الجـــمهورية الجـــزائرية الديمقـراطية الشـــعبية
وزارة التعـــليم العـالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم
معـهد التـربية البـدنية والرياضـية
قـسم التـربية البدنـية والرياضـية

بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في نظريات ومناهج التربية البدنية والرياضية

بعنوان

المعوقات العملية لتطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات

دراسة مسحية على مدرسي مادة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي لبعض ولايات الغرب الجزائري

إعداد الطالب:
كروم محمد عراب

إشراف:
د.عطاء الله أحمد

السنة الجامعية 2010 – 2011

محضر المناقشة

في يوم ..... من شهر ..... سنة .....، بموجب قرار المناقشة رقم ..... الصادر عن ..... اجتمعت لجنة المناقشة لمناقشة أطروحة الدكتوراه.

المعوقات العملية لتطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات

بحث مسحي على المدرسين لمادة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي لبعض ولايات الغرب الجزائري

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجامعة التابع لها	التوقيع
الرئيس المقرر العضو الأول العضو الثاني		
العضو الثالث		
العضو الرابع		

توقيع نائب المدير المكلف بما بعد التدرج والعلاقات الخارجية

الإهداء

إلى الوالدين الكريمين والعائلة بأكملها

إلى زوجتي المحترمة التي بذلت قصارى جهودها رفقتي

إلى كل أفراد عائلتها وصهريهما

إلى الكتكوتتين أميرة "كوكوشة" وريتاج

إلى الشيخ بن يخلف وعائلته

إلى عائلة تشيكو

إلى طلاب العلم والمعرفة

إلى شهدائنا الأبرار.

كلمة شكر وتقدير

الحمد للّه والشكر لله وحده على كل شيء.

لا يفوتني أن أقدم شكري وامتناني لمعهد التربية البدنية والرياضية بمستغانم الذي عمل على تكويننا، ووصولنا إلى هذا المستوى كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الدكتور عطاء الله أحمد لما أبداه من جهد ومساعدة مستمرة لإتمام هذه الأطروحة و أدين بالفضل إلى المرحوم أستاذي الدكتور "قصي محمود المهدي القيسي"الذي كان المشرف على هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر لكل من الزملاء: أحسن أحمد، بلكبيش قادة، سعد الدين والسادة مفتشي التعليم : صقيل وعادل أحمد لما قدموه من مساعدات وتسهيلات لإتمام هذا البحث

ولا يفوتني أن أشكر السيد مدير المعهد

وكل الأسرة التربوية والمهنية بالمعهد

الموضوع رقم الصفحة

- إهداء..... أ
- شكر وتقدير..... ب

قائمة المحتويات.

- قائمة الجداول..... ج
- قائمة الأشكال..... د

التعريف بالبحث.

- مقدمة..... 1
- مشكلة البحث..... 3
- أهداف البحث..... 4
- الفرضيات..... 4
- مصطلحات البحث..... 5
- الدراسات المشابهة..... 8
- الخلاصة..... 14

الباب الأول: الدراسة النظرية

- مدخل الباب الأول..... 16

الفصل الأول

التربية والتربية البدنية والرياضية

- تمهيد..... 19
1-1- مفهوم التربية..... 20
1-2- التربية البدنية والرياضية..... 20
1-3- علاقة التربية بالتربية البدنية والرياضية..... 21
1-4- مجالات أهداف التربية البدنية والرياضية..... 21
1-4-1- المجال المعرفي..... 22

1-4-1-1- المعرفة التذكر..... 22
1-4-1-2- الفهم والاستيعاب..... 22
1-4-1-3- التطبيق..... 22
1-4-1-4- التحليل..... 22
1-4-1-5- التركيب..... 22
1-4-1-6- التقويم..... 22
1-5- أغراض التربية البدنية والرياضية..... 23
1-5-1- غرض تنمية الصفات البدنية..... 24
1-5-2- غرض تنمية المهارات الحركية..... 24
1-5-3- غرض النمو العقلي..... 24
1-6- مكانة التربية البدنية والرياضية في النظام التربوي الجزائري..... 24
1-7- بناء درس التربية البدنية والرياضية..... 25
1-7-1- القسم التحضيري..... 25
1-7-2- القسم الرئيسي(أ)النشاط التعليمي.(ب)النشاط التطبيقي..... 25
1-7-3- القسم الختامي..... 26
1-8- أنماط درس التربية البدنية والرياضية..... 27
1-9- مؤهلات المدرس الكفء..... 27
1-10- سيكولوجية التعلم..... 29
1-10-1- مفهوم التعلم..... 29
1-10-2- قياس التعلم..... 30
1-10-3- العوامل المؤثرة في التعلم..... 30
1-11- سيكولوجية التعلم المهاري..... 30
1-11-1- مراحل التعلم الحركي..... 30
1-11-2- بعض الجوانب النفسية لعملية التعلم..... 33
1-11-3- قوانين التعلم..... 33

1-12- العلاقة بين التعليم والتعلم.....34
- الخلاصة.....35

الفصل الثاني

التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات.

- تمهيد.....37
2-1- الأسس التي ترتكز عليها تعاريف التدريس.....38
2-2- مفهوم التدريس.....38
2-3- مبادئ التدريس.....39
2-4- أساليب التدريس في مجال التربية البدنية والرياضية.....40
2-4-1- أسلوب التدريس بالأمر.....40
2-4-1-1- محتوى أسلوب التدريس بالأمر.....40
2-4-1-2- مهام المدرس في أسلوب التدريس بالأمر.....41
2-4-1-3- دور المتعلم في أسلوب التدريس بالأمر.....41
2-4-1-4- أهداف أسلوب التدريس بالأمر.....41
2-4-1-5- عيوب أسلوب التدريس بالأمر.....41
2-4-1-6- مزايا أسلوب التدريس بالأمر.....42
2-4-2- أسلوب التدريس بالمهام.....42
2-4-2-1- وصف أسلوب التدريس بالمهام.....42
2-4-2-2- محتوى أسلوب التدريس بالمهام.....42
2-4-2-3- مهام المدرس في أسلوب التدريس بالمهام.....43
2-4-2-4- دور المتعلم في أسلوب التدريس بالمهام.....43
2-4-2-5- أهداف أسلوب التدريس بالمهام.....44
2-4-2-6- عيوب أسلوب التدريس بالمهام.....44

2-4-2-7- مزايا أسلوب التدريس بالمهام.....44
2-4-3- أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل.....45
2-4-3-1- وصف أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل.....45
2-4-3-2- محتوى أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل.....45
2-4-3-3- مهام المدرس في أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل.....46
2-4-3-4- دور المتمدرس في أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل.....46
2-4-3-5- أهداف التدريس بالتقييم المتبادل.....46
2-4-3-6- مزايا أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل.....47
2-4-3-7- عيوب أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل.....47
2-4-4- أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه.....47
2-4-4-1- مفهوم أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه.....47
2-4-4-2- مهام المدرس في أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه.....48
2-4-4-3- دور المتمدرس في أسلوب الاكتشاف.....48
2-4-4-4- مميزات أسلوب التدريس بالاكتشاف.....48
2-4-4-5- مزايا أسلوب التدريس بالاكتشاف.....48
2-5- التدريس الفعال.....50
2-5-1- مواصفات التدريس الفعال.....51
2-5-2- معالم التدريس الفعال.....51
2-6- مؤشرات التدريس الوجيه.....51
2-7- أهداف تدريس التربية البدنية الرياضية.....52
2-8- الأهداف العامة للتعليم في لجزائر.....53
2-8-1- لغايات.....53
2-8-2- لمرامي.....53
2-8-3- الكفاءات النهائية.....54
2-9- أهمية تحديد الأهداف في مجال التربية البدنية والرياضية.....54

2-10- الأهداف الإجرائية في مجال التربية البدنية والرياضية.....55
2-11- صياغة الأهداف الإجرائية في مجال التربية البدنية والرياضية.....57
2-12- تقنيات صياغة الأهداف الإجرائية.....58
2-13- مبررات استخدام الأهداف التعليمية.....59
2-14- تصنيف الأهداف في مجال التربية البدنية الرياضية.....60
- الخلاصة.....63

الفصل الثالث

تدريس التربية البدنية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

-تمهيد.....65
3-1- درس التربية البدنية والرياضية..... 66
3-2- التعليم والبيداغوجية.....66
3-3- مفهوم البيداغوجية.....67
3-3-1- بيداغوجية الأهداف.....67
3-3-2- بيداغوجية الكفاءات.....68
3-4- الإصلاحات التربوية الجزائرية.....69
3-5- إستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات.....70
3-6- النظريات الحديثة لبيداغوجية الكفاءات.....71
3-6-1- النظرية البنائية.....71
3-6-1-1- مبادئ النظرية البنائية.....72
3-6-2- النظرية السلوكية.....72
3-6-3- النظرية المعرفية.....73
3-6-3-1- أهم مبادئ النظرية المعرفية.....73
3-7- تكنولوجية الاتصال التعليمي.....74

3-7-1- مفهوم عملية الاتصال..... 74
3-7-2- طبيعة عملية الاتصال..... 74
3-7-3- أهمية عملية الاتصال..... 74
3-7-4- مكونات عملية الاتصال..... 75
3-7-5- مفهوم الاتصال التعليمي..... 76
3-7-6- أثر وسائل الاتصال في عملية التعليم والتعلم..... 76
3-8- مفهوم الكفاءة..... 76
3-8-1- المفهوم اللغوي للكفاءة..... 76
3-8-2- المفهوم الاصطلاحي للكفاءة..... 77
3-8-3- خصائص الكفاءة..... 78
3-8-4- المميزات المعتمدة للتعرف على الكفاءة..... 79
3-8-5- صياغة الكفاءة..... 80
3-8-5-1- شروط صياغة الكفاءة..... 80
3-8-6- مستويات الكفاءات التعليمية في النظام التربوي الجزائري..... 80
3-9- أهداف اختيار المقاربة بالكفاءات..... 82
3-10- مزايا المقاربة بالكفاءات..... 82
3-11- مبادئ وأسس التدريس بالمقاربة بالكفاءات..... 83
3-12- كفاءات ومميزات مدرس التربية البدنية والرياضية..... 84
3-12-1- كفاءة التدريس..... 85
3-12-2- كفاءة إدارة القسم..... 86
3-12-3- كفاءة التفاعل والاتصال..... 86
3-12-4- كفاءة العلاقات البيئية مع المجتمع..... 86
3-13- مواصفات المدرس الناجح في ظل المقاربة بالكفاءات..... 86
3-14- أهمية الرسكلة البيداغوجية لمدرس التربية البدنية والرياضية..... 88
3-15- الديداكتيك والتدريس الحديث..... 89

3-15-1- مفهوم الديداكتيك.....90
3-15-2- أهداف الديداكتيك.....90
3-16- المثلث الديداكتيكي.....91
3-17- العقد الديداكتيكي.....91
3-18- النقل الديداكتيكي.....92
- الخلاصة.....94

الفصل الرابع

منهاج التربية البدنية والرياضية والتقويم في المقاربة بالكفاءات.

-تمهيد.....96
4-1- العوامل التي أدت إلى ظهور المنهاج.....97
4-2- معنى المنهاج.....97
4-3- مفهوم المنهاج.....98
4-3-1- المفهوم التقليدي.....98
4-3-2- المفهوم الحديث.....98
4-4- المبادئ التي يقوم عليها المنهاج الحديث.....98
4-5- موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث.....99
4-6- مكونات المنهاج.....101
4-7- بناء المنهاج.....102
4-8- التخطيط وأهميته في مادة التربية البدنية والرياضية.....103
4-8-1- مفهوم التخطيط.....103
4-8-2- أهمية التخطيط في مادة التربية البدنية والرياضية.....103
4-8-3-مستويات التخطيط في مجال التربية البدنية والرياضية.....104
4-8-4- العوامل المساعدة على التخطيط الجيد للتدريس.....105

4-9- خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية.....105
4-10- دور التقويم في تطوير التدريس بالمقاربة بالكفاءات 107
4-10-1- مفهوم التقويم.....107
4-10-2- أهمية التقويم.....108
4-10-3- أهداف التقويم.....108
4-10-4- أنواع التقويم في المجال التدريسي.....108
4-10-5- أسس التقويم الجيد.....109
4-10-6- تقويم الكفاءات.....109
4-10-7- كيفية التنقيط في مادة التربية البدنية والرياضية.....111
4-11- التغذية الراجعة ودورها في عملية التدريس.....111
4-11-1- التغذية الراجعة في تدريس التربية البدنية والرياضية.....111
4-11-2- مصادر التغذية الراجعة.....111
- الخلاصة.....113
- خاتمة الباب الأول..... 114

الباب الثاني:الدراسة الميدانية.

الفصل الأول:منهجية البحث والإجراءات الميدانية.

1- منهج البحث.....117
2- مجتمع عينة البحث.....117
3- مجالات البحث.....118
4- الضبط الإجرائي لمتغيرات البحث.....119
5- طرق ووسائل البحث.....120
5-3-الأسس العلمية للاختبارات المستخدمة.....120
6- الدراسات الإحصائية.....129

الفصل الثاني:عرض وتحليل النتائج ومناقشتها.

- تمهيد..... **133**
- عرض النتائج..... **133**
- الاستنتاجات..... **147**
- مناقشة الفرضيات..... **148**
- التوصيات..... **152**
- الخلاصة العامة..... **153**
- المصادر والمراجع..... **156**
-

الملاحق..... **168**

- ملخص البحث باللغة الأجنبية..... **197**
- ملخص البحث باللغة العربية..... **199**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1.	تصنيف بلوم للمجال المعرفي.....	60
2.	تصنيف كراثوول للمجال الوجداني العاطفي.....	61
3.	تصنيف للمجال المهاري.....	62
4.	الموازنة بين المنهاج القديم والمنهاج الحديث.....	100
5.	عدد أفراد العينة وتوزيعها حسب أهداف الدراسة.....	117
6.	عينة استطلاع الرأي العام حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....	120
7.	النسبة المئوية والتكرار النسبي لمحاور وبنود المقياس.....	121
8.	آراء الخبراء حول ارتباط السمة بالنجاح وكذا دلالة العبارات وارتباطها بالسمة واتجاهها الموجب.....	123
9.	معاملات الثبات والصدق الذاتي للمقياس بطريقة إعادة الاختبار.....	128
10.	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية.....	128
11.	مقارنة بين الولايات في تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات.....	133
12.	المقارنات البعدية بين الولايات في تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات.....	134
13.	مقارنة بين الولايات في التداخل بين الكفايات بمختلف أنواعها والأهداف التعليمية والإجرائية.....	134
14.	مقارنة بين الولايات في إمكانية استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات.....	135
15.	المقارنات البعدية في إمكانية استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات.....	136
16.	مقارنة بين الولايات في التقويم ونجاح التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....	136
17.	المقارنات البعدية في التقويم أساس نجاح التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....	137

18.مقارنة بين الولايات فيما يخص العراقيل التي تصعب من مهمة الأستاذ في العملية التربوية..... **138**

19.المقارنات البعدية فيما يخـــص العراقيل التي تصعب مهمـــــة الأستاذ في العملية التربوية..... **139**

20.مقارنة بين الولايات في عملية إدماج المتمدرسين في سير الوحدة التعليمية عمليا ونظريا..... **139**

21.مستوى أفراد العينة فيما يخص تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات..... **141**

22.مستوى أفراد العينة فيما يخص التداخل بين الكفاءات والأهداف الإجرائية..... **142**

23.مستوى أفراد العينة فيما يخص استعمال الطرائق المعروفة في تطـــبيق المنهاج بالمقاربة بالكفاءات..... **143**

24.مستوى أفراد العينة حول التقويم كأساس لنجاح التدريس بالمقاربة بالكفاءات..... **144**

25.مستوى أفراد العينة في توظيف محتوى المنهاج حسب الإمكانات المتوفرة..... **145**

26.مستوى أفراد العينة فيما يخص إدماج المتمدرس في سيـــر الوحدة التعليمية عمليا ونظريا..... **146**

قائمة الأشكال

الرقم **العنوان** **الصفحة**

1. العلاقة بين المراحل الخمس لتدريس التربية البدنية والرياضية..... **51**
2. هيكلة منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي في الجزائر..... **81**
3. مبادئ وأسس التدريس بأسلوب المقاربة بالكفاءات..... **84**
4. المثلث الديداكتيكي في العملية التعليمية التعلمية..... **92**
5. مسار المعرفة العلمية..... **93**
6. الأسس الاجتماعية والثقافية في بناء المنهاج..... **102**

التعريف بالبحث

المقدمة:

لاشك أن التقدم الذي بلغه ميدان التربية البدنية والرياضية كان له الأثر الأكبر قي تطوير العمل التربوي والنظام التعليمي الهادف من خـــلال تطوير محتـــوى المادة والـــنهوض ببرامجها التدريسية ، لإعداد المتمدرس والمدرس وتزويده بمقررات حول تكنولوجيا التدريـــس والبرمجة التعليمية ، حيث يرى (جون ديوي) بأنه على نظام التربية أن يعمل على غربلة الأشخاص واكتشاف ما يصلحون له من أعمال وإعداد الوسائل التي تـــعين لكل فرد العمل الذي تؤهله له طبيعته في الحياة،وإن إعداد هذا العنصر إعدادا هاما ، نافعا وشـــاملا يضاعف لاشك من المعرفة العلمية ، والتطور السريع للتكنولوجيا المعرفية والمعلوماتية ، والدفع بزيادة وفعالية العمـــلية التعليمية /العلمية .

ونظرا للتطور العلمي الكبير في هذا المجال ، والدخول في العولمة المعرفية أو العلمية وما أفرزته هذه الحركة فإن التغيير في برامجنا التربوية والإصلاحات على مستوى الأنظمة التعليمية في منظومتنا التربوية ،أضحى أمرا لامفر منه لتحديث مقاصد وغايات التعلم أو التدريس نجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الفرد والمجتمع .وهذا فعلا ما شرعت فيه وزارة التربية الوطنية بداية من السنة الدراســـية 2003-2004 (عميمر عبد العزيز -12،2005) لإحداث تغييرات في المناهج .

وما الدراسات الميدانية الحالية التي يقوم بها الباحثون في حقل التدريس إلا دليل على التغييرات التي تحـــدث في تصاميم محتوى مناهجنا التعليمية لتصبح أكثر شمولية وهادفية قادرة على تحويل المعارف وتجســـيدها في خدمة الفرد والمجتمع ،بحيث تنمي كفاءات تسمح لهم بالتلاؤم مع الواقع المعاش مثلما يراه (محمد دريج)" بأن الهدف التربوي هو كل ما يمكن للتلميذ إنجازه قولا أو فعلا بعد الانتهاء من حصة دراسية "(محمد دريج- 2004 ، 88)

إن إستراتيجية التدريس في مادة التربية البدنية والرياضية وفق المقـــاربة بالكفاءات أضـــحت محل اهتمام كل المجتمعات المتطلعة إلى آفاق مستقبلية واعدة تأخذ بعدها الديناميكي من مفهومها لكـــفاءات أفرادها وقدراتهم على توظيف معارفهم النفعية واستثمارها في النهوض بمستوياتهم العلمية والاجتماعية معا .

وفي دراستنا هذه نسعى إلى التعرف على مجموعة المواقف العملية ،والخطوات المنهجية التي يواجهها المدرس في تعامله لتطبيق المنهاج الدراسي ، وبالتالي توضيح الرؤى للمشرفين القائمين في حـــقل التدريس على الفرق بين التدريس بالأهداف التدريس ضمن المقاربة بالكفاءات وتحديد الآليات الفعالة في دفع عجلة التدريس إلى الأمام والارتقاء بمستوى العملية التربوية إلى أسمى درجاتها امن النضج التعليمي .

ولأجل تحقيق الممارسة التربوية الناجعة ، تضمنت المقاربة التربوية الجديدة نقطة أساسية كثيرا ما سقطت عن الممارسة اليومية وهي" البيداغوجية الفارقية " والتي تعـــني تربويا ، تكييف الوضعيات التربـــوية المختلفة مع الإمكانيات المتفاوتة للمتمدرسين ،وكذا مقتضيات التصور

العام للعملية التربوية والتي ترتب حسب القدرات العقلية،والمهارات الفردية ،والمميزات الشخصية للمتعلم أو المتمدرس وتبدأ المقاربة بالكفاءات هنا بالضبط مع نقطة الخصائص الفردية أي "الكفاءات " التي يحتاج الأمر إلى رصدها لتمكين كل تلميذ من ممارسة كفاءاته تعبيرا منه عــن وجود ميول معين لصالح نشــاط معين ، وهنا نجد أنفسنا قد حققنا بصــورة تلقــائية مبدأ "البيداغوجية الفارقية" ، وإعطاء فرص التواجد كحلول لا تضيع حق الضعيف الذي يحتاج إلى الكــثير من العناية والوصاية ، ولا نستهلك نصيب المتفوق الذي يتخطى المراحل التربوية والمعارف جريا .

كما يجب إعادة النظر في إعداد القائمين على هذه العملية بداية من الأستاذ الذي يعتبر المسؤول الرئيسي على تحــويل هذه التخطيطات إلى وقائع وحقائق ميدانية منسوخة في عقول أبناء مجتــمعنا عبر النظام الجديد الذي يسعى إلى التدريس القائم على المقاربة بالكفــاءات كإستراتيجية تستمد جذورها من علم النفس الســلوكي الذي تكون فيه نتائج التعلم تمثل أهدافا تعليمية عامة محددة في المناهج المدرسية بصيغة كفاءات تترجم في صور أفعال سلوكية جديدة لها تأثير على الفرد (عطاء الله وآخرون- 2007 ، 63) . والمقصود من هذا هو القــفزة النوعية للتعليم من المدرسة السلوكية إلى المدرسة البنائية التي يكون فيها التدريس أ كثر النــماذج تطورا في المجال التربوي الرياضي ، لما تشكله من مشاركة نوعية فكرية في النشاط التعليمي بحيث يحدث تعلما ذو معنا قائما على فهم المحتوى (الخليلي خليل يوسف 1996- ،438) كما تعمل على تحويل مواضيع التقويم للمعارف إلى تقويم الكفاءات ونقل وسائل القياس من اختبارات المعارف إلى الوضعيات التعليمية المستهدفة والإدماجية ، التي تجعل من المتمدرس العنصر المفكر والمبدع الفعال في العملية التعليمية/التعلمية .

رغم أن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري، إلا أنها حــديثة التواصل في المناهج التربوية الجزائرية الذي ظل حبيس نمط التدريس بالأهداف المعتمد أســاسا على الكم والتراكم وحشو المتعلم بأكبر قدر ممكن من المعــارف بطريقة شبه آلية ،وبظهور هذه المنهــجية الجــديدة أعطت بعدا تربويا وتصورا جديدا لقضايا التربية ،التي تصــر على تكوين مواطن كفء اجتماعيا بشكل دينــاميكي يجيد تحويل مستويات التعلم إلى ممارسات سلوكية بناءة يمكن تحقيقها بالانتقال من المعرفة غير الوظيفية إلى المعرفة النفعية ، مثلما يؤكده (Duffit.M.Janassen-1991, 12) أن نموذج التعلم البنائي يتيح الفرصة أمام المتعلمين للتــفكير في اكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة ، مما يقودها إلى استخدام التفكير الإبتكاري .

المشكلة:

في ظل التفاعلات الدراسية الجارية، في الميدان التربوي أصبح التدريس محل تهديدات إخفاقية من جميع الجوانب ، مما دفع بالقائمين على المنـــظومة التربوية في الدولة الجـــزائرية إلى استـــحداث تغييرات جذرية في البيداغوجية التربوية ،والقفزة النوعية بالانتقال من البرنـــامج التـــعليمي الذي يعتـــمد على المقاربة بالأهداف حسب تصنيفات بلوم (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البـــدنية والرياضية– 101،2005) ومستوياتها والـــتلقين للمادة التعليمية للتلميذ ، دون أي مساهمة فعلية منه ، إلى التدريس بالكفاءات الذي يعتمد على المنهاج الذي جعل من المدرس العنصر الموجه والمشرف على تفعيل المشكلات والوضعيـــات المستهدفة لدى المتـــمدرس ، الطرف الثـــاني والأساسي الفعال في العمـــلية التدريسية ، وبالتالي تنـــمية مـــواهبه الإبـــداعية والإبتكارية وتطوير أساليبه في المعالجة الفكرية لحل مشكلاته التدريسية ، وترك له الحرية في نقل أهـــدافه من الواقع الحي الذي يعالج الأفكار البناءة التي تجعل من هدا الأخير يساهم بديناميكية في البناء الفـــكري والحركي والـــنفسي بمحض إرادته وتقييمه لذاته ،وعمله من تـــلقاء نفسه في منـــهاج تربوي ديناميكي يبدأ بالكـــفاءات القاعدية منتهيا بالكفاءات النهائية ، راسما بذلك صورة حية وواقعية لعملية تربوية متكاملة وديناميكية تجعل من المجتمع الذي يتثقف مجتمعا لا يموت أبدا ، مثلما يراه (البصيص خالد – 90،89،2004)انه لابد من استقلالية المتعلم بتكوينه لمواجهة المعرفة الفكرية ، لتجعل منه أداة للتصرف .

ولعل ما دفع بنا إلى معالجة هذا الموضوع ، هو ما لمسناه من وجود خلط في المصطلحات وإصطدامات منهجية و فكرية وبيداغوجية في التعامل مع هذا المنهاج، سواء عند المدرس أو عند المتمدرس في إعداد الوحدة التعليمية في حصة التربية البدنية والرياضية ،وكيفية تجسيد تلك الكفاءات حتى تصبح قاعدة تدريسية ناجـــعة ومجدية في منظومتنا التربوية .

وبما أن معالجة هذه المواضيع ظلت ضعيفة في مجال البحوث التربوية العلمية ومتطلبات التغييرات الجارية لـــدى القائمين على إعداد المناهج، وما لمسناه من غموض في مضمون المنهاج الوزاري من حيث التداخل في مفاهيم المصطلحات وصعوبة التعامل معها ، وكذا أساليب الممارسة أو المعالجة سواء نظرية كانت أو عملية خلال فترة تجربتنا بالتعليم الثانوي ، بالإضافة إلى انعدام توحيد الممارسة عند الأساتذة في مهامهم الإدارية أو التربـــوية في إعداد الوحدة التعلمية ، وأثناء إشرافنا على الطلبة الجامعيين المتربـــصين ،حاولنا تسليط الضوء على الممـــارسة الميدانية لهذا المنهاج عبر بعض ولايات الغرب الجزائري، ومعرفة أسباب هذا الغموض من المدرســـين، وبالتالي يمكننا طرح السؤال الرئيسي التالي :

هل يوجد تباين في توظيف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات بين أساتذة مختلف الولايات، وما هو مستواهم؟

ومنه نطرح جملة من الأسئلة الفرعية على النحو التالي:

1 - هل يوجد تباين في توظيف مصطلحات منهاج تدريس التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات بين مختلف عينات الدراسة؟
2 - ما هو مستوى تقييم الأفعال عند مدرسي التربية البدنية والرياضية في المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات؟

أهداف البحث: نهدف من خلال البحث إلى معرفة ما يلي:

الهدف العام:

معرفة التباينات الموجودة بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في توظيف المصطلحات الواردة في المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات في مختلف الولايات وتحديد مستواها.

الأهداف الجزئية:

1 - معرفة التباين الموجود في توظيف مصطلحات المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات بين مختلف العينات.
2 - تحديد مستوى تقييم الأفعال السلوكية عند مدرس التربية البدنية والرياضية في توظيف منهاج المقاربة بالكفاءات.

فرضيات البحث:

للإجابة على الأسئلة المطروحة نطرح جملة من الحلول على النحو التالي:

الفرضية العامة:

وجود تباين في توظيف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات في مختلف الولايات، ومستوى التقييم مقبول عند مدرس المادة.

وعليه نطرح جملة من الفروض الفرعية على النحو التالي:

1 - وجود تباين في توظيف مصطلحات منهاج تدريس التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات بين مختلف عينات الولايات المستهدفة.
2 - وجود اختلاف في مستوى تقييم الأفعال عند مدرس التربية البدنية والرياضية حيث أنها تقع المستوى المقبول.

مصطلحات البحث

التدريس– المنهاج– المقاربة بالكفاءات– الطرق– الإستراتيجيات– التقويم– المعوقات العملية– الديداكتيك.

التدريس:

كما يعرفه (راشد علي وتوقي محي الدين– 1993،67،21) على أنه نظام من الأعمال يقوم ،مخطط له، يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، ويتشكل من ثلاثة عناصر هي: المعلم،المتعلم،منهاجا دراسيا.

أساليب التدريس:

كما يعرفها (الوكيل أحمد–2002،116) على أنها مجموعة من الخبرات يتبعها المدرس من أجل تحقيق أهدافه التعليمية/ التعلمية مع التحكم في الهدف مراعيا بذلك خصائص نمو المتعلم.

المنهاج:

يعرفه (سعيد نافع– 1992) بأنه مجموع الخبرات التربوية، الاجتماعية، الثقافية، الرياضية، الفنية والعلمية... التي تخططها الهيئة التعليمية المشرفة، وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة، بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل وتغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات لنساعدهم على إتمام نموهم.

ونقصد به أيضا جميع المعارف والمهارات والسلوكات النفعية التي توضع من قبل هيئة مشرفة، تعليمية ، تعمل المدرسة من أجل تحقيقها لدى المتعلمين والرفع من قدراتهم التنموية .(تعريف إجرائي للباحث–1993،21).

المقاربة:

بمعنى تصور بناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال.وهي تتكون من مجموعة من الأسس، يرتكز عليها البرنامج الدراسي (Delansheer-1985,257) .

كما يمكن اعتبارها الطريقة التي يتناول بها المتعلم موضوعا (Perrenoud-2002,23) .

الكفاءة:

هي مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، بالإضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد أو المتعلم من الإحاطة بمشكل تعرض له ويعمل على إيجاد الحلول اللازمة له (R.Legendre-1998).

وتعرف أيضا أنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المتعلم وتساعده في أداء عمله داخل المجموعة أو القسم بمستوى معين يمكن قياسه (عبد الله عمر الفدا وعبد الرحمن السلام جمال–41،99).

فمن خلال هذه التعاريف يمكننا القول أن الكفاءة هي مجموعة من المعارف في شتى المجالات النفسية، الاجتماعية والوجدانية، يكتسبها المتعلم من أجل تجنيدها لمواجهة وضعيات تعليمية مركبة. ودور المعلم هنا يقتصر على التوجيه من أجل إحداث مسار تعلمي صحيح.

المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات المطلوبة في منهاج التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي هي السبل التي ينتهجها المعلم للرفع من قدرات المتعلم في توظيف مفاهيم النشاطات التربوية بمختلف أهدافها والتي تجعله يبني تعلمه الذاتي وتوجيه سلوكا ته نحو البناء المعرفي الاجتماعي.

الطريقة:

تعرف بأنها المنهج الذي يتبعه العقل في الوصول غلى غايته بمعنى تنظيم التفكير والبحث تنظيما دقيقا ، ومن شأن هذا التنظيم أن يعين على الكشف عن الحقيقة من جهة أو نقلها إلى الآخرين من جهة ثانية (محمد خميس أبو نمرة وآخرون–204،2008).

وتعرف أيضا بأنها كيفية تنظيم مواد التعليم والتعلم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعينة، ويمكن اعتبارها نموذجا معينا لسلوك المعلم.

الإستراتيجية:

هي مجموعة من الأفكار، في خطة محكمة البناء، مرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوة، وتتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ والمدرس وموضوع المعرفة المقدمة (عطاء الله وآخرون–73،2006).

التعليم:

عبارة عن نقل المعارف والمواد التعليمية من شخص لآخر.

التعلَّم:

هو تغير في تبني سلوك معين أثناء النشاط الرياضي، يغلب طابع التكرار بمعنى تعديل للسلوك أثناء الممارسة (علي بن هادية وآخرون- 147،1991) في المجال الرياضي ، ضمن منهاج التربية البدنية والرياضية .

فإستراتيجية التعليم والتعلم تعني الخطة التي ينتهجها المعلم من أجل تفعيل أفكار المتعلمين باستعماله لمجموعة من الوسائل لتحقيق كفاءة، ومن جهة ثانية دور المتعلم في استعمال قدراته الفكرية الخاصة لمعالجة مشكلات معينة تحت توجيه المعلم حسب الرأي الشخصي للباحث.

التقويم:

في مجال التدريس بصفة عامة، عملية منظومية، يتم بها إصدار حكم على منظومة تدريس، بغية إصدار قرارات تدريسية تتعلق بإدخال تعديلات أو تحسينات على تلك المنظومة أو أحد عناصرها بما يحقق الأهداف (زيتون حسن حسين-477،1999).

والتقويم في تدريس التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات جزء من تكوين المدرس بحيث تمكنه من وضع معالم التغيير نحو الأفضل في عمله، تمكنه من الوقوف على مدى تقدمه في تحقيقه لأهدافه للانتقال إلى مستوى آخر وهو من أبرز شروط وضع وصياغة الأهداف الإجرائية العملية.

ويمكن أن نعتبره سلَّم ارتقاء الكفاءات المستهدفة في المنهاج الدراسي(رأي الباحث).

الديداكتيك:

هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتمدرس لبلوغ هدف معرفي أو وجداني أو حسي حركي باستعمال طرائق معينة ويعرفه (محمد الدريج- 2004) على أنه الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته يهتم بتنظيم المواقف التعليمية التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية.

بيداغوجيا الكفاءات:

هي مقاربة تعليمية بمنظور عملي، تهدف إلى ربط التعليم بالواقع والحياة، وتسعى إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية، تعمل المناهج فيها على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدلا من استعمال الأسلوب التراكمي للمعارف(د. باجي بوبكر- 160،2009).

المعوقات:

وهي كل مايمكن أن يعيق العملية التعليمية التعلمية من عراقيل، سواء تعلق الأمر بالمشكلات الميدانية أو النظرية، إن كانت في قراءة المنهاج أو تطبيقه.

الدراسات السابقة والمشابهة

1- "الكفايات التعليمية التي يحتاج إليها المعلم الثانوي في المدارس الحكومية في الأردن".

دراسة قام بها "أحمد الخطيب"،لنيل درجة الدكتوراه من جامعة المملكة الهاشمية الأردنية سنة 1977.

يهدف من خلالها إلى معرفة مدى ملائمة برنامج كلية التربية في الجامعة الأردنية لتدريب المعلمين على تلبية النقائص المهنية لهم بالمدارس الثانوية،حيث شملت عينة البحث (13) عضوا من هيئة التدريس من كلية التربية بالجامعة، و(88) طالبا متمدرسون وفق البرنامج المذكور و(79) معلما متخرجا من الكلية نفسها.

وقد استعمل الباحث المنهج التحليلي المقارن بالإضافة إلى الاستبيان لجمع المعلومات حيث خلص إلى:

* الكفايات التعليمية الأساسية التي شملتها هذه الدراسة لا تحظى بالاهتمام الذي تستحقه،بوصفها كفاية أساسية في برنامج كلية التربية الأردنية لتدريب المعلمين،ولابد من إعطائها الاهتمام الأكبر والجدير الذي يجعلها معتمدة ومتبعة لتربية المعلم.

* ضرورة اعتماد الكفايات الواردة في الاستبيان في برنامج تربية المعلمين في الأردن،ولقد جاءت الكفايات المقترحة في (87) كفاية في مختلف المجالات هي:

- التخطيط الدراسي (13) كفاية.
- إثارة الدافعية (09) كفايات.
- العرض والتواصل (13) كفاية.
- إثارة الأسئلة (14) كفاية.
- تفريد التعليم (09) كفايات.
- إدارة الفصل وحفظ النظام (08) كفايات.
- إثارة تفكير الطلاب (08) كفايات.
- التقويم في برنامج الإعداد (13) كفاية.

2- "إعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئات التدريس في كليات المجتمع والكليات المتوسطة لإعداد المعلمين في الأردن."

دراسة قامت بها" سهيلة أبو السيد" لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية من كلية التربية جامعة عين شمس لسنة 1985.

حيث تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين وكذا تحديد الكفايات التربوية التي يحتاج إليها المدرسون لتنفيذ مهامهم.

– تحديد أهم العناصر الضرورية لإعداد المدرسين.

– معرفة الأثر الناجم عن تطبيق هذا البرنامج على تحسين مستوى أداء المدرسين.

وقد اختارت الباحثة العينة بطريقة مقصودة ، من المدرسين في الأردن واستعملت المنهج المسحي في بناء برنامج " مجتمع تعليمي" لتدريب المدرسين باستخدام أسلوب التعلم الذاتي حيث خلصت الباحثة إلى ما يلي:

* كفايات المدرس شملت (47) كفاية موزعة على مجالات هي:

– الكفايات الشخصية (13) كفاية.

– الكفايات التدريسية (18) كفاية.

– الكفايات الإشتراكية (16) كفاية، وكانت أكثر الكفايات احتياجا للمدرسين هي:

الكفايات الإشرافية،الكفايات الشخصية والكفايات التدريسية.

* وجود حاجة ماسة للكفايات التدريسية لإتمام المهمة، بحيث توصلت الباحثة إلى تصنيف مجالات الكفايات حسب الأولوية إلى:

– المجال الشخصي والمهني، المجال الاجتماعي، المناهج الدراسية، مجال التدريس ومجال التعليم،مجال البحث والإشراف التربوي.

3– "بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين، قائم على الكفايات الأدائية".

دراسة قام بها "عيد علي محمد حسن"، لنيل شهادة دكتوراه الفلسفة في التربية،كلية التربية ، جامعة الأزهر،مصر،1986.

يهدف هذا البحث إلى تحديد الملامح الرئيسية لحركة التربية القائمة على الكفايات في ميدان إعداد المعلم، ومعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح والمتضمن مجموعة من الكفايات.

ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية، وطبق الاستبيان لكشف آراء المعلمين والموجهين التربويين حول أهمية برنامجه والحاجة إليه.

كما استخدم المنهج التجريبي في تطبيق جزء من برنامجه، مستعينا بقائمة أولية لاستطلاع الرأي لدى المعلمين والموجهين، كمرحلة أولى، أما الثانية فكانت موجهة إلى مديري المدارس، والمعلمين.

وقد شملت عينة البحث (495) فردا يمثلون مديري المدارس الابتدائية، والموجهين التربويين بالإضافة إلى المعلمين والمعلمات.

ثم خلص الباحث إلى مجموعة من النتائج هي:

* وجود إجماع حول أهمية الكفايات المقترحة خاصة في مجال التعامل المدرسي للمراتب الأولى والتعامل مع التلاميذ للمراتب الثانية .

* مراعاة المستويات المختلفة للتلاميذ عند اشتقاق الأهداف التعليمية .

* ضرورة العمل بالوسائل التعليمية.

* مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (البيداغوجيا الفارقية).

* وجود إجماع كلي على الحاجة إلى الكفايات التعليمية والأدائية بداية من التخطيط ، التنفيذ ثم التقييم للمستويات.

4- "تقويم أداء الطلاب المعلمين للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات ومدى استخدامهم لبعض نظريات التعلم".

دراسة قامت بها"فايزة اسكندر سدرة" مجلة كلية التربية، المجلد السادس عشر، العدد الأول، جامعة أسيوط،1999.

وتهدف هذه الدراسة إلى:

* تحديد الكفايات التدريسية التي يجب أن يمارسها الطلاب معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية أثناء تدريسهم لمادة الرياضيات.

* مدى تحكم هؤلاء الطلاب المعلمين في ممارسة الكفايات التدريسية في تدريس الرياضيات.

* معرفة مدى استخدام هؤلاء الطلاب المعلمين لنظريات التعلم، أوزوبيل، وبرنز عند تدريسهم للرياضيات.

شملت عينة الدراسة(35) معلما ومعلمة بكلية التربية/ أسيوط حيث استعانت الباحثة ببطاقة ملاحظة تحتوي على الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات.

وقد توصلت الباحثة إلى أن المستوى العام الأدائي في ممارسة الكفايات التدريسية لم يتعدى " المقبول" بنسبة مئوية (63.5%).

مما يدل على وجود ضعف في أداء هذه الكفايات خاصة منها كفاية التقويم وصياغة الأسئلة الشفوية.

أما كفاية تطبيق نظريات التعلم، فقد كان مستواها مقبولا، هذا يعني عدم قدرة المعلم على الممارسة الجيدة في هذا التطبيق، وبالتالي ينعكس على الأداءات السلوكية للطلاب في قاعات الدراسة.

5- " الكفايات المهنية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى مدرسي التربية البدنية والرياضية".

دراسة قام بها" أوشن بوزيد" لنيل شهادة دكتوراه بمعهد التربية البدنية والرياضية ، سيدي عبد الله، الجزائر،2008.

يهدف من خلالها إلى التعرف على بعض السمات الشخصية ومدى تأثيرها على الكفايات المهنية لدى مدرس التربية البدنية ولرياضية بالإضافة إلى مدى قدرة المدرس في تفسير ظاهرة الفروقات الفردية عند التلاميذ.

ومعرفة الآفاق المستقبلية لما يجب أن يكون عليه مدرس مادة التربية البدنية والرياضية في الجزائر.

وقد شملت عينة البحث(535) أستاذا بالتعليم الثانوي، و(272) أستاذا بالتعليم المتوسط، وكانت اختيارها بالطريقتين العشوائية للعينة المختبرة، والمقصودة لمجتمع البحث.

اعتمد الباحث أكثر من منهج لما تتطلبه الدراسة من منهج وصفي في بداية وصفه للعمل عند تحديده للعلاقة بين الكفايات التدريسية وبعض سمات الشخصية حيث خلص الباحث إلى النتائج التالية:

* أن الكفايات المهنية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية لم ترقى إلى المستوى الجيد، وبالتالي تبقى ضعيفة إلى حدَّ ما، ويبقى نفسه لدى معلمي التربية البدنية والرياضية بالمتوسطات ولهذا جاءت التوصيات على النحو التالي:

* إقامة دراسة استدراكية تركز على إكساب المشرفين والمدرسين مهارات واستراتيجيات التدريس الفعال.

* الاهتمام بتحصيل التلاميذ المعرفي، كعنصر فعال في التدريس.

* تنويع أساليب التقويم في مختلف مجالات التحصيل المعرفي.

6- " أثر فعالية التدريس في أداء الطالب، المعلم، الكفايات التدريسية".

دراسة قامت بها" كاظم سهيلة حسن" 1995.

تهدف من خلالها إلى معرفة فعالية المعرفة المسبقة للكفايات المراد تعلمها ، يمكنهم التوصل بأسرع وقت ممكن إلى معرفة وتحديد أهدافهم التعليمية، وبالتالي حصر توجههم المعرفي نحو الأداء النفعي.

فانحصرت مشكلة البحث في وجود عجز معرفي في برامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية والنقص في العناية الكاملة بطرق التدريس وأساليب التقويم.

ولقد استخدمت الباحثة التدريب بالعينات والعرض العملي على ثلاثة كفايات تدريسية منها كفايات التخطيط ، كفاية إعداد الوسائل التعليمية، كفاية توسيع الحافز...

شملت عينة البحث طلبة الصف الثاني بقسم اللغة العربية والاجتماعيات في معهد إعداد المعلمين في بغداد سنة 1995 وجاءت نتائجها كما يلي:

* إن البرامج التدريسية، لا تزال تمارس بالطرق التقليدية، مما أدى إلى ضعف في الاستيعاب والتقدم، وعدم قدرة الطلاب على مواكبة المتغيرات المسايرة.

فأوصت استحداث تدريبات جديدة، أكثر فعالية وديناميكية.

7- " تصورات مدرسي التربية البدنية والرياضية لأجرأة وتقويم هدف الدرس في ضوء المقاربة بالكفاءات".

دراسة قام بها"عمراني معمر" لنيل شهادة الدكتوراه في منهجية ونظرية التربية البدنية والرياضية بجامعة الجزائر،2008.

يهدف من خلالها إلى التعرف على أهم تصورات 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 إمكاناتهم 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 تحقيق أهدافه ، وجاءت النتائج على النحو التالي:

* أن التكوين المناسب يلعب دورا هاما في الرفع من التحصيل المهني.

* عدم تقيد معظم المدرسين بالمنهاج الدراسي نظرا لصعوبة فهمه.

* وجود صعوبات في اشتقاق الأهداف التعليمية والإجرائية.

* اعتماد المدرسين بصفة كلية على تقويم النتائج، أي القياس فقط لتحديد المستوى الرياضي عند التلاميذ.

وجاءت التوصيات كما يلي:

* ضرورة تحديد الأهداف الإجرائية بمنظور المقاربة بالكفاءات.

* دراية المدرس بطبيعة المعلمين في هذا السن.

* التقيد بالمنهاج الرسمي في التدريس.

* ضرورة الإكثار من الدورات التكوينية للمدرسين في إطار التعليم.

نقد وتحليل الدراسات السابقة و أوجه الاستفادة منها:

تعد الدراسات السابقة من أهم النقاط الأساسية التي تساهم في توجيه الباحث لبناء بحثه ودراساته، فهي خزان الخبرة العلمية ومصدر معلوماته المسبقة في تحديد الخطوط العريضة لمشكلته وصياغة فرضياته، وبالتالي تحديد عملية اختيار منهج دراسته العملية.

وقد تنوعت أهداف وأغراض دراساتنا السابقة حسب الأهداف العامة التي أعدت لها.

ومن خلال تفحصنا لمختلف النتائج والتوصيات التي جاءت بها الدراسات السابقة وجدناها تنصب في مجملها حول المعلم والمتعلم، لكنها لم تتعرض إلى العلاقة بينهما،وهو ما سعينا نحن في بحثنا هذا، لإزالة الغموض حول العلاقة الديداكتيكية بينهما وأهم المحاور الرئيسية التي تعيق تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية في مؤسساتنا التعليمية وفق الأساليب الجديدة كالمقاربة بالكفاءات ، وقد خلصنا إلى مجموعة من النقاط رأيناها من الممكن أن تنير أمامنا الطريق إلى تحقيق توافق عملي ونظري بإمكانه العودة بالمادة إلى مكانتها في المنظومة التربوية حسب الآفاق المستقبلية للأمة، وتمثلت هذه النقاط في:

* ضرورة تواجد منهاج دراسي، تعليمي شامل لكل القدرات التي يتطلبها المجتمع من أفراد خلال مسارهم التعليمي وفق الآفاق السياسية التربوية للدولة.

* ضرورة التزام المدرس بعدة كفاءات لتثبيت عمله التدريسي وفق متطلبات المجتمع وقدرات المتمدرسين.

* ضرورة تواجد كفاءات متعددة لدى مدرس المادة للتمكن من التحكم في عملية الاتصال ألمعلوماتي بالمتمدرسين وتحديد واضح للأهداف السلوكية المرجوة.

* انتهاج أساليب التقويم المنطقية للأهداف السلوكية لتفعيل التحصيل المعرفي لدى المتمدرسين.

كما نجد أن معظم هذه الدراسات تعمدت إلى انتهاج المنهج المسحي الوصفي من جمع البيانات والأدوات العملية إلى الطرق الإحصائية العامة، مما سهل على المدرس عملية التقويم في عمله اليومي للتوصل إلى نتائج جدَّ منطقية ودالة.

فمن خلال تلك النتائج، كانت لنا منطلقا في تحديد معالم دراستنا وانتقاء أفضل الكتب والمراجع لموضوع الدراسة.

خلاصة:

إن المشكلة قيد الدراسة تتطلب منا تحديدها بشكل دقيق مما يستدعي الوقوف على واقع العملية التعليمية التعلمية عند مدرسي المرحلة الثانوية، وعلى هذا الأساس حددنا المشكلة قيد الدراسة كما حددنا أهدافها ، ثم فرضياتها. ثم عرضنا الدراسات السابقة أو المشابهة، والتي تعد بمثابة التغذية الراجعة لكل باحث يتطلع إلى البحث العلمي والإثراء التربوي، حيث كل عمل أو بحث يعتبر المنطلق المبدئي لبحوث أخرى مشابهة.

