وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر
في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تخصص: نشاط بدني رياضي مدرسي

الموضـــوع:

دراسة تحليلية تقويمية لأهداف الوحدات التعليمية إنطلاقا من كفاءة الأستاذ التدريسية

دراسة أجريت على بعض أساتذة التربية البدنية والرياضية بولايتي تيارت و تيسمسيلت

إعداد الطلبة

- ✓ بلخيـر عمـــر
- ✓ قنوس يوسف

إشراف الأستاذ الدكتور:

– ربـــوح صـالـح

السنة الدراسية

2017 –2016

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي وفقنا في إنجاز هذا العمل

المتواضع، ونخص بالشكر أستاذنا المحترم الدكتور

" صالح ربـوح"، أولا لقبوله الإشراف على هذا البحث

وثانيا على توجيهاته طوال فترة إشرافه على البحث.

كما لا يفوتنا شكر أساتذة التربية البدنية والرياضية على

مشاركتهم في الدراسة الميدانية، وكل من لهم الفضل في إنجاز

هذه المذكرة، كما لا تفوتنا الفرصة لشكر أساتذة معهد علوم

وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بتيسمسيلت

وفي ذكركم و شكركم جميعا مفخرة لنا

ولكم والإقتداء بكم اعتزازا وامتنانا

ونشكر كل من ساعدنا بالقليل أو بالكثير

من أجل إنجاح هذا العمل.

✍ عمـر

✍ يوسف

إهـــداء

إلى التي تتعذب لأسعد وتتعب لأرتاح

إنها أمي التي عجزت في وصف حبها ومكانتها

فاكتفيت بقول ....أمي أطال الله عمرها ومنحها الصحة والعافية

اللهم رضاها .

.إلى من مهد دربي للنجاح وأناره بأسمى الفضائل، فحرم

لأنعم وتعب لأتعلم وشقي ليشهد ثمرة جهدي و نجاحي،

.إلى رمز الكفاح أبي.

إلى من أعتز بالانتماء إليهم وهم دوما مثالا للأخوة المثالية

.إلى إخوتي وأخواتي كل واحد باسمه.

إلى زملائي في العمـل

.إلى من رافقوني في هذا العمل و إلى كل الأصدقاء.

وشكـرا..

" عمـــر"

إهـــداء

إلى باسم الروح و عنوان الأمل إلى اللذان كان قلبهما خفاقا
لأن يرياني اجني ثمرة جهدي.
إلى اللذان تعبا من اجلي، إلى قرة عيني، إلى أول من
كان و لازالا يتوقا لنجاحي.
إلى من وقفا إلى جانبي طوال السنين الدراسية
و دعماني بدعوتهما و رفعا معنوياتي دائما.
إلى من أضاء بنورهما فجر ليلي و غطا بحنانهما برد آهاتي ،
إلى من راعاني و بفضلهما تعبا علي شقائي و أوصلاني، ما
أنا فيه أبي الفاضل و أمي الغالية.حفظهما الله
و أطال في عمرهما.
إخوتي وأخواتي إلى كل
إلى زملائي في العمل
إلى جميع الأشخاص الذين أعرفهم، والذين لم يتسنى لي أن أذكر
أسمائهم.

و شكـــرا..

"يوسف"

قائمة المحتويات

كلمة شكر

الإهداء

قائمة الأشكال والجداول

مقدمة البحث:.....أ- ب

الجانب التمهيدي

1. إشكالية البحث 04
2. فرضيات البحث 05
3. أهداف البحث 06
4. أهمية البحث 06
5. المصطلحات المستخدمة في البحث 07
6. الدراسات السابقة 09

الباب الأول: الجانب النظـري

الفصل الأول:الوحدات التعليمية تحليلها وتقويمها

تمهيد 14

1. الوحدات التعليمية 15
2. الوحدة التعليمية في درس التربية البدنية والرياضية 17
3. تقسيم الدرس في التربية البدنية و الرياضية 18
4. أهداف الوحدات التعليمية 19
5. التخطيط للوحدات التعليمية 21
6. أهمية و مزايا التخطيط 23
7. الأسس العلمية للتخطيط 24
8. التنظيم 24
9. التقويم 29

خلاصة الفصل 34

الفصل الثاني:الكفاءات التدريسية

تمهيد 36

1. مفهوم الكفاءة 37
2. مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية 43
3. تصنيف الكفاءات التدريسية 46
4. كفاءات التخطيط للدرس 50
5. كفاءات تنفيذ الدرس 51
6. كفاءات تقويم الدرس 52

7. كفاءات الإتصال و التفاعل الصفي 52
8. وسائل قياس الكفاءات التدريسية 54
خلاصة الفصل 57

الفصل الثالث:أستاذ التربية البدنية والرياضية

تمهيد 59
1. أستاذ التربية البدنية والرياضية 60
2. شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية 61
3. شروط أستاذ التربية البدنية والرياضية 62
4. السمات الأساسية للأستاذ المعاصر 63
5. مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية 65
6. واجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية 69
7. الخصائص و الصفات الواجب توفرها في أستاذ التربية البدنية والرياضية 73
8. العلاقة بين الأستاذ و التلميذ و الهدف 75
9. الأستاذ و تأثيراته في التدريس 75
10. حقوق الأستاذ وتأثيرها على كفاءته المهنية 76
خلاصة الفصل 78

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الأول: منهج البحث وإجراءاته الميدانية

تمهيد 81
1. منهج الدراسة 81
2. أداة الدراسة 82
3. وصف أداة القياس 83
4.إجراءات الدراسة الميدانية و مجالاتها 84
5. مجتمع الدراسة 85
6. عينة الدراسة 85
7. أسلوب التحليل والمعالجة الإحصائية 86

الفصل الثاني: عرض و تحليل ومناقشة النتائج

1.عرض و تحليل نتائج الدراسة 88
2.مناقشة النتائج بالفرضيات وتفسيرها 96
خاتمة البحث 99
الإقتراحات 100
قائمة المراجع
الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	- توزيع عينة الدراسة	82
02	- بنية مقياس الكفاءات التدريسية المستخدم في الدراسة	85
03	- المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي Anova في مجال كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية بين أساتذة التعليم الثانوي وأساتذة التعليم المتوسط.	86
04	- المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي Anova في مجال كفاءات التخطيط للدرس بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.	87
05	- المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي Anova في مجال كفاءات عرض الدرس بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.	88
06	- المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي Anova في مجال كفاءات إدارة الصف بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.	89
07	- المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي Anova في مجال إثارة الدافعية بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.	90
08	- المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي Anova في مجال سمات الشخصية بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.	91
09	- المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي Anova في الكفاءات التدريسية الكلية بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.	92

مقدمة:

تعتبر مادة التربية البدنية والرياضية نظام مستحدث يستمد وينظم الغريزة الفطرية للتلميذ باعتباره محور العملية التعليمية، من خلال أهداف تربوية في جوهرها ومضمونها سواء كانت ثقافية، أو اجتماعية أو سلوكية تصاغ في شكل وحدات دراسية تنظم ممارسة النشاط البدني.

و من أشهر تعريفات الوحدة الدراسية ما ذكره "جود" بأنها: "تنظيم للنشاطات والخبرات، و أنماط التعليم المختلفة حول هدف معين أو مشكلة معينة، تحدد بالتعاون بين مجموعة من المتعلمين ومعلمهم، ويشتمل هذا التخطيط على تنفيذ الخطط وتقويم النتائج".[1]

ويتولى أستاذ التربية البدنية والرياضية دورا قياديا في هذه العملية من خلال تصميم مواقف تربوية تعليمية وتوجيهها وتنظيمها ليأخذ بيد التلميذ ويدعمه بما ينفعه من خبرات تتناسب واستعداداته وقدراته وكفاءته ومطالب مجتمعه، ومن هنا يتضح جليا الدور الكبير للأستاذ في تنفيذ المنهاج ونجاحه من خلال تحقيق الأهداف المسطرة في الوحدات التعليمية.

ومن أجل ذلك لابد أن يتصف بصفات ومزايا متعددة تمكنه من أداء مهمته على أكمل وجه، ومما سبق يتضح أن أستاذ التربية البدنية والرياضية الكفء لا بد أن يمتلك و يمارس مجموعة من الكفاءات الضرورية لعملية التدريس.

ومفهوم الكفاءة نظر إليه التربويون من زاويتين :شكلها العام ومكوناتها فالكفاءة لها شكلان الكامن منها والظاهر، فالكفاءة في شكلها الكامن مفهوم، ومن هنا فهي إمكانية القيام بالعمل نتيجة الإلمام بالمهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي تؤهل إلى القيام بالعمل، وفي شكلها الظاهر عملية، ومن هنا فهي الأداء الفعلي للعمل، وهذا لا يعني فقط مجرد إلمام الأستاذ بالمعارف والمهارات التي تتضمنها الكفاءة، بل لابد من أن يكون قادرا على القيام بهذه المهارات وتطبيقها بطرق صحيحة وطبقا للمعايير المتفق عليها في الأداء.

ويعد اهتمام كل الدول الحضارية الكبرى بالأستاذ دليلا على أن التعليم لم يعد قطاعاً استهلاكياً بل هو من أهم مجالات الاستثمار البشري، كما أن التعليم هو الأداة الأولى والأكثر فاعلية في تطور وتنمية المجتمع، لأن الأستاذ هو المؤسس الأول للشعوب، فهو الذي يشكل التلاميذ في جميع مراحل التعليم المختلفة.

---

[1] – حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسي المعاصر، ط14، الرياض، مكتبة الرشيد، 1435هـ، ص230.

وعليه ارتأينا القيام بهذه الدراسة الميدانية، للوقوف على مستويات الكفاءة التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي والفروق بينهما، و دور هذه المستويات في تخطيط وتقويم الأهداف التعليمية.

ولقد تضمنت دراستنا مايلي:

جانب تمهيدي كمدخل عام للبحث للإحاطة بالموضوع من خلال المقدمة، طرح الإشكالية، صياغة الفرضيات، بيان أهداف البحث، أهمية البحث، المصطلحات المستخدمة في البحث، وأخيرا الدراسات السابقة والمشابهة.

جانب نظري تضمن ثلاثة فصول، في الفصل الأول تطرقنا فيه إلى تحليل الوحدات التعليمية في درس التربية البدنية والرياضية وكيفية التخطيط لها و تنفيذها و تقويمها

أما الفصل الثاني فقد تم تخصيصه للكفاءات التدريسية للأستاذ من المفهوم مرورا بمختلف التصنيفات لها، و شرح للكفاءات الأساسية وصولا إلى طرق قياس هذه الكفاءات.

وفي الفصل الثالث سلطنا الضوء على شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية، والإحاطة بها من زوايا مختلفة، و تحديد مسؤولياته و واجباته اتجاه الدرس والمدرسة والتلاميذ، و علاقته بهذه الأطراف المختلفة ومكانته بينهم .

أما الجانب التطبيقي فتضمن فصلين.

الفصل الأول خاص بالإجراءات الميدانية للبحث، وتم التطرق فيه إلى المنهج المتبع، وأداة جمع البيانات (مقياس الكفاءات التدريسية)، مجتمع و عينة الدراسة وأسلوب التحليل و المعالجة الإحصائية للبيانات.

وفي الفصل الثاني تم عرض مختلف النتائج التي أفرزتها المعالجات الإحصائية للبيانات في إطار التحقق من صحة الفرضيات المصاغة في البحث، ومحاولة مناقشة هذه النتائج والوقوف على دلالات وتفسيرات للنتائج التي تم عرضها، لتحديد مدى تحقق فروض الدراسة، ومن ثم أمكن وضع بعض الاقتراحات الهادفة.

الجانب التمهيدي

1- إشكالية البحث:

يكتسي النشاط البدني والرياضي أهمية بالغة بالنسبة للأفراد، حيث أن الطفل في حياته يحتاج إلى الإثارة والمغامرة والانتماء و لمجال تنفيس طاقاته حبا للنشاط، ولا يحقق ذلك إلا عن طريق نشاط رياضي هادف، وهذا ما يجب على أستاذ التربية البدنية والرياضية أن يوفره للتلاميذ، لأن النشاط البدني والرياضي هو جزء بالغ الأهمية كونه يسعى إلى تحسين الفرد،[1] وعدم وجود أستاذ ذو كفاءة عالية سيتلقى مشكلة نفور أو عدم اهتمام التلاميذ بالنشاط البدني و الرياضي.

كما أن المفهوم الحديث للتربية البدنية و الرياضية ألزم علينا أن نعبر عن أهدافها بترقية المهارات الحركية للفرد و تكوين شخصيته و تحسين سلوكه و تفكيره و كذا خبرته و نموه، حيث أوضح (لابورت) أن الهدف النهائي للتربية الرياضية هو تربية و تنمية الفرد اجتماعيا و نفسيا و خلقيا و عقليا و جماليا من خلال البيئة المحيطة و الأنشطة المشوقة و الهادفة التي تساهم في إطلاق طاقات الفرد بدنيا و اجتماعيا.

حيث ترى غادة جلال عبد الحكيم أن " : التدريس هو عبارة عن سلسلة من الإجراءات و الترتيبات والأفعال المنظمة التي يقوم بها المعلم بداية من التخطيط حتى نهاية تنفيذ الدرس و يساهم فيه التلاميذ نظريا و عمليا حتى يمكن أن يتحقق له التعليم"

ومما سبق فإنه وجب التخطيط لممارسة النشاط البدني الرياضي، فالخطة التربوية المدرسية هي خريطة تنظيمية تهيكل العملية التعليمية، وتجعلها أكثر نجاعة وفاعلية، كما أنها تضمن بلورة وتجسيد الأهداف التعليمية إلى نتاجات تعليمية يمكن تحقيقها وقياس درجة أدائها ونسبة تمكن المتعلم منها، وإتباعها بالتنويع في أساليب التقويم المناسبة لهذه الحصة أو الموقف التعليمي .

ومنه يتطلب التخطيط للنشاط البدني الرياضي العام والجانب الرياضي التربوي مجموعة من الكفاءات الخاصة بالقائمين على عملية التدريس، و عليه نطرح التساؤل التالي:

هل للكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية و الرياضية في كل من التعليم المتوسط والتعليم الثانوي دور فعال في بناء وتخطيط وتقويم أهداف الوحدات التعليمية؟

[1] – إبراهيم محمد عرمان و محمود احمد النواجعة، المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي في محافظة الخليل، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، عدد 24،2011، ص252.

يتفرع من هذا التساؤل تساؤلات جزئية هي:

1- هل هناك فروق في كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي؟

2- هل هناك فروق في كفاءات التخطيط للدرس بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي؟

3- هل هناك فروق في كفاءات عرض الدرس بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي؟

4- هل هناك فروق في كفاءات إدارة الصف بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي؟

5- هل هناك فروق في كفاءات إثارة الدافعية بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي؟

6- هل هناك فروق في كفاءات سمات الشخصية بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي؟

7- هل هناك فروق في الكفاءات التدريسية ككل بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي؟

2- فرضيات البحث:

2-1- الفرضية العامة:

للكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية و الرياضية في كل من التعليم المتوسط والتعليم الثانوي دور فعال في بناء وتخطيط وتقويم أهداف الوحدات التعليمية.

2-2- الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق دالة إحصائيا في كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

2- توجد فروق دالة إحصائيا في كفاءات التخطيط للدرس بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

3- توجد فروق دالة إحصائيا في كفاءات عرض الدرس بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

4- توجد فروق دالة إحصائيا في كفاءات إدارة الصف بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

5- توجد فروق دالة إحصائيا في كفاءات إثارة الدافعية بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

6- توجد فروق دالة إحصائيا في كفاءات سمات الشخصية بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

7- توجد فروق دالة إحصائيا في الكفاءات التدريسية ككل بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

3- أهداف الدراسة:

- ✓ تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق بين أستاذ التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي في امتلاك الكفاءة التدريسية و انعكاسها على أهداف الوحدات التعليمية.
- ✓ معرفة الفروق بين المجموعتين في مجال كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية.
- ✓ معرفة الفروق بين المجموعتين في مجال كفاءات التخطيط للدرس.
- ✓ معرفة الفروق بين المجموعتين في مجال كفاءات عرض الدرس.
- ✓ معرفة الفروق بين المجموعتين في مجال كفاءات إدارة الصف.
- ✓ معرفة الفروق بين المجموعتين في مجال كفاءات إثارة الدافعية.
- ✓ معرفة الفروق بين المجموعتين في مجال كفاءات سمات الشخصية.

4- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- ✓ من الناحية العلمية: تتمثل في التعرف على مدى امتلاك أستاذ التربية البدنية و الرياضية للكفاءات التدريسية اللازمة، وأهمية هذه الأخيرة في العملية التعليمية سواء في الطور المتوسط أو الطور الثانوي.
- ✓ من الناحية العملية: التنويه بضرورة الاهتمام بتنمية مختلف الكفاءات التدريسية لأستاذ التربية البدنية الرياضية من جميع النواحي و انعكاسها على مدى تحقق الأهداف التعليمية.

5- المصطلحات المستخدمة في البحث:

5-1- الوحدة التعليمية:

اصطلاحا: تعرف الوحدة التعليمية في التربية الرياضية بأنها الجزء الأساسي للنشاط الرياضي المدرسي، تمثل البوتقة التي تصب و تنصهر فيها كل الخبرات التربوية والرياضية والمدرسية.

التعريف الإجرائي: عبارة عن سلسلة من الحصص التعلمية "وحدات زمنية" تتناول موضوعا معينا. تتميز الوحدة التعليمية بالشمولية والتكامل ،بدءا بالمقدمة وانتهاء بالتقويم.

5-2- الكفاءة:

لغة: المقصود بمصطلح الكفاءة في اللغة القدرة والجدارة، فنقول شخص كفؤ في عمله أي قادر على أداء عمله بجدارة.

و ورد في لسان العرب للعلامة ابن منظور الكفيء: النظير، وكذلك الكفء، والمصدر:الكفاءة". وهي المماثلة في القوة والشرف، القدرة على العمل وحسن تصريفه.

اصطلاحا: أعطيت لها تعريفات كثيرة، والذي يحدد معناها هو السياق العام الذي ترد فيه ومنها:

*الكفاءة ذات دلالة عامة تشمل قدرة الشخص على استعمال مكتسباته لغرض ممارسة عمل أو وظيفة أو مهنة أو حرفة بشروط ومعايير متعارف عليها في مجال الشغل.

*الكفاءة عبارة عن مجموعة المعارف و المهارات التي تمكن الشخص من تنفيذ عمل ما أو مجموعة أعمال بأسلوب منسجم ومتوازن بشروط ومتطلبات.

إجرائيا: تعرف الكفاءة على أنّها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه.[1]

5-3- الكفاءات التدريسية :

هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تواجه سلوك التدريس لدى الأستاذ وتساعده في أداء عمله داخل الفصل الدراسي وخارجه بمستوى معين و التمكن منه ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها[2]. وهناك أنواع منها وهي :

. الكفاءات المعرفية:

وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الأستاذ في شتى مجالات عمله التعليمي.

[1] – إسماعيل محمد، دباب وآخرون :مهنة التعليم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، 1995 ، ص312 .

[2] – ميرفت خواجه ومصطفى السايح، المدخل في التربية الرياضية ، ط1،الإسكندرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2008،ص 213.

. الكفاءات الوجدانية:

وتشير إلى استعدادات الأستاذ وميوله واتجاهاته و قيمه ومعتقداته وهذه الكفاءات تغطي جوانب متعددة مثل حساسية المعلم وثقته بنفسه و اتجاهه نحو مهنة التعليم .

. الكفاءات الأدائية :

وتشير إلى كفاءات الأداء إلى يظهرها الأستاذ وتتضمن المهارات النفس حركية كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية .... الخ وأداء المهارات يعتمد على ما حصله الأستاذ سابقا من كفاءات معرفية .

– الكفاءات الإنتاجية :

وهي التي تشير إلى أداء الأستاذ للكفاءات السابقة في الميدان التعليمي، أي أثر كفاءات التدريس في المتعلمين ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أو في مهنهم .

5–4– أستاذ التربية البدنية والرياضية:

إن أستاذ التربية البدنية والرياضية يلعب دورا فعالا في حياة التلميذ، فهو عبارة عن وسيط بين التلميذ والرياضة؛ لذا كان من الضروري إعداد هذا الأستاذ إعداد مهنيا وأكاديميا وثقافيا وعلميا[1]، وهو كذلك الشخص الذي يكرس نفسه مهنيا لتعليم الآخرين ومساعدتهم، كما يشارك في التطوير الثقافي ويهتم بتربية الأطفال وتحقيق الأهداف التربوية التي يصبوا إليها.

5 5– التقويم:

لغة: كلمة قوم الشيء، قوم درأه أي: أزال اعوجاجه، وأقام المائل أو المعوج أي أعدل منه، ويقال في التعجب: ما أقومه ! أي: ما أكثر اعتداله ، وفلان أقوم كلاما من فلان أي : أعدله منه ، وقوم الشيء أي عدله، وقوام الأمر وقيامه أي : نظامه وعماده وما يقوم به.

اصطلاحا: التقويم هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية لأهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها[2].

[1] – محمد سعيد عزمي، أساليب تطوير درس التربية البدنية والرياضية، الإسكندرية: منشأة المعارف، 1996، ص 23.

[2] – أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي التربوي، ط1 ، الإسكندرية،1999 ، ص23.

6- الدراسات السابقة و المشابهة:

تعد الدراسات السابقة بما تحتوي من إجراءات وما توصلت إليه من نتائج مرجعا يساعد الباحث في تحديد طريقة وأسلوب البحث المناسب وكذلك اختيار انسب المناهج ووسائل جمع البيانات؛ وفي حدود ما إطلعنا عليه.

6-1- دراسة عوجان: (1993)

فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على الكفاءات التعليمية ودرجة ممارستها عند معلمي التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من(440) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الكفاءات التعليمية كانت بدرجة متوسطة، وهناك فروق دالة إحصائيا لمتغيرات الجنس لصالح المعلمين، والخبرة لصالح الأكثر خبرة، والمؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى.

6-2- دراسة محمد بن عبد الله محمد عسيري (2001): دراسة بعنوان " مدى أهمية الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلم التربية البدنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلم التربية البدنية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس ومشرفي ومعلمي التربية البدنية بمدينة الرياض.
عينة الدراسة: اعتمد الباحث كامل مجتمع الدراسة هو عينة الدراسة نظراً لإمكانية استيعابهم والبالغ عددهم (157) فرداً.

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة في محاور الكفاءات التعليمية ما عدا محور الكفاءات المتعلقة بإعداد الدرس.

6-3- دراسة أحمد الخطيب :(1977) تحت عنوان "الكفاءات التدريسية التي يحتاج إليها المعلم الثانوي في المدرسة الحكومية في الأردن"، تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على تصورات هيئة التدريس والطلاب والخرجين من كلية التربية في الجامعة الأردنية، بالنسبة للتصورات التعليمية التي يحتاج إليها المعلم في المدارس الحكومية في الأردن، فقد قام الباحث بتحديد الفئات الرئيسية للكفاءات التعليمية على الشكل التالي:-التخطيط للدرس – استثارة الدافعية –العرض والتواصل – الأسئلة – استثارة تفكير الطلاب وتوظيفه – إدارة الصف – التقويم.

6-4- دراسة محمد خلفان الراوي" :(**1988**) عن تحليل الكفاءات المتطلبة لمدرسي المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة (**16**)"، وتهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

1. ماهي درجة الأهمية للكفاءات المتطلبة لمدرسي المرحلة الثانوية ؟

2. هل توجد فروق دالة في درجة أهمية الكفاءات المتطلبة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، والمشرفون التربويون، ومدرسو المرحلة الثانوية ؟

ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبيان يتكون من (29) بندًا وُزع على عشرة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية وعشرة مشرفين تربويين وثلاثين معلمًا بالمرحلة الثانوية وطلب منهم تحديد درجة أهمية الكفاءات التدريسية وإضافة أية كفاءة أخرى يرونها، وبناءا على اقتراحات العينة طور الاستبيان ليشمل (45) كفاءة في المرحلة الثانية من الدراسة. وأبرزت نتائج الدراسة أن هناك خمس كفاءات ذات درجة عالية من الأهمية اتفق عليها أفراد العينة وهي:

-القدرة على تحضير الدروس وإعدادها.

-التمتع بخصائص شخصية طيبة.

-القدرة على إدارة الفصل الدراسي.

-التأكيد على كفاءة المعلومات في التربية الدينية والأخلاقية وضرورة إتباعها.

-القدرة على تصميم وتنفيذ الدرس.

كما أكدت النتائج على أهمية الكفاءات الأخرى في تحسين أداء المعلمين بالمرحلة الثانوية.

6-5- التعليق على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال ما أشارت إليه الدراسات السابقة أن موضوع الكفاءات التدريسية أثار اهتمام العديد من التربويين، لما له من أهمية كبرى في العملية التعليمية-التعلمية و تأثيره فيها.

فقد تناولت الدراسات السابقة موضوع الكفاءات التدريسية لدى المعلم و هو ما يتفق وموضوع الدراسة الحالية، حيث عالجته من جوانب عديدة و متعددة، فمنها من تطرقت إلى تقييم الكفاءات التدريسية لدى المعلمين من حيث سنوات الخبرة و نوع التكوين و منها من بحثت في تقويم الكفاءات التدريسية لدى المعلم في مختلف المراحل لتعليمية. كما تطرق بعضها الآخر إلى التعرف على أكثر الكفاءات التدريسية التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس.

*** أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:**

– تصنيف الكفاءات التدريسية لمربي التربية البدنية والرياضة إلى مجالات ومحاور تتضمن كل منها عدد من الكفاءات الفرعية التي تندرج تحتها، لما لها من أهمية في أداء الأساتذة.

– تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة للحكم على كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضة.

– إجراء الدراسة الميدانية وطريقة اختيار العينة المناسبة، وتحديد حجمها في ضوء الظروف الزمانية والمكانية ونوعية الأداة المستخدمة، والتعرف على الصعوبات التي واجهت الباحثين السابقين لأخذها بعين الاعتبار أثناء إجراء الدراسة الحالية.

– الاستعانة بنتائج تلك الدراسات في عقد المقارنات لإثبات صحة الفروض أو رفضها باعتبارها شواهد إثبات أو نفي لأي نتيجة من النتائج.

وقد التقت هذه الدراسة و الدراسات السابقة في نقطة اتفاق تمثلت في إشادتها بالأهمية الكبرى و الدور الفعال الذي تلعبه الكفاءات التدريسية في العملية التعليمية.

كما قدمت هذه الدراسات صورة واقعية عن الدور الفعال الذي تؤديه الكفاءات التدريسية في مساعدة المعلم على النجاح في عمله.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الوحدات التعليمية

تحليلها و تقويمها

تمهيد:

ترجع جذور منهج الوحدات الدراسية إلى القرن السادس عشر الهجري حين دعا "كومنيوس" إلى نبذ تنظيمات المناهج القديمة ودمج خبرات الطفل وميوله وواقعه في مناهج التعليم الرسمية، ويتميز منهج الوحدات عن سائر المناهج باعتماده على الوحدات الدراسية فهذه ميزه خاصة به وحده.[1]

ظهر مفهوم الوحدة الدراسية في الحقل التربوي نتيجة للمحاولات الجادة والمستمرة من قبل التربويين وخبراء المناهج من أجل الوصول إلى مناهج تعليمية متطورة ومرنه وأكثر اتساقا ومتماشيا مع روح العصر الحديث وتحدياته، ولقد أثار مفهوم الوحدة الدراسية جدلا كثيرا منذ ظهوره واختلفت الآراء والأفكار حوله.

وهكذا حتى استقر الأمر على أن الوحدات الدراسية منهجا أو تنظيما منهجيا ظهر نتيجة لعدة أسباب أو عوامل من أبرزها:

1- النقد الذي وجه لمنهج المواد الدراسية المنفصلة والعيوب الكثيرة التي لازمته .

2- ما جاء به الفكر التربوي الحديث من نظريات تربويه .

3- محاولة إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في اختيار المحتوى .

4- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

[1] - سعيد الرشيدي وآخرون، المناهج الدراسية، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999، ص159.

