصم. . مساندة حامل الكرة . التخلص من المراقبة لاستقبال الكرة . . توجيه الكرة	وضعيات تعلمية إشكالية تستدعي التحكم في المراجل وتنسيقها خلال الوثب . - وضعية تعلم الإدماج في نهاية الوحدة التعلمية. وضعيات تعلمية إشكالية تتضمن مواقف تستدعي التواصل والتنقل بالكرة في أنشطة كرة اليد والسلة ونحوها في الكرة الطائرة	**في نشاط الوثب:** **وضعية سليمة أثناء الوثب** **المؤشرات** - اقتراب سريع ومضبوط - دفع جيد عند الارتقاء - تحكم في مسار الجسم في الهواء - استقبال متزن **في الهجوم :** **المعيار** **أداء سليم للمهارات الأساسية** **المؤشرات** - تمرير واستقبال سليم - تنقل مناسب بالكرة - تنقل مناسب للكرة وتوجيهها - تموقع صحيح - مساندة للزميل - تصويب أو سحق في الوقت المناسب	

		2. بعض مبادئ الدفاع - اختيار نوع الدفاع - التموقع في الدفاع وحماية المنطقة - الضغط على الهجوم وبعث الخطأ - البحث على الاستحواذ على الكرة - مساندة الزميل والتغطية	• **في الدفاع:** **التحول المناسب من الهجوم للدفاع:** .عرقلة الخصم في بناء الهجوم؛ . التموقع المناسب في الدفاع؛ .حماية المنطقة ومساندة الزميل؛ - الضغط على الهجوم وقص الكرات : . توقع ما يقوم به الخصم؛ . مضايقة الخصم المباشر؛ . سد الثغرات في الدفاع. **في نشاط الكرة الطائرة : تكيف هذه المبادئ بما يتماشى وخصوصياته.**	- وضعية تعلم الإدماج في نهاية الوحدة التعلمية	**في الدفاع :أداء سليم للمهارات الأساسية** **المؤشرات** - تموقع مناسب - ضغط عن الخصم في الوقت المناسب - قص للكرات (التقاط الكرات في الكرة الطائرة) - التموقع والتغطية المناسبة للزملاء.	
الجمـــباز	**الامتثال لقانون المنافسة وتقبل النقد والحكم على المنتوج بعد عرضه.**	**1. انجاز سلسلة تتضمن حركات الوثب مع التوازن والتدحرج.** **2. التحكم في قانون التنافس** **3. التعود على الظهور أمام الغير.**	- التدحرج الأمامي فتحا - التدحرج الخلفي فتحا - الوثبات العادية - الوثب دورة كاملة - وثبة الغزالة - النجمة برجل واحدة - الوقوف على اليدين - الوقوف على الرأس .	- وضعيات تعلمية تضمن مواقف يتم ربط مجموعة حركات كتسلسل في الحركات الأرضية. - وضعية تعلم الإدماج في نهاية الوحدة التعلمية	**في النشاط الجمبازي** **المعيار** التنفيذ السليم للحركات. **المؤشرات** - توزيع المجهود خلال التنفيذ. - ربط الحركات . - الصبغة الجمالية.	

برنامج السنة الرابعة

الكفاءة الشاملة : في نهاية التعليم المتوسط يتمكن المتعلم من التواصل حركيا وشفويا، والقيام بأدوار بنّاءة فرديا وجماعيا لإعداد وتنفيذ مشاريع، معتمدا على مناهج علمية، ومتبنّيا قواعد صحية وأمنية تضمن السلامة والفاعلية.