وبحثنا هذا يستمد ركائزه من معضلة حقيقية واقعية في ميدان التعليم والتدريس بعد تجربة واسعة كمدرس لمادة التربية البدنية والرياضية بالثانوية.

وبعدما وضعنا أهم المعالم الكبرى لمشكلة البحث القائمة في مناهج التدريس وتوظيفها في البناء الوظيفي للتلميذ، حاولنا تصفح بعض الدراسات المشابهة وأهم المراجع التي لها صلة بالموضوع سواء العربية منها أو الأجنبية حتى نتمكن من الإحاطة التامة للمضمون العام للبحث، كما يقول (تركي رابح– 1984،123) أن أهمية الدراسات السابقة تكمن في المساعدة التي تقدمها من مصادر ومعلومات وتحاليل يقوم الباحث بربطها بمشكلة بحثه حتى تكون له القاعدة في بداية موضوعه.

فالمعلومات التي تحصلنا عليها من هذه الدراسات السابقة والمشابهة، جعلتنا نبني أهم محاور وطرق المعالجة لإثراء بحثنا، وقد تطرقنا إلى البعض منها ولو بصورة وجيزة لكنها كانت مهمة ونافعة.

الباب الأول

الدراسة النظرية

مدخل الباب الأول:

يشهد العالم اليوم ثورة علمية، قائمة على الإصلاحات التربوية، في المناهج التعليمية المهتمة بالشرائح الاجتماعية بمختلف مستوياتها، إيمانا منها بأن العلم والمعرفة، هما أساس كل رقي وازدهار ثقافي، وأضحى هذا التغيير يمس جميع عناصر العملية التعليمية ،من معلمين ومتعلمين وكذا المادة العلمية، وكل بمنظور خاص من حيث الاهتمام.

لكن، ومع التطورات الحديثة في العلوم، أصبح من الضروري التأكيد على الدور الفعال والازدواجي الذي يلعبه المعلم في تأدية مهمته التربوية،بحيث لا يكتفي فقط بإعطاء المعلومات بل يتعدى ذلك إلى دور الموجه والمرشد والمسير للعملية التعليمية وفق ما يطلبه التغيير السيكولوجي للمتعلم.

وبالتالي لابد أن يكون ملما بكل جوانب مادته ويحسن أساليب تعامله مع التلميذ من أداءات تحفيزية و تشجيعية بغية ممارسة التأثير التربوي عليهم.

وهذا الاهتمام دفع بالمختصين إلى البحث في أساليب تدريسية تكون أكثر نجاعة وفعالية وديناميكية في نقل المعرفة، بشكل يسمح بإشراك المتعلم في بناء معرفته الذاتية، والامتناع عن التعليم التقليدي الذي يعتمد فقط على الحشو المعلوماتي وتدريجيا، بدأ الخروج من الأساليب التقليدية ، أساليب المحتويات ثم الأهداف إلى المقاربات الجديدة، التي تبحث عن الكفاءات المهنية، المعرفية والديداكتيكية، وكيفية استعمالها للحصول على قدرات جديدة بالتطور الفكري لدى المتعلمين بالاعتماد أساسا على البيداغوجية الفارقية بين المتعلمين للانتقاء النوعي،لا الكمي للقدرات والكفاءات.

لكن واقعنا التربوي الحالي، وللأسف الشديد يظهر عكس ذلك،فأصبحنا نهتم بالكم العددي،هروبا منا للأمام تحت ضغوطات التسرب المدرسي،ظلت الأساليب والطرق المعتمدة تراوح صفحات الكتب وأدراج المكاتب، وما لمسناه في صعوبة تكييف هذه المقاربات في مادة التربية البدنية والرياضية،دفع بنا إلى البحث عن إزالة الغموض عن أساليب تطبيقها وتوحيد المصطلحات المستعملة،وطرق التقويم المتبعة في قياس مستوى الكفاءات ومستويات انجاز المناهج المسطرة.

جاءت دراستنا في أربعة فصول ارتأيناها ملائمة لتوضيح هذه الرؤى:

الفصل الأول حيث تطرقنا فيه إلى دراسة نظرية للتربية والتربية البدنية والرياضية واهم أهدافها في المجتمع بالإضافة إلى المؤهلات الضرورية الواجب توفرها في المدرس للقيام بعمله التعليمي على أحسن وجه وكذا المراحل التعليمية للمهارات الرياضية في مراحل التعلم الحركي.

أما الفصل الثاني تطرقنا فيه إلى أهم مفاهيم وتعاريف التدريس بمختلف أنواعها وإلى مبادئه العملية والعلمية وبعض الأساليب التي يمكننا استعمالها في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية بالإضافة إلى أهم عنصر في العملية التعليمية وهو الهدف الإجرائي وكيفية صياغته في النطاق العملي.

وجاء الفصل الثالث ليعزز سابقه في كيفية وجود المقاربات النظرية لفكرة التدريس بالمقاربة بالكفاءات وتوضيح لعملية إنجاح العملية التعليمية/التعلمية،بداية من دراسة مستويات الكفاءات إلى النقل الديداكتيكي.

أما الفصل الرابع وهو الأخير يؤكد دور المناهج الجديدة والجيدة في بعث التعليم الصحيح إلى جانب الممارسة المنطقية والضرورية لعنصر التخطيط والتقويم والتغذية الراجعة في نجاح العملية التعليمية/التعلمية.

الفصل الأول

التربية والتربية البدنية والرياضية

- تمهيد.
- مفهوم التربية
- التربية البدنية والرياضية
- علاقة التربية بالتربية البدنية والرياضية
- مجالات أهداف التربية البدنية والرياضية
- أغراض التربية البدنية والرياضية.
- مكانة التربية البدنية والرياضية في النظام التربوي الجزائري
- مؤهلات المدرس الكفء
- سيكولوجية التعلم
- العوامل المؤثرة في التعلم
- قوانين التعلم
- العلاقة بين التعليم والتعلم
- الخلاصة

تمهيد:

إن الصراع القائم اليوم بين التربية والتعلم وعلاقتهما بالتربية البدنية والرياضية، لدليل واضح على مدى التطور ألمفاهيمي الحاصل في منظومتنا التربوية للسعي نحو التغيير في الدور المعرفي لكل منهما في تربية النشى ٔ وهي من أبرز مظاهر الصراع الفكري للتماشي مع التغيرات الميدانية والعالمية.

والتربية البدنية كمادة فعالة في تربية وتهذيب سلوكات الفرد داخل المجتمع، منطق فرض نفسه على الساحة التربوية الوطنية ،لتحتل مكانة هامة في التحولات ، والتغيرات الإصلاحية في ممارسة التعلم والتدريس.

وأضحى من الضروري إعادة النظر في الدور الحقيقي المنوط لمجالاتها التربوية في إعداد وبناء التفكير المعرفي للتلميذ.

وثقة منا بأهمية الموضوع ، حاولنا التطرق غلى معرفة الدور الإيجابي للتربية البدنية، ودراسة العلاقة التي بينها وبين التربية والتعلم باعتبارها جزء من التربية العامة وما يمكن أن نقدمه من اجل إنجاح الإصلاحات التربوية، وبالتالي الخروج من التعلم الروتيني إلى مواكبة العصرنة المعرفية وفق متطلبات فلسفة الدولة التربوية.

1-1- مفهوم التربية:

التربية كلمة مشتقة من الفعل "ربا" أي بمعنى زاد ونما، اصطلاحا تعني التنشئة، التنمية، الرعاية الواعية والمستثمرة للشيء، وعندما يتعلق الأمر بالإنسان، فمفهوم التربية، يعني تعليمه، والانتقال به من مرحلة التعرف إلى مرحلة الممارسة الواعية والعلمية لفعل التعلم، سواء أكان أسريا أم مؤسساتيا أم مهنيا".

فعلى العامل بهذه المهنة التربوية أن يفهم غاياتها وأهـــدافها كما يعبر عنها "جون ديوي" « Jean dioui » وجود عمل منظم، مرتب عمل يقوم النظام فيه على الانجاز التدريجي لعملية من العمليات (جون ديوي- 105،1954) أو كما قال فيصل ياسين الشاطي" و"محود بسيوني" أن التربية هي ظاهرة أي ممارسة، يتعلم الإنسان عن طريق الممارسة التي تحدث في حياته اليومية وسط المجتمع (محمد عوض بسيوني- 09،1992) وتربية الإنسان تبدأ قبل ولادته، ولا تنتهي إلا بموته، بحيث تهيئ الظروف المساعدة لنمو الشخص نموا متكاملا من جميع النواحي: الخلقية، الجسمانية، والروحية .(تركي رابح- 18،1990).

وقد عرفها أفلاطون باختصار "التربية إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال وكل ما يمكن من الكـــمال (محمد عطية دبرشي -09،993)، كما عرفها أيضا "هاربرت" بأنـــها موضوع علم يجعل غايته تكـــوين الفرد من أجل ذاته ، بأن نوقـــظ فيه طروب ميولـــه الكثيرة (رونيه أوبير- 1982، 22).

من خلال كل هذه التعاريف، ووجهات النظر المختلفة، حول مفهوم التربية، نستخلص مفهوما خاصا، بحيث أن التربية هي تفاعل الفرد مع محيطه الاجتماعي والبيئي، يؤثر فيه ويتأثر به، ليحيا حياة كاملة اجتماعيا،ماديا، معنويا وروحيا، منظما في تفكيره محسنا في سلوكا ته كنتيجة أو تحصيل حاصل لعملية التعليم والتعلم (قاسم حسن البدري - 104،1979) والتعايش الاجتماعي (محمد محمد الشات -14،1999).

1-2- التربية البدنية والرياضية:

لقد تعددت المفاهيم والتعاريف حول مادة التربية البدينة والرياضية إلى أن وصلت للنتيجة الأكاديمية مثلها، مثل المواد الأخرى التي تعلم وتدرس في المعاهد والكليات وأبعد من ذلك أنها

مادة تدريسية أكثر منها تعليمية كما جاء في تخصيص « Rousseau » على أنها تربية البدن وتعمل على تحسين القدرات البدنية للمتمدرسين (لحمر عبد الحق – 20،1993) خاصة منها المتعلقة بالصفات البدنية الأساسية كالسرعة، المطاولة، القوة ... (بسطويسي أحمد بسطويسي– 67،1984).

1–3- علاقة التربية بالتربية البدنية والرياضة:

تعد التربية البدنية والرياضية، جزء لا يتجزأ من التربية العامة، بما لها من تأثير على النواحي المتعلقة بحياة الفرد، وتنميته الجسمية والعقلية والروحية والسلوكات الاجتماعية المميزة، وهذا من خلال الأنشطة والألعاب الرياضية المتعددة سواء ك ـــان ذلك في المنزل أو الـــمدرسة (أحـــمد مختار عضاضة– 123،1988). وحسب رأينا، فيمكن القول أن التربية البدنية والرياضية، هي بمثابة الوجه الثاني للتربية الذي يكمل تحقيق الأهداف العامة في كل المجتمعات، عن طريق ممارسة مختلف ألوان النشاط البدني الموجه.

1–4- مجالات أهداف التربية البدنية والرياضية:

إن أهداف تدريس التربية البدنية والرياضية، قد تختلف من بلد إلى آخر وهذا وفقا لسياسة وفلسفة كل بلد في رؤيته لمستقبل أبناءه (أمين الخولي– 129،1998) وماذا يريد أن يغرس في شخصية أبناءه، ولعل تكوين الفرد مسعى يصبوا إليه كل مسؤول في المجتمع وما تسعى إليه التربية البدينة والرياضية، ما هوإلا جزء من المساعي الرامية إلى تحقيق التعليم المتزن والكامل من النواحي الخلقية، الاجتماعية ،الانفعالية والسلوكية للتلاميذ من خلال تحقيق أهداف منهج التربية الرياضية (أكرم زكي حطايبية –141،140،1997). فمنها، نفهم أن أي تدريس ناجح، ينبغي أن يكون موجها نحو تحقيق أهداف محددة، وفق عمل تربوي مقصود، يوضح أدوار ومسؤوليات كل طرف في العملية التربوية والتعليمية، وينظم المفاهيم العلمية.

إن تصنيف الأهداف التربوية إلى ثلاثة مجالات، لا يعني بالضرورة أن هذه التصنيفات منفصلة عن بعضها البعض، بل أنها مرتبطة بشخصية المتعلم وعملية إنتاج الفعل (عطاء الله أحمد وآخرون– 2009 ، 32).

ولعلاً تصنيف "بلوم Bloum » هو أشهر التصنيفات للأهداف السلوكية ، فقد وضعها في ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

* المجال المعرفي.

* المجال الانفعالي، الوجداني و العاطفي.

* المجال النفسي الحركي.

*** المجال المعرفي:**

يهتم هذا المجال بالنشاط الذهني أو الفكري (التذكر- الفهم) (باجي بوبكر، ج 2) مهارات التفكير، وهو بدوره ينقسم إلى ستة مستويات مرتبة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.

أ- **المعرفة والتذكر:** وتتمثل في قدرة التلميذ أو المتمدرس على استحضار المعارف السابقة تعلمها بنفس دورتها أو بشكل مقارب منها مثل: التحديد – التسمية – التذكر – الاسترجاع ...الخ.

ب- **الفهم والاستيعاب:** ويقصد قدرة المتمدرس على استيعاب مفاهيم المادة المعلمة مثل الأسماء – المصطلحات ...الخ.

ج- **التطبيق**: ويعني به قدرة المتمدرس على تطبيق واستخدام ما تعمله من حقائق ومعارف، نظريات سابقة في مواقف جديدة وحل مشكلات كالاكتشاف، كالتنسيق بين الحركات ...الخ.

د- **التحليل:** وهنا تبرز قدرة المتمدرس في تفكيك الحركة والمادة العلمية إلى عناصرها الأولية وإدراك ما بينها من علاقات.

ه- **التركيب:** يقصد به قدرة المتمدرس على تركيب المعطيات المكتسبة في أشكال متكاملة لم يكن يعرفها من قبل، لتصبح كاكتشاف ذاتي.

و- **التقويم:** وهو بلوغ المتمدرس أعلى مستويات المعرفة العلمية السابقة مع إصدار أحكام على قيمة المادة أو المحتوى في ضوء معايير محددة مثل: التحليل – التبرير – البرهان والإثبات ...الخ.

*** المجال الانفعالي،الوجداني والعاطفي:**

ويشمل الأهداف الخاصة بالمشاعر والانفعالات كالاتجاهات والميول...الخ.

*** المجال النفسي الحركي:**

تشمل الأهداف الخاصة بالمهارات الحركية، الأكاديمية، الاجتماعية والمنهجية...الخ.

1-5- أغراض التربية البدينة والرياضية:

إن النهوض بالشخصية الكاملة والشاملة للفرد في المجتمع، غاية تسعى إليه التربية بصفة عامة، والتربية البدنية والرياضية بصفة خاصة حيث أن هدفها الرئيسي هو المساهمة الفعالة لتنمية الشخصية المتكاملة والمتزنة للفرد من جميع النواحي الاجتماعية، الخلقية والانفعالية والسلوكية،والنجاح في تحقيقها،يعني النجاح في تحقيق أهداف المنهاج التربوي عبر درس التربية البدنية والرياضية الذي يراه العديد من المفكرين أنه السبيل الوحيد للوصول إلى الأغراض التي رسمتها سياسة الدولة من أجل النهوض بالتلميذ في جميع الميادين والمستويات (محمد عوض بسيوني -1992،94).

- نذكر أهم هذه الأعـــراض، حيث نجد غرض تطـــوير الصفات البدنـــية بغرض النمو الحركي، غرض تحســـين وتطوير الصفات الشخصـــية، النمو العقلي والاندمـــاج الاجتماعي (عباس أحمد السمرائي-1984 ، 73).

كما نجد ضمن المنهج الجديد ضمن الكفاءات التربوية في منظومتنا التربوية غرض تحسين الكفاءات الوظيفية للجسم واستغلالها في التفكير الوظيفي،غرض تكوين اتجاهات القومية الوطنية وأساليب السلوك السنوية (عنايات أحمد فرح-1998 ،11).

من خلال هذا السرد، نستخلص أن درس التربية البدنية، يسعى دائما إلى تحقيق التوافق والتوازن الشخصي للفرد ضمن قواعد المجتمع وتحقيق التنشئة الاجتماعية بأساليب حضارية في التعامل الفكري البناء والتفكير الوظيفي الهادف.

ويمكن تلخيص ولو بإيجاز أهم محتويات هذه الأغراض فيما يلي:

1-5-1- لغرض تنمية الصفات البدنية:

وهذا الغرض يسعى إلى الرفع من القدرة البدنية للرياضي وبالتالي الرفع من الكفاءة الوظيفية لأجهزة الجسم (عنايات أحمد فرح- 12،1998).

1-5-2- لغرض تنمية المهارات الحركية:

ويقصد به تطوير القدرة الحركية لدى الرياضي، وتحسين مهاراته الحركية سواء الأساسية والتي تشمل الصفات البدنية (عنايات أحمد فرح- 14،13،1998) ولتنمية المهارات الحركية الرياضية المكتسبة بفعل النشاطات المختلفة التي تؤدى بواسطة المدرس (عباس أحمد صالح السمرائي - 75،1984).

1-5-3- لغرض النمو العقلي:

وهو الغرض الذي يسهم فيه درس التربية البدينة والرياضة لإكساب التلاميذ أو المتمدرسين، نضح فكري وعقلي، وتتضح فيه معالم الفروقات الفردية والتفوق الرياضي (عباس صالح السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي- 1984-89-81).

1-6-مكانة التربية البدنية والرياضية في النظام التربوي الجزائري:

لقد بذلت الدولة الجزائرية جهودا كبيرة منذ مطلع الاستقلال بهدف تطوير وتوجيه هذا الميدان، حيث ظهر بصفة رسمية قانون التربية البدنية والرياضة لسنة 1976 وجاء بالنص التالي "التربية البدنية والرياضية للشباب والشعب الجزائري عموما"، هي نشاط وشرط أساسي لحفظ وتحسين الصحة، ودعم القدرة على العمل والدفاع عن الأمة، وفي هذا الإطار اتبعت الدولة سياسة منهجية للبحث على ممارسة الرياضة بحيث نلمس فقرتين مهمتين:

- التربية البدنية لها نفس أهمية التعليم في تطور المشروع الجزائري.

- الدولة الجزائرية تتبع سياسة منهجية للحث على ممارسة الرياضة (قانون التربية البدنية والرياضية- 05،1976).

قانون رقم 03/88 المتعلق بتنظيم المنظومة الوطنية للتربية البدنية والرياضية وتطويرها حيث نجد فيه كيفية الانتقال من مصطلح تربية بدنية ورياضية إلى مفهوم المنظومة الوطنية للتربية و

الرياضة والأهداف المسطرة في هذه المنظومة والظاهرة من خلال المادة (03) والتي تهدف إلى المساهمة في:

- تفتح شخصية المواطن بدنيا وفكريا.
- تربية الشباب
- المحافظة على الصحة وتطوير الكفاءات لدى العمال.
- تجنيد المواطن وتدعيم الكفاءات الدفاعية للدولة.
- إثراء الثقافة الوطنية لإنتاج القيم الثقافية والمعنوية (قانون 03/88-1989).

1-7- بناء درس التربية البدنية والرياضية:

ينقسم درس التربية البدنية والرياضية إلى ثلاثة أقسام وهي:

1-7-1 القسم التمهيدي:

ويشتمل هذا الجزء على الإحماء والتمارينات بعد الشرح الموحد لأهم الوظائف والأهداف التي يجب تحقيقها في الحصة، بحيث يشمل أيضا الإعداد النفسي للتلميذ، والتأهيل الكلي للمدرس (سهام عفت- 1977،41)

1-7-2- القسم الرئيسي:

ويشمل هذا الجزء نشاطين، التعليمي والتطبيقي، ويعد هذا الجزء العمود الفقري لدرس التربية البدنية.

ونظرا لأهمية هذا الجزء، يجب التطرق إلى مضمونه بنوع من التفصيل:

أ- النشاط التعليمي: يعتمد في هذا الجزء على قدرة المعلم أو المدرس على جلب انتباه التلاميذ للتعرف بدقة ونظام على المهارات الأساسية التي يريد تلقينها بحيث لابد من مراعاة بعض النقاط الأساسية منها:

* شرح المهارة بوضوح لكل المجموعة.
* انتهاج سياسة الشرح الموجز الهادف والوافي في نفس الوقت.

* الأداء الصحيح للمهارة بالشكل المناسب للإستعاب الكلي .

* تماشي النشاط المعروض مع المنهاج السنوي.

* اختيار التشكيل المناسب، والذي يسمح لكافة المتمدرسين بالاستيعاب أكثر سهولة (محمد خميس أبو نمرة– 2008 ، 378).

ب – النشاط التطبيقي:

"وفي هذا الجزء ينتقل التلاميذ إلى تطبيق المهارة التي تعلموها(محمد خميس أبو نمرة/ أ. نايف سعادة– 378،2008). وللعمل على الرفع من قدراتهم وكفاءاتهم البدنية لتحمل الجهد البدني" (عبد علي ناصف – 06،1971) ويعتبر هذا الجزء من أهم أجزاء درس التربية البدنية، لما يعطيه للتلميذ من مهارات وتجربة واكتسابه عادات اجتماعية جديدة ولتنفيذ هذا الجزء بجدية يجب مراعاة بعض النقاط الهامة:

* توضيح ما يجب أن يقوم به التلميذ قبل انتقاله إلى مكان التطبيق.

* توظيف الإمكانات المتوفرة بشكل فعال.

* إتاحة الفرصة بالتساوي لكل التلاميذ والمجموعات.

* منح فرص التعبير والمبادرة لإبراز الكفاءات الفردية.

* الاهتمام بعنصر التعب والراحة لتجنب الإجهاد.

1–7–3– القسم الختامي:

ويهدف هذا القسم إلى تهدئة أعضاء الجسم والرجوع بها إلى حالتها الطبيعية، ويكون نشاطه قصيرا وانسيابيا باستعمال ألعاب رياضية قصيرة بحيث لابد من مراعاة أيضا بعض النقاط منها:

* تأدية الحركات بشكل انسيابي هادئ.

* استغلال كل الطاقات المجندة لتهدئة الجسم بأقصى سرعة.

* التأكيد على الظروف الصحية بعد الممارسة الرياضية.

* انتهاج أسلوب التقويم الذاتي والإعداد للدرس القادم.

1-8- أنماط درس التربية البدنية والرياضية:

يتحدد نمط درس الرتبة البدينة والرياضية، تبعا للهدف الإجرائي الذي يسعى إليه من خلال الوضعيات التعليمية المستهدفة ومنها:

أ- دروس تهدف إلى إكساب التلاميذ الصفات البدنية والرفع من مستوى قدراتهم العامة والخاصة.

ب- دروس تهدف إلى إكساب التلاميذ المهارات الحركية، حيث يتم فيها الرفع من قدرات إمكانات التلاميذ المهارية والفنية التابعة للنشاط المخصص.

ج- دروس تهدف إلى الجمع بين النمطين في عملية ازدواجية.

د- دروس تهدف إلى التحسين والارتقاء بمستوى الأداء إلى التلقائية والتحكم المهاري الجيد في الصفات البدنية.

لكن في الأخير نستخلص أنه مهما كانت أهداف هذه الوحدات التعليمية، فإنها تصب في تحقيق الأهداف المسطرة في منهاج التربية البدينة والرياضية وتعمل على الرفع من مستوى الممارسة الرياضية لدى التلاميذ (أكرم زكي حطايبية- 1997، 191، 142).

1-9- مؤهلات المدرس الكفء:

يعتبر التدريس في مفهومه الحديث عملية ديداكتيكية ثلاثية الأقطاب، تجري بين المدرس، المتمدرس والمادة التدريسية بحيث يتوقف نجاحها على كفاءة المدرس ومدى قدرته على إثارة مبدأ الفضولية (Jerry Poctzar- 1979,25) ، حب الاستطلاع لدى المتمدرس، وبالتالي إثارة دواعي التفكير البنائي والاستراتيجي لدى المتعلم ، والدفع به إلى اتخاذ قرارات نهائية وموجبة في حياته اليومية، هنا تكمن الشخصية الفعالة والمثيرة للعملية التعليمية وتبرز قوة ذهنية وفكرية جديرة بثقل المسؤولية الملقاة على عاتقه بالإضافة إلى هذه الإمكانيات الفكرية، يجب أن تتوافر فيه أيضا العديد من السمات الشخصية الهامة التي تجعله على أتم الاستعداد للرعاية الكاملة والسليمة لسير العملية التربوية التنموية، بحيث يكون منبعا "هاما للعلم والمعرفة والتجديد العلمي الذي يفوق التلميذ كما يجب أن يكون ملما بمادته التدريسية ويجعلها ذات وزن في المنظومة التربوية، كمادة حيوية تساير متطلبات البيئة المستقبلية للمتمدرس" (محمود العباس -38).

ونظرا للتغيرات الجديدة والمستمرة في حقل التربية والتعليم، من طرائق وأساليب تدريس، ومناهج تعليمية جديدة، بمفهومها البيداغوجي الحديث، أضحى من اللازم إعادة التفكير في مخرج ومنفذ هذه التغيرات وهو المعلم الذي يعتبر بمثابة السلطة المعرفية وأساس توجيه العملية التربوية إلى الهدف الصحيح وتقويم سلوكات التلاميذ بواسطة "علاقته التربوية المتكونة والنامية بينه وبين تلاميذه" (عدنان درويش حلوان وآخرون– 1994،35).

إن التحولات الجديدة في المناهج التعليمية والتغيرات القائمة على مضامين المواد وطرق تدريسها ضمن النظام الجديد، نظام المقاربة بالكفاءات بالاعتماد على تصورات فكرية وقدرات ذهنية تجسد الواقع، يفرض علينا إعادة النظر في قائد هذه السنفونية أو هذه الأركسترا، ألا وهو المدرس الذي يعتبر ربان هذه العملية، مترجم أفكار المناهج، همزة وصل بين المادة التعليمية والتلميذ أو المتعلم في العملية التعليمية بحيث يلعب دورا فعالا في صقل مواهب وقدرات التلاميذ والموجه الصحيح والمرشد الأمين إلى تحقيق أهداف منظومتنا التربوية باعتباره "الخبير الذي وظفه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية "(عبد الله الرشدان– 1992 ،79).

وبما أن التدريس في تطور مستمر، أفاقه دائما واسعة، أضحى أنه من الضروري أن تتولد العديد من المهام بمختلف أنواعها حتى يكتمل دور المدرس ويقوم بواجبه على "أحسن وجه من حيث التوجيه الصحيح و التقييم الذي يجعل من المتمدرس في مواكبه للعصرنة التعليمية" (Munder M-1980,10) ومن بين المهام الأساسية التي يقوم بها مدرس التربية البدينة والرياضية في العملية التعليمية في التخطيط، التنفيذ والتقويم. وإذا استطاع القيام بهذه العناصر على أكمل وجه، فهذا يعني أنه قد أنجز عمله التربوي، وتوصل إلى تحقيق أهدافه التربوية الذي "يعتبر الغرض الأسمى في الحقل التربوي" (محمد صلاح الدين مجاور– 1977).

1-10- سيكولوجية التعلم :

1-10-1- مفهوم التعلَّم:

عند التحدث عن التعليم فإن ما يتبادر إلى الذهن لأول وهلة هو ذلك النشاط الثقافي الذي يمارسه التلميذ في محيط المدرسة وهو في الحقيقة يقصد به معنى أوسع وأشمل من ذلك بكثير في نطاق علم النفس التعليمي.

فالطفل مثلا يتعلم الكلام من الكبار حين تنضج أعضاء نطقه...(مديرية التربية والتكوين-1973-1974،231،233،236).

فالتعلم عنصر أساسي في حياة الفرد ونموه، إن أشكال سلوكه المميزة لشخصيته تكاد تكون كلها متعلمة، والمجتمع بدوره يريد أن يخلد تراثه وحضارته عبر البقاء وتمد الإنسانية بثروة فكرية (Ronato Manno-30, 31).

ومنه فالتعليم تحصيل وكسب يؤدي إلى تعديل سلوك الفرد من ناحية ، لكن من الصعب إيجاد أو تحديد مفاهيمه عند علماء النفس التربويين وبالتالي كل واحد منهم يعرف هذه العملية بوجهة نظر خاصة حسب منظور خاص يكاد يختلف اختلافا تاما عن غيره في تعريفه لها ، إلا أن كل التعاريف تتفق في النتيجة وفي تعريف عملية التعلم ولو اختلفت الأساليب، وعندهم أن التعلم هو التغيير الذي يحدث في سلوك الإنسان وفي معاملته مع الآخرين وهناك من يعتبره عملية ديناميكية ، وهذا التعريف يركز على أن التعلم يتضمن التغيير،التعديل فيما يعرضه المتعلم من سلوك لذا يمكننا القول أنه تعديل وتغيير في السلوك نتيجة الممارسة على أن يكون هذا التعديل والتغيير ثابتا ومستمرا ، ولا يكون مرهونا بظروف أو حالات مؤقتة.

من خلال هذا العرض نجد أن التعلم لابد وأن يظهر التغيير والتحسن في الأداء مقارنة بسلوكات الشخص في الماضي القريب باعتبارها خبرة سلوكية سابقة والفرق الظاهر هنا يعبر عن مدى تعلم الشخص لشيء ما وبالتالي انتقاله من مستوى تعلمي أدنى إلى مستوى تعلمي أرقى من سابقه ، ولهذا يمكننا أن نعرف التعلم في اعتقادنا أنه :

- التعلم عبارة عن جملة من التغييرات السلوكية التي تحدث نتيجة تعامل الشخص مع محيطه مرورا بخبرة سلوكية غير ثابتة وغير مستقرة.

1-10-2- قياس التعلم:

يقاس التعلم بحساب أداء المتعلم قبل مروره بخبرة التعلم ثم حساب أداء المتعلم بعد مروره في خبرة التعلم ويرد الفرق في الأداء إلى ما حققه المتعلم من تعلم،حسب(سامي ملحم – 174،2000).

1-10-3- العوامل المؤثرة في التعلم:

يختلف المتعلمون في قدراتهم باختلاف درجات نضجهم ويختلفون في خبراتهم ومعارفهم وكذا ميولهم ودوافعهم حسب الخبرات التي يتعلمونها وتنقيم هذه العوامل إلى:

* الاختلاف في النضج: ويقصد به النضج في أعضائه التي يستخدمها بشكل مغاير مقارنة بالأقل منه سنا.

* **الاختلاف في الاستعداد** : ويقصد به استعداد المتعلم من خلال اكتمال تكون شخصيته حيث يصبح قادرا على التفاعل مع الجو التعليمي لأن المتعلم الأكثر ذكاءا قادر على التعلم أحسن من المتعلم الأقل ذكاءا.

* **الاختلاف في الخبرات**: ويقصد به الفرد أو المتعلم الأكثر الماما واستثمارا في تعلمه السابق يكون أكثر استعدادا من الشخص الأقل احتكاكا في تعامله مع المواقف التعليمية الحاضرة.

* **الاختلاف في الدافعية**: يقصد به الاستثمار في الطاقات المعبئة داخليا لدى الشخص في مدى بحثه عن مصادر التعلم والقابلية لتغيير سلوكاته.

1-11- سيكولوجية التعلم المهاري:

1-11-1- مراحل التعلم الحركي:

إن التعلم الحركي يعني التغيير في السلوك الحركي باكتساب مهارات حركية جديدة والتعود عليها وهو وجه من أوجه التعلم العام وشكل من أشكاله ولذا يعتبر سلوك عن طريق الممارسة(بسطويسي أحمد بسطويسي-1984،44).

كما يرى "دي مونبولية" أن التعلم يعني التغيير المتواصل في السلوك الحركي للمتعلم وهذا بتكراره لنفس الحركة المراد تعلمها.(Pierre Simonet-14).

ويعرف (ماينل– 152،1987) بين تعلم المعارف والتعلم الحركي، حيث ينتهي تعلم المعارف بالمعرفة والاستيعاب عن طريق الدراسة، بينما التعلم الحركي يتعدى ذلك إلى المقدرة العلمية على الممارسة والأداء، فالتعلم الحركي يحتاج إلى وقيدت وجهد وإلى الأداء الحركي الصحيح وللوصول إلى هذا المستوى يجب أن يمر التعلم الحركي بثلاث مراحل رئيسية:

*** مرحلة التوافق الخام للحركة:**

تبدأ من التعرف على المعلومات الأولية للحركة في ظروف مناسبة حيث أن المتعلم يحصل على التصور الأولي عن سير الحركة ، وهذا التصور لا يزال بشكله الخام كما أن التعرف يعتمد أساسا على سلامة الشرح ومشاهدة النموذج بواسطة التغذية الراجعة الخارجية أو بمشاهدة الأفلام التعليمية حيث أنه كلما توفرت الخبرة السابقة ارتبطت المهارة الحديثة بهذا المتعلم وكان التصور الفكري لها أسرع(مفتي إبراهيم–112،1994).

وفي هذه المرحلة يحصل التعلم على التصور الحركي الأولي عن سيرا لحركة الذي لا يزال في شكله الخام الذي يحتوي على أخطاء ولهذا يمكن أن نسمي أيضا هذه المرحلة بمرحلة التصور الفكري لميكانيكية الحركة.

وفي اعتقادنا حيث أن المتعلم يمكنه أن يضع الأشكال الأولية للحركة التي يريد تعلمها، ويكون لها صورا تتناسب وإمكانياته الاستيعابية ثم يبدأ في تحسين تلك الصورة وفق ما يناسب قدراته الحركية والبدنية.

*** مرحلة التوافق الجيد للحركة:**

إن الهدف الأساسي والرئيسي في هذه المرحلة هو محاولة الوصول بالأداء الحركي للحركة إلى درجة الخلو من الأخطاء وهذا بعد عملية التركيب لمختلف أجزاء المهارة وبالتالي التدرج في تقدم وتحسن الأداء المهاري.

في هذه المرحلة يكون التلميذ قد تعلم المهارة، وتعرف على مختلف أجزائها ومكوناتها وهذا بمستواها الأولي، ويبرز هنا أيضا دور التغذية الراجعة أو دور المعلم في تقديم المعلومات النظرية العلمية الصحيحة الخاصة بتلك المهارة عن طريق الشرح والعرض والتصحيح حيث يقول "ماينل" عن طريق المعلومات المتأتية من الحواس وتلك المتأتية عن طريق الشرح بواسطة المدرس يمكن إيجاد دوافع للتغيير وبالتالي تطور وتحسن التوافق الحركي.

كما يضيف أيضا في هذا الصدد أن ما يميز هذه المرحلة هو اختفاء الحركات الزائدة وغير المتطلبة والتي تعمل سلبا على إعاقة الحركة حيث تظهر الانسيابية أكثر، إذ نجد مسار الحركة خال من الزوايا التي تتسبب في إعاقة جديدة (بسطويسي أحمد بسطويسي،عباس أحمد صالح السمرائي-1984،47).

كما نشير هنا في اعتقادنا إلى الدور الفعال الذي تلعبه التغذية الراجعة والوسائل السمعية البصرية والتدريس الفعال في تحقيق أهداف هذه المرحلة.

*** مرحلة التوافق الآلي للحركة:**

حيث يعتبرها "ماينل" مرحلة الانسجام للوضعيات المتغيرة أو مرحلة المقدرة وهي لا تنتهي كليا حتى في المستويات العالية وهي تكاد تتشابه مع المرحلة السابقة فقط أنها تزداد في الشدة في ظروف المنافسة وتحسين الحركة في هذه المرحلة يصل إلى أعلى مستوياته حيث يتوج جميع التطورات السابقة ويمكن أن نسمي هذه المرحلة بمرحلة المهارة الحركية لكن هدا لايعني الانتهاء الكلي حيث لا توجد نهاية للتعلم.

ومنه نستطيع القول أن هذه المرحلة تعد الوصول بالمتعلم إلى أعلى درجات الأداء الحركي للمهارة وإمكانية انجازها بشكل آلي وتحت ظروف صعبة.

وما يمكن أن نستخلصه أن أهمية هذه المرحلة و المجهودات التي تبذل لا يستهان بها، لذا يجب على المدرسين أن يكونوا على دراية جيدة وملمة بجميع جوانب فيزيولوجية وبيوميكانيك الرياضة، وبالتالي معرفة كيفية التدخل بشكل إيجابي في هذه المرحلة لكونها ليست فقط مرحلة توافق حركي بل وأيضا هي مرحلة التوافق العصبي الفكري الحركي التي تتم فيها آلية الحركة التلقائية.

*** التوافق الحركي:**

لمَّا كان تعليم المهارات أثناء التعلم الحركي لا يتم بين عشية وضحاها بل هو عمل دءوب وعمل يعتمد على كفاءة عالية من إيصال المعلومات الدقيقة والهادفة ويتطلب الممارسة المستمرة لابد على المدرسين أن يعرفوا ويعوا بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم، خاصة وأن الأمر يتعلق بفئة طموحة لبناء حركي دقيق وبلوغ مستويات عليا، فإن رفع واستيعاب الواجب الحركي يتم بما ينسجم وهدف التصرف والحاجة إلى المعلومات المتأتية من التغذية الراجعة وبالتالي هذا

يقودنا إلى ضرورة التخطيط الدقيق للمتطلبات الحركية ومستويات التدريس بالثانويات بشكل يناسب تطلعات المنظومة التربوية.

1-11-2- بعض الجوانب النفسية لعملية التعلم:

* **الفروق الفردية** : لقد دلت التجارب والأبحاث أنه لا مجال للجدال في اختلاف القدرات والمهارات الحركية والمهارات العقلية بين الأفراد بحيث أن القدرات التي يمتلكها فرد ما ليست بالمثل التي يمتلكها الفرد الآخر حسب الخبرات والاحتكاكات الخارجية كما يقول كل من (Hortz-1982,11) و(Edgarithill-1987,303,304) بأن التعلم الحركي هو مجموعة من التجارب الحركية السلوكية تنمى بواسطة التأثيرات الخارجية والتصرفات المعاشة،وهذا الاختلاف راجع إلى التفاوت في المجال الإدراكي والعقلي والتصوري للأشياء.

* **الفهم**: أساسي في عملية التعلم عن طريقه يتم التحسن والتقدم من جراء عملية الاتصال بين المعلم والمتعلم.

* **الإدراك:** هو عامل ربط العالم الخارجي من مؤثرات خارجية بالعوامل النفسية الداخلية والذاتية للمتعلم.

1-11-3- قوانين التعلم: لقد وجد العلماء الأخصائيين أن هذه العملية تسير وفق قوانين معينة مقننة منها:

* **قانون الأثر والنتيجة:** وهو ما يعرف بقانون اللذة والألم كثير التداول في حياتنا تحت صيغة العقاب والثواب أو الثناء والتوبيخ على العمل الجيد والسيئ.

* **قانون التدريب:** فنجد له وجهان الأول الاستعمال والثاني عدم الاستعمال:

أما وجه الاستعمال فهو كلما كان ارتباط مقابل للتعديل بين موقف وتلبية فإن قوة الارتباط تزداد بالاستعمال.

أما وجه عدم الاستعمال حيث كلما انعدم ارتباط بين الموقف والاستجابة لمدة أطول فإن الارتباط يضعف.

* **قانون الاستعداد:** عندما يكون الارتباط مستعدا للعمل فإن العمل يرضى، وعدمه يسعى له، وعندما يكون الارتباط غير مستعد للعمل فالعمل يسعى إليه.

والاستعداد إلى العمل المذكور يتوقف على أمرين: أولهما الرغبة في العمل والثاني المقدرة والاستطاعة (مديرية التكوين والتربية1973/1974،230).

1-12- العلاقة بين التعليم والتعلم:

باعتبار أن التعليم هو ذلك النشاط المخطط والمنظم والمنهجي لتطوير القدرات والمهارات والقناعات والمواقف في عرض الحقائق وتطوير الأفكار عن طريق الشروحات أو المحاضرات الأكاديمية ، يفتقر إلى الدعم في الوسط التربوي من الناحية النظرية ولكنه يبقى نشاطا لا يمكن الاستغناء عنه أو التفريط فيه لأن التعليم أساسا موجه للتعلم وفي المقابل لا يمكن توقع حدوث تعلم ناجح وإيجابي دون التعليم.

انطلاقا من هذا تطورت نظرة المفكرين بحيث لا تقتصر وظيفته على نقل المعلومات إلى التلاميذ بل تجددت وظائفه في ثلاثة أنماط حسب (أحمد وليد جابر- 94،2009) استنادا إلى (Klingbberg-1989,183) وهي كالتالي:

* وظيفة التعليم كوسيط.

* وظيفة التعليم كمساعد للتعلم.

* وظيفة التعليم كقيادة للتعلم.

فأمَّا وظيفة التعليم كوسيط فتعني إعداد المحتوى التعليمي من أجل التلميذ وإعداد التلميذ لاكتساب ذلك المحتوى لأن حدوث التعلم يتوقف على المتعلم نفسه واستعداداته وقابليته نفسه.

فالتعليم إذن هو نشاط من أجل التعلم، من أجل قيادة التلاميذ الذين تقع عليهم مسؤولية حدوث التعلم تحت إشراف الأستاذ لذلك ترتبط وظيفته كوسيط بوظيفته كمساعد أي يلعب دور الموجه الذي يوفر الظروف لظهور قوى إبداعية لدى التلاميذ.

إن التأكيد على النشاط المشترك للمعلم والتلاميذ في الدرس هو تأكيد على علاقة الأخذ والعطاء فالكل في عملية متداخلة ذاتية وتكاملية فيتحد لذلك نشاط المعلم/التعليم بنشاط التلاميذ/التعلم ليكونا بذلك عملا تربويا نوعيا ومميزا.

الخلاصة:

إن التطور الذي حدث في المفاهيم الجديدة حول التربية البدنية والتعلم في التعليم لدليل واضح على وجود رؤية جديدة للقائمين على هذا الحقل في التغيرات التي يجب أن تواكبها هذه المادة في إسهامها بشكل فعال في الإصلاح التربوي الوطني ،من تجديد في التطورات والمفاهيم الحديثة لمحاورها التربوية.

ويعتبر النضج المعرفي للمعلمين في فهم سيكولوجية تطور ونمو المتعلمين، وطرق تقديم المعارف وفق استعداداتهم البنيوية والمعرفية، استعدادا واضحا لتفعيل العملية التعليمية.

إن العصرنة الجديدة في النظم المعرفية التي تفرضه الطرق الحديثة في التدريس،تدفع بالمعلم إلى تجديد بنيته المعرفية وإدراكه الشامل بطريقة تفكير المتعلم في بناء مكتسباته الفكرية الخاصة بالمادة على وجه التحديد،يساهم بالشكل الفعال في إبراز الدور الذي تلعبه التربية البدنية والرياضية في النهوض بالتعليم والتعلم في بلادنا.

الفصل الثاني

التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات.

-تمهيد

-الأسس التي ترتكز عليها تعاريف التدريس

-مفهوم التدريس

-مبادئ التدريس

-أساليب التدريس في مجال التربية البدنية والرياضية

-مهام المدرس في أساليب التدريس

-التدريس الفعال

-الكفاءات في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية

-الأهداف الإجرائية وتصنيفاتها في مجال التربية البدنية والرياضية

تمهيد:

يعد أسلوب التدريس بالكفاءات مقاربة حديثة في تطوير العملية التعليمية، ومكملة لإستراتيجية التدريس بالأهداف. فهي إسقاطا للنظرية البنائية، بحيث تتبنى أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية/التعلمية.

ولهذا فإن التدريس وفق هذه المقاربة يستلزم بالضرورة امتلاك المدرس، كفاءات مهنية، وقدرات تسمح له، بتهيئة وضعيات ومواقف تعليمية/تعلمية، تساعد المتمدرس على اكتساب قدرات ومعارف، ومهارات بشكل وظيفي كما تمكنه من تقويم أداء المتعلم تقويما موضوعيا من الناحية الكمية المعلوماتية والنوعية المعرفية.

2-1-الأسس التي ترتكز عليها تعاريف التدريس:

يرى (زيتون كمال عبد الحميد- 2003، 40،30) "بأن التدريس هو عملية اتصال بين المعلم والمتعلم، يحرص خلالها المعلم على نقل مختلف المعلومات في أحسن صورة ممكنة".

- **التدريس باعتباره عملية تعاون:** التدريس هو العملية التي يتوسط فيها شخص هو المعلم بين شخص آخر هو المتعلم ومادة تعليمية لتسير بينهما.

- **التدريس باعتباره علما وفنا:** هو علم لأنه يعتمد على الحقائق التي جاء بها العلم، وفن لأنه يتطلب المهارة، الخيال، الإبداع والموهبة.

- **التدريس باعتباره نشاطا مقصودا:** فهو نشاط إنساني يهدف إلى إحداث تغيير في سلوك الفرد والجماعة.

- **التدريس باعتباره سلوكا معياريا** : فهو يعمل على بث مجموعة من القيم والأخلاق في المجتمع، تتماشى مع ثقافته ومعتقداته.

2-2-مفهوم التدريس:

يصعب تحديد المفهوم الأساسي للتدريس، وتوحيده، نظرا لتعدد المفاهيم الأساسية واختلاف المناهج، نحن نحاول من خلال اجتهادنا إبراز أهم النقاط التي وردت في هذا المجال وتوضيح الرؤى للقراء من خلال هذه التعاريف حيث:

يعرفه فلورنس (Jacques Florence – 1998,48) على انه "نشاط خاص بالمدرس يؤديه بطريقة منظمة لمنح الفرصة للمتعلمين لأجل تطوير قدراتهم في مختلف جوانب الحياة".

وتعرفه (عبد الكريم عفاف-1989،149) على أنه "الإجراءات التي يقوم بها المدرس مع مدرسيه لإنجاز مهام معينة قصد تحقيق أهداف سبق تحديدها" كما يعرفه (راشد علي – 1993،67) على أنه "نظام من الأعمال، مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو المتعلمين في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة التي يقوم بها كل من المتعلم والمعلم يشمل هذا النظام ثلاثة عناصر: المعلم – المتعلم المنهج الدراسي".

بينما يراه (مجدي عزيز إبراهيم- 2004،31) أنه "الإجراءات أو العمليات التي يقوم بها المعلم منفردا، أو بمشاركة المتعلمين، بهدف تحقيق أهداف تربوية تعليمية/ تعلمية محددة مسبقا، عن

طريق استخدام إجراءات وأدوات وأنشطة تعلمية، وفقا لمقتضيات كل موقف من المواقف التدريسية على حدى".

من خلال المفاهيم والتعاريف، يمكننا الوقوف على العلاقة التربوية المتواجدة بينها حيث أن التدريس يمكن اعتباره عملية ترابط بين المدرس والمتمدرس من أجل بلوغ أهداف، ومرامي مسطرة مسبقا، بواسطة مواقف تعليمية موجهة.

2-3- مبادئ التدريس:

باعتباره أحد المحاور الأساسية في العملية التربوية والتعليمية في الوقت الحاضر فلا بد أن يخضع إلى الضبط والتحديد سواء من جهة المدرس أو من جهة المحكمين الساهرين على تصميمه من حيث بلوغ الأهداف وحسن اختيارها، وكذا ما يناسبها من وسائل وطرائق وأساليب لتحقيقها (محمد الدريج- 2004 ،88).

وبناءا عليه يجب مراعاة ما يلي:

* **تحديد أهداف الدرس بوضوح** : وهي من الخطوات الأساسية والأولية لنجاح العملية التدريسية، لكونها تساعد المدرس على توضيح الرؤية وتوظيف المادة الدراسية بما يحقق الأهداف المطلوبة (عباس محمد السامرائي -1991، 117).

* **إعداد الدرس وتنظيمه** : تعد هذه العملية أساس نجاح المدرس في مهمته، وكيفية ترتيب محتوياته، وهي بمثابة المسلك الذي من خلاله يصل المدرس إلى توظيف مكتسباته في العملية التدريسية واختيار الطريقة التدريسية المناسبة (محمود عوض بسيوني – 1986،135).

