مستوى تضمين الجانب المعرفي في منهاج التربية البدنية والرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسطة بالجزائر

أ. علي دحو
قسم التربية البدنية والرياضية
كلية التربية البدنية والرياضة
جامعة عبد الحميد بن باديس
ali.daho2000@yahoo.fr

د. زيتوني عبد القادر
قسم التربية البدنية والرياضية
كلية التربية البدنية والرياضة
جامعة عبد الحميد بن باديس
dockader61@gmail.com

مستوى تضمين الجانب المعرفي في منهاج التربية البدنية والرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسطة بالجزائر

أ. علي دحو
قسم التربية البدنية والرياضية
كلية التربية البدنية والرياضة
جامعة عبد الحميد بن باديس

د. زيتوني عبد القادر
قسم التربية البدنية والرياضية
كلية التربية البدنية والرياضة
جامعة عبد الحميد بن باديس

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تضمين المجال المعرفي وجوانبه المختلفة في مؤشرات الكفاءات المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسطة بدولة الجزائر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت تقنية تحليل المحتوى، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها. وكشفت نتائج الدراسة الآتي:

- احتوت مؤشرات الكفاءات على معظم مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل، إلا أن نسب توزيعها لم تكن متوازنة، بالإضافة إلى إهمال مهارة التحليل بالكلية.
- التدني الشديد في نسب تواجد المهارات الحياتية المرتبطة بالجانب المعرفي قيد الدراسة ضمن مؤشرات الكفاءات للمنهاج المذكور.
- ركزت مؤشرات الكفاءات للمنهاج المذكور تركيزًا واضحًا على المعرفة المرتبطة بقواعد الأمن والسلامة، وأهملت للمعرفة المرتبطة بالإسعافات الأولية، والوقاية من الأمراض، والتغذية الصحية المتوازنة، والتخطيط للصحة والرفاهية.
- ركزت مؤشرات الكفاءات للمنهاج المذكور تركيزًا واضحًا على المعرفة المرتبطة بتنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، ومهارات التعلم الحركي، وخطط وقوانين اللعب والمنافسة، وأهملت المعرفة المرتبطة بالجوانب التاريخية للأنشطة الرياضية، وبيوميكانيك الحركات الرياضية، وفسيولوجية النشاط البدني، وطرق تنمية الصفات البدنية.

الكلمات المفتاحية: منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات، تحليل المحتوى، المجال المعرفي وجوانبه، التعليم المتوسط

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٥/١١/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٦/٦/١٩م

Level of Inclusion of the Cognitive Aspect in the Curriculum of Physical Education and Sport Based on the Competency Approach in Middle Schools in Algeria

Dr. Zitouni Abdelkader
Faculty of Physical Education And Sport
Abdelhamid Ben Badis University

Ali Daho
Faculty of Physical Education And Sport
Abdelhamid Ben Badis University

Abstract

This study aimed at investigating the inclusion of the cognitive domain and its various aspects in the indicators of competency included in the curriculum of physical education and sport in the middle schools in Algeria. To achieve the objectives of the study, the technique of content analysis was used after being tested for validity and stability.

The study's main findings showed that the indicators of competencies contained the majority of thinking skills according to the revised Bloom's Taxonomy. However, distribution ratios were not equalized and the ability of the analysis was neglected. In addition, there was low presence of the cognitive aspect of life skills in the indicators of competencies included in the curriculum. The indicators of competencies also focused on knowledge related to safety regulations, first aid, disease prevention, health and balanced diet, and planning for health. The aforementioned indicators of competencies focused on knowledge related to organization and arbitration in sports, the skills of motion learning, the regulations and tactics used in sports, while neglecting the knowledge of historical aspects associated with sports, sports biomechanics and sports physiology as well as methods of developing physical fitness.

Keywords: curriculum of physical education and sports, content analysis, cognitive domain and its various aspects, middle schools.

مستوى تضمين الجانب المعرفي في منهاج التربية البدنية والرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسطة بالجزائر

أ. علي دحو
قسم التربية البدنية والرياضية
كلية التربية البدنية والرياضة
جامعة عبد الحميد بن باديس

د. زيتوني عبد القادر
قسم التربية البدنية والرياضية
كلية التربية البدنية والرياضة
جامعة عبد الحميد بن باديس

المقدمة

تشكّل 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 ميادين الحياة كافة.

ولعلّ ما نعيشه الآن في عصر التقدّم العلمي والتكنولوجي الذي من سماته التغير السريع في جميع جوانب الحياة، وعصر الانفجار المعرفي، كل ذلك يدعو 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، ٢٠١٥؛ الوكيل والمفتي، ٢٠٠٥). 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 المنهاج وسيلة للتغلب على تحديات العصر، كونه أداة التربية المثلى لإعداد الموارد البشرية القادرة على أن تَكون أداة التّنمية الشاملة ومن صُنّاعها (الشعيلي والمحروقي، ٢٠١٢).

وبظهور المقاربة بالكفاءات في المناهج التّربوية الحديثة أعطت بعدا تربويا وتصورا جديدا لقضايا التّربية والتّعليم، ذلك من خلال توفير مساحة أكبر 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، ٢٠٠٥)؛ لذا فإنّها تهدف إلى إعطاء معنى إلى التّعلم وجعل المتعلم يدرك ما تعلمه في المدرسة (Roegiers, 2004).

وقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوّبت اتجاه المنظومة نحو هدف لا يوّلي ظهره للمعارف، ولا يرفض المحتويات وإنّما يؤكدها 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، ٢٠٠٦).

ويؤكد مشروع المقاربة بالكفاءات المنتهجة في الجزائر عددًا من الأبعاد التربوية من أبرزها دعم الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي، وجعل التلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية، التي تُمكّنه من مواصلة الدّراسة والتكوين ما بعد الإلزامي أو الاندماج في الحياة العمليّة، وكذلك اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التّعلم مدى الحياة (وزارة التربية الوطنية، ٢٠٠٩).

إذن فالمقاربة بالكفاءات ضرورية في بناء تعلّم واقعي ونفعي، وتعدّ 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، أنّ المثل الأعلى للتربية يتمثل في إعداد التلميذ للحياة الكاملة، وهو يشير في الوقت نفسه إلى أنّ «المنهاج التربوي الصالح الواجب إتّباعه في التربية هو الذي له قيمة نفعية» (عفيفي وأحمد، ١٩٧٤، ص ١٢٠)، أي القيمة البرجماتية في المجال التربوي.

وتؤكد دول العالم المتقدم أهمية منهاج التربية البدنية والرياضية في مختلف الأطوار التعليمية، ودوره في تنمية شخصية المتعلم ككل وتطويرها، وتحقيق النّمو الشامل والمتزن في الجوانب الحس- حركية والمعرفية والوجدانية (زيتوني، ٢٠٠٧)، لهذا السبب لا يمكن أن نهتم بجانب معين ونُهمل الجوانب الأخرى، وفي هذا الشأن يشير الخولي والشافعي إلى (٢٠٠٠) أنّ مصداقية منهاج التربية البدنية والرياضية على المستوى المدرسي ينبغي أن تتخطى مفاهيم كالتدريس والتعلم، وصولا إلى التربية الشاملة لجوانب الشخصية الإنسانية كافة.

إنّ على المنهاج التربوي أن يهتم بموضوع المعرفة ومجالها، فالمعرفة أساسية في النّمو الإنساني؛ لذا عُدّت أحد أهداف الرئيسية للتربية، كما عُدّت أساسا هاما من الأسس التي ينبغي أن يراعيها المنهاج التربوي (هندي وعليان، ٢٠٠١)، ومن ثَمّ برز مصطلح الثقافة العلمية الذي يعني إعداد الفرد القادر على المعاصرة؛ أي يمتلك قدرًا من المعرفة المتكاملة من

مصادرها المختلفة، ويُتقِن العديد من المهارات التي تمكّنه من مواجهة مواقف ومشكلات في مجتمع دائم التغير في جميع مناحي الحياة" (علي، ٢٠٠٣، ص٢٠).

وضمن هذا الإطار، يعُدّ المجال المعرفي من المجالات المهمة في مناهج التربية البدنية والرياضية، حيث يرتبط بالعمليات العقلية وقدرة الفرد على اكتساب المعلومات والمعارف النظرية واستخدامها بمستويات مختلفة، ومن ناحية أخرى فإنّه يرتبط بنوع معين من التعلم وهو التعلم المعرفي، ولذلك فان المجال المعرفي يتناول الأهداف التي تؤكّد النّواحي العقلية مثل المعرفة والفهم ومهارات التفكير، كما أن المعرفة أمر ضروري لتنمية القدرات العقلية (زغلول وأبو هرجة، ٢٠٠٢)، 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 الليبرالي 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 بوصفها نتاجًا مرغوبًا للتربية اللبرالية.

وأعلنت الرابطة الأمريكية (AAHPERD) ضرورة أن تقوم المدرسة بتلقين معلومات التربية البدنية والرياضية من منطق قيامها بمسؤولية تنمية النّشء شموليًا، إذ لابد من إكساب التلاميذ المهارات الحركية والأنشطة، كما يجب أن يَلمّوا بالنّظم والقوانين والقواعد التي تحكم أطر ممارسة النشاط الرياضي التي عليهم أن يلتزموا بها (الخولي وعنان، ١٩٩٩).

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، ١٩٩٩)، كون التثقيف الصحي أداة لتعزيز الصحة وأحد العوامل المهمة لمساعدة الإنسان على التمتع بها، وحجر الزاوية في التغيير الإيجابي لسلوك الأفراد (باريان، ٢٠٠٣)، 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 يتصدّر التثقيف الصحي في المدرسة قائمة الأولويات (Joseph, 1981)، لذا يهتم منهاج التربية البدنية والرياضية بتعليم 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 وتنميتها وتطويرها التي تتعلق على سبيل المثال بطبيعة ووظائف

الجسم وماهيته والنظام الغذائي (محمد واللالا وحلويش والشناوي وبرقاوي والخطاط ومحمد، ٢٠١٠).

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، الذي أكد 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 education, 2004) كما أظهرت أبحاث التثقيف الصحي المستند إلى المهارات الحياتية أن هذه الأخيرة تؤثر 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 ينبغي 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 مراحل التعليم المختلفة كافة خاصة في مرحلة التعليم المتوسطة لكونها من أهم المراحل التي يمر بها التلميذ، لارتباطها بفترة المراهقة التي تتجسد بوضوح في مرحلة العمليات الشكلية، "حيث يتمكن التلاميذ في تلك المرحلة من تعلم القيام باستنتاجات منطقية، والتفكير من خلال الافتراضات والقدرة على التفكير التقدمي، و التفكير فيما وراء الحدود، كما يستطيعون استخدام التفكير الاستدلالي لفهم كل جوانب الخبرة (عبد الرحمان، ٢٠٠١، ص ص ٢٥٩-٢٩١).

ولدى مراجعة الدراسات والبحوث التي تناولت تحليل مناهج التربية البدنية والرياضية في المجال المعرفي وجوانبه المختلفة، فقد وجد الباحثان أنها تعاني من ندرة، على الرغم من تنامي الاهتمام بالمجال المعرفي وخاصة مهارات التفكير والمهارات الحياتية كإحدى مضامين مناهج التعليم الأساسي، ولذلك تم الاستناد إلى الدراسات التي اهتمت بتحليل محتوى مناهج التربية البدنية والرياضية في المجال المعرفي من وجهة نظر المدرسين، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي تناولت مدى الاهتمام بالمهارات الحياتية في مناهج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الطلبة.

فقد أنجز زغلول ومسلوب (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى تحليل جوانب المجال المعرفي لمناهج التربية البدنية والرياضية، والتعرف على رأي مدرّسي التربية البدنية والرياضية في جوانب المجال المعرفي من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم، وأجري البحث على عينة عشوائية مكونة من ٧٥٠ مدرسا من مدرسي التربية البدنية والرياضية في المراحل التعليم العام (مرحلة التعليم الأساسي – مرحلة الثانوي العام) في جمهورية مصر العربية. فقد أظهرت النتائج قلة التركيز على الجانب المعرفي الصحي وتدريس محتويات الجوانب المعرفية.

وقام شاكر وجاسم (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على أسباب ضعف الاهتمام بالجوانب النظرية للأداء الرياضي داخل درس التربية البدنية والرياضية في المدارس بالمقارنة مع الجانب التطبيقي. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي واستعانا باستمارة استبيانية أداةً لجمع البيانات، حيث تحتوي على (١٤) سببا من معوقات الاهتمام بمادة التربية البدنية والرياضية في المدارس، واشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) مدرس ومدرسة للتربية البدنية والرياضية في المدارس اختيروا عشوائيًا، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن برامج التربية البدنية والرياضية لهذه المدارس تركز فقط على الجانب البدني والمهاري المرتبط بالنشاط الرياضي، وتهمل إهمالاً واضحًا الجوانب العقلية والفكرية والاستيعابية لهذه المراحل التعليمية في البرامج المركزية.

وأجرى زغلول (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى مناهج التربية البدنية والرياضية، والتعرف على مدى مطابقة هذه المناهج لمعايير تخطيط واختيار وتنظيم الأنشطة بالمناهج، وأجري البحث على عينة عشوائية مكونة من ٨٢٧ مدرسا من مدرسي التربية البدنية والرياضية في المراحل التعليم الأساسي (الحلقة الثانية)، والثانوي (عام وفني) في جمهورية 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.

والحقيقة التي يتفق عليها الكثير من التربويين هي أن مناهج التربية البدنية والرياضية للمراحل التعليمية المختلفة في مؤسساتنا العربية تفتقد إلى الكثير من المهارات الحياتية المعاصرة التي تركز على التعلم الذاتي والتفكير الخلاق، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وغيرها، ممّا ينعكس سلباً على قدرات المتعلمين المهارية والبدنية والعقلية، وهذا ما تشير إليه الدراسات الآتية:

أجرى الحايك والبطاينة (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية، من وجهة نظر طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، اشتملت العينة على (٢٤٦) طالبا وطالبة موزعين على السنوات الأربعة، وأظهرت النتائج أن هناك إجماعًا 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 (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية القائمة على الاقتصاد المعرفي في مناهج الجمباز (المستويات: ١، ٢، ٣) في كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية، تبعا لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة، واستخدم فريق البحث المنهج الوصفي لملائمته لهذه الدراسة، واشتملت العينة على (٩٣) طالبًا وطالبة موزعين على السنوات الثلاث وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة هو أن مناهج الجمباز لا تساعد على اكتساب المهارات الحياتية.

وأنجز كل من جوداس وديرمتزيك وليوندري ودانيش (Goudas, Dermitzaki, Leondari, Danish, 2006) دراسة عنوانها «تأثير برنامج التدريب على المهارات الحياتية التي تدرس كجزء من دروس التربية الرياضية على طلبة الصف السابع الأساسي»، اشتملت عينة الدراسة على (٧٣) طالبًا من طلبة الصف السابع الأساسي، تلقوا نسخة مختصرة من برنامج (GOOL) مصمم خصيصا لتدريس المهارات الحياتية من خلال التربية الرياضية، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريب على المهارات الحياتية يمكن توظيفه بفعالية من خلال حصص التربية الرياضية.

مشكلة الدراسة

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 إنسان المستقبل ورجل الغد وإعداده، ومتى طورنا هذا الإنسان فإنه يصبح بدوره قادرا على الإمساك بدفّة التطوير في كل مجالات الحياة، وبهذا يكون تطوير المناهج أساسا لكل تطوير ونواة لكل تقدم وتغيير (حلمي، ١٩٨٢)، والتطوير والتقدم يقتضيان على الدوام إعادة النظر في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة ومراجعتها وتعديلها (رضوان، ١٩٨٢).

ومن ثم حاولت الجمهورية الجزائرية – مثل الكثير من دول العالم – انتهاج إصلاحات شاملة لكل مراحل التعليم، فقد أعطت إشارة الانطلاق للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة

التربوية للشروع في الأعمال الموكلة إليها مع بداية السنة الدراسية ٢٠٠٣- ٢٠٠٤، والتي غايتها تطوير المناهج الدراسية في المراحل التعليميةكافة، وذلك من خلال تغيير المقاربة بالأهداف المعتمدة كثيرًا على الرتابة منذ سنوات طويلة، واستبدالها باستراتيجية 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 بكفاءة في 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 التربية ومبادئها عملاً وممارسة فلا جدال أن منهاج التربية البدنية والرياضية أحد هذه المناهج، ولهذا فمن الضروري أن يخضع باستمرار للتقويم بهدف إدخال تجديدات ومستحدثات، بقصد تحسين العملية التربوية ورفع مستواها، بحيث تؤدي في النهاية إلى صناعة الإنسان المتعلم وإعداده إعدادا متكاملاً ومتوازنا ليقوى على مواجهة التحديات العصرية التي قد تواجهه (حسين وعبد الرحمان، ١٩٨٩).

وفي ضوء ما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة: زغلول (١٩٨٩)، شاكر وجاسم (٢٠٠٥)، زغلول ورمضان (١٩٩٧)، الحايك والبطاينة (٢٠٠٧)، الحايك وغادة وزياد (٢٠٠٨)، 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 الباحثان من خلال احتكاكهما بأساتذة التربية البدنية والرياضية بالمدارس المتوسطة، أن آراء الأساتذة لا توحي بأن الجانب النظري معمول به، وأن معظم الأساتذة يواجهون صعوبات في فهم المقاربة بالكفاءات و تطبيقها، ولخلوّ الأدب التربوي من دراسات في تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات في الجزائر لذا فإن هذه الدراسة تسعى للوقوف على مدى تضمين المجال المعرفي وجوانبه المختلفة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط في طبعته المعدلة - ٢٠١٣-، بناءًا على تحليل مؤشرات الكفاءات الواردة فيه، التي يراد إكسابها للمتعلمين.

أهداف الدراسة

١. معرفة مدى تضمين مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدّل (المعرفة – والفهم والتطبيق – والتحليل – والتقويم – والإبداع) في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.

٢. معرفة مدى تضمين المهارات الحياتية المرتبطة بالجانب العقلي في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.
٣. معرفة مدى تضمين الجانب المعرفي الصحي في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.
٤. معرفة مدى تضمين الجانب المعرفي العقلي في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.

أسئلة الدراسة

١. ما مدى تضمين مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل (المعرفة – والفهم – والتطبيق – والتحليل – والتقويم –والإبداع) في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.
٢. ما مدى تضمين المهارات الحياتية المرتبطة بالجانب العقلي في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.
٣. ما مدى تضمين الجانب المعرفي الصحي في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.
٤. ما مدى تضمين الجانب المعرفي العقلي في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.

أهمية الدراسية

تمثلت أهمية الدراسة في الآتي:
١. التربية الوطنية في الجزائر تُدّرس اعتبارا من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ وأعيدت طباعته آخر مرة عام ٢٠١٣.
٢. اقتصرت عملية التحليل على المجال المعرفي وجوانبه في المنهاج المذكور.
٣. تتحدد دقة هذه الدراسة بمدى مناسبة الأداة والوحدة المستخدمة في التحليل للغاية التي استخدمت لأجلها، وبهذا فإن النتائج ستكون مرتبطة بمدى صلاحية أداة الدراسة وصدقها وثباتها، فقد تختلف باختلاف الأداة والوحدة المستخدمة.

مصطلحات الدراسة

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

منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط: هو منهاج على أساس المقاربة بالكفاءات الذي أقرت وزارة التربية والتعليم في الجزائر يُدرس لجميع مراحل التعليم المتوسط بداية

من السنة الدراسية ٢٠٠٣/٢٠٠٤، ولا يزال يدّرس لهم حتى الآن، فقد صدرت آخر طبعة منه سنة ٢٠١٣م.

المقاربة بالكفاءات: هي إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية بالجزائر، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شُرِع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

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، ٢٠٠٧)، أي أن المقاربة بالكفاءات تكون قد نقلت المتعلم دائرة التعليم إلى دائرة التعلم الموجّه الذي يكون فيه الاعتماد على الذات وعلى العقل بالدرجة الأولى، فيكتسب المهارات والقدرات لمواجهة الحياة العملية، وتجعل المعلم موِّجها ومقوِّما لهذه الذات المتعلمة (عزيزي، ٢٠٠٣).

كما تستهدف المقاربة بالكفاءات جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمّى وضعيات الإدماج؛ لأنه لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تَعَلّمات مختلفة (معارف، ومهارات ومواقف) (المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، ٢٠١٠)، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يُمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة (حاجي، ٢٠٠٥).

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، ٢٠٠٦).
- السعي إلى تطوير قدرة المتعلمين و تعبئة مجموعة متكاملة من الموارد من أجل حل وضعية المشكلة (De Ketele, 2000).

مؤشرات الكفاءة: تعبّر 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، ٢٠٠٢).

تصنيف بلوم المعدّل للتفكير المعرفي: في سنة ١٩٩١م قام لورين أندرسون (Anderson Lorin) وزملاؤه بتصحيح بعض الأخطاء التي وردت في تصنيف بلوم (Taxonomie Révisée, 1991)، ويميز هذا التصنيف الجديد بين المعرفة الماهية أي محتوى التفكير، و المعرفة الكيفية أي العمليات المعرفية، ويحتوي بُعد المعرفة الماهية أربع فئات للمعرفة: (المعرفة الحقيقية، والمعرفة المفهومية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة وراء معرفية)، ويحتوي بُعد العمليات المعرفية لتصنيف بلوم المعدل على ست مهارات للتفكير المعرفي تتدرج من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا: (١) المعرفة، (٢) الفهم، (٣) التطبيق، (٤) التحليل، (٥) التقويم، (٦) الإبداع (Anderson, 2001).

المهارات الحياتية المرتبطة بالجانب العقلي: هي تلك السلوكيات المعرفية المتضمنة في مؤشرات الكفاءات لمنهاج التربية البدنية والرياضية المراد إكسابها لتلاميذ التعليم المتوسط، المرتبطة بالمهارات التي تساعد التلاميذ على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وترتكز على حل المشكلات،وإدارة الوقت، وجمع المعلومات وتنظيمها، اتخاذ القرار.

الجانب المعرفي الصحي: هي تلك السلوكيات المعرفية المتضمنة في مؤشرات الكفاءات لمنهاج التربية البدنية والرياضية المراد إكسابها لتلاميذ التعليم المتوسط المرتبطة بالوقاية والمحافظة على صحة الجسم في أثناء ممارسة أنشطة التربية البدنية والرياضية وبعدها.

الجانب المعرفي العقلي: 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.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي 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 تمشّي هذه المناهج مع بعض المعايير العامة للمناهج التي ينبغي أن يلتزم بها أي منهاج دراسي بوجه عام (طعيمة، ٢٠٠٨). ويتعلق الأمر في هذه الدراسة بتحليل مؤشرات الكفاءات الواردة في منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط.

وحدات التحليل Unit of Analysis:

بناءً على ما بيّنه تمَّار (٢٠٠٧، ص٨٢) من أنَّ أحد تقسيمات وحدات التحليل هو تقسيمها إلى «وحدة السياق، ووحدة التسجيل»، وملاءمة 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، ١٩٩٦، ص٧٧)، 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 (العدّ) Recording Unit

وحدة التسجيل هي أصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة (حسين، ١٩٩٦)، وهناك عدة وحدات للتسجيل أهمها: الكلمة، والفكرة أو الموضوع، والمفردة، والشخصية، والسياق، والجملة المفيدة (تمار، ٢٠٠٧)، وقد اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على الكلمة وحدةً للتسجيل، وأعطيا 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 المعرفي لتصنيف بلوم المعدّل، و(القوانين) التي تنتمي إلى إحدى فئات المجال المعرفي العقلي الموسومة بـ (خطط وقوانين اللعب والمنافسة)، ويعطى كل منهما تكرارا واحدا من خلال هذه الفقرة.

ويعود سبب اختيار الكلمة وحدةً للتسجيل إلى طبيعة المهارات والجوانب المعرفية المراد تحليلها، وسماتها التي تتطلب لتغطيتها مستوى عاليًا من الدقة، وهذا ما يمكن أن توفره وحدة الكلمة التي تعتبر أدق وحدات التسجيل، وزيادة على هذا فقد استخدمت وحدة الكلمة لكونها أبسط وحدات التسجيل وأسهلها استخداما في عملية الترميز، «ومثل هذه الوحدة تستخدم في تحليل المقررات الدراسية من أجل تحديد مدى سهولة فهمها واستيعابها» (مأمون، ٢٠١٤).

وعليه فإن تحليل المحتوى يعتمد أساسًا على تجزئة مضمون مؤشرات الكفاءات و تحليله بناء على جرد أهم الوحدات التي يشتمل عليها، ثم تفسيرها في سياقها لتحديد مفهومها و اتجاهها و درجة ارتباطها بالسياق الكلي للموضوع، فإذا كان لدينا وحدة تسجيل كلمة «يستوعب» التي تنتمي إلى مهارة الفهم كأحد مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل،

وأردنا الوقوف على بعدها المعرفي والتعرف على مدلولها فإنه من الضروري الرجوع إلى وحدة القياس أي الجملة – مؤشر الكفاءة – التي وردت فيها الكلمة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة وكذلك عينتها الفعلية من جميع مؤشرات الكفاءات المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط لجميع السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وعددها (٢٤٣) مؤشرا موزعة حسب المستويات الدراسية كما هو مبين في الجدول (١).

الجدول (١)
توزيع مجتمع الدراسة وعينتها

السنة الدراسية للمنهاج	عدد الكفاءات المستهدفة	عدد مؤشرات الكفاءات
السنة الأولى	٦	٦٦
السنة الثانية	٦	٥٦
السنة الثالثة	٦	٦٠
السنة الرابعة	٦	٦١
المجموع العام	٢٤	٢٤٣

أداة الدراسة

أُعدت بطاقة لتحليل مؤشرات الكفاءات الواردة في منهاج التربية البدنية والرياضية للسنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة للتعليم المتوسط، واشتملت هذه البطاقة على فئات التحليل "category analysis"، ويقصد بفئات التحليل تلك العناصر التي يتم من خلالها تعرّف اتجاهات المحتوى وموقفه من القضايا ذات الاهتمام الخاص للباحثين، وهي التي يتم وضع وحدات التحليل في ضوئها، وتنقسم هذه الفئات إلى نوعين، فئات رئيسة، وفئات ثانوية (طعيمة، ٢٠٠٨)، وفيما يختص بالدراسة الحالية فكانت الفئات الرئيسة أربع فئات، يشير كل منها إلى نوع من أنواع التوجه عند تحليل مؤشرات الكفاءات.

أما الفئات الثانوية فيقصد بها ما يندرج تحت كل فئة رئيسية سابقة من عناصر تكشف عن نوع التوجه (طعيمة، ٢٠٠٨)، وفيما يأتي سوف يتم عرض الفئات الرئيسية والفرعية عرضاً تفصيلياً:

١ - الفئة الرئيسية الأولى: مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل.

الفئات الثانوية التابعة لها: (١-١) المعرفة، (١-٢) الفهم، (١- ٣) التطبيق، (١- ٤) التحليل، (١- ٥)، الإبداع (١- ٦).

٢ - الفئة الرئيسية الثانية : المهارات الحياتية المرتبطة بالجانب العقلي.

الفئات الثانوية التابعة لها: (٢- ١) حل المشكلة، (٢- ٢) إدارة الوقت، (٢- ٣) اتخاذ القرار، (٢- ٤) جمع المعلومات و تنظيمها.

٣ - الفئة الرئيسية الثالثة : الجانب المعرفي الصحي.

الفئات الثانوية التابعة لها: (٣- ١) قواعد الأمن والسلامة، (٣- ٢) الوقاية من الأمراض، (٣- ٣) الإسعافات الأولية، (٣- ٤) التغذية الصحية والمتوازنة، (٣- ٥) التخطيط للصحة والرفاهية.

٤ - الفئة الرئيسية الرابعة : الجانب المعرفي العقلي.

الفئات الثانوية التابعة لها: (٤- ١) خطط وقوانين اللعب والمنافسة، (٤- ٢) مهارات التعلّم الحركي، (٤- ٣) تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، (٤- ٤) الجوانب التاريخية للأنشطة الرياضية، (٤- ٥) فسيولوجية النشاط البدني، (٤- ٦) بيوميكانيك الحركات الرياضية، (٤- ٧) طرق تنمية الصفات البدنية.

صدق الأداة وثباتها

١. صدق أداة التحليل:

تم التحقق من صدق المحتوى للأداة، من خلال عرض جميع فقراتها على مجموعة من المحكّمين من أساتذة التعليم العالي وأساتذة محاضرين ذوي العلاقة والاختصاص من جامعات مختلفة من خارج وداخل الوطن، بلغ عددهم (١٠) محكمين، وطلب إليهم تحديد مدى ملاءمة كل فقرة للمجال الذي اندرجت تحته، ومدى وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية للفقرات، وإبداء أية ملحوظات، أو اقتراحات بشأن حذف، أو إضافة، أو تعديل أية فقرة، وفي ضوء ما أفاد به المحكمون من ملحوظات واقتراحات، عُدلت بعض الفقرات، ودمجت بعض الفقرات معاً، وحذف بعضها الآخر، كما هو موضح فيما يأتي:

- تعديل فقرة (استراتجيات وخطط اللعب) لتصبح (خطط وقوانين اللعب والمنافسة) من فئة الجانب المعرفي العقلي.
- إضافة فقرة (قواعد اللعب والقوانين) إلى (خطط وقوانين اللعب والمنافسة) من فئة الجانب المعرفي العقلي.
- حذف فقرة (المهارات الترويحية) من فئة الجانب المعرفي الصحي.
- حذف فقرة (مبادئ وقواعد التدريب الرياضي) من فئة الجانب المعرفي العقلي.
- حذف فقرة (قواعد استعمال الأدوات والأجهزة الرياضية وصيانتها) من فئة الجانب المعرفي العقلي.

- حذف فقرة (العناصر الفنية للحركة ذات الصلة بالأنشطة الرياضية) من فئة الجانب المعرفي العقلي.
- حذف فقرة (محددات اللياقة البدنية المرتبطة بممارسة النشاط البدني) من فئة الجانب المعرفي العقلي.
- تعديل فقرة (أصول التغذية السليمة قبل وبعد المجهود البدني) لتصبح (التغذية الصحية والمتوازنة) من فئة الجانب المعرفي الصحي.
- حذف فقرة (النوم والراحة للمحافظة على الجسم) من فئة الجانب المعرفي الصحي.
- تعديل فقرة (الوقاية من الأمراض قبل حدوثها) لتصبح (الوقاية من الأمراض) من فئة الجانب المعرفي الصحي.
- تعديل فقرة (قواعد التحكيم) لتصبح (تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة) من فئة الجانب المعرفي العقلي.
- حذف فقرة (المفاهيم والمصطلحات الرياضية) من فئة الجانب المعرفي العقلي.
- إضافة فقرتين (بنية ووظائف الجسم) و(عمليات نمو الجسم) إلى (فسيولوجية النشاط البدني) من فئة الجانب المعرفي العقلي.
- حذف فقرة (النظام العضلي الهيكلي) من فئة الجانب المعرفي العقلي.
- إضافة فقرة (الوقاية من السمنة) إلى (الوقاية من الأمراض) من فئة الجانب المعرفي الصحي.
- إضافة فقرة (عادات الحياة الصحية والنشطة) إلى (التخطيط للصحة والرفاهية) من فئة الجانب المعرفي الصحي.
- حذف فقرة (اكتساب القوام السليم للجسم) من فئة الجانب المعرفي الصحي.
- حذف فقرة (مبادئ التوازن الساكنة والدينامية) من فئة الجانب المعرفي العقلي.

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 ٨٣٪ إلى ١٠٠٪ بعد أن تم استبعدت (١٠) فقرات كانت نسبة الاتفاق في تصنيفها وتقدير مدى ملاءمتها أقل من ٨٠٪، وبذلك تتوافر دلالة صدق المحتوى لأداة البحث من خلال نسبة الاتفاق المرتفعة بين المحكمين، كما هو مبين في الآتي:

الجدول (٢)
متوسطات نسب الاتفاق بين المحكمين لصدق محتوى فقرات أداة التحليل

مجالات استمارة تحليل المحتوى	أرقام الفقرات	متوسط نسب الاتفاق
- مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل.	من ١ - ٦	١٠٠٪
- المهارات الحياتية المرتبطة بالجانب العقلي.	من ١ - ٤	١٠٠٪
- الجانب المعرفي الصحي.	من ١ - ٥	٨٣٪
- الجانب المعرفي العقلي.	من ١ - ٧	٨٣٪

٢. ثبات أداة التحليل:

أ. ثبات التحليل عبر الأفراد: ويقصد بها مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي توصل إليها الباحثان وبين حُلِّل التي توصل إليها المختصون في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية، فقد تم تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية متوسط من قبل أحد الباحثان بالتزامن مع تحليل أستاذين في التعليم المتوسط من ذوي الخبرة والتميز في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية، بحيث كان كل تحليل منفردًا عن الآخر، بمعنى أن كل محتوى تم حُلِّل ثلاث مرات، ثم حساب درجة الاتفاق بين التحليلات الثلاثة، وقد أسفرت النتائج عن وجود اتفاق كبير في عمليات التحليل وهذا يدل على ثبات أداة التحليل، وتم ذلك باستخدام طريقة معامل هولستي (Holsti, 1996) الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف}} \times ١٠٠$$

الجدول (٣)
يبين معاملات الاتفاق (الثبات) بين المحللين

المحللون	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
الباحث والمحلل الأول	١٩	٣	٨٦,٣٦
الباحث والمحلل الثاني	٢١	١	٩٥,٤٥
المحلل الأول و المحلل الثاني	٢٠	٢	٩٠,٩٠
معامل الثبات الكلي	٦٠	٦	٩٠,٩٠

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 أحد الباحثين بتحليل منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية متوسط، ثم إعادة التحليل مرة أخرى بعد زمن قدره ٣٠ يوما، وقام الباحثان باحتساب نسبة الاتفاق بين نتيجة التحليل الأول والتحليل الثاني، وتم ذلك باستخدام طريقة معامل هولستي (Holsti, 1969).

الجدول (٤)
نتائج عمليتي التحليل التي قام بها الباحث

عملية التحليل	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	النسبة المئوية للاتفاق
الأولى والثانية	٢٠	٢	٪٩٠,٩٠

تبين الجداول السابقة أن نسبة الاتفاق كانت ٩٠,٩٠ وهذه نسبة عالية، مما يؤكد ثبات أداة التحليل.

إجراءات الدراسة والوسائل الإحصائية

الإجراءات:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد قام الباحثان باتباع الإجراءات والخطوات الآتية:

١. إعداد أداة الدراسة في شكلها النهائي حيث تكونت من (٢٢) فئة فرعية أدرجت تحت فئة معينة من الفئات الأربعة الرئيسية، واعتمد الباحثان في بناء محتوى بطاقة تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية موضوع الدراسة على ما يلي:

أ. الدراسات السابقة وبعض الكتب المختصة بالمناهج والمعرفة الرياضية، لتحديد الفئات الرئيسة والفرعية التي تتفق مع مرحلة التعليم المتوسط الواجب تضمينها في منهاج التربية البدنية والرياضية.

ب. الاطلاع على أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط في الجمهورية الجزائرية لتحديد الأهداف ذات الصلة بموضوعات المجال المعرفي وجوانبه.

د. الاطلاع على الأدب التربوي في مجال تحليل المحتوى للإفادة من منهجيته في بناء بطاقة التحليل وتحديد فئات التحليل ووحداته.

٢. تحليل محتوى مؤشرات الكفاءات الواردة في منهاج التربية البدنية والرياضية على أساس المقاربة بالكفاءات للسنوات الدراسية الأربعة من التعليم المتوسط، ولإجراء عملية التحليل قام الباحثان بما يلي:

أ. حصر المؤشرات الواردة في السنوات الدراسية الأربعة لمنهاج التربية البدنية كل على حدة، وتفريغها في بطاقة التحليل.

ب. قراءة كل مؤشر قراءة متأنية ودقيقة، والوقوف على مكوناته ومعطياته، ثم تحديد موقع كل مؤشر من هذه المؤشرات بالنسبة مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل، والمهارات الحياتية المرتبطة بالجانب العقلي، والجانب المعرفي الصحي، والجانب المعرفي العقلي.

ج. ولضبط عملية التحليل، أعدت بطاقة تضم فئات التحليل، ووضع أمام كل فئة عدد من الخانات يساوي عدد السنوات الدراسة لرصد تكرارات وحدات التحليل، إذ يضم المنهاج أربع سنوات (مستويات) دراسية.

د. رصد الكلمات المتضمنة في المؤشرات، وذلك بإعطاء تكرار واحد لكل كلمة تدل على احد الجوانب المعرفية المذكورة سابقا، ثم تصنيفها على وفقها.

هـ. تفريغ نتائج التحليل في جداول تكرارية، ثم إيجاد النسب المئوية في كل فئة من الفئات الأربعة الرئيسية بشكل عام، ثم في كل فئة فرعية تابعة لها.

٣. إيجاد نتائج تحليل محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية في هذه الدراسة ومناقشتها، ومحاولة الوصول إلى تفسيرات منطقية لهذه النتائج، ومن ثمَّ الخروج بتوصيات يمكن الاستفادة منها في تصميم منهاج التربية البدنية والرياضية في الجمهورية الجزائرية، وخلق بيئة تعليمية أكثر فاعلية في بناء التلميذ من جميع النواحي المعرفية والعقلية.

المعالجة الإحصائية

أخذت هذه الدراسة بالمنهج التحليلي الكمي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة الأربعة، استخدمت التكرارات التي من خلالها حصل الباحثان على مجموعة من الأرقام الخام، ثم استخراج النسب المئوية كي يسهل التعامل معها إحصائيًا.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

ما مدى تضمين مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط؟

الجدول (٥)
التوزيع التكراري والنسب المئوية لمهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

	مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	النسبة	رتبة
		السنة ١	السنة ٢	السنة ٣	السنة ٤			
		ك	ك	ك	ك			
١	المعرفة	٠٦	٠١	٠١	٠١	٠٩	٪٣,٨٤	٠٥
٢	الفهم	٠٧	٠٢	٠٣	٢٠	٣٢	٪١٣,٦٧	٠٣
٣	التطبيق	٣٢	٢٨	٣٦	٤٦	١٤٢	٪٦٠,٦٨	٠١
٤	التحليل	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٪٠,٠	٠٦
٥	التقويم	٠٩	٠٥	٠٩	١٤	٣٧	٪١٥,٨١	٠٢
٦	الإبداع	٠٣	٠٠	٠٧	٠٤	١٤	٪٥,٩٨	٠٤
	المجموع الكلي	٥٧	٣٦	٥٦	٨٥	٢٣٤	٪١٠٠	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول (٥) أن مجموع التكرار الكلي لمهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل بلغ (٢٣٤) تكرارا للسنوات الأربع في المنهاج الذي حُلِّل وقد مثلت مهارة التطبيق منها النصيب الأكبر، إذ بلغت ١٤٢ تكرارا، أي بنسبة مقدارها (٦٠,٦٨٪)، وتليها مهارة التقويم التي بلغت ٣٧ تكرارا، أي بنسبة مقدارها (١٥,٨١٪)، وجاءت في المرتبة الثالثة مهارة الفهم التي بلغت ٣٢ تكرارا، أي بنسبة مقدارها (١٣,٦٧٪)، ثم في المرتبة الرابعة مهارة الإبداع التي بلغت ١٤ تكرارا، أي بنسبة مقدارها (٥,٩٨٪)، أما المستوى الأدنى من التفكير المتعلق بالمعرفة، فقد احتل المرتبة الخامسة وبلغت ٩ تكرارات، أي بنسبة مقدارها (٣,٨٤٪)، أما في المرتبة الأخيرة لم يسجل أي تكرار في مهارة التحليل، أي بنسبة (٠٠٪).

ويلاحظ على هذه النتائج أنه على الرغم من احتواء منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة المتوسطة لمعظم مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل، 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 المعرفي لتصنيف بلوم المعدل، وعلى أية حال فإن هذا الاعتقاد - على الرغم مما له وعليه من الصحة والبطلان - لا يعني أنه لا تُضمَّن بعض مهارات التفكير

المعرفي، أو قلة الاهتمام بها.

وقد جاءت في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي مهارتي التقويم والفهم، بينما لم تحظ مهارتي الإبداع والمعرفة إلا بنسبة متدنية، ومن الجدير بالملاحظة أن مهارة التحليل أهملت تماماً، 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، وخاصةً أنه لا يمكن إكساب مهارات التفكير العليا للتلاميذ إلا بعد اكتساب مهارات التفكير الدنيا كالمعرفة التي تعدُّ البوابة والأساس لجميع مهارات التفكير المتبقية، كما ترى الرشيد (٢٠٠٩) أن مستوى المعرفة هو أدنى النّتاجات التعليمية في المجال المعرفي، إلا أنه يمثل اللّبنة الأساسية لبناء المستويات العليا، ويضيف قلادة (٢٠٠٥) 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، وإضافة إلى 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 تشدّد على واضعي المناهج ضرورة تضمين جميع مهارات التفكير في المناهج، وتأتي دراسة دي بونو (١٩٨٩) لتؤكد أنه لا بد من تدريس كل مهارات التفكير بوصفها جزءًا من المنهج التعليمي.

وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج دراسة شاكر وجاسم (٢٠٠٥)، ودراسة زغلول (١٩٨٩)، التي 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 (٢٠٠٢) لتؤكد أن تعليم مهارات التفكير في الوطن العربي لا تزال محدودة التطبيق، حيث تكشف الدراسات والبحوث أن كثيرًا من التلاميذ يعجزون عن تقديم أدلة وشواهد تتعدى الفهم السطحي للمفاهيم والعلاقات.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

ما مدى تضمين المهارات الحياتية المرتبطة بالجانب العقلي في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط؟

الجدول (٦)
التوزيع التكراري والنسب المئوية للجانب المعرفي للمهارات الحياتية المتضمن في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

	المهارات الحياتية المرتبطة بالجانب المعرفي	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	النسبة	رتبة
		السنة ١	السنة ٢	السنة ٣	السنة ٤			
		ك	ك	ك	ك			
١	حل المشكلة	٠١	٠٠	٠٣	٠٠	٠٤	٪ ٣٦,٣٦	٠١
٢	إدارة الوقت	٠٠	٠٢	٠٢	٠٠	٠٤	٪ ٣٦,٣٦	٠١
٣	اتخاذ القرار	٠٠	٠١	٠١	٠٠	٠٢	٪ ١٨,١٨	٠٢
٤	جمع المعلومات و تنظيمها	٠٠	٠٠	٠٠	٠١	٠١	٪٩,٠٩	٠٣
	المجموع الكلي	٠١	٠٣	٠٦	٠١	١١	٪ ١٠٠	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول (٠٦) أن مجموع التكرار الكلي المتعلق بالمهارات الحياتية المرتبطة بالجانب العقلي بلغ (١١) تكرارا للسنوات الأربع في المنهاج الذي حُلِّل، وقد مثلت مهارتا حل المشكلة وإدارة الوقت منها النصيب الأكبر، إذ بلغت ٤ تكرارات فقط، أي بنسبة مقدارها (٣٦,٣٦٪)، وتليها مهارة اتخاذ القرار التي بلغت تكرارين، أي بنسبة مقدارها (١٨,١٨٪)، أما في المرتبة الأخيرة فقد تحصلت مهارة جمع المعلومات وتنظيمها على تكرار واحد، أي بنسبة مقدارها (٩,٠٩٪).

ويلاحظ على هذه النتيجة أنه على الرغم من احتلال مهارتي «حل المشكلة وإدارة الوقت» المرتبة الأولى في الترتيب، إلا أن عدد تكراراتها التي سُجلت في المنهاج تعدّ غير كافية، أما بالنسبة إلى المهارات الحياتية المتبقية المتمثلة في مهارة اتخاذ القرار، ومهارة جمع المعلومات وتنظيمها، فقد حظيت جميعها 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 وجود تكامل وارتباط ذي أهمية كبيرة بين أنشطة وفعاليات مادة التربية البدنية والرياضية والمهارات الحياتية قيد الدراسة، وفي الحقيقة تلك الأنشطة والفعاليات لا يمكن تنفيذها تنفيذاً كاملاً وصحيحًا دون امتلاك تلك المهارات، فعلى سبيل المثال لا الحصر تأتي دراسة باباكاريسس وزملائه (Papacharisis, 2005) والسوطري وزملائه (٢٠٠٨)،

وجوداس وزملائه (GOUDAS, 2006) لتؤكد أن دمج المهارات الحياتية مع أنشطة التربية البدنية والرياضية أظهر تقدما واضحا في تنمية للمهارات البدنية وتطويرها، وأظهرت النتائج أن التدريب على المهارات الحياتية يمكن توظيفه بفعالية من خلال حصص التربية الرياضية.

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم استناد المناهج إلى معايير الجودة الشاملة، وعدم تنوع أساليب التدريس التي تركزّ على المتعلم كمحور للعملية التعليمية، وعدم الاستفادة من الدراسات، والتقارير، والتوجهات العالمية التي تدعو إلى ضرورة تضمين المناهج التعليمية للمهارات الحياتية، فقد أشار تقرير اليونيسيف (٢٠٠٥) إلى أن (١٦٤) دولة من الدول التي التزمت بمادة التعليم للجميع أقرت تضمين المهارات الحياتية وسيلةً 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 (٢٠٠٧)، والحايك وغادة وزياد (٢٠٠٨)، التي أشارت جميعها إلى أن مناهج كلية التربية الرياضية لا يتوافر فيها العدد الكافي من المهارات الحياتية اللازمة والضرورية للطلبة، ولا تساعدهم على اكتساب المهارات الحياتية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

ما مدى تضمين الجانب المعرفي الصحي في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط؟

الجدول (٧)
التوزيع التكراري والنسب المئوية للجانب المعرفي الصحي المتضمن في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

	الجانب المعرفي الصحي	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	النسبة	رتبة
		السنة ١	السنة ٢	السنة ٣	السنة ٤			
		ك	ك	ك	ك			
١	قواعد الأمن والسلامة	٠٥	٠٥	٠٥	٠٣	١٨	(٪٩٤,٧٣)	٠١
٢	الوقاية من الأمراض	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	(٪٠,٠)	٠٣
٣	الإسعافات الأولية	٠١	٠٠	٠٠	٠٠	٠١	(٪٥,٢٦)	٠٢
٤	التغذية الصحية والمتوازنة	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	(٪٠,٠)	٠٣
٥	التخطيط للصحة والرفاهية	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	(٪٠,٠)	٠٣
	المجموع الكلي	٠٦	٠٥	٠٥	٠٣	١٩	(٪١٠٠)	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول (٧) أن مجموع التكرار الكلي المتعلق بالجانب المعرفي الصحي بلغ (١٩) تكرارا للسنوات الأربع في المنهاج الذي حُلِّل، وقد مثلت العبارة (قواعد الأمن والسلامة) منها النصيب الأكبر، إذ بلغت ١٨ تكرارا، أي بنسبة مقدارها (٧٣, ٩٤٪)، وتليها في المرتبة الثانية العبارة (الإسعافات الأولية) التي بلغت تكرار واحد، أي بنسبة مقدارها (٢٦, ٥٪)، أما في المرتبة الأخيرة فلم يسجل أي تكرار لكل من العبارات الآتية: (الوقاية من الأمراض)، و(التغذية الصحية والمتوازنة)، و(التخطيط للصحة والرفاهية)، أي بنسبة (٠٠٪).

ويلاحظ من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، أن المنهاج قيد الدراسة ركز تركيزًا واضحًا 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 في المؤسسة التعليمية، لكونها ذات علاقة مباشرة بسلامتهم الجسمية في أثناء ممارسة التربية البدنية والرياضية، واحتكاكهم بالبيئة الحسية المحيطة بهم التي تشمل المباني، والصالات الرياضية، والمعدات، والأدوات المدرسية، ومن ثمَّ كان لزاما تسليط الضوء على أهم الإرشادات والممارسات الوقائية لقواعد الأمن والسلامة.

كما يلاحظ أن هناك إهمالًا للمعرفة المرتبطة بالعبارات الآتية: الإسعافات الأولية، والوقاية من الأمراض، والتغذية الصحية المتوازنة، والتخطيط للصحة والرفاهية، التي يفترض التركيز عليها في منهاج التربية البدنية والرياضية لتعزيز الصحة ممّا يساعد على تنميتها واكتسابها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زغلول، ورمضان (١٩٨٧) 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 (٢٠١٠) لتؤكد أن تدريس مساق الصحة والرياضة غيّر اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو ممارسة الأنشطة البدنية.

كما أن عقيدتنا الإسلامية تركز 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 ،١٩٨٨، ص ٩٩٠)، وقوله صلى الله عليه وسلم من حديث أبي هريرة أنه قال «المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف» (المنذري، ١٩٨٧، ص ٤٨٦)، كما أن مجتمع دولة الجزائر بوصفه مجتمعا إسلاميا

يستمد قيمه من الحضارة العربية الإسلامية، ممّا يدعو مناهج التربية البدنية والرياضية إلى الاهتمام بتلك القيم لمواجهة الحياة العصرية الحالية.

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

ما مدى تضمين الجانب المعرفي العقلي في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسطة؟

الجدول (٨)
التوزيع التكراري والنسب المئوية للجانب المعرفي العقلي المتضمن في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط

	الجانب المعرفي العقلي	عدد التكرارات في كل منهاج				المجموع الكلي	النسبة	رتبة
		السنة ١	السنة ٢	السنة ٣	السنة ٤			
		ك	ك	ك	ك			
١	خطط اللعب والمنافسة وقوانينها	٠٧	٠٧	١١	١٧	٤٢	(٢٦,٢٥٪)	٠٣
٢	مهارات التعلم الحركي	١٠	٠٨	٠٩	١٦	٤٣	(٢٦,٨٧٪)	٠٢
٣	تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة	١٢	١٢	١٢	١٩	٥٥	(٣٤,٣٧٪)	٠١
٤	الجوانب التاريخية للأنشطة الرياضية	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	(٠,٠٪)	٠٧
٥	فسيولوجية النشاط البدني	٠٢	٠٢	٠٠	٠٠	٠٤	(٢,٥٪)	٠٦
٦	بيوميكانيك الحركات الرياضية	٠٥	٠١	٠١	٠٠	٠٧	(٤,٣٧٪)	٠٥
٧	طرق تنمية الصفات البدنية	٠٢	٠٢	٠٥	٠٠	٠٩	(٥,٦٢٪)	٠٤
	المجموع الكلي	٣٨	٣٢	٣٨	٥٢	١٦٠	(١٠٠٪)	

يتضح من البيانات المدرجة في الجدول (٨) أن مجموع التكرار الكلي المتعلق بالجانب المعرفي العقلي بلغ (١٦٠) تكرارا للسنوات الأربع في المنهاج الذي حُلِّل، وقد مثلت العبارة (تنظيم وتسيير اللعب والمنافسة) منها النصيب الأكبر، إذ بلغت ٥٥ تكرارا، أي بنسبة مقدارها (٣٤,٣٧٪)، وتليها العبارة (مهارات التعلم الحركي) التي بلغت ٤٣ تكرارا، أي بنسبة مقدارها (٢٦,٨٧٪)، وجاءت في المرتبة الثالثة العبارة (خطط وقوانين اللعب والمنافسة)، التي بلغت ٤٢ تكرارا، أي بنسبة مقدارها (٢٦,٢٥٪)، واحتلت العبارة (طرق تنمية الصفات البدنية) المرتبة الرابعة، حيث بلغت ٩ تكرارات، أي بنسبة مقدارها (٥,٦٢٪)، ثم في المرتبة الخامسة تحصلت العبارة (بيوميكانيك الحركات الرياضية) على ٧ تكرارات، أي بنسبة مقدارها (٤,٣٧٪)، أما في المرتبة السادسة فقد تحصلت العبارة (فسيولوجية النشاط البدني) على

٤ تكرارات، أي بنسبة مقدارها (٢,٥٪)، أما في المرتبة الأخيرة لم يسجل أي تكرار للعبارة (الجوانب التاريخية للأنشطة الرياضية)، أي بنسبة (٠٠٪).

ويلاحظ من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، أن المنهاج قيد الدراسة ركز تركيزًا واضحًا على المعرفة المرتبطة بتنظيم وتسيير اللعب والمنافسة، و مهارات التعلم الحركي، و خطط 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 مباشرًا بالجانب التطبيقي للأنشطة والفعاليات المدرجة في درس التربية البدنية والرياضية، بالإضافة إلى أنها تساعد التلاميذ على تعلم الحركات رياضية و ممارستها.

أما بالنسبة إلى المعرفة المرتبطة بفسيولوجية النشاط البدني، وبيوميكانيك الحركات الرياضية، وطرق تنمية الصفات البدنية، فقد حظيت جميعها بنسب تكرار متدنية وضعيفة جدا، بينما أُهملت تماماً المعرفة المرتبطة بالجوانب التاريخية للأنشطة الرياضية، فلم يتعرض إليها المنهاج البتة.

وهذه النتيجة تشير إلى أن ثمة نقصًا واضحًا في تضمين منهاج التربية البدنية والرياضة لهذه النواحي التي تقدم معرفة إثرائية ذات أهمية كبيرة، فاكتشاف الخصائص والوظائف الفسيولوجية التي يتميز بها الجسم سوف يؤدي إلى تحسين مهارة التخطيط والتعامل مع الجهد البدني وتنمية المستويات الرياضية في أثناء حصة التربية البدنية والرياضية وخارجها، ويعمل أيضا على إثارة اهتمام التلاميذ نحو التأمل والاستفسار النشط والارتقاء بالتفكير مما ينعكس عليهم إيجابا، في حين أن معرفة مبادئ حركة الجسم ووظائفه في أثناء الأداء الرياضي، وتأثير المتغيرات المختلفة عليها، والدراية بكيفية تنمية الصفات البدنية الأساسية، تجعل التلاميذ قادرين على تعلم المهارات الحركية واكتساب الصفات البدنية بنوع من الاستقلالية، ومن شأنها أيضا أن تتيح الفرصة للتفكير من خلال إثراء الجانب المعرفي.

أما دراسة الجوانب التاريخية للأنشطة الرياضية فإنه لا يقف عند مجرد تسجيل أحداث الماضي وإنما يحاول تفسير التطور الذي طرأ فيها وكيف ولماذا حدث هذا التطور فيتعلم التلاميذ كيف يفكرون من خلال إتاحة الفرص أمامهم لتحليل المواقف التاريخية كأنه يعيشها ويتعامل معها وهذا يجعل المعلومات التاريخية ذات معنى، فدراسة الجوانب التاريخية كما يرى كل من جراف، وايفري (Grave, Avery, 1997) تمثل مجالا خصبا لتنمية وتطوير مهارات التفكير المعقدة لدى الطلبة ومساعدتهم في مواجهة المشكلات المتزايدة، ويرى سليمان

(١٩٩٩) أن الهدف الحقيقي لدراسة التاريخ يتمثل في تنمية مهارات التفكير العليا، تلك المهارات التي تدرب الطلبة على استخلاص الحقائق واتباع أساليب الاستقصاء والبحث من خلال عمليات التحليل والمقارنة والتقويم.

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.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. دمج الجانب المعرفي للمهارات الحياتية التي يحتاجها التلاميذ في مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط.
٢. ضرورة أن تمثّل المهارات الحياتية بمثابة خطًا فكريًا واضحًا لدى مخططي مناهج التربية البدنية والرياضية، وأن تكون موزعة توزيعاً متكاملاً مع موضوعاتها المختلفة ولا يكفي فيها حصة دراسية في قسم أو مرحلة دراسية.
٣. ضرورة الاهتمام أكثر بمهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل وتضمينها في جميع مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط وتدريسها للتلاميذ.
٤. ضرورة احترام مبدأ الهرمية في تسلسل مهارات التفكير المعرفي لتصنيف بلوم المعدل مع التركيز على جميعها حسب الأولوية.
٥. ينبغي أن تتضمن مؤشرات كفاءات المناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسطة على الجوانب المعرفية كافة الضرورية لنمو التلاميذ الفكري.
٦. ينبغي أن تحتوي مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم المتوسط على مادة نظرية محددة يلتزم المدرسون بإيصالها إلى التلاميذ لتأمين جانب المعرفة بدلا من ترك الأمر لاجتهادات المدرسين.
٧. الاستفادة من قوائم التحليل المستخدمة في هذه الدراسة عند تخطيط مناهج التربية البدنية والرياضية
٨. إجراء دراسات أخرى على مناهج أخرى، لمرحلة التعليم الابتدائي أو الثانوي في الجزائر.

المراجع

الألباني، محمد ناصر الدين (١٩٨٨). صحيح الجامع الصغير. ط٣، دمشق: المكتب الإسلامي للنشر والتوزيع.

باريان، احمد ريان (٢٠٠٣). دور وسائل الإعلام في التثقيف الصحي للمرأة السعودية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية الآداب.

تمار، يوسف (٢٠٠٧). تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين. الجزائر: طاكسيج للدراسات والنشر والتوزيع.

حاجي، فريد (٢٠٠٥). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: للأبعاد والمتطلبات. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

الحايك، صادق خالد والبطاينة، أحمد (٢٠٠٧). مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية في الجامعة الأردنية. مؤتمر كلية التربية الرياضية، ١(١)، ٢٥-٣٧. خلال الفترة من ٩ – ١٠ أيار ٢٠٠٧، اليرموك، الأردن.

الحايك، صادق خالد وغادة، خصاونة وزياد، زاهي مسعد (٢٠٠٨). 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 ١٤-١٦ مايو ٢٠٠٨، عمان، الأردن.

حثروبي، محمد الصالح (٢٠٠٢). المدخل إلى التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الهدى عين مليلة.

حسين، سمير محمد (١٩٩٦). تحليل المضمون. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

حسين، قاسم حسن وعبد الرحمان، مكرم سعيد (١٩٨٩). 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.

حلمي، أحمد الوكيل (١٩٨٢). تطوير المناهج. ط٧، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الخولي، أمين أنور والشافعي، جمال الدين (٢٠٠٠). مناهج التربية البدنية المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

الخولي، أمين أنور وعناد، محمود (١٩٩٩). المعرفة الرياضية. القاهرة: دار الفكر العربي.

دبلة، عبد العالي وخينش، دليلة وخليل، نزيهة (٢٠١٥). المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير. مجلة دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة.٣(٢)، ١٠٦-١٢٠، استرجع من الموقع: http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/handle/123456789/5379

دي بونو، إدوارد (١٩٨٩). تعليم التفكير. (ترجمة عادل عبد الكريم ياسين). الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

الرشيد، روعة بنت عبد المحسن (٢٠٠٩). تصنيف بلوم للمجال المعرفي. جدة: الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات.

رضوان، أبو الفتوح (١٩٨٢). الكتاب المدرسي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

زغلول، محمد سعد (١٩٨٩). دراسة تحليلية لمناهج الأنشطة الرياضية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومرحلة الثانوي. مجلة علوم الرياضة. ٢(٩)، ٩٩-١٢٥.

زغلول، محمد سعد وأبو هرجة، مكارم حلمي (٢٠٠٢). دراسات وبحوث تطبيقية في المناهج التربية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

زغلول، محمد سعد ومسلوب، محمد رضوان (١٩٩٧). دراسة تحليلية لجوانب المجال المعرفي لمناهج التربية الرياضية بمراحل التعليم العام. مجلة علوم الرياضة. ٩(١٣)، ٢٦-٣٢.

زيتوني، عبد القادر (٢٠٠٧). 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 ٤-٥ تشرين الثاني ٢٠٠٧، بابل، العراق.

سليمان، جمال أحمد (١٩٩٩). طرائق تدريس التاريخ. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

السوطري، حسن والعتوم، أمجد والبيات، منال (٢٠٠٨). دليل معلم التربية الرياضية للمرحلة الثانوية. عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية.

شاكر، ناجي وجاسم، محمد (٢٠٠٥). أسباب ضعف الاهتمام بالجانب النظري بدرس التربية الرياضية في المدارس المتوسطة والإعدادية في محافظة النجف. مجلة علوم التربية الرياضية جامعة بابل. ٤(٠١)، ١٤٦-١٥٥.

الشعيلي، علي هويشل والمحروقي، مريم خميس (٢٠١٢). دراسة تحليلة لكتب الفيزياء في سلطنة عمان في ضوء المعايير القومية للتربية العملية. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، ١٣(٣)، ٩٩- ١٣٣.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٨). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الرحمان، محمد السيد (٢٠٠١). نظريات النمو: علم نفس النمو التقدمي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عزيزي، عبد السلام (٢٠٠٣). مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث. الجزائر: دار ريحانة للنشر والتوزيع.

عفيفي، محمد الهادي وأحمد، سعد مرسي (١٩٧٤). قراءات في التربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

علي، محمد (٢٠٠٣). التربية العلمية وتدريس العلوم. عمان: دار المسيلة.

قلادة، فؤاد سليمان (٢٠٠٥). الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم. الإسكندرية: مكتبة بستان المعرفة.

كمراوي، فاطمة (٢٠٠٦). المقاربة بالكفايات: بيداغوجيا الإدماج. المغرب: وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر.

اللجنة الوطنية للمناهج (٢٠٠٦). الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم المتوسط. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

اللجنة الوطنية للمناهج (٢٠٠٧). منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

مأمون، طريبة (٢٠١٤). تقنيات البحث الخاصة في علم النفس الاجتماعي. بيروت: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

محمد، محمد علي واللالا، أسامة كامل وحلويش، علاء محمد والشناوي، وليد وبرقاوي، نداء عوني والخطاط، سلام محمد ومحمد، محمد عمر (٢٠١٠). دليل المعلم إلى منهج التربية الصحية والبدنية للصف العاشر. الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم.

المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب (٢٠١٠). دليل بيداغوجيا الإدماج. المغرب: وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر.

الملا، عبد الله (٢٠١٠). تأثير تدريس مساق الصحة والرياضة على تغير اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة البحرين نحو النشاط البدني. مجلة رسالة الخليج العربي. (١٠٧)، ٢٦-٣٣.

المنذري، زكي الدين (١٩٨٧). مختصر صحيح مسلم. ط٦، دمشق: المكتب الإسلامي للنشر والتوزيع.

النافع، عبد الله (٢٠٠٢). تعليم التفكير. مجلة المعرفة. (٨٢)، ١١-١٥.

هندي، ذياب وعليان، هشام عامر (٢٠٠١). دراسات في المناهج والأساليب العامة. عمّان الأردن: دار الفكر.

وزارة التربية الوطنية (٢٠٠٩). المسار الدراسي للتعليم الأساسي. الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد (٢٠٠٥). أسس بناء المناهج وتنظيمها. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يونيسيف (٢٠٠٥). المهارات الحياتية. استرجعت في تاريخ ١٢ أكتوبر ٢٠١٤ من http://www.unicef.org/arabic/lifeskills/lifeskills_25512.html

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of bloom's taxonomy*. New York: Longman Publishing.

Bernard, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe. IL: Free Press.

De Ketele, J.M. (2000). *En guise de synthèse: Convergences autour des compétences*. Bruxelles: De Boeck Université

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

Graves, M. & Avery, P. (1997). Scaffolding students reading of history. *The Social Studies, 88*(3) 134-138.

Holsti, O. (1969). *Content analysis for social sciences and humanities*. Canada: Addison - Wasley Co.

Joseph, M. V. (1981). Experience of Arural Community in the State of Kerala in South India. *Teachers and Puils a Health Workers*. ED81/WS /5, Paris: Unesco.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28,* 563–575.

Mackenzie, M. (1906). *Toward a new crriculum in physical education*. Mcgraw Hill: N, J.

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.

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

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.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences desélèves*. Bruxelles: De Boeck Université.

Taxonomie Révisée. (n. d.). *les étapes de pyramide revisée*, Retrieved Febraury 12, 2015 from http://www.supportsfoad.com/bloom /la_taxonomie_rvise_1991.html

World Health Organization [WHO]. (2003). *Skills for health-skills-based health education including life skills: an important component of achild-friendly/health-promoting school*. WHO/UNICEF/UNESCO/ UNFPA/WB/PCD/EDC/EI. Geneva: WHO.

Willgoose, C. (1979). *The curriculum in physical education*. Prentice – hall, inc; N.J.

World Health Organization (1999) *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.