الميدان	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة	المحتويات المعرفية	الوضعيات التعلمية	معايير ومؤشرات التقويم	الزمن
البدني	**التكفّل بذاته أمنيا وصحيا من حيث تقدير وتوزيع المجهود لضمان الارتياح والاستمرارية في العمل طيلة المدّة المطلوبة**	**1. تنفيذ حركات ومهارات صحيحة بالإيقاع المطلوب.** **2. بذل مجهود مناسب وتوزيعه بما يتماشى والعمل المطلوب.** **3. تجنيد وتطبيق القوّة اللازمة على الحركة أوالمهارة المراد تنفيذها.** **4. احترام القواعد الأمنية لضمان الوقاية من المخاطر عند التنفيذ.**	***في نشاط الجري :** - التسارع والزيادة في السرعة. - توزيع المجهود أثناء الجري حسب المسافة والمدة. - تجنيد القوى اللازمة لتغيير إيقاع الجري لمواكبة الخصم . - المحافظة على السرعة المكتسبة لقطع مسافة معينة . ***في نشاط الرمي :** **(الرمي الشامل)** - تنسيق مراحل الرمي - تجنيد القوى واستثمارها في عملية دفع الثقل . - استثمار السرعة المناسبة لعملية التنقل الخلفي (الزحلقة عند الرمي). - مداومة بذل المجهود طيلة تنفيذ مراحل الرمي .	وضعيات تعلميةً إشكالية تتضمّن ربط مراحل الجري و التسارع. - وضعية تعلم الإدماج في نهاية الوحدة التعلمية. وضعيات تعلمية إشكالية تتضمن ربط مراحل الرمي واستثمار قوى الجسم في الدفع. - وضعية تعلّم الإدماج في نهاية الوحدة التعلّمية.	***في نشاط الجري** **- المعيار** - نظامية الجري . **- المؤشرات** - سعة الخطوة وتواترها - الجري بارتياح - التنسيق بين الأطراف - المحافظة على السرعة المكتسبة ***في نشاط الرمي :** **- المعيار:** الرمي بطريقة سليمة **- المؤشرات** - الوضعية الصحيحة للرمي. - الزحلقة السريعة والمسطحة. - التمحور والدفع بكامل الجسم. - مرافقة الأداة . - التوازن بعد الرمي .	**الفصل الأول =** وحدتين تعلميتين 12 حصة لكل منهما (نشاط فردي + نشاط جماعي) **الفصل الثاني =** وحدتين تعلّميتين 12 حصة لكل منهما (نشاط فردي + نشاط جماعي) **الفصل الثالث =** وحدتين تعلميتين 08 حصص لكل منهما (نشاط فردي + نشاط جماعي).

الجماعي	في إطار العمل الجماعي بناء وتنفيذ حركات وعمليات تتماشى والموقف المطروح	**التنسيق بين عناصر الفريق في الهجوم :** **. حسب نوعية الهجوم** **. حسب الأماكن المشغولة** **. حسب تواجد عناصر الخصم** **التنسيق بين عناصر الدفاع : تغطية منطقة الدفاع** **. التواصل الشفوي** **. مد يد العون للزميل وتغطيته . محاصرة الخصم المباشر للحد من خطورته.** **التحول المناسب من وضعية لأخرى :** **. حسب تواجد الخصم .** **. حسب المسافة الفاصلة عن الهدف أو عن منطقة الدفاع**	***في نشاط الوثب :** - استثمار السرعة المناسبة في الاقتراب. - تجنيد القوى اللازمة واستثمارها في عملية الدفع أثناء الارتقاء . - مداومة بذل المجهود وتوزيعه حسب مقتضيات مراحل الوثب . - التوازن أثناء الاستقبال. **مثال :** ***في نشاطي كرة اليد وكرة السلة :** - بناء هجوم جماعي منظم. - استثمار فضاء الهجوم واستغلال ثغرات الدفاع. - بناء دفاع جماعي لصد الهجوم - تطبيق مبادئ الدفاع الفردي . - الهجومات المضادة . ***في نشاط الكرة الطائرة :** - التمريرات الثلاث - توجيه الكرات واستثمار ثغرات دفاع الخصم . - الانتشار العقلاني في الدفاع. - التنقلات المناسبة للكرة والتقاطها.	وضعيات تعلمية تتضمن ربط مراحل الوثب الطويل واستثمار سرعة الاقتراب في الدفع والاندفاع . - وضعية إدماجيه في نهاية الوحدة التعلمية **وضعيات تعلمية إشكالية** تتضمن تطبيق مبادئ الهجوم والدفاع والعمل الجماعي في نشاطي كرة اليد والسلة **وضعيات تعلمية إشكالية** تستدعي التموقع ورد الكرة وحماية المنطقة في الكرة الطائرة. **وضعية تعلّم الإدماج في** نهاية الوحدة التعلمية.	***في نشاط الوثب :** **- المعيار** **- الوثب بكيفية صحيحة** **- المؤشرات** - السرعة المناسبة في الاقتراب. - استعمال رجل الارتقاء والدفع المناسب. - التحكم في الجسم في الطيران - الاستقبال المتزن . **في نشاطي كرة اليد والسلة** **- المعيار** **- فهم المواقف واستثمارها** **- المؤشرات** - التموقع المناسب في الهجوم و الدفاع. - القيام بمبادرات مناسبة في الهجوم والدفاع. - توفير الوضعيات السانحة للتسجيل للزملاء. - مساندة الزملاء في الدفاع. **- تكييف هذه المؤشرات حسب خصوصيات الكرة الطائرة .**	

