وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمّد خيضر بسكرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم التربية الحركية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية :تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي

عنوان الأطروحة

المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالكفاية التدريسية في حصة التربية البدنية والرياضية في ضوء متطلبات تعليمية المادة والمنهاج الحديث

دراسة ميدانية لأستاذات التعليم الابتدائي بولاية بسكرة

من إعداد الطالب:
عمراوي إبراهيم

تحت إشراف:
أ.د. بوعروري جعفر

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
01	عمار رواب	أستاذ	محمد خيضر – بسكرة	رئيسا
02	جعفر بوعروري	أستاذ	محمد خيضر – بسكرة	مشرفا ومقررا
03	سليمان بن عميروش	أستاذ	محمد خيضر – بسكرة	عضوا مناقشا
04	نصير فنوش	أستاذ	محمد خيضر – بسكرة	عضوا مناقشا
05	بن جدو رضوان بعيط	أستاذ	عمار ثليجي – الأغواط	عضوا مناقشا
06	محمد قطاف	أستاذ محاضر أ	عمار ثليجي – الأغواط	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

ملخـــــــص أطروحة الدكتوراه

لمس الباحث الأهمية الكبيرة لإجراء دراسة تكشف المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالكفاية التدريسية في حصة التربية البدنية والرياضية في ضوء متطلبات تعليمية المادة والمنهاج الحديث المعتمد، لأستاذات المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة. **لذلك طرحنا التساؤل التالي:**

هل توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية ومركبات الكفاية التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية في ضوء متطلبات تعليمية المادة و المنهاج التربوي الحديث المعتمد؟

وقد افترضنا الافتراض التالي:

توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية ومركبات الكفاية التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية في ضوء متطلبات تعليمية المادة و المنهاج التربوي الحديث المعتمد.

أهداف الدراسة: التأكد من وجود علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية ومركبات الكفاية التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

أهمية الدراسة: إدراك أهمية اكتساب المسؤولية الاجتماعية والكفايات التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية وتأثيرها في الحياة المدرسية خاصة.

المنهج المتبع: أستعملنا المنهج الوصفي لملاءمة طبيعة البحث.

الاستبيان: كأداة رئيسية لجمع البيانات للتحقق من الفرضيات.

عينة الدراسة: نوع العينة عشوائية بسيطة وعددها (295) أستاذة التعليم الابتدائي.

إجراء البحث: ابتدائيات ولاية بسكرة.

النتائج المتحصل عليها:

توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد.

اقتراحات: التفكير العقلاني من الهيأة الوصية في توظيف متخرجين من معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، في المدارس الابتدائية، لتحقيق تنمية أهم جوانب شخصية المتعلّم.

The researcher has recognized the importance of conducting a study that reveals social responsibility and its relationship to the teaching competency in the session of physical and sport education in the light of the educational requirements of the subject and the approved modern curriculum for primary school teachers in Biskra state.

Study question:

Is there a correlation between social responsibility and teaching competency components for primary school teachers in light of the educational requirements of the subject and the approved modern educational curriculum?

Study hypothesis:

There is a correlation between social responsibility and the teaching competency components of primary school teachers in light of the educational requirements of the subject and the approved modern educational curriculum.

Study aim:

To check if there is a correlation between social responsibility and teaching competency components for primary school teachers in Biskra state during the physical and sport education session.

Study significance:

Realizing the importance of acquiring social responsibility and teaching competencies for primary school teachers and their impact on school life in particular.

The method: we used the descriptive approach to suit the nature of the research.

Data collection tool: a questionnaire as a main data collection tool to verify the hypotheses.

Study sample: random sample of 295 primary school teachers.

The research conducted in primary schools of Biskra state.

Study results:

There is a correlation between social responsibility and the teaching competency of primary school female teachers in light of the educational requirements of the subject and the approved modern educational curriculum.

Recommendation:

Authorities think rationally of employing graduates from science and technology institutes of physical and sports activities in primary schools to achieve the development of the most important aspects of the learner's characters.

إهـــــــــداء

إلى من بوجودها يدفعني دائما إلى الزيادة في طلب العلـم

وأكتسب قوة ومحبّة . . . . أمّي المجاهدة الحبيبة

إلى من أمدني بالعطاء الكثير وبه أفتخر وبه أكبر علمني الصبر

ولا ننحني إلا لله. . . . والدي المجاهد الحبيب

إلى من تربيت معهم منذ الصغر وعرفت معهم سر الحياة بفرحها

وقرحها . . . . إخوتي وأخواتي الأحباء وإلى أخي أحمد رحمه الله

إلى رفيقة دربي صاحبة القلب النقي منها أستمد قوة شخصيتي

ومخافة الله . . . . أم أولادي.

إلى أبنائي الذين أستنير بهم طريقي في هذه الحياة وأملأ بهم

حياتي . . . . ياسر، مروى، والمشاكس زيد، والكتكوت أشرف.

إلى جميع الأسرة التربوية بدون استثناء.

إلى كل الأصدقاء عبر ربوع الجزائر الحبيبة.

إلى أهل غزّة وفلسطين عامّة، النصر إن شاء الله قريب.

إلى كل مسلم مظلوم في هذه الأرض.

إلى شهداء الثورة التحريرية.

الباحث

كلمة شكر وتقدير

أحمد الله عز وجل على نعمه الغزيرة كلما طلبته زادني ووفقني لإكمال دراستي، وكذلك لا بد أن أرجع الفضل لأهله "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" فالشكر موصول إلى جامعة محمد خيضر برئاستها وأساتذتها والعاملين فيها، وإلى مدير معهد تقنيات ونشاطات التربية البدنية والرياضية مشرفي على هذا البحث البروفيسور/بوعروري جعفر، وأساتذة المعهد

كما أشكر البروفيسور/ بن جدو بعيط مدير معهد الرياضة بجامعة عمار ثليجي بالأغواط والأساتذة.

أشكر جزيل الشكر الدكتور/قطاف محمد (الباشا) على ماحمّلته من عبء من بداية هذا البحث إلى نهايته وأعتبره المشرف الثاني، وسدد الله خطاه

كما لا أنسى أن أشكر الدكتوره بن قفة سعاد على لمستها في هذا البحث

والشكر موصول إلى أستاذ التربية البدنية والرياضية /شكري حوحو،

ومفتش التربية البدنية والرياضية/ حرارة حسين لما قدماه لنا من نصائح

الحمد لله، فما كان من صواب فمن الله، وما كان من خطأ فمني والشيطان

الباحث :عمراوي إبراهيم

فهرست المحتويات:

الرقم	المحتـــــــــوى	رقم الصفحة
	ملخص الأطروحة	
	الإهـــــــــداء	
	التشكـــــــــر	
	فهرست المحتويات	
	فهرست الجـــداول	
	فهرست الأشكـــال	
	الجـــانب النظـري	
	الفصل الأول: مدخل عام للبحث	
	مقدمة	أ. ب .ج
.1	الإشكالية	22
.2	الفرضية العامة للبحث	26
.3	أهداف البحث	26
.4	أسباب اختيار الموضوع	27
.5	أهمية الدراسة	27
.6	المصطلحات الأساسية في البحث	28
.7	الدراسات السابقة	33
.8	التعقيب على الدراسات السابقة	46
	الفصل الثاني: المسؤولية الاجتماعية	
	تمهيد	52
.1	مفهوم المسؤولية الاجتماعية	53
.2	أهمية المسؤولية الاجتماعية	53
.3	عناصر المسؤولية الاجتماعية	53
1-3	الاهتمام	54
2-3	الفهم	54
3-3	المشاركة	54

.4	أقسام المسؤولية الاجتماعية	55
.5	العوامل المساعدة في نمو المسؤولية الاجتماعية	55
1-5	المعلّم	55
2-5	الجماعات التربوية	56
3-5	المناهج الدراسيّة	56
.6	مظاهر اعتلال للمسؤولية الاجتماعية	56
1-6	مظاهر اعتلال للمسؤولية الاجتماعية عند الفرد	56
2-6	مظاهر اعتلال للمسؤولية الاجتماعية عند الجماعة	57
.7	المظاهر السلوكية للمسؤولية الاجتماعية	58
1-7	العلاقة بين المدرسة والمجتمع	58
.8	دور المؤسسات الاجتماعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية	58
1-8	دور الأسرة في تنمية المسؤولية الاجتماعية	58
2-8	دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية	59
.9	صفات المعلّم وفق ما تقتضيه المسؤولية الاجتماعية	59
.10	المسؤولية الاجتماعية في الشخصية المسلمة	61
.11	سيكولوجية المدرّس نحو تفعيل المسؤولية الاجتماعية	62
1-11	خصائص السلوك السوي للمدرس	62
.12	المسؤولية الاجتماعية من وجهة النظر النفسية- الاجتماعية	63
1-12	نظرية آدلر (Adler)	63
2-12	نظرية (Fromm)	63
3-12	نظرية سوليفيان (Sullivan)	64
4-12	روجرز (Rogers)	64
5-12	ويرى سترونك (Strong)	64
6-12	مناقشة نظريات مفهوم المسؤولية الاجتماعية	64
.13	المدرسة كمنظمة اتساق اجتماعية	64
1-13	أهداف المدرسة	64

2-13	أساليب المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية	65
3-13	ممارسات المعلّم الحديث "المعاصر في ربط المدرسة بالمجتمع	66
.14	علاقات المعلّم وفق اتجاه المسؤولية الاجتماعية	67
1-14	علاقة المعلّم بتلاميذه	67
2-14	علاقة المعلّم بزملائه ورؤسائه	68
3-14	علاقة المعلّم بأولياء الأمور والمجتمع	68
	خلاصة	70
الفصل الثالث: الكفايات التدريسية		
	تمهيد	73
.1	أسباب ظهور الكفايات التدريسية	74
.2	العلاقة بين مفهوم الكفاية ومفاهيم أخرى	74
1-2	العلاقة بين الكفاية والأداء	74
2-2	العلاقة بين الكفاية والمهارة: Competence & Skill	74
3-2	العلاقة بين الكفاية والفعالية	74
4-2	العلاقة بين الكفاية والقدرة	75
5-2	العلاقة بين الكفاية والتدريب	76
6-2	الفرق بين الكفاية والكفاءة	76
.3	كفايات متطلب أن يمتلكها المعلّم	77
1-3	رؤية وأصالة	77
2-3	مهارات قيادية	77
3-3	وجدانيات	77
.4	الكفايات الشخصية/ الوظيفية المعتمدة لدى جامعة شمال غرب الينوى	78
1-4	كفايات المعلّم كشخص	78
2-4	كفايات المعلّم كعضو في مهنة التدريس	79
3-4	كفايات المعلّم كمدرّس فصل	79
.5	سمات وخصائص الكفايات الواجب امتلاكها المعلّم	80

.6	مصادر اشتقاق الكفايات	81
1-6	تحليل المقررات وترجمته إلى كفاءات Course translation	81
2-6	تحديد الحاجات Needs Assessment	81
3-6	قوائم تصنيف الكفايات Competency Lists	81
4-6	مشاركة العاملين في مهنة التعليم، وما يسمى بالمدخلات المهنية	81
.7	تصنيف الكفايات التدريسية	82
.8	تصنيف الكفايات التدريسية الشائعة	83
1-8	مجال كفاية التخطيط	84
2-8	مجال كفايات الاتصال والتفاعل الصفي	88
3-8	مجال كفايات إدارة الفصل(الصّف)	92
4-8	كفاية التقويم	98
.9	الكفاءات العرضية المستهدفة في المرحلة الابتدائية	102
1-9	كفاءات ذات طابع فكري	102
2-9	كفاءات ذات طابع منهجي	103
3-9	كفاءات ذات طابع تواصلي	103
4-9	كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي	103
.10	الخصائص العامّة لتربية المتعلّمين القائمة على الكفايات	103
1-10	الخصائص المتعلّقة بالأهداف التعليمية	103
2-10	الخصائص المتعلّقة بأساليب التدريب	104
3-10	الخصائص المتعلّقة بالدور الفاعل للمتدرب	104
4-10	الخصائص المتعلّقة بالتقويم	104
.11	أساسيات التدريس	105
1-11	مفهوم التدريس: Teaching Concepts	105
2-11	مكوّنات نظام التدريس الفعّال	105
3-11	المبادئ الأساسية الّتي يقوم عليها التدريس الإبداعي	108
	خلاصة	110

الفصل الرابع :التربية البدنية و الرياضة في ظل المقاربة بالكفاءات		
	تمهيد	113
.1	نشأة مقاربة الكفاءات	114
.2	مفهوم المقاربة بالكفاءات	114
1-2	مفهوم المقاربة	114
2-2	مفهوم الكفاءة	115
3-2	المقاربة بالكفاءات	115
.3	المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات	115
1-3	علم النفس الفارقي	115
2-3	نظرية الذكاءات المتعددة	116
3-3	النظرية المعرفية	117
4-3	البنائية الجديدة Modèle nèo constructiviste	117
5-3	علم النفس التربوي	117
.4	خصائص ومميزات نظام المقاربة بالكفاءات	117
.5	المبادئ المنهجية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	118
.6	تعليميّة نشاط لتربية البدنية	118
1-6	غايات التربية البدنية و الرياضة في مرحلة التعليم الابتدائي	119
2-6	مفهوم التربية البدنية	120
3-6	أهداف التربية البدنية والرياضية	120
4-6	أهم الاعتبارات الّتي يجب مراعاتها لتدريس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية	121
.7	درس التربية الرياضية	122
1-7	تعريف درس التربية الرياضية	122
2-7	الأساليب التنظيمية للتشكيل المناسب للدرس	123
3-7	مكونات درس التربية البدنية والرياضية	123
4-7	أهم المبادئ المسيرة لدرس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية	125
5-7	صفات درس التربية الرياضية الجيد	127

.8	الطرق المستعملة في تدريس التربية والرياضية	127
1-8	الطريقة الكلية	127
2-8	الطريقة الجزئية	128
3-8	الطريقة الكلية الجزئية	128
4-8	طريقة المحاولة والخطأ	128
.9	إستراتيجيات التدريس المدرجة في مناهج التعليم الابتدائي	128
1-9	إستراتيجيات حلّ المشكلات	128
2-9	إستراتيجيات التعلّم التعاوني Cooperative Learning	132
3-9	إستراتيجيات إنجاز المشروع	138
.10	الأهداف التربوية في درس التربية البدنية و الرياضة	140
1-10	تعريف الهدف التربوي	140
2-10	تعريف الهدف السلوكي	140
3-10	مستويات الأهداف التربوية	141
4-10	أهمية الأهداف التربوية	141
5-10	أهمية الأهداف التعليمية	142
6-10	مصادر اشتقاق الأهداف	142
7-10	مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية في التربية البدنية	143
8-10	شروط صياغة الأهداف التدريسية بالصيغة السلوكية أو الإجرائية	**143**
9-10	مواصفات الهدف السلوكي الجيد	144
10-10	أبعاد صياغة الأهداف السلوكية	144
11-10	تصنيف الأهداف التعليمية	145
12-10	بعض الاعتراضات على الأهداف السلوكية	147
13-10	بعض مساهمات التربية الرياضية في عملية التعليم في المنهج التعليمي بالكامل	147
14-10	سوء السلوك البسيط وإستراتيجية التحكّم	149
	خلاصة	150
الجانب التطبيقي		
الفصل الخامس : إجراءات البحث الميداني		
	تمهيد	153
.1	**الدراسة الاستطلاعية**	154

.2	**المنهج المتبع**	154
.3	**مجتمع و عينة الدراسة**	155
.4	**متغيرات الدراسة**	160
.5	**حدود الدراسة**	160
.6	**أدوات جمع البيانات**	160
.7	**الوسائل الإحصائية المستخدمة**	179
الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج		
.1	مناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الأول	183
.2	مناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الثانية	192
.3	مناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الثالثة	205
.4	مناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الرابعة	218
.5	مناقشة وتحليل الفرضية الجزئية الخامسة	233
.6	مناقشة وتحليل الفرضية الجزئية السادسة	239
.7	مناقشة وتحليل الفرضية الجزئية السابعة	241
.8	مناقشة وتحليل الفرضية العامّة	244
الخاتمة		
قائمة المراجع		
قائمة الملاحق		

فهرست الجداول

رقم الجدول	عنـــوان الجـــــدول	الصفحة
01	نموذج التعلّم القائم على المشكلة.	132
02	أدوار المعلّم والطالب في نموذج التعلّم التعاوني.	137
03	بعض مساهمات التربية الرياضية في عملية التعليم في المنهج التعليمي بالكامل.	147
04	سوء السلوك البسيط واستراتيجية التحكّم.	149
05	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق السن.	156
06	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة المهنية.	157
07	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الشهادة المتحصل عليها.	158
08	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الرتبة المهنية.	158
09	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة العائلية.	159
10	عبارات و محاور استمارة التي تقيس المسؤولية الاجتماعية الموجهة لأستاذات المدرسة الابتدائية.	162
11	توزيع أوزان مقياس استمارة تقيس المسؤولية الاجتماعية الموجهة لدى أستاذات المدرسة الابتدائية.	162
12	عبارات و محاور استمارة التي تقيس كفاية تدريس التربية البدنية والرياضية الموجهة لأستاذات المدرسة الابتدائية.	163
13	توزيع أوزان مقياس تقيس كفاية تدريس التربية البدنية والرياضية الموجهة لأستاذات المدرسة الابتدائية	163
14	الاتساق الداخلي لعبارات محور المسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي تجاه التلاميذ.	164
15	الاتساق الداخلي لعبارات محور المسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي تجاه المهنة	165
16	الاتساق الداخلي لعبارات محور المسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي تجاه المجتمع.	166

17	مصفوفة الاتساق الداخلي للمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية ومؤشراته.	167
18	دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي.	167
19	دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ لأستاذات التعليم الابتدائي.	168
20	دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة لأستاذات التعليم الابتدائي.	168
21	دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع لأستاذات التعليم الابتدائي.	169
22	الاتساق الداخلي لعبارات محور الكفايات المعرفية لتدريس التربية البدنية والرياضية.	170
23	الاتساق الداخلي لعبارات محور الكفايات الأدائية لتدريس التربية البدنية والرياضية.	171
24	الاتساق الداخلي لعبارات محور الكفايات الوجدانية لتدريس التربية البدنية والرياضية.	171
25	الاتساق الداخلي لعبارات محور الكفايات الإنتاجية لتدريس التربية البدنية والرياضية.	172
26	مصفوفة الاتساق الداخلي لاستمارة كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية ومؤشراتها لأستاذات التعليم الابتدائي.	173
27	دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير التابع كفايات التدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات المدرسة الابتدائية.	174
28	دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير المستقل الكفايات المعرفية لتدريس التربية البدنية والرياضية.	174
29	دلالة الفروق يبين معامل التمييز للكفايات الأدائية لتدريس التربية البدنية والرياضية.	175
30	دلالة الفروق يبين معامل التمييز للكفايات الوجدانية لتدريس التربية البدنية والرياضية.	175
31	دلالة الفروق يبين معامل التمييز للكفايات الإنتاجية لتدريس التربية البدنية والرياضية.	176
32	التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات جوتمان لاستمارة كفيات تدريس التربية البدنية والرياضة عند أستاذات التعليم الابتدائي.	177
33	التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات جوتمان لاستمارة المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي	179
34	التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات المسؤولية الاجتماعية اتجاه التلاميذ.	183

35	التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات المسؤولية الاجتماعية اتجاه المهنة.	186
36	التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات المسؤولية الاجتماعية اتجاه المجتمع.	189
37	التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات محور كفايات التدريس المعرفية.	192
38	التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات محور كفايات التدريس الأدائية.	195
39	التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات محور كفايات التدريس الوجدانية.	198
40	التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات محور كفايات التدريس الإنتاجية .	201
41	الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير السن.	205
42	الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الخبرة المهنية.	208
43	الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الشهادة المتحصل عليها.	211
44	الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الرتبة المهنية.	214
45	الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الحالة العائلية.	216
46	الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات كفايت التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير السن.	218
47	الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات كفايت التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الخبرة المهنية	221
48	الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات كفايت التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الشهادة المتحصل عليها.	224
49	الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات كفايت التدريس عند أستاذات التعليم	228

	الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الرتبة المهنية.	
50	الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات كفايت التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الحالة العائلية.	231
51	مصفوفة الارتباط بين المتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية مع المتغير التابع كفيات تدريس التربية البدنية والرياضية ومؤشراته (كفايات التدريس المعرفية ، كفايات التدريس الوجدانية ، كفايات التدريس الأدائية ، كفايات التدريس الإنتاجية).	234
52	مصفوفة الارتباط بين المتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية بمؤشراته (المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع) مع المتغير التابع كفيات تدريس التربية البدنية والرياضية.	234
53	معاملات الانحدار بين المتغير التابع كفايات التدريس والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية.	235
54	معاملات الانحدار بين المتغير التابع كفايات التدريس والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية.	237
55	معاملات الانحدار بين المتغير التابع كفايات التدريس والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة.	239
56	معاملات الانحدار بين المتغير التابع كفايات التدريس والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية.	241
57	معاملات الانحدار بين المتغير التابع كفايات التدريس والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية.	244

فهرست الأشكال

رقم الشكل	عنـــوان الشكـــــــــل	الصفحة
01	وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير السن.	140
02	وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة المهنية.	141
03	وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الشهادة المتحصل عليها.	142
04	وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الرتبة المهنية.	143
05	وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة العائلية.	144

مقدمـــة:

ترتقي المجتمعات في حياتهم الاجتماعية إلى الأفضل، بحرص كل فرد و الشعور بالمسؤولية نحو غيره من الأشخاص الّذين يتم التكفل برعايتهم والعناية بهم، من جميع جوانب احتياجاتهم، وهذه المسؤولية تتجه نحو نفس الفرد وشخصيته، أو نحو الزملاء والرفاق والجيران، أو نحو الأسرة، أو من يحيطون به من الناس، أو نحو المؤسسة التي ينتمي إليها أو نحو المجتمع عامّة .

وتعتبر المسؤولية الاجتماعية عنصرا مهمّا في حياة الأفراد، لأنّ التخلّي عنها يؤدّي إلى العيش في وسط يسوده الفوضى، وتطغى الأنانية وحب الذّات، والاهتمام بها يرتقي المجتمع ويسوده حب الخير، وجذّر الإسلام على أهمية المسؤولية الاجتماعية في تطور المجتمعات، بالسعي الفعّال نحو الخير لتحقيق المنفعة العامّة، امتثالا لقوله تعالى((وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ)) (المائدة:2) كما حمّل عزّ وجل الأمّة المسؤولية كاملة في نشر الخير يقول تعالى:((وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّة يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بَالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوَنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمْ الْمُفْلِحُون)) (آل عمران:104)

كما أنّها من الصفات الهامّة للشخصية السوية لشعور الفرد بالمسؤولية في شتى مجالاتها، سواء كانت مسؤولية نحو الأسرة، أو نحو المؤسسة الّتي يعمل فيها، أو نحو زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من النّاس الّذين يختلط بهم، أو نحو المجتمع عامّة، أو الإنسانية بأسرها، ولو شعر كل فرد في المجتمع بالمسؤولية نحو غيره من الناس الّذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، ونحو العمل الّذي يقوم به، لتقدّم المجتمع وارتقى وعمّ الخير جميع أفراد المجتمع؛ إنّ الشخص السوي يشعر بالمسؤولية الاجتماعية نحو غيره من الناس يميل دائما إلى مساعدة الآخرين وتقديم يد العون لهم ، حيث أوصى أدلر(Adler) الطبيب النفساني مرضاه بالاهتمام بالناس ومحاولة مساعدتهم وتقوية علاقته بهم كوسيلة للعلاج.(صمادي، البقعاوي، 2015، ص73)

يعد المجتمع أساسا من الأسس المهمّة الّتي تبني عليها المناهج الدراسية، فأساس وجود المدرسة هو رغبة المجتمع في إعداد أفراد صالحين له، وهي مؤسّسة اجتماعية أوجدها المجتمع لإعداد الفرد الصالح، وحيث إنّ أهداف التربية تشتق من فلسفة المجتمع، فإنّ على المناهج المدرسية، وعلى المعلّمين وعلى كل من يعمل بالمدرسة العمل على تحقيق هذه الأهداف التربوية، ولذا فإنّ دور المعلّم ربط ما يدرسه لطلابه بما يوجد في مجتمعهم، أي توظيف ما يتعلّمه هؤلاء التلاميذ من معلومات ومهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية.(ليلى، 2013، ص 68)

وممّا لاشكّ فيه أنّ المعلّم في المدرسة له مسؤولية ثقيلة تجاه تلاميذه وخاصة في المرحلة الابتدائية التي تعتبر مرحلة التعلّم القاعدية، و التعليم في الجزائر قطاع حساس تستحوذ عليه المرأة من حيث العدد الاجمالي للمعلّمين، وهذا ما يتحتمّ عليهن أن يكنّ في قدر المسؤولية الاجتماعية نحو أبناءنا لأنّ هذا يكمّل بناء شخصية الفرد من جميع جوانبها، وأن يمتلكن الكفاءات اللازمة لأداء مهامهن البيداغوجية والتربوية وفي حصة التربية البدنية والرياضية تجد المعلمة الفرصة السانحة للتقرب للتلميذ أكثر من الحصص الأخرى وتكتشف عالم الطفل أكثر من خلال الكفايات التي تستثمرها المعلمة هذا من جهة، ومن جهة أخرى نعرج على مسألة مهمّة في تكوين المعلّمة قبل الخدمة وأثناء أداء مهامها البيداغوجية والتربوية في المؤسسة التربوية لتكون على قدر المسؤولية للتحديات الراهنة التي تواكب التطورات في شتّى مجالات الحياة، وهذا ما يستلزم أن تكون مزودة بكم هائل من الكفايات لاستثمارها في حياتها المدرسية، لتحقيق الغايات والأهداف المرجوة بإتباع استراتيجيات التعليم والتعلّم الحديثة وتطبيق المناهج المعتمدة.

شغلت مسألة إعداد المعلّم أو المدرس قبل وأثناء الخدمة بالمؤسسات التعليمية الاخصائيين، لما لها من أهمية في تمكين المعلّم من القيام بواجباته المهنية ومواجهة المستجدّات العلمية والتربوية والوظيفية في تخصصه، وتبعا لما تخططه السياسة التربوية، وما تضع من أهداف ينبغي أن تكون متحصّلة في المخرجات البشرية لهذا النظام التعليمي أو ذاك، وتبرز أهمية تمكين المعلّم جلية عندما تكون هناك مناهج جديدة ومتطورة، فيصبح هذا المكوّن الأساسي في العملية التعليمية قادرا على إنجاز وتحقيق ما هدفت إليه هذه المناهج، وإلاّ فإنّ هذه المناهج مهما روعي في تجويدها، فإنّها لن تحقق الأهداف المرجوة منها، ما لم يتوافر لها المعلّم القادر المدرك لأهدافه ومحتواها وفلسفة بنائها، وتعرف استراتيجيات التعليم والتعلّم المناسبة لتدريسها، واختيار أساليب واستراتيجيات التقيّيم المناسبة لها، كما يلحظ أنّ المهمّات والأدوار المنوطة بالمعلّم تتبدل تبدلا سريعا وكثيرا، ذلك " في ظلّ المعرفة العلمية والثقافية والمفاهيم العصرية للتربية، ويتطلب هذا كلّه من مؤسسات إعداد المعلّم أو المدرّس أن تعدّل برامجها الدراسيّة لتواكب التطورات والتغيرات الحديثة والمستمرّة، وبالتالي تلائم متطلبات الواقع المعاصر وتحديات المستقبل"(المطلق، 2016، ص47-82).

والتعليم الحالي في الجزائر منهجه المقاربة بالكفاءات بتطبيق الجيل الثاني في جميع المراحل التعليمية، وفي جميع المواد التعليمية، بالإضافة إلى مادة التربية البدنية والرياضية التي تلعب دورا مهمّا في تكوين شخصية التلميذ من جميع الجوانب، وزادت وزارة التربية الوطنية اهتماما أكبر بمادة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية في زيادة حجمها الساعي من 45 دقيقة إلى 60 دقيقة، وعلى المعلّم أن يكون قد اكتسب الكفايات المتنوعة، المعرفية والأدائية والوجدانية والإنتاجية، لاستثمارها في المتعلّمين، وأكد محمد عزمي "أنّه يجب أن يكون مدرس التربية الرياضية بالمدرسة على علم ودراية كاملة بطبيعة مادة

التربية الرياضية وماهيتها وفلسفتها وأهدافها وأهميتها وهذا يستلزم أيضا معرفته للأسس العلمية الّتي تبنى عليها التربية الرياضية كعلم النفس وأصول التربية وعلم التشريح ووظائف الأعضاء وعلم الحركة وغيرها من العلوم الإنسانية الّتي ترتبط بواقع هذه المادة. ولهذا كان لابد لمدرس التربية الرياضية أن يكون مؤهلا تأهيلا أكاديميا وتربويا، ولو أنّه في بعض الأحيان كان يقوم بتدريس هذه المادة مدرسون غير متخصصون ... ممّا أضرّ بالتربية الرياضية وجعلها مادة ترفيهية يمكن الاستغناء عنها وتحويل الحصص المقرر لها في اليوم الدراسي إلى مواد أخرى أكثر نفعا حيث أنّها ليست مادة نجاح ورسوب بالنسبة للتلميذ".(عزمي، 2016، ص138)

وبناء على ما سبق رأينا لزاما أن نساهم في إثراء هذا الموضوع و دراسة واقعه ومتطلباته وأن نتناول جزءاً منه فقد لمس الباحث الأهمية الكبيرة لإجراء دراسة تكشف المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالكفاية التدريسية في حصة التربية البدنية والرياضية في ضوء متطلبات تعليمية المادة والمنهاج الحديث المعتمد، لأستاذات المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة، وسيتم ذلك عن طريق جمع المعلومات النظرية من أدبيات و كتب و دراسات سابقة والبيانات الكافية حول متغيرات البحث لدراستها بشكل دقيق وفق منهجية علمية مدروسة و قسمت الدراسة إلى :

الجانب التمهيدي: يحتوي على فصل واحد.

الفصل الأول: مدخل عام للبحث المقدمة وإشكالية الدراسة وفرضياتها، أهداف البحث وأهميته وأسباب اختيار الموضوع وشرح المفاهيم الواردة في البحث بالإضافة إلى الدراسات السابقة.

الجانب النظري يحتوي على ثلاثة فصول.

الفصل الثاني :المسؤولية الاجتماعية .

الفصل الثالث: الكفايات التدريسية.

الفصل الرابع : التربية البدنية و الرياضة في ضل المقاربة بالكفاءات .

الجانب التطبيقي: **يحتوي على فصلين.**

الفصل الخامس: منهجية البحث وإجراءاته الميدانية، وتطرقنا فيه إلى المنهج المتبع إجراءات الدراسة الاستطلاعية وتحليل نتائجها، مجتمع البحث والعينة وخطوات اختيارها و مجالات الدراسة المكاني الزمني و البشري، والأدوات العلمية للبحث وشروطها والمقاييس الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة واختتمناها بخاتمة للدراسة مع الاقتراحات.

و اختتمت الدراسة بقائمة المراجع التي اعتمد عليها الباحث في الدراسة، والملاحق.

الخفية

النظرية

الفصل الأول

مدخل عام

للبحث

1- الإشكالية:

إن مؤسسات التربية والتعليم الابتدائي هي الوحدة الأساسية في تنشئة الأجيال ورعايتهم وصمام أمان بناء المجتمع، فهي تسهم في تربية أبنائه بمختلف شرائحه ومكوناته، وهي حاملة رسالته السامية وغايته الكبرى وصانعة أجياله، إذ يقع عليها العبء الأكبر في تربية وتنشئة أفراده وإكسابهم عادات السليمة وسلوكيات صحيحة في المراحل العمرية الأولى من حياتهم وفي هذا السياق أشار (Kwabena Gyimah-Brempong) يعتبر التعليم مدخلا حاسما في عملية التنمية. يعتبر مدخلا للنمو الاقتصادي (Kwabena, Gyimah-Brempong,p219,2011)، ويعتبر أستاذ التعليم الابتدائي العنصر الرئيسي الذي تقع على عاتقه مسؤوليات تعليمية وتربوية واجتماعية خلال سنوات هذه المرحلة التعليمية المهمة، ويعد ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية، بل هو عصب العملية التربوية ومحورها الأساسي خلال هذه المرحلة التعليمية، ويلعب دورا بالغ الأهمية في عمليات التعلم والتعليم. وقد أوصى (Rohaan, E. J., Taconis, R., & Jochems, W. M.) على ضرورة تدريب المعلمين في المقام الأول على تطوير معرفة المعلم للمعرفة ومعرفة المحتوى التربوي. هذه المعرفة ستؤثر بشكل إيجابي على ثقة المعلمين في التدريس. (Rohaan, Taconis, Jochems, .2012)

إنّ التأمل للواقع المعاصر يجد أن تنمية المسؤولية الاجتماعية عند أساتذة التعليم الابتدائي أضحى من أهم المتطلبات المكملة لكفايات التدريس لمجابهة مقتضيات العملية التعليمية، وتعتبر المسؤولية الاجتماعية هي إحدى القنوات التي تدعم المصلحة التربوية، وهذا سر قوتها كعنصر أساسي لتمتين روابط العلاقات الإنسانية في الوسط التعليمي، كما أكد (Kathryn R. Wentzel)، أن الهدف الضمني للمؤسسات التعليمية هو إضفاء الطابع الاجتماعي على الأطفال في مجتمع البالغين عن طريق تعليم قيم العمل والمسؤولية مثل الوثوقية والالتزام بالمواعيد والطاعة بالاقتران مع عملية التعلم. على هذا النحو، يحدث التعلم عادة ضمن قيود القواعد والمعايير المحددة اجتماعيًا والتي تضمن الاندماج الناجح في مجتمع البالغين.(Kathryn R. Wentzel ,p17,1991)، وأكد طريف أن المسؤولية الاجتماعية تبدأ بمسؤولية فردية ثمّ تتطور إلى مسؤولية اجتماعية لدى الفرد في جماعته الّتي يعيش فيها، وتخضع هذه المسؤولية للتعلّم والاكتساب، وبالتالي فهي قابلة للتعديل والإصلاح من خلال العمل على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد، باعتبارها سلطة ضابطة تهذب سلوك الإنسان وتوجيهه، وتعزيز المسؤولية

الاجتماعية وتنميتها لا يحدث من فراغ، ولا بمعزل عن البيئة الاجتماعية".(طريف، الشريف، 2018، ص45-46)، فالتواجد مع الجماعة يدفع الفرد الى بذل جهده من أجل إعلاء مكانتها.

إن تفعيل الشعور بالمسؤولية الاجتماعية في الوسط التعليمي من خلال غرسها وتنميتها لدى المعلمين سواء كقناعة أخلاقية أو كممارسة على أسس ومبادئ مشتركة سواء كانت شرعية أو اجتماعية أو أخلاقية لها أهمية قصوى في تحقيق ونشر ثقافة التسامح بين أفراد المجتمع، كما توضح المسؤولية الاجتماعية عند أساتذة التعليم الابتدائي كونهم الأفراد يساهمون في خدمة المجتمع بما لديهم من إرادة لقبول أعمال إضافية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها للرفع في مستوى العلاقات التربوية ويرى سترونك (Strong) : "أنّه ربط بين تنمية المسؤوليّة الاجتماعية وبين امتلاك الفرد لمهارات محدّدة فضلا عن قدرته في التأثير على الآخرين وخبراته الواسعة وقوّة شخصيته."(عبد باقر، 2012، ص543) وللحصول على فهم عال لتحقيق المسؤولية الاجتماعية يجب دراسة السلوكيات المرتبطة بها والتي من أهمها الممارسات التعليمية والكفايات التدريسية داخل الفصل الدراسي.

ونظرًا لأهمية التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي سعى الباحثون للبحث عن أنجع السبل المؤدية إلى تحسين الكفايات التدريسية لأساتذة هذه المرحلة التعليمية الحساسة وأكدت الفتلاوي أن التدريب يتيح الفرصة للكفاية، و المهارة بالظهور في مستوى الأداء، ويتيح الفرصة للأداء ليكون فعّالا عن طريق ما يوفره من جهود تبذل بشكل منظم عن طريق التمرين و الممارسة العملية لجوانب التعلم المختلفة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) اللازمة لأداء عمل ما بشكل فعال وبكفاءة إنتاجية عالية. (الفتلاوي، 2003، ص.30)، فمهارته تحدد فاعلية التعليم في المرحلة الابتدائية إلى حد كبير، وقدرته على توصيل المعلومة لتلاميذه في حجرات الدراسة بوضوح تام وعرضها بطريقة شيقة، واهتمامه بالنمو المعرفي والسلوكي، وتنمية الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ، وحشد هممهم في سبيل التحصيل العلمي المتميز.

فالأستاذ في مرحلة التعليم الابتدائي من أجل تنظيم خبراته والأنشطة التعليمية، وتوجيه التلاميذ بشكل فعال وناجح، فإنه يجب أن يمتلك القدرات الادائية والمعارف، والمهارات التي تمكنه من القيام بالعملية التعليمية بشكل جيد، لذا كان لزاما عليه امتلاك الكفايات التدريسية التي تساعده في إنجاز عمله بفاعلية وإتقان)، وفي هذا السياق أكد كذلك Ángel De-Juanas Oliva أن تطوير الكفاءات هو بناء، مجموعة فعالة من الموارد، والتي تتطلب عمليات عقلية معقدة، تدعمها عمليات التفكير التي تسمح بتحديد بطريقة واعية وسريعة وأداء بطريقة أكثر كفاءة إجراء تتكيف مع الوضع نسبيا (Rosa Martín del ,

Ángel De-Juanas Oliva Pozo,p 124,)، وذكر بني مفرج أن الكفاية التعليميّة تهدف إلى إحداث التغيرات في سلوك الطلاب، فلا معنى امتلاك الكفاية دون فاعلية في إحداث النتائج المتوقعة وتحقيق جودة عالية لمخرجات العملية التعليمية.(بني مفرج، ، ص518-519)

إن تحقيق التدريس الفعال في حصة التربية البدنية في مرحلة التعليم الابتدائي يتطلب امتلاك أستاذات العديد من الكفيات والمهارات المرتبطة بتدريس هذه المادة التي لها خصوصيتها الخاصة كونها لا تدرّس داخل القاعات بل تدرّس في فضاءات مفتوحة لها معالمها الخاصة واجراءاتها المحددة المدروسة، وقد أشار (Pineda 2013) أنّ هناك أربعة أنواع من الكفايات المهنية، وهي الكفايات المعرفية وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلّم في شتّى مجالات عمله، الكفايات الوجدانية وتشير إلى استعدادات المعلّم وميوله واتجاهاته وقيّمه ومعتقداته، الكفاية الأدائية وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها المعلّم، الكفايات الإنتاجية أثر كفايات المعلّم في المتعلّمين، والتلميذ في هذه الحصة يجد الحرية في التعبير عن قدراته واتجاهاته من خلال اللعب وهذا يتطلب مدى قدرة الأستاذات على توظيف مجموعة من الكفايات التدريسية والقدرات التعليمية لإحداث التغيير المرغوب في سلوك تلاميذ المرحلة الابتدائية من جميع الجوانب وقد أوصت نبيلة الحلالشة على تضمين الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى المعلمين والمعلمات ببرامج إعداد وتأهيل المعلمين وتدريبهم عليها وضرورة الاهتمام بالنواحي المعنوية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية (نبيلة الحلالشة،2015) وهذا ما أثر في أداء الأفراد بصفة عامّة وعلى المعلّم بصفة خاصّة، وعلى الكفايات التي اكتسبوها.

وقد ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث وهو معلم المدرسة الابتدائية مدة 25 سنة، من خلال ملاحظاته الميدانية لواقع التربية البدنية والرياضية في المدرسة الابتدائية، واستحواذ العنصر النسوي على قطاع التربية في الجزائر، وبلغ عدد الأستاذات بالمرحلة الابتدائية **بولاية بسكرة (3213)** من العدد الإجمالي المقدر بـ:**(4096)** بنسبة(**78,44%**) وهذه آخر إحصائيات مديرية التربية لولاية بسكرة للموسم الدراسي **2018/2017** ونحن نعلم جيّدا أنّ خصوصية هذا الجنس وبيئته، لا يتوافق مع أداء المهام والواجبات البيداغوجية لتدريس التربية البدنية والرياضية هذا من جهة، ومن جهة أخرى لاحظنا أنّ المعلّمة تؤدّي مهامها في المدرسة بضغط كبير من جميع الأطراف، سواء كان من خلال مراقبة ومتابعة مدير المدرسة لمدى تنفيذهن لمهامهن البيداغوجية، والمهام التربوية الموكلة إليهن وكذلك الزيارات التفتيشية التي يقوم بها المفتش التربوي لهن، وتدخل حتى أولياء التلاميذ في كل صغيرة وكبيرة في أداء مهامهن، وأصبحن عرضة إلى مساومات غير أخلاقية في البيئة التي يعشن فيها، سواء في المدرسة أو خارجها، ونحن نعلم أن المرأة

ضعيفة في كيانها، وهذا ما أدّى إلى تخلّيهن عن الكثير من المسؤوليات الاجتماعية تجاه تلاميذهن ومهنتهن ومدرستهن وحتى مجتمعهن، ما أدّى إلى ظهور سلوكات لا تنتمي إلى مجتمعنا الإسلامي، والسبب يرجع إلى قلة امتلاكهن لكفايات تدريس حصة التربية البدنية والرياضية، وضعف مستوى المسؤولية الاجتماعية التي تتحلّى بها، وهذا ما يؤثّر سلبا في المردود الذي تقدمه، وإلى تحقيق الأهداف والغايات المسطرة التي يريد المجتمع الوصول إليها، التمس الباحث أهمية تضافر الجهود في الاستثمار في معلّمة المرحلة الابتدائية، لأنّ هذه المرحلة تعتبر القاعدة الأساسية للانطلاق نحو إعداد الأجيال، والاهتمام بها بتوفير جميع الضروريات التي تجعلها تتهيّأ للرسالة الموكلة إليها، وبناء على ما سبق تبلورت إشكالية البحث في التساؤل التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية ومركبات الكفاية التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية في حصة التربية البدنية والرياضية في ضوء متطلبات تعليمية المادة و المنهاج التربوي الحديث المعتمد؟

التساؤلات الجزئية:

- ما مستوى المسؤولية الاجتماعية ومؤشراتها لدى أستاذات المدرسة الابتدائية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية؟
- ما مستوى مركبات الكفاية التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية؟
- هل توجد فروق معنوية في درجات المسؤولية الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية والمهنية ؟
- هل توجد فروق معنوية في درجات كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية لأفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية والمهنية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية **تجاه التلاميذ** وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية **تجاه المهنة** وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية **تجاه المجتمع** وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد ؟

2.الفرضية العامّة:

توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية ومركبات الكفاية التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية في حصة التربية البدنية والرياضية في ضوء متطلبات تعليمية المادة و المنهاج التربوي الحديث المعتمد.

2-1- الفرضيات الجزئية:

- ❖ يوجد مستوى مرتفع في المسؤولية الاجتماعية ومؤشراتها لدى أستاذات المدرسة الابتدائية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.
- ❖ يوجد مستوى ضعيف في مركبات الكفاية التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.
- ❖ توجد فروق معنوية في درجات المسؤولية الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية والمهنية.
- ❖ توجد فروق معنوية في درجات الكفايات التدريسية لأفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية والمهنية.
- ❖ توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية **تجاه التلاميذ** وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء متطلبات تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد .
- ❖ توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية **تجاه المؤسسة والمهنة** وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء متطلبات تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد .
- ❖ توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية **تجاه المجتمع** وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء متطلبات تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد .

3. أهداف البحث:

- ❖ معرفة مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة.
- ❖ معرفة مستوى الكفاية التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

- ❖ التأكد من وجود علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية ومركبات الكفاية التدريسية(المعرفية والأدائية والوجدانية والإنتاجية) لدى أستاذات المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.
- ❖ معرفة الفروق الاحصائية بين أستاذات المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة في المسؤولية الاجتماعية والكفاية التدريسية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية وفق متغير الشخصية والمهنية والشهادة المتحصل عليها.
- ❖ الكشف عن المقاربات النظرية حول العلاقة بين كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية والمسؤولية الاجتماعية.
- ❖ معرفة مدى قدرة أستاذات المدرسة الابتدائية في استثمار الكفاءات التدريسية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

4. أسباب اختيار الموضوع:

- ❖ أهمية المسؤولية الاجتماعية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية في تأثيرها على المتعلّم تربويا وعلميّا.
- ❖ الوقوف عند مدى تطبيق للمسؤولية الاجتماعية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية.
- ❖ أهمية تدريس حصة التربية البدنية والرياضية من طرف أستاذة المدرسة الابتدائية والتي تعود بالفائدة على تنمية جوانب شخصية المتعلّم.
- ❖ محاولة الوقوف على بعض جوانب الضعف والتقصير في تدريس الأستاذات خلال حصة التربية البدنية والرياضية.
- ❖ رغبة الباحث في إنجاز الموضوع.

5. أهمية الدراسة:

- ❖ إدراك أهمية اكتساب المسؤولية الاجتماعية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية وتأثيرها في الحياة المدرسية خاصة.
- ❖ تساعد هذه الدراسة وزارة التربية الوطنية في الجزائر على الاطلاع عن كثب على المسؤولية الاجتماعية لأستاذات مرحلة التعليم الابتدائي، وبالتالي تشخيص الحالة التي عليها الأستاذات.
- ❖ استفادة المهتمّين والباحثين في المجال التربوي من الجانب التطبيقي للدراسة، والإطار النظري الذي تقدمه.

- ❖ تزويد العاملين في الميدان التربوي بمجموعة من الحقائق عن مستوى كل من المسؤولية الاجتماعية والكفايات التدريسية، تساعدهم في إعداد البرامج التربوية والبيداغوجية للنهوض بمستوى المسؤولية الاجتماعية والكفايات التدريسية لدى أستاذات المرحلة الابتدائية.
- ❖ إثراء الجانب النظري المتعلّق بالمسؤولية الاجتماعية والكفايات التدريسية من حيث مستواهما واختلافهما باختلاف بعض المتغيرات.
- ❖ تقديم بعض التوصيات في مجال تحسين مستوى المسؤولية الاجتماعية والكفايات التدريسيّة لدى أستاذات المدرسة الابتدائية.

6- المصطلحات الأساسية في البحث:

6-1- تعريف المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility

"الالتزام الذاتي والفعلي للفرد تجاه الجماعة وما ينطوي عليه من الاهتمام بها، ومحاولة فهم مشاكلها، والمشاركة معها في انجاز عمل ما، مع الإحساس بحاجات الجماعة والجماعات الأخرى الّتي ينتمي إليها".(عثامنة وصمادي،2009)

- هي الشعور الّذي يمتلكه الفرد في مجتمع ما من المجتمعات نحو الجماعة التي يعيش بينها ويشاركها، ولديه مسؤولياته والتزاماته اتجاهها من خلال ما يقوم به من مراعاة للقيم والتقاليد المجتمعية، وتناول مشكلات المجتمع والتعامل معها وحلّه(Barnaby ،2000).

- ويعرفها برنكس وكميت (Berkowitz & Kemmeth 1988)

"بأنّها الميل لإبداء المساعدة للآخرين من غير انتظار الحصول على أية منافع شخصية."

-وعرفها سيد أحمد عثمان، على أنّها" المسؤولية الفردية عن الجماعة، وهي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي اليه أو المجتمع الذي يعيش فيه أي أنها مسؤولية شخصية، أخلاقية، وطنية يغلب عليها التأثير الاجتماعي".(فارس، طعبلي، 2017، ص374)

التعريف الاجرائي للمسؤولية الاجتماعية: ويعرفها الباحث اجرائيّا بأنها مجموع استجابات أستاذات المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة عن مجالات المسؤولية الاجتماعية وهي (المسؤولية تجاه التلاميذ، وتجاه المهنة، وتجاه المجتمع) وذلك على مقياس المسؤولية الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

6-2- تعريف الكفاية:

لغة:

تشير معجمات اللغة إلى أنّ الكفاية مشتقة من كلمة: كفى يكفي كفاية والذي يقوم بالكفاية يقال له: الكفي، وجمعه أكفياء (رضا، 1990)، وبهذا المعنى يقال: استكفيته فكفاية، ورجل كاف وكفى (ابن منظور، 1994).

"وكذلك ففي اللغة، كفى يكفي كفاية، تعني القيام بالأمر، وبلوغ الغاية، كما قال الطبرسي. وكفاه مؤنثة يكفيه كفاية، وكفاه الشيء، واكتفى به، وكافأه مكافأة، ورجل كاف وكفي مثل سالم وسليم".(الجنابي، 2013، ص102)

اصطلاحا:

يعرفها عبد اللّه الحارثي بأنّها: "مجموعة من المعارف والقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلّم، ويكون قادرا على تطبيقها بفاعلية وإتقانها أثناء التدريس، ويتمّ اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب والتوجيه أثناء الخدمة". (الربيعي، 2016)

يعرّف كل من هوستن، وهاوسام (Houston and Howsam) الكفاية بأنّها: "امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة، كالقدرة على العمل كما أنّها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات الّتي يمكن اشتقاقها من أدوار الفرد المتعدّدة".

ويعرّف أحمد اللقاني وآخرون الكفاية بأنّها: "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات الّتي توجه سلوك التدريس لدى المعلّم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معيّن من التمكن، ويمكن قياسها بمعايّير خاصّة متفق عليها".(جامل، 2014، ص13-14)

وتعرّف الفتلاوي(2004) الكفاية بأنّها: "قدرات نعبّر عنها بعبرات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معيّن مرض من ناحية الفعّالية والّتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".

يعرّف الكفاية Louis D'hainaut بأنّه: "مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس حركية الّتي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقد على أكمل وجه".(عمراوي، 2017، ص748)

"الكفاية هي قدرة الشخص على ممارسة أو أداء وظيفة أو مهمة تستند إلى المهارات والمعرفة والمواقف التي يدعمها العمل وفقًا لمتطلبات الوظيفة".(HAKIM، 2015، p2)

وفي ضوء التعريفات السابقة للكفاية يمكن أن يخرج الباحث بتعريف الكفاية يتناسب مع بحثه: فالكفاية هي امتلاك المعلّمة لمجموعة من السلوكات (معرفية، أدائية، وجدانية، إنتاجية)، تساعده في توظيفها أثناء أداء مهامها البيداغوجية أو الحياتية.

إجرائيا: هو امتلاك أستاذة المدرسة الابتدائية مجموعة من القدرات العقلية والمهارات وتجنيدها عند العملية التدريسية، بغية تحقيق حاجيات في مواقف مختلفة.

تعريف الكفاءة لغة:

"ويقال إنّ أصل الكلمة من الاكتفاء والكفاءة، لقول الرسول صلّى الله عليه وسلّم ــ في حديث العقيقة ــ " شاتان متكافئتان"؛ أي مساويتان، وكلّ شيء ساوى شيئا فهو (مكافئ) له.

"والكفاءة تشير إلى معاني المناظرة والمماثلة والتساوي، وكلّ شيء يساوي شيئا حتّى صار مثله فهو مكافئ له. وقد جاء الاستعمال العربي مؤكّدا ذلك؛ ففي القرآن الكريم: "وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ" (الاخلاص: 04) أي ليس له نظير".(زيتون، 2005، ص50-51)

المعنى الاصطلاحي للكفاءة:

"معناه مستوى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلّم ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي والحصول على أكبر عائد ممكن بأقلّ وقت وجهد ممكنين."(زيتون، مرجع سابق، ص50-51)

عرّفها حثروبي (2012) على أنّها: "القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف الّتي تمكّن من تنفيذ عدد من الأعمال ((إنّها القدرة على التصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا))." (حثروبي، 2012، ص35)

"الكفاءة عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميّز بالوجاهة نسبيّا".

" مجموعة من التصرفات الاجتماعية/الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحس/حركية الّتي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقّد".(عطا الله، وآخرون، 2009، ص56)

الكفاية التدريسيّة:

عرفها جود (Good) الذي عرّف الكفايات بأنّها " تلك المفاهيم والمهارات والاتجاهات المرتبطة مباشرة بمتطلبات محددة لتعليم الطلاب موضوع دراسي محدد مع الاقتصاد في الجهد والنفقات".

وعرفتها مونجان وجاسنر (Monjan & Gassner) بأنّها " عبارة عن الأهداف التعليمية أو هي التحديد السلوكي لكل من الأهداف وإجراءات التقويم".

وعرفتها كروك و ميدلي (Crook & Medley) بأنّها " أية مهارة أو معرفة أو اتجاه تشكل مجموعها الوسيلة المساعدة للمعلّم في أداء مهمّة التعليم". (بركات، 2005، ص7)

"عرّف بورش(1977، Borich) الكفايات التدريسية بأنّها "مستوى من الفاعلية تظهر في سلوك المعلّم ويمكن ملاحظتها"

وعرّفت كذلك بأنّها "قدرة المعلّم على توظيف مجموعة مرتبة من المعارف وأنماط السلوك، والمهارات أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الفصل نتيجة لمروره في برنامج تعليمي محدّد، بحيث ترتقي بأدائه إلى مستوى معيّن من الإتقان يمكن ملاحظته وتقويمه".

وأشار الأسطل والرشيد (2003) "بأنّها "قدرة المعلّم والّتي تمكنه من أداء عمل معيّن يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات".(العون، 2017، ص20-21)

ومّما سبق يستنتج الباحث بأنّ الكفايات التدريسية هي مجموعة مدمجة من الخبرات السابقة على شكل معارف وقدرات ومهارات يوظفها أثناء القيام بمهامه البيداغوجية في عملية التدريس بهدف تحقيق الأهداف المسطرة مسبقا.

التعريف الإجرائي للكفاية التدريسية: هي تلك الفنيات التدريسية التي يمتلكها المعلّم ويحسن استثمارها خلال العملية التدريسية لتحقيق ما خطط له مسبقا.

تعريف حصة التربية البدنية والرياضية:

"التربية البدنية مادة تعليمية إلزامية وجزء لا يتجزأ من المناهج الرسمية في جميع المراحل التعليمية وهي مادة دراسية تساهم من خلال أنشطتها المختلفة في تنمية مؤهلات المتعلّم وتحقيق النجاعة الحركية فرديا وجماعيا وإعطائه الفرصة للتعبير عن ذاته وإمكانياته حسب ما تقتضيه الوضعية والحالة باختيار الحلول المناسبة لها والمتماشية مع قدراته العقلية والبدنية".(حثروبي، مرجع سابق، ص263)

تعريف التعليمية:

لغة: "التعليمية هي ترجمة لكلمة **didactique** التي اشتقت من كلمة didaktitos اليونانية، والتي كانت تطلق على ضرب من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية".(حثروبي، مرجع سابق، ص126)

"تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "علم" أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلف إحضاره".(لورسي، 2016، ص19)

اصطلاحا:

"في المجال التربوي فقد وظّف هذا المصطلح سنة 1667 كمرادف لفن التعليم _ التعليمية أو الديداكتيك أو علم التّدريس أو المنهجية هي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم."

تعريف سميث: "هي خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها وبعبارة أخرى هو علم تتعلّق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة". (حثروبي، مرجع سابق، ص126-127)

إجرائيا: هي تلك التقنيات والفنيات والطرائق المتبعة من طرف الأستاذ في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية من أجل تخطيط وتنفيذ وتقويم المواقف التعلّمية.

تعريف المنهاج:

المعنى اللغوي: مفرد جمعه مناهج، قال تعالى في سورة المائدة (الآية48):"لِكُل جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا"؛ فكلمة منهاج في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح؛ وأصل كلمة (منهاج) أو منهج هي الفعل نَهَجَ نَهْجًا الطريق أي سلكه، والطريق النهج: أي البين الواضح. ويستعمل في اللغة العربية كل من (المنهج) و(المنهاج) بنفس المعنى.. ويقابل كلمة منهاج باللغة الانجليزية والفرنسية Curriculum. (علاق، ناضر، 2017، ص284)

المعنى الإصطلاحي:"أنّه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي؛ فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلّم، وكذلك الكفية التي سيتم بها تقييم التعليم والتعلّم".(محمد، حاج، 2017، ص72)

المعنى الإجرائي: المنهاج هو وثيقة يتم إعدادها مجموعة من الخبراء في ميدان تخصص أي مادة تحت إشراف وزارة التربية الوطنية، لتوضع بين أيدي الأستاذ، لتسهل وتنير له خارطة الطريق نحو تدريس المادة التعليمية.

أستاذ التعليم الابتدائي(المعلّم): "هو موظف مهمته تقتصر على تعليم التلاميذ وتربيتهم وتكوينهم فكريا وأخلاقيا وجسميا وتطبيق المنهاج الدراسي المعد للمرحلة الابتدائية".(محمد، حاج، مرجع سابق، ص72)

الدراسات السابقة: نظرا لاطلاع الباحث على الكثير من الأدبيات والكتب والمقالات في مجلّات مختلفة لم يتم العثور على دراسات سابقة تتحدث عن المتغير المستقل والمتغير التابع ولهذا لجأ الباحث إلى الدراسات المشابهة.

7- الدراسات المشابهة

7-1- الدراسات المشابهة لمتغيّر المسؤولية الاجتماعية:

- دراسة مسفر أحمد الوادعي.(2018). دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية بمنطقة عسير، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة

نظر مشرفي العلوم الشرعية بمنطقة عسير، وقد استخدم الباحث المنهج المختلط، حيث طبقت على عينة مكونة من (120) مشرفا تربويا من مشرفي العلوم الشرعية بمنطقة عسير، كما أستخدم الباحث أداة أخرى كيفية تفسيرية لبيانات الاستبانة، وهي عبارة عن مقابلة لتفسير وشرحن وإيضاح العديد من نتائج الاستبانة وقام الباحث باختيار عدد (10) مشرفين عشوائيّا لجمع البيانات النوعية. وقد توصلت الدراسة إلى انّ معلّم العلوم الشرعية يساهم بدرجة كبيرة في حث الطلاب على بر والديهم والاحسان إليهم، واحترام أنظمة المدرسة وقوانينها، واحترام العاملين بالمدرسة من الهيئة التعليمية والادارية، وعمال النظافة وغيرهم. كما أشارت النتائج إلى دور معلم العلوم الشرعية في توعية الطلبة بالقيم والمُثُل والأفكار السائدة في المجتمع، وتعزيز التفاعل الايجابي مع قضايا المجتمع الاجتماعية والصحية والاقتصادية، والتأكد على الوحدة الوطنية والتلاحم والتكافل بين أفراد المجتمع، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي العلوم الشرعية على آليات وأساليب تعزيز المسؤولية الاجتماعية في شخصيات الطلبة، من خلال مقررات العلوم الشرعية وتفعيلها واقعا عمليّا في حياتهم المجتمعية.

– دراسة المومني، والمعاني.(2017). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (420) طالبا وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقام الباحثان بتطوير مقياس المسؤولية الاجتماعية، واستخدم الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار t–test ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى المسؤولية الاجتماعية جاء بدرجة متوسطة على الأداة ككل، وأوصت الدراسة ببناء برنامج إرشادي متكامل لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات.

– دراسة جاكاريكا كيتا، **(2016):** المناهج التعليمية ودورها في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم العالي، وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور المناهج التعليمية في تعزيز مسؤولية طلبة التعليم العالي الشخصية والأسرية، وتجاه زملائهم وأصدقائهم وجامعتهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ للمناهج التعليمية بمفهومها الحديث دورا بارزا في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة، من حيث الاهتمام بتعزيز مفهوم المسؤولية الاجتماعية بصفة عامّة ومسؤولية طلبة التعليم العالي الشخصية والأسرية، وتجاه زملائهم وأصدقائهم، وجامعاتهم بصفة خاصّة، والتركيز على الفضائل الإسلامية كالإيثار، والنصح والتعاون، وغيرها، وذلك من خلال أنشطة تعليميّة متنوعة، وأوصى الباحث على تنظيم دورات توجيهيّة وإرشادية للأساتذة لتوعيتهم، وإدراكهم لأبعاد المسؤولية الاجتماعية، والاهتمام بالأنشطة التربوية التي تنمّي الحس بالمسؤولية الاجتماعية.

– **دراسة غسق غازي العباسي (2016):** الأمن الاجتماعي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأمن الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية لدى المعلمين والمعلمات، وتلخصت مشكلة الدراسة في أنّ الافتقار للأمن الاجتماعي يُعدّ مشكلة اجتماعية ونفسية كبيرة تنعكس على حالة الاستقرار والطمأنينة في المجتمع، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ويتألّف مجتمع البحث من (180) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية، و تمّ اختيار عينة البحث من(60) معلم ومعلمة تابعين لـ(6) مدارس ابتدائية تابعة لمديرية الرصافة الثانية/بغداد بطريقة عشوائية، وقام الباحث بتطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة على أنّه يتصف المعلّمون والمعلّمات لهذه المدارس بصورة عامّة بالمسؤولية الاجتماعية.

– **دراسة فايز كمال شلدن، وسمية مصطفى صايمة، (2014):** المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، بغزة وسبل تفعيلها، وهدفت الدراسة إلى تعرف على المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تفعيلها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحثان بإعداد استبانة اشتملت على (50) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي: المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس نحو الطلبة، المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس نحو الجامعة، المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس نحو المجتمع، واشتملت عينة الدراسة على (135) من أعضاء هيئة التدريس، ومن الأساليب الاحصائية المستخدمة (الوسيط، النسب المئوية، اختبار T. Test، تحليل التباين الأحادي، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس بلغت (79.58) بدرجة كبيرة، كما أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير السن. وأوصت الدراسة بضرورة قيام الجامعة الاسلامية بغزّة بإعداد برامج وتنظيمها لتوجيه أعضاء الهيئة التدريسية وارشادهم للقيام بمسؤولياتهم الاجتماعية تجاه الطلبة والجامعة والمجتمع المحلّي.

– دراسة شيماء زياد مقداد.(2014). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايّير الاسلامية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدراسة (406) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزّة، بنسبة (3.8%) من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ (10576) طالبا وطالبة، وقامت الباحثة باستخدام أداتين للدراسة هما الاستبانة التي تكونت من (45) فقرة موزعة على اربعة مجالات هي: مجال المسؤولية الاجتماعية المتعلقة بالأسرة وعدد فقراته (10) فقرات، ومجال المسؤولية الاجتماعية المتعلقة بالمدرسة وعدد فقراته (13) فقرة، ومجال المسؤولية الاجتماعية المتعلقة بالمجتمع وعدد فقراته (16) فقرة، باستخدام برنامج (spss) لتحليل استجابات أفراد العينة، والأداة الثانية عبارة عن مقابلة مع مجموعة من

معلمي المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المسؤولية الاجتماعية تجاه المدرسة حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (75,37%) وهي نسبة عالية، أمّا مجال المسؤولية الاجتماعية المتعلّقة بالمجتمع حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي (66,74%) وتعد نسبة متوسطة، أمّا الدرجة الكلية للاستبانة فقد حصلت على وزن نسبي (71,91%).

- **دراسة حمزة بن ذاكر الزبيدي.(2012).** استراتيجية مقترحة لتفعيل دور مدير المدرسة الثانوية تجاه تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مدير المدرسة الثانوية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلابهم، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة في معلمي المدارس الثانوية بمدينة جدة والبالغ عددهم (4320) معلّما، وبلغت عينة الدراسة (216) معلّما بالطريقة العشوائية الطبقية، أداة الدراسة تمثلت في استبانة، وعدد فقراتها (32) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد (المسؤولية تجاه الأسرة، تجاه المدرسة، تجاه الحي والجيران، تجاه المجتمع)، ومن الأساليب الاحصائية المستعملة، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، واختبار t. test، وأظهرت النتائج أنّ مديري المدارس الثانوية يؤدّون دورهم المتعلق بتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلابهم تجاه المدرسة بدرجة عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات مديري المدارس الثانوية حول دورهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلابهم يعزى للسن، وللخبرة. وأوصت الدراسة بتشجيع الطلاب على المساهمة في حل مشكلات زملائهم الدراسية أو الاجتماعية والمساهمة في مكافحة العادات الضارة والسلوكيات السلبية.

- **دراسة ندى عبد باقر(2012):** المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى هيئة التدريسيّين في كلية التربية الأساسية الجامعة المستنسرية، بالعراق. وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى قياس المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء الهيئة التدريسية. وتلخصت مشكلة الدراسة إلى معرفة مدى العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث منهج الوصفي للدراسة وشملت عين الدراسة (112) أستاذا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدم مقياس يقيس المسؤولية الاجتماعية يتكوّن من (78) فقرة وكل فقرة مقياس متدرج للإجابة يتكون من أربعة بدائل وتعطي عند التصحيح الدرجات (1-2-3-4)، وأظهرت النتائج أنّ التدريسيين لا يعانون من ضعف في المسؤولية الاجتماعية كما أنّه توجد علاقة طردية أي كلما زادت المسؤولية الاجتماعية زادت كفاءة الاداء الوظيفي وبالعكس، ومن بين توصيات الباحثة ايجاد المحفزات المادية والمعنوية للتدريسيين وتشجيعهم على الاكثار في الممارسات الجماعية التي تنمّي فيهم المسؤولية الاجتماعية والالتزام بها.

2-7- الدراسات المشابهة لمتغيّر الكفاية التدريسية:

-دراسة حبال ياسين. (2018): التعليم بالكفاءات ودوره في الرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ من وجهة نظر المعلّمين – دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية سيدي بلعباس، وتلخصت مشكلة الدراسة التعرف على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية من عدمها بين اتجاهات المعلّمين نحو التدريس بالكفاءات والتحصيل الدراسي للتلاميذ، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التعليم بالمقاربة بالكفاءات في الرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ من وجهة نظر المعلّمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ اختيار عينة البحث بطريقة منظمة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (50) معلّما ومعلّمة، يختلفون في المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية، وقام الباحث بتطبيق استبيان قياس أراء واتجاهات المعلّمين للتعليم، وتكوّن الاستبيان من (37) بند مقسم على ثلاث أبعاد هي (البعد المعرفي، البعد الوجداني العاطفي، البعد التفاعلي المنهجي)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود دلالة احصائية بين اتجاهات المعلّمين نحو التدريس بالكفاءات و التحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائيا في اختلاف وجهات النظر المعلّمين في التدريس بالكفاءات تعود إلى متغيّر المؤهل العلمي لصالح المعلّمين الحاصلين على البكالوريا فاكثر، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغير سنوات الأقدمية.

– دراسة قدور عز الدين.(2018): درجة امتلاك أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية للكفايات التدريسية بالمرحلة المتوسط، وهدف الدراسة إلى التعرف إلى درجة امتلاك أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية للكفايات التدريسية بالمرحلة المتوسطة، ومعرفة الفروق تبعا لمتغيّر المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس، وتلخصت مشكلة الدراسة في أهمية معرفة درجة امتلاك أساتذة التربية البدنية والرياضية في العاصمة الجزائرية للكفايات التدريسية بالمرحلة المتوسطة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية بالمرحلة المتوسط وعددهم (745)، وتكونت عينة الدراسة من (154) أستاذ وأستاذة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث استبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أنّ درجة امتلاك الكفايات التدريسية بشكل عام كانت بدرجة مرتفعة، وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى المؤهل العلمي في التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

– دراسة عبد الله بن مسلّم الهاشمي وآخرون (2018):هدفت الدراسة التعرف إلى صورة المعلّم العماني لدى طلبته ومدى تأثّرهم بها من حيث كفاياته المهنية. **وتلخصت مشكلة الدراسة** إلى الكشف عن الكفايات المهنية التي يمتلكها المعلّم وما مستواها من وجهة نظر الطلبة، أُستخدم في الدراسة المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (1054) طالبا وطالبة، بما نسبته (3.1 %) من مجتمع الدراسة، منهم

(444) طالبا و(610) طالبة، استخدم الباحثون أداتين من أدوات جمع البيانات، هما الاستبانة لجمع البيانات الكمّية، والمقابلة للوصول إلى شروحات أكثر تفصيلا، فتكوّنت استبانة الكفايات المهنية (التدريسية) لدى المعلّم العماني من اثنتي عشرة عبارة باستخدام مقياس التدرج الخماسي حسب نظام ليكرت: أوافق بشدّة – أوافق – غير متأكد – أعارض – أعارض بشدّة، و **تلخصت نتائج البحث** أنّ الكفايات المهنية المتعلّقة بالتدريس حصلت على متوسط عام معتدل (3.36)، ويشير هذا المتوسط إلى أنّ المعلّم العماني من وجهة نظر الطلبة يمتلك الكفايات المهنية بدرجة متوسطة، وقد يدل هذا المتوسط إلى حاجة المعلّم العماني إلى تعزيز بعض الممارسات المهنية الّتي ينبغي أن تظهر في أدائه الصفي فيما يتعلّق بالتدريس والتقويم. ومن الكفايات الأدائيّة الّتي حازت على أعلى تقدير (3.75) هي أنّ المعلّم "يحرص على فهم جميع طلبته للدروس"، ومن الكفايات الوجدانية حازت على أعلى تقدير (3.50) هي أنّ المعلّم " يستثير دافعية طلابه للتعلّم وبذل الجهد" أمّا فيما يتصل بالتقويم وهي من الكفايات الأدائية الّتي تنفذ بسبب الكفايات الإنتاجية لدى الطلبة، من أقل الكفايات المكتسبة من طرف المعلّم وهذا يعني أنّ المعلّمين قليلا ما يستفيدون من نتائج أساليب التقويم الّتي يستخدمونها مع تلاميذهم في تقديم التغذية الراجعة لهم.

– **دراسة كمال رويبح.(2017).** جودة التعلم في ظل المقاربة بالكفايات في تدريس التربية البدنية، وهدفت الدراسة إلى التركيز على أهمية المنهاج الجديد في تخطيط درس التربية البدنية والرياضية، والذي يعتبر من الكفايات المعرفية والأدائية، تبلورت مشكلة الدراسة ف اكتشاف مدى جودة التعليم في ظل التدريس بالكفايات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على 30 أستاذ وأستاذة موزعين على 13ثانوية من بلديات الجلفة، وتم تطبيق الاستبيان كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أنّ التدريس بالكفايات يجعل الأستاذ يفرق بين الكفاية والقدرة والمهارة ويكسب التلميذ سلوكات حركية جديدة، كما ساعد المتعلّم لإظهار ما يمتلكه من قدرات علمية وفكرية مكنونة، وهذه من الكفايات الانتاجية.

– **دراسة بوحفص بن كريمة، ولخضر عواريب(2017):** تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية، وتلخصت مشكلة الدراسة البحث عن أهم الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي المرحلة الابتدائية في مجالات التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه، وهدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمدرسي المرحلة الابتدائية في ضوء ما ينبغي أن يتوافر لديهم من الكفايات التدريسية الأساسية في مجالات التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه، وتمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي من طرف الباحث، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغت (86) مدرسا، واشتملت الدراسة على استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الاساسية، وقد تضمنت الأداة في صورتها النهائية (25) فقرة موزعة على (03) مجالات هي: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس،

وتكون الاجابة عنها وفق سلم "ليكارت" ثلاثي البدائل، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ جميع المجالات المشكلة للأداة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) تمثّل كفايات تدريسية أساسيات بدرجة " مهمة جدّا "، وأن المدرسين بحاجة إلى التدريب عليها بدرجة "كبيرة".

– **دراسة فرح سليمان المطلق (2016):**كفايات المدرس الناجح وصفاته من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والطلبة – دراسة ميدانية في المرحلة الثانوية بمدينة دمشق، هدف البحث إلى إنجاز دراسة نظرية تتصل بأهمية إعداد المدرسين وفق مدخل الكفايات والوصول إلى منظومة من الكفايات الأساسية والفرعية التي ينبغي أن يكتسبها المدرس الناجح من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيّين وكذلك الوصول إلى قائمة من الصفات الشخصية التي ينبغي أن يتحلّى بها المدرس الناجح من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد طبق البحث على (78) موجها اختصاصيا وموجهة اختصاصية يشرفون على المدرسين والمدرسات في مدينة دمشق للتعرف أهم الكفايات اللازمة وفق المحاور الثلاثة الأكاديمية، والتربوية النفسية، والوظيفية المهنية وعلى (1072) طالبا وطالبة من الصفين الأول والثاني الثانويين لتعرف الصفات التي يرون أنّ من الضروري أن يتحلّ بها المدرس الناجح، وبينت نتائج البحث أهمية الكفايات الأكاديمية وتفرعاتها، وكذلك التربوية والنفسية وما اشتملت عليه من كفايات فرعية، وكذلك الأمر نفسه بخصوص الكفايات المهنية والوظيفية، وخلّص البحث إلى مجموعة من المقترحات من أهمّها: أن تأخذ مؤسسات إعداد المدرس في سوريا والكليات الجامعية المختصة بعين الاعتبار أهمية الكفايات والصفات التي يجب أن يتحلّى بها المدرس كي يكون ناجحا ولا سيما تلك الصفات التي حصلت على أعلى الدرجات من نتائج هذه الدراسة مع السعي الحثيث من أجل إكساب المدرسين قبل و أثناء الخدمة تلك الكفايات وتلك الصفات.

