وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر

معهد التربية البدنية والرياضية

سيدي عبد الله

مذكرة التخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس في التربية البدنية والرياضية

تحت عنوان :

دراسة الفرق بين المنهاج الكلاسيكي "المقاربة بالأهداف"والمنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" في حصة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي

دراسة ميدانية بولاية الجلفة – بلدية الجلفة –

إعداد الطلبة :

- حفاف بلقاسم
- زبيري محمد
- جريدي عبد الرحمن

إشراف الأستاذ :

- بن عبد السلام محمد

السنة الجامعية: 2009/2008

بسم الله الرحمن الرحيم

تشكرات

كلمة شكر وعرفان

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي

لولا أن هدانا الله

نشكر الله عز وجل ونحمده على كل ثانية من حياتنا الذي

وفقنا وسدد خطانا لإتمام هذا البحث ونصلي ونسلم

على سيدنا محمد

صلى الله عليه وسلم ومن اتبعه بإحسان إلى يوم الدين،

في إطار إتمام هذا

البحث، يسعدنا أن نتقدم بالشكر والتقدير للأستاذ:"ابن

عبد السلام محمد"الذي ساعدنا

و كان المرشد عند الخطأ والمشجع عند الصواب،

كما نتقدم بالشكر

إلى كل من علمنا حرفا نافعا وعلما صالحا، كما لا ننسى

كل من ساعدنا بدعاء

ن بعيد

لرحمن

الاهداء

إلى من قال فيهما الله عز وجل"ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما"

إلى من لو جمعت الدنيا ووضعتها بين أيديهما ما وفيت ولو جزء بسيط من حقهما

اللذان جعلاني رجلا صالحا منبعا للثقة والصبر وحسن الخلق

"أمي الحنونة" و " أبي العزيز"

إلى من ترعرعت بينهم وتقاسمت معهم أفراح الحياة وأحزانها

إلى إخوتي: الحاج محمد-بن عزوز-أحمد-عبد الحليم-عز الدين-ابراهيم الخليل-

سمير

وأخواتي: رقية-نعيمة-صفية

إلى الأصدقاء الذين جمعتهم بي الأيام بالإقامة الجامعية حيدرة وسط- عيدة-

حميرة-كعيبل-فاروق-جاب الله-رضوان-جنداوي-سعيدي-سيد أحمد-محمد-

بلقاسم-عميرة(2)-عز الدين-بشير-بن قرينة-هراوة-مبخوتي-عسالي-عبد

الرحمن

إلى كل لاعبي إتحاد أولاد نائل وإلى أصدقائي "نحي بن جرمة"

إلى أستاذي العزيز" ابن عبد السلام محمد"، إلى من كان يساعدني دائما الأستاذ :

"حاشي بلخير"

إلى شريكي في هذا العمل: زبيري محمد-جريدي عبد الرحمن

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

الاهداء

إلى من قال فيهما الله عز وجل "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا"

إلى التي لن تحل محلها أحد، إلى الوجه الملآن بالحب والعطف والحنان إلى من حزنت لحزني وفرحت لفرحي أمي "سعدية"

إلى من كان ولا يزال السند والدفع في مختلف جوانب الحياة ،إلى أعز ما أملك في هذه الحياة والدي العزيز "ميلود"

إلى من ترعرعت بينهم وتقاسمت أفراح الحياة وأحزانها معهم

إلى أخوي : بن قويدر-نبيل

وأخواتي : هدى نسرين- فريدة -فاطمة

إلى جدتي أطال الله عمرها والكنكوت ابراهيم و إلى كل الأهل والأقارب

إلى الأصدقاء: أسامة خالدي-داودي-بوطالب- سابق-عرعار-شيخاوي-ساسوي-بن الأبيض-حفاف-بلخضر- هشام-عميرة(2)-مختار-أسامة-كمال-لخضر-محمد-ناصر-رضوان- فاروق-جاب الله-مصطفى-بشير-عقبة-عبد الهادي-لبنة-عبد الله-أنور-مراد-حميرة-موالي. . .وأصدقائي في الجلفة و الأغواط والمسيلة

إلى كل من يعرفني في الإقامات الجامعية:حيدرة- البليدة-بن عكنون

إلى كل من يعرف زبيري محمد من قريب أو من بعيد

إلى شريكي في العمل:حفاف بلقاسم-جريدي عبد الرحمن

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي

محمد

الاهداء

إلى من هي في الدنيا مصباح وفي الآخرة مفتاح "أمي" أطال الله في عمرها إلى "أبي"

العزيز مثال الكفاح أطال الله في عمره

إلى إخوتي: الصديق- عمر- عبد الرزاق- و الكنكوت عبد السلام

إلى أخواتي: فاطنة-مريم- أمباركة-أسماء

دون أن أنسى جدتي العزيزة أطال الله عمرها و إلى كل الأهل و الأقارب

إلى الكنكوتتان: منار-سمية

إلى رفقاء الدرب: محمد زبيري-حفاف بلقاسم

و إلى الأصدقاء: ضاوي محمد - سفيان- سليمان- قدور- البشير-بن دلالة - عقبة-

فاروق- رضوان-جاب الله-عز الدين-قرطي-فضيل-خليفة أحمد-موفقي-حيرة-

سيد أحمد-ابراهيمي قدور-كيمو-يوسف دقمان-رندو-حميدة حاشي-عيسى

جعيد-زرنوح أحمد-بن مسعود محمد-كريبع-ميلود

إلى كل أصدقائي في قصر الحيران و الأغواط و مسعد

و إلى كل من يعرفني في الإقامات الجامعية حيدرة وسط-بن عكنون -البليدة

و إلى كل الذين يسعهم قلبي و لم يذكرهم قلمي

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

عبد الرحمن

المحتـــويـــات

مقدمة	
الجانب التمهيدي	
2- الإشكالية	03
3- الفرضيات	03
4- تحديد المصطلحات	03
5- أهمية البحث	05
6- الدراسات السابقة المشابهة	05
الخلفية المعرفية النظرية	
الفصل الأول **النشاط البدني الرياضي**	
تمهيد	08
1-1- تعريف النشاط البدني الرياضي	09
1-2- خصائص ممارسة النشاط البدني الرياضي	09
1-3- أشكال الأنشطة الرياضية و نشاطاتها	10
1-3-1- الأشكال التقليدية الرياضية	10
1-3-2- الرياضة المدرسية و رياضة الفرق الجامعية	10
1-3-3- نشاطات الفراغ و الهواء الطلق	11
1-3-4- المنافسات الرياضية للجماعات والجمهور	11
1-3-5- التمرينات الإرادية	11
1-3-6- أشكال الحركة	11
1-4- أنواع النشاط الرياضي	11
1-4-1- النشاطات الرياضية الهادفة	11
1-4-2- النشاطات الرياضية البسيطة	12
1-4-3- النشاطات الرياضية البدنية و المنافسة	12
1-5- تقسيم ليونارد للنشاط الرياضي	12
1-6- أبعاد الأنشطة الرياضية	12
1-6-1- النشاط الرياضي كخبرة اجتماعية	13
1-6-2- النشاط الرياضي للصحة و اللياقة	13
1-6-3- النشاط الرياضي كخبرة توتر و مخاطرة	13
1-6-4- النشاط الرياضي لخفض التوتر	13
1-6-5- النشاط الرياضي كخبرة للتفوق الرياضي	13
1-7- أهداف ممارسة الأنشطة الرياضية	13
1-8- الأنشطة الرياضية في المرحلة العمرية (15-18 سنة):	14

1-9 دوافع النشاط الرياضي	15
1-9-1- الدوافع المباشرة للنشاط الرياضي	15
1-9-2- الدوافع غير المباشرة للنشاط الرياضي	15
استنتاج	16
الفصل الثاني **المقاربة بالأهداف**	
تمهيد	19
2-1- لمحة تاريخية عن التدريس بالأهداف	20
2-2- تعريف نموذج بيداغوجية الأهداف	21
2-3- مستويات الأهداف	21
2-4- إيجابيات التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية	26
2-5- علاقة الأهداف الإجرائية بالتقويم	27
2-6- أنواع التقويم في التدريس بالأهداف	27
2-7- العلاقة بين التدريس بواسطة الأهداف و مكونات الفعل التعليمي/التعلمي	27
2-8- تصنيف الأهداف التربوية	29
2-8-1- المجال المعرفي	29
2-8-2- المجال الاجتماعي العاطفي	30
2-8-3- المجال الحسي – الحركي	31
استنتاج	34
الفصل الثالث **المقاربة بالكفاءات**	
تمهيد	37
3-1- تعريف الكفاءة	38
3-2- أنواع الكفاءات	38
3-3- خصائص التدريس بالكفاءات	39
3-4- المبادئ التي تميز المقاربة بالكفاءات	39
3-5- مركبات الكفاءة	40
3-6- خصائص الكفاءة	41
3-7- بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات	41
3- 8- تسلسل الكفاءات في مرحلة الثانوية	42
3-9- عناصر اكتساب الكفاءة خلال عملية الإنجاز	43
3-9-1- مؤشرات الكفاءة	43
3-9-2- الأهداف التعليمية	43
3-9-3- الوحدة التعلمية	43

3-9-4- الوحدة التعليمية	43
3-9-5- معايير التنفيذ(معايير الإنجاز):	43
3-10- الكفاءات التدريسية	44
3-10-1- جوانب الكفاءة التدريسية	44
3-10-2- أساليب تقويم التدريس بالكفاءات التدريسية	44
3-10-3- تصنيفات الكفاءات التدريسية	45
3-10-5- أنواع الكفاءات التدريسية	46
3-10-6- خصائص برنامج الكفاءات التدريسية	46
3-11- علاقة المعلم بالمتعلم في تحقيق الكفاءة	46
3-12- تقويم الكفاءة	47
3-12-1- كيفية تقويم الكفاءة	48
3-12-2- أنماط التقويم بالكفاءات	48
استنتاج	50
الفصل الرابع **المراهقة**	
تمهيد	53
4-1- تعريف المراهقة	54
4-2- وجوب الاهتمام بالمراهقة	54
4-3- خصائص النمو في مرحلة المراهقة	55
4-3-1- النمو العقلي	55
4-3-2- النمو الانفعالي	55
4-3-3- النمو الاجتماعي	55
4-3-4- النمو الحركي	56
4-3-5- النمو الجسمي	56
4-4- مشاكل المراهقة	57
4-4-1- المشاكل الانفعالية	57
4-4-2- المشاكل النفسية	57
4-4-3- المشاكل الحركية	57
4-4-4- المشاكل الصحية	57
4-4-5- المشكلات الأسرية الاقتصادية	57
4-4-6- المشاكل الاجتماعية	58
4-5- المراهقة وممارسة التربية البدنية والرياضية	59
4-5-1- علاقة المراهق بالمدرسة	59
4-5-2- علاقة المراهق بأستاذ التربية البدنية	59
4-5-3- علاقة المراهقة بممارسة النشاط البدني	59

4-6- وظيفة الثانوية في توجيه المراهقين	60
4-7- إرشادات للقائمين على تربية المراهقين	60
استنتاج	62
الخلفية المعرفية التطبيقية	
الفصل الأول **منهج البحث وإجراءاته الميدانية**	
تمهيد	
1-1-منهج البحث	67
1-2-عينة البحث	67
1-3-مجالات البحث	67
1-3-1-المجال البشري	67
1-3-2-المجال الزماني	67
1-4-أدوات ووسائل البحث	68
1-5-الدراسة الاستطلاعية	68
1-6-صعوبات البحث	69
استنتاج	70
الفصل الثاني **عرض وتحليل النتائج**	
المحور الأول: التلميذ	73
المحور الثاني: الأستاذ	81
المحور الثالث: المنهاج الكلاسيكي	86
المحور الرابع: المنهاج الجديد	90
الفصل الثالث **نتائج البحث**	
3-1- مقارنة النتائج بالفرضيات	96
3-2- استنتاجات عامة	96
3-3- خلاصة	98
3-4- التوصيات	99
خاتمة	101
المراجع	
الملاحق	

مقدمة

مقدمة:

يعتبر تدريس مادة التربية البدنية و الرياضية عملية مخططة مقصودة تساهم بقسط وافر في بناء شخصية المتعلم القادر على التفكير، التكيف، الإبداع و الانسجام مع متطلباته و مستجداته و تعايشه مع المحيط الخارجي لمواجهة كل التغيرات.

و لتحقيق هذه المعاني السامية يلزم مبدئيا و بالضرورة إعداد منهاجا مسايرا لتطورات العصر، معتمدا على أسس منهجية سليمة و عملية قابلة للتنفيذ و لتطبيقه حسب الإمكانيات المتوفرة و حسب مستويات التلاميذ.

للأجل هذا ومنذ الاستقلال أعطت الدولة للمادة عناية خاصة و ذلك بإعادة النظر في الكثير من التعليمات سواء المتعلقة بتوفير المنشآت و الوسائل الضرورية أو المتعلقة بتغيير المنهاج التربوية بما يتماشى و طموحات المادة من جهة و تطورات في ميدان علوم التربية و التدريس من جهة أخرى بما يضمن لها مسايرة المستجدات التي طرأت على العالم بصفة عامة و المجتمع الجزائري بصفة خاصة، وبالطبع فإن المنهاج يشكل مشروع مجتمع فهو يؤثر و يتأثر به، و لهذا تطرقنا في بحثنا إلى دراسة بابين،حيث الباب الأول ينقسم إلى أربعة فصول حيث الفصل الأول يهتم بالنشاط البدني الرياضي في التعليم الثانوي، والفصل الثاني يتناول منهاج "المقاربة بالأهداف" في التربية البدنية والرياضية، أما بالنسبة للفصل الثالث فيتناول منهاج "المقاربة بالكفاءات" في التربية البدنية و الرياضية، أما الفصل الرابع فيتناول مرحلة المراهقة في التعليم الثانوي، بينما الباب الثاني فينقسم بدوره إلى ثلاث فصول، يتعرض الفصل الأول إلى منهجية البحث و إجراءاته الميدانية والفصل الثاني يتناول عرض و تحليل النتائج، أما الفصل الثالث فيحتوي على نتائج البحث .

الجانب التمهيدي

2-الإشكالية:

يعتبر تدريس مادة التربية البدنية والرياضية عملية مخططة تساهم بقسط وافر في بناء شخصية المتعلم القادر على التفكير والتكيف والإبداع والانسجام مع متطلباته وتعايشه مع المحيط الخارجي لمواجهة كل التغيرات، ولتحقيق هذه المعاني السامية يلزم مبدئيا وبالضرورة إعداد منهاج متحضر ومساير لتطور العصر، معتمدا على أسس منهجية سليمة وعملية قابلة للتنفيذ ولتطبيقه حسب الإمكانيات المتوفرة ومستويات التلاميذ المتباينة.

ومنذ نيل الاستقلال سارعت الجزائر إلى الاهتمام بهذا الجانب فأنشأت مناهج ومقررات تهدف إلى تطوير هذه المادة وذلك حسب متطلبات كل جيل من التلاميذ في كل فترة عمرية، فقد قامت وزارة التربية بإصدار منهاج التربية البدنية والرياضية سنة 1996 كان مضمونه المقاربة بالأهداف والغرض منها اكتساب التلاميذ معارف و سلوكيات عدة، ثم تم الوقوف على جملة من السلبيات والنقائص في تطبيق هذا المنهاج.

ولكن بعد إعادة النظر في المناهج الدراسية حسب ما يتماشى مع طموحات المادة بما يتضمن مسايرة المستجدات التي طرأت على العالم عامة والجزائر خاصة وبناءا على السلبيات الموجودة ظهرت المقاربة بالكفاءات كحل بيداغوجي يقوم على تحقيق قدرات التلميذ.

و بما أنه موضوع جديد يعالج قضية مهمة وهي"تغيير المنهاج" أردنا أن تقوم دراستنا هذه على أساس الفرق بين المنهاج الكلاسيكي "المقاربة بالأهداف" والمنهاج الجديد"المقاربة بالكفاءات" وبناءا على هذه المعطيات كانت الإشكالية على النحو التالي:

هل هناك فرق بين المنهاج الكلاسيكي والمنهاج الجديد ؟

3- الفرضيات:

على ضوء الإشكالية المطروحة اقترحنا فرضية عامة ترتبت عنها فرضيات جزئية تتمثل فيما يلي :

الفرضية العامة:

هناك فرق بين المنهاجين في طريقة التدريس في حصة التربية البدنية والرياضية.

الفرضيات الجزئية:

1- إعطاء الحرية للتلميذ تمكنه من إبراز قدراته ومهاراته وتحسن من مستواه.

2- تقليص سيطرة الأستاذ في الحصة شيء إيجابي على نفسية التلاميذ.

3- تكفي المعارف الشخصية لإنجاز الوضعيات التعليمية الجديدة.

4- تحديد المصطلحات:

المنهاج لغة: "الطريق الواضح" كما جاء في لسان العرب لابن منظور، ويمكن القول أن كلمة المنهاج تعني الطريق التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين.(1)

وقد بينه القرآن الكريم في قوله تعالى:"...لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا..."(2)

المنهاج اصطلاحا: عرف معاني ومفاهيم عديدة فقد عرفه أفلاطون (427-347ق.م)

---

(1)- أكرم زكي خطايبية،المناهج المعاصرة في التربية البدنية والرياضية،ط1،الأردن،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،1997،ص19.

(2)-القرآن الكريم،سورة المائدة،الآية (48).

"هو البحث أو المعرفة المكتسبة من تعامل الإنسان مع واقعه".

أما أرسطو (384-322ق.م) فقد عرف المنهج البحث نفسه، وعرفه المسلمون في القرون الوسطى أمثال عبد الرحمن بن خلدون (1332-1406م) وابن تيمية على أنه عبارة عن مجموعة من القواعد المصاغة التي يعتمدها الباحث بغية الوصول إلى الحقيقة العلمية بشأن الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة والتحليل.(1)

ومنه نستنتج أن المنهاج هو: فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة من أجل اكتشاف الحقيقة أو من أجل البرهنة عليها للآخرين.

تعريف المقاربة:

هي طريقة تناول موضوع ما وتمثل الإطار النظري الذي يعالج قصية ما،وهي كيفية معينة لدراسة مشكل أو تناول موضوع ما بغرض الوصول إلى نتائج معينة وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية عمل وضحها "لوجندر": "إن كل مقاربة تتطلب إستراتيجية وكل إستراتيجية تتطلب طريقة وكل طريقة تتطلب تقنية أو تقنيات وكل تقنية تتطلب إجراء وهكذا حتى الوصول إلى الوصفة.(2)

المقاربة بالأهداف:

لقد تعددت تعار يف المنهاج الكلاسيكي عند الباحثين كل حسب رؤيته ، وقد عرف على أنه مجموعة من المواد الدراسية أو المقررات التي يدرسها التلميذ . ويرى "طه إبراهيم فوزي" انه: "كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس ".(3)

وقد عرفه كل من "أبي هرجة مكارم حلمي" و"سعد زغلول محمد" : "كان المنهاج المحدود(الكلاسيكي) الذي يعتمد على مجموعة من المقررات المدرسية يدرسها المتعلمون داخل المدرسة بهدف اجتياز الامتحانات للتعرف على مدى استيعابهم لهذه المقررات ولهذا فإن المنهاج الكلاسيكي قد اقتصر فقط على عنايته بالناحية العقلية ".(4)

المقاربة بالكفاءات:

هي الانتقال من منطق التلقين الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم، ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي، التعلم بالمفهوم الحقيقي هو عبارة عن المعارف والكفاءات معا، لأنه لا يعقل أن نستهدف في مدارسنا تقديم المعارف دون تحويلها إلى ممارسات وكفاءات ذات دلالة اجتماعية لدى المتعلمين، معنى ذلك أنه لا ينبغي أن نبقي على الاعتقاد الخاطئ أن العمل على تنمية الكفاءات يجعلنا نتخلى عن تقديم المعارف، التي تحول إلى ممارسات ذات فائدة اجتماعية وإلا لم يعد ما نقدمه في المدارس علما بجوانبه المعرفية الفعلية، بل و المعرفة السلوكية أيضا.(5)

---

(1)-عبد الناصر جندلي،تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية والاجتماعية،ديوان المطبوعات الجامعية،2005،ص13،12.

(2)-محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر،2002،ص76.

(3)-طه إبراهيم فوزي، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية، بدون سنة، ص15.

(4)-مكارم حلمي،محمد سعد زغلول، منهاج التربية الرياضية،مركز الكتاب للنشر،ط1، القاهرة،1999،ص08.

(5)-مزيان الحاج أحمد قاسم،التدريس بواسطة الكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2002،ص26.

ويعرفه" شوفلر" بأنه: "أوجه مقصودة للنشاط تمد من مسؤولية المدرسة إلى خـــارج نطاقهـــا حتى تحقق حاجات الفرد النفسية والاجتماعية".(1)

التربية:

يعرفها كل من "محمود بسيوطي وفيصل الشطي" : "التربية هي ظـــاهرة أي ممارســـة، فالإنسان يتعلم عن طريق الممارسة التي تحدث في الفصل،المكتبة،الملعب،المنزل، وكـــذلك الرحلات فهي إذا لا تقتصر على المدرسة بل تحدث حينما يجتمع الأفراد".(2)

التربية البدنية:

هي مجموعة الطرق والنظريات البيداغوجية الهادفة إلى تنميـــة الخـــصائص النفـــسية الحركية وهي تربية نظامية لجسم تعطيه نمطا معينا من المبادئ والأسس التي تعايشه.(3)

5- أهمية البحث:

تبرز أهمية بحثنا من الناحية العلمية في تزويد حقل التربية البدنية والرياضية بمـــصدر حديث يعالج موضوع "تغيير المنهاج" ومعرفة الفروق الموجودة بين المنهاجين ومـــا الـــذي يقدمه لنا المنهاج الجديد ولم يقدمه المنهاج القديم، فهو عبارة عن دراسة علمية تهـــدف إلـــى جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالمنهاجين القديم والحديث من حيـــث طريقـــة التـــدريس وأوجه التشابه والاختلاف والفرق بينهما.

6- الدراسات السابقة المشابهة:

لقد بحثنا عن دراسات سابقة ومشابهة لموضوعنا فلم نجد نظرا لحداثة هذا الموضـــوع وعدم التطرق إلى الفرق بين المنهاجين وهذا ما جعلنا نخوض في هذا البحث على الرغم من علمنا بصعوبته نظرا لانعدام دراسات يمكنها أن تفيدنا وتساعدنا في بحثنا.

---

(1)- جمال الشافعي، مناهج التربية البدنية المعاصرة، دار الفكر العربي،القاهرة،ط1، 2000، ص15.

(2)-محمد عوض بسيوني، نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر،1992، ص09.

(3)- الكشف الفيدرالي العلمي للتربية البدنية،لرقم 04، ديسمبر1978، ص04.

الخلفية المعرفية النظرية

الفصل الأول

النشاط البدني الرياضي

تمهيد

1-1- تعريف النشاط البدني الرياضي

1-2- خصائص ممارسة النشاط البدني الرياضي

1-3- أشكال الأنشطة الرياضية و نشاطاتها

1-4- أنواع النشاط الرياضي

1-5- تقسيم ليونارد للنشاط الرياضي

1-6- أبعاد الأنشطة الرياضية

1-7- أهداف ممارسة الأنشطة الرياضية

1-8- الأنشطة الرياضية في المرحلة العمرية (15-18 سنة)

1-9 دوافع النشاط الرياضي

استنتاج

تمهيد:

لا يخفى للجميع أن للنشاط الرياضي المنتظم فوائد صحية نفسية و اجتماعية عامة للأفراد، فالمواظبة على ممارسة النشاط البدني الرياضي يساعد الأطفال و الشباب على أن يبنوا عظامهم و مفاصلهم و عضلاتهم بناءا سليما و أن يحافظوا عليها كما أنه يهيئ الفرصة للشباب للتعبير عن الذات و بناء الثقة بالنفس و الإحساس بالإنجاز و التفاعل مع المجتمع والاندماج فيه كما تساعد هذه الآثار الإيجابية على مواجهة الأخطار و الأضرار الناجمة عن أسلوب الحياة المتسم بالقسوة والكرب و قلة الحركة و الذي ينتشر انتشارا بالغا بين مراهقي اليوم والذي قد ينجم عنه في غالب الأحيان انحرافات سلوكية طائشة بين هؤلاء المراهقين و سنحاول في هذا الفصل ولو بإيجاز أن نبرز الدور الإيجابي الذي تلعبه الأنشطة البدنية و الرياضية في حياة الأفراد عامة و المراهقين خاصة .

1-1- تعريف النشاط البدني الرياضي:

عندما نسمع مصطلح النشاط البدني الرياضي تخطر ببالنا تلك التمارين الرياضية و البدنية الممارسة من طرف الرياضي و لكن عندما ننظر إلى هذا المصطلح داخل حصة التربية البدنية و الرياضية فنجد تلك الأسس القاعدية لإنجاز الرياضي التي يلقيها الأستاذ أو المربي على الطلبة والذين بدورهم يقومون بالتطبيق العملي.

كما أن النشاط من الناحية اللغوية مشتق من فعل "نشط ينشط نشاطا" أي طابت نفسه لعمل أو غيره و أيضا في العمل جعله ينشط، و نقول فلان ينشط هذا يعني أنه جدي في عمله مهما كان هذا العمل.(1)

و يعرف النشاط اصطلاحا على أنه سلوك مرتكب و يقول الدكتور عبد السلام عبد الغفار على أنه:" ذلك السلوك أو كل ما يقوم به الفرد من إدراك وتفسير و إحساس وحركة".(2)

أما الدكتور سعد عبد الرحمان فيعرفه على أنه " وسيلة الفرد التي يسلكها للوصول إلى هدف ما بعد أن يحركه دافع ما.(3)

ومن خلال التعريفات الخاصة بالنشاط يعرف النشاط البدني و الرياضي على أنه ميدان من ميادين التربية البدنية خصوصا بحيث يعد عنصرا فعالا في تزويد الفرد بمختلف الخبرات والمهارات الحركية كما أنه يؤدي من جهة أخرى إلى التوجيه والنمو النفسي و الاجتماعي و الخلقي و يعتبر الوجهة الإيجابية لخدمة الفرد من خلال خدمته لمجتمعه.

و نستطيع القول أن النشاط الرياضي أصبح عنصرا من عناصر التضامن بين المجتمعات الرياضية و فرصة للشباب ليتعاونوا مع بعضهم البعض في خدمة المجتمع بالإضافة إلى ذلك تساهم في تكوين ذات الفرد بإعطائه الفرصة لإثبات الصفات الطبيعية و تحقق ذاته عن طريق الصراع و بذل المجهود، فهو يعد عاملا من عوامل التقدم الاجتماعي.(4)

1-2- خصائص ممارسة النشاط البدني الرياضي:

تتميز الممارسة الرياضية عن غيرها من الأنشطة الأخرى على أنها متعددة المهام و الأدوار حسب احتياجات الفرد، فيوجد من يتخذها كميدان التنمية الجسمية و آخرون للترويح بالممارسة الرياضية و نذكر منها:

* ظاهرة ترويحية بناءة تبرز بصفة سائدة من خلال الدوافع و الاحتياجات الاجتماعية ليس بالضرورة دافع بدني حيث تتجلى في الممارسة الحركية الهادئة المستمرة و المتدرجة في الصعوبة دون إرهاق وذلك لأن المنافسة تتجه للإعتدال كحافز أو كفاية.

---

(1)- المنجز الإعدادي، ط3، بيروت، 1996، ص:211.

(2)- عبد السلام عبد الغفار، مقدمة علم النفس العام، دار النهضة العربية، لبنان،ط2، ص:56.

(3)- سعد عبد الرحمن، السلوك الإنساني في تحليل المتغيرات، مكتبة الفلاح، الكويت، ط3، 1983، ص:12.

(4)- علي رابح منصور، الثقافة الرياضية، الجزء الأول، ط1، 1971، ص:204.

* ليس لها بالضرورة قوانين مسبقة ثابتة لكن قواعدها يمكن أن تتشكل طبقا للضرورة المحيطة و المؤثرة، كذلك للإمكانيات المتاحة و المتوفرة كما أنه ليس من أهدافها الرئيسية
* تمارس كهواية في وقت الفراغ و ليس من أغراضها الحصول على جوائز ذات قيمة عالية.
* لا تمارس بالمقارنة بين المستويات فهي في نطاق إمكانية تحديدها بالمجهود المعتدل.
ضرورة مع الآخرين بل يمكن للفرد أن يطبق برامجها الملائمة بمفرده.(1)

1-3- أشكال الأنشطة الرياضية و نشاطاتها:

لقد تعددت أشكال و نشاطات الأنشطة البدنية و الرياضية وفقا لاختلاف آراء فلسفات الأفراد والجماعات نحو مفهوم و أهداف الرياضة ووفقا لاختلاف الثقافات القومية بين المجتمعات ووفقا أيضا للعادات والتقاليد والعقائد الدينية السائدة في هذه المجتمعات.
ويرى "تيير سوران" أن الأنشطة البدنية و الرياضية يجب أن تتضمن الأشكال التقليدية الرياضية والنشطة التي تعبر عن الثقافات القومية والتي تتميز بدورها بإسهامها في العملية التربوية و في الترويح مما يضفي عليها الطابع الاجتماعي، ومن أهم خصائص الأنشطة البدنية والرياضية أنها ليست أسيرة للأشكال و الهياكل التنظيمية الجامدة كما في رياضة المنافسات التي تسعى إلى تحقيق المساواة في الفرص بين المتنافسين، كما يرى "تيير سوران" من وجهة نظره انه يمكن تصنيف أشكال الأنشطة البدنية و الرياضية وفقا للفئات التالية:(2)

1-3-1- الأشكال التقليدية الرياضية:

تماثل الأشكال التقليدية الرياضية أوجه النشاط التي يتم ممارستها في رياضة المنافسات والتي يتم تحديدها أو اختيارها من قبل المسئولين و المنظمين لمسابقاتها و ذلك كأنواع المباريات التي تجرى في كرة القدم أو في كرة الطائرة أو ألعاب القوى و غيرها من الأنشطة المختلفة التي تجرى فيها المنافسة بين الأفراد.