الجمباز	**إنجاز عروض مبنية على المبادئ الأساسية للوقاية والسلامة خلال التنفيذ.**	**بناء وتنفيذ سلسلة مترابطة تتضمن :** **. وثب** **. تدحرج** **. توازن** **2. استثمار فضاء الممارسة (البساط إن وجد).** **الاهتمام بالناحية الجمالية أثناء التنفيذ .**	**مثال:** ***حركات جمبازية أرضية** **ـ الوثب :** العادي ، مع الضم فتحا ، الغزالة ، مع نصف دورة ، دورة كاملة. **ـ التدحرج :** العادي للأمام وللخلف، فتحا للأمام وللخلف. **ـ التوازن:** الوقوف على الرأس وعلى اليدين ، النجمة ، الشمعة اللوحة المسحوقة على رجل واحدة على الرجلين فتحا .	**وضعيات تعلمية تنافسية** تتضمن مواقف وثب ، تدحرج و توازن في صورة سلسلة متناسقة **وضعية تعلّم الإدماج في** نهاية الوحدة التعلمية	**في نشاط الجمباز** **المعيار** ـ تنفيذ سليم للحركات. **المؤشرات** التحكّم في الأوقات الضعيفة والشديدة أثناء التنفيذ. الربط المناسب للحركات. إضفاء الصبغة الجمالية على الحركات.	

الملحق رقم (08) نموذج لمخطط وحدة تعلّمية

المستوى : .....

المؤسسة :..... الميدان : .....

الكفاءة الختامية المستهدفة: .....