– **دراسة حمد، ستار العنزي. (2016).** هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ضغوط العمل وعلاقتها بالكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية من وجهة نظرهم في دولة الكويت، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وفق الأسلوب الارتباطي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المدارس الثانوية بالكويت والبالغ عددهم (782) معلما ومعلّمة، أمّا عينة الدراسة فتكونت من (241) معلّما ومعلّمة للتربية الرياضية، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية للكفايات التدريسية مرتفعة باستثناء بعد "كفايات تقويم النتاجات التعليمية" الذي جاء بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0,05) في درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية للكفايات التدريسية بمختلف الأبعاد تعزى لمتغير جنس المعلم، وخبرة المعلم التدريسية.

– **دراسة كمال بروج.(2016):** الكفاءة التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية في ضوء متغيرات الخبرة والصفة المهنية، دراسة ميدانية لمقاطعة تنس، وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى ملمح امتلاك أساتذة التربية البدنية و الرياضية بثانويات التنس للكفاءة التدريسية من وجهة نظرهم في ظل بعض المتغيرات (الخبرة و المستوى العلمي)، وتلخصت مشكلة الدراسة في معرفة الفروق في الكفاءة التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة 26 أستاذ للتربية البدنية والرياضية، وتم اختيار العينة بطريقة مقصودة، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة التدريسية يقيس الكفاءة التربوية والأدائية، واعتمد الباحث في دراسته على اختبار T ستيودنت، واختبار F لتحليل التباين في الفروق، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كأدوات احصائية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الكفاءة التدريسية تعزى لمتغير الخبرة، و لا توجد فروق دالة إحصائيا في الكفاءة التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– **دراسة خديجة بلهامل، (2015)**، تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، تلخصت مشكلة الدراسة إلى البحث عن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وهدفت إلى معرفة مستوى الكفايات التدريسية وترتيبها لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتم اتباع المنهج الوصفي، أما عينة الدراسة فشملت (12) معلما ومعلّمة تم اختيارهم قصديا، واشتملت الدراسة على شبكة الملاحظة التي تحتوي على خمسة مجالات (كفايات التخطيط للدرس، وكفايات تنفيذ الدرس، وكفايات تقويم الدرس، وكفايات ادارة الصف والتنظيم، كفايات الاتصال والتفاعل الصفّي)، وهي تدخل في نطاق الكفايات المعرفية والادائية والوجدانية والانتاجية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه هناك مستوى متوسط في كفايات التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس، وادارة الصف والتنظيم، ومستوى جيد في كفاية الاتصال والتفاعل الصفّي لدى عينة الدراسة.

– **دراسة نبيلة علي الحلالشة.(2015).** الكفايات التدريسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية للمرحلة الاساسية من وجهة نظرهم بمديرية تربية لواء الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، هدفت الدراسة التعرف على درجة الكفايات التدريسية ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية للمرحلة الاساسية من وجهة نظرهم بمديرية تربية لواء الجامعة وعلاقتهما بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تم إعداد أداتي الدراسة وتطبيقهما على عينة الدراسة التي شملت (65) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الحكومية، أظهرت

نتائج الدراسة أنّ درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية للكفايات التدريسية كانت مرتفعة بشكل عام ولجميع المجالات، كما اظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجلات الثلاث للكفايات التدريسية (كفايات التخطيط، وكفايات التنفيذ، وكفايات التقويم)، وأوصت الباحثة بتضمين الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى المعلّمين والمعلّمات ببرامج إعداد وتأهيل المعلّمين وتدريبهم عليها، والاهتمام بالنواحي المعنوية والاقتصادية والاجتماعية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية.

– **دراسة العرابي امحمد(2014):** فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات، وتلخصت مشكلة الدراسة في التعرف على درجة معرفة و أداء معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التعليمية، وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمي المرحلة الابتدائية قائم على المقاربة بالكفايات، وبيان فاعليته معرفيّا وأدائيّا. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وأخذت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وتكونت من (58) معلّما ومعلّمة للسنة الدراسية 2012/2011 موزعة على (09) مدارس حسب الجنس والمؤهل والخبرة، واستخدم الباحث أداتين هما: الاختبار المعرفي، وبطاقة الملاحظة لتشخيص نواحي القصور والضعف في معرفة أداء الكفايات اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك كفايات أظهر فيها المعلمون مستوى معرفي متوسط ومتدنّ، ومن ثمّ يحتاجون إلى تنمية لها وتدريب عليها، وأن المعلّم مازالت تنقصه المعرفة والتدريس بالمقاربة بالكفايات.

– **دراسة إيفا معن الصغير.(2013).** تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين التربويين في تقنيات التعليم لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وهدفت الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك المشرفين التربويين كفاءات التكنولوجيا، و تحديد مدى الدور الذي يلعبه المشرف التربوي في تحسين اداء المعلمين وتطوير مهاراتهم متمثلة في مهارات التدريس باستخدام التقنيات التعليمية، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبيان للمشرفين التربويين في مديريات دمشق والقنيطرة، واستبيان لمعلمي الدورة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس دمشق والقنيطرة، وتكون مجتمع البحث من جميع المشرفين التربويين، والمعلمين في مديريات دمشق والقنيطرة ، أما عينة البحث تألفت من (75) مشرفا، و(629) معلما، وتمثلت نتائج البحث أنّ درجة امتلاك الكفاءات التكنولوجية عن طريق تعليم المشرفين كانت متوسطة، ودرجة دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم التعليمية باستخدام التكنولوجيا التعليمية كانت منخفضة، كما أنّه هناك فرق إحصائي كبير بين آراء المشرفين على درجة امتلاك الكفاءات التكنولوجية وفقا للمتغير العلمي والمؤهل العلمي

– **دراسة بسينة علي انديجاني.(2011).** أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمات الطالبات الموهوبات من المرحلة الابتدائية، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمات الطالبات الموهوبات من المرحلة الابتدائية، وقامت الباحثة بتصميم دليل ملاحظة مكون من (32) سلوكا تدريسيّا موزع علة (4) كفايات تدريسية رئيسية، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلّمة من معلمات الطالبات الموهوبات من المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منها (20) معلّمة، وبعد اجراء التكافؤ بين المجموعتين، تم تدريب المجموعة التجريبية من خلال أسلوب تدريس الأقران، بينما استمرّ أفراد المجموعة التقليدي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مستوى كفايات تنظيم الصف، إدارة الصف والتلاميذ، العرض والتقديم، والتغذية الراجعة، كما أنّ أسلوب تدريس الأقران أكثر فاعلية في تنمية بعض كفايات التدريس، وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام أسلوب تدريس الأقران في تدريب معلمات الطالبات الموهوبات قبل وأثناء الخدمة نظرا لما لهذا الأسلوب من مزايا عديدة في اكسابهم الكفايات التدريسية الفعّالة.

– **دراسة قاسم محمد خزعلي ، عبد اللطيف عبد الكريم المومني(2010)** : عنوان الدراسة " الكفاءات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و التخصص، و هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية و التعليم لمنطقة اربد الأولى في الأردن للكفاءات التدريسية من وجهة نظر صف في ضوء متغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و التخصص، و قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة التي تحتوي على 38 كفاية تدريسية لقياس مدى امتلاكهن للكفاءات و لقد اختارا عينة تتكون من 168 معلمة يعملن في 30 مدرسة خاصة، و قد أسفرت نتائج الدراسة ظهور ابرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي استغلال وقت الحصة و استخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي و صياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة و محددة و جذب اهتمام الطلبة و المحافظة على الاستمرارية كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات تعزى لمتغير المؤهل العلمي و التخصص، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية يعزى لسنوات الخبرة لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن 06 سنوات.

– **دراسة رباح أحمد حسنون بلال (2010):** الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في العراق، وتلخصت مشكلة الدراسة في التعرف على الكفايات التعليمية الأساسية التي يجب أن تتوفر في معلم المرحلة الابتدائية ليتمكن من تدريس التربية الرياضية، وهدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية مع تحديد الأهمية النسبية لكل كفاية من هذه الكفايات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها في مدارس محافظات العراق كافة البالغ عددهم (1794) معلّما ومعلّمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقام الباحث بتطبيق استبانة مكونة من (30) كفاية تعليمية، موزعة على (3) مجالات رئيسية وهي : (كفايات التخطيط لدرس التربية الرياضية، كفايات تنفيذ درس التربية الرياضية، كفايات التقويم لدرس التربية الرياضية)، وتم اعتماد الأوزان (درجة كفاية كبيرة جدّا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدّا، ومن الوسائل الاحصائية التي تم استخدامها الباحث النسبة المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط (بيرسون)، وتلخصت نتائج الدراسة أنّه جاءت الكفايات التعليمية لمجال التقويم والتخطيط والتنفيذ لدى معلّمات المرحلة الابتدائية كبيرة جدّا وهي من الكفايات الادائية والمعرفية والوجدانية.

– **دراسة عمر عبد العزيز عبد الرزاق.(2001).** الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية كما يراها مدرسو هذه المرحلة، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية كما يراها مدرسو هذه المرحلة، والتعرف على الفروق بين وجهات نظر مدرسي التربية الرياضية وفق متغير (الخبرة، والمؤهل العلمي)، تكونت عينة الدراسة من (150) معلّما ممن يدرسون مادة التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد، وتم بناء استبيان احتوى على (63) كفاية تدريسية موزعة على (5) محاور أساسية وهي التخطيط للموقف التعليمي (13) فقرة، تنفيذ الدرس وادارة الصف (15) فقرة، الصفات الشخصية (13) فقرة، التفاعل والعلاقات الإنسانية (11) فقرة، التقويم (11) فقرة، وتدخل في ضمن الكفايات (المعرفية، والأدائية، والوجدانية، والانتاجية)، وقد تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام أساليب إحصائية، كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، تحليل التباين الأحادي (One way anova) واختبار نيومن كولز (Newman Kulls) للمقارنات البعدية كما استخدم معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات الأداة، وأظهرت النتائج أنّ الكفايات التدريسية التي اعتمدها الباحث في دراسته كانت مهمّة احصائيا بالنسبة لمدرسي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية، كما أنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0,05)

تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح درجة البكالوريوس، كما أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0,05) تبعا لمتغير الخبرة ولصالح الخبرات القصيرة.

7-3- الدراسات المشابهة الأجنبية:

- **دراسة جينوتي جيد فيليني، (2015).** تطوير الكفاءة الاجتماعية للأساتذة والطلبة بحث تقييم ذاتي، الهدف من البحث التجريبي هو الكشف عن الكفاءة الاجتماعية للمعلمين والطلاب البلجيكيون والليتوانيون يستخدمون منهجًا مقارَنًا وتسليط الضوء على التقييم الذاتي في عملية التعلم، استعمل الباحث استبيان يحوي 3 أجزاء على حسب طالب معلم و معلم طالب وطالب طالب، ويحمي القسمين الاخرين أسئلة تتعلق حجم التعاون بين الطالب والأستاذ يهدف المقال لإيضاح أهمية الكفاية الاجتماعية في عملية التقييم الذاتي وللوصول الهدف تم استخدام نموذج يظهر أجزاء الكفاءة الاجتماعية التي هي التواصل المتبادل والنشاط التعاوني، وتمثلت عينة الدراسة في 49 معلم من لتوانيا و142 طالب من ليتوانيا 23 استاذ من بلجيكا و86 تلميذ من بلجيكا النتائج تأكد الدراسة التجريبية ان الكفاءة الاجتماعية اساسية للمعلمين الذين يهدفون للحصول على استقلالية ومواطنة كاملة وتحث الدراسة الأشخاص منذ سنواتهم الاولى التواصل والاندماج مع الآخرين.

- **دراسة عدنان حكيم (2015).** بعنوان مساهمة كفاءات المعلم البيداغوجية والاجتماعية على العملية التعلمية، وهدف هذه الدراسة إلى تحليل وتحديد مساهمة كفاءات المعلم (الكفاءة التربوية والشخصية والمهنية والاجتماعية) في أداء التعلم، وتمّ أخذ عينة قوامها(115) معلم من (25) مدرسة منتشرة في Konawe جنوب شرق سولاويزي، وتم اختيار المنهج الوصفي، وتم تصميم استبيان كأداة للدراسة على طريقة ليكرت، ومن الوسائل الاحصائية تم استعمال الانحدار الخطي المتعدد كأداة تحليل احصائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الشخصية للتربية والكفاءة المهنية والكفاءة الاجتماعية لها تأثير كبير في تحسين أداء التعلم، و أنّ مساهمة جميع الكفاءات التدريسية في نفس الوقت أو الإعلان بشكل مشترك لها تأثير كبير في تحسين جودة الأداء في عملية التعلّم.

-دراسة بوقيلة سهام،(2013). المسؤولية الاجتماعية للمعلمين، تهدف الدراسة بشكل عام الى تأثير سلوك الطلاب بشكل عام من طرف المعلم بشكل ايجابي، وتهتم الدراسة بتدريس المسؤولية الاجتماعية عبر تطوير قيم التي تهذب سلوك الطلاب وهذه القيم تجتمع تحت مصطلح المواطنة وهذه الفكرة مبنية على فكرتين الفكرة الاولى التوجه الاجتماعي يرتكز على الدين والآباء والثقافة والعوامل المحلية، والفكرة الثانية أن

المواطنة في حد ذاتها هي نتيجة استراتيجية تعلّمية، وتلخصت اشكالية الدراسة في كيفية تحضير الطلاب من الناحية الاخلاقية والاجتماعية والثقافية والصحية ليكونوا مواطنين صالحين في المستقبل، وتم اتباع المنهج الوصفي، أمّا الاداة المستعملة في الدراسة فتمثلت في استبيان للطلاب والمعلمين، وتم أخذ عينة لـ (100) طالب و (100) أستاذ، وأظهرت نتائج الدراسة أنّه يجب على المعلم أن يلهم التلاميذ ويؤثر عليهم ويجهزهم بالأفكار والقيم التي تساعدهم للدخول في المجتمع كمواطنين لهم الثقة أثناء تدريسهم كما يهدف دور الأستاذ الى تنمية أفكار الاجيال الناشئة في عديد النواحي العلمية والانسانية والبيئية والتنظيمية وعلى تنمية الحس الثقافي و التسامح، كما أوصى الباحث أنّه على الأساتذة أن يكونوا فاعلين أكثر في التنظيمات الاجتماعية والمشاركة في الملتقيات والمحاضرات الاجتماعية، وتوعية الطلبة بالمواطنة السليمة وارشادهم الى القيم النبيلة والمساهمة في تحضير جيل واعي.

- **دراسة مايكل داون بوتشر (2012)**، بعنوان ماستر تدريس الكفاية الاجتماعية للأساتذة المتربصين بجامعة ساكرمنتو بكلفورنيا، تؤكد الدراسة أهمية الكفاية الاجتماعية وتعليمها غير انه قد يوجد اختلاف ما يتعلمه الاساتذة وما هو في الواقع، أدوات الدراسة كتيب يحوي على المفاهيم الاساسية على المهارات الاجتماعية كمهارات الصداقة وضبط المشاعر و المصادر التي تساعد الأستاذ على تعليم منهاج الكفاءة الاجتماعية في الاقسام، الكتيب سهل وواضح الاستخدام ويساهم في تنشئة الاجيال لدرجة كبيرة من الوعي الاجتماعي، كما قام الكاتب بمقابلة الطالب الأساتذة لمعاينة الكتيب، و ملف باور بوانت يحوي على امثلة لتطوير المهارات الاجتماعية وتم استخدام ليكرت خماسي وتم تقديم استبيان للطلبة، وتكونت العينة من (67) طالب، توصلت النتائج إلى أنّ الأساتذة المتربصون يجب ان يستفيدوا من الفهم لمهارات الكفاية الاجتماعية والعوامل التي تسهل في تطويرها لدى الاطفال.

- **دراسة عبد الرشيد محمد و أوشراني شنموقسندرم(2011)**. بعنوان الكفاءة الاجتماعية والوجدانية للأساتذة الحديثين ، وهدف الدراسة إلى معاينة الكفاءات الاجتماعية والوجدانية للأساتذة الحديثين في معهد تعليم المعلمين في ماليزيا، وتلخصت مشكلة الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءات الشخصية والوجدانية والاجتماعية للمعلمين الحديثين ووجود العلاقة بينهما او عدمها، وتكوّنت العينة من (78) معلم من المدارس الابتدائية، شملت (40) ذكور و(38) إناث، وتلخصت نتائج الدراسة أن متوسط الكفاءة الشخصية والاجتماعية كانت أكثر من المتوسط و توجد علاقة ايجابية ما بين الكفاءات الوجدانية والاجتماعية.

- **دراسة كاتلين لين لين ، ميلندا را بيرسن، كريستن سي قفنر.(2004).** بعنوان نظرة اساتذة التعليم المتوسط للكفاءة الاجتماعية، مهارات أساسية للنجاح، والهدف من الدراسة توقعات أساتذة المتوسط لسلوك الطلاب وتحديد الفروقات والتشابهات بين المتوسط والثانوي ما بين أساتذة العامين والخواص، تمثلت عينة الدراسة في (240) أستاذ من 4 مدارس من جنوب كاليفورنيا، وتم تصميم استبيان حول المهارات الاجتماعية الضرورية تكون من 30 عبارة (مهارة)، تم استخدام كا مربع كأداة احصائية، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود توافق بين اساتذة المتوسط والثانوي على أهمية بعض المهارات الاجتماعية، وأوصت الدراسة أن معرفة المعلم بسلوكات الطالب تساهم في تحسين سلوكه الاجتماعي، أمّا تدخلات الأساتذة يجب ان تهدف الى تقديم مجموعة من المهارات الاجتماعية في منهاج معين بناء على ما جمعه المعلم من تحليله لسلوك الطالب.

8- التعقيب على الدراسات السابقة والمشابهة وعلاقتها بالدراسة الحالية:

من خلال عرض هذه الدراسات المشابهة و بعض البحوث التي تناولت المسؤولية الاجتماعية من حيث الموضوع، قد ركزت على معنى المسؤولية الاجتماعية بأنواعها، القانونية، الأخلاقية والاجتماعية، وعلى مجالات المسؤولية أو مستوياتها بدءا من الذات ثم الأسرة، ثم المدرسة، ثم المجتمع، وتناولت بعض الدراسات إلى السبل في تعزيز المسؤولية الاجتماعية من خلال المناهج التعليمية، أو دور أعضاء هيئة التدريس كدراسة " فايز شلدن، وسمية صايمة". (2014)، دراسة "شيماء زياد مقداد".(2014)، دراسة "جاكاريكا كيتا".**(2016)**، دراسة "حمزة بن ذاكر الزبيدي".(2012)، دراسة "مسفر أحمد الوادعي".(2018)، ودراسات تناولت المسؤولية الاجتماعية في علاقتها بمتغيرات تربوية وتعليمية وبيئية كدراسة "**ندى عبد باقر**"، **(2012). دراسة** "المومني، والمعاني"، (2017). **دراسة** "بوقيلة سهام"،(2013). دراسة "عبد الرشيد محمد و أوشراني شنموقسندرم"، (2011). دراسة" كاتلين، و آخرون"، (2004). و دراسة "عدنان حكيم". (2015)، والمسؤولية الاجتماعية ككفاية اجتماعية، وعلاقتها بمتغير اجتماعي، كدراسة "**غسق غازي العباسي**"، **(2016)**. دراسة "جينوتي جيدفيليني"، (2015). دراسة "مايكل داون بونتشر"، (2012).

أمّا الدراسات التي تناولت المتغير الآخر وهو الكفايات التدريسية منها ما جاءت للتعرف على مستوى الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلّم في مادة التربية والرياضية أو في مواد أخرى كدراسة، "**دراسة "رباح أحمد حسنون بلال"." (2010)، "دراسة عبد الله بن مسلّم الهاشمي وآخرون". (2018)،**

دراسة "**خديجة بلهامل**"، (**2015**)، دراسة "**فرح سليمان المطلق**". (**2016**)، دراسة "**قدور عز الدين**".(**2018**)، دراسة "خزعلي، والمومني". (2010)، دراسة "كمال رويبح".(2017)، دراسة "عمر عبد العزيز عبد الرزاق".(2001)، دراسة "**كمال بروج**".(**2016**)، ودراسات تم تطبيق فيها برامج تدريبية تدريسية لتنمية الكفايات اللازمة للعملية التعليمية، منها دراسة، "**بوحفص بن كريمة، ولخضر عواريب**". (**2017**)، دراسة "**العرابي امحمد**". (**2014**)، بسينة علي انديجاني.(2011)، دراسة "إيفا معن الصغير".(2013)، ودراسات تناولت الكفايات التدريسية في علاقاتها بمتغيرات مهنية، ونفسية، كدراسة "نبيلة علي الحلالشة".(2015)، دراسة "**حبال ياسين**". (**2018**)، دراسة "حمد، ستار العنزي". (2016).

ومن حيث المنهج وأسلوب معالجة البيانات: فقد جاءت الدراسات في مجملها كمية تعتمد على المقاييس الاحصائية وخاصة استبيان و مقياس المسؤولية الاجتماعية، أو استبيان الكفايات التدريسية وعليه جاءت معالجة البيانات معالجة كمية بحسابات احصائية، وذلك فيما عدا بعض الدراسات القليلة التي اعتمدت على التحليل الكيفي لبيانات كيفية من خلال تطبيق دليل المقابلة وهي دراسة، "مايكل داون بوتشر". (2012)، ودراسة "شيماء زياد مقداد".(2014)، كأداة ثانية، دراسة "مسفر أحمد الوادعي".(2018)، كأداة ثانية بعد الاستبيان، "دراسة العرابي امحمد".(2014)، اعتمد الباحث على الأسلوب الكيفي من خلال الملاحظة، دراسة "خديجة بلهامل". (2015).

من حيث الفئة التي شملتها هذه الدراسة التي تناولت المسؤولية الاجتماعية، فقد ركزت معظمها على فئة المعلمين والمعلّمات في مراحل مختلفة من التعليم، الابتدائي والمتوسط والثانوي والجامعي، إلا في دراسة حمزة بن ذاكر الزبيدي.(2012)، ركزت على فئة المديرين، في مرحلة الثانوية، والقلة منها ركزت على فئة الطلبة الجامعيين، في دراسة جاكاريكا كيتا، (**2016**)، **ودراسة** المومني، والمعاني.(2017)، ومن حيث الدراسات التي تناولت متغير الكفاية التدريسية، بعضها ركزت على فئة المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية ويختلفون في المؤهل العلمي، وسنوات الأقدمية، في دراسة **حبال ياسين. (2018)، رباح أحمد حسنون بلال (2010)، دراسة عبد الله بن مسلّم الهاشمي وآخرون (2018)، العرابي امحمد(2014)، بوحفص بن كريمة، ولخضر عواريب(2017)، خديجة بلهامل، (2015)**، دراسة بسينة علي انديجاني.(2011)، ودراسة **فرح سليمان المطلق (2016)**، دراسة إيفا معن الصغير.(2013)، **ركزتا على فئة** الموجهين الاختصاصيين، والمشرفين التربويين على التوالي، ومن الدراسات ركزت على أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط، كدراسة **قدور عز الدين.(2018)**، دراسة خزعلي ،

المومني.(2010)، نبيلة علي الحلالشة.(2015)، دراسة عمر عبد العزيز عبد الرزاق.(2001)، وفي مرحلة التعليم الثانوي، دراسة **كمال بروج.(2016)**، دراسة كمال رويبح.(2017)، دراسة حمد، ستار العنزي. (2016).

واجمعت معظم الدراسات المشابهة على أهمية المسؤولية الاجتماعية كمتغير مستقل في التأثير على التحصيل وحل المشكلات، وتحقيق جودة المخرجات التعليمية، وكذلك أهمية اكتساب الكفايات التدريسية المتنوعة من طرف هيأة التدريس، ومن الدراسات التي تناولت الكفايات (التخطيط، والتنفيذ والتقويم، والاتصال والتفاعل الصفي، وادارة الصف والتنظيم)، وأخرى تناولت كفايات (معرفية وجدانية، أدائية، وإنتاجية)، وأخرى تناولت كفايات (مهنية، شخصية، تكنولوجية، تربوية).

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **حبال ياسين. (2018)، رباح أحمد حسنون بلال (2010)، دراسة عبد الله بن مسلّم الهاشمي وآخرون. (2018)، العرابي امحمد.(2014)، بوحفص بن كريمة، ولخضر عواريب.(2017)، خديجة بلهامل. (2015)**، في اختيار عينة الدراسة من معلمي المدرسة الابتدائية، و التأكيد على أهمية اكتساب المدرس للكفايات التدريسية، لاستثمارها في الصف أثناء حصة التربية البدنية والرياضية، وفي المقابل لاحظ الباحث انّ جل الدراسات العربية منها والاجنبية لم تسلط الضوء بشكل مباشر عل موضوع المسؤولية الاجتماعية للمدرس في مرحلة التعليم الابتدائي، ممّا عزز لدى الباحث فكرة إجراء دراسة ميدانية حول هذا الموضوع نظرا لأهمية هذه المرحلة القاعدية في التعليم.

وتنوعت الدراسات المشابهة من حيث المتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية، والمتغير التابع الكفايات التدريسية في حجم عينة الدراسة حيث أكبر عينة من حيث الحجم عينة دراسة **دراسة رباح أحمد حسنون بلال (2010)**، حيث بلغ عدد أفراد العينة (1794) فرد، و أصغر عينة من حيث الحجم عينة دراسة **خديجة بلهامل، (2015)**، وكان عدد أفراد العينة (12) فردا، وهذا يعطي دلالة على عدد أفراد العينة في دراستنا مناسبة و الذي بلغ (322) معلمة في مرحلة التعليم الابتدائي بولاية بسكرة.

كما أشارت معظم الدراسات المشابهة على أهمية دور المعلم في جميع المراحل التعليمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهم، وأهم الكفايات التدريسية التي يمتلكها المعلم ولها تأثير في التعلّمات المقدمة، ولم تختلف الدراسات في المنهج المتبع ، وغلب عليها المنهج الوصفي الا في دراسة **العرابي امحمد(2014)** التي اعتمدت المنهج التجريبي.

واتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات المشابهة من حيث أبعاد المسؤولية الاجتماعية وجاءت إمّا تجاه التلاميذ، أو تجاه المؤسسة التعليمية وموظفيها، او تجاه الأسرة والمجتمع بصفة عامة، واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات المشابهة من حيث نوع كفايات التدريس، وتم تقسيمها إلى كفايات معرفية، أدائية، وجدانية، إنتاجية، ولكنها تصب في قالب واحد لنوع الكفايات المتبعة في الدراسات المشابهة.

و اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات المشابهة في اختيار الأداة المناسبة حيث قمنا ببناء استمارتين الأولى استمارة تقيس المسؤولية الاجتماعية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية والاستمارة الثانية تقيس الكفايات التدريسية لأستاذات المدرسة الابتدائية في حصة التربية البدنية والرياضية و تم بناء الأداتين في ضوء الدراسات المشابهة.

ويمكن القول من وجهة نظر الباحث أن الدراسة الحالية، دراسة حديثة لم يتم التطرق لها من قبل في حد علم الباحث لا من حيث الموضوع، ولا من حيث التخصص والعينة.

الفصل

الثاني

المسؤولية الاجتماعية

تمهيد

تعد المسؤولية الاجتماعية عنصرا مهمّا في الحياة، وبدونها لا يتحقق التعاون في أوساط المجتمع، وتنتشر الفوضى، وتسود الصراعات بين أفراد المجتمع ما يجعل إلى ظهور سلوكات لا تنتمي إلى مجتمعنا الاسلامي، وبناء المجتمع يحتاج إلى تضافر الجميع وخاصة المؤسسات المجتمعية التي لها الدور الفعال لذلك.

والمدرسة من بين هذه المؤسسات التعليمية والتربوية التي أنشئت في الأساس لخدمة المجتمع، والمدرسة الابتدائية هي القاعدة الأساسية لبناء التعلّمات من جهة وتعديل السلوكات وتربية النشأ من جهة أخرى، والأستاذة هي العنصر الرئيسي في البناء وتعديل السلوك، ويعول المجتمع عليها في خوض هذه المعركة، وعليها أن تساهم في أداء المسؤولية الاجتماعية نحو تلاميذها ومهنتها ومجتمعها، وحياتها المدرسية هي الفضاء الأنسب للأداء، وخاصة أثناء تدريسها لحصة التربية البدنية والرياضية لأنّها المادة التي يحبها تلاميذ المرحلة الابتدائية والأستاذة عليها أن تستثمر فيها، وخلال هذا الفصل نحاول أن نبرز نظريا ماهية المسؤولية الاجتماعية وأهميتها وعناصرها ومظاهرها في المدرسة.

1- مفهوم المسؤولية الاجتماعية: Social responsibility

"يمكن تعريف المسؤولية الاجتماعية بشكل عام، على أنّها الأثر الذّاتي الّذي يحدثه قرار ما في المجتمع، على الأفراد والمجموعات، فهي (المسؤولية الاجتماعية) تخصّ الأفراد الّتي تسببها مؤسسة أو مجموعة بشرية، ولذلك يتعيّن اتخاذ المبادرات والتدابير في إطار ذلك، فهو بلا شك يرتبط بمجال التنمية المستدامة، ومن خلال ما تعرضه من أخلاقيات متضمّنة لأبعاد اجتماعية وبيئية وثقافية واقتصادية".(عباس، 2014، ص13)

2- أهمية المسؤولية الاجتماعية:

"تعدّ المسؤولية الاجتماعية من الصفات الإنسانية الّتي يجب غرسها داخل الفرد، حيث أنّ الفرد المتسم بتحمّل المسؤولية الاجتماعية يحقق فائدة لجميع الأفراد، وتعدّ تربية الإنسان على تحمّل المسؤولية الاجتماعية تجاه ما يصدر عنه من أفعال وأقوال مسألة في غاية الأهمية لتنظيم الحياة داخل المجتمع الإنساني، فإذا تحمّل الأفراد مسؤولياتهم ونتائج أعمالهم، استقرّت حياتهم وسادة الطمأنينة فيما بينهم، وشاع العدل والشعور بالأمن النفسي والاجتماعي في حياتهم الخاصة والعامّة، والشعور بالمسؤولية ليس لفظا مجرّدا، بل الشعور بالمسؤولية هدفه عمل، فالشخص الّذي يشعر المسؤولية الاجتماعية شخص إيجابي عملي. فالمسؤولية الاجتماعية تبدأ بمسؤولية فردية ثمّ تتطور إلى مسؤولية اجتماعية لدى الفرد في جماعته الّتي يعيش فيها، وتخضع هذه المسؤولية للتعلّم والاكتساب، وبالتالي فهي قابلة للتعديل والإصلاح من خلال العمل على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد، باعتبارها سلطة ضابطة تهذب سلوك الإنسان وتوجيهه، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية وتنميتها لا يحدث من فراغ، ولا بمعزل عن البيئة الاجتماعية".(طريف، الشريف، 2018، ص45-46)

المسؤولية الاجتماعية التي هي استثمار شخصي في اراحة الاخرين لا تقع بالصدفة ولكن تتطلب نية واهتمام ووقت. (Shelden Berman، 1990، ص، 75)

3- عناصر المسؤولية الاجتماعية:

حدّد المختصّون في المجال الاجتماعي عناصر المسؤوليّة الاجتماعية في ثلاثة عناصر تتكامل فيما بينها، ويدعّم كل منهما الآخر، ولا يمكن الاستغناء عن أحدهما في ظلّ وجود الآخر، وهذه العناصر كما يراها (زهران، 2000) على النحو التّالي:

3-1- الاهتمـــام:

"وهو يتضمّن الارتباط العاطفي بالجماعة، وحرص الفرد على سلامتها وتماسكها واستمرارها وتحقيق أهدافها، والاهتمام له مستويات أربعة وهي:

- الانفعال مع الجماعة: بصورة آلية؛ حيث يساير الفرد حالتها الانفعالية بصورة لا إرادية، ودون اختيار أو قصد أو إدراك ذاتي.
- الانفعال بالجماعة: ويكون بصورة إرادية حيّة يدرك الفرد ذاته أثناء انفعاله بالجماعة.
- التوحّد مع الجماعة: وهو شعور الفرد بالوحدة المصيرية معها، فخيرها خيره وضررها ضرره.
- تعقّل الجماعة: حيث تملأ الجماعة عقل الفرد وفكره وكيانه، وتصبح موضوع نظره وتأمّله، ويوليها قدرا كبيرا من الاهتمام المتفكّر، حيث يدرسها ويحلّلها ويقارنها بغيرها."

3-2- الفهـــم:

"مسؤولية الفهم تتضمّن فهم الفرد للجماعة، وللمغزى الاجتماعي لسلوكه، وينقسم إلى قسمين:

- فهم الفرد للجماعة: ماضيها وحاضرها، ومعاييرها، والأدوار المختلفة فيها، وعاداتها واتجاهاتها، وقيمها ومدى تماسكها، وتعاملها، وتصور مستقبلها.
- فهم الفرد للأهمية الاجتماعية لسلوكه: بمعنى فهم مغزى وآثار سلوكه الشخصيّ والاجتماعي على الجماعة." (شلدان، صايمة، 2014، ص155-156)

3-3- المشاركـة:

"المشاركة مسؤولية وهي الأرضية الأساسية لحياة اجتماعية مشرقة مستقرّة، تظهر المشاركة قدر الفرد وقدرته على القيام بواجباته وتحمّل مسؤولياته، فالمقصود هنا مشاركة الفرد في أعمال تساعد في تحقيق الهدف الاجتماعي، حين يكون مؤهلا اجتماعيا لذلك، ولها ثلاث جوانب هيّ:

- **التقبّل:** أي تقبل الفرد للدور أو الأدوار الاجتماعية الّتي يقوم بها، والملائمة له في إطار ممارسة سليمة.
- **التنفيذ:** حيث ينفذ الفرد العمل وينجزه باهتمام وحرص ليحصل على النتيجة الّتي ترضيه وترضى الآخرين وتخدم الهدف.

- **التقيّم:** حيث يقيّم كل فرد عمله وفقا لمصلحة المعايير العامّة والأخلاق".(عباس، مرجع سابق، ص34)

4- أقسام المسؤولية الاجتماعية:

"قسّم زايد الحارثي المسؤولية الاجتماعية إلى أقسام وجوانب منها:

أ) **مسؤولية الفرد نحو نفسه،** ومن أمثلة ذلك: الأكل، والشرب، والنوم، وغيرها، من الدوافع الفطرية والحد الأدنى الكافي والضروري للحياة.

ب) **صيانة النفس،** أي أن يصون الفرد نفسه وسمعته وأسمه وهويته وجوارحه ويحافظ عليها ويتحمّل المسؤولية نحوها.

ج) **مسؤولية الفرد نحو أسرته:** ويمكن أن تشمل الأم، والأب، الإخوة، الزوجة، الأطفال، وبقية الأقارب.

د) **مسؤولية الفرد نحو الجيران:** (القبيلة، الحي، المدينة، الزملاء، والأصدقاء).

هـ) **مسؤولية الفرد نحو الوطن:** العالم الكون (عمارة الأرض)، الاهتمام بالكائنات الحية.

وقد حدّد أحمد فرج مجالات المسؤولية الاجتماعية في ثلاث مجالات هي:

أ) **المسؤولية في مجال المجتمع:** وهي التزامات الفرد تجاه أفراد المجتمع وتجاه الممتلكات والمرافق العامّة وقضايا المجتمع في ضوء العناصر الثلاثة للمسؤولية الاجتماعية (الفهم، الاهتمام، المشاركة)

ب) **المسؤولية في مجال المدرسة:** وتعني مسؤوليات والتزامات المعلّم تجاه أفراد المدرسة كالزملاء والأصدقاء، إدارة المدرسة، طلاب، مباني المدرسة، وقضايا المدرسة ومشكلات في ضوء العناصر الثلاثة للمسؤولية الاجتماعية.

ج) **المسؤولية الاجتماعية في مجال الأسرة:** وتعني التزامات الفرد تجاه أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه ومنزله وما يحويه، ودوره بالنسبة له".(طريف، الشريف، مرجع سابق، ص43-44)

5- العوامل المساعدة في نمو المسؤولية الاجتماعية:

من أهم العوامل الّتي تساعد في نموّ وتطور المسؤولية الاجتماعية في أيّ مجتمع هيّ:

5-1- المعلّم:

"ينظر للمعلّم كقائد ورائد اجتماعيّ في مدرسته وبيئته ومجتمعه، وهو قائد لجماعات متعدّدة من التلاميذ الّذين هم مستقبل أيّ مجتمع، فالمعلّم يؤثّر في تلاميذه ، وينعكس ذلك في تحصيلهم وسلوكهم واتجاهاتهم وميولهم نحو المادة الّتي يعلّمها لهم ونحو عملية التعلّم عامّة، فبذلك فإنّ اتجاهاته وميوله سوف تنتقل للتلاميذ. لذلك يجب على المعلّم أن يكون ذا مسؤولية اجتماعيّة عالية بعناصرها الثلاثة (الاهتمام – الفهم – المشاركة) حتى يقوم بدوره في أنماء المسؤولية لدى النّاشئين بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته."

5-2- الجماعات التربوية:

تنفذ أغلب الأعمال والنّشاطات التربوية في جماعات، لذا أصبحت الجماعات الّتي ينتمي لها الفرد ذات أثر كبير فيه وفي تنمية المسؤولية الاجتماعية لديه وفي نواحي أخرى من حياته، وتؤدّ الجماعة إلى تبنّي الفرد لقيّمها ومعتقداتها واحترام كلّ عضو من أعضائها والمشاركة في اختيار قائدها."

5-3- المناهج الدراسيّة:

"هيّ المواد والمناهج الدراسية الّتي يتعلّمها التلاميذ من قراءة وكتابة ومناقشة في المؤسسات التعليميّة بالمجتمع، فدراسة هذه المناهج والمواد سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو تاريخية، فإنّها تساعد الدّارسين والتلاميذ على التطور والارتقاء العلمي بهم وبجماعتهم." .(صمادي، البقعاوي، 2015، ص74)

"ويجب أن يراعى في هذه المناهج والبرامج:

- أن تقابل احتياجات المتعلّم وفقا لمرحلة العمرية وقدراته.
- أن تناسب الأهداف التعليميّة للمدرسة.
- أن ترتبط المناهج التعليمية باحتياجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية وأن تكون هذه المناهج قابلة للتطور مع تطور هذه الاحتياجات.
- أن تكون البرامج المدرسية مكمّلة للمناهج التعليميّة سواء كطريقة من طرق تطبيق المناهج التعليمية من ناحية أو كأنشطة تساهم في النموّ الاجتماعي للمتعلّم."(منصور، 2003، ص55-56)

6- مظاهر اعتلال للمسؤولية الاجتماعية:

6-1- مظاهر اعتلال للمسؤولية الاجتماعية عند الفرد:

6-1-1- التهاون:

"وهو فتور في همّة العمل وإرادته على غير الوجه الّذي ينبغي أن يكون عليه من الدّقة والتمام والإتقان.

6-1-2- اللامبالاة:

وهي قرينة التهاون تصاحبها دائما لأنّها يصدران من أصل واحد هو تهالك وحدة الشخصية وتشتت وجهتها واللامبالاة، بمعنى برود يعتلي قدرة الفرد على الاهتمام والتوقع.

6-1-3- العزلــة:

ويقصد بها العزلة النفسية، وهي أن يكون الفرد في الجماعة حاضرا فيها معدودا من أعضائها ولكنّه غائب عنها، إنّه في عزلة من صنعه واختياره، وهي موقف لا انتماء إلى الجماعة واغتراب عن معاييرها وقيّمها." (صمادي، البقعاوي، 2015، ص75)

6-2- مظاهر اعتلال للمسؤولية الاجتماعية عند الجماعة:

6-2-1- التشكّك:

"وهو توجّس وتردد وتفسير الأحداث والظواهر، وفي تقدير قيمة الأشخاص والأشياء، وهو دليل على فوضى الاختيار، ووهن الإلزام، وتزعزع الثّقة.

6-2-2- التفكّك:

ويتجلّى هذا التفكّك الاجتماعي فيما يقع بين الأفراد من تنازع وتفرّق، وهذا التفكّك مظهر بالغ الوضوح لوهن وضعف المشاركة القائمة على الفهم والاهتمام.

6-2-3- السّلب الغائب:

وهو موقف يغلب عليه التراجع والانحدار والتخلّي عن المسؤولية تجاه الحياة وبارئها، إحساس بلا معنى بالضياع والإحباط، كما يغيب معه الإحساس بالواجب وإلزامه.

6-2-4- الفرار من المسؤولية:

وهو التخلّي عن المسؤولية وإعلان عن عدم قدرة الجماعة والفرد عن احتمال أعبائها." (مشرف، 2009، ص121)

7- المظاهر السلوكية للمسؤولية الاجتماعية:

7-1- العلاقة بين المدرسة والمجتمع:

من المستحيل فصل المدرسة عن المجتمع إذ أنّ المجتمع يتكوّن من أفراد لهم عادات وتقاليد ونظم مشتركة، والمدرسة تتلقى أبناء هذا المجتمع وتهيّؤهم لأن يحتلّوا مكانهم في المجتمع كأعضاء ومواطنين صالحين لأن يعيشوا فيه مع غيرهم. فهي إذن تعدّ له، بخلق جو وبيئة لها من العادات، والتقاليد، والقوانين، والنظم، ما لا يتنافى مع المجتمع الخارجي...وقد أخذت المدرسة على عاتقها ومسؤوليتها تكوين هذا الوطن الذي يريده المجتمع، والأسرة تساهم في تكوين المواطن، ولكن الأسرة قد اعترفت بعجزها عن القيام بوظيفة التكوين وحدها، ونظرت إلى المدرسة باعتبارها البيئة المتخصصة في عملية التربية. وعلى هذا فالمدرسة تقوم بإعداد الطفل وتنمية قواه ومواهبه إعدادا فرديا وتتيح له الفرص للنمو الكامل، وإعدادا اجتماعيا يوجه هذا النمو لينسجم مع نمو بقية أعضاء المجتمع ليحقق رغباته، وليفهم نظمه ويتقبلها ويحترمها ويعمل على إصلاح الفاسد منها.(عبد العزيز، وعبد المجيد، 1993، ص74)

8- دور المؤسسات الاجتماعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية:

"المسؤولية الاجتماعية على الرغم من أنّها تكوين ذاتي يقوم على نمو الضمير كرقيب داخلي، إلا أنّها في نموها نتج اجتماعي يتمّ تعلّمه واكتسابه من خلال المؤسسات الاجتماعية المختلفة. وتبدأ عملية تعلّ المسؤولية الاجتماعية منذ الصغر في الأسرة، حيث تنمو المسؤولية تدريجيّا عن طريق التنشئة والتربية. والهدف من تنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية هو إعداد الفرد ليكون مواطن المستقبل، ويكون واعيّا لذاته ومسؤولياته. فالتربية سواء في الأسرة أو المدرسة أو الجامعة أو المسجد من أهم الوسائل الّتي تساعد على إذكاء وتنمية الشخصية الإنسانية". (مشرف، مرجع سابق، ص121)

8-1- دور الأسرة في تنمية المسؤولية الاجتماعية:

"تعتبر الأسرة اللبنة الأولى في كيان المجتمع، وهي الأساس الّذي يقوم عليه المجتمع، وبصلاح الأساس يصلح البناء. وتكتسب الأسرة أهميتها كونها أحد أهم المؤسسات الاجتماعية الّتي يعتمد عليها

المجتمع في رعاية أفراده منذ قدومه إلى هذا الوجود وتربيتهم، وتلقينهم ثقافة المجتمع، وتهيئتهم لتحمّل مسؤولياتهم الاجتماعية على أكمل وجه."

ويتضح دور الأسرة في غرس المسؤولية الاجتماعية من خلال قيامها بالمهام التالية:

8-1-1- غرس تعاليم الدّين الإسلامي: يحثّ الدين الإسلامي على ضرورة الاتصاف بأخلاق حميدة كالصدق والمحبة والتعاون وإتقان العمل والإحسان والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهذا عن طريق غرس الأسرة هذه الأخلاقيات في أبنائها لتشعره بالمسؤولية نحو مجتمعه وأمّته.

8-1-2- تعليم الأبناء كيفية التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات الاجتماعية:" يتعلّم الأبناء في محيط الأسرة الكثير من أشكال التفاعل الاجتماعي، والأسرة خير من يعلّم الأبناء مراعاة معايير المجتمع وأنظمتي والالتزام بها وعدم مخالفتها، ويجب أن يكون أفراد الأسرة خير قدوة للأبناء من خلال تمثّلهم أنفسهم لمعايير المجتمع وللفضائل والآداب الحسنة في تفاعلهم وعلاقاتهم مع الآخرين."

8-1-3- غرس حب الوطن والانتماء: "الأسرة قادرة أن تغرس في أبنائها معنى حب الوطن وانتمائهم إليه، وواجبهم الدفاع عنه والمحافظة عليه، والغرس في نفوسهم واجب المحافظة على الممتلكات العامّة، في كلّ مكان، كالأثاث المدرسي، والحدائق و نظافة المحيط والمدرسة، مع تعريفهم برموز السيادة الوطنية وامتلاك منها في المنزل والاعتزاز بها، وتعويد الأبناء على احترام القوانين".

8-1-4- مراقبة سلوك الأبناء داخل وخارج المنزل: "يجب على الأسرة متابعة أبناءها من خلال ملاحظة علاقاتهم ببعضهم البعض داخل المنزل، وهل تتماشى مع الآداب والأخلاقيات والفضائل الّتي تربيهم عليها... وفيما يتعلّق بمتابعة الأسرة للأبناء خارج المنزل، فعليها أن تلاحظ نوعية الأصدقاء، وملاحظة الزمن الّذي يقضيه الأبناء خارج البيت، وكذلك النشاطات الّتي يمارسونها، ومحاسبتهم عند ملاحظة التقصير أو الانحراف، ومنعهم من اللقاء بالأصدقاء الّذين يلاحظ عليهم ما قد يؤثّر سلبا على سلوكياتهم أو توجهاتهم".(مشرف، مرجع سابق، ص132-133)

8-2- دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية:

إنّ للمدرسة أدوار مهمّة ومتنوعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى التلاميذ، من حيث تحمّل المسؤولية وفعل الخير والاهتمام بالآخرين ومساعدتهم، وجعله فردا صالحا في المجتمع، هذا من جهة، ومن

جهة أخرى المدرسة تكسب التلاميذ المعلومات اللّازمة لمعرفة قيمه ، وثقافته، واتجاهاته نحو فهم المجتمع والاندماج فيه، وفيما يلي نستعرض أدوار المدرسة في ذلك:

- "أن تكون صورة مصغرة للحياة الاجتماعية الراقية يدرب فيها التلاميذ على محبة العمل وإنجازه وعلى التعاون الاجتماعي والاقتصادي لمصلحة الجماعة والوطن.
- أن يجد التلميذ فيها الفرص المواتية لتنمية مواهبه وميوله وتوجيهم إلى الدراسات أو المهن التي تناسبه، وان تعنى بالفردية بين التلاميذ.
- أن تنمي عند المتعلّم صفات المواطن الصالح، والشعور بالمسؤولية، والرغبة في التضحية، والقيام بالواجب لأنّه واجب، وتقدير الفضيلة للفضيلة ذاتها.
- أن يجد فيها المتعلّم المثل الأخلاقية العليا، والمثل الجمالية فيما يقع عليه نظره وما يسمعه.
- أن تكون قوية الصلة بالمنزل من جهة وبالمجتمع من جهة أخرى، حتى تعمل على إصلاح ما فيهما من عيوب وأخطاء".(عبد العزيز، وعبد المجيد، 1993، ص82-83)
- "على المدارس ان تساعد الطلبة في محاربة مشاعر الفشل عبر تطوير حس المجتمع وثقتهم بقدرتهم على احداث تغيير في العالم" (Shelden Berman، 1990، ص، 75)

9- صفات المعلّم وفق ما تقتضيه المسؤولية الاجتماعية

"المعلّم قبل أن يكون معلّما فهو مربي بالمقام الأول، لأنّه أوكلت إليه مهام نبيلة يؤدّيها، ويحرص على أداء مسؤوليات اجتماعية سواء نحو نفسه، أو متعلّميه، أو نحو مهنته، وهذا يعود بالإيجاب نحو تحقيق الأهداف المسطرة، لذا يجب أن يتحلّى المعلّم بصفات ضرورية ذات فاعلية أثناء العملية التعليمية لتحقيق جودة التعلّمات وهي كما يلي:

- "أن يكون ذا شخصية قويّة ونفوذ كي يستطيع أن يملك قلوب تلاميذه، ويستهوي أفئدتهم.
- محبّا للتلاميذ بطبيعته، يعطف عليهم، يساعد ضعيفهم، ويشجّع قويّهم، بحيث يكون أبا شفيقا قبل أن يكون مدرّسا.
- يعرف طبيعة المرحلة السّنية للتلاميذ، ملمّا بطبائعهم، وغرائزهم، وعاداتهم، وميولهم، ومشكلاتهم الصّحية، وخصائصهم الجسميّة، وأذواقهم، وتفكيرهم، كي لا يضلّ في تعليمهم.
- أن يكون لديه اعتقادا بأنّ التعليم وسيلة كبيرة لتحسين المجتمع من كلّ الوجوه، ويفكّر في المجتمع وما يتطلّبه من نشاطات رياضية لرعاية الأفراد حركيّا وصحيّا.
- يعامل جميع تلاميذه ويعدل بينهم، ويحسن الصلة بهم.

- أن يخلص لتلاميذه، ويحافظ على أوقاتهم، ويفكّر دائما في النهوض بهم.
- أن يكون واسع الأفق كي يمكّنه تزويد تلاميذه بما يشاءون من ثقافة وأدب، وعلم واختراع.
- محبّا لمادته يعرفها أتمّ المعرفة، واسع الاطلاع، منظم التفكير، حسن الاختيار لينهض بتلاميذه.
- يجيد التصرف في المواقف والإدارة، حكيما حازما فيما يقول وما يفعل، يلين في غير ضعف، ويشتدّ في غير عنف، يقوم بالواجب في الوقت الملائم وبالطريقة الملائمة.
- يؤدّي عمله في ضوء مبادئ تربوية: التعاون، التنظيم الدقيق، التشويق، الجمع بين الناحيتين: العلمية والعملية.
- قوي الإرادة، محافظا على مبدئه، لا يأمر اليوم بشيء ثمّ ينقضه غدا، حازما.
- سليم السمع، قوي البصر، معتدل لصوت، خاليا من الأمراض والعاهات الجسمية.
- نشيطا، حاضر البديهة، قوي الملاحظة، واضح الخيال، يفكّر دائما في الطرق المؤدية لنجاحه في عمله.
- رحب الصدر، كثير الصبر، قادرا على ضبط شعوره ونفسه، لا يتأثّر لأتفه الأسباب، ولا يغضب لأقلّ شيء.
- إتاحة فرص متساوية لكلّ التلاميذ في القيام بالعمل والتدريب، ويشوّقه إلى العمل، ويرشدهم عند الحاجة.
- لديه القدرة على إعداد البرامج التربوية للخواص.
- تهيئة المناخ للتدريس الآمن وممارسة الأنشطة طوال اليوم الدّراسي.
- أن يكون مرشدا وليس مسيطرا، مجددا في أساليبه، ديمقراطيّا في تعامله.
- حب التعاون والتفاعل مع الزملاء والرؤساء".(عبد الكريم، 2015، ص398-400)

10- المسؤولية الاجتماعية في الشخصية المسلمة:

"إنّ المسؤولية الاجتماعية للشخصية المسلمة ذات طبيعة خلقية، اجتماعية، ودينية. فذات طبيعة خلقية: لأنّها إلزام أخلاقي، إلزام يفرضه الفرد من نفسه على نفسه ، إلزام ذاتي من رقيب داخلي، وذات طبيعة اجتماعية: لأنّ هذا الإلزام نحو الجماعة أو نحو فعل اجتماعي، وذات طبيعة دينية: لأنّ ما يفرضه الفرد على نفسه من إلزام ذاتي يكون المرجع فيه والمستهدى به تقوى الله والإحسان".

"إنّ تنمية المسؤولية الاجتماعية هي تنمية للجانب الخلقي الاجتماعي في شخصية المسلم كلّا بل متكامل معه، فلا يمكن تنمية المسؤولية الاجتماعية باعتبارها مكوّنا مستقلا في الشخصية، فجوانب

الشخصية متوحدة ومتكاملة، وبالتالي فتنمية المسؤولية الاجتماعية لا يمكن إلّا تكون جزءا من تنمية الشخصية المسلمة كلّها، كما أنّ تنمية المسؤولية الاجتماعية حاجة اجتماعية وحاجة فردية، حاجة اجتماعية لأنّ المجتمع بأسره، مؤسساته وأجهزته في حاجة إلى الفرد المسؤول اجتماعيّا، إذ لا تنشط الحياة وتتحفّز العزائم وتنهض الهمم، إلّا عندما يكون عند أعضاء الجماعية فيض من المسؤولية الاجتماعية الهادية المشاركة، كما أنّ المسؤولية الاجتماعية حاجة فردية، فما من فرد تتفتّح شخصيته وتتسامى إلّا وهو مرتبط بالجماعة ارتباط عاطفة وحرص ووعي وفهم ومشاركة، ولن تتوفّر للفرد صحّته النفسية وتكامله إلّا بصحة ارتباطه وانتمائه وتوحّده مع جماعته."(مشرف، 2009، ص122)

11- سيكولوجية المدرّس نحو تفعيل المسؤولية الاجتماعية

10-1- خصائص السلوك السوي للمدرس:

يرى سوين SWIN (1970) أنّ السلوك السويّ يجب أن يتضمن الخصائص التّالية:

10-1-1- الفاعلية: "ما دام سلوك المدرس هو سلوك يطلب غاية ويبحث حلول عن مشكلاته وهمومه، الّتي يعانيها في يومه وفي حياته، والّتي قد تسبب له ضغطا نفسيّا، وتزيد من مستوى انفعاليته، فهو إذن يبحث باستمرار عن أساليب لتقوية السبل الّتي تساعده على القضاء على تلك الهموم والتغلّب على مخاوفه... – وحين يفشل في تحقيق التوازن النفسي وتخفيض التورات الّتي يعانيها– أنّه ليس ذا فعّالية."

"الأساتذة الذين يخلقون محيط لنموذج المهارات الاجتماعية سينجحون في تدريسها" (Shelden Berman، 1990، ص، 78)

10-1-2- الكفاءة في مواجهة المواقف: المدرس الذي يتحمّل الضغوطات مهما كان نوعها، وذلك ببذله جهود نحو مواجهة الاحباطات الّتي تعترض تحقيق أهدافه الواقعيّة، وهنا يظهر مستوى كفاءته لتحقيق مطامحه وأهدافه يكل يسر.

10-1-3- تناسب الاستجابة مع المواقف: قد يعاني المدرّس من حالات نفسية مختلفة، جرّاء اعتراضه لمشكلات عائلية أو مهنية أو اجتماعية، إلاّ أنّه يعرف كيف يطابق هذه الضغوطات النفسيّة مع الظروف الّتي يعايشها بالتغلّب على مظاهرها الخارجية، وتكون التلقائية في التعامل مع المواقف، ما يحقق التناسب معها ومع سنّه ومستوى نضجه الانفعالي، والعقلي، ومع مهامه النبيلة. بينما المدرس اللاسوي يبدي تصرفات غريبة وسلوكيات لا تتناسب مع عمره ولا مع المواقف المختلفة.

10-1-2- المرونة وعدم التصلّب: المدرس السوي عليه أن يتصف بالمرونة، لاختيار الحلول المناسبة عند ما تواجهه مشكلات و لا يتعصب في تمرير مواقفه، وعليه أن يسعى في التوافق مع المستجدّات، لكسب الخبرات الجديدة .

10-1-3- الاستفادة من الخبرات: " إنّ المدرس السوي هو فرد يستطيع أن يستغل تجاربه الحياتية في كامل سلوكياته وتصرفاته تجاه المواقف الخارجية، ولهذا نجده سريع التوافق ولا يسمح لنفسه بالتورط والخضوع لعوامل القلق ويتجنب بكل سهولة حالات الإحباط، وهذا لكونه يستطيع أن يعطي ذاته حقها من التقدير والتصور الملائم لإمكانياته واستعداداته."

10-1-4- التفاعل مع الجماعة: "إنّ المدرس سوي السلوك هو الّذي يستطيع أن يتفاعل مع النّاس بكل تعاطف ويستجيب لحاجياتهم ومتطلباتهم ولا يبخل بجهده في تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، فهو إنسان اجتماعي ويتصف بدرجة عالية من الانبساط ويعمل بدون هوادة في تحقيق الرضا الاجتماعي نحو شخصه، لأنّه يرى أنّه لا يمكن أن يستمدّ فردانيته إلاّ من خلال تقبّل الجماعة له وفرحهم به حين يحقق أهدافهم بتعاونه الدائم معهم".

10-1-5- الشعور بالاطمئنان: "يسلك المدرّس السوي سلوكيات تتناسب ومستوى شعوره بالاطمئنان، فإن أحسّ بالخوف والمخاطر، الّتي قد تواجهه في الحياة، تمكن من اتخاذ القرارات المناسبة الّتي تزيح عن طريقه هذه المخاوف ليعيد توازنه النفسي بحثا عن الأمن والاستقرار. فإن هو أحسن تقدير ذاته وإمكانياته استطاع التغلب على الخوف وبالتّالي الشعور بالاطمئنان".(زبدي، 2013، ص186-188)

12- المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر النفسية – الاجتماعية:

11-1- نظرية آدلر (Adler) :

"الفرد لا يمكن أن يعيش حياته بأمان مع بعضهم البعض من أجل خدمة الكل وهو خارج إطار الجماعة وهذا يتطلب أن يشعر كل فرد من أفراد المجتمع أنّه جزء مهمّ من هذا المجتمع ومن خلال هذا الشعور المتبادل تتحقق مسؤولية تجاه مجتمعه ومسؤولية المجتمع في رعاية أبنائه.

11-2- نظرية (Fromm):

الهدم والإبداع موجودة في الطبيعة البشرية لكن الّذي يسبب بروز هذه السمة أو تلك هو المجتمع الّذي يحيط بالفرد من خلال أنماط التنشئة الاجتماعية.

11-3- نظرية سوليفيان(Sullivan):

أنّه يرى أنّ الإنسان مخلوق ومع وأنّ أساس فكره المرء عن نفسه مبنية على أساس علاقته بآخرين فهو يؤثّر فيهم ومتأثرا بهم وأنّ العزلة عنهم سببها عدم الشعور بالأمان والّذي يعد أحدى مؤشرات نقص المسؤولية الاجتماعية.

11-4- أمّا روجرز (Rogers) :فقد تناول نظرية العلاقة بين الفرد والمجتمع وذلك عن طريق ثقتها بالفرد وبدوافعه وقدراته وشعوره بالمسؤولية لفهم نفسه والمجتمع الّذي يحيط به وأنّ غاية النمو النفسيّ والتطور الاجتماعي إنتاج فرد متكامل الوظائف النفسية.

11-5- ويرى سترونك (Strong) : أنّه ربط بين تنمية المسؤوليّة الاجتماعية وبين امتلاك الفرد لمهارات محدّدة فضلا عن قدرته في التأثير على الآخرين وخبراته الواسعة وقوّة شخصيته."(عبد باقر، 2012، ص543)

11-6- مناقشة نظريات مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

وتطرق الباحث إلى هذه النظريات لتحديد المجالات الّتي تتكوّن من المسؤولية الاجتماعية وذلك في بناء مقياس المسؤولية الاجتماعية.

13- المدرسة كمنظمة اتساق اجتماعية

12-1- أهداف المدرسة:

12-1-1- تدريب العقل (The training of the mind):

..."هو تعلّم كيفيّة عمل الأشياء المرتبطة بالحياة اليوميّة من مثل ، الإعداد لوظيفة، أو أن يصبح الفرد مواطنا صالحا أو زوجا مسؤولا، وأن يصبح مقبولا من قبل الأشخاص الآخرين، هذا ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ لا توجد عند كل فرد القدرة المعرفية الكافية لإنجاز المهمّات الّتي تتطلّب مستويات عليا من التفكير، إنّ الموضوع الرئيسي هنا هو الثنائيّة بين النّاحية العقلية من جهة والنّاحية العملية من جهة."

12-1-2- تعليم الأساسيات:

"إنّ الهدف الثّاني الّذي تسعى التربية إلى تحقيقه يرتبط بمسؤولية المدرسة عن أنّ اهتمام الآباء ومجتمع التربية في العالم يتمثّل في تعليم الأطفال الأساسيات، وهذا يعني أنّ هناك أشياء أساسية وضرورية

يجب على كل فرد يذهب المدرسة يتعلّمها، إنّ الفكرة الأساسية هنا تتمثّل في أنّ هناك عناصر أساسية في الثقافة يجب أن يتم نقلها من جيل إلى جيل إذا أريد للمجتمع أن يعيش أو يستمر في البقاء، ولكن يجب أن يكون هناك اتفاق حول الأشياء الأساسية، بين الخبراء حول ما يعتبر أساسي وضروري، والذي يحدث في هذا المجال هو الاعتماد على آراء الأفراد الذين لهم سلطة أو نفوذ كبير أو تأثير فيما يتعلّق بالإنجازات التربوية المطلوبة، هؤلاء الأشخاص من مثل:

- الوالدين والّذين يتم إدراكهم من قبل الآخرين على أنّهم صانعوا قرار.
- مجلس المدرسة.
- الإداريون في مديريات التربية.
- مديرو المدارس وواضعوا المناهج."

12-1-3- التكيّف مع المجتمع:

"إنّ أهم أغراض التربية تتمثّل في تعلّم الأطفال كيفية تكيفهم الاجتماعي، المبني على الواقعيّة الاجتماعية حيث أنّ هناك عالم موضوعي يجب على الفرد أن يتعلّم كيفية مواجهته ولذلك من واجب المدرسة أن تعلّمهم كيفية التكيّف مع الواقع الاجتماعي".

12-1-4- التعليم من أجل إحداث التغيّر الاجتماعي:

"عند حدوث مشكلات اجتماعية كثيرا ما يضع المجتمع اللوم على المدرسة، ومن ثم يطالبها بأن تسهم في تصحيح الوضع وتحمل المسؤولية، ووضع الإجراءات الوقائية كما يرى المجتمع أنّ من واجب المدرسة العمل من أجل إحداث التغيّر الاجتماعي المرغوب فيه." (السناد، ص22-23)

12-2- أساليب المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية:

"بما أنّ التنشئة عملية تعليم وتعلّم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتعمل لإكساب الفرد اتجاهات ومعايير وأدوار اجتماعية تخلق منه كائنا اجتماعيا ، وتمكّنه من التكيّف مع جماعته وتؤهله للاندماج في الحياة الاجتماعية، فإنّ المدرسة خير من يقوم بهذه العملية، والسبب هو أنّها هي الّتي تعدّل ما تعلّمه خطأ من قبل وتعلّمه أدوارا جديدة من خلال تفاعله مع رفاقه ومعلّميه ونظام مدرسته ومنهاجه الدراسي، وبفضل ما تقدّمه له من رعاية نفسيّة ومساعدة في حلّ مشكلاته والاعتماد على نفسه والتكيف مع

مجتمعه وتحقيق أهدافه وفقا للمعايير الاجتماعية السائدة وتوجيهه وإرشاده مهنيّا ودراسيّا لتحقيق أفضل نمو له، ومن أساليب المدرسة في التنشئة الاجتماعية بما يلي:

- ✓ دعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع بواسطة المناهج.
- ✓ توجيه النشاط المدرسي بحيث يؤدّي لتعليم الأساليب والمعايير والأدوار السلوكية الاجتماعية المرغوبة.
- ✓ ممارسة السلطة المدرسية ودورها في تعليم القيم والمعايير والأدوار مع الحدّ من العقاب عامّة والجسدي منه خاصّة.
- ✓ مساعدة الطفل للفطام الانفعالي التدريجي عن أسرته.
- ✓ تقديم نماذج السلوك الاجتماعي السوي سواء كنماذج عملية يتمّ تدريسها أو بالاقتداء.
- ✓ تقسيم الصفوف مجموعات عمل بغية خلق التعاون بين الأطفال.
- ✓ استخدام الدروس وسائل للتنشئة.
- ✓ إتاحة فرص القيادة لأكبر عدد من الطلاب وتحقيق الديمقراطية في الوصول لذلك.
- ✓ تقبّل الاقتراحات من التلاميذ وإشراكهم في الرأي حول ما يخصهم.
- ✓ توظيف الأنشطة الاجتماعيّة الطلابية لتنمية مواهبهم واتجاهاتهم."(السناد، مرجع سابق، ص29-30)

3-12- ممارسات المعلّم الحديث "المعاصر: في ربط المدرسة بالمجتمع:

"إنّ ممارسات المعلّم الحديث" المعاصر" هامّة في ربط ما يدرّسه لطلبته بما يوجد في مجتمعهم، أي توظيف ما يتعلّمه هؤلاء الطلبة من معلومات ومهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية (راشد، 2002)، كما يلي:

- تهيئة المواقف الّتي يواجه فيه الطلبة بمجموعة من المشكلات المرتبطة بحياتهم وبمجتمعهم، ثمّ تدريب هؤلاء الطلبة على هذه المشكلات بأسلوب علمي.
- تعريف الطلبة بأهم المشكلات الاجتماعية وبأبعادها الحقيقية وأسبابها والآثار السيّئة الّتي تعود على المجتمع وعلى الأفراد من عدم حلّ هذه المشكلات، ويتمّ ذلك في أثناء تدريس المقررات الدراسية.
- مشاركة الطلبة في القيام بزيارات ميدانية لأماكن ومواقع في المجتمع تنتشر فيه المشكلات ومشاهدة أبعادها وآثارها على الطبيعة، وذلك للإحساس العميق بوجود هذه المشكلات.

- توعية الطلبة بكيفيّة توظيف معلوماتهم وخبراتهم في المواقف الحياتية المختلفة، مع إعطاء أمثلة على ذلك".(الغزالي، مرعي، 2010، ص146)

"والمعلّم إذا أراد استخدام العلاقات بين الجماعات في إثارة الدّافع للتعليم، تعيّن عليه أن يوفّر عمليات جماعية هامّة، مثل الاتصال داخل الجماعة والاتفاق على نظام مشترك للقيم، وتحقيق الجهود التعاونية، وتعلّم السلوك في أوقات الإحباط، وتوزيع الثواب على النجاح في الاشتراك بالعمل الجماعي بين كل أعضاء المجموعة. وإذا أهمل المعلّم استخدام تأثير الجماعة في استثارة الدّافع للتعلّم، فإنّ الموقف الجماعي قد يعطل عملية تعلّم الأفراد في الجماعة، ولذلك فإنّ العمل على نموّ الجماعة كجماعة، وظيفة هامّة من وظائف التربية.(السناد، مرجع سابق، ص35)

14- علاقات المعلّم وفق اتجاه المسؤولية الاجتماعية:

14-1- علاقة المعلّم بتلاميذه:

"تتمّ العلاقة بين المعلّم وطلابه على أساس قويّة من الصبر والجلد والحزم والأمانة والإخلاص والرزانة ورباطة الجأش، علاقة كعلاقة الأب بأبنائه تحميها الرغبة في التفهم وسداها الشفقة علتهم والبرّ بهم، ومن متطلبات هذه العلاقة:

- المعلّم قدوة لطلابه يتمسّك بالأخلاق الحميدة والمثل العليا ويبثّها بين طلابه.
- الحرص على فهم الطلاب وبذل الجهد في تعليمهم وتربيتهم وتوجيههم.
- العدل بين الطلاب في المتابعة والمناقشة وتقويم أدائهم.
- السعي للتكامل والتعاون بين طلابه وتعويدهم على العمل الجماعي.
- احترام أفكار الطلبة وتشجيعها وتعزيزها.
- تفهم وضع الطلبة وتجنّب الإهانة والتوبيخ.
- مشاركة الطلبة في أفراحهم ومناسباتهم.
- إشراك الطلبة في مختلف الأنشطة كلّ حسب ميوله.
- توجيه أفكار الطلبة الخاطئة توجيها لطيفا لا يجرح الشعور ويكون دافعا لتعديلها وإصلاحها.
- مدح السلوك الجيد وتشجيع الطلبة على الالتزام به.
- إسداء النصيحة للطالب، فالمعلّم موجه ومرب وناصح وأب...

- تقديم المكافآت للطلبة وتشجيعهم، فالمكافآت بأنواعها تساعد في أسر القلوب وتجديد النشاط وكسر الخمول".

14-2- علاقة المعلّم بزملائه ورؤسائه:

"يجب أن تبنى علاقة المعلّم مع زملائه ورؤسائه على التعاون البنّاء والاحترام المتبادل والتنافس الشريف، ومن مظاهر هذه العلاقة:

- التعاون المثمر البنّاء بين المعلّم وزملائه.
- تبادل الخبرات.
- الإسهام في النشاطات المدرسية الّتي تنظمها إدارة المدرسة واللّجان المختلفة.
- احترام الرؤساء والاستفادة من توجيهاتهم في الميدان التربوي.
- تنفيذ تعليمات الإدارة والرؤساء بدقّة وأمانة وإخلاص.
- استخدام النقد البنّاء في توجيه سلوك زملائه.
- مشاركة الزملاء في المناسبات المختلفة.
- بذل كل جهد مخلص في تشجيع التعاون بين المعلّمين وأولياء الأمور.
- الثقة المتبادلة واحترام التخصص والأخوة المهنية القائمة على أساس العلاقة بين المعلّم وزملائه".

14-3- علاقة المعلّم بأولياء الأمور والمجتمع:

"يقوم المعلّم بعمل جليل وهو خدمة المجتمع، فرسالته عظيمة لأنّه المحافظ على التراث الحضاري بنقله من جيل إلى جيل، وهو الرائد والموجّه نحو المثل العليا الّتي تتطلّبها الحياة المعاصرة، لذا فإنّ مهنته تسمو على كلّ مهنة إذا ما قام المعلّم بالأعمال والمهمّات التالية:

- التأثير في المجتمع عن طريق الأبناء.
- التأثير غير المباشر في المجتمع عن طريق القيم والمثل الّتي يتصف بها المعلّم.
- إشراك أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المناسبة الّتي تسهم في تطوير تعليم الطلاب.
- إطلاع أولياء الأمور على تقارير النمو المتكامل للطالب.
- الحرص على حضور اجتماعات مجلس الآباء.
- استقبال أولياء الأمور استقبالا حسنا ولائقا والإقبال على الاستماع إليهم بصدر رحب.

- ❖ الإسهام في أنشطة وفعّاليات المجتمع المحلّي بما يكون له الأثر الإيجابي في تطوير هذه الفعّاليات.
- ❖ إكمال المعلّم لرسالة المنزل والمؤسسات التربوية الأخرى في المجتمع في تربية الأبناء.
- ❖ إبداء الرأي في قضايا المجتمع ومشكلاته لتكوين رأي ناضج لدى الطلبة...
- ❖ القيام بزيارة ما يمكن من مؤسّسات المجتمع للاطلاع على ماهيّة أعمالها بمفرده أم مصطحبا طلابه."(الأسطل، الخالدي، 2008، ص255–257)

خلاصة:

إنّ المعلّم المعاصر هو الذي يدرك أهمية المدرسة للمجتمع، ويعرف الطرق المناسبة في الربط بينهما من خلال توجيه التلاميذ من حيث السلوكيات التي يظهرها بتقويمها، كما أنه يمارس مسؤولياته الاجتماعية خلال تواجده في المدرسة أثناء التدريس أو خارج حجرة التدريس، في الساحة، أو في الملعب، أو في المطعم، عند الدخول أو الخروج، مع التلاميذ أو مع الفريق التربوي، أو حتى مع أولياء التلاميذ، وأثناء تدريس حصة التربية البدنية والرياضية على أستاذة المدرسة الابتدائية أن تقوم بمهام متعددة لا يخص تعليم التلميذ الجانب البدني فقط بل يتعدّى ذلك إلى جوانب أخرى كأن تكون الأنشطة المقترحة ذات طابع اجتماعي من واقعه المعاش، ومعاملته أثناء الحصة معاملة حسنة، واكسابه مجموعة القيم الاجتماعية، وإشراكهم في ابداء الرأي وتقبل أراء الآخرين، وتهيئتهم لتكيفهم مع المجتمع، كما أن المعلّمة من خلال أدائها للمسؤولية الاجتماعية ما يجعلها تعيش في توازن نفسي ورضى داخلي، ما يعود بالإيجاب على المتعلّمين.