1- الوحدات التعليمية

1-1- مفهوم الوحدة التعليمية:

تعرف الوحدة التعليمية في التربية الرياضية بأنها "الجزء الأساسي للنشاط الرياضي المدرسي"[1] وبما إن التربية الرياضية درس كبقية الدروس الأخرى فعال ومميز في كيفية تحقيق الأهداف التربوية المدرسية ويأتي تحقيق هذه الأهداف عن طريق الوحدة التعليمية للرياضة المدرسية الصفية فضلاً عن الأنشطة اللاصفية، وبما أن التربية الرياضية منهاج ونشاطات متنوعة أصبح لكل رياضة أو فعالية منهاج شهري أو أسبوعي، والوحدة التعليمية هي نهاية المطاف لهذه السلسلة التعليمية "حيث يقع عليها العبء الأكبر في تحقيق أغراض وأهداف الرياضة المدرسية" [2]

وبذلك فأن الوحدة التعليمية تمثل البوتقة التي تصب و تنصهر فيها كل الخبرات التربوية والرياضية والمدرسية. [3]

1-2- خطوات بناء الوحدة:

في ضوء الوقوف على مفهوم الوحدات الدراسية والخصائص المميزة لها، يمكن تحديد الخطوات اللازمة لبنائها كما أوردها على النحو التالي:[4]

1- دراسة خصائص المتعلّمين: تعد هذه الخطوة أهم الخطوات إذ تتوقف عليها جميع الإجراءات التالية لبناء الوحدة، وهي تهدف إلى التعرف على ميول المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم, ونضجهم الاجتماعي, وتحصيلهم الدراسي، وكذلك التعرف على واقع المجتمع، وفلسفته، وحاجاته، وتحديد سمات العصر التي ينبغي أن تؤخذ بالحسبان؛ كي يتمّ تخطيط الوحدة وبناؤها على أسس سليمة.

2- تحديد الأهداف العامّة للوحدات أو لمنهج الوحدات في ضوء فلسفة تربويّة واضحة، وفي ضوء حاجات المجتمع، وخصائص العصر، وطبيعة المتعلّمين.

3- تحديد الموضوعات التي تدور حولها الوحدات, إمّا أن تكون موضوعات عامّة، أو على صورة مشكلات، أو صورة مفاهيم، وفي ضوء ذلك ينبغي أن يكون عنوان الوحدة مطابقاً لمحتواها، ومثيراً للاهتمام، وداعياً إلى العمل والتفكير.

---

[1] – عبد المنعم، التدريس في التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2003، ص 114.

[2] – مجد العربي، التدريب العقلي في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص 206.

[3] – صالح محمد العيوبي وناصر عبد الرحيم فالح، دليل التربية الميدانية لكميات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وكالة الوزراء لكليات المعلمين، عمادة الشؤون التعليمية والبحث العلمي، الرياض ، 2033، ص145.

[4] – حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسي المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص235.

4- تحديد الأهداف المباشرة للوحدة، وتتناول هذه الأهداف الأفكار والمفاهيم المراد تعلّمها، وطرق التفكير السليمة، والاتّجاهات والعادات والمهارات المرغوب فيها، على أن يترجم المعلّم أهداف الوحدة بلغة سلوكيّة واضحة.

5- اختيار الخبرات التعليميّة التي تسهم في تحقيق أهداف الوحدة الدراسية، على أن يراعى في اختيارها المناسبة للمتعلّمين، والصحّة العلميّة، والحداثة، والتنوّع، والعمق، والثراء.

6- تنظيم الخبرات التعليميّة رأسيّاً، بمعنى استناد كلّ خبرة إلى خبرة سابقة، والتأسيس لخبرة لاحقة أكثر اتّساعاً وعمقاً، بحيث يحقّق تنظيم الخبرات الاستمراريّة والتتابع. الأمر الذي ينعكس إيجاباً على المتعلّم، بحيث يكون فهمه متكاملاً، ونظرته إلى الأمور نظرة شموليّة.

7- اختيار الوسائل التعليميّة، والطرائق التدريسيّة، والنشاطات المنهجيّة المساعدة في تحقيق أهداف الوحدة, وينبغي أن تتسم هذه الوسائل والطرائق والأنشطة بالتنوع، والجاذبيّة، والمرونة، لتكوّن في نفسه الدافعيّة والحماسة للتعلّم، وفي الوقت نفسه لتناسب قدرات كلّ متعلّم، واستعداداته.

8- اختيار أساليب تقويم المتعلّمين، وينبغي أن تتنوّع تلك الأساليب كالملاحظة، والمقابلة، والتقويم الذاتيّ، وكتابة التقارير، والقيام بالأبحاث والنشاطات المختلفة، إضافة إلى الأساليب التقليديّة المعروفة ولا بدّ من أن يشمل تقويم المتعلّمين مختلف مظاهر نموّهم، كما ينبغي أن يتسم بالاستمرار، والعلميّة.

9- يخضع بناء الوحدة وتنفيذها لعمليّة تقويم مستمر؛ تحديداً لأوجه القوّة والضعف، وتشخيصاً للمشكلات.

1-3- مرجع الوحدة "دليل الوحدة":

يعدّ مرجع الوحدة دليلاً للمعلّم ليسترشد به في تدريس الوحدات ومعين للطلاب أثناء دراستهم للوحدة، وهو يختلف عن دليل المعلم الذي يعد عادة لتوجيه المعلم لكيفية تدريس كتاب مدرسي معين، وبالتالي فهو ليس بكتاب مدرسي ولكنه يحتوي بصورة عامة وصفا إجرائيا لكل ما يجب القيام به من اجل تنفيذ الوحدات المكونة للمنهج في إطار الأهداف المرجوة، حيث أن مرجع الوحدة يتضمن الجوانب التالية:[1]

1- عنوان الوحدة مصوغاً في صورة موضوعات أو مشكلات أو مبادئ بطريقة مثيرة وملفتة للانتباه.

2- مقدّمة الوحدة، وتتضمّن بيان أهمية الوحدة والموضوعات التي تتناولها.

3- نطاق الوحدة: حيث ينبغي تحديد نطاق الوحدة تحديداً يساعد على بيان الموضوعات و المشكلات التي تتناولها.

[1] - خليفة علي السويدي، وخليل يوسف الخليلي، المناهج: مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته،دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، 1417هـ، ص145.

4- أهداف الوحدة: ويتم في هذا الجزء استعراض مقتضب لأهم ما سيتحقق للتلاميذ من دراستهم للوحدة.

5- أوجه النشاط: ويشتمل مرجع الوحدة عادة على أوجه نشاط عديدة مرتبطة بموضوع الوحدة، وتساعد على تحقيق أهدافها إذا ما تكاملت مع طرائق التدريس، والوسائل التعليميّة المناسبة.

6- الإمكانات الماديّة والبشريّة والوسائل التعليميّة والقراءات: حيث يتطلب تحقيق الوحدة، توافر إمكانات ماديّة وبشريّة، ووسائل تعليميّة عديدة، وقراءات متنوّعة، هذا إلى جانب الحاجة إلى موادّ وأدوات، وربّما أجهزة، ويتمّ اختيار هذه الأمور كلّها في ضوء الأهداف المحدّدة، وفي ضوء ما سيجري بينها وبين طرائق التدريس والأنشطة من تفاعل وتكامل لتوفير خبرات مربية.

7- أساليب التقويم: المقصود بذلك أن يجد المعلّم أمامه ما يساعده على تقويم أعمال تلاميذه ومستويات تقدّمهم مرحليّاً في أثناء تنفيذ الوحدة، ويشتمل هذا الجانب عادة على أشكال متنوّعة للاختبارات الموضوعيّة، وربما أساليب التقويم الذاتيّ، وأساليب تقويم الجماعة لجهودها، و في جميع الأحوال تكون تلك الأساليب شاملة، بمعنى أنّها تغطّي مختلف أوجه التعلّم التي تُعنى بها الوحدة.

2- الوحدة التعليمية في درس التربية البدنية :

تظهر واجبات ومحتويات طرائق وأساليب العملية التربوية والتعليمية في أهداف محددة بناء على نتائج العمل التعليمي والتربوي الذي يتم من خلال درس التربية البدنية أن الهدف الأسمى للعمل التربوي والتعليمي في التربية البدنية هو تكوين الشخصية المتكاملة للمجتمعات المتطورة، أما بالنسبة للمجتمعات النامية بصفة خاصة تعتبر التربية الشاملة للفرد مسألة حيوية ويتأسس عليها ارتقاء المجتمع ككل. وقد عرفت (سعد ونيللي، 1998) درس التربية البدنية على أنه الشكل الأساسي الذي يتم فيه عملية التربية والتعليم بدنياً من خلال ثلاثة (مفاهيم المعارف، القدرات، والمهارات)، واتفق معظم الخبراء في تدريس التربية البدنية على ضرورة وجود خطة للدرس، تعتبر تلخيصاً لمحتواه ولأنشطة التعليم والتعلم التي تحقق أهدافه حيث أكدت (شلتوت **و**ميرفت ، 2002) على أن خطة الدرس تشمل ثلاثة وظائف هي "مساعدة المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها ، سجل نشاط التعليم والتعلم من جانب المعلم، ومتابعة الدرس وتقويمه".[1]

[1] - غازي محمد خير الكيلاني، استراتيجيات التدريس وأساليبها في التربية البدنية، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، الجامعة الهاشمية، الأردن، د.ت، ص8.

تشير (أحمد ، 1998) إلى أنه يجب النظر إلى عملية التدريس على أنها وحدة تتضمن (الهدف، المحتوى، والطريقة). وأن الدرس يرتبط ككل أو كأجزاء ارتباطاً وثيقاً بهذه العوامل الثلاثة وقد أشار بعض المختصين في مجال طرق تدريس التربية البدنية إلى أن محتوى درس التربية البدنية يشمل المكونات التالية:[1]

- مجموعة مركبة من التمرينات والأنشطة الرياضية والألعاب والمسابقات والمنافسات.
- مجموعة مركبة من القيم والمثل والاتجاهات.
- مجموعة مركبة من المفاهيم والمعايير والحقائق.
- مجموعة من أساليب الأداء الرياضي.

3- تقسيم الدرس في التربية البدنية:

إن الدرس ومدته تتراوح بين (40-50) دقيقة لا يمكن تصورها أن تسير على وتيرة واحدة وعادة يتم تقسيم الدرس إلى عدة أقسام بناءً على واجبات الدرس المحددة، ومع أخذ ما سبق في الاعتبار فهناك تقسيم متفق عليه وهو الدرس ينقسم بشكل عام إلى جزء تمهيدي ثم جزء رئيسي ثم جزء ختامي وفيما يلي شرح للأجزاء الثلاثة وواجباتها.[2]

3-1- واجبات ومحتوى الجزء التمهيدي للدرس:

يجب أن يحقق الجزء التمهيدي (المقدمة) لدرس التربية البدنية ثلاثة واجبات (عمل موقف تربوي ، إعداد بدني، والاستعداد للتمرين)، ويتم ذلك من النظام في إجراءات التهيؤ للدرس :

- الحضور والالتزام في الحصة.
- الحفاظ على التشكيلات.
- تنظيم الأدوات.
- البدء المنظم في الدرس.
- رفع درجة حرارة الجسم لتحسين كفاءة الأجهزة الحيوية.
- التدرج في رفع الحمل.
- توضيح الهدف من الدرس للطلاب.

[1] - غازي محمد خير الكيلاني، استراتيجيات التدريس وأساليبها في التربية البدنية، مرجع سبق ذكره ، ص8.

[2] - المرجع نفسه ، ص9.

3-2- واجبات ومحتوى الجزء الرئيسي للدرس :

يجب أن يحقق جميع الواجبات الموضوعة والمطلوبة من درس التربية البدنية مثل تنمية الصفات البدنية، أو تعلم النواحي الفنية، أو النواحي الخططية، أو توصيل واكتساب المعارف والمعلومات الرياضية وتكوين الشخصية، مع المرونة في تحديد الحمل الواقع على أجزاء الجسم المختلفة ليناسب الهدف من الدرس.

3-3- واجبات محتوى الجزء الختامي للدرس :

يجب أن يحقق الجزء الختامي لدرس التربية البدنية ما يلي:

1- تهدئة الجسم أو الوصول مرة أخرى إلى حمل عالي الشدة لفترة قصيرة جداً.

2- أن يتناسب الختام مع الشعور بأن يبعث البهجة سواء كان الحمل عالي أو منخفض لتأكيد قوة الإرادة وتوعية الطالب للمستوى الذي وصل إليه.

3- عمل ختام ذي قيمة تربوية بأن يتم ترتيب الأدوات وتنظيمها مع مراعاة الهدوء والتركيز مع مراعاة وقت تغيير الملابس متبعاً ذلك كله كلام المدرس النهائي الذي يجب أن يكون قصيراً.

4- أهداف الوحدات التعليمية:

إن تحديد الأهداف يعتبر من الخطوات الهامة والضرورية لأي منهاج للتربية الرياضية يراد له النجاح، فالأهداف تتضمن ألوان السلوك المرجو إكسابها للمتعلم من خلال المرور بخبرات تربوية. و تتشكل الأهداف وفقا لاختلاف وجهات النضر في الحيات واختلاف الفلسفات التربوية، كما أنها تشتق من مصادر عدة منها:سيكولوجية التعلم – تحليل ثقافة المجتمع – الفلسفات التربوية.

4-1- صياغة الأهداف:

يقصد بصياغة الأهداف تحديد الأهداف التعليمية المختلفة في صورة سلوكية أو التعبير عن الهدف المحدد بعبارات توضح الحصائل المتوقعة من العملية التعليمية و هناك طرق متنوعة تصاغ بها الأهداف عند وضعها.

-أن تكتب الأهداف بشكل عبارات تتضمن نشاط يقوم به المعلم وحده دون المتعلم

-أن تكتب لأهداف في شكل عبارات تتضمن حقائق و عبارات معينة

-أن تكتب الأهداف في عبارات سلوكية.[1]

[1] – علي فهمي البيك و عماد الدين عباس أبو زيد، المدرب الرياضي في الألعاب الجماعية، ط1، منشأة المعارف، 2003، ص37.

4-2- إختيار محتوى المنهاج:

التحديد السليم للأهداف في مناهج التربية الرياضية يؤدي إلى اختيار الخبرات المناسبة لهذه الأهداف، و لذا فان المحتوى في منهاج التربية الرياضية يمثل الجزء الأساسي فيه و أداة لتحقيق الأهداف.

ويقصد بالمحتوى نوعية المعارف التي تختار وتنضم في إطار معين بأنه المعرفة التي يقدمها المنهاج بأشكاله المتنوعة.

و في الواقع فإن محتوى الأنشطة الرياضية يجب أن تساهم مباشرة في تحقيق الحصائل المرغوبة.

و يتبع في عملية اختيار محتوى مناهج التربية الرياضية ثلاث خطوات مرتبة على التوالي كما يلي:

-اختيار موضوعات الأنشطة الرياضية الأساسية، وهي أول مهمة في عمليات اختيار محتوى مناهج التربية الرياضية و يجب أن يتم ذلك في ضوء ارتباط هذه الموضوعات و مناسبتها مع أهداف المنهاج.

-اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات الخاصة بالأنشطة الرياضية الأساسية و تعد هذه الأفكار المكونات الأساسية و الضرورية للمادة و بالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات و المهارات الضرورية التي ينبغي أن يعرفها المتعلم.

-اختيار المحتوى التي تتمركز حوله الأفكار الرئيسية

يتم اختيار المحتوى التي تتمركز حوله الأفكار الرئيسية للموضوع ثم يختار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسية.[1]

4-3- إختيار الأنشطة:

إن تحديد أهداف التربية الرياضية، و الأغراض المراد تحقيقها يتم اختيار ألوان النشاط المناسب للمرحلة التعليمية التي وضع منهاج لها لذا فان الاختيار الجديد لهذه الأنشطة يعتبر من العوامل الهامة في تحقيق الأغراض.

*** الحاجة إلى اختيار الأنشطة:**

-تعدد الأنشطة

-الفروق الفردية بين المتعلمين

-اختلاف الإمكانيات المتاحة من مجتمع لآخر

-عدم وجود نشاط واحد

-اختلاف المتعلمين من حيث السن والجنس.[2]

[1] – مكارم حلمي أبو هرجة، و محمد سعد زغلول ، مناهج التربية الرياضية ،ط 1، مركز الكتاب للنشر، 1999، ص30-34.

[2] – حسن ريان فكري، التدريس أهدافه و أسسه و أساليبه، تقويم نتائجه و تطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة ، 1995 ،ص121.

5- التخطيط للوحدات التعليمية:

يوضح أكثر ويبسط مضمون التخطيط السنوي العام حيث لا يتعرض خلاله المتعلم لمواقف تعليمية متعددة في دروس متعاقبة مرتبطة ببغضها البعض، محتواها متدرج من الأصعب إلى الأسهل مراعاة في ذلك لمستوى التلاميذ الفكري و المهاري والوجداني.

5-1- مفهوم التخطيط العام:

-كما يراه إبراهيم عبد المقصود و حسن الشافعي – منهج أو مدخل لحل المشكلات ، و هذا المنهج لكي يكون فعالا ومجديا يلزم أن يكون مفهوم و مقبولا من القائمين على تنفيذه ، وهو يعني إلى جانب هذا عملية يشترط إلى نجاحها و جود مخططين متخصصين أحسن تدريبهم.

-التخطيط استقراء للمستقبل من خلال إمكانات الحاضر و خبرات الماضي والاستعداد لهذا المستقبل بوضع انسب الحلول له بكافة الوسائل الممكنة لتحقيق الأهداف البعيدة والقريبة.[1]

5-2- التخطيط الخاص بعملية التدريس:

التخطيط لعملية التدريس يعد عنصرا أساسيا من عناصر الإدارة وله أولوية على جميع عناصر الإدارة الأخرى فهو مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ النشاط و التي في ضوءها يتم اتخاذ القرارات التي ترد على التساؤلات التالية:

-ماذا يراد تحقيقه من الأهداف من خلال النشاط ؟

-ما هي أفضل الطرق والوسائل التعليمية لتحقيق هذه الأهداف ؟

-ما هي الإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف ؟

-ماهية انسب الوسائل لتقويم نتائج عملية التعلم ؟

ومن هنا نجد أن: التخطيط التعليمي هو العملية التي غايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كافي ذو أهداف واضحة ، وعلى مراحل محددة تحديدا منطقيا سليما ،و بحيث يمكنه من الوصول إلى فرصة ينمي بها قدراته و يتمكن من الإسهام إسهاما فعالا في تقدم البلاد في المجالات الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية..[2]

[1] – د –عماد الدين عباس أبو زيد :التخطيط والأسس العلمية لبناء وإعداد الفريق في الألعاب الجماعية، منشاة المعارف، ط 1، 2005، ص 15 .

[2] – محمد الحماحمي، أمين أنور الخولي: أسس بناء برامج التربية الرياضية، دار الفكر العربي 1990، ص18.

5-3- أنواع التخطيط الخاص بالتدريس

إن عملية التخطيط ترتبط عادة بين الإمكانات و الأهداف و الزمن لذلك فان التخطيط للتدريس الذي يربط بين هذه العوامل قد يتم لتحقيق أهداف كبرى عريضة ، أو أهداف صغرى محددة ، وهو ما يعني أن التخطيط للتدريس يمكن أن يكون على نوعين هما:

5-3-1- تخطيط طويل المدى:

و فيه يخطط لتوزيع المقرر الدراسي على العام أو الفصل الدراسي، و يتم فيه التعرض لموضوعات المقرر الدراسي و يعد جدولا زمنيا بالأيام والأسابيع والشهور لتنفيذ هذه الخطة المطولة مما يساعد على تنظيم سرعة عمل المدرس، كما يساعد على تحديد مواعيد الاختبارات الشهرية و النهائية.

فالخطة السنوية هي عملية تخطيط لأوجه النشاط البدني، و التي سوف تحتويها البرامج و يمارسها التلاميذ على مدار دراسي كامل اخذ الاعتبار عوامل كثيرة ، وهي تتضمن عدد وحدات الدروس المقدمة خلال العام و عدد الساعات و النشاط الداخلي.

5-3-2- تخطيط قصير المدى:

و هو التخطيط لفترة قصيرة كالتخطيط الأسبوعي أو التخطيط اليومي ويعرف أيضا بخطة الدرس، حيث يعتبر آخر خطوات في تخطيط الأستاذ ، و لذلك كان لازما الأخذ بهذه الخطوة المهمة لان التدريس منهاج كامل و شامل لا يمكنه تأديته دفعة واحدة، و إنما يتم تجزئته حسب الأهداف المسطرة في شكل دروس منضمة و مضبوطة حتى تساعد لتلاميذ على استيعاب المعلومات أو اكتساب كل المهارات.[1]

5-4- التوزيع الدوري للوحدات التعليمية:

بعد احد أجزاء الخطة السنوية أو التوزيع السنوي، و يتضمن تخطيطا تعليميا مجدولا أو وحدة تعليمية، و يتحمل أن يستغرق انجاز فترة من الوقت قد توضع بين شهر أو شهرين، أو ما يزيد بقليل و تختص بأنواع الألعاب المدرجة في المنهاج العام للمرحلة الدراسية مثل كرة الطائرة، كرة السلة.[2]

[1] – عامر عبد الله الشعراني، مرشد الطالب في التربية الميدانية ، مطابع دار البلاد جدة ، 1994، ص25.

[2] – عباس احمد السمرائي، ع الكريم محمود السمرائي، كفاءات تدريسية في طرائق تدريس ت، ر، جامعة بغداد، ص144.

6- أهمية و مزايا التخطيط:

التخطيط هو الذي يرسم صورة العمل في شتى المجالات و يحدد مساره، و بدون التخطيط تصبح الأمور متروكة للعمل العشوائي غير الهادف ومن أهم مزايا التخطيط:

-يوضح الطريق الذي يجب أن يسلكه جميع الإفراد و عند تنفيذ الأعمال و كذلك توضيح الأهداف لكي يعود إلي تحقيقه.

-يوضح مقدما جميع الموارد المطلوبة استخدامها كما ونوعا ن وبذلك يمكن الاستعداد لكل الظروف و الاحتمالات.

-يساعد على التخلص من المشاكل و العمل على تلاقيها قبل حدوثها مما يزيد الشعور بالأمان والاستقرار.

-يمكن بواسطته التنبؤ بالاحتياجات البعيدة من حيث القائمين التنفيذ والأموال و الوسائل.

-يعمل على الاستغلال الأمثل للإمكانات المتاحة ، مما يؤدي تخفيض تكاليف المشروع إلى أدنى حد ممكن.

-يساعد على التنسيق بين الأنشطة المختلفة ويتم التنسيق الأولي الذي يتم بين الخطط.

و للتخطيط أهمية كبرى في عملية تدريس مادة التربية البدنية والرياضية كما اتضح من السياق السابق ، و يمكن تلخيص هذه الأهمية فيما يلي:

-يساعد المدرس على وضوح الرؤية وخاصة فيما يتعلق بتحديد الأهداف و محتوى تلك الأهداف وكذلك اختيار أهداف ووسائل وأدوات وأساليب التقويم المناسبة.[1]

يساعد الأستاذ على مواجهة المواقف التدريسية المختلفة بطريقة ناجحة.

-يقلل من مقدار المحاولة و الخطأ في التدريس.

-يؤدي التخطيط إلى مساعدة الأستاذ المبتدئ على الثقة بنفسه و على أن يتغلب على شعور الاضطراب و عدم الاطمئنان.

-يساعد الأستاذ على عدم النسيان ، حيث يتعرض الأستاذ لكثير من المواقف والمشكلات التي تؤدي إلى نسيان جزء كبير من مادته.

-يساهم التخطيط للتدريس في حسن التنفيذ والبعد عن العشوائية في العمل.

- يساعد الأستاذ على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي .[2]

[1] - د -عماد الدين عباس أبو زيد، التخطيط والأسس العلمية لبناء وإعداد الفريق في الألعاب الجماعية، مرجع سبق ذكره، ص 15.

[2] - المرجع نفسه.

7- الأسس العلمية للتخطيط:

يتميز التخطيط بالظاهرة العلمية : حيث تتحقق الأهداف المرغوب في تاريخ قادم أو بعد فترة زمنية تطول أو تقصر منذ إعداد الخطة و معنى ذلك أن التخطيط إنما يتعامل مع ظروف ومتغيرات لم تحدث بعد ولكنها متوقعة أو محتملة من اجل ذلك يصبح التنبؤ أو التوقع بما ستكون عليه الأوضاع والمتغيرات في المستقبل من أهم العناصر عملية التخطيط.

يتميز التخطيط بأنه عملية و سلسلة متدفقة ومترابطة من الأنشطة التي تبدأ بتحدي الأهداف و إعداد السياسات و الاستراتيجيات الموضحة لاتجاهات العمل و قواعد معيار اتخاذ القرار و توفير الظروف على تحقيق الأهداف.

-يتميز التخطيط بأنه التزام بأساليب العمل : و حيث أوضحنا معنى التخطيط باعتبارها عملية تفكير و مفاصلة و اختيار بين بدائل وصولا إلى هدف ، فان الخطة ذاتها هي ناتج عملية التخطيط و هي عبارة عن التزام بأساليب عمل و إجراءات محددة ، وأهمية التمييز بين التخطيط و الخطط.[1]

8- التنظيم:

على غرار التخطيط للعام الدراسي ووحداته التدريبية في دليل المعلم، يحدد المدرس في تحضيره للدرس اليومي الوسائل، و الطرق، و الأشكال التنظيمية التي بها يحقق الأهداف التربوية المخطط لها.

يجب أن يبني المدرس دروسه على أساس احتياجات التلاميذ و اهتماماتهم و مقرراتهم و أن يخطط للدرس اليومي بحيث يحبب التلاميذ في مواصلة التعلم بعد أوقات الدراسة و على الأستاذ أن يكون موصلا بإدارة المؤسسة و بجميع الهيئات المعنية وان يبلغهم بخطورة الوضع و يحثهم على توفير المنشئات و الأدوات باقتراحه جميع الحلول الممكنة و حين توفره هذه و الأجهزة ، تبقى مهمة الأستاذ الحفاظ على و استغلالها استغلالا عمليا عقلانيا وكذا العناية و الاهتمام بتجهيز مخزن للأدوات وتوعية كل التلاميذ بطريقة استعمال كل أنواع الوسائل سواء من ناحية الحفاظ عليها أو من الناحية الصحية و الوقاية للتلاميذ من أخطار بعض الأجهزة كالرماح و الجلات.

[1] - محمد عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطئ، نظريات و طرق ت.ب.ر، ديوان المطبوعات الجامعية ،ط 2 الجزائر 1992 ، ص136 .

من خلال التنظيم يقوم المدرس بعملية خلق متعمد لبيئة تعليمية مناسبة لما يريد تحقيقه من أهداف، و عمليته هده تتضمن في الدرس ما يلي:

-اختيار و ترتيب أوجه النشاط التي يتضمنها كل جزء من أجزاء الدرس.

-إعداد و تجهيز الملاعب التي سوف يتم استخدامها.

-توزيع الأدوات القيادية على المتعلمين و تحديد المتعلمين الذين سوف يستعين بهم المعلم في تدريسه .فيقول (فيول) عن التنظيم:"إن تنظيم المشروع معناه تزويده بكل شيء مفيد للقيام بوظيفته: المواد الخام، العدد، رأس مال الأفراد"[1].

و تنظيم برنامج التربية الرياضية يتطلب تزويده بكل من الإمكانات المادية و البشرية ، وذلك حتى يمكن تحقيق الأهداف المراد بلوغها فتوفر الإمكانات المادية يسهل من مهام مدرس التربية البدنية و الرياضية و يزيد من قدراته على تحقيق الواجبات.

8-1- تنظيم المحتوى:

التنظيم هو الإجراء الذي يتخذ من اجل تحقيق عمل ما في إطار تنظيمي بشرط أن يتحدد فيه المسؤوليات و الاختصاصات من اجل تنفيذ هذا العمل.

و تنظيم المحتوى يعن بناء الحقائق و المدركات و التعميمات المتضمنة في فرع ما من فروع المعرفة، بصورة يتحقق فيها الترابط و التكامل.

و لا شك أن محتوى مناهج التربية الرياضية بما تحتويه من أنشطة تحتاج إلى تنظيم جديد حتى يستطيع أن يساعد في تحقيق الأهداف المرسومة للمنهاج، و أي منهاج يحتاج إلى تنظيم حيث أن ذلك يعتبر عملية أساسية في بنائه و يؤثر هذا التنظيم بشكل كبير في التغيرات المطلوبة حدوثها في سلوك المتعلم و كذلك في كنايات العملية التعليمية .[2]

8-2- معايير تنظيم المحتوى:

-تحديد أفكار الرئيسية (المحورية) التي يتضمنها كل موضوع.