* **مراعاة الفروق الفردية** : يختلف الناس فيما بينهم وفقا لقوانين الطبيعة في شتى مجالات الحياة، وفي العملية التعليمية يظهر هذا خاصة في التعلم الحركي والقدرات البدنية، وهذا الأمر يفرض على المدرس أخذها بعين الاعتبار لتحقيق أهداف الدرس.

* **إثارة ميول التلاميذ وحثهم على العمل**: باعتبار التلميذ هو أساس العملية التعليمية- ومحورها المحرك الرئيسي- كان ولابد على المدرس من وضعه في صميم العملية، لتكون مشاركته أكثر فعالية ونجاحا، خاصة بعد إثارة ميولا تهم ورغباتهم بمختلف الطرق التعليمية (عباس محمد صالح السامرائي- 1991،14).

2-4- أساليب التدريس في مجال التربية البدينة والرياضية:

تعتبر أساليب التدريس، بمثابة التسلسل المنطقي المتبع وفق قرارات منظمة لتشكل أسلوبا يتبعه المدرس في إخراج درسه اليومي، اتجاه المتعلم كما يحدده -محمد عوض بسيوني- وفيصل النشاطي حيث يذكر" أنه الوسيلة التي تحدد العلاقة المتبادلة بين المربي والتلميذ الموجهة نحو تحقيق مهام التعلم (محمد عوض بسيوني - 1992،81) وفي المجال الرياضي، فقد عرفها -أحمد صالح السامرائي-"هي الأسلوب في أوسع معانيه لا يعدو عن كونه إعدادا مدروسا للخطوات اللازمة لعملية التعليم (عطاء الله أحمد- 2004،8).

وقد تعددت الأساليب وفق الاحتياجات، نذكرالبعض منها في دراستنا هذه:

2-4-1- أسلوب التدريس بالأمر: حيث يرى (Maurice Pieron- 1991 ,61) أن هذا الأسلوب هو الأقدم ممارسة عند المدرسين المتميزين بالتسلط على التلاميذ في العملية التدريسية.

بينما يرى (محمد عدس- 2001،21) أنه العلاقة المباشرة بين الإشارات الأمرية للمدرس وبين الاستجابات المنتجة من قبل المتعلم، يعتبر هذا النوع من الأساليب بالأحادي الاتجاه أي لا دخل للتلميذ في اختيار الأنشطة التعليمية، فما عليه إلا التنفيذ لما يطلب منه كما يريده المدرس.

2-4-1-1- محتوى أسلوب التدريس بالأمر:

دائما يبقى الرائد في هذا النوع (Maurice – Pieron – 1992,61) حيث يرى أن استخدام هذا النوع في الوحدة التعليمية يجب أن يتضمن ما يلي:

* أوامر المدرس هي التي تحدد ما هو مطلوب تنفيذه من قبل المتعلم ولا جدال فيها.

* لا جدال عند المتعلم فيما يحدده المدرس.

* المدرس هو الوحيد المسئول عن اختيار الموضوع الدراسي.

* المدرس هو المسئول الوحيد عن تحديد النموذج الذي ينبغي على المتعلم التقيد به.

* الفروق الفردية بين المتعلمين لا تراعى، ولا يعطى لها أي اهتمام.

* تعدد الفرص في اختيار الإجابات لا وجود لها.

- (أما عبد الكريم عفاف-1994 ، 95) فترى أن:

* التكرار وسيلة من التعلم في هذا النوع من الأساليب.

* تقسيم المحتوى التعليمي إلى أجزاء والتعلم يكون في أقل وقت ممكن.

* وصول المتعلم إلى النتيجة بأقل سرعة.

2-4-1-2- مهام المدرس في أسلوب التدريس بالأمر:

تكون مهامه في هذا الأسلوب، مهام مباشرة حيث نجد منها:

* المبرمج الرئيسي لموضوع الوحدة التعليمية.

* مصمم لكيفية أداء المهارات الحركية.

* المحرك الرئيسي لوتيرة إنجاز المهارات الرياضية من حيث(الحجم – الشدة).

2-4-1-3- دور المتعلم في أسلوب التدريس بالأمر:

يعتبر دوره في هذا المجال غير فعال إن لم نقل عنه سلبي بحيث أنه لا يشارك بصورة فعلية في برمجة القرارات أو في توجيه العملية التدريسية.

2-4-1-4- أهداف أسلوب التدريس بالأمر:

يسعى هذا النوع من الأساليب إلى تفعيل العلاقة التربوية والتعليمية الموجودة بين المدرس والمتمدرس لتحقيق الدافعية التعليمية للتلميذ وبالتالي فهو يسعى إلى:

* الرد الفعلي المباشر للتحفيزات المقدمة من قبل المعلم للمتعلم.

* حسن التصرف في سير الوقت واستغلاله.

* الدقة في الأداء المهاري.

* النموذجية في الأداء الفعلي للمهارة المراد تحملها (عبد الكريم عفاف -1994، 90).

2-4-1-5- عيوب أسلوب التدريس بالأمر:

من خلال ما سبق ذكره: نجد أن هذا الأسلوب، كان محور انتقادات الكثير من المهتمين لكونه، يكرس نوع من السيطرة والتسلط التربوي للمدرس على المتمدرس ومن أهم ميزاته نجد:

* تغاضيه عن الفروق الفردية الموجودة بين المتمدرسين.

* عدم إشراكه للمتعلمين والمتمدرسين في اتخاذ قرارات الدرس.

* غموض الهدف العام للوحدة التعليمية.

* لا يترك الفرص للإبداع بالنسبة للمتمدرسين.

2-4-1-6- مزايا أسلوب التدريس بالأمر:

* يتميز هذا الأسلوب بالشمولية، والتحكم الجيد في أداء النماذج التدريسية.

* لا يمكن الاستغناء عن هذا الأسلوب، لما تفرضه بعض الوضعيات البيداغوجية لإنجاح العملية التدريسية (عباس أحمد صالح السامرائي – عبد الكريم محمود السامرائي -1991، 79).

2-4-2- أسلوب التدريس بالمهام:

2-4-2-1- وصف أسلوب التدريس بالمهام:

يعمد هذا الأسلوب إلى إعطاء المتمدرسين، نوع من الحرية في اختيار الأنشطة الرياضية وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم العقلية والبدنية وبالتالي فهو يساعد المتمدرسين على الابتكار والأخذ بزمام المبادرة ومنحهم القوة اللازمة في اتخاذ قراراتهم، والتعرف على شخصياتهم وبالتالي فهو يسمح بظهور نوع من الجرأة في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية بالنسبة للمتمدرس (موسكاموستن، ترجمة جمال صالح وآخرون- 1991، 50).

2-4-2-2- محتوى أسلوب التدريس بالمهام:

يتميز هذا النوع من الأساليب بثلاثة مراحل:

أ- مرحلة التخطيط ب- مرحلة التنفيذ ج- مرحلة التقويم.

أ- مرحلة التخطيط: تعتبر اللبنة الأولى، ذات أهمية بالغة وتتضمن ما يلي:

* الموضوع الذي يدور حول الوحدة التعليمية.

* توضيح غرض الوحدة التعليمية.

* النظام من حيث تنظيم المتعلمين والعتاد التربوي.

* الزمن المناسب لتحقيق كل فقرة.

ب- مرحلة التنفيذ: وفيها يتم الشرح لمضمون الوحدة التعليمية والأهداف، وتقسم المسؤوليات وفيها يراعي:

*السيطرة على انتباه المتمدرسين.

* إعطاء الجرعة اللازمة من التغذية الراجعة للمتمدرسين.

* التحكم الجيد في عملية الشرح وتوصيل المعلومة.

* التحكم في القرارات التي يتخذها المتعلم.

ج- مرحلة التقويم: هي من اختصاص المعلم بالدرجة الأولى ويكون فيها:

* توفير التغذية الراجعة المناسبة للمتمدرسين.

* التحكم في عملية التنقل بين المتمدرسين (ساري حمدان وآخرون- 1993، 35).

2-4-2-3- مهام المدرس في أسلوب التدريس بالمهام:

تتمحور مهامه في تنفيذ قرارات التخطيط والتقويم وتكون كما يلي:

* التعرف على مواقع أخطاء التنظيم التي يقع فيها المتعلمون والمتمدرسون.

* التعرف على مصادر الأخطاء المهارية لدى المتمدرسين.

* التخلص من الحركات الزائدة والشاذة في تعليم المهارات.

* التدخل الشخصي في تعليم المهارات الجديدة.(كورت ماينل-1987،153).

2-4-2-4- دور المتعلم في أسلوب التدريس بالمهام:

* يكون المتمدرس في هذا الأسلوب أكثر استقلالية في اتخاذ قراراته.

* تحقيق الميولات والرغبات نحو المجموعة المناسبة له في مستوى العلاقات.

* تحقيق توازنه الوجداني والعاطفي.

* مسؤولا عن تحديد إيقاع سير النشاط المنجز (Maurice Pieron- 1992, 26)

2-4-2-5- أهداف أسلوب التدريس بالمهام:

يركز هذا النوع من الأساليب التدريسية على إعطاء أكبر زمن ممكن لتحقيق المهارة التي بصدد تلقينها، فهو يهتم أكثر بالوقت ولهذا نجد:

* أن المتمدرس لديه الوقت الكافي والاستقلالية التامة لتحقيق تعلمه المهاري.

* لديه الوقت اللازم لعدد التكرارات لترسيخ عملية التعلم المهاري.

* الحصول على الأداء الصحيح دون المقارنة بالزملاء.

* تحمل المسؤولية في تولي القرارات واحترام الغير (ساري حمدان و آخرون- 1993، 38).

* تقمص دور المعلم في بعض مهامه كالتنظيم والتنفيذ. (Maurice Piéron- 1992 , 66).

2-4-2-6- عيوب أسلوب التدريس بالمهام:

من أهم ما يميز سلبيا هذا النوع من الأساليب هو:

* صعوبة التعلم في القسم ومحيطه التنقلي.

* احتياجه لأدوات تعليمية كثيرة.

* صعوبة استخدامه مع كل الفئات العمرية - السامرائي عباس صالح السامرائي-1991، 87).

2-4-2-7- مزايا أسلوب التدريس بالمهام:

إن مثل هذا النوع من الأساليب يمنح نوعا من الاستقلالية التعليمية للمتعلمين، ويحملهم مسؤوليات تجعلهم يحسون بنوع من المشاركة الفعلية بالنسبة للعملية التعليمية وبالتالي فهو يساهم في بروز مواهب جديدة وشابة في مختلف النشاطات، بحيث أن:

* استعماله أفقي، على مجموعة كبيرة من المتعلمين.

* يمنح الوقت الكافي للتعلم المهاري.

* كيفية اتخاذ القرارات (السامرائي عباس صالح السامرائي، عبد الكريم محمود- 1991،88).

2-4-3- أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل:

2-4-3-1- وصف أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل:

يختلف تماما عن سابقيه، كونه يهدف إلى الرفع من وتيرة التفاعل التعليمي الموجود بين المعلم والمتعلم أو المدرس والمتمدرس، حيث نجد من يعتبره بمشروع تدريس بما يتميز بالزيادة المفرطة للثقة بين المدرس والمتمدرس في التنفيذ والتقويم (عزمي محمد سعيد- 1966، 50)، بينما يعتبره (فيصل الملا عبد الله – 2001، 129 ، 130) من أهم الأساليب الحديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية والذي ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية ويعتمد هذا النوع على العمل الثنائي بين المتعلم المؤدي، والمتعلم الملاحظ تحت إشراف المراقب.

2-4-3-2- محتوى أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل:

يتضمن هذا الأسلوب ثلاثة مراحل رئيسية للأداء الجيد وهي:

أ- مرحلة التخطيط- ب- التنفيذ – ج- التقويم

أ- مرحلة التخطيط: يتمثل الدور الأساسي للمدرسة في هذا الأسلوب في:

* توضيح الغرض الأساسي للوحدة التعليمية.

* حركة المتعلمين للأداء المهاري.

* مراعاة الوقت المناسب للأداء التعليمي.

* تحديد دور الملاحظ في العمل الثنائي.

ب- مرحلة التنفيذ: يتم فيها:

* توزيع أدوار العمل الثنائي مع التنفيذ.

* تبادل الأدوار الثنائية مع الأداء الجيد والتنافسي.

ج- مرحلة التقويم: ويتم فيها تحويل القرارات التقويمية للمتعلم الملاحظ، بتكليف من المعلم أو المدرس ويتم ذلك وفق ما يلي:

* استلام معيار التقويم من قبل المدرس.

* الدقة في الملاحظة، السرعة في استخلاص الأداء الجيد، التميز في التقويم.

* أداء مهمة التوجيه الصحيح للمؤدي.

2-4-3-3- مهام المدرس في أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل:

باعتبار هذا النوع من الأساليب الجديدة مقارنة بالأساليب الأخرى، فإنه يغير من بعض الممارسات العادية للمدرس، بحيث يصبح:

* يلعب دور المنسق بين المنفذ والملاحظ .

* موجه للمعلمين لكيفية التدخل في إعطاء التصحيحات.

* تقبل انتقال عملية التوجيه إلى مصدر ثاني غيره.

2-4-3-4- دور المتمدرس في أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل:

* يتميز بالاستقلالية التامة في أداء مهامه مقارنة بسابقيه.

* تحمل مسؤولية التدريس الموجه بكل أمانة و مصداقية.

* تقديم التغذية الراجعة الذاتية للزميل.

* الابتعاد من الدقة في الملاحظة لعامل المقارنة بين الآخرين.

* الدخول في صراعات ثنائية ،بعيدا عن المدرس (ساري حمدان وآخرون- 1993، 40،42).

2-4-3-5- أهداف التدريس بالتقييم المتبادل:

يمكننا حصر هذه الأهداف حسب خصوصية الأسلوب إلى نوعين:

أ- المرتبطة بالمدرس و المادة التدريسية:

* تعزيز دور المنسق والمشرف التربوي الموجه.

* الارتباط المباشر بين المتعلم والمادة التعليمية (إجراء التغييرات).

ب- المرتبطة بالمتعلمين:

* عملية التكامل التعليمي الثنائي.

* تطوير عملية إعطاء التغذية الراجعة.

* تحسين العلاقات الاجتماعية بين المتمدرسين.

* تطوير التفكير الراشد في الأداء التعليمي (ساري حمدان وآخرون –1993، 38).

2-4-2-6- مزايا أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل:

* يمنح الفرصة لكل متعلم يهتم بالتطبيق العملي والفعلي.

* يساعد على تعلم كيفية إعطاء التغذية الراجعة للمتعلمين.

* يمنح فرص متكافئة للإبداع التعليمي والمهاري.

* يمنح فرصة مناسبة للتعلم المهاري عند طريق الملاحظة والتغذية الرابعة.

* مناسب لجميع الأنشطة الرياضية كما يهيأ مناخا مناسبا لتنمية العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين (الديري محمود علي–1986، 111).

* يجمع بين الدراسة النظرية والعملية للمتعلمين.

* ينمي المواهب ويصقل الخبرات (عزمي عصام الدين محمد– 1998، 133).

2-4-3-7- عيوب أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل:

من أهم مساوئه نجد:

* صعوبة التحكم في الأداء المهاري الرياضي للحركة.

* ضياع الوقت في كثرة المناقشات بين المتعلمين.

* صعوبة إيجاد الحلول المناسبة لأخطاء المنفذين أثناء التصحيحات.

2-4-4- أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه:

2-4-4-1- مفهوم أسلوب التدريس بالاكتشاف : يتفق كل من (جابر عبد الحميد جابر– 1999، 272) و(زيتون كمال حسين– 1998، 300) وكذا(مرفت علي خفاجة – 2002، 96) على أن التعليم بالاكتشاف يعزى بالمتعلم في إشراكه ضمن عملية التعلم، وهذا للعب الدور الرئيسي في تعلمه.

بينما يرى (مجدي عزيز إبراهيم– 2004، 299) أن الاكتشاف يتكون عند مواجهة المتعلم لمشكلة ما، فيبحث المتعلم عن حلول مناسبة.

2-4-4-2- مهام المدرس في أسلوب التدريس بالاكتشاف: تكمن في:

* التخطيط للعمل التربوي.

* البحث عن تسلسل منطقي للأسئلة.

* البحث عن إجابة المتعلم الصحيحة.

2-4-4-3- دور المتمدرس في أسلوب الاكتشاف:

فيه ينشغل التلميذ بالبحث والاكتشاف والفضول في حب المعرفة فهو يسعى إلى الحصول على المفاهيم والمصطلحات والعلاقات التربوية المتواجدة في المثلث التربوي.

2-4-4-4- مميزات أسلوب التدريس بالاكتشاف:

* يدفع بالمتعلمين إلى التفكير الذاتي.

* يدفع بالمتعلمين إلى معرفة مستواهم الحقيقي.

* ينمي الدافعية لدى المتعلمين (جابر عبد الحميد جابر- 1999، 273).

2-4-4-5- مزايا أسلوب التدريس بالاكتشاف:

* يساعد المتمدرس في كيفية تقصى المعلومات.

* يساعد على التنقيب على المواهب.

* يخلص المتعلم والمتمدرس من التبعية التعليمية.

أ- أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه:

تعرفه (عبد الكريم عفاف- 1994، 146) على أنه علاقة المعلم بالمتعلم التي فيها يؤدي تعاقب الأسئلة إلى قيام المتعلم باكتشاف مجموعة من الاستجابات الحركية لتلك الأسئلة.

بينما يرى (مجدي عزيز إبراهيم - 2004، 303، 304) أن هذا النوع يتطلب من المعلم فيه، التخطيط الدقيق للموقف التعليمي مما يساعد المتعلم على تشغيل جميع إمكانياته الذهنية والفكرية وهو يعتمد على:

* وجود دافعية لدى المتعلم للاكتشاف.

* توفير فضاء ملائم للعمل الفكري.

* مساعدة المتعلم على التفكير البناء والحدس المتطور.

* وجود رابطة متينة بين المكتسبات القديمة والحديثة.

ب- مضمون أسلوب الاكتشاف الموجه:

من وجهة نظر (السايح محمد مصطفى- 2003، 65) و(حمص محسن محمد- 1998، 101)، نجد أن مضمون هذا الأسلوب يتمثل في:

* كون المدرس هو المسؤول الأول على التحضير والتخطيط لما قبل الدرس، بحيث يكون الهدف مدروسا من قبل المدرس.

* يعد المدرس المحرر الرئيسي لتوجيه سير العملية التعليمية وفق الأسئلة المحضرة.

* المدرس هو المعني الأساسي باستخدام التغذية الراجعة التقويمية.

* يشترك كل من المدرس والمتمدرس في استخدام التغذية الراجعة التنفيذية.

ج- أهداف أسلوب الاكتشاف الموجه:

يهدف هذا الأسلوب من وجهة نظر (مجدي عزيز إبراهيم- 2004، 299) إلى:

* تنمية إستراتيجيات التفكير لدى المتعلمين أثناء مواجهة المشكلات.

* مساعدة المتمدرس في قوة التحليل والتركيب وتقويم المعلومات.

* تكوين محفزات داخلية لدى المتمدرس.

* إبراز كفاءات وقدرات جديدة في عقل المتمدرس.

من خلال كل هذه المعطيات في أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية نلاحظ أن البرمجة والتصميم يلعبان دورا هاما في الحراك التعليمي لدى المدرس والمتمدرس من أجل إنجاح العملية التعليمية/ التعلمية، وبالتالي الاستفادة أكثر في التنوع المعرفي الذي لاشك أنه يقوي ويوضح أكثر أهداف المناهج التربوية ومحتوياتها، وتزيد من العلاقة الثلاثية بين المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.

2-5- التدريس الفعال:

مثلما يعتبره (يوسف قطامي) نشاطا متواصلا، يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال المتواصلة والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعلمي.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن التدريس هو عملية تفاعلية من العلاقات بين البيئة، واستجابة المتعلم والذي له دور جزئي فيها وتشير في هذا الصدد إلى أن هذه العملية التواصلية، بمثابة النشاط التدريسي التواصلي بين المدرس والمتمدرس لتحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات (وليد أحمد جابر- 2009، 82)، ويبحث علم التدريس التفاعل بين المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي، ويهدف إلى نشاط معايير للتطبيق، ومعايير فعالة من أجل تفسير وتخطيط وتنظيم نشاط لكل من المدرس والمتمدرس، على أن تخطيط التدريس، وتنظيمه كنشاط يمر من مراحل جد مقننة ومضبوطة هي:

* التخطيط والإعداد وصياغة الأهداف.

* تنفيذ وتطبيق ما يتم تخطيطه استنادا إلى تقنيات تربوية.

* التقويم التكويني والشامل والتغذية الراجعة والحكم على فاعلية النشاط التدريسي.

ويرى (مجدي عزيز إبراهيم - 2004، 27، 47) "أن التدريس الفعال يكمن في قدرة المعلم على توعية المتعلم من جميع النواحي في مختلف المواقف التدريسية".

2-5-1- مواصفات التدريس الفعال:

تشير (محسن كاظم الفتلاوي سهيلة – 2006، 377، 387) "أن المربون قد وضعوا مواصفات معينة لفاعلية التدريس وهي:

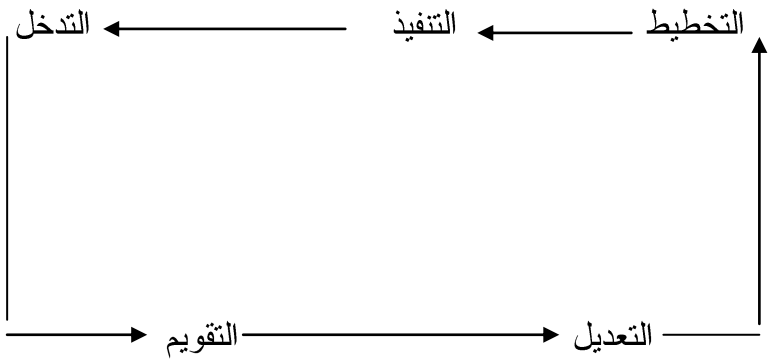
* إحداث تعلم هادف ذو معنى للمتعلمين.

* تهيئة مواقف تعليمية من شأنها أن تساعد على التعلم الذاتي للمتعلمين.

* أن تجعل المتعلمون يفكرون أكثر مما يتذكرون، هذا يعني تأكيدها على المهارات بدلا من الحفظ واستحضار المعلومات فقط.

2-5-2- معالم التدريس الفعال:

إن التدريس موقف إنساني يسعى من خلاله المدرس إلى النهوض بفكر المتمدرس وتنفيذ مهام تربوية هامة كما ومضمونا، لهذا يرى (christian Target-1990 ,06, 09) أن معالم التدريس الجيد تتجلى في: حرص أستاذ التربية البدنية على مراعاة خمسة (05) مراحل بثقة هي التخطيط، التنفيذ، التدخل، التقويم، التعديل.



شكل رقم (01) يمثل العلاقة بين المراحل الخمس لتدريس التربية البدينة والرياضية.

2-6- مؤشرات التدريس الوجيه:

إن التدريس الوجيه، والفعال يتمثل في كفاءة المدرس على إيصال المعلومة إلى المتمدرس وفق أسس محددة سابقا بطريقة مقصودة مستخدما بذلك أساليب تدريسية مناسبة لتحقيق أهداف وغايات خاصة بمواقف تدريسية (مجدي عزيز إبراهيم- 2004، 27-47).

بينما ترى (محسن كاظم الفتلاوي سهيلة– 387،377،2006) أن المربون التربويون قد وضعوا مواصفات معينة لفاعلية طرق التدريس وهي:

* فاعليتها في إحداث التدريس الهادف ذي معنى لدى المتعلمين.

* وضع مواقف تعليمية تساعد المتعلمين على التعلم الذاتي تحت إشراف المعلم.

* أن تجعل المتعلمين يفكرون أكثر مما يتذكرون.

* أن تكون لها أهدافا تعليمية واضحة ومحددة.

2-7- أهداف تدريس مادة التربية البدنية والرياضية:

تعد التربية البدنية والرياضية الجزء الهام في المنظومة التربوية، وخير دليل على ذلك الاهتمام الذي توليه الدول الكبرى والمتطورة لهذه المادة من خلال توفير الوسائل الضرورية والقوانين التي تساهم في تطويرو نجاح عمل المدرسين حيث يرى (Jean Vangini -1997, 20):

* ضرورة إعطاء الفرصة لكل المتعلمين لتطوير قدراتهم العضوية والحركية.

* السماح لجميع المتعلمين للتعرف على محتويات الثقافة الرياضية خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

* توفير الفرص اللازمة لكل المتعلمين من أجل الوقوف على أبعاد التربية البدنية والرياضية.

بينما نجد أن (مناهج التربية البدينة والرياضية– 02،2005) قد حدد أهداف التربية البدنية والرياضية في الجزائر بما يلي:

* تسعى التربية البدنية إلى تأكيد المكتسبات الحركية والسلوكية النفسية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية في التعليم بمختلف أطواره من خلال ممارسة أنشطة رياضية متنوعة.

* تامين حياة صحيحة والمحافظة عليها.

* بلوغ كفاءات يمكنها تحمل المسؤولية المهنية.

* ترسيخ روح المواطنة.

ويرى (C, Lacoste et les autres- 1996,26) أن التربية البدنية والرياضية هي الخزان الأصلي لتموين الأندية من حيث الرياضيين الموهوبين و المتفوقين.

2-8- الأهداف العامة للتعليم في الجزائر:

تعد مرحلة التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية وأكثرها حساسية لما لها من خصوصيات عند المتعلمين وهي تحصيل حاصل لمرحلتين سابقتين من تحديد الشخصية المستقبلية للفرد الجزائري، لذا ووفق الأمرية 35/76 جاءت مهمة هذه المرحلة كدعم للمكتسبات السابقة والتخصيص اللازم وفقا لحاجيات المجتمع والدولة في الحياة العملية أو التكوين الحالي (الجريدة الرسمية – وزارة التربة الوطنية/ أمريه 35/76 عدد 79/33). فمن خلال هذه الأمرية، نجد أن التعليم المنظم عبر المدارس بمختلف أنواعها ليس فقط للتلقين والشحن المعلوماتي وإنما هو امتداد للأسرة ومبادئها في تكوين شخصية الفرد.

وتشمل هذه الأهداف العامة ثلاثة مستويات منها على التوالي: الغايات والمرامي والكفاءات النهائية.

2-8-1- الغايات:

الغايات هي أسمى نقطة تربوية في هذا المستوى تعطى لها صفة الشمولية بشكل عام وتنظم مختلف أفراد وطبقات المجتمع في قيم مختلفة (Jerry Poctzar- 31^{e} ed,31)

ومستوى الغايات "نظري بحت يضبط التوجهات الكبرى للنظام التربوي اعتمادا على القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع (أحمد شبشوب- 1991، 34) نستخلص من هذا أن الغايات تحمل دائما صفة أو ميزة الشمولية لكنها غير مرتبطة بالزمان والمكان لكونها صيغ بعيدة المدى، غير محدودة فهي دائما تسعى إلى تطوير الجانب الإيديولوجي التوجهي للبلاد.

2-8-2 - المرامي:

هي أكثر وضوحا من الغايات ذات توجه محدد لملمح الفرد (D-Hainaut- 1985, 11)

وهي عبارات أقل شمولية من الغايات، يمكن تحديدها نسبيا، ذات مدى يمكن تداركه.

2-8-3- الكفاءات النهائية:

هي المشتق الثاني للغايات، في شكل مناهج رسمية أكثر وضوحا يمكن التوصل إليه عند التلميذ، تجسيدا للمشروع الاجتماعي للتربية، لهذا كما قال (Jerry Poctzar- 1979, 32) بأنها "ترجمة عبارات الغايات إلى محتويات تربوية".وهي تعبر عن قدرات المتعلم في فترة تعليمية معينة أو طور تعليمي معين (D-Hameline- 1982, 15).

ونستخلص من هذه التوضيحات، أن الكفاءات النهائية مصاغة في شكل عبارات توضح السلوكات الفعلية التي تظهر عند المتعلم في شكل قدرات أو مهارات رياضية مثلا في منهاج دراسي، لهذا لابد على المدرس وضعها في بداية تخطيطه السنوي للتمكن من الإطلاع عليها.

*** الكفاءة النهائية لمادة ت.ب.ر في المدارس الثانوية:**

هي تلك الكفاءات التي يمكن الوصول إلى تحقيقها بعد ثلاثة سنوات من المرحلة التعليمية.

فهي توضح لنا المفاهيم العامة للتربية البدنية والرياضية، كنظام تربوي يسعى إلى تربية الفرد الصالح في المجتمع، والمتزن من جميع النواحي.

2-9- أهمية تحديد الأهداف في مجال التربية البدنية والرياضية:

ظل من الضروري في الوقت الراهن أن تخضع العملية التدريسية إلى الإتقان والتحديد لما تكسبه من أهمية بالغة للمجتمع، وبالخصوص للمدرس أو العاملين والمسئولين لتحقيق أفضل لاحتياجات المجتمع بحيث أن لكل برنامج تعليمي وتربوي أهداف واضحة يجب أن تصاغ بشكل صريح وواضح حتى تتحقق الفائدة.

إن تحديد مستويات الأهداف التربوية أصبح أملا لابد من توضيحه بحيث أننا نلمس اختلافا كبيرا من الباحثين في تقديمها من حيث الشكل ومكوناتها، ونحن نحاول تسليط الضوء وتوضيح الرؤى حيث أننا نجد مستويين من الأهداف التربوية:

المستوى العام: ويشمل الغايات والمرامي و الكفاءات النهائية والمستوى الخاص ويشمل الكفاءات القاعدية والأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية.

إن تحديد وصياغة الأهداف الإجرائية من المهام الرئيسية للأستاذ الأقرب للتلميذ في إحداث صياغة تعليمية، تصف سلوكات التلميذ في أجرأة قابلة للملاحظة والقياس.

إن أهم ما نلاحظه هو العلاقة الارتباطية المتواجدة بين هذين المستويين وهي علاقة تواصل وتكامل بحيث أن تحقيق أهداف المستوى الأول مرهون بتحـــقيق أهداف المستوى الثاني (د.عطاء الله وآخرين – 2009، 18 ،23) وانطلاقا من كل هذه التوجيهات، نجد أن وضوح الأهداف يسهل من مهمة المدرس في فهم ما يريد إنجازه و تحقيقه مع المتمدرسين، وبالتالي يدفع بصورة تلقائية مستوى التقدم في هذا المجال وتؤكد أكاديمية المادة التي تتخذ النشاطات الرياضية كقاعدة تربوية وأسلوب تطوير قدرات وإمكانات المتعلمين في شتى المجالات النفسية والحركية والاجتماعية العاطفية والمعرفية لبناء الشخص المتزن والراشد في اتخاذ قراراته ولتحمل مسؤولياته المهنية.

المستوى الخاص: ويشمل التعليمية الخاصة والإجرائية ، أي أن تدريس ناجح ينبغي أن يكون موجها نحو تحقيق أهداف محددة، فهو تنظيم مقصود وليس عملا عشوائيا، غير هادف لذا فتحديد الأهداف ومعرفة المدرس لطبيعة الأهداف التي يريد تحقيقها للعملية جد ضرورية فهو المسؤول الأول عن وضع الأهداف بالصورة التي يمكن للتلميذ تجسيدها في الواقع وتعكس قدرة التلميذ على إنجاز سلوكات بإمكانها التغيير من كيانه نستطيع قياسه (عبد اللطيف الفارابي – 1989، 30). والأهداف الخاصة أوالتعليمية هي التي تجسد كل منها مهارة واحدة يمكن ملاحظتها وحصرها، ويمكننا أيضا تعريفها بالأهداف السلوكية (لإجرائية) (عباس صالح السامرائي–35،1984) بناء على وضوح الأهداف بشكليها، تتضح الأدوار في العملية التربوية فالمعلم أو الأستاذ يقوم بتحويل المادة العلمية من خلال، تحديده للمعرفة العلمية والمهارات التي يريد إكسابها لمتعلميه، عبر تصنيفه للمفاهيم وتحديد أولويات هذه المعرفة العلمية ماذا يجب ؟ ماذا ينبغي؟ ماذا يمكن أن يعلم ؟ (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،241).

إن الأهداف التعليمية أو الخاصة بمثابة مجموعة المهارات التي توضح خصوصيات مادة التربية البدنية والرياضية، تصف سلوكات المتعلمين يصل إليها المدرس بعد نهاية كل فصل دراسي أو وحدة تعليمية لنشاط رياضي معين يسهل على المدرس تقويمها وقياسها.

2–10– الأهداف الإجرائية في مجال التربية البدنية والرياضية:

تعتبر النقطة النهائية من الإطار التربوي للمدرس، تأتي كترجمة نهائية للسلم التسلسلي في هرم الأهداف الوزارية المسطرة كالغايات والمرامي والكفاءات وتعرف أيضا بالأهداف السلوكية كونها تعبر عن التغيير المطلوب الذي نريده من المتعلم بطريقة ظاهرة يمكن ملاحظتها وقياسها

عن طريق الأجرأة المعروفة "الإطار الملموس للفـــعل و التطـــبيق المباشر" وهذا حسب رأي (Berzia–1979 ،22) ،كما يؤخذ لغة من لفظ الفعل أي أجرأ يجرئ إجراء وهو يفيد معنى التنفيذ والتدبير كقولنا اتخذت إجراءات قانونية يعني تدابير قانونية ومنه جاءت السلطة الإجرائية أي السلطة التنفيذية ،أما المعنى التربوي فتعني التخطيط أو التنظيم للعملية التعليمية وبمعني آخر يقصد بها نقل حالة مفهوم أو مبدأ عام أو نظرية أو معارف عامة من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي ويكون ذلك في شكل نية بيداغوجية تصف بدقة ما ينبغي أن يكون التلميذ قادر على فعله أثناء الفعل التعليمي.

إن الهدف من الأجرأة إذن هو وصف للسلوكات الأدائية التي ينتظر وقوعها لدى التلميذ نتيجة تفاعله مع الوضعيات المختلفة عن طريق ما تكون لديه من خبرات تربوية يستثمرها خلال سيرورة تعليمية ولكي تتم هذه الأجرأة لابد من توفر شرطين أساسين هما:

* **القدرة:** يقصد بها تلك الصفة الكامنة في نفس المتعلم (مكون أساسي في الصياغة الإجرائية) والتي لا يمكن ملاحظتها إلا أنها تترجم إلى أفعال سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها وبعبارة أخرى القدرة تترجم بفعل سلوكي (إنجازي) في شكل أعمال وإنجازات ومهارات يقوم بها التلميذ أثناء سير الدرس.

مثال :أن يتمكن التلميذ من اجتياز حاجز.

* **الفعل السلوكي:** هو الفعل الذي يقوم به التلميذ أثناء الفعل التعليمي سواء كان علميا أو لفظيا أو حركيا داخل القسم (الساحة، الورشة، الطبيعة ...الخ) يتميز بالوضوح والدقة حيث لا يقبل التأويل مثل قولنا" يقفز، يرمي، يسدد ...الخ" وأن يكون قابل للملاحظة والقياس (التقييم) ويشترط أن يصاغ بفعل المضارع لأن ذلك يدل على زمن وقوع الفعل (الحدث) ويحقق شرط الملاحظة أي ملاحظة التلميذ وهو ينجز عمله (ملاحظة سلوك التلميذ). والفرق بين القدرة والفعل السلوكي هو أن القدرة تتصف بالثبات والدوام أي أنها لا تتلاشى ولا تزول وهي تقبل النقل والتعميم على وضعيات مختلفة. أما الفعل السلوكي فيرتبط بموقف معين أي وقت الإنجاز وهو إلى جانب ذلك يتعلق بمادة معينة لذلك قد يتلاشى مفعوله بمجرد أن تختلف الوضعيات والأحوال وهو الأمر الذي يجعله غير ثابت لذلك فهوغير قابل للنقل والتعميم مثل القدرة، ولما كان التلازم ضروريا بين القدرة والفعل السلوكي وجب أن يجمع بينهما في أجرأة الأهداف.

* **مفهوم الهدف السلوكي (الإجرائي):** هناك تعاريف مختلفة تحدد مفهوم الهدف السلوكي أو الإجرائي قدمها الباحثون المختصون في تقنية الأهداف يمكن عرضها باختصار حسب تاريخ ظهورها.

– بن يمين بلوم 1969م: عبارة عن صياغات صريحة للتغيرات التي نود إثارتها لدى التلميذ خلال سيرورة تربوية.

– ماجر: وصف لمجموعة من السلوكات أو الإنجازات التي سيبرهن التلميذ من خلال القيام بها على قدرته.

– كاستون ميالاري 1979م: سلوك نموذجي مرغوب فيه ومعبر عنه بألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

– بيرزيا سيزار: تخطيط للنوايا البيداغوجية وتحديد لنتائج سيرورة التعليم.

– دنيال هاملين 1982م: مقاصد تصاغ من خلال ألفاظ تشير إلى قدرات وكفاءات التلميذ.

– بورفام: ما ينبغي أن يعرفه التلميذ أو يكون قادرا على فعله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين.

– محمد دريج 1983: أهداف مصاغة بعبارات واضحة ومحددة تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى التلميذ وعن المهارات القابلة للملاحظة والقياس والتي سيمتلكها في نهاية التعلم.

– بلبل 1986م: يصف عملية يستطيع إنجازها والتعبير عن نتائج هذا بواسطة سلوك ملاحظ. وعلى ضوء كل ذلك يمكن حصرها في السياق التالي: "هي سلوك نموذجي مرغوب فيه يحدد نتائج سيرورة التعليم ويصف النتائج المتوخاة بالإشارة إلى القدرات وكفاءات التلميذ التي يريد المعلم أن يغيرها نحو الأفضل والأحسن عن طريق الملاحظة والقياس.

2-11- صياغة الأهداف الإجرائية:

لكي تصاغ بشكل جيد يجب مراعاة ما يلي:

* أن ترتبط أهداف التدريس بالأهداف التعليمية العامة.

* أن تعكس الأهداف حاجات المتعلمين، أي ذات معنى في حياتهم.

* أن تصاغ الأهداف صياغة سلوكية سليمة من حيث اللغة.

* تكون صياغتها في مجال محتوى محدد (B.Bloom- 1969, 25)

* توضح نتيجة التعلم لدى المتعلم حين تحقيقه الهدف (R Mager- 1977 , 7)

* الهدف الإجرائي يكون ناتج الكفاءة أو تحصيل حاصل (D.Hameline -1982,10)

2-12- تقنيات صياغة الأهداف الإجرائية:

هناك أكثر من تقنية لصياغة الأهداف التربوية، صياغة إجرائية،إلا أن كل الطرق تؤكد على ضرورة توفر مجموعة من الشروط أو العناصر حتى يكون الهدف مقبولا، حيث يقترح كل من (D- Hainaut) أربعة شروط (04)، و يحدد بلبل (P.Pelp) خمسة شروط(05) بينما يقترح اسبنسر (Espenser) ستة شروط(06)، بينما نجد تقنيات أكثر استعجالا منها.

* تقنية دولانشير dolandsheer (د.عطاء الله أحمد – 2005، 29):لا تختلف كثيرا عن بقية الطرق من حيث التقسيم إذ أنها تشمل 05 شروط:

1- القائم بالسلوك.

2- السلوك المراد إنجازه

3- نتيجة السلوك

4- شروط إنجاز السلوك.

5- معايير القبول.

* تقنية ماجر (R.Mager): لقد لخص (R Mager) في تقنيتة المعروفة ثلاثة شروط أساسية لصياغة الهدف الإجرائي كما يلي:

1- السلوك المراد إنجازه: أي بمعنى تحديد السلوك أو المهارة بشكل دقيق لا يقبل التأويل.

2- شروط إنجاز السلوك: على المدرس تحديد الظروف التي يتم فيها الإنجاز.

3- معايير الإنجاز والنجاح: بعد تحديد شروط الأداء السلوكي، يعمد المدرس إلى وضع درجات النجاح والتحقق من الإنجاز الذي على التلميذ أن يصل إليه.

كمثال مع ذلك نجد الصورة المبسطة وفق النموذج الكلي.

أن + الفعل السلوكي + محتوى السلوك أو الأداء.

أن يقطع التلميذ مسافة 80م في زمن قدره 15 ثا.

بينما في صيغته الحركية نجد:

1-القائم بالسلوك (المتعلم)، 2- (السلوك)،3- (معيار الأداء) ،4- (شروط الأداء).

مثال: أن يقفز التلميذ بطريقة صحيحة في مجال القفز مسافة أكثر من 6أمتار.

2-13- مبررات استخدام الأهداف التعليمية:

دلت الدراسات على أنه حين تكون الأهداف التعيلمية واضحة ومحددة فإنه:

* يتحقق تعلم أفضل، لأن كل الجهود مركزة نحو الهدف المقصود.

* تحديد الأهداف يمكن من تحديد الطرائق والوسائل المناسبة.

* يحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية.

* يتمكن المتعلم من تقويم ذاته بطريقة أفضل تعطيه محكا أفضل.

* تمكن المتعلم من تصحيح اتجاهه.

نستخلص من مختلف هذه التقنيات أن أغلب هؤلاء التقنيون يركزون على أن لكل درس هدف إجرائي خاص به، يجب التوصل إليه في نهاية الحصة، كما نجد أنهم يشتركون في أهمية المتعلم والدور الذي يقوم به كونه محور العملية التعليمية والتربوية.

2-14- تصنيف الأهداف في مجال التربية البدنية والرياضية :

* تصنيف بلوم في البعد المعرفي:

جدول رقم(01) يوضح تصنيف بلوم للمجال المعرفي:

المستويات المعرفية	تعريف الفئة	أمثلة عن الأهداف المناسبة لهذا المستوى	أمثلة عن الأفعال السلوكية المناسبة لهذا المستوى
التذكر (المعرفة)	تذكر المادة التي تعلمها سابقا ويتمثل ذلك في استرجاع المعلومات المكتسبة	يعرف مصطلح ،يعرف قانون،يسرد معلومات...	يعرف ، يكتب قائمة ، يذكر معلومات محددة ، يسترجع
الفهم والإستعاب	القدرة على امتلاك معنى المادة عن طريق ترجمتها من شكل إلى آخر (كلمات رموز)	يفسر معنى ما،يترجم المعلومات إلى أشكال رياضية ورموز.	يفسر، يميز،يحاول ،يعطي أمثلة ، يستنتج ، يتنبأ ...
التطبيق	يعني القدرة على استعمال المادة التعليمية في مواقف محسوسة وجديدة وذلك بتطبيق بعض والمفاهيم والنظريات لحل المشكلات.	يطبق مفاهيم ومبادئ على مواقف جديدة ،يحل مشكلات رياضية.	يحسب ، يعرض ، يكتشف ، يتحكم ، يستعمل ، يبرهن ...
التحليل	يعني القدرة على تحليل المادة التعليمية إلى عناصرها وبالتالي يتعرف على الأجزاء والعلاقات بينها ويدرك الأسس التنظيمية المستخدمة في تحليل هذه المادة.	يحلل البناء الفكري لموضوع... يتعرف على الأخطاء المنطقية في استدلال ما ، يميز بين الحقائق،الاستنتاجات،الفرضيات.	يحلل، يستدل، يقسم، يحدد العناصر، يقارن، يفرق بين، يفسر، يشرح شرحا تحليليا معمقا...
التركيب	ويعني القدرة على ربط أجزاء متفرقة لموضوع معين ليكون كلا جديدا كتأليف موضوع.. وبالتالي الناتج التعليمي يرقى إلى المستوى الإبداعي.	يقترح خطة جيدة لإجراء تجربة معينة . يمزج ويكامل بين عناصر التعليم في ميادين متعددة .	يؤلف، يبتكر ، يصمم ، يصنف، ينظم، يعيد ترتيب، يعيد بناء، يخطط...
التقويم	يعني قدرة الحكم على قيمة موضوع أو معلومات وتقوم الأحكام على معايير موضوعية: قد تكون خارجية تحدد مدى تحقق الهدف، وقد تكون داخلية متعلقة بالموضوع.	يحكم على الثبات المنطقي لموضوع فكري معين. يقوم موضوعا بمعيار داخلي.	يحكم على، يقارن، ينتقد، يستخلص، يقدر، يربط بين...

* **تصنيف كراث وول في البعد الوجداني (العاطفي):**

جدول رقم (02) يوضح تصنيف كراث وول للمجال الوجداني العاطفي:

المستويات الوجدانية	تعريف الفئة	أمثلة عن الأهداف المناسبة لهذا المستوى	أمثلة عن العبارات والأفعال السلوكية المناسبة لهذا المستوى:
الاستقبال (التقبل)	يتمثل الاستقبال في الوعي، الرغبة في الاستقبال، الانتباه الاختياري إلى ظاهرة ما أو مثيرات معينة.	يسمع بانتباه ، يظهر وعيا لأهمية التعلم.. ينتبه بدقة إلى النشاطات التعليمية..	يسأل، ينتبه، يجيب، يشارك، يظهر الاهتمام، يتابع...
الاستجابة	تتمثل في الطاعة في الاستجابة للمطالب ، الرغبة في الاستجابة. الرضا والاستمتاع.	.ينهي الوظائف المقررة .يطيع قوانين المدرسة يستمتع بمساعدة الآخرين يكمل الأعمال المخبرية	يساعد، يطيع، يناقش، يسهم،يقرأ، يقدم تقريرا، يكتب ...
التقدير	يقدر قيمة المادة التعليمية المدروسة ويقدر العلم والعلماء ويظهر ذلك من خلال السلوك الظاهر للمتعلم في: 1) قبول القيمة ،2) تفصيل قيم معينة 3) التقدير والالتزام	يقدر دور العلم في الحياة اليومية. يظهر بمصالح الآخرين. هو اتجاها اهتماما نحو حل المشكلات.	يصف، يشرح، يبرر، يلتزم، يتبع، يختار...
التنظيم	تنظيم القيم وترتيبها بحيث تكون لديه فلسفة حياة سليمة تتمثل في: 1) تفهم القيم الاجتماعية والإنسانية 2) تطوير نظام القيم العلمية الإنسانية والاجتماعية	يتفهم الحاجة للموازنة بين الحرية والمسؤولية. يتقبل المسؤولية إزاء سلوكات معينة.	ينظم،يقارن،يعمم،يلخص، يدافع، يبين...
الخصوصية (التميز)	يكون المتعلم نظاما يضبط سلوكه بكفاية لفترة طويلة أي أن القيم مثل النزاهة، الدقة، الموضوعية، العقلانية تصبح من الصفات الثابتة في شخصية المتعلم.	يستخدم الأفكار الموضوعية في حل المشكلات.يظبط نفسه انضباطا ذاتيا.يراعي المواعيد.يحافظ على صحته.	يتمثل، يعرض، يطبق، يؤهل، يفوض، يتحقق، ينضبط...

*** تصنيف كيبر- باكر –ميلس للمجال المهاري:**

جدول رقم (03) يوضح تصنيف للمجال المهاري

المهارات الحسية الحركية	المهارات المنهجية	المهارات العامة
1) المهارات الحسية : - التركيز والانتباه لما يحدث حوله والتهيؤ لجمع الملاحظات. - الدقة في استخدام الحواس عند الملاحظة. -التحلي بالصدق والموضوعية والدقة عند جمع الملاحظات... 2) المهارات الحركية: - الدقة والتنسيق في الحركات. - التناسق الحسي- الحركي. - الإستجابة الحركية المركبة. - أن تصبح الحركات آلية عند استخدام بعض الأجهزة والآلات... - الارتقاء بالحركات إلى المستوى الإبداعي. - مراعاة النواحي الأمنية عند التعامل مع بعض الوسائل...	- يلاحظ البيئة المحيطة به. - يصيغ المشكلات الهامة. - يحلل الجوانب المؤثرة في المشكلة. - يجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة من مصادر ومن زوايا مختلفة. - ينظم المعلومات التي حصل عليها. - يحدد الإشكالية التي سيدرسها. - يضع الفرضيات التي سيتحقق منها. - يختبر الفرضيات عن طريق التجريب. - يستخلص النتائج. - يفسر النتائج ويناقشها. - يقارن النتائج المحصل عليها بنتائج أخرى. - يحدد مدى تعميم النتائج.	1) المهارات التعبيرية: - التعبير بطلاقة عند وصف ظاهرة معينة (كتابة وكلاما). - المهارة في التعبير مع استخدام المصطلحات استخداما سليما. 2) المهارات الأكاديمية: - التنظيم في العمل. - المهارات في إعداد بحث أو مقال. - المهارة في وضع مخطط الإجابة عند حل المسائل. - المهارة في استخدام القواميس والكتب... 3) المهارات الاجتماعية: - العمل ضمن مجموعة... - توزيع العمل، توزيع الأدوار. - المشاركة والتعاون والانسجام مع مجموعة العمل.