الفصل الثالث

الكفايات

التدريسية

تمهيد:

ترتكز الأمم المتقدمة ارتكازا بالغ الأهمية بالعلم من خلال اصلاح منظوماتها التربوية كلما اقتضت الضرورة أي حسب متطلبات المجتمع وفلسفته، ولهذا ظهر التدريس بالكفيات لأول مرة في خمسينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، وانصب الاهتمام على الفرد من حيث المهارات والقدرات والمعارف والاتجاهات كأساس لأداء المديرين والمعلمين والمشرفين في أعمالهم التربوية، ومن هنا ظهر في أدبيات التربية ما يعرف بكافيات المعلم والمدير وغيرها من كفاءات الفئات التربوية المختلفة العاملة في الحقل التربوي، وذلك بالتخطيط الفعال للحصول على معلّم يتميّز باكتسابه كمّا من الكفاءات البيداغوجية والتربوية يحسن توظيفها خلال أداء مهنته، من خلال اخضاعه لمراحل تكوينية قبل وأثناء الخدمة. و تعتبر مهنة التدريس من أنبل وأقدس المهن و أصعبها في نفس الوقت لأن المعلم يتعامل مع أفراد لكل اتجاهاته و ميولاته وأفكاره و قدراته ، أي عليه أن يعرف من يعلّم ؟ بمعرفة حالته النفسية والاجتماعية والعقلية، ومنه فمهنة التدريس لا تعني مجرد نقل المعلومات من معلم إلى متعلّم ولكنها تهدف أساسا إلى تعديل السلوك, أي أن عملية التدريس لابد أن يصاحبها تعلم حقيقي لبلوغ الغيات المسطرة.

وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى الكفايات التدريسية.

1- أسباب ظهور الكفايات التدريسية:

" أشارت الفتلاوي (2003) إلى الأسباب الّتي أدّت إلى ظهورها عام 1976 بما يلي:

- ✓ مطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التدريس.
- ✓ التطور الواسع في مجال التربية، وظهور اتجاهات تربوية ونفسية معاصرة مثل: التعلّم الذاتي، التعلّم المصغر وغيرها.
- ✓ انسحاب العديد من المفاهيم الاقتصادية واستراتيجياتها على النظام التعليمي مثل: اقتصاديات التعليم وغيرها.
- ✓ التطور التكنولوجي الّذي سهل مهمّة ظهور هذه الكفايات في عملية التدريس.
- ✓ ظهور مبدأ المسؤولية في العملية التربوية، بحيث أدّى تطبيق هذا المبدأ إلى الانتقال باهتمامات التدريس من عملية التعليم إلى عملية التعلّم وتحوّل دور المعلّم من مصدر للمعلومة إلى موجّه ومحفّز وميسّر لعملية التعلّم."(العون، 2016، ص22)

2- العلاقة بين مفهوم الكفاية ومفاهيم أخرى

2-1- العلاقة بين الكفاية والأداء:

ويميّز "هتلمان" "Hittleman" بين الكفاية والأداء: فالكفاية هي القدرة على أداء سلوك ما، في حين أنّ الأداء هو إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه، فالأداء هو المظهر العملي للكفاية... ومفهوم الأداء يعني ما يفعله الفرد فعلا خلال أدائه لمهمّة ما، وليس ما يستطيع أن يفعله ولهذا فإنّه يتوقع أن يختلف الأداء من موقف لآخر.(جامل، 2014، ص14)

2-2- العلاقة بين الكفاية والمهارة: Competence & Skill

"لتوضيح الفرق بين المهارة والكفاية نجد أنّ المهارة (Skill) تعني السهولة والدّقة، والسرعة، والإتقان، والاقتصاد في الوقت والجهد في أداء عمل معيّن يؤدّيه الفرد، أمّا الكفاية فتستخدم للدلالة على مستوى الإنجاز في العمل، ولذلك نجد تداخلا واضحا بين مصطلح الكفاية والمهارة فيرى كل من بروتش وفنتون(Botch & Fenton) أنّ الكفاية مزيج من المهارات بالسلوكيات، والمعلومات المتكاملة التي اشتقّت وفقا لمستويات محدّدة لنتائج التعلّم المرغوب فيه". (جامل، مرجع سابق، ص18)

2-3- العلاقة بين الكفاية والفعّالية:

"عندما نميّز الفرق بين الفعّالية والكفاية، نخرج بالنقاط التّالية:

- نطاق الفعّالية أعمّ وأشمل من الكفاية؛ فالكفاية لا تعادل الفعّالية بل تعدّ أحد عناصرها.
- الكفاية ليست شرطا كافيّا للفعّلية، ولكنّها مطلب ضروري.
- الكفاية تعني أيضا الوصول للهدف، ولكن بأقل وقت وأقلّ جهد وتكلفة.
- إذا تحققت الفعّالية لشيء ما، فهيّ تعني تحقيق الكفاية له.
- إذا تحققت الفعّالية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق الفعّالية به.
- ترتبط الكفاية بأكثر الأعمال الفنّية، في حين تركّز الفعّالية على الأعمال الإدارية."(زيتون، 2005، ص55)

2-4- العلاقة بين الكفاية والقدرة : أما القدرة Capacité حسب أحمد زكي بدوي، فتعني قدرة الفرد الفعلية على إنجاز عمل ما، أو التكيف في العمل بنجاح وتتحقق بأفعال حسية كانت أو ذهنية و قد تكون فطرية أو مكتسبة.

- و **يعرف Legender,R (1993) القدرة على أنه** استعداد مكتسب أو متطور يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أو المهني وتترجم من خلال القدرة على القيام بنشاط أو تحمل عمل و لا يمكنها أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها، ويمكنها أن تكون فطرية أو مكتسبة كما يمكن أن تنمى من خلال الخبرة و من خلال التعلمات الخاصة.
- ويمكن أن نستخلص من التعريفين السابقين أن القدرة هي ما يجعل الفرد قادرا على القيام به، فهي لا تظهر للملاحظة إلا من إنجاز عمل معين.
- و يشير العربي سليماني (2006) أن لويس دينو يضع الكفاية و القدرة في نفس المستوى غير أنه يعتبر الكفاية مكونة من قدرة على الأقل ، أو من قدرات عدة . ويرى فليب ميريو أن القدرة تتميز بمعارف قارة وقابلة لإعادة الإنتاج داخل مختلف المجالات، في حين أن الكفاية تتطلب قدرة أو قدرات عدة داخل وضعية محددة. و من الأمثلة على ذلك : إن تحكم التلاميذ في خاصيات الضرب قدرة، بحيث إن التلميذ يمكنه أن يوظف قدرة الضرب داخل وضعيات مختلفة تستدعي إجراءات لعمليات الضرب من أجل معالجتها. وإن التحكم في قواعد الصرف المرتبطة بالقواعد النحوية والصرفية قدرة، بينما يعد توظيفها في صياغة نص إنشائي أو تلخيص كتاب كفاية.

- بينما يرى **الفارابي أن الكفاية أعم من القدرة** لأن من يمتلك القدرة قد لا يملك الكفاية. و لكن من يملك الكفاية يملك القدرة مثلا، لاعب له القدرة على الجري والدفع والجر، و لكنه ليس لاعبا ماهرا له كفايات اللعب، ولكن يضيف نفس الكاتب أن محمد أمزيان يرى أن مفهوم القدرة أعم من مفهوم الكفاية و يقول بأنه إذا كانت الكفاية عبارة عن سلوك معرفي أو أداء مهاري أو موقف وجداني يرتبط بمجال من المجالات الخاصة بشخصية الفرد، فإن مفهوم القدرة يبقى عاما، يمكن أن يمتد ليشمل عدة مجالات، فتصبح القدرة عبارة عن مجموعة كفايات. مثلا نقول بأن القدرة على الجري و الدفع والجر لا تخص كرة القدم وحدها بقدر ما تشمل وضعيات و مجالات عدة.
- رغم هذا الاختلاف يمكن أن نلخص الفرق بين القدرة و الكفاية في النقاط التالية:
- – القدرة هي كل ما يستطيع الإنسان القيام به من الأعمال سواء كانت عقلية أو حركية أو وجدانية أو تكيفا مع وضع ما. وهي أيضا ليست مرتبطة بمادة معينة ولا بوضعية مهنية خاصة.
- – هناك علاقة بين القدرة والاستعداد، فإنجاز عمل معين يستدعي أن يكون الفرد قادرا على القيام بذلك النشاط، كما أن القدرة على العمل يتطلب من الفرد أن يكون مستعدا نفسيا و عقليا للقيام بذلك العمل.
- – أما الكفاية فهي القدرة على الأداء أو الإنجاز بفعالية، فيمكن أن نعتبر أن القدرة شرط ضروري للكفاية.(قطاف، 2015، ص80-81)

2-5- العلاقة بين الكفاية والتدريب: فقد عرفته المنظمة العربية للتربية، و الثقافة بأنه عبارة عن نشاط مخطط، يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندربها، تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاية، وإنتاجية عالية.

فالتدريب يتيح الفرصة للكفاية، و المهارة بالظهور في مستوى الأداء، ويتيح الفرصة للأداء ليكون فعّالا عن طريق ما يوفره من جهود تبذل بشكل منظم عن طريق التمرين و الممارسة العملية لجوانب التعلم المختلفة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) اللازمة لأداء عمل ما بشكل فعال وبكفاءة إنتاجية عالية. (الفتلاوي، 2003، ص.30)

2-6- الفرق بين الكفاية والكفاءة: "ترى أنّ الكفاية أبلغ واوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية. حيث أنّ الكفاية تعني القدرة على تحقيق الاهداف والوصول إلى النتائج المرغوب منها باقل التكاليف من (جهد ومال ووقت) كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات وبذلك فهي تقيس الجانب الكمّي والكيفي معا في مجال التعليم. في حين تعني الكفاءة الجانب الكمّي، إذ أنها تعرف من وجهة النظر الاقتصادية بأنّها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين، في حين أنّ الكفاية في المفهوم الاقتصادي تتضمن بعدين احداهما كمّي

النسبة بين المدخلات والمخرجات، والآخر كيفي، وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الاكتفاء، والجودة والقدرة".(الفتلاوي، 2003، ص29)

3- كفايات متطلب أن يمتلكها المعلّم:

3-1- رؤية وأصالة:

"وتتمثّل في القدرة على:

- وضع مقاصد وأهداف تطويرية والتخطيط المرن لتنفيذها.
- أداء يتجاوز الحاجات المباشرة المحدودة للموقف التعليمي.
- التنبؤ باحتياجات مستقبلية وتحديد الأولويات.
- تحدى المسلّمات التقليدية باتجاه الأفضل والأكثر رحابة.
- تنقية المادة التعليميّة من معلومات مهمّشة.

3-2- مهارات قيادية:

وتتمّثل في امتلاك المهارات التّالية:

- الثّقة بالذّات.
- التفكير النّاقد بدءا بالذّات ونحو الذّات.
- المثابرة والإصرار وإدارة عملية التفكير.
- القدرة على توجيه المتعلّمين نحو الأهداف المتفق عليها.
- الالتزام بالانجاز وإدارة الوقت.
- إدارة الأزمات وإزالة التوترات.
- الوعي بالظروف والمواقف الّتي تتطلب مرونة الاستجابات.
- التأثير في الآخرين بالعمل والقدوة.
- القبول بمبدأ المحاسبية/المساءلة.
- القدرة على اتخاذ القرار.

3-3- وجدانيات:

وتتمثّل في الآتي:

- الثّقة في قدرات المتعلّمين على التعلّم.
- قبول النقد والعمل على التفوق على الذّات.
- الاتجاه الايجابي نحو مهنة التعليم.
- التعرّف على احتياجات الأفراد والتعاطف الايجابي معها.
- الحساسيّة لتأثير ما يقوم به أو يقرّره على المتعلّمين.
- الوضع الاعتبار التوترات الّتي قد تحدث عند المتعلّمين."(عبيد، 2009، ص113-114)

4- الكفايات الشخصية/ الوظيفية المعتمدة لدى جامعة شمال غرب الينوى:

لقد تمثلت مجمل الكفايات الشخصية / الوظيفية الّتي يتوجب على المعلّمين المتخرجين من كلية التربية بجامعة شمال غرب الينوي الأمريكية بمدينة ايفانستون، في ثلاث رئيسية هي:

- كفايات المعلّم كشخص.
- كفايات المعلّم كعضو في مهنة التدريس.
- كفايات المعلّم كمدرّس فصل.

تبدو الكفايات أعلاه مع مؤشراتها الفرعية لكلّ منها كما يلي:

4-1- كفايات المعلّم كشخص

- المظهر العام
- الصحّة والحيوية
- الاتزان
- الصوت
- القدرة اللغوية
- المزاج / الحالة النفسية
- الابتكار والتجديد
- المبادرة
- القيادة

- العلاقة مع الآخرين
- التكيّف
- القدرة على الحكم
- المرح الإخلاص والاستقامة
- الدقّة
- الفعّالية
- تقبل المسؤولية
- تنوع الاهتمامات
- معرفة مجريات العصر

4-2- كفايات المعلّم كعضو في مهنة التدريس

- غنى الخلفية الشخصية.
- فهم الأغراض التربوية.
- فهم مبادئ تطور الطفل عموما.
- فهم مبادئ تطور الطفل الخاصّة بمرحلة التدريس.
- فهم المنهج.
- الاهتمام بالتدريس وبمسؤولياته.
- الميول الإيجابية نحو الإشراف.
- احترام وجهات نظر الآخرين.
- استعمال المواد التعليمية المناسبة.
- تبني فلسفة المدرسة التربوية في التدريس.
- القدرة على التقيّيم الذّاتي.
- التعاون مع أسر التلاميذ.

4-3- كفايات المعلّم كمدرّس فصل

- المحافظة على بيئة صفيّة جذّابة.
- الاستجابة لراحة التلاميذ الجسمية.
- المحافظة على الانضباط الصّفي البناء.
- وعي الفروق والحاجات الفردية للتلاميذ.

- تخطيط الأنشطة الاغنائية لتعلّم التلاميذ.
- تشجيع مشاركة التلاميذ في التخطيط للتعليم والتعلّم.
- التحضير يوميًا للتدريس.
- تنظيم عمليات التربية الصّفية.
- التوقيت الجيد لعمليات التعليم والتعلّم.
- تحفيز اهتمامات وأفكار التلاميذ.
- حث التلاميذ على التفكير البناء.
- المحافظة على اهتمام التلاميذ بالتعلّم.
- استعمال طرق متنوعة للتدريس.
- تقيّيم تعلّم وانجاز التلاميذ.
- معالجة المواقف الطارئة للتدريس.
- القدرة على الكتابة الواضحة.(حمدان، 2000، ص101-103)

5- سمات وخصائص الكفايات الواجب امتلاكها المعلّم:

- أن تكون الكفايات قابلة للقياس والملاحظة.
- ارتباط الكفاية بالأداء.
- اعتماد تقويم الكفاية على تقويم الأداء كمعيار لإتقان الكفاية مع الأخذ بعين الاعتبار المعرفة النظرية لدى المقوّم.
- ارتباط الكفاية بمستوى معيّن من الإتقان.
- اعتماد الكفاية على المعارف والخبرات السابقة.
- التكامل بين المعارف والمهارات والاتجاهات في تعريف الكفاية؛ أي أنّ الكفاية هي قدرات مركبة وليست أداء منعزلا عن المعرفة.
- التداخل بين الكفاية والمهارة والاتجاهات في تعريف الكفاية؛ أي أنّ الكفاية هي قدرات مركبة وليست أداء منعزلا عن المعرفة.
- التداخل بين الكفاية والمهارة والهدف السلوكي بحيث يصعب التفريق بينهما؛ لأنّها جميعا تحدّد السلوك المرغوب فيه.
- ارتباط الكفاية بدور المعلّم وبالتالي فالكفايات المطلوبة تتغيّر تبعا لتغيّر جوانب هذا الدور المطلوب من المعلّم.

- تهدف الكفاية التعليميّة إلى إحداث التغيرات في سلوك الطلاب، فلا معنى امتلاك الكفاية دون فاعلية في إحداث النتائج المتوقعة وتحقيق جودة عالية لمخرجات العملية التعليمية.(بني مفرج، مرجع سابق، ص518-519)

6- مصادر اشتقاق الكفايات:

6-1- تحليل المقررات وترجمته إلى كفاءات Course translation

" ويتم فيه إعادة تشكيل المقررات الجارية وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية، ويشير "هل وجونز" Hall and Jones إلى أن ترجمة المحتوى يعني تحويل محتوى المقرر، والتدرج من الأهداف العامّة إلى الأهداف التعليمية الخاصة مرورا بالكفايات، وذلك في خط متصل يمكن تصويره على النحو التالي:المقرر ← الأهداف ← الكفايات العامّة ← الكفايات الفرعية ← الأهداف التعليمية والمهارات. ويرى " هوستون " أنّ هذا الأسلوب هو أكثر الأساليب استخداما.....(يرى هل، وجونز) إضافة بعد آخر لأسلوب ترجمة المحتوى، حيث يقترحان دعم هذا الأسلوب بأساليب أخرى كأن يطلب من المعلّمين تحديد ما يرونه ضروريا من كفاءات وأهداف يمكن إضافتها لما يشتق من كفاءات وأهداف من المقرر القائم."

6-2- تحديد الحاجات Needs Assessment

"يعد تحديد الحاجات من مصادر اشتقاق الكفايات في ضوء طبيعة الميدان، وحاجاته، وما يراه الخبراء، والقائمون على التخطيط من مطالب معينة لإعداد الفرد الذي سيعمل في هذا الميدان، ويتطلب هذا المدخل تحديد حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بمجال التعليم من معلّمين وطلاب، وغيرهم، ذلك حتى يتم اشتقاق كفايات البرنامج في ضوء هذه الحاجات."

6-3- قوائم تصنيف الكفايات Competency Lists

" من مصادر اشتقاق الكفايات قوائم تصنيف الكفايات إذ يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة، التي تشتمل على عدد كبير من الكفايات التعليمية بما يتيح إمكانية الاختيار من بينها بما يتلاءم وحاجات البرنامج، في ضوء وجود إستراتيجية واضحة ومحدّدة يتم في ضوئها اختيار العدد المناسب من الكفايات التي تشتق من منطلقات البرنامج وأهدافه، وهي متواجدة ومتوفرة في العديد من الدراسات العربية والأجنبية."

6-4- مشاركة العاملين في مهنة التعليم، وما يسمى بالمدخلات المهنية:

"ويتضمن هذا المصدر الاستعانة بالعاملية في مهنة التعليم ومؤسساتها المهنية في عملية اشتقاق الكفايات وتحديدها وتضمين ما يرونه ضروريا منها في برامج تربية العاملين، ومشاركة المنتفعين من برامج الإعداد في تحديد الكفايات التي تتضمنها هذه البرامج وذلك من خلال استطلاع آرائهم ووفق قدراتهم وإمكاناتهم، بواسطة أساليب المقابلات الشخصية والاستبيانات، واستطلاع الرأي."

المصدر الثاني: دراسة المقررات التربوية الخاصة بطلاب معاهد المعلّمين وترجمة هذه المقررات على اعتبار أنّ هذه الأهداف سوف تكون هي الكفايات التي سوف تكسب للطالب / المعلّم من خلال التعلّم الذاتي، والمصدر الثالث آراء الخبراء والعاملين في المجال التربوي وذلك بالحصول على آرائهم بعد تحديد الكفايات وحصرها، وتضمين ما يرونه ضروريا بالنسبة لتحديد كفاءات القياس والتقويم....(جامل، 2014، ص 32-33)

7- تصنيف الكفايات التدريسية:

7-1- هناك من الكفايات التي ترتبط بمجال تربوي خاص في تنمية شخصية المتعلّم من الناحية المعرفية ، والوجدانية، والحسحركية.

" كما أشار (Pineda 2013) أنّ هناك أربعة أنواع من الكفايات المهنية، وهي:

7-1-1- الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد (المعلّم) في شتّى مجالات عمله (التعليمي- التعلّمي).

7-1-2- لكفايات الوجدانية: وتشير إلى استعدادات الفرد (المعلّم) وميوله واتجاهاته وقيّمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطّي جوانب متعددة، مثل حساسية الفرد(المعلّم)، وثقته بنفسه، واتجاهه نحو المهنة (التعليم).

6-1-3- الكفاية الأدائية: وتشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد(المعلّم)، وتتضمّن المهارات النفس حركية، وأداء هذه المهارات يعتمد على حصيلة الفرد (المعلّم) سابقا من كفايات معرفية.

6-1-4- الكفايات الإنتاجية: تشير إلى أثر أداء الفرد(المعلّم) للكفاءات السابقة في الميدان (التعليم)، أي أثر كفايات المعلّم في المتعلّمين، ومدى تكفيهم في تعلّمهم المستقبلي، أوفي مهنهم."

7-2- كفايات حسب طبيعة عملية التدريس وهي أربعة أربع كفايات كما صنّفها براجل (2004) :

7-2-1- كفايات متعلّقة بالجانب النفسي: وتشتمل على كفايات فهم طبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ، والمرحلة الدراسية، وفهم تطبيق نظريات التعليم والتعلّم.

7-2-2- الكفايات المتعلّقة بالجانب المعرفي: وتندرج ضمنها كفايات فهم محتوى المنهاج التربوي، ومعرفة غاياته، والتحكم في إستراتيجيات التدريس والتمكن من إجراءاته.

7-2-3- الكفايات المتعلّقة بتنظيم المواد الدراسية وتخطيط الدروس: وتشتمل على بعض الكفايات المتعلّقة بكيفية التدريس.

7-2-4- الكفايات المتعلّقة بتحقيق النتاجات : وتشتمل على بعض الكفايات مثل : القدرة على تنمية وتطوير التفكير العلمي للتلاميذ.(العون، 2016، ص23)

7-3- وصنّفها الأغا، وعساف، (2015) إلى أربع كفايات:

7-3-1- الكفايات المهنية:

- "كفايات المادة الدراسية: وهي المرتبطة بمهارة تحديد الأهداف التعليمية، وصياغة الأهداف السلوكية وتنظيم عناصر الدرس بشكل متسلسل والوعي الكافي بمنهاج المواد سيدرسها في المرحلة الّتي سيعمل بها.
- كفايات أساليب التدريس: وهي المرتبطة بمهارة استخدام الطرائق الحديثة في التدريس، ومهارة طرح الأسئلة، واستخدام تكنولوجيا التربية، وتحويل المحتوى التعليمي إلى نشاطات تعليميّة، وربط المعلومات السّابقة بالجديدة والأمور الحياتيّة."

7-3-2- كفايات تربويّة عامّة:

"والمرتبطة بخصائص المتعلّم ومرحلته العمرية، وتشجيع عملية التفاعل الصفّي، باستخدام طرائق الثواب والعقاب وفق الأصول التربوية والنفسية والدينية، وكذلك فهم أساليب إدارة الصفّ، والقيام بالبحوث الإجرائية لعلاج المشكلات التربوية."

7-3-3- كفايات التعليم الذّاتي والتجديد المعرفي:

"وهي المرتبطة بإلمامه بطرائق التحليل والتفكير النّاقد والإبداعي وممارسة هذا التفكير بأنواعه خلال التدريس الصفّي، وقدرته على تدريب طلابه على مهارة الحصول على معرفة من مصادرها بشكل مستقل. وكذلك قدرته على تجديد معارفه ورغبته المستمرّة في تحديث معلوماته ومعارفه."

7-3-4- كفايات التقويم:

"وهيّ المرتبطة بإتقانه لاستخدام أساليب التقويم المختلفة، والقدرة على تعليم طلابه التقويم الذّاتي وإصدار الأحكام والتحقق من مدى نجاح طريقته في التدريس."(الأغا، عساف، 2015، ص204-205)

8- تصنيف الكفايات التدريسية الشائعة:

تعتبر الكفايات التدريسية مكسب مهم للأستاذ أو المعلم في توظيفها، أثناء أداءه البيداغوجي خلال حصة التربية البدنية والرياضية أو حصّة أخرى، ما يجعل المفتش التربوي من خلال ملاحظاته تقيّيم وتقويم السلوكات التعليميّة للمعلم، لتحقيق الكفاءات المراد استهدافها في المتعلّم.

ولقد ورد في دراسة الباحث (محمّد قطاف، 2015) تصنيف الكفايات التدريسية إلى ستة مجالات :

- **مجال كفاية التخطيط للدرس.**
- **مجال كفاية التمهيد للدرس.**
- **مجال كفاية الشرح و العرض.**
- **مجال كفاية الاتصال و التفاعل الصفي .**
- **مجال كفاية إدارة و تنظيم الدرس.**
- **مجال كفاية تقويم الدرس.**

8-1- مجال كفاية التخطيط :

و يقصد بكفاية التخطيط للدرس ، مجموعة الإجراءات الهامّة الّتي يتبعها المعلّم وفق ضوابط بيداغوجية المحددة للدور الذي يجب أن يقوم به المعلّم أثناء إعداده للدرس.

8-1-1- ماهية التخطيط:

"يقصد بالتخطيط للدرس الرؤية المستقبلية لتحقيق أهداف معيّنة في ظل مجموعة من الظروف، بمعنى الإجراءات الّتي يسجلها المعلّم- قبل التدريس- والّتي تضم مجموعة الطرق والأدوات والمحتوى العلمي والأجهزة الّتي يستخدمها المعلّم بغرض تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة".(الأغا، عساف، مرجع سايق، ص188)

"يعرف العبيدي، وأخرون التخطيط على أنه "تحديد مسبق لما سيتمّ عمله، أو تحيد لخط سير العمل في المستقبل، والّذي يضمّ مجموعة منسجمة ومتناسقة من العمليات، لغرض تحقيق أهداف معيّنة".(العبيدي، 2010، ص103)

"هو عملية عقلية في أساسها وميل ذهني إلى أداء الأشياء بطريقة ممتعة فالتخطيط تفكير قبل الأداء في ضوء الحقائق لا التخمين".(زيد، راضي، 2016، ص113)

"استعداد ذهني ونفسي للموقف التعليمي، يتصوّر فيه المعلّم أحداث هذا الموقف، ويتخذ بناء على ذلك مجموعة قرارات تتعلّق بتحديد الأهداف التعليمية، وأساليب التدريس، والوسائل العليمية، والأنشطة، والأدوات، والمواد، والأجهزة اللّازمة، والزمن التقريبي لتحقيق أهداف محدّدة وواضحة".(الجلّاد، 2010، ص79)

أما خطة الدرس "على أنّها عبارة عن إطار منظم يسير على نهجه المعلّم في التدريس ويحرص على إنجازه بشكل دقيق يعزّز ما يهدف إليه من فعّالية ونجاح التدريس.

وهي مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة والمترابطة(الذهنية والمكتوبة) ويضعها المعلّم لنجاح عملية التدريس وتحقيقا للأهداف الّتي يسعى إليها".(الحشحوش، 2012، ص50)

8-1-2- مفهوم التخطيط التربوي

"التخطيط من الوظائف القيادية والمهمّة في الإدارة العامّة والّتي يقع عاتق القيادة الإدارية وجوب النهوض به كوظيفة أساسية تختصّ بها الإدارة العليا، ولا تنتهي هذه الوظيفة إلّا بتحقيق الهدف من خلال نشاطات الإدارة الّتي تعمل على تنفيذ الخطة".(نزال، 2016، ص18)

8-1-3- مفهوم التخطيط التعليمي

"يقصد بالتخطيط التعليمي هو استخدام التحليل العقلي المنظم في عمليات التطوير التعليمي بهدف جعل التعليم أكثر فعّالية وأكثر كفاءة في استجاباته لحاجات وأهداف طلابه ومجتمعه، ولا بد أن تكون طرقه تتسم بالمرونة والقابلية للتعديل لتتناسب مع المواقف الّتي تختلف حسب مستوى التطور ونمط الحكومة." (نزال، مرجع سابق، ص19)

8-1-4- مميزات خطة الدرس الناجحة: تتميز الخطة الدرسيّة الناجحة :

- أنها مكتوبة فالمعلم تصوراته و مقترحاته و أهدافه في صورة توصيفيه واضحة و منظمة.
- خطة الدرس الناجحة تهتم بعنصر الوقت فهي موقوتة لجميع مراحل الدرس .
- تتميز بالمرونة قد يتوقع المعلم بعض التوقعات و لكن لم تحدث لسبب ما مما يتطلب التعديل لمواجهة الواقع.
- أنها خطة فعلية و عملية و عملية تسمح للمعلم بمواجهة الفروق الحادثة بين ما يتوقعه و ما هو واقع.
- تتميز بكونها مستمرة فهي متجددة تسمح بمواصلة الأداء و الإنجاز بما يساهم في استيعاب التغيرات الحاصلة. (عرفة، 2005، ص 83)

8-1-5- أهمية التخطيط للمعلم:

"أجمع التربويون على أنّ لتخطيط الدرس أهمية بالغة الدّقة، وهيّ خطوة لابدّ من القيام بها بإتقان من أجل إحراز النجاح في الموقف التعليمي، وذلك لأنّ :

- يتيح للمعلّم فرصة اختيار أسلوب التفاعل المناسب لطبيعة المادة.
- يمكنه من إعداد الوسائل المعينة.
- يمكنه من التفكير في أفضل الوسائل لربط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الّتي درسها الطالب.
- يمكنه تحقيق الأهداف المقررة في الزمن المحدد.
- يجعله عالما بالقدر الّذي أنجزه من الأهداف، وفيما إذا كان هذا القدر كافيّا أم لا." (الأغا، عساف، مرجع سابق، ص189)
- "يساعد على تحديد بوضوح الكفاءات المنشودة، والأهداف التعليميّة.
- يضمن انتقاء المحتوى المناسب والاستخدام الأمثل للوسائل والموارد ذات الغلاقة.
- يجنّب المعلّم الوقوع في المواقف الحرجة أو اتخاذ القرارات الاعتباطية.
- يساعد على تنظيم الوقت وتوزيعه على الأنشطة المقرّرة توزيعا وظيفيّا.
- يزيد من معرفة المعلّم لمركبات المنهاج ومحتويات المواد الدراسية ومدى إسهامها في بناء الكفاءات ممّا يزيد من ثقة المعلّم في نفسه.
- يساعد عملية التقويم، ويساهم في تطوير مستوى التعلّم وتحسين نوعيته.
- يساعد على تكييف وتعديل المناهج الدراسية حسب خصوصيات القسم، والتغيرات الطارئة.(حثروبي، 2012، ص57)

8-1-6- قائمة الكفايات التعليميّة للتخطيط:

- صغ أهداف تعليمية محدّدة بدلالة السلوك أو الأداء.
- استخدام اختبارات تشخيصيّة كأداة لتخطيط التعليم.
- حدّد البناء((التركيب)) المعرفي الذي تحتويه المادة الدراسيّة ((قدرة المعلّم على فحص المادة الدراسية يعلّمها، وتحديد أفكارها الرئيسيّة والفرعية، وتنظيمها في كلّ مترابط)).
- بيّن أهمية أيّة مهارة أو معرفة سوف يتعلّمها الطالب ووضوح فائدتها.
- استخدام خطة ((نسق)) لتصنيف الأهداف التعليمية ((أهداف معرفية وأهداف انفعالية، وأهداف أدائية...الخ)).
- اختر وسائل تعليمية تتناسب والإستراتيجيات التعليمية المحدّدة.
- وظّف خبرات مشابهة وأخرى مكافئة يمارسها الطلاب لبلوغ الأهداف التعليميّة.

- الممارسة المشابهة Analogous Practice في أيّة ممارسة تعليميّة مشابهة للممارسة الّتي تساعد على تحقيق الأهداف التعليميّة، ولكنّها ليست السلوك الموصوف في الهدف نفسه.(العبيدي، وآخرون، 2010، ص77)

8-1-7- خصائص التخطيط الفعال:

قد يقوم معلم بإعداد خطة غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظرياً و قد يقوم آخر بعكس ذلك، و من أجل ضبط هذه الاحتمالات على المعلم أن يرسم خطته بخصائص أساسية تكون:

- **مكتوبة:** على المعلم أن يعتمد على خطط مفصلة، حيث أنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه، و ذلك ضماناً لعدم الشرود أثناء الدرس.

- **موقوتة:** يجب أن يراعي في خطة الدرس عنصر الزمن، بمعنى أن خطة الدرس يجب أن تعطي أنشطة، أو مواد كافية لتغطية كل زمن الحصة، كذلك في خطة الدرس الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء و ذلك لتحقيق الضبط و الفعالية في التدريس.

- **مرنة:** جب أن تتسم خطة الدرس بالمرونة، حيث يجب على المعلم ألا يعتمد على ما كتبه في السابق، بل يضيف إليه و يعدل فيه حتى تكون خبرته مفيدة و ذات قيمة فيما بعد، و كذلك يجب أن تراعى الخطة الظروف التي قد تحدث أثناء التدريس و تحول دون إكمالها مثل: اجتماع طارئ لمجلس المدرسة.

- **مستمرة:** عملية التخطيط يجب أن تكون مستمرة، حيث أشرنا إلى وجوب اعتماد المعلم الخبير على التخطيط المفصل، مثله في ذلك المعلم المبتدئ لتحقيق المرونة و مواكبة التغيير و عدم التضحية بفعالية التدريس و بالتالي استمرارية عملية التخطيط. (زيتون، 2003، ص372)

8-1-8- مبادئ التخطيط الدرسي:

صنفها محمد حسنين العجمي مبادئ التخطيط إلى ما يلي:

الواقعية: يستمد من الواقع القائم.

المرونة: يراعي المشاكل و الصعوبات المتوقعة.

الشمول: يكون شامل ملم بجميع عناصر الدرس.

المشاركة: من الأحسن يجب أن يشارك في إعداده مجموعة من الأفراد ذوي خبرة و كفاءة.

التوقيت: يجب تحديد الأزمنة و الوقت اللازم لكل نشاط تدريسي مبرمج. (العجمي، 2008، ص365-366)

8-1-9- تقويم خطة الدرس:

"يحتاج المعلم الجيد دائماً للنمو المهني و الأكاديمي كما يحتاج إلى معرفة مدى ما وصل إليه كفاءة في تنفيذ الدرس و تخطيطه، مما يساعد على تدريس نفس الدرس من حيث تذمر مكامن السوء و الجودة في تدريسه حتى يتلاشى مواطن السوء و يعزز مواطن الجودة، و بغرض تقويم الدرس يمكن الاستعانة بقائمة المراجعة الآتية:

قائمة مراجعة خطة الدرس Lesson Plan Chechlist

- هل خطة الدرس ....
- تقدم ربطاً بالدروس السابقة؟
- تقدم تقديماً مدروساً وشرحاً وتوضيحاً دقيقاً؟
- تحدد الأهداف بوضوح للطلبة و تقدم عرضاً واضحاً لمحتوى التعلم ؟
- تقوم بعملية التصحيح و الشرح أثناء الدرس؟
- تقوم بإعداد الطلاب لعمل الواجب المنزلي؟
- تنهض بعبء إلغاء النقاط عديمة الجدوى في أثناء الحصة؟
- تقوم بتوفير الوسائل الأنشطة الفرد و المجموعة بشكل دقيق و تراعي الفروق الفردية ؟
- تقدم ربطاً بالدرس اللاحق"؟ (العجمي، مرجع سابق، ص378)

8-1-10- أمور يجب مراعاتها عند التخطيط للتدريس:

هنالك مجموعة من الأمور الواجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للتدريس منها: **أولاً:** الصعوبات التي يمكن أن تعرقل سير خطة الدرس، و منها: الحالة النفسية و الاجتماعية للطلبة، و درجة استعدادهم و دافعيتهم للتعلم، أو عدم القدرة على تحديد السلوك المدخلي للطلبة، أو عدم قابلية استخدام الوسائل التعليمية، أو حاجة بعض الطلبة إلى إجراءات تعليمية علاجية، أو انشغال بعض المرافق المدرسية كالمختبر مثلاً بنشاط تعليمي آخر، أو ظهور بعض المشكلات السلوكية التي قد تعيق النظام الصفي و سير الموقف التعليمي.

ثانياً: أمور تتعلق بالتخطيط لإدارة الصف، و من أمثلتها: تنظيم البيئة المادية الملائمة و إدارتها لحدوث التعلم، و التخطيط لتوفير بيئة نفسية، و اجتماعية تسودها الألفة و الثقة، و التخطيط لإدارة وقت الحصة، من حيث تحديد الوقت اللازم لتعلم كل مهمة، و إتاحة الفرصة أمام جميع الطلبة، لاستثمار هذا الوقت و الابتعاد عن صرف الوقت في قضايا عرضية من شأنها هدر الوقت، كمعالجة المشكلات السلوكية إضافة إلى الاستفادة من أوقات الطلبة خارج غرفة الصف.

ثالثاً: أمور تتعلق بالتخطيط لسلوك المعلم التدريسي، كمراعاة ارتداء الملابس الملائمة لطبيعة الموقف التعلّمي، و مراعاة اللغة المستخدمة، و انتقاء الألفاظ و التراكيب اللغوية التي تبعث على الشعور

بالأمن، و بالاحترام، و الكرامة، و تشجيع الطلبة، و تنشيط الحوار، و ضرورة ضبط حركات المعلم في الموقف التعليمي، لتكون عامل تنظيم و تفعيل للموقف التعليمي، لا عامل تشتيت و إرباك له. (الحيلة، 2002، ص56)

8-2- مجال كفايات الاتصال والتفاعل الصفي:

8-2-1- مفهوم الاتصال:

"لفظة اتصال Communication مشتقّة من العبارة أو اللفظ اللّاتيني Communis الّذي يعني " عام أو شائع أو يذيع عن طريق المشاركة" أو من اللفظة Communicare والّتي تعني " تأسيس جماعة أو مشاركة". وتعني في العربية " إيصال فكرة أو رأي إلى عدد من الأفراد وربطهم ببعضهم البعض " ومن الواضح- على الأقل- أنّ اللفظة تدلّ على المشاركة أو تلاقي العقول، وعلى إيجاد مجموعة من الرموز المشتركة في أذهان المشاركين، وباختصار تدلّ اللفظة على التفاهم."(كفافي، وآخرون، 2008، ص60)

"ويعرّف الاتصال في التربية بأنّه عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر حتّى تعمّ هذه الخبرة وتصبح مشاعا بينهم ممّا يترتب عليه إعادة تشكيل أو تعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكلّ طرف من الأطراف المشاركة في هذه العملية" (كفافي، وآخرون، 2008، ص85)

"عملية تبادل المعلومات والأفكار بين الأفراد، سواء أكانت أفكار ذات طبيعة علمية أم عملية أم اجتماعية أم ثقافية، وتنبع من حاجة الفرد إلى الكلام والاستماع والتفاعل مع الآخرين".

"العملية الّتي تنقل بها الرسالة من مصدر معيّن إلى مستقبل واحد أو أكثر بهدف تغيير السلوك".(قطيط، 2015، ص20)

"كما يعرف عبد الرحمن الأزرق (2000) الاتصال بأنها تلك العملية التي يتم من خلالها تبادل المعلومات أو الآراء أو الأفكار أو المشاعر بين الطرفين – فردين فأكثر- بحيث تصبح مضامين هذا الاتصال (الرسالة) مشاعا بينهما". (الأزرق 2000، ص 34).

8-2-2- التفاعل الصّفي ودوره في تفعيل الاتصال والتواصل في الموقف التعليمي:

"تمثّل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المعلّم وطلبته، وبين الطلبة أنفسهم ويقاس نجاح المعلّم في الموقف التعليمي بمدى إتقانه لمهارات التفاعل الصّفي والّتي من خلالها يتخلّص المعلّم من دور الملقن صاحب المعرفة إلى دور الميسر لعملية التعلّم.

أنّ التفاعل الصّفي قائم على الاتصال وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين الطلبة أنفسهم ممّا يسهم في تطوير مستويات أفكارهم ويثيرها وينضجها لتتلاءم مع مرحلة النمو الّتي يمرّون بها، كلّ ذلك يتمّ تحت عناية ورعاية من المعلّم.

ويسهم التفاعل الصّفي في زيادة حيوية الطلبة ونشاطهم في الموقف التعليمي إذ يعمل على تحريرهم من السلبية والانسحابية وخلق حالة من النشاط والمناقشة وتبادل وجهات النظر في ما يطرح من أفكار ومشكلات في الموقف التعليمي، إضافة إلى ذلك فإنّ التفاعل الصّفي يساعد على تطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم فيستمعون للرأي الآخر ويحترمونه".(الأسطل، الخالدي، كرجع سابق، ص104-105)

8-2-3- أنواع الاتصال والتواصل:

إنّ لغة التفاهم لا تقتصر على اللغات المعروفة التي نتحدث بها بل هناك عدة لغات أخرى يتم التواصل والتفاهم، و منها اللغة الجسمية .BoduLanguage و لغة اللمس والنظر والصمت و إشارات اليد و الرأس وتعبيرات الوجه، و ينبغي على كل من يعمل في مجال التدريس، ان يكون على علم تام بها، لأنها تدخل في مجال الاتصال والتفاهم بين المعلم والتلاميذ، و يؤثر على أنماط السلوك المتنوع التي تظهر في المجال .(الأزرق، 2000، ص 36)

-**التواصل اللفظي:** "يتمّ عبر الكلمات والألفاظ ، بحيث يتمّ نقل الرسالة الصوتية من فم المرسل إلى أذن المستقبل.

-**التواصل غير اللفظي:** وهو التواصل الّذي لا تستخدم فيه الألفاظ أو الكلمات، ويتمّ نقل الرسالة غير اللفظية عبر نوعين من التواصل هما:

- ❖ لغة الجسد: مثل: تعبيرات الوجه، حركة العينين والحاجبين، اتجاه وطريقة النظر، حركة ووضع اليدين والكفين، حركة ووضع الرأس، حركة ووضع الأرجل أو غير ذلك من الحركات.
- ❖ الاتصال الرمزي: توصيل القيّم والأحاسيس للمتلقّي مثل اللحية، الشّارب، الحلاقة، التسريحة، الجواهر والحلي، نوع وألوان الملابس...

وعادة ما يكون الاهتمام بالاتصال الغير اللفظي؛ لأنّ التعبيرات غير اللفظية أكثر ثباتا بالذّاكرة لأنّها ترى بالعين أو الحواس الأخرى، كما أنّها أكثر قدرة على توصيل الاتجاهات والمشاعر، كذلك المعنى الّذي

تحمله الرسالة غير اللفظية يتمّ ترجمته من خلال الكلمات الّتي تقولها، ونبرة صوتك، ومن خلال لغة جسدك (إشاراتك وتعبيرات الجسم). (قطيط، 2015، ص37)

إنّ المتمعن لمفهوم الاتصال فيما سبق، أنّه عملية لها الأهمية في تفعيل عملية التدريس، في دائرة الجماعة، ما ينمّي الجانب الاجتماعي للمتعلّم، والاتصال يتعدّى الجانب اللغوي إلى الجانب الغير اللفظي، الّذي له التأثير الفعّال في العملية التعليمية التعلميّة داخل الصف بين المعلّم والتلاميذ، وبين التلاميذ فيما بينهم، ومن خلالها يتم التعلّم واكتساب المعارف والقيّم والمهارات والأدوار.

8-2-4- التفاعل الصفي:

"يعتبر تفاعل المعلّم مع طلابه ذا أهمية لذلك فإنّ نمط ونوعية هذا التفاعل يحدد بفاعلية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض سمات وخصائص التعليم فتنظيم التعلّم الصفي لا يتضمن القواعد والأنظمة وترتيب البيئة التعليمية بل من أهمّ ما يتضمّن التفاعلات الفعّالة بين المعلّم والطالب تلك الّتي تعتمد على نقل أفكار واستقبال تعليمات ودروس وخبرات ويتضمّن التخطيط إنشاء تفاعلات إيجابية يكون فيها كلا الطالب والمعلّم نشيطين.(الأغا، عسّاف، 2016، ص134)

➢ **أشكال الاتصال والتفاعل الصّفي:**

-**التعبير:** يجب أن تصمم خبرات التعلّم لكي تسمح بإيضاح أنواع عديدة من الشعور والمزاجات من خلال أنشطة لفظية وغير لفظية، هذه الأنشطة يجب أن تتابع بعناية لأنّ التحكّم الذاتي والاستجابة المناسبة هما هدفان للإيضاح، مثل القصص الحركية والتمرينات التمثيلية...كما أنّ التعبيرات بالوجه، ونبرات الصوت سواء للتلميذ أو المعلّم تمدّ التلاميذ بفرص مستمرّة لتعلّم نماذج السلوك التعبيري...

-**التعليم:** الاتصال الفعّال بالأهداف التعليمية يعني أنّ المعلّم يجب أن يطور أشكالا لفظية وغير لفظية ذات معنى للتفاهم مع التلاميذ هذه الأشكال من الاتصال تطبق عندما يشرح المدرّس نشاطا، ويجب أن تكون التفسيرات مختصرة وتستخدم مفردات يفهمها التلاميذ ...ويمكن أن تتضمّن الإيضاحات نموذجا للحركة، وأن تكون واضحة ومناسبة للخبرة التعليمية، وتؤدّي الإيضاحات المفرطة إلى الفوضى، وقد تستهلك أغلب الوقت المتاح في الدرس، والّذي يجب أن يستغلّ في تدريب التلاميذ واندماجهم في المهمّة.

-**الفهم:** الاتصال من خلال فهم التلاميذ يؤكّد أهمية التغذية الرجعية، ويجب على المعلّم أن يعطي التلاميذ فرصة ليتفاعلوا مع المهمّة قبل إعطاء التغذية الرجعية، مع مراعاة أن تكون التغذية الرجعية من خلال

تلميحات تدريسية مصاغة في مصطلحات يسهل تفسيرها ولها معنى لدى التلاميذ"...(عبد الكريم، 2015، ص223)

"ويشير عبد الحميد زيتوني (2005) و لما كانت الرسائل غير اللفظية تنقل إلى التلاميذ بصدق و أمانة و وضوح مشاعر المعلم و اتجاهاته نظرا لتلقائيتها و عدم التحكم فيها من طرف المعلم لذا فان تأثيرها على أداء التلميذ و فاعليته يفوق تأثير الرسائل اللفظية التي يستخدمها المعلم". (زيتوني،2005، ص411).

8-2-5 أهمية الاتصال و التفاعل الصفي:

إنّ استخدام التفاعل الصّفي استخداما ذكيّا في غرفة الصف يؤدّي إلى توفير المناخ التعليمي المناسب الّذي يدفع خبراته في الاتجاه المرغوب فيه ذلك من خلال:

- "تغيّير دور المعلّم من ملقّن وصاحب معرفة والطالب من متلق ومستجيب إلى كونهما قطبي العملية التعليمية وجدا لكي يتفاعلا وتبدأ ما لديها من خبرات ومعارف يخطط لها المعلّم وينظمها لكي يتفاعل معها الطالب لتحقيق الأهداف المنشودة.
- تبادل الآراء ونقل الأفكار بين المعلّم والطلبة أنفسهم بإشراف المعلّم.
- زيادة حيوية الطلبة في الموقف التعليمي عن طريق مشاركتهم في المناقشات وتبادل وجهات النظر في القضايا الّتي تهمهم .
- تطوير اتجاهات الطلبة نحو الآخرين ومواقفهم وآرائهم فيستمعون للرأي الآخر.
- تطوير مفهوم إيجابي لدى الطلبة نحو ذواتهم وقدراتهم ومكانتهم وتقبلها.
- تهيئة الجو الّذي تسوده الممارسات الديمقراطية داخل غرف الصّف."(الأغا، عسّاف، 2015، ص135)

و تبرز أهمية الاتصال و التفاعل الصفي كأحد الوسائل المساعدة في نقل وصقل الكفاءات من المعلّم إلى المتعلّم لكن لا يتأتى إلّا بأدائها من طرف المعلّم بإتقان وبمهارة في بيئة صفية يسود فيها التواصل الإيجابي والفعّال، واعتبرت عملية الاتصال و التفاعل الصفي معيارا لكفاية المعلم التدريسية واحد المؤشرات القوية على نجاح المعلم في عمله.

8-3- مجال كفايات إدارة الفصل(الصّف):

"...يمكن النظر إلى الإدارة الصّفية على أنّها تلك العملية الّتي تهدف إلى توفير تنظيم فعّال داخل غرفة الصّف من خلال الأعمال الّتي يقوم بها المعلّم، لتوفير الظروف اللّازمة، في ضوء الأهداف التعليميّة الّتي سبق أن حدّدها بوضوح لإحداث تغييرات مرغوب فيها سلوك المتعلّمين تتسق وثقافة المجتمع الّذي ينتمون إليه من جهة، وتطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى."(الأغا، عساف، 2015 ،ص93)

"إنّ إدارة الصّف أحد الكفايات العامّة والهامّة الّتي يجب أن يمتلكها المعلّم الجيد الّذي تتوفّر لديه خصائص إدارة التعليم الصّفي من حزم وحبّ وعلم وعدل، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية. ويشير مصطلح Classroom Management، إلى كلّ السلوكات الأدائية، وعوامل التنظيم الصفّي الّتي تقود إلى توفير بيئة صفية تعليمية منظمة."(الأسطل، الخالدي، 2008، ص101)

وأشار الأغا، وعساف، (2015)، إلى مجموعة من التعريفات الخاصة بالإدارة الصفية نذكر منها:

أ- "ما يقوم به المعلّم لتنظيم طلاب صفه واستثمار المواد التعليمية والأدوات لتحقيق التعلّم الإيجابي والفعّال، والتحصيل الدراسي الأفضل.

ب- ما يقوم به داخل غرف الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوّا تربويّا ومناخا ملائما، وتحدث تغييرا نحو الأفضل في سلوك المتعلّم يستفيد منه في حياته عن طريق ما يكتسبه من معارف ومفاهيم جديدة ومعلومات ومهارات ومثل وعادات تعمل على رفع كفايته لخوض غمار الحياة..."(الأغا، عساف، مرجع سابق ،ص95)

"وعرّفها زيتون، (2015) على أنّها مجموعة من الأنشطة الّتي يستخدمها المعلّم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيّدة، وخلق جو اجتماعي فعّال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته".(زيتون، 2015، ص510)

8-3-1- أهمية الإدارة الصفية:

"ترجع أهمية الإدارة الصّفية إلى تهيئة جو مناسب لتقديم الدرس وتحقق أفضل عملية تعلّم لدى الطلبة، هذا بالإضافة إلى أنّ النجاح في الإدارة الصّفية يسهم في تنمية المهارات الاجتماعية والاتجاهات والقدرات العقلية الّتي كما يرى (كمال عبد الحميد زيتون، 2003) تضمن أن تكون مسلكا اجتماعيّا لكلّ طالب دون حاجة إلى ممارسة ضغط عليه." (الأسطل، الخالدي، مرجع سابق، ص160)

8-3-2- إعداد مشروع الصف(الفصل) خلال الدورة السنوية:

يتكوّن مشروع الفصل من الأهداف والمحتويات والطرائق التنظيمية للسنة الدراسية يجب أن يراعى ما يلي:

- خصائص التلاميذ الّتي تمّ جمعها.
- تحليل خصائص واحتياجات التلاميذ.
- الأولويات التعليمية أو الأهداف العامّة (الاجتماعية والمحرّكة)
- محتويات الأولوية (في مجالات التنشئة الاجتماعية والمهارات الحركية)
- أشكال العمل.
- التنظيمات التعليمية.
- علاقات المعلّم والتلاميذ.
- القواعد المختلفة.(Sarthou, 2003,P140)

8-3-3- حقوق وواجبات المعلّم والمتعلّم في عملية الإدارة الصّفية:

"إنّ الإدارة الصّفية الناجحة تستوجب على المعلّم والمتعلّم حقوقا وواجبات هامّة، فعملية إدارة الصّف مسؤولية يتحمّلها المعلّم والمتعلّم معا. وفي ما يلي نبيّن حقوق وواجبات كل من المعلّم والمتعلّم في عملية الإدارة الصّفية:

أ) حقوق ومسؤوليات المعلّم:

"حتّى تنجح كمعلّم في إدارة الصّف لا بد أن تتعرّف على واجباتك ومسؤولياتك في هذا المجال ومن أهمّها:

- ضع القواعد والتعليمات الّتي توضح معايير وحدود التصرفات والسلوك المقبول وغير المقبول...
- علّم الطلاب إتباع هذه القواعد والتعليمات، وباستمرار وثبات إلى نهاية العام الدراسي.
- اطلب الدعم والمساعدة من الإدارة وأولياء الأمور في تعاملك مع سلوك الطلبة وعند مواجهة أي مشاكل سلوكية.
- تفاعل مع طلابك بطريقة إيجابية وفي بيئة يسودها التفاهم والوضوح والتواصل والحوار والسلوك المرغوب لتحقيق النجاح في المدرسة أوّلا ثمّ في الحياة بعد ذلك.
- حقق جو يسوده الاحترام المتبادل.
- احرص على خلق بيئة تعليمية تشجع الطلبة على استقصاء المعرفة، والتفكير، وحب الاستطلاع"..

ب) حقوق ومسؤوليات المتعلّم:

"كما أنّ للمعلّم حقوق وعليه مسؤوليات، كذلك المتعلّم له حقوق وعليه مسؤوليات أساسية تمكّنه من النمو أكاديميّا واجتماعيّا وعاطفيّا ونفسيّا في جو تعليمي إيجابي يسوده التعاون والدعم والتحفيز منها:

- للمتعلّم الحقّ في أن يعرف الحدود الّتي يجب أن لا يتعدّاها في سلوكه، ويعرف أنّ لكلّ سلوك نتائج مترتبة عليه.
- للمتعلّم الحقّ في معلّم يمدّه بالتعزيزات الإيجابية ويشجعه ويدفعه للسلوك الجيّد المرغوب.
- للمتعلّم الحقّ في معلّم يعرف قدراته، واهتماماته، واحتياجاته المتنوعة.
- للمتعلّم الحقّ في ثقافة مدرسة إيجابية قادرة على تطوير قانون انضباطي ومعلّم يتصف بالعدل والاتساق والحزم والاستمرار.
- للمتعلّم الحقّ في بيئة تعليمية منظمة وآمنة، وخالية من الخوف والقلق والتهديد.
- للمتعلّم الحقّ وعليه مسؤولية تنمية قدرته على التكيّف، والمرونة وتحمّل نتائج سلوكه دون لوم جارح
- للمتعلّم الحق أن يعلم أنماط السلوك المتوقعة منه داخل الصّف، وعليه مسؤولية إتباع قواعد السلوك والمحافظة على النّظام.(الأسطل، الخالدي، مرجع سابق، ص173-175)

8-3-4- قواعد ضبط الصف للمرحلة الابتدائية:

- سأمكث في مقعدي حينما يقرع الجرس.
- سأستمع جيّدا للتعليمات.
- سأحضر كتبي وأدواتي اللّازمة.
- لن أقاطع من يتحدّث.
- لن أترك الصف بدون إذن.
- لن أصرخ أو أصيح.
- لن آكل أو أشرب في الصف.
- لن أستعمل الألفاظ البذيئة. لن آخذ شيئا من غيري بدون إذن.
- لن أضرب غيري. (الأسطل، الخالدي، مرجع سابق، ص194)

8-3-5- محدّدات التعليم الآمن لإدارة الفصل أثناء حصة التربية البدنية والرياضية:

" من الواضح أنّ التعليم الحركي يعدّ من النشاطات المصاحبة للأخطار إذا ما قورن بالمجالات الأخرى، حيث أنّ التلاميذ لديهم فرصة الخطر لطبيعة النّشاط محتوى الدراسة ولكي يكون التعليم آمنا من الأخطار يجب مراعاة المحدّدات التّالية:

- أن تكون أنشطة منهج التربية الرياضية مناسبة لمراحل نمو التلاميذ.

- الفحص بدقّة لكلّ الأنشطة الّتي تنطوي على أخطار للتأكد من تنفيذ احتياطات السلامة.
- استخدام أجهزة آمنة مع الاستعانة بمساعدات السلامة.
- التأكد من أنّ الأنشطة تتناسب مع الأجهزة والإمكانات المتاحة .
- أن تكون هناك خطّة طوارئ مكتوبة في حالة تعدّد حصص التربية الرياضية في وقت واحد.
- الملاحظة المستمرّة لأحوال التلاميذ، حيث تظهر بعض المشكلات الصحية أثناء أو بعد الحصّة يجب ملاحظتها وإحالتها للطبيب قبل وقوع الضرر".(عبد الكريم، 2015، ص272-273)

ويمكن أن نلخص كفاية إدارة الفصل أنها مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها المعلم قصد إيجاد بيئة تربوية مناسبة لعملية التعلم، ويجب إلا ننظر إلى العملية من خلال حفظ النظام و ضبط القسم بصورته التقليدية، بل تهيئة مناخ مناسب يلبي حاجات التلاميذ، و يكون علاقات بين المعلم والتلاميذ أنفسهم تسودها المحبة و الاحترام المتبادل، حيث تمكن المعلم من بلوغه أهدافه المنشودة من العملية التربوية، وترى النظريات الحديثة في ميدان التربية والتعليم أن إدارة الفصل لم تعد حكرا على المعلم دون التلاميذ.

وقد توصلت دراسة بيتي Bety, O (1995) حسب الأزرق (2006) إلى قائمة بمهارات إدارة الفصل اتفق عليها الطلاب المعلمون، والأساتذة، والمشرفين التربويين أهمها:

- تشجيع التلاميذ على تحمل المسؤولية لاستكمال المهام المنوطة بهم.
- تنفيذ المهام، وفق الخطة التي المحددة.
- البدء في الدرس دون أي تأخيرا، وتجهيز الأدوات اللازمة له.
- شرح التعليمات للتلاميذ وإعطاء الأمثلة عنها.
- إقرار أوجه مشاركة التلاميذ في الأنشطة، و أنماط السلوك المطلوبة.
- تشخيص انساب مشكلات الفصل، و اتخاذ الإجراءات حيالها.
- تخطيط الأنشطة التعليمية بما يسمح بحرية الحركة لدى المعلم.
- اختيار الأنشطة الصفية الفردية، و الجماعية بما يتيح الفرصة لكل التلاميذ.
- التدعيم الايجابي عند إجابة التلاميذ عن الأسئلة. (الأزرق، 2000، ص. 33).

8-3-6- كفايات إدارة الصف المدرسي: Classroom Managemznt Competencies

تتحدّد مهام إدارة الفصل في خمس مهام هي:

- **تخطيط القواعد والإجراءات Planning Rules Procedures:** "وتتطلب تلك المهمّة أن يكون لدى القائم بالتدريس بصيرة، وإحساس بالمسؤولية تجاه توقع السلوكيات، - غير المرغوب فيها - من التلاميذ قبل حدوثها، ويتطلب ذلك من المعلّم التخطيط لوضع قواعد الفصل أو المعايير أو النواهي، ومناقشتها مع تلاميذه؛ بحيث تتسق مع القواعد العامّة للمدرسة والمجتمع المحلّي."

❖ **تنظيم البيئة الفيزيقية لحجرة الدراسة Physical Environment Organization**: تتطلب مهمّة تنظيم البيئة الفيزيقية لحجرة الدراسة أو الساحة لأداء حصة التربية البدنية والرياضية من المعلّم فهم طبيعة المتعلّمين، واحتياجاتهم، وأساليبهم في العمل عن طريق تهيئة الظروف الفيزيقية، والاستفادة من كل ركن من أركان الغرفة أو الساحة دون ازدحامها بأشياء لا ضرورة لها، وتوزيع التجهيزات المواد والوسائل التعليمية بما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية والسماح بتنقل التلاميذ بسهولة في أرجاء الملعب أو حجرة الدرس.

❖ **تنظيم البيئة الاجتماعية لحجرة الدراسة Social Environment Organization**: "تنطلق تلك المهمّة من مسلّمة بأنّ بيئة الفصل تمثل نظاما اجتماعيا يضمّ المعلّم والتلاميذ، والمنهج، وما بينهم من علاقات مستمرّة، ويعتبر تيسير التعلّم وإتمامه إلى حدّ كبير وظيفة لخصائص اجتماعية تتجلّى من خلال العلاقات بين المعلّم(أو الميسر للتعلّم) والتلميذ(المتعلّم). وتتسم تلك العلاقات بالواقعية عند المعلّم وتقبله لتلاميذه ومشاركتهم وجدانيا مع خلق جو يشيع فيه الشعور بالاهتمام والألفة والتعاطف، بما ينعكس على زيادة مستوى دافعيتهم للتعلّم ومبادراتهم للعمل والمشاركة الإيجابية في أنشطة التعلّم والتعليم."

❖ **ضبط السلوك غير المرغوب فيه(حفظ النظام) Control Inappropriate Behaviors**:" ويقصد بهذه المهمّة كيفية منع المعلّم للسلوك غير المرغوب فيه، ومعالجته إيّاه بما يكفل عدم عرقلة عملية التعلّم، والوصول للنظام النابع من رغبة التلاميذ أنفسهم، لتهيئة جو يتسم بالهدوء والحرية المتاحة حتى يتمّ التفاعل الإيجابي بين المعلّم والتلاميذ من ناحية، وبين التلاميذ وبعضهم البعض من ناحية أخرى لتحقيق التعلّم."

❖ **متابعة تقدّم التلاميذ Monitoring Students Progress**: ويتحدد المهام الموكلة للمعلّم للمتابعة تلك في استخدامه سجلّا خاصّا بحضور وغياب التلاميذ بالنّظام المتفق عليه، وإعداد السجلّات الخاصّة بتقدير درجات التلاميذ ونواحي مشكلاتهم، والالتزام بالسجل الخاص لمتابعة العملية التعليمية، وإظهار نواحي التقدم الخاصة بكل تلميذ..."(زيتون، مرجع سابق، ص512-513)

8-3-7- مصادر المشكلات الصّفية

"يمكن استعراض عدد من المصادر المتسببة للمشكلات الصفية والّتي تعيق النظام والتعلّم الصفي وهي كالتالي:

أ) مشكلات تنتج عن سلوك المعلّم وهي:

- القيادة المتسلّطة جدّا.
- القيادة غير الراشدة أو غير الحكيمة.
- انعدام التخطيط.
- حساسية المعلّم الشخصية والفردية.
- ردود فعل المعلّم الزائدة للمحافظة على كرامته.
- الاطراد في إعطاء الوعود والتهديدات.
- استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد.

ب) مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصّفية وهي:

- اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.
- تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها.
- عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى الطلاب.

ت) مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصّفية وهي:

- العدوى السلوكية وتقليد الطلاب لزملائهم.
- الجو العقابي الّذي يسود الصّف.
- الجو التنافسي العدواني.
- الإحباط الدائم والمستمرّ.
- غياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية.
- شيوع جو الديكتاتورية في الصّف.
- غياب الطمأنينة والأمان.(شبر، وآخرون، 2005، ص146)

8-5- كفاية التقويم:

8-5-1- مفهوم التقويم:

التقويم هو العملية الّتي يقوم بها الفرد أم الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامّة الّتي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوّة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة. ولا تنحصر عملية التقويم في أنّها تشخيص للواقع بل هي أيضا علاج لما به من عيوب إذ

لا يكفي أن تحدّد أوجه القصور وإنّما يجب العمل على تلافيها والتغلّب عليها.(الوكيل، المفتي، 2008، ص162)

كما أوضح كل من صهيب الأغا، ومحمود عساف (2015) عن مفهوم التقويم:

ويقصد به الكشف عمّا يتحقق من أهداف أثناء سير الدرس وبعد الانتهاء منه وكشف النقص أو نواحي القوّة واقتراح العلاج والغرض منه التأكّد من أنّ الأهداف الّتي رسمها المعلّم لدرسه تحققت أم لا ؟...(الأغا، عساف، مرجع سابق، ص193)

8-5-2- خصائص التقويم:

"إنّ الغرض الأساسي من التقويم في العملية التدريسية هو تقديم معلومات يستند إليها المعلّم في اتخاذ قرارات تعليمية مختلفة. ولكي تحقق عملية التقويم أغراضها المنشودة، ويستفاد من نتائجها في إثراء تعلّم الطلاب، ورفع مستوى أداء المعلّم، ينبغي أن تتميز بخصائص أساسية".(علّام، 2010، ص41-42) لعلّ أهمها:

- **الاستمرارية:**

"وتعني ملازمة التقويم لعمليتي التعليم والتعلّم، وتنوع أنماطه ما بين التقويم القبلي والبنائي والتجميعي أو النّهائي بما يوفّر تغذية راجعة لتحسين الأداء، ويدلّ ذلك على أنّ التقويم عملية تسير جنبا إلى جنب مع عمليتي التعليم والتعلّم وهيّ ملازمة لكلّ نشاط يقوم به الطالب أو يشارك فيه، وينبغي ألّا تقتصر على أوقات معيّنة بل ينبغي أن تكون مستمرّة."

- **الشمولية:**

"يقصد بها أن يعطي التقويم جميع مخرجات التعلّم المستهدفة؛ المعرفية والوجدانية والاجتماعية والمهارية، ويعني هذا عدم الاقتصار على قياس جانب واحد فقط من عمليتي التعلّم والتعليم كقياس المعرفة بل يتعدّاه لقياس جوانب أخرى كالاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع، والمهارات المستمدّة من نواتج تعليمية محدّدة ."(قاسم، حسن، 2015، ص47)

- **المواءمة:**

"يجمع المعلّم بيانات ومعلومات عن طلابه لتحقيق غرض أو أغراض معينة. فالتقويم القبلي مثلا يحقق غرضا يختلف عن التقويم الختامي. فإذا لم ترتبط البيانات الّتي يتمّ جمعها بالغرض الّذي يهدف

التقويم المعيّن لتحقيقه، فإنّ هذه البيانات تكون عديمة الفائدة، وبالتّالي تكون غير فعّالة من حيث الوقت المستغرق، والجهد المبذول، والكلفة..." (علّام، مرجع سابق، ص44)

- **التكامل:**

"يعتبر التكامل أساسا من الأسس المهمّة الّتي تبنى عليها عملية التقويم، وذلك لأنّنا نعيش الآن في عصر ينظر فيه إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة شاملة، تأخذ في اعتبارها الموضوع أو المشكلة من كافّة جوانبها، وكذلك العوامل المؤثّرة فيها من قريب أو من بعيد...وحيث إنّ لتقويم وسائل متعددة كلّ وسيلة منها تبيّن لنا الرؤيا من اتجاه معيّن، وتكشف لنا عن زاوية محددة، فمن الضروري إذا أن يكون هناك ترابط وتكامل وتنسيق بين هذه الوسائل المختلفة، بحيث تتضافر وتعطينا في النهاية صورة متكاملة عن الموضوع أو الفرد المراد إخضاعه لعملية التقويم..."

- **التعاون:**

"يجب أن يكون التقويم تعاونيّا أي تقوم به مجموعة من الأفراد أو الجماعات تتعاون فيما بينها من أجل تحقيق الهدف المطلوب." (الوكيل، المفتى، 2013، ص 144-145)

3-5-8- مجالات التقويم:

أ) **تقويم المتعلم – التلميذ:**

و يهدف إلى الوصل إلى معلومات و ملاحظات حول المتعلم –التلميذ – من حيث مستوى تحصيله وقدراته واستعداداته بهدف إصدار حكم على العوامل التي تدخل في تعليمه و من خلال التقويم نستطيع معرفة مدى تقويم المتعلم التلميذ في التحصيل الدراسي و اكتشاف قدراته العقلية و النفسية و تتبع نمو في المجالات المختلفة و توجيهه دراسيا و مهنيا.

ب) **تقويم أداء الأستاذ(المعلم):**

يمكن التعرف من خلال التقويم على كفاءة المعلم في الشرح و قدرته على توصيل المعلومات للمتعلمين و مساعدتهم على استيعابه أو البحث عن مجموعة العوامل التي تكون في مجملها المعلم الناجح من حيث الخصائص الشخصية و الكفايات المهنية والاتجاهات نحو مهنة التدريس و نحو التلاميذ.(قطاف، مرجع سابق، ص128)

ت) تقويم المنهج :

إنّ تقويم المنهج ينبغي أن يتمّ في ضوء أربعة محكّات هي الخبرة، والمتعلّم والبيئة والمجتمع والثقافة. وإذا دققنا النظر نجد أنّ هذه المحكّات الأربعة مشتقة مباشرة من أسس بناء المنهج، وباعتبار أنّ المنهج يبنى بطريقة عملية، وأنّ أي عمل علمي لابد أن تكون له غاياته ويتضمن بالضرورة وسائل لتحقيق هذه الغايات وأساليب وأدوات لتقويم فاعلية هذه الوسائل في الوصول إلى تلك الغايات ... ولكي تتكامل عملية تقويم المنهج، فمن الضروري أن يشمل تقويم المنهج نفسه كنظام يبنى على أسس معينة، وكبنية علمية لها عناصر أو مكونات، وهذا ما يسمّى عادة بالتقويم الداخلي للمنهج، وبالإضافة إلى هذا يقوم المنهج في ضوء مقارنة المستوى الفعلي للمتعلّم، بعد دراسة للمنهج بالمستوى، الّذي ينبغي أن يصل إليه هذا المتعلّم، وهذا ما يطلق عليه عادة بالتقويم الخارجي للمنهج. (الوكيل، المفتى، مرجع سابق، ص 212)

8-5-4- أهمية التقويم في مجموعة من النقاط نذكر من أهمها:

- "تساعد عملية التقويم في التحقق من مدى نجاح الأسلوب المتبع في إحداث تعديل سلوك الفرد.
- يستطيع المعلّم عن طريق تحديد مستويات أداء التلاميذ أن يقوم بعملية مواءمة بين الأهداف الّتي يود أن يكسبها للتلاميذ، وأساليب تدريسه وبين الحاجات المختلفة لهؤلاء التلاميذ موضوع التقويم.
- يمكّن للمعلّم التعرف من خلال التقويم على المشكلات الدراسية والصعوبات الّتي تواجه التلاميذ، أثناء دراستهم لوحدة من الوحدات، ويساعد التقويم المدرّس في التعرّف على مدى تحقق الأهداف العامّة والخاصّة الّتي وضعها من قبل.
- يزيد من دافعية المتعلّم وإقباله على التحصيل الدراسيّ.
- يساعد على تشجيع وتنمية بعض العادات الدراسية الطيبة مثل المثابرة والبحث والاطلاع من أجل الوصول إلى نجاح مشرف. يساعد التلميذ وأولياء الأمور على التعرّف على المستوى الحقيقي للطالب".(جامل، مرجع سابق، ص286)

8-5-5- أنواع التقويم:

- **التقويم التشخيصي: Evaluation diagnostique**

"إنّه عمل إجرائي يستهل به المعلّم عملية التدريس مستندا على بيانات ومعلومات توضّح له درجة تحكّم التلاميذ في المكتسبات القبلية (قدرات ومهارات ومعارف) تؤهلهم لتعلّم لاحق، وتمكّن المعلّم من تجديد مواطن التعثّر وأسبابها حتّى يتخذ الإجراءات اللّازمة للعلاج. يجري التقويم المبدئي قبل مباشرة الفعل

التربوي، أي قبل بداية الدرس الجديد أو وحدة أو فصل أو سنة دراسية، يهتمّ هذا التقويم بقياس مكتسبات التلاميذ إذا لم يصل هؤلاء بعد إلى التحكّم في المكتسبات والمعارف السابقة".(مزروع، 2016، ص141)

"وينتهي بلوم Bloom إلى أنّ التشخيص الجيد يساعد المعلّم في تصنيف طلابه وفقا لتحصيلهم التعليمي، وبذلك يكون الهدف الأساسي للاختبارات التشخيصية الوقوف على الفروق الفردية بين الطلاب للبدء من حيث انتهى كل منهم، كما أنّ التشخيص التقويمي يضع في اعتبار المعلّم ما درسه الطلاب من معلومات متشابهة، وكذلك التجارب الّتي مرّوا بها، والمهارات والمتطلبات الّتي سوف تؤهلهم لبداية عام دراسي جديد، وهو يرى أنّ نجاح المعلّم في أداء واجبه يعتمد على الدقة والعمق في التشخيص."(حنا، 2017، ص116)

- **التقويم التكويني: Formative Evaluation**

... ويصاحب هذا النمط تنفيذ عمليتي التعليم والتعلّم، وتعدّ عمليتي التعلّم والنمو في حالة تغيّر دائمة، وتبعا لذلك يجب على المعلّمين أن يكونوا على استعداد ودراية تامّة بكيفية تقييمها... والتقييم التكويني عملية مستمرة لجمع بيانات واقعية عن أداء التلاميذ تتمّ خلال أنشطة صفية لتقديم صورة دقيقة وصادقة لمدى تقدّم أدائهم أثناء تعلّمهم وهو جزء لا يتجزّأ من عمليتي التعليم والتعلّم. ."(قاسم، حسن، مرجع سابق، ص44)

- **التقويم التحصيلي:**

"ينصب اهتمامه على الكفاءة الختاميّة المنتظر اكتسابها من طرف المتعلّمين في نهاية فترة تعليميّة أو طور أو مقرر دراسي ، فهو يرمي إلى تسيير مكتسبات المتعلّم المعرفية والمهارية والوجدانيّة للتعرف على مدى بلوغه الملمح المستهدف في نهاية مرحلة أو طور أو سنة." (حثروبي، 2012، ص 293)

8-5-6- مراحل التقويم البيداغوجي

- **المرحلة الأولى : مرحلة القياس**

التي تهدف إلى جمع، وتنظيم، وتحليل المعطيات وتأويلها وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة منها الاستجواب، الاختبار، الامتحان.

- **المرحلة الثانيّة: وهي مرحلة الحكم**

التي يتم فيها إبداء الرأي، وإصدار حكما اعتمادا على معطيات موضوعيّة، وليس على أساس أحكام مسبقة أو آراء شخصيّة تطغى عليها الذاتيّة.

- **المرحلة الثالثة: وهي مرحلة القرار**

التي تلي الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعيّة التي وفرها القياس، وقد يتعلّق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ (تدرج، انتقال، إعادة، توجيه،...) إما بالفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة توجيه،...أو بالتنظيم والتسيير.(مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، 2010 ص،17)

9- الكفاءات العرضية المستهدفة في المرحلة الابتدائية:

9-1- كفاءات ذات طابع فكري:

- يلاحظ ويستكشف؛
- يبحث بنفسه عن المعلومات في الوثائق والمصادر المختلفة؛
- يجد حلولا لوضعيات مشكلة بما يتناسب مع سنّه واهتماماته؛
- يتحقق من صحّة النتائج ويصادق عليها؛
- يقيّم نتائج عمله.

9-2- كفاءات ذات طابع منهجي:

- يخطّط لعمله وينظمه؛
- يرتب الوثائق وينظّم المعلومات؛
- يعدّ خططا ملائمة لحلّ وضعيات مشكلة؛
- يحقّق مشروعا فرديّا ويشارك في مشروع جماعي.

9-3- كفاءات ذات طابع تواصلي:

- ينمّي قدراته التعبيرية "مشافهة وكتابة"؛
- يستعمل مكتسباته في كافّة أشكال التواصل؛
- يحسّن تكييف قدراته التعبيرية مع متغيّرات الوضعية التواصلية؛
- يستعمل تكنولوجيا الإعلام والاتّصال.

9-4- كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي:

- يعبّر عن أفكاره ويتبادل الآراء محترما آداب الحوار؛
- يندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة؛

- يثق في نفسه ويثبت استقلاليته كفرد؛
- ينجز المهام التي التزم بأدائها؛
- يقيّم عمله ذاتيا ويقبل التقويم من قبل أقرانه في الفوج؛
- يتحلّى بروح الفضول والاطلاع والمبادرة والإبداع.(وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 3-4)

10- الخصائص العامّة لتربية المتعلّمين القائمة على الكفايات:

"هناك مجموعة خصائص عامّة تتصف بها حركة تربية المعلّمين القائمة على الكفايات، وعلى الرغم من أنّ هذه الخصائص تتكامل بعضها مع بعض لتعطي وصفا كليّا لهذه الحركة المميّزة والفريدة في مجال تربية المعلّمين، إلاّ أنّ من الممكن أن يتمّ تصنيف هذه الخصائص إلى المجالات الآتية:

10-1- الخصائص المتعلّقة بالأهداف التعليمية:

- أهداف تعليمية محدّدة سلفا بشكل واضح، ومعرّفة بلغة السلوك الّذي يؤدّيه المتدرب، والّذي يسهل ملاحظته ومعرفته لجميع المشاركين في البرنامج بشكل علني، حيث تستخدم كأساس يتمّ بموجبه تقويم أداء المتدربين.
- الكفايات المطلوبة تدرّب المتدربين عليها مشتقّة من إدراك الأدوار المختلفة للمعلّم (Role Conceptualization) والّتي سيتمّ تأديتها في المواقف التعليمية.

10-2- الخصائص المتعلّقة بأساليب التدريب:

- يتعلّم المتدربون بالطريقة نفسها الّتي يتوقع أن يعلّموا بموجبها.
- ارتباط الحركة بالمبادئ الدّيمقراطية في التربية.
- تكامل المجالين النظري والتطبيقي في مجال التعليم.
- إتاحة المجال في البرنامج التدريبي لتصميم بحوث ودراسات تتعلّق بالكفايات التعليميّة.
- تفريد التعليم في البرنامج Individualization.
- استخدام تكنولوجيا التعليم في البرنامج.
- إتمام التعلّم على أساس التقدّم والسرعة الذاتية للمتعلّم Self Pacing.
- إتمام تطبيق البرنامج بشكل كلّي واشتماله المؤسسة التدريبية كاملة Program Systemic.

- ارتباط التعلّم بالأهداف التعليميّة الواجب تحقيقها عند المتدربين مباشرة أكثر من ارتباطه بمصادر التعلّم وإستراتيجياته، والوسائل المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف.

10-3- الخصائص المتعلّقة بالدور الفاعل للمتدرب:

- إتمام التعلّم في البرنامج على أساس نظام التعلّم الذّاتي الّذي يقوم به المتدرب نفسه System Self Instructional.

- توسيع قاعدة اتخاذ القرارات بالنسبة إلى عملية التعلّم، وذلك من خلال إشراك المتدربين أنفسهم في عملية صنع قرارات تتعلّق بتعلّمهم.

10-4- الخصائص المتعلّقة بالتقويم:

- إجراء التقويم بغية قيادة تعلّم المتعلّم، وليس لإصدار أحكام تتعلّق بالنّجاح أو الفشل أو إعطاء درجات أو علامات للمتدربين.
- التركيز على التقويم التكويني في البرنامج Formation Evaluation وليس على التقويم الختامي Summative Evaluation.
- اختبار المتدربين في البرنامج بالإشارة إلى مستويات إتقان مقررة Reference – Testing – Criterion لا على أساس المنحنى المعياري لعلامات طلاب الصّف."(العبيدي، وآخرون، 2010، ص71-72)

11- أساسيات التدريس

11-1- مفهوم التدريس: Teaching Concepts

للتدريس تعريفات متعددة نختار منها ما يلي:

" هو نشاط إنساني هادف ومخطط، وتنفيذي، يتم فيه تفاعل بين المعلّم والمتعلّم وموضوع التعلّم وبيئته، ويؤدّي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلّم والمتعلّم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرّة".(شبر، وآخرون، 2005، ص20)

" يقصد به كافّة الظروف والإمكانات الّتي يوفرها المعلّم في موقف تدريس معيّن، والإجراءات الّتي يتخذها في سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحدّدة لذلك الموقف".(شلتوت، خفاجة، 2007، ص13)

"عرّفه زيتون،(2004) أنّه عملية متعمّدة لتشكيل بيئة المتعلّم بصورة تمكّنه من تعلّم ممارسة سلوك محدّد، أو الاشتراك في سلوك معيّن وفق شروط محدّدة، يقصد بها مجموعة المتطلبات الّتي ينبغي توافرها في الموقف لكي يحدث التعلّم المنشود."(المسعودي، وآخرون، 2015، ص18)

11-2- مكوّنات نظام التدريس الفعّال:

التدريس الفعّال نظام وهذا النظام يتكون من مدخلات، وعمليات إجرائية، ومخرجات تشكّل بمجموعها متغيرات التعلّم الفعّال وهي كما يلي:

11-2-1- مدخلات التدريس. وتشمل:

- "المعلّم، وما يتصل به من صفات، وخصائص مثل: العمر، الجنس، الخصائص النفسية والاجتماعية، وتأهيله والفلسفة التربوية الّتي يؤمن بها ويتبنّاها، ومستوى اندفاعه لمهنته، ورغبته، فيها"...".(عطية، 2008، ص68)

..."المعلّم في هذا الجيل من التعليم لابدّ أن يكون على اطلاع واسع بثقافات الشعوب الأخرى ومظاهر حياتهم الاجتماعية، حتّى يستطيع أن يضطلع بدوره على الوجه الأكمل، كما أنّ عليه أن يساعد التلاميذ على تنمية ما لديهم من معارف ومهارات ويشجعهم على استخدام أساليب فعّالة للتعلّم، وذلك من خلال التجريب وحلّ المشكلات الّتي تواجههم في الحياة الواقعية وفقا للأسلوب العلمي ومصادر تعلّم فعّالة...ويقع على عاتق المعلّم هنا ضرورة فهم واكتشاف ما لدى المتعلّم من خبرات سابقة ومساعدته على تطوير هذه الخبرات واكتساب خبرات جديدة تواكب العصر".(سليم، وآخرون، 2015، ص326-327)

- "المتعلّم، وما يتصل به من صفات وخصائص مثل: العمر، الجنس، والقدرات، والخلفية الاجتماعية، والقيمية، وحالته الاقتصادية، ومستوى دافعيته، واستعداداته، كلها تعدّ من مدخلات نظام التدريس، ولها أثر كبير في نتائج التدريس لا سيما أنّ المستهدف في العملية التربوية برمتها هو المتعلّم".(عطية، 2008، ص68)

- المادة الدراسية: يمكن بيان مفهوم المادة الدراسية، بأنّها مجموعة من الوحدات الّتي تضمّ الحقائق والقوانين والنظريات التي تخصّ مجالا معينا كأن يكون مجال العلوم الاجتماعية أو مجال العلوم الإنسانية أو مجال الجغرافيا أو مجال التاريخ أو مجال الرياضة وغيرها من المجالات الأخرى. وتقسيم الوحدات الدراسية إلى موضوعات لها مدلولها وفق التدرجات السنوية ، ويظمّ كل موضوع مفهوما رئيسيّا من مفاهيم الوحدة الدّراسية بذلك فأنّ الموضوع الدراسيّ يمثل أصغر وحدة نتعامل معها في المواقف الصّفية التعليمية والتدريسيّة. لقد تمثّل تنظيم المادة الدّراسية (المعارف– المعلومات – الحقائق – الإجراءات) في موضوعات دراسيّة، إذ توزع هذه الموضوعات على السنوات الدراسيّة لمرحلة التعليم الابتدائي مع ضرورة الالتزام بما يلي:
  - تحديد المعلومات اللاّزمة لكلّ مادة دراسيّة وفقا لما يراه المتخصّصون في هذه المادة لتشكيل محتوى المادة الدّراسيّة.
  - توزيع المواد الدّراسيّة على سنوات الدّراسة بحيث يتضح من التوزيع، ما هي الموضوعات الدّراسيّة المخصّصة لكلّ صف دراسيّ.
  - توزيع موضوعات المادّة الدّراسيّة على أشهر العام الدراسيّ.
  - تحديد الطرائق والأساليب والوسائل التعليميّة الصّالحة والمناسبة لتدريس الموضوعات الدّراسيّة .

ويتطلب تنظيم الموضوعات الدّراسيّة ترابطا داخل كل مادة دراسية من خلال مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب ، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء وترابط الموضوعات بين المواد التكامليّة منعا للتكرار وبناء للمعلومات بناء تراكميّا.(مهدي، 2015، ص31-32-33)

11-2-2 العمليات الإجرائيّة:

"وتشمل كلّ ما يفعله المدرّس للقيام بالتدريس، مثل: تحديد أهداف التدريس، وصوغها، والطرائق والأساليب المستخدمة في التدريس، وما يتصل بها من حماس المعلّم، ووضوح العرض، واستخدام الأسئلة الصّفية، والتعزيز، والتغذية الراجعة، وإستراتيجية إدارة الصف وضبطه، والتقويم وغيرها. كلّها تعد من المتغيّرات الفعّالة في التدريس وذلك بتفاعلها مع المدخلات فتؤدّي إلى المخرجات الّتي تمّ تخطيط التدريس للوصول إليها."

11-2-3- مخرجات التدريس:

"وتشمل المتغيّرات الّتي تمّ التخطيط لإحداثها في نهاية عملية التعلّم. أي أنّها تشمل نواتج العملية التعليميّة الّتي يسعى المدرّس إلى تحقيقها، بما فيها الأهداف قصيرة المدى، ووضعها على طريق خدمة الأهداف بعيدة المدى، ومن بين هذه المخرجات:

أ- زيادة المعرفة لدى المتعلّم.

ب- زيادة المهارة لدى المتعلّم.

ت- زيادة الاهتمام بالموضوع.

ث- تحفيز ذكاء المتعلّم.

ج- زيادة الثقة بالنفس.

ح- زيادة النمو الاجتماعي.

خ- زيادة القدرة على مواجهة مواقف أخرى".(عطية، 2008، ص68)

11-2-4- التغذية الراجعة: Feed back

"وهي العملية الّتي يتم التعرّف من خلالها على مدى فعالية النظام في تحقيق الأهداف، ومدى انسجام عوامله معا ومواطن الضعف الّتي قد تعتريه بوجه عامّ.

ومن تحليل التصور المنظومي للتدريس يمكننا النظر إلى التدريس على أنّه عملية نسقيّ منظمة، تسير وفق خطوات أو مراحل محدّدة، وهي أشبه ما تكون بعملية هندسية، أو تكنولوجية، مثلها في ذلك مثل عملية تشييد مصنع، فنبدأ بمرحلة التصميم Design، ثمّ مرحلة التنفيذ Implementation، ثمّ مرحلة التقويم منهجين خاصّته في التفكير يطلق عليها أحيانا مدخل النظم System Approach."(زيتون، 2005، ص108-109)

11-3- المبادئ الأساسية الّتي يقوم عليها التدريس الإبداعي:

"يتحقق التدريس الإبداعي عندما يكون المعلّم مبدعا، يستطيع تحقيق التكامل بين أركان التدريس، وبذلك يحقق التدريس الإبداعي التفاعل بين المعلّم، والمتعلّم، مادة التعلّم، وبيئة التعلّم، مع مراعاة أنّ التدريس الإبداعي يقوم على أساس الاستفادة الكاملة من الإمكانات التعليمية المتوفرة وتوجيها بما يتلاءم مع إمكانيات واستعدادات وقدرات الطلاب، بهدف وصولهم إلى درجة التمكّن في أقل وقت ممكن وبأقلّ تكلفة مادية متاحة. هذه المبادئ كالآتي:

- أن يتعرّف المعلّم على مراحل نمو التلاميذ وكيفية تعلّمهم، وذلك حتّى يتمكن من اختيار الأهداف التعليمية والوسائل والأنشطة المناسبة الّتي يقدمها لتلاميذه.
- أن يدرك المعلّم حقيقة مؤداها أنّ التلاميذ يتعلّمون بصورة أفضل عندما يكوّنون صورة حسنة للذّات وعندما يكونون مقبولين لدى الكبار ولدى زملائهم.
- أن يعطي المعلّم فرصا متكرّرة تسمح بالكشف والاستكشاف في حلّ المشكلات من خلال الخبرة المباشرة.
- أن يهتمّ المعلّم بإعطاء التلاميذ اختبارات متنوعة، فذلك يؤدّي بهم إلى الاستقلال الذّاتي والثّقة بالنفس والشعور بالمسؤولية .
- أن يسمح المعلّم للتلاميذ بممارسة الأنشطة المختلفة المتنوعة والمتوازنة ويتيح لكلّ تلميذ أن يتعلّم بمفرده في حرية، وكذلك يسمح بالمشاركة الفردية والجماعية داخل وخارج المدرسة
- أن يضع المعلّم خطة خاصة للتعلّم الفردي وذلك باختيار المادة والأفكار والأنشطة الّتي سيقدمها لكلّ تلميذ حسب حاجاته وميوله.أن يؤسّس المعلّم لبناء خبرات التعلّم على ضوء خبرات التلاميذ السابقة، ويربط الخبرات بعضها ببعض...(الشويلي، وآخرون، 2016، ص126-127)

خلاصة :

عملية التدريس عملية صعبة، وتحس بصعوبتها عند ولوجك في صف المدرسين، وتتطلب قدرات ومهارات عالية، فهي على شكل سلوكات يؤدّيها الأستاذ، سواء كانت استجابات انفعالية حركية أو لفضية، أثناء المواقف التعلّمية، لكن هذه السلوكات يجب أن تكون لها شروط محددة لتحقيق أفضل المخرجات و المدخلات التعليمية، ما يسمّى بالكفايات أو بالكفاءات، وهذه الكفايات يكتسبها الأستاذ من خلال عمليات تكوينية مختلفة، قبل الخدمة أثناء التربصات الميدانية التطبيقية، أو من خلال ما يتلقاه الطالب المعلم من معارف، وهذا ما يسمّى بالتربية العملية، أو أثناء الخدمة بمشاركة الأستاذ في الندوات التربوية والأيام الدراسية أو تصفحه أهم الوثائق المرافقة لعملية التدريس.

ومن خلال الدراسة النظرية لفصل الكفايات التدريسية في حصة التربية البدنية والرياضية هي أهمية امتلاك الأستاذة مجموعة متنوعة من مركبات الكفايات التدريسية المعرفية والأدائية والوجدانية والانتاجية واستثمارها في تلاميذ المرحلة الابتدائية لينتقل الاكتساب من المعلّم إلى المتعلّم وهذا ما يسعى الجميع لتحقيقه ليكون زادا يجده المتعلّم أثناء بناء تعلمات جديدة في حصة التربية البدنية والرياضية، أو في حصص تعلمية أخرى أو في حياته عامّة.

الفصل الرابع

التربية البدنية والرياضة في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

هناك من ينظر إلى التربية البدنية والرياضية نظرة خطأ، ويعتبرها مادة ترويحية للعب فقط، لكن هي أسمى من ذلك، فهي تهدف إلى تنمية الجوانب المشكلة لشخصية المتعلّم، المعرفي والحس حركي والوجداني، ويجد فيها المتعلّم متنفسه والتعبير عن آرائه واخراج مكبوتاته، ويجد فيها أكثر حريته المقيدة خلال الحصص الأخرى، ويبرز ابداعاته، وعلاقاته مع الآخرين، فمادة التربية البدنية والرياضية لا تقلّ أهمية من المواد الأخرى، ومستها اصلاحات خلال فترات زمنية متعاقبة، مست تكوين الأستاذ والمنهاج وأساليب وطرق التدريس، بدء بالتدريس بالأهداف ثم التدريس بالكفاءات الجيل الأول وصولا إلى الجيل الثاني، وتعتبر مادة التربية البدنية و الرياضية جزء أساسي من النظام التربوي الجزائري، لها أهدافها للحصول إلى فرد صالح يحب وغيور على وطنه، يتحمّل مسؤولياته، سليم العقل والجسم .

ودور أستاذة المدرسة الابتدائية بالغ الأهمية في تأدية مهامها البيداغوجية والتربوية، لصالح التلميذ، وذلك بالتخطيط الجيد لتقديم الأنشطة بفاعلية وتقويمها عند الحاجة لذلك، باستعمال أهم الوسائل المتاحة، والأستاذة هنا تلعب دور الموجه فقط، تخلق المرح والتشويق في الصف بغية غرس دافعية التعلّم . وفي هذا الفصل نحاول التطرق إلى أهمية التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات.

1- نشأة مقاربة الكفاءات:

"يتفق أغلب الباحثين على أنّ مقاربة بيداغوجية الكفاءات نشأت نتيجة للصراع بين نظريتين في التعلّم؛ هما النظرية البنائية (Thèorie Constructiviste) الّتي يتزعمها العالم السويسري Jaen piaget والنظرية السلوكية الّتي يتزعمها العالم الأمريكي Watsonوالعلم الروسي Pavlov. فلمّا نجد أنصار النظرية الأولى ينطلقون في من أنّ التعلّم يحدث على أساس مبدأ التفاعل بين الذّات والموضوع؛ أي أنّه يحدث من خلال العلاقة المتبادلة بين الذّات العارفة وموضوع المعرفة، نجد أنصار النظرية الثانية يحصرون التعلّم في مبدأ (مثير – استجابة)".

"إنّ النظرية البنائية تنطلق من مسلمة مفادها أنّ الفرد الّذي يتعلّم نادرا ما يوظف كل طاقاته وقدراته أثناء العلّم، ومن ثمّ، فإنّ تطوير القدرات إلى أعلى مستوى، يمكن أن يتمّ من خلال تبنّي طرائق وأساليب بيداغوجية معرفية. إنّ الهدف الأسمى في هذه النظرية ليس هو تزويد المتعلّم بمعارف وبمعلومات جاهزة، بقدر ما هو تطوير وتكييف نشاطه العقلي والوجداني والنفسي- الحركي، لكي يصبح قادرا على استثمار قدراته وطاقاته بشكل فعّال."

"ففي سنة 1989 بذل الفرنسيّون مجهودا كبيرا في تضمين برامج التعليم الابتدائي والثانوي الكفاءات التربوية، فوضعوا كرّاسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابهم في نهاية الطور، حيث نجد كفاءات مستعرضة (Compètences transversales)، ترتبط بمواقف المتعلّم وتتضمن عبارات: أن يكون التلميذ قادرا على أن يحلّل أو أن يقيّم.....إلخ."

أ"مّا في كبيك (كندا)، فقد أشارت وزارة التربية في تصريحها الخاص بالسياسة التربوية لسنة 1997 إلى مفهوم الكفاءات المستعرضة. وفي سنة 1999 أصدرت الحكومة البلجيكية مرسوما حدّدت فيه أسس الكفاءات التعليمية الّتي سيقوم عليها النظام التعليمي في بلجيكا. وفي الجزائر، ومنذ بضع سنوات، تمّ تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطّنية لبناء برامج تتضمّن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ودخلت هذه البرامج حيّز التطبيق في هذه السنة الدراسية (2003) لتنفيذها في السنة الأولى من التعيم الابتدائي وفي السنة الأولى من التعليم المتوسط."(بوعلاق، 2004، 10-13)

2- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

2-1- مفهوم المقاربة:

" تعرف المقاربة بأنّها الكيفية العامّة أو الخطة المستعملة لنشاط ما والّتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق للدلالة عن التقارب الّذي يقع بين مكونات العملية التعليمية الّتي ترتبط فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية بيداغوجية واضحة.

كما يدلّ مفهوم المقاربة عن الاقتراب من الحقيقة وليس الوصول إليها، لأنّ المطلق أو النهائي يكون غير محدّد في الزمان والمكان، كما أنّها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما، ويعدّ عبد الكريم غريب بأنّها الكيفية لدراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الّذي يحبذه وترتبط كل مقاربة بإستراتيجية للعمل".(أبيش،2017، ص227)

"أنّها كيفية دراسة مشكلة(قد تكون تربوية أو غير تربوية) أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الّذي يحبذ التعامل من منطلقاته ووفق إستراتيجية معينة في لحظة معينة".(بوعلاق، 2004، ص14-15).

2-2- مفهوم الكفاءة:

"نسق من المعارف المفاهمية والمهارية العلمية الّتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تكمن داخل فئة من الوضعيات من التعرّف إلى مهمّة- مشكلة- وحلّها بإنجاز أداء ملائم"(الدريج، 2000، ص59)

2-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

"هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءة يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقها الأنشطة و كذلك مكتسبات المراحل التعليمية السابقة، و المنهج و طرق العمل والتواصل التي تركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم، وتتحول هذه المكتسبات إلى قدرات و معارف و مهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعلّمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعليمية. كما تتضمن عملية التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية و أخرى عملية تساعده على التعرف أكثر في كيفيّات حل المشكلات ".(الوثيقة المرفقة لمنهاج التربية البدنية و الرياضة، ص.7)

3- المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات:

يستمد التدريس بالكفاءات مرجعيته النظرية من علوم ونظريات مختلفة نذكر بعضا منها كالآتي:

3-1- علم النفس الفارقي:

"تستند المقربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقي التي مؤداها أنّ الأفراد لا يتشابهون أبدا، حتى ولو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة فهناك دائما فوارق بينهم. إنّ مجرد حدث وحيد عابر قد يغيّر مجرى حياة الفرد، فما بالنا إذا علمنا أنّ الأفراد يمرّون بتجارب وخبرات لا حصر لها لابد أن يكون لها أثر على شخصياتهم. تبعا لهذا فإنّ لكل متعلّم خبرته وتجربته الخاصّة واستراتيجيته الخاصة بالتعلّم، وهذا كان سببا في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلّمات تبعا لحاجات واستراتيجية كل فرد."

3-2- نظرية الذكاءات المتعددة:

"لقد دأبت مختلف النظم التربوية على إيلاء الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات نظرا لحاجة المجتمعات إليها جميعا، ونظرا لأنّ بعض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى، فينبغي احترام هذه الاستعدادات، دون الأضرار بالتنوع والتكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة متكاملة."

3-3- النظرية المعرفية:

"تنظر هذه النظرية للتعلّم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلّم، وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلّم (معالجة المعلومات، الفهم، التّخزين في الذاكرة، توظيف المعارف...) فوعي المتعلّم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها يزيد من نشاطه لتطوير جودة التعلّمات." (حثروبي، 2012، ص، 33-35)

3-4- البنائية الجديدة: (Modèle nèo constructiviste)

... والفكرة الأساسية لهذا الطرح تقوم على أن الصراع المعرفي يكون أكبر إذا صاحبه صراع اجتماعي، ويأخذ الصراع هنا معنى التحديات التي (المعلّم)، وهي تحديات خارجية تثير قدراته التعلّمية فيكون بالتالي أكثر قدرة على اكتساب معارف جديدة وعلى تدعيم قدرته على التعلّم. فهذه التحديات تمنح فرصا أكثر لمسار مواءمة البنى المعرفية الموجودة سلفا وهو ما يحقق التوافق الذي يفرضه الاحتكاك مع البيئة خاصة منها ما تعلق بالجانب التعليمي. ومن نتائج هذا النموذج:

- يؤدّي التفاعل الاجتماعي بالمتعلّم في الظروف المناسبة إلى حل مشكلات لا يمكنه حلّها إذا كان وحده.

- إذا تمّ وضع المتعلّم مجددا أمام هذه المشكلة، فإنه سيتمكّن من حلّها بمفرده.
- المخططات المعرفية الجديدة النّاتجة عن حل هذه المشكلات، تكون ثابتة وقابلة للتحريك نحو التعامل مع مشكلات جديدة.
- كنتيجة لهذه التفاعلات، فإنّ الصراع الاجتماعي المعرفي يصبح المحرّك لعملية التعلّم.(لكحل،(2011)، ص74)

3-5- علم النفس التربوي:

"يركز في دراسته على شروط التعلّم ونظرياته المختلفة والتوجيه التربوي والتعليمي بصفة عامّة، كما يركز على طرق توزيع التلاميذ على أنواع التعليم المناسبة لقدراتهم وميولهم؛ ولذلك فإنه يبحث في المقاييّس العقلية والنفسية المناسبة للتلاميذ في مراحل التعليم المختلفة والأساليب الإجرائية التي تساعد على استثارة دوافعه، وميولهم نحو التعلّم، وتحديد قدراتهم على التحصيل في مختلف المواد الدراسية ومن بينها التربية البدنية والرياضة."(فوزي، 2003، ص24)

4- خصائص ومميزات نظام المقاربة بالكفاءات:

"لنظام المقاربة بالكفاءات العديد من الخصائص والمميّزات الّتي جعلت منه النموذج الأكثر ملاءمة للمدرسة المعاصرة الّتي تستجيب لمتطلبات المجتمع والّتي يمكن أن نذكر منها:

- ❖ الانطلاق من منطلق التعليم إلى منطق التعلّم، والاهتمام أكثر بنشاط المتعلّم والنتائج الّتي يحققها في عملية التعليم والتعلّم.
- ❖ إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل متواصل وليس بشكل تراكمي.
- ❖ تفريد التعليم وتكييفه للفروق داخل الفوج التعليمي ومراعاة ملامح التعلّم لكلّ تلميذ.
- ❖ السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد التلميذ.
- ❖ تطبيق التقويم البنائي الّذي ينصب على أداء المتعلّم ومهاراته ومواقفه وقدراته ويهتمّ بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكّم المرغوب فيه.
- ❖ التدرّج في بناء المفاهيم واكتساب المتعلّم المعارف والسلوكيات.
- ❖ تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية."(قرارية، 2010، ص160)
- ❖ تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلّم.
- ❖ تمكّن المتعلّم من إقامة علاقات مع تعلّماته.

- ❖ تحفيز المتعلّمين على العمل.
- ❖ عدم إهمال المحتويات(المضامين).
- ❖ تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكيات الجديدة.
- ❖ تسمح بإعطاء معنى للتعلّم بجعله أكثر نجاعة وارتباطا بالمستقبل.(أبيش، مرجع سابق، ص230)

5- المبادئ المنهجية للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

- ألاّ تفصل عملية التقويم عن عملية التّعليم والتّعلم، بل يجب أن تكون بعدا أساسيا فيها.
- لا يتناول التقويم أساسا المعارف في شكلها الانعزالي، بل إنّه عملية تهدف إلى الحكم على مدى تحكم المتعلم في كفاءة ما من خلال تجنيده لمجموعة من المكتسبات والوصول إلى أجوبة أو حلّ لوضعيات مشكل.
- إدماج الممارسات التقويمية في المسار التّعلّمي كمؤشر لإظهار المستوى الذي بلغه المتعلّمون والصعوبات والثغرات..وبالتالي تعديل عملية التعلّم والعلاج.
- لا يجب أن يشكل الخطأ الذي يقع فيه المتعلّمون علامة عجز، وإنّما هو مجرّد مؤشر لصعوبات ظرفية في مسار بناء الكفاءة، ولذا يجب استغلاله بصفة آنية، لتشخيص أسبابه والقيام بعملية علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التعلّمات اللاحقة.
- ينبغي أن تؤدّي الممارسات التقويمية – التي نعمل على تنميتها – بالمدرس إلى جمع منتظم للمعلومات حول مستوى التحكّم في الكفاءات المستهدفة وذلك بغرض التكيّيف المستمرّ لتدخلاته ومساعيه مع الحاجات الشخصية للمتعلّمين.
- يجب الاعتماد في التقويم التحصيلي خاصة على الوضعيات الادماجية القريبة قدر الإمكان من الواقع والتي تجعل المتعلّم في وعي من ذاته، وتمكنه من توظيف مختلف موارده المهارية والمعرفية.
- تنويع الوضعيات التقويمية التي تثير وتنمّي لدى المتعلّم مواقف واستراتيجيات مكيّفة وفق ما يقتضيه حل المشكلات المطروحة.
- يجب أن يرفق التنقيط العددي بملاحظات ذات مدلول نوعي تشكل دعما لمجهود التعلّم ووسيلة تضمن ربط علاقة متينة (التلميذ، المعلّم، الولي).(حثروبي، مرجع سابق، ص298-299)

6- تعليميّة نشاط لتربية البدنية:

"التربية البدنية مادة تعليميّة إلزاميّة وجزء لا يتجزّأ من المناهج الرسمية في جميع المراحل التعليمية وهي مادة دراسية تساهم من خلال أنشطتها المختلفة في تنمية مؤهلات المتعلّم وتحقيق النجاعة الحركية فرديا وجماعيّا وإعطائه الفرصة للتعبير عن ذاته وإمكانياته حسب ما تقتضيه الوضعية والحالة باختيار الحلول المناسبة لها والمتماشية مع قدراته العقلية والبدنية. وعليه فنشاط التربية البدنية يحيلّ مكانة هامّة في حياة المتعلّم باعتباره يرتكز على اللّعب الّذي لا يمكن تجاوزه أو الاستغناء عنه ذلك لما يتضمّنه من تربية شاملة بنية وفكرية واجتماعية."

المادة 37: (تعليم مادة التربية البدنية والرياضية إجباري على كلّ التلاميذ والتلميذات من بداية التمدرس إلى نهاية التعليم الثانوي). **من القانون التوجيهي للتربية الوطنية (جانفي 2008).** (حثروبي، مرجع سابق، ص263)

6-1- غايات التربية البدنية و الرياضة في مرحلة التعليم الابتدائي

تبقى التربية البدنية شرطا أساسيا لمواكبة المسار الدّراسيّ، باعتبارها تربية قاعدية ملازمة للطفل بأبعادها الفكريّة والاجتماعية والحسيّة ـ الحركية، إذ أنّها لا تمنح الصّحة المتمثّلة في تنميّة العوامل التنفيذيّة (سرعة، مقاومة، مداومة، قوّة، مرونة، دقّة) الضرورية للفرد الفاعل فحسب، بل تتدخّل بقدر كبير في تنميّة وتطوير الجانب المهاري بكلّ أبعاده (التحكّم، الإدراك، التنسيق، التوازن، الهيكلة، الاستجابات) وكذا في تكوين وبلورة الشخصية المستقبليّة للطّفل بجانبيها الذّاتي والاجتماعي.

وتجد دلالتها في:

- **البعد الوظيفي:** انطلاقا من أنّ الحركة أساس التمرن، وأنّ الأنشطة البدنية مبنيّة على تنوّع اللعب الذي يجد امتداده في النّشاط المعتاد للفرد، فإنّ التربية البدنية بارتكازها على الألعاب ضمان للتوازن الوظيفي الحقيقي، في إطار تنمية متناسقة لكامل الجسم عموما، والأجهزة الحيوية (الجهازين الدموي والتنفّسي) خصوصا، إذ أنّ القلب والرئتين يعتبران جوهر التنمية من الناحية الفسيولوجية، وعن طريق الحركات القاعدية (جري، مشي، رمي، وثب) تسعى إلى تطوير الجهازين الحركيين (الجهاز العضلي، الهيكل العظميّ)، فتمنح الطفل إمكانية تقويم هيأته وتدعيم عموده الفقريّ متجنّبا بذلك آثار السّاعات الطّوال الّتي يقضيها على مقعد الدّراسة.

- **البعد النفعي:** فعن طريق ممارسة الألعاب يتمكّن الطّفل من التعرّف على إمكاناته البدنية ومقدرته على الحكم والتحكّم في الأشياء، وما ينبغي حين بذل المجهود، موازاة مع الحركة المطلوبة، متخلّصا من الشّوائب والحركات الزائدة، فيكون ذلك بأقلّ تكلفة للجهد وصرف للطاقة.
- **البعد الخلقي:** حين يوضع المتعلّم في حصّة التربية البدنيّة أمام وضعيّات مشكلة، تمثل عوائق وحواجز بالنسبة له يجد نفسه ملزما بتخطيها والتغلب عليها، ومقاومة ما تفرزه المنافسة من تحدّيات أن يقاوم:
  - الخصم وما يطرحه من مشاكل خلال التّنافس؛
  - جسمه وما يطرأ عليه من تغيّرات من جرّاء بذل المجهود؛
  - الضغط النفسي الّذي تفرضه المنافسة؛
  - العوامل الخارجيّة (ميدان الممارسة، حالة الجو، المحيط البشري من أنصار ومتفرّجين)؛
  - طبيعة التنافس (خصائص المنافسة من حيث وسيلة التنافس، قواعد، حكّام و مراقبون).(وزارة التربية الوطنية، 2016، ص3-4)

6-2- مفهوم التربية البدنية:

"ويعتقد كثير من الناس أنّ التربية البدنية هي مختلف أنواع الرياضات. أو أنّها عضلات وعرق أو أذرع وأرجل قويّة. أو أنّها تربية للأجسام. ولهذا تعددت تعريفها.

عرّفها ناس Nash بأنّها جزء من التربية العامّة وأنّها تستغل دوافع النشاط الطبيعية الموجودة في كلّ شخص لتنميته من الناحية العضوية والتوافقية والعقلية والانفعالية وهذه الأغراض تتحقق حيثما يمارس الفرد أوجه نشاط التربية البدنية...

ويعرفها نيكسون وكزنز Nixon and Cozens ((بأنّها ذلك الجزء من التربية العامّة الّتي يختصّ بالأنشطة القوية الّتي تتضمن عمل الجهاز العضلي وما ينتج عن الاشتراك في هذه الأوجه من النشاط من تعلّم)).

وقد عرّفها حسن معوض بأنّها ((مظهر من مظاهر التربية تعمل على تحقيق أغراضها البدنية والعقلية والاجتماعية والنفسية بواسطة النشاط الحركي المختار بهدف التنمية الشاملة المتزنة وتعديل السلوك تحت قيادة صالحة)).(عزمي، 2016، ص11-12)

6-3- أهداف التربية البدنية والرياضية:

"لقد نالت التربية البدنية اهتماما كبيرا من قبل مفكريها ممّا جعلهم ينكبّون على تحديد أهداف واضحة لها باعتبارها أحد المشكلات الّتي تواجه المادّة، وأيضا تستمدّ أهدافها من قيم وثقافة المجتمع، ويقول ويست وبوتشر: إنّ الأهداف المحددة للتربية البدنية والرياضية هي الّتي توضح لنا إلى أين تسير وما تأمل في تحقيقه، وبذلك يجب أن يكون للتربية البدنية والرياضية أهدافا واضحة ومحدّدة إنّ قضية تحديد الأهداف في التربية البدنية قد تصل مباشرة بوضعها كمهنة محترمة في السياقات الاجتماعية، ونظام أكاديمي يسعى لتأكيد هوية الأكاديمية المعرفية في الأوساط العلمية والأكاديمية، ويعتبر دودلي سارجنت أول من وضع أهدافا لها عام 1979 وتمثلت في الآتي:

أ) **من الناحية الصحية:** تقدير التناسب الطبيعي في جسم الإنسان. التعرف على تشريح أعضاء الجسم ووظائفها. دراسة المؤشرات الصحية العادية مثل التمرين، التغذية، النوم.

ب) **من الناحية التربوية:** غرس القدرات العقلية والجسمية وخاصة تلك الّتي يمكن استخدامها في الوصول إلى مهارات مهنية أو بدنية.

ج) **من الناحية العلاجية:** استعادة الوظائف الّتي طرأ عليها خلل، وإصلاح الأخطاء والعيوب الجسمية".(الحشحوشي، مرجع سابق، ص89)

6-4- أهم الاعتبارات الّتي يجب مراعاتها لتدريس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية:

6-4-1- مرحلة الطفولة المتوسطة (6 – 9 سنوات):

- ❖ يجب توفير فرص نمو الحركات الأصلية كالحركات الانتقالية (الجري- الوثب- الحجل) حيث الجري هو النشاط الحركي السّائد في هذه المرحلة ويلاحظ أنّ جري الطفل في العامين الأوليين لهذه المرحلة لا يحمل غالبا الطابع الاقتصادي في بذل الجهد بل يرتبط بمبدأ النشاط الحركي الزّائد لطفل هذه المرحلة، كما يلاحظ تفضيل الطفل لمهارة الوثب لأسفل من فوق ارتفاع، بدلا من الوثب الطويل أو الوثب العالي، وكذلك تعتبر مهارة الرمي باليدين من أسفل هي المهارة السائدة في عمليات الرمي في هذه المرحلة إذ لا يستطيع الطفل رمي الكرة بيد واحدة.
- ❖ يجب إكساب الطفل بعض المهارات الحركية المركبة وخاصة في نهاية هذه المرحلة نظرا لصعوبة هذه الحركات- الرمي و اللقف، الجري وتنطيط الكرة.
- ❖ أن يقوم المدرس بتنفيذ دروس مشوّقة يراعى فيها الميل الطبيعي للحركة لدى الأطفال.

- ❖ يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى الألعاب الجماعية التعاونية والتي تحتاج إلى علاقات حركية مع أقرانه حيث تظهر الميول الاجتماعية واضحة وتناسب الألعاب الصغيرة هذه المرحلة حيث تعدّ التلاميذ للاندماج في الألعاب الكبيرة
- ❖ يجب تشجيع الأطفال في هذه المرحلة على التفكير في أعمال جديدة للألعاب الأمر الّذي يثير في نفوسهم البهجة والرغبة في تقبل المادة وبذلك يمكن تنميتهم بدنيّا وعقليّا واجتماعيّا ونفسيّا.
- ❖ يجب أن يشتمل برامج هذه المرحلة على مهارات حركية (كرة السلة- كرة الطائرة ومهارات العاب الميدان والمضمار)."(شلتوت، حمص، 2008، ص57-58)

6-4-2- مرحلة الطفولة المتأخرة من (9 - 12 سنة):

- ❖ "تختلف ميول البنات عن الأولاد. يميل الأولاد إلى مسابقات القوّة والضعف وتتجه البنات إلى تمرينات الرشاقة والرقص الإيقاعي ولهذا يجب على المدرس مراعاة ذلك في عملية التدريس لهذه المرحلة.
- ❖ الإكثار من تمرينات الرشاقة والسرعة والقوة الديناميكية والحركات المنشطة للأجهزة العضوية مثل الوثب، القفز، الشقلبة، الرمي، الجري مع مراعاة عدم تحميل الأطفال بحمل بدني عالي دون القيام بالإعداد البدني الجيّد، ويمكن استخدام إحماء الموانع تمهيدا للعمل.
- ❖ أطفال هذه المرحلة يتعلّمون بالتقليد، حيث يدرك الأطفال مسار الحركة بصريا دون الانتباه لتفاصيل الأداء، ولذلك كان التعليم بطريقة النموذج مناسبا لهذه المرحلة، بشرط أن يكون أداء النموذج بصورة جيدة.
- ❖ في هذه المرحلة تبدأ كل القوى العقلية في النضوج من تذكّر وانتباه وتفكير ولذلك يجب على المدرس استخدام طرق تعليم تساعد الأطفال على استخدام العقل والاستدلال.
- ❖ تتفاوت في هذه المرحلة مستويات الأطفال في الخبرات الحركية ويسهم دروس التربية الرياضية والنشاط الرياضي خارج الدرس في إحداث التوازن المطلوب بالنسبة لهذه الخبرات الحركية، كما تعدّ هذه المرحلة السنية المناسب للتخصص الرياضي المبكر في العديد من الأنشطة الرياضية.
- ❖ يجب أن يرشد المدرس الأطفال على تعلّم الانضباط والنظام مستخدما التمرينات النظامية والتشكيلات المناسبة بطريقة مبهجة ومبسطة."
- ❖ إكساب الأطفال في هذه المرحلة بعض العادات الجسمية الصحيحة، مثل طريقة المشي وطريقة الجري الصحيحة والمحافظة على نظام الجسم كالاغتسال في نهاية الدري وارتداء ملابس خاصّة لدرس التربية الرياضية. (شلتوت، حمص، 2008، ص57-59)

7- درس التربية الرياضية

7-1- تعريف درس التربية الرياضية:

"يعدّ درس التربية الرياضية ((هو ذلك النشاط الحركي الّذي يقدم للتلاميذ في وقت محدّد، له مكان في الجدول المدرسي أثناء اليوم الدراسي ويجبر التلاميذ على حضوره إلّا من أعفى بسبب يستوجب الإعفاء))." (حسن، وآخرون، 2007، ص63)

"يعدّ وحدة صغيرة في البرنامج الدراسي للتربية الرياضة وهو حجر الزاوية في كلّ منهاج ويتوقف نجاح الخطة وتحقيق الغرض من البرنامج العام للتربية بالمدرسة على حسن تحضير وإعداد وإخراج وتنفيذ الدرس، فالعناية بالدرس تعتبر الخطوة الأولى والمهمّة لو أردنا أن نبني الفائدة المرجوة من البرنامج التنفيذي.(زيد، راضي، 2016، ص81)

7-2- الأساليب التنظيمية للتشكيل المناسب للدرس:

"إنّ الوصول لدرجة عالية من التأثير التعليمي والتربوي لدرس التربية البدنية لا يتحقق إلاّ من خلال التشكيل المناسب للدرس، لذلك التشكيل الذي يحققه الواجبات التعليمية والتربوية لمنهج التربية البدنية بأنسب الطرق وبأكثر الوسائل فاعلية مع مراعاة النقط التالية:

العمل على زيادة فاعلية درس التربية البدنية وذلك باستخدام الوسائل والطرق المناسبة لتنمية الصفات البدنية وتعليم واكتساب المهارات الحركية مع مراعاة تطوير مستوى جميع التلاميذ بما يتناسب مع قدراتهم الوظيفية والحركية.

- يراعى أداء أكبر عدد من التلاميذ في وقت واحد مع مراعاة الأمن والسلامة ومراعاة استخدام طرق التدريس الذي تضمن ذلك من إمكانية استخدام الظروف والإمكانات البيئية لإثارة عامل التشويق أثناء درس التربية البدنية.
- أن تكون توجيهات المدرس قصيرة وسريعة وحاسمة وفي نفس الوقت معبّرة وواضحة حتى يكن بذلك الاقتصاد في الوقت الضائع."
- ينبغي مراعاة الإقلال من الوقت اللّازم للانتقال إلى مكان درس التربية البدنية والوقت اللّازم للاصطفاف وأخذ الغياب وتحيّة المدرس، كما يجب تهيئة الوسائل المرتبطة بالحصّة مسبقا وفي مكانها المناسب، وتخطيط الفناء المستغل حسب تخطيط المعلّم، هذا كلّه لتأخذ حصة التربية البدنية والرياضية حقها التامّ من الوقت المخصّص لها.(الشحّات، 2007، ص278-279)

7-3- مكونات درس التربية البدنية والرياضية:

7-3-1- الجزء التمهيدي:

"وتشمل الإجراءات الإدارية، الإحماء، التمرينات

- **الإجراءات الإدارية:**

وتتضمّن اصطحاب التلاميذ من الفصول: ويراعى في ذلك عامل الأمان والسلامة وخاصّة في فصول الأدوار العليا، وكذلك النظام وعدم الاندفاع أو المزاح الفردي الّذي يؤدّي إلى إصابة بعض التلاميذ.

- **الاصطفاف وتسجيل الحضور:**

ويراعى في ذلك عنصر النظام واستخدام طرق سهلة وسريعة لتوفير الوقت وذلك باستخدام الأرقام المسلسلة أو وقوف التلاميذ على علامات مرقمة أو نداء المعلّم على التلاميذ بالأسماء.

- **الإحماء:**

ويعتبر واجهة الدرس، لذا يجب أن يتسم بالتشويق والإثارة والمنافسة مع مراعاة الزيادة المتدرجة في الحمل من التدفئة إلى التهيئة للدورة الدموية والعضلات والأربطة والمفاصل والعمليات البيوكيميائية ممّا يقلل من احتمالات الإصابة أو التقلّصات العضلية، وبوجه عام يفضل استخدام الجري، والحجل، والوثب، والألعاب الجماعية المشوّقة الترويحية أو الشعبية أو التمهيدية وهي الّتي تمهد لنوع النشاط التعليمي والتطبيقي في الدرس.(عبد الله، 2011، 141-142)

6-3-2- محور الدرس(ركيزة الدرس):

"هذا الجزء من الدرس تتركز فيه الخبرات والمهام التعليمية الجديدة وهو محور فعاليات التلاميذ في الأنشطة من بداية الدرس حتّى نهايته أي هو قلب الدرس الّذي تعرض فيه خبرات التعلّم الّتي تمليها خطّة التعلّم الكلية في المنهاج... وتدريبات بسيطة ومركبة تمهيدية وتطبيقية للوصول بالتلاميذ إلى مرحلة الأداء الماهر، والمعلّم في هذا الجزء يظهر جانبا كبيرا من كفاياته التعليمية- طول الزمن المخصص لهذا الجزء يتحدّد جزئيّا لاحتياجات الزمن في أجزاء الدرس الرئيسيّة وبصفة خاصّة من الزمن المتبقي لجزء الختام.

وبصفة عامّة يراعي في هذا الجزء النقاط التّالية:

- اختيار أسلوب التدريس المناسب لطبيعة المهارة الجديدة...
- مناقشة نقاط التركيز الأساسية للأداء المهاري الصحيح وبخطوات متسلسلة متتابعة.
- تحديد الأنشطة التطبيقية الّتي تسهم في تركيز تعلّم التلاميذ والتمكّن من قدراتهم المهارية الجديدة.
- تسجيل كل ما يرتبط ببلوغ أهداف الدرس لتعلّم المهارة الجديدة.
- تحديد متى وكيف تستخدم الوسيلة التعليمية.
- تحديد متى وكيف تستخدم الأدوات والأجهزة.
- التدريب والتكرار بحمل مناسب حتّى لا يفقد التلاميذ شوقهم ورغبتهم للاستمرار في أداء النشاط الحركي."(عبد الكريم، 2015، ص181-182)

6-3-3- الجزء الختامي:

"وهو الجزء الأخير من الدرس ومدّته 10 دقائق. وللجزء الختامي أهداف يمكن توضيحها فيما يلي:

- تهدئة الجسم فسيولوجيّا للعودة إلى الحالة الطبيعية أو ما يقرّب منها بقدر الإمكان، ولذلك ...
- كما أنّ من أهداف هذا الجزء ارتباطه بالطّابع الانفعالي إلى المسار النّاتج عن ممارسة الألعاب الصغيرة ولمشوّقةّ بالإضافة إلى تمرينات الاسترخاء المختلفة.
- القيام ببعض الواجبات التربوية، وذلك لأنّه في الدقائق الأخيرة من الدرس يقوم التلاميذ بإعادة الأدوات، ثمّ القيام بعملية تقويم للدرس وأيضا القيام بالثناء والتشجيع والتوجيه، وقد يكون بالتوبيخ لبعض التلاميذ عن أخطاء محدّدة تكون واضحة لجميع التلاميذ ثمّ القيام بالتحية في نهاية الدرس، وبعد انتهاء الدرس يذهب التلاميذ للاغتسال، وتغيير ملابسهم، وفي هذه الدقائق يتمّ في نفس الوقت تحقيق التهدئة النهائية للتلاميذ". (حسن، وآخرون، 2007، ص76-77)

7-4- أهم المبادئ المسيرة لدرس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية:

7-4-1- المبادئ المسيّرة للدرس:

بعد تحضير وإعداد الحصّة يتحوّل دور المعلّم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا وهذا يستوجب تطبيق مبادئ:

- يشرح، يقوم بالعرض بنفسه أو عن طريق تلميذ.
- يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة.

- يصحّح فرديا وجماعيا ويقوّم أعمال التلاميذ.
- يوجّه ويعدّل التعلّمات.
- يثير اهتمام، يشوّق، يطمئن، يساعد التلاميذ.

7-4-2- المبادئ المتعلّقة بالتسخين:

يعتبر التسخين إحدى المراحل الهامّة في حصّة التربية البدنية، حيث أنّه يضمن للجسم تحمّل شدّة المجهود الّتي يتطلبها مضمون الحصّة. ولذا فعلى المعلّم أن يسهر على:

- مبدأ تدرج صعوبة التمارين والحركات.
- تكييف مدّة العمل واختيار التمارين حسب طبيعة النشاط والحالة الجوية.
- احترام مبدأ العمل والراحة.

7-4-3- لمبادئ المتعلّقة بالجزء الرئيسي:

من المعلوم وأنّ الجزء الرئيسي من الحصّة يضمن تحقيق الهدف المسطر، ولذا فمساهمة المعلّم كبيرة في هذه المرحلة من حيث:

- اقتراح المضامين في صيغة إشكاليات.
- تنشيط أفواج العمل.
- مراقبة المتعلّمين لإيجاد الحلول المناسبة، وهذا عن طريق:

➢ **التدخلات الشفوية:**

- الشرح الموجز، المبسّط والمفهوم.
- تقديم التوجيهات في الوقت المناسب.
- استعمال صوت مسموع وواضح.

➢ **التدخلات العملية (الحركية):**

- استعمال إشارات وحركات واضحة وصحيحة (باليدين، بالجسم كلّه، بالأداة المستخدمة).
- استعمال إشارات مركّبة (بين الصوت والحركة).
- التنقّل بين الورشات ومراقبة الاعمال.
- التصحيح الفردي أثناء سير التمارين والحركات.
- توقيف العمل لإعادة الشّرح أو التصحيح الجماعي.

- اقتراح بعض الحلول، وتزويد التلاميذ بمعطيات إضافية إذا اقتضت الضرورة.

7-4-4- المبادئ المتعلّقة بالرجوع للهدوء:

كثيرا ما تهمل هذه المرحلة، والمؤّكد أنّها:

- فترة استعادة التلاميذ لحالتهم الطبيعية الهادئة.
- قد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء في الحصّة.
- تعلن فيه النتائج إن كانت هناك منافسة.
- تحضّ فيها الحصّة القادمة." (اللجنة الوطنية للمنهاج، 2015، ص 59-60)

7-5 صفات درس التربية الرياضية الجيد:

- أن يكون للدرس هدف واضح معروف يرجى الوصول إليه سواء كان تربويّا أو تعليميّا أو الاثنان معا.
- أن تكون أوجه النشاط مبنية على أساس سليم سواء من الناحية النفسية أو التربوية.
- أن تراعى أوجه النشاط الأسس النفسية للتلاميذ كالميول ولاحتياجات والفروق والنمو وتقويم الاتجاهات الإيجابية نحو درس التربية الرياضية.
- أن تكون أوجه النشاط ملائمة لحالة الجو مع مراعاة النظافة الشخصية.
- أن يتخلّل الدرس نشاط حر تلقائي يبعث على السرور والبهجة ويحر التلاميذ من التشكيلات والنداءات الشكلية.يحقق مبدأ إشراك التلاميذ أطول فترة ممكنة من الحصة.
- يحقق مبدأ بثّ القيم والمعايير الاجتماعية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والمجتمع.
- أن تتناسب أوجه النشاط مع الإمكانات الموجودة بالمدرسة سواء كانت إمكانات مادية أو بشرية.
- يجب أن يكون الدرس مشوّقا ومرحا وفيه تسلسل واتساق بحيث ينقل التلاميذ من جزء إلى جزء في يسر وسهولة.
- أن يبعث الدرس على تعليم القيادة والريادة وحسن التبعية وذلك لتدريب التلاميذ على مواجهة المواقف المختلفة في الحياة العادية.(عزمي، 2016، ص177)

8- الطرق المستعملة في تدريس التربية والرياضية:

8-1- الطريقة الكلية:

" وفيها يتمّ تدريس المهارات بطريقة تشمل المهارة ككل حيث أنّ التعليم يتمّ نتيجة الإدراك الكلّي للموقف، وبصفة عامّة يتمّ استخدام تلك الطريقة عند تدريس المهارات الحركية الّتي لا يمكن تجزئتها أو المهارات السهلة غير المركبة أو البسيطة (مثل مهارة: ضرب الكرة بالرأس).

يتمّ استخدام تلك الطريقة للأسباب التّالية:

- أنّ مستوى الأداء المهاري المطلوب تعلّمه من التلاميذ في الدرس ليس على درجة عالية من التخصص بل يكون محدّدا لدرجة ما .
- أنّ الزمن المحدّد لتعليم المهارات الحركية داخل الدرس يعتبر قصيرا إلى حدّ ما.
- أنّ عدد التلاميذ الفصل كبير بالنسبة للمعلّم.
- أنّ هذه الطريقة لا تبعث الملل في نفوس التلاميذ.
- لا تستلزم هذه الطريقة أن يكون المعلّم على مستوى مرتفع من التخصّص.(محمد، جبل، 2011، ص165)

8-2- الطريقة الجزئية:

"في هذه الطريقة تقسّم المهارة الحركيّة إلى عدّة أجزاء صغيرة ويقوم الفرد الرياضي بأداء كلّ جزء على حدة، ثمّ ينتقل إلى الجزء التالي بعد إتقانه للجزء الأول، وهكذا حتّى ينتهي من تعلّم جميع أجزاء المهارة الحركية، ثمّ يقوم بأداء المهارة الحركية كلّها كوحدة واحدة كنتيجة لتعلّم مختلف الأجزاء المكوّنة لها والتدريب عليها".(علّاوي، 2002، ص66)

8-3- الطريقة الكلية الجزئية:

"وهذه الطريقة عبارة عن مزج لكلّ من الطريقتين السابقتين حيث تكون الطريقة مرنة فيلجأ المدرّس إلى الطريقة الكليّة في الأجزاء البسيطة غير المعقّدة وإلى الطريقة الجزئية في المهارات المعقدة أو الصعبة ...

8-4- طريقة المحاولة والخطأ:

"وهي طريقة شائعة للغاية في مجال التربية الرياضية وخاصّة عند تعليم المهارات ذات التوافق العضلي العصبي. فالتلميذ لا يؤدّي الحركة متكاملة لمجرّد فهمها أو إدراكها عقليّا ولكنّه يمرّ بمراحل شتّى، حركة يتعرّض خلالها إلى الفشل والنجاح فالتلميذ يحتاج إلى عدّة محاولات حتّى يكتسب الإحساس الحركي....وخلال المحاولات الأولى الّتي يؤدّيها التلميذ نلاحظ دائما أنّه يحاول عزل الحركات الخاطئة أو الزائدة وتكراره للحركات.(الشحّات، مرجع سابق، ص183-184)

9- إستراتيجيات التدريس المدرجة في مناهج التعليم الابتدائي:

"هناك محاولات عديدة لتصنيف استراتيجيات التدريس المختلفة بناء على أسس مرتبطة بعناصر العملية التربوية (المعلّم- المتعلّم- المعرفة) والّتي تهمّنا في هذا المقام استراتيجيات التّدريس الّتي يكون فيها المتعلّم محور العملية التعليمية- التعلّمية، وبخاصة تلك الّتي تعمل على الانتقال بالمتعلّم من منطق التعليم إلى منطق التعلّم وتمكنه من اكتساب المعارف والمهارات المختلفة عبر بيداغوجيا الإدماج الّتي تشكل روح المقاربة بالكفاءات والّتي أصبحت اختيارا منهجيّا اعتمدته وزارة التربية الوطنية في بناء المناهج التعليمية لمختلف المراحل التعليمية.(حثروبي، مرجع سابق، ص109)

9-1- إستراتيجيات حلّ المشكلات:

"إنّ التعلّم القائم على المشكلة يحفّز الطلبة لتطبيق ما يعرفونه بالفعل، ويلهمهم أن يكتسبوا المعرفة الجديدة بأن يعرض عليهم مشكلة يستمتعون بحلّها. بالإضافة إلى تعزيز التعلّم المرتبط بمعايير المحتوى الأكاديمي، فإنّ التعلّم القائم على المشكلة يتيح للطلبة الفرصة لتطوير الكفاءات المختلفة لحلّ المشكلات، بما في ذلك كيفية إعداد استراتيجيات لتحديد المشكلات (التحليل)، وتأطير المشكلات (التنظيم)، ومخاطبة المشكلات (التطبيق، التركيب). وكما يقترح السيناريو الافتتاحي، فإنّ نموذج التعلّم القائم على المشكلة يسمح للطلبة بتطبيق المعرفة بطرق ذات معنى وهادفة ورؤية ارتباط ما يحدث في المدرسة بالعالم خارجها (Clare, Natalie,2015k, p442)

9-1-1- تعريف المشكلة:

يعرّف حسن حسين زيتون المشكلة على أنّها ((موقف مربك أو سؤال محيّر أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد ويشعر أو يشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحلّ، في حين لا يوجد لديه أو لديهم إمكانات أو خبرات حاليّة مخزنة في بنيته أو بنيتهم المعرفية، ما يمكنهم للوصول للحلّ بصورة فورية أو روتينية...(حثروبي، مرجع سابق، ص111)

9-1-2- خطوات حلّ المشكلات:

"يرى "كاون" و"صند" لأنّ حلّ المشكلات إجرائيّا يشير إلى جميع النشاطات العقلية والعملية (التجريبية) الّتي يستخدمها الفرد المتعلّم في محاولته لكلّ المشكلات. وهذا التعريف يتضمّن قيام الطالب بمجموعة خطوات عملية منظمة إلّا أنّه ليس بالضرورة أن تسير الخطوات خطوة إثر خطوة على وفق نظام محكم جامد التخطيط، ولا أن تؤخذ على وفق نظام مطلق متتابع، وإنّما ينتقل الفرد المتعلّم إذا اقتضت

المشكلات المبحوثة ذلك من خطوة إلى أخرى، أماما، وخلفا، فيغيّر، ويبدّل، ويفسر، ويتنبّأ، ويبحث، ويجرّب في معالجة المشكلات للوصول إلى حلّها".(الحلية، 2002، ص297)

أمّا خطوات حلّ المشكلات فهيّ:

أ- عرض المشكلة والشعور بها:

" يتمّ تقديم المشكلة للتلاميذ في صورة سؤال أو عبارة تتحدّى وتثير الفكر والاهتمام ولن يكون هناك أيّ عرض أو توضيح للإجابات المحتملة الصّحيحة لأنّ الحلول هنا يجب أن تأتي من التلميذ"(عبد الكريم، مرجع سابق، ص149)

"ينبغي على المعلّم أن يهيّئ مواقف (مشكلات) بحيث يشعر، ويحسّ فيه الطلبة بالحاجة، والرغبة إلى طرح الأسئلة. كما يمكن للمعلّم أن يطرح الأسئلة التفكيرية الّتي تتضمن التّأمل، والتفكير، والتفسير، والتعليل. ".(الحلية، مرجع سابق، ص298)

ب- مرحلة وضع خطّة حلّ المشكلة:

" من مستلزمات نجاح الحل أن توضع له خطّة عمل مبنية في ضوء متطلبات الحلّ والمعطيات الواردة في المشكلة وأبعادها وما بينها من علاقات أو متلازمات وهذا يعني، أنّ على المتعلّم في هذه المرحلة أن يبتكر خطة لحلّ المشكلة وقد يقوم بأكثر محاولة في ذلك إذ من الممكن أن تفشل بعض المحاولات فيضطرّ إلى ابتكار محاولة أخرى وهذا يعني أنّ هذه المرحلة تعدّ من أصعب المراحل في إستراتيجية بوليا لحلّ المشكلة لأنّ أهم عنصر في حلّ المشكلة هو التوصل إلى فكرة الحلّ لذلك على المعلّم في هذه المرحلة تشجيع المتعلّمين للوصول إلى فكرة الحلّ بأنفسهم وعليه أنّ:

- يعين الطلبة على تعرّف مفاتيح الحلّ.
- يساعد الطلبة على تذكر بعض المعلومات الّتي يمكن أن تساعد على الحلّ.
- يطرح الأسئلة الّتي تعين على إزالة اللبس أو الغموض.
- يذكّر بالخبرات السّابقة الّتي يمكن أن يبني عليها الحلّ.
- يوجه الأسئلة اللّازمة لإدراك العلاقات بين معطيات المشكلة ومستلزمات حلّها.
- يحثّ الطلبة على التفكير المعمّق في المطلوب وشروطه.
- يذكّر الطلبة بحلول مشاكل سابقة مماثلة.

- أن يتوقع خطط الحلّ الّتي يمكن أن يتوصّل إليها الطلبة ويضع خطة لتقويم ما هو غير سليم منها.
- يسأل الطلبة عمّا إذا كان بالإمكان تبسيط المشكلة.
- يوجه الطلبة إلى إمكانية حلّ مشكلة قريبة من المشكلة المطروحة في معطياتها للاستعانة بفكرة حلّها للتعامل مع المشكلة المطروحة.(عطية، 2016، ص402-403)

ج- مرحلة تنفيذ خطة حل المشكلة:

في عملية التجريب يحاول التلميذ تجريب حلول مختلفة وتقييم تلك الحلول، ثمّ الاختيار من بينها في الاستكشاف، يكون الهدف هو توسيع النشاط والتوجيه الذّاتي ضروريا ويكون دور المعلّم هو الناصح الّذي يجيب على الأسئلة ويساعد ويعلّق ويشجع ...(عبد الكريم، مرجع سابق، ص150)

"...عندما يكون الطالب هو من توصّل إلى فكرة الحلّ بنفسه فإنّ تطبيق خطة الحلّ يكون سهلا نظرا لوضوح الخطة في ذهنه وعلى العكس من ذلك إذا ما لقنت الخطة أو الفكرة للطالب تلقينا وأهم ما يمكن أن يقوم به المعلّم في هذه المرحلة هو أن:

- يحثّ الطلبة على استخدام معطيات المشكلة في تنفيذ الحلّ المطلوب لكي يرتبط الحلّ بالمشكلة ولا يشط عنها.
- يذكّر الطلبة بوجوب التدرج والتسلسل المنطقي في الحلّ.
- يحثّ الطلبة على تفصيل خطوات الحلّ وتنسيقها والتأكد من سلامة كل خطوة علاقتها بما قبلها وما بعدها.
- يحث الطلبة على مساءلة ذواتهم عمّا كانوا قد استخدموا معطيات المشكلة في الحلّ وعمّا إذا أخذوا بعين الاعتبار الشروط المطلوبة.(عطية، 2016، ص404)

د- تقييم نتائج تنفيذ الخطة: Evaluate the Implementation Plan Results

إنّ المرحلة الأخيرة من نموذج التعلّم القائم على المشكلة تنطوي على تقييم تنفيذ الخطة الّتي تمّ إعدادها لحلّ المشكلة. هنا يفحص الطلبة الخطة الّتي أعدّوها، وتنفيذها لتحديد فعاليتها ودقتها. ينبغي أن يراعي التقييم أنّ طبيعة نموذج التعلّم القائم على المشكلة تتمثل في أن يقوم الطلبة بفحص المشكلة الّتي لها عدة حلول ممكنة، لذا ينبغي أن يسمح المعلمون للطلبة بمزيد من الوقت للتأمل، ومناقشة، وتقييم النتيجة. (Clare, Natalie,2015k, p452)

وفي هذه المرحلة لابد تطبيق التعميم الّذي توصلوا إليه على مواقف جديدة في حياتهم اليومية. وهذا ما يؤدّي إلى تجسير الفجوة بين الموقف التعليمي الصّفي والموقف الحقيقي في الحياة.(بن فرج، 2009، ص131)

9-1-3- أدوار المعلّم والطالب في نموذج التعلّم القائم على المشكلة

خطوات نموذج التعلّم القائم على المشكلة	دور المعـــــــــــــلم	دور الطالـــــــب
عرض أو تحديد المشكلة	يعرض المعلّم مشكلة ((جيدة)) للطلبة ليستكشفوها أو يطلب منهم تحديد مشكلة. في كلا الحالتين، يحدّد المعلّم كيف يتمّ تقسيم الطلبة إلى مجموعات، في أثناء هذه المرحلة ينبغي أن يعطي المعلّم الطلبة ملخصا بالمهام الّتي سوف يحتاجون إلى إنهائها، وخط زمني لإتمام هذه المهام.	يفحص الطلبة المشكلة الّتي يعرضها المعلّم. في بعض الحالات، قد يحدّد الطلبة المشكلة.
تطوير خطة لحلّ المشكلة	يطلب المعلّم من الطلبة تطوير خطة لحلّ المشكلة. قد يحتاج المعلّم إلى طرح الأسئلة السابرة لمساعدة الطلبة على تحليل المشكلة بدقة وإعداد خطة لحلّها. يخصص المعلّم أن يطلب من الطلبة عمل مجموعات لمعالجة. سوف يحتاج المعلّم إلى مساندة تعلّم الطلبة، ويقوم ببناء كيف يطور الطلبة الخطط.	يطور الطلبة خطة معقولة لحلّ المشكلة. بشكل مثالي، يحدث هذا في مجموعات، لذا يدرس الطلبة ويقررون الخطة لمعالجة المشكلة.
تنفيذ الخطة	يطلب المعلّم من الطلبة تنفيذ الخطة. قد يحتاج المعلّم إلى تقديم مزيد من الدعم، مثل مساعدة الطلبة على توثيق أو تسجيل تنفيذ الخطط بحيث يمكنهم تقييمها في المرحلة اللاحقة.	يختبر الطلبة تطبيق الخطط. ينبغي على الطلبة توثيق ما يحدث(النتيجة) مع الخطط.
تقييم التنفيذ	يطلب المعلّم من الطلبة تقييم والتأمّل في تنفيذ الخطط والنواتج. كما ينبغي على المعلّم أيضا أن يطلب من الطلبة التأمّل في إسهاماتهم الفردية والجماعية لحلّ المشكلات وأيضا ما قد يفعلونه بشكل مختلف. من الممكن أن يساعد المعلّم الطلبة على فحص فوائد وتحديات المداخل المختلفة لحلّ نفس المشكلة.	يقيّم الطلبة، ويتأمّلون في تنفيذ الخطط والنواتج. كما ينبغي عليهم أيضا التأمّل في إسهاماتهم الفردية والجماعية في حلّ المشكلة. ينبغي أن يزن

		الطلبة فوائد وتحديات المداخل المختلفة لحلّ نفس المشكلة.

جدول رقم (01): يوضح نموذج التعلّم القائم على المشكلة.

9-2- إستراتيجيات التعلّم التعاوني: Cooperative Learning

"جاءت فكرة التعلّم التعاوني نتيجة النقد الموجّه إلى التعليم الجمعي أي لجماع طلاب الصّف وصعوبة التعلّم الفردي أي تقديم تعليم لكلّ فرد على حدة داخل الصّف. وكبديل لتوزيع الطلاب في فصول متجانسة (Hmogeneous) وكوسيلة لتقوية العلاقات الاثنية بين الطلاب الّذين ينتمون لجنسيات أو عرقيات مختلفة المتواجدين داخل نفس الصّف، إضافة إلى محاولة الارتفاع بمستوى تحصيل كل الطلاب عن طريق تكوين مجموعات صغيرة غير متجانسة من داخل الصّف ليمارسوا معا خبرات التعلّم بما يسهم عادات اجتماعية جيّدة مثل التآلف واحترام الرأي الآخر وديمقراطية الحوار"...(عبيد، مرجع سابق، ص161-162)

9-2-1- أهمية التعلّم التعاوني:

يعتمد هذا الأسلوب على توافق كل من أهداف التعلّم والمجتمع إذ تعمل على تفتّح شخصية الطالب، كما إنّها تنمّي ميوله وتفجر طاقاته، وتحثّ على التعاون بينه وبين أفراد مجموعته، وتعدّ هذه الطريقة من الأساليب الحديثة المستمدّة من التربية التقدمية. كما إنّها تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتكسبهم الثقة بأنفسهم وتشعرهم بالاطمئنان، وتساعدهم في معرفة ذواتهم والاستفادة من قدراتهم ضمن إطار الجماعة الّتي ينتمون إليها وتوجيههم توجيها مهنيّا واجتماعيّا نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشود تحقيقها. (علوان، وآخرون، 2011، ص150)

- المجموعات الصفية توفر آليات التواصل الاجتماعي وتسمح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر وشرح الفرد للآخر ومساعدة الغير في فهم الأفكار بشكل له معنى والتعبير عن الشعور.
- إعطاء الفرصة للجميع بأن يشعروا بالنجاح.
- استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معيّن أو طريقة حل معينة.

- مراعاة الفروق الفردية مثل الاتجاهات، الدافعية، القدرة، الاهتمامات، الأنماط الإدراكية والخلفيات الثقافية ومن الجدير بالذكر هنا هو إتباع أسلوب التعلّم التعاوني لا يزيل هذه الفروق الفردية وإنّما يعالجها ويقلل منها.
- خلق جو وجداني إيجابي خاصّة للطلبة الخاجلين الّذين لا يرغبون في المشاركة.(بدير، 2012، ص154)

9-2-2- مفهوم التعلّم التعاوني:

"إحدى استراتيجيات التدريس، ولها أساليب متنوعة، تقوم على أساس تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضمّ كل مجموعة طلاب من مستويات مختلفة، يتراوح عددهم عادة من 4-6 طلاب يمارسون فيما بينهم أنشطة تعليم وتعلّم متنوعة لتحقيق هدف مشترك لعود عليهم كمجموعة وكأفراد بفوائد تعليمية واجتماعية تفوق مجموع أعمالهم الفردية."(شبر، 2005، ص186)

"إستراتيجية صفية تستخدم لزيادة الدّافعية والانتباه لمساعدة الطلاب في تنمية مفهوم إيجابي لهم وللطلاب الآخرين، وتزويدهم بالوسائل اللازمة للتفكير النّاقد، وحلّ المشكلات وتشجيعهم على المشاركة لاكتساب المهارات.(علوان، وآخرون، مرجع سابق، ص151)

9-2-3- خصائص التعلّم التعاوني:

"للتعلّم التعاوني خصائص تميزه من استراتيجيات التعلّم الأخرى ومن أبرز هذه الخصائص ما يأتي:

- يمكن تنفيذه باستراتيجيات متعددة وليس باستراتيجيات واحدة.
- يؤدّ المتعلّم فيه دورين دور التعلّم ودور التعليم وهذه الخاصية يندر وجودها في استراتيجيات غير التعلّم التعاوني.
- مواقفه مواقف اجتماعية يعمل فيها المتعلّمون معا من أجل أهداف مشتركة لكلّ نصيب من الجهد في تحقيقها.
- تمارس فيه المهارات الاجتماعية على نطاق واسع.
- يقدم فرصا للنجاح تكاد تكون متساوية بين المتعلّمين.
- يخلق حالة من التجانس بين المتعلّمين وإن اختلفوا في مستوياتهم.
- يوصف بأنّه من استراتيجيات التعلّم النشط الّذي يشدّد على نشاط المتعلمّ وفعّاليته في العملية التعلّمية.

- يوفر فرصا لتعليم الطلاب كيف يتعاون مع الآخرين وكيف يخطط لما يريد تنفيذه من خلال ما يحتوي من أنشطة جماعية."(عطية، مرجع سابق، ص212)

9-2-4- العناصر الأساسية للتعلّم التعاوني:

أ) الاعتماد المتبادل الإيجابي:

"للطلبة مسؤوليتان في المواقف التعلّميّة التعاونية، أن يتعلّموا المادة المخصصة، وأن يتأكّدوا من أنّ جميع أعضاء مجموعتهم يتعلّمون هذه المادة. والتسمية الفنية لتلك المسؤولية المزدوجة هي الاعتماد المتبادل الإيجابي. ويتوافر الاعتماد الإيجابي عندما يدرك الطلبة أنّهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة بشكل لا يمكن أن ينجحوا هم ما لم ينجح أقرانهم في المجموعة (وبالعكس).(الغزالي، مرعي، مرجع سبق ذكره، ص206)

ب) التفاعل المباشر أو وجها لوجه: Face-to-Face Interaction

"يعتبر التفاعل المباشر بين أعضاء المجموعات والمعلّم من أهم مميزات هذا الأسلوب للأسباب التالية:

- يشرح المعلّم بصورة شفهية لأعضاء كلّ فريق كيفية إيجاد حلول مناسبة للمشكلة المطروحة، وذلك في حالة تنوع الأنشطة، أو يقوم أعضاء الفريق الواحد بوضع خطة في محاولة لإيجاد حلّ للمشكلة المعروضة عليهم .
- يتمّ نقل وتعلّم المعلومات المرتبطة بالمادة الدراسية بين أعضاء الفريق الواحد.
- يتمّ اختبار مدى استيعاب كلّ فرد من أفراد الفريق للمعلومات الّتي تمّ تحصيلها.
- يتمّ مناقشة المعلومات والمفاهيم الّتي تمّ تعلّمها.
- ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة الّتي تم اكتسابها".(سليم، وآخرون، 2015، ص76)

ج) المساءلة الفردية والمسؤولية الشخصية:

"إنّ مساءلة الفرد "الطالب" أو المساءلة الفردية تتمّ بتقويم أداء كلّ طالب فرد، وعزو النتائج إلى المجموعة والفرد "الطالب". ومن المهم أن تعرف المجموعة من الّذين من أعضائها يحتاج إلى المزيد من الدعم، والمساعدة، والتشجيع لإكمال التعليم، ومن المهمّ أيضا أن يعرف أعضاء المجموعة أنّهم لا يستطيعون أن يتطفلوا على الآخرين، أي ألّا يعملوا وتظهر أسماؤهم مع أسماء الآخرين الّذين قاموا بالعمل

فعلا، وللتأكد من أنّ كل طالب يكون مسؤولا عن نصيبه العادل من عمل المجموعة يحتاج الأمر إلى ما يأتي:

- تقويم مقدار الجهد الّذي يسهم به كلّ عضو في عمل المجموعة.
- تزويد المجموعات، والطلبة كأفراد بالتغذية الراجعة.
- تجنب الإطناب من قبل الأفراد.
- التأكد من أنّ كلّ عضو مسؤول عن النتيجة النهائية.(الغزالي، مرعي، مرجع سابق، ص207)

د) المهارات الشخصية الاجتماعية: Inter Personal and Social skills

وتتمثّل في توظيف المهارات الشخصية ولاجتماعية داخل المجموعة مهما كان حجم هذه المهارات صغيرا؛ حيث إنّ هناك عددا كبيرا من الطلاب لم يسبق لهم أن تعاونوا في موقف تعليمية سابقة؛ لذا فإنّهم يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية الّتي تمكنهم من القيادة والتعاون بنجاح، وتشمل هذه المهاراتك القيادة، واتخاذ القرار، وبناء الثقة والاتصال وإدارة الصراع أو النزاع؛ ومن ثمّ بات من المهم تدريس هذه المهارات بشكل دقيق كمهارات أكاديمية". (شبر، مرجع سابق، ص196)

هـ) المعالجة الجمعية:

"وتعني عمل كل ما من شأنه تحقيق أقصى فائدة من إمكانيات كلّ فرد في المجموعة، ومختلف المجموعات. وهذا يعني الحرص على أن لا يتجه عمل المجموعة إلى الأسلوب التنافسي بين أفراد المجموعة ممّا يستدعي التنبّه على ذلك، ومعالجة أيّ انحراف بالتبصير والإرشاد والتوجيه، وبيان سلبيات الأسلوب التنافسي. وتتمّ المعالجة الجمعية عند مناقشة أعضاء المجموعة مستوى تقدّم المجموعة نحو تحقيق أهداف التعلّم.

إنّ المعالجة الجماعية تهدف إلى تحسين فاعلية الأعضاء في الوصول إلى الهدف المنشود. ولهذا الغرض فإنّ المجموعة تحدّد واجبات كلّ عضو فيها، وتتخذ القرارات اللّازمة بشأن أي سلوك، وتبيان ما يجب الاستمرار عليه، وما يجب تلافيه، وتتخذ كلّ ما من شأنه توفير أفضل مستوى من التعاون بين أفراد المجموعة. فالمجموعة يجب أن تقوّم عملها باستمرار لتقرير ما إذا كان يسير بشكل صحيح أم به حاجة إلى تعديل.(عطية، مرجع سابق، ص150)

9-2-5- مراحل التعلّم التعاوني:

ورد في عدّة مراجع أنواع مختلفة من المراحل الّتي يمرّ بها التعلّم التعاوني واستقينا منها ما يلي:

❖ **مرحلة التخطيط للدرس:**

تحليل الموضوع المراد تدريسه ومعرفة ما إذا كان بالإمكان تعليمه في مدّة محدّدة، مع تحديد الأهداف التعليمية وفق حجم المجموعات، الّتي يشوبها التجانس والتكافؤ في أعضائها، وتوفير التجهيزات اللّازمة متناسبة مع فقرات التعلّم في ضوء ورقة العمل تحتوي على الحقائق والمفاهيم، المهارات الّتي تؤدّي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلّم، وتقييم أداء الطلبة.(عطية، مرجع سابق، ص158)

❖ **مرحلة تنفيذ الدرس:**

" في أثناء هذه الخطوة فإنّ الطلبة مسؤولون عن تطبيق الأنشطة الّتي تشكل المكونات التعليمية لنموذج التعلّم التعاوني العام. بمعنى، يقوم المتعلّمون بالاضطلاع بمجموعة المهام الّتي بين أيديهم، ويستخدمون المصادر المتاحة لهم، ويطلبون المساعدة من الأقران والمعلّمين عندما يكونوا في حاجة إليها. إنّ دور المعلّم يتمثّل في ملاحظة ومراقبة تقدّم الطلبة ومخاطبة أي حاجات جماعية إذا ظهرت هذه الحاجات"... (Clare, Natalie,2015k, p494-495).

❖ **المرحلة التقويمية:**

تقويم جودة قيام كل مجموعة بوظائفها؛ لاسيما اضطلاعها بالوظائف الاجتماعية والتعاونية، لأنّها مرتكز الاكتساب والنمو الاجتماعي، إضافة إلى تقويم ما تعلّمه أعضاء المجموعات من حيث النوعية والكمّية، تقويما مستمرّا خلال العمل، ثمّ بعدها يتمّ إدراج التقويم التحصيلي، مع التركيز على تصحيح الأخطاء وتعلّم الأجوبة الصحيحة، والتأكيد على بناء توجيهات وخطط للمرّات القادمة، من أجل الاستمرارية في الارتقاء بالأداء والإتقان أو التفوق.(شبر، مرجع سابق، ص192-193)

9-2-6- أدوار المعلّم والطالب في نموذج آخر للتعلّم التعاوني. (Clare, Natalie,2015k, p492-493)

خطوات نموذج التعلم التعاوني	دور المعلـــــــــــــم	دور الطالـــــــب

تقديم المهمّة	يقدّم المعلّم استعراضا للدرس ويشرح المهام الجماعية والفردية للطلبة. يعرض المعلّم على الطلبة الخط الزمني وأي مواد مطلوبة. ويقوم المعلّم بعمل ارتباطات بين المهام التعليمية، ومدى وثاقة ذلك بالطلبة.	يستمع الطلبة، ويطرحون أسئلة توضيحية عن المهمّة
تسمية، تعليم، وممارسة المهارات الاجتماعية المستهدفة	يسمّي المعلّم المهارات الاجتماعية الّتي سوف تكون محور تركيز الدرس. إذا لزم الأمر، يتمّ تدريس المهارات الاجتماعية وممارستها باستخدام استراتيجيات مثل لعب الدور	يستمع الطلبة ويمارسون المهارات الاجتماعية، ويطرحون أسئلة توضيحية
تنفيذ الدرس ومراقبة تفاعلات الطلبة	يراقب المعلّم عمليات التعلّم الجماعي، ويستجيب لحاجات المتعلّم عند ظهورها، كما قد يعزّز أيضا القواعد ويجري التقييم التكويني.	ينخرط الطلبة في المهام التعليمية وممارسة المهارات الاجتماعية المستهدفة. يستفيد الطلبة من المصادر المتاحة ويطلبون المساعدة إذا دعت الضرورة إلى ذلك.
تلخيص التعلّم	يشرك المعلّم الطلبة في الأنشطة الّتي تمكّنهم من تجهيز ما تعلّموه فيما يتعلّق بالمهارات الاجتماعية والمعايير الأكاديمية.	يستجيب الطلبة لدعوات المعلّم للتفكير، وتركيب وتقييم الدروس الأكاديمية ولاجتماعية
قياس المسؤولية الفردية والجماعية	ييسر المعلّم عملية قياس المسؤولية الفردية والجماعية. وينطوي هذا على سؤال الطلبة أن يملؤوا استبيانا.	ينخرط الطلبة في التحليل الذّاتي التأمل لتحديد والحديث عن التفاصيل الّتي تتعلّق بجودة مشاركتهم ومشاركة أقرانهم.
تقييم التعلّم	ينفذ المعلّم خطط التقييم للمعايير الأكاديمية للدرس. قد يقيس التقييم التعلّم الفردي للمعايير وأيضا الإنجاز الجماعي.	يشارك الطلبة في التقييم الّذي يقوم به المعلّم. قد يشتمل التقييم على التقييمات الرسمية مثل الاختبارات القصيرة، وأيضا التقييمات البديلة مثل المشروعات

جدول رقم(02): يوضح أدوار المعلّم والطالب في نموذج التعلّم التعاوني.

9-3- استراتيجيات إنجاز المشروع:

9-3-1- نبذة عن استراتيجية المشروع:

"لقد قامت طريقة المشروع على قواعد ومبادئ أساسية وضعها نفر من قادة رجال التربية الحديثة أمثال((كلباتريك)) ، ((وتشارترز))،و ((كولنجز)) ، ((وستيفنسون)). وربما كانت طريقة المشروع أهم طريقة للتدريس تتميز بها الفلسفة العملية أو البراجماسية، وتفترض تلك الطريقة وجود مشاكل عملية من الحياة تضعها أمام الطفل لتتحدّى تفكيره، ويشرع في حلّها بطريقة عملية أمّا التعليم غرضا في أثناء حلّ هذه المشكلات. وقد أوجد ((كلباتريك)) طريقة المشروع كطريقة للتدريس عندما أراد أن يطبق فلسفة جون ديوي في التربية الّتي تقوم على فكرة.((أنّ التربية عملية نمو)) عن طريق اكتساب خبرات جديدة بواسطة نشاط المتعلّم نفسه في البيئة الّتي يعيش فيها سواء أكانت بيئة طبيعية أم بيئة اجتماعية."...(عبد العزيز، 1981، ص106)

9-3-2- تعريف طريقة المشروع:

"هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف المعلّم ويكون هادفا ويخدم المادة العلمية، وأن يتمّ في البيئة الاجتماعية.(شبر، وآخروت، مرجع سابق، ص171)

ويعرّفه ((كلباتريك)) يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال، وهو تجربة لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج.

ويعرّفه ((هارل دوجلاس)) بأنّه وحدة من النشاط يقوم بها المتعلّم في محيط يشبه المحيط الاجتماعي الّذي يعيش فيه وتحت ظروف تشبه تماما ظروف الحياة، ويكون له غرض محدود واضح جذّاب يريد أن يحققه من وراء نشاط.

أمّا الأستاذ ((ستيفنسون)) فيعرّف المشروع بأنّه عمل مؤسس على مشكلة يراد القيام به في وضعه الطبيعي".(عبد العزيز، 1981، ص106-107)

9-3-3- مراحل استراتيجية إنجاز المشروع:

❖ **مرحلة اختيار المشروع:**

"... تبدأ هذه الخطوة بقيام المعلّم الحديث بالتعاون مع طلابه بتحديد أغراضهم ورغباتهم، والأهداف المراد تحقيقها من المشروعات، وتنتهي باختيار المشروع المناسب للطالب، ويفضل عند اختيار المشروع الأخذ بالشروط الآتية:

- يجب أن تكون للمشروع المختار قيمة تربوية معيّنة، ويجب أن تكون هذه القيمة التربوية ذات علاقة معيّنة باحتياجات الطالب.
- يجب أن يكون من النوع الّذي يرغب فيه الطالب وليس المعلّم، ومن النوع الّذي يعود بالفائدة على الطالب، ويفضل أن يكون على علاقة مباشرة أو غير مباشرة ، بالمنهاج المدرسي لكي يعود الطالب بفائدة تربوية.
- الاهتمام بتوفير المواد اللّازمة لتنفيذ المشروع، وكذلك يجب ملاحظة المكان الّذي ينفّذ فيه المشروع.
- يجل أن يكون الوقت الّذي يصرف في تنفيذ مشروع ما، متناسبا مع قيمة المشروع.
- يجب أن يكون المشروع متناسبا مع قابلية الطلبة في تصميمه وتنفيذه، ويجب ألّا يتطلب مهارات معقدة، أو معلومات صعبة لا يستطيع الطلبة أن يحصلوا عليها".(الغزالي، مرعي، مرجع سابق، ص204-205)

❖ **مرحلة تنفيذ المشروع:**

"وهي المرحلة الّتي تنقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيّل إلى حيّز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية، حيث يبدأ المتعلّمين الحركة والعمل ويقوم كلّ متعلّم بالمسئولية المكلّف بها، ودور المعلّم تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات كما يقوم بعملية التوجيه التربوي ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات كل منهم، ويلاحظهم أثناء التنفيذ وتشجيعهم على العمل والاجتماع معهم إذا دعت الضرورة لمناقشة بعض الصعوبات ويقوم بالتعديل في سير المشروع.(شير، مرجع سابق، ص173)

❖ **مرحلة تقويم المشروع:**

"يقوّم عمل الأفراد في ضوء الكفاءات المستهدفة، ويكون تقويما تكوينيّا تحدّد من خلاله استفادة التلميذ من المشروع في التعلّمات الأخرى، وتحديد مواطن الضّعف (النقص) وعلاجها.(حثروبي، مرجع سابق، ص121)

10- الأهداف التربوية في درس التربية البدنية و الرياضة :

10-1- تعريف الهدف التربوي:

"هو عبارة تصف التغيرات السلوكية التي نسعى لتحقيقها في شخصيات التلاميذ نتيجة لمرورهم بخبرات تعليمية متنوعة".(عبد، 2007، ص67)

"هي عبارات تصف التغيّرات أو النواتج المرغوبة أو المرتقبة لدى المتعلّم من خلال دراسة برنامج تربوي.(عثمان، 2008، ص62)

"...تشير إلى الأهداف الواسعة العريضة للنظام التربوي، فتكون شديدة التجريد والعمومية، تصف المحصلة النهائية للعملية التربوية كاملة أو للبرنامج التعليمي لمرحلة من المراحل الدراسية".(العبيدي، وآخرون، مرجع سابق، ص127)

10-2- تعريف الهدف السلوكي:

"هو الناتج النهائي الذي يحدد فيه المعلم السلوك المتوقع من المتعلم بعد تعلمه الذي يحدد فيه المعلم السلوك المتوقع من المتعلم بعد تعلمه".(محسن كاظم فتلاوي، 2006، ص.80)

"هو وصف للحالة الّتي يرغب المعلّم أن يكون عليها طلابه بعد اجتيازه بنجاح خبرات تعليمية محدّدة، أو هو وصف دقيق للسلوك الّذي يرغب المعلّم في أن يكون طالبه قادرا على القيام به بعد انتهائه من دراسة برنامج محدّد بنجاح.(الأغا، عساف، مرجع سابق، ص190)

" هو هدف يتمثّل في وصف محدّد لنمط من السلوك أو الأداء النهائي المحدّد الّذي يمكن ملاحظته وقياسه كمّيا."(عبيد، 2015، ص49)

10-3- مستويات الأهداف التربوية:

- **الغايات** : هي أهداف عريضة عامة و بعيدة المدى ، أي يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة ،تتدرج تحت أهداف المجتمع .
- **الأغراض** :هي أهداف أقل عمومة و أقصر من الغايات تتدرج تحت أهداف التربية و أهداف المراحل التعليمية.
- **الأهداف السلوكية** :هي عبارة تصف الأداء المتوقع ،أن يصبح المتعلم قادر على أداء عمل معين بعدى الانتهاء من دراسة برنامج أو درس معين(الفتلاوي، 2006، ص136).

"وتحيد مستوى الهدف يتمّ بدلالة عاملين الأول هو الزمن اللّازم للوصول إلى الهدف والثّاني هو مدى العمومية فكلّما كان الهدف عريضا وعامّا ويأخذ زمنا طويلا في تحقيقه فإنّه يقع في المستوى الأول وهو الغايات، وكلّما أصبح الهدف أقلّ من العمومية والزمن اللّازم لتحقيقه وقع في المستوى الأدنى من الغايات وهو مستوى الأغراض وهكذا.(الوكيل، المفتي، مرجع سابق، ص118)

10-4- أهمية الأهداف التربوية:

إنّ لكلّ منهج دراسي أهداف تربوية، هي الّتي تحدد المحتوى والموضوعات الّتي يشملها المنهج وهي الّتي تحدّد موضوعات الحصص على مدار السنة الدراسية، والمعلّم حين يريد أن يدرس هذه المواضيع أو جزء منها، فإنّه يبحث عن الأهداف ويختار أنشطته وأساليبه لتحقيق هذه الأهداف. وكل منهج وكل حصّة ليس لها أهداف واضحة ستكون حصّة مشوشة ومضطربة، ومن هنا تنبع أهمية الأهداف.

فالمعلّمون: يختارون أنشطتهم التعليمية بموجب هذه الأهداف ويختارون أساليب التدريس والمواد التعليمية اللّازمة لتحقيق الأهداف ويختارون أسئلتهم وأدوات تقويمهم الأكثر ارتباطا بهذه الأهداف.

نلخص أهمية الأهداف فيما يلي:

- توجيه المعلّم والطلبة.
- توجيه المعلّم لاختيار الأنشطة والوسائل الملائمة.
- توجيه المعلّم لاختيار أدوات التقويم.
- توجيه الطلبة للتركيز على الأساسيات.(عبيدات، أبو السميد، 2007، ص40)

10-5- **أهمية الأهداف التعليمية:** تساعد على اختيار الخبرات التربوية أو المحتوى الدراسي للمنهج.(عبد السلام مصطفى عبد، 2007، ص.68).

10-6- مصادر اشتقاق الأهداف:

تشتق الأهداف من عدّة مصادر، وكلّ مصدر له أهميته ووزنه في عملية اشتقاق الأهداف، وتلك المصادر هي:

10-6-1- فلسفة المجتمع وحاجاته:

"لكلّ مجتمع من المجتمعات المبادئ والقيم والاتجاهات الّتي تقوم عليها فلسفته، وهذه الفلسفة مصدر مهمّ لاشتقاق الأهداف الّتي يسعى لتحقيقها عن طريق تربية أبنائه بأسلوب معيّن وطريقة محدّدة وفقا

لاحتياجاته من أفراد بمواصفات خاصّة للعمل على إعداد أفراد يمتلكون من المعلومات والمهارات والاتجاهات وأنماط التفكير ليكونوا قادرين على تحقيق أهدافه ومواجهة التغيرات الاجتماعية."

10-6-2- فلسفة التربية:

"من المعروف أنّ فلسفة التربية عادة ما تتسق مع فلسفة المجتمع فإذا كان المجتمع يعتنق الديمقراطية، وهي احترام شخصية الفرد في إبداء رأيه وحريته وإعطائها الفرص المتكافئة في العليم والحياة، وما إلى ذلك، وبالتّالي فإنّ أهداف التربية تشتق من تلك المبادئ، كما أنّ هذه الأهداف يشترك في وضعها كافة المستويات من القائمين بالعملية التربوية، وكذلك المسؤولون في قطاعات المجتمع الأخرى وأولياء الأمور وأيضا التلاميذ".(أنور حسن، وآخرون، 2007، ص18)

10-6-3- طبيعة المتعلّم وعملية التعلّم:

"إنّ دراسة طبيعة المتعلّم، وعملية التعلّم نفسها تعتبر مصدرا ثالثا لاشتقاق الأهداف فواضعوا المنهج لا يحتاجون فحسب لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلّم لكي يتفاعل ويتكيف بنجاح مع البيئة والمجتمع، بل يحتاجون لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلّم في ضوء قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته لخلق الدّافعية لديه للإقبال على التعلّم، كما يحتاجون لمعرفة كيف يتعلّم الفرد في ضوء نظريات التعلّم المختلفة."

10-6-4- المتخصّصون في المادية الدراسية:

سبق أن ذكرنا أنّ التربية تتّخذ من المواد الدراسية وسائل لتحقيق أهدافها، وأنّ أهداف المواد الدراسية يجب أن تتسق مع أهداف التربية، وبالتّالي فإنّ المتخصصين في المواد الدّراسية يمكنهم اقتراح أهداف المواد الدراسية كلّ في تخصصه، بحيث تسهم بدورها في وضع الأهداف التربوية."(الوكيل، المفتى، 2013، ص90)

10-7- مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية في التربية البدنية:

"هناك عدة مصادر يمكن الرجوع إليها عند تحديد الأهداف التعليمية ومن هذه المصادر:

- الأهداف العامّة للتربية الرياضية في الدولة.
- الأهداف العامّة للتربية البدنية في مناهج التربية الرياضية...
- أهداف التربية الرياضية في المرحلة الدراسية الّتي يقوم المعلّم بالتدريس فيها.

- المحتوى الحركي والإدراكي والوجداني للأنشطة محتوى المقررات الدراسية.
- الكتب والمراجع والمجلّات الدورية في مجالات العلوم المرتبطة بالتربية الرياضية والمتخصصة في الأنشطة الحركية.
- خصائص المتعلّمين الّذين يقوم المعلّم بالتدريس لهم".(عبد الكريم، مرجع سابق، ص199)

10-8- شروط صياغة الأهداف التدريسية بالصيغة السلوكية أو الإجرائية:

وأهداف المنهج يجب أن تكون محددة بدقة ووضوح، وصاغ في عبارات تصف التغيّر السلوكي المتوقع حدوثه في كلّ جانب من جوانب شخصية المتعلّم بعد دراسته للمنهج ومروره بخبراته، ولذا يسعى واضعوا المنهج إلى صياغة الأهداف بدقة وبأسلوب إجرائي والغرض من ذلك هو استخدامها كأساس لاختيار المحتوى الخبرات التعليمية وطرق التدريس المناسبة، وكذلك تزويد المتعلّم بمحك يساعده على التقويم الذاتي أثناء دراسته للمنهج.(الوكيل، المفتي، 2008، ص122)

"وهذه الصياغة لأهداف المنهج تسمّى بالصياغة الإجرائية وهذه تطلب الآتي:

- تحديد وتعريف السلوك النهائي للمتعلّم الّذي يدلّ على أنّه قد نجح في الوصول إلى الهدف.
- تحليل هذا السلوك إلى سلسلة من الأعمال أو الأداءات الّتي يمكن ملاحظتها وقياسها.
- وصف كل عمل أو أداء بفعل سلوكي واضح لا يحتمل أكثر من معنى...
- صياغة الهدف بحيث يحتوي على الفعل السلوكي والحد الأدنى لأداء المتعلّم. .(الوكيل، المفتي، مرجع سابق، ص122)
- أن يكون الهدف نحو المتعلمين.
- أن يصف النتائج أو الحصيلة النهائية التعليمية.
- أن يكون واضحا ومحددا ومفهومـــا. (الترتوري ، قضاة، 2006، ص70)

ونورد فيما يلي بعض الأمثلة للصياغة الإجرائية للهدف:

- أن يمرر الكرة في الكرة الطائرة مع الزميل مدة 30 ثانية بدون أكثر من خطأين."
- أن ينط بالكرة 10 مرّات بدون خطأ في 10 ثواني.
- أن يجري مسافة 400 متر بسرعة مثالية مدة 3 دقائق على الأكثر.

10-9- مواصفات الهدف السلوكي الجيد :

- الدلالة على نتائج التعلم و سلوك الطالب .

- قابليته للملاحظة و القياس .
- قابل للتحقيق في فترة زمنية محددة .
- صياغته بطريقة بسيطة و غير مركبة .
- شموليته لأنواع التغيرات المتوقعة عقلية، حركية، وجدانية .
- انسجامه مع فلسفة التربية.
- مناسبته لحاجات التلاميذ و قدراتهم.(ماجدة سيد عبيد وآخرون،2001) .

10-10- أبعاد صياغة الأهداف السلوكية"

للهدف السلوكي أربعة أبعاد يمكن الإشارة إليها (من اليمين إلى اليسار) بأربعة حروف انجليزية ACBA حيث:

A (Audience): ويقصد بذلك الحضور المستهدف، وهو في مثالنا هنا هو الطالب/المتعلّم.

B (Behavior): ويقصد بذلك فعل سلوكي يقوم به الطالب، وهو هنا أن يجيب بطريقة صحيحة.

C (Condition): ويقصد بذلك شرط معيّن، وهو هنا بعد إتمام دراسة موضوع النظرية السلوكية، وأخذ اختبار بعدي.

D (Degree): ويقصد بذلك درجة الأداء وهو هنا الحصول على 90% على الأقل كإجابات صحيحة في الاختبار البعدي .(عبيد، مرجع سابق، ص49-50)

10-11- تصنيف الأهداف التعليمية:

يصنّف المربّون الأهداف التربوية إلى فئات ثلاث:

أولا- الأهداف المعرفية: تصنيف بلوم **Bloom**

ثانيّا- الأهداف الانفعالية(الوجدانية): تصنيف كراوثول **Karathol**

ثالثا- الأهداف النفسحركية: تصنيف سمبسون **Simpson**

10-11-1- المجال المعرفي: The cognitvie Domain

"هو المجال الّذي يتعلّق بتذكّر المعرفة، ويعمل على تنمية القدرات والمهارات العقلية، ويصنّف بلوم Bloom وزملائه هذا المجال إلى ست مستويات تتدرج من التذكر(المعرفة) إلى الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، ثمّ التقويم".(عثمان، 2008، ص67)

10-11-2- المجال النفس حركي: Psychomotor Domain

"المجال الحركي النفسي يقيس المهارات الأدائية للطالب. وهذا المجال يحتوي على مستويات تبدأ من المهارات البسيطة صعودا إلى المهارات الأكثر تعقيدا. والمهارة عبارة عن حركات عضلية يتمّ تنميتها وإتقانها بمراحل ابتداء(على وفق تصنيف سمبسون) من الإدراك الحسّي وانتهاء بالقدرة على الإبداع أو ابتداء من تقليد الأنموذج (على وفق تصنيف ديف) وانتهاء بالمرحلة الّتي تصبح فيها تأدية المهارة أوتوماتيكية".(علوان، وآخرون، 2011، ص36)

"الأهداف النفسحركية هي أهداف تركز على مهارات جسمية يمكن قياسها بالدقة والسرعة في الأداء، يهدف إلى التعلّم لا مجرد الحركة، وضع(سمبسون) تصنيف هرميا متدرّجا بدءا من الإدراك الحسّي، ثم إلى الاستعداد، ثمّ الاستجابة الآلية، بعدها الاستجابة المعقدة، يليها التكيف، وأخيرا الإبداع.(عبيدات، أبو السميد، 2007، ص54)

10-11-3- المجال الوجداني:

يقصد بالجانب الوجداني الجانب المرتبط بمشاعر المتعلّم، وميوله وقيمه واتجاهاته. وتمثّل الجوانب الوجدانية نتاجا مهمّا للمنظومة التعليمية، ولها دور رئيسي في نجاح المتعلّم في درايته...وتهتمّ المؤسسة التعليمية بتنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلّم، فتريد أن يكوّن المتعلّم اتجاها إيجابيّا نحو الدراسة بها، ونحو المواد الدراسية المختلفة، كما تريده أن يقبل على التعليم والأنشطة المتعلقة به، وأن يسلك سلوكا عادلا نحو جميع الأفراد، وتمّ تصنيف هذا المجال إلى خمسة مستويات، تتدرج من المستوى البسيط إلى المستوى المعقد، بدأ بالاستقبال إلى الاستجابة، التقييم، التنظيم القيمي، التمييز.(قاسم، حسن، 2015، ص118-119)

10-11-4- أمثلة لبعض أهداف المجالات الثلاثة مصاغة بطريقة سلوكية في المرحلة الابتدائية:

- **الأهداف المعرفية:**

"أن يتعرّف التلميذ على:

- المعلومات الخاصة بالجسم وأجزائه فيما يتصل بالحركة والقوام الجيد.
- بعض التكوينات والاتجاهات الأساسية.
- كيفية أداء الحركات بطريقة صحيحة.
- المفاهيم والمصطلحات الشائعة المستخدمة في الأنشطة.
- كيفية أداء الحركات بطريقة صحيحة مع مراعاة عوامل الأمن والسلامة.
- بعض قواعد وقوانين والألعاب بطريقة مبسطة.

❖ **الأهداف المهارية:**

أن يكتسب التلميذ:

- عادات المحافظة على القوام السليم في السكون والحركة.
- القدرة على اتخاذ القرارات والسلوك الاجتماعي السليم.
- القدرة على أداء المهارات الحركية الطبيعية المناسبة لنموّه.
- العادات الصحية السليمة.
- أن يكون لديه قدرا من التوافق الأولي للمهارات الأساسية.
- القدرات الفردية الخاصّة.
- القدرة على أداء بعض التكوينات والاتجاهات الأساسية.

❖ **الأهداف الوجدانية:**

- أن يقدّر التلميذ أهمية الأنشطة في إشباع ميوله وحاجاته.
- أن يشعر التلميذ بالرضا والسعادة من خلال ممارسته للأنشطة المختلفة.
- أن يحترم التلميذ أقرانه ويقدّر الانتماء للجماعة.
- أن يهتمّ التلميذ بآداب السلوك والروح الرياضية.
- أن يحقق التلميذ ذاته من خلال الممارسة للأنشطة المختلفة."(عثمان، مرجع سابق، 77-78)

10-12- بعض الاعتراضات على الأهداف السلوكية :

- إذا حددنا الأهداف السلوكية مسبقا قبل بداية الدرس لا يدع مجال للابتكار أو متابعة الأهداف.
- الأهداف السلوكية الّتي يحددها المعلّم مسبقا تؤثّر على شخصية المتعلّم من جانب المعلّم.
- الأهداف السلوكية تؤدّي إلى مستوى منخفض من التفاعل بين المعلّم وتلاميذه.

- الأهداف السلوكية كوصفات مسبقة لما يجري في الموقف التعليمي قد تشتت الجهد ويعود إلى المتاهة.
- الناتج التربوي لا يمكن التنبؤ به بالدقة الّتي تتطلبها هذه الأهداف.
- أحيانا يمكن استخدام الأهداف كمعيار للحكم فقط وليس كمعيار للقياس.(عزمي، 2016، ص147)

10-13- **الجدول (03): بعض مساهمات التربية الرياضية في عملية التعليم في المنهج التعليمي بالكامل.**(الخالدي، 2015، ص46-47)

	الألعاب	**الرياضات البدنية**	**السباحة**	**الرياضيات**	**الأنشطة الّتي تمارس في الأجواء المفتوحة وأنشطة المغامرة**
الرقى النفسي	**التعامل مع النجاح والفشل**	**الشعور بالإنجاز من خلال تخطيط التتابع**	**التعامل مع المخاوف الشخصية والشعور بعدم الأمان**	**التعبير عن الانجازات الشخصية**	**خبرات المغامرة**
الرقى الخلقي	**استشعار الفروق الفردية**	**التوازنات المضادّة**	**إنقاذ الحياة**	**تقبّل سلطة القائمين على تحديد النتائج**	**التعاون في التسلق والهبوط**
الرقى الاجتماعي	**التعاون والتواصل داخل الفريق**	**التعاضد في التتابع الزوجي**	**المسؤولية الشخصية من خلال تطبيق الإجراءات الوقائية**	**التخطيط وتحسين مستوى أفراد التتابع**	**ألعاب التواصل علاوة على تحمّل المسؤولية**
الرقى الثقافي	**الألعاب التقليدية**	**الاستعانة بالأفكار الثقافية الأساسية**	**مناقشة المعايير الثقافية لشكل وتغطية الجسم**	**الأفكار الأوليمبية الّتي تتعلّق بالفخر القومي**	**البيئات الطبيعية والبيئات الحضرية**

		كحوافز على الحركة		والتعاون	
معرفة القراءة والكتابة	استخدام الصّفات والأحوال لوصف الأحوال	وصف العمل الّذي يقوم به الآخرون	كتابة قواعد السلامة الخاصّة بحوض السباحة	تقديم تقارير تقييمية عن عمليات القفز	الوصول إلى اتفاق في حلّ مشاكل المجموعة
التعرف على الأعداد	النتائج والأرقام	الشكل والاتجاه والتماثل أو عدم التماثل	حساب الوقت وحساب حركة الماء	القياس وحساب الوقت والتعامل مع البيانات	قياس المسافة واستخدام البوصلة علاوة على حساب الزوايا
تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	تسجيل النتائج وتخطيط التجمّعات	تصميم تخطيط الأجهزة باستخدام تطبيقات الرسم	تحليل البيانات الخاصّة بالوقت	تسجيل التوقيتات والمسافات والارتقاءات	ابتكار سباقات تجوب الدولة
مهارات التفكير	التكتيكات والاستراتيجيات	تقييم المتتابعات بشكل انتقادي	تدريب الزملاء باستخدام نقاط تدريس	تقييم تقنيات الرمي على أساس المعايير	مهام تعاونية لحلّ المشاكل
أمور متعلّقة بالعمل	تنظيم المنافسات	مساعدة المدرّسين مع نادي الرياضة البدنية	اصطحاب الطلاب الأصغر إلى حمّام السباحة والتأكد على سلوكيات السّلامة	تخطيط مهرجان رياضي	تنظيم الأنشطة في الرحلات الخارجية
التعليم من خلال عملية رقى بمكان تعزيزها	التسخين وإرخاء العضلات	أهمية المرونة للحياة الصعبة	السباحة من أجل تحسين الصّحة	العلاقة بين الأحداث المختلفة وأنواع اللّياقة البدنية	المعرفة البيئيّة

10-14- **الجدول(04): سوء السلوك البسيط واستراتيجية التحكّم.**(الخالدي، مرجع سابق، ص158)

الموقـــــــــف	الاستراتيجية الممكن استخدامها
في أثناء مهمّة خاصّة بحلّ المشكلات في حصّة أنشطة تمارس في الأجواء المفتوحة تنطوي على المغامرة، توقف عدد من الطلبة عن المهمّة وأخذوا يتبادلون أطراف الحديث	**طرح الأسئلة** ما الأفكار الّتي توصلتم لهل حتّى الآن؟
يؤدّي التلاميذ بشكل آلي دون اهتمام في أثناء التدريب على مهارات التنس، ولكنّهم لا يؤدّون بمستواه الطبيعي	**طريقة الاقتراب من الطلبة.** يقترب المدرّس حتى يكون في موضع يمكن أن تراه المجموعة ثمّ يلاحظ ما يقومون به.
في أثناء مخاطبة المدرّس للفصل وإعطائهم التعليمات في حصّة كرة السلّة، وقف طالب شارد الذهن يلعب بالكرة.	**طريقة التوقف عن الكلام** يتوقّف المدرّس عن الكلام للحظة حتّى يتوقف الطالب عن أداء ما يقوم به.
يحاول أحد الطلاب جذب الانتباه إليه في أثناء أحد التدريبات الفردية.	التواصل بالعين ينشأ المدرّس نوع من التواصل بالعين بينه وبين الطالب ويستمرّ في ذلك.
أحد الطلاب يدخل إلى صالة التربية البدنية بطريقة مزعجة	**النهي:** يأخذ المدرس الطالب إلى أحد الجوانب ويذكّره بأنّ إحدى قواعد الرياضة البدنية تتمثّل في أن يدخل الجميع بهدوء وسكينة.
هناك طالبان لا يبديان أيّ تعاون في أثناء التخطيط للتتابعات الفردية للتربية البدنية على الأرض.	**إعادة التوزيع.** إبعاد الطلاب عن سبب المشكلة عن طريق تغيير الزميل الّذي يؤدّي مع كل طالب.

خلاصة:

التربية البدنية والرياضية مهمّة لجميع مراحل التعليم في الجزائر كما أن التربية البدنية و الرياضة مظهر من مظاهر التربية العامة فهي عملية تعديل في سلوك الفرد بما يتناسب مع متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه و هي حلقة في سلسلة من العوامل التي تساعد في تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع، وهي وسيلة مهمة لرفع المستوى الصحي و تطوير القدرات الإنتاجية و هناك رابطة وثيقة بين ممارسة الرياضة و الصحة الأمر الذي يتطلب ممارسة التربية البدنية و الرياضة في مختلف المراحل التعليمية بما في ذلك الجامعة و هي جزء لا يتجزأ من النظام الإجمالي للتعليم فهي تكمل الخبرات الأخرى للبرامج التعليمية و التربوية.

وفي ضوء الإصلاحات التربوية التي شهادتها الجزائر عرفت هذه المادة عدت تغييرات من أهمها أن التلميذ أصبح هو محور العملية التعليمية التعلمية في ظل التدريس بالكفاءات ، وقد حول الباحث جاهدا إلى جمع أكبر عدد ممكن من المراجع النظرية الدراسات السابقة في بحثه لتسليط الضوء على هذه المقاربة الجديدة و تطرقنا في هذا الفصل إلى المفهوم المقاربة بالكفاءات و السياق العالمي لهذه البيداغوجيا متطلبات التدريس بالكفاءات و رهانات المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية و الرجعيات النظرية و البيداغوجية لهذه المقاربة و التقويم بالكفاءات و كذلك إلى مفهوم التربية البدنية و الرياضة أهدافها خصائصها أهمية تدريسها و درس التربية البدنية و الرياضة مكوناته الأهداف التربوية في درس التربية البدنية و الرياضة .

الفصل الخامس

اجراءات

البحث

الميداني

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية مرحلة ضرورية من مراحل البحث، يقوم بها الباحث قصد تدعيم نتائج الجانب النظري، ومحاولة إيجاد حل للإشكال الذي طرحه من خلال إثبات صحة الفروض التي وضعها أو نفيها، وذلك بإخضاعها للتطبيق . ويشتمل الجانب التطبيقي لدراستنا على فصلين، الفصل الأول ويتمثل في منهجية الدراسة الميدانية و التي تشتمل على خطوات سير الدراسة و الدراسة الاستطلاعية للبحث والمنهج المستخدم ، كما اشتملت على تحديد المجتمع و عينة دراسة و كيفية اختيارها و ضبط متغيرات الدراسة و حدود مجالها وتصميم أداة جمع البيانات والتحقق من صدقها وثباتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة .أما الفصل الثاني فيحتوي على عرض وتحليل و مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

1. الدراسة الأولية (الاستطلاعية) :

تمت الدراسة الاستطلاعية وفق الخطوتين التاليتين:

أ- الخطوة الأولى : الدراسة الاستطلاعية للخلفية النظرية

قمنا بحصر أكبر عدد ممكن من الأدبيات من كتب ومصادر ودراسات سابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة سواء المتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية، أو المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات التعليم الابتدائي .

ب-الخطوة الثانية: الدراسة الاستطلاعية لإجراءات الميدانية:

الهدف من القيام بالدراسة الاستطلاعية هو تدريب الباحث على بناء وتطبيق أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة والتأكد من صلاحيتها، حتى يتمكن من تطبيقها بمهارة أكبر على مجموعة الدراسة الأساسية، ولمعرفة بعض النقاط الهامة التي قد يلاحظها عن تطبيقه للأدوات والأساليب على العينات الاستطلاعية والتأكد من صلاحيتها وبلورة موضوع البحث وصياغته بطريقة أكثر إحكاماً .

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية على60 أستاذة، على مستوى المدارس الابتدائية لولاية بسكرة..

ثم قام الباحث بتوزيع استمارات الدراسة على الأستاذات **(استمارة تقيس كفايات التدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي ،استمارة تقيس المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي)** حيث شرح طريقة ملأ الاستمارات حتى يتسنى لهن الإجابة على كل عبارات استمارات، ثم قمنا بتوزيعهم استمارات على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية .

لقد تحصلنا على نتائج أولية في الدراسة الاستطلاعية الميدانية تتماشى مع الهدف العام للبحث وفرضيات الدراسة.

2- المنهج المستخدم :

في اللغة المنهج مشتق من النهج ومعناه الطريق أو المسار وعليه فالمنهج لغويّا يعني وسيلة محدّدة توصل إلى غاية معينة.(االوكيل، والمفتى، 2013،ص5)

ومنه قول الله تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا".(القرآن الكريم: سورة المائدة الآية.48)

تعريف منهج البحث العلمي: "يعني الطريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامّة، تهيمن على سير العقل وتحدّده عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"(زرارقة، وآخرون، 2007،ص 58)

عرف موريس أنجرس المنهج العلمي: طريقة جماعية لاكتساب المعارف القائمة على الاستدلال وعلى إجراءات معترف بها للتحقيق في الواقع.(أنجرس، 2004، ص102)

2-1- المنهج الوصفي:

تم اختيارنا هذا المنهج لأنه يتماشى مع طبيعة موضوع بحثنا هذا، قصد وصف العوامل وتحليل الظروف وفي جميع المواقف والمراحل خطوة خطوة وجمع الحقائق والبيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة قيد الدراسة، ومن هنا تظهر الحاجة إلى الاعتماد على المنهج الوصفي، والذي يعرف على انه: "هو طريقة عملية منظمة لوصف الظاهرة عن طريق جمع وتصنيف وترتيب وعرض وتحليل وتفسير وتعليل وتركيب للمعطيات النظرية والبيانات الميدانية بغية الوصول إلى نتائج علمية، توظف في السياسات الاجتماعية، بهدف إصلاح مختلف الأوضاع المجتمعية.(زرواتي، 2007، ص87)

2-2- المنهج الوصفي الارتباطي:

هي الدراسات التي تهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها كميا، كما تهتم بتحديد نوع الارتباط بسيط أو متعدد وإشارة معامل الارتباط.(محمد خليل عباس وآخرن : 2014،ص.77)

3- المجتمع و عينة الدراسة :

3-1- المجتمع : لكي يكون البحث مقبولا وقابلا للإنجاز، لابد من تعريف مجتمع البحث الذي نريد فحصه، ومجتمع الدراسة أو البحث هو مجموعة عناصر لها خاصية أو عدّة خصائص مشتركة تميّزها عن غيرها من العناصر الأخرى، التي يجري عليها البحث أو التقصّي.(أنجرس، 2004، ص298)

وفي دراستنا مجتمع البحث هو جميع أستاذات المدرسة الابتدائية، على مستوى المدارس الابتدائية لولاية بسكرة.

ويبلغ العدد الإجمالي للأستاذات(**3213**)، موزعات على(**378**) مدرسة ابتدائية.

3-2 العينة وكيفية اختيارها:

العينة: هي فئة تمثل مجتمع البحث (Population Research) أو جمهور البحث، أي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكوّنون موضوع مشكلة البحث.(دويدري، 2000، ص305)، وهي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختبارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها.(محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص .84)

بما أنّ عنوان الدراسة " المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالكفاية التدريسية في حصة التربية البدنية والرياضية " دراسة ميدانية لأستاذات المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة فالمجال الاجتماعي للبحث الاساسي هو لأستاذات المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة، وبما أن مجتمع البحث محدد وواضح متجانس ويصعب الوصول لجميع عناصر مجتمع البحث نظرا لاتساع الرقعة الجغرافية والعدد الكبير لأستاذات المدرسة الابتدائية بولاية بسكرة، اخترنا السحب بالطريقة الاحتمالية (العشوائية) البسيطة، واخترنا **295** فرد كعينة أساسية وتم إيصال الاستمارات البحثية إليهم.

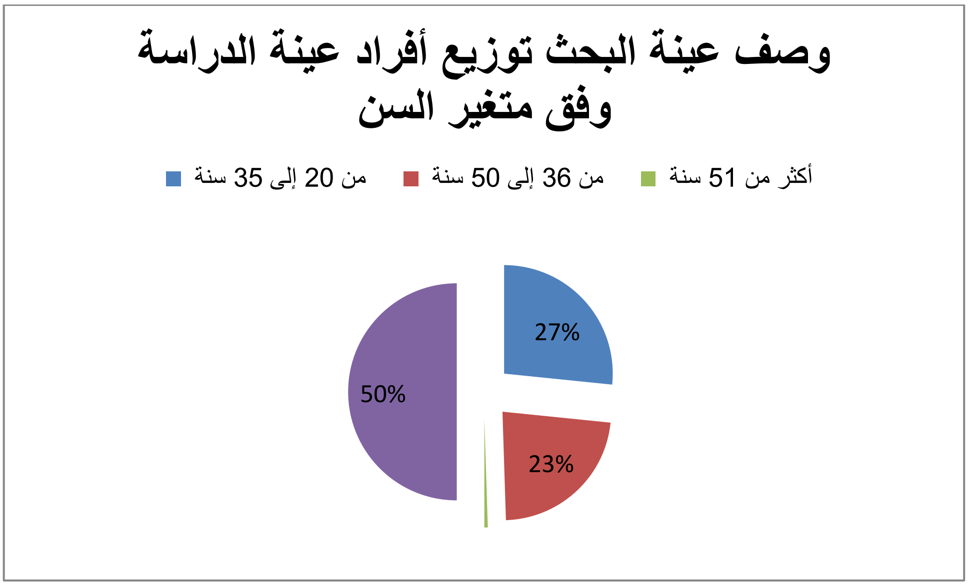
3 .3 وصف عينة البحث في ضوء المتغيرات الشخصية والمهنية المدرجة في الدراسة.

الجدول رقم(05) وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق السن.

السن	من 20 إلى 35 سنة	من 36 إلى 50 سنة	أكثر من 51 سنة	المجموع
التكرار	157	135	3	295
النسبة	53,2	45,8	1,0	100,0

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS22

الشكل (01) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق السن



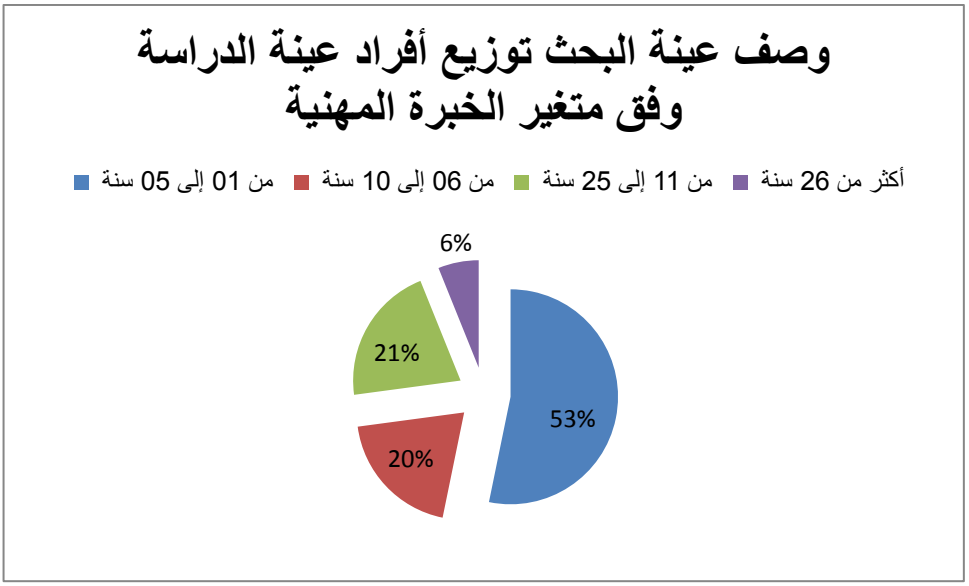
من خلال الجدول رقم (05) والشكل(01) السابقين، نلاحظ أن الفئة العمرية التي غلبت على أفراد عينة الدراسة هي الفئة العمرية (من 36 إلى 50 سنة) حيث كانت نسبته (55%)، ثم تليها الفئة العمرية (من 20 إلى 35 سنة) بنسبته (27 %)، وفي الأخير الفئة العمرية (أكثر من 51 سنة) بنسبته (23 %).

الجدول رقم(06) وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة المهنية

الخبرة_ المهنية	من 01 إلى 05 سنة	من 06 إلى 10 سنة	من 11 إلى 25 سنة	أكثر من 26 سنة	المجموع	الخبرة_ المهنية
التكرار	157	58	62	18	295	التكرار
النسبة	53,2	19,7	21,0	6,1	100,0	النسبة

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS22

الشكل رقم(02) وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الخبرة المهنية



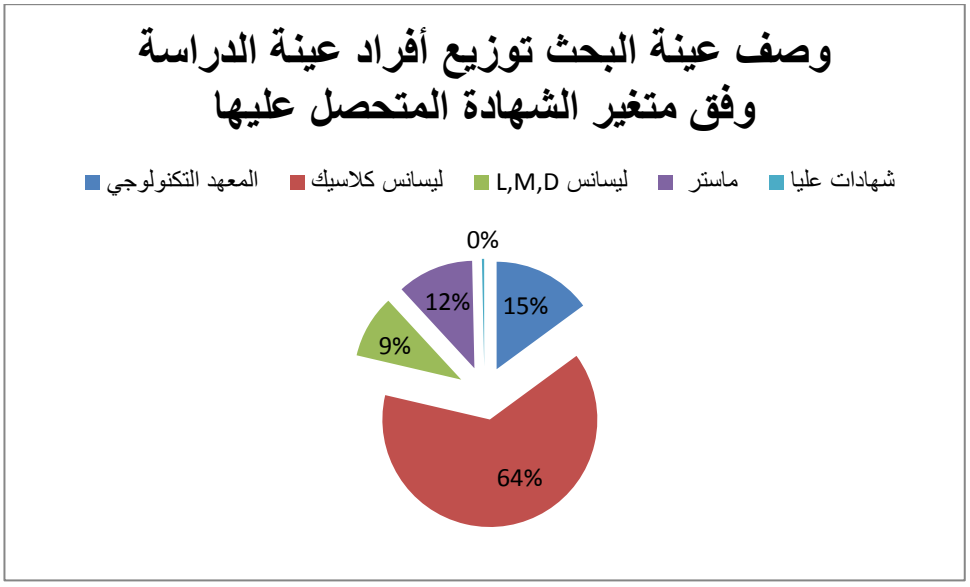
من خلال الجدول(06) و الشكل(02) السابقين، نلاحظ أن سنوات الخبرة التي غلبت على أفراد عينة الدراسة هي سنوات الخبرة الاقل من 05 سنوات بنسبة (53%), ثم تليها سنوات الخبرة من 11 سنة الى 25 سنة بنسبة (21%), ثم تليها سنوات الخبرة من 06 سنة الى 10 سنة بنسبة (20%) ثم تليها سنوات الخبرة الاكثر من 26 سنة بنسبة (6%).

الجدول رقم(07) وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الشهادة المتحصل عليها

	المعهد التكنولوجي	ليسانس كلاسيك	ليسانس L,M,D	ماستر	شهادات عليا	Total
التكرار	44	188	28	34	1	295
النسبة	14,9	63,7	9,5	11,5	,3	100,0

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS22

الشكل رقم(03) وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الشهادة المتحصل عليها.



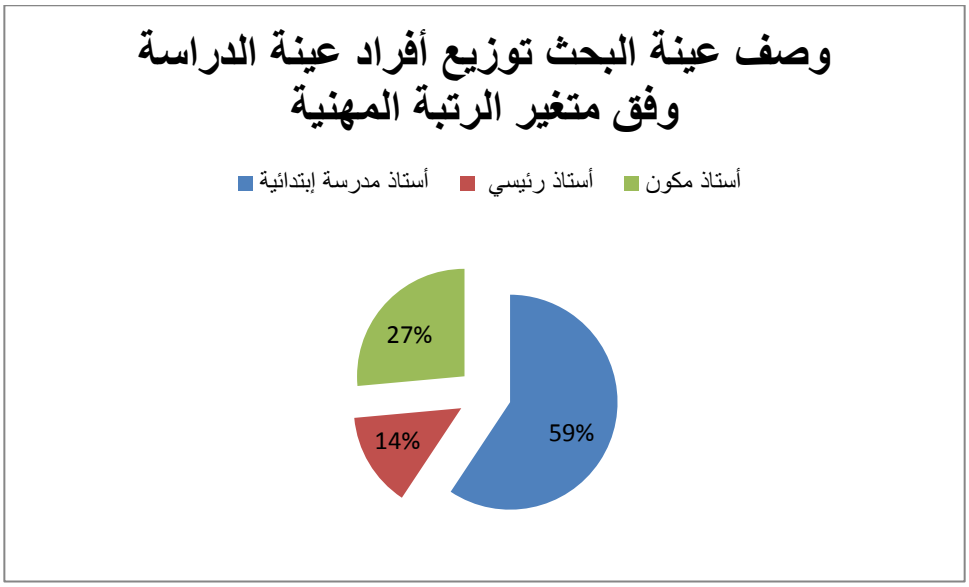
من خلال الجدول(07) و الشكل(03) السابقين، نلاحظ أن الشهدة المتحصل عليها التي غلبت على أفراد عينة الدراسة هو شهادة الليسانس كلاسيك (64%)، ثم تليها شهادة المعهد التكنولوجي بنسبة (14,9%), ثم تليها شهادة الماستر بنسبة (11,5%), ثم تليها شهادة الليسانس lmd بنسبة (9,5%)، ثم تليها شهادات عليا بنسبة (0,3%).

الجدول رقم(08) وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الرتبة المهنية.

الرتبة	أستاذ مدرسة ابتدائية	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون	المجموع
التكرار	175	42	78	295
النسبة	59,3	14,2	26,4	100,0

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS22

الشكل رقم(04) وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الرتبة المهنية.



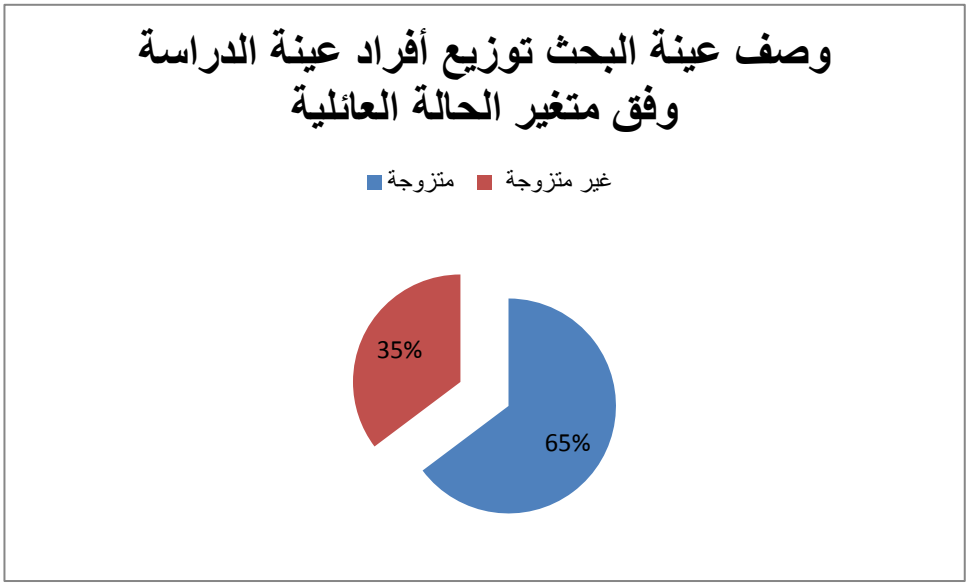
من خلال الجدول(08) و الشكل(04) السابقين، نلاحظ أن الرتبة المهنية التي غلبت على أفراد عينة الدراسة هي رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية بنسبة (59,3%), ثم تليها رتبة أستاذ مكون (26,4%) ثم رتبة أستاذ رئيسي بنسبة (14%).

الجدول رقم(09) وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة العائلية

الحالة_العائلية	متزوجة	غير متزوجة	المجموع
التكرار	191	104	295
النسبة	65	35,0	100

المصدر: من إعداد الطالب على ضوء مخرجات SPSS22

الشكل رقم(05) وصف عينة البحث توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الحالة العائلية.



من خلال الجدول(09) و الشكل (05) السابقين، نلاحظ أن الحالة العائلية التي غلبت على أفراد عين الدراسة هي الأستاذات المتزوجات بنسبة (65%) أما الأستاذات الغير متزوجات بنسبة (35%).

4. **ضبط متغيرات الدراسة** :

استنادا إلى فرضية الدراسة تبين لنا أن هناك متغيرين اثنين أحدهما مستقلا والآخر تابع.

4-1- المتغير المستقل: هو متغير يجب أن يكون له تأثير في المتغير التابع .

تحديده: يتمثل المتغير المستقل في : المسؤولية الاجتماعية.

4-2- المتغير التابع: هو متغير يؤثر فيه المتغير المستقل.

تحديده: يتمثل المتغير التابع في : بكفايات التدريس في حصة التربية البدنية والرياضية.

5-حدود الدراسة:

5-1 الحدود الزمانية :

قام الباحث بإجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة بين شهر نوفمبر 2017 وشهر ماي2018 حيث قمنا بـ:

- توزيع الاستمارات التي تقيس المسؤولية الاجتماعية على أستاذات المدرسة الابتدائية.
- توزيع الاستمارات التي تقيس الكفاية التدريسية على أستاذات المدرسة الابتدائية.

5-2 الحدود المكانية:

قام الباحث بتوزيع واسترجاع استمارات البحث على أستاذات المدرسة الابتدائية لولاية بسكرة.

5-3 الحدود البشرية:

شملت الدراسة جميع أستاذات المدرسة الابتدائية لولاية بسكرة.

6. أدوات جمع البيانات:

وقد استخدمنا في بحثنا أداتان.

- الأداة الأولى استمارة. تقيس **المسؤولية الاجتماعية..**
- الأداة الثانية استمارة تقيس **كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية.**

6-1- خطوات بناء الاستبيان:

- الأداة الأولى استمارة تقيس المسؤولية الاجتماعية :

تم في البداية الاطلاع على بعض الدراسات السابقة وبعض المراجع التي لها علاقة بالبحث والمقاييس والاستبانات التي تقيس المسؤولية الاجتماعية في المجال التعليمي، وقمنا باختيار مقياس فايز كمال شلدن، وسمية مصطفى صايمة لمحور المسؤولية الاجتماعية في المجال التعليمي، قمنا بإعادة بناء المقياس حسب

بيئة عينة البحث والخاصة بالمدرسة الابتدائية بولاية بسكرة مكونة من 52 عبارة موزعة على ثلاثة محاور في صيغتها الأولية.

المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ.

المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة.

المسؤولية الاجتماعية اتجاه المجتمع

- الأداة الثانية استمارة تقيس كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية.

تم في البداية الاطلاع على بعض الدراسات السابقة وبعض المراجع التي لها علاقة بالبحث والمقاييس وشبكات الملاحظة التي تقيس الكفاية التدريسية ثم قام الباحث باستخراج ووضع أكبر قدر ممكن من العبارات التي تقيس كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية وتم تقسيمها إلى أربعة محاور.

- **المحور الأول: الكفايات المعرفية**
- **المحور الثاني: الكفايات أدائية**
- **المحور الثالث: الكفايات وجدانية**
- **المحور الرابع: الكفايات إنتاجية**

حيث تم بناء استمارة أولية في ضوء فرضيات الدراسة مكونة 51 عبارة موزعة على أربعة محاور (الكفايات المعرفية، الكفايات الأدائية، الكفايات الوجدانية، الكفايات الإنتاجية)

6-2- الخطوة الثانية عملية التحكيم:

في الخطوة السابقة ذكرنا أنه تم بناء أداة جمع البيانات في ضوء فرضيات الدراسة صدق مفهوم التكوين الفرضي أو صدق البناء.

في هذه المرحلة تم عرض الأداتان على الخبراء والمحكمين قصد عملية التحكيم وذلك لقياس صدقه الظاهري وصدق المحتوى والمضمون بعرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس وعلوم التربية وعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية بجامعة بسكرة وجامعة الأغواط.

. قمنا بتقديم الاستبيان إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس، عددهم

- (04) أساتذة من جامعة محمد خيضر بسكرة.
- (04) أساتذة من جامعة عمار الثليجي الأغواط.
- (01) أستاذ من جامعة زيان عاشور الجلفة.
- (02) مفتشان تربويان للمدرسة الابتدائية بمقاطعة زريبة الوادي ولاية بسكرة.أنظر الملحق رقم(01)

وبعد عملية التحكيم تم استخراج أدوات البحث في الصورة النهائية أنظر الملحق رقم(05)،(06).

وصف الأداة الأولى :

استمارة تقيس المسؤولية الاجتماعية الموجهة لأستاذات المدرسة الابتدائية مكونة من 51 عبارة مقسمة على ثلاثة محاور كما هو موضح في الشكل.

الجدول (10) عبارات و محاور استمارة التي تقيس المسؤولية الاجتماعية الموجهة لأستاذات المدرسة الابتدائية.

المحاور	أرقام العبارات
المحور الأول: المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ	**(1)،(2)،(3)،(4)،(5)،(6)،(7)،(8) (9)،(10)،(11)،(12)،(13)،(14)،(15)،(16).**
المحور الثاني: المسؤولية الاجتماعية اتجاه المهنة	**(17)،(18) (19). (20)،(21)،(22)،(23)،(24)،(25)،(26) ،(27)،(28)،(29)،(30)،(31).(32)،(33)، (34)**
المحور الثالث: المسؤولية الاجتماعية اتجاه المجتمع	**(35)(36)،(37)،(38)،(39)،(40)(41)،(42)،(43)(44) ،(45)(46)، (47)،(48)،(49)،(50)، (51)**

واخترنا طريقة رباعية الاوزان في بناء الاستمارة تقيس المسؤولية الاجتماعية الموجهة لأستاذات المدرسة الابتدائية.

الجدول رقم : (11) يبن توزيع أوزان مقياس استمارة تقيس المسؤولية الاجتماعية الموجهة لدى أستاذات المدرسة الابتدائية.

الأوزان	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجات	4	3	2	1

وصف الأداة الثانية : استمارة التي تقيس كفاية تدريس التربية البدنية والرياضية الموجهة لأستاذات المدرسة الابتدائية، مكونة من 49 عبارة مقسمة على أربعة محاور كما هو موضح في الشكل.

الجدول (12) عبارات ومحاور استمارة التي تقيس كفاية تدريس التربية البدنية والرياضية الموجهة لأستاذات المدرسة الابتدائية.

المحاور	أرقام العبارات
المحور الأول: الكفايات المعرفية	**(1)،(2)،(3)،(4)،(5)،(6)،(7)،(8)،(9)،(10)، (11).**
المحور الثاني: الكفايات الأدائية	**(12)، (13)،(14)،(15)،(16)،(17)،(18) (19)،(20)،(21)،(22).**
المحور الثالث: الكفايات الوجدانية	**(23)، (24)،(25)،(26)،(27)،(28)،(29)،(30)،(31). (32)،(33).**
المحور الرابع: الكفايات الإنتاجية	**(34)، (35)(36)،(37)،(38)،(39)،(40)(41)،(42)، (43)،(44)،(45)(46) (47)،(48)،(49).**

واخترنا طريقة رباعية الأوزان في بناء الاستمارة تقيس كفاية تدريس التربية البدنية والرياضية الموجهة لأستاذات المدرسة الابتدائية.

الجدول رقم : (13) يبين توزيع أوزان مقياس تقيس كفاية تدريس التربية البدنية والرياضية الموجهة لأستاذات المدرسة الابتدائية.

الأوزان	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجات	4	3	2	1

6-2-1 الصدق الإحصائي :

الأداة الأولى: استمارة رباعية الأوزان تقيس المسؤولية الاجتماعية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية.

الصدق الذاتي : يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات $\sqrt{\text{معامل الثبات}} = \text{الصدق الذاتي}$

معامل الصدق الذاتي لاستمارة المسؤولية الاجتماعية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية. بأسلوب ألفا كرونباخ يساوي 0,88

$$R = \sqrt{0,88} = 0,93$$

معاملات الاتساق الداخل لاستمارة المسؤولية الاجتماعية ومؤشراتها لدى أستاذات المدرسة الابتدائية.

الجدول رقم(14) الاتساق الداخلي لعبارات محور المسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي تجاه التلاميذ.

رقم العبارة	العبارة	قيمة الارتباط r مع درجات المحور	قيمة الارتباط r مع الدرجات الكلية
العبارة_1	أعتمد أسلوب الحوار مع التلاميذ.	0,40	0,30
العبارة_2	أتجنب الألفاظ القاسية تجاه التلاميذ.	0,17	0,30
العبارة_3	أعتذر عن صدور أيّ خطأ منّي.	0,31	0,16
العبارة_4	أوفر البيئة التعليمية المناسبة أثناء تقديم الدرس.	0,22	0,17
العبارة_5	أنشر قيم المواطنة عند التلاميذ وأعززها لديهم.	0,29	0,29
العبارة_6	أبني علاقات إيجابية مع التلاميذ.	0,32	0,31
العبارة_7	أقدم الدعم النفسي للتلاميذ.	0,46	0,39
العبارة_8	أوفر أنشطة صفية تساعد التلاميذ على التعبير عن أنفسهم.	0,65	0,32
العبارة_9	أدعم الأنشطة الصفية التي تعزز قيم العمل الجماعي.	0,51	0,40
العبارة_10	أربط المحتوى التعليمي بقضايا التلاميذ الاجتماعية.	0,39	0,22
العبارة_11	أعزز قيم الانتماء للدين الاسلامي من خلال المناقشات الصفية.	0,35	0,30
العبارة_12	أسهم في تسهيل حصول التلاميذ المحتاجين على المساعدات المالية.	0,33	0,26
العبارة_13	أستمع لمشكلات التلاميذ وأسعى لإيجاد الحلول المناسبة.	0,41	0,31
العبارة_14	أحافظ على مشاعر التلاميذ.	0,35	0,30
العبارة_15	أشجع التلاميذ على المشاركة في إحياء المناسبات الوطنية.	0,34	0,29
العبارة_16	أجتهد على تصحيح الأفكار الخاطئة لدى التلاميذ.	0,30	0,32
	المسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي تجاه التلاميذ	**1**	**0,66**

نلاحظ في الجدول أعلاه لمعاملات الاتساق الداخلي أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات عبارات محور المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ مع مجموع درجات محور ومجموع الدرجات الكلية للمسؤولية الاجتماعية دالة إحصائيا وأدني قيمة ارتباط 0,16 وأعلاها 0,66.

الجدول رقم(15) الاتساق الداخلي لعبارات محور المسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي تجاه المهنة.

رقم العبارة	العبارة	قيمة الارتباط r مع درجات المحور	قيمة الارتباط r مع الدرجات الكلية
العبارة_17	أبذل قصارى جهدي لإنجاز المهام البيداغوجية الموكلة لي.	0,33	0,25
العبارة_18	أشعر بالضيق إذا تأخرت في إنجاز أي عمل بيداغوجي.	0,40	0,24
العبارة_19	أتعامل مع مسؤولي المدرسة بالاحترام والتقدير.	0,30	0,23
العبارة_20	أعتمد أسلوب التعاون والمشاركة مع الزملاء في العمل.	0,44	0,33
العبارة_21	أساعد زملائي الأساتذة عند طلبهم المساعدة.	0,45	0,33
العبارة_22	أعمل مع زملائي في العمل في المهمّات المشتركة بروح الفريق.	0,38	0,31
العبارة_23	أعتذر عند صدور أي تقصير مني اتجاه العاملين معي.	0,27	0,22
العبارة_24	أسعى لتقديم النصيحة لزملائي في العمل بالشكل المناسب.	0,46	0,34
العبارة_25	أحرص على عدم التدخل في شؤون الآخرين داخل المدرسة.	0,30	0,19
العبارة_26	أحرص على مشاركة زميلاتي وزملائي في مناسباتهم الاجتماعية.	0,40	0,32
العبارة_27	أشعر بالانتماء لمدرستي والاعتزاز لكوني أحد العاملين فيها.	0,45	0,33
العبارة_28	أدافع عن مدرستي بموضوعية في النقاشات العامّة.	0,42	0,29
العبارة_29	ألتزم بالقانون الداخلي لمدرستي و إن تعارضت مع مصالحي الشخصية	0,29	0,25
العبارة_30	أشارك في مختلف الأنشطة والتظاهرات التي تنظمها مدرستي.	0,44	0,31
العبارة_31	أحافظ على مرافق وتجهيزات المدرسة التي أعمل بها.	0,33	0,23
العبارة_32	أحافظ على نظافة المدرسة.	0,42	0,32
العبارة_33	أحرص على وجودي في المدرسة عندما تقتضي الضرورة.	0,46	0,33
العبارة_34	أحث زملائي الأساتذة على الالتزام بميثاق أخلاقيات المهنة.	0,50	0,37
	المسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي إجاه المهنة	**1**	**0,74**

نلاحظ في الجدول أعلاه لمعاملات الاتساق الداخلي أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات عبارات محور المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة مع مجموع الدرجات الكلية للمسؤولية الاجتماعية دالة إحصائيا وأدني قيمة ارتباط 0,19 وأعلاها 0,74.

الجدول رقم (16) الاتساق الداخلي لعبارات محور المسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي تجاه المجتمع

رقم العبارة	العبارة	قيمة الارتباط r مع درجات المحور	قيمة الارتباط r مع الدرجات الكلية
العبارة_35	أشعر أنّ لي دورا في خدمة المجتمع.	0,29	0,30
العبارة_36	أسهم في مجال العضوية في الجمعيات الخيرية والثقافية.	0,49	0,41
العبارة_37	أشارك في أنشطة الجمعيات والمؤسسات الثقافية.	0,51	0,39
العبارة_38	أبادر بالتعاون مع أفراد المجتمع ومؤسساته.	0,61	0,50
العبارة_39	أستجيب للدعوات التي توجهها مؤسسات المجتمع.	0,57	0,45
العبارة_40	أحرص على الاستماع لنشرات الأخبار المحلّية والعالمية.	0,49	0,36
العبارة_41	أشارك أهالي منطقتي في مناسباتهم الاجتماعية المختلفة.	0,44	0,38
العبارة_42	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا أمام أفراد مجتمعي.	0,28	0,35
العبارة_43	أسهم بشكل شخصي بأعمال تطوعية في خدمة المجتمع.	0,57	0,47
العبارة_44	أهتم بالمشاركة في إحياء المناسبات الوطنية.	0,49	0,51
العبارة_45	أهتم بالبرامج والندوات التي تناقش قضايا المجتمع.	0,54	0,56
العبارة_46	أتدخل لأمنع صديقاتي خارج المدرسة لإساءة الآخرين.	0,44	0,45
العبارة_47	أشارك زميلاتي خارج العمل في الحديث عن مشاكل المجتمع.	0,39	0,36
العبارة_48	أجتهد في محاربة العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.	0,44	0,43
العبارة_49	أساهم بالتبرعات المادية للمحتاجين حسب استطاعتي.	0,40	0,35
العبارة_50	أتنازل عن بعض حقوقي من أجل إسعاد الآخرين.	0,36	0,34
العبارة_51	أعمل على توجيه أفراد المجتمع.	0,53	0,48
	المسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي تجاه المجتمع	**1**	**0,87**

نلاحظ في الجدول أعلاه لمعاملات الاتساق الداخلي أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات عبارات محور المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع مع مجموع الدرجات الكلية للمسؤولية الاجتماعية دالة إحصائيا وأدني قيمة ارتباط 0,29 وأعلاها 0,87.

