وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي أحمد بن يحيى الونشريسي تيسمسيلت

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر L.M.D

تخصص: النشاط البدني الرياضي المدرسي

الموضوع:

إتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية نحو أساليب التقويم في ضوء النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات)

دراسة ميدانية أجريت على أساتذة الطور الثانوي لولاية تيسمسيلت

إعداد الطلبة:

- *ميمن زكرياء*
- *ميهوب محمد نجيب*

إشراف:

أ / سعايدية هواري

السنة الجامعية: 2014/ 2015

بسم الله الرحمان الرحيم

" قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا

إنك أنت العليم الحكيم "

سورة البقرة : الآية 32

بسم الله الرحمن الرحيم
بسم الله الرحمن الرحيم

تشكر

قال تعالى:{ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ {19} "

سورة النمل الآية 19.

و قال صلى الله عليه وسلم :[من لم يشْكر القليلَ لم يشْكر الْكثيرَ ، ومن لم يشْكر النَّاسَ لم يشْكر اللَّهَ عزَّ وجلَّ]

"رواه النعمان بن بشير"

في البداية نشكر الله عز وجل الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا على إنجاز هذا البحث سواء من قريب أو من بعيد ، كما يسعدنا أن نتقدم بأسمى التقدير وجزيل الشكرإلى الأستاذ المشرف * سعايدية هواري * الذي لم يبخل علينا بنصائحه القيمة التي مهدت لنا الطريق لإتمام هذا البحث ، و لا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة.

.زكرياء ، نجيب

إهداء

إلى قرة العين ، سر الوجود، ينبوع الحنان و بحر العطف، إلى من سهرت الليالي الطوال لراحتي ، إلى من تألمت لحزني و طربت لفرحتي ، إلى من زرع في بذور الجد و الإجتهاد وسعي من أجلي لبلوغ أحلامي، إلى من علمتني دروب الحياة، إلى من علمتني معنى الإخلاص و الوفاء . "أمي"

إلى من تسمو الرقاب لذكر إسمه و تعلو الرؤوس لتحية كرمه إلى من ساندني في حياتي و طالما كان لي عونا و باحث الأمل في دنياي .

"أبي"

إلى إخوتي الأعزاء: يحيى، نورة، كلثوم، فاطمة الزهراء،رميسة إيمان.

و إلى الغالية صفية.

و إلى كل أصدقائي و كل طلبة التربية بدنية و الرياضية و أساتذة المركز الجامعي تيسمسيلت و بالخصوص أساتذة معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية.و إلى كل من يعرفني .

إلى كل من نسيه قلمي و لم تذكره صفحتي .

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع حبا و تقديرا ووفاءا.

زكـــريـــاء

إهـداء:

الحمد لله الذي فتح بصائرنا في ساطع نور بدر وجوده، وأفاض علينا بجوده في عالم شهوده، وأمرنا بالعلم والعمل في إطار حدوده.

ما أجمل أن يهدي المرء ثمرة جهده إلى أعز مخلوقين، من قال فيهما الله تعالى: ﴿ وقل ربّ ارحمهما كما ربّياني صغيرا ﴾.

"الوالدين الكريمين" أطال الله في عمرهما.

إلى كل "الإخوة والأخوات" حفظهم الله و رعاهم.

إلى كل "الأهل و الأقارب".

و كل من تقاسم معي هذا العمل وكان لي أخا وصديقا "زكرياء" وكل عائلته الكريمة.

إلى طلبة معهد "التربية البدنية و الرياضية" دفعة: 2014-2015.

إلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد.

"نجيب"

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المركز الجامعي أحمد ابن يحيى الونشريسي تيسمسيلت

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

قسم النشاط البدني الرياضي المدرسي

الإستـــبيـــان

نتقدم إليكم بهذا الإستبيان الذي يندرج في إطار البحث العلمي للتحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في التربية البدنية و الرياضية بعنوان: " **إتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية نحو أساليب التقويم في ضوء النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات)**".

و لهذا نطلب من حضرتكم المشاركة بإعطاء أجوبتكم الشخصية بكل صدق و شفافية علما أن الأسماء سيبقى متحفظا عليها و يبقى الإستبيان لغرض البحث العلمي فقط.

أجب على المعلومات التالية:

– الشهادة العلمية المحصلة:..... – الأقدمية في التعليم:.....

الرقم	البنود	أوافق بشدة	أوافق	متردد	أعارض	أعارض بشدة
01	يتناسب التقويم بالكفاءات تماما مع البرنامج الدراسي.					
02	يتيح التقويم بالكفاءات استخدام أساليب جديدة.					
03	يساهم التقويم بالكفاءات في تحقيق التلميذ للأهداف المسطرة.					
04	يمتاز التقويم بالكفاءات بالمصداقية.					
05	يمكّن التقويم بالكفاءات التلميذ من إتقان الكفاءات المستهدفة.					
06	أعتقد أن التقويم بالكفاءات يعتبر مراقبة مستمرة للتلميذ.					
07	يمكّن التقويم بالكفاءات التلميذ من إدراك قدراته الذاتية.					
08	تختبر أساليب التقويم بالكفاءات معلومات و مهارات التلميذ.					
09	يتناغم التقويم بالكفاءات مع الدراسة النظرية و التطبيقية.					
10	تعدُّدْ الامتحانات في التقويم بالكفاءات يعيق تدريس برنامج التربية البدنية والرياضية.					
11	يشجع التقويم بالكفاءات التلميذ على بناء الأنشطة المعرفية.					
12	يمنح التقويم بالكفاءات فرصة تقويم التلميذ لذاته.					
13	تساعد أساليب التقويم بالكفاءات في علاج صعوبات التعلم المعرفي و الحركي.					

14	التقويم بالكفاءات يسوده طابع غير محدد.					
15	يساعد التقويم بالكفاءات التلميذ على رسم أهدافه بمفرده.					
16	تتناسب فترات الامتحانات في التقويم بالكفاءات مع أهداف حصص التربية البدنية والرياضية.					
17	يمكِّن التقويم بالكفاءات المتعلم من بلوغ الكفاءات المستهدفة.					
18	التقويم بالكفاءات يتماشى مع مستوى التلميذ.					
19	التقويم بالكفاءات أكثر موضوعية من التقويم بالأهداف.					
20	يبسط التقويم بالكفاءات العملية التعليمية للمعلم.					
21	استخدام التقويم بالكفاءات مريح لاعتماده على الجانب الأدائي.					
22	يلبِّي التقويم بالكفاءات الحاجات المعرفية للتلميذ.					
23	يعتمد التقويم بالكفاءات على سلالم واضحة.					
24	نظام المعاملات في التقويم بالكفاءات يحفز التلاميذ على النشاط.					
25	يمكن التقويم بالكفاءات التلاميذ من توظيف الكفاءات في مواقف أخرى.					
26	التقويم يسهل علي إجراء التقويم بالكفاءات.					
27	التقويم الإدماجي يؤدي إلى تثبيت ما تعلمه التلاميذ.					
28	أرتاح لإشراك التلميذ في تحديد فترات الامتحانات الغير رسمية.					
29	يكشف التقويم بالكفاءات عن مدى فعالية الطرق التدريسية.					
30	التقويم بالكفاءات يمتاز بالثبات.					

ملخص

الدراسة

الملاحق

الخاتمة

التعريف بالبحث

الباب الأول

الجانب النظري

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الأول

الإتجاهات

الفصل الثاني

المقاربة بالكفاءات

و أساليبها التقويمية

الفصل الثالث

أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي

الفصل الأول

منهج البحث

وإجراءاته الميدانية

الفصل الثاني

عرض، تحليل و مناقشة

نتائج الدراسة

التعريف بالبحث

محتويات البحث

مقدمة

قائمة المصادر والمراجع

ملخص الدراسة

"إتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي نحو أساليب التقويم في ضوء النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات)"

إن التقويم التربوي في المقاربة بالكفاءات من أنجع الوسائل التي تؤدي إلى تصليح و إكمال النظام التعليمي الجديد فهو يسعى إلى البحث عن الأخطاء و المشاكل و التعارضات التي لا تتوافق مع مقومات الشعب الجزائري ومتطلبات الدولة فالمجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت من فلسفته الإجتماعية، و إن التربية البدنية و الرياضية و كباقي الميادين العلمية في النظام التعليمي هذا تتأثر كل التأثر به و في مرحلة تعد من أكثر المراحل التعليمية تأثيرا وتأثرا و هي المرحلة الثانوية، إن البرنامج المطبق في مؤسساتنا التربوية تصميمه متطور وتطبيقه متدهور و لا يعطي ثمارا حقيقية، لأن هذا النظام الجديد المتطور لابد له من أساس و طرق ومسايرته من أجل تصليح الأخطاء و تكميل النقائص فيه وأقلمته مع طبيعة المجتمع للإستفادة منه أكبر قدر ممكن فتوجهات أساتذتنا يجب أن تصب في قالب التقويم و التطوير في ظل هذا البرنامج التعليمي الجديد(المقاربة بالكفاءات).

الأهداف الرئيسية للدراسة:

– معرفة اتجاهات الأساتذة نحو التقويم وبعاملي الخبرة و الحداثة في ظل المقاربة بالكفاءات.

– أخذ الأساليب التقويمية التي تطبّق في الميدان التعليمي من أرض الواقع.

– تكوين ملخص حول أساليب التقويم يسهل على أساتذة التربية البدنية و الرياضية التعامل مع نظام المقا ربة بالكفاءات.

الفرض الرئيسي:

*لأساتذة التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي اتجاهات إيجابية نحو جوانب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

إجراءات البحث :

إتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي نظرا لوضوح خطواته التي سمحت بطرح المشكلة بطريقة موضوعية من الناحية النظرية ثم من وضع فرضيات يتم التحقق منها من خلال البحث الميداني الذي طبقنا فيه طريقة الإستمارة الإستبيانية على عينة قدرت بـ 51 أستاذ في التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي وزعت عليهم 51 إستمارة إستبيانية و باستعمال تقنيات جمع المعطيات ثم تصنيفها و تحليلها و لإستخراج النتائج بكل موضوعية .

أهم الإستنتاجات :

– توجد دلالة إحصائية لاتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية إيجابية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

– هناك دلالة إحصائية لاتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية إيجابية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

– توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لفئة الخبرة المهنية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

– وجود فروقات ذات دلالة إحصائية نحو فئة الخبرة المهنية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

أهم الإقتراحات:

1- القيام بدورات تكوينية و تقويمية ميدانية من أجل إيصال المعلومات إلى الأساتذة للتأكد من فهمهم لأسس التقويم و إدراكهم فعلا لأهمية التحكم في أساليب التقويم المختلفة، و مدى أهميتها في نجاح العملية التعليمية وتدريبهم على الجوانب الإجرائية للعملية التقويمية بمختلف أساليبها.

2- إنشاء معاهد أو مؤسسات خاصة بوحدة التقويم التربوي من أجل تكوين الأساتذة على أسس التقويم التربوي، وذلك بهدف إكسابهم فهم معمق لكل محتويات وحدة التقويم التربوي لضمان تماشي هذه العملية مع الاتجاهات الحديثة في هذا المجال خصوصا في ظل المقاربة بالكفاءات و هذا سينعكس بصورة مباشرة على تكوين الأساتذة و بالتالي الأداء السليم لها مما ينجم عنه اتجاها إيجابيا من طرف الأستاذ نحو العملية التربوية بصفة عامة و العملية التقويمية بصفة خاصة.

3- تزويد الأساتذة بنتائج البحوث و الدراسات المختلفة والمتعلقة بجانب التقويم التربوي ليطّلعوا عليها و على ما توصلت إليه، إلى جانب قيام مفتشي التربية بدراسة مستقلة في المؤسسات التربوية بهدف تعميق معارف و خبرات الأساتذة فيما يتعلق بهذا المجال، وبالتالي أدائهم لها بكل كفاءة، مما ينعكس بالإيجاب على مرود كل أستاذ وبالتالي تحسين مردودية العملية التربوية التعليمية عامة.

4- الإهتمام بآراء الأساتذة ومواقفهم وتصوراتهم فيما يخص القضايا والمسائل التربوية و لعلّ التقويم التربوي من هذه المسائل التي تقع مسؤولية تنفيذها على الأستاذ وبالتالي فمن الضروري معرفة موقفهم وتصوراتهم لما يجب أن يكون عليه عنصر التقويم التربوي في نظام المقاربة بالكفاءات.

Résumé

"Tendances des enseignants et d'éducation physique et sportive dans la phase secondaire vers les méthodes d'évaluation à la lumière du nouveau système (l'approche par compétences)"

L'évaluation de l'éducation dans les approche par compétences des moyens les plus efficaces en vue de la réparation et l'achèvement du nouveau système éducatif tente de rechercher des erreurs et les problèmes et les conflits qui ne sont pas conformes avec les éléments du peuple algérien et les exigences de la société de l'Etat algérien savait, de profonds changements politiques sociales et culturelles modifié la philosophie sociale, Et que l'éducation physique et du sport comme tous les autres domaines scientifiques dans le système éducatif sont affectés par cette vulnérabilité et chaque étape dans l'un des niveaux les plus influents et éducatives et sont affectés par l'école secondaire, le programme appliqué dans la conception des établissements d'enseignement et application sophistiquée détérioration et ne donne pas des résultats concrets, Parce que ce nouveau système développé devrait avoir la base et les voies et suivre le rythme afin de réparer les

erreurs et de compléter les insuffisances et en elle et l'intégrer avec la nature de la société pour en profiter autant que possible parce que les orientations de nos professeurs doivent verser dans le modèle de calendrier et de développement à la lumière de ce nouveau tutoriel (l'approche par compétences).

Les principaux objectifs de l'étude:

- Connaître les attitudes des enseignants à l'égard de l'évaluation et de deux éléments de la modernité et de l'expérience dans l'approche par les compétences.

- Prendre Des méthodes qui sont appliquées dans le domaine de l'éducation d'évaluation a la réalité.

Faire une résumé des méthodes d'évaluation rendre plus facile pour les professeurs d'éducation physique et de sport pour faire face a le système d'approche par les compétences.

L'hypothèse principale:

* Les professeurs d'éducation physique et sportive de l'enseignement secondaire attitudes positives envers les aspects de l'évaluation à le système d'approche par les compétences.

les procédures de la Recherche:

nous Suivez Dans cette étude, l'approche descriptive en raison de la clarté des étapes qui a permis soustrayant le problème d'une manière objective Théoriquement, Ensuite, mettre les hypothèses sont vérifiées par des recherches de terrain, que nous appliquons la méthode de la forme Formulaire questionnaire à une échantillon a été estimé à 51 professeur d'éducation physique et sportive phase secondaire, ont été

distribués 51 Formulaire questionnaire à l'utilisation de techniques de collecte de données et ensuite classés et analysés, et l'extraction du résultats pour de toute objectivité.

Les conclusions les plus importantes:

- il ya des indication de signification statistique des tendances des professeurs d'éducation physique et sportive positive envers les objectifs de l'évaluation à la lumière de l'approche par les compétences.

- il ya des indication de signification statistique des tendances des professeurs d'éducation physique et sportive positive envers les méthodes appliquées à la lumière de l'approche par les compétences.

- Il existe des différences signification statistique Pour la catégorie de l'expérience professionnelle des professeurs d'éducation physique et sportive envers les objectifs de l'évaluation à la lumière de l'approche par les compétences.

- Il existe des différences signification statistique Pour la catégorie de l'expérience professionnelle des professeurs d'éducation physique et sportive envers les méthodes appliquées à la lumière de l'approche par les compétences.

Les suggestions les plus importantes:

1- faire des Cours de formation et d'évaluation sur le terrain pour la fourniture d'informations aux enseignants de faire en sorte qu'ils comprennent les bases de l'évaluation et de prise de conscience de l'importance de contrôler effectivement les diverses méthodes d'évaluation Et leur importance pour le succès du processus éducatif et leur formation sur les aspects procéduraux du processus d'évaluation des différentes méthodes.

2- Création d'une unité spéciale d'éducation instituts d'évaluation ou des organisations dans le but de former les professeurs sur la base de l'évaluation pédagogique, afin de les doter d'une compréhension en profondeur de chaque unité de contenu évaluation de l'éducation pour assurer la compatibilité de l'opération avec les tendances récentes dans ce domaine, en particulier dans les approche par compétences légères et cela se reflétera directement sur la composition des professeurs et donc le bon fonctionnement de son résultant en une tendance positive par le professeur vers le processus éducatif en général et le processus d'évaluation en particulier.

3- Fournir aux enseignants les résultats des études de recherche et diverses concernant le côté de l'évaluation pédagogique de les examiner et à les conclusions, avec les inspecteurs de l'enseignement étude indépendante dans les établissements d'enseignement afin d'approfondir la connaissance et l'expertise des professeurs à l'égard de cette région, et donc leurs performances ont efficacement, ce qui reflétera positivement sur la performance de chaque professeur et améliorant ainsi le rapport de la rentabilité de l'éducation publique de processus éducatif.

4- L'intérêt pour les opinions des enseignants et de leurs attitudes et les perceptions concernant les enjeux et les questions d'éducation et d'évaluation peut-être éducatif de ces questions qui sont de la responsabilité de la mise en œuvre du professeur et il est donc nécessaire de connaître leur position et leurs perceptions de ce que devrait être l'élément d'évaluation pédagogique dans le système d'approche par compétences.

مقدمـة:

يعتبر تطوير المناهج الدراسية موضوع الساعة، فالكلام عنه لا ينتهي والحديث فيه لا ينقطع و كلما اشتدت بنا الأزمات وضاقت بنا السبل وتدهورت الأوضاع وساءت الأحوال ارتفعت الأصوات منادية بالتطوير، و ذلك لأنه يعني الحلول لكل المشاكل فيولد الأمل في التقدم و النجاح و الازدهار و المدرسة الجزائرية لا تخرج عن هذه القاعدة فهي مطالبة بتطوير مناهجها و التجهيز و التحضير لها و تغيير طرق عملها، إن البرنامج المطبق في مؤسساتنا التربوية تصميمه متطور وتطبيقه متدهور و لا يعطي ثمارا حقيقية، لأن هذا النظام الجديد المتطور لابد له من أساس و طرق ومسايرته من أجل تصليح الأخطاء و تكميل النقائص فيه وأقلمته مع طبيعة المجتمع للإستفادة منه أكبر قدر ممكن فتوجهات أساتذتنا يجب أن تصب في قالب التقويم و التطوير في ظل هذا البرنامج التعليمي الجديد(المقاربة بالكفاءات) و إن تطبيقه دون دراسته يعني أننا لا نواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته البرامج التعليمية والتقنيات العلمية الحديثة في الإعلام والاتصال، فالأزمة التي عاشتها الجزائر منذ أكثر من عشرية وحاولت الخروج منها رغم استمرار بعض الصعوبات، و هذا ما يشير بوضوح إلى الجهد الذي تبذله الدولة الجزائرية في الرفع من مستوى التعليم إلا أن قلة خبرة الجهات الوصية أدت إلى نقص مردودية هذا النظام إن لم نقل انعدامها، إن التقويم التربوي من أنجع الوسائل التي تؤدي إلى تصليح و إكمال النظام التعليمي الجديد فهو يسعى إلى البحث عن الأخطاء و المشاكل و التعارضات التي لا تتوافق مع مقومات الشعب الجزائري ومتطلبات الدولة فالمجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية و اجتماعية وثقافية عميقة غيرت من فلسفته الإجتماعية، و إن التربية البدنية و الرياضية و كباقي الميادين العلمية في النظام التعليمي هذا تتأثر كل التأثر به و في مرحلة تعد من أكثر المراحل التعليمية تأثيرا وتأثرا و هي المرحلة الثانوية رأينا أن موضوع البحث هذا و هو "**اتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي نحو أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات**" قد يعطينا قدر كبير من المعلومات حول هذا الموضوع و قد تطرقنا في الجانب النظري لبحثنا هذا إلى ثلاثة فصول ففي الفصل الأول إلى الاتجاهات أما في الفصل الثاني فتطرقنا إلى المقاربة بالكفاءات وأساليبها التقويمية و في الفصل الثالث تناولنا فيه أساتذة التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي، أما الجانب التطبيقي فقسمناه إلى فصلين الفصل الأول و الفصل الثاني، فالفصل الأول خاص بمنهج البحث المتبع و إجراءاته الميدانية، أما الفصل الثاني فخصصناه لعرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وبعد ذلك الإستنتاج العام ثم خاتمة البحث فالإقتراحات، ثم الملخص العام للدراسة وأخيرا قائمة المصادر و المراجع ثم الملاحق.

1- منهج البحث :

من أجل هذا البحث الذي يتطلب دراسة نظرية و دراسة ميدانية وجب إتباع المنهج الوصفي نظرا لوضوح خطواته التي سمحت بطرح المشكلة بطريقة موضوعية من الناحية النظرية ثم من وضع فرضيات يتم التحقق منها من خلال البحث الميداني باستعمال تقنيات جمع المعطيات ثم تصنيفها و تحليلها و لإستخراج النتائج بكل موضوعية .

***المنهج الوصفي :**

هو طريقة من طرق التحليل و التفسير المنظم من اجل الوصول إلى أغراض محددة لوظيفة اجتماعية أو مشكلة اجتماعية .[1]

كما يرى آخرون أن المنهج الوصفي يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة و تصويرها كميا عن طريق جمع المعلومات المتقنة عن المشكلة وتصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة [2]، و أن أي منجز علمي يطمح إلى الإتصاف بصفة العلمية يجد نفسه مطالبا بوضع خطة أو طريقة أو منهج يحدد من خلاله الخطوات التي اتبعها في الوصول التي حققها و من دون ذلك يعد هذا المنجز عملا يتصف بالنشاز وعدم الدقة والمنهجية لذلك نجد أن الضرورة العلمية تقتضي منا استخدام المنهج الوصفي باعتبار " دراسة الوقائع السائدة المرتبطة بظاهرة أو موقف معين أو مجموعة من الأفراد أو مجموعة من الأحداث أو مجموعة معينة من الأوضاع .[3]

2- الدراسة الاستطلاعية :

تسمى أيضا بالبحث الكشفي و فيه يلجأ الباحث لإجراء دراسة استطلاعية عندما يكون مقدار ما يعرفه عن الموضوع قيلا جدا لا يؤهله لتصميم دراسة وصفية و ذلك عن طريق إجراء منهجية محددة تتكافل لتحقيق أهداف دراسة استطلاعية وتمثل هذه الدراسات أو الأبحاث في الغالب نقطة البداية في البحث العلمي بشقيه النظري والتطبيقي ، إن الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من ملائمة مكان الدراسة للبحث و مدى صلاحية الأداة المستعملة حول موضوع البحث ، و حتى نتمكن من معرفة مختلف الجوانب المراد دراستها قمنا

[1] حسبان محسن الحسن : الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي ، بيروت ، دار طليعة للطباعة والنشر، 1982 ، بدون طبعة ، ص 157 .
[2] محمد شفيق : الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية ، الاسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، 1985 ، بدون طبعة ، ص 80 .
[3] حسين عبد الحميد رشوان : في مناهج العلوم ، مؤسسة شباب الجامعة ، الاسكندرية ، مصر ، بدون طبعة ، 2003 ، ص 66.

بزيارة الأساتذة المعنيين في الثانويات و وزعنا عليهم نسخة من الاستبيان ثم استرجاعه و بعض الأسئلة حول الموضوع حيث ساهمت هذه الخطوة في إعطاءنا نظرة شاملة و فكرة واضحة عن الموضوع من أجل الالمام و الإحاطة بجوانب المشكلة المعالجة في بحثنا و ضمان شمولية و تهيئة البيئة المناسبة له ، إذ يستحسن قبل البدء في إجراءات البحث و بصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث، وتتمثل هذه الجوانب في:

- التوصل الى أفضل طريقة لإجراء البحث و التعرف على ميدان الدراسة و الإلمام به .
- معرفة مدى وضوح الأسئلة و مدى فهمها من طرف العينة المختبرة و معرفة مدى صلاحية أداة الدراسة.
- معرفة مدى التفهم اللغوي لبنود الإستبيان من طرف العينة و إعداد أدوات البحث و تجريبها .
- معرفة الوقت الكافي لإجراء الإختبار و تحديد ثبات الأداة .

3- مجتمع البحث وعينته :

أ- مجتمع البحث :

من الناحية الاصطلاحية هو تلك المجموعة الأصلية التي تأخذ منها العينة قد تكون هذه المجموعة : مدارس ،فرق، تلاميذ، أساتذة أو أي وحدات أخرى[1] و يمكن تحديده على انه كل الأشياء التي تمتلك خصائص أو سمات قابلة للملاحظة و القياس في التحليل الإحصائي ، مجتمع البحث في هذا البحث هو أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، حيث قدر مجتمع الدراسات بـ51 أستاذ في التربية البدنية والرياضية وزعت عليهم 51 استمارة إستبيانية.

ب- عينة البحث وكيفية اختيارها :

باعتبار العينة هي حجر الزاوية في أي دراسة ميدانية تستند إلى الاستبيان كمقوم أساسي نجد ان مفهومها يجلو على النحو التالي :

العينة هي جزء من مجتمع الدراسة التي تجمع منه البيانات الميدانية و هي تعتبر جزء من الكل بمعنى أنه تأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث[2] و ينظر إلى العينة على أنها جزء من الكل أو البعض

[1] محمد نصرالدين رضوان : الإحصاء الاستدلالي في علوم التربية البدنية والرياضية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2003 ، بلدون طبعة ، ص 14 .

[2] رشيد زرواتي : مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر، 2007 ، ط1 ، ص 334 .

من الجميع وتتلخص فكرة دراستنا في محاولة الوصول إلى تعميمات لظاهرة معينة[1]، و هي النموذج الأول الذي يعتمد عليه الباحث لإنجاز العمل الميداني وبالنسبة لعلم النفس وعلوم التربية البدنية والرياضية تكون عبارة عن أشخاص العينة و هي المجموعة الفرعية من عناصر مجتمع البحث، ففي بحثنا شملت العينة كل مجتمع الدراسة أي "**عينة مقصودة**" و التي هي مجموعة من أساتذة التربية البدينة والرياضية في ثانويات ولاية تيسمسيلت حيث بلغ عدد أفرادها 51 فرد حيث تم استرجاع 42 إستمارة من أصل 51 ، ولم يتم إسترجاع 7 إستمارات و رفضت إستمارتين لعدم إكتمال الإجابات فيها والجدول التالي يبين عدد أفراد العينة وأسماء الثانويات وتوزيع الأساتذة فيها:

الرقم	إسم الثانوية	العنوان	عدد الاساتذة	
			الذين أرجعوا الاستمارة	الذين لم يرجعوا الاستمارة
01	ثانوية محمد بلال	تيسمسيلت	02	01
02	ثانوية سيدي الهواري	تيسمسيلت	02	00
03	ثانوية المصالحة الوطنية	تيسمسيلت	01	00
04	ثانوية رابح بيطاط	تيسمسيلت	02	01
05	ثانوية 11 ديسمبر	تيسمسيلت	02	01
06	ثانوية محمد بونعامة	تيسمسيلت	02	01
07	ثانوية أحمد بن بلة	تيسمسيلت	01	00
08	ثانوية عبد الحميد مهري	تيسمسيلت	01	00
09	ثانوية 01 نوفمبر 1954	تيسمسيلت	01	00
10	ثانوية ديلمي بوراس أحمد	أولاد بسام	01	00
11	ثانوية محمد سراي	لرجام	02	00
12	ثانوية الشيخ حجاز	لرجام	02	01
13	ثانوية محمد البشير بومعزة	لرجام	01	01

[1] محمد حسن علاوي : أسامة كاتب راتب : البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1999 ، ط1، ص 134 .

14	ثانوية محمد بوضياف	خميستي	02	00
15	ثانوية خميستي	خميستي	01	00
16	ثانوية مالك محمد	سيدي سليمان	01	00
17	ثانوية مفدي زكرياء	الأزهرية	02	00
18	ثانوية ساردو عبد القادر	برج بونعامة	02	00
19	ثاتوية الشاذلي بن جديد	برج بونعامة	02	00
20	ثانوية العقيد لطفي	برج بونعامة	02	01
21	ثانوية هواري بومدين	ثنية الحد	02	00
22	ثانوية بربارة محمد بن أحمد	ثنية الحد	01	00
23	ثانوية بودرنان الجيلالي	ثنية الحد	02	01
24	ثانوية عبد الحميد مزيان	بوقايد	01	00
25	ثانوية ابن خلدون	العيون	01	00
26	ثانوية برج الأمير عبد القادر	برج الأمير عبد القادر	01	00
27	ثانوية الإخوة معقب	عماري	02	01
	المجمـــــــــوع		42	09

الجدول رقم –01– يمثل أسماء الثانويات وتوزيع الأساتذة فيها[1].

ج– توزيع الأساتذة حسب الخبرة المهنية :

سنوات الخبرة	نوع الخبرة	عدد الأساتذة	مجموع العينة
من سنة الى 5سنوات	**خبرة محدودة**	**13**	**42**
من 6سنوات فما فوق	**خبرة عالية**	**29**	

الجدول رقم–02– يمثل توزيع الأساتذة حسب الخبرة المهنية.

[1] مديرية التربية لولاية تيسمسيلت .

4- مجالات البحث:

***المجال المكاني:** ثانويات ولاية تيسمسيلت.

***المجال الزماني:** جرت الدراسة على طول السنة الدراسية 2015/2014 و وزعت الإستبيانات إبتداءا من يوم 2015/04/05 حتى يوم 2015/04/30 حيث دام الاستبيان ثلاثة أيام كاملة عند كل أستاذ.

5- متغيرات البحث :

- **المتغير المستقل :**

هو عبارة عن المتغير الذي يفترض الباحث أنه السبب او أحد الأسباب ودراسته بنتيجة معينة ودراسة قد تؤدي إلى معرفة متغير آخر .

تحديد المتغير المستقل : اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي .

- **المتغير التابع :**

هو متغير يأثر فيه المتغير المستقل هو الذي تتوقف قيمته على مفعول قيم المتغيرات الأخرى حيث أنه كلما أحدثت تعديلات على قيم المتغير المستقل ستظهر على المتغير التابع .[1]

تحديد المتغير التابع: أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

6- أدوات جمع المعلومات:

لقد اعتمدنا في دراستنا على الإستبيان الخماسي (استبيان على طريقة ليكرت):

***الاستبيان:**

تمتاز هذه الطريقة بكونها تساعد على جمع المعلومات الجديدة المستمدة مباشرة من المصدر والمعلومات التي يتحصل عليها الباحث من خلال الحضور الشخصي ، والتي يمكن أن نجدها في الكتب ، إلا أن هذا الأسلوب الخاص لجمع المعلومات يتطلب إجراءات جديدة ودقيقة منذ البداية ومنها :

[1] محمد حسن علاوي: أسامة كاتب راتب: البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ط1، ص 134.

- تحديد الهدف من الإستبيانات .
- تحديد وتنظيم الوقت المخصص للإستبيان .
- إختيار العينة التي يتم استجوابها .
- وجود خلاصة موجزة لأهداف الإستبيان .

يعتبر الاستبيان الخماسي على طريقة ليكرت (كمقياس) وسيلة جمع فعالة لجمع المعلومات بوفرة وأكثر دقة ومصداقية ، فوجهنا الإستبيان إلى أساتذة التعليم الثانوي وكونه وسيلة من الوسائل العلمية لجمع البيانات و المعلومات مباشرة من مصدرها الأصلي فالأسئلة التي وضعناها هي إستجابة لمحاور البحث الأربعة وبالتالي إستجابة لمتطلبات البحث وكل سؤال مطروح له علاقة مباشرة بالفرضيات ولقد اعتمدنا في دراستنا على طريقة ليكرت فكان الاستبيان يتضمن 30 عبارة كلها في اتجاه البعد حيث أن العبارات :

29 ،27، 25، 23، 21، 19، 17، 15، 13، 11، 9، 7، 5 ، 3، 1 .

تخدم لنا الفرضية الأولى و الثالثة، و العبارات:

30 ،28، 26 ، 24، 22، 20، 18، 16، 14، 12، 10 ، 8، 6، 4، 2 .

تخدم لنا الفرضية الثانية و الرابعة.

7- الخصائص السيكومترية :

***الصدق** : صدق الاستبيان يعني التأكد من انه سوف يقيس ما أعد لقياسه ، [1] كما يقصد بالصدق " شمول الإستبيان لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية وضوح فقراتها و مفرداتها من ناحية أخرى بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمه".[2] و لضمان صدق الإستبيان إستخدمنا صدق المحكمين (الصدق الظاهري) حيث تم توزيع الإستمارة على ستة أساتذة أغلبهم حائز على شهادة دكتوراه فقاموا بدورهم بتصحيح ما يجب تصحيحه وبالتالي خلصنا إلى عبارات محكمة ومصححة و متفق عليها بنسبة أكثر من 80% من الأساتذة المحكمين حتى تخدم بحثنا بالطريقة المثلى.

[1] فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة: أسس البحث العلمي، مكتبة وطبعة الإشعاع الفنية ، مصر ،2002،ط1،ص167.
[2] فاطمة عوض صابر ، ميرفت علي خفاجة : نفس المرجع ، ص168.

***الثبات** : " مقدم عبد الحفيظ" أنه مدى دقة و استقرار النتائج الظاهرة فيما لو طبقت على نفس العينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين، تحت نفس الظروف نحصل على نفس النتيجة،[1] و لضمان ثبات الاستبيان قمنا بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبما أن هذه الطريقة تعتبر ثبات نصف الاستبيان فقط ، معامل الإرتباط بيرسون يساوي 0.90 تم تعديل الخطأ بمعادلة جوثمان فوجدنا قيمته 0.92 وبما أن الصدق الذاتي هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات أي معامل الإرتباط بعد التعديل فوجدناه يساوي 0.95.

الأسس العلمية	العينة	المحسوبة R		درجة الحرية	مستوى الدلالة	R المجدولة	الدلالة الإحصائية
		قبل التعديل	بعد التعديل				
الثبات	10	0.90	0.92	9	0.05	0.60	دالة إحصائيا
الصدق		0.95					

الجدول رقم –03– يمثل القيم المستعملة في حساب ثبات الاستبيان.

من الجدول نلاحظ أن قيمة معامل الإرتباط المحسوبة :0.95 أكبر من القيمة المجدولة والتي وجدناها تساوي : 0.60 عند درجة حرية 9 ومستوى الدلالة 0.05، وعليه فالإستبيان يتمتع بدرجة ثبات وصدق عاليتين.

***الموضوعية** : يقصد بالموضوعية التحرر من التحيز أو التعصب، وعدم إدخال العوامل الشخصية فيما يصدر الباحث من أحكام[2] ، كما يقصد بها وضوح التعليمات الخاصة بالاستبيان وحساب الدرجات أو النتائج الخاصة به[3]، حيث ركز الباحث على سهولة العبارات ووضوحها بعيدا عن الصعوبة أو الغموض، وقد تم تعزيز المفحوصين بكل تفاصيل ومتطلبات الإجابة على الإستبيان من خلال توضيح طريقة الإجابة، كما يلتزم الباحث من خلال توزيع الاستمارات بمراعاة طبيعة الأفراد، إدارة الإستبيان ،كما تم القيام بإجراء التعديلات اللازمة حسب توجيهات الأساتذة المحكمين في ضوء نتائج الدراسة الإستطلاعية حتى يتحقق للإستبيان أو الإختبارات شرط الموضوعية .

[1] مقدم عبد الحفيظ : الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،1993،ط1،ص52.

[2] عبد الرحمان محمد عيساوي: مقاييس نفسية، منشأة المعارف بالإسكندرية، 2003، ص 322.

[3] إخلاص محمد عبد الحفيظ و مصطفى حسين باهي: طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية و الرياضية، القاهرة، 2000، ص179.

8- الطرائق الإحصائية المستعملة:

بعد جمع كل الاستمارات و فرز الكاملة منها قمنا بتفريغها ومعالجتها حيث تمت هذه العملية باستعمال :

- **حزمة spss**
- **المتوسط الحسابي:**

$$\overline{X} = \frac{\sum xi}{n}$$

- **معامل الارتباط بيرسون:**

$$p = \frac{\sum(\bar{X}-Xi)(\bar{Y}-Yi)}{\sqrt{\sum(\bar{X}-Xi)^2 \sum(\bar{Y}-Yi)^2}}$$

- **الإنحراف المعياري :**

$$s = \sqrt{\frac{\sum(x-\bar{x})^2}{n-1}}$$

- **معامل الإلتواء:**

$$SK = \frac{3(\overline{X} - M)}{S}$$

إستخدم لإيجاد ثبات الإستبيان بطريقة التجزئة النصفية والصيغة كالتالي:

- **معادلة جوثمان:**

تم استعمالها في تعديل معامل الارتباط بين نصفي إستبيان البحث عند حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية و الصيغة كالتالي:

$$r = 2(1 - \frac{{S_1}^2 + {S_2}^2}{s^2})$$

- **التباين:**

$$Si^2 = \frac{\sum(Xi - \overline{X})^2}{n - 1}$$

- **الإنحراف المرجح:**

$$sp = \sqrt{\frac{(n^1 - 1){s_1}^2 + (n^2 - 1){s_2}^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

- **إختبار T ستودنت:** إستعمل لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين (عينتين متجانستين غير متساويتين في الحجم) و الصيغة كالتالي:

$$t = \frac{\overline{X_2} - \overline{X_1}}{sp\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

2- الإشكالية:

إن التقويم يعتبر ركيزة من الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم ومردود المنظومة التربوية، فهو الذي يقيس كفاءات العملية التعليمية في أي مرحلة من مراحلها و تأسيس المناهج التعليمية على أساس الكفاءات أعطى من الناحية النظرية و التطبيقية جانب التقويم أهمية كبيرة مما يجعله أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات وعامل مهم لتكوين المتعلم، فالمقاربة بالكفاءات تستلزم من أستاذ التربية البدنية و الرياضية تطبيق التقويم الذي يتطلب تحديد أهداف ومعايير خاصة بالكفاءات المقصودة، و الطريقة الصحيحة هي أن يتم التقويم مع مراعاة الفروقات الفردية فكل فرد يقيم حسب مستواه، إن التقويم يمكن الأستاذ من الإطلاع على نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم من جهة وبطريقة تعليمه من جهة أخرى وهنا لاتجاه أستاذ التربية البدنية و الرياضية دورا كبير في عمله و النتيجة المتحقق منه، أما على مستوى الممارسة فإن التقويم لم ينل الاهتمام الكافي خاصة في المستوى التعليمي الثانوي،كما أن معظم الأساتذة يواجهون صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات ولهم اتجاهات مختلفة نحوه بالتالي لا يستطيعون القيام بعملية التقويم.

حيث تستمد المقاربة بالكفاءات أو ما يعرف بالنظام الجديد فلسفتها من النظريات المعرفية التي من بينها النظرية البنائية لجون بياجيه و التي تعتمد على التنظيم العقلي بالتكيف مع المستجد و استعمال المكتسبات و مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين و العمل بنظام الأفواج (نظام الورشات) إذ يستوجب هذا التوجه الجديد للنظام التعليمي إعادة النظر في مختلف عناصره و أساليبه التقويمية، إذ يهدف التقويم في المناهج الحديثة(المقاربة بالكفاءات) إلى الوقوف على مدى تحقيق الأهداف المسطرة خلال مرحلة من المراحل التعليمية و بعد نهاية السنة و حتى بعد نهاية الطور الدراسي وذلك لمعرفة مدى تحقيق التلاميذ للأهداف الممثلة في الكفاءات الختامية و النهائية.[1]

وهذا ما دفعنا إلى البحث ميدانيا عن واقع أساليب التقويم الذي تفرضه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والتعرف على مختلف إتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية نحوها فطرح هذا الأمر مشكلة التقويم و التي تلخص في التساؤل العام التالي:

***هل لأستاذ التربية البدنية و الرياضية في التعليم الثانوي اتجاهات إيجابية نحو جوانب التقويم في ظل النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات) ؟.**

[1] مجيلي صالح: دراسة تحليلية لعملية التقويم في البكالوريا الرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات بالجزائر، 2007 . ص 72.

فجزّأنا هذا التساؤل إلى **التساؤلات الجزئية** التالية:

1- هل اتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية إيجابية نحو أهداف التقويم في النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات)؟.

2- هل اتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية إيجابية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات)؟.

3- هل توجد هناك فروقات ذات دلالة إحصائية نحو فئات الخبرة المهنية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية نحو أهداف التقويم في النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات)؟.

4- هل توجد هناك فروقات ذات دلالة إحصائية نحو فئات الخبرة المهنية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات)؟.

3- الفرضيات:

3-1 الفرضية العامة:

***لأساتذة التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي اتجاهات إيجابية نحو جوانب التقويم في ظل النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات).**

3-2 الفرضيات الجزئية:

1- توجد دلالة إحصائية لاتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية إيجابية نحو أهداف التقويم في ظل النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات).

2- توجد دلالة إحصائية لاتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية إيجابية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات).

3- توجد هناك فروقات ذات دلالة إحصائية نحو فئة الخبرة المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية نحو أهداف التقويم في ظل النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات).

4- توجد هناك فروقات ذات دلالة إحصائية نحو فئة الخبرة المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات).

4- تحديد مفاهيم و مصطلحات الدراسة:

***الاتجاه:**

تعريف إصطلاحي: هو مجموع ما يشعر به الفرد نحو موضوع معين شعورا إيجابيا أو سلبيا ويشمل فكرة الفرد عن الموضوع و مفهومه عنه وعقائده و انفعالاته وآماله وتطلعاته ومخاوفه وأرائه المتعلقة بهذا الموضوع.[1]

تعريف إجرائي:

هو استعداد وجداني ثابت نسبيا يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو المثير أو هو نزعة إيجابية، أو محايدة، أو سلبية تجاه شيء، أو شخص أو مجموعة، أو فكرة أو فعالية إن هذا الاستعداد يكون ذو مستويين، استعداد مؤقت، و استعداد المدى الطويل فالاستعداد الوقتي يكون نتيجة تفاعل لحظي بين الفرد وعناصر البيئة، ومثال ذلك اتجاه الجائع نحو الطعام لحظة إحساسه بالجوع، وينتهي هذا الاستعداد بمجرد إحساس الجائع بالشبع، أما الاستعداد الطويل المدى، فهو يمتاز بالثبات و الاستقرار، ومثال ذلك اتجاه الفرد نحو صديق له، فهو ثابت نسبيا لا يتأثر بالمضايقات العابرة، وله صفة الثبات والاستقرار النسبي الذي يتبع بطبيعة الحال تطور الفرد في صراعه مع البيئة الاجتماعية والمادية.

***المقاربة بالكفاءات (النظام الجديد) :**

تعريف إصطلاحي: هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطقها الأنشطة كدعامة ثقافية وكذا مكتسبات المراحل التعليمة السابقة، والمنهج(طرق التواصل والعمل)الذي يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم، تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات ومعارف ومهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعليمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة، أين يكون هذا النشاط دعامة لها(كفاءة مادية = تكوين خاص).

كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية وأخرى عملية تساعد في التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل المواجهة(كفاءة عرضية=تكوين شامل)[2] ،إذ يعتبر هذا المنهج التربوي حديثا إذا ما قورن بالتعليم التقليدي الذي يعتمد على محتويات مفادها التلقين والحفظ، فمسعى هذه المقاربة إذن هو توحيد رؤية

[1] عبد الرحمان عيساوي :دراسات في علم النفس الاجتماعي، ط 1 ، دار النهضة العربية، بيروت، 1974 ، ص. 195 .

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003 ، ص 83.

تعليم/التعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات، وتستلزم تحديد الموارد المعرفية و المهارية والسلوكية لتحقيق الملمح المنتظر(الكفاءة)في نهاية مرحلة تعلم ما.[1]

تعريف إجرائي:

هو المنهاج الجديد الذي يستعمله أستاذ التربية البدنية والرياضية في التدريس، وهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف الحياة[1].

***أساتذة التربية البدنية و الرياضية:**

تعريف إصطلاحي: مستخدم من طرف الدولة ذو خبرة في مجال التربية البدنية و الرياضية هو كباقي أساتذة التربية و التعليم الآخرين إلا انه يزيد عليه نشاطا لأن طبيعة المادة تتطلب ذلك و هندامه الرياضي الخاص(البدلة الرياضية.)

تعريف إجرائي :

هو أستاذ مادة التربية البدنية و الرياضية في الطور الثانوي إذ يجب أن يكون سليمًا من كل نقص له خصائص جسمية، قوي السمع ومتين الأعصاب، وأن يكون ملمًا بما يدرس، نشطا حيويا محبًا للمادة متفاعلا معها.

5- أسباب إختيار موضوع الدراسة:

من أهم الأسباب التي جعلتنا نختار هذا البحث هي:

- المشكل الذي طرحته المقاربة بالكفاءات و الثغرات في الاتجاهات بين الأساتذة ,فيما يخص التقويم.
- الاختلاف في اتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية فيما يخص جانب التقويم.
- ميولاتنا نحو الموضوع و أهميته الكبيرة.
- حداثة الموضوع و افتقار مكتبة التربية البدنية و الرياضية لمثل هذا النوع من الدراسات.

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية، السنة الثانية من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003 ، ص 84.

6- أهداف الدراسة :

وتهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة اتجاهات الأساتذة نحو التقويم وبعاملي الخبرة و الحداثة في ظل المقاربة بالكفاءات.
- أخذ الأساليب التقويمية التي تطبّق في الميدان التعليمي من أرض الواقع.
- تكوين ملخص حول أساليب التقويم يسهل على أساتذة التربية البدنية و الرياضية التعامل مع نظام المقاربة بالكفاءات.

7- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في ما يلي:

- التعرف على ميول الأساتذة نحو جوانب التقويم من خلال دراسة اتجاهاتهم نحو أهداف التقويم و الطرق التطبيقية.
- دراسة الفرو قات بين فئة الحداثة و الخبرة نحو أهداف التقويم.
- دراسة الفرو قات بين فئة الحداثة و الخبرة نحو الطرق التطبيقية.

8- الدراسات المشابهة :

سنتناول فيما يلي الدراسات المشابهة التي تناولت أحدا أو أكثر من الجوانب التي سنتناولها في دراستنا، وسنحاول قدر المستطاع تحديد المفيد منها لدراستنا، سواء بصفة صريحة أو بصفة ضمنية بغية اعتماد تفسير موضوعي للنتائج التي سنتوصل إليها من خلال دراستنا الميدانية.

أولا : الدراسات المتعلقة بالاتجاهات:

دراسة " رشا محمد أشرف شريف 1998 " م[1]:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو طرق بناء اختبارات التقويم للموهوبين في مختلف المواد في مدارس تعليم الموهوبين بجمهورية مصر العربية.و لغرض جمع البيانات قام الباحث ببناء استبيان أعده خصيصا لهذه الدراسة، ويقيس اتجاهات المعلمين نحو المحاور التالية:

- أنماط الاختبارات التقويمية المستخدمة لتقويم الموهوبين.
- أساليب تقويم إنجاز الموهوبين للأنشطة التعليمية.
- إرتباط هذه الأساليب بالأنشطة المعرفية لمختلف المواد.

وشملت عينة الدراسة حوالي 127 معلما ومعلمة يشرفون على تعليم الموهوبين في المدارس الخاصة لهذا النوع من التعليم . وخلصت الدراسة إلى:

إتجاهات الأساتذة سلبية نحو أنماط الاختبارات المعدة لتقويم الموهوبين، حيث أن معظم المعلمين أقروا بأن هذه الإختبارات لا تختلف تماما عن إختبارات تقويم المتعلمين العاديين مع تباين الفئتين في المستوى المعرفي والعقلي. معظم المعلمين يقرون بأن أساليب تقويم الموهوبين لا تناسب مستوى الانجاز لدى الموهوبين.

يرى الأساتذة بأن هذه الأساليب لا تناسب تقويم الأنشطة المعرفية المعدة للموهوبين وهذا بالنسبة لمختلف المواد الدراسية.

ولقد فسر الباحث نتائج دراسته بأن الأنظمة التربوية في الدول العربية ككل والنظام التربوي المصري حديثة الإهتمام بفئة الموهوبين مقارنة بالدول المتقدمة، ولذا كان من المنتظر أن يلاحظ الأساتذة قصورا في عدة جوانب متعلقة بتعليم الموهوبين بما فيها جانب التقويم التربوي، وهذا الأخير قد لا يتماشى مع هذا النوع من التعليم إلا بتعدد التجارب والبحوث في هذا المجال .وهذه الدراسة رغم أن صاحبها تناول اتجاهات المعلمين نحو أساليب تقويم الموهوبين، إلا أن هذا لا يمنعنا من الاستفادة منها في دراستنا، على اعتبار أن أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تعمل على أن تكون متماشية مع المستوى العقلي لمختلف التلاميذ، كما أن هذه الدراسة أشارت إلى أن أساليب تقويم التلاميذ الموهوبين لا تختلف عن أساليب تقويم التلاميذ العاديين، وبهذا قد نستفيد منها في تقديم تفسير شافي لدراستنا.

[1] رشا محمد اشرف شريف : اتجاهات المعلمين نحو طرق بناء اختبارات التقويم للموهوبين في مختلف المواد في مدارس تعليم الموهوبين ، مصر ،1998 م.

دراسة " وفاء محمود نصار عبد الرزاق 2002 " م[1]:

هدف هذه الدراسة كان معرفة اتجاهات معلمي التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية نحو أساليب وطرق تقويم أداء التلاميذ، ولغرض جمع البيانات اعتمدت الباحثة على استبيان أعدته خصيصا لهذه الدراسة، وكانت بنوده موزعة على المحاور التالية:

موقف الأساتذة من نظام الإمتحانات الفصلية.

موقف الأساتذة من نظام التقويم الذاتي.

موقف الأساتذة من البنية المنهجية لاختبارات التقويم المستخدمة.

وشملت عينة الدراسة 93 معلما ومعلمة من بعض المدارس الثانوية في مختلف المحافظات للمملكة العربية السعودية، وقد خلصت الدراسة إلى:

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الجنسين نحو أساليب وطرق تقويم أداء التلاميذ، حيث أن كلا الجنسين يتبنون اتجاهات إيجابية نحو هذه الأساليب، ويعود هذا حسب الباحثة إلى تحكم معظم الأساتذة فيها نظرا لعامل الخبرة في استخدام هذه الأساليب والمرتبطة أساسا بعامل الخبرة المهنية .وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الأساتذة نحو نظام التقويم الذاتي، وكانت الفروق لصالح الأساتذة الذين يعتبرون أن هذا الأسلوب إيجابي ويخدم العملية التعليمية، من خلال تبصير التلميذ بحاجاته المعرفية والجوانب التي تستوجب منه دعما، و هذا ما يدفعه لبذل المزيد من الجهود للرفع من مستوى تحصيله الدراسي ويعتبرون تقويم التلميذ لذاته مكملا للعمل الذي يقوم به المعلم في هذا المجال.

و وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الأساتذة نحو نظام الامتحانات الفصلية والذي يعتمد على الامتحانات المبرمجة وفق توقيت محدد وموحد بالنسبة لجميع مستويات التعليم الثانوي، وكانت هذه الفروق لصالح ذوي الاتجاه الإيجابي.

وهذه الدراسة لها علاقة مباشرة بموضوع بحثنا، فرغم أنها تناولت موضوع الاتجاهات نحو التقويم في التعليم الثانوي، إلا إنها تفيدنا في دراستنا على اعتبار أن أساليب التقويم قد لا يطرأ عليها تغييرا كليا بتغير المراحل أو المستويات التعليمية، إضافة إلى أن بيئة التعليم بالمملكة العربية السعودية لا تختلف كثيرا عن بيئة التعليم الجزائرية في شتى جوانبها بما في ذلك جانب التقويم التربوي.

[1] وفاء محمود نصار عبد الرزاق: اتجاهات معلمي التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية نحو أساليب و طرق تقويم أداء التلاميذ،المملكة العربية السعودية 2002 م.

ثانيا :الدراسات المتعلقة بالتقويم التربوي:

***دراسة " محمد السيد حسن الحبشي 2005 " م[1]:**

يهدف الباحث من هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية منظومة التقويم التربوي من خلال تأثيرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية . وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث شبكة ملاحظة في مجموعة من مدارس التعليم المتوسط والثانوي بجمهورية مصر العربية، إضافة إلى مجموعة من اختبارات تحصيلية للربط بين نتائجها ونتائج شبكة الملاحظة، وشملت عينة البحث حوالي 430 تلميذا وتلميذة من كلا الطورين (المتوسط و الثانوي) وقد خلصت هذه الدراسة إلى:

التقويم عنصر فعال للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ، فمنظومة التقويم الحالية بمختلف أساليبها وطرقها ترتبط مباشرة بنتائج تحصيل التلاميذ للمهارات والمعارف، ولذا فمن الضروري حسب هذه الدراسة الاهتمام بجانب التقويم التربوي، على اعتبار أنه من أحد العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل التلاميذ، مختلف أساليب التقويم في المنظومة الحالية لها فعالية في تحديد أداء التلاميذ، فأنماط التقويم ومن خلال أنها تتم بصفة مستمرة وكل أسلوب يكمل عمل أسلوب آخر، فذلك يخلق دافعية أكبر لدى التلاميذ للتعلم والإنجاز، كما تجعلهم مرتبطين دائما بالفعل التعليمي والبرامج المسطرة في إطاره.

تعتبر هذه الدراسة عملية تشخيصية لواقع منظومة التقويم التربوي من حيث أثرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم التعلمي، مما ينعكس بصورة مباشرة على مردودهم التعليمي بصفة خاصة ومردود النظام التربوي ككل، ولهذا فهذه الدراسة تفيدنا من زاوية أن التقويم في التعليم المتوسط وفي ظل المقاربة بالكفاءات، سيكون له تأثيرا لا محالة على تحصيل التلاميذ وانجازاتهم للعملية التعليمية سواء بصورة سلبية أو إيجابية، وما قد ينجر من ذلك على سيرورة المنظومة التربوية الجزائرية ككل.

[1] حسن الحبشي : مدى فاعلية منظومة التقويم من خلال تأثيرها على تحصيل التلاميذ و أداءهم للأنشطة التعليمية ، مصر 2005 م .

***دراسة وزارة التربية والتعليم اليمنية 1997 م:**[1]

كان الهدف من هذه الدراسة هو القيام بعملية تقويم شاملة لمدى نجاعة النظام التربوي اليمني ككل ومن الأهداف الفرعية منها نجد تشخيص واقع التقويم التربوي في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي والنقائص التي تعتري عملية التقويم التربوي، وأجريت هذه الدراسة من طرف مجموعة من مفتشي التقويم والتجريب للمناهج التربوية، حيث قاموا بتقصي ذلك في مجموعة من مدارس التعليم المتوسط والثانوي، وقد توصلوا من هذه الدراسة إلى:

– معظم أساليب التقويم لا تتناسب مع الأهداف المسطرة في المناهج الدراسية، وبهذا فهي لا تسهم في تطوير المناهج الدراسية وتجاوز القصور الذي يعتريها، وما ينجم عنه من قصور في تطبيق المناهج.

– عدم الإستفادة من نتائج التقويم في تصحيح وتصويب مسار العملية التعليمية، وتطويرها واتخاذ قرارات جادة بشأنها.

– ضعف كفاءة المعلمين في القيام بعملية التقويم التربوي وضعف تكوينهم في هذا المجال خصوصا فيما يتعلق بالجانب التطبيقي والإجرائي لمختلف الأساليب التقويمية.

– عدم مواكبة منظومة التقويم في التربية والتعليم اليمني للاتجاهات الحديثة في مجال التقويم التربوي . وقد أرجعت وزارة التربية اليمنية هذا إلى أنه منذ اعتماد نظام تربوي من تخطيط يمني خالص سنة 1990 م لم تكن هناك عملية تقويم له، من حيث البرامج والكفاءات والغايات وغيرها من عناصر المنظومة التربوية بما فيها التقويم التربوي و تعد هذه الدراسة عملية تقويمية لمدة 07 سنوات من مسيرة المنظومة التربوية اليمنية بجل عناصرها بما فيها عنصر التقويم التربوي، الذي يعد الموضوع الذي سنتناوله نحن في دراستنا، ومن هنا تفيدنا هذه الدراسة في موضوعنا هذا على اعتبار أنه حتى في منظومتنا التربوية تم اعتماد التقويم في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات حديثا، ومنه فالنتائج التي سنتوصل إليها قد تكون مطابقة ولو جزئيا لنتائج هذه الدراسة، وفي حالة العكس سنتخذ منها تفسيرا لبعض جوانب دراستنا.

[1] وزارة التربية و التعليم اليمنية : دراسة وزارة التربية و التعليم اليمنية ، اليمن 1997 م .

ثالثا : الدراسات المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات:

***دراسة " سهيلة محسن كاظم الفتلاوي 1995 " م[1]:**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برامج التدريب على أداء المعلمين للعملية التدريسية في ظل المقاربة بالكفاءات، من خلال الدمج النظري والتطبيقي لعناصر التدريس في ظل هذه المقاربة.

وبغرض جمع البيانات اعتمدت الباحثة على شبكة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في ظل هذه المقاربة وذلك من حيث تخطيط الدروس والتحفيز واختيار الطرق التدريسية والوسائل التعليمية المناسبة انتهاء بعملية تقويم المعلم لأداء التلاميذ، وشملت عينة الدراسة 36 معلما قسموا إلى مجموعتين الأولى ضمت 20 معلما تلقوا التدريب على عناصر المقاربة المذكورة آنفا، أما المجموعة الثانية فضمت 16 معلما لم يخضعوا للتدريب وخلصت الدراسة إلى:

وجود فروق دالة بين المجموعتين وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة الأولى التي تلقت التدريب، فقد لاحظت الباحثة من خلال شبكة الملاحظة أن عناصر هذه المجموعة يتعاملون بشكل سليم مع عناصر هذه المقاربة، سواء فيما يتعلق بالأهداف أو الطرق التدريسية أو القيام بالعملية التقويمية، أما المجموعة الثانية فبالنظر إلى أن الأفراد المشكلين لها لم يتلقوا التدريب، فهذا الأمر جعلهم غير قادرين على التأقلم مع هذه المقاربة تحت تأثير ميولهم و رغباتهم واتجاهاتهم التي لم تنسجم مع هذه المقاربة، وبهذا كان تعاملهم مع عناصرها) الأهداف، طرق التدريس، لهذه الدراسة علاقة وثيقة بدراستنا حيث أنها تناولت أحد متغيرات بحثنا وهو التقويم التربوي، والذي يعتبر من أحد العناصر الرئيسية التي ترتكز عليها العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات، وبهذا يعتبر تكوين المعلم وفق أبجديات هذه المقاربة عامل أساسي لنجاح أدائه التعليمي بمختلف الممارسات التي تستوجبها بما فيها العملية التقويمية وتبرز أهمية هذه الدراسة أنه حسب علمنا فإن أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر لم يتلقوا التكوين اللازم وفق هذه المقاربة مما قد يؤثر في اتجاهاتهم نحوها وما قد ينجر عن ذلك من أثر على أدائهم التعليمي بصورة مباشرة.

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي : اثر برامج التدريب على أداء المعلمين للعملية التدريسية في ظل المقاربة بالكفاءات ، الجزائر 1995 م .

***دراسة " خليفة يوسف الطروانة 2005 " م[1]:**

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات وذلك بمراحله الثلاثة (تحديد الأهداف، اختيار طرق التدريس المناسبة القيام بعملية التقويم التربوي).

