الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
معهد التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه (ل. م. د) في التربية البدنية والرياضية

تخصص تصميم وتقويم المناهج الدراسية في الأنشطة البدنية والرياضية

عنوان:

تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط في جوانب المجال المعرفي

إعداد الطالب: المشرف: **ا.د زيتوني عبدالقادر**

دحو علي

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د ناصر عبدالقادر	رئيسا	جامعة مستغانم
أ.د زيتوني عبدالقادر	مشرفا	جامعة مستغانم
أ.د عمور عمر	عضوا	جامعة المسيلة
د. قوراري بن علي	عضوا	جامعة مستغانم
د. بن خالدالحاج	عضوا	جامعة مستغانم
د. بن الدين كمال	عضوا	المركز الجامعي البيض

السنة الجامعية: 2018 /2019

اللهم لك الحمد، واليك المشتكى، وأنت المستعان، وعليك التكلان وأفضل الصلاة و السلام على عبدك و نبيك سيدنا محمد وعلى آله و صحبه أجمعين ،وأسألك اللهم أن تخرجني من ظلمات الوهم، وتكرمني بنور الفهم، وان تفتح علي بمعرفة العلم، وان تلهمني شكر نعمك وتجعل عملي خالصا لوجهك الكريم انك يا مولانا سميع مجيب قريب.

- الإهداء -

أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع:

- الى روح أبي الغالي رحمه الله.
- الى أمي الحبيبة حفظها الله و أطال في عمرها.
- الى جميع إخوتي وأخواتي.
- الى كل افراد الاسرة الكبيرة.
- الى زوجتي الغالية.
- الى كل الاصدقاء والزملاء في المهنة.

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

أولا وقبل كل شيء نحمد الله عز وجل الذي وفقنا و أعاننا على إنجاز هذا البحث المتواضع.

و نتقدم بالشكر الجزيل اللى:

- **الأستاذ المشرف " الدكتور زيتوني عبدالقادر " الذي أشرف على هذا العمل منذ البداية والذي لم يبخل علينا بمعلوماته القيمة ونصائحه وتوجيهاته الهادفة.**
- **أساتذة مادة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط ولاية تلمسان وهم السادة " بلحسن سفيان، بلال عبابو."**
- **الاستاذ الدكتور يوسف تمار جامعة الجزائر3.**
- **و إلى كل من وقف بجانبي من قريب أو من بعيد و ساهم في هذا البحث " بالنصح و العون و التشجيع" ...**

ـ فهرس المحتويات ــ

الإهداء.	أ
الشكر والعرفان.	ب
فهرس المحتويات.	ج
فهرس الجداول.	ي
ملخص البحث باللغة العربية.	م
ملخص البحث باللغة الفرنسية.	ن
ملخص البحث باللغة الانجليزية.	س
المقدمة	1
القسم الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول :الجانب التمهيدي للبحث.	
1- إشكالية البحث.	10
2- تساؤلات البحث.	11
3- أهداف البحث.	13
4- أهمية البحث.	15
5- فرضيات البحث.	16
6- مفاهيم أساسية لمصطلحات البحث.	18
7- الدراسات السابقة.	23
1.7 المحور الاول: الدراسات التي تناولت المعرفة الصحية والعلمية	23
2.7 التعليق على دراسات المحور الاول	30
3.7 المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية.	32
4.7 التعليق على دراسات المحور الثاني	38
5.7 المحور الثالث: الدراسات التي تناولت تصنيف بلوم.	39
6.7 التعليق على دراسات المحور الثالث	43
الفصل الثاني :تقويم المناهج التربوية ومناهج التربية البدنية والرياضية	
تمهيد	47
1- تقويم المناهج التربوية	47
1.1 تعريف التقويم	47
2.1 مفهوم تقويم المنهاج التربوي	51
3.1 أهمية تقويم المنهاج التربوي	52
4.1 مسوّغات تقويم المنهاج التربوي	53
5.1 أهداف تقويم المنهاج التربوي	55
6.1 منطلقات تقويم المنهاج التربوي	56
7.1 مجالات تقويم المنهاج التربوي	57
8.1 معايير تقويم المنهاج التربوي	58
9.1 مراحل تقويم المنهاج التربوي	59

10.1 وسائل تقويم المناهج التربوي	62
11.1 نماذج تقويم المنهاج التربوي	64
12.1 مشاكل تقويم المنهج في العالم العربي	66
2- منهاج التربية البدنية والرياضية	66
1.2 أسس منهج التربية البدنية والرياضية	66
2.2 تناول وتنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية.	67
3.2 تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية المطور	69
4.2 أشكال تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية	70
5.2 مبادىء تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية	71
الخلاصة	71
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر	
تمهيد	75
1- الإصلاحات التربوية الجزائرية	75
1.1 إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر	75
2.1 حتمية تطبيق الإصلاحات التربوية في الجزائر	76
3.1 لماذا اصطلاحات المناهج الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات ؟	77
4.1 تحديات الإصلاح التربوي في الجزائر	78
5.1 أهداف برنامج الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر	79
6.1 بعض مؤشرات نجاح الإصلاح التربوي في الجزائر	80
2- المقاربة بالكفاءات	81
1.2 مفهوم المقاربة	81
2.2 مفهوم الكفاءة	81
3.2 عناصر الكفاءة في مجال التربية	84
4.2 خصائص الكفاءة	87
5.2 أنواع الكفاءات	88
6.2 مركبات الكفاءة	89
7.2 تطبيق المقاربة بالكفاءات	90
8.2 لماذا المقاربة بالكفاءات ؟	91
9.2 التدريس بالكفاءات أساس المناهج الجديدة	92
10.2 مزايا المقاربة بالكفاءات	92
11.2 المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات	94
12.2 التوجهات والأسس الفلسفية والنفسية التطبيقية للكفاءات	95
الخلاصة	99
الفصل الرابع: مهارات التفكير والمعرفة الرياضية	
تمهيد	102
1- النمو المعرفي	103

1.1 النظرية البنائية	103
2.1 مفهوم التعلم لدى البنائيين	104
3.1 نظرية بياجيه في النمو المعرفي	106
4.1 البنائية نظرية في المعرفة	106
2- مهارات التفكير	108
1.2 مفهوم التفكير و مهارات التفكير	108
2.2 مستويات التفكير	109
3.2 أنماط التفكير	110
4.2 تعليم مهارات التفكير	110
5.2 تصنيف مهارات التفكير	112
6.2 تصنيف بلوم لمهارات التفكير	114
7.2 أهمية دراسة مهارات التفكير حسب تصنيف بلوم	121
8.2 تطبيق تصنيف بلوم لمهارات التفكير في التربية البدنية والرياضية	123
9.2 مساهمة التربية البدنية والرياضية في تنمية مهارات التفكير	125
10.2 عناصر نجاح عملية تعليم مهارات التفكير في التربية البدنية والرياضية	126
3- المعرفة الرياضية في التربية البدنية والرياضية	128
1.3 مفهوم المعرفة	128
2.3 مفهوم المعرفة الرياضية	128
3.3 أهمية المعرفة الرياضية: مرجع كتاب تعريف المعرفة الاجرائية.	129
4.3 موضوعات المعرفة الرياضية	130
5.3 بناء الاختبار المعرفي في التربية البدنية والرياضية	135
6.3 الاستفادة من قياس المعرفة الرياضية	137
الخلاصة	138
الفصل الخامس : التربية البدنية والرياضية والمهارات الحياتية	
تمهيد	141
1- التربية البدنية والرياضية	141
1.1 مفهوم التربية البدنية والرياضية	141
2.1 أهمية التربية البدنية و الرياضية في الجزائر	143
3.1 الخصائص المميزة للتربية البدنية والرياضية	144
4.1 أهداف التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط	145
5.1 أغراض التربية البدنية والرياضية	147
2- المهارات الحياتية	147
1.2 مفهوم المهارات الحياتية	147
2.2 أهمية المهارات الحياتية	150
3.2 خصائص المهارات الحياتية	152

4.2 تصنيفات المهارات الحياتية	153
5.2 المهارات الحياتية العقلية	154
1.5.2 مهارة اتخاذ القرار	154
2.5.2 مهارات حل المشكلات	157
6.2 المهارات الحياتية والإسلام	159
7.2 عوامل اكتساب المهارات الحياتي	161
8.2 الأساليب المقترحة لتنمية المها رات الحياتية	162
9.2 استراتيجيات تدريس المهارات الحياتية	164
10.2 دور المناهج التعليمية في تنمية المهارات الحياتية	167
الخلاصة	167
القسم الثاني: الجانب التطبيقي	
الفصل السادس: الاجراءات المنهجية للبحث	
تمهيد	171
1- إجراءات البحث الاستطلاعي	171
2- منهج البحث	173
3- مجتمع وعينة البحث	174
4- مجالي البحث.	179
5- الضبط الإجرائي لعوامل البحث	180
6- الأدوات المستخدمة في البحث	180
7- الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث	234
الخلاصة	237
الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج البحث	
تمهيد.	241
1- عرض النتائج.	241
1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى.	241
2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية.	243
3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة.	244
4.1 عرض نتائج الفرضية الرابعة.	245
5.1 عرض نتائج الفرضية الخامسة.	246
6.1 عرض نتائج الفرضية السادسة.	248
7.1 عرض نتائج الفرضية السابعة.	250
8.1 عرض نتائج الفرضية الثامنة.	252
9.1 عرض نتائج الفرضية التاسعة.	253
10.1 عرض نتائج الفرضية العاشرة.	255
11.1 عرض نتائج الفرضية الحادي عشرة.	257
12.1 عرض نتائج الفرضية الثانية عشرة.	258

2- مناقشة وتحليل النتائج.	260
1.2 مناقشة نتائج الفرضية الاولى.	260
2.2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية.	261
3.2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.	262
4.2 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.	264
5.2 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.	265
6.2 مناقشة نتائج الفرضية السادسة.	267
7.2 مناقشة نتائج الفرضية السابعة.	269
8.2 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة.	271
9.2 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة.	274
10.2 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة.	276
11.2 مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشرة.	278
12.2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشرة.	280
3- نتائج البحث العامة.	282
4- الاقتراحات.	283
الخلاصة	284
خلاصة البحث	285
المراجع	287
الملاحق	

- فهرس الجداول -

رقم	العنوان	الصفحة
01	أهداف الإصـــلاح التربوي الجديد	80
02	محتوى مستويات بلوم الفرعية.	117
03	الأفعال السلوكية في مهارات التفكير المعرفي حسب تصنيف بلوم	120

04	توزيع مجتمع وعينة مؤشرات الكفاءات في المنهاج الدراسي	175
05	توزيع مجتمع الاساتذة والتلاميذ على المدن حسب مديريات التربية للعام الدراسي 2015/2016م	175
06	توزيع عينة الاساتذة حسب متغير الجنس.	176
07	توزيع عينة الاساتذة حسب متغير سنوات الخدمة.	177
08	توزيع عينة الاساتذة حسب مديريات التربية.	177
09	خصائص عينة الدراسة.	178
10	مكونات بطاقة تحليل المحتوى.	182
11	متوسطات نسب الاتفاق بين المحكمين لصدق محتوى فقرات أداة التحليل	186
12	معاملات الاتفاق (الثبات) بين المحللين	187
13	نتائج عمليتي التحليل التي قام بها الباحث	187
14	توزيع المجالات الرئيسية والمجالات الفرعية التابعة لاستبيان استطلاع آراء الأساتذة.	188
15	توزيع فقرات الاستبيان على المجالات الرئيسية.	190
16	توزيع سلم الإجابات على فقرات الاستبيان	191
17	معاملات الارتباط بين فقرات الاستبيان والمجالات الفرعية التابعة له	193
18	معاملات ارتباط كل مجال مع المجالات الأخرى للاستبيان، وكذلك مع الدرجة الكلية	196
19	معاملات ارتباط كل مجال فرعي قبل التعديل وبعد التعديل لاستبيان استطلاع آراء الأساتذة.	197
20	قيم ألفا كرونباخ للمجالات الفرعية للاستبيان	198
21	مواصفات الاختبار التحصيلي	201
22	توزيع أسئلة الاختبار حسب تواجدها في الاختبار	203
23	معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والمجالات الفرعية التابعة له	205
24	معاملات ارتباط كل مجال فرعي للاختبار مع المجالات الأخرى للاختبار، وكذلك مع الدرجة الكلية	208
25	عدد أسئلة الاختبار ومعامل الارتباط قبل التعديل ومعامل الارتباط بعد التعديل	209
26	عدد الأسئلة وقيمة ألفا – كرونباخ	210
27	معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي	212
28	معاملات الارتباط بين فقرات مقياس حل المشكلات	218
29	معاملات الارتباط بين فقرات مقياس اتخاذ القرار	223
30	توزيع المجالات الفرعية والفقرات التابعة لها لمقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم	225
31	توزيع سلم الإجابات على فقرات مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم.	227
32	توزيع الفقرات حسب تواجدها في مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم.	228

33	معاملات الارتباط بين فقرات مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم والمجالات الفرعية التابعة له	229
34	معاملات ارتباط كل مجال فرعي والمجالات الأخرى لمقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم، وكذلك مع الدرجة الكلية	231
35	معاملات ارتباط كل مجال فرعي قبل التعديل وبعد التعديل لمقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم	232
36	قيم ألفا كرونباخ للمجالات الفرعية التابعة لمقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم	233
37	التوزيع التكراري والنسب المئوية للمعرفة العلمية المتضمن في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.	242
38	التوزيع التكراري والنسب المئوية للمعرفة الصحية المتضمن في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط	243
39	التوزيع التكراري والنسب المئوية لمهارات التفكير لتصنيف بلوم المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط	244
40	التوزيع التكراري والنسب المئوية للمهارات الحياتية العقلية المتضمن في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط	246
41	مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات المعرفة العلمية.	247
42	مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات المعرفة الصحية.	249
43	مقياس ليكارت الخماسي	250
44	مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات مهارات التفكير لتصنيف بلوم.	251
45	مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمهارات الحياتية العقلية.	252
46	مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات المعرفة العلمية.	254
47	مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات المعرفة الصحية.	256
48	مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات لمهارات التفكير لتصنيف بلوم.	257
49	مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمهارات الحياتية العقلية.	259

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط لجوانب المجال المعرفي (المعرفة العلمية – المعرفة الصحية – مهارات التفكير لتصنيف بلوم – مهارات الحياتية العقلية)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بنوعيه وهما: المنهج الوصفي التحليلي، المنهج الوصفي المسحي، حيث تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بلغ عددهم (2100)، واساتذة التربية البدنية والرياضية في المدارس المتوسطة وعددهم (182)، كما تم اختيار جميع مؤشرات الكفاءات المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسطة لجميع السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة التي خضعت لعملية التحليل.

كما قام الباحث ببناء الأدوات البحثية التالية: أداة تحليل المحتوى، الاختبار التحصيلي، مقياس حل المشكلات، مقياس اتخاذ القرار، مقياس مهارات التفكير لبلوم، استبيان استطلاع أراء الأساتذة. وقد تم التأكد من صدقها وثباتها. وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

1- أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قصور في تضمين جوانب المجال المعرفي قيد الدراسة في منهاج التربية البدنية والرياضية.

2- تؤكد وجهات نظر الاساتذة أن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط لا يركز على جوانب المجال المعرفي قيد الدراسة.

3- أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اكتساب التلاميذ لجوانب المجال المعرفي قيد الدراسة جاء بتقدير ضعيف.

الكلمات المفتاحية: تقويم، منهاج التربية البدنية والرياضية، المقاربة بالكفاءات، جوانب المجال المعرفي.

Résumé

Cette étude vise à déterminer dans quelle mesure le curriculum d'éducation physique et sportive basé sur l'approche par compétences prend en compte les aspects du domaine cognitif

Pour atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a utilisé la méthode descriptive analytique, Dans l'échantillon de l'étude sélectionné il y a (2100) élève de la quatrième année moyenne, et (182) enseignants de l'éducation physique et sportive, il y a aussi Tous les indicateurs de compétence inclus dans le curriculum d'éducation physique et sportive, pour la première, deuxième, troisième et quatrième années moyenne.

Le chercheur a également construit les outils de recherche suivants: Analyse du contenu, test de connaissance, test de résolution de problèmes, test de prise de décision, test des habiletés de raisonnement selon la taxonomie de Bloom, Questionnaire adressé aux enseignants.

Après avoir confirmé la validité et fiabilité des outils mentionné, et recueilli et analysé les données statistiquement, nous avons conclu les résultats suivants:

1. Les résultats de l'étude ont montré qu'il y a un manque d'inclusion des aspects du domaine cognitif dans le curriculum d'éducation physique et sportive.

2. Les professeurs croient qu'il y a une faible présence des aspects du domaine cognitif dans le curriculum d'éducation physique et sportive.

3. Les résultats de l'étude ont montré que le niveau d'acquisition des des aspects du domaine cognitif chez les élèves était faible.

Mots clé : évaluation, le curriculum d'éducation physique et sportive, approche par compétences, les aspects du domaine cognitif.

Abstract

This study aims to determine to what extent the curriculum of physical education and sports based on competency approach takes into account the aspects of the cognitive domain,

To achieve the objectives of the study, the researcher used the analytical descriptive method. In the selected study sample, there are (2100) students in the fourth grade, and (182) teachers of physical education and sports, there are also All competency indicators included in the curriculum of physical education and sports, in the first, second, third and fourth years average.

the researcher constructed the following research tools: Content analysis, knowledge test, problem solving test, decision-making test, Bloom's taxonomy reasoning skills test, Questionnaire addressed to the teachers. After confirming the validity and reliability of the tools mentioned, and collecting and analyzing the data statistically, we concluded the following results:

1. The results of the study showed that there is a lack of inclusion of aspects of the cognitive domain in the curriculum of physical education and sport.

2. Teachers believe that there is a weak presence of aspects of the cognitive domain in the curriculum of physical education and sport.

3. The results of the study showed that the level of acquisition of aspects of the cognitive domain among students was low

Keywords: Evaluation, curriculum of physical education and sport, competency approach, aspects of the cognitive domain.

المقدمة:

تشكل التّربية دوراً محورياً في الحياة الإنسان وإعداده لمواجهة التحديات والتغيّرات التي تعصف به، فهي وسيلة وأداة المجتمعات لإعداده وبنائه على أسس سليمة وراسخة ليصبح قادرا على ممارسة دوره المَنوط به في التكيف مع بيئته وقيادة التغيير والتطوير حضاريا وثقافيا في شتى ميادين الحياة.

ولعلّ ما نعيشه الآن في عصر التقدّم العلمي والتكنولوجي الذي من سماته التغير السريع في جميع جوانب الحياة، وعصر الانفجار المعرفي، كل ذلك يدعوا إلى تطوير المناهج الدراسية حتى تتوافق وتتكيف مع التطوّرات العلمية والمعرفية والتكنولوجية التي يشهدها العالم في العقود الأخيرة، والتي جسدتها أخيرا العولمة بخطابها القوي والمدوي (دبلة وخينش وخليل، 2015؛ الوكيل والمفتي، 2005). من هنا بدأت كثير من الدول تعيد النظر في أنظمتها التربوية ولم يقتصر الأمر على الدول المتقدمة فقط، بل حتى الدول النّامية الساعية من خلال نظامها التربوي أن تجد لها مكانا في حضارة هذا القرن الجديد.

وقد برزت في العالم المعاصر توجهات تجعل من المنهاج وسيلة للتغلب على تحديات العصر، كونه أداة التربية المثلى لإعداد الموارد البشرية القادرة على أن تَكون أداة التّنمية الشاملة وصُنَّاعِها (الشعيلي والمحروقي، 2012).

وبظهور المقاربة بالكفاءات في المناهج التّربوية الحديثة أعطت بعدا تربويا وتصورا جديدا لقضايا التّربية والتّعليم، ذلك من خلال توفير مساحة اكبر للمتعلم للقيام بمجموعة من الأنشطة التي تسمح له ببناء المعارف، و تطبيقيها وتوظيفها في مواقف جديدة، وباكتساب الكفاءات الضرورية التي تساعده على التكيّف مع مختلف المتغيرات المحيطة، وفهم المشكلات التي تواجهه والقدرة على معالجتها (حاجي، 2005)، لذا فإنّها تهدف إلى إعطاء معنى إلى التّعلم وجعل المتعلم يدرك ما تعلمه في المدرسة (Roegiers, 2004).

وقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوَّبت اتجاه المنظومة نحو هدف لا يولي ظهره للمعارف، ولا يرفض المحتويات وإنّما يؤكد عليها من منحى آخر هو التفعيل والممارسة، لتكون المدرسة طريق المتعلم إلى الحياة ووجهته العلمية والعملية، بحيث تساهم في:

- جعل المتعلم فاعلا ومنتجا.
- توجيه المتعلم للتفكير الإيجابي الهادف لحلّ وضعية مشكلة حلا عمليا وواقعيا وفاعلا.
- إدماج المكتسبات وتفعيلها.

- تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006).

ويؤكد مشروع المقاربة بالكفاءات المنتهجة في الجزائر على عدد من الأبعاد التربوية من أبرزها دعم الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي، وجعل التلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية، التي تُمكنه من مواصلة الدّراسة والتكوين ما بعد الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية، وكذلك اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التّعلم مدى الحياة (وزارة التربية الوطنية، 2009).

إذن فالمقاربة بالكفاءات ضرورية في بناء تعلّم واقعي ونفعي، وتعتبر المدرسة المكان المناسب لتنفيذ هذه المهام بحيث يُنتظر منها تكوين إنسان قادر على التكيّف والاندماج في المجتمع، وتدريبه على حلِّ مشكلاته اليومية، وفي هذا الصدد يشير سبنسر (Spencer) في توضيح للهدف الحقيقي للتربية، أنَّ المثل الأعلى للتربية يتمثل في إعداد التلميذ للحياة الكاملة، وهو يشير في نفس الوقت إلى أنّ "المنهاج التربوي الصالح الواجب إتّباعه في التربية هو الذي له قيمة نفعية" (عفيفي وأحمد، 1974، ص 120)، أي القيمة البرجماتية في المجال التربوي.

وتؤكد دول العالم المتقدم على أهمية منهاج التربية البدنية والرياضية في مختلف الأطوار التعليمية، ودوره في تنمية وتطوير شخصية المتعلم ككل، وتحقيق النّمو الشامل والمتزن في الجوانب الحس- حركية والمعرفية والوجدانية (زيتوني، 2007)، لهذا السبب لا يمكن أن نهتم بجانب معين ونُهمل الجوانب الأخرى، وفي هذا الشأن يشير الخولي والشافعي (2000) أنَّ مصداقية منهاج التربية البدنية والرياضية على المستوى المدرسي يجب أن تتخطى مفاهيم كالتدريس والتعلم، وصولا إلى التربية الشاملة لكافة جوانب الشخصية الإنسانية.

إنّ على المنهاج التربوي أن يهتم بموضوع المعرفة ومجالها، فالمعرفة أساسية في النّمو الإنساني، لذا اعتبِرت أحد أهداف الرئيسية للتربية، كما اعتبِرت أساسا هاما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهاج التربوي (هندي وعليان، 2001)، "ومن ثَمّ برز مصطلح الثقافة العلمية، والذي يعني إعداد الفرد القادر على المعاصرة، أي يمتلك قدرًا من المعرفة المتكاملة من مصادرها المختلفة، ويُتقِن العديد من المهارات التي تمكِّنه من مواجهة مواقف ومشكلات في مجتمع دائم التغير في جميع مناحي الحياة" (علي، 2003، ص20).

ومن النظريات التي تناولت النمو المعرفي نجد نظرية " برونز " في النمو المعرفي، حيث يرى أن التعلم عملية نشطة يبني فيها المتعلم أفكاره الجديدة ومفاهيمه استنادا إلى معارفه الحالية والماضية، وركز في دراسته لمراحل النمو المعرفي على أساس التمثل العقلي للعالم الخارجي من خلال تحويل ما في العالم الخارجي من معلومات إلى أشكال يمكن تخزينها في البناء المعرفي

للفرد، لقد كان التمثل العقلي من أولى إسهامات برونز في فهم النمو المعرفي للطفل، ففي مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة التي تتضمن مرحلة العمليات العيانية ومرحلة العمليات المجردة تتطور القدرات العقلية ليمثل عالمه الخارجي بالتفكير المنطقي والتجريد المفاهيمي والمعالجة التي تعتمد التجريب النشط (الريماوي، 2008).

أما " روبي كيس " فقد افترض أن النمو المعرفي عبر مختلف المراحل العمرية يتم من خلال تطبيق مخططات جديدة تكون معقدة، ويفسر " كيس " التزايد في تعقد المخططات من مرحلة إلى أخرى ومن مرحلة فرعية إلى مرحلة داخل المرحلة الرئيسية الواحدة بتطور الذاكرة العاملة تتطور وتنمو نتيجة لنضج الجهاز العصبي، كما أن التدريب المكثف على المخططات يقود إلى الأتمتة (التلقائي أو العفوي)، وقد ركز على عمليات المعالجة حيث يرى بان التغيير الحقيقي أثناء النمو المعرفي هو تغيير في المعالجة فالأشخاص من خلال التدريب والنضج يصبحون أسرع وأكفا في معالجة المعلومات وبالتالي يطورون عمليات عقلية اعقد، كما يستطيع المراهقون التعامل مع الموضوعات المجردة، وتفسير نتائج التفاعل بين بعدين أو أكثر والتنبؤ بها (الريماوي، 2008).

وابرز من بحث ونقب في خصائص ومراحل النمو العقلي " بياجيه " في نظريته التي تمثل أيطار مرجعي عام تستند إليه دراسة النمو المعرفي، والذي أكد أن البيئة هي التي تشكل عقل الطفل ولكن الطفل هو الذي ينمي خططا معرفية جديدة وان البيئة تقوم بدوها في توفير الأدوات اللازمة و الخبرات التي تحسن من النمو المعرفي، فعلى الأطفال أن يتفاعلوا مع البيئة لكي يحدث التطور (محمد السيد، 2001)، إن نظرية بياجيه في النمو المعرفي ستكون سندا كبيرا للدراسة الحالية بما امتازت به عن غيرها من النظريات الأخرى وهذا ما تؤكده حناش (2009، ص 22) "في أن لنظرية بياجيه الدور الأكبر في بيان طبيعة النمو العقلي وربما كان دور هذه النظرية أكثر وضوحا في مرحلة المراهقة".

إن مرحلة المراهقة التي تم الإشارة إليها تتجسد بوضوح في مرحلة العمليات الشكلية مثلما يقول محمد السيد (2001) " انه يتمكن المراهقون في تلك المرحلة من تعلم القيام باستنتاجات منطقية أو التفكير الاستدلالي ويتميز المراهقون في هذه المرحلة بعدة خصائص أساسية منها: التفكير من خلال الافتراضات والقدرة على التفكير التقدمي، وكذلك قدرتهم على التفكير فيما وراء الحدود، أو التفكير الشكلي الممتد، حيث يستطيع المراهقون أن يستخدموا التفكير الاستدلالي لفهم كل جوانب الخبرة.

وضمن هذا الإطار يعتبر المجال المعرفي من المجالات المهمة في مناهج التربية البدنية والرياضية، حيث يرتبط بالعمليات العقلية وقدرة الفرد على اكتساب واستخدام المعلومات

والمعارف النظرية بمستويات مختلفة، ومن ناحية أخرى فإنّه يرتبط بنوع معين من التعلم وهو التعلم المعرفي، ولذلك فان المجال المعرفي يتناول الأهداف التي تؤكِّد على النّواحي العقلية مثل المعرفة والفهم ومهارات التفكير، كما أن المعرفة أمر ضروري لتنمية القدرات العقلية (زغلول وأبو هرجة، 2002)، وقد لا يتعين على التربية البدنية والرّياضية أن تصير مادة أكاديمية إذا ما أضيفت خبرات فكرية إلى مناهجها (willgoos, 1979).

ومن وجهة نظر فلسفية تعتقد ماكانزي (Mackenzie, 1906) أنّ الاتجاه اللبرالي في التربية البدنية والرياضية يدعو إلى وجوب إلمام الفرد بالحقائق الأساسية والمبادئ والمفاهيم الهامة ومصادر المعلومات، التي تستقى من العلوم الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، ومن الأهمية بمكان أن يلم التلاميذ بأبعاد الحركة عند الإنسان وبنيتها المعرفية (مبادئها – قوانينها – نظرياتها) وهذا يساعد نمو الشخصية المتكاملة كنتاج مرغوب للتربية اللبرالية.

وأعلنت الرابطة الأمريكية (AAHPERD) ضرورة أن تقوم المدرسة بتلقين معلومات التربية البدنية والرياضية من منطق قيامها بمسؤولية تنمية النّشء بشكل شمولي، إذ لابد من إكساب التلاميذ المهارات الحركية والأنشطة، كما يجب أن يَلمّوا بالنّظم والقوانين والقواعد التي تحكم أطر ممارسة النشاط الرياضي التي يجب أن يلتزموا بها (الخولي وعنان، 1999).

وتمثل المعرفة الصحية وجها ثقافيا وحضاريا مشرقا وثريا وجديرًا بأن يلم به الإنسان المعاصر، الذي هو في أمس الحاجة إلى الصحة واللياقة والثقافة البدينة (الخولي وعنان، 1999)، كون التثقيف الصحي أداة لتعزيز الصحة وأحد العوامل المهمة لمساعدة الإنسان على التمتع بها، وحجر الزاوية في التغيير الإيجابي لسلوك الأفراد (باريان، 2003)، كما أن للمنظمات الدولية ذات العلاقة (منظمة الصحة العالمية، ومؤسسة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة- اليونيسيف -، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة - اليونسكو-) دورا كبيرا في التركيز على أن يتصدر التثقيف الصحي في المدرسة قائمة الأولويات (Joseph, 1981)، لذا يهتم منهاج التربية البدنية والرياضية بتعليم وتنمية وتطوير المعارف الخاصة بالمفاهيم الصحية والمفاهيم العلمية الرياضية، واكتساب طرق التفكير والتحليل والتفسير والابتكار وربط المفاهيم والعلاقات المتبادلة، عن طريق ممارسة الأنشطة والبرامج التي تتيح له فرصة كبيرة للتعلم وتعرّف الحقائق والمعارف، التي تتعلق على سبيل المثال بطبيعة ووظائف الجسم وماهيته والنظام الغذائي (محمد واللالا وحلويش والشناوي وبرقاوي والخطاط ومحمد، 2010).

ودمج المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية بطريقة علمية مخطط لها تسهم في تطوير العمليات العقلية العليا، وإمداد الفرد بما يحتاجه من مهارات حياتية عملية (Word Health Organization, 1999) وقد تناول مشروع وزارة التربية بولاية نيوجيرسي المعايير المنهجية

للمهارات الحياتية، والذي أكد على حاجة المتعلمين لمستويات متقدمة من المعرفة والمهارات للحصول على الوظائف، ولتحقيق النجاح المستمر في الإعداد لنواحي الحياة المختلفة المرتبطة بالتعليم المستمر والنمو الشخصي (New jersey departement of ducation, 2004)، كما أظهرت أبحاث التثقيف الصحي المستند إلى المهارات الحياتية أن هذه الأخيرة تؤثر على قدرة الشباب لاتخاذ سلوكيات صحية بالإضافة إلى حماية أنفسهم من المخاطر ومن ضمنها المخاطر الصحية (World Health Organization, 2003).

إن التركيز على المجال المعرفي والمهارات الحياتية يمثل أحد الأسس التي يقوم عليها بناء شخصية التلميذ المتكاملة، كما أن بناء المناهج ووضعها في حيز التنفيذ يجب أن يُراعى فيها الملائمة لخصائص وقدرات التلاميذ العقلية والمعرفية ونموها كأحد النقاط الرئيسية لنجاح المنهاج التربوي وتحقيق أهدافه.

وبما أن منهاج التربية البدنية الرياضية يهدف إلى صقل قدرات التلميذ العقلية وإكسابه المهارات المرغوب فيها لتكوين مجتمع أفضل، لذا وجب العناية به في كافة مراحل التعليم المختلفة وخاصة في مرحلة التعليم المتوسطة باعتبارها من أهم المراحل التي يمر بها التلميذ، لارتباطها بفترة المراهقة التي تتجسد بوضوح في مرحلة العمليات الشكلية.

ان الانشغالات والتساؤلات المطروحة ستجد الاجوبة في طي البحث الذي قسم الى قسمين أساسيين: جانب نظري، وجانب تطبيقي، علما بأن الجانبين معا يتضمنان سبعة فصول تسير في ترتيب منطقي يمكن توضيح ذلك فيما يلي:

القسم الأول: يشمل الجانب النظري، ويتضمن خمسة فصول هي:

الفصل الأول: الاطار العام للبحث، ويتضمن الخلفية النظرية للبحث، مشكلة البحث، اسئلة البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، الفرضيات، مفاهيم اساسية لمصطلحات البحث، والدراسات السابقة ذات العلاقة مع التعليق عليها.

الفصل الثاني: تم الاستعراض فيه تقويم المناهج التربوية ومناهج التربية البدنية والرياضية.

الفصل الثالث: واشتمل على مركبتين، مركبة تناولت الإصلاحات التربوية الجزائرية، والمركبة الاخرى تطرقت للمقاربة بالكفاءات.

الفصل الرابع: تناول النمو المعرفي، ومهارات التفكير، والمعرفة لرياضية في التربية البدنية والرياضية.

الفصل الخامس: تميز بعرض التربية البدنية والرياضية والمهارات الحياتية.

الفصل السادس: تناول الأسس المنهجية للبحث في جانبه التطبيقي، وتضمن إجراءات البحث الاستطلاعي والمنهج المعتمد، ومجتمع وعينة البحث، ومجالي البحث، والضبط الإجرائي لمتغيرات البحث، وبناء أدوات البحث والمراحل التي مرت بها، والوسائل الإحصائية المستخدمة.

الفصل السابع: إنفرد بعرض نتائج البحث في جانبه التطبيقي ومناقشتها على شقين هما:

- الشق الأول: عرض نتائج البحث.
- الشق الثاني: مناقشة نتائج البحث على ضوء الفرضيات والاهداف، وبناء على نتائج الدراسة قدمت استنتاجات العامة، وجملة من المقترحات، وختاما خلاصة عامة للبحث.

الجانب النظري

الفصل الأول :الجانب التمهيدي للبحث.

1- إشكالية البحث.

2- تساؤلات البحث.

3- أهداف البحث.

4- أهمية البحث.

5- فرضيات البحث.

6- مفاهيم أساسية لمصطلحات البحث.

7- الدراسات السابقة.

1- إشكالية البحث:

يحتل تطوير المناهج الدراسية أهمية قصوى تفوق أهمية التطوير في أي جانب من جوانب الحياة، لأن تطوير المناهج الدراسية معناه في الواقع تطوير في بناء وإعداد إنسان المستقبل ورجل الغد، ومتى طورنا هذا الإنسان فإنه يصبح بدوره قادرا على الامساك بدفّة التطوير في كل مجالات الحياة، وبهذا يكون تطوير المناهج أساسا لكل تطوير ونواة لكل تقدم وتغيير (حلمي، 1982)، والتطوير والتقدم يقتضيان على الدوام إعادة النظر في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة ومراجعتها وتعديلها (رضوان، 1982).

ومن ثم حاولت الجمهورية الجزائرية - مثل الكثير من دول العالم - انتهاج إصلاحات شاملة لكل مراحل التعليم، حيث أعطت إشارة الانطلاق للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية للشروع في الأعمال الموكلة إليها مع بداية السنة الدراسية 2003- 2004، والتي غايتها تطوير المناهج الدراسية في كافة المراحل التعليمية، وذلك من خلال تغيير المقاربة بالأهداف المعتمدة بكثير من الرتابة منذ سنوات طويلة، واستبدالها بإستراتيجية جديدة قديمة هي المقاربة بالكفاءات، التي يعتقد أنها الحل الناجع لتحسين مردود التعليم والقضاء على"الأمية الوظيفية" (أي عدم قدرة الفرد على توظيف المعارف والمهارات بشكل كفء قي حياته اليومية).

ويعد منهاج التربية البدنية والرياضية من أهم عناصر نجاح المنهاج المدرسي في الدول المتقدمة، لأنه الميدان التربوي الذي تغلب عليه صفة الممارسة، فإن كان هناك منهاج يطبق أسس ومبادئ التربية عمل وممارسة فلا جدال أن منهاج التربية البدنية والرياضية أحد هذه المناهج، ولهذا فمن الضروري أن يخضع باستمرار للتقويم بهدف إدخال تجديدا ومستحدثات، بقصد تحسين العملية التربوية ورفع مستواها، بحيث تؤدي في النهاية إلى صناعة الإنسان المتعلم وإعداده إعدادا متكامل ومتوازنا ليقوى على مواجهة التحديات العصرية التي قد تواجهه (حسين وعبد الرحمان، 1989).

وفي ضوء ما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة: زغلول (1989)، شاكر وجاسم (2005)، زغلول ورمضان (1997)، الحايك والبطاينة (2007)، الحايك وغادة وزياد (2008)، زيتوني (2007)، التي تناولت تحليل المجال المعرفي، والتعرف إلى مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية البدنية والرياضية، لوحظ بأنها تركز على النواحي المهارية، ولا تراعي النواحي المعرفية المرتبطة بها، فضلا عن أنها لا تتضمن العدد الكافي من المهارات الحياتية اللازمة والضرورية لنمو التلاميذ.

كما لاحظ الباحث من خلال احتكاكه بأساتذة التربية البدنية والرياضية بالمدارس المتوسطة، أن آراء الأساتذة لا توحي بان الجانب النظري معمول به، وأن معظم الأساتذة يواجهون صعوبات في فهم و تطبيق المقاربة بالكفاءات، ولخلو الأدب التربوي من دراسات في تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات في الجزائر، لذا فإن هذه الدراسة تسعى للوقوف على تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط في جوانب المجال المعرفي في طبعته المنقحة - 2013-، بناءا على مؤشرات الكفاءات الواردة فيه، التي يراد إكسابها للمتعلمين، ومن خلال ماسبق يمكن طرح الاشكالية وفق ما يلي:

التساؤل الرئيسي:

ما مدى مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط لجوانب المجال المعرفي.

وينبثق عن هذا التساؤل اثني عشر تساؤلات فرعية وهي:

2- التساؤلات الفرعية:

1. ما مدى تضمين المعرفة العلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

ما مدى تضمين المعرفة الصحية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

3. ما مدى تضمين مهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة – الفهم- التطبيق – التحليل – التركيب - التقويم) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

4. ما مدى تضمين المهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات – اتخاذ القرار) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

5. ما مستوى حصيلة التلاميذ في المعرفة العلمية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

6. ما مستوى حصيلة التلاميذ في المعرفة الصحية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

7. ما مستوى اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة - الفهم - التطبيق – التحليل - التركيب - التقويم) المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

8. ما مستوى اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات، اتخاذ القرار) المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

9. ماهي وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة تواجد المعرفة العلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

10. ماهي وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة تواجد المعرفة الصحية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

11. ماهي وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة تواجد مهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

12. ماهي وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة تواجد المهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات، اتخاذ القرار) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

3- أهداف البحث:

يسعى الباحث من وراء هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مدى تضمين المعرفة العلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

2. التعرف على مدى تضمين المعرفة الصحية في منهاج التربية البدني والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

3. التعرف على مدى تضمين مهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة – الفهم- التطبيق – التحليل – التركيب - التقويم) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

4. التعرف على مدى تضمين المهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات – اتخاذ القرار) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

5. التعرف على مستوى حصيلة التلاميذ في المعرفة العلمية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

6. التعرف على مستوى حصيلة التلاميذ في المعرفة الصحية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

7. التعرف على مستوى اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة - الفهم - التطبيق – التحليل - التركيب - التقويم) المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

8. التعرف على مستوى اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات، اتخاذ القرار) المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

9. التعرف على وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة تواجد المعرفة العلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

10. التعرف على وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة تواجد المعرفة الصحية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

11. التعرف على وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة تواجد مهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

12. التعرف على وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية حول درجة تواجد المهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات، اتخاذ القرار) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

4- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في معالجة موضوع من المواضيع الهامة في مجالي التربية والتعليم، حيث يعد منهاج وفق المقاربة بالكفاءات من البيداغوجيات الجديدة التي تسعى إلى إنتاج متعلمين باستطاعتهم التكيف مع المواقف الجديدة هذا من جهة، ومن جهة أخرى أصبحت المنظمات العالمية تتحدث عن الكفاءة الدراسية للتلاميذ وكيفية جعل هذا الأخير نشط وحيوي خلال كل فترات التعليم، ولعل التعرف على مدى مراعاة المنهاج قيد الدراسة لجوانب المجال المعرفي (المعرفة العلمية، المعرفة الصحية، مهارات التفكير لتصنيف بلوم، المهارات الحياتية العقلية)، قد يساعدنا كباحثين ومتخصصين في علم تصميم وبناء مناهج التربية البدنية والرياضية للتعرف على العمليات العقلية التي ينميها المنهاج الدراسي عند التلميذ، والعمليات العقلية التي يقصّر فيها، مما يساعدنا بناء على ذلك على إيجاد تفسير للضعف الذي يعتري مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط في توظيف مختلف جوانب المجال المعرفي، أونقلها إلى حياة التلاميذ العملية، ومن ثم قصورهم في الاكتشاف والابداع والصناعة والإنتاج مقارنة بغيرهم من الدول المتقدمة، على أمل الخروج بتوصيات لوزارة التربية والتعليم توجههم إلى ماذا يجب أن يفعلوه إزاء منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط، من أجل تنمية تفكير التلاميذ بجميع عملياته العقلية، ومن ثم النهوض بالعملية التعليمية، وتخريج الإنسان المتعلم القادر على التفكير المبدع الخلاق الذي يساهم في تطوير المجتمع واللحاق بركب الحضارة والتقدم عِلاوة على ما سبق ستؤدي بنا إلى نتائج وتعميمات صادقة وموضوعية يمكن اعتمادها.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من توفيرها معلومات وافية تعتبر تغذية راجعة لأساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم المتوسط، مما يفيدهم ذلك في إعادة النظر في طريقة وأسلوب إعداد وتنفيذ الحصة الدراسية، بحيث تلبي الحاجات المعرفية لدى التلاميذ، ويتوقع أن تكون هذه الدراسة ذات فائدة للسلطات المعنية بتوفيرها معلومات دقيقة وواقعية عن وضع منهاج المدرسي قيد الدراسة من أجل تطويره، مما يؤدي إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية. وتعد هذه الدراسة من

الرسائل النادرة في الجزائر التي تناولت تحليل وتقويم جواب المجال المعرفي في منهاج التربية البدنية والرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط، وهذا حسب إطلاع الطالب الباحث وما توفر لديه من دراسات وأبحاث سابقة مقارنة مع البحوث التي أجريت على مواضيع أخرى، فجاءت هذه الدراسة لتضييق الفجوة في بحث هذا الموضوع.

ويستفاد من نتائج هذه الدراسة مايلي:

1 – يمكن أن تفيد نتائجها في إحداث نوع من التطوير لمنهاج التربية البدنية والرياضية عند عمليات التعديل التي من المفروض أن تتم في ضوء تحليل وتقييم المنهاج الحالي موضع الدراسة.

2 - تقدم مجموعة من الأدوات التي قد تفيد الباحثين أو مصممي المناهج في إجراءء الأبحاث والدراسات لتطوير المناهج الدراسية الأخرى.

5- فرضيات البحث:

تعتبر صياغة الفرضيات واختبار قبولها أو رفضها من اهم المراحل المنهجية عند تخطيط البحوث، وهي في حقيقة الأمر صورة دقيقة للمشكلة وتفسير صادق لها، وهكذا فالفرض يبدأ دائما في ذهن الباحث عن فكرة متخيلة تصنع أساس الدراسة، وهو ما يتطلب صياغة دقيقة له يمكن القطع فيها برأي محدد ودقيق يتوقف على طبيعة المشكلة ومدى فهمنا لها (بوحوش والذنيبات، 2007).

ومن خلال التساؤلات المطروحة سابقا تم صياغة الفرضيات الآتية:

1.5 الفرضية الرئيسية:

- هناك ضعف في مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط لجوانب المجال المعرفي.

2.5 الفرضيات الفرعية:

1. هناك ضعف في تضمين المعرفة العلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

2. هناك ضعف في تضمين المعرفة الصحية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

3. هناك ضعف في تضمين مهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة – الفهم التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

4. هناك ضعف في تضمين المهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات – اتخاذ القرار) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

5. هناك ضعف في حصيلة التلاميذ في المعرفة العلمية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

6. هناك ضعف في حصيلة التلاميذ في المعرفة الصحية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

7. هناك ضعف في اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة – الفهم - التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم) المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

8. هناك ضعف في اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات، اتخاذ القرار) المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

9. هناك ضعف في درجة تواجد المعرفة العلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية.

10. هناك ضعف في درجة تواجد المعرفة الصحية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية.

11. هناك ضعف في درجة تواجد مهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية.

12. هناك ضعف في درجة تواجد المهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات، اتخاذ القرار) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية.

6- مفاهيم اساسية لمصطلحات البحث:

1.6 تقويم المنهاج: هو عملية جمع بيانات أو معلومات عن بعض جوانب المنهج، أو بعض نتاجاته التعلمية ثم تبويب هذه البيانات ومعالجتها بأساليب إحصائية أو وصفية، لاتخاذ قرار بشأن تطوير المنهج أوتعديله أو تغييره أو إبقاءه على حالته (حمدان، 2000).

2.6 تحليل المحتوى: هو أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمحتوى الظاهر لمضمون الاتصال (Bernard, 1952).

3.6 منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط: هو منهاج على أساس المقاربة بالكفاءات الذي أقرت وزارة التربية والتعليم بالجزائر تدريسه لجميع مراحل التعليم المتوسط بداية من السنة الدراسية 2004/2003، ولا يزال يدرس لهم حتى الآن.

4.6 المقاربة بالكفاءات: هي إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية بالجزائر، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2003/2004.

وتعني المقاربة بالكفاءات الانتقال من منطق التعليم والتلقين إلى منطق التعلم عن طريق الممارسة، والوقوف على مدلول المعارف ومدى أهميتها ولزوميتها في الحياة اليومية للفرد، وبذلك فهي تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤوليات القيادة وتنفيذ عملية التعلم (اللجنة الوطنية للمنهاج، 2007)، أي إن المقاربة بالكفاءات تكون قد نقلت المتعلم من دائرة التعليم إلى دائرة التعلم الموجه الذي يكون فيه الاعتماد على الذات وعلى العقل بالدرجة الأولى، فيكتسب المهارات والقدرات لمواجهة الحياة العملية، وتجعل من المعلم موجها ومقوما لهذه الذات المتعلمة (عزيزي، 2003).

كما تستهدف المقاربة بالكفاءات جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج، لأنه لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تَعَلّمات مختلفة (معارف، مهارات ومواقف) (المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، 2010)، ومن ثم فهي اختيار منهجي يُمكِّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة (حاجي، 2005).

وعرفت المقاربة بالكفاءات تطورا مهمًا ساهم فيه كل من البحث التربوي والتجارب الميدانية في بعض الأنظمة التربوية، بحيث تستلزم:

- تحديد الكفاءات اللازمة لتطوير القدرات العقلية في وضعيات مختلفة (Miled, 2008).
- امتلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.
- تمرن على ممارسة الكفاءة في وضعيات متكافئة مختلفة (كمراوي، 2006).
- السعي إلى تطوير قدرة المتعلمين و تعبئة مجموعة متكاملة من الموارد من أجل حل وضعية المشكلة (De Ketele, 2000).

5.6 مؤشرات الكفاءة: تعبر عن الأداء المعرفي والسلوكي الذي يساعد على إصدار حكم حول تحقق الكفاءة المستهدفة أم لا، وإبراز مقدار التغيير الذي طرأ على مستوى الأداء والتعبير عنه بأفعال قابلة للملاحظة والقياس (حثروبي، 2002).

ويعرفها الباحث بأنها سلوكيات قابل للملاحظة يمكن من خلالها التعرف على الكفاءة، وبالتالي تسمح بتقويم مدى التقدم في اكتسابها.

6.5 جوانب المجال المعرفي: يعرفها الباحث على أنها تلك العمليات العقلية التي يمارسها التلميذ ويستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التقويم والوصول إلى استنتاجات وحل المشكلات وصنع القرارات، و ينطوي هذا المصطلح على أبعاد ومكونات متشابكة تعكسه العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس وهو يهدف أيضا إلى اكتساب أساليب تفكير متنوعة وليس مجرد استدعاء الحقائق والمعارف، حيث تنقسم إلى اربعة جوانب رئيسية وهي: **(المعرفة العلمية، المعرفة الصحية، مهارات التفكير لتصنيف بلوم، المهارات الحياتية العقلية).**

7.6 المعرفة العلمية: هي تلك السلوكيات المعرفية المتضمنة في مؤشرات الكفاءات لمنهاج التربية البدنية والرياضية المراد إكسابها لتلاميذ التعليم المتوسط المرتبطة بممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، وبالجانب الوظيفي الحركي لجسم الإنسان.

8.6 المعرفة الصحية: هي تلك السلوكيات المعرفية المتضمنة في مؤشرات الكفاءات لمنهاج التربية البدنية والرياضية المراد إكسابها لتلاميذ التعليم المتوسط، المرتبطة بالوقاية والمحافظة على صحة الجسم أثناء وبعد ممارسة أنشطة التربية البدنية والرياضية.

9.6 مهارات التفكير لتصنيف بلوم: هي أحد التصنيفات التي تتناول الأهداف التي لها علاقة بالمعرفة والقدرات العقلية ويصنفها بلوم إلى التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم (النور، 2007).

- المعرفة (التذكر): Knouledge – Recall:

يطلب من المتعلم أن يتعرف على المعلومات أو يستدعيها (بشارة وإلياس ،2004). أي يركز على تذكر حقائق فرع من فروع المعرفة ومصطلحاته ومبادئه وتعميماته.

- مستوى الفهم: Comprehension

يبرهن المتعلم في هذا المستوى أن لديه فهمًا كافيًا كي ينظم المادة عقليًا، أي إعادة صياغة المادة بلغته الخاصة. (بشارة وإلياس ،2004، ص64)

وفي هذا المستوى يستطيع المتعلم أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيرًا يختلف عما أُعطي له أو عرض عليه في أثناء الدراسة، وصياغة الأفكار بلغته وأسلوبه الخاص دون الإخلال بالمعنى الأصلي.

وهناك دلائل أخرى تعبر عن مستوى الفهم، وقد تم اختيار المستوى المذكور في هذا التعريف لصلته بموضوع الدراسة.

- مستوى التطبيق: Application

يحدد التطبيق أهدافًا تتمثل باستخدامات المعرفة الرمزية (القلا، 2000)، ويعني هذا المستوى قدرة المتعلم على أن يستخدم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة.

- مستوى التحليل: Analysis

"ويتضمن تجزئة المعلومات وإقامة العلاقات من أجل اكتشاف المعاني الخفية للمادة" (الحصري ،1995، ص 168).

ويشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية أو أجزائه بحيث يتضح التدرج الهرمي للأفكار الرئيسة وتتضح العلاقات بين هذه الأفكار والارتباط بينها.

- مستوى التركيب: Synthesis

وهو جمع العناصر والأجزاء في كل موحد (بشارة وإلياس، 2004)، أي قدرة المتعلم في هذا المستوى على جمع العناصر والأجزاء للوصول إلى نظام متكامل أو وحدة جديدة، أو تركيب لم يكن موجودًا.

- مستوى التقويم: Evaluation

إصدار أحكام على قيمة الأدوات والطرائق المستخدمة في تحقيق هدف محدد، وهذه الأحكام إما أن تكون نوعية أو كمية (بشارة وإلياس ،2004). ويستطيع المتعلم في هذا المستوى الحكم الكمي والنوعي على موضوع ما، في ضوء معايير معينة.

10.6 المهارات الحياتية العقلية: هي تلك السلوكيات المعرفية المتضمنة في مؤشرات الكفاءات لمنهاج التربية البدنية والرياضية المراد إكسابها لتلاميذ التعليم المتوسطة، المرتبطة بالمهارات التي تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وترتكز على حل المشكلات، واتخاذ القرار.

7- الدراسات السابقة:

سيقوم الباحث باستعراض جملة من الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتسهيلا لعرض نتائج هذه الدراسات جرى تصنيفها في ثلاث محاور كما يلي:

- المحور الأول: الدراسات التي تناولت المعرفة الصحية والعلمية
- المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية.
- المحور الثالث: الدراسات التي تناولت تصنيف بلوم.

1.7 المحور الأول: الدراسات التي تناولت المعرفة الصحية والعلمية

- أجرى زيتوني (2007) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية منهاج التربية البدنية والرياضية على تلاميذ التعليم الثانوي في المجال المعرفي، واقتراح بطارية اختبار لعينة البحث في المجال المعرفي. وافترض الباحث أن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي لا يؤدي بشكل كاف إلى تحقيق بعض الأهداف التعليمية العامة فيما يخص الجوانب المعرفية عند تلاميذ التعليم الثانوي (ذكور وإناث)، وتمثلت عينة البحث في تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بولاية سعيدة، وبلغ عدد افراد العينة 208 تلميذ و73 تلميذة في السنة الدراسية 1998/1999، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي باستخدام القياسات القبلية والبعدية وذلك لملائمته لطبيعة البحث، وأسفرت نتائج البحث أن النتائج التحصيلية عكست ضعف في البعد المعرفي لعينتي البحث في اختبارات المعلومات والمعارف والفهم في مجال التربية البدنية والرياضية، وإن إخفاق التعرف على التغيرات والتطورات في بعض الأهداف التعليمية المعرفية لموضوعات المنهاج ما هو إلا دليلا صحة الفرضية، وقد أوصى الباحث بإعادة النظر في صياغة الأهداف التعليمية العامة حتى يمكن قياس نتائجها واختيار محتوى متطابق مع الأهداف المسطرة، وتخصيص محتوى معرفي مصاحب لمحتوى الأنشطة البدنية والرياضية في منهاج التربية البدنية والرياضية، وقياس تحصيل المتعلمين في النواحي المعرفية وتخصيص الاختبارات المقننة في ذلك.

- وأنجز زغلول ومسلوب (1997) دراسة هدفت إلى تحليل جوانب المجال المعرفي لمناهج التربية البدنية والرياضية، والتعرف على رأي مدرسي التربية البدنية والرياضية في جوانب المجال المعرفي من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم، وتم إجراء البحث على عينة عشوائية مكونة من 750 مدرسا من مدرسي التربية البدنية والرياضية بالمراحل التعليم العام (مرحلة التعليم الأساسي - مرحلة الثانوي العام) بجمهورية مصر العربية. حيث أظهرت النتائج قلة التركيز على الجانب المعرفي الصحي وتدريس محتويات الجوانب المعرفية.

- وقام شاكر وجاسم (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على أسباب ضعف الاهتمام بالجوانب النظرية للأداء الرياضي داخل درس التربية البدنية والرياضية في المدارس بالمقارنة مع الجانب التطبيقي، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي *واستعانا* باستمارة استبيانيه كأداة لجمع البيانات، حيث تحتوي على (14) سببا من معوقات الاهتمام بمادة التربية البدنية والرياضية في المدارس، واشتملت عينة الدراسة على (100) مدرس ومدرسة للتربية البدنية والرياضية في المدارس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأسفرت نتائج الدراسة أن برامج التربية البدنية والرياضية لهذه المدارس تركز فقط على الجانب البدني والمهاري المرتبط بالنشاط الرياضي، وتهمل بشكل واضح الجوانب العقلية والفكرية والاستيعابية لهذه المراحل التعليمية في البرامج المركزية.

- وأجرى زغلول (1989) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى مناهج التربية البدنية والرياضية، والتعرف على مدى مطابقة هذه المناهج لمعايير تخطيط واختيار وتنظيم الأنشطة بالمناهج، وتم إجراء البحث على عينة عشوائية مكونة من 827 مدرسا من مدرسي التربية البدنية والرياضية بالمراحل التعليم الأساسي (الحلقة الثانية)، والثانوي (عام وفني) بجمهورية مصر العربية، وتوصلت النتائج إلى ضرورة الاهتمام بتدريس التلاميذ كافة المهارات والمسابقات الخاصة بالأنشطة الرياضية التي تشملها التربية البدنية والرياضية، والاهتمام باكتساب التلاميذ مقدارا من المعرفة والمفاهيم والمعلومات المتصلة بالأنشطة الرياضية التي تحتويها مناهج التربية البدنية والرياضية.

- أجرى كلا من الرحاحلة وشوكة (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الحصيلة المعرفية في مجال اللياقة البدنية عند طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وإلى التعرف على الفروق في هذه الحصيلة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي والممارسة الرياضية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي بالطريقة المسحية، إذ تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من بين طلبة المستويات الأربعة وبلغ عددها (215) طالب موزعين على الجامعتين وتم استخدام مقياس المستوى المعرفي في اللياقة البدنية الذي قام بإعداده أمين الخولي وآخرون بعد التأكد من صدقه وثباته على عينة الدراسة، إذ أظهرت النتائج إلى وجود ضعف كبير في مستوى الحصيلة المعرفية عند طلبة كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، كما أشارت النتائج إلى انخفاض الحصيلة المعرفية من سنة دراسية إلى أخرى وأوصى الباحثان بضرورة إعطاء المزيد من الاهتمام في موضوعات اللياقة البدنية ومكوناتها في الخطط الدراسية.

- أما دراسة جريسوم (Grissom, 2005) والتي هدفت لفحص العلاقة بين اللياقة البدنية والتحصيل الأكاديمي. ولتحقيق ذلك فان نتائج اختبارات اللياقة البدنية والمصممة من قبل جامعة كاليفورنيا والمسمى (FITNESSGRAM) لاختبار الطلبة والمكون من ست وحدات هي (اختبار اللياقة القلبية التنفسية، التركيب الجسماني، رفع الجذع، اختبار كيرل، اختبار القوة للطرف العلوي، المرونة) قد قورنت بدرجات القراءة والرياضيات في اختبار ستانفورد للتحصيل بنسخته التاسعة مستخدمين الدرجات المعيارية لاختبار التحصيل. وتكونت العينة من طلبة الصف الخامس والسابع والتاسع من المدارس العامة بكاليفورنيا في عام (2002) ممن أنجزوا كلا الاختبارين اختبار اللياقة البدنية واختبار التحصيل الأكاديمي، حيث بلغ حجم العينة (884715) طالب. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ايجابية قوية بين اللياقة البدنية والحصيلة المعرفية بمعنى انه كلما زادت قدرة الطلبة في اللياقة البدنية وتحسن أداءه فان ذلك يقود إلى تحسن الحصيلة المعرفية لديهم، وقد تبين أيضا بان الحصيلة المعرفية لدى الطالبات كانت اكبر من الطلاب .

- أما دراسة المزيني والعنقري (2003) والتي هدفت إلى قياس الحصيلة المعرفية في الجوانب الفسيولوجية والميكانيكية الحيوية المرتبطة بالنشاط البدني لدى معلمي التربية البدنية، ممن يحملون درجة البكالوريوس في مدينة الرياض، حيث تم عشوائياً اختيار 32 معلماً ومن ثم أخضعوا لاختبار تحريري، تم التأكد من صدق محتواه وصدقه التلازمي، أشرف عليه الباحثان مباشرة واشتمل على 30 سؤالاً في موضوعات فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية، بلغ متوسط مؤشر السهولة لجميع الأسئلة 57%. وأشارت النتائج إلى وجود ضعف في المستوى العلمي لدى عينة الدراسة، حيث بلغ متوسط النسبة المئوية للدرجة النهائية التي حصل عليها المعلمون في موضوعات فسيولوجيا الجهد البدني وفي موضوعات الميكانيكا الحيوية 16.61%±43.95 و±25.89 % 11.44 على التوالي، كما كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05 بين هذين المتوسطين. ودلت النتائج أيضا على وجود علاقة عكسية بين عدد سنوات الخدمة في تدريس التربية البدنية والدرجة النهائية لكل من موضوعات فسيولوجيا الجهد البدني (ر = -0.45 ، مستوى الدلالة =0.01) وموضوعات الميكانيكا الحيوية (ر = -0.40، مستوى الدلالة = 0.03). ولم يكن أي من العمر وسنوات الخدمة وعدد مرات حضور الندوات والدورات مؤشرا دالا على التنبؤ بدرجة أي من المجالين قيد الدراسة. وخلاصة القول فإن هناك ضعفا واضحا في المعلومات المتعلقة بفسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية، لذلك يوصي الباحثان بتطوير المستوى العلمي في هذين المجالين لهذه الفئة من المعلمي.

- وأجرى ليو (Lauie, 1995) دراسه هدفت التعرف على مستوى المعرفة الرياضية للوقاية من حدوث الإصابات الرياضية أثناء ممارسة النشاط الرياضي للمدربين والموجهين بالمدارس الثانوية في هونج كونج وقد بلغت عينة الدراسة (305) طالبا من طلاب المدارس الثانوية اختيروا بالطريقة العشوائية، وقد تم بناء اختبار معرفي اشتمل على أربع محاور (علم التشريح، علم الفسيولوجيا، الغذاء الرياضي، العوامل الخارجية المؤثرة في حدوث الإصابات الرياضية أثناء التطبيق للبرنامج الدراسي)، وقد أظهرت النتائج بناء اختبار معرفي خاص بالوقاية من الإصابات وضروره تطبيقه للوقوف على مستوى المعرفة الرياضية عند حدوث الإصابات الرياضية.

- دراسة عبدعون (1990) هدفت إلى التعرف على درجات المعرفة القانونية لدى طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية – جامعة بابل- وأجراء المقارنات تبعًا لمتغير اللعبة، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة مكونة من (90) طالبًا وأستعان الباحث بالأستبانة كأداة لجمع البيانات وتحتوي على 194 فقرة مكونة من خمسة العاب وهي (الكرة الطائرة – كرة اليد كرة القدم – كرة السلة – الساحة والميدان، إضافة إلى مصطلحات باللغة الانكليزية)، وتم أيجاد الشروط العلمية من صدق عن طريق صدق المحتوى والثبات عن طريق التجزئة النصفية وكان

معامل الثبات هو (0.91) وأشارت النتائج إلى أن درجة المعرفة القانونية عند الطلبة كانت ضعيفة وكذلك وجود فروق في درجة المعرفة القانونية في الألعاب أعلاه.

- وأجرى مسمار وصالح (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على دور التعليم في التربية الرياضية في المجتمع الأردني من وجهة نظر متخصصيها، وقام الباحثان باعداد وتصميم أستبانة لتحقيق الأهداف المبتغاة، تم اختيار عينة قوامها (726) فردا، موزعة على جميع اعضاء هيئات التدريس و طلاب السنة الرابعة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الاردنية، ومشرفي التربية الرياضية في مديريات التربية والتعليم، ومعلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدارس المملكة (الحكومية والخاصة، ووكالة الغوث الدولية)، واظهرت الدراسة ان تقديرات افراد العينة حول دور التربية الرياضية جاءت بدرجة متوسطة على جميع المجالات، وجاء مجال الثقافة الصحية الجسدية في المرتبة الأولى، ومجال القيم الاخلاقية في المرتبة الاخيرة، وأوصى الباحثات ببيان دور التربية الرياضية المجتمعي والتركيز عليه، وضرورة الأهتمام بدرس التربية الرياضية أعطاء هذا التخصص الأهتمام المناسب والمطلوب والتشجيع على دراسته والهمل به.

- أجرت حداد ومنصور (Haddad &Mansour, 2009) دراسة هدفت الى تقييم مستوى السلوك الصحي لدى المراهقين الأردنيين في بعض مدارس مدينة اربد، حيث تكونت عينة الدراسة من (269) طالبا وطالبة وبمدى عمر من (16 – 17) سنة، طبق عليهم استبانة السلوك الصحي والتي تتضمن سلوكياتهم الصحية حول التغذية، ممارسة النشاط البدني، الانشطة المدرسية بهدف التوعية الصحية ونوعية الحياة واتجاهها الصحي)، اشارت النتائج وجود انخفاض حاد في العادات الغذائية الصحية لدى الطلبة والتي تتمثل في انخفاض تناول الفواكه والخضروات والحليب واللحوم بنسبة أقل من الحد الموصى به عالميا، في حين أن تناول الوجبات السريعة والمشروبات الغازية والحلويات كانت اعلى من الموصى بها، اضافة الى وجود انخفاض حاد في مستوى النشاط البدني الممارس المعزز للصحة من قبل الطلبة.

- وأجرى الجفري (2007) دراسة هدفت إلى التعَّرف على مصادر الحصول على المعلومات الصحية، ومستوى الوعي الصحي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض وعلاقة مستوى الوعي الصحي بالتحصيل الاكاديمي، مستخدما مقياس السلوك الصحي ومصادر الحصول على المعلومات الصحية كاداة للدراسة، واشارت الدراسة الى ان اكثر المصادر التي يحصل الطلاب من خلالها على المعلومات الصحية هي وسائل الاعلام، وفي المرتبة الأخيرة الزيارات المستمرة للمراكز الصحية، وان اكثر المجالات التي حصل التلاميذ فيها على مستوى صحي عال هو مجال تكوين وعمل الجهاز البشري، واقلها في مجال التغذية كما اشارت النتائج الى وجود علاقة طردية ذات دلالة احصائية ما بين السلوك الصحي والتحصيل الاكاديمي.

- دراسة قاضي (1991) وهي بعنوان تقييم المعرفة الصحية واستقصاء بعض أنواع السلوك المتعلق بالصحة، وعلاقتها ببعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية، لطلبة الصفين النهائيين في المدارس المتوسطة والثانوية في مدينة الخبر"، مع استعراض وضع التثقيف الصحي في مدارس البنين في المملكة العربية السعودية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على وضع التثقيف الصحي المدرسي في المملكة العربية السعودية من خلال تقويم مستوى المعرفة الصحية لدى طلبة الصفوف النهائية في المرحلة المتوسطة والثانوية، واستقصاء بعض أنواع السلوك المتعلق بالصحة لديهم، وإعطاء وصف مجمل لنشاطات التثقيف في المدارس، ووصف لمحتويات مقررات المرحلة المتوسطة من المعلومات الصحية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانه تتضمن اختباراً لقياس الجوانب المعرفية والسلوك الصحي، حيث كانت عينة الدراسة ممثلة بطلاب الصف الثالث متوسط، وطلاب الصف الثالث ثانوي جميعهم في مدينة الخبر، ومن ابرز نتائج هذه الدراسة:

- وجود ضعف في معرفة الطلبة في اغلب موضوعات التثقيف الصحي المدرسي
- وجود مفاهيم صحية غير صحيحة عند عدد من الطلبة .
- عدم كفاية وضعف فعالية جهود التثقيف الصحي المدرسي الحالية في رفع مستوى معرفة الطلبة في الموضوعات الصحية المهمة.
- عدم المحافظة على تطبيق السلوك الجيد في العديد من أنواع السلوك المتعلق بالصحة لدى أعداد كبيرة من الطلبة.
- وجود نسبة عالية من الطلبة المدخنين، ونسبة كبيرة من الذين يشعرون بالضيق من الحياة.

- دراسة الخليلي (1987) وعنوانها "درجة الوعي الصحي عند طلبة الثاني الثانوي العلمي والأدبي والمهني في ثلاث مناطق جغرافية مختلفة في الأردن". حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الوعي الصحي بين الطلبة الأردنيين، في مشارف انتهاء التعليم المدرسي الرسمي بفروعه في مناطق مختلفة في الأردن. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة المستخدمة عبارة عن اختبار للوعي الصحي تم إعداده من قبل الباحثين، وتم تطبيقه على عينة الدراسة المؤلفة من (1902) طالبٍ وطالبة، من طلبة الصف الثاني الثانوي بفروعه. واستخدم في معالجة البيانات وتحليل النتائج عدة أساليب إحصائية، منها اختبار "ت"، واختبار" ر"، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل الانحدار المتعدد. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة منها:

- أن مستوى الوعي الصحي لدى الطلبة في هذه المرحلة متدن.
- وجود فروق في درجة الوعي الصحي تعزى إلى الجنس (لصالح الإناث)، ونوع الدراسة (لصالح طلبة الفرع العلمي)، والمنطقة الجغرافية (لصالح طلبة منطقة المفرق).

- التعليق على دراسات المحور الأول:

من خلال العرض السابق لهذه الدراسات خلص الباحث إلى ما يلي:

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تقييم وتحليل جوانب المجال المعرفي في منهاج التربية البدنية والرياضية، كدراسة زيتوني (2007)، ودراسة زغلول ومسلوب (1997)، ودراسة زغلول (1989)، في حين هدفت دراسات أخرى إلى قياس الحصيلة المعرفية في الجوانب الفسيولوجية والميكانيكية الحيوية ومجال اللياقة البدنية، والوقاية من حدوث الإصابات والمعرفة القانونية المرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية، مثل دراسة الرحاحلة وشوكة (2007)، ودراسة المزيني والعنقري (2003)، ودراسة عبدعون (1990)، ودراسة ليو(Lauie, 1995)، بالاضافة الى دراسات اخرى تناولت تقييم الوعي الصحي والمعرفة الصحية ومصادر الحصول عليها لدى التلاميذ، كدراسة الخليلي (1987)، ودراسة قاضي (1991)، ودراسة الجفري (2007)، ودراسة حداد ومنصور (Haddad &Mansour, 2009)، وإن كان هناك تشابه في كثير من المتغيرات كالجوانب الفسيولوجية والميكانيكية الحيوية ومجال اللياقة البدنية، والوقاية من حدوث الإصابات والمعرفة القانونية المرتبطة، والمعرفة الصحية، بين البحث الحالي والدراسات السابقة، إلا أنها تختلف في متغيرات أخرى كقواعد الأمن والسلامة و الإسعافات الأولية و الوقاية من الأمراض.

ولقد اتفقت غالبية الدراسات السابقة على استخدام اختبارات التحصيل المعرفي، والاستمارة الاستبيانية كأدوات لجمع المعلومات، والدراسة الحالية تتشابه معها من حيث استخدام لاختبار التحصيل المعرفي الموجه للتلاميذ، واستمارة استبيانية لمعرفة وجهة آراء الأساتذة، ومن حيث مقارنة منهج البحث بين البحث الحالي والدراسات السابقة، نجد أن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي المسحي، أما البحث الحالي فيتميز بأنه من البحوث التي جمعت بين المنهج الوصفي المسحي والتحليلي معا، كما نجد أن الدراسات السابقة المتوفرة تباينت فيما بينها من حيث نوعية العينة فمنها ما اهتم بدراسة التلاميذ والطلاب، ومنها ما اهتم بدراسة المعلمين والأساتذة، وهناك تباين من حيث خطة المعالجة الإحصائية للبيانات لكل دراسة وذلك حسب فروضها المتبناة، لان هناك اختلافات واضحة في صياغة الفروض من شانها أن تؤدي إلى استخدام أساليب إحصائية مناسبة وملائمة من اجل التحقق من الفرضيات.

وتبين من استعراض الدراسات السابقة أنها أثبتت ضعف الجوانب المعرفية والصحية المرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية عند عينة البحث المدروسة، مثل دراسة زيتوني (2007)، ودراسة زغلول ومسلوب (1997)، ودراسة شاكر وجاسم (2005)، ودراسة الرحاحلة وشوكة (2007) عبدعون (1990)، ودراسة اويس ومنصور (Haddad &Mansour, 2009)، ودراسة قاضي

(1991). والدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة من حيث النتائج المتوصل إليها في جوانب المعرفة العلمية والصحية المرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية.

لقد ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في بلورة النظرة الشاملة للدراسة البحثية الحالية، واستفدت منها في تحديد أهداف الدراسة، وفي اختيار العينة، كما انه من خلال هذه الدراسات تم الاستقرار على استخدام أداة الدراسة المناسبة وبناء فقراتها، والأساليب الإحصائية، وفي ضبط وصياغة فروض البحث الحالي.

2.7 المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية.

- أجرى الجراح (2007) دراسة هدفت إلى تقويم مناهج التربية الرياضية المطورة من وجهة نظر المعلمين في مديريات تربية إربد الأولى والثانية والثالثة على عينة بلغت (109) معلماً و(51) معلمة، باستخدام أداة الاستبانة وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن مجالات: النتاجات، وأدوار المعلمين، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم وتكنولوجيا المعلومات والاتصال كانت بدرجة عالية، بينما أظهرت درجات التقويم لمجالات استراتيجيات التدريس والتقويم، والمهارات الحياتية الدرجة المتوسطة، ووجدت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والنوع، بينما وجدت فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة لصالح سنوات الخبرة الطويلة أكثر من 10 سنوات.

- أجرى الحايك والبطاينة (2007) دراسة هدفت التعرف إلى مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية، من وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، اشتملت العينة على (246) طالبا وطالبة موزعين على السنوات الأربعة، وأظهرت النتائج أن هناك إجماع من طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية باختلاف مستواهم الأكاديمي وجنسهم، بأن مناهج كلية التربية الرياضية لا يتوافر فيها العدد الكافي من المهارات الحياتية اللازمة والضرورية لهم.

- وأنجز الحايك وغادة وزياد (2008) دراسة هدفت التعرف إلى مدى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية القائمة على الاقتصاد المعرفي في مناهج الجمباز (المستويات: 1، 2، 3) في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية، تبعا لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة، حيث استخدم فريق البحث المنهج الوصفي لملائمته لهذه الدراسة، واشتملت العينة على (93) طالب وطالبة موزعين على السنوات الثلاثة، وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن مناهج الجمباز لا تساعد على اكتساب المهارات الحياتية.

- أجرى السوطري والحايك (2010) دراسة بعنوان أثر استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي، هدفت

الدراسة التعرف إلى أثر استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في توظيف بعض المهارات الحياتية وتطوير مستوى الأداء المهاري لبعض المهارات الأساسية في لعبة الكرة الطائرة في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (112) معلما و (161) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في مديريات محافظة العاصمة عمان وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية، ومقياس المهارات الأساسية في الكرة الطائرة لصالح القياس البعدي، وأوصى الباحثان بأهمية دمج المهارات الحياتية التي تم التعرض لها في هذه الدراسة في منهاج التربية الرياضية القائم على الاقتصاد المعرفي.

- وأجرى الحايك والويسي (2010) دراسة بعنوان أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية المهارات الحياتية والحركية الأساسية لدى طلاب المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام الألعاب الحركية والتربوية في تنمية المهارات الحياتية (التعاون والعمل الجماعي، التواصل، الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية) لدى طلاب المرحلة الأساسية الدنيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (41) طالباً، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج فعالية استخدام الألعاب الحركية والتربوية في تنمية المهارات الحياتية (التعاون والعمل الجماعي، التواصل، الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية) لدى طلاب المرحلة الأساسية الدنيا، وأوصي الباحثان باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على الألعاب الحركية والتربوية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الأساسية الدنيا، وضرورة وضع مناهج وبرامج رياضية وحركية لطلاب هذه المرحلة تعمل على تنمية المهارات الحياتية والمهارات الحركية بأنواعها المختلف.

- وقام السوطري والواصل والمقرن والغامدي (2009) بدراسة هدفت التعرف إلى مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود، تكونت عينة الدراسة من الطلاب المسجلين في مادة (نهج مهارات التعلم والتفكير والبحث)، ومادة (الصحة واللياقة البدنية) في الفصل الأول من العام الدراسي 1429/ 1430ه وعددهم (66) طالباً، تم جمع البيانات باستخدام استبانه خاصة تبين مدى توظيف بعض المهارات الحياتية (التواصل، العمل الجماعي، حل المشكلات والتفكير، تحمل المسؤولية) في مناهج السنة التحضيرية، أظهرت نتائج الدراسة أن مهارات تحمل المسؤولية قد احتلت الترتيب الأول من حيث توظيفها في المناهج، بينما جاءت مهارات العمل الجماعي في الترتيب الثاني، وجاءت مهارات حل المشكلات والتواصل في الترتيب الأخير.

- قام هانلي وآخرون (Hanley, Heal, Tiger, Ingvarsson, 2007) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج لتطوير وتعزيز المهارات الحياتية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك للتغلب على عدد من المشكلات منها (العدوان، والسلوك المشكل) وقد تم تقديم هذه المهارات عن طريق عدد من الأنشطة وهي (دائرة الحوار، اللعب الحر، لعب الأدوار، النموذج، التغذية المرتدة) وقد أشارت النتائج إلى أن برامج المهارات الحياتية أثبتت فاعليتها، كما أدى إلى انخفاض 74% من السلوك المشكل لدى الأطفال.

- أجرى سعد الدين (2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى تضمين المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بلغ العدد الكلي لها (597) طالباً وطالبة، وأعدت الباحثة قائمة للمهارات الحياتية الواجب تضمينها في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي، كما قامت بتصميم اختبار للمهارات الحياتية وتطبيقه على أفراد العينة، وتوصلت الدراسة إلى ضعف تناول مقرر تكنولوجيا الصف العاشر للمهارات الحياتية، حيث بلغت نسبة توافر هذه المهارات (9.8) %، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى اكتساب الطلبة لتلك المهارات لم يصل إلى مستوى التمكن وهو (80%).

- وأجرى الحايك وتيسير (2007) دراسة هدفت التعرف الى مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية من وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، إشتملت العينة على (246) طالبا وطالبة موزعين على السنوات الأربعة، وأظهرت النتائج أن هناك إجماع من طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية بإختلاف مستواهم الأكاديمي وجنسهم بأن مناهج كلية التربية الرياضية لا يتوافر فيها العدد الكافي من المهارات الحياتية اللازمة والضرورية لهم، ويعزو الباحثان هذه النتائج الى عدم إستناد المناهج الى معايير الجودة الشاملة، وعدم تنوع أساليب التدريس التي تركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية ووجود فجوة بين النظرية والتطبيق، وأوصى الباحثان بضرورة دمج المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية، وضرورة تفعيل إستخدام الطلاب للتكنولوجيا الحديثة ممثلة بشبكة الأنترنت.

- وأجرى ويس وآخرون (Weiss and al, 2007) دراسة هدفت إلى تقييم فعالية برنامج المهارات الحياتية (First Tee) والذي يحتوى على مهارات حياتية تم دمجها في العاب رياضية مقارنة مع الشباب المشاركين في نشاطات رياضية أخرى منظمة، اشتملت العينة على (415) طالباً في برنامج (First Tee) و (159) طالبا في أنشطة رياضية أخرى تتراوح أعمارهم بين 11- 17 سنة، وقد تم دمج المهارات الحياتية مع مهارات لعبة الجولف، وأظهرت النتائج أن هناك تأثيرات مهمة وإيجابية للمجموعة التي شاركت في برنامج (First Tee) حيث أظهرت تحسنا في

مهارات لعبة الجولف وانتقال أثر المهارات الحياتية للمشاركين في البرنامج حيث ظهر تحسنا في المهارات الحياتية (العمل الجماعي، ضبط الانفعالات، حل النزاعات، المبادرة، سلوكيات اجتماعية إيجابية، تصرفات سلوكية واعية، وفعالية شخصية، ومقاومة لضغط الأقران، وتعلم فردي منظم).

- وأنجز جوداس وآخرون (Goudas and al, 2006) دراسة بعنوان تأثير برنامج التدريب على المهارات الحياتية التي تدرس كجزء من دروس التربية الرياضية على طلبة الصف السابع الأساسي، أشتملت عينة الدراسة على (73) طالب من طلبة الصف السابع الأساسي، تلقوا نسخة مختصرة من برنامج (GOOL) مصمم خصيصا لتدريس المهارات الحياتية من خلال التربية الرياضية، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن في اللياقة البدنية والمهارات الحياتية، وكذلك أظهرت النتائج أن التدريب على المهارات الحياتية يمكن توظيفه بفعالية من خلال حصص التربية الرياضية.

- وأجرى بيتر ويك و بنجامين (Butter wick, & Benjamin, 2006) دراسة هدفت الدراسة إلى تحليل المهارات الحياتية للمنهاج في كولومبيا، وأشارت الى أن المنهاج تضمن تطوير مجموعة من المهارات الحياتية الأساسية، حيث يرتكز المنهاج على مهارات التطوير الشخصي بشكل خاص ومواجهة المشكلات، ومهارات النقد بالإضافة إلى المهارات الوظيفية ومهارات التأكيد على المسؤولية الفردية.

- وهناك دراسة باباكاريسس وآخرون (Papacharisis and al, 2005) بعنوان أثر برنامج تدريبي للكرة الطائرة وكرة القدم في تنمية مهارات حياتية، والتي هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج في المهارات الحياتية من خلال رياضة الكرة الطائرة وكرة القدم في اليونان، اشتملت العينة على (41) طالبة كرة طائرة و(32) طالبا كرة القدم تتراوح أعمارهم بين (11- 12) سنة تم اختيارهم بشكل عشوائي، حيث تم تطبيق برنامج مختصر من سوبر (Super)، والذي تم فيه دمج المهارات الحياتية مع مهارات كرة الطائرة وكرة القدم على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أن هناك تقدما لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الكرة الطائرة التمرير من أعلى، والتمرير من أسفل، ومهارة الإرسال ومهارات كرة القدم، وكذلك أظهرت النتائج فروقاً دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة على المهارات الحياتية: (حل المشكلات، التفكير الايجابي، وضع أهداف الشخصية، المسؤولية الشخصية والاجتماعية).

- وقام أوجرادي (O'Grady, 2002) بدراسة مسحية للمناهج المقدمة لتعليم المهارات الحياتية، التي هدفت إجراء مسح لمناهج التعليم للمهارات الحياتية للطلبة في انجلترا، اشتملت العينة على عشر أمهات عاملات تم تدريبهن على كيفية التعامل مع أطفالهن، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية تقديم مثل هذه البرامج نظرا لحاجة الطلبة إلى تعلم مثل هذه المهارات التي تجعل منهم

أعضاء فاعلين ومؤثرين في المجتمع، كما أظهرت نتائج الدراسة استفادة الطلبة بشكل أكبر من هذه البرامج عند تنفيذها بطريقة ممتعة باستخدام أساليب التعزيز، والمشاركة الجماعية، والحوار والنقاش، والنمذجة والتغذية الراجعة، وممارسة الأدوار.

- التعقيب على دراسات المحور الثاني

من خلال العرض السابق لهذه الدراسات خلص الباحث إلى ما يلي:

تنوعت أهداف هذه الدراسات والبحوث، فمنها ما يهدف إلى تقويم أو تحليل مناهج دراسية معينة لمعرفة مدى توافر المهارات الحياتية فيها، كدراسة أجرى الجراح (2007)، سعد الدين (2007)، ودراسة السوطري وآخرون (2009)، ودراسة الحايك وآخرون (2008)، ودراسة هانلي وآخرون (Hanley and al, 2007)، ودراسة الحايك وآخرون (2007)، ودراسة ويس وآخرون (Weiss and al, 200)، ودراسة بيتر ويك وآخرون (Butter wick and al,2006)، ودراسة أوجرادي (O'Grady, 2002)، في حين هدفت دراسات أخرى إلى تنمية المهارات الحياتية من خلال برامج محددة، مثل دراسة الحايك وآخرون (2010)، ودراسة جوداس وآخرون (Goudas and al, 2006)، ودراسة باباكاريسس آخرون (Papacharisis and al, 2005)، أو من خلال أساليب تدريس خاصة مثل دراسة السوطري وآخرون (2010)، وأوضحت نتائج هذه الدراسات وجود فاعلية لهذه البرامج وأساليب التدريس في تنمية المهارات الحياتية. ويتضح من خلال هذه الدراسات أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى الفئات المختلفة من الطلبة والتلاميذ، مع ضرورة التركيز على تنميتها لدى القطاع الأكبر من ابناء المجتمع وهم تلاميذ التعليم العام، ويتضح أيضاً من خلال هذه الدراسات أن موضوع المهارات الحياتية قد تم تناوله في المقررات الدراسية المختلفة إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولته في مناهج التربية البدنية والرياضية لا سيما الوصفية التحليلية، أما البحث الحالي فيتميز بأنه من البحوث التي جمعت بين المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، حيث يهدف إلى الكشف عن مستوى تضمين المهارات الحياتية في منهاج التربية البدنية والرياضية المطور على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسطة في الجمهورية الجزائرية. ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد قائمة المهارات الحياتية الواجب تضمينها في المنهاج قيد الدراسة، وكذلك في وضع التصور المقترح لتضمين تلك المهارات في هذا المنهاج.

أما موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، فرغم أنها تتشابه مع بعض القضايا المدروسة في الدراسات السابقة إلا أنها تختلف في شمولها لمجتمع المعلومات المحللة (منهاج التربية البدنية والرياضية لجميع السنوات الأربعة للتعليم المتوسط في الجزائر) وتناولها تحديداً للمنهاج المطور وفق

الإطار العام المبني على المقاربة بالكفاءات والتي لم يسبق أن تناولتها البحوث والدراسات بالتحليل، كما تتميز هذه الدراسة عن غيرها باستخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، حيث يقوم بوصف الظاهرة موضع البحث (المهارات الحياتية)، ويرصد تكراراتها بصورة منظمة، وعلى نحو دقيق.

3.7 المحور الثالث: الدراسات التي تناولت تصنيف بلوم.

- وأجرى مناصرة (2001) دراسة هدفت إلى تقويم منهاج التربية الرياضية للصفوف الثلاث الأولى الأساسية في محافظة اربد، من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، وأثر كل من متغيرات المؤهل العلمي والتخصص والخبرة والنوع على استجابات أفراد العينة التي بلغت (356) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث الاستيانة لجمع البيانات، التي احتوت على أربع محاور أساسية: الأهداف، المحتوى، الأساليب والأنشطة، والتقويم، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن هناك نظرة مقبولة نحو المنهاج لمحاور الأهداف والمحتوى والوسائل والأساليب، بينما كانت النظرة متوسطة لمحور التقويم، كما أسفرت النتائج إلى وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة عند متغيرات المؤهل العلمي، ولصالح الدبلوم العالي، والخبرة لصالح 11 سنة وأكثر.

- دراسة الكروشي (2007) هدفت الى معرفة مدى تطبييق مستويات أهداف بلوم في المناهج التخصصية لمدرسي التربية الرياضية، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي التحليلي لملائمته لتحقيق هدف البحث، حيث قام باعداد استمارة تحليل الاسئلة حسب تصنيف بلوم، واشتملت عينة البحث على نسخ اشئلة التدرسيين للدور الاول ولكافة المراحل الاربع، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن هناك ضعف واضح في صياغة الاسئلة حسب تصنيف بلوم، وعدم شمولية أسئلة التدريسيين لمستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم كما أن حصيلة الطالب المتخرج مرتكزة على المستوى الأول والثاني (المعرفة، الفهم)، وهذا ما يفسر ضعف الطالب في مواجهة الظروف الطبيعية والاستثنائية اثناء العمل في المدارس، وقد اوصى الباحث على ضرورة اشتمال الأسئلة على كافة مستويات بلوم، والمحافظة على حالة التوازن في نسبة الاسئلة لكل مستوى.

- دراسة دروزه (2011) الهدف من هذه الدراسة التحقق فيما إذا كان المعلمون الفلسطينيون يراعون مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للمادة الدراسية، ثم معرفة أي من هذه المستويات يراعونها اكثر من غيرها، ولتحقيق هذا الغرض أخذت عينة عشوائية بسيطة من معلمي ومعلمات مدارس محافظة قلقيلية في الضفة الغربية بلغت (400) فردا، منهم (174) ذكور، و (226) إناث، ووزعت عليهم استبانة اشتملت على (98) فقرة عكست مفاتيح الكلمات للمستويات العقلية الست وفق تصنيف بلوم، عولجت بيانات الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي تارة، والإحصائ التحليلي تارة أخرى، وكانت أهم النتائج التي أظهرتها هي أن المعلمين يراعون

مستويات" بلوم " للأهداف المعرفية بنسبة جيد جدا 80.8%، وقد حظي مستوى التذكر بأعلى النسب، يليه على التوالي وبفرق له دلالة إحصائية مستوى الفهم، فالتحليل، فالتطبيق، فالتركيب، فالتقويم، ولم يظهر فرق إحصائي بين مستويي التذكر والتحليل، ولا بين التركيب والتقويم. كما وجدت الدراسة أن معلمي المرحلة الثانوية يراعون مستويات " بلوم " للأهداف المعرفية بشكل أفضل من معلمي المرحلة الأساسية، وبفرق له دلالة إحصائية، وأن الذين التحقوا بعدد دورات تأهيلية تراوحت من ست إلى عشرة دورات راعوا هذه المستويات بشكل أفلضل من الذين التحقوا بأقل من عشرة دورات، وبفرق له دلالة إحصائي. هذا وجاءت النتائج ضمن مناقشات وتوصيات لدراسات مستقبلية لاحقة.

- دراسة سويدان (2009) هدفت إلى تحليل وتصنيف الأسئلة الواردة في كتاب الجغرافية للصف الأول الثانوي في سورية وفق مستويات بلوم المعرفية (تذكر – فهم – تطبيق – تحليل - تركيب– تقويم). وقام الباحث بتصنيف الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا والتي تتطلب قدرات عقلية دنيا، وتمثلت عينة البحث بالأسئلة الواردة في كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر على الصف الأول الثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية، وتأكد الباحث من ثبات التحليل مستخدمًا معادلة هولستي، إذ بلغ معامل الثبات 87.6 %. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. تركيز الأسئلة على المستويات الدنيا من التفكير حيث حصل مستوى الفهم على نسبة قدرها 60.24 %.
2. خلت الأسئلة مما يشير إلى مستويات التحليل والتركيب، أما مستوى التقويم فحصل على نسبة ضعيفة جدًا هي 0.86 %.

وقدم الباحث تفسيرًا لنتائج البحث فضلا عن بعض المقترحات التي ربما تفيد القائمين على وضع المناهج والكتب في مجال الأسئلة.

- دراسة لفته عداي وخليفة اللامي (2008) تهدف الى الكشف عن مستويات تحقيق الأهداف السلوكية المعرفية لدى طلبة الجامعة من خلال مدرسيهم على وفق مصنف بلوم للاهداف السلوكية في المجال المعرفي، لما لهذه الاهداف من اهمية في تحقيق المستوى الاعلى من الكفايات والمهارات العلمية. اعتمدت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من طلبة كلية التربية للمرحلتين الثالثة والرابعة، ومن الاقسام العلمية والانسانية بواقع (300) طالبا من الذكور والاناث. وقد اعتمد الباحثان على اداة تم اعداد مفرداتها وفقراتها من المستويات الاساسية للاهداف السلوكية (المعرفية) على وفق تصنيف بلوم (المعرفة – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم) وما يمثل كل مستوى من هذه المستويات من الاهداف السلوكية الاجرائية (الخاصة) التي يتوجب على المدرس ان يطبقها ويحققها في التدريس الجامعي، ومن خلال ذلك تم جمع (45) فقرة تمثل تلك المستويات

للأهداف السلوكية. وأشارت نتائج هذا البحث الى تدني مستوى تحقيق الأهداف السلوكية (المعرفية) في التدريس الجامعي، كذلك أكدت النتائج أن الطلبة لم يصلو إلى المستوى المطلوب من تحقيق الأهداف السلوكية (المعرفية) التي هي أساس التعليم والتدريس بكل المراحل الدراسية.

- وأجرى حلمي حمدان (2009) دراسة هدفت الى معرفة نسبة الأهداف المعرفية في أسئلة التقويم و الأمثلة في الجزء الثاني لكتاب الرياضيات للصف الحادي عشر العلمي حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، إضافة إلى معرفة مدى التلاؤم بين نسبة مستويات تلك الأهداف المطروحة في الامثلة وتلك المطروحة في الاسئلة، وذلك عن طريق تحليل جميع الامثلة والاسئلة لمعرفة مستواها بناء على تصنيف بلوم للاهداف المعرفية (تذكر، فهم واستيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، حيث قام الباحث بتفريغ مستويات الاهداف المعرفية لكل وحدة من وحدات الكتاب ثم تم حساب نسبة كل مستوى في الامثلة والاسئلة وتمت مقارنة تلك النسب لمعرفة مدى التلاؤم بينها في كل من الامثلة والاسئلة، حيث اظهرت النتائج انه تم تغطية مستويات التذكر والفهم والاستيعاب بشكل جيد جدا وهناك توافقا بين طرح هذه المستويات في الأمثلة والأسئلة الاّ انه تم تغطية مستوى التطبيق بنسبة جيدة ولكن لم يكن هناك توافقا بين طرح هذا المستوى في الأمثلة وطرحه في الأسئلة، وتم طرح مستوى التحليل بنسبة متواضعة جدا وكانت متوافقة بين طرحها في الأمثلة والأسئلة، ولم يتم التطرق لمستويات التركيب والتقويم. وأوصى الباحث بمجموعة من التوصيات منها إعادة النظر بالطريقة والمنهجية التي تم من خلالها تصميم منهاج الرياضيات الفلسطيني، والى تنقيح منهاج الرياضيات الفلسطيني ليتوافق مع النظريات العلمية والتربوية ونظريات النمو ليستطيع هذا المنهاج على المساعدة في تحقيق الأهداف التربوية.

- التعليق على دراسات المحور الثالث:

من خلال العرض السابق لهذه الدراسات خلص الباحث إلى ما يلي:

تنوعت أهداف هذه الدراسات والبحوث، فمنها ما يهدف إلى معرفة مدى تطبيق مستويات أهداف بلوم في مناهج التربية الرياضية، كدراسة الكروشي (2007)، ومنها ما يهدف الى تحليل الكتب المدرسية وفق مستويات بلوم المعرفية (تذكر – فهم – تطبيق – تحليل – تركيب- تقويم)، كدراسة حلمي حمدان (2009)، ودراسة سويدان (2009)، في حين هدفت دراسة لفته عداي وخليفة اللامي (2008) الى الكشف عن مستويات تحقيق الأهداف السلوكية المعرفية لدى طلبة الجامعة من خلال مدرسيهم على وفق مصنف بلوم.

ولقد اتفقت الدراسات السابقة على استخدام بطاقة تحليل المحتوى، والاستمارة الاستبيانية كأدوات لجمع المعلومات، والدراسة الحالية تتشابه معها من حيث استخدام بطاقة تحليل المحتوى لرصد تكرارات الجوانب المعرفية في منهاج التربية البدنية والرياضية، واستخدام استمارة

استبيانية لمعرفة وجهة آراء الأساتذة والتلاميذ في مدى مساهمة المنهاج في تضمين مستويات التفكير لبلوم ، ومن حيث مقارنة منهج البحث بين البحث الحالي والدراسات السابقة، نجد أن المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، وهو نفس المنهج الذي تبنته الدراسة الحالية، كما نجد أن الدراسات السابقة المتوفرة تباينت فيما بينها من حيث نوعية العينة فمنها ما اهتم بدراسة منهاج التربية الرياضية وبعض الكتب المدرسية، ومنها ما اهتم بدراسة الأساتذة، وهناك تباين في حيث خطة المعالجة الإحصائية للبيانات لكل دراسة وذلك حسب فروضها المتبناة، لان هناك اختلافات واضحة في صياغة الفروض من شانها أن تؤدي إلى استخدام أساليب إحصائية مناسبة وملائمة من اجل التحقق من الفرضيات.

تمهيد

1- تقويم المناهج التربوية.

1.1 تعريف التقويم.

2.1 مفهوم تقويم المنهاج التربوي.

3.1 أهمية تقويم المنهاج التربوي.

4.1 مسوّغات تقويم المنهاج التربوي.

5.1 أهداف تقويم المنهاج التربوي.

6.1 منطلقات تقويم المنهاج التربوي.

7.1 مجالات تقويم المنهاج التربوي.

8.1 معايير تقويم المنهاج التربوي.

9.1 مراحل تقويم المنهاج التربوي.

10.1 وسائل تقويم المناهج التربوي.

11.1 نماذج تقويم المنهاج التربوي.

12.1 مشاكل تقويم المنهج في العالم العربي.

2- منهاج التربية البدنية والرياضية.

1.2 أسس منهج التربية البدنية والرياضية.

2.2 تناول وتنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية.

3.2 تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية المطور.

4.2 أشكال تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية.

5.2 مبادىء تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية.

الخلاصة

تمهيد:

إن عملية تقويم المنهاج غالبا ما يقوم بها مجموعة من المتخصصين في تقويم المناهج وتطويرها، ويتم ذلك التقويم في بعض الأحيان بعيدا عن الاستاذ، وقد يكون أحد الأسباب الأساسية في ذلك هو عدم وعى الاستاذ بالطرق من خلال التمييز بين مجموعة المفاهيم الأساسية والأساليب المختلفة التي يجب إتباعها عند القيام بعملية تقويم المنهاج، فمن خلال التقويم يتم تحديد الصعوبات والمعوقات ونقاط الضعف التي تحول دون تحقيق التقدم نحو أهداف المناهج التربوية بهدف تحسينها وتطويرها، فهو يمثل قاعدة أساسية لأي خطوة تطويرية أو تحسينية لواقع المنظومة التربوية.

لذا فإننا في هذا الفصل سوف نتطرق أولا إلى مفهوم التقويم، ثم نقف عند عملية تقويم المناهج التربوية محاولين توضيح مختلف الجوانب المتعلقة بها، ثم نحاول في الأخير ربط عملية التقويم بمنهاج التربية البدنية والرياضية المرتكز على المقاربة بالكفاءات.

1- تقويم المناهج التربوية

1.1 تعريف التقويم:

إن من مقتضيات البحث العلمي لأي موضوع من المواضيع الخاضعة للبحث والتجريب العلميين أن يقوم الباحث بتعريف المصطلحات والمفاهيم التي يستخدمها في بحثه، وقبل التعرض

إلى التعاريف الإصطلاحية نجد أنفسنا مرغمين على التعرض للمعنى اللغوي للفظة المصطلح وذلك قصد تحديد جذور المصطلحات وأصولها اللغوية.

ومن الكلمات الإصطلاحية الخاصة بموضوع بحثنا هي لفظة أو مصطلح " التقويم."

1.1.1 تعريف التقويم لغة:

لقد جاء في لسان العرب لابن منظور (1955، ص496):" التقويم ومنه قوم الشيء: جعله يستقيم ويعتدل، أزال إعوجاجه". ومنه تقويم السلعة: قدر ثمنها وسعرها، والتقويم إظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقدير أمره.

كما جاء في معجم متن اللغة لرضا (1960) قوم الشيء: وزنه وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة وقوم الشيء عدله وقوم درأه أزال إعوجاجه.

أما في منجد اللغة والإعلام (معلوف، 1973) فقد جاءت كلمة قوم الشيء وقوم درأه بمعنى أزال إعوجاجه وأقام المائل أو المعوج أي عدله ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر إعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وفلان أقوم كلاما من فلان أي أعدل وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به، والقيم على الأمر أي متوليه كقيم الوقف.

من خلال إستعراض مختلف المعاني لكلمة " قوم " نلاحظ أنها تشير كلها إلى معنى الإستقامة والإعتدال وهي تشير إلى ماهو مضاد للإعوجاج والإنكسار أو إعتدال الشيء بعد أن كان معوجا، ومن خلال التعريف اللغوي للتقويم يمكن إعتبار أن التقويم في التربية يعني عملية:

- إصلاح وتعديل الأخطاء والإعوجاج أثناء التعلم.
- تقدير قيمة محددة لنتائج ومجهودات التلاميذ أو غيرهم بعد وزن العمل بمعيار عادل.

2.1.1 تعريف التقويم إصطلاحا:

يعتبر مفهوم التقويم من المفاهيم التربوية التي حظيت بإهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بميدان التربية، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعاريفه وإشتداد الجدل حول تحديد المعنى الدقيق للمصطلح، وهذا في حد ذاته يعتبر ثراء لهذا المجال العلمي الحديث وسيزيد من تطوره لأنه كلما زاد الخلاف وتباينت الإتجاهات كلما تضاعفت كمية البحوث والدراسات والنتائج.

وحسب آية بودوود (Ait.Boudaoud, 1999) فإنه يمكن تصنيف مختلف التعاريف الإصطلاحية التي تتناول مفهوم التقويم في ثلاثة مجموعات رئيسية هي

أولا: تعاريف تتمحور حول درجة تحقيق الأهداف (أهداف التعلم، أهداف برنامج أو مشروع ...) من خلال مقارنة الأهداف مع النتائج المحققة وهي كالتالي:

تعريف بلوم (1983، ص 5) "التقويم هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد...الخ وأنه يتضمن إستخدام المحكات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم كميا أو كيفيا".

تعريف ديكيتال (De Ketele, 1991, p 438) "التقويم هو مجموعة معلومات وجيهة صالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخد القرار".

تعريف جرولند (Gronlund, 1979, p 111) "هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية، وهي تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى حكم على القيمة".

كما يعرف أيضا بركات (1984، ص17) التقويم بأنه: "قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة مدى القرب أو البعد من تحقيق هذه الأهداف".

ثانيا: تعاريف تتمحور حول الوصف والمقارنة والجمع والتحليل والتوضيح ومن أهمها:

تعريف محمد عزت (1979، ص 154) "التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد إستخدامها في إصدار حكم أو قرار."

تعريف مجدي (2004، ص 1444) "هو مجموعة من العمليات تستخدم فيها مجموعة من الأدوات تبدأ بتشخيص واقع ما بغرض إصدار حكم عليه في ضوء معيار محدد مسبقا ومن ثم يتخذ بشأن هذا الواقع قرار بغرض تطويره وفق غايات يجب تحقيقها".

تعريف الصراف (2002، ص 17) "التقويم هو توصيف وتحصيل وتجهيز للمعلومات للحكم على البدائل في إتخاذ القرارات".

ثالثا: تعاريف تتمحور حول التخطيط لإصدار أحكام جديدة، ومراجعة الأساليب الجارية:

يعرف ستافلبيم التقويم (Stufflebeam, 1980, p 48) بأنه: " العملية التي يتم من خلالها تخطيط وجمع وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل القرارات".

تعريف أبو حطب وسيد وصادق (2008، ص 11): "يتضمن مفهوم التقويم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا المعنى يتطلب إستخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام".

من خلال إستعراضنا لمختلف التعاريف الإصطلاحية للتقويم يمكن صياغة التعريف التالي: التقويم هو مجموعة عمليات منهجية تختص بإصدار حكم في ضوء محك أو معيار محدد مسبقا على ناحية من نواحي العملية التربوية للتأكد من مدى إقترابها أو إبتعادها عن الأهداف المسطرة وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها، يفيد في إتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة بخصوص مسار العمل التربوي. فالتقويم هو عملية تربوية مركبة تتكون من الملاحظة والقياس والتقدير ثم الحكم فالقرار لنصل إلى العلاج.

2.1 مفهوم تقويم المنهاج التربوي:

تقويم المنهج الدراسي يعني إصدار أحكام وقرارات تقويمية على كافة عناصر المنهج الدراسي وهي: أهدافه، محتواه، طرق التعليم والتعلم المستخدمة في تنفيذه، الأنشطة البرمجية والمواد والأجهزة التعليمية (الكتب، الأدلة التدريسية، البرمجيات التعليمية، أساليب التقويم وأدواته، بيئة المنهج) (زيتون، 2003).

ويعرف تقويم المنهاج بأنه: "عملية جمع للمعلومات والبيانات والأدلة والشواهد التي تشير بعد حصرها وتحليلها وتفسيرها إلى نواحي القوة ونواحي الضعف في المنهج القائم، وهذا الأمر يشترك فيه المعلم والمتعلم و الإداريون والموجهون والمديرون وأولياء الأمور وكل من له علاقة بالمنهاج المدرسي." (اللقاني والجمل، 1996، ص84).

ويعرفه (الدليم، 1988، ص57) "هو عملية قياسية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة بقصد تطوير عملية التعلم والتعليم".

أما عفانة واللولو (2004، ص36) يعرفا تقويم المنهاج على انه: "عملية دراسة وتشخيص مستمر تستهدف التعرف على نواحي القوة والضعف في المنهاج بقصد تحسينه وتطويره في ضوء أهداف تربوية مقبولة ومتعارف عليها مسبقا".

ومن هنا نرى أنّ مفهوم تقويم المنهج هو عمليّة جمع بيانات كميّة من خلال قياس مدى تعلّم المتعلّمين من جهة، ومدى توافر المعايير السليمة في أسس المنهج، وعناصره، وتنظيمه من جهة أخرى، وتفسير تلك البيانات، والوصول إلى قرارات في ضوئها.

ومن خلال ما تقدّم من التعريفات يتبيّن ما يأتي:

1- تقويم المناهج عمليّة تبدأ بجمع البيانات، وتنتهي باتّخاذ القرارات المناسبة في ضوء تفسير هذه البيانات.

2- عمليّة تقويم المنهج لا بدّ أن تتمّ في ضوء معايير موضوعيّة، بمعنى أنّه لا يصحّ اتّخاذ قرارات مبنيّة على وجهات النظر الشخصيّة، أو الانطباعات الذاتيّة.

3- إنّ التقويم يعتمد أساساً على جمع البيانات، وجمع البيانات تعتمد على القياس، والقياس عمليّة جزئيّة، إذ يتطلّب كلّ جانب من جوانب المنهج قياسات معيّنة، ونتائج هذا القياس مقادير كميّة، أي أرقام أو إحصاءات تصف الجانب المقيس بلغة كميّة .

4- التقويم عمليّة إصدار الأحكام واتّخاذا القرارات المناسبة في ضوئها، وتتوقّف صحّة هذه الأحكام ودقّة تلك القرارات على مدى دقّة القياس ومدى صلاح أدواته .

5- التقويم ليس مقصوراً على قضايا الحكم على مدى تعلّم التلاميذ فقط، ولكنّ هناك معايير يُتَّخذ في ضوئها قرارات أخرى تتعلّق بعناصر المنهج وأسسه وتنظيمه (المكاوي، 2006).

3.1 أهمية تقويم المنهاج التربوي:

تبرز أهمية تقويم المنهاج في النقاط التالية:

1. تحديد الأهداف التعليمية بطريقة واضحة والتأكد من مدى صلاحيتها وواقعيتها وإمكانية تحقيقها.

2. تحديد محتوى المادة التعليمية لتقدير القيمة العلمية للمادة التعليمية ومدى مواكبتها للتطورات الحديثة في المجال العلمي الخاص الذي تتصدى له واحتوائها على العناصر الرئيسة والتأكد من دقة المعلومات والبيانات التي تتضمنها ومدى وضوحها.

3. تجريب المنهج لأنه يتم تعديل المنهاج وتكييفه حسب حاجات الطلاب ويعد تجريبه عليهم قبل تعميمه واستخدامه على نطاق أوسع، فيتم تجريب المرحلة الأولى من تنفيذه في عدد محدد من الصفوف والمؤسسات التعليمية بغرض تحديد نقاط الضعف وتحديد المجالات التي تحتاج لمراجعة وتعديل مع كشف الصعوبات التي تواجه تنفيذه، ويتم ذلك استنادا على نتائج التقويم التكويني المنظم لهذا المنهج من اجل تقديم مقترحات بتعديله وتحسينه والتأكد من ملائمة هذا التعديل وصولاً بالمنهج إلى المستوى المطلوب، ثم يتم تطبيق المنهج المراد تطويره على نطاق أوسع من الطلاب يتم اختيارهم بطرقة عشوائية من (30-50) صف والهدف من ذلك هو معرفة الشروط التي تضمن تنفيذه بنجاح.

4. تنفيذ المنهج واستمراريته والتحقق من فعالية المنهج من حيث تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها، ومن كفاية التغييرات والتعديلات التي أدخلت على المنهج، ولا تنتهي عملية التقويم بالانتهاء من تطويره والبدء بتنفيذه بل هي عملية مستمرة باستمرار المنهج وديمومته، فالرقابة المستمرة على فعالية المنهج تعطي أساس لبقائه واستمراره لفترة من الزمن (المكاوي، 2006).

4.1 مسوّغات تقويم المنهاج التربوي:

هناك الكثير من الأسباب التي تدعو إلى القيام بعملية التقويم التربوي بشكل عام والمناهج الدراسية بشكل خاص وأهم تلك الأسباب ما يلي:

- مراجعة العمليات التربوية من وقت لآخر ومتابعتها أمر ضروري لمعرفة كيف يسير تنفيذ هذه العمليات ولتلافي الأخطاء قبل استفحالها، والمنهاج التعليمي من أكثر الجوانب حاجة إلى التقويم المستمر.

- عدم رضا الناس عن نتائج أبنائهم بسبب تقصير التربية في إكسابهم السلوكيات المرغوبة وإعدادهم للحياة (دروزة، 1999).

- الثورة المعرفيّة والتكنولوجيّة في مختلف المجالات التي تعمّ العالم, جعلت مناهج التعليم التي لا تسارع إلى مواكبتها من خلال التقويم والتطوير الدائمين متخلّفة عمّا يجري في العالم، وعاجزة عن تحقيق أهدافها، وبالتالي فاقدة لمسوّغات وجودها أصلاً.

- التغيّرات الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة المتسارعة، وما يصاحبها من ظهور مصطلحات وأفكار واتّجاهات وقيم وعادات وأساليب تفكير جديدة (ديمقراطيّة التعليم، تعليم الإناث، ربط التعليم بسوق العمل، العناية بالتعليم الفنّي والمهنيّ ....) تستدعي تحليل المناهج وإثرائها بهذه المستجدّات بشكل دوريّ.

- التطورات المستمرّة في مجال علم النفس وتكنولوجيا التعليم، ومن نتج عن ذلك من ظهور إستراتيجيّات تعليميّة جديدة، ووسائل تعليم تكنولوجيّة حديثة أسهمت إلى حدّ كبير في حثّ أصحاب القرار التربويّ على التوجيه بضرورة تقويم المناهج، لتطوير طرائق التدريس والتعلّم والتعليم والأنشطة المدرسيّة وأساليب التقويم ووسائله.

- ثورة الاتّصالات، وما أحدثته من تواصل عالميّ وتسارع في الانتشار الثقافيّ اضطر النظم التربويّة إلى العناية باللغات الأجنبيّة، وجعل كثيراً منها يعيد النظر في المناهج القائمة.

- ازدياد عدد الدراسات والبحوث التربويّة المختلفة في مجال المناهج وما تمخّض عنها من نتائج تظهر ثغرات المناهج القائمة، وتوصي بضرورة تقويمها المستمرّ.

- ثبوت مقولة إنّ استثمار رأس المال البشريّ أفضل أنواع الاستثمار دفع التربويين إلى تقويم المناهج وتطويرها باستمرار للحصول على أفضل مخرجات بشريّة مؤهّلة لدفع عجلة التطوّر الوطنيّ الاقتصاديّ والاجتماعيّ.

- انتشار التعليم ودخول المنهج إلى كلّ بيت جعل هذا المنهج أمراً مهمّاً لكلّ فرد في المجتمع يشرّحه ويكشف عيوبه ويثني على إيجابيّاته، ويبدي رأيه فيه في وسائل الإعلام المختلفة التي رأت في الخوض فيه مادّة خصبة تهمّ الجميع وترضي فضولهم، الأمر الذي لفت الأنظار إلى أهميّته ودفع القائمين على العمليّة التربويّة إلى العمل على تقويمه وتطويره بشكل مستمرّ.

ولا يعني البند السابق أنّ عين التربية مغمضة عمّا يجري في الميدان التربويّ بل إنّ ثمّة لجاناً مشكّلة لغرض متابعة تطبيق المنهج القائم وتقويمه، وتقدّم هذه اللجان تقارير دوريّة عن عملها لصاحب القرار تظهر فيها جوانب القوّة ونقاط الضعف في المنهج، فيختار الوقت المناسب لإجراء التطوير في ضوء نتائج التقويم (الشبلي، 2000).

5.1 أهداف تقويم المنهج:

يشمل التقويم كافّة أسس المنهاج وعناصره، وهو بذلك يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

- "معرفة ما حقّقه التربويون من بناة للمنهج ومنفّذين له، الأمر الذي يرفع من معنويّاتهم من جهة ويزوّدهم بمؤشّرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق.

- التعرّف إلى آثار المنهج لدى المتعلّمين في ضوء الأهداف التربويّة، الأمر الذي يساعد في تطوير المنهج.

- جمع البيانات التي تساعد متّخذ القرار في اتّخاذ موقف من المنهج تطويراً أو استمراراً أو إلغاء.

- تطوير أساليب التقويم وإجراءاته ونظريّاته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة " (الشبلي 2000، ص 143).

- اعطاء صورة لأولياء الامور عن تحصيل ابنائهم مما يدفعهم الى مساندة المدرسة في عملها من اجل تحقيق الأهداف .

- تشخيص السلبيات في حال التنفيذ وبخاصه كيفية التنفيذ وفق الظروف المختلفة مما يؤدي الى تطوير في طرائق التدريس واعطاء مؤثرات لتكييف التنفيذ بحسب الظروف المختلفة.

- مساعدة التقويم في حل المشكلات التربوية ومشكلات التجديد بشكل خاص عن طريق التعرف عليها بدقه وفي الظروف المختلفة (الحريري ، 2007).

وقد ذكر الشريفيّ وأحمد (2004) بعض الأهداف التفصيليّة لعمليّة تقويم المنهاج منها:

- المساعدة في تطوير الأهداف التعليميّة والإجرائيّة.

- المساعدة في تطوير المحتوى التعليميّ للمنهج.

- المساعدة في تطوير طرائق التدريس المستخدمة، واختيار المناسب منها للمنهج وخصائص التلاميذ.

- المساعدة في تطوير الوسائل التعليميّة المستخدمة.

- المساعدة في تطوير الأنشطة التعليميّة.

- المساعدة في تطوير أساليب التقويم المستخدمة وأدواته.

وبالإضافة إلى ما ذكر من أهداف فإنّ عمليّة تقويم المنهج تهدف أيضاً إلى:

- تعرّف مدى التقدّم والتطوّر الذي أحدثه المنهج في سلوك المتعلّمين بصورة صادقة، الأمر الذي يساعد على تطوير إنجازاتهم، وتوفير أفضل الظروف – من خلال التوجيه والإرشاد – للأخذ بيدهم نحو التميّز والتفوّق.

- لتأكّد من توافر المعايير السليمة في الأسس التي استند إليها المنهج، كالأساس الفلسفي، والأساس الاجتماعيّ، والأساس النفسيّ، والأساس المعرفيّ.

6.1 منطلقات تقويم المنهاج :

هناك من يحدد المنطلقات ثلاثة لتقويم المنهاج والمنطلقات هي:

- التعامل مع المنهاج على أنه نظام حيث سيتيح التعامل لتحقيق مبدأ الشمولية والتوازن بين عناصر المنهاج الأربعة وما بين المدخلات والمخرجات و العمليات.مع التذكير باستمرار على أن أي تأثير في احد العناصر ينتقل إلي بقية العناصر الأخرى سلباً أو إيجاباً.

- النظرة إلي نظام المنهاج على أنه من عناصر نظام التربية، وهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى ويؤثر فيها.

- الحرص علي النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو التطوير (مرعي والحيلة، 2004).

ومن المبادئ التي تقوم عليها النظرة المستقبلية في تقويم المنهاج هي:

- استيعاب التكنولوجيا والتمكن منها.
- ممارسة الحياة التعاونية في المدرسة.
- تعلم المهارات الأساسية للمحافظة على البقاء.
- تطوير مهارة الاختيار المهني.
- اكتساب مهارة التعليم الذاتي.
- امتلاك مهارات التفكير والإبداع في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- امتلاك مهارة التواصل الفعال.
- تنمية المواطنة المحلية والمواطنة العالمية أو الإنسانية.
- التحلي بالتربية الأخلاقية للاهتمام بالإنسان (مرعي وآخرون، 2004).

7.1 مجالات تقويم المنهج:

لا تقتصر مجالات تقويم المنهاج على تقويم وثيقة المنهج وانما تشمل تنفيذه ونتائج التعلم، ويمكن تناول كل جانب بشكل مبسط من خلال التالي:

- **تقويم وثيقة المنهج (الكتاب المدرسي):** ويعني الخطة المكتوبة للمنهج وهذه الخطوة الاولى في تقويم المنهج ويشمل تقويم المنطق الذي تقوم عليه الاسس، وتقويم كيفية اشتقاق غايات التربية و مقاصدها التعليمية وأهدافه التعليمية، ويشمل أيضاً على تقويم محتوى المنهج ومدى مراعاته لشروط اختياره ومعايير تنظيمه، وكذلك يشمل على تقويم النشاطات التعليمية وتقويم ادوات التقويم والشكل العام لوثيقة المنهج ومدى ملائمتها للطلاب- تناوله الطالب بشيء من التفصيل في المبحث الثالث-.

- **تقويم المنهج المنفذ:** أي الذي يجري تنفيذه داخل الصف، أي تقويم المهارات والانشطة التي تنفذ داخل المدرسة.

- **تقويم نواتج التعلم (الطلاب):** أي تقويم نمو الطلاب وما تعلموه من المنهج من جوانب معرفية ووجدانية و نفسحركية، فيتم تقويم مدى فعالية التعلم والمساعدة في اتخاذ القرارات المناسبة، وتعرف الكثير من نواحي القوة والضعف في المنهج، وللحكم على ذلك من خلال استخدام اساليب متنوعة في التقويم من اختبارات بأنواعها (الشريفي وآخرون، 2004).

وحسب زكريا (2002) يمكن تلخيص مختلف مجالات تقويم المنهاج التربوي كما يلي:

- **تقويم المنهاج المدرسي من حيث:** ملاءمته لأهداف التربية، وأثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين وتحقيق أهداف التربية الأخرى.

- **تقويم الناتج التربوي من حيث:** تحقيق التغير المرغوب في سلوك المتعلمين وتأثير التربية في إنجاح برامج التنمية وسد حاجات المجتمع البشرية.

8.1 معايير تقويم المنهج:

المعايير هي: مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة ينظر لها كهدف محددا مسبقا للمسالة التعليمية أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض.

وتوفر هذه المعايير خطوطاً إرشادية يتم في ضوئها استخدام أساليب تقويم مناسبة لجمع بيانات تربوية بصورة قابلة للقياس، مثل ما يجب أن يقوم المعلم بتعليمه وما يجب أن يقوم الطالب بتعلمه، ومن أهم معايير تقويم المنهج التالي:

1.8.1 معايير تقويم وثيقة المنهج: وتشتمل على معايير فلسفة المنهج ومعايير أهداف المنهج، ومعايير محتوى المنهج، ومعايير الأنشطة، ومعايير طرق التدريس والتعلم، ومعايير مصادر المعرفة والتكنولوجيا ومعايير التقويم.

2.8.1 معايير تقويم المعلم من خلال عدة مجالات هي: مجال التخطيط ومجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، ومجال المادة العلمية ومجال التقويم سواء الذاتي أو الطالب، ومجال مهنية المعلم سواء أخلاقيات المهنة أو التنمية المهنية.

3.8.1 معايير تقويم نواتج التعلم، من خلال عدد من المجالات هي: البنية المعرفية – والمهارات العلمية والعملية – المهارات الحياتية المعاصرة – الجوانب الشخصية والاجتماعية (الشريفي وآخرون، 2004).

9.1 مراحل تقويم المنهاج التربوي:

1.9.1 مرحلة التخطيط لتقويم المنهج:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل عملية تقويم المنهج، لذا يجب أن يتم بصورة متقنة ومنظمة لأنها بالضرورة ستؤثر على كل مرحلة تالية لها من مراحل تقويم المنهج.

وتبدأ هذه المرحلة بخطوة تحديد الهدف من إجراء عملية التقويم على المنهج، وتحديد فئات المستفيدين من عملية التقويم وتحديد احتياجاتهم، ذلك أن تحديد فئات المستفيدين وتحديد احتياجاتهم سيساعد بالضرورة على جعل الهدف من عملية التقويم أكثر تحديدا ودقة.

وبعد الانتهاء من هذه الخطوة الثانية والتي تختص بتحديد نوعية المعلومات المطلوبة لتحقيق عملية التقويم، فإذا كان الهدف من إجراء التقويم هو تحديد اتجاهات التلاميذ والمعلمين والموجهين ومستشاري العلوم مثلا نحو المنهج، فإن المستفيدين في هذه الحالة هم هذه الفئات الأربع، ومن ثم نوعية المعلومات المطلوبة في هذه الحالة هي معلومات خاصة بالاتجاهات دون غيرها من نواتج التعلم.

2.9.1 مرحلة جمع المعلومات:

تتكون هذه المرحلة من خمس خطوات يمكن استخدامها تبدأ بالخطوة رقم (3) وتنتهي بالخطوة رقم (7)، وفيما يلي بيانها:

خطوة رقم (3) وتكون هذه الخطوة بمثابة الخطوة الأولى في هذه المرحلة وتبدأ بتحديد أي معلومات أو بيانات متاحة عن المنهج وفئات المستفيدين منه قبل البدء في جمع المعلومات المطلوبة عن المنهج وفئات المستفيدين.

هذا التحديد للمعلومات المتاحة سيؤدى بالضرورة إلى تحديد نوعية المعلومات المطلوب جمعها، ولتوضيح الفرق بين هاتين الخطوتين افترض مثلا أن المعلومات المتاحة عن منهج المواد الاجتماعية الجاري تطبيقه مدارس التعليم الأساسي، تتضمن أن يقضى التلاميذ ما يوازى عشر حصص من المنهج اللازمة والمتطلبة في الأهداف الموضوعة، فان المعلومات المتاحة لا تعتبر كافية لتقويم المنهج، وإنما سيظل القائمون بعملية التقويم في حاجة إلى معلومات أخرى مطلوبة تتصل مثلا بأوجه النشاطات الأخرى التي يقوم بها التلاميذ، ودور المعلم فئ التنفيذ، واتجاهات كل من التلاميذ والمعلمين وغير ذلك من المعلومات التي يتطلب جمعها استخدام أدوات القياس المختلفة مثل اختبارات التحصيل، وأدوات الملاحظة، ومقاييس الاتجاهات.

- خطوة رقم (4) وتتعلق بتحديد المعلومات وهذا أمر سيساعد القائمين بعملية التقويم في تحديد الوقت المناسب لأداء عملية التقويم، فإذا كان التقويم على فترات أثناء تنفيذ المنهج فإننا سنكون هنا بصدد عملية تقويم بنائي، أما إذا تم التقويم بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج وتعميمه فنكون في هذه الحالة بصدد عملية تقويم نهائي.

- خطوة رقم (5) وتأتى في هذه المرحلة لتحديد نوع الأدوات المناسبة لجميع المعلومات المطلوبة، وتحديد صلاحيتها، فالأدوات المناسبة لجمع بيانات أو معلومات تتعلق بتحصيل التلاميذ تختلف عن تلك التي تستخدم لجمع بيانات ومعلومات عن مهارتهم، وهذه وتلك يختلفان عن مقاييس الاتجاهات التي تستخدم لقياس اتجاهات هؤلاء التلاميذ.

وتحديد نوعية الأدوات التي ستستخدم يساعد على اتخاذ قرارات خاصة إما باستخدام أدوات موجودة فعلا، أو تصميم وبناء أدوات جديدة تلائم عملية التقويم، والبيانات المطلوب جمعها.

- خطوة رقم (6) يقوم القائمون بعملية تقويم المنهج باستخدام الأدوات التي اتخذ قرار بشأنها لجمع المعلومات والبيانات من فئات المستفيدين سواء كانوا تلاميذ أو موجهين أو مستشاري المواد أو حتى أولياء أمور التلاميذ.

ويمكن الحصول على هذه المعلومات بطرق متعددة، مثل إجراء المقابلات الشخصية المقننة بين القائمين بعملية التقويم وفئات المستفيدين أو بإرسال استمارات استطلاع رأى واستبيانات لهم أو باستخدام اختبارات تحصيلية أو مقاييس اتجاهات أو أدوات ملاحظة.

- خطوة رقم (7) وتختص الخطوة السابعة بتحليل المعلومات والبيانات التي جمعت من مصادر متعددة (فئات المستفيدين) وبطرق مختلفة صالحة مع الأخذ في الاعتبار دائما الهدف من إجراء عملية التقويم، ونوعية فئات المستفيدين، وذلك يتطلب من القائمين بعملية التقويم أن يحددوا أفضل الطرق أكثرها ملاءمة لتحليل المعلومات والبيانات سواء كانت هذه المعلومات منتجة من خطوة رقم(3) أو مطلوب الحصول عليها كما في خطوة رقم (6)، وبعد تحليل المعلومات والبيانات في هذه الخطوة ينبغا على القائمين بالتقويم تفسير هذه البيانات والمعلومات التحى تم تحليلها.

3.9.1 مرحلة عرض المعلومات على المتخصصين:

تتكون هذه المرحلة من خطوة واحدة، هي خطوة توثيق المعلومات وعرضها على المتخصصين بالمعلومات التي تم تحليلها وتفسيرها في اتخاذ القرار أو للمهتمين أصلا بنتائج عملية التقويم.

والطريقة التي يكتب بها التقرير أو التقارير الخاصة بنتائج عملية التقويم يجب أن تكون بلغة تساعد على عرض نتائج التحليل والتفسير على المهتمين بعملية التقويم، كما تتوقف على نوعية من سيقدم لهم التقرير، فإذا كان التقرير مقدم لمجموعة من المتخصصين في عمليات بناء المناهج وتطويرها وتقويمها، فان كتابة التقرير ينبغي أن تكون بلغة هؤلاء المتخصصين وبتفصيل مناسب

وعلى المستوى من الدقة والصعوبة بحيث يختلف تماما عن ما إذا كان التقرير مقدما للمعلمين أو لأولياء أمور التلاميذ، ذلك لأن لغة تقديم التقرير وأسلوبه فئ هذه الحالة ستكون بالصورة التي يمكن أن يفهمها هؤلاء المعلمون أو أولياء الأمور، وبقدر مناسب من التفاصيل التي تتيح لهم فهمه مع عدم المتخلى عن الدقة فئ كلتا الحالتين.

4.9.1 مرحلة استخدام نتائج التقويم:

لا تتوقف عملية تقويم المنهج عند مجرد الانتهاء من المراحل الثلاث السابقة، وخطواتها، وإنما لابد من أن تستخدم المعلومات الناتجة من عملية التقويم في إصدار أحكام واتخاذ قرارات ممن يملكون هذه السلطة، إما باستمرار المنهج كما هو أو تعديل بعض جوانبه أو حتى بحذف المنهج القائم فعلا واستبداله بمنهج جديد خطوة رقم (8) (موسى، بت).

10.1 وسائل تقويم المناهج التربوي:

يمكن تقسيم وسائل واساليب تقويم المنهاج الى عدة انواع ولعل اهمها:

أ- الاختبارات والمقاييس:

نستخدم الاختبارات والمقاييس كوسائل واساليب للحصول على نتائج يستفاد منها في اصدار قرار علمي بشان عملية تقويم المنهاج وتطويره، ومتى تكون هذه الاختبارات والمقاييس مصدرا من مصادر الحكم على المنهاج لا بد ان يراعي فيها شروط الضبط العلمي الى جانب ارتباطها الكلي بما يراد قياسه، التي سبق الحديث عنها.

ب- احكام الخبراء:

كثيرا ما يرجع الى الخبراء لاستقاء المعلومات والاراء حول المناهج في جميع مراحل تخطيطها وبنائها وتقويمها وتطويرها، وتستخدم هذه الاراء كاساس لاتخاذ القرارات بشان كافة عمليات المنهاج، وهناك اساليب وتقنيات يلجا اليها عادة هؤلاء الخبراء من اجل ابداء ملاحظاتهم وارائهمن وهي تجيب عن الاسئلة من مثل:

- مامدى دقة معاني المصطلحات والمفاهيم المنظمة في المنهج بحيث تساعد التلاميذ على التعلم؟
- الى اي مدى تحتوي المادة التعليمية على ما يكفي للاسترشاد به في الاجابة عم الاسئلة المتضمنة بالمنهاج؟
- هل هناك اهداف واضحة في المنهاج؟
- مامدى فاعلية المنهاج للتطبيق في الميدان؟
- هل هناك تناسق بين مجالات المنهاج المختلفة؟

ان هذا نموذج فقط للاسئلة التي يمكن للخبراء الاسترشاد بها في عملية ابداء الراي في المنهاج ويتم التوصل الى اراء الخبراء بطرق عدة منها:

- المقابلات الفردية الشفهية.
- جلسات الاستماع.
- الاستجابات الجماعية الشفهية.
- التقارير الفردية المكتوبة.
- تحليل المحتوى او المضمون.
- التقارير الجماعية المركبة.

ج- الملاحظة:

تعد الملاحظة اداة اساسية وهامة جدا في عملية جمع المعلومات والمعطيات عن المنهاج المراد تقويمه، فهي تبين مدى تحقق الاهداف التي حددت للمنهاج، كما تبين الصورة الحقيقية لكيفية ممارسة المدرسة للانشطة التي يحتويها المنهاج.

وهناك العديد من المواقف التي يمكن الاعتماد فيها على الملاحظة من اجل الحصول على المعلومات والبيانات ومنها:

- قياس مدى تحقق الأهداف.
- قابلية المنهاج للتطبيق.
- تحديد المخرجات غير المتوقعة (بن يحيى زكريا، 2008).

11.1 نماذج تقويم المنهاج التربوي:

1.11.1 نماذج المدرسة المنهجية:

يرتكز التقويم ضمن هذا الاتجاه على تحديد منهجية عمل مدروسة ومخططة مسبقا، هو تقويم ذا مقاربة بنائية يعتبر المناهج نظاما توجيهيا يتكون من ثلاثة عناصر هي: المدخلات، النسق والمخرجات، وبما أن توجه هذا النوع من التقويم محدد من البداية، فإنه يرتكز على طرق من النوع الكمي، ويتزود بأدوات ممعيرة لجميع المعلومات التي تسجل بعد ذلك في التقرير النهائي، بحيث تمكن من اتخاذ القرارات الصائبة.

يعتمد هذا النوع من نماذج تقويم المناهج على إعداد مخطط التقويم، يحتوي على أهداف محددة تصبو إلى اختبار والحكم المدى الذي بلغته أهداف المناهج، وتتبع تطورها التنفيذي ومدى ارتباطها ببعضها البعض ميدانيا يشترك في العملية شركاء عمليين، كل شريك يتولى تقويم جانب من جوانب المناهج، ويتم التنسيق بين هؤلاء الشركاء ضمن مفاوضات محددة ومقيدة في العقد، يعتمد العمل التقويمي ومنهجية التقويم على المخطط التجريبي الذي يحدد الأهداف السلوكية للعمل، اعتمادا على

تحديد الفرضيات وتحديد العينات العشوائية التي تطبق عليها أدوات جمع البيانات من استبيانات وزوائر وشبكات ملاحظة، وبعد جمع المعلومات تعالج إحصائيا وتثبت صحتها وصدقها من أجل الحصول على نتائج عددية أكثر موضوعية وأكثر نجاعة تؤسس عليها الأحكام الصحيحة وبالتالي القرارات الصائبة استجابة لمتطلبات الإعلام انطلاق من الخطة المحددة، ويحرص على نوع من التقويم على تحقيق الدقة والموضوعية في نتائج التقويم حتى وإذ كان ذلك على حساب المنفعة الاجتماعية.

2.11.1 نماذج المدرسة الطبيعية:

يتمثل هذا النوع من التقويم أساسا في سلسلة ملاحظات موجهة بالتناوب نحو الاكتشاف والإثبات، يتولى جمع المعطيات بأقل عدد من الأصناف، لأنه يميل إلى تفضيل الجانب النوعي على الجانب الكمي، وخلافا للنماذج المنهجية، فإن هذا النوع من التقويم لا ينطلق من مخطط تقويم محدد، إنما ينساق للتأثيرات والأحداث باستخدام إجراءات عامة ومرنة ورمزية، يمكن أن تتغير أثناء الدراسة، لأنه يستجيب لمتطلبات إعلام المستمعين المعنيين بالمنهاج وتقويمه، يسعى هذا النوع من التقويم إلى حصر مواطن القوة ومواطن الضعف للمناهج بغض النظر عن المستوى الذي بلغته الأهداف أو بلغه تنفيذ المناهج، وذلك باستخدام الملاحظة والتفسير والتخصيص التي عادة ما تعتمد على دراسة حالات منعزلة كعينات قصدية، يتم ملاحظتها أو استجوابها، وبالرجوع إلى مختلف أنظمة قيم الأشخاص المعنيين، وبالاعتماد على معلومات ذاتية التحقيق الداخلي والخارجي يقوم المقوم ملاحظاته وأحكام عن المناهج وعناصره (Scallon, 1992).

12.1 مشاكل تقويم المنهج في العالم العربي:

- الافتقار لنظريّة واضحة في تقييم المناهج.
- الافتقار للمعلومات والبيانات الحاسمة التي تتدخل بشكل مباشر في تقييم المناهج.
- الافتقار إلى الأدوات والطرق النظامية الإجرائية المتخصصة في تقييم المنهج المستهدف.
- عدم توفر الطرق والوسائل العلمية المتخصصة والكافية لتنظيم المنهج ومعالجة وتقرير المعلومات التي يجمعها.
- يفتقد تقييم المناهج عملياً للمختصين المؤهلين بأعداد كافية.
- فساد ومحسوبية الجهات المعنية بتقييم المناهج.
- يعبر عدم التطبيق لنتائج التقييم من اكبر المشاكل التي تواجه المختصين، فلا يتم تحسين المنهج أو إلغائه أو إدخال تعديلات محددة عليه (حمدان، 2000).

2. منهاج التربية البدنية والرياضية:

1.2 أسس منهج التربية البدنية والرياضية:

يتأسس هذا المنهج على عدد من الاعتبارات الهامة التى تعد بمثابة ركائز أساسية لبنائه وتصحيحه نذكرها فى:

أ. الثقافة البدنية والترويحية الصحية: يتعهد المنهج بتقبل الثقافة للإنسانية عامة وللأمة خاصة ومنهج التربية البدنية الرياضية مسئول عن نقل جوانب الثقافة المرتبطة بالحركة الإنسانية وتتصل بالنشاط البدنى والصحة والجانب الترويحى والاستمتاع من خلال أنواع النشاط البدنى والرياضات.

ب. واقع المجتمع المعاصر ومقتضياته: يجب أن يتوافق المنهج مع الواقع وألا يبالغ فى الطموحات والأهداف وأن يراعى قلة الإمكانيات والتسهيلات وسلبية بعض الاتجاهات.

ج. خصائص نمو الأطفال: لابد من مراعاة ذلك حتى لا يتم اختبار أنشطة أعلى من مستوى قدرات التلاميذ فيصعب عليهم تنفيذها أو أقل من مستواهم فيفرقون عن المشاركة فيها.

د. طبيعة المادة ومحتواها : تعتبر التربية البدنية المدرسية طبيعية بدنية حركية نشطة أكثر من كونها معرفية ووجدانية على الرغم من أنها تضع لها اعتبارات هامة بالمنهج المدرسى ويمكن أن تتكرر الوحدات من صف لآخر ومن مرحلة لأخرى تبعاً لمستوى وقدرات التلاميذ البدنية والعقلية لذا يجب أن يكون المحتوى مرتبط ببعض (خطايبه، 1997).

2.2 تناول وتنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية.

من مساعي المنهاج إعطاء إمكانية ممارسة التربية البدنية والرياضية ميدانيا كمادة تعليمية تساهم في بناء شخصية التلميذ وتحضيره لحياة مستقبلية أفضل، و إن إكساب التلميذ كفاءات، يمر حتما عبر تغيير طريقة الممارسة البيداغوجية الحالية، وهذا بـ :

- تحديث تكوين الأساتذة طبقا للمستجدات (المقاربة المعتمدة).
- إعادة النظر في علاقتهم بالمعرفة نفسها وكيفية تقديمها للتلميذ.
- تهيئة الظروف الملائمة للتلميذ كي يتعلم بنفسه، ويكتسب القدرة على تجنيد معارفه.
- إستغلاله لهذه المعارف كلما دعت الضرورة.
- الإبتعاد عن مهمة نقل وصب المعلومات وتلقين المعارف.

وحتى ينطلق التلميذ من تجاربه الخاصة، ليبني رصيدا يتمثل في التحكم في تكوينه المتجدد مع كل المواقف والوضعيات التي تواجهه وتعترض حياته اليومية، يعتمد أساسا على السلوكات والتصرفات الحركية التي لها مكانتها المميزة في العملية التعلمية والتي تسمح له بـ :

- الوعي بإمكانياته الحركية وإستثمارها في حالات مميزة.
- التعلم عن طريق المساهمة الطواعية.
- غرس روح حب التطور وتحسين المستوى.
- إستثمار التعبير الجسدي كوسيلة هامة للتواصل والإندماج.

- ترقية العلاقات الإجتماعية والمساهمة الفعالة في العمل الجماعي.

- هذا ما يقتضي إحداث تغيرات على التعليم التقليدي، والإنتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ومواجهة الوضعيات المعقدة (الإشكالية التعلمية) التي يأخذ فيها الأستاذ دورالمنشط والموجه والمحفز سعيا منه لترقية وإستثمار العمل الفردي والجماعي (وزارة التربية الوطنية، 2005).

هناك بعض النقاط الهامة عند تنفيذ مناهج التربية الرياضية:

1. بناء خطة لوحدة دراسية تتناسب مع الأدوات والأجهزة المتوفرة لتعلم النشاط.
2. العمل على إعداد أماكن تدريس وتطبيق الأنشطة الحركية.
3. صيانة الأدوات والأجهزة المستخدمة في عملية التدريس.
4. إعداد الدروس مع توضيح الأهداف السلوكية.
5. توضيح عناصر محتوى الدرس وطرائق وأساليب التدريس المستخدمة.
6. الابتعاد عن دمج دروس المرحلة السنية في درس واحد.
7. مراعاة عدم إضاعة الوقت عند البدء في التدريس.
8. مراعاة التوزيع الزمني للدرس بحيث يأخذ كل جزء وقته المخصص.
9. استخدام التغذية الراجعة المبكرة لإصلاح الأخطاء.
9. اختيار طرائق وأساليب التدريس المناسبة لنوع النشاط المتعلم وخصائص المتعلمين.
10. تشجيع المتعلمين والثناء على أدائهم.
11. التأكد من عوامل الأمن والسلامة (السايح محمد، 2016).

3.2 تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية المطور:

إن الانتقال من المقاربة بالمحتوى القائمة على الكم المعرفي، إلى المقاربة بالأهداف القائمة على أجراة الأهداف التعليمية، ثم إلى المقاربة بالكفاءات القائمة على إدماج المكتسبات، يبين الحركية الكبيرة التي أصبحت تميز الأبحاث في الحقل التربوي، فلم تعد المسألة مطروحة على التناقضات الموجودة بين التربية التقليدية والتربية الجديدة في محورية العملية التربوية، وأيهما أكثر خدمة للمتعلم السلطة أو الحرية، وإنما أصبحت مرتبطة بالمتعلم نفسه بحيث لا تخرج عن محيطه المعرفي والذهني والنفسي والاجتماعي، ولابد للمناهج الدراسية أن تكون مستجيبة لهذا المتعلم، وجعل مكتسباته على محك التوظيف والانتقاء والإدماج، حتى يتخرج بحيث يمكنه التكيف مع الواقع مهما حدثت به من تغيرات ومستجدات (لكحل، 2011).

ويعتمد الإطار العام لمنهاج التربية الرياضية المطور حديثا، على جملة من المبادئ والمرتكزات لكل من التعلم والمعلم والمتعلم كان أهمها التحضير واعداد الطلبة، هم محور العملية التعليمية والتنوع

في استراتيجيات التعليم وتطوير المعلمين فنياً ومهنياً، والتركيز على تكنولوجيا المعلومات في التعلم (الديري والعتوم، 2010).

ويذكر الديري (2003) أن التقويم عنصر من عناصر التربية البدنية والرياضية، والذي يعتبر من العمليات الحيوية التي تجري، وبواسطته تحكم على مدى فاعلية العوامل المختلفة مثل: الحكم على تحقيق الأهداف، ومناسبتها للمحتوى، ومدى فاعلية أساليب التدريس، والوسائل والأنشطة المستخدمة، والخبرات التعليمية المختلفة، فهي تسير جنباً إلى جنب مع كل جوانب التربية الدنية الرياضية.

فالتقويم جزء هام من النظام التربوي، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً مع جوانب التخطيط والتنفيذ، ويستطيع كل من له صلة بالعملية التعليمية أن يتعرف على المستوى الذي تحقق وعلى جوانب القوة والضعف، فالتقويم يعطي صورة حقيقية عن مدى فاعلية أساليب وطرق التدريس وجوانب التربية االتربية والرياضية المختلفة وأثرها على المتعلم، وأكد الخطايبة (1997) على أنه يساعد المعلم والمدير والمشرف والمسؤول في مدى نجاحه في التدريس والتعليم، وبالتالي تعديل وتطوير الأهداف والطريقة والأساليب والمحتوى تبعاً للأغراض والأهداف المراد تحقيقها.

4.2 أشكال تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية: كتاب تقويم المنهج في التربية الرياضية:

تكمن أشكال تقويم تنفيذ المنهج في العناصر التالية:

1.4.2 تقويم المدخلات:

أ. من خلال تقويم مكونات تنفيذ المنهج .

ب. من خلال تقويم التخطيط التطبيقي عن طريق كفاية التخطيط وصلاحيته وشموله وعلاقته المباشرة بمحتوى المنهج بالإضافة إلى الامكانات المتاحة.

2.4.2 تقويم العمليات:

أ. من خلال العمل الادارى الفعلي الخاص بنشر المنهج ومتابعته في المدرسة.

ب. من خلال تقويم العمليات التربوية الخاصة بتدريس المنهج.

3.4.2 تقويم المخرجات: من خلال تحصيل المتعلمين لكل الأهداف المعرفية والنفس حركية والوجدانية (السايح محمد، 2016).

5.2 مبادىء تقويم تنفيذ منهاج التربية البدنية والرياضية:

إن أهم المبادىء الرئيسية التي لاغني عنها في تقويم تنفيذ المنهج في التربية الرياضية في اى مرحلة من مراحل التعليم المختلفة هي:

1. إيجاد عامل مشترك لتوظيف أدوات القياس ذات المعاملات العلمية المقننة (اختبارات الأداء

المهارى – اختبارات التحصيل المعرفي – اختبارات اللياقة البدنية) وأدوات القياس الغير مقننة مثل (المقابلات والملاحظات الشخصية).

2. استخدام أدوات وأجهزة ووسائل مناسبة مع تنفيذ المنهج .

3. من الأهمية التركيز على تقييم مدخلات التنفيذ المتمثلة في :

أ. الامكانات المادية / البشرية.

ب. التخطيط لتنفيذ وحدات المنهج .

4. إشراك المعلمين القائمين بتدريس المنهج في عملية التقييم وذلك للحصول على بيانات أكثر صحة وواقعية وصالحة للحكم (السايح محمد، 2016).

خلاصة:

من خلال ماتم عرضه في هذا الفصل نستخلص أن التقويم المناهج التربوية بما في ذلك منهاج التربية البدنية والرياضية، أصبح في المنظور الجديد جزء لا يتجزأ من العملية التطويرية للمنظومة التربوية، وهو الوسيلة الوحيدة التي تحدد إلى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة، كما يعتبر تقويم الأهداف التربوية المؤشر العام والأساسي الذي يعبر عن مردود المناهج، إلا أن الواقع يبين أن تقويم المنهاج لا يمكن أن يتم إلا من خلال تقويم بقية مركبات المنهاج والتأكد من انسجامها الداخلي والخارجي ووجاهتها الداخلية والخارجية، ولا ينبغي أن ينفرد شخص واحد أو حتى هيئة كمديرية التربية أو وزارة التربية بعملية التقويم، بل ينبغي أن تشترك كل الأطراف انطلاقا من نفس المرجعيات وسعيا نحو نفس الأهداف لإنجاز عملية تقويمية موضوعية شاملة وصادقة، يمكن الاعتماد عليها في إجراء عمليات التحسين والتعديل والتغيير.

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر.

تمهيد.

1- الإصلاحات التربوية الجزائرية.

1.1 إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر.

2.1 حتمية تطبيق الإصلاحات التربوية في الجزائر.

3.1 لماذا اصطلاحات المناهج الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

4.1 تحديات الإصلاح التربوي في الجزائر.

5.1 أهداف برنامج الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر.

6.1 بعض مؤشرات نجاح الإصلاح التربوي في الجزائر.

2- المقاربة بالكفاءات.

1.2 مفهوم المقاربة.

2.2 مفهوم الكفاءة.

3.2 عناصر الكفاءة في مجال التربية.

4.2 خصائص الكفاءة.

5.2 أنواع الكفاءات.

6.2 تطبيق المقاربة بالكفاءات.

7.2 لماذا المقاربة بالكفاءات ؟

8.2 التدريس بالكفاءات أساس المناهج الجديدة.

9.2 مزايا المقاربة بالكفاءات.

10.2 المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات.

11.2 التوجهات والأسس الفلسفية والنفسية التطبيقية للكفاءات.

الخلاصة.

تمهيد:

تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات، خاصة مع دخول العالم الألفية الثالثة وما حملته من تغيرات وحقائق ومفاهيم جديدة منها العولمة والمنافسة واقتصاد السوق والتكنولوجيات الجديدة وغيرها من المستجدات السياسية والإقتصادية والثقافية والعلمية، ويهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة.

وقطاع التعليم هو أولى بهذا التطوير، إذ يشكل أبرز إنشغالات الأمم لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة التي لا تنتهي والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح من سمات العصر الحالي.

وفي هذا السياق جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، حيث تم إعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها، وهو تصور جديد للعملية التعليمية التعلمية، يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي بناء على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف وإكتساب الكفاءات، مما يمكن المتعلم من تحقيق حاجاته من جهة والتفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى، أي أصبح الإهتمام منصبا على تكوين التلاميذ وإكسابهم الكفاءات الضرورية التي تسمح لهم بالتكيف مع محيطهم الإجتماعي والإقتصادي والسياسي والثقافي وكذلك التكيف مع مختلف المستجدات الداخلية والخارجية.

وفي هذا الفصل سوف نحاول الوقوف عند أهم الجوانب المتعلقة بهذا المذهب البيداغوجي الحديث والذي تبنته المدرسة الجزائرية من خلال آخر إصلاحاتها.

1- الإصلاحات التربوية الجزائرية.

1.1 إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

لمواجهة تحديات العصر نصب رئيس الجمهورية اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة 2000، فكان على هذه اللجنة أن تتكون من شخصيات ذات الاختصاص في عالم التربية والتكوين والثقافة، حيث وقع بروتوكول اتفاق بين منظمة اليونسكو ووزارة التربية الوطنية إثر زيارة المدير العام لليونسكو إلى الجزائر في شهر فيفري سنة 2001 تلبية لدعوة رئيس الجمهورية.

حيث أعلن المدير العام لليونسكو قائلا: بأن الطموحات الوتيرة والسريعة التي تميز إصلاح التربية حاليا في الجزائر لتنم عن مدى تطور المجتمع الجزائري وعزمه على الاندماج في مجتمع المعرفة الذي تلوح مباشرة في الأفق (MEN, 2005, p215).

وفي شهر جويلية 2002 صادق المجلس الشعبي الوطني على مشروع إصلاح المنظومة التربوية الرامي إلى تغيير نظام التعليم تغييرا نوعيا، حتى يستجيب لضرورات تحضير النشء لسياق جديد تطبعه المشاركة المدنية والاجتماعية والاقتصادية، على هذا الأساس كان الهدف من هذا البرنامج (PARE)، هو مرافقة عملية إصلاح المنظومة التربوية بجميع مقتضياتها النظرية والمنهجية وهو ما يفسر تطلعه إلى الدعم المتعدد الجوانب لعملية الإصلاح الشامل مانحا الأفضلية لاكتساب الكفاءات البيداغوجية، ويشمل كلا من المحاور التالية :

* التخطيط وتكوين المكونين

* البيداغوجيا

* كيفيات إدخال التكنولوجيات الجديدة (Ferhi, 2005).

2.1 حتمية تطبيق الإصلاحات التربوية في الجزائر:

إن الإصلاح التربوي لا يحدث من فراغ ولكن لابد له من دوافع تقود إلى حتمية حدوثه فالإصلاح الجديد للنظام التربوي الجزائري أملته ظروف مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية وبالحاجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات وفرضته تحديات كثيرة.

إنها تحديات فرضت على المدرسة الجزائرية مواجهتها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة وتميزه تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة التي اقتحمت جميع المجالات (مديرية التقويم و التوجيه والاتصال، 2009).

من هنا أصبح إصلاح النظام التربوي ضرورة ملحة بسبب الوضع الراهن للمدرسة الجزائرية من جهة وبسبب التحولات في مختلف الميادين من جهة أخرى وأهم هذه التحولات هي:

- **على المستوى الوطني**: إن اعتماد التعددية السياسية يستلزم نظاما تربويا يتبنى مفهوم الديمقراطية مما يترتب عنه تكوين روح المواطنة وكل ما يدعو إلى بناء القيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية.

- **المستوى الدولي**: عولمة الاقتصاد تقتضي من النظام التربوي إعداد جيد للأفراد للمنافسة الصارمة التي تميز الألفية الثالثة حيث الرخاء الاقتصادي للأمم يرتبط أساسا بحجم ونوعية المعارف العلمية وحسن الأداء التكنولوجي (شنان، 2009).

3.1 لماذا اصطلاحات المناهج الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات؟:

الجزائر كغيرها من دول العالم تحاول الخروج من رتابة الإصلاحات الجزئية والتعديلات الظرفية والتخفيفات المتلاحقة للبرامج دون تطوير لمستوى التعليم أو تحسين لمرد ودية المعلم والمتعلم، وكان من الضروري الإجابة على التساؤلات العدة التي تطرح في كل الأوقات ومن طرف الجميع: ما الذي يحتاجه الشباب لمواجهة القرن الجديد والألفية الثالثة؟ ما هي الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الشباب ليكونوا قادرين على القيام بأدوارهم في بناء المجتمع كمواطنين؟ وكانت الإجابة بتبني مناهج جديدة بيداغوجيا جديدة تمثلت في المقاربة بالكفاءات، حيث يشير بيرينو (Perrénoud, 1999) إلى أن المقاربة بالكفاءات هي أفضل فرصة لاستحداث الوضعيات الهادفة لمجرد كونها تربط المعارف بالممارسات الاجتماعية ومهام مفتوحة غالبا ما تكون جماعية في شكل مشاريع أو بحوث تسهل على المتعلم اكتساب المعارف وتطبيقها في آن واحد.

ويبرر واضعو المناهج الجزائرية اعتمادهم على المقاربة بالكفاءات بما يلي :

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.

- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

- تفعيل المحتويات التعليمية بإدراج المعارف القابلة للتوظيف في المدرسة في الحياة بمختلف مواقفها.

- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف المادة التعليمية.

- الاستجابة للتحديات التربوية على المستوى المحلي والعالمي (وزارة التربية الوطنية، 2003).

4.1 تحديات الإصلاح التربوي في الجزائر:

يواجه النظام التربوي في الجزائر من أجل إصلاح المدرسة الجزائرية عدة تحديات داخلية وخارجية وهي:

1.4.1 التحديات الداخلية:

يجب على النظام التربوي أن يرفع ثلاثة تحديات داخلية:

أولا - ينبغي أن تترجم في المدرسة التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حصلت في الجزائر وذلك بتحسين وجاهة التعليم أمام احتياجات الجزائري الحالي.

ثانيا - يتعين على المدرسة الاضطلاع جيدا بوظيفتها في التربية والتنشئة الاجتماعية والتأهيل وذلك برفع نوعية النظام التربوي.

ثالثا - يجب عليها مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم أي جعله في متناول أكبر عدد ممكن من التلاميذ وضمان حدود متساوية في النجاح لكل تلميذ و ذلك بزيادة الإنصاف في النظام التربوي.

2.4.1 التحديات الخارجية:

يجب على النظام التربوي كذلك أن يرفع ثلاثة تحديات خارجية:

أولا : تحدي العولمة الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية متلائمة مع متطلبات حركية المهنة.

ثانيا: تحدي المعلوماتية أي اللجوء إلى تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي وتعلم استعمالها في مختلف قطاعات الحياة.

ثالثا: رفع الفعالية الخارجية للنظام ال تربوي أي جعله أكثر استعدادا للاستجابة لمقتضيات تنمية البلاد الاقتصادية والاجتماعية ضمن بيئة عالمية (إكزافيي، 2006).

5.1 أهداف برنامج الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر:

إن إصلاح سنة 2002 طبق من أجل مواجهة التحديات المطروحة لجودة وملائمة التربية في الجزائر.

إن التخطيط والتكوين ومحتوى مناهج التعليم وإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال تمثل، المحاور الأساسية للإصلاح .

أما الأهداف التي يسعى الإصلاح التربوي الجديد إليها فهي موضحة في الجدول التالي (MEN, 2005, p236):

جدول (1): يوضح أهداف الإصـــلاح التربوي الجديد

الهدف الأول : تعزيز جـودة التعليم الإجباري	
	1. تعزيز خطة التكوين المستمر للأساتذة
	2. تطوير البرامج والوسائل التعليمية للجودة
الهدف الثاني: إعـــادة بنية التعليم الإجبـــاري	
	3. إعادة بنية شعب التعليم الإجبـــاري
	4. تعزيز القدرات والكفاءات للتسيير البيداغوجي والإداري
الهدف الثالث:	
	5. تعزيز نظام معلوماتي وتوجيهي (نظام للمعلومات والتوجيه)
الهدف الرابع: تنفيذ التكنولوجيات الجديدة.	
	6. خبرة عمليات تكنولوجيات الإعلام والاتصال في ميدان التربية.

6.1 بعض مؤشرات نجاح الإصلاح التربوي في الجزائر:

إذا كانت الامتحانات الرسمية تمثل فيما مضى المؤشر الوحيد أو المعيار الأوحد الذي يسمح بتشخيص الحالة الصحية لأي نظام تربوي فإن العديد من الدول ومن بينها الجزائر أصبحت اليوم تتجه نحو تأسيس مؤشرات يمكن اعتمادها للقيام بتحليل موضوعي لوضعية وسير نظامها التربوي مما يمكنها من تشخيص حالته العامة ودرجة فعاليته وأهم المؤشرات هي:

- التجانس الكلي بين برامج الإصلاح التربوي لضمان تلاؤمها مع تحسين التعليمات.
- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية المستجيبة لمتطلبات البرامج الدراسية الجديدة.
- التحسين المستمر لنوعية التأطير.
- تفعيل جهاز محاربة التسرب المدرسي بتكييف عمليات الدعم لفائدة التلاميذ.
- تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الخاصة بالتربية والتكوين والتسيير.
- تأسيس جهاز لمتابعة وتقييم مكتسبات التلاميذ وضبط سيرورة المنظومة التربوية بتحليل نجاعتها و مردوديتها (بن بوزيد، 2009).

2- المقاربة بالكفاءات:

1.2 مفهوم المقاربة:

أ. المقاربة لغة:

قرب منه، كَكَرُمَ، وقَرِبَهُ، كَسَمِعَ، قُربًا وقُربَانًا: دَنا، فهو قَريب، وقارَبَ الخطو: داناه، وتَقَربَ: وضع يده على قربه، وقَارَبَهُ ناداهُ بِكلاَم حَسَن، وفي الأمر: تركَ الغُلُوَ، وقَصَدَ السَدَادَ (الفيروز آبادي، 2004، ص150). ومنه فالمقاربة تعني الدنو والمحادثة الطيبة والكلام الحسن.

ب. المقاربة اصطلاحا:

ويقصد بها الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم (السليماني، 2006).

2.2 **مفهوم الكفاءة:**

أ. الكفاءة لغة:

لقد جاء في لسان العرب لإبن منظور (1955) تعريفا للكفاءة حيث ذكر: كَافَأَهُ عَلَى الشَيء مُكَافَأَةً وكَفَاء: جَازَاهُ والكُفيءُ: النَظِير، وكذلك الكُفء والمصدر الكفاءة والكُفء: النظير والمُساوِي، يقول تعالى(لُم يُلِد وَلم يُولَد وَلَم يَكُن لَهُ،كُفُوًا أَحَد).

كما ورد مفهوم الكفاءة في قاموس المنهل الوسيط (إدريس، 1990) بمعنى الجَدَارَة والأهلية.

ب. الكفاءة اصطلاحا:

لا يمكن الإحاطة بمدلول الكفاية إلا من خلال تقديم نماذج من التعاريف المتكاملة، قصد استشفاف ما يجمع بينها جوهريا، لنبني من خلال ذلك تعريفا جامعا مانعا كما يقول المناطقة، خاصة إذا ما استحضرنا تطور مفهوم الكفاءة في مختلف مجلات العمل(المقاولة، المدرسة، مختلف الحقول المعرفية...)

ومن أهم ما عرفت به الكفاءة ما يلي:

الكفاءة تعني قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالا ضمن موقف إشكالي محدد، وبهذا فالكفاءة هي تلك المعارف والإستعدادات والمؤهلات والمواقف التي يتخذها الفرد من أجل القيام بدور أو بعمل على أكمل وجه (وزارة التربية الوطنية،2003).

كما يعرفها بيير جيليه (Gillet, P 1992, p61) على أنها " : نظام للمعارف والمفاهيم لسيرورات منظمة وعملية، تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة وحلها بفعالية".

وتعرف على أنها مجموعة من المعارف نظرية وعلمية، يكتسبها الشخص في مجال مهني معين، أما في المجال التربوي، فيحيل مفهوم الكفاية إلى مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حله (Renald, 1998).

كما انها تمكن الفرد من إدماج وتوظيف ونقل مجموعة من الموارد (المعلومات، معارف، استعدادات، استدلالات...) في سياق معين لمواجهة مشكلات تصادفه أو لتحقيق عمل معين (Xavier, 2001).

ويعرفها إرزيل (2002، ص 215) بأنها: " تجنيد مجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والخبرات وتوظيفها لحل إشكال بسيط أو معقد يتعلق بالجانب الدراسي أو المهني أو الحياتي الخاص والعام".

أما برينو (2004) يقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاءة من أجل إعادة بنائه في التربية فيقول: الكفاءة هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات، فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، أي لمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة، ومنه المعارف.

وباستجماع هذه التعاريف والتوليف بينها يتم استنتاج أن الكفاءة:

- أشمل من الهدف الإجرائي في صورته السلوكية الميكانيكية، وأشمل من القدرة أيضا لأنها مجموعة من المعارف والمهارات والآداءات.

- نظام نسقي منسجم، فلا ترتبط بمعرفة خاصة لأنها ذات طابع شمولي.

- يلعب فيها إنجاز المتعلم - الذي يكون قابلا للملاحظة – دورا مركزيا.

- تنظيم لمكتسبات سابقة في إطار خطاطات، يتحكم فيها الفرد ليوظفها بفعالية، توظيفا مبدعا في وضعيات معينة، وذلك بانتقاء المعارف والمهارات والأداءات التي تتناسب مع الموقف الذي يوجد فيه.

- إنتاج أفعال أو سلوكات قصد حل مشكلة أو التكيف مع وضعية جديدة.

وانطلاقا من هذه الاستنتاجات يمكن اعتماد تعريف للكفاية باعتبارها:

- استعداد الفرد لإدماج وتوظيف مكتسباته السابقة من معلومات ومعارف ومهارات، في بناء جديد قصد حل وضعية مشكلة أو التكيف مع وضعية طارئة.

يفيد هذا التعريف التوليفي لمفهوم الكفاية ما يلي:

الكفاية منظومة مدمجة من المعاريف المفاهيمية والمنهجية والعلمية التي تعتمد بنجاح في حل مشكلة قائمة.

3.2 عناصر الكفاءة في مجال التربية:

أصبح مصطلح الكفاءة اليوم أكثر تداولا في مختلف الأنظمة التربوية في العالم غير أن هذا المصطلح يصطدم في أحيان كثيرة ويتداخل مع عدة مفاهيم كما هو الأمر بالنسبة للمؤشر، المهارة، الاستعداد، الأداء أو الانجاز، الهدف والقدرة.

أ. المؤشر(Indicateur): المؤشر الذي هو نتيجة لتحليل الكفاية أو مرحلة من مراحل اكتسابها، سلوك قابل للملاحظة يمكن من خلاله التعرف عليها، وبالتالي يسمح بتقويم مدى التقدم في اكتسابها. إنه علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف وبذلك يشكل نقطة التقاطع بين القدرات والمضامين المعرفية (نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، 1998).

ب. المهارة: تعرف على أنها جملة منظمة وشاملة لنواتج تعلمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية ومهنية) وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلف ومعارف في مجال معرفي محدد (عميمر، 2005)، بحيث تعتبر المهارة مجموعة محصورة ضمن كفاءات معينة تنتج عن حالة من التعلم وهي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية، وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساسية التي تعتبر شرط ضمن المنهاج، باعتبار هذه الأخيرة أداة للانتقال إلى المكتسبات، كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي وبين كفاءات عامة يمكن تطبيقها في مشاكل عديد (غريب، 2002).

يمكن اعتبار المهارة إذن السرعة والسهولة والدقة في إنجاز أي عمل سواء كان في المجال المعرفي أوالحسي أو الحركي. وللمهارة عدة خصائص نذكر منها:

- أنها تعبر عن التحكم في تحقيق مهمة أمام وضعية مشكلة.
- تخضع للملاحظة والقياس من خلال السلوك في وضعية محددة.
- أنها تدمج المعرفة المكتسبة في المجالات الثلاث.
- انها مرتبطة بمضامين مادة ما.

ت. الاستعداد (aptitude): يقصد بالاستعداد مجموعة الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا الاستجابة بطريقة معينة وقصدية، أي أن الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معين، بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء.

كما يعرف على أنه حالة يكون فيها الكائن جاهزا وقادرا على تعلم سلوك جديد، وبمجرد وصول الكائن إلى مرحلة الاستعداد سوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار (عميمر، 2005)، بحيث يعتبر الاستعداد قدرة كامنة أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من انجازه فيما بعد عندما يصبح بذلك عاملا النمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية

والاستعداد كأداء كامن يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل، ومن أهم الخصائص التي يتميز بها الاستعداد نذكر:

- وراثي في أصله دون إغفال اثر للاكتساب في تكوينه.
- قد يكون عاما أو خاصا.
- يظهر في سن المراهقة.
- تتوزع بين الأفراد وفق التوزع الطبيعي.
- له أهمية في التوزيع (غريب، 2002).

ث. الأداء أو الإنجاز (Performance): يعتبر الأداء والإنجاز ركنا أساسيا لوجود الكفاية، ويقصد به إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكات آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح، ومن أمثلة ذلك الأنشطة التي تقترح لحل وضعية - مشكلة (Renald, 1998).

ج. الهدف: يعرفه ميجر MaGER على انه عبارة تصف مجموعة السلوكيات أو الأداء التي تصف قدرة التلميذ على إنجازه، وعليه يتعين أن يكون الهدف أو الأهداف الموضوعة أو المحددة للمتعلم مناسبة لإمكانياته وميوله ونظرا لأن تحقيق أهداف التعلم يكون تدريجيا فإنه ينبغي أن تكون متلائمة مع مستوى نضج وخبرات التلاميذ عموما (الزيات، 2004).

وعليه فإن الهدف التعليمي هو ممارسة القدرة على محتوى معين يعتبر موضوع تعلم، إذ يتم تحويل الأهداف الخاصة إلى معارف ومهارات ومواقف تبعا لطبيعة القدرة:

المعارف (savoirs): وتمثل بالنسبة لمادة ما في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم .

المهارات (savoir faire): وتتمثل في تطبيق قدرة حس حركية على موضوع ما للتعلم ويتم تطويرها من خلال التمرن.

المواقف والاتجاهات / حس التواجد (savoir être): ويمكن الحصول عليها بتطبيق قدرة سوسيووجدانية على موضوع التعلم الانصات إلى اقتراحات الزملاء، والتعود على استخدام المنجد للبحث عن معنى الكلمة (كمراوي، 2006).

ح. **القدرة:** القدرة هي تنمية نوع معين من السلوك وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة، يدل على تنظيم داخلي لدى الفرد (التلميذ) ينمو عبر عملية التكوين. ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك الذي تخلفه الأنشطة التكوينية انطلاقا من توظيف معارف ومضامين معينة (نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، 1998).

ومن مميزات القدرة:

- الاستعراضية: أي أنها قادرة على التوظيف والتفعيل في مختلف المواد

- التطورية : أي أنها في تطور مستمر طول حياة الإنسان:

- التحول : بحيث تنمو القدرة عن طريق التفاعل مع قدرات أخرى وتتأثر مع بعضها البعض وبالوضعيات المختلفة بحيث تتولد بذلك قدرات جديدة تصبح إجرائية أكثر فأكثر

- عدم قابليتها للتقييم : بحيث لا يمكن تقييم القدرة، فقد تقيم مقدار توظيفها في محتويات معرفية معينة (وزارة التربية الوطنية، 2000).

4.2 خصائص الكفاءة : تتميز الكفاءة بخصائص أساسية وهي:

1.4.2 تعبئة وتجنيد مجموعة موارد: والمقصود بالموارد: المعلومات، الخبرات المعرفية، السلوكيات، القدرات، حسن الأداء والمعرفة السلوكية، حيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة بالنسبة له، والتعبئة أو التجنيد هو القدرة على تفعيل المعارف المكتسبة استجابة على الفور وعن دراية لما هو مطلوب فعله، إذ التمكن من الكفاءة يعني امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيات وقدرات تتفاعل فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة، ولا يعتبر توفر التلميذ على كل الموارد الخاصة بكفاية ما ضروريا (كمراوي، 2006).

وعملية التجنيد هذه لا تكون فقط للمعارف وإنما تعتبر كمورد تضاف إلى موارد أخرى لاكتساب الكفاءة، وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين موارد خارجية التي تتمثل في أدوات ولوازم يلجأ إليها التلميذ قصد استعمالها للقيام بشيء وموارد داخلية التي تتمثل في المعلومات والمهارات والسلوكيات والمواقف والقيم والمعايير التي توجه العمل من حيث جوانبه العلمية (أرزيل، 2002).

إن امتلاك التلميذ معارف ومهارات ومواقف يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة، وهكذا تمكنه الكفاءة من ربط التعلمات بحاجاته الفعلية والعمل على تلبية هذه الحاجات باستقلالية تامة ووفق وتيرة خاصة (كمراوي، 2006).

2.4.2 العلاقة أو الارتباط بفئة من الوضعيات: أي وضعيات ذات مجال واحد بحيث أن ممارسة الكفاءة لا يمكن أن يتم إلا في إطار حل فئة من الوضعيات المتكافئة، فالكفاءة في مجال ما (مادة أو مواد مدمجة) تعني قدرة التلميذ على حل مشكلات متنوّعة باستثمار الأهداف (المعرفية، والحس حركية، والوجدانية) المحددة في البرنامج.

وتصبح ممارسة الكفاءة عبارة عن اختيار الموارد الملائمة للوضعيّة وترتيبها واستثمارها في اقتراح حل أوحلول متعددة للمشكلة من أجل تنمية كفاءة معينة لدى المتعلّم يتعيّن حصر الوضعيّات

ذات المجال الواحد كي يتسنى للمتعلّم تفعيل الكفاءة، أي اختيار وضعيات مشتركة ذات معالم واضحة تخدم الكفاءة المقصودة (وزارة التربية الوطنية، 2000).

3.4.2 الارتباط بمحتوى دراسي: أن الكفاءة مرتبطة بفئة من الوضعيات يتطلب حلّها استثمار موارد مكتسبة عبر محتوى دراسي معيّن، ويمكن أن يندرج هذا المحتوى ضمن مادة دراسية واحدة أو ضمن عدة مواد (كمراوي، 2006).

4.4.2 القابلية للتقويم: تتمثل قابلية الكفاءة للتقويم في إمكانية قياس جودة انجاز التلميذ، (حل وضعية مشكلة، انجاز مشروع) ويتم تقويم الكفاءة من خلال معايير تحدد سابقا وقد تتعلق المعايير بنتيجة المهمة (جودة المنتوج، دقة الإجابة أو بسيرورة انجازها واستخدامها، مدة الإنجاز، درجة استقلالية التلميذ، تنظيم المراحل) أوبهما معاً(أرزيل، 2002).

5.2 أنواع الكفاءات:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها ونقتصر في هذا المجال على ذكر ما يلي وذلك حسب مايصرح به (حاجي، 2005):

1.5.2 كفاءات معرفية (Compétences de connaissances):

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى إمتلاك كفاءات التعلم المستمر وإستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق إستخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

2.5.2 كفاءات الأداء (Compétences de pérformances):

وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

3.5.2 كفاءات الإنجاز أو النتائج (compétences des résultas):

إن إمتلاك الكفاءات المعرفية يعني إمتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه إمتلك القدرة على الأداء، أما إمتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.

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

إن القاموس الموسوعي للتربية والتكوين يعرف الكفاءة على أنها "الخاصية الايجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على انجاز بعض المهام والكفاءات شديدة التنوع، فهناك كفاءات عامة وهي كفاءات قابلة للتحويل وتسهل انجاز مهام عديدة ومتنوعة، وهناك كفاءات خاصة وهي لا توظف إلا

لانجاز مهام خاصة جدا ومحددة كما أن هناك كفاءات تسهل التعلّم وحل المشكلات الجديدة (Christiane, Philippe, 2000).

6.2 مركبات الكفاءة:

ترتكز الكفاءة على ثلاثة مركبات أساسية وهي:

أ. المحتوى: و يتمثل في مجموعة المكونات التي يتضمنها التعلم، و قد قام المختصون في الميدان التربوي بوضع صنافة بسيطة لمحتوى التعلم وهي:

ب. المعارف المحضنة: وتعتبر بمثابة المركب الأساسي لبناء الكفاءة، كون المعرفة (محتويات و مضامين) تشكل الإطار المرجعي للتعلّم.

ت. المعارف الفعلية: وهي القدرة على استعمال وتوظيف لتلك المعارف المتحصل عليها في الوضعيات المناسبة.

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

ج. القدرة: وهي كل ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، و قد تكون هذه الاستعدادات مكتسبة أو فطرية تمكنه من انجاز أي نشاط كان (فكريا، بدنيا، مهنيا أو اجتماعيا) (كمراوي، 2006).

ح. الوضعية: ويقصد بها الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ (المتعلم) لتكون مادة لنشاطه وتعلماته والتي من خلالها تظهر كفاءته و قدراته.

7.2 تطبيق المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات مبنية على منطق التعلم المتمركز على نشاطات واستجابات التلميذ الذي يواجه وضعيات إشكالية، فالمهم ليس في تلقين التلميذ معارف فحسب بل أيضا وبالخصوص في استعمال قدراته في وضعيات يومية تنطبق على حياته وتساعده على التعلم بنفسه (Ferhi, 2005) ، وهكذا ينبغي أن يزود التلميذ بالأدوات الملائمة حتى يتسنى له حل المشكلات مرحلة بمرحلة، ويصير بذلك قادرا على النجاح ويتمتع بالأهلية لمواجهة المجتمع الذي لا بد له من العيش فيه.

تتميز هذه المقاربة عن غيرها أساسا بطابعها الإدماجي، وبقدرتها على إقامة معبر بين المعرفة من جهة وبين الكفاءات والسلوكيات من جهة أخرى، وبذلك تزول الحدود بين المواد العلمية ، لتساهم كل مادة بقسطها في تطور الطفل وفي تكوين شخصية سليمة ومستقلة وقادرة على التكوين الذاتي في معترك الحياة.

وترمي المقاربة الجديدة إلى منح التلميذ الكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف، من تحديد مستقبله، واختيار مشروعه الشخصي عن بينة من أمره، حيث تتيح له الكفاءات أيضا أن ينضج وان يكون مستقلا عن محيطه، ويجب أن ينتقل التلميذ من مؤسسة قسرية تمارس المراقبة إلى مؤسسة أكثر انفتاحا وتقترح مقاييس جديدة لتسيير العلاقات بين شركائها(MEN, 2005, p235).

8.2 لماذا المقاربة بالكفاءات؟

- جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس للتنكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة.

- يفشل كثير من التلاميذ، بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف، لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة .

- من أجل ترسيخ المعارف في الثقافة والنشاط .

- لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية، إذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية (أحمد ابراهيم، 2003).

9.2 التدريس بالكفاءات أساس المناهج الجديدة:

لم تعد المعرفة قادرة على المواجهة أو التكيف، إنما طريقة بناء هذه المعرفة في شكل مهارات وكفاءات هي المستهدف الأساسي من العملية التعليمية والتعلمية التي أصبحت تحث المتعلم على البحث الجاد عن حلول لمشكلات تضعه فيها وهي أشبه وأقرب بالمشكلات التي سيواجهها في بيئته، وذلك عن طريق بناء معرفته بنفسه وفق استراتيجياته الخاصة بتوجيه من المعلم، لاكتساب المعلومات الجديدة عن طريق ربطها بالمعلومات الداخلية والانطلاق من مبدأ مفاده أن المعلم لا يقدم معارف جاهزة للمتعلم، إنما يقود إلى إدماج مركبات معرفية، وجدانية، حسية، مهارية وحركية في وضعيات تناسق تدريجي لبناء التعلمات الداخلية والخارجية، وهذا ما يصطلح عليه بالكفاءة (حرقاس، 2010).

إن توظيف المعارف ليس أمرا جديدا في المدرسة، إنما الجديد هو ضرورة البحث عنر ضمان توازن بين المعرفة التطبيقية النفعية القابلة للتجديد والتعبئة على حد استعارة (Louis, 2000).

و لهذا تم بناء المناهج الجديدة وفق المقاربة بالكفاءات التي تعطي دور التلاميذ في بناء المعرفة وتوظيفها أهمية أكثر من المعرفة ذاتها دون إهمالها.

10.2 مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية (جابر، 2008):

أ. تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكار:

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية-التعلمية"، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات" ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

ب. تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل:

يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

ج. تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكيات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) و"النفسية-الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

د. عدم إهمال المحتويات (المضامين):

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

هـ. اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الإعتبار.

11.2 المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات:

1.11.2 نص الكفاءة: هو عبارة عن نص موجز يترجم التعلّمات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلمين في نهاية مسار تعلم ما (طور، سنة، شهر، وحدة تعلميه) ولصياغة نص الكفاءة هناك شرطان هما:

- تحديد ما هو منتظر من المتعلم، وذلك بتحديد الكفاءة المراد تطويرها بصورة واضحة، مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد.
- شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من المتعلم.

2.11.2 دلالة الكفاءة: يتعلق الأمر هنا بتوضيح غرض التكوين النوعي المقصود بالكفاءة المتعلق اكتسابها في مستوى معين، فما هي دلالة كفاءة ما، حين نتوقع تنميتها لدى المتعلمين؟ وفي هذا السياق نشير إلى أن الكفاءة يمكن أن تكون أقل أو أكثر شمولية ودرجة الشمولية في الكفاءة متوقفة مباشرة على تشعب العملية المطلوب إنجازها وبالفترة الزمنية الضرورية لاستكمال التعليمات المطلوبة للتحكم في الإنجاز، فالكفاءة التي يتوجب اكتسابها على فترة الدراسة كلها تكون شموليتها أكبر من الكفاءة التي يتوقع اكتسابها في مستوى من المستويات (أرزيل، 2002).

3.11.2 الأهداف التعليمية: إن الأهداف التعليمية هي التي تبين المعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم للبرهنة على كفاءته أي أن الكفاءة إذا كانت هي القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف مستويات المواد ومعارف سلوكية (اجتماعية، وجدانية)، فإن أهداف التعلم توضح ما هي هذه المعا رف التي إذا تحكم فيها المتعلّم فإنه يستطيع أن يبرهن على كفاءته.

4.11.2 المحتويات التعليمية: تمثل الكفاءة المبدأ المنظم للتكوين، ويندرج ضمن المنطق الذي يعوض عرض المحتويات، حيث أن هذه الأخيرة تفرضها الكفاءة، فهي تستطيع ممارسة الفرز والانتقاء لهذه المستويات ولقد قام عدد من المؤلفين باقتراح تصنيف مبسط جدا لمحتويات التعلّم في ثلاثة أنماط هي: المعارف الصرفة (محتويات المواد)، المعارف الفعلية (فكرية أو نفس حركية)، المعارف السلوكية (اجتماعية، وجدانية) (وزارة التربية الوطنية، 2002).

12.2 التوجهات والأسس الفلسفية والنفسية التطبيقية للكفاءات:

1.12.2 الأسس الفلسفية:

يشير هوبرت (Hubert) إلى أن النظام التربوي الحقيقي هو ذلك النظام الذي ينحدر من العقيدة الفلسفية التي تحدد الطبيعة والاتجاه التربوي وبالتالي فإن مبادئ الفلسفة تكمن أهميتها في اعتبارها قاعدة انطلاق للتربية واعتبار التربية ميدان تنفيذ للنظريات الفلسفية، بحيث تسير كل من الفلسفة والتربية لخدمة الإنسان، ويؤدي هذا التوضيح بين مهام الفلسفة ومهام التربية إلى إبراز وظيفة فلسفة التربية التي تساعد على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة دقيقة ومنتظمة، ما أدى بعدد من المهتمين بالتربية إلى تركيز اهتمامهم حول القدرات العقلية للمتعلم وعلاقتها بالأعمال اليدوية ومن أهم هؤلاء المهتمين بستالوزي (Pestalozzi- 1827) الذي كان يؤكد على اقتران العمل العقلي بالعمل اليدوي، حيث جعل من الملاحظة المباشرة لمادة درس العلوم في المدارس الابتدائية الغاية الرئيسية في التعلم الابتدائي.

أما سبنسر(Spencer / 1820-1903) فنجده يدعم أفكار روسو وبستالوزي، وذلك بإعطائه مكانة هامة للعلوم في تربية المتعلم، فهو يرى أن العلوم تساعد المتعلم على تطوير القدرات العقلية والجسمية وعلى التكيف مع البيئة، كما يرى هذا العالم أن خير أنواع المعرفة هي المعرفة العلمية،

التي تمكن الفرد من المحافظة على حياته وتكسبه المناعة والقوة وتعرفه بالطرق الصحيحة ،وعلى المعلم أن يستعمل هذه التربية لتحقيق اللياقة العقلية والجسمية معا، كما يجب أن تكون طرق التدريس استقرائية، وعلى المتعلم أن يلاحظ ويكتشف بنفسه (بوكرمة، 2008).

ونتيجة للتغيرات التي حدثت في المجال الصناعي والسياسي والاقتصادي وكذا التربوي، ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين فلسفات تربوية غلبت عليها النزعة العلمية الواقعية، ومنها الفلسفة البرجماتية التي استمدت أصولها من الفلسفة الواقعية التي كان لها تأثير هام في الميدان التربوي، لأن هذه الفلسفة تمتاز بالتطور المستمر في جميع مظاهر الحياة والمجتمع (ويس، 2015).

وهكذا أصبح الفلاسفة التربويون من الناحية النظرية يعتمدون أسس الفلسفة البرجماتية لإظهار المبادئ التي يؤمنون بها، والتي لها علاقة بالطبيعة وطبيعة الإنسان وبطبيعة المعرفة الإنسانية وطرق تكوينها واكتسابها، وفي المجال التربوي يعتبر جون (John Dewey) أبرز مفكر ومصلح تربوي، حيث يرى أن التطور يحدث ليس في الكائنات الحية فحسب بل في الوجود كله، وأن التغير هو من طبيعة الوجود، والإنسان هو جزء من هذا الكون يتفاعل معه ويتصل به عن طريق الاختبا، إن هذا التفاعل الذي يقع بين الإنسان (جسدا، فكرا وعاطفة) من جهة وبين المحيط من هة أخرى هو ما يكون الاختبار، فبالاختبار يستطيع الإنسان أن يتفاعل مع قوة المحيط فيتعاون معها أو يغير مجراها (بوكرمة، 2008).

ومن بين المبادئ الأخرى التي يؤمن بها جون ديوي نجد عامل الخبرة، فعملية التربية كعملية تجديد لبناء الخبرة (خبرة الفرد وخبرة المجتمع) تعتبر الميزة الأساسية لفلسفة جون ديوي وأتباعه، وهي المعبرة عن روح التربية الحديثة وجوهرها، ففي هذه النظرية تنمو ثروة المعاني عند الفرد، معاني الأشياء والظواهر الطبيعية التي يختبرها الإنسان، وبذلك يكتسب الفرد سيطرة وقوة في توجيه الأمور، فيكيف ما حوله بالنسبة لاحتياجاته كما أنه يتكيف وفق ما يحيط به (الجمالي، 1980).

إذن من خلال تناولنا لهذه التوجهات والأفكار الفلسفية نجد أن هناك توجها جديدا حول مفهوم الكفاءة وكيفية تطبيقها ضمن المناهج وطرق التدريس، حيث أن العالم بستالوتزي (Pestalozzi) يشير إلى أن التعلم هو اقتران العمل العقلي بالعمل اليدوي، أي الممارسة الفعلية للأفكار وذلك بغاية زيادة القوى العقلية للمتعلم وتنميتها، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، ولو رجعنا إلى فلسفته التربوية نجده أن أول من طبق الطريقة الفعالة في التدريس، حيث كان يحمل الأطفال على المشاهدة والعمل والتجربة والاكتشاف، وبالتالي فهو واضع الطريقة الكشفية، أي أن الطفل يتعلم عن طريق الاكتشاف الذاتي والسؤال، إن هذه الطريقة تجعل الطفل أكثر علاقة مع الواقع واكتشاف الحقائق

بمفرده التي تساعده على ترسيخها في ذاكرته ،وهذه العلاقة تعمل على تنمية قوى الطفل سواء الجسدية (ويس، 2015).

وبناء على هذا، فإن التربية العلمية تأخذ أهمية كبرى في تعلم المتعلم عن طريق الممارسة والملاحظة المباشرة والاكتشاف الذاتي، قصد إكسابه المعرفة العلمية التي تمكنه من إدراك ما يحيط به من خلال النمو العقلي والجسم، مما يستلزم في التعلم اقتران العقلي باليدوي وإتباع الطريقة العلمية الملائمة في البحث والمعرفة، قصد تحقيق نوع من استقلالية المتعلم ومحاولة التكيف مع المحيط، إضافة إلى توفير اللياقة العقلية والجسمية.

2.12.2 الأسس النفسية:

وفيما يخص الأسس النفسية التطبيقية لمفهوم الكفاءات نجد أن هذه الأسس تعتبر امتدادا للأسس الفلسفية التي بينت أن البنية المعرفية توجد في صورة ملكة على مستوى كل فرد متعلم يحضر إلى المدرسة، وهذه الملكة هي التي تجرى عليها التغيرات عبر عدة مراحل من مراحل النمو، ما يسهل على المتعلم عملية ترسيخ وتخزين المعلومات، لهذا نجد أن المعرفة المتكونة نقطة انطلاق لكل تعلم جديد، فإذا كانت الروح العلمية في مجال التربية يقصد بها الروح المادية التي تسمح للمتعلم بالممارسة الذاتية قصد التعلم، نجد علم النفس والتحليل النفسي التطبيقي يهتم بالفرد ذاته ليصل إلى نتائج ملموسة في فائدة البشرية، أي يهتم التحليل النفسي التطبيقي بالنتائج التي لها تأثيرا على المجال التربوي والبيداغوجي، حيث أصبحت هذه المجالات تستفيد من نتائج علم النفس، خاصة البعد التطبيقي المتعلق بالمجال المعرفي والوجداني والنفس-حركي، كما أصبحت هذه التصورات أساس تكوين شخصية الفرد المتعلم الذي أصبح نموها وتطورها يستلزم اكتساب كفاءات عن طريق التعلم الذاتي (ويس، 2015).

وفي هذا المجال يعتبر كل من بياجيه (Piaget) و وبرونر (Bruner) من أهم العلماء الذين ركزوا في دراستهم للشخصية على الجانب المعرفي، وعليه فإذا أخذنا جان بياجيه (Piaget Jean)صاحب النظرية البنائية التي أعطت الأولوية للفرد أو الذات المتعلمة على حساب موضوع المعرفة، حيث يرى هذا العالم أن اكتساب المعرفة أو المعلومات لا تقدم إلى الفرد أو تلقن له، وإنما الفرد هو الذي يبحث عن تلك المعلومة ويتوصل إليها، من خلال البحث والتجريب ضمن وضعيات وسياقات مختلفة ولا يوجد عند الإنسان بنية معرفية أولية أو فطرية، فوظيفة الذكاء لوحدها وراثية ولا يمكن للبنيات المعرفية أن تتشكل إلا من خلال تنظيم أنشطة تطبق على الأشياء (Talbot, 2009).

كما يمكننا أن نعتبر برونر (Bruner) من علماء النفس الذي دعموا نظريات التعلم المعرفي، حيث يؤكد على دور المتغيرات النمائية في التعلم وتطبيقاها في عملية التعليم، وقد ركز في بادئ

الأمر على النمو العقلي للفرد، والذي يتضمن قدرة الفرد على التحدث إلى الذات أو إلى الآخرين باستعمال الكلمات والرموز، كما أن النمو العقلي يزداد من خلال التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم، وأيضا من خلال أسلوب حل المشكل الذي يعتبر بمثابة نشاط عقلي يساعد على النمو العقلي المعرفي للفرد (بوكرمة، 2008).

وعليه يمكن أن نستنتج أن هذه المقاربات النظرية وغيرها من المقاربات الأخرى كالمقاربة الأرغونومية والمقاربة اللسانية والتدبيرية وسوسيولوجيا الشغل، كلها مقاربات تناولت مفهوم الكفاءة وأصبحت تبحث عن النوعية في الأداء وبناء تعّلماتهم بأنفسهم مع وجود روح النقد والمبادرة والاستفسارات، أي يصبح لنا أفرادا فعالين قادرين على مواجهة مختلف الوضعيات سواء داخل الصف الدراسي أو في الحياة العامة ككل وهذا من بين الأسباب التي أدت بالمنظومة التربوية الجزائرية إلى التخلي عن التعليم بالأهداف والإنتقال إلى التعليم بالكفاءات.

الخلاصة

من خلال ما قدم في هذا الفصل، تبين لنا المزايا التي أتت بها هذه المقاربة الجديدة، و التي يتمثل أهمها في الانتقال من مبدأ التعليم و التلقين الى مبدأ التعلّم، و الذي من خلاله أسندت إلى المتعلم الأهمية الأكبر، حيث أصبح يمثّل المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، و المسؤول الأول على تعليم ذاته بذاته.

وعليه فإن المقاربة بالكفاءات يمكن اعتباره توجها جديدا يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التفكير والتربية والتكوين، فالمقاربة بالكفاءات تستند إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات والأداءات التي تسمح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية – تعلمية، إمكانية تحقيق إنجازات مهمة ودقيقة.

الفصل الرابع: مهارات التفكير والمعرفة الرياضية

تمهيد

1- النمو المعرفي.

1.1 النظرية البنائية.

2.1 مفهوم التعلم لدى البنائيين.

3.1 نظرية بياجيه في النمو المعرفي.

4.1 البنائية نظرية في المعرفة.

2- مهارات التفكير.

1.2 مفهوم التفكير و مهارات التفكير.

2.2 مستويات التفكير.

3.2 أنماط التفكير.

4.2 تعليم مهارات التفكير.

5.2 تصنيف مهارات التفكير.

6.2 تصنيف بلوم لمهارات التفكير.

7.2 أهمية دراسة مهارات التفكير حسب تصنيف بلوم.

8.2 تطبيق تصنيف بلوم لمهارات التفكير في التربية البدنية والرياضية.

9.2 مساهمة التربية البدنية والرياضية في تنمية مهارات التفكير.

10.2 عناصر نجاح عملية تعليم مهارات التفكير في التربية البدنية والرياضية.

11.2 عناصر نجاح عملية تعليم مهارات التفكير في التربية البدنية والرياضية.

3- المعرفة الرياضية في التربية البدنية والرياضية.

1.3 مفهوم المعرفة.

2.3 مفهوم المعرفة الرياضية.

3.3 أهمية المعرفة الرياضية.

4.3 موضوعات المعرفة الرياضية.

5.3 بناء الاختبار المعرفي في التربية البدنية والرياضية.

6.3 الاستفادة من قياس المعرفة الرياضية.

الخلاصة

تمهيد:

يتسم عصرنا الحالي الذي نعيش فيه بالانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية الكبرى والسيطرة التكنولوجية على معظم استخدامات الحياة التعليمية والتربوية والعلمية والثقافية والفكرية وغيرها من المجالات الحياتية الحيوية، الأمر الذي جعل من مسالة تعليم وتعلم مهارات التفكير للمرحلة الأساسية ذات أهمية مميزة ضمن منظومات أهدافها الأساسية، وتلقى على عاتق مؤسساتها التعليمية مسؤولية تكوين السلوك المتوازن لدى تلامذتها في التفاعل الفكري والعملي في مواقفهم الحياتية المختلفة.

موضوع المعرفة والتفكير أصبح بالغ الأهمية في التربية المعاصرة الذي يؤكد على ضرورة تنمية قدرة الأفراد على التفكير وبخاصة التلاميذ في المرحلة المتوسطة الذين يجب إعدادهم إعدادًا يؤهلهم لمواجهة تحديات الغد، ليكونوا قادرين على النجاح في المستقبل والمساهمة في تنمية المجتمع، ولكي يتحقق ذلك لابد أن يركز تدريس التربية البدنية والرياضية على مساعدة التلاميذ في اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير أو الطريقة العلمية في البحث، والتركيز على طرق العلم وعملياته، كما ينبغي أن تتضمن مناهج التعليمية المعلومات التي يحتاجها التلميذ للقيام بأنشطة هادفة في بيئته، وخاصة مناهج التربية البدنية والرياضية التي تعتمد على ربط المعرفة بخبرات التلاميذ في حياتهم اليومية ومساعدة التلاميذ على التفاعل مع المواقف الحياتية المختلفة.

وفي هذا الفصل سوف نحاول الوقوف عند أهم الجوانب المتعلقة بمهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير حسب تصنيف بلوم على وجه خاص، والمعرفة الرياضية في التربية البدنية والرياضية، فكانت البداية باستعراض للنظرية البنائية لتفسير النمو المعرفي نظرية وصولا إلى تبيين أن البنائية نظرية في المعرفة، أما بخصوص مهارات التفكير فسنتطرق إلى مفهومها ومستوياتها وأنماطها ومرورا بقوائم مهارات التفكير، ثم تصنيف بلوم لمهارات التفكير، وصولا إلى ذكر عناصر نجاح عملية تعليم مهارات التفكير في التربية البدنية والرياضية، كما تستعرض المعرفة الرياضية في التربية البدنية والرياضية بذكر مفهومها، وصولا إلى بناء الاختبار المعرفي في التربية البدنية والرياضية، وفوائد قياس المعرفة الرياضية لدى التلاميذ.

1- النمو المعرفي:

1.1 النظرية البنائية: (Constructivism)

عرفها جلاسلرفيلد: بأنها التفكير بالمعرفة وبآليات الحصول عليها، وعرفها لورسباك وتوين: بأنها نظرية معرفة استخدمت لشرح عملية كيف نعرف ما نعرف (المومني، 2002).

ويعرفها جوزيف نوفاك: أنها الفكرة (التصور) التي يبنيها البشر، أو هي عملية بناء معنى داخل أفكارهم نتيجة جهد مبذول لفهما أو استخراج معنى منها، ويقول نوفاك إن هذا البناء يتضمن في بعض الأحيان تمييزًا لأنظمة جديدة في الأحداث أو الأشياء واختراع مفاهيم جديدة أو توسيع مفاهيم قديمة، وتمييز علاقات جديدة، وإعادة بناء الأطر المفاهيمية لإيجاد علاقات جديدة ذات مستوى أعلى (الهويدي، 2005).

ويمثل المنظور البنائي توليفًا أو تزاوجًا بين عدد من الأفكار المستقاة من مجالات ثلاثة هي: علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو، والأنثربولوجيا، فقد أسهم المجال الأول بفكرة أن العقل يكون نشطًا في بناء تفسيراته للمعرفة وتكون استدلالاته منها، كما أسهم المجال الثاني بفكرة تباين تركيبات الفرد في مقدرته على التنبؤ تبعاً لنموه المعرفي، أما المجال الثالث فقد أسهم بفكرة أن التعلم يحدث بصورة طبيعية باعتباره عملية ثقافية مجتمعية يدخل فيها الأفراد كممارسين اجتماعيين بحيث يعملوا سويًا لإنجاز مهام ذات معنى ويحلون مشكلاتهم بصورة ذات مغزى، ويمثل استخدام الأفكار التي تستحوذ على لب المتعلم لتكوين خبرات جديدة والتوصل لمعلومات جديدة المذهب الرئيس في النظرية البنائية (زيتون، 2002).

من خلال العرض السابق يرى الباحث أنه يمكن القول أن النظرية البنائية فلسفة قائمة على أن المعرفة الحقيقية هي المعرفة التي يقوم المتعلم بتركيبها وبنائها في بنيته العقلية بصورة ذاتية اعتمادًا على المعرفة السابقة الموجودة لديه، حيث تتكامل المعرفة السابقة مع المعرفة الجديدة ليتم فهمها وإدراكها.

2.1 مفهوم التعلم لدى البنائيين:

عرف البنائيون التعلم بعبارات مختلفة، نذكر منها:

أن التعلم من منظور البنائية يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد، والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناتجة عن تفاعله مع معطيات العالم التجريبي، ولو تأملنا ذلك المفهوم فإننا نجده مفعمًا بفكر" جان بياجيه" ولا غرابة في ذلك فمعظم منظري البنائية المحدثين وهم الذين نظروا للبنائية بعد بياجيه يعتبرونه واضع اللبنات الأولى للبنائية، فهو القائل بأن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة (زيتون وزيتون، 2003).

فعملية التعلم من المنظور البنائي تؤكد على ربط المفاهيم معًا من خلال بناء جسور بينها، واعتماد النمط الاستقصائي في تقديم المفهوم العلمي، واكتشاف المفاهيم الخطأ وانتزاع التداعيات المرتبطة بالمفهوم، وتكليف الطلبة بإجراء التجربة بأنفسهم وتشجيعهم على اقتراح الفرضيات والتحقق منها وعمل مقارنات أو تمايزات بين المفاهيم وعرض مثيرات تتضمن خصائص متناقضة تتحدى تفكير الطالب وتثير فضوله إلى بحثها واستقصاء خصائصها سعيًا وراء إيجاد المفهوم الذي يفسر فيه الموقف المحير بكفاية (الزعبي وعبيدات، 2003).

وتعتمد الفلسفة البنائية على نظرية بياجيه التي ترى أن التعلم المعرفي يتم من خلال التكيف العقلي للفرد، بمعنى حدوث توازن في فهم الواقع والتأقلم مع الظروف المحيطة، ولذا فإن التعلم البنائي يقوم على تنظيم التراكيب الذاتية بقصد مساعدته في إحداث التكيف المطلوب (عبيد وعفانة، 2003).

ويمكن تلخيص مبادئ التعلم البنائي فيما يلي:

أ - التعلم عملية بنائية نشطة و غرضية التوجه.

ب - تتهيأ أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية.

ج - تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

د - المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، حيث يبني الفرد المعرفة في ضوء خبراته السابقة.

ه - الهدف من عملية التعلم الجوهري، هو إحداث تكيف يتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

و - تركز النظرية في عملية التعليم والتعلم على بناء المعنى أو صنع المعنى، حيث تستند إلى أفكار أوزوبل حول التعلم القائم على المعنى.

ز - يقود الاتزان لحدوث التعلم خلال التعلم.

ح - التعلم بناء للهوية إن رؤيتنا للعالم واللغة التي نتحدثها، ومفهومنا عن الذات، وعلاقتنا بالآخرين، وكل هذه الأشياء تشكل هويتنا، فما هذه الهوية إلا نتاجًا للخبرات التعليمية التي نشارك فيها (زيتون وآخرون، 2003).

ط - لابد أن يتعد تعلم الفرد حدود التعلم إلى ما فوق التعلم أو بعد التعلم أو تعلم التعلم (Metalearning) كما ينبغي عليه عبور حدود المعرفة إلى ما فوق المعرفة أو معرفة المعرفة (Metacognition) وهذا يعني استمرارية التعلم لتحقيق مزيد من التعلم (شلايل، 2003).

3.1 نظرية بياجيه في النمو المعرفي:

يعتقد بياجيه أن هناك وظيفتان أساسيتان للتفكير هما التنظيم والتكيف، وتتمثل وظيفة التنظيم من خلال نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق الأنشطة المعرفية بشكل متكامل، بينما تشير وظيفة التكيف إلى نزعة الفرد إلى التلائم والتآلف مع البيئة الخارجية، ويتحقق التكيف من خلال التمثل والاستيعاب، حيث يتحقق التمثل عن طريق دمج الفرد للمعلومات داخل البناء المعرفي حتى يتحقق الفهم والإدراك (تغيير خارجي في صورة الشيء لتتناسب مع ما يعرفه)، بينما يتم الاستيعاب من خلال نزعة الفرد لتغيير تراكيبه المعرفية لتواجه مطالب البيئة الخارجية (تغيير داخلي للبنية المعرفية حتى تتناسب مع مثيرات البيئة الخارجية) (العتون و ذياب الجراح، 2006)، وقد أكدت نظرية بياجيه على أهمية تطور التفكير وفقا لمراحل النمو المعرفي التي تتميز بسلسلة من عمليات التنظيم ونزعات التكيف الداخلية والخارجية في كل مرحلة، وهذه المراحل هي مرحلة العمليات الحس – حركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة التفكير المجرد (عبيد وعفانة، 2003).

وبذلك فان النظرية المعرفية ترى أن النمو المعرفي والتفكير هو سلسلة من النشاطات المعرفية غير المرئية التي تسير وفق نظام محدد، ويلعب الدماغ دورا مباشرا في تنظيمها، بحيث تنمو وتتطور مع نمو الفرد معرفيا وفق عوامل الخبرة والنضج (العتون وآخرون، 2006).

4.1 البنائية نظرية في المعرفة:

تعتبر البنائية نظرية في المعرفة لأنها تهتم بعلم المعرفة، وتنطلق نظرية المعرفة عند البنائيين وعلى رأسهم جلاسرسفيلد (Glasser sfeld) من افتراضين أساسيين وهما:

الإفتراض الأول: "يبني الفرد المعرفة اعتمادًا على خبرته، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، ويختص هذا الافتراض باكتساب المعرفة، وبالنظر إلى هذا الافتراض نظرة متعمقة يمكن اكتشاف بعض النقاط المهمة التالية:

1 - يبني الفرد المعرفة الخاصة به بنفسه عن طريق استخدام العقل.

2 - الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفة الفرد، أي أن معرفة الفرد دالة لخبرته، وهذا يعني أن المعرفة ذات علاقة بخبرة الفرد المتعلم وممارسته ونشاطه في التعامل مع معطيات العالم المحيط به.

3 - المفاهيم والأفكار والمبادئ وغيرها من بنيته المعرفة لا تنتقل من فرد لآخر بنفس معناها فالمستقبل لها يبني معنى خاص به" (سعودي، 1998، ص780).

الافتراض الثاني: إن وظيفة العملية المعرفية - العملية العقلية التي يصبح بمقتضاها الفرد واعيًا بموضوع المعرفة - هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة.

ومن هنا فمنظرو البنائية يعتبرون المعرفة نفعية طالما تساعد على التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على الخبرة، وأنها تمثل بنية مفاهيمية شيدناها بأنفسنا لإعطاء معنى لخبراتنا بالواقع، أي بناء المعرفة عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع وليست بعملية تطابق بينهما.

ولهذا فإن البنائيين على اختلاف مذاهبهم ينكرون مبدأ صدق المعرفة أو الحقيقة الموضوعية المطلقة، فهم أقرب لأصحاب المذهب الشكي وأبعد ما يكون عن أصحاب مذهب اليقين (زيتون وزيتون، 2003).

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن بين الفكر المعرفي والفكر البنائي الكثير من نقاط الالتقاء مثل:

- التركيز على نشاط المتعلم.
- الانطلاق من الخبرات السابقة.
- الاهتمام بالتراكيب المعرفية وكيفية استخدامها، وتغييرها، وتكيفها.

وكذلك يرى الباحث أن هناك التقاء كبير بين نماذج التدريس المعرفية ونماذج التدريس البنائية، كما خاطب المعرفيون موضوعات التعلم والمعرفة والذاكرة، وسعوا للوصول إلى استراتيجيات تخاطب هذه الموضوعات، وفيما يلي عرض موضح للمعرفة المستخدمة في هذه الدراسة وذلك بهدف توظيفها في تنمية المفاهيم العلمية العمليات العقلية.

2- مهارات التفكير:

1.2 مفهوم التفكير و مهارات التفكير:

يوجد العديد من التعريفات الخاصة بمفهوم التفكير ومهارات التفكير وأنماط من قبل المختصين والمهتمين بهذا المجال، ونعرض فيما يلي بعضاً من هذه المفاهيم :

عرّف باير (Beyer) التفكير على أنه عبارة عن عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها، أما دي بونو (DeBono) فيفترض أن التفكير مهارة عملية يمارس بها الذكاء نشاطه اعتماداً على الخبرة أو هو اكتشاف متبصر أو متأنٍ للخبرة من أجل الوصول إلى الهدف (قطامي، 2001).

أما تعريف مفهوم مهارات التفكير، فقد تطرق لها ويلسون (Wilson) على أنها تلك "العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها وتخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات" (سعادة، 2006، ص45)، ويرى باير(Beyer) بأنها عمليات عقلية دقيقة وحساسة تتداخل مع بعضها بعضاً وتشكل الأساس الذي يقوم عليه التفكير الفاعل والمؤثر وتستعمل مراراً وتكراراً بهدف الوصول إلى معنى أو معرفة .

ويعرف الخطيب (2003، ص5) القدرة المهارية في التفكير على أنها "عملية بنائية تراكمية تتخذ من أساليب وطرق عملياتها التعلمية مادتها لتوجيه التلميذ إلى استخدام المعرفة الطبيعية والإنسانية للاستفادة منها في معالجة المواقف التعليمية والحياتية وللتعامل المستمر مع المتغيرات المتجددة والمستجدة منها، وهكذا يتواصل ويتجدد في العلوم المعرفية وتطبيقاتها من خلال الإفراد والمجتمعات التي تتسم بتعاملها مع البيئة الطبيعية والأفراد والمجتمع".

وهناك تعريف أخر لمهارات التفكير يرى أنها عبارة عن "عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقديم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات" (سعادة، 2003، ص41).

نلخص مما سبق إلى أن مهارات التفكير مصطلح لمفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكسه العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس وهو يهدف أيضا إلى اكتساب أساليب تفكير متنوعة وليس مجرد استدعاء الحقائق والمعارف.

2.2 مستويات التفكير:

أما مستويات التفكير فقد حددها بعض الباحثين والمهتمين بموضوع التفكير بمستويين رئيسين لهذه العملية الذهنية يتمثلان في الآتي: **التفكير الأساسي والتفكير المركب:**

1.2.2 التفكير الأساسي: وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي المتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق، مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتطبيق، وهي مهارات لابد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.

2.2.2 التفكير المركب: ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، وعملية صنع القرارات والتفكير فوق المعرفي (سعادة، 2003).

3.2 أنماط التفكير:

يمكن تصنيف التفكير من حيث فاعليته إلى نمطين:

1.3.2 نمط التفكير الفعال: وهو ذلك النمط الذي لا يتحقق إلا ضمن توفر شرطين مهمين يتمثل الأول منهما في استخدام أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها وكفايتها وعلاقتها بالموضوع المطروح للنقاش في حين يتمثل الثاني في إتباع منهجية علمية، ويتطلب نمو التفكير الفعال استخدام مهارات التفكير المتنوعة واستراتجياتها المختلفة بدرجة عالية من الكفاءة.

2.3.2 نمط التفكير غير الفعال: وهو ذلك النمط من التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة أو دقيقة ويقوم على مغالطات أو افتراضات باطلة متناقضة أو ادعاءات وحجج غير متصلة بالموضوع أو إعطاء تعميمات وأحكام متسرعة أو ترك الأمور للزمن أو للحوادث كي تعالجها (سعادة، 2003).

4.2 تعليم مهارات التفكير:

إن تعليم مهارات التفكير قد أصبح يحتل مكانة بارزة من تفكير المربين والخبراء وواضعي المناهج لقناعتهم بأهميته وخاصة وان التلاميذ وهم بصدد مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاجون إلى تزويدهم بمهارات التفكير كي يكونو قادرين على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في هذا العصر الذي يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى قدرتهم على التفكير الجيد والمهارة فيه (نادية السرور، 2003)، كما أن عملية تعليم التفكير أو تعلمة تذهب إلى ما هو أبعد من تعليم الحقائق فهي تشجع التلاميذ على طرح الأسئلة حول المعلومات والأفكار المعروضة وتساعدهم على تعلم كيفية تحديد الافتراضات غير المحددة وبناء أو طرح الأفكار والآراء العديدة والدفاع عنها وفهم العلاقات بين الحوادث والأفكار المختلفة ويسعى التعليم الفعال المتمركز حول التفكير إلى تحقيق هدفين تربويين كبيرين يتمثل الأول منهما في الاستخدام الأمثل للمعرفة بأنواعها في حين يتمثل الثاني في مساعدة التلاميذ على أن يصبحوا متعلمين تقودهم مهاراتهم وتعليماتهم الذاتية.

ويرى أصحاب النظرية المعرفية أن مهارات التفكير تعلم كما يعلم أي موضوع دراسي فالتعليم والتفكير من الناحية النظرية أمر واحد كلاهما يستعمل المعرفة السابقة وتكوين المعنى وتوليد الأفكار ويقول المصري أن هذا العصر الذي تحيا فيه الناشئة محكوم بقوة العقل وأصالة الفكر، وأن قوة العقل تعتمد على عمق الخبرات الفنية التي يحتويها العقل، وإن سلامة الفكر تأتي من قدرة الفرد العقلية غلى استخدام مهارات التفكير (سعادة ، 2003).

ويتفق المربيون على أن مسالة إدماج مهارات التفكير في التعليم ومناهجه يعتبر هدفا تربويا مهماً يجب أن تعطى له الأولوية وأن على المؤسسة التربوية ينبغي فعل ما تستطيع فعله من تعليم مهارات التفكير من خلال تعزيزه في مناهج التعليم ومقرراته الدراسية على أن التعليم الواضح المباشر لمهارات التفكير المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة المهارية في التفكير عند التلاميذ وعلى تحسين وضع تحصيلهم العلمي (مصطفى، 2000)، حيث إن اتجاه كل مدرسة تطمع في تعليم التفكير وتطوير القدرات العقلية والإبداعية عند التلاميذ يحتم عليها إن تدرس موضوعات من شأنها أن تثير العقل وتحفزه، وتدربه على التفكير وأن لاتتخذ مضمون هذه المواد كحقائق ثابته مسلم بها، وإنما يكون التفكير جوهرها لاكتساب المعرفة وتنظيمها ومن ثم توظيفها (السرور، 2005)، لذلك لابد أن يتوافق نظام التدريس مع المستجدات فالانهيال المعرفي والتدفق الفكري والضخ الفضائي قلل من دور المدرسة كمصدر وحيد للمعارف، ودفع البعض للمناداة بالا مدرسية، وإيجاد بدائل للتعليم، كالدروس عبر شبكة الانترنت أو عبر الفضائيات، وقد ذهب بعض أولياء الأمور إلى أن نمط تعليمنا قد يعوق نمو قدرات التلميذ على التفكير (البكر،2002).

وهناك شروط تنمية مهارات التفكير عند التلميذ في المرحلة الأساسية منها ما تتصل بعامل التركيب الجسمى والاستعداد الموروثي العقلي لهذا التلميذ، وبعضها الآخر يتصل ببيئته الحياتية الاجتماعية منها أو التعليمية وما يتصل بعمليات التعلم، ولا يمكن أن نفصل واحدة من بين هذه العوامل عن الأخرى في أهمية تأثيرها ودورها في عملية التعلم نظراً لان المسألة تتعلق بالتنمية العقلية للتلميذ بمهارات التفكير ويتأثر النمو العقلي والجسمي لهذا التلميذ في مراحله العمرية المختلفة بمحددات وراثية وبالتغذية المناسبة وبالمحيط البيئي الذي يعيش فيه، وفي مرحلة التطبيع الاجتماعي تنمو لدى التلميذ القدرة على التعلم وعلى فهم عمليات مهارات التفكير (الطيطي، 2001).

5.2 تصنيف مهارات التفكير:

قام مارزينو وزملاءة بدعم من جمعية المناهج والإشراف التربوي الأمريكية بتحديد مهارات التفكير المحورية الآتية:

أولاً: مهارات التركيز: تشمل -1مهارة تحديد المشكلات -2 مهارة وضع الأهداف.

ثانياً: مهارات جمع المعلومات: تشمل -3 مهارة الملاحظة -4 مهارة صياغة الأسئلة.

ثالثاً: مهارات التذكير: تشمل -5 مهارة الترميز -6 مهارة الاسترجاع.

رابعاً: مهارات التنظيم: تشمل -7 مهارة المقارنة -8 مهارة التصنيف -9 مهارة الترتيب – 10 مهارة التمثيل.

الخامساً: مهارات التحليل: - 11 : تشمل مهارة تحديد السمات والمكونات - 12 مهارة تحديد الأنماط والعلاقات.

سادساً: مهارات التوليد: تشمل - 13 مهارة الاستدلال - 14 مهارة التنبؤ – 15 مهارة التوسع – 16 مهارة تحديد الأفكار الرئيسة - 17 مهارة تحديد الأخطاء.

سابعاً: مهارات التكامل :تشمل - 18 مهارة التلخيص - 19 مهارة إعادة البناء

ثامناً: مهارات التقويم: تشمل - 20 مهارة بناء المعايير - 21 مهارة التحقق (Marzano, Brandt, Beau Fly jones, 2004).

اما راثز وآخرون (Raths, 1991) فقد وضعوا قائمة بمهارات التفكير على النحو التالي:

مهارة التلخيص - مهارة المقارنة -مهارة الملاحظة - مهارة التصنيف - مهارة التفسير- مهارة النقد - مهارة التخيل - مهارة جمع البيانات والمعلومات - مهارة إدراك العلاقات -مهارة التعرف إلى الافتراضات - مهارة تصميم البحث - مهارة التنبؤ في ضوء المعطيات -مهارة في وضع الفرضيات وفحصها - مهارة صنع التعميمات وتخريج النتائج - مهارة طرح الأسئلة وتوليدها - مهارة الحفظ والتذكر.

وقد حدد عدد آخر من العلماء عدداً آخر من قوائم التفكير ولكننا نرى أن أكثر قوائم التفكير شيوعاً تلك التي استندت إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي وهي:

1- مهارات التذكر والحفظ

2- مهارة الفهم والاستيعاب والتلخيص والترجمة والتأويل

3- مهارة التطبيق.

4- مهارات التحليل المتضمنة الاستدلال والاستقراء وتفسير الأدلة والبيانات.

5- مهارات التركيب المتضمنة التنبؤات وتوليد الأفكار.

6- مهارات التقويم المتضمنة إصدار الأحكام وإبداء الرأي.

6.2 تصنيف بلوم لمهارات التفكير:

يعد تصنيف بلوم من أكثر التصنيفات شيوعاً وفائدة للأهداف المعرفية أو الادراكية، ويقول الخطيب (1988) أن الأهداف التي يتناولها هذا المجال هي التي تتعلق بالمعرفة العلمية المختلفة مثل القوانين والحقائق والنظريات والمفاهيم والقواعد العامة، والقدرات العقلية، فالعمليات المعرفية متدرجة في مستوياتها، وهي متدرجة كالتالي، التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم، وان كل مستوى يعتمد على المستوى الذي يسبقه، فالمستويات العليا تعتمد على المستويات الدنيا، فلكل مستوى تستخدم قدرة عقلية معينة، تبدأ بالبسيطة وتنتهي بالمعقدة، ويعرفه (دروزه، 2001) بأنه ذلك المجال الذي يكتسب فيه الطالب معرفة عقلية وذهنية تتعلق بمعلومات ونظريات وحقائق

وغيرها من المعرفة التي تتطلب منه إعمال العقل والتفكير وتشغيل الذاكرة. مثال :أن يقرأ الطالب، وأن يحلل، وأن يفترض، وأن يفسر، وأن يقارن، وأن يصمم، وأن يكتشف،... الخ من الأهداف التي تندرج تحت النمط المعرفي الإدراكي.

و قد ميز العلماء بين مستويات مختلفة من التفكير، حيث أن التفكير يقسم الى مهارات أساسية، ويشمل مهارات: التذكر، الاسترجا، التعرف، الملاحظة، المقارنة، والتصنيف، ومهارات عليا من التفكير(الشريدة، 2003). وتأتي مهارات التفكير العليا (تحليل، تركيب، تقويم) في أعلى سلم بلوم لمهارات التفكير العليا، حيث قام بلوم بوضع تسلسل هرمي للاهداف التعليمية قسم إلى عدة مستويات، بحيث تصاغ الأهداف حسب أحد مستويات بلوم في النموذج الهرمي والذي بدوره جذب الانتباه إلى الفرق في مهارات التفكير. وحسب سلم بلوم تمثل مهارات التحليل والتركيب والتقويم، مكونات للتفكير عالي الرتبة (العتوم، 2004)، و قد ثبت من خلال الدراسات والخبرات العملية أن مهارات وعمليات التفكير العليا لا تنمو تلقائياً لدى الطالب من خلال تعلمه المواد الدراسية بالطرق التقليدية، بل لعل هذا المتعلم يعيق تطور قدرات التفكير العليا ويحصرها في الحدود والمستويات الدنيا (جمل، 2005).

هذه المهارات الست التي تكلم عنها " بلوم " والتي دعا المعلم أن يراعيها لدى وضعه للأهداف التعلمية، هي التي تعدّ الطالب بأن يكون قادرا على التعلم، ومفكرا، ومحللا، ومستنتجا، ومبدعا، بحيث تتدرج هذه المستويات أو العمليات العقلية من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، وبحيث يتضمن الأصعب المستوى الأبسط منه بالضرورة، ويصبح المستوى الأسهل متطلبا سابقا للمستوى الأعلى منه، مبينا أن مساحة العمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة البشرية والمخصصة للتذكر تكون هي أكبر مساحة تحتلها قاعدة الهرم، ثم تتضاءل هذه المساحة تدريجيا صعودا إلى أن تصل إلى قمة الهرم والتي تمثل أعلى القدرات العقلية التي يقوم بها الدماغ البشري كعملية التقويم من وجهة نظر بلوم، بمعنى آخر فإن أكثر ما يقوم به الدماغ هو العمليات العقلية البسيطة كالتذكر، وأقل ما يقوم به هو العمليات العقلية المعقدة المركبة كالتركيب والتقويم (دروزه، 2011). هذه العمليات هي:

اولا- المعرفة – التذكر Knouledge – Recall

"في هذا المستوى يطلب من المتعلم أن يتعرف على المعلومات أو يستدعيها" (بشارة، إلياس، 2004، ص62)، أي أن هذا المستوى يركز على تذكر حقائق فرع من فروع المعرفة ومصطلحاته ومبادئه وتعميماته.

ثانيا- الفهم – الاستيعاب Comprehension

"يبرهن المتعلم في هذا المستوى أن لديه فهمًا كافيًا كي ينظم المادة عقليًا، أي إعادة صياغة المادة بلغته الخاصة" (بشارة وآخرون، 2004 ،ص 64).

وفي هذا المستوى يستطيع المتعلم أن يعبر عما درسه من أفكار تعبيرًا يختلف عما أُعطي له أو عرض عليه في أثناء الدراسة، وصياغة الأفكار بلغته وأسلوبه الخاص دون الإخلال بالمعنى الأصلي.

ثالثا- التطبيق Application

يحدد التطبيق أهدافًا تتمثل باستخدامات المعرفة الرمزية (القلا ،2000)، ويعني هذا المستوى قدرة المتعلم على أن يستخدم ما درسه من معلومات في مواقف جديدة.

رابع- التحليل Analysis

ويتضمن تجزئة المعلومات وإقامة العلاقات من أجل اكتشاف المعاني الخفية للمادة (حصري، 1995)، ويشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية أو أجزائه بحيث يتضح التدرج الهرمي للأفكار الرئيسة وتتضح العلاقات بين هذه الأفكار والارتباط بينها.

خامسا- التركيب Synthesis

"وهو جمع العناصر والأجزاء في كل موحد". (بشارة وآخرون، 2004 ،ص 66)، أي قدرة المتعلم في هذا المستوى على جمع العناصر والأجزاء للوصول إلى نظام متكامل أو وحدة جديدة، أو تركيب لم يكن موجودًا.

سادسا- التقويم Evaluation

إصدار أحكام على قيمة الأدوات والطرائق المستخدمة في تحقيق هدف محدد، وهذه الأحكام إما أن تكون نوعية أو كمية (بشارة وآخرون، 2004)، ويستطيع المتعلم في هذا المستوى الحكم الكمي والنوعي على موضوع ما، في ضوء معايير معينة.

والجدول التالي يبين محتوى مستويات بلوم الفرعية (**الرشيد، 2009**):

الجدول (2): يبين محتوى مستويات بلوم الفرعية.

- المعرفة (التذكر)

التفاصيل (الخصوصيات)	الطرائق والوسائل	العموميات والمجردات
- تضم المعلومات الواردة في الكتاب المقرر جميعها. - نذكر المعلومات بالتعرف اليها او استدعائها من الذاكرة بالصورة التي سبق تعلمها بها ذاتها. - معرفة الطرائق والعموميات لا تعني القدرة على استخدامها او توظيفها في حل المشكلات.		

- الاستيعاب (الفهم)

- الدخول في معاني النص، والقدرة على استخدام المعلومات المحددة.

- القدرة على ادراك المعاني ويظهر ذلك بترجمة الأفكار والمعلومات من صورة الى أخرى وتفسيرها وشرحها باسهاب او في ايجاز والتنبؤ من خلالها بنتائج آثار معينة بناء على المسارات والاتجاهات المتضمنة في الافكار والمعلومات.		
ترجمة	تفسير	استنتاج استقرائي
- من مستوى تجريدي الى آخر. - ترجمة مفهوم او تعميم بمثال. - ترجمة مشكلة باسلوب آخر. - رسم بياني او تخطيطي الى نص او العكس. - معادلة او قانون الى نص والعكس. - من صيغة لفظية الى اخرى. - من لغة الى لغة اخرى. - صور بلاغية الى جمل نثرية.	- ادراك العلاقات بين الافكار. - اعادة صياغة الافكار. - مقارنة الافكار. - تحديد الشاهد في النص. - شرح ظاهرة او حدث.	- ادراك المعنى الضمني للافكار. - التوصل الى توقعات من معلومات او بيانات.

- التطبيق

- توظيف المعلومات دون إعطاء تلميحات عن المعلومات المجردة المناسبة. - القدرة على استخدام معلومات مجردة في حل مشكلة التعامل مع موقف جديدي أو غير مؤلوف، وهذه المعلومة قد تكون إجراءات أو تعميمات أو نظريات سبق تعلمها على مستويي التذكر والاستيعاب. - تكون صياغة الموقف الجديد كالتالي:		
موقف أو مشكلة حقيقية	موقف أو مشكلة افتراضية	مشكلة معروفة من زاوية جديدة

- التحليل

- القدرة على فحص المادة التعليمية (تجربة علمية، نظام معين، رسم توضيحي...) وتجزئتها الى عناصرها وتحديد ما بينها من علاقات، وادراك البناء التنظيمي لها.		
تحليل العناصر	تحليل العلاقات	تحليل المبادئ
- تحديد العناصر المكونة للمادة، حقائق، مفهومات، مبادئ، فرضيات، قيم .... - تمييز الافتراضات غير	- تمييز علاقات موجودة أو اكتشاف علاقات جديدة. - العلاقات السببية. - علاقة الجزء بالكل.	- تحديد التركيب والتنظيم الاساسي الذي يجمع أجزاء المادة (ظاهر أو ضمني). - تمييز هدف المؤلف

المعلنة. - تمييز الحجج والشواهد المؤيدة لراي معين	- العلاقات الكمية. - علاقات التعاقب الزمني والمكاني. - علاقات التشابه أو التماثل.	وتوجهاته. - تمييز النظرية الكامنة وراء العمل العلمي.

- التركيب

- القدرة على الانتاج الفكري الابتكاري. - تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل ذي معنى، أو تأليف شيء جديد مثل اعداد خطة عمل، أو تصميم تجربة، أو اكتشاف قوانين ومبادئ.		
نظم فريد	خطط	مجردات
- نقل الخبرات والافكار والمشاعر للآخرين بكفاءة عالية. - اعداد مقال.	- انتاج خطة عمل واقتراح مجموعة عمليات واجراءات تتوافر فيها شروط الفاعلية للتنفيذ. - اعداد خطة مشروع. - تصميم تجربة لاختبار صحة فرض ما.	- صياغة علاقات جديدة من مجموعة أفكار مجردة. - اكتشاف صيغة جديدة لتنظيم المعلومات من خلال استقراء مجموعة بيانات. - ايجاد حل لمشكلة. - صياغة نظرية.

- التقويم

- القدرة على اصدار حكم على موضوع محل التقويم وتسويغ هذا الحكم. - تختلف الأحكام عن الآراء الشخصية، فالأحكام تستند في اصدارها الى معايير معينة (الدقة، الشمولية، الابداعية...)، وتتميز بالموضوعية.	
إصدار أحكام بناء على معايير داخلية	إصدار أحكام بناء على معايير خارجية
- تشتق معايير التقويم من داخل العمل. - تسلسل الأفكار، الاخطاء الادائية، دقة التوثيق.	- تشتق معايير التقويم من أعمال نموذجية في المجال ذاته. - نقد رواية بالاستناد الى معايير العمل الروائي السائدة. - الحكم على صدق وثيقة تاريخية من خلال مقارنتها بوثائق أخرى موثوق في صحتها.

تتمة لما سبق تجدر الإشارة إلى بعض الملحوظات الأساسية:

- إن تصنيف نتاجات التعلم إلى معرفية ووجدانية ونفس حركية هو تصنيف مصطنع يهدف إلى فهم هذه النتاجات وقياسها وتوجيه عملية التدريس لتنميتها. كما أنه لا يعني انفصال تلك النتاجات عن بعضها فثمة مناطق تداخل للمجالات الثلاثة، ويعتمد التصنيف على الجانب الغالب في الهدف.

- تعد مهارة المعرفة أو التذكر أدنى النتاجات التعليمية في المجال المعرفي، ورغم أنها اللبنة الأساسية لبناء المستويات الأعلى إلا أنه لا ينبغي الإكثار منها وإغفال المهارات الأخرى.

- تم تصنيف بعض الأفعال السلوكية وفق مهارات التفكير لتصنيف بلوم لاستخدامها في صياغة الأهداف التدريسية.

1.6.2 الأفعال السلوكية في تصنيف بلوم:

الجدول الموالي يبين أهم الأفعال السلوكية في مهارات التفكير حسب تصنيف بلوم (**العطوي**، 2010).

الجدول (3) الأفعال السلوكية في مهارات التفكير حسب تصنيف بلوم

المهارة (المستوى)	الأفعال السلوكية
المعرفة (التذكر)	- أن يعدد، أن يذكر، أن يحدد، ان يعرف، أن يسمي، أن يسترجع.
الفهم	- ان يعلل، أن يفسر، أن يترجم، أن يلخص، أن يشتق، أن يستخلص، أن يستخرج، أن يستنتج.
التطبيق	- أن يطبق، أن يوظف، أن يبرهن، أن يستخدم، أن يكتشف، أن يوجد ناتجا.
التحليل	- أن يحلل، أن يقارن، أن يفرق، أن يغاير، أن يجزئ، أن يوازن.
التركيب	- أن يركب، أن يربط، أن يقترح، أن يخطط، أن يرتب، أن ينظم، أن يصمم، أن يشكل، أن يعيد بناء أو ترتيب، أن يضم.
التقويم	- أن يحكم على، أن يختار بناءا على، أن يؤكد، أن يبدي رايه، أن يقرر، أن يدافع، أن يصادق، أن يجادل، أن يناظر.

7.2 أهمية دراسة مهارات التفكير حسب تصنيف بلوم:

ظهر في العقدين الأخيرين من القرن الماضي اهتماما متزايدا بمهارات التفكير عند المتعلمين ومرده الأول يعود إلى أن فن التدريس الجاد لمهارات التفكير يجلب الفائدة للجميع المعلمين والمتعلمين والمجتمع، كما يؤكد على ذلك Beyer (1988) مضيفاً بأن مساعدة المتعلمين كي يصبحوا مفكرين فاعلين يعد هدفا إستراتيجياً يستعظم شانه في العملية التعليمية وفي دراسة مسحية قام بها Goodlad (1984) أظهرت نتائجها آراء المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذة تضع تطور التلاميذ الفكري أهم الأهداف في التعليم المدرسي، وكانت قد تعالت في ستينيات القرن الماضي أصوات المهتمين بشئون التعليم في عدد من البلدان المتقدمة وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، مناديه بضرورة إعادة النظر في التعليم المدرسي وتوجيهه نحو تنمية مهارات التفكير

عند التلاميذ ،مترجمة ذلك بإعداد عدد من الدراسات والبحوث تناولت أهمية تعليم مهارات التفكير في المدارس، وظهور الكثير من البرامج المتنوعة والاستراتيجيات المتخصصة في تعزيز تعليم مهارات التفكير (السرور،2005).

وقد أشارت دراسات عديدة منها: دراسةالحماد(1998) إلى ضرورة التركيز على المهارات التي تتطلب قدرات عقلية عليا مما يؤدي إلى زيادة قدرة الطلبة على التحصيل.

كما تطرق الخطيب (1988) إلى أهداف النمو العقلي للمرحلة الثانوية في دولة الكويت، وقال إن تلك الأهداف تعمل على توعية المتعلّم لأهمية العلوم والمعارف، وفي مساعدته في الإلمام بأسس التفكير العلمي وأبعاده، إضافة إلى مساعدته في اكتشاف استعداده وقدراته وميوله وطرق تنميتها، ويضيف أن الأهداف تصنف حسب الخبرة إلى إكساب الطلبة معلومات مناسبة ذات وظيفة معينة، إضافة إلى أهداف تعمل على إكسابهم المهارات والاتجاهات والاهتمامات المرغوب بها والمناسبة، والى استخدام الأسلوب العلمي والمنطقي في التفكير، فاختيار نوع التفكير المراد إكسابه للطلبة يحدد اتجاه العمل التربوي، فالتفكير التقليدي يقوم على أساس الحلول الوسط مما يفقد الطلبة القدرة على مواجهة التغيّر برؤية واضحة قائمة على أساس التكامل، أما التفكير القائم على المحاولة والخطأ، لا تظهر فيه أثر الخبرة والتعلّم فهو يعتبر من مراحل التفكير البدائي، عكس التفكير العلمي الذي يعتبر انه عملية أساسية في السلوك الذي يتصف بالذكاء، لذلك يكون منظماً معتمداً على الموضوعية ولا يتأثر بالعوامل الذاتية للطالب، لذلك يعتبر أفضل أنواع التفكير، ومن صفاته انه يعتمد على الواقع والمشاهدة والتجرد من الذاتية والمرونة، وله خطوات منظمة متمثلة بالشعور بوجود المشكلة، وتحديدها وجمع البيانات حولها ووضع الفرضيات لحلها، ومن ثم اختيار اقرب الفرضيات المنطقية واختبارها للوصول إلى نتيجة ثم تعميم أو تطبيق، وفي هذا السياق يعتبر الخطيب انه إذا تمت صياغة واستخدام الأهداف السلوكية بطريقة سليمة، ستتيح للمعلم السيطرة على الموقف التعليمي بكافة عناصره وفي تحقيق التوازن بين مستويات التعلّم، وبالتالي ستؤدي إلى تعلّم فعّال وذو كفاءة عالية.

لهذا صارت عمليات نماء مهارات التفكير حسب تصنيف بلوم من بين أهداف التعلم لأنها تعكس مكونات قيم مرتبطة بمفهوم الحياة الأفضل للأفراد، وتعتبر مركز وجوهر بحوث بناء الاختبارات في المجال التربية والتعليم، كما يعتبر ميدان تطوير المناهج وتحسينها، فإذا كنا مهتمين بمشكلة انتقال أثر التعلم كان لابد من إختيار القدرات والمهارات العقلية المسؤولة عن هذا الانتقال، كذلك تكون القدرات والمهارات العقلية مستمرة في التعلم (قلادة، 2005).

وقد ذكر هندي وعليان (1983) أن دراسة تصنيف بلوم تساعد المعلم على ما يلي:

1. تكوين فكرة واضحة عن الأهداف ومجالاتها، والاستفادة من ذلك في تحديد أهداف الدرس وتحقيق التوازن بين الأهداف.

2. إدراك مدى التنوع في الأهداف التعليمية وتسلسلها الهرمي وإعطاء أهمية خاصة للعمليات العقلية العليا.

3. صياغة الأهداف التعليمية بصيغة سلوكية مما يساعد في ملاحظة نتاج السلوك وإمكانية قياسه وتقويمه.

وبناءً على ما سبق يجب على كل منهاج أن يراعي مستويات النمو العقلي والمعرفي للتلاميذ الذين سيدرسونه وان تصل الأهداف المعرفية إلى مستواها الأخير (التقويم)، فلكل صف مستوى نمو يصله التلاميذ ويجب أن يصل التلاميذ إلى مستوى التقويم الخاص بمستواهم العقلي الذي وصلوا إليه.

8.2 تطبيق تصنيف بلوم لمهارات التفكير في التربية البدنية والرياضية:

صنف أنارينو (Annarino) الاهداف التعليمية في التربية البدنية والرياضية الى اربع مجالات مختلفة هي (المجال البدني)، (المجال النفس حركي)، (المجال المعرفي)، (المجال الانفعالي)، وقد عرض أنارينو المجال المعرفي على النحو التالي من خلال تبنيه التصنيف العام للمجال المعرفي لدى بلوم:

ج1 المجال المعرفي:

ج1-1- قواعد اللعب.

ج1-2- مقاييس الامان.

ج1-3- آداب اللعبة.

ج 1-4- المصطلحات.

ج1-5- وظائف الجسم.

ج2 المهارات

ج2-1- استخدام الاستراتيجيات (الواجبات الخططية).

ج2-2- استخدام أحكام مرتبطة باستخدام أداة في النشاط (المسافة، الزمن، الفراغ، السرعة).

ج2-3- حل مشكلات النمو من خلال الحركة.

ج2-4- فهم علاقة الأنشطة البدنية بوظائف الجسم وبنيته.

ج2-5- معرفة التاثيرات الفورية للنشاط.

ج2-6- معرفة التاثيرات بعيدة المدى للنشاط..

ولقد لوحظ على هذا التصنيف للمجال المعرفي في التربية البدنية والرياضية الآتي:

- لم يتعرض لكافة المستويات طبقا لبلوم: كالتحليل، والتركيب، التقويم.

- أغفل عددا من الموضوعات المعرفية الهامة كتاريخ النشاط والمبادئ التي تحكم الاداء (فن الأداء).

- أحدث تداخلا في المستويات، فقد ذكر ج2-5، ج2-6 في مستوى المهارات، بينما يجب ان تكون تابعة لمستوى المعرفة ج-1 (خولي وعنان، 1999).

9.1 مساهمة التربية البدنية والرياضية في تنمية مهارات التفكير:

يقدم منهج التربية البدنية كم هائل من المهارات والخبرات البدنية والمعرفية باعتبار التربية البدنية المدرسية وسطاً نظامياً مربياً فعلى الفلسفة دور هام في انتقاء ما هو وثيق الصلة من هذه الخبرات حيث إنها المرشدة والموجهة لكافة جوانب العملية التربوية (غازي، 2006).

إن أحد أهداف التربية البدنية والرياضية هو تنشئة أشخاص قادرين على التفكير والبحث وحل المشكلات التي تواجههم ومن هنا جاء الاهتمام بتنمية مهارات التفكير وقدرات المتعلم العقلية ولما كانت المناهج تعد من المجالات المهمة في تدريب الطلبة على أنماط التفكير المختلفة لما لهذه المواد من مميزات تساعد في ذلك، ولتجديد مستويات الطلبة يستخدم المعنيون وسائل المعرفة مدى تمكن الطلبة من المفاهيم والمهارات ومن تلك الوسائل (التحصيل الدراسي) فهو المحك الأساسي الذي يتم من خلاله معرفة مقدار اكتساب الطلبة لمحتوى معين فضلاً عن كونه الأداة التي تبين الطلبة داخل مجموعة معينة، ومع ان للتحصيل دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعليم وتحديدها إلا أن هناك عوامل أخرى تؤثر وتتدخل فيه منها ما هو معرفي ومنها ما هو غير معرفي كالدافعية والمزاجية (علي، 2001)، ويعرف ماسر (1990) التربية البدنية والرياضية بأنها نظام تربوي قائم بذاته يهدف إلى تنمية الفرد ككل متكامل بإكسابه اللياقة البدنية العامة وصقل قواه العقلية والفكرية وتهذيب سلوكه العام، وضبط مظاهره الانفعالية والنفسية، وتعديل ميوله ونزعاته الطفولية، وتوجيه دوافعه الأولية، والرقي بالقيم والمبادئ الاجتماعية المقبولة، ثم السمو بالمعايير الأخلاقية الفاضلة.

من هنا يتضح أن الأنشطة الرياضية تساعد على صحة الجسم وتقويته، أما تأثير ممارسة النشاط الرياضي في المستوى الفكري (التعليمي والثقافي) فقد أجريت بعض الدراسات لإيجاد العلاقة بين التربية البدنية والمستوى الثقافي والتعليمي، وتوصلت إلى أن ممارسة النشاط الرياضي له تأثير ايجابي في الناحية الثقافية والفكرية اذا ما وجه الوجهة الصحيحة من قبل الأسرة

والمجتمع عن طريق التنشئة الاجتماعية المدروسة وأن العقل السليم في الجسم السليم (الحجار، 2002).

10.2 عناصر نجاح عملية تعليم مهارات التفكير في التربية البدنية والرياضية:

هناك العديد من العناصر التي تعمل على نجاح عملية تعليم مهارات التفكير التربية البدنية والرياضية، وفيما يلي أهم تلك العناصر (سعادة، 2003):

1.10.2 توفير المعلم المؤهل والفعال الذي يتسم بالصفات التالي:

- المعرفة الدقيقة لطبيعة خصائص الفئات العمرية لتلاميذه المرحلة الأساسية
- الإلمام الكافي بخصائص التفكير الفعال ومهارات التفكير المتنوعة.
- الإيمان بأهمية التفكير ومهاراته في حياة التلاميذ خاصة وحياة أفراد المجتمع عامة.
- متابعة التطورات التربوية بصورة عامة والتجديدات في مجال المناهج التعليمية والإلمام باستراتيجيات التدريس لمهارات التفكير.
- الاستماع بإهتمام إلى آراء التلاميذ وتقبل أفكارهم التي يطرحونها.
- التركيز على المناقشة الفاعلة كإحدى طرق إثارة التفكير
- تشجيع التلاميذ على البحث عن مصادر جديدة للتعلم.
- تشجيع التلاميذ بحريه عن التعبير بأفكارهم وإبداء آرائهم حول القضايا المختلفة.
- استخدام تعبيرات وألفاظ مرتبطة بمهارات التفكير وبعملياتها التعليمية.

2.10.2 توفير البيئة التعليمية والصفية المدرسية الملائمة وتتمثل في:

- الإيمان لدى العاملين في المدرسة الأساسية (معلمين ومديرين ومشرفين تربويين ومرشدين نفسين وإداريين فنيين) بأهمية دور المدرسة في تنمية التفكير المهاري وتعليمه لدى تلامذة المرحلة الأساسية.

- ضرورة ممارسة التلاميذ لعمليات التفكير بحرية تامة في مناخ تربوي سليم يسوده الاستقرار والأمان النفسي ومما لاشك فيه أن المناخ الصفي يلعب دوراً مهماً في إثارة التفكير وتنميته لدى التلامذة فالمقاعد الصحية السليمة والمريحة، والوسائل التعليمية المتنوعة والحديثة، والمراجع المتعددة والمتنوعة والكثيرة وطرق التدريس الحديثة والأنشطة التعليمية التي تتناسب والفروق الفردية مع استخدام الحاسوب والانترنت، كلها مجالات واسعة يمكن للمعلم الناجح إستغالالها في إيجاد البيئة لتعليمية الصفية التي تشجيع التلاميذ على التفكير والإبداع وتوجد مجموعة من الخصائص التي لابد من توفرها داخل الحجرة الدراسية حتى تكون بيئة صفية ملائمة للتفكير الفعال والتي تتمثل في الآتي:

- ضرورة تشجيع المعلم تلاميذه على المشاركة والتفاعل بحيث لا يحتكر معظم وقت الحصة في الشرح والتوضيح تاركاً للتلاميذ للإصغاء السلبي.

- وفرة المصادر التعليمية المختلفة من مراجع وكتب ووسائل تعليمية داخل الصف يمكن استخدامها كي تثير التفكير وضرورة اهتمام المعلم بالتلميذ كمحور للعملية التعليمية التعلمية والنشاطات المختلفة.

3.10.2 أساليب التقويم:

إذا كان المعلم والبيئة المدرسية والصفية يمثلان ركنين من أركان نجاح عملية تدريس مهارات التفكير فإن الركن الثالث يتمثل في أساليب التقويم وإجراءاته المتنوعة المتمركزة حول ضرورة قياس ما تعلمه التلاميذ وهنا ينبغي ألا تقتصر أساليب التقويم على الاختبارات الشفوية والتحررية فقط، بل لابد من استخدام تقنيات أخرى كالملاحظة واستخدام السجلات التراكمية ومقياس التقدير، والمناقشة الجماعية والرسم البياني الاجتماعي ولعب الدور والملاحظة والتقارير الشفوية الفردية والجماعية

3- المعرفة الرياضية في التربية البدنية والرياضية:

1.3 مفهوم المعرفة:

يوضح غراي (Grey) أن المعرفة هي الاستفادة الكاملة من المعلومات والبيانات بصحبة امكانيات ومهارات الأشخاص من كفاءات وأفكار بديهيات، وما يصاحب ذلك من التزام وتحضير المال، القوة، التعليم، المرونة، والمنافسة، والمعرفة تقدم الردود على التساؤلات والحالات الحرجة وهي الأكثر تعلقا بالأعمال، ومع ذلك تبقى الممتلك الأكثر إهمالا، والمعرفة إما أن تخزن في العقل الفردي أو ترمز في العمليات التنظيمية، والوثائق، والتسهيلات الأنظمة (سعيد، 2001)، ويعرفها آلي (Eli) انها جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيتطور ويختصر ويختزن لدى الفرد لحين استدعائه لاستخدامه في المواقف المختلفة، حتى في حالة اجراء هذه العمليات في غياب المثيرات المرتبطة بها (الخولي، 1982).

ويقترح جيافورد (Guilford) التعريف التالي للمعرفة: المعرفة تسهل الوعي بالمعلومات أو اكتشافها مباشرا أو إعادة اكتشافها أو التعرف عليها (ابو حطب، 1980).

2.3 مفهوم المعرفة الرياضية:

المعرفة الرياضية هي التنمية المعرفية لعلاقة بين ممارسة النشاط البدني والرياضة وبين القيم والخبرات والمفاهيم المعرفية التي يمكن اكتسابها من خلال ممارسة ذلك النشاط الرياضي والمعرفة

الرياضية، تتكون من المجال الذي يتضمن المفاهيم والمبادئ التي تشكل الموضوعات ذات الطبيعة المعرفية العقلية المرتبطة بالنشاط الرياضي (علي، 2001).

ويؤكد الخولي (1983) أن المعرفة الرياضية تمثل إحدى الدعائم الهامة لتنمية برامج التربية البدنية والرياضية كما أنها تعبر عن الوجه الثقافي والحضاري المميز.

وهناك أمور وموضوعات للمعرفة الرياضية لها طبيعة ثقافية عامة كالتاريخ المتصل بالانجازات الاولمبية أو الدولية للرياضة خاصة تلك المتصلة ببلده، وكاللياقة البدنية والتغذية الصحية او النوعية، وهي تلك المعرفة المتصلة برياضة بذاتها، مهاراتهاّ، قواعد المنافسة التي تنظمها وتديرها، الخطط والاستراتيجيات، واللغة الرياضية والرموز التي تتصل بها، وكذلك الإصابات الشائعة في هذه الرياضة (الخولي، 1983).

3.3 أهمية المعرفة الرياضية:

يرى علاوي (1999) أن المعارف والمعلومات التي يكتسبها الفرد تساعد في حسن تحليل مواقف اللعب المختلفة واختيار الحلول لمجابهة مثل هذه المواقف، ويشير الخبراء إلى أن النجاح الحقيقي للرياضي يتأكد في الجمع بين الممارسة للنشاط والمعرفة وأن التقدم في العمر قد يبعد الرياضي عن الممارسة ولكنه لا يباعد بينه وبين المعرفة، أي أن المجال المعرفي يسير جنبا إلى جنب مع المجال الحركي وأن هناك ضرورة في أن يلم كل رياضي بالمعلومات والمعارف الرياضية التي تخص اللعبة التي يمارسها.

و يرى الخولي (1983) أن المعرفة الرياضية تمثل إحدى الدعائم الهامة لتنمية برامج التربية البدنية والرياضية كما أنها تعبر عن الوجه الثقافي والحضاري المميز.

ويعتقد ماتفيف (Matveyev) ان الاعداد المعرفي مفهوم يتسع ليغطي كل ما يهدف الى الفهم المناسب للرياضة، وهي كظاهرة عمليات وثيقة الاتصال بالرياضة، واكتساب هذه الجوانب المعرفية وتطويرها بدون وضع أهداف واضحة وحركية لها هو امر غير وارد، لان الاعداد المعرفي يرتبط مباشرة بتشكيل الاسس المنطقية التي تبرر للفرد جهوده البدنية وارادته ودوافعه لممارسة الرياضة، وتعلم الجوانب المعرفية يعد صياغة لا تقل عن صياغته البدنية، وهناك جانبان معرفيان رئيسيان يجب الاهتمام بهما من وجهة نظر ماماتفيف، الأول التربية العقلية (الذهنية) للرياضي، والثاني هو تشكيل قدراته العقلية المعرفية (Matveyev, 1981).

وفي ضوء الإطار المرجعي للدراسات والبحوث العلمية التي تطرقت إلى أهمية المعارف الرياضية المرتبط بالألعاب الفردية والجماعية والنشاطات الحركية المختلفة ودورها في تحقيق الإنجاز والتفوق الرياضي المطلوب فقد اتضح للباحث أن صقل هذه الشخصية يحتاج لأستاذ رياضي كفؤ قادر على تذليل المعوقات عند قيامه بالواجبات والمهام التعليمية وقادر على تزويد

التلاميذ بكافة العلوم والمعارف الخاصة بمجاله الرياضي واستخدامه أفضل طرق التدريس والتعليم لنوع النشاط الرياضي الممارس.

4.3 موضوعات المعرفة الرياضية:

يتعين على التلميذ ممارسا أو مشاهدا أن يتفهم ويستوعب قدرا ملائما من المعرفة الرياضية، فهناك أمور وموضوعات للمعرفة الرياضية لها طبيعة ثقافية صحية كالتغذية الصحية وقواعد الامن والسلامة، الوقاية من الاصابات، كما أن هناك ما يمكن أن نطلق عليه المعرفة العلمية وهي تلك المعرفة المتصلة برياضة بذاتها، مهاراتها، قواعد المنافسة التي تنظمها وتديرها، الخطط والاستراتجيات، اللياقة البدنية، واللغة الرياضية والرموز التي تتصل بها، التاريخ المتصل بالانجازات الرياضية، وفيما يلي عرض لمختلف موضوعات المعرفة الرياضة:

1.4.3 المعرفة العلمية:

أ. تاريخ الرياضة:

يعتقد جرير (Gerber) أن تاريخ الرياضة ليس مجرد سرد للوقائع والاحداث التي تقود الظروف المحيطة بالرياضة، بل يطرح تساؤلات هامة من شأنها القاء الضوء وتوضيح مختلف الجوانب التاريخية مثل:

- (من هم) الذين اشتركوا في هذه الوقائع او الاهتمامات؟
- (ماذا فعل هؤلاء) تحديد وعلى وجه الدقة فيما يتض بذلك الحدث؟
- (متى وقعت) هذه الاحداث او برزت هذه الاهتمامات؟
- (كيف أثرت) تصرفات هؤلاء في مجريات الحدث؟
- (لماذا تصرف) هؤلاء الافراد على النحو الذي حدث؟

والتاريخ الرياضي يمكن تصنيفه من منظور المجال على النحو التالي: التاريخ الرياضي الدولي العام (قاري – دولي –ّأولمبي)، التاريخ عالمي لرياضة ما (الدولي – العالمي -الاولمبي)، التاريخ القومي للرياضة (الاقليمي، المحلي، الشعبي) (الخولي وعنان، 1999).

ب. المهارات الحركية الرياضية: يعتمد توصيف الأداء الفني للمهارات الحركية على عدد من المبادئ أو الابعاد ذات الطبيعة المعرفية في جوهرها والتي لخصها طلحة حسام (1994) من خلال الاطار التالي والتي يمكن اعتبارها المضامين المعرفية المتصلة بالمهارات الحركية:

اولا: توصيف الاداء المهاري: اسم المهارة – تصنيف المهارة – المصطلحات والرموز المستعملة في تفسير المهارة.

ثانيا: التحليل التشريحي: المفاصل المشاركة في الاداء – العضلات العاملة – التغذية العصبية.

ثالثا: التحليل الميكانيكي: المبادئ والأسس الميكانيكية التي تحكم الأداء – الحالات الاستثنائية عن هذه المبادئ.

رابعا: امكانية تطوير الاداء: في شكل الاداء – في مستوى الصعوبة – بالاقتباس من اجهزة اخرى – بالاقتباس من رياضات اخرى.

ت. قواعد المنافسات: تسهم قواعد المنافسات المطبقة جيدا سواء من قبل الحكام أو اللاعبين في التقدم باللعبة، كم أن هناك علاقة واضحة بين المعرفة المتصلة بقواعد المنافسة، وبين مستوى الأداء.

وينصح كمال درويش بتعليم قواعد المنافسات بطريقة صحيحة، ويفضل ان يتم اختبار هذه المعرفة خلال فترات التعلم (الخولي وآخرون، 1999).

ث. الخطط والاستراتجيات: اعتبر فندرزواج (Vanderzwaag, 1972) خطط واستراتجيات اللعب من أكثر جوانب المعرفة الرياضية أهمية باعتبارها مجالا ثريا بالتفكير والنمو العقلي فضلا عن اتصالها الوثيق بمختلف المجلات السلوكية للانسان، وتعرف بانها خطة لمقابلة ما هو متوقع وغير متوقع في المنافسة.

ج. المصطلحات ولغة الرياضة: تتميز الرياضة بان لها لغة خاصة من الرموز والمصطلحات، ولهذه المصطلحات الرياضية اهمية معرفية يصعب تجاهلها، فهي ترتبط بكل جوانب الرياضة ومقوماتها، وفي حالات كثيرة يصعب تعلم قواعد اللعب في بعض الرياضات دون استيعاب للمصطلحات الخاصة (الخولي وآخرون، 1999).

2.4.3 المعرفة الصحية:

يرتكز منهاج التربية البدنية بشكل أساسي على تعزيز مفاهيم اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة من خلال تعرّف مكوناتها الرئيسة وعلاقتها بالوقاية والعلاج من أمراض قلة الحركة المتمثلة في (السمنة، النوع الثاني من السكري، أمراض القلب، هشاشة العظام، الضغوط النفسية)، إضافة إلى دور اكتساب اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة في تحسين التحصيل الدراسي من خلال زيادة كمية الدم المحمل بالأوكسجين والجلوكوز الواصل للدماغ فيزداد التركيز والفهم والاستيعاب والقدرة على التحليل. إضافة إلى تعزيز المفاهيم الصحية المرتبطة بالمفاهيم الغذائية وأهمية التوازن الغذائي المتزن وكيفية تحديد السعرات حسب الهرم الغذائي (الرحاحله، 2007)، وفيما يلي ذكر لأهم موضوعات المعرفة المرتبطة بالصحة:

1.2.4.3 الإسعافات الأولية: تعتبر أول مساعدة معالجة تقدم لمصاب بأي إصابة أو مرض مفاجئ قبل وصول سيارة الإسعاف، أو احد أعضاء الجسم الطبي، وقد يقتضي الأمر في تلك الظروف ارتجال طريقة للإسعاف بما يتوافر من أدوات ومواد (**منظمة الصحة العالمية، 2009**).

أ. **أهداف الإسعاف الأولية:** تقدم الإسعافات الأولية للمصاب بقصد:

- الحفاظ على حياته.
- تحاشي تدهور حالته.
- مساعدته على الشفاء.

ب. مسؤولية المسعف: أثناء معالجة الإصابة تنحصر مسؤوليتك فيما يلي:

- تقييم الوضع بدون تعريض نفسك للخطر.
- تحديد نوع الحالة أو المرض الذي يشكو منه المصاب، أي التشخيص.
- تقديم العناية الفورية المناسبة.
- العمل بدون توان على نقل المصاب إلى عيادة الطبيب أو المستشفى أو إلى المنزل.

2.2.4.3 قواعد الأمن والسلامة: ممارسة الرياضة منبع للصحة والترفيه عن النفس ولها منافع متعددة، ولكن الرياضة وككل شيء لها جانبها السلبي، فعدم احترام النصائح والتوجيهات الامنية، وكذى السهو اثناء التدريب والمنافسة، سوء التقدير بالأخطار، الثقة المفرطة في النفس قد تؤدي الى:

اصابات الجلد: من بين اصابات الجلد نجد:

أ- النفطات: او ما يسمى بالفقعات، تحدث عند احتكاك الجلد بسطح خشن.

ب- السحجات: هي عبارة عن تمزق الطبقات العليا من الجلد، ويمكن علاجها بسهولة.

ج- الجروح: هي فقدان الاستمرارية للجلد نتيجة لشدة خارجية، والجروح أنواع هي: الجرح القطعي، الجرح النافذ، الجرح العرضي.

د. الكدمات: هي عبارة عن هدم او تفتت النسيج الجلدي، نتيجة احتكاك اللاعبين.

- اصابات العضلات:

أ- الكدمات العصلية: هو من الاصابات المباشرة، ويتميز بألم شديد في مكان الاصابة ةتغير لون الجلد من الأزرق الى الأخضر ثم الأصفر، وعود اللون العادي عند الشفاء.

ب- التشنج العضلي: هو تقلص العضلة تقلصا قويا أكثر من المعتاد نتيجة رد فعل عصبي، وهو مؤلم.

ج- التمزق العضلي: هو تمزق الألياف العضلية أو الأوتار نتيجة جهد عضلي عنيف.

- اصابات العظام: من بين الاصابات التي تصيب العظان نجد:

أ- كدم العظم: يحدث نتيجة اصابة مباشرة خاصة للعظام السطحية الموجود تحت الجلد مباشرة.

ب- الكسور: هو عبارة عن فقدان الاستمرارية للعظم الطبيعية نتيجة لشدة خارجية، او نتيج اصابة مباشرة للعظم، والكسور انوع منها: الكسور البسيطة، والكسور المصاعفة.

- **اصابات المفاصل:** من بين اصابات المفاصل نجد:

أ- اللوي: هو عبارة عن اصابة لاربطة المفصل نتيجة شدة خارجية مما يؤدي الى تمزق جزئي واحيانا كلي لرباط او اكثر والسبب هو التواء المفصل.

ب. الخلع: هو إزاحة العظم عن مكانه الطبيعي في المفصل نتيجة شدة خارجية (وزارة التربية الوطنية).

3.2.4.3 التغذية الصحية:

تضمنت بعض آيات القران وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم مبادئ الصحة العامة، وقواعد المحافظة عليها، ومقاومة الأمراض، كما أشارت إلى عدم الإفراط في الطعام والمأكل والمشرب، تطبيقا لمبادئ التغذية السليمة، من ذلك قوله تعالى (يابني آدم خذو زينتكم عند كل مسجد وكلوا واشربوا ولا تسرفوا انه لا يحب المسرفين) الاعراف – الاية 31، وقوله صلى الله عليه وسلم: "ما ملأ ابن آدم وعاء شراً من بطنه، بحسب ابن آدم أكلات يُقمن صلبه، فإن كان لا محالة فثلث لطعامه وثلث لشرابه وثلث لنفسه".

5.3 بناء الاختبار المعرفي في التربية البدنية والرياضية:

هناك العديد من المجالات التي يمكن فيها استخدام القياس والاختبار في مجال التربية الرياضية ومنها اختبارات التحصيل المعرفي وهي إحدى المقاييس العقلية المعرفية وتهدف إلى قياس خبرات الفرد السابقة (الرحاحله، 2007).

ويمكن بناء اختبار المعرفة في مجال التربية البدنية والرياضية من خلال عدة مداخل وطرق، بحيث يمكن تصنيفها مبدئيا الى نوعين: الاختبارات التقليدية - الاختبارات الموضوعية (الحديثة).

1.5.3 الاختبارات التقليدية:

أ. اختبار المقال:

يستخدم اختبار المقال في التربية البدنية والرياضية في حدود ضيقة الى حد ما، فهو اكثر انسجاما في المجال الدراسي الاكاديمي بكليات واقسام التربية البدنية والرياضية، وبخاصة في امتحانات المواد ذات الطبيعة النظرية مثل فلسفة وتاريخ التربية البدنية، وعلم نفس الرياضة...الخ.

ب. الاختبار المعرفي الشفهي:

هو مجموعة من الأسئلة يقوم المعلم بتوجيهها للتلميذ خلال الدرس، أي يجيب عليها التلميذ فورا شفويا وليس كتابيا، وذلك لقياس خبرة التلميذ في الموضوعات التي سبق وأن علمها وهذا النوع من الامتحانات وسيلة مفيدة في الحكم علي مدي هضم التلميذ للحقائق والحكم على ما لديه من لباقة في الحديث وعلى طريقة معالجته للمواقف الجديدة، لكن هذه الفائدة المرجوة من هذا النوع لاتكون إلا إذا كانت الأسئلة واضحة ومناسبة للتلميذ ومتماشية مع طبيعة الدراسة

2.5.3 الاختبارات الموضوعية (الحديثة): يعتمد الاختبار الموضوعي على استبعاد ذات الممتحن او المصحح، وهو اختبار تحريري يحتاج الى ورقة اسئلة موضوعية بطرق وانماط فنية متعددة، وهذه الاساليب أو الانماط في بناء عبارات الاختبارات تتيح قدرا كبيرا من المعاملات العلمية العالية للاختيار، اذا ما اتبعت الاساليب الاحصائية السليمة، فالنجاح والرسوب لا يخضعان للصدفة ولا للتخمين فهناك أساليب لمعالجة ذلك.

أ. اختبار الصواب والخطأ:

تعد طريقة الاختيار من متعدد من أشهر الطرق استخداما في بناء عبارات الاختبارات الموضوعية بشكل عام وفي التربية البدنية والرياضية بشكل خاص.

مثال: انسب طرق تدريس التربية الحركية:

أ- الطريقة الاستكشافية. ب- الطريقة الكلية.

ج- الطريقة الجزئية. د- طريقة التلقين.

ب. اختبار التكميل (الأجوبة القصيرة):

ويطلب فيه إلى التلميذ أن يضع كلمة ناقصة أو رقما ناقصا في بعض العبارات التي تعرض عليه، ويراعي في هدا النوع أن يكون بكل عبارة فراغ واحد أو فراغات وألا تكون الكلمات المطلوبة محل خلاف في الرأي، حتى لا تجهد المعلم في تصحيحها، ومن مزايا هذا النوع من الاختبارات الموضوعية أنه يطلب من التلميذ ذكر الجواب الصحيح، وليس مجرد اختياره من بين عدد الإجابات أو التعرف عليه

ت. اختبار المصور:

لا يعد الاختبار المعرفي المصور نمطا مستقلا مثل بقية انماط العبارات في الاختبارات المعرفية بقدر ما يعد أسلوبا لهذه الأنماط، وأهم ما يميزه أنه يعتمد على الشكل اساسا، وهذا في حد ذاته يعد خاصية مميزة لاعتبارات أهمها:

- الرسوم جذابة وتثير اهتمام المختبر.
- الرسوم توضح المفهوم وتيسره.
- يمكن استخدامه في مجال الترعية الرياضية والاولمبية (الخولي وآخرون، 1999).

6.3 الاستفادة من قياس المعرفة الرياضية:

يمكننا تلخيص جملة من المزايا التي تحققها عملية القياس فيما يلي:

- الحصول على معلومات وصفية تبرز مدى ما حققه التلميذ من فهم وخبرة ومهارة معينة أي ما اكتسبه التلميذ من محتويات مادة معينة.

- الحصول على معلومات وافية، تمكن المدرس من ترتيب تلاميذه بالنسبة لمجموعة داخل قسمه أو بالنسبة لمجموعة خارج قسمه، انطلاقا من قياس مستواهم التحصيلي في مادة معينة وفي موضوع ما.

- معرفة الجيدة للمستوى التعليمي للتلميذ ثم مقارنة مستواه التحصيلي بالنسبة لمجموعة التلاميذ في صفة ما أو في سنة أو في جنسه.

- الحصول على معلومات تمكنه من أخذ فكرة على الحالة النفسية للتلاميذ وقدراتهم على استرجاع المعلومات وطريقة معالجتهم للمشاكل.

- الحصول على معلومات تقيده في تتبع نمو المستوى التعليمي للتلميذ في فترة زمنية محددة (فاضلي، 2009).

الخاتمة:

من خلال ما تقدم في هذا الفصل، تبينت لنا أن مسألة تطوير التعَّليم في التربية البدنية والرياضية لا يقتصر على تطوير العملية التعَّليمية وما يتصل بها من أساليب تدريس وتقويم بل يجب أن يتعدى ذلك إلى ضرورة امتلاك المخرجاتِ التعَّليميةِ قدرا عاليا من السُّلوكيّات والمهارات والمعلومات التي تحتاجها التلميذ في المحافظة على التفكير السليم، والصحة العامةِ، وتعزيزها في المناهج التعليمية، على أن التعليم الواضح المباشر للمعرفة الرياضية ومهارات التفكير حسب تصنيف بلوم يساعد على رفع مستوى الكفاءة المهارية عند التلاميذ وعلى تحسين وضع تحصيلهم العلمي، والذَّي يعتبر أهم سمة من سمات العصر الْحديث لمواجهة التحَّديات.

الفصل الخامس: التربية البدنية والرياضية والمهارات الحياتية

تمهيد

1- التربية البدنية والرياضية.

1.1 مفهوم التربية البدنية والرياضية.

2.1 أهمية التربية البدنية و الرياضية في الجزائر.

3.1 الخصائص المميزة للتربية البدنية والرياضية.

4.1 أهداف التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط.

5.1 أغراض التربية البدنية والرياضية.

2- المهارات الحياتية.

1.2 مفهوم المهارات الحياتية.

2.2 أهمية المهارات الحياتية.

3.2 خصائص المهارات الحياتية.

4.2 تصنيفات المهارات الحياتية.

5.2 المهارات الحياتية العقلية.

6.2 مهارة اتخاذ القرار.

7.2 مهارات حل المشكلات.

8.2 المهارات الحياتية والإسلام.

9.2 الإسلام والمهارات الصحية الوقائية.

10.2 عوامل اكتساب المهارات الحياتي.

11.2 استراتيجيات تدريس المهارات الحياتية.

12.2 دور المناهج التعليمية في تنمية المهارات الحياتية.

الخلاصة

تمهيد

نتيجة للتحديات المستقبلية والتغيرات المستمرة في نواحي الحياة، وحاجة مناهج التربية البدنية والرياضية للتطوير المستمر لظهور مفاهيم جديدة في عملية التعلم وسرعة تغيير المعلومات، والشعور بالحاجة إلى اكتساب مهارات جديدة، فلم يعد الاهتمام بالمهارات الحركية والمعلومات هو الغاية الوحيدة، بل زاد الاهتمام بشكل ملحوظ لتشجيع التلاميذ على القيام بمزيد من النشاط والتفاعل مع زملائه كمجموعة وكأفراد، وإتاحة الفرصة له ليتعلم كيف يتعامل مع الآخرين، ومع المجتمع الذي يعيش فيه، وبالتالي كل هذه التفاعلات تحتاج من الفرد أن يكون متمكنًا من المهارات الحياتية، لذا فمن الضروري بحث المهارات الحياتية للتلميذ لكي يواجه مواقف ومتطلبات الحياة اليومية، ودراسة العوامل التي تؤثر في اكتساب هذه المهارات وتنميتها.

لقد جاء هذا الفصل محاولة منا للربط بين متغيرات الدراسة في شقها النظري، لكننا أردناه أن يكون معمقا، وورقة توضيحية يمكن الرجوع إليها عند التفكير في تنمية المهارات الحياتية عن طريق التربية البدنية والرياضية فكانت البداية باستعراض مفهوم التربية البدنية والرياضية، أهدافها وخصائصها، وصولا إلى غايات التربية البدنية والرياضية، أما بخصوص المهارات الحياتية

فسنتطرق لمفهومها، وأهميتها وخصائصها ثم نذكر أهم تصنيفات المهارات الحياتية، ونتناول بشيء من التفصيل للمهارات العقلية قيد الدراسة، كما نستعرض المهارات الحياتية وارتباطها بالإسلام الحنيف وعوامل اكتسابها، كما نذكر الأساليب المقترحة لتنمية المهارات الحياتية، واستراتيجيات تدريسها، وصولا إلى دور المناهج التعليمية في تنمية المهارات الحياتية.

1- التربية البدنية والرياضية:

1.1 مفهوم التربية البدنية والرياضية:

التربية البدنية والرياضية ما هي إلا مظهر من مظاهر التربية تهدف إلى ما تهدف إليه التربية العامة من حيث تكوين الأفراد وتوجيههم وإرشادهم لما فيه صالحهم وصلاح المجتمع الذي يعيشون فيه، وهي علم قائم بذاته من خلال اعتمادها على قوانين الحركة وعلم وظائف الأعضاء، وعلم النفس وعلم الاجتماع، والمهارات في الأداء وإكساب الحركات الرياضية بالتمرينات البدنية، وما دام الإنسان وحدة متجانسة لا يمكن تقسيمها فان التربية البدنية والرياضية ليست وسيلة للنضج البدني وفقط بل تسعى مع ذلك أيضا للنضج الكامل للإنسان في عقله ونفسه، وعلاقاته مع الآخرين، أما الرياضة فهي أرقى أشكال الظاهرة الحركية لدى الإنسان، وهي أكثر تنظيما وأرفع مهارة، تعتمد على التدرب لساعات طوال بقصد الحصول على المراتب الأولى والتفوق في المنافسات (أبو نمرة وسعادة، 2000).

وتعتبر التربية البدنية جزء مندمج في المنظومة التربوية شأنها شأن مواد التعليم الأخرى، تساهم بقسط وافر في تحقيق ما رسمته الدولة اتجاه تربية وتكوين الناشئة، وهي تدرس طيلة المسار الدراسي بمنهج متجانس يعتمد على الاستمرارية والتدرج والتكامل في صيرورة التعلم بإكساب التلميذ مهارات حركية مبنية على تطوير القدرات البدنية، موازاة مع التكيف حسب مختلف الوضعيات التصرفية طبقا لدرجة نضجه (وزارة التربية الوطنية، 2005).

وتتناول التربية البدنية و الرياضية نشاطتها المتعددة في الحياة الإجتماعية والمقدرة على التفكير، بجانب عنايتها بالصحة ونمو الأعضاء الحيوية ومن أجل رفع المستوى الحضاري بجوانبه السياسية والإقتصادية، فهي عملية تتم عن طريق اللعب ولهذا فهي أعمق أثرا عند الأفراد من أي نوع اخر من أنواع التربية (خضور، 1994).

و يرى تشارلز بيوتشر: أن التربية البدنية والرياضية هي جزء متكامل من التربية، و التي تهدف إلى تكوين الفرد اللائق في الجوانب البدنية والعقلية والإنفعالية وذلك عن طريق ألوان النشاط البدني المختار بغرض تحقيق هذه الحصائل (الحمامي والخولي، 1990).

إذا التربية البدنية والرياضية هي عنصر وجزء أساسي من التربية وأسلوب من أساليبها ولون من ألوانها ولهذا يمكننا إعتبارها نظاما تربويا، وليست جزءا يضاف إلى البرنامج المدرسي او

وسيلة لتشغل الطلاب ولكنها على العكس من ذلك جزء حيوي من التربية، فعن طريق منهاج التربية البدنية الرياضية و توجيهه توجيها صحيحا، يكتسب الطلاب المهارات اللازمة لقضاء وقت فراغهم بطريقة مفيدة، كما أنهم يشتركون في نشاط من النوع الذي سيسبغ على حياتهم السعادة باكتسابهم الصحة الجسمية و العقلية.

2.1 أهمية التربية البدنية والرياضية في الجزائر:

لقد إهتمت الجزائر بالتربية البدنية والرياضية، وذلك لدورها العظيم في تكوين المواطن الجزائري الصالح القوي من الناحية البدنية والنفسية والعقلية، وهذا ماتؤكده لنا السياسة والمتمثلة في هذا الميدان في انجاز مختلف المرافق الرياضية عبر مختلف المؤسسات التربوية في الوطن، والنوادي الرياضية والثقافية، إلى جانب إهتمامها بتكوين الإطارات في هذا الميدان.

فلقد أسست معاهد خاصة لتكوين أستاذة التربية البدنية والرياضية، وذلك لأهمية هذا القطاع الحساس ولمقارنة وضعية التربية البدنية والرياضية في الجزائر بالدول الأوربية فإننا نجدها قد خطت خطى لابأس بها إلى الأمام، فالتربية البدنية والرياضية في الجزائر تخضع لنفس الغايات و الأهداف التي تسعى إليها التربية والتي ترمي إلى إعداد وتكوين المواطن الصالح (بسيوني والشاطئ، 1987).

3.1 الخصائص المميزة للتربية البدنية والرياضية:

إن التأثيرات الايجابية والفعالة للتربية البدنية والرياضية في كثير من الميادين تعود إلى خصائصها المميزة والتي تنفرد بها عن غيرها من المواد الأخرى في النظم التربوية والتي منها ما يلي:

- أنها تعتمد على اللعب كشكل رئيسي للأنشطة والذي يصعب مقاومة إغرائه وجاذبيته سواء بالنسبة للصغار أو الكبار، لذلك قال الخبراء في التربية البدنية والرياضية أن اللعب للأطفال بمثابة خلق أو إكساب للحياة، في حين أنه للكبار هو ترويح للحياة وتجديد لها.

- إنها تعتمد على التنوع الواسع للأنشطة سواء من حيث النوع، أو الوسط أو الأداة المستخدمة، أو الجهد المبذول، وحتى طبيعته...الخ، مما يساعد على مقابلة جميع أنواع الفروق الفردية لدى التلاميذ.

- إنها مرتبطة بالرياضة فهي تزود الشباب بجرعة ثقافية معرفية كافية تساعدهم على المسايرة، وإحراز مكانة اجتماعية طيبة.

- كثيرة هي القيم والخصال المتصلة بالمعايير والأخلاق والآداب التي يتم اكتسابها غالبا بطرق غير مباشرة وفي ظروف حيوية -دينامية - كما هو الشأن في التربية البدنية والرياضية بعيدا عن الروتين والتلقين (عزمي، 2004).

كما أشارت وزارة التربية الوطنية (2005) إلى مجموعة من الخصائص التي تتميز بها التربية البدنية والرياضية وهي كما يلي:

- تعتمد التربية البدنية والرياضة على الحركة كونها وسيلة تعبير وتواصل بين الأفراد داخل تنظيم جماعي منظم.

- تساعد في تنمية السلوك الحسن واستعداد التلميذ لمواجهة المواقف المختلفة بتفعيل مهاراته الحركية والبدنية بواسطة النشاطات البدنية والرياضية والألعاب.

- تساعد على الحفاظ على صحة العقل والجسم والتوافق بينهما.

- تساعد على التوكل على النفس لاتخاذ القرارات لمواجهة المواقف باختيار طرق عمل وحلول مناسبة ومفيدة.

4.1 أهداف التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط:

بعد إنتهاء الدراسة الإبتدائية ينتقل التلاميذ والتلميذات إلى مرحلة الدراسة بالمتوسطة، وهذه المرحلة تتطلب عناية خاصة وتوجيها سديدا لتحقيق الأهداف الخاصة للتربية البدنية والرياضية، إضافة إلى أن أهدافها لا يمكن بأي حال من الأحوال عزلها عما يصبوا إليه النظام التربوي الشامل من أهداف والتي تتمحور حول إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، وترمي إلى تحصيل القيمة المعنوية للجسم، ومسايرة الحركية القائمة بين التلميذ وبين المحيط الفيزيائي والبشري، واعطاءه الفرصة للتعبير عن ذاته وامكانياته حسب ما تقتضيه الوضعية والحالة باختيار الحلول المناسبة لها والمتماشية مع قدراته العقلية والبدنية.

ويمكن حصرها في ما يلي:

- تسهيل النمو الحركي المتزايد والتحكم في الجسم والأطراف ومدى تكاملها.

- أدراك قيمة المجهود ومددى تاثيره على الاجهزة الحيوية.

- تنمية وتطوير التوازن والادراك والاداء للحركات الاساسية لتتبلور فيما بعد الى حركات مركبة ومعقدة نسبيا.

- اهمية العمل الجماعي ومدى المساهمة في تحقيق الهدف بفضل المساهمة الفردية.

- قيمة التسيير والتنظيم ووضع الاستراتيجيات العملية التي تحقق المبتغى.

- بناء الخطط الفردية والجماعية والبحث عن الحلول الرامية لحل المشاكل المواجهة في الميدان.

- الفهم المناسب للمواقف والوضعيات لمواجهتها.

- اخذ الطريق نحو التفتح على عالم المعرفة وانتقاء ما يلائم لبناء المعارف.

- السيطرة على النزوات العدوانية والتحكم في الانفعالات امتثالا للقواعد والقوانين الاجتماعية (وزارة التربية الوطنية، 2005).

ناهيك على أنها تحقق المزيد من الأهداف سواء بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة نذكر منها على سبيل المثال:

- "التربية البدنية والرياضية تسهم في المعرفة المتصلة بالصحة واللياقة.

- التربية البدنية والرياضية تسهم في فهم الإنسان.

- التربية البدنية والرياضية توجه حياة الفرد نحو أهداف نافعة مفيدة.

- التربية البدنية والرياضية تسهم في تأكيد الذات، وتقدير النفس، والاتجاه الايجابي نحو النشاط البدني بشكل عام.

- التربية البدنية والرياضية تسهم في تقدير الجمال.

- التربية البدنية والرياضية تسهم في تنمية الاعتبارات الإنسانية والتأكيد عليها.

- التربية البدنية والرياضية تساهم في تنمية قيمة التعاون.

- التربية البدنية والرياضية تسهم في نشر مفاهيم اللعب الشريف والروح الرياضية.

- التربية البدنية والرياضية تنمي المهارات الحركية النافعة سواء في الرياضة أوغيرها.

- التربية البدنية والرياضية تنمي المهارات الحركية، وهذه الأخيرة تفيد في الترويح وأوقات الفراغ" (الخولي، 1996، ص147).

5.1 أغراض التربية البدنية والرياضية:

لقد وضع الكثير من الباحثين جملة أغراض خاصة بالتربية البدنية والرياضية، فنجد كل من السامرائي وبسطويسي (1994) قد حددا عدة أغراض لدرس التربية البدنية الرياضية كما يلي :

- تنمية الصفات البدنية.

- الّنمو الحركي.

- الصفات الخلقية الحميدة

- الإعداد للدفاع عن الوطن.

- الصحة والتعود على العادات الصحيحة والسليمة.

- الّنمو العقلي والتكيف الاجتماعي.

- الارتقاء بالكفاءة الوظيفية لأجهزة الجسم وال صفات البدنية.

- إكتساب المهارات الحركات، والقدرات الرياضية.

- إكتساب المعارف الرياضية والصحية.
- تكوين الآتجاهات القومية الوطنية وأساليب السلوك السوية .

2- المهارات الحياتية:

1.2 مفهوم المهارات الحياتية:

مفهوم المهارات الحياتية مفهوم مرن له استخدامات مختلفة وتضمينات نظرية وعملية عديدة، وقد تعددت تعريفات المهارات الحياتية بتعدد وجهات نظر قائليها، وذلك على النحو التالي:

يعرف حجازي (2006) المهارات الحياتية بأنها مجموعة من المهارات التي يحتاجها التلميذ لإدارة حياته، وتكسبه الاعتماد على النفس وقبول اراء الآخرين، وتحقيق الرضا النفسي له، وتساعده في التكيف مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه، مثل مهارات التواصل، والقيادة، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

ويعرف أبو حجر (2006) المهارات الحياتية بأنها تلك المهارات المستمرة باستمرار الحياة، والتي تسهم بشكل فاعل في اكتساب الطالب مجموعة من المهارات الأساسية، التي تمكنه من التفاعل والتعامل مع صعوبات البيئة المحيطة، بكل ما يكفل له القدرة على التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، وامتلاك مهارات التعلم الذاتي التي تمكن الطالب من التعلم في كل الأوقات، وطول العمر داخل وخارج المدرسة، وتجعل الطالب صديقاً للمدرسة.

وقد حدد خليل والباز(1999) ثلاث مداخل لتعريف المهارات الحياتية:

المدخل الأول: يعرف المهارة الحياتية على أنها الأداءات التي تسبب الراحة والسعادة.

المدخل الثاني: يعرف المهارة الحياتية على أنها قدرات عقلية وحسية تحقق أهداف معينة.

المدخل الثالث: يعرف المهارة على أنها إجراءات تمكن الفرد من حل مشكلاته أو مواجهة تحدياته

ويعرف اللولو (2005) المهارات الحياتية بأنها تلك القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حل مشكلات أو مواجهة تحديات تواجه حياته اليومية أو إجراء تعديلات على أسلوب وحياة الفرد والمجتمع، وتضم المهارات المرتبط بالعلوم المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، المهارات اليدوية، المهارات البيئية.

كما يعرفها (Gail, 2000) بأنها كل ما تقوم به المدرسة من أدور لربط العلم بواقع الحياة والعمل.

ويعرفها السيد (2002) بأنها قدرة الفرد على التعامل بإيجابية مع مشكلاته الحياتية شخصية أو اجتماعية، وتشمل مهارات إدارة الوقت، الاتصال الاجتماعي، حسن استخدام الموارد، التفاعل بإيجابية مع الآخرين، احترام العمل.

وجاء في تعريف مسعود (2001) على أنها: المهارات التي تساعد الفرد على إدارة حياته والتعايش مع متطلباتها والتعامل بإيجابية مع مشكلاتها، ومواجهة التحديات التي يفرضها العصر والاتصال الفاعل مع الآخرين.

وعرفها مازن (2002) على أنها القدر اللازم للمتعلمين من المهارات اللازمة لهم لممارسة حياته اليومية، ونشاطاتهم الحياتية مثل مهارات اتخاذ القرارات، وإدارة الوقت والجهد والمال، وإدارة مواقف الصراع، وإجراء عمليات التفاوض، ومهارات الاتصال، والتفاعل الناجح مع الآخرين، واختيار وإعداد وتناول الغذاء الصحي، والعناية بالملابس، والاهتمام بتنسيق ورعاية المسكن، وأدواته وأجهزته ومهارات التعامل مع البيئة بمعطياتها المختلفة.

ويعرف باستن وفينيتا (Bastin & Veneta, 2005, p18) المهارات الحياتية بأنها "مجموعة أعمال وأنشطة يقوم بها الإنسان في الحياة اليومية وتتضمن تفاعل الفرد مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات، وتتطلب مثل هذه التفاعلات تمكن الفرد من التفاعل معها بدقة ومهارة".

كما عرفها شنايدر (Schneider, 2004, p24) بأنها "سلوكيات الطفل تجاه ما يتعرض له من مواقف أثناء ممارسته لحياته اليومية باعتبار هذه المواقف مثيرات تتطلب استجابات تكيفيه تسد حاجات الطفل".

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة نرى أنها تشابهت فيما بينها في التأكيد على ضرورة امتلاك الفرد للمهارات الحياتية التي تساعد الفرد على التعامل بإيجابية مع مشكلاته الحياتية، التكيف مع المجتمع والتعايش مع متطلباته، واختلفت عن بعضها في التركيز على محاور دون أخرى، وذلك تبعا لطبيعة المادة الدراسية وطبيعة الدراسة، ففي الجملة فإن المهارات الحياتية تتكون من:

أ. المكونات الوجدانية: التي تتمثل بالفعل واختيار نمط الأداء.

ب. المكونات المعرفية: التي تتمثل في معرفة كيفية القيام بالأداء أو السلوك أو الفعل.

ج. المكونات المهارية: التي تتمثل في تنفيذ المهارة تنفيذًا فعليًا.

2.2 أهمية المهارات الحياتية:

هناك اتفاق عام حول الأهمية العملية التي تعود على المتعلم بعد اكتساب المهارات الحياتية، ويعني ذلك أنه لا ينبغي النظر إلى المهارات كغاية في حد ذاتها بل إنها وسائل لتحقيق غايات أبعد لدى المتعلمين أو للتعلم في المواقف الجديدة المشابهة.

حدد الحايك (2006) أهمية المهارات الحياتية في النقاط الآتية:

- تساعد على تطوير العلاقات الاجتماعية الايجابية مع الآخرين وفن التعامل.

- تساعد على تطوير القدرات على حل المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمة.

- تنمي الشعور بالثقة بالنفس والسعادة والقدرة على الانجاز.

- تساعد على تطوير القدرات العقلية العليا المرتبطة بالاكتشاف والنقد والتحليل والإبداع وحل المشكلات.

- تساعد على الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق وذلك للكشف عن الواقع الحياتي.

- تزيد من دافعية المتعلم وتحفيزه للتعلم.

- تساعد في التعرف على قدرات المتعلمين البدنية والمهارية والعقلية.

ويضيف (butter wick & Benjamin, 2006) أن أهمية المهارات الحياتية تتمثل في أنها

- تنمي لدى الطفل القدرة على التخطيط الجيد.

- تساعد الطفل على تعديل سلوكه وفقاً لمواقف الحياة اليومية.

- تساعد على تطوير فهم الذات لدى الأطفال وذلك من خلال القدوة والنموذج.

- تمكن الطفل من التعامل مع الأسرة والمجتمع.

وفيما يتعلق بأهمية المهارات الحياتية فإن الباحث يضيف الفوائد التالية:

إن إتقان الطالب للمهارات الحياتية يعني التمتع بصحة سليمة، وحماية الجسم من الأمراض، وقدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه في حياته وزيادة قدرته على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات الصائبة، وتحسين نوعية حياته، والتعايش والتقدم في المجتمع الذي يعيش فيه.

ويرى تغريد والشناوى وعفاف (2001) أن أهمية المهارات الحياتية تتمثل في النقاط التالية:

- تسعى إلى التقريب بين المدرسة والمجتمع، وذلك من خلال ربط حاجات المتعلمين ومواقف الحياة اليومية باحتياجات المجتمع الذي يعيشون فيه.

- تمنح الفرد العيش براحة وأفضلية في ظل عالم يشهد تغيرات من الصعب رصدها مما يتطلب إعداد أفراد بإمكانهم التكيف والتفاعل بايجابية مع هذه المتغيرات.

- تمنح المتعلمين فرصة الحصول على المعلومات من مصادرها الأولية من خلال ما تطرحه للمتعلمين من طرائق حديثة.

- كلما تمكن الأفراد من المهارات الحياتية ومارسوها في جوانب حياتهم المختلفة كلما ازدادت الثقة والاعتزاز بالنفس لديهم.

- تساعد المهارات الحياتية الأفراد على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، كما تمكنهم من التغلب عليها من خلال معالجتها بحكمة وترو، ومن منطلق أن لكل مشكلة حل.

3.2 خصائص المهارات الحياتية:

حددت تغريد وآخرون (2001) خصائص المهارات الحياتية وذلك على النحو التالي:

- متنوعة بحيث تشمل كل الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته ولمتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويرها.

- تختلف من مجتمع لآخر تبعًا لطبيعة كل مجتمع ودرجة تقديمه، وتختلف من فترة إلى أخرى، فاحتياجات الإنسان للقراءة والكتابة لم تظهر إلا عندما استشعر أهمية تسجيل تاريخه الإنساني، والمهارات الحياتية على هذا النحو تتأثر بكل من الزمان والمكان.

- تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع، وبين المجتمع والفرد ودرجة تأثير كل منهما على الآخر.

- تستهدف مساعدة الفرد على التفاعل الناجح مع الحياة، وتطوير أساليب معايشة الحياة وما يعني هذا من ضرورة التفاعل مع مواقف الحياة التقليدية بأساليب جديدة ومتطورة.

ويرى كل من خلف وتوفيق (2010) أنها تتميز بالخصائص الآتية:

- أنها نتاج عملية التعليم والتدريب.
- أنها مجموعة الخبرات المنظمة التي تساعد الطفل على الاتصال والتفاعل مع البيئة المحيطة.
- أنها مجموعة من المعارف التي تساعد الطفل على حل المشكلات واتخاذ قرارات صائبة.
- أنها مهارات أساسية لا غنى عنها من أجل مواصلة البقاء.

ومن خلال اطلاع الباحث يرى

- أن المهارات الحياتية تضم ما بين مهارات عقلية مهارات أدائية.
- أن المهارات الحياتية واسعة متداخلة بين كافة المواد الدراسية.
- أن المهارات الحياتية تكون عرضة للنسيان ما لم يتم تعزيزها من خلال نشاط الطالب.

4.2 تصنيفات المهارات الحياتية:

هناك عدة تصنيفات للمهارات الحياتية تختلف باختلاف مجال كل باحث وهدف كل مؤسسة، وينبع هذا التباين والاختلاف من شمولية المصطلح واندماجه في كافة مفاهيم العلوم والتخصصات، وعدم إمكانية حصره أو السيطرة عليه.

ومن هذه التصنيفات تصنيف منظمة اليونيسيف (2005) حيث صنفها إلى مسؤولية المواطنة الشخصية و الاجتماعية، مهارات الاتصال، حل المشكلات، صنع القرار، التفكير الناقد والإبداعي، التعاون والعمل الجماعي، القيادة، تقدير الذات والثقة بالنفس، مقاومة الضغوطات، التكيف مع الإجهاد والانفعالات، تقبل التنوع والاختلاف، حل الصراعات بطريقة بناءة.

أما خليل وآخرون (1999) فقد قام بتصنيفها إلى: مهارات بيئية، ومهارات غذائية، ومهارات صحية، ومهارات وقائية، ومهارات يدوية.

بينما صنفها السيد (2002) إلى مهارات إدارة الوقت، الاتصال الاجتماعي، حسن استخدام الموارد، التفاعل مع الآخرين، احترام العمل.

أما (Fischer, 1991) فقد صنفها إلى: مهارات النمو الشخصي، والمهارات الصحية والمهارات الغذائية، ومهارات الاتصال، ومهارات الاستهلاك.

في حين صنف دانيش (**Danish,** 2006) المهارات الحياتية الى:

- المهارات العقلية وتشمل على سبيل المثال: صنع القرار، والتفكير الإيجابي، واستراتيجيات حل المشكلات.

- المهارات عاطفية وتشمل على سبيل المثال: التحكم العاطفي.

- المهارات السلوكية وتشمل على سبيل المثال: التواصل بفعالية، للعمل بفعالية داخل فريق، للتعامل بشكل صحيح.

- المهارات البدنية وتشمل على سبيل المثال: اتخاذ الوضع الصحيح.

كما تصنف تغريد وآخرون (2001) المهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى للفرد عنها في تفاعله مع مواقف حياته اليومية إلى قسمين:

أولا: مهارات عقلية: وتشمل: صناعة القرار وحل المشكلات، التخطيط لأداء الأعمال، إدارة الوقت والجهد، ضبط النفس، إدارة مواقف الصراع، وإجراء عمليات التفاوض، إدارة مواقف الأزمات والكوارث، ممارسة التفكير الناقد، ممارسة التفكير المبدع.

ثانيًا: مهارات عملية :وتشمل: العناية الشخصية بالجسم، العناية بالملبس، استخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، العناية بالأدوات الشخصية، اختيار المسكن والعناية بالمسكن والأثاث المنزلي، وإجراء بعض الإسعافات الأولية، حسن استخدام موارد البيئة، وتصنف الدراسة الحالية المهارات الحياتية بالاستفادة من الدراسات السابقة إلى مهارات عقلية، ومهارات عملية، وذلك كونها مرتبطة بمناهج التربية البدنية والرياضية.

5.2 المهارات الحياتية العقلية:

1.5.2 مهارة اتخاذ القرار:

يعرف أبو حجر(2005) مهارة اتخاذ القرار بأنها المهارة التي تساعد الطلبة على التعامل بايجابية مع المشكلات التي تواجههم وتمكنهم من اتخاذ القرار البناء والمناسب بطرق ابداعية وأسس علمية.

يعرف الباحث مهارة اتخاذ القرار بأنها :المفاضلة بين عدة حلول لمواجهة مشكلة محددة، ومن ثم اختيار الحل الأمثل من بينها.

واتخاذ القرار هو عملية ديناميكية مستمرة تهدف إلى إحداث القرار جوهرية في النظام التقليدي، أو الوصول إلى نتائج إيجابية حول قضية أو موقف، أو الوصول إلى حل مناسب حول مشكلة معينة بالاعتماد على معلومات وبيانات صحيحة (فهيم، 2005).

وحددت اليونيسيف (2005) عدداً من الخطوات لمهارة اتخاذ وهي:

1. تقييم المعلومات والنصائح من أجل اتخاذ القرارات عن معرفة.
2. تقييم النقاط الايجابية والسلبية في الآراء المختلفة.
3. تغيير القرارات لتتأقلم مع الأوضاع الجديدة.

1.1.5.2 العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار:

تذخر الحياة اليومية بالعديد من المواقف التي تحتاج لاتخاذ قرارات، وبعض هذه القرارات روتيني، ولا يحتاج إلى تفكير لتنفيذه، بينما البعض الآخر يحتاج إلى تخطيط ومهارات تفكير خاصة، وهناك عدد من العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار منها:

- حالة النضج الذهني عند الفرد.
- الأهداف التي يسعى إليها.
- الموارد التي يمتلكها.
- القيم التي يعتنقها.
- مستوى التطلع المنشود (الطموحات) (عبد الكريم، 2004).

2.1.5.2 أساليب اتخاذ القرار لدى الأفراد:

فيما يلي توضيح للأساليب التي يلجأ إليها الأفراد عند التعرض لموقف وهي:

أ. **الأسلوب المتروي:**

يعد هذا الأسلوب من أكثر أساليب اتخاذ القرار فعالية، ذلك لأن متخذي القرار المتروين يميلون لاستخدام الاستراتيجيات المنطقية أو المخطط لها في اتخاذهم لقراراتهم، كما يبدون مسؤولية شخصية عن القرار الذي يتخذونه.

ب. الأسلوب المتسرع:

واعتبر هذا الأسلوب أقل نجاعة لأن متخذي القرار المتسرعين يميلون إلى استخدام استراتيجيات حدسية وعفوية وأكثر اندفاعية، فغالبا ما تعتمد قراراتهم على العاطفة والتخيل، ومع ذلك فإنهم يبدون مسؤوليته تجاه القرار الذي يتخذه.

ت. الأسلوب المتردد:

يتضمن هذا الأسلوب مستوى مرتفع من التفكير ومستوى منخفض من الالتزام، وفي هذه الحالة فإن الفرد يبدو منهمكا وبشكل جدي بتقصي أسباب المشكلة والحلول المحتملة لها إلا انه ليس لديه القدرة على اتخاذ القرار ثابت ومستقر حيال المشكلة القائمة (السكارنة، 2010).

3.1.5.2 طريقة تعلم مهارة اتخاذ القرار:

ترى بشير(2007) أنه يمكن استخدام طريقة SODAS لتعليم الأطفال كيفية اتخاذ القرار السليم، فهي تساعد كل من الأطفال والكبار على التفكير بشكل أوضح لاتخاذ القرار السليم، وترمز الحروف:

S : بمعنى تحديد الموقف Situation.

O : بمعنى الخيارات Option.

D : بمعنى تحديد نقاط الضعف Disadvantages.

A : بمعنى تحديد نقاط القوة Advantages .

S : بمعنى الحل Solution .

4.1.5.2 أهمية مهارة اتخاذ القرار:

"لا شك أن اتخاذ القرار عملية تحدث في حياة الفرد وبشكل مستمر، ففي الطفولة تحدث عملية اتخاذ القرار دون دراية ودون خبرات بالخطوات المنطقية المتعلقة بالقرار ونتائجه، فإذا استمر الطفل في اتخاذ قراراته في المستقبل تبعاً لهذا الأسلوب العشوائي، فسوف تكون قراراته خاطئة في كثير من المواقف، أما إذا تعلم الخطوات فإنه سوف يتخذ القرار بصورة صحيحة" (فهيم، 2005، ص130).

2.5.2 مهارات حل المشكلات:

تتعقد المشكلات في مختلف جوانب الحياة، وتتنوع الأساليب التي يستخدمها الافراد في حلها، وهذا لا يعتمد على الكم المعرفي للفرد، وإنما يعتمد على قدرة استخدام هذه المعرفة وتطبيقها في حل المشكلات بكفاءة وسرعة، لذلك يجب أن نسعى لإعداد التلميذ للحياة، وتزويده بالمهارات والاستراتيجيات، التي تمكنه من حل المشكلات الحياتية.

تعرف مهارة حل المشكلات بأنها قدرة الفرد على صنع القرار والاختيار بين أفضل الحلول والمواقف التي يمر بها والخروج بأفضل المخرجات من خلال المشكلات التي يمر بها(فهيم، 2005).

ويتبنى الباحث تعريف حل المشكلة :على أنها مهارة تشمل إجراءات وخطوات عملية منطقية يتبعها الفرد لحل مشكلة تعترضه (اليونيسيف،2005).

ولقد حددت المهارات المتفرعة من مهارة حل المشكلة في التالي:

- مهارة تحديد المشكلة.
- مهارة جمع المعلومات.
- مهارة وضع عدة حلول ممكنة.
- مهارة اختيار الحل الأنسب.
- مهارة إيجاد نموذج أولي.
- مهارة تنفيذ الحل المختار.
- مهارة تقويم الحل.
- مهارة تطوير الحل (سعد الدين، 2007).

1.2.5.2 عوامل نجاح طريقة حل المشكلات:

لا بد أن تتوافر في المهام التعليمة المتمركزة حول حل المشكلات عدد من الشروط الأساسية وهي:

1. أن تتضمن المهمة موقفاً مشكلا.
2. أن تكون مناسبة من حيث المستوى بحيث لا تكون مفرطة في التعقيد المعرفي.
3. أن تحث الطلبة على اتخاذ القرارات، وأن تكون لها أكثر من طريقة للحل وأكثر من جواب صحيح (زيتون، 2003).

ومن أهم عوامل نجاح طريقة حل المشكلات ما يلي:

1. أن تكون المشكلة نابعة من حياة الطلبة أنفسهم.
2. أن تكون المشكلة متحدية لتفكير الطلبة.
3. أن تكون المشكلة ذات معنى ولها أهميتها في المجتمع.
4. أن تكون ملائمة مع مستوى نضج الطلبة.
5. أن تكون وسائل المعرفة ومصادرها متوفرة لدى الطلبة.
6. أن يكون المعلم ملم اً بجميع جوانب المشكلة حتى يستطيع توجيه الطلبة.
7. أن يسود العمل روح المحبة والتعاون العلمي(السكران، 1989).

6.2 المهارات الحياتية والاسلام:

أ. الإسلام وحل المشكلات:

تتعلق مهارة حل المشكلة بامتلاك مهارات متعددة منها مهارات عقلية كالقدرة على التحليل وجمع المعلومات والتحقق من دقتها، وقد تعددت الآيات القرآنية الكريمة التي تدعو إلى استخدام العقل وتفعيل مهارات التفكير ونذكر منها على سبيل المثال قال تعالى: ﴿ إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لا يَعْقِلُونَ﴾ (الأنفال، الآية 22)

وقد امتدح الله الذين يختارون أفضل الحلول وذلك في قوله تعالى :﴿ فَبَشِّرْ عِبَادِ الذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُوْلَئِكَ الذِينَ هَدَاهُمُ اللهُ وَأُوْلَئِكَ هُمْ أُوْلُوا الْأَلْبَاب ﴾ (الزمر، الآية17)، كما دعا إلى التأكد قبل اتخاذ القرار والحصول على المعلومات من مصدرها في قوله تعالى :﴿ يَاأَيهَا الذِينَ آمَنُوا إِن جَاءكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَينُوا أَن تُصِيبُوا قَوْماً بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ﴾ (الحجرا ت ، الآية 6).

ب. الإسلام والمهارات الصحية الوقائية:

لقد حث الإسلام بشموليته على المحافظة على الصحة العامة للفرد والمجتمع، فالصحة في نظر الإسلام ضرورة إنسانية وحاجة أساسية، كما اهتم الإسلام بعدم تعريض صحة الأجسام إلى ما يُضعفها، وأتاح الرخصة مع المشقة فأباح للمسافر فوق مسافة معينةٍ الإفطارَ في الصيام، قال تعالى: ﴿ فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشهْرَ فَلْيَصُمْهُ وَمَنْ كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدةٌ مِنْ أَيامٍ أُخَرَ﴾ (البقرة، الآية 185).

ومَن يتأمل هَدْي رسول الله، يجد أن حِفْظَ الصحة موقوف على حُسن تدبير المشرب والملبس، والمسكن والهواء، والنوم واليقظة، والحركة والسكون، فإذا حصَلَت هذه على الوجْه المعتدل، كان ذلك أقربَ إلى دوام الصحة والعافية وحِفظها وحمايتها، وروى ابن ماجه في سُننه من حديث عبيد الله بن محصن الأنصاري، قال :قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " من أصبح معافىً في جسده، آمِنًا في سِرْبه، عنده قُوتُ يومه، فكأنما حِيزَت له الدنيا بحذافيرها".

ت. الإسلام ومهارة إدارة الوقت:

والوقت من أهمِّ النِّعم التي أنعم الله بها علينا، ولأهمية الوقت أقسم الله في القرآن الكريم به - وهو الغني عن القسم - عدةَ مراتٍ قال تعالى ﴿ وَالْفَجْرِ وَلَيَالٍ عَشْرٍ﴾ {الفجر: الآية 1، 2]، وقال تبارك وتعالى: ﴿ وَالضُّحَى * وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَى﴾ (الضحى الآية 1، 2)، وقال أيضًا ﴿ وَالْعَصْرِ* إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ﴾ (العصر: الآية1، 2) وقال عز وجل: ﴿وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَى* وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّى﴾ (الليل الاية 1، 2)، ومن المعروف لدى المفسِّرين أن الله إذا أقسم بشيء مِن خلْقِه، فذلك ليلفتَ أنظارَهم إليه، وينبههم إلى جليل منفعته.

إذًا فهي إشارات واضحة من المولى - عز وجل - إلى أهمية الوقت، وقطعِه في الأعمال الصالحة النافعة، بل ويأمر رسولَه - صلى الله عليه وآله وسلم - والأمَّةَ كلَّها مِن خلفه أن يستثمر الفراغَ، وألاَّ يتركه يذهب هباء، بل يشغله بما يرضي اللهَ من أعمال مفيدة، فيقول: ﴿ فَإِذَا فَرَغْتَ فَانْصَبْ*وَإِلَى رَبِّكَ فَارْغَبْ﴾ (سورة الانشراح، الآية 7، 8).

ويقول المصطفى عليه الصلاة والسلام (نعمتانِ مغبونٌ فيهما كثيرٌ من الناس: الصحة، والفراغ)، فهاتان النعمتان - ولا شك - من أعظم نِعَم الله على عباده.

وفي حثِّه - عليه الصلاة والسلام - على تنظيم الوقت وعدم إضاعته، في حديث ابن عباس - رضي الله عنهما- قال: قال رسول الله لرجلٍ وهو يعظه: (اغتنِمْ خمسًا قبل خمس: شبابَك قبل هَرَمِك، وصحتَك قبل سقمك، وغناك قبل فقرك، وفراغَك قبل شُغلك، وحياتَك قبل موتك)، فقد لخَّص النبي في هذه الكلمات الموجزة البليغة ما تناوله أساتذةُ علم الإدارة في كتب عدة - وهي بالمناسبة من أكثر الكتب مبيعات في زمننا هذا، لارتباطها بنجاح الأعمال والشركات - فذلك من جوامع الكلم، إذ تحدَّث عن أهمية الوقت، والمبادرةِ إلى استثماره، واغتنامِ قوة الشباب، وفرصِ الفراغ في العمل الصالح المثمر، وحذَّر من خمسة معوقات لاستثمار الأوقات، وكلُّ ذلك في عبارات وجيزة.

7.2 عوامل اكتساب المهارات الحياتية:

يتأثر اكتساب الفرد للمهارات الحياتية بالعديد من العوامل ومن تلك العوامل ما حددها خليل وآخرون (1999):

- العلاقات المدعمة: أي وجود ما يدعم اكتساب المهارات وغياب هذه العلاقات الداعمة تجعل الفرد يميل إلى إهمال المهارة ووجود المدعم يؤثر إيجابيًا في تعلم المهارة.

- النماذج: يتأثر قوة أو ضعف المهارة بملاحظة الفرد لنماذج تقوم بأداء تلك المهارة.

- تتابع الإثابة: يمثل الحصول على الغذاء والتشجيع والثناء والحنان إثابة أساسية تساعد في تشكيل المهارة الحياتية.

- التعليمات: معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت أو من أسئلة الطفل للأب والأم، وهناك تعليمات للدراسة والحفاظ على الصحة والعمل، ينبغي تعلمها بطريقة صحيحة في المدرسة.

- إتاحة الفرصة: الاعتماد على الآخرين بسبب صعوبة في الإلمام بالمهارة، لذا يجب إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة المهارة.

- التفاعل مع الآخرين: قد يكون تعلم المهارات من الأفراد مفيدًا حسب طبيعة المهارات وأولائك الأفراد.

- مهارات التفكير: وهي تسهم بإيجابية في اكتساب المهارات الأساسية.

- نوع الجنس: يؤثر نوع الجنس على اكتساب نوعية معينة من المهارات الحياتية.

- الثقافة.

- وجود تحديات تواجه الفرد.

- المستوى الاجتماعي.

وقد حددت اللولو (2005) مجموعة عوامل تؤثر في اكتساب المهارات الحياتية في المدرسة منها:

- القدوة: من الضروري أن يكون المعلم قدوة لتلاميذه، ويمارس المهارات الحياتية بطريقة سليمة ويتسم بالقيم التي تزيد من ارتباط التلاميذ به وتقليدهم لشخصيته.

- الإقناع: بعرض الدلائل والبراهين المنطقية، ومناقشتها بأسلوب علمي دقيق لجميع المهارات اللازمة لحياة أفضل.

- استخدام أساليب حديثة في التدريس مثل :حل المشكلات، لعب الأدوار، المناقشة، الألعاب التربوية استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث يمارس التلميذ العمل بنفسه ويعتمد على ذاته في كافة المواقف.

8.2 الأساليب المقترحة لتنمية المها رات الحياتية:

يقترح أبو حجر (2006) خطوات ونشاطات ضرورية لتنمية المهارات الحياتية واكتسابها لدى الطلبة تتمثل في ضرورة استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريسية مناسبة، تحفز قدرات الطلاب الابتكارية وتحترم أفكارهم ومشاركتهم وتهيئ البيئة الصفية المناسبة لظهور ابتكارات الطلاب، كما أن تحويل تنمية التفكير الإبداعي للطلاب إلى ممارسات واقعية داخل الفصول الدراسية يستدعي من المعلم سلوكيات تشمل ما يلي:

- تعريض الطلاب لمثيرات مناسبة تجعل الطالب يحاول التوصل للإجابة وذلك عن طريق التساؤلات المثيرة للتفكير مثل: الأسئلة التباعدية، والأسئلة في المستويات المعرفية العليا وإتاحة الفرصة للطلاب للتفكير الطويل الذي يعتبر ضروريا لهم لكي يكونوا واثقين في طرق تفكيرهم وحلولهم.

- بناء بيئة صفية مثيرة للتفكير الإبداعي تشجع الطلبة على حب الاستطلاع وارتياد المجازفات الفكرية وتوليد الأفكار المتعددة، وإتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم ومرئياتهم، وتتسم أيضا باحترام اراء وأفكار الطلاب.

- استجابة إيجابية من المعلم تساعد على المحافظة على التفكير، وفتح الطرق المتنوعة للتفكير.

- أن يكون المعلم نموذجاً يُقتدى به في سلوكه أثناء معالجة المادة موضوع التعلم في الموقف الصفي.

ومن ناحية أخرى فقد دعمت هيئة اليونيسيف مدخل فهم المهارات الحياتية وذلك بإتباع ما يلي:

1. تحديد المهارات الحياتية: وتشمل مجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية والتبادلية الشخصية

بشكل يجعلها تتصل مع بعضها، فمثلا قد تشتمل على صنع القرار، كمكون للتفكير التقديري والإبداعي وتحليل القيم.

2. تحديد المحتوى المعرفي للمهارات الحياتية: وذلك من خلال اختيار محتوى له علاقة بالمهارة مع مراعاة التوازن بين ثلاثة عناصر وهي (المعرفة، الاتجاهات، المهارات).

3. تحديد الأساليب التدريسية: حيث لا يحدث التعلم المبني على المهارات دون وجود تفاعل بين المشتركين في العملية التعليمية (عبد المعطي ومصطفى، 2008).

كما أن اكتساب المهارات الحياتية يتطلب أن يشترك فيها التعلم التعاوني، ودعم الأقران، ونمذجة المهارات بواسطة الأقران والبالغين، كما تتضمن الأساليب الممكنة لاكتساب المهارات الحياتية لعب الأدوار، وتحليل الموقف الحياتي، والعمل في مجموعات صغيرة، والمناظرات، وممارسة الألعاب (نشوان، 2001).

مما سبق يرى الباحث أنه يمكن تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط التي تعمل على تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية، ومن هذه الاستراتيجيات: العصف الذهني، التعلم التعاوني، لعب الأدوار، وغير ذلك من الأساليب التي تجعل الدراسة فعالة و ايجابية ومرتبطة مع مواقف الحياة.

9.2 استراتيجيات تدريس المهارات الحياتية

يعتمد تدريس المهارات الحياتية على مجموعة من الأدوات وأساليب التدريس التفاعلية التي يتم تصميمها لبناء شخصيات تتصف بالابتكار والتجديد والثقة بالنفس وحل المشكلات والاعتماد على الذات، كما يعزز الإيجابية الطويلة المدى والمحسنة للحياة، لتحسين الاتجاهات وبناء المهارة النفسية الاجتماعية (تغريد وآخرون، 2001).

ويركز التدريس المبني على المهارات الحياتية على تنمية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، والتي تعد مطلباً أساسياً في حياة الطالب اليومية الذي يتعرض يومياً إلى الكثير من الأمور التي تستلزم منه وقفة تأمل وتفكير وقد تبلغ بعض هذه الأمور حد التعقيد، مما يشكل له مشكلة تؤرقه وتشغل تفكيره ما لم يجد لها الحل المعقول لذا فإن إحدى واجبات التربية تكمن في تنمية تفكير الطالب ليصبح أكثر قدرة على حل مشكلاته، ومن ثم يتمكن من مواجهة متطلبات حياته على المدى القصير أو البعيد مما يسهم في تكوين المواطن ذي الشخصية المتكاملة الجوانب المتفاعل مع من حوله (Mauch & Shi, 2004).

ويتمثل الدور المركزي للمدارس في تطوير عمليات التفكير العليا وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، خاصة وأن الانفجار المعلوماتي الراهن أخذ يحدث بسرعة بحيث لم يعد ممكناً حتى

للخبراء في أي مجال أن يلحقوا أو يتابعوا المعارف الجديدة؛ لذا بات ملحاً ضرورة تعليم الطلبة كيفية حل المشكلات لمساعدة الطلبة كيف يتعلمون (أبو رياش وقطيط، 2010).

وتساعد استراتيجيات التدريس التلاميذ على المشاركة والمبادرة النشطة في عمليات التعلم الحركية (الديناميكية)، حيث تتمركز هذه الاستراتيجيات حول الطالب، وتراعي متطلبات النوع الاجتماعي، والجوانب الثقافية والقيمية بالإضافة إلى كونها أساليب تفاعلية تشاركية، كما انها تشجع على التغيرات السلوكية المستندة إلى التقييم المتعمق للبدائل، ولا سيما مهارات حل المشكلات وصنع القرار، ويتمثل الهدف من ذلك في الحصول على نهج متوازن للمعرفة والمهارات والاتجاهات التي يحتاج إليها التلاميذ في تقييم المصالح الشخصية والمجتمعية المتعلقة بالعمل (الحايك والويسي، 2001).

ويتطلب تحقيق نتاجات التعلم المحورية الخاصة بالمهارات الحياتية في التربية النظامية، ولا سيما في المدرسة استخدام مجموعة من استراتيجيات التدريس المناسبة وهي كالتالي:

1.9.2 استراتيجية الخبرة المباشرة:

تعد من أهم استراتيجيات التعلم المبني على المهارات الحياتية، لأنها توفر تفاعلا مباشراً للطلبة مع مواقف الحياة، والذي يشكل الأساس المادي المحسوس لتعلم المهارات الحياتية وزيادة فهم الطلبة وتقديرهم لها، وتتضمن هذه الاستراتيجية خبرة التعلم المباشرة باستخدام أكثر من حاسة من الحواس مما يسرع في عملية التعلم، وتشمل مواقف حياتية في المجالات المتنوعة، يقوم المعلم بالتخطيط المسبق لها ليكون الطلبة على دراية تامة بالمطلوب منهم.

2.9.2 استراتيجية الأبحاث الإجرائية:

يوجه المعلم الطلبة للقيام بالبحوث الإجرائية حول القضايا الحياتية المتنوعة وجمع المعلومات من مصادرها، وذلك لتنمية مهارات البحث العلمي لديهم مثل: الملاحظة الدقيقة والقياس وجمع المعلومات بالطرق المتعددة وتبويبها وتنظيمها وتحليلها، واستخلاص النتائج وإصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، مما يتطلب إعداد استبانة خاصة لجمع البيانات عن الموضوع المراد دراسته.

3.9.2 استراتيجية دراسة القضايا الحياتية:

تساعد الطلبة على فهم عناصر القضية الحياتية، وأسباب ظهورها وأساليب الوقاية الواجب اتخاذها، وتحتاج إلى اعتماد أسلوب المناقشة في تناول القضايا ذات الارتباط المباشر بحياة الطلبة، مع مراعاة التسلسل المنطقي المنظم في استعراض القضية لإدراك الطلبة للعلاقات المتبادلة بينها.

4.9.2 استراتيجية لعب الأدوار:

وتستخدم لإيجاد الحلول للقضايا الحياتية المتنوعة وذلك باختيار قضية معينة، ثم تقسيم الطلبة لمجموعات تكون مصالحها متعددة ومتقاطعة حيال هذه القضية، وتوزيع الأدوار بينهم ليقوموا

بتمثيلها، ثم تقويم الأداء وتحديد آثار المترتبة على النتائج، مما يعمل على تفحص البدائل المقترحة واتخاذ القرار (يونيسف، 2007).

5.9.2 استراتيجية حل المشكلات:

تحقق هذه الاستراتيجية مشاركة الطلبة في مناقشة المواقف الحياتية المتنوعة، وتعلم خطوات لحل المشكلات والتفكير الناقد، ويجب أن تكون المشكلات التي يطرحها المعلم واقعية ومناسبة لقدرات الطلبة واهتماماتهم، ومن أساليبها: المناقشة الجماعية المفتوحة والموجهة، وعرض البدائل وتمثيل الأدوار، إضافة إلى الألعاب والمحاكاة، والقيام بمشروعات عملية مثل زراعة الأشجار وتنظيف المتنزهات (وزارة التربية والتعليم، 2007).

10.2 دور المناهج التعليمية في تنمية المهارات الحياتية:

إننا في حاجة إلى تحقيق التكامل بين المدرسة والحياة، وربط حاجات المتعلم ومواقف الحياة باحتياجات المجتمع، وحتى يعيش المواطن العربي حياته بشكل أفضل لا بد من اكتساب مهارات الحياة لتشكل أفراداً قادرين على التكيف والتفاعل بفاعلية مع هذه المتغيرات من خلال تدريبه على العديد من المهارات، ومهارات الحياة لازمة لكل فرد حتى تمكنه من الارتباط بالمجتمع العالمي، والتعرف على القضايا العالمية، واكتساب أنماط حياة الشعوب الأخرى (عبيد، 2008).

ويضيف الباحث أن المهارات والمنهاج التعليمي يرتبط كل منهما بالآخر، ومن ثم لا يمكن أن نتعلم أي جزء منهما بعيداً عن الآخر، فالمتعلم بحاجة إلى المهارات لفهم المحتوى واستيعابه وهو أيضًا بحاجة للمنهاج كمادة يجري عليها العمليات العقلية التي تساعده على إكساب وتنمية المهارات، وأيضا لكل مهارة جانباً نظرياً إذا عرفها المتعلم عن طريق المنهاج فإنه يكتسبها بدرجة أسرع ويتقنها بشكل أفضل، كما تعد مناهج التربية البدنية والرياضية من أخصب المناهج التي تتضمن مواقف عملية تطبيقية وأسهلها لتعلم تلك المهارات الحياتية المختلفة لذا فإن هناك حاجة ماسة إلى دمج المهارات الحياتية المعاصرة التي يحتاجها المتعلم في منهاج التربية البدنية والرياضية من خلال تطويرها، واستخدام طرق وأساليب حديثة في تدريسها وربطها بوسائل التكنولوجيا الحديثة، لتكون منسجمة مع منظومة الاقتصاد المعرفي، وبما يحقق دوراً فاعلاً ونشطاً للمتعلم في عملية التعلم والتعليم لإعداده لمواجهة التحديات والتغيرات المتلاحقة.

خلاصة:

باتت المهارات الحياتية محوراً هاماً من محاور تطوير المناهج الدراسية، تهدف إلى إكساب التلاميذ مهارات حياتية تلاؤم حاجاتهم وتنمي شخصياتهم بشكل متكامل ومتوازن ليكونوا قادرين

على التأقلم مع متطلبات الحياة العصرية وتحدياتها، ومزودين بمعارف يوظفونها في حياتهم ومتسلحين بمهارات تعينهم على مواجهة المواقف الحياتية بتصرفات واعية للتعامل بفعالية مع تحديات الحياة اليومية، لذا فإن هناك حاجة ماسة إلى دمج المهارات الحياتية المعاصرة في المناهج التعليمية، مما يحتم صياغة الأهداف المناسبة و إيجاد طرق وأساليب تدريس حديثة تركز على المتعلم كمحور أساسي وفعال في العملية التعليمية، والابتعاد قدر الإمكان عن الأسلوب التقليدي الذي يركز على المعلم كمحور أساسي في العملية التعليمية، وهذا يؤدي إلى دعم توظيف المهارات الحياتية في المناهج التعليمية وينعكس ايجابا على مستوى تحصيل التلاميذ وعلى مدى اكتسابهم للمهارات الحياتية، حيث إن العملية التعليمية تتميز بأنها تتناول تطوير شخصية المتعلم من كافة جوانبها البدنية والمهارية والعقلية والنفسية والاجتماعية.

نأمل في الأخير أن نكون قد غطينا ولو بالجزء البسيط المهارات الحياتية التي تعد اليوم اشد ارتباطا بالعلم والتنمية من جهة، كما أنها تكسب الأفراد فن التعامل مع متغيرات العصر الحديث من جهة أخرى، وتزيد من إحساس الفرد بمشكلات مجتمعه المحلي، وتولد له الرغبة في التفكير لإيجاد الحلول الأنسب لها واتخاذ القرارات السليمة.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1- إجراءات البحث الاستطلاعي
2- منهج البحث
3- مجتمع وعينة البحث
4- مجالي البحث.
5- الأدوات المستخدمة في البحث
6- الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث

الخلاصة

تمهيد:

نسعى من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة تكاملية عن مجريات الدراسة الميدانية، التي تسمح بتحويل المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية، تفيد في تحقيق الهدف العلمي الذي أجريت من أجله هذه الدراسة، وهو تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط في جوانب المجال المعرفي، من خلال القيام بجمع وجرد كل المعلومات المتعلقة بالموضوع، للتأكد من مدى تضمين جوانب المجال المعرفي المستهدفة في مؤشرات الكفاءات للمنهاج الجديد.

إن الهدف المنشود من هذا البحث، يتطلب عدة إجراءات إحصائية وتدابير علمية تتحدد في ضوئها آليات المعالجة المنهجية لموضوع الدراسة بكافة مراحلها، ويعتمد على المنهج الوصفي والأدوات المعتمدة في قياس البيانات من أجل التحقق من الفرضيات، وتحديد العينة التي نستقي منها المعلومات، إلى جانب الوسائل الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات المستقاة من الواقع والميدان.

ويمكن أن نلخص محتوى هذا الفصل في تحديد منهج الدراسة، وصف العينة وتحديد مجالها الزمني والمكاني، تحديد أدوات جمع البيانات، تحديد كيفيات التحليل الإحصائي للبيانات.

1- إجراءات البحث الاستطلاعي

قام الباحث بدراسة استطلاعية بهدف الإحاطة بموضوع البحث وبيان أهميته، حيث استعمل أداة المقابلة الشخصية موجه لأساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط، بمختلف متوسطات مدينة تلمسان.

تكتسي خطوة الدراسة الاستطلاعية أهمية خاصة، بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الإستمرار في معالجة مشكلته بطريقة تستند على أدوات علمية موضوعية، فهي تساعد الباحث على الإطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل الموضوع أو المشكلة المطروحة وتساعده على تصميم وسيلة جمع البيانات و صياغة الفرضيات.

هذا وتهدف الدراسة الإستطلاعية في بحثنا إلى ما يلي:

- تحديد موضوع البحث بدقة.

- تكون لنا نظرة أولية حول المتغيرات التي نريد دراستها لكي نتمكن من صياغة الفرضيات على ضوء نتائجها.

- المساعدة على تحديد الوسيلة التي نستخدمها في جمع البيانات.

أجريت الدراسة الإستطلاعية على مستوى 8 مدارس متوسطة بولاية تلمسان، و قد تم إختيار هذه المدارس بطريقة قصدية خلال مراحل الدراسة الإستطلاعية لعدة عوامل منها:

- وقوعها في محيط جغرافي يمكن من التردد عليها عدة مرات و بسهولة.

- وجود إستعداد من قبل مدراء و أساتذة هذه المدارس للتعاون معنا.

وقد تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية في بحثنا هذا من (15) أستاذ.

استعان الباحث في هذه الدراسة كأداة لجمع البيانات، حيث بدأت الدراسة الإستطلاعية بزيارات ميدانية إلى المدارس المتوسطة وإجراء مقابلات مع الأساتذة، وكانت المقابلات تركز على آراء الأساتذة حول الإصلاحات الجديدة في منهاج التربية البدنية والرياضية وإدخال المقاربة بالكفاءات وما تبعها من تغيرات في باقي عناصر المنهاج التعليمي خاصة المجال المعرفي وجوانبه المختلفة،

وهل المنهاج يراعي مهارات التفكير وفق تصنيف بلوم، وهل يتم تضمين جوانب المعرفة الرياضية في المنهاج، وهل هناك صعوبات في فهم وتطبيق المنهاج المطور.

حيث خُلص الباحث إلى النتائج التالية:

- آراء الأساتذة لا توحي بأن الجانب النظري معمول به.
- ضعف تضمين المعرفة الرياضية في المنهاج.
- انعدام شبه كامل لمهارات التفكير وفق تصنيف بلوم في المنهاج.

ومن خلال النتائج التي توصل إليها الباحث من هذه الدراسة الاستطلاعية وبعد الاطلاع على منهاج التربية البدنية والرياضية لمختلف أطوار التعليم المتوسط، تبين له ضرورة الخوض في موضوع تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط، ومدى تطويرها لتساير مختلف جوانب المجال المعرفي، خاصة إذا تعّلق الأمر بالتلميذ المراهق، والذي يجب الاعتناء به كونه في مرحلة حاسمة من حياته، إذ يستوجب توجيه التلاميذ إلى اكتساب مهارات التفكير والمهارات الحياتية والتحصيل السليم للمعرفة الرياضية بأفضل طريقة ممكنة، حتى يحققوا أكبر درجة ممكنة من النجاح داخل الأنشطة البدنية والرياضية وخارجها.

2- منهج البحث:

عند القيام بأي دراسة علمية، لابد من إتباع خطوات فكرية منظمة وعقلانية هادفة إلى بلوغ نتيجة ما، وذلك بإتباع منهج معين يتناسب وطبيعة الدراسة التي سنتطرق لها، "والمنهج أيا كان نوعه، هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة" (بوحوش والذنيبات، 1995، ص 65).

وهو أيضا مجموعة الإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة أو مشكلة البحث من اجل تحقيق الفروض التي صممها واكتشاف حقائق والإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي تثيرها الدراسة.

وانطلاقا من موضوع الدراسة (**تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط في جوانب المجال المعرفي**) فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي المناسب لجمع بيانات دقيقة عن الظاهرة محل الدراسة في ظروفها الراهنة، حيث "يعتمد هذا المنهج على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتسجيلها وتفسير هذه البيانات وتحليلها تحليلا شاملا واستخلاص نتائج ودلالات مفيدة منها تؤدي إلى إمكانية إصدار تعميمات بشان الموقف أو الظاهرة المدروسة" (بوحوش والذنيبات، 1995، ص 71).

وللقيام بجمع وجرد كل المعلومات المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة، استلزم استخدام نوعين من المنهج الوصفي وهما:

1.2 المنهج الوصفي التحليلي: تم إتباع المنهج التحليلي باستخدام تحليل المحتوى لأنه أكثر انسجامًا مع هذه الدراسة، وذلك باعتماده التقديرات الكمية للحكم على الأشياء المراد تحليلها.

وتتجلى الأهمية القصوى لأسلوب تحليل المحتوى لبعض المناهج الدراسية المقررة في إصدار أحكام بشأن تمشي هذه المناهج مع بعض المعايير العامة للمناهج، التي ينبغي أن يلتزم بها أي منهاج دراسي بوجه عام (طعيمة، 2008)، ويتعلق الأمر في هذه الدراسة بتحليل مؤشرات الكفاءات الواردة في منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

2.2 المنهج الوصفي المسحي: وهو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف ، 1989)، حيث تم اتباع هذا المنهج لرصد أراء أساتذة التربية البدنية والرياضية، ومستوى تحصيل تلاميذ التعليم المتوسط في المجال المعرفي وجوانبه المختلفة المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسطة.

3- مجتمع وعينة البحث:

1.3 مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من:

1. جميع مؤشرات الكفاءات المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسطة (طبعة 2013) لجميع السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وعددها (243) مؤشرا موزعة حسب المستويات الدراسية كما هو مبين في الجدول التالي.

الجدول (4) توزيع مجتمع وعينة مؤشرات الكفاءات في المنهاج الدراسي

السنة الدراسية للمنهاج	عدد الكفاءات المستهدفة	عدد مؤشرات الكفاءات
السنة الأولى	03	66
السنة الثانية	03	56
السنة الثالثة	03	60
السنة الرابعة	03	61
المجموع العام	12	243

2. جميع الأساتذة الذين يدرسون مادة التربية البدنية والرياضية للسنوات (الاولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) في المدارس المتوسطة لمديريات التربية والتعليم التابعة للمدن التالية: تلمسان، عين تموشنت، وهران، مستغانم، وقد بلغ عددهم (250) أستاذ (ذكور واناث).

3. جميع التلاميذ الذين يدرسون في السنة الرابعة في جميع مدارس المتوسطة لمديريات التربية والتعليم التابعة لمدينة تلمسان، وعين تموشنت، ووهران، ومستغانم، وقد بلغ عددهم (16520) تلميذ وتلميذة، والجدول التالي يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب مديريات التربية.

الجدول (5): توزيع مجتمع الاساتذة والتلاميذ حسب مديريات التربية للعام الدراسي 2016

المدينة	عدد المدارس	العدد الكلي للاساتذة (ذكور، اناث)	العدد الكلي للتلاميذ
تلمسان	20	42	2800
عين تموشنت	14	33	1960
وهران	58	120	8120
مستغانم	26	55	3640
المجموع	118	250	16520

2.3 عينة البحث:

عينة البحث هي جزء من المجتمع الأصلي يحتوي على بعض العناصر التي تم اختيارها منه بطريقة معينة وذلك بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي، وقد تكونت عينة الدراسة من:

1. جميع مؤشرات الكفاءات المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسطة (طبعة 2013) لجميع السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وعددها (243) مؤشرا موزعة حسب المستويات الدراسية.

2. سحبت عينة عشوائية بسيطة (Simple Random Sample) من المجتمع الأصلي في المدارس الحكومية التابعة للمدن التالية: تلمسان، عين تموشنت، وهران، مستغانم بواقع (200) استاذ (ذكور اناث)، يدرسون مادة التربية البدنية والرياضية، وزعت عليهم استبانة الدراسة، فرجع منها (182) استبانة، أي ما نسبته 72.8 % من المجتمع الأصلي، هي التي اعتمدت في تحليل النتائج.

و الجداول (6). (7). (8) تبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (6) توزيع عينة الاساتذة حسب متغير الجنس.

الجنس	عدد الاساتذة	النسبة المئوية
ذكر	170	% 93.40
انثى	12	% 6.60
الكلي	182	% 100

الجدول (7) توزيع عينة الاساتذة حسب متغير سنوات الخدمة.

سنوات الخدمة	عدد الاساتذة (ذكور اناث)	النسبة المئوية
أقل من عشر سنوات	78	% 42.86
عشر سنوات فأكثر	104	% 57.14
الكلي	182	% 100

الجدول (8) توزيع عينة الاساتذة حسب مديريات التربية.

الدوائر (المديرية)	عدد الاساتذة (ذكور اناث)	النسبة المئوية
تلمسان	30	%71.42
عين تموشنت	25	%75.75
وهران	90	% 75
مستغانم	37	% 67.2
المجموع	182	% 100

3. تكونت عينة الدراسة من جميع التلاميذ الذين يدرسون داخل 15 مدرسة متوسطة لمديريات التربية والتعليم التابعة للمدن التالية: تلمسان، عين تموشنت، وهران، مستغانم، و بلغ عدد التلاميذ 2100 تلميذ (ذكور اناث) للعام الدراسي (2016/2015)، أي ما نسبته 12.71 % من المجتمع الاصلي.

اختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة العنقودية، وهي عينة يتم اختيارها على اساس الجماعات بدلا من الأفراد حيث يقسم المجتمع الى عناقيد او تجمعات (غالبا ما تكون على اساس جغرافي او مكاني)، ثم اختيار عينة عشوائية بسيطة من هذه العناقيد ثم تتم دراسة كل المفردات داخل العناقيد التي تم اختيارها والتي هي بالضرورة متجاورة جغرافيا او مكانيا "(المرابطي ونحوي، 2009).

ومحاولة منا الى لتحديد العينة التي تكون اكثر تمثيلا للمجمع الاصلي، قام الباحث باجراء الخطوات التالية:

- تحديد مجتمع الدراسة، فوجد ان هناك 118 مدرسة موزعة على المدن التابعة لمدريات التربية الاربعة: تلمسان، عين تموشنت، وهران، مستغانم.

- تم ترقيم هذه المدارس من 1 الى 118، ومستعينا بجدول الاعداد العشوائية تم اختيار 15 مدرسة، أي ما نسبته 12.71% من المجتمع الاصل

- توزيع الاستمارات على جميع تلاميذ السنة الرابعة متوسط في المدارس التي تم اختيارها، بحيث وزعت 2135 استبانة على 15 مدرسة، استرجع منها 2100، وتم استبعاد 35 لعدم اكتمال البيانات ولوجود خلل في تعبئتها من قبل التلاميذ، لتكون العينة الفعلية 2100 تلميذ، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة.

الجدول (9) التالي يوضح خصائص عينة الدراسة.

الدوائر (المديرية)	المدرسة المتوسطة	النسبة المئوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
تلمسان	دار الحديث	% 15	420	% 20
	سيدي شاكر			
	ابن خلدون			
عين تموشنت	طالب عبد الرحمان	% 14.28	280	% 13.33
	بخيت الحاج			
وهران	بدر 1	% 10.34	840	% 40
	بدر2			
	زكي سعيد			
	بوعمامة1			
	بوعمامة2			
	بوعمامة3			
مستغانم	بن سليمان حمو	%15.38	560	% 26.66
	بن زرجب بن عودة			
	ابن سينا			
	العربي تبسي			
المجموع الكلي		%100	2100	%100

4- مجالي البحث:

1.4 المجال المكاني:

اقتصرت دراستنا في المدارس المتوسطة التابعة لمديريات التربية والتعليم لبعض مدن الغرب الجزائري وهي كالتالي: تلمسان، عين تموشنت، وهران، مستغانم.

2.4 المجال الزماني:

تم تطبيق الدراسة الأساسية على فترات زمنية متباينة، تبعا لنوع أداة البحث والعينة المستهدفة وهي كالتالي:

- تم القيام بعملية تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط في ضوء جوانب المجال المعرفي قيد الدراسة، في الفترة الممتدة من 02/8/2015 إلى 17/8/2015.

- تم توزيع أدوات جمع المعلومات (الاختبار التحصيلي، مقياس حل المشكلات، مقياس اتخاذ القرار، مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم) على تلاميذ السنة الرابعة متوسط في الفصل الثالث من السنة الدراسية 2015/2016، في الفترة الممتدة من 04/2016/01 إلى 05/2016/29.

- انطلق توزيع الاستمارات الاستبيانية على أساتذة التربية البدنية والرياضية بالمدارس المتوسطة في الفصل الأول من السنة الدراسية 2016/2017، وذلك مع بداية شهر أكتوبر 2016 وانتهت في 09/12/2016.

5- الأدوات المستخدمة في البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحث ببناء الأدوات البحثية التالية:

أولا: أداة تحليل المحتوى.

ثانيا: استبيان استطلاع أراء الأساتذة.

ثالثا: الاختبار التحصيلي.

رابعا: مقياس حل المشكلات.

خامسا: مقياس اتخاذ القرار.

سادسا: مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم.

أولا: أداة تحليل المحتوي.

1. بناء الأداة:

تم بناء استمارة لتحليل مؤشرات الكفاءات الواردة في منهاج التربية البدنية والرياضية للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة للتعليم المتوسط، اشتملت هذه البطاقة على مايلي:

❖ **فئات التحليل:** يقصد بفئات التحليل "category analysis" العناصر التي يتم من خلالها تعرف إتجاهات المحتوى وموقفه من القضايا ذات الإهتمام الخاص للباحثين، وهي التي يتم وضع وحدات التحليل فيها أيضا، وتنقسم هذه الفئات الى نوعين، فئات رئيسة، وفئات ثانوية (طعيمة، 1995). وفيما يختص بالدراسة الحالية كانت الفئات الرئيسية اربعة، تشير إلى نوع من أنواع التوجه عند تحليل مؤشرات الكفاءات، وهذه الفئات هي: المعرفة العلمية، المعرفة الصحية، مهارات التفكير لتصنيف بلوم، المهارات الحياتية العقلية.

- أما الفئات الثانوية فيقصد بها ما يندرج تحت كل فئة رئيسية سابقة من عناصر تكشف عن نوع التوجه (طعيمة، 1995). واشتملت بطاقة تحليل المحتوى على سبعة عشر فئة ثانوية، مقابل كل منها مجموعة من المهارات الفرعية أو المحتويات التي تصفها، والجدول رقم (10) يبين مكونات هذه البطاقة:

جدول (10): يبين مكونات بطاقة تحليل المحتوى.

الفئات الرئيسية	الفئات الفرعية	المحتوى
المعرفة العلمية	خطط وقوانين اللعب والمنافسة.	- خطط اللعب الهجومية والدفاعية في الانشطة الجماعية- مواصفات الانشطة الرياضية (الأبعاد، المعدات، اللاعبين....) - شروط وقواعد ممارسة فعاليات العاب القوى - قوانين اللعب في الانشطة الجماعية. مختلف المهارات والفعاليات الرياضية.
	الاعداد البدني والتعلم الحركي	توزيع الجهد والراحة اثناء النشاط الرياضي- تطوير وتنمية مختلف الصفات البدنية- الاجراءات الواجب مراعاتها عند ممارسة اي نشاط رياضي- الخطوات العلمية لتعلم مهارات حركية جديدة.
	تنظيم وتسير اللعب والمنافسة.	أسس ومواصفات القيادة الناجحة في الأنشطة الرياضية - قواعد التحكيم في الأنشطة الرياضية - تحمل المسؤولية عند القيام بالمهام المطلوبة - التواصل الفعال أثناء اللعب والمنافسة الرياضية.
	فسيولوجية النشاط البدني.	تفسير الظواهر الفسيولوجية أثناء النشاط البدني - تطور الجهاز التنفسي مقابل النشاط الرياضي - تطور الجهاز القلبي الوعائي مقابل النشاط الرياضي.
	بيوميكانيك الحركات الرياضية.	العناصر الميكانيكية المؤثرة في الاداء الرياضي في الانشطة الجماعية - العناصر الميكانيكية المؤثرة في الاداء الرياضي في الانشطة الفردية.
المعرفة الصحية	قواعد الأمن والسلامة.	أسس الوقاية من الإصابات الرياضية - الاستخدام الآمن للمعدات والأجهزة الرياضية - اللباس الرياضي الصحي - الممارسة الآمنة للأنشطة الرياضية
	الإسعافات الأولية.	الموضوعات المتعلقة بإسعاف الإصابات الرياضية - أدوات الإسعافات الأولية.
	الوقاية من الأمراض.	الوقاية من الأمراض الناتجة عن سوء التغذية - الوقاية من مرض السمنة - الوقاية من الأمراض الجهاز التنفسي- الوقاية من الأمراض الجهاز الهضمي
	التغذية الصحية والمتوازنة.	ممارسات الغذائية الخاطئة - أساسيات تغذية الرياضيين - أساسيات النظام غذائي لإنقاص الوزن - مصادر الأغذية الصحية وتصنيفاتها.
مهارات التفكير لتصنيف بلوم	المعرفة (التذكر)	أن يعدد - أن يذكر- أن يحدد - ان يعرف - أن يسمي - أن يسترجع.
	الفهم	ان يعلل - أن يفسر - أن يترجم - أن يلخص - أن يشتق - أن يستخلص - أن يستخرج - أن يستنتج.
	التطبيق	أن يطبق - أن يوظف - أن يبرهن - أن يستخدم - أن يكتشف - أن يوجد ناتجا.
	التحليل	أن يحلل - أن يقارن - أن يفرق - أن يغاير - أن يجزئ - أن يوازن.
	التركيب	أن يركب - أن يربط - أن يقترح - أن يخطط - أن يرتب - أن ينظم - أن يصمم - أن يشكل - أن يعيد بناء أو ترتيب - أن يضم.
	التقويم	أن يحكم على - أن يختار بناءا على - أن يؤكد - أن يبدي رايه - أن يقرر - أن يدافع - أن يصادق - أن يجادل - أن يناظر.
المهارات الحياتية	حل المشكلات	يحدد المشكلة بوضوح - يجمع المعلومات حول المشكلة - يحدد عناصر المشكلة - يضع عدة حلول ممكنة للمشكلة - يختار الحل الأنسب - ينفذ الحل المختار - يقوم الحل في ضوء المعايير المحددة - يطور الحل في

العقلية		ضوء نتائج التقويم.
	اتخاذ القرار.	يحدد المواقف التي تحتاج لقرار - يجمع المعلومات المساعدة على فهم القرار - يحدد بدائل القرارات المتاحة - يختار البديل الأفضل - يضع خطة لتنفيذ القرار - يحدد معايير تقييم القرار - يقيم القرار ونتائجه.

❖ **وحدات التحليل: Unit of Analysis**

بناءً على ما بيّنه تمَّار (2007، ص82) من أنَّ أحد تقسيمات وحدات التحليل هو تقسيمها إلى "وحدة السياق، ووحدة التسجيل"، وملائمة هذا التصنيف للدراسة الحالية، فإن وحدات التحليل المستخدمة لهذه الدراسة كانت على النحو التالي:

أ) - وحدة السياق Context Unit:

يمكن تعريف وحدة السياق بأنها "الفقرة أو مجموعة الفقرات أو الموضوع المتكامل الذي يقوم الباحث بفحصه ودراسته للتعرف على وحدات التسجيل واستخراجها منه" (حسين، 1996، ص77)، وبما أن الهدف من التحليل هو تيسير وصف عناصر المضمون وصفا كميا وكيفيا، وذلك باختيار وحدة التسجيل والسياق المناسبة للدراسة، فإن وحدة السياق في هذه الدراسة هي مجموعة المؤشرات التي جاءت في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط في جميع السنوات الدراسية.

ب) – وحدة التسجيل (العد) Recording Unit:

وحدة التسجيل هي أصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة (حسين، 1996)، وهناك عدة وحدات للتسجيل أهمها: الكلمة، الفكرة أو الموضوع، المفردة، الشخصية، السياق، والجملة المفيدة (تمار، 2007)، وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الكلمة وحدة للتسجيل، وأعطى لها حيثما وجدت تكرارا واحدا، فمثلا جاء في مؤشر الكفاءة (فهم القوانين وعلاقتها بالعمل والشعور بالمسؤولية) هذه الفقرة تمثل كلمتين هما: (فهم) التي تنتمي إلى مهارة الفهم كأحد مهارات التفكير لتصنيف بلوم ، و(القوانين) التي تنتمي إلى إحدى فئات المعرفة العلمية الموسومة بـ (خطط وقوانين اللعب والمنافسة)، وتعطى كل منهما تكرارا واحدا من خلال هذه الفقرة.

ويعود سبب اختيار الكلمة وحدة للتسجيل إلى طبيعة المهارات والجوانب المعرفية المراد تحليلها، وسماتها التي تتطلب لتغطيتها مستوى عال من الدقة، وهذا ما يمكن أن توفره وحدة الكلمة التي تعتبر أدق وحدات التسجيل، وزيادة على هذا فقد تم استخدام وحدة الكلمة باعتبارها ابسط وحدات التسجيل وأسهلها استخداما في عملية الترميز، "ومثل هذه الوحدة تستخدم في تحليل المقررات الدراسية من أجل تحديد مدى سهولة فهمها واستيعابها" (مامون، 2014).

وعليه فإن تحليل المحتوى يعتمد أساسًا على تجزئة مضمون مؤشرات الكفاءات وتحليله بناء على جرد أهم الوحدات التي يشتمل عليها، ثم تفسيرها في سياقها لتحديد مفهومها واتجاهها ودرجة ارتباطها بالسياق الكلي للموضوع، فإذا كان لدينا وحدة تسجيل كلمة "يستوعب" التي تنتمي إلى مهارة الفهم كأحد مهارات التفكير لتصنيف بلوم، وأردنا الوقوف على بعدها المعرفي والتعرف على مدلولها فانه من الضروري الرجوع إلى وحدة القياس أي الجملة - مؤشر الكفاءة - التي وردت فيها الكلمة.

2. صدق أداة التحليل:

تم التحقق من صدق المحتوى للأداة، من خلال عرض جميع فقراتها على مجموعة من المحكمين من أساتذة التعليم العالي وأساتذة محاضرين، ذوي العلاقة والاختصاص من جامعات مختلفة من خارج وداخل الوطن، بلغ عددهم (09) محكمين – انظر الملحق رقم (1) - ، وطلب إليهم تحديد مدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي اندرجت تحته، ومدى وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية للفقرات، وإبداء أية ملاحظات، أو اقتراحات بشأن حذف، أو إضافة، أو تعديل أية فقرة، وفي ضوء ما أفاد به المحكمون من ملاحظات واقتراحات، تم تعديل بعض الفقرات، ودمج بعض الفقرات معاً، وحذف بعضها الآخر.

ولقد استُخدمت طريقة لاوشي (lawshe, 1975) لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته باستخدام المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{n - N/2}{N/2}$$

حيث CVR تشير إلى نسبة صدق المحتوى، و n إلى عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن الفقرة أساسية في قياس المجال الذي تندرج تحته، أما N فتشير إلى العدد الكلي للمحكمين. وقد أظهرت النتائج باستخدام طريقة لاوشي لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين أن نسبة صدق المحتوى للفقرات قد تراوحت بين 83% إلى 100% بعد أن تم استبعاد (10) فقرات كانت نسبة الاتفاق في تصنيفها وتقدير مدى ملائمتها أقل من 80 %، وبذلك تتوافر دلالة صدق المحتوى لأداة البحث من خلال نسبة الاتفاق المرتفعة بين المحكمين، كما هو مبين في الآتي:

الجدول (11): متوسطات نسب الاتفاق بين المحكمين لصدق محتوى فقرات أداة التحليل

مجالات استمارة تحليل المحتوى	أرقام الفقرات	متوسط نسب الاتفاق

- المعرفة العلمية.	من 1 - 5	%83
- المعرفة الصحية.	من 1 - 4	%83
- مهارات التفكير لتصنيف بلوم.	من 1 - 6	%100
- المهارات الحياتية العقلية.	من 1 - 2	%100

3. ثبات أداة التحليل:

أ. ثبات التحليل عبر الأفراد: ويقصد به مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي توصل إليها الباحث وبين نتائج التحليل التي توصل إليها المختصون في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية، فقد تم تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية متوسط من قبل الباحث بالتزامن مع تحليل أستاذين في التعليم المتوسط من ذوي الخبرة والتميز في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية، بحيث كان كل تحليل منفرد عن الآخر، بمعنى أن كل محتوى تم تحليله ثلاث مرات، ثم حساب درجة الاتفاق بين التحليلات الثلاث، وقد أسفرت النتائج عن وجود اتفاق كبير في عمليات التحليل وهذا يدل على ثبات أداة التحليل، وتم ذلك باستخدام طريقة معامل هولستي (Holsti, 1996) التالية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق} + \text{عدد نقاط الاختلاف}} \times 100$$

الجدول (12): يبين معاملات الاتفاق (الثبات) بين المحللين

المحللون	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
الباحث والمحلل الأول	19	03	86.36
الباحث والمحلل الثاني	21	01	95.45
المحلل الأول و المحلل الثاني	20	02	90.90
معامل الثبات الكلي	60	6	90.90

ب. الثبات عبر الزمن: يقصد بالثبات عبر الزمن هنا نسبة الاتفاق بين نتائج عمليتي التحليل الأول والتحليل الثاني التي قام بها الباحث للتأكد من ثبات التحليل، حيث قام الباحث بتحليل منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية متوسط، ثم إعادة التحليل مرة أخرى بعد زمن قدره 20 يوما، وقام الباحث باحتساب نسبة الاتفاق بين نتيجة التحليل الأول والتحليل الثاني، وتم ذلك باستخدام طريقة معامل هولستي (Holsti, 1969).

الجدول (13): يوضح نتائج عمليتي التحليل التي قام بها الباحث

عملية التحليل	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	النسبة المئوية للاتفاق
الأولى والثانية	20	02	% 90.90

تبين الجداول السابقة أن نسبة الاتفاق كانت 90.90 وهذه نسبة عالية، مما يؤكد ثبات أداة التحليل.

ثانيا: استبيان استطلاع آراء الأساتذة.

1. تحديد الهدف من الاستبانة:

هدفت الإستبانة إلى تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية في ضوء جوانب المجال المعرفي قيد الدراسة.

2. بناء الاستبانة:

حدد الباحث محتوي الاستبانة، من خلال الاستفادة من عدة مصادر هي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والادب التربوي المرتبطة بالمهارات الحياتية، وتنصيف بلوم للمجال المعرفي، والمعرفة الرياضية، لتحديد المجالات الرئيسة والفرعية للاستبانة، التي تتفق مع مرحلة التعليم المتوسط الواجب تضمينها في منهاج التربية البدنية والرياضية.

- الاطلاع على بعض الكتب ذات العلاقة بمجال تقويم الكتب والمناهج الدراسية، وخاصة في مجال التربية البدنية والرياضية.

- الاطلاع على أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط في الجمهورية الجزائرية لتحديد الأهداف ذات الصلة بموضوعات المجال المعرفي وجوانبه.

3. وضع الصورة الاولية للاستبانة: اشتملت الصورة الاولية للاستبانة على اربعة مجالات رئيسية وما يندرج تحتها من مجالات فرعية، و بلغ عددها (17) مجال فرعي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (14): يوضح توزيع المجالات الرئيسية والمجالات الفرعية التابعة لاستبيان استطلاع آراء الأساتذة.

المجالات الرئيسية	المجالات الفرعية
المعرفة العلمية	(1) خطط وقوانين اللعب والمنافسة، (2) الاعداد البدني والتعلم الحركي ، (3) تنظيم وتسير اللعب والمنافسة، (4) فسيولوجية النشاط البدني، (5) بيوميكانيك الحركات الرياضية.
المعرفة الصحية	(1) قواعد الأمن والسلامة، (2) الاسعافات الاولية، (3) الوقاية من الأمراض، (4) التغذية الصحية والمتوازنة.
مهارات التفكير لتصنيف بلوم	(1) المعرفة، (2) الفهم، (3) التطبيق، (4) التحليل، (5) التركيب، (6) التقويم
المهارات الحياتية العقلية	(1) حل المشكلات، (2) اتخاذ القرار.

4. صياغة عبارات الاستبانة: تم صياغة عبارات الاستبانة في صورة إجرائية حيث بلغ عددها في صورتها الاولية (86) عبارة توزعت على المجالات الفرعية السبعة عشر، وقد روعي عند صياغتها مايلي:

- تراعي الدقة العلمية واللغوية.
- محددة ووضاحة وخالية من الغموض.
- ممثلة المحتوى والأهداف المرجو قياسها.

5. ضبط الاستبانة:

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين - ملحق رقم (2) - ، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة المجالات المقترحة لمنهاج التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط، وطلب إليهم تحديد مدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي اندرجت تحته، ومدى وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية للفقرات، وإبداء أية ملاحظات، أو اقتراحات بشأن حذف، أو إضافة، أو تعديل أية فقرة، وقد اسفرت هذه الخطوة عن حذف بعض الفقرات، وتعديل بعض الفقرات الاخرى.

6. الصورة النهائية للاستبانة:

- بعد اجراء التعديلات التي اشار اليها المحكمون، وصلت الاستبانة الى صورتها النهائية – الملحق رقم (09) - حيث شملت اربع مجالات رئيسية (ذكر المجالات الرئيسية) تضمنت (17) مجال فرعي، حيث اصبح عدد فقرات المجالات الفرعية بعد التحكيم كما يلي:

المجال الفرعي الاول: خطط وقوانين اللعب والمنافسة (06) فقرات.

المجال الفرعي الثاني: الاعداد البدني والتعلم الحركي (04) فقرات.

المجال الفرعي الثالث: تنظيم وتسير اللعب والمنافسة (04) فقرات.

المجال الفرعي الرابع: فسيولوجية النشاط البدني (04) فقرات.

المجال الفرعي الخامس: بيوميكانيك الحركات الرياضية (02) فقرات.

المجال الفرعي السادس: قواعد الأمن والسلامة (04) فقرات.

المجال الفرعي السابع: الاسعافات الاولية (02) فقرات.

المجال الفرعي الثامن: الوقاية من الأمراض (04) فقرات.

المجال الفرعي التاسع: التغذية الصحية والمتوازنة (04) فقرات.

المجال الفرعي العاشر: المعرفة (06) فقرات.

المجال الفرعي الحاد عشر: الفهم (06) فقرات.

المجال الفرعي الثاني عشر: التطبيق (02) فقرات.

المجال الفرعي الثالث عشر: التحليل (04) فقرات.

المجال الفرعي الرابع عشر: التركيب (04) فقرات.

المجال الفرعي الخامس عشر: التقويم (02) فقرات.

المجال الفرعي السادس عشر: حل المشكلات (06) فقرات.

المجال الفرعي السابع عشر: اتخاذ القرار (06) فقرات.

جدول (15): يوضح توزيع فقرات الاستبيان على المجالات الرئيسية.

عدد الفقرات والنسبة المئوية / المجالات الرئيسية	العدد	النسبة المئوية
المعرفة العلمية	20	%28.57
المعرفة الصحية	14	%20
مهارات التفكير لتصنيف بلوم	24	%34.28
المهارات الحياتية العقلية.	12	%17.14
المجموع الكلي	70	%100

7. تصحيح الاستبانة:

- صيغت استجابات الاساتذة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، نظرا لما تتمتع به هذه الطريقة من سهولة ويسر، اضافة الى انها تزد من درجة ثبات الاستبيان، لاحتوائها على عدد من الدرجات امام كل فقرة تتراوح ما بين الموافقة بدرجة كبير وعدم الموافقة، (اوافق بدرجة كبيرة جدا، اوافق بدرجة كبيرة، اوفق بدرجة متوسطة، اوافق بدرجة بسيطة، لا اوافق)، ويقابلها بالأرقام على الترتيب (5 ،4 ،3 ،2 ،1)، بحيث مثل الرقم (5) العلامة العليا للفقرة، والرقم (1) العلامة الدنيا للفقرة. أما العلامة العليا للمجال فتساوي عدد فقراته × 5، والعلامة الدنيا تساوي عدد فقراته × 1. وللاستبانة العلامة العليا تساوي عدد فقراتها × 5، والعلامة الدنيا عدد فقراتها × 1.

- طلب من الاساتذة الاستجابة لهذه الأداة بتحديد درجة توافر أو تحقق كل فقرة بوضع (x) في المكان المناسب امام كل فقرة من خلال الاستبيان، كما هو مبين في الجدول التالي.

الجدول (16): توزيع سلم الإجابات على فقرات الاستبيان

درجة التوافر				
موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة بسيطة	غير موافق
5	4	3	2	1

8. صدق الاستبيان: Validity

ويقصد بصدق **الاستبيان** قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وقد تحقق الباحث من صدق **الاستبيان** عن طريق:

1.8 صدق المحكمين: بعد إعداد الاستبيان في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس التربية البدنية والرياضية، وأساتذة التربية البدنية والرياضية من ذوي الخبرة - ملحق رقم (2) - ، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:

- تمثيل فقرات الاستبيان للأهداف المعرفية المراد قياسها.
- تغطية فقرات الاستبيان للمحتوى.
- صحة فقرات الاستبيان لغويا وعلميا.

وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات والآراء منها:

- إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.
- حذف بعض الفقرات.
- اختصار بعض الفقرات.

في ضوء تلك الآراء تم تعديل اللازم بحيث أصبح الاستبيان في صورته النهائية مكونا من (70) فقرة.

2.8 التجربة الاستطلاعية للاستبيان:

بعد إعداد الاستبيان بصورته الأولية قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (9) أساتذة يدرسون في مرحلة التعليم متوسطة، واختيروا من خارج عينة الدراسة، وقد أجريت التجربة الاستطلاعية بهدف:

- ايجاد الاتساق الداخلي والبنائي للاستبيان.
- إيجاد ثبات الاستبيان.

3.8 صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency Validity

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (9) أساتذة، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبيان، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (17) يوضح معاملات الارتباط بين فقرات الاستبيان والمجالات الفرعية التابعة له

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.671	0.01	36	0.833	0.01
2	0.714	0.01	37	0.691	0.01
3	0.821	0.01	38	0.921	0.01
4	0.743	0.01	39	0.741	0.01
5	0.621	0.05	40	0.821	0.01
6	0.735	0.01	41	0.681	0.01
7	0.822	0.01	42	0.777	0.01
8	0.697	0.01	43	0.719	0.01
9	0.851	0.01	44	0.841	0.01
10	0.811	0.01	45	0.859	0.01
11	0.653	0.05	46	0.711	0.01
12	0.877	0.01	47	0.680	0.01
13	0.863	0.01	48	0.954	0.01
14	0.693	0.01	49	0.510	0.05
15	0.871	0.01	50	0.968	0.01
16	0.496	0.05	51	0.897	0.01
17	0.851	0.01	52	0.851	0.01
18	0.833	0.01	53	0.871	0.01
19	0.778	0.01	54	0.851	0.01
20	0.711	0.01	55	0.833	0.01
21	0.739	0.01	56	0.739	0.01
22	0.681	0.01	57	0.681	0.01
23	0.897	0.01	58	0.811	0.01
24	0.674	0.01	59	0.707	0.01
25	0.811	0.01	60	0.822	0.01

26	0.707	0.01	61	0.851	0.01
27	0.768	0.01	62	0.736	0.01
28	0.752	0.01	63	0.905	0.01
29	0.856	0.01	64	0.839	0.01
30	0.905	0.01	65	0.722	0.01
31	0.789	0.01	66	0.671	0.01
32	0.699	0.01	67	0.841	0.01
33	0.814	0.01	68	0.822	0.01
34	0.839	0.01	69	0.739	0.01
35	0.819	0.01	70	0.523	0.05

ر الجدولية عند درجة حرية (7) وعند مستوى الدلالة (0.05) = 0.666

ر الجدولية عند درجة حرية (7) وعند مستوى الدلالة (0.01) = 0.798

يتضح لنا من الجدول السابق أن أغلب فقرات الاستبيان حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند 0.01، باستثناء بعض الفقرات التي حققت مستوى الدلالة الاحصائية عند 0.05، وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

4.8 الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي لمجالات الاستبيان، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال للاستبيان والمجالات الأخرى، وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبيان والجدول يوضح ذلك.

الجدول (18): معاملات ارتباط كل مجال مع المجالات الأخرى للاستبيان، وكذلك مع الدرجة الكلية

	الدرجة الكلية	المعرفة العلمية	المعرفة الصحية	مهارات التفكير لتصنيف	المهارات الحياتية العقلية

				بلوم	
الدرجة الكلية	1				
المعرفة العلمية	**0,739	1			
المعرفة الصحية	**0,672	** 0.812	1		
مهـــارات التفكيـــر لتصنيف بلوم	**0.720	**0.672	**0.730	1	
المهـــارات الحياتيـــة العقلية	**0,853	**0,833	**0,696	**0,894	1

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبيان ارتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي.

9. ثبات الاستبيان:

1.9 طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية، حيث احتسبت كل من درجات الفقرات ذات الأرقام الفردية، ودرجات الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين النصفين لكل مجال من مجالات الفرعية السبعة عشر، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول الموالي يبين ذلك:

الجدول رقم (19): معاملات ارتباط كل مجال فرعي قبل التعديل وبعد التعديل لاستبيان استطلاع آراء الأساتذة.

المجالات الفرعية	عـــــدد الأسئلة	معامـل الارتبـاط قبل التعديل	معامـل الارتبـاط بعد التعديل
خطط وقوانين اللعب والمنافسة	06	*0.621	**0.788
الاعداد البدني والتعلم الحركي	04	**0.895	**0.941
تنظيم وتسير اللعب والمنافسة	04	** 0.712	**0.762
فسيولوجية النشاط البدني	04	*0.521	*0.652
بيوميكانيك الحركات الرياضية	02	**0.744	**0.891
قواعد الأمن والسلامة	04	**0.814	**0.923
الإسعافات الأولية	02	**0.839	**0.937
الوقاية من الأمراض	04	**0.691	**0.899

التغذية الصحية والمتوازنة	04	**0.720	**0.836
المعرفة (التذكر)	06	*0.623	**0.714
الفهم	06	*0.566	**0.684
التطبيق	02	**0.795	**0.826
التحليل	04	**0.821	**0.921
التركيب	04	**0.681	**0.768
التقويم	02	**0.673	**0.764
حل المشكلات	06	**0.740	**0.851
اتخاذ القرار	06	**0.752	**0.821
الدرجة الكلية	70	**.0718	**0.822

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

من الجدول السابق تبين أن معاملات ثبات الاختبار بعد تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون تراوحت بين 0.652 إلى 0.941، وهذه قيم عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة.

2.9 الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ، حيث احتسبت كل من درجات فقرات الاستبيان، وقد تم إيجاد معامل ألفا لكل مجال من مجالات الفرعية السبعة عشر، والجدول الموالي يبين ذلك:

الجدول (20): قيم ألفا كرونباخ للمجالات الفرعية للاستبيان

المجالات الفرعية	عدد الأسئلة	قيمة ألفا
خطط وقوانين اللعب والمنافسة	06	0,684
الاعداد البدني والتعلم الحركي	04	0,806
تنظيم وتسير اللعب والمنافسة	04	0,763
فسيولوجية النشاط البدني	04	0,771
بيوميكانيك الحركات الرياضية	02	0,732
قواعد الأمن والسلامة	04	0,785
الإسعافات الأولية	02	0,903
الوقاية من الأمراض	04	0,724
التغذية الصحية والمتوازنة	04	0,828
المعرفة (التذكر)	06	0,878
الفهم	06	0,830
التطبيق	02	0,844
التحليل	04	0,883

التركيب	04	0,724
التقويم	02	0,826
حل المشكلات	06	0,814
اتخاذ القرار	06	0,877
الدرجة الكلية	70	0,804

من الجدول السابق تبين أن معاملات ثبات الاختبار باستخدام ألفا – كرونباخ تراوحت بين 0,684 إلى 0.903، وهذه قيم عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة.

مما سبق يتبين أن الاستبيان المستخدم في الدراسة يتمتع بالصدق والثبات بدرجة عالية، الأمر الذي يتيح للباحث استخدامه على عينة دراسته باطمئنان.

ثالثا: الاختبار التحصيلي:

1. الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى التعرف على مستوى اكتساب التلاميذ للمعرفة الصحية والمعرفة العلمية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.

2. بناء الاختبار:

حدد الباحث محتوي الأداة من خلال الاستفادة من عدة مصادر هي:

- الاطلاع على نتائج تحليل محتوى مؤشرات الكفاءات الواردة في منهاج التربية البدنية والرياضية للسنوات الدراسية الأربعة من التعليم المتوسط، من اجل تحديد نوعية الأهداف ذات الصلة بموضوعات المعرفة العلمية والصحية.

- قام الباحث بالإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال تقويم التحصيل المعرفي للتلاميذ وخاصة في مجال التربية الدنية والرياضة.

- الاطلاع على بعض الكتب ومناهج بعض الدول الأجنبية ذات العلاقة بالمجال المعرفي في التربية البدنية والرياضية.

- استطلاع آراء بعض أساتذة و مفتشين التربية البدنية والرياضية حول الأهداف المعرفية ذات الصلة بالتربية البدنية والرياضية والضرورية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3. صياغة البنود الاختبارية:

1.3 تم اختيار نمط الاختيار من متعدد لصياغة اسئلة الاختبار الذي يعتبر انسبها واكثرها استخداما، ولهذا وقع اختيار الباحث على هذا النمط من الاسئلة من تغطيته لعينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية، وسهولة تصحيحه، وخلوه من ذاتية التصحيح، وارتفاع معاملي صدقه وثباته (عطية، 2008).

2.3 بعد تحديد نمط الاختبار قام الباحث بصياغة بنوده، وقد روعي عند صياغتها ما يلي:

- تراعي الدقة العلمية واللغوية.
- محددة وواضحة وخالية من الغموض.
- ممثلة للمحتوى والأهداف المرجو قياسها.
- مناسبة لمستوى التلاميذ.
- تتوزع الاجابات الصحيحة بشكل عشوائي.

4. تصميم جدول المواصفات: بحيث تم تحديد الأهمية والوزن النسبي للأسئلة في ضوء عدد المجالات الفرعية ذات العلاقة بالمعرفة الصحية والعلمية حسب استمارة تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (21) يبين مواصفات الاختبار التحصيلي

المجالات الرئيسية	المجالات الفرعية	عدد التواجد حسب استمارة التحليل	الوزن النسبي	عدد الاسئلة
المعرفة الصحية	قواعد الأمن والسلامة	18	%10	7
	الإسعافات الأولية	01	%1	4
المعرفة العلمية	خطط وقوانين اللعب والمنافسة	42	%24	19
	الاعداد البدني والتعلم الحركي	43	%25	18
	تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة	55	%32	21
	فسيولوجية النشاط البدني	04	%3	4
	بيوميكانيك الحركات الرياضية	07	%4	4
المجموع		170	%100	77

في ضوء جدول المواصفات، قام الباحث بإعداد الفقرات الاختبارية للاختبار التحصيلي، الذي تكون في صورته الاولية من (77) فقرة، وبعد تحكيمه من قبل الاساتذة الخبراء اصبح يتكون من (72) سؤال في صورته النهائية.

5. وضع تعليمات الاختبار:

بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قام الباحث بوضع تعليمات الاختبار، والتي تهدف الى شرح فكرة الاجابة على الاختبار في أبسط صورة ممكنة، وقد راع الباحث عند وضع تعليمات الاختبار ما يلي:

- بيانات خاصة بالتلميذ وهي الجنس.
- تعليمات خاصة بوصف الاختبار وهي: عدد الاسئلة وعدد البدائل.
- تعليمات خاصة بكيفية الاجابة عن جميع الاسئلة.

6. الصورة النهائية للاختبار:

تم اخراج الصورة النهائية للاداة – الملحق رقم (04) - (اختبار التحصيل) وذلك قبل التطبيق على العينة الاستطلاعية وحساب صدقها وثباتها، وقد تكونت من:

- صفحة تمثل خطابا موجها لأفراد العينة توضح أهمية التعليمات المطلوبة منهم.
- المجالات وما يندرج تحتها من اسئلة، حيث بلغ عددها (72) سؤال.

7. صدق الاختبار: Test Validity

ويقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وقد تحقق الباحث من صدق الاختبار عن طريق:

1.7 صدق المحكمين: بعد اعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس التربية البدنية والرياضية، واساتذة التربية البدنية والرياضية من ذوي الخبرة - ملحق رقم (2) - ، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:

1. تمثيل فقرات الاختبار للاهداف المعرفية المراد قياسها.
2. تغطية فقرات الاختبار للمحتوى.
3. صحة فقرات الاختبار لغويا وعلميا.
4. مناسبة فقرات الاختبار لمستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
5. مدى انتماء الفقرات الى كل مجال فرعي من المجالات السبعة.

وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات والآراء في الاختبار منها:

- اعادة الصياغة اللغوية لبعض الاسئلة.
- تبسيط اللغة بحيث تتناسب مستويات التلاميذ.
- حذف بعض الاسئلة.
- اختصار بعض الاسئلة.

في ضوء تلك الآراء تم تعديل اللازم بحيث اصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (72) سؤال، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (22): توزيع أسئلة الاختبار حسب تواجدها في الاختبار

المجـــــــالات الرئيسية	المجالات الفرعية	رقم الاسئلة	عـــــــدد الاسئلة
المعرفة الصحية	قواعد الأمن والسلامة	1-2-3-4-5-6	06
	الإسعافات الأولية	7-8-9-10	04
المعرفة العلمية	خطـــط وقـــوانين اللعـــب والمنافسة	11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28	18
	الاعـــداد البـــدني والـــتعلم الحركي	29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44	16
	تنظـــيم وتســـير اللعـــب والمنافسة	45-46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60-61-62-63-64	20
	فسيولوجية النشاط البدني	65-66-67-68	04
	بيوميكانيـــك الحركـــات الرياضية	69-70-72-72	04
المجموع			72

2.7 التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد اعداد الاختبار بصورته الأولية قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (50) تلميذ من تلاميذ السنة الرابعة متوسطة، واختيروا من خارج عينة الدراسة، الذين سبق لهم دراسة مادة التربية البدنية والرياضية، وقد أجريت التجربة الاستطلاعية للاختبار المعرفة الصحية والعلمية بهدف:

- تحديد الزمن الذي تستغرقه اجابة الاختبار عند تطبيقه على عينة البحث.
- إيجاد صدق الاتساق الداخلي والبنائي للاختبار.
- إيجاد ثبات الاختبار.

3.7 تصحيح الاختبار:

بعد أن قام تلاميذ العينة الاستطلاعية بالاجابة عن اسئلة الاختبار التحصيلي، قام الباحث بتصحيح الاختبار حيث حددت درجة واحدة لكل فقرة، بذلك تكون الدرجة التي حصل عليها التلاميذ محصورة بين (0 – 72) درجة.

4.7 تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن تأدية التلاميذ للاختبار عن طريق متوسط الحسابي لزمن تقديم تلاميذ العينة الاستطلاعية لورقة الاجابة، وقد انهى اول تلميذ الاختبار بعد مضي 35 دقيقة، وآخر تلميذ بعد 45 دقيقة، فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية تساوي تقريبا (40) دقيق، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{زمن اجابة الاختبار} = \frac{\text{زمن اجابة التلميذ الأول} + \text{زمن اجابة التلميذ الأخير}}{2}$$

5.7 صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency Validity

و يقصد به: " قوة الارتباط بين درجات كل من مستويات الأهداف، ودرجة الاختبار الكلية، وكذلك درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار بسمتوى الهدف الكلي الذي تنتمي اليه " (الأغا، 1997، ص110)، وجرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (50) تلميذ، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (23): يوضح معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والمجالات الفرعية التابعة له

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.898	0.01	37	0.464	0.01
2	0.919	0.01	38	0.492	0.01
3	0.749	0.01	39	0.626	0.01
4	0857	0.01	40	0.484	0.01
5	0.652	0.01	41	0.544	0.01
6	0.735	0.01	42	0.672	0.01
7	0.564	0.01	43	0.764	0.01
8	0.717	0.01	44	0.825	0.01
9	0.646	0.01	45	0.265	0.05

0.05	0.217	46	0.01	0.720	10
0.01	0.425	47	0.01	0.653	11
0.01	0.380	48	0.01	0.577	12
0.01	0.513	49	0.01	0.684	13
0.01	0.454	50	0.01	0.620	14
0.01	0.489	51	0.01	0.544	15
0.01	0.440	52	0.01	0.496	16
0.01	0.436	53	0.01	0.429	17
0.01	0.410	54	0.01	0.420	18
0.01	0.464	55	0.01	0.778	19
0.01	0.393	56	0.01	0.711	20
0.05	0.258	57	0.01	0.512	21
0.01	0.534	58	0.01	0.687	22
0.01	0.568	59	0.01	0.426	23
0.01	0.680	60	0.01	0.608	24
0.01	0.535	61	0.01	0.567	25
0.01	0.563	62	0.01	0.566	26
0.01	0.492	63	0.01	0.768	27
0.05	0.194	64	0.01	0.752	28
0.01	0.830	65	0.01	0.752	29
0.01	0.871	66	0.01	0.641	30
0.01	0.616	67	0.01	0.460	31
0.01	0.300	68	0.01	0.612	32
0.01	0.651	69	0.01	0.574	33
0.05	0.271	70	0.01	0.580	34
0.01	0.613	71	0.01	0.403	35
0.01	0.740	72	0.01	0.401	36

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى الدلالة (0.05) = 0.273

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى الدلالة (0.01) = 0.354

يتضح لنا من الجدول السابق أن أغلب عبارات الاختبار حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند 0.01، باستثناء بعض العبارات، والتي حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند 0.05، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث الى تطبيقه على عينة الدراسة.

6.7 الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي للمجالات الفرعية، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال فرعي للاختبار والمجالات الفرعية الأخرى، وكذلك كل مجال فرعي بالدرجة الكلية للاختبار التحصيلي والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول (24): معاملات ارتباط كل مجال فرعي للاختبار مع المجالات الأخرى للاختبار، وكذلك مع الدرجة الكلية

	الدرجة الكلية	قواعد الأمن والسلامة	الإسعافات الأولية	خطط وقوانين اللعب والمنافسة	الاعداد البدني والتعلم الحركي	تنظيم وتسير اللعب والمنافسة	فسيولوجية النشاط البدني	بيوميكانيك الحركات الرياضية
الدرجة الكلية	1							
قواعد الأمن والسلامة	0.572**	1						
الإسعافات الأولية	0.545**	0.677**	1					
خطط وقوانين اللعب والمنافسة	0.635**	0.515**	0.845**	1				
الاعداد البدني والتعلم الحركي	0.533**	0.726**	0.783**	**0.589	1			
تنظيم وتسير اللعب والمنافسة	0.559**	0.501**	0.899**	**0.977	0.578**	1		
فسيولوجية النشاط البدني	0.787**	0.458**	0.721**	**0.477	0.728**	0.814**	1	
بيوميكانيك الحركات الرياضية	0.809**	0.655**	0.741**	**0.533	0.825**	0.547**	0.489**	1

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول السابق مايلي:

- تتمتع المجالات الفرعية السبعة للاختبار فيما بينها بارتباطات قوية ودالة احصائية عند مستوى دلالة 0.01، مما يعني أنها تتسق فيما بينها بشكل يؤكد أهمية المجالات الفرعية السبعة كونها تكون وحدة مرتبطة لا يجوز أن تنفصل.

- توجد ارتباطات قوية ودالة احصائيا بشكل كبير بين المجالات الفرعية السبعة للاختبار والدرجة الكلية لها، الأمر الذي يشير الى انتماء هذه المجالات الى محتوى الاختبار.

وهكذا يتبين للباحث بشكل جلي أن الاختبار التحصيلي في هذه الدراسة تتمتع بصدق البنائي.

8. ثبات الاختبار: Test Reliability

1.8 الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split – Half Method.

ويتم باستخدام الأداة ثم ايجاد الارتباط بين نصفي الأداة ولا سيما البنود الفردية (نصف) والبنود الزوجية (النصف الآخر) وهي نوع من ايجاد التجانس (الأغا، 1997، ص120).

وتم حساب ثبات الاختبار من خلال ايجاد معاملات ارتباط بيرسون بين مجموعة الدرجات الفردية ومجموعة الدرجات الزوجية لكل مجال من مجالات الفرعية السبعة، وكذلك للدرجة الكلية للاختبار، ثم تم استخدام معادلة سبيرمان براون لتعديل طول الاختبار، حيث أن معامل الارتباط المحسوب هو لنصف عدد الاسئلة في كل مرة، والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول (25): عدد أسئلة الاختبار ومعامل الارتباط قبل التعديل ومعامل الارتباط بعد التعديل.

المجـــــالات الرئيسية	المجالات الفرعية	عـــــدد الاسئلة	معامل الارتباط قبل التعديل	معامـل الارتبـاط بعد التعديل
المعرفة الصحية	قواعد الأمن والسلامة	06	**0,547	**0,707
	الإسعافات الأولية	04	**0,805	**0,892
المعرفة العلمية	خطط وقوانين اللعب والمنافسة	18	**0,859	**0.924
	التعلم الحركي	16	**0,740	**0,850
	تنظيم وتسير اللعب والمنافسة	20	**0,579	**0,733
	فسيولوجية النشاط البدني	04	**0,726	**0,841
	بيوميكانيك الحركات الرياضية	04	**0,663	**0,797
الدرجة الكلية		72	**0.893	**0.943

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

من الجدول السابق تبين أن معاملات ثبات الاختبار بعد تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون تراوحت بين 0.707 الى 0.924، وهذه قيم عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

2.8 الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ Alfa – Kronbakh Method:

تم ايجاد معامل ألفا لكل من المجالات الفرعية السبعة والدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (26): عدد الأسئلة وقيمة ألفا ـ كرونباخ

المجـــــــالات الرئيسية	المجالات الفرعية	عـــــدد الاسئلة	قيمة ألفا
المعرفة الصحية	قواعد الأمن والسلامة	06	0,547
	الإسعافات الأولية	04	0,805
المعرفة العلمية	خطط وقوانين اللعب والمنافسة	18	0,859
	الاعداد البدني والتعلم الحركي	16	0,740
	تنظيم وتسير اللعب والمنافسة	20	0,579
	فسيولوجية النشاط البدني	04	0,726
	بيوميكانيك الحركات الرياضية	04	0,663
الدرجة الكلية		72	0.921

من الجدول السابق تبين أن معاملات ثبات الاختبار باستخدام ألفا – كرونباخ تراوحت بين 0.547 الى 0.859، وهذه قيم عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

9. تحليل بنود الاختبار:

قام الباحث بتحليل استجابات التلاميذ على بنود الاختبار بغرض استخراج:

1.9: معامل صعوبة بنود الاختبار:

ويقصد به "النسبة المئوية للطلاب الذين يجيبون على السؤال اجابة صحيحة". (ملحم، 2005، ص237).

وتحسب بالمعادلة التالية:

$$\text{معادلة الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا اجابة صحيحة}}{\text{عدد الذين حاولوا الاجابة}} \times 100\%$$

2.9 معامل تمييز بنود الاختبار:

ويقصد به "قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الممتازين في الصفة التي يقيسها الاختبار، وبين الطلبة الضعاف في تلك الصفة". (الزوبعي آخرون، ص79)

تم حساب معامل التمييز حسب المعادلة التالية:

عدد الطلبة المجيبين بشكل صحيح من الفئة العليا - عدد المجيبين بشكل صحيح من الفئة الدنيا

معامل التمييز =

عدد الطلاب في احدى المجموعتين

ولكي يحصل الباحث على معامل تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار قام بتقسيم التلاميذ الى مجموعتين: مجموعة عليا ضمت 27% من مجموع التلاميذ، وهم الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، ومجموعة دنيا ضمت 27% من مجموع التلاميذ الذين حصلوا على أدنى الدرجات في الاختبار، وقد بلغ عدد تلاميذ كل مجموعة منها 14 تلميذ.

وبتطبيق المعادلات السابقة تم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، ويبين الجدول الموالي قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار الاثنان والسبعون.

الجدول (27): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.26	0.50	37	0.42	0.35
2	0.28	0.57	38	0.36	0.35
3	0.34	0.35	39	0.38	0.35
4	0.36	0.42	40	0.38	0.50
5	0.40	0.35	41	0.36	0.42
6	0.40	0.42	42	0.34	0.57
7	0.26	0.28	43	0.32	0.42
8	0.32	0.42	44	0.38	0.28
9	0.26	0.21	45	0.50	0.64
10	0.24	0.21	46	0.22	0.28
11	0.34	0.35	47	0.42	0.35
12	0.34	0.42	48	0.40	0.28
13	0.34	0.35	49	0.34	0.50
14	0.36	0.42	50	0.34	0.42
15	0.28	0.35	51	0.42	0.50

0.28	0.38	52	0.42	0.32	16
0.42	0.42	53	0.35	0.22	17
0.35	0.34	54	0.42	0.34	18
0.42	0.42	55	0.35	0.44	19
0.35	0.36	56	0.42	0.42	20
0.5	0.32	57	0.50	0.34	21
0.42	0.42	58	0.42	0.40	22
0.64	0.36	59	0.50	0.32	23
0.35	0.32	60	0.57	0.44	24
0.42	0.28	61	0.57	0.36	25
0.42	0.26	62	0.5	0.22	26
0.42	0.24	63	0.5	0.36	27
0.35	0.26	64	0.5	0.54	28
0.28	0.34	65	0.35	0.62	29
0.35	0.32	66	0.42	0.28	30
0.35	0.26	67	0.28	0.32	31
0.5	0.24	68	0.42	0.32	32
0.35	0.34	69	0.35	0.38	33
0.42	0.40	70	0.5	0.28	34
0.28	0.34	71	0.28	0.44	35
0.57	0.32	72	0.35	0.36	36

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار المطبق على العينة الاستطلاعية تراوحت بين (0.22 – 0.50)، وهي معاملات صعوبة مناسبة، حيث يقبل علماء القياس الفقرات التي تتراوح صعوبتها ما بين (20% - 80%)، كما يلاحظ أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار تراوحت بين (0.21 – 0.64)، وعليه تم قبول جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في الحد المعقول من التمييز، حسبما يقرره أبولبدة (1982) الذي يعتبر بأن معامل التمييز المقبول يكون 20% فما فوق كحد أندى لتمييز الفقرة، وبهذا يكون الاختبار في صورته النهائية مكونا من (72) فقرة ويوضح الملحق (6) الاختبار بصورته النهائية.

رابعا: مقياس حل المشكلات:

1. الهدف من المقياس:

تحدد الهدف من مقياس حل المشكلات في معرفة مستوى اكتساب تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط لمهارات حل المشكلات، التي يستخدمها التلميذ في حياته اليومية، ومرتبطة بدراسته لمنهاج التربية البدنية والرياضية.

2. بناء المقياس:

تم اعتماد مقياس حل المشكلات لأغراض هذه الدراسة، واستفاد الباحث بشكل خاص من دراسة خليل الهدهود (2012)، ودراسة مقدادي وابو زيتون (2010) الذي استخدم نموذج هبنر (Heppner) في حل المشكلات، الذي طوره حمدي (1998)، انظر الملحق (5).

3. ضبط المقياس:

عرضت فقرات مقياس حل المشكلات في صورته الأولية البالغ عددها (40)، على مجموعة من المحكمين، ملحق رقم (2)، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبتها لمستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وصحة فقرات المقياس لغويا وعلميا، وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف بعض الفقرات، وتعديل صياغة بعض الفقرات الأخرى.

4. الصورة النهائية للمقياس:

بعد اجراء التعديلات التي اشار اليها المحكمون، وصل مقياس حل المشكلات إلى صورته النهائية حيث شمل عدد (32) فقرة، كما هو مبين في الملحق (06).

5. تصحيح المقياس:

- تتم الاستجابة على فقرات المقياس على سلم من خمس درجات حسب مقياس ليكرت الخماسي هي (تنطبق بدرجة كبيرة جدا – تنطبق بدرجة كبيرة – تنطبق بدرجة متوسطة – تنطبق بدرجة بسيطة – لا تنطبق أبدا).

- الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب والتي تمثل: (1، 2، 7، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 18، 19، 20، 22، 23، 25، 26، 29، 30) هي: لا تنطبق أبدا (1)، تنطيق بدرجة بسيطة (2)، تنطبق بدرجة متوسطة (3)، تنطبق بدرجة كبيرة (4)، وتنطبق بدرجة كبيرة جدا (5).

- أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان، والفقرات السالبة على المقياس هي: (3، 4، 5، 6، 12، 15، 16، 17، 21، 24، 27، 28، 31، 32).

6. صدق الاختبار: Test Validity

ويقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وقد تحقق الباحث من صدق الاختبار عن طريق:

1.6 صدق المحكمين: بعد اعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس التربية البدنية والرياضية، ومشرفي واساتذة التربية البدنية والرياضية من ذوي الخبرة ملحق رقم (2)، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:

1. تمثيل فقرات المقياس للأهداف المراد قياسها.
2. تغطية فقرات المقياس للمحتوى.
3. صحة فقرات المقياس لغويا وعلميا.
4. مناسبة فقرات المقياس لمستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات والآراء في الاختبار منها:

- اعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.
- تبسيط اللغة بحيث تتناسب مع مستويات التلاميذ.
- حذف بعض الفقرات.
- اختصار بعض الفقرات.

في ضوء تلك الآراء تم تعديل اللازم بحيث أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (32) فقرة.

2.6 التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد إعداد المقياس بصورته الأولية قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (50) تلميذ من تلاميذ السنة الرابعة متوسطة، واختيروا من خارج عينة الدراسة، الذين سبق لهم دراسة مادة التربية البدنية والرياضية، وقد أجريت التجربة الاستطلاعية لمقياس حل المشكلات بهدف:

- تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة المقياس عند تطبيقه على عينة البحث.
- إيجاد الاتساق الداخلي للمقياس.
- إيجاد ثبات المقياس.

3.6 تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن تأدية التلاميذ للاختبار عن طريق متوسط الحسابي لزمن تقديم تلاميذ العينة الاستطلاعية لورقة الاجابة، وقد انهى اول تلميذ الاختبار بعد مضي 11 دقيقة، وآخر تلميذ بعد 16 دقيقة، فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية تساوي تقريبا (13.5) دقائق، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

زمن اجابة التلميذ الأول + زمن اجابة التلميذ الأخير

زمن اجابة الاختبار = ـــ

2

4.6 صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency Validity

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس حل المشكلات وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) تلميذ، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) والجدول يوضح ذلك:

جدول (28): يوضح معاملات الارتباط بين فقرات مقياس حل المشكلات

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.638	0.01	17	0.910	0.01
2	0.663	0.01	18	0.742	0.01
3	0.691	0.01	19	0.856	0.01
4	0.473	0.01	20	0.750	0.01
5	0.487	0.01	21	0.765	0.01
6	0.579	0.01	22	0.868	0.01
7	0.583	0.01	23	0.863	0.01
8	0.612	0.01	24	0.811	0.01
9	0.706	0.01	25	0.878	0.01
10	0.631	0.01	26	0.822	0.01
11	0.660	0.01	27	0.859	0.01
12	0.650	0.01	28	0.744	0.01
13	0.765	0.01	29	0.876	0.01
14	0.540	0.01	30	0.818	0.01
15	0.820	0.01	31	0.873	0.01
16	0.779	0.01	32	0.815	0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى الدلالة (0.05) = 0.273

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى الدلالة (0.01) = 0.354

يتضح لنا من الجدول السابق أن جميع فقرات مقياس حل المشكلات حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند 0.01، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

7. ثبات مقياس حل المشكلات:

1.7 طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئ النصفية، حيث احتسبت كل من درجات الفقرات ذات الأرقام الفردية، ودرجات الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، فأتضح أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0,96)، وأن معامل الثبات بعد التعديل (0,98)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

2.7 الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئ النصفية، حيث احتسبت كل من درجات فقرات المقياس، وقد تم إيجاد معامل ألفا للمقياس ككل، حيث بلغ معامل الثبات (0.97) وهو معامل ثبات مرتفع يشير إلى صلاحية المقياس.

خامسا: مقياس اتخاذ القرار:

1. الهدف من المقياس:

تحدد الهدف من مقياس اتخاذ القرار في معرفة مستوى اكتساب تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط لمهارات اتخاذ القرار التي يستخدمها التلميذ في حياته اليومية، والمرتبطة بدراسته لمنهاج التربية البدنية والرياضية.

2. بناء المقياس:

تم اعتماد مقياس اتخاذ القرار لأغراض هذه الدراسة، بالاعتماد على دراسة القرعان (2003)، حيث تكون المقياس في صورته النهائية من (25) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، حيث تتضمن كل فقرة موقفا متبوعا بأربعة بدائل، وتقوم المستجيبة باختيار بديل واحد فقط. وقد صنفت هذه البدائل بناء على أربعة مستويات لاتخاذ القرار وهي:

القرار المعتمد على الفرد نفسه وقد أعطي الدرجة (4)، والقرار المعتمد على غيره بعد استشارة غيره من الأهل والمعلمين، وقد أعطي الدرجة (3)، القرار المعتمد على غيره من الأصدقاء، وقد أعطي الدرجة (2)، وعدم وجود القرار لديه والتردد، وقد أعطي الدرجة (1).

3. تصحيح القياس:

من خلال التدرج السابق سوف يتم تصنيف مقياس اتخاذ القرار أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية :

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس

وبالتطبيق على القانون أعلاه نجد أن طول الفئة = **(4-1) ÷ 4 = 0.75**، وبذلك يكون تفسير المتوسط الحسابي الموزون كالتالي:

_ من 1 إلى 1.74 يكون التقدير اللفظي متحقق بدرجة ضعيفة جدا .

_ من 1.75 إلى 2.49 يكون التقدير اللفظي متحقق بدرجة ضعيفة .

_ من 2.50 إلى 3.24 يكون التقدير اللفظي متحقق بدرجة مقبولة .

_ من 3.25 إلى 4 يكون التقدير اللفظي موافق بدرجة عالية .

4. ضبط المقياس:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء، والملحق (2) يبين أسماء المحكمين، حيث طلب منهم إبداء آرائهم وتقييم الفقرات من حيث الأمور التالية:

- مناسبة الفقرة للغرض الذي أعدت لقياسه.
- مناسبة البدائل الأربعة للتصنيفات الأربعة المذكورة.
- مناسبة الفقرة للمرحلة العمرية المقيسة.
- سلامة اللغة.

5. الصورة النهائية للاستبانة:

- بعد اجراء التعديلات التي اشار اليها المحكمون، وصل مقياس حل المشكلات الى صورته النهائية حيث شمل على (24) فقرة، كما هو مبين في الملحق (7).

6. صدق الاختبار: Test Validity

ويقصد بصدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وقد تحقق الباحث من صدق المقياس عن طريق:

1.6 صدق المحكمين: بعد اعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس التربية البدنية والرياضية، ومشرفي وأساتذة التربية البدنية والرياضية من ذوي الخبرة، ملحق رقم (2)، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:

- تمثيل فقرات الاختبار للاهداف المعرفية المراد قياسها.
- تغطية فقرات الاختبار للمحتوى.
- صحة فقرات الاختبار لغويا وعلميا.
- مناسبة فقرات الاختبار لمستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات والآراء في المقياس منها:

- إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.
- تبسيط اللغة بحيث تتناسب مع مستويات التلاميذ.
- حذف فقرة واحدة.

في ضوء تلك الآراء تم تعديل اللازم بحيث اصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (24) فقرة.

2.6 التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (50) تلميذ من تلاميذ السنة الرابعة متوسطة، واختيروا من خارج عينة الدراسة، الذين سبق لهم دراسة مادة التربية البدنية والرياضية، وقد أجريت التجربة الاستطلاعية لمقياس اتخاذ القرار بهدف:

- تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة المقياس عند تطبيقه على عينة البحث.
- ايجاد الاتساق الداخلي للاختبار.
- إيجاد ثبات الاختبار.

3.6 تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن تأدية التلاميذ للاختبار عن طريق متوسط الحسابي لزمن تقديم تلاميذ العينة الاستطلاعية، وقد انهى اول تلميذ الاختبار بعد مضي 11 دقيقة، وآخر تلميذ بعد 15 دقيقة، فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية تساوي تقريبا (13) دقائق، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{زمن إجابة الاختبار} = \frac{\text{زمن اجابة التلميذ الأول} + \text{زمن اجابة التلميذ الأخير}}{2}$$

4.6 صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency Validity

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس اتخاذ القرار وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) تلميذ، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (29) يوضح معاملات الارتباط بين فقرات مقياس اتخاذ القرار

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.0544	0.01	13	.0756	0.01
2	.0432	0.01	14	.0607	0.01
3	.0633	0.01	15	.0383	0.01
4	.0512	0.01	16	.0416	0.01
5	.0660	0.01	17	.0756	0.01
6	.0506	0.01	18	.0607	0.01
7	.0464	0.01	19	.0523	0.01
8	.0483	0.01	20	.0672	0.01
9	.0682	0.01	21	.0611	0.01
10	.0597	0.01	22	.0608	0.01
11	.0554	0.01	23	.0555	0.01
12	.0640	0.01	24	.0682	0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى الدلالة (0.05) = 0.273
ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى الدلالة (0.01) = 0.354

يتضح لنا من الجدول السابق أن جميع فقرات مقياس اتخاذ القرار حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند 0.01، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

7. ثبات مقياس اتخاذ القرار:

1.7 طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، حيث احتسبت كل من درجات الفقرات ذات الأرقام الفردية، ودرجات الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، فأتضح أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0,75)، وأن معاxمل الثبات بعد التعديل (0,86)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

2.7 الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، حيث احتسبت كل من درجات فقرات المقياس، وقد تم إيجاد معامل ألفا للمقياس ككل، حيث بلغ معامل الثبات (0.91) وهو معامل ثبات مرتفع يشير الى صلاحية المقياس.

سادسا: مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم:

1. الهدف من المقياس:

تحدد الهدف من المقياس في معرفة مستوى اكتساب تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط لمهارات التفكير لتصنيف بلوم المعدل (المعرفة - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب- التقويم) ، المرتبطة بدراستهم لمنهاج التربية البدنية والرياضية.

2. بناء المقياس:

حدد الباحث محتوي المقياس من خلال الاستفادة من عدة مصادر هي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المرتبطة بتنصيف بلوم للمجال المعرفي، والمعرفة الرياضية، لتحديد المجالات الفرعية وفقراتها، التي تتفق مع مرحلة التعليم المتوسط الواجب تضمينها في منهاج التربية البدنية والرياضية.

- الاطلاع على بعض الكتب ذات العلاقة بمجال التقويم، وخاصة في مجال التربية البدنية والرياضية.

- الاطلاع على أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط في الجمهورية الجزائرية لتحديد الأهداف ذات الصلة بموضوع المهارات المعرفية لتصنيف بلوم.

3. وضع الصورة الاولية للاستبانة: اشتملت الصورة الاولية للمقياس على ستة مجالات فرعية وما يندرج تحتها من فقرات، و بلغ عددها (44) فقرة، وقد روعي عند صياغتها مايلي:

- تراعي الدقة العلمية واللغوية.
- محددة ووضاحة وخالية من الغموض.
- ممثلة المحتوى والأهداف المرجو قياسها.

والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (30): يوضح توزيع المجالات الفرعية والفقرات التابعة لها لمقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم.

المجالات الفرعية	عدد الفقرات
المعرفة	08
الفهم	09
التطبيق	07
التحليل	05
التركيب	06
التقويم	09
العدد الكلي	44

4. ضبط المقياس:

عرضت فقرات مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم في صورته الاولية البالغ عددها (44)، على مجموعة من المحكمين، ملحق رقم (2)، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبتها لمستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وصحة فقرات المقياس لغويا وعلميا، وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف بعض الفقرات، وتعديل صياغة بعض الفقرات الاخرى.

5. الصورة النهائية للمقياس:

- بعد اجراء التعديلات التي اشار اليها المحكمون، وصل مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم إلى صورته النهائية حيث شمل على (40) فقرة، كما هو مبين في الملحق (08).

درجة التوافر				
موافـق بدرجـة كبيرة جدا	موافـق بدرجـة كبيرة	موافـــق بدرجـــة متوسطة	موافـق بدرجـة بسيطة	غير موافق
5	4	3	2	1

6. تصحيح المقياس:

- صيغت استجابات التلاميذ وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، نظرا لما تتمتع به هذه الطريقة من سهولة ويسر، إضافة إلى أنها تزد من من درجة ثبات الاستبيان، لاحتوائها على عدد من الدرجات امام كل فقرة تتراوح ما بين الموافقة بدرجة كبير وعدم الموافقة، (أوافق بدرجة كبيرة جدا، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة بسيطة، لا أوافق)، ويقابلها بالأرقام على الترتيب (5 ،4 ،3 ،2 ،1)، بحيث مثل الرقم (5) العلامـة العليـا للفقـرة، والرقم (1) العلامة الدنيا للفقرة. أما العلامة العليا للمجال فتساوي عدد فقراتـه × 5، والعلامـة الدنيا تساوي عدد فقراته × 1. وللمقياس العلامة العليا تساوي عدد فقراته × 5، والعلامة الدنيا عدد فقراته × 1.

- طلب من التلاميذ الاستجابة لهذه الأداة بتحديد درجة توافر أو تحقق كل فقرة بوضع (x) في المكان المناسب امام كل فقرة من خلال المقياس، كما هو مبين في الجدول التالي

الجدول (31): توزيع سلم الإجابات على فقرات مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم.

7. صدق المقياس: Test Validity

ويقصد بصدق المقياس قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وقد تحقق الباحث من صدق الاختبار عن طريق:

1.7 صدق المحكمين: بعد اعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس التربية البدنية والرياضية، ومشرفي وأساتذة التربية البدنية والرياضية من ذوي الخبرة ، ملحق رقم (2)، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى:

- تمثيل فقرات المقياس للأهداف المعرفية المراد قياسها.

- تغطية فقرات المقياس للمحتوى.
- صحة فقرات المقياس لغويا وعلميا.
- مناسبة فقرات المقياس لمستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات والآراء في الاختبار منها:

- اعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.
- تبسيط اللغة بحيث تتناسب مستويات التلاميذ.
- حذف بعض الفقرات.
- اختصار بعض الفقرات.

في ضوء تلك الآراء تم تعديل اللازم بحيث اصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (40) فقرة، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (32): توزيع الفقرات حسب تواجدها في مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم.

المجالات الفرعية	رقم الاسئلة	عدد الاسئلة
المعرفة	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 - 8	08
الفهم	9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 – 16	08
التطبيق	17 – 18 – 19 – 20 – 21 – 22	06
التحليل	23 – 24 – 25 - 26	04
التركيب	27 – 28 – 29 – 30 – 31 - 32	06
التقويم	33 – 34 – 35 – 36 – 37 – 38 – 39 - 40	08
المجموع		40

2.7 التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد إعداد المقياس بصورته الأولية قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (50) تلميذ من تلاميذ السنة الرابعة متوسطة، واختيروا من خارج عينة الدراسة، الذين سبق لهم دراسة مادة التربية البدنية والرياضية، وقد أجريت التجربة الاستطلاعية لمقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم بهدف:

- تحديد الزمن الذي تستغرقه اجابة المقياس عند تطبيقه على عينة البحث.
- ايجاد الاتساق الداخلي والبنائي للمقياس.
- إيجاد ثبات المقياس.

3.7 تحديد زمن المقياس:

تم حساب زمن تأدية التلاميذ للمقياس عن طريق متوسط الحسابي لزمن تقديم تلاميذ العينة الاستطلاعية لورقة الاجابة، وقد انهى اول تلميذ المقياس بعد مضي 11 دقيقة، وآخر تلميذ بعد 16 دقيقة، فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية تساوي تقريبا (13.5) دقائق، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

4.7 صدق الاتساق الداخلي: Internal Consistency Validity

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم، وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) تلميذ، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (33): يوضح معاملات الارتباط بين فقرات مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم والمجالات الفرعية التابعة له

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.215	0.05	21	0.388	0.01
2	0.549	0.01	22	0.864	0.01
3	0.609	0.01	23	0.669	0.01
4	0.412	0.01	24	0.684	0.01
5	0.306	0.01	25	0.890	0.01
6	0.545	0.01	26	0.558	0.01
7	0.633	0.01	27	0.631	0.01
8	0.577	0.01	28	0.766	0.01
9	0.577	0.01	29	0.892	0.01
10	0.735	0.01	30	0.824	0.01
11	0.799	0.01	31	0.646	0.01
12	0.836	0.01	32	0.853	0.01
13	0.802	0.01	33	0.652	0.01
14	0.841	0.01	34	0.732	0.01
15	0.844	0.01	35	0.365	0.01
16	0.801	0.01	36	0.679	0.01
17	0.423	0.01	37	0.700	0.01

18	0.780	0.01	38	0.237	0.05
19	0.731	0.01	39	0.543	0.01
20	0.225	0.05	40	0.728	0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى الدلالة (0.05) = 0.273

ر الجدولية عند درجة حرية (48) وعند مستوى الدلالة (0.01) = 0.354

يتضح لنا من الجدول السابق أن أغلب فقرات المقياس حققت مستوى الدلالة الإحصائية عند 0.01، باستثناء بعض الفقرات التي حققت مستوى الدلالة الاحصائية عند 0.05، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

5.7 الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي للمجالات الفرعية، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال فرعي للمقياس والمجالات الفرعية الأخرى، وكذلك كل مجال فرعي بالدرجة الكلية للمقياس والجدول الموالي يوضح ذلك.

الجدول (34): معاملات ارتباط كل مجال فرعي والمجالات الأخرى لمقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم، وكذلك مع الدرجة الكلية

	الدرجة الكلية	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
الدرجة الكلية	1						
المعرفة	0.752**	1					
الفهم	0.774**	0.618 **	1				
التطبيق	0.395**	0.671**	0.609 **	1			
التحليل	0.490**	0.430**	0.498**	0.393**	1		
التركيب	0.752**	0.414 **	0.639 **	0.431**	0.415 **	1	
التقويم	0.702 **	0.355**	0.729**	0.721**	0.529 **	0.372 **	1

**دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات الفرعية ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطا ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي.

8. ثبات مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم:

1.8 طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث احتسبت كل من درجات الفقرات ذات الأرقام الفردية، ودرجات الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين النصفين لكل مجال من مجالات الفرعية الستة، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (35): معاملات ارتباط كل مجال فرعي قبل التعديل وبعد التعديل لمقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم.

المجالات الفرعية	عـــــدد الاسئلة	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
المعرفة	06	**0.682	**0.811
الفهم	04	**0.895	**0.945
التطبيق	18	**0.615	**0.762
التحليل	16	**0.690	**0.816
التركيب	20	**0.613	**0.760
التقويم	04	**0.503	**0 ,669
الدرجة الكلية	40		

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

من الجدول السابق تبين أن معاملات ثبات الاختبار بعد تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون تراوحت بين 0.760 إلى 0.945، وهذه قيم عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق المقياس على عينة الدراسة.

2.8 الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، حيث احتسبت كل من درجات فقرات المقياس، وقد تم إيجاد معامل ألفا لكل مجال من مجالات الفرعية الستة، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (36): قيم ألفا كرونباخ للمجالات الفرعية التابعة لمقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم

المجالات الفرعية	عدد الاسئلة	قيمة ألفا
المعرفة	08	0.845
الفهم	08	0.891

التطبيق	06	0.551
التحليل	04	0.627
التركيب	06	0.804
التقويم	08	0.722
الدرجة الكلية	40	

من الجدول السابق تبين أن معاملات ثبات الاختبار باستخدام ألفا – كرونباخ تراوحت بين 0.551 إلى 0.891، وهذه قيم عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

مما سبق يتبين ان المقياس المستخدم في الدراسة يتمتع بالصدق والثبات بدرجة عالية، الأمر الذي يتيح للباحث استخدامه على عينة دراسته باطمئنان.

6- الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث المتعلقة بالدراسة الحالية وفي ضوء طبيعة الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- معادلة لاوشي (lawshe) لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين على مدى تمثيل الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، وبذلك يمكن معرفة صدق المحتوى لأداة تحليل المحتوى، والمعادلة هي كالتالية :

$$CVR = \frac{n - N/2}{N/2}$$

CVR: نسبة صدق المحتوى.

n: عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن الفقرة أساسية في قياس المجال الذي تندرج تحته.

N: العدد الكلي للمحكمين.

- معادلة هولستي (Holsti) لحساب ثبات أداة تحليل المحتوى وهي كالتالي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف}} \times 100$$

• التكرارات والنسب المئوية التي من خلالها حصل الباحث على مجموعة من الأرقام الخام، ثم استخراج النسب المئوية كي يسهل التعامل معها إحصائيًا، حيث استخدمت هذه المقاييس للإجابة عن أسئلة الدراسة الأربعة المرتبطة بتحليل مؤشرات الكفاءات الواردة في منهاج التربية البدنية والرياضية للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة للتعليم المتوسط.

$$س = \frac{ع \times 100}{م}$$

س: النسبة المئوية.

ع: عدد التكرارات في المحور.

م: مجموع التكرارات.

• المتوسط الحسابي:

$$\mathbf{س = \frac{\Sigma س}{ن}}$$

س : المتوسط الحسابي للدرجات.

س Σ: مجموع الدرجات .

ن : عدد الأفراد.

والهدف من استعماله هو الحصول على متوسط استجابات افراد العينة (تلاميذ واساتذة).

• معادلة الصعوبة لحساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي لدى التلاميذ.

ويحسب بالمعادلة التالية:

$$معامل الصعوبة = \frac{عدد الذين أجابوا اجابة صحيحة}{عدد الذين حاولوا الاجابة} \times 100\%$$

• معادلة التمييز لحساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي لدى التلاميذ.

ويحسب بالمعادلة التالية:

$$\mathbf{معامل التمييز = \frac{عدد الطلبة المجيبين بشكل صحيح من الفئة العليا - عدد المجيبين بشكل صحيح من الفئة الدنيا}{}}$$

- معامل الارتباط (بيرسون، pearson)، لحساب ثبات أدوات البحث عن طريق التجزئة النصفية، ثم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة بيرسون براون كالتالي :

$$\text{Reliability Coefficient} = \frac{2r}{1+r}$$

r: معامل الارتباط.

- أحد أهم مقاييس التشتت ألا وهو الانحراف المعياري لقياس مدى تشتت استجابات أفراد العينة.

$$S = \sqrt{\frac{\sum X^2}{n} - \left(\frac{\sum X}{n}\right)^2}$$

$\sum X$: مجموع القيم.

$\sum X^2$: مجموع مربعات القيم.

- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach`s Alpha): لتحديد وحساب ثبات أدوات البحث (استبيان استطلاع أراء الأساتذة، الاختبار التحصيلي، مقياس اتخاذ القرار، مقياس حل المشكلات، مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم)

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\Sigma\, s^2 i}{s^2 i}\right)$$

k : عدد مفردات الاختبار.

$\Sigma\, s^2 i$: تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار.

$s^2 i$: التباين الكلي لمجموعة مفردات الاختبار.

- ولاجراء العمليات الحسابية استعملنا الرزمة الاحصائية المستخدمة في العلوم الانسانية والاجتماعية (spss) اختصارا لعبارة (Statistical Package For the Social Sciences) وتعني (المجموعة او الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية) النسخة 8.

الخلاصة:

بعد استعراض التراث النظري وأدبيات البحث ذات العلاقة، تضمن هذا الفصل عرضا مفصلا لعناصر الاجراءات التطبيقية، مثل: اجراءات البحث الاستطلاعي، واختيار المنهج المناسب للبحث وتحديد عينته، وتطبيق أدوات البحث لاجل الوصول الى النتائج و التوصل الى تحقيق أهداف البحث، واخيرا الاساليب الاحصائية المستعملة في تحليل البيانات الرقمية، مما يساعد على تقديم مجموعة من الاقتراحات الضرورية للاهتمام اكثر بتضمين جوانب المجال المعرفي قيد الدراسة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط، ولما لا في جميع أطوار التعليم.

ويمكن الجزم بأن هذا الفصل له أهمية كبيرة في تحديد معالم وأفاق البحث النهائية، فهو حلقة تمفصل بين فصولها النظرية والتطبيقية، وتكمن قيمة البحث في التحكم في هذه الاجراءات المتبعة.

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج البحث

تمهيد.

1- عرض النتائج.

1.1 عرض نتائج الفرضية الأولى.

2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية.

3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة.

4.1 عرض نتائج الفرضية الرابعة.

5.1 عرض نتائج الفرضية الخامسة.

6.1 عرض نتائج الفرضية السادسة.

7.1 عرض نتائج الفرضية السابعة.

8.1 عرض نتائج الفرضية الثامنة.

9.1 عرض نتائج الفرضية التاسعة.

10.1 عرض نتائج الفرضية العاشرة.

11.1 عرض نتائج الفرضية الحادي عشرة.

12.1 عرض نتائج الفرضية الثانية عشرة.

2- مناقشة فرضيات البحث في ضوء النتائج.

1.2 مناقشة الفرضية الاولى.

2.2 مناقشة الفرضية الثانية.

3.2 مناقشة الفرضية الثالثة.

4.2 مناقشة الفرضية الرابعة.

5.2 مناقشة الفرضية الخامسة.

6.2 مناقشة الفرضية السادسة.

7.2 مناقشة الفرضية السابعة.

8.2 مناقشة الفرضية الثامنة.

9.2 مناقشة الفرضية التاسعة.

10.2 مناقشة الفرضية العاشرة.

11.2 مناقشة الفرضية الحادية عشرة.

12.2 مناقشة الفرضية الثانية عشرة.

3- النتائج العامة للبحث.

4- الاقتراحات.

الخلاصة

خلاصة البحث

تمهيد:

يسعى البحث للتعرف على مدى مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط لجوانب المجال المعرفي، لذا قام الطالب بتطبيق ادوات البحث، قسم منها لتحليل مؤشرات الكفاءات لمنهاج التربية البدنية والرياضية، والآخر لمعرفة وجهات نظر اساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط، وأيضا لمعرفة تحصيل التلاميذ في الجوانب المعرفية، وذلك بعد اجراء التعديلات اللازمة.

سنتطرق من خلال هذا الفصل إلى عملية تفريغ البيانات وجدولتها وتبويبها في خانات، ثم نقوم بعرض النتائج المتوصلة اليها في هذا الفصل مع كل فرض من فروض البحث المتبناة في الفصل الاول، ويليها المناقشة على ضوء الفرضيات، وعلى ضوء الاهداف المحددة.

كما يتضمن الفصل أيضا مجموعة من المقترحات المناسبة – حسب رأي الطالب الخاص – على ضوء النتائج المتوصل اليها.

1- عرض النتائج:

1.1 عرض نتائج الفرضية الاولى:

نصت الفرضية على ما يلي: " هناك ضعف في تضمين المعرفة العلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسطة للمعرفة العلمية، كما هو موضح في الجدول الموالي.

الجدول رقم (37): التوزيع التكراري والنسب المئوية للمعرفة العلمية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.

	المعرفة العلمية	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	النسبة	رتبة
		السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4			
		ك	ك	ك	ك			
1	خطط وقوانين اللعب والمنافسة	07	07	11	17	42	(%26.25)	03
2	الاعداد البدني والتعلم الحركي	12	10	14	16	52	(%32.5)	02
3	تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة	12	12	12	19	55	(%34.37)	01
4	فسيولوجية النشاط البدني	02	02	00	00	04	(%2.5)	05
5	بيوميكانيك الحركات الرياضية	05	01	01	00	07	(%4.37)	04
	المجموع الكلي	38	32	38	52	160	(%100)	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول السابق أن مجموع التكرار الكلي المتعلق بالمعرفة العلمية بلغ (160) تكرارا للسنوات الأربعة في المنهاج التي تم تحليله، وقد مثلت العبارة (تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة) منها النصيب الأكبر، إذ بلغت 55 تكرارا، أي بنسبة مقدارها (34.37%)، وتليها العبارة (الاعداد البدني والتعلم الحركي) التي بلغت 52 تكرارا، أي بنسبة مقدارها (32.5%)، وجاءت بالمرتبة الثالثة العبارة (خطط وقوانين اللعب والمنافسة)، التي بلغت

42 تكرارا، أي بنسبة مقدارها (26.25%)، واحتلت العبارة (بيوميكانيك الحركات الرياضية) المرتبة الرابعة، حيث بلغت 07 تكرارات، أي بنسبة مقدارها (4.37%)، أما في المرتبة الخامسة والاخيرة فقد تحصلت العبارة (فسيولوجية النشاط البدني) على 04 تكرارات، أي بنسبة مقدارها (2.5%).

2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على ما يلي: " هناك ضعف في تضمين المعرفة الصحية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط. "

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسطة للمعرفة الصحية، كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (38): التوزيع التكراري والنسب المئوية للمعرفة الصحية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.

	المعرفة الصحية	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	النسبة	رتبة
		السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4			
		ك	ك	ك	ك			
1	قواعد الأمن والسلامة	05	05	05	03	18	(%94.73)	01
2	الوقاية من الأمراض	00	00	00	00	00	(%00)	03
3	الإسعافات الأولية	01	00	00	00	01	(%5.26)	02
4	التغذيـــــة الصـــــحية والمتوازنة	00	00	00	00	00	(%00)	03
	المجموع الكلي	06	05	05	03	19	(%100)	

يتضح من البيانات المدرجة في السابق أن مجموع التكرار الكلي المتعلق بالمعرفة الصحية بلغ (19) تكرارا للسنوات الأربعة في المنهاج التي تم تحليله، وقد مثلت العبارة (قواعد الأمن والسلامة) منها النصيب الأكبر، إذ بلغت 18 تكرارا، أي بنسبة مقدارها (94.73%)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة (الإسعافات الأولية) التي بلغت تكرار واحد، أي بنسبة مقدارها (5.26%)، أما في المرتبة الأخيرة لم يسجل أي تكرار لكل من العبارات التالية: (الوقاية من الأمراض)، و(التغذية الصحية والمتوازنة)، أي بنسبة (00%).

3.1 عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على ما يلي: " هناك ضعف في تضمين مهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة – الفهم- التطبيق – التحليل – التركيب - التقويم) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط "

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسطة لمهارات التفكير لتصنيف بلوم، كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (39): التوزيع التكراري والنسب المئوية لمهارات التفكير لتصنيف بلوم المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

	مهارات التفكير لتصنيف بلوم	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	النسبة	رتبة
		السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4			
		ك	ك	ك	ك			
1	المعرفة	06	01	01	01	09	(%3.84)	05
2	الفهم	07	02	03	20	32	(%13.67)	03
3	التطبيق	32	28	36	46	142	(%60.68)	01
4	التحليل	00	00	00	00	00	(%00)	06
5	التركيب	03	00	07	04	14	(%5.98)	04
6	التقويم	09	05	09	14	37	(%15.81)	02
	المجموع الكلي	57	36	56	85	234	(%100)	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول السابق أن مجموع التكرار الكلي لمهارات التفكير لتصنيف بلوم بلغ (234) تكرارا للسنوات الأربعة في المنهاج التي تم تحليله، وقد مثلت مهارة التطبيق منها النصيب الأكبر، إذ بلغت 142 تكرارا، أي بنسبة مقدارها (60.68%)، وتليها مهارة التقويم التي بلغت 37 تكرارا، أي بنسبة مقدارها (15.81%)، وجاءت بالمرتبة الثالثة مهارة الفهم التي بلغت 32 تكرارا، أي بنسبة مقدارها (13.67%)، ثم في المرتبة الرابعة مهارة التركيب التي بلغت 14 تكرارا، أي بنسبة مقدارها (5.98%)، أما المستوى الأدنى من التفكير المتعلق بالمعرفة، فقد احتل المرتبة الخامسة وبلغ 9 تكرارات، أي بنسبة مقدارها (3.84%)، أما في المرتبة الأخيرة لم يسجل أي تكرار في مهارة التحليل، أي بنسبة (00%).

4.1 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية على ما يلي: " هناك ضعف في تضمين المهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات – اتخاذ القرار) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسطة للمهارات الحياتية العقلية، كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (40): التوزيع التكراري والنسب المئوية للمهارات الحياتية العقلية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

المهـــــارات الحياتيـــــة العقلية		عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	النسبة	رتبة
		السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4			
		ك	ك	ك	ك			
1	حل المشكلة	01	00	03	00	04	(%66.66)	01
3	اتخاذ القرار	00	01	01	00	02	(%33.33)	02
المجموع الكلي		01	01	04	00	06	(%100)	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول السابق أن مجموع التكرار الكلي المتعلق بالمهارات الحياتية العقلية بلغ (06) تكرارات للسنوات الأربعة في المنهاج التي تم تحليله، وقد مثلت مهارتي حل المشكلة منها النصيب الأكبر، إذ بلغت 04 تكرارات فقط، أي بنسبة مقدارها (66.66%)، وتليها مهارة اتخاذ القرار التي بلغت تكرارين، أي بنسبة مقدارها (33.33%).

5.1 عرض نتيجة الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية على ما يلي: " هناك ضعف في حصيلة التلاميذ في المعرفة العلمية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة للمعرفة العلمية، ولكل مجال من مجالاتها، كما هو موضح في الجدول (41)، واعتمد الباحث المقياس الآتي لتقدير درجة تقويم التلاميذ، من خلال تصنيف المتوسط الحسابي الى اربع مستويات:

- من 0 الى 0.49 ضعيف.

- 0.50 متوسط.
- من 0.51 الى 0.70 فوق المتوسط.
- من 0 الى 1 عالي.

والجدول الآتي يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (41): مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات المعرفة العلمية.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب
1	خطط وقوانين اللعب والمنافسة	0.311	0.463	31.18	ضعيف	5
2	الاعداد البدني والتعلم الحركي	0.373	0.842	37.23	ضعيف	1
3	تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة	0.330	0.751	33.44	ضعيف	2
4	فسيولوجية النشاط البدني	0.313	0.927	31.33	ضعيف	4
5	بيوميكانيك الحركات الرياضية	0.319	0.899	31.90	ضعيف	3

يتضح لنا من الجدول السابق أن المجال رقم (2) والذي ينص على (الاعداد البدني والتعلم الحركي) قد احتل الترتيب الاول بمتوسط حسابي بلغ (0.373)، وبوزن نسبي بلغ (37.23%). بينما احتل المجال رقم (3) الترتيب الثاني، وهو ينص على (تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة) بمتوسط حسابي بلغ (0.330)، وبوزن نسبي بلغ (33.44%)، وجاء بالمرتبة الثالثة المجال رقم (5) وهو ينص على (بيوميكانيك الحركات الرياضية) بمتوسط حسابي بلغ (0.319) وبوزن نسبي بلغ (31.90%)، واحتل المجال رقم (4) والتي ينص على (فسيولوجية النشاط البدني) الترتيب الرابع بمتوسط حسابي بلغ (0.313)، وبوزن نسبي بلغ (31.33%)، أما المجال رقم (1) والتي ينص على (خطط وقوانين اللعب والمنافسة) فقد احتل الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي بلغ (0.311)، وبوزن نسبي بلغ (31.18%)، ويلاحظ أن جميع هذه النسب تقع ضمن المستوى الاول من مستويات تقويم المعرفة العلمية وهو ضعيف، وهذا يدل على أن معظم إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار درجات التحقيق (ضعيف)، وبصورة عامة نستنتج أن تقديرات افراد العينة

للمعرفة العلمية (خطط وقوانين اللعب والمنافسة، الاعداد البدني والتعلم الحركي، تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، فسيولوجية النشاط البدني، بيوميكانيك الحركات الرياضية) جاءت بدرجة ضعيفة.

كما نجد الانحراف المعياري لمجالات المعرفة العلمية (1 – 2 – 3 – 4 – 5) أقل من الواحد الصحيح وهذا يشير الى تجانس اجابات التلاميذ عن تلك الفقرات التابعة لاختبار المعرفة العلمية.

6.1 عرض نتيجة الفرضية السادسة:

نصت الفرضية على ما يلي: " هناك ضعف في حصيلة التلاميذ في المعرفة الصحية المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط. "

وللتحقق من صحة هذه الفرصية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة للمعرفة الصحية، ولكل مجال من مجالاتها، كما هو موضح في الجدول (42)، واعتمد الباحث المقياس الآتي لتقدير درجة تقويم التلاميذ، من خلال تصنيف المتوسط الحسابي الى اربع مستويات:

- من 0 الى 0.49 ضعيف.
- 0.50 متوسط.
- من 0.51 الى 0.70 فوق المتوسط.
- من 0 الى 1 عالي.

والجدول الآتي يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (42): مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات المعرفة الصحية.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب
1	قواعد الامن والسلامة	0.3294	0.8521	32.94%	ضعيف	2
2	الاسعافات الاولية	0.3020	0.4591	30.2%	ضعيف	1

يتضح لنا من الجدول السابق أن المجال رقم (2) والتي ينص على (الاسعافات الاولية) قد احتلت الترتيب الاول بمتوسط حسابي بلغ (0.3020) وتقع هذه النسبة ضمن المستوى الاول من مستويات تقويم المعرفة الصحية وهو الضعيف، وبوزن نسبي بلغ (30.2%). بينما احتل المجال رقم (1) الترتيب الثاني، وهو ينص على (قواعد الامن والسلامة) بمتوسط حسابي بلغ (0.3294) وتقع هذه النسبة ضمن المستوى الاول من مستويات تقويم المعرفة الصحية وهو الضعيف، وبوزن نسبي بلغ (32.94%)، وهذا يدل على أن معظم إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار درجات التحقيق

(ضعيف)، وبصورة عامة نستنتج أن مستوى اكتساب افراد العينة للمعرفة الصحية (قواعد الامن والسلامة، الاسعافات الاولية) كان بدرجة ضعيفة.

كما نجد الانحراف المعياري لكلى المجالين (1، 2) أقل من الواحد الصحيح وهذا يشير الى تجانس اجابات التلاميذ عن تلك الاسئلة التابعة لاختبار المعرفة الصحية.

7.1 عرض نتيجة الفرضية السابعة:

نصت الفرضية على ما يلي: " هناك ضعف في اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة – الفهم - التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم) المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط. "

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير لتصنيف بلوم، ولكل مجال من مجالاتها، كما هو موضح في الجدول (44).

هذا بالإضافة إلى أنه قد تم استخدام مقياس ليكارت الخماسي في إعداد أداة الدراسة، فقد تبنت الدراسة المعيار الذي ذكره - عز عبد الفتاح - للحكم على الاتجاه عند استخدام مقياس ليكارت الخماسي (عبد الفتاح 2008 :، ص 539) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (43): مقياس ليكارت الخماسي

المتوسط الحسابي		الوزن النسبي		درجة التوافر
من	الى	من	الى	
1	1.79	%0	%19.9	ضعيف جداً
1.80	2.59	%20	%39.9	ضعيف
2.60	3.39	%40	%59.9	متوسطة
3.40	4.19	% 60	%79.9	كبيرة
4.20	5	%80	%100	كبيرة جداً

الجدول رقم (44): مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات مهارات التفكير لتصنيف بلوم.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب
1	المعرفة	1.913	0.713	%22.82	ضعيف	2
2	الفهم	1.833	0.638	%20.83	ضعيف	6
3	التطبيق	1.944	0.752	%23.6	ضعيف	1
4	التحليل	1.888	0.646	%22.2	ضعيف	4
5	التركيب	1.868	0.637	%21.7	ضعيف	5
6	التقويم	1.895	0.663	%22.37	ضعيف	3

يتضح لنا من الجدول السابق أن المهارة رقم (3) والتي تنص على (التطبيق) قد احتلت الترتيب الاول بمتوسط حسابي بلغ (1.944) وبوزن نسبي بلغ (23.6%). بينما احتلت المهارة رقم (1) الترتيب الثاني، وهي تنص على (المعرفة) بمتوسط حسابي بلغ (1.913) وبوزن نسبي بلغ (22.82%)، وتليها المهارة رقم (6) في الترتيب الثالث، وهي تنص على (التقويم) بمتوسط حسابي بلغ (1.895) وبوزن نسبي بلغ (22.37%)، وجاءت بالمرتبة الرابعة المهارة رقم (4) وهي تنص على (التحليل) بمتوسط حسابي بلغ (1.888) وبوزن نسبي بلغ (22.2%)، ثم في المرتبة الخامسة المهارة رقم (5) وهي تنص على (التركيب) بمتوسط حسابي بلغ (1.868) وبوزن نسبي بلغ (21.7%)، أما المهارة رقم (2) والتي تنص على (الفهم) فقد احتلت الترتيب السادس والأخير بمتوسط حسابي بلغ (1.833) وبوزن نسبي بلغ (20.83%)، ويلاحظ أن جميع هذه النسب تقع ضمن المستوى الثاني من مستويات التقويم لمهارات التفكير لتصنيف بلوم وهو الضعيف. وهذا يدل على أن معظم إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار درجات التحقيق (الضعيف)، وبصورة عامة نستنتج أن معظم أفراد العينة يرون أن درجة التحقيق لفقارات مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم بدرجة ضعيفة.

كما نجد الانحراف المعياري لمهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) أقل من الواحد الصحيح وهذا يشير الى تجانس اجابات التلاميذ عن تلك الفقرات التابعة لمقياس مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم.

8.1 عرض نتيجة الفرضية الثامنة:

نصت الفرضية على ما يلي: " هناك ضعف في اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات، اتخاذ القرار) المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط. "

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج مجموع المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة اكتساب تلاميذ المرحل المتوسطة للمهارات الحياتية قيد الدراسة، ولكل مجال من مجالاتها، كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (45): مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمهارات الحياتية العقلية.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التحقق	الترتيب
1	حل	2.93	0.973	48.25%	متوسطة	2

	المشلات					
2	اتخـــــاذ القرار	3.11	0.855	70.33%	متوسطة	1

يتضح لنا من الجدول السابق أن المهارة رقم (2) والتي تنص على (اتخاذ القرار) قد احتلت الترتيب الاول بمتوسط حسابي بلغ (3.11) وتقع هذه النسبة ضمن المستوى الثالث من مستويات التقويم لمهارة اتخاذ القرار وهو المتوسط، وبوزن نسبي بلغ (70.33%). بينما احتلت المهارة رقم (1) الترتيب الثاني، وهي تنص على (حل مشكلات) بمتوسط حسابي بلغ (2.93) وتقع هذه النسبة ضمن المستوى الثالث من مستويات التقويم لمهارة حل المشكلات وهو المتوسط، وبوزن نسبي بلغ (48.25%)، وهذا يدل على أن معظم إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار درجات التحقيق (متوسط)، وبصورة عامة نستنتج أن معظم أفراد التلاميذ يرون أن درجة التحقيق لفقارات مهارة اتخاذ القرار، ومهارة حل المشكلات كانت بدرجة متوسطة.

كما نجد الانحراف المعياري لكلى المهارتين (1، 2) أقل من الواحد الصحيح وهذا يشير الى تجانس اجابات التلاميذ عن تلك الفقرات التابعة للمهارات الحياتية قيد الدراسة.

9.1 عرض نتيجة الفرضية التاسعة:

نصت الفرضية على ما يلي: " هناك ضعف في درجة تواجد المعرفة العلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تواجد المعرفة العلمية في منهاج التربية البدنية والرياضية، ولكل مجال من مجالاتها، كما هو موضح في الجدول (46)، واعتمد الباحث مقياس ليكارت الخماسي لتقدير درجة تقويم الاساتذة.

الجدول رقم (46): مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات المعرفة العلمية.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب
1	خطـــط وقـــوانين اللعـــب والمنافسة	3.582	1.236	64.55	كبيرة	1
2	الاعـــداد البـــدني والـــتعلم الحركي	2.581	0.920	39.525	ضعيف	2
3	تنظـــيم وتســـيير اللعـــب	2.567	0.922	39.175	ضعيف	3

	والمنافسة					
4	فسيولوجية النشاط البدني	1.952	0.752	16.325	ضعيف	5
5	بيوميكانيـــــك الحركـــــات الرياضية	2.231	1.320	17.1	ضعيف	4

يتضح لنا من الجدول السابق أن المجال رقم (1) والذي ينص على (خطط وقوانين اللعب والمنافسة) قد احتل الترتيب الاول بمتوسط حسابي بلغ (3.582)، وتقع هذه النسبة ضمن المستوى الرابع من مستويات التقويم للمعرفة العلمية وهو كبير، وبوزن نسبي بلغ (64.55%). بينما احتل المجال رقم (2) الترتيب الثاني، وهو ينص على (الاعداد البدني والتعلم الحركي) بمتوسط حسابي بلغ (2.581)، وبوزن نسبي بلغ (39.525%)، وجاء بالمرتبة الثالثة المجال رقم (3) وهو ينص على (تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة) بمتوسط حسابي بلغ (2.567) وبوزن نسبي بلغ (39.175%)، واحتل المجال رقم (5) والتي ينص على (بيوميكانيك الحركات الرياضية) الترتيب الرابع بمتوسط حسابي بلغ (2.231)، وبوزن نسبي بلغ (17.1%)، أما المجال رقم (4) والتي ينص على (فسيولوجية النشاط البدني) فقد احتل الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي بلغ (1.952)، وبوزن نسبي بلغ (16.325%)، ويلاحظ أن جميع هذه النسب تقع ضمن المستوى الثاني من مستويات تقويم المعرفة العلمية وهو ضعيف، وهذا يدل على أن معظم إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار درجات التحقيق (ضعيف)، وبصورة عامة نستنتج أن تقديرات افراد العينة للمعرفة الصحية (الاعداد البدني والتعلم الحركي، تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، بيوميكانيك الحركات الرياضية، فسيولوجية النشاط البدني) جاءت بدرجة ضعيفة، باستثناء (خطط وقوانين اللعب والمنافسة) حيث تحصلت على درجة كبيرة.

كما نجد الانحراف المعياري لمعظم المجالات (2 – 3 – 4) أقل من الواحد الصحيح وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين عن تلك المجالات، بينما هنالك عدم تجانس في إجابات المبحوثين على المجالات (1 - 5).

10.1 عرض نتيجة الفرضية العاشرة:

نصت الفرضية على ما يلي: " هناك ضعف في درجة تواجد المعرفة الصحية في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تواجد المعرفة الصحية في منهاج التربية البدنية والرياضية، ولكل مجال

من مجالاتها، كما هو موضح في الجدول (47)، واعتمد الباحث مقياس ليكارت الخماسي لتقدير درجة تقويم الاساتذة.

الجدول رقم (47): مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات المعرفة الصحية.

الـرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب
1	قواعد الامن والسلامة	1.678	0.610	16.95	ضعيف جداً	1
2	الاسعافات الاولية	1.662	0.924	16.55	ضعيف جداً	2
3	الوقاية من الأمراض	1.571	1.014	14.275	ضعيف جداً	4
4	التغذية الصحية والمتوازنة	1.609	0.744	15.225	ضعيف جداً	3

يتضح لنا من الجدول السابق أن المجال رقم (1) والذي ينص على (قواعد الامن والسلامة) قد احتل الترتيب الاول بمتوسط حسابي بلغ (1.678)، وبوزن نسبي بلغ (16.95%). بينما احتل المجال رقم (2) الترتيب الثاني، وهو ينص على (الاسعافات الاولية) بمتوسط حسابي بلغ (1.662)، وبوزن نسبي بلغ (16.55%)، وجاء بالمرتبة الثالثة المجال رقم (4) وهو ينص على (التغذية الصحية والمتوازنة) بمتوسط حسابي بلغ (1.609) وبوزن نسبي بلغ (15.225%)، أما المجال رقم (3) والتي ينص على (الوقاية من الأمراض) فقد احتل الترتيب الرابع والأخير بمتوسط حسابي بلغ (1.571) وبوزن نسبي بلغ (14.275%)، ويلاحظ أن جميع هذه النسب تقع ضمن المستوى الاول من مستويات تقويم المعرفة الصحية وهو ضعيف جدا، وهذا يدل على أن معظم إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار درجات التحقيق (ضعيف جدا)، وبصورة عامة نستنتج أن تقديرات افراد العينة للمعرفة الصحية (قواعد الامن والسلامة، الاسعافات الاولية، الوقاية من الأمراض، التغذية الصحية والمتوازنة) جاءت بدرجة ضعيفة جدا.

كما نجد الانحراف المعياري لمعظم المجالات (1 – 2 – 4) أقل من الواحد الصحيح وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين عن تلك المجالات، بينما هنالك عدم تجانس في إجابات المبحوثين على المجال رقم (3).

11.1 عرض نتيجة الفرضية الحادية عشرة:

نصت الحادية عشرة على ما يلي: " هناك ضعف في درجة تواجد مهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تواجد مهارات التفكير لتصنيف بلوم في منهاج التربية البدنية، ولكل مجال من مجالاتها، كما هو موضح في الجدول (48)، واعتمد الباحث مقياس ليكارت الخماسي لتقدير درجة تقويم الاساتذة.

الجدول رقم (48): مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات لمهارات التفكير لتصنيف بلوم.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب
1	المعرفة	2.449	1.023	36.225	ضعيف	1
2	الفهم	2.431	0.906	35.775	ضعيف	2
3	التطبيق	2.356	0.695	33.9	ضعيف	3
4	التحليل	1.921	0.842	23.025	ضعيف	5
5	التركيب	1.881	0.958	22.025	ضعيف	6
6	التقويم	2.027	1.952	25.675	ضعيف	4

يتضح لنا من الجدول السابق أن المهارة رقم (1) والتي تنص على (المعرفة) قد احتلت الترتيب الاول بمتوسط حسابي بلغ (2.449) وبوزن نسبي بلغ (36.225%). بينما احتلت المهارة رقم (2) الترتيب الثاني، وهي تنص على (الفهم) بمتوسط حسابي بلغ (2.431) وبوزن نسبي بلغ (35.775%)، وتليها المهارة رقم (3) في الترتيب الثالث، وهي تنص على (التطبيق) بمتوسط حسابي بلغ (2.356) وبوزن نسبي بلغ (33.9%)، وجاءت بالمرتبة الرابعة المهارة رقم (6) وهي تنص على (التقويم) بمتوسط حسابي بلغ (2.027) وبوزن نسبي بلغ (25.675%)، ثم في المرتبة الخامسة المهارة رقم (4) وهي تنص على (التحليل) بمتوسط حسابي بلغ (1.921) وبوزن نسبي بلغ (23.025%)، أما المهارة رقم (5) والتي تنص على (التركيب) فقد احتلت الترتيب السادس والأخير بمتوسط حسابي بلغ (1.881) وبوزن نسبي بلغ (22.025%)، ويلاحظ أن جميع هذه النسب تقع ضمن المستوى الثاني من مستويات التقويم لمهارات التفكير لتصنيف بلوم وهو الضعيف. وهذا يدل على أن معظم إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار درجات التحقيق (الضعيف)،

وبصورة عامة نستنتج أن معظم أفراد العينة يرون أن درجة التحقيق لفقارات مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم بدرجة ضعيفة.

كما نجد الانحراف المعياري لمعظم هذه المهارات (2 – 3 – 4 – 5) أقل من الواحد الصحيح وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين عن تلك المهارات، بينما هنالك عدم تجانس في إجابات المبحوثين على المهارات الأخرى.

12.1 عرض نتائج الفرضية الثانية عشرة:

نصت الفرضية على ما يلي: " هناك ضعف في درجة تواجد المهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات، اتخاذ القرار) في منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة تواجد المهارات الحياتية العقلية في منهاج التربية البدنية والرياضية، ولكل مجال من مجالاتها، كما هو موضح في الجدول (49)، واعتمد الباحث مقياس ليكارت الخماسي لتقدير درجة تقويم الاساتذة.

الجدول رقم (49): مجموع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للمهارات الحياتية العقلية.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التوافر	الترتيب
1	حل المشكلات	1.913	1.365	22.825	ضعيف	1
2	اتخاذ القرار	1.869	1.522	21.725	ضعيف	2

يتضح لنا من الجدول السابق أن المهارة رقم (1) والتي تنص على (حل مشكلات) قد احتلت الترتيب الاول بمتوسط حسابي بلغ (1.913) وتقع هذه النسبة ضمن المستوى الثاني من مستويات التقويم لمهارة حل المشكلات وهو الضعيف، وبوزن نسبي بلغ (22.825%). بينما احتلت المهارة رقم (2) الترتيب الثاني، وهي تنص على (اتخاذ القرار) بمتوسط حسابي بلغ (1.869) وتقع هذه النسبة ضمن المستوى الثاني من مستويات التقويم لمهارة اتخاذ القرار وهو الضعيف، وبوزن نسبي بلغ (21.725%)، وهذا يدل على أن معظم إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار درجات التحقيق

(الضعيف)، وبصورة عامة نستنتج أن معظم أفراد العينة يرون أن درجة التحقيق لفقارات مهارة اتخاذ القرار، ومهارة حل المشكلات كانت بدرجة ضعيفة.

كما نجد الانحراف المعياري لكلى المهارتين (1، 2) أكبر من الواحد الصحيح وهذا يشير الى عدم تجانس اجابات المبحوثين عن تلك الفقرات التابعة للمهارات الحياتية قيد الدراسة.

2- مناقشة وتحليل النتائج.

1.2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يلاحظ من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، أن المنهاج قيد الدراسة ركز بشكل واضح على المعرفة المرتبطة بتنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، والاعداد البدني والتعلم الحركي، وخطط وقوانين اللعب والمنافسة، وهذه النتيجة تشير إلى اهتمام واضعي مناهج التربية البدنية والرياضية بهذا النوع من المعرفة، وربما يرجع ذلك لاعتقاد واضعي المناهج بضرورة اكتساب التلاميذ لتلك النواحي المعرفية لارتباطها بشكل مباشر بالجانب التطبيقي للأنشطة والفعاليات المدرجة في درس التربية البدنية والرياضية، بالإضافة إلى أنها تساعد التلاميذ على تعلم الحركات رياضية و ممارستها.

أما بالنسبة للمعرفة المرتبطة بفسيولوجية النشاط البدني، وبيوميكانيك الحركات الرياضية، فقد حظيت جميعها بنسب تكرار متدنية وضعيفة جدا، مثلما يشير (منذر هاشم، 2007) أنه ربط السويديين بين التربية الرياضية وبين علمي التشريح والفسيولوجيا، حيث وضع ليبج عددا من التمرينات الرياضية تقوم اساسها على الدراسة العلمية - لجسم الانسان، وقد أعلنت الرابطة الامريكية AAHPERD ضرورة ان تقوم المدرسة بتلقين معلومات التربية البدنية من منطلق قيامها بمسؤولية تنمية النشء بشكل شمولي (الخولي وعنان، 1999).

ولعل نتائج الدراسة الحالية تدعو القائمين على المناهج والعاملين في حقل التربية البدنية والرياضية إلى إعطاء أهمية وتركيز أكبر لهذه النواحي المعرفية، وزيادة نسبة تضمينها في المناهج كسبا للفوائد التي يمكن تحقيقها من جراء ذلك.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات: ناجي شاكر ومحمد جاسم (2005) وزغلول (1989)، التي أشارت الى قلة تركيز برامج التربية البدنية والرياضية على الجوانب المعرفية والأستعابية.

2.2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يلاحظ من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، أن المنهاج قيد الدراسة ركز بشكل واضح على المعرفة المرتبطة بقواعد الأمن والسلامة، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال اعتبار هذا النوع من المعرفة من أهم الأولويات التي ترتبط بحياة التلاميذ اليومية بالمؤسسة التعليمية، لكونها ذات علاقة

مباشرة بسلامتهم الجسمية أثناء ممارسة التربية البدنية والرياضية، واحتكاكهم بالبيئة الحسية المحيطة بهم والتي تشمل المباني، والصالات الرياضية، والمعدات، والأدوات المدرسية، وبالتالي كان لزاما تسليط الضوء على أهم الإرشادات والممارسات الوقائية لقواعد الأمن والسلامة.

كما يلاحظ أن هناك إهمال للمعرفة المرتبطة بالعبارات التالية: الإسعافات الأولية، الوقاية من الأمراض، التغذية الصحية المتوازنة، التي يفترض التركيز عليها في منهاج التربية البدنية والرياضية لتعزيز الصحة مما يساعد على تنميتها واكتسابها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زغلول، ورمضان (1987) في قلة التركيز على الجانب المعرفي الصحي في مناهج التربية البدنية والرياضية، وهذا لا يحقق الأهداف الصحية لتدريس التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة، وعليه فإن تزويد التلاميذ وتوعيتهم بهذا النوع من المعرفة يجنبهم العديد من الأمراض والمخاطر التي تواجههم في حياتهم اليومية، كما يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، وتأتي دراسة الملا (2010) لتؤكد أن تدريس مساق الصحة والرياضة غير اتجاهات الطلبة الايجابية نحو ممارسة الأنشطة البدنية.

كما أن عقيدتنا الإسلامية تؤكد على سلامة البدن، والاعتدال في الطعام ترسيخا لقوله صلى الله عليه وسلم "ما ملأ ابن آدم وعاء شرا من بطنه، بحسب ابن آدم أكلات يقمن صلبه، فإن كان لا محالة فثلث لطعامه وثلث لشرابه وثلث لنفسه" (الألباني، 1988، ص 990)، وقوله صلى الله عليه وسلم من حديث أبي هريرة أنه قال "المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف" (المنذري، 1987، ص 486)، كما أن مجتمع دولة الجزائر بوصفه مجتمعا إسلاميا يستمد قيمه من الحضارة العربية الإسلامية، مما يدعو مناهج التربية البدنية والرياضية إلى الاهتمام بتلك القيم لمواجهة الحياة العصرية الحديثة الحالية.

3.2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يلاحظ على هذه النتائج أنه على الرغم من احتواء منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة المتوسطة لمعظم مهارات التفكير لتصنيف بلوم، إلا أن نسب توزيعها لم تكن متوازنة، فقد سيطرت مهارة التطبيق على المنهاج المذكور، وربما يرجع ذلك إلى تركيز واضعي المناهج على المجال الحس حركي، لاعتقادهم أن الأنشطة والفعاليات التي يمارسها التلاميذ أثناء درس التربية البدنية والرياضية تتطلب التركيز أكثر على مهارة التطبيق مقارنة بباقي مهارات التفكير لتصنيف بلوم، وعلى أية حال فإن هذا الاعتقاد - على الرغم مما له وعليه من الصحة والبطلان - لا يعني أنه لا يتم تضمين بعض مهارات التفكير المعرفي، أو قلة الاهتمام بها.

وقد جاءت في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي مهارتي التقويم والفهم، بينما لم تحظ مهارتي التركيب والمعرفة إلا نسبة متدنية، ومن الجدير بالملاحظة أن مهارة التحليل تم إهمالها بالكلية، فلم

تتعرض لها المناهج البتة، وتأتي هذه النتيجة على الرغم من وجود ثغرات و خلل في نسب توزيع مهارات التفكير - المذكورة - في منهاج التربية البدنية والرياضية لتؤكد ضرورة إيجاد توازن فيما بينها.

ولعل نتائج الدراسة الحالية أيضا تدعو القائمين على مناهج التربية البدنية والرياضية إلى ضرورة الاستفادة من مهارتي المعرفة والتحليل، وزيادة نسبتها كسبا للفوائد التي يمكن تحقيقها من جراء ذلك، وبخاصة وأنه لا يمكن إكساب مهارات التفكير العليا للتلاميذ إلا بعد اكتساب مهارات التفكير الدنيا كالمعرفة التي تعتبر البوابة والأساس لجميع مهارات التفكير المتبقية، كما ترى الرشيد (2009) أن مستوى المعرفة هو أدنى النّتاجات التعليمية في المجال المعرفي، إلا أنه يعتبر اللّبنة الأساسية لبناء المستويات العليا، ويضيف قلادة (2005) أن مهارات التفكير الموجودة في التصنيف تفترض اعتبار المعرفة أو المعلومات أساسية أو من الأساسيات، بحيث توظف في حل المشكلة، أو توظف لإنماء الاستدلال، أو استنتاج حلول المشكلات، وعلاوة على ذلك فإن جميع التقسيمات العاطفية تستفيد أو تبنى على المعرفة، فيمكن تنمية الميول عن طريق زيادة المعرفة، وكذلك الاتجاهات والتقدير.

ولا شك أن خلو المنهاج أيضا من مهارة التحليل يضعف من قدرة المتعلم على التفكير الابتكاري ويقلل من قدرته على إبداع الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه، وهذه النتيجة لا تتفق مع أبرز الأسس التي تبنى عليها المناهج، التي تؤكد على واضعي المناهج ضرورة تضمين جميع مهارات التفكير في المناهج، وتأتي دراسة دي بونو (1989) لتؤكد أنه لا بد من تدريس لكل مهارات التفكير كجزء من المنهج التعليمي.

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج دراسة شاكر وجاسم (2005)، ودراسة زغلول (1989)، حيث تشير إلى عدم تركيز مناهج التربية البدنية والرياضية على الجوانب العقلية والفكرية والاستيعابية، كما أظهرت النتائج ضرورة الاهتمام بإكساب التلاميذ مقدارا من المعرفة والمفاهيم والمعلومات التي تحتويها مناهج التربية البدنية والرياضية. وجاءت دراسة النافع (2002) لتؤكد أن تعليم مهارات التفكير في الوطن العربي لا تزال محدودة التطبيق، حيث تكشف الدراسات والبحوث على أن كثير من التلاميذ يعجزون عن تقديم أدلة وشواهد تتعدى الفهم السطحي للمفاهيم والعلاقات.

4.2 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

يلاحظ على هذه النتيجة أنه على الرغم من احتلال مهارة "حل المشكلة" على المرتبة الأولى في الترتيب، إلا أن عدد تكراراتها التي تم تسجيلها في المنهاج تعتبر غير كافية، أما بالنسبة للمهارة الحياتية المتبقية والمتمثلة في مهارة اتخاذ القرار، فقد حظيت بنسب تكرار متدنية وضعيفة جدا.

وهذه النتيجة تشير بوضوح إلى نقص الاهتمام بتدريس المهارات الحياتية وتضمينها في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن واضعي المناهج لا يرون بوجود تكامل وارتباط ذو أهمية كبيرة بين أنشطة وفعاليات مادة التربية البدنية والرياضية والمهارات الحياتية قيد الدراسة، وفي الحقيقة تلك الأنشطة والفعاليات لا يمكن تنفيذها بشكل كامل وصحيح دون امتلاك لتلك المهارات، فعلى سبيل المثال لا الحصر تأتي دراسة باباكاريسس وزملائه (Papacharisis, 2005) والسوطري وزملائه (2008)، وجوداس وزملائه (GOUDAS, 2006) لتؤكد أن دمج المهارات الحياتية مع أنشطة التربية البدنية والرياضية أظهر تقدما واضحا في تنمية وتطوير للمهارات البدنية، وأظهرت النتائج أن التدريب على المهارات الحياتية يمكن توظيفه بفعالية من خلال حصص التربية الرياضية.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم استناد المناهج إلى معايير الجودة الشاملة، وعدم تنوع أساليب التدريس التي تركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية، وعدم الاستفادة من الدراسات، والتقارير، والتوجهات العالمية التي تدعوا إلى ضرورة تضمين المناهج التعليمية للمهارات الحياتية، فقد أشار تقرير اليونيسيف (2005) إلى أن (164) دولة من الدول التي التزمت بمادة التعليم للجميع أقرت تضمين المهارات الحياتية كوسيلة لتمكين الشباب من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف، وإكسابهم المعارف التي تبنى على السلوك الصحيح السليم، ويعد هذا التعليم عنصرًا مهمًا في تعريف اليونيسيف للتعليم النوعي.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات: الحايك والبطاينة (2007)، الحايك وغادة وزياد (2008)، والتي أشارت جميعها بأن مناهج كلية التربية الرياضية لا يتوافر فيها العدد الكافي من المهارات الحياتية اللازمة والضرورية للطلبة، ولا تساعدهم على اكتساب المهارات الحياتية.

5.2 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحصيل تلاميذ السنة الرابعة متوسط للمعرفة العلمية (خطط وقوانين اللعب والمنافسة، الاعداد البدني والتعلم الحركي، تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، فسيولوجية النشاط البدني، بيوميكانيك الحركات الرياضية) جاء بتقدير ضعيف، وهذه النتيجة تشير بوضوح أن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط لا يؤثر في اكساب المعرفة العلمية قيد الدراسة لأفراد العينة، وبالتالي لا يحقق الأهداف المعرفية التي يفترض التركيز عليها في منهاج التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة لتطوير التعلم الحركي وتعزيز الثقافة الرياضية لدى التلاميذ.

وهذه النتيجة عكس ما تدعو اليه اراء وتوجهات المتخصصين في التربية البدنية والرياضية، فقد جاء في تقرير لجنة (تطوير وتحديث التربية البدنية بالولايات المتحدة) اعتبار الثقافة الرياضية والجوانب المعرفية المتصلة بالتربية البدنية والرياضية ركيزة أساسية في عملية التطوير والتحديث، كما ان العلاقة بين الانشطة البدنية والمعرفة العلمية هي علاقة وثيقة للغاية، بل في الواقع من المستحيل الفصل بينهما. وقد أكد كارول واخرون ان المجال المعرفي وثيق الصلة بالمجال الحركي، ولعل ما يؤكد ذلك، تسمية أول مراحل تعلم المهارة الحركية باسم المرحلة المعرفية Cognitive Phase. (Baumgartner, T. A. & Jackson, 1975)، ويتفق كثير من العلماء في مجال التربية والترويح والتربية البدنية والرياضية على ان المعرفة الرياضية تمثل الركن الاساسي في ثقافة التلاميذ، ومن ثم فهي تمثل حافزا هاما للمشاركة الفاعلة في مثل هذه الانشطة في مختلف انواعها(الخولي وعنان، 1999).

ومن هنا تبرز أهمية اكساب المعرفة العلمية قيد الدراسة للتلاميذ، حيث انها تمثل احد الدعائم الهامة لتنمية مناهج التربية البدنية والرياضية، كما انها تعبر عن وجه ثقافي وحضاري متميز، وبالتالي أصبح من الضروري اهتمام القائمين باعداد مناهج التربية البدنية والرياضية بالتركيز على هذا النوع من المعرفة واعطائه الاولوية ضمن مؤشرات الكفاءات لمنهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.

و يعزى السبب في تدني تحصيل التلاميذ في المعرفة العلمية (خطط وقوانين اللعب والمنافسة، الاعداد البدني والتعلم الحركي، تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، فسيولوجية النشاط البدني، بيوميكانيك الحركات الرياضية)، الى اهمال واضعي مناهج التربية البدنية والرياضية هذا الجانب من المعرفة، و قد يعزى ذلك إلى ضعف دور اساتذة التربية البدنية والرياضية في نشر المعرفة لدى التلاميذ، ومع ذلك فان من صميم مسؤولية استاذ التربية البدنية والرياضية ان يهتم بالطرق والوسائل التي تكفل المشاركة المثمرة في الانشطة البدنية من خلال معارف ملائمة وتفهم واسع للفعاليات الرياضية.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات: الرحاحلة وشوكة (2007). المزيني و العنقري (2003) الفرطوسي (2004)، عاد كريم عبدعون، ناجي شاكر ومحمد جاسم (2005)، التي أشارت الى تدني مستوى المعرفة الرياضية لدى المتعلمين.

6.2 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحصيل تلاميذ السنة الرابعة متوسط للمعرفة الصحية (قواعد الامن والسلامة، الاسعافات الاولية) جاء بتقدير ضعيف، وهذه النتيجة تشير بوضوح أن منهاج

التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط لا يؤثر في اكساب المعرفة الصحية قيد الدراسة لأفراد العينة، وبالتالي لا يحقق الأهداف الصحية التي يفترض التركيز عليها في منهاج التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة لتعزيز الصحة مما يساعد على تنميتها واكتسابها من قبل التلاميذ، وفي هذا الشأن يمكن القول أن الذي يتأثر بمناهج التربية البدنية والرياضية التي تنتجها وزارة التربية الوطنية هم التلاميذ وهذا التأثر بدون شك يوصل إلى الحد الأدنى من مستويات التحصيل المعرفي، كما ان تطوير التعَّليم ونظمه لا يقتصر على تطوير العملية التعَّليمية وما يتصل بها من أساليب تدريس وتقويم بل يجب أن يتعدى ذلك إلى ضرورة امتلاك قدرا عاليا من المخرجاتِ التعَّليميةِ التي تحتاجها في المحافظةِ على الصحة العامةِ للتلاميذ، وذلك من خلال القيام بإعداد المناهج والنشاطات الهادفة إلى رفعِ مستوى الوعي الصحي.

وهذه النتيجة لا تتفق مع أراء خبراء التربية والتعليم نحو تزود التلاميذ بالمعرفة الصحية الضرورية لتنمية قدرتهم على التعاملِ بنجاحٍ مع متغيرات الحياة المختلفة، حيث تشير(القدومي، 2005) ان المعرفة الصحية جزء من التربية البدنية والرياضية تعمل على تزويد الافراد بالمعلومات والإرشادات الصحية المتعلقة بصحتهم بغرض التأثير الفعال على اتجاهاتهم والعمل على تعديل وتطويل سلوكهم الصحي لمساعدتهم على تحقيق السلامة والكفاية البدنية والنفسية والاجتماعية والعقلية. كذلك اكتساب المعرفة الصحية قيد الدراسة هو بمثابة تمكين التلميذ من اكتساب القدرة للتعامل بفعالية مع أي نوع من الحوادث الرياضية أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل، ومن هنا تبرز أهمية المعرفة الصحية وضرورة تدريسها للتلاميذ، كدعامة رئيسة وركيزة أساسية من ركائز تنمية المجتمع وسعادة أفراده، حيث تمثل رافدا مهماً من روافد التنمية الصحية انعدامها أو نقصها يخل بخططها ويجعلها تسير بخطى متعثرة، وتوافرها وتزايدها يدفعها في الاتجاه الصحيح ويشكل عاملاً مهما في أن تؤتي ثمارها وتحقق المراد منها، وعلى هذا اصبح لزاما تدريس المعرفة الصحية للتلاميذ، وتضمينها في مناهج التربية البدنية والرياضية، وتوفير مختلف مصادر المعرفة اللازمة لتنفيذ أنشطة التربية البدنية في صورتها الجديدة وفقًا للمقاربة بالكفاءات، كما ان توفر المنهاج على المعرفة الصحية لهو الخطوة الصحيح لتطوير قدرات التفكير والتعلم لدى التلاميذ داخل وخارج حصة التربية البدنية والرياضية، كما يسهل عليهم الحصول على أحدث المعارف، والذي يؤدي في نهاية المطاف إلى خلق واقع جديد يقود إلى تحقيق أثرا إيجابيا على تطوير الثقافة الصحية لدى التلاميذ.

و يعزى السبب في تدني تحصيل التلاميذ في المعرفة الصحية (قواعد الامن والسلامة، الاسعافات الاولية)، إلى مؤشرات الكفاءات المعروضة في منهاج التربية البدنية والرياضية التي تفتقد هذا النوع من المعرفة وبالتالي لا تساهم في تدريسها ونشرها بين التلاميذ، و قد يعزى ذلك

إلى ضعف دور اساتذة التربية البدنية والرياضية في نشر المعلومات الصحية المرتبطة بقواعد الامن والسلامة والإسعافات الأولية، حيث يرى الباحث أن استاذ التربية البدنية والرياضية القدير يجذب ذهن تلاميذه نحو اعمال العقل وحب المعرفة واستخدام احدث الطرق في التدريس والتشويق مما يترك الاثر الحميد في حس المتعلم وينتج عنه المناخ التعليمي المناسب على وجه العموم، كما أن الأعداد الكبيرة للتلاميذ في القسم الواحد وزيادة العبء التدريسي، قد يحول دون التفرغ لإكساب التلاميذ هذا النوع من المعرفة، حيث اظهرت دراسة أكهاردت (ECKHARDT, 1995) أن هناك حاجة الى الاهتمام بأهداف البرنامج التعليمي والاهتمام بالمناهج فضلا عن المعلم والتلميذ وصحته ووقت الحصة وذلك من اجل زيادة فعالية برامج التربية البدنية والرياضية لتلك المرحلة.

وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة هام وادم (Hamm and Adam 1989)، المجبر(2004)، محمد سعد زغلول ومحمد رمضان مسلوب (1997)، حيث أظهرت النتائج تدني التركيز على الجانب المعرفي الصحي، وتناول القضايا الصحية العالمية.

7.2 مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

أظهرت نتائج الدراسة أن اكتساب تلاميذ السنة الرابعة متوسط لمهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) قد جاء بنسبة ضعيفة، وهذه النتيجة تشير بوضوح أن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط لا يؤثر في إكساب وتطوير مهارات التفكير المعرفي قيد الدراسة لأفراد العينة، الامر الذي يضعف من قدرة التلاميذ على التفكير الابتكاري ويقلل من قدرتهم على إبداع الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم، وهذه النتيجة لا تتفق مع أبرز الأسس التي تبنى عليها المناهج التعليمية، التي تؤكد على واضعي المناهج ضرورة تضمين جميع مهارات التفكير في المناهج الحديثة، وتأتي دراسة دي بونو (1989) لتؤكد أنه لا بد من تدريس لكل مهارات التفكير كجزء من المنهج التعليمي، ويضيف اندرسون (2001) قائلا أن كافة أنشطة التعلم تتطلب استخدام المهارات المعرفية المختلفة والمتعددة. كما أوصى مؤتمر تطوير التعليم بالمركز القومي للبحوث التربوية بجمهورية مصر العربية (1993) بضرورة إكساب تلاميذ المهارات الأساسية للتعامل الهادف مع البيئة والمجتمع من خلال دراسة مناهج تتضمن المهارات العقلية والعملية المناسبة لمواجهة مواقف الحياة اليومية، في حين دعى المشروع البريطاني نافيلد الى تنمية قدرة التلاميذ على اكتشاف الحقائق والمفاهيم وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة (نشوان، 2001).

كما أن ندرة التركيز على مهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) في مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط أمر مقلق، قد يعيق تحقق اهداف التربية الوطنية في ظل هذه الإصلاحات التي تقدمها المناهج الجديدة وفق المقاربة

بالكفاءات، فالتصرف التلقائي القائم على التفكير الفطري في مواقف التعلم قد يجر التلاميذ إلى سلسلة من الأخطاء لا نهاية لها نظرًا لأنه قد يقيس الأشياء على غير وجهها الصحيح، وسيؤدي ذلك إلى التقليل من كفاءته كفرص للتعلم، في حين أن التصرف المبني على أساس علمي سليم يساعدهم في الوصول إلى الحق لهذا يجب تعليم الأسس القائمة على هذه المهارات والأسس اللازمة للحياة المعاصرة، خاصة وإن كثيرًا من المواقف التي تصادف التلاميذ في حياتهم اليوم تتطلب مهارات تفكير أعمق مما يوجد في تفكيرهم الفردي، كما تتطلب مهارات علمية أعلى مما يمتلكوه.

ولعل نتائج الدراسة الحالية أيضا تدعو القائمين على منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط إلى ضرورة الاستفادة من مهارات التفكير لتصنيف بلوم، وادراجها ضمن قائمة الاولويات كسبا للفوائد التي يمكن تحقيقها من جراء ذلك، مثلما يقول (مصطفى، 2002) أن مسالة إدماج مهارات التفكير في التعليم ومناهجه يعتبر هدفا تربويا مهماً يجب أن تعطى له الأولوية وان على المؤسسة التربوية ينبغي فعل ما تستطيع فعله من تعليم مهارات التفكير من خلال تعزيزه في مناهج التعليم ومقرراته الدراسية على أن التعليم الواضح المباشر لمهارات التفكير المتنوعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة المهارية في التفكير عند التلاميذ وعلى تحسين وضع تحصيلهم العلمي.

وقد يرجع تدني مستوى أفراد العينة في مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم إلى أن محور الاهتمام في منهاج التربية البدنية والرياضية، بصفة عامة هو التلقين أكثر من تعليم التلميذ كيف يفكر، وأن مؤشرات كفاءات المنهاج المقدمة للتلاميذ في المرحلة المتوسطة لم يتم إعدادها بالشكل الكافي لتضمن تمهير التلاميذ بما يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ومتطلبات الجودة في بناء وتصميم المناهج الدراسية الحديثة.

وقد يعزى ذلك أيضا إلى قلة دور اساتذة التربية البدنية والرياضية في تدريس مهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، حيث أدرك (Dewey، 1933) بأن الأفراد يولدون ولديهم القدرة على التفكير وأقر بدور المعلمين في تدريب المتعلمين على التفكير الجيد.

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج دراسة شاكر وجاسم (2005)، ودراسة زغلول (1989)، حيث تشير إلى عدم تركيز مناهج التربية البدنية والرياضية على الجوانب العقلية والفكرية والاستيعابية.

وتتفق ايضا مع دراسة (علاء جبار عبود جواد الكروشي، 2007) ودراسة (خالد سويدان 2009) ودراسة لفته عداي وصلاح خليفة اللامي (2008) حيث أظهرت النتائج عدم شمول المناهج لمستويات الاهداف الذهنية في المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم، كما اكدت النتائج ان الطلبة بمراحلهم المختلفة يعانون من ضعف وتدن في امكانية تحقيق الاهداف المعرفية.

8.2 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

أظهرت نتائج الدراسة أن اكتساب تلاميذ السنة الرابعة متوسط للمهارات الحياتية العقلية (حل المشكلات، اتخاذ القرار) قد جاء بنسبة متوسطة، وهذه النتيجة تشير بوضوح أن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط لم يؤثر بالصورة الايجابية الكافية على إكساب وتطوير المهارات الحياتية قيد الدراسة لأفراد العينة، وهذا في الحقيقة عكس ما تدعوا اليه أراء خبراء التربية والدراسات العالمية نحو تمكين المتعلمين من امتلاك مثل هذه المهارات التي اصبحت من الضروريات الملحة التي لايمكن الاستغناء عنها في وقتنا الحاضر، حيث تشير يونيسف (2007)الى ضرورة دمج المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية بطريقة علمية مخطط لها، مما يسهم في تطوير العمليات العقلية العليا وصقل وبناء الشخصية المتزنة من جميع جوانبها، كما يساعد في إمداد الفرد بما يحتاجه من مهارات حياتية لمواجهة الأعباء اليومية والمواقف الطارئة بنجاح كبير.

ومن هنا تبرز أهمية اكتساب المهارات الحياتية وخاصة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، مثلما يشير (أورليخ وكالهان وهاردر وجبسون،2013) أن لها الدور في تشجيع التلاميذ على الاستقلالية، وتوجيههم إلى التعلم الذاتي وتعديل المفاهيم السابقة لديهم، مما يعمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة المشكلات الحياتية والصعاب، وينمي لديهم التفكير المنطقي، ويتفق هذا مع نتائج دراسة الحايك والشريقي (2010) ودراسة أبو سريع وشوقي وأنور ومرسي (2016) الذين أشادوا بفعالية برامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة، ويتفق معهم موتش وشي (Mauch and Shi, 2004) اللذان أكدان على تركيز التدريس المبني على المهارات الحياتية في تنمية العديد من المهارات الأساسية في حياة الفرد اليومية، والتي من أهمها تنمية تفكير الطالب ليصبح أكثر قدرة على حل مشكلاته، وتكوين الفرد ذي الشخصية المتكاملة الجوانب المتفاعل بإيجابيه مع من حوله.

كما أن حصة التربية البدنية والرياضية لها امكانية توفير للمتعلمين تفاعلا مباشرًا مع مواقف تعليمية تتضمن مهارات حياتية متنوعة على رأسها مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، وقد يعطي ذلك معنى للتعلم، وتشجيعهم على البحث عن المعلومات ذاتيًا من مصادرها الأصلية مما يأدي إلى تعميق الخبرات المكتسبة من خلال الحصة، وهذا يدعوا إلى ضرورة تدريس تلك المهارات الحياتية، وتضمينها في مناهج التربية البدنية والرياضية، وتوفير مصادر التعلم المختلفة اللازمة لتنفيذ أنشطة التربية البدنية في صورتها الجديدة وفقًا للمقاربة بالكفاءات، وهذا يتفق مع ما ورد في دراسة ويس وبولتر وبهالا، وبرايس (Weiss, Bolter, Bhalla, &Price, 2007) ، ودراسة كل من جوداس وليوندراي ودانيش،وديرميتز(Goudas, and Dermitzak Leondari, Danish, 2006)، ودراسة كولينز وآخرون (Collins, Karl, Riggs, 2010

(Galloway, Hager, وأجرى ويس وآخرون (Weiss and al, 2007) ودراسة السوطري وآخرون (2010)، ودراسة الحايك، والويسي (2010) على أهمية دمج المهارات الحياتية في سياق رياضي، مما يعمل على تحسين مهارات الطلبة العملية والحياتية، وأكدوا على أن تدريس المهارات الحياتية يمكن توظيفه بفعالية من خلال حصص التربية الرياضية، وأوصوا بضرورة وضع مناهج وبرامج رياضية تعمل على تنمية المهارات الحياتية والمهارات الحركية بأنواعها المختلف.

ويتفق معهم في ذلك(Papacharisis, Goudas, Danish, and Theodorakis, 2005) الذين أشادوا بفعالية البرامج التدريبية الرياضية في(الكرة الطائرة) و(كرة القدم) في تنمية مهارات حياتية مثل حل المشكلات، والتفكير الايجابي، والمسؤولية الشخصية والاجتماعية. والتحصيل.

و يعزى السبب في حصول مهارتي حل والمشكلات، واتخاذ القرار على هذه النسبة المتوسطة إلى نقص كفاية مؤشرات الكفاءات المعروضة في منهاج التربية البدنية والرياضية وتغطيتها للمهارات الحياتية قيد الدراسة، حيث تمثل العنصر المهم الذي يعبر عن الأداء المعرفي والسلوكي الذي يساعد على تحقيق الكفاءة المستهدفة، وإبراز مقدار التغيير الذي يطرأ على مستوى اداء التلاميذ، الأمر الذي انعكس على مكتسباتهم، ولذلك جاءت تقديراتهم ضمن المستوى المتوسط، مما يدعوا الى مزيد اهتمام بالمهارات الحياتية العقلية، وان تكون أكثر الأبعاد قوة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من الحايك والبطاينة (2007)، السوطري وآخرون (2009)، الحايك وآخرون (2008)، الحايك وآخرون (2007) حيث أسفرت أن مناهج التربية الرياضية لا تساعد على إكتساب المهارات الحياتية بالشكل الكافي. وتتفق ايضا مع ما توصلت إليه دراسة سعد الدين (2007) من حيث ضعف تناول مقرر تكنولوجيا الصف العاشر للمهارات الحياتيـة، حيـث بلغت نسبة توافر هذه المهارات (9.8) %، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى اكتساب الطلبة لتلك المهارات لم يصل إلى مستوى التمكن.

ولم تتفق مع دراسة بيتر ويك و بنجامين (Butter wick, & Benjamin, 2006) ودراسة أبو طامع (2010) حيث أظهرت النتائج أن درجة مساهمة المناهج في أكساب التلاميذ المهارات الحياتية كانت كبيرة جدا.

9.1 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

أظهرت نتائج الدراسة أن المنهاج قيد الدراسة ركز بشكل واضح على المعرفة المرتبطة بخطط وقوانين اللعب والمنافسة، وهذه النتيجة تشير إلى اهتمام واضعي مناهج التربية البدنية والرياضية بهذا النوع من المعرفة، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال اعتبار هذا النوع من المعرفة من أهم

الأولويات التي ترتبط بتعلم وممارسة مختلف الفعاليات الرياضية، والتلميذ عندما يبتعد عن الممارسة يفقد مهارته ولياقته الرياضية ولكن يمكنه الاستمتاع بالمشاهدة إذا تمتع بالمعرفة الكافية، لأن المعرفة القانونية حسب (عايد كريم، 2008) تعد من الأمور الهامة التي ينبغي على الطالب ممارساً كان أم مشاهداً أن يتفهما ويستوعبها، إذ بات من المفيد والضروري على الطالب معرفة الأمور القانونية التي تتعلق بالفعالية التي يمارسها.

كما يلاحظ أن هناك إهمال للمعرفة المرتبطة بالمجالات: الاعداد البدني والتعلم الحركي، تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، بيوميكانيك الحركات الرياضية، فسيولوجية النشاط البدني، التي ينبغي التركيز عليها في منهاج التربية البدنية والرياضية لتعزيز المعرفة الرياضية مما يساعد على تنميتها واكتسابها. وتختلف هذه النتيجة مع اراء الخبراء والدراسات العالمية، اذ يؤكدون ان من ابرز وظائف منهاج التربية البدنية والرياضية تعليم وتنمية وتطوير المعارف الخاصة بالمفاهيم الصحية والمفاهيم العلمية الرياضية، عن طريق ممارسة الأنشطة والبرامج التي تتيح له فرصة كبيرة للتعلم وتعرّف الحقائق والمعارف التي تتعلق على سبيل المثال بطبيعة ووظائف الجسم وماهيته وممارسة التمارين والاسترخاء (محمد علي، 2010)، وقد ربط السويديين بين التربية الرياضية وبين علمي التشريح والفسيولوجيا، حيث وضع ليبج عددا من التمرينات الرياضية تقوم اساسها على الدراسة العلمية لجسم الانسان (منذر هاشم، 2007)، ومن هنا تبرز أهمية المعرفة العلمية وضرورة تدريسها للتلاميذ، كما ان ضعف اعتماد منهاج التربية البدنية والرياضية على المعرفة العلمية بالحظ الكافي لايعني فشلنا في وضع اطار فلسفي صحيح لصياغة الكفاءات ومؤشراتها فقط بل يعني ايضا ان تلك الكفاءات لن تصل بنا الى التغيير الذي نبتغيه في سلوك المتعلمين، وهو امر يجب التوقف عنده واعادة النظر فيه.

ويعتقد (برونز) أن من عوامل نجاح المنهاج في أي موضوع دراسي انما يعتمد على اوسع قسط من تفهم القواعد والتعميمات التي تضفي صبغة تنظيمية على الموضوع وتساعد المتعلم على الاستثارة العقلية، كما انها تجنب المعارف المكتسبة النسيان والانطفاء (Nelson, 1974)، وأعلنت الرابطة الامريكية AAHPERD ضرورة ان تقوم المدرسة بتلقين معلومات التربية البدنية من منطلق قيامها بمسؤولية تنمية النشء بشكل شمولي (الخولي وعنان، 1999). اذا لا بد من اكساب التلاميذ نواحي المعرفة الاساسية والمبادئ العلمية التي تستند عليها اكتساب المهارات الحركية والانشطة الرياضية، وبالتالي أصبح من الضروري اهتمام القائمين باعداد مناهج التربية البدنية والرياضية بالتركيز على هذا النوع من المعرفة واعطائه الاولوية ضمن مؤشرات الكفاءات لمنهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.

و يعزى السبب في حصول المعرفة العلمية (الاعداد البدني والتعلم الحركي، تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، بيوميكانيك الحركات الرياضية، فسيولوجية النشاط البدني) على هذه النسبة المتدنية إلى عدم اهتمام واضعي مناهج التربية البدنية والرياضية بهذا النوع من المعرفة، وربما يرجع ذلك لاعتقادهم بعدم ضرورة اكتساب التلاميذ لتلك النواحي المعرفية لقلة ارتباطها بشكل مباشر بالجانب التطبيقي للأنشطة الرياضية وممارسة الفعاليات المدرجة في درس التربية البدنية والرياضية.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات: ناجي شاكر ومحمد جاسم (2005) و زغلول (1989)، التي أشارت الى قلة تركيز برامج التربية البدنية والرياضية على الجوانب المعرفية والأستعابية.

10.2 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم اساتذة التربية البدنية والرياضية للمعرفة الصحية (قواعد الامن والسلامة، الاسعافات الاولية، الوقاية من الأمراض، التغذية الصحية والمتوازنة) قد جاءت بنسبة ضعيفة جدا، وهذه النتيجة تشير بوضوح أن منهاج التربية البدنية والرياضة للتعليم المتوسط يفتقد لجوانب المعرفة الصحية قيد الدراسة، وبالتالي سوف لن يساهم في تدريس وتعليم هذا النوع من المعرفة للتلاميذ، ولا يتحقق من وراء ذلك الاهداف الصحية الضرورية *لحماية صحة التلاميذ* ووقايتهم من الأمراض.

ومما لا شك فيه أن الحاجة إلى المعرفة الصحية ازدادت في الآونة الأخيرة أكثر من أي وقت مضى نتيجة للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والصحية التي ظهرت في المجتمعات المتقدمة وأفرزت ما يطلق عليه أمراض ومشكلات قلة الحركة من مثل (السمنة - تصلب الشرايين – ارتفاع ضغط الدم - السكري - ارتفاع مستوى الكوليسترول)، مثلما يقول (الصرايرة، 1995) أن الأخطار الصحية التي تواجه البشرية اصبحت من أبرز تحديات هذا العصر، الأمر الذي بات يشغل المعنيين في دول العالم المختلفة، إضافة إلى المنظمات الدولية المعنية مثل منظمة اليونيسيف، ومنظمة الصحة العالمية واليونسكو. ويشير (السبوك، 2004) انه ينبغي النهوض من المفهوم العلاجي للمفهوم الوقائي للتفوق صحيا، وتجنب الإصابات الناتجة عن الأمراض أو الممارسات الصحية الخاطئة.

وقد سبَق الإسلام في التأكيد على الاهتمام بالغذاء، والصحة، والمحافظة عليها وإنمائها، قبل صدور التشريعات والأنظمة الحديثة، والاتفاقيات الدولية التي تحث على ذلك، وقد شرَع الله ذلك في الإسلام الذي جعلَه لنا منهاجاً في جميع شؤون الحياة، فمن ذلك قوله الله - تعالى :- ﴿ يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ * قُمْ فَأَنْذِرْ * وَرَبَّكَ فَكَبِّرْ * وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ * وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ ﴾ (المدثر: 1 – 5)، وبين الله

تعالى أن من مهام النبي صلى الله عليه وسلم أن يحل لأمته الطيب من المطاعم والمشارب وأن يحرم عليهم الخبيث الضار فقال الله تعالى: ﴿ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الْأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوبًا عِنْدَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَالْإِنْجِيلِ يَأْمُرُهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ وَيَضَعُ عَنْهُمْ إِصْرَهُمْ وَالْأَغْلَالَ الَّتِي كَانَتْ عَلَيْهِمْ ﴾ (الأعراف، من الآية 157)، وقرر صلى الله عليه وسلم أن لهذا البدن على صاحبه حقا، فعن عبد الله بن عمرو قال "دخل علي رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال ألم أخبر أنك تقوم الليل وتصوم النهار قلت بلى قال فلا تفعل قم ونم وصم وأفطر فإن لجسدك عليك حقا وإن لعينك عليك حقا" اخرجه البخاري، كما أن مجتمع دولة الجزائر بوصفه مجتمعا إسلاميا يستمد قيمه من الحضارة العربية الإسلامية، مما يدعو القائمين على اعداد مناهج التربية البدنية والرياضية إلى الاهتمام بتلك الاهداف الصحية، من اجل تؤهيل التلاميذ لتحمل المسؤولية الفردية والقدرة على اتخاذ العادات الصحية الوقائية الصحيحة مع المواقف الحياتية المختلفة، وتحسين حياتهم وتسهيلها. مثلما يقول (دبلة، 2013) بأن الثقافة الصحية اصبحت عنصرا اساسيا غي عملية الاعداد التربوي لكل مواطن، ويصعب ان نتصور قيام مواطن بدوره في المجتمع المعاصر، دون ان يكتسب حدا ادنى من هذه الثقافة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نقص استناد مناهج التربية البدنية والرياضية إلى معايير الجودة الشاملة، وعدم تنوع جوانب المعرفة التي تركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية، وعدم الاستفادة من الدراسات، والتقارير، والتوجهات العالمية التي تدعوا إلى ضرورة الاهتمام بالمجال الصحي الوقائي.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات: حداد، اويس ومنصور (Haddad ; Owies & Mansour, 2009)، الجفري (2007)، محمد سعد زغلول ومحمد رمضان مسلوب (1997)، هام وادم (Hamm and Adam,1989)، والتي أشارت الى تدني التركيز على الجانب المعرفي الصحي، وتناول القضايا الصحية العالمية، ولا تتفق مع دراسات: (Helmke, 1994)، بسام وغسان (2013)، التي اشارت ان المناهج تهتم بالمعرفة الصحية ومجالاتها.

11.2 مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشرة :

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم اساتذة التربية البدنية والرياضية لمهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) قد جاءت بنسبة ضعيفة، وهذه النتيجة تشير بوضوح أن ثمة نقص واضح في تضمن منهاج التربية البدنية والرياضة لهذه المهارات، فمثل هذه النتيجة تمثل العائق الأكبر لإثارة التفكير وتمنع تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المربون وأولياء الأمور الذين يرغبون في تنمية التفكير لدى الأجيال الصاعدة حتى تستطيع

التعامل مع عصر المعلوماتية الهائل من جهة ومع مشكلات الحياة التي أخذت في الصعوبة والزيادة في التعقيد، في حين توصلت دراسة: المسيليم وزينل (1992) احد أهم معوقات النشاطات الإبتكارية في المدارس هو مجال المنهاج الدراسي.

وبالنظر الى شريعتنا الاسلامية نجد أن الآيات القرآنية الكريمة تدعو إلى استخدام العقل وتفعيل مهارات التفكير ونذكر منها على سبيل المثال قال تعالى : ﴿ ان شر الدواب عند الله الصم البكم الذين لا يعقلون ﴾ (سورة الأنفال، الآية22).

وفي هذا الشأن يذكر أيضاً محمد شاهين في دراسته حول تطوير مهارات التفكير عند تلامذة المدارس (2005) أن تعليم مهارات التفكير قد أصبح يحتل مكانة بارزة من تفكير المربين والخبراء وواضعي المناهج لقناعتهم بأهميته وخاصة وان التلاميذ وهم بصدد مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاجون إلى تزويدهم بمهارات التفكير كي يكونو قادرين على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في هذا العصر الذي يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى قدرتهم على التفكير الجيد والمهارة فيه

لهذا أصبح من الضروري اهتمام الدولة الجزائرية بتعليم ناشئتها مهارات التفكير من خلال منهاج التربية البدنية والرياضية، حيث تعتبر مرحلة التعليم المتوسط من المراحل الهامة والتي يتم فيها تعليم مهارات التفكير وذلك لما يتميز به تلامذة هذه المرحلة من خصائص عقلية ونفسية ونمو جسدي تساعدهم على سرعة التعلم.

وقد أشارت الدراسات إلى أن تلامذة المرحلة المتوسطة يخضعون لتغيرات سلوكية ذاتية متتابعة في مراحل نموهم الجسدي والعقلي، كما أن علماء النفس يرون أن تلامذة هذه المرحلة يمرون بمرحلة تعليم العمليات العقلية للفئات العمرية من سن 11 إلى 15 سنة، ومن خلال هذه المرحلة تنمو لدى التلاميذ القدرة على استخدام مهارات التفكير (الخطيب، 1989)، الأمر الذي يتطلب اهتماماً متزايداً لهذه المرحلة في تعليم مهارات التفكير لتصنيف بلوم، وكذا إدراجها ضمن مناهج وأساليب تقويم وطرائق تدريس هذه المرحلة، ويستدعي أيضا إعادة النظر في صياغة مؤشرات الكفاءات ومراعاتها لمهارات التفكير المعرفي عند بلوم وما يتفق مع المرحلة العمرية للتلاميذ وبما يفيد في بناء شخصيتهم القادرة على مواجهة تطورات العصر ومتطلباته.

ويعزو الباحث هذه النتائج الى قلة إستناد واضعي منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط الى معايير الجودة الشاملة، فالجهود التي قام بها الباحث كانت تهدف إلى تحسين مستوى الجودة في منهاج التربية البدنية والرياضية، علماً بأن مفهوم الجودة أصبح طلباً ملحاً من أجل اعداد المناهج التعليمية التي تشكل أحدى الركائز الاساسية التي تقع عليها مسؤولية تنمية القدرات العقلية

عند التلاميذ من خلال تنمية مهارات التفكير باعتباره المدخل البنائي للسلوك الفعال الذي يسمح بالتعامل الايجابي مع التطورات الجارية في هذا العصر الذي يشهد العديد من المتغيرات.

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج دراسة شاكر وجاسم (2005)، ودراسة زغلول (1989)، حيث تشير إلى عدم تركيز مناهج التربية البدنية والرياضية على الجوانب العقلية والفكرية والاستيعابية.

وتتفق ايضا مع دراسة علاء جبار عبود وجواد الكروشي (2007) ودراسة خالد سويدان (2009) ودراسة لفته عداي وصلاح خليفة اللامي (2008) حيث أظهرت النتائج عدم شمول المناهج لمستويات الاهداف الذهنية في المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم.

12.2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشرة:

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم اساتذة التربية البدنية والرياضية للمهارات الحياتية قيد الدراسة (حل المشكلات، اتخاذ القرار) قد جاء بنسبة ضعيفة، وهذه النتيجة تشير بوضوح إلى نقص الإهتمام بتدريس المهارات الحياتية وقلة تضمينها في منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة المتوسطة، وهذا في الحقيقة عكس ما تدعوا اليه أراء خبراء التربية والدراسات العالمية نحو تمكين المتعلمين من امتلاك مثل هذه المهارات التي اصبحت من الضروريات الملحة التي لايمكن الاستغناء عنها في وقتنا الحاضر، فتنمية مهارة حل المشكلة واتخاذ القرار تعد مطلباً أساسياً في حياة التلميذ اليومية الذي يتعرض يومياً إلى الكثير من المواقف التي تستلزم منه وقفة تأمل وتفكير من اجل مواجهة متطلبات حياته، مثلما يشير ابو رياش وقطيط (2008) الى أن الدور المركزي للمدارس يتمثل في تطوير عمليات التفكير العليا وحل المشكلات، واتخاذ القرار لدى التلاميذ خاصة وأن الانفجار المعلوماتي الراهن أخذ يحدث بسرعة، لذا بات ملحاً ضرورة تعليم التلاميذ كيفية حل المشكلات لمساعدتهم كيف يتعلمون.

كما أن العمل الجماعي المصاحب لتدريس هذه المهارات في اطار ممارسة الانشطة البدنية والرياضية يزيد من تفاعل التلاميذ مع بعضهن البعض، مما قد يفيد في تبادل الأفكار والخبرات ويعمل على تنمية مشاعر الاثارة والتشويق وحب البحث عن المعلومات لديهم، ومن هنا تاتي الحاجة الى تعلم مهارات التواصل وإدارة المشاعر، طلبا لتعزيز التعلم وبالتالي تحقيق النتاجات التعليمية المقصودة وفقًا للتصور المقترح تبعا لاستراتيجية المقاربة بالكفاءات المنتهجة في المدارس الجزائرية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن واضعي المناهج لا يرون بوجود تكامل وإرتباط ذو أهمية كبيرة بين أنشطة وفعاليات مادة التربية البدنية والرياضية والمهارات الحياتية قيد الدراسة، وفي الحقيقة تلك الأنشطة والفعاليات لا يمكن تنفيذها بشكل كامل وصحيح دون إمتلاك لتلك المهارات، فعلى سبيل المثال لا الحصر تأتي دراسة باباكاريسس وآخرون (Papacharisis and al, 2005)

والسوطري وآخرون (2010)، وجوداس وآخرون (GOUDAS and al, 2006)، وويس وآخرون (Weiss and al, 2007)، والحايك وآخرون (2010)، لتؤكد أن دمج المهارات الحياتية مع الأنشطة البدنية والرياضية أظهر تقدما واضحا في تنمية وتطوير الصفات البدنية والمهارية، وأظهرت النتائج أن التدريب على المهارات الحياتية يمكن توظيفه بفعالية من خلال دروس وبرامج التربية البدنية والرياضية.

بالاضافة أنها تسهم في تحسين صحة التلاميذ كحاجة من حاجاتهم وحاجات المجتمع، وتنمية المعارف والتعود على ممارسة الرياضة بانتظام والمنافسة الشريفة في أثناء اللعب (وزارة التربية، 2007).

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم إستناد مخططين المناهج إلى معايير الجودة الشاملة، وعدم تنوع أساليب التدريس التي تركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية، وعدم الإستفادة من الدراسات والتقارير والتوجهات العالمية التي تدعوا إلى ضرورة تضمين المناهج التعليمية للمهارات الحياتية.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات: الحايك وآخرون (2007)، الحايك وآخرون (2008)، السوطري وآخرون (2009)، سعد الدين (2007)، التي أشارت بأن مناهج كلية التربية الرياضية لا يتوافر فيها العدد الكافي من المهارات الحياتية اللازمة والضرورية للطلبة، ولا تساعدهم على إكتساب المهارات الحياتية.

3- نتائج البحث العامة:

بعد تحليلنا لكل النتائج واختبار كل الفرضيات، ومعالجتها إحصائيا، وتفسير ما توصلت إليه الأرقام والقيم، يمكن أن نقوم بتلخيص النتائج العامة للبحث كما يلي:

1. تحقق الفرضية العامة للبحث المتمثلة في ضعف مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط لجوانب المجال المعرفي.

2. أثبتت نتائج تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية أن مؤشرات الكفاءات ركزت بشكل واضح على المعرفة العلمية، باستثناء تلك المرتبطة بفسيولوجية النشاط البدني، وبيوميكانيك الحركات الرياضية.

3. ضعف اهتمام منهاج التربية البدنية والرياضية بالمعرفة الصحية قيد الدراسة.

4. أظهرت نتائج تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية أن مؤشرات الكفاءات تضمت معظم مهارات التفكير لتصنيف بلوم، باستثناء مهارة التحليل، حيث تم اهمالها بالكلية.

5. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قصور في تضمين المهارات الحياتية العقلية قيد الدراسة في منهاج التربية البدنية والرياضية.

6. تؤكد وجهات نظر الاساتذة أن منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط يركز على المعرفة المرتبطة بخطط وقوانين اللعب والمنافسة، واهمال المجالات الاخرى المرتبطة بالمعرفة العلمية (الاعداد البدني والتعلم الحركي، تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، بيوميكانيك الحركات الرياضية ، فسيولوجية النشاط البدني).

7. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم اساتذة التربية البدنية والرياضية لمهارات التفكير لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) قد جاءت بتقدير ضعيفة.

8. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحصيل التلاميذ للمعرفة العلمية والصحية قيد الدراسة جاء بتقدير ضعيف.

9. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير لتصنيف بلوم قيد الدراسة جاء بتقدير ضعيف.

10. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية العقلية قيد الدراسة جاء بتقدير متوسط.

4- الاقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

1. ضرورة الاهتمام أكثر بمهارات التفكير لتصنيف بلوم وتضمينها في جميع مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسطة وتدريسها للتلاميذ.

2. ضرورة احترام مبدأ الهرمية في تسلسل مهارات التفكير لتصنيف بلوم مع التركيز على جميعها حسب الأولوية.

3. يجب أن تتضمن مؤشرات كفاءات المناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسطة على كافة جوانب المعرفية الصحية والعلمية الضرورية لنمو التلاميذ الفكري.

4. دمج المهارات الحياتية العقلية التي يحتاجها التلاميذ في مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسطة.

5. ضرورة أن تكون المهارات الحياتية بمثابة خط فكري واضح لدى مخططي مناهج التربية البدنية والرياضية، وأن تكون موزعة بصورة متكاملة مع موضوعاتها المختلفة.

6. الإستفادة من قوائم التحليل المستخدمة في هذه الدراسة عند تخطيط مناهج التربية البدنية والرياضية.

7. يجب أن تحتوي مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسطة على مادة نظرية محددة يلتزم المدرسون بإيصالها إلى التلاميذ لتأمين جانب المعرفة بدلا من ترك الأمر لاجتهادات المدرسين.

8. التشجيع على اجراء المزيد من الدراسات المماثلة لكافة الأطوار التعليمية.

خلاصة:

بناء على الاهداف النظرية ومعالجة قاعدة البيانات المتحصل عليها من المعالجة الاحصائية لاستجابات أفراد العينة على أدوات البحث، تم عرض النتائج المتوصل اليها، وتحليلها ومناقشتها على ضوء الفرضيات، وبمقتضى هذه النتائج قدمت مقترحات يمكن أن تخدم من قريب أو بعيد الموضوع البحثي المدروس.

خلاصة البحث:

يتسم عصرنا الحالي الذي نعيش فيه بالانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية الكبرى والسيطرة التكنولوجية على معظم استخدامات الحياة التعليمية والتربوية والعلمية والثقافية والفكرية وغيرها من المجالات الحياتية الحيوية، الأمر الذي جعل من مسالة تعليم وتعلم مهارات التفكير وغيرها من المهارات العقلية للمرحلة المتوسطة ذات أهمية مميزة ضمن منظومات أهدافها الأساسية، وتلقى على عاتق مؤسساتها التعليمية مسؤولية تكوين السلوك المتوازن لدى تلامذتها في التفاعل الفكري والعملي في مواقفهم الحياتية المختلفة.

إذ لم يعد في هذا العصر الاهتمام محصوراً نحو بذل الجهود التربوية لإكساب تلامذة هذه المرحلة الأساسية بالمعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم التعليمية المطلوبة بل أصبحت تتعداها إلى تنمية قدراتهم العقلية، ومهارات التفكير.

وانطلاقا من أهمية المناهج التعليمية، وخاصة مناهج التربية البدنية والرياضية باعتبارها إحدى الوسائل والأدوات الرئيسية في تكوين شخصية التلميذ، واعداده ليكون مواطن صالح، حيث تشكل أحدى الركائز التي تقع عليها مسؤولية بناء المعارف وتنمية القدرات العقلية عند التلاميذ.

وينبغي أن نشير إلى أنه إذا كان بحثنا هذا قد توصل إلى ضعف مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط لجوانب المجال المعرفي قيد الدراسة، فالسؤال المنطقي الذي ينتج عن ذلك والذي ينبغي أن يكون انطلاقة لبحوث أخرى هو: لماذا هناك ضعف في مراعاة منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط لجوانب المجال المعرفي ؟ مما يسمح لإقامة عمليات تشخيص واسعة في ضوئها توضع العلاجات المناسبة.

ورغم كل النقائص التي تشوب الإصلاحات في المناهج التربوية، وخاصة تلك المتعلقة بالتربية البدنية والرياضية إلا أن الفرصة لا تزال قائمة وذلك لعلاج ما يمكن علاجه في ضوء عمليات التقويم الشامل المبنية على علم التقويم وخبراء التقويم والباحثين فيه، عملا بقاعدة خبراء الجودة الشاملة: Quality is free.

وإن كانت نتائج الدراسة جاءت موافقة لتوقعات الباحث وطرح للفرضيات البحثية هذا لا يعني النقص من شان الجوانب المعرفية في التربية البدنية والرياضية، بل يعني توجه الباحث في سياق معين وهذا ما تقتضيه عملية البحث العلمي.

وفي الاخير يمكن القول أن هذا الموضوع بقدر ما كان شيقا كان واسعا جدا، وكل ما بذلناه من جهد لحصر التربية البدنية والرياضية ولتكون لها مجال معرفي واسع لتصبح مادة التربية البدنية والرياضية كباقي المواد الأخرى لها مجال معرفي ومجال تطبيقي في الميدان لتصبح أكثر دقة وموضوعية وعلمية في العملية التعليمية وخدمة لمادة التربية البدنية والرياضية بالمؤسسات التربوية، وكل مساهماتنا فيه بدت ضئيلة لترك المجال مفتوح للأبحاث الجديدة لكشف النقاب عن باقي جوانب الموضوع سلبا أو إيجابا لرفع المستوى المعرفي لتلاميذ في المنظومة التربوية.

- **المراجع والمصادر العربية**

أولا: المصادر

1. القرآن الكريم

ثانيا: المعاجم والقواميس

1. إبن منظور، محمد (1955). لسان العرب. المجلد 12. بيروت: دار الراصد.

2. رضا، أحمد (1960). معجم متن اللغة. موسوعة تربوية حديثة. المجلد الرابع. بيروت: دار الحياة.

3. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (2004). قاموس المحيط. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

4. اللقاني، أحمد والجمل، على (1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق تدريس. القاهرة: عالم الكتب.

5. معلوف، لويس (1973). المنجد في اللغة و الإعلام:المطبعة الكاثوليكية. بيروت: دارالمشرق.

ثالثا: الكتب

1. ابو حطب، فؤاد (1980). القدرات العقلية. ط3. القاهرة: الانجلو المصرية.
2. أبو حطب، فؤاد وسيد، عثمان وصادق، آمال (2008). التقويم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
3. أبو رياش، حسين محمد وغسان، يوسف قطيط (2008). حل المشكلات. عمان: دار وائل.
4. أبو رياش، حسين وقطيط، غسان (2010). حل المشكلات. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع .
5. أبو نمرة، محمد خميس وسعادة، نايف :التربية (2000). الرياضية وطرائق تدريسها. نابلس: جامعة القدس المفتوحة.
6. أحمد إبراهيم، أحمد (2000). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية. ط1. الإسكندرية: دار الوفاء.
7. إدريس، سهيل (1990). المنهل. ط11.بيروت: دار الآداب ودار العلم للملايين.
8. أرزيل، رمضان (2002). نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات. الجزائر: دار عاقل.
9. أروليخ، دونالد وكالاهان، ريتشارد وهاردر، روبرت وجبسون، هاري (2003). استراتيجيات التعليم الدليل نحو تدريس أفضل (ترجمة أبو نبعه عبدا الله). الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
10. الأغا، إحسان (1997). البحث التربوي : عناصره، مناهجه، أدواته. ط 2. غزة: مطبعة المقداد.
11. إكزافيي، روجيرس (2006). المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
12. الألباني، محمد ناصر الدين (1988). *صحيح الجامع الصغير. ط3*. دمشق: المكتب الإسلامي للنشر والتوزيع.
13. بركات، محمد خليفة (1984). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. ط2. الكويت: دار القلم.

14. بسيوني، محمود عوض و الشاطئ، فيصل ياسين (1987). نظريات و طرق التربية البدنية. الجامعة الجزائر: ديوان المطبوعات.
15. بشارة، جبرائيل وإلياس، أسما (2004). المناهج التربوية. جامعة دمشق: كلية التربية.
16. بلوم، بنجامين (1983). تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني (ترجمة محمد أمين مفتي). الرياض: دار المريخ.
17. بن بوزيد، بوبكر (2009). إصلاح التربية في الجزائر-رهانات و إنجازات. ط1. الجزائر: دار القصبة للنشر.
18. بن يحيى زكريا، محمد (2008). بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربة الجديدة. الحراش الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
19. بوحوش، الذنيبات (1995). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
20. بوكرمة، فاطمة الزهراء (2008). الكفاءة مفاهيم ونظريات. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
21. تغريد، عمران والشناوى، رجاء وعفاف، صبحي (2001). المهارات الحياتية. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
22. تمار، يوسف (2007). *تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين*. الجزائر: طاكسيج للدراسات والنشر والتوزيع.
23. جابر، سعيد (2008). دليل التربية العملية (مشروع تطوير التربية العملية). مصر: كلية التربية – جامعة المنوفية –.
24. الجمالي ، محمود فاضل (1980). تربية الإنسان الجديد. تونس: الدار العربية للكتاب.
25. جمل، محمد جهاد (2005). تنمية مهارات التفكير الإبداعي. ط1. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
26. حاجي، فريد (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: للأبعاد والمتطلبات. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
27. حاجي، فريد (2005). المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
28. حثروبي، محمد الصالح (2002). *المدخل إلى التدريس بالكفاءات*. الجزائر: دار الهدى عين مليلة.

29. الحريري، رافده (2007). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
30. حسين، سمير محمد (1996). *تحليل المضمون*. ط2، القاهرة: عالم الكتب.
31. الحصري، علي (1995). طرائق تدريس الجغرافية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي. دمشق: منشورات جامعة.
32. حلمي، أحمد الوكيل (1982). *تطوير المناهج*. ط7، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
33. الحماحمي، محمد والخولي، أمين (1990). أسس بناء برامج التربية الرياضية. القاهرة: دار الفكر العربي.
34. حمدان، محمد زياد (2000). تقييم المناهج. عمّان: دار التربية الحديثة.
35. حناش، فضيلة وبن يحي زكريا، محمد (2011). التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور الإصلاحات التربوية الجديدة. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواها.
36. خضور، أديب (1994). الإعلام الرياضي. دمشق: سلسلة المكتبة الإعلامية.
37. خطايبه، أكرم زكي (1997). المناهج المعاصرة في التربية الرياضية. عمان: دار الفكر.
38. الخطيب، علم الدين عبد الرحمن (1988). الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي. الكويت: مكتبة الفلاح.
39. الخولي، أمين أنور والشافعي، جمال الدين (2000). مناهج التربية البدنية المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
40. الخولي، أمين أنور وعناد، محمود (1999). المعرفة الرياضية. القاهرة: دار الفكر العربي.
41. دروزه، افنان نظير (2001). اجراءات في تصميمي المناهج وتقويمها. ط3. جامعة النجاح الوطنية نابلس: مركز التوثيق والمخطوطات والنشر.
42. الدليم، فهد عبد الله (1988). مبادئ القياس والتقويم والتقويم في البيئةالإسلامية. مكة: مكتبة الطالب الجامعي.
43. دي بونو، إدوارد (1989). *تعليم التفكير (ترجمة عادل عبد الكريم ياسين)*. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
44. الديري، علي (2003). المناهج المعاصرة في التربية الرياضية وتطبيقاتها العملية.ط2. اربد: مركز بيضون للكمبيوتر.

45. الديري، علي والعتوم، أمجد (2010). مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية وفقاً للاقتصاد المعرفي وتطبيقاتها العملية في القرن الحادي والعشرون. اربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، الأردن.
46. الرشيد، روعة بنت عبد المحسن (2009). تصنيف بلوم للمجال المعرفي. الإدارة العامّةَ للتربية والتعليم للبنات بجدة..وحدة التخطيط والتطوير. برنامج تطوير مهارات تقويم التحصيل الدراسي.
47. رضوان، أبو الفتوح (1982). *الكتاب المدرسي*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
48. الريماوي، محمد عودة (2008). علم النفس التطوري. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
49. زغلول، محمد سعد وأبو هرجة، مكارم حلمي (2002). *دراسات وبحوث تطبيقية في المناهج التربية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
50. زكريا، محمد الظاهر (2002). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
51. الزيات، فتحي (2004). علم النفس المعرفي. مصر: دار النشر للجامعات.
زيتون، حسن (2003). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة طرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
52. زيتون، حسن حسين (2003). أصول التقويم والقياس التربوي: المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.
53. زيتون، حسن و زيتون، كمال (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية .ط 1.القاهرة: عالم الكتب.
54. زيتون، كمال (2002). تدريس العلوم للفهم – رؤية بنائية. ط1. القاهرة : عالم الكتب.
55. السامرائي، عباس أحمد وبسطويسي، بسطويسي أحمد (1994). طرق التدريس في التربية الرياضية: جامعة بغداد.
56. السرور، ناديا هايل (2005). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
57. سعادة، جودت أحمد (2003). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة. ط1. نابلس فلسطين: دار الشرق للنشر والتوزيع.
58. سعيد، نادر (2001). العلاقة الجدلية بين التنمية الإنسانية ومجتمع المعرفة (ابستمولوجيا المعرفة). نابلس. مكتبات جامعة النجاح الوطنية.

59. السكارنة، بلال (2010). القيادة الإدارية الفعالة. عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
60. السكران، محمد (1989). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار الشروق.
61. الشبلي، إبراهيم مهدي (2000). المناهج, بناؤها, تنفيذها, تقويمها, تطويرها باستخدام النماذج. عمّان: دار الأمل للنشر والتوزيع.
62. الشريفي، شوقي السيّد وأحمد، محمّد أحمد (2004). المناهج التعليميّة. الرياض: مكتبة الرشد.
63. شنان، فريدة (2009). قانون وتحديات. مجلة الإصلاح والمدرسة، العدد 00، 35-22.
64. الصراف، قاسم علي (2002). القياس والتقويم في التربية والتعليم. الكويت: دار الكتاب الحديث.
65. طعيمة، رشدي أحمد (2008). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي.
66. طلحة، حسين حسام (1994). الاسس الحركية والوظيفية للتدريب الرياضي. عمان: دار الفكر العربي.
67. الطيطي، محمد حمد (2001). تنمية قدرات التفكير الإبداعي. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
68. عبد الرحمان، محمد السيد (2001). *نظريات النمو: علم نفس النمو التقدمي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
69. عبد المعطي، أحمد ومصطفى، دعاء (2010). المهارات الحياتية. كلية التربية جامعة أسيوط.ذ
70. عبيد، وليم وعفانة، عزو (2003). التفكير والمنهاج المدرسي. ط 1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
71. عبيد، معتز (2008). مهارات الحياة للجميع: نحو برنامج إرشادي لتربية المراهق. مصر: دار العلم العربي.
72. عبيد، وليم وعفانة، عزو (2003). التفكير والمنهاج المدرسي. ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
73. العتوم، عدنان (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيقات. عمان: دار المسيرة.
74. العتون، عدنان يوسف و ذياب الجراح، عبد الناصر (2006). تنمية مهارات التفكير. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
75. العربي، السليماني (2006). الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية. ط1. الدار البيضاء.

76. عزمي، محمد سعيد (2004). أساليب تطوير و تنفيذ درس التربية الرياضية. الإسكندرية: دار الوفاء.
77. عزيزي، عبد السلام (2003). مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث. الجزائر: دار ريحانة للنشر والتوزيع.
78. العساف، صالح (1989). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
79. العطوي، اسية (2010). صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. جامعة فرحات عباس سطيف: كلية الاداب والعلوم الانسانية.
80. عطية، محسن (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
81. عفانة، عزو واللولو، فتحية (2004). المنهاج المدرسي. الطبعة الأول. غزة: الجامعة الإسلامية غزة.
82. عفيفي، محمد الهادي وأحمد، سعد مرسي (1974). *قراءات في التربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.
83. علاوي. محمد حسن (1999). علم نفس المدرب والتدريب الرياضي. القاهرة: دار المعارف.
84. علي، محمد (2003). *التربية العلمية وتدريس العلوم*. عمان: دار المسيلة.
85. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات (2007). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. ط4. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
86. عميمر، عبد العزيز (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر: منشورات ثالة الابيار.
87. غازي، محمد فارق السيد (2006). التوجهات الفلسفية لمناهج التربية الرياضية. جامعة طنطا: كلية التربية الرياضية.
88. غريب، عبد الكريم (2002). الكفايات واستراتيجيات اكتسابها. المغرب: منشورات عالم التربية المغرب.
89. فليب، برينو (2004). بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة(ترجمة لحسن بوتكلاري). الدار البيضاء: دار النجاح الجديدة.
90. قطامي، نايفة (2001). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
91. القلا، فخر الدين (2000). أصول التدريس. جامعة دمشق: كلية التربية.
92. قلادة، فؤاد سليمان (2005). الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم. اسكندرية: مكتبة بستان المعرفة.

93. كمراوي، فاطمة (2006). المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج). الجزائر: وزارة التربية الوطنية وتكوين.
94. مامون، طريبة (2014). *تقنيات البحث الخاصة في علم النفس الاجتماعي*. بيروت: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
95. مجدي، عزيز إبراهيم (2004). موسوعة التدريس. ج1. الأردن: دار المسيرة.
96. محمد السيد، عبد الرحمن (2001). نظريات النمو: علم نفس النمو المتقدم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
97. محمد عزت، عبد الموجود (1979). أساسيات المنهج وتنظيماته. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
98. محمد علي، محمد (2010). دليل المعلم إلى منهج التربية الصحية والبدنية للصف العاشر. الامارات العربية المتحدة: إدارة المناهج.
99. محمد، محمد علي واللالا، أسامة كامل وحلويش، علاء محمد والشناوي، وليد وبرقاوي، نداء عوني والخطاط، سلام محمد ومحمد، محمد عمر (2010). دليل المعلم إلى منهج التربية الصحية والبدنية للصف العاشر. الإمارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم.
100. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال (2009). إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية الجزء الثاني. الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر.
101. مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2004). تكنولوجيا التعليم : بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
102. المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب (2010). *دليل بيداغوجيا الإدماج*. المغرب: وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر.
103. مصطفى ،فهيم (2002). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربي.
104. المكاويّ، محمد أشرف (2006). أساسيّات المناهج. عمان: المركز الدولي للنشر والتوزيع.
105. ملحم، سامي (2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط. دار المسيرة للنشر والتوزيع : بيروت.
106. المنذري، زكي الدين (1987). *مختصر صحيح مسلم*. ط6. دمشق: المكتب الإسلامي للنشر والتوزيع.
107. منظمة الصحة العالمية (2009). دليل الاسعافات الاولية. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
108. نشوان، يعقوب (2001). الجديد في تدريس العلوم.عمان: دار الفرقان.

109. النور، أحمد يعقوب (2007). علم النفس التربوي. عمان: دار الجندرية للنشر والتوزيع.
110. هندي، ذياب وعليان، هشام عامر (2001). *دراسات في المناهج والأساليب العامة*. عمان الأردن: دار الفكر.
111. الهويدي، زيد (2005). أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية. ط1. العين: دار الكتاب الجامعي.
112. وزارة التربية الوطنية (2000). القدرات والكفاءات. الجزائر: مطبوعة مديرية التعليم الأساسي.
113. وزارة التربية الوطنية (2002). النظام التربوي الجزائري. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
114. وزارة التربية والتعليم (2007). الإطار العام لمنهاج التربية الرياضية. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.
115. الوكيل، حلمي والمفتي، محمد (2005). *أسس بناء المناهج وتنظيمها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
116. يونيسف (2007). الإطار العام المرجعي للتعلم المبني على المهارات الحياتية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

رابعا: الدوريات والرسائل الجامعية

1. أبو حجر، فايز (2005). برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلية الأساسية العليا في فلسطين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى، كلية التربية غزة.

2. أبو سريع، أسامة سعد وشوقي، مرفت أحمد وأنور، عبير محمد ومرسي، صفاء إسماعيل (2006). أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، خلال الفترة من 19-17 ديسمبر، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

3. باريان، احمد ريان (2003). دور وسائل الإعلام في التثقيف الصحي للمرأة السعودية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية الآداب.

4. بشير، هدى (2007). دور مكتبة الروضة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية جامعة طنطا 36(1)، 401 -484.

5. البكر، رشيد (2002). معوقات الإبداع لدى طلاب مراحل التعليم. مجلة مستقبل التربية، 8 (25)، 85-121.

6. الجراح، يوسف (2007). دراسة تقويمية لمناهج التربية الرياضية المطورة من وجهة نظر المعلمين في محافظة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد.

7. الجفري، علي عبد الله (2007) مصادر الحصول على المعلومات الصحية ومستوى الوعي الصحي وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان، (56)، 240 – 625.

8. جواد الكروشي، علاء جبار عبود (2007). مستويات الاهداف السلوكية الذهنية (المعرفية) وفق تصنيف بلوم ومدى تطبيقها في تدريس المناهج التخصصية لكلية التربية الرياضية. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية،5(2)، 62-33.

9. الحايك، صادق (2011). المهارات الحياتية المعاصرة المواكبة للتطورات التربوية المدمجة في مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية. مؤته للبحوث والدراسات، 25(4)، 132- 119.

10. الحايك، صادق خالد والبطاينة، أحمد (2007). مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية في الجامعة الأردنية. مؤتمر كلية التربية الرياضية، 1(1)، 37-25. خلال الفترة من 9 – 10 أيار 2007، اليرموك، الأردن.

11. الحايك، صادق خالد وغادة، خصاونة وزياد، زاهي مسعد (2008). المهارات الحياتية القائمة على الاقتصاد المعرفي المكتسبة من تعلم منهاج الجمباز في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية. عمان: كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، قدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الرياضي الأول كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة: نحو مجتمع نشط لتطوير الصحة والأداء، خلال الفترة من 16-14 مايو 2008، عمان، الأردن.

12. الحايك، صادق، والويسي، نزار (2010). تأثير استخدام الألعاب الحركية والتربوية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الاساسية الدنيا في الاردن. مجلة جامعة الانبار للعلوم البدنية والرياضية، 14(8)، 919- 939.

13. الحايك، صادق، وتيسير، منسي (2007). دور مناهج كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية في إعداد المواطن المواكب لمتطلبات القرن الجديد. بحث مقدم لمؤتمر الأول لجمعية كليات التربية الرياضية العربية الذي نظمته كلية التربية الرياضية في الفترة 9- 10ايار/2007، الأردن.

14. الحجار، ياسين طه محمد (2002). اسباب عزوف طالبات المدارس الثانوية عن ممارسة النشاط الرياضي في مدينة المكلا. تربية رياضية, *حضرموت للدراسات والبحوث*،2 (2)، 121-136.

15. حجازي، رضا (2006). فعالية التنظيم الحلزوني لمحتوى وحدات المادة في التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الفصل متعدد الصفوف. قدم إلى المؤتمر العلمي العاشر: تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، مجلد 1، خلال الفترة من 10-7 نوفمبر 2007، مصر.

16. حرقاس، وسيلة (2010). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، جامعة منتوري-قسنطينة-، كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية.

17. حسين، قاسم حسن وعبد الرحمان، مكرم سعيد (1989). *الصعوبات والعقبات التي تعترض مسارات الرياضة المدرسية*. الحلقة الدراسية حول الرياضة المدرسية العربية. بغداد: مجلس وزارة الشباب والرياضة العرب، المعهد القومي لإعداد القادة في مجال الشباب.

18. حلمي، حلمي رؤوف (2009). مدى ملائمة أهداف أسئلة التقويم مع أهداف الأمثلة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت.

19. حماد، عبد الحكيم (1998). فاعلية استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة الجغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

20. الخطيب، حسام (1989). نظرية جديدة حول علاقة الإبداع بالتكنولوجيا. مجلة المعلم العربي سوريا، 3(1)، 23-35.

21. الخطيب، منى فيصل (2003). تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم العلوم في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات.

22. خلف، أمل وتوفيق، أسماء (2010). المهارات الحياتية لأطفال المؤسسات الإيوائية وأثرها على السلوك التوافقي لديهم. مجلة البحث العلمي في التربية،10(1)، 56-32.

23. خليل الهدهود، نهلة عبد الرؤوف (2012). أثر التدريس المبني على المهارات الحياتية لوحدتي: الثقافة الرياضية والتمرينات واللياقة البدنية في تنمية تحصيل الطلبة ولياقتهم البدنية ومهاراتهم في اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الاردن. اطروحة دكتوراه، كلية الدراسات العليا الجامعة الاردنية.

24. خليل، محمد أبو الفتوح والباز، خالد (1999). دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. قدم إلى المؤتمر العلمي الثالث: مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تطوير تدريس العلوم، خلال الفترة من 25-28يوليو، جامعة عين شمس.

25. الخليلي، يوسف (1987). درجة الوعي الصحي عند طلبة الثاني الثانوي العلمي والأدبي والمهني في ثلاث مناطق جغرافية مختلفة في الأردن. مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(1)، 119-91.

26. الخولي، امين انور (1982). اثر الوسائل السمعية البصرية على المجال المعرفي للتربية الرياضية. رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية للبنين، القاهرة.

27. الخولي، امين انور (1983). مصادر المعرفة الرياضية لطلبة وطالبات جامعة حلوان بالقاهرة. المؤتمر العلمي الرابع لدراسات وبحوث التربية الرياضية. خلال الفترة من 7 - 9 فبراير 1983.

28. الخولي، أمين أنور (1996). الرياضة والمجتمع. سلسلة عالم المعرفة، العدد (216)، ديسمبر 1996.

29. دبلة، عبد العالي وخينش، دليلة وخليل، نزيهة (2015). المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير. *مجلة دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة*،*3*(2)، 120-106.

30. دبلة، عبد العالي وفصيلة، صدراتي (2013). واقع تطبيق التربية الصحية في الاوساط المدرسية. مجلة علوم الانسان والمجتمع، 8(2)، 153-122.

31. دروزة، أفنان نظيرة (1999). معايير لتقيم المناهج وتطويرها. مجلة اتحاد الجامعات العربية،عدد 36.

32. دروزه، أفنان (2011). درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات" بلوم " للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، 25 (10)، 156-122.

33. الرحاحلة، وليد وشوكة، نارت (2007). دراسة مقارنة للحصيلة المعرفية في مجال اللياقة البدنية بين طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك. مجلة أبحاث اليرموك، 23 (4)، 56-47.

34. الرحاحله، وليد أحمد (2007). الحصيلة المعرفية في مجال اللياقة البدنية عند طلبة. مجلة دراسات العلوم التربوية، 34(7)، 102-77.

35. زغلول، محمد سعد (1989). دراسة تحليلية لمناهج الأنشطة الرياضية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومرحلة الثانوي. *مجلة علوم الرياضة، 2*(9)، 125-99.

36. زغلول، محمد سعد ومسلوب، محمد رضوان (1997). دراسة تحليلية لجوانب المجال المعرفي لمناهج التربية الرياضية بمراحل التعليم العام. *مجلة علوم الرياضة، 9*(13)، 26-32.

37. زيتوني، عبد القادر (2007). *تقييم فاعلية منهج التربية البدنية والرياضية لطلبة التعليم الثانوي في مركز ولاية سعيدة الجزائر*. قدم إلى المؤتمر العلمي السادس عشر لكليات وأقسام التربية الرياضية: علوم التربية الرياضية في مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين، خلال الفترة من 5-4 تشرين الثاني 2007، بابل، العراق.

38. سعد الدين، هدى (2007). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

39. السوطري، حسن والحايك، صادق (2010). أثر استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية القائمة على الاقتصاد المعرفي. مؤتمر كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.

40. السوطري، حسن والواصل، أكرم والمقرن، عبد العزيز والغامدي، فهد (2009). مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود. بحث مقدم لمؤتمر العلمي السادس حول الرياضة والتنمية الذي نظمته كلية التربية الرياضية في الفترة 27- 30ابريل/2009، الاردن.

41. سويدان، سويدان (2009). دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة الواردة في كتاب (الجغرافية الطبيعية). مجلة جامعة دمشق، 25(2).

42. السيد، أحمد جابر (2002). تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،عدد 77، 82-56.

43. شاكر، ناجي وجاسم، محمد (2005). أسباب ضعف الاهتمام بالجانب النظري بدرس التربية الرياضية في المدارس المتوسطة والإعدادية في محافظة النجف. *مجلة علوم التربية الرياضية جامعة بابل*، 4(01)، 155-146.

44. شاهين، محمد (2005). عزيز تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ السنة السابعة عشرة. مجلة رسالة الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 59 (4) السنة السابعة عشرة.