الجدول رقم (17) مصفوفة الاتساق الداخلي للمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية ومؤشراته

	مسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ	مسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة	مسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع	المسؤولية الاجتماعية
مسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ	1,00	0,40	0,30	0,66
مسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة	0,40	1,00	0,47	0,74
مسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع	0,30	0,47	1,00	0,87
المسؤولية الاجتماعية	0,66	0,74	0,87	1,00

نلاحظ من مصفوفة الاتساق الداخلي للمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية ومؤشراته أن معاملات الارتباط قوية جدا ودالة إحصائيا أدني قيمة 0,30 وأعلاها 0,87 .

6-2- 2-الصدق التمييزي (معامل التمييز): يقصد به مدى تفاوت الدرجات النهائية لأفراد عينة الدراسة ويتم حسابه بالمقارنة الطرفية حيث يتم ترتيب الدرجات النهائية تصاعديا أو تنازليا ثم نأخذ 27 % من الأطراف العلوية و27 % من الأطراف السفلية ثم نقوم بحساب الفروق عن طريق الاختبار الإحصائي T.test

الجدول رقم(18) دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي

معرفة	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الدرجات العلوية	80	190,21	6,95	25,56	158	22,42	0,00
الدرجات السفلية	80	164,65	7,46				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(18) نلاحظ ان الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على **للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية**

لأستاذات التعليم الابتدائي كان يساوي (25,56) درجة وهو فارق جوهري كبير يدل على وجود فروق ، وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي (22,42)عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0,05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات العلوية والدرجات السفلية **للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي** لأفراد عينة الدراسة ومنه نستنتج أن فروق وتمييز بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استمارة **المستقل للمسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي .**

الجدول رقم(19) دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ لأستاذات التعليم الابتدائي

معرفة	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الدرجات العلوية	80	61,71	3,66	8,41	158	17,07	0,00
الدرجات السفلية	80	53,30	2,46				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(19) نلاحظ ان الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على **للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ لأستاذات التعليم الابتدائي** كان يساوي (8,41) درجة وهو فارق جوهري يدل على وجود فروق ،وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي (17,07)عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0,05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات العلوية والدرجات السفلية **للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ لأستاذات التعليم الابتدائي** لأفراد عينة الدراسة ومنه نستنتج أن فروق وتمييز بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استمارة **المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ لأستاذات التعليم الابتدائي.**

الجدول رقم(20) دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة لأستاذات التعليم الابتدائي

معرفة	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الدرجات العلوية	80	70,49	0,98	7,90	158	25,32	0,00

الدرجات السفلية	80	62,59	2,61				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(20) نلاحظ ان الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على **للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة لأستاذات التعليم الابتدائي** كان يساوي (7,90) درجة وهو فارق جوهري يدل على وجود فروق ،وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي (25,32)عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0,05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية يبن الدرجات العلوية والدرجات السفلية **للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة لأستاذات التعليم الابتدائي** لأفراد عينة الدراسة ومنه نستنتج أن فروق وتمييز بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استمارة **المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة لأستاذات التعليم الابتدائي**

الجدول رقم(21) دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع لأستاذات التعليم الابتدائي

معرفة	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الدرجات العلوية	80	60,89	5,14	15,81	158	22,06	0,00
الدرجات السفلية	80	45,08	3,83				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(21) نلاحظ ان الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على **للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع لأستاذات التعليم الابتدائي** كان يساوي (15,81) درجة وهو فارق جوهري يدل على وجود فروق ،وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي (22,06)عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0,05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية يبن الدرجات العلوية والدرجات السفلية **للمتغير المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع لأستاذات التعليم الابتدائي** لأفراد عينة الدراسة ومنه نستنتج أن فروق وتمييز بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استمارة **المستقل للمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع لأستاذات التعليم الابتدائي**

الأداة الثانية استمارة رباعية الأوزان تقيس كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية ومؤشراتها لدى أستاذات المدرسة الابتدائية:

الصدق الذاتي : يساوي الجذر التربيعي لمعامل ثبات $\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$

لاستمارة تقيس كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية ومؤشراتها لدى أستاذات المدرسة الابتدائية ،وقمنا بحساب معامل ثبات الأداة بأسلوب ألفا كرونباخ وكان يساوي

$R_\alpha = 0,96$ ومنه الصدق الذاتي = $\sqrt{0,92}$ =0,98

معاملات الاتساق الداخل لاستمارة كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية ومؤشراتها لدى أستاذات المدرسة الابتدائية.

الجدول رقم(22) الاتساق الداخلي لعبارات محور الكفايات المعرفية لتدريس التربية البدنية والرياضية.

رقم العبارة	العبارة	قيمة الارتباطr مع درجات المحور	قيمة الارتباطr مع الدرجات الكلية
عبارة_1	أستخدم معارفي العامة حول الرياضة في تدريس حصة التربية البدنية.	0,42	0,35
عبارة_2	أسعى لتحسين الجانب المعرفي للتلاميذ من خلال تنمية مختلف حواسه.	0,45	0,44
عبارة_3	أحاول البحث عن فهم بعض الصعوبات التي تعترضني أثناء تدريس الحصة	0,41	0,37
عبارة_4	أشارك في أيام دراسية وتكوينية خاصة بالتربية البدنية والرياضية.	0,58	0,41
عبارة_5	أطّلع على منهاج الجيل الثاني للتربية البدنية والرياضية.	0,67	0,49
عبارة_6	أنتقي ما يلاءم لبناء معارف التلميذ أثناء سيرورة الحصة.	0,55	0,51
عبارة_7	أدرك الكفاية الفزيولوجية(التنفس، دقات القلب...) للأجهزة الوظيفية للجسم.	0,53	0,47
عبارة_8	أستعمل ألعابا فردية وجماعية خلافا للتي وردت في منهاج الجيل الثاني.	0,25	0,18
عبارة_9	أضبط مؤشرات المنهاج للمواقف في الوحدة التعلميّة.	0,59	0,55
عبارة_10	أحرص على تخضير الوحدة التعليميّة(المذكرة) لحصة التربية البدنية.	0,63	0,49
عبارة_11	أختار الحلول المعرفية الناجعة أثناء عملية التقويم.	0,55	0,54
	محور الكفايات المعرفية لتدريس التربية البدنية والرياضية	**1**	**0.83**

نلاحظ في الجدول أعلاه لمعاملات الاتساق الداخلي أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات عبارات محور الكفايات المعرفية لتدريس التربية البدنية والرياضية مع مجموع درجات محور ومجموع الدرجات الكلية كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية دالة إحصائيا وأدني قيمة ارتباط 0,18 وأعلاها 0,83.

الجدول رقم (23) الاتساق الداخلي لعبارات محور الكفايات الأدائية لتدريس التربية البدنية والرياضية

رقم العبارة	العبارة	قيمة الارتباط r درجات المحور	قيمة الارتباط r مع الدرجات الكلية
عبارة_12	أدرّس حصة التربية البدنية والرياضية وفق التوزيع الأسبوعي المعتمد.	0,36	0,27
عبارة_13	أضع مواقف ووضعيات التي تتوافق ومستوى التلاميذ.	0,64	0,56
عبارة_14	أسعى للقيام بتمارين نموذجية أمام التلاميذ.	0,65	0,50
عبارة_15	أختار الوسائل البيداغوجية التي تتناسب مع مواقف الوحدة التعليمية.	0,70	0,57
عبارة_16	أختار طرق تدريس معينة ومناسبة لتسيّير الحصة.	0,73	0,53
عبارة_17	أستغل الألعاب المقترحة في منهاج الجيل الثاني.	0,62	0,52
عبارة_18	أتدخل لتصحيح الاخطاء فور حدوثها كتقويم تكويني.	0,70	0,58
عبارة_19	أتيح لجميع التلاميذ فرص التعلّم أثناء المواقف التعليمية.	0,52	0,47
عبارة_20	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء العملية التعلّمية.	0,51	0,41
عبارة_21	أستخدم التقويم التحصيلي في نهاية كل وحدة تعلميّة.	0,58	0,49
عبارة_22	أؤمن عودة التلاميذ إلى أقسامهم عند انتهاء الحصة.	0,22	0,34
	محور الكفايات الأدائية لتدريس التربية البدنية والرياضية.	**1**	**0,82**

نلاحظ في الجدول أعلاه لمعاملات الاتساق الداخلي أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات عبارات محور الكفايات الأدائية لتدريس التربية البدنية والرياضية مع مجموع درجات محور ومجموع الدرجات الكلية كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية دالة إحصائيا وأدني قيمة ارتباط 0,22 وأعلاها 0,82.

الجدول رقم:(24) الاتساق الداخلي لعبارات محور الكفايات الوجدانية لتدريس التربية البدنية والرياضية

رقم العبارة	العبارة	قيمة الارتباط r درجات المحور	قيمة الارتباط r مع الدرجات الكلية
عبارة_23	أستخدم الإثارة الوجدانية في افتتاحية درس التربية البدنية والرياضية	0,41	0,46
عبارة_24	أعمل على إنشاء علاقات طيبة بين تلاميذي	0,44	0,28
عبارة_25	أوجه عبارات العتاب للتلاميذ المشاغبين	0,49	0,10

عبارة_26	أحفز تلاميذي بعبارات تشجيعية	0,44	0,32
عبارة_27	أحث التلاميذ على مبدأ التعاون والعمل الجماعي	0,50	0,26
عبارة_28	أضع تلاميذي في مواقف للقيام بمختلف الأدوار لصالح الجماعة	0,41	0,36
عبارة_29	أساعد تلاميذي على الاهتمام بالصور الجسدية الجمالية	0,55	0,32
عبارة_30	أسعى بإحساس التلاميذ بقيمة العدالة والتسامح بينهم	0,48	0,25
عبارة_31	أسعى لتغيّير السلوكات الانفعالية للمتعلّمين من السلبية إلى الإيجابية	0,47	0,25
عبارة_32	أغرس في شخصية تلاميذي التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة	0,55	0,28
عبارة_33	أغرس في شخصية تلاميذي تقبل الحوار والمواجهة الفردية والجماعية	0,56	0,34
	الكفايات الوجدانية لتدريس التربية البدنية والرياضية	**1**	**0,60**

نلاحظ في الجدول أعلاه لمعاملات الاتساق الداخلي أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات عبارات محور الكفايات الوجدانية لتدريس التربية البدنية والرياضية مع مجموع درجات محور ومجموع الدرجات الكلية كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية دالة إحصائيا وأدني قيمة ارتباط 0,10 وأعلاها 0,60.

الجدول رقم: (25)الاتساق الداخلي لعبارات محور الكفايات الإنتاجية لتدريس التربية البدنية والرياضية.

رقم العبارة	العبارة	قيمة الارتباط r درجات المحور	قيمة الارتباط r مع الدرجات الكلية
عبارة_34	يكتسب التلميذ معارف متنوعة من خلال حصة التربية البدنية والرياضية	0,46	0,44
عبارة_35	لدى التلميذ ميول لأداء حصة التربية البدنية والرياضية	0,18	0,10
عبارة_36	يؤدّ التلميذ أدوارا من أجل الجماعة	0,54	0,40
عبارة_37	تبرز في تصرفات التلميذ أثناء حصة التربية البدنية حبه في القيادة	0,25	0,13
عبارة_38	يتقبل التلميذ الهزيمة بروح رياضية أثناء المنافسة مع الزملاء	0,45	0,34
عبارة_39	يتحلّى التلميذ بروح المبادرة وتحمّل المسؤولية	0,59	0,46
عبارة_40	يهتم بالصورة الجمالية لجسده من حيث نظافة الجسم والثياب أثناء الحصة	0,53	0,45
عبارة_41	يستوعب وينفذ التلميذ كل ما تطلبين منه أثناء الأداء الحركي باهتماه	0,58	0,46
عبارة_42	يسعى إلى تحسين أدائه أثناء عملية التقويم	0,61	0,52
عبارة_43	يستثمر مكتسباته اللغوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية	0,61	0,51
عبارة_44	يتحلّى بنشوة بذل الجهد	0,57	0,38
عبارة_45	يستجيب تلاميذك أثناء تدخلك لتصحيح الأخطاء	0,56	0,42
عبارة_46	يستجيب ويتفاعل تلاميذك مع الألعاب المختارة	0,51	0,46

عبارة_47	يمارس تلاميذك الآداب والعادات السليمة والصحية	0,64	0,51
عبارة_48	يتفاعل تلاميذك أثناء إثارتهم خلال الحصة	0,52	0,43
عبارة_49	يتعاون تلاميذك في المواقف الصعبة من أجل إيجاد الحلول	0,61	0,43
	الكفايات الإنتاجية لتدريس التربية البدنية والرياضية	**1**	**0,79**

نلاحظ في الجدول أعلاه لمعاملات الاتساق الداخلي أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات عبارات محور الكفايات الإنتاجية لتدريس التربية البدنية والرياضية مع مجموع درجات محور ومجموع الدرجات الكلية كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية دالة إحصائيا وأدني قيمة ارتباط 0,10 وأعلاها 0,79.

مصفوفة الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (26) مصفوفة الاتساق الداخلي لاستمارة كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية ومؤشراتها لأستاذات التعليم الابتدائي.

	كفايات معرفية	كفايات وجدانية	كفايات أدائية	كفايات إنتاجية	كفايات التدريس
كفايات معرفية	1,00	0,71	0,33	0,43	0,83
كفايات وجدانية	0,71	1,00	0,34	0,43	0,82
كفايات أدائية	0,33	0,34	1,00	0,47	0,60
كفايات إنتاجية	0,43	0,43	0,47	1,00	0,79
كفايات التدريس	0,83	0,82	0,60	0,79	1,00

نلاحظ من مصفوفة الاتساق الداخلي لاستمارة كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية ومؤشراتها لأستاذات التعليم الابتدائي أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا أدني قيمة 0,33 وأعلاها 0,83

- **الصدق التمييزي:**

يقصد به مدى تفاوت الدرجات النهائية لأفراد عينة الدراسة ويتم حسابه بالمقارنة الطرفية حيث يتم ترتيب الدرجات النهائية تصاعديا أو تنازليا ثم نأخذ 27 % من الأطراف العلوية و27 % من الأطراف السفلية ثم نقوم بحساب الفروق عن طريق الاختبار الإحصائي T.test

الجدول رقم(27) دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير التابع كفايات التدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات المدرسة الابتدائية

تطبيق	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الدرجات العلوية	80	180,05	4,55	28,31	158	22,93	0,00
الدرجات السفلية	80	151,74	10,06				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(27) نلاحظ ان الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة **للمتغير التابع كفايات التدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات المدرسة الابتدائية** كان يساوي (28,31) درجات وهو فارق جوهري كبير يدل على وجود فروق ،وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي (22,93)عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0,05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات العلوية والدرجات السفلية **للمتغير التابع كفايات التدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات المدرسة الابتدائية** لأفراد عينة الدراسة ومنه نستنتج أن فروق وتمييز بين إجابات أفراد عينة الدراسة على استمارة **المتغير التابع كفايات التدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات المدرسة الابتدائية.**

الجدول رقم:(28) دلالة الفروق يبين معامل التمييز للمتغير التابع الكفايات المعرفية لتدريس التربية البدنية والرياضية.

تطبيق	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الدرجات العلوية	80	40,41	1,68	3,31	158	16,13	0,00
الدرجات السفلية	80	37,10	0,74				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(28) نلاحظ ان الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الكفايات المعرفية لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية كان يساوي (3,31) درجات وهو فارق جوهري يدل على وجود

فروق ،وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي (16,13)عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0,05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات العلوية والدرجات السفلية الكفايات المعرفية لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية لأفراد عينة الدراسة ومنه نستنتج أنه هناك فروق وتمييز بين إجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفايات المعرفية لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية.

الجدول رقم:(29) دلالة الفروق يبين معامل التمييز للكفايات الأدائية لتدريس التربية البدنية والرياضية

تطبيق	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الدرجات العلوية	80	42,86	0,76	8,84	158	19,21	0,00
الدرجات السفلية	80	34,03	4,04				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(29) نلاحظ ان الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الكفايات **الأدائية** لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية كان يساوي (8,84) درجات وهو فارق جوهري كبير يدل على وجود فروق، وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي (19,21)عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0,05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات العلوية والدرجات السفلية الكفايات **الأدائية** لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية لأفراد عينة الدراسة ومنه نستنتج أنه هناك فروق وتمييز بين إجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفايات **الأدائية** لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية.

الجدول رقم:(30) دلالة الفروق يبين معامل التمييز للكفايات الوجدانية لتدريس التربية البدنية والرياضية

تطبيق	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الدرجات العلوية	80	39,24	0,43	4,85	158	20,00	0,00

الدرجات السفلية	80	34,39	2,13				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(30) نلاحظ ان الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الكفايات الوجدانية لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية كان يساوي (4,85) درجات وهو فارق جوهري كبير يدل على وجود فروق ،وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي (20)عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0,05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات العلوية والدرجات السفلية الكفايات الوجدانية لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية لأفراد عينة الدراسة ومنه نستنتج أنه هناك فروق وتمييز بين إجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفايات الوجدانية لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية .

الجدول رقم(31) دلالة الفروق يبين معامل التمييز للكفايات الإنتاجية لتدريس التربية البدنية والرياضية

تطبيق	العينة	المتوسط	الانحراف	الفرق بين المتوسطات	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الاحتمالية
الدرجات العلوية	80	60,89	1,80	11,74	158	26,26	0,00
الدرجات السفلية	80	49,15	3,57				

من خلال النتائج الموجودة في الجدول(31) نلاحظ ان الفرق بين متوسط الدرجات العلوية ومتوسط الدرجات السفلية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الكفايات الانتاجية لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية كان يساوي (11,74) درجات وهو فارق جوهري كبير يدل على وجود فروق، وهذا ما بررته قيمة T التي كانت تساوي (26,26)عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0,05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات العلوية والدرجات السفلية الكفايات الانتاجية لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية لأفراد عينة الدراسة ومنه نستنتج أنه هناك فروق وتمييز بين إجابات أفراد عينة الدراسة على محور الكفايات الانتاجية لتدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية .

6-1-3 حساب معامل الثبات:

- **بطريقة ألفا كرونباخ**

قمنا بحساب معامل الثبات عن طريق التطبيق مرة واحدة :

1- بطريقة ألفاكونباخ: $r_\alpha = \frac{N}{N-1}\left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_x^2}\right)$

حيث

S_i^2 : تباين العبارات، S_x^2 : التباين الكلي لمجمع الدرجات، N : عدد العبارات

بعد استخرج القيم وتعويضها في معادلة ألفاكرونباخ نجد:

- **الأداة الأولى**

معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ لاستمارة كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر أستاذات التعليم الابتدائي.

قيمة ألفا كرونباخ مع العبارات Alpha de Cronbach	قيمة ألفا كرونباخ مع متغير كفايات التدريس ومؤشراته Alpha de Cronbach	عدد العبارات
0,84	0,92	49

معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ الاستمارة كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر أستاذات التعليم الابتدائي $R_\alpha = 0{,}99$.

حساب معامل الثبات بطريقة جوتمان

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

حيث :

$S_1{}^2$ تباين النصف الأول من العبارات $S_2{}^2$ تباين النصف الثاني من العبارات

S^2 تباين عبارات الإستمارة

بالرجوع لمخرجات spss

الجدول رقم: (32) التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات جوتمان لاستمارة كفيات تدريس التربية البدنية والرياضة عند أستاذات التعليم الابتدائي

الأجزاء	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	عدد العبارات
الجزء الأول	85,1684	68,181	8,25718	25[a]

الجزء الثاني	85,6599	36,718	6,05957	24[b]
جميع العبارات	170,8283	154,055	12,41188	49
.aعبارات النصف الأول : عبارة_1, عبارة_2, عبارة_3, عبارة_4 ,عبارة_5, عبارة_6, عبارة_7, عبارة_8, عبارة_9, عبارة_10, عبارة_11, عبارة_12 ,عبارة_13, عبارة_14, عبارة_15, عبارة_16, عبارة_17, عبارة_18, عبارة_19 ,عبارة_20, عبارة_21, عبارة_22, عبارة_23, عبارة_24, عبارة_25.				
.bعبارات النصف الثاني : عبارة_26, عبارة_27, عبارة_28, عبارة_29 ,عبارة_30, عبارة_31, عبارة_32, عبارة_33, عبارة_34, عبارة_35, عبارة_36 ,عبارة_37, عبارة_38, عبارة_39, عبارة_40, عبارة_41, عبارة_42, عبارة_43 ,عبارة_44, عبارة_45, عبارة_46, عبارة_47, عبارة_48, عبارة_49.				

نستنتج

تباين النصف الأول من العبارات $S_1{}^2 = 396,92$ ،تباين النصف الثاني من العبارات $S_2{}^2 =$ $328,51$ تباين عبارات الاستمارة $S^2 = 1426,23$

نعوض في المعادلة الرياضية

$$r = 2\left(1 - \frac{S_1{}^2 + S_2{}^2}{S^2}\right) = 2\left(1 - \frac{68,18 + 36,71}{154,05}\right) = 0,63$$

معامل الثبات بطريقة جوتمان لاستمارة كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي يساوي 0,63.

- **الأداة الثانية** :

معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ لاستمارة المسؤولية الاجتماعية لدى أستاذات التعليم الابتدائي.

قيمة ألفا كرونباخ مع العبارات Alpha de Cronbach	**قيمة ألفا كرونباخ مع متغير المسؤولية الاجتماعية ومؤشراته Alpha de Cronbach**	**عدد العبارات**
0,81	0,88	51

معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ لاستمارة المسؤولية الاجتماعية عند أساتذة التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة كان يساوي $R_\alpha = 0,98$.

حساب معامل الثبات بطريقة جوتمان

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

حيث :

${S_1}^2$ تباين النصف الأول من العبارات ، ${S_2}^2$ تباين النصف الثاني من العبارات

S^2 تباين عبارات الإستمارة

بالرجوع لمخرجات spss

الجدول رقم (33) التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات جوتمان لاستمارة المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي.

الأجزاء	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	عدد العبارات
الجزء الأول	94,90	24,98	5,00	26[a]
الجزء الثاني	83,00	61,49	7,84	25[b]
جميع العبارات	177,90	122,19	11,05	51
a.عبارات النصف الأول : عبارة_1, عبارة_2, عبارة_3, عبارة_4 ,عبارة_5, عبارة_6, عبارة_7, عبارة_8, عبارة_9, عبارة_10, عبارة_11, عبارة_12 ,عبارة_13, عبارة_14, عبارة_15, عبارة_16, عبارة_17, عبارة_18, عبارة_19 ,عبارة_20, عبارة_21, عبارة_22, عبارة_23, عبارة_24, عبارة_25. عبارة_20, عبارة_21, عبارة_22, عبارة_23, عبارة_24, عبارة_25 عبارة_26.				
b.عبارات النصف الثاني : عبارة_26, عبارة_27, عبارة_28, عبارة_29 ,عبارة_30, عبارة_31, عبارة_32, عبارة_33, عبارة_34, عبارة_35, عبارة_36 ,عبارة_37, عبارة_38, عبارة_39, عبارة_40, عبارة_41, عبارة_42, عبارة_43 ,, عبارة_47 عبارة_44, عبارة_45, عبارة_46, عبارة_47, عبارة_48, عبارة_49 عبارة_50 عبارة_51.				

${S_1}^2 = 116,57$ تباين النصف الأول من العبارات

${S_2}^2 = 129,36$ تباين النصف الثاني من العبارات

$S^2 = 466,25$ تباين عبارات الإستمارة

نعوض في المعادلة الرياضية

$$r = 2\left(1 - \frac{{S_1}^2 + {S_2}^2}{S^2}\right) = 2\left(1 - \frac{24,98 + 61,49}{122,19}\right) = 0,58$$

معامل الثبات بطريقة جوتمان لاستمارة المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي يساوي 0,58

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة :

7-1- الإحصاء الوصفي :

- المتوسط الحسابي.

الانحراف المعياري. $S_x^2 = \frac{\sum_{i=1}^{n}(X_i-\bar{X})^2}{N-1}$ (محمد عبد الفتاح الصيرفي: 2005ص.309)

بطريقة ألفاكونباخ: $r_\alpha = \frac{N}{N-1}\left(1 - \frac{\sum {S_i}^2}{{S_x}^2}\right)$

حيث

${S_i}^2$: تباين العبارات، ${S_x}^2$: التباين الكلي لمجمع الدرجات، N : عدد العبارات

أسلوب جوتمان :

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

حيث :

${S_1}^2$ تباين النصف الأول من العبارات ، ${S_2}^2$ تباين النصف الثاني من العبارات

S^2 تباين عبارات الإستمارة

7-2- الإحصاء الاستدلالي:

- معامل الارتباط الخطي بيرسونr:(محمد عبد الفتاح الصيرفي: 2005ص.317)

$$r = \frac{N\sum X.Y - \sum X.\sum Y}{\sqrt{(N.\sum X^2 - (\sum X)^2)((N.\sum Y^2 - (\sum Y)^2))}}$$

- الانحدار الخطي البسيط و الانحدار الخطي المتعدد
- تحليل التباين ANOVA
- كما استخدمنا البرنامج الإحصائي SPSS لحساب العلاقات و القوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج

1- **تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى،** للتحقق من نص الفرضية القائلة:

يوجد مستوى مرتفع في المسؤولية الاجتماعية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

الجدول رقم (34)التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات المسؤولية الاجتماعية اتجاه التلاميذ.

العبارات	الأوزان								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الدرجات	الترتيب
	أبدا		نادرا		أحيانا		غالبا					
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
العبارة 01	2	,7	1	,3	54	18,2	239	80,5	3,79	0,46	1122	**6**
العبارة 02	14	4,7	5	1,7	46	15,5	232	78,1	3,67	0,73	1090	**9**
العبارة 03	1	,3	12	4,0	103	34,7	181	60,9	3,56	0,59	1058	**11**
العبارة 04	0	,0	1	,3	67	22,6	229	77,1	3,77	0,43	1119	**7**
العبارة 05	0	0	2	,7	51	17,2	244	82,2	3,81	0,41	1133	**4**
العبارة 06	0	0	0	0	39	13,1	258	86,9	3,87	0,34	1149	**2**
العبارة 07	0	0	8	2,7	81	27,3	208	70,0	3,67	0,52	1091	**8**
العبارة 08	10	3,4	52	17,5	181	60,9	53	17,8	3,04	1,88	902	**16**
العبارة 09	3	1,0	37	12,5	156	52,5	101	34,0	3,20	0,68	949	**15**
العبارة 10	2	,7	21	7,1	123	41,4	151	50,8	3,42	0,65	1017	**13**
العبارة 11	0	0	5	1,7	49	16,5	243	81,8	3,80	0,44	1129	**5**
العبارة 12	3	1,0	28	9,4	160	53,9	106	35,7	3,24	0,66	963	**14**
العبارة 13	0	0	16	5,4	131	44,1	150	50,5	3,45	0,60	1025	**12**
العبارة 14	0	0	1	,3	53	17,8	243	81,8	3,81	0,40	1133	**3**
العبارة 15	0	0	6	2,0	99	33,3	192	64,6	3,63	0,52	1077	**10**
العبارة 16	0	0	2	,7	21	7,1	274	92,3	3,92	0,30	1163	**1**

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن العبارة رقم(16) لمحور المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ التي صيغت **(أجتهد على تصحيح الأفكار الخاطئة لدى التلاميذ)** فقد جاءت في المرتبة الأولى فحظي الوزن أبدا بـ(0) تكرار بنسبة(0%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(02) تكرار بنسبة (0,7%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (21) بنسبة (7,1%)، والوزن غالبا كان تكراره (274) بنسبة (92,3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (16) كان يساوي (3,92) بانحراف معياري قدره (0,30)، ومجموع درجات قدرها (1163) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأستاذات في المرحلة الابتدائية واعيات بأن لهن مسؤولية كبيرة تجاه تلاميذهن وخاصة في حصة التربية البدنية والرياضة، أين يزيد نشاط التلميذ من حيث الجانب الانفعالي من خلال المواقف التعلّمية، أو احتكاكه بزملائه و معلمته، وحصة التربية البدنية ليست هدفها تنمية الجانب البدني فقط لكن يتعدى ذلك إلى جوانب أخرى تربوية، والأسرة والمجتمع عموما إلى أمس الحاجة إليها جراء ما يعانياه من مشكلات، بسبب ما اكتسبه الأبناء من أفكار خاطئة سواء من الشارع أو من الأسرة أو من الرفاق أو من الوسائل التكنولوجية، التي غزت عقولهم ولذلك على الأستاذات التدخل لتصحيح الأفكار الخاطئة لدى التلاميذ أين سنحت لهن الفرصة لذلك، باستعمال الوسائل والطرق الكفيلة في اصلاح ما يجب اصلاحه، لتحقيق اكساب أبنائنا أفكار سليمة التي يحثنا عليها ديننا الاسلامي الحنيف لبناء مجتمع قوي.

أما العبارة رقم(06) لمحور المسؤولية الاجتماعية اتجاه التلاميذ التي صيغت **(أبني علاقات إيجابية مع التلاميذ)** فقد جاءت في المرتبة الثانية فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(00) تكرار بنسبة (00%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (39) بنسبة (13,1%)، والوزن غالبا كان تكراره (258) بنسبة (86,9%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (06) كان يساوي (3,87) بانحراف معياري قدره (0,34)، ومجموع درجات قدرها(1149) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ.

ويعزو الباحث ذلك إلى وعي أعضاء هيئة التدريس في المدرسة الابتدائية على حتمية بناء علاقات طيبة بينهم وبين التلاميذ مما يسهل على الأستاذات سبل التعاون فيما بينهن، كما أنّ التلميذ في هذه المرحلة من نموه يستجيب إلى أستاذته استجابة سريعة وينجذب إليها معتبرا إياها أمه الثانية، كما أنّ الأستاذة هدفها من بناء هذه العلاقات هو غرس الدافعية للتعلّم في التلاميذ.

وبناء العلاقات الايجابية مع التلاميذ له سبله، كتشجيع التلاميذ ماديا ومعنويا أثناء القيام بالمبادرات، ترك التلميذ يبدي رأيه بحرية ويعبر عن ما بداخله، احساس التلميذ بأن أستاذتة مهتمّة به وهي بجانبه في السراء والضراء، وحبه لأستاذته هو حبه لمادته والعكس صحيح.

"هنا من المهم أن يبني المعلّم علاقة وثيقة مع التلاميذ كأفراد، لتنمية فهم أفضل لسلوكه، ثم لكسب احترامه وتعاطفه؛ إذ يدفع ذلك الطالب للاستجابة. ولتحقيق ذلك، يحتاج المعلّم أن يكون هدفه الحديث مع التلميذ على انفراد، بعد اليوم المدرسي، وأن يوضح المعلّم أن اهتمامه الرئيسي ينصب على مصلحة التلميذ".(إبراهيم، 2002، ص318)

أما العبارة رقم(14) لمحور المسؤولية الاجتماعية اتجاه التلاميذ التي صيغت (**أحافظ على مشاعر التلاميذ**) فقد جاءت في المرتبة الثالثة فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(01) تكرار بنسبة (0,3%) ، أما الوزن أحيانا كان تكراره (53) بنسبة (17,8%) ،والوزن غالبا كان تكراره (243) بنسبة (81،8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (14) كان يساوي (3,81) بانحراف معياري قدره (0,40)، ومجموع درجات قدرها (1133) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ.

ويعزو الباحث ذلك إلى وعي الأستاذات، ومراعاة مشاعر التلاميذ واحاسيسهم، كما انّ قوانين المنظومة التربوية لا تسمح للأستاذات بإهانة أي تلميذ أو إذلاله أو حتى التقليل من شأنه، كما على الأستاذة أن تدافع على التلاميذ الذين تم المساس بمشاعرهم من طرف زملائهم نظرا لحالتهم النفسية أو الاجتماعية وهذا يعطي صورة إيجابية للتلميذ نحو معلمته، ما يزيد تقرب التلميذ إليها أكثر، وتنشأ علاقة حميمية بينهما وهذا ما يخدم أهداف أخرى ترمي الوصول إليها.

وعلى الأستاذة أيضا أن تعامل تلاميذها بالمساواة بينهم في توزيع الأدوار أثناء حصة التربية البدنية والرياضية، من حيث احضار الوسائل وجمعها واعطاء المسؤوليات في الجماعة كالقيادة، وهذا كله لكي لا تتأذى مشاعر التلميذ الفقير و والضعيف والمتأخر في التعلّمات والذي حالته النفسية والاجتماعية متدهورة.

أما العبارة رقم(08) لمحور المسؤولية الاجتماعية اتجاه التلاميذ التي صيغت (**أوفر أنشطة صفية تساعد التلاميذ على التعبير عن أنفسهم**) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة فحظي الوزن أبدا بـ(10) تكرار بنسبة(3,4%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(52) تكرار بنسبة (17,5%) ، أما الوزن أحيانا كان تكراره (181) بنسبة (60,9%) ،والوزن غالبا كان تكراره (53) بنسبة (17,8%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (08) كان يساوي (3,04) بانحراف معياري قدره (1,88)، ومجموع درجات قدرها (902) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ.

ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة مادة التربية البدنية والرياضية التي تفتقد فيها العنصر النسوي إلى بعض المعارف والمهارات والقدرات الواجب تقديمها في حصة التربية البدنية والرياضية، أو عدم تصفح أهم الأنشطة الواردة في المنهاج، كما أن الوسائل التعليمية مهمّة جدّا في حصة التربية البدنية والرياضية والمعروف أنّ المدارس الابتدائية تفتقر إلى الموارد المالية لاقتناء هذه الوسائل.

وأوضح علي راشد أنّ اختيار الأنشطة الرياضية لأي درس تربية بدنية أن يأخذ بعين الاعتبار قدرات وخصائص واحتياجات التلاميذ و المحتوى المختار لدرس مع قدرات التلاميذ العقلية والنفسية والجسمية، ويتفق مع ميولهم وحاجاتهم كما يجب أن يراعي كذلك الفروق الفردية للتلاميذ، يجب على الأستاذات أن يراعين مبدأ الخبرات السابقة التي يكتسبها التلاميذ و ذلك عن طريق التقييم التشخيصي، وربط هذه الخبرات بالخبرات الجديدة، كل هذا يساعد التلميذ على التعبير عن نفسه.(علي راشد 2005، ص111)

الجدول رقم (35)التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات المسؤولية الاجتماعية اتجاه المهنة.

العبارات	الأوزان								المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مجموع الدرجات	الترتيب
	أبدا		نادرا		أحيانا		غالبا					
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
العبارة 17	0	0	0	0	28	9,4	269	90,6	3,91	0,29	1160	**4**
العبارة 18	1	,3	5	1,7	36	12,1	255	85,9	3,84	0,44	1139	**6**
العبارة 19	0	0	3	1,0	13	4,4	281	94,6	3,94	0,28	1169	**2**
العبارة 20	0	0	1	,3	67	22,6	229	77,1	3,77	0,43	1119	**10**
العبارة 21	0	0	0	0	36	12,1	261	87,9	3,88	0,33	1152	**5**
العبارة 22	0	0	4	1,3	68	22,9	225	75,8	3,74	0,47	1112	**12**
العبارة 23	0	0	3	1,0	51	17,2	243	81,8	3,81	0,42	1131	**8**
العبارة 24	1	,3	8	2,7	110	37,0	178	59,9	3,57	0,57	1059	**15**
العبارة 25	11	3,7	10	3,4	59	19,9	217	73,1	3,62	0,73	1076	**14**
العبارة 26	4	1,3	40	13,5	153	51,5	100	33,7	3,18	0,70	943	**18**
العبارة 27	2	,7	3	1,0	38	12,8	254	85,5	3,83	0,45	1138	**7**
العبارة 28	1	,3	3	1,0	55	18,5	238	80,1	3,78	0,46	1124	**9**
العبارة 29	3	1,0	6	2,0	57	19,2	231	77,8	3,74	0,54	1110	**13**

العبارة 30	3	1,0	24	8,1	97	32,7	173	58,2	3,48	0,69	1034	**16**
العبارة 31	0	0	0	0	14	4,7	283	95,3	3,95	0,21	1174	**1**
العبارة 32	0	0	3	1,0	20	6,7	274	92,3	3,91	0,32	1162	**3**
العبارة 33	0	0	6	2,0	53	17,8	237	79,8	3,78	0,46	1119	**11**
العبارة 34	5	1,7	32	10,8	119	40,1	141	47,5	3,33	0,74	990	**17**

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن العبارة رقم(31) لمحور المسؤولية الاجتماعية اتجاه المهنة التي صيغت **(أحافظ على مرافق وتجهيزات المدرسة التي أعمل بها)** فقد جاءت في المرتبة الأولى فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(00) تكرار بنسبة (00%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (14) بنسبة (4,7%)، والوزن غالبا كان تكراره (283) بنسبة (95,3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (31) كان يساوي (3,95) بانحراف معياري قدره (0,21)، ومجموع درجات قدرها (1174) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة.

ويعزو الباحث ذلك إلى الاطلاع الجيد للأستاذات على مهام أستاذ المدرسة الابتدائية في النصوص القانونية وذلك ما ورد في التشريع المدرسي الجزائري في المادة (07): أنه يسهر معلمو المدرسة الأساسية على:

- حسن استعمال الكتاب المدرسي والوسائل التربوية والمعدات السمعية البصرية.
- المحافظة على الأثاث المدرسي والتجهيزات والأدوات التعليمية.(التشريع المدرسي، 2018، المادة 07)

كما أن الوعي السائد عند الأستاذات على ضرورة المحافظة على هذه المرافق والتجهيزات نظرا لأهميتها البيداغوجية والتربوية في الحياة المدرسي ككل، وأشار حثروبي إلى أنّه "يلعب العتاد الرياضي دورا هامّا في تذليل الصعوبات التي تواجه العملية التعليمية ويؤدي إلى تحسين الفعل والمردود التربويين".(حثروبي، مرجع سابق، ص266)

أما العبارة رقم(19) لمحور المسؤولية الاجتماعية اتجاه المهنة التي صيغت **(أتعامل مع مسؤولي المدرسة بالاحترام والتقدير)** فقد جاءت في المرتبة الثانية فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(3) تكرار بنسبة (1%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (13) بنسبة (4,4%)، والوزن غالبا كان تكراره (281) بنسبة (94,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (19) كان يساوي (3,94) بانحراف معياري قدره (0،28)، ومجموع درجات قدرها (1169) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة.

ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك الأستاذات لأخلاقيات المهنة، واطلاعهن على التشريع المدرسي وما ورد فيه من واجبات لتنفيذها، كما أنّهن يحرصن على بناء علاقات إنسانية طيبة بينهن وبين مدير المدرسة ونائبه والمفتش التربوي والاداري قائمة على الاحترام والثقة وتبادل الآراء، كما أنّ عقد اجتماعات بين الادارة وهيئة التدريس للتعرف على مشكلاتهم والمساهمة في علاجها، يعزز أواصر التعاون وتحمل المسؤولية.

أما العبارة رقم(32) لمحور المسؤولية الاجتماعية اتجاه المهنة التي صيغت (**أحافظ على نظافة المدرسة**) فقد جاءت في المرتبة الثالثة فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(3) تكرار بنسبة (1%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (20) بنسبة (6,7%)، والوزن غالبا كان تكراره (274) بنسبة (92,3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (32) كان يساوي (3,91) بانحراف معياري قدره (0,32)، ومجموع درجات قدرها (1162) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة.

يعزو الباحث ذلك إلى أن المدرسة هي البيت الثانية بالنسبة المعلّم أو المتعلّم فلزاما على الأستاذة أن تحافظ على نظافتها، والنظافة من واجباتها المنزلية فلا يمكن أن تكون عكس ذلك، و من واجبات الأستاذة الحرص على نظافة قسمها و المحيط الداخلي للمدرسة، وتذكير تلاميذها بذلك كما أنّ انتشار الأوساخ مظهر لا يساعد نفسية الأستاذة عل أداء المهام البيداغوجية، والعكس صحيح.

أما العبارة رقم(26) لمحور المسؤولية الاجتماعية اتجاه المهنة التي صيغت (**أحرص على مشاركة زميلاتي وزملائي في مناسباتهم الاجتماعية**) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة فحظي الوزن أبدا بـ(04) تكرار بنسبة(1,3%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(40) تكرار بنسبة (13,5%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (153) بنسبة (51,5%) ،والوزن غالبا كان تكراره (100) بنسبة (33,7%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (26) كان يساوي (3,18) بانحراف معياري قدره (0,70)، ومجموع درجات قدرها (943) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة.

يعزو الباحث ذلك إلى أنّ هذه العبارة من أقلّ العبارات اهتماما للأستاذات من العبارات الأخرى وهذا راجع إلى أن من أولويات الأستاذة مشاركة زميلاتها في حياتهن المهنية في المدرسة بمد العون وتذليل الصعوبات، أكثر من مشاركة زميلاتهن وزملائها في مناسباتهم الاجتماعية، كما أن الوضع المادي لبعض الأستاذات في تقديم مساعدات يجعلهن يتهربن من مشاركتهن لزميلاتهن، وادراك بعضهن أن ذويهن يمنعهن من زيارة ومشاركة زميلاتهن وزملائهن في مناسباتهم الاجتماعية.

الجدول رقم (36)التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات المسؤولية الاجتماعية اتجاه المجتمع.

العبارات	الأوزان								المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مجموع الدرجات	الترتيب
	أبدا		نادرا		أحيانا		غالبا					
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
العبارة 35	7	2,4	8	2,7	55	18,5	227	76,4	3,69	0,64	1096	**2**
العبارة 36	77	25,9	81	27,3	110	37,0	29	9,8	2,31	0,96	685	**16**
العبارة 37	87	29,3	94	31,6	80	26,9	36	12,1	2,22	1,00	659	**17**
العبارة 38	29	9,8	73	24,6	134	45,1	61	20,5	2,76	0,89	821	**15**
العبارة 39	25	8,4	62	20,9	144	48,5	66	22,2	2,85	0,86	845	**14**
العبارة 40	8	2,7	34	11,4	139	46,8	115	38,7	3,34	2,26	993	**7**
العبارة 41	18	6,1	60	20,2	149	50,2	70	23,6	2,91	0,82	865	**13**
العبارة 42	1	,3	4	1,3	14	4,7	278	93,6	3,92	0,35	1163	**1**
العبارة 43	11	3,7	51	17,2	167	56,2	68	22,9	2,98	0,74	886	**11**
العبارة 44	4	1,3	32	10,8	137	46,1	124	41,8	3,28	0,71	975	**8**
العبارة 45	18	6,1	62	20,9	133	44,8	84	28,3	2,95	0,86	877	**12**
العبارة 46	18	6,1	47	15,8	125	42,1	107	36,0	3,08	0,87	915	**10**
العبارة 47	12	4,0	30	10,1	126	42,4	129	43,4	3,25	0,80	966	**9**
العبارة 48	4	1,3	21	7,1	107	36,0	165	55,6	3,46	0,69	1027	**4**
العبارة 49	2	,7	12	4,0	127	42,8	156	52,5	3,47	0,61	1031	**3**
العبارة 50	6	2,0	15	5,1	142	47,8	134	45,1	3,36	0,67	998	**5**
العبارة 51	2	,7	30	10,1	126	42,4	139	46,8	3,35	0,69	996	**6**

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن العبارة رقم(42) لمحور المسؤولية الاجتماعية اتجاه المجتمع التي صيغت **(أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا أمام أفراد مجتمعي)** فقد جاءت في المرتبة الأولى فحظي الوزن أبدا بـ(1) تكرار بنسبة(0,3%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(4) تكرار بنسبة (1,3%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (14) بنسبة (4,7%)، والوزن غالبا كان تكراره (278) بنسبة (93,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (42) كان يساوي (3,92) بانحراف معياري قدره (0,35)، ومجموع درجات قدرها (1163) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع.

يعزو الباحث ذلك إلى الرسالة التي تحملها الأستاذة، ألا وهي رسالة تربية النشء وهو حمل ثقيل عليها ولهذا ترى أنّه يجب أن يكون سلوكها مقبولا أمام الجميع سواء كان في المدرسة مع الطاقم التربوي أو خارجا في أي مكان تتواجد فيه، إضافة أنّها امرأة وجب عليها ان تظهر بصورة لائقة والدين الاسلامي يعطي للمرأة كرامة وحماية وجب أن تحافظ عليها، كما أنّ أي سلوك غير لائق تظهره في المجتمع يرجع عليها بالسلب والحكم عليها بسوء سلوكياتها في المدرسة.

أما العبارة رقم(35) لمحور المسؤولية الاجتماعية اتجاه المجتمع التي صيغت **(أشعر أنّ لي دورا في خدمة المجتمع)** فقد جاءت في المرتبة الثانية فحظي الوزن أبدا بـ(7) تكرار بنسبة(2,4%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(8) تكرار بنسبة (2,7%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (55) بنسبة (18،5%)، والوزن غالبا كان تكراره (227) بنسبة (76,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (35) كان يساوي (3,69) بانحراف معياري قدره (0,64)، ومجموع درجات قدرها (1096) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع.

ويعزو الباحث ذلك إلى شعور الأستاذات بأنهنّ لهن دورا في هذا المجتمع، وهذا الشعور فطري، كون الانسان اجتماعي بطبعه، كما أنّ احتكاك الأستاذات بأولياء التلاميذ يجعلهن يقدمن لهم خدمات مختلفة، ومهنة التعليم مهنة شريفة وحملها ثقيل لبناء المجتمع ما يجعل الأستاذة تشعر بأن لها أدوار في خدمة المجتمع.

أما العبارة رقم(49) لمحور المسؤولية الاجتماعية اتجاه المجتمع التي صيغت **(أساهم بالتبرعات المادية للمحتاجين حسب استطاعتي)** فقد جاءت في المرتبة الثالثة فحظي الوزن أبدا بـ(2) تكرار

بنسبة(0,7%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(12) تكرار بنسبة (4%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (127) بنسبة (42,8% ،والوزن غالبا كان تكراره (156) بنسبة (52,5%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (49) كان يساوي (3,47) بانحراف معياري قدره (0,61)، ومجموع درجات قدرها (1031) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع.

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ الأستاذة تدرّس بمنطقة الجنوب الجزائري بولاية بسكرة وسكان هذه المنطقة بطبعهم أهل الكرم ولهذا نجد أنّ الأستاذة جزء من هذا المجتمع ولهذا تجدها تساهم بتبرعات مادية لفئات مختلفة من المحتاجين سواء كانت من الجيران أو الزميلات أو متعلّميها أو من فئات أخرى تطلب المساعدة المادية، كما أنّ الاسلام يحثّها على تقديم الصدقات إلى المحتاجين، ومساعدة الضعفاء ولهذا تجدها سخية في تقديم التبرعات والمرأة بطبعها حسّاسة وتتأثر للحالات المشفقة.

أما العبارة رقم(37) لمحور المسؤولية الاجتماعية اتجاه المجتمع التي صيغت **(أشارك في أنشطة الجمعيات والمؤسسات الثقافية)** فقد جاءت في المرتبة الأخيرة فحظي الوزن أبدا بـ(87) تكرار بنسبة(29,3%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(94) تكرار بنسبة (31,6%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (80) بنسبة (26,9%)، والوزن غالبا كان تكراره (36) بنسبة (12,1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (37) كان يساوي (2,22) بانحراف معياري قدره (1)، ومجموع درجات قدرها (659) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع.

يعزو الباحث ذلك إلى طبيعة منطقة عينة البحث في الجنوب الجزائري، فالمرأة في هذه المنطقة محافظة، وخاصة اللواتي يدرسن خارج التجمعات السكانية الكبيرة، كذلك واجباتهن المهنية والأسرية تمنعهن من المشاركة في أنشطة الجمعيات والمؤسسات الثقافية، وفي بعض المناطق عدم توفر الجمعيات والمؤسسات الثقافية النسوية وإن وجدت هي موجودة على الورق فقط .

كما أن هذه الفرضية تتماشى مع دراسة:

دراسة غسق غازي العباسي (2016). عنوان الدراسة: الأمن الاجتماعي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وخلص الباحث عند تحليل نتائج استجابات المعلّمين والمعلّمات أنّهم يتصفون بصورة عامّة بالمسؤولية الاجتماعية.

دراسة ندى عبد باقر(2012). عنوان الدراسة: المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى هيئة التدريسيّين في كلية التربية الأساسية الجامعة المستنسرية، بالعراق، وخلص الباحث إلى أنّ المدرسون لا يعانون من ضعف في المسؤولية الاجتماعية.

دراسة فايز كمال شلدن، وسمية مصطفى صايمة، (2014). عنوان الدراسة: المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، بغزة وسبل تفعيلها، وخلص الباحث إلى أنّ المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس بلغت درجة كبيرة.

دراسة جينوتي جيدفيليني، (2015). تطوير الكفاءة الاجتماعية للأساتذة والطلبة، وخلص الباحث إلى أنّ ان الكفاءة الاجتماعية اساسية للمعلمين الذين يهدفون للحصول على استقلالية ومواطنة كاملة.

بناء على ما سبق ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (34) (35) (36) يرى الباحث أن الفرضية الجزئية الأولى للدراسة القائلة يوجد مستوى مرتفع في المسؤولية الاجتماعية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية قد تحققت.

2- **تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية،** للتحقق من نص الفرضية القائلة:

يوجد مستوى ضعيف في مركبات الكفاية التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

الجدول رقم (37)التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات محور كفايات التدريس المعرفية.

العبارات	الأوزان								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الدرجات	الترتيب
	أبدا		نادرا		أحيانا		غالبا					
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
العبارة 01	7	2,4	25	8,4	84	28,3	181	60,9	3,48	0,75	1033	**4**
العبارة 02	0	0	5	1,7	75	25,3	217	73,1	3,71	0,49	1103	**1**
العبارة 03	1	,3	17	5,7	68	22,9	211	71,0	3,65	0,60	1083	**3**
العبارة 04	113	38,0	75	25,3	61	20,5	48	16,2	2,15	1,10	638	**11**
العبارة 05	33	11,1	57	19,2	111	37,4	96	32,3	2,91	0,98	864	**9**

العبارة 06	4	1,3	10	3,4	68	22,9	215	72,4	3,66	0,61	1088	**2**
العبارة 07	6	2,0	41	13,8	109	36,7	141	47,5	3,30	0,78	979	**6**
العبارة 08	11	3,7	37	12,5	145	48,8	104	35,0	3,15	0,78	936	**8**
العبارة 09	6	2,0	33	11,1	137	46,1	121	40,7	3,26	0,73	967	**7**
العبارة 10	32	10,8	58	19,5	125	42,1	82	27,6	2,87	0,94	851	**10**
العبارة 11	5	1,7	28	9,4	102	34,3	162	54,5	3,42	0,73	1015	**5**

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن العبارة رقم(02) لمحور كفايات التدريس المعرفية التي صيغت (**أسعى لتحسين الجانب المعرفي للتلاميذ من خلال تنمية مختلف حواسه**) فقد جاءت في المرتبة الأولى فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(5) تكرار بنسبة (1,7%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (75) بنسبة (25,3%)، والوزن غالبا كان تكراره (217) بنسبة (73,1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (2) كان يساوي (3,71) بانحراف معياري قدره (0,49)، ومجموع درجات قدرها (1103) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية المعرفية خلال عملية التدريس.

عند هذه النقطة تجدر الاشارة إلى أنّ جميع المواد في المرحلة الابتدائية تكمل بعضها البعض، وحصة التربية البدنية والرياضية مهمّة جدّا ليس في تحسين الجانب الحركي والنفسي فقط بل يتعدى إلى الجانب المعرفي وتجد الأستاذة فرصة لها في تنمية مختلف حواس المتعلّم، كالسمع والبصر واللمس إمّا من خلال الوسائل المتاحة لها كالصافرة ولمس الكرات وملاحظة الأرقام والحروف من خلال البطاقات، أو صوتها في تقديم ألعاب القصة، وهذا ما يكوّن كم من المعارف للتلاميذ، وخاصة في الطور الأول من المرحلة الابتدائية.

وذكر علي راشد أن توفر الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها المعتاد منها الحديث يدعم مهمة المعلم في تدريسه بما توفره من أمثلة وشواهد لتوضيح فكرة ما، أو شرح مفهوم غامض مما يسير على التلاميذ فهم فكرة أو استيعاب المفهوم أو بما توفره لهم من فرص لتدريب العلمي لتأكد من تحقيقه علمية أو إجراء تجربة به استكشاف حقيقة.(علي راشد، مرجع سابق، ص135)

أما العبارة رقم(06) لمحور كفايات التدريس المعرفية التي صيغت (**أنتقي ما يلائم لبناء معارف التلميذ أثناء سيرورة الحصة**) فقد جاءت في المرتبة الثانية فحظي الوزن أبدا بـ(4) تكرار بنسبة(1,3%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(10) تكرار بنسبة (3,4%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (68) بنسبة (22,9%) ،والوزن غالبا كان تكراره (215) بنسبة (72,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (06) كان يساوي (3,66) بانحراف معياري قدره (0,61)، ومجموع درجات قدرها (1088) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية المعرفية خلال عملية التدريس.

يعزو الباحث ذلك إلى أن الأستاذة في المرحلة الابتدائية تنتقي ما يلائم لبناء معارف التلميذ أثناء سيرورة حصة التربية البدنية والرياضية، لأن في هذه المرحلة الحساسة من عمر المتعلّم والذي يجد صعوبات في النطق أثناء بداية تمدرسه في الطور الأول يحتاج إلى تنمية المعارف وبنائها وتصحيحها وليس من السهل أن تحقق ذلك، فالأستاذة تختار الأنشطة حسب الفروقات الفردية للتلاميذ، تتناسب مرحلته العمرية، و معارفه السابقة، وحصة التربية البدنية والرياضية مكملة للمواد الأخرى من حيث بناء المعارف وتعديل السلوكات، حتى من الكلمات التي تختارها الأستاذة تكون بسيطة لها دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلّم.

أما العبارة رقم(03) لمحور كفايات التدريس المعرفية التي صيغت **(أحاول البحث عن فهم بعض الصعوبات التي تعترضني أثناء تدريس الحصة)** فقد جاءت في المرتبة الثالثة فحظي الوزن أبدا بـ(1) تكرار بنسبة(0,3%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(17) تكرار بنسبة (5,7%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (68) بنسبة (22,9%)، والوزن غالبا كان تكراره (211) بنسبة (71%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (03) كان يساوي (3,65) بانحراف معياري قدره (0,60)، ومجموع درجات قدرها (1083) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية المعرفية خلال عملية التدريس.

يعزو الباحث ذلك إلى أن الأستاذة في المرحلة الابتدائية تجد صعوبات في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية وهو مجال في غير تخصصها، ونتيجة لحتمية تدريس هذه المادة، عليها تذليل الصعوبات التي تعترضها بالبحث عن المفاهيم والمعلومات التي تسهل لها تدريس هذه المادة، كما أن توفر المنهاج، والوثيقة المرفقة بين يديها، يلزم تصفحها، وهناك من الأستاذات المتربصات من يجتهدن في فهم كل ما يخص هذه المادة لأنهن مقبلات على عملية الترسيم، ومادة التربية البدنية من إحدى مواد الإيقاظ التي يمكن أن تختارها للترسيم.

أما العبارة رقم(04) لمحور كفايات التدريس المعرفية التي صيغت **(أشارك في أيام دراسية وتكوينية خاصة بالتربية البدنية والرياضية)** فقد جاءت في المرتبة الأخيرة فحظي الوزن أبدا بـ(113) تكرار بنسبة(38%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(75) تكرار بنسبة (25,3%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (61) بنسبة (20,5%)، والوزن غالبا كان تكراره (48) بنسبة (16,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (04) كان يساوي (2,15) بانحراف معياري قدره (1,10)، ومجموع درجات قدرها (638) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية المعرفية خلال عملية التدريس.

يعزو الباحث ذلك إلى عدم اهتمام المشرفين بالعمليات التكوينية في حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية، سواء كان هيئة التكوين في مديرية التربية أو وزارة التربية، وهذا ما يصعب من مهمة الأستاذات في أداء مهامهن البيداغوجية، وأشار "(لان دافيس، Lan Davyas) أنّ المدرّسين الذين لم ينالوا القدر الكافي من التكوين يصعب عليهم التحكم في كل النشاطات المدرسية، حيث تظهر علامات عدم الرضا عند المتعلمين عكس التلاميذ الذين يتعلّمون عند معلمين متكونين بصورة جيدة.(محمد عبد الرزاق، 2003، ص 17)

الجدول رقم (38)التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات محور كفايات التدريس الأدائية.

العبارات	الأوزان								المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مجموع الدرجات	الترتيب
	أبدا		نادرا		أحيانا		غالبا					
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
العبارة 12	3	1,0	28	9,4	71	23,9	195	65,7	3,54	0,71	1052	**7**
العبارة 13	2	,7	8	2,7	54	18,2	233	78,5	3,74	0,53	1112	**4**
العبارة 14	19	6,4	30	10,1	128	43,1	120	40,4	3,18	0,86	943	**10**
العبارة 15	5	1,7	21	7,1	112	37,7	159	53,5	3,43	0,70	1019	**8**
العبارة 16	3	1,0	18	6,1	76	25,6	200	67,3	3,59	0,65	1067	**5**
العبارة 17	20	6,7	36	12,1	152	51,2	89	30,0	3,04	0,83	904	**11**
العبارة 18	3	1,0	20	6,7	76	25,6	198	66,7	3,58	0,66	1063	**6**
العبارة 19	1	,3	4	1,3	45	15,2	247	83,2	3,81	0,45	1132	**3**
العبارة 20	1	,3	1	,3	32	10,8	263	88,6	3,88	0,37	1151	**2**
العبارة 21	10	3,4	15	5,1	109	36,7	163	54,9	3,43	0,74	1019	**9**
العبارة 22	0	0	2	,7	23	7,7	272	91,6	3,91	0,31	1161	**1**

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن العبارة رقم(22) لمحور كفايات التدريس الأدائية التي صيغت **(أؤمن عودة التلاميذ إلى أقسامهم عند انتهاء الحصة)** فقد جاءت في المرتبة

الأولى فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(2) تكرار بنسبة (0,7%) ، أما الوزن أحيانا كان تكراره (23) بنسبة (7,7%)، والوزن غالبا كان تكراره (272) بنسبة (91,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (22) كان يساوي (3,91) بانحراف معياري قدره (0,31)، ومجموع درجات قدرها (1161) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الأدائية خلال عملية التدريس.

يعزو الباحث ذلك إلى إدراك أستاذة المدرسة الابتدائية لواجباتها المهنية المنصوص عليها في التشريع المدرسي، ودورها كمربية في أسوار المدرسة، وعليها أن تكون حريصة كل الحرص على كل كبيرة وصغيرة يخص المتعلّم لأنّه أمانة في عنقها، تستقبله عند باب المدرسة عند دخوله، وتودعه كذلك إلى باب المدرسة عند خروجه، وما بالك أثناء تمدرسه في حصة التربية البدنية والرياضية، وكثيرا ما يتم الاغفال عن التلاميذ عند انتهاء الحصة، ما يسبب وقوع حوادث من جراء المشاجرات بين التلاميذ، أو استعمال الوسائل في غير محلها، أو سوء التصرف في عودة التلاميذ إلى أقسامهم، ولهذا تقوم الأستاذة بمراقبة تلاميذها عند انتهاء الحصة أثناء جمع الوسائل البيداغوجية، أو قيام التلاميذ بالغسل أو شرب الماء، ثم يتم جمع جميع التلميذ في صف إلى قسمهم.

أما العبارة رقم(20) لمحور كفايات التدريس الأدائية التي صيغت (**أراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ أثناء العملية التعلّمية**) فقد جاءت في المرتبة الثانية فحظي الوزن أبدا بـ(1) تكرار بنسبة(0,3%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(1) تكرار بنسبة (0,3%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (32) بنسبة (10,8%)، والوزن غالبا كان تكراره (263) بنسبة (88,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (20) كان يساوي (3,88) بانحراف معياري قدره (0,37)، ومجموع درجات قدرها (1151) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الأدائية خلال عملية التدريس.

يعود ذلك إلى أنّ معرفة الفروق الفردية بين المتعلّمين مهمة للمعلم فهي:

1- تساعد على حسن اختبار الاستراتيجيات التدريسية المتمثلة في أسلوب التدريس، والوسيلة التعليمية والتقنية، وأنواع النشاط وأدوات التقويم ونظام التعزيز إلى غير ذلك.
2- تمكنه من إدارة الصف إدارة تعليمية مناسبة، سواء أكان ذلك في صورة القيادة الديمقراطية "الشورية"، أم لكل موقف صفّي، كذلك نظام الثواب والعقاب.

3- تطوير المنهاج، فالمنهاج يوضع في العادة للطلاب العاديين مع شيء من المراعاة للمتفوقين وبطيء العلّم، ومراعاة الفروق الفردية يساهم في إغناء المنهاج بمفردات ومفهومات جديدة ومواقف تعليمية متنوعة، ما كانت لتكون لولا الاخذ بمبادئ مراعاة الفروق الفردية.

4- اختيار انسب طرق التدريس و الانشطة والبرامج الإضافية.

5- تساعد المعلّم أن يقوم بدوره في عملية التعليمية التعلمية.

وبالتالي المعرفة بهذه الفروق في عملية التدريس تسهم في تمكين المعلم من تحقيق الأهداف المخطط لها بصورة أفضل وأنسب.(بحري، 2017، ص32)

أما العبارة رقم(19) لمحور كفايات التدريس الأدائية التي صيغت **(أتيح لجميع التلاميذ فرص التعلّم أثناء المواقف التعلّمية)** فقد جاءت في المرتبة الثالثة فحظي الوزن أبدا بـ(1) تكرار بنسبة(0,3%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(4) تكرار بنسبة (1,3%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (45) بنسبة (15,2%)، والوزن غالبا كان تكراره (247) بنسبة (83,2%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (19) كان يساوي (3,81) بانحراف معياري قدره (0,45)، ومجموع درجات قدرها (1132) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الأدائية خلال عملية التدريس.

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ الأستاذة تولي اهتمام بمتعلميها أثناء حصة التربية البدنية والرياضية لأنّ حتمية المادة تجعل كل المتعلمين ينفذون المواقف التعلمية التي تم اختيارها من طرف الأستاذة عكس المواد الدراسية الأخرى التي يصعب اتاحة الفرصة لجميع المتعلمين للتعلّم وفي بعض الأحيان يتم اهمال بعض التلاميذ متدنيي المستوى في هذه المواد من طرف الاستاذة وأشار حثروبي "إلى ضرورة إشراك المتعلّمين في جميع المراحل والعمل على تصحيح الأخطاء فرديا وجماعيا (التوجيه – التعديل – تقديم النماذج للمحكمات..)" (حثروبي، مرجع سابق، ص267)

أما العبارة رقم(17) لمحور كفايات التدريس الأدائية التي صيغت **(أستغل الألعاب المقترحة في منهاج الجيل الثاني)** فقد جاءت في المرتبة الأخيرة فحظي الوزن أبدا بـ(20) تكرار بنسبة(6,7%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(36) تكرار بنسبة (12,1%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (152) بنسبة (51,2%)، والوزن غالبا كان تكراره (89) بنسبة (30%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (17) كان يساوي (3,04) بانحراف معياري قدره (0,83)، ومجموع درجات قدرها (904) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الأدائية خلال عملية التدريس.

يعزو ذلك إلى أن الأستاذة غير مقيدة باتباع كل ما يَرد في المنهاج و لها الاختيار الأنسب للألعاب لأن كل مؤسسة لها ظروفها الخاصة من حيث الوسائل المتوفرة وتعداد التلاميذ، والمساحة المخصصة في تدريس حصة التربية البدنية والرياضية، كما أن اختيار الألعاب يعود إلى الهدف التعلّمي المراد الوصول إليه، وهناك كذلك من الأستاذات اللواتي لا يطلعن على الألعاب المقترحة في منهاج الجيل الثاني.

ويرى عطية أنّ دمج أنواع من الألعاب في عملية التعلّم والتعليم لما فيها من عوامل منافسة بين المجموعات تشجعهم على تحقيق أداء أفضل، كما أنّ ارتباط الانشطة والموضوعات بالواقع وصلتها بحياة المتعلّم يجعل تعلّمها ذا معنى عند المتعلّمين وحيثما يكون التعلّم ذا معنى تزداد فعالية المتعلّم ونشاطه فيه.(عطية، مرجع سابق، ص246)

الجدول رقم (39)التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات محور كفايات التدريس الوجدانية.

العبارات	الأوزان								المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مجموع الدرجات	الترتيب
	أبدا		نادرا		أحيانا		غالبا					
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
العبارة 23	12	4,0	42	14,1	156	52,5	87	29,3	3,07	0,77	912	**11**
العبارة 24	0	0	2	,7	17	5,7	278	93,6	3,93	0,28	1167	**1**
العبارة 25	1	,3	23	7,7	103	34,7	170	57,2	3,49	0,65	1036	**9**
العبارة 26	0	0	1	,3	20	6,7	276	92,9	3,93	0,27	1166	**2**
العبارة 27	0	0	1	,3	22	7,4	274	92,3	3,92	0,29	1164	**3**
العبارة 28	0	0	7	2,4	131	44,1	159	53,5	3,51	0,55	1043	**8**
العبارة 29	9	3,0	15	5,1	117	39,4	156	52,5	3,41	0,73	1014	**10**
العبارة 30	0	0	1	,3	34	11,4	262	88,2	3,88	0,34	1152	**4**
العبارة 31	0	0	0	0	47	15,8	250	84,2	3,84	0,37	1141	**6**

العبارة 32	0	0	3	1,0	40	13,5	254	85,5	3,85	0,39	1142	**5**
العبارة 33	0	0	2	,7	47	15,8	248	83,5	3,83	0,40	1137	**7**

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن العبارة رقم(24) لمحور كفايات التدريس الوجدانية التي صيغت (**أعمل على انشاء علاقات طيبة بين تلاميذي**) فقد جاءت في المرتبة الأولى فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(2) تكرار بنسبة (0,7%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (17) بنسبة (5,7%) ،والوزن غالبا كان تكراره (278) بنسبة (93,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (24) كان يساوي (3,93) بانحراف معياري قدره (0,28)، ومجموع درجات قدرها (1167) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الوجدانية خلال عملية التدريس.

يرجع الباحث ذلك إلى أنّ المعلم الناجح يجب ان تكون عنده القدرة على فن التعامل مع الطلاب مهما كانت نوعيتهم، ويجب عليه البحث عن أي طريقة يستطيع من خلالها ان يجعل جميع التلاميذ يشاركون في الحصة، فعلى سبيل المثال عندما يكون طالب في الحصة لا يجري مع زملائه في بداية الحصة لا تقوم بتوبيخه أو تقلل من احترامه فهناك الكثير من الطرق الناجحة التي تستطيع من خلالها اقناعه بالمشاركة الفعالة في الحصة وربط علاقات مع زملائه, وأن تتحدث معه بانفراد وتقوم بتشجيعه أو جعله قائدا لمجموعة ما, فبهذه الطريقة تعطيه الثقة بنفسه (الحشحوش 2012 ص.101). يمثل نوع العلاقة التي تنشأ بين المدرس و تلاميذه أو بين التلاميذ فيما بينهم أحد العوامل التي من المحتمل أن يكون لها تأثير كبير على مناخ الحصة، والجدير بالذكر أن العلاقات الايجابية تتسم بالاحترام المتبادل لذلك يجب ان يضع المدرسون خطط لهذا الموضوع ويراقبوا تقدمهم فيه (الخالدي، 2013، ص 53)

أما العبارة رقم(26) لمحور كفايات التدريس الوجدانية التي صيغت (**أحفز تلاميذي بعبارات تشجيعية**) فقد جاءت في المرتبة الثانية فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(1) تكرار بنسبة (0,3%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (20) بنسبة (6,7%)، والوزن غالبا كان تكراره (276) بنسبة (92,9%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (26) كان يساوي (3,93) بانحراف معياري قدره (0,27)، ومجموع درجات قدرها (1166) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الوجدانية خلال عملية التدريس.

يعزو الباحث ذلك إلى إنّ التحفيز مهم جدّا في جميع المراحل العمرية للفرد، وخاصّة مرحلة الطفولة، ويلعب دافع قوي للأستاذة لكي تثير الكثير من الحواس والمشاعر نحو التعلّم. ويرى الطوالبة أنّ

عملية تشجيع الأستاذات للتلاميذ أثناء درس التربية البدنية و الرياضية و ذلك عن طريق العبارات الحماسية بصوت عالي و وضوح، و تذكر أن تكون عباراتك المعنوية و الجوائز المادية الممنوحة للطلبة عادلة و واقعية و تمنحها لتلاميذك حسب انجازاتهم و ليس حسب أهوائك الشخصية.(الطوالبة، 2009 ص 238). كما أنّ صوت المدرس وطريقة إلقائه و تشجيعه للتلاميذ أثناء أداء المهام التدريسية ونداءاته ومكان وقوفه وتحركاته كل هذه الأمور لها وزن كبير في العمل على فرض النظام في الدرس (عبد الكريم 1989، ص371).

أما العبارة رقم(27) لمحور كفايات التدريس الوجدانية التي صيغت (**أحث التلاميذ على مبدأ التعاون والعمل الجماعي**) فقد جاءت في المرتبة الثالثة فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(1) تكرار بنسبة (0,3%) ، أما الوزن أحيانا كان تكراره (22) بنسبة (7,4%) ،والوزن غالبا كان تكراره (274) بنسبة (92,3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (27) كان يساوي (3,92) بانحراف معياري قدره (0,29)، ومجموع درجات قدرها (1164) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الوجدانية خلال عملية التدريس.

يعزو الباحث ذلك إلى إدراك أستاذات المدرسة الابتدائية إلى أهمية التعاون في الجماعة، وهذا ما يتطلبه التدريس الحديث، من خلال العمل بالمشاريع أو الأفواج خاصة في حصة التربية البدنية والرياضية، والهدف منه بطبيعة الحال تنمية الكثير من الصفات في ذات المتعلّم وغرس فيه روح التعاون، والأخذ بالمبادرة، وتحمل المسؤولية، وحب النجاح.

كما يرى ثيلين في أنموذجه التعليمي "أنّ المتعلّمين إذا ما تعلّموا في جماعات تعاونية فإنهم سيحبون ذواتهم حينما يجدون الآخرين يستمعون لآرائهم ويحترمونها وسيتعلّمون حب الآخرين واحترام أرائهم وهذا يعني نمو العلاقات الاجتماعية وبلورة الهوية الشخصية للفرد وتنمية مهارات الاتصال البيني".(عطية، مرجع سابق، ص343)، "وأضاف أنّ التعلّم التعاوني ليس مجرد توزيع الطلبة بين مجموعات وليس مجرد أن يجلس الطلبة في حلقات دائرية أو مستطيلة فهذه الأمور مجرد شكليات فقد يتنافس الطلبة حتى وأن جلسوا على طاولة واحدة أمّا الجوهر فيعني توافر عناصر تشكل مكونات ومبادئ لا بد من توافرها في عملية التعلّم كي يكون بالإمكان أن نطلق عليه مصطلح تعاوني. وعلى هذا الأساس لا بد من تصميم الدروس التعاونية بطريقة تجعل المتعلّمين يتعاونون فعلا ويساعد بعضهم بعضا ويشعر المتعلّم بحاجات الآخرين ويبذل جهدا من أجل الجميع وبذلك يمكن أن يكون التعلّم التعاوني ناجحا".(عطية، مرجع سابق،

ص214). على المعلّمة أن تستغل هذه المرحلة من نمو التلميذ في مرحلة الطفولة الوسطى ومرحلة الطفولة المتأخرة من حيث النمو الاجتماعي، لتبني علاقات اجتماعية فيما بينهم. وأشار فوزي أنّه " ينضم الطفل في هذه المرحلة بمنتهى السرعة والسهولة إلى الجماعات التي تتكون تلقائيا وفي نفس الوقت يسعى إلى الانضمام إلى الجماعات المنظمة التي يستطيع من خلالها إشباع هواياته كجماعات الفنون والرحلات والكشافة والمعسكرات والفرق الرياضية".(فوزي، مرجع سابق، ص 61-62)

أما العبارة رقم(23) لمحور كفايات التدريس الوجدانية التي صيغت (**أستخدم الاثارة الوجدانية في افتتاحية درس التربية البدنية والرياضية**) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة فحظي الوزن أبدا بـ(12) تكرار بنسبة(4%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(42) تكرار بنسبة (14,1%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (156) بنسبة (52,5%) ،والوزن غالبا كان تكراره (87) بنسبة (29,3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (23) كان يساوي (3,07) بانحراف معياري قدره (0,77)، ومجموع درجات قدرها (912) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الوجدانية خلال عملية التدريس.

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ الأستاذة في المرحلة الابتدائية غير متخصصة في مادة التربية البدنية والرياضية، ولهذا يصعب عليها تحديد أهم الاثارات الوجدانية في أنشطة الانطلاق في افتتاحية درس التربية البدنية والرياضية، كما أنّ إهمال بعض الأستاذات في تقديم مراحل الدرس بسبب اعتقادهن أنّ مادة التربية البدنية مادة يباح فيها كل شيء، وهذا ما لا يظهر للجانب الوجداني وجود، رغم أهميته القصوى في بناء التعلمات، كما أشار إليه لوريسي أنّه "تجدر الاشارة إلى أنّ المتعلّم يحمل جزءا من البعد الطاقوي للعلاقة التعليمية، فالوجدان يساعد في تحديد الظرف الذي يكون فيه المتعلّم قادرا على بذل المجهود الضروري لتحقيق نشاط تعلّمي معيّن، فهو يحدد أيضا وبصفة جزئية المجهودات التي يبذلها هذا المتعلّم عندما يواجه صعوبات أو احباطات في التعلّم".(لوريسي، 2016، ص144)

الجدول رقم (40)التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و مجموع الدرجات لعبارات محور كفايات التدريس الإنتاجية .

العبارات	الأوزان								المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مجموع الدرجات	الترتيب
	أبدا		نادرا		أحيانا		غالبا					
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				

العبارة 34	0	0	13	4,4	139	46,8	145	48,8	3,44	0,58	1023	**9**
العبارة 35	0	0	0	0	21	7,1	276	92,9	3,93	0,26	1167	**1**
العبارة 36	5	1,7	15	5,1	143	48,1	134	45,1	3,37	0,66	1000	**11**
العبارة 37	3	1,0	3	1,0	80	26,9	211	71,0	3,68	0,55	1093	**4**
العبارة 38	10	3,4	47	15,8	172	57,9	68	22,9	3,00	0,72	892	**14**
العبارة 39	3	1,0	15	5,1	177	59,6	102	34,3	3,27	0,60	972	**13**
العبارة 40	2	,7	19	6,4	155	52,2	121	40,7	3,33	0,63	989	**12**
العبارة 41	1	,3	21	7,1	143	48,1	132	44,4	3,37	0,63	1000	**10**
العبارة 42	2	,7	17	5,7	93	31,3	185	62,3	3,55	0,64	1055	**7**
العبارة 43	13	4,4	43	14,5	171	57,6	70	23,6	3,00	0,75	892	**15**
العبارة 44	0	0,0	12	4,0	88	29,6	197	66,3	3,62	0,56	1076	**6**
العبارة 45	1	,3	7	2,4	90	30,3	199	67,0	3,64	0,55	1081	**5**
العبارة 46	0	0	7	2,4	72	24,2	218	73,4	3,71	0,50	1102	**2**
العبارة 47	2	,7	12	4,0	148	49,8	135	45,5	3,40	0,60	1010	**10**
العبارة 48	1	,3	5	1,7	81	27,3	210	70,7	3,68	0,52	1094	**3**
العبارة 49	1	,3	15	5,1	119	40,1	162	54,5	3,49	0,61	1036	**8**

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن العبارة رقم(35) لمحور كفايات التدريس الإنتاجية التي صيغت **(لدى التلميذ ميول لأداء حصة التربية البدنية والرياضية)** فقد جاءت في المرتبة الأولى فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(00) تكرار بنسبة (00%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (21) بنسبة (7.1%)، والوزن غالبا كان تكراره (276) بنسبة (92,9%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (35) كان يساوي (3,93) بانحراف معياري قدره (0,26)، ومجموع درجات قدرها (1167) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الإنتاجية خلال عملية التدريس.

يُرجع الباحث ذلك إلى أنّ المتعلّم في المرحلة الابتدائية يحتاج إلى متنفس من خلاله يقضي على الكثير من الشحنات السلبية المتراكمة لديه نتيجة كثافة وتراكم نواتج التفاعلات طيلة اليوم الدراسي، والتربية البدنية والرياضية هي متنفسه، ويجد فيها المتعلم حرية أكثر في التعبير عن نفسه وإطلاق عنانه في الزمان والمكان المتوفر له مع زملائه، والوسائل التي بين يديه. وأشار فوزي، "أنّه يتوقف ميل الطفل في هذه المرحلة على ما تتضمنه البيئة من مثيرات تتناسب مع ما لديه من استعدادات حركية وعقلة وانفعالية واجتماعية، فنمو العضلات الكبيرة يساعده على الميل إلى السباحة والتعبير الحركي، كما أنّ نمو العضلات الصغيرة وميله إلى تقليد الكبار يساعده على الميل إلى الألعاب الجماعية المنظمة تنظيما بسيطا إذا ما

توافرت هذه الأنشطة الرياضية في بيئته وتم تطويرها بما يتناسب واستعداداته النفسية"(فوزي 2003، ص119). وأشار كذلك إلى أنّه "تعتبر المدرسة هي أفضل الوسائط التربوية في إكساب وتنمية الميول الرياضية وذلك عن طريق دروس التربية الرياضية والأنشطة الداخلية والخارجة، فعن طريق درس التربية الرياضية يتعلّم التلميذ مجموعة من المهارات الحركية الرياضية لمجموعة من الأنشطة، فتعلّم مهارات الألعاب يدفع إلى ممارستها، ومن ثمّ الميل لها، كما أنّ النشاط الرياضي والتنافسي بين فصول المدرسة في الألعاب والأنشطة الرياضية المختلفة يتيح الفرصة لأكبر عدد من التلاميذ المدرسة على ممارسة هذه الألعاب والأنشطة، الأمر الذي يساعدهم على اكتساب الميول الرياضية وتقويتها. "(فوزي، مرجع سابق، ص122)

أما العبارة رقم(46) لمحور كفايات التدريس الإنتاجية التي صيغت **(يستجيب ويتفاعل تلاميذك مع الألعاب المختارة)** فقد جاءت في المرتبة الثانية فحظي الوزن أبدا بـ(00) تكرار بنسبة(00%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(7) تكرار بنسبة (2,4%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (72) بنسبة (24.2%)، والوزن غالبا كان تكراره (218) بنسبة (73,4%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (46) كان يساوي (3,71) بانحراف معياري قدره (0,50)، ومجموع درجات قدرها (1102) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الإنتاجية خلال عملية التدريس.

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ الأستاذات يسعين جاهدات من أجل اختيار الألعاب المناسبة في تدريس حصة التربية البدنية والرياضية، تتوافق وتتناسب مع قدرات المتعلم في هذه المرحلة، ومع الهدف التعلّمي المراد تحقيقه، وإلى الوسائل المتاحة للأستاذات، والمساحة المخصصة للفوج التربوي، كما أنّ الطفل (المتعلّم) في هذه المرحلة كثير الحركة ويحبذ التنوع في الأنشطة والألعاب، والألعاب التي تتميز بالمنافسة وتحديد الفوز الفردي أو الجماعي ومنهجها التشويق، يستجيب ويتفاعل معها المتعلّم.

أما العبارة رقم(48) لمحور **كفايات التدريس الإنتاجية** التي صيغت (يتفاعل تلاميذك أثناء إثارتهم خلال الحصة) فقد جاءت في المرتبة الثالثة فحظي الوزن أبدا بـ(1) تكرار بنسبة(0.3%)، أما الوزن نادرا فحظي بـ(5) تكرار بنسبة (1,7%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (81) بنسبة (27,3%)، والوزن غالبا كان تكراره (210) بنسبة (70,7%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (48) كان يساوي (3,68) بانحراف معياري قدره (0,52)، ومجموع درجات قدرها (1094) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الإنتاجية خلال عملية التدريس.

يعزو الباحث ذلك إلى أنّ حصة التربية البدنية والرياضية من الحصص التي يحبها التلاميذ ولا يمكن أن يفرط فيها وتجده متشوق لحين وصول وقت الحصة، وهنا يتأكد أن الأستاذة على دراية بالطرق والوسائل التي تثير وجدان التلاميذ، من اختيار الوسائل، وطرق التعلّم النشطة، والالعاب المقترحة، وهذا ما يجعل المتعلم يتفاعل خلال الحصة، ما يؤدّي إلى زيادة الدافعية نحو التعلم، وتحقيق الكثير من الأشياء الايجابية.

أما العبارة رقم(43) لمحور كفايات التدريس الإنتاجية التي صيغت **(يستثمر مكتسباته اللغوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية)** فقد جاءت في المرتبة الأخيرة فحظي الوزن أبدا بـ(13) تكرار بنسبة(4,4%)،أما الوزن نادرا فحظي بـ(43) تكرار بنسبة (14,5%)، أما الوزن أحيانا كان تكراره (171) بنسبة (57,6%)، والوزن غالبا كان تكراره (70) بنسبة (23,6%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لتكرارات أوزان العبارة رقم (43) كان يساوي (3,00) بانحراف معياري قدره (0,75)، ومجموع درجات قدرها (892) درجة، لدرجة أداء أستاذات المدرسة الابتدائية للكفايات التدريسية الإنتاجية خلال عملية التدريس.

يعزو الباحث ذلك إلى طبيعة مادة التربية البدنية والرياضية التي يطغى عليها الجانب الحس حركي أكثر من الجوانب الأخرى، والتلميذ في هذ المرحلة يميل أكثر إلى الحركة من خلال اللعب.

كما أن هذه الفرضية تتماشى مع دراسة:

دراسة العرابي أمحمد(2014)، عنوان الدراسة: فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات، وخلص الباحث إلى أنّ هناك كفايات أظهر فيها المعلمون مستوى معرفي متوسط ومتدنّ، ومن ثمّ يحتاجون إلى تنمية لها وتدريب عليها.

1- **دراسة بوحفص بن كريمة، ولخضر عواريب(2017)**، عنوان الدراسة: تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية، وخلص الباحث إلى أنّ جميع المجالات المشكلة للأداة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) تمثّل كفايات تدريسية أساسيات بدرجة " مهمة جدّا "، وأن المدرسين بحاجة إلى التدريب عليها بدرجة "كبيرة".

دراسة إيفا معن الصغير.(2013)، عنوان الدراسة: تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين التربويين في تقنيات التعليم لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وخلص الباحث

إلى أنّ درجة امتلاك الكفاءات التكنولوجية عن طريق تعليم المشرفين كانت متوسطة، ودرجة دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم التعليمية باستخدام التكنولوجيا التعليمية كانت منخفضة.

بناء على ما سبق ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (37) (38) (39) (40) يرى الباحث أن الفرضية الجزئية الثانية للدراسة القائلة: يوجد مستوى ضعيف في مركبات الكفاية التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية، لم تتحقق.

3- تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

للتحقق من نص الفرضية القائلة: توجد فروق معنوية في درجات المسؤولية الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية والمهنية.

الجدول رقم (41) يبين الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير السن.

	السن	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية Sig
المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ	من 20 إلى 35 سنة	157	57,34	3,30	3,62	0,03
	من 36 إلى 50 سنة	135	58,03	4,45		
	أكثر من 51 سنة	3	52,67	3,21		
	المجموع	295	57,61	3,90		
المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة	من 20 إلى 35 سنة	157	66,79	3,52	6,32	0,00
	من 36 إلى 50 سنة	135	67,41	3,01		
	أكثر من 51 سنة	3	61,00	4,36		
	المجموع	295	67,02	3,36		
المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع	من 20 إلى 35 سنة	157	53,64	6,67	6,46	0,00
	من 36 إلى 50 سنة	135	52,78	6,59		
	أكثر من 51 سنة	3	40,00	10,82		
	المجموع	295	53,11	6,79		
المسؤولية الاجتماعية	من 20 إلى 35 سنة	157	177,78	10,77	7,76	0,00
	من 36 إلى 50 سنة	135	178,22	10,51		
	أكثر من 51 سنة	3	153,67	13,58		
	المجموع	295	177,74	10,92		

القراءة الإحصائية:

أولا المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ:

نلاحظ في الجدول رقم(41) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ** وفق فئات **متغير السن** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 20 إلى 35 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (57,34) وانحراف معياري قدره (3,30)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة (135) بمتوسط الحسابي قدره (58,03) وانحراف معياري قدره (4,45)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية الأكثر من 51 سنة (3) بمتوسط الحسابي قدره (52,67) وانحراف معياري قدره (3,21)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (3,62) عند القيمة الاحتمالية (0,03) وهي أقل من القيمة (0,05) **وهذه النتيجة تثبت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ لدى الأستاذات التعليم الابتدائي لصالح الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة تعزى لمتغير السن.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ في هذه المرحلة العمرية للأستاذات الكثير منهن متزوجات، لهن أبناء وهذا ما يؤثر في معاملاتهن مع التلاميذ ما يجعل ضميرهن وأحاسيسهن يتحرك بالقيام بالمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ، كما أنّهن يكنّ أكثر نضجا في تعاملهن مع الآخرين، وهذا ما يزيدهن اهتماما وحسن التصرف والتواصل أكثر مع المتعلّم.

ثانيا المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة:

نلاحظ في الجدول رقم(41) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة** وفق فئات **متغير السن** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 20 إلى 35 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (66,79) وانحراف معياري قدره (3,52) ،وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة (135) بمتوسط الحسابي قدره (67,41) وانحراف معياري قدره (3,01)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية الأكثر من 51 سنة (3) بمتوسط الحسابي قدره (61) وانحراف معياري قدره (3,36)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (6,32) عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة (0,05) **وهذه النتيجة تثبت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة لدى الأستاذات التعليم الابتدائي لصالح الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة تعزى لمتغير السن.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ الأستاذة في هذه المرحلة العمرية قد اكتسبت من سنين عملها الخبرة الكافية في حسن التعامل مع الفريق التربوي، من زميلاتها في المدرسة ونحو ادارة المدرسة وممتلكاتها

وعمالها، وفي هذه المرحلة العمرية يكتسب الفرد الاتزان وحسن التدبير واقامة علاقات ولهاذا وُجِدَتْ فروق في المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة لصالح هذه الفئة.

ثالثا المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع:

نلاحظ في الجدول رقم(41) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع** وفق فئات **متغير السن** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 20 إلى 35 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (53,64) وانحراف معياري قدره (6,67) ،وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة (135) بمتوسط الحسابي قدره (52,78) وانحراف معياري قدره (6,59)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية الأكثر من 51 سنة (3) بمتوسط الحسابي قدره (40) وانحراف معياري قدره (10,82)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (6,46) عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة (0,05) **وهذه النتيجة تثبت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع لدى الأستاذات التعليم الابتدائي لصالح الفئة العمرية من 20 سنة إلى 35 سنة تعزى لمتغير السن.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ هذه الفئة العمرية من فئة الشباب التي تتميز بالحيوية والنشاط، وأكثر الأستاذات غير متزوجات ليس لهن مسؤوليات عائلية، ويحتكن أكثر بالآخرين من فئات المجتمع، ولهذا يوجهن اهتمامهن وأدائهن للمسؤولية تجاه المجتمع.

رابعا المسؤولية الاجتماعية :

نلاحظ في الجدول رقم(41) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية** وفق فئات **متغير السن** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 20 إلى 35 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (177,78) وانحراف معياري قدره (10,77) ،وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة (135) بمتوسط الحسابي قدره (178,22) وانحراف معياري قدره (10,51)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية الأكثر من 46 سنة (3) بمتوسط الحسابي قدره (153,67) وانحراف معياري قدره (13,58)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (7,76) عند القيمة الاحتمالية (0,00) وهي أقل من القيمة (0,05) **وهذه النتيجة تثبت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية لدى الأستاذات التعليم الابتدائي لصالح الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة تعزى لمتغير السن.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّه كما تمّ ذكره سابقا أن هذه المرحلة العمرية هي مرحلة العقلانية تُحكّم الأستاذات إلى العقل وعدم التسرع في اتخاذ القرارات الارتجالية، وتقدّم أقصى ما لديها من استطاعة في تنفيذ أشكال متنوعة من المسؤولية الاجتماعية.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (41) نستنج أنه توجد فروق درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير السن.

الجدول رقم (42) يبين الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الخبرة المهنية.

	فئات الخبرة المهنية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية Sig
المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ	من 01 إلى 05 سنة	157	57,23	3,21	1,37	0,25
	من 06 إلى 10 سنة	58	58,33	5,51		
	من 11 إلى 25 سنة	62	57,69	3,72		
	أكثر من 26 سنة	18	58,33	3,68		
	المجموع	295	57,61	3,90		
المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة	من 01 إلى 05 سنة	157	66,77	3,58	1,03	0,38
	من 06 إلى 10 سنة	58	66,95	2,92		
	من 11 إلى 25 سنة	62	67,65	3,02		
	أكثر من 26 سنة	18	67,22	3,87		
	المجموع	295	67,02	3,36		
المسؤولية الاجتماعية المجتمع	من 01 إلى 05 سنة	157	53,27	7,04	0,42	0,74
	من 06 إلى 10 سنة	58	53,62	5,80		
	من 11 إلى 25 سنة	62	52,40	6,77		
	أكثر من 26 سنة	18	52,44	7,90		
	المجموع	295	53,11	6,79		
المسؤولية الاجتماعية	من 01 إلى 05 سنة	157	177,27	10,78	0,31	0,82
	من 06 إلى 10 سنة	58	178,90	11,17		
	من 11 إلى 25 سنة	62	177,74	10,62		
	أكثر من 26 سنة	18	178,00	12,84		
	المجموع	295	177,74	10,92		

القراءة الإحصائية:

أولا المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ:

نلاحظ في الجدول رقم(42) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ** وفق فئات **الخبرة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 01 إلى 05 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (57،23) وانحراف معياري قدره (3،21) ،وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 06 سنة إلى 10 سنة (58) بمتوسط الحسابي قدره (58،33) وانحراف معياري قدره (5،51) ،وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 11 إلى 25 سنة (62) بمتوسط الحسابي قدره (57،69) وانحراف معياري قدره (3،72)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية الأكثر من 26 سنة (18) بمتوسط الحسابي قدره (58،33) وانحراف معياري قدره (3،68) ،أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،37) عند القيمة الاحتمالية (0،25) وهي أكبر من القيمة (0,05) **وهذه النتيجة تثبت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ لدى الأستاذات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.**

ثانيا المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة:

نلاحظ في الجدول رقم(42) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة** وفق فئات **الخبرة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 01 إلى 05 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (66،77) وانحراف معياري قدره (3،58) ،وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبر المهنية من 06 سنة إلى 10 سنة (58) بمتوسط الحسابي قدره (66،95) وانحراف معياري قدره (2،92) ،وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 11 إلى 25 سنة (62) بمتوسط الحسابي قدره (67،65) وانحراف معياري قدره (3،02) ،وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية الأكثر من 26 سنة (18) بمتوسط الحسابي قدره (67،22) وانحراف معياري قدره (3،87) ،أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،03) عند القيمة الاحتمالية (0،38) وهي أكبر من القيمة (0,05) **وهذه النتيجة تثبت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة لدى الأستاذات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.**

ثالثا المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع:

نلاحظ في الجدول رقم (42) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع** وفق فئات **الخبرة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 01 إلى 05 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (53،27)

وانحراف معياري قدره (7،04)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبر المهنية من 06 سنة إلى 10 سنة (58) بمتوسط الحسابي قدره (53،62) وانحراف معياري قدره (5،80) ،وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 11 إلى 25 سنة (62) بمتوسط الحسابي قدره (52،40) وانحراف معياري قدره (6،77) ،وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية الأكثر من 26 سنة (18) بمتوسط الحسابي قدره (52،44) وانحراف معياري قدره (7،90) ،أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،42) عند القيمة الاحتمالية (0،74) وهي أكبر من القيمة (0,05) **وهذه النتيجة تثبت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع لدى الأستاذات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.**

رابعا المسؤولية الاجتماعية :

نلاحظ في الجدول رقم(42) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية** وفق فئات **الخبرة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 01 إلى 05 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (177،27) وانحراف معياري قدره (10،78)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبر المهنية من 06 سنة إلى 10 سنة (58) بمتوسط الحسابي قدره (178،90) وانحراف معياري قدره (11،17)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 11 إلى 25 سنة (62) بمتوسط الحسابي قدره (177،74) وانحراف معياري قدره (10،62)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية الأكثر من 26 سنة (18) بمتوسط الحسابي قدره (178،00) وانحراف معياري قدره (12،84) ،أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،31) عند القيمة الاحتمالية (0،82) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية** لدى الأستاذات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير **الخبرة المهنية.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ كلّ أستاذة من الأستاذات يشعرن بالمسؤولية الاجتماعية نحو التلاميذ والمهنة والمجتمع، مهما كان خبرتها المهنية سواء كانت الأستاذة حديثة في المهنة، أو متوسطة في سنوات الخبرة المهنية أو لها سنوات طويلة من الخبرة المهنية، فالأستاذات واعيات بالمهام الموكلة اليهن كمربيات قبل أن يكن معلّمات وذلك بتوالي سنين الخبرة.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول(42) نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الخبرة المهنية .

الجدول رقم (43) يبين الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الشهادة المتحصل عليها.

	فئات الشهادة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية Sig
المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ	المعهد التكنولوجي	44	57,77	3,59	0,77	0,55
	ليسانس كلاسيك	188	57,75	4,22		
	ليسانس L,M,D	28	56,39	2,91		
	ماستر	34	57,65	3,10		
	شهادات عليا	1	57,00			
	المجموع	295	57,61	3,90		
المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة	المعهد التكنولوجي	44	67,07	3,69	1,76	0,14
	ليسانس كلاسيك	188	67,27	3,12		
	ليسانس L,M,D	28	65,61	3,77		
	ماستر	34	66,79	3,72		
	شهادات عليا	1	64,00			
	المجموع	295	67,02	3,36		
المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع	المعهد التكنولوجي	44	51,89	7,20	1,47	0,21
	ليسانس كلاسيك	188	53,12	6,02		
	ليسانس L,M,D	28	52,21	6,62		
	ماستر	34	55,41	9,72		
	شهادات عليا	1	52,00			
	المجموع	295	53,11	6,79		
المسؤولية الاجتماعية	المعهد التكنولوجي	44	176,73	11,90	1,26	0,29
	ليسانس كلاسيك	188	178,14	10,27		
	ليسانس L,M,D	28	174,21	10,89		
	ماستر	34	179,85	12,85		
	شهادات عليا	1	173,00			
	المجموع	295	177,74	10,92		

القراءة الإحصائية:

أولا المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ:

نلاحظ في الجدول رقم(43) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ** وفق فئات **متغير الشهادة** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **المعهد التكنولوجي** (44) بمتوسط الحسابي قدره (57،77) وانحراف معياري قدره (3،59)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الليسانس كلاسيك** (188) بمتوسط الحسابي قدره (57،75) وانحراف معياري قدره (4،22)، عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **ليسانس LMD** (28) بمتوسط الحسابي قدره (56،39) وانحراف معياري قدره (2،91)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الماستر** (34) بمتوسط الحسابي قدره (57،65) وانحراف معياري قدره (3،10)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الدراسات العليا** (01) بمتوسط الحسابي قدره (57،00) وانحراف معياري قدره ()، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،77) عند القيمة الاحتمالية (0،55) وهي أكبر من القيمة (0,05)، وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.**

ثانيا المسؤولية الاجتماعية اتجاه المهنة:

نلاحظ في الجدول رقم(43) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة** وفق فئات **متغير الشهادة** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **المعهد التكنولوجي** (44) بمتوسط الحسابي قدره (67،07) وانحراف معياري قدره (3،69)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الليسانس كلاسيك** (188) بمتوسط الحسابي قدره (67،27) وانحراف معياري قدره (3،12)، عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **ليسانس LMD** (28) بمتوسط الحسابي قدره (65،61) وانحراف معياري قدره (3،77)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الماستر** (34) بمتوسط الحسابي قدره (66،79) وانحراف معياري قدره (3،72)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الدراسات العليا** (01) بمتوسط الحسابي قدره (64،00) وانحراف معياري قدره ()، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،76) عند القيمة الاحتمالية (0،14) وهي أكبر من القيمة (0,05)، وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.**

ثالثا المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع:

نلاحظ في الجدول رقم(43) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع** وفق فئات **متغير الشهادة** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **المعهد التكنولوجي** (44) بمتوسط الحسابي قدره (51،89) وانحراف

معياري قدره (7،20)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الليسانس كلاسيك** (188) بمتوسط الحسابي قدره (53،12) وانحراف معياري قدره (6،02)، عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **ليسانس LMD** (28) بمتوسط الحسابي قدره (52،21) وانحراف معياري قدره (6،62)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الماستر** (34) بمتوسط الحسابي قدره (55،41) وانحراف معياري قدره (9،72)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الدراسات العليا** (01) بمتوسط الحسابي قدره (52،00) وانحراف معياري قدره ()، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،47) عند القيمة الاحتمالية (0،21) وهي أكبر من القيمة (0,05)، وهذه النتيجة تثبت **أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.**

رابعا المسؤولية الاجتماعية :

نلاحظ في الجدول رقم(43) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية** وفق فئات **متغير الشهادة** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **المعهد التكنولوجي** (44) بمتوسط الحسابي قدره (176،73) وانحراف معياري قدره ()90،11، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الليسانس كلاسيك** (188) بمتوسط الحسابي قدره (178،14) وانحراف معياري قدره (10،27)، عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **ليسانس LMD** (28) بمتوسط الحسابي قدره (174،21) وانحراف معياري قدره (10،89)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الماستر** (34) بمتوسط الحسابي قدره (179،85) وانحراف معياري قدره (12،85)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الدراسات العليا** (01) بمتوسط الحسابي قدره (173،00) وانحراف معياري قدره ()، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،26) عند القيمة الاحتمالية (0،29) وهي أكبر من القيمة (0,05)، **وهذه النتيجة تثبت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ المسؤولية الاجتماعية قضية مبادئ يتمسك بها الأستاذات، ويستمدن حب القيام بالمسؤولية الاجتماعية من الدين الاسلامي الحنيف، أو من خلال المحيط الذي يعشنه سواء كان داخل المدرسة أو خارجها، ولا دخل لنوع الشهادة المتحصل عليها.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول(43) نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الشهادة المتحصل عليها.

الجدول رقم (44) يبين الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الرتبة المهنية.

	الرتبة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية Sig
المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ	أستاذ مدرسة ابتدائية	175	57,54	4,15	0,08	0,92
	أستاذ رئيسي	42	57,76	3,11		
	أستاذ مكون	78	57,69	3,73		
	المجموع	295	57,61	3,90		
المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة	أستاذ مدرسة ابتدائية	175	66,77	3,53	1,23	0,29
	أستاذ رئيسي	42	67,29	2,68		
	أستاذ مكون	78	67,44	3,30		
	المجموع	295	67,02	3,36		
المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع	أستاذ مدرسة ابتدائية	175	53,28	7,08	0,52	0,60
	أستاذ رئيسي	42	53,60	5,89		
	أستاذ مكون	78	52,46	6,61		
	المجموع	295	53,11	6,79		
المسؤولية الاجتماعية	أستاذ مدرسة ابتدائية	175	177,58	11,44	0,17	0,85
	أستاذ رئيسي	42	178,64	8,88		
	أستاذ مكون	78	177,59	10,82		
	المجموع	295	177,74	10,92		

القراءة الإحصائية:

أولا المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ:

نلاحظ في الجدول رقم(44) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ** وفق فئات **متغير الرتبة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات برتبة أساتذة مدرسة ابتدائية (175) بمتوسط الحسابي قدره (57،54) وانحراف معياري قدره (4،15)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ رئيسي (42) بمتوسط الحسابي قدره (57،76) وانحراف معياري قدره (3،11)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ مكون (78) بمتوسط الحسابي قدره (69،57) وانحراف معياري قدره (3،73)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،08) عند القيمة الاحتمالية (92،0) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية اتجاه التلاميذ لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة المهنية.**

ثانيا المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة:

نلاحظ في الجدول رقم(44) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة** وفق فئات **متغير الرتبة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات برتبة أساتذة مدرسة ابتدائية (175) بمتوسط الحسابي قدره (66،77) وانحراف معياري قدره (3،53)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ رئيسي (42) بمتوسط الحسابي قدره (67،29) وانحراف معياري قدره (2،68)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ مكون (78) بمتوسط الحسابي قدره (67،44) وانحراف معياري قدره (3،30)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،23) عند القيمة الاحتمالية (0،29) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة المهنية.**

ثالثا المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع:

نلاحظ في الجدول رقم(44) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع** وفق فئات **متغير الرتبة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات برتبة أساتذة مدرسة ابتدائية (175) بمتوسط الحسابي قدره (53،28) وانحراف معياري قدره (7،08)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ رئيسي (42) بمتوسط الحسابي قدره (53،60) وانحراف معياري قدره (5،89)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ مكون (78) بمتوسط الحسابي قدره (52،46) وانحراف معياري قدره (6،61) ،أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،52) عند القيمة الاحتمالية (0،60) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة المهنية.**

رابعا المسؤولية الاجتماعية :

نلاحظ في الجدول رقم(44) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية** وفق فئات **متغير الرتبة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات برتبة أساتذة مدرسة ابتدائية (175) بمتوسط الحسابي قدره (177،58) وانحراف معياري قدره (11،44)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ رئيسي (42) بمتوسط الحسابي قدره (178،64) وانحراف معياري قدره (8،88)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ مكون (78) بمتوسط الحسابي قدره (177،59) وانحراف معياري قدره (10،82)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،17) عند القيمة الاحتمالية (0،85) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة المهنية.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّه سواء كانت الأستاذة في رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية أو في رتبة أستاذ رئيسي أو في رتبة أستاذ مكوّن، فإن القيام بالمسؤولية الاجتماعية نحو تلاميذ المدرسة أو نحو المهنة متمثلة في الزملاء والمدرسة، أو نحو المجتمع عامّة، نابع عن قناعة الأستاذات، وادراكهن ضرورة مراعاة الجوانب الإنسانية، ومهما كانت رتبة الأستاذات فهن يعشن مع الجماعة.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول(44) نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الشهادة الرتبة المهنية.

الجدول رقم (45) يبين الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الحالة العائلية.

	الحالة العائلية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية Sig
المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ	متزوجة	191	57,68	3,21	0,15	0,70
	غير متزوجة	104	57,49	4,94		
	المجموع	295	57,61	3,90		
المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة	متزوجة	191	67,19	3,32	1,41	0,24
	غير متزوجة	104	66,70	3,44		
	المجموع	295	67,02	3,36		
المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع	متزوجة	191	52,76	6,43	1,39	0,24
	غير متزوجة	104	53,74	7,41		
	المجموع	295	53,11	6,79		
المسؤولية الاجتماعية	متزوجة	191	177,63	10,35	0,05	0,82
	غير متزوجة	104	177,93	11,94		
	المجموع	295	177,74	10,92		

القراءة الإحصائية:

أولا المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ:

نلاحظ في الجدول رقم(45) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ** وفق فئات **متغير الحالة العائلية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتزوجات (191) بمتوسط الحسابي قدره (57،68) وانحراف معياري قدره (3،21)، وبلغ عدد الأستاذات الغير متزوجات (104) بمتوسط الحسابي قدره (57،49) وانحراف معياري قدره (4،94) ،أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،15) عند القيمة الاحتمالية (0،70) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة العائلية.**

ثانيا المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة:

نلاحظ في الجدول رقم(45) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة** وفق فئات **متغير الحالة العائلية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتزوجات (191) بمتوسط الحسابي قدره (67،19) وانحراف معياري قدره (3،32)، وبلغ عدد الأستاذات الغير متزوجات (104) بمتوسط الحسابي قدره (66،70) وانحراف معياري قدره (3،44)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،41) عند القيمة الاحتمالية (0،24) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة العائلية.**

ثالثا المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع:

نلاحظ في الجدول رقم(45) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع** وفق فئات **متغير الحالة العائلية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتزوجات (191) بمتوسط الحسابي قدره (52،76) وانحراف معياري قدره (6،43)، وبلغ عدد الأستاذات الغير متزوجات (104) بمتوسط الحسابي قدره (53،74) وانحراف معياري قدره (7،41) ،أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،39) عند القيمة الاحتمالية (0،24) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة العائلية.**

رابعا المسؤولية الاجتماعية :

نلاحظ في الجدول رقم(45) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **المسؤولية الاجتماعية** وفق فئات **متغير الحالة العائلية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتزوجات (191) بمتوسط الحسابي قدره (177،63) وانحراف معياري قدره (10،35)، وبلغ عدد الأستاذات الغير متزوجات (104) بمتوسط الحسابي قدره (177،93) وانحراف معياري قدره (11،94) ،أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،05) عند القيمة الاحتمالية (0،82) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة العائلية.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ الأستاذة سواء كانت متزوجة أو غير متزوجة فهي لها مسؤوليات اجتماعية متعددة سواء كان مع تلاميذها، أو مع زميلاتها في المدرسة، أو نحو المؤسسة، أو تجاه المجتمع، لأنّ القيام بالمسؤوليات الاجتماعية هي قضية مبادئ مكتسبة، أو قناعات شخصية، والأستاذة مهما كانت حالتها العائلية فهي إنسانية بالدرجة الأولى لها توجهاتها، حسب المحيط الذي تعيشه.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول(44) نستنتج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات متوسطات المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الحالة العائلية.

ولهذا فإنّ هذه الفرضية تتماشى مع دراسة.

دراسة فايز كمال شلدن، وسمية مصطفى صايمة، (2014)، عنوان الدراسة: المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، بغزة وسبل تفعيلها، وخلص الباحث إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير السن.

دراسة حمزة بن ذاكر الزبيدي.(2012)، عنوان الدراسة: استراتيجية مقترحة لتفعيل دور مدير المدرسة الثانوية تجاه تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، وخلص الباحث إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات مديري المدارس الثانوية حول دورهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلابهم يعزى للسن، وللخبرة.

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة القائلة: توجد فروق معنوية في درجات المسؤولية الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية والمهنية والشهادة المتحصل عليها لم تتحقق.

4- تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

للتحقق من نص الفرضية القائلة: توجد فروق معنوية في درجات الكفايات التدريسية لأفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية والمهنية والشهادة المتحصل عليها.

الجدول رقم (46) يبين الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات كفاية التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير السن.

	السن	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية Sig
كفايات معرفية	من 20 إلى 35 سنة	157	35,78	4,21	0,81	0,44
	من 36 إلى 50 سنة	135	35,29	4,70		
	أكثر من 51 سنة	3	33,33	1,53		
	المجموع	295	35,53	4,43		
كفايات أدائية	من 20 إلى 35 سنة	157	39,61	3,29	2,44	0,09
	من 36 إلى 50 سنة	135	38,59	4,71		
	أكثر من 51 سنة	3	38,00	2,65		
	المجموع	295	39,13	4,02		
كفايات وجدانية	من 20 إلى 35 سنة	157	36,92	2,20	1,53	0,22
	من 36 إلى 50 سنة	135	37,36	2,16		
	أكثر من 51 سنة	3	37,33	2,52		
	المجموع	295	37,13	2,19		
كفايات إنتاجية	من 20 إلى 35 سنة	157	55,24	5,16	1,32	0,27
	من 36 إلى 50 سنة	135	55,60	4,62		

	أكثر من 51 سنة	3	59,67	4,04		
	المجموع	295	55,45	4,92		
كفايات التدريس	من 20 إلى 35 سنة	157	167,54	11,44	0,13	0,88
	من 36 إلى 50 سنة	135	166,84	13,04		
	أكثر من 51 سنة	3	168,33	10,41		
	المجموع	295	167,23	12,16		

القراءة الإحصائية:

أولا مؤشر الكفايات المعرفية:

نلاحظ في الجدول رقم(46) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات المعرفية** وفق فئات **متغير السن** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 20 من 35 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (35،78) وانحراف معياري قدره (4،21)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة (135) بمتوسط الحسابي قدره (35،29) وانحراف معياري قدره (4،70)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية الأكثر من 51 سنة (3) بمتوسط الحسابي قدره (33،33) وانحراف معياري قدره (1،53)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،81) عند القيمة الاحتمالية (0،44) وهي أكبر من القيمة (0,05) **وهذه النتيجة تثبت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات المعرفية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير السن.**

ثانيا مؤشر الكفايات الوجدانية:

نلاحظ في الجدول رقم(46) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الوجدانية** وفق فئات **متغير السن** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 20 من 35 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (39،61) وانحراف معياري قدره (3،29)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة (135) بمتوسط الحسابي قدره (38،59) وانحراف معياري قدره (4،71)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية الأكثر من 51 سنة (3) بمتوسط الحسابي قدره (38،00) وانحراف معياري قدره (2،65)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (2،44) عند القيمة الاحتمالية (0،09) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت **أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الوجدانية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير السن.**

ثالثا مؤشر الكفايات الأدائية:

نلاحظ في الجدول رقم(46) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الإتجاه لمتوسطات درجات **متغير الكفايات الأدائية** وفق فئات **متغير السن** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 20 من 35 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (36،92) وانحراف معياري قدره (2،20)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة (135) بمتوسط الحسابي قدره (37،36) وانحراف معياري قدره (2،16)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية الأكثر من 51 سنة (3) بمتوسط الحسابي

قدره (37،33) وانحراف معياري قدره (2،52) ،أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،53) عند القيمة الاحتمالية (0،22) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الكفايات الأدائية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير السن.**

رابعا مؤشر الكفايات الإنتاجية:

نلاحظ في الجدول رقم(46) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **متغير الكفايات الانتاجية** وفق فئات **متغير السن** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 20 من 35 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (55،24) وانحراف معياري قدره (5،16)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة (135) بمتوسط الحسابي قدره (55،60) وانحراف معياري قدره (4،62)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية الأكثر من 51 سنة (3) بمتوسط الحسابي قدره (59،67) وانحراف معياري قدره (4،04)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،32) عند القيمة الاحتمالية (0،27) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات متغير كفايات الكفايات الانتاجية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير السن.**

خامسا متغير كفايات تدريس التربية البدنية

نلاحظ في الجدول رقم(46) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **متغير كفايات تدريس التربية البدنية** وفق فئات **متغير السن** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 20 من 35 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (167،54) وانحراف معياري قدره (11،44) ،وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة (135) بمتوسط الحسابي قدره (166،84) وانحراف معياري قدره (04،13)، وبلغ عدد الأستاذات في الفئة العمرية الأكثر من 51 سنة (3) بمتوسط الحسابي قدره (168،33) وانحراف معياري قدره (10،41)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،13) عند القيمة الاحتمالية (0،88) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات متغير كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير السن.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ كلّ أستاذة التحقت بمهنة التدريس في المرحلة الابتدائية، لها من الكفاءات التدريسية في جعبتها تتسلح بها، سواء اكتسبتها أثناء تلقيها الدروس النظرية في مقاييس الجامعة أو في التربية العملية أثناء القيام بالتربصات الميدانية، أو من خلال بحثها الدائم هذا قبل الخدمة، أمّا أثناء الخدمة تتلقى في السنة الأولى من عملها تكوين بيداغوجي في الكثير من المقاييس ما يسمّى بفترة التربص قبل الترسيم، كما تتلقى مرافقة من طرف المفتش التربوي، والأستاذ المكوّن ومشاركتها في ندوات تروية على مدار سنة كاملة، إلى أن تتهيأ وتكتسب الكفاءات اللازمة لتوظيفها في تدريس التربية البدنية والرياضية، وهذه حتمية لابدّ منها لكل الأستاذات ولهذا أثبتت النتائج أنّه لا توجد فروق تعزى لمتغير السن.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (46) نستنتج أنه لا توجد فروق معنوية بين درجات متوسطات كفاية التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير السن.

الجدول رقم (47) يبين الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات كفاية التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الخبرة المهنية.

	فئات الخبرة المهنية	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة F	القيمة الإحتمالية Sig
كفايات معرفية	من 01 إلى 05 سنة	157	35,54	4,21	1,73	0,16
	من 06 إلى 10 سنة	58	35,90	4,10		
	من 11 إلى 25 سنة	62	34,68	5,35		
	أكثر من 26 سنة	18	37,17	3,38		
	المجموع	295	35,53	4,43		
كفايات وجدانية	من 01 إلى 05 سنة	157	39,23	3,83	3,30	0,02
	من 06 إلى 10 سنة	58	40,14	2,55		
	من 11 إلى 25 سنة	62	37,89	5,46		
	أكثر من 26 سنة	18	39,22	2,62		
	المجموع	295	39,13	4,02		
كفايات أدائية	من 01 إلى 05 سنة	157	37,00	2,19	0,65	0,58
	من 06 إلى 10 سنة	58	37,29	2,05		
	من 11 إلى 25 سنة	62	37,13	2,43		
	أكثر من 26 سنة	18	37,67	1,61		
	المجموع	295	37,13	2,19		
كفايات إنتاجية	من 01 إلى 05 سنة	157	54,97	5,04	1,61	0,19
	من 06 إلى 10 سنة	58	56,59	4,60		
	من 11 إلى 25 سنة	62	55,45	4,99		
	أكثر من 26 سنة	18	55,94	4,18		
	المجموع	295	55,45	4,92		
كفايات التدريس	من 01 إلى 05 سنة	157	166,74	11,95	1,96	0,12
	من 06 إلى 10 سنة	58	169,91	10,00		
	من 11 إلى 25 سنة	62	165,15	14,90		
	أكثر من 26 سنة	18	170,00	8,03		
	المجموع	295	167,23	12,16		

القراءة الإحصائية:

أولا مؤشر الكفايات المعرفية:

نلاحظ في الجدول رقم(47) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات المعرفية** وفق فئات **الخبرة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة

المهنية من 01 إلى 05 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (35،54) وانحراف معياري قدره (4،21)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبر المهنية من 06 سنة إلى 10 سنة (58) بمتوسط الحسابي قدره (35،90) وانحراف معياري قدره (4،10)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 11 إلى 25 سنة (62) بمتوسط الحسابي قدره (34،68) وانحراف معياري قدره (5،35)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية الأكثر من 26 سنة (18) بمتوسط الحسابي قدره (37،17) وانحراف معياري قدره (3،38)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،73) عند القيمة الاحتمالية (0،16) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات المعرفية لدى الأستاذات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.**

ثانيا مؤشر الكفايات الوجدانية:

نلاحظ في الجدول رقم(47) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الوجدانية** وفق فئات **الخبرة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 01 إلى 05 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (39،23) وانحراف معياري قدره (3،83)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبر المهنية من 06 سنة إلى 10 سنة (58) بمتوسط الحسابي قدره (40،14) وانحراف معياري قدره (2،55)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 11 إلى 25 سنة (62) بمتوسط الحسابي قدره (37،89) وانحراف معياري قدره (5،46)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية الأكثر من 26 سنة (18) بمتوسط الحسابي قدره (39،22) وانحراف معياري قدره (2،62)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (3،30) عند القيمة الاحتمالية (0،02) وهي أقل من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الوجدانية لدى الأستاذات التعليم الابتدائي لصالح فئة الخبرة المهنية من 06 سنوات إلى 10 سنوات تعزى لمتغير الخبرة المهنية.**

ويعزو الباحث إلى أنّ الأستاذات في فئة الخبرة المهنية من 06 سنوات إلى 10 سنوات قد قدمن شوطا كبيرا من حياتهن المهنية واكتسبن خبرة كبيرة في تعاملهن مع تلاميذهن، واكتسبن كذلك كفيات وجدانية أكبر بمرور سنين العمل، وهذه الفئة من الخبرة المهنية تتميز بوصول الاستاذات إلى أعلى قمة من الهرم لأداء الأستاذات، وتتميز بالاستقرار في جدية التدريس، وحسن المعاملة .

الأستاذات في مرحلة التعليم الابتدائي ليس كمراحل التعليم الأخرى، فهن يتعاملن مع تلاميذ مرحلتهم العمرية أطفال، يحتاجون إلى رعاية خاصة من جميع جوانب بناء شخصيته، وحصة التربية البدنية والرياضية هي الفضاء الذي تستغله الأستاذات في استثمار كفاياتهن الوجدانية في تلاميذهن، من حيث

التواصل وادارة الصف وبناء التعلمات وتخطيط وتنفيذ الأنشطة المختارة وتحديد عملية التقويم، والابتعاد عن كل ما هو سلبي يسيء أو يعكر صفو أفكار التلاميذ أو الدافعية نحو التعلمات، وفي هذه المرحلة العمرية فالتلميذ يتأثر بأستاذته، التي يجب أن تغرس في نفسيتة حبه لمقومات الشخصية الوطنية، وتحمل المسؤولية، واحترام الغير، لتحقيق تهيئته إلى استقبال مدخلات جديدة.

ثالثا مؤشر الكفايات الأدائية:

نلاحظ في الجدول رقم(47) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الأدائية** وفق فئات **الخبرة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 01 إلى 05 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (37،00) وانحراف معياري قدره (2،19)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبر المهنية من 06 سنة إلى 10 سنة (58) بمتوسط الحسابي قدره (37،29) وانحراف معياري قدره (2،05)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 11 إلى 25 سنة (62) بمتوسط الحسابي قدره (37،13) وانحراف معياري قدره (2،43)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية الأكثر من 26 سنة (18) بمتوسط الحسابي قدره (37،67) وانحراف معياري قدره (1،61)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،65) عند القيمة الاحتمالية (0،58) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الأدائية لدى الأستاذات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.**

رابعا مؤشر الكفايات الإنتاجية:

نلاحظ في الجدول رقم(47) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الإنتاجية** وفق فئات **الخبرة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 01 إلى 05 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (54،97) وانحراف معياري قدره (5،04)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبر المهنية من 06 سنة إلى 10 سنة (58) بمتوسط الحسابي قدره (56،59) وانحراف معياري قدره (4،60)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 11 إلى 25 سنة (62) بمتوسط الحسابي قدره (55،45) وانحراف معياري قدره (4،99)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية الأكثر من 26 سنة (18) بمتوسط الحسابي قدره (55،94) وانحراف معياري قدره (4،18)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،61) عند القيمة الاحتمالية (0،19) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الإنتاجية لدى الأستاذات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.**

خامسا متغير كفايات تدريس التربية البدنية

نلاحظ في الجدول رقم(47) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **كفايات تدريس التربية البدنية** وفق فئات **الخبرة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 01 إلى 05 سنة (157) بمتوسط الحسابي قدره (166،74) وانحراف معياري قدره (11،95) ،وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبر المهنية من 06 سنة إلى 10 سنة (58) بمتوسط الحسابي قدره (169،91) وانحراف معياري قدره (10،00)، وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية من 11 إلى 25 سنة (62) بمتوسط الحسابي قدره (165،15) وانحراف معياري قدره (14،90) ،وبلغ عدد الأستاذات في مجال الخبرة المهنية الأكثر من 26 سنة (18) بمتوسط الحسابي قدره (170،00) وانحراف معياري قدره (8،03)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،96) عند القيمة الاحتمالية (0،12) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كفايات تدريس التربية البدنية لدى الأستاذات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ عامّة فالأستاذات عند ولوجهن عالم الشغل يدركن أنهن أمام تحديات كثيرة يواجهنها، وجميع الأنظار متجهة نحوهن، سواء من أولياء التلاميذ، أو المحيط، أو المرؤوسين، أو من المجتمع عامّة، كما أنهنّ يمضين على عقد عمل طويل المدى، يتحتم عليهن تطبيق جميع المواد الواردة فيه، والقيام بمهامهن البيداغوجية والتربوية، بالحرص على اكتساب واستثمار الكفايات التدريسية لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية، مهما كانت خبرة الأستاذات في التعليم.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (47) نستنتج أنه لا توجد فروق معنوية بين درجات متوسطات كفاية التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الخبرة المهنية.

الجدول رقم (48) يبين الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات كفاية التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الشهادة المتحصل عليها.

	الشهادة	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة F	القيمة الإحتمالية Sig
كفايات معرفية	المعهد التكنولوجي	44	34,98	5,20	0,81	0,52
	ليسانس كلاسيك	188	35,51	4,26		
	ليسانس L,M,D	28	35,18	4,71		
	ماستر	34	36,68	4,04		
	شهادات عليا	1	34,00			
	المجموع	295	35,53	4,43		
كفايات وجدانية	المعهد التكنولوجي	44	38,36	3,85	0,66	0,62
	ليسانس كلاسيك	188	39,14	4,23		

	ليسانس L,M,D	28	39,39	3,87		
	ماستر	34	39,79	3,12		
	شهادات عليا	1	39,00			
	المجموع	295	39,13	4,02		
كفايات أدائية	المعهد التكنولوجي	44	36,98	2,53	1,36	0,25
	ليسانس كلاسيك	188	37,29	2,10		
	ليسانس L,M,D	28	36,39	1,91		
	ماستر	34	36,94	2,32		
	شهادات عليا	1	39,00			
	المجموع	295	37,13	2,19		
كفايات إنتاجية	المعهد التكنولوجي	44	54,95	5,01	0,43	0,79
	ليسانس كلاسيك	188	55,72	4,80		
	ليسانس L,M,D	28	54,75	6,13		
	ماستر	34	55,21	4,50		
	شهادات عليا	1	54,00			
	المجموع	295	55,45	4,92		
كفايات التدريس	المعهد التكنولوجي	44	165,27	12,98	0,56	0,69
	ليسانس كلاسيك	188	167,66	12,10		
	ليسانس L,M,D	28	165,71	12,80		
	ماستر	34	168,62	11,11		
	شهادات عليا	1	166,00			
	المجموع	295	167,23	12,16		

القراءة الإحصائية:

أولا مؤشر الكفايات المعرفية:

نلاحظ في الجدول رقم(48) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **كفايات تدريس التربية البدنية** وفق فئات **متغير الشهادة** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **المعهد التكنولوجي** (44) بمتوسط الحسابي قدره (34،98) وانحراف معياري قدره (5،20)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الليسانس كلاسيك** (188) بمتوسط الحسابي قدره (35،51) وانحراف معياري قدره (4،26)، عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **ليسانس LMD** (28) بمتوسط الحسابي قدره (35،18) وانحراف معياري قدره (4،71)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الماستر** (34) بمتوسط الحسابي قدره (36،68) وانحراف معياري قدره (4،04)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الدراسات العليا** (01) بمتوسط الحسابي قدره (34،00) وانحراف معياري قدره ()،

أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،81) عند القيمة الاحتمالية (0،52) وهي أكبر من القيمة (0,05)، وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كفايات تدريس التربية البدنية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.**

ثانيا مؤشر الكفايات الوجدانية:

نلاحظ في الجدول رقم(48) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الوجدانية** وفق فئات **متغير الشهادة** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **المعهد التكنولوجي** (44) بمتوسط الحسابي قدره (38،36) وانحراف معياري قدره (3،85)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الليسانس كلاسيك** (188) بمتوسط الحسابي قدره (39،14) وانحراف معياري قدره (4،23)، عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **ليسانس LMD** (28) بمتوسط الحسابي قدره (39،39) وانحراف معياري قدره (4،23)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الماستر** (34) بمتوسط الحسابي قدره (39،79) وانحراف معياري قدره (3،12)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الدراسات العليا** (01) بمتوسط الحسابي قدره (39،00) وانحراف معياري قدره ()، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،66) عند القيمة الاحتمالية (0،62) وهي أكبر من القيمة (0,05)، وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الوجدانية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.**

ثالثا مؤشر الكفايات الأدائية:

نلاحظ في الجدول رقم(48) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **كفايات تدريس التربية البدنية** وفق فئات **متغير الشهادة** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **المعهد التكنولوجي** (44) بمتوسط الحسابي قدره (36،98) وانحراف معياري قدره (2،53)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الليسانس كلاسيك** (188) بمتوسط الحسابي قدره (37،29) وانحراف معياري قدره (2،10)، عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **ليسانس LMD** (28) بمتوسط الحسابي قدره (36،39) وانحراف معياري قدره (1،91)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الماستر** (34) بمتوسط الحسابي قدره (36،94) وانحراف معياري قدره (2،32)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الدراسات العليا** (01) بمتوسط الحسابي قدره (39،00) وانحراف معياري قدره ()، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،36) عند القيمة الاحتمالية (0،25) وهي أكبر من القيمة (0,05)، وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الأدائية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.**

رابعا مؤشر الكفايات الإنتاجية:

نلاحظ في الجدول رقم(48) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الإنتاجية** وفق فئات **متغير الشهادة** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **المعهد التكنولوجي** (44) بمتوسط الحسابي قدره (54،95) وانحراف معياري قدره (5،01)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الليسانس كلاسيك** (188) بمتوسط الحسابي قدره (55،72) وانحراف معياري قدره (4،80)، عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **ليسانس LMD** (28) بمتوسط الحسابي قدره (54،75) وانحراف معياري قدره (6،13)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الماستر** (34) بمتوسط الحسابي قدره (55،21) وانحراف معياري قدره (4،50)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الدراسات العليا** (01) بمتوسط الحسابي قدره (54،00) وانحراف معياري قدره ()، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،43) عند القيمة الاحتمالية (0،79) وهي أكبر من القيمة (0,05)، وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الإنتاجية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.**

خامسا متغير كفايات تدريس التربية البدنية

نلاحظ في الجدول رقم(48) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **كفايات تدريس التربية البدنية** وفق فئات **متغير الشهادة** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **المعهد التكنولوجي** (44) بمتوسط الحسابي قدره (165،27) وانحراف معياري قدره (12،98) وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الليسانس كلاسيك** (188) بمتوسط الحسابي قدره (167،66) وانحراف معياري قدره (12،10)، عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **ليسانس LMD** (28) بمتوسط الحسابي قدره (165،71) وانحراف معياري قدره (12،80)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الماستر** (34) بمتوسط الحسابي قدره (168،62) وانحراف معياري قدره (11،11)، وبلغ عدد الأستاذات المتحصلات على شهادة **الدراسات العليا** (01) بمتوسط الحسابي قدره (166،00) وانحراف معياري قدره ()، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،56) عند القيمة الاحتمالية (0،69) وهي أكبر من القيمة (0,05)، وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كفايات تدريس التربية البدنية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّه على كل الأستاذات أن يمرن بعملية التكوين مهما كانت قدراتها. فلهن من الكفاءات أو الكفايات المعرفية الواجب اكتسابها أو امتلاكها نظير التكوين الذي تلقينه قبل الخدمة للحصول

على الشهادة للالتحاق بصف المعلّمين، كما أن التكوين أثناء الخدمة في فترة التربص أو بعد التثبيت يغطّي على وجود الفروق في الشهادة المتحصل عليها.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (48) نستنتج أنه لا توجد فروق معنوية بين درجات متوسطات كفاية التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الشهادة المتحصل عليها.

الجدول رقم (49) يبين الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات كفايت التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الرتبة المهنية.

	الرتبـــة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية Sig
كفايات معرفية	أستاذ مدرسة ابتدائية	175	35,57	4,24	0,47	0,63
	أستاذ رئيسي	42	36,00	4,12		
	أستاذ مكون	78	35,19	4,99		
	المجموع	295	35,53	4,43		
كفايات وجدانية	أستاذ مدرسة ابتدائية	175	39,37	3,74	3,15	0,04
	أستاذ رئيسي	42	39,86	3,06		
	أستاذ مكون	78	38,19	4,89		
	المجموع	295	39,13	4,02		
كفايات أدائية	أستاذ مدرسة ابتدائية	175	37,01	2,26	0,80	0,45
	أستاذ رئيسي	42	37,45	1,60		
	أستاذ مكون	78	37,22	2,28		
	المجموع	295	37,13	2,19		
كفايات إنتاجية	أستاذ مدرسة ابتدائية	175	55,23	5,02	1,10	0,33
	أستاذ رئيسي	42	56,48	4,79		
	أستاذ مكون	78	55,38	4,74		
	المجموع	295	55,45	4,92		
كفايـات التدريس	أستاذ مدرسة ابتدائية	175	167,17	11,95	1,34	0,26
	أستاذ رئيسي	42	169,79	9,94		
	أستاذ مكون	78	165,99	13,57		
	المجموع	295	167,23	12,16		

القراءة الإحصائية:

أولا مؤشر الكفايات المعرفية:

نلاحظ في الجدول رقم(49) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات المعرفية** وفق فئات **متغير الرتبة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات برتبة أساتذة مدرسة ابتدائية (175) بمتوسط الحسابي قدره (35،57) وانحراف معياري قدره (4،24)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ رئيسي (42) بمتوسط الحسابي قدره (36،00) وانحراف معياري قدره (4،12)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ مكون (78) بمتوسط الحسابي قدره (35،19) وانحراف معياري قدره (4،99)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،47) عند القيمة الاحتمالية (0،63) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات المعرفية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة المهنية.**

ثانيا مؤشر الكفايات الوجدانية:

نلاحظ في الجدول رقم(49) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الوجدانية** وفق فئات **متغير الرتبة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات برتبة أساتذة مدرسة ابتدائية (175) بمتوسط الحسابي قدره (39،37) وانحراف معياري قدره (3،74)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ رئيسي (42) بمتوسط الحسابي قدره (39،86) وانحراف معياري قدره (3،06)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ مكون (78) بمتوسط الحسابي قدره (38،19) وانحراف معياري قدره (4،89)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (3،15) عند القيمة الاحتمالية (0،04) وهي أقل من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الوجدانية لأفراد عينة الدراسة لصالح فئة أستاذ رئيسي تعزى لمتغير الرتبة المهنية.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ الأستاذات في فئة أستاذ رئيسي قد قطعن شوطا مهمّا في مرحلة التدريس، وهن في أوج العطاء بإدراكهن على أهمية استثمار الكفايات الوجدانية في حصة التربية البدنية والرياضية نظرا لأهمية هذه الكفايات في فك شفرة المتعلّم نحو التعلّمات، من خلال ادراج أنشطة مشوقة، واستعمال الأستاذة عبارات الثناء، والتشجيع المادي بتوزيع بعض الاكراميات، أو التشجيع المعنوي، و ايقاظ وجدان المتعلم بجعله يعيش نشوة الانتصار، وتقبل الخسارة، وحب الغير والتمسك ومساعدة الجماعة، كما أن الأستاذات في هذه الفئة بنسبة كبيرة تجدها متزوجة ولها أبناء ولم يمرّ من حدثها الكثير، ولهذا تجدها تتفنن في نقل ما يميز وجدانها الايجابي إلى تلاميذها.

ثالثا مؤشر الكفايات الأدائية:

نلاحظ في الجدول رقم(49) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الأدائية** وفق فئات **متغير الرتبة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات برتبة أساتذة مدرسة ابتدائية (175) بمتوسط الحسابي قدره (37،01) وانحراف معياري قدره (2،26)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ رئيسي (42) بمتوسط الحسابي قدره (37،45) وانحراف معياري قدره (1،60)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ مكون (78) بمتوسط الحسابي قدره (37،22) وانحراف معياري قدره (2،28)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،80) عند القيمة الاحتمالية (0،45) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه

النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الأدائية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة المهنية.**

رابعا مؤشر الكفايات الإنتاجية:

نلاحظ في الجدول رقم(49) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الإنتاجية** وفق فئات **متغير الرتبة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات برتبة أساتذة مدرسة ابتدائية (175) بمتوسط الحسابي قدره (55،23) وانحراف معياري قدره (5،02)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ رئيسي (42) بمتوسط الحسابي قدره (56،48) وانحراف معياري قدره (4،79)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ مكون (78) بمتوسط الحسابي قدره (55،38) وانحراف معياري قدره (4،74)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،10) عند القيمة الاحتمالية (0،33) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الإنتاجية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة المهنية.**

خامسا متغير كفايات تدريس التربية البدنية

نلاحظ في الجدول رقم(49) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **كفايات تدريس التربية البدنية** وفق فئات **متغير الرتبة المهنية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات برتبة أساتذة مدرسة ابتدائية (175) بمتوسط الحسابي قدره (167،17) وانحراف معياري قدره (11،95)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ رئيسي (42) بمتوسط الحسابي قدره (169،79) وانحراف معياري قدره (9،94)، وبلغ عدد الأستاذات برتبة أستاذ مكون (78) بمتوسط الحسابي قدره (165،99) وانحراف معياري قدره (13،57) ،أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،34) عند القيمة الاحتمالية (0،26) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كفايات تدريس التربية البدنية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة المهنية.**

يعزو الباحث ذلك إلى أنّ أستاذات التعليم الابتدائي مهما كانت رتبتها المهنية سواء أستاذ التعليم الابتدائي، أو أستاذ رئيسي، أو أستاذ مكوّن، فلها من الكفايات التدريسية لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية، نظرا لما اكتسبته من سنوات تكوينها قبل الخدمة أو أثناء الخدمة في سنوات عملها.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (49) نستنتج أنه لا توجد فروق معنوية بين درجات متوسطات كفاية التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الرتبة المهنية.

الجدول رقم (50) يبين الفروق (ANOVA) بين درجات متوسطات كفايت التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الحالة العائلية.

	فئات الحالة العائلية	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة F	القيمة الإحتمالية Sig
كفايات معرفية	متزوجة	191	35,29	4,40	1,54	0,22
	غير متزوجة	104	35,96	4,47		
	المجموع	295	35,53	4,43		
كفايات وجدانية	متزوجة	191	38,70	4,20	6,28	0,01
	غير متزوجة	104	39,91	3,56		
	المجموع	295	39,13	4,02		
كفايات أدائية	متزوجة	191	37,20	2,15	0,70	0,40
	غير متزوجة	104	36,98	2,25		
	المجموع	295	37,13	2,19		
كفايات إنتاجية	متزوجة	191	55,75	4,52	2,04	0,15
	غير متزوجة	104	54,89	5,56		
	المجموع	295	55,45	4,92		
كفايـات التدريس	متزوجة	191	166,94	11,96	0,30	0,59
	غير متزوجة	104	167,75	12,56		
	المجموع	295	167,23	12,16		

. القراءة الإحصائية:

أولا مؤشر الكفايات المعرفية:

نلاحظ في الجدول رقم(50) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات المعرفية** وفق فئات **متغير الحالة العائلية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتزوجات (191) بمتوسط الحسابي قدره (35،29) وانحراف معياري قدره (4،40)، وبلغ عدد الأستاذات الغير متزوجات (104) بمتوسط الحسابي قدره (35،96) وانحراف معياري قدره (4،47)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (1،54) عند القيمة الاحتمالية (0،22) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات المعرفية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة العائلية**

ثانيا مؤشر الكفايات الوجدانية:

نلاحظ في الجدول رقم(50) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الوجدانية** وفق فئات **متغير الحالة العائلية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات

المتزوجات (191) بمتوسط الحسابي قدره (38،70) وانحراف معياري قدره (4،20)، وبلغ عدد الأستاذات الغير متزوجات (104) بمتوسط الحسابي قدره (39،91) وانحراف معياري قدره (3،56)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (6،28) عند القيمة الاحتمالية (0،01) وهي أقل من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الوجدانية لأفراد عينة الدراسة لصالح فئة الغير متزوجات تعزى لمتغير الحالة العائلية.**

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ الأستاذات الغير متزوجات لا يجدن أين يفرغن من جعبتهن من وجدانهن إلّا تلاميذهن، فهن يشعرن بنشوة التعامل الوجداني مع تلاميذهن، عكس الأستاذات المتزوجات اللواتي لهن من واجبات نحو أزواجهن وأبنائهن، وهذا ما يؤثّر في تلاميذهن.

ثالثا مؤشر الكفايات الأدائية:

نلاحظ في الجدول رقم(50) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الأدائية** وفق فئات **متغير الحالة العائلية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتزوجات (191) بمتوسط الحسابي قدره (37،20) وانحراف معياري قدره (2،15)، وبلغ عدد الأستاذات الغير متزوجات (104) بمتوسط الحسابي قدره (36،98) وانحراف معياري قدره (2،25)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،70) عند القيمة الاحتمالية (0،40) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الأدائية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة العائلية**

رابعا مؤشر الكفايات الإنتاجية:

نلاحظ في الجدول رقم(50) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **الكفايات الإنتاجية** وفق فئات **متغير الحالة العائلية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتزوجات (191) بمتوسط الحسابي قدره (55،75) وانحراف معياري قدره (4،52)، وبلغ عدد الأستاذات الغير متزوجات (104) بمتوسط الحسابي قدره (54،89) وانحراف معياري قدره (5،56)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (2،04) عند القيمة الاحتمالية (0،15) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات المعرفية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة العائلية.**

خامسا متغير كفايات تدريس التربية البدنية

نلاحظ في الجدول رقم(50) لدلالة الفروق لتحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات **كفايات تدريس التربية البدنية** وفق فئات **متغير الحالة العائلية** لأفراد عينة الدراسة حيث بلغ عدد الأستاذات المتزوجات (191) بمتوسط الحسابي قدره (166،94) وانحراف معياري قدره (11،96)، وبلغ عدد الأستاذات الغير متزوجات (104) بمتوسط الحسابي قدره (167،75) وانحراف معياري قدره (12،56)، أما قيمة الاختبار (F) قدرت بـ (0،30) عند القيمة الاحتمالية (0،59) وهي أكبر من القيمة (0,05) وهذه

النتيجة تثبت أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كفايات تدريس التربية البدنية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة العائلية.**

يعزو الباحث ذلك إلى أنّ الأستاذات ملزمات بأداء مهامهن البيداغوجية والتربوية، حسب ما ورد في التشريع المدرسي، وذلك يتطلب بذل مجهودات كبيرة من خلال السهر الدائم لاكتساب الكفايات اللازمة في عملية تدريس التربية البدنية والرياضية، مهما كانت الحالة العائلية للأستاذات متزوجات أو غير متزوجات.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (50) نستنتج أنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة احصائية بين درجات متوسطات كفاية التدريس عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشراتها في ضوء متغير الحالة العائلية.

كما أنّ هذه الفرضية تتماشى مع دراسة

دراسة حبال ياسين. (2018)، عنوان الدراسة: التعليم بالكفاءات ودوره في الرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ من وجهة نظر المعلّمين – دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية سيدي بلعباس، وخلص الباحث إلى أنّه لا توجد فروق دالة احصائيّا تعزى إلى متغير سنوات الأقدمية.

دراسة قدور عز الدين.(2018)، عنوان الدراسة: درجة امتلاك أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية للكفايات التدريسية بالمرحلة المتوسط، وخلص الباحث إلى أنّه، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

دراسة كمال بروج.(2016)، عنوان الدراسة: الكفاءة التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية في ضوء متغيرات الخبرة والصفة المهنية، وخلص الباحث إلى أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الكفاءة التدريسية تعزى لمتغير الخبرة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في الكفاءة التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة قاسم محمد خزعلي، عبد اللطيف عبد الكريم المومني(2010)، عنوان الدراسة: " الكفاءات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و التخصص، وخلص الباحث إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة حمد، ستار العنزي. (2016)، عنوان الدراسة: درجة ضغوط العمل وعلاقتها بالكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية من وجهة نظرهم في دولة الكويت، وخلص الباحث إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0,05) في درجة ممارسة معلمي التربية الرياضية للكفايات التدريسية بمختلف الأبعاد تعزى لمتغير خبرة المعلم التدريسية.

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الجزئية الرابعة للدراسة القائلة: توجد فروق معنوية في درجات الكفايات التدريسية لأفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الشخصية والمهنية والشهادة المتحصل عليها، لم تتحقق.

5- تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

للتحقق من نص الفرضية القائلة: توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية **تجاه التلاميذ** وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد .

الجدول رقم (51) مصفوفة الارتباط بين المتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية مع المتغير التابع كفيات تدريس التربية البدنية والرياضية ومؤشراته (كفايات التدريس المعرفية ، كفايات التدريس الوجدانية ، كفايات التدريس الأدائية ، كفايات التدريس الإنتاجية).

		كفايات التدريس المعرفية	كفايات التدريس الوجدانية	كفايات التدريس الأدائية	كفايات التدريس الإنتاجية	كفايات التدريس
مسؤولية اجتماعية	معامل الارتباط بيرسون	0,388**	0,338**	0,477**	0,433**	0,513**
	Sig. القيمة الاحتمالية	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

الجدول رقم (52) مصفوفة الارتباط بين المتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية بمؤشراته (المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع) مع المتغير التابع كفيات تدريس التربية البدنية والرياضية.

		كفايات التدريس	مسؤولية اجتماعية	مسؤولية اجتماعية تجاه التلاميذ	مسؤولية اجتماعية تجاه المهنة	مسؤولية اجتماعية تجاه المجتمع
كفايات التدريس	معامل الارتباط بيرسون	0,513**	0,365**	0,405**	0,419**	0,513**
	Sig. القيمة الاحتمالية	0,000	0,000	0,000	0,000	0,00

الجدول رقم (53) معاملات الانحدار بين المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية

	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T	القيمة Sig للاختبار T	قيمة F	القيمة Sig للاختبار F.	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل R D.ajusté
	B	خطأ المعياري	Beta							
مقطع خط الانحدار B_0	66,29	9,86		6,72	0,00	105,38	0,00	0,51	0,26	0,26
المسؤولية الاجتماعية	0,57	0,06	0,51	10,27	0,00					

التعليق على النتائج و الحكم على صلاحية نموذج الانحدار الذي تم حسابه

أولا الشروط النظرية :

1- اتفاق أو منطقية قيمة و إشارات معاملات الانحدار:

يلاحظ هنا أن متغيرات الظاهرة محل الدراسة تندرج ضمن الإطار البيداغوجي في مجال التربية البدنية و الرياضية ، و بالرجوع إلى نموذج الانحدار الخطي المتعدد المتحصل عليه في الدراسة الذي يوضح العلاقة المعنوية بين متغيرات البحث بعد عملية التكميم نجد:

$$\mathbf{Y = 0,57X_1 + 66,29}$$ كفايات التدريس $= \mathbf{0,57}$ مسؤولية الإجتماعية $+ \mathbf{66,29}$

من خلال هذا النموذج نستنتج ما يلي:

- الجزء الثابت من $_0$ **له قيمة موجبة لا يساوي الصفر(66,29)**
- **ميل خط الانحدار** $_1$ **له قيمة موجبة تتراوح بين (0,57)**

نلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين الشروط النظرية للظاهرة محل الدراسة و نتائج نموذج الانحدار المفسر لعلاقة الأثر المعنوية بين المتغير التابع **كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي** والمتغير المستقل **المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي.**

2- القدرة التفسيرية للنموذج:

يتم الحكم على القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار من خلال معامل التحديد المعدل، الموجودة في الجدول رقم(53) الذي يبيّن للعلاقة المعنوية بين المتغير التابع **كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند**

أستاذات التعليم الابتدائي والمتغير المستقل **المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي** ، حيث أن قيمة معامل التحديد المعدل المقدرة (0,26)، هذا يعني أن متغيرات الدراسة المختارة للنموذج قد فسرت ما قيمته (26%) من أثر المتغير المستقل **المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي** على المتغير التابع **كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي** ، بمعنى أن (26%) من التغيرات التي تحدث في **كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي** تعزى المتغير **المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي**، و (74%) تعود إلى عوامل أخرى و هذه النتائج تعكس صلاحية المتغيرات المختارة لدراسة و مدى قدرتهما على تفسير نتائج نموذج الانحدار، أما الدلالة الإحصائية لهذا النموذج قد بررها مستوى الدلالة المقدر(0,00) و هو دال إحصائيا و يتماشى مع فرضية القائلة توجد علاقة دالة إحصائيا بين المسؤولية الاجتماعية وكفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي.

ثانيا الشروط الرياضية :

1- المعنوية الكلية للنموذج:

يتضح من جدول (53) **قيمة F المحسوبة تساوي** (105,38) و عند القيمة الاحتمالية (0.00) و هي أقل من القيمة (0,05)هذا يعني أن هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر وله قيمة معنوية كما أنها تتماشى مع فرضيات البحث و تبرر نتائج المتحصل عليها.

2- المعنوية الجزئية للنموذج :

في الخطوة السابقة توصلنا مؤداها أن هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر و لتحديد أي من هذه المعاملات التي تكون معنوية نقوم بإجراء اختبار المعنوية الجزئية للنموذج عن طريق الاختبار ت T.test

من خلال النتائج الموجودة في الجدول (53)

- الجزء الثابت من $_0$ =(6,72) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار الثابت في نموذج الانحدار معنوي .
- ميل خط الانحدار B_1 (للمسؤولية الاجتماعية) عند أستاذات التعليم الابتدائي (10,27) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار ميل المسؤولية الاجتماعية في نموذج الانحدار معنوي

الجدول رقم (54) معاملات الانحدار بين المتغير التابع كفايات التدريس والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ.

	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T	القيمة Sig للاختبار T	قيمة F	القيمة Sig للاختبار F.	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل R D.ajusté
	B	خطأ المعياري	B							
مقطع خط الانحدار B_0	101,72	9,78		10,41	0,00	45,23	0,00	0,37	0,13	0,13
المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ	1,14	0,17	0,36	6,73	0,00					

التعليق على النتائج و الحكم على صلاحية نموذج الانحدار الذي تم حسابه

أولا الشروط النظرية :

1- اتفاق أو منطقية قيمة و إشارات معاملات الانحدار:

يلاحظ هنا أن متغيرات الظاهرة محل الدراسة تندرج ضمن الإطار البيداغوجي في مجال التربية البدنية و الرياضية، و بالرجوع إلى نموذج الانحدار الخطي المتعدد المتحصل عليه في الدراسة الذي يوضح العلاقة المعنوية بين متغيرات البحث بعد عملية التكميم نجد:

$\mathbf{Y = 1,14X_1 + 101,72}$ كفايات التدريس $= \mathbf{1,14}$ مسؤولية الإجتماعية $+ \mathbf{101,72}$

من خلال هذا النموذج نستنتج ما يلي:

- الجزء الثابت من $_0$ **له قيمة موجبة لا يساوي الصفر(101,72)**
- **ميل خط الانحدار** $_1$ **له قيمة موجبة تتراوح بين (1,14)**

نلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين الشروط النظرية للظاهرة محل الدراسة و نتائج نموذج الانحدار المفسر لعلاقة الأثر المعنوية بين المتغير التابع **كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي** والمتغير المستقل **المسؤولية الاجتماعية عند أستاذات التعليم الابتدائي.**

2- القدرة التفسيرية للنموذج:

يتم الحكم على القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار من خلال معامل التحديد المعدل ،الموجودة في الجدول رقم(54) الذي يبين للعلاقة المعنوية بين المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند

أستاذات التعليم الابتدائي والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ عند أستاذات التعليم الابتدائي ، حيث أن قيمة معامل التحديد المعدل المقدرة (0,13)، هذا يعني أن متغيرات الدراسة المختارة للنموذج قد فسرت ما قيمته(13%) من أثر المتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ عند أستاذات التعليم الابتدائي على المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي، بمعنى أن (13%) من التغيرات التي تحدث في كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي تعزى المتغير المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ عند أستاذات التعليم الابتدائي ،و (87%) تعود إلى عوامل أخرى و هذه النتائج تعكس صلاحية المتغيرات المختارة لدراسة و مدى قدرتهما على تفسير نتائج نموذج الانحدار، أما الدلالة الإحصائية لهذا النموذج قد بررها مستوى الدلالة المقدر (0,00)، وهو دال إحصائيا و يتماشى مع فرضية القائلة توجد علاقة دالة إحصائيا بين المسؤولية الاجتماعية وكفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي.

ثانيا الشروط الرياضية :

1- المعنوية الكلية للنموذج:

يتضح من جدول (54) قيمة F المحسوبة تساوي (45,23) و عند القيمة الاحتمالية (0.00) و هي أقل من القيمة (0,05)هذا يعني أن هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر وله قيمة معنوية كما أنها تتماشى مع فرضيات البحث و تبرر نتائج المتحصل عليها.

2- المعنوية الجزئية للنموذج :

في الخطوة السابقة توصلنا مؤداها أن هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر و لتحديد أي من هذه المعاملات التي تكون معنوية نقوم بإجراء اختبار المعنوية الجزئية للنموذج عن طريق الاختبار ت T.test

من خلال النتائج الموجودة في الجدول (54)

- الجزء الثابت من $_0$ =(10,41) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار الثابت في نموذج الانحدار معنوي .
- ميل خط الانحدار B_1 (للمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ) عند أستاذات التعليم الابتدائي (6,73) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار ميل المسؤولية الاجتماعية في نموذج الانحدار معنوي .

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ الأستاذة عند قيامها بالمسؤولية الاجتماعية تجاه تلاميذها، من خلال تقديم خدمات ومساعدات مادية، وتقديم النصائح وتقويم سلوكه وغرس في شخصيته حبه للإسلام ولوطنه و

احترام غيره، يؤدّي إلى زيادة الثقة بينهما، ما يعزز تعلق المتعلّم بمعلّمته أكثر وحبه لها، وحب التلميذ لمعلّمته هو حبه لمادة التربية البدنية والرياضية وزيادة رغبته في التعلّم، ويمكن أن نقول أنّ المعلّمة أحكمت القبضة على بعض من كفاءات الاتصال والتواصل، كما أنّ أداء المعلّمة للمسؤولية الاجتماعية حتما يقوي الرضا في داخلها وهذا ما يؤثر إيجابا في أداء مهامها البيداغوجية والتربوية ويعود بالنفع على المتعلّم.

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الجزئية الخامسة للدراسة القائلة: توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد قد تحققت.

6- تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

للتحقق من نص الفرضية القائلة: توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية **تجاه المؤسسة والمهنة** وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد .

الجدول رقم (55) معاملات الانحدار بين المتغير التابع كفايات التدريس والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة.

	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T	القيمة Sig للاختبار T	قيمة F	القيمة Sig للاختبار F.	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل R D.ajusté
	B	خطأ المعياري	B							
مقطع خط الانحدار B_0	68,93	12,95		5,32	0,00	57,87	0,00	0,41	0,16	0,16
مسؤولية تجاه المهنة	1,47	0,19	0,40	7,61	0,00					

التعليق على النتائج و الحكم على صلاحية نموذج الانحدار الذي تم حسابه

أولا الشروط النظرية :

1- اتفاق أو منطقية قيمة و إشارات معاملات الانحدار:

يلاحظ هنا أن متغيرات الظاهرة محل الدراسة تندرج ضمن الإطار البيداغوجي في مجال التربية البدنية و الرياضية ،و بالرجوع إلى نموذج الانحدار الخطي المتعدد المتحصل عليه في الدراسة الذي يوضح العلاقة المعنوية بين متغيرات البحث بعد عملية التكميم نجد:

$Y = 1{,}47X_1 + 68{,}93$ كفايات التدريس $= 1{,}47$ مسؤولية الإجتماعية اتجاه المهنة $+ 68{,}93$

من خلال هذا النموذج نستنتج ما يلي:

- الجزء الثابت من $_0$ **له قيمة موجبة لا يساوي الصفر(68,93)**
- **ميل خط الانحدار** $_1$ **له قيمة موجبة تتراوح بين (1,47)**

نلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين الشروط النظرية للظاهرة محل الدراسة و نتائج نموذج الانحدار المفسر لعلاقة الأثر المعنوية بين المتغير التابع **كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي** والمتغير المستقل **المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة عند أستاذات التعليم الابتدائي.**

2- القدرة التفسيرية للنموذج:

يتم الحكم على القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار من خلال معامل التحديد المعدل ،الموجودة في الجدول رقم(55) الذي يبين للعلاقة المعنوية بين المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة عند أستاذات التعليم الابتدائي ، حيث أن قيمة معامل التحديد المعدل المقدرة (0,16)، هذا يعني أن متغيرات الدراسة المختارة للنموذج قد فسرت ما قيمته(16%) من أثر المتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة عند أستاذات التعليم الابتدائي على المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي، بمعنى أن (16%)من التغيرات التي تحدث في كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي تعزى المتغير المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة عند أستاذات التعليم الابتدائي، و (84%) تعود إلى عوامل أخرى و هذه النتائج تعكس صلاحية المتغيرات المختارة لدراسة و مدى قدرتهما على تفسير نتائج نموذج الانحدار، أما الدلالة الإحصائية لهذا النموذج قد بررها مستوى الدلالة المقدر (0,00)، وهو دال إحصائيا و يتماشى مع فرضية القائلة توجد علاقة دالة إحصائيا بين المسؤولية الاجتماعية وكفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي.

ثانيا الشروط الرياضية :

1-المعنوية الكلية للنموذج:

يتضح من جدول (55) **قيمة F المحسوبة تساوي** (57,87) و عند القيمة الاحتمالية (0.00) و هي أقل من القيمة (0,05)هذا يعني أن هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر وله قيمة معنوية كما أنها تتماشى مع فرضيات البحث و تبرر نتائج المتحصل عليها

2- المعنوية الجزئية للنموذج :

في الخطوة السابقة توصلنا مؤداها أن هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر و لتحديد أي من هذه المعاملات التي تكون معنوية نقوم بإجراء اختبار المعنوية الجزئية للنموذج عن طريق الاختبار ت T.test

من خلال النتائج الموجودة في الجدول (55)

- الجزء الثابت من $_0$ =(5,32) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار الثابت في نموذج الانحدار معنوي .
- ميل خط الانحدار B_1 (للمسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة) عند أستاذات التعليم الابتدائي (7,61) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار ميل المسؤولية الاجتماعية في نموذج الانحدار معنوي .

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ الأستاذة تقوم بمسؤوليات اجتماعية متنوعة نحو زميلاتها في المدرسة و نحو مدرستها، بتقديم مساعدات، ومشاركة الزملاء في العمل، واحترام ادارة المؤسسة والفريق التربوي ككل والمحافظة على مرافق وتجهيزات المدرسة، وهذا ما يخلق جو مناسب للعمل لتنفيذ واكتساب الكفايات التدريسية أثناء تقديم حصة التربية البدنية والرياضية، كما أن المحافظة على الوسائل البيداغوجية واستعمالها أثناء الحصة يحقق اكتساب كفاءات استعمال الجيد للوسائل، طريقة معاملتها مع الفريق التربوي، تكتشف وتخلق طرق للتعامل، ما يجعلها تكتسب من كفايات التواصل.

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الجزئية السادسة للدراسة القائلة: توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد قد تحققت.

7- تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

للتحقق من نص الفرضية القائلة: توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد .

الجدول رقم (56) معاملات الانحدار بين المتغير التابع كفايات التدريس والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع.

	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T	القيمة Sig للاختبار T	قيمة F	القيمة Sig للاختبار F.	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل R D.ajusté
	B	خطأ المعياري	B							

مقطع خط الانحدار B_0	127,64	5,05		25,26	0,00	62,64	0,00	0,42	0,18	0,17
المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع	0,75	0,09	0,42	7,91	0,00					

التعليق على النتائج و الحكم على صلاحية نموذج الانحدار الذي تم حسابه

أولا الشروط النظرية :

1- اتفاق أو منطقية قيمة و إشارات معاملات الانحدار:

يلاحظ هنا أن متغيرات الظاهرة محل الدراسة تندرج ضمن الإطار البيداغوجي في مجال التربية البدنية و الرياضية، و بالرجوع إلى نموذج الانحدار الخطي المتعدد المتحصل عليه في الدراسة الذي يوضح العلاقة المعنوية بين متغيرات البحث بعد عملية التكميم نجد:

$Y = 0,75X_1 + 127,64$ كفايات التدريس $= 0,75$ مسؤولية الإجتماعية اتجاه المهنة $+ 127,64$

من خلال هذا النموذج نستنتج ما يلي:

- الجزء الثابت من $_0$ له قيمة موجبة لا يساوي الصفر (127,64)
- ميل خط الانحدار $_1$ له قيمة موجبة تتراوح بين (0,75)

نلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين الشروط النظرية للظاهرة محل الدراسة و نتائج نموذج الانحدار المفسر لعلاقة الأثر المعنوية بين المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة عند أستاذات التعليم الابتدائي.

-القدرة التفسيرية للنموذج:

يتم الحكم على القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار من خلال معامل التحديد المعدل، الموجودة في الجدول رقم(56) الذي يبين للعلاقة المعنوية بين المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع عند أستاذات التعليم الابتدائي، حيث أن قيمة معامل التحديد المعدل المقدرة (0,17)، هذا يعني أن متغيرات الدراسة المختارة للنموذج قد فسرت ما قيمته(17%) من أثر المتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع عند أستاذات التعليم الابتدائي على المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي، بمعنى أن (17%) من التغيرات التي تحدث في كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي تعزى المتغير المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع عند أستاذات التعليم الابتدائي

،و (83%) تعود إلى عوامل أخرى و هذه النتائج تعكس صلاحية المتغيرات المختارة لدراسة و مدى قدرتهما على تفسير نتائج نموذج الانحدار، أما الدلالة الإحصائية لهذا النموذج قد بررها مستوى الدلالة المقدر (0,00)، وهو دال إحصائيا و يتماشى مع فرضية القائلة توجد علاقة دالة إحصائيا بين المسؤولية الاجتماعية وكفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي.

ثانيا الشروط الرياضية :

1-المعنوية الكلية للنموذج:

يتضح من جدول (56) **قيمة F المحسوبة تساوي** (62,64) و عند القيمة الاحتمالية (0.00) و هي أقل من القيمة (0,05)هذا يعني أن هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر وله قيمة معنوية كما أنها تتماشى مع فرضيات البحث و تبرر نتائج المتحصل عليها.

2-**المعنوية الجزئية للنموذج :**

في الخطوة السابقة توصلنا مؤداها أن هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر و لتحديد أي من هذه المعاملات التي تكون معنوية نقوم بإجراء اختبار المعنوية الجزئية للنموذج عن طريق الاختبار ت T.test

من خلال النتائج الموجودة في الجدول (56)

- الجزء الثابت من $_0$ =(25,26) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار الثابت في نموذج الانحدار معنوي .
- ميل خط الانحدار B_1 (للمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع) عند أستاذات التعليم الابتدائي (7,91) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار ميل المسؤولية الاجتماعية في نموذج الانحدار معنوي.

ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ عند ممارسة أستاذات المدرسة الابتدائية للمسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع، فحتما سيحتكن بالآخرين وهذا ما يكسبهن معارف ومهارات وقدرات، بطبيعة الحال فهي على شكل كفايات أو كفاءات تنظم إلى خبراتهن، لاستغلالها في حياتهن المدرسية عامة وفي حصة التربية البدنية والرياضية خاصّة، بغية التغلب على المشكلات التي تصادفهن، كما أنّ هذه الحياة حقل تجارب نتعلم منها ونستقي منها أفكار تتبلور بعدها إلى كفايات، على سبيل الذكر المشاركة في أنشطة الجمعيات الخيرية والثقافية، مشاركة أفراد المجتمع مناسباتهم الاجتماعية والقيام بأعمال تطوعية لخدمتهم، واحياء المناسبات الوطنية، حتى الاستماع ومشاهدة نشرات الأخبار يعدّ مورد من موارد بناء الكفاءات، كل هذا يجعل الأستاذة تستثمر ما جمعته في جعبتها من كفاءات في تدريس مادة التربية البنية والرياضية.

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية الجزئية السابعة للدراسة القائلة: توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد قد تحققت.

8.تحليل و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامّة:

للتحقق من نص الفرضية القائلة: توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد .

الجدول رقم (57) معاملات الانحدار بين المتغير التابع كفايات التدريس والمتغير المستقل المسؤولية الاجتماعية.

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T	القيمة Sig للاختبار T	قيمة F	القيمة Sig للاختبار F.	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل R D.ajusté
	B	خطأ المعياري	Beta							
مقطع خط الانحدار B_0	56,96	13,10		4,35	0,00	35,47	0,00	0,516	0,27	0,26
المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ	0,65	0,17	0,21	3,79	0,00					
المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة	0,71	0,22	0,20	3,29	0,00					
المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع	0,47	0,10	0,26	4,62	0,00					

التعليق على النتائج و الحكم على صلاحية نموذج الانحدار الذي تم حسابه

أولا الشـروط النظريــة :(المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع)

1-إتفاق أو منطقية قيمة و إشارات معاملات الانحدار:

يلاحظ هنا أن متغيرات الظاهرة محل الدراسة تندرج ضمن الإطار البيداغوجي في مجال التربية البدنية و الرياضية، و بالرجوع إلى نموذج الانحدار الخطي المتعدد المتحصل عليه في الدراسة الذي يوضح العلاقة المعنوية بين متغيرات البحث بعد عملية التكميم نجد:

$$Y = 0,65X_1 + 0,71X_2 + 0,47X_3 + 56,96$$

المسؤولية الإجتماعية إتجاه المهنة$\mathbf{0,71}+$ المسؤولية الإجتماعية إتجاه التلاميذ $\mathbf{0,65}=$ كفايات التدريس

$\mathbf{56,96}+$ المسؤولية الإجتماعية إتجاه المجتمع$\mathbf{0,47}+$

من خلال هذا النموذج نستنتج ما يلي:

- الجزء الثابت من $_0$ له قيمة موجبة لا يساوي الصفر (56,96)
- ميل خط الانحدار B_1 (المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ) له قيمة موجبة تتراوح بين (0,65)
- ميل خط الانحدار B_1 (المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة) له قيمة موجبة تتراوح بين (0,71)
- ميل خط الانحدار B_1 (المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع)له قيمة موجبة تتراوح بين (0,47)

نلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين الشروط النظرية للظاهرة محل الدراسة و نتائج نموذج الانحدار المفسر لعلاقة الأثر المعنوية بين المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشرات المتغير المستقل (المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع) عند أستاذات التعليم الابتدائي.

2-القدرة التفسيرية للنموذج:

يتم الحكم على القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار من خلال معامل التحديد المعدل، الموجودة في الجدول رقم(57) الذي يبين للعلاقة المعنوية بين المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي ومؤشرات المتغير المستقل (المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع)، حيث أن قيمة معامل التحديد المعدل المقدرة (0,26)، هذا يعني أن متغيرات الدراسة المختارة للنموذج قد فسرت ما قيمته (26%) من ومؤشرات المتغير المستقل (المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع) على المتغير التابع كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي، بمعنى أن (26%) من التغيرات التي تحدث في كفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي تعزى ومؤشرات المتغير المستقل (المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة، المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع)، و (74%) تعود إلى عوامل أخرى و هذه النتائج تعكس صلاحية المتغيرات المختارة لدراسة و مدى قدرتهما على تفسير نتائج نموذج الانحدار، أما الدلالة الإحصائية لهذا النموذج قد بررها مستوى الدلالة المقدر (0,00)، وهو دال إحصائيا و يتماشى مع فرضية القائلة توجد علاقة دالة إحصائيا بين مؤشرات المسؤولية الاجتماعية(

المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ، المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة، المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع) وكفايات تدريس التربية البدنية والرياضية عند أستاذات التعليم الابتدائي.

ثانيا الشروط الرياضية :

1-المعنوية الكلية للنموذج:

يتضح من جدول (57) **قيمة F المحسوبة تساوي** (35,47) و عند القيمة الاحتمالية (0.00) و هي أقل من القيمة (0,05)هذا يعني أن هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر وله قيمة معنوية كما أنها تتماشى مع فرضيات البحث و تبرر نتائج المتحصل عليها.

2-المعنوية الجزئية للنموذج :

في الخطوة السابقة توصلنا مؤداها أن هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر و لتحديد أي من هذه المعاملات التي تكون معنوية نقوم بإجراء اختبار المعنوية الجزئية للنموذج عن طريق الاختبار ت T.test

من خلال النتائج الموجودة في الجدول (57).

- الجزء الثابت من $_0$ =(4,35) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار الثابت في نموذج الانحدار معنوي.
- ميل خط الانحدار B_1 (للمسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ) عند أستاذات التعليم الابتدائي (3,79) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار ميل المسؤولية الاجتماعية في نموذج الانحدار معنوي.
- ميل خط الانحدار B_2 (للمسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة) عند أستاذات التعليم الابتدائي (3,29) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار ميل المسؤولية الاجتماعية في نموذج الانحدار معنوي.
- ميل خط الانحدار B_3 (للمسؤولية الاجتماعية اتجاه المجتمع) عند أستاذات التعليم الابتدائي (4,62) عند القيمة الاحتمالية (0,00)، ومنه نستنتج أن المقدار ميل المسؤولية الاجتماعية في نموذج الانحدار معنوي.

بناء على ما سبق يرى الباحث أن الفرضية العامّة للدراسة القائلة: توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية والكفاية التدريس لدى أستاذات المدرسة الابتدائي في حصة التربية البدنية والرياضية في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد قد تحققت.

نتائج الدراسة:

1- توصلت الدراسة إلى نتيجة أنّه يوجد مستوى مرتفع في المسؤولية الاجتماعية ومؤشراتها لدى أستاذات المدرسة الابتدائية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

2- يوجد مستوى مرتفع في مركبات الكفاية التدريسية لدى أستاذات المدرسة الابتدائية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.

3- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية لدى الأستاذات التعليم الابتدائي لصالح الفئة العمرية من 36 سنة إلى 50 سنة تعزى لمتغير السن.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية لدى الأستاذات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

5- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة العائلية.

7- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الوجدانية لدى الأستاذات التعليم الابتدائي لصالح فئة الخبرة المهنية من 06 سنوات إلى 10 سنوات تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

8- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كفايات تدريس التربية البدنية لدى الأستاذات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

9- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كفايات تدريس التربية البدنية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الشهادة المتحصل عليها.

10- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الوجدانية لأفراد عينة الدراسة لصالح فئة أستاذ رئيسي تعزى لمتغير الرتبة المهنية.

11- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كفايات تدريس التربية البدنية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة المهنية.

12- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفايات الوجدانية لأفراد عينة الدراسة لصالح فئة الغير متزوجات تعزى لمتغير الحالة العائلية.

13- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كفايات تدريس التربية البدنية لأفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الحالة العائلية

14- توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد.

15- توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد.

16- توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد.

17- توجد علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية وكفاية تدريس التربية البدنية والرياضية لأستاذات التعليم الابتدائي في ضوء تعليمية المادة والمنهاج التربوي الحديث المعتمد.

اقتراحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، وتماشيا مع متطلبات المجتمع من خلال قيام أستاذات المدرسة الابتدائية بالمسؤولية الاجتماعية، وتماشيا مع الاصلاحات الجديدة للجيل الثاني في تكوين الأستاذات لإكسابهن الكفاءات الضرورية في تدريس التربية البدنية والرياضية الضرورية نوصي بما يلي:

1- التفكير العقلاني من الهيأة الوصية في توظيف متخرجين من معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، في المدارس الابتدائية، لتحقيق تنمية أهم جوانب شخصية المتعلّم.

2- عقد ندوات تربوية داخلية وخارجية من طرف مديري المدارس الابتدائية، ومفتشي التربية حول مادة التربية البدنية والرياضية، للكشف عن مواطن الضعف وتقويمها، ومواطن القوة وتعزيزها.

3- عقد أيام دراسية لصالح أستاذات المدرسة الابتدائية، حول تعليمية مادة التربية البدنية والرياضية، لتحديد أهم الكفاءات الرئيسية، والعمل على التدريب عليها لاكتسابها من طرف أستاذات التعليم الابتدائي.

4- ضرورة عمل دورات تدريبية لأستاذات المدرسة الابتدائية لتفعيل المسؤولية الاجتماعية في حياتهن المدرسية.

5- الاهتمام بالأوضاع الاقتصادية لأستاذات المدرسة الابتدائية، ممّا يؤدّي بالمحصلة النهائية إلى إسهامهنّ الفاعل في القيام بالمسؤولية الاجتماعية، في الحياة المدرسية.

6- القيام بدورات تدريبية من مختصين في التربية البدنية والرياضية، لصالح أستاذات المدرسة الابتدائية، للكشف عن دور التربية البدنية في حياة المتعلّم، وكيفية أداء ومعرفة أبجدياتها.

خاتمة:

إذا أردنا أن نرفع من مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أستاذة المدرسة الابتدائية، يجب توفير المناخ المناسب لها داخل المحيط المدرسي وخارجه، والاهتمام بها من جميع النواحي التي تجعلها تكتسب التوازن في حياتها، وإبعادها عن كل الضغوطات التي تؤثر في أداء دورها الإنساني والتربوي والاجتماعي، مع بناء علاقات ايجابية مع الأسرة التربوية لأنّنا وفي هذا الوقت بالذّات ما أحوجنا بشدّة إلى معلمة الّتي ترفع مشعل تربية الأبناء، وتوعيتهم، وتوجيههم، وغرس فيهم روح المسؤولية، وإشباعهم تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وحبهم لوطنهم، لتهيئتهم للغد، لأنّ الظروف التي تعيشها المعلمة في الجزائر، نتنبأ بالاتجاه عكس تقدم الأمم، وهذا ما ينعكس على أبناءنا، ولا نحقق تطلعات مجتمعنا.

إنّ المعلّمة تحتاج إلى تكوين أكاديمي متميّز قبل الشروع في عالم التدريس، لأنّ المعلمة ليست متخصصة في التربية البدنية والرياضية، ويتحتم عليها أن تلم بتعليمية هذه المادة الّتي يتشبث بها التلميذ ولا يمكن أن يستغنى عنها، ويجد فيها المتنفس الحقيقي للتعبير عن شعوره، وتفريغ الشحنات السالبة جراء الضغوطات التي تواجهه طيلة الأسبوع من تمدرسه، أو من طرف أسرته أو من محيطه، إضافة إلى التكوين أثناء الخدمة لاكتساب كفايات متنوعة لاستثمارها في المتعلّمين، مع توفير الأرضية الصحيحة، في بناء مناهج حديثة تساير التقدم التكنولوجي، وتتماشى مع فلسفة المجتمع، وثقافته، وتقاليده، وتوفير جميع الوسائل البيداغوجية، وعلى الأستاذة أن تبحث وتطلع على كل ما يتعلق بمادة التربية البدنية والرياضية، من حيث المعارف والأنشطة المناسبة لكل وحدة تعليمية، وطرق التدريس والوسائل المختارة في كل مجال من المجالات المقررة في التدرج السنوي، من أجل تحقيق مخرجات تعلميّة للوصول إلى غايات مسطرة مسبقا.

عند التحاق أستاذة المدرسة الابتدائية لأول مرة إلى عالم التدريس، عليها أن تضع صوب أعينها أنها أمام تحدّ كبير مع مهنتها وهي من أصعب المهن، ستؤدي رسالة تربوية بالدرجة الأولى قبل أن تكون تعليمية، والأنظار متجهة إليها من الجميع بدون استثناء وعليها أن تحافظ على شخصيتها بظهورها بهيأة محافظة إسلامية لأنها القدوة، تأخذ الحذر والحيطة في ابداء سلوكاتها، عليها أن تبني علاقات متينة مع الفريق التربوي بقيادة مدير المدرسة، والمفتش التربوي الذي يرافقها طيلة مسيرتها المهنية، ومع تلاميذها، ويجب أن تؤدّي واجباتها، المنصوصة في التشريعات، ولا تنسى القيام بالمسؤوليات الاجتماعية تجاه كل من يحيط بها، لأنها تعيش مع الجماعة وهذا يرجع بالفائدة والنفع على أبناءنا ليكون لدينا جيل ترتكز عليه الأمّة في البناء والرقي نحو الأفضل.

المراجع

المصادر والمراجع

أولا. المصادر:

1- القرآن الكريم.

ثانيا. المراجع العربية:

2- ابتسام رشاد، وعبد الله حميدة، (2018). الكفايات النوعية لمعلّمين ومعلّمات الطلبة الموهوبين بمدينة جدّة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد4، المجلّد2،(36-53)

3- إبراهيم، حامد الأسطل، فريال، يونس الخالدي، (2008). مهنة التعليم وأدوار المعلّم في مدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة،ط2.

4- ابن منضور، (1994). لسان العرب، ط1، المجلّد (15)، دار صاد.

5- أبو العلا، ليلى، (2013). مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والمعاصرة. ط1، عمّان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ودار الجنادرية للنشر والتوزيع.

6- أحمد صمادي، وعقل البقعاوي، (2015)، الفروق في المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل، المجلّة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد1.

7- أحمد، أرشيد الخالدي، (2013). طرائق تدريس التربية الرياضية، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

8- أحمد، أرشيد الخالدي، (2015). طرائق تدريس التربية الرياضية، دار المعتزّ للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

9- أحمد، أمين فوزي، (2003). مبادئ علم النفس الرياضي: المفاهيم، التطبيقات، دار الفكر العربي، القاهرة.

10- أحمد، عطاالله، وآخرون، (2009). تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

11- أحمد، ماهر أنور حسن، وآخرون، (2007). التدريس في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

12- إسماعيل، العون، (2017). الكفايات التعليميّة لمعلّمي التربية الرياضية، دار شهرزاد للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

13- إسماعيل، عبد زيد، عماد، طعمة راضي، (2016). أساسيات التدريس في التربية البدنية، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

14- أكرم، سالم الجنابي، (2013). أدارة المعرفة في بناء الكفايات الجوهرية، مؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

15- امحمد العرابي، (2014). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفايات. المجلة الجزائرية للطفولة والتربية, 2(4), 41-66.

16- إيفا، معن الصغير، (2013). تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين التربويين في تقنيات التعليم لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة الماجستير في تقنيات التعليم، جامعة دمشق.

17- بحري، نادية، (2017). الفروق الفردية عند التلاميذ، مذكرة تخرج شهادة ماستر، جامعة مستغانم.

18- بروج كمال، (2016). الكفاءة التدريسية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية في ضوء متغيرات الخبرة و الصفة المهنية.مجلة المنظومة الرياضية ..46-27 ,(8)*1*..

19- بسينة، علي انديجاني، (2011). أثر برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمات الطالبات الموهوبات من المرحلة الابتدائية، رسالة الماجستير جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

20- بلقاسم محمد، شتوان حاج، (2017). فاعلية التكوين أثناء الخدمة لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ظل إصلاح مناهج الجيل الثاني، المكتبة الوطنية الجزائرية، الكتاب السنوي السادس، (ج2)، الملتقى الدول حول اصلاحات التربوية، رهانات وتحديات، جامعة محمد بن أحمد وهران2.

21- بوحفص بن كريمة، ولخضر عواريب، (2017). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية. مجلّة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد (28).

22- ترجمة: المشاعلة، سعد، (2015). نماذج التعليم تصميم التدريس لمتعلمي القرن 21، دار الفكر، عمّان، الأردن.

23- جاكاريكا، كيتا، (2016). المناهج التعليمية ودورها في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم العالي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد3، المجلد(2)، 206 – 230.

24-جلال، غربول السناد، (2014). علم الاجتماع المدرسي، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

25- حبال ياسين. (2018). التعليم بالكفاءات ودوره في الرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ من وجهة المعلّمين – دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية سيدي بلعباس. المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية المجلّد (09), عدد خاص, 330-349.

26- حلمي، أحمد الوكيل، ومحمد، أمين المفتى، (2013). المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

27-حلمي، أحمد الوكيل، ومحمد، أمين المفتي، (2008). بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن.

28- حمد، ستار العنزي، (2016). هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ضغوط العمل وعلاقتها بالكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الرياضية من وجهة نظرهم في دولة الكويت، رسالة الماجستير في المناهج والتدريس، الجامعة الأردنية.

29- حمزة، بن ذاكر الزبيدي، (2012). استراتيجية مقترحة لتفعيل دور مدير المدرسة الثانوية تجاه تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، مجلة كلية التربية بالسويسن المجلد (05)، العدد (06).

30- خالد، محمد الحشحوش، (2012). طرق تدريس التربية الرياضية الحديثة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، الأردن.

31- خديجة بلهامل، (2015). تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

32-خليل، إبراهيم شبر، وآخرون، (2005). أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

33-خيري، عبد الله سليم، وآخرون، (2015). التعلّم النشط وجودة التعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

34- ذوقان، عبيدات، سهيلة، أو السميد، (2007). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمّان، الأردن.

35- رباح احمد حسنون بلال، (2010). الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في العراق. مجلة كلية التربية الأساسية. العدد (61).

36-رجاء، وحيد دويدري، (2000). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العملية، دار الفكر، دمشق، سوريا.

37-رشيد، زرواتي، (2007). مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

38- رضا، أحمد، (1990). متن اللغة المجلّد الخامس، بيروت: دار مكتبة الحياة.

39-زياد، بركات، (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلّم واتجاهاته نحو مهنة التدريس، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

40- زينة، عبد الأمير عبد الحسن، (2017). المواطنة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، الجامعة المستنصرية، العدد(52).

41- السعيد، مزروع، وآخرون، (2016). تطبيقات في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، دار الخلدونية، القبة، الجزائر.

42- سمير، أبيش، (2017). واقع التقويم التربوي في ظل نظام المقاربة بالكفاءات، أعمال الملتقى الدولي حول: الإصلاحات التربوية رهانات وتحديات، المكتبة الوطنية الجزائرية، وهران.

43-سمير، حسن منصور، (2003/2002). الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجتمع المدرسي، دار المعرفة الجامعية، مصر.

44- سهيلة، محسن كاضم الفتلاوي، (2006). "المنهج التعليمي و التوجه الإيديولوجي"، دار الشروق لنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

45-شريت، أشرف محمد، (2003). برنامج مقترح باستخدام الأنشطة التربوية لتنمية سلوك المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، مجلّة دراسات عربية في علم النفس، العدد الثالث، المجلد الثاني، ص 95 – 196.

46- شيماء، زياد مقداد، (2014). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايّير الاسلامية، رسالة الماجستير، الجامعة الاسلامية غزة.

47- صالح، عبد العزيز، (1981). التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، القاهرة، مصر.

48-صالح، عبدالعزيز، وعبد العزيز عبدالمجيد، (1993). التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، مصر.

49-صفا، أحمد الغزالي، توفيق، أحمد مرعي، (2010). الحداثة في العملية التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

50- صلاح الدين، محمود عرفة، (2005). تعليم وتعلّم مهارات التدريس في عصر المعلومات، ط1، عالم الكتب، الإسكندرية، مصر.

51- صهيب، كمال الأغا، محمود، عبد المجيد عساف، (2015). إدارة الصف الاعتبارات الفكرية والمنهجية للمعلّم العصري، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزّة، فلسطين.

52-عامر، إبراهيم علوان، وآخرون، (2011). الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

53-عبد الرحمان، عبد السلام جامل، (2014). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم، دار المناهج ، عمان، الأردن.

54- عبد الرحمن، صالح الأزرق، (2000). علم النفس التربوي للمعلمين، ط 01، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس.

55- عبد السلام، مصطفى عبد، (2007). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلّم، دار الجامعة الجديدة،

56- عبد القادر، لوريسي، (2016). المرجع في التعليمية الزاد النفسي والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

57- عبد اللطيف، بن حسين بن فرج، (2009). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن.

58- عبد الله، بن مسلّم الهاشمي، وآخرون، (2018). صورة المعلّم العماني لدى طلبته من حيث السمات الشخصية والكفايات المهنية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد، 60، 1-15، الرياض، السعودية.

59- عبد اللّه، عبد الحليم محمد، رحاب، عادل جبل، (2011). المهارات التدريسية والتدريب الميداني في ضوء الواقع المعاصر للتربية الرياضية، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر التوزيع، الإسكندرية، مصر.

60- عثامنة، صلاح، وصمادي، أحمد، (2009). المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الأردنية، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتعليم العالي المنعقد في بيروت، 2010.

61- عصام الدّين، متولي عبد الله، (2011). طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

62- عطاءالله، طريف، سامي، شريف، (2018). المسؤولية الاجتماعية للإعلام، دار المثقف للنشر والتوزيع، الجزائر.

63- عفاف، عبد الكريم، (1989). طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية، منشأة المعارف بالإسكندرية، مصر.

64- عفاف، عثمان عثمان، (2008). الاتجاهات الحديثة في التربية الحركية، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر الإسكندرية، مصر.

65- علاء الدّين، أحمد كفافي، (2008). مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلّم، دار الفكر، ط2، عمّان، الأردن.

66- على، راشد، (2005). كفايات الأداء التدريس ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

67- علي، فارس، محمد الطاهر، طعبلي، (2017). العلاقة بين الاتجاهات نحو مفهوم المواطنة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد (31).

68- عمر، عبد العزيز عبد الرزاق، (2001). الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية كما يراها مدرسو هذه المرحلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الرياضية في جامعة اليرموك.

69- عمراوي، إبراهيم، (2017). مهارات تدريس التربية البدنية والرياضية لدى أستاذات التعليم الابتدائي وأثرها على تعليمية المادة، المؤتمر الدولي "التربية: تحديات وآفاق مستقبليّة"، الجزء الثاني، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

70- غسان، يوسف قطيط، (2015). تقنيات التعلّم والتعليم الحديثة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

71- غسق، غازي العباسي، (2016). الأمن الاجتماعي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية، الكلية التربوية المفتوحة، مجلة الاستاذ، العدد (216)، المجلّد(2).

72- فاضل، عبد الله حنا، (2017). التحديث والتجديد في التربية المدرسية بين التحديات والطموح، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

73- فايز، كمال شلدن، سمية، مصطفى صايمة، (2014)، المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الاسلامية وسبل تفعيلها، المجلّة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد (18)، من 149 - 179.

74- فرح سليمان المطلق، (2016). كفايات المدرس الناجح وصفاته من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والطلبة – دراسة ميدانية في المرحلة الثانوية بمدينة دمشق.(مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد(14)، العدد الثاني، 47- 82).

75- فرح، المطلق، (2016). كفايات المدرس النّاجح وصفاته، مجلّة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق، المجلد(14)، العدد 2.

76- فواز، أيوب المومني، محمد، خالد المعاني، (2017). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد(15)، العدد(02).

77- فيروز، زرارقة، وآخرزن، (2007). في منهجية البحث العلمي، منشورات مكتبة اقرأ، قسنطينة، الجزائر.

78- فيصل، عبد المنشد الشويلي، وآخرون، (2016). أساليب التدريس الإبداعي ومهاراته، دار صفاء للنسر والتوزيع، عمّان، الأردن.

79- قاسم محمد خزعلي، عبد اللطيف عبد الكريم المومني، (2010). الكفاءات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي و سنوات الخبرة و التخصص، مجلة دمشق، مجلة جامعة دمشق، عدد3، مجلد 26، .

80- قدور عز الدين، (2018). درجة امتلاك أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية للكفايات التدريسية بالمرحلة المتوسط. مجلة علمية دولية محكمة تصد ر عن مخبر علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي. جامعة الجزائر 03. العدد (15).

81-القيسي، خولة عبد الوهاب و نجف، أفراح أحمد، (2011). المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الأهلية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (30)، 1- 21.

82- كريمان، محمد بدير، (2012). التعلّم النشط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمّان الأردن.

83- كمال رويبح، (2017). جودة التعليم في ظل المقاربة بالكفايات في درس التربية البدنية. *مجلة* أنسنة للبحوث و الدراسات, 7(1), 161-180.

84-كمال، عبد الحميد زيتون، (2005). التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، القاهرة، مصر.

85-اللّجنة الوطنية للمنهاج، (2015). الوثيقة المرفقة لمادة التربية البدنية مرحلة التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

86-لخضر، لكحل، (بدون سنة). المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

87- ماجد، زكي الجلّاد، (2010). تعلّم القيّم وتعليمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، عمان، الأردن.

88- ماجدة، السيد عبيد، (2001). تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

89- مجدي، عبد الوهاب قاسم، أحلام، الباز حسن، (2015). التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

90- مجدي، عزيز إبراهيم، (2002). التدريس الفعال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

91- محسن، علي عطية، (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

92- محسن، علي عطية، (2016). التعلّم أنماط ونماذج حديثة، دار صفا للنشر وللتوزيع، عمّان، الأردن.

93- محمّد، الصالح حثروبي، (2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

94-محمد، بوعلاق، (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليدة.

95- محمد، جاسم العبيدي، وآخرون، (2010). أساليب التدريس وسيكولوجية تفريد التعليم والتدريب، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

96- محمد، حسن علّاوي، (2002). علم نفس التدريب والمنافسة الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

97- محمد، حسنين العجمي، (2008). الإدارة و التخطيط التربوي النظرية و التطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

98- محمد، حميد مهدي المسعودي، وآخرون، (2015). المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمّان ، الأردن.

99- محمد، زياد حمدان، (2000). قياس كفاية التدريس بأساليب ووسائل معاصرة، دار التربية الحديثة، الفيحاء.

100- محمد، سعد عزمي، (2016). أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

101- محمد، عبد الرزاق، (2003). منظومة تكوين المعلّم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر، عمان.

102- محمد، عوض الترتوري ، محمد، فرحان قضاة، (2006). "المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط1 ، دار الحامد ، عمان، الأردن.

103- محمّد، محمّد الشحّات، (2007). تدريس التربية الرياضية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر.

104- محمد، محمود أحمد بني مفرح، (2017). تطوير الكفايات التعليمية العامّة للمعلّم في وزارة التربية والتعليم في ضوء معايّير إدارة الجودة الشاملة، المؤتمر الدولي "التربية: تحديات وآفاق مستقبليّة"، الجزء الثاني، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

105- محمد، محمود الحيلة، (2002). مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان الأردن.

106- محمد، مكسي، (2003). ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.

107- محمود، الربيعي، (2016). مدرسة المستقبل، دار المناهج للنشر.

108- محمود، عبد الحليم عبد الكريم، (2015). منظومة الرياضة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

109- مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، النشرة الرسميّة، (2010). التقويم والقبول والتوجيه في النظام التربوي(الجزء الثاني)، المديرية الفرعيّة للتوثيق مكتب النشر، الجزائر.

110- مسفرّ، احمد الوادعي، (2018). دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي العلوم الشرعية بمنطقة عسير، المملكة العربية السعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (7)، العدد(1).

111- منال، محمد عباس، (2014). المسؤولية الاجتماعية بين الشراكة وآفاق التنمية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

112- موريس، أنجرس، (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة، بوزيد صحراوي، وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر.

113- ميسون، محمد عبد القادر مشرف، (2009). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة الماجستير.

114- ناصر، الدّين زبدي، (2013). سيكولوجية المدرّس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

115- نبيلة، علي الحلالشة، (2015). الكفايات التدريسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية للمرحلة الاساسية من وجهة نظرهم بمديرية تربية لواء الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في المناهج العلمية، الأردن.

116- نجاتي، محمّد عثمان، (2002)، الحديث النبوي وعلم النفس، دار الشروق، بيروت.

117- ندى عبد باقر، (2012). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى هيئة التدريسيّين في كلية التربية الأساسية الجامعة المستنسرية، العراق، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد، 73، 537-567.

118- نهيل، حكمت نزال، (2016). اتجاهات حديثة في التخطيط التربوي والتعليمي، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

119- نوال، إبراهيم شلتوت، محسن، محمد حمص، (2008). طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،ط1، الإسكندرية، مصر.

120- نوال، إبراهيم شلتوت، ميرفت، علي خفاجة، (2007). طرق تدريس في التربية الرياضية، ج1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

121- هادي، محمد الطوالبة، (2009). تطبيقات عملية في التربية العملية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن.

122- وزارة التربة الوطنيّة، (2016). ملحق منهاج التربية الوطنية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

123- وزارة التربة الوطنيّة، (2016). منهاج التربية الوطنية، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

124- وسيلة، قرارية حرقاس، (2010/2009). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في ظلّ الإصلاحات التربوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة قسنطينة.

125- وليم، عبيد، (2009). استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن.

ثالثا: المراجع الأجنبية:

126- Barnarby, w. (2000). Science, technology, and social responsibility, Interdisciplinary Science reviews.
127- Berkowitz and Kemmeth, G.,(1988), Letterman, the traditional socially responsible personality the public opinion Qurterly v.
128- Berman, S. (1990). Educating for social responsibility. *Educational leadership*, 75.
129- Boucher, M. D. (2012). Social competence education for pre-service teachers.
130- Gedvilienė, G. (2015). THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF TEACHERS AND STUDENTS: SELF-ASSESSMENT RESEARCH. *Tiltai*, *72*(3), 91-104.
131- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, *4*(2), 1-12.
132- Jean-Jacques SARTHOU. (2003). Enseigner L'EPS: de la réflexion didactique à l'action pédagogique, Editions Actio,Paris.
133- Lane, K. L., Pierson, M. R., & Givner, C. C. (2004). Secondary teachers' views on social competence: Skills essential for success. *The Journal of Special Education*, *38*(3), 174-186.
134- Pineda, A.(2013). Total Quality Management in Educational Institutions: Influences on Custmer Satisfaction. Asian Journal of Management Sciences and Education.
135- Shanmugasundaram, U., & Mohamad, A. R. (2011). Social and emotional competency of beginning teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1788-1796.
136- Sihem, B. (2013). Social responsibility of educators. *International Journal of Educational Research and Technology*, *4*(1), 46-51

الملاحق

الملحق رقم 1

القائمة الاسمية للمحكمين لأداة البحث

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل	الامضاء
01	نصير فنوش	بروفيسور	النشاط الرياضي التربوي	جامعة بسكرة	
02	جعفر بوعروري	بروفيسور	ادارة وتسيير رياضي	جامعة بسكرة	
03	بن جدو رضوان بعيط	بروفيسور	النشاط البدني والرياضي التربوي	جامعة الأغواط	
04	أحمد بن شين	بروفيسور	علم اجتماع	جامعة الأغواط	
05	سعاد بن قفة	دكتوراه	علم اجتماع	جامعة بسكرة	
06	سليمان بن عميروش	دكتوراه	الارشاد النفسي الرياضي	جامعة بسكرة	
07	محمد قطاف	دكتوراه	إرشاد نفسي	جامعة الأغواط	
08	أمين حرواش	دكتوراه	النشاط الرياضي التربوي	جامعة الجلفة	
09	علي صادقي	دكتوراه	علم اجتماع تنظيم وعمل	جامعة الأغواط	
10	قويدر قاسمي	ليسانس	مفتش المدرسة الابتدائية	مديرية التربية بسكرة	
11	بن السعدي محمد	ليسانس	مفتش المدرسة الابتدائية	مديرية التربية بسكرة	

الملحق رقم 2

مديرية التربية لولاية بسكرة
مصلحة التكوين و التفتيش
/ الأمـــانـــة/
الرقم :46/ م.ت.ت/2018

بسكرة في :
مديـر التربيـــة
إلـــى

السيـــد: مدير / ابتدائية
ابتدائيات ولاية بسكرة
تحت إشراف مفتش المقاطعة الادار

الموضوع: الموافقة على إجراء تربص/ زيارة/استبيان

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء تربص/ زيارة /استبيان للطلبة الآتية أسماؤ

- ابراهيم عمراوي
-
-
-

من جامعـــة :
كليـة: معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية قسـم : التربية الحركية
تخصص: النشاط البدني والرياضي التربوي
سنـــة: أولى ماستر – ثانيـة ماستر - ثالثـة LMD – رابعـة كلاسيك – الدكتوراه
وهـذا إبتـداء مـن : 2018/05/16 إلـى غايـة : 2018/05/15
على مستوى المؤسسة، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفرة لديكم.

ع/ مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
مسلم غربية

الملحق رقم 3

أداة البحث في صورتها الأولية

استمارة تقيس المسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي

لنيل أطروحة الدكتوراه النشاط البدني والرياضي التربوي

الطالب: عمراوي إبراهيم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته أما بعد:

تهدف الدراسة إلى معرفة المسؤولية الاجتماعية والجوانب المعرفية والادائية من ناحية الكفايات التعليمية لأستاذات المدرسة الابتدائية، وبصفتك الشخص المؤهل لتقديم صورة حقيقية لتدريس المادة، لهذا الرجاء المساهمة بخبرتك والإدلاء برأيك وذلك بالإجابة على الأسئلة بصراحة وبكلّ موضوعية بوضع (×) في المكان المناسب، **علما أنّ الإجابات تستخدم في أغراض البحث العلمي.**

ملاحظة:

- **الرجاء قراءة السؤال وفهمه جيّدا قبل الإجابة عليه.**
- **اختيار إجابة واحدة فقط ضمن الاحتمالات المقترحة والتي تعبر فعلا عن رايك الخاص.**
- **الإجابة بحرية تامّة على الأسئلة المقترحة.**

معلومات عامّة عن الفئة المستهدفة		
السن	**الخبرة المهنية**	**الشهادة المتحصل عليها**
من: 20 إلى 35 سنة: ☐	**من: 01 إلى 05 سنوات:** ☐	**معهد تكنولوجي التكوين عن ب** ☐
من:36 إلى 50 سنة: ☐	**من: 06 إلى 10 سنوات:** ☐	**ليسانس كلاسيك 04 سنوات:** ☐
من: 51 سنة فما فوق: ☐	**من: 11 إلى 25 سنة:** ☐	**ليسانس LMD 03 سنوات:** ☐
متزوجة: ☐ **غير متزوجة:** ☐	**من: 26 فما فوق:** ☐	**مـــاستـــر:** ☐
الرتبة: أستاذة .م.إ ☐ **رئيسي:** ☐	**مكوّن:** ☐	**دكـــتـــوراه:** ☐
المدرسة الابتدائية:.....		
السنة الدراسية 2018/2017		

محور المسؤولية الاجتماعية تجاه التلاميذ

الرقم	العبـــــــــــــارات	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أعتمد أسلوب الحوار وتبادل الآراء مع التلاميذ.				
02	اتجنب الألفاظ القاسية تجاه التلاميذ.				
03	أعتذر عند صدور أي خطأ منّي.				
04	أوفر البيئة التعليمية المناسبة والمريحة أثناء تقديم الدرس.				
05	أنشر قيم المواطنة عند التلاميذ وأعززها لديهم.				
06	أعتقد علي أن بناء علاقات إيجابية مع التلاميذ هو الأفضل				
07	أقدم الدعم النفسي للتلاميذ.				
08	أوفر انشطة صفية تساعد التلاميذ على التعبير عن أنفسهم.				
09	أدعم الانشطة الصفية التي تعزز قيم التعاون العمل الجماعي.				
10	أربط المحتوى التعليمي بقضايا التلاميذ الاجتماعية.				
11	أعزز قيم الانتماء للدّين الإسلامي من خلال المناقشات الصفية.				
12	أسهم في تسهيل حصول التلاميذ المحتاجين على المساعدات المادية.				
13	أستمع لمشكلات التلاميذ وأسعى لإيجاد الحلول المناسبة.				
14	أحافظ على مشاعر التلاميذ وكرامتهم.				
15	أشجع التلاميذ على المشاركة في احياء المناسبات الوطنية.				
16	أجتهد على تصحيح الأفكار الخاطئة لدى التلاميذ.				

محور المسؤولية الاجتماعية تجاه المهنة

الرقم	العبارات	غالبا	أحيانا	دائما	أبدا
01	أبذل قصارى جهدي لإنجاز الأعمال والمهمات.				
02	أشعر بالضيق إذا تأخرت في إنجاز أي عمل بيداغوجي.				
03	أتعامل مع مسؤولي المدرسة بالاحترام والتقدير.				
04	أعتمد أسلوب التعاون والمشاركة مع الزملاء في العمل.				
05	أساعد زملائي الأساتذة عند طلبهم المساعدة.				
06	أعمل مع زملائي في العمل في المهمّات المشتركة بروح الفريق.				
07	أعتذر عند صدور أي تقصير منّي اتجاه العاملين معي.				
08	أسعى لتقديم النصيحة لزملائي في العمل بالشكل المناسب.				
09	أحرص على عدم التدخل في شؤون الآخرين داخل المدرسة.				
10	أحرص على مشاركة زميلاتي وزملائي في مناسباتهم الاجتماعية.				
11	أشعر بالانتماء لمدرستي والاعتزاز لكوني أحد العاملين فيها.				
12	أدافع عن مدرستي بموضوعية في النقاشات العامّة.				
13	ألتزم بالقانون الداخلي لمدرستي و إن تعارضت مع مصالحي الشخصية.				
14	أشارك في مختلف الأنشطة والتظاهرات التي تنظمها مدرستي.				
15	أحافظ على مرافق وتجهيزات المدرسة التي أعمل بها.				
16	أحافظ على نظافة المدرسة.				
17	أحرص على وجودي في المدرسة عندالأخطار.				
18	أحث زملائي الأساتذة على الالتزام بميثاق أخلاقيات المهنة.				

محور المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع

الرقم	العبارات	غالبا	أحيانا	دائما	أبدا
01	أشعر انّ لي دورا في خدمة المجتمع.				
02	أسهم في مجال العضوية في الجمعيات الخيرية والثقافية.				
03	أشارك في أنشطة الجمعيات والمؤسسات الثقافية.				
04	أبادر بالتعاون مع أفراد المجتمع ومؤسساته.				
05	أستجيب للدعوات التي توجهها مؤسسات المجتمع.				
06	أحرص على الاستماع لنشرات الأخبار المحلية والعالمية.				
07	أشارك أهالي منطقتي وجيراني في مناسباتهم الاجتماعية المختلفة.				
08	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا أمام أفراد مجتمعي.				
09	أسهم بشكل شخصي بأعمال تطوعية في خدمة المجتمع.				
10	أهتم بالمشاركة في إحياء المناسبات الوطنية.				
11	أهتم بالبرامج والندوات التي تناقش قضايا المجتمع.				
12	أتدخل لأمنع صديقاتي خارج المدرسة لإساءة الآخرين.				
13	أشارك زميلاتي خارج العمل في الحديث عن مشاكل المجتمع.				
14	أجتهد في محاربة العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.				
15	أساهم بالتبرعات المادية للمحتاجين حسب استطاعتي.				
16	أتنازل عن بعض حقوقي من أجل إسعاد الآخرين.				
17	أعمل على توجيه أفراد المجتمع.				
18	أشجع التلاميذ على المشاركة في إحياء المناسبات الوطنية				

الملحق رقم 4

أداة البحث في صورتها الأولية

استمارة تقيس الكفايات التدريسية لأستاذات التعليم الابتدائي أثناء حصة التربية البدنية والرياضية

لنيل أطروحة الدكتوراه النشاط البدني والرياضي التربوي

الطالب: عمراوي إبراهيم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته أما بعد:

تهدف الدراسة إلى معرفة المسؤولية الاجتماعية والجوانب المعرفية والادائية من ناحية الكفايات التعليمية لأستاذات المدرسة الابتدائية، وبصفتك الشخص المؤهل لتقديم صورة حقيقية لتدريس المادة، لهذا الرجاء المساهمة بخبرتك والإدلاء برأيك وذلك بالإجابة على الأسئلة بصراحة وبكلّ موضوعية بوضع (×) في المكان المناسب، **علما أنّ الإجابات تستخدم في أغراض البحث العلمي.**

ملاحظة:

- **الرجاء قراءة السؤال وفهمه جيّدا قبل الإجابة عليه.**
- **اختيار إجابة واحدة فقط ضمن الاحتمالات المقترحة والتي تعبر فعلا عن رايك الخاص.**
- **الإجابة بحرية تامّة على الأسئلة المقترحة.**

معلومات عامّة عن الفئة المستهدفة		
السن	**الخبرة المهنية**	**الشهادة المتحصل عليها**
من: 20 إلى 35 سنة: ☐	**من: 01 إلى 05 سنوات:** ☐	**معهد تكنولوجي التكوين عن بعد:** ☐
من:36 إلى 50 سنة: ☐	**من: 06 إلى 10 سنوات:** ☐	**ليسانس كلاسيك 04 سنوات:** ☐
من: 51 سنة فما فوق: ☐	**من: 11 إلى 25 سنة:** ☐	**ليسانس LMD 03 سنوات:** ☐
متزوجة: ☐ **غير متزوجة:** ☐	**من: 26 فما فوق:** ☐	**ماستر:** ☐
الرتبة: أستاذة .م.إ ☐ **رئيسي:** ☐	**مكوّن:** ☐	**دكتوراه:** ☐
المدرسة الابتدائية:.....		
السنة الدراسية 2018/2017		

محور الكفاية التـدريسيــة المعرفية

الرقم	العبـــــــــــــارات	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أستخدم معارفي العامّة وخبراتي السابقة حول الرياضة في تدريس حصة التربية البدنية والرياضية.				
02	أسعى لتحسين الجانب المعرفي للتلاميذ من خلال تنمية مختلف حواسه.				
03	أحاول البحث عن فهم بعض الصعوبات والعراقيل التي تعترضني أثناء تدريس الحصة.				
04	أشارك في أيام دراسية وتكوينية خاصة بالتربية البدنية والرياضية.				
05	أطلع على منهاج الجيل الثاني للتربية البدنية والرياضية.				
06	أنتقي ما يلائم لبناء معارف التلميذ.				
07	أدرك الكفاية الفزيولوجية (التنفس، دقات القلب...) للأجهزة الوظيفية للجسم.				
08	أستعمل ألعابا فردية وجماعية خلافا للتي وردت في منهاج الجيل الثاني.				
09	أضبط مؤشرات المنهاج للمواقف في الوحدة التعلمية.				
10	أحرص على تحضير الوحدة التعليمية (المذكرة) لحصة التربية البدنية والرياضية.				
11	أختار الحلول المعرفية الناجعة أثناء عملية التقويم.				

محو الكفاية التدريسية الأدائية

الرقم	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أدرّس حصة التربية البدنية والرياضية وفق التوزيع الأسبوعي المعتمد.				
02	أضع مواقف ووضعيات التي تتوافق ومستوى التلاميذ.				
03	أسعى للقيام بتمارين نموذجية أمام التلاميذ.				
04	أختار الوسائل البيداغوجية التي تتناسب مع مواقف الوحدة التعليمية.				
05	أختار طرق تدريس معينة ومناسبة لتسيير الحصة.				
06	أستغل الألعاب المقترحة في منهاج الجيل الثاني.				
07	أتدخل لتصحيح الأخطاء فور حدوثها كتقويم تكويني.				
08	أتيح لجميع التلاميذ فرص التعلّم أثناء المواقف التعلّمية.				
09	أراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ أثناء العملية التعلّمية.				
10	أستخدم التقويم التحصيلي في نهاية كل وحدة تعلمية.				
11	أؤمّن عودة التلاميذ إلى أقسامهم عند انتهاء الحصة.				
12	أحضر التشكيلات المستخدمة في الدرس بمخططات واضحة.				

محور الكفاية التدريسية الوجدانية

الرقم	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أستخدم الإثارة الوجدانية والعاطفية في افتتاحية درس التربية البدنية والرياضية.				
02	أعمل على إنشاء علاقات طيبة بين تلاميذي.				
03	أوجه عبارات العتاب للتلاميذ المشاغبين.				
04	أحفز تلاميذي بعبارات تشجيعية.				
05	أحث التلاميذ على مبدأ التعاون والعمل الجماعي.				
06	أضع تلاميذي في مواقف للقيام بمختلف الأدوار لصالح الجماعة.				
07	أساعد تلاميذي على الاهتمام بالصور الجسدية الجمالية.				
08	أسعى بإحساس التلاميذ بقيمة العدالة والتسامح بينهم.				
09	أسعى لتغيير السلوكات الانفعالية للمتعلّمين من السلبية إلى الايجابية.				
10	أغرس في شخصية تلاميذي التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة.				
11	أغرس في شخصية تلاميذي تقبل الحوار والمواجهة الفردية والجماعية.				

محور الكفاية التدريسية الانتاجية

الرقم	العبارات	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يكتسب التلميذ معارف متنوعة من خلال حصة التربية البدنية والرياضية.				
02	لدى التلميذ ميول لأداء حصة التربية البدنية والرياضية.				
03	يؤدّي التلميذ أدوارا مختلفة من أجل الجماعة.				
04	تبرز في تصرفات التلميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية حبه في القيادة.				
05	يتقبل التلميذ الهزيمة بروح رياضية أثناء المنافسة مع الزملاء.				
06	يتحلّى التلميذ بروح المبادرة وتحمل المسؤولية.				
07	يهتم بالصورة الجمالية لجسده من حيث نظافة الجسم والثياب أثناء الحصة.				
08	يستوعب وينفذ التلميذ كل ما تطلبين منه أثناء الأداء الحركي باهتمام.				
09	يسعى إلى تحسين أدائه أثناء عملية التقويم.				
10	يستثمر مكتسباته اللغوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.				
11	يتحلّى بنشوة بذل الجهد.				
12	يستجيب تلاميذك أثناء تدخلك لتصحيح الأخطاء.				
13	يستجيب ويتفاعل تلاميذك مع الألعاب المختارة.				
14	يمارس تلاميذك الآداب والعادات السليمة والصحية.				
15	يتفاعل تلاميذك أثناء إثارتهم خلال الحصّة.				
16	يحافظ على الهدوء في جميع مراحل الدرس.				
17	يتعاون تلاميذك في المواقف الصعبة من أجل إيجاد الحلول.				

الملحق رقم 5

أداة البحث في صورتها النهائية

استمارة تقيس المسؤولية الاجتماعية لأستاذات التعليم الابتدائي

لنيل أطروحة الدكتوراه النشاط البدني والرياضي التربوي

الطالب: عمراوي إبراهيم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته أما بعد:

تهدف الدراسة إلى معرفة المسؤولية الاجتماعية والجوانب المعرفية والادائية من ناحية الكفايات التعليمية لأستاذات المدرسة الابتدائية، وبصفتك الشخص المؤهل لتقديم صورة حقيقية لتدريس المادة، لهذا الرجاء المساهمة بخبرتك والإدلاء برأيك وذلك بالإجابة على الأسئلة بصراحة وبكلّ موضوعية بوضع (×) في المكان المناسب، **علما أنّ الإجابات تستخدم في أغراض البحث العلمي.**

ملاحظة:

- **الرجاء قراءة السؤال وفهمه جيّدا قبل الإجابة عليه.**
- **اختيار إجابة واحدة فقط ضمن الاحتمالات المقترحة والتي تعبر فعلا عن رايك الخاص.**
- **الإجابة بحرية تامّة على الأسئلة المقترحة.**

معلومات عامّة عن الفئة المستهدفة		
السن	**الخبرة المهنية**	**الشهادة المتحصل عليها**
من: 20 إلى 35 سنة: ☐	**من: 01 إلى 05 سنوات** ☐	**معهد تكنولوجي التكوين عن بعد:** ☐
من:36 إلى 50 سنة: ☐	**من: 06 إلى 10 سنوات** ☐	**ليسانس كلاسيك 04 سنوات:** ☐
من: 51 سنة فما فوق: ☐	**من: 11 إلى 25 سنة:** ☐	**ليسانس LMD 03 سنوات:** ☐
متزوجة: ☐ **غير متزوجة:** ☐	**من: 26 فما فوق:** ☐	**ماستر:** ☐
الرتبة: أستاذة .م.إ ☐ **رئيسي:** ☐	**مكوّن:** ☐	**دكتوراه:** ☐
المدرسة الابتدائية:.....		

السنة الدراسية 2018/2017

المسؤولية الاجتماعية

الرقم	العبـــــــــــارات	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أعتمد أسلوب الحوار مع التلاميذ.				
02	اتجنب الألفاظ القاسية تجاه التلاميذ.				
03	أعتذر عند صدور أي خطأ منّي.				
04	أوفر البيئة التعليمية المناسبة أثناء تقديم الدرس.				
05	أنشر قيم المواطنة عند التلاميذ وأعززها لديهم.				
06	أبني علاقات إيجابية مع التلاميذ.				
07	أقدم الدعم النفسي للتلاميذ.				
08	أوفر انشطة صفية تساعد التلاميذ على التعبير عن أنفسهم.				
09	أدعم الانشطة الصفية التي تعزز قيم العمل الجماعي.				
10	أربط المحتوى التعليمي بقضايا التلاميذ الاجتماعية.				
11	أعزز قيم الانتماء للدّين الإسلامي من خلال المناقشات الصفية.				
12	أسهم في تسهيل حصول التلاميذ المحتاجين على المساعدات المادية.				
13	أستمع لمشكلات التلاميذ وأسعى لإيجاد الحلول المناسبة.				
14	أحافظ على مشاعر التلاميذ.				
15	أشجع التلاميذ على المشاركة في احياء المناسبات الوطنية.				
16	أجتهد على تصحيح الأفكار الخاطئة لدى التلاميذ.				
17	أبذل قصارى جهدي لإنجاز المهام البيداغوجية الموكلة لي.				
18	أشعر بالضيق إذا تأخرت في إنجاز أي عمل بيداغوجي.				
19	أتعامل مع مسؤولي المدرسة بالاحترام والتقدير.				
20	أعتمد أسلوب التعاون والمشاركة مع الزملاء في العمل.				
21	أساعد زملائي الأساتذة عند طلبهم المساعدة.				
22	أعمل مع زملائي في العمل في المهمّات المشتركة بروح الفريق.				
23	أعتذر عند صدور أي تقصير منّي اتجاه العاملين معي.				
24	أسعى لتقديم النصيحة لزملائي في العمل بالشكل المناسب.				
25	أحرص على عدم التدخل في شؤون الآخرين داخل المدرسة.				
26	أحرص على مشاركة زميلاتي وزملائي في مناسباتهم الاجتماعية.				

27	أشعر بالانتماء لمدرستي والاعتزاز لكوني أحد العاملين فيها.				
28	أدافع عن مدرستي بموضوعية في النقاشات العامّة.				
29	ألتزم بالقانون الداخلي لمدرستي و إن تعارضت مع مصالحي الشخصية.				
30	أشارك في مختلف الأنشطة والتظاهرات التي تنظمها مدرستي.				
31	أحافظ على مرافق وتجهيزات المدرسة التي أعمل بها.				
32	أحافظ على نظافة المدرسة.				
33	أحرص على وجودي في المدرسة عندما تقتضي الضرورة.				
34	أحث زملائي الأساتذة على الالتزام بميثاق أخلاقيات المهنة.				
35	أشعر انّ لي دورا في خدمة المجتمع.				
36	أسهم في مجال العضوية في الجمعيات الخيرية والثقافية.				
37	أشارك في أنشطة الجمعيات والمؤسسات الثقافية.				
38	أبادر بالتعاون مع أفراد المجتمع ومؤسساته.				
39	أستجيب للدعوات التي توجهها مؤسسات المجتمع.				
40	أحرص على الاستماع لنشرات الأخبار المحلية والعالمية.				
41	أشارك أهالي منطقتي في مناسباتهم الاجتماعية المختلفة.				
42	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا أمام أفراد مجتمعي.				
43	أسهم بشكل شخصي بأعمال تطوعية في خدمة المجتمع.				
44	أهتم بالمشاركة في إحياء المناسبات الوطنية.				
45	أهتم بالبرامج والندوات التي تناقش قضايا المجتمع.				
46	أتدخل لأمنع صديقاتي خارج المدرسة لإساءة الآخرين.				
47	أشارك زميلاتي خارج العمل في الحديث عن مشاكل المجتمع.				
48	أجتهد في محاربة العادات والتقاليد السلبية في المجتمع.				
49	أساهم بالتبرعات المادية للمحتاجين حسب استطاعتي.				
50	أتنازل عن بعض حقوقي من أجل إسعاد الآخرين.				
51	أعمل على توجيه أفراد المجتمع.				

الملحق رقم 6

أداة البحث في صورتها النهائية

استمارة تقيس الكفايات التدريسية لأستاذات التعليم الابتدائي أثناء حصة التربية البدنية والرياضية

لنيل أطروحة الدكتوراه النشاط البدني والرياضي التربوي

الطالب: عمراوي إبراهيم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته أما بعد:

تهدف الدراسة إلى معرفة المسؤولية الاجتماعية والجوانب المعرفية والادائية من ناحية الكفايات التعليمية لأستاذات المدرسة الابتدائية، وبصفتك الشخص المؤهل لتقديم صورة حقيقية لتدريس المادة، لهذا الرجاء المساهمة بخبرتك والإدلاء برأيك وذلك بالإجابة على الأسئلة بصراحة وبكلّ موضوعية بوضع (×) في المكان المناسب، **علما أنّ الإجابات تستخدم في أغراض البحث العلمي.**

ملاحظة:

- **الرجاء قراءة السؤال وفهمه جيّدا قبل الإجابة عليه.**
- **اختيار إجابة واحدة فقط ضمن الاحتمالات المقترحة والتي تعبر فعلا عن رايك الخاص.**
- **الإجابة بحرية تامّة على الأسئلة المقترحة.**

معلومات عامّة عن الفئة المستهدفة		
السن	**الخبرة المهنية**	**الشهادة المتحصل عليها**
من: 20 إلى 35 سنة: ☐	**من: 01 إلى 05 سنوات:** ☐	**معهد تكنولوجي التكوين عن بعد:** ☐
من:36 إلى 50 سنة: ☐	**من: 06 إلى 10 سنوات:** ☐	**ليسانس كلاسيك 04 سنوات:** ☐
من: 51 سنة فما فوق: ☐	**من: 11 إلى 25 سنة:** ☐	**ليسانس LMD 03 سنوات:** ☐
متزوجة: ☐ **غير متزوجة:** ☐	**من: 26 فما فوق:** ☐	**ماستر:** ☐
الرتبة: أستاذة .م.إ ☐ **رئيسي:** ☐	**مكوّن:** ☐	**دكتوراه:** ☐
المدرسة الابتدائية:.....		

السنة الدراسية 2018/2017

الكـــفايـات التـدريسيــة

الرقم	العبـــــــــــــارات	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أستخدم معارفي العامّة حول الرياضة في تدريس حصة التربية البدنية والرياضية.				
02	أسعى لتحسين الجانب المعرفي للتلاميذ من خلال تنمية مختلف حواسه.				
03	أحاول البحث عن فهم بعض الصعوبات التي تعترضني أثناء تدريس الحصة.				
04	أشارك في أيام دراسية وتكوينية خاصة بالتربية البدنية والرياضية.				
05	أطلع على منهاج الجيل الثاني للتربية البدنية والرياضية.				
06	أنتقي ما يلائم لبناء معارف التلميذ.				
07	أدرك الكفاية الفزيولوجية (التنفس، دقات القلب...) للأجهزة الوظيفية للجسم.				
08	أستعمل ألعابا فردية وجماعية خلافا للتي وردت في منهاج الجيل الثاني.				
09	أضبط مؤشرات المنهاج للمواقف في الوحدة التعلمية.				
10	أحرص على تحضير الوحدة التعليمية (المذكرة) لحصة التربية البدنية والرياضية.				
11	أختار الحلول المعرفية الناجعة أثناء عملية التقويم.				
12	أدرس حصة التربية البدنية والرياضية وفق التوزيع الأسبوعي المعتمد.				
13	أضع مواقف ووضعيات التي تتوافق ومستوى التلاميذ.				
14	أسعى للقيام بتمارين نموذجية أمام التلاميذ.				
15	أختار الوسائل البيداغوجية التي تتناسب مع مواقف الوحدة التعليمية.				
16	أختار طرق تدريس معينة ومناسبة لتسيير الحصة.				
17	أستغل الألعاب المقترحة في منهاج الجيل الثاني.				
18	أتدخل لتصحيح الأخطاء فور حدوثها كتقويم تكويني.				
19	أتيح لجميع التلاميذ فرص التعلّم أثناء المواقف التعلمية.				
20	أراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ أثناء العملية التعلمية.				

21	أستخدم التقويم التحصيلي في نهاية كل وحدة تعلمية.				
22	أؤمّن عودة التلاميذ إلى أقسامهم عند انتهاء الحصة.				
23	أستخدم الإثارة الوجدانية في افتتاحية درس التربية البدنية والرياضية.				
24	أعمال على إنشاء علاقات طيبة بين تلاميذي.				
25	أوجه عبارات العتاب للتلاميذ المشاغبين.				
26	أحفز تلاميذي بعبارات تشجيعية.				
27	أحث التلاميذ على مبدأ التعاون والعمل الجماعي.				
28	أضع تلاميذي في مواقف للقيام بمختلف الأدوار لصالح الجماعة.				
29	أساعد تلاميذي على الاهتمام بالصور الجسدية الجمالية.				
30	أسعى بإحساس التلاميذ بقيمة العدالة والتسامح بينهم.				
31	أسعى لتغيير السلوكات الانفعالية للمتعلّمين من السلبية إلى الايجابية.				
32	أغرس في شخصية تلاميذي التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة.				
33	أغرس في شخصية تلاميذي تقبل الحوار والمواجهة الفردية والجماعية.				
34	يكتسب التلميذ معارف متنوعة من خلال حصة التربية البدنية والرياضية.				
35	لدى التلميذ ميول لأداء حصة التربية البدنية والرياضية.				
36	يؤدّي التلميذ أدوارا من أجل الجماعة.				
37	تبرز في تصرفات التلميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية حبه في القيادة.				
38	يتقبل التلميذ الهزيمة بروح رياضية أثناء المنافسة مع الزملاء.				
39	يتحلّى التلميذ بروح المبادرة وتحمل المسؤولية.				
40	يهتم بالصورة الجمالية لجسده من حيث نظافة الجسم والثياب أثناء الحصة.				
41	يستوعب وينفذ التلميذ كل ما تطلبين منه أثناء الأداء الحركي باهتمام.				
42	يسعى إلى تحسين أدائه أثناء عملية التقويم.				
43	يستثمر مكتسباته اللغوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية.				
44	يتحلّى بنشوة بذل الجهد.				

45	يستجيب تلاميذك أثناء تدخلك لتصحيح الأخطاء.				
46	يستجيب ويتفاعل تلاميذك مع الألعاب المختارة.				
47	يمارس تلاميذك الآداب والعادات السليمة والصحية.				
48	يتفاعل تلاميذك أثناء إثارتهم خلال الحصّة.				
49	يتعاون تلاميذك في المواقف الصعبة من أجل إيجاد الحلول.				