و بغرض جمع البيانات اعتمد الباحث على شبكة ملاحظة قام بإجرائها عدة مشرفين تربويين بالتعليم الثانوي (مفتشي التعليم الثانوي) بمحافظة الكرك بالمملكة العربية السعودية، حيث اعتمد الباحث على تحليل تقارير المشرفين الذين قاموا بعملية الملاحظة لاستخلاص نتائج هذه الدراسة وتحليلها، وقد شملت عينة البحث حوالي 377أستاذ تعليم ثانوي، وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

تأثر عملية تخطيط المعلمين للعملية التعليمية بعامل الخبرة، حيث أن ذوي الخبرة العالية بأكثر من 18 سنة يتعاملون بسهولة ومرونة أثناء المواقف التعليمية مع العناصر الثلاثة) الأهداف، طرق التدريس التقويم)، بينما وجد الباحث بأن ذوي الخبرة أقل من 18 سنة يتباين مستوى قدرتهم على التخطيط للعملية التعليمية، إذ أنه قلما نجد أستاذ بينهم يتقن التعامل مع العناصر الثلاثة التي ذكرناها سابقا . عدم تأثير عامل الجنس على قدرات المعلمين في التخطيط للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات، إذ ليست هناك فروق في تعامل الجنسين مع هذه الأخيرة (عملية التخطيط للعملية التعليمية) ، اختلاف قدرات وطرق تعامل الأساتذة المكونين على أساس التدريس بالكفاءات مع عملية التخطيط عن طرق تعامل غير المكونين، فالأساتذة المكونين لهم ما يكفيهم من الخبرات و المعارف والدراية بمنهجية التعليم بالكفاءات للتعامل مع الأهداف وطرق التدريس وأساليب التقويم بكل إتقان و كفاءة، ولا شك هنا أن عامل اتجاهات الأساتذة المكونين وغير المكونين يلعب دورا هاما في عملية تخطيطهم للعملية التعليمية، حيث أن الاتجاه الإيجابي للذين تلقوا التكوين يمكنهم من التعامل بسهولة مع هذه العملية، بينما نجد العكس لدى الذين لم يتلقوا التكوين اللازم، وبذلك يستسلمون للعقبات التي تواجههم في هذه العملية، و الناجمة عن ضعف تكوينهم أو انعدامه أصلا . هذه الدراسة تسلط الضوء على إشكالية تعامل المعلمين مع المواقف التعليمية المتعددة في المقاربة بالكفاءات، وما يصادفهم من عقبات تؤثر سلبا أو إيجابا على أدائهم المهني، فلا شك أن دراية المعلم بأساسيات التدريس بالكفاءات من أهداف وطرق تدريسية وأساليب تقويمية، قد يؤثر على موقفه تجاه هذه المقاربة ككل أو بعض عناصرها بما فيها عنصر التقويم، وما قد ينجر عن ذلك من أثر على نجاعة العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أداء التلاميذ، ومن خلال هذه الزوايا تبرز علاقة هذه الدراسات بدراستنا وأهميتها للتفسير الذي سنعطيه لنتائجها.

[1] خليفة يوسف الطروانة : واقع تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات ، المملكة العربية السعودية 2005 م .

خلاصة الدراسات والتعليق عليها:

يعد العرض السابق للبحوث و الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث في مجال المقاربة بالكفاءات والتقويم التربوي و الاتجاهات رغم اختلاف أهدافها وأدواتها ومجتمعات البحث فيها إلا أنها مشتركة في مجموعة من النقاط مع دراستنا هي:

- أغلب الدراسات ركزت على عينة متمثلة من أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.
- اعتمدت أغلب الدراسات على المنهج الوصفي في إجراءات التجربة أو الدراسة.
- ركزت أغلب الدراسات على اتجاهات الأساتذة نحو التقويم التربوي و اتجاهاتهم نحو المقاربة بالكفاءات.
- ركزت الدراسات على معرفة الأساليب والوسائل لكل من التقويم التربوي و المقاربة بالكفاءات.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات المشابهة في تحديد عينة البحث و المعالجة الإحصائية اللازمة، وحسب اطلاع الباحثان لم يجدا أية دراسة ميدانية تناولت اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي نحو أساليب التقويم في ضوء النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات).

تمهيد:

تعد الاتجاهات من بين الموضوعات الرئيسية التي يدرسها علم النفس الاجتماعي و هي عبارة عن إستجابات تقويمية متعلقة إزاء موضوعات أو أحداث أو غير ذلك من الخبرات.

فالاتجاهات النفسية تعتبر أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية و هي في نفس الوقت أهم دوافع السلوك التي تؤدي دور أساسي في ضبطه و توجيهه ، فلقد تغلغلت الاتجاهات في ميادين عديدة و من ابرز و أهم الميادين هو ميدان التربية و التعليم فاتجاهات الأستاذ نحو التقويم تؤدي دور بارز في الرفع و تحسين من العملية و التعرف على مدى نجاعة النظام التعليمي الجديد و قوة المردودية و الأداء المهني للأستاذ و هذا ما سيتم التطرق إليه في هذا الفصل من مفهوم الإتجاه و ما يتعلق به في مختلف عناصره.

1- تعريف الاتجاه:

1-1 التعريف اللغوي:

الوجهة : القبلة و شبهها في كل وجهة أي في كل وجه استقبلته و أخذت فيه ، وتوجهت إليك اتجها أي توجهت، لأن أصل التاء فيها واو و توجه إليه : ذهب، قال ابن بري قال أبو زيد اتجه الرجل يتجه اتجاها [1].

1-2 التعريف الاصطلاحي:

يتفق المفكرون في الميدان على أهمية دراسة الاتجاهات النفسية و دورها في مختلف الميادين الإجتماعية.

و يتفق علماء النفس و الباحثون على ان تطور أي مجتمع يتطلب دراسة عميقة لقوانين ونظريات التطور الاجتماعي من جهة و دراسة الأوضاع السائدة في ذلك المجتمع لهذا حظيت دراسة الاتجاهات النفسية في المجتمعات المتقدمة بدراسات عديدة نتيجة لقيام سياسات الإصلاح الاجتماعي على أسس قريبة من البحث العلمي لضمان سلامة و فعالية هذه السياسات من حيث التخطيط و النتائج و فيما يلي مجموعة من التعاريف التي تسلط الضوء على مفهوم الاتجاه يقول(كلينبرغ)في تعريف الاتجاه : هو مجموع ما يشعر به الفرد نحو موضوع معين شعورا ايجابيا أو سلبيا و يشمل فكرة عن الموضوع و مفهومه عنه و عقائده وانفعالاته و آماله و تطلعاته و مخاوفه و آرائه المتعلقة بهذا الموضوع [2].

- يعرف(دوبان) الاتجاه بأنه " استجابة ضمنية متوقعة و مؤدية إلى نماذج سلوكية علنية ويمكن تحريكها لعديد من المميزات الناجمة عن التعلم المسبق أو عن القدرة على التجميع أو التمييز التي تعتبرها في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

- يعرف(ميشال) الاتجاه فيقول : هو الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير[3] بطريقة محددة و إزاء الناس الآخرين و الموضوعات أو المنظمات أو الأم ور ذات الطبيعة البسيطة .و يتكون الاتجاه من 3 عناصر هي: الشعور ، السلوك ، التفكير.

---

[1] جمال الدين بن مكروم بن منظور: لسان العرب ، اتجه /http//www.coutent con saplanguages / lisan arabe .

[2] عبد الرحمان عيساوي : دراسات في علم النفس الاجتماعي ، بيروت، 1974 ،ط 1، ص 195.

[3] أبو النيل محمود السيد : علو النفس الاصطناعي ، دار النهضة العربية ، ط 4، بيروت، 1974 ، ص 95.

– و يعرف كل من(كاتزوسولتاند)الاتجاه كما يلي : هو نزعة الفرد و استقراره استعداده المسبق إلى تقويم موضوع ، أو رمز إلى هذا الموضوع بطريقة معينة.

– و يعرف(روكيش)الاتجاه النفسي هو تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار السلبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو الموضوع أو موقف و يهيئه لاستجابة تكون أفضل منه.

– أما (كامبل) فيقول في تعريف الاتجاه : هو تعبير عن درجة الاتساق و الاستجابة لموقف أو موضوع معين ، فإذا لاحظنا فردين وجدنا الأول سلك طريقا مختلفة كل مرة يواجه فيها نفس الموقف في حين يمكن تفسير التشابه و الاتساق في السلوك الثاني بأنه دليل على وجود اتجاهات لديه حيال الموقف بغض النظر عن كون هذه الاتجاهات سالبة أو موجبة.

– و يعتبر تعريف(وايت بورت)للاتجاهات أهم و أشمل التعاريف " الاتجاه هو حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي و النفسي ، تنتظم من خلال خبرة الشخص و تكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تسير هذه الإستجابة.

و يلاحظ بأن التعاريف بعيدة عن الغموض ، كما أنها تحدد العمليات التي تربط المفهوم بالواقع الملموس أي أنها ترجع لاتجاه الوقائع و الإجراءات القابلة للملاحظة و القياس و من خلال التعاريف نستنتج أنها تجمع على أن الاتجاهات المكتسبة أي متعلمة من الثقافة أو الحياة الاجتماعية ككل عن طريق التنشئة الإجتماعية التي هي عملية إعداد الفرد للحياة في مجتمعه و يمكن اعتبار الاتجاهات كتمثيل نفسي لآثار المجتمع و الثقافة في داخل الفرد فالفرد يكتسب في مجتمعه و ثقافته الاتجاهات المناسبة نحو الناس و الجماعات فهي بذلك ضرورية لتكوينه كإنسان.

بعد تقديم هذه المجموعة من التعاريف يمكن أن نعطي تعريفا عاما أو شاملا لمفهوم الاتجاه ونقول هو تلك الحالة من الاستعدادات النفسية أو العقلية لقبول أو رفض موضوع معين و التي تنشأ من خلال معتقدات و خبرات الفرد التي اكتسبها عن طريق التعلم و المحاكاة.

2- الإتجاه و بعض المفاهيم المقاربة في المعنى:[1]

نظرا لوجود بعض الالتباس بين الاتجاه و بعض المفاهيم الفردية أو المشابهة له مثل : الرأي والتعصب و حتى يتضح لنا مفهوم الاتجاه أكثر لابد للتعرض إلى هذه المفاهيم.

[1] سعد جلال : علم النفس الاجتماعي ، منشورات جامعة غار يونس ، بنغازي، 1989 ، بدون طبعة، ص 151.

2-1 الإتجاه و القيمة:

يرتبط مفهوم القيمة والاتجاه كثيرا حتى يصعب في بعض الأحيان الفصل بينهما إلا أن هناك مجموعة من الفروق نوجزها فيما يلي:

- إن عدد الاتجاهات التي يملكها الفرد تفوق القيم الموجودة عنده يقول RAULEACH 1968 بأن نسق القيم عبارة عن تنظيم هرمي تتسلسل فيه القيم تبعا لأهميتها فقد تكون الحقيقة و الجمال و الحرية في قمة نسق القيم عند فرد ما ، بينما الاقتصاد و النظافة و غيرها من القيم في متوسط وقاع (أسفل) النسق و قد يكون الوضع مقلوبا عند فرد آخر[1].

- تتميز القيم عند الاتجاهات من ناحية الصلة بالثقافة ، إذْ أن الثقافة عادة يكون لها قيم معينة و لا نقول إن لها إتجاهات نفسية معينة ، فالحاجة إلى التحصيل إذا تميزت بها ثقافة من الثقافات كانت هذه الحاجة من قيم الثقافة ، أي من الأهداف ذات الدلالة في هذه الثقافة.

- لما كانت الإتجاهات تتجمع في شكل تكتلات فإن القيم هي النواة التي تتجمع حولها هذه الاتجاهات التوجيهية للسلوك على مدى طويل للبلوغ إلى هذه الجاذبية.

- قد تؤدي قيمة معينة إلى اتجاهات معارضة في شخص ما فالحاجة إلى التحصيل مثلا قد تؤدي إلى إيمان الفرد بحقه في أن يرفع من مستواه بالمنافسة مع الغير كما قد تؤدي في نفس الوقت إلى ضرورة العمل مع الآخرين لرفع المستوى عند فرد آخر.[2]

و نشير فقط إلى أن هناك جوانب عديدة تفرق بين الاتجاه و القيمة يصعب حصرها لنوع الدراسة.

2-2 الاتجاه و الرأي:

إن الفرد يعشق الرأي لمدة محددة ، وغالبا ما يعبر الرأي عن الشعور القومي السائد لدى أفراد المجتمع و في الغالب ما يعبر رأي الفرد عما يجب أن يكون عليه الوضع و ليس ما هو كائن فعلا و الآراء القابلة للتغيير مثل الاتجاهات تماما ، إلا أن الاتجاه يتعرض للتغيير بدرجة أقل عمقا من الرأي[3] ، وقد نعتبر أيضا أن اتجاه فرد نحو موضوع ما هو الذي يحكم رأيه فيه أي أن الرأي يعتبر إنتاجا للاتجاه.

---

[1] سعد جلال : علم النفس الاجتماعي ، منشورات جامعة غار يونس ، بنغازي، 1989 ، بدون طبعة، ص 152.

[2] مصطفى فهمي و محمد القطان : علم النفس الاجتماعي ، مكتبة الخانجي ، القاهرة، 1979، ص75.

[3] سعد جلال : علم النفس الاجتماعي ، منشورات جامعة غار يونس ، بنغازي، 1989 ، بدون طبعة، ص 154.

2-3 الإتجاه و التعصب:

التعصب حكم مسبق على شيء ، وهو في حقيقة أمره اتجاها نفسيا له جانب انفعالي شديد يكون ضد الشيء أو مع الشيء و لا يكون قائما على أساس منطقي أو حقائق ثابتة و التعصب و كاتجاه يصعب تعديله ، لذلك فإنه يشكل مشاكل في عملية التفاعل الاجتماعي تعزل الأفراد فكريا و اجتماعيا و تحد من تطورها. [1]

و قد يكون التعصب عنصريا ، كالموجود في جنوب إفريقيا(سابقا) و غيرها ، وهذا التعصب قد يكون ضد جنس ما ، كالأفارقة أو الزنوج أو غيرهم من الأجناس أو التعصب الطبقي ضد طبقة عالية مثلا أو الطبقة البرجوازية أو الرأسمالية، و قد يكون التعصب دينيا كما نلاحظ عند اليهود، وتتميز شخصية الفرد المتعصب بالرفض و التهور و الكراهية و الرغبة في العدوان على ما يتعصب ضده ، ويتصف هذا الفرد أيضا بالجمود الفكري و عدم المرونة و نقول بأن التعصب مكتسب و متعلم ينمو مع نمو الفرد و أنه كلما نما الإنسان في جانبه النفسي و الجسمي كانت لديه اتجاهاته ، لهذا فان الاتجاهات التي يكونها الفرد غالبا ما تكون شبيهة بتلك التي يكونها من يعيشون نفس حياته و لهذا فإن تكوين عملية الاتجاهات مهمة في حياة الفرد.

3- تكوين الإتجاهات:

لقد حاول علماء النفس و علماء الاجتماع وضع مراحل معينة يتم عبرها تكوين الاتجاهات ومن خلال الدراسات المختلفة و جد هناك أربعة مراحل و أربعة مستويات يتم ضمنها تكوين الاتجاهات و نلخص هذه المراحل فيما يلي:

- في المستوى البسيط أي المرحلة الأولى : تكون الاتجاهات توحد قضايا تشير إلى الرأي الذي يبديه الفرد في المناسبات النادرة الحدوث و التي تعبر بالضرورة عن شعور الفرد الحقيقي وتعبر حتى عن ميل عابر في موقف عابر، كما يحدث عند إبداء الفرد استحسانه لنوع الشراب المقدم في حفل أو نوع الطعام أو غيرها...

- في المرحلة الثانية : و على مستوى أعلى من الأول ربما يبدي الفرد نفس عبارات الإعجاب و الاستحسان وهذا في كل مناسبة يعيد فيها الوقوع في نفس الموقف الذي مر به و إذا تكرر ذلك فإن خبرة الفرد بذلك الشراب أو بذلك الطعام تزداد.

- في المرحلة الثالثة : تتمثل في تجمع عدد من الاتجاهات الفردية و ترابطها في شكل اتجاه واحد حيث تتكامل الخبرات السابقة و تتناسق في وحدة كلية ثم تتميز هذه المجموعة من الخبرات بانفرادها عن غيرها من الخبرات الخاصة بمواضيع و أشياء أخرى.

---

[1] عبد الرحمان عيساوي : دراسات في علم النفس الاجتماعي ، بيروت، 1974 ،ط 1، ص163.

- **و في المرحلة الأخيرة** : على المستوى الرابع ترتبط مجموعة من المواقف و تكون اتجاها في المرتبة العالية ، ثم تعميم هذا الاتجاه و تطبيقه على الحالات و المواقف التي تواجه الفرد والتي تدور حول هذا الموضوع.[1]

4- العوامل المؤثرة في تكوين الإتجاهات:

إن تكوين الاتجاهات يتأثر بعوامل ثقافية كما قلنا كعامل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد وكل هذه تؤثر في تكوين الاتجاهات بشكل متكامل ومن أهم هذه العوامل نجد:

4-1 طبيعة الإنتماء الجماعي:

تتشكل الاتجاهات لدى الفرد عن طريق تأثير الجماعة التي ينتمي أو التي يكن نحوها مشاعر ولاء عميقة ، ومن ثم تعكس اتجاهاته و قيم الجماعة ومعتقداتها و لذلك يهتم المختصون في علم النفس الإجتماعي بعملية تكوين الاتجاهات و معايير الجماعة التي تساهم في هذه العملية إذا كانت لا تتناقض مع المعايير العامة و كانت محل قبول كل أفراد الجماعة [2] و كذلك يتوقف مدى تأثير الجماعة في عملية تكوين الاتجاهات لأن كبر حجم الجماعة يؤدي إلى وجود تناقضات و خلافات داخل هذه الجماعة و كذلك يتوقف تأثير الجماعة في تكوين الاتجاهات على طبيعة السلطة و أسلوب العمل السائد داخل الجماعة بغض النظر عن كونها رسمية أو غير رسمية [3] و لعل من الجماعات الأكثر تأثيرا في تكوين الاتجاهات لدى الفرد نجد الأسرة كأول جماعة يعيش في ضمنها الإنسان وبعدها ينتقل إلى جماعات أخرى كجماعة الأصدقاء و المدرسة و بعدها جماعات العمل وغيرها من الجماعات.

4-2 تعكس اتجاهات شخصية فردية:

تعكس اتجاهات الفرد مقومات شخصية بالرغم من تأثير الجماعة في تكوين اتجاهات أفرادها إلار أننا نجد اتجاهات خاصة بكل فرد ، و مردها هو وجود الفروق الشخصية بين الأفراد فالأطفال في أمريكا مثلا يلقون منذ الصغر توجيهات اجتماعية تجعلهم يتصرفون تصرفات عند الكبر و هذا يخص التمييز بين البيض و السود. كمثل تلك الفتاة التي سمعت الباب يقرع فذهبت الأم لترى هذه السيدة ثم عادت لتقول لابنتها إنها يا بنيتي ليست سوى زنجية .[4]

---

[1] عباس محمود عوض : علم النفس ، دار الجامعية المعرفة الاسكندرية 1944، بدون طبعة ، ص 49.

[2] عبد الرحمان عيساوي : دراسات في علم النفس الاجتماعي ، بيروت 1974 ،ط 1، ص 146.

[3] محمد علي شهيب : السلوك الإنساني في التنظيم ، دار النهضة الحديثة ، القاهرة، 1976 ، ص 278، بدون طبعة.

[4] عبد الرحمان عيساوي : دراسات في علم النفس الاجتماعي ، بيروت، 1974 ،ط 1، ص 157.

فمن هنا تكون هذه الفتاة اتجاها معينا نحو الزنجيات و تصبح هذه الحالة خبرة تدخل في تكوين مقومات الشخصية، ويشير أحمد زكي صالح هنا أن الاتجاهات تتكون عن طريق الخبرات الانتقالية المختلفة فإذا كانت الخبرة الإنفعالية الناجمة من موقف معين سلبي، الإتجاه الناتج سلبي و العكس[1].

4-3 وسائل الإتصال الجماعي:

تلعب هذه الأخيرة دورا فعالا في تكوين الاتجاهات ، حيث يتم التعرف من خلالها على كثير من الحقائق و الآراء و المعلومات عن جميع موضوعات الحياة و ظروف الناس و قضاياهم ، والتي يترتب عليها تعرف الفرد في تكوين الاتجاه لديه نحو هذه الموضوعات و تلعب وسائل الإعلام دورا فعالا في تغييره تماما ، ويتوقف تأثير الرسالة الإعلامية على مدى تطابقها مع قيم و معتقدات و أفكار الفرد للمواقف التي تعالجها الرسالة الإعلامية و تكون أقل فعالية إذا كان الفرد يعارض الموقف الذي تدعوا إليه وسائل الإعلام و بالتالي تعجز عن تغيير اتجاهاته نحو ذلك الموقف.[2]

4-4 الميل السلوكي:

إن الميل يشير إلى أنه إذا تعرف الفرد على موضوع ما ثم أعقب عملية التفاعل معه شعورا محددا إيجابيا أو سلبيا حسب ما يثار في النفس الإنسانية من خبرات سارة أو مؤلمة، فإن الإنسان يكون ميله أو يسلك سلوكا محددا إتجاه هذا الموضوع.[3]

4-5 إشباع الحاجات:

تتكون الإتجاهات عن طريق إشباع الحاجات الفيزيولوجية مثل المأكل و المشرب و المأوى فنلاحظ من خلال ذلك أن نمو الاتجاهات يكون من خلال عملية إشباع الحاجات.[4]

5- تصنيف الإتجاهات:

لقد قسم أو صنف علماء النفس و المختصون في دراسة الإتجاهات هذه الأخيرة إلى:

---

[1] أحمد زكي صالح : علم النفس في إدارة الصناعة ، دار النهضة ، القاهرة، 1979 ، بدون طبعة ، ص 137.

[2] عبد الرحمان عيساوي : دراسات في علم النفس الاجتماعي ، بيروت ،1974 ،ط 1، ص 145.

[3] أحمد زكي صالح : علم النفس في إدارة الصناعة ، دار النهضة ، القاهرة، 1979 ، بدون طبعة ، ص 160.

[4] عبد الرحمان عيساوي : دراسات في علم النفس الاجتماعي ، بيروت، 1974 ،ط 1، ص 202.

5-1 الإتجاه العام و الإتجاه النوعي:

الاتجاهات العامة تلك التي تنصب على الكليات ، أما الاتجاهات النوعية فهي تنصب على النواحي الذاتية ودلت الأبحاث التجريبية السياسية التي تتسم بصفة العموم، فسئل عدد كبير من المحافظين و الأحرار لمعرفة اتجاهاتهم نحو التعصب العنصري و القومي و الاستعمار و التسلح و السلام العالمي فاستمر المحافظون في اتجاهاتهم للمحافظة طوال الإجابة على أسئلة الإستفتاء و استمر الأحرار في اتجاهاتهم ويلاحظ أن الإتجاهات العامة أكثر ثبوتا و استقرارا من النوعية ، ولتلك النوعية مسلكا يخضع في جوهره لإطارات الإتجاهات العامة و بذلك تعتمد النوعية على العامة و تشتق دوافعها منها.[1]

5-2 الإتجاه الموجب و الإتجاه السالب:

الاتجاهات التي ينحوها الفرد نحو شيء ما تسمى إتجاهات موجبة ، و الاتجاهات التي تجنح بالفرد بعيدا عن شيء آخر تسمى اتجاهات سالبة كاتجاه الحب و الإحترام فهو اتجاه موجب أما الاتجاه السالب كالكراهية و النفور وغيرها ، و الاتجاه الايجابي هو الذي يجمع شمل الأفراد نحو موضوع معين ليقربهم منه ، أما الاتجاه السلبي فهو الذي يفك الجماعة ببعد أفرادها عن ذلك الموضوع.[2]

5-3 الإتجاه القوي و الإتجاه الضعيف:

تنقسم الاتجاهات بالنسبة إلى شدتها إلى اتجاهات قوية و أخرى ضعيفة ، ويبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفا حادا لا رفق فيه و لا هوادة فالذي يرى المنكر يغضب و يثور و يحاول تحطيمه بيده و بقوله و بتفكيره إنما يفعل اتجاها قويا حادا قد ملك عليه شعاب نفسه.

و الذي يقف من هدف الاتجاه موقفا ضعيفا رخوا خانقا مستسلما إنما يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد السابق.[3]

كاتجاهنا بالحب و الكراهية نحو موضوع ما بصفة شديدة ، فهذا اتجاه قوي و الاتجاه الضعيف كأن نحب أو نكره.

---

[1] أحمد زكي صالح : علم النفس في إدارة الصناعة ، دار النهضة ، القاهرة 1979 ، بدون طبعة ، ص 202.

[2] محمد مصطفى زيدان : علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1984، ط2، ص73.

[3] عبد الرحمان عيساوي : دراسات في علم النفس الاجتماعي ، بيروت 1974 ،ط 1، ص 201.

5-4 الاتجاه السري و الاتجاه العلني:

الاتجاه السري يحاول الفرد إخفاءه عن غيره في بعض المواقف و الذي قد يكون مخالفا لمعايير الجماعة و يحتفظ بها في قرارات نفسه، بل يذكرها أحيانا حيث يسأل عنها مثل الاتجاهات الاشتراكية في الدول الرأسمالية سابقا ، وهذا الاتجاه عكس الاتجاه العلني حيث أن الفرد فيه يعلن اتجاهه دون خوف و حرج وهو غالبا ما يتفق مع معايير الجماعة.

5-5 الإتجاه الفردي و الإتجاه الجماعي:

و قد يكون الاتجاه جماعيا عندما يكون الوضع مشتركا و واحدا عند كثير من الناس مثل : اتجاه العرب نحو حب القومية العربية و الواحدة و اتجاهاتهم نحو " القضية الفلسطينية " في وقت مضى و قد يكون الاتجاه فرديا مثل : حب الفرد لأصحابه دون غيرهم من الأفراد.[1]

6- وظائف الإتجاهات:

يهدف الفرد عن تنبيه اتجاهاته نحو الأشياء و الموضوعات و لتحقيق عدة أغراض فالاتجاهات تؤدي عددا من الوظائف على المستوى الشخصي و الإجتماعي، وتتمثل هذه الوظائف في:

6-1 الوظيفية التكيّفية:

يعبر الفرد في كثير من الأحيان عن اتجاهاته لتحقيق أهداف اجتماعية تعبيرا عن تقبله لمعايير و قيم و معتقدات مجتمعة ، بغرض التكيف معه ، و الاتجاهات التي يتبناها الفرد تساعده في التكيف مع عناصره البيئية و الإجتماعية المحيطة به ، سواء كان يهدف إلى تحقيق ما هو مرغوب فيه عن تحقيق رضا الآخرين عنه أو تجنب ما هو مرغوب فيه[2].

6-2 الوظيفة الدفاعية:

فالاتجاهات تزود الفرد بعدة ميكانيزمات دفاعية تمكنه من حماية نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه أو عن الوقائع المرة في عالمه الخارجي ، ويقوم الفرد بتكوين و تبني اتجاهات لتبرير فشله في تحقيق أهدافه قصد الحفاظ على عزة نفسه ، فمثلا التلميذ الذي يكون اتجاهه سلبيا نحو المعلم أو المنهاج أو المادة الدراسية ، يكون ذلك بغرض تبرير فشله الدراسي في إنجاز المستوى التحصيلي الذي يرغب في الوصول إليه.

---

[1] محمد مصطفى زيدان : علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1984، ط2، ص173.

[2] عباس محمود عوض : علم النفس الاجتماعي ، دارالنهظة العربية ، بيروت 1980 ، ط 1، ص 36.

6-3 وظيفة التعبير عن القيم:

تتمثل هذه الوظيفة في رغبة الفرد في تحقيق ذاته ، حيث يتبنى الشخص اتجاهات سلوكه و هويته و مكانته في المجتمع ، وفيها يجد نوعا من الإشباع بالتعبير عن ذاته من خلال اتجاهاته التي تتناسب مع القيم التي يتمسك بها وفكرته عن نفسه ، ويسعى صراحة للتعبير عن التزاماته و التصريح بها ، وكل ذلك بغية نيل اعتراف الآخرين به ، فالاتجاهات من هذه الناحية تساعد الفرد على بلورة و توضيح صورة العلاقة التي تربط بينه و بين مجتمعه وتساعده كذلك في التعبير عن مسايرته لها بسوء المجتمع من معايير و قيم و معتقدات.[1]

6-4 الوظيفة المعرفية:

تتمثل وظيفة الاتجاهات من هذه الناحية في مساعدة الفرد على تنظيم العمليات المعرفية و الإدراكية حول بعض الجوانب و النواحي الموجودة ضمن المجال الذي يعيش فيه الفرد فهذه الوظيفة تتمثل في إتساق سلوك الفرد مع المواقف المختلفة ، حيث يتبنى اتجاهه بناء على حاجته لرؤية دنياه في شكل منتظم ، إذن يمثل الاتجاه هنا مصدر معرفة الفرد حول المحيط والعالم من حوله ، لأنه يمد الفرد بإطار يضفي معنى على الأحداث الجارية مما يجعله قادرا على توقعها ، وبذلك يشعر بأنه أكثر كفاءة عند التعامل معها.[2]

7- نظريات الإتجاهات:

يؤكد **أرنون وتينج** أن هناك نظريتين من خلالهما يمكن تفسير المواقف التي تتضمن الاتجاهات ضمن الاتجاهات المختلفة التي يحددها الأفراد و هي كالتالي:

7-1 نظرية التعرض للمثير:

لقد توصل إليها من خلال عدد من الدراسات التي تناولت الاتجاهات ، وهي تؤكد على أن تعرض الفرد لمثير معين بصورة متكررة يكون إستجابة أكثر ايجابية إزاء ذلك المثير.

7-2 نظرية التنافر المعرفي:

و مؤداها أن الفرد يتعرض لمثير معين في عدد من المواقف المتباينة فإذا اختلفت هذه المواقف بصورة جوهرية فإنه يتعلم اتجاهات متعارضة إزاء نفس المثير الذي يفسر كما أطلق عليه التنافر المعرفي ، كما هو الحال في سائر

[1] أبو مغلي سميح : سلامة عبد الحفيظ ، علم النفس الاجتماعي ، دار الأبرار للنشر و التوزيع ، بيروت، 2002 ، بدون طبعة ، ص 65.
[2] السيد عبد الحليم محمود : علم النفس الاجتماعي المعاصر ، أتراك للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة، 1992 ، ط3 ، ص 77.

مواقف الصراع التي يتعرض لها الفرد نجده يحاول تقليل هذا التنافر المعرفي ، بتغيير إحدى الفكرتين التي يعشقها إزاء المثير الواحد حتى يجعلها تسير في نفس اتجاه الفكرة الأخرى.[1]

8- طرق قياس الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات وسيلة للتنبؤ بسلوك الفرد ، و ذلك من خلال العلاقة العضوية بين سلوكه و اتجاهاته فالاتجاه إذا لم يحدد السلوك فإنه على الأقل يعرد أحد مؤشراته و لو بصفة ضمنية و التي يستدل عليها من خلال استجابات الفرد لموضوع الاتجاه، و لكن لا يمكن تحديد اتجاهات الفرد إن لم نقم بقياسها ، ولذلك طور علماء النفس الإجتماعي عدة مقاييس و سلالم للاتجاهات، لما لها من فائدة على جُل الميادين السياسية و الإجتماعية و الإقتصادية و التربوية..... الخ.

8-1 طريقة بوجاردس: bogardies 1925

تسمى طريقة البعد الإجتماعي ، وظهرت هذه الطريقة بين الجماعات القومية ، حيث يتمثل مقياس البعد الإجتماعي الذي يحتوي على عبارات تقيس قوى الفرد أو بعده أو تسامحه أو تعصبه أو تقبله أو نفوره من الجماعات أو جنس معين و هذا المقياس الذي وضعه بوجاردس على النحو التالي:

أستبعدهم في وطني 7 ، أقبلهم جزائرين لوطني 6 ، أقبلهم كمواطنين في بلدي 5، أزاملهم في العمل 4 أجاورهم في المسكن 3 ، أصادقهم 2 ، أتزوج منهم 1.

و يستخدم هذا المقياس لقياس الإتجاهات نحو القوميات و المجتمعات كاليهود ، الزنوج و العمال الإنجليز... الخ، و تتمثل الإستجابة الأولى " الزواج " أعلى درجات القرن " اتجاهات موجبة " ، و الإستجابة الأخيرة تمثل أقصى درجات البعد " الاتجاه السالب " ويلاحظ هذا المقياس أنه سهل التطبيق ، إلا أن المسافات بين درجاته ليست متساوية تماما [2].

[1] محمد علي شهيب : السلوك الإنساني في التنظيم، دار النهضة الحديثة، القاهرة، 1976، بدون طبعة ، ص 278.

[2] http://www.acofps.com /vb/showthread.php ? t=15 :55

8-2 طريقة " ترستون " 1929 م:

وتعرف هذه الطريقة بمقياس الفقرات المتساوية الظهور ، ووضعه" ترستون "سنة 1929 م لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات و انشأ عدة مقاييس وحداتها معروفة البعد عن بعضها البعض أي متساوية الأبعاد بينها، و يتكون المقياس من عدة و حدات أو عبارات لكل منها وزن خاص و قيمة معبرة على المقياس ككل ، ويتم إعداد هذا المقياس وفق الخطوات التالية : جمع العبارات المتمحورة حول الموضوع المراد قياس الاتجاهات، و تتضمن هذه العبارات الجانبين السلبي و الايجابي.

عرض العبارات على عدة من المحكِّمين للحكم على مدى علاقاتها بالموضوع المدروس و مدى فلاءمتها له، ويقوم المحكمون بدورهم بتضييق العبارات في إحدى عشر خانة بحيث تكون العبارات الأكثر ايجابية في الخانة الأولى، و العبارات المحايدة في الخانات المتوسطة، بينما توضح الأكثر سلبية منها في الخانة الحادية عشر.

قيام الباحث باستبعاد العبارات الغامضة و المختلف في شانها ، ومن خلال هذا المقياس تكون قيمة المتوسط حسب المحكمين هي الوزن الذي يعطي لهذه العبارات و يختار منه أنسب العبارات التي وضع العلامة مقابلها.

و يعاب على هذا المقياس أنه يستغرق وقتاً وجهدا في إعداده، كما أن الأوزان قد تتأثر بالتحيز الشخصي للمحكمين خاصة المتطرفون في تحيزهم ، وقد تكون العبارات المتساوية البعد في نظر المحكمين ليست كذلك في الواقع بالنسبة للمفحوصين ، وقد يقترب متوسط التقدير من متوسط التقدير لفرد آخر مع اختلاف دلالة كل من المتوسطين.

8-3 طريقة "ليكرت" LIKERT 1932:

و يعرف بمقياس التقديرات المحلية و استعمل لأول مرة سنة 1932م لقياس اتجاهات الشعب الأمريكي نحو الحرب و استخدم كمقياس لتجاوز مشكلة انحياز المحكمين في المقياس السابق " ترستون".[1]

و يعد هذا المقياس من أكثر المقاييس استعمالا و انتشارا لأنه يناسب قياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات ويستخدم هذا المقياس عددا كبيرا من الفقرات التي يتم الحصول عليها من المبحوثين و التي تكون ذات علاقة بالموضوع الذي يراد قياس اتجاهات الأفراد نحوه ويجب أن تكون فقرات واضحة محددة المعنى، وقد يحتوي على عدد مماثل من العبارات السلبية والايجابية و يتم إعداده وفق الخطوات الثابتة:

[1] عبد الحي موسى عبد الله : المدخل إلى علم النفس ، الخانجي للنشر و التوزيع، القاهرة، 1998 ، بدون طبعة ، ص 110.

– تحديد تعريف واضح و محدد لموضوع الاتجاه ، فمثلا لقياس اتجاهات الأفراد نحو خروج المرأة للعمل يجب أن نحدد تعريفا واضحا لهذا الموضوع.

– إعداد عبارات المقياس و عرضها على المحكمين لابتعاد الفقرات الغامضة وغير المناسبة للموضوع المدروس.

و بعد إعداد المقياس يتم عرضه على المفحوصين للإجابة عليه و ذلك وفق سلم العبارات التالية:

للخروج بنتيجة تعبر عن اتجاه الافراد نحو الموضوع و حيث هذا المقياس في أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في كل بند هي (05) فإذا كان البند ايجابي فالدرجات تكون من 01←05 متدرجة من يسار المقياس إلى يمينه، أما إذا كان البند سلبي فتكون الاتجاهات متدرج من يمينه إلى يساره.

ومن عيوب هذا المقياس أن الدرجة النهائية تحمل معنى واحد بالنسبة لمعلمين فقد يحصل عدة أفراد على نفس الدرجة النهائية للمقياس مع اختلاف استجاباتهم على البنود و كذلك هذا المقياس لا يتساوى البعد بين وحداته فالمسافة بين العبارتين(موافق ، متردد) و عليه فالدرجات التي يحصل عليها مجموعة من الأفراد لا تساوي الفرق فيما بينهم في الاتجاهات فمثلا حصول أربعة أفراد على الدرجات (04) (08) (12) (16) على التوالي فإن الفرق بين درجة الشخص الأول و الثاني لا تساوي الفرق بين درجة الشخص الأول و الثالث و الأول و الرابع.

8-4 طريقة التمايز الدلالي " أُسجود" (1952):

و تعود هذه الطريقة إلى الأبحاث و الدراسات التي قام بها " أُسجود " سنة 1952م و حول المفاهيم و المعاني (التحليل الدلالي) و بعد فترة تبين للباحثين في علم النفس إمكانية استخدام هذا المقياس في قياس الاتجاهات النفسية ، ويقصد بالتمايز الدلالي تباين و اختلاف المفهوم و دلالة اللفظ الواحد و معناها النفسي و عند الأفراد داخل الحيز الدلالي عندهم.[1]

و يرتكز هذا المقياس على عنصرين أساسيين في قياس الاتجاهات هما التصورات و الأشياء التي يراد قياسها وتقديرها ، ومن خلال هذه الطريقة نقدِّر أحكام الأشخاص كمؤشر لاتجاهاتهم نحو الموضوعات من خلال تركيزها على ثلاث عوامل:

[1] حافظ نبيل عبد الفتاح سليمان : مقدمة في علم النفس الاجتماعي ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، بدون تاريخ ، بدون طبعة ، ص87.

- العامل التقويمي باستخدام الصفات :

(جيد - رديء) ،(مريح - مؤلم)

- عامل القوة و الذي من خلاله يرتكز قياس الاتجاه على الصيغ:

(قوي- ضعيف)، (واسع- ضيق)، (ثقيل-خفيف) .

- عامل النشاط و الذي يرتكز فيه قياس الاتجاه على الصفات و هذه الصفات هي:

(نشيط- خامل)،(سريع-بطيء)،(موجب- سالب) .

و يمكن تطبيق هذا المقياس إرما بصورة فردية أو جماعية و يكون معدل وقت الاستجابة مناسبا لعدد المفاهيم المتحدث في المقياس ، ثم عرض المفهوم أو الموضوع أو القضية التي نريد دراسة اتجاهات الأفراد نحوها، مع تقديم الدرجات المقابلة لكل مفهوم من المفاهيم.

8-5 المقاييس الإستقطابية:

تستعمل هذه المقاييس للكشف عن الاتجاهات اللاشعورية و التي تعد جانبا هاما من الحالة الذهنية بالنسبة للفرد، و فيها تقدم مثيرات اجتماعية للفرد في شكل صور أو لعب أو جمل وكل ما يمكن أن يوجهه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه [1] ومن بين هذه المقاييس نذكر:

8-5-1 مقياس تداعي الكلمات:

يقدم للفحوص في هذا المقياس عدد الكلمات التي لها علاقة بموضوع الاتجاه المراد قياسه وذلك ضمن مجموعة أخرى من كلمات و يطلب منه ذكر الكلمة التي تخطر بباله و يستعمل كذلك هذا المقياس الجمل الناقصة التي تدور حول موضوع الاتجاه و بعدها يحلل الباحث استجابات المفحوصين التي تعبر بالضرورة عن اتجاهاتهم دون دراية منهم نحو الموضوعات والأشياء و المواقف.[2]

[1] وحيد أحمد عبد اللطيف : مدخل إلى علم النفس ، الخانجي للنشر و التوزيع، القاهرة، 1998 ، بدون طبعة ، ص 83.

[2] بني حاير جودة: علم النفس الاجتماعي ، مكتتب للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى ، عمان، 2004 ، ص32.

8-5-2 مقياس تمثيل الأدوار:

ابتعد هذا الأسلوب " مورينيو جاكوب " حيث يطلب فيه من المفحوص تمثل دور اجتماعي بالاشتراك مع الآخرين ، ويكون ذلك الدور هو الموضوع الذي نريد معرفة اتجاهات الأفراد نحوه ومن خلال عملية التمثيل للدور و ملاحظاتنا تجاه ذلك نستخلص اتجاه الفرد نحو الموضوعات أو الأشخاص ، فمثلا نطلب من التلميذ تمثيل دور المعلم أمام زملائه ومن خلال ذلك الدور نستنتج و جهات نظره حول المعلم و من خلال تلك المواقف ووجهات النظر نتوصل إلى استنتاج اتجاهه نحو المعلم. [1]

8-5-3 اختيار الصور الغامضة:

إستخدمه " فروم " سنة 1941 م لقياس اتجاهات الأفراد نحو الحرب ، وذلك بتقديم صور متعلقة بمواقع حربية ، وقام بإسقاط مواقف الأفراد حول تلك الصور ، أي إسقاط مشاعرهم نحو تلك الصور دون أن يتعلق الأمر بما يوجد في الصور ، و اعتبر ذلك كمؤشر لرفض أو قبول الحرب[2] فهي الطريقة تتلخص في صور تمثل الموضوع الذي يراد قياس الاتجاه نحوه، تقدم للأفراد و ليعبروا عن موقفهم منها ، و يتم ذلك الموقف كمؤشر لاتجاههم نحو الموضوع الذي تمثله الصورة.

[1] وحيد أحمد عبد اللطيف : مدخل إلى علم النفس ، الخانجي للنشر و التوزيع، القاهرة، 1998 ، بدون طبعة ، ص 116.

[2] بني حاير جودة: علم النفس الاجتماعي ، مكتتب للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى ، عمان، 2004 ، ص40.

خلاصة:

يرى الباحثون في أ ن مجموعة الاتجاهات النفسية تتكون عند الشخص تؤثر في عاداته وميوله وعواطفه و أساليب سلوكه كلها، و على قدر توافق هذه الاتجاهات النفسية و انسجامها تكون قوة الشخصية، و على قدر فهمنا لاتجاهات الشخص يكون فهمنا لحقيقة شخصيته، فحسب دراستنا وجدنا أن الاتجاه تتحكم فيه عدة عوامل من بينها الخبرات الجديدة و المستوى الثقافي و التعليمي و الاتجاه و لهذا يجب أن نؤثر عليه بقوة خارجية، بهدف تغيير اتجاهه، و يتم هذا عن طريق وسائل و أساليب متنوعة كالدعاية و الإعلام و استعمال محفزات مادية وغير ذلك من أساليب فعالة مختلفة و متنوعة لأن الاتجاهات تختلف من حيث بساطتها و تعقيدها ، فالبسيطة سهلة التغيير ، أما المعقدة و التي تصبح على شكل سمة فهي تمتاز بالقدرة على مقاومة التغيير ، و هذا الأخير يرتبط بدرجة تعقد الموقف و من هذا المنطلق يمكننا القول أن الاتجاهات مكتسبة ، و اكتسابها يتم عن طريق عدة و سائل و أشهرها وسائل الإعلام والاتصال.

تمهيد:

تعد عملية التجديد و التطوير و التقويم من المسائل الهادفة و الضرورية للمجتمعات فهي تسعى إلى تحقيق الفعالية و الوصول إلى أفضل المستويات في مختلف مجالات الحياة فوضع قطاع التعليم من أولويات هذه العملية ، كونه محل انشغالات الأمم لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الركيزة الأساسية في تأسيس المجتمعات المعرفية المتحضرة و مع الإصلاحات الحادثة في بلادنا ، جاء إصلاح المنظومة التربوية حيث تم إعداد مناهج جديدة فكانت المقاربة بالكفاءات محورا أساسيا لها وهو التصور الجديد للعملية التعليمية الذي يهدف إلى تفعيل العمل التربوي، وذلك بإدماج المعارف و اكتساب الكفاءات لتمكين المتعلم – مواطن الغد– بتحقيق حاجته من جهة و التفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى ، ونظرا لأهمية هذه الإستراتيجية الجديدة و تعلقها بمستقبل الفرد و المجتمع سنحاول تسليط الضوء عليها وتوضيحها في هذا الفصل بقدر المستطاع.

1- مفهوم الكفاءة:

الكفاءة هي نشاط مهاري يمارس على وضعيات، ويستدعي مصطلح الكفاءة مجموعة الموارد التي يقوم بها الفرد بتعبئتها في وضعية ما بهدف النجاح في انجاز الفعل ، كما أن الكفاءة تعني توظيف الشخص لمعارف كينونته، معارف استشراف، في وضعية معينة بمعنى لا يمكن أن تخرج الكفاءة من سياق وضعية ما، و هي دائما تابعة للتصور الذي يحمله الشخص عن الوضعية ، من جهة أخرى يستدعي التوظيف من الشخص تعبئة ناجحة لجملة من الموارد الوجيهة في علاقتها بالوضعية ، ويمكن أن تكون هذه الموارد معرفية(معارف)أو وجدانية(إنتماء الوضعية لموضوع شخصي)أو إجتماعية(الإعانة المطلوبة من المدرس أو الزميل) أو التي يستوجبها السياق، إلى جانب تعبئة الموارد على الشخص أن ينتقي أنجعها بالنسبة للوضعية ، وعليه أيضا أن يحسن الربط بين مختلف الموارد المتحيزة .إن أنشطة الانتقاء و الربط لا تعني تكديس الموارد إنما نسج شبكة عملياته لموارد منتقاة.[1]

الكفاءة هي مجموعة القدرات و المعارف المنظمة و المجندة بشكل يسمح بالتعرف على إشكالية و حلها من خلال نشاط تظهر فيه أداء أو مهمات المعلم في بناء معرفته.[2]

المميزات التي يمكن أن تعتمد كمعالم للتعرف على الكفاءة:

تتجلى هذه المميزات من خلال نتائج يمكن ملاحظتها فيما يلي:

- تتطلب عدة مهارات.
- إنها مفيدة من حيث لها قيمة على المستوى الشخصي و الاجتماعي أو المهني.
- هي مرتبطة بإنجاز نشاط يمارس في حالات واقعية.
- تسمح بالاستفادة من المهارات.

[1] طيب نايت سليمان : زعنون عبد الرحمان ، قوال فاطمة : بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، مفاهيم بيداغوجية في التعليم ، بدون طبعة ، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع ،الجزائر، 2004 ، ص20 .

[2] المجلة الجزائرية للتربية: المربي، العدد 05 ، المجلة الجزائرية للتربية البيداغوجية الجديدة ، بيداغوجية الإدماج ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، فبراير 2006 ، ص15.

2- خصائص الكفاءة:

تتمثل خصائص الكفاءة فيما يلي:

إنها ختامية : بالنسبة للسنة ، للطور، للمرحلة ، للمجال المعرفي.[1]

إنها كلية مدمجة : أي أنها مجندة لمعارف و مهارات و مواقف وفق الطلب الاجتماعي.

إنها التقويم : من خلال معاينة الأداء أو المهارات تبعا لمعايير تقويم تخص الجانب المعرفي و المهاري و الوجداني.

3- مفهوم المقاربة:

المقاربة هي أسلوب تصور و دراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية و تعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية تتضمن مجموعة من المبادئ يستند إليها تصور و بناء مناهج تعليمية ، وهي منطق لتحديد الإستراتيجية و الطرق و التقنيات والأساليب الضرورية، و المقاربة تصور ذهني، أما الإستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي و الدراسة و التدخل[2].

فالمقاربة هي تصور و بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريق ووسائل و مكان و زمان و خصائص المتعلم و الوسط و النظريات البيداغوجية.[3]

4- معنى المقاربة بالكفاءة:

هي مقاربة أساسها أهداف معلنة في وضعية كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطقها الأنشطة البدنية و الرياضية كدعامة ثقافية و كذا مكتسبات المراحل التعليمية السابقة و المنهج(طرق التواصل و العمل) الذي يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم.

---

[1] وزارة التربية الوطنية : الكفاءة موعدك التربوي ، العدد 05-2005.

[2] المجلة الجزائرية للتربية : المربي، العدد 05 ، المجلة الجزائرية للتربية البيداغوجية الجديدة ، بيداغوجية الإدماج ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، فبراير 2006 ، ص15.

[3] طيب نايت سليمان : زعنون عبد الرحمان ، قوال فاطمة : بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، مفاهيم بيداغوجية في التعليم ، بدون طبعة ، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع ،الجزائر، 2004 ، ص29 .

تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات و معارف و مهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعليمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة معينة أين يكون هذا النشاط دعامة لها (كفاءة مادية= تكوين شامل) .[1]

يعتبر هذا المنهج التربوي حديثا ، إذا ما قورن بالتعليم التقليدي الذي يعتمد على محتويات مفادها التلقين و الحفظ فمسعى هذه المقاربة إذن هو توحيد رؤية تعليم التعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات وتستلزم تحديد الموارد المعرفية و المهارية و السلوكية لتحقيق الملمح المنتظر(الكفاءة) في نهاية مرحلة تعلم ما.[2]

4-1 لماذا المقاربة بالكفاءات؟ :

من الإشكاليات التي تواجه النظام التربوي في بلادنا -كغيره من الأنظمة التربوية في العالم- مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المنهاج السابق ، إذْ تضم في ثناياها قائمة من المفاهيم يجب على المعلم تعلمها و بعض المهارات عليه اكتسابها في كل مادة من المواد الدراسية ولنتيجة هي تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينهما، مما يحول دون امتلاكه لمنطق الانجاز و الاكتشاف بعبارة أخرى يجد نفسه يتعلم و ليس لفعل شيء ما أو تحليل واقع و التكيف معه استنادا على ما تعلمه، و كحل لهذه الإشكالية تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كإختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم.

من منطق هذه المقاربة أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل و مندمج مع المعارف و الخبرات و المهارات المنظمة و الأداءات التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية - تعلّمية انجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم و من ثم تغدو هذه المقاربة بيداغوجيا وظيفة تعمل على التحكم من مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعتمد في الظواهر الاجتماعية و بالتالي فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في مختلف مواقف الحياة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية و الرياضية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد ،الجزائر، ديسمبر 2003 ، ص 84.

[2] وزارة التربية الوطنية: مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية ،السنة 2 من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد،الجزائر، 2003 ، ص84.

إن هذه المقاربة كتصور و منهج منظم للعملية التعليمية– التعلّمية– تستند إلى ما أقرّته النظريات لتفسير التعلم و أساسا رئيسيا من الأسس النفسية لبناء المنهج المدرسي الذي ينطلق من كون المعرفة:

- تبنى و لا تنقل.
- تنتج عن نشاط.
- تحدث في سياق.
- لها معنى في عقل المتعلم.
- عملية تفاوضية اجتماعية.
- تتطلب نوعا من التحكم.[1]

ومن هنا فالمنهاج و من خلال مختلف المواد الدراسية تستهدف تنمية قدرات المتعلم العقلية و الوجدانية و المهارية ليصبح مع الأيام و بمرور المراحل الدراسية مكتمل الشخصية قادرا على الفعل و التفاعل الايجابيين في محيطه الصغير و الكبير ، وعموما في حياته الحاضرة ، و المستقبلية و لكن لتكون المناهج في خدمة هذا التوجه كان من الضروري التركيز على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي من خلال نظام الوحدات الذي يمكّن المتعلم من التركيز على مضامين بعينها تتوفر فيها شروط التماسك و التكامل تمكن المتعلم من كيفية الاعتماد على نفسه و تحفيز طاقاته و إحداث تغييرات ضرورية في ذاته للتكيف مع حاجات طارئة ، إنه مسعى يمكّن المتعلم من اكتساب كفاءات ذات طبيعة مهارية و سلوكية تتكيف مع الواقع المعاصر سواء في عالم الشغل أو المواطنة أو الحياة اليومية.

هذا النوع من المنهاج، يركز على بيداغوجيا الإدماج باعتبارها مسار مركب يمكن من تعبئة المكتسبات أو العناصر المرتبطة بمنظومة معينة في وضعية دالة ، قصد إعادة هيكلة تعليمات سابقة و تكيفها مع متطلبات وضعية ما لاكتساب تعلم جديد و من ثم فالمنهاج المبني على هذه البيداغوجيا يقود المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية ، وربط هذه الأخيرة بجيرانه و قيمته و كفاءته وواقع مجتمعة من جهة أخرى و عموما فإن منهاج ذو الطبيعة الإدماجية بعمل على جعل المتعلم:

[1] المجلة الجزائرية للتربية: المربي، العدد 05 ، المجلة الجزائرية للتربية البيداغوجية الجديدة ، بيداغوجية الإدماج ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، فبراير 2006 ، ص06.

- يعطي معنى للتعليمات التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة و فائدة بالنسبة له و ذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا.
- يتمكن من التمييز بين الشيء الثانوي و الأساسي و التركيز على هذا الأخير كونه ذو فائدة في حياته اليومية أو لأنه يشكل أساسا التعليمات التي سيقدم عليها.
- يتدرب على توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة التي يواجهها.
- يركز على بناء روابط بين معارفه و القيم المجتمعية و العالمية، وبين غايات لتعلمها كأن يكون مثلا مواطنا مسؤولا عاملا كفؤا و شخصا مستقلا.
- يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة و استغلالها في البحث قصد التصدي للتحديات الكبرى المجتمعية ، وما يضمن له التجنيد الفعلي لمعارفه و كفاءاته و لتمكّن المتعلم مما سبق ذكره ، يستلزم أنشطة تعلم ذات الخصائص التالية: [1]

– إعتبار المتعلم محور العملية التعليمية– التعلّمية.

– التركيز على إدماج الكفاءات المستعرضة في الأنشطة التعليمية– التعلّمية .

– الإهتمام بتنمية الأنشطة الفكرية و التحكم في توظيف المعارف.

– جعل المتعلم يوظف مجموع الإمكانات المتنوعة (معارف ، قدرات ، معارف سلوكية).

– إدماج التعليمات يقاس كما يعدد الأنشطة التي تتدخل في تحقيقه ، و يقاس نوعيا بكيفيات تنظيم التعليمات و لكي يتم انجاز النشاط بالشكل المأهول و العمل على تحقيق الهدف منه على المدرس أن يتيح للمتعلم:

– الانهماك الفعال و ذلك بتوفير الوقت الكافي للمتعلم لتأمين انخراطه في عمل يفضله ويرغب فيه ويشعر بأنه يستجيب لحاجاته أي وضعية يمارس فيها تعلمه بكيفية نشيطة و موظفا طاقاته المختلفة.

– الانغماس من خلال توفير محيط مثل الوسائل المستعملة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف.

[1] المجلة الجزائرية للتربية : المربي، العدد 05، المجلة الجزائرية للتربية البيداغوجية الجديدة، بيداغوجية الإدماج، المركز الوطني للوثائق التربوية، فبراير 2006، ص06-08.

– التملّك بمعنى جعل المتعلم يشعر بأنه صاحب النشاط التعليمي أو ما ينتج عنه وذلك بحكم اختياره للنشاط في شكله و محتواه.

– تمكين المتعلم من أن يرى توضيحا علميا من المدرس للكفاءات المستهدفة.

– الاستجابة المشجعة أي أن أداء المتعلم يجب أن يتبعه رد من المدرس ليشعر بأنه محل رعاية و اهتمام ، و أن يكون الرد بنآءً و مشجعا ، وهذا التعليم التعلم ، يحتاج إلى طرائق تدريس نشيطة من بينها التدريب بالمشكلة، إذ يوضع المتعلم أمام وضعيات تعلم باعتبارها نشاطات معقدة تطور لديه روح الملاحظة ، الإبداع، الفعل ، وبمعنى آخر انجاز مهمات مثل(كتابة رسالة شفهية أو كتابية ، حل مشكل في الرياضيات)... وتعتبر الوضعيات بمنظور بيداغوجي الاندماج:

وضعيات للتعلم : فيها يقترح على المتعلم انجاز هدف خاص لدرس أثناء تعليمات منهجية تقوده إلى صياغة موضوع ، فكرة استنباط ، تعريف ، عرض قاعدة... الخ ، وهذه الوضعيات تنتمي من خلال نشاطات ملموسة لحاجات المتعلم.

وضعيات الإدماج : بحيث تختبر أثناء مهلة توقف للمتعلم خلال التعليمات المنتظمة للمعارف حسب الأداء وعلى أساس لحظة الإدماج هذه و بناء عليها يتم تطوير المعرفة السلوكية.

وضعيات للتقويم : ذلك أن وضعيات التقويم تماثل وضعيات الإدماج إذ كلما حقق المتعلم نجاحا في عملية الإدماج نال ما يعبر عن هذا النجاح، و أخيرا فأساليب التعليم و التعلم تغيرت، و بتغيرها أصبح دور المدرس يرتكز على طرائق تدريس نشيطة تمكنه من تجاوز اكتساب الكفاءات و اكتساب قيم و اتجاهات و القدرة على التفكير المنطقي و حل المشكلات وتقييم المفاهيم و الثقة بالنفس و الاستقلالية و ذلك هو للهدف الجوهري الذي تسعى إلى تحقيقه مختلف الأنظمة التربوية في العالم و منها منظومتنا. [1]

4-2 دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

عندما تطلب من المتعلم القيام بمقارنة، فإن العملية اعتمدت التعبير عن وجود الشبه و الاختلاف بين عنصرين أو مفهومين بل هي تفاعل لعمليات معقدة تستخدم الذاكرة و التخيل جميعا في إدراك العلاقات تشابها

[1] المجلة الجزائرية للتربية : المربي، العدد 05، المجلة الجزائرية للتربية البيداغوجية الجديدة، بيداغوجية الإدماج، المركز الوطني للوثائق التربوية، فبراير 2006، ص06-08.

و اختلاف، ثم إن المقارنة التي تجري في الصنف بين حديثين في كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد المدرسة لمواجهة مشكلات الحياة و تتلخص دواعي الاستعمال المقاربة بالكفاءات في جملة من التحديات هي:

– ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية.

– ضرورة تقديم تعليمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلق التلميذ و يؤدي به إلى التساؤل :لماذا يتعلم مادة معينة بطريقة محددة ؟

– ضرورة إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح و تكافؤ الفرص للجميع.

– ضرورة الاستجابة لطلب ملح يتمثل في النوعية و حسن الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في محور الاهتمام.

– إعتماد بيداغوجيا يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم و ما يسمح له بأن يتعلم كيف يفعل و كيف يكون.[1]

4–3 مبادئ المقاربة بالكفاءات:[2]

1– تعتبر المدرسة امتداد للمجتمع ولا يليق الفصل بينهما.

2– تعتبر التربية عنصرا فعال في اكتساب المعرفة.

3– تعتبر التربية عملية توافق بين انشغالات التلميذ و تطلعاته لبناء مجتمعه.

4– يعتبر التعلم عنصرا يتضمن حصيلة المعارف و السلوكات و المهارات التي تؤهل لـ:

أ)– القدرة على التعرف (المجال المعرفي) .

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

ج)– القدرة على التكيف (المجال الوجداني) .

5– يعتبر التلميذ المحرك الأساسي لعملية التعلم و هذا ما يستدعي :

أ)– المعارف... فطرية مؤهلة و موهوبة أو مكتسبة ، تأتي عن طريق التعلم .

ب)– المهارات .... قدرات ناضجة مقاسها : الدقة ، الفعالية و التوازن .

---

[1] طيب نايت سليمان ، زعنون عبد الرحمان ، قوال فاطمة : بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، مفاهيم بيداغوجية في التعليم ، بدون طبعة ، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع ،الجزائر، 2004 ، ص26-27 .

[2] وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية و الرياضية ، السنة الثانية من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد ،الجزائر، ديسمبر 2003 ، ص 84.

ج)- القدرات العقلية ... عقلية ، حركية أو نفسية .

6- تعتبر الكفاءة قدرة إنجازيه تتم بالتعقيد عبر سيرورة عملية التعلم قابلة للقياس والملاحظة عبر مؤشراتها.

7- يعتبر مبدأ التكامل و الشمولية كوسيلة لتحقيق الملمح العام للمتعلم.

كما أن هناك من يرى إمكانية تحليل نماذج التكوين المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات من تحديد المبادئ الآتية:

- تنظيم برامج التكوين انطلاقا من تحديد الكفاءات الواجب اكتسابها.
- تغيير الكفاءات و فق السياق الذي يطبق فيه.
- وصف الكفاءات بالنتائج و المعايير.
- وصف مشاركة الأوساط المعنية لبرامج التكوين في مسار إعداد هذه البرامج.
- إعتماد التكوين على الجانب التطبيقي خاصة. [1]

4-4 خصائص المقاربة بالكفاءات:

يعد التعليم المستند إلى مشكلة بديلا للممارسة التقليدية ، تقوم على نظريات سلوكية تعتبر التعلم عملية تفاعلية تنطلق من واقع التلميذ و يمكن تلخيص ابرز خصائصها فيما يلي:

أ)- توفر سؤال أو مشكلة توجه التعلم ، بمعنى انه عوض أن تنظم الدروس حول مبادئ أكاديمية بحتة ومهارات معينة ، فالتعليم بالمشكلة ينظم التعلم حول أسئلة و مشكلات هامة اجتماعيا و ذات مغزى شخص للمتعلمين كما يتناول موقف حياة حقيقة أصلية لا ترفض الإجابات البسيطة إلى مستواها و لا تناسبها و تتوفر لها حلول و بدائل عدة.

ب)- العمل التفاعلي : إذ يمارس التعلم بالمشكلات في جو تفاعلي هادف يختلف عن الأجواء التقليدية التي تستهلك فيها معظم الأوقات في الإصغاء و الصمت والمواقف السلبية التي تحول دون التعلم الفاعل المجدي.

ج)- توفير الظروف الكفيلة بضمان استمرارية العمل المنتظم و السماح بمراقبته و التأكد من مدى تقدمه (المنجز بالضرورة بصفة فردية) دافعية تضمن اندماجيته في المهام المركبة ويجب فرض مشاركته في البحث والاستقصاء و الحوار لتنمية تفكيره و مهارته الاجتماعية. [2]

---

[1] فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات لبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي،الجزائر، العدد 17، 2005، ص 29.

[2] مصطفى بن حبيلس : المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات بالمعرفة، العدد38، 2005 ، ص 09 .

د)- إنتاج المنتجات لأن المتعلمين مطالبون فيه بصناعة أشياء و عرضها ، أكثر الحلول المتوصل إليها وتصويرها، أو تقديم عرض تاريخي ، وقد يكون الناتج متنوعا كأن يكون حوارا تقريرا ، نص أدبيا ، شريطا مصورا، نموذج مجسما برنامجا إعلاميا ، أو دراسة أكاديمية لظاهرة ما من الظواهر.

4-5 أسس المراقبة بالكفاءات: تتمثل أسس المراقبة بالكفاءات فيما يلي:

- يتم الدخول إلى التعليم عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم و يجعل دوره محوريا في الفعل التربوي.

- تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المت وخات من التربية و هي بذلك تندرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل ، تتكفل الأنشطة وتبرز التكامل بينها.

- تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع ، وعلى منهج المواد الراسبة المنفصلة.

- يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي التعلّمي المهتم أساسا بنواتج التعلم، و لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كمالا متناهيا من السيرورات المتداخلة و المترابطة و المنسجمة فيما بينها.

- يمكن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس من الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة، و تنمية المهارات المختلفة و الميول مع ربط البيئة بمواضيع دراسة التلميذ و حاجاته الضرورية.

- يؤدي بنا المنهاج بهذه الكيفية إلى إعطاء مرونة أكثر ، وقابلية اكبر في الانفتاح على كل جديد في المعرفة، و كل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم.

- تستجيب مقاربة الكفاءات للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي و الثقافي كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه أثرا ايجابيا ، يمكنه من مجابهة ومعالجة مشكلات حياته. [1]

4-6 أهداف المقاربة بالكفاءات :

إن التعلم بالمشكلة لم يصمم لمساعدة على نقل كم هائل من المعلومات إلى أذهان المتعلمين بقدر ما صمم لتقديم المساعدة للمتعلمين عبر التاريخ على سلم زمني، مثلا ليست هي المستهدفة بل المستهدف هو مواجهة

[1] طيب نايت سليمان ، زعنون عبد الرحمان ، قوال فاطمة : بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، مفاهيم بيداغوجية في التعليم ، بدون طبعة ، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع ،الجزائر، 2004 ، ص26-27-28 .

وضعيات جانبية و اجتماعية مماثلة خارج المدرسة تستدعي امتلاك آلية المقاربة التي يصبح بها للمتعلم إذاً أثر طيب. [1]

إن ما قدمه التاريخ لنموذج المقاربة تقدمه بقية المواد بخصوصيتها المختلفة و على ذلك تتواطأ كل مواد المنهاج لصناعة هذا الجانب و تعزيزه عند الإنسان ليتحول الأداء عنده إلى أداء ماهر و دقيق و فعال و متكيف مع كل الوضعيات ، فالوضعية التعليمية قي القسم محاكاة للواقع بصورة مصغرة تتكرر للتغلب على مشكلات حياته منتظرة بعد حياة التمدرس.

إن الإنسان يولد مزودا بقدرات و استعدادات و على المدرسة أن تعمل على تنميتها و تطويرها لتصل بها إلى غايتها و القدرة التي لا توظف يمكن أن تضمحل مع الزمن لذا توجّب على المدرسة أن ترقى بالقدرات النظرية إلى مراقي الكفاءة و الأداء الماهر و الدقيق وعليه ينبغي أن تركز المناهج الدراسية على الفرد و أن تعتبر المعرفة وسيلة لا غاية و أن تستجيب لمتطلعات المجتمع، و أن تنافس غيرها من المؤسسات و ألاّ تعتبر الإنسان مجرد آلة إنتاج وينبغي على المدرسة أن تعلم التلاميذ كيف يتعلمون بدلا من تقديم المعرفة عليها بتقديم آليات اكتساب المعرفة وبدلا من تراكم المعرفة مع الزمن بفضل بنائه و التحكم في:

- تنمية تفكيرهم و مهاراتهم الفكرية و قدراتهم على حل مشكلة.
- تعلمهم أدوار الكبار من خلال مواجهة المواقف الحقيقية و المحاكاة.
- تحولهم إلى متعلمين مستقلين استقلالا ذاتيا.

ما أدى ببعضهم على القول عن أهداف التعليم بالمشكلات إنها تكاد تتلخص في هدف واحد هو التعلم و هو طبعا هدف يمكن تحليله إلى سلسلة من الأهداف الفرعية المتضمنة لها.

- إكتساب نتائج المتعلمين و تطوير خبراتهم و مهاراتهم بفعل الممارسة.
- تغيير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف ايجابي يحفز طلب المعرفةو اكتسابها.
- إستيعاب المواد الدراسية و التحكم في سيرورة التعلم.

---

[1] طيب نايت سليمان ، زعنون عبد الرحمان ، قوال فاطمة : بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، مفاهيم بيداغوجية في التعليم ، بدون طبعة ، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع ،الجزائر، 2004 ، ص26-27 .

– تشجيع عمل الفرد مع الجماعة ، من ثمة إعداده للحياة المهنية و إدماجه في المجتمع وهذا فضلا عن أن لكل مشكلة أهدافها الخاصة التي ينبغي شرحها و توضيحها لكافة المتعلمين في كل موقف تعليمي في تلك المهام التي يفترض تمكنهم من القيام بها بعد حصول التعلم . [1]

5- ماهية التقويم:

التقويم هو العملية التي يمكن عن طريقها التعرف على درجة تحقيق الأهداف المرسومة وهو عملية مستمرة باستمرار تنفيذ المناهج كما أنها مكمّلة للخبرات المكتسبة منه و يقوم بها كل من المعلم و المتعلم.

و التقويم عملية قياس مجموعة الحصائل الناتجة عن تنفيذ المناهج و مقارنتها بالحصائل المتوقعة عند تخطيط هذا المنهاج ، وتقوم مناهج التربية البدنية بتبيينها في الكشف عن النواحي السلبية و الايجابية في مختلف نواحي المنهاج، و هو عملية مستمرة لتقدير مدى ما يحققه المنهاج من أهداف و قياس مدى ما حصله التلميذ من خبرات تعليمية.

لا شك أن اختيار نموذج التدريس بالكفاءة في تناول المنهاج يستلزم تكييفا و تغيرا لعدد من تقاليدنا البيداغوجية و التعليمية ، فكما أنه لا يمكن تعلم المعارف كما نتعلم المعارف الفعلية والسلوكية ، فكذلك لا يمكن أن نطبق طرائق التقويم المعتادة في تقويم تنمية الكفاءات.

و إن الاهتمام الكبير الذي تولته المناهج الجديدة للروح النقدية و الطرائق و أنشطة التعلم وكذا إزاء الكفاءات و خاصة المستعرضة منها يجب أن يصحبها تطور في تقويم التعليمات المستهدفة قصد تفادي بعض التجاوزات المقصودة و غير المقصودة .إن عملية التقويم تعتبر في المقام الأول قضية أخلاق و إنصاف ، حيث إن لتلاميذنا الحق في معرفة ما يقومون به وكيف يتم تقييمهم و بدون أخذ هذا المبدأ في الحسبان يبقى فعل التقويم تعسفيا ومن هذا المنطلق يجب تجنب تطبيق النماذج الصالحة لتقييم المعارف على تقويم تنمية الكفاءات.

5-1 تعريف التقويم:

أ –لغة : جاء في لسان العرب لابن منظور، قوّم : أزال عوجه و كذلك أقامه و قوّم الأمر.

[1] مصطفى بن حبيلس : المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات بالمعرفة، العدد38، 2005 ، ص 08 .

- قوّم السلعة : قدّرها و القيمة ثمن الشيء بالتقويم.

و يذكر سعادة جودة أحمد : في كتابه منهاج الدراسات الاجتماعية : وهناك خلط في استخدام كلمتي التقويم و التقسيم ، حيث يعتقد الكثير بان لكليهما المعنى ذاته و مع العلم إنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء الاّ أنه كلمة التقويم صحيحة لغويا و أكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديل أو تصحيح ما اعوجّ منه، أمّا كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط. [1]

و من هنا ندرك أن كلمة التقويم أعمّ و اشمل من كلمة التقييم ، حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة الشيء، بل يتعداه إلى محاولة إصلاحه و تعديله بعد الحكم عليه.

ب – إصطلاحا : هناك عدة تعاريف للتقويم التربوي، و الاختلاف الحاصل في التعاريف موجهة إلى الزاوية التي ينظر منها كل باحث في هذا الموضوع نذكر بعض التعاريف منها.

1- **تعريف اندروز 1979 م** : إن التقويم هو تلك العملية التي عن طريقها نعطي درجات أو معان ذات دلالة خاصة بالنسبة للبيانات المجمعة من تطبيق وسائل القياس المستخدمة.

2- **تعريف بومجارتير جاكسون 1975 م** :التقويم الإجرائي بأنه عملية تتضمن ثلاث خطوات رئيسية كبيرة :

أ –الخطوة الأولى : جمع البيانات اللازمة باستخدام الوسائل المناسبة.

ب – الخطوة الثانية : إصدار أحكام قيمية على البيانات المجتمعة وفقا لبعض المكمّلات التقويمية كالمعايير أو المستويات أو غيرها.

ج- الخطوة الثالثة : اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بموضوع التقويم استنادا إلى البيانات .[2]

3- **تعريف عبد الحليم منسي** : هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق لظاهرة موضوع التقويم و تعديل مصادرها. [3]

---

[1] محمد الصلاح حوريي : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى، الجزائر، 2007 ، بدون طبعة ، ص 14.

[2] مصطفى السايح محمد : اتجاهات حديثة في تدريس التربية الرياضية ، مكتبة الإشعاع الجزائري ،2001 ، بدون طبعة ، ص 92.

[3] محمد الصالح حوريي : المرجع سبق ذكره ، ص16.

من خلال التعاريف المختلفة و غيرها نخلص إلى القول أن التقويم عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار الأحكام على مكونات العملية التعليمية سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ وعليه فالتقويم عملية أشمل و أعم من العلاقة المفتوحة و من الحكم النهائي المتخذ، و أنه متعدد الموضوعات و متنوع العناصر شامل و مستمر ، يشخص يصحح و يكون العملية التعليمية .و تكون النتيجة بيانات كمية و نوعية يعبر عنها بأسلوب موضوعي فنجاح التقويم يتوقف أساساً على قيمة البيانات التي تجمع فإنْ كانت القياسات غير ثابتة وغير دقيقة فلا يكون التقويم دقيقا، فعملية القياس هي الخطوة الأساسية في التقويم فالقياس الجيد يؤدي إلى تقويم جيد.

5-2 مجالات التقويم التربوي:

إن التقويم التربوي عملية شاملة لا تترك مجالا من مجالات المنظومة التربوية وحددت موطن القوة و الضعف فيه، و من ثمة اخذ القرارات المناسبة في المدى القريب و المتوسط والبعيد ، كما يمكن تحديد مجالات التقويم في العناصر التالية:

- تقويم المتعلم : وهو مجال الممارسة المباشرة للتدريس و يتضمن إعطاء درجات تحملية للمتعلمين و تحديد معدلات التعلم و مستوى الأداء.

- تقويم التدريس : تتضمن قياس و تقدير كفاءة المعلمين و جودة التعليم و مدى فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية.

- تقويم المقررات : و يشمل محتوى المقرر الدراسي و طرائق التدريس و اختيار الوسائل و الأساليب المناسبة للحد من صعوبات التعلم و علاقة هذه جميعها بالأهداف و من حيث الملائمة و التوافق.

- تقويم أدوات التقويم : و يتضمن الأدوات المستخدمة في التقويم من حيث الدقة في الصياغة و الملائمة للمستوى و التنوع في العرض و أخيرا مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف المسطرة. [1]

[1] محمد الصلاح حوريي : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى ،الجزائر، 2007 ، بدون طبعة ، ص 41.

– تقويم المؤسسات و نظم التعليمية : و يقصد به تقويم التسيير الإداري و البيداغوجي والمادي للمؤسسة التربوية و ما يرتبط بها من نظم و قوانين و لوائح تنظم العمل داخلها و تحدد الأدوار و المهام للأعضاء المتعاملة معها.

تقويم المناهج : إن تقويم المناهج غالبا ما تقوم بأمر من السلطات المعنية من أجل معرفة مدى تطابق المنهاج المطلوب تقييمه على الأهداف و الغايات المسطرة بغرض معالجة النقائص و الإختلالات و اتخاذ القرارات المناسبة بتعليل المنهاج بهدف تحديثه و تنميته.[1]

5-3 أهداف التقويم التربوي:

التقويم التربوي هو الأداة الرئيسية في جمع المعلومات و الأدلة التي تستخدم في إصدار الأحكام في جميع عناصر العملية التربوية.

و تبقى الإصلاحات و التحسينات الضرورية قصد الرفع من المردودية و النجاعة.

أهداف بيداغوجية:

– نسبة مستوى كفاءة الأداء بالنسبة للمتعلمين.

– تشخيص صعوبات التعلم و الكشف عند حاجيات المتعلمين و شكل منهم و قدراتهم بقصد تكييف العمل التربوي.

– توجيه العملية التعليمية و اختيار مدى نجاح الطرائق و الأساليب و الوسائل المستعملة.

– التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية و تحديد ما حصل عليه المتعلم من نتائج تعليمية.

أهداف تنظيمية:

– إكتشاف نواحي النقص و الخلل في المنهاج بوضوح التقويم.

– الحصول على المعلومات اللازمة في تقييم التلاميذ لتوجيههم حسب قدراتهم و إستعداداتهم.

– قياس مستوى المؤسسة التربوية و تحديد الثغرات و الاحتياجات لسدها و العمل على تجاوزها.

[1] محمد الصلاح حوريي : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى، الجزائر، 2007 ، بدون طبعة ، ص 41.

- إكتشاف مدى نجاح المعلم في أداء وظيفته(كفاءة المعلم) .[1]

5-4 تقويم الكفاءات : تقويم الكفاءة هو قبل كل شيء معاينة القدرة على انجاز نشاطات محددة بدلا من استعراض المعارف الشخصية، لذا يتم تقويم الكفاءة في وضعية يحقق فيها المتعلم مجموعة يظهر من خلالها سلوكات ذات دلالة، و معنى آخر، فان تقويم الكفاءة يتم من خلال الأداءات أو المهارات التي تستلزمها الكفاءة، ويتم تقويم الكفاءة من خلال معالجة وضعيات إشكالية حقيقية أو شبه حقيقية تتضمن مطالب الجوانب التالية تأخذ بعين الاعتبار:

- مجموع الأبعاد و المعارف المدمجة في الكفاءة.

- المسعى البياني للوضعية المطلوبة.

- تبرير الاختيار أو الأسلوب المعتمد[2] .

و تتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرق تقويم فعال و المبدأ الأساسي في ذلك هو أن يجري هذا التقويم في سياق معين بمعنى:

- أن تمثل وضعية التقويم التي يقترحها المقوّم بمهمة تنفذ من طرف التلاميذ في نهاية التعلم.

- أن يكون التقويم شاملا قدر الإمكان و أن يستدعي عددا معتبرا من مجالات المعرفة المقررة على التلاميذ.

- أن يستعمل فيه مختلف الوسائل التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم(الملاحظة المقابلة.)

- أن يشارك التلاميذ فيه بشكل نشط.

- أن يساهم في تنمية الكفاءة.

- أن يبني على حكم المعلم القائم على معايير متعددة و محددة مسبقا و يطلع عليها التلاميذ و بما أن حكم المعلم هو الطابع الغالب على كل ممارسة تقويمية في المقاربة بالكفاءات يتعين عليه أن يجعل من التقويم جزءا لا يتجزأ من التعلم و أن يخطط مسار التقويم و التعلم بشكل متزامن وذلك بتحديد الوسائل التي تدمج التقويم ضمن عملية التعلم.

---

[1] محمد الصلاح حوربي : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى، الجزائر، 2007 ، بدون طبعة ، ص 49.

[2] محمد الصالح حوربي : المرجع سبق ذكره ، ص 05.

– يتحمل التلاميذ مسؤولية كبيرة في تقويم تعلمهم و ذلك من منظور طريقة اكتسابهم للمعرفة باستخدام التقويم الذاتي و التقويم التبادلي.

– إن المنظم مدعو أن يغني مسار تعلمه و يحلله و يواجه أفكاره بأفكار غيره و أن يتبادل الرأي مع معلمه لكي يعدل الطرق التي يستعملها.

– عموما نقول أن من أهم أغراض ممارسة التقويم في القسم هو توجيه تدرج لكل تلميذ في تعلماته و تسهيلها له.[1]

– ماذا نقوّم في الكفاءة:

إذا رجعنا إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على تجديد مجموعة من المواد الداخلية والخارجية قصد حل وضعية معقدة من المواد الداخلية و الخارجية قصد وضعية معقدة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات سوف يتبين لنا أن الجوانب التي ينبغي أن تنصبّ عليها عملية تقويم الكفاءة هي:

– الموارد اللازم تجنبها:

تنقسم الموارد التي تقوم في الكفاءة إلى موارد داخلية و موارد خارجية:

أ – **الموارد الداخلية** : و تتمثل في:

– المعارف أي كل ما له صلة بالمفاهيم و التعاريف و القواعد و القوانين الضرورية أو فكرة أو نشاط.

– المعارف الفصلية أي مجموع الحركات و الإجراءات و الطرائق الضرورية لانجاز مهمة معينة.

– المعارف السلوكية و ترتبط بالاتجاهات و الميول إزاء شخص أو موضوع أو فكرة أو نشاط.

ب– **الموارد الخارجية** : ترتبط بكل أشكال الوثائق و السندات و الأدوات التي يكون المتعلم بحاجة إليها و تمثل جزء من الكفاءة (وثائق ، سندات ، مخططات ، قوانين ، آلة حاسبة) .

[1] وزارة التربية الوطنية : التقويم التربوي ، ملف 19 ، المركز الوطني للوثائق ، الجزائر، بدون تاريخ ،ص 15.

ج- **الوضعية المعقدة** : نعني الوضعية المعقدة هنا أحد نشاطات الإدماج التي يوضح المتعلم في إطارها لتقويم إنتاج معين يبرهن من خلاله على مدى تحويل مكتسباته أي قدرته على توظيف هذه المكتسبات في وضعيات جديدة يتعلق الأمر في اللغة العربية مثلا : بمواضيع التعبير بنوعيه الكتابي و الشفهي و بإعداد المشاريع و إنجازها...[1]

ينبغي التأكد من تحكم المتعلم في هذه المواقف قبل تجنيده لها في الوضعيات المعقدة مثل قدرته على استرجاع المعارف التصريحية (connaissances déclarative) و المعارف المنهجية و المعارف الشرطية و قدرته على استخدام السندات و الوثائق المختلفة و مدى تكييفه مع زملائه في الأعمال الفوجية و من ثمة تنتقل إلى تقويم الكفاءة ذاتها و ذلك بالوقوف على نوعية الإنتاج المطلوب و مستوى النجاح في تجنيد هذه المواد.

5-5 **متى تتم عملية التقويم** : يمكن التمييز بين ثلاث أشكال من التقويم و ذلك وفق الوقت الذي يجري فيه و الغرض من ورائه و عليه نجد من يجري منه:

أ - **قبل الفعل التعلمي** : و تهدف من ورائه إلى تحديد موقع المتعلم في بداية الحصة أو المحور أو الفصل أو السنة و الغرض من ذلك هو الوقوف على موارده القبلية و على كفاءته القاعدية قصد تدارك الناقص منها قبل الإنطلاق من التعلم اللاحق و كذا الألفاظ النافعة للتعلم عنده بتحسيسه بأهمية ما هو بصدد تناوله لاحقا من نشاطات.

ب - **أثناء الفعل التعلمي** : و يساير الفعل التعلمي والهدف منه مساعدة التلاميذ على التعلم أي على تنمية الكفاءة أو الكفاءات المدرجة في المناهج و ذلك بالتحقق المستمر من مكتسباتهما أثناء الحصة و الغرض منه هو تسهيل عملية التعلم عندهم ، فيتعين على المعلم هنا أن يميز بين هذا التقويم و المراقبة التي تخدم بجزاء في شكل نقطة عددية التي يمكن للتلميذ أن يتعلم و يحظى و يتدرج في تعلمه إذا كانت إنتاجاته ستخضع إلى التنقيط . و يعتمد التقويم التكويني على إمكانية تحقيق التلاميذ إنتاجات مؤقتة تكون بمثابة حجج تسمح بتحديد الأخطاء و تجذب الطرف إضافة إلى أنه ينبغي أن لا تكون هذه الأعمال محل تصحيح دوري، و أن تخضع إلى التنقيط و بذلك سوف يتعلم التلاميذ خلال مدة الحصص دون خوف من الجزاء أو التفكير في أي حكم يصدر عليهم.

[1] محمد علي طاهر : التقويم في المقاربة بالكفاءات ، دار السعادة، الجزائر، 2006 ، بدون طبعة ، ص 05.

– إن التقويم الذي لا مكانة فيه للنقطة ، يساعد المتلقين على:

– تشخيص المشكل المطروح أثناء حصص انجاز المهمات ، إنهم يحتكون بالمشكل ويحاولون البحث عن الحلول المناسبة و تقديم الفرضيات و القيام بمحاولات كون السعي إلى التمكن بالجواب الصحيح المنتظر من المعلم.

– إدراك مستوى نجاحاتهم و الوعي بحاجتهم إلى التعلم عند بناء شبكات المعابر التي تسمح لهم بتصور المهمة الناجحة و إعداد أدوات التقويم الذاتي كما يكتشفون بأن الأخطاء ما هي إلا وسائل للتعلم.

– أخذ الوقت الكافي أثناء الدرس ، للوقوف على المكتسبات و النجاحات التي حققت وقياس ما تبقى للتعلم قصد تحسين هذه النجاحات.

– ربط المكتسبات القاعدية النقطية بالكفاءات أكثر تعقيدا ، فالتقويم التكويني لا يجري إلاّ على هذه الكفاءات.

ج – **رد الفعل التعليمي** : و الغرض منه هو الوقوف على حصيلة مكتسبات المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتغذية الكفاءة دائما فالتحقق من فعالية معالجة الوضعية المقترحة ، ويزداد في الكفاءة على التقويم التكويني الذي يتماشى و اكتسابها التقويم التجمعي الذي ينصب على الموارد و على قدرة المتعلم على توظيفها في وضعيات جديدة. [1]

5–6 كيفية تقويم الكفاءات : تقويم الكفاءات هو قبل كل شيء معاينة القدرة على انجاز محدد بدلا من استعراض المعارف الشخصية فالأداءات و المهارات التي تسري على اكتساب الكفاءة هي أجرة لهذه الكفاءة في وضعية يحقق فيها المتعلم مهمة يظهر من خلالها سلوكات ذات دلالات و يتم التقويم بالنسبة للكفاءة من خلال إيجاد وضعيات إشكالية حقيقية أو شبه حقيقية تتضمن مطالب تأخذ بعين الاعتبار العناصر التالية:

1– المعارف و القدرات المدمجة في الكفاءة.

2– المسعى التحليلي البنائي للوضعية المطلوبة.

[1] محمد علي طاهر : التقويم في المقاربة بالكفاءات ، دار السعادة، الجزائر، 2006 ، بدون طبعة ، ص 08.

3- تحديد قدرات و اختبارات الممتحن.

4- تحديد معايير للتقويم.

يمكن لمعايير التقويم من الحكم على نوعية الأداء ، و ينبغي أن تكون مشابهة للمعايير في الحياة الحقيقية و هي معايير يمكن أن تضبط و تتنافس مع المتعلمين ما يساعدهم على فهم المتطلبات اللازمة لتحقيق الكفاءة المطلوبة و يسير المسعى التعلمي.

5-6-1 تقويم كفاءة المتعلمين: [1] ينبغي القول أن الكفاءات ليس عملا للإشهار على قدرات معينة للمتعلم و إصدار الحكم عليها بل العكس من ذلك فالأمر يتعلق بتنظيم مسألة مثيرة موجهة يكون الهدف منها إثارة كفاءات خاصة مقصودة لذاتها و الفرضية الدالة بذلك تتمثل في التصريح بأن التدريب على هذا النوع من السلوك يؤدي إلى تنمية بعض الخصال الفكرية التي من شأنها تحسين أداءات الأفراد المعنيين فالأمر إذا يتعلق بتربية محكمة لمجموعة من المهارات الفكرية البسيطة التي تساعد على التنمية الممنوحة للكفاءات الذاتية للقول.

- إن كل معلم ينبغي أن يقوم مقام يتعلمه فعلا للمتعلمين و لا يمكن أن يطالب من التلاميذ القيام بأعمال لم يتطرق إليها قط خلال تعليمهم ، فالتقويم العادل و المنطق يجب أن لا يعتمد إلاّ على مختلف الجوانب التكوينية و التربوية المفيدة التي تمت تنميتها في القسم يتناول تقويم كفاءات المتعلمين مجال متميز متصل أساسا بمجموعة من المهارات التي من شأنها أن تجعل المتعلم قادر على تحويل و توظيف عدد من السلوكات و المعارف المكتسبة وكل إشكاليات وضعيات جديدة ، ويتعلق تقويم أهداف توظيف المعارف و تحويلها إلى الكفاءات بثلاث مجالات:

أ - المجال المعرفي : الذي يضم كل ما يتعلق بالفكر و المعارف و المفاهيم.

ب - المجال الحسي الحركي : و الذي يتعلق بالجانب الجسمي في طبيعته الوصية والعضلية.

ت - المجال العاطفي : الذي يرتبط بالجانب المسلكي المواقفي (سلك موقف ما) .

[1] محمد الصلاح حوريي : المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى، الجزائر، 2007 ، بدون طبعة ، ص 56.

5-7 خصائص التقويم بالكفاءة : [1]

يتميز التقويم المركز على الكفاءات بمجموعة من الخصائص تصب عم وما على تميز أداء المتعلم دون معرفة نسبة التحصيل و مدى تحقق الأهداف الإجرائية و يمكن إبراز هذه الخصائص:

- **التقويم في النماذج التعلّمية:**
  1. استعراض المعارف الشخصية.
  2. اختيارات تحصيلية.
  3. الشهادة الممنوحة تثبت المستوى الدراسي.
  4. تنسيق قائم على الانتقال على مستوى آخر.
  5. تقويم مقيد بنسبة مرتفعة بالمحيط الدراسي.
  6. تقويم مفيد بالمحتوى الدراسي.
  7. الملاحظة و المقابلة خاضعا لمبادرة المعلم.
- **التقويم في نموذج التدريس بالكفاءات :**
  1. القدرة على انجاز النشاطات.
  2. اختبارات قمع بمعرفة ما يستطيع المتعلم انجازه.
  3. الشهادة الممنوحة تثبت كفاءته في إطار برامجه .
  4. تنسيق عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات.
  5. تقويم برامج التكوين يتم بالانسجام مع الوسط الذي تطبق فيه.
  6. تقويم موسع إلى وسائل يمكن معرفة مؤشر الكفاءة .
  7. الملاحظة و المقابلة في ضمان المتطلبات المقاربة ذاتها .

[1] المجلة الجزائرية للتربية : المربي، العدد 05، المجلة الجزائرية للتربية البيداغوجية الجديدة، بيداغوجية الإدماج، المركز الوطني للوثائق التربوية، فبراير 2006، ص09.

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف جوانب نظام التعليم الجديد من حيث الكفاءة والمقاربة بالكفاءات و التقويم التربوي و الذي يعد من أهم ركائز النظام التربوي الجديد فوجدنا أن التقويم عملية لابد منها لأنه نشاط تربوي، حيث أصبح التقويم التربوي الحديث يسمو إلى دراسة مجالات كبيرة كالنمو و مستوياته المختلفة كالقدرات العقلية و العوامل المؤثرة في نموها ومن هنا فإن التقويم أصبح عملية مكملة للعملية التعليمية ، إذ نجد أن مختلف الأنظمة التربوية تقيس مدى نجاعتها و جودتها بنجاح العملية التقويمية بشتى طرقها و جميع مجالاتها فكلما كان التقويم فعالا كلما دل ذلك على نجاح و فاعلية العملية التربوية برمتها و أن النظام التعليمي صالح و منتج و وجوب المواصلة فيه.

تمهيد:

يعد أستاذ التربية البدنية و الرياضية في التعليم الثانوي المربي الأمين و المعلم الوفي الذي يعهد إليه أولياء الأمور بأولادهم آملين منهم تلقي العلوم المفيدة حريصين على سلامتهم مما تحمله المادة من خطورات يكون الأستاذ حريصا و حذرا فهو يبذل كل الجهد في عمله فيضمن بذلك مستقبل الجيل و البلاد في هذا المجال ، فهو ينفرد بقدراته على إشباع العديد من حاجات التلاميذ و ميولهم و بالتالي فإنه يتذكر أن العقل السليم في الجسم السليم يرتبطان ارتباطا وثيقا و من هذه الفكرة أنشئت كليات و معاهد التربية البدنية و الرياضية مهمتها إعداد الأساتذة للتعليم بحيث يجعلهم يلمون بكل قواعد التدريس المناسبة نظريا و تطبيقيا ويركز هذا التكوين على إنماء المهارات و الطرق التي تساعد الأستاذ على التأقلم مع النقائص و الظروف الصعبة للعمل و التحسين من قدرته على إيصال المعلومات الخاصة بالمادة في شتى الظروف بكل سلامة و مرونة مما يسهل على التلميذ استيعابها بكل سهولة أو على الأقل استيعاب أكبر قدر منها.

1- التعليم الثانوي:

1-1 تعريف المرحلة الثانوية:

تعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها و فروعها و تقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل النمو للفرد، و بما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها مميزات و خصائص تتميز بها عن غيرها، نفس الشأن بالنسبة للمرحلة التعليمية فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية و الأساليب التعليمية و غير ذلك من نواحي النشاط المدرسي، و المرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي و فروعها ممتدة من التعليم العالي بمراكز التكوين الأخرى.[1]
لقد تم الشروع في إعادة تنظيم المدرسة الثانوية وفقا لمؤهلات الطلبة و حاجات المجتمع بنظام جديد يعرف بـ " المقاربة بالكفاءات " و يمكن أن نستبدل هذا المصطلح الذي حددته اليونسكو " unisco " المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم حيث يسبقه التعليم الأساسي و يليه التعليم العالي، و ذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة سيما النامية على حدٍ سواء. [2]

فالتعليم الثانوي إذن هو المرحلة التالية من مراحل نظام التعليم العام و التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط، في هذه المرحلة يبدأ في تخصيص الطلبة في العلوم و التكنولوجيا أو في الآداب.

1-2 هيكلة التعليم الثانوي:

يكمُن التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في جذعين مشتركين في السنة الأولى:

- الجذع المشترك آداب الذي يتفرع إلى شعبتين في السنتين الثانية و الثالثة:
  - شعبة الآداب والفلسفة.
  - شعبة اللغات الأجنبية.
- الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا الذي يتفرع إلى أربعة شعب في السنتين الثانية و الثالثة:
  - شعبة الرياضيات.
  - شعبة التسيير و الاقتصاد.

[1] صلاح احمد زكي : الأسس النفسية للتعليم الثانوي ، دار النهضة المصرية ، القاهرة، 1972 م ، بدون طبعة ، ص 19.
[2] الميثاق الوطني : حزب جبهة التحرير الوطني ، الجزائر، 1986 ، ص 279.

- شعبة العلوم التجريبية.
- شعبة تقني رياضي التي تتضمن أربع خيارات ممكنة ك:
- الهندسة الميكانيكية.
- الهندسة الكهربائية.
- الهندسة المدنية.
- هندسة الطرائق.

1-3 خصائص مرحلة التعليم الثانوي: [1]

تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة هامة في حياة الفرد باعتبارها تواكب مرحلة المراهقة التي هي فترة انتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، حيث يصحبها تنظيم جديد في كثير من الأمور أهمها:

- **الناحية النفسية:**
  - ظهور بعض التذبذبات النفسية نتيجة التحولات الجسمية.
  - التركيز على الذات و حب الظهور أمام الغير بالمظهر اللائق.
  - مزاج متقلب في غالب الأحيان.
  - حب تقليد الكبار و الظهور بمظهرهم.
- **الناحية الجسمية و الحركية :**
  - ظهور تحولات كبيرة على الجسم نتيجة ظهور علامات البلوغ.
  - زيادة في الطول و الوزن بصورة واضحة.
  - قدرة كبيرة على التحكم في الحركات.
  - قدرة تركيب الحركات و تحليلها.
  - قدرة التنسيق و التوازن عند التنفيذ.

[1] عفاف عبد الكريم : التدريس للتعليم في التربية البدنية و الرياضية ، أساليب و استراتجيات التقويم ، نشأة المعارف ، الإسكندرية، 1994 ، ط 1،ص24.

- **الناحية الاجتماعية :**

- الرغبة في الانخراط في الجماعة و تكوين صدقات جديدة.

- الرغبة في القيام بالأعمال المناسبة و ذات المصلحة .

- العمل على اكتساب ثقة الآخرين.

- التطلع على الاستقلال عن الأسرة ، عدم إشراكها في شؤونه الخاصة.

- الميل إلى الاحتكاك بالجنس الآخر. [1]

1-4 أهداف المدرسة الثانوية (التعليم الثانوي) :

حسب الباحث" فولكي paul foulque " (1997) التعليم الثانوي يسعى إلى تكوين الإنسان كإنسان وليس لوظيفة محددة، و إذا كانت المدرسة الثانوية لا تعطي ثقافة علمية فهي يجب أن تجعل الأفكار في حالة تقبل ثقافة من هذا النوع فيما بعد فهي إن كانت تحضّر الإنسان لوظيفة معينة فهي تجعله أكثر قدرة على تحضير للوظيفة و بصفة عامة، فأهداف المدرسة الثانوية يمكن أن نلخّصها في النقاط التالية:

- تحقيق النمو المتكامل في إطارين هما:

- **الإطار العقابي:** يكتسب الطالب المعلومات و المهارات و الاتجاهات و الطاقات و الجرأة.
- **الإطار الاجتماعي العام:**

بحيث تتكامل و تتوازن جوانب شخصية الفرد، و إعداد الطالب للحياة العلمية في المجتمع وتنمية الاتجاه العلمي و احترام العمل اليدوي و الالتزام الاجتماعي. [2]

أما النظام التربوي الجزائري فيحدد أهداف التعليم الثانوي، فيمنح التعليم الثانوي لمختلف الطلبة باختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية و منهجية سلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية. و يمكن حصر الأهداف المعرفية فيما يلي:

---

[1] النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية : القرار الوزاري رقم 07 المؤرخ في 26 جمادي الأولى عام 1434 ، الموافق ل 07 أفريل 2013، يتضمن تحديد هيئة التعليم الثانوي و التكنولوجي، ص 106.

[2] عفاف عبد الكريم : التدريس للتعليم في التربية البدنية و الرياضية ، أساليب و استراتجيات التقويم ، نشأة المعارف ، الإسكندرية، 1994 ، ط 1،ص25.

– التحكم في اللغة العربية و التعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية والتحكم في الرياضيات و معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل.

–تربية المواطن و توعيته بمبادئ حقوق الإنسان و العدالة الاجتماعية وواجبات المواطن وتنظيم المجتمع و التنمية الاجتماعية و الاقتصادية.

– يساهم التعليم الثانوي في دعم و اكتساب جملة من السّلوكات التي من شأنها أن تساعد على إتّباع مناهج فعالة بالنسبة للنشاطات التنظيمية العلمية التعليمية.

1–5 أهداف التربيةالبدنية و الرياضية في التعليم الثانوي:

تهدف التربية الرياضية كمادة تعليمية في مرحلة الثانوي إلى تأكيد المكتسبات الحركية السلوكية النفسية و الاجتماعية المتناولة في التعليم القاعدي (الإبتدائي و المتوسط) وذلك حسب المجالات التالية:

- **المجال الحسّي الحركي:**[1]

– تطوير و تحسين مختلف الصفات البدنية (السرعة ، المداومة ، القوة) .

– تنمية مختلف المهارات الحركية و الفنية.

– تحسين الجوانب الفيزيولوجية (الجهاز التنفسي ، القلبي الدّوراني)...

– التحكم في توزيع الجهد البدني، و تسيير المخزون الطاقوي بصفة معتدلة و مناسبة للمجهود العضلي و أخذ فترات الراحة و الإسترجاع.

– التكييف مع مختلف الحالات و الوضعيات الحركية.

– العمل على التنسيق و المحافظة على التوازن خلال عملية التنفيذ.

– الرفع من المرد ود البدني و العمل على تحقيق نتائج رياضية أفضل.

– إدراك التلميذ لقدرات حسب التحكم فيها.

[1] عفاف عبد الكريم : التدريس للتعليم في التربية البدنية و الرياضية ، أساليب و استراتجيات التقويم ، نشأة المعارف ، الإسكندرية، 1994 ، ط 1،ص30.

- **المجال المعرفي:**

– معرفة القوانين الخاصة ببعض الرياضات الممارسة ، وكذلك تاريخها مما يعطي للتلميذ معارف و معلومات مفيدة.

– معرفة كيفية تأثير المجهود البدني على جسم الإنسان من الناحية التشريحية و الفيزيولوجية.

– إستعمال القدرات العقلية و الفكرية بما يخدم الحركة بصفة عامة.

– معرفة بعض المواد العلمية التي لها علاقة وطيدة بالتربية البدنية كعلم التشريح ، علم النفس و البيولوجيا، الوقاية الصحية.

– إكتساب معارف عامة تمكنه من ممارسة النشاط البدني خارج المدرسة بطريقة سلمية.

- **المجال الاجتماعي العاطفي:**

– التعبير عن الانفعالات بطريقة ايجابية و التمتع بالروح الرياضية و تقبل الهزيمة.

– تمجيد العمل الجماعي و التضامن و القيم الاجتماعية.

– خلق روح المسؤولية في مختلف المهام و المبادرة البناءة.

– التحكم في النزوات و احترام القوانين.

– تعزيز النشاط البدني في نفسية التلميذ و التعود على ممارسته بصفة مستمرة و منتظمة.

– التعايش ضمن الجماعة و المساهمة الفعالة في بلوغ الهدف المنشود.

1–6 أبعاد التربية البدنية و الرياضية:

التربية البدنية و الرياضية لا تقتصر على الجانب البدني فقط بل تهتم أيضا بالجوانب النفسية و العقلية والاجتماعية و الصحية و الحركية للتلميذ، مما يعطيها ميزة خاصة في النظام التربوي، و يمكن ذكر أبعادها الأساسية كما يلي:

- **البعد التربوي:** [1] التربية البدنية و الرياضية على غرار المواد التربوية الأخرى تعمل على تربية و تثقيف التلميذ وجعله مواطن صالح يؤثر و يتأثر بالمجتمع و يحترم عاداته و تقاليده، يقول أمين أنور الخولي و جمال الدين

[1] إبراهيم عصمت مطاوع : التجديد التربوي أوراق عربية و عالمية ، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1997 م، ص 352–353.

الشافعي " لعل أهم أدوار التربية البدنية و الرياضية بالمدرسة هو تثقيف الأطفال و الشباب و تربيتهم من خلال الأنشطة البدنية، والمعرفة الحركية و الثقافية و الترويحية ليتحمّلوا مسؤوليتهم نحو أنفسهم و يخدموا أوطانهم.

- **البعد الصحي:**

معظم الدراسات الطبية و الفيزيولوجية المتخصصة في النشاط البدني و الحركي إن لم نقل كلها أكدت على أهمية النشاطات البدنية و الرياضية حتى يرتقي الفرد بمستواه الصحي و يتفادى الأمراض الحادة و المزمنة و في بعض الحالات العلاج بها، إذ أن الأنشطة و التمارين البدنية لها دور علاجي في تخفيف آلام منطقة أسفل الظهر وعسر الهضم المزمن وظهور الفضلات و علاج تصلب المفاصل و التأهيل لحالات ما بعد الجراحة و كذلك المستوى الصحي الجيد للفرد يعطي القدرة على العمل و الإنتاج لأطول فترة ممكنة و بالتالي تقديم خدمة معتبرة للوطن .[1]

- **البعد النفسي:**

تهتم التربية البدنية و الرياضية بالصدمات الخلقية و الإدارية للتلميذ و كذلك بمختلف المعطيات الانفعالية و الوجدانية قصد تنمية شخصية الفرد تنمية تتسم بالإتزان و الشمول والنضج، و خلق نوع من التكييف النفسي، ومن بين هذه القيم النفسية السلوكية تحسين مفهوم الذات النفسية، و الذات الجسمية، الثقة بالنفس و إشباع الميول و الاحتياجات النفسية ومن خلال درس التربية البدنية و الرياضية يعبر التلميذ عن شعوره ويحاول تحقيق حاجاته و رغباته التي يبحث عنها و بالتالي خلق نوع من الاتزان النفسي. [2]

البعد الإجتماعي:

تعمل التربية البدنية و الرياضية على تنمية الصفات الاجتماعية الايجابية لدى التلميذ، فهي تساعده على التكيف مع الجماعة و خلق ظاهرة التآلف و الصداقة و التضامن و تشجيعه أيضا على خلق العلاقات الإنسانية الإيجابية، فعلى الرغم من غريزة الفرد التي تحث على التفوق و الفوز دائما إلاّ أنه يتقبل الهزيمة و يحترم الآخرين، كذلك تؤثر التربية البدنية والرياضية على أسلوب حياة الفرد فتجعله يمارس الأنشطة البدنية والرياضية خارج المدرسة بطريقة منتظمة و بالتالي استثمار أوقات الفراغ يقول عنايات أحمد فرح " يكتسب الفرد من خلال اشتراكه في النشاط

[1] أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي : منهاج التربية البدنية و الرياضية المعاصرة ، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000 م ، ط 1، ص 27.
[2] المركز الوطني للوثائق التربوية: الكتاب السنوي الأول ،وزارة التربية الوطنية، الجزائر ، 1998 م ، ص 143.

الرياضي خارج الدرس العديد من القدرات و المهارات و الخبرات الرياضية التي تشكل فيما بعد حولياته الرياضية التي يمارسها بصورة منتظمة و دائمة في وقت الفراغ و التي تشكّل أسلوب حياته اليومي. [1]

2- أستاذ التعليم الثانوي:

2-1 أستاذ التربية البدنية و الرياضية : يقول " **يولديرو** " أنه القائد، فهو المنظم و المبادر في العمل للنشاط في جماعة الفصل، فهو لا يعمل فقط لاكتساب التلاميذ المعلومات والمعارف و المهارات و تقويمهم في الناحية المعرفية و المهارية فحسب، بل يتضمن أيضا تنظيم جماعة القسم و العمل على تنميتها تنمية اجتماعية. **و يرى ويليام كلارك** :إن المدرس يعد معمما لبيئة التعليم فهو الذي يبتدع الأنظمة التعليمية و يحدد أهداف الدرس و يقوم بإعداد المواقف التعليمية و التربوية.

ويقرر الإستراتيجية التي يسير عليها المتعلم ليتم التفاعل بينهم و بين معطيات هذه المواقف التعليمية لكي يتم التعلم و كذلك يحدد مستويات الأداء المراد إنجازها من قبل.

و يشير بونيوار إلى :أن مكونات المتعلم، و أساليب تقويم الأداء هذه تربوية من خلال وحدتها و علاقتها المترابطة وتعطي لنشاط الأستاذ اتجاها محدودا و تطبع عملية أسلوب المربي، لذا فالاختبار المهني لدور وظيفي متخصص يتطلب وجود ارتباط بين طبيعة هذا الدور و متطلباته من قدرات وكفاءات تخصص مناسبة و بذلك يتضح دور أستاذ التربية البدنية و الرياضية و اتجاه تحقيق البرامج لأهدافها التعليمية و التربوية و التي تتطلب مدرسا على مستوى عال من الكفاءة و من المهارات الفكرية و الإنسانية. [2]

يعد مدرس التربية البدنية و الرياضية من أبرز أعضاء هيئة التدريس بالمجتمع المدرسي تأثيرا في شكل الأخلاق والقيم الدافعية، و في ظل هذه المعطيات لا يتوقف دور الإنسان على تقييم ألوان النشاط البدني الرياضي المختلفة بل يتعدى ذلك بكثير. [3]

كما أن مدرس التربية البدنية يبذل مجهودات جبارة رغم نقص شروط التعليم و لكن لا ننسى أيضا أن هناك بعض المدرسين يحبون عملهم و تتوفر فيهم الصفات الحسنة التي يجب أن تتوفر في كل مدرس للتربية البدنية وهي

[1] أمين أنور الخولي و آخرون : التربية الرياضية دليل المعلم الفصل و طالب التربية العلمية ، ط 4 ، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1998 م ، ص23.
[2] عنايات محمد فرج : مناهج و طرق تدريس التربية البدنية ، بدون طبعة ، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1998 م ، ص 08.
[3] محمد الحامي، أمين أنور الخولي : أسس بناء برنامج التربية البدنية و الرياضية ، ط 2 ، دار الفكر العربي، بدون سنة ، ص 196-197.

أن يكون سليما من كل نقص جسمي قوي السمع و متين الأعصاب، و أن يكون ملمّاً بالمادة التي يدرّسها، محبا لها مؤمنا بها شديد الرغبة في تجديد معلوماته. [1]

و في دراسات أخرى قامت بها مجلة الجمعية الأمريكية للتربية البدنية و الرياضية لاحظت أن هناك صفات أخرى، منها أن يكون مكونا تكوينا جيدا لأداء مهنته كمربي و مدرس ذو تربية عالية تجعله مقاسا في الأدب و الإحترام، متقبلاً للأفكار الجديدة و بدون عقدة و أن يكون على علم بالأهداف التربوية للتربية البدنية و الرياضية و المجتمع الذي ينشأ فيه. [2]

2-2 دور المدرس الحديث : إن دور المدرس الحديث هو الإرشاد و هذا يتطلب عدة صفات منها التخطيط و التوجيه والتقويم بعملية التدريس، أمّا دور المدرّس التقليدي فيظهر عليه الانضباط المطلق بينما المدرس الحديث يتميز بالانفتاح والانضباط الأقل، فأدوار المدرس التقليدي لها صلة بعملية ترتكز على القيادة و أدوار المدرس الحديث ترتكز على عمليات التخطيط و أهميته النسبية.

2-3 دور الأستاذ اتجاه التلاميذ: يمكن تلخيص دور مدرس التربية البدنية و الرياضية تجاه التلاميذ وفقا لما يلي:

1- القدرة على فهم التربية البدنية و الرياضية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية و النفسية .
2- المساهمة في النمو الشامل المتزن الذي يساعد على ممارسة الحيلة العملية .
3- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في جميع الجوانب البدنية و النفسية و الاجتماعية و اختيار الأنشطة المناسبة لذلك.
4- اكتشاف ما لدى التلاميذ من مواهب رياضية و تشجيعهم على تنمية هذه المواهب.
5- تنفيذ منهج التربية البدنية و الرياضية.
6- التعاون مع إدارة المدرسة و أعضاء هيئة التدريس في حل مشاكل الطلبة.
7- الاشراف على النشاط الرياضي و توجيه كل تلميذ لما يرغبه.
8- عمل تقويم دوري للتلاميذ .

[1] عدنان درويش حلون و آخرون : التربية الرياضية المدرسية ، ط 3 ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994 م ، ص32.
[2] محمد الحماحمي : تطور الفكر التربوي في مجال التربية الرياضية ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ،1998 ، بدون طبعة ، ص 116.

2-4 طبيعة عمل أستاذ التربية البدنية و الرياضية و دوره التربوي:

يعتبر عمل أستاذ التربية البدنية و الرياضية في قطاعات التعليم المختلفة من الأدوار الأكثر عمقا و إثراءً للتربية عن سائر مجالات العمل المهني في إطار التربية البدنية و الرياضية لمختلف تخصصاتها وهو الشخص الذي يحقق أدوار مثالية في علاقاتها بالتلاميذ و الثقافة و المجتمع و المدرسة و مجال التربية البدنية و الرياضية و يتوقف هذا على بصيرتها ونظرتها نحو نظامها الأكاديمي و مهمتها، كما يتوقف على السياقات التربوية و المناخ التربوي المدرسي وهو يحقق أهدافها و يمثل أدواره كما يدركها هو شخصيا، وليس كما تصوره هذه الأهداف في أذهان المسؤولين التربويين، لأنه الشخص الذي يواجهه التلاميذ مباشرة في المدارس، فهو يعكس القيم و الأهداف التي يتمسك بها و يجد قناعة شخصية ومهنية، و خاصة تلك التي ترتبط بالسلوك و التعليم و تكوين شخصية التلاميذ.

يتمثل الدور التربوي لأستاذ التعليم الثانوي لمادة التربية البدنية و الرياضية في إيصال برنامج التربية البدنية في المدرسة من خلال أربعة جوانب و هي:

- تدريس التربية البدنية و ذلك من خلال الحصص المقررة في المنهج المدرسي حسب الصف الدراسي و المرحلة عند التلميذ.

- إدارة النشاط الرياضي الداخلي و الخارجي و البرامج الخاصة و هي أنشطة تخص حالات الإعاقة بأنواعها بما يناسبها، كما أنها على الجانب الآخر تخص حالات التفوق و الامتياز الرياضي.

- التخطيط الراعي للتدريس ابتداءً من المستوى اليومي و مرورا بقصير المدى و وصولا إلى طويل المدى.

- التقويم المستمر للتلاميذ من مختلف الجوانب السلوكية و كذلك تقويم جوانب البرنامج[1].

2-5 الصفات الشخصية الضرورية لأستاذ التعليم الثانوي:

إن الأستاذ بحكم أنه أقرب شخص للتلاميذ، فهو يقدم لهم الأفكار و المعلومات و لهذا فيجب عليه أن يتحلى ببعض الصفات الشخصية الضرورية و هي:

- أن يكون ملما بالمادة التعليمية التي يقوم بتدريسها إلماماً كافيا لأن التلميذ في هذه المرحلة يناقش ماذا يتعلم، و أن يفهم الأستاذ خصائص التلميذ و حاجاته في مختلف المراحل.

- أن يكون متمكنا من المنهج الدراسي و أغراضه و طرق تناوله.

- يجب أن يهتم بالجانب الأساسي ألا وهو العلاقات الإنسانية.

- أن يبدع و يبتكر طرقا و مناهج جديدة و سهلة تساعد كل من الأستاذ و التلميذ في الأداء.

[1] أمين أنور الخولي : أصول التربية البدنية و الرياضية ، المهنة و الإعداد المهني الأكاديمي ، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1996 م ، بدون طبعة ، ص77.

– أن يُحسن معاملة التلاميذ و يعطف عليهم عطفا مقرونا بالحزم.

– الإلمام بالمبادئ و أسُس القيم في المواقف التعليمية المختلفة بما يمكّنه من الحكم على نمو التلاميذ حكما يتخذه أساسا لتوجيههم التربوي.

– أن يقف باستمرار على ما يحدث من تطورات في ميدان تخصصه العلمي و المهني حتى يصير تدريسه حسب تلك التطورات.

– أن يمتلك شخصية قوية و يستطيع أن يتصرف بكل موضوعية و نزاهة في المواقف المهنية و حالات الغضب.

– الأستاذ يعمل على توثيق الصلة بين المدرسة و المجتمع و هو إلى جانب ذلك رائد اجتماعي.

– توثيق الصلة بين التلاميذ و المدرسة عن طريق المجالس العلمية، و أن يكون له دروس وشبه محاضرات، حسب ما يعيشه مجتمعه من مشاكل اجتماعية.

– الربط بين العملية التربوية و التعليمية ووسائلها بالمؤسسة التربوية و بين الاتجاهات السائدة في المجتمع.

– أن يفتخر بمهنة التعليم و أن يؤمن برسالته كأستاذ.[1]

2-6 بعض المسؤوليات العامة لأستاذ التربية البدنية و الرياضية:

يمكن جمع المسؤوليات الموضوعية على عاتق أستاذ التربية البدنية و الرياضية في نقطتين أساسيتين هما كالآتي:

- **فهم أهداف التربية البدنية و الرياضية:**

يتحتم على أستاذ التربية البدنية و الرياضية فهم أهداف التربية الرياضية سواء كانت طويلة المدى أو أغراض مباشرة، فإن معرفته للأهداف التي يسعى لتحقيقها تجعله قادرا على النجاح في عمله اليومي كما أن معرفة أغراض التربية البدنية و الرياضية جيدا يمكنه من التخطيط السليم لعمله.

- **تخطيط برامج التربية البدنية و الرياضية:**

المسؤولية الثانية لأستاذ التربية البدنية و الرياضية هي تخطيط البرامج و إدارته في ضوء الأغراض المسطرة، و هذا يعني الاهتمام باعتبارات معينة أهمها:

احتياجات و رغبات الأفراد الذين يوضع البرنامج من أجلهم، ويراعي عند وضع البرنامج ضرورة تعدد أوجه النشاط و هناك عدة عوامل تتدخل في تحديد الوقت الذي يخصص لكل من هذه الأنشطة مثل السّن والجنس، وكذلك يجب أن يضع نصب عينه الأدوات وحجم القسم و عدد التلاميذ و الأحوال المناخية وكذلك يجب مراعاة القدرات الجسمية و العقلية للمشتركين، وتوفير عامل الأمن و السلامة.

[1] عدنان درويش حلون و آخرون : التربية الرياضية المدرسية ، ط 3 ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994 م ، ص34.

- **توفير القيادة:**

إن توفير القيادة الرشيدة يساعد على تحقيق أغراض التربية البدنية و القيادة الخاصة في الأستاذ الكفء وهذه الخاصية لها أثرها على استجابة التلاميذ لشخصية الأستاذ و توجيهاته ومن بين الوظائف الأساسية للقيادة الوصول بقدرات الفرد إلى أقصى طاقاته من النواحي الجسمية و العقلية و الاجتماعية.

ويرى أرنولد أن أستاذ التربية البدنية و الرياضية شخصية قيادية بحكم سنه و تخصصه ووضعه بالنسبة للسلطة في المؤسسة التعليمية و في هذا الإطار القيادي يفرض عليه سواء أراد أم لم يرد، فهو الوحيد من بين هيئة التدريس الذي يتعامل مع البعد الفردي للتلاميذ أي ا لّلعب و ما يقترن به من متعة و بهجة و سرور، كما أن اهتمام وسائل الإعلام بالرياضة أضفت على الأستاذ صورة برّاقة باعتباره متخصص في الرياضة و النشاط البدني، ولهذا فإن الدور المأمول من الأستاذ في المؤسسات التعليمية يتحدّد بمكانته و قدرته المحاطتين بالتقدير والاح ترام و لهذا الدور ملامح معينة أهمها أن يكون قدوة حسنة في سلوكه الاجتماعي و التربوي بشكل عام، و لا بد أن يهتم بمظهره العام ومشيته وجلسته و وقفته. [1]

2-7 علاقة أستاذ التربية البدنية و الرياضية بالتلميذ:

إن شخصية الأستاذ لها أثر كبير على شخصية التلاميذ من حيث تكوينهم النفسي و الاجتماعي، كما يلعب الجو الاجتماعي المدرسي دور كبير في حياة التلميذ بجوه التعليمي و يحافظ عليه بأخذ ما اكتسب منه و قد مدّ كل ما تعلم من هذا المجتمع التعليمي لحادث حالة منه أو أستاذه أثناء حالته التعليمية، إن طاقم المجتمع التعليمي له دور كبير في غرس و تثبيت الأخلاق الكريمة و الصفات الحميدة في نفوس المتعلمين و توجيههم التوجيه السليم إن كانت تسود في هذا المجتمع العلاقات الاجتماعية الإنسانية الصحيحة بين الأستاذ والتلميذ و المتمثلة في الصفات الإنسانية من عطف و حساسية اجتماعية للمساهمة في حل المشاكل العالقة لدى التلاميذ، و أيضا إن كانت هذه العلاقات تسود الكفاءة و النزاهة والقيادة الحكيمة و العدالة و عدم التحيز و كذا احترام القوانين والمحافظة على النظام العام في المؤسسة التعليمية فحتماً إن التلميذ سيمثل لما يعطى له من طرف أساتذته من دون شك إن العلاقة القوية بين الأستاذ و التلميذ تساهم كثيرا في عملية التعليم، و يوضّح" صالح عبد العزيز "ذلك

[1] عدنان درويش حلون و آخرون : التربية الرياضية المدرسية ، ط 3 ، دار الفكر العربي القاهرة، 1994 م ، ص34-41.

إن التدريس الجيد يعتمد على مدى قوة العلاقة بين الأستاذ و التلميذ، فالتدريس الجيد يجب أن لا ينفصل عن العلاقات الشخصية و المتداخلة و الجيدة. [1]

2-8 الإجراءات التي يتبعها الأستاذ الثانوي لضبط النظام بين صفوف التلاميذ:

- **خاصة بالأستاذ المجرب أو المبتدئ:**

- يجب أن يتعلم الأستاذ أسماء التلاميذ بأسرع وقت ممكن، وأن يتعلم لفظها الصحيح لأن حفظ أسمائهم يساعد في بناء علاقات طيبة معهم.

- على الأستاذ أن يغير فعالياته قبل أن ينقل انتباه تلاميذه ، وأن يُبقي التلاميذ منشغلين بالعمل.

- يجب أن يبدأ الأستاذ التعليم حين يكون التلاميذ مستعدين و راغبين في الانتباه.

و عليه أن ينتظر بعض الوقت حتى يأخذوا أماكنهم و لعلّه يجد من المناسب أن يكون بملاحظة مدرجة بالنسبة للذين لم يستقروا بعد.

- عليه أن يعرف ما يريد فعله و كيفية عمله على الوجه الأنسب و من ثم ينطلق في التعليم بدقة و حماس.

- عليه أن يكون متسامحا و صبورا، وقد يكون من الخطأ أن يزيد الاهتمام فوق اللزوم.

- عليه أن يجعل نبراسه (الثواب خير من العقاب) و بالتالي فالمدح و الثناء خير من التفريغ و العقاب، فالكتب و الجوائز خير من العقاب.

- يجب أن يتجنب مجابهة التلميذ أمام التلاميذ، كما يجب أن يتجنب العنف فإنه يجرّه إلى المجابهة.

- يجب أن يكون مستعدا لمساعدة التلميذ، كما يجب عليه أن يكون صبورا في شرحه عطوفا في مساعدته بحيث يشعر التلميذ بأنه مرغوب فيه.

- **إجراءات خاصة بالأستاذ المبتدئ:**

- يجب أن لا يبدأ حصصه الأولى بالمبالغة في الجديّة و الشك بحيث يبدو أنه يبحث عن المتاعب.

[1] صالح عبد العزيز : عبد العزيز عبد المجيد ، التربية و طرق التدريس ، بدون طبعة ، الجزائر ، 1993 ، ص 193.

– يجب أن يعتني عناية خاصة بحصصه الأولى وأن يعرفها معرفة جيدة و أن يخطط لعملياته التعليمية بعناية فائقة.

– يجب أن يكون واضحا في تعليماته ووظائفه بحيث لا يترك مجالا لسوء التفاهم.

– عدم السماح بالفوضى ، وإذا ظهر سلوك سيء مقصود يجب أن يكون سريعا و حازما في معالجته و لكن بطريقة نظامية و واضحة. [1]

2–9 علاقة الإدارة بأستاذ التربية البدنية و الرياضية:

تعتبر الإدارة في المصطلح الحديث عبارة عن العملية أو مجموع العمليات التي يتم بمقتضاها تهيئة القوى البشرية و المادية و توجيهها لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه و في هذه العملية لا تكون السلطة احتكار لفرد أو مجموعة من الأفراد، و إنما تتوزع مع ما يوازيها من المسؤوليات على مجموع الأفراد في الجهاز بطريقة الشورى، أي تكتيل الجهود لتحقيق الأهداف على بصيرة و وعي.

3– أهم وظائف العملية الإدارية للتعليم بصفة عامة:

– التخطيط أو محاولة التحكم في المستقبل و التوجيه نحو الأهداف المرجوّة وباتخاذ قرارات تقوم على أساس تقديرات دقيقة للنتائج المختلفة للقيام بأعمال معينة.

– توفير المصادر المادية و البشرية و توزيعها على الجهات المختلفة و تحديد السلطات والمسؤوليات وفق الخطة المرسومة.

– استثارة سلوك الأفراد على النحو الذي يؤدي بهم إلى الوصول إلى النتائج المرجوة.

– التّنسيق بين العناصر و الجماعات و العمليات المختلفة بحيث تكون جميعها وحدة متكاملة مع العمل أو النشاط الهادف.

– التقويم أو الفحص المستمر للنتائج التربية على الطرق أو الأساليب و الوسائل التي يتم بها توفير الوظائف الأربعة السابقة بغية تحسين العملية الإدارية.

[1] فاخر عاقل :علم النفس التربوي، الجزائر . 1998 ، ط 4، ص563.

إذا شعر الأستاذ بأنه بحاجة لتحسين علاقته المهنية، فقد يقرر أن يقوم بدور أكثر فعالية في إدارة المؤسسة التعليمية و يمثل هذا الدور المدير كما أن موقعة التعاون تقود إلى احترام متبادل بينه و بين المدير و من واجب الأستاذ بالطبع أن يتعاون دوما مع الإدارة وسيكتشف المدير أن الأستاذ شخص مثله يخطئ و يصيب، و إن حسن النية و الرغبة في العمل كفيلة بأن تجعل عمل المؤسسة التعليمية منتظما و مثمرا، بل شيء من التسامح من الطرفين قادرا على تقريب وجهات النظر و تأمين التعاون من أجل المصلحة العامة، حين يتوفر التعاون الوثيق بين عمال المؤسسة التعليمية و الإدارة فذلك كفيل بأن يدفع كلاهما إلى مصارحة الآخر بمتاعب و مصاعب عمله، و يقلل من تخوف أحدهم من الآخر وحينئذ يرى الإثنان أن الثقة المتبادلة و التعاون كفيلان بإزالة هذه المصاعب و لا شك أن هذه الثقة شرط أساسي لتشجيع الأستاذ بأن يصرّح للمدير بمشكلاته و يطلب عونه و في الحقيقة فإن المدير الصالح يجب أن يكون مع الأستاذ كما يكون الأستاذ مع التلاميذ وبديهي أن الصراحة شرط أساسي لهذا التعاون.

4- حقوق وواجبات(مهام) أساتذة التعليم الثانوي:

إن الموظفين يستفيدون من نفس الحقوق و يخضعون لنفس الواجبات مهما كان جنسهم شريطة أن يباشروا نفس العمل.

4-1 حقوق أستاذ التعليم الثانوي: [1]

- للأستاذ الحق في الراتب بعد أداء الخدمة.
- للأستاذ الحق في الخدمات الاجتماعية كالمنح العائلية، نسخة الراتب الوحيد، العلاج ومنحة المردودية... الخ.
- للأستاذ الحق في الراحة و العطل القانونية.
- للأستاذ الحق في التكوين و تحسين المستوى شريطة أن لا يكون على حساب التلاميذ.
- للأستاذ الحق في نقطة التفتيش بعد التنقيط.
- للأستاذ الحق في الترقية سواء الترقية الخفية أو الترقية داخل الصنف.
- للأستاذ الحق في الاستقرار و الأمن في العمل.

[1] القرار الوزاري رقم 153 : المؤرخ في 1992/02/26، المحدد لمهام أستاذ التعليم الأساسي و التعليم الثانوي ،ص 100.

– للأستاذ الحق في الانخراط في النقابة حسب الشروط المقررة في التشريع.

– للأستاذ الحق في الإضراب حسب الشروط المقررة في التشريع.

– للأستاذ الحق في الحماية من طرف الإدارة مما قد يتعرض له خلال قيامه بمهامه من تهديد أو شتم أو اعتداء عليه مهما كان نوعه، تقوم الإدارة مقام الضحية في الحصول على الحقوق من مرتكبي التهديد أو الاعتداء ورفع القضية مباشرة أمام القضاء الجزائي عند الحاجة بصيغة المطالبة بالحق المدني.

– للأستاذ الحق في التقاعد إذا توفرت الشروط.

4-2 مهام أستاذ التعليم الثانوي و واجباته: [1]

إن مهام أساتذة التعليم الأساسي و الثانوي مدرجة ضمن بابين رئيسيين هما:

أ – المهارة البيداغوجية.

ب– المهام التربوية .

لكن قبل التطرق لهذه المهام لابد من ذكر بعض الأحكام العامة:

- **الأحكام العامة** : و تتمثل في:

– يمارس مهامه وفقا لأحكام المرسوم 49/90 المؤرخ في1990/02/06 تحت سلطة المؤسسة.

يقوم بنصاب التعليم الأسبوعي المقررة له وفق الأحكام القانونية المطبقة على كل سلك 18 ساعة تدريس+18 ساعة تحضير و تصحيح +4 ساعات مجالس = 40 ساعة و يلزم بأداء الساعات الإضافية المسندة له طبقا للتنظيم الجاري به العمل.

– يمنع الدخول على الأستاذ في قسمه أثناء قيامه بالدروس باستثناء مدير المؤسسة والمفتشون و العون المكلف بالغيابات، كما يسمح لنائب مدير الدراسات و مستشار التربية إماّ بطلب الأستاذ، أو من مدير المؤسسة، وتخضع كل الأشكال الأخرى لأجل الدخول إلى رخصة يمنحها مدير المؤسسة.

[1] القرار الوزاري رقم 153 : المؤرخ في 1992/02/26، المحدد لمهام أستاذ التعليم الأساسي و التعليم الثانوي ،ص 110.

– تتمثل مهمة الأستاذ في تربية التلاميذ و تعليمهم و عليه فهو يقوم بمهام بيداغوجية وتربوية.

- **المهام البيداغوجية:**

من المهام البيداغوجية للأستاذ ما يلي:

– يمنح التلاميذ تعليمات قانونية و مواقيت و برامج و توجيهات تربوية و تعليمات رسمية ينص عليها بالتقيّد بها كاملة.

– يحضّر الدروس و يعّدها إعدادا يتناسب و الأهداف المسطرة.

– يؤطر التداريب و الإخرجات التربوية المنظمة.

– يتولى اختيار مواضيع الفروض و الاختبارات و تصحيحها، وهو المعني بها إلاّ في الحالات الخاصة التي تقررها مجالس التعليم أو مجالس الأقسام.

– يتولى حساب المعدلات في مادته، وتسجيل العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض و الإختبارات، ووضع الملاحظات على الوثائق و الكشوف المتداولة.

– يلزم بالمشاركة في المجالس المختلفة التي يكون عضوا فيها.

– يشارك في الأنشطة المتعلقة بالانتخابات و المسابقات التي تنظمها السلطات السلمية سواء من حيث الإجراء أو الحراسة أو التصحيح.[1]

- **المهام التربوية** : تشتمل على الجوانب التالية:

– الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.

– إعطاء القدوة في المواطنة و الانتظام في الحضور و السلوك الحسن تجاه كل الشرفاء في المؤسسة وخارجها.

– هو المسؤول عن جميع تلاميذ قسمه طيلة المدة التي يستغرقها الدرس و الذي يكلف بإلقائه في إطار جدول توقيته الرسمي.

[1] القرار الوزاري رقم 153 : المؤرخ في 1992/02/26 المحدد لمهام أستاذ التعليم الأساسي و التعليم الثانوي ،ص 112.

– يكون مسؤولاً عن انضباط التلاميذ الموكلين إليه، و على أمنهم و يلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها.

– لا يسمح له التكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول توقيته و لا يشغل قاعة أخرى غير القاعة التي حددت له إلاّ بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائب المدير للدراسات.

– يشارك في النشاطات التربوية و الاجتماعية التي تنظمها المؤسسة .[1]

5– الأهداف التي يسعى أستاذ التعليم الثانوي لتحقيقها:

الهدف العام الذي يسعى إليه أستاذ التعليم لتحقيقه هو خلق الشخصية السوية المتزنة و التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، و مسار اتجاهاته و نمط مناهجه و كيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئين و المراهقين على الانتقال السليم من الطفولة و الحياة المدرسية إلى النضج و الكمال و حياة المجتمع، و الانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف التالية:

– اكتساب الطلاب المفاهيم العلمية و الإنسانية و تسخيرها لخدمة المجتمع.

– تزويد الطلاب بمهارات فكرية و مناهج التعليم العلمي.

– تحسين مهارات الطلاب اللغوية و قدرتهم الأدائية و إعدادهم مهنيا و تكنولوجيا.

– تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية و القيم.

– تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء و القدرة على التكيف.

– تقدير نجاحات الإنسان و قبول مسؤولية المواطنة و إدراك المواقف و الأحداث الدولية.

– اكتساب الطلاب حاسة التذوق الفني ة و تقدير الجمال.

– مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم و تقدير الآخرين. [2]

[1] منصور حسن، محمد مصطفى زيدان :علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984 ، بدون طبعة، ص09.

[2] القرار الوزاري رقم 153 : المؤرخ في 1992/02/26، المحدد لمهام أستاذ التعليم الأساسي و التعليم الثانوي ،ص 120.

خلاصة:

إن أستاذ التعليم الثانوي مثله مثل باقي الأساتذة في مهنتهم التعليمية التربوية و حقوقهم و واجباتهم إلاّ أنه يتعامل مع أكثر الفئات العمرية صعوبة ألا و هي مرحلة المراهقة الفعلية فعليه أن يتعامل معهم معاملة خاصة، و ينظر للتلميذ من زاوية أستاذية (تعليمية) فيُعامل التلميذ على أساس أنه جاء ليتعلم و لا سبيل له إلى ذلك إلاّ إذا وجد مساعداً له وهنا الأستاذ هو الحل، يوصل الفكرة إلى التلاميذ و ينظر للتلميذ من زاوية نفسانية و من زاوية أبوية تربوية في فهم طبيعة تصرفات التلميذ الطائشة و يرفع معنويات الطالب ويشجعه على المثابرة و يذكره دائما بمرحلة المراهقة التي يتعامل معها و يدرك أنه قدوة لطلابه فلا بد أن يكون خير قدوة كما عليه أن يحاول جاهدا أن يرسخ فيهم حب الله وحب الوطن ثم حب المادة التي يدرس، و يعامل الجميع بنفس المعاملة.

عرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة الميدانية :

1- تحليل و مناقشة نتائج المحور الأول:

* بعد اتجاهات أستاذة التربية البدنية و الرياضية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

- يتكون من العبارات :

1، 3 ،5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19 ،21، 23، 25، 27، 29

التدرجات	القيم بالأوزان	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
أوافق بشدة	1030	42	3.795	0.879	0.773
أوافق	784				
متردد	447				
أعارض	108				
أعارض بشدة	22				

الجدول رقم -04- يمثل بعد أهداف التقويم .

1-1 تحليل نتائج جدول المحور الأول :

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن اجابات الأستاذة في خانات أوافق بشدة و باستعمال الأوزان كانت: 1030 و أوافق: 784 و في خانة متردد لم تكن بالقيمة بالكبيرة و هي : 447 أما فيما يخص أعارض و أعارض بشدة فكانت القيم على التوالي : 108 و 22 و كانت قيمة المتوسط الحسابي تساوي : 3.795 والانحراف المعياري : 0.879 و نلاحظ بأن التباين يساوي: 0.773 .

2-1 مناقشة نتائج المحور الأول :

هذا ما يشير الى وجود اتجاهات ايجابية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات إذ يرى أغلب أساتذة التربية البدنية والرياضية بأن أهداف التقويم بالكفاءات ينسجم مع هذه البيداغوجية، و يرجع هذا الى كون التقويم الحالي يشتمل على كل المستويات من مبدئي و تشخيصي و تكويني و تجميعي و هذه المستويات جعلته يساير و يواكب أهداف العملية التعليمية في التدريس بالكفاءات ، كما أن وزارة التربية الوطنية قد وزعت على الأساتذة دليلا كفيلا بمساعدتهم في التعامل مع هذه العملية ، من حيث أهدافها دون إشكال وذلك بدءا بفهمها وتحديدها و التخطيط لها وصولا الى الحكم على مدى تحقيقها لأهدافها، إذ أن الدليل يتضمن شروحات و توجيهات تمكن الأساتذة من اجراء العملية التقويمية على نحو سليم ، و نلاحظ أيضا أن أهداف التقويم بالكفاءات كفيلة بتمكين الأستاذ من مراقبة فعالية نشاطه التدريسي ، والذي يظهر أثره بصفة مباشرة على المردود التعليمي ، فضلا عن هذا فقد تكون أساليب التقويم الحالية أثرت بشكل أو بآخر على إختيار الطرق التدريسية المناسبة لمختلف الوضعيات التعليمية وبهذا أصبحت الأهداف التي يسطرها الأستاذ في إطار العملية التعليمية تواكب عملية التقويم ، و بهذا أصحبت عملية التقويم لديه تتسم بالسهولة في التطبيق و بلوغ الأهداف ، على اعتبار أن كلا من العملية التعليمية والتقويمية حاليا قد منحت فيها عدة أدوار للمتعلم إلى جانب الدور الذي يقوم به المعلم ، و هذا عامل يكون قد ساهم في التخفيف من الضغط الذي كان مفروضا على الأستاذ سابقا أين كانت معظم الأدوار ملقاة كلها على عاتق الأستاذ و هذا عامل جعلهم ينظرون إيجابيا إلى مهنة التعليم بصفة عامة وعملية التقويم التربوي بصفة خاصة ، وهذا ما توصلت دراسة وفاء محمود نصار عبد الرزاق 2002 م في عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الجنسين نحو أساليب وطرق تقويم أداء التلاميذ ، حيث أن كلا الجنسين يتبنون اتجاهات ايجابية نحو هذه الأساليب ، [1] فضلا عما سبق فقد يكون عامل التكوين المستمر للأساتذة قد لعب دور هام في هذه النتيجة التي توصلنا اليها فالدورات التكوينية و من خلال الأيام الإعلامية و الملتقيات و الندوات التربوية و بالرغم من أنها كانت متأخرة نوعا ما إلا أن الوزارة قد تمكنت من إستدراك ضعف تكوين الأساتذة على أساسيات التدريس بالكفاءات ، بما فيها جانب التقويم التربوي و الأهداف و الوسائل و الطرق التدريسية كما أن التقويم حاليا عميلة مستمرة و مصاحبة لكل المراحل التعليمية إلى غاية الوصول إلى الهدف الختامي منها ، والتأكد من أن التلميذ قد بلغ

[1] وفاء محمود نصار عبد الرزاق : اتجاهات معلمي التعليم الثانوي للملكة العربية السعودية نحو أساليب وطرق تقويم أداء التلاميذ ، المملكة العربية السعودية 2002 ، ص 111 .

الكفاءة المستهدفة منها، و هذا هو الهدف من أي برنامج في ظل هذه المقاربة و من هذه النتائج يمكننا القول أن فرضيتنا الأولى متحققة وكما أشرنا فدراسة رشا محمد أشرف شريف 1998 م خلصت إلى أن اتجاهات الأساتذة سلبية نحو انماط الاختبارات المعدة لتقويم الموهوبين حيث أن معظم المعلمين أقروا بأن هذه الاختبارات لا تختلف تماما عن اختبارات تقويم المتعلمين العادين مع تباين الفئتين في المستوى المعرفي و العقلي ، معظم المعلمين يقرون بأن أساليب تقويم الموهوبين لا تناسب مستوى الإنجاز لدى الموهوبين و يرى الأساتذة بأن هذه الأساليب لا تتناسب مع تقويم الأنشطة المعرفية المعدة للموهوبين و هذا بالنسبة لمختلف المواد الدراسية ، [1] حيث أن نتائج هذه الدراسة الأخيرة كانت عكس النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا هذا .

2- تحليل ومناقشة نتائج المحور الثاني :

*بعد اتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات .

- بعد طرق التطبيقية للتكوين يتكون من عبارات :

30، 28، 26، 24، 22، 20، 18، 16، 14 ، 12، 10 ،8، 6 ،4 ، 2

التدرجات	القيم بالأوزان	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين
أوافق بشدة	504	42	2.934	0.942	0.887
أوافق	748				
متردد	438				
أعارض	138				
أعارض بشدة	21				

الجدول رقم -05- يمثل بعد الطرق التطبيقية للتقويم .

[1] رشا محمد أشرف شريف ، اتجاهات المعلمين وطرق بناء اختبارات التقويم الموهوبين في مختلف المواد في مدارس التعليم الموهوبين لجمهورية مصر العربية ، 1992 ، ص 132 .

2-1 تحليل نتائج جدول المحور الثاني :

نلاحظ من خلال نتائج هذا الجدول و استعمال الأوزان أنه في خانات أوافق بشدة كانت : 504 و في خانة أوافق 748 و هذا ما يدل على أن أغلب العبارات التي تخدم هذه الفرضية و هي العبارات الزوجية بحيث كانت الإجابات فيها بنسبة عالية وكان عدد الإجابات مرتفع في خانات المتردد أيضا بقيمة 438 أما فيما يخص خانة أعارض وأعارض بشدة فكانت القيمة الأولى : 138 و الثانية 21 و قيمة المتوسط الحسابي تساوي : 2.934 و الإنحراف المعياري : 0.942 ، و وجدنا بأن التابين يساوي 0.887 .

2-2 مناقشة نتائج المحور الثاني :

إن دلت هذه القيم على شيء فإنما تدل على وجود اتجاهات إيجابية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل المراقبة بالكفاءات فهؤلاء يستحسنون طرق التطبيق نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات و يعتبرون ذلك أسهل و أيسر مما كان عليه في المقاربة السابقة (التدريس بالأهداف) ، و قد يعود هذا إلى أن الجانب المنهجي و التطبيقي للتقويم الحالي أتى بأساليب تتم بأكثر موضوعية وصدقا بالنسبة للعملية التعليمية و هذا ما جعل الأساتذة يصرحون بأنه سهل التطبيق وفق منهجية واضحة فمن خلال أشكال الإختبارات و الإمتحانات التي أتاحها من دقة و موضوعية و إتقان و كذا طابع إستمراريته بالإضافة الى الهامش الذي أتاحه للتقويم الذاتي للتلاميذ ، كل هذه الخصائص المنهجية للتقويم بالكفاءات سهلت على الأستاذ مهمة إجراء عملية التقويم التربوي لأداء التلاميذ و جعل الأساتذة يتعاطون معه بطريقة إيجابه هذا دون أن نغفل المجهود الفردي الذي يكون الأساتذة قد بذلوه لفهم فحوى منهجية تطبيقه والمزايا التي يتيحها كل أسلوب تقويمي و الظرف الذي يناسب استعمالها بغية التعامل السليم مع مختلف الوضعيات و المواقف التعليمية هذا بالإضافة إلى الخبرة السابقة للأساتذة في هذا المجال في ظل المراقبة السابقة و التي أدمجوا رصيدهم المعرفي المكتسب في إطارها مع ما أتت به المقاربة الجديدة من أساليب تقويمية، فالخبرة السابقة للأساتذة إلى جانب احتكاكهم بالجديد هذا العامل قد يكون أدى إلى نظرة إيجابية من طرفهم نحو الجوانب التطبيقية للتقويم بالكفاءات ، و هذه النتيجة التي توصلنا إليها تتوافق مع ما توصلت إليها دراسة وفاء محمود عبد الرزاق 2002 و التي توصلت من خلالها إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو أساليب و طرق التقويم التربوي لأداء التلاميذ إيجابية ، كما كانت كذلك بالنسبة إلى نظام التقويم الذاتي ونظام الامتحانات الفصلية ، وهذا ما هو سائد ومعمول به في نظام التقويم في منظوماتنا التربوية في إطار بيداغوجية الكفاءات ،

ليس في مرحلة التعليم المتوسط فحسب بل حتى في المراحل التعليمية الاخرى (الثانوي والابتدائي) ، [1] و هذا ما أشارت إليه نتائج دراستنا هذه، فضلا عما سبق فإن الأساتذة و مع مرور المواسم الدراسية بدأوا يتحكمون شيئا فشيئا في طرق إجراء الامتحانات و الإختبارات و تقنيات بناء السؤال في إطار التقويم بالكفاءات و في هذا الصدد أشارت دراسة الفتلاوي 1995 م إلى الدور الذي يلعبه عامل التكوين على طرق و أساليب التعامل مع عناصر و أساسيات التدريس بالكفاءات ، في جعل الأساتذة لهم ما يكفي من الدرايات و المعارف و الخبرات للتعامل مع هذه العناصر و ما نجم عن ذلك من اتجاهات ايجابية للأساتذة نحو التدريس بالكفاءات بصورة عامة و التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بصفة خاصة ، [2] و نجد دراستنا تتطابق من حيث نتائجها مع نتائج دراسة حسن الحبشي 2005 م و الذي أشار في دراسته إلى ان الأساليب و الطرق الإجرائية للتقويم التربوي حاليا أصبح لها تأثيرا مباشرا على تحصيل و أداء التلاميذ ، و بذلك أوصى بضرورة تثمينها و تحسينها أكثر ، [3] و هذا العامل قد يكون له تأثيرا مباشرا على ميول و أراء و اتجاهات الأساتذة نحو هذه الطرق التطبيقية ، و لعل عامل تأثير أساليب التقويم في نظامنا التربوي الحالي و القائم على مقاربة التدريس بالكفاءات ، و من خلال منهجية تطبيق هذه الأساليب و انعكاس ذلك على أداء التلاميذ بصورة ايجابية ، هو من أحد العوامل التي جعلت الأساتذة يتبنون اتجاهات ايجابية نحو الطرق التطبيقية للتقويم ،كما تعارضنا كذلك النتائج دراسة رشا محمد أشرف شريف 1998 م و التي أشارت إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو أنماط إختبارات تقويم الموهوبين و طرق بناءها و تطبيقها سلبية ، على اعتبار على أن الأمر يتعلق هنا بأساليب تقويم معدة لفئة خاصة من التلاميذ المتفوقين من حيث المستوى العقلي عن غيرهم من المتعلمين العادين[4]، و من هذه النتائج يمكننا القول أن فرضيتنا الثانية قد تحققت.

[1] وفاء محمود نصار عبد الرزاق : المرجع نفسه ، ص 114 .

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، أثر برامج التدريب على أداء المعلمين للعملية التدريسية في ظل المقاربة بالكفاءات ، الجزائر 1995 م ، ص 101 .

[3] حسن الحبشي : مدى فاعلية منظمة التقويم التربوي من خلال تأثيرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية ، مصر 2005 م ، ص 152 .

[4] رشا محمد أشرف شريف : المرجع سبق ذكره ، ص 132 .

3- تحليل ومناقشة نتائج المحور الثالث :

*بعد الفروقات بين فئات الخبرة المهنية للأساتذة التربية البدنية والرياضية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات .

المقاييس الإحصائية / فئات الخبرة المهنية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة t (test)		درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
					المحسوبة	المجدولة			
أقل من ستة سنوات	13	2.165	0.883	0.781	2.761	1.68	40	0.05	دالة احصائيا
ستة سنوات فما فوق	29	2.261	0.980	0.962					

الجدول رقم -06- يمثل بعد الفروقات بين فئات الخبرة المهنية نحو أهداف التقويم .

3-1 تحليل نتائج جدول محور الثالث :

يتبين لنا من خلال النتائج الموضحة في هذا الجدول أن المتوسط الحسابي للفئة الأقل من ستة سنوات أي خمس سنوات و أقل يساوي : 2.165 و الانحراف المعياري : 0.883 و أما فيما يخص التباين فكانت قيمته : 0.781 و المتوسط الحسابي لفئة ستة سنوات فما فوق : 2.261 و الإنحراف المعياري : 0.980 و أما فيما يخص التباين فكانت قيمته 0.962، و بعد تحقق شرطي التجانس و الإعتدالية عند هذه القيم وجدنا قيمة T المحسوبة تساوي 2.761 و بالرجوع إلى جدول توزيع T ستودنت عند درجة الحرية 40 و مستوى الدلالة 0.05 فإن T الجدولية هي: 1.68 و منه نجد أن قيمة T المحسوبة أكبر من T المجدولة عند مستوى الدلالة : 0.05 .

3-2 مناقشة نتائج المحور الثالث :

لاحظنا من خلال هذه القيم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين فئتي الخبرة المهنية لصالح فئة الخبرة العالية فيما يتعلق بأهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات و هذا راجع إلى كون فئة ذوي الخبرة العالية أنه بالنسبة لهم أن أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات لا يختلف كثيرا عن أهداف التقويم في ظل أي نظام تعليمي آخر و ذلك لأنهم أحتكوا بنظام المقاربة بالأهداف و هذا ماجعل إستيعابهم لأهداف التقويم بالكفاءات أسهل و ذلك من خلال دورات تكوينية قصيرة المدى، و هذا ما صنع الاختلاف في أهداف التقويم بين فئتي الخبرة المهنية و الحداثة، أما بالنسبة للفئة الأقل خبرة فإنها تلقت تعليمها بالطريقة التي وجب عليهم التدريس بها ألا و هي المقاربة بالكفاءات مما جعلها طريقة تعليمية مقبولة بالنسبة لهم و ذلك ما نمى لديهم ميول إلى هذا النظام التعليمي الجديد و تتأثر بذلك الأهداف التقويمية لهذه الفئة بشكل كبير وقد لمسنا من خلال دراستنا أن الجانب الخبري (عدد سنوات الخبرة) له تأثيره أيضا على كلتا الفئتين و هذا ما تبين لنا حتى في الجانب النظري، وهذا ما توصلت دراسة وزارة التربية والتعليم اليمنية 1971 م والتي رأت أن ضعف كفاءة المعلمين في القيام بعملية التقويم التربوي وضعف تكوينهم في هذ المجال لمختلف الأساليب التقويمية وعدم مواكبة منظومة التقويم في التربية و التعليم اليمني للاتجاهات الحديثة في مجال التقويم التربوي ، و قد أرجعت وزارة التربية اليمينة هذا إلى أنه منذ اعتماد نظام تربوي من تخطيط يمني خالص سنة 1990 م لم تكن هناك عملية تقويم له ، من حيث البرامج والكفاءات و الغايات و غيرها من عناصر المنظومة التربوية بما فيها التقويم التربوي، [1] و هذا يشير إلى أن فئة الخبرة المحدودة أي ذات الاتجاهات الحديثة ، لم تستطع مواكبة فئة الخبرة العالية هذه لمنظومة التقويم ، ونرى في دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي 1995 م وجود فروق دالة بين مجموعتي الدراسة وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة الاولى التي تلقت التدريب ، فقد لاحظت الباحثة من خلال شبكة الملاحظة أن عناصر هذه المجموعة يتعاملون بشكل سليم مع عناصر هذه المقاربة سواء فيما يتعلق بالأهداف او القيام بالعملية التقويمية ، أما المجموعة الثانية فبالنظر إلى أن الأفراد المشكلين لها لم يتلقوا التدريب ، فهذا الأمر جعلهم غير قادرين على التأقلم مع هذه المقاربة ، [2] فلهذه الدراسة علاقة وثيقة بدارستنا ، حيث انها تناولت أحد متغيرات بحثنا وهو التقويم التربوي، والذي يعتبر من أحد العناصر الرئيسية التي ترتكز عليها العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات، وبهذا يعتبر تكوين المعلم وفق أبجديات هذه المقاربة

[1] وزارة التربية والتعليم اليمينة : دراسة وزارة التربية والتعليم اليمنية ، اليمن ، 1997 م ،ص 61 .

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي : المرجع سبق ذكره , ص121.

عامل أساسي لنجاح أدائه التعليمي بمختلف الممارسات التي تستوجبها بما فيها العملية التقويمية ، وذلك ما اثر على أداءهم التعليمي بصورة مباشرة، و من هنا نستطيع القول بأن الفرضية الثالثة قد تحققت.

4- تحليل ومناقشة المحور الرابع :

*بعد الفرقات بين فئات الخبرة المهنية لأساتذة التربية البدنية والرياضية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

المقاييس الإحصائية / فئات الخبرة المهنية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	قيمة t (test)		درجة الحرية	مستوى الدلالي	الدلالة
					المحسوبة	المجدولة			
أقل من ستة سنوات	13	2.548	0.887	0.787	3.786	1.68	40	0.05	دالة احصائيا
ستة سنوات فما فوق	29	2.586	0.891	0.795					

الجدول رقم –07– بعد الفروقات بين فئات الخبرة المهنية نحو الطرق التطبيقية للتقويم .

4–1 تحليل نتائج المحور الرابع :

من خلال النتائج الموضحة في هذا الجدول وجدنا أن المتوسط الحسابي لفئة الأقل من ستة سنوات يساوي : 2.548 و الانحراف المعياري هو : 0.887 و أما فيما يخص التباين فكانت قيمته : 0.787 و المتوسط الحسابي لفئة ستة سنوات فما فوق هو : 2.586 و الانحراف المعياري هو : 0.891 و أما فيما يخص التباين فكانت قيمته : 0.795، و بعد تحقق شرطي التجانس و الإعتدالية عند هذه القيم وجدنا قيمة T المحسوبة تساوي 3.786 و بالرجوع إلى جدول التوزيع T ستودنت عن درجة الحرية 40 و مستوى

الدلالة 0.05 فإن T الجدولية هي :1.68 و منه نجد أن قيمة T المحسوبة أكبر من T المجدولة عند مستوى الدلالة : 0.05 .

2-4 مناقشة نتائج المحور الرابع :

من خلال هذه القيم فإننا نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الخبرة المهنية فيما يتعلق بالطرق التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات لصالح فئة الخبرة العالية و هذا راجع لكون أن الخبرات العالية أي ذات الأقدمية في التعليم لها طرقها التطبيقية و التي تعودت عليها و تكون إما نتيجة للتقليد أو الممارسة و ليس نتيجة للطريقة التي أخذوا العلم بها و هذا راجع إلى كونهم ذوي تعليم كلاسيكي و هذا أيضا راجع إلى أن التقويم له أسسه التطبيقية و التي من شأن عدم فهمها أن يصعب من العملية التقويمية ، هذا ما جعل العديد من ذوي الخبرة العالية يقومون بعملية التقويم بطريقة مخالفة للطريقة الصحيحة و العديد منهم يتفادى العملية وينظر إليها على أساس أنها عملية غير ضرورية فهنا يقع الاختلاف مع ذوي الخبرات المحدودة والذين في أغلبهم إن لم نقل كلهم درسوا بنظام المقاربة بالكفاءات والذي أمدهم بالطرق الصحيحة و العامة للتقويم و هذا من شروط النظام الذي يعتبر التقويم أساس له و لابد منه لنجاح العملية التعليمية فطرقهم التقويمية تختلف في عديد من الحالات عن طرق التقويمية للأساتذة ذوي الخبرة العالية ، عكس دراسة خليفة يوسف الطراونة 2005م الذي وجد أن اختلاف القدرات و طرق تعامل الأساتذة المكونين على أساس التدريس بالكفاءات مع عملية التخطيط تختلف عن طرق تعامل غير المكونين ، فالأساتذة المكونين لهم ما يكفيهم من الخبرات و المعارف و الدراية بمنهجية التعليم بالكفاءات للتعامل مع الطرق لتدريسية و الأساليب التقويمية بكل إتقان و كفاءة ، إذ تتأثر عملية تخطيط المعلمين للعملية التعليمية بعامل الخبرة [1]،و منه نستطيع القول بأن الفرضية الرابعة قد تحققت.

[1] خليفة يوسف الطراونة : واقع تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات ، المملكة العربية السعودية ، 2005 ، ص 137.

الإستنتاج العام:

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا والذي يدور موضوعه حول اتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي نحو أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، فقد حاولنا قدر المستطاع الإلمام بشتى جوانب هذا الموضوع، حيث قمنا بتحديد فرضية عامة لبحثنا، ثم قمنا بصياغة أربع فرضيات جزئية قمنا باختبارها إحصائيا فتوصلنا إلى ما نصت عليه الفرضية الأولى و هو أنه توجد دلالة إحصائية لاتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية إيجابية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، على اعتبار مساهمة التقويم في تحقيق أهداف العملية التعليمية ومسايرته لها، إضافة للجوانب الإيجابية الأخرى لهذه الأساليب والتي تكتشف لأساتذة التعليم الثانوي مع مرور المواسم الدراسية مما يسهل عليهم التعامل مع أهداف التقويم و بالتالي النظر إلى هذا الجانب بنظرة ايجابية تفاؤلية، و توصلنا أيضا إلى ما تنص عليه الفرضية الثانية على أنه هناك دلالة إحصائية لاتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية إيجابية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وكان ذلك نتيجة لكون النظام الحالي يتم وفق مناهج موضوعية، وأتاح أساليب تقويمية لم تكن متاحة من قبل في التقويم في ظل المقاربة بالأهداف، إضافة لكون النظام الجديد يسعى إلى تخفيف الضغط على الأستاذ والسعي إلى الوصول إلى طريقة استيعاب أكثر نجاعة للتلميذ فقسم المهام بين التلميذ و الأستاذ وهذا ما أتاح للأستاذ سهولة تطبيق هذه الأساليب بأقل جهد وبأكثر نجاعة و سهولة ممكنة، ومن تحليل نتائج الجدول الخاص بالفرضية الثالثة فإنه تأكد لنا إحصائيا وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لفئة الخبرة المهنية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات حيث أشار اختبار تحليل التباين للفروق وباستعمال (test)**t** و مقارنة **t** المحسوبة مع **t** المجدولة اتضح لنا وجود فروق دالة إحصائيا بين فئتي الأساتذة حسب خبرتهم المهنية و فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات فإن الاختلاف بين إتجاهات هاتين الفئتين يعود إلى عدة عوامل من أهمها الطريقة التي أخذ كل منهم تعليمه بها و إلى كون النظام التعليمي الجديد غير واضح المعالم بالنسبة إلى فئة منهم، وبذلك فإن عامل تغير النظام التعليمي له كل التأثير في هذا المجال خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أن الأساتذة ذوي الخبرة العالية يشكلون أكثر من نصف عينة الدراسة، أما فيما يخص الفرضية الرابعة فإنه و بنفس طريقة الفرضية الثالثة تم التأكد من وجود فروقات ذات دلالة إحصائية نحو فئة الخبرة المهنية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية نحو الطرق التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات فكان عامل الخبرة إضافة إلى العديد من العوامل و التي في أغلبها تم الإشارة إليه في الفرضيات السابقة عاملا مؤثرا على إتجاهات الأساتذة نحو

الجوانب التطبيقية للتقويم في نظام المقاربة بالكفاءات، فقد أشار اختبار تحليل التباين للفروق وباستعمال **t**(test) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات فئات الخبرة المهنية المختلفة نحو الجوانب التطبيقية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات و لقد لاحظنا من خلال دراستنا بأن كل الفرضيات تحققت، و بالتالي تأكدنا من تحقق الفرضية العامة لبحثنا، و القائلة بأن لأساتذة التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي اتجاهات إيجابية نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، مع الإشارة بأن درجة إيجابية اتجاهات الأساتذة نحو التقويم بالكفاءات كانت مرتفعة و ذلك لأن أساتذة ذوي الخبرة المحدودة لا يواجهون أي مشاكل بخصوص أساليب التقويم لأن المقاربة بالكفاءات نظام تخرجهم أما الذين يبدو لهم الغموض بشأنه و في أغلبهم ذوي الخبرة العالية فالسلطات المعنية وفرت لهم الدورات التكوينية و إن كان هذا لا يعنِ أنهم لا يواجهون أي مشاكل فلعلمنا أنه لا يخلو أي نظام من النقائص إذ أنه و رغم غموضه بالنسبة لهم وجب عليهم التأقلم معه والتحضير الجيد لدروسهم لضمان تطبيقه و نجاعته و نجاحه.

خـــــــاتمة :

يعتبر التقويم البوصلة التي توجه كل عمل إلى الوجهة السليمة و يبين مدى نجاح أي عمل ويعمل على ضبط وتصحيح جوانب النقص و كذا تثمين الايجابيات في أي عمل ويعمل كذلك على ضبط الحصيلة الإجمالية خاصة بالنسبة للعملية التربوية عموما وفي ميدان التربية البدنية و الرياضة خصوصا من حيث المردودية و مدى تحقيق الأهداف المرجوة، و بناء على النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا، يمكننا القول بأن الإصلاح الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية وفق المناهج المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، الذي جاء لتجاوز السلبيات التي كانت تطبع النظام التعليمي في ظل المقاربة السابقة (المقاربة بالأهداف)، وذلك فيما يتعلق بعدة عناصر في المنهاج الدراسي بما فيها ما استحدث على عنصر التقويم التربوي من أساليب قائمة على أساس هذه المقاربة، وبما أن الأستاذ يعتبر المعني الأول بتطبيق عناصر هذه المقاربة و بصفته المسؤول الأول الذي تقع على عاتقه مسؤولية تنفيذ المقررات و المناهج و تحقيق الأهداف المسطرة، و رغم هذا إلا أن المسؤولين عندنا لم يراجعوهم في هذا الأمر حسب ما بلغنا، وبذلك قمنا بدراسة اتجاهاتهم نحو أحد أهم عناصر هذه المقاربة ألا وهو التقويم في ظل هذا النظام، وهذه زاوية البحث التي سلطنا الضوء عليها وتأكدنا من ماهية اتجاهات أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم الثانوي نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، وحاولنا الإلمام قدر المستطاع بجوانب هذا الموضوع من الجانب الرياضي و رغم ما وصلنا إليه من نتائج إلا أنه لا بُد أن نشير بأن المجال التربوي حقل واسع يتطلب مزيدا من البحوث و الدراسات في شتى نواحيه، فالزاوية التي تناولناها بمثابة جزء من الكل، و لذا هناك عادة زوايا بحث متاحة للباحثين و المهتمين بمجال التربية و التعليم، و التي تستلزم تسليط الضوء عليها بالبحث و الدراسة، توصلنا إليها أثناء دراستنا و تحليلنا للنتائج المتحصل عليها وخلصنا إلى توصيات و اقتراحات و التي نأمل أن تُؤخذ مأخذ الجاد و محاولة تصحيح السلبي منها و الاستفادة من الإيجابيات التي توصلنا إليها و بذلك نعطي العملية التقويمية معناها الحقيقي و لا يكون مجرد عملية نقوم بها و نمُر و لا نقف عندها و ندرسها دراسة علمية و نأمل من خلال بحثنا هذا أن نكون قد ساهمنا و لو بلبنة بسيطة في هذا البناء العظيم و هو المنظومة التربوية الجزائرية و التي هي مستقبل الأجيال الصاعدة لأنهم أمل الجزائر و حماة الوطن و رجاء المستقبل و إن التربية البدنية والرياضية هي جزء من هذه المنظومة التربوية و يعتبر التقويم المحطة الحقيقية التي من خلالها نستطيع أن نفرق أين نحن، و من خلال بحثنا هذا تعرفنا على مواضع الخلل و حاولنا تقديم بعض الحلول و التي نأمل أن نكون قد قدمنا بها المساعدة من أجل إنجاح هذه المادة و إعطائها المكانة الحقيقية و دورها الفعال ضمن العملية التربوية عامة.

الإقتراحات:

إن الأهمية البالغة للتقويم التربوي في أي منهج تعليمي، من خلال نتائج هذه الدراسة والتي بينت أن لأساتذة التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي اتجاهات إيجابية نحو أساليب التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات مع إشارتنا أن هذا الاتجاه الإيجابي عالي المستوى، و هذا ما لاحظناه من خلال تحليل نتائج الاستبيان الذي أعددناه لدراستنا، و هذا ما يجعلنا نقول بأن الأساتذة غير متساويين في اتجاهاتهم حيال أساليب التقويم في المقاربة بالكفاءات و إن كانت في مجملها ايجابية، و بالتالي فمن المفيد أن:

1- نقوم بدراسات أخرى للتأكد من العوامل التي أدت إلى اختلاف وجهة نظر الأساتذة في نظرتهم إلى أساليب التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات من أجل الخروج بالنتائج الأفضل و وجهات النظر الصحيحة.

2- القيام بدورات تكوينية و تقويمية ميدانية من أجل إيصال المعلومات إلى الأساتذة للتأكد من فهمهم لأسس التقويم و إدراكهم فعلا لأهمية التحكم في أساليب التقويم المختلفة، و مدى أهميتها في نجاح العملية التعليمية وتدريبهم على الجوانب الإجرائية للعملية التقويمية بمختلف أساليبها.

3- العمل على تنظيم دورات تكوينية أكثر للأساتذة، بغية تحسين نظرتهم الإيجابية نحوها وتعديل النظرة السلبية للأساتذة القلة على اعتبار أن أغلب الأساتذة كانت نظرتهم ايجابية.

4- إنشاء معاهد أو مؤسسات خاصة بوحدة التقويم التربوي من أجل تكوين الأساتذة على أسس التقويم التربوي، وذلك بهدف إكسابهم فهم معمق لكل محتويات وحدة التقويم التربوي لضمان تماشي هذه العملية مع الاتجاهات الحديثة في هذا المجال خصوصا في ظل المقاربة بالكفاءات و هذا سينعكس بصورة مباشرة على تكوين الأساتذة و بالتالي الأداء السليم لها مما ينجم عنه اتجاها إيجابيا من طرف الأستاذ نحو العملية التربوية بصفة عامة و العملية التقويمية بصفة خاصة.

5- تزويد الأساتذة بنتائج البحوث و الدراسات المختلفة والمتعلقة بجانب التقويم التربوي ليطّلعوا عليها و على ما توصلت إليه، إلى جانب قيام مفتشي التربية بدراسة مستقلة في المؤسسات التربوية بهدف تعميق معارف و خبرات الأساتذة فيما يتعلق بهذا المجال، وبالتالي أدائهم لها بكل كفاءة، مما ينعكس بالإيجاب على مرود كل أستاذ وبالتالي تحسين مردودية العملية التربوية التعليمية عامة.

6- الإهتمام بآراء الأساتذة ومواقفهم وتصوراتهم فيما يخص القضايا والمسائل التربوية و لعلّ التقويم التربوي من هذه المسائل التي تقع مسؤولية تنفيذها على الأستاذ وبالتالي فمن الضروري معرفة موقفهم وتصوراتهم لما يجب أن يكون عليه عنصر التقويم التربوي في نظام المقاربة بالكفاءات.

قائمة المصادر والمراجع

*المصادر:

1- القرءان الكريم.

2- السُّنة النبوية الشريفة.

*المراجع باللغة العربية:

1- أبو النبل محمود السيد : علم النفس الصناعي، ط 4 ، دار النهضة العربية، بيروت،1985 .

2- أحمد زكي صالح : علم النفس في إدارة الصناعة، دار النهضة الحديثة، القاهرة، 1979 .

3- أبو مغلي سميح، سلامة عبد الحفيظ :علم النفس الاجتماعي، دار الأبرار للنشر والتوزيع، بدون طبعة، بيروت، 2002.

4- المعايطة خليل عبد الرحمان : علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، القاهرة،2000 .

5- السيد عبد الحليم محمود :علم النفس الاجتماعي المعاصر، أتراك للطباعة والنشر والتوزيع ، ط3 القاهرة، 1992.

6- إبراهيم عصمت مطاوع :التجديد التربوي "أوراق عربية و عالمية" ، دار الفكر العربي،القاهرة مصر، ط2 1991.

7- أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي :منهاج التربية البدنية والرياضية المعاصرة ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.

8- أمين أنور الخولي وآخرون :التربية الرياضية دليل معلم الفصل وطالب التربية العلمية، ط4 ، دار الفكر العربي، القاهرة 1998 .

9- أمين أنور الخولي :أصول التربية البدنية والرياضية، بدون طبعة، المهنة والإعداد المهني النظام الأكاديمي، القاهرة، دار الفكر العربي. 1996 .

10- بني جابر جودة : علم النفس الاجتماعي، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان،2004.

11- جمال الدين محمد بن مكرم من منظور لسان العرب، دار الفكر ، العربي، مصر، ط2001،2 .

12- حافظ نبيل عبد الفتاح، سيد سليمان :دون تاريخ، مقدمة في علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، بدون سنة، بدون طبعة.

13- حسبان محسن الحسن" :الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي"، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت 1982، بدون طبعة.

14- حسين عبد الحميد رشوان:" في مناهج العلوم"، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،مصر 2003،بدون طبعة.

15- رشيد زرواتي : مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة و النشر والتوزيع، الجزائر 2007 ، ط1 .

16- رمضان محمد القدافي ومحمد الفالوقي :العلوم السلوكية، في مجال الإدارة والإنتاج،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط3، 1991.

17- طيب نايت سلمان، زعتوت عبد الرحمان، قوال فاطمة :بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مفاهيم بيداغوجية في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ، 2004 ، بدون طبعة.

18- مصطفى فهمي و محمد القطان :علم النفس الاجتماعي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2 ،1979.

19- محمد علي شهيب :السلوك الإنساني في التنظيم، دار النهضة الحديثة، القاهرة، 1976 .

20- محمد مصطفى زيدان :علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984 ، بدون طبعة.

21- محمد علي شهيب :السلوك الإنساني في التنظيم، دار النهضة الحديثة، بدون طبعة، القاهرة،. 1976 .

22 - مصطفى بن حبيلس :المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، العدد 38، 2004.

23- محمد الصالح حوربي :المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر 2007 ، بدون طبعة.

24- مصطفى السايح محمد :اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، مكتبة الإشعاع،الجزائر، 2001 ، بدون طبعة.

25- محمد علي طاهر :التقويم في المقاربة بالكفاءات، دار السعادة، الجزائر 2006 ، بدون طبعة.

26- محمد الحماحمي،أمين أنور الخولي:أسس بناء برنامج التربية البدنية،والرياضية،دا الفكر العربي،ط2 بدون سنة.

27- محمد الحماحمى :تطور الفكر التربوي في مجال التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة. 1998 .

28- محمد شفيق" :الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية 1985، بدون طبعة.

29- محمد حسن علاوي، أسامة كامل راتب" :البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس" ، دار الفكر العربي، القاهرة 1999 ، ط1 .

30- محمد نصر الدين رضوان":الإحصاء الإستدلالي في علوم التربية البدنية والرياضية"، دار الفكر العربي، القاهرة 2003 ، بدون طبعة.

31- محمد حسن علاوي، أسامة كامل راتب" :البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس" ، دار الفكر العربي، القاهرة 1999 ، ط1 .

32- مقدم عبد الحفيظ :الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر1993 .

33- صلاح أحمد زكي :الأسس النفسية للتعليم الثانوي، بدون طبعة، دار النهضة المصرية القاهرة، 1972.

34- صالح عبد العزيز عبد المجيد :التربية وطرق التدريس، بدون طبعة، الجزائر1993.

35- عبد الرحمان عيساوي : دراسات في علم النفس الاجتماعي، ط 1 ، دار النهضة العربية، بيروت 1974.

36- عباس محمود عوض : علم النفس، دار الجامعية المعرفة، الإسكندرية. 1944 .

37- عباس محمود عوض :علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت. 1980 .

38- عبد الحي موسى عبد الله :المدخل إلى علم النفس ،بدون طبعة، الخانجي للنشر والتوزيع، القاهرة. 1998 .

39- عكاشة محمود فتحي، زكي محمد شفيق :المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، دون طبعة، القاهرة. 1988 .

40- عفاف عبد الكريم :التدريس للتعلم في التربية البدنية و الرياضية، أساليب استراتيجيات تقويم، نشأة المعارف، الإسكندرية . 1994 ، ط1 .

41- عنايات محمد أحمد فرج :مناهج و طرق تدريس التربية البدنية، بدون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة 1998.

42- عدنان درويش حلون :التربية الرياضية المدرسية ط 3 دار الفكر العربي القاهرة1994 .

43- عدنان درويش :التربية الرياضية المدرسية ، ط 3 ، القاهرة، دار الفكر العربي. 1994 .

44- فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة :أسس البحث العلمي، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية، مصر 2002، ط1 .

45- فاخر عاقل :علم النفس التربوي، الجزائر . 1998 ، ط4 .

46- فريد حاجي :المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17،2005.

47- سعد جلال :علم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي. 1989 .

48- وحيد أحمد أحمد عبد اللطيف :علم النفس الاجتماعي، دار المسيرة للطباعة والنشر.

●المجلات و الدوريات:

49- المجلة الجزائرية للتربية، المربي، العدد 15 ، المجلة الجزائرية للتربية، البيداغوجية الجديدة، بيداغوجية الإدماج، المركز الوطني للوثائق التربوية، فبراير 2006.

●الوثائق و المطبوعات:

50- النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية القرار الوزاري رقم 07 المؤرخ في 26 جمادة الأولى عام 1434 ، الموافق لـ 07 أفريل 2013 يتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي والتكنولوجي.

51- الميثاق الوطني، حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1986 .

52- المركز الوطني للوثائق التربوية .الكتاب السنوي الأول، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1998 .

53- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية و الرياضية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003.

54- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003.

55- وزارة التربية الوطنية، التقويم التربوي، الملف 15 ، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، بدون تاريخ.

56- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية و الرياضية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003.

57- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية و الرياضية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003.

58- وزارة التربية الوطنية، الكفاءات موعدك التربوي، العدد 15، 2005.

59- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003.

●المذكرات:

60- وفاء محمود نصار عبد الرزاق :اتجاهات معلمي التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية نحو أساليب وطرق تقويم أداء التلاميذ، المملكة العربية السعودية. 2002 .

61- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي :أثر برامج التدريب على أداء المعلمين للعملية التدريسية في ظل المقاربة بالكفاءات، الجزائر 1995 م.

62- حسن الحبشي :مدى فاعلية منظومة التقويم التربوي من خلال تأثيرها على تحصيل التلاميذ و أدائهم للأنشطة التعليمية، مصر 2005 م.

63- رشا محمد أشرف شريف :اتجاهات المعلمين نحو طرق بناء اختبارات التقويم للموهوبين في مختلف المواد في مدارس تعليم الموهوبين، مصر 1998 .

64- وزارة التربية والتعليم اليمنية :دراسة وزارة التربية والتعليم اليمنية، اليمن 1997 م.

65- خليفة يوسف الطروانة :واقع تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات، المملكة العربية السعودية. 2005 .

66- مجيلي صالح :دراسة تحليلية لعملية التقويم في البكالوريا الرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات بالجزائر، 2007-2008.

***المراجع باللغة الأجنبية:**

●المواقع الالكترونية:

67 - http://www.content.com.sa/Languages/LisanElArab.

68 - //www.infpe.edu.dz/cours/Enseignants/secondaire/loipédagogie.

69 -http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=14419#.

●الكتب باللغة الاجنبية:

70- Well pierre, G. éducation Physique pour tous. Dunot. Paris, 1964.

71- Teaching physical Education for learming. st. touris .G.V, Mosbu Rink,J.E ,1986.

●المجلاّت:

72- Journal nouvelles Confidences.N° 17 Entreprise Publique du journal. Alger le 04/08/1988.

محتويات البحث

العنوان **الصفحة**

كلمة شكر

الإهداء

محتويات البحث.....**I**

مقدمة.....أ

التعريف بالبحث

2- الإشكالية 03

3- الفرضيات.....04

4- تحديد مفاهيم و مصطلحات الدراسة.....05

5- أسباب إختيار موضوع الدراسة.....06

6- أهداف الدراسة.....07

7- أهمية الدراسة.....07

8- الدراسات المشابهة 07

خلاصة 14

الباب الأول : الجانب النظري

الفصل الأول: الإتجاهات

تمهيد 17

1- تعريف الإتجاه 18

2- الإتجاه و بعض المفاهيم المقاربة في المعنى.....19

3- تكوين الإتجاهات 21

4- العوامل المؤثرة في تكوين الإتجاهات 22

5- تصنيف الإتجاهات 23

6- وظائف الإتجاهات 25

7- نظريات الإتجاهات 26

8- طرق قياس الإتجاهات 27

خلاصة الفصل 32

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات و أساليبها التقويمية

تمهيد 34

1- مفهوم الكفاءة 35

2- خصائص الكفاءة 36

3- مفهوم المقاربة 36

4- معنى المقاربة بالكفاءة 36

4-1 لماذا المقاربة بالكفاءة؟ 37

4-2 دواعي إختيار المقاربة بالكفاءات 40
4-3 مبادئ المقاربة بالكفاءات 41
4-4 خصائص المقاربة بالكفاءات 42
4-5 أسس المقاربة بالكفاءات 43
4-6 أهداف المقاربة بالكفاءات 43
5- ماهية التقويم 45
5-1 تعريف التقويم 45
5-2 مجالات التقويم التربوي 47
5-3 أهداف التقويم التربوي 48
5-4 تقويم الكفاءات 49
5-5 متى تتم عملية التقويم 51
5-6 كيفية تقويم الكفاءات 52
5-6-1 تقويم كفاءات المتعلمين 53
5-7 خصائص التقويم بالكفاءة 54
خلاصة 55

الفصل الثالث : أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي

تمهيد.....57

1- التعليم الثانوي.....58
1-1 تعريف المرحلة الثانوية.....58
1-2 هيكلة التعليم الثانوي.....58
1-3 خصائص مرحلة التعليم الثانوي.....59
1-4 أهداف المدرسة الثانوية.....60
1-5 أهداف التربية البدنية و الرياضية في التعليم الثانوي.....61
1-6 أبعاد التربية البدنية و الرياضية.....62
2- أستاذ التعليم الثانوي.....64
2-1 أستاذ التربية البدنية و الرياضية.....64
2-2 دور المدرس الحديث.....65
2-3 دور الأستاذ اتجاه التلاميذ.....65
2-4 طبيعة عمل أستاذ التربية البدنية و الرياضية.....66
2-5 الصفات الشخصية الضرورية للأستاذ التعليم الثانوي.....66
2-6 بعض المسؤوليات العامة لأستاذ التربية البدنية و الرياضية.....67
2-7 علاقة أستاذ التربية البدنية والرياضية بالتلميذ.....68
2-8 الإجراءات التي يتبعها الأستاذ الثانوي لضبط النظام بين صفوف التلاميذ.....69
2-9 علاقة الإدارة بأستاذ التربية البدنية و الرياضة.....70
3- أهم وظائف العملية الإدارية للتعليم بصفة عامة.....70

4- حقوق و واجبات(مهام)أساتذة التعليم الثانوي.....71

4-1 حقوق أستاذ التعليم الثانوي.....71

4-2 مهام أستاذ التعليم الثانوي و واجباته.....72

5- الأهداف التي يسعى أستاذ التعليم الثانوي لتحقيقها.....74

خلاصة.....75

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الأول :المنهج المتبع و إجراءاته الميدانية

1- منهج البحث.....78

2- الدراسة الاستطلاعية.....78

3- مجتمع البحث وعينته.....79

4- مجالات البحث.....81

5-متغيرات البحث.....82

6- أدوات جمع المعلومات.....82

7- الخصائص السيكومترية.....83

8- الطرائق الإحصائية المستعملة.....85

الفصل الثاني : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1- تحليل ومناقشة النتائج المحور الأول.....88

1-1 تحليل نتائج جدول المحور الأول.....88

1-2 مناقشة نتائج المحور الأول.....89

2- تحليل ومناقشة النتائج المحور الثاني.....90

2-1 تحليل نتائج جدول المحور الثاني.....91

2-2 مناقشة نتائج المحور الثاني.....91

3- تحليل ومناقشة نتائج المحور الثالث.....93

3-1 تحليل نتائج جدول المحور الثالث.....93

3-2 مناقشة نتائج المحور الثالث.....94

4- تحليل ومناقشة نتائج المحور الرابع.....95

4-1 تحليل نتائج جدول المحور الرابع.....95

4-2 مناقشة نتائج المحور الرابع.....96

الإستنتاج العام.....97

الخاتمة.....100

الإقتراحات

ملخص الدراسة

المصادر و المراجع

الملاحق

قائمة الجداول

عنوان الجدول **الصفحة**

يمثل أسماء الثانويات وتوزيع الأساتذة فيها.....80

يمثل توزيع الأساتذة حسب الخبرة المهنية.....81

يمثل القيم المستعملة في حساب ثبات الاستبيان.....84

يمثل عرض نتائج المحور الأول المتعلق ببعد أهداف التقويم.....88

يمثل عرض نتائج المحور الثاني المتعلق ببعد الطرق التطبيقية للتقويم.....90

يمثل عرض نتائج المحور الثالث المتعلق ببعد الفروقات بين فئات الخبرة المهنية نحو أهداف التقويم.....93

يمثل عرض نتائج المحور الرابع المتعلق ببعد الفروقات بين فئات الخبرة المهنية نحو الطرق التطبيقية للتقويم.....95