الخلاصة:

إن المدرك لحقيقة التدريس وأهميته في بناء الفرد الذي تريده الأمة، هذه الأخيرة التي تريد الالتحاق بالركب ومسايرة عصر التقدم، يعرف أنه ليس عملية بسيطة يستطيع تأديتها كل من نصب نفسه لها، ولا يكون لها الأثر الإيجابي المنتظر إلا بإتباع قواعد ومبادئ منهجية، وخطة علمية متكاملة وملائمة ومنسجمة مع الأهداف المنتظرة وفي هذا الفصل حاولنا تسليط الضوء على كل ما يتعلق بمبادئ وأسس التدريس الفعال على وجه الخصوص في مادة التربية البدنية والرياضية والتي لابد وأن يخضع تدريسها إلى وجود مستلزمات فضائية خاصة من وسائل مادية وكفاءات بشرية مسخرة قادرة على ترسيخها في عقول وأبدان أفراد المجتمع إذا ما كانت الطرق والأساليب المستخدمة في مستوى تطلعات التعليم في بلادنا.

الفصل الثالث

تدريس التربية البدنية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

- تمهيد
- التعليم والبيداغوجية
- مفهوم البيداغوجية
- بيداغوجية الأهداف
- بيداغوجية الكفاءات
- إستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات
- النظريات الحديثة لبيداغوجية الكفاءات
- مفهوم عملية الاتصال
- مفهوم الاتصال التعليمي
- أثر وسائل الاتصال في عملية التعليم والتعلم
- مفهوم الكـــــــــفاءة
- مستويات الكفاءات التعليمية في النظام التربوي الجزائري
- كفاءات ومميزات مدرس التربية البدنية والرياضية
- مواصفات المدرس الناجح في ظل المقاربة بالكفاءات
- أهمية الرسكلة البيداغوجية لمدرس التربية البدنية والرياضية
- الديداكتيك والتدريس الحديث
- المثلث الديداكتيكي
- العقد الديداكتيـكي
- النقل الديداكتيكـي
- الخلاصـــــــــة

تمهيد:

إن منطق المقاربة بالكفاءات، تيار بيداغوجي يستمد مبادئه من المدرسة البنائية في علم النفس، فهي تعني تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلم هذا الأخير، بحيث يؤثر فيه ويتأثر به وبالتالي تحدث عملية النمو على المسار التعليمي التعلمي، كما أنها تعد مقاربة حديثة في تطوير العملية التعليمية ومكملة لإستراتيجية التدريس بالأهداف لذا فهي تتبنى أسلوب حل المشكلات في التدريس، لهذا فإن التدريس وفق هذه المقاربة يستلزم بالضرورة امتلاك المدرس كفاءات مهنية تسمح له بتهيئة وضعيات ومواقف تعليمية، تسمح وتساعد التلميذ على اكتساب قدرات معرفية ومهارات وظيفية تمكنه من الدخول في العالم المهني بمسؤولية تجعله أكثر عزما وقوة لمواجهة مشاكله بالتفكير الصحيح، التحليل الدقيق والتركيب الجيد.

3-1- درس التربية البدنية في ضوء المقاربة بالكفاءات:

يعتبر درس التربية البدنية والرياضية، الوحدة المسخرة التي تحقق أهداف المنهاج التربوي الوطني خلال السنة الدراسية وإعداد وتنفيذ هذا الجزء الرئيسي من العملية التعليمية يعد أهم واجب يقوم به المدرس خلال السنة ولكل درس أغراضه وخصوصياته لهذا يجب عليه الإعداد الجيد والتخطيط المسبق والموضوعي حتى يكون التنفيذ على أحسن وجه ومهما تكن خبراته وإمكاناته فيجب أن يتضمن (دليل معلم الفصل-1998، 124):

* دراسة معمقة لفضاءات العمل داخل المؤسسة.

* الزمن المخصص للوحدة التعليمية.

* الاستثمار في التلاميذ البارزين في النشاطات التربوية والرياضية.

* القراءة الجيدة لمحتويات الدرس أو الوحدة التعليمية.

3-2- التعليم والبيداغوجية:

ويقصد به الوسيلة التي يتم بها تحصيل المعارف والتطبيقات (قاموس،المنجد الأبجدي- 1990، 622). ويعــرفه "سكانير" على أنه تنظيم عوامل التثبيت التي تدخــل تغيرات فــي السلوك عند الشخــص (بن عكي محمد أكلي- 1997، 11).

والتعليم مشتق من الفعل علّم، فهو ظاهرة بارزة في تاريخ الحضارة الإنسانية، وأكثرها لتمثيل الإنسان في هذا الكون.

والتعليم بصورة عامة، عملية اجتماعية هادفة تتفاعل فيها عدة أطراف، منهم المعلمين، المتعلمين، المشرفين التربويين، تعمل على توفير بيئة تعليمية.

لذا فالكثير من المختصين يعتبرون أن التعليم مهنة ونشاط مقصود يقوم به المعلم نحو أو اتجاه المتعلم تتطلب من ممارسيها مجموعة من القدرات المعرفية والمهنية والشخصية، تميزها عن المهن الأخرى مثل امتلاك المعلم لمهارة تحويل المعارف الواجبة للتعليــم إلى المعارف المعلمة، وكذلك قدرات تهيــئة الفضاءات التعليمــية، معرفة الفروقات الفرديــة بين المتعلمين (ديوان المطبوعات الجامعية- 151). وعلى هذا الأساس، يمكننا القول أن التعليم هو سلسلة

متصلة من القدرات المعرفية لدى المعلم لإحداث التغيير في سلوكات المتعلم لتحقيق الأهداف المسطرة.

3-3- مفهوم البيداغوجية:

لقد عرف هذا المصطلح اختلافا كبيرا وعدة صعوبات في تحديده فتعددت المفاهيم والتفسيرات، فمنهم من يراها أساس نظرية علمية موضوعها التفكير في نظم التربية وطرائقها قصد تقدير قيمتها وبالتالي توجيه عمل المدرسين، ومنهم من يراها على أنها "تقنية ومذهب وتكنولوجية التدريس وثقافة" (Gabaud JM-1971,7) ومنهم من يراها أنها مجموعة من النظريات والقواعد التي تساعد المدرسين وتوجيههم في مهامهم اليومية، لتحقيق الأهداف التربوية، دون الاهتمام بالمنظمين التربوية أو الوسائل التعليمية (Delandsheere-1976 ,17) فمن خلال هذه الرؤى، يمكننا اعتبار البيداغوجية على أنها مجموعة المهارات والقواعد التعليمية التي يمارسها المدرس في علاقته التدريسية مع المتمدرسين من أجل التواصل التعليمي.

3-3-1- بيداغوجية الأهداف:

لقد عرف مفهوم الهدف صعوبات كبيرة في تحديد تعريفا دقيقا رغم تعدد المفاهيم، فعادة ما تصاغ في شكل سلوكات قابلة للاكتساب بعد التحصيل الدراسي.

ففي التعاريف الحديثة، تعتبر نشاطا فعالا لدى التلميذ قابلة الملاحظة والقياس مثل ما يعرفه محمد الدريج "أنه سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتمدرس قابل الملاحظة والقياس" لكن عند التمحص في هذا التعريف نجد أنه لا يتعدى إلى ما سيحصل للتلميذ من تغيير في السلوك بل يحدد فقط نتيجة التغيير من الممارسة السلوكية.

لهذا نجد أن بيداغوجية الأهداف قد ارتكزت في فلسفتها على طبيعة الهدف التربوي وضرورة تحديده اعتمادا على مبادئ أساسية منها:

* تحديد المدرس للأهداف التعليمية في شكل سلوكات قابلة الملاحظة والقياس بعيدا عن اهتمامات المتعلم.

* اختيار الوسائل ضمن ما يراه المعلم مناسبا لتحقيق أهدافه.

* تحديد مدة تحقيق الأهداف مسبقا، احتكار المدرس للأنشطة التربوية، هذا ما يجعله العنصر الفعال والأساسي في هذه العملية.

* التركيز الأساسي على الأهداف، وتحديدها مسبقا لكل فعل تعلمي، دون الأخذ بعين الاعتبار المتعلم أو الفروقات الفردية بين المتعلمين.

* بناء خطة قبلية لدعم نتائج التقويم المسبق لمعايير دالة على حدوث التعلم أو فشله.

وما نلاحظه في هذا النوع من التعليم هو التقطع الكبير الذي يحدث في صميم الأهداف السلوكية، فيفقد السلوك وحدته وتفقد الأهداف الجزئية معناها، وبالتالي تفقد المتعلم السيطرة على تركيب الفعل التعليمي بشكله العام والمدمج وبالتالي تجعله عنصرا سلبيا ومنفعلا خارج العملية التعليمية ليكتسب في الأخير تعلما محددا، مشروطا.

3-3-2- بيداغوجية الكفاءات:

تمثل بيداغوجية الكفاءات، امتدادا لبيداغوجية الأهداف، نظرا للإخفاقات التي تسببها هذه الأخيرة في عزل التلميذ عن مشاركته كعنصر فعال في العملية التعليمية، وتشتت الأهداف في تجسيد التركيب ألتعلمي لدى التلميذ وانطلاقا من هذه التجزئة السلوكية، عرف Delandsheer الكفاءة على أنها إنجاز مهمة معينة بشكل معتبر: (دولنشير- 1988). وبالتالي يعتبر السلوك كنشاط وإنجاز مهمة ذات نهاية نفعية لصالح التلميذ.

ولهذا يمكن اعتبار الكفاءة بمثابة الشبكة المفاهيمية سواء الفكرية والعقلية أو الحسية الحركية والإجرائية في وضعيات تعليمية لمواجهة معضلة معينة.

إن الإستراتيجية القائمة على بيداغوجية الكفاءات، بوصفها منهجية جديدة في التدريس لمواجهة تحديات الانفجار المعرفي والتي يشهدها العالم حاليا، لمن أهم الطرائق البيداغوجية التي تجعل المتعلم/ المتمدرس محور العملية التدريسية، تكسبه مهارات جديدة تمكنة من مواجهة تحديات العالم الخارجي.

ولهذا بات من الضروري تزويد المناهج الدراسية بآليات جديدة ترتكز على التحكم الجيد في الزاد المعرفي، والقدرة على توظيفها في مجالات متعدد ووضعيات متنوعة، مثلما أقره (philippe perrenoud-1996) تناوله لبيداغوجية الكفاءات والوضعيات، وإظهار المتعلم لمهاراته المضمرة وغير المضمرة وإيجاد الحلول للوضعيات الصعبة وما نضيفه إلى ما تقدم

بيداغوجية الكفاءات التي تكسب المتعلم مهارات و سلوكيات تتلاءم مع الوضعيات الجديدة. "مقاربة الإدماج" والتي هي إحدى الآليات التي يعتمد عليها رواد المدارس الحديثة لتطور المعارف السلوكية لدى التلميذ باعتماده على المكتسبات القبلية في بناء دروسه أو مكتسباته البعدية، ولهذا يتطلب من التلميذ لعب الدور المحوري في عملية الإدماج، مما يتيح له اكتساب معارف جديدة.

3-4- 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 والاتصال المعلوماتي بين التلاميذ وتعدى ذلك إلى المناهج التعليمية الجديدة.

والجزائر من بين البلدان العربية التي تبنت بيداغوجية الكفاءات وبادرت إلى إجراء جملة من التعديلات في منظومتنا التربوية بهدف الانتقال من المجال الكمي إلى المجال النوعي والنفعي في ظل ثقافة المعلومات والشبكة المعلوماتية، ورغم أن المقاربة بالكفاءات قديمة بالنسبة للتداول المعرفي في العالم إلا أنها حديثة المنشأ بالنسبة للمناهج الجزائرية وأثر عمليات الإصلاح التي شرعت فيها وزارة التربية الوطنية في تجديد المسار المفاهيمي والطرق المستخدمة في هذا السياق ودخول هذا الكم الهائل من المصطلحات الجديدة تفاجأ المكلفين بتطبيقه وتنفيذه وخلق نوع من الاغتراب عن الموضوع.

وجاءت فكرة المقاربة بالكفاءات كمنفذ للعملية التعليمية من أسلوب التلقين كوسيلة لنقل المعارف إلى التدريس كأسلوب جديد لإعطاء الفرص أكثر للتلميذ في الإبداع والابتكار فبات من الضروري والأهمية إيجاد ميكانزمات تعلمية تجعل التعليم أكثر فعالية وديناميكية.

فمن الأهمية بمكان الإهتمام "بتحقيق الأهداف التعليمية التي تشمل جملة من مستويات المجال المهاري الحركي التي تتم عن طريق الاهتمام بالتطبيقات العلمية والارتباط الوثيق بواقع حياة المتعلم الفعلية في عصر اقتصاد المعرفة والاهتمام بتحقيق الأهداف التعليمية في المجال المعرفي، والتي تتم عن طرق تنمية مهارات التفكير الناقد والمتشعب وتنمية القدرات الفعلية المختلفة كما تراه (سهيلة الفتلاوي، أحمد هلالي- 2006، 32).

وإذا نظرنا بعين تفحصية لتحصيل المعارف لدى التلميذ الجزائري يتبين لنا أن معظم المدرسين يفضلون الطريقة الإلقائية فيتعرض التلميذ إلى وقت طويل من التلقين والاستيعاب، وهذا يشكل عائقا بالنسبة لسير العملية التعليمية والاستيعاب الايجابي ويتكون لدى التلميذ إحساس بالملكية الخاصة للأستاذ في ممارسة مهارته التعليمية.

لذا نجد المدرسة الجزائرية في نظرنا الخاص، لم تعمد إلى غرس ثقافة التفكير الإبداعي والإبتكاري في ذهن المتعلم، بل بقيت العملية تراوح ثقافة التذكر المعرفي واستحضار المعلومات ويبقى التلميذ يجري وراء النتيجة النقطية- إن صح التعبير – للانتقال إلى القسم الأعلى وبالتالي ينعكس هذا سلبيا على المردود النوعي للدولة في تخرج الإطارات النوعية (المفتشية العامة لبناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات، محتضر- 2005، 191).

والمتتبع لمسار الإصلاحات التربوية في الجزائر، يجد على المستوى التطبيقي تباعد الإصلاحات التربوية عن الواقع الملموس مما انعكس على المستوى النوعي المعرفي لدى التلميذ، ولعل من أبرز هذه الأسباب، هو إخراج الأستاذ أو المدرس من دائرة هذه الإصلاحات وتهميشه رغم كونه الفاعل الرئيسي للرفع من مستوى الأداء وما زاد تأثيرا في ذلك هو انعدام التكوين المتواصل في السلك التعليمي بالصورة اللازمة، وفي التغييرات التربوية الحديثة.

من خلال ما تقدم، نجد أن هذه القفزة النوعية، من المحتويات إلى الأهداف إلى القدرات، قد خسرنا فيها أجيالا كان بإمكانها المساهمة ولو بشخص واحد في النهضة الفكرية لهذا الوطن العزيزونحن نسعى جاهدين إلى توضيح بعض الرؤى، لعل وعسى أن نساهم في الرفع من الدرجة النوعية لمنظومتنا التربوية.

3-5- إستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات:

تستمد هذه الإستراتيجية جذورها من علم النفس السلوكي كما هو الحال بالنسبة للتعليم بالأهداف (الجيل الأول)، ومن جوانب أخرى من علم النفس المعرفي وعلم النفس البنائي، والتعليم بمقاربة الكفاءات هو العملية التي تكون فيها نتائج التعلم تمثل أهدافا تعليمية عامة، محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات، تكون نواتج تعليمات تترجم إلى أفعال سلوكية، حيث ينتج عن كل تعلم من التعليمات اكتساب سلوك جديد، له تأثير على الفرد والتعلم لإحداث نتائج على مستوى المجالات منها: مجال تعلم المفاهيم، المهارات، والوجدانيات وإن إستراتيجية التعلم بمقاربة الكفاءات تأخذ بعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي، حيث غالبا ما ترتبط

الكفاءة بحل المشاكل المرتبطة بالمادة وتعتمد على المعارف المرتبطة بتلك المادة، كما قد تلجأ إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدة مواد، ونظرا للعلاقة الإنسجامية والتفاعلية القائمة بين المقاربة والإستراتيجية، بحيث كل تغيير في الأول يتطلب تغييرا في الثاني فإن المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي بعد انتقاله من إستراتيجية الأهداف الكلاسيكية إلى إستراتيجية التعلم بالكفاءات، يتطلب تغييرا مناسبا لنمط مقاربة التعليم على ضوء مستجدات الإستراتيجية المعتمدة (عطاء الله– 2007، 61).

3-6- النظريات الحديثة لبيداغوجية الكفاءات:

تعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المدرسة البنائية في علم النفس وإلى المذهب النفسي الذي يتزعمه الأمريكي "جون ديوي" مبتكر طريقة المشروع وحل المشكلات في التعليم أين نجد قيمة المعرفة تتحدد بمقدار ما تحققه من فائدة ومنفعة في المجتمع.

ومن أهم النظريات التي ارتقت لهذا الأسلوب الجديد نجد:

3-6-1- النظرية البنائية:

وفيها يجرى المتعلمون العديد من النشاطات العلمية ضمن فرق عمل شرط أن يكون المجهود القائم فكري مبني على الفهم (خليلي خليل– 1996 – 438). بينما يرى أيضا (مجدي عزيز إبراهيم–2004، 179) 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 لتدريس العلوم، ويتيح الفرصة للمتعلم للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول، وبالتالي هذا يعني التفكير الإبداعي، في نظر (Duffy T.M-Jouassen -1991,12) ولبعث فعالية هذه النظرية لابد وأن تقوم على ثلاثة مفاهيم وهي:

* **التعلم عملية بنائية** : تعتبر العملية التعليمية التعلمية نتيجة إبداع وابتكار من المتعلم، لتقديم تفسيرات لمشكلات معينة.

* **التعلم عملية نشطة ومستمرة:** بمعنى أن يقوم المتعلم بجهد شخصي من أجل إيجاد حلول شخصية للمشاكل أو المواقف التعليمية ثم يقوم باختبارها بنفسه.

* **التعلم عملية غرضيه التوجه:** بمعنى أن لكل عملية تعلمية غرض محدد وهــدف واضح يكون بمثابة الدافع الشخصي للوصول إلى الأهداف المسطرة ولتحقيق هذه النظرية كما أشار (زيتون حسن حسين وآخرون –20،1992).

إلا أن تصور هذه النظرية حول تشكيل المعرفة البناء لابد أن يمر عبر فرضيتين أساسيتين هما:

– **أولا:** أن يبني الفرد معرفته اعتمادا على خبرته وتجربته.

– **ثانيا:** أن وظيفة العملية المعرفية هي الوعي بموضوع المعرفة المكتسبة من حيث الإحساس والإدراك والانتباه والربط.

3–6–1–1– مبادئ النظرية البنائية:

حسب رؤية (حمدي محمد ياسين– 154،2006)،أن ما يمكن استخلاصه من هذه النظرية هو:

* أن التعلم عملية نشطة داخلية في نفس المتعلم.

* أن التعلم ينبع من التعاون الاجتماعي بين المتعلمين الصغار مثل الكبار.

من جملة هذه المبادئ يمكننا أن نستخلص أن التعلم يعتمد على الابتكار الفردي والذاتي وصقله وتطويره يعتمد على مدى تفاعل الشخص مع مجتمعه الأولي في دائرة محيطه.

3–6–2– النظرية السلوكية:

ويطلق عليها أحيانا بالسلوكية الحديثة أو الإجرائية كما يراها (توق محي الدين وآخرون– 2003، 258).

وتبنى على مدى تعزيز السلوك من عدمه فإما الاستمرارية أو الزوال باعتبار أن السلوك عبارة عن ردود أفعال لمثيرات إما خارجية أو داخلية.

3-6-3- النظرية المعرفية:

يعترف أصحاب هذه النظرية أن التعلم نوع من التنظيم الرفيع، ويظهر في حصول المتعلم على قواعد تفكيرية تمكنه من استعمال حـــل المشكلات كنموذج في أوضاعهم التعليمية. وبهذا نجدهم يركزون على النشاط الفعال الذي يقوم به المتعلم للظفر بمـــبادئ الموقـــف التعليمي (سامي محمد ملحم – 423،2001) ومن هذا المنطلق نجد بعض المدارس ومنها الجشطالتية، تقوم بتعزيز التعلم على أساس أنه دافعا داخليا، مصدر قوة للمتعلم وإشباع لرغبة داخلية، ونجد بعض الباحثين أمثال (محسن كاظم الفتلاوي سهيلة – 150،2006) وحسب بعض علماء النفس، يرون أن العقل هو أداة التعلم الأولى، فيه تتم عملية الإدراك، بينما المتعلم يعتبر كمصدر طاقة فعالة في البيئة التعليمية باستخدام لمكانيزمات التعلم كالتفكير ،الإدراك والتركيب ...الخ.

وأهم ما ترتكز عليه هذه النظرية من محددات هي:

* مدى التفاعل الديناميكي بين المتعلم وبيئته.

* يستعمل التعلم فيه، الفهم والإدراك والتفكير الإبتكاري.

* استعمال الخبرات السابقة بطريقة جيدة في العملية التعليمية.

* الربط بين المدرسة النظامية في التعليم والمجتمع.

* استعمال المتعلم أنواع التفكير الاستقرائي، الاستكشافي في ضبط عملية التعلم.

3-6-3-1- أهم مبادئ النظرية المعرفية:

من أهم المبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية هي:

أولا: التعلم صيرورة فاعلة وبناءه: بمعنى أن المتعلم يحس ويعيش الموقف التعليمي، خارجيا وداخليا (نفسيا).

ثانيا: الدور الذي تلعبه المعارف القبلية: بمثابة المغذي الرئيسي للمعلومات الجديدة.

ثالثا: التعلم الدال وتنظيم المعلومات، تنظيم المعارف حسب رؤية المتعلم.

رابعا: التعلم أساس البناء المعرفي واكتساب المعلومات.

كل ما نستطيع استنتاجه من رؤية هذه النظرية أو أصحاب هذه النظرية في تحديد دور المتعلم هو الصورة الإجمالية للتعلم بطريقة استنباط المعلومات والحصول على المعرفة الإجمالية وهذا باستخدام الطريقة الكلية في التعليم والتدريس.وما نستطيع استخلاصه من أهمية التعلم هو انه عنصر فعال وأساسي في حياة الفرد والمجتمع (Renato- Manno Paris, 30,31) كما يعتبره البعض أيضا نمو لمجموعة من التجارب (Hortz- 1985,11) بتأثير وتأثر في الشخص ثم يتم تعديلها إلى الأقرب للمتعلم. (Edgarithil Raymond- 303 ,304).

3-7- تكنولوجيا الاتصال التعليمي:

3-7-1- مفهوم عملية الاتصال:

من أجل التعمق في معرفة وفهم العملية التعليمية، ومعرفة الأدوار المنوطة بكل من المعلم والمتعلم أو العملية التعليمية لابد منا معرفة العلاقة التي تربط هذه العناصر فيما بينها والتي تسمى بلغة الاتصال، التي يمكن اعتبارها الوسيلة التي تربط بين مجموعة من الأشخاص، بحيث تساعد كل منهم على معرفة الموقف الصحيح الذي تنتقل بواسطته الرسالة.ولقد كثرت الآراء التربوية في تعريف عملية الاتصال كما عرفها (حسام محمد مازن- 2009، 48) بأنها "عملية تفاعل مشتركة بين طرفين سواء شخصين أو جماعتين أو مجتمعين، لتبادل فكرة أو خبرة عن طريق وسيلة"

3-7-2- طبيعة عملية الاتصال:

إن لعملية الاتصال طبيعة إنسانية أولا تفاعلية ديناميكية دائمة الحركة تخضع لمؤشرات متغيرة، أهمها التكامل والتفاعل في ظل الإمكانات ثانيا، وهي لا تسير باتجاه واحد، بل هي حركة دائرية، فهناك تبادل في الأدوار والمرسل مستقبل والعكس صحيح.

3-7-3- أهمية عملية الاتصال:

إن الاتصال عنصر لازم للحياة الاجتماعية، لا تقوم بدونه ولا يمكن نقل التراث مهما كان نوعه، فالإنسان يتصل بالظواهر الطبيعية بكل حواسه ويتأثر سلوكه بها، ويمكن معرفة أهداف الاتصال عند كل من المرسل وهي: نقل الفكرة، التعليم، الإعلام، الإقناع، الترفيه.

أهداف المستقبل هي : فهم الظواهر – تعلم مهارات جديدة.

3-7-4- مكونات عملية الاتصال:

مهما تعددت أشكال عملية الاتصال وإمكاناتها ومجالاتها نجد أن عناصرها تكاد تكون ثابتة وهي:

1- المرسل،2- المستقبل، 3- الرسالة، 4- قناة الاتصال، 5- التغذية الراجعة.

أولا: المرسل: وهو مصدر الرسالة الذي يعبر عنها في كلمات أو حركات أو إشارات أو صور فهو يحدد هدفه من الاتصال جيدا، يجب أن يتصف بمواصفات هي:

* بساطة ووضوح اللغة المستعملة.
* التعبير عن الأهداف بدقة.
* اختيار أسلوب العرض المناسب.
* الانتباه إلى ردود فعل الملاحظين وإظهار الاهتمام بالمستقبل.

ثانيا: المستقبل: وهو الشخص أو الجهة التي توجه إليه الرسالة، وينعكس تفسير محتوى الرسالة في سلوك هذا الأخير، لذا قياس نجاح الرسالة يكون من خلال ما يقوم به المستقبل من تغيير في السلوك.

ثالثا: تعرف الرسالة بأنها:

* المحتوى المعرفي الذي يريد المرسل نقله إلى المستقبل.
* الهدف الذي تسعى إليه عملية الاتصال.

رابعا: قناة الاتصال: هي الوسيلة التي تمر عبرها الرسالة وقد تكون لفظية أو حركية باستعمال، الحواس ...إلخ.

خامسا: التغذية الراجعة: هي عملية قياس وتقويم لهذه المكونات السابقة على استمرار، لفعالية كل عنصر وهي الوسيلة التي يتعرف بها المرسل على التأثير المقصود وغير المقصود للرسالة التي قام ببثها.

3-7-5- مفهوم الاتصال التعليمي في المجال التعليمي التربوي:

إن عملية الاتصال التربوي، تستلزم نفس عناصر عملية الاتصال عامة وأهميته الكبرى تتوقف على الموقف التعليمي الناجح الذي تنقل بواسطته الرسالة. كما ينبغي أن تفهم جيدا الفئة المستهدفة بالتعليم وأن تكون لغة المدرس واضحة، مفهومة إضافة إلى المهارات الأخرى في عملية الاتصال.

3-7-6- أثر وسائل الاتصال في عملية التعليم والتعلم:

يعتمد نجاح الاتصال في العملية التعليمية والتعلمية على نوعية وطبيعة الوسيلة المستعملة (القناة) مراع بذلك منبع الرسالة والجهة المستقبلة ثم الرجوع إلى المنبع وهكذا.

نستنتج من هذا، أن التدريس هو جزء من عملية الاتصال التعليمية بمعناها الواسع والتي تتم بين التلميذ والمدرس أو بين التلميذ والكتاب، أو بين التلميذ و وسائل الاتصال الأخرى، وتأثيرها يكون إيجابيا إذا ما استثمر في كيفية استعمال هذه الوسائل والوسائط التعليمية للقضاء على الملل والتكرار.

3-8- مفهوم الكفاءة:

إن الجدل القائم اليوم حول الكفاءة في علوم التربية لا يسهل عملية تعريفها، وتتزايد هذه الصعوبة بتزايد الحاجة إليها أو استخدامها، وإذا كانت مادة إعلامية فهي بالنسبة لأغلبية المثقفين مصطلح تربوي، والتحديات التي يفرضها عصر السرعة المعرفية، يفرض علينا أو على منظومتنا التربوية، مواجهة هذا التحدي مما يسمح لها باختيار مسعا بيداغوجيا يضع المتعلم في لب العملية التعليمية/التعلمية وهذا التوجه الذي يعتمد على بناء الكفاءات الذي يهتم بتزويد المتعلم بوسائل وميكانزمات تجعله يواجه مظاهر التعلم بنفسه.

3-8-1- المفهوم اللغوي للكفاءة:

الكفاءة في اللغة العربية من فعل "كفأ" أي بمعنى جازاه والكفي ٔ بمعنى النظير وكذلك الكف ٔ والكفؤ، والمصدر الكفاءة ونقول لا كفاء له بكسر الكاف، وهو في الأصل مصدر أي لانظير له والكف ٔ يعني النظير والمساواة حسب (ابن منظور- 1990).

أما الكفاية من فعل كفى، فتعني ما يكفي، ويغني من غيره وإذا ربطنا هذا المصطلح بموضوعنا، أمكننا أن نفسر ذلك بمجموعة الموارد التي يمتلكها الفرد بحيث تغنيه عن غيرها في أداء مهمة معينة.

والملاحظ هنا أن الكفاية أقرب إلى المعنى البيداغوجي فيراها (محمد الصابوني– 1983، 185) أنها المثل والنظر والشبيه.

3-8-2- المفهوم الاصطلاحي:

قدمت للكفاءة تعاريف كثيرة ومختلفة، لكنها لا تتعارض فيما بينها، بل تكمل بعضها البعض، حسب السياق الذي تندرج فيه، و ما يهمنا هو المجال التربوي حيث يرى (Levy-Leboyer- 1996) بأنها تعبر عن "الرصيد السلوكي للفرد الذي يجعله فعالا في وضعية معينة"

بينما نجدها لدى (Tardif- 1994) "بمثابة نظام من المعارف السردية والشرطية والمنهجية المنظمة بشكل عملي لتسمح بحل المشكلات"

– ونجدها عند (روجرز Rogiers- 2000) "بأنها مجموعة مندمجة من القدرات التي تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة بشكل متميز بالوجاهة نسبيا"

– ويعرفها (Perrenoud-P- 1998) "بأنها قدرة الشخص على التصرف بفاعلية في نمط محدد من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف ولا تقتصر عليها".

ونجد لها تعريفا آخرا في مجلد التربية « bordas » على أنها امتلاك لمعرفة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد (Dictionnaire de pédagogie bordas –1999)

– ويعرفها (P-Gillet) عن(Rey-B-1999) بأنها نظام من المعارف النظرية والإجرائية المنظمة في شكل صور (مخطط) ذهنية عملية تسمح إزاء عائلة من الأوضاع بالتعرف على مهمة إشكالية وحلها بشكل ناجح. وعرفها (Jerome- 1991) "أنها الحديث عن الذكاء في حد ذاته" وهناك تعاريف أخرى نجد منها:

" الكفاءة هي القدرة على التجنيد الفعال لمجموعة من المعارف والمهارات والمواقف بهدف حل مشكل أو انجاز مشروع" (رابح مسعودي –2004).

– الكفاءة هي سلوك مركب ومنظم يتطلب تعبئة قدرات ومهارات في المجالات المعرفية، المهارية، الوجدانية من أجل مجابهة موقف معين أو حل إشكال مطروح في المجال المدرسي والمهني والاجتماعي (رابح مسعود – 2004) ويعرفها (Meirieu-P-1993) "على انها مجموعة من المعارف التي تنتمي إلى وضعيات معقدة والتي تقود الفرد إلى تسيير بعض المتغيرات المختلفة" ويمكن أن نستخلص من كل هذه التعاريف على أن الكفاءة في المجال التعليمي التربوي والذي يهمنا بالدرجة الأولى هي قدرة المتعلم أوالمتمدرس على تسخير لمكتسباته سواء كانت المكتسبات المعرفية، الفعلية أو المعرفية السلوكية للتصرف اتجاه وضعية تعليمية معينة أو بالأحرى لحل مشكلة تربوية معينة والكفاءة في الواقع لا تمارس إلا في شكل إدماج لقدرات مكتسبة ذات مفهوم وهدف معين، تجعل التلميذ أو المتمدرس فعال وديناميكي في نشاطه التعليمي.ومن خلال هذا التحليل يمكننا أن نقول أن:

امتلاك الكفاءة ليس بالضرورة لاكتساب كل المعارف، لكنهما متكاملتان من حيث الهدف والمعنى لأن الهدف الرئيسي من التدريس بالكفاءات هو أداء مهام تندرج ضمن انجاز مشاريع وحل مشكلات من قبل المتعلم وبالتالي اكتساب معارف ضمن وضعيات تعليمية متعددة ومتداخلة كما عرفها (فريد حاجي وعبد الرزاق أودير– 2002)

3–8–3– خصائص الكفاءة:

يرى (محمد طاهروعلي– 25،2005) أن للكفاءة خمسة خصائص أو مميزات هي كالتالي:

3–8–3–1– تجنيد مجموعة من الموارد: بمعنى أنها تسخر، تكيف وتميز، أي تقوم بمجموعة من العمليات العقلية والتي تربطها بوضعيات، تعمل على تحويل المعارف، عوض النقل من مكان إلى آخر، ولهذا نجد أنها تعمل على إعادة الاستثمار في المكتسبات ضمن وضعيات تعليمية مشابهة لذا نجدها تركز على نشاط المتعلم بالدرجة الأولى.

والموارد في هذا العنصر يقصد بها نوعان: الداخلية والخارجية أما الداخلية، فتمثل الرصيد الذي يمتلكه المتعلم من معارف وتصورات ومفاهيم وميول واتجاهات ومهارات حركية وعلاقتها بالمعرفة وبواقعه ومجتمعه.

أما الخارجية فتتمثل في المعطيات، الوثائق والوسائل التي يحتاجها التلميذ في ممارسة الكفاءة.

3-8-3-2- أنها ذات طابع منفعي: بمعنى أن تسخير تلك الموارد السابقة لا يتم بشكل عفوي، بل تقوم بتأدية وظيفة معينة ذات منفعة وذات دلالة بالنسبة للتلميذ.

3-8-3-3- ترتبط بعائلة من الوضعيات: لا يمكن فهم الكفاءة إلا بالرجوع إلى عائلة الوضعيات التي تمارس ضمنها.

3-8-3-4- أنها ذات صلة بالمواد الدراسية: الكفاءة لا تعرف إلا في إطار من الوضعيات المتعلقة بمشكلات مرتبطة بالمادة الدراسية.

3-8-3-5- قابلة للتقويم: تتم عملية تقويم الكفاءة أثناء عملية الممارسة أو في نهاية المهمة المتعلقة بها، عبر وضعيات خاصة تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات/ مشكلات ويتحقق ذلك ضمن بعض المعايير مثل:

* مدى استجابة المتعلمين لما هو مطلوب منهم.
* السرعة في الأداء والانجاز.
* مدى اعتماد المتعلم على نفسه.

ووظيفة المعلم في هذه العملية هي وظيفة المنظم والمشرف على تقدم وسير العملية، كما يساهم في توجيه المسار التعلمي وتثمين انجازات المتعلمين.

3-8-4- المميزات المعتمدة للتعرف على الكفاءة:

لقد لخص بعض الباحثين المميزات التي يمكن أن تعتمد كمعالم للتعرف على الكفاءة في الآتي:

* تتجلى الكفاءة من خلال نتائج يمكن ملاحظتها.
* تتطلب الكفاءة عدة مهارات.
* الكفاءة مقيدة ولها قيمة على المستوى الشخصي ،الاجتماعي والمهني.
* الكفاءة مرتبطة بانجاز نشاطات وتمارين في حالات واقعية.
* الكفاءة تسمح بالاستفادة من المهارات (المركز الوطني للوثائق التربوية/ وت –2000، 15).

3-8-4-1- الأسس التي تشكل مفهوم الكفاءة:

هناك ثلاثة كلمات مفتاحية تعتبر الأسس التي تشكل مفهوم الكفاءة وهي:

أ- **الفعل:** يعني قدرة المتعلم على إنجاز نشاط عملي بصورة جيدة مع إدراكه لفائدة التعلم.

ب- **الفهم:** ونعني به القدرة على استيعاب المعارف والمعلومات وتوظيفها بشكل مناسب.

ج- **الاستقلالية:** معنى ذلك أن مظاهر اكتساب المتعلم لكفاءة ما تتجلى في القيمة النفعية لها (فريد حاجي/ع. الرزاق إودير- 2002).

3-8-5- 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.

3-8-5-1- شروط صياغة الكفاءة: (محمد طاهر وعلي- 2005، 32).

ينبغي الأخذ بعين الاعتبار نقطتين أساسيتين:

* تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم.

* صياغة الكفاءة، بطريقة واضحة لا لبس فيها ولا اختلاف غير قابلة للتأويل بالإضافة إلى هذه النقاط الأساسية، لابد أن نأخذ بعين الاعتبار عنصرا هاما، وهو أنه إذا كان الهدف الإجرائي يجب أن تركز الكفاءة على المعرفة الفعلية والسلوكية.

3-8-6- مستويات الكفاءات التعليمية في النظام التربوي الجزائري:

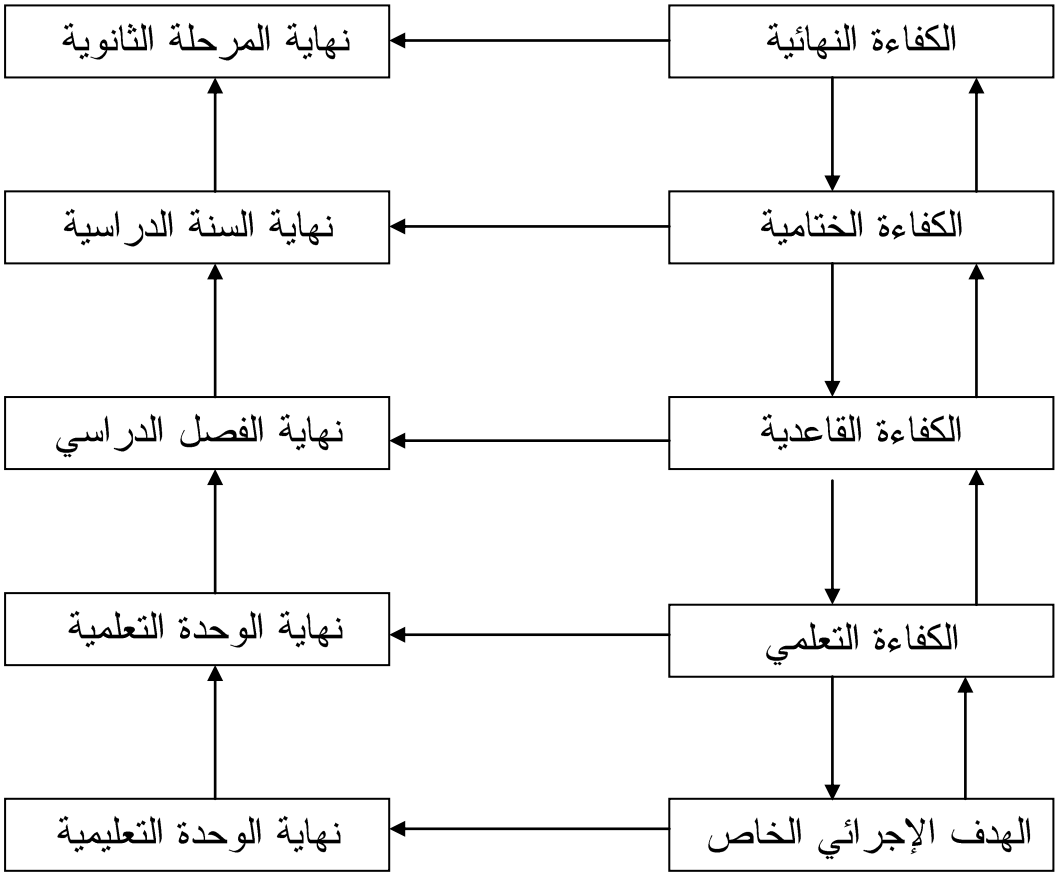
(منهاج التربة البدنية والرياضية- 2004).

ارتكزت اهتمامات القائمين على الإصلاحات التربوية في المناهج التعليمية الوطنية، على تحديد مستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمة على النحو التالي:

1- الكفاءة النهائية: وهي الكفاءة التي يحققها المتعلم في نهاية المساق الدراسي، حيث تعبر عن المكتسبات التي يجنيها المتعلم.

2-الكفاءة الختامية: هي المشتق الأول للكفاءة النهائية، ذات مستوى أعلى من القدرات والمهارات والأداءات، ينتظر تحقيقها خلال كل سنة دراسية، وهي الأكثر وضوحا في تجسيد الأهداف.

3- الكفاءة القاعدية: هي مجموع نواتج التعلم، والأكثر وضوحا في ما سيفعله المتعلم خلال فصل دراسي أو وحدة تعلمية.



شكل رقم(02) يوضح هيكلة منهاج التربية البدنية والرياضية للتعلم الثانوي بالجزائر

3-3- 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 المصطلحات التي انتشرت مع ظهور نظريات التربية الحديثة والقائمة على تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ، ويقصد بها المجال الملائم الذي تمارس من خلاله الأنشطة والمهارات التعلمية المتصلة بكفاءة المتعلم، بعيدا عن التقليد وبهذا فإن التلميذ، يجد نفسه أمام وضعيات جديدة بحيث أنها:

* تتيح له فرصة تعبئة مكتسباته وتوظيفها في مجالات حياته التي تعتبر مركز اهتماماته.

* تشكل تحديا بالنسبة للتلميذ ومحفزا على التعلم الذاتي.

* تدفع بالمتعلم إلى البحث عن حلول مبتكرة للخروج من مشاكله التعليمية (جابر عبد الحميد- 1967) ويشير (لبصيص خالد -2004، 89) إلى أن اعتماد هذا التوجيه يسمح:

* باستقلالية المتعلم بتكوينه الشامل والمنسجم.

* تنمية موقف المتعلم الإيجابي اتجاه المعرفة التعلمية.

* إتاحة الفرصة له بانتهاج طريقة المناقشة البناءة مع الغير(عماد الدين وآخرين-1997، 49).

3-10- مزايا المقاربة بالكفاءات:

من أهم النقاط الإيجابية في هذه الممارسة البيداغوجية نجد:

* تهتم بالدرجة الأولى بالمتعلم وتجعله، محور العملية التعليمية/التعلمية.

* تدفع بالمتعلم إلى الاستثمار في مكتسباته المعرفية وتحويلها إلى سلوكات بناءة.

* تهتم بالفروقات البيداغوجية مما يجعل التعليم ملموسا وفعالا.

* تجعل من المدرس يلعب دور الوسيط في سير العملية التعليمية.

3-11- مبادئ وأسس التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

إن التدريس بالكفاءات تعبير عن تصور بيداغوجي،منطلقه من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي لضبط إستراتيجية التعليم والتكوين في المدارس، فكان ولابد من الاعتماد على مبادئ وأسس تربوية لضمان السير الحسن لهذه العملية وتحقيق أهداف في مستوى تطلعات المنهاج التربوي لمادة التربية البدنية والرياضية وهي على التوالي :

* جعل المتعلم محور العملية التعليمية/التعلمية: أي أننا ننطلق من ميوله واتجاهاته وقدراته ومعارفه السابقة، ونشركه في تحمل مسؤوليات العملية التعليمية.

* ربط العملية التعليمية بالحياة اليومية للمتعلم: هذا يعني أن الأسلوب الفعال للتعلم يقوم على جعل المتعلم يعيش وضعيات تعليمية مستوحاة من حياته اليومية، في صورة مواقف وأشكال جديرة بالدراسة والاهتمام.

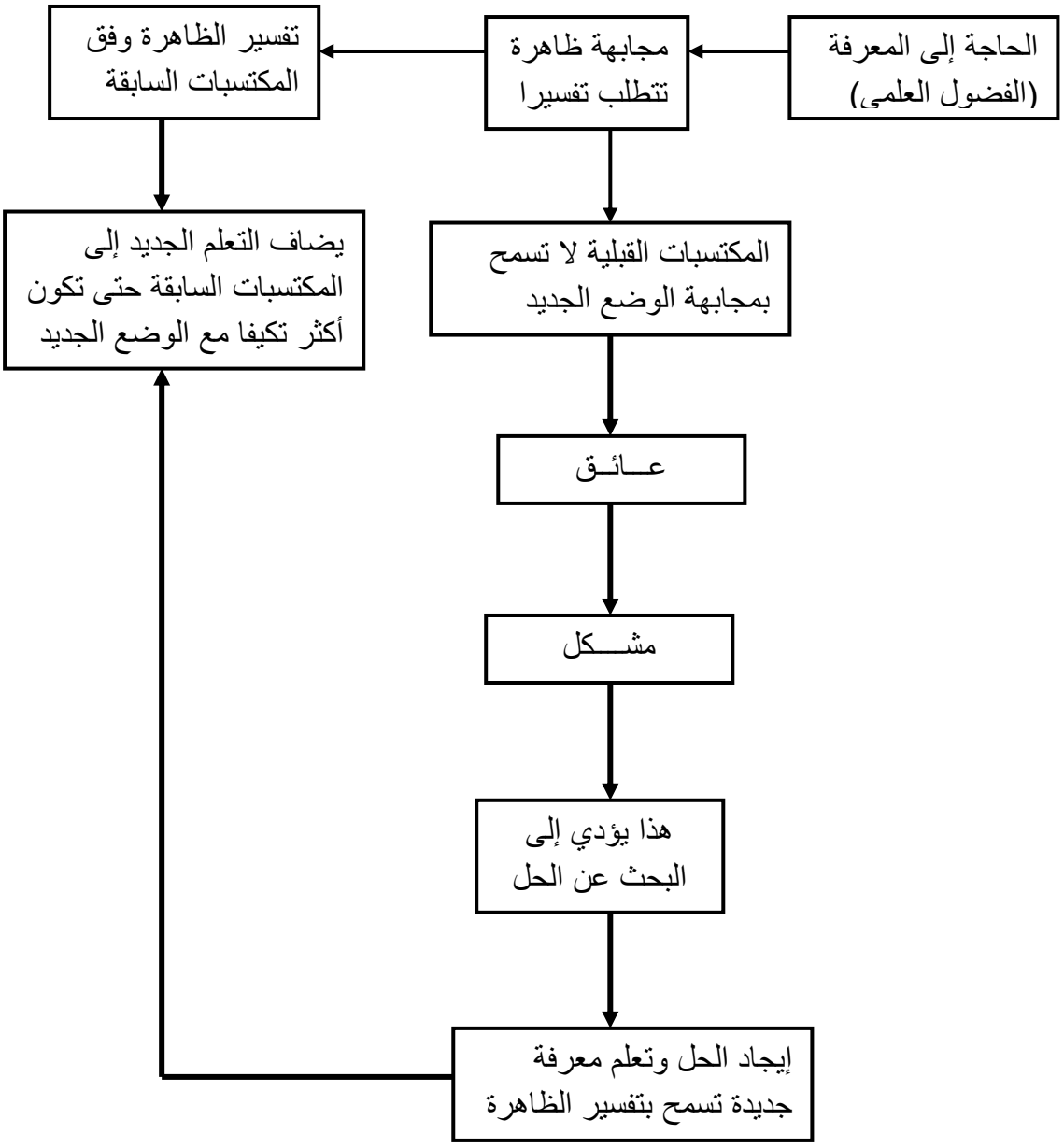
* يحدث التعلم على نحو أفضل عندما نواجه المتعلم ونتحدى قدراته: بموقف مشكل حقيقي، أي له علاقة بحياته اليومية ويمثل معنى بالنسبة له، بمعنى جعل التلميذ أمام موقف وضعية مشكلة.

