وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
معهد التربية البدنية والرياضية
قسم النشاطات البدنية والتربية الرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه

الشعبة :تربية بدنية ورياضية
التخصص :النشاط البدني الرياضي المدرسي

العنوان

أثر برنامج تعليمي مقترح للنشاط البدني الرياضي على تنمية الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

(دراسة تجريبية بمتوسطات ولاية تيبازة)

من إعداد

محمد هدي

المناقشة بتاريخ ..../..../..... من طرف اللجنة المكونة من:

رضا مخلفي	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف	رئيس
محمد طياب	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف	مقرر
عبد القادر غزالي	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف	ممتحن
الطيب جلطي	أستاذ محاضر قسم أ	جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف	ممتحن
فتحي بلغول	أستاذ	جامعة الجزائر 03	ممتحن
قادة بلكبيش	أستاذ	جامعة مستغانم	ممتحن

كلمة شكر

أولا وقبل كل شيء نحمد ونشكر الله عز وجل الذي وفقنا لنصل لهذا المقام، فالحمد لله حمدا كثيرا ونسأل الله التوفيق والسداد في أعمالنا وأن تكون خالصة لوجهه الكريم.

قال الرسول الله عليه الصلاة والسلام " من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

أوجه من هذا المقام جزيل الشكر والعرفان للأستاذ الفاضل محمد طياب الذي أشرف علي في هاته الدراسة ولم يبخل علينا بصبره وتعاونه ولم يدخر جهدا في سبيل دعمي بتوجيهاته ونصائحه فله كل الشكر والامتنان، وكذا المشرف المساعد الدكتور قندوز الغول خليفة الذي أتقدم إليه بجزيل الشكر والمودة والامتنان، كما لا ننسى أن نوجه تحية خاصة للأستاذ مدير المعهد يحياوي محمد وله منا كل الاحترام والتقدير.

وأوجه شكري للأستاذ الزميل علي قيصاري وله مني شكر خاص على تعاونه، و الشكر لكل أساتذة وعمال معهد التربية البدنية والرياضية بالشلف.

كما لا أنسى زميل العمل والصديق الغالي عبد الله عبو والذي نسق معي في اجراءات الدراسة ولم يدخر جهدا في سبيل مساعدتي.

فارجوا من الله أن يوفق الجميع لما يحب ويرضى

اهداء

أهدي هذا العمل البسيط والمتواضع إلى كل من دعمني وساعدني سواء من قريب أو من بعيد وأخص بالذكر هنا الوالدة الغالية وكذا الزوجة العزيزة التي طالما شجعتني ولم تدخر جهدا في مساعدتي منذ أول حرف. دون أن أنسى ابنتي وثمرة فؤادي يمنى الغالية، إلى كل الاخوة والأخوات دون استثناء واهداء خاص إلى الأستاذ والأخ والصديق الغالي محمد طياب الذي كنت له عبئا وكان لي دعما وسندا، إلى كل الأصدقاء والأحبة وكل من عرفني وتمنى وصولي لهذا المقام بالخصوص الصديق الغالي صالح الدين هواري، فلهم مني كل الاحترام والمحبة والإخلاص.

كما ارجوا أن يكون هذا العمل خالصا لوجه الله عز وجل

محتويات الدراسة

- **اهداء**
- **كلمة شكر**
- **ملخص الدراسة:**
- **مقدمـــــــة:**

الرقم	المحتوى	الصفحة
	الباب الأول : الجانب النظري **الفصل التمهيدي : مدخل إلى الدراسة**	
01	الإشكالية	**16**
02	فرضيات الدراسة	**18**
03	أهداف الدراسة	**18**
04	أهمية الدراسة	**19**
05	مصطلحات الدراسة	**20**
06	الدراسات السابقة	**24**
	الفصل الأول : النشاط البدني الرياضي المدرسي	
تمهيد		**38**
01	مفهوم النشاط البدني الرياضي المدرسي	**39**
02	أهداف النشاط البدني الرياضي المدرسي	**41**
03	درس التربية البدنية والرياضية	**43**
04	استراتيجيات التدريس من خلال اللعب	**46**
05	تدريس التربية البدنية والرياضية	**47**
06	مادة التربية البدنية والرياضية في المنهاج الدراسي	**50**
07	مفاهيم مفتاحية متعلقة بالمادة	**53**
7-1	المنهاج	**53**
7-2	المقرر	**53**
7-3	المحتوى	**54**
7-4	البرنامج التعليمي	**55**
7-5	البرنامج التدريبي	**55**
08	نمو الأطفال وبناء برامج التربية الرياضية	**56**
09	مجالات التربية البدنية والرياضية	**57**
10	برامج التربية البدنية والرياضية	**58**
11	أهداف مادة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط	**59**
12	الترويح والتربية البدنية والرياضية	**62**
13	التعليم باللعب	**62**

14	المناهج التربوية في الجزائر من الجيل الأول (2003 – 2004) إلى الجيل الثاني (2016 – 2017).	**63**
1-14	منهاج الجيل الأول(التعليم البنائي)	**63**
2-14	منهاج الجيل الثاني(البنائية الاجتماعية)	**65**
الفصل الثاني الكفاءة الوجدانية		
تمهيد		**70**
01	مفهوم الكفاءة الوجدانية	**71**
1-1	تعريف الكفاءة	**71**
2-1	شروط صياغة الكفاءة	**73**
3-1	الحاجة إلى الشعور بالكفاءة	**73**
4-1	كفاءات الحياة	**74**
5-1	تعريف الوجدان	**74**
6-1	تعريف الكفاءة الوجدانية	**74**
2	الانفعالات	**75**
1-2	تعريف الانفعال	**75**
2-2	مظاهر الانفعالات	**76**
3-2	النضج الانفعالي	**77**
4-2	الصفات الانفعالية للمنطوي والمنبسط	**78**
5-2	التمييز بين الاستجابات الانفعالية	**78**
6-2	أنواع الانفعالات	**79**
7-2	طرق اكتساب الانفعالات	**79**
3	القيم	**80**
4	العواطف	**81**
5	الاتجاهات	**82**
6	الأهداف التربوية	**83**
1-6	مستويات الأهداف التربوية	**83**
1-1-6	الأغراض التربوية	**84**
2-1-6	الغايات التربوية	**84**
3-1-6	الأهداف العامة التربوية	**86**
2-6	الأهداف التعليمية	**87**
7	شرح نظام التصنيف في المجال الوجداني	**91**
8	تصنيف كراثول للأهداف التعليمية في المجال الوجداني	**91**
1-8	مستويات المجال الوجداني	**92**
9	المناهج المدرسية والأهداف الوجدانية الانفعالية	**102**
10	الأفعال السلوكية التي اقترحها كراثول في تصنيفه للأهداف التعليمية في المجال الوجداني	**103**
11	التربية الوجدانية للطفل	**104**

12	اللعب والنمو العاطفي الوجداني	105
13	أساليب التقويم في المجال الوجداني	106
14	مفهوم العمليات ومفهوم النواتج	107
15	تقويم العمليات(الاجراءات)الخاصة بالأنشطة الرياضية في المجال الانفعالي(الوجداني)	107
16	تقويم نواتج التعلم الوجدانية	108
الفصل الثالث : الذكاء الاجتماعي		
تمهيد		111
1	تعريف الذكاء	112
2	نظريات الذكاء	113
3	أنواع الذكاء وفقا لنظرية الذكاء المتعدد	119
4	نسبة الذكاء	121
5	طرق تحديد ذكاء الأطفال	122
6	الذكاء والأبحاث المدرسية	122
7	تعريف الذكاء الاجتماعي	123
8	الذكاء الاجتماعي عند الأطفال	125
9	ممارسات للتنمية اليومية للذكاء الاجتماعي	126
10	عناصر الذكاء الاجتماعي	127
11	مميزات الذكاء الاجتماعي	128
12	مكونات الذكاء الاجتماعي	128
13	الذكاء وعلاقته بالسياق الاجتماعي وفق النظرية الثلاثية لـ: سترنبرغ	129
14	تصنيفات جاردنر وهاتش في الذكاء الاجتماعي	130
15	طبيعة الذكاء الاجتماعي	131
16	أبعاد الذكاء الاجتماعي	132
17	مظاهر الذكاء الاجتماعي	134
18	النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي	136
18-1	النظرية الضمنية	136
18-2	النظرية الظاهرية	137
18-3	نظريةجيلفورد	137
18-4	نظرية الذكاء المتعدد	137
19	مميزات الذكي اجتماعيا	138
20	استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي	139
21	الذكاء الاجتماعي في مجال التربية والتعليم	140
الباب الثاني : الجانب التطبيقي		
الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية		
تمهيد		143
1	حدود الدراسة	144

1-1	الاطار الزماني	144
2-1	الاطار المكاني	144
2	الاشراف على تطبيق البرنامج	144
3	منهج الدراسة	145
4	مصطلحات البحث التجريبي	145
5	مجتمع وعينة الدراسة	150
6	أدوات الدراسة	151
1-6	مقياس الكفاءة الوجدانية للتلاميذ	151
1-1-6	الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الوجدانية	154
2-6	مقياس الذكاء الاجتماعي	161
1-2-6	الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الاجتماعي	162
7	اجراءات توزيع المقاييس	176
8	البرنامج التعليمي المعتمد في الدراسة	177
9	ضبط البرنامج التعليمي والتحقق من صلاحيته لأغراض الدراسة	183
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة		
1	عرض ومناقشة نتائج الفرض العام	186
2	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	203
3	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	226
استنتاج عام		234
خاتمة		236
اقتراحات مستقبلية		238
قائمة المراجع		240
الملاحق		250
قائمة الجداول والأشكال		
الجداول		
01	جدول يبين الحجم الساعي لمادة التربية البدنية والرياضية في المتوسط	63
02	جدول يوضح المقارنة بين الجيلين (الأول والثاني)	68
03	جدول يمثل ذكاءات جاردنر الثمانية	127
04	جدول يوضح الخصائص الضابطة لعينة الدراسة	148
05	جدول يمثل حجم عينة الدراسة ومجتمع البحث	151
06	جدول يبين أهم محتويات وخصائص مقياس الكفاءة الوجدانية	152
07	جدول يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الكفاءة الوجدانية (البعد الأول)	154
08	جدول يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الكفاءة الوجدانية (البعد الثاني)	155
09	جدول يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الكفاءة الوجدانية (البعد الثالث)	156

10	جدول يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الكفاءة الوجدانية (البعد الرابع)	157
11	جدول يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الكفاءة الوجدانية (البعد الخامس)	158
12	جدول يبين معامل الثبات ألفا كرومباخ لعبارات مقياس الكفاءة الوجدانية	159
13	جدول يبين معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الوجدانية	160
14	جدول يبين خصائص مقياس الذكاء الاجتماعي	162
15	جدول يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد الأول)	163
16	جدول يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد الثاني)	164
17	جدول يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد الثالث)	165
18	جدول يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد الرابع)	166
19	جدول يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد الخامس)	167
20	جدول يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد السادس)	168
21	جدول يتضمن التعديلات في مقياس الذكاء الاجتماعي	169
22	جدول يبين العبارات التي تم الاجماع على حذفها من مقياس الذكاء الاجتماعي	170
23	جدول يمثل التعديلات التي تم الاشارة إليها على بعض عبارات مقياس الذكاء الاجتماعي بصيغة تتناسب ومستوى التلاميذ	170
24	جدول يبين معامل الثبات ألفا كرومباخ لعبارات مقياس الذكاء الاجتماعي	173
25	جدول يبين معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي	174
26	جدول يبين محتوى البرنامج التعليمي العادي	177
27	جدول يبين محتوى الوحدة التعليمية	178
28	جدول يبين محتوى وخصائص البرنامج التعليمي القائم	179
29	جدول يبين محتوى وحدة تعليمية في البرنامج المقترح	182
30	جدول يبين شروط ضبط محتوى البرنامج	184
31	جدول يوضح اختبار T-Testالمقارنة بين نتائج متوسطات الاختبار القبلي والبعدي للكفاءة الوجدانية (العينة التجريبية)	186
32	جدول يوضح اختبار T-Testالمقارنة بين نتائج متوسطات الاختبار القبلي والبعدي للكفاءة الوجدانية (العينة الضابطة)	188
33	جدول يوضح اختبار T-Testالمقارنة بين نتائج متوسطات الاختبار القبلي والبعدي للذكاء الاجتماعي (العينة التجريبية)	190
34	جدول يوضح اختبار T-Testالمقارنة بين نتائج متوسطات الاختبار القبلي والبعدي للذكاء الاجتماعي (العينة الضابطة)	192

35	جدول يوضح نتائج اختبار T–Test للفروق بين العينة الضابطة والتجريبية في الكفاءة الوجدانية (الاختبار البعدي)	194
36	جدول يوضح نتائج اختبار T–Test للفروق بين العينة الضابطة والتجريبية في الذكاء الاجتماعي (الاختبار البعدي)	196
37	جدول يبين مقارنة عامة بين نتائج اختبار t بين العينة الضابطة والتجريبية في مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي (الاختبار البعدي)	198
38	جدول يبين مقارنة بين متوسطات العينتين في القبلي والبعدي	199
39	جدول يوضح نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الكفاءة الوجدانية تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) – (الاختبار القبلي – العينة التجريبية)	203
40	جدول يوضح نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الكفاءة الوجدانية تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) – (الاختبار البعدي – العينة التجريبية)	205
41	جدول يوضح نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الكفاءة الوجدانية تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) – (الاختبار القبلي – العينة الضابطة)	207
42	جدول يوضح نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الكفاءة الوجدانية تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) – (الاختبار البعدي – العينة الضابطة)	209
43	جدول يوضح نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الذكاء الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) – (الاختبار القبلي – العينة التجريبية)	211
44	جدول يوضح نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الذكاء الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) – (الاختبار البعدي – العينة التجريبية)	213
45	جدول يوضح نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الذكاء الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) – (الاختبار القبلي – العينة الضابطة)	215
46	جدول يوضح نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الذكاء الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) – (الاختبار البعدي– العينة الضابطة)	217
47	جدول يبين نتائج الفروق بين الذكور والإناث في الاختبارين القبلي والبعدي	219
48	جدول يبين مقارنة بين متوسطات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي في الاختبار البعدي	226
49	جدول يبين ارتباط بيرسون بين أبعاد الكفاءة الوجدانية والبعد العام	227
50	جدول يبين ارتباط بيرسون بين أبعاد الذكاء الاجتماعي والبعد العام	229
51	جدول يبين ارتباط بيرسون بين متغير الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي	231
الأشكال		
01	شكل يوضح عناصر التعليم البنائي	64
02	شكل يوضح التمثيل الهرمي للأهداف الوجدانية لكراثول	93
03	شكل يوضح العلاقة بين خبرات التعلم التي يوفرها المعلم خلال مواقف التدريس المختلفة وبين نتائج التعلم	108
04	شكل يوضح أبعاد الذكاء الاجتماعي	134
05	تمثيل بياني للمتوسطات بين القبلي والبعدي في الكفاءة الوجدانية للعينة التجريبية	187
06	تمثيل بياني للمتوسطات بين القبلي والبعدي في الكفاءة الوجدانية للعينة الضابطة	189

07	تمثيل بياني للمتوسطات بين القبلي والبعدي في الذكاء الاجتماعي للعينة التجريبية	191
08	تمثيل بياني للمتوسطات بين القبلي والبعدي في الذكاء الاجتماعي للعينة الضابطة	193
09	تