وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي–تبسة–

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

التخصص : التدريب الرياضي النخبوي

مذكرة مكملة ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر ل م د

العنوان:

إتجاهات أساتذة التربية البدينة والرياضية بالتعليم الثانوي نحو المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية على مستوى ثانويات ولاية تبسة

إعداد الطالبين:

1- شرقي ضياء الحق أنس

2- بوحملة أسامة

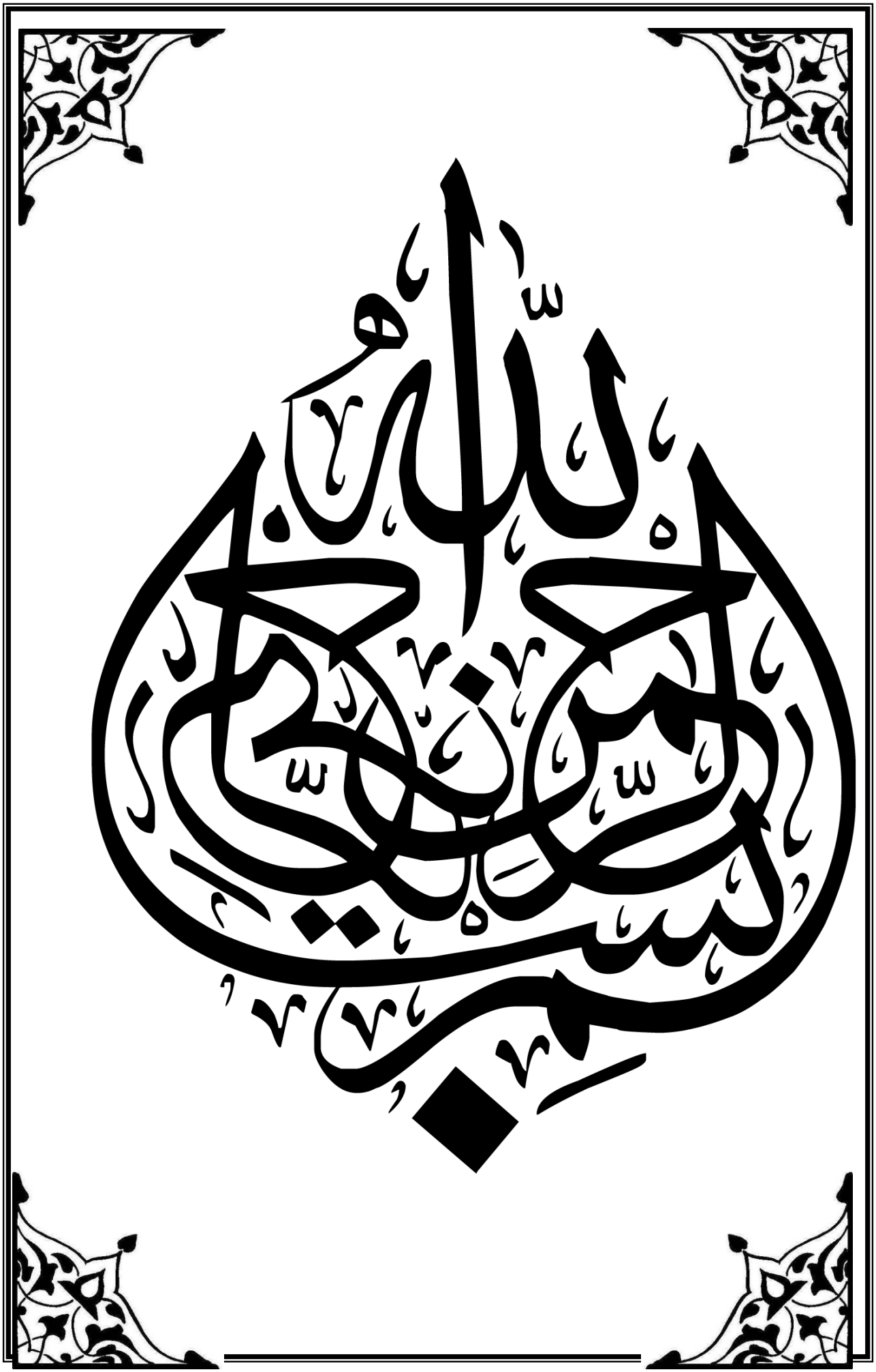
إشراف الأستاذ:

قراد عبد المالك

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
قاسم فيصل	أستاذ تعليم عربي	رئيسا
عبد المالك قراد	أستاذ مساعد – أ–	مشرفا ومقررا
يحى قذيفة	أستاذ مساعد –ب–	ممتحنا

السنة الجامعية: 2019/2018



شكرو عرفان

فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ

جميل أن يكون الإنسان على عتبة التتويج والأجمل أن يجد حوله أشخاصا شاركوه بناء معرفة فلا يجد ما يقدمه لهم سوى كلمات شكر وتقدير واحترام .

لذا أتوجه بشكر خاص إلى الأستاذ :

- عبد المالك قراد -

الذي تفضل بالاشراف على هذا البحث فلم يبخل بتوجيهاتي ونصائحي وغمرني بكرمه وساعدني في تأهيل هذا البحث.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة على قبولهما

مناقشة هذا البحث.

أريد هده الشهادة كالبصمة التي لا تزول وترافق مدى الحياة .

وختاما أسال الله تعالى القدير أن يبارك في عمرهم وعلمهم وولدهم وما لهم وفي طاعة الله عز وجل .

ولله الشكر أولا وأخرا

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
الشكر والعرفان	
الاهداء	
مقدمة	1
مدخل عام للدراسة	04
الجانب النظري **الفصل الاول: الاتجاهات مفهومها ، مكوناتها ، وخصائصها**	
تمهيد	11
1- تعاريف الاتجاهات	12
2 - تصنيف الاتجاهات	14
3 - تفسير الاتجاهات	15
4 - وظائف الاتجاهات	15
5 - خصائص الاتجاهات	16
6- مكونات الاتجاهات	16
7 - العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات	17
8 - تغيير الاتجاهات	17
9 - طرق تغيير أو تعديل الاتجاه	18
10- علاقة الاتجاه اللفظي بالاتجاه الفعلي أو العملية	19
11 - قياس الاتجاهات	19
خلاصة	21
الفصل الثاني: التدريس مفهومه أساليبه وطرائقه	
تمهيد	23
1- التطور التاريخي لمفهوم التدريس	24
2- تعريف نظرية التدريس	27
3- مبادئ نظرية التدريس	27
- 4 طرائق التدريس	28
5- أهم طرائق التدريس في مجال التربية البدنية والرياضية	32
6- أساليب التدريس	33
7- إستراتيجيات التدريس	37
8- مواصفات الأستاذ الكفء	39
خلاصة	41

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	43
1- تعريف الهدف التربوي	44
2- المؤسسون الأوائل لنموذج التدريس بالأهداف	45
3- صياغة الأهداف التربوية	49
المقاربة بالكفاءات	51
1- تعاريف الكفاءة	51
2- خصائص الكفاءات	52
3- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات	53
4- دواعي تبني التدريس بالقاربة بالكفاءات	54
5- مميزات التدريس بالكفاءات	55
6- مركبات الكفاءة	56
7- تعريف ببعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة	58
8- أنواع الكفاءات	59
9- مستويات الكفاءة	59
10- التقويم	61
خلاصة	66
الجانب التطبيقي الفصل الأول : إجراءات البحث و الدراسة الميدانية	
تمهيد	68
1-الدراسة الاستطلاعية	69
2-المنهج المستخدم	71
المنهج المتبع	
مجتمع البحث	
العينة	
متغيرات البحث	
المتغير التابع	
المتغير المستقبل	
أدوات البحث	
الدراسة الإحصائية	

الفصل الثاني : تحليل ومناقشة النتائج و الفرضيات	
تحليل ومناقشة النتائج	75
خاتمة	94
قائمة المصادر والمراجع	/
الفهرس العام	/

.

قائمة الجداول

قائمة الجداول	الصفحة
الجدول رقم (01) : يبين نتائج العبارة الأولى	75
الجدول رقم (02) : يبين نتائج العبارة الثانية	76
الجدول رقم (03) : يبين نتائج العبارة الثالثة	77
الجدول رقم (04) : يبين نتائج العبارة الرابعة	78
الجدول رقم (05) : يبين نتائج العبارة الخامسة	79
الجدول رقم (06) : يبين نتائج العبارة السادسة	80
الجدول رقم (07) : يبين نتائج العبارة السابعة	81
الجدول رقم (08) : يبين نتائج العبارة الثامنة	82
الجدول رقم (09) : يبين نتائج العبارة التاسعة	83
الجدول رقم (10) : يبين نتائج العبارة العاشرة	84
الجدول رقم(11) : يبن نتائج العبارة الحادية عشر	85
الجدول رقم(12) : يبن نتائج العبارة الثانية عشر	86
الجدول رقم(13) : يبن نتائج العبارة الثالثة عشر	87
الجدول رقم(14) : يبن نتائج العبارة الرابعة عشر	88
الجدول رقم(15) : يبن نتائج العبارة الخامسة عشر	89
الجدول رقم(16) : يبن نتائج العبارة السادسة عشر	90
الجدول رقم(17) : يبن نتائج العبارة السابعة عشر	91

قائمة الاشكال

قائمة الاشكال	الصفحة
الشكل رقم (01) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الأولى	75
الشكل رقم (02) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الثانية	76
الشكل رقم (03) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الثالثة	77
الشكل رقم (04) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الرابعة	78
الشكل رقم (05) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الخامسة	79
الشكل رقم (06) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة السادسة	80
الشكل رقم (07) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة السابعة	81
الشكل رقم (08) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الثامنة	82
الشكل رقم (09) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة التاسعة	83
الشكل رقم (10) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة العاشرة	84
الشكل رقم (11) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الحادية عشر	85
الشكل رقم (12) : يوضح التمثيل البياني نتائج العبارة الثانية عشر	86
الشكل رقم (13) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الثالثة عشر	87
الشكل رقم (14) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الرابعة عشر	88
الشكل رقم (15) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الخامسة عشر	89
الشكل رقم (16) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة السادسة عشر	90
الشكل رقم (17) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة السابعة عشر	91

مقدمة

لقد شهدت المنظومة التربوية بالجزائر في السنوات الأخيرة الماضية تغيرات جد هامة، حيث أدخلت بعض الاستراتيجيات الأساليب الحديثة في التدريس، والتي قد استعملت في بعض الدول المتقدمة وأثبت تطبيقها فعالية تربوية كبيرة، والقصد منها مسايرة التطور العلمي والتقني، وحتى لا تبقى بلادنا معزولة ومنغلقة على نفسها في وقت يزداد فيه حجم المعرفة وتزداد غزارتها يوما بعد يوم.

وهذا الاستحداث في طرائق أساليب التدريس والذي أدخل على التعليم الثانوي منذ السنة الدراسية 2005– 2006 يؤدي بالأستاذ إلى مراجعة طرقه التربوية و تغيير أساليبه و ما يستخدمه من تقنيات حتى يتلاءم مع المنظور الجديد للعمل التعليمي، والذي يتخذ من التلميذ محورا أساسيا في العملية التربوية.

والتربية البدنية والرياضية لا تقلّ أهمية عن المواد التعليمية الأخرى، عاملة على تنمية وتطوير الفرد من جميع النواحي) البدني، الفكري، النفسي، الاجتماعي، الخ(...، فهي أيضا معنية بهذا التغيير فلذلك أراد الباحث معرفة واقع اتجاهات أساتذة التربية البدنية نحو هذا النموذج الجديد للتدريس وذلك لما لهذه الاتجاهات من أهمية في تحديد مسار سلوك الفرد، فكلما كانت اتجاهات واهتمامات هؤلاء الأساتذة ايجابية نحو هذا الأسلوب كلما زادت فعاليته التربوية العلمية والعملية، وبالمقابل، انعدامها أدى إلى فقدان هذه الفعالية.

كما أنّ لدراسة الاتجاهات في مختلف مجالات الحياة وفي المجال التربوي بشكل خاص وظيفة حيوية، نظرا للعلاقة القائمة بين الاتجاه والسلوك، فمعرفة اتجاهات الأفراد نحو الجماعات أو الأنشطة أو الأفكار قد تيسر لنا عملية التنبؤ بسلوكات هؤلاء الأفراد نحو تلك المواضيع.

لذا رأينا أنه لمن الضروري وفي مجال تخصصنا التربوي، محاولة معرفة نوع الاتجاه السائد لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي إزاء التدريس بمقاربة الكفاءات، وكما يقول كاظم عائش محمد " أنّ قياس مثل هذه الاتجاهات يساعدنا على تشجيع الروح الايجابية النابعة منها، كما يسهم في خلق أجواء التغيير و التعديل للاتجاهات السلبية و التمهيد لتنمى اتجاهات ايجابية جديدة بديلة وإكسابها للأفراد [1]"

ولهذا الغرض وضع الباحث خطة منهجية بقصد معرفة نوع اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، حيث قسم البحث إلى:

---

[1]. – كاضم عائش محمد بوصالح، رسالة دكتوراه، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد الرابع، العدد الأول، مؤسسة الأيام . للصحافة و النشر و التوزيع، كلية التربية جامعة البحرين، مملكة البحرين،2003 ،ص 72.

مدخلا عاما للدراسة، والذي تضمن تحديد إشكالية البحث وضبطها ثمّ الإجابة عنها بفرضيات بعدها تم عرض أهمية البحث وذكر أسباب اختيار هذا الموضوع، ثم تحديد بعض المفاهيم الأساسية للبحث وإلقاء الضوء على بعض الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوعي" الاتجاهات و المقاربة بالكفاءات "كما احتوى البحث على جانبين أساسيين:

فالجانب الأول والمتمثل في الجانب النظري للبحث والمتكون من ثلاثة فصول حيث تمّ في الفصل الأول التطرق الى موضوع الاتجاهات ، حيث قمنا بإعطاء أبرز التعاريف لهذا المفهوم وإبراز أهم الخصائص التي تميزها، وأنواعها ووظائفها ومراحل تكوينها مع التطرق الى كيفية تغييرها وتعديلها وأخيرا الى طرق قياسها، والفصل الثاني تمّ فيه التطرق الى موضوع التدريس، والذي فيه بدأنا بإعطاء نبذة قصيرة لأهم المحطات التي مربها هذا المفهوم ، تم إبراز مختلف عملياته، والتطرق الى أهم الطرائق والأساليب والاستراتيجيات الخاصة بمادة التربية البدنية والرياضية مرورا بأهم نظريات التعلم والتي تعتبر من أبجديات عمليات التدريس، وفي نهاية هذا الفصل تمّ ذكر بعض المواصفات التي يجب توفرها لدى المدرس الكفء، وفي الفصل الثالث تمّ التطرق الى موضوع المقاربة بالكفاءات، والذي عرجنا فيه أولا على المقاربة السابقة وهي مقاربة التدريس بالأهداف وصولا الى أهم التعريفات التي أعطيت للكفاءة مع ذكر أهم الخصائص والمبادئ ومختلف مستويات مقاربة الكفاءات.

وتمثل الجانب الثاني في الجانب التطبيقي والذي يحتوي بدوره على فصلين حيث خصص الأول للإجراءات المنهجية للدراسة، والمتمثلة في تحديد المنهج المستخدم، تم وصف لعينة البحث، وتناول أيضا دراسة ثبات وصدق الأداة المستعملة إظافة الى إجراءات تطبيق الاستبيان، وكذا الأساليب المعتمدة في المعالجة الإحصائية للنتائج المتحصل عليها، وخصص الفصل الثاني لعرض وتحليل النتائج المتوصل إليها باستعمال المعالجة الإحصائية، ثم مناقشتها، وأخيرا التعليق على مدى تحقق فرضيات البحث، والتي من خلالها توصلنا الى استنتاجات وخلاصة عامة.

الجانب التمهيدي

1 – **الإشكالية**:

كما هو معروف أنه في السنوات الأخيرة أدخلت على المناهج التعليمية إصلاحات جديدة بهدف مواكبة التغيرات والتطورات الحاصلة في العالم وذلك في مجالي التكنولوجيا والاقتصاد،حيث أدخل على عالم التربية مفهوم جديد ألا وهو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، الأمر الذي جعل الأساتذة في نوع من حالة اللاتوازن، والتساؤل عن هذا الأسلوب الجديد الذي جاءت به الوزارة الوطنية للتربية والذي هو في الحقيقة تغيرا جذريا في بناء المناهج وتغيرا لدور كل من المعلم والمتعلم، وتمديدا لمقاربة الأهداف

ومادة التربية البدنية والرياضية لا تقل أهمية عن المواد الأخرى فهي أيضا معنية بهذا التجديد والذي أدخل على المستوى الثانوي منذ العام الدراسي*2005 - 2006*، وكان على أساتذة المادة أن يتفاعلون مع هذه المقاربة الجديدة، ومن أجل ذلك عملت الوزارة على برمجة عدة أيام ودورات بيداغوجية لأساتذة المادة قصد تكوينهم وإطلاعهم على هذا النظام الجديد والعمل به، ولكن الشيء الملاحظ ميدانيا هوعدم إقبال أغلبية الأساتذة على تطبيق هذا المنهاج، وبقوا في حيرة وأحس البعض أنهم أمام مشكلة كبيرة وغامضة، رغم تجربتهم الطويلة في ميدان التعليم، فقد يمكننا القول أن هذه الحيرة مشروعة لحد ما،كون المنظومة التربوية عاشت الحالة نفسها تقريبا حين أدخلت مقاربة الأهداف على منظومتنا التربوية في بداية التسعينات بدلا من نموذج التدريس بالمضامين.

فقد أشار رجال التربية وبشكل جيد إلى أن فعالية التربية تتوقف إلى حد كبير على فعالية المدرسين ونوعية التعليم الموجه للتلاميذ، وقد يرجع تبرير هذه المكانة المعطاة لدور المعلمين إلى سبب نراه أساسيا، والذي أشار إليه عبد القادر ميسوم وهو " تبين الرفض المطلق للتجديد و التغيير لدى المدرسين إذ لم تحصل لديهم قناعة، وذلك حتى في المنظومات التربوية التي تتميز بمركزية قوية من حيث التسيير

كما أشار في نفس السياق مجدي عبد العزيز إبراهيم إلى بعض معوقات التدريس وهي " تخوف الأستاذ من التجريب واستعمال الكثير من المهارات التعليمية الجديدة، أو طرق التدريس الحديثة خشية الفشل وعدم تحقيق النجاح والواجب، هذا من جهة، واستغراق الأستاذ في تساؤلات داخلية محيطة ومجهدة حول إمكانية العطاء في المهنة من جهة أخرى، وحول مدى امتلاك قدرات ومهارات خاصة للتدريس الجيد[1]

فمن خلال ما تمّ تقديمه، يمكننا القول أنه قبل القيام بأي تغيير في الميدان التربوي، وجب التحضير الجيد للأستاذ خاصة من الجانب النفسي ، ومحاولة زرع في ذاته نوع من الاتجاهات الايجابية تجاه أسلوب التدريس الجديد، ومدى نجاعته في المجال التربوي، وذلك بذكر النتائج الجيدة التي قد توصل إليها مستعملي هذا الأسلوب من الدول الأخرى، كون هذه الاتجاهات تلعب دورا بالغ الأهمية في تطوير العملية التعليمية، هذا ما بينته دراسة" *Maskawitz* عام 1976 على أن المدرسين الذين يتبنون اتجاهات ايجابية نحو العملية

[1] - مجدي عبد العزيز ابراهيم، مهارات التدريس الفعال، ط*1* ، مكتبة الأنجلو، مصر، ص*14*

التعليمية بشكل عام، ونحو تلاميذهم بشكل خاص، يؤدون مهامهم بصورة أكفأ من المدرسين الذين يتبنون اتجاهات سلبية نحو هذه الأخيرة [1]

ولهذا يمكننا القول أنه كلما كانت اتجاهات الأساتذة سلبية نحو التدريس بالكفاءات، كلما زاد الابتعاد عن تحقيق أهداف هذا الأسلوب من جهة والأهداف التعليمية من جهة أخرى، وزاد ارتباك العملية التربوية عموما.

وفي هذا السياق أراد الباحث معرفة نوع اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بمقاربه الكفاءات، لذلك أجريت مقابلات مع عدد منهم، فكانت النتيجة سلبية، فمعظم الأساتذة غير متحمسين للتدريس بهذا الأسلوب الجديد، خاصة منهم الأساتذة المساعدين* ، أما الأقلية الباقية من الأساتذة (الأغلبية منهم نساء) فقد قاموا ببعض المحاولات المحتشمة والتي لم تتعد الجانب الشكلي النظري) على الوثائق فقط(، أما أثناء التطبيق فلم يطرأ أي تغيير.

فانطلاقا من كل ما تقدم أراد الباحث من خلال هذه الدراسة الوصول الى الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

✓ ما هو نوع اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو أسلوب التدريس بالكفاءات؟

ومنه تفرعت التساؤلات كالآتي:

1. هل اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي نحوالتدريس بالكفاءات ايجابية أم سلبية؟

2. هل هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس؟

3. هل هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الشهادة المتحصل عليها في التخصص؟

2- فرضيات:

1. اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات هي اتجاهات سلبية.

2. هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس.

3. هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الشهادة المتحصل عليها في التخصص

[1] - زين العابدين درويش، علم النفس الاجتماعي، ط*1* ، مطابع زمزم، القاهرة، *1993* ، ص*115*

3- أهداف الدراسة:

الهدف من هذا البحث هو الكشف عن نوع اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، كون هذا الأستاذ يلعب دورا كبيرا في تحقيق الأهداف المسطرة، وكذا المكانة التي يتمتع بها وتتمتع بها مادة التربية البدنية والرياضية في إطار المنظومة التربوية.

فكلما زادت إيجابية هذه الاتجاهات كلما زادت رغبة هذا الأستاذ وحماسه في العمل، والعكس صحيح، كما أراد الباحث معرفة ما مدى تأثير لبعض المتغيرات) كالجنس و الشهادة المتحصل عليها والأقدمية في المهنة (على اتجاهات هؤلاء الأساتذة.

4- أسباب اختيار الموضوع:

بما أننا طلاب تخصص النشاط البدني التربوي، وجب علينا الخوض في دراسة الوسط التربوي الذي ننتمي إليه، وبما أننا نعيش منذ بضعة سنين الأخيرة وبالضبط منذ *2006* نوع من التغيير والتجديد في المناهج التعليمية لكل المواد بما فيها التربية البدنية والرياضية ، حيث أدخلت مقاربة الكفاءات والتي جاءت كامتداد لمقاربة الأهداف، وقصدا منا معرفة ما مدى تفاعل أساتذة التربية البدنية والرياضية مع هذه المقاربة الجديدة وذلك من خلال محاولة معرفة نوع الاتجاهات السائدة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

5- مصطلحات البحث:

5-1- الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات من أهم الموضوعات التي ترتبط بسلوك الإنسان، كما أنها تكون حسب أراء المهتمين بهذا الموضوع المحور الأساسي لعلم النفس والدراسات السلوكية، فهناك من يرى أن الاتجاهات النفسية في مجموعها هي الدافعية أو القيمة التي تعتبر المحرك الأصلي والأساسي للأفراد تجاه الأهداف فالقياس للخصائص الشخصية ما هو إلا قياس للاتجاه نحو هذه الخصائص. وهناك العديد من التعاريف التي قدمها العلماء لهذا المصطلح نذكر البعض منها:

-تعريف عزيزة سالم:

"بأنه حالة إستعداد عقلي عصبي، تنظمها الخبرة السابقة، هذه الحالة توجه استجابات الفرد نحو كل الموضوعات أو الأشياء أو المواقف التي ترتبط [1].

-تعريف البورت"*Allport*"|:

"يرى أن الاتجاه هو حالة من التهيؤ العقلي والعصبي التي تنظمها الخبرة السابقة والتي توجه استجابات الفرد للمواقف أو المثيرات المختلفة " [2].

---

[1] - عزيزة محمد سالم، الاتجاهات النفسية لطالبات المرحلة الثانوية نحو النشاط الرياضي، رسالة دكتواه، جامعة حلوان كلية التربية الرياضية للبنات، القاهرة، *1977* ، ص*31*

[2] - محمد حسن علاوي، علم النفس الرياضي،ط*9* ،دار المعارف، القاهرة، *1994* ص*219*

-تعريف زين الدين درويش *1993 :*

الاتجاه هو مفهوم أو تكزين فرضي يشير إلى توجيه ثابت أو تنظيم مستمر إلى حد ما لمشاعر الفرد ومعارفه واستعداده للقيام بأعمال معينة نحو أي موضوع من موضوعات التفكير عياني كانت أو مجردة و يتمثل في درجات من القبول أو الرفض لهذا الموضوع بالتعبير عنها لفضيا أو أدائيا.

5-2-التعريف الإجرائي للاتجاه:

الاتجاه هو تنظيم واستعداد عقلي، ومتسق من المشاعر والمعارف، وردود أفعال سلوكية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية نحو أسلوب التدريس بمقاربة الكفاءات.

- **مفهوم الاتجاه الايجابي:** وهو الاتجاه الذي يعبر عن تأييد الفرد لموضوع الدراسة.
- **مفهوم الاتجاه السلبي:** وهو الاتجاه الذي يعبر عن معارضة الفرد لموضوع الدراسة.

5-3-التدريس:

اصطلاحا: هو سلسلة منظمة من الفعاليات، يديرها المعلم ويسهم فيها المتعلم عمليا ونظريا، وهي عملية ترمي الى تحقيق أهداف معينة.

إجرائيا: يمكننا القول أنه عبارة عن مجموعة من العلاقات المستمرة التي تنشأ بين المعلم والمتعلم والتي تساعد المتعلم النمو السليم وكذا اكتساب المهارات في الأنشطة البدنية والرياضية.

5-4-الكفاءة:

لغويا: مهارة، براعة ومقدرة مهنية) أهلية للقيام بعمل في مجال من المجالات. [1]

اصطلاحا :هناك تعار يف كثيرة ومتنوعة نذكر منها:

تعريف *Xavier Reogier:* الكفاءة هي مجموعة قدرات مدمجة تمكن المتعلم وبصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما والتعامل معها بطريقة ملائمة".

تعريف *Louis d'Hainault :*الكفاءة هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية و من المهارات النفسية الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما ".[2]

إجرائيا: "إن الكفاءة التي تهمنا في المجال التربوي هي الكفاءة التي تجعل من المتعلم فرد قادرعلى الاستعمال الجيد ذات مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والخبرات والسلوكات حتى يتمكن من التكيف مع الوضعيات الجديدة وإيجاد الحلول المناسبة في أقل زمن ممكن وأقل جهد ممكن[3].

---

[1] - كميل اسكندر و آخرون، المنجد في اللغة العربية المعاصرة ،ط2 ، دار المشرق، بيروت، *2001* ، ص *35 /37*

[2] - المركز الوطني للوثائق التربوية، بعض التعاريف، الكتاب السنوي *2000* ، ص*317*

[3] خير الدين هني،مقاربة التدريس بالكفاءات،ط1،مطبعة ع/بن الجزائر2005،ص55

6- الدراسات السابقة و المشابهة:

لقد تعددت الدراسات التي تطرقت للاتجاهات وذلك نجو مختلف المواضيع، خاصة في المجال التربوي، إلاّ أن الباحث" وفي حدود الاطلاع "لم يتمكن الحصول ولو على دراسة واحدة عن اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، والذي قد يرجعه الباحث الى حداثة الموضوع، ولدى اقتصر الباحث على بعض الدراسات المماثلة.

- **الدراسة الأولى** :

دراسة بلعروسي عبد الرحيم سنة *2001* حول" اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التدريس بالأهداف."

والتي فيها أراد الباحث أن يبين نوعية اتجاهات هؤلاء الأساتذة نحو التدريس بالأهداف، هل هي سلبية أم ايجابية وعلاقة هذه الاتجاهات بمتغيرات ثلاث وهي : الجنس، التخصص والخبرة. حيث أظهرت النتائج ايجابية اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التدريس بالأهداف بصفة عامة، وبينت النتائج أنه ليس هناك فرق بين الأساتذة الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو التدريس بالأهداف، فقد كانت ايجابية عند كلا الجنسين ، كما أظهرت النتائج الأثر الفعال لمتغير الخبرة في تكوين اتجاهات ايجابية لدى الأساتذة نحو التدريس بالأهداف، خاصة إذا تفاعل متغير الخبرة مع متغير المؤهل) التكوين الجامعي (لهؤلاء الأساتذة وطموحاتهم و رغباهم في الأداء الجيد و الفعال.