* يبني المتعلم معنى ما يتعلمه بناءا ذاتيا: فالمتعلم المعني داخل بنيته المعرفية في ضوء رؤيته الخاصة به، لأن الأفكار غير ثابتة لدى الجميع.

* التعلم عملية فردية واجتماعية في آن واحد: حيث يتفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين ويتبادل معهم المعاني فيؤدي ذلك إلى نمو وتعديل أبنيته المعرفية ونقصد به التعليم التعاوني والذي يتجسد في الأعمال التوجيهية بالأفواج داخل الأقسام (حسن حسن زيتون- 2003، 63).

* تجسيد مبدأ التعلم كيف أتعلم؟ في سلوك المتعلم من خلال حثه عل الملاحظة والتفكير، وتدريبه على مقارنة آدائه بغيره هذا ما يثير لديه الرغبة الذاتية وينمي دافع الانجاز لديه.

والشكل التالي يوضح أثر تخطيط سير هذه العملية:(أنظر الصفحة الموالية).



الشكل رقم (03) يمثل مبادئ وأسس التدريس بأسلوب المقاربة بالكفاءات

3-12- كفاءات ومميزات مدرس التربية البدنية والرياضية:

يعتبر إعداد المدرس الكف ء، من أهم الخطوات الضرورية واللازمة في إحداث القفزة النوعية المنتظرة، من هذه التغيرات عبر المناهج التربوية، ولابد من البحث عن ميكانزمات إحداث

إصلاحات في كفاءات المعلمين، وما نلاحظه اليوم هو وجود هذه الثغرة في البرامج التكوينية أثناء التكوين عبر معاهدنا، وما نلمسه من نقص بين ما يتعلمه وما يمارسه في التمهين، لأن المعلم الكفء يمكنه التعامل حتى مع المناهج الضعيفة، وإحداث تغيير بينما المدرس عديم الكفاءة لا يمكن أن ننتظر منه التغيير، رغم وجود مناهج قيمة (شارة جبرائيل –1989، 27)

ولقد اختلفت العديد من الآراء في تصنيف هذه الكفاءات بحيث نجد منها:

تصنيف (D-Chese-1974,20) الذي يصنفها إلى (06) ستة مجالات:

1– كفاءات خاصة بالعلاقات الانسانية. 2– كفاءات خاصة بإجراء التعليم.

3– كفاءات خاصة بعملية الاتصال. 4– كفاءات خاصة بالتقويم.

5– كفاءات خاصة بالتخطيط. 6– كفاءات خاصة بالمادة.

ونلخص ما نراه مناسبا من الكفاءات المميزة لمدرس التربية البدنية والرياضية كما يلي حسب ما يراه (عبد الرحمان الأزرق–2000، 28،31)

3–12–1– كفاءات التدريس:

ويقصد بها تلك الأداءات المتصلة بعملية التدريس وهي تتضمن:

أ– كفاءات التخطيط: وتعني قدرة المدرس على الإعداد المسبق والمنظم للموقف التعليمي لأنها تعتبر الضمانات الأساسية لنجاح المدرس

ب– كفاءة التنفيذ: وتعني مجموعة الإجراءات التنفيذية العملية المتخذة من طرف المعلم في أدائه الفعلي خلال حصة التربية البدنية والرياضية وتعد هذه الكفاءة بمثابة المحك العملي لنجاح المدرس في أداء مهمته، وتبرز كفاءته في هذه المحك في إمكانية تعامله مع مادته رغم الصعوبات والعراقيل التي تعيقه.

ج– كفاءة التقويم: تتمثل في قياسه للنتائج المتحصل عليها من قبل التلاميذ، وبالتالي تمكينه من التعرف على أوجه القوة والضعف لدى معلميه.

3-12-2- كفاءة إدارة القسم (الفصل):

تتمثل هذه الكفاءة في ممارسة مهمة الضبط للنظام المعمول به داخل القسم (يوسف قطامي- 223،1987) وللأداء الجيد لهذه الكفاءة يجب أن:

أ- تشجيع التلاميذ على تحمل مسؤولياتهم اتجاه المادة التعليمية.

ب- الشرح الجيد للتعليمات المقدمة مع إعطاء أمثلة.

ج- البدء في الدرس دون تأخير وتحضير الوسائل المساعدة.

د- الدعم الإيجابي لمشاركة التلاميذ.

3-12-3- كفاءة التفاعل والاتصال:

هي التحكم اللغوي بمفهومها الشامل، ومدى استخدامه للرموز والأداءات للتفاهم مع المتعلمين بالإضافة إلى الإيعازات والحركات الرياضية كما تراها (سميرة أحمد السيد -1988، 139).

3-12-4- كفاءة العلاقات البيئية مع المجتمع:

تكمن كفاءة المعلم في هذا المجال في مدى تعامله مع الأشخاص المحيطين به من مسؤولين إداريين، هيئات تفتيشية وأولياء المتعلمين أو التلاميذ.

وفي الأخير، نخلص إلى أن هذه الكفاءات تعبر عن دبلوماسية المعلم والمدرس والمستوى الرفيع الذي يميزه عن باقي أفراد شريحة المجتمع، كعنصر فعال وبناء بداخله ويبرز الدور الهام الذي يلعبه المدرس في الدفع بهذه التغيرات التربوية المنتهجة إلى الرقي والازدهار.

3-13- مواصفات المدرس الناجح في ظل المقاربة بالكفاءات:

تعتبر العملية التعليمية، عملية ديناميكية وحيوية، معرضة للتجديد في كل مرحلة تمر بها، حسب المواقف المتزامنة والمشاكل المطروحة بالإضافة إلى الحلول التي يقدمها المدرس في مواجهتها (محمد مصطفى- 1981، 51) لذا، يستلزم على المدرس أن تكون لديه كما سبق، إستراتيجية تعليمية هادفة ترقى بمستوى المنظومة التربوية إلى المراكز المرموقة.

ومن أهم هذه المواصفات نجد:

* **المواصفات البدنية:** وتتمثل في سلامة قوامه البدني وتمتعه بالصحة الجيدة لأداء مهامه على أحسن وجه دون خلل، كما يجب أن يكون خاليا من العاهات والتشوهات الجسمية ،عدم التوازن في نسقه الحركي حتى لا يشتت انتباه التلاميذ وإذا توفرت فيه هذه الصفات، بعث في نفوس تلاميذه روح العمل والنشاط والمثابرة والمنافسة التعليمية (صالح عبد العزيز– 1968، 160).

وأن يتميز بصوت جيد ومظهر لائق وجذاب (قمبر وآخرون –1997).

* **المواصفات البدنية والعقلية** :تكمن هذه المواصفات في ذكاء المدرس وكيفية الوصول إلى عقول التلاميذ لأن المدرس الذكي هو الذي يمكنه إيجاد الحلول السريعة والبدائل الممكنة لعمله التدريسي، عبر تصرفه الحكيم، وتفكيره الراشد في تسيير عمله التربوي.

– أن يكون ملما بمادته التدريسية.

– على دراية واسعة وكاملة بالخصائص السيكولوجية لتلاميذه.

– أن يتوفر فيه حب الإطلاع، وتنمية معارفه.

– أن تتوفر فيه ثقافة واسعة لمواجهة كل التساؤلات التي يطرحها التلاميذ خاصة منهم الفضوليين.

* **المواصفات الشخصية**:تكمن هذه المواصفات في:

– ليونة الشخصية لكسب ثقة ومودة تلاميذه.

– يكون ذو رحمة وتسامح مع الشريحة المتعلمة.

– ذو دراية بواجباته ومسؤولياته والإخلاص في أداءها (علي راشد– 1993، 20،29)

* **المواصفات المهنية:** حيث يستلزم على المدرس أن يكون ملما بقواعد العملية التدريسية–

– حسن استخدام الوسائل التعليمية وتوظيفها في تحقيق أهداف الدرس.

– التطلع المستمر لمستجدات مادته التدريسية على المستوى المعرفي.

* **المواصفات الأخلاقية والإنسانية:** تتمثل في كونه اجتماعيا حيث يتصف بالقدرة على ممارسة الحوار الاجتماعي

– فهم للتعلم الجيد والفعال.

– تميزه بصفة القيادة الجيدة وحسن التنظيم.

3-14- أهمية الرسكلة البيداغوجية لمدرس التربية البدنية والرياضية:

تعتبر الرسكلة البيداغوجية، نوعا من التكوين المستمر وإعادة التكوين للمعلمين والمدرسين، بغرض الوقوف عند مستجدات المادة التعليمية وما يحيط بها من تغييرات جديدة في حق التعليم والتدريس، كما تعرف أيضا بالتكوين المتواصل الذي يعتبره(لجاندر- 1994، 622)

"مجموعة المعارف التي يكتسبها الشخص في ميدان ما" بحيث يقسمه الباحثون إلى قسمين رئيسيين هما:

أ-التكوين الأولى:

الذي يزاوله المدرس قبل الشروع في مهامه ويتضمن تعميق الممتلكات التخصصية للمعلم المتكون. أماالتكوين الثاني هو أثناء الخدمة.

* التربصات الميدانية: وهو ما يقوم به المتكون خلال احتكاكه الميداني بحقيقه المشاكل المهنية التي تواجه المدرس في الوصول إلى تحقيق أهدافه وكفاءاته المستهدفة وتكسبه نوع من الخبرة الأولية مثل الطلاقة في اللسان، أسلوب المعاملة و التعرف على سيكولوجية التعليم الميدانية ثم يأتي الدور الثاني وهو:

* التكوين البيداغوجي: الذي تكـــمن فلسفته في معرفة الأستاذ ميكانيزمات تحويل المعارف النظرية إلى كفاءات ومهارات ميدانية ويتأتى هذا عن طـــريق معرفته لطرق التـــدريس الحديثة في التدريس كون هذه العمليـــة، تتميز بالتجديد المستمر والعصرنة المعرفية كـــما يراها .(محمد مصطفى-1981،51) و (عبد اللطيف الفارابي-1989،89).

ب- تكوين المدرس أثناء الخدمة:

إن التطورات السريعة التي يشهدها العالم حاليا في الميدان المعرفي يفرض علينا أن نهيأ أنفسنا لمواكبة هذه العملية المعرفية بالتوازي مع المستجدات الحديثة، فكان لزاما على القائمين على هذه التغيرات في منظومتنا التربوية إعادة النظر في تكوين المدرس تكوينا حديثا لأن التكوين الأولي لا يمكنه أن يصمد أمام هذا الكم الهائل من المصطلحات التربوية واللغوية المتداولة، والمفاهيم والتصورات المستعملة في مناهجنا التربوية، كما سبق وأن ذكرنا أن

المدرس هو المحور الذي ترتكز عليه عملية التخطيط والتنفيذ لتحقيق الأهداف، وجب على القائمين إعادة تحضير المدرس قبل تحضير المتمدرس لأنه أينما وجد المدرس الصالح، وجد المتمدرس الصالح والعكس صحيح وبالتالي مهما كانت الجهود المبذولة من طرف الدولة للرفع من مستوى التعليم وتحسينه فإنها لن تجدي نفعا إلا إذا ارتفع مستوى المعلم علميا ومهنيا وأصبح لديه شعور بالواجب وروح الإخلاص لعمله والقدرة على أداء عمله التربوي على أحسن وجه (تركي رابح– 1990، 420) ونستخلص من هذا أن المدرسة هي أهم عامل في الحراك الاجتماعي يتلقى فيه المعلم تكوينه الذي تصبو إليه الدولة ومن أهداف التكوين أثناء الخدمة نجد:

* ضمان الاستمرارية في الزاد المعرفي للمعلم أو المدرس.

* إثراء القاموس اللغوي لدى المدرس ضمن مادته التدريسية.

* الاطلاع على مستجدات التغيرات بشتى أنواعها التي تخص المادة.

* القضاء على الفراغ التربوي التواصلي بين المدرسيين القدامى والمتخرجين الجدد.

3-15- الديداكتيك والتدريس الحديث:

ظهر مصطلح الديداكتيك في سنة 1554م و أدرج في منتصف القرن العشرين في روبار Le Robert سنة 1955 و Le littré سنة 1960 فتعددت تعاريفه ومفاهيمه بين المد والجزر، وحسب "دوفالي" فإن الديداكتيك يعني"" دراسة التفاعلات التي تربط بين المعلم والمتعلم والمعرفة في إطار مجال مفاهيمي معين قصد تسهيل عملية تملك المعرفة من طرف المتعلمين".

وفي سنة 1982، حدثت قفزة نوعية في تاريخ هذا العلم، حيث اعتبر (ميالاري– 1982) عند تصنيفه لعلوم التربية، البيداغوجيا جزءا من الديداكتيك، وفي بداية التسعينات بدأت الديداكتيك تأخذ مكانتها كعلم مستقل، وأول ظهور لها هو ديداكتيك الرياضيات/ ثم ديداكتيك العلوم، ثم ديداكتيك اللغات، ، ثم ديداكتيك التربية ثم ديداكتيك التربية البدنية والرياضية وهكذا في جميع التخصصات.

3-15-1- مفهوم الديداكتيك:

تعني حسب قاموس "روبير الصغير" درس أو علم، واصطلاحا يعرف الديداكتيك حسب (JP- Astolfi- 2001) لفظ مرادف لكلمة البيداغوجيا، أو كمقاربة خاصة لمشكلات التعليم.

ويرى (محمد الدريج – 2000-2004) في اجتهاده الشخصي على أنه "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته" يهتم بتنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية.

واستمر مفهوم الديداكتيك كفن للتعليم إلى أواسط القرن التاسع عشر حيث وضع المربي الألماني هيربارت Herbert الأسس العلمية للديداكتيك كنظرية للتعليم، فهي نظرية تخص الأنشطة المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط.

وفي نهاية القرن العشرون ظهرت المدرسة الحديثة في التربية مع "جون ديوي" الذي أكد أنه النشاط الحي والفعال للمتعلم في العملية التعليمية وأعتبر أن الديداكتيك نظرية للتعلم لا للتعليم ، أما حديثا، فقد تطورت الديداكتيك نحو بناء مفاهيمها ونماذجها الخاصة، وبدأت تكتسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى.

3-15-2- أهداف الديداكتيك:

تعتبر وحدة أساسية في برامج إعداد وتكوين المدرسين في مختلف التخصصات ولكل الأطوار التعليمية من الابتدائي إلى ما بعد التدرج الجامعي، فتعدد مجالاتها من كيف ندرس؟ الذي كان من اهتمامات البيداغوجيا إلى مفهوم آخر وهو كيف نتعلم؟ وما ذا نتعلم؟ أي محتوى المادة التعليمية، فهي بهذا، أصبحت تهتم بالعملية التعلمية/التعليمية في مجملها، أي كيف يعلم المعلم مع التركيز على كيف يتعلم المتعلم.

من هذا المنطلق، نجد أن الديداكتيك هي البيداغوجية التجريبية التي تبحث في كيفية تقديم طريقة في التدريس أو في تنظيم أو بناء المقررات معتمدين في ذلك على كيفية تعلم الشخص ومن بين أهداف الديداكتيك نجد: (تدريس العلوم: جامعة التكوين المتواصل)

* تحديد أهداف تدريس المادة.

* تحديد طرق التدريس الخاصة بالمادة.

* البحث في كيفيات امتلاك المعلم للمادة العلمية.

* فهم ما يدور في أذهان المتعلمين وتحسين كيفيات تعلمهم.

* البحث في كيفية إيصال المعلومات للمتعلمين .

3-16- المثلث الديداكتيكي:

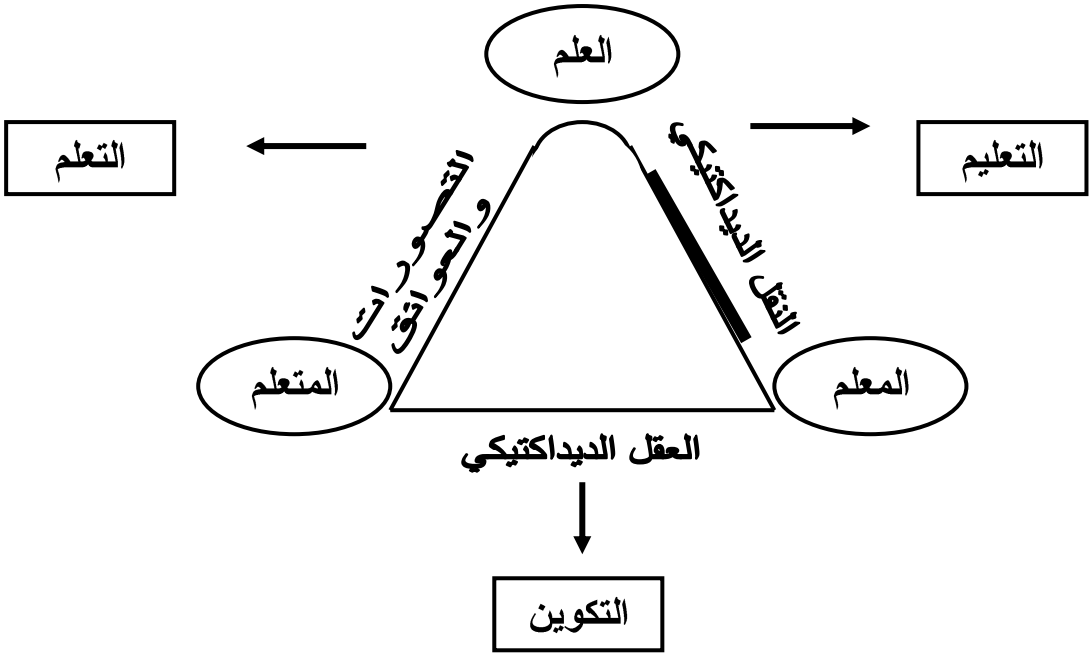
يتكون من المعلم، المتعلم والمادة التعليمية، ثم العلاقة التي تربط كل طرفين، وهي علاقة تواصل وحوار لأن العلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة بيداغوجية.

3-17- العقد الديداكتيكي:

هو تلك العلاقة الضمنية بين المعلم والمتعلم والتي تحدد مسؤولية كل واحد منهما في هذا المثلث، وتحقيق فعلية العملية التعليمية/التعلمية للوحدة التعيلمية(الحصة).

وفعلية العملية التعليمية/التعلمية = (جهد المعلم) x (جهد المتعلم) x (بيئة تعليمية) والعلاقة بينهما هي علاقة جداء تؤول نتيجتها إلى الصفر في حالة سلبية عمل أو مجهود أحدهما، ولا تكون جيدة إلا إذا التزم كل واحد من هذه الأطراف بجهده المطلوب منه.

والمخطط أو الشكل الموالي يوضح هذه العلاقة:(أنظر الصفحة الموالية)



شكل رقم (04) يوضح المثلث الديداكتيكي في العملية التعليمية التعلمية

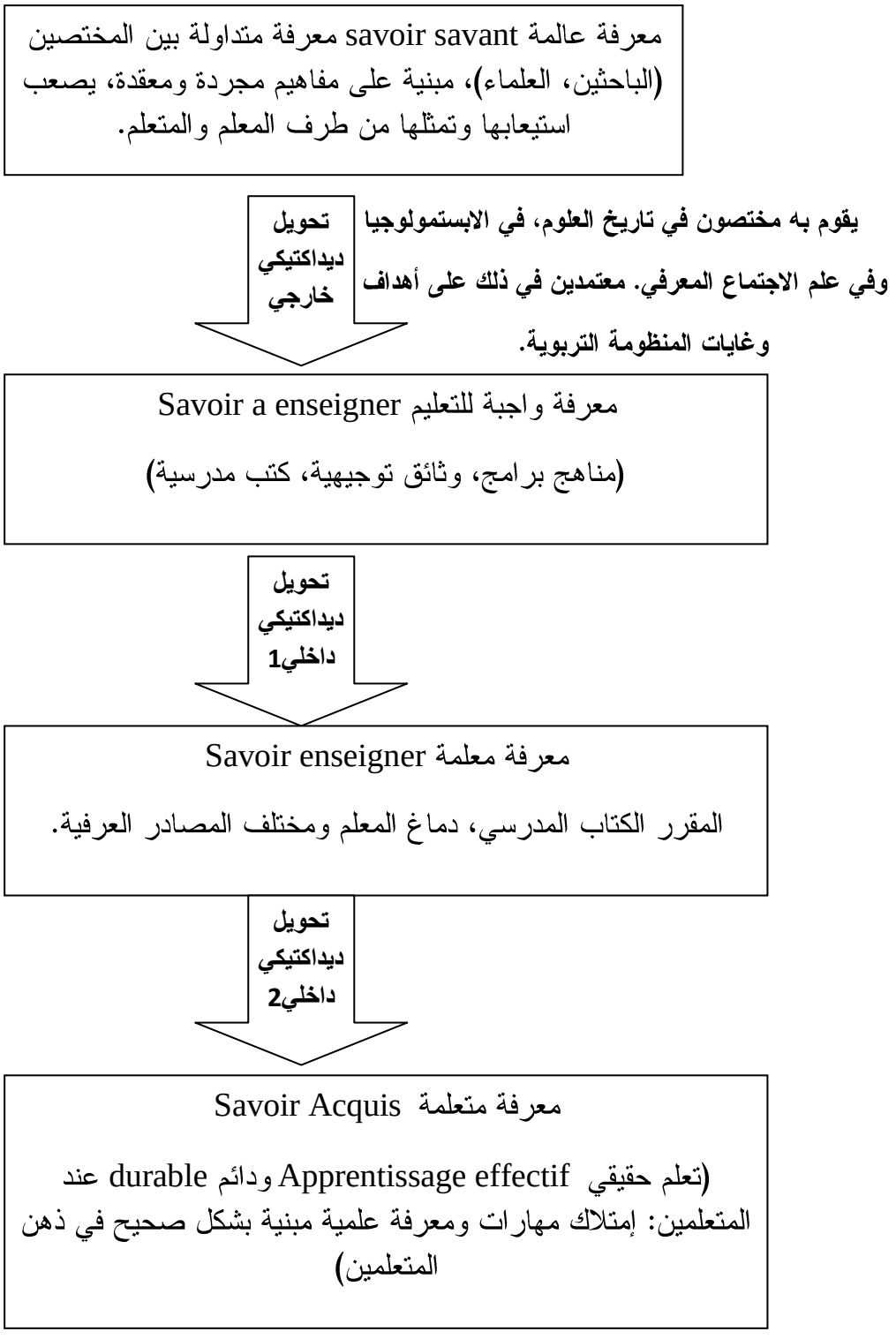
3-18- النقل الديداكتيكي:

ويعني التحويل الديداكتيكي، وهو مجموع التحولات التي تطرأ على المعرفة العالمة في مجال معين حتى تصبح معرفة تعليمية قابلة للتدريس بحيث تمر بثلاثة مراحل وهي:

* التحويل من معرفة عالمة إلى معرفة يجب تعليمها savoir enseigner بمعنى المعرفة التي نجدها في المناهج التعليمية، والواجب تدريسها.

* التحويل من معرفة واجبة للتعليم إلى معرفة معلمة savoir enseigné معناه تجسيد لكفاءات المدرس في توصيل المعلومة إلى المتعلم باستعماله معرفته العلمية وقدراته الذهنية.

* التحويل من معرفة معلمة إلى معرفة متعلمة savoir acquisوهنا نجد أن المتعلم هو المسؤول عن تحويل هذه المعرفة من معلمة إلى متعلمة والشكل الموالي يبين ذلك:



شكل رقم(05) يوضح مسار المعرفة العلمية

الخلاصة:

لقد لعب التحول البيداغوجي دورا هاما في السيرورة التربوية النظامية للتعليم والعملية التعليمية في تنشيط عملية تطوير المناهج الدراسية بمفاهيمها الشاملة هذا ما لمسناه في المجهودات الجبارة التي بذلها العلماء والمفكرون في تجديد نظريات التعلم وتفعيل عملية الاستحداث المفاهيمي لطرق التدريس المستخدمة في المؤسسات،منها التدريس الهادف والتدريس بالكفاءات الذي يعتبر المسار التعليمي الذي يواكب التغيرات البنائية في سلوكات المتعلمين والتي يرونها سلوكات نشاط ومهام، تعبر عن قدرات المتعلمين في مسعاهم الوظيفي والبنائي لشخصيتهم المستقبلية.

ولقد سعينا في هذا الفصل إلى أن نسلط الضوء على أهم الجوانب الرئيسية التي اهتمت بموضوع التدريس، بمقاربة الكفاءات لمادة التربية البدنية والرياضية، وما تخضع له من شروط وقوانين في الصياغة والتنفيذ،المتعلقة سواء بالمدرس أو المادة التعليمية وكذا طرائق الاتصال والتواصل مع المتعلم، حيث أن تماسك هذه العناصر هو بمثابة القوة الضاربة في نجاح هذه المقاربة وبالتالي نجاح العملية التعليمية ومنه نجاح المستقبل الوظيفي للمتعلمين.

الفصل الرابع

منهاج التربية البدنية والرياضية والتقويم في المقاربة بالكفاءات.

- تمهيد
- العوامل التي أدت إلى ظهور المنهاج
- المبادئ التي يقوم عليها المنهاج الحديث
- خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية
- مكونات المنهاج
- التخطيط وأهميته في مادة التربية البدنية والرياضية
- موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث
- دور التقويم في تطوير التدريس بالمقاربة بالكفاءات في التربية البدنية والرياضية
- تقويم الكفاءات
- التغذية الراجعة في تدريس التربية البدنية والرياضية
- الخلاصة

تمهيد:

يعتبر علم المناهج من العلوم سريعة التطور، وقد برز كعلم مستقل بذاته منذ عقود قليلة، وانصب اهتمام الخبراء والباحثين فيه على قضية جوهرية تتمثل في ربط العلاقة بين الفكر التربوي ونواتج ممارساته وتطبيقاته في المناهج التعليمية.

وإذا كان الاهتمام إلى عهد قريب منصبا على تحسين المضامين وتكوين المتعلمين في الجانب المعرفي لتلقين التلميذ جملة من المعارف، وعليه أن يستظهرها عندما يقتضي الأمر ذلك، هذا يجعلنا نتساءل عن الغرض من تغيير البرامج الدراسية، ما لم يكن من أجل تمكين التلاميذ من بناء وتوسيع معارفهم الفكرية.

وبغية الوصول إلى عملية البناء الفكري، عمد الباحثون إلى سلسلة من التغيرات عبر المحتويات، والأهداف وصولا إلى بناء المناهج تكون أكثر عملية وديناميكية معتمدين في ذلك أساليب جديدة، كالمقاربة بالكفاءات لتغيير البناء المعرفي من التكديس إلى التصرف وفق المكتسبات الذهنية الجديدة.

وبطبيعة الحال، ما دام النظام التربوي العالمي في تطور سريع فعلى القائمين على رعاية شؤون القطاع، البحث عن كيفية تحديث، الطرائق والمناهج لمواكبة العولمة التربوية.

4-1- العوامل التي أدت إلى ظهور المناهج:

من أهم العوامل التي أدت إلى ظهور علم المناهج هي:

* **النمو السريع في حجم العلوم والمعارف:** فقد تضاعف حجم المعلومات في السنوات الأخيرة، وينتظر تضاعفها بشكل أسرع في السنوات المقبلة.

* **التغيرات في مضمون ومحتوى المعارف:** حيث أن هناك معارف تتقادم وأخرى تموت وتكتشف معارف جديدة، بحيث أن كل فرد في المجتمع مضطر إلى تحديد معارفه في كل مرة.

* **تعقد الأفكار والنظريات العلمية عند اكتشافها:** فقد يجد المجتمع صعوبة في تقبلها ولا يبدأ في الاهتمام بها إلا بعد تجريبها وتكيفها للمجالات الحياتية، ودور علم المناهج هنا هو العمل على الربط بين ما يحدث في مراكز البحث ومختبرات العلماء من جهة والمدرسة من جهة أخرى.

4-2- معنى المنهاج:

أ- المعنى اللغوي:

يعرفه(صلاح الدين دياب هندي- 1999) "بأنه مجموع الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يعدها المجتمع لتربية الأفراد وإعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعية وما يهدف إلى تحقيقه من كمال وانجازات مستقبلية"

ب-المعنى الاصطلاحي:ويعرفه (أحمد حسن اللقاني وعلي أحمد جمل- 1999) على أنه:

"مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها وإتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ وقد يكون من خلال المدرسة، أو مؤسسات اجتماعية تتحمل مسؤولية التربية، وتكون قابلة للتطبيق والتأثير"

4-3- مفهوم المنهاج:

4-3-1 المفهوم التقليدي:

يقتصر المفهوم التقليدي للمناهج، على مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية (فوزي طه، إبراهيم، بدون تاريخ) أو البرامج التعليمية، وجاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية للمدرسة التقليدية التي تجعل وظيفة المدرسة تقتصر على تلقين المعارف واختيار مدى استيعابها من قبل التلميذ بشتى وسائل الاختيارات (عصام الدين متولي عبد الله- 21،2007) ونشير في هذا المفهوم أنه قد وجهت له عدة انتقادات بحيث أنه ركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق، وأهمل طريقة التفكير واكتساب المهارات ولم يتطرق إلى تنمية الجوانب الفكرية، كما أهمل أهم عنصر في تنشئة التلميذ وهو الجانب الانفعالي في شخصيته، وهذا ما يتعارض مع الأهداف السامية للدولة، والمنظومة التربوية بشكل عام (مكارم حلمي أبو هوجة- 1999، 57)

4-3-2- المفهوم الحديث:

كما يعرفه (سعيد نافع- 1992) "بأنه مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضة والفنية والعملية ...التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها، بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه الأفضل والمرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات لتساعدهم على إتمام نموهم"

وانطلاقا من مجموعة مفاهيم متنوعة، يمكننا أن نعرف المناهج في ميدان التربية البدينة والرياضية بالتعليم الثانوي أنه: الخطة العملية المنظمة التي تتضمن الغايات والمرامي والأهداف والأنشطة التعليمية وأدواتها الديداكتيكية من أجل إحداث تغييرا سلوكيا نفعيا في شخصية التلميذ.

4-4- المبادئ التي يقوم عليها المنهاج الحديث:

يعتبر المنهاج الدراسي جزءا لا يتجزأ من المشروع التربوي العام داخل المجتمع والخاص لكل دولة والخاضع لفلسفة التربية من أجل أجرأته ولهذا يعتمد على عدة مبادئ منها:

* يشمل على جميع النشاطات التي يقوم بها المتعلمين وكذا الخبرات التي يمرون بها، تحت إشراف المدرسة بداية بالأهداف ونهاية بالتقويم .

* يقوم على أساس مساعدة وتوجيه المتعلم، وتوفير فضاءات التعلم في شتى المجالات.

* مراعاة الفروقات الفردية المتواجدة بين التلاميذ من حيث القدرات والاستعدادات وكذا الميولات.

* مراعاة إمكانيات المتعلم في مدى قدرته على العمل وتفعيل مكتسباته المعرفية في حياته اليومية.

* أن يتصف بالمرونة حتى يكون في متناول التلاميذ.

* أن يساهم في تنمية شخصية المتعلم، مع إمكانية إحداث تغييرا فيها وفي اعتقادنا أنه من خلال هذا العرض يمكننا أن نقول أن مراعاة هذه الأسس أو المبادئ، بإمكانها أن تساهم في بناء منظومة تربوية، في استطاعتها العمل على تربية شريحة اجتماعية قادرة على تحمل مسؤولياتها الوظيفية المستقبلية.

4-5-الموازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث: أنظر الجدول في الصفحة الموالية:

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
1)طبيعة المنهاج	– المقرر الدراسي مرادف للمنهاج – يركز على الكم ويهتم بالنمو العقلي. – يكيف المتعلم للمنهاج.	– المقرر الدراسي جزء من المنهاج. – يركز على الكيف ويهتم بجميع أبعاد نمو التأمين. – يكيف المنهاج للمتعلم.
2)تخطيط المنهاج	– يعده المختصون في المادة الدراسية. – يركز على منطق المادة الدراسية – محور المنهاج "المادة الدراسية"	– يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة يه. – يشمل جميع عناصر المنهاج. – محور منهاج المتعلم.
3)المادة الدراسية	– غاية في حد ذاتها. – يبني المقرر على تنظيم المادة. – لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. – المواد الدراسية منفصلة/ من الكتاب.	– وسيلة تساعد على النمو الكامل. – يبني المقرر في ضوء خصائص المتعلم. – قابلة للتعديل حسب ظروف المتعلم. – المواد الدراسية منفصلة/مصادرها متعددة
4)طريقة التدريس	– تقوم على التعليم والتلقين – تهمل الأنشطة وتسير على نمط واحد كما لا تهتم بالوسائل التعليمية.	– تقوم على توفير الشروط اللازمة للتعلم. – تهتم بالنشاطات، متعددة الأنماط، تستعمل وسائل متنوعة.
5) المتعلم	– سلبي غير مشارك. – معيار النجاح/ الامتحانات	– إيجابي ومشارك. – يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف.
6) المعلم	– علاقة تسليطية مع المتعلمين. – لا يراعي الفروق الفردية. – يشجع على حفظ المادة. – دوره ثابت، يهدد بالعقاب.	– مبدؤه الانفتاح والثقة والاحترم – يراعي الفروق الفردية – يشجع على العمل التعاوني. – دوره متغير ومتجدد، يوجه ويرشد.
7)الحياة المدرسية	– تخلو من الأنشطة الهادفة. – لا ترتبط بواقع المجتمع – لا تساعد على النمو السوي	– تهيء للمتعلم فضاءات مناسبة للتعلم. – تقوم على العلاقات الإنسانية الواقعية. – تساعد على النمو السوي المتكامل.
8)البيئة الاجتماعية للمتعلمين	– يعزل المتعلم على الحياة الاجتماعية. – يفصل المدرسة عن المجتمع	– يتعامل مع المتعلم كفرد اجتماعي. – يوجه المدلاسة لخدمة البيئة الاجتماعية والمجتمع.

جدول رقم(04) يوضح الموازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث.

تعمل هذه المناهج على تشجيع إندماج المتعلم أو المدرس في الحياة العملية ضمن المعرفية الجديدة، عوض انتهاج الأسلوب التراكمي والحشو المعرفي.

4-6- مكونات المنهاج الدراسي في التربية البدنية والرياضية:

إن عناصر المنهاج، تشكل كتلة واحدة في الكلّ، متناسقة فيما بينها مترابطة مع بعضها البعض ويتأثر بها:

أولا: الأهداف التعليمية: وهي عبارة عن نواتج تعليمية مخططة نسعى إلى إكسابها للمتعلم بشكل وظيفي، يناسب قدراته ويلبي حاجياته.

تعمل على إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين (عثمان عفاف- 57،2007)

ثانيا: المحتوى: ويتمثل في حقل التربية البدنية والرياضية، بمجموعة النشاطات الرياضية التي يمارسها التلميذ من أجل اكتساب مهارات سواء كانت سلوكية، معرفية.

ومن أهم المعايير المتخذة في اختيار المحتوى نجد:

* صدق المحتوى: هو الصحة فيما يتضمنه.

* التوازن: أن يكون متوازنا بين النظري والعملي، وبين الأكاديمي والمهني، وبين احتياجات الفرد والمجتمع.

* التدرج: مراعاة ما سبق تعليمه:

* التواصل والاستمرارية: ويقصد به العلاقة بين السابق والآتي من المواضيع.

ثالثا: الطرائق والوسائل: هي الإجراءات التي يستعملها المعلم لمساعدة تلاميذه للحصول على المعرفة العلمية وتحقيق أهدافه.

رابعا: الأنشطة التعليمية: ويقصد بها الجهود الفكرية والحركية والحسية التي يبذلها التلميذ لبلوغ هدفه.

خامسا: التقويم: هو الكاشف لمدى نجاح المنهاج في تحقيق أهدافه.

سادسا: العناصر غير المباشرة : هي العناصر التي يمكن أن تؤثر في بناءه ومنها المعلم، المتعلم، النظام المدرسي، المحيط الأسري...

نستطيع القول أن كل هذه المكونات، تتأسس من الأفعال التي يقوم بها كل من المدرس والمتمدرس، في العلاقة مع المادة التعليمية أو التدريسية من حيث التفاعل المتواجد فيما بينهما.

4-7- بناء المناهج: كما يراها (عصام الدين متولي عبد الله -47،2007)

هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية يقوم عليها المنهاج:

*** الاتجاه الأول: المتعلم هو محور المنهاج:**

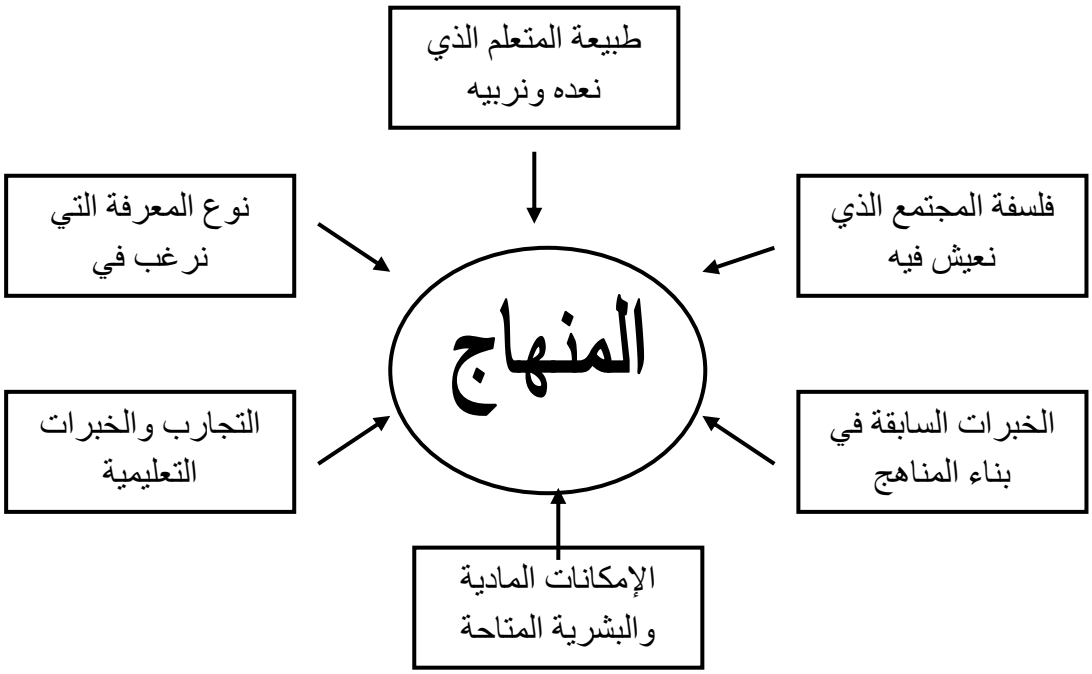
فهذا الاتجاه ينطلق من قدرات المتعلم وميوله وخبراته .

*** الاتجاه الثاني: المعرفة محور المنهاج:**

فهذا الاتجاه ينطلق من أن المعرفة هي الغاية التي يجب أن توجه لها كافة الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول المتعلمين، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة.

*** الاتجاه الثالث: المجتمع محور المنهاج:**

ينطلق هذا الاتجاه من ثقافة وفلسفة المجتمع وحاجاته.



الشكل رقم (06) يمثل الأسس الاجتماعية والثقافية في بناء المنهاج

4-8- التخطيط وأهميته في مادة التربية البدنية والرياضية:

إن الحكم على فعالية الاستراتيجيات الأساسية في التعليم والتدريس، ومدى تحقق الكفاءات التدريسية المسطرة لابد وأن تتم في ضوء التخطيط الجيد الذي يتبعه المعلم ولهذا لابد للقائمين على تنفيذ هذه المناهج الاهتمام بعملية التخطيط لضمان السير الحسن للتدريس والتأكد من جدية المعلومة المدرسة.

4-8-1- مفهوم التخطيط:

كما ورد في معجم هاشيت « Hachette » "فقد عرفه على أنه نظم وتوقع في ضوء تصميم أو خطة".

وقد عرفه أيضا "لوجندر" « R Legendre » في معجمه باعتباره عملية وسيرورة للوضعية الديداكتيكية على أنه "استراتيجية للتدريس يعدها المدرس طبقا لبرنامج وحسب وضعية معينة".

ويعرفه أيضا" مفتي إبراهيم حماد" في الميدان الرياضي حيث قال "أنه تحديد الأعمال والواجبات أو الأنشطة وتقدير المواد واختيار السبيل الأفضل لاستخدامها من أجل تحقيق أهداف معينة (مفتي إبراهيم حماد – 1998، 273) وعرفه أيضا (وليد أحمد جابر– 2002، 16) "بأنه إعداد الدروس ووضع خطة يلتزم المعلم بتنفيذها وتساعده في تحديد ما يناسب تلاميذه من المادة" .

من خلال هذه التعاريف المقدمة، يمكننا أن نستخلص على أن التخطيط هو تنبؤ ذهني، وتوقع لنتائج مستقبلية للأعمال الممكن تحقيقها مستقبليا"

كما يمكن أن نستخلص من هذه التعاريف، مفهوما إجرائيا للتخطيط، من حيث كون درس التربية البدنية والرياضية عبارة عن الكل المتكامل في مدى تحقيقه للأهداف، فنقول أن التخطيط عبارة عن مجموعة العمليات المنهجية المنظمة تبعا لهيكل الدرس من أجل تحقيق أهدافه المسطرة. والمدرس الناجح في مهنته، هو الذي يلم بجوانب مادته التدريسية، ويهيئ لها السبيل الميسر لتحقيقها، ويضع تنبؤات مستقبلية لتفادي العمل، العشوائي والسلبي.

4-8-2- أهمية التخطيط:

يعد ركنا مهما في العملية التربوية، لما يحدده من مسار واضح في كيفية التعامل بين أطراف العملية التعليمية، فهو يساعد على تحديد المستوى التربوي للتلاميذ، ومعرفة الفروقات الفردية

المتواجدة بينهم. كما أنه يساعد على تحديد المفردات وتوزيعها بالتسلسل وبشكل متوازن بالإضافة إلى أنه يعمل على تنويع طرق التدريس وربط مواضيع المادة السابقة بالمستقبلية منها.

4-8-3-مستويات التخطيط في مجال التربية البدنية والرياضية:

وهي من المهام التربوية والإدارية الهامة في عمل المدرس بحيث نجد في مستويات منهاج التربية البدنية والرياضية أنه من أهم كفاءات المدرس في النشاطات التربوي التي يمكنه تسطيرها على ثلاثة مستويات متفاوتة:

* التخطيط الطويل المدى.

* التخطيط المتوسط المدى.

* التخطيط قصير المدى.

وتنجز هذه الخطط التدريسية، حسب المستويات التعليمية وتحتوي على التوزيع السنوي للأنشطة،الوحدة التعلمية المعروفة بالتوزيع الدوري أو الفصلي في المنهاج القديم والوحدة التعليمية الأسبوعية، المعروفة بالحصة الأسبوعية سابقا.

*** الخطة طويلة المدى(السنوية):**

هي بمثابة الموزع الرئيسي للمهام والخطط الثانوية على مستوى المؤسسة يؤخذ فيها بعين الاعتبار نوع الأنشطة الممارسة والعامل الزمني اللازم للإنجاز، والفضاء المستغلة حسب ظروف المؤسسة التربوية بالإضافة إلى العامل البشري المنفذ.

وتعتبر هذه الخطة من أهم الخطط التي لا يمكن الاستغناء عنها لإنجاح العمل التربوي خلال السنة وتشمل كل كفاءات المرحلة الثانوية.

*** الخطة متوسطة المدى (الوحدة التعلمية أو التوزيع الدوري سابقا):**

لا تقل أهمية عن سابقتها، رغم التغيير في التسمية ضمن المنهاج الجديد وانتقالها إلى الوحدة التعلمية فهي خطة تشمل على الكفاءة القاعدية حسب النشاطات الرياضية المقدمة سواء كانت فردية أو جماعية بالإضافة إلى الكفاءة القاعدية الخاصة بالدور أو (الفصل) ومجموعة من الأهداف منها التعليمية (الخاصة) سابقا، وكذا الأهداف الإجرائية بشقيها.

*** الخطة قصيرة المدى (الوحدة التعليمية):**

الحصة الأسبوعية سابقا، وهي تشمل على الكفاءة القاعدية الدورية، الهدف الخاص إن كان هناك الهدف الإجرائي الخاص بطبيعة النشاط الممارس، كما يدرج فيها مجموعة من الوضعيات التعليمية بالإضافة إلى المواقف التعليمية التي ينفذ من خلالها الهدف الإجرائي.

***الخطة المساعدة:**

أو ما نسميها بالخطة البديلة حيث أنها توضع من أجل تنبؤات ممكن أن تقع خلال الموسم الدراسي أو وسيلة للرفع من مستوى التدريس ضمن مادة موازية وإضافية لتدعيم مؤشرات نجاح الخطط السابقة.

4-8-4- العوامل المساعدة على التخطيط الجيد للدرس:

حسب الدكتور (عباس السامرائي- 137،1991) فإن من جملة هذه العوامل التي تعمل على تقوية التخطيط عند المدرس، هو إتباعه للنظريات التدريسية ودقة الموضوع المراد تدريسه، ومدى تجاوب المدرسين مع الأهداف المسطرة، واستغلاله لفضاءات التدريس داخل المؤسسة.

وبحكم تجربتنا الميدانية، فيمكننا القول أن من أهم العوامل الرئيسية لنجاح هذه العملية ينطلق أساسا من القناعة الداخلية والشخصية للمدرس بالمادة التي يدرسها، وأهميتها الأكاديمية في مساهمتها لتربية الأجيال، بالإضافة إلى تمكنه من الممارسة المعرفية والفكرية والميدانية لحيثيات مادته، ومدى تميزه بالشخصية المهنية التي تؤدي عملها على أحسن وجه.

4-9- خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية والرياضية:

* **تحديد الكفاءة النهائية:** بحيث لا يمكن الشروع في التخطيط الصحيح إلا بتحديد الهدف منها وأن يدرك المتعلم ما يؤول إليه في نهاية مرحلته الدراسية وهي تعبر عن المكتسبات والمؤهلات البدنية والمعرفية لدى التلاميذ وهي تمتد إلى نهاية المرحلة الثانوية.

* **تحديد الكفاءة الختامية:** متدرجة في الصعوبة، ومترابطة فيما بينها، تعبر عن مفهوم إدماجي يتماشى والسن الزمني للمتعلمين في كل مستوى من مستويات التعلم.

* **تحديد الكفاءات القاعدية:** تكون بشكل دقيق في مجالاتها الثلاثة المعرفية، المهارية، الوجدانية ضمن الأنشطة المتعلقة بها سواء كانت نشاطات فردية أو نشاطات جماعية.

* **تحليل الكفاءة:** ويقصد بها تحديد المهارات الجزئية المركبة لها، بحيث يجب على المعلم أن يتعرض إلى حيثيات هذه الكفاءة بشكل تحليلي للتعرف على طريقة تحقيقها ميدانيا مع تلاميذه .

* **تحديد الهدف التعلمي للكفاءة القاعدية** : وهو بمثابة التوجه الدال للكفاءة ضمن مجال تعليمي في نشاطها المحدد الفردي أو الجماعي.

* **تحديد الهدف الإجرائي للكفاءة القاعدية** : ويعرف بالناتج التعلمي للكفاءة في شكل نتيجة سلوكية وظيفية يصل إليها المتعلم أو التلميذ في نهاية الوحدة التعليمية من أجل التصرف الصحيح في مواجهة مشاكله وتكيفه مع حياته الوظيفية.

* **تحديد المؤشرات الدالة على تعلم الكفاءة فعلا:** ويقصد به التعرف على السلوكات والأداءات التي تظهر عند المتعلم، للحكم عليه في التقويم التحصيلي بأنه اكتسب فعلا المهارة المراد تعلمها.

* **اعتماد حل المشكلات:** تتمثل في وضع المتعلم أمام موقف تعليمي جديد في شكل مشكلة، يستعمل لها أساليب التعلم كالتعاوني مثلا في تركيب مهارة مع الزميل أو التخلص من خطة مع الزملاء في تقويم قدراته التعليمية.