1-3-2- الرياضة المدرسية و رياضة الفرق الجامعية:

والتي تعد من أشكال النشاطات الرياضية التي تستخدم الطريقة التقليدية للرياضة بطريقة منظمة تسمح بإشراك أكبر عدد من الدارسين بالمراحل التعليمية في أوجه أنشطتها و كذلك تسمح للمعلمين ذوي المستويات البدنية و المهارات غير العالية من المشاركة في ممارستها.

---

(1)- علي عمر منصور، الرياضة للجميع، ط1، 1980، ص:89.
(2)- محمد محمد الحمامي، الرياضة للجميع، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،1997، ص:44.

1-3-3- نشاطات الفراغ و الهواء الطلق:

وهي تمثل النشاطات التي تستفيد من الطبيعة في ممارستها ولذا يطلق عليها نشاطات الفراغ والهواء الطلق ومن أهم تلك الأنشطة:التزحلق والانزلاق على الجليد، تسلق الجبال...الخ، وهي تمس قطاع واسع من الأفراد في مختلف المراحل العمرية.

1-3-4- المنافسات الرياضية للجماعات والجمهور:

والتي يتم تنظيمها خارج النطاق المدرسي لتحظى بمشاركة الجماعات والجماهير في أوجه نشاطها و تتم المنافسة في إطار من التنافس الشريف و الروح الرياضية دون الاهتمام بتحقيق الفوز أو النصر في تلك المنافسات بل يرتكز الاهتمام بها في التفوق على الذات و الانتصار عليها.

1-3-5- التمرينات الإرادية :

والغرض منها هو الاحتفاظ بالحالة البدنية و تنميتها و الترويح عن النفس و تنمية العلاقات الإنسانية كما يتم ممارسة التمرينات الإرادية في أواسط اجتماعية مختلفة حيث يتم ممارستها في المدارس، المصانع، الإدارة،...الخ، كما يزداد الطلب عليها من الأفراد ذوي العقد الثالث من العمر .

1-3-6- أشكال الحركة:

تتميز أشكال الحركة بالتنوع في مجال تطبيقها و هي تمثل اللعب الرياضي البعيد عن الأشكال التقليدية الرياضية وذلك كالمشاركة في المباريات غير التقليدية حيث يشارك في اللعب جماعات صغيرة العدد من الأصدقاء أو من الأسرة أو من الأفراد غير المتجانسين من حيث القوة أو المستوى أو السن أو الجنس .

1-4- أنواع النشاط الرياضي:

في ضوء تحديد أهداف و أغراض النشاط الرياضي يتم اختيار الأنواع المناسبة لطبيعة الأفراد و التي تتناسب حسب الأهداف الموضوعة لتحقيقها . فإذا أردنا أن نتكلم على النشاط الرياضي يجب أولا معرفة أنه يوجد منه بدني يمارس مع الآخرين و هذا النوع هو الأساسي في دراستنا، كما وجدت عدة تقسيمات للنشاط البدني الرياضي على اختلاف الباحثين فنجد الباحث "محمد علال خطاب" يقسم النشاط الرياضي كما يلي :

1-4-1- النشاطات الرياضية الهادفة:

هي نشاطات لا تحتاج إلى مجهود جسماني يقوم به الفرد وحده أو مع أقرانه في جو هادئ و مكان محدود كقاعة الألعاب الداخلية أو إحدى الغرف، و أغلب ما تكون هذه الألعاب للراحة بعد الجهد المبذول طوال اليوم أو للتفكير أو للتنويع في النشاطات.

1-4-2- النشاطات الرياضية البسيطة:

ترجع بساطتها إلى خلوها من التفاصيل و كثرة القواعد، وتتمثل في شكل أناشيد و قصص مقرونة ببعض الحركات البسيطة التي تناسب الأطفال.

1-4-3- النشاطات الرياضية البدنية و المنافسة:

تتمثل في النشاطات التي تحتاج إلى مهارات و توافق عضلي-عصبي و مجهودا جسمانيا يتناسب و نوع هذه الألعاب.(1)

1-5- تقسيم ليونارد للنشاط الرياضي:

من جهته قسم "ليونارد" النشاط الرياضي إلى ما يلي:

أ- النشاطات الرياضية الفردية:

منها : الملاكمة، المصارعة، ألعاب القوى، الرماية، رفع الأثقال، تنس الطاولة،...الخ.

ب- النشاطات الرياضية الجماعية:

كرة القدم، كرة السلة، كرة اليد، كرة الطائرة،...الخ.

ج- النشاطات الرياضية الاستعراضية:

الفروسية، سباق السيارات، سباق الدراجات، ركوب الخيل،...الخ.

د- النشاطات الرياضية المائية:

السباحة، الغطس، كرة الماء، الانزلاق على الماء،الغوص تحت الماء، التجذيف،...الخ.

ه- النشاطات الرياضية في الخلاء:

المعسكرات، تسلق الجبال، الرحلات، صيد الأسماك،...الخ.

و- النشاطات الرياضية الشتوية:

التزحلق على الجليد، التزحلق على الثلج، الهوكي،...الخ.

1-6- أبعاد الأنشطة الرياضية:

لقد استطاع "كينيون" أن يحدد ستة أبعاد للاتجاهات نحو النشاط الرياضي وهي على النحو التالي : (2)

---

(1)- محمد محمد الحمامي، مرجع سابق، ص:211.

(2)- محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، ط1، 1987، ص:298.

1-6-1- النشاط الرياضي كخبرة اجتماعية:

بمجرد اشتراك جماعة من اثنين فأكثر في نشاط رياضي فإن لهذا الاشتراك قيمة اجتماعية، إذن النشاط البدني كخبرة اجتماعية يتميز من خلال الأنشطة الرياضية و التي توفر غالبا التعادل و التفاعل الاجتماعي و يؤدي ذلك إلى التعرف على أفراد جدد و تكوين علاقات جديدة.

1-6-2- النشاط الرياضي للصحة و اللياقة:

انطلاقا من الفكرة السائدة لدى الكثيرين سواء من الممارسين أو غير الممارسين للنشاط الرياضي أن هذا اللون من النشاط يمكن أن يفيد الصحة و يسهم في إكساب اللياقة البدنية، فمن المعتقد أن هناك أنشطة رياضية يمكن أن تتميز بإسهامها و بدرجة كبيرة في تحسين صحة الفرد و لياقته البدنية.

1-6-3- النشاط الرياضي كخبرة توتر و مخاطرة:

المقصود بذلك تلك الأنشطة البدنية و الرياضية التي تشتمل على جوانب معينة من المخاطرة يدركها الفرد و كثير لديه شعور بالتوتر والتي قد تظهر في بعض الأنشطة الرياضية التي تتميز باستخدام السرعة الزائدة و التغيير السريع في الحركات أو توقع التعرض لبعض الأخطار مع افتراض قدرة الفرد بصفة عامة على التحكم في مثل هذه المواقف و السيطرة عليها.

1-6-4- النشاط الرياضي لخفض التوتر:

قد يكون النشاط الرياضي في نظر البعض وسيلة لخفض التوترات الناجمة عن الإحباطات التي تنتج من ضغوطات الحياة العصرية و على ذلك يصبح النشاط البدني الرياضي في هذه الحالة وسيلة للترويح و قضاء وقت الفراغ و عامل مساعد في تفريغ الانفعالات المكبوتة و بالتالي خفض التوتر.

1-6-5- النشاط الرياضي كخبرة للتفوق الرياضي:

يرى البعض أن النشاط الرياضي قد يوفر المجال لإشباع الحاجات إلى التفوق الرياضي و المنافسة الرياضية و قد يبدو أن ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية التنافسية المعاصرة و خاصة في مجال المستويات الرياضية العالية ترتبط بنوع من الخبرات تدفع إلى المثابرة على التدريب الشاق و بذل الجهد و كبت جماح النفس في العديد من المواقف كما تتطلب التخلي عن كثير من المصادر التي تتبع بعض الرغبات.

1-7- أهداف ممارسة الأنشطة الرياضية:

يعتقد البعض أن النشاط الرياضي يختص بتكوين الفرد من الناحية البدنية فقط و لكن هذا غير كاف فالفرد عبارة عن وحدة متكاملة غير منفصلة حيث أكدت الاتجاهات العلمية الحديثة أن هناك وحدة بين جميع النواحي يتأثر و يؤثر على سائر النواحي الأخرى فالعقل

يؤثر على مجهود الجسم و الجسم بدوره يؤثر على العقل ولا يمكن لأحدهما الاستغناء عن الآخر. (1)

و هنا لا يقتصر دور ممارسة النشاط الرياضي في تنمية الجسم فقط أي تنمية القوى البدنية و إنما يتعداه إلى أبعد من ذلك و في ما يلي أهم ما تهدف إليه ممارسة النشاط الرياضي :

* تربية الفرد من الناحية الخلقية و الحركية.
* تعمل على تحسين القدرات العقلية و الحركية للفرد.
* ترمي إلى القاعدة الواسعة من بناء المجتمع للفعاليات الرياضية المختلفة.
* تحسين صحة الجسم من كل النواحي.
* تستوجب نمط معيشي سليم.
* لها دور وقائي خاصة للشرايين القلبية و الجهاز التنفسي.

و من الجانب النفسي نجد أن النشاط الرياضي يلعب مهما في تحسين الحالة النفسية للطفل و تتم عند القيام بالنشاط الرياضي عن طريق اللعب غير المحدود أو بالصراخ للإنجاز الرياضي. (2)

للنشاط الرياضي تأثير كبير خاصة من الجانب الاجتماعي حيث يزيد من مواصلة الاحتكاك و الأخوة و الصداقة و الترابط بين هؤلاء الممارسين للنشاط الرياضي من خلال الألعاب المدرسية أو أثناء حصص التربية البدنية والرياضية و التعاون بين التلاميذ، و يفضل الطفل الاندماج مع الأصدقاء و يرجع ذلك إلى نضجه العقلي و إلمامه بقيمة الجماعة في تحقيق هدفه و هنا يبدأ شعوره بالانتماء إلى الزملاء في المدرسة و النادي والحي الذي يعيش فيه.

أيضا للنشاط الرياضي أهمية كبيرة في علاج المشاكل النفسية حيث ينعدم الاهتمام ببعض الأمراض النفسية و الاجتماعية كالانعزالية و عدم تفهم غيره و عدم التكيف مع المحيط مما يسبب تفاقمها و بالتالي ممارسة النشاط الرياضي يسعى عموما إلى بناء جسم سليم فيه عقل سليم. (3)

1-8- الأنشطة الرياضية في المرحلة العمرية (15-18 سنة):

يميل الفرد في هذه المرحلة إلى الاكتشاف والمخاطرة و المغامرة فهو يهوى بكثرة التنظيمات الرياضية المختلفة و تزداد فيه الرغبة في الألعاب الجماعية المنظمة فتنمو فيه روح الجماعة في هذه الفترة كما تنمو أيضا القدرات و تظهر الفروق الفردية و تتكشف استعداداتهم الفنية في الأنشطة الرياضية كل حسب تخصصه و الاهتمام بالتفوق في الأنشطة الرياضية التي يميل إليها.

---

(1)- عواطف أبو علي، التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية، دار النهضة العربية، بدون سنة، ص:146.
(2)- شاهد الملا، دوافع النشاط الرياضي الجامعي، رسالة ماجستير تربية بدنية ورياضية، جامعة الجزائر، 1995، ص:98.

(3)- عواطف أبو علي، نفس المرجع السابق، ص:146.

14

1-9 دوافع النشاط الرياضي:

1-9-1- الدوافع المباشرة للنشاط الرياضي:

و تتمثل في ما يلي:

* الإحساس بالرضا بسبب النشاط الرياضي العضلي المستخدم.
* المتعة الإجمالية بسبب الرشاقة للحركة المستخدمة.
* محاولة التغلب على تلك التدريبات التي تتسم بالصعوبة و تتطلب الجرأة و الشجاعة.
* الاشتراك في المسابقات الرياضية.

1-9-2- الدوافع غير المباشرة للنشاط الرياضي:

و تتمثل في ما يلي:

* محاولة الوصول إلى القوة و الصحة عن طريق ممارسة النشاط الرياضي.
* السعي عن طريق الممارسة الرياضية إلى الاستعداد للعمل الجدي والإنتاج.
* الوعي بالدور الاجتماعي الذي تقوم به الممارسة الرياضية.(1)

---

(1)- محمد جلال، علم النفس التربوي، مصر، 1975، ص:188.

15

استنتاج:

إن المشاركة في الأنشطة البدنية والرياضية تتيح فرص التنفيس عن مشاعر التـــوتر و الشد العصبي والتي أصبحت تلازم حياة الفرد اليومية المعاصرة و توفر له أيـــضا فـــرص إكساب مهارات الاسترخاء والراحة والاستجمام.

إن الدور الإيجابي الذي تلعبه الأنشطة البدنية و الرياضية التي تشمل المدرسة و العائلـــة والمجتمع لها فيما بدا لنا في هذا الفصل أكبر أثر مفيد في تخليص الفرد عامـــة والمراهـــق خاصة من الخمول و الكسل والعادات السيئة و تجديد نشاطهم الفكري و العضلي و المحافظة على الصحة الجيدة من كل النواحي .

الفصل الثاني

الفصل الثاني

المقاربة بالأهداف

تمهيد
2-1- لمحة تاريخية عن التدريس بالأهداف
2-2- تعريف نموذج بيداغوجية الأهداف
2-3- مستويات الأهداف
2-4- إيجابيات التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية
2-5- علاقة الأهداف الإجرائية بالتقويم
2-6- أنواع التقويم في التدريس بالأهداف
2-7- العلاقة بين التدريس بواسطة الأهداف و مكونات الفعل التعليمي/التعلمي
2-8- تصنيف الأهداف التربوية
استنتاج

تمهيد:

يمكن القول أن وجود أهداف محددة المعالم هو الأساس لانطـــلاق أي عمـــل مـــنظم، و بدونها يتعرض العمل إلى العشوائية و إذا كان تحديد الأهداف عمل لازم لممارسة أي نشاط له مردود، فإنه أشد لزوما في مجال التدريس، و للتدريس بالأهداف جدار حصين يزيده قوة، و يجعله محل اهتمام واسع ليس فقط لأن التدريس بالأهداف له قاعدة متينة و حجـــة حـــول ضرورة تحديد أهداف التربية والتعليم بل و أيضا لطموحه الموجه نحو عقلنة و منهجة الفعل التعليمي.

وعلى هذا الأساس فإنه لا يمكن تصور فعل تعليمي دون تحديد للأهـــداف التـــي يـــراد تحقيقها لدى المتعلمين في نهاية عملية التدريس تحديدا إجرائيا، على شكل ســـلوك وإنجـــاز يستطيع المتعلم القيام به وفي كل هذا تتدخل عدة عناصر إضـــافة إلـــى تحديـــد وصـــياغة الأهداف، هناك أيضا المحتوى، الطريقة والوسائل التعليمية، والتقويم من أجل التحقـــق مـــن مدى حصول الأهداف لدى المتعلم وفي هذا الفصل سنسلط الضوء على بعض جوانب هـــذا النموذج من خلال عدة عناصر.

2-1- لمحة تاريخية عن التدريس بالأهداف:

لقد تضاربت الآراء حول بداية الاهتمام بهذا النوع من التدريس مع الإجماع على أنه حديث القرن، والفضل يعود إلى الأمريكيين " burk " و" wach burne " في الاهتمام بطريقة صياغة الأهداف-أي وصف السلوك المراد من التلميذ أن يحققه- حسب ما أشار إليه " popham " 1967 ،بينما " dolanchir " فقال : " إن أول من اقترح طريقة نظرية لصياغة الأهداف هو:" f.bobih " 1918، إذ طرح في المقام الأول كهدف عام للتربية التهيئ لحياة الرشد و على أساس تحديد الجوانب الأساسية التي يرتكز عليها التعلم اقترح القيام بعملية تحليل لمختلف النشاطات الاجتماعية المدنية، الدينية و الصحية، و كذلك القيام بتحليل انتاجات المتعلمين مع التركيز على الأخطاء التي يرتكبونها ".(1)

لكن هذه المحاولة لم تنجح مما رشح أعمال " r. tayler " 1950، لأن تكون أول محاولة منهجية لتحديد أهداف التعلم.

بعدها جاء المؤلف" b.bloom " 1956، حيث اهتم بتحديد الأهداف التربوية و كان انشغاله الأساسي البحث عن الأشياء التي تعيق المدرسين أثناء قيامهم بمهامهم، فاهتم بالقياس و التقييم، واعتبرت أعماله عبارة عن تصنيف للأهداف وفق مجالين هما:"المعرفي و العقلي"، وبالرغم من ذلك فقد لقيت أعماله رواجا كبيرا في أمريكا، أوربا و أنحاء العالم.

بعدها جاءت أعمال " d.krathwohl " 1964، وصنفت الأهداف حسب المجال الوجداني وهو الشيء الذي لم يتطرق إليه بلوم في تصنيفه للأهداف.

بعد هذا أصبح التعليم بواسطة الأهداف مكونا أساسيا للتربية المعاصرة، انطلاقا من وضع منهج صارم يسمح بتحديد الأهداف التربوية، و صياغتها صياغة إجرائية، أي على شكل سلوك يتحقق لدى المتعلم.

كما زاد الاهتمام به لأنه تعدى هذا المجال إلى مجالات أخرى كالاقتصاد، علم النفس، الصناعة،...الخ.

و المحير أن أسباب الاهتمام بالتدريس بواسطة الأهداف كثيرة لعل أدقها ما أشار إليها " m.belanget " في الارتباط القوي بين أزمة التعليم الأمريكي و بداية تحديد أهداف التربية، حيث عرف التعليم في أمريكا إبان الخمسينات أزمة تمثلت في: ما مدى نفعية و مردودية التعليم، فرفضت آنذاك محتويات التعليم الأمريكية و حكم عليها بالفشل، "وفي ظل هذه الأزمة بدأت الأفكار تروج حول البديل، والذي استمد في آخر المطاف من طبيعة المجتمع الأمريكي الصناعي القائم على الفعالية و الإنتاجية، فجاء التساؤل إذا كان نجاح المؤسسة الصناعية قائم على مبدأ التسيير العقلاني، و يقاس بمدى مردوديتها، و نفعيتها أفلا يمكن أن تطبق نفس المبادئ على المؤسسة المدرسية ؟".

وكخلاصة للقول أن أزمة التعليم الأمريكي أدت بفعل تأثير التطور الصناعي إلى ضرورة تأسيس الفعل التعليمي على مبادئ مستمدة من عالم الصناعة و التكنولوجية كعقلنة التسيير، تحديد المهام والأهداف بشكل علمي، تحديد الطرق والوسائل المساعدة في التنفيذ، و

---

(1)- جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، ط3، سلسلة علوم التربية(1)، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1992، ص:26.

تقييم النتائج المحصل عليها و هي ذاتها الأمور التي تأسس عليها التعليم بواسطة الأهـــداف عامة و الأهداف الإجرائية خاصة بعد ذلك. (1)

2-2- تعريف نموذج بيداغوجية الأهداف:

نستمد تعريف الهدف التربوي من خلال استعراض التعاريف التالية:

يقول "c.berzia" :" الهدف هو التخطيط للنوايا البيداغوجية و نتائج سيرورة التعليم " (2)

و يعتبر" r.mager " أن " الهدف هو وصف لمجموعة من السلوكات و الإنجـــازات التـــي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته " (3)

أما الهدف حسب " pophan " هو:" ما ينبغي أن يعرفه التلميذ و أن يكون قادرا علـــى فعله، أو تفضيله، أو اعتماده عند نهاية تعليم معين، لأنه يتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثـــه لدى التلميذ، والذي سيوصف بصيغة سلوك مقيس..."

و يعرفه "محمد شارف سرير" أن " الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، و بعبارة أخرى أنه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة، و المترتبة عـــن تصرف ما في موقف معين بطرق مختلفة والإفادة مما هـــو متوقـــع لتوجيـــه الملاحظـــة و التجربة." (4)

كلمة الهدف في اللغة تعني الغرض والقصد كما تعني الدقة و تحديد الإصابة.

من التعاريف السابقة نخلص إلى أن الهدف هو المقصود الذي نصبوا إلى تحقيقـــه مـــن وراء ما هو جوهر أي عمل يعطي له وجود، و يمكن تقييمه و يحدد طبيعة العمل، كمـــا أن الهدف يرتكز على عناصر أهمها :

- السلوكات التي يقوم بها التلميذ ليبرهنوا على تعلمهم.
- التغيير المراد إحداثه لدى المتعلم من جراء تعليم ما.
- النتيجة المتوخاة من تعلبم ما.

2-3- مستويات الأهداف:

يختلف الكثير من العلماء في تحديد مستويات الأهداف لكن المهم ما هو سر التداخل بين الأهداف التربوية، فإذا أدركنا هذا التداخل و التكامل فإننا نرتبها أو نصنفها حسب أولويتها و هناك مستويين من الأهداف التربوية:

---

(1)- جماعة من الباحثين، مرجع سابق، ص:28.

(2)- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ط2، 1995، ص:11.

(3)- عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الفرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، المغرب، دار الخطابي للطباعة والنشر، بدون سنة، ص:30.

(4)- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، مرجع سابق، ص:11.

أولا: المستوى العام:

أ-الغايات: الغايات التربوية أهداف من المستوى العام، حيث أنها هي التي تؤطر العمل التعليمي من أعلى مستوياته إلى أدناها، و تمثل المبادئ والأسس الموجهة للنظام التعليمي في أي بلد .

و يعرفها "Lethan Khoi" : "بأنها تلك القيم والمعايير التي يحددها فلاسفة و مربوا مجتمع ما وهي مرتبطة بعصرهم و ظروفهم التاريخية، و الاجتماعية التي تبنتها السلطة السياسية لنظامها التعليمي".

أما جماعة من الباحثين فيقولون أن المقصود بالغايات هو:"تلك التوجهات العامة لنظام تعليمي أو مدرسي بأكمله، أو سلك عام من أسلاك التعليم". (1)

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن للغايات طابعا تركيبيا شاملا: أي أنه أدنى خلل في التركيب بينها وبين الممارسة التعليمية في مستواها العملي داخل الأقسام يمكن أن يؤدي إلى انهيار التناسق داخل النظام التعليمي كاملا،هذا من جهة، ومن جهة ثانية لبلوغ الغايات المسطرة لا بد من فترة زمنية هائلة قد تكون هي عمر النظام التعليمي في حد ذاته لأنها و ببساطة بعيدة المدى .

ب- المرامي: يأتي ترتيبها بعد الغايات مباشرة لاشتقاقها منها و يعرفها "D'hainaut" هي:"عبارات أقل عمومية و أكثر وضوحا من الغايات تظهر على مستوى التسيير التربوي أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية، و تترجم عادة في مخططات عمل و برامج و مقررات تحدد ملمح التلميذ". (2)

أما "Daniel Hamlin " فيعرف المرامي قائلا:"بأنها التعبير الذي يحدد عموما المقاصد المتبعة سواء من طرف مؤسسة أو منظمة من المنظمات، أو من طرف شخص معين من خلال برامج أو فعل تكويني محدد، إنها (الأهداف) التي تجيب عن السؤال ماذا تريد؟" (3)

من التعريفين السابقين يمكن القول أن المرامي هي الأهداف المعلنة، والتي تقدم لمقرر معين، أو برنامج دراسي يتعلق بسلك تكويني، أو بمستوى من المستويات أو بقسم من الأقسام، أو مادة من المواد، والفرق بين الغايات والمرامي هو أن الأولى عبارة عن نيات معلنة بكثير من العمومية و لا تتحدد إلا بواسطة وضع الطريق الذي ينبغي أن يسير عليها نظام أو مؤسسة تعليمية، أما الثانية فهي أكثر تحديدا سواء من ناحية الشمول، أو الزمن الذي يمكن أن تتحقق فيه، و بالرغم من التداخل بين الغايات و المرامي إلا أنه هناك فروق جلية بينها نوضحها في الجدول التالي:

---

(1)- جماعة من الباحثين، مرجع سابق، ص:82.

(2)- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، مرجع سابق، ص:15.

(3)- جماعة من الباحثين، مرجع سابق،ص:85.

الغايات	المرامي
- تبقى على مستوى الرغبة أو الإرادة. - تفرض على مؤسسة كاملة. - زمن بلوغها غير محدد بدقة أو غير محدد تماما. - يقع بصددها خلاف بين المختصين.	- ترقى إلى مستوى التحليل و الاحتياجات، و المهام القابلة للإنجاز. - توضع لفعل معرفي معين، أو برنامج خاص. - مع المرامي يقع تدبير للوقت و تستبعد الآماد الطويلة لتحل محلها الآماد المتوسطة. - تحديدها المبدئي يجعل الناس متوافقين على قبولها.

و في الأخير نخلص إلى أن المرامي هي الجانب التطبيقي لما حددته الغايات المعبرة عن السياسة الرسمية للدولة.كما أنها تتميز بنوع من التغيير و التطور فمثلا : شروط الحصول على شهادة علمية ما في بلد ما، تتغير من حين لآخر و هذا راجع لما تتعرض غليه السياسة التعليمية من إصلاحات.

ج- الأهداف العامة: إذا كانت الغايات تصف الأفكار و القيم العامة لنظام تعليمي، فإن المرامي تصف ما هو متوقع من برنامج دراسي محدد، أي النتيجة من ذلك دون الجزم بالوصول إليها، لكن الأهداف العامة تصف النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من مقرر، أو جزء من برنامج داخل فترة زمنية محددة، إذا الأهداف العامة تضيق شموليتها، و يضيق مضمونها، و يضيق المجال الزمني الذي يفترض أن تنجز فيه لكن ما لا يتغير فيها أنها مشتقة من المرامي وهذه الأخيرة مشتقة من الغايات كما قلنا سابقا، فالأهداف العامة كما يعرفها "Lethan Khoi" هي:"عبارات عن درجة متوسطة من حيث التعميم و التحديد، تصف السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عند المتعلم بعد تدريس مادة دراسية، أو مقرر دراسي معين تضعه السلطة المخول لها صلاحية بناء المناهج، و تأليف الكتب المدرسية، لذلك فهي تظهر على مستوى تنفيذ الفعل التربوي و تكون مرتبطة بوحدة دراسية أو نشاط محدد." (1)

من هذا التعريف نقول أن الأهداف العامة هي التي يطلع عليها المدرسون من خلال المناهج التي تصلهم في بداية السنة و بموجبها يسيرون المقرر الدراسي لمادة ما، كما تؤكد الأهداف العامة على المتعلمين و القدرات التي تريد تطويرها لديهم، وليس فقط على المضامين و على ضرورة عرضها.

إضافة إلى ما قلناه تنفرد و تتميز الأهداف العامة على المرامي و الغايات بما يلي:

* أننا نعرف ما نريد تحقيقه بمقرر دراسي.
* تحديد الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف (الأهداف العامة).

---

(1)- محمد شارف سرير، مرجع سابق، ص:16.

* تسمح لنا بالتنبؤ بالكفاءات والقدرات و المهارات التي سيكتسبها المتعلم في نهاية الفترة المحددة.

ثانيا: المستوى الخاص:

إذا كان المستوى العام يضم الغايات و المرامي و الأهداف العامة، فإن المستوى الخاص يضم الأهداف الخاصة و الإجرائية فقط.

أ- الأهداف الخاصة: و هي على درجة عالية من التحديد هذا على صعيد الهيئة المسؤولة نجد أن الأهداف الخاصة صادرة من لدن المدرسين، إذا فهي المستوى الذي يهم المدرس بالضبط لأنه الآن فقط - أي في ظل الأهداف الخاصة - يستطيع أن يتدخل باعتبار أنه هو الذي يحدد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع متعلميه انطلاقا من عاملين اثنين:

- الأهداف العامة التي تؤطر أجزاء المادة المدرسية.
- المضامين المتعلقة بالإنجاز الجزئي في كل درس على حدى، أو في جزء من هذا الدرس.(1)

بكل بساطة الهدف الخاص هو الهدف المستخرج من تجزئة الهدف العام إلى كثير من الصيغ على شكل يقوم به المتعلم مرتبط بمحتوى الدرس كما ان صياغته تتطلب دراية و مهارة دقيقتين للوصول على المستوى الإجرائي .