- **الدراسة الثانية** :

وهي الدراسة التي الطالب عثماني عبد القادر سنة *2008* حول " اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والثاني نحو التربية البدنية والرياضية "، حيث يرى الطالب إن هذه الدراسة ووفقا لمتغيرات وهي الجنس والمؤهل العلمي تلعب دورا مهما في الوصول الى الأهداف العامة للتربية والتعليم، وبصفة أخص أهداف التربية البدنية والرياضية، وقد بينت نتائج هذه الدراسة على أن أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والثاني يكتسبون اتجاهات ايجابية نحو التربية البدنية والرياضية، وأن متغير الجنس لا أثر له في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والثاني نحو التربية البدنية الرياضية فاتجاهات كلاى الجنسين ايجابية، كما أظهرت النتائج على وجود فروق في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور الأول والثاني نحو التربية البدنية والرياضية فيما يخص متغير الخبرة وكذا متغير المؤهل العلمي المستوى الجامعي ودون الجامعي.

- **الدراسة الثالثة** :

دراسة بن عقيلة كمال التي قام بها سنة *2008* حول" تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وانعكاسه على تدريس النشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر."

وكان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو محاولة الوصول إلى أهم الأسباب التي أدت بأستاذ المادة إلى عدم قدرته على التكيف مع المقاربة بالكفاءات للقيام بعملية التدريس، ومحاولة التعرف على أثر التكوين على الجانب المعرفي لأساتذة المادة على مستوى التعليم المتوسط) خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية والحاملين للشهادة الجامعية (وقدرتهم على الربط بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات وهذا من خلال قدرتهم على أجرأة الأهداف التعليمية واستخراج مؤشرات الكفاءة، وقد بينت نتائج هذه الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الأساتذة ، في معرفة وفهم عناصر منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات، كما لوحظ أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الأساتذة فيما يخص التعرف والتمييز على الهدف الواضح والغامض ، وكذا الهدف القابل للملاحظة وغير قابل للملاحظة ، والهدف المتوفر على شرط الإنجاز ومعيار الإتقان وكذا في تصنيفهم للأهداف واستخراج مؤشرات الكفاءة.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

أردنا في بداية البحث التركيز على مراجعة الدراسات المنجزة سابقا، والتي تصب في المجال التربوي كونه مجال تخصصنا وبالضبط على الدراسات التي تطرقت لموضوع اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بمقاربة الكفاءات بصفة عامة، وأساتذة التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، ولكن باتت المحاولة بدون جدوى، فلم نعثر على أي دراسة سابقة تطرقت لهذا الموضوع، والذي قد يرجعه الباحث الى حداثة موضوع المقاربة بالكفاءات في بلادنا، ولهذا أكتفينا ببعض الدراسات التي تطرقت تقريبا الى نفس متغيرات دراستنا " الجنس، الشهادة أو المؤهل العلمي" ، وقد أظهرت في معظمها:

- أنه ليس هناك أثر لمتغير الجنس على اتجاهات الأساتذة نحو التدريس مهما كان نوعه، فالأمر يهم كلا الجنسين.
- وتتفق معظم الدراسات على أنه لمتغير المؤهل العلمي دور كبير في تحديد نوع الاتجاه لدى الأساتذة، فكلما كان المؤهل العلمي أو الشهادة المتحصل عليها في الاختصاص أكبر كلما كانت اتجاهات هؤلاء الأساتذة إيجابية نحو التغيرات التي قد تطرأ على نماذج أو أساليب التدريس.
- كما أظهرت الدراسات المتناولة على وجود فروق ذات دلالة معنوية في اتجاهات الأساتذة تعزي متغير الخبرة والأقدمية.
- كما نستخلص من خلال الدراسات المتناولة ، أن لموضوع الاتجاهات دور جد مهم في توجيه وتعديل وتغيير سلوكات الفرد عامة، وسلوك الأساتذة بصفة أخص .

الفصل الأول

الاتجاهات

تمهيد:

يعتبر المفكر والفيلسوف الإنجليزي"هربرت سبنسر"من الأوائل في استخدموا مصطلح الاتجاهات (Attitude)، فهو الذي قال " إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي الى هذا الجدل أو نشارك فيه "[1]

وتعتبر الاتجاهات مظهرا من المعرفة الاجتماعية التي تؤدي إلى التفاعل الاجتماعي أو تحد منه وهي من أغزر الموضوعات بحثا في علم النفس الاجتماعي و أكثرها أهمية فيه"[2]

كما أكد علماء النفس والاجتماع الأوائل على قيمة الاتجاهات وأهميتها، لدرجة أدت بالبعض إلى القول بأن علم النفس الاجتماعي ما هو إلا الدراسة العلمية للاتجاهات".[3]

استنادا إلى كون جميع الظواهر الاجتماعية تخضع في أساسها لمحددات السلوك الإنساني الذي يواجهه تركيب خاص يسمى " الاتجاه النفسي "إضافة إلى القيم والميل والرأي تتقاطع مع هذا المفهوم لذا سنحاول في هذا الفصل أن تتطرق إلى أبرز التعريفات التي أعطيت هذا المفهوم وكذا نظرياته إضافة إلى طرق قياسه في الميدان العلمي.

---

[1] – مصطفى سويف، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، 1983، ص324.

[2] – والي الوفي، مقدمية في علم النفس، در، دار الشروق، عمان، الأردان ،2003، ص 674.

[3] – عبد اللطيف و عبد المنعم شيحانية، سيكولوجية الاتحادات، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة مصر، ص ص 3-4.

1- تعاريف الاتجاهات:

يعرف ترستون Thurstone" الاتجاه النفسي بأنه" تعميم لاستجابات الفرد، تعميما يدفع بسلوكه بعيدا أو قريبا من مدرك معين.[1]

ويعرفه زين العابدين درويش (1993)" أنه مفهوم أو تكوين فرضي يشير إلى توجيه ثابت أو تنظيم مستمر إلى حد ما لمشاعر الفرد ومعارفه واستعداده للقيام بأعمال معينة نحو أي موضوع من موضوعات التفكير عيانية كانت أومجردة، ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض لهذا الموضوع بالتعبير عنها لفضيا أو أدائيا"[2]

ويعرفه روكيش Rokeach" بأنه "تنظيم مكسب، له صفة الاستمرارالنسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقفه ويهيئه للاستجابة باستحالة تكون لها الأفضلية عنده [3]، وإذا كانت الاتجاهات لا توجد منفردة في داخل الشخص وإنما تجمع حول بعضها البعض في شكل تكتلات متناسقة .

ويرى " شرام Shram" أن"الاتجاه هو حالة مفترضة من الاستعداد للاستجابة بطريقة تقويمية تؤيد او تعارض موقفا مثيرا معين.[4]

كما ينفق عدد كبير من الباحثين على تعريف الاتجاه بأنه"مفهوم يعبر عن نسق أو تنظيم لمشاعر الشخص ومعارفه وسلوكه، أي استعداد للقيام بأعمال معينة، ويتمثل في درجات من القبول والرفض لموضوعات الاتجاه [5]، هذا يعني أن الاتجاهات تتسم بنوع من التفضيل أو عدم التفضيل لعدد كبير من الموضوعات .

ويعرفه حامد عبد السلام زهران بأنه " تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع بين المثير ولاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو في تهيئ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجية أوالسالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة "

---

[1] - محمد العربي المعونه علم النفس الرياضي و التهيؤ النفسي، ط1 ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ص 66.

[2] - زين العابدين درويش، علم النفس الاجتماعي، مطر، مطابع زمزم، القاهرة، 1993، ص 11

[3] - سعد بلال، علم النفس الاجتماعي الاتجاهات الصينية المعاصرة، في، منشاة التعارف، الإسكندرية، 1984 ص 151.

[4] - محمد حسن علاوي علم النفس الرياضي، منو، دالر التعارف القاهرة، 1994، ص 219.

[5] - عبد الناح دويدار، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، في، دار النهضة العربية، بيروت، 1992 ص 56.

ويعرف البورت allport الاتجاه "بأنه حالة من الاستعداد والتهيؤ العصبي النفسي، تنظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة، ويعتبر هذا التعريف بمثابة التعريف الاشمل لمصطلح الاتجاهات.

وهناك عدد من الباحثين يعرف الاتجاه على أنه ميل، منهم فؤاد البهي السيد الذي يرى " أن الأتجاه النفسي ميل مكتسب نسبي في ثبوته، عاطفي في أعماقه، يوجه سلوك الفرد، وهو إحدى حالات التهيؤ والتاهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، وما يكاد يثبت الاتجاه حين تمضي مؤثرا وموجها لاستجابة الفرد واهتماماته بموضوع معين أو في ميدان خاص، فالانتباه بهذا المعنى أهم عنصر من عناصر الميل فغالبا ما ينتبه الفرد الى ما يميل إليه، و يميل الى ما ينتبه إليه".

كما تعرفه أيضا " أنا ستيزي Anastasi" على أنه " الميل للاستجابة بشكل معين تجاه مجموعة خاصة من المثيرات "[1]

ويعرفه "أوزجود Osgood"بأنه " حالة من الاستعداد أو الميل الضمني غير الظاهر الذي يتوسط ما بين المثير و الاستجابة، و يدفع الفرد لاستجابة تقويمية نحو موضوع معين كنتيجة لاستثارة أنماط المثيرات الحسية و اللفظيية".

ويمكن تعريف الميل بأنه مفهوم يعبر عن استجابات الفرد تجاه موضوع معين من حيث التأييد أو المعارضة، فمن خلال هذا التعريف يمكننا استخلاص الفرق الأساسي بين الاتجاه و الميل و الذي يكمن في طبيعة الموضوع الذي تدور حوله استجابة الفرد، أي إذا كان الموضوع ذو صيغة جماعة اجتماعية سمي المفهوم المعبرعن الاستجابات اتجاها، وإن تغلبت عليه الصيغة الذاتية سمي ميلا.

وهناك تعريف آخر لمفهوم الاتجاه و الذي يعتبر الأكثر حداثة وهو التعريف الذي جاء به " هاري أيشو" حيث يرى أن " الأتجاهات هي عبارة عن المواقف التي يتخذها الفرد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة به، حيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر الى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة أجزاء : الأول يغلب عليه الطابع المعرفي، ويشير الى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة بهذه القضايا أو المسائل، والثاني سلوكي و يتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد ويعمل على الدفاع عنها أو تسهيلها فيما يتصل بمثل هذه القضايا والثالث انفعالي ويعبر عن تقويمات الفرد لكل ما يتصل هذه القضايا".[2]

---

[1] - محمد حسن علاوي، مرجع سابق ، ص 219.

[2] - فؤاد علي السيد، مرجع سابق، ص 58.

ومن الأرجح حسب رأينا أن يكون هذا التعريف الأكثر أجرأة لمفهوم الاتجاه، مما قد يكون له الأثر الواضح في التعرف على اتجاهات الأساتذة في بحثنا الحالي.

2 | تصنيف الاتجاهات:

الاتجاهات عدة تصنيفات مبنية على عدد من الأسس

✓ **على أساس الموضوع :**

- اتجاه عام : وهو الاتجاه الذي يكون معمما نحو موضوعات متعددة ومتقاربة، وهو أكثر ثباتا واستقرارا من الاتجاه الخاص.
- اتجاه خاص: وهو الذي يكون محددا نحو موضوع محدد، وهو أقل استقرارا وثباتا من الاتجاه العام.

✓ **على أساس الوضوح :**

- اتجاه علني: وهو الاتجاه الذي يظهره الفرد يعبر عنه أمام الناس دون أي حرج أو خوف.
- اتجاه سري: وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد و ينكره و يتستر على السلوك المعبر عنه.

✓ **على أساس الهدف:**

- اتجاه موجب: وهو الاتجاه الذي ينجو بالفرد نحو موضوع الاتجاه ، كالاتجاه الذي يعبر عن الحب والاحترام.
- ايجاه سلبي: وهو الاتجاه الذي ينجو بالفرد بعيدا عن موضوع الاتجاه.

✓ **على أساس القوة :**

- اتجاه قوي: وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك الفعلي القوي، والذي يعبرعن العزم والتصميم وهو أكثر ثباتا واستمرارا ويصعب تغييره نسبيا.
- اتجاه ضعيف: وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد، وهو سهل التغيير والتعديل.

✓ **على أساس الأفراد :**

- اتجاه جماعي: وهو الاتجاه الذي تشترك فيه مجموعة من الأفراد.
- اتجاه فردي: وهو الاتجاه الذي نجده لدى الفرد ولا يجده لدى باقي الأفراد.[1]

[1] - محمد حسن علاوي، مرجع سابق ، ص 220.

3- تفسير الاتجاهات:

لقد أعطيت عدة تفسيرات للاتجاهات أهمها:

3-1 النفسي الحركي للاتجاهات:

يرى كُل من كرونش و كروتشفيلد" أن الاتجاه عبارة عن وسط دينامي يعمل على إكمال التفاعل بين العمليات النفسية الأساسية والسلوك الذي يؤديه الفرد، كما أنه يقوم بتنظيم الدوافع والإدراك والعوامل النفسية الأخرى تنظيما متكاملا، وبناء على هذا فان الاتجاه يعمل على تخفيض مدة التوتر النفسي حين يصاب الفرد بعمالة إحباط نتيجة الفشل، ويساعده على التكيف مع المواقف التي توجد فيها عناصر الصراع والتحدي،

3-2 التفسير البنائي الوظيفي للاتجاهات:

بينت بعض الدراسات عن اتجاهات الشعوب على أن الاتجاه مظهر من مظاهر تكوين الشخصية كما بينت العلاقة التي تربط هذه الاتجاهات بالقيم التي يكتسبها الفرد، والتي يكتسبها من خلال تفاعله مع الآخرين والبيئة التي يعيش فيها وارتباطها بحاجاته النفسية.

3-3 التفسير الإدراكي للاتجاهات:

بين كانتريل" في الدراسة التي قام بها حول "عمق وشدة الاتجاهات" أن الإدراك سلوك هادف يرمي إلى تحقيق بعض أهداف الفرد، فبهذا يمكنه أن يتفهم البيئة التي يعيش فيها ومقوماتها حتى يتمكن من التكيف والتفاعل معها بطريقة سوية وسليمة، وخلال هذا التفهم والتكيف والتفاعل تتكون اتجاهات الفرد التي تنمو وتتطور متأثرة بإدراكه للمواضيع والأحداث، مؤثرة في إدراك الأخرين لهذا الفرد كعنصر من عناصر البيئة.

4 - وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات وظائف متعددة و متداخلة فيما بينها وعددها ثلاثة:

4-1 الوظيفة التكيفية :

هذه الوظيفة قد تمكن الفرد من تحقيق الأهداف المرغوب فيها، بمعنى أن الاتجاهات التي تخدم هذه الوظيفة قد تكون وسيلة لتحقيق هذه الأهداف، أو أنها مرتبطة بخبرات أدت في الماضي إلى بلوغ تلك.[1]

[1] عبد الرحيم بلعروسي، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التدريس بالأهداف، رسالة ماجستيرة المدرسية العليا للأساتذة وجامعة الجزائر، 2001، ص 35.

4-2الوظيفة المعرفية:

تقوم هذه الوظيفة على حاجة الفرد الى رؤية حياته في شكل بنيان منتظم، بمعنى أنها تتعلق بادراك الفرد لبيئته الاجتماعية والطبيعية محاولة منه جعل العالم ألفة وتوقعا .[1]

3.4 وظيفة الدفاع عن الذات :

" وفيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه أو عن الأحداث المرة في عالمه الخارجي، و ما التعصب إلا اتجاه نفسي يؤكد به الفرد فكرته عن نفسه، وكذلك الإنكار في الكثير من الحالات ما هو إلا عملية هروب تسمح للفرد حماية فكرته عن نفسه "

5- خصائص الاتجاهات :

تتلخص أهم خصائص الاتجاهات حسب حامد زهران فيما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية .
- الاتجاهات ترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية .
- الاتجاهات لا تتكون من فراغ، و لكنها تتضمن دائما علاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات البيئة.
- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.
- الاتجاه يتضمن عنصرا عقليا يعبر عن معتقدات الفرد، أو معرفته العقلية عن موضوع الاتجاه.
- الاتجاه يتضمن عنصرا سلوكيا يعبرعن سلوك الفرد الظاهر الموجه نحو موضوع الاتجاه.
- الاتجاهات تعتبر نتاجا للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر، وتشير الى السلوك في المستقبل
- الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي، ولكن من الممكن تغييرها وتعديلها وذلك تحت ظروف معينة .

6- مكونات الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات من ثلاثة مكونات أساسية هي:

1.6 المكون المعرفي:

يشير هذا المكون إلى مختلف العمليات والمعتقدات والأفكار التي يدرك بها الفرد تفهمه لموضوع الاتجاه، كما يشير أيضا إلى ما لديه من حجج تقف وراء تقبله أو رفضه لموضوع هذا الاتجاه.

6-2-المكون العاطفي :

[1] - عبد الرحيم بلعروسي، مرجع سابق .

في ما يخص المكون العاطفي فهو يتمثل في مقدار الشعور الايجابي أو السلبي للفرد نحو موضوع الاتجاه، بمعنى إن هذا المكون يتجلى من خلال مشاعر الفرد ورغباته نحو الموضوع ومدى إقباله عليه أو نفوره منه وحبه أو كرهه له.

6-3-المكون السلوكي:

يعتبر المكون السلوكي بمثابة النتيجة الحتمية للمكونين السابقين، ففيه تتضح الاستجابة العملية للفرد وموضوع الاتجاه بطريقة ما.

7 - العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات :

هناك عدة عوامل قد تؤثرعلى تكوين الاتجاه أهمها:

7-1-تأثير الجماعة :

يعتبر تأثير الوالدين من أهم العوامل التي تساعد على تكوين الاتجاه لدى الطفل، ويلي هذا التأثير تأثيرا أخرا وهو جماعة الأقران والذي قد يبدأ مفعوله على الفرد (الطفل) في وقت جد مبكر والذي تزداد أهميته كلما تقدم هذا الطفل في السن.[1]

7-2- تأثير التعليم :

تلعب المدرسة دورا هاما في تزويد الفرد بالمعلومات التي تسهم بصفة جد فعالة في نمو اتجاهات الطفل وتدعيمها

7-3- تأثير وسائل الإعلام :

لوسائل الإعلام والثقيلة منها خاصة دورا كبيرا في تكوين الاتجاه لدى الفرد، فمن خلالها يتم عرض الكثير من الأراء والحقائق والمعلومات عن كافة المواضيع، وهو الشيء الذي يؤدي إلى تكوين نوع من الاتجاه (قد يكون سلبي أو ايجابي) عند الفرد نحوهذه الموضوعات.

8 - تغيير الاتجاهات:

من خلال ما ذكرناه من خصائص الاتجاهات، تبين لنا أنها عبارة عن سلوكات مكتسبة تتميز بما يسمى الثبات النسبي، فهذا يعني أنها عرضة للتغيير أو التعديل نتيجة للتأثير المستمر للظروف والمتغيرات البيئية، ومن أهم العوامل التي قد تلعب دورا هاما في تغير هذه الاتجاهات نذكر:

8-1- مصدر المعلومة :

إن موقف الفرد من مصدر المعلومات الداعية الى التغيير له أثر إحداثه، فكلما كان هذا المصدر موثوقا ومحترما ادى بالفرد إلى تقبل التغيير والإقبال عليه وبكل اطمئنان.

---

[1] - عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص 139.

8-2- طبيعة المعلومة :

ينبغي أن تكون للمعلومات قوة إقناعية وقدرة التأثير على الفرد، وأن تتصف بالمنطق والموضوعية وشحنة انفعالية عالية، " فكلما كانت المعلومات مهيئة للانفعالات، كانت أفضل في التأثير وأقدر على التغيير".

8-.3- المميزات الشخصية للفرد:

تشير بعض الدراسات إلى أن الأفراد الأقل ثقافة، هم الأكثر تأثرا بالمعلومات والأكثر قابلية لتغيير اتجاهاتهم، كما يجدر بالذكر أن الاتجاهات البسيطة والمعتدلة هي الأكثر عرضة للتغيير عن الاتجاهات، كما أن نظرية إدراك الذات تلعب دورا أساسيا في دفع الفرد إلى إعادة النظر في اتجاهاته.

8-4- تغيير معايير الجماعة :

كما هو معروف أن للجماعة أثر كبير في تعيين اتجاهات الفرد، فلهذا فكل تغير بصيب المعايير السائدة، يؤدي حتما الى تغيير معايير الفرد و مواقفه وقيمه. [1]

9- طرق تغيير أو تعديل الاتجاه :

هناك طرق عديدة ومتنوعة لتغيير أو تعديل الاتجاه، و سنكتفي في بحثنا هذا بالتطرق إلى أربعة طرق التي ذكرها "ر، توماس R.Thomas" و"د. ألافليبD.Alaphilippe" وهي:

9-1- طريقة الإكراه و الضغط :

وتمارس من طرف سلطة أو هيئة معينة، يمكن أن تكون مؤسسة اجتماعية أو جماعات أو أشخاصا، بهدف إحداث تعديلات أو تغيرات على اتجاهات الفرد، وتحقيق هذا التعديل أو التغير يتطلب توفر بعض الشروط، أهمها أن يكون مصدر السلطة متصفا بالمصداقية.

9-2- طريقة تغيير المعايير :

وتتمثل في قرار جماعة ما بتغيير معايرها واتجاهاتها، وذلك بعد الاتفاق والوصول الى نوع من التراضي الجماعي.

9-3- طريقة المسايرة :

وتضح في طموح الفرد في اكتساب اتجاهات قريبة من اتجاهات الجماعة والتي تتحلى ما أغلبية الجماعة، فهو يسعى للامتثال لمنظومات القيم السائدة و الحفاظ عليها.

---

[1] – عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص 150.

9-4- طريقة الإقناع :

وتعتبر هذه الطريقة الأكثر شيوعا واستعمالا لتغيير وتعديل الاتجاهات، فهي تتبنى مبدا إقناع الفرد ببراهين مناسبة، ملائمة و فعالة بضرورة التخلي عن قيم معينة وإتباع أخرى.

10- علاقة الاتجاه اللفظي بالاتجاه الفعلي أو العملية :

يعرف الاتجاه اللفظي بكونه الاتجاه المعبر عنه من طرف الفرد من خلال إجابته على استبيان أو استمارة أو مقياس وضع أو صمم من أجل هذا الغرض، أما الاتجاه العملي فهو ما يصدقه السلوك الفعلي لهذا الفرد على ميدان الواقع.[1]

إذ من الممكن جدا ألا يتطابق هذان الاتجاهان مع بعضهما البعض، هذا ما بينته الدراسة التي قام بها كوري Correy" وذلك سنة 1923 ، والتي فيها توصل الى إثبات وجود تباعد بين الأتجاه اللفضي والاتجاه الفعلي تجاه ظاهرة الغش في الامتحانات، ففي دراسته قام بإعطاء لبعض الطلاب استمارة قصد منها قياس اتجاههم اللفظي نحو ظاهرة الغش في الامتحانات فسجل استجاباتهم، ثم حاول بعد أيام قياس اتجاههم الفعلي تجاه الغش وذلك بإعطائهم اختبارا كتابيا، فقام بتصحيحه دون وضع أي درجة على الورقة، فبعد بضعة أيام وزع هذه الأوراق على التلاميذ وطلب من كل منهم أن يضع الدرجة المناسبة فلاحظ أن هناك فرق بين الدرجة التي أعطاها هو للتلميذ والدرجة التي أعطاها التلميذ لنفسه، فاعتبر كوري أن الفرق الذي وجده بين الدرجتين بمثابة الدليل القاطع لممارسة الغش من طرف التلاميذ.

فمن خلال هذه الدراسة توصل كوري إلى أن معامل الارتباط بين الاتجاه اللفظي والاتجاه الفعلي جد ضعيف ما أدى به القول " أنه لا يوجد تقريبا أي ارتباط بين الاتجاه اللفظي والسلوك العملي"[2]

11- قياس الاتجاهات:

هناك عدة طرق وأساليب لقياس الاتجاهات، وسنقتصر في بحثنا هذا على التطرق إلى ذكر بعض مقاييس التقدير الذاتي وهي:

11-1- مقياس البعد الاجتماعي "لبوجاردوس Bougardus":

يعتبر بوجاردوس من الأوائل من قاموا بعمليات القياس في ميدان الاتجاهات النفسية، وذلك سنة 1925، ويشير مصطلح " البعد الاجتماعي" إلى درجة تقبل أو رفض الأشخاص في مجال العلاقات الاجتماعية، وقد استخدم بوجاردوس الاصطلاح بصورة أكثر تحديدا في مجال العلاقات بين أعضاء الجماعات العنصرية" [3]، و"يحتوي المقياس على وحدات أو عبارات تمثل مواقف الحياة الحقيقية للتعبير

---

[1] - عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص: 139.

[2] - حامد تهران، مرجع ساني، ص: 144

[3] - محمود السيد علي ، علم النفس الاجتماعي ، دراسات عربية ، الأول دار النهضة العربية، بيروت، 1984، ص72.

عن مدى البعد الاجتماعي لقياس تسامح الفرد وتعصبه وتقبله أو نفوره أو بعده عن جماعة عنصرية أو شعب معين . كما حاول بوجاردوس إعطاء درجات كمية للبعد الاجتماعي حتى يتمكن قياسه.[1]

"وقد يبدو أن هذا المقياس يسهل تطبيقه، إلا أنه يرتبط ببعض القصور ، كعدم قدرته على قياس الاتجاهات الأكثر تطرفا، والتي تمثل أشد أنواع التعصب، ومن ناحية أخرى فان قيام الفرد بالموافقة على العبارة الأولى فانه يوافق عادة على العبارات الثلاثة الموالية، وبذلك تزداد النسبة المئوية للعبارات الأولى في هذه الحالة"[2]

11-2- طريقة المقارنة الزوجية لثور ستون Thurstone":

تتلخص هذه الطريقة في المقارنة بين شيئين أو مثيرين لإظهار أيهما أفضل من الآخر أو الأقوى،ويطلق على هذه الطريقة أيضا اسم طريقة المسافات المتساوية البعد. وتقوم على أساس إعداد عبارات القياس بحيث تكون متدرجة تدرجا منتظما وتكون المسافة بين كل عبارتين متتاليتين محددة ومتساوية، وقد طبق ثورستون هذه الطريقة في أول الأمر في قياس الاتجاه نحو المؤسسات الدينية مثل الكنيسة، ثم نحو موضوعات أخرى متعددة كالحروب وعقوبة الإعدام وغير ذلك.

ومن مأخذ هذه الطريقة أنها تتطلب الى جهد ووقت كبيرين في عملية تكوين المقياس.

11-3- طريقة التقديرات المجمعة " ليكارت R.lilert":

" قدم ليكارت هذه الطريقة عام 1932، والتي فيها تم الاستغناء عن الحكام، وهي تتمتع بنفس ثبات طريقة ثورستون، إلى جانب أنها أبسط منها إلى حد ما، ويحتوي الاختبارعلى عدد كبير من العبارات أو البنود التي تعبرعن موقف مع أو ضد موضوع معين" ، فيعبر الفرد عن درجة اتجاهه بالموافقة أو المعارضة على ميزان مقسم إلى خمس نقاط وذلك من الموافقة التامة الى المعارضة التامة مرورا بنقطة الحياد، وهو الشيء الذي يساعد في زيادة ثبات المقياس، وهو السبب الأساسي الذي يجعل من طريقة التقديرات المجمعة الأكثر استخداما لقياس الاتجاهات النفسية.[3]

وبالرغم من أن طريقة ليكارت تستخدم على نطاق واسع في الوقت الحالي، إلا أنها قد ترتبط ببعض نواحي القصور، والتي منها أن الدرجة النهائية لا تحمل معنى واضحا، إذ قد يحصل على نفس الدرجة بعض الأفراد وهم يختلفون الى درجة كبيرة في استجاباتهم. "[4]

---

[1] - عبد اللطيف محمد خليفة وأخروان، مرجع سابق، ص 85.

[2] - محمد من حلاوي، مرجع سابق، ص 24.

[3] - محمد العربي شمعون، مرجع سابق، ص 33.

[4] - محمد حسن علاوى، مرجع سابق، ص 26.

خلاصة:

من خلال ما تقدم في هذا الفصل ، تبينت لنا الأهمية البالغة التي يتميز بها موضوع الاتجاهات والدور الذي يلعبه في تحديد سلوكات الفرد في كل الميادين، كما أنها تعتبر مظهرا من مظاهر المعرفة الاجتماعية التي تؤدي إلى التفاعل الاجتماعي أو تحد منه، وهي من أغزر الموضوعات بحثا في علم النفس الاجتماعي وأكثرها أهمية، ويمكن حصر مكونات الاتجاهات في ثلاثة مكونات أساسية وهي المكون المعرفي والمكون العاطفي وأخيرا المكون الفعلي وهو الذي ينعكس على سلوك الفرد وذلك من خلال أقواله وأفعاله أو تفاعله مع الآخرين.