* **تقويم القدرات:** وهي تنطلق من مبدأ بسيط هو (أنا أساوي ما أعرف فعله وأتصرف به) أي قيمة التلميذ تتمثل فيما هو قادر على إنجازه بمؤهلاته وقدراته ومدى تحكمه في الوضعيات التعلمية العامة (تدريس العلوم ج. ت.م،176).

وبإتباع هذه الخطوات التدريسية، يمكن للمتعلم الوصول إلى التطور في مستوى الكفاءات من المستوى المعرفي إلى التحكم الأدائي الوظيفي من الأدنى إلى الأعلى، حيث أن الكفاءة عبارة عن أداء مستند إلى معارف فتنميتها يتطلب: (عطاء الله وآخرون، 72)

* معرفة المعارف: التي تعد نواتج التعلمات المدرسية والمحيطية.

* توظيف المعارف: المعروفة بالممارسات المدرسية والاجتماعية.

* تحويل المعارف: إلى سلوك قيم، ومواقف ذاتية واجتماعية.

4-10- دور التقييم في تطوير التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

4-10-1 التقويم:

تعد البداية الحقيقية للتقويم في العصر الحديث إلى سنة 1900 عندما لفت "ثورندايك" الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بالأساليب الفنية المناسبة لتقويم التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم كما ألح على ضرورة استخدام أهداف وأغراض البرامج التربوية في التقويم، والتقويم في مجال التدريس يعتبر عملية منظومية يتم فيها تقديم حكم على منظومة تدريس أو فرع من مكوناتها، يهدف التوصل إلى قرارات تدريسية تتعلق بإجراء تعديلات على تلك المنظومة بصورة كلية، أو جزئية على بعض مكوناتها أو عناصرها مما تحقق الأهداف (زيتون حسن حسين- 1999، 477).

ويؤكد (رالف تايلور- 1971، 192،) أن عملية التقويم تتضمن نقاط القوة والضعف ومراجعة صدق الفروض الأساسية التي يتم في ضوئها تنظيم البرنامج التعليمي وتطويره.

والتقويم الفعال لا يكون إلا بتوفير المعايير المحددة الواضحة وسلبية التقويم غير المتواصلة تخفي الوظيفة المبدعة للأداء الشامل، لكن المعاينة المنظمة للأداء الشامل توفر سياقا حافزا للربط بين الأهداف والتطلعات المهنية والأهداف الفردية (حسن شحاتة- 2001، 126، 127) كما نجد التقويم عند "كرونباخ" (محمد نصر الدين رضوان- 1994، 42) أنه يمثل عملية الحصول القائمة على معلومات الاستفادة منها في شكل اتخاذ قرارات متعلقة بالبرنامج أو الإطار التربوي.

ونجد له تعريفا إجرائيا عند "بومجارتنر وجاكسون" « Jakson » على أنه عملية تتضمن ثلاثة خطوات رئيسية:

* جمع البيانات اللازمة باستخدام الوسائل المناسبة.

* إصدار أحكام قيمة على البيانات المتجمعة، وفقا لبعض المحكات التقويمية كالمعايير أو المستويات أو غيرها.

* اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بوضع التقويم استنادا إلى البيانات المتاحة.

ومنه فالتقويم يستعمل المعايير التي يستطيع من خلالها الملاحظ قياس مستوى الفرد باستعمال أداة القياس (J.ferrée ph leroux -1992,351) من خلال تضمنها لهذه التعاريف المختلفة الشكل، نجد أنها تتفق من حيث المعنى أو المفهوم، بحيث يمكننا القول أن التقويم هو عبارة عن عملية يقوم بها المعلم أو الشخص للتعرف على ما يحمله ناتج أعماله من نقاط القوة والضعف وبالتالي معرفة المستوى الذي وصل إليه مستعملا بذلك أنواع مختلفة من القياس لتحديد درجات أو نسبة تفوقه أو فشله في ذلك (كما يراه جرين وآخرين– 1965،64)

4–10–2– أهمية التقويم:

للتقويم أهمية كبيرة في تحديد فعالية العملية التعليمية بحيث :

* يحدد قيمة الأهداف البيداغوجية ويوضحها.

* يحدد أهمية ونجاعة الطريقة المستخدمة ومدى تحقيقها للأهداف التعليمية والبيداغوجية.

* يحدد الصعوبات التي من الممكن أن تعيق تطبيق المنهاج.

* يحدد عناصر المنهاج التي تحدد مستويات التطور لدى التلاميذ (قاسم المندلاوي وآخرون– 1989، 24)

4–10–3– أهداف التقويم:

يهدف التقويم في مجال التدريس إلى التعرف على مدى نجاح المدرس في أداء مهامه التعليمية، كما يعمل إلى معرفة مدى التقدم المنجز على مستوى المادة التعليمية وبالتالي الوقوف على نقاط القوة والضعف في استعمال الوسائل التربوية ونجاعة الطرق المتبعة (ليلى فرحات 2005، 70)

4–10–4– أنواع التقويم في المجال التدريسي : ومن أهم أنواعه في المجال التدريسي نجد:

*** التقويم الذاتي بالنسبة للمدرس:**

وفي هذا المجال يقوم المدرس بطرح عدة تساؤلات حول نسبة التقدم في انجاز مهمته التعليمية، ومدى تحقيقه للأهداف التدريسية بالإضافة إلى طبيعة الدور الذي يلعبه داخل المؤسسة وكعنصر محوري في العملية التدريسية.

*** التقويم التكويني:**

يعتبر التقويم التكويني مفيدا جدا للقائمين على إعداد المناهج بالدرجة الأولى ثم المدرس ويجعله أكثر كفاءة.

*** التقويم التحصيلي أو التجميعي:**

ويطلق عليه في الكثير من المراجع بالتقويم الإجمالي، يأتي بعد فترة التكوين ليحكم على المظهر العام الذي وصل إليه التلميذ، واتخاذ القرار لإعطاء الشهادات والدرجات العامة والنهائية وهذين النوعين هما الأساس في تقويم الكفاءات.

***التقويم ألتتبعي:**

يطلق على هذا النوع بالتقويم الذي يتبع تقويم البرامج والمناهج عبر مراحل مختلفة، يأتي ضمن استراتيجيات التقويم اللاحق والتي ينظمها التقويم النهائي للنظم، وهذا بغرض الوقوف على مستوى الكفاءات النهائية وبهذا فهو يضمن استمرارية عمليات النظام التعليمي.

4-10-5- أسس التقويم الجيد:

للعملية التربوية أسسا لابد من إتباعها حتى يحصل التقويم بنجاعة وهي:

* ربط التقويم بالأهداف.

* أن يكون التقويم شاملا للمعارف والمهارات والميول والاتجاهات.

* أن يكون مستمرا ومسايرا لعملية التعليم.

* يتصف بالصدق والثبات والموضوعية.

* أن يكون التقويم مشترك بين المدرس والمتمدرس وشاملا.

* العملية التعليمية بما فيها طريقة تدريسه وجوانب شخصيته (مروان عبد الحميد وآخرون، 134)

4-10-6- تقويم الكفاءات:

تتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرق تقويم فعاله والمبدأ الأساسي في ذلك هو التقويم السياقي أي تتم في سياق واحد بمعنى:

* أن تمثل وضعية التقويم التي يقترحها المدرس بمهمة تنفذ من قبل التلاميذ.

* أن يكون شاملا، ملما بعدد كبير من مجالات المعرفة المقررة على التلاميذ.

* أن تستعمل فيه مختلف الوسائل التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم.

* أن يكون التقويم جزءا من التعلم عند المعلم والمتعلم (محمد الطاهر وعلي– 2006، 07)

وعند الرجوع إلى تعريف الكفاءة نجدها تشتمل على عدة عناصر لابدمن تقويمها وهي على النحو التالي: (محمد طاهرو علي– 2006، 07)

أ– **الموارد الداخلية** (Les ressources internes) وتتمثل في:

* المعارف (Les savoir): أي كل ما له صلة بالمفاهيم والتعاريف والقواعد الخاصة بالمادة.

* المعارف الفعلية (Le savoir faire): أي مجموع الحركات والإجراءات والطرائق الضرورية لانجاز مهمة معينة.

* المعارف السلوكية : (Le savoir être) وترتبط بالاتجاهات والميول إزاء شخص أو نشاط.

ب– **الموارد الخارجية** : (Les ressources externe) وتتمثل في الإمكانات والخطط والمهارات التي يستعملها المتعلم في بناء كفاءاته.

ج– **الوضعية التعليمية أو المعقدة**:(La situation complexe)

تتمثل في النشاطات التي تضع المتعلم في وضعية مشكلة، وبالتالي يتعين عليه تخطيها، ويبرهن من خلالها على مدى قدرته على تحويل مكتسباته إلى سلوكات جديدة وظيفية في مواقف موالية.

وبهذا المسار التربوي المنظم نجد أنفسنا، أنه لابد من اتخاذ التقويم كالدافع النفسي الداخلي، الذي يدفعنا إلى النهوض بالعملية التعليمية على أساس أنه وسيلة لإنقاذ التلاميذ وتوجيههم نحو المستقبل الزاهر.

4-10-7- كيفية التنقيط في التربية البدنية والرياضية:

يتم التقويم حسب مستويات التعلم يضعها المعلم أو المدرس منها على سبيل المثال مستوى التنفيذ ويهتم بالأداء ضمن مكونات الحركة أما المستوى الثاني: يقوم على أساس الملاحظة، ضمن مستوى الأداء الحركي للمهارة وتخصص له درجة معيارية معينة بعد التقويم ألتحصيلي.

ويشير منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي أن النقطة هي بمثابة المعيار الذي يحدد مدى قدرة المتعلم على الانتقال من القسم الأدنى إلى القسم الأعلى، بينما نراه نحن كمربيين وعاملين في الحقل التربوي على أنه يعكس ملمح التلميذ في ميوله واتجاهه نحو تفضيله ممارسة نشاط بالنسبة للآخر.

وإعطاء الدرجات للتلميذ مسؤولية كبيرة في عنق المدرس ولهذا لابد من توخي الموضوعية وتحمل المسؤولية التربوية.

4-11- التغذية الراجعة ودورها في عملية التدريس:

إن أول ميزة خاصة بالموقف التدريسي هي الاهتمام بالتغذية الراجعة (كورت ماينل – 1987، 31،28) حيث اعتبرها بأنها المعلومات التي تصدر بخصوص استجابة معينة وتستعمل لتبديل استجابة قادمة وهي حالة ضرورية في التعلم، ودقتها تعتمد على المعلومات التي تحتويها وعلى مدى ارتباطها بالعمل المراد تعلمه، وبصوره واضحة فإن "التغذية الراجعة لن تكون دقيقة إذا ما ساد الغموض العمل المراد إنجازه" (عباس أحمد صالح السامرائي- 1991،119) ويعرفها أيضا (N.Dechavane- 1982, 31) أنها الدافعية الهامة في اكتساب فنيات المهارة الحركية.

4-11-1- التغذية الراجعة في درس التربية البدنية والرياضية:

من أهم ما يمكن أن يرتكز عليه المدرس في أداء مهمته، خاصة ما إذا كان يحاول تعليم مهارة جديدة، فلابد من تقديمه لمجموعة من معارف بإمكانها تصحيح مسار المتعلم وبالتالي تعتبر تغذية راجعة إيجابية بحكم التغيير الذي تحدثه في سلوك المتعلم (فاخر عاقل- 1971).

4-11-2- مصادر التغذية الراجعة:

مصادرها متعددة ومتوقفة على تعدد الطرائق المستعملة لأجل تعزيز استجابة التلميذ للموقف التعليمي بصورة إيجابية، إن كان الهدف تعليميا أو تقويميا ومنها:

* التغذية الراجعة الخارجية التي تعتمد على الحواس الخارجية.

* التغذية الراجعة الداخلية والتي تعتمد على ذات الشخص.

* التغذية الراجعة المتداخلة لأكثر من مصدر.

كما نجد لها أيضا تصنيفا آخر حسب (J.Pierre Simonet-101) بأنها التغذية التي تحدث مع العمل أو بعد العمل (في نهاية العمل التربوي).

وما نستخلصه من كل هذا التعاريف هو ضرورة العمل على إدخال التغذية الراجعة كعامل مساعد في نجاح العملية التربوية، كونه مساعد في عملية الاتصال والتواصل في المعلومات، وعامل استدراك بالنسبة للمتعلم في إعادة تثبيت رصيده المهاري والمعرفي وتشجعه على الاستمرار في التعلم، بشرط أن تكون مناسبة وفعالة وشاملة.

الخلاصة:

لا يمكن تصور عملية تربوية دون منهاج دراسي، لما يلعبه هذا الأخير من برمجة لأ هم الخطوط العريضة التي ترتكز عليها العملية التربوية، ولهذا كان لابد للقائمين على الحقل التربوي إعادة النظر في بناء المناهج التربوية وفق ما يتطلبه التيار المعرفي العالمي من تغييرات مواكبة للعصرنة المعرفية وتجديد محتوياتها ضمن علوم المناهج التي تسعى للوصول إلى أفكار المتعلمين بأفضل المنتجات الفكرية، وبشتى الوسائل التعليمية، ويعتبر هذا المسعى التوجيهي لمنظومتنا التربوية، لتحد في حد ذاته لاحتواء ظاهرة الانحراف المعرفي نحو العولمة السلبية في توجيه معتقدات البلدان في مسعاهم التربوي.

تجديد هذه المناهج يتطلب منا عمليات التخطيط الذي ينظم معلوماتنا التربوية على مراحل مختلفة، ذات أهداف واضحة ومحددة لأن تصميم الخطة التدريسية، يعني التدرج المنطقي في معالجة المواقف التعليمية بمنظور علمي وتربوي عند المتمدرس وهذا ما يوضح مدى نضج الوعي التعليمي التخطيطي للقائمين على التدريس.

في ظل هذه التحولات يستلزم علينا التقيد بعملية التقويم التي تضبط المستويات المعرفية سواء كانت بالنسبة للمدرس أو المتمدرس باعتبار التخطيط، جزء من عملية التكوين، مرتبط بمدى تحقق كفاءات المنهاج والارتقاء بالمقاربة المنهجية إلى أسمى مستوياتها.

خاتمة الباب الأول:

يعتبر الفكر التربوي من المعارف المتجددة التي لا تعرف ثباتا ولا استقرارا ، هذا ما يعزى إلى ارتباط عملية التعلم بالتطور الفكري والعقلي وكذا الوجداني عند الإنسان ، والذي لايعرف توازنا في اتجاهاته بسبب التغييرات البيئية وفضاءات التعلم المختلفة من شخص لآخر لذلك اهتمت العديد من الدراسات على امتداد الأزمنة بسيكولوجية الإنسان وتطور مراحل تعلمه على مختلف المستويات هذا ما دفع بالقائمين على شؤون التربية إلى البحث عن وسائل التجديد في التعليم والتعلم وتقنياته في التصورات المختلفة ضمن منهجية تدريسية واقعية،بدايتها من التخطيط للعملية التعليمية/التعلمية،حيث من غير المعقول مباشرة أي عمل تربوي دون التصميم لمراحله مراعيا في ذلك خصوصيات الموارد البشرية المنفذة من حيث الكفاءات بالنسبة للمعلمين أو القدرات بالنسبة للمتعلمين لممارسة مهنة التدريس والتمدرس، حسب المقاربة الحديثة، وبالتالي يستوجب تجنيد كل القوى والمستلزمات واستحضار الوسائل البيداغوجية الهامة لتسهيل عملية الاتصال وتمرير الرسالة البيداغوجية وفق شروطها التربوية المجدية حتى تسمح بنتائج ايجابية.

وباعتبار التقويم بمختلف أنواعه وأسس ممارسته هو المعيار الذي يستخدمه المدرس للوقوف على مستويات مدى التقدم في مهامه البيداغوجية والتعليمية،ارتبطت مقومات أجرأته بالكفاءات للتمكن من معرفة تقويم مكوناتها وجعله جزءا من عملية التعلم.

فنحن نحاول من خلال هذه الخلاصة أن نبرز الدور الديناميكي الذي تلعبه عناصر الفعل ألتعلمي سواء المعلم أو المتعلم أو المادة التعليمية بمتطلباتها،ونوضح حجم المهمة وعظمة المسؤولية الملقاة من أجل الممارسة الفعلية والفعالة للتعلم والتدريس وإرساء قواعد المنظومة التربوية الجيدة وفق مناهج تلبي رغبات واحتياجات الفئة المتعلمة وتعمل على تجسيد فلسفة الدولة في تربية وتعليم جيل المستقبل.

الباب الثاني
الدراسة الميدانية

الفصل الأول

منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

1- منهج البحث:

إن اختيار المنهج السليم والصحيح في مجال البحث العلمي، يعتمد بالأساس على طبيعة المشكلة نفسها، وقد استخدم الباحث المسح كأحد أنماط المنهج الوصفي لكونه أنسب المناهج للوصول إلى التحقق من أهداف الدراسة.

2- مجتمع وعينة البحث:

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث كل أساتذة التربية البدنية والرياضية العملين في المرحلة الثانوية في ولايات غرب البلاد حيث أننا قمنا باختيار الولايات المستهدفة بشكل عشوائي وشملت أساتذة ولايات كل من مستغانم، سيدي بلعباس، غليزان، وهران، ومعسكر. وقد بلغ العدد الإجمالي لأساتذة مجتمع البحث حوالي 395 أستاذ يمارسون التدريس على مستوي التعليم الثانوي ،أغلبهم من الأساتذة الذين يتمتعون بخبرة لا تقل عن 6 سنوات في ميدان التدريس والذين يطبقون منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات.

عينة البحث:

شملت عينة البحث الأساتذة المشرفين على تدريس مادة التربية البدنية والرياضية بالمدارس الثانوية على مستوى بعض ولايات الغرب الجزائري تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث وكانت نسبة تمثيلهم بالنسبة للمجتمع مقدرة ب 82.78 % موزعين كالآتي:

جدول (05): يوضح عدد أفراد العينة وتوزيعها حسب أهداف الدراسة

الولاية	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
مستغانم	56	17.12
سيدي بلعباس	56	17.12
غيليزان	66	20.18
وهران	89	27.21
معسكر	60	18.34
المجموع	327	100

3- مجالات البحث:

3-1- المجال البشري:

- الأساتذة المشرفين على عملية تدريس التربية البدنية والرياضية بالثانوي وقدر عددهم 327 أستاذ.

3-2-المجال المكاني:

- تمت التجربة في (05) خمسة ولايات وهي على النحو التالي : ولاية مستغانم- سيدي بلعباس- غليزان -وهران – معسكر.

3-3-المجال الزماني:

لقد تم إنجاز هذا البحث في مجال زمني ينحصر بين بداية الموسم الدراسي 2008-2009 إلى نهاية الموسم الدراسي2009-2010، وفيما يلي توضيح لأهم المراحل الزمنية:

- تم جمع المعطيات الأولية والأساسية من خلال أهم المصادر العلمية والدراسات السابقة والمرتبطة بالمجال خلال الموسم الدراسي (2009-2010).
- تم تطبيق المقابلات الشخصية بصورة غير رسمية على مدار الموسم الدراسي 2008-2009 بهدف استطلاع الرأي العام حول أهم جوانب التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المجال الرياضي وكذا القدرات الشخصية للتلميذ لتقبل هذا التوجه الجديد.
- تم وضع الخطة النهائية لاختيار وتحديد الاستمارة الإستبيانية الموجهة للأساتذة في بداية السنة الدراسية 2009-2010 .
- تم تقديم الاستمارة القبلية بتاريخ :2010/02/14 وجمعت في تاريخ: 2010/02/28.
- تم تقديم الاستمارة البعدية بتاريخ: 2010/03/09 و أرجعت بتاريخ: 2010/03/18.

4-الضبط الإجرائي لمتغيرات البحث:

- **المتغير المستقل:** وهو المتغير الذي يتحكم فيه الباحث ، والذي يرجى معرفة تأثيره في المتغير التابع وهو في بحثنا منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات.
- **المتغيرات التابعة:** وهي المتغيرات التي تتأثر بالمتغير المستقل وهي على النحو التالي:
- تحديد وصياغة الأهداف
- التداخل بين الكفاءات بمختلف أنواعها والأهداف التعليمية والإجرائية.
- في إمكانية استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات
- التقويم نجاح التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- العراقيل التي تصعب مهمة الأستاذ في العملية التربوية.
- إدماج المتمدرسين في سير الوحدة التعليمية عمليا ونظريا
- **المتغيرات المشوشة:** وهي كل المتغيرات التي تقف في تحقيق الأهداف المدروسة وهي على النحو التالي:
- **المستوي التعليمي:** حيث أن اختيارنا انصب على أساتذة يحملون شهادة الليسانس.
- **مدرسي الثانوي:** تم التركيز على كل مدرسين الذين يدرسون على مستوى الثانوي.
- **الخبرة:** تم التركيز على أساتذة الذين يتمتعون بخبرة في ميدان التدريس لمدة لا تقل عن 6 سنوات في الميدان.
- **الذين يعتمدون على تطبيق المنهاج:** تم اختيار كل الأساتذة الذين يطبقون منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات.

5- طرق ووسائل البحث:

5-1- جمع و تحليل المادة الخبرية:

وهي عملية سرد وتحليل المعطيات النظرية التي تر بتط ارتباطا مباشرا بموضوع البحث، وتتناسب مع أهدافه، حيث اعتمدنا على المصادر والمراجع بمختلف أنواعها سواء عربية أو أجنبية، إضافة إلى الدراسات السابقة والمرتبطة.

5-2- الاستبيان: وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة ترتبط بأهداف وفرضيات البحث، تستعمل في جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة موضوع الدراسة، وقد تم استعمال الأسئلة المغلقة ومتعددة الأجوبة.

5-3- الأسس العلمية للاختبارات المستخدمة:

لقد تم تحضير هذا المقياس بالاعتماد على طريقة أراء الخبراء، متبعين في ذلك ما يلي:

أولا: تحديد محاور الاختبار: وقد اعتمدنا في ذلك على المصادر التالية:

- الكتب والمراجع العلمية العربية والأجنبية التي تعرضت بالكتابة عن تدريس التربية البدنية والرياضية وطريقة المقاربة بالكفاءات.
- الدراسات والبحوث السابقة والمرتبطة.
- استطلاع الرأي العام حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات أنظر الجدول رقم (06).

جدول(06): يوضح عينة استطلاع الرأي العام حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات

العينة	العدد	ملاحظات
أساتذة البيداغوجيا التطبيقية بالمعهد	04	- خلال بعض اللقاءات الولائية - زيارات ميدانية.
مفتشي التربية والتكوين للمادة	04	
أساتذة التعليم الثانوي	30	
المجموع	38	

وبعد جمع وترتيب المحاور التي تم استخلاصها من المصادر السابق ذكرها، تم عرضها على بعض أساتذة التربية البدنية والرياضية بالمعهد ممن لهم خبرة تدريس لا تقل عن ستة سنوات بالتعليم الثانوي وكذا بعض مفتشي التربية والتكوين للمادة، وهذا بهدف التعرف على مدى ارتباط المحاور المقترحة بالهدف من البحث، حيث شمل المقياس على ثلاث محاور، وكان العائد منها 15 استمارة. وقد تحصلت المحاور الثلاث على نسبة مئوية عالية تراوحت بين 75% و100% كما يوضحه الجدول رقم (07):

جدول (07): يوضح النسبة المئوية والتكرار النسبي لمحاور وبنود المقياس.

المحاور	البنود	النسبة المئوية	التكرار النسبي	الترتيب النسبي
دراية الأستاذ بمحتوى المنهاج ومدى اعتماده عليه في تحقيق أهداف وحداته التعليمية	تكوين فكرة عن المنهاج الجديد عند تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات	%100	%13,76	01
	دراسة التداخل بين الكفاءات والأهداف التعليمية والإجرائية	%100	%13,76	02
مدى مناسبة طرق التدريس المتبعة في إخراج الدرس بالمقاربة بالكفاءات	إمكانية استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق المنهاج بالمقاربة بالكفاءات	%100	*%13,76*	03
	التقويم أساس نجاح التدريس بالمقاربة والكفاءات	%100	%13,76	04
العراقيل التي تصعب من مهمة الأستاذ في العملية التربوية	توفير محتوى المنهاج حسب الإمكانيات المتوفرة في المؤسسة	%80	%11,01	05
	إدماج المتمدرس في سير الوحدة التعليمية عمليا ونظريا	%75	%10,09	06

ثانيا: صياغة عبارات المقياس:

بعد ما تم تحديد المحاور والبنود حسب أهميتها، قام الباحث بصياغة العديد من العبارات المرتبطة بها، وأمام كل محور وضع ميزان يشير إلى كل من صحة البند وارتباطه بالمحور إضافة إلى صحة العبارة وارتباطها بالبند وبالمحور المذكور ومدى وضوح معناها، حيث شمل المقياس 42 عبارة، وقدمت لستة أساتذة بمعهد التربية البدنية.

وقد تم حذف بعض العبارات وإعادة صياغة البعض الآخر مراعين في ذلك مختلف الملاحظات والتوجيهات الفنية والتعليقات المختلفة التي أشار إليها الأساتذة وهي:

- استخدام الألفاظ السهلة والبسيطة الواضحة.
- عدم استخدام العبارات السالبة لعدم دلالتها.
- استخدام العبارات الموجبة فقط تسهيلا لعملية التصحيح وسرعتها.

ثم عرضت القائمة المعدلة على الخبراء الست مرة أخرى، و قد وضع أمام كل محور ميزان يوضح مدى ارتباطه بالنجاح في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، كما تم وضع ميزان أمام كل عبارة يوضح مدى ارتباطها بالبند المذكور وكذا دلالتها واتجاهها الموجب، كما يوضحه الجدول رقم (08).

وقد حصلت جميع المحاور والبنود الواردة بالمقياس على درجات مرتفعة في ارتباطها بالنجاح في مهنة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات حسب أراء الخبراء، كما تم اتفاق ا لأساتذة على معظم العبارات الواردة بالمقياس.

جدول (08): يوضح أراء الخبراء حول ارتباط السمة بالنجاح وكذا دلالة العبارات وارتباطها بالسمة واتجاهها الموجب.

درايةالأستاذ بمحتوى المنهاج ومدى اعتماده عليه في تحقيق أهداف وحداته التعليمية	يرتبط بدرجة كبيرة	يرتبط بدرجة متوسطة	يرتبط بدرجة قليلة	المجموع الكلي للدرجات	دالة	غير دالة	موجبة
تكوين فكرة عن المنهاج الجديد عند تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات	06	/	/	18			
1- هل تركزون على محتوى المنهاج الوزاري فقط	06	/	/	18	%100		%100
2- هل تعتمدون على الأهداف الإجرائية البنائي فقط	3	2	/	12	%75	%25	%80
3- هل تصيغون أهدافكم الاجرائية وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات	4	2	/	16	%90	%10	%100
4- هل تجدون صعوبات في التعامل مع المصطلحات الجديدة في تحقيق أهدافكم	6	/	/	18	%100		%100
5-هل تحددون الوضعيات المستهدفة لتحقيق أهداف وكفاءات الوحدة التعليمية	6	/	/	18	%100		%100
6-هل تضعون معايير مسبقة لتحقيق الوضعيات المستهدفة	3	2	/	12	%70	%30	%100
7-هل يحقق المنهاج ميول ورغبات التلميذ في التمدرس	6	/	/	18	%100		%100

مدى مناسبة طرق التدريس المتبعة في اخراج الدرس بالمقاربة بالكفاءات	تتبط بدرجة كبيرة	تتبط بدرجة متوسطة	تتبط بدرجة قليلة	المجموع الكلي للدرجات	دالة	غير دالة	موجبة
دراسة التداخل بين الكفاءات والأهداف التعليمية والاجرائية	06	/	/	18			
1- هل الاهداف الاجرائية المبرمجة تعبر فعلا عن مرامي المنظومة التربوية	6	/	/	18	%100		%100
2- هل الاهداف المسطرة تحقق كل الوضعيات التعليمية المستهدفة في المنهاج	4	2	/	16	%100		%100
3- هل الكفاءات المسطرة تؤدي فعلا الى الفعل السلوكي البنائي للمتمدرس	3	3	/	15	%90	%10	%90
4-هل الكفاءات المسطرة في الوحدة التعليمية كافية لتحقيق أهدافها البنائية	3	3	/	15	%90	%10	%100
5- هل الكفاءات الختامية تناسب قدرات الفئة العمرية وتحقق أهدافها الإجرائية	4	2	/	16	%80	%20	%80
6-هل تسلسل الكفاءات القاعدية والختامية في المنهاج تحقق الكفاءة النهائية	6	/	/	18	%100	/	%100
7- هل الكفاءات النهائية تحقق فعلا تغييرا سلوكيا وظيفيا لدى المتمدرس	6	/	/	18	%100	/	%80

تابع جدول (08):

امكانية استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق المنهاج بالمقاربة بالكفاءات	06	/	/	18			
1-هل تستعملون طرائق التدريس عامة في اخراج الدرس	6	/	/	18	%100	/	%100
2-هل الموقف التعليمي يفرض نفسه في اختيار طريقة التدريس	/	/	/	18	%100	/	%100
3-هل اختيار طريقة معينة حتمايؤدي الى نتيجة ايجابية	3	3	/	15	%90	%10	%100
4-هل تأخذ بعين الاعتبار فارق المستوى بين الأقسام في اختيارك لطريقة التدريس	3	3	/	15	%80	%20	%90
5-هل توفر الامكانات من عدمها تفرض عليك اختيار طريقة التدريس	4	2	/	16	%90	%10	%90
6- هل تأخذ بعين الاعتبار فارق المستوى بين المتمدرسين في اختيار طريقة التدريس	3	3	/	15	%90	%10	%100
7-هل اختيارك للطريقة يكثف من مشاركة المتمدرسين في الحصة	/	1	5	07	%85	%15	%80
/لتقويم أساس نجاح التدريس بالمقاربة رالكفاء	04	01	01	15			
1- هل تعتبر التقويم في الدرس مؤشر ناجح في تحقيق أهداف المنهاج	5	1	/	17	%100	/	%100
2-هل يعتبر التقويم دليل المدرس في تحقيق اهاف المنهاج	4	2	/	16	%100	/	%100
3-هل تعتبر التقويم مؤشرا ناجحا في اختيار الطريقة الناجعة لتنفيذ المنهاج	4	2	/	16	%90	%10	%100
4-التقويم يساعد المتمدرس في الكشف عن قدراته	06	/	/	18	%100		%100
5-التقويم يساعد في فعالية التدريس	4	1	1	15	%80	%20	%100
6-التقويم يساعد في تحديد مسار المتمدرس	5	1	/	17	%100		%100
7التقويم يساعد في تحديد ملمح الخروج للمتمدرسين	3	3	/	15	%80	%20	%80

لصعوبات والعراقيل التي تواجه مهمة الأستاذ في العملية التربوية	تؤتبط بدرجة كبيرة	تؤتبط بدرجة متوسطة	تؤتبط بدرجة قليلة	المجموع الكلي للدرجات	دالة	غير دالة	موجبة

توظيف محتوى المنهاج حسب الإمكانيات المتوفرة في المؤسسة	**5**	**/**	**/**	**15**			
1-الحصص التعليمية المبرمجة كافية لتحقيق الكفاءات القاعدية بالمنهاج	**4**	**2**	**/**	**16**	**%90**	**%10**	**%100**
2- توفير العتاد التعليمي يساعد في التدريس بالمقاربة بالكفاءات	**3**	**3**	**/**	**15**	**%90**	**%10**	**%100**
3-اكتظاظ الأقسام لا يساعد في التدريس بالكفاءات	**5**	**1**	**/**	**17**	**%90**	**%10**	**%90**
4-الوحدات التعليمية المبرمجة سنويا كافية لإتمام المنهاج	**5**	**1**	**/**	**17**	**%100**	**/**	**%100**
5-الوصايا المنتهجة تساعد على الرفع من التحصيل العلمي عند التلميذ	**6**	**/**	**/**	**18**	**%90**	**%10**	**%100**
6-الإمكانات البيداغوجية تحقق هدف الوحدة التعليمية الواحدة	**4**	**1**	**1**	**15**	**%90**	**%10**	**%90**
7-تحقق الكفاءات القاعدية المبرمجة في الوحدات التعليمية	**5**	**1**	**/**	**17**	**%100**	**/**	**%100**
إدماج المتمدرس في سير الوحد التعليمية عمليا ونظريا	**6**	**/**	**/**	**18**	**/**	**/**	**/**
1- يفهم المتمدرسون تفسيراتنا للوحدات التعليمية	**6**	**/**	**/**	**18**	**%100**	**/**	**%90**
2-يتم إشراك المتمدرسين في الوحدات التعليمية	**5**	**1**	**/**	**17**	**%100**	**/**	**%100**
3-نتقبل انتقادات المتمدرسين	**4**	**2**	**/**	**16**	**%90**	**%10**	**%100**
4- نمارس خطوات التقويم المنهجية والعلمية للمتمدرسين	**4**	**2**	**/**	**16**	**%90**	**%10**	**%100**
5-يتبع المتمدرسون التقويم الذاتي خلال دراستهم	**4**	**1**	**1**	**15**	**%90**	**%10**	**%90**
6-نمنح فرص المسؤولية التربوية للمتمدرسين أثناء الحصص التعليمية	**4**	**2**	**/**	**16**	**%90**	**%10**	**%90**
7-نقيم المسؤوليات الموجهة لجميع المتمدرسين	**5**	**1**	**/**	**17**	**%90**	**%10**	**%100**

وبهذا فالمقياس يحتوي على 42 عبارة تقيس ستة بنود، واتفقت أراء الخبراء بنسبة 100% على استخدام طريقة التقدير التالية:

- دائما (4 درجات).

- غالبا (3 درجات).
- أحيانا (درجتان).
- أبدا (درجة واحدة).

ونشير هنا أن هذا المقياس متغير وليس ثابتا من حيث عدد المحاور والعبارات التي تقيسها عن طريق إضافة أو شطب عبارة أو تغييرها، على أن يتم ذلك بصورة علمية وموضوعية بما يتناسب مع هذا النوع من المقاييس.

ثالثا: المعاملات العلمية للاختبار:

لقد اتبعنا طريقتين لإيجاد ثبات المقياس وهما:

- **طريقة إعادة الاختبار** : حيث قمنا بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره أسبوع، على عينة مكونة من 10أساتذة، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، وقد تراوح الثبات بالنسبة لمحاور الاختبار بين 0.50 و 0.92، وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0,05، كما هو موضح في الجدول رقم (09)، وبلغ معامل ثبات الاختبار ككل (0.60) وهو دال عند مستوى 0,05.
- **طريقة التجزئة النصفية** : حيث تم تقسيم الاختبار إلى قسمين، العبارات الفردية والعبارات الزوجية، وتم حساب الثبات بطريقة سبيرما وبراون، حيث بلغ معامل الثبات (0.76)، وهو معامل ثبات مقبول على العموم (انظر الجدول10).

وفيما يخص صدق المقياس فقد تم إيجاده بطريقتين هما:

1. **الصدق المنطقي أو صدق المحتوى:** كما وضحناه سابقا من خلال عرض المقياس على الخبراء، حيث حصلت العبارات على موافقة أراء الخبراء بنسبة مرتفعة، تفوق 75%، وبذلك فهي صادقة ومنطقية لتم ثلي البند، إضافة إلى تحقيق صدق البنود التي يتضمنها المقياس كما يشير إلى ذلك الجدول(08).

جدول (09): يوضح معاملات الثبات والصدق الذاتي للمقياس بطريقة إعادة الاختبار.

بنود المقياس	التطبيق الأولى	التطبيق الثاني	معامل	معامل الصدق

	سَ	ع	سَ	ع	الثبات	الذاتي
القيادة	16.8	1.66	17.1	1.37	0.53	0.72
الاعتزاز بالمهنة	13.8	2.04	14.7	1.73	0.63	0.79
الصحة	15.3	2.00	16	2.09	0.66	0.81
ضبط النفس	18.7	2.83	18.5	2.41	0.92	0.96
القدرة على الإقناع	13.8	1.53	13	2.00	0.81	0.90
المشاركة الوجدانية	17.1	1.37	16.7	1.1	0.50	0.67
الاختبار ككل	95.2	6.14	96	4.33	0.60	0.77

جدول(10): يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

	التطبيق الفردي		التطبيق الزوجي		معامل الارتباط	معامل الثبات
	سَ	ع	سَ	ع		
الاختبار ككل	47.2	3.07	48	2.16	0.67	0.76

2.**الصدق الذاتي:** وذلك بحساب جذر الثبات، حيث تراوحت قيم معاملات الصدق لكل بند بين 0.67 و0.96، أما الصدق الذاتي للمقياس ككل فقد بلغ 0.77 كما يوضحه الجدول رقم (09). وتعتبر معاملات الصدق والثبات المحصل عليها مرضية بالنسبة لهذا النوع من المقاييس

6- الدراسات الإحصائية:

تساعدنا في تلخيص النتائج وترتيبها بهدف وصفها وتحليلها وتفسيرها، من أجل فهم العوامل الأساسية التي تؤثر في الظاهرة المدروسة، علما أن لكل بحث وسائله الخاصة، التي تتناسب مع نوع المشكلة وخصائصها، وكذا هدف البحث، وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على الوسائل الإحصائية التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{مجموع التكرارات}} \times 100$$

$$\text{التكرار النسبي} = \frac{\text{التكرار المطلق}}{\text{المجموع الكلي للتكرارات}} \times 100$$ (Stephane.Champely-2004,64)

*مقاييس النزعة المركزية (Hocine Hamdani-1988,81,97)

$$\text{المتوسط الحسابي: س} = \frac{\text{مجموع القيم}}{\text{عدد القيم}}$$

*مقاييس التشتت (Hocine Hamdani-1988,81,97)

$$\text{الانحراف المعياري : ع} = \frac{\text{مج (س} - \text{س)}^2}{\text{ن}}$$ حيث

ع : الانحراف المعياري

س: المتوسط الحسابي

س: القيم

ن: عدد أفراد العينة

مج: المجموع

*معامل ارتباط بيرسون (محمد صيحي أبو صالح-1983،192،193)

ن مج س ص – مج س × مج ص

ر=

(ن مج س^2– (مج س)^2)(ن مج ص^2–(مج ص)^2)

ع^{2}ق

معادلة رولون ر|| = 1– ——— حيث

ع^2

ع^{2}ق : تباين فروق درجات النصفين

ع2 : تباين درجات الاختبار

معادلة الصدق الذاتي =√ الثبات

*معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية : (فؤاد البهي السيد–1979،521،527)

2ر

معادلة " سبيرمان – براون" ر|| = ——— حيث

1+ ر

ر|| : معامل الثبات

ر : معامل الارتباط.

اختبار مربع كلي (كا^2) حيث

مجموع (التكرارات المشاهدة – التكرارات المتوقعة)^2

كا2= ———————————————

التكرارات المتوقع

تحليل التباين " فيشر" حيث :

التباين بين المجموعات

ف= ——————————— (زكريا الشربيني–1995،167)

التباين داخل المجموعات

الفصل الثاني

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

تمهيد:

للتحقق من فرضية البحث الأولى والتي نشير من خلالها إلى:

وجود تباين في توظيف مصطلحات منهاج تدريس التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات بين مختلف عينات الولايات المستهدفة.

وللتحقق منها استخدمنا تحليل التباين أحادي الاتجاه بالنسبة للمحاور المدروسة بين مختلف عينة الولايات فكانت النتائج على النحو التالي:

1-عرض النتائج:

*** مقارنة بين الولايات:**

المحور الأول: دراية الأستاذ بمحتوى المنهاج ومدى اعتم اده عليه في تحقيق أهداف وحداته التعليمية:

أولا: تكوين فكرة عن المنهاج الجديد في تدريس التربية البدنية والرياضية عند تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات:

جدول رقم (11): يوضح مقارنة بين الولايات في تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	القيمة الجد ولية
بين المجموعات	203.49	04	50.87	11.55	2.37
داخل المجموعات	1417.40	322	4.40		
المجموع	1620.90	326	/		

نلاحظ من الجدول رقم (11) أن هناك دلالة إحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعات وخارجها، أي أن الفرق معنوي، حيث أن قيمة فا المحسوبة بلغت 11.55 وهي أكبر من قيمتها الجدولية المقدرة 2.37 ، هذا يعني وجود تفاوت بين الولايات في تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات. ناتج عن التفاوت في فهم المنهاج الجديد لدى الأساتذة. ولمعرفة الفروق الحقيقية بين عينة الولايات المستهدفة وقيد الدراسة قمنا بحساب قيمة أقل فرق دال على النحو التالي:

جدول رقم (12) : يوضح المقارنات البعدية بين الولايات في تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات.

متوسط المجموعة	مستغانم	سيدي بلعباس	غيليزان	وهران	معسكر	دلالة الفرق
مستغانم	/	0.82	*1.35	*2.07	0.25	1.02
بلعباس	/	/	0.53	*1.26	0.57	
غيليزان	/	/	/	0.73	*1.1	
وهران	/	/	/	/	*1.83	
معسكر					/	

والجدول رقم (12) أعلاه يؤكد أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لكل من: مستغانم وغليزان، وكذا وهران، وبين سيدي بلعباس ووهران ، وبين غليزان ووهران، وكذا وهران ومعسكر، وهذا يتجلى في اتجاه المجموعة صاحبة المتوسط الأعلى كما يلي :

وهران (18.79) ، غليزان (18.06) ، بلعباس(17.53) ، معسكر(16.96) ، مستغانم(16.71).

كما نلاحظ عدم وجود فروقا دالة إحصائيا بين مستغانم وكل من معسكر وبلعباس ، وبين معسكر وكل من غليزان وبلعباس وبين وهران وغليزان.

من خلال ما تقدم يمكننا أن نستنتج وجود فروق في مابين العينات في دراسة وتحديد أهداف المنهاج وفهمه وبالتالي هذا يؤثر على العملية التربوية نظرا لوجود اختلاف في القراءات الخاصة بالمنهاج بالمقاربة بالكفاءات.

ثانيا: التداخل بين الكفاءات بمختلف أنواعها والأهداف التعليمية والإجرائية:

جدول رقم(13): يوضح مقارنة بين الولايات في التداخل بين الكفاءات بمختلف أنواعها والأهداف التعليمية والإجرائية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	القيمة الجد ولية
بين المجموعات	30.98	04	7.74	0.94	2.37
داخل المجموعات	2659.08	322	8.26		
المجموع	2690.06	326			

دائما وضمن المحور الأول (السؤال الثاني)، حيث نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (13) أنه لا توجد فروق دلالة إحصائية بين المتوسطات، مما يعني عدم وجود فروق حقيقية بين إجابات عينة مختلف الولايات، من حيث التداخل بين الكفاءات بمختلف أنواعها والأهداف التعليمية والإجرائية.

ومنه نستنتج وجود فهم متقارب ومشترك لتفسير مفاهيم الكفاءات بمختلف أنواعها، وكذا الأهداف في شتى تصنيفاتها.

المحور الثاني:مدى مناسبة التدريس المتبعة في إخراج درس التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات:

أولا: إمكانية استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات:

جدول رقم (14):يوضح مقارنة بين الولايات في إمكانية استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	القيمة الجد ولية
بين المجموعات	164.54	04	41.14	5.88	2.37
داخل المجموعات	2252.17	322	6.99		
المجموع	2416.72	326			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن هناك فروقا بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية، وقد بلغت قيمة فاء المحسوبة 5.88، وهي أكبر من قيمة فاء الجدولية المقدرة 2.37 عند مستوي الدلالة 0.05، وهذا يعني وجود فروقا دالة إحصائيا وحقيقية بين إجابات أساتذة الولايات في استعمال طرائق التدريس لمادة التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات.

وللتحقق من القيمة الحقيقية للفرق بين الإجابات بين مختلف العينات المستهدفة قمنا بحساب أقل فرق دال وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (15): يوضح المقارنات البعدية إمكانية استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات:

متوسط المجموعة	مستغانم	سيدي بلعباس	غيليزان	وهران	معسكر	دلالة الفرق
مستغانم	/	0.71	0.85	*1.66	0.31	1.28
بلعباس	/	/	0.78	*1.59	0.10	
غيليزان	/	/	/	0.81	0.88	
وهران	/	/	/	/	*1.69	
					/	

الجدول رقم (15) يوضح وجود فروقا دالة إحصائيا بعد المقارنة البعدية في استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات أثناء الحصة اليومية، وهذه الدلالة تظهر كما يلي :

- فروق بين أساتذة ولاية مستغانم، وكذا أساتذة ولاية وهران، لصالح أساتذة مستغانم.
- فروق بين أساتذة ولاية بلعباس ، وكذا أساتذة ولاية وهران لصالح أساتذة بلعباس.
- فروق بين أساتذة ولاية وهران، وكذا أساتذة ولاية معسكر لصالح أساتذة وهران.

ومنه نستنتج وجود تباين واختلاف في استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات مما يوحي لنا بوجود اختلاف في استخدام الطرائق العامة المعروفة في التربية البدنية والرياضية لإخراج الدرس.

ثانيا: التقويم أساس نجاح التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

جدول رقم (16): يوضح مقارنة بين الولايات في التقويم نجاح التدريس بالمقاربة بالكفاءات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	القيمة الجد ولية
بين المجموعات	711.01	04	177.75	22.66	2.37
داخل المجموعات	2642.33	322	8.21		
المجموع	3353.34	326			

من خلال تحليلنا للجدول رقم (16) يتضح لنا وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطات، حيث أن قيمة فاء المحسوبة بلغت 22.66 وهي قيمة أكبر بكثير من القيمة الجدولية المقدرة 2.37 ، عند مستوي الدلالة 0.05 ، مما يدل على وجود فروق حقيقية في المتوسطات الحسابية

في إجابات عينة البحث للولايات المستجوبة، في نظرة الأساتذة للتقويم كمعيار أساسي لنجاح التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

ولمعرفة دلالة الفروق بين عينة الولايات المختلفة قمنا بحساب أقل فرق دال إحصائيا بين المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (17): يوضح المقارنات البعدية في التقويم أساس نجاح التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

متوسط المجموعة	مستغانم	سيدي بلعباس	غيليزان	وهران	معسكر	دلالة الفرق
مستغانم	/	0.21	0.26	*3.24	0.31	1.44
بلعباس	/	/	0.46	*3.45	0.53	
غيليزان	/	/	/	*3.50	0.57	
وهران	/	/	/	/	*2.92	
معسكر					/	

الجدول رقم (17) وبعد المقارنة البعدية في التقويم لمنهاج المقاربة بالكفاءات وقدرة الأستاذ على استخدامه كوسيلة مناسبة حتى يقف على كل مسار العملية التربوية، لاحظنا أن هناك فروق دالة إحصائيا بين وهران والولايات الأخرى، أي بين أساتذة مستغانم وأساتذة ولاية وهران لصالح أساتذة مستغانم وبين أساتذة بلعباس وأساتذة ولاية وهران لصالح أساتذة بلعباس، وبين أساتذة غليزان وأساتذة ولاية وهران لصالح أساتذة غليزان ، وبين أساتذة وهران ومعسكر لصالح أساتذة وهران .

من خلال هذا نستنتج أنه يوجد اختلاف في استخدام التقويم للعملية التعليمية التعلمية في حصة التربية البدنية والرياضية ، وكذا في توظيف منهاج المقاربة بالكفاءات بين مختلف عينات البحث ، مما يوحي لنا بعدم الفهم الصحيح لاستخدام المنهاج الجديد في التربية البدنية والرياضية للمقاربة بالكفاءات بين مختلف العملين في تدريس المادة.

المحور الثالث:العراقيل التي تصعب مهمة الأستاذ في العملية التربوية:

أولا: توظيف محتوى المنهاج حسب الإمكانات المتوفرة في المؤسسة:

جدول رقم (18): يوضح مقارنة بين الولايات فيما يخص العراقيل التي تصعب مهمة الأستاذ في العملية التربوية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	القيمة الجد ولية
بين المجموعات	405.35	04	101.34	2.71	2.37
داخل المجموعات	12047.52	322	37.42		
المجموع	12452.87	326			

من خلال قراءتنا للجدول رقم (18) حول العراقيل التي تصعب من مهمة الأستاذ في توظيف محتوى المنهاج حسب الإمكانات المتوفرة في العملية التربوية وبعد المقارنة بين الولايات، نلاحظ وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطات، حيث بلغت قيمة فاء المحسوبة 2.71 وهي أكبر قليلا من قيمتها الجدولية المقدرة 2.37 عند مستوي الدلالة 0.05 ، أي أن هناك فروق حقيقية بين الولايات في توظيف الوسائل المساعدة والإمكانات المادية، مما أدى إلى وجود تفاوت في توظيف محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات ضمن العملية التربوية. وهذا يعني اختلاف في المشكلات الميدانية وتنوعها وليست مشكلات محددة نستطيع السيطرة عليها بل تتنوع وتتعدد ، وهذا ما يخلق لنا إشكال جديد في تطبيق المنهاج المعتمد.

وللوقوف على دلالة الفرق وحصر المشكلات قمنا بدراسة وحساب الفروق بين مختلف العينات المستجوبة في مختلف الولايات ، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (19): يوضح المقارنات البعدية فيما يخص العراقيل التي تصعب مهمة الأستاذ في العملية التربوية.

متوسط المجموعة	مستغانم	بلعباس	غيليزان	وهران	معسكر	دلالة الفرق
مستغانم	/	0.78	*2.25	0.94	0.51	2.96
بلعباس	/	/	1.47	1.73	0.27	
غيليزان	/	/	/	*3.18	1.74	
وهران	/	/	/	/	1.46	
معسكر					/	

توضح المقارنة البعدية في الجدول رقم (19) بين الولايات، أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين كل من :

- أساتذة ولاية مستغانم وأساتذة غليزان لصالح أساتذة ولاية مستغانم .
- أساتذة ولاية غليزان وأساتذة وهران لصالح أساتذة ولاية غليزان .

هذا يعني أن المشاكل التي تقف وراء تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية والرياضية متشابهة بين عينة ولايات مستغانم ، و سيدي بلعباس ، ووهران ومعسكر ، واختلفت في ولاية غليزان عن مستغانم ووهران. مما يوحي بوجود صعوبة في تحديد المشاكل المطروحة لتنفيذ المنهاج الجديد في التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات.

ثانيا: إدماج المتمدرس في سير الوحدة التعليمية عمليا ونظريا:

جدول رقم (20): يوضح مقارنة بين الولايات في عملية إدماج المتمدرسين في سير الوحدة التعليمية عمليا ونظريا:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	القيمةالجد ولية
بين المجموعات	19.51	04	4.88	0.96	2.37
داخل المجموعات	1636.07	322	5.08		
المجموع	1655.58	326			

نلاحظ من الجدول رقم (20) ، عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين المتوسطات، بمعنى عدم وجود فروق حقيقية بين أساتذة الولايات في إدماج المتمدرسين في سير الوحدة التعليمية عمليا ونظريا، حيث بلغت قيمت فاء المحسوبة 0.96 ، وهي أقل من القيمة الجدولية المقدرة 2.37 عند مستوي الدلالة 0.05 .

من خلال ما تقدم نستنتج أنه يوجود إجماع بين أساتذة الولايات على ضرورة إدماج المتمدرسين في سير الوحدة التعليمية من الجانب العملي ومشاركته في بناء معلوماته نظريا. وبالتالي يؤكد فعلا أهمية المساهمة الذاتية المتمدرسين في الكشف عن قدراته وإمكاناته في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات وفي وجود أستاذ أو مدرس كفء، موجه ومقوم.

ومنه نستنتج ضرورة ووجوب إدماج المتمدرسين في سير الوحدة التعليمية عمليا ونظريا لضمان تجسيد مهمة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، والرفع من قدراته في توظيف المكتسبات والمهارات النظرية والمعرفية وبالتالي بناء شخصيته المهنية.

- وللتحقق من فرضية البحث الثانية والتي تشير إلى وجود اختلاف في مستوى تقييم الأفعال عند مدرس التربية البدنية والرياضية حيث أنها تقع المستوى المقبول.

قمنا باستخدام درجات التقييم بين إجابات العينات في الولايات المدروسة، وهذا بترتيب الإجابات في ثلاثة مستويات مختلفة (منخفضة – مقبولة – مرتفعة)، حسب الإجابات المشتركة وقمنا بتطبيق معادلة كا ² للدلالة حول فروق الإجابات وبالتالي معرفة تركيز إجابة العينة من حيث قيمتها ودلالتها.

فكانت النتائج على النحو التالي:

– قياس المستوى حسب كل محور:

المحور الأول: دراية الأستاذ بمحتوى المنهاج ومدى اعتم اده عليه في تحقيق أهداف وحداته التعليمية:

أولا: تكوين فكرة عن المنهاج الجديد في تدريس التربية البدنية والرياضية عند تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات:

جدول رقم (21): يوضح مستوى أفراد العينة فيما يخص تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات.

المستوى / الولايات	درجة منخفضة	درجة مقبولة	درجة مرتفعة	كا² المحسوبة	كا² الجد ولية
معسكر	09	46	05	50.38	5.99
مستغانم	11	40	05	37.53	
بلعباس	05	46	05	53.18	
غيليزان	05	53	08	65.72	
وهران	05	73	11	95.32	
كا² المحسوبة	9.72				
كا² الجد ولية	15.51				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أعلاه أن قيمة (كا ^{2}) المحسوبة (9.72) لكل ولاية أقل قيمة عند (كا ^{2}) الجد ولية (15.51) ، هذا يعني أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). وبالتالي هذا يعني عدم وجود فرق حقيقي بين أساتذة الولايات فيما يخص تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات أي بمعنى وجود مستوى متقارب.

وعند قراءتنا للجدول لكل ولاية فإننا نلاحظ أن (كا ^{2}) المحسوبة أكبر من (كا ^{2}) الجد ولية (15.51) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين الولايات وبالتالي يمكننا القول بأن المستوى يبقى مقبول على العموم في معرفة تحديد الأهداف وفق المقاربة بالكفاءات .

مما تقدم يمكننا أن نستنتج أن مستوي العينات يقع في المستوي المقبول من حيث تحديد أهداف منهاج وفق المقاربة بالكفاءات.

ثانيا: التداخل بين الكفاءات بمختلف أنواعها والأهداف التعليمية والإجرائية:

جدول رقم (22): يوضح مستوى أفراد العينة فيما يخص التداخل بين الكفاءات والأهداف الإجرائية.

المستوى / الولايات	درجة منخفضة	درجة مقبولة	درجة مرتفعة	كا² المحسوبة	كا² الجد ولية
معسكر	24	31	05	18.10	5.99
مستغانم	34	17	05	22.76	
بلعباس	30	21	05	17.17	
غيليزان	26	35	05	21.53	
وهران	48	36	05	33.19	
كا² المحسوبة	10.37				
كا² الجد ولية	15.51				

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (22) أن قيمة (كا ^{2}) المحسوبة (10.37) لكل ولاية أقل من (كا^2) الجد ولية (15.51) عند مستوى الدلالة (0.05) هذا يعني أنها غير دالة إحصائيا وبالتالي هذا يدل على وجود اختلاف في مستوى إجابات العينة حول التداخل بين الكفاءات والأهداف التعليمية وكذا الإجرائية بمختلف أنواعها . وبالتالي نلاحظ وجود تباعد في المستوى لتحديد الكفاءات والأهداف بصورة مقبولة ومستوى مقبول.

لكن عند حساب قيمة (كا^2) بين الولايات ، نلاحظ أنها أصغر من (كا^2) الجد ولية هذا يعني عدم وجود فروق في المستويات في إجابات عينات الولايات المدروسة.

وعليه نستنتج من أن مستوى دراية الأساتذة بمحتوى المنهاج، ومدى اعتماده عليه في تحقيق أهداف الوحدة التعليمية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات يبقى مقبولا عموما.

المحور الثاني: مدى مناسبة طرق التدريس المتبعة في إخراج درس التربية البدنية والرياضية.

أولا: إمكانية استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات:

جدول رقم (23): يوضح مستوى أفراد العينة فيما يخص استعمال الطرائق المعروفة في تطبيق المنهاج بالمقاربة بالكفاءات

المستوى / الولايات	درجة منخفضة	درجة مقبولة	درجة مرتفعة	كا² المحسوبة	كا² الجد ولية
معسكر	12	43	05	40.90	5.99
مستغانم	07	44	05	51.68	
بلعباس	05	46	05	60.04	
غيليزان	05	50	11	54.26	
وهران	14	58	17	64.07	
كا² المحسوبة	12.14				
كا² الجد ولية	15.51				

يوضح لنا الجدول أعلاه رقم (23) المقارنة بين إجابات العينة لكل ولاية من الولايات ، في استعمال الطرائق المعروفة في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات حيث يبرز لنا وجود اختلاف في مستوى العينة حسب كل ولاية حيث أن (كا ^{2}) المحسوبة اكبر من (كا^2) الجد ولية عند مستوى الدلالة (0.05).

لكن عند جمع قيم الولايات الخمس نلاحظ أن (كا^2) المحسوبة هي اكبر من قيمة (كا^2) الجد ولية ، هذا إن دل على شيء إنما يدل على عدم وجود فرق في نتائج العينات لمختلف الولايات ،ومنه نستنتج :

أن نتائج العينات في مدى إمكانية استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات مقبول على العموم .

ثانيا: التقويم أساس نجاح التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

جدول رقم (24) : يوضح مستوى أفراد العينة حول التقويم كأساس لنجاح التدريس بالمقاربة بالكفاءات

المستوى / الولايات	درجة منخفضة	درجة مقبولة	درجة مرتفعة	كا² المحسوبة	كا²الجدولية
معسكر	06	49	05	63.10	5.99
مستغانم	05	45	06	55.75	
بلعباس	08	43	05	47.81	
غيليزان	09	52	05	61.71	
وهران	06	40	43	28.46	
كا² المحسوبة	65.61				
كا² الجد ولية	15.51				

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (24) أن قيمة (كا ^{2}) المحسوبة في الولاية الواحدة أفقيا أكبر من قيمة (كا^2) الجد ولية عند مستوى الدلالة (0.05) ،هذا يعني وجود اختلاف في النتائج– عند المستويات الثلاث أفقيا– لكن عند حساب (كا ^{2}) بين الولايات (عموديا) نلاحظ أن قيمتها أكبر من قيمة (كا ^{2}) الجد ولية عند مستوى الدلالة (0.05) ، فهذا يدل على وجود اختلاف في التقويم باعتباره كعامل أساسي لإنجاح التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

انطلاقا من هذا التحليل نستنتج أنه رغم الاختلاف الموجود بين المستويات الثلاث إلا أن الطرق المتبعة تتناسب بدرجة مقبولة في إخراج درس التربية البدنية والرياضية، وعليه فإن عملية التقويم تبقى عنصرا فعالا وأساسيا في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

المحور الثالث:العراقيل التي تصعب مهمة الأستاذ في العملية التربوية:

أولا: توظيف محتوى المنهاج حسب الإمكانات المتوفرة في المؤسسة:

جدول رقم (25) : يوضح مستوى أفراد العينة في توظيف محتوى المنهاج حسب الإمكانات المتوفرة

المستوى / الولايات	درجة منخفضة	درجة مقبولة	درجة مرتفعة	كا² المحسوبة	كا²الجدولية
معسكر	11	44	05	44.10	5.99
مستغانم	15	36	05	26.81	
بلعباس	10	41	05	40.75	
غيليزان	15	46	05	41.53	
وهران	36	42	11	18.21	
كا² المحسوبة	16.89				
كا² الجد ولية	15.51				

من خلال الجدول المذكور أعلاه رقم (25) والذي يبرز من خلاله العراقيل التي تصعب من مهمة الأستاذ في العملية التربوية ، وفي تدريس التربية البدنية والرياضية والذي يتناول مستوى توظيف محتوى المنهاج حسب الإمكانات المتوفرة في كل ولاية ، حيث نجد أن (كا ^{2}) المحسوبة (16.89) أكبر من قيمة (كا ^{2}) الجدولية (15.51) عند مستوى الدلالة (0.05) ، فهذا يدل على وجود اختلاف حقيقي في النتائج لمختلف الولايات ، وعليه فإن المستوى يبقى على العموم مقبولا .

أي أن عملية توظيف محتوى المنهاج حسب الإمكانات المتوفرة في كل مؤسسة تتم بدرجة مقبولة .

ثانيا: إدماج المتمدرس في سير الوحدة التعليمية عمليا ونظريا:

جدول رقم (26) : يوضح مستوى أفراد العينة فيما يخص إدماج المتمدرس في سير الوحدة التعليمية عمليا ونظريا:

المستوى / الولايات	درجة منخفضة	درجة مقبولة	درجة مرتفعة	كا² المحسوبة	كا²الجدولية
معسكر	05	50	05	67.50	5.99
مستغانم	05	45	06	55.76	
بلعباس	06	45	05	55.76	
غيليزان	08	53	05	65.71	
وهران	05	71	13	87.47	
كا² المحسوبة	4.53				
كا² الجد ولية	15.51				

نلاحظ من الجدل أعلاه رقم (26) الذي يوضح مستوى أفراد العينة في إدماج المتمدرس في سير الوحدة التعليمية عمليا ونظريا ، أن قيمة (كا ^{2}) المحسوبة في كل ولاية حسب مستوى الدرجات المقترحة أفقيا هي أكبر من قيمة (كا^2) الجد ولية عند مستوى الدلالة(0.05) ، مما يدل على وجود اختلاف في المستويات ، وتمركزها في المستوى المقبول حسب الإجابات المقدمة .

أما عند جمعنا لإجابات مختلف الولايات ، فإن قيمة (كا ^{2}) المحسوبة أصغر من (كا^2) الجد ولية وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الولايات المختلفة، إي عدم وجود فروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة وعليه فإننا :

نستنتج أن هناك بعض العراقيل التي تصعب من دور الأستاذ في إدماج المتمدرسين في حصة التربية البدنية والرياضية نظرا لتواجد صعوبات مفاهيم ولغوية تحول دون تطبيق الأستاذ للمنهاج وتصعب من مهمته التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات .

الاستنتاجات:

من خلال الدراسة التي قمنا بها يمكننا أن نستنتج ما يلي:

- وجود فهم مشترك لتفسير الكفاءات بمختلف أنواعها، وكذا الأهداف في مختلف تصنيفاتها، إلا أن هناك نوع من الصعوبات في كيفية التوظيف خلال المواقف التعليمية.
- وجود نظرة أو فكرة مشتركة حول ضرورة التقييد بالتقويم بشتى أنواعه في متابعة وصيرورة تطبيق المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات للوقوف على المستويات الحقيقية للتلاميذ في ممارسة مادة التربية البدنية والرياضية .
- نستنتج من هذا المحور أن هناك إجماع كلي لدى الأساتذة على ضرورة إدماج المتمدرس في سير الوحدة التعليمية كعنصر فعال نظريا أو عمليا ، وبالتالي التخلص من مشكل فهم المصطلحات الرياضية واللغوية المستعملة ، والتي بإمكانها إعاقة سير العملية التربوية والرفع من مستوى الممارسة الفعالة للتربية البدنية والرياضية .
- نستنتج أن مستوى دراية الأساتذة بمحتوى المنهاج، ومدى اعتمادهم عليه في تحقيق أهداف الوحدة التعليمية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات يبقى مقبول عموما، وهذا راجع للتداخل الموجود في المصطلحات المستعملة وعدم وجود دليل للمدرس لتوحيد طريقة توظيف محتوى المنهاج .
- نستنتج أنه رغم الاختلاف الموجود بين المستويات الثلاث إلا أن الطرق المتبعة تتناسب بدرجة مقبولة في إخراج درس التربية البدنية والرياضية ، وعليه فإن عملية التقويم تبقى عنصرا فعالا وأساسيا في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .
- نستنتج أن هناك بعض العراقيل التي تصعب من دور الأستاذ في إدماج المتمدرسين في حصة التربية البدنية والرياضية نظرا لتواجد صعوبات مفاهيمية ولغوية تحول دون تطبيق الأستاذ للمنهاج وتصعب من مهمته التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.

مناقشة الفرضيات

*** أولا: مناقشة فرضية البحث الأولى:**

من خلال فرضية البحث الأولى التي تشير إلى "وجود تباين في توظيف مصطلحات منهاج تدريس التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات بين مختلف عينات الولايات المستهدفة" .

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات الموضحة في الجداول رقم (11-13-14-16-18) والتي أكدت على وجود اختلاف بين عينات الولايات المستهدفة.

ومن خلال الدراسة، وجدنا أن الفرضية قد تحققت وهذا ما تؤكده الدراسات النظرية،خاصة فيما يتعلق بعدم وجود مصطلح ثابت وموحد في تعريف المقاربة بالكفاءات. والغموض واللبس الذي يكتلف هذا المصطلح من منطقة إلى أخرى وبالتالي من مرجع إلى آخر، ومن كتابة إلى أخرى.

حيث لاحظنا البعض يستخدم مصطلح الكفاءة والآخر يستخدم مصطلح الكفاية،وربما يعود هذا لحداثة الموضوع الذي يرغم كل باحث ومدرس على استخدام تعاريف يراها إجرائية.

إذ نجد لهل تعريفا في قاموس" ويبستر" « Webster»، "أنها كفاية الوسائل اللازمة للنواحي الأساسية،والملائمة للحياة" وأحيانا نجدها تعبر عن النوعية أو الحالة التي يكون عليها الفرد كفأ.

ونجدها أحيانا أخرى كما ولرد في معجم "الوسيط" الذي أخرجه مجمع اللغة العربية في مصر والذي يضع تفرقة بين الكفاءة والكفاية على النحو التالي:

الكفاية كلمة مشتقة من الفعل "كفى" وكفاه الشيء معناه استغنى به عن غيره،والاكتفاء بالشيء يعني الاستغناء عنه ،أو الاقتناع به (مجمع اللغة العربية- 1973،793)،أما الكفاءة في نفس المعجم تعني المماثلة في القوة والشرف.

ونجد أيضا في(القاموس المحيط- 1985، 383)، كلمة كفاية بمعنى كفاك الشيء والاكتفاء به، أما بالنسبة للكفاءة كما عرفها (محمد الصابوني- 1983، 185) بالمثل في الشيء أو النظير والشبيه.

ونجدها أيضا " الكفاءة" عند (جيران مسعود- 1978،196) أنها الحالة التي يكون فيها الشيء مساويا لشيء آخر،أو الجدارة،أما كلمة كفاية فتعني يكفي ويغني عن غيره ومنه على حد اعتبار تعريف "جيران مسعود" بأنها الجدارة في إثبات الشيء أي بمعنى التفوق في إبراز الشيء، ويقصد به أيضا الكفء أو القوي القادر على تصريف العمل، فهذا يوضح لنا الفرق الموجود بين المصطلحين، حيث ارتأينا استخدام كلمة أو مصطلح الكفاءة لما توحي وتشير إليه من تحقيق لهدف الدراسة.

والمدرس الكفء هو الذي تتوفر فيه إمكانيات الأداء الفعلي للعمل التدريسي، ويحمل معالم الانجاز في أقصى قدراته.

غير أننا نلاحظ وجود اتفاق في ما يخص العملية التطبيقية وخاصة في السؤال الثاني من المحور الثالث، إذ أننا وجدنا قيمة (فا) المحسوبة أقل من قيمة (فا) الجد ولية، وبالتالي لا يوجد تباين بين عينات البحث المستهدفة مما يعني عدم تحقق الفرضية.

هذا يدفعنا إلى تأكيد خبرة المدرس في إدماج المتمدرس في سير العملية أو الوحدة التعليمية عمليا ونظريا.

ولكن عند الرجوع إلى التباين العام بين المحاور، نلاحظ وجود تباين فيما بين العينات المستهدفة، وهذا يعني تحقق فرضية البحث الأولى.

*ثانيا: مناقشة فرضية البحث الثانية:

من خلال فرضية البحث الثانية التي تشير إلى "وجود اختلاف في مستوى تقييم الأفعال عند مدرس التربية البدنية والرياضية، حيث أنها تقع في المستوى المقبول "، ومن خلال النتائج المحققة في الجداول (21-22-23-24-25-26) نلاحظ أن عينة البحث المستهدفة تقع في المستوى المقبول بعد تقسيمها إلى ثلاثة مستويات مختلفة على التوالي:

مستويات بدرجة منخفضة، مستويات بدرجة مقبولة، مستويات بدرجة مرتفعة،وبتقييمنا لحساب ($كا^2$) لاحظنا وجود تباين بين العينات المستهدفة لمختلف الولايات في التقييم، وأن المستوى يقع في المتوسط بالنسبة لكل ولاية من الولايات عند كل عينة من العينات.

وعند مقارنتنا بين عينات الولايات في المستويات المختلفة وجدنا أن (كا ^{2}) غير دالة، مما يعني تقارب المستوى بين العينات لمختلف الولايات وبالتالي هذا يعني أن المستوى الذي تمركزت فيه العينة هو في درجة المقبول.

وإذا رجعنا إلى الدراسات المشابهة التي تناولت هذا الموضوع مثل دراسة (عمراني معمر– 2008) التي توصلت إلى أن الفئة المدرَّسة لا تولي اهتماما كبيرا لتقييم الأفعال عند المتمدرسين وبالتالي لا تطبق المقاربة بالكفاءات التي تبحث عن قدرات المتعلم في التصرف التربوي واتخاذ المسؤولية التعلمية.

ونفس العملية والنتائج نجدها في دراسة (عبد علي محمد حسن– 1986) الذي يحث على الاهتمام بالكفاءات خاصة في مجال التعامل المدرسي بين الأساتذة والمتمدرسين، كما نجده أيضا

يشجع التقويم باستعمال البيداغوجية الفارقية بمستوياتها وضرورة الالتزام بالتقييم حسب المستويات.

نفس النتائج نجدها أيضا في الدراسة التي قام بها(بوزيد أوشن) حيث خلص إلى ضرورة الاهتمام بالتحصيل المعرفي للتلاميذ، وهو ما نحاول تداركه من خلال إشراكنا للتلميذ في عملية التحضير للدرس، وكذا التقويم باعتباره عنصرا فعالا في تقدم ونجاح العملية التربوية.

ونظرا لحساسية العملية وجديتها في كون المتعلم فاعلا أساسيا في بناء المعرفة والتعلّمات الذاتية في كل الأنشطة كان لابد من استحضار منطق النشاطات البيداغوجية على فاعلية المتعلم وذلك بالتركيز على قدراته العقلية من تذكر، إدراك، تفكير واستدلال بالإضافة إلى خاصيته السيكولوجية، عند الكثير من الباحثين والمفكرين إلى تناول هذا الجانب أو هاته الجوانب من حيث العلاقة المتواجدة بين التلميذ والأهداف الإجرائية وأساليب التقويم لنواتج تلك الأفعال السلوكية فنجد منهم "بابل"،"هاملين"،"بلوم"،"دولانشير" وكذلك "ماجر" في الصيغة السلوكية العملية في تقييم الأفعال عند المتمدرسين تقييما يعتمد على التغيير في طبيعة السلوك وليس في قياس السلوك وترجمته إلى درجات نقطية مثل ما أكده "ماجر" في اقتراحه حول تحديد السلوك النهائي المرجو من التلميذ تحقيقه من خلال فعل سلوكي لبلوغ أفضل مستويات القدرة في الأداء (محمد الحماحمي–1990،80).

من خلال هذا السرد نجد أن كل من المدرس والمتمدرس لابد أن تتوافر لديهم نفس المفاهيم في تفسير منهاج التربية البدنية والرياضية الخاص بالتدريس بالكفاءات لتوحيد الرؤى والآفاق المستقبلية لهذه الإستراتيجية الجديدة التي تنص على إفساح الفضاء المدرسي نحو التعلم الذاتي.

وإذا رجعنا إلى أهم الاستنتاجات التي خرجنا بها من خلال الدراسة نلاحظ أن هذا يتوافق منطقيا مع فرضية البحث الأولى، وعليه فإن فرضية البحث الثانية قد تحققت.

***الفرضية العامة:**

من خلال فرضية البحث العامة التي تشير إلى "وجود تباين في توظيف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات في مختلف الولايات ومستوى التقييم مقبول عند مدرس المادة"، ومن خلال فرضية البحث الأولى التي تشير إلى" وجود تباين في توظيف مصطلحات منهاج تدريس التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات بين مختلف عينات الولايات المستهدفة" ، وكذا الفرضية الثانية التي تشير إلى" وجود اختلاف في مستوى تقييم الأفعال عند مدرس التربية البدنية والرياضية، حيث أنها تقع في المستوى المقبول ".

فإننا نجزم بتحقق الفرضية العامة من خلال معالجتنا لها من حيث تناسق الفرضيتين الأولى والثانية، فإننا نلاحظ أن الفرضية الثانية جاءت لتؤكد فرضية البحث الأولى أن مستوى أساتذة التربية البدنية والرياضية في فهم المنهاج كان يتمركز في المستوى المقبول، وهذا يدل على وجود البنية العظمى في المنتصف، وإذا رجعنا إلى فرضية البحث الأولى التي تنص على وجود تباين فعلي ، فقد نلمس تباين واختلاف في الفهم والتفسير للمصطلحات الموظفة والمستعلمة في التدريس والتعلم.

وتواجد العينة في المستوى المقبول يعني وجود تصور واحد في فهم وقراءة المصطلحات المستعملة في المنهاج التدريسي باستعمال المقاربة بالكفاءات.

لكن إذا رجعنا إلى محاور فرضية البحث الأولى، فإننا نلاحظ أن أساتذة التربية البدنية والرياضية لا يتحكمون في هذه المصطلحات عند الأغلبية من هؤلاء المدرسين وبالتالي سوء الفهم المشترك يؤدي إلى عدم الترجمة الصحيحة، وهذا بالضرورة يؤول إلى سوء الاستعمال في التدريس هذا يعني عرقلة سيرورة ونجاح العملية التربوية.

التوصيات:

- توحيد المصطلحات المستعملة في المنهاج الدراسي الخاص بالمادة وفق المقاربة بالكفاءات.
- اعتماد منهجية موحدة في كيفية اشتقاق الأهداف وأجرأتها وتوظيفها حسب المقاربة بالكفاءات.
- اعتماد طرق بيداغوجية في متناول المعلم والمتعلم لتحقيق أفضل أهداف المقاربة بالكفاءات في التعلم.
- اعتماد إستراتيجية تقويم موحدة، تتماشى وأهداف المقاربة بالكفاءات من حيث القياس لمستويات التلاميذ في مختلف النشاطات.
- توفير فضاءات مناسبة لتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات في التعلم.
- دمج المتعلم في تحضير وسير الوحدة التعليمية، عمليا ونظريا لتحقيق منطق التعلم لا التعليم فقط.
- اصداردليل واضح ومشترك لتفسير مصطلح المقاربة بالكفاءات المستعملة في منهاج تدريس التربية البدنية والرياضية.
- اعتماد دليل لغوي رياضي لتوحيد المذكرة البيداغوجية وفق المقاربة بالكفاءات.
- اعتماد البيداغوجية الفارقية الانتقائية كطريقة لإبراز المواهب الرياضية لإثراء الرياضة النخبوية.
- اعتماد تربصات ذات المدى الطويل للأساتذة المقبلين على التخرج مع ضمان التأطير التعاوني مع الهيئات المعنية.
- الرفع من الحجم الساعي للممارسة التدريسية لمادة التربية البدنية والرياضية بالمدارس.
- الإكثار من الدورات التكوينية للأساتذة والمدرسين حول الطرائق والأساليب الجديدة في منهجية واستراتيجيات التدريس.

الخلاصة العامة:

تسعى المنظومة التربوية الجزائرية إلى النهوض بالمستوى التعليمي من خلال التغييرات المجسدة في المناهج التعليمية المتعلقة بشتى المواد قصد التعديل والتثمين لمسايرة العولمة العالمية على جميع الأصعدة خاصة منها التربوية.

وبما أن العملية التعليمية/التعلمية، هي العنصر الفعال في النهوض بالشعوب فهي أكثر الميادين عرضة للتغييرات نحو المستجدات العالمية، لهذا نجد أغلب البلدان في العالم تقدما في الحياة هي تلك البلدان التي تولي اهتماماتها الكبيرة للمجال التربوي والبحث العلمي.

وهذا لن يتأتى إلا بوضع إستراتيجية دقيقة لتحقيق الغايات الكبرى للبلاد، عن طريق الضبط الصارم لتحديد المنهجية الواضحة وتجسيد الأهداف المسطرة والكفاءات المرجوة.

باعتبار مادة التربية البدنية والرياضية إحدى الركائز الأساسية والرئيسية في تحقيق الأهداف التربوية في المؤسسات التعليمية فإن الاهتمام بها، يعد أولى الأولويات في المخططات التنموية للدولة والتي لابد وأن تؤكد على جميع الجوانب المتعلقة سواءا المعلمين أو المتعلمين أو المادة التعليمية ، ولا يمكن الاستغناء عن أي عنصر من عناصر هذا المثلث، فالكل متماسك ومتكامل هذا ما دفع بنا في دراستنا هذه إلى إزالة اللبس والغموض المتواجد لدى المدرسين في كيفية استعمال محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية بمفهوم المقاربة بالكفاءات وكيفية تحويل الأهداف الإجرائية إلى سلوكات نفعية وبناءة عن طريق الممارسة الرياضية الموجهة.

فمن خلال دراستنا ، نجد أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية يتطلب الجدية الكاملة في العمل والدقة التامة، والصرامة الواضحة في استغلال المصطلحات المستعملة وفضاءات العمل سواءا المادية أو البشرية أو المتعلقة بمضمون المادة التعليمية.

فهي تستدعي الحضور الدائم لعملية التقويم والتقييم لمفهوم الكفاءات المهنية لدى المدرسين ومدى استطاعتهم للبرمجة الدقيقة والتخطيط السليم للأهداف حتى يتمكنوا من التنفيذ الصحيح والتقويم الدقيق من جهة ومن جهة ثانية استغلال كفاءاتهم المهنية والشخصية في تفعيل تفكير وتخمين المتعلم نحو التوجيه الأفضل لسلوكاته الفعلية نحو سلوكات بنائية ونفعية.

إن التخطيط الجيد للكفاءات ، والتحديد الدقيق للأهداف المرجوة، ودراية المتعلم لما هو مطلوب منه القيام به، من أهم المهام الرئيسية والأساسية للمعلم، والاعتناء بالمتعلم لمن المهام القاعدية في سير العملية التربوية، وعليه فإن التدريس الجيد والفعال الذي يعتمد على مبدأ الكفاءات لابد أن يكون ملما بشخصية المتعلم كمحور رئيسي تبنى عليه العملية التعليمية ، فهو المنطلق الذي يحرك عجلة التمدرس الجيد لتحقق فعلا النهضة التربوية، لكن بالمقابل يتطلب أيضا انتقاءا جيدا لكفاءات أستاذية تمارس المهنة بعقلانية وبرشد كامل في تحمل المسؤولية الملقاة على عاتقهم.

فالتكوين الجيد والإعداد الكامل من جميع متطلبات الممارسة سواءا قبل الممارسة المهنية أو أثناء الخدمة يجعلهم مزودين بأحسن الأفكار والخبرات لمسايرة التغييرات الجديدة.

ومما تقدم، يجعلنا أن نخلص إلى أن الإلمام الكلي والشامل للمدرس بمحتوى المنهاج الدراسي لمادة التربية البدنية والرياضية ، ومعرفة الاستفادة من كيفية توظيف مصطلحاته اللغوية، يجعله أكثر استعدادا وتفهما في تخطيط وتنفيذ أهدافه التعليمية والإجرائية، وبالتالي التوجيه الصحيح لكفاءاته الخاصة لإبراز قدرات التلاميذ في توجيه أفعالهم السلوكية التعلمية إلى كفاءات نفعية وبنائية عبر طرق تفكيرهم الوظيفية ، لا من أجل التفكير فقط والتعلم، ولكن من أجل البناء والمنفعة الاجتماعية، منه نكون قد حققنا أهدافنا من المقاربة بالكفاءات في خدمة التعليم والتعلم.

وفي اعتقادنا أن منظومتنا التربوية في حاجة ماسة إلى إصلاح أكثر دقة ووضوح، ولن يحصل هذا إلا بالرجوع إلى القاعدة وانشغالاتها الدقيقة وما تعانيه من مشاكل تقنية، وتربوية محضة على مستوى المناهج وبرامجها وأساليب تقنينها وتقويمها.

فهذا الحراك العلمي الجديد منطق فرض نفسه على الساحة التربوية يستلزم تضافر الجهود وتكاتف القائمين من القاعدة إلى قمة الهرم لتحقيق مسعى التحولات الثقافية الكبرى في سياستنا التربوية.

قائمة المصادر والمراجع

– قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية

– قائمة المراجع باللغة الأجنبية

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:

1- أبو الفتوح رضوان. (1965). *المدرس في المدرسة والمجتمع.* القاهرة: مكتبةالأنجلو المصرية.

2- أحمد حسين اللقاني. (1989). *تخطيط المنهج وتطويره.* الأردن: الدار الأهلية للنشر والتوزيع.

3- أحمد مختار عضاضة. (1988). *التربية العلمية التطبيقية في المدارس العراقية والتكميلية.* بغداد: مؤسس الشرق الأوسط للطباعة والنشر.

4- الخليلي خليل يوسف، حسين حيدر عبد اللطيف،محمد جمال الدين يوسف. (1996). *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام.* الإمارات العربية المتحدة: دار العلم للنشر والتوزيع.

5- الدريج محمد. (2004). *التدريس الهادف.* الرباط: دار الكتاب الجامعي،ط1.

6- الديري محمد علي. (1986). *مقارنة فاعلية زمن الأداء الفعلي لدرس التربية البدنية لكل من الطريقة التقليدية والتبادل.* الأردن: بحث منشور، مجلة التربية الرياضية المجلد 3 كلية التربية الرياضية.

6- السايح محمد مصطفى. (2003). *أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية ط 1.* الاسكندرية مصر: مكتبة الإشاعة الفنية الاسكندرية.

7- الفارابي عبد اللطيف. (1988). *الأهداف التربوية وأهميتها،سلسلة علوم التربية.* الدار البيضاء المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر الدار البيضاء.

8- المفتشية العامة لبناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات. (2005).

9- أنور الخولي وجمال الدين الشافعي. (2000). *مناهج التربية البدنية المعاصرة.* مصر: دار الفكر العربي القاهرة.

10- بسطويسي أحمد بسطويسي، عباس أحمد صالح السمرائي. (1984). *طرق التدريس في مجال التربية البدنية والرياضية.* بغداد: مطابع جامعة الموصل.

11- بن عكي محمد أكلي. (1997). *مقرر االإبستمولوجيا مطبوعة غير منشورة.* الجزائر: معهد التربية البدنية والرياضية.

12- بوفلجة عثمان. (1989). *أهداف التربية وطرق تحقيقها.* الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

13- تركي رابح. (1990). *أصول التربية والتعليم ط2.* الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

14- توق محي الدين، يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس. (2003). *أساسيات علم النفس التربوي ط3.* عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن.

15- جابر عبد الحميد جابر. (1999). *استراتيجية التدريس والتعلم ط 1.* القاهرة مصر: دار الفكر العربي.

16- جابر عبد الحميد جابر، عايف حبيب. (1967). *أساسيات التدريس.* بغداد العراق.

17- جرين وآخرون ترجمة وهيب سمعان وآخرون. (1965). *القياس والتقويم في التربية الحديثة.* القاهرة.

18- جون ديوي. (1954). *ديمقراطية التربية، ترجمة مهني مقراوي وزكرياء ميخائيل.* القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.

19- جيران مسعود. (1978). *قاموس الرائد.* بيرت: دار العلم للملايين.

20- حسام محمدمازن. (2009). *تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم.* دار الفجر للنشر والتوزيع.

21- حسن حسن زيتون. (2003). *نموذج رحلة التدريس ط1.* القاهرة: عالم الكتب.

22- حسن حسين زيتون وآخرون. (2003). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية.* القاهرة مصر: عالم الكتاب القاهرة.

23- حسن شحاتة. (2001). *التعليم الجامعي والتقويم بين النظري والتطبيق.* مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.

24- حسن شلتون وحسن معوض. (1990). *التنظيم والإدارة في التربية الرياضية.* الكويت: دار الكتاب الحديث.

25- حمدي محمد ياسين. (2006). *سيكولوجية التعلم والتعليم ط2.* القاهرة مصر: دار الكتاب الحديث القاهرة.

26- حمص محسن محمد. (1998). *المرشد في تدريس التربية الرياضية.* الاسكندرية مصر: منشأة المعارف الاسكندرية.

27- د. ناجي بوبكر. (2009). *علوم طبيعية،وحدة ديداكتيك.* الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، جامعة التكوين المتواصل.

28- رابح مسعودي. (2004). *المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية.* الجزائر: مطبعة هوناس الجزائر.

29- راشد علي. (1993). *مفاهيم ومبادئ تربوية، الطبعة الأولى.* القاهرة، مصر: دار الفكر العربي، القاهرة.

30- رالف تايلور. (1971). *أساسيات المناهج ترجمة أحمد خيري، كاظم جابر عبد الحميد.* القاهرة مصر: دار النهضة العربية.

31- رونيه لوبير. (1982). *التربية العامة ترجمة عبد الله عبد الدايم ط 5.* بيروت: دار العلم للملايين.

32- زكريا الشربيني. (1995). *الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية الاجتماعية.* القاهرة مصر: مكتبة الانجلو مصرية.

33- زيتون حسن حسين. (1999). *تصميم التدريس، رؤية منظومية.* الاسكندرية: دار المعارف.

34- زيتون كمال عبد الحميد. (1998). *التدريس ومهاراته.* الاسكندرية مصر: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

35- زيتون كمال عبد الحميد. (2003). *التدريسن نماذجه، مهاراتهن الطبعة الأولى.* القاهرة: دار النشر، عالم الكتب.

36- ساري حمدان وآخرون. (1993). *دليل معلم التربية الرياضية للصفوف، وزارة التربية والتعليم.* عمان الأردن.

37- سامي محمد ملحم. (2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية.* عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

38- سعد زغلول محمد، السائح محمد مصطفى. (2001). *تكنولوجيا اعداد معلم التربية الرياضية.* الاسكندرية مصر: مكتبة الاشعاع الفنية.

39 - سعيد نافع. (1993). *المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس نحو تعليم أساسي أفضل.*

40- سميرة أحمد السيد، يوسف اسكندر. (1988). *أسلوب مقترح للملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير اللفظي كشائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين.* القاهرة: بحث منشور في مجلة التربية المعاصرة مركز التنمية البشرية عدد10.

41- سهيلة الفتلاوي، أحمد هيلالي. (2006). *المنهاج التعليمي والتوجه الايديولوجي بين النظرية والتطبيق ط6.* دار النشر والتوزيع.

42- شارة جبرائيل. (1989). *تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية.* بيروت: مؤسسة الدراسات الجامعية.

43- صالح عبد العزيز عبد المجيد. (1968). *التربية وطرق التدريس ط 9.* مصر: دار المعارف مصر.

44- عباس أحمد صالح السمرائي،عبد الكريم محمود السمرائي. (1991). *كفايات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية.* كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد: مطبعة دار الحكمة.

45- عبد الاله عمر الفدا، عبد الرحمان السلام جمال. (1999). *المرشد الحديث.* الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

46- عبد الرحمن بن بريكة، ناجي قمار. (2009). *تدريس العلوم الطبيعية وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي.* الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية جامعة التكوين المتواصل.

47- عبد الرحمن صالح الأزرق. (2000). *علم النفس التربوي للمعلمين.* طرابلس ليبيا: مكتبة طرابلس العلمية.

48- عبد الكريم بوحفص. (2005). *الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والانسانية.*

49- عبد الكريم عفاف. (1989). *طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية.* الاسكندرية، مصر: دار المعارف، الأكندرية.

50- عبد الكريم عفاف. (1994). *طرق التدريس في التربية البدنية،الأساليب، الاستراتيجيات، التقويم.* القاهرة،مصر: منشأة المعارف.

51- عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الفرضاف. (1989). *كيف تدرس بواسطة الأهداف.* الرباط: دار الخطابي للطباعة والنشر.

52- عدنان درويش جلول وآخرون. (1994). *التربية الرياضية المدرسية.* القاهرة مصر: دار الفكر العربي.

53- عزمي محمد سعيد. (1996). *أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضيةفي مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق.* الاسكندرية مصر: منشأة المعارف.

54- عصام الدين متولي عبد الله. (2007). *الإتجاهات الحديثة لدراسة مناهج التربية الحديثة.* الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

55- عطاء الله أحمدوآخرون. (2004). *تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

56- عفاف عثمان عثمان. (2007). *أضواء على مناهج التربية البدنية والرياضية*. الاسكندرية: دنيا الطباعة للنشر.

57- علي بن هادية وآخرون. (1991). *القاموس الجديدللطلاب ط 7*. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

58- علي راشد. (1993). *شخصية المعلم وأداؤه*. القاهرة: دار الفكر العربي.

59- عماد الدين عبد الرحمن الخطيب. (1967). *أساليب وطرق التدريس ط2*. طرابلس.

60- عميمر عبد العزيز. (2005). *المقاربة بالتدريس بالكفاءات*. الجزائر: دار ثالة للنشر.

61- عنايات محمد أحمد فرح. (1998). *مناهج وطرق تدريس التربية البدنية*. القاهرة مصر: دار الفكر العربي.

62- فؤاد البهي السيد. (1978). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ط3*.

63- فاخر عاقل. (1971). *معجم علم النفس الانجليزي، فرنسي، عربي*. بيروت: دار العلم للملايين.

64- فريد حاجي وعبد الرزاق أودير. (2002). *الكفاءات العرضية*. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية وزارة التربية الوطنية.

65- فوزي طه ابراهيم رجب وآخرون. (بدون سنة). *المناهج المعاصرة*. القاهرة مصر: منشأة المعارف القاهرة.

66- فيصل الملاّ عبد الله. (2001). *الاتجاه الحديث في تدريس التربية البدنية والرياضية*. قطر: مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

67- فيصل ياسين الشاطي، محمد عوض بسيوني. (1992). *نظريات وطرق التربية البدنية*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

68- قاسم المندلاوي وآخرون. (1989). *الاختبارات والقياس في التربية الرياضية*. دار الكتاب والطباعة للنشر.

68- قاسم حسن البدري. (1979). *نظريات التربية الرياضية*. بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

69- قاموس المنجد الأبجدي ط8. (1990). بيروت: ش.م.م بيروت لبنان.

70- قمبر محمود وآخرون. (1997). *دراسات وأصول التربية ط 5.* الدوحة قطر: دار الثقافة الدوحة قطر.

71- كمال عبد الحميد اسماعيل. (1994). *مقدمة التقويم في التربية الرياضية ط 1.* القاهرة: دار الفكر العربي.

72- كورت ماينل. (1987). *التعلم الحركي، ترجمة عبد علي ناصف،ط 2.* بغداد: جامعة بغداد.

73- لبصيص خالد. (2004). *التدريس العلمي والفني الشفاف بالمقاربة بالكفاءات والأهداف.* الجزائر: دار التنوير للنشر والتوزيع.

74- لحمر عبد الحق. (1993). *مكانة التربية البدنية والرياضية في الجهاز التربوي الجزائري.* الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

75- لطفي عبد الفتاح. (1970). *الوسيط في تدريس التربية الرياضية الحديثة.* الاسكندرية مصر: دار الكتب الجامعية.

76- ليلى سيد فرحات. (2005). *القياس والاختبارات في التربية الرياضية ط 3.* القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

77- مجدي عزيز ابراهيم. (2004). *استراتيجية التعليم وأساليب التعلم.* القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

78- مجمع اللغة العربية. (1973). *المعجم الوسيط.* القاهرة: مطابع دار المعارف.

79- محسن كاظم الفتلاوي سهيلة. (2006). *منهاج التعليم والتدريس الفعال.* عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

80- محمد الحماحمي وأمين الخولي. (1990). *أسس بناء برامج التربية البدنية والرياضية.* القاهرة: دار الفكر العربي.

81- محمد الدريج. (2000-2004). *تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس ط 2 ،ط3.* الرباط: دار الكتاب الجامعي.

82- محمد الصابوني. (1983). *صفوة التفاسير.* بيروت: مطبعة بيروت.

83- محمد الطاهر وعلي. (2006). *التقويم البيداغوجي.* الجزائر: دار النشر والتوزيع.

84- محمد الطاهر وعلي. (2005). *التقويم البيداغوجي، أشكاله ووسائله*. الجزائر: دار السعادة للنشر والتوزيع.

85- محمد خميس أبو نمرة، نايف سعادة. (2008). *التربية الرياضية وطرائق تدريسها*. مصر: الشركة المتحدة للتسويق والتوريدات،جامعة القدس.

86- محمد شارف سرير خالد. (1995). *التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ط2*. الجزائر.

87- محمد صبحي أبو صالح،عدنان محمد عوض. (1983). *مقدمة في الإحصاء*.

88- محمد عدس. (2001). *فن التدريس،ط 1*. عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

89- محمد عزمي عصام الدين. (1998). *فاعلية استخدام أسلوب التعلم الذاتي متعدد المستويات في تحقيق بعض أهداف التربية الرياضية في الحلقة الثانية في التعليم الأساسي*. مدينة المينا مصر: رسالة دكتوراه كلية التربية البدنية والرياضية ، جامعة المينا مصر.

90- محمد عطية الأبرشي. (1993). *روح التربية والتعليم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

91-محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي. (1992). *نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية،ط2*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

92- محمد محمد الشات. (1999). *كيف تكون معلما ناجحا للتربية الرياضية،ط 1*. المنصورة: مكتبة العلم والإيمان.

93- محمد مصطفى زيدان. (1981). *الكفاية الانتاجية للمدرس ط 1*. جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

94- محمد نصر الدين رضوان وآخرون. (1994). *مقدمة التقويم في التربية البدنية ط 1*. القاهرة.

95- محمود عبد الحليم منسي. (1998). *التقويم التربوي ط1*. الاسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية.

96- محمود عنان الخولي أمين. (1990). *التربية الرياضية المدرسية*. مصر: دار الفكر العربي.

97- محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي. (1986). *نظريات وطرق التربية البدنية*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،ط2.

98- معوض حسن. (1982). *طرق التدريس في التربية الرياضية.* القاهرة: دار الكتب المدرسية.

99- مفتي ابراهيم حماد. (1998). *التدريب الرياضي الحديث، تخطيط وتطبيق وقيادتها.* مصر: دار الفكر العربي القاهرة.

100- مكارم حلمي أبو هوجة، محمد سعد زغلول. (1999). *مناهج التربية الرياضية الطور الأول.* مركز الكتاب للنشر.

101- منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي. (1996). الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

102- موسكا موستن. (1991). *تدريس التربية الرياضية، ترجمة جمال صالح وآخرون،ط 1.* عمان الأردن: دار الشروق.

103- ناهد محمود سعد نيللي، رمزي فهيم. (2004). *طرق التدريس في التربية الرياضية ط1.* القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

104- وزارة التربية الوطنية. (2000). *الكفاءات موعدك التربوي عدد 5.* الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

105- وزارة التربية الوطنية. (2003). *الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من التعليم المتوسط.* الجزائر.

106- وزارة التربية الوطنية. (1776،الأمرية76/ 35). *تنظيم التربية والتكوين عدد 33.* الجزائر: الجريدة الرسمية.

107- وزارة التربية الوطنية. (1996). *منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي.* الجزائر.

108- وزارة التربية الوطنية. (2004). *منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي لكل الشعب.* الجزائر.

109- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2006). *مدخل إلى علوم التربية.* الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

110- وليد أحمد جابر. (2002). *تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية.* مصر: دارالفكر العربي.