45. الشريده، محمد (2003). أثر برنامج تدريبي ما وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

46. الشعيلي، علي هويشل والمحروقي، مريم خميس (2012). دراسة تحليله لكتب الفيزياء في سلطنة عمان في ضوء المعايير القومية للتربية العملية. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، 13(3)، 99- 133.

47. شلايل، أيمن عبد الجواد (2003). أثر استخدام دور التعلم في تدريس العلوم على التحصيل وبقاء أثر التعلم واكتساب عمليات العلم لدى طلاب الصف السابع. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

48. الصرايرة، محمد (1995). استراتيجيات الإعلام والتعليم والاتصال في المجال الصحي. مجلة أبحاث اليرموك، 4(2)، 191-169.

49. عبد الكريم، نهى (2004). المهارات الحياتية اللازمة للدارسين الكبار في مرحلة ما بعد محو الأمية. مجلة العلوم التربوية مصر، 12(2)، 359-340.

50. عبدعون، عايد كريم (2008). بناء مقياس المعرفة لقانون بعض الألعاب الرياضية لطلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية. مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، 22(3)، 716- 734.

51. علي، عبد الكريم حسين محمد (2001). القدرة الرياضية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الثانوية بالجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

52. فاضلي، بجاوي (2009). أثر غياب الكتاب المدرسي للتربية البدنية والرياضية على رفع المستوى المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة الماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، معهد التربية البدنية والرياضية المدينة الجديدة سيدي عبد الله المعالمة.

53. فهيم، محمد (2005). المهارات الحياتية في المدرسة الثانوية والطريق إلى صناعة الشخصية العصرية .مجلة التربية قطر، عدد 152،155-120.

54. قاضي، مهدي (1991). دراسة عن التثقيف الصحي المدرسي في المملكة العربية السعودية (تقييم المعرفة الصحية واستقصاء بعض أنواع السلوك المتعلق بالصحة وعلاقتها ببعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية لطلبة الصفين النهائيين في المدارس المتوسطة والثانوية في مدينة الخبر ،مع استعراض وضع التثقيف الصحي في مدارس البنين في المملكة العربية السعودية). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك فيصل، كلية الطب والعلوم الطبية الإحساء.

55. القدومي، عبد االقادر (2005). مستوى الوعي الصحي ومصادر الحصول على المعلومات الصحية لدى لاعبي الاندية العربية للكرة الطائرة. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، 6(1)، 223 - 263.

56. لزعبي، طلال وعبيدات، هاني (2004). أثر تبني معلمي العلوم لمبادئ النظرية البنائية أثناء تدريسهم للمفاهيم العلمية في تحصيل طلبتهم لهذه المفاهيم وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لديهم. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، 7 (1)، 147-122.

57. لفته عداي، عبد الزهرة واللامي، صلاح خليفة (2008). كشف مستوى تحقيق الأهداف السلوكية (المجال المعرفي) في التعليم الجامعي كلية التربية أنموذجا. مجلة دراسات البصرة السنة الثالثة، 5(3)،51-22.

58. لكحل، لخضر (2011). المقاربة بالكفاءات :الجذور والتطبيق. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مربح ورقلة.

59. اللولو، فتحية صبحي (2005). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين. قدم إلى المؤتمر التربوي الثاني كلية التربية: الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع والطموح، خلال الفترة من 22 - 23 نوفمبر، الجامعة الاسلامية فلسطين.

60. مازن، حسام محمد (2002). نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة، قدم الى المؤتمر العلمي الرابع عشر: مناهج العلوم في ضوء الأداء، مجلد1، خلال الفترة من 24 / 25 يوليو، جامعة عين شمس القاهرة.

61. ماسر، محمد خير (1990). النشاط الرياضي المدرسي ودوره التربوي والاجتماعي. ورقة دراسية مقدمة الى الندوة العلمية بعنوان التربية الرياضية المدرسية بين العلم والتطبيق، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

62. المزيني، خالد بن صالح والعنقري، عبد الرحمن بن سعد (2003). الحصيلة المعرفية في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية في مدينة الرياض. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 10(1)، 1 – 10.

63. مسعود، رضا هندي (2002). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ

الصف الأول الإعدادي. مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (80)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس القاهرة.

64. مسمار، بسام عبد الله وصالح، غسان الحاج (2013). دور التعليم في التربية الرياضية في المجتمع الأردني من وجهة نظر متخصصيها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية، 27 (9)، 81-55.

65. المسيليم، محمد يوسف وزينل، فضة (1992). دراسة لمعوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في الكويت من وجهة نظر عينة من النظار والناظرات. المجلة التربوية، 24(3)، 83-57.

66. مقدادي، يوسف وأبو زيتون جمال (2011). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الاجتماعية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين. مجلة الجامعة الإسلامية الأردن، 10(2)، 555-521.

67. المومني، إبراهيم (2002). فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، 29 (1)، 67-97.

68. نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان (1998). العدد 2. يونيو: مطابع ميثاق المغرب.

69. ويس، راضية (2015). المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية. مجلة البحوث والدراسات الانسانية، العدد11، 108-81.

خامسا: الوثائق الرسمية.

1. اللجنة الوطنية للمناهج (2007). *منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي*. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
2. وزارة التربية الوطنية (2003). الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية إبتدائي. الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
3. وزارة التربية الوطنية (2003). مناهج السنة الأولى ابتدائي. الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
4. وزارة التربية الوطنية (2005). منهاج التربية البدنية والرياضية السنة الرابعة متوسط. الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.

5. وزارة التربية الوطنية (2009). *المسار الدراسي للتعليم الأساسي*. الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق.

سادسا: مواقع الانترنت

1. الخطيب، منذر هاشم (2007). المناهج التربوية ومناهج التربية الرياضية. الأكاديمية الرياضية العراقية. استرجع من www.iraqacad.com

2. السايح محمد، مصطفى (2011). تقويم تنفيذ المنهج في التربية الرياضية. استرجعت في تاريخ 05/01/2016م من https://docs.google.com/document/d/19I2aVKsD8sGgA7VTmLeyURphxlpGLbpTkik-Dnl744/edit?hl=en_US

3. موسى، فؤاد (بت). المناهج - أسسها – عناصرها– تنظيماتها. استرجعت في تاريخ 22 ماي 2016م من https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRv FpbnxlcG9ydGZvbGlvZXNyYWF8Z3g6ZWU2YmRjMDA3ZDliZTM3

4. وزارة التربية الوطنية (2015). الاصابات الرياضية ومبادئ الاسعافات الاولية: تكوين المعلمين التربية البدنية. الارسال الثالث. استرجع في تاريخ 2015/8/02. http://www.onefd.edu.dz/infpe/cours%20pdf%201mef/ENV3/educationsportive-env3_pdf/educ-sport-env3_L007.pdf

5. يونيسيف (2005). *المهارات الحياتية*. استرجعت في تاريخ 12 أكتوبر 2014 من http://www.unicef.org/arabic/lifeskills/lifeskills_25512.html

6. يونيسيف (2005). ما هي المهارات التي تعتبر مهارات حياتية. استرجع في تاريخ 2015/1/24. http://www.unicef.org/arabic/lifeskills/lifeskills_25521.html

- المراجع باللغة الاجنبية.

1. Ait.Boudaoud, L. (1999). L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie). Alger : Casbah édition.

2. Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of bloom's taxonomy. New York: Longman Publishing.

3. Bastin, A. & Veneta, A.(2005). Emotional Intelligence Predict Life Skills, But Not as Well as Personality and Cognitive Abilities, Journal of Psychology, 15(2), 15-27.

4. Baumgartner, T. A. & Jackson, A.S. (1975). Measurements For Evaluation in Physical Education Boston, Hougton Miffin Co.

5. Bernard, B. (1952). Content analysis in communication research.Glencoe. IL: Free Press.

6. Beyer, B.k .(1988) .Developing a thinking skills projvam Boston :Allyn and Bacon .

7. Beyer, B.k. (1988). Developing a thinking skills projvam Boston: Allyn and Bacon .

8. Butter wick, S. & Benjamin, A. (2007). The road to Employability through personal development: A critical Analysis of the Silences and Ambiguites of the British Columbia (Canada) life skills curriculum, international journal of life long Education, v25, n1, 75- 86.

9. Butter wick, S., Benjamin, a. (2006). The road to Employability through personal Development: A critical Analysis of the Silences and Ambiguites of the British Columbia (Canada) life skills Curriculum, International Journal of life long Education, v 25, n1, p.75:86

10. Butter wick, S., Benjamin, a. Christiane. E., Philippe, C. (2000). Dictionnaire encyclopédie de l'éducation et de la formation. 2éme éd: Nathan Paris.

11. Collins, B. Karl, J. Riggs, L. Galloway, C.& Hager, K. (2010). Teaching Core Content with Real-Life Applications to Secondary Students with Moderate and Severe Disabilities, Teaching Exceptional Children, 43 (1), 52-59.

12. Danish, S.(2006) The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a Physical Education Context. European Journal of Psychology of Education. V. XXI. N.4, Pp. 429-438

13. De ketele, J. M. (1993). dictionnaire de l'évaluation de la recherche en éducation. Montréal:Guérin.

14. De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse: Convergences autour des compétences. Bruxelles: De Boeck Université.

15. Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. New York: D.C. Heath and Company.

16. Ferhi, M. (2005). L'optimisation de portefeuilles par la logique floue et son application au marché financier en Algérie les cahiers de CREAD - Centre de recherche en économie appliquée pour le développement – N 72 –Alger.

17. Fischer, J. (1991). life skills: what anethey social-science record, vol (16) no (11).

18. Gail, J. (2000). Classroom ideas for Life Skills, Washington, D.C.

19. Gillet. P. (1992). construire la formation, E.S.F, Paris.

20. Goodlad, J.I . (1984). A place called school, New york: McGraw –Hill .

21. Goudas, M. Dermitzaki, I. Leondari, A. & Danish, S. (2006). The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a Physical Education Context. European Journal of Psychology of Education, 21(4), 429-438

22. Grissom, B. James. (2005). Physical fitness and academic achievement, Journal of Exercise Physiology, 8 (1), 11-25.

23. Gronlund, N.E. (1981). Measurement and Evaluation in Teaching. 4th edn. New York: Macmillan.

24. Haddad, L., Owies, A. & Mansour, A. (2009). Wellness appraisal among adolescents in Jordan: a model from developing country: a cross-sectional questionnaire survey. Health Promotion International, 24(2)130-139.

25. Hanley, G. Heal, N. Tiger, J. & Ingvarsson, E. (2007). Evaluation of class wide teaching program for developing preschool life skills, Journal of Applied Behavior Analysis, v7, n2, 227- 300.

26. Holsti, O. (1969). Content analysis for social sciences and humanities. Canada: Addison - Wasley Co.

27. Joseph, M. V. (1981). Experience of Arural Community in the State ofKerala in South India, Teachers and Puils a Health Workers. ED81/WS /5,Paris: Unesco.

28. Lauie, L. H. (1995). Knowledge of Physical education and voluntary in Hong Kong secondary school in Liponski, W. siuiski, Hong Kong.

29. Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. Personnel Psychology.

30. Louis, H. (2000). Des fris aux objectifs de l'éducation, Edition Labor, éducation.

31. Mackenzie, M. (1906). Toward a new crriculum in physical education. Mcgraw Hill: N,J

32. Marzano, R.J. Brandt, R. S., Beau Fly jones. C. S. H. (2004).Dimensions of Thinking. A Framework for curriculum and Instruction, Associqtion For supervision and curriculum development.

33. Matveyev, p. (1981). foundation of sports training, progress pub: Mosco.

34. Mauch, E. & Shi, X. (2004). one Approach to Explore Arrange of Problem Solving Strategies in the Classroom, International Journal of Mathematical Education in Science & Technology Nov-Dec 35(6), 912-917.

35. Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences: La refonte de la pédagogie en Algérie. Alger, algerie: Bureau International del'éducation.

36. ministère de l'éducation nationale. (2005). programme d'appui de le reforme du système éducatif algérien (PARE). Retrieved 11/12/2016 from http://www.ciep.fr/expertise-audit education/enseignementgeneral/algerie-appui-a-qualite-systeme-educatif-algerien-fonds-detudes-renforcement capacites-ferc-cadre.

37. Nelson , J.K. (1974). practical Measurements For Evaluation in Physical Education., Burgess pub., Minnea.

38. New Jersey Department of Education. (2004). Career education and consumer family and life skills.Retrieved may 12, 2015 from http://www.state.nj.us/education/news/2009/0206cccs.htm

39. O’Grady, C. (2002). Basic Needs Not Be Boring, Time Educational Supplement.

40. Papacharisis, V. Goudas, M. Danish, S. & Theodorakis, Y. (2005). The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a Sport Context. Journal of Applied Sport Psychology, 17 (3), 247-254.

41. Perrénoud ,P. (1999). dix compétences pour enseigner, ESF éditeur, Paris.

42. Raths, E. Louis ., Allyn & Bacon Inc. (1987) Teaching for Thinking .U.S.A- Boston.

43. Renald, L. (1998). Dictionnaire actuel de l’éducation, « Paris » Montréal.

44. Roegiers, X. (2004). L’école et l’évaluation. Des situations pour évaluer les compétences desélèves. Bruxelles: De Boeck Université.

45. Scallon, G. (1992). l’évaluation formative des opérations d’apprentissage. Laval: presses universitaires.

46. Schneider, J. (2004). Teaching Life Skills: Connecting With The Real World, Education Canada, vol 44 issue 1, p 24- 25.

47. Singer, Robert N. & Dick, W. (1980). Teaching Physical Education: A systems approach, Second ed., Hougtion: Mifflin co., boston.

48.Stuffelbeam, D. (1980). L' évaluation en éducation et la prise de décision,N.H.P: Ottawa.

49. Talbot, L. (2009). L’évaluation formative, collection U, sciences humaines et sociales, Armand Colin , Paris.

50. Vanderzwage, H.(1972). Toward A philosophy of sport, Reading, Mass, Addison Wesdey.

51. Weiss, M., Bolter, N., Bhalla, J., and Price, M. (2007). Positive Youth Development through Sport: Comparison of Participants in the First Life Skills Programs. Journal of Sport and Exercise Psychology, 29, 212-228.

52. World Health Organization [WHO]. (2003). Skills for health-skills-based health education including life skills: an important component of achild-friendly/health-promotingschool. Geneva: WHO.

53. World Health Organization. (1999). Partners in life skills education. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.

54. Xavier, R. (2001). Une pédagogie de l'intégration. 2eme édition. De Boeck in Université.

الملحق رقم (1). أسماء المحكمين

الاسم	الجامعة
ا. د. مصطفى عبد الوهاب السباعي	جامعة اسيوط
ا. د. تمار يوسف	جامعة الجزائر 3
ا. د. السيد محمد هاشم	جامعة الملك سعود
د. اسعد العاني	جامعة بغداد
د. بن لعربي يحيى	جامعة ايسطو وهران - الجزائر -
د. زيتوني عبد القادر	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - الجزائر -
ا. د. احمد عطاء الله	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - الجزائر -
د. مقراني جمال	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - الجزائر -
د. بن هادي محمد	جامعة ايسطو وهران - الجزائر -

الملحق رقم (2). أسماء المحكمين

الاسم	الجامعة
ا. د. بومسجد عبد القادر	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - الجزائر -
ا. د. بن سي قدور حبيب	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - الجزائر -
د. عدة محمد	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - الجزائر -
د. بن لعربي يحيى	جامعة ايسطو وهران - الجزائر -
د. زيتوني عبد القادر	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - الجزائر -
ا. د. احمد عطاء الله	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - الجزائر -
د. مقراني جمال	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم - الجزائر -
د. بن هادي محمد	جامعة ايسطو وهران - الجزائر -

ملحق (03): اداة تحليل المحتوى

الفئات	المحتوى	التكرار
خطط وقوانين اللعب والمنافسة.	خطط اللعب الهجومية والدفاعية في الانشطة الجماعية- مواصفات الانشطة الرياضية (الأبعاد، المعدات، اللاعبين....)- شروط وقواعد ممارسة فعاليات العاب القوى- قوانين اللعب في الانشطة الجماعية. مختلف المهارات والفعاليات الرياضية.	
الاعداد البدني والتعلم الحركي	توزيع الجهد والراحة اثناء النشاط الرياضي- تطوير وتنمية مختلف الصفات البدنية- الاجراءات الواجب مراعاتها عند ممارسة اي نشاط رياضي- الخطوات العلمية لتعلم مهارات حركية جديدة.	
تنظيم وتسير اللعب والمنافسة.	أسس ومواصفات القيادة الناجحة في الأنشطة الرياضية - قواعد التحكيم في الأنشطة الرياضية - تحمل المسؤولية عند القيام بالمهام المطلوبة - التواصل الفعال أثناء اللعب والمنافسة الرياضية.	
فسيولوجية النشاط البدني.	تفسير الظواهر الفسيولوجية أثناء النشاط البدني - تطور الجهاز التنفسي مقابل النشاط الرياضي - تطور الجهاز القلبي الوعائي مقابل النشاط الرياضي.	
بيوميكانيك الحركات الرياضية.	العناصر الميكانيكية المؤثرة في الاداء الرياضي في الانشطة الجماعية - العناصر الميكانيكية المؤثرة في الاداء الرياضي في الانشطة الفردية.	
قواعد الأمن والسلامة.	أسس الوقاية من الإصابات الرياضية - الاستخدام الآمن للمعدات والأجهزة الرياضية -اللباس الرياضي الصحي - الممارسة الآمنة للأنشطة الرياضية	
الإسعافات الأولية.	الموضوعات المتعلقة بإسعاف الإصابات الرياضية - أدوات الإسعافات الأولية.	
الوقاية من الأمراض.	الوقاية من الأمراض الناتجة عن سوء التغذية - الوقاية من مرض السمنة - الوقاية من الأمراض الجهاز التنفسي- الوقاية من الأمراض الجهاز الهضمي	
التغذية الصحية والمتوازنة.	ممارسات الغذائية الخاطئة - أساسيات تغذية الرياضيين - أساسيات النظام غذائي لإنقاص الوزن - مصادر الأغذية الصحية وتصنيفاتها.	

المعرفة (التذكر)	أن يعدد - أن يذكر- أن يحدد - ان يعرف - أن يسمي - أن يسترجع.	
الفهم	ان يعلـل - أن يفسـر - أن يتـرجم - أن يلخـص - أن يشـتق - أن يستخلص - أن يستخرج - أن يستنتج.	
التطبيق	أن يطبق - أن يوظف - أن يبرهن - أن يستخدم - أن يكتشف - أن يوجد ناتجا.	
التحليل	أن يحلـل - أن يقـارن - أن يفـرق - أن يغـاير - أن يجـزئ - أن يوازن.	
التركيب	أن يركب - أن يربط - أن يقترح - أن يخطط - أن يرتب - أن ينظم - أن يصمم - أن يشكل - أن يعيد بناء أو ترتيب - أن يضم.	
التقويم	أن يحكم على - أن يختار بناءا على - أن يؤكد - أن يبدي رايه - أن يقرر - أن يدافع - أن يصادق - أن يجادل - أن يناظر.	
حل المشكلات	يحدد المشكلة بوضوح - يجمع المعلومات حول المشكلة - يحدد عناصر المشكلة - يضع عدة حلول ممكنة للمشكلة - يختار الحل الأنسب - ينفذ الحل المختار - يقوم الحل في ضوء المعايير المحددة - يطور الحل في ضوء نتائج التقويم.	
اتخاذ القرار.	يحدد المواقف التي تحتاج لقرار - يجمع المعلومات المساعدة على فهم القرار - يحدد بدائل القرارات المتاحة - يختار البديل الأفضل - يضع خطة لتنفيذ القرار - يحدد معايير تقييم القرار - يقيم القرار ونتائجه.	

ملحق (04): الاختبار التحصيلي في المعرفة الرياضية.

عزيزي التلميذ (ة):

أولاً :إن هذا الاختبار مخصص لأغراض البحث العلمي، ولن يتم إدراجه ضمن علاماتك المدرسية.

ثانياً : تعليمات الاختبار

يتكون هذا الاختبار من خمسة وعشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والمطلوب منك اختيار الإجابة الصحيحة لكل فقرة بوضع علامة (X) في المربع الخاص بالرمز الدال على الإجابة الصحيحة لكل سؤال في نموذج الإجابة كما في المثال التالي:

تدخل السوائل في تكوين كافة أنسجة الجسم وخلاياه، حيث يكوِّن الماء حوالي:

أ. % 05 من وزن الجسم ب. % 71 من وزن الجسم

ج. 20 % من وزن الجسم د .52 % من وزن الجسم.

الإجابة الصحيحة هي(ب) لذلك يوضع الرمز (X) في المربع الخاص بالرمز كما في الشكل

السؤال	أ	ب	ج	د
1		X		

الرجاء توخي الدقة في الإجابة وفي تعيين الإجابة على النموذج الخاص.

وشكراً لتعاونك

الباحث

ثالثاً: الأسئلة :أجب عن جميع الأسئلة الآتية علماً أن مدة الاختبار هي 40 دقيقة.

1. كم عدد فريق كرة اليد داخل الملعب؟

أ. 8 لاعبين

ب. 6 لاعبين.

ج. 7 لاعبين.

2. هناك عدة تشكيلات للدفاع في كرة اليد هي:

أ. (5 - 1)

ب. (5 - 3)

ج. (3 - 5)

د. (5 - 2).

3. كم عدد فريق كرة الطائرة داخل الملعب؟

أ. 5 لاعبين.

ب. 8 لاعبين.

ج. 6 لاعبين.

4. كيف يتم دوران لاعبين كرة الطائرة اثناء المباراة؟

أ. في اتجاه عقارب الساعة.

ب. في عكس اتجاه عقارب الساعة.

ج. كل لاعب يبقى في مكانه طيلة المباراة.

5. كم مرة يسمح فيها بلمس الكرة قبل إرجاعها إلى الخصم في كرة الطائرة؟

أ. 4 مرات

ب. 5 مرات

ج. 3 مرات

6. الكرة تسقط من يد لاعب كرة الطائرة في الشبكة ثم يلمسها مرة ثانية قبل نزولها على الأرض. فهل هذا مسموح به ؟

أ. نعم مسموح به، ويستمر اللعب تحكيم.

ب. يعتبر خطأ على اللاعب.

7. متى يفوز الفريق بالشوط؟

أ. اذا أحرز 25 نقطة قبل الفريق الآخر كحد أدنى، على أن يكون الفرق نقطتين مثل : 25- 23.

ب. اذا أحرز 24 نقطة قبل الفريق الآخر كحد أدنى، على أن يكون الفرق نقط واحدة مثل : 24- 23.

ج. اذا أحرز 24 نقطة قبل الفريق الآخر كحد أدنى، على أن يكون الفرق نقطتين مثل : 24- 22.

8. كم عدد لاعبي كرة السلة في الملعب؟

أ. 7 لاعبين.

ب. 5 لاعبين

ج. 6 لاعبين

9. إلى كم تقسم مباراة كرة السلة تبعا للقواعد الدولية؟

أ. إلى أربعة أشواط، مدة كل شوط 10 دقائق.

ب. إلى شوطين، مدة كل شوط 20 دقيقة.

ج. إلى خمسة أشواط، مدة كل شوط 10 دقائق

10. هناك عدة تشكيلات للدفاع في كرة السلة من بينها:

أ. (4 - 3).

ب. (3 - 2).

ج. (5 - 1).

11. هل مسموح اخذ الكرة من يد اللاعب المنافس او ضربها اذا اتيحت لك الفرصه ؟

أ. نعم مسموح.

ب. غير مسموح

12. يتم الانطلاق في سباق السرعة 80 متر من وضعية:

أ. الوقوف

ب. القرفصاء او الجلوس

ج. نصف وقوف

13. من أنواع القفز في العاب القوى:

أ. القفز الثلاثي

ب. القفز الرباعي.

ج. القفز الخماسي.

14. كم طول مضمار السباق في الالعاب القوى؟

أ. 800 متر

ب. 400 متر

ج. 1500 متر

15. إذا ارتقى اللاعب في الوثب الطويل قبل لوحة الارتقاء تحتسب محاولة فاشلة .

أ. نعم

ب. لا

16. قم بترقيم الخطوات الفنية لمسابقة الوثب الطويل بالترتيب من 1 إلى 4؟

أ - الجري ( ) ب - الهبوط ( )

ج - الطيران في الهواء ( ) د - الارتقاء ( )

17. هناك أكثر من طريقة لرمي الجلة، من بينها الطريقة:

أ. العمودية

ب. الجانبية

ج. الأرضية

18. ما هي المسافة التي يقطعها الرياضي في سباق السرعة:

أ. 100 متر

ب. 800 متر

ج. 1500 متر

19. من الأمور التي يجب أن تراعى عند تحسين المرونة العضلية:

أ – التقدم التدريجي لمدى اتساع الحركة.

ب - مراعاة إنجاز الإحماء الكافي قبل البدء في تمرينات المرونة.

ج - كل الإجابات صحيحة

20. تتم عملية التنفس عند القيام تمارين الضغط (les pompes) بالطريقة التالية:

أ. أخذ شهيق اثناء رفع الجسم، واخراج زفيز اثناء انزال الجسم وهكذا.

ب. اخذ شهيق وحبس النفس اثناء اداء الحركة كاملة.

ج. اخذ شهيق اثناء انزال الجسم، واخراج الزفير اثناء رفع الجسم وهكذا.

21. لتطوير عنصر المرونة يجب ان تستمر مدة الثبات عند اداء تمارين الاطالة (les étirements):

أ. من 30 إلى 50 ثانية.

ب. من 50 إلى 70 ثانية.

ج. من 10 إلى 30 ثانية .

د. من 75 إلى 90 ثانية.

22. من اجل ممارسة تمارين زيادة القوة العضلية دون حدوث إصابات، يجب ان تتصف شدة التمرين أو حمل التدريب (la charge) بكونها:

أ. مساوية لما اعتادته العضلة.

ب. اقل مما اعتادته العضلة.

ج. اعلى مما اعتادته العضلة.

د. لا يوجد قاعدة تحدد ذلك.

23. ماهي الاوقات التي تأدى فيها تمارين الاطالة أو التمديد العضلي اثناء ممارسة نشاط رياضي؟

أ. قبل النشاط الرياضي فقط.

ب. قبل النشاط الرياضي وبعده.

ج. بعد النشاط الرياضي فقط.

24. ما هو المعيار المناسب لتحديد مدة الراحة اثناء القيام بمجهود بدني؟

أ. كلما زادت مدة التمرين البدني، كلما زادت الحاجة لإعطاء راحة اكبر.

ب. كلما زادت سرعة التمرين، كلما زادت الحاجة لإعطاء راحة اكبر.

ج. كلما زادت شدة التمرين، كلما قلة الحاجة لإعطاء راحة أكبر.

د. الاجابات (أ .ب).

25. حدد ما تعرفه عن المبادئ الأساسية لتعلم المهارات الحركية ؟

أ. التدرج من السهل إلى الصعب.

ب. التدرج من البسيط إلى المركب.

ج. الممارسة بشكل عشوائي

د. الإجابة أ و ب فقط

26. لتنمية لياقة القلب والجهاز التنفسي لا بد للنشاط البدني أن يكون:

أ. الهرولة.

ب. رفع الأثقال.

ج. الركض بسرعة قصوى.

د. كل الاجابات صحيحة.

27. ماهي الطريقة الصحيحة لمعرفة معدل ضربات القلب؟

أ. وضع الاصابع (السبابة والوسطي) على العنق بين الحنجرة والعضلات المجاورة لها.

ب. وضع راحة اليد على العنق بين الحنجرة والعضلات المجاورة لها.

ج. وضع الاصابع (السبابة والوسطي) على الجبهة بين العينين.

28. لتحقيق صحة افضل من خلال ممارسة الرياضة، كم عدد مرات التدريب المناسبة في الاسبوع؟

أ. ثلاث مرات على الاقل.

ب. مرة واحدة على الاقل.

ج. مرات على الاقل.

29. لتحسين قدرتك في تعلم الحركات الرياضية يفضل الاعتماد على:

أ. التصحيح الذاتي لأخطائك

ب. تصحيح الاستاذ لأخطائك

ج. تصحيح الزملاء لأخطائك

د. جميع الاجابات الصحيحة

30. اذكر الخطوات المناسبة لتعلم مهارة حركية جديدة ؟

أ. التكرار+ تصحيح الأخطاء.

ب. التكرار فقط

ج. مشاهدة الرياضيين فقط.

31. ما هي أفضل أنواع الرياضة لتخفيف الوزن؟

أ. الركض.

ب. كرة القدم.

ج. كمال الاجسام.

د. الملاكمة.

32. متى تزيد كمية تدفق الاكسجين في الجو؟

أ. الاماكن المنخفضة.

ب. الاماكن المرتفعة.

ج. جميع الاجابات خاطئة.

33. الخطوات التي يجب اتباعها اثناء ممارسة أي نشاط رياضي.

أ. تمارين الاحماء + ممارسة الرياضة + تمارين التمديد العضلي.

ب. تمارين الاحماء + ممارسة الرياضة .

ج. ممارسة الرياضة + تمارين التمديد العضلي.

34. ماهي طريقة التنفس الصحيحة اثناء الجري؟

أ. الشهيق من الانف والزفير من الانف.

ب. الشهيق من الفم والزفير من الفم.

ج. الشهيق من الانف والزفير من الفم.

د. الشهيق من الفم والزفير من الانف.

35. نجاح تسيير المباراة يتأثر اساسا بواسطة:

أ. النتيجة النهائية للمباراة.

ب. سلوك الجمهور.

ج. تحكم اللاعبين بالمهارات الاساسية للعبة.

د. عنصر التحكيم وتاثيره على اللاعبين.

36. في الاجتماع اثناء فترة الاستراحة بين اشواط المباراة لا بد من مناقشة الاتي:

أ. سلوك المتفرجين.

ب. اصابات اللاعبين.

ج. معالجة الاخطاء التي ارتكبت اثناء المباراة.

د. الراحة فقط.

37. اذا حدث أي تدخل خارجي اثناء اللعب في كرة الطائرة فان قرار الحكم يكون:

أ. تعاد المباراة

ب. يوقف اللعب ثم يعاد من جديد

ج. يعاد الشوط الذي حدث به تدخل خارجي.

د. تلغى المبارات.

38. ما هو الأمر الجد مهم الذي يجب على قائد الفريق القيام به؟

أ. إصدار الأوامر للآخرين لأنه الوحيد الذي يعرف ما هو الأفضل.

ب. السماح بالتبادل الحر للأفكار و تشجيع أعضاء الفريق.

ج. عدم التدخل في نشاطات الفريق لكثرة الحمل الوظيفي عليه.

39. يجب على الاوامر قائد الفريق الناجح أن تكون

أ. واضحة و صريحة.

ب. خيالية لا يمكن تحقيقها.

ج. غامضة و تفتقر للتحديد.

40. إذا دخل لاعب كرة اليد إضافي الى الساحة خلافا لقواعد اللعب فان قرار الحكم يكون:

ا. استبعاد اللاعب.

ب. انذار اللاعب.

ج. ايقاف اللاعب لمدة دقيقتين فقط.

41. يعمل قائد الفريق الجيد على

أ. الإعتراف بأخطائه.

ب. الإهتمام بمصلحته الخاصة.

ج. إظهار إهتمامه بالفريق.

د. الإجابات (أ. ج).

42. يستطيع القادة الناجحون التأثير على الناس عبر أشياء عدة من ضمنها.

أ. الثقة بالنفس

ب. النقد البناء

ج. التسامح

د. جميع ما ذكر صحيح

43. طريقة تحديد الاولوية للاستحواذ على الكرة عند بداية المباراة بين الفرق المشاركة:

أ. حسب رغبة اللاعبين

ب. عشوائي لأغلب المجالات.

ج. حسب القرعة

44. هل يسمح لحارس المرمى في كرة اليد ان يكون لاعب ساحة؟

أ. لا يسمح لحارس المرمى ان يكون لاعب الساحة.

ب. يسمح لحارس المرمى ان يكون لاعب الساحة.

45.هل يسمح للاعب الساحة في كرة اليد ان يكون حارس مرمى؟

أ. لا يسمح للاعب الساحة ان يكون حارس المرمى.

ب. يسمح للاعب الساحة ان يكون حارس المرمى.

46. يحتسب الهدف في كرة اليد إذا:

أ. عبرت الكرة بكامل محيطها خط المرمى الداخلي بين القائمين وأسفل العارضة .

ب. عبرت الكرة خط المرمى وبقية تلامس جزء منه.

ج. إجتازت الكرة اكثر من نصفها خط المرمى بين القائمين واسفل العارضة.

47. ماهي الحالات التي لا يعاقب عليها لاعب كرة اليد عند دخوله الى منطقة المرمى الخاصة بحارس المرمى؟

أ. إذا دخل منطقة المرمى بعد لعب الكرة مباشرة مثلاً اثناء التهديف.

ب. إذا دخل المنطقة بغير كرة ولم يحصل على فائدة.

ج. إذا دخل المدافع المنطقة اثناء الدفاع دون قصد ولم يحصل على فائدة.

د. جميع هذه الاجابات صحيح.

48. اذا سقطة كرة الطائرة من يد اللاعب في الشبكة ثم يلمسها مرة ثانية قبل نزولها على الأرض. فهل هذا مسموح به ؟

أ. نعم مسموح به، ويستمر اللعب

ب. يعتبر خطأ على اللاعب

49. يجب على الفريق التصويب على سلة الفريق المنافسة خلال....

أ. 24 ثانية

ب. 40 ثانية

ج. 1 دقيقة

50. كم تحسب السلة في الرميات الحرة، التي تنمح نتيجة أخطاء مختلفة ؟

أ. نقطة واحدة.

ب. نقطتان.

ج. ثلاث نقاط.

51. عندما يرفض الفريق اللعب بعد أن يطلب منه الحكم ذلك فان قراره يكون:

أ. يفوز الفريق.

ب. تعاد المباراة.

ج. يعلن متخلفا ويخسر المباراة.

د. تلغى المباراة.

52. إذا قفز لاعب كرة السلة بكلتا قدميه للأعلى لأداء التصويب نحو السلة، ولكن وجد مضايقه من احد المدافعين فنزل على الارض ثم قفز مرة اخرى . ما هو الحكم في هذه الحالة ؟

أ. مخالفة المشي بالكرة

ب. استمرار اللعب.

53. هل لمس خط التماس (الخط الجانبي) عند اداء الرمية الجانبية في كرة السلة يعتبر خطأ ؟

أ. يعتبر خطأ .

ب. لا يعتبر خطأ

54. ماهو زمن الوقت المستقطع الواحد في كرة الطائرة؟

أ. (60) ثانية.

ب. (30) ثانية.

ج. (40) ثانية.

55. ما هي درجة حرارة الجسم المثالية:

أ. 40 درجة مئرية.

ب. 25 درجة مئوية.

ج. 37 درجة مئوية.

56. ما هي نبضات قلب الانسان في حالة الراحة؟

أ. من 60 الى 80 ضربة في الدقيقة

ب. من 100 الى 150 ضربة في الدقيقة

ج. من 90 الى 120 ضربة في الدقيقة

57. ماهو دور افراز العرق اثناء ممارسة الرياضة؟

أ.إذابة الدهون الموجودة في الجسم.

ب. تنظيف الجلد.

ج. تبريد الجسم.

58. ما هو مصدر العرق الصادر من الجسم أثناء ممارسة نشاط بدني؟

أ. ذوبان الشحم.

ب. السوائل الموجودة في الجسم.

ج. كل الإجابات صحيحة.

59. ما هي العوامل المؤثرة في نتيجة القفز الطويل:

أ. سرعة الجري + قوة الارتقاء

ب. سرعة الجري

ج. كل الاجابات خاطئة

60. من العوامل المؤثرة في رمي الجلة:

أ. استخدام القوة.

ب. سرعة الحركة+ استخدام القوة + زاوية انطلاق الجلة.

ج. استخدام قوة + طول القامة.

61. من العوامل المؤثرة في سباق الجري:

أ. سرعة الخطوة + طول الخطوة + لبس نظارات.

ب. سرعة الخطوة + طول الخطوة + الانطلاق الصحيح

ج. سرعة الخطوة + طول القامة.

62. العوامل المؤثرة في نسبة نجاح التصويب في كرة اليد:

أ. كلما قصرت المسافة بين اللاعب والمرمى ساعد ذلك على نجاح التصويب.

ب. سرعة الكرة ودقتها

ج. كل الإجابات صحيحة

63. اعراض نقص الاكسجين في الجسم اثناء ممارسة الرياضة؟

أ. الشعور بالدوار + الارهاق

ب. السعال + الارهاق

ج. سيلان الانف + ألم في المفاصل

64. عندما تريد ممارسة الرياضة، يمكن شرب الماء:

أ. قبل وبعد ممارسة الرياضة فقط.

ب. بعد ممارسة الرياضة فقط.

ج. قبل وأثناء وبعد ممارسة الرياضة.

65. لا تقل المدة الزمنية بين تناول الوجبة الغذائية وبين أداء المجهود الرياضي عن

أ. 10 دقائق.

ب. 5 ساعات.

ج. ساعتين.

د. 20 دقيقة.

66. يكون الممارس للرياضة اكثر عرضة للإصابة في الحالات التالية:

أ. انخفاض اللياقة البدنية.

ب. سوء استخدام الادوات والأجهزة.

ج. كل هذه الاجابات صحيحة.

67. تقل مدة ممارسة الرياضة في حالة:

أ. طقس بارد

ب. طقس حار

ج. طقس معتدل

68. من أهم أسباب حدوث الإصابات في كرة الطائرة:

أ.رداءة الأجهزة الرياضية.

ب. قلة الإحماء.

ج. الإرهاق وحالة الإعياء.

د. كل هذه الاجابات صحيحة.

69. ماهي الإسعافات الأولية التي تقدم للاعب مصاب بالتواء القدم

أ. صب الماء البارد.

ب. صب الماء الساخن.

ج. ربط القدم.

د. الاجابات (أ. ج).

70. يمكن التخلص من تشنج عضلة الفخذ الخلفية بواسطة:

أ. مد الرجل والمساج الفعال

ب. الضغط المباشر على المنطقة المصابة مع كمادات ماء ساخن.

ج. كل الاجابات صحيحة.

71. عند إصابة مفصل القدم، نقوم بالخطوات الفورية التالية:

أ. عدم تحريك المفصل ووضع كمادات ساخن، وإعطائه الراحة.

ب. عدم تحريك المفصل ووضع كمادات باردة، وإعطائه الراحة .

ج. لا شيء صحيح مما ذكر.

72. في حالة حصول نزيف في الانف اثناء ممارسة اللعب يجب اتباع الاتي:

أ. رفع الراس الى الاعلى والضغط على الانف لمدة (10-5) دقائق ووضع كمدات باردة على جبين المصاب

ب. وضع الراس في وضع عمودي والضغط على الانف لمدة (10-5) دقائق ووضع كمدات باردة على جبين المصاب

ج. استخدام الكمادات الساخنة فقط على جبين المصاب.

مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	رموز الإجابات			
	أ	ب	ج	د
1			X	
2	X			
3			X	
4	X			
5			X	
6		X		
7	X			
8		X		
10	X			
11		X		
12	X			
13		X		

14	X			
15		X		
16		X		
17	- الجري (1) - الارتقاء (2) - الطيران في الهواء (3) - الهبوط (4)			
18		X		
19	X			
20			X	
21			X	
22			X	
23			X	
24		X		
25				X
26				X
27	X			
28	X			
29	X			
30				X

			X	31
			X	32
			X	33
			X	34
	X			35
X				36
	X			37
			X	38
		X		39
			X	40
	X			41
	X			42
X				43
	X			44
		X		45
		X		46
			X	47
X				48

		X		49
			X	50
			X	51
	X			52
			X	53
			X	54
		X		55
	X			56
			X	57
	X			58
		X		59
			X	60
		X		61
		X		62
	X			63
			X	64
	X			65
	X			66

	X			67
		X		68
X				69
X				70
	X			71
		X		72

الملحق (05): مقياس حل المشكلات في صورته الأولية.

الرقم	الفقرة	تنطبق بدرجة كبيـرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبـق بدرجـة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
1	**اعتبر المشكلات أمراً طبيعياً في حياة الإنسان**					
2	**اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية**					
3	**استخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات**					
4	**أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة**					
5	**عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف دونما تفكير**					
6	**أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني**					
7	**أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة**					
8	**ينتابني شعوراً باليأس إذا واجهتني أية مشكلة**					
9	**أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني**					
10	**أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح**					
11	**عندما أشعر بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله هو التعرف على ماهية المشكلة بالضبط**					

12	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة					
13	أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل					
14	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها					
15	لا أعرف كيف أصف المشكلة التي أواجهها					
16	عندما تواجهني مشكلة لا أعرف من أين أبدأ بحلها					
17	أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة					
18	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة					
19	أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة					
20	أجد نفسي منفعلاً حيال المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير					
21	أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل					
22	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة					
23	عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة البدائل الممكنة لحلها قبل أن أتبنى واحداً منها					
24	عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي					
25	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة					
26	أحصر تفكيري بالجوانب الايجابية للحل الذي أميل إليه					

27	أحصر تفكيري بالجوانب السلبية للحل الذي أميل إليه					
28	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتنبأ حلاً معينا.					
29	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته					
30	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد					
31	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة					
32	عندما تواجهني مشكلة فإنني اختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح					
33	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة					
34	اختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك					
35	أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع					
36	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها					
37	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك.					
38	أصر على اختيار البديل الذي أقتنع به حتى عندما يظهر لدي فشله في حل المشكلة					
39	ينتابني شعوراً بالغضب والعصبية عندما أجدد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا					
40	عندما تواجهني مشكلة فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها					

ملحق (06): مقياس حل المشكلات:

عزيزي التلميذ (ة):

يتضمن هذا المقياس فقرات تصف الطريقة التي يستخدمها الناس عادةً في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية، يرجى قراءة كل فقرة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في حل المشكلات وذلك بوضع إشارة (X) مقابل العبارة في العمود المناسب، علماً أن هذا المقياس ليس اختباراً للتحصيل أو الشخصية، بل هو أداة تساعدك في معرفة أسلوبك في تناول المشكلات مع العلم أنه سيتم استخدام هذه المعلومات لأغراض البحث العلمي، وشكراً لتعاونك.

الفقرات	الاجابات				
	تنطبق بدرجة كبيرة جدا	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
1- اعتقد بان لدي القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية					
2 - استخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلات.					
3- أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة.					
4 - عندما تواجهني مشكلة فإنني أتصرف بدون تفكير.					
5 - أحرص على تأجيل التفكير في أية مشكلة تواجهني.					
6 - ينتابني شعوراً باليأس إذا واجهتني أية مشكلة.					
7 - أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة التي تواجهني.					
8 - أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.					
9 - عندما أشعر بوجود مشكلة فإن أول شيء أفعله					

هو التعرف على ماهي المشكلة بالضبط.					
10 - أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.					
11 - أتفحص العناصر المختلفة للموقف المشكل.					
12 - عندما تواجهني مشكلة لا أعرف بالضبط كيف أحددها.					
13 - أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها.					
14 - أفكر بالجوانب الايجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة.					
15 - أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة.					
16 - أجد تفكيري منحصراً في حل واحد للمشكلة.					
17 - أجد نفسي منفعلاً امام المشكلة إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير.					
18 - أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل.					
19 - لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة.					
20 - عندما تواجهني مشكلة أفكر بكافة الحلول الممكنة لحلها قبل أن أتبنى واحداً منها.					
21 - عندما تواجهني مشكلة فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي.					
22 - أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتنبأ حلاً معينا.					
23 - أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.					
24 - أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض					

النظر عن فاعليته.					
25- أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة.					
26- عندما تواجهني مشكلة فإنني اختار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح.					
27 - أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة.					
28 - اختار الحل الأسهل بغض النظر عما يترتب على ذلك.					
29 - أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع.					
30 - عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك.					
31 - أصر على اختيار الحل الذي أقتنع به حتى عندما يظهر لدي فشله في حل المشكلة.					
32 - أتجنب التحدث في الموضوع الذي تواجهني فيه المشكلة.					

طريقة تصحيح المقياس:

عدد فقرات المقياس (32) فقرة.

- الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب هي :لا تنطبق أبداً (1)، تنطبق بدرجة بسيطة (2)، تنطبق بدرجة متوسطة (3)، تنطبق بدرجة كبيرة (4)، تنطبق بدرجة كبيرة جداً (5).
- يتم عكس الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب على المقياس وهي: (3، 4، 5، 6، 12، 15، 16، 17، 21، 24، 27، 28، 31، 32).

ملحق (07): مقياس مهارة اتخاذ القرار

عزيزي التلميذ (ة):

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى قدرتك على اتخاذ القرار وبيان الأسس التي تعتمد عليها في عملية اتخاذ القرار، وقد تكون هذا المقياس من (24) فقرة تتضمن مواقف حياتية قد تواجهها وتتطلب منك اتخاذ القرار بشأنها.

وقد اتبع كل موقف بأربعة بدائل تمثل الأسس المحتملة التي يعتمد عليها في اتخاذ القرار، والمطلوب منك أن تقوم بقراءة المواقف المتضمنة في كل فقرة والبدائل التي تحتها بعناية ودقة ووضع إشارة (x) أمام البديل الذي ينطبق على نظرتك وتصرفاتك وتراه أكثر تأثيراً في عملية اتخاذك القرار.

علماً بأنه ليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك فيما يتعلق باتخاذ قراراتك.

يرجى الإجابة عن فقرات هذا المقياس بدقة وأمانة مع العلم انه سيتم استخدام هذه المعلومات لأغراض البحث العلمي.

وشكراً على حسن التعاون

1. إذا أردت القيام بمجموعة من التمرينات فإن اختيارك لها يتم بناءً على:

أ .استشارة الأصدقاء. ب .رأي الوالدين أو المعلمين.

ج . تقديراتك الشخصية بناءً على طبيعة جسمك. د .بطريقة عشوائية.

2. عندما تقرر المشاركة في لعبة معينة، فإن ذلك يكون اعتماداً على:

أ .رغبتك الشخصية. ب .رأي الأصدقاء.

ج. رأي معلم التربية الرياضية. د .أتردد في المشاركة.

3. عندما يعرض موضوع للنقاش في حصة التربية الرياضية فإن أمر مشاركتي في النقاش:

أ .يعتمد على قناعتي بالموضوع. ب .يعتمد على مدى مشاركة الزملاء فيه.

ج. يعتمد على دعوة المعلم لي بالمشاركة . د .أتردد في المشاركة.

4. إذا شعرت بوجود بعض المشاحنات بين زملائك، الأمر الذي ينعكس سلباً على أدائهم أثناء حصة التربية البدنية والرياضية ، فإن تصرفك هو:

أ. معرفة السبب؛ لتقديم النصح. ب. طلب مساعدة الأصدقاء للتدخل.

ج. إخبار المعلم مباشرةً للتدخل. د. أتردد في ما أرغب عمله تجاههم.

5. إذا كان المعلم يتجاهلك باستمرار ولا يعير مشاركتك أثناء حصة التربية البدنية والرياضية ، فإن العمل الذي يمكن ان تقوم به هو:

أ. استشارة الأهل. ب. مناقشه المعلم لفهم سبب ذلك.

ج. أتجاهل الأمر وأتركه جانباً. د. استشارة الأصدقاء.

6. إذا طلب منك أحد زملائك مساعدته في حصة التربية البدنية والرياضية ، فإن أمر تلبيتك لرغبته يعتمد على:

أ .تقديراتك الشخصية للموقف. ب .رأي الأهل.

ج .رأي الأصدقاء. د .يسوده التردد والحيرة.

7. إذا تعرضت للإهانة من زميلك أثناء حصة التربية البدنية والرياضية فإن تصرفك معه يعتمد على:

أ .تقديراتك الشخصية للموقف.

ب .الطريقة التي تصرف بها آخرين في مثل هذا الموقف.

ج. نصح الأهل وتوجيههم. د .الظروف القائمة في ذلك الموقف.

8. إذا أردت شراء أدوات رياضية لممارسة الرياضة ورفض والدك ذلك، فإن تصرفك مع والدك يعتمد على:

أ .أقوم بإقناعه وتبرير حاجتي للأدوات للحصول عليها. ب .رأي الأصدقاء.

ج .رأي المرشد التربوي. د .يكون بمثابة تقبله للأمر.

9. إذا طلبت من صديقك استعارة الأدوات الخاصة به لممارسة الرياضة ورفض، فإن تصرفك معه يعتمد على :

أ .معرفتك بأسباب الرفض. ب .رأي الأهل ومشورتهم.

ج .رأي الأصدقاء ومشورتهم. د .طبيعة الظروف السائدة.

10. إذا انتقل أحد زملائك في القسم للعب مع فريق آخر، فإن قرارك باستمرار صداقتك له يعتمد على:

أ .تقديراتك الخاصة بضرورة تلك الصداقة. ب .استمرار زملائك آخرين بصداقتهم له.

ج .رأي الأهل. د .يشوبه التردد.

11. إذا أردت اختيار نشاطاً لقضاء وقت فراغك فإنك تختاره بناءً على:

أ .تقديراتك الشخصية لأهمية النشاط. ب .استشارة الأصدقاء.

ج .رغبة الأهل. د .أتردد في الاختيار.

12. إذا أردت اختيار إحدى الهوايات فإنك تختارها:

أ .لقناعتك بها. ب .بعد استشارة الأهل.

ج . بناءً على تشجيع الأصدقاء. د .أتردد في الاختيار.

13. عندما تقوم بشراء ملابسك الرياضية فإنك تختار نوعيتها بناءً على:

أ .ذوقك الخاص. ب .نصيحة الأصدقاء لك.

ج .رغبة الوالدين. د .بطريقة مترددة.

14. إذا تمت دعوتك لحضور مسابقتين رياضيتين لصديقين عزيزين عليك فإن مشاهدتك لإحدى المسابقتين دون الأخرى يعتمد على:

أ .مدى قوة الصداقة بينك وبينه. ب .بناءً على نصيحة الأصدقاء لك.

ج .بناءً على رغبة الوالدين. د .الظروف القائمة في ذلك اليوم.

15. إذا وجدت مبلغاً من المال في الساحة أثناء أثناء حصة التربية البدنية والرياضية فإنك تقوم ب:

أ .البحث عن صاحبه. ب .استشارة الأصدقاء.

ج .إخبار المعلمة بالأمر. د .التردد فيما يمكن عمله.

16. إذا تقرر عقد اختبار تنافسي لاختيار فريق رياضي للمدرسة فإن مشاركتك في الاختبار تعتمد على:

أ .تقديراتك الشخصية. ب .استشارة الأصدقاء.

ج. رغبة الأهل. د .طبيعة الظروف السائدة.

17. إذا لاحظت أن أحد الزملاء يقوم باستفزازك، ويتعمد السخرية منك أثناء حصة التربية البدنية والرياضية ، فإن التصرف المناسب الذي يمكن أن تقوم به هو:

أ .مناقشته بالأمر. ب .استشارة الأصدقاء في ذلك.

ج .تجاهل الأمر كلياً . د .استشارة الأهل.

18. لو قمت بإعداد جملة حركية من التمرينات مشترك مع صديق لك وسمعت بأنه قام بعرضها أمام الطلبة على أنها من عمله وحده فإنك تقوم ب:

أ .استشارة الأهل. ب .استشارة الأصدقاء.

ج .أتجاهل الأمر وأتركه جانباً. د .أتخذ موقفاً رافضاً لهذا التصرف.

19. إذا لاحظت إثارة أحد أصدقائك الفوضى أثناء حصة التربية البدنية والرياضية فإن موقفك حيال ذلك:

أ .مناقشته عن سبب قيامه بتلك السلوكيات غير المرغوبة.

ب .أطلب من بعض الأصدقاء الحديث معه في هذا الأمر.

ج .تنهي صداقتك معه حتى يكف عن سلوكه.

د .استشارة الأهل.

20. إذا لاحظت أن أحد أصدقائك يقوم باستمرار بالتدخل في شؤونك الخاصة بشكل يضايقك فإنك:

أ .تطلب منه التوقف عن ذلك.

ب .تطلب من بعض الأصدقاء تقديم النصح له.

ج .استشارة المرشد التربوي بما يجب عليك عمله.

د .تتجاهل منه مثل هذا السلوك.

21. إذا لاحظت بأن صديقك يحب دائماً أن يظهر بمظهر الموجه والقائد لك أثناء حصة التربية البدنية والرياضية فإن التصرف المناسب هو:

أ .تستوضح منه سبب ذلك. ب .لا تختلط به ما أمكن.

ج .تستشير المرشد التربوي حول ذلك. د .تستشير الأصدقاء.

22. إذا حصل بينك وبين معلمك خلاف أثناء حصة التربية البدنية والرياضية ، بسبب فتنة من أحد الطلبة، فإن العمل الذي يمكن أن تقوم به هو:

أ .مناقشته لفهم السبب. ب .استشارة الأصدقاء.

ج .تجاهل الأمر. د .استشارة الأهل.

23. إذا طلب منك زملائك الانضمام لهم لزيارة أحد الزملاء الذي أصيب أثناء التربية البدنية والرياضية ، فإن مشاركتك في الزيارة تعتمد على:

أ .قناعتك الشخصية بالزيارة. ب .استشارة الأهل وقبولهم لذلك.

ج .نوعية المشاركات في الزيارة. د .أتردد في المشاركة بالزيارة.

24. إذا طلب صديق لك إشراكه في اللعب في مباراة كرة القدم فإن قرارك يعتمد على:

أ. حاجتك الشخصية. ب. استشارة الأهل.

ج. درجة إلحاح صديقك. د. حسب الموقف.

مفتاح التصحيح لمقياس اتخاذ القرار

رقم الفقرة	رموز الإجابات			
	أ	ب	ج	د
1	2	3	4	1
2	4	2	3	1
3	4	2	3	1
4	4	2	3	1
5	3	4	1	2
6	4	3	2	1
7	4	2	3	1
8	4	2	3	1
9	4	3	2	1
10	4	2	3	1
11	4	2	3	1
12	4	3	2	1
13	4	2	3	1
14	4	2	3	1
15	4	2	3	1
16	4	2	3	1
17	4	2	1	3

18	3	2	1	4
19	4	2	1	3
20	4	2	3	1
21	4	2	3	1
22	4	2	1	3
23	3	2	4	1
24	4	3	2	1

ملحق (08): مقياس مهارات التفكير لتصنيف بلوم.

عزيزي التلميذ (ة):

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى تعاملكم مع مهارات التفكير اثناء درس التربية البدنية والرياضية، وقد تكون هذا المقياس من (40) فقرة .

وقد اتبعة كل فقرة بخمسة، والمطلوب منك أن تقوم بقراءة كل فقرة والبدائل التي معها بعناية ودقة ووضع إشارة (x) أمام البديل الذي ينطبق على نظرتك.

يرجى الإجابة عن فقرات هذا المقياس بدقة وأمانة مع العلم انه سيتم استخدام هذه المعلومات لأغراض البحث العلمي.

وشكراً على حسن التعاون

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
	1. المعرفة					
1	توصف المادة الدراسية أمامنا بشكل كامل ومفصل					
2	أتدرب على وصف الخبرات والمهارات الرياضية.					
3	تمنح لي الفرصة للاستفادة من المعلومات المعطاة بأشكال مختلفة.					
4	يمنح لي وقتا مناسبا للتعرف على المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالمادة الدراسية.					
5	نحصل على فرصة للتدرب وإعادة المعلومات والخبرات السابقة.					
6	تنمى لدي القدرة على تحديد المعلومات والخبرات التي درستها بوضوح ودقة.					
7	تنمى لدي القدرة على تذكر الخبرات التعليمية بوضوح ودقة.					
8	تتوفر الفرصة للحصول على معلومات إضافية حول مختلف الأنشطة الرياضية					
	2. الفهم					
9	تمنح لي الفرصة لمناقشة المعلومات والخبرات					
10	أتدرب على إعطاء تلخيصات واضحة ودقيقة للمادة العلمية					
11	تنمى لدي القدرة على شرح المعلومات الخبرات بعدة طرق مختلفة.					
12	يسمح لنا بالتعليق على المادة الدراسية وأهميتها.					
13	تنمى لدي القدرة على تحديد نقاط التشابه والاختلاف في المفاهيم والخبرات.					
14	تنمى لدي القدرة على تفسير النتائج بطريقة صحيحة.					
15	تنمى لدي القدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء.					
16	تنمى لدي القدرة على التنبؤ بالأداء المطلوب.					
	3. التطبيق					

17	تترك لي فرصة لتطبيق المعلومات والخبرات التي نتلقاها في الدرس					
18	تمنح لي فرصة لتجريب قوانين وتقنيات جديدة لها علاقة بالمادة الدراسية					
19	أتدرب على مواجهة مواقف جديدة لها علاقة بالمادة الدراسية					
20	تنمى لدي القدرة على استعمال المعلومات مستقبلا					
21	تطبق المفاهيم والخبرات الأساسية أمامنا عدة مرات.					
22	تنمى لدي القدرة على توظيف المعرفة المكتسبة في المواقف المختلفة.					
	4. التحليل					
23	تتطور لدي القدرة على تجزئة المهارات الحركية وتجزئتها.					
24	يتطور لدي القدرة على استخراج استنتاجات واضحة للأنشطة الرياضية.					
25	أتدرب على المقارنة بين أجزاء المهارات والمعارف المرتبطة بالمادة.					
26	لدي القدرة على توضيح العلاقات بين أجزاء المهارات والمعارف المرتبطة بالمادة.					
	5. التركيب					
27	تنمى لدي القدرة على الابتكار وإيجاد صورة جديدة للمعلومات والخبرات التي أتلقاها في الدرس					
28	أتدرب على وضع افتراضات ومناقشتها					
29	تنمى القدرة على الربط بين المواقف التعليمية والمواقف الحياتية المشابه.					
30	تنمى لدي القدرة على تصميم المعلومات والخبرات بأشكال جديدة					
31	تتوفر الفرصة لتنمية القدرة على تنمية أفكار جديدة حول القديم والجديد من معلومات ومفاهيم والخبرات المكتسبة.					
32	أتدرب على اكتشاف الحلول المثلى في المواقف المختلفة.					

	6. التقويم					
33	تنمى لدي القدرة على تثمين ما أكتسبه من معلومات دراسية					
34	تتطور لدي القدرة على المراجعة العقلية للمهارات الرياضية					
35	تنمى لدي روح النقد والتقييم الايجابي للمعلومات والخبرات					
36	تنمى لدي القدرة على الحكم الايجابي على أدائي أو أداء الزملاء أثناء الممارسة					
37	تنمى لدي القدرة على الحكم على المفردات والمعلومات الدراسية					
38	أتدرب على تقويم الحركات والتقنيات الرياضية.					
39	تتوفر الفرصة لتعلم مهارة النقد الموضوعي.					
40	أتدرب على تمييز السلوكيات والمهارات الخاطئة من الصحيحة.					

طريقة تصحيح المقياس:

عدد فقرات المقياس (40) فقرة.

أوزان فقرات المقياس هي :غير موافق بشدة (1)، غير موافق (2)، غير متأكد (3)، موافق (4)، موافق بشدة (5).

ملحق (09): استبيان استطلاع آراء الاساتذة

عنوان البحث:

تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط في جوانب المجال المعرفي.

إعداد الطالب: دحو علي

في إطار الإعداد لرسالة الدكتوراه والتي يدور موضوعها حول " تقييم مدى تضمن مؤشرات الكفاءات في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط لجوانب المجال المعرفي المتمثلة فيما يلي: (**المعرفة العلمية، المعرفة الصحية، مهارات التفكير لتصنيف بلوم، المهارات الحياتية العقلية**) من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية.

يشرفني أن اطلب منكم منحي بعضا من وقتكم للإجابة على فقرات هذه الاستمارة والتي نهدف من خلالها إلى تحقيق هدف علمي محض بعيدا عن أي استخدامات لأغراض أخرى.

الجنس: ذكر .....

انثى.....

الفقرات	الإجابات				
	موافق بدرجة كبيرة جدا	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة بسيطة	غير موافق
المحور I: المعرفة العلمية					
اولا: خطط وقوانين اللعب والمنافسة:					

1. تسعى مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج إلى إكساب المتعلمين خطط اللعب الهجومية والدفاعية في الأنشطة الجماعية.					
2. تسهم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج في تعليم مميزات ومواصفات الانشطة الرياضية (الأبعاد، المعدات، اللاعبين....).					
3. تسعى مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج إلى إكساب المتعلمين شروط وقواعد ممارسة فعاليات العاب القوى (قفز الطويل، رمي الجلة، السرعة، جري المسافات المتوسطة).					
4. تهتم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج بتعليم المتعلمين قوانين اللعب في الأنشطة الجماعية.					
5. تسهم في تثقيف المتعلمين حول مختلف المهارات والفعاليات الرياضية الجماعية.					
6. تسهم في تثقيف المتعلمين حول مختلف المهارات والفعاليات الرياضية الفردية.					
ثانيا: الاعداد البدني والتعلم الحركي 7. تسعى مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج الى إكساب المتعلمين كيفية توزيع الجهد والراحة اثناء النشاط الرياضي.					
8. تسهم في تثقيف المتعلمين حول الاجراءات الواجب مراعاتها لتطوير وتنمية مختلف الصفات البدنية.					
9. تسهم في تثقيف المتعلمين حول الاجراءات الواجب مراعاتها عند ممارسة أي نشاط رياضي.					
10. تهتم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج بتعليم المتعلمين الخطوات العلمية لتعلم مهارات حركية جديدة.					
ثالثا: تنظيم وتسير اللعب والمنافسة					

11. تسهم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج في تعليم أسس ومواصفات القيادة الناجحة في الأنشطة الرياضية..					
12. تساعد المتعلمين على استيعاب قواعد التحكيم في الأنشطة الرياضية الجماعية.					
13. تهتم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج بتعليم المتعلمين تحمل المسؤولية عند القيام بالمهام المطلوبة.					
14. تسهم في تثقيف المتعلمين حول استراتيجيات التواصل الفعال أثناء اللعب والمنافسة الرياضية...					
رابعا: فسيولوجية النشاط البدني 15. تهتم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج بتعليم المتعلمين تفسير الظواهر الفسيولوجية أثناء النشاط البدني.					
16. تؤكد مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج على الموضوعات المتعلقة بوظائف الجسم الاساسية المرتبطة بالنشاط البدني.					
17. تسهم في تثقيف المتعلمين حول تطور الجهاز التنفسي مقابل النشاط الرياضي					
18. تسهم في تثقيف المتعلمين حول تطور الجهاز القلبي الوعائي مقابل النشاط الرياضي					
خامسا: بيوميكانيك الحركات الرياضية 19. تسهم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج في تعليم العناصر الميكانيكية المؤثرة في الأداء الرياضي في الأنشطة الجماعية .					
20. تسهم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج في تعليم العناصر الميكانيكية المؤثرة في الأداء الرياضي في الأنشطة الفردية					
المحورII . المعرفة الصحية					

اولا: قواعد الأمن والسلامة 21. تسعى مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج إلى إكساب المتعلمين أسس الوقاية من الإصابات الرياضية.					
22. تهتم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج بتعليم المتعلمين الاستخدام الآمن للمعدات والأجهزة الرياضية.					
23. تسهم في تثقيف المتعلمين حول اللباس الرياضي الصحي.					
24. تسهم في تثقيف المتعلمين حول الممارسة الامنة للأنشطة الرياضية					
ثانيا: الإسعافات الأولية 25. تؤكد مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج على الموضوعات المتعلقة بإسعاف الإصابات الرياضية.					
26. تسهم في تثقيف المتعلمين حول أدوات الإسعافات الأولية.					
ثالثا: الوقاية من الأمراض. 27. تسهم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج في تثقيف المتعلمين حول الوقاية من الأمراض الناتجة عن سوء التغذية.					
28. تسهم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج في تثقيف المتعلمين حول الوقاية من مرض السمنة.					
29. تسهم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج في تثقيف المتعلمين حول الوقاية من الأمراض الجهاز التنفسي.					
30. تسهم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج في تثقيف المتعلمين حول الوقاية من الأمراض الجهاز الهضمي.					
رابعا : التغذية الصحية والمتوازنة 31. تؤكد مؤشرات الكفاءات المستهدفة في					

المنهاج على الموضوعات المتعلقة ممارسات الغذائية الخاطئة.					
32. تسهم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج في تثقيف المتعلمين حول أساسيات تغذية الرياضيين.					
33. تسهم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج في تعليم أساسيات نظام غذائي لإنقاص الوزن.					
34. تسهم مؤشرات الكفاءات المستهدفة في المنهاج في تثقيف المتعلمين حول مصادر الأغذية الصحية وتصنيفاتها.					
المحور III. مهارات التفكير لتصنيف بلوم					
أولا : المعرفة 35. تسهم المؤشرات في توسيع معرفة التلاميذ حول المصطلحات والمفاهيم الواردة في الأنشطة المقررة.					
36. تهتم المؤشرات بتدريس القواعد والمعايير المرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية.					
37. تسعى إلى تثقيف التلاميذ حول المبادئ والنظريات.					
38. تزويد التلاميذ بالخطوات المنهجية في البحث عن المعلومات ومصادرها.					
39. تهتم بتعليم الخطوات المنهجية في دراسة المشكلة.					
40. تؤكد المؤشرات على اكتساب التلاميذ للمكونات وأجزاء المهارات والمعلومات الواردة في الأنشطة المقررة.					
ثانيا: الفهم 41. تسعى مؤشرات الكفاءات الى ترسيخ معاني المعلومات والمهارات المكتسبة لدى التلاميذ.					

42. تسهم مؤشرات الكفاءات في مساعدة التلاميذ على فهم المهارات الرياضية					
43. تسهم في تنمية القدرة على شرح ظاهرة او مهارة لدى التلاميذ.					
44. تهتم مؤشرات الكفاءات بتنمية القدرة على تفسير المعلومات والمهارات الرياضية لدى التلاميذ.					
45. تساعد التلاميذ على اكتساب القدرة على تحديد الغرض أو الأهداف الرئيسية والفرعية من المواقف و المهمات.					
46. تساعد التلاميذ على اكتساب القدرة على التنبؤ بنتائج معينة من خلال الشواهد والمؤشرات					
ثالثا: التطبيق 47. تسعى مؤشرات الكفاءات إلى تنمية القدرة على التعامل مع موقف جديد أو غير مألوف لدى التلاميذ					
48. تسهم مؤشرات الكفاءات في تنمية القدرة على تطبيق المعارف والمهارات المكتسبة					
رابعا: التحليل 49. تراعي مؤشرات كفاءات تنمية القدرة على تحديد العناصر المكونة للمادة العلمية (حقائق ، مفاهيم ، مبادئ ، نظريات ، مهارات) لدى التلاميذ.					
50. تسعى إلى تنمية القدرة على تمييز الأدلة والشواهد المؤيدة لفكرة معينة لدى التلاميذ					
51. تسهم في مساعدة التلاميذ على تنمية القدرة على تمييز العلاقات الموجودة في المعارف والمواقف والمهمات والمهارات واكتشاف علاقات جديدة.					
52. تسعى المؤشرات إلى تنمية لدى التلاميذ القدرة على تحديد طريقة تسلسل المهارات					

الرياضية وبناءها ولماذا بهذا الشكل.					
خامسا: التركيب 53. تهتم مؤشرات الكفاءات بتنمية القدرة على الانتاج الفكري ألابتكاري لدى التلاميذ.					
54. تسهم المؤشرات في تنمية لدى التلاميذ القدرة على نقل الخبرات و الافكار والمشاعر للآخرين بكفاءة عالية.					
55. تسعى الى تنمية القدرة على ايجاد حل ابتكاري لمشكلة ما لدى التلاميذ.					
56. تسهم في تنمية القدرة على انتاج حركات ومهارات ابتكاريه لدى التلاميذ.					
سادسا: التقويم. 57. تسعى مؤشرات الكفاءات الى تنمية لدى التلاميذ القدرة على اصدار حكم على موضوع محل التقويم وتسويغ هذا الحكم.					
58. تسعى لمساعدة المتعلم على التقويم الذاتي لتعلمه.					
المحور IV. المهارات الحياتية العقلية					
أولا: حل المشكلات. 59. تراعي مؤشرات الكفاءات تنمية اسلوب حل المشكلات لدى التلاميذ.					
60. تسعى المؤشرات الى تنمية لدى التلاميذ القدرة على طرح اسئلة لتحديد المشكلات التي يمكن حلها بالتصميم.					
61. تهتم المؤشرات بتنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ.					
62. تسهم المؤشرات في تعليم التلميذ الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته التي تواجهه.					
63. تساهم في تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ.					

64. تساهم المؤشرات في تعليم التلميذ تجسيد خطوات حل المشكلات.					
ثانيا: اتخاذ القرار 65. تسعى المؤشرات الى تنمية القدرة على وضع خطة لتنفيذ قرار معين.					
66. تساهم في تعليم التلاميذ الاقرار بالخطأ والتسليم للحقائق.					
67. تسعى الى تنمية لدى التلاميذ القدرة على تحديد المواقف التي تحتاج لقرار.					
68. تسعى الى تعليم التلاميذ جمع المعلومات المساعدة على فهم القرار.					
69. تساهم في مساعدة التلاميذ على تقييم القرار و نتائجه.					
70. تسعى إلى تنمية لدى التلاميذ القدرة على اتخاذ القرار في مواقف حاسمة اثناء اللعب.					

طريقة تصحيح المقياس:

عدد فقرات الاستبيان (70) فقرة.

جميع الفقرات ذات الاتجاه الموجب، بحيث تعطى الدرجات على النحو التالي:

موافق بدرجة كبيرة جدا (5)، موافق بدرجة كبيرة (4)، موافق بدرجة متوسطة (3)، موافق بدرجة بسيطة (2)، غير موافق (1).

الملحق رقم (10). نموذج عن مؤشرات الكفاءات المستهدفة في منهاج التربية البدنية والرياضة للسنة الاولى متوسط الخاصة بالثلاثي الاول فقط.

المجال الاول	**المشاركة النشيطة وقدرة التعبير الحركي في ضمن الفوج**				
نوع النشاط	**جماعي**	**الحجم الساعي**	**9 ساعات**	**عدد الحصص**	**09 حصص**
الكفاءة القاعدية	**لعب أدوار نشيطة والقيام بمهام مفيدة لتاكيد وجوده ضمن الجماعة**				
مؤشرات الكفاءة					

- الرغبة في تقاسم اللعب مع الاخرين.
- تبادل الثقة بين عناصر الفريق الواحد.
- قبول الانضمام الى فريق او فوج او مجموعة عمل.
- محاولة تكييف تصرفاته بالنسبة للآخرين.
- الاصغاء وفهم الاخرين.
- التغلب على الخجل وضمان المشاركة الاجتماعية النشيطة.
- تنظيم: الفريق - اللعب - ورشات العمل.
- فهم القوانين وعلاقتها بالعمل والشعور بالمسؤولية.
- تقدير المؤثرات الخارجية من وسائل وافراد.
- تقدير المسارات، ضبط التمركزات والتنقلات
- محاولة ضمان مواصلة الجهد الفردي والجماعي.

المجال الثاني	المشاركة النشيطة وقدرة التعبير الحركي في ضمن الفوج				
نوع النشاط	فردي	الحجم الساعي	06 ساعات	عدد الحصص	09 حصص
الكفاءة القاعدية	ابداع سلوكات حركية وتمييزها مهما كان الميدان والمجال				

مؤشرات الكفاءة

- التحكم في الايقاع - الوتيرة - التسارع ....
- وضعية مريحة للجسم أثناء العمل.
- إتزان الارتكازات والاقتصاد في الجهد.
- عدم التردد امام مواجهة حاجز طبيعي او اصطناعي.
- استقامة الجسم والتنسيق بين الاطراف عند المواجهة.
- معرفة المؤثرات البدنية والفيزيولوجية.
- مواصلة الجهد والتصرف الايجابي امام حاجز.
- استعمال وضعية سليمة ومؤمنة للجسم في الفضاء.

- محاولة تنظيم المجهودات وترتيب الحركات في الفضاء.
- انشاء علاقة بين الجسم والفضاء وبين الجسم والزمن.
- حسابات زمنية فضائية وادراك المسافات والمسارات والتوجيه.