-تحقيق صفة الشمولية و العمق و الاستمرارية لخبرات المنهاج.

[1] - د -عماد الدين عباس أبو زيد، التخطيط والأسس العلمية لبناء وإعداد الفريق في الألعاب الجماعية، مرجع سبق ذكره، ص20 .

[2] - محمد الحماحمي أمين الحولي، برامج التربية الرياضية، مرجع سبق ذكره، ص182-183.

-مراعاة حاجات و ميول و اهتمامات المتعلمين.

-الالتزام بفلسفة المجتمع و أخلاقياته و قيمه.

-مشاركة المتعلمين موضع التطبيق في تنظيم المحتوى من خلال معرفة ما يناسبهم و يتمشى مع ميولهم من محتوى هذا المنهاج و الصورة التي تنظم بها خبراته.[1]

8-3- أساليب تنظيم المحتوى:

هناك أسلوبان لتنظيم خبرات منهاج التربية البدنية والرياضية تمكن لإحداهما أو كليهما معا تنظيم الأنشطة داخل المنهاج. ت.ب.ر و هما التنظيم المنطقي و التنظيم السيكولوجي.

***التنظيم المنطقي:**

المادة الدراسية هي محور الدراسة في التنظيم المنطقي و لذلك نلاحظ أن تنظيمها يكون متدرجا من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المركب، وهذا التنظيم يتمشى مع الكبار فكلما ارتفع المستوى الثقافي للمتعلم كان من الأنسب تنظيم المادة الدراسية له بصورة منطقية.

***التنظيم السيكولوجي:**

احتياجاته هو محور الدراسة، و بالتالي ينعكس هذا على المتعلم مما يؤدي إلى إثارة دافعيته على التعلم، و التنظيم السيكولوجي للمحتوى يتمشى مع الأطفال و كلما تقدم سن الطفل يكون أكثر حاجة إلى التنظيم المنطقي.

بناء على ما سبق يكون تخطيط منهاج ت.ب.ر قد تم في شكل خطوات تنفيذية من خلال وحدات دراسته و موضوعات تم توزيعها على مدار شهور و أسابيع العام الدراسي، ويتم تنفيذها من خلال وحدات اقل بحيث تتمشى تلك الوحدات مع زمن الدرس[2].

8-4- تنظيم الأنشطة داخل البرنامج:

يعتمد تنظيم الأنشطة داخل البرنامج التدريبي في الأساس على عدة عناصر منها:

- تنظيم حمل التدريب بكل جوانبه من حيث مكوناته و درجاته و دوراته على كافة فترات و مراحل و أسابيع و وحدات التدريب.

- و كذلك توزيع الأزمنة التدريبية بكلا جزئيه من جزئيات الإعداد داخل البرنامج.[3]

[1] - مكارم حلمي أبو هرجه ، محمد سعد زغلول، مناهج التربية الرياضية ، مرجع سبق ذكره، ص48 .

[2] - المرجع نفسه، ص49.

[3] - علي فهمي البيك و عماد الدين عباس أبو زيد، المدرب الرياضي في الألعاب الجماعية، مرجع سبق ذكره، ص103.

8-4-1- تحديد الأنشطة داخل البرنامج:

هناك إطار عام للأنشطة داخل البرنامج يتضمن العناصر الرئيسية التالية:

-الإحماء

-الإعداد بأنواعه بدني مهاري، خططي، نفسي..... الخ.

-التهدئة

8-4-2- الأسس و المبادئ التي يقوم عليها البرنامج:

لا بد أن يبنى البرنامج على الأسس و المبادئ العلمية من خلال العلوم والمعارف العلمية المرتبطة بعلم التدريب الرياضي مثل علم النفس الرياضي، و علم الحركة، و علم وظائف الأعضاء...الخ.[1]

8-5- التنظيم المادي:

أ .تحديد المكان:

يجب على الأستاذ أن يحدد ، أولا المكان الذي سيستخدم للتمرين في الملعب ، والأستاذ الذي يهمل في تحديد مكان واضح للتمرين ، من المحتمل أن يجد نفسه في موقف يرشد فيه التلاميذ في أماكن بعيدة في الملعب و يمكن تحديد المدرس مكان الممارسة بحدود طبيعية أو برسم هذه الحدود بالجير أو بأي أسلوب آخر ، فبتعدد الأنشطة تتحدد مسافة الملعب.

إن مساحة المكان للنشاط يحدد الطريقة التي بها يمكن أن يؤدي النشاط و كذلك درجة الأمان المطلوب ففي المهارات اليدوية تحدد مطالب المهارة المساحة المناسبة للمكان.

و هناك إعدادات أخرى عن المكان يدركها الأساتذة ذوي الخبرة و قد لا ينتبه إليه الأساتذة المبتدئون ، فالملعب الكبير المفتوح يخيف الأطفال لاتساعه ، و لا يشعرون فيه بالأمان.[2]

ب .تقسيم أماكن التمرين:

يتطلب أماكن التمرين قرار يجزئ مكان اللعب ليستخدمه التلاميذ، و الأستاذ يميل إما إلى تقليل مساحة المكان المتاح لكل تلميذ حتى يمكن لكل فرد أن ينشط، أو إلى تقليل المساحة و تحفيظ القوة أو السرعة التي تستخدم في الأنشطة، و في بعض الأحيان يكون من الضروري إعطاء التلاميذ بعض الفرص ليجرب تأثير المكان المتسع على حركاته.

[1] - نبيلة تيغيرارت، جميلة حجيس، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2001، ص 125.

[2] - عفاف ع الكريم، طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، دار النشر منشاة المعارف، ص 253-254.

حجم المكان هو قرار تنظيمي هام لان المدرس يمكن أن يغير حجم المكان ليقلل أو يزيد من صعوبة العمل الحاجة للمكان الكبير يجب أن تتوازن مع حاجة أقصى للنشاط.[1]

ج .التشكيلات أو التكوينات:

كثير ما يحتاج أداء النشاط ، أن يتخذ الفصل تشكيلا معينا يكون اكبر ملائمة لأداء هذا النشاط و لكل نشاط تشكيل خاص يعتبر الأفضل بالنسبة له.

و تنقسم التشكيلات إلى نوعين ، نوع تشكيلي أو مقيد ، و نوع غير شكلي أو حر في التكوين الشكلي يتخذ الفصل شكلا معينا معروف و يكون التلاميذ على مسافات معينة من بعضهم البعض، أما في التكوين الغير شكلي فلا يتقيد الفصل بشكل معين أو مسافات محددة بين التلاميذ.

د .ترتيب الأدوات:

إن ترتيب الأدوات يعتبر محددات هامة في العمل الحركي لتحقيق الهداف التعليمية، و في اغلب المواقف خاصة في مكان الألعاب و الأنشطة الرياضية. من الأفضل أ ن يحصل كل تلميذ على أداته الخاصة و في حالة الأدوات المتخصصة تعطى الأداة لكل تلميذين و يتضمن ترتيب الأدوات أيضا اختيار الأدوات التي تناسب كل تلميذ ، فقد لا تتناسب نفس الأدوات مع جميع التلاميذ ، و عند تعديل الأدوات يتم تعديل في الأداء تبعا لذلك.

و .التنشيط (تنفيذ الدرس):

بعد انجاز أستاذ التربية البدنية و الرياضية لعملية التخطيط و تحضير الدرس من حيث صياغة الأهداف و اختيار المعلومات المنهجية و الطرق ووسائل التعليم المناسبة لها، وتحديد إجراءات التحفيز و تعديل السلوك الصفي و التعرف على قدرات التلاميذ من خلال اختبارات ما قبل التدريس، تعيين الوقت لتنفيذ هذه الخطة من خلال عملية التدريس.

و الجدير بالذكر انه خلال هذه المرحلة يتم للتلاميذ مبدئيا تعلم المهارات والقدرات والمعارف التي تنص عليها الأهداف السلوكية للتدريس، و يستعمل الأستاذ في هذه المرحلة معظم المعلومات و المبادئ و الوسائل التي اقترحها في مرحلة التحضير لتعلم التلاميذ كما يقوم بترجمة أهداف النشاط إلى سلوك يقوم به المتعلمون، و ذلك من خلال توجيهه و إرشاده للمتعلمين أثناء الدرس.

[1] – عفاف ع الكريم، طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، مرجع سبق ذكره.، ص 255.

9- التقويم:

ينظر لتطوير المنهج على انه عملية مستمرة، تتضمن دورات متكررة من توضيح القيم وأهداف البرنامج، و أنشطة التعلم و التقويم هما آخر العناصر الثلاثة، إلا انه يمكن أن يكون الأولى التي تؤخذ في الاعتبار عند تصميم المنهج المحلي و بالتأكيد يكون هذا هو الحال إذا وضعنا في محور اهتمامنا تقويم المدارس والأوضاع المجتمعة لكي نقدر الاحتياجات المحلية كنقطة بداية لعملية تصميم المنهج.

يخدم التقويم عدة أغراض في التربية البدنية أهمها تحسين البرنامج كعنصر لتطوير المنهج. فهل يقوي التقويم الأهداف أم الوسائل ؟ و ما هو النموذج التقويمي المفضل عند تقويم البرنامج ؟ وما هو دور التقييم الكمي و الكيفي ؟ .و لكي تستمر عملية التقويم فيتطلب ذلك استخدام أنواع من التقويم فيستخدم التقويم التكويني و التقويم التجميعي كما يستخدم محكات التقويم المرجعي المحك و المرجعي المعيار.[1]

9-1- المرحلة التقويمية:

قد يقوم الأستاذ بصورة تلقائية ومستمرة بتقويم مدى تقويم تلاميذه و التعرف على الصعوبات و على المشاكل التي تواجههم عند التعلم، إلا أن التقويم الرسمي لعملية التدريس (مخرجات التدريس) يأتي في الغالب بعد انتهاء المرحلة التنفيذية أو عند اختتام موضوع أو وحدة دراسية أو في نهاية الفصل أو السنة الدراسية و عليه يطلق على هذا التقويم عادة بتقويم ما بعد التدريس.

و تقويم العملية التعليمية يستهدف التعرف على النواحي السلبية و الايجابية في مختلف مراحلها، و من خلال نتائج تقويم تمكن لمخططي برامج التربية البدنية و الرياضية اتخاذ قرارات موضوعية نحو تعديلها و تطويرها، و لذا فان العملية التقويمية يجب أن تكون مستمرة باستمرار تنفيذ البرنامج.

و تتضح أهمية هذا المرحلة في كونها وسيلة إخبار لما تم التوصل إليه و مقارنته بما يجب الوصول إليها حتى نتدارك الأمر و نوفر الوسائل و الطرق و الأفكار التي من شانها أن تقيدنا في تصميم البرامج الجديدة و الهادفة.

و كثير من الأساتذة لا يهتمون بهذه المرحلة بالذات، و ذلك بسبب وجهة النظر السلبية على أن التقويم عمل معقد و يستهلك الوقت الكبير و لكن إذا لم يكن هناك تقويم للعملية التعليمية،

[1] – مكارم حلمي أبو هرجه، محمد سعد زغلول، مناهج التربية الرياضية، مرجع سبق ذكره، ص 51.

فكيف نعرف معيار التقدم في نتائج التعلم، و كيف نتأكد من صلاحية البرنامج المطبق و كذا الطرق المستخدمة في التدريس، و كيف نحسب نقاط الضعف إذا فقدنا وسيلة المراجعة.[1]

-كلمة التقييم ترمي إلى التشخيص فقط ، في حين ترمي كلمة التقويم إلى التشخيص و الإصلاح والتحسين و التطوير.

9-2- تعريف التقييم:

هناك تعاريف عديدة أعطاها خبراء المناهج للتقييم نذكر منها:

-التقييم في التربية هو النسق الذي بواسطته تحصل و تقدم معلومات مفيدة تسمح باختيار القرارات الممكنة.

-أنه عملية نظامية متفاوتة التراكيب، لجمع المعلومات و الملاحظات و تحليلات تنتهي بإصدار حكم بشان نوعية الشيء المقيم.

-أنه وسيلة يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.[2]

9-3- أسس التقويم والتقييم للعملية التعليمية التعلمية:

يقوم التقويم التربوي على جملة من الأسس العامة، ويرتكز على عدة مبادئ أساسية تُشكل فيما بينها أرضية صلبة للنجاح وتحقيق الأهداف التي من أجلها تُجرى عملية التقويم، ومن بين الأسس العامة التي يجب مُراعاتها وتوفرها في عملية التقويم التربوي لتكون ناجحة ومحققة ما يلي:[3]

9-3-1- الإرتباط بالأهداف التّعليمية:

و المقصود بذلك أن يكون التقويم منسقا مع أهداف البرنامج المراد تقييمه، أي أن ترتبط عملية التقويم التربوي بالأهداف العامة للمنهج التعليمي، فإذا كان الغرض من تقويم العملية التعليمية هو اكتشاف نواحي القوة والضعف بها وتصحيح مسارها بالوقوف على أهدافها و الإنطلاق منها واجب التنفيذ حتى يكون الحكم عليها سليما.

9-3-2- الشمول:

وشمول عملية التقويم التربوي تتجلى في عدة صور أهمها ما يلي:[4]

[1] - المركز الوطني للوثائق التربوية ، تقييم المناهج " سلسلة موعدك التربوي"، عدد، 1 جويلية 1997م، ص18 .

[2] - مكارم حلمي أبو هرجه، محمد سعد زغلول، مناهج التربية الرياضية، مرجع سبق ذكره، ص 51-52.

[3] - علي أحمد مذكور، مناهج التربية -أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 1998 ،ص 262.

[4] - عمر الشيخ، طرق التقويم وأدواته، معهد التربية- أونروا، اليونسكو، بيروت، 1975، ص33.

-أن التقويم ليس مرادفا للامتحانات والاختبارات، فهو أشمل منها جميعا.

-أن التقويم ليس مجرد تقييم، بل يتعدى ذلك إلى بيان جوانب القوة والضعف.

-أن التقويم عملية شاملة لجميع أنواع السلوك ومستوياتها.

9-3-3- الإستمرارية:

فاستمرارية التقويم تتيح الفُرصة للتوصل إلى نتائج دقيقة بحيث تسمح بـــ:[1]

- تغطية جميع الجوانب المراد تقويمها.
- تحديد نقاط القوة والضعف (عملية تشخيص).
- الكشف عن المعوقات و الصعوبات.

-إتاحة الفُرص لاستعمال الوسيلة أكثر من مرة بحيث يتم التوصل إلى نتائج ثابتة.

-إتاحة الفُرصة لاشتراك عدد كبير من الأفراد في عملية التقويم.

9-3-4- التكامل:

ويُقصد به التناسق بين الوسائل المختلفة والمتنوعة، بحيث يتم في عدة مجالات منها:

-تكامل بين الوسائل المختلفة المستخدمة في عملية التقويم.

-تكامل بين عملية التقويم وعملية التدريس.

-تكامل بين الأساليب المختلفة المستخدمة في عملية التقويم.

9-3-5- العلمية:

والمقصود بالعلمية "توخي الصدق والموضوعية والثبات والدقة عند إصدار الأحكام وتحديد قيمة الأشياء"، بحيث "تُستخدم كل من الطرق الكمية والكيفية لجمع المعلومات وتحليلها، كذلك يجب التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية في العمل كي لا تضيع الجُهود والإمكانات سُدى"[2].

9-3-6- التّكلفة:

[1] - المرجع نفسه، ص35.

[2] - محمد الهادي عفيفي، التربية والتغير الثقافي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ت ، ص 195.

بحيث "يجب أن تكون عملية التقويم إقتصادية من حيث الجُهد والوقت والتكلفة"[1]، "فبالنسبة للجُهد فلا يجب أن تستنفد عملية التقويم جهدا كبيرا من المتعلم كي لا يُصاب بالملل فتضعُف طاقته على العمل، أما بالنسبة للوقت فلا يجب على المعلم إرهاق التلاميذ بالإختبارات المتتالية والواجبات المنزلية، حتى لا تستغرق الجُزء الأكبر من وقتهم في المنزل ولا تدع لهم الوقت الكافي للاستذكار أو الإطلاع الخارجي أو النشاط الاجتماعي أو الرياضي... أما بالنسبة للتكاليف فمن الواجب ألا تكون هناك مغالاة في الإنفاق على عملية التقويم حتى لا تكون عبئا على الميزانية المخصصة للتعليم وكثرة الإنفاق ليست دلالة على حُسن الأداء"[2].

9-4- أهمية التقويم في العملية التربوية:

-انه بالنسبة لعملية التعليم ضروري لأنه احد المداخل الرئيسية لتطوير المنهج وتحسينه و تنبع ضرورته من الأهداف التي يمكن أن تحققها.

-انه يساعد في الكشف عن محاولات جيدة، كانت مجهولة لتصبح بمثابة فتح أفاق جديدة عن هذا العمل المقيم.

-انه يعين على توضيح الأهداف و المرامي المطلوبة و مدى إمكانيته تحقيقها.

-انه أداة سليمة إذا كان قائما على أساس علمي و بعيدا عن التحيز والمجاملة لكشف مواطن القوة فيتم تعزيزها أو مواطن الضعف فيتم علاجها.

-انه يقدم مقياسا علميا يتم بمقتضاه الوقوف على الحقائق التي يمكن أن تتخذ أساسا لمعرفة حاجات المستقبل ووضع الخطط اللازمة ثم القيام بتنفيذها.

-أن يحدد قيمة المنهج و مدى تحقيقه للأهداف المنوطة به.

-انه يساعد كل من له صلة بالعملية التعليمية في تعديل مساره إلى الاتجاه الصحيح إلى غير ذلك من الأهداف التي يمكن أن يحققها التقييم.[3]

9-5- وظائف التقويم:

[1] - علي أحمد مذكور، مناهج التربية -أسسها وتطبيقاتها، مرجع سبق ذكره، ص 263.

[2] - حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي، المناهج التربوية، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير،ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1999، ص 170.

[3] - المركز الوطني للوثائق التربوية، تقييم المناهج " سلسلة موعدك التربوي"، مرجع سبق ذكره، ص 18-19.

-يساعد على اكتشاف نواحي القوة والضعف في عملية تنفيذ المنهاج و من خلال ذلك يستطيع مخططو و منفذو المنهاج تصحيح المسار الذي يسير فيه.

-يعين في الحكم على قيمة أهداف المنهاج و مدى تحقيقه.

-يقدم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية أثناء تنفيذ وحدات المنهاج.

-يساعد في إعطاء المتعلمين قدرا من التعزيز لزيادة دافعيتهم للمزيد من التعلم أثناء تنفيذ المنهاج.[1]

- يعين المعلم في معرفة مدى كفاءة أساليب التدريس المستخدمة على تحقيق الأهداف.

-يساعد على التعرف على مدى تحقيق الخبرات و الأنشطة التي يضمها المنهاج.

-تحديد مستوى أداء المتعلم و ما حصله من نتائج التعلم.

-يساعد على التعرف على النواحي السلبية و الايجابية في مختلف وحدات المنهاج.[2]

*** مراقبة تقدم التعلم:**

إن عمليات الاختبار والتقويم الدورية أثناء تقديم المقرر الدراسي تزود المعلمين بمعلومات عامة قد تمكنهم من استخدامها في تعديل طريقة تدريسهم نحو الأفضل لمواجهة الحاجات الفعلية للتلاميذ، فتطبيق اختبار ما في نهاية تدريس وحدة تعليمية في مقررها ، قد يكشف عن وجود صعوبات تتعلق بمدى استيعاب التلاميذ لهذه الوحدة التعليمية .

9-6- خطوات التقويم:

يراعى عند القيام بعملية التقويم إتباع الخطوات التالية:

-وضع الأهداف العامة للمنهاج

-تعريف الأهداف العامة وتوضيحها ليسهل تطبيقها

-اختيار الاختبارات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف

-تقنين الاختبارات (صدق – ثبات – موضوعية)

-تقنين الاختبارات لقياس نمو المتعلمين

-تفسير النتائج التي يفسر عنها تطبيق الاختبارات، و ذلك من اجل إجراء التعديلات اللازمة وعلاج نواحي القصور.[3]

خلاصة الفصل:

[1] – مكارم حلمي أبو هرجه، محمد سعد زغلول، مناهج التربية الرياضية، مرجع سبق ذكره، ص 51.

[2] – مصطفى السابح محمد، الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، ب.ت، ص224 .

[3] – محمد صبحي حسنين ، التقويم و القياس في التربية البدنية ،ط2 ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،1987 ، ص35.

إن نجاح درس التربية البدنية و الرياضية و تحقيق أهدافه في أي مرحلة من مراحل التعليم يتوقف على حسن الإعداد الجيد لنماذج خطة دروس وأهمية الإعداد تكمن في التأكد من أن النتيجة النهائية ستكون درسا إبداعيا تأمليا مشوقا وهذا بفضل الجهد الذي يقوم به مدرس التربية البدنية و الرياضية الذي يعتبر المحور الأساسي للعملية التعليمية في مجال التربية البدنية المدرسية.

وباعتبار الوحدة التعليمية في التربية الرياضية الجزء الأساسي للنشاط الرياضي المدرسي فهي تمثل الخريطة التي توضح أهداف منهاج التربية البدنية و الرياضية، و ترسم مخطط نجاح العملة التعليمية.

فلنجاح أي عمل يلزمه مجموعة من عناصر الانجاز التي تجمع بشكل معين وتؤدي إلى تحقيق فاعلية هذا العمل، وتحقيق الأهداف المرسومة، ومن هنا تبرز أهمية التخطيط والتقويم كإحدى العمليات التربوية الهامة في المؤسسات التربوية.

الفصل الثاني

الكفاءات التدريسية

تمهيد:

الكفاءة هي نشاط مهاري يمارس على، و يستدعي مصطلح الكفاءة مجموعة الموارد التي يقوم الفرد بتعبئتها في وضعية ما بهدف النجاح في انجاز فعل، كما أن الكفاءة تعني توظيف الشخص لمعارف، معارف كينونة، معارف استشراف، في وضعية معينة.

وقد كان هذا المفهوم مستخدماً قبل ذلك في الميادين العسكرية والصناعية والاقتصادية، وتقوم حركة التربية القائمة على الكفاءات على توصيف الكفاءات مستخدمة المنهج التحليلي للأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم، وتحديد القدرات والمهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على الوجه الأكمل[1].

تعد كفاءات التدريس ضرورية في المواقف التعليمية، خاصةً وأنها تهدف إلى تقويم التخطيط والمهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة لجعل الأساتذة قادرين على التدريس في ضوء الإمكانيات والمناخ المتوفر في البيئة التعليمية، و عليه جاء هذا الفصل للتطرق إلى الكفاءات التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية.

[1] – عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، 2000، ص 220.

1- مفهوم الكفاءة:

1-1- الكفاءة لغة:

المقصود بمصطلح الكفاءة في اللغة القدرة والجدارة، فنقول شخص كفؤ في عمله أي قادر على أداء عمله بجدارة. وردت مرادفاتها وتعني: جدارة، أهلية، دراية، معرفة عميقة، علم. وهي أيضا المماثلة في القوة والشرف.

ورد في لسان العرب للعلامة ابن منظور " كافأه على الشيء مكافأة و كفاء : جازاه. و الكفيء: النظير، و كذلك الكفء و الكفوء والمصدر الكفاءة. وتقول لا كفاء له، بالكسر. وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له .والكفء :النظير و المساواة، ومنه الكفاءة في النّكاح، و هو أن يكون الزّوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها و غير ذلك" .

والكفاءة للعمل :القدرة عليه وحسن تصريفه، وهي كلمة مولّدة، و أصلها لاتيني و يقصد بها العلاقة، ويقصد بها العلاقة و نظيرها في الفرنسية (Compétence)، وقد ظهر استعمالها في اللغات الأوروبية سنة 1468.

وعليه فإن الكفاءة في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

و الكفاءة من (كفأ) وتعني حالة يكون بها شيء مساويا لشيء آخر، ومنها 'الكفء و الكفؤ) النظير والمثيل، يُقال تكافأ الشيئان، أي تماثلا، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للزوجة في حسبها ودينها وغير ذلك، ويقول العرب في كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئا له.[1]

1-2- الكفاءة اصطلاحا:

بالرغم من تعدد تعريفات الكفاءة الذي يُلاحظ لدى مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، إلاَّ أننا نستطيع أن نؤكد أن ذلك لم يؤد إلى اختلاف كبير حول تحديد مفهوم الكفاءة، مثل ما يشير إليه كل من الناقة (1994) ومفلح (1998)، وحتى وإن وُجد اختلاف بين هذه التعريفات، كما يؤكده التومي (2005)، فإن هناك عدداً من الخصائص التي تتفق حولها معظم التعريفات. وسنعرض فيما يلي عدداً من هذه التعريفات:

[1] – عبد الرحمن التومي، الكفاءات، مقاربة نسقية، الطبعة الثالثة، دار الهلال وجدة، المملكة المغربية، 2005، ص28.

1-2-1- تعريف هاوسام وهوستون (Howsam, R.B & Houston, R.) : يعرف هذان الباحثان الكفاءة بأنها: " القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع"[1]، فهي قدرة يستخدمها الفرد بغية تحقيق نتاج مرغوب فيه في ميدان ما.

1-2-2- تعريف جود: "هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات [2]، إن القدرة على إنجاز النتاجات المرغوبة لا يحقق الكفاءة إلاَّ في ظل الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات.

1-2-3- تعريف صقر (1996): "هي القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية، أي بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة، وبأقصى ما يمكن من الأثر"[3].

1-2-4- وتعرف فيفيان دولاندشير (De Landsheere,V) : الكفاءة بكونها "تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض"، فالكفاءة بهذا المعنى هي سلوك، ولكنه ليس مجرد ردود أفعال غدية وعضلية، ولكنه أنشطة ومهام لها قصد، وهذا ما أضافه كل من "تيرمان" و"هل" من معنى للسلوك في إطار السلوكية الحديثة.

1-2-5- تعريف الدريج: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة"[4].

1-2-6- تعريف التومي: "الكفاءة عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات،سلوكات، استراتيجيات، تقويمات...) والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم"[5].

1-2-7- تعريف بيرينو(Perrenoud, 1999): "هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات".

ويعتقد بيرينو أن هذا التعريف يركز على أربعة معطيات هي:

---

[1] - توفيق مرعي، الكفاءات التعليمية في ضوء النظم، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1983، ص21.

[2] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفاءات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء" دار الشروق النشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن،2003، ص28.

[3] - مفلح غازي، الكفاءات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، مرجع سبق ذكره، 1998، ص56.

[4] - محمد الدريج، الكفاءات في التعليم- من اجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة للجميع، 2003، ص16.

[5] - عبد الرحمن التومي، الكفاءات، مقاربة نسقية، مرجع سبق ذكره، ص36.

- ✓ إن الكفاءات ليست في حد ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف لكنها تُفعل وتدمج وتُنسق بين هذه المعارف.
- ✓ لا يكون لتفعيل هذه الموارد معنى إلاَّ في إطار وضعية، وكل وضعية هي فريدة من نوعها.
- ✓ التعبير عن الكفاءة يمر عبر عمليات عقلية معقدة، تضم بنيات ذهنية تُتيح تحديد إنجاز مهمة تلائم نسبياً الوضعية المقترحة.
- ✓ تُبنى الكفاءات من خلال عملية تكوين، لكن تلقائيا كذلك بالإبحار اليومي للممارس من وضعية عمل إلى أخرى [1].

1-2-8- تعريف بيير جيللي (Gillet,P) : في إطار أعمال مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد CEPEC: "الكفاءة نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية، التي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن –داخل فئة من الوضعيات (المواقف) – من التعرف على المهمة المشكلة وحلها بإنجاز (أداء) ملائم[2] ، ومن خصائص الكفاءة حسب هذا التصور أنها غير قابلة للقياس والملاحظة في حد ذاتها، باعتبار أنها قدرات كامنة، غير أننا نستدل عليها من خلال أداءات في وضعية محددة، ومن خصائصها أيضا أنها قابليتها للنمو والارتقاء، وأنها مرحلة نهائية، وأنها شاملة، ومدمجة، أي تتطلب اكتساب تعلمات في المجالات الثلاث الآتية: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحسي الحركي، وذلك تبعا لأهميتها في الاستجابة للمواقف التعلمية، أو الوضع الاجتماعي.

1-2-9- وتعرف الفتلاوي :الكفاءة بأنها: "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة[3].