الرقم	نوع الحصة	مركبات الكفاءة	هدف الحصة	محتوى التعلّم	محتوى الانجاز	التوجيهات
1	تقويم تشخيصي للكفاءة الختامية المستهدفة	المركبات الغير مكتسبة	تقويم مدى اكتساب واستثمار مركبات الكفاءة الختامية .		وضعية مشكلة انطلاقية (أمّ) تضمن التعامل مع مركبات الكفاءة	ملاحظة مدى استثمار مركبات الكفاءة في المواقف
2	حصص تعلّمية لاكتساب المركبات الغير مكتسبة .	.....	أهداف عمليّة نابعة من مركبات الكفاءة تترجم كيفية استثمارها.	التعلّمات الجزئية النابعة من هدف الحصة. (الأهداف الجزئية)	وضعيات مشكلة تعلّمية بسيطة تتناول كيفية التعامل مع المركبات المعنية و استثمارها	التركيز على التناول السليم للمواقف ومن خلالها المركبات المعنية.
3		.....				
4		.....				
5						
6	حصة تعلّمية إدماجية	.....	تعلّم كيفية إدماج المركبات المتناولة في الحصص التعّلمية السابقة		وضعية مشكلة تعلّمية إدماجية (إدماج المركبات المدروسة)	التركيز على كيفية انتقاء واستثمار المركبات لمواجهة المواقف.
7	حصص تعلّمية لاكتساب بقية المركبات	.....	أهداف عمليّة نابعة من مركبات الكفاءة تترجم كيفية استثمارها.		وضعيات مشكلة تعلّمية بسيطة تتناول كيفية التعامل مع المركبات المعنية و استثمارها.	التركيز على التناول السليم للمواقف ومن خلالها المركبات المعنية.
8		.....				
9						
10	حصة تعلّمية إدماجية	.....	تعلّم كيفية إدماج المركبات المتناولة		وضعية مشكلة تعلّمية إدماجية (إدماج المركبات المدروسة)	التركيز على كيفية انتقاء واستثمار المركبات لمواجهة المواقف.
11	حصة تقويمية إدماجية	.....	تقويم مدى تمكّن التلاميذ من إدماج مركبات الكفاءة المستهدفة في مواقف إشكالية متجددة .		الوضعية المشكلة الانطلاقية(الأم)	إحداث المقارنة بين التقويمين (التشخيصي والتحصيلي) من حيث اكتساب المركبات ومنه الكفاءة المستهدفة.

. الملحق رقم (09) نموذج لوضعية تعلم الادماج

السنة : الاولى متوسط	**المادة :** تربية بدنية ورياضية
الميدان : البدني	**النشاط :** الجري السريع
الكفاءة الختامية : التمكن من بناء رصيد حركي يضمن تطبيق الحلول المختارة لمواجهة الموقف.	
مركبات الكفاءة المستهدفة : . أخذ الوضعية الصحيحة للجسم . . التحكم في بعض مراحل التنفيذ. . تجنيد الإمكانات البدنية واستثمارها خلال التنفيذ. . تنسيق بعض مراحل التنفيذ	

هدف وضعية تعلم الادماج	ربط واستثمار مراحل الجري السريع لاكتساب أقصى سرعة ممكنة وتحقيق اقصر وقت ممكن عند قطع مسافة معينة جريا.
محتوى الادماج ماذا ندمج ؟	**معارف:** . الوضعية الصحيحة خلال الجري . خلق أقصى سرعة والمحافظة عليها . تطبيق مهارات الجري السريع. **كفاءات عرضية :** . التحكم في الأسس المنظمة للعمل ـ ترجمة الاحاسيس والانفعالات عن طريق التعبير الحركي ـ التواصل بواسطة الحركة . **سلوكات وقيم :** الإحساس بالمسؤولية والتحلي بروح المبادرة ـ التمسك بروح الاجتهاد والإتقان والتحمل. ـ الالتزام بسلوكات التماسك والتضامن مع الآخر.
كيف ندمج ؟	**التمثيل :** في إطار التنافس بين الفرق المهيكلة للقسم طلب منك جري مسافة 60 م ومحاولة تحقيق نتيجة زمنية تساهم من خلالها في فوز فريقك.
معايير ومؤشرات التقويم	**المعيار 1 :** مرحلة الانطلاق المؤشرات :. وضعية الانطلاق . سرعة الاستجابة لإشارة الانطلاق **المعيار 2 :** مرحلة الشروع المؤشرات : الاستقامة التدريجية للجسم ـ تدرج سعة الخطوة ـ تدرج تزايد السرعة **المعيار 3 :** مرحلتي الجري الممتد وإنهاء السباق المؤشرات :. الجري على خط مستقيم ـ ارتخاء الجسم أثناء الجري ـ تواتر الخطوات. ـ المحافظة على السرعة إلى ما بعد خط الوصول.
المدة المقترحة	حصة