الفصل الثاني

التدريس

تمهيد:

يختلف الإنسان عند ولادته عن المخلوقات الحيوانية الأخرى من ناحية القدرة، فهو يولد محتاجا لعناية كلية خاصة (عناية جسمية، نفسية واجتماعية) وذلك من طرف الكبار المحيطين به، بعكس الحيوانات الأخرى التي يمكنها الاتكال على نفسها أو القيام بعض الحركات منذ الساعات الأولى من ولادتها (كالوقوف، المشي، التعلق، السباحة الخ...)، فلهذا يمكننا القول أن الوليد البشري يعتبر عاجزا بالنسبة لغيره من أفراد التجمعات الحيوانية الأخرى.

لكن هذا العجزلايمكننا اعتباره عاملا سلبيا بالنسبة لعملية التربية بل بالعكس فهو يعتبر ايجابي استثمرته التربية بمختلف معاينها وجعلته قوة في النفس البشرية، وأكثر قوة من غيره من الكائنات على وجه الأرض، كما أن هذا العجز الذي يتصف به الوليد البشري يعني :

– أنه غير محدود فطريا، لذالك فهو أكثر استعدادا لتشكيل نشاطه وتوجيهه في اتجاهات متعددة

– استمرار عناية الكبار به واهتمامهم بالوسائل التي تساعد بقائه على قيد الحياة وسد حاجاته البيولوجية، العقلية والنفسية.

– أنه مرن ، فهناك إمكانية تطوير وتنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى درجة من الفاعلية وذلك عن طريق التربية شريطة حسن اختيار الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق ما رسمه المجتمع من الأهداف.

ومن خلال هذا يمكننا أن نقول " السلوك الإنساني هو نتيجة التفاعل بين الطبيعة الإنسانية والبيئة الاجتماعية. [1]"، ولهذا تقوم كل المجتمعات بمحاولة تطوير هذا التفاعل وذلك عن طريق التربية والتي عرفت تطورات جد هامة عبر العصور وذلك حسب فلسفة كل مجتمع و حاجاته، و يعتبر التدريس من أهم الوسائل التربية الأبناء.

[1] علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ط1، منشورات الجامعة المفتوحة. طرابلي، 1997 ص 16.

1- التطور التاريخي لمفهوم التدريس:

في بداية التاريخ كان المثقفون أقرب الناس إلى الحكام و الملوك لندرة وجودهم أنداك ، فقد كانوا بمثابة القبلة لكل من يريد التقرب إلى هؤلاء الحكام أو يطمع في الحكم والسلطة، فاهتم الجميع بالتعليم والتعلم قصد الوصول لهذه الغاية، والتدريس سلوك مارسه الإنسان منذ القدم، إلا أنه لم يتم الاعتراف به رسميا كمهنة في الغرب إلا مع بداية القرن الثامن عشر حيث بدأت سلطة الكنيسة تنحصر في شؤون المجتمع الدنيوية، واختلق الأمر بالنسبة للشرق فمهنة التدريس ظلت حكر على رجال الدين أي موجهة تجاه الأمور الدينية إلى غاية القرن الحالي حيث أخذ التدريس بوجه عام ومدارسه ومعلميه بشكل خاص يتصفون بالتخصصية والاستقلال التدريجي عن السلطة الدينية المباشرة، "وانحصر التدريس بمعناه المنظم على إعداد المحاربين وتدريبهم على فنون القتال، وخير مثال على ذلك التعليم الأشوري والإسبارطي، أما في الصين القديمة فقد ركز التدريس على إعداد الكتاب والموظفين الصالحين للمجتمع وادارتة المدنية المختلفة".[1]

وأهتم الأوربيون بالتدريس لما شعروا بالحاجة إلى دراسة علوم الأمم الأخرى وحضاراتهم (اليونان والعرب المسلمين)، فسارعوا إلى تعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء قادرين على تطوير الفكر والحياة الأوروبية، وكانت تتائج هذا التدريس بروز عدد لا بأس به من العلماء الذين اخذوا على عاتقهم ابتكار العديد من النظريات والإجراءات التربوية والتي ساعدت على تطوير ميدان التربية وتحسين ممارستها ونتائجها، وكان من أبرزعلماء التدريس في عصرالنهضة والقرون التي تلتهم "ماروجراسكان، جون لوك، كومنيوس، جون جاك روسو، بستالوزي، فروبل، وهربارت وغيرهم" [2]

كما يجب الإشارة إلى أن معظم الباحثين في هذا المجال يفتقدون لمعيار موحد لتعريف عملية التدريس إلا أنه يمكننا القول أن هناك أسسا عديدة ارتكزت عليها تعريفات التدريس أهمها:

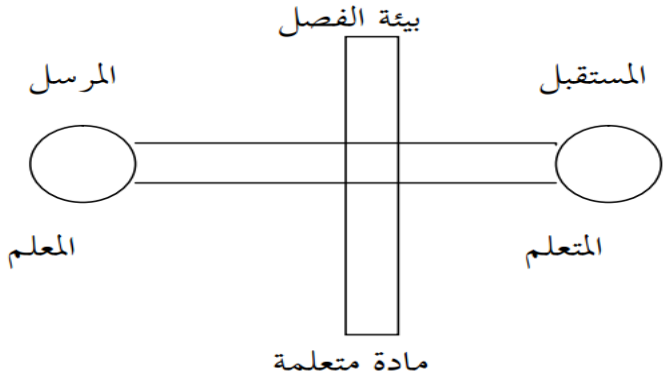
1-1- التدريس عملية اتصال:

معظم الباحثين في مجال التدريس يتفقون على أن "التدريس عملية اتصال بين المعلم والمتعلم حيث يحرص خلالها الأول على نقل رسالة معينة إلى الثاني في أحسن صورة ممكنة، وهناك نظرة أخرى تتفق مع السابقة في كون التدريس "عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ، يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة مستخدما الطرق والوسائل التي تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركا في ما يدور في الموقف التعلمي.

---

[1] – كمال عبد الحميد زيتون، التدريسى" نماذجه مهاراته"، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 23.

[2] – نفس المرجع، ص 24.

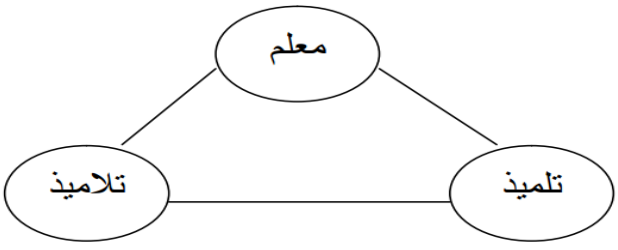


الشكل رقم 1: التدريس كعملية اتصال

1-2- التدريس عملية تعاون:

هناك باحثون كثيرون يرون أن التدريس عبارة عن سلوك اجتماعي وأنه لا ينشا من الفراغ، بل له مجالاته والمتمثلة في المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئة التعلم، وتوصلوا إلى أن التدريس موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلم والمتعلم وحدوث تعاون بينهما إكساب هذا الأخير مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات التي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه وتعمل على نموه نموا شاملا متكاملا.[1]

ومن خلال هذا يمكننا القول أن التدريس عملية تعاونية تتم بين المعلم والتلميذ، أوالمعلم ومجموعة من التلاميذ، في ما بينهم بارشاد المعلم.



الشكل رقم 2: أشكال التعاون في بيئة الفصل

[1] – كمال عبد الحميد زيتون، نفس الرجع، ص 35.

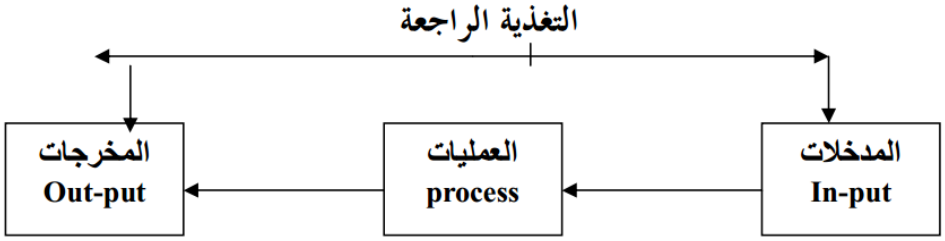
1-3- التدريس كنظام :

يرى أصحاب هذا التوجه أن التدريس نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته والمتمثلة في:

ا- المدخلات : والمتمثلة في (المعلم، التلميذ، المناهج المدرسية وبيئة التعلم)

ب- العمليات : والمتمثلة في (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس والتقويم)

ج- المخرجات : والمتمثلة في (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية التلميذ)



االشكل رقم 3: التدريس كنظام

1-4- التدريس كمهنة:

يعتبرالتدريس مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته وفن له مواهبه، كما أنه عملية تربوية تقوم على أسس ونظريات علمية تحتاج إلى من يقوم بها لإعداد والتكوين الجيد للأجيال المتعاقبة، فلذلك على ممارس هذه المهنة أن يتلقى تكوينا أو إعدادا تربويا سليما وأن يكون على معرفة تامة لبعض القواعد والمتطلبات التي يجب مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار والتي نذكرمنها :[1]

- معرفة أساسيات التربية وأصولها.
- التطعيم الثقافي أو الفكري أو ما يدور في المجتمع.
- معرفة أنظمة التعليم ومراحله وأهداف كل منها.
- معرفة وسائل التعليم في دول العالم المعاصر.
- معرفة الأسس التي تقوم عليها المناهج الدراسية.
- معرفة الأسس النفسية التي تقوم عليها جماعة التدريس.

[1] – كمال عبد الحميد زيتون، المرجع السابق ، ص 42

2- تعريف نظرية التدريس:

تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية تهدف إلى نقل المعارف إلى التلاميذ وإكسابهم المهارات والاتجاهات و أساليب التفكير والقيم التي يقبلها ويرضى بها المجتمع، وإن تصبح كل هذه المكتسبات عبارة عن أسلوب اعتيادي في حياة هؤلاء التلاميذ.

بمعنى أخر أن هذه المؤسسات والتي تعتبر تربوية تسعى إلى تغيير سلوك التلاميذ نحو الأحسن والأفضل وذلك باحترام بعض القواعد والقيم والنهايات التي يتصف بها المجتمع، فهناك من يرى أن التدريس هو" عملية تفاعل بين المعلم والطلاب تسعى لتحويل الأهداف والمعلومات النظرية والمنهجية إلى كفايات معرفية، قيمية، اجتماعية وحركية مفيدة للتلاميذ والمجتمع. "[1]

" نظرية التدريس هي إحدى أقسام علوم التربية، فهي تعني عملية التدريس بصفة عامة بغض النظرعن نوع المادة والمستوى (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، الخ...)، ومن ثم يختلف مضمون نظرية التدريس مادة من المواد (اللغة العربية، الرياضيات، التربية البدنية ، الخ...) وذلك لأن طرق التدريس الخاصة هذه تبحث في كيفية توصيل المادة و تدريسه للتلاميذ.[2]

فنظرية التدريس ترمي إلى تحقيق هدفين أساسيين وهما:

- الوحدة بين عملية التقييم وعملية التربية.
- الوحدة بين المعرفة النظرية المحصل عليها وتطبيقها على أرضية الواقع المعاش.

3- مبادئ نظرية التدريس :

من خلال التعريف السابق والذي حدد الصفات العامة لعملية التدريس يمكننا استخلاص المبادئ الآتية:

أ- مبدأ الوضوح.

ب- مبدأ التلقي الواعي للمعارف.

ج -مبدأ التثبيت والاحتفاظ بالمعارف.

3-1- مبدأ الوضوح :

يعتبر مبدأ الوضوح من أهم المبادئ العملية للتدريس، ويلعب دورا كبيرا في إنجاح العملية التربوية، ففي حصة التربية البدنية يتم الاعتماد على عمل نموذج الحركة أوالتمرين من طرف المدرس أوأحد

---

[1] - علم الدين عبد الرحمان الخطيب، مرجع سابق، ص 18.

[2] - ناهد محمود سعد وأخرون، طرق التدريس في التربية الرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998 ص46.

التلاميذ، كون أعضاء الحواس في جسم الإنسان هي الأولى التي تستعمل في اكتساب المعرفة والتي تترجم على مستوى المخ وتصبح حقيقة نعيها. وتلعب عمليات التوضيح دورا كبيرا كلما صغر من التلاميذ، وتقل أهميتها بالتدرج مع نمو سن التلاميذ، وإن كانت لا تفقد هذه الأهمية بشكل نهائي حيث أنها المصدر الأول لاكتساب المعرفة

3-2- مبدأ التلقي الواعي للمعارف :

يجب على التلاميذ أن لا يقتصروا فقط على التلقي الميكانيكي للمعارف، بل عليهم أن يكونوا على دراية كافية وواعية فيما يخص العلاقات والقوانين التي تحكم هذه المعارف، واستعمالها بصفة مستقلة حتى يتسنى لهم تنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة، ما يؤدي بنا الى الحصول على شباب بإمكانه المساهمة في عملية بناء المجتمع.

3-3- مبدأ التثبيت و الاحتفاظ بالمعارف:

يعتبرمن أهم المبادئ، فوجوده يعني ضمان الحفاظ على الخبرات والمهارات والكفاءات المكتسبة من عمليتي التعلم والتدريب المستمرين.

4- طرائق التدريس:

4-1- تعريف طريقة التدريس :

طريقة التدريس هي ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة ومتتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة [1]، ويرى البعض " بأنها إجراء منظم في استخدام المادة العلمية والمصادر التعليمية وتطبيق ذلك يشكل يؤدي إلى تعلم الطلاب بأيسر الطرق "

وعرفها كمال عبد الحميد زيتون " أنا عبارة عن مجموعة من الأنظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى العقل و المتوازية والتي تهدف الى تقاسم المعلومات والمهارات وجوانب التعلم المختلفة لعديد من استراتيجيات التدريس، مراعية في ذلك طبيعة المتعلم والمادة الدراسية وموضوع الدرس وأهدافه وبيئة التعلم السائدة بالمدرسة

وبما أن عملية التدريس عملية منظمة فعلى المعلم الناجح أن يعد ويحدد مسار طريقته مسبقا ويتطلب ذلك احترام بعض القواعد أو الأسس ومن أهمها:

[1] - محمد عصام طريبة، أساليب وطرق التدريس الحديثة، ط1 دار حمو رابي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 2008 ص7.

- تحديد الخبرات السابقة للمتعلمين والكشف عن مستوى نموهم العقلي والأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية الموجودة بينهم .[1]
- تحليل مادة التدريس قصد تحديد محتوى التعلم.
- تحديد أهداف التعلم والأخذ بعين الاعتبار الوسائل المتاحة للتدريس.
- احترام مبدأ التدرج أثناء القيام بعملية التعليم (من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، اخ...).
- أن تتلاءم الطريقة مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والأسرية، وأن تكون قابلة للتكيف
- أن تنمي الطريقة الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ.
- أن تراعي الطريقة الصحية النفسية والبدنية والعقلية للتلميذ، وذلك بتنمية الانضباط الذاتي وخلق الرغبة في العمل والتعاون.[2]

وقبل التطرق الى ذكر أهم طرائق التدريس، علينا أن نعرج أولا على بعض النظريات النفسية والتي تتحكم في عملية التعلم

4-2- نظريات التعلم و قوانينها:

تعرف نظرية التعلم "أنها تلك الأسس النظرية التي وضعت من طرف علماء النفس التربويين عن طريق الافتراضات والتجارب المتعددة، محاولة منهم معرفة سر النفس الإنسانية وما تنطوي عليه من ميول، وغرائز، واتجاهات، ومواقف، واستعدادات، ودوافع، ومواهب حتى توضع طرق تدريسية تكون مبنية على أسس هذه النظريات". [3]

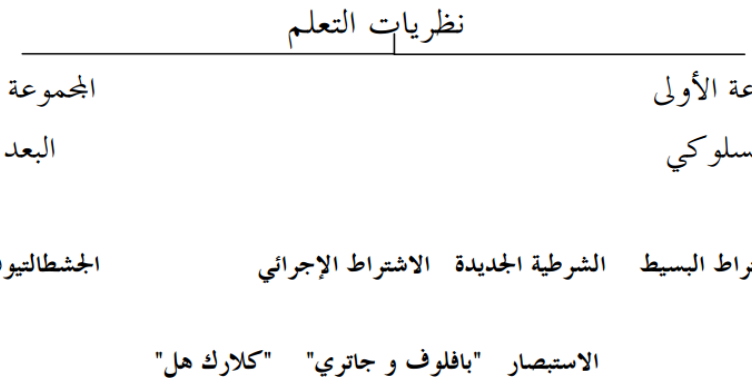
---

[1] - نوال إبراهيم شلتوت وأخرون، طرق التدريس في القرية الرياضية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، 2007، ص 67.

[2] - كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سابق، ص 309

[3] - ذكره عطا الله أحمد ، أساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 2005، ص 153.

وقد قسم محمد مصطفى زيدان هذه النظريات الى مجموعتين، و ذلك حسب الشكل الآتي:



شكل رقم 4: يوضح التقسيم الخاص بنظريات التعلم

ويقول كل من بسطويسي أحمد بسطويسي وعباس أحمد السامرائي " أن علم النفس التربوي غني بنظرياته الكثيرة في مجال التعلم، وقد يعارض بعض هذه النظريات بعضه الآخر، وهو الأمر الذي يدعو المعلم (معلم التربية البدنية) إلى التعرف ودراسة ثلاثة نظريات لها أهمية كبيرة في مجال تعلم المهارات الرياضية "

أما سعد جلال ومحمد علاوي فيقولان " أنه من الصعب إيجاد مبادئ عامة تحكم تعلم المهارات واكتساب المعلومات والمعاني والسلوك الاجتماعي، و المميزات الفردية، و إن كانت نظريات التعلم المختلفة تحاول تفسير تعلم كل هذه الخبرات على أساس واحدة، غير أن هناك فعلا طرقا مختلفة للتعلم ، و سوف نتطرق إلى أهم النظريات التي اتفق عليها الكثير من الذين سبق ذكرهم والتي لها علاقة بالتعلم الحركي والمهاراتي بصورة مباشرة أوغير مباشرة وعددها ثلاثة وهي:

4-2-1- نظرية الارتباط الشرطي:

وفيها يفسر العالم السوفياني بافلوف (Pavlov) عملية التعلم تفسيرا فسيولوجيا، يقوم على أساس تكوين نوع من الارتباط العصبي " مثير واستجابة" والاستجابة هذه لا تكون نتيجة للمثير الأصلي وإنما لمثير آخر ويسمى "بالمثير الشرطي"، الذي ارتبط بالمثير الأصلي وأصبح بمفرده يؤدي إلى الاستجابة الخاصة لذلك المثير الأصلي، وتوصل العالم إلى وضع بعض العوامل التي يجب توافرها حتى يتم هذا النوع من التعلم وهي:[1]

[1] ذكره عطاالله أحمد ، مرجع سابق .

- ظهورالمثيرالطبيعي والمثير الشرطي معا بالتعاقب، بشرط أن تكون الفترة الزمنية بين ظهورهما جد قصيرة.
- تكرار العملية لعدة مرات.
- عدم وجود بعض المثيرات المشتتة للانتباه.

كما توصل بافلوف الى استخلاص بعض المبادئ والتي تفيدنا في فهم طبيعة هذا النوع من التعلم كنتيجة للتجارب التي قام بها والتي يمكننا تطبيقها في مجال التربية البدنية وهي:

ا- **مبدأ التدعيم:** ويقصد به الإتباع (اللحظي) للمثير الشرطي بالمثير الطبيعي، يبين لنا هذا المبدأ أهمية التدريب والتكرار، وأثر الدافعية والثواب لإمكان التحكم في عملية التعلم.

ب- مبدأ الخمود والعودة التلقائية: ففي حالة ما أعيد تكرار ظهور المثير الشرطي بمفرده قد يؤدي إلى التلاشي التدريجي للاستجابة الشرطية، فلهذا تكمن ضرورة التدعيم من وقت لآخر، وفي السياق يقول كل من (سعد جلال، محمد علاوي): " أن المهارة تتلاشى تدريجيا كما يحدث في حالة تكوينها طبقا لمراحل محددة. ففي البداية تتلاشى تلك العناصر الفردية التي تعطي للمهارة الحركية الارتباط التوافقي الجيد، ثم يلي ذلك تلاشي النواحي الميكانيكية الأساسية للمهارة، ويمكن الفرد من استعادة القدرة على الأداء لفترة طويلة ويستطيع اكتساب تلك المهارة بعد فترة قليلة من التدريب ".

ج- التعميم: إذا تكونت استجابة شرطية مثيرمعين، فان المثيرات المشابهة لهذا المثير قد تؤدي إلى نفس الاستجابة.

د- الاستجابة المتوقعة: وجد أن الاستجابة الشرطية بعد اتمام تكوينها، تميل إلى الظهور قبل ظهور المثير الأصلي، ويطلق على هذه الحالة " بالاستجابة المتوقعة".

4-2-2- نظرية الجشطالت:

وهي نظرية تعتمد أساسا على الذكاء والاستبصار والعقل، ويرى أصحابها أن الإنسان يدرك الأشياء الخارجية بطريقة كلية، ففي بداية الأمر لا يمكنه التمييز بين العلاقات الموجودة بين عناصر المدركات وبين أبعادها المتعددة، فلهذا يمكننا القول بأن هذه النظرية تنص على أن إدراك الكل يسبق إدراك الجزء.[1]

[1] - احمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص 34.

4-2-3- نظرية الارتباط أو نظرية المحاولة و الخطأ:

تقوم هذه النظرية على فكرة الارتباط التي تنشأ من المواقف الخارجية إلى الاستجابات وبالعكس أي أنها تنشأ من المواقف الداخلية و التي تمكن الإنسان من أن يغير ما بعض المواقف الخارجية ، كما يرى ثورندايك أن هناك أحداثا تحدث أحدائنا داخلية أخرى تقوي الارتباط، و تتكون سلسلة من الارتباطات داخل مخ الإنسان.

5- أهم طرائق التدريس في مجال التربية البدنية والرياضية :

5-1- الطريقة الاستنباطية:

وتسمى أيضا بالطريقة الكلية، وهي نوع من أنواع الاستدلال حيث يتميز بالانتقال من الكل إلى الجزء، أي من الحالات العامة إلى الخاصة، والمبدأ الذي ترتكز عليه هذه الطريقة هو أنه "إذا صدق الكل صدقت الأجزاء"، ويخص هذا النوع من الطرائق تدريس القواعد العامة كالنظريات والقوانين، أو تدريب المتعلمين على حل المشكلات بمختلف أنواعها.

2.5.الطريقة الاستقرائية :

أوالطريقة الجزئية، وهي أيضا نوع من أنواع الاستدلال ، ومبدأها معاكس تماما للطريقة التي سبقتها، فهي تنطلق من الجزئيات وصولا إلى الكل، فالاستقراء هو مبدأ الوصول إلى التعميمات من خلال دراسة عدد كاف من الحالات الفردية، ثم استنتاج الخاصية التي تشترك فيها هذه الحالات، ثم صياغتها على شكل قانون أو نظرية.

5-3- طريقة حل المشكلات :

يعتبر هذا النوع الأكثر شيوعا والأهم في المجال التربوي وأكثرها استعمالا، ففي هذا النوع من الطرق يقوم المعلم بطرح مشكلة وإظهارأبعادها، ثم يقوم بتوجيه المتعلمين نحو الخطوات أوالعمليات التي تؤدي إلى حل تلك المشكلة، وذلك بدفع هؤلاء المتعلمين إلى التفكير واسترجاع المعلومات التي لها علاقة بالمشكلة ، ثم يقوم المعلم بتقويم الحل المقترح من طرف المتعلمين، وهنا يمكننا القول أن هذا النوع من التدريس يمر على ثلاثة مراحل وهي:

- مرحلة التقديم
- مرحلة التوجيه.
- مرحلة التقييم.[1]

كما أنه يستحسن عند استخدام هذه الطريقة أن يقسم المعلم الصف إلى مجموعات قصد الأخذ بعين الاعتبار ما يسمى بالفروق الفردية.

[1] - أحمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص 34.

5-4- الطريقة الوصفية:

تتميز هذه الطريقة بكونها ترتكز أساسا على الوسائل التعليمية والتي تكون محورالدرس، فالمعلم في هذه الطريقة ليس مرغما بإعطاء أي شرح أوتفسير، فهو يكتفي بالاستعمال والاستغلال الجيد للوسائل البيداغوجية.

6- أساليب التدريس :

6-1- مفهوم أسلوب التدريس:

هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بالعملية التعليمية، كما يعرف " بأنه ذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة[1]

فمن خلال هذا المفهوم نستخلص أن أسلوب التدريس مرتبط ارتباطا وثيقا بالخصائص والسمات الشخصية للمعلم، وأنه ليست هناك خطوات محكمة لهذه الأساليب ولا شروط أومعايير محددة فالأسلوب لا يمكننا الحكم عليه إلا من خلال الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى التلاميذ.

6-2- أنواع أساليب التدريس في التربية البدنية و الرياضية :

هناك نوعين أساسيين هما:

6-2-1- أساليب التدريس المباشرة :

وهي تلك الأساليب المتكونة من أراء وأفكار المعلم الخاصة (الذاتية)، فهو يقوم بتزويد التلاميذ بالمعارف التي يراها مناسبة ، ثم يقوم بتقييم مستوى تحصيلهم في نهاية الفصل وفقا للاختبارات المحددة والتي القصد منها التعرف على مدى تذكر هؤلاء المتعلمين للمعلومات والخبرات والمهارات التي قدمت لهم من طرف المعلم، ومن أهم هذا النوع من الأساليب تذكر:

- ✓ **الأسلوب الأمري:**

ويسمى أيضا بأسلوب التعليم بالعرض التوضيحي، وهو أول أسلوب في سلسلة أساليب التدريسويتميز بكون المدرس هو الذي يقوم باتخاذ كل القرارات (من تخطيط ، وتنفيذ و تقويم) ودور المتعلم من الناحية الأخرى (الأداء، المتابعة و الطاعة).

[1] - محمد عصام طريبة، مرجع سابق، ص 14 .

ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يمكن استخدامه مع التلاميذ الصغار والمبتدئين في ممارسة المهارات البدنية.

ومن مأخذه أنه لا يأخذ بعين الاعتبار ما يسمى بالفروق الفردية بين التلاميذ، كما أنه لا يعطي الفرصة الكافية لهؤلاء التلاميذ للمشاركة في عملية أخذ القرارات ولا إسهامهم في عملية الإبداع.

✓ **الأسلوب التدريبي :**

ففي هذا النوع من الأساليب يسمح بانتقال جملة من القرارات إلى التلاميذ وذلك في مراحل محددة من الدرس، "فهو يعطي للتلاميذ نوع من الاستقلالية في عملهم في بعض الممارسات داخل الدرس وبذلك تتاح فرص الاعتماد على النفس ومحاولة اكتساب الأداء الفني للمهارة وإتقانها "[1] ، وتم توضيح دور كل من المعلم والمتعلم في هذا الأسلوب وهذا ما تم شرحه من طرف الدكتورة عفاف عبد الكريم بقولها " يكون دور المدرس هواتخاذ جميع قرارات التخطيط والتقويم، أما قرارات التنفيذ فتحول الى المتعلم، وبذلك يكون دورهذا الأخيرهوأداء العمل المقدم له من طرف المدرس واتخاذ القرارات الممنوحة له أثناء الأداء "[2].

ففي هذا النوع من الأساليب " يقوم المعلم يشرح وعرض المهارات ، ثم يقوم المتعلم بأدائها لفترة من الوقت، بعد ذلك يقوم المعلم مراقبة الأداء وإعطاء التغذية العكسية "

ومن مميزات هذا الأسلوب في الاستقلالية المحددة التي يتمتع بها المتعلم مقارنة بالأسلوب الأمري ويبين لنا عباس أحمد السامرائي مميزات الأسلوب التدريبي في النقاط التالية:

- إمكانية استخدام هذا الأسلوب مع مجموعة كبيرة من التلاميذ.
- يساعد على إظهار المهارات الفردية وإمكانية الإبداع.
- يعطي للتلميذ الوقت الكافي للممارسة الفعالة .
- يعلم التلميذ كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة.
- يمكن التلاميذ من مشاهدة المعلم في الوضع الذي يختارونه.
- العمل بصورة استقلالية وفق منظور قواعد الدرس .

ومن أهم عيوب هذا الأسلوب نذكر:

- أنه يحتاج إلى أجهزة ووسائل كثيرة.
- يأخذ وقتا طويلا من الدرس.
- لا يمكن السيطرة على حركات الفعالية الدقيقة.