1-2-10- ويعرفها كرم: بقوله: " هي مقدار ما يحرزه الشخص من معرفة وقناعات ومهارات، تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به"[4].

[1] – المرجع السابق، ص32-33.

[2] – محمد الدريج، الكفاءات في التعليم- من اجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، مرجع سبق ذكره، ص59.

[3] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفاءات التدريس، مرجع سبق ذكره، ص29.

[4] – إبراهيم محمد كرم، ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفاءات التدريسية، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد3، العدد4، ديسمبر2002، ص129.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يُلاحظ ما يأتي:

➢ تنطلق هذه التعريفات، كما يؤكد كل من: مرعي (1983) ، والدريج (2003)، و Leplat,J (1991)، من تصورين مختلفين للكفاءة هما: التصور السلوكي الذي يعرف الكفاءة على أنها الأعمال والمهام التي يتمكن الفرد من أدائها، والتصور المعرفي الذي يرى أن الكفاءة عبارة على استعداد عقلي افتراضي، وهو نفسه ما عبَّر عنه محمود الناقة (1987)، من كون الكفاءة لها شكلان (وجهان): وجه كامن، ووجه ظاهر، فالكفاءة في شكلها الكامن قدرة تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، وأما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه[1].

➢ تتفق هذه التعريفات على أن الكفاءة لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها، لكن يُستدل على وجودها من خلال مجموعة أنشطة (إنجاز و أداء عملي).

➢ إن الكفاءة مفهوم افتراضي، حتى وإن عبرت عنه بعض التعريفات (السلوكية) بالمهام والأداء، وهذا ما يؤكده "لوبلا" (Leplat,J).

➢ تتفق هذه التعريفات في كون الكفاءة تظهر في القدرة على دمج التعلمات المكتسبة (معارف، ومهارات، واتجاهات...) ، وهو ما عبر عنه مركز الدراسات البيداغوجية (CEPEC) من كونها شاملة.

➢ ترتبط الكفاءة كاستعداد بالأداء وفي وضعيات مستجدة.

➢ تتفق أغلب التعريفات على أن الكفاءة قدرة مكتسبة.

➢ يوجد تداخل بين الكفاءة والمهارة والأداء والهدف السلوكي، بحيث يصعب التمييز بينها، ويؤكد ذلك ما ذهب إليه "لوبلا" (Leplat,J) من أن مفهوم الكفاءة لا يختلف كثيرا عن بعض المفاهيم القريبة منها مثل: القدرة والمهارة وحسن الأداء والخبرة.

➢ إن الكفاءة غائية، فهي معارف إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق.

واعتمادا على هذه الملاحظات يعرف الباحث الكفاءة بأنها: قدرات عقلية افتراضية، تتجلى في استعمال الفرد لمهارات متنوعة، نتيجة تعلمات سابقة، لتحقيق جملة من الأهداف من خلال إنجازات وأداءات بدرجة عالية من الإتقان وبأقل جهد ووقت ممكن.

[1] – عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سبق ذكره، ص 18.

1-3- تعريف الكفاءة التدريسية:

1-3-1- يذهب "**درة**" إلى تعريف الكفاءة التدريسية بأنها "تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية"[1].

1-3-2- أما باتريسيا (**Patricia M.Kay**) : "إن الكفاءات ما هي إلاَّ الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون المعلم قادراُ على أدائها"[2].

1-3-3- ويرى "الأزرق" أنها: "امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أداءاته وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض"[3].

1-3-4- ويعرفها "حمدان" بأنها: "عبارة أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم ولها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ، أو هي قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات استجابة لمتطلبات موقف تربوي محدد"[4].

1-3-5- وعرفها "نشوان والشعوان" بأنها "القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، التي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة"[5].

1-3-6- ويعرف عايش زيتون (**1996**) الكفاءة التدريسية بأنها:" القدرة على الأداء والممارسة أو أنها مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم، وتشتق من تصور واضح ومحدد لنواتج التعليم المرغوب".

---

[1] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفاءات التدريس، مرجع سبق ذكره، ص28.

[2] – توفيق مرعي، الكفاءات التعليمية في ضوء النظم، مرجع سبق ذكره، ، ص23.

[3] – عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سبق ذكره، ص19.

[4] – محمد زياد حمدان، قياس كفاءة التدريس وطرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1985، ص160.

[5] – غادة خالد عيد، قياس الكفاءات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس"، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد05، العدد03، 2004، ص97.

1-3-7- ويعرفها "المسلم" بأنها "مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات يُفترض أن المعلم يمتلكها، تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسئولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصاً من ناحية نجاح وقدرة المعلم على نقل المعلومات إلى تلاميذه،وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد التعليمي للمعلم داخل الفصل وخارجه" .[1]

1-3-8- ويعرفها "الاسطل والرشيد "بأنها "قدرة المعلم وتمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات"[2].

إن ملاحظة التعريفات السابقة تمكننا من استخلاص النقاط الآتية:

- الكفاءة التدريسية للمعلم تكتسب بفضل الإعداد الوظيفي، ويكون ذلك من خلال الإعداد الأولي للمعلم في معاهد التكوين أو في كليات التربية، أو من خلال التكوين والإعداد الوظيفي المستمر للمعلم في إطار إستراتجية التكوين التي يقترحها المشرف التربوي وينفذها ميدانياً.
- تعبر الكفاءة التدريسية عن مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم.
- تظهر الكفاءة التدريسية في سلوكات المعلم التدريسية داخل الفصل.
- تعبر عن مستوى معين من التمكن من أداء المعلم للسلوك التدريسي وإتقانه له.
- تعبر الكفاءة التدريسية عن أداء المعلم للسلوك التدريسي بدرجة عالية من التمكن وبأقل وقت وجهد ممكنين.
- تقاس الكفاءة التدريسية بمعايير خاصة.

واعتماداً على هذه الملاحظات يمكن تعريف الكفاءة التدريسية بأنها: تتمثل في قدرة المعلم على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان وبأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن، وذلك من خلال مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في إطار عمليات الإعداد والتكوين المبرمجة له.

[1] – إبراهيم محمد كرم، ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفاءات التدريسية، مرجع سبق ذكره، ص130.

[2] – إبراهيم حامد الأسطل و سمير عيسى الرشيد، دراسة تقويمية لكفاءة التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، في مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول العدد الرابع، كلية التربية جامعة دمشق، 2003، ص16.

2- مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية:

يُعرف الاشتقاق بأنه تلك العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى عام إلى مستوى أقل عمومية، ومنه فإنه يُقصد بمصادر اشتقاق الكفاءة التدريسية الخلفيات النظرية التي تُعتمد كأسس يُنطلق منها قي تحديد كفاءات التدريس.

يرى "قاري بورش" (Gary D. Borich) أنه تم استخدام أربع طرق لاشتقاق الكفاءات وهي:

- طريقة التخمين.
- طريقة ملاحظة المعلم في الصف.
- الطريقة النظرية في اشتقاق الكفاءات.
- الدراسات التحليلية[1].

ويشير" اوكي و براون إلى أربعة مصادر لاشتقاق الكفاءات التدريسية وهي:

- استطلاع آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية
- الاقتباس من قوائم أخرى.
- ملاحظة المعلمين ذوي الخبرة في التدريس.
- تحليل عملية التدريس

ويقترح كل من كوبر وجونز وويبر أربع مصادر يمكن أن تشتق منها الكفاءات التدريسية وهي:

- النظرة الفلسفية للمناهج التعليمية.
- الطريقة الأمبريقية.
- آراء التلاميذ.
- خبرة المعلم[2].

أما مصادر اشتقاق الكفاءات التدريسية كما تراها "باتريسيا" فتتلخص في أربعة توجهات وهي:

أ- منحى الإطار المرجعي النظري في اشتقاق الكفاءات التدريسية: ينطلق أصحاب هذا التوجه من نظرية تربوية كأساس نظري في اشتقاق الكفاءات التدريسية، وهذا يعني أن تكون الكفاءات التي يتم اعتمادها منسجمة ومتوافقة مع مرتكزات النظرية التربوية المعتمدة.

[1] - توفيق مرعي، الكفاءات التعليمية في ضوء النظم، مرجع سبق ذكره، ص50.

[2] - عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سبق ذكره، ص 19.

ب– منحى الإطار المرجعي التحليلي في اشتقاق الكفاءات التدريسية: ويعتمد هذا المنحى على تحليل المهام التدريسية والوظائف الواجب توفرها لدى المعلم ليتمكن من القيام بالأدوار والأداء المنوط به، وليحقق النتاجات التعليمية المرغوبة. ويمكن أن يأخذ هذا المنحى أحد الشكلين الآتيين:

– **تحليل مهام المعلم ووظيفته:** يقوم هذا الشكل على مراقبة عمل المعلم في الموقف التدريسي وتحديد الكفاءات التدريسية التي يُظهرها المعلم في ذلك الموقف، واعتماد تلك الكفاءات كمحك في الحكم على كفاءات المعلمين، أو إدراجها ضمن البرامج التدريبية للمعلمين.

– **تحليل مهارات التعليم:** ينطلق هذا الشكل من فكرة أساسية وهي أن التعليم يتضمن أنواعا من النشاط كالشرح وطرح الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الأنشطة التي تهدف إلى تحقيق وظائف معينة في العملية التعليمية.

ج– منحى تغيير البرنامج القائم: يعتمد هذا على فكرة إعادة صياغة المساقات الدراسية المعتمدة في البرنامج التدريبي القائم، وفق فلسفة تكوين المعلمين المبني على أساس الكفاءات التدريسية.

د– إطار البحوث كإحدى مصادر اشتقاق الكفاءات: رغم اتفاق الباحثين المهتمين بمراجعة ودراسة البحوث المتعلقة بتكوين المعلمين على وجود نقص في المعلومات الصادقة المتعلقة بسلوك المعلم الصفي، والذي يمكن أن يحدد للقائمين على تدريب المعلمين مهارات التعليم، إلاَّ أن هناك مجموعة بحوث تمت في مجال حركة تربية المعلمين القائمة على الكفاءات، وهي مصنفة كالآتي:

– **بحوث تحليل التفاعل:** حيث أظهرت البحوث المتعلقة بالتفاعل اللفظي في غرفة الصف وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تدريب المعلمين وتحسين تفاعلهم اللفظي.

– **بحوث التعليم المصغر:** لقد وجد كل من "توكر" و"بيك" أثناء مراجعتهما للبحوث المتعلقة بالتعليم المصغر أن التدريب بهذا الأسلوب من التعليم يؤدي إلى تحسين فاعلية المعلمين..

– **بحوث تعديل السلوك:** تعديل السلوك هو أسلوب تعليمي يؤكد على تحديد الأهداف السلوكية، وتعزيز السلوك المرغوب مع تغذية راجعة فورية.

– **بحوث معايير أداء المعلم:** تربط هذه البحوث بين سلوك المعلم والناتج التعلمي، ويعتقد البعض أن هذا النوع من البحوث هو أفضلها، ذلك أن معيار تقويمه وصريح[1].

[1] – توفيق مرعي، الكفاءات التعليمية في ضوء النظم، مرجع سبق ذكره، ص51–56.

ويحدد "هوستون" مصادر اشتقاق الكفاءات في ستة مصادر وهي:

1- ترجمة المقررات إلى كفاءات تدريسية أساسية وفرعية.

2- تحليل المهمة التي يقوم بها المعلم.

3- دراسة حاجات التلاميذ.

4- تقدير احتياجات المجتمع ومتطلبات الوظائف وترجمتها إلى كفاءات ينبغي توافرها لدى المعلم.

5- التصورات النظرية لأدوار المعلم ومهامه.

6- تصنيف المجالات الدراسية إلى عناقيد ذات مواضيع متشابهة ثم ترجمتها إلى كفاءات تدريسية[1].

وقد اقترح الأزرق حصرها في سبعة مصادر أساسية وهي:[2]

ففضلاً عن: - مدخل الأطر النظرية، و- تحليل المهام التعليمية، اللذين سبقت الإشارة إليهما في فقرات سابقة من هذا الفصل، فقد أضاف الأزرق (05) مصادر أخرى لاشتقاق الكفاءات التدريسية، وهي:

أ- الخبرة الشخصية: يُقصد بالخبرة الشخصية رجوع الباحث التربوي إلى خبرته السابقة لاستقصاء المهام والأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي، والتي يُتوقع أن تكون لها أثر فعَّال في ناتج العملية التعليمية.

ب- الملاحظة الموضوعية: وتعني الأسلوب العلمي المنظم الذي يلجأ إليه الباحث في تسجيل مشاهداته لأنماط السلوك والأداءات التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس داخل الفصل الدراسي بهدف استنتاج الأداءات ذات الأثر الفعال في نمو التلاميذ.

ج- التحقق التجريبي: ويتأتى ذلك بالرجوع إلى المتغيرات التي أثبتت التجربة أهميتها في الأداء التدريسي للمعلم، حيث أن النتائج التجريبية تتميز بالدقة والموضوعية في التنبؤ بأهمية متغيرات محددة في حالة تشابه ظروف التجربة، وتم التحكم في المتغيرات.

د- مراجعة قوائم الكفاءات السابقة: تعتبر بطاقات وقوائم الملاحظة التي أُعدت من قبل باحثين سابقين في المجال التربوي مصدراً من المصادر التي لا يمكن الاستغناء عنها في اشتقاق الكفاءات التدريسية، فهي تمثل خبرات الآخرين التي يجب الاستفادة منها، على أن يؤخذ في الاعتبار الأطر النظرية التي استندت عليها تلك القوائم.

[1] - عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سبق ذكره، ص 20.

[2] - المرجع نفسه.

هـ- فلسفة وأهداف التعليم: تتضمن كل مرحلة من مراحل النظام التعليمي في المجتمع مجموعة من الأهداف التي يُرجى الوصول إليها وتحقيقها، وتعتبر هذه الأهداف على اختلاف مستوياتها مصدراً لاشتقاق الكفاءات التدريسية الأساسية والفرعية.

وما يُلاحظ من خلال استعراض المصادر التي تشتق منها الكفاءات التدريسية أنها تكاد تكون متشابهة، فاعتماد إطار نظري وتحليل المهام التعليمية ومراجعة القوائم وملاحظة التدريس هي مصادر مشتركة بين أغلب التصنيفات.

3- تصنيف الكفاءات التدريسية:

التصنيف عبارة عن محاولة لتجميع المتشابهات في وحدات متقاربة وترتيب عناصرها انطلاقاً من معايير محددة، وقد استخدمت التصنيفات بشكل أساسي في مجال العلوم الطبيعية، مثل علم الأحياء والعلوم الزراعية، وحققت نتائج على مستوى عال من الدقة والموضوعية.

ونتيجة للرغبة الملحة في عقلنة الفعل التربوي، الذي اعتمد كثيراً على التخمين والتلقائية، خاصة بظهور مفاهيم العقلنة والترشيد والتحكم والمساءلة في ميدان بناء المناهج وطرائق التدريس وتكوين المعلمين...، فقد ظهرت عدة محاولات لتصنيف الكفاءات التدريسية، وتقوم الفكرة الأساسية لمختلف التصنيفات على الفرضية القائلة بأن تعدد الكفاءات يمكن حصرها نسبياً في عدد محدود من الأصناف.

ومن بين المجالات التربوية التي حظيت باهتمام الباحثين، مجال تصنيف كفاءات التدريس، حيث يزخر الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع بعدد كبير من هذه التصنيفات، وقد أكدت البحوث والدراسات ضرورة امتلاك المعلم لعدد من الكفاءات التدريسية ليكون مؤهلا للقيام بدوره على أكمل وجه.

وسنحاول فيما يأتي عرض بعض هذه التصنيفات:

1- لقد صنَّف كل من جرادات (1984) و"قاري بورش" (1984) كفاءات المعلمين التدريسية إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- كفاءات معرفية: وتشتمل على نوعين: كفاءات طرائق التدريس مثل قدرة المعلم على معرفة ووصف الأساليب الفعالة لإدارة الصف، وكفاءات المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

ب- كفاءات أدائية: وتشمل مهارات التعليم الصفي، مثل استخدام أدوات التقويم، ووضع خطة عمل يومي..

ج– كفاءات نتاجية: ويقصد بها ما يحققه المعلم من نواتج تعلمية لدى التلاميذ في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية، وتقاس هذه الكفاءات باختبارات التحصيل أو باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلمهم أو من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه.

ويذكر "الأزرق" أن هذا التصنيف لاقى قبولا لدى الكثير من الباحثين، ومنهم هول وجونز (Hall & Jones, 1979) حيث أضافا إليه نوعين من الكفاءات هما:

أ– الكفاءات الوجدانية: وتتضمن الكفاءات المتصلة باتجاهات المعلم وميوله وقيمه.

ب– الكفاءات الاستقصائية: وتشمل قدرة المعلم على استقصاء الحقائق والمعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، وقدرته على تدريب التلاميذ على أساليب البحث والتقصي[1].

2– أمَّا "قوردن لورانس" فقد فصل قليلا في التصنيف الآنف الذكر وصنفها إلى كفاءات معرفية وتذكر، وكفاءات فهم، وكفاءات أداء، وكفاءات نتاجات[2].

3– وقد اقترح "روبرت" على رابطة البحث التربوي الأمريكية سنة 1975، في اجتماعها السنوي تصنيفاً، عرف بعد ذلك بتصنيف روبرت للكفاءات. ويتضمن هذا التصنيف المجالات الآتية:

أ– كفاءات مجال المعرفة.

ب– كفاءات مجال السلوك.

ج– كفاءات مجال الاتجاهات.

د– كفاءات مجال النتائج والآثار.

هـ– كفاءات مجال الخبرة [3].

4– ويصنفها "التومي" إلى نوعين:

أ– حسب ارتباطها بحاجات المجتمع: تتعدد الكفاءات المراد إكسابها للمتعلمين بتعدد حاجات المجتمع، على اعتبار أنها ترجمة لقيم المجتمع وغاياته.

ب– حسب ارتباطها بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم: وتتحدد هذه الكفاءات حسب العديد من الباحثين في نوعين أساسيين:

– كفاءات خاصة أو نوعية: تتضمن موارد معرفية ومهارية خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين.

– كفاءات مستعرضة أو ممتدة: تتضمن موارد معرفية ومهارية مشتركة بين مادتين دراسيتين أو أكثر.

[1] – عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سبق ذكره، ص 27.

[2] – توفيق مرعي، الكفاءات التعليمية في ضوء النظم، مرجع سبق ذكره، ص23.

[3] – مفلح غازي، الكفاءات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، مرجع سبق ذكره، ص63.

5- واعتمد "مفلح" في تصنيف الكفاءات التدريسية على أسلوب تحليل محتوى المقررات الدراسية وتحويلها إلى كفاءات، باعتبارها ترجمة وتجسيد لهذه المحتويات التي تُعدهم وتُدربهم ليتمكنوا من أدائها.

وبما أن المحتويات الدراسية الموجهة لإعداد المعلمين تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي:

- الثقافة العامة.
- والثقافة التخصصية.
- والثقافة المهنية (التربوية).

فقد صنف (مفلح) الكفاءات التدريسية للمعلمين وفقاً لمكونات هذا المحتوى، فكانت على الشكل الآتي:

أ-كفاءات ثقافية عامة.

ب-كفاءات تخصصية.

ج-كفاءات مهنية[1].

6- وقد وضع كل من اللقاني ورضوان (1982) الكفاءات التعليمية الآتية:

أ- القدرة على التدريس.

ب- استخدام المفاهيم السيكولوجية بكفاءة.

ج- إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة، والربط بين المدرسة والمجتمع المحلي.

د- القدرة على القيادة.

هـ- القدرة على القيام بمتطلبات المهنة ومسئولياتها[2].

7- أمَّا الفتلاوي فتصنف الكفاءات التدريسية إلى:

أ- الكفاءة العلمية والنمو المهني.

ب- كفاءة الأهداف والفلسفة التربوية.

ج- كفاءة التخطيط للتدريس.

د- كفاءة تنفيذ التدريس.

هـ- كفاءة العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.

و- كفاءة تقويم التدريس[3].

---

[1] - المرجع السابق، ص66.

[2] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفاءات التدريس، مرجع سبق ذكره، ص56.

[3] - المرجع نفسه، ص 57.

8- وقد صنفها براجل حسب طبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفاءات وهي:

أ- الكفاءات المتعلقة بالجانب النفسي: وتندرج ضمنها كفاءات فهم طبيعة المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية للتلاميذ، وفهم وتطبيق نظريات التعلم والتعلم.

ب- الكفاءات المتعلقة بالجانب المعرفي: وتتضمن كفاءات فهم محتوى المنهاج الدراسي، ومعرفة أهدافه، والتمكن من إجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.

ج- الكفاءات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية: وتتضمن بعض الكفاءات المتعلقة بكيفية التدريس.

د- الكفاءات المتعلقة بتحقيق الأهداف: وتندرج ضمنها بعض الكفاءات مثل: القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ، والقدرة على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة[1].

9- وتصنف "يسري" الكفاءات التدريسية في التربية إلى أربعة أنواع هي:

أ- الكفاءات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في المجالات التعليمية التعلمية.

ب- الكفاءات الوجدانية: وتشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته ومعتقداته، وهذه الكفاءات تغطي جوانب متعددة مثل: حساسة المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو مهنة التعليم.

ج- الكفاءات الأدائية: وتُشير إلى كفاءات الأداء التي يُظهرها المعلم، وتتضمن المهارات النفس حركية، كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم، ويعتمد أداءها على ما حصله المعلم من كفاءات معرفية.

د- الكفاءات الإنتاجية: وتشير إلى أثر أداء المعلم في سلوك المتعلمين.

10- بينما صنف فوزي عطوة (1988) الكفاءات التدريسية باعتبار درجة التخصيص والتعميم، وقسمها إلى ثلاثة أصناف هي:

أ- كفاءات تربوية عامة: تتضمن الكفاءات العامة التي يلزم توافرها لدى جميع المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم أو المراحل التعليمية التي يعملون بها.

ب- كفاءات تربوية نوعية: وتتضمن الكفاءات التي يجب توافرها لدى المعلم في أحد المجالات النوعية من التعليم، كالتعليم العام أو التعليم التقني..

ج- كفاءات مساعدة: وتتضمن الكفاءات التي يجب توافرها لدى المعلم، وتخص مجال تخصصه في المادة الدراسية الواحدة مثل كفاءة التشريح في مادة الأحياء[2].

[1] - علي براجل، مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفاءات التدريسية للمعلمين، مجلة العلوم الاجتماعية، ع10، جامعة باتنة الجزائر،2004، ص111.

[2] - عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سبق ذكره، ص 28.

4- كفاءات التخطيط للدرس:

التخطيط كما تعرفه "الفتلاوي" "هو تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة" [1]، أمَّا كفاءة التخطيط للتدريس فيعرفها الأزرق (2000) بقدرة المعلم على الإعداد المسبق والمنظم للموقف التعليمي بدقة وعناية، محدداً الخطوات والمراحل المطلوبة، وما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة وبين الأهداف المرسومة.

ويؤكد الكثير من الباحثين أهمية كفاءة التخطيط وضرورتها في نجاح المعلم في مهنته، حيث أنه يجعل المعلم أوضح فهماً لأهداف التربية، ويُساعد المعلم على فهم أهداف التربية، ويقلل من العشوائية في التدريس.

ويُلخص "عدس" **أهمية التخطيط للدرس في النقاط الآتية:**

- يوفر التخطيط للمعلم الأمن والطمأنينة النفسية، ويُزيل عنه مصادر التوتر، حيث يوقفه على خطوات التدريس، فيكون واثقاً من الخطوة التي هو فيها، والخطوة التي هو مقبل عليها.
- يوفر له خبرة تعليمية، حيث يساعده في أن يبدأ بالأهم، ويبين له متى ينتقل إلى الخطوة التالية[2].

ويتطلب التخطيط من المعلم القيام بالإجراءات الآتية:

- صياغة أهداف التدريس: وتمثل هذه الكفاءة المحور الأساسي للنشاطات التعليمية التعلمية، ويُقصد بها ما يخطه المعلم لدرسه من أهداف مستوعباً وسائل تحقيقها.
- تحديد طرائق التدريس:
- تحديد استراتيجيات التدريس:
- تحديد الوسائل التعليمية:

ويقصد بكفاءة التخطيط للدرس في الدراسة الحالية مجموعة الإجراءات السلوكية المحددة للدور الذي يجب أن يقوم به المعلم أثناء إعداده للدرس، وتتحدد في العناصر الآتية:

- التقسيم المتوازن للموضوعات على الزمن المعطى.
- مراعاة وضع العطل الرسمية والمناسبات الوطنية في الخطة.
- وضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع لتنفيذ الخطة المطلوبة.
- توزيع الموضوعات المقررة على الجدول الزمني.

---

[1] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفاءات التدريس، مرجع سبق ذكره، ص40.

[2] - محمد الساسي الشايب، قراءة في مفهوم الكفاءات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ب.ت، ص30.

ويجب أن يتضمن المخطط اليومي (المذكرة) العناصر الآتية:

- صياغة الهدف العام للحصة.
- صياغة الأهداف الإجرائية للحصة بدقة.
- تحديد مجالات الأهداف (المعرفية، والوجدانية، والحس- حركية) .
- توزيع الموضوعات المقررة على الجدول الزمني.

ويجب أن يتضمن المخطط اليومي (المذكرة) العناصر الآتية:

- صياغة الهدف العام للحصة.
- صياغة الأهداف الإجرائية للحصة بدقة.
- تحديد مجالات الأهداف (المعرفية، والوجدانية، والحس- حركية) .
- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس والموقف التعليمي.
- تحديد أسلوب التدريس المناسب.
- التخطيط لتقويم الدرس (إعداد الأسئلة والواجبات) .
- تحديد دور كل من المعلم والتلميذ في الخطة اليومية.

5- كفاءات تنفيذ الدرس:

ويُقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ، وتعد كفاءات التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة[1].

وتتطلب كفاءات تنفيذ الدرس تمكن المعلم وقدرته على أداء المهمات التدريسية الآتية:

- تهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام التلميذ
- تنويع طرائق التدريس (إلقاء، حوار ديداكتيكي).
- استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.
- تنويع الأمثلة لتأكيد الفهم ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.
- التركيز على فكرة واحدة في الوقت الواحد.
- التأكد من فهم التلاميذ قبل التقدم للنقطة التالية.
- الحرص على اكتشاف التلاميذ للمعلومات بأنفسهم بدل إعطائها لهم جاهزة.
- إنهاء الحصة في الوقت المحدد لها وتحقيق أهداف التعلم.
- تسجيل الملاحظات الهامة على المذكرة خلال التنفيذ.

[1] - عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سبق ذكره، ص 27.

6- كفاءات تقويم الدرس:

مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس، وأثناءها وبعد انتهائها، وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ، وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية وكتابية، أو ملاحظة أداء سلوكي محدد) .

وتتضمن كفاءات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

- مطابقة الأسئلة مع الأهداف.
- تنويع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي والتحريري والأدائي.
- التأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة وعدم التركيز على مجموعة معينة.
- صياغة الأسئلة بشكل واضح، بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.
- القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس.
- المرونة في تغيير السؤال وتبسيطه.

7- كفاءات الاتصال والتفاعل الصفي:

تؤكد معظم الدراسات التربوية في مجال التعليمية أن نجاح المعلم في تحقيق أهداف عملتي التعليم والتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ فيما بينهم.

ولتحقيق الاتصال بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم لابد من توفر البيئة المناسبة والمشجعة على التفاعل،...ويُطلق على جميع الأنشطة المتبعة من قبل المعلم والتلاميذ لاستمرار الاتصال بالتفاعل الصفي[1].

ويعرف التفاعل الصفي بأنه "أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وأثره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدراسة، وذلك على افتراض أن هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي، وعلى اتجاهات المعلم نحو تلاميذه، واتجاهات التلاميذ نحو معلمهم"[2].

ويوجز قطامي (1992) أهمية التفاعل الصفي في العناصر الآتية:

[1] – محمد الساسي الشايب، قراءة في مفهوم الكفاءات التدريسية، مرجع سبق ذكره، ص31-32..

[2] – مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، التفاعل الصفي، مفهومه – تحليله – مهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة.، 2002، ص38.

– يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس، عن طريق إمداده بمعلومات حول كل من سلوكه التدريسي داخل الفصل، ومعايير السلوك المرغوب فيه.

– يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية و الانسحابية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر حول القضايا الصفية المطروحة.

ويرى بعض الباحثين أن التفاعل الصفي يساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية، وينمي لدى التلاميذ مهارات الاستماع والتعبير والمناقشة، بما يوفره المعلم لتلاميذه من أمن وعدالة وديمقراطية[1].

وتبرز أهمية الاتصال والتفاعل الصفي كأحد مجالات التدريس التي ينبغي على المعلم أداؤها بمستوى مرتفع من الإتقان، باعتبار أن هدف عملية التدريس هو محاولة نقل المتعلم من وضعة إلى وضعية أخرى، غير أن هذا النقل اللامادي (المعرفي، أو الإنفعالي، أو السلوكي) لن يكون مجدياً ما لم يتم في إطار تواصلي، أي أن درجة التأثير والتغيير في سلوك المتعلم تتأثر بطبيعة الاتصال وبدرجة التفاعل بين المعلم والمتعلم، ومنه فقد اعتبرت عملية الاتصال والتفاعل الصفي معياراً لكفاءة المعلم التدريسية، وأحد المؤشرات القوية على نجاح المعلم في عمله.

وتشتمل الدراسة الحالية على مجموعة من الكفاءات المرتبطة بمجال الاتصال والتفاعل الصفي والتي تعتبر من المؤشرات الأساسية لكفاءة المعلم التدريسية.

وقد حددها الباحث في قدرة المعلم على إنجاز المعلم للكفاءات التدريسية الآتية بمستوى محدد من الإتقان:

– مخاطبة التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم والتعلم الصفي.
– التعبير عن الاحترام للتلاميذ بالقول والعمل.
– تشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية.
– التعبير عن المشاعر الإيجابية نحو التلاميذ وأعمالهم الصفية.
– استخدام أساليب التعزيز المعنوية والمادية.
– التحلي بروح الفكاهة و توظيفها بالشكل المناسب.
– إلقاء التحية على التلاميذ مصحوبة بابتسامة.
– الحضور مبكر للحصة والتحدث عفوياً مع التلاميذ.
– الإصغاء بشكل جيد لما يقوله التلاميذ، حين طرحهم أسئلة أو حين الإجابة عنها.

[1] – المرجع السابق، ص41.

- تشجيع التلاميذ على الاستمرار في الحديث ببعض الإيماءات.
- مراعاة استخدام الصوت بانفعالات متنوعة.
- التحرك داخل القسم بشكل يستقطب أنظار التلاميذ.
- الاهتمام بمشاكل التلاميذ الشخصية والعمل على حلها.
- الاتصاف بالعدالة في علاقاته مع جميع التلاميذ.
- القدرة على ضبط النفس–عدم الانفعال– إذا تعمد بعض التلاميذ استفزازه.
- استعمال التعبيرات والألفاظ الودية أثناء تفاعله مع التلاميذ.

8– وسائل قياس الكفاءات التدريسية:

إن تحسين المواقف التعليمية وتطوير مخرجاتها يتوقف بدرجة كبيرة على فعالية المعلمين، وعلى مدى كفاءتهم التدريسية، ويتوقف كل ذلك على الوسائل المعتمدة في القياس والتقويم، ولقد تعددت وتنوعت هذه الوسائل، وصنفت تصنيفات متباينة لتباين المعايير المعتمدة في ذلك.

فقد اعتمد حمدان (1985) في تصنيف وسائل قياس كفاءات التدريس عدداً من المعايير المتباينة، نذكرها فيما يأتي:

8–1– حسب مصدر تنفيذها: ويتضمن هذا التصنيف ثلاثة أنواع هي:

8–1–1– وسائل قياس ذاتية: حيث يُعتمد في قياس كفاءة التدريس على المعلم نفسه، فيقوم نفسه بنفسه.

8–1–2– وسائل قياس خارجية رسمية: ويتم قياس كفاءة التدريس من قبل المدير أو المشرف التربوي.

8–1–3– وسائل قياس خارجية غير رسمية: حيث يتم الاعتماد في قياس كفاءة التدريس على وجهات نظر التلاميذ في معلمهم، أو وجهة نظر المعلمين في زميلهم أو زملائهم.

8–2– حسب درجة مباشرتها: وتكون بأحد الشكلين الآتيين:

8– 2–1– وسائل قياس مباشرة: وتشمل أنظمة ملاحظة التدريس والتفاعل الصفي، والاختبارات الإنجازية و التحصيلية التي تدار عادة من الجهات الرسمية.

8– 2–2– وسائل قياس غير مباشرة: كالاستطلاعات التي يُجيب عنها المعلم بنفسه، وكذا استطلاع آراء التلاميذ، والتعرف على تحصيلهم، وعلى ذكاء المعلم وخصائصه وهواياته وأنشطته داخل المدرسة وخارجها.

8–3– حسب الغرض من إجرائها: وتكون في تصنيفين:

8-3-1-وسائل قياس تربوية تطويرية: تستهدف تحسين سلوك المعلم التدريسي، ورفع كفاءته.

8-3-2- وسائل قياس إدارية تنظيمية:وتستهدف هذه الوسائل ترقية المعلم أو تثبيته أو مكافأته.

8- 4- حسب متطلبات مرات الحدوث: وتكون هذه الوسائل في شكلين، هما:

8-4-1- وسائل قياس ذات الحدوث المنفرد: وتتألف هذه الوسائل من قائمة أو مجموعة من السلوك التدريسي للمعلم بهدف التحقق من وجود هذا السلوك أو عدم وجوده في فترة زمنية مجددة.

وإن ما يميز هذه الوسائل هو تسجيل السلوك مرة واحدة مهما تعدد حدوثه خلال عملية الملاحظة، ويتم ذلك بوضع إشارة أو رمز بجانب السلوك الذي وقع حدوثه.

8-4-2- وسائل قياس ذات الحدوث المتكرر: حين استخدام هذا النوع من الوسائل يتم تسجيل السلوك التدريسي كلما تمت ملاحظته.

إنَّ أدوات ملاحظة التفاعل الصفي هي مثال مباشر لوسائل الحدوث المتكرر[1].

ويلاحظ من خلال عرض تصنيفات "حمدان" لوسائل قياس كفاءة المعلم التدريسية أنها لم تعتمد معياراً محدداً وفق خلفية نظرية مُوجهة، فهي لا تعدو أن تكون مجموعة قوائم يمكن أن تُضاف لها قوائم أخرى، كأن تُصنف وفق طريقة تطبيق وسائل القياس، فتصنف إلى: وسائل جماعية (مثل الاستطلاعات، والاختبارات الجماعية...) ووسائل فردية مثل شبكات الملاحظة، والاختبارات الفردية...

أو تُصنف حسب الموضوع المراد قياسه، فتكون لدينا وسائل لقياس التفاعل اللفظي ووسائل لقياس التفاعل غير اللفظي ...

إن الباحثين التربويين يستخدمون عدة وسائل لقياس كفاءة الأستاذ التدريسية، إلاَّ أنَّ الاعتماد على وسيلة واحدة منها ليس كافياً، لأنَّ كلَّ واحدة منها تتأثر بمجموعة من العوامل، مثل نوعية الأداة، ودرجة الثقة بها، والهدف من تطبيقها، ومن هذه الوسائل نذكر:

- تقديرات التلاميذ للمعلمين، أي وجهة نظر التلاميذ في معلميهم.
- تقديرات المعلمين لأنفسهم، (تقويم ذاتي) .
- تقديرات الرؤساء والمشرفين والزملاء للمعلمين.
- الملاحظة المنظمة لأعمال المعلمين وإنجازاتهم[2].

[1] – محمد زياد حمدان، قياس كفاءة التدريس وطرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1985، ص50-51.

[2] – حمد الساسي الشايب، قراءة في مفهوم الكفاءات التدريسية، مرجع سبق ذكره، ص35..

ويُلاحظ الباحث أن هذا التصنيف ليس مبنياً على معيار واضح، حيث ذكر الباحثان، صاحبا التصنيف، مجموعة الوسائل المستخدمة من قبل الباحثين التربويين لقياس كفاءة الأستاذ التدريسية.

ويمكن تصنيف هذه الوسائل في نوعين أساسيين: وسائل قياس ذاتية، ووسائل قياس موضوعية، فتقديرات التلاميذ للمعلمين، وتقديرات المعلمين لأنفسهم، وتقديرات الرؤساء والمشرفين والزملاء للمعلمين، فهي وسائل قياس ذاتية، أمَّا الملاحظة المنظمة لأعمال المعلمين وإنجازاتهم، فيمكن تصنيفها ضمن وسائل القياس الموضوعية.

ويرى "عمران وآخرون" أنه يمكن تقسيم أساليب ووسائل تقويم (قياس) كفاءة الأستاذ التدريسية إلى قسمين هما: وسائل قياس أساسية، ويُعتمد فيها على المشرفين التربويين وعلى مديري المدارس، ووسائل قياس مساعدة، ومنها: رأي المعلم في نفسه، وتقديرات المعلمين لزملائهم، ورأي الطلاب في معلمهم[1].

وما يُلاحظ على هذا التصنيف أنه اعتمد على معيار الشخص الذي يقوم بعملية القياس، فقد يكون شخصاً أساسياً في عملية التقويم (المشرف أو المدير) حيث يعتبر التقويم من مهامهم الأساسية، أو يكون شخصاً مساعداً (المعلمون الزملاء، أو الطلاب، أو تقويم المعلم لذاته) حيث أنه لا تعتبر عملية التقويم مهمة من مهامهم الأساسية.

ونستنتج مما سبق أن هذا التصنيف هو تصنيف للأشخاص الذين يقومون بعملية القياس وليس تصنيفا لوسائل القياس، فالشخص الأساسي قد يعتمد في قياس كفاءة الأستاذ التدريسية على وسائل موضوعية، كما قد يعتمد وسائل قياس ذاتية، ونفس الأمر ينطبق على الشخص المساعد.

ويعتقد "ناصر" أن الطرق المستخدمة في تقويم المعلم متعددة ومختلفة بمعاييرها بحسب الغاية من التقويم، فقد يعتمد البعض على تقويم المعلم من خلال نجاحه في التطبيق العملي، أو من خلال سيرته الثقافية والتربوية، أو من خلال نمو تلاميذه وتحصيلهم الدراسي[2].

وما يمكن ملاحظته على هذا التصنيف أنه اعتمد على مُخرجات عملية التدريس، ولم يُشر إلى وسائل قياس هذه المخرجات، في حين تجدر الإشارة إلى أنه يمكن استخدام وسائل موضوعية أو وسائل ذاتية عند قياس هذه المخرجات.

[1] – محمد إسماعيل عمران وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في البيئة الإسلامية، دون دار نشر، 1994، ص267.

[2] – يونس ناصر، استخدام بطاقات الملاحظة، في الدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1996، ص39.

خلاصة الفصل:

تعد كفاءات التدريس ضرورية في المواقف التعليمية، و من أبرز العوامل و الأساسيات التي يجب أن يتدرب عليها المعلم قبل الخدمة و أثناءها، خاصة منها كفاءات التخطيط للدرس و التنفيذ و التقويم فهي تساعد في إنجاح العملية التعليمية، خاصةً وأنها تهدف إلى تقويم التخطيط و المهارات و المعارف و الاتجاهات اللازمة لجعل المدرسين والمدرسات قادرين على التدريس في ضوء الإمكانيات والمناخ المتوفر في البيئة التعليمية، و بالتالي فهي تساعد على إنجاح العملية التعليمية و تفعيلها، من خلال تحكم الأستاذ في المواقف المختلفة و قدرته على إدارة الصف الدراسي و تنظيمه، كما تمكنه أيضا من مواجهة كل الصعوبات والمستجدات التي تقف في طريقه وتسهل له التعامل معها، و بالتالي تضمن الوصول إلى تحقيق أفضل النتائج في التعليم، و ذلك من خلال بلوغ الأهداف التعليمية المسطرة.

الفصل الثالث

أستاذ التربية

البدنية والرياضية

تمهيد:

أثبتت بعض التجارب الأمريكية بأن أستاذ أو مدرس التربية البدنية يعتبر أقرب شخص بالنسبة لتلاميذه. لذا فهو يساهم بفاعلية كبيرة في تنشئة أفراد المجتمع وفقاً لغايات وأهداف تربوية، واجتماعية، وإنسانية، وبالتالي لا تقتصر وظيفته على العلوم، ، وإنما تعدت ذلك إلى دائرة التربية، فالأستاذ مربي أولا وقبل كل شيء وعليه تقع مسؤولية تربية التلاميذ من النواحي الجسمية والنفسية والاجتماعية.

ويؤكد شارلز ميريل (Charles Merril) أنه لا يُسمح لأحد بممارسة مهنة التعليم ما لم يُعد إعداداً أكاديمياً خاصاً بها حيث إنها تتطلب من القائمين بها التخصص الدقيق في المادة العلمية، والإلمام التام بأساليب وطرائق تدريسها، كما ينبغي أن يكون خبيرا بالأسس النفسية، والاجتماعية التي تهتم بحاجات التلاميذ، ودوافعهم وميولهم حتى يتمكن من التعامل معهم وإرشادهم وتوجيههم.[1]

فلأستاذ التربية البدنية والرياضية دور مهم في إعداد المتعلم ولهذا كان من الضروري إعداد هذا الأستاذ إعداداً مهنيا وأكاديمياً وثقافيا وعمليا. وبالنظر إلى الأدوار الهامة التي يقوم بها لا بد من التطرق إلى شخصيته و تسليط الضوء على مختلف سماته وخصائصه.

[1] – محمد سعيد عزمي، أساليب تطوير درس التربية البدنية والرياضية، الإسكندرية: منشأة المعارف، 1996، ص 23-24.

1- أستاذ التربية البدنية و الرياضية:

إن أستاذ التربية البدنية والرياضية يلعب دورا هاما وحيويا و له فاعلية في العملية التربوية فمسؤوليته كبيرة جدا ومهمة، إذا أن مهمته لا تقتصر على التربية الجسمية فحسب بل يتعداها لتصل إلى أكثر من ذلك، لأنه لا يتفاعل مع تلاميذه في الفصل فقط بل يتعداها إلى فناء المدرسة، وإلى علاقات التلاميذ بتلاميذ المدارس الأخرى.

يعد أستاذ التربية البدنية والرياضية من أبرز أعضاء هيئة التدريس بالمجتمع المدرسي تأثيرًا في تشكيل الأخلاق والقيم الرفيعة وفي ضل هذه المعطيات لا يتوقف دور المدرس على تقييم ألوان النشاط البدني والرياضي المختلفة بل يتعدى ذلك بكثير.[1]

كما أن لأستاذ التربية البدنية والرياضية أثرا على حياة التلميذ المدرسية ، فهو الذي يوجه قواه الطبيعية التوجيه السليم ويهيئ لقواه المكتسبة البيئة التعليمية الملائمة، كما انه يساعد التلميذ على التطور في الاتجاه الاجتماعي السليم، وذلك لأن وظيفة أستاذ التربية البدنية والرياضية لا تعد مقصورة على توصيل العلم إلى المتعلم، كما يظن البعض ولكنه مربي أولا وحجر الزاوية في النظام التعليمي. فالمعلم دوره مهم وخطير، فهو نائب عن الوالدين و موضع ثقتهما، لأنهما قد وكلا إليه أمر تربية أبنائهم حتى يصبحوا مواطنين صالحين، و ليس هناك معلم في أي مدرسة تتاح له الفرص التي تتاح لأستاذ التربية البدنية والرياضية في الأخذ بيد التلاميذ إلى الطريق السوي المقبول اجتماعيا ، وذو الأثر الصحي والعقلي.[2]

وبجانب ما سبق فإن أستاذ التربية البدنية والرياضية يعد رائدا اجتماعيا ويعني ذلك أنه يشعر بما في المجتمع من مشاكل، ويعمل على أن يعد التلاميذ بحيث يستطيعون التعامل مع هذه المشاكل وحلها، كما أنه يسهم بمجهوده الشخصي في إرشادهم إلى كيفية التغلب على ما يصادفهم من أمراض اجتماعية ومن تصرفات شاذة يقوم بها بعض الشواذ من الخارجين على المجتمع، وبالتالي يساعد ذلك على حمايتهم.[3]

[1] – عدنان دؤويش، وآخرون، التربية الرياضية المدرسية، ط3، القاهرة: دار الفكر العربي، 1994، ص33.

[2]– زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، طرق تدريس التربية الرياضية .القاهرة :دار الفكر العربي، 2008، ص65-66.

[3]– محمد سعد زغلول، مصطفى السايح محمد، تكنولوجيا إعداد و تأهيل معلم التربية الرياضية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، ط2، 2004، ص197

2- شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية:

2-1-الشخصية التربوية للأستاذ:

نظرا للتطور التربوي المتواصل لكل من عمليتي التعليم والتعلم، يجب علينا إذا أن نراعي الجوانب الخاصة للتلميذ، لأنه هو العنصر الأهم في العملية التعليمية، وذلك يكون من الناحية النفسية والبدنية والإجتماعية بالطرق المدروسة الهادفة في التعليم، ويدخل العمل المهم للأستاذ في امتلاك الوسائل المادية والمعرفية الملائمة لمعالجة هذه المجالات الخاصة بالمتعلم، ويفترض على الأستاذ التركيز على جانبي النمو والتكيف كأهداف لتحقيق الغايات المنشودة، بالتنسيق مع البرامج والدروس، كما أن للأستاذ تأثير كبير على جانب القيّم والأخلاق.

وبسبب العلاقة الحميمة بين التلاميذ وأستاذ التربية البدنية فإن أستاذ التربية البدنية يعد من أبرز أعضاء هيئة التدريس بالمجتمع المدرسي تأثيرا في تشكيل الأخلاق والقيم الرفيعة لدى التلاميذ.

وفي ظل هذه المعطيات لا يتوقف دور الأستاذ على تقديم ألوان النشاط البدني والرياضي المختلف بل يتعدى ذلك بكثير، فهو يعمد إلى التوفيق بين ميول تلاميذه وإمكانيات الأستاذ، وقدراته الشخصية في تقديم واجبات تربوية في إطار بدني رياضي يستهدف النمو والتكيّف، حيث تتصف هذه الواجبات بقدرتها على تنشيط النمو وتعجيل مراحله عندما يسمح الأمر بذلك، ومتابعة برامج التربية الرياضية المدرسية من المهارات الحركية، العلاقات الاجتماعية، أنشطة الفراغ، القوام المعتدل، الصحة العضوية والنفسية، المعارف الصحيّة والإتّجاهات الإيجابية.[1]

2-2-الشخصية القيادية للأستاذ:

يقول ارنولد أن أستاذ التربية البدنية والرياضية يعتبر قائداً لحد كبير بحكم سنه، وتخصصه الجذّاب، كما يعتبر الوحيد من بين هيئة التدريس الذي يتعامل مع البعد الغريزي للطفل وهو اللعب، كما زادت وسائل الإعلام من فرض شخصية الأستاذ كقائد في أيامنا هذه ويعتقد ويليامز أن دور معلم التربية البدنية والرياضية فعال جدا وذلك إيجابيا أو سلبيا، بالنظر إلى أن الطفل يطبق ما يتعلمه من أسرته، مجتمعه ومدرسته.

ولقد أفادت بعض الدّراسات أن شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية له دور على النمو الاجتماعي والعاطفي للتلميذ، ومن الواجب أن يدرك الأستاذ حساسية التلاميذ والمشاكل التي يعانون منها والفروق الفردية الخاصة المختلفة أثناء العملية التعليمية.

[1] - محمد محمد الشحات، تدريس التربية الرياضية. القاهرة: العلم والإيمان للنّشر والتوزيع، ط1، 2007، ص 105-106.

3- شروط مدرس التربية البدنية و الرياضية :

لكي يتمكن أستاذ التربية البدنية و الرياضية من تقويم سلوك التلاميذ يجب أن يكون لديه الكفاءات الثلاث التالية:

3-1- الإلمام بالمعلومات و المهارات في موضوعات التربية البدنية و الرياضية :

يجب أنّ يكون أستاذ ت .ب .ر ملماً بمادته و بما يجد فيها من نظريات ، فتخلف المتعلم في مادته يجعله يقصر في استيفاء تحصيل التلاميذ و يعرضهم للخطأ فيها ، أي أنّه يفقد ثقة التلاميذ فيه ويصّرفهم عنه و يفشل في مهمته.

لذلك ينبغي أن تتوفر لديه خلفية واسعة و عميقة في مجال تخصصه ، هذا بخلاف قدر مناسب من المعارف في مجالات أخرى حتى يستطيع التلاميذ من خلال تفاعلهم معه ، أن يدركون علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية و تكوين تصور عام عن فكرة وحدة المعرفة و تكاملها[1].

ثمّ إنّ أستاذ التربية البدنية و الرياضية حسب هنري لامور " Henri L'Amour-1986" لابد أنّ تكون لديه مجموعة من المعارف والمعلومات الخاصة بمهنته، هذه المعلومات تتمثل خاصة في:

- الفيزيولوجيا و علم التشريح : الدورة الدموية ، الجهاز التنفسي ، النمو و العضلات...
- علم النفس : التخيّل ، الذكاء ، التذكر ، التعلم و الإدراك...
- علم الاجتماع : العلاقات الاجتماعية ، التفاعل الاجتماعي و روح الجماعة...
- إدارية : التشريع المدرسي و تنظيم المنافسات الرياضية...
- تقنيّة : قوانين اللعب و قياسات الملاعب ... الخ.

3-2- القدرة على التدريس:

يقسمها "Henri L'amour -1986 " إلى أمرين:

أ – الشروط المادية : مثل المنشآت و الهياكل الرياضية ، الملاعب ، الكرات...

ب –الشروط المهنية : الأستاذ ذو الخبرة الطويلة في ميدان التدريس يكون أقل عرضة لارتكاب الأخطاء مقارنة بمدرس مبتدئ[2].

و استراتيجيات التدريس تشير إلى مقدرة الأستاذ على إعداد منوعات من الوسائل التعليمية وخبرات الممارسة، و وسائل التقويم، بحيث تساعد المتعلم على تحقيق أغراض التربية البدنية والرياضية.

فالأستاذ الكفء هو الذي يستطيع أن يقدم الجديد باستمرار، أي أنّه يستطيع أن يثبت لتلاميذه أنّه يعرف و يملك الكثير من المداخل لتدريس تخصصه.

[1] – عفاف عبد الكريم، طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية ، الإسكندرية ، منشأة العارف،1989 ، ص15 .

[2] - Henri L'amour, Traite Thématique de pédagogie de L'E.P.S, Paris, Vigot, 1986 P195.

3-3- العلاقات الإنسانية:

إنّ الأستاذ المتمكن هو الذي يعرف كيف يتعامل مع التلاميذ المعاملة الحسنة المبينة على أساس من الفهم، الثقة المتبادلة، القانون القائم بينهما، القدرة على الحل البناء لمشاكلهم و يتوقف تواجد هذه المهارات على الآتي:

-المقدرة على اكتساب ثقة التلاميذ.

-المقدرة على التوصيل.

-المقدرة على فهم التلاميذ.

-المقدرة على التعاون مع التلاميذ[1].

4- السمات الأساسية للأستاذ المعاصر:

اشترطت التربية الحديثة شروطاً دقيقة جدا لنجاح العملية التعليمية وأدائها على أحسن وجه، وبما أن الأستاذ هو المسؤول الأول والأخير على نجاح هذه العملية فهي تشترط فيه التحلي بالسمات التالية:[2]

✓ الأستاذ يجب أن يستطيع إنجاز مهمات اجتماعية وتربوية، ويسهم في تطوير جانب التكيف فيها، وينظم العمليات التربوية باتجاهاتها الحديثة ويحسن استثمار التقنيات التربوية.

✓ يجب أن يتفهم بعمق مهماته اتجاه مجتمعه عن طريق المواقف التعليمية، وما ينشأ عن العلاقات المتبادلة بين الأستاذ والتلميذ، وهي علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل والرعاية وتبادل الخبرة ،بحيث تتعدى نقل المعرفة من طرف لآخر لتؤدي إلى تنمية القدرات وممارسات قوى التعبير والتفكير وإطلاق قوى الإبداع وتهذيب الأخلاق وتطوير الشخصية بجملتها، بما يكفل المشاركة في تقدم المجتمع.

✓ عليه أن يمتلك من القدرات والمهارات والمعلومات ما يجعل منه باحثا تربويا يسهم في حل المشكلات التربوية عن دراية ووعي.

✓ عليه أن يتحلى بروح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد، وأن يكون واثقا بنفسه في تنظيم النشاط التربوي بحرية واختيار.

[1] – عفاف عبد الكريم ، طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية ، الإسكندرية ، منشأة العارف،1989 ، ص 16-17.

[2]– حبارة محمود، مصادر الضغوط النفسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر،2007، ص115.

" إن الطابع الفعال للشخصية الإنسانية تحدده ظروف الحياة الاجتماعية، وإن هذه الشخصية نفسها لها القدرة على تغيير تلك الظروف، فالوعي الإنساني لا يعكس العالم الموضوعي فقط وإنما يبدعه أيضا."[1]

ففاعلية عمل الأستاذ تظهر من خلال حكمنا على تلك التغيرات التي تطرأ على خصائص نشاطه ومواصفات تأثيراته على ذلك الموضوع، وكما نعرف فإن موضوع عمل الأستاذ الأساسي هو (التلميذ) ، ذلك الكائن الحي صاحب العالم الداخلي المتنوع والمعقد، والمتميز عن غيره من الكائنات الحية بديناميكية خارقة في أفعاله وحواسه، الأمر الذي يتطلب تنظيم النشاط التربوي على أساس مراعاة الخصائص المميزة لنمو شخصية التلميذ الذي هو موضوع التربية والتعليم، حيث أن طبيعة عمل الأستاذ مرتبطة بخاصية التأثير المتبادل بين الذات (الأستاذ) والموضوع (التلميذ) أثناء النشاط التعليمي، فالأستاذ في أيامنا هذه ليس ناقلا "بسيطا" للمعارف إنما هو منظم وقائد موجه.[2]

فهو القادر على تحليل الظواهر، وعلى رؤية أسباب النجاح والفشل، ولذا فهو لا يختار أساليبه وطرقه ووسائله أثناء التعليم ببساطة، وإنما يختار أحسنها، وهو يُشخِص ويُصمم نشاط تلاميذه المعرفي الدراسي، ويتوقع النتائج التي يمكن الحصول عليها.

ويمكن تلخيص موقف الأستاذ من تلاميذه في النقاط التالية:

- إعداد التلميذ لمستقبل حياته.
- تنمية قدراته واستعداداته ومهاراته إلى أقصى ما هو مهيأ لها.
- تهيئة المجال له للنمو والإنتاج.
- تفهم أغراض التربية والوصول إلى تحقيقها، بوضع المناهج والطرق الملائمة، حتى يعمل على تنمية شخصية تلاميذه تنمية كاملة.
- يساعد التلميذ على تنظيم المعلومات وتوسيع تجاربه وإدراك عالمه، ويوجهه توجيها يجعل منه قوة فعالة وعضو نافع في المجتمع.
- إعداد التلميذ للعيش في مجتمع أكثر تقدما ورقيا من المجتمع الحالي.

[1] – جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي، بيروت، لبنان، 1986، ص37.

[2] – جوزيف بلاط، وآخرون، إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية – إدارة التربية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، ص 96.

ونستنتج مما سبق أن التربية الحديثة قد غيرت تماما من عمل الأستاذ، حيث لم يعد النشاط كله من جانبه، بل أصبح موقف التلميذ إيجابيا، فالتلميذ في نظر التربية الحديثة ليس مادة عديمة الحياة، بل هو كائن حي، والحياة لا يمكن تعريفها إذا أهملنا قدرة الكائن الحي على تلبية دواعي بيئته، فالتلميذ لم يعد يُنظر إليه على أنه مستقبل سلبي ومخزن للمعلومات، بل هو كائن حي له ذاتيته ونشاطه وميوله ودوافعه الطبيعية، فهو يمثل مصدر النشاط والميول والدوافع، وهي التي تُعين ما يحتاجه من الخبرات والمهارات، ووظيفة الأستاذ هنا هي تهيئة الفرص المناسبة التي تسمح بالإفصاح عن نزعات التلميذ بأساليب تلاؤم بينه وبين البيئة، فيثير الأستاذ أمام تلاميذه المشاكل التي تتحدى تفكيرهم وتثير نشاطهم للتغلب عليها، وحلها بأنفسهم بالوسائل التي يريدونها مع الاستعانة بأستاذهم، والاسترشاد به فيما يعترضهم من صعوبات، على أن تثير هذه المشكلات في نفوس التلاميذ رغبة في الدراسة والتعلم وما شبه ذلك.

5- مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية:

5-1- فهم أهداف التربية البدنية و الرياضية:

يتحتم على أستاذ التربية البدنية والرياضية فهم أهداف مهنة التربية البدنية والرياضية سواء كانت طويلة المدى أم أغراض مباشرة، فإن معرفة الأستاذ الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها تجعله قادرا على النجاح في عمله اليومي، و إذا ما عرف أغراض التربية البدنية والرياضية جيدا أمكن عمل تخطيط سليم لبرامجها.

5-2- تخطيط برنامج التربية البدنية و الرياضية:

المسؤولية الثانية لأستاذ التربية البدنية والرياضية هي تخطيط برنامج التربية البدنية والرياضية وإدارته في ضوء الأغراض، وهذا يعني الاهتمام باعتبارات أوّلها وأهمّها:

-احتياجات ورغبة الأفراد الذين يوضع البرنامج من أجلهم، ويراعى عند وضع البرنامج ضرورة تعدد أوجه النشاط، وهناك عدة عوامل تدخل في تحديد الوقت الذي يخصص لكل من هذه الأنشطة مثل العمر كذلك يضع نصب عينيه عدد الأساتذة، حجم الفصل، عدد التلاميذ والأحوال المناخية.

-كذلك يجب مراعاة القدرات العقلية والجسمية للمشتركين، وتوفير عامل الأمان والسلامة ومن البديهي أن يتناسب مع المراحل التعليمية المختلفة.[1]

[1] - أمين أنور الخولي وأخرون، التربية الرياضية المدرسية، مرجع سبق ذكره، ص 38- 39.

5-3-توفير القيادة:

إن توفير القيادة الرشيدة يساعد على تحقيق أغراض التربية البدنية والرياضية، والقيادة خاصية تتوافر في الأستاذ الكفء، هذه الخاصية لها أثر على استجابة التلاميذ لشخصية الأستاذ وتوجيهاته ومن بين الوظائف الأساسية للقيادة الوصول بقدرات الفرد إلى أقصى طاقاته من النواحي الجسمية والعصبية والعقلية والاجتماعية.

والقيادة لا تتأثر ما لم يحصل الأستاذ على التدريب المهني الكافي كي يصبح قادرا على فهم المشكلات التي يتضمنها ميدان التربية البدنية والرياضية، ويجب أن يدرك هذا الأخير أن مسؤوليته لا تقتصر على المدرسة التي يعمل بها، فحسب بل المجتمع المحيط به، فهو موجود في وسط يجب أن يؤثر فيه.[1]

5-4- تنمية مهارات الاتصال الفعّال لدى أستاذ التربية البدنية:

يحتاج الإتّصال الفعّال إلى المهارات التالية:

- كسب إنتباه التلاميذ.
- تعلم حسن استخدام الصوت.
- تنمية استخدام المهارات الغير اللفظية.
- تنمية مهارات الإستماع.
- تنمية المصداقية و تأكيدها. [2]

5-4-1- جذب انتباه التلاميذ:

يجب أن يكون التلاميذ مستعدون لسماع الأستاذ قبل أن يبدأ الكلام، و هناك العديد من الطرق لكسب انتبه التلميذ مثل استخدام السفارة، أو رفع اليد وغيرها. ومهما كانت الطريقة المستخدمة فمن الأهمية الاستحواذ على الانتباه التام لجميع التلاميذ، لذا ينبغي محاولة عزل وأبعاد أي شيء قد يتعارض أو يشتت انتباه المستمعين .وللاحتفاظ بانتباه مجموعة من التلاميذ يجب التأكد من أن الجميع يتخذون أماكنهم بحيث يستطيعون سماع و رؤية ما يحدث، وذلك بم ا رعاة عدم مواجهة و جوه التلاميذ لأشعة الشمس أو غيرها من مشتتات البصر وذلك لضمان تركيز انتباه التلميذ نحو الأستاذ.

[1] - المرجع السابق، ص39.

2- بيتر ج .ل توسون، مدخل إلى نظريات التدريب. القاهرة: مركز التنمية الإقليمي، 1996، ص10/7.

5-4-2- تعلم حسن استخدام الصوت:

إن الإنتباه الذي يعطيه التلاميذ للأستاذ لا يرتبط بمقدار ارتفاع صوته، إذ أن التغير في حجم و نغمة و إيقاع الصوت تعتبر من الوسائل التي تجعل أنماط الحديث أكثر تأثير في عملية الاتصال. والأساتذة الجيدون يقومون بإدخال تغييرات على أنماط أصواتهم لجذب الانتباه لما يقولونه، والتأكيد على النقاط الهامة، وهذا مفيد أحيانا، فعلى سبيل المثال: يجب أن تكون هناك برهة انتظار قبل الحديث حول بعض التوجيهات ذات الأهمية البالغة وبذلك يمكن ضمان تركيز انتباه التلاميذ على التوجيهات التي تعقب برهة الانتظار مباشرة.

5-4-3- تنمية إستخدام المهارات الغير اللفظية:

إنّ الإتصال الغير اللفظي يستطيع أن ينقل أكثر من 70 **%** من المعلومات من أية رسالة، فإذا كانت الرسالة اللفظية التي نرسلها صحيحة و دقيقة فمن الأهمية أن يدعمها الاتصال الغير اللفظي بشرط أن يكون متسقا مع محتوى الرسالة اللفظية، و يجب على الأستاذة الاهتمام بطريقة الاتصال غير اللفظي في المواقف المختلفة و أن يقوموا بالتعديلات الضرورية في ضوء هذه المواقف.

5-4-4-تنمية مهارات الإستماع:

يحتاج الكثير من الأساتذة إلى تنمية مهاراتهم في الاستماع، فالاتصال الناجح يعني الاستقبال وكذلك الإرسال. و التلاميذ يرغبون في معرفة ما يقولونه الأساتذة والإستماع إليه، و يمكن تنمية مهارات الإستماع باستخدام الأساليب التالية:

* **كن منتبها (الإستماع)**: أنظر إلى التلميذ و أظهر بأنك تستمع إليه.

* **تجنَّب المقاطعة**: من بين الأسباب الرئيسية للإتصال الرديء هو مقاطعة الأستاذ للتلميذ قبل إتاحة الفرصة له للتعبير الكامل عن نفسه.

* **أَظهِر الفهم (الموافقة)**: بالإيماء بالرّأس أو بتكرار ما ذكره التلميذ في بعض الأحيان، فيستطيع الأستاذ أن يظهر للتلميذ أنه قد فهم رسالته.

* **طرح السؤال**: إن الأسئلة تتيح فرصة الإتصال عن طريق دعوة التلاميذ للتعبير عمّا يشعرون به، ويجب على الأستاذ، على سبيل المثال: الحذر من سرعة المبادرة بإخبار التلاميذ عن أسباب مستوى الأداء. ففي كثير من الأحيان يستطيع الأستاذ أن يعرف أكثر عن طريق المبادرة بسؤال التلاميذ أولا، للتعبير عن آرائهم إتجاه موقف ما.[1]

[1] - بيتر ج .ل تومسون، مدخل إلى نظريات التدريب، مرجع سبق ذكره، ص12/7.

5-4-5- تنمية و تأكيد المصداقية:

إن التلاميذ يتقبلون و يحترمون الأستاذ الذي يتميز بالمصداقية ويكون أكثر قابلية للإتصال به، ويمكن تنمية المصداقية بعدة طرق منها:

* **معلومات عن كل رياضة:** ينبغي أن تكون لدى الأستاذ الثقة في معلوماته عن جل أنواع الرياضات، ومن ناحية أخرى تكون لديه الثقة في أن يجعل التلاميذ يدركون ما لا تعرفه، فمن الأفضل أن يقول: "إنني لا أعرف الإجابة و سوف أحاول البحث عنها" بدلا من محاولته تخمين أية إجابة قد تكون خاطئة.[1]

* **التحدث فقط عند الضرورة** :إذا قام بالتحدث كثيرا فإن التلاميذ سوف لا يستطيعون التفرقة بين ما هو هام وما هو غير هام، ويتأكد من أن كل ما يريد قوله يتسم بالأهمية وأن يعبر عنه بلغة سهلة.

* **الملابس والمظهر:** إن المظهر يؤثر في رأي الناس إتجاه الأستاذ، و خاصة في المراحل الأولى من العلاقات، فالتلاميذ بحاجة إلى الشعور بالفخر بأستاذهم، و هذا الشعور ينموا و يزدهر إذا كان مظهر الأستاذ لائقا.

5-5- مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية إتجاه المادة التعليمية:

يحضى أستاذ التربية البدنية والرياضية اليوم بتجربة أكبر في تحديد المنهج وأنواع النشاط التعليمي لتلاميذه، فهم يشاركون كأفراد وجماعات لإعداد خطط العمل للسنة الدراسية وذلك فيما يتعلق بالمادة التعليمية، هكذا نرى أن الأستاذ لم يصبح غائبا عن ساحة التعليم إن صح التعبير، وإنما أتيحت له الفرصة لوضع الخطط التعليمية، والمناهج والطرق العلمية انطلاقا من واقع التلاميذ من داخل أو خارج الصف المدرسي.[2]

5-6- مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية اتجاه التقويم:

إن عملية تقويم عمل التلاميذ هي عملية دقيقة وهامة جدا، ولكي يسير بصفة صحيحة يجب استعمال الوسائل اللاّزمة لتسجيل نتائجها ، وللقياس الصحيح لنمو التلاميذ يجب الاستعانة بأخصائيين في عمل الإختبارات وغيرها من أدوات القياس ، وعلى عكس الأستاذ في المدرسة الحديثة قد أعد إعدادا سليما حيث تعلم أن يقوّم النّمو في الاتجاهات والمثل والعادات والاهتمامات، كما أنه قادر على الكشف عن نواحي ضعف المتعلم و إعداده بالمواد والأساليب العلاجية.[3]

---

[1]- المرجع السابق، ص13.

[2] - محمد سعد زغلول، مصطفى السايح محمد، تدريس التربية الرياضية، مرجع سبق ذكره، ص 20.

[3] - نثبيال كانتور، المعلم ومشكلات التعليم والتعلم، ترجمة حسن الفقهي. مصر: ط01، دارالمعارف، 1972، ص 161.

5-7- مسؤوليات أستاذ التربية البدنية والرياضية اتجاه البحث العلمي:

تنحصر هذه النقطة في بذل الأستاذ لجهود مستمرة نحو تحسين عمله ، فهو مطالب بالإبداع في العمل والبحث المستمر في أمور هؤلاء الذين يقوم بتعليمهم ، ولا يبقى خاملا معتمدا دوما على معارفه السابقة، فيجب أن يهتم بكل ما هو جديد في ميدان التربية والتعليم وعلم النفس وكل ماله علاقة بمجال عمله ، محاولا دمج كل هذه المعارف مع ما اكتسبه من خبرة ميدانية، وهذا بدوره سينعكس إيجابيا على كفاءته المهنية ويجعله أكثر قناعة بالعمل الذي يؤديه. [1]

6- الخصائص و الصفات الواجب توفرها في أستاذ التربية البدنية والرياضية:

إن أستاذ التربية البدنية والرياضية يعتبر الوسيط بين المجتمع والتلميذ، ونموذجا يتأثر به التلاميذ بحيث يقوم بتمكينهم من الحصول على معارف جديدة، كما يعمل على كشف مهاراتهم الحركية وقدراتهم العقلية ثم توجيههم الوجهة الصحيحة، ولكي يؤدي أستاذ التربية البدنية والرياضية وظيفته بصفة جيدة وجب أن تتوفر فيه مجموعة من الخصائص في عدة جوانب باعتباره معلما، مربيا وأستاذا.

6-1-الخصائص الشخصية :

لمهنة التعليم دستور أخلاقي لابد أن يلتزم به جميع الأساتذة ويطبقون قيمه ومبادئه على جميع أنواع سلوكهم ، وبهذا الصدد قام مكتب البحوث التربوية في نيويورك بإلقاء الضوء على بعض مستلزمات شخصية الأستاذ وذلك لمساعدة هذا الأخير على معرفة نفسه بصفة جيدة ، تمحورت هذه الدّراسة حول العناصر التالية : الهيئة الخارجية للأستاذ (النشاط، الحمول...)، وعلاقته مع التلاميذ، مع زملائه، مع رؤسائه ومع أولياء أمور التلاميذ.[2]

ولذلك تحتاج مهنة التدريس إلى صفات خاصة حتى يصبح هدف التعليم سهل التحقيق ويمكن إيجاز هذه الصفات فيما يلي:

6-1-1-الصبر والتحمل:

إن الأستاذ الجيد هو الذي ينظر إلى الحياة بوجهة نظر مليئة بالتفاؤل فيقبل على عمله بنشاط ورغبة، فالتلاميذ كونهم غير مسئولين هم بحاجة إلى السياسة والمعالجة ولا يمكن للأستاذ فهم نفسية التلميذ إلا إذا كان صبورا في معاملتهم قوي الأمل في نجاحه في مهنته.

---

[1] - المرجع السابق، ص165.

[2] - رابح تركي، أصول التربية والتعليم، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990، ص 246.

6-1-2-العطف واللين مع التلاميذ:

فلو كان الأستاذ قاسيا مع التلاميذ فيعزلهم عليه، ويفقدهم الرغبة في اللجوء إليه والاستفادة، كما لا يكون عطوفا لدرجة الضعف فيفقد إحترامهم له ومحافظتهم على النظام.

6-1-3-الحزم والمرونة :

فلا يجب أن يكون ضيق الخلق قليل التصرف سريع الغضب حيث يفقد بذلك إشرافه على التلاميذ وإحترامهم له.

- أن يكون طبيعيا في سلوكه مع تلاميذه وزملائه.

6-2-الخصائص الجسمية :

لا يستطيع أستاذ التربية البدنية والرياضية القيام بمهمته على أكمل وجه إلا إذا توفرت فيه خصائص جسمية هي:[1]

- القوام الجسمي المقبول عند العامة من الأشخاص خاصة التلاميذ، فالأستاذ يجب أن يراعي دائما صورته المحترمة التي لها أثر اجتماعي كبير.

- التمتع بلياقة بدنية كافية يمكنه من القيام بأي حركة أثناء عمله.

- أن يكون دائم النشاط فالأستاذ الكسول يهمل عمله ولا يجد من الحيوية ما يحركه للقيام بواجبه.

- يجب أن يتمتع بالإتّزان والتحكم العام في عواطفه ونظرته للآخرين، فالصحة النفسية والجسدية والحيوية تمثل شروطا هامة في إنتاج تدريس ناجع ومفيد.

6-3-الخصائص العقلية والعلمية :

على الأستاذ أن يكون ذا قدرات عقلية لا يستهان بها، وأن يكون على استعداد للقيام بالأعمال العقلية بكفاءة وتركيز، وذلك لأنه يحتاج دائما إلى تحليل سلوك التلاميذ، وتحليل الكثير من المواقف التي تنطوي على مشكلاتهم التربوية.[2]

---

[1] – صالح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد المجيد ، التربية وطرق التدريس . مصر:دار المعارف، الطبعة الأولى، 1984 ، ص20 .

[2]– محمد السباعي، معلم الغد ودوره . دار المعارف، الطبعة الأولى، 1985 ، ص 38 .

ومن خلال ما سبق يمكننا تخليص أهم العناصر التي يمكن للأستاذ أن يتميز بها حتى يصبح ناجحا في مهنته في ما يلي[1]:

– أن يتيح فرص العمل والتجارب للتلاميذ حتى يعتمدوا على أنفسهم ويكون لهم تفكير مستقلا وحرّ.

– أن يطبق المبادئ التربوية الحديثة في عمله مثل التعاون ، الحرية ، العمل بالرغبة ، والجمع بين الناحيتين العلمية والعملية في عملية التعليم.

– على الأستاذ أن يكون ذا شخصية قوية تمكنه من الفوز بقلوب التلاميذ واحترامهم.

– أن يكون واعيا بالمشاكل النفسية والاجتماعية لتلاميذ ويبين ذلك أمامهم حتى يضعوه موضع الثقة.

– المثابرة دوما للتجديد في العمل نحو الأفضل الأنجع.

كما يجب أن يكون أستاذ التربية البدنية والرياضية منظم التفكير قوي العقل، واسع النظرة للحياة، سريع الملاحظة، قادر على التصور والتخيل والاستنباط، وبالإضافة إلى هذه الصفات يجب أن يكون متصفا بالمميّزات التالية:

6–3–1– الإلمام بالمادة:

الأستاذ الكفء هو الأستاذ الواسع الاطلاع والثقافة والواثق بنفسه ،كما يجب أن يكون قادر على اجتذاب ثقة تلاميذه له ، وكذلك يجب أن يكون أستاذ التربية البدنية والرياضية ميالا للإطلاع وتنمية المعارف ،لأن إفادة التلاميذ من طرف الأستاذ تكون من خلال المعلومات والمعارف الواسعة لدى الأستاذ[2]

6–3–2–الذكاء :

فالأستاذ على صلة دائمة بالتلاميذ ومشاكلهم ، لذا عليه أن يكون ذا تصرف حكيم وأن يكون له القدرة على حل المشاكل ، فنجاحه متوقف على مدى ذكائه وسرعة بديهته وتفكيره ، فلا بد أن يكن دقيق الملاحظة متسلسل الأفكار قادرا على المناقشة والإقناع يخلق الميل لمادته عند التلاميذ[3].

[1] – المرجع السابق، ص 38.

[2] – محمد مصطفى زيدان، الكفاءة الإنتاجية للمدرّس. بيروت: دار النشر، ط01، ص60.

[3] – صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، مرجع سبق ذكره، ص 16.

6-4-الخصائص الخُلُقِيّة والسلوكية :

لكي يكون لأستاذ التربية البدنية والرياضية دور فعال وأثر إيجابي خلال تدريس مادته على تلاميذه وذلك في معاملته مع المحيط المدرسي يجب أن تتوفر فيه خصائص منها:

- أن يكون محبا لمهنته جادا فيها ومخلص لها.
- أن يكون مهتما بحل مشاكل تلاميذه، ما أمكنه ذلك من تضحيات.
- أن يحكم بإنصاف فيما يختلف فيه التلاميذ، ولا يبدي أي ميل لأي تلميذ دون الجماعة فهذا يؤدي إلى إثارة الغيرة بين التلاميذ.
- يجب أن يكون متقبلا لأفكار التلاميذ متفتحا لهم.
- الأمل والثقة بالنفس: فالأستاذ يجب أن يكون قوي الأمل حتى ينجح في مهمته، وأن يكون واسع الأفاق كي يصل إلى تفهم التلاميذ وهذا لا يكون إلا بالثقة في النفس[1].

6-5-الخصائص الإجتماعية :

يعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية شخص له تجاربه اجتماعية في الحياة تكبد مشاقتها وصبر على أغوارها بما واجهه من صعوبات نفسية واجتماعية ، واجهته خلال الحياة ، حيث أكسبته رصيدا معرفيا صقل تلك المعارف ورسخت لديه بما أحاط به من دراسة علمية قبل أن يكون مربيا أو أستاذا، لذا يعتبر الأستاذ رائدا لتلاميذه ، وقدوة حسنة لهم ، وله القدرة على التأثير في الغير.

كما أن له القدرة على العمل الجماعي ، لذا يجب أن يكون لديه الرغبة في مساعدة الآخرين وتفهم حاجاتهم، وتهيئة الجو الذي يبعث على الارتياح والطمأنينة في القسم.

وهو إلى جانب ما سبق يعد رائداً اجتماعيا، وبالتالي فهو متعاون في الأسرة التربوية وعليه أن يساهم في نشاط المدرسة ويتعاون مع إدارتها في القيام بمختلف مسؤولياتها.[2]

[1] – المرجع السابق، ص 16.

[2] – محمد مصطفى زيدان، الكفاءة الإنتاجية للمدرس، مرجع سبق ذكره، ص 45.

7- واجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية:

7-1- الواجبات العامة:

تتشكل الواجبات العامة لأستاذ التربية البدنية والرياضية جزء لا يتجزأ من مجموع واجباته المهنية في المؤسسة التي تعمل بها، وهي في نفس الوقت تعتبر النشاطات والفعاليات التي يبديها اتجاه المؤسسة في سياق العملية التعليمية المدرسية.

ولقد أبرزت دراسة أمريكية أن مديري المؤسسات يتوقعون من مدرس التربية البدنية والرياضية الجديد ما يلي:

- لديه شخصية قوية تتسم بالأخلاق والإتّزان.
- يعد إعدادا مهنيا جيدا لتدريس التربية البدنية والرياضية.
- يتميز بخلفية عريضة من الثقافة العامة.
- يستوعب المعلومات المتصلة بنمو الأطفال وتطورهم كأسس لخبرات التعليم.
- لديه القابلية للنمو المهني الفعّال والعمل الجاد المستمر لتحسين مستواه المهني.
- لديه الرغبة في العمل مع التلاميذ وليس مع الرياضيين الموهوبين فقط.

7-2-الواجبات الخاصة:

إلى جانب الواجبات العامة توجد واجبات خاصة به، يتوقع أن يؤديها من خلال تحمله بعض المسؤوليات الخاصة بالمؤسسة، وهي متصلة بالتدريس اليومي في المدرسة ، وفي نفس الوقت تعتبر من الجوانب المتكاملة لتقدير عمل المدرس بالمدرسة ومنها:

- حضور اجتماعات هيئة التدريس، واجتماعات القسم ولقاءات تقييم التلاميذ وفقا للخطّة الموضوعة.
- تنمية واسعة للمهارات الحركية والقدرات البدنية لدى التلاميذ.
- تقرير قدرات الطلبة في مقرراتهم الدراسية.
- السهر على سلامة التلاميذ ورعايتهم بدنيا وعقليا وصحيا.
- الإشراف على التلاميذ عند تكليفهم بأي مسؤولية.[1]

[1] - أمين أنور الخولي، أصول التربية البدنية والرياضية . القاهرة : دار الفكر العربي ، الطبعة الثانية ، 2002 ، ص152-153.

7-3- واجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية بصفته عضوا في المجتمع:

من أهم واجبات الأستاذ تدعيم العلاقة بين المدرسة التي يعمل فيها والبيئة المحيطة به من خلال:

- التعاون مع المؤسسات الموجودة في المجتمع وخاصة المؤسسات التي تخدم مدرسته.
- إشراك أهالي الحي في نواحي النشاط المختلفة بالمدرسة من خلال تنظيم المسابقات والبطولات المفتوحة التي يشترك فيها أبناء المجتمع المحلي مثل مسابقات الجري للجميع.
- التطوع في الأندية أو الهيئات الرياضية وأن يساهم بمجهوده البنّاء في أن يحقق هذه الهيئات والنوادي وأهدافها.
- المساهمة في خدمة المجتمع بالاشتراك في الأعمال التي يتطلبها هذا المجتمع فيكون له دور فعال في الدّفاع المدني أوالتمريض أو التوعية إذا احتاج الأمر لذلك.
- أن يتحسس مشكلات مجتمعه وأن يبصّر المواطنين بها ويشاركهم في معالجتها.
- أن يتّبع التقاليد والحدود التي يضعها المجتمع المحلي وأن يكون مثلا للمواطن الصّالح عِلما وخُلقا.
- أن يوثق بين المنزل والمدرسة فيدعو أولياء أمور التلاميذ لحضور الحفلات والمهرجانات التي تقام داخل المدرسة ويناقشهم في المشاكل العامة التي قد تعترض أبنائهم.

7-4-واجبات أستاذ التربية البدنية والرياضية بصفته عضوا في المهنة:

على أستاذ التربية البدنية والرياضية أن يتفهم مسؤولياته كعضو في المهنة وعليه أن يحترم تقاليد مهنته وأن يكون عضوا فعال من خلال اشتراكه في مختلف أنواع النشاط التي من شأنها أن تزيد من كفاءته وتدفعه إلى التقدم المستمر في مهنته، ويشمل هذا النشاط النواحي التالية:

- إذا لم يكن قد تلقى إعدادا كاملا فعليه أن يحاول تكملة إعداده عن طريق الدراسات الممكنة في الميدان.
- الإطلاع المستمر على أحداث ما نشر من بحوث في التربية البدنية والرياضية وطرق التدريس وأن يطبق معلوماته في تدريسه بقدر الإمكان.
- الإشتراك في المجلّات والمطبوعات الدورية المهنية.
- محاولة الحصول على درجات علمية أعلى.
- العمل على زيادة ثقافته العامة وذلك عن طريق الإطلاع المستمر على كل ما هو جديد.
- أن يتبع تقاليد المهنة الخلقية. [1]

[1] - زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، طرق تدريس التربية الرياضية، مرجع سبق ذكره، ص 80-82 .

8- العلاقة بين الأستاذ والتلميذ والهدف:

8-1- العلاقة بين الأستاذ والتلميذ:

عندما نتكلم عن العلاقة (الرابطة) التي تنشأ بين الأستاذ والتلميذ من جهة نظر أساليب التدريس فإننا نتحدث عن القرارات التي تكون بين الأستاذ و التلميذ ولهذا يجب أن تكون هذه العلاقة قوية كي يتحقق الهدف ويستطيع التلميذ المشاركة في العمل ويقول داربل سايدنتو: "إن التدريس الجيد يعتمد على مدى قوة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ حيث أن هذا الأخير يتمتع بما يتعلم عندما تكون العلاقات جيدة بين الأستاذ والتلميذ".

فالتدريس الجيد يجب أن لا ينفصل عن العلاقات الشخصية المتداخلة والجيدة .والأستاذ يجب أن يوفر للتلميذ الجو المناسب للتعلم ويجب أن يوفر له المعارف والعادات الصالحة والقيم والروح الوطنية.

ويقول عمر بشير الطوابي: "يعتبر احترام المتعلم من أهم شروط التعلم وهذا لا يعني عدم التركيز على علاقة المعلم بالهدف".

8-2- علاقة الأستاذ بالهدف:

إن تحديد الأهداف وصياغتها صياغة جيدة من أهم الأشياء التي يجب على الأستاذ أن يهتم بها فتحديد الأهداف بدقة يسمح باختيار الوسائل والطرق والأساليب التي يوظفها الأستاذ للوصول إليها حتى يحقق المبتغى، فالهدف عندما نحدده نكون قد وضعنا النقطة الثانية التي نعتبرها الهدف الذي يريد الوصول إليه وبالتالي فإننا نبتعد عن العشوائية في العمل، ويقول جابر عبد الكريم وآخرون : "عندما تكون أهداف التعلم واضحة ومحددة بالنسبة للمعلم والمتعلم فإنه يتحقق تعلم أفضل ويصبح المتعلم مقوما لنفسه بدرجة أفضل كما يتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية.[1]

9- الأستاذ و تأثيراته في التدريس:

عندما يتحدث المرء عن التدريس فانه يذهب مباشرة إلى مصطلح إنساني نطلق عليه عادة المدرس أو الأستاذ صانع التدريس وأداته الفنية التنفيذية، حيث يصعب في معظم الأحوال عمليا ومنطقيا فصل المصطلحين عن بعضهما البعض أو فهم أحدهما دون الرجوع للأخر والتعرف عليه، ومن هذه المؤثرات التي تعمل على التأثير على سلوك الأستاذ في عمله ما يلي:

[1] - قاسم المحمودي، دليل الأستاذ في التطبيقات الميدانية للتربية البدنية و الرياضية، ب. ط، جامعة الموصل، العراق، 1990 ، ص140.

9-1- مؤثرات الخلفية الاجتماعية:

إن للحياة الاجتماعية وما تتصف به من خصائص ونظم ثقافية، إدارية، سياسية، اقتصادية، ومعاملات، وما تمليه على الأستاذ من قيم وممارسات وأساليب تفاعل مع الآخرين عموما ومع التلاميذ خاصة لها الأثر البالغ في البنية الاجتماعية لأستاذ التربية البدنية والرياضية، كما يجب أن لا نهمل جانب الحياة الأسرية الخاصة من حيث مستواها الاقتصادي المعيشي، ووظيفتها الاجتماعية، ومدى تقييمها للعلم والأساتذة، ثم مدى استقرار حياتها اليومية.

9-2- مؤثرات الخلفية الشخصية والوظيفية:

وتشمل العمر والجنس، القيم والأخلاقيات الخاصة، الصحة العامة، وكذا نوع الخبرات الشخصية السابقة، نوع التأهيل الوظيفي والذكاء العام والخاص، كما تشمل الصفات النفسية مثل الاعتماد على الذات، المرونة، الوقار، الاتزان، التعاون، الموضوعية الالتزام الخلقي، المرح والحيوية والنشاط، والاستقرار النفسي.

أما الخصائص الشخصية الوظيفية فتتمثل في الرغبة الفطرية في التدريس، الالتزام الفطري بآدابه والانتماء لأسرة التدريس، تشجيع العلاقة الإنسانية، حب المساعدة ورعاية الآخرين، معرفة حدود الذات، تحمل المسؤولية، حب المبادرة والتجديد والمواظبة والمحافظة على المواعيد، الكفاءة اللغوية الخاصة بالاتصال والمظهر العام المناسب[1].

10- حقوق الأستاذ وتأثيرها على كفاءته المهنية:

بعد كل الواجبات التي سبق ذكرها عن الأستاذ، وكل ما يجب أن يكرس له نفسه جسميا، وروحيا لأداء مهنته على أحسن وجه، فان ذلك يستوجب الاهتمام الكامل بالأستاذ بإعطائه كل الحقوق المؤسسة، ومن هذه الحقوق نذكر:

- ✓ يجب أن يتمتع الأستاذ في مهنة التعليم بالحرية الأكاديمية في القيام بالواجبات المهنية.
- ✓ يجب أن يشارك الأساتذة في تطوير برامج وكتب ومناهج تعليمية جديدة.
- ✓ لا يجب أن تنقص هيئات التفتيش من حرية الأساتذة أو مبادراتهم أو مسؤولياتهم.
- ✓ يجب أن تعطي السلطات توصيات الأساتذة الوزن الذي تستحقه، وذلك فيما يتعلق بملائمة المناهج الدراسية وأنواع التربية الأخرى المختلفة للتلاميذ.

[1] – محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس-استعمالاتها-مناهجها، د.م.ج، الجزائر، 1986، ص54.

✓ يجب تشجيع العلاقات المقامة بين الأساتذة وأولياء التلاميذ، مع حماية الأستاذ من كل تدخل غير عادل أو غير مسوغ من جانب هؤلاء، خاصة في المسائل التي تعتبر بصورة أساسية من صلاحيات الأستاذ المهنية.

✓ يجب توطيد دستور أخلاقي أو دستور سلوكي من جانب منظمات الأساتذة حتى تسهم هذه الأخيرة في تأكيد اعتبار المهنة وممارسة الواجبات المهنية وفق المبادئ المتفق عليها.

✓ من بين العوامل التي تؤثر في مكانة الأساتذة، يجب تعليق أهمية خاصة على الراتب ولاسيما أن عوامل أخرى في الظروف العالمية الراهنة كالمكانة أو الاعتبار الذي يعطى لهم حسب مستوى تقدير وظيفتهم، أي يعتمد إلى حد كبير على المركز الاقتصادي الذي يوضعون فيه[1].

✓ ينبغي لرواتب الأساتذة أن تعكس أهمية الوظيفة التعليمية للمجتمع، ومن ثم أهمية الأستاذ, كما يجب للراتب أن يماثل بشكل جيد الرواتب التي تدفع لمهن أخرى تتطلب مؤهلات مماثلة.

✓ تزويد الأساتذة بالوسائل التي تضمن مستوى معقول من المعيشة لأنفسهم ولأسرهم.

✓ يجب أن يأخذ بالحسبان حقيقة أن بعض الوظائف تتطلب مؤهلات أعلى وخبرة أكثر وتحّمل مسؤوليات أكبر.

✓ يجب أن تحمي إجراءات الضمان الاجتماعي الأساتذة في جميع الظروف الطارئة التي يشتمل عليها ميثاق الضمان الاجتماعي لمنظمة العمل الدولية (1952) [2]، أي الرعاية الطبية وإعانة المرضى، وإعانة الضرر أثناء الوظيفة، وإعانة الأسرة والأمومة والأكفاء بسبب المرض أو العجز وإعانة الورثة.

✓ يجب أن تدرك السلطات إن التحسينات في المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمعلمين في ظروف معيشتهم وعملهم وشروط استخدامهم، ومكانتهم المهنية المستقبلية، هي أفضل الوسائل للتغلب على أي نقص قائم عند الأساتذة الأكفاء ، وكذا العمل على جذب إلى مهنة التعليم أعدادا بالغة من الأشخاص المؤهلين تماما والاحتفاظ بهم.

[1] – جوزيف بلاط، وآخرون، إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية – إدارة التربية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، ص388.

[2] – المرجع نفسه.

خلاصة الفصل:

يحتل أستاذ التربية البدنية و الرياضية مكانة هامة في المنظومة التربوية، وذلك من خلال درس التربية البدنية الرياضية حيث لا تقتصر وظيفة المدرس على التعليم، وإنما تعدت ذلك إلى دائرة التربية، حيث أنه يساهم بنسبة كبيرة في تربية النشأ من جميع النواحي وتنمية السمات المرغوبة، والتعريف بأهمية ممارسة النشاط البدني وفقا لأهداف المنهج الدراسي.

و نظرا للطبيعة التعليمية و التربوية للدّرس يجب على الأستاذ أن يكون متكامل من جميع النواحي. و أن يتصف ببعض السمات والخصائص القيادية التي تحتاجها مهنته بفعالياتها المختلفة، هذه السمات و الخصائص التي تعتبر بمثابة وسائل وأساليب لتحقيق الأهداف المنشودة.

ولهذا كان لزاما على المنظومة التربوية الاهتمام بالجانب المهني والاجتماعي للأستاذ، وعلاقاته مع الوسط الإداري وكل ما يحيط به من جوانب، إضافة على إعداد هذا الأستاذ إعدادا أكاديميا، علميا ومهنيا حتى يقوم بواجباته و مسؤولياته كاملة اتجاه مادته الدراسية، ويؤدي رسالته النبيلة على أتم وجه، لأن الأستاذ الناجح هو الأستاذ الذي يكون ملم بعمله ومحبا لمهنته.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الأول

منهج البحث

وإجراءاته الميدانية

تمهيد:

يرجع مصطلح: منهجية (Méthodologie) إلى أصل يوناني تحت مصطلح (Logos) ويعني علم طريقة البحث؛ ويرجع مصطلح: منهج (Méthode) أيضا إلى أصل يوناني تحت مصطلح: Odos، ويعني الطريقة التي تحتوي على مجموعة القواعد العلمية الموصلة إلى هدف البحث.[1]

وعليه فان منهجية البحث تعني مجموعة المناهج والطرق التي تواجه الباحث في بحثه، وبالتالي فان وظيفة المنهجية هي جمع المعلومات، ثم العمل على تصنيفها وترتيبها وقياسها وتحليلها من أجل استخلاص نتائجها والوقوف على ثوابت الظاهرة الاجتماعية المدروسة.[2]

إن هدف الدراسة الحالية هو معرفة الفروق بين أستاذ التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي في امتلاك الكفاءة التدريسية و انعكاسها على أهداف الوحدات التعليمية، فان الإجراءات الميدانية تضمنت الخطوات التالية:

1- منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه.[3]

إن منهج الدراسة له علاقة مباشرة بموضوع الدراسة وبإشكالية البحث، حيث إن طبيعة الموضوع هي التي تحدد اختيار المنهج المتبع، وانطلاقا من موضوع دراساتنا الحالي (دراسة تحليلية تقويمية لأهداف الوحدات التعليمية انطلاقا من كفاءة الأستاذ التدريسية) الذي يتناول ظاهرة اجتماعية تتمثل في الكشف عن الفروق في مستويات الكفاءات التدريسية بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط و في التعليم الثانوي، وتحديد العلاقة بين عناصرها، بغرض توضيح تأثيراتها على أهداف الوحدات التعليمية.

[1] - Modeleine GRAWITZ(, lexique des sciences sociales, éd dalloz, 6eme édition, paris,1994,p265.

[2] – فريديريك معتوق، معجم العلوم الاجتماعية: انكليزي – فرنسي – عربي، أكاديميا، بيروت، لبنان، 1998، ص231.

[3] - Mourice ANGERS initiation pratique a la méthodologie des sciences humaines, éd. Casbah, alger / CEC-Qubec, 1996,p58.

ومما سبق اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي منهجا للدراسة، فهو يعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها، ووضع مؤشرات وبناء تنبؤات مستقبلية، ومن ثم الوصول إلى تعميمات بشأن موضوع الدراسة، حيث قمنا في هذا البحث بوصف ما هو موجود في الواقع من توافر الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وممارستهم لها.

2- أداة الدراسة:

على ضوء أهداف البحث وطبيعة الدراسة، ولأجل اختبار فرضيات البحث والوقوف على مدى تحققها اعتمدنا على مقياس " الكفاءات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية " من إعداد الباحثة أ. م. د. ماجدة حميد كمبش (جامعة ديالى/كلية التربية الرياضية)، لمعرفة مستويات الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في كل من التعليم الثانوي والتعليم المتوسط.

حيث قامت الباحثة ببناء المقياس وفق الخطوات التالية:[1]

- تحليل محتوى مفردات المقياس: من أجل جمع اكبر عدد ممكن من العبارات التي تتصل بالكفاءات التدريسية موضوع القياس، اطلعت الباحثة على كثير من المصادر، الكتب والمجلات، و الأحاديث اليومية في مجال الإشراف و التقويم التربوي و غيرها من الأساليب، وتم التوصل إلى مجموعة من العبارات و تم تحليلها للوصول إلى الجمل و العبارات بشكلها الأولي، ومن ثم تمت مراجعتها مرة ثانية.
- عرضت هذه المجموعة من العبارات على مجموعة من المحكمين و البالغ عددهم (100) محكم و يكون واجبهم منحصراً في تصنيف هذه العبارات في أحدى عشرة مجموعة تعتبر المجموعة (11) هي التي تعبر عن الكفاءات الأكثر ايجابية والمجموعة التاسعة تقل عنها ايجابية وهكذا حتى يصل إلى المجموعة السادسة والتي تمثل الفقرات المحايدة وصولاً إلى الفقرة (1) التي تمثل المجموعة الأكثر سلبية نحو الموضوع.
- من الطبيعي أن لا يتفق المحكمون في تصنيفهم للجمل الخاصة بالكفاءات المختلفة، لذا فإن الخطوة التالية تقوم على حساب تقديرات المحكمين لكل عبارة لتحديد موقعها.
- تم جمع الدرجات في ضوء مقياس الدرجات للحكم على مستوى الأداء على أساس تصنيف العبارات في إحدى عشر مجموعة ومن خلالها يستخرج فيه الوسيط للفقرات التي اختارها المحكم والتي يمكن أن تتوفر لدى المدرس.

[1] - ماجدة حميد كمبش، بناء مقياس للكفاءات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضية، ع1، مج4، جاامعة ديالي، 2011، ص151.

3- وصف أداة القياس (المقياس):

تكون مقياس الكفاءات التدريسية المستخدم من (06) مجالات أو محاور تمثل الكفاءات الأساسية (أنظر الملحق رقم:03) كل مجال يتضمن فقرات تمثل الكفاءات الفرعية بمجموع (53) فقرة على النحو التالي:

- المجال الأول: يشمل كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية، تضمن أربع (04) فقرات.
- المجال الثاني: يشمل كفاءات التخطيط للدرس، تضمن عشر (10) فقرات.
- المجال الثالث: يشمل كفاءات عرض الدرس، تضمن اثني عشر (12) فقرة.
- المجال الرابع: يشمل كفاءات إدارة الصف، تضمن ثماني (08) فقرات.
- المجال الخامس: يشمل كفاءات إثارة الدافعية، تضمن عشر (10) فقرات .
- المجال السادس: يشمل سمات الشخصية، تضمن تسع (09) فقرات.

3-1- صدق الأداة:

الصدق الظاهري:

بما أن هذا المقياس تم اقتباسه من مراجع علمية ودراسات وبحوث سابقة في مجال التربية البدنية والرياضية وهي ذات معاملات ودلالة إحصائية عالية من حيث الصدق والثبات مما جعلنا أن نتوقع منطقيا أن هذا الاختبار صادق.

الصدق الذاتي:

ويقاس عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الأداة، وبما أن معامل ثبات الاختبار يساوي 0.75 ، فإن معامل الصدق الذاتي= $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

الصدق الذاتي=0,86

3-2- ثبات الأداة:

يعني أنه في حالة تطبيق نفس أداة القياس (المقياس) على نفس الفرد عدد من المرات بنفس الطريقة والشروط، فإننا سوف نحصل على نفس القيمة في كل مرة، ونظرا لتعذر تطبيق الاستبيان مرتين على نفس العينة تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ المعروفة بمعامل ألفا(α) لتقدير الاتساق الداخلي للاختبارات والمقاييس متعددة الاختبار، أي عندما تكون احتمالات الإجابة ليست صفراً أي ليست ثنائية البعد.

*بلغ ثبات مقياس الكفاءات التدريسية 5 =$0,7\alpha$

3-3- الموضوعية:

إن الأداة سهلة وواضحة ولا يتدخل في الإجابة عليها الباحث، بل هي أداة اتفق على صدقها المحكمون وثباتها من خلال الدراسة التي قمنا بها، حيث أن المختبر يجيب على الأسئلة الواردة في الأداة بدون إيحاء أو تدخل من قبل الباحث وعليه فان الذاتية لا تدخل ضمن إطار هذه الأداة "مقياس الكفاءات التدريسية".

4- إجراءات الدراسة الميدانية و مجالاتها:

- ✓ قمنا باستخراج أداة الدراسة من المصدر المذكور سابقا وتحضيرها للتطبيق الميداني.
- ✓ شرعنا في توزيع الإستبيان على مجموعة من أساتذة التربية البدنية والرياضية.
- ✓ طلبنا من الأساتذة الإجابة على جميع عبارات الاستبيان بعد شرح التعليمات، ونظرا لطول الاستبيان وكثرة فقراته كان لزاما علينا ترك حرية الاختيار للمستجيب بين إرجاع قوائم الاستبيان في حينها أو تركها لاسترجاعها في موعد لاحق يحدده الأستاذ.
- ✓ قمنا بتوزيع حوالي (30) استبيان بالتساوي بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط.

4-1- المجال الزمني:

- استغرقت فترة توزيع وجمع الاستبيان حوالي 15 يوما، بداية من منتصف شهر أفريل 2017.

4-2- المجال المكاني:

- تمثل في بعض من الثانويات والمتوسطات المتواجدة على مستوى ولايتي تيارت و تيسمسيلت، (أنظر الملحق رقم:03).

4-3- المجال البشري:

- تمثل في 15 أستاذ تربية بدنية و رياضية في التعليم المتوسط و 15 أستاذ تربية بدنية ورياضية في التعليم الثانوي.

5- مجتمع الدراسة:

لكي يكون البحث مقبولا وقابلا للإنجاز، لابد من تعريف مجتمع البحث الذي نريد فحصه، وأن نوضح المقاييس المستعملة من أجل حصر هذا المجتمع[1]؛ ومجتمع دراستنا يتكون من بعض أساتذة التربية البدنية والرياضية العاملين بالمؤسسات التعليمية في ولايتي تيارت و تيسمسيلت، في الطورين الثانوي و المتوسط.

6- عينة الدراسة:

هي مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزء من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليها الدراسة، وبما أن مجتمع الدراسة متجانس "أساتذة التربية البدنية والرياضية"، فقد اعتمدنا الباحث على عينة غرضية في حدود ما تسمح به إمكانات الباحث هذا من جهة، ومن جهة أخرى وخاصة أنه ليس بالإمكان إشراك جميع أساتذة التربية البدنية والرياضية على المشاركة في البحث، بالإجابة على الاستبيان، لذا كان لزاما علينا الاعتماد على العينة القصدية لجمع البيانات.

حيث شملت العينة ثلاثين (30) أستاذ في مادة التربية البدنية والرياضية العاملين ببعض المؤسسات التعليمية التعليمية في ولايتي تيارت و تيسمسيلت، خمسة عشر (15) في الطور الثانوي و خمسة عشر (15) في الطور المتوسط، مع إهمال كل المتغيرات الأخرى مثل: الجنس، الخبرة المهنية... إلخ.

- جدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة

	أستاذ التربية البدنية و الرياضية بالتعليم المتوسط	أستاذ التربية البدنية و الرياضية بالتعليم الثانوي
العدد	15	15

[1] - موريس أنجرس،2006،ص299.

7- أسلوب التحليل والمعالجة الإحصائية :

بعد مرحلة التطبيق تم تفريغ بيانات الاستبيانات في الحاسب الآلي بغرض تحليلها ومعالجتها يدويا، وأيضا باستخدام برنامج (Microsoft Excel) وهذا من أجل مناقشة الفرضيات في ضوء أهداف الدراسة.

حيث بعد تفريغ البيانات في جدول على البرنامج، قمنا بجمع قيم درجات الفقرات في كل مجال للحصول على درجة المجال الكلية لكل أستاذ، و جمع الدرجات الكلية للمجالات الستة للحصول على درجة المقياس الكلية، (أنظر الملاحق: 02 و03) و قد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ حساب النسبة المئوية لفقرات المجالات من المقياس ككل بالطريقة الثلاثية التي معادلتها :

س = ع*100/ ن. ع : عدد الفقرات س : النسبة المئوية ن : عدد العينة

- ✓ حساب المتوسط الحسابي للدرجات المحصلة في مجالات المقياس:

سَ = مج الدرجات/ن ن: عدد أفراد العينة

- ✓ تحليل التباين الأحادي Anova (فيشر) وذلك لتحديد الفروق لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في مستويات الكفاءات التدريسية بالعلاقة التالية:

$$\text{ف} = \frac{\text{التباين بين المجموعات}}{\text{التباين داخل المجموعات}}$$

$$\textbf{التباين بين المجموعات} = \frac{\text{مج المربعات بين المجموعات}}{\text{درجة الحرية بين المجموعات}}$$

درجة الحرية بين المجموعات= عدد المجموعات-1

$$\text{التباين داخل المجموعات} = \frac{\text{مج المربعات داخل المجموعات}}{\text{درجة الحرية داخل المجموعات}}$$

درجة الحرية داخل المجموعات= عدد أفراد المجموعات-عدد المجموعات

الفصل الثاني

عرض و تحليل

وتفسير النتائج

1- عرض و تحليل نتائج الدراسة:

1-1 البنية العامة لمقياس الكفاءات التدريسية

- الجدول رقم (2) يمثل بنية مقياس الكفاءات التدريسية المستخدم في الدراسة

م	محاور المقياس	عدد الفقرات	النسبة %	مجموع درجات المحور النهائية
1	التعامل مع الأهداف التربوية	4	%7,54	44
2	التخطبط للدرس	10	%18,86	110
3	عرض الدرس	12	%22,64	132
4	إدارة الصف	8	%15,1	88
5	إثارة الدافعية	10	%18,86	110
6	سمات الشخصية	9	%17	99
لكل المقياس		**53**	**%100**	**583**

من خلال الجدول رقم (2) نلاحظ أن المقياس توزع على ستة محاور أو مجالات تمثل الكفاءات الرئيسية كل محور يضم مجموعة من الفقرات تمثل الكفاءات الفرعية مع مجموع درجات كل مجال و النسبة المئوية إلى درجة المقياس ككل والذي تضمن 53 فقرة في المجموع بقيمة 583 درجة، حيث ضم المجال الأول الخاص بكفاءات التعامل مع الأهداف التربوية 4 فقرات بقيمة 44 درجة و نسبة مئوية 7,54 %، بينما ضم المجال الثاني كفاءات التخطيط للدرس 10 فقرات بقيمة 110 درجة و نسبة مئوية 18,86 %، في حين ضم المجال الثالث كفاءات عرض الدرس 12 فقرات بمجموع قيمته 132 درجة و نسبة مئوية 22,64 %، أما المجال الرابع كفاءات إدارة الصف 8 فقرات بمجموع قيمته 88 و نسبة مئوية 15,1 %، و المجال الخامس كفاءات إثارة الدافعية 10 فقرات بمجموع قيمته 110 درجة و نسبة مئوية 18,86 %، و أخيرا مجال كفاءات سمات الشخصية في 9 فقرات بمجموع درجات قدر بـ 99 درجة و نسبة مئوية 17 %.

2-1 عرض و تحليل نتائج المجال الأول: كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية

بعد رصد الدرجات وحساب المتوسطات الحسابية و تحليل التباين تحصلنا على النتائج التالية:

- الجدول رقم (3) يمثل المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي في مجال كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.

محور التعامل مع الأهداف التربوية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات بين المجموعات	مجموع المربعات داخل المجموعات	التباين بين المجموعات	التباين داخل المجموعات	قيمة ف (F)
أساتذة التعليم المتوسط	15	32,4	2,133	686,5	2,133	24,52	0,1
أساتذة التعليم الثانوي	15	32,93					
الدلالة الإحصائية	لا توجد فروق			درجة حرية (1 ، 28)	مستوى دلالة 0,05	قيمة ف الجدولية 4,19	

من خلال الجدول رقم (3) نلاحظ أن المتوسط الحسابي في مجموع درجات مجال كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط بلغ 32,4 و جاء متقاربا من المتوسط الحسابي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي الذي بلغ 32,93 و هو يعتبر متوسط مقبول مقارنة بقيمة الدرجة الكلية للمجال والمقدرة بـ 44 و هو ما يدل على أن كلا من أساتذة التعليم المتوسط و أساتذة التعليم الثانوي في التربية البدنية و الرياضية يمتلكون ويمارسون كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية بمستويات مقبولة.

كما يتضح لنا من تحليل التباين أن قيمة 'ف' المحسوبة في مجال كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية والتي قدرت بـ 0,1 أصغر من قيمة 'ف' الجدولية المقدرة بـ 4,19 عند درجة حرية (1،28) ومنه نستطيع القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من أساتذة التربية البدنية في التعليم المتوسط وأساتذة التربية البدنية في التعليم الثانوي في كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية عند مستوى دلالة 0,05 .

3-1 عرض و تحليل نتائج المجال الثاني: كفاءات التخطيط للدرس

- الجدول رقم (4) يمثل المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي في مجال كفاءات التخطيط للدرس بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.

محور التخطيط للدرس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات بين المجموعات	مجموع المربعات داخل المجموعات	التباين بين المجموعات	التباين داخل المجموعات	قيمة ف (F)
أساتذة التعليم المتوسط	15	67	8,53	2788,93	8,53	99,60	0,086
أساتذة التعليم الثانوي	15	68,07					
الدلالة الإحصائية	لا توجد فروق			درجة حرية (1 ، 28)	مستوى دلالة 0,05		قيمة ف الجدولية 4,19

من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن المتوسط الحسابي في مجموع درجات مجال كفاءات التخطيط للدرس لأساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط بلغ 67 و جاء متقاربا من المتوسط الحسابي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي الذي بلغ 68,07 و هو يعتبر متوسط مقبول مقارنة بقيمة الدرجة الكلية للمجال والمقدرة بـ 110 و هو ما يدل على أن كلا من أساتذة التعليم المتوسط و أساتذة التعليم الثانوي في التربية البدنية و الرياضية يمتلكون ويمارسون كفاءات التخطيط للدرس بمستويات مقبولة.

كما يتضح لنا من تحليل التباين أن قيمة 'ف' المحسوبة في مجال التخطيط للدرس والتي قدرت بـــ: 0,086 أصغر من قيمة 'ف' الجدولية المقدرة بـ 4,19 عند درجة حرية (1 ، 28) ومنه نستطيع القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من أساتذة التربية البدنية في التعليم المتوسط وأساتذة التربية البدنية في التعليم الثانوي في كفاءات التخطيط للدرس عند مستوى دلالة 0,05 .

4-1 عرض و تحليل نتائج المجال الثالث: كفاءات عرض الدرس

- الجدول رقم (5) يمثل المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي في مجال كفاءات عرض الدرس بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.

محور عرض الدرس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات بين المجموعات	مجموع المربعات داخل المجموعات	التباين بين المجموعات	التباين داخل المجموعات	قيمة ف (F)
أساتذة التعليم المتوسط	15	87,93	0,00017	4407,93	0,00017	157,426	0
أساتذة التعليم الثانوي	15	87,93					
الدلالة الإحصائية	لا توجد فروق			درجة حرية (1 ، 28)	مستوى دلالة 0,05	قيمة ف الجدولية 4,19	

من خلال الجدول رقم (5) نلاحظ أن المتوسط الحسابي في مجموع درجات مجال كفاءات عرض الدرس لأساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط بلغ 87,93 و جاء مساويا للمتوسط الحسابي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي الذي بلغ أيضا 87,93 و هو يعتبر متوسط مقبول مقارنة بقيمة الدرجة الكلية للمجال والمقدرة بـ 132 وهو ما يدل على أن كلا من أساتذة التعليم المتوسط و أساتذة التعليم الثانوي في التربية البدنية و الرياضية يمتلكون ويمارسون كفاءات عرض الدرس التربوية بمستويات مقبولة ومتساوية.

كما يتضح لنا من تحليل التباين أن قيمة 'ف' المحسوبة في مجال عرض الدرس والتي قدرت بـ: 0 أصغر من قيمة 'ف' الجدولية المقدرة بـ 4,19 عند درجة حرية (1 ، 28) ومنه نستطيع القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من أساتذة التربية البدنية في التعليم المتوسط وأساتذة التربية البدنية في التعليم الثانوي في كفاءات عرض الدرس عند مستوى دلالة 0,05 .

5-1 عرض و تحليل نتائج المجال الرابع: كفاءات إدارة الصف

- الجدول رقم (6) يمثل المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي في مجال كفاءات إدارة الصف بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.

محور إدارة الصف	حجم العينة	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات بين المجموعات	مجموع المربعات داخل المجموعات	التباين بين المجموعات	التباين داخل المجموعات	قيمة ف (F)
أساتذة التعليم المتوسط	15	65,47	30,1	2515	30,1	89,84	0,3
أساتذة التعليم الثانوي	15	63,47					
الدلالة الإحصائية	لا توجد فروق			درجة حرية (1 ، 28)	مستوى دلالة 0,05	قيمة ف الجدولية 4,19	

من خلال الجدول رقم (6) نلاحظ أن المتوسط الحسابي في مجموع درجات مجال كفاءات إدارة الصف لأساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط بلغ 65,47 و جاء متقاربا من المتوسط الحسابي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي الذي بلغ 63,47 و هو يعتبر متوسط مقبول مقارنة بقيمة الدرجة الكلية للمجال والمقدرة بـ 88 و هو ما يدل على أن كلا من أساتذة التعليم المتوسط و أساتذة التعليم الثانوي في التربية البدنية و الرياضية يمتلكون ويمارسون كفاءات إدارة الصف بمستويات مقبولة.

كما يتضح لنا من تحليل التباين أن قيمة 'ف' المحسوبة في مجال إدارة الصف والتي قدرت بـــ: 0,3 أصغر من قيمة 'ف' الجدولية المقدرة بـ 4,19 عند درجة حرية (1 ، 28) ومنه نستطيع القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من أساتذة التربية البدنية في التعليم المتوسط وأساتذة التربية البدنية في التعليم الثانوي في كفاءات إدارة الصف عند مستوى دلالة 0,05 .

6-1 عرض و تحليل نتائج المجال الخامس: كفاءات إثارة الدافعية

- الجدول رقم (7) يمثل المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي في مجال إثارة الدافعية بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.

محور إثارة الدافعية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات بين المجموعات	مجموع المربعات داخل المجموعات	التباين بين المجموعات	التباين داخل المجموعات	قيمة ف (F)
أساتذة التعليم المتوسط	15	69,53	252,59	4641,3	252,59	165,76	1,52
أساتذة التعليم الثانوي	15	75,33					
الدلالة الإحصائية	لا توجد فروق			درجة حرية (1 ، 28)	مستوى دلالة 0,05	قيمة ف الجدولية 4,19	

من خلال الجدول رقم (7) نلاحظ أن المتوسط الحسابي في مجموع درجات مجال كفاءات إثارة الدافعية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط بلغ 69,53 و جاء متقاربا من المتوسط الحسابي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي الذي بلغ 75,33 و هو يعتبر متوسط مقبول مقارنة بقيمة الدرجة الكلية للمجال والمقدرة بـ 110 و هو ما يدل على أن كلا من أساتذة التعليم المتوسط و أساتذة التعليم الثانوي في التربية البدنية و الرياضية يمتلكون ويمارسون كفاءات إثارة الدافعية بمستويات مقبولة.

كما يتضح لنا من تحليل التباين أن قيمة 'ف' المحسوبة في مجال إثارة الدافعية والتي قدرت بـــ: 1,52 أصغر من قيمة 'ف' الجدولية المقدرة بـ 4,19 عند درجة حرية (1 ، 28) ومنه نستطيع القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من أساتذة التربية البدنية في التعليم المتوسط وأساتذة التربية البدنية في التعليم الثانوي في كفاءات إثارة الدافعية عند مستوى دلالة 0,05 .

7-1 عرض و تحليل نتائج المجال السادس: كفاءات سمات الشخصية

- الجدول رقم (8) يمثل المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي في مجال سمات الشخصية بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.

محور سمات الشخصية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات بين المجموعات	مجموع المربعات داخل المجموعات	التباين بين المجموعات	التباين داخل المجموعات	قيمة ف (F)
أساتذة التعليم المتوسط	15	65,13	2,67	2357,43	2,67	84,194	0,03
أساتذة التعليم الثانوي	15	64,53					
الدلالة الإحصائية	لا توجد فروق			درجة حرية (1 ، 28)	مستوى دلالة 0,05	قيمة ف الجدولية 4,19	

من خلال الجدول رقم (8) نلاحظ أن المتوسط الحسابي في مجموع درجات مجال كفاءات سمات الشخصية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط بلغ 65,13 و جاء متقاربا من المتوسط الحسابي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي الذي بلغ 64,53 و هو يعتبر متوسط مقبول مقارنة بقيمة الدرجة الكلية للمجال والمقدرة بـ 99 و هو ما يدل على أن كلا من أساتذة التعليم المتوسط و أساتذة التعليم الثانوي في التربية البدنية و الرياضية يمتلكون ويمارسون كفاءات سمات الشخصية بمستويات مقبولة.

كما يتضح لنا من تحليل التباين أن قيمة 'ف' المحسوبة في مجال سمات الشخصية والتي قدرت بـــ: 0,03 أصغر من قيمة 'ف' الجدولية المقدرة بـ 4,19 عند درجة حرية (1 ، 28) ومنه نستطيع القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من أساتذة التربية البدنية في التعليم المتوسط وأساتذة التربية البدنية في التعليم الثانوي في كفاءات سمات الشخصية عند مستوى دلالة 0,05 .

8-1 عرض و تحليل نتائج الكفاءات التدريسية الكلي

- الجدول رقم (9) يمثل المتوسطات الحسابية ونتائج تحليل التباين الأحادي في الكفاءات التدريسية الكلية بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط.

الكفاءات الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات بين المجموعات	مجموع المربعات داخل المجموعات	التباين بين المجموعات	التباين داخل المجموعات	قيمة ف (F)
أساتذة التعليم المتوسط	15	387,5	172,8	57776,63	172,8	2063,45	0,084
أساتذة التعليم الثانوي	15	392,3					
الدلالة الإحصائية	لا توجد فروق			درجة حرية (1 ، 28)	مستوى دلالة 0,05	قيمة ف الجدولية 4,19	

من خلال الجدول رقم (9) نلاحظ أن المتوسط الحسابي في مجموع درجات مجالات الكفاءات التدريسية الستة لأساتذة التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط بلغ 387,5 و جاء متقاربا من المتوسط الحسابي لأساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي الذي بلغ 392,3 و هو يعتبر متوسط مقبول مقارنة بقيمة مجموع درجات المقياس ككل والمقدرة بـ 583 و هو ما يدل على أن كلا من أساتذة التعليم المتوسط و أساتذة التعليم الثانوي في التربية البدنية و الرياضية يمتلكون ويمارسون الكفاءات التدريسية بمستويات مقبولة.

كما يتضح لنا من تحليل التباين أن قيمة 'ف' المحسوبة في المجالات الكلية للكفاءات التدريسية والتي قدرت بـ 0,084 أصغر من قيمة 'ف' الجدولية المقدرة بـ 4,19 عند درجة حرية (1 ، 28) ومنه نستطيع القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين كل من أساتذة التربية البدنية في التعليم المتوسط وأساتذة التربية البدنية في التعليم الثانوي في الكفاءات التدريسية عند مستوى دلالة 0,05 .

2- مناقشة النتائج بالفرضيات و تفسيرها:

استناداً إلى نتائج التحليل الإحصائي التي تم عرضها في هذا الفصل لمدى صحة فرضيات الدراسة، نسعى إلى تفسير النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة ومقارنتها بالدراسات السابقة لمعرفة مدى اتفاقها أو تعارضها معها، وفيما يلي مناقشة النتائج.

- ❖ أثبتت النتائج الإحصائية للعينة تحصيل متوسطات حسابية متقاربة بين أساتذة التعليم الثانوي و أساتذة التعليم المتوسط، كما كانت القيم إيجابية بدرجة كبيرة في كل الفقرات التي تدل على ممارسة الكفاءات الفرعية، و سلبية بدرجة كبيرة جدا في الفقرات التي تمثل إهمال هذه الكفاءات وهذا ما يدل على:
  - ✓ امتلاك وممارسة أساتذة التربية البدنية والرياضية للكفاءات التدريسية بمستويات مقبولة.
  - ✓ إلمام أغلبية أساتذة التربية البدنية و الرياضية بأهمية هذه الكفاءات في عملية التدريس.
  - ✓ ممارسة الكفاءات التدريسية في الطورين الثانوي والمتوسط تكتسيان نفس درجة الأهمية.

  وهذا ما يتفق مع ما تبين في القسم النظري، كما سبق الذكر في كل من الفصل الثاني الخاص بالكفاءات التدريسية، وأيضا الفصل الثالث الخاص بأستاذ التربية البدنية والرياضية.

- ❖ أثبتت النتائج الإحصائية **للمحور الأول** عدم وجود فروق في مجال التعامل مع الأهداف التربوية، بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

هذه النتيجة تتعارض مع **الفرضية الأولى** القائلة بوجود فروق في كفاءات التعامل مع الأهداف التربوية بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

- ❖ أثبتت النتائج الإحصائية **للمحور الثاني** عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجال التخطيط للدرس، بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

هذه النتيجة تتعارض مع **الفرضية الثانية** القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا في كفاءات التخطيط للدرس بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

- ❖ أثبتت النتائج الإحصائية **للمحور الثالث** عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجال عرض الدرس، بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

هذه النتيجة تتعارض مع **الفرضية الثالثة** القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا في كفاءات عرض الدرس بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

- ❖ أثبتت النتائج الإحصائية **للمحور الرابع** عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجال إدارة الصف، بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

هذه النتيجة تتعارض مع **الفرضية الرابعة** القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا في كفاءات إدارة الصف بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

- ❖ أثبتت النتائج الإحصائية **للمحور الخامس** عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجال إثارة الدافعية، بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

هذه النتيجة تتعارض مع **الفرضية الخامسة** القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا في كفاءات إثارة الدافعية بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

- ❖ أثبتت النتائج الإحصائية **للمحور السادس** عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجال سمات الشخصية، بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

هذه النتيجة تتعارض مع **الفرضية السادسة** القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا في كفاءات سمات الشخصية بين أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط و أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي.

❖ أثبتت النتائج الإحصائية لعينة البحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المجالات ككل والتي تمثل الكفاءات الأساسية، وهذا ما يشير إلى عدم وجود تباين بين أستاذ التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي وأستاذ التربية البدنية و الرياضية في التعليم المتوسط في امتلاك و ممارسة الكفاءات التدريسية وذلك في كل من مجالات: التعامل مع الأهداف التربوية، التخطيط للدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، إثارة الدافعية، وسمات الشخصية.

هذه النتيجة تتعارض مع **الفرضية السابعة** القائلة بوجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءات التدريسية ككل بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في كل من التعليم الثانوي و التعليم المتوسط.

تعزى هذه النتائج إلى مجموعة من التفسيرات التي لم يكن بالإمكان التحقق منها أثناء الدراسة الميدانية للبحث وهذا بسبب ما يلي :

- ✓ متغير السن لدى الأساتذة عينة البحث.
- ✓ عدد سنوات الممارسة في مجال التدريس (الخبرة المهنية).
- ✓ الخبرة الشخصية.
- ✓ عدم الإجابة عن فقرات المقياس بموضوعية.

و أخيرا نقول بأن كل نتائج التحليل الإحصائي للعينة أجمعت على ضرورة ممارسة الكفاءات التدريسية في العملية التعليمية، و تنفيذ أهداف المنهاج التربوي و بالتالي نقول أن الفرضية العامة تحققت و يمكننا الإجابة عن التساؤل العام بأن:

*** الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية و الرياضية في كل من التعليم المتوسط والتعليم الثانوي تلعب دور هام و فعال في بناء وتخطيط وتقويم أهداف الوحدات التعليمية.**

خاتمــة البحث:

تعتبر الكفاءات التدريسية من أحدث الطرق و الأساليب لتقويم أداء الأساتذة، والبحث في أبعادها و مكوناتها يعد ضرورة للحكم على مستوى فعالية المناهج والبرامج خاصة في ميدان التربية البدنية والرياضية، لذا حاولت الدراسة الحالية الكشف عن مستويات الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية العاملين بالمؤسسات التربوية للطور الثانوي و الطور المتوسط، و الفروق بينهما في الكفاءات التدريسية الأساسية.

بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (30) أستاذ يعملون ببعض ثانويات و متوسطات تيارت و تيسمسيلت بالتساوي بين الطورين الثانوي و المتوسط، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا وعرضها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها بالاعتماد على التناول النظري وعلى ما توفر من دراسات سابقة أو مشابهة؛ توصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

أولا: أكدت نتائج الدراسة الحالية ممارسة أساتذة التربية البدنية والرياضية للكفاءات التدريسية الأساسية بدرجات مقبولة.

ثانيا: أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للمقياس، و في مجالاته الستة التي تمثل الكفاءات الأساسية، تعزى لمتغيرات سن الأستاذ، الخبرة المهنية والشخصية، فإنه يتم رفض الفرضية القائلة بوجود فروق في الكفاءات التدريسية بين أساتذة التربية البدنية و الرياضية تبعا للطور التدريسي ثانوي–متوسط.

ثالثا: أسفرت نتائج الدراسة الحالية على أهمية و دور الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية في تخطيط و تقويم أهداف الوحدات التعليمية، و بالتالي تحقيق و إنجاح أهداف العملية التعليمية.

ولهذا البحث أهمية بالنسبة لدارسي التربية البدنية والرياضية وكذا المختصين في مجالات التعليم وتكوين التربويين خاصة بالنسبة لمادة التربية البدنية والرياضية، كما يجدر بنا الإشارة إلى الأهمية البالغة للكفاءات التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية في العملية التعليمية، و ذلك من أجل تحقيق أفضل النتائج.

الإقتراحات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، سنحاول تقديم اقتراحات و توجيهات خاصة يستفيد منها أساتذة التربية البدنية والرياضية والجهات الوصية بشؤون رجالات التربية والتعليم، على النحو التالي:

1- توعية وتحسيس أساتذة التربية البدنية والرياضية والقائمين على التربية والتعليم بضرورة الاهتمام بمجال كفاءات التدريس.

2- القيام بتكوين مستمر لأساتذة التربية البدنية والرياضية من أجل تطوير كفاءاتهم و رفع مستوياتها من خلال تنظيم دورات و ورشات.

3- ضرورة مراجعة طريقة تكوين كل من أساتذة التعليم المتوسط و أساتذة التعليم الثانوي و ذلك لاختلاف و تباين البيئة التعليمية في الطورين كالفروق الفردية و خصائص المرحلة العمرية للتلاميذ.

4- إجراء المزيد من الدراسات حول نفس الموضوع باستخدام متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.

5- العمل على وضع مجموعة من الأساليب والأدوات والمقاييس التي يمكن استخدامها لتقدير مستويات الكفاءات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية.

6- القيام بالدارسات التي تبحث في موضوع الكفاءات التدريسية لأساتذة التربية البدنية.

7- إعداد استبيانات خاصة بالكفاءات التدريسية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية لجميع الأطوار التعليمية.

قائمة المراجع العربية

1- الكتب:

1-إبراهيم حامد الأسطل و سمير عيسى الرشيد، دراسة تقويمية لكفاءة التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، في مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول العدد الرابع، كلية التربية جامعة دمشق، 2003.

2-إبراهيم محمد عرمان و محمود احمد النواجعة، المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في الموقف التعليمي في محافظة الخليل، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، عدد2011.

3- أحمد محمد الطيب ، التقويم والقياس النفسي التربوي ، ط 1 ، الإسكندرية ، 1999 .

4- إسماعيل محمد، دباب وآخرون :مهنة التعليم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، 1995.

5-أمين أنور الخولي، أصول التربية البدنية والرياضية . القاهرة : دار الفكر العربي ، الطبعة الثانية ، 2002 .

6-بيتر ج .ل تومسون، مدخل إلى نظريات التدريب. القاهرة: مركز التنمية الإقليمي، 1996.

7-توفيق مرعي، الكفاءات التعليمية في ضوء النظم، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1983.

8-جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي، بيروت، لبنان، 1986..

9-جوزيف بلاط، وآخرون، إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية – إدارة التربية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986.

10- حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسي المعاصر، ط14، الرياض، مكتبة الرشيد، 1435هـ.

11- حسن ريان فكري، التدريس أهدافه وأسسه وأساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة، 1995.

12-حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي، المناهج التربوية، المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير،ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1999.

13-خليفة علي السويدي، وخليل يوسف الخليلي، المناهج: مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته،دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، 1417هـ.

14-رابح تركي، أصول التربية والتعليم، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.

15-زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، طرق تدريس التربية الرياضية .القاهرة :دار الفكر العربي، 2008.

16-سعيد الرشيدي وآخرون، المناهج الدراسية، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1999.

17-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفاءات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء" دار الشروق النشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن،2003.

18-صالح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد المجيد ، التربية وطرق التدريس . مصر:دار المعارف، الطبعة الأولى، 1984 .

19-صالح محمد العيوبي وناصر عبد الرحيم فالح، دليل التربية الميدانية لكميات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وكالة الوزراء لكليات المعلمين، عمادة الشؤون التعليمية والبحث العلمي، الرياض ، 2003.

20-عامر عبد الله الشعراني ، مرشد الطالب في التربية الميدانية ، مطابع دار البلاد جدة ، 1994.

21-عباس احمد السمرائي، ع الكريم محمود السمرائي، كفاءات تدريسية في طرائق تدريس ت، ر، جامعة بغداد،د.ت.

22-عبد الرحمن التومي، الكفاءات، مقاربة نسقية، الطبعة الثالثة، دار الهلال وجدة، المملكة المغربية، 2005.

23-عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، ط1، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، 2000.

24-عبد المنعم، التدريس في التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 2003.

25-عفاف عبد الكريم ، طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية ، الإسكندرية ، منشأة العارف،1989 .

26-علي أحمد مذكور، مناهج التربية -أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 1998.

27-علي براجل، مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفاءات التدريسية للمعلمين، مجلة العلوم الاجتماعية، ع10، جامعة باتنة الجزائر،2004.

28-علي فهمي البيك وعماد الدين عباس أبو زيد، المدرب الرياضي في الألعاب الجماعية، ط1، منشأة المعارف، 2003.

29-عماد الدين عباس أبو زيد :التخطيط والأسس العلمية لبناء وإعداد الفريق في الألعاب الجماعية، منشاة المعارف، ط 1، 2005.

30-عمر الشيخ، طرق التقويم وأدواته، معهد التربية- أونروا، اليونسكو، بيروت، 1975.

31-غازي محمد خير الكيلاني، استراتيجيات التدريس وأساليبها في التربية البدنية، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، الجامعة الهاشمية، الأردن، د.ت.

32-قاسم المحمودي، دليل الأستاذ في التطبيقات الميدانية للتربية البدنية والرياضية، ب. ط، جامعة الموصل، العراق، 1990 .

33-مجد العربي، التدريب العقلي في المجال الرياضي ، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005.

34-مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، التفاعل الصفي، مفهومه – تحليله – مهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة.، 2002.

35-محمد إسماعيل عمران وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في البيئة الإسلامية، دون دار نشر، 1994.

36-محمد الحماحمي، أمين أنور الخولي: أسس بناء برامج التربية الرياضية، دار الفكر العربي 1990.

37-محمد السباعي، معلم الغد ودوره . دار المعارف، الطبعة الأولى،1985 .

38-محمد الهادي عفيفي، التربية والتغير الثقافي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ت .

39-محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس-استعمالاتها-مناهجها، د.م.ج، الجزائر، 1986.

40-محمد زياد حمدان، قياس كفاءة التدريس وطرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1985.

41-محمد سعد زغلول، مصطفى السايح محمد، تكنولوجيا إعداد و تأهيل معلم التربية الرياضية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، ط2، 2004.

42-محمد سعيد عزمي، أساليب تطوير درس التربية البدنية والرياضية، الإسكندرية: منشأة المعارف، 1996.

43-محمد صبحي حسنين ، التقويم و القياس في التربية البدنية ،ط2 ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،1987 .

44-محمد عوض بسيوني وفيصل الشاطئ، نظريات وطرق ت.ب.ر، ديوان المطبوعات الجامعية،ط2،الجزائر،1992.

45-محمد محمد الشحات، تدريس التربية الرياضية. القاهرة: العلم والإيمان للنّشر والتوزيع، ط1، 2007.

46-مفلح غازي، الكفاءات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، رسالة لنيل الماجستير في التربية، جامعة دمشق، 1998.

47-مكارم حلمي أبو هرجة، و محمد سعد زغلول ، مناهج التربية الرياضية ،ط 1، مركز الكتاب للنشر، 1999.
48-ميرفت خواجه ومصطفى السايح، المدخل في التربية الرياضية ، ط1،الإسكندرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2008.
49-نبيلة تيغيرارت ، جميلة حجيس، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2001.
50-نثبيال كانتور، المعلم ومشكلات التعليم والتعلم، ترجمة حسن الفقهي. مصر: ط01، دارالمعارف، 1972.
51-يونس ناصر، استخدام بطاقات الملاحظة، في الدورة التدريبية لمسئولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1996.

2- الأطروحات والرسائل الجامعية:

1-حبارة محمود، مصادر الضغوط النفسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر،2007.

3- المجلات العلمية:

1-إبراهيم محمد كرم، ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفاءات التدريسية، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد3، العدد4، ديسمبر2002.
2-غادة خالد عيد، قياس الكفاءات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس"، في مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، المجلد05، العدد03، 2004.
3-ماجدة حميد كمبش، بناء مقياس للكفاءات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضية، ع1، مج4، جاامعة ديالي، 2011.
4-محمد الساسي الشايب، قراءة في مفهوم الكفاءات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ب.ت.
5-المركز الوطني للوثائق التربوية ، تقييم المناهج " سلسلة موعدك التربوي"، عدد، 1 جويلية 1997م.
6-محمد الدريج، الكفاءات في التعليم- من اجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، سلسلة المعرفة للجميع، 2003.

4- القواميس والمعاجم:

1- فريديريك معتوق، معجم العلوم الاجتماعية: انكليزي – فرنسي– عربي، أكاديميا، بيروت، لبنان، 1998.

قائمة المراجع الأجنبية

1- Henri L'amour, Traite Thématique de pédagogie de L'E.P.S, Paris, Vigot, 1986.
2- Modeleine GRAWITZ, lexique des sciences sociales, éd dalloz, 6eme édition, paris,1994.
3- Mourice ANGERS initiation pratique a la méthodologie des sciences humaines, éd. Casbah, alger / CEC-Qubec, 1996.

الملاحـــــــق

ملحق رقم: (01)

- جدول يمثل قيم درجات المجالات في مقياس الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية في التعليم الثانوي.

الأفراد	المحور 1 التعامل مع الأهداف التربوية	المحور 2 التخطيط للدرس	المحور 3 عرض الدرس	المحور 4 إدارة الصف	المحور 5 إثارة الدافعية	المحور 6 سمات الشخصية	مجموع الكفاءات الكلية
01	31	50	61	40	56	54	**292**
02	20	71	59	48	63	47	**308**
03	22	57	80	42	57	53	**311**
04	39	75	106	74	78	81	**453**
05	29	59	107	71	98	63	**427**
06	38	65	88	71	94	67	**423**
07	32	60	86	69	73	66	**386**
08	38	94	107	61	81	78	**459**
09	37	69	102	71	81	78	**438**
10	40	73	103	58	85	60	**419**
11	38	77	83	69	103	74	**444**
12	36	81	86	77	72	65	**417**
13	35	60	87	69	63	60	**374**
14	30	67	77	65	61	58	**358**
15	29	63	87	67	65	64	**375**
المجموع	**494**	**1021**	**1319**	**952**	**1130**	**968**	

ملحق رقم: (02)

- جدول يمثل قيم درجات المجالات في مقياس الكفاءات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية في التعليم المتوسط.

الأفراد	المحور 1 التعامل مع الأهداف التربوية	المحور 2 التخطيط للدرس	المحور 3 عرض الدرس	المحور 4 إدارة الصف	المحور 5 إثارة الدافعية	المحور 6 سمات الشخصية	مجموع الكفاءات الكلية
01	32	75	97	58	99	66	**427**
02	37	91	95	73	70	76	**442**
03	28	56	85	59	64	71	**363**
04	33	66	90	69	71	64	**393**
05	31	64	89	80	67	61	**392**
06	39	78	100	68	81	72	**438**
07	33	70	80	76	77	86	**422**
08	31	70	109	59	75	69	**413**
09	26	63	74	57	58	55	**333**
10	30	61	82	63	62	58	**356**
11	36	65	87	62	63	57	**370**
12	33	63	84	63	64	63	**370**
13	30	61	82	61	65	61	**360**
14	32	61	80	67	67	60	**367**
15	35	61	85	67	60	58	**366**
المجموع	**486**	**1005**	**1319**	**982**	**1043**	**977**	

ملحق رقم: (03)

المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تخصص نشاط بدني رياضي مدرسي

إستمارة استبيان

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم وتقنييات النشاطات البدنية والرياضية تخصص نشاط بدني رياضي مدرسي، نضع بين أيديكم هذا المقياس الخاص بالكفاءات التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية، فيه مجموعة من العبارات موزعة على محاور. نرجو منكم وضع علامة (X) أمام الدرجة المناسبة للفقرة التي ترشحونها وتجدونها مهمة حسب رأيكم.

ولكم جزيل الشكر والتقدير .

ملاحظة:

1ـ الفقرات موزعة على مدرج من رقم (1) إلى رقم (11) إذ يمثل الرقم (11) أقصى درجة إيجابية والرقم (1) يمثل أقصى السلبية مرورا بالرقم (6) الذي يمثل الفقرات المحايدة.

2ـ عدم كتابه الاسم يعطيك الحرية بالتعبير عن وجهة نظرك بصدق وموضوعية.

من إعداد الطلبة:

بلخير عمر .

قنوس يوسف .

إشراف الأستاذ الدكتور:

* صالح ربوح

الأستاذ: . . . . . .

المؤسسة: . . . . . .

المحور	الفقرات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
التعامل مع الأهداف التربوية	**1- يحتاج إلى التعرف على الأهداف العامة للتربية الرياضية.**											
	2- أكثر ما يحتاج التعرف عليه من الأهداف العامة للتربية الرياضية هو ما ينقص											
	3- غير ملم بالأهداف العامة للتربية الرياضية											
	4- يشعر بان الإلمام بالأهداف العامة للتربية الرياضية مهم جدا.											

التخطيط للدرس	5- يخطط الملاعب الخاصة بالأنشطة										
	6- يهيئ الأدوات و الأجهزة الرياضية و التقنيات التعليمية للدرس .										
	7- يحدد المهارات والفعاليات التي سيتم تنفيذها خلال الدرس .										
	8- يهتم بإعداد خطط تعليمية و العمل على تطبيقها										
	9- يخرج الدرس مراعيا وفق أجزائه بشكل متسلسل .										
	10- يعتقد إن تخطيط الملاعب ليس مهما بدرجة كبيرة.										
	11- يستغني عن الأدوات و الأجهزة الرياضية في الدرس.										
	12- يفضل أن يبدأ الدرس ثم يدخل الفعاليات والتمارين حسب الحاجة.										
	13- لا يرى من الضروري إعداد خطط تعليمية .										
	14- لا يراعي توزيع الوقت حسب الخطة .										
عـــــرض الدرس	15- عرض المهارة بشكل منظم و متسلسل.										
	16- يشرح المهارات بشكل مبسط و يتجنب الرتابة في عرض الدرس.										
	17- يأخذ دور الموجه و المرشد خلال أداء الطلبة المهارات في الدرس.										
	18- يحرص دائما على رسم صورة للمهارة في أذهان الطلبة.										
	19- يستثمر البيئة المحلية لمواقف ترتبط بمادة الدرس لغرض الإدراك الحسي										
	20- يشجع التلاميذ على الأداء .										
	21- يحرص على استخدام التقنيات التعليمية										
	22- يحرص على اكتشاف الأخطاء و تعديلها .										
	23- لا يعرض المهارة على الطلبة.										
	24- لا يشرح المهارة للطلبة بصورة جيدة.										
	25- يتكل على الطلبة في قيادة الدرس.										
	26- على مدار وقت الدرس يوبخ و يعاقب الطلبة على الأخطاء دون أن يحددها.										
إدارة	27- يحرص دائما على تعزيز المواقف التعليمية الناجحة.										

الصف	28- يحافظ على النظام في المواقف الحرجة.										
	29- يتجاهل السلوك غير الصحيح دون الإخلال بالنظام										
	30- يتجنب السخرية و التهكم تجاه الطلبة .										
	31- يختار التشكيل المناسب للفعاليات.										
	32- يشجع على العمل التعاوني في الدرس										
	33- ينمي قدرة القيادة لدى الطلبة.										
	34- لا يعزز المواقف التعليمية الناجحة للطلبة										
إثارة الدافعية	35- يضع الطلبة في مواقف تشعرهم بالتفاعل.										
	36- يزود التلاميذ بتعزيز مستمر لأدائهم .										
	37- يحفز التلاميذ على الأداء الجيد.										
	38- يشجع الطلبة على المشاركة في اتخاذ بعض القرارات.										
	39- يستخدم مواقف تعليمية متنوعة أثناء تعلم المهارات										
	40- يحترم مشاعر الطلبة .										
	41- في معظم الأوقات يقلل من تفاعل الطلبة مع الدرس.										
	42- لا يعير أهمية للأداء الجيد.										
	43- يصر دائما على موقف تعليمي معين أثناء تعلم المهارات ولا يغيره.										
	44- يجعل الطلبة عبارة عن آلات يمكن تحريكها حسب الحاجة.										
سمات الشخصية	45- يحث الطلبة نحو تعلم المهارات .										
	46- يكون متعاونا و عادلا .										
	47- مظهره مميز و جيد .										
	48- يحترم النظام و حريص على الوقت.										
	49- يلم في مجال تخصصيه عمليا و نظريا .										
	50- يوفر للطلبة تغذية راجعة و مستمرة .										
	51- لا يبالي بتعلم الطلبة للمهارات.										
	52- التعاون مع الطلبة هو أخر ما يفكر به أثناء الدرس.										
	53- لا يهتم بمظهره.										

ملحق رقم: (04)

- قائمة المؤسسات التعليمية التي أجري بها البحث

المتوسطات	الثانويات
متوسطة أحمد بوقطوطة مهدية تيارت	ثانوية الإخوة بعمر مهدية تيارت
متوسطة القاعدة 4 مهدية تيارت	ثانوية أحمد بن يحي الونشريسي
متوسطة القاعدة 4 الرشايقة تيارت	ثانوية الأخوة فارلو
متوسطة عبد الرحمان البزاز مهدية تيارت	ثانوية أبي علي الونشريسي مهدية
متوسطة ساعد بوغنجة تيارت	ثانوية محمد بوضياف تيارت
متوسطة حمداني مليكة تيارت	ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم دحموني
متوسطة عبد القادر بن سهلة تيسميلت	ثانوية محمد ديب تيارت
متوسطة دلالي الشيخ تيسمسيلت	ثانوية أفلح عبد الوهاب تيارت
متوسطة الأخوة بوزيان الشريف تيسمسيلت	ثانوية سعد دحلب الرشايقة تيارت
متوسطة صاولة خميستي تيسمسيلت	ثانوية محمد بوضياف خميستي تيسمسيلت
متوسطة عماني يحي أولاد بسام تيسمسيلت	ثانوية 11 ديسمبر تيسمسيلت
متوسطة جرياد منصور خميستي	ثانوية أول نوفمبر تيسمسيلت
متوسطة العيون 2 تيسمسيلت	ثانوية محمد بلال تيسمسيلت