ب- الأهداف الإجرائية: تحضى الأهداف الإجرائية بأهمية كبيرة لما لها من دور نفعي يتجلى بوضوح في سلوك المتعلم تحت شروط و معايير معينة، فهي إذا تغيير عند التلاميذ يكون قابلا للملاحظة و القياس عند نهاية درس معين، أو جزء منه، يسعى المعلم إلى تحقيقه معهم.

و يعرفها " b.bloom " "بأنها صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة، و المرتبطة بمجال محتوى محدد"

أما " r.mager " فيقول"هي صياغة تصف نتيجة مقصودة للتعلم و توضح ما سيملكه المتعلم حين يبين بوضوح تحقيقه للهدف".

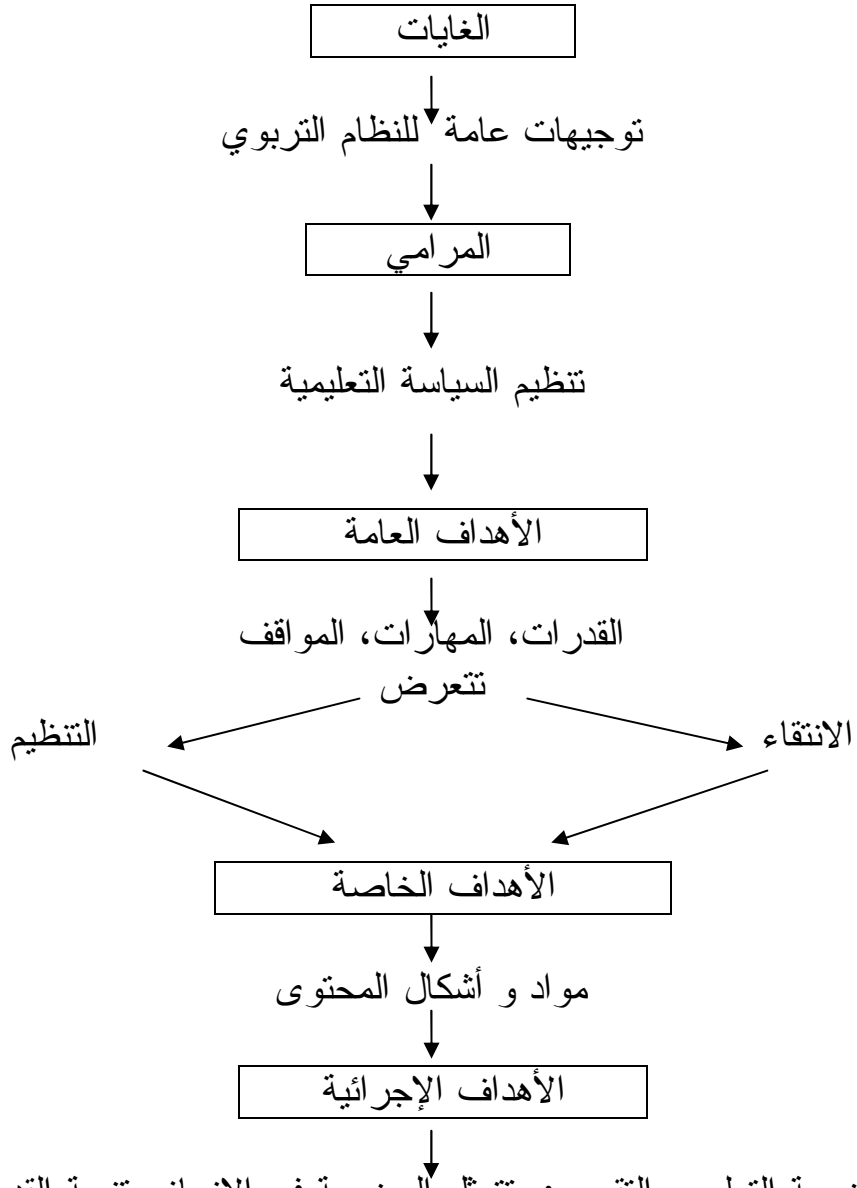
إضافة إلى ما سبق الهدف الإجرائي يعبر عن سلوكات ينجزها التلميذ، لكي يبرهن على بلوغه الهدف على شكل فعل الإنجاز، و شروطه و معايير الإتقان.

و يوضح "c.berzia" أيضا نموذجا مختلفا مختزلا لتسلسل الأهداف التربوية و مجالاتها، وكذا الساهرين على تنفيذها، و العمليات المرتبطة بها. (2)

---

(1)- جماعة من الباحثين، مرجع سابق، ص:89.

(2)- محمد شارف سرير، مرجع سابق، ص:24.



مخطط "c.berzia"

كخلاصة عامة لهذا الجزء المتعلق بمستويات الأهداف نخلص إلى ما يلي:

- الغاية: هي مبادئ،و قيم عليا توحي بتوجهات السياسة التعليمية.
- المرمى: هو غاية تحولت لتصبح مرتبطة بمواد، و مقررات،و أسلاك التعليم.
- الهدف العام: يشير إلى القدرات، المهارات والمواقف التي سيكتسبها التلميذ.
- الهدف الخاص: هو هدف عام أصبح مرتبطا بفعل ملموس،و محتوى دراسي معين، في حصة أو درس .

- الهدف الإجرائي: هو هدف خاص أصبح مرتبطا بسلوكات ملموسة سينجزها التلميذ في إطار شروط و معايير محددة، كي يبرهن على بلوغ هذا الهدف.

2-4- إيجابيات التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية :

إن الأهداف أصبحت في وقتنا الراهن تشغل بال الإختصاصيين بصفة عامة و المعلمين على درجة الخصوص، ما الفائدة منه؟.

الإجابة و بكل بساطة تكمن في أن أي معلم لا يستطيع أن يؤلف أسلوبا أو طريقة مغايرة من جهة و أن يتخلى على ما ألفه من جهة أخرى إلا إذا عرف إيجابياته فما هي يا ترى إيجابيات التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية؟.

يمكن القول أن إيجابيات الأهداف الإجرائية عديدة و متداخلة نورد أهمها في ما يلي: (1)

* تساعد المعلم على تخطيط دروسه اليومية، و ضبطها وفق رؤية محددة خاضعة لعدة عوامل منها: المنهاج، المستوى التعليمي، المستوى التحصيلي للمتعلمين، خصوصيات المحيط...الخ.

* ضبط نشاط التلاميذ، و توجيهه نحو الأهداف التي سطرها المعلم في مذكرته، و هذا الضبط يوفر الوقت و الجهد للجميع.

* تمكن المعلم من قياس الإنجازات التي قام بها التلاميذ، و تقويمها، ثم تدعيمها إذا استدعى الأمر ذلك (في حالة عدم تحقق الهدف المسطر).

* تجعل المدرس يمارس العملية التعليمية ممارسة واعية بعيدة عن الغموض و التأويل.

* تحتم المعلم على تقويم كل مرحلة من مراحل الحصة، و تصحيح المسار التعليمي قبل الانتقال إلى المرحلة الموالية بل الأجمل من ذلك هو عدم تأجيل التقويم إلى نهاية الحصة.

* تساعد المعلم على التحكم من مسار و سيرورة العملية التعليمية.

* تمكنه من ضبط المعلومات، و تحديد المفاهيم تحديدا يزيل عنها كل التباس أو غموض أو خلط و أن الاهتمام في طريقة التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية ينصب على الفهم و استيعاب المعارف لا على المراحل التي سيسلكها المعلم.

* تجعل التلميذ و المعلم متمكنا من نقد أي درس لم تتحقق أهدافه، إذ من الصعب القيام بها في معزل عن تحديد الهدف.

* تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى أقسام صغيرة يمكن توضيحها و تدريبها بفعالية و نشاط.

* التحكم في القدرات التي تريد أن يكتسبها التلميذ خلال أو في نهاية الفعل التعليمي.

بعد معرفة إيجابيات التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية تهتم بعلاقة التقويم مع الأهداف الإجرائية لما للعنصر الأول من أهمية بالغة لأن بعده يأتي الدعم في حالة عدم تحقق الهدف الإجرائي عند نهاية العملية التعليمية.

---

(1)- علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، باتنة، مطبعة عمار قرفي، 1997، ص:77.

2-5- علاقة الأهداف الإجرائية بالتقويم:

إن عناصر العملية التعليمية في تداخل و تكامل إلى درجة استحالة الفصل بينهما. فالتدريس بالأهداف الإجرائية فقط دون ربطه بالتقويم المرحلي و الآني لا يؤدي بالضرورة إلى النجاح، أو الاكتفاء بالأولى دون الثانية، أي أنه لا بد من التقويم ثم الدعم في حالة عدم تحقق الهدف الإجرائي .

كما أن التدريس بالأهداف الإجرائية لا ينحصر وفق تتبع مراحل معينة و لا حتى في صياغة الأنشطة صياغة إجرائية بقدر ما يمكن و ينحصر في عمليات التقويم التي ترافق عملية التدريس من بدايتها حتى نهايتها.

2-6- أنواع التقويم في التدريس بالأهداف: (1)

2-6-1- التقويم التشخيصي أو القبلي:

يكون في بداية الدرس ليتعرف المعلم على مستوى تلاميذه، و مكتسباتهم التي تبنى عليها للمعلومات الجديدة .

2-6-2- التقويم التكويني:

هو الذي يتخلل الحصة ليتأكد المدرس من متابعة التلاميذ للدرس من جهة، و يكشف عن الصعوبات، و يصحح المسار التعليمي قبل الانتقال إلى المقطع أو الوحدة الموالية من جهة ثانية .

2-6-3- التقويم الإجمالي(النهائي):

وهو الذي يخص العمل ككل تقويما إجماليا و قد يكون عبارة عن أسئلة سريعة الإنجاز في آخر الدرس تشمل أهدافه.

2-7- العلاقة بين التدريس بواسطة الأهداف و مكونات الفعل التعليمي/التعلمي:

عندما يقدم الفعل التعليمي التعلمي بمعية التلاميذ فإن هذه الوضعية تسمى فعل التعليم و التعلم والذي يتكون أساسا من مجموعة مكونات هي كالآتي: (2)

* الأطراف الفاعلة في التعليم "مدرس- تلميذ".
* المحتويات المقدمة في التعليم "المحتوى" .
* الكيفية التي ينجز بها التعليم "الطرق و الأشكال".
* الوسائل الموظفة في هذا التعليم"الوسائل".
* و أخيرا النتائج المرجوة من التعليم"التقويم" كما رأينا من قبل.

و في كل هذه العناصر يعتبر تحديد الأهداف بمثابة البوصلة التي تقود إلى مجموعة من الاختيارات و الإجراءات المقارنة بين هذا المحتوى أو ذاك، و هذه الطريقة أو تلك،كما يحد نوع الوسائل المستعملة، و كيفية توظيفها، ومعايير التقويم، و أدواته و على هذا الأساس نوضح جيدا هذه العلاقة من خلال :

---

(1)- علي أوحيدة، مرجع سابق، ص:54.

(2)- جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، ط3، سلسلة علوم التربية(1)، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1992،ص:26

أولا: علاقة الأهداف بالمدرس:

كان المدرس قبل ظهور "التدريس بالأهداف"محتكر للمعرفة يوزعها على من يشاء و وقت ما شاء لكن بظهور التدريس بواسطة الأهداف تغيرت وظائفه تحت تأثير مجموعة من المعطيات الرئيسية أبرزها:

– بنظم المدرس جهده بكيفية ملائمة مع الأهداف المحددة بدلا من بذل مجهودات زائدة لا فائدة منها.

– يتمكن من القيام بتقييم ذاتي لمجهوداته من خلال النتائج التي توصل إليها مما يفرض عليه تغيير أو تطوير الأدوات و الوسائل التي يستعملها .

– كما أن المدرس في هذا الأسلوب من التعليم يلعب دور المهندس و المخطط.

ثانيا: علاقة الأهداف بالتلميذ:

كانت عملية التدريس قديما تسير في اتجاه واحد هو: معلم ⟵ متعلم، و ما على التلميذ إلا إرجاع بضاعة المدرس عندما يطلب منه ذلك .

لكن بظهور "التدريس بواسطة الأهداف" تغيرت وظيفة التلميذ من مستقبل خامد إلى مستهلك فعال و نشيط يشارك فعلا في اختيار الأهداف و الأدوات لذلك اتسمت هذه العلاقة بما يلي:

– مراعاة مقدرة التلاميذ و التفطن إلى ميولاتهم و رغباتهم.

– إتاحة للتلميذ إمكانية القيام بتقييم ذاتي لعمله، لأنه سيتمكن من معرفة المسافة الفاصلة بينه و بين غيره من التلاميذ من جهة، وبين الأهداف المرسومة من جهة ثانية وعليه يستطيع تنظيم جهده في المراجعة، و إنجاز الأعمال.

ثالثا: علاقة الأهداف بالمحتوى:

قديما كانت مصادر المحتوى كثيرة و متعددة، و ما على الأستاذ إلا اللجوء إلى كنوز المعرفة المتوفرة، والمتمثلة غالبا في إنجازات سابقة مخزونة في الكتب والمراجع و الوثائق فينقل منها إلى التلميذ باعتباره صفحة بيضاء، تحتاج إلى كل شيء كما كان سائدا ، لكن بظهور "التدريس بواسطة الأهداف"تغيرت علاقة الأهداف بالمحتوى و أصبحت تستند إلى:

– تساعد الأهداف على اختيار محتوى الدرس.

– غالبا ما يطرح المحتوى على شكل سلوكات، و أنشطة سيقوم بها التلميذ ليبين مدى بلوغه الهدف و ليس على شكل ملخصات للمعلومات.

– تساعد الأهداف على بنية محتوى الدرس، و انطلاقا من أهداف محددة يستطيع المدرس أن ينظم عناصر المحتوى وفق الأولوية النسبية للأهداف التي حددها.

رابعا: علاقة الأهداف بالطريقة:

من المتعارف عليه هو أنه يتم تواصل المدرس و التلميذ حواريا أي أنهما يقودان معا عملية التدريس أو استعراضيا بمعنى أن المدرس يقود عملية التعليم و التلاميذ يتابعونه أو مهاميا عن طريق قيادة التلاميذ بأنفسهم لعملية التعليم.

و ما زالت هذه الطرق سارية المفعول لكن "عند التدريس بواسطة الأهداف " فإن الأهداف هي المعيار الأساسي في اختيار هذا الشكل من ذاك.

فعندما يكون الهدف هو تبليغ معارف و معلومات فهذا يعني اختيار أسلوب التلقين بينهما إذا كان الهدف اكتساب مهارة فهذا يستلزم تكليف التلاميذ بالإنجاز.

خامسا: علاقة الأهداف بالوسائل:

نظرا للتسارع العلمي فإن استعمال الوسائل بات إمرا ملحا، لذلك ألح "التدريس بواسطة الأهداف" هو أيضا إلى ضرورة إدماج الوسائل التعليمية المساعدة عند إحداث تغيير في سلوك، أو إنجازات المتعلم فهي أساسا فاعلة في سيرورة التعليم.

سادسا:علاقة الأهداف بالتقويم:

كما ذكرنا سابقا للتقويم علاقة وطيدة بالأهداف فالتحقق من بلوغ الأهداف الإجرائية لا يتم إلا على ضوء التقويم الآني و المرحلي ليأتي بعد ذلك عنصر الدعم بغية الترسيخ و التثبيت.

ملخص القول هو أن الأهداف تشكل القاسم المشترك لمكونات الفعل التعليمي التعلمي فهي تتيح إمكانية تنظيم المحتوى، و بنيته، و اختيار الأشكال و الأنشطة الملائمة، و توظيف الوسائل، و الأدوات، و تحديد معايير التقويم بشرط أن تحدد تحديدا إجرائيا قابل للملاحظة و القياس بغية إحداث تغيير في سلوكات المتعلم سواء كانت حركية، أو عقلية، أو عاطفية.

2-8- تصنيف الأهداف التربوية:

إن نمو المجال المعرفي، أو العاطفي أو الاجتماعي لا يتم بكيفية عفوية، و لكن بكيفية موجهة لذا وجب على المدرس أن يكون عارفا بالأهداف التربوية التي يريد الوصول إليها حتى يتمكن من ترتيبها كل في مجاله (معرفي، اجتماعي، حسي، حركي)، وكذلك تحديدها حسب مستوياتها كالمعرفة في المجال المعرفي أو التقبل في المجال العاطفي،أو الإدراك في المجال الحسي- الحركي.

لذلك صنفت الأهداف التربوية حسب بعدين هما:(1)

* **البعد الأفقي:** و تصنف فيه الأهداف وفق مبادئ سيكولوجية تقسم الشخصية الإنسانية إلى المجالات: المعرفي، الحسي- الحركي، الاجتماعي- العاطفي.

* **البعد العمودي:** و يصنف فيه كل مجال إلى مقولات، مرتبطة، و مرتبة، و تلائم المسار التعليمي الذي سيقطعه المتعلم بكيفية متدرجة الصعوبة.

2-8-1- المجال المعرفي:

يضم هذا المجال جميع أشكال النشاط الفكري لدى المتعلم، و خاصة العمليات العقلية كالمعرفة، الفهم، التحليل و التطبيق وعلى هذا الأساس صنفت الأهداف المعرفية على أساس معيار الصعوبة المتدرجة أي من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب ويعتبر العالم "بلوم" أول من اهتم بهذا المجال "1956" إذ ضمنه ستة مستويات رتبت ترتيبا هرميا :

أ) المعرفة: وتعني حسب "بلوم" استدعاء وتذكر الوقائع العامة والخاصة أي مجرد تذكرة بمعنى استدعاء مخزون الذاكرة، وذلك عن طريق تزويد المتعلم بالأمور التي تساعده على التذكر، ولتسهيل المهمة على أساتذة التربية البدنية و الرياضية عند صياغة أهدافهم الإجرائية حسب هذا المستوى فبإمكانهم استعمال الأفعال السلوكية التالية": أن يعرف، أن يحدد، أن يتذكر، أن يختار،أن يستخرج .

---

(1)- عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف، مرجع سابق، ص:42.

ب) الفهـــم: وهو قدرة المتعلم على فهم المعاني، والتصور الذهني للأفكار، والمعارف التـــي تلقاها مع القدرة على توظيفها، كما يمر الفهم بمراحل مرتبة وهـــي: التحويـــل، التفـــسير، التعميم.

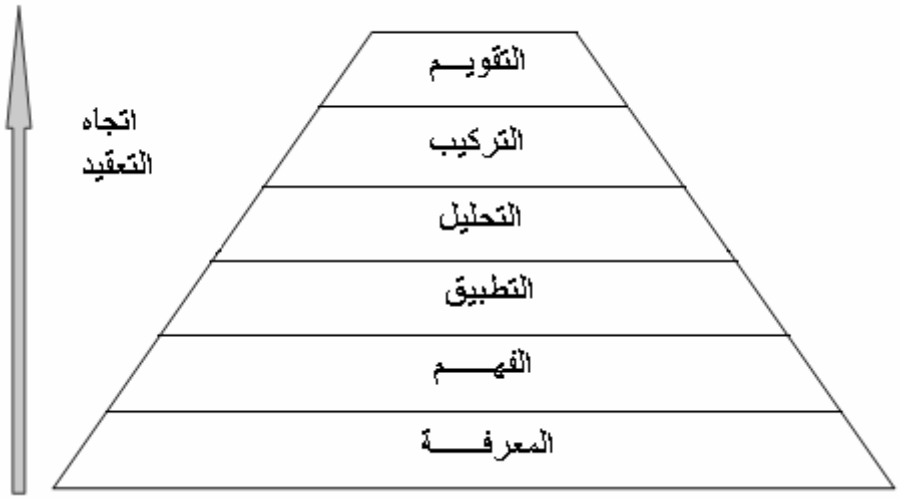
ويمكن لأساتذة التربية البدنية والرياضية استعمال الأفعال السلوكية التاليـــة عنـــد صـــياغة الأهداف الإجرائية التابعة لهذا المستوى أن يحول، أن يترجم، أن يعمم، أن يقدم أمثلة .

ج) التطبيق: وهو القدرة على توظيف المعارف التي فهمها المتعلم في الحياة العمليـــة عنـــد التعرض لمواقف علمية جديدة، وتستعمل هنا الأفعال السلوكية التالية: أن يطبق، أن يحسب، أن يغير، أن يتصرف .

د) التحليل: وهو القدرة على المتعلم على تجزئة المعلومات، أو الأحداث أو الظـــواهر إلـــى الأجزاء التي يتركب منها، والأفعال السلوكية المعبرة عن الصياغة الإجرائية هنا هـــي: أن يحلل، أن يوازن، أن يعزل، أن يشير.

ه) التركيب: أي تركيب الأجزاء، وجمع العناصر للحصول على بناء متكامل، أو تنظيم فـــي نموذج لم يكن واضحا من ذي قبل، ويستعان بالأفعال السلوكية التالية: أن يركب، أن يصنف و أن يخطط، أن يعيد تنظيم شيء ما، أن يبتكر عند الصياغة الإجرائية للهدف .

و) التقويم: هو قدرة المتعلم على إصدار الحكم على المادة أو طرائقها، أو وسائلها كما وكيفا عن طريق معايير محددة بعضها داخلي يتعلق بالتنظيم، وبعضها الآخـــر خـــارجي يخـــتص بالهدف مع العلم أن هذه المعايير هي ما تزود بها المتعلم أثناء عملية التعليم والتعلم، أو مـــا يصدره بذاته، ولصياغة الأهداف الإجرائية من طرف الأساتذة في هذا المستوى يمكن اعتماد الأفعال السلوكية التالية: أن يحكم، أن يقدر، أن يقارن، أن ينفذ، أن يدافع عن، أن يستدل.



الترتيب الهرمي للأهداف التربوية في المجال المعرفي

2-8-2- المجال الاجتماعي العاطفي:

يضم هذا المجال القيم والمواقف والاهتمامات والميولات والعواطف .

وضمنها العالم "krath wol" إلى خمسة مستويات عمودية مركبة هي:

أ) التقبل: وهو رغبة المتعلم في الاهتمام بموضوع، أو نشاط معين ويمر بمراحل هي: مرحلة الوعي و الإدراك، مرحلة الرغبة في الاستقبال، مرحلة الانتباه الانتقائي، مع إمكانية الاستعانة عند الصياغة الإجرائية في هذا المستوى بالأفعال السلوكية: أن يتقبل، أن يسأل، أن يتبع، أن يعطي، أن يظهر، أن يبدي اهتماما، أن ينتبه .
ب) الاستجابة: يتحول المتعلم هنا من مرحلة الانتباه للظاهرة إلى الاستجابة لها بطريقة ما، كما يمر هذا المستوى بمراحل هي الانقياد للاستجابة كاحترام قواعد لعبة ما، وبدون مقاومة، مرحلة الرغبة في الاستجابة كالتزام بالسلوك اقتناعا أو ممارسة رياضة من محض الإرادة، وأخيرا مرحلة الرضا، ويستعمل في هذا المستوى الأفعال السلوكية التالية: أن يستقبل، أن يكمل، أن يتابع، أن يتطوع، أن يتدرب، أن يقضي أوقات الفراغ في، أن يمثل .
ج) التقويم أو التثمين: يعني قدرة المتعلم على إعطاء القيمة لعمل ما أو ظاهرة ما، أو سلوك معين، كما يمر هذا المستوى بمراحل وهي: مرحلة تقبل القيمة، أو إعطاء قيمة لشيء ما، مرحلة تفضيل بعض القيم عن بعض، وأخيرا مرحلة الالتزام بالقيمة أي الولاء لها والدفاع عنها وتستعمل الأفعال السلوكية التالية عند استخدام صياغة الأهداف الإجرائية: أن يساعد، أن يقترح، أن يدعو، لأن يبادر، أن يدرس.
د) التنظيم: حسب محمد شارف هو قدرة المتعلم على جمع أكثر من قيمة واحدة ومنه يبدأ في نظام قيمي يتصف بالانساق الداخلي كما يضم هذا المستوى مرحلتين:
-أولا: مرحلة تكوين مفهومك عن قيمة معينة.
-ثانيا: مرحلة تكوين نظام هرمي للقيم. (1)
ويستنجد عن صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى بالأفعال السلوكية التالية: أن ينظم، أن ينتمي، أن يندمج، أن يرتب، أن يهيئ .
ه) التمييز بقيمة كلية: ويسمى بمستوى تشكيل الشخصية وتشكيل الذات وفيه يتم نزوع المتعلم للتعرف بطريقة تميزه عن غيره كأن يؤثر المتعلم بأخلاقه الحسنة على أصدقائه، أو يعيد النظر في أسلوب معاشرة الأصدقاء ويستعمل السلوكية التالية: أن يبادر، أن يؤثر على، أن يبحث، أن ينجز، أن يعيد النظر، أن يطلب، أن يفحص. (2)

2-8-3- المجال الحسي – الحركي:

يضم هذا المجال كل المهارات الحركية، إذ تهدف التربية البدنية و الرياضية فيه إلى :
-مساعدة التلميذ على معرفة جسمه جيدا، وكيفية التحكم فيه .
-تطوير المهارات الحركية، والصفات البدنية، كما رأينا في الفصل الثاني الذي يتكلم عن أهداف التربية البدنية و الرياضية طور التعليم الثانوي في الجزائر.
وانفرد هذا المجال بدراسات، وبحوث عديدة، وصنافات كثيرة مما دفعنا إلى اختيار واحد منها وهي صنافة سبسون (1972) لوضوح مستوياتها السبعة المرتبة كما يلي:

---

(1)- محمد شارف سرير، مرجع سابق، ص:73.
(2)- عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، بجاية، دار تلانتيقدت للنشر والتوزيع، 1997، ص:74.

أ) الإدراك: هو استعمال أعضاء حسن المتعلم للحصول على أدوار تؤدي النشاط الحركي، وذلك انطلاقا من:

الوعي بالحس ⟵ اختيار الأدوار ⟵ فالوصول إلى الترجمة .

وتستعمل فبه الأفعال السلوكية التالية: أن يختار، أن يصف، أن يربط، أن يعالج، أن يكتشف.

ب) الميل: ويشمل هذا المستوى استعداد المتعلم للقيام بنشاط ما إذا طلب منه ذلك كما أن الميل هنا قد يكون عقلي، عاطفي أو جسمي و تستعمل فيه الأفعال السلوكية التالية: أن يباشر، أن يشرح، أن يتحرك، أن يرد، أن يبرهن، أن يبين رغبته .

ج) الاستجابة الموجهة: يشمل هذا المستوى المراحل الأولى لتعلم المهارات الصعبة، كما يضم أيضا التقليد.

مثال: أن يسلك المتعلم عمليا نفس العمل الذي قام به معلمه عندما دفع كرة حديدية وزنها 7 كلغ وتجاوزت 10أمتار .

وتستعمل في المستوى هذا الأفعال السلوكية التالية: – عند الصياغة الإجرائية للأهداف – أن يجمع، أن يبني، أن يربط، أن ينسق، أن يتحكم بالأمر، أن يصحح، أن يبرهن،...الخ.

د) الميكانيكية و التعويد: يهتم هذا المستوى بالعمل الملموس عندما تصبح المهارة المتعلمة إعتيارية حيث تصبح لدى المتعلم نوع من الثقة والكفاءة، كما يمكن الرجوع هنا إلى للأفعال السلوكية التالية: أن ينسق، أن يضبط، أن يعالج،... عند الصياغة الإجرائية للأهداف.

ه) الاستجابة الظاهرية المعقدة: يتم في هذا المستوى أداء الحركات المعقدة بنوع من المهارة سواء من ناحية الدقة، الخفة، السرعة،... الخ.

وتستعمل الأفعال السلوكية التالية: –عند صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى –أن ينجز بدقة، لأن ينجز بسرعة...

و) التكييف: يعتني هذا بالمهارات المتطورة جدا، حيث يسمح للمتعلم القيام بتعديل أنماط الحرة وتكييفها، بما يتماشى مع متطلباته الخاصة، أو بما يتناسب مع وضع مشكلة معينة، وهنا عند الصياغة الإجرائية للأهداف فإنه يتم اللجوء إلى الأفعال السلوكية التالية: أن يتكيف، أن يعيد تنظيم أمرها، أن يعيد تركيب شيء ما، أن ينقح.

ز) الأصالة والإبداع: ينص هذا المستوى على إيجاد أنماط جديدة من الحركات تتناسب مع مشكلات خاصة، مع التركيز على الإبداع المبني على المهارات المتطورة جدا. (1)

وتستعمل فيها الأفعال السلوكية التالية: أن يبدع، أن يصمم، أن يجد شيء ما، أن ينشيء ، أن يرتب .

خلاصة القول أن هناك تداخل بين المجالات فقد يطغى الجانب المعرفي على درس من الدروس دون نفي وجود الجانب الحسي–الحركي ، أو العاطفي، أو العكس مع وجود العلاقة الوطيدة بين المجالات وشخصية المتعلم حسب ما نص عليه علي أوحيدة كما يلي:(2)

---

(1)– محمد شارف سرير، مرجع سابق، 1995، ص:80.