111- وليد أحمد جابر وآخرون. (2009). *طرق التدريس العامة وتخطيطيها، تطبيقاتها التربوية ط3.* الأردن: دار الفكر.

112- يوسف قطامي. (1989). *سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي.* عمان: دار النشر والتوزيع.

قائمة المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

113- Bernnard Maccario. (1986). theorie et pratique de l evaluation dans la pedagogie des A.P.S 2è ed. Paris: èdition Vigot.

114- Bloom B. (1969). taxonomie des objectifs pèdagogiques t1,t2 ;traduction de Marcel Lavallèe. Montreal: èdition èducation nouvelle.

115- Christian Target,Cathelineau Jaques. (2004). pèdagogie sportif. Paris: èdition Vigot.

116- Claude Konnas et les autres. (1999). Dictionnaire Encyclopedique. Paris: edition Larouse-Bordas-Her Paris.

117- D Hameline. (1982). les objectifs pèdagogiques en formation initiale en formation continue. Paris: èdition.ESF.

118- Dechavanne. (1982). l èducation physique de l adulte, pèdagogie seance collectives. Paris: èdition Vigot.

119- Delansheere. (1985). difinirs les objectifs de l èducation. Paris: èdition Gorges Thon 1978.

120- Delansheere. (1988). faire reussir, faire achever la compètence minimal. Paris: Sans.

121- Delansheere. (1976). introduction a la recherche en èducation. Paris: èdition Collin.

122- D-Hainaut. (1985). des fins aux objectifs de l èducation. Paris: èdition Labort.

123- Dornhof Martin. (1993). l èducation physique et sportif. Alger: èdition O.P.U.

124- Edgar-Ithil. (1987). manuel de l educateur sportif. Paris: èdition Vigot.

125- Gabaud J-M. (1971). La Pèdagogie contemporaine. Paris: èdition Privat.

126- Gillet-P-. (1999). construire la formation. Paris: èdition E.S.

127- G-Le Boterf in Xavier. (2001). une pedagogie de l integration 2e èdition. Bruxelle: edition DeBoeck in universite.

128- Hachette. (1995). dictinnaire encyclopèdique Hachette. Paris: èdition Hachette.

129- Hocine Hamdani. (1988). statistique descriptive et expression graphique. sans.

130- Hortz-A. (1995). Apprentissage ,psychomoteur. Paris:èdition Vigot.

131- Jaques Florences et autres. (1998). enseigner l èducation physique au secondaire. Paris: 1ere èdition de Boeck Paris France.

132- Jean Pierre Simonet. vers une pèdagogie de l acte moteur. Paris: èdition Vigot.

133- Jean Vangini. (1997). construire des programmes en.E.P.S pour les lycèes et les colleges 2è ed. Paris: èdition Vigot.

134- Jerome- SBruner. (1991). le devloppement de l enfant "savoir faire-dire" traduiser par Michel Delan 2e èdition. Paris: Puf France.

135- Jerry Poctzar. (1979). la dèfinition des objectifs pèdagogiques 31è. Paris: èdition E.S.F.

136- J-Ferrè-Ph-Leroux. (1992). preparation au BrevetsDetat d educateur sportif bases physiologiques de l entrainement 2è T1. PARIS: èdition Amphora.

137- Lacoste-C,Allezra G et les autres. (1996). la pratique du sport biologie, entrainement, santè. Paris: èdition Nathan.

138- Mager R. (1977). Comment difinir les objectifs de l èducation 2è ed. Paris: èdition Bordas.

139- Marieu-P-. (1993). Quelles pedagogie, pour quelle ècole 10e. Paris: ESF Paris.

140- Mosston Muska,Ashworth Sara. teaching physical èducation 05h.

141- Patrice Pepel. (1966). se former pour enseigner. Paris: èdition Bordas.

142- Philippe Pernoud. (1998). construire les compètences dès l ècole. Paris: ESF èdition.

143- Philippe Perrenoud. (1996). l approche par compètences ,durant la scolarite obligatoire,sciences de l èducation. universite de Geneve: sans.

144- Pierron Maurice. (1992). pèdagogie des activitès physique et du sport. Paris: èdition revues E.P.S.

145- Renato Manno. les bases de l entrainement sportif. Paris: èdition revue Paris.

146- Roegiers Xavier. (2000). une pedagogie de l integration. Bruxelles:èdition deboeck.

147- Ronald Legendre. (1994). dictionnaire actuel de l èducation. Paris: èdition guerrin.

148- Stephane Champely. (2004). statistique vraiment appliquèe au sport-cours et exercices 1è ed. Paris: sans.

الملاحق

أداة الدراسة

النتائج الخام

المعالجة الإحصائية باستخدام SPSS

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس- مستغانم-

معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية

تحضير رسالة الدكتوراه في طرق ومناهج التربية البدنية والرياضية

إلى السادة الأساتذة الكرام :

في إطار البحث العلمي والميداني وتحضيرا لرسالة الدكتوراه التي يتمحور موضوعها حول تدريس التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات وتسليط الضوء على أهم العراقيل التي تصعب من مهمة الأستاذ في إخراج درسه- من تداخل في المصطلحات وبناء الأهداف التعليمية / التعلمية – أتوجه إليكم بهذه الأسئلة راجيا منكم الإجابة عنها بكل صدق وموضوعية وهذا بوضع علامة (×) في المربع الذي يناسبكم.

وأحيطكم علما أنه مهما كانت إجاباتكم فهي تنير أمامنا الطريق للتوصل إلى الحقيقة النظرية والميدانية مع مراعاة عدم ترك سؤال دون إجابة .

وما تعاونكم هذا إلا دليل على رغبتكم في انجاح بحثنا هذا والرفع من مستوى منظومتنا التربوية .

لكم مني جزيل الشكر والتقدير.

أخوكم كروم

<u>توضيحات محورية</u>:

<u>المحور الأول:</u> * نحاول تسليط الضوء على المصطلحات الجديدة والتداخل اللغوي الموجود في صياغة المنهاج الجديد.

<u>المحور الثاني:</u> * توضيح الرؤى بالنسبة للطرائق المتبعة في إعداد الدرس من الناحية التربوية والناحية الإدارية بالإضافة إلى أساليب التقويم.

<u>المحور الثالث:</u> * نحاول من خلال هذا المحور معرفة الصعوبات والعراقيل التي تصعب من مهمة الأستاذ في العملية التربوية وكذا كيفية تحويل الأهداف الإجرائية بالنسبة للتلميذ إلى كفاءات نفعية بنائية خلال مساره العملي .

<u>ملاحظة</u>: الرجاء من السادة الأساتذة الكرام تقديم إجابة واحدة فقط لكل سؤال بطريقة تلقائية وبكل موضوعية.

استمارة الاستبيان الموجهة للمدرسين

الحالة الشخصية :

1- نوع الشهادة المتحصل عليها :

الشعبة	علمية	أدبية	تقنية
شعبة شهادة البكالوريا المتحصل عليها			

شهادة الليسانس في التعليم الثانوي	
شهادة التعليم المتوسط	
شهادة مستشار في الرياضة	
شهادة تقني سامي في الرياضة	
شهادة أستاذ مساعد في الرياضة	
شهادات أخرى	

2- الخبرة في الميدان التربوي :

*** ما هو عدد سنوات الخبرة في الميدان التربوي ؟ ( )**

***ما هو عدد سنوات الخبرة في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية ؟ ( )**

	نعم	لا
هل لديكم خبرة في التدريس بالأهداف في مادة التربية البدنية والرياضية ؟		
هل لديكم تكوين حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟		
هل تملكون خبرة حول التدريس بالكفاءات ؟		
هل كانت لديكم رسكلة تربوية في التدريس بالكفاءات خلال مشواركم المهني ؟		
هل تشاركون في ندوات أو ملتقيات تكوينية تخص مادة التربية البدنية والرياضية ؟		

المحور الأول: * **دراية الأستاذ بمحتوى المنهاج ومدى اعتماده عليه في تحقيق أهداف وحداته التعلمية .**

السؤال الأول:

	تكوين فكرة عن المنهاج الجديد في تدريس ت.ب.ر عند تحديد أهدافكم وفق المقاربة بالكفاءات	دائما	أحيانا	غالبا	أبدا
1	هل تركزون على محتوى المنهاج الوزاري فقط ؟				
2	هل تعتمدون على الأهداف الإجرائية البنائية فقط ؟				
3	هل تصغون أهدافكم الإجرائية وفق التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟				
4	هل تجدون صعوبات في التعامل مع المصطلحات الجديدة في تحقيق أهدافكم ؟				
5	هل تحددون الوضعيات المستهدفة لتحقيق أهداف وكفاءات الوحدة التعلمية ؟				
6	هل تضعون معايير مسبقة لتحقيق الوضعيات المستهدفة ؟				
7	هل يحقق المنهاج ميول ورغبات التلميذ في التمدرس ؟				

***السؤال الثاني :**

	دراسة التداخل بين الكفاءات بمختلف أنواعها والأهداف التعليمية والإجرائية	دائما	أحيانا	غالبا	أبدا
1	هل الأهداف الإجرائية المبرمجة تعبر فعلا عن مرامي المنظومة التربوية ؟				
2	هل الأهداف المسطرة تحقق كل الوضعيات التعليمية المستهدفة في المنهاج ؟				
3	هل الكفاءات المسطرة تؤدي فعلا إلى الفعل السلوكي البنائي للمتمدرس ؟				
4	هل الكفاءات المسطرة في الوحدة التعلمية كافية لتحقيق أهدافها البنائية ؟				
5	هل الكفاءات الختامية تناسب قدرات الفئة العمرية وتحقق أهدافها الإجرائية ؟				
6	هل تسلسل الكفاءات القاعدية والختامية في المنهاج تحقق الكفاءة النهائية ؟				
7	هل الكفاءات النهائية تحقق فعلا تغييرا سلوكيا وظيفيا لدى المتمدرس ؟				

المحور الثاني : * **مدى مناسبة طرق التدريس المتبعة في إخراج درس ت.ب.ر بالمقاربة بالكفاءات .**

***السؤال الأول**

	إمكانية استعمال الطرائق المعروفة عامة في تطبيق منهاج ت.ب.ر بالمقاربة بالكفاءات	دائما	أحيانا	غالبا	أبدا
1	هل تستعملون طرائق التدريس عامة في إخراج درس التربية البدنية والرياضية ؟				
2	هل الموقف التعليمي يفرض نفسه في اختيار طريقة التدريس ؟				
3	هل اختيار طريقة معينة حتما يؤدي إلى نتيجة إيجابية ؟				
4	هل تأخذ بعين الاعتبار فارق المستوى بين الأقسام في اختيارك لطريقة التدريس ؟				
5	هل توفر الإمكانات من عدمها تفرض عليك اختيار طريقة التدريس ؟				
6	هل تأخذ بعين الاعتبار فارق المستوى بين المتمدرسين في اختيار طريقة التدريس ؟				
7	هل اختيارك للطريقة يكثف من مشاركة المتمدرسين في الحصة ؟				

***السؤال الثاني:**

	التقويم أساس نجاح التدريس بالمقاربة بالكفاءات	دائما	أحيانا	غالبا	أبدا
1	هل تعتبر التقويم في الدرس مؤشر ناجح في تحقيق أهداف المنهاج ؟				
2	هل يعتبر التقويم دليل المدرس في تحقيق أهداف المنهاج المقرر ؟				
3	هل تعتبر أن التقويم مؤشرا ناجحا في اختيار الطريقة الناجعة لتنفيذ المنهاج ؟				
4	هل يساعد التقويم المتمدرس في الكشف عن قدراته ومهاراته ضمن المنهاج ؟				
5	هل يساعد التقويم في فعالية التدريس ؟				
6	هل يساعد التقويم في تحديد مسار المتمدرس ؟				
7	هل يساعد التقويم في تحديد ملمح الخروج للمتمدرسين ؟				

المحور الثالث: *** الصعوبات والعراقيل التي تصعب من مهمة الأستاذ في العملية التربوية.**

***السؤال الأول:**

	يمكنكم توظيف محتوى المنهاج حسب الإمكانات المتوفرة في مؤسستكم	دائما	أحيانا	غالبا	أبدا
1	هل الحصص التعليمية المبرمجة كافية لتحقيق الكفاءات القاعدية بالمنهاج ؟				
2	هل توفير العتاد التعليمي يساعدكم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟				
3	هل اكتظاظ الأقسام يساعدكم في التدريس بالكفاءات ؟				
4	هل الوحدات التعليمية المبرمجة سنويا كافية لإتمام وإنهاء المنهاج ؟				
5	هل الوصايا المنتهجة تساعد على الرفع من التحصيل العلمي عند التلميذ ؟				
6	هل الإمكانات البيداغوجية تحقق هدف الوحدة التعليمية الواحدة ؟				
7	هل تحققون الكفاءات القاعدية المبرمجة في الوحدات التعليمية ؟				

* **السؤال الثاني:**

	إدماج المتمدرس في سير الوحدة التعليمية عمليا ونظريا	دائما	أحيانا	غالبا	أبدا
1	هل يفهم المتمدرسون تفسيراتكم للوحدات التعليمية ؟				
2	هل تشركون المتمدرسون في إنجاز الوحدات التعليمية ؟				
3	هل تتقبلون انتقادات المتمدرسون ؟				
4	هل تمارسون خطوات التقويم المنهجية والعلمية للمتمدرسين ؟				
5	هل يتبع المتمدرسون التقويم الذاتي خلال دراستهم ؟				
6	هل تمنحون فرص المسؤولية التربوية للمتمدرسين أثناء الحصص التعليمية ؟				
7	هل تقيمون المسؤوليات الموجهة لجميع المتمدرسين ؟				

النتـــائج الخـــام

المعالجة الإحصائية باستخدام SPSS

lycée:
37
Profs: 58
DN: **Rec:**

ثانوية: 37

الولايـــة « معسكر » البعدي

الرقم	المحور I		المحور II		المحور III		المجموع
	س1	س2	س1	س2	س1	س2	
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
1	16	15	17	16	15	19	98
2	18	20	18	18	16	19	109
3	17	15	21	18	17	20	108
4	18	16	20	15	18	19	106
5	17	13	16	16	16	19	97
6	22	14	18	18	17	17	106
7	19	13	17	17	18	17	101
8	18	18	15	15	15	21	102
9	17	14	19	16	17	19	101
10	16	16	19	17	15	17	100
11	17	12	17	17	15	18	116
12	17	16	19	20	15	18	105
13	16	13	17	16	15	19	96
14	17	11	15	18	15	20	96
15	19	13	19	19	15	19	104
16	15	15	17	16	16	16	95
17	13	12	15	18	16	20	95
18	17	13	16	17	16	16	95
19	19	17	11	21	18	19	105
20	15	15	19	20	17	18	104
21	19	19	20	20	17	15	110
22	18	17	15	18	16	16	100
23	16	16	16	18	13	18	97
24	18	11	16	18	15	18	95
25	15	10	18	17	17	17	94
26	16	13	19	20	17	17	102
27	17	14	20	20	15	16	102
28	17	15	17	16	20	17	102
29	15	14	18	20	16	18	101
30	17	15	16	16	15	20	99
31	18	13	16	17	17	21	102
32	14	14	15	18	17	17	95
33	16	13	18	20	16	16	99
34	17	10	15	16	17	18	93

الرقم	المحور I		المحور II		المحور III		المجموع
	س1	س2	س1	س2	س1	س2	
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
35	19	16	18	19	15	19	106
36	16	14	12	15	16	15	88
37	19	15	21	16	12	18	101
38	16	14	17	17	17	19	100
39	18	18	12	15	17	16	96
40	16	14	19	17	15	19	100
41	19	17	19	17	15	20	103
42	21	16	18	20	10	19	104
43	19	12	13	13	12	16	85
44	12	14	17	16	16	19	94
45	16	16	13	20	15	19	99
46	19	17	19	18	17	17	107
47	17	17	18	16	16	19	103
48	19	14	19	18	16	19	103
49	15	14	20	21	17	19	106
50	14	14	18	18	19	20	103
51	16	16	15	15	14	19	95
52	17	12	17	16	15	20	97
53	16	16	18	16	16	20	102
54	14	14	16	19	15	19	97
55	18	15	17	17	18	21	106
56	18	18	12	15	17	16	96
57	19	16	12	15	18	18	98
58	19	15	21	16	12	18	101

lycée:
35
Profs:
56

ثانوية 35

الولايـــة « مستغانم »

Rec:
56

DN: 63

الرقم	المحور I		المحور II		المحور III		المجموع
	س1	س2	س1	س2	س1	س2	
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
1	21	15	17	16	11	18	98
2	16	13	19	15	16	16	95
3	18	15	17	16	13	19	98
4	18	12	18	19	17	19	103
5	18	12	18	25	12	19	104
6	17	14	19	16	15	19	100
7	18	20	15	15	15	17	100
8	19	14	14	21	11	17	96
9	15	13	20	15	16	16	95
10	16	13	15	15	15	19	94
11	20	12	20	20	15	19	106
12	17	17	20	15	17	19	105
13	12	19	16	16	16	17	100
14	18	14	17	17	14	18	98
15	13	15	15	15	15	15	88
16	15	14	17	15	15	20	100
17	17	13	18	18	16	16	98
18	15	12	17	17	18	19	98
19	14	15	18	18	17	17	99
20	15	12	15	17	16	19	94
21	13	11	16	15	17	15	88
22	17	17	16	17	14	20	101
23	19	15	14	14	17	19	98
24	17	11	18	15	17	15	93
25	16	14	17	17	15	20	99
26	17	17	16	17	15	18	100
27	18	17	19	23	13	19	109
28	18	11	19	22	15	17	110
29	18	12	25	18	12	19	104
30	20	14	22	15	15	17	103
31	18	16	16	14	17	17	98
32	22	17	24	12	9	24	108
33	13	17	17	19	11	17	94
34	16	16	17	18	15	18	100
35	17	12	17	15	17	17	95

الرقم	المحور I		المحور II		المحور III		المجموع
	س1	س2	س1	س2	س1	س2	
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
36	16	12	15	17	15	18	93
37	17	12	16	16	17	17	95
38	15	13	16	17	17	16	94
39	18	13	17	17	15	18	98
40	17	13	16	19	15	19	99
41	16	13	15	17	16	20	97
42	18	13	15	16	18	17	97
43	19	14	15	15	17	17	97
44	16	13	17	17	16	19	98
45	15	12	15	16	17	20	95
46	16	14	19	17	17	19	102
47	15	15	17	17	16	18	98
48	16	12	18	15	16	19	96
49	17	13	17	17	17	20	101
50	16	12	16	15	16	19	94
51	17	12	16	16	16	20	97
52	15	11	17	17	16	19	95
53	14	14	17	16	17	17	95
54	17	15	15	15	16	16	94
55	17	12	15	17	17	17	95
56	18	13	15	16	15	19	96
72							
73							
74							
75							
76							
77							
78							
79							
80							
81							
82							
83							
84							
85							

lycée:
37 **ثانوية 37**
Profs:
70 **الولايـــة « سيدي بلعباس »**
DNS: **Rec:**
60 **56**

الرقم	المحور I		المحور II		المحور III		المجموع
	س1	س2	س1	س2	س1	س2	
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
1	18	19	19	17	11	17	101
2	19	19	17	17	17	17	106
3	15	11	21	25	13	16	101
4	16	15	21	24	15	13	104
5	19	12	20	16	16	17	100
6	17	13	19	15	16	18	98
7	19	14	18	18	17	17	103
8	17	13	16	16	16	18	96
9	15	14	15	15	17	17	93
10	17	12	17	17	19	19	101
11	18	13	16	16	17	18	98
12	19	15	17	17	15	17	100
13	16	13	16	16	17	17	95
14	15	12	17	16	17	19	96
15	17	12	16	16	17	18	96
16	19	16	24	21	18	18	116
17	20	13	16	17	17	18	102
18	19	17	18	18	18	16	106
19	18	19	17	17	11	17	101
20	15	11	20	20	17	19	102
21	16	16	14	17	17	17	98
22	16	14	18	18	18	15	99
23	19	15	17	18	16	19	104
24	17	12	16	16	15	18	94
25	19	18	15	15	17	17	101
26	16	15	15	14	16	16	92
27	18	14	15	15	17	17	96
28	19	14	15	17	16	18	99
29	18	16	16	15	15	19	99
30	16	16	17	16	14	20	99
31	17	13	15	17	17	20	99
32	18	14	18	17	17	17	101
33	19	19	17	16	16	18	105
34	20	17	18	16	16	16	103
35	16	11	17	15	17	17	93

الرقم	المحور I		المحور II		المحور III		المجموع
	س1	س2	س1	س2	س1	س2	
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
36	15	12	16	15	15	19	93
37	17	14	15	16	17	17	96
38	19	14	17	17	19	19	105
39	16	12	15	17	18	20	98
40	19	15	17	17	18	17	103
41	17	12	15	16	16	19	95
42	17	15	15	16	17	18	98
43	20	13	15	15	17	17	97
44	16	11	20	18	15	20	100
45	15	13	20	20	16	17	101
46	17	14	20	21	15	19	106
47	17	17	15	15	16	16	96
48	21	21	28	12	17	18	117
49	21	19	14	16	16	16	102
50	15	16	15	17	15	19	97
51	21	14	16	16	15	19	101
52	16	12	16	17	14	17	92
53	19	16	15	16	15	18	99
54	17	13	14	17	15	19	95
55	18	12	15	16	16	16	93
56	17	12	15	15	16	18	93
72							
73							
74							
75							
76							
77							
78							
79							
80							
81							
82							
83							
84							
85							

ثانوية: 55 **lycée: 55**

ثانوية 41 **lycée: 41**

الولايـــة « غـليزان »

Profs: 80

DNS: 70 **Rec 66**

الرقم	المحور I		المحور II		المحور III		المجموع
	س1	س2	س1	س2	س1	س2	
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
1	17	15	16	17	15	23	103
2	21	16	18	20	15	15	105
3	18	13	22	15	16	19	103
4	18	13	17	16	11	19	94
5	18	17	17	16	11	20	99
6	17	16	20	16	18	16	103
7	15	14	20	18	17	17	101
8	15	13	18	18	17	17	98
9	17	15	18	18	14	19	101
10	18	18	17	16	18	20	107
11	19	18	20	20	17	19	113
12	17	18	18	16	18	18	105
13	19	16	20	16	18	20	119
14	17	16	18	20	19	16	106
15	17	16	20	20	16	19	108
16	23	12	13	13	13	12	96
17	23	12	13	13	13	12	96
18	16	10	23	21	13	12	95
19	20	14	19	22	16	14	105
20	16	10	23	21	13	18	101
21	18	15	17	17	16	19	106
22	21	15	17	17	17	17	102
23	18	17	15	17	19	17	103
24	20	16	15	16	20	20	107
25	21	17	18	17	17	17	107
26	17	16	15	15	15	19	94
27	18	16	17	14	13	17	95
28	20	15	18	15	16	18	102
29	16	16	17	15	16	16	96
30	21	17	18	18	15	16	105
31	17	18	15	15	13	19	97
32	19	15	17	15	16	19	101
33	16	13	16	16	15	20	96
34	18	11	15	18	17	20	99
35	17	13	16	17	15	18	96

الرقم	المحور I		المحور II		المحور III		المجموع
	س1	س2	س1	س2	س1	س2	
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
36	21	16	18	17	16	20	108
37	16	14	14	16	17	18	95
38	20	13	17	16	18	18	102
39	17	14	16	16	17	20	100
40	15	11	13	13	16	18	86
41	17	15	22	16	14	17	106
42	19	14	19	20	14	17	101
43	20	16	17	16	16	19	104
44	17	13	15	15	17	17	94
45	18	12	17	17	20	22	106
46	17	11	17	15	15	19	94
47	20	18	19	16	16	20	109
48	19	17	15	15	17	17	100
49	16	12	16	17	16	19	96
50	20	14	18	17	18	20	107
51	15	12	17	17	19	19	99
52	19	15	16	15	16	19	100
53	16	13	16	16	17	21	99
54	21	17	17	19	20	23	117
55	19	15	20	16	17	16	103
56	16	15	18	20	17	19	105
57	16	10	23	21	13	12	95
58	23	12	23	13	13	12	96
59	17	16	18	20	19	19	109
60	16	16	18	16	18	19	103
61	15	12	17	17	17	20	98
62	19	14	18	18	17	20	106
63	21	16	16	16	16	19	104
64	15	12	15	17	15	15	89
65	18	14	17	15	17	19	100
66	16	14	16	16	19	19	100

Profs:
120

الولايـــة « وهـران »

Rec:
90

DN: 110

الرقم	المحور I		المحور II		المحور III		المجموع
	س1	س2	س1	س2	س1	س2	
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
1	20	15	21	23	13	16	108
2	21	13	22	22	14	16	108
3	20	14	21	23	14	17	109
4	17	12	20	23	11	18	101
5	17	17	21	16	19	17	107
6	16	16	18	25	25	25	125
7	17	19	17	22	18	20	113
8	19	13	21	22	14	16	105
9	20	27	21	18	23	19	128
10	16	17	18	16	17	18	102
11	23	21	28	20	17	24	133
12	19	15	21	20	13	20	108
13	18	18	18	25	19	24	122
14	18	18	18	25	19	24	122
15	16	19	16	18	18	17	104
16	19	15	21	19	17	19	110
17	20	12	18	17	15	19	101
18	21	14	22	16	13	17	103
19	14	10	15	17	12	15	83
20	17	9	13	14	9	15	77
21	18	11	13	12	10	15	79
22	15	13	13	13	10	17	81
23	16	13	13	15	10	17	84
24	17	16	21	20	13	18	105
25	15	17	23	19	17	19	110
26	22	19	18	20	16	20	115
27	19	13	14	23	11	15	95
28	20	7	19	21	11	19	97
29	19	12	20	20	12	18	101
30	19	13	21	22	13	16	104
31	18	13	21	22	14	18	106
32	20	13	14	22	11	15	95
33	21	9	24	22	17	21	114
34	21	9	24	22	17	23	116
35	21	9	24	22	17	23	116
36	21	9	24	22	17	21	114
37	21	21	19	22	19	16	118
38	19	16	17	24	16	21	113
39	16	12	17	16	15	19	95
40	16	12	13	26	13	16	96
41	19	15	13	22	12	13	94
42	19	14	13	22	11	14	93
43	12	13	15	18	11	20	89
44	26	14	18	16	19	15	108

الرقم	المحور I		المحور II		المحور III		المجموع
	س1	س2	س1	س2	س1	س2	
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
51	17	11	17	15	19	16	95
52	14	23	18	18	19	21	113
53	14	14	20	13	15	16	92
54	19	13	14	22	11	15	94
55	18	15	21	27	15	19	115
56	19	13	14	25	16	17	104
57	19	11	12	16	9	16	83
58	19	9	17	16	10	16	87
59	16	12	17	16	15	19	95
60	21	18	24	21	22	18	124
61	20	19	25	23	16	25	128
62	20	19	25	23	16	25	128
63	21	9	24	22	17	23	116
64	20	19	18	25	15	18	115
65	23	11	22	19	11	16	102
66	20	10	18	16	15	16	95
67	22	13	17	15	14	17	98
68	24	23	24	28	13	26	138
69	15	17	18	19	17	18	104
70	17	18	17	18	16	15	101
71	18	21	19	22	17	19	116
72	23	19	22	28	14	27	133
73	18	11	16	22	15	21	93
74	19	12	21	11	15	19	87
75	19	12	21	11	16	15	94
76	20	19	25	26	16	20	126
77	19	16	18	25	15	21	114
78	19	17	18	25	16	21	116
79	19	17	16	25	15	18	110
80	18	13	25	19	13	19	107
81	20	14	19	25	13	18	109
82	22	16	18	24	12	17	109
83	21	17	20	25	11	19	113
84	23	18	18	25	13	17	114
85	21	15	18	24	14	17	109
86	22	17	19	24	12	17	111
87	16	12	17	16	15	19	95
88	16	14	17	15	15	19	96
89	16	8	17	17	13	16	87
90	18	13	16	17	15	19	97

								117	26	13	19	23	14	22	45
								98	16	13	17	17	18	17	46
								78	9	12	16	18	8	15	47
								90	18	11	17	13	12	19	48
								96	21	12	18	15	12	18	49
								98	19	14	20	13	13	19	50

Descriptives

mihwarun

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
mosta	56	16.7143	1.96065	.26200	16.1892	17.2394	12.00	22.00
sidibel	56	17.5357	1.66203	.22210	17.0906	17.9808	15.00	21.00
relizan	66	18.0606	2.09673	.25809	17.5452	18.5760	15.00	23.00
oran	89	18.7978	2.50989	.26605	18.2690	19.3265	12.00	26.00
mascara	60	16.9667	1.90420	.24583	16.4748	17.4586	12.00	22.00
Total	327	17.7401	2.22982	.12331	17.4975	17.9826	12.00	26.00

ANOVA

mihwarun

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	203.498	4	50.874	11.557	.000
Within Groups	1417.408	322	4.402		
Total	1620.905	326			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

mihwarun

Tukey HSD

(I) groupe	(J) groupe	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
mosta	sidibel	-.82143-	.39650	.235	-1.9091-	.2663
	relizan	-1.34632-*	.38118	.004	-2.3920-	-.3006-
	oran	-2.08347-*	.35786	.000	-3.0652-	-1.1017-
	mascara	-.25238-	.38983	.967	-1.3218-	.8170
sidibel	mosta	.82143	.39650	.235	-.2663-	1.9091
	relizan	-.52489-	.38118	.643	-1.5706-	.5208
	oran	-1.26204-*	.35786	.004	-2.2438-	-.2803-
	mascara	.56905	.38983	.589	-.5004-	1.6385
relizan	mosta	1.34632*	.38118	.004	.3006	2.3920
	sidibel	.52489	.38118	.643	-.5208-	1.5706
	oran	-.73715-	.34081	.197	-1.6721-	.1978
	mascara	1.09394*	.37425	.030	.0673	2.1206
oran	mosta	2.08347*	.35786	.000	1.1017	3.0652
	sidibel	1.26204*	.35786	.004	.2803	2.2438
	relizan	.73715	.34081	.197	-.1978-	1.6721

	mascara	1.83109*	.35046	.000	.8697	2.7925
mascara	mosta	.25238	.38983	.967	-.8170-	1.3218
	sidibel	-.56905-	.38983	.589	-1.6385-	.5004
	relizan	-1.09394-*	.37425	.030	-2.1206-	-.0673-
	oran	-1.83109-*	.35046	.000	-2.7925-	-.8697-

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

mihwarun

Tukey HSD[a,,b]

groupe	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
mosta	56	16.7143		
mascara	60	16.9667		
sidibel	56	17.5357	17.5357	
relizan	66		18.0606	18.0606
oran	89			18.7978
Sig.		.180	.622	.278

Descriptives

mihouar1_2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
mosta	56	13.8214	2.01906	.26981	13.2807	14.3621	11.00	20.00
sidibel	56	14.3571	2.44524	.32676	13.7023	15.0120	11.00	21.00
relizan	66	14.7879	2.94835	.36292	14.0631	15.5127	10.00	31.00
oran	89	14.4944	3.81124	.40399	13.6915	15.2972	7.00	27.00
mascara	60	14.5667	2.11024	.27243	14.0215	15.1118	10.00	20.00
Total	327	14.4281	2.87258	.15885	14.1156	14.7406	7.00	31.00

ANOVA

mihouar1_2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	30.979	4	7.745	.938	.442
Within Groups	2659.082	322	8.258		
Total	2690.061	326			

Multiple Comparisons

mihouar1_2

Tukey HSD

(I) groupe	(J) groupe	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
mosta	sidibel	-.53571-	.54307	.861	-2.0255-	.9541
	relizan	-.96645-	.52210	.346	-2.3987-	.4658
	oran	-.67295-	.49015	.645	-2.0176-	.6717
	mascara	-.74524-	.53395	.631	-2.2100-	.7195
sidibel	mosta	.53571	.54307	.861	-.9541-	2.0255
	relizan	-.43074-	.52210	.923	-1.8630-	1.0015
	oran	-.13724-	.49015	.999	-1.4819-	1.2074
	mascara	-.20952-	.53395	.995	-1.6743-	1.2552
relizan	mosta	.96645	.52210	.346	-.4658-	2.3987
	sidibel	.43074	.52210	.923	-1.0015-	1.8630
	oran	.29350	.46681	.970	-.9871-	1.5741
	mascara	.22121	.51260	.993	-1.1850-	1.6274
oran	mosta	.67295	.49015	.645	-.6717-	2.0176
	sidibel	.13724	.49015	.999	-1.2074-	1.4819
	relizan	-.29350-	.46681	.970	-1.5741-	.9871
	mascara	-.07228-	.48002	1.000	-1.3891-	1.2446
mascara	mosta	.74524	.53395	.631	-.7195-	2.2100

	sidibel	.20952	.53395	.995	-1.2552-	1.6743
	relizan	-.22121-	.51260	.993	-1.6274-	1.1850
	oran	.07228	.48002	1.000	-1.2446-	1.3891

mihouar1_2

Tukey HSD[a,,b]

groupe	N	Subset for alpha = 0.05
		1
mosta	56	13.8214
sidibel	56	14.3571
oran	89	14.4944
mascara	60	14.5667
relizan	66	14.7879
Sig.		.322

Descriptives

mihwar2_1

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
mosta	56	16.9643	2.00875	.26843	16.4263	17.5022	12.00	23.00
sidibel	56	17.0357	2.01778	.26964	16.4953	17.5761	12.00	24.00
relizan	66	17.8182	2.36584	.29121	17.2366	18.3998	13.00	23.00
oran	89	18.6292	3.53033	.37421	17.8855	19.3729	12.00	28.00
mascara	60	16.9333	2.42072	.31251	16.3080	17.5587	11.00	21.00
Total	327	17.5963	2.72273	.15057	17.3001	17.8925	11.00	28.00

NOVA

mihwar2_1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	164.543	4	41.136	5.881	.000
Within Groups	2252.173	322	6.994		
Total	2416.716	326			

Multiple Comparisons

mihwar2_1

Tukey HSD

(I) groupe	(J) groupe	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
mosta	sidibel	-.07143-	.49980	1.000	-1.4425-	1.2997
	relizan	-.85390-	.48049	.389	-2.1720-	.4642
	oran	-1.66493-*	.45109	.002	-2.9024-	-.4274-
	mascara	.03095	.49140	1.000	-1.3171-	1.3790
sidibel	mosta	.07143	.49980	1.000	-1.2997-	1.4425
	relizan	-.78247-	.48049	.480	-2.1006-	.5357
	oran	-1.59350-*	.45109	.004	-2.8310-	-.3560-
	mascara	.10238	.49140	1.000	-1.2457-	1.4504
relizan	mosta	.85390	.48049	.389	-.4642-	2.1720
	sidibel	.78247	.48049	.480	-.5357-	2.1006
	oran	-.81103-	.42961	.326	-1.9896-	.3675
	mascara	.88485	.47175	.333	-.4093-	2.1790
oran	mosta	1.66493*	.45109	.002	.4274	2.9024
	sidibel	1.59350*	.45109	.004	.3560	2.8310
	relizan	.81103	.42961	.326	-.3675-	1.9896
	mascara	1.69588*	.44177	.001	.4840	2.9078
mascara	mosta	-.03095-	.49140	1.000	-1.3790-	1.3171

	sidibel	-.10238-	.49140	1.000	-1.4504-	1.2457
	relizan	-.88485-	.47175	.333	-2.1790-	.4093
	oran	-1.69588-*	.44177	.001	-2.9078-	-.4840-

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

mihwar2_1

Tukey HSD[a,,b]

groupe	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
mascara	60	16.9333	
mosta	56	16.9643	
sidibel	56	17.0357	
relizan	66	17.8182	17.8182
oran	89		18.6292
Sig.		.328	.418

ANOVA

mihwar2_2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	711.013	4	177.753	21.661	.000
Within Groups	2642.332	322	8.206		
Total	3353.346	326			

Multiple Comparisons

mihwar2_2

Tukey HSD

(I) groupe	(J) groupe	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
mosta	sidibel	.21429	.54136	.995	-1.2708-	1.6994
	relizan	.26028	.52045	.987	-1.1675-	1.6880
	oran	-3.24057-*	.48861	.000	-4.5810-	-1.9002-
	mascara	-.31548-	.53226	.976	-1.7756-	1.1447
sidibel	mosta	-.21429-	.54136	.995	-1.6994-	1.2708
	relizan	.04600	.52045	1.000	-1.3818-	1.4737
	oran	-3.45486-*	.48861	.000	-4.7953-	-2.1145-
	mascara	-.52976-	.53226	.857	-1.9899-	.9304
relizan	mosta	-.26028-	.52045	.987	-1.6880-	1.1675
	sidibel	-.04600-	.52045	1.000	-1.4737-	1.3818
	oran	-3.50085-*	.46533	.000	-4.7774-	-2.2243-

	mascara	-.57576-	.51098	.792	-1.9775-	.8260
oran	mosta	3.24057*	.48861	.000	1.9002	4.5810
	sidibel	3.45486*	.48861	.000	2.1145	4.7953
	relizan	3.50085*	.46533	.000	2.2243	4.7774
	mascara	2.92509*	.47851	.000	1.6124	4.2378
mascara	mosta	.31548	.53226	.976	-1.1447-	1.7756
	sidibel	.52976	.53226	.857	-.9304-	1.9899
	relizan	.57576	.51098	.792	-.8260-	1.9775
	oran	-2.92509-*	.47851	.000	-4.2378-	-1.6124-

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

mihwar2_2

Tukey HSD[a,,b]

groupe	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
relizan	66	16.7576	
sidibel	56	16.8036	
mosta	56	17.0179	
mascara	60	17.3333	
oran	89		20.2584
Sig.		.789	1.000

Descriptives

mihwar3_1

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
mosta	56	15.3393	1.89042	.25262	14.8330	15.8455	9.00	18.00
sidibel	56	16.1250	1.56161	.20868	15.7068	16.5432	11.00	19.00
relizan	66	17.5909	12.71217	1.56476	14.4659	20.7160	11.00	118.00
oran	89	14.3933	3.41992	.36251	13.6728	15.1137	1.00	25.00
mascara	60	15.8500	1.76429	.22777	15.3942	16.3058	10.00	20.00
Total	327	15.7645	6.18053	.34178	15.0921	16.4369	1.00	118.00

ANOVA

mihwar3_1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	405.349	4	101.337	2.708	.030
Within Groups	12047.519	322	37.415		
Total	12452.869	326			

Multiple Comparisons

mihwar3_1

Tukey HSD

(I) groupe	(J) groupe	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
mosta	sidibel	-.78571-	1.15596	.961	-3.9569-	2.3854
	relizan	-2.25162-	1.11131	.256	-5.3003-	.7970
	oran	.94603	1.04332	.894	-1.9161-	3.8082
	mascara	-.51071-	1.13653	.992	-3.6286-	2.6071
sidibel	mosta	.78571	1.15596	.961	-2.3854-	3.9569
	relizan	-1.46591-	1.11131	.680	-4.5146-	1.5827
	oran	1.73174	1.04332	.460	-1.1304-	4.5939
	mascara	.27500	1.13653	.999	-2.8428-	3.3928
relizan	mosta	2.25162	1.11131	.256	-.7970-	5.3003
	sidibel	1.46591	1.11131	.680	-1.5827-	4.5146
	oran	3.19765*	.99362	.012	.4719	5.9234
	mascara	1.74091	1.09108	.501	-1.2523-	4.7341
oran	mosta	-.94603-	1.04332	.894	-3.8082-	1.9161
	sidibel	-1.73174-	1.04332	.460	-4.5939-	1.1304
	relizan	-3.19765-*	.99362	.012	-5.9234-	-.4719-
	mascara	-1.45674-	1.02175	.611	-4.2597-	1.3462
mascara	mosta	.51071	1.13653	.992	-2.6071-	3.6286
	sidibel	-.27500-	1.13653	.999	-3.3928-	2.8428
	relizan	-1.74091-	1.09108	.501	-4.7341-	1.2523
	oran	1.45674	1.02175	.611	-1.3462-	4.2597

ANOVA

mihwar3_1

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	405.349	4	101.337	2.708	.030
Within Groups	12047.519	322	37.415		

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

mihwar3_1

Tukey HSD[a,,b]

groupe	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
oran	89	14.3933	
mosta	56	15.3393	15.3393
mascara	60	15.8500	15.8500
sidibel	56	16.1250	16.1250
relizan	66		17.5909
Sig.		.502	.234

Descriptives

mihwar3_2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
mosta	56	18.1429	1.56587	.20925	17.7235	18.5622	15.00	24.00
sidibel	56	17.6429	1.35417	.18096	17.2802	18.0055	13.00	20.00
relizan	66	18.0455	2.43962	.30030	17.4457	18.6452	12.00	23.00
oran	89	18.3708	3.14925	.33382	17.7074	19.0342	9.00	27.00
mascara	60	18.2333	1.54445	.19939	17.8344	18.6323	15.00	21.00
Total	327	18.1162	2.25355	.12462	17.8710	18.3614	9.00	27.00

ANOVA

mihwar3_2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	19.509	4	4.877	.960	.430
Within Groups	1636.075	322	5.081		
Total	1655.584	326			

Multiple Comparisons

mihwar3_2

Tukey HSD

(I) groupe	(J) groupe	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
mosta	sidibel	.50000	.42599	.766	-.6686-	1.6686
	relizan	.09740	.40953	.999	-1.0261-	1.2209
	oran	-.22793-	.38448	.976	-1.2827-	.8268
	mascara	-.09048-	.41883	1.000	-1.2394-	1.0585
sidibel	mosta	-.50000-	.42599	.766	-1.6686-	.6686
	relizan	-.40260-	.40953	.863	-1.5261-	.7209
	oran	-.72793-	.38448	.323	-1.7827-	.3268
	mascara	-.59048-	.41883	.622	-1.7394-	.5585
relizan	mosta	-.09740-	.40953	.999	-1.2209-	1.0261
	sidibel	.40260	.40953	.863	-.7209-	1.5261
	oran	-.32533-	.36616	.901	-1.3298-	.6792
	mascara	-.18788-	.40208	.990	-1.2909-	.9151
oran	mosta	.22793	.38448	.976	-.8268-	1.2827
	sidibel	.72793	.38448	.323	-.3268-	1.7827
	relizan	.32533	.36616	.901	-.6792-	1.3298
	mascara	.13745	.37653	.996	-.8955-	1.1704
mascara	mosta	.09048	.41883	1.000	-1.0585-	1.2394
	sidibel	.59048	.41883	.622	-.5585-	1.7394

	relizan	.18788	.40208	.990	-.9151-	1.2909
	oran	-.13745-	.37653	.996	-1.1704-	.8955

mihwar3_2

Tukey HSD[a,,b]

groupe	N	Subset for alpha = 0.05
		1
sidibel	56	17.6429
relizan	66	18.0455
mosta	56	18.1429
mascara	60	18.2333
oran	89	18.3708
Sig.		.364

Résumé :

« Les contraintes pratiques de l'application du programme d'éducation physique et sportive selon l'approche par compétences »

Dans le cadre de la recherche sur lequel repose des reformes du système éducatif en Algérie. L'amélioration et la modernisation des objectifs d'apprentissage, et des méthodes d'enseignement cohérentes en fonction des exigences de la société , notamment dans l'organisation du mouvement culturel, et le passage de l'apprentissage classique des connaissances vers l'apprentissage créatif et dynamique, ou l'utilisation de la stratégie d'enseignement basée sur l'approche par compétence, notre recherche à pour objectif de mettre en valeur l'ensemble des variables du curricula D' E.P.S relative à l'approche par compétence, applicable par les enseignants des déférentes willayas.

A travers cette étude, nous visons de mettre en évidence la divergence existant entre les enseignants d'EPS dans l'utilisation des concepts selon cette nouvelle approche. Notre hypothèse est : qu'il existe des nèances dans l'emploi du programme d'EPS en se basant sur la mise en œuvre de l'approche par compétence dans les willayas, même si l'évaluation demeure acceptable. Dans notre étude, nous avons utilisé la méthode descriptive, celle-ci est la plus appropriée pour atteindre les objectifs sus cités, et notre échantillon est composé de (327) professeurs, soit (82,78%) de la population de la recherche net sur un total de (395) échantillon aléatoire.

Le questionnaire nous a permis une étude statistique objective, nous avons rencontré des difficultés sur le plan conceptuel , ainsi que la terminologie qui tous deux entravent l'application intégrale du programme, et la nécessité d'intégration, et l'implication de l'apprenant ou l'élève dans le processus éducatif, tandis- que la plus importante suggestion et que l'application des méthodes pédagogique avec les concepts compris accessibles et adaptés pour réaliser la stratégie de l'enseignement par l'approche par compétences.

Les mots clés : les contraintes, le curricula, EPS, approche par compétences, enseignement, l'évaluation.

Summary:

« Practical Constraints of the Application of the Sport and Physical Education Program according to the Competences Approach »

Reforms of the learning and teaching system in Algeria aim at the modernization of the teaching objectives and methods to be more coherent for the society demands to lead the cultural trend. These reforms, too, aim to step forward from a classical teaching to a more creative and a more dynamic learning using the strategy of the competence approach.

Our present survey objective is to search why there is a real gap between teachers from different wilayates, as far as the use of the competence approach strategy is concerned. We aim also to look for their standards towards this strategy. Throughout this study, our goal is to define the existing gap between teachers of the same subject (Physical education) who use the terminology found in the curriculum course applying the competence approach strategy.

In reply to our questionnaire, we have assumed that there is a real divergence among teachers from different wilayates who use the curriculum course with the competence approach strategy. In our survey, we have applied the descriptive method which is the most appropriate to enable us acceptable results for our objectives. Our survey ,then, was based on a random sampling of 327 teachers from 5 different wilayates.Such a sampling has reached a percentage of 82.78% out of a total of 395 teachers.

Throughout the study of the questionnaire given to the informant-teachers, our findings show that some teachers are facing linguistic and conceptional difficulties while applying their curriculum course.Moreover, as some of them have pointed out, it seems necessary to get the learner involved and integrated in the learning process. The main teachers' suggestions are dealing with the application of pedagogical methods with well-adapted and well- understood concepts to reach out the competence approach strategy.

Key Words: **Constraints-curriculum course- sport and physical education- competence approach-teaching- evaluation.**

ملخص الدراسة

المعوقات العملية لتطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات.

تسعى إصلاحات الأنظمة التربوية والتعليمية في الجزائر إلى عصرنة غايات التعلم وطرائق التدريس لتكون أكثر انسجاما ومتطلبات المجتمع في تنظيم الحركة الثقافية والانتقال من التعليم الكلاسيكي إلى التعلم الإبداعي، مستخدمين في ذلك إستراتيجية المقاربة بالكفاءات حيث نتساءل في بحثنا هذا عن وجود تباين في توظيف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات بين أساتذة مختلف الولايات وماهو مستواهم في ذلك؟ ونهدف من خلال هذه الدراسة إلى معرفة التباين الموجود بين أساتذة المادة في توظيف المصطلحات الواردة في المنهاج، مستعملين بذلك أسلوب المقاربة بالكفاءات في التدريس. وللإجابة عن هذا التساؤل المطروح وضعنا الفرضية العامة التي تنص على وجود تباين في توظيف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات في مختلف الولايات ، ومستوى التقييم مقبول عند مدرس المادة.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه المسح كأحد أنماط المنهج الوصفي لكونه أنسب المناهج للوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة، وشملت عينة البحث (327) أستاذ من أصل (395) موزعين على خمسة(05) ولايات تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع البحث بنسبة 82.78%، ثم أسندت الدراسة التطبيقية بعد تحديد الاستبيان كمقياس للكفاءات إلى الطرق الإحصائية الأكثر دقة وموضوعية للتوصل إلى نتائج أدق ومعبرة، وأهم استنتاج خلصنا إليه، هو وجود صعوبات مفاهيمية ولغوية 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 إستراتيجية المقاربة بالكفاءات في التعلم.

الكلمات المفتاحية: المعوقات– المنهاج– التربية البدنية والرياضية– المقاربة بالكفاءات– التدريس– التقويم.