---

[1] - محسن محمد حمص، المرشد في تدريس التربية الرياضية، نشأة المعارف، الإسكندرية، 1998، ص93

[2] - عفاف عبد الكريم، مرجع سابق، ص 91

✓ **الأسلوب التبادلي:**

ففيه تعطى للتلميذ قرارات أكثر والتي تتمثل أساسا في التقويم لتعطي تغذية [1]راجعة، وفيه يتم العمل على شكل أزواج ويكلف كل منهما بأداء دور خاص، فالأول يقوم بالأداء و الآخر يقوم بالملاحظة والتي تسمح بإعطاء تغذية راجعة للأول، ويقتصر دورالمعلم في هذا الأسلوب على ملاحظة الاثنين.

ومن خلال هذا يمكننا استنتاج أن هذا الأسلوب يعطي أكثر حرية للتلاميذ في اتخاذ القرارات وفي إعطاء التغذية الراجعة للزميل، " إذ أن من الحقائق الملموسة التي تؤثر في التعلم وتحسين الانجاز هي معرفة نتائج العمل، وفي ضوء ذلك يكون من الممكن إعطاء التغذية الراجعة للأمور التي يمكن تصحيحها من خلال مراقبة الزميل أو من قبل المعلم "

ويتميز هذا الأسلوب ببعض النقاط والتي اختصرها عباس أحمد صالح السامرائي فيما يلي:

- يفسح المجال لكل تلميذ أن يتولى مهام التطبيق.
- يفسح المجال لتعلم كيفية إعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب.
- لا تحتاج الى وقت كبير في التعلم.
- يفسح المجال لممارسة القيادة لكل تلميذ.
- يفسح للتلاميذ مجال واسع للإبداع في تنفيذ الواحب.

أما فيما يخص العيوب فقد لخصها في النقاط التالية:

- صعوبة السيطرة على الدقة أثناء تنفيذ الواجب.
- الحاجة إلى أجهزة ووسائل كثيرة.
- كثرة التحدث بين أثناء تنفيذ الواجب.
- كثرة الاستعانة بالمعلم حول حل الإشكال وتنفيذ الواحب.

6-2-2- أساليب التدريس غير المباشرة :

ففي هذا النوع من الأساليب يحاول المعلم التعرف على أراء ومشكلات التلاميذ ويعمل على تمثيلها ، ثم يدعو هؤلاء التلاميذ إلى المشاركة في دراسة هذه الأراء والمشكلات ومحاولة الوصول الى الحلول المناسبة لها، ومن أهم هذا النوع من الأساليب نذكر:

[1] - سوسكا و سارة، تدريس التربية الرياضية، ترجمة صاخ حسن و أخرون، 1991، ص 351.

✓ **أسلوب الاكتشاف الموجه :**

يعتمد هذا الأسلوب على نوع من التفاعل الذي يجري بين المعلم والمتعلم، ففيه يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة المتتالية على المتعلم والتي تقابلها استجابات حركية من طرف هذا الأخير والتي تؤدي إلى اكتشاف الحركة المراد الوصول إليها.

و على المعلم عند استخدامه لهذا الأسلوب أن يقوم بتحضير مجموعة من الأسئلة وبطريقة متسلسلة ومحكمة والتي تسمح بقيادة المتعلم الى تحقيق الهدف النهائي.

✓ **أسلوب حل المشكلات :**

يعتبر هذا الأسلوب كمثابة امتداد لأسلوب الاكتشاف الموجه، فهو يعتمد على قدرات التلاميذ على التنوع في استجاباتهم الحركية، فالأسلوب الأول كان يتضمن سؤال واحد من المعلم يقابله استجابة حركية من طرف المتعلم أما الثاني (أسلوب حل المشكلات) يتضمن سؤال واحد من المعلم يستدعي مجموعة من الاستجابات الحركية من طرف المتعلم

✓ **أسلوب التعلم الذاتي:**

يعتبرأسلوب التعلم الذاتي من أهم أساليب التعلم والتي تساهم بصفة جد فعالة في تطوير الإنسان سلوكيا ومعرفيا ووجدانيا، فهو يزوده ما يمكنه من إستعاب معطيات العصر الجديد، فهو نمط من أنماط التعلم الذي تعلم فيه المتعلم كيف يتعلم ما يريد تعلمه، كما يعرف " أنه ذلك النشاط التعلمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الإعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم، وفيه تعلم المتعلم كيف يتعلم ومن أن يحصل على مصادر التعلم"[1].

✓ **أسلوب التعلم التعاوني :**

وهو ذلك التعلم الذي يتم في مجموعات صغيرة من المتعلمين، ويشترط في هذا النوع من الأساليب أن تكون المجموعات غير متجانسة، حيث يعمل كل الأفراد من أجل رفع مستوى كل فرد مكون للمجموعة، وهذا تحقيق العلمي المشترك، كما يتم تقويم هؤلاء المتعلمين وفقا لمحكات موضوعة مسبقا، ويعرفه الدكتور محمد عصام طريبة " بأنه ذلك التعلم الذي تقوم به مجموعة متعاونة، ويعتبر كل فرد

[1] – نوال ابراهيم شلتوت و اخرون، طرق وأساليب التدريس الي ت ب ر ص1 دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، 2008 ،ص 21-

داخل هذه المجموعة عضو فعال يشترك في جميع عناصر أسلوب التدريس، وهو عمل الأفراد كأعضاء في جماعات، و كل عضو في الجماعة مرتبط عقليا وانفعاليا بأهداف الجماعة وأنظمتها "

وحين تكون لهذا النوع من الأساليب فعالية أكبر لابد من احترام بعض المبادئ والظروف والتي تعتبر أساسية، وقد بينها العالم ميلر (Muller) والمتمثلة في النقاط الثلاثة الآتية :

- يجب أن يقوم العمل الجماعي على اشتراك أفراد الجماعة.
- يجب أن تضع الجماعة أهدافها، وتحدد الأنشطة التي تحققها.
- ينبغي التحقيق فاعلية هذا العمل ، الإيمان بذكاء وقدرة الجماعة على حل المشاكل التي تواجهها.

7- إستراتيجيات التدريس:

7-1- مفهوم الإستراتيجية :

علينا قبل كل شيء التطرق إلى الأصل اللغوي لكلمة إستراتيجية ، "فهي كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس والتي تعني فن القيادة، ولذا كانت الإستراتيجية ولفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة المغلقة التي يمارسها كبار القادة ."[1]

كما اقتصر استعمالها على الميدان العسكري وارتبط مفهومها بتطور الحروب، و كان مدلولها يختلق من قائد لآخر ومن بلد لآخر مع اختلاف معانيها، إلا أنها كانت تتفق جميعا في كونها فن استخدام كل الطرق والوسائل والأساليب قصد تحقيق الأغراض أوالأهداف.

وقد تطور هذا المفهوم وأصبح يستعمل ومتداول في مختلف العلوم، لا سيما في المجال التربوي.

7-2- تعريف إستراتيجية التدريس:

تعتبر إستراتيجية التدريس بمثابة خطة، والقصد منها هو تحقيق الأهداف التعليمية، فهي تضع الطرق والتقنيات أوالإجراءات التي يقوم بها المتعلم قصد الوصول إلى تحقيق الهدف.

وعرفها ممدوح سليمان" أنها عبارة عن مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا، و تتضمن أيضا أبعادا مختلفة مثل: تقديم المعلومات للتلاميذ وطريقة التقويم ونوع الأسئلة المستخدمة وهكذا فهي الخطة العامة للتدريس" .

[1] - محمد عصام طريبة، مرجع سابق، ص125 .

وكما عرفت أنها " خطة عمل عامة توضع التحقيق أهداف معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها.[1] ". وعرفت أيضا على أنها "طريقة التعليم والتعلم المخطط، يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف سلفا، و ينطوي هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل المتتابعة و المتناسقة فيما بينها المنوط للمعلم والطلاب القيام بها أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى"

فمن خلال هذه التعاريف يمكننا القول أن إستراتيجية التدريس هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي تعمل على توحيد مسار عمل المعلم قصد الوصول إلى تحقيق مخرجات محددة منها ما هو معرفي أو وجداني أو نفس حركي.

كما يمكننا تلخيص مكونات الإستراتيجية بشكل عام في النقاط الآتية:

- الأهداف التدريسية.
- سير المعلم وفقا لتحركات منظمة أثناء التدريس.
- التمرينات والتدريبات والمسائل وكذا الوسائل المستخدمة قصد الوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة.
- الجو التعليمي الملائم والتنظيم الجيد للصف أثناء الحصة.
- استجابات التلاميذ للمثيرات الصادرة من طرف المعلم .

ويعتير المكون الثاني من أهم المكونات ما أدى بالبعض إلى تعريف إستراتيجية التدريس "على أنها ذلك التابع المنتظم والمسلسل لحركات المعلم.

7-3- أنواع إستراتيجيات التدريس:

لا يوجد في الأدبيات التربوية ما يدلنا على العدد الحقيقي لاستراتيجيات التدريس، لكن الشيء المؤكد أنها تعد بالعشرات، والمؤكدأيضاأنها تستحدث سنويا أي بصفة مستمرة من طرف المتخصصين في المجال التربوي ، لكن يمكننا أن نشير إلى تصنيف هذه الاستراتيجيات والقول أنها تختلف وفقا لتعدد التحركات المستخدمة أو اختلاف ترتيب تسلسلها وهناك نوعان :

7-3-1- الاستراتيجيات التي تبرز دور المعلم:

تقوم هذه الاستراتيجيات على إبراز دورالمعلم كونه الجانب الأساسي والرئيسي للعملية التعليمية ويعتمد فيها على الطرق وأساليب التدريس المباشرة والتي شاع استخدامها بين المعلمين والتي فيها لا يولى

[1] - عفاف عبد الكريم نفس المرجع ، ص 129.

اهتماما كبيرا لنشاط وفاعلية المتعلم الذي يقتصر دوره على استقبال المعلومات المقدمة له من طرف المعلم.

7-3-2- الاستراتيجيات التي تبرز دور المتعلم:

ففي هذا النوع من الاستراتيجيات أصبح للمتعلم دورا فعال، فهو يمثل لب ومحور العملية التعليمية والتربوية، فهو يشارك في اكتشاف [1]الحقائق والعلاقات التي تربطها واكتشاف المهارات وتنمية القدرة على حل المشكلات، واقتصرت مهمة المعلم في خلق المواقف التعليمية التي تؤدي إلى تنشيط وتوجيه المتعلم، كما أن هذا النوع من الاستراتيجيات يتميز بمراعاة لما يسمى بالفروق الفردية بين المتعلمين، كما أنها تبنى على مبدأ التعلم بالاكتشاف الموجه ، والتعلم المبرمج.

7-4- مواصفات الإستراتيجية الجيدة :

اتفق عدد من المتخصصين في المجال التربوي على عدد من المواصفات التي يجب توفرها في الاستراتيجيات الجيدة للتدريس وهي:

- الشمول.
- المرونة والقابلية للتطوير.
- الارتباط بالأهداف الأساسية لتدريس الموضوع.
- أن تعالج الفروق الفردية بين المتعلمين.
- مراعاة نمط التدريس ونوعه (فردي أو جماعي).
- الأخذ بعين الاعتبار الإمكانات الوسائل البيداغوجية المتاحة بالمؤسسة.

8- مواصفات الأستاذ الكفء:

المعلم هو ذلك الشخص الذي لديه الرغبة والميل والدافع لممارسة مهنة التدريس، وعرفه محمد أمين المفتي بأنه ذلك العنصرالأساسي في إقناع المحيط بقيمه المهنية بالسهر على تجسيد النوايا التربوية وهذا بتلبية احتياجات التكوين لكل تلميذ، بحيث مشاركتهم وتحسناتهم تمثل علامات الفعالية، ونجاعة الأسلوب البيداغوجي المطبق من طرفه، وهذا نظرا للدور الذي يلعبه في العملية التربوية"[2] وحتى يتمكن هذا المعلم من تعليم مهارات التفكير وتنميتها لدى المتعلم، لابد من توفر بعض الشروط والخبرات لديه وتتلخص فيما يلي :

---

[1] - محمد عصام طربية، مرجع سابق، ص125 .

[2] - محمد أمين المفتي ، معالم تربوية "سلوك التدريس"، مؤسسة الخليج العربي، 1996، ص75.

- فهم العلاقات القائمة بين متغيرات المشكلة.
- صحة العلاقات وتأكيدها.
- قياس المناقشات من خلال تجديد المشكلات وحلها.
- أن يتحكم في المواد الدراسية المنوط بتدريسها.
- أن يكون بدراية جيدة فيما يخص بيداغوجيات التعليم والتعلم ووسائلها.
- أن يكون قادرا على التصرف والتكيف مع قدرات المتعلمين وتقيم نشاطهم بكل موضوعية.
- أن يكون قادرا على الأخذ بعين الاعتبار ما يسمى بالفروق الفردية بين المتعلمين وذلك في المجالين:

أ. **القدرات العقلية:** و تتمثل في القدرة اللفظية والتفكيرالمنطقي والتذكر والابتكار.

ب. **القدرات الحركية:** وتتمثل في القدرة الآلية في تحريك بعض أعضاء الجسم والتوافق العضلي– العصبي، ورد الفعل والقدرة العضلية.

- أن يكون قادرا على تحديد السلوك المبدئي للمتعلمين، ويراعي السرعة الذاتية له أثناء العمل.
- أن يكون قادرا على التعزيز الفوري، وانجاز التغذية الراجعة بعد كل خطوة، أو بعد كل تقييم مرحلي لعناصر الدرس.
- أن يكون قادرا على التفنن في ابتكار الوسائل التعليمية–التعلمية واستعمال مختلف وسائل التوضيح المتاحة على مستوى المؤسسة.

خلاصة :

من خلال ما تم تقديمه في هذا الفصل تبين لنا مختلف المراحل التي مرت بها عملية التدريس أهميتها في العملية التربوية كونها سلسلة منظمة من الفعاليات ومجموعة من العلاقات المستمرة ، التي تنشأ بين المعلم ويسهم فيها المتعلم بصفة جد فعالة، فهي تساعده على النمو السليم وإكسابه المعارف والمهارات والخبرات المختلفة كونها عملية ترمي الى تحقيق أهداف معينة.

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات

تمهيد :

لقد عاش الإنسان قبل تأسيس مدارس علم النفس في أوهام وخيالات وذلك بسبب تعلقه الكبير بنوع من الفلسفة التجريدية المثالية وكان لتطور العلوم والتكنولوجيا أثر جد ايجابي على التصورات الفلسفية للتربية والدراسات النفسية وتقنيات التدريس انطلاقا من نظرة واقعية لحياة الإنسان جسدتها حاجاته المتزايدة بشكل نفعي خال من المثالية والتي أطلق عليها مصطلح "البراغماتية" والتي من أشهر مؤسسيها "وليام جيمس وجون ديوي كما أن استقلال علم النفس على الفلسفة أدى إلى تأسيس عدة مدارس بالولايات المتحدة الأمريكية خاصة في الفترة الممتدة ما بين 1898–1912، وكانت من أواخر وأهم المدارس التي أسست آنذاك المدرسة السلوكية الشهيرة والتي سيطرت بصفة واضحة على علوم التربية ومناهج التدريس وأصوله، وأدت إلى ظهور نظريات جديدة اعتمدت في بناء المناهج وطرائق التدريس، ومن أهم العلماء الذين أثروا بأفكارهم وتجاربهم في هذه المدرسة نجد: ثورندايك وواطسون سكينر وبافلوف وغيرهم والتي على إثرها ظهر نموذج التدريس الهادف الذي تميز عن غيره من النماذج بتقديمه للمدرسين نظاما متكاملا كما قدم نسقا قابلا للتطبيق وأسلوبا منسجما في جميع عناصره ومكوناته هذا ما أكدته جماعة من الباحثين في قولها "إن التدريس بالأهداف يندرج في اطار التعليم النسقي [1] " الذي يعتمد على نظرية الانساق " L enseignement systemique ' التي ترفض كل شيء ينتمي إلى الصدفة لتهتم بالتنظيم المنهجي للتعليم.

[1] – جماعة من الباحثين. قراءات في الاهداف التربوية (مقال علي القلي) الاهداف التربوية كقاعدة للتقويم تصنيف بلوم نموذجيا.ط1.جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي باتنة 1993 ص63.

1- تعريف الهدف التربوي :

لقد أعطيت تعاريف متعددة ومختلفة للهدف التربوي منها مايلي:

- "الهدف التربوي تغيير صالح ومرغوب فيه وممكن تحقيقه في سلوك التلميذ، وهذا التغيير يرجع إلى التعليم الذي تلقاه التلميذ، والذي نريد به إن يكتسب سلوكا جديدا أو يتقن سلوكا مكتسبا".[1]
- الهدف هو وصف مجموعة من السلوكات أو الانجازات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته " (ر. ماجر).
- الهدف التربوي يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى انه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف ما في موقف معين بطرق مختلفة، والإفادة مما هومتوقع التوجيه الملاحظة والتجربة (جون ديوي)[2]
- "الهدف التربوي هو نسبة التغيير الذي يحدث في سلوك التلميذ أي انه حصيلة السلوك التي يسعى المدرس إلى غرسها أو تطويرها لدى التلاميذ".

فمن خلال هذه التعاريف يمكننا استخلاص بعض الخصائص العامة التي يتمتع بها الهدف التربوي وهي:

- تصاغ الأهداف التربوية على شكل فرضيات أو مشاريع مستقبلية ترغب المدرسة في تحقيقها على المدى القصير أو البعيد، فهي سلوكات قابلة للاكتساب من طرف التلاميذ بعد عملية التحصيل.
- قابلية هذه الأهداف للملاحظة والقياس من طرف المدرس او المشرف على العملية التعليمية
- الهدف التربوي لا يصف لنا التغيير الذي سيحصل عند التلميذ من سلوك، بل نتيجة ذلك التغيير وما سيترتب عنه من آثار.

ومن خلال هذه الخصائص يمكننا صياغة التعريف التركيبي الأتي للهدف التربوي :

"إن الهدف التربوي سلوك مرغوب فيه ومقصود، يتحقق لدى المتعلم وذلك نتيجة لنشاط يزاوله كل من المعلم والمتعلم ، حيث أن هذا السلوك المرغوب فيه قابل للملاحظة والقياس والتقويم [3]

- [1]E.de cortex et collad:Les fondements de l'action didactique. A de bock, Ed SA BRUXELLE| 1979. P50.

[2] - سرير محمد شارف و أحرون، التدريس بالأهداف وداغوجية التقويم، مطبعة الأمير، معسكر، الجزائر، 1995، ص63.

[3] - محمد الدريج، التدريس الهادف، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2004، ص 80-81

2- المؤسسون الأوائل لنموذج التدريس بالأهداف:

من أهم الرواد في تأسيس هذا النموذج تذكر :

2-1- بوبيت والأهداف التربوية:

ظهرت أفكار بوبيت الإصلاحية على الأساليب التربوية التقليدية مباشرة بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى (1918)، حيث أعلن عن اتجاهه وأفكاره حول الفعالية والمردودية كوسيلة لتحديث محتويات المدرسة والأنشطة التعليمية السائدة فيها، وجعلها أكثر استجابة لمتطلبات المجتمع، فلهذا كان على التربية أن تسعى إلى الإعداد الجيد لهذه الأنشطة وأن يعمل المنهاج الدراسي على تهيئة التلاميذ لمواجهة الحياة الاجتماعية، وما على الخبراء في المناهج الدراسية سوى تحليل المهارات والقدرات والعادات والاتجاهات وكذا المعارف الضرورية حين تبلغ المدرسة مرادها وحتي تكسب الطلاب تلك المهام والتي تعدهم لكي يكونوا منتجين في المجتمع".

فمن خلال هذا المنظور النفعي والذي يستهدف الفعالية الاجتماعية، يقدم بوبيت تصورا متكاملا نسبيا لتطويرالتعليم " فهكذا انشا التدريس الهادف متأثرا بالطرح التكنولوجي الادواتي في المجال الصناعي وفي إطار قيمة الفعالية والترشيد والتي تصبح المقياس الوحيد لتقويم التقنيات التربوية ومردوديتها والتي يجب أن تحترم حاجيات المجتمع في نهاية المطاف"[1]

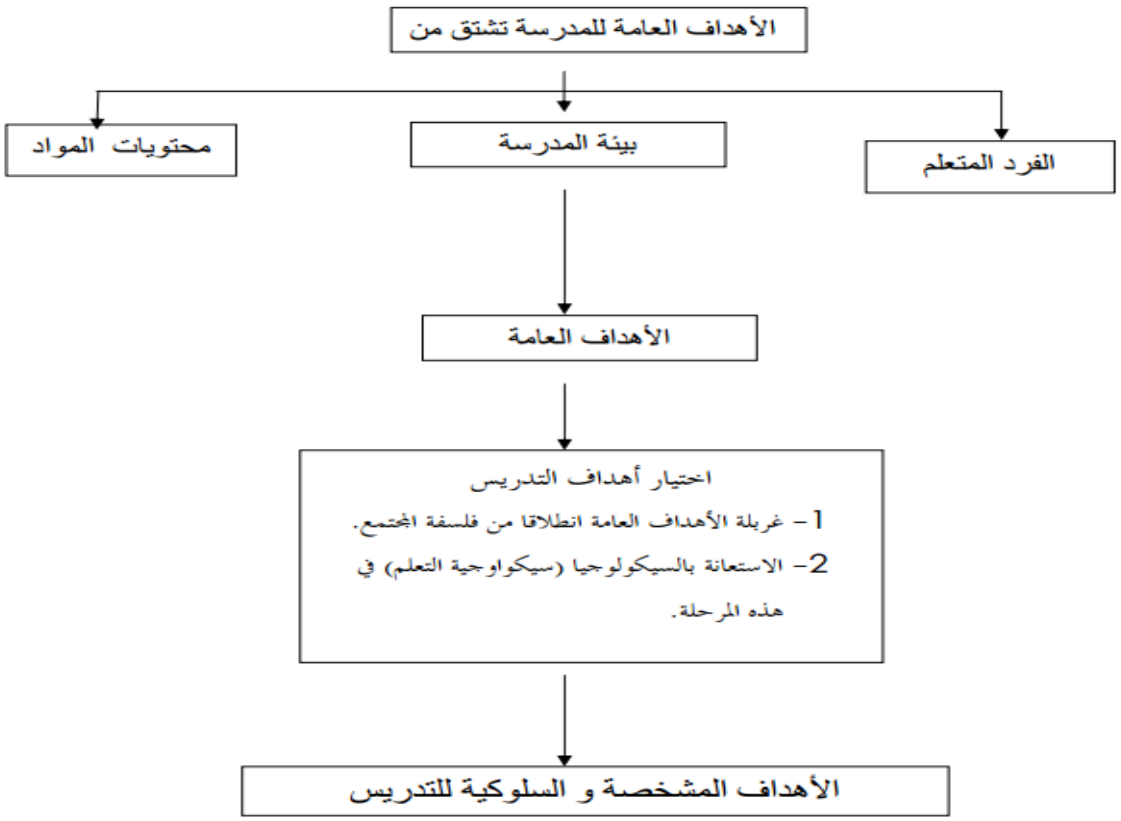
2-2- تيلر و تحديد الأهداف:

يتفق جميع المختصين في المجال التربوي على أن الفضل الكبيرللامريكي رالف تيلر في تأسيس نموذج التعليم الهادف بعد والذي اقترحه في كتابه principles of curriculum and instruction Basic الذي نشره عام 1949، كما يرى الاسباني ساكريستان (1988) أن صنافة تيلر حول "نظرية المنهاج" أصبحت مرجعا أساسيا في بلورة هذه النظرية للدراسة والبحث، واعتبر الأهداف مكونا أساسيا لهذا النموذج، فقد تبنى تيلر وجهة نظر سلوكية كونها تفسر كيفية تحقيق وتشخيص الأهداف في سلوك التلاميذ، حيث انطلق في نظريته حول المنهاج الدراسي والتي يمكن مبدئيا تعميمها على جميع المكونات العملية التعليمية من التساؤلات الآتية:

- وما هي الغايات التي تهدف المدرسة إلى بلوغها؟
- ماهي الأنشطة والخبرات التربوية التي تيسر بلوغ تلك الغايات على الوجه المطلوب؟

[1] - محمد الدريج، مرجع سابق، ص 88.

- كيف يمكن تنظيم وباكبر فعالية ممكنة تلك الأنشطة والخبرات؟
- كيف يمكن التأكد من أن تلك الغايات قد تحققت بالفعل ؟



شكل رقم 5: نموذج تيلر لاشتقاق الاهداف و تخصيصها

فالمسالة بالنسبة لتيلر لا تكمن فقط في إيجاد إجابات لهذه التساؤلات فحسب، بل يتعلق الأمر بالوصول إلى حلول عملية توجه العمل المدرسي إلى الغايات التي وضع نموذجه من اجلها.

كما يرى تيلر أن الأهداف التربوية يمكن التعبير عنها بطرق مختلفة فهناك ما يسمى بالأهداف العامة (الفضفاضة) والتي يطفو عليها نوع من الإبهام والغموض، وأهداف أخرى والتي تعتبر اقل غموضا وهي على شكل عناوين للدروس (أو مواضيع المقررات)، فهو يعتقد أن هذين النوعين من الأهداف لا يفسران ما نرجو بلوغه، كونهما لا يصف

ان السلوك النهائي الذي يكتسبه التلميذ (يقصد به الأهداف الإجرائية) الذي تعتبر الغاية النهائية التي تتوجها العملية التربوية حسب نموذجه المقترح، وهو الشيء الذي أدى به إلى تجزئة هذه الأهداف العامة وصياغتها صياغة سلوكية تتصف بالوضوح والدقة حتى يتسنى تحقيق الغاية النهائية من تعلمات

التلميذ، أي بمعنى آخر، الانتقال من غموض الأهداف العامة وصولا الى دقة الأهداف الخاصة ولبلوغ هذه الغاية اقترح تيلر صنافة تبين مختلف المراحل التي يجب إتباعها في اشتقاق الأهداف . [1]

فالشيء الملاحظ في هذه الخطاطة (الصافية)، هو أن تيلر حاول تقديم نموذجا متوازنا ومنسجما فيما يخص مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية، فهو يرى أن الأخذ بعين الاعتبار حاجيات المتعلم ورغباته وميوله ومحاولة تنميتها وإشباعها في انسجام بطبيعة الحال مع معايير السلوك الفردي والجماعي، يشكل أول المصادر في اختيار الأهداف و تحديد غايات المنهاج الدراسي، يليها المحيط والبيئة الاجتماعية، وأخير مختلف المواد الدراسية. فمن خلال هذه المصادر الثلاث، يمكننا استخلاص عددا غير منتهيا من الأهداف والتي يستحيل على المدرسة تحقيقها بصفة دقيقة، فعملية الغربلة في هذه الحالة تصبح ضرورية وذلك حسب:

1-الفلسفة التي يتميز بها المجتمع (ثقافية، قيمية ودينية).

2- الاعتماد على مبادئ علم النفس التعليمي أو التربوي، لما يقدمة من نظريات التي تساعد على الاختيار الأنسب للأهداف وتطويرها لتنسجم مع مواقف التعلم.

2-3- بلوم وتصنيف الأهداف التربوية :

كانت النظرة الاستراتجية لتيلر بمثابة الشرارة الأولى لأشغال بلوم وجماعته من تلاميذ تيلر وذلك عام 1949، وهي السنة التي تميزت بعقد مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا قصد مناقشة طرق التنظيم وإعداد الامتحانات وإعادة النظر في تلك الأساليب التي برهن الواقع على فشلها، ومحاولة الوصول إلى حلول وبدائل دقيقة التي قد تساعد على تحسين أساليب التقويم وأدواته وكذا تحديد المعايير التي تضبط اختيار المواضيع وتصحيحها وفي سنة 1951 أي بعد عمل دام ثلاثة سنوات، توصل الفريق بقيادة بلوم إلى نموذج أولى يصنف الأسئلة، ثم طبعه وإرساله إلى حوالي ألف مدرس قصد مناقشته وإثرائه وإبداء أرائهم، فلما استلم بلوم وفريقه مقترحات هؤلاء المدرسين، ادخل عليها بعض التحسينات وتوصل إلى صياغة الجزء الأول من المصنف والذي يعرف "بصنافة الأهداف التربوية في الحال المعرفي" والذي تم نشره عام 1956، وحظي بنجاح كبير في الأوساط التعليمية وأصبح منذ ذلك اليوم مصدرا أساسيا يستعمله المختصون في المجال التربوي.

[1] - محمد الدريج، مرجع سابق، ص 88.

لكن وبالرغم النجاح الكبير الذي عرفته صنافة بلوم، فهذا لم يمنعها من التعرض إلى العديد من الانتقادات وأهمها أن الصنافة لم تكن موفقة كل التوفيق في تحديد وأجرأة الأهداف السلوكية، فقد اكتفى بلوم على استعمال بعض المفاهيم العامة والغامضة والتي رتبها في مستويات متدرجة كقوله " فهم حلل، ركب، قوم.....الخ "، فهي عمليات عقلية عليا ليست ظواهر سلوكية ملموسة وغير قابلة الملاحظة والتقويم بصفة مباشرة وبمعنى أوضح" انه هذه الأفعال (فهم، حلل، ركب، قوم... الخ)التي وضعها بلوم لا تعبر عما يمكن أن يترجم سلوكا ظاهريا للمتعلم، يظهر في تعلماته في حصة أو مجموعة حصص لتدل على التغيير المنشود تحقيقه [1].

2-4- نموذج كانيبي للأهداف التربوية:

كما سبق وأن ذكرنا أن العيب الذي اخذ على بلوم أنه لم يأخذ بعين الاعتبار مختلف النظريات السلوكية التي تساعد على التعلم، فقد كان تصوره للعملية التربوية ديداكتيكيا محضا، فهذا ما أدركه كانيبي الذي عرف كباحث في علم النفس التربوي متخصصا في سيكولوجية التعلم، يتحرى الدقة العلمية التي تبحث في الأسس والشروط النفسية التي تساعد المتعلم على تحصيل النتائج، على عكس بلوم الذي كان مربيا عمليا (براغماتيا) تهمه النتائج الفورية.

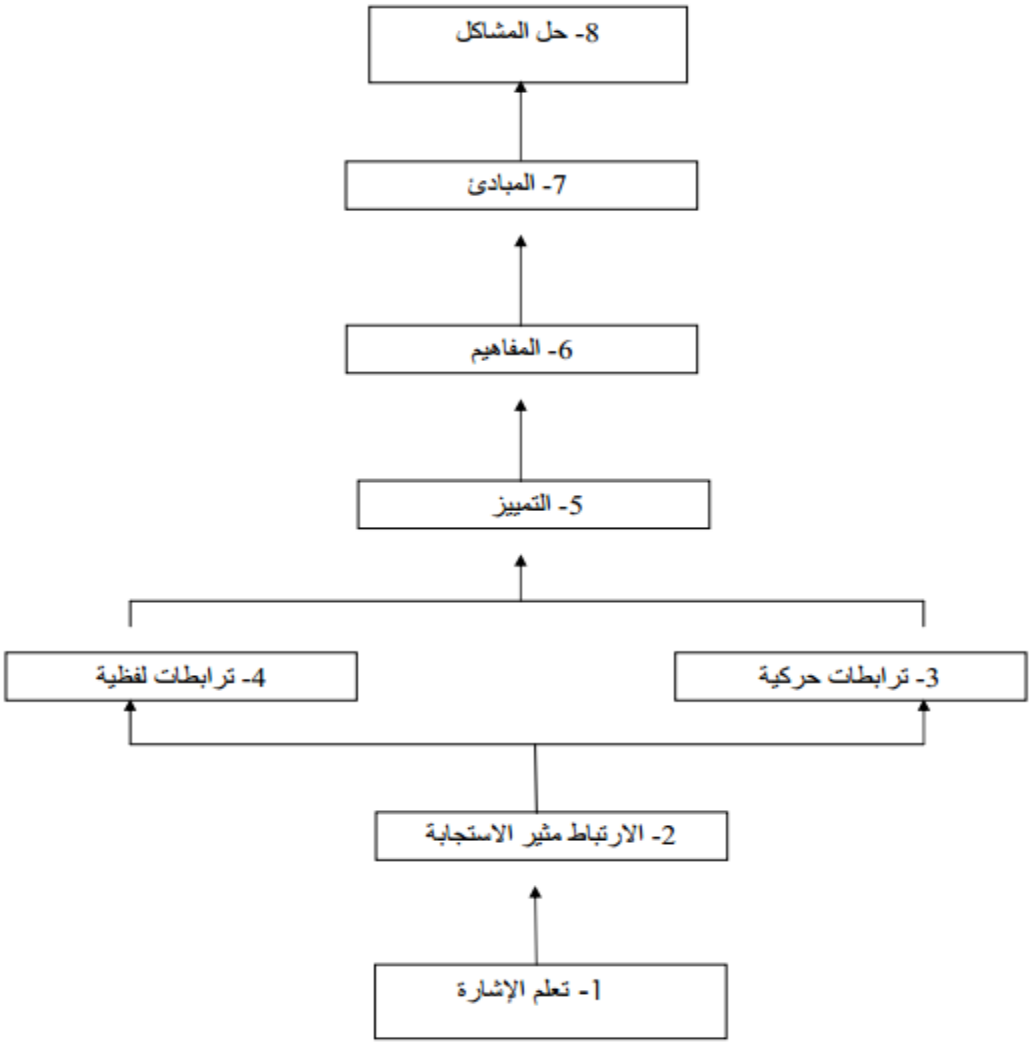
ولقد نظر كانيبي إلى التعلم على " انه ذو طبيعة متدرجة تراكمية، لذلك نرى الطفل يندرج في صباه من الحركات البسيطة إلى الحركات المعقدة إلى الأكثر تعقيدا، حيث تبدأ المفاهيم تتكون في ذهنه شيئا فشيئا بشكل حلزوني من ابسط مفهوم إلى أكثر تعقيدا عندما يكتمل نضجه، وهذه الطبيعة المندرجة تسهل عملية التصنيف، حيث تحدد الأهداف التعليمية تماشيا مع مستويات هذا التدرج، أي لابد أن تكون أهداف التعليم تساير درجات التعلم". [2]

وبذلك توصل كانيبي إلى وضع صنافة مكونة من ثمانية أنماط من السلوك مرتبطة ومنأزرة فيما بينها، مرتكزا على محارب كل من بافلوف وسكينر ونظرية الجشطالت.

---

[1] – خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/بن الجزائر، 2005، ص 39-40 .

[2] – محمد الدريج، المرجع السابق ، ص 104.



شكل رقم 6: مخطط مستويات التعلم حسب اقتراح كانبى "من الأسفل إلى الأعلى"

3- صياغة الأهداف التربوية :

3-1- محددات صياغة الأهداف:

ينبغي أن تصاغ الأهداف التعليمية بحيث :

- تعبر عن الأهداف التربوية العامة للمرحلة الدراسية.
- تعكس متطلبات مرحلة النمو (سلوك، حاجات ، قدرات المتعلم).[1]
- تكون في صورة سلوك يعكس مدى واقعية مضمون هذه الأهداف وتحقيقها في ظل الإمكانات المتاحة.

[1] - محمد الدريج، المرجع السابق ، ص 108.

- تسمح الصياغة بتنوع أنشطة النمو المتكامل والتي تشمل على جوانب معرفية وجدانية و نفس حركية.
- تتدرج و تسلسل منطقيا لتغطي كل متطلبات الوحدة الدراسية لتصل بالمتعلم الى أعلى مستويات النمو، وتحدد نواتج التعلم المتوقع الحصول عليها.

3-2- شروط صياغة الأهداف في التربية البدنية:

إضافة إلى الغايات العامة والتي تعتبر ركيزة أساسية لصياغة الأهداف التعليمية على مدرس التربية البدنية أن يحترم بعض الشروط والالتزام بها عند صياغته للأهداف ومنها :

- ✓ أن تتحلى صياغة الأهداف بأكبر قدر ممكن من الإنسانية، أي على المعلم الأخذ بعين الاعتبار بما يسمى الفروق الفردية للمتعلمين كونه مؤثرا رئيسيا في تنفيذ وتحقيق مستويات الهدف.
- ✓ أن تكون عبارات الصياغة واضحة كاملة المعلومات، متضمنة السلوك المتعلم (كون وجود نوع من التشابه بين المهارات الحركية في النشاط الرياضي الواحد مع الأنشطة ذات الطبيعة المماثلة في الممارسة)، لذى يجب تحديد اسم المهارة[1] الحركية المرغوب في تعلمها بصورة واضحة.
- ✓ أن يحرص المعلم على إعطاء المعلومات بصفة دقيقة، والتي تبين مسار الحركة والأداء الصحيح والجيد للمهارة، بما لا يتعارض مع قانونية الممارسة، والتي تعتبر معيارا لصحة أداء المتعلم.

3-3- مستويات صياغة الأهداف في التربية البدنية :

يحدد فرديوس ferducci الاكثر خصوصية صياغة الأهداف في أربعة مستويات أساسية متدرجة من العام إلى الخاص ، وهي على الشكل الآتي:

- **المستوى الأول :**

ويتمثل في صياغة الأهداف العامة لمناهج التربية البدنية في مراحل التعليم العام لأي دولة كانت، وهي أهداف بعيدة المدى شاملة لجوانب النمو المتكامل للفرد، وتحقيقها يستلزم الممارسة المستمرة للنشاط الرياضي ولمدة طويلة، وتشمل تعلم المهارات الحركية للأنشطة الرياضية المختلفة وغرس الصفات الحميدة عند المتعلم (كالتعاون، الطاعة ، تقبل الهزيمة، وعدم الغرور بالنفس عند النصر)، ما يساهم في تقدم المجتمع و زيادة إنتاجه.

[1] - ناهد محمود سعد وأخرون، طرق التدريس في التربية الرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998، ص46.

- **المستوى الثاني:**

وهو المستوى الأكثر إيضاحا للجوانب الرئيسية التي تتضمنها أهداف المستوى الأول، فهو المستوى الذي تصاغ فيه الأهداف التي نجدها في منهاج التربية البدنية لإحدى مراحل التعليم العام، والتي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على اكتساب بعض المهارات الأساسية للأنشطة الرياضية المختلفة، وتعمل على تزويدهم بنوع من المعرفة الصحيحة عن الألعاب الرياضية وتنمية الروح الرياضية لديهم.

- **المستوى الثالث:**

يعتبر هذا المستوى بمثابة المستوى الأكثر خصوصية مقارنة مع المستويين السابقين، ففيه يتم تحديد الاحتياجات الضرورية لتنمية وتطوير المتطلبات الإنمائية الخاصة للمتعلم، فهو يمثل مستوى صياغة أهداف الوحدات الدراسية.[1]

- **المستوى الرابع:**

يشمل مفردات التأثير على سلوك المتعلم في ضوء محددات وشروط بنائية دقيقة، بما يتناسب مع صياغة الأهداف لدروس التثبيت والإتقان (المراجعة).

كما قد يتضمن هذا المستوى مفردات لاختبار مستوى الأداء كما هو في دروس التقويم، وهذا المستوى لم يتحدد حاليا ضمن محتوى منهاج التربية البدنية بمراحل التعليم لتحديد مفردات نتائج التعلم في الدروس التعليمية".

المقاربة بالكفاءات:

1- تعاريف الكفاءة:

إن القاموس الموسوعي للتربية و التكوين يعرف الكفاءة على أنها الخاصية الايجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على انجاز بعض المهام والكفاءات شديدة التنوع، فهناك كفاءات عامة وهي كفاءات قابلة للتحويل وتسهل انجاز مهام عديدة ومتنوعة، وهناك كفاءات خاصة وهي لا توظف إلا لانجاز مهام خاصة جدا ومحددة كما أن هناك كفاءات تسهل التعلم وحل المشكلات الجديدة [2].

---

[1] – محمود عبد الحليم عبد الكريم، نفس المرجع السابق ، ص 99.

[2] – ذكره محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، 2004، ص23 .

وتعرف الكفاءة من طرف برنو A.Bernut سنة (1993) على أنها مجموعة المكونات التي يتطلبها " لقيام بعمل ما، وترجمة هذه المكونات في شكل سلوكات قابلة للملاحظة في وسط العمل[1]

كما عرفها عبد الكريم غريب (2001) على أنها نظام من المعارف المفاهمية والإجرائية والتي تكون منظمة بكيفية جعل الفرد قادر على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو انجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات، وأنها تتكون من:

1- مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات.

2- أنماط من البرهنة العقلية.

3- إطار تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة. [2].

وعرفها أيضا بيير جيلي (P . GELLET) على أنها "نظام من المعارف المفاهمية (الذهنية أو المهارية) التي تنظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات للتعرف على المهمة (الإشكالية) وحلها بنشاط وفعالية .[3]

2- خصائص الكفاءات:

إن الحديث عن الكفاءات يقودنا إلى الحديث عن الوضعيات والتي هي عبارة عن التقاء مجموعة من الشروط والظروف، فالوضعية حسب هذا التصور هي وضع الفرد أمام مهمة ما والمطلوب منه انجازها، والتي لا يتحكم في كل مكوناتها وخطوتها، فهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، حيث تشكل مجموعة القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال وهذا ما يعرف بالكفاءة وقد لخصت أهم خصائص الكفاءات من طرف مركز الدراسات البيداغوجية للتدريب والإرشاد(CEPEC)الذي انطلقت أشغاله بفرنسا منذ 1976 في النقاط التالية:

2-1- إن الكفاءة محطة نهائية لسلك دارسي أو لمرحلة أو لتكوين

2-2- تتميز الكفاءة بالشمولية : كونها تجند المعارف والمهارات ذات مستويات مختلفة للاستجابة لطلب اجتماعي خارج منطقة تطورها.

3-2- تتميز الكفاءة بالإدماج: أي أنها تقتضي اكتساب تعلمات في المجالات الثلاث (المعرفي الوحداني، الحسي الحركى) حسب أهميتها للاستجابة للحاجيات الاجتماعية.

---

[1] – ذكره محمد الدريج، مرجع سابق، ص 209.

[2] – محمد بوعلاق نفس المرجع، ص26 .

[3] – محمد الدريج، مرجع سابق، ص295.

4-2- أنها قابلة للتقويم: من خلال سلوكيات قابلة للملاحظة في وضعية ما فالكفاءة تقيم أساسا على مقياسين اثنين على الأقل وهما: توعية الانجاز في العمل ونوعية النتيجة المتحصل عليها.

فمن خلال هذه التوضيحات فيما يخص هذه البيداغوجية في التدريس من حيث المفهوم والخصائص يمكننا القول إن التدريس بالكفاءات يهدف إلى تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه والتعرف على قدراته الكامنة وكيفية استثماره بغية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية، و كل ما يستعمله هو بمثابة قاعدة ومنطلقا لمستجدات معرفية قد تتكامل مع المعارف السابقة المكتسبة وترسخها أو تعدلها، وبالتالي يكون التعلم نموا وتطورا في المعارف والقدرات والمهارات وتعديلا للتصرفات نحو الأحسن شريطة أن تمتلك شخصية المتعلم الوعي الكافي والإرادة والمسؤولية في القرار والفعل.

3- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات:

يتفق اغلب الباحثين على أن مقاربة بيداغوجيا الكفاءات نشات كنتيجة للصراع القائم بين نظريتين في التعلم (théorie constructiviste)، هما : النظرية البنائية التي يتزعمها السويسري جون بياجي (jean piaget) والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم الأمريكي واطسن (watson) و العالم الروسي بافلوف (pavlov)، فأصحاب النظرية الأولى ينطلقون من أن التعلم يحدث انطلاقا من التفاعل بين الموضوع والذات، بينما [1]أصحاب النظرية الثانية يحصرون (التعلم) في مبدأ (مثير واستجابة).

فأصحاب النظرية الأولى ينطلقون من السيرورات الذهنية التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله، وأساس انطلاقهم في هذا الاتجاه هو علم النفس المعرفي، كما يرى العام السويسري جون بياجي أن المعرفة تنتج من أعمال حقيقية يقوم المتعلم على استنتاجها والتي تبنى في الذهن بالاعتماد على ما يسمى بالمكتسبات القبلية وليس من الفراغ، كما أن بناء المعرفة يعتمد أساسا على تصورات المتعلم وفهمه لواقع المشكلة ولا تأتيه من الخارج عن طريق المعلم، وهذا ما أكده احمد حسن اللقاني في قوله : " إن المعلم لا يلقن المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه كتاب مدرسي، ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات وحدودها وليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد على سلامة تلك الفرص، وبالتالي التوصل إلى تزويد المتعلم بمجموعة المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارس حياته."

وتقوم البنائية على ثلاثة معطيات وهي:

- ✓ ففي سياقها الابستمولوجي تعتبر بناء من قبل المتعلم و ليست معطاة .

[1] - محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص 11 .

- ✓ وفي مجال علم النفس المعرفي تركز على السيرورات " التمشيات الذهنية " التي تدخل في التعلم، وليس على المثير والاستجابة، فهي تحلل الآليات الذهنية التي تتدخل في بناء المعرفة الجديدة
- ✓ أما في المجال البيداغوجي فهي تتضمن الاستراتيجيات التي يضعها المدرس لمساعد المتعلمين على بناء معارفهم.

ويمكننا تلخيص ذلك بما قاله "انطوان بروست" في تعريفه للبنائية " يمكن تلخيص البنائية في المجال البيداغوجي في عبارة واحدة :إن المعارف لا تمرر و ذلك خلافا للاعتقاد السائد، بل يتم بناؤها بصفة مستمرة من قبل المتعلم.

4- دواعي تبني التدريس بالقاربة بالكفاءات:

لا شك أن طبيعة النشاطات التي تمارس في التكوين المهني (أعمال تطبيقية يدوية) كان لها علاقة وثيقة بمفهوم الكفاءة، مما أدى إلى تطور مفهومها فانتقل الى الأوساط التربوية، في قطاع التعليم كون وظيفة المدرسة أصبحت على ضوء التحولات الجديدة التي أحدثها الانفجار العلمي وتدفق المعارف وتطور الآلات التكنولوجية وتزايد الحاجات الاجتماعية والاقتصادية للإنسان المعاصر أصبحت أكثر من أي وقت مضى مدعوة إلى توفير الأدوات الفكرية والتقنية التي تساعد الإنسان على إشباع هذه الحاجات والرغبات... وبقدر يساعده على الاندماج في الحياة العلمية من غير عائق يعترض سبيله". [1]

[1] – خير الدين هني نفس المرجع ، ص 63 .

وبما أن الاتجاهات الجديدة لميدان التربية أصبحت تعتمد على معادلة الربح بطرفيها "الزمان والجهدي " وبشكل عقلاني وفعال، قصد امتلاك القدرة على الاندماج في عالم الشغل، فلهذا يمكننا القول أن المقاربة بالكفاءات هي أحسن تقنية بيداغوجية كونها تجعل من النظام التعليمي و مختلف مكوناته يركز في أهدافه على جعل التعليم ذو اثر فعال، وجعل من المعرفة النظرية رافدا من روافد الكفاءة المنتظرة ،"وبهذا تصبح الكفاءة هي الهدف النهائي للتعلم وليست المعرفة. فهذا التصور الجديد لمفهوم الكفاءة في التعليم العام يجعلها نموذجا مثاليا لتقديم حلول ناجعة لمشاكل التربية والتعليم وتحقيق الحاجيات الاجتماعية المتزايدة وكذا تطلعات العصر وحاجاته".[1]

5- مميزات التدريس بالكفاءات:

يمكننا تلخيص مميزات هذا النوع من التدريس فيما يلي:

5-1- تفريد التعليم :

وهذا من خلال جعل المتعلم يتمتع باكبر قدر ممكن من الاستقلالية، أي أنه يصبح محور العملية التعليمية التربوية، وذلك يفسح المجال أمام مبادراته وفي اقتراح أرائه وأفكاره مع مراعاة ما يسمى بالفروق الفردية بين المتعلمين، تفاديا لأي تهميش الذي قد يؤثر سلبا على شخصية المتعلم.

5-2- قياس الأداء :

على عكس ما كان معمول به في المقاربات القديمة التي كانت تعير أهمية كبيرة للمعارف النظرية، ففي هذا النوع من التدريس، القياس ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة (تقويم الانجاز)

5-3- تحرير المعلم من القيود:

في هذا النوع من التدريس يصبح دور المعلم منحصرا في تنشيط وتوجيه المتعلمين، وتهيئة ظروف التعلم وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية الناجعة، وتقويم أداء المتعلمين .

5-4- دمج المعلومات:

وهي من أهم العناصر في بيداغوجية الكفاءات، فعلى المتعلم أن يدمج المعلومات المتحصل عليها بطريقة تتماشى مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن (على شكل حلزوني) يبدأ بمفهوم بسيط ثم تتسع دائرته حلزونيا حتى يصل إلى منتهاه.

---

[1] - خير الدين هني نفس المرجع ، ص 63 .

5-5- توظيف المعارف :

يتميز هذا النوع من التدريس أنه يدفع بالمتعلم إلى استعمال واستثمار ما يسمى بالمكتسبات القبلية من (معارف، نظريات، مهارات، خبرات و قدرات.....) قصد الوصول إلى إيجاد الحلول الملائمة حين مواجهته لإشكالية ما.

5-6- تحويل المعارف

على المتعلم أن يكون قادرا على تحويل هذه المعارف من إطارها النظري إلى إطار عملي وظيفي نفعي، على شكل سلوكات قابلة للملاحظة والقياس.

6- مركبات الكفاءة :

ترتكز الكفاءة على ثلاثة مركبات أساسية وهي:

6-1- المحتوى :

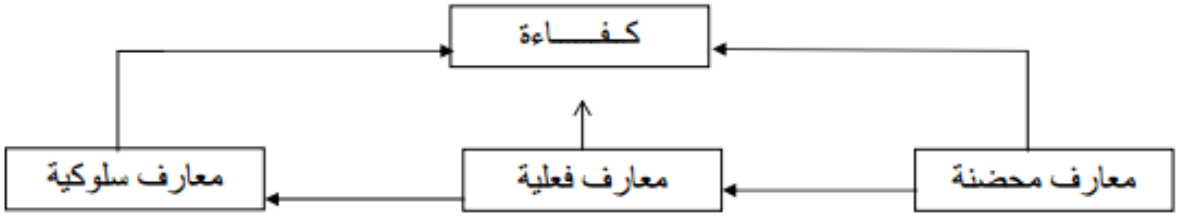
ويتمثل في مجموعة المكونات التي يتضمنها التعلم، وقد قام المختصون في الميدان التربوي بوضع صنافة بسيطة لمحتوى التعلم وهي:

6-1-1-المعارف المحضنة : وتعتبر بمثابة المركب الأساسي لبناء الكفاءة، كون المعرفة (محتويات و مضامين) تشكل الإطار المرجعي للتعلم.

6-1-2-المعارف الفعلية: وهي القدرة على استعمال وتوظيف لتلك المعارف المتحصل عليها في الوضعيات المناسبة

6-1-3-المعارف السلوكية:

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



شكل رقم 7 : مخطط تركيبي للكفاءة "من تصور خير الدين هني

6-2- القدرة:

وهي كل ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، وقد تكون هذه الاستعدادات مكتسبة أو فطرية تمكنه من انجاز أي نشاط كان (فكريا، دنيا، مهنيا أو اجتماعيا). [1]

وتعرف من طرف احمد زكي بدوي" أنها مقدرة الفرد الفعلية على انجاز عمل ما، أو تكيف في العمل بنجاح، وتتحقق بأفعال حسية كانت أو ذهنية وقد تكون فطرية أو مكتسبة "[2]، وتتميز القدرة مجموعة من الخصائص وهي:

أ-انها استعراضية، وهذا يعني أن المتعلم بامكانه توظيفها في جميع الأنشطة الدراسية وذلك بنسب متفاوتة.

ب-أنا قابلة للتطوير، أي أنها ليست صفة جامدة، فكلما زاد تدريب التعلم بصفة مستمرة زادت قدرته ونمت بشكل مطردي

ج- أنه قابلة للتحويل : من أهم الصفات التي تتميز بها القدرة أنها تقبل التحويل من حالة إلى أخرى، فإدماج مختلف القدرات فيما بينها قد يؤدي إلى بروز قدرات جديدة تنمو تدريجيا وتصبح قابلة للأجرأة بشكل اكبر.

د- انها غير قابلة للتقويم: بما أن القدرة صفة ذهنية، فلا يمكننا الحكم عليها بالسلب أو الإيجاب، فهي تترجم بالفعل السلوكي (الأداء أو الانجاز) وهذا الأخير هو الذي يخضع لعملية القياس والتقويم والذي من خلاله يتم الحكم على ايجابيتها أو سلبيتها.

---

[1] – خير الدين من نفس المرجع، ص 68 .

[2] – أحمد زكي بدوى، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، إنجليزي – فرنسي-عربي،

6-3- الوضعية :

"وهو مصطلح يدل على الإشكالية التي يتم إيجادها لتكون تعلما عند توظيف مجموعة المعارف والقدرات والمهارات من أجل أداء نشاط محدد "[1] .

ويقصد بها الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ المتعلم لتكون مادة لنشاطه وتعلماته والتي من خلالها تظهر كفاءته وقدراته. وتألف الوضعية من ثلاث مكونات:

6-3-1- الرافد: ويتمثل في مجموعة العناصر المادية التي تقدم للمتعلم (نص مكتوب، مسألة صور مخطط، ...الخ).

6-3-2- التعليمات : الخاصة بالانجاز المبلغة الى المتعلم بصورة واضحة.

6-3-3- بعد الوضعية: وهو الإنتاج المسبق المنتظر .

7- تعريف ببعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

7-1-القدرة: وقد تطرقنا إليها بالتفصيل انفا.

7-2-المهارة: "هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية الحسية الأخلاقية، الحركية، والمهارة ثابتة نسبيا لانجاز فعال لمهمة أو تصرف، وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة .[2]

وعرفها خير الدين هني على " أنها ما اكتسبه الفرد من حذق وبراعة وإتقان في العمل، والتكيف والتأقلم مع الأوضاع المختلفة، فهي نتيجة لتدريب شاق ومتواصل يتمرن عليه الفرد لمدة معينة .

فمن خلال التعاريف التي أعطيت لكل من القدرة والمهارة يمكننا استنتاج أن القدرة تعتبر أشمل وأعم من المهارة، فهذه الأخيرة لها صلة خاصة بنشاطات محددة، أما الأولى فهي ترتبط بالاستعدادات والمعارف و الإمكانات.

7-3-الاستعداد: "وهو يمثل الحالة التي يكون فيها الفرد جاهزا و قادرا على تعلم سلوك حيد ويعرف أيضا على انه القدرة الطبيعية أوالفطرية للفرد على اكتساب أنواع عامة وخاصة من المعارف والخبرات [3]"

ومن أهم الخصائص التي يتميز بها الاستعداد نذكر:

- وراثي في أصله دون إغفال أثر للاكتساب في تكوينه.

---

[1] - محمد الصالح حثروبي، مدخل الى التدريس بالكفاءات، الرقم، الوادي، 2002، ص48.

[2] - ذكره فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، القبة، الجزائر، 2015، ص11.

[3] - خير الدين هني ، مرجع سابق ، ص66

- قد يكون عاما أو خاصا.
- يظهر في سن المراهقة .
- تتوزع بين الأفراد وفق التوزع الطبيعي .
- له أهمية في التوزيع.

8- أنواع الكفاءات:

هناك أنواع متعددة للكفاءات، وسنقتصر في هذا المجال على ذكر مايلي:

8-1- كفاءات معرفية:

وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

8-2- كفاءات الأداء :

وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشاكل على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، و معيار تحققها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

8-3- كفاءات الانجاز أو النتائج:

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

ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس، هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها. [1]

9 - مستويات الكفاءة :

تعتبر الكفاءة مفهوم تطوري، كونه يتميز بالتدرج البنائي، وتلك المستويات متدرجة طبقا لمبادئ التعلم، وتظهر في تعلمات التلاميذ خلال مراحل متتالية، إذ يحقق كل مستوى منها في مرحلة تعلمية

[1] – فريد حامي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي العدد رقم 17، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005، ص 7.

معينة، مشكلة مسارا بيانيا اندماجيا لمعارف وسلوكات تتآزر فيه الكفاءات ضمن نسق بنائي، و ليس في شكل تكديسي تراكمي محفوظاتي استظهاري.

وهذا البناء هو أهم ما يميز بيداغوجيا الكفاءات، فتتدرج مستوياتها حسب مراحل التكوين كالتالي

9-1- الكفاءة القاعدية:

وتمثل المستوى الأول من الكفاءات، فهي في اتصال مباشر بالوحدة التعليمية، فهي بمثابة الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، فعلى المعلم أن يعمل جاهدا في هذا المستوى حتى يمكن كل متعلم من اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، تفاديا لظاهرة الإخفاق التي تؤثر سلبا على شخصية هذا الأخير (المتعلم)، وتؤدي به إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة ويترتب عليه فشل في التعلم.

9-2- الكفاءة المرحلية:

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية معينة، قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا، أو سداسيا، أو مجالا معينا ويتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية 1+ كفاءة قاعدية 2+ كفاءة قاعدية 3= كفاءة مرحلية.

9-3- الكفاءة الختامية:

وهي التي تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية، ويتم بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية، أو طور تعليمي.

9-4- الكفاءة المستعرضة

تبين هذه الكفاءة والتي تسمى أيضا بالأفقية، من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين التعلمات، أو المواد أو النشاطات،[1] كما يمكن تحقيقها عندما تدمج نواتج تعلمات مختلفة فقد تتركب من كفاءات متقاطعة ضمن مجال معرفي واحد (معارف عمودية في مادة واحدة)، أو هي تركيب مجموعة من الكفاءات المتقاطعة في عدد معين من المجالات المعرفية، فتوظف تلك المعارف والسلوكات والمهارات في مجموعة من الوضعيات (دروس مختلفة مسائل متنوعة، تمارين ...الخ)

[1] - خير الدين هني نفس المرجع ، ص 63 .

شكل رقم 8: يبين مخطط لمستويات الكفاءة.

10- التقويم:

"إن التقويم في اللغة هو تقدير قيمة شيء معين، كما قد يجوز أن يقال قيمت الشيء تقيما أي حددت قيمته، وهذا المعنى يختلف عن كلمة "قومته" معنى التعديل أو الاستقامة.

معنى "التقييم" أي تحديد القيمة أو القدر، وهناك كلمتان في اللغة الانجليزية هما (valuation) معنى "التقويم" أي التعديل و التحسين".[1] أما الكلمة الأخرى فهي évaluation .

ومن هنا يمكننا القول أن كلمة التقويم أهم و أشمل من كلمة التقييم، حيث أن التقويم لا يقف عند حد بيان قيمة الشيء، بل يذهب إلى أبعد من هذا، فمن خلاله يتم الإصلاح والتعديل بعد الحكم على هذا الشيء.

10-1-مفهوم التقويم في المجال التربوي:

لقد أصبح التقويم مركز الاهتمام وملتقى الجهود المكثفة للمؤسسات التربوية في العالم المتقدم وانتقل من مرحلة إصدار الأحكام والجهود الذاتية، ليصبح علما له قواعده وأسسه وأساليبه وعلمائه.

[1] – ليلى السيد فرحات، القياس و الاحتيار في التربية البنية، ط3، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2005، مر68

فالتقويم يعتبر عملية ضرورية لكل مجالات الحياة، فهو يظهر عندما نريد إصدار أحكام على قيمة الأشياء ،أو الأشخاص أو الموضوعات بهدف التعديل أو التحسين، لذلك اتفق معظم المتخصصون في هذا الميدان على انه عملية تشخيص وعلاج.

ولا شك أن التقويم يعتبر عملية ضرورية في المجال التربوي، كما هو الحال بالنسبة لجميع نشاطات الإنسان الأخرى، فهو يساعدنا على معرفة ما مدى فاعلية الوسائل التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية العامة.

"والتقييم في المجال التربوي لا يتسم بنفس سهولة عمليات التقييم في الحالات الأخرى، ومن المؤكد أن القياس ليس إلا أداة من أدوات التقويم، لأنه يتضمن الحكم على قيمة المنهاج أو الخطة التدريبية وكيفية أداء المتعلم وانجازه، وذلك وفقا لمجموعة من القواعد والمعايير "[1]ويرى كل من فؤاد أبو حطب وسيد عثمان "على أن التقويم التربوي هو عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو المستويات لتقدير هذه القيمة، كما يشمل معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام "[2].

Boumgartner et Jackson) ويعرفه كل من بومجارتنر وجاكسون " على أنه عملية تتضمن ثلاثة خطوات رئيسية كبيرة وهي:

- الخطوة الأولى: وتتضمن جمع البيانات اللازمة باستخدام الوسائل المناسبة.
- الخطوة الثانية: إصدار أحكام قيمية على البيانات المتجمعة وفقا لبعض المحكات التقويمية كالمعايير أو المستويات أو غيرها.
- الخطوة الثالثة : يتم فيها اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بموضوع التقويم استنادا إلى البيانات المتاحة.

10-2-تقويم العملية التعليمية:

إتفقت العديد من الدراسات على أن تقوم العملية التعليمية تعتبر جزء بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التدريس ، فهو يشمل تقويم كل من المعلم والمتعلم والمحتوى والوسائل التعليمية.

10-2-1- تقويم المعلم:

[1] - ليلى السيد فرحات، نفس المرجع، ص56

[2] - نفس المرجع السابق، ص22

وهي عملية تساعد المعلم على أن يقف على مدى نجاحه :

- في توجيه العملية التعليمية سعيا نحو تحقيق الأهداف.
- في استخدام طرق وأساليب التدريس التي يتبعها.
- في استخدام الوسائل التعليمية.

ويعد هذا التقويم بالنسبة للمعلم، بمثابة تغذية راجعة تفيده في تحسين ذاته وتعديل أداءه وبالتالي يصبح أكثر فعالية أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

10-2-2- تقويم المتعلم:

والهدف منه التعرف على المستوى الذي وصل إليه المتعلم، وعلى المعلم أن يكون على دراية جيدة بمستوى المتعلمين والمعرفة الكافية بمعلوماتهم السابقة، واتخاذها كنقطة بدا لتعلم جديد، كما يؤدي هذا التقويم إلى الكشف عن المتعلمين المتأخرين، ومعرفة أسباب هذا التأخر ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة قصد تحسين مستواهم.

10-2-3- تقويم المحتوى

"إن حالات تقويم المحتوى تتمثل في الأهداف ومدى مناسبتها للمرحلة السنية للمعلمين ومدى ارتباطها باحتياجاهم، كما أن هذا التقويم يساعد في الكشف عن مدى مناسبة المنهج نفسه، وما يحتويه من أنشطة بدنية ومهارية وطرق التدريس ووسائل وأساليب التقويم المستخدمة، وكلها عوامل مؤثرة في نجاح أو فشل العملية التعليمية ".

10-2-4- تقويم الوسائل التعليمية :

أصبح الاعتراف بأهمية استخدام الوسائل التعليمية ودورها الكبير في مساعدة المعلم على تحقيق وظيفته من الأمور الملزم بها، [1]فلهذا الغرض أصبح من الضروري من إخضاعها لعملية التقويم قصد معرفة مدى صلاحيتها ونجاعتها (للمتعلم والمادة)، والهدف من استخدامها وذلك في إطار أسلوب علمي محدد.

10-3- أهداف التقويم التربوي :

إن عملية التقويم التربوي تهدف إلى مساعدة المدرس على معرفة مدى نجاحه في أداء مهمته التربوية، ومدى استفادة التلاميذ من الدرس، كما يمتد إلى أثر البرنامج على تغير السلوك واكتساب مهارات حركية جديدة، كما أنه يكشف للمتعلم مدى التقدم الذي حققه في الأداء، وكذا نقاط الضعف والقوة

[1] - ليلى السيد فرحات. مرجع سابق.ص70

ومن ثم عن حاجاته ليبذل مجهودات اكبر قصد الوصول إلى المستوى المطلوب . ويمكننا حصر هذه الأهداف فيما يلي:

- يعتبر التقويم أساسا لوضع التخطيط السليم للمستقبل .
- يعتبر التقويم مؤشرا لكافة طرق التدريب، ومدى مناسبتها لتحقيق الأهداف المرجوة.
- يعتبر التقويم مؤشرا لتحديد مدى ملائمة وحدات التعليم مع إمكانيات المتعلمين.
- يعتبر التقويم مرشدا للمعلم لتعديل وتطوير خطته وفقا للواقع التنفيذي .
- يساعد المعلم في معرفة المستوى الحقيقي للمتعلمين وبالتالي الكشف على نقاط الضعف والصعوبات التي تواجه العملية التعليمية.
- يساعد في الكشف عن حاجات وقدرات المتعلمين، كما يساعد على توجيههم للنشاط المناسب لقدراتهم داخل النشاط الواحد. [1]

10-4- خصائص التقويم بالكفاءات:

"إن ما يتميز به نموذج التقويم بالكفاءات، هو تركيزه على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة التي أصبحت تواجهه".

وعلى المعلم و قبل قيامه بعملية التقويم أن يضع تصورا دقيقا يقوم على إستراتجية واضحة أخذا بعين الاعتبار بعض النقاط الهامة وهي:

- قدرة التلميذ لما يستطيع انجازه من نشاطات معينة بأداء جيد، عوضا عن التقويم المعارف المكتسبة على ظهر القلب.[2]
- الإطار الذي يتم فيه التقويم، بمعنى تحديد المرحلة من الدرس التي يطبق فيها (مرحلة الانطلاق مرحلة معالجة الدرس أو الوضعية الاستثمارية).
- تحديد الأهداف التي سيركز عليها التقويم.
- الوضع المعايير والمؤثرات التي تبين مدى نجاح أو فشل هذا التقويم.

10-5-أنواع التقويم بالكفاءات :

هناك عدد هائل من أنواع التقويم إلا أننا سنكتفي بتوضيح ثلاثة أنواع كونها تعتبر الأكثر مسايرة للعلمية التعليمية التعلمية في كل مراحلها وهي :

---

[1] - خير الدين هني، مرجع سابق، ص 191

[2] - ليلى السيد فرحات. مرجع سابق.ص70

10-5-1-التقويم التشخيص (الأولى أو التمهيدي) :

يسايرهذا النوع من التقويم مرحلة الانطلاق والقصد منه معاينة واستكشاف قدرات التلاميذ ومكتسباتهم القبلية من (معارف، مهارات ، سلوكات ، استعدادات) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة .

كما يساعد على معرفة الصعوبات وتحديد أسبابها بمعالجة هذه الاختلالات بواسطة إجراءات عملية والتي على أساسها يتم الانطلاق في الوضعية الجديدة.

10-5-2- التقويم التكويني (البنائي التتبيعي) :

يساير مرحلة بناء التعلمات (معالجة الدرس)، الهدف منه الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلم للخطة المنهجية التي رسمها العلم بمعية تلامذته، وهو بهذه الكيفية يشكل تغذية راجعة إصدار إشارات من المعلم في شكل رسالة تعود من التلاميذ إلى المعلم، لتعبر عن درجة تحكمهم في المعطيات الجديدة (الأهداف)، ومن خلال ذلك تتم عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة، أو يقوم بتعديل الطريقة أو بتغييرها في حالة فشل أو اضطراب أغلبية التلاميذ في تعاملهم، والغرض من ذلك كله، هو تقويم درجة التحسن في بناء المعارف و تملك المهارات والكفاءات المطلوبة، وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدم التلاميذ في التعلم، حتى نضمن النتائج المطلوبة.

10-5-3-التقويم التحصيلي :

" يقع هذا التقويم في غاية الوحدة التعليمية، أو مرحلة دراسية أو سنة، أو طور تعليمي، أو مرحلة تعليمية، يهدف إلى التعرف على درجة تملك الكفاءات المقصودة، فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة الإتقان المتوخاة من أهداف التعلم ".[1]

[1] – خير الدين هني ، نفس المرجع، ص 198.

الخلاصة:

من خلال ما قدم في هذا الفصل، تبين لنا المزايا التي أتت بها هذه المقاربة الجديدة للتدريس والتي يتمثل أهمها في الانتقال من مبدأ التعليم والتلقين الى مبدأ التعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يسمي بالفروق الفردية بين المتعلمين، والذي من خلاله أسندت إلى المتعلم الأهمية الأكبر، حيث أصبح يمثل المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، والمسؤول الأول على تعليم ذاته بذاته، واقتصار دور المعلم على توجيه وتنشيط وإرشاد ومساعدة المتعلم على تجاوز العقبات، زيادة على هذا اعتبار التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعلم والقصد منه الضبط والتعديل.

الفصل الأول

الإجراءات البحث و الدراسة الميدانية

تمهيد:

يعتمد كل بحث من البحوث العلمية على دراسة تعليلية وفق مناهج مختلفة باستعمال طرق جمع البيانات ، ومن هذه المناهج هناك المنهج الوصفي التحليلي الذي بواسطته نستطيع الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة معينة.

حيث استعملنا فيه الاستبيان الذي يعد من أهم أدوات جمع المعلومات وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة المفتوحة نصف مفتوحة والمغلقة والتي تناولناها في بحثنا هذا من أجل الوصول إلى نتائج أو حلول للإشكالية المطروحة.

1-المنهج المستخدم :

إن مناهج البحث عديدة ومتنوعة ومتباينة تباين الموضوعات والإشكاليات ولا يمكن أن ننجز هذا البحث دون الاعتماد على منهج واضح يساعد على دراسة وتشخيص الإشكالية التي يتناولها بحثنا ،إذ يعتمد على اتصال الباحث بالميدان ودراسة ماهو قائم فيه بالفعل لذا استخدم المنهج "**الوصفي**"الذي يعرف بأنه"مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة محل الدراسة."[1]

ويمكن تعريفه بأنه:"ذلك العامل الذي من خلاله نقوم بتحديد طبيعة وخصائص بعض الظواهر المعينة لأجل تحليل العلاقات بين مختلف المتغيرات محاولين بذلك قياسها بطريقة كمية في قالب وأسلوب أخصائي هادفين من خلال ذلك إلى استخلاص نتائج الموضوع وتنبؤاته عن تطور مختلف الظواهر".[2]

وتم إتباع الخطوات التالية :

-وصف موضوع الدراسة وصفا دقيقا وذلك من خلال جمع المعلومات الكافية.

-التحقق من المعلومات المجمّعة حول موضوع الدراسة بالوصف الدقيق والتحليل ذي النتائج الجيدة اعتمادا على الظروف المصاغة والمحددة سابقا بغية استخلاص التعليمات ذات النتائج الجيدة.

2-عينة البحث وكيفية اختيارها:

2-1-تعريف العينة:"ينظر إلى العينة على أنها جزء من الكل أو البعض من الجميع في محاولة الوصول إلى تعميمات لظاهرة معينة".

وبما أنه كان من الصعب علينا الاتصال بعدد كبير من المعنيين بدراستنا فإنه لا مفر من اللجوء إلى أسلوب أخذ عينة مقصودة تمثل المجتمع الأصلي حتى نستطيع أن نأخذ صورة مصغرة عن التفكير العام ،وعليه فقد تم اختيار عينة بحثنا تتكون من .03 أساتذة من قسم التربية البدنية بجامعة -تبسة

[1] - بشير صالح الراشدي ،منهج البحث التربوي،رؤية مبسطة ،ط1،دار الكتاب الحديث،الكويت،ص59.

[2] - علي عبد الواحد ،مناهج البحث،معجم العلوم الاجتماعية ،الهيئة المصرية للكتاب ،القاهرة،1997،ص592.

3-الضبط الإجرائي للمتغيرات:

عند القيام بتحديد المتغيرات الخاصة بالبحث يجب التقليل قدر المستطاع من تأثير المتغيرات العارضة،وعليه أن يقرر ماهو العامل المهم الذي يجب أن يبقى ثابتا وماذا يقيس وماذا يتجاهل.

3-1-تعريف المتغير المستقل:

ويسمى في بعض الأحيان بالمتغير التجريبي وهو الذي يحدد المتغيرات ذات الأهمية أي مايقوم الباحث بتثبيته للتأكد من تأثير حدث معين ،وتعتبر ذات أهمية خاصة من حيث أنه يتم التحكم فيها ومعالجتها ومقارنتها ،والمتغير المستقل عبارة عن المتغير الذي يفرض الباحث أنه السبب أو أحد الأسباب لنتيجة معينة ودراسته تؤدي إلى معرفة تأثيره على متغير آخر.

وفي دراستنا هذه فإنه تم تحديد المتغير المستقل أي السبب من موضوع الدراسة وهو:

اتجاهات اساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو المقاربة بالكفاءات.

المتغير المستقل=اتجاه اساتذة الرياضة بالتدريس بالمقاربة بالكفاءات.

3-2-تعريف المتغير التابع:

هو المتغيرات الناتجة من العمليات التي تعكس الأداء أوالسلوك ،وعلى ذلك فإن المثير هو المتغير المستقل بينما الاستجابة تمثل المتغير التابع والذي يلاحظه الباحث من خلال معالجته للظروف المحيطة بالتجربة.[1]

ومن خلال موضوع الدراسة فإنه تم تحديد **المتغير التابع=تدريس بالمقاربة بالكفاءات.**

4-مجالات البحث :

أ-**المجال الزماني:**لقد تم تحضير الأسئلة الموجهة للأساتذة وتحكيمها في الفترة مابين (01-30) أفريل وفي الفترة مابين (01-05) ماي تم توزيع الاستبيان على الأساتذة المعنيين

[1] - مروان ع المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي ، ط1مؤسسة الوراق، ،عمان ،الأردن،2000م،ص141.

ب-المجال المكاني: تم توزيع الاستبيان على أساتذة أقسام التربية البدنية والرياضية في الثانويات التالية كالآتي:

هواري بومدين:03 أساتذة

مالك بن نبي:03 أساتذة

سعدي الصديق:03 أساتذة

ابي عبيدة عامر بن الجراح:02 أساتذة

فاطمة الزهراء:03 أساتذة

حردي محمد:03 أساتذة

الشيخ العربي تبسي:03 أساتذة.

5-أدوات بحث الاستبيان :

من أجل الإحاطة بالموضوع من كل جوانبه تم استخدام **استمارة الاستبيان**"التي تعد أداة رئيسية لجمع البيانات الكلية عن وقائع محدودة وعدد كبير نسبيا من الأشخاص" وهي مجموعة الأسئلة المترابطة بطريقة منهجية"[1]

وكذلك تعرف استمارة الاستبيان بأنها:"مجموعة من الأسئلة المرتبطة حول موضوع معين تم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع والتأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق.

[1] - يوسف مصطفى قاضي،الإرشاد النفسي والتربوي،ط1،المملكة العربية السعودية ،الرياض،1981م،ص210.

ويعرف كذلك على أنه :"أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع البحثي العلمي عن طريق الاستمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب."[1]

5-1-كيفية تفريغ الاستبيان:

بعد جمع كل الاستمارات الخاصة بأساتذة التربية البدنية المقدرة بعشرون (20)استمارة والتي يحتوي كل منها على سبعة عشرة(17) سؤالا قمنا بتفريغ وفرز الأسئلة وتمت هذه العملية بحساب عدد التكرارات للأجوبة لكل سؤال ،وبعدها يتم حساب النسب المئوية بالطريقة التالية:

س=عدد التكرارات ×100/المجموع العام للعينة

س: النسبة المئوية

6-الأسس العلمية للأداة:

6-1 **صدق الاستبيان**

إن المقصود بصدق الاستبيان هوان يقيس الاختبار بالفعل القدرة أو الظاهرة التي وضع لقياسها ،ويعتبر الصدق من أهم المعاملات لأي مقياس أو اختبار حيث أنه من شروط تحديد صلاحية الاختبار.

6-2- **الموضوعية:**

حيث قمنا بتوزيع 05استمارات على خمس أساتذة في الفترة 15-22أفريل ثم أعدنا توزيعها على الأساتذة أنفسهم في الفترة مابين 23-30أفريل ،وفي كلتا الحالتين وجدنا نفس الملاحظات الخاصة بإعادة صياغة السؤال الأول الذي كانت صياغتها كالتالي:

هل التدريس بالمقاربة بالكفاءات يجعل من العملية التعليمية عملية شيقة للغاية ؟

مع بعض التعديلات على بعض الأسئلة .

[1] - غريب سيد أحمد،تصميم وتنفيذ البحث،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،مصر،1997م،ص314.

الفصل الثاني

عرض، تحليل
و مناقشة النتائج
و الفرضيات

-عرض،وتحليل نتائج الاستبيان:

من خلال النتائج المتحصل عليها من الاستبيان يمكن ترتيبها و تحليلها كما يلي :

المحور الأول: إتجاهات كافة أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس المقارب بالكفاءات .

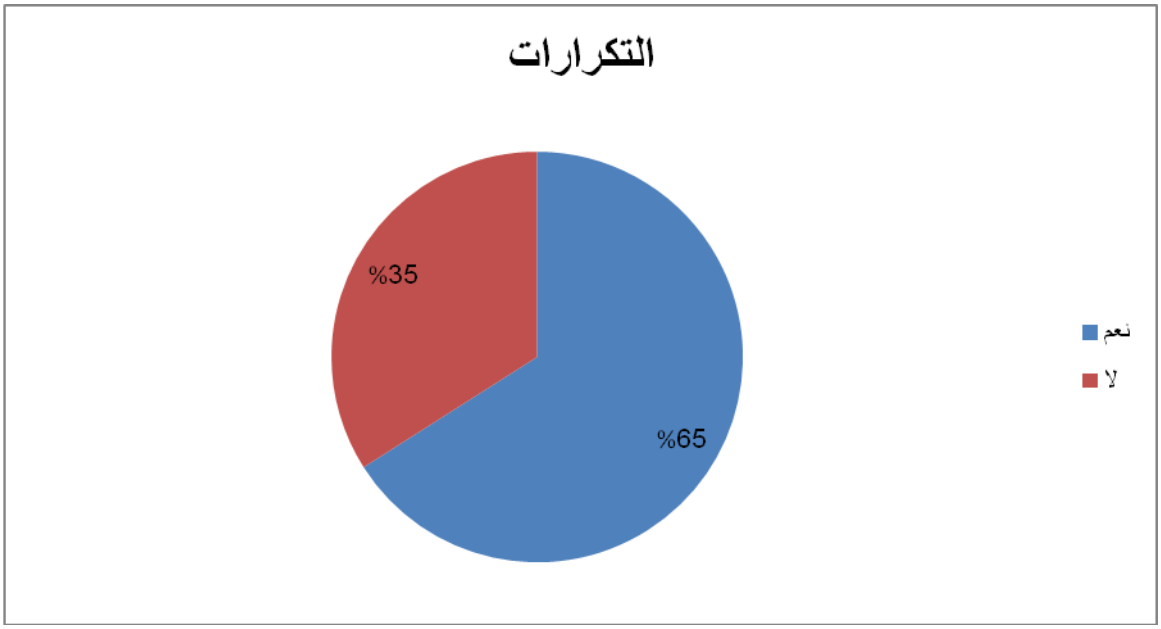
العبارة الأولى : هل التدريس بالمقاربة بالكفاءات يجعل من العملية التعليمية عملية شيقة للغاية ؟

الهدف منها : التعرف على إيجابية المقاربة بالكفاءات بصفة عامة.

الجدول رقم (01) : يبين نتائج العبارة الأولى

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	13	% 65
لا	07	% 35
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (01) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الأولى



عرض وتحليل النتائج:

كما توضحه الإجابات في الجدول (01) نجد أن نسبة 65% من الأساتذة أجابو بنعم لإيجابية المقاربة بالكفاءات ، بينما 35% منهم أجابو ب لا لعدم إيجابية المقاربة بالكفاءات •

الاستنتاج :من خلال نتائج الجدول نستنتج أن 65% من المؤسسات التربوية تؤيد إيجابية المقاربة بالكفاءات.

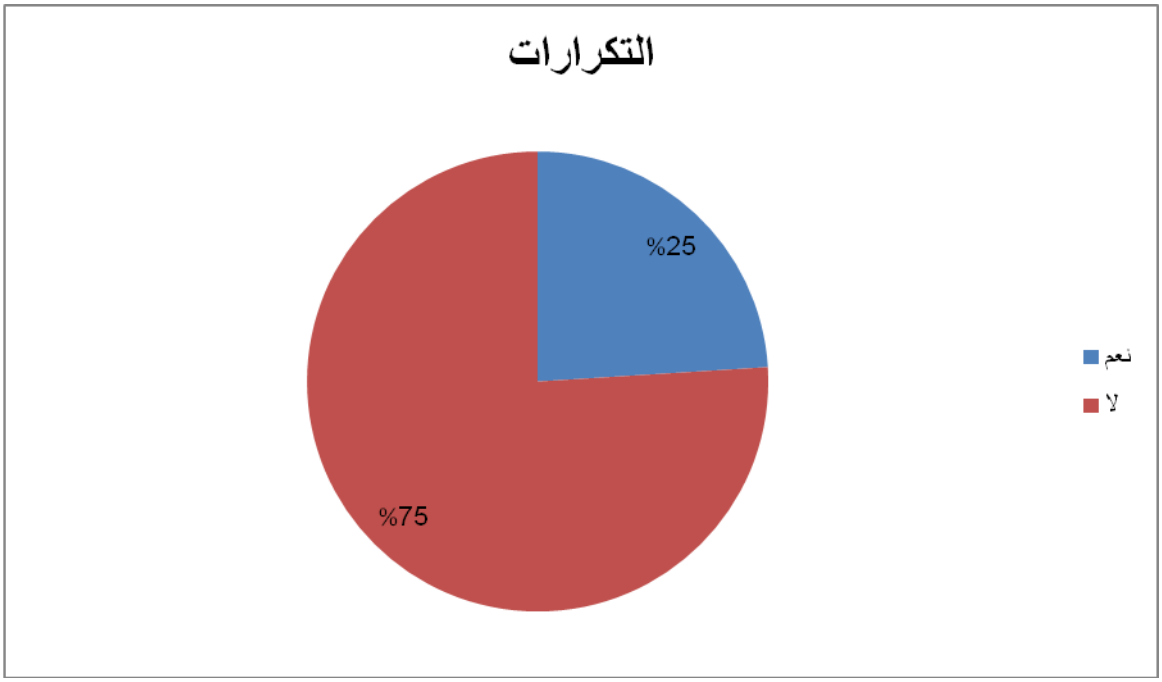
العبارة الثانية : هل إستخدام التدريس بالمقاربة بالكفاءات يساعد في تنظيم الدرس تنظيما موضوعيا وسيكولوجيا؟

الهدف منها : معرفة أسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات في تنظيم الدروس .

الجدول رقم (02) : يبين نتائج العبارة الثانية

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	05	% 25
لا	15	% 75
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (02) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الثانية



عرض وتحليل النتائج:

كما توضحه الإجابات في الجدول (02) نجد أن نسبة 25% من الأساتذة أجابوا بنعم بإمكانية إستخدام التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، بينما 75% منهم أجابوا ب لا لعدم إمكانية إستخدام التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الاستنتاج :من خلال نتائج الجدول نستنتج أن 75% من المؤسسات التربوية لا تؤيد إستخدام التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

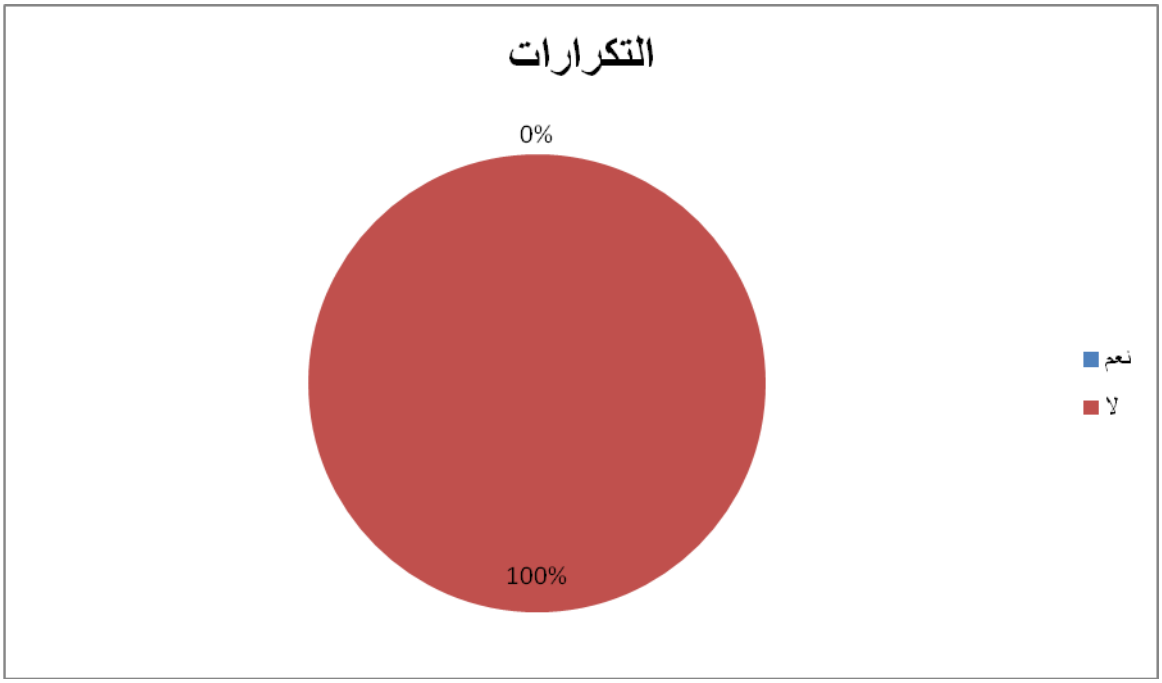
العبارة الثالثة : هل تعتقد التدريس بالمقاربة بالكفاءات ضروري برفع المستوى العلمي والتربوي ؟

الهدف منها : معرفة ضرورية التدريس بالمقاربة بالكفاءات لرفع المستوى العلمي والتربوي.

الجدول رقم (03) : يبين نتائج العبارة الثالثة

الإجابات	التكرارات	النسبة المؤوية
نعم	00	% 00
لا	20	% 100
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (03) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الثالثة



عرض وتحليل النتائج:

كما توضحه الإجابات في الجدول (03) نجد أن كل الأساتذة يجمعون على عدم ضرورية التدريس بالمقاربة بالكفاءات لرفع المستوى العلمي والتربوي.

الاستنتاج :من خلال نتائج الجدول نستنتج أنه غير من الضروري إستخدام عملية التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

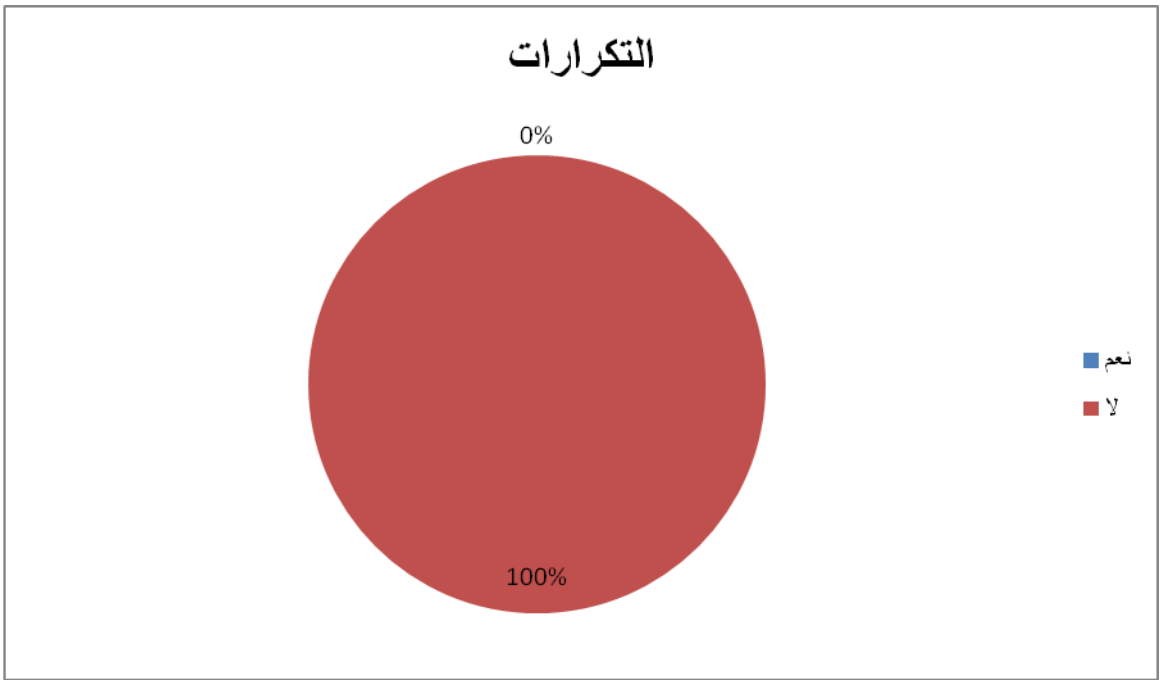
العبارة الرابعة : هل تعتقد انه لا جدوى من إستخدام أسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

الهدف منها : التعرف على الجدوى من إستخدام اسلوب التدريس المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (04) : يبين نتائج العبارة الرابعة

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	00	% 00
لا	20	% 100
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (04) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الرابعة



عرض وتحليل النتائج:

كما توضحه الإجابات في الجدول (04) نجد أن هناك لا توجد جدوى من استخدام المقاربة بالكفاءات .

الاستنتاج :من خلال نتائج الجدول نستنتج أنه لا جدوى من استخدام اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

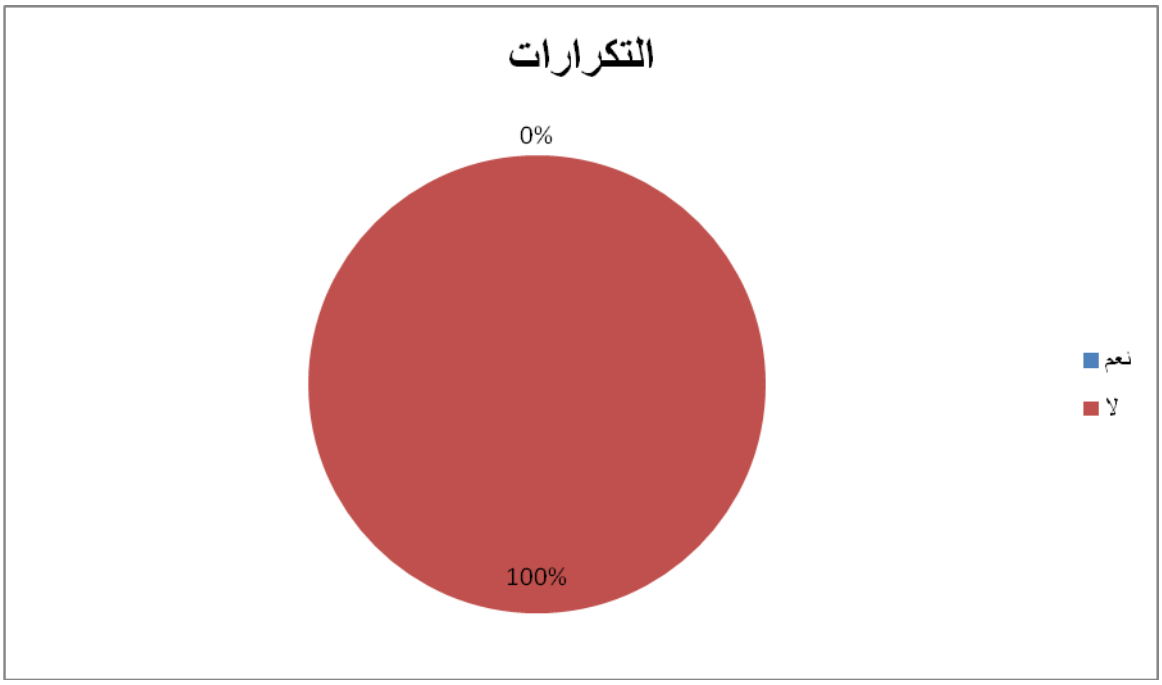
العبارة الخامسة : هل تحرص كثيرا على تطبيق اسلوب التدريس المقاربة بالكفاءات؟

الهدف منها : الكشف عن حرص الأستاذ في تطبيق اسلوب التدريس .

الجدول رقم (05) : يبين نتائج العبارة الخامسة

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	00	% 00
لا	20	% 100
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (05) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الخامسة



عرض وتحليل النتائج:

كما توضحه الإجابات في الجدول (05) نجد أنه لا يجب الحرص على تطبيق اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

الاستنتاج: من خلال نتائج الجدول نستنتج انه لا يجب الحرص على تطبيق اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

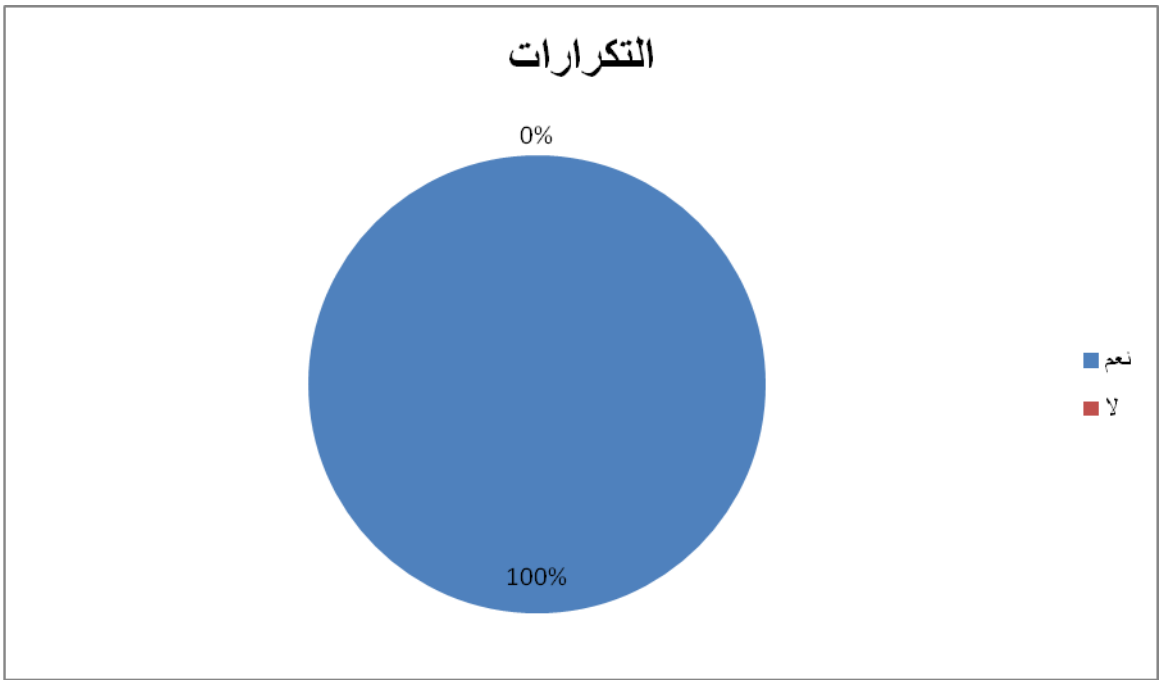
العبارة السادسة : هل للميولة سبب لتدريس المقاربة بالكفاءات ؟

الهدف منها : الكشف عن ميولة تدريس المقاربة بالكفاءات .

الجدول رقم (06) : يبين نتائج العبارة السادسة

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	% 100
لا	00	% 00
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (06) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة السادسة



عرض وتحليل النتائج:

كما توضحه الإجابات في الجدول (06) نجد كل الأساتذة يميلون للتدريس باسلوب المقاربة بالكفاءات.

الاستنتاج :من خلال نتائج الجدول نستنتج أن كافة الاساتذة يميلون للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.

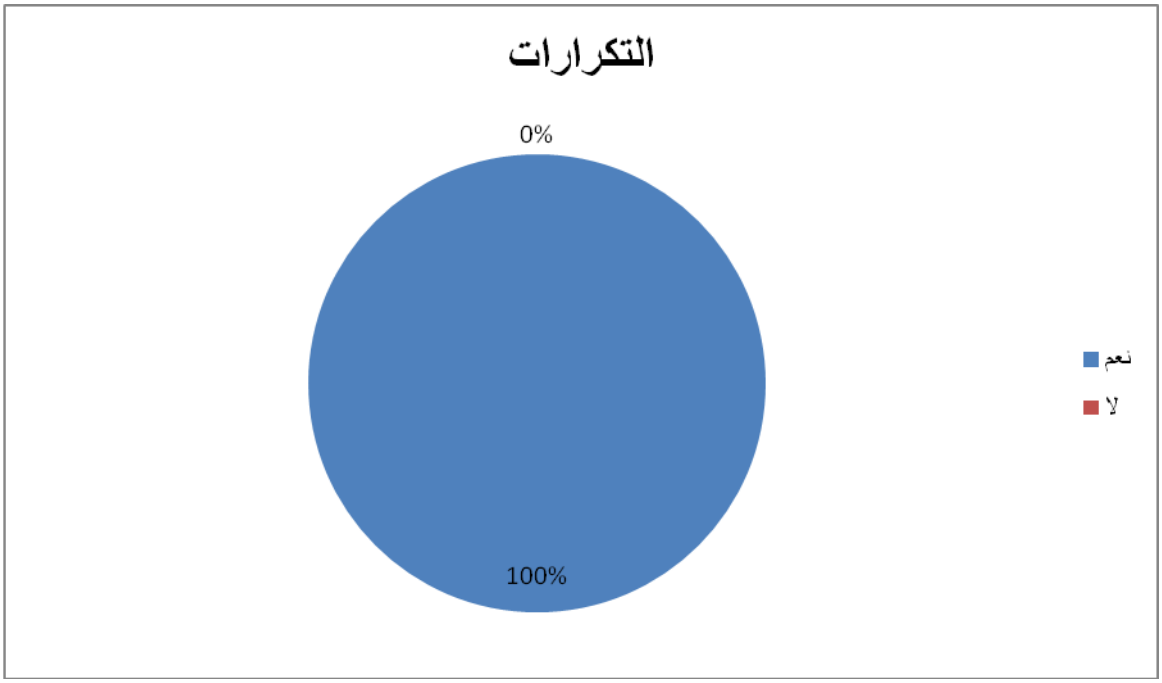
العبارة السابعة: هل تكون العملية التعليمية اكثر متعة بدون التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

الهدف منها: الكشف على اهمية التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالنسبة للعملية التعليمية.

الجدول رقم (07) : يبين نتائج العبارة السابعة

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	% 100
لا	00	% 00
المجموع	20	%100

الشكل رقم (07) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة السابعة



عرض وتحليل النتائج:

كما توضحه الإجابات في الجدول (07) نجد كل الأساتذة يرون أن اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا يساهم في متعة العملية التعليمية.

الاستنتاج :من خلال نتائج الجدول نستنتج ان العملية التعليمية لا تحتاج للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.

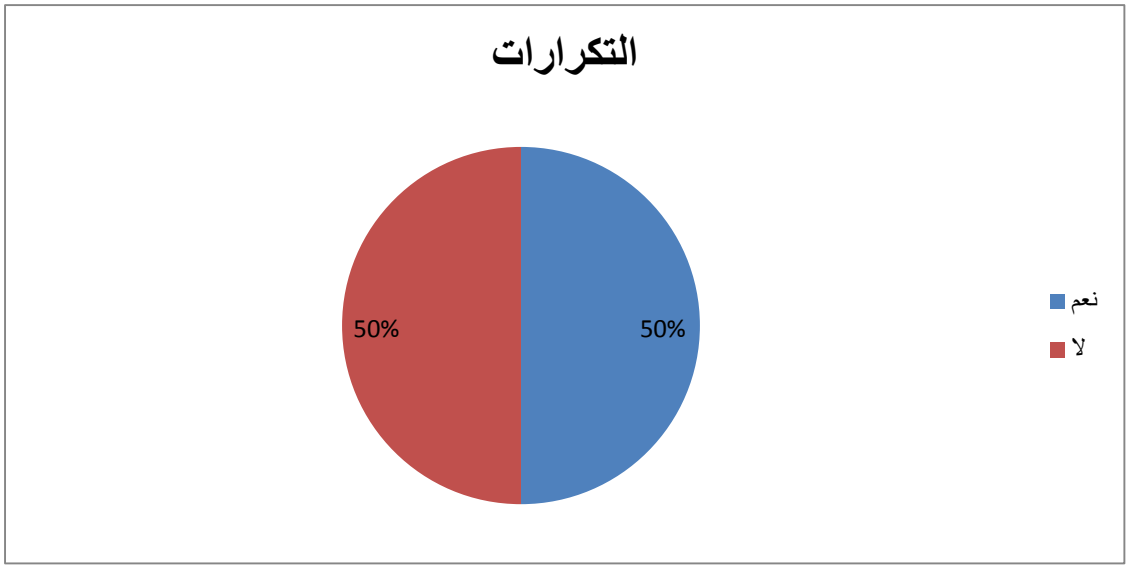
العبارة الثامنة : هل التدريس بالمقاربة بالكفاءات اسلوب ممل؟

الهدف منها: معرفة اذا كان التدريس بالمقاربة بالكفاءات اسلوب ممل ام لا.

الجدول رقم (08) : يبين نتائج العبارة الثامنة

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	% 50
لا	10	% 50
المجموع	50	%100

الشكل رقم (08) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الثامنة



عرض وتحليل النتائج:

كما توضحه الإجابات في الجدول (08) نجد 50 % من الأساتذة يرون أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات ليس ممل، بينما 50 % منهم يرون ان التدريس بالمقاربة بالكفاءات اسلوب ممل.

الاستنتاج :من خلال نتائج الجدول نستنتج 50 % من الأساتذة يرون أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات ليس ممل على عكس 50 % منهم يرون ان التدريس بالمقاربة بالكفاءات اسلوب ممل.

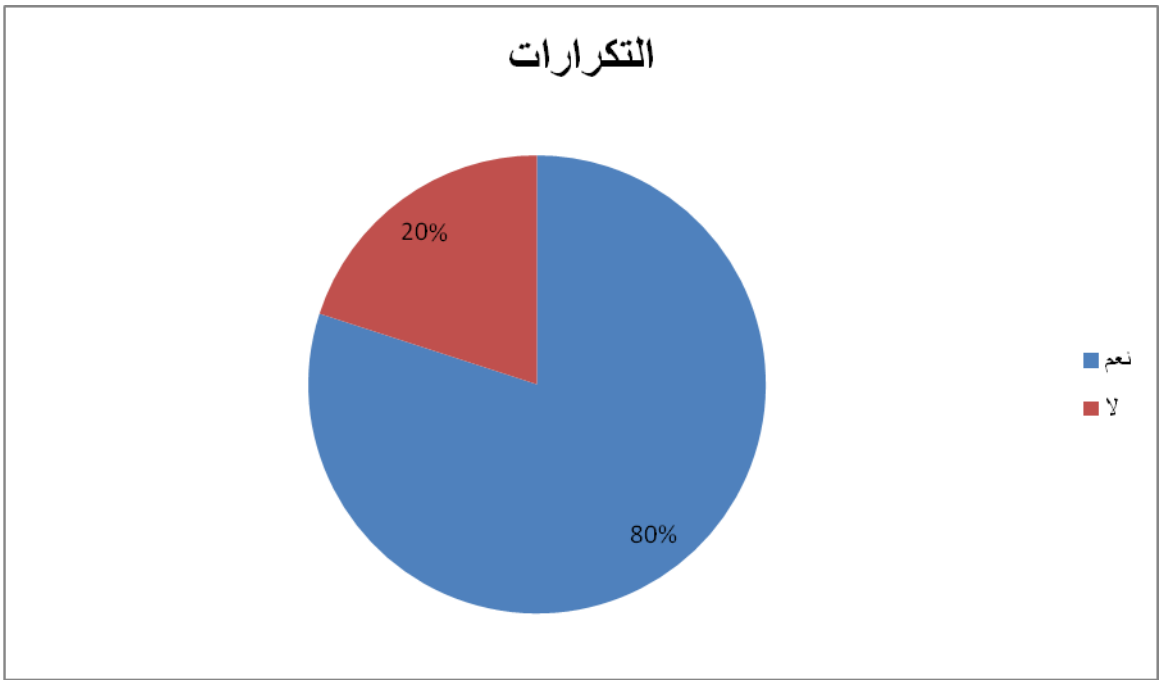
العبارة التاسعة : هل تشعر بالرضى عن نفسك عندما تطبق اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

الهدف منها : الكشف عن رضى الاساتذة في تطبيق اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (09) : يبين نتائج العبارة التاسعة

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	% 80
لا	04	%20
المجموع	20	%100

الشكل رقم (09) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة التاسعة



عرض وتحليل النتائج:

كما توضحه الإجابات في الجدول (09) نجد 80 % من الأساتذة يشعرون بالرضى تجاه نفسهم بتطبيق اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، بينما 20 % منهم لا يشعرون بالرضى تجاه نفسهم بتطبيق اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الاستنتاج :من خلال نتائج الجدول نستنتج 80 % من الأساتذة يشعرون بالرضى تجاه نفسهم بتطبيق اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

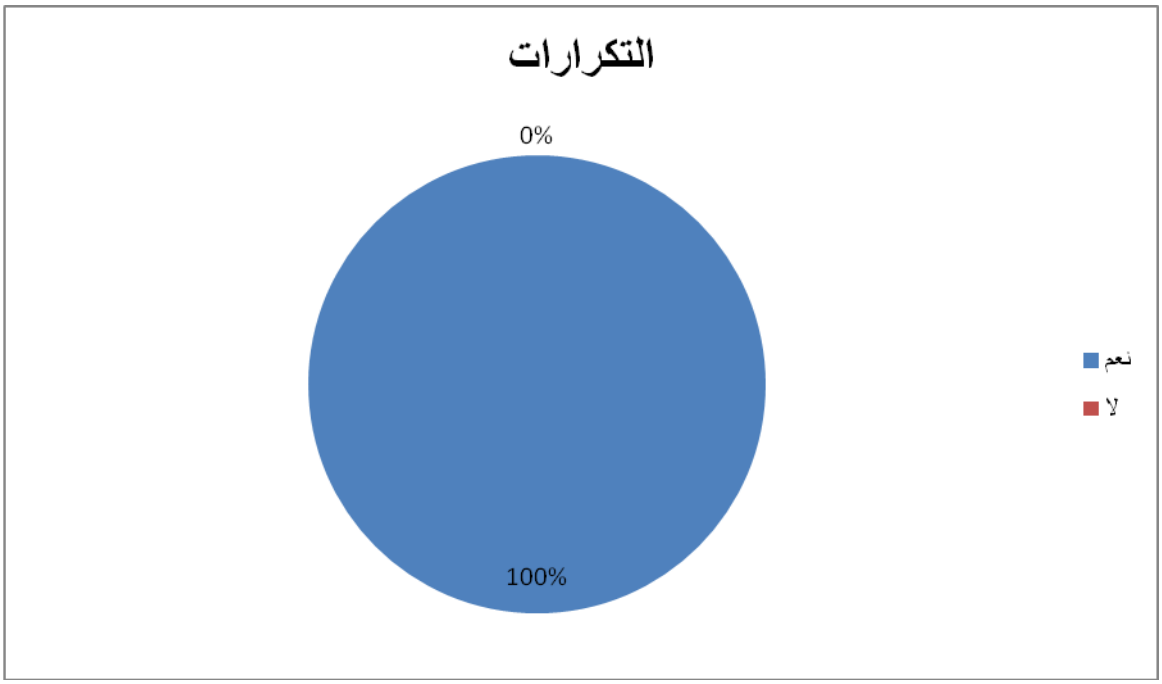
العبارة العاشرة: اذا كان اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات مقررا هل يجعل من العملية التعليمية عملية متعبة و الحادية عشر شاقة ؟

الهدف منها: معرفة واقع اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات في جعل العملية التعليمية عملية متعبة .

الجدول رقم (10) : يبين نتائج العبارة العاشرة

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	20	%100
لا	00	%00
المجموع	20	%100

الشكل رقم (10) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة العشرة



عرض وتحليل النتائج :

كما توضحه الإجابات في الجدول (10) نجد أن 100% من أساتذة التربية البدنية والرياضية يرون أن اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات يجعل من العملية التعليمية عملية متعبة و شاقة.

الاستنتاج : من خلال نتائج الجدول نستنتج أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات مقررا يجعل من العملية التعليمية عملية متعبة و شاقة .

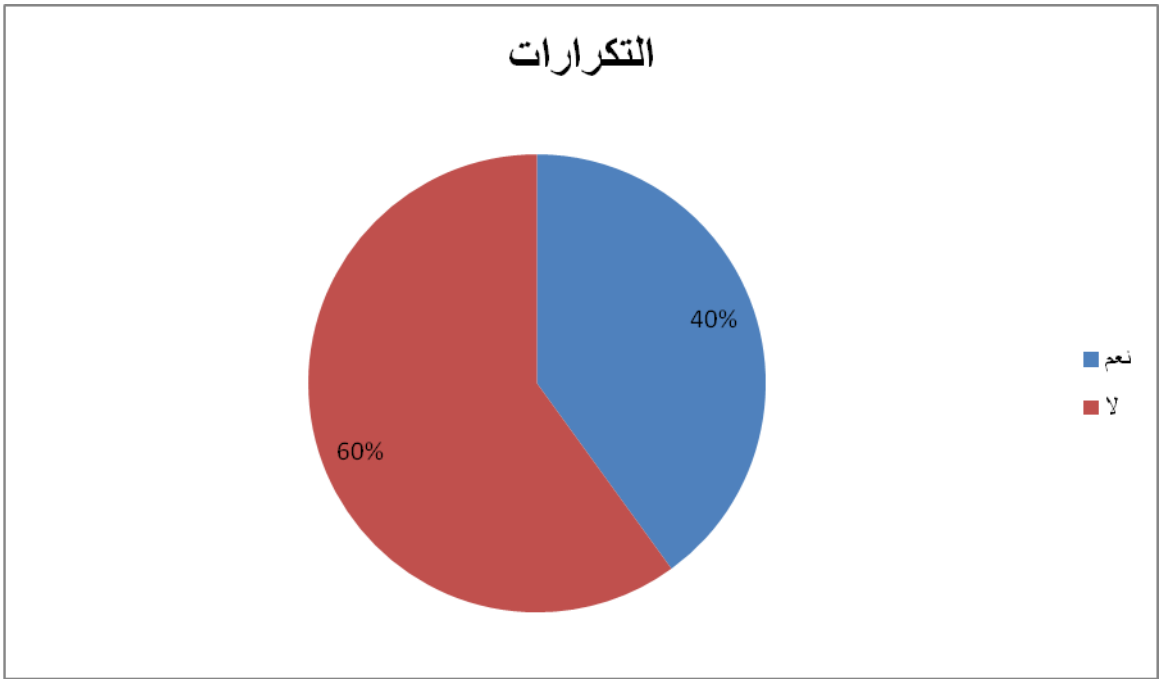
العبارة الحادية عشر: في رأيك عدم استخدام اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا يمنع الاستاذ من القيام بمهامه بطريقة فعالة ؟

الهدف منها : التعرف على إمكانية عدم استخدام اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات في منع الاستاذ من القيام بمهامه بطريقة فعالة.

الجدول رقم(11) : يبن نتائج العبارة الحادية عشر

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	08	%40
لا	12	%60
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (11) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الحادية عشر



عرض وتحليل النتائج :

كما توضحه الإجابات في الجدول(11) نجد أن 40% من الأساتذة وجدوا ان عدم استخدام اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات يمنع الاستاذ من القيام بمهامه بطريقة فعالة ،بينما 60% منهم وجدوا ان عدم استخدام اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات لا يمنع الاستاذ من القيام بمهامه .

الاستنتاج : من خلال نتائج الجدول نستنتج أن إستخدام اسلوب التدريس المقارب بالكفاءات لا يمنع الاستاذ من القيام بمهامه بطريقة فعالة .

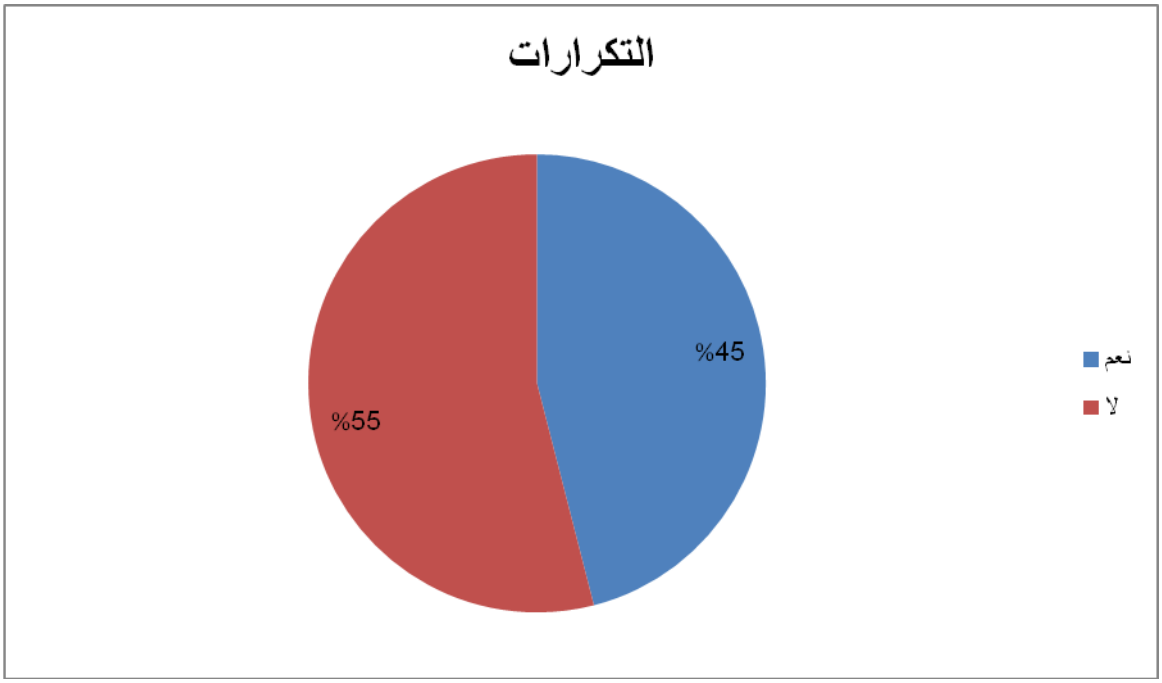
العبارة الثانية عشر : في رأيك هل تفضل تفادي إستخدام أسلوب التدريس المقارب بالكفاءات؟

الهدف منها : معرفة رغبة الأستاذ في إستخدام أسلوب التدريس المقارب بالكفاءات.

الجدول رقم(12) : يبن نتائج العبارة الثانية عشر

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	09	% 45
لا	11	%55
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (12) : يوضح التمثيل البياني نتائج العبارة الثانية عشر



عرض وتحليل النتائج :

كما توضحه الإجابات في الجدول(12) نجد أن 45% من الاساتذة تفضل تفادي إستخدام اسلوب التدريس المقاربة بالكفاءات بينما 55% ليس ليدهم مانع في إستخدام اسلوب التدريس المقاربة بالكفاءات.

الاستنتاج : من خلال نتائج الجدول نستنتج أن معظم الأساتذة ليس ليدهم مانع في إستخدام اسلوب التدريس المقاربة بالكفاءات.

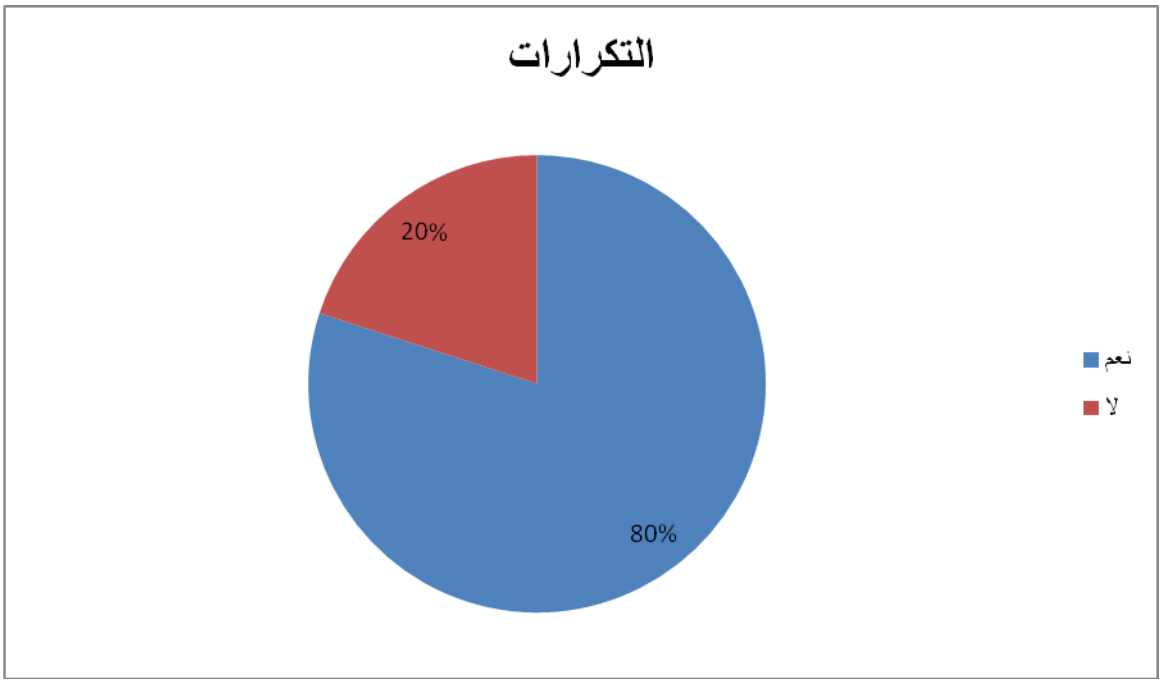
العبارة الثالثة عشر : اذا الاستاذ مؤهلا تأهيلا عاليا هل ينبغي ان يتمكن من استخدام اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

الهدف منها : معرفة تأهيل الاستاذ في امكانية استخدام اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

الجدول رقم(13) : يبن نتائج العبارة الثالثة عشر

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	% 80
لا	04	% 20
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (13) : يوضح التمثيل البياني نتائج العبارة الثالثة عشر



عرض وتحليل النتائج :

كما توضحه الإجابات في الجدول (13) نجد أن 80 % من الأساتذة يرون أن يكون الاستاذ مؤهلا تأهيلا عاليا في استخدام اسلوب المقاربة بالكفاءات بينما 20 % يرون أنه ينبغي ان لا يكون الاستاذ مؤهلا تأهيلا عاليا في استخدام اسلوب المقاربة بالكفاءات .

الاستنتاج : من خلال نتائج الجدول نستنتج أن يكون الاستاذ مؤهلا تأهيلا عاليا في استخدام اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

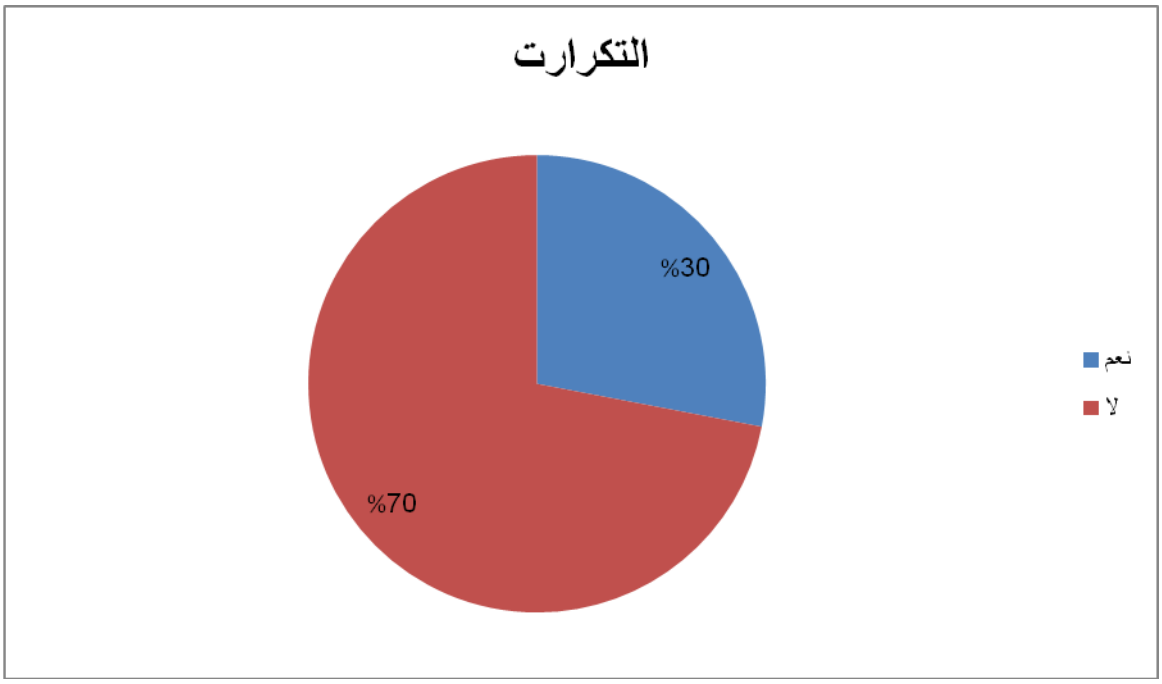
العبارة الرابعة عشر : في رأيك هل التركيز على اتقان اسلوب التدريب بالمقاربة بالكفاءات يساعد في العملية التدريبية ؟

الهدف منها : التمكن من إتقان اسلوب التدريب بالمقاربة بالكفاءات في مساعدة العملية التدريبية .

الجدول رقم(14) : يبن نتائج العبارة الرابعة عشر

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	06	% 30
لا	14	% 70
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (14) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الرابعة عشر



عرض وتحليل النتائج :

كما توضحه الإجابات في الجدول (14) نجد أن 30 % من الأساتذة يتقنون اسلوب التدريب بالمقاربة بالكفاءات في مساعدة العملية التدريبية بينما 70% منهم لا يتقنون اسلوب التدريب بالمقاربة بالكفاءات في مساعدة العملية التدريبية.

الاستنتاج : من خلال نتائج الجدول نستنتج أن معظم الاساتذة لا يتقنون اسلوب التدريب بالمقاربة بالكفاءات في مساعدة العملية التدريبية.

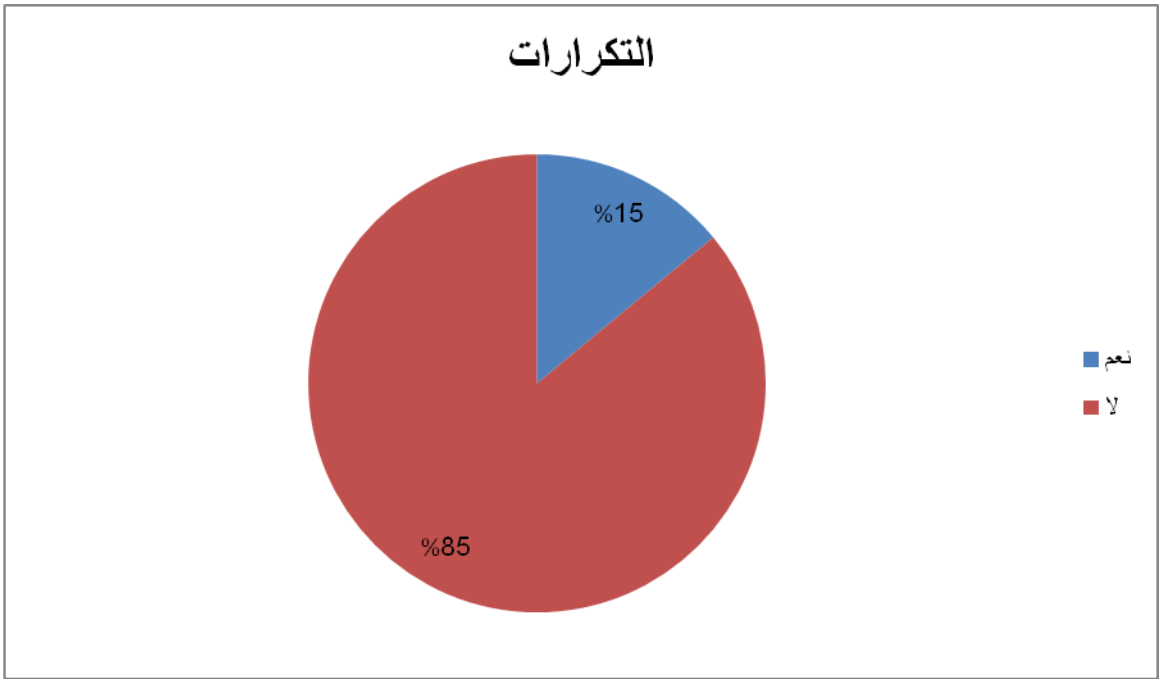
العبارة الخامسة عشر : هل عدم إستخدام أسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات يترتب عنه تقويم مجحف للأستاذ والتلميذ معا؟

الهدف منها : التمكن من إستخدام اسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات في التقويم المجحف للاستاذ والتلميذ معا.

الجدول رقم(15) : يبن نتائج العبارة الخامسة عشر

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	% 15
لا	17	% 85
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (15) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة الخامسة عشر



عرض وتحليل النتائج :

كما توضحه الإجابات في الجدول (15) نجد أن 85 % من الأساتذة لا يمكنهم إستخدام أسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات في التقويم المجحف للأستاذ والتلميذ معا بينما 15 % يمكنهم إستخدام أسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات في التقويم المجحف للأستاذ والتلميذ معا.

الاستنتاج: من خلال نتائج الجدول نستنتج أن معظم الأساتذة لا يمكنهم إستخدام أسلوب التدريس بالمقاربة بالكفاءات في التقويم المححف للأستاذ والتلميذ معا.

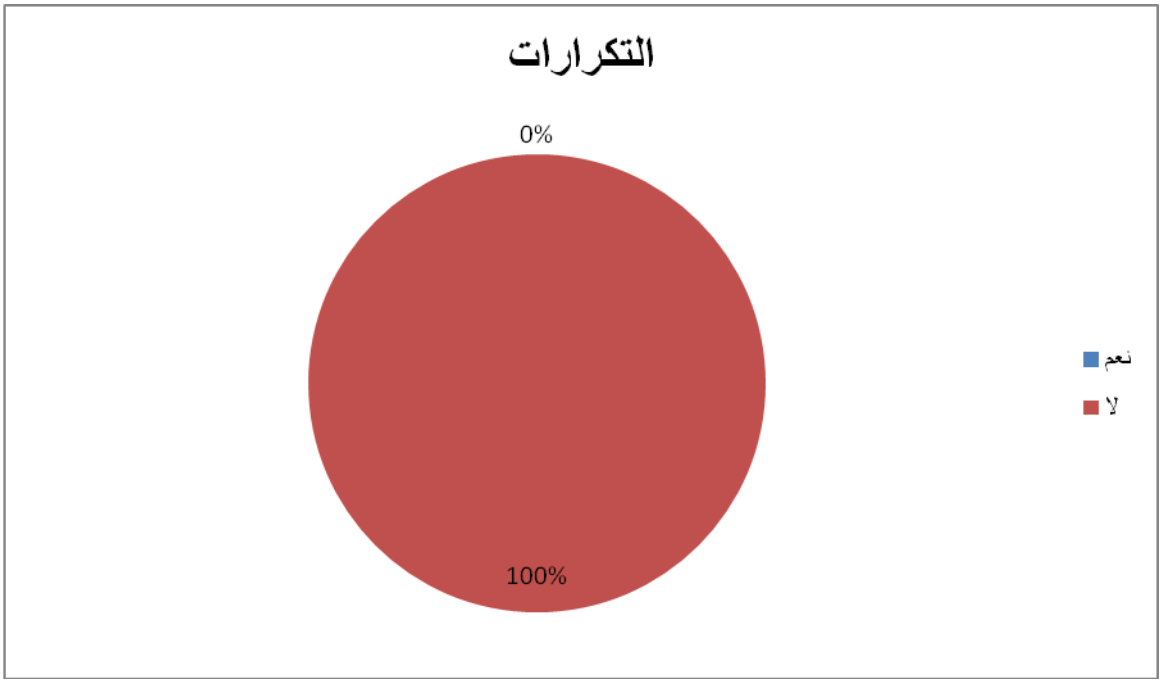
العبارة السادسة عشر : هل لديك أي استعداد للتدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

الهدف منها: الكشف عن إستعدادات الاساتذة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم(16) : يبن نتائج العبارة السادسة عشر

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	00	% 00
لا	20	% 100
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (16) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة السادسة عشر



عرض وتحليل النتائج :

كما توضحه الإجابات في الجدول(16) نجد أن كل الأساتذة ليس لديهم أي استعداد للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الاستنتاج : من خلال نتائج الجدول نستنتج أنه هناك غياب كلي في إستعداد الأساتذة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات.

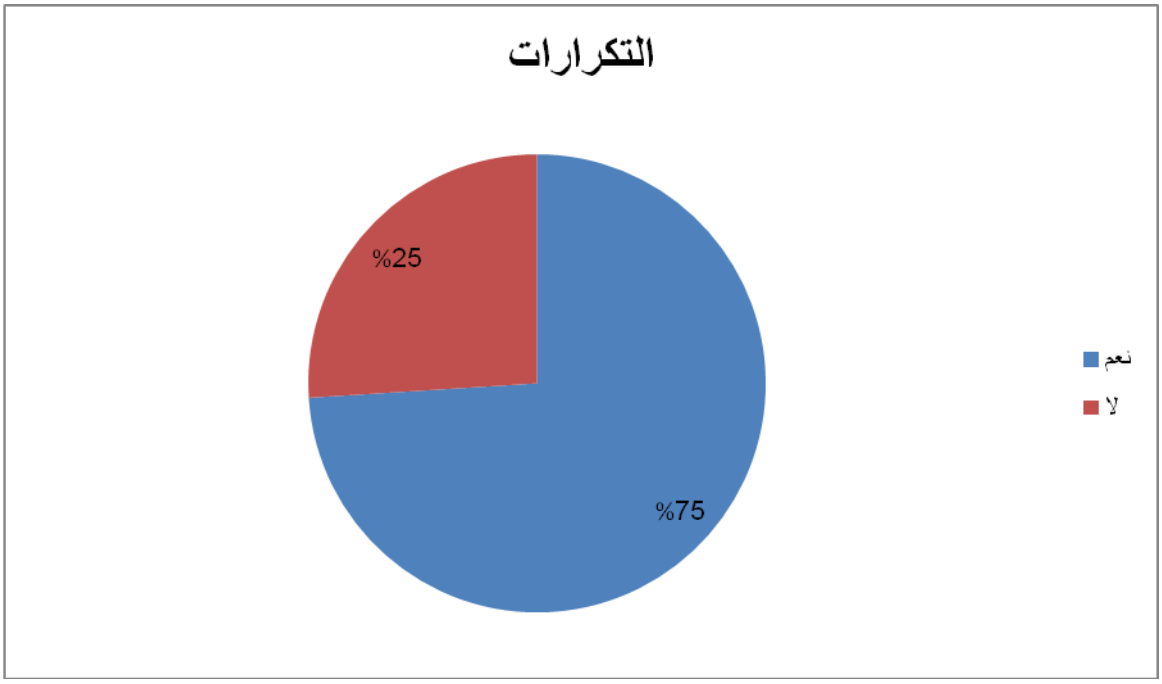
العبارة السابعة عشر: هل تفضل التدريس بالمقاربة بالكفاءات عن غيره ؟

الهدف منها : الكشف عن تفضيل الأساتذة في تدريس المقاربة بالكفاءات على غيره من الأساليب.

الجدول رقم(17) : يبن نتائج العبارة السابعة عشر

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	% 75
لا	05	% 25
المجموع	20	% 100

الشكل رقم (17) : يوضح التمثيل البياني لنتائج العبارة السابعة عشر



عرض وتحليل النتائج :

كما توضحه الإجابات في الجدول (17) نجد أن 75 % من الأساتذة يفضلون التدريس بالمقاربة بالكفاءات عن غيره بينما 25 % من الاساتذة لا يفضلون التدريس بالمقاربة بالكفاءات عن غيره

الاستنتاج : من خلال نتائج الجدول نستنتج أن الأساتذة يفضلون التدريس بالمقاربة بالكفاءات عن غيره.

مناقضة الفرضيات :

من خلال المحور الأول : و الذي يخدم الفرضية الأولى و التي تقول :

*اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات هي اتجاهات سلبية..

نلاحظ ان النتائج المتحصل عليها عند توزيع بيانات الاستبيان كخدمة للفرضية الاولى و منه نستنتج ان الفرضية تحقق

من خلال المحور الثاني : و الذي يخدم الفرضية الثانية و التي تقول :

هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس.

نلاحظ ان النتائج المتحصل عليها عند توزيع بيانات الاستبيان كخدمة للفرضية الثانية و منه نستنتج ان الفرضية تحقق

من خلال المحور الثالث : و الذي يخدم الفرضية الثالثة و التي تقول :

هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الشهادة المتحصل عليها في التخصص

نلاحظ ان النتائج المتحصل عليها عند توزيع بيانات الاستبيان كخدمة للفرضية الثالثة و منه نستنتج ان الفرضية تحقق

الاستنتاج و التوصيات:

بعد تحليل و إثراء متغيرات البحث نظريا، وتطبيق أداة البحث لجمع البيانات على عينة البحث التي كان قوامها 20 أستاذ و أستاذة من التعليم الثانوي، و بعد جمع البيانات و عرضها و معالجتها إحصائيا و مناقشة النتائج المتحصل عليها، توصل الباحث الى استنتاج ما يلي:

- كشفت الدراسة الحالية أن أساتذة التربية البدنية و الرياضية بالتعليم الثانوي لولاية تبسة بمقاطعاتها السبعة ، ممثلة في عينة الدراسة أنهم يمتلكون اتجاهات ايجابية نحو التدريس بمقاربة الكفاءات بصفة عامة.
- كما بينت أنّ هناك عدد لابأس به من الأساتذة الذين لا تتوفر لديهم المعرفة الكافية فيما يخص .هذه المقاربة الجديدة، و هذا ما عبرت عنه نسبةالاجابات بـ لا و التي فاقت 18 ٪ و ذلك في كلا الاتجاهين الايجابي و السلبي)، كما أن هناك فئة أخرى التي ليس لها رأي، أي ليست لها أي معرفة حسب رأينا فيما يخص هذا الأسلوب الجديد من التدريس و التي فاقت نسبتها4 ٪
- كما كشفت هذه الدراسة على أن اتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية " ذكورا و إناثا " ايجابية نحو التدريس بمقاربة الكفاءات، إلا أنها أكثر ايجابية عند الأساتذة الذكور.

- كما أظهرت الدراسة أنّ لمتغير الشهادة المتحصل عليها في الاختصاص تأثير كبير في تحديد نوع الاتجاه لدى أساتذة التربية البدنية و الرياضية، حيث بينت أن اتجاهات الأساتذة الحائزين على شهادة الليسانس كانت سلبية نحو التدريس بمقاربة الكفاءات، بينما كانت ايجابية عند الأساتذة الحائزين على شهادة الماستر .
- و أظهرت الدراسة أيضا أن هناك فروق في اتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بمقاربة الكفاءات حسب متغير الأقدمية.

خاتمة

خاتمة البحث:

لقد تمحور الهدف الأساسي لهذا البحث، في محاولة معرفة نوع اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، كذا محاولة معرفة مدى علاقة هذه الاتجاهات بعدد من المتغيرات كالجنس والشهادة المتحصل عليها في الاختصاص.

وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي ، وحاول توفير جميع الشروط اللازمة قصد الوصول الى بناء استبيان يمكننا من معرفة نوع اتجاهات هؤلاء الأساتذة نحو التدريس بهذه المقاربة الجديدة ، ما يؤدي بنا الى اختبار مختلف الفرضيات التي وضعت كإجابات مؤقتة من طرف الباحث.

وأظهرت النتائج أن اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بمقاربة الكفاءات هي اتجاهات ايجابية، وهذا ما عارض الفرضية البديلة الأولى والتي نصت على ايجابية اتجاهات هؤلاء الأساتذة نحو هذا النوع من التدريس، و بالتالي تمّ قبول الفرضية الصفرية كما تبين أنه لا وجود للاختلاف بين اتجاهات الأساتذة ومتغير الجنس ، فهي ايجابية عند كلا الجنسين عموما، و بالتالي لم يتم تحقيق الفرضية البديلة القائلة أن هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بمقاربة الكفاءات حسب متغير الجنس، وبالتالي تمّ قبول الفرضية الصفرية.

بينما توجد علاقة واضحة لهذه الاتجاهات فيما يخص متغير الشهادة المتحصل عليها في الاختصاص ، وهذا ما يتوافق مع ما نصت عليه الفرضية الثالثة والرابعة، فقد أوضحت الدراسة أن الأساتذة ذوي شهادة الماستر هم الأكثر إقبالا على التدريس بمقاربة الكفاءات، وأقل إقبالا منهم ذوي شهادة الليسانس، وبالتالي تمّ قبول الفرضية البديلة ورفض الفرضية الصفرية.

أخيرا بجدر بنا الإشارة الى الفرق الموجود بين ما يسمى بالاتجاه اللفظي والاتجاه الفعلي أو السلوكي للفرد، إذ أنه من الممكن جدا ألا يتطابق الاتجاه اللفظي للأستاذ واتجاهه العملي بمعنى آخر أنه بإمكان الأستاذ أن يعبر بالاتجاه الايجابي نحو التدريس بمقاربة الكفاءات على الاستمارة ، وأن لا يعمل بها بتاتا أثناء قيامه بعمله ميدانيا مع التلاميذ، وهذا ما بينته دراسة" كوري Correy وذلك عام 1923 ، والتي توصل فيها الى أن هناك تباعد بين الاتجاه اللفظي والسلوك الفعلي عند الطلاب نحو ظاهرة الغش في الامتحانات، هذا ما يقودنا إلى التساؤل على مدى تطابق الاتجاهين " اللفظي والسلوكي "لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بمقاربة الكفاءات؟

.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع :

1. أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، إنجليزي-فرنسي-عربي.
2. حامد زهران، علم النفس الاجتماعي، ط*5* ، عالم الكتب، *1984* .
3. حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس" رؤية معاصرة لطرق التعلم و التعليم"، عالم الكتاب القاهرة، *2003*.
4. حمد الصالح حثروبي، مدخل الى التدريس بالكفاءات، الرقم، الوادي،*2002* .
5. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات،ط1 ،مطبعة ع-بن،الجزائر ،*2005* .
6. راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، ط*1* ، دار الشروق، عمان، الأردن، *2003* .
7. رمضان أرزيل و محمد حسوانا، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات" المعالم الاجرائية للمقاربة"، دار ألأمل، الجزائر ،*2002* .
8. زين العابدين درويش، علم النفس الاجتماعي، ط*1* ، مطابع زمزم، القاهرة،1993.
9. سرير محمد شارف و آخرون، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم، مطبعة الأمير، معسكر الجزائر، *1995*.
10. سعد جلال، علم النفس الاجتماعي:الاتجاهات التطبيقية المعاصرة، ط *2* ، منشأة المعارف الإسكندرية، *1984* محمد حسن علاّوي، علم النفس الرياضي، ط*9* ، دار المعارف، القاهرة،*1994* .
11. سوسكا و سارة، تدريس التربية الرياضية، ترجمة صالح حسن و آخرون،*1991* .
12. طيب نايت سليمان و آخرون، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، ط*1* .، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، تيزي وزو، الجزائر ،*2004* .
13. عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات" ماهي؟ لماذا؟ كيف؟"، منشورات ثالة،الأبيار الجزائر العاصمة،*2005* .
14. عبد الفتاح دويدار، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، ط*1* ، دار النهضة العربية،بيروت،*1992* .
15. عبد القادر ميسوم، تحسين الأداء التربوي لدى المدرسين، ط1 ، ديوان المطبوعات المدرسية الجزائر، *1998* ..
16. عبد الكريم غريب و آخرون، معجم علو التربية، ط2 ، منشورات عالم التربية، المغرب،1998.
17. عبد اللطيف وعبد المنعم شحاتة، سيكولوجية الاتجاهات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
18. عطا اللّه أحمد، أساليب طرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر ،*2005* .
19. عفاف عبد الكريم، التدريس للتعلم في التربية البدنية و الرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية*1994* .

20. علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ط2 ، منشورات الجامعة المفتوحة طرابلس،*1997* .

21. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات" الأبعاد و المتطلبات"، دار الخلدونية للنشر و الإشهار الجزائر ،*2005* .

22. فكري حسن ريان، التدريس" أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه و تطبيقاته"، ط.2 عالم الكتاب القاهرة،*1995* .

23. فؤاد بهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة، ط*4* ، دار الفكر العربي،القاهرة *1975.*

24. قاسم حسن حسين، الموسوعة البدنية والرياضية الشاملة، ط1 ، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان *1998.*

25. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس" نماذجه و مهاراته"، ط1 ، عالم الكتب، القاهرة،*2003.*

26. ليلى السيد فرحات، القياس و الاختبار في التربية البدنية، ط3 ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة*2005* .

27. مجدي أحمد محمد عبد الله، السلوك الاجتماعي و ديناميته، ط*1* ، دار المعرفة الجامعية، *1996.*

28. مجدي عبد العزيز ابراهيم، مهارات التدريس الفعال، ط*1* ، مكتبة الأنجلو، مصر.

29. مجمد الدريج، التدريس الهادف، ط1 ، دار الكتاب الجامعي،الإمارات العربية المتحدة،2004 .

30. محسن محمد حمص، المرشد في تدريس التربية الرياضية، نشأة المعارف، الإسكندرية، *1998.*

31. محمد العربي شمعون، علم النفس الرياضي و القياس النفسي، ط1 ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة *1999.*

32. محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، *2004* .

33. محمد عصام طريبة، أساليب و طرق التدريس الحديثة، ط1 ، دار حمو رابي للنشر و التوزيع عمان، الأردن،*2008* .

34. محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، نظريات و طرق تدريس التربية البدنية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،*1987* .

35. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر *1988.*

36. محمود السيد أبو النيل، علم النفس الاجتماعي):دراسات عربية و عالمية(، الجزء الأول ،ط3 ، دار النهضة العربية، بيروت،*1984* .

37. محمود عبد الحليم عبد الكريم، ديناميكية تدريس التربية البدنية، ط1 ، مكتبة الكتاب للنشر، القاهرة *2006.*

38. مصطفى سويف، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، *1983* .

39. ناهد محمود سعد و آخرون، طرق التدريس في التربية الرياضية، ط1 ، مركز الكتاب للنشر القاهرة، *1998*.

40. نوال ابراهيم شلتوت و آحرون، طرق و أساليب التدريس في ت ب ر، ط1 ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية،*2008* .

41. نوال إبراهيم شلتوت و آحرون، طرق التدريس في التربية الرياضية، ط1 ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية،*2007* .

42. نوال إبراهيم شلتوت و آخرون، طرق التدريس في التربية الرياضية، ج2 ، ط1 ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية،*2007* .

.2المراجع باللغة الفرنسية:

43. *E.de corte et collad ;Les fondements de l action didactique.A de bock.Ed.SA BRuXELLE.1979. P.50.*

44. Majer R.E ;comment définir les objectifs dl éducation,2edition

45. Ed.Bordas,1977,p.5.

46. xavier Reogiers, une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De

47. *Boeck université, 2eme édition, 2004, p.44*