(2)– علي أوحيدة، مرجع سابق، ص:35.

1) النمو الجسمي:
- النمو الحسي – المجال النفسي الحركي
- النمو الحي – المجال الحسي–الحركي.

2)النمو العقلي:
- النمو المعرفي – المجال العقلي
- النمو اللغوي – المجال العقلي المعرفي,

3) النمو الانفعالي:
- النمو العاطفي – المجال الوجداني
- النمو الوجداني – المجال العاطفي الانفعالي.

4) النمو الاجتماعي

هذا دون نسيان التداخل الموجود بين المجالات في حد ذاتها، والأنشطة المقررة، حتى إلى درجة عدم الوضوح نظرا للتداخل بين الأنشطة من جهة، وبين المجالات الثلاثة مـــن جهـــة أخرى.

استنتاج:

قد يحل التدريس بالأهداف الإجرائية جميع المشاكل التي يعاني منها المعلم أثناء تحضير و تقديم الدروس من جهة، حتى و إن تطلب منه ذلك وقتا، كما يساعده أيضا على رفع المردود من جهة ثانية، ومنه الإبقاء على ديمومة عمله، لكن ليكن في علمه أن التدريس بالأهداف الإجرائية ماهو إلا وسيلة وليس غاية لا تحقق نجاحا مضمونا ودائما لارتباط أثرها، ونتائجها بأداء الفرد الذي يستغلها، هذا وبالرغم من ايجابيات أسلوب التدريس بالأهداف الإجرائية الكثيرة، والمتداخلة فإنه لا يخلو أيضا من السلبيات والانتقادات، وهذا أمر منطقي لاستحالة وجود عمل كامل من جميع النواحي.

وخلاصة القول انه على المدرس أن يتبع خطوات التدريس بالأهداف الإجرائية ليحقق الفوائد المرجوة منها، وفي نفس الوقت يتفطن لسلبياتها أثناء التحضير وتقديم الدروس لتغطي الإيجابيات عن السلبيات، ويرتفع مردود العملية "التعليمية–التعلمية" .

الفصل الثالث

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات

تمهيد
3-1- تعريف الكفاءة
3-2- أنواع الكفاءات
3-3- خصائص التدريس بالكفاءات
3-4- المبادئ التي تميز المقاربة بالكفاءات
3-5- مركبات الكفاءة
3-6- خصائص الكفاءة
3-7- بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات
3- 8- تسلسل الكفاءات في مرحلة الثانوية:
3-9- عناصر اكتساب الكفاءة خلال عملية الإنجاز
3-10- الكفاءات التدريسية
3-11- علاقة المعلم بالمتعلم في تحقيق الكفاءة
3-12- تقويم الكفاءة
استنتاج

تمهيد:

يعتبر موضوع الكفاءات من موضوعات الساعة لأن هذه المقاربة اختيار تبنته كثير من البلدان الراغبة في إصلاح منظومتها التربوية، يترتب على هذا التوجه الجديد دعوة المدرسين إلى إكساب كفاءات لتلاميذهم.

إن المقاربة بالكفاءات المعتمدة حاليا تعد تغييرا جذريا في بناء المناهج،وتغييرا كذلك لدور (المعلم والمتعلم) وتغييرا في طرائق التدريس إنها نظرة أخرى مغايرة لعاداتنا البيداغوجية ولأسلوبنا في التعامل وتبليغ المعلومات.

3-1- تعريف الكفاءة:

أ-**لغة:** ورد في معاجم اللغة أن "كفاه الشيء،يكفي كفاية، استغنى به عن غيره، فهو كاف،كفي".
ومنه فالكفاءة هي من فعل كافأ، يكافئ، مكافأة على الشيء: أي جازاه.
والكفاءة تشير إلى معاني" القدرة والجودة والقيام بالأمر وتحقيق المطلوب".
ب-اصطلاحا: إن مفهوم الكفاءة يشوبه كثير من الغموض والاختلاف، وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أن هناك عدة تعار يف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي تستعمل فيه، ولعل حداثة هذا المفهوم وراء هذا الإشكال.

يرى جود(Good) أن الكفاءة هي : "القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العلمية ".(1)

في حين يرى فنشر(Fincher) في الكفاءة مفهوما اقتصاديا أو تنظيميا أو هندسيا، أما المفهوم الهندسي فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات، أما اقتصاديا فالاستهلاك، أما تنظيميا فهي المقدرة في حفاظ المنظمات عن نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم.(2)

ويعرفها لويس دينو(Louis D'hainant) "بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحس-حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه.(3)

3-2- أنواع الكفاءات: (4)

تنقسم إلى ثلاثة أنواع هي على النحو التالي:

1- الكفاءة القاعدية: هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية.

2- الكفاءة المرحلية(المجالية): تتعلق بـ: شهر،فصل أو مجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية.

3- الكفاءة الختامية(النهائية): يتم بناؤها وتنميتها خلال: سنة دراسية أو طور (مرحلة تعليم)، وهي مجموعة من الكفاءات المرحلية.

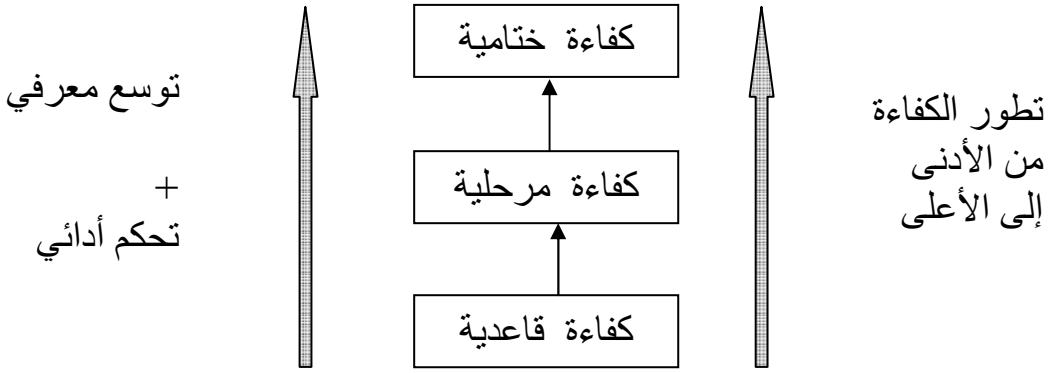
---

(1)-د.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1، 2003، ص:28

(2)-كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للكمبيوتر و النشر والتوزيع، الاسكندرية، 1997، ص:35،36

(3)-وزارة التربية، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2000 ،ص309،311

(4)-محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة،الجزائر،2002، ص55، 56



الشكل (1): تطور مستوى الكفاءة وفق سيرورة التعلم

3-3- خصائص التدريس بالكفاءات: (1)

إن نموذج التدريس بالكفاءات يقدم إسهامات كبيرة في الترقية العلمية التربوية من حيث الأداء والمردود عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفعالية في حياته المدرسية والعائلية، وتجعله مواطنا صالحا يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والقيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة بكفاءة ومرونة.

ومن أجل ذلك يمكن حصر خصائص هذا النموذج في هذه العناصر:

1-تفريد التعليم بتشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم، مع إيلاء عناية خاصة بالفروق الفردية بين المتعلمين.

2-قياس الأداء بالاهتمام بتقويم الأداءات و السلوكات بدلا من المعرفة الصرفة والنظرية.

3-إعطاء حرية أوسع للمعلم لتنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء.

4-دمج المعلومات لتنمية كفاءات أو حل إشكاليات في وضعيات مختلفة.

5-توظيف المعلومات وتحويلها لمواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة(استغلال الموارد المكتسبة).

3-4- المبادئ التي تميز المقاربة بالكفاءات:

يمكننا تحليل نماذج التكوين المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات من تحديد المبادئ التالية:

أ-تنظيم برامج للتكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها.

ب-تغيير الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه.

ج-وصف الكفاءات بالنتائج والمعايير.

د-مشاركة الأوساط المعنية ببرنامج التكوين في مسار إعداد هذه المناهج.

ه-تقييم الكفاءات انطلاقا من النتائج والمعايير المكونة لها.

و-اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي خاصة.

---

(1)-محمد صالح حثروبي، نفس الملرجع السابق،2002، ص:12

يمكن أن تستعمل هذه المبادئ كمراجع للحكم على مدى تبني المؤسسة التعليمية المقاربة بالكفاءات، حتى وإن طبقت بطرق مختلفة.[1]

3-5- مركبات الكفاءة:_[2]

1-المحتوى: إنها الأشياء التي يتناولها التعلم، لأن فعل التعليم يقصي هذه الأشياء بالضرورة، ولأننا عندما نتعلم فإننا نتعلم بعض المعارف.

لقد قام عدد من الباحثين بتصنيف مبسط لمحتويات التعلم، فحصروه في ثلاثة أنماط من المعارف هي:

أ-المعارف المحصنة(الصرفة).

ب-المعارف الفصلية(المهارات).

ج-المعارف السلوكية(الموقف).

وحتى يكون لمحتويات التعلم مجال اقل وأكثر اتساعا حسب الزمان و حسب متطلبات الكفاءة التي ترتبط بعناصر ذلك المحتوى.

2-القدرة: هي مجموعة من الاستعدادات التي يوظفها الفرد في مواجهة مختلف الوضعيات، وبتعبير آخر هي استعداد مكتسب أو متطور يسمح للفرد بأداء نشاط بدني أو فكري أو مهني، وعادة ما يعبر عنها بفعل: يحلل، يقرر، يشخص....إلخ.

و مميزات القدرة تتمثل في:

أ-الاستعراضية.

ب-التطورية.

ج-التحول.

د-عدم القابلية للتقويم.

3-الوضعية: إن مفهوم الوضعية في بيداغوجية الكفاءات لا يعدو كونه: هو مصطلح يدل على الإشكالية التي يتم إيجادها لتكون تعلما عند توظيف مجموع المعارف والقدرات والمهارات من أجل أداء نشاط محدد.

وتتألف الوضعية من ثلاثة مكونات:

*الراقد:الذي هو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم.

*التعليمات:الخاصة بالإنجاز، المبلغة إلى المتعلم بصورة واضحة.

*بعد الوضعية:وهو الإنتاج المسبق المنتظر.

---

(1)-وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000، ص:326 .

(2)-محمد صالح حثروبي، مرجع سابق، ص:46، 48

3-6- خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة المدرسية بجملة من الخصائص نذكر منها ما يلي:(1)

1-تسخير مجموعة من الموارد: الكفاءة تجمع عدة معارف وقدرات ومهارات تجند مع بعضها قصد انجاز وتجسيد أشياء واقعية، معنى ا أنها تكون بعد وحدة أو محاور أو فصل...

2-الغائية(المنفعية): الكفاءة مرتبطة بما تحققه من منفعة على المستوى الشخصي أو العائلي أو الاجتماعي.

3-الارتباط بعائلة من الوضعيات: عدة وضعيات مندمجة كأن يحلل التلميذ ويركب ويقارن ويدمج التعلمات السابقة مع التعلمات الجديدة.

4- الارتباط بالمحتويات: الارتباط بالمعرفة والمكتسبات المقدمة، هذه المعلومات توظف ويصبح لها وجود عيني.

5-القابلية للتقويم:الكفاءة تكون قابلة للتقويم، وإذا حصل العكس فهي ليست كفاءة، لذا يشترط فيها شرطان:(الملاحظة والقياس)، أي يمكن ملاحظة الكفاءة عن طريق السلوك الذي يظهر في الكلام والمناقشة ويظهر في الكتابة أثناء الانجاز، ويظهر في السلوك مجسدا كذلك في المخططات والمشاريع والبحوث.

6-المتعلم يتعلم بنفسه عن طريق التوجيه.

7-تفعيل المحتويات وربطها بالحياة.

8-تثمين المعارف وربطها بالحياة واستعمالها في مختلف المواقف.

9-التخفيف من محتويات المادة.

3-7- بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات: (2)

"المنهاج هو عبارة عن مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف و المضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقييمه وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به، مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية وغيرها".

انطلاقا من هذا المفهوم فإن المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات يطمح لجعل التعليم مستقبلا أكثر نوعية و أكثر إجرائية موجهة نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية، ويتوقع أن يتحلى بها المتعلم في نهاية كل طور من أطوار التعليم.

ويمكن تحديد بعض المميزات التي يختص بها المنهاج وفق هذا التصور وهي:

1-إن التلميذ هو المحور الذي يدور حوله المنهاج.

2-يتجسد المنهاج في مجموعة من التعلمات ذات الطابع الإجرائي(معارف، مهارات، سلوكات) .

3-يعمل على تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها (الوجدانية والعقلية والبدنية) في شمول وتكامل واتزان .

---

(1)-عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات:ما هي؟ لماذا؟ كيف؟، منشورات تالة الابيار، الجزائر، 2005، ص:18، 19

(2)-محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،2002، ص:23، 24

4-يترك المبادرة البيداغوجية للمدرس في اعتماد الطرائق الكفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة واختيار الوسائل و الأساليب المناسبة.
5-يتيح الفرصة لتهيئة وضعيات التعلم التي تسمح بتنمية القدرات الفكرية والاجتماعية لدى المتعلم مثل:الروح النقدية و حب الاستطلاع والاستماع إلى الغير،و الميل إلى البرهنة،...إلخ.
6-يؤكد الالتحام بين الحياة المدرسية و حياة التلميذ في المحيط الاجتماعي ذلك أن المعارف و الخبرات والكفاءات المكتسبة داخل المدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية.

3- 8- تسلسل الكفاءات في مرحلة الثانوية:

انطلاقا من ملمح الدخول و خصائص المتعلم في هذه المرحلة،من النواحي البدنية، المعرفية والنفسية،وما يراد تحقيقه لدى المتعلم كملمح للخروج في نهاية المرحلة الثانوية.
1-صيغت كفاءة سميت بالكفاءة النهائية تتويجا للمرحلة الثانوية،وهي تعبر عن المكتسبات والمؤهلات المراد تحقيقها لدى التلميذ.
2-اشتقت من الكفاءة النهائية ثلاث كفاءات سميت بـ "الختامية" متدرجة في الصعوبة فيما بينها،فضلا عن كونها متماشية مع التلاميذ،تعبر كل واحدة منها عن مستوى (السنة أولى ثانوي،السنة الثانية ثانوي،السنة الثالثة ثانوي)
3-اشتقت من كل كفاءة ختامية ثلاث كفاءات سميت بـ "القاعدية" مرتبطة بالأنشطة البدنية و الرياضية التي تمثل القاعدة الأساسية لها.
4-استنبط من كل كفاءة قاعدية مؤشرات دالة عليها للتمكن من الوقوف على أبعادها من جهة و إخضاعها للتقويم من جهة أخرى.
5-اشتق منكل كفاءة قاعدية هدفان تعلميان،أحدهما متعلق بالأنشطة الجماعية والثاني بالأنشطة الفردية.
6-وضع لكل هدف تعلمي معايير دالة عليه،يرجع الأستاذ إليها عند بناء الوحدة التعلمية بعد إخضاعها للتقويم في النشاط المختار والوقوف على مدى اكتساب التلاميذ لها، لتصاغ النقائص منها بعد ترتيبها على شكل أهداف إجرائية يتناولها المعلم مع تلاميذه في الحصص التعليمية.(1)
ومن الأسس التي تراعى في تسلسل الكفاءات خصائص المتعلم في هذه المرحلة، فهي مرحلة هامة في حياة الفرد باعتبارها تواكب مرحلة المراهقة حيث يصحبها تنظيم جديد في كثير من الأمور.

(1)-المناهج والوثائق المرفقة، اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، ص:46

3-9- عناصر اكتساب الكفاءة خلال عملية الإنجاز:

تكمن أهمية النشاطات البدنية و الرياضية في كونها الدعامة الأساسية لتدريس المـــادة إذ بفضلها يتم تحقيق الأبعاد التربوية المراد تنميتها في مرحلة التعليم الثـــانوي،والغرض هـــو التوفيق بين خصائص النشاطات البدنية و مفهوم اكتساب التلميذ للكفاءات،الذي يركز أساســـا على الطرائق النشيطة التي تجعل التلميذ شريكا في الفعل التعلمي من جهة و تجنب مفهـــوم التدريب من جهة أخرى.

3-9-1- مؤشرات الكفاءة:

يعبر مؤشر الكفاءة عن الأداء المعرفي و السلوكي الذي يمكننا بواسطته معرفة مدى تحكـــم المتعلم في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التغيير الذي طرأ على مـــستوى الأداء المتعلـــق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس.(1)

3-9-2- الأهداف التعليمية:

تأتي نتيجة التقييم الشخصي المنبثقة من مؤشرات الكفاءة القاعدية وهي إمداد لهذه المؤشرات حيث تجسدها ميدانيا خلال إنجاز الوحدة التعليمية،يتم تطبيقها في الوحدات التعلمية (الحصص).

وتصاغ الأهداف التعليمية طبقا للشروط التالية:

-وجود فعل سلوكي قابلا للملاحظة و التقييم.

-إبراز عنصر أو أكثر من شروط النجاح التي تؤكد صحة هذا السلوك.

3-9-3- الوحدة التعلمية:

تشمل الوحدة التعلمية 09 أهداف تمثل 09 حصص،ساعة واحدة لكل منها.

3-9-4- الوحدة التعليمية:

تعتبر بمثابة الحصة ويتم تطبيق الهدف التعلمي،و تستدعي معايير التنفيذ المرتبطة بالـــسلوك المرتبط،الذي يتم تفعيله في وضعيات تعلم مناسبة للهدف التعلمي في إطار نشاط فـــردي أو جماعي.

3-9-5- معايير التنفيذ(معايير الإنجاز):

وهي شروط تحقيق الوحدة التعليمية و المتمثلة في:

1-ظروف الإنجاز(شروط الإنجاز)

تقتضي ترتيب حالات تعليمية خلال مرحلة الإنجاز بحيث تجعل التلميـــذ يكـــشف عـــن إمكانياته بغية الوصول إلى الهدف وذلك باشتراك جميع التلاميذ في ورشات (كل ورشة تعبر عن حالة تعليمية) وهناك عدة عوامل للعمل في كل ورشة نذكر منها ما يلي:

-مساحة عمل توفر الأمن،النظافة،التهوية.

-توفر وسائل عمل مختلفة و متنوعة.

---

(1)-عقدة مديرية التربية ومصلحة التكوين والتفتيش، أيام دراسية حول المقاربة بالكفاءات لفائدة أســـاتذة التربيـــة البدنيـــة والرياضية، ماي2008، بالمعهد التكنولوجي بغرب ولاية الجزائر

-توزيع وترتيب الزمن المحدد للعمل الخاص لكل مرحلة من مراحل الحصة.

-وتيرة العمل المتمثلة في الشدة،السرعة و حجم العمل المراد إنجازه من طرف التلاميذ.
-توفير وسائل التقويم المختلفة.(1)
2-شروط النجاح(مؤشرات النجاح):
وهي السلوكات الواجب تحقيقها خلال كل وحدة تعليمية.

3-10- الكفاءات التدريسية:

تعرف الكفاءة التدريسية بأنها سلوك إنساني موجه،تنعكس آثاره مباشرة على مستقبل الفرد،الأمر الذي يحتم على الجهات المختصة إنجازه من خلال أسس عملية موضوعية تمكنه من تحقيق دوره.
كما تعرف أنها:"مجمل تصرفات و سلوك المعلم والتي تشمل المعارف والاتجاهات والمهارات أثناء الموقف التعليمي،ويقسم هذا السلوك بمستوى عالي من الأداء والدقة".(2)

3-10-1- جوانب الكفاءة التدريسية:

-الشخصية.
-الاهتمام بتخطيط الدرس.
-مراعاة أسس التعليم الجيد.
-القدرة على النمو المهني.

3-10-2- أساليب تقويم التدريس بالكفاءات التدريسية:

1-أساليب عامة:وتتمثل في:
-أسلوب التعويض:
وفيه يعوض الطالب المعوض عدم نجاحه في كفاءة تدريسية و تفوقه في اكتساب أخرى من مجموعة الكفاءات التدريسية المطلوبة وبهذا فإن نجاح الطالب المعلم بواسطة هذا الأسلوب هو عام ولكن نسبي،لا يعبر عن تحصيله لمجموع الكفاءات المقررة بل لعدد منها.
-أسلوب موحد:
وفيه على الطالب المعلم أن ينجح في جميع الكفاءات التدريسية المعنية دون استثناء.
2-أساليب خاصة:وتتمثل في:
-أسلوب الدرس من حيث الإعداد،التنفيذ،الإخراج.
-يحدد المشرف الكفاءات الوظيفية التي سيقوم عليها الطالب المعلم.(3)
-يحدد المشرف الفترات التي سوف يقوم فيها بعملية التقويم (أسابيع وحدات تعليمية)

---

(1)- نفس المصدر السابق، بالمعهد التكنولوجي بغرب ولاية الجزائر.
(2)-مصطفى السايح محمد، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، دار الفكرالعربي،القاهرة،2001،ص:81
(3)-كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب، القاهرة،1997، ص:87.

3-10-3- تصنيفات الكفاءات التدريسية:

نشير هنا إلى عرض لتصنيفات الكفاءات التدريسية في بعض من المؤسسات التربوية منها:

1-تصنيف جمعية مربي المعلمين الأمريكيين:

قامت هذه الجمعية بتصنيف ونشر المهمات التدريسية التي يتوقع القيام بها ضمن وثيقة تربوية احتوت على ثلاثة عشر نقطة هي:

-معرفة الفلسفة التربوية للمرحلة التعليمية.
-معرفة الأهداف التربوية والتعليمية للمرحلة.
-معرفة مبادئ ونظريات التعليم.
-معرفة استعدادات و ميول التلاميذ المرحلية.
-معرفة كيفية تخطيط و تطوير المنهاج.
-استخدام استراتيجيات تحضير الدرس.
-استخدام استراتيجيات تنفيذ الدرس.
-استخدام استراتيجيات الإشراف.
-معرفة استخدام استراتيجيات التحليل و التقويم.
-معرفة كيفية التكامل المناسب مع التلاميذ وأفراد المجتمع المدرسي.
-معرفة حل المشكلات و صناعة القرارات الوظيفية.
-الاستمرار بالنمو الشخصي المساعد على التعليم.(1)

2-تصنيف مكتب التربية بولاية كاليفورنيا:

تم تقويم الكفاءات الشخصية الوظيفية التي تشهدها باستمرار أنظمة التربية المحلية في كلية المعلمين لكاليفورنيا بالقائمة التالية:

- الكفاءات الشخصية.
- الاتزان العاطفة.
- التأدب و اللياقة.
- الصوت الواضح.
- المعرفة للثقافة التخصصية.
- الصحة والحيوية.
- الحماس والمثابرة.
- المظهر الجيد المناسب للعمل.
- الكفاءات الوظيفية.
- تحضير الدرس يوميا.
- مراعاة رغبات التلاميذ للتعلم.
- المهارة في الأداء.

---

(1)-كوثر حسين، مرجع سابق، ص:89،88

- مراعاة الفروق الفردية.

- الابتكار في الدرس.
- استخدام طرق تدريس مناسبة.
- السيطرة والقيادة الديمقراطية.

3-10-5- أنواع الكفاءات التدريسية:

1-الكفاءة المعرفية:

عبارة عن مجموعة من العمليات و المعلومات والعقلية والمهارات الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام.

2-الكفاءة المعرفية:

عبارة عن استعدادات الفرد و ميوله و اتجاهاته و قيمه و سلوكه الوجداني وهذه تغطي جوانب كثيرة مثل حساسية الفرد و تقبله لنفسه واتجاهه نحو المهنة.(1)

3-الكفاءة الأدائية:

هي كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات الحركية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي.

4-الكفاءة الإنتاجية:

وهي تعني اثر أداء الفرد في عمله والبرامج التي تركز على الكفاءات الإنتاجية، تعد لتخرج مؤهلا كفؤا، والكفاءة تشير إلى نجاح المتخصص في أداء عمله.

3-10-6- خصائص برنامج الكفاءات التدريسية:

- يحتوي البرنامج على مجموعة من المهارات التدريسية المتدرجة.
- يعتمد البرنامج في التطبيق على استخدام أساليب و وسائل وتكنولوجيا التعليم.
- يحتوي البرنامج على جانب معرفي مفصل للمهارات التدريسية.
- تكامل كل من المرحلتين المعرفية والتطبيقية للبرنامج.
- مجمل البرنامج داخله خصوصية التعليم الفردي.(2)

3-11- علاقة المعلم بالمتعلم في تحقيق الكفاءة: (3)

يحتاج المعلم عادة إلى معايير يستطيع من خلالها الحكم على مدى نجاح الطريقة أو الطرق التي يستخدمها في تدريسه، ومن أهم المعايير التي يمكن استخدامها في هذا الشأن ناتج عن الطريقة و فوائدها التي تظهر أثناء التقييم في شكل حقائق أو معارف اكتسبها التلاميذ، وقد يكون الناتج في شكل مفاهيم وتعميمات تم تكوينها، أو في شكل ميول واتجاهات نجح المعلم في إثارتها لدى تلاميذه من خلال ما استخدمه من طرق، وفي جميع الأحوال يستطيع المعلم أن يزن قيمة ما توصل إليه مقارنة بالأهداف التي سطرها لتحقيق الكفاءات المقصودة وإذا نجح المعلم في تعديل سلوك التلاميذ وتطوير خبرتهم نحو الأحسن مقارنة بالخبرة السابقة فيكون التفاعل قد حصل بين الأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية /التعلمية.

---

(1)-مصطفى السايح محمد، مرجع سابق ، ص:83، 84.

(2)-نفس المرجع ،ص:85.

(3)-عبد العزيز عميمر،مقاربة التدريس بالكفاءات،ماهي؟لماذا؟كيف؟، منشورات تالة الأبيار،الجزائر،2005،ص:55، 57.

الكفاءة

حتى تثمر العلاقة بين المعلم والتعلم لابد من إعطاء أهمية للمجال الوجداني، ويكون هذا بفهم التلميذ وميوله واحترام شخصيته، وبالاطلاع على أبحاث علم النفس فيما يخص النمو القدرات العقلية والنمو الانفعالي والنمو الوجداني.

الاطلاع على هذه الدراسات يسهل مهمة المعلم ويجعله يقترب كثيرا من التلميذ فيفهمه، ويكون التقدير والاحترام متبادلان، ويعرف المعلم متى يتدخل ولماذا وكيف يذلل الصعوبات ويسهل عملية الاكتساب وكيف يحبب الطفل في المدرسة والتعلم، فإذا نشأت هذه العلاقة الحميمية الوجدانية بمثابة تشجيع وحافز على الإقبال على التعلم، وإذا حدث العكس فنلاحظ النفور و الإهمال وعدم الرغبة في التعلم، فالطفل بحاجة إلى:"الحب، الأمن، الحرية، الاستقلالية".

وقد لاحظ المربون أن معرفة الطفل وميوله وتلبية رغباته عن طريق اللعب من شأنها ضمان مشاركة المتعلم في المواقف التعليمية ومنها المناقشة وإبداء الرأي وإثارة الاهتمام وتوجيه التلاميذ إلى النقد و إصدار الأحكام ومساعدتهم على فهم المادة بصورة أكثر عمقا، بالإضافة إلى تمكنهم من مهارة تطبيق ما تم تعلمه في مواقف أخرى، وتفسير المواقف والأحداث، والتوصل إلى أدلة مقبولة وأثبتت الدراسات أن هذه الطرق ساهمت في تشكيل اتجاهات التلاميذ وقيامهم مما انعكس بصورة إيجابية على السلوك العام.

إن التعليم بالكفاءات يلزم المعلم أن يكون:

-منشطا: يشجع على الإجابة، يقسم الأدوار، ينظم الاستجواب والتدخلات مذللا الصعوبات، يشرح، يقدم الأمثلة،...الخ.

-منظما للمعرفة:ينظم المعارف ويرتبها، يصنفها، لكنه لا يقدم الحقائق لأنها موجودة في عقول التلاميذ، وعلى المعلم أن يستخرجها، وهنا يبرهن أنه كفء حقا.

ومتى شعر المتعلمون بأن المعرفة والمهارات والقدرات أنتجوها بأنفسهم فيكون الامتلاك المشفوع بالفرحة والرضا الذي يعبر عن إثبات الذات.

وقدرة التلاميذ على تجنيد المعارف وعلى التمعن والتبصر في حل المشكلات تسمح لهم بحل المشكلات اليومية لهم في المدرسة وفي البيت وفي المجتمع، ونكون قد تحصلنا على خلق مواطن مستقل حر بتدبير أمر نفسه بنفسه.

3-12- تقويم الكفاءة:

إن التقويم بالكفاءات هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار، وبتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

3-12-1- كيفية تقويم الكفاءة:

تقويم الكفاءة هو قبل كل شيء معينة القدرة على إنجاز نشاطات محددة بدلا من استعراض المعارف الشخصية، فالأداءات أو المهارات التي تثري إلى اكتساب الكفاءة هي أجزاء لهذه الأخيرة، لذا يتم تقويم الكفاءة في وضعية يحقق فيه المتعلم مهمة يظهر من خلالها سلوكات ذات دلالة (مؤشرات).

وهذه الممارسات التقويمية تنقسم إلى نوعين:(1)

النوع الأول:

نحدد ونقدم للتلاميذ عينة عن مشاكل للحل أو أفعال تواصل للإنتاج فإذا كانت طبيعة التقويم هي منح شهادة ظرفية، فإن عيب هذه الطريقة يتمثل في طول الوقت الضروري لإجراء تقييم ذي نوعية.

النوع الثاني:

نحدد هدفا نهائيا قصد إدماجه، وهو كفاءة كبرى قادرة على إدماج مجموع الكفاءات الهامة التي تعلمها التلميذ، قد يجري هذا التقويم بطريقة مستمرة أو ظرفية، جماعية أو فردية، أما قيمته فتحدده وضعية الإدماج المختارة.

يجرى تقويم الكفاءة عبر مرحلتين:(2)

1-خلال المراقبة المستمرة: أي خلال سيرورة الدرس حيث يسعى المعلم من خلال هذا التقويم إلى التأكد من مدى تحكم المتعلم في المعارف والمهارات المقصودة في التدريس، ويستهدف هذا التقويم التعرف على المسافة التي تفصل المتعلم عن الهدف التربوي والوقوف عند نقاط الضعف لتشخيصها من أجل إجراء التعديلات اللازمة على مجرى تعلمه، وتقديم الحلول الفورية للعلاج، ولا يمكن الانتقال من مقطع لآخر إلا بعد التأكد من الفهم من خلال الممارسة والتمارين التطبيقية المتنوعة(شكلا ومضمونا).

2-في نهاية سيرورة تعليمية: بواسطة الامتحانات النهائية، وينبغي أن تغطي أسئلة هذه الامتحانات مقررا دراسيا أو جزءا منه أو محور منه، وتكون في نهاية فصل أو نهاية وحدة أو مجموعة وحدات أو في الثلاثي أو في آخر السنة .

3-12-2- أنماط التقويم بالكفاءات : (3)

1- التقويم التشخيصي (الأولي):

يستعمل عادة أثناء بداية عملية التعلم أو الدرس، ويلجأ المعلم إلى تذكير التلاميذ بالمفاهيم والمصطلحات السابقة والتي لها علاقة بالتعلمات الجديدة، لكن لا يفهم من هذا أنها مراجعة بل التذكير والاسترجاع هو وسيلة لربط ودمج التعلمات السابقة مع التعلمات الجديدة ، والمعلم يتدخل لتكييف الوضعية التعلمية وإعطائها المسار الصحيح ، بأن المعرفة تبنى واحدة بواحدة لأن عجز التلميذ عن استعمال القدرات التي نضن أنه يملكها يؤدي به إلى العجز عن فهم التعلمات الجديدة (الآنية) لأن خبرته السابقة ناقصة ومعرفة هذه النقائص أو الايجابيات.

---

(1)-رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا المشروع؟ منشورات الشهاب، باتنة، الجزائر،2005، ص:63، 64.

(2)-عبد العزيز عميمر،مرجع سبق ذكره، 2005، ص:45، 47.

(3)-المرجع نفسه،ص:50، 54

من شأنها معرفة قدرات المتعلم ، وهنا يكيف المعلم درسه حسب هذه المستجدات ، فالتقويم

التشخيصي وسيلة وليس غاية في حد ذاته فهو تنبؤ يعطينا الملمح الفكري والسلوكي ويضع أمامنا الصورة الصحيحة ، أما وقته قصير بحيث لا يتعدى ربع وقت الحصة كحد أقصى.

2- التقويم التكويني (البنائي):

هو نوع من أنواع التقويم،يساير و يلازم عملية التعلم، ويطبق في أكثر من مرة أثناء مراحل الدرس ذاته قصد تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الكفاءات و الأهداف المرجوة و مساعدة التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات (المفاهيم،القوانين،العلاقات،النظريات) و كشف نقاط القوة والضعف لدى التلميذ و معالجتها لكي لا تكون عائقا في التعلم اللاحق.

ينفذ هذا النوع من التقويم عن طريق اختبارات (أسئلة يسهل تصحيحها بصورة سريعة).

3- التقويم التحصيلي(الختامي):

يكون في نهاية درس،وحدة دراسية،برنامج،يحدث في آخر مرحلة التعليم وذلك قصد إعطاء التلميذ درجات تبين مدى كفاءته التحصيلية ومنح الشهادات أو التوظيف والتنبؤ بالنجاح في التعلمات اللاحقة، وفي هذه المرحلة ينقص المعلم من تدخلاته إلا للضرورة ويترك المتعلم يتعامل مع المعرفة ليثبت ذاته ويعتمد على نفسه ويبني معرفته بنفسه، والمعلم يهيئ له ظروف بناء المعرفة لكن لا يقدم له أبدا المعرفة جاهزة حتى وإن فعل ذلك فالتلميذ يعتبر الخاسر الأول.

استنتاج:

إن عملية التدريس لمادة التربية البدنية والرياضية هي رسالة ذات أبعاد سامية وذات أهداف نامية وذات أساليب منهجية، حكمها في التخطيط كثيرا من المسؤولية وفي إعداد الفطنة والمعرفة الواعية وفي تنفيذ العمل بكل جدية وفي النهاية تحقيق الكفاءات والترفيه.

ومنه فإن المنطق التعليمي للمادة مبني على القدرات الذاتية الطبيعية، الذي يؤدي بالضرورة على وضع إستراتيجية قاعدتها أهداف في صيغة كفاءات تجد امتدادها في الأنشطة البدنية والرياضية مبنية على وضعيات إشكالية يفرضها الموقف موجهة لجميع التلاميذ، بحيث تتبين فيها مسالك التعلم وتراعى فيها استعداداتهم ورغباتهم.

الفصل الرابع

الفصل الرابع

المراهقة

تمهيد
4-1- تعريف المراهقة
4-2- وجوب الاهتمام بالمراهقة
4-3- خصائص النمو في مرحلة المراهقة
4-4- مشاكل المراهقة
4-5- المراهقة وممارسة التربية البدنية والرياضية
4-6- وظيفة الثانوية في توجيه المراهقين
4-7- إرشادات للقائمين على تربية المراهقين
استنتاج

تمهيد:

رغم كل ما كتب ونشر عن مرحلة المراهقة، ورغم كل الأبحاث التي تناولت هذه المرحلة العمرية من الحياة الفرد إلا أنها بقيت إلى حد الآن غامضة فلا يستطيع تحديد الزمن القطعي لفترة المراهقة، فمن الممكن معرفة سن بدايتها والشيء المؤكد في هذا السياق هي أنها ليست على عبارة عن مجموعة من السنوات من الحياة الفرد دون أن تترك فيه آثار وتغيرات في مجالات حياته.

يبقى من المهم عدم الخلط بين البلوغ والمراهقة، والبلوغ ما هو إلا الحد البيولوجي يحدث المدخل إلى المراهقة والخروج من مرحلة الطفولة، وهذا الحد البيولوجي يحمل في طياته تغيرات فسيولوجية تمس المراهق وتغير نظراته إلى جسده وذاته ككل.

والمراهقة هي مرحلة مهمة من المراحل التي يمر بها الفرد لأنها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، حيث يكون الانتقال فيها من شخص يعتمد كل الاعتماد على الآخرين مثل الأسرة والأهل إلى شخص يعتمد على نفسه والتكفل بحاجاته لوحده .

فمن الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على النفس، هذا الوضع الجديد يتطلب من المراهق تحقيق توافق جديد واكتساب خبرات ومعارف تؤهل للأشغال إلى هذه المرحلة والتكفل معها.

4-1- تعريف المراهقة:

لغويا:

يأتي اشتقاق المراهقة في اللغة العربية من فعل رهق و راهق الغلام، فهو مرهق إذ قارب الاحتلام، والمراهق الغلام الذي قارب الحلم، والجارية المراهقة، يقال جارية راهق وغلام راهق، وذلك بين العاشرة والحادية عشرة. (1).

وجاء في تاج العروس التعريف اللغوي للمراهقة كالآتي:

راهق الغلام أي قارب الحلم والجارية مراهقة وذلك بين العاشرة والحادية عشرة (2).

أما أصلها في اللغة اللاتينية فهي كلمة adolescence والتي تعني التدرج نحو الرشد بكافة أوجهه (3).

اصطلاحا:

يقول عبد الرحمان العيسوي: "أنها فترة تسودها مجموعة من التغيرات التي تحدث في الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، وفيها يحدث الكثير من التغيرات التي تظهر على وظائف الغدد الجنسية والتغيرات العقلية والجسدية ". (4).

والمراهقة بمعناه العام هي التي تبدأ ببلوغ وتنتهي بالرشد، فهذه عملية بيولوجية وحيوية وعضوية في بدئها وظاهرها اجتماعية في نهايتها (5).

والمراهقة مصطلح وصف لفترة معينة يعني الاقتراب والدنو من النضج الكامل والمراهقة كما عرفها "ستاني هول" في كتاب المراهقة على أنها مرحلة مميزة في حياة الإنسان، وأنها فترة عواطف وتوتر وشدة تسودها المعاناة والإحباط والقلق والأزمات النفسية والمشكلات.

4-2- وجوب الاهتمام بالمراهقة:

لقد ذكر ستون وجورج بأنه :" ينبغي الإقرار بالمراهقة على أنها فترة طبيعية قائمة، وبدلا من تهوين شأنها، علينا أن نقر بكيانها كمرحلة ضرورية في التدرج الطبيعي نحو النضج، فإن نحن تبنينا مثل هذا الاتجاه نكون قد قدرنا المراهقة بعد أن تقبلنا إياها على أنها فترة تدريب يتمتع الفرد خلالها بما يستحق من الامتيازات وما هو مؤهل له من مسؤوليات".(6)

هذا وقد وجد سيموندس أن على المدرسة أن تتقبل المراهقة على علاته وأن تتفهم جيدا ما تمر به نفسه، ذلك لأن معظم المراهقين قد لا يجدون الالتفات الكافي في الأسرة، وهم بهذا يريدون أن يجلبوا الاهتمام إلى أنفسهم بوسيلة أو بأخرى، ولعل أظهر ما يتصف به

---

(1)- أبي الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1992، ص:130.

(2)- محي الدين أبي الفضل السيد محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الفكر بيروت، 1994، ص:185.

(3)- عبد القادر طه فرج، معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، ص:408.

(4)- عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجيا المراهق والمسلم المعاصرة، دار الوثائق، الكويت، 1987، ص:22.

(5)- فؤاد السيد الباهي، الأسس النفسية للنمو، ط4، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975، ص:257.

(6)- عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية،الدار العربية للعلوم، ط2، 1994، ص:236.

سلوكهم في المدرسة هو النزعة العدائية والوقوف بوجه المدرس والإدارة، اتجاه المناوأة

الغيرة الشديدة من أحد أقرانه أو الكثير منهم، الحركة الكثيرة لغير ما سبب، إحداث المشكلات الانضباطية في المدرسة ولهذا النوع من التصرف دوافعه الطبيعية التي تعبر عن حاجات نفسية وهي بجملتها تعبر عن استياء المراهق من جراء عدم إرواء ظمأ النفس بالعطف والحنان في البيت، فإن هو واجه اتجاهات سلبية من جانب إدارة المدرسة وهيأتها التدريبية فلا يجد بدا من الارتماء في أحضان الجنوح، وهو خطرا اجتماعيا يجب التحرر منه. ولعل هذا ما حمل ما لم جيمسون على أنه يجب معرفة المدرس بأسرة المراهق وتفهمه لدور المراهقة، ووجوب التعاون الوثيق بين البيت والمدرسة، ودور تفهم المدرس لطبيعة المراهق يعد(بداية مايمكن أن يقدمه المدرس من عون للمراهق).(1)

4-3- خصائص النمو في مرحلة المراهقة:

4-3-1- النمو العقلي:

يلاحظ نمو القوى العقلية كالحكم، التعديل، الفهم، الذاكرة والتركيز وقد أكد العلماء أن المراهق في هذه المرحلة يصل إلى الشكل المجرد وحيث يصبح المراهق قادرا على استخدام المفاهيم المجردة، وهو مابين مرحلة التصور القبلي أو التفكير المنطقي، ومن خصائص هذه الفترة قدرة المراهق على الانتباه. (2)

4-3-2- النمو الانفعالي:

يجمع علماء النفس أن انفعالات المراهق تختلف في نواحي كثيرة عن انفعالات الطفل ان ظهور انفعالات المراهق ناتج لقبول الحياة الجديدة بحيث أنه يرفض الاستمرار للخضوع لسلطة الكبار، لأنه يشعر بنمو جسمي وعقلي، ويجد في نفسه قادرا على أن يفكر بنفسه وتكون له أداء خاصة. (3)

يزداد شعور المراهق بذاته والخوف عندما يتعرض للخطر، وتمتاز هذه المرحلة بانفعالات عنيفة، إذ نجد المراهق يثور لأتفه الأسباب، ومرجع هذه الظاهرة هو النمو الجسمي السريع، فالتغيرات المفاجئة التي يصحب البلوغ تؤثر على التحكم في المظاهر الخارجية لحالاته الانفعالية بالإضافة إلى أن الانفعالات تنشا مادة متضارية بسبب ما يتعرض له المراهقون من حالات مختلفة من اليأس والحزن والألم النفسية وما يميز هذه المرحلة أيضا تكون بعض العواطف الشخصية كالاعتزاز بالنفس وتكون بعض العواطف المجردة التي تدور حول موضوعات معنوية كالتضحية والدفاع عن النفس. (4)

4-3-3- النمو الاجتماعي:

هو القدرة على الاتصال و التواصل مع الآخرين، وتتميز الحياة الاجتماعية في المراهقة بأنها المرحلة التي تسبب في تكوين العلاقة الصحيحة التي يصل إليها المراهق في مرحلة

---

(1)- عبد العلي الجسماني، مرجع سابق، ص:237.

(2)- فاخر عقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت،1978، ص:124.

(3)- عبد العزيز صالح، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، 1976،ص:115.

(4)- سعد محمد، سيكولوجية المراهقة، دار المعارف، القاهرة،ص:32.

الرشد، وتتزايد أهمية العلاقة من جهة ويزداد تأثيرها في مجال حياته وسلوكه، لهذا اعتبر النمو الاجتماعي من الأمور الأساسية في هذه المرحلة، أعطاها العلماء اهتماما كبيرا و استطاعوا كشف الكثير من أخطاءها والتي أثبتها مصطفى فهمي في ثلاث عناصر أساسية هي:

أولا:ميل المراهق في السنوات الأولى إلى مسايرة المجموعة التي تنتمي إليها فيحاول أن يظهر بظهورهم، وأن يتصرف كما يتصرفوا ليتجنب إلى كل ما يؤدي إلى إثارة النزاع بينه وبين أفراد الجماعة، ويجعل من احترامه لهم وخضوعه للأفكار نوعا من تحقيق الشعور بالإثم الناجم عن عدم طاعته لوالديه ومدرسيه.(1)

ثانيا:شعور المراهق بالمسؤوليات على عاتقه نحو الجماعة التي ينتمي إليها، فيحاول أن يقوم ببعض الخدمات وببعض الاصطلاحات في تلك الجماعة بنية التفويض بها، وهذه الصدمات تجعله لا يرغب بالقيام بأي محاولات أخرى، ويزداد هذا الشعور شدة حتى ينتقل من المجتمع الصغير إلى المجتمع العام.(2)

ثالثا: اختيار الأصدقاء، أي ما يطلبه المراهق إلى صديقه هو أن يكون قادرا على فهمه، ويظهر له الود و الحنان بما يساعده في التغلب على مشاكله وعلى حالات الضعف لديه ففي بعض الأحيان يكون الصديق أكبر منه ويشرط عدم السلطة المباشرة والعلاقة تكون مبنية على الود والاحترام.

4-3-4- النمو الحركي:

الفتى في هذه الفترة يساعد كثيرا على ممارسة أنواع متعددة من الأنشطة التي تتطلب المزيد من القوة العضلية، كما أن زيادة مرونة عضلات الفتاة تساهم في قدراتها على ممارسة بعض الأنشطة الرياضية كالجمباز والتمارين الفنية .

اختلف العلماء على الدور الذي تلعبه فترة المراهقة ومدى أهميتها بالنسبة إلى النمو الحركي الجسماني، فهذه الفترة تعتبر فترة اضطراب، إذ أنها تحمل في طباعها بعض الاضطرابات التي تمتد إلى فترة معينة بالنسبة للنمو الحركي.(3)

4-3-5- النمو الجسمي:

إن النمو الجسمي عند المراهق يظهر من الناحيتين وهما الناحية الفسيولوجية وتشمل النمو والنشاط في الغدد والأجهزة الداخلية التي توافق بعض المظاهر الخارجية من الناحية الجسمية كالزيادة في الطول والحجم والوزن، حيث يتأخر نمو الجهاز العضلي عن الجهاز العصبي بمقدار سنة تقريبا، مما يسبب للمراهق تعبا وإرهاقا، كما أن سرعة النمو في الفترة الأولى من المراهقة تجعل حركاته غير دقيقة وميلانه نحو الكسل والتراخي.(4)

---

(1)- مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفل والمراهقة، دار الطباعة، مصر، 1974، ص:29.

(2)- مصطفى فهمي، المرجع نفسه، ص:30.

(3)- محمد حسن علوي، علم النفس الرياضي، دار المعارف، القاهرة، 1992، ص:174.

(4)- مصطفى السويف، الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، ط1، دار المعارف، مصر، ص:227.

4-4- مشاكل المراهقة:

4-4-1- المشاكل الانفعالية:

العامل الانفعالي في حياة الفرد يبدو واضحا في عنف الانفعالات وحدتها واندفاعها وهذا الاندفاع ليست له أسباب خالصة بل يرجع ذلك للتغيرات الجسمية، فإحساس المراهق بنمو جسمه وشعوره بأن جسمه لا يختلف عن أجسام الرجال وصوته قد أصبح خشنا، فيشعر المراهق بالفخر وفي نفس الوقت يشعر بالحياء والخجل من هذا النمو الطارئ. (1)

4-4-2- المشاكل النفسية:

المعروف أن هذه المشاكل تؤثر في نفسية المراهق من العوامل النفسية ذاتها والتي تبدو واضحة في تطلع المراهق نحو التحرر و الاستقلال بشتى الطرق و الأساليب فهو لا يخضع لقيود البيئة وتعاليمها، ولحكم المجتمع .

بل أصبح يفحص الأمور ويناقشها ويزنها بتفكيره وعقله، لهذا فهو يسعى دون قصر لأن يعترف الكل بقدراته وقيمته. (2)

فإذا كانت كلمن الأسرة والمدرسة و الأصدقاء لا يفهمون قدرته و مواهبه ولا تعامله كفرد مستقل فانه يشعر بالنقص فهو يحب أن يحس بذاته و أن يكون فردا في المجتمع.

4-4-3- المشاكل الحركية:

في مرحلة المراهقة يزداد وزن الجسم وطوله بزيادة وزن العضلات والعظام وتكون القدرة على العمل المتزن، لأن نمو العظام في الطول والسمك و الكثافة يغير النظام الميكانيكي للجسم كله. و يتضح ذلك من فقدان عنصر الرشاقة وعدم القدرة على ضبط الحركات و ظهور علامات التعب عليه بسرعة.

4-4-4- المشاكل الصحية:

الصحة حالة ايجابية تتضمن التجمع بصحة العقل والجسم وليست مجرد انعدام أعراض المرض النفسي.(3)

إن الصحة النفسية تؤدي إلى التكيف الجيد الذي يدعو إلى الصحة، فهما عنصران متكاملان.

إن الاضطرابات في النمو قد تكون بداية المشكلات الصحية وذلك حسب تكرارها ودرجتها في التأثير ومن احد هذه الاضطرابات: الاضطرابات السلوكية كالإنعاش أوعض الأظافر، الأزمات العصبية كهز الرجلين، الكتفين وعدم الاستقرار وسرعة الغضب، اضطرابات النوم، مثل الكلام والمشي والأحلام المزعجة .

4-4-5- المشكلات الأسرية الاقتصادية:

إن علاقة المراهقين بأوليائهم أو بالكبار و الذين يحيطون بهم قد تبدو معارضة ومتناقضة من ناحية المراهقين، يذكرون أن يودون التخلص من سيطرة آبائهم وأمهاتهم ومن ناحية أخرى نجدهم يعبرون عن حاجاتهم إلى التوجيه و الإرشاد من أوليائهم و مربيهم، وفي الواقع إنهم يريدون الآخرين معهم في نفس الوقت الحرية من جهة، التوجيه من جهة أخرى، كذلك أفكارهم متقلبة من الضحك إلى البكاء ومن الرغبة الملحة إلى النفور الشديد، أي

---

(1)- ميخائيل خليل عوض، مشكلات المراهقين في المدن والأرياف، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1971، ص:72.

(2)- ميخائيل خليل عوض، المرجع نفسه، ص:73.

(3)- حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو، عالم الكتاب،ط4، 1977، ص:47.

الانتقال بين نقيضين .

أما القصد بالجو الاقتصادي الأسري أي الواقع الذي تعيشه الأسرة "فقر، احتياج، توسيط، غنى" من حيث المداخيل و المصاريف التي تغطي حاجياته وبالتالي تؤثر في تكييف الأبناء واتجاهاتهم فعدم قدرة الأسرة على تلبية المتطلبات كتوفير الغذاء واللباس و الأدوات المدرسية وما شابه ذلك يجعله يعيش حالة من القلق وعدم الارتياح التي تمد إلى الحياة الاجتماعية.

4-4-6- المشاكل الاجتماعية:

إن مشاكل المراهقة تنشأ من الاحتياجات السيكولوجية الأساسية مثل الحصول على مركز ومكانه في المجتمع و إحساسه أنه فرد مرغوب فيه أو فيما نشاد الأسرة و المدرسة والمجتمع و الوقت كمصادر سلطة على المراهق .

أولا-الأسرة:

لا يريد المراهق أن يعامل معاملة الصغار ومناقشة كل ما يعرض عليه من أراء و أفكار، ولم يعد يتقبل كل ما يقال بل تصبح له أراء وأفكار يتعصب لها أحيانا لدرجة العناد. ان شخصية المراهق تتأثر بالصراعات الموجودة بينه وبين أسرته، وتكون نتيجة هذا الصراع خضوع المراهق وأمثاله وتمرده وعدم استسلامه.

ثانيا-المدرسة:

وهي المؤسسة الاجتماعية التي يقضي فيها المراهق معظم وقته، فالتلميذ يحاول التمرد عليه بحكم طبيعته في هذه المرحلة من العمر، بل يرى أن سلطاتها أشد من سلطة الأسرة فلا يستطيع المراهق أن يفعل ما يريد في المدرسة ولهذا فهو يأخذ نظر سلبي للتعبير عن ثورته للتعبير عن أرائه كاصطناع الغرور أو الاستهانة بالدرس أو المدرس.

ثالثا-المجتمع:

إن الإنسان لصفة عامة و المراهق بصفة خاصة إلى الحياة الاجتماعية، أو إلى العزلة والبعض منهم يمكنهم عقد صلات اجتماعية بسهولة ليتمكنوا من اكتساب صداقات لظروف نفسية واجتماعية، وكل ما يمكن قوله في هذا المجال أن الفرد لكي يحقق النجاح، الاجتماعي وينهض بعلاقات اجتماعية لابد أن يكون محبوبا من طرف الآخرين وأن يكون له أصدقاء وأن يشعر بتقبل الآخرين. (1)

باعتبار أن الاهتمام بالاتصال بالمعني الآخر كموضوع رئيسي يشمل تفكيره لذلك يحاول أن يظهر مهاراته وقدراته والمشاكل المنجزة عن هذه المجالات مثل مشاكل التوافق الجنسي، ويرى الباحث أحمد زكي صالح أن مشكل التوافق الجنسي ماهي الا مشكلات بالنمو الاجتماعي لأن المجتمع هو المسؤول الأول لنشوء هذه المشكلات، ومن أبرز هذه المشاكل التي تظهر في فترة المراهقة الانحرافات الجنسي: الجنسية المثالية، أي الميل الجنسي للأفراد من نفس الجنس .

رابعا-الوقت:

تكمن أهمية الوقت بالنسبة للمراهق في عدم استغلال أوقات الفراغ ولذلك يجب تشجيع النشاط الترويجي الموجب، والقيام برحلات والاشتراك في الأندية، وينبغي على المراهق

(1)- ميخائيل خليل عوض، مرجع سابق، ص:73.

التعرف على الحقائق الحسية عن طريق دراستها بطريقة علمية موضوعية .

4-5- المراهقة وممارسة التربية البدنية والرياضية:

4-5-1- علاقة المراهق بالمدرسة:

يعتبر الطور الثانوي من التعليم منعرجا حاسما في حياة التلميذ، وهذا لما يخفيه من سلوكات و أعمال يؤديها التلميذ في مختلف سنوات هذه المرحلة في التحصيل الدراسي، حيث تميل سلوكاته نحو لأشياء التي ينجذب إليها بدون شعور، أنها بكل بساطة المراهقة وما تخفيه من علاقة مباشرة مع التلميذ هذا نظرا لسنهم الذي يساير أوجه المراهقة وحدتها في التأثير عليهم

وللثانوية تأثير كبير في تشكيل مفهوم المراهق عن ذاته، حيث تعتبر مجتمع أكثر اتساعا و أكثر تعقيدا من المجتمع الأسري وهي تترك أثرها على اتجاهات المراهق"عاداته" وأدائه فنجده يتأثر تأثيرا قويا بالخبرات المكتسبة و التي يتعرض لها في الثانوية، وتتأثر كذلك بالعلاقات السائدة في هذه المؤسسة هذا إن دل على شيء ما إنما يدل على كوزن المراهق يقضي معظم أوقاته في هذه المؤسسة الاجتماعية.

والثانوية تزود المراهق بالخبرات الاجتماعية، وتنتمي وتصقل مهاراته المختلفة أو عن طريقها يتلقى التلاميذ قواعد السلوك الاجتماعي و الأخلاقي.

4-5-2- علاقة المراهق بأستاذ التربية البدنية:

إن علاقة أستاذ التربية البدنية تلعب دورا أساسيا في بناء المراهق لدرجة أنه يمكن اعتبارها المفتاح الموصل إلى الموقف التعليمي وفشله، إذ يعتبر التلاميذ مرآة تعكس حال الأستاذ المزاجية، واستعداداته وانفعالاته، فان هو أظهر روح التفتح للحياة والاستعداد للعمل بكل جد وحزم، فإننا نجد نفس الصفات عند تلاميذه وان كانت غير هذا فان النتيجة التي يجنيها، الأستاذ تكون حتما سلبية، حيث يميل التلاميذ إلى الانسحاب إلى العدوان أو الانحراف.

إذا فالعلاقة التي تربط الأستاذ وتلاميذه ليست أمرا سهلا و بسيطا كما يتصور البعض، اذ أن النجاح أو الفشل لهذه العلاقة مرتبطة ارتباطا وثيقا بمجموعة من العوامل المعقدة ومنه علاقة التلميذ بوالديه المبنية على الاحترام فبالتأكيد تكون كذلك مع أستاذه.

وإذا كانت العكس فكذلك، إذن فالعلاقة التي تربط الطرفين، وما يمكن استنتاجه مما سبق أن الحقيقة الثانية للأستاذ الناجح هي أنه قبل كل شيء، إنسان قادر على التأثير بصورة بناءة في حياة تلاميذه، ومن الطبيعي أن يؤدي مثل ذلك الأستاذ دوره في توجيه المسار النهائي للناشئ، ويساعده على اكتشاف قدراته العقلية وتحقيقها، ومساعدته على الصعوبات الخاصة بالتكيف، وعلى مواجهة الاتجاهات الشاذة والعادات المدمرة وغيرها من المعوقات التي تعرقل سيرورته ككائن سوي وشخصية نامية.(1)

4-5-3- علاقة المراهقة بممارسة النشاط البدني:

إن الإنسان عبارة عن وحدة متكاملة عقلا وجسما ووجدانا فلا نستطيع أن نقوم بتجربة

---

(1)- سارلز بيوكر، أسس التربية البدنية، ترجمة حسن كمال، القاهرة،1964، ص:453.

حركية لوحدها، بل لابد من عملية تفكير في الأداء الحركي مع الانفعال والتصرف إزاء هذا الموقف ومن هذا المنطلق أصبحت ممارسة النشاط البدني و الرياضي تهدف إلى تنمية النشئ تنمية كاملة من الناحية الصحية، الجسمانية والعقلية والاجتماعية والنهوض به إلى المستوى الذي يصبح فيه عنصرا فعالا في مجتمعه ووطنه، وراعت في ذلك مراحل نمو الطفل منذ ولادته، ومتابعة هذا الطفل والاعتناء به خاصة في مرحلة المراهقة، وذلك بوضع برامج معدلة تتماشى مع ميوله ورغباته وانفعالاته وتكوينه الجسماني وإعداده الصحي، وتهدف ممارسة الرياضة إلى أهداف كثيرة منها تنمية الكفاءات البدنية وتنمية الكفاءات العقلية والكفاءات الحركية وتنمية العلاقات الاجتماعية.(1)

أي أنها تؤدي إلى تغيرات فيزيولوجية ونفسية، بحيث توفر نوعا من التداوي الفكري والبدني كما تزيدهم المهارات والخبرات الحركية نشاطها ملموس وأكثر رغبة من الحياة، كما أن التربية البدنية تعمل على صقل المواهب وتحسين القدرات الفكرية وممارستها بصفة دائمة ومنظمة تؤدي إلى ابتعاد التلاميذ عن الكسل وتنهي الإحساس بالملل والضجر وتملأ فراغ التلاميذ الذي يضيعه في أشياء تافهة.

لهذا يجب على مناهج التربية البدنية والرياضية أن تتيح المجال للتلاميذ من أجل تطوير الطاقات البدنية والنفسية وإنما الحركات الرياضية بدلا أن تكون عائقا أمامهم، وهذا لا يأتي إلا بتكييف ساعات حصص التربية البدنية والرياضية داخل الثانوية لا تخدم وقتا مهما لدى المراهقين، حينما يحس بالملل والقلق.

4-6- وظيفة الثانوية في توجيه المراهقين:

إن طور التعليم الثانوي يعتبر مخرجا حاسما في حياة التلاميذ المراهق، فإذا كان المنزل هو المكان الأول الذي عمل تكوين شخصية المراهق، وتوجيهه توجيها متكاملان فان المدرسة لها دور كذلك في هذا الصدد حيث المدرس الناجح في الوقت الحاضر لا يعمل فقط على تزويد التلاميذ بالمعارف، داخل المؤسسة التعليمية، كما أن على التلميذ المراهق أن يكون ذاته ويشعر بالمسؤولية، كما عليه التفكير بطريقة موضوعية، ايجابية مع أقرانه، لأن مقياس تقدم الشعوب في العصر الحالي مبني على ما توفر هذه الشعوب من فرص تعليمية وتكوينية لشبابها، والتعليم الثانوي بدوره يستمد أهميته من حضارة القرن الجاري.(2)

4-7- إرشادات للقائمين على تربية المراهقين:

- اعطاءالمراهق جانبا من الحرية وحمله المسؤوليات التي تتناسب مع استعداداته وقدراته.
- تركه يدلي عن أرائه وعدم الإسراف في إعطائه الأوامر.
- عدم فرض قيود شديدة عليه.
- عدم إحراجه أمام زملائه حتى لا ينفر منك.

---

(1)- سارلز بيوكر، مرجع سابق، ص:453.

(2)- ميخائيل خليل عوض، مرجع سابق، 227.

- لا تكن قاسيا معه فينفر منك، ولا تكن لينا معه حتى لا يتجاوز حدوده.
- لا تستخدم معه العقاب اللفظي والجسدي حتى لا تولد لديه أزمات نفسية.
- عدم التحيز في المعاملة حتى لا يشعر بالفروق الفردية.
- دعه يصحح أخطائه بنفسه، فالتجربة خير معلم.
- كن متسامحا معه إلى أبعد حد ممكن حتى يشعر بالثقة والأمان .

استنتاج:

المراهقة من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد لأنها المرحلة التي يتم فيها إعداد النشئ ليصبح مواطنا يتحمل مسؤولياته للمشاركة في نشاط المجتمع، ويمر تلاميذ المرحلة الثانوية بمرحلة المراهقة التي هي مهمة وحرجة في آن واحد في حياة في حياة الفرد التي تتميز بصعوبات نفسية و خصائص حركية جسمية انفعالية اجتماعية وعقلية مصطحبة بتغيرات بيولوجية و فيزيولوجية وذلك إلى غاية سن الرشد، وما ينجز عن هذه المشاكل والصعوبات والعقبات التي تعكر حياة المراهق فإنه من المهم والضروري عدم ترك المراهق يواجه هذه المصاعب لوحده، بل يجب مساعدته والأخذ بيده وتوجيهه توجيها صحيحا حتى يتمكن من تخطي الصعوبات .

وتحقيقا لمبدأ التكامل و الاستمرار في النمو تهتم المدرسة الثانوية بالدرجة الأولى بدرس التربية البدنية والرياضية لتنمية المهارات الحركية التي سبق وأن تعلمها في المراحل الإعدادية بغية تنمية التطور النفسي والانفعالي والاجتماعي والجسمي والحركي لأن تكون للتلميذ مكانة ومركز بين جماعته وتكيفه مع البرامج التعليمية التربوية.

الخلفية المعرفية التطبيقية

الفصل الأول

الفصل الأول

منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

تمهيد
1-1-منهج البحث
1-2-عينة البحث
1-3-مجالات البحث
1-4-أدوات ووسائل البحث
1-5-الدراسة الاستطلاعية
1-6-صعوبات البحث
استنتاج

تمهيد:

إن الإشكالية المطروحة في البحث مستمدة من الواقع الذي تعيشه العملية التعليمية في مجال التربية البدنية والرياضية في مختلف الثانويات على مستوى ولاية الجلفة، وما دام أن منهاج المادة هو أساس لمنطلق كل عمل تربوي، وبغية منا في نمو المعرفة العلمية والثقافية في هذا المجال كان لا بد من توضيح منهجية البحث والإجراءات الميدانية قصد الوصول إلى الأهداف المرجوة والاستفادة من النتائج المحققة وكذا الطريقة العلمية المتبعة لمعالجة المشكلة في بحوث مستقبلية أخرى.

1-1-منهج البحث:

"المنهج هو الطريق المؤدي إلى الهدف المطلوب أو هو الخيط غير المرئي الذي يشد البحث من بدايته قصد الوصول إلى نتائج معينة"(1)، وفي بحثنا هذا نلجأ إلى استخدام المنهج المسحي وهذا بحل المشكلة المطلوب دراستها، قاصدين جمع البيانات والمعلومات والآراء وعرضها وتبنيها ثم تحليلها وتفسيرها من خلال عرض النتائج المتوصل إليها.

1-2-عينة البحث:

العينة هي المعلومات من عدد الوحدات التي تسحب من المجتمع الأصلي موضع الدراسة، بحيث تكون ممثلة تمثيلا صادقا لصفات هذا المجتمع(2).

شملت عينة البحث أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي وتلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي وبلغ عدد الأساتذة 20أستاذا والتلاميذ 100تلميذا اختيرت بطريقة مقصودة وهذا على مستوى ولاية الجلفة، وتم اختيار العينة بالطريقة المقصودة نظرا لوجود أساتذة متخرجين حديثا لم يدّرسوا بالمنهاج الكلاسيكي، واخترنا بالتحديد تلاميذ القسم النهائي لكونهم بالمنهاج القديم وحاليا يدرسون بالمنهاج الجديد.

1-3-مجالات البحث:

1-3-1-المجال البشري:

يتمثل في أساتذة التربية البدنية والرياضية، بمختلف ثانويات ولاية الجلفة وكان عددهم 20 أستاذا من المجتمع الأصلي الذي يبلغ32أستاذا.

1-3-2-المجال الزماني:

شرع في البحث ابتداء من شهر نوفمبر إلى غاية شهر ماي، وبالتحديد من 2008/11/10 إلى 2009/05/10بحيث:

-تبلورت فكرة البحث في شهر نوفمبر.

-تم إعداد مشروع البحث في شهر ديسمبر.

-تم جمع المادة الخبرية مع استمرار مشاورات السادة الأساتذة بالمعهد والثانويات في كل فترات البحث.

-وزعت الاستمارات في الفترة مابين 2009/03/10 إلى 2009/03/20.

-تم جمعها وتحليلها وعرض نتائجها في كل شهر أبريل.

---

(1)-محمد الأزهر السماك وآخرون، الأصول في البحث العلمي، دار الحكمة، الموصل، العراق، 1980، ص:42.

(2)-عبد العزيز فهمي هيكل، مبادئ في الإحصاء التطبيقي، دار الجامعة، 1986، ص:95.

-تم طبع البحث في الفترة ما بين 2009/05/10 إلى2009/05/20.

1-4-أدوات ووسائل البحث:

الأداة والوسيلة الأساسية المستعملة في البحث هي الاستبيان:

*طريقة الاستبيان:

يعرف الاستبيان على أنه "أحد وسائل المسح الهامة لجمع البيانات المرتبطة بموضوع معين من خلال ‘عداد مجموعة من الأسئلة المكتوبة، يقوم المبحوث بالإجابة عليها"(1).

لإثراء البحث ومعرفة كل الجوانب المرتبطة به، ثم إعداد استمارة استبيانيه وبعد ضبطها وتقييمها من طرف الأساتذة بمعهد التربية البدنية والرياضية، ثم توزيعها على 20 أستاذا من التعليم الثانوي و100 تلميذ من الأقسام النهائية لمختلف ثانويات ولاية الجلفة وقد تم استعمال:

-الأسئلة المغلقة التي تكون فيها تكون الإجابة بـ "نعم" أو "لا".

-الأسئلة المتعددة الأجوبة: فيها تكون للعينة حرية اختيار الإجابة من بين الأجوبة المطروحة.

*طريقة جمع المادة الخبرية: من أجل دراسة الإشكالية المطروحة وتوسيع مجال المعرفة، كان لابد منت الاعتماد على بعض المصادر والمراجع والندوات المتعلقة بالمنهاجين، وتم استخراج الوثائق المرفقة للمنهاج الجديد.

*طريقة الإحصاء:من أجل تحليل وترجمة النتائج المتحصل عليها بعد الإجابة المطروحة من طرف العينة المختارة اعتمدنا على ما يلي:

طريقة الإحصاء بالنسبة المئوية(%)، عدد الإجابات x 100

$$\% = \frac{\text{عدد الإجابات} \times 100}{\text{المجموع الكلي للعينة}}$$

1-5-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية البوابة الأساسية والمدخل الرئيسي عند إعداد كل البحوث العلمية من منطلق الزيارات المتكررة لعدة ثانويات بولاية الجلفة بلدية الجلفة التالية أسماؤهم : (ابن الأحرش السعيد، عبد الحق بن حمودة، النعيم النعيمي، النجاح، طاهيري عبد الرحمان) واحتكاكا بميادين ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية من خلال المشاهدة الشخصية والمقابلات مع السادة الأساتذة المشرفين على المادة والتلاميذ، تبلورت فكرة دراسة ومعرفة كل الإمكانيات المحيطة بالمنهاج فاتضحت حينها الرؤية وتوسعت التطلعات لأجل تجسيد الفكرة النظرية إلى واقع عملي، وعند تصميم الاستبيان النهائي، ثم توزيعه على عينة من الأساتذة الذين يكتسبون أكثر خبرة وأكثر تجربة في مجال التدريس لمعرفة إمكانية تعميمه على باقي العينة فلوحظ تقبل واستجابة كاملة من طرفهم، وهذا ما دفعنا إلى الاستمرار في دراسة البحث بكل ثقة واتزان.

---

(1)-محمد حسن العلاوي وأسامة كامل راتب، البحث العلمي في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة،1987، ص:16

1-6-صعوبات البحث:تجلت صعوبات البحث فيما يلي:

1-قلة المراجع الخاصة بدراسة المنهاج بمكتبة المعهد أو المكتبات الخارجية.

2-عدم وجود دراسات مشابهة للموضوع يمكن الاستفادة منها.

استنتاج:

تعتبر تعاليم إجراءات البحث الخطوة الأساسية التي يمكن الانطلاقة منها لحـــل المـــشكلة المطروحة والمتعلقة بمعرفة الظروف المحيطة بعملية التعليم والتدريس والتقييم مـــن خـــلال تحليل و تفسير كل الإجابات للأساتذة والتلاميذ التي نأمل أن تكون عاكسة للواقع وهـــذا مـــا سنتطرق إليه في الفصل الموالي(عرض وتحليل النتائج).

الفصل الثاني

الفصل الثاني

عرض وتحليل النتائج

المحور الأول:التلميذ.
المحور الثاني: الأستاذ.
المحور الثالث: المنهاج القديم.
المحور الرابع: المنهاج الجديد.

المحور الأول: التلميذ

01-السؤال الأول: هل تجد الحرية في اختيار الألعاب التي تناسبك؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"100" تلميذ	87	13
النسبة المئوية %	87	13

الجدول رقم 01: يوضح حرية التلميذ في اختيار الألعاب

التحليل:

- من الجدول رقم 01 يتبين أن 87 تلميذ من أصل 100تلميذ يجدون حرية في اختيار الألعاب بنسبة 87% بينما 13 تلميذ بنسبة13 % لا يجدون حرية في اختيار الألعاب.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 01 يتضح أن معظم التلاميذ يجدون حرية في اختيار الألعاب التي تناسبهم وذلك ما ينعكس على نفسيتهم بالإيجاب وتسمح لهم بإظهار مهاراتهم.

02-السؤال الثاني: هل تشارك زملائك في اقتراح ألعاب أثناء الحصة؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"100" تلميذ	71	29
النسبة المئوية %	71	29

الجدول رقم 02 يوضح مشاركة التلاميذ في اقتراح ألعاب أثناء الحصة.

التحليل:

- من الجدول رقم 02 يتبين أن 71 تلميذ من مجموع 100 يشاركون زملاءهم في اقتراح ألعاب في الحصة بنسبة 71 % بينما 29 تلميذ بنسبة29% لا يشاركون في اقتراح ألعاب.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 02 يتضح أن معظم التلاميذ يشاركون في اقتراح ألعاب أثناء الحصة وذلك دليل على عملهم ضمن المجموعة ما يساعدهم على التفاهم أكثر أثناء اللعب وتقبل آراء الآخرين.

03-السؤال الثالث: هل الوسائل المتوفرة في مدرستكم تحفزكم على الأداء الجيد؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"100" تلميذ	03	97
النسبة المئوية %	03	97

الجدول رقم 03: يوضح مدى توفر الوسائل ودورها في التحفيز على الأداء.

التحليل:

- من الجدول رقم 03 يتبين أن 97 تلميذ من مجموع 100 يرون بأن الوسائل المتوفرة لا تحفزهم على الأداء الجيد بنسبة 97 % بينما 03 تلاميذ بنسبة03% لا يرون ذلك.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 03 يتضح أن معظم التلاميذ يعانون من نقص الوسائل التي تحفزهم على الأداء الجيد وهذا ما يعيقهم على سير الدروس ولا يسمح لهم بإبراز كل قدراتهم ومهاراتهم أثناء الحصة.

04-السؤال الرابع: هل التقليل من تدخل أستاذك في الحصة يكسبك الثقة ويساعدك على الإبداع؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"100" تلميذ	96	04
النسبة المئوية %	96	04

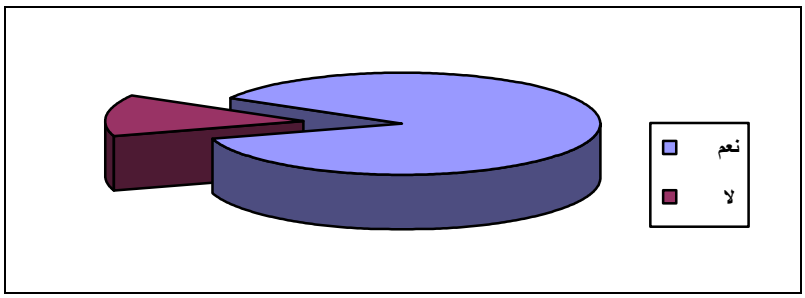
الجدول رقم 04: يوضح تقليل دور الأستاذ ودوره في المساعدة على الإبداع.

التحليل:

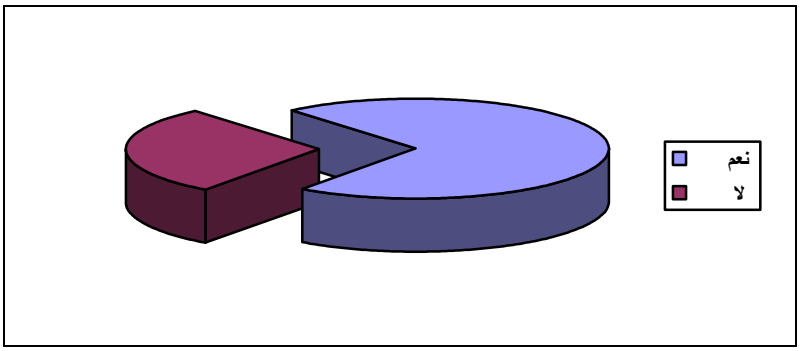
- من الجدول رقم 04 يتبين أن 96 تلميذ من مجموع 100 يرون بأن التقليل من دور الأستاذ في الحصة يكسبهم الثقة ويساعدهم على الإبداع بنسبة 96% بينما 04 تلميذ بنسبة 04% فيرون عكس ذلك.

الاستنتاج:

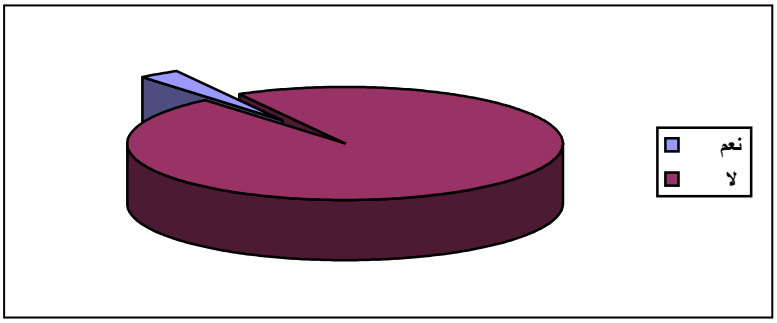
- من نتائج الجدول 04 يتضح أن معظم التلاميذ يقرون بأن التقليل من دور الأستاذ في الحصة يكسبهم الثقة ويساعدهم على الإبداع بحيث أن تدخلات الأستاذ المتكررة تعتبر عائق نفسيا ومحبطا لمعنويات التلاميذ.



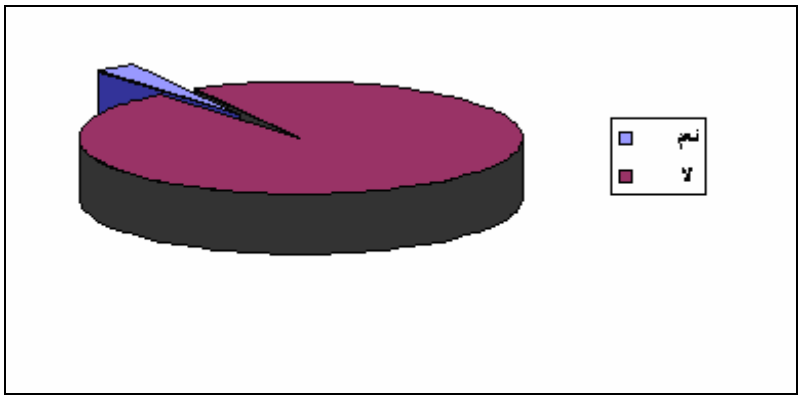
الشكل 01 يوضح مدى حرية التلاميذ في اختيار الألعاب



الشكل 02 يوضح مشاركة التلاميذ في اقتراح ألعاب أثناء الحصة



الشكل 03 يوضح مدى توفر الوسائل ودورها في التحفيز على الأداء



الشكل 04 يوضح تقليل دور الأستاذ ودوره في المساعدة على الإبداع

5- السؤال الخامس: ما هي الطريقة المثلى التي تساعدك على تحسين أدائك؟

الإجابة / العينة	أســـلوب السيطرة	أسلوب الحرية
العينة"100" تلميذ	02	98
النـــــسبة المئوية %	02	98

الجدول رقم05: يوضح الطريقة المثلى التي تساعد على تحسين الأداء.

التحليل:

- من الجدول رقم 05 يتبين أن 98 تلميذ من مجموع 100 يرون بأن الطريقـــة المثلـــى هي أسلوب الحرية بنسبة98 % بينما 02 تلميذ بنسبة 02% يرون بأن أسلوب السيطرة هـــو الـــذي يساعدهم على تحسين الأداء.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 05 يتضح أن أغلبية التلاميذ يساعدهم أسلوب الحرية على تحـــسين أدائهم وذلك لأنه يساعدهم على التفكير والإبداع ما ينعكس إيجابا على أدائهم.

06- السؤال السادس: هل منحك الحرية أثناء الحصة يمكنك مـــن توظيـــف مهاراتـــك وقدراتك؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"100" تلميذ	89	11
النـــــسبة المئوية %	89	11

الجدول رقـــم06: يوضح إمكانية توظيف المهارات من خلال منح حرية التصرف في الحصة للتلميذ.

التحليل:

- من الجدول رقم06 يتبين أن 89 تلميذ من مجموع 100 يرون بأن حرية التصرف في الحصة تمكنهم من توظيف مهاراتهم وقدراتهم بنسبة 89% بينما 11 تلميذ بنـــسبة 11% لا يرون ذلك.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 06 يتضح أن أغلبية التلاميذ تمكنهم حرية التصرف في الحصة من توظيف وتنمية قدراتهم البدنية وتنمية مهاراتهم الحركية لأنهم يفكرون ويجربون ويخطئـــون ثم ينجحون وبهذا فإنهم يكتسبون خبرة ويحققون نتائج ايجابية.

07- السؤال السابع: هل مشاركتك وتفعيل دورك في الحصة يساعدك في تنمية أفكارك؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"100" تلميذ	88	12
النسبة المئوية %	88	12

الجدول رقم 07: يوضح تفعيل دور التلميذ في الحصة ومساعدته على تنمية أفكاره.

التحليل:

- من الجدول رقم 07 يتبين أن 88 تلميذ من مجموع 100 يرون بأن مشاركتهم و تفعيل دورهم في الحصة يساعدهم في تنمية أفكارهم بنسبة88% بينما12% بنسبة 12% يرون العكس.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 07 يتضح أن أغلبية التلاميذ ينمون أفكارهم من خلال مشاركتهم الفعالة في الحصة لأنهم يقترحون ويعملون في الإطار الجماعي ما يسهل عليهم التعامل فيما بينهم ويتعلمون الاستماع لآراء الآخرين.

08- السؤال الثامن: هل تشعر بالمسؤولية عندما يمنحك الأستاذ الحرية أثناء الحصة؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"100" تلميذ	97	03
النسبة المئوية %	97	03

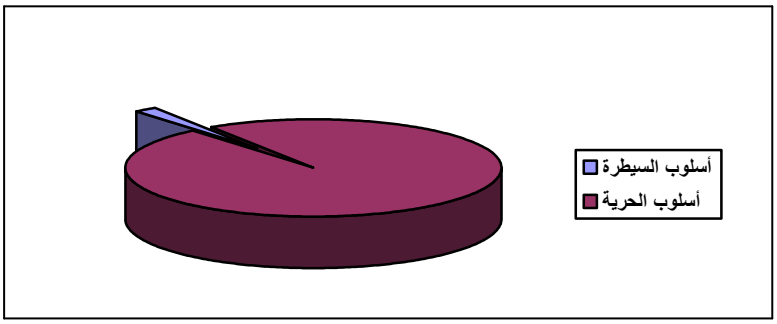
الجدول رقم 08 يوضح مدى شعور التلاميذ بالمسؤولية عند منحهم الحرية من طرف الأستاذ.

التحليل:

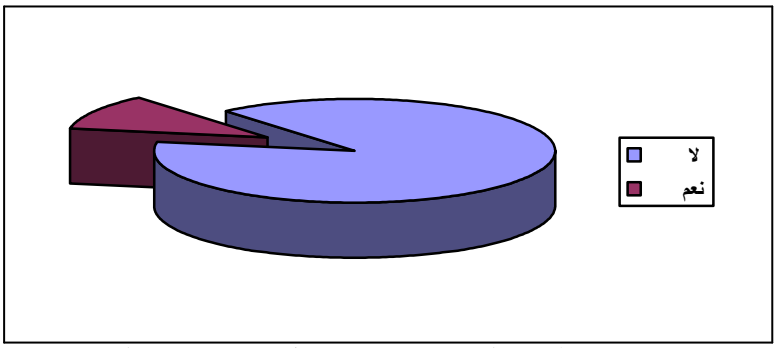
- من الجدول رقم 08 يتبين أن 97 تلميذ من مجموع 100 يرون بأنهم يشعرون بالمسؤولية عندما يمنحهم الأستاذ أثناء الحصة بنسبة 97% بينما 03 تلميذ بنسبة 03% لا يشعرون بهذه المسؤولية.

الاستنتاج:

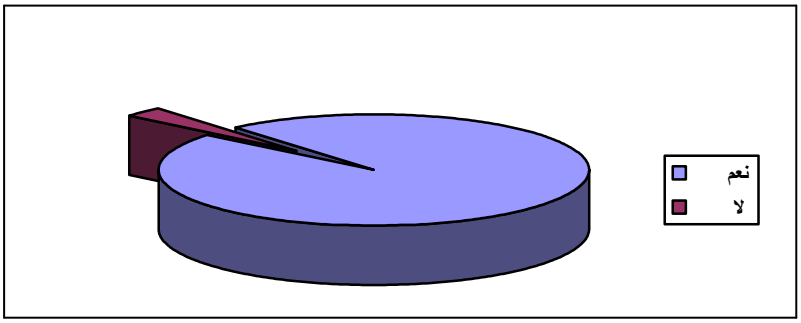
- من نتائج الجدول 08 يتضح أن التلاميذ يشعرون بالمسؤولية عندما يمنحهم الأستاذ الحرية أثناء الحصة و هذا ما ينعكس على أدائهم ويساعد على إنجاح الحصة.



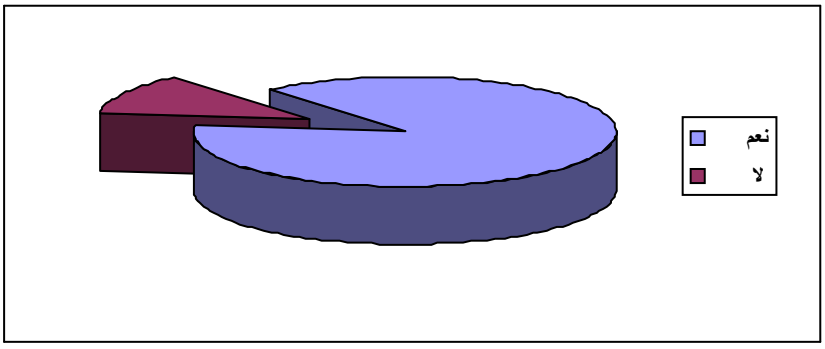
الشكل 05 يوضح الطريقة المثلى لتحسين الأداء



الشكل 06 يوضح إمكانية توظيف المهارات من خلال منح حرية التصرف في الحصة للتلميذ



الشكل 07 يبين تفعيل دور التلميذ في الحصة ومساعدته على تنمية أفكاره



الشكل 08 يوضح مدى شعور التلاميذ بالمسؤولية عند منحهم الحرية من طرف الأستاذ

09- السؤال التاسع: هل تحقق نتائج إيجابية عند منحك الحرية أثناء اللعب؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"100" تلميذ	81	19
النسبة المئوية %	81	19

الجدول رقم 09: يوضح مدى تحقيق نتائج إيجابية عند منح التلميذ حرية اللعب.

التحليل:

- من الجدول رقم 09 يتبين أن 81 تلميذ من مجموع 100 يرون بأنهم يحققون نتائج إيجابية عند منحهم اللعب بنسبة 81 % بينما 19 تلميذ لا يرون أنهم يحققون نتائج إيجابية.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 09 يتضح أن معظم التلاميذ عندما يمنحون حرية اللعب فإنهم يحققون نتائج إيجابية حيث أنهم يلعبون بكل راحة و ثقة من خلال تفاهمهم و توظيف كل مهاراتهم و تفجير طاقاتهم.

10- السؤال العاشر: هل إعطائك الحرية في اختيار زملائك أثناء الألعاب يخلق جو تنافسي في الحصة؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"100" تلميذ	97	03
النسبة المئوية %	97	03

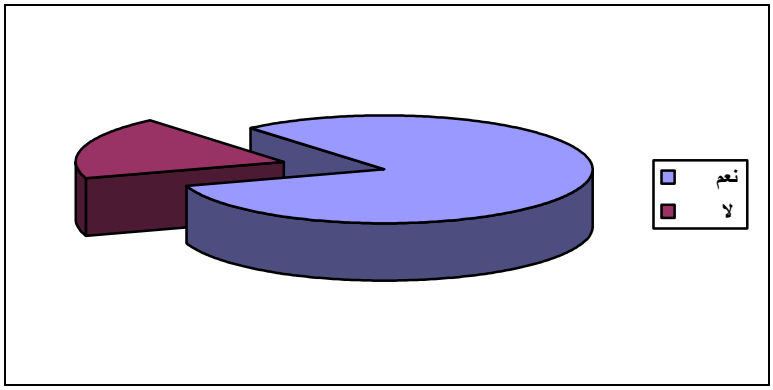
الجدول رقم 10: يوضح مدى خلق جو تنافسي من خلال اختيار الزملاء أثناء الألعاب.

التحليل:

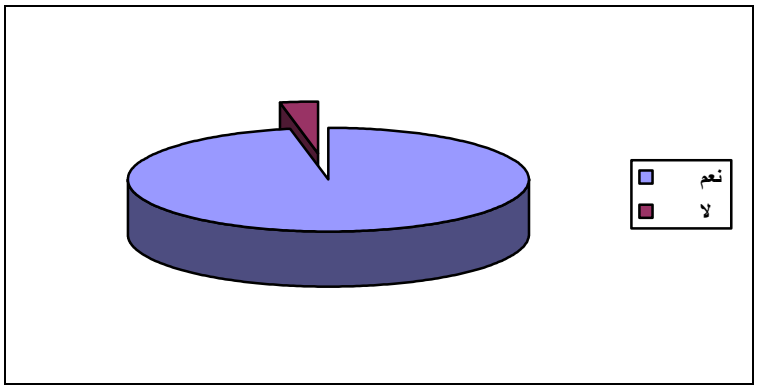
- من الجدول رقم 10 يتبين أن 97 تلميذ من مجموع 100 يرون بأن اختيارهم لزملائهم أثناء اللعب يخلق جو تنافسي في الحصة بنسبة 97 % بينما 03 تلميذ لا يرون ذلك.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 10 يتضح أن معظم التلاميذ متفقون على أن إعطاءهم الحرية في إختيار زملائهم أثناء الألعاب يخلق جو تنافسي في الحصة من خلال لعبهم مع مجموعات متكافئة و متفاهمة فيما بينها مما يسمح بتطوير المستوى العام للتلاميذ.



الشكل 09 يوضح مدى تحقيق نتائج إيجابية عند منح التلميذ حرية اللعب



الشكل 10 يوضح مدى خلق جو تنافسي من خلال اختيار الزملاء أثناء الألعاب

المحور الثاني: الأستاذ

معلومات عامة:

– ما هي خبرتكم المهنية؟

سنوات الخبرة / العينة	من 4إلى6	من 7إلى9	أكثر من10
العينة 20 أستاذ	02	05	13
النسبة المئوية%	10	25	65

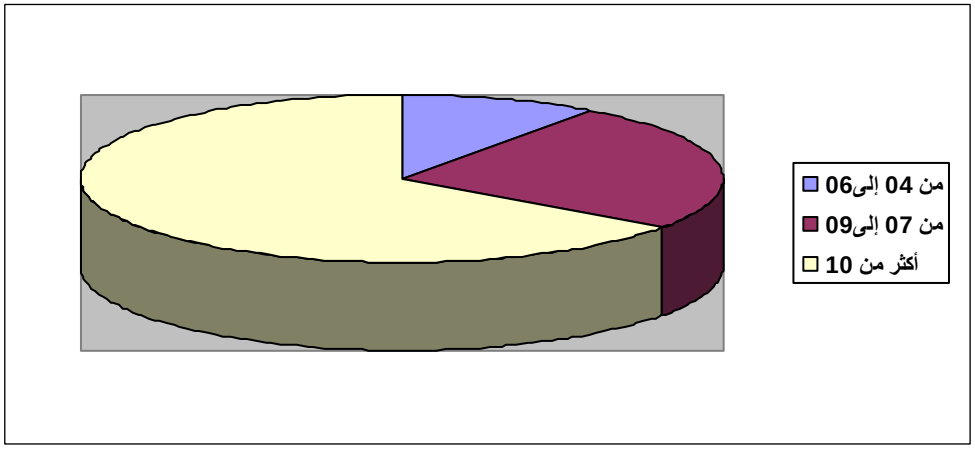
الجدول رقم 11: يوضح الخبرة المهنية للأساتذة.

التحليل:

– من الجدول رقم 11 يتبين أن 02 أستاذ لديهم خبرة أقل من 06 سنوات و05 أساتذة تتراوح خبرتهم المهنية بين 07 و 09 سنوات في حين أن 13 أستاذ خبرتهم تفوق 10 سنوات.

الاستنتاج:

– من نتائج الجدول11 يتبين أن أغلبية الأساتذة مكتسبين لخبرة مهنية هامة تعزز تجربتهم العلمية في مجال التربية البدنية والرياضية.



الشكل رقم 11 يمثل خبرة الأساتذة في مجال التربية البدنية

أسئلة الاستبيان:

01- السؤال الأول: هل التقليل من دوركم يساعدكم على إنجاح الحصة؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"20" أستاذ	16	04
النسبة المئوية %	80	20

الجدول رقم 12: يوضح مدى نجاح الحصة من خلال تقليل دور الأستاذ.

التحليل:

- من الجدول رقم 12 يتبين أن 16 أستاذ من مجموع 20 يرون بأن التقليل من دور الأستاذ في الحصة يساعد على إنجاحها بنسبة 80% بينما 04 أساتذة بنسبة 20% لا يرون ذلك.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 12 يتضح لنا أن أغلب الأساتذة اتفقوا على أن التقليل من دور الأستاذ في الحصة يساعد على إنجاحها والحصول على نتائج ايجابية من خلال أداء التلاميذ المرضي.

02- السؤال الثاني: هل كثرة تدخلاتكم في الحصة تضعف من معنويات التلاميذ؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"20" أستاذ	18	02
النسبة المئوية %	90	10

الجدول رقم 13 يوضح مدى انعكاس كثرة تدخلات الأستاذ في ضعف أداء التلاميذ.

التحليل:

- من الجدول رقم 13 يتبين أن 18 أستاذ من مجموع 20 يرون بأن كثرة تدخلاتهم أثناء الحصة تضعف من معنويات تلاميذهم في الأداء بنسبة 90% حيث أن 02 أستاذ بنسبة 10% لا يرون أن كثرة تدخلاتهم تضعف من معنويات التلاميذ.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 13 يتضح أن أغلبية الأساتذة يقرون بأن كثرة تدخلاتهم في الحصة تضعف من معنويات التلاميذ مما يحد من أدائهم الجيد وتطوير مهاراتهم بكل حرية ولا يساعدهم على تنمية أفكارهم.

03- السؤال الثالث: هل مشاركتكم للتلاميذ أثناء الحصة له تأثير ايجابي على نفسيتهم؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"20" أستاذ	19	01
النسبة المئوية %	95	05

الجدول رقم 14 يبين مدى تأثير مشاركة الأستاذ للتلاميذ في الحصة على نفسيتهم.

التحليل:

- من الجدول رقم 14 يتبين أن 19 أستاذ من مجموع 20يرون بأن مشاركتهم لتلاميذهم أثناء الحصة يثر إيجابيا على نفسيتهم بنسبة 95% بينما 01أستاذ بنسبة 05% يرون عكس ذلك.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 14 يتضح أن معظم الأساتذة يؤيدون مشاركتهم للتلاميذ أثناء الحصة لما له من تأثير إيجابي على نفسيتهم وذلك برفع معنوياتهم وتشجيعهم مما يسمح لهم بخلق جو تنافسي أثناء الحصة ما ينعكس على أدائهم بصفة عامة.

04 السؤال الرابع: ما مدى تجاوب التلاميذ أثناء الحصة بعد جعلهم محور أساسي في عملية التعلم؟

الإجابة / العينة	مرتفع	منخفض
العينة"20" أستاذ	17	03
النسبة المئوية %	85	15

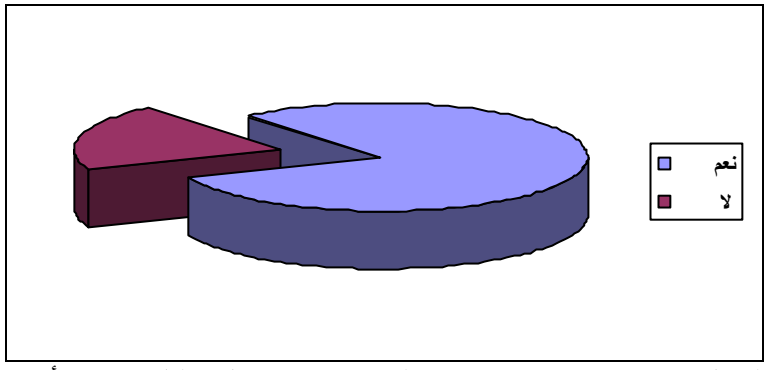
الجدول رقم 15: يوضح مدى تجاوب التلاميذ في الحصة بعد جعلهم محور أساسي.

التحليل:

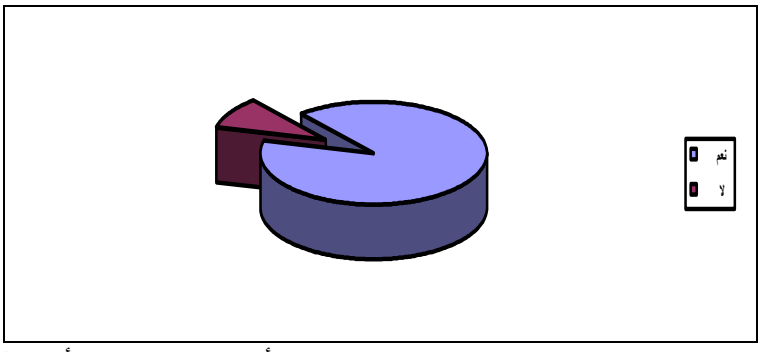
- من الجدول رقم 15 يتبين أن 17 أستاذ من مجموع 20 يرون أن تجاوب التلاميذ مرتفع بعد جعلهم محور أساسي في عملية التعلم بنسبة 85% بينما 032 أساتذة بنسبة15% يرون بأن تجاوبهم منخفض.

الاستنتاج:

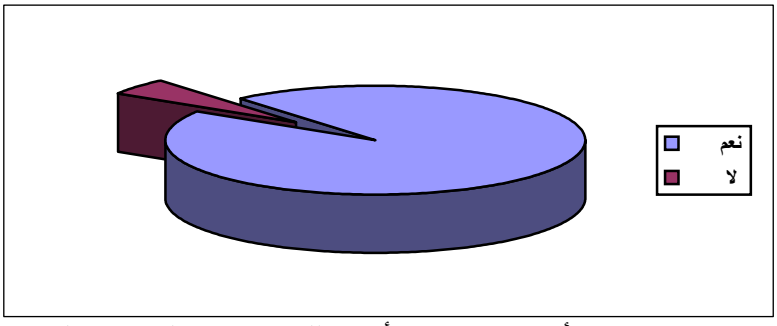
- من نتائج الجدول 15 يتضح أن معظم الأساتذة أجمعوا على أن تجاوب التلاميذ مرتفع بعد جعلهم محور أساسي في عملية التعلم وهذا ما يدل على شعورهم بالمسؤولية وأخذهم لدور قيادي في الحصة ما يساهم في تطوير مهاراتهم وتوظيف قدراتهم.



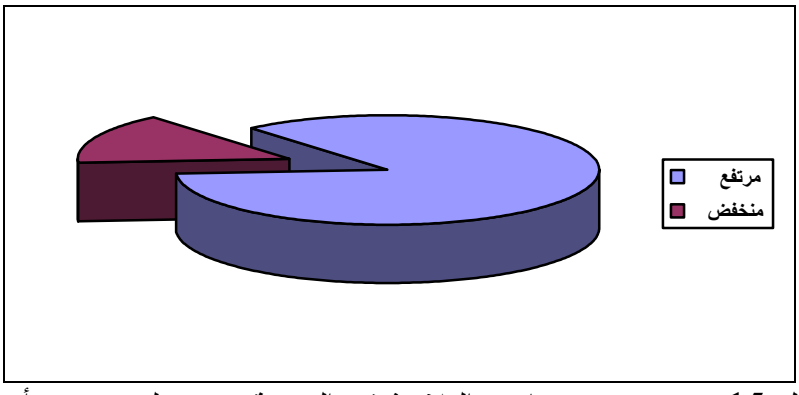
الشكل 12 يوضح مدى نجاح الحصة من خلال تقليل دور الأستاذ



الشكل13 يوضح مدى انعكاس كثرة تدخلات الأستاذ في ضعف أداء التلاميذ



الشكل 14 يبين مدى تأثير مشاركة الأستاذ للتلاميذ في الحصة على نفسيتهم



الشكل 15 يوضح مدى تجاوب التلاميذ في الحصة بعد جعلهم محور أساسي

05- السؤال الخامس: هل إشراك التلميذ في القيام بالدرس يساعده على تنميـــة أفكـــاره وتطوير مستواه؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"20" أستاذ	19	01
النـــــــسبة المئوية %	95	05

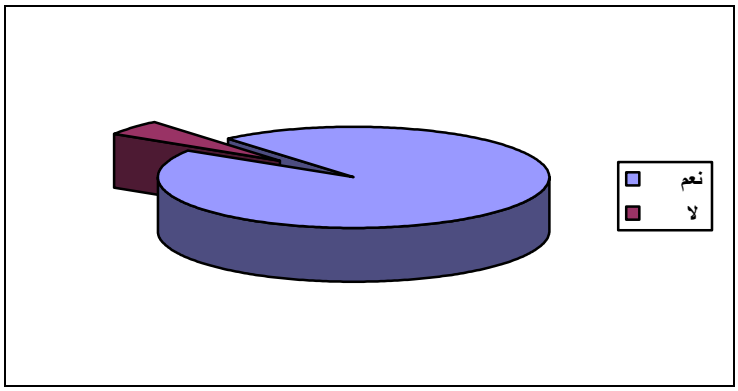
الجدول رقم16: يوضح مدى تنمية أفكار التلميذ من خلال إشراكه في الدرس.

التحليل:

- من الجدول رقم 16 يتبين أن 19 أستاذ من مجموع20 يرون أن إشراك التلميـــذ فـــي القيام بالدرس يساعد على تنمية أفكاره وتطوير مستواه بنسبة95% بينما 01 أســـتاذ بنـــسبة 05% لا يرون أن إشراك التلميذ في الدرس يساعدهم على تنمية أفكارهم.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول16 يتضح أن معظم الأساتذة يتفقون على أن إشراك التلميذ في القيام بالدرس يساعده على تنمية أفكاره وتطوير مستواه بما للتلميذ من قدرات ومعارف تمكنه من الوصول إلى الأهداف المرجوة.



الشكل 16 يوضح مدى تنمية أفكار التلميذ من خلال إشراكه في الدرس

المحور الثالث: المنهاج الكلاسيكي

01- السؤال الأول: هل وفرت لكم كل الإمكانيات لتطبيق المنهاج القديم؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"20" أستاذ	04	16
النسبة المئوية %	20	80

الجدول رقم 17: يوضح مدى توفر كل الإمكانيات لتطبيق المنهاج القديم.

التحليل:

- من الجدول 17 يتبين ن 16 أستاذ من مجموع 20 يرون بأن الإمكانيات وفرت بشكل قليل في المنهاج القديم بنسبة 80% حيث أن 04 أساتذة بنسبة 20% أنه توفرت الإمكانيات.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 17 يتضح أن معظم الأساتذة عانوا من عدم كفاية الإمكانيات التربوية والتعليمية والمادية لتطبيق هذا المنهاج بالصورة المطلوبة وهذا ما أعاق سير الدروس بشكل جيد.

02- السؤال الثاني: ما رأيكم في هذا المنهاج من الناحية التعليمية؟

الإجابة / العينة	مجدي	غير مجدي
العينة"20" أستاذ	06	17
النسبة المئوية %	30	70

الجدول رقم 18:يوضح رأي الأساتذة حول المنهاج القديم من الناحية التعليمية.

التحليل:

- من الجدول رقم 18 يتبين أن 14 أستاذ من مجموع 20يرون عدم جدوى المنهاج القديم من الناحية التعليمية بنسبة 70% في حين 06 أساتذة بنسبة 30% يرون أن المنهاج القديم مجدي من الناحية التعليمية.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 18 يتضح أن معظم الأساتذة يقرون بعدم جدوى المنهاج القديم لأن هذا الأخير لا يتماشى مع مستويات التلاميذ باعتبار أن درجة النضج واحدة لدى التلاميذ واعتماد مسلك تعليمي واحد.

03- السؤال الثالث: ما هو دوركم في هذا المنهاج؟

الإجابة / العينة	ملقن	موجه
العينة"20" أستاذ	20	00
النسبة المئوية %	100	00

الجدول رقم 19: يوضح دور الأستاذ في المنهاج الكلاسيكي.

التحليل:

- من الجدول رقم 19 يتبين أن 20 أستاذ من مجموع 20 يرون أن دور الأستاذ في المنهاج القديم يعتمد على أسلوب التلقين.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 19 يتضح لنا أن كل الأساتذة اتفقوا على أنهم أساس العملية التعليمية في المنهاج الكلاسيكي وذلك راجع إلى دورهم الكبير في هذه العملية التربوية.

04- السؤال الرابع: ما هو دور التلميذ في هذا المنهاج؟

الإجابة / العينة	مستقبل	محور أساسي
العينة"20" أستاذ	20	00
النسبة المئوية %	100	00

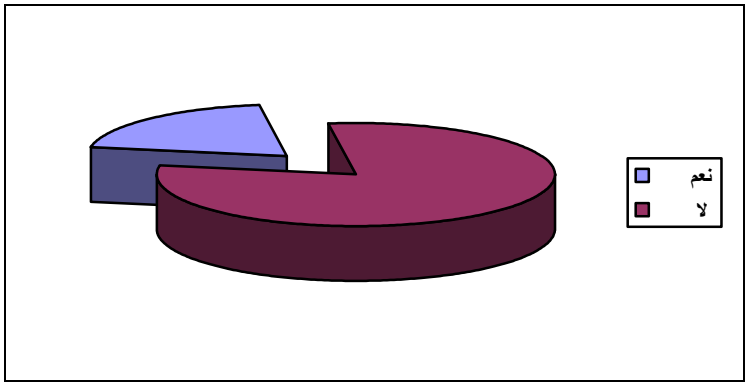
الجدول رقم 20 يوضح دور التلميذ في المنهاج القديم.

التحليل:

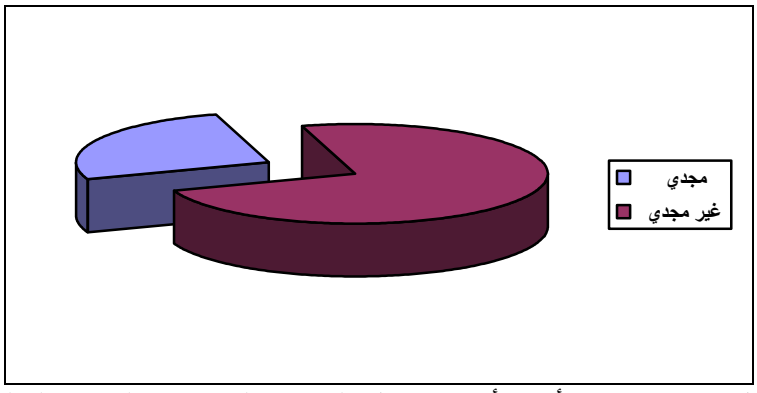
- من الجدول رقم20 يتبين أن 20 أستاذ من مجموع 20 يرون بأن التلميذ هو مستقبل في هذا المنهاج بنسبة 100%.

الاستنتاج:

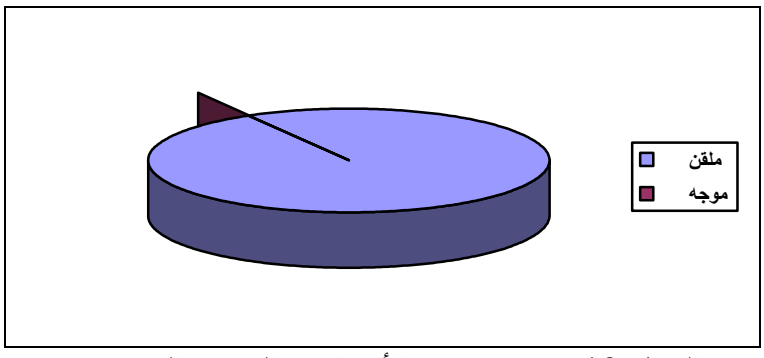
- من نتائج الجدول 20 يتضح أن كل الأساتذة يعتبرون أن التلميذ هو مستقبل للمعلومة في هذا المنهاج لأنه يتلقى معلومات جاهزة وملقنة من طرف الأستاذ.



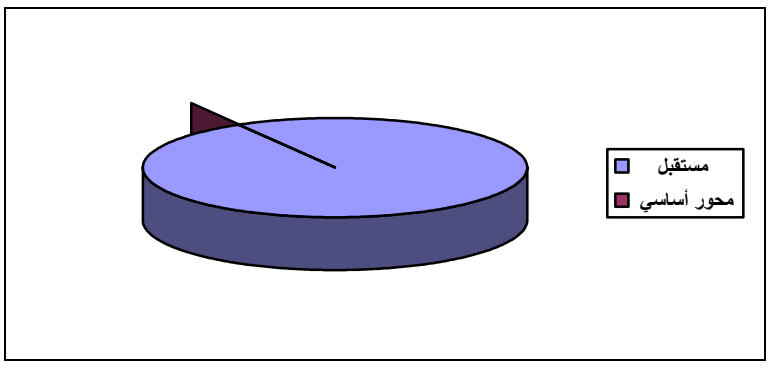
الشكل 17 يوضح مدى توفر كل الإمكانيات لتطبيق المنهاج القديم



الشكل 18 يوضح رأي الأساتذة حول المنهاج القديم من الناحية التعليمية



الشكل 19 يوضح دور الأستاذ في المنهاج الكلاسيكي



الشكل 20 يوضح دور التلميذ في المنهاج القديم

05- السؤال الخامس: هل أسلوب التلقين يساعد على تطوير مستوى التلاميذ؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"20" أستاذ	06	14
النسبة المئوية %	30	70

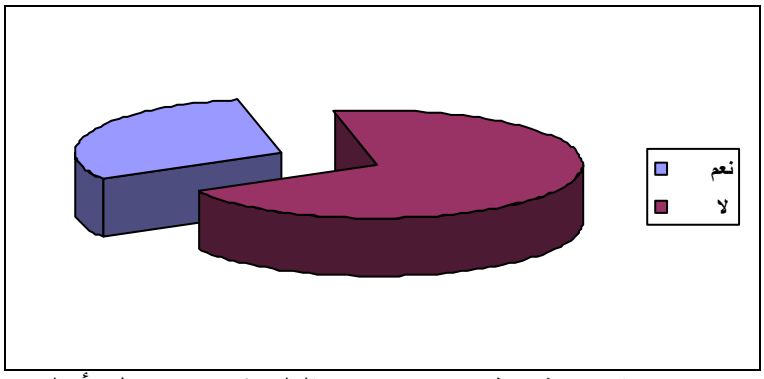
الجدول رقم 21: يوضح إمكانية تطوير مستوى التلميذ من خلال أسلوب التلقين.

التحليل:

- من الجدول رقم21 يتبين أن 14 أستاذ من مجموع 20 يرون أن أسلوب التلقين لا يساعد على تطوير مستوى التلاميذ بنسبة 70% في حين أن 06 أساتذة بنسبة 30% يرون أنه يساعد على ذلك.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 21 يتضح أن أغلبية الأساتذة أجمعوا على أن أسلوب التلقين المعتمد في المنهاج القديم لا يساعد على تطوير مستوى التلاميذ نظرا لأنه يثبط أفكارهم ويحد من تنمية أفكارهم.



الشكل 21 يوضح إمكانية تطوير مستوى التلميذ من خلال أسلوب التلقين

المحور الرابع: المنهاج الجديد

01-السؤال الأول: هل حظيتم بتكوين خاص أو حضور ندوات خاصة بهذا المنهاج؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"20" أستاذ	13	07
النسبة المئوية %	65	35

الجدول رقم 22: يوضح مدى حضور الأساتذة للندوات التربوية الخاصة بالمنهاج الجديد.

التحليل:

- من الجدول رقم 22 يتبين أن 13 أستاذ من مجموع 20 يقرون بأنهم حضروا ندوات تربوية خاصة بالمنهاج الجديد بنسبة65% بينما 07 أساتذة بنسبة 35% لم يحضروا هذه الندوات.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول22 يتضح أن معظم الأساتذة حضروا في الندوات التربوية التي كان معظم دراستها تتمحور حول المنهاج الجديد وهذا دافع أساسي يثري معارف الأساتذة في هذا المجال ويرفع من مستوى تطبيقاتهم بإتباع كل تعاليم المنهاج.

02- السؤال الثاني: هل الإمكانيات البيداغوجية والمادية المتوفرة تكفي لتطبيق هذا المنهاج؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"20" أستاذ	02	18
النسبة المئوية %	10	90

الجدول رقم 23: يوضح مدى تطلب المنهاج الجديد للوسائل البيداغوجية والمادية.

التحليل:

- من الجدول رقم 23 يتبين أن 18 أستاذ من مجموع 20 يرون أن الإمكانيات البيداغوجية والمادية غير متوفرة لتطبيق هذا المنهاج بنسبة 90% حيث أن 02 أستاذ بنسبة 10% يؤكدون أنها كافية لتطبيق هذا المنهاج.

الاستنتاج: - من نتائج الجدول 23 نفهم أن معظم الأساتذة يعانون من نقص الإمكانيات البيداغوجية والمادية لممارسة حصة التربية البدنية والرياضية وهذا ما يؤثر "نوعا ما" سلبا على سيرورة العمل بكل فعالية من خلال المنهاج الجديد.

03-السؤال الثالث: ما هو دوركم في هذا المنهاج؟

الإجابة / العينة	موجه	ملقن
العينة"20" أستاذ	20	00
النسبة المئوية %	100	00

الجدول رقم 24: يوضح دور الأستاذ في المنهاج الجديد.

التحليل:

- من الجدول رقم 24 يتبين أن 20أستاذ من مجموع 20 يرون أنهم منشطون في المنهاج الجديد بنسبة 100% .

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 24 يتضح أن كل الأساتذة يرون أن دورهم في المنهاج الجديد يتمثل في التوجيه والتنشيط والاقتراح والإرشاد والمساعدة على تجاوز العقبات.

04- السؤال الرابع: ما هو دور التلميذ في هذا المنهاج؟

الإجابة / العينة	مستقبل	محور أساسي
العينة"20" أستاذ	00	20
النسبة المئوية %	00	100

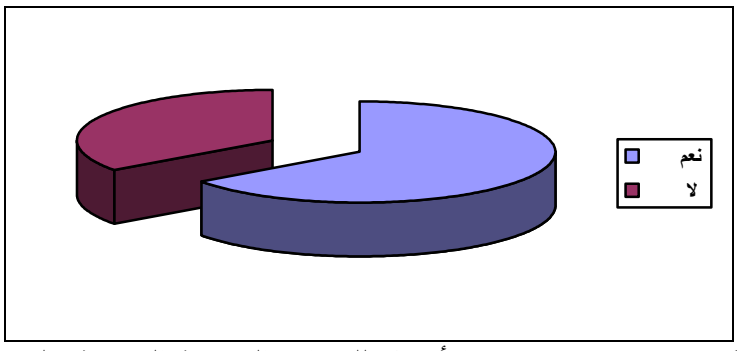
الجدول رقم 25: يوضح دور التلميذ في المنهاج الجديد.

التحليل:

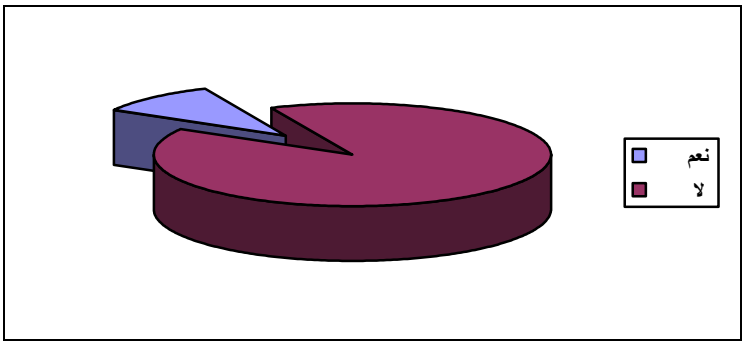
- من الجدول رقم 25 يتبين أن 20أستاذ من مجموع 20 يرون أن التلميذ هو محور أساسي في المنهاج الجديد بنسبة 100% .

الاستنتاج:

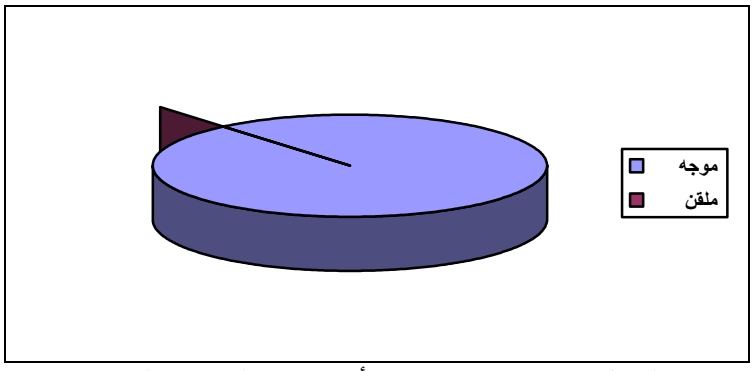
- من نتائج الجدول 25 يتضح أن كل الأساتذة أجمعوا على أن دور التلميذ في المنهاج الجديد هو محور أساسي لعملية التعلم أي أن التلميذ يمارس، يجرب، يفشل، ينجح=يكتسب ويحقق.



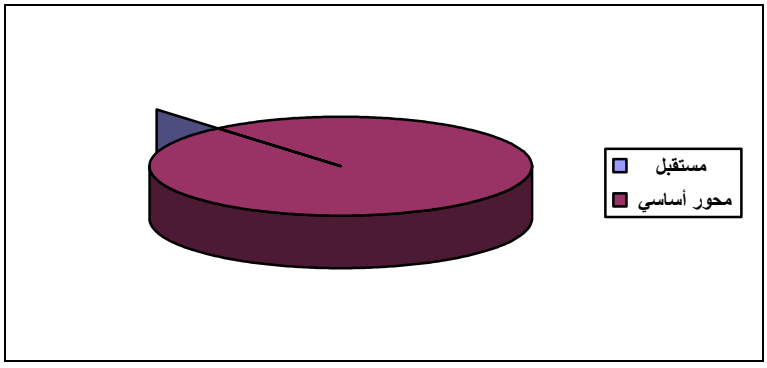
الشكل 22 يوضح مدى حضور الأساتذة للندوات التربوية الخاصة بالمنهاج الجديد



الشكل 23 يوضح مدى تطلب المنهاج الجديد للوسائل البيداغوجية والمادية



الشكل 24 يوضح دور الأستاذ في المنهاج الجديد



الشكل 25 يوضح دور التلميذ في المنهاج الجديد

05- السؤال الخامس: هل تكفي خبرات التلميذ السابقة للوصول إلى هدف الحصة؟

الإجابة / العينة	نعم	لا
العينة"20" أستاذ	17	03
النسبة المئوية %	85	15

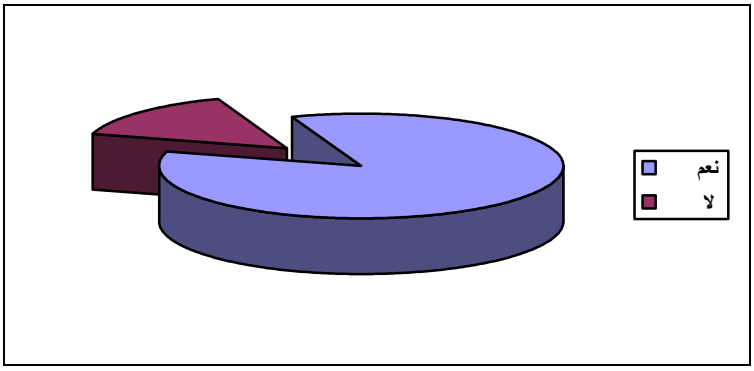
الجدول رقم26: يوضح مدى كفاية خبرات التلميذ السابقة للوصول إلى هدف الحصة.

التحليل:

- من الجدول رقم 26 يتضح أن 17 أستاذ من مجموع 20 يرون أن خبرات التلميذ السابقة تمكنه من بلوغ هدف الحصة بنسبة85% بينما03 أساتذة بنسبة15% يرون أنها غير كافية.

الاستنتاج:

- من نتائج الجدول 26 يتضح أن معظم الأساتذة أقروا بأن خبرات التلميذ السابقة تساعده على بلوغ هدف الحصة وذلك من خلال محاولاته المتكررة بحيث يخطئ ويصحح وبالتالي فإنه يكشف ويتعلم ويبني معارفه بنفسه.



الشكل 26 يوضح مدى كفاية خبرات التلميذ السابقة للوصول إلى هدف الحصة

الفصل الثالث

الفصل الثالث

نتائج البحث

3-1- مقارنة النتائج بالفرضيات
3-2- الاستنتاجات العامة
3-3- الخلاصة
3-4- التوصيات

3-1- مقارنة النتائج بالفرضيات:

1-الفرضية الأولى:

بغية التأكد من فرضية البحث الأولى التي نفترض فيها" إعطاء الحرية للتلميذ تمكنه من إبراز قدراته ومهاراته وتحسن من مستواه"، وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها تبين أن التلاميذ يجدون في إعطاء الحرية أثناء الحصة مكسبا يساعدهم على إبراز قدراتهم وذلك بنسبة 87%، بالإضافة إلى تمكنه من توظيف مهاراته وتحسين مستواه بصورة عامة وذلك بنسبة 89%، وعليه تحققت صحة الفرضية المقترحة.

2- الفرضية الثانية:

بغية التأكد من فرضية البحث الثانية التي نفترض فيها أن " تقليص سيطرة الأستاذ على الحصة شيء إيجابي على نفسية التلميذة "، وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها تبين أن الأساتذة أقروا على أن التقليل من سيطرتهم في الحصة له الأثر الإيجابي على نفسية التلاميذ بنسبة80%، بالإضافة إلى أنهم يجدون أن تدخلاتهم المتكررة تضعف من معنوياتهم بنسبة90%، وعليه تحققت صحة الفرضية المقترحة.

3- الفرضية الثالثة:

بغية التأكد من فرضية البحث الثالثة التي نفترض فيها أنه " تكفي المعارف الشخصية لإنجاز الوضعيات التعليمية الجديدة " وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها تبين أن معظم الأساتذة أكدوا من خلال عملهم أن الخبرات السابقة للتلميذ تساعده على بلوغ هدف الحصة بنسبة 85%، بالإضافة إلى أنهم أقروا أن الأسلوب القديم "التلقين" لا يساعد على تطوير مستوى التلاميذ بنسبة 70%، وعليه تحققت صحة الفرضية المقترحة.

3-2- استنتاجات عامة:

على ضوء النتائج المحصل عليها بعد دراسة وتحليل ومناقشة الاستمارات الموجهة للأساتذة والتلاميذ تمكنا من استنتاج ما يلي:

1- من الجداول رقم 01،02 تبين أن معظم التلاميذ يجدون حرية في اختيار الألعاب التي تناسبهم وأغلبهم يشاركون في اقتراح الألعاب أثناء الحصة.

2- من الجداول رقم03،04،05 تبين أن معظم التلاميذ يعانون نقص الوسائل وعدم توفرها في أغلب المدارس ويرون أن التقليل من تدخلات الأستاذ في الحصة تساعدهم على الإبداع وأغلبهم يقرون بأن أفضل أسلوب للتعامل هو أسلوب الحرية وقليل منهم يرون أن أسلوب السيطرة هو الأفضل.

3- من الجداول رقم 06،07،08 يتبين أن معظم التلاميذ يرون أن منحهم حرية التصرف في الحصة يساعدهم على توظيف مهاراتهم وأغلبهم يرون أن تفعيل دورهم في الحصة يسمح لهم بتنمية أفكارهم وهم يشعرون بالمسؤولية، ما ينعكس على أفكارهم وتكوين شخصيتهم.

4- من الجداول رقم 09،10 يتضح أن أغلبية التلاميذ يرون أنهم يحققون نتائج إيجابية ويفجرون طاقاتهم عند منحهم الحرية في الحصة ويؤكدون على أن تفعيل دورهم في الحصة يخلق جو تنافسي بينهم.

5- من الجداول رقم 11، 12،13،14 يتبين أن أغلبية الأساتذة لديهم خبرة مهنية معتبرة وأنهم يقرون بأن تقليل دورهم يساعد على إنجاح الحصة ويحصلون على نتائج

ايجابية وأن أغلبهم يعانون نقص الإمكانيات البيداغوجية والمادية الموجودة في الثانوية ما يؤثر سلبا على سيرورة العمل التربوي، ويلاحظ معظمهم أن مشاركتهم للتلاميذ أثناء الحصة يؤثر إيجابيا على معنوياتهم وينعكس على أدائهم.

6- من الجداول رقم 15،16 تبين أن أغلب الأساتذة لاحظوا التجاوب الكبير للتلاميذ بعد جعلهم محور أساسي في عملية التعلم، ويرى معظمهم أن إشراك التلميذ في الدرس يساعده على تنمية أفكاره، وتطوير مستواه العام.

7- من الجداول رقم 17،18 تبين ان أغلبية الأساتذة يعانون عدم كفاية الإمكانيات المتوفرة لتطبيق المنهاج القديم ما يعيق التقدم الحسن للدروس ، ويرى أغلبهم بأن المنهاج القديم غير مجد من الناحية التعليمية فيما يرى البعض الآخر بأنه مجدي.

8- من الجداول رقم 19،20،21 تبين أن أغلبية الأساتذة اتفقوا على أن دور الأستاذ قي المنهاج القديم هو الأساس في العملية التربوية و أن التلميذ هو مستقبل للمعلومة فقط، أي أنه يتلقى معلومات جاهزة، و يذهب أغلبهم للقول بأن أسلوب التلقين لا ينمي أفكار التلميذ.

9- من الجداول رقم 22،23 تبين أن أغلب الأساتذة حضروا الندوات الخاصة بالمنهاج الجديد و هذا يثري معارفهم في هذا المجال ويرفع من مستوى تطبيقهم له، واتفقوا على أن هذا البرنامج يحتاج إلى وسائل بيداغوجية ومادية كبيرة لا تتوفر عليها مدارسنا و هذا ما يؤثر سلبا على بهذا المنهاج.

10- من الجداول رقم 24،25،26 تبين أن معظم الأساتذة بأن دور الأستاذ في المنهاج الجديد يتمثل في التوجيه والتنشيط والمساعدة على تجاوز العقبات ودور التلميذ هو محور أساسي و شريك فعال في بناء الدرس لأنه يجرب، يفشل، ينجح وبالتالي فإنه يحقق و يكتسب معارف ويرى أغلبهم بأن خبرات التلميذ السابقة تساعده على أهداف الحصة من خلال توظيف معارفه ومحاولاته لإيجاد حل للمشكلة المطروحة من طرف الأستاذ.

11- النتيجة النهائية المستخلصة لتحليل كل إجابات الاستبيان هي أنه هناك فرق بين المنهاج الكلاسيكي (المقاربة بالأهداف) والمنهاج الجديد (المقاربة بالكفاءات) من حيث المحتوى وطريقة تدريس و المصطلحات وتغيير دور الأستاذ والتلميذ.

3-3- خلاصة:

كخلاصة لما سبق يمكننا القول أن النتيجة النهائية المستخلصة من دراسة الفرق بين المنهاجين في مختلف ثانويات ولاية الجلفة أن هناك فرق كبير بين هذين المنهاجين من حيث المحتوى وطريقة التدريس وتبادل الأدوار بين التلميذ والأستاذ وقد أجمعوا على أنه رغم كل الصعوبات التي تعترضهم في تطبيق المنهاج الجديد فهم يواصلون بذل جهودهم لتحقيق الكفاءات وتكييف كل الإمكانيات لأجل تطبيقه نظرا لعدم مرد ودية المنهاج القديم وقد تم إعداد جدول مقارنة بين المنهاجين يتمثل كالآتي:

المنهاج الكلاسيكي	المنهاج الجديد
• مبني على المحتويات أي ما هي المضامين اللازمة لمستوى معين، في نشاط معين؟ المحتوى هو المعيار	• مبني على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات أي ما هي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلاميذ في مستوى معين؟ الكفاءة هي المعيار
• منطقة التعليم والتلقين أي ما هي كمية المعلومات والمعارف التي يقدمها الأستاذ؟ - الأستاذ: يلقن يأمر ينهى - التلميذ: يستقبل المعلومات	• منطقة التعلم أي ما مدى التعليمات التي يكتسبهاالنتعلم من خلال الإشكاليات التي يطرحها الأستاذ؟ وما مدى تطبيقها في المواقف التي يواجهها المتعلم في حياته الدراسية واليومية؟ - الأستاذ: يقترح فهو مرشد، موجه ومساعد لتجاوز العقبات. - المتعلم: محور العملية. يمارس، يجرب، يفشل،ينجح=يكتسب ويحقق.
• الطريقة البيداغوجية المعتمدة هي: طريقة التعميم: النمطية أي كل التلاميذ سواسية، وفي قالب واحد. - اعتبار درجة النضج لدى التلاميذ واحدة. - اعتماد مسلك تعليمي واحد	• الطريقة المعتمدة هي: بيداغوجية الفر وقات أي مراعاة الفر وقات الفردية والاعتماد عليها أثناء عملية التعلم
• اعتماد التقويم المعياري المرحلي فهو تقويم تحصيلي - عموما درجة تذكر المعارف - لا مكان لتوظيف المعارف	• اعتبار التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعلم فهو تقويم تكويني قصد الضبط والتعديل - درجة اكتساب الكفاءة - توظيف الكفاءات المكتسبة في مواقف

3-4- التوصيات:

على ضوء النتائج المحصل عليها في الاستبيان فقد خرجنا بتوصيات تتمثل فيما يلي:

- ضرورة التطرق أثناء فترة التكوين إلى مقياس دراسة المناهج لمعرفة أساسيات إعداد المنهاج وفهم محتواه قبل تطبيقه.
- وجوب استدعاء أساتذة خبراء وأكفاء عند إعداد منهاج جديد للتحكم في كل الجوانب التربوية والتعليمية لمادة التربية البدنية والرياضية.
- ضرورة اهتمام إدارات الثانويات بمادة التربية البدنية والرياضية من خلال توفير المنشآت الرياضية والوسائل الضرورية وتقديم نسخ من المناهج الجديدة للأساتذة بالإضافة إلى الوثائق المرافقة لها.
- وجوب برمجة ندوات و تربصات وتنفيذها بصورة فعالة بالوسائل العلمية الحديثة "السمعية البصرية" بدل المحاضرات فقط.
- وجوب تحديد الأهداف وتصميم الكفاءات بالتساوي مع قدرات ومهارات التلاميذ وحسب مستوياتهم في كل نشاط مبرمج.
- وجوب تبسيط مصطلحات محتوى المنهاج الجديد لضمان كسب المفاهيم ومحاولة تطبيقها بصورة صحيحة.
- ضرورة اهتمام الأساتذة بالبحث والمطالعة لأجل تعميق وتوسيع المعارف الخاصة بالطرق الحديثة للتدريس المسايرة للتطور المعاصر.
- وجوب رفع التحدي ومقاومة المشاكل والصعوبات التي تعترض الأساتذة من خلال تكييف الجهود لأجل رفع مستوى التلاميذ العلمي والرياضي.

الخـــاتمة

إن عملية التدريس في مادة التربية البدنية والرياضية هي رسالة ذات أبعاد سامية وذات أهداف نامية وذات أساليب منهجية تحكمها في التخطيط كثير من المسؤولية وفي إعداد الفطنة والمعرفة الواعية وفي تنفيذ العمل بكل جدية وفي النهاية تحقيق الكفاءة والتربية.

واقعيا شرع العاملون في تخطيط البرامج المدرسية والمتخصصين في مجال التربية البدنية في إعداد منهاج جديد ذو تعليمات حديثة مسايرة للمتطلبات التعليمية والتربوية الحالية، وما على المدرسين والأساتذة إلا الاستجابة لفهمه، وتكييف كل الإمكانيات من أجل تطبيقه.

لهذا تجلت دراستنا في معرفة الفرق بين المنهاجين والتعديلات الطارئة في تغيير المصطلحات وفي المحتوى وقد قمنا بالدراسة في مختلف ثانويات ولاية الجلفة، من خلال إعداد استمارة استبيانيه وتوزيعها على عينة من الأساتذة والتلاميذ بهذه الولاية، وبعد تحليل النتائج ثم التأكد أن إعطاء الحرية للتلميذ في الحصة يساعده على تطوير المستوى كما أن تقليل سيطرة الأستاذ يفجر طاقات التلاميذ وأن خبراتهم ومعارفهم السابقة تمكنهم من تعلم وضعيات تعليمية جديدة.

ومن هذا نستخلص أن غالبية الأساتذة والتلاميذ في مختلف ثانويات ولاية الجلفة اتفقوا على أن هناك فرق بين المنهاجين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات وأن النقاط المعتمدة متمثلة أساسا في المقاربة بالكفاءات بدل المقاربة بالأهداف وأن التلميذ هو محور العملية التربوية بدل الأستاذ.

المراجع

قائمة المراجع:

1- أبي الفضل جمال الدين ابن مكرم بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت،1992.

2- جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، ط3، سلسلة علوم التربية (1)، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1992.

3- حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، عالم الكتاب، ط4، 1977.

4- رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع؟ منشورات الشهاب باتنة، الجزائر، 2005.

5- سارلز بيوكر، أسس التربية البدنية، الترجمة حسن كمال، القاهرة،1964.

6- سعد محمد، سيكولوجية المراهقة، دار المعارف القاهرة، بدون سنة.

7- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، سلسلة طرائق التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1، 2003.

8- شاهد الملا، دوافع النشاط الرياضي الجامعي، رسالة ماجستير تربية بدنية ورياضية، جامعة الجزائر،1995.

9- عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجيا المراهق والمسلم المعاصرة، دار الوثائق الكويت، 1987.

10- عبد العزيز صالح، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، 1976.

11- عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات: ما هي؟ لماذا؟ كيف؟منشورات تالة، الأبيار، الجزائر،2005.

12- عبد العزيز فهمي هيكل، مبادئ في الإحصاء التطبيقي، دار الجامعة، 1986.

13- عبد العلي الجسماني، سيكولوجية الطفولة و المراهقة وحقائقها الأساسية، الدار العربية للعلوم،ط2، 1994 .

14- عبد القادر طه فرج، معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية للطباعة بيروت، بدون تاريخ.

15- عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، المغرب،

دار الخطابي للطباعة والنشر، بدون سنة.
16- علي أوحيدة الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، باتنة، مطبعة عمار قرفي، 1997.
17- علي عمر منصور، الرياضة للجميع، ط1، 1980.
18- عواطف أبو علي، التربية السياسية للشباب ودور التربية البدنية، دار النهضة العربية، بدون سنة.
19- عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، بجاية، دار تلانتيقت للنشر والتوزيع،1997.
20- فؤاد السيد الباهي، الأسس النفسية للنمو، ط4، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.
21- فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1978.
22- كمال زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، المكتب العلمي للكمبيوترللنشر والتوزيع، الاسكندرية،1997.
23- كوثر حسين، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب، القاهرة،1997.
24- محمد الأزهر السماك وآخرون، أصول في البحث العلمي، دار الحكمة، الموصل، العراق، 1980.
25- محمد جلال، علم النفس التربوي، مصر،ط4، 1975.
26- محمد حسن العلاوي وأسامة كامل راتب، البحث العلمي في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.
27- محمد حسن علاوي، محمد نور الدين رضوان، الاختبارات المهارية والنفيية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، ط1، 1987.
28- محمد حسن علوي، علم النفس الرياضي، دار المعارف، القاهرة، 1992.
29- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ط2، 1995.
30- محمد صالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر،2002.
31- محمد محمد الحمامي، الرياضة للجميع، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1997.
32- محي الدين أبي الفضل السيد محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الفكر، بيروت 1994.

33- مصطفى السايح محمد، اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة2001.
34- مصطفى السويف، الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، ط2، دار المعارف مصر، بدون سنة.
35- مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفل والمراهقة، دار الطباعة، مصر، 1974.
36- ميخائيل خليل عوض، مشكلات المراهقين في المدن والأرياف، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1971.

مراجع أخرى:

37- المناهج والوثائق المرفقة، اللجنة الوطنية للمناهج،2006.
38- وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000.
39- عقدة مديرية التربية ومصلحة التكوين والتفتيش، أيام دراسية حول المقاربة بالكفاءات لفائدة أساتذة التربية البدنية والرياضية، ماي2008، بالمعهد التكنولوجي بغرب ولاية الجزائر.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر
معهد التربية البدنية والرياضية
سيدي عبد الله

استبيان

خاص بالتلاميذ:

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يدخل في سياق بحث تربوي يدرس الموضوع التالي :دراسة الفرق بين المنهاج الكلاسيكي "المقاربة بالأهداف" والمنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" في حصة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي.
نرجو منكم المساعدة في إنجاح هذا البحث، وذلك من خلال إجابتكم الصادقة، بوضع علامة(×) أمام الإجابة الصحيحة.

وشكرا

معلومات عامة:

- المستوى الدراسي: ثالثة ثانوي

المحور الأول: التلميذ

1 / هل تجد الحرية في اختيار الألعاب التي تناسبك ؟

نعم ☐ لا ☐

2 / هل تشارك زملاءك في اقتراح ألعاب أثناء الحصة؟

نعم ☐ لا ☐

3 / هل الوسائل المتوفرة في مدرستكمتحفزكم على الأداء الجيد؟

نعم ☐ لا ☐

4 / هل التقليل من تدخل أستاذك في الحصة يكسبك الثقة ويساعدك على الإبداع؟

نعم ☐ لا ☐

5 / ما هي الطريقة المثلى التي تساعدك على تحسين إدائك ى أدائك؟

نعم ☐ لا ☐

6 / هل منحك حرية التصرف أثناء الحصة يمكنك من توظيف مهاراتك وقدراتك؟

نعم ☐ لا ☐

7 / هل مشاركتك وتفعيل دورك في الحصة يساعدك في تنمية أفكارك؟

نعم ☐ لا ☐

8 / هل تشعر عندما يمنحك الأستاذ الحرية أثناء با لمسؤولية الحصة؟

نعم ☐ لا ☐

9 / هل تحقق نتائج إيجابية عند منحك الحرية أثناء اللعب؟

نعم ☐ لا ☐

10 / هل إعطاؤك الحرية في اختيار زملائك أثناء الألعاب يخلق جو تنافسي في الحصة؟

نعم ☐ لا ☐

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر
معهد التربية البدنية والرياضية
سيدي عبد الله

استبيان

خاص بالأساتذة:

يشرفنا أن نتقدم إليكم بهذا الاستبيان الذي يدخل في موضوع :"دراسة الفرق بين المنهاج الكلاسيكي "المقاربة بالأهداف" والمنهاج الجديد "المقاربة بالكفاءات" في حصة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي.
الرجاء ملء الاستمارة بوضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة في أغلب الأسئلة .

وشكرا

معلومات عامة:

- الخبرة المهنية:

المحور الثاني: الأستاذ

1-هل التقليل من دوركم يساعدكم على إنجاح الحصة؟

نعم ☐ لا ☐

2-هل كثرة تدخلاتكم في الحصة تضعف من معنويات التلميذ في الأداء؟

نعـم ☐ لا ☐

3-هل مشاركتكم للتلاميذ أثناء الحصة له تأثير إيجابي على نفسيتهم؟

نعـــــــــــــــــم ☐ لا ☐

4-ما مدى تجاوب التلاميذ أثناء الحصة بعد جعلهم محور أساسي في عملية التعلم؟

مرتفع ☐ منخفض ☐

5-هل إشراك التلميذ في القيام بالدرس يساعده على تنمية أفكاره وتطوير مستواه ؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: المنهاج الكلاسيكي

1- هل وفرت لكم كل الإمكانيات لتطبيق المنهاج القديم؟

نعـــــم ☐ لا ☐

2-ما رأيكم في هذا المنهاج من الناحية التعليمية؟

☐ مجدي غير ☐ مجدي

3-ما هو دوركم في هذا المنهاج؟

ملقن ☐ موجه ☐

4-ما هو دور التلميذ في هذا المنهاج؟

مستقبل ☐ محور أساسي ☐

5-هل أسلوب التلقين يساعد على تطوير مستوى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع: المنهاج الحديث

1-هل حظيتم بتكوين خاص أو حضور ندوات خاصة بهذا المنهاج ؟

نعم ☐ لا ☐

2-أتلاحظون أن الإمكانيات البيداغوجية والمادية المتوفرة تكفي لتطبيق هذا المنهاج؟

نعم ☐ لا ☐

3-ما هو دوركم في هذا المنهاج ؟

☐ ملقن ☐ موجه

4-ما هو دور التلميذ في هذا المنهاج ؟

☐ مستقبل ☐ محور أساسي

5- هل تكفي خبرات التلميذ السابقة للوصول إلى هدف الحصة؟

نعم ☐ لا ☐

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
	1- قائمة الجداول الخاصة بالجانب النظري	
01	الفرق بين الغايات والمرامي	23
	2- قائمة الجداول الخاصة بالجانب التطبيقي	
01	يوضح حرية التلميذ في اختيار الألعاب	73
02	يوضح مشاركة التلاميذ في اقتراح ألعاب أثناء الحصة	73
03	يوضح مدى توفر الوسائل ودورها في التحفيز على الأداء	74
04	يوضح تقليل دور الأستاذ ودوره في المساعدة على الإبداع	74
05	يوضح الطريقة المثلى التي تساعد على تحسين الأداء	76
06	يوضح إمكانية توظيف المهارات من خلال منح حرية التصرف في الحصة للتلميذ	76
07	يوضح تفعيل دور التلميذ في الحصة ومساعدته على تنمية أفكاره	77
08	يوضح مدى شعور التلاميذ بالمسؤولية عند منحهم الحرية من طرف الأستاذ	77
09	يوضح مدى تحقيق نتائج إيجابية عند منح التلميذ حرية اللعب	79
10	يوضح مدى خلق جو تنافسي من خلال اختيار الزملاء أثناء الألعاب	79
11	يوضح الخبرة المهنية للأساتذة	81
12	يوضح مدى نجاح الحصة من خلال تقليل دور الأستاذ	82
13	يوضح مدى انعكاس كثرة تدخلات الأستاذ في ضعف أداء التلاميذ	82
14	يبين مدى تأثير مشاركة الأستاذ للتلاميذ في الحصة على نفسيتهم	83
15	يوضح مدى تجاوب التلاميذ في الحصة بعد جعلهم محور أساسي	83
16	يوضح مدى تنمية أفكار التلميذ من خلال إشراكه في الدرس	85
17	يوضح مدى توفر كل الإمكانيات لتطبيق المنهاج القديم	86
18	يوضح رأي الأساتذة حول المنهاج القديم من الناحية التعليمية	86
19	يوضح دور الأستاذ في المنهاج الكلاسيكي	87
20	يوضح دور التلميذ في المنهاج القديم	87
21	يوضح إمكانية تطوير مستوى التلميذ من خلال أسلوب التلقين	89
22	يوضح مدى حضور الأساتذة للندوات التربوية الخاصة بالمنهاج الجديد	90
23	يوضح مدى تطلب المنهاج الجديد للوسائل البيداغوجية والمادية	90
24	يوضح دور الأستاذ في المنهاج الجديد	91
25	يوضح دور التلميذ في المنهاج الجديد	91
26	يوضح مدى كفاية خبرات التلميذ السابقة للوصول إلى هدف الحصة	93
27	مقارنة بين المنهاجين	98

قائمة الأشكال والبيانات

الرقم	العنوان	الصفحة
	01-قائمة الأشكال الخاصة بالجانب النظري	
01	مخطط "c.berzia	**25**
02	الترتيب الهرمي للأهداف التربوية في المجال المعرفي	**30**
03	تطور مستوى الكفاءة وفق سيرورة التعلم	**39**
	02- قائمة الأشكال الخاصة بالجانب التطبيقي	
01	يوضح مدى حرية التلاميذ في اختيار الألعاب	**75**
02	يوضح مشاركة التلاميذ في اقتراح ألعاب أثناء الحصة	**75**
03	يوضح مدى توفر الوسائل ودورها في التحفيز على الأداء	**75**
04	يوضح تقليل دور الأستاذ ودوره في المساعدة على الإبداع	**75**
05	يوضح الطريقة المثلى لتحسين الأداء	**78**
06	يوضح إمكانية توظيف المهارات من خلال منح حرية التصرف في الحصة للتلميذ	**78**
07	يبين تفعيل دور التلميذ في الحصة ومساعدته على تنمية أفكاره	**78**
08	يوضح مدى شعور التلاميذ بالمسؤولية عند منحهم الحرية من طرف الأستاذ	**78**
09	يوضح مدى تحقيق نتائج إيجابية عند منح التلميذ حرية اللعب	**80**
10	يوضح مدى خلق جو تنافسي من خلال اختيار الزملاء أثناء الألعاب	**80**
11	يمثل خبرة الأساتذة في مجال التربية البدنية	**81**
12	يوضح مدى نجاح الحصة من خلال تقليل دور الأستاذ	**84**
13	يوضح مدى انعكاس كثرة تدخلات الأستاذ في ضعف أداء التلاميذ	**84**
14	يبين مدى تأثير مشاركة الأستاذ للتلاميذ في الحصة على نفسيتهم	**84**
15	يوضح مدى تجاوب التلاميذ في الحصة بعد جعلهم محور أساسي	**84**
16	يوضح مدى تنمية أفكار التلميذ من خلال إشراكه في الدرس	**85**
17	يوضح مدى توفر كل الإمكانيات لتطبيق المنهاج القديم	**88**
18	يوضح رأي الأساتذة حول المنهاج القديم من الناحية التعليمية	**88**
19	يوضح دور الأستاذ في المنهاج الكلاسيكي	**88**
20	يوضح دور التلميذ في المنهاج القديم	**88**
21	يوضح إمكانية تطوير مستوى التلميذ من خلال أسلوب التلقين	**89**
22	يوضح مدى حضور الأساتذة للندوات التربوية الخاصة بالمنهاج الجديد	**92**

23	يوضح مدى تطلب المنهاج الجديد للوسائل البيداغوجية والمادية	**92**
24	يوضح دور الأستاذ في المنهاج الجديد	**92**
25	يوضح دور التلميذ في المنهاج الجديد	**92**
26	يوضح مدى كفاية خبرات التلميذ السابقة للوصول إلى هدف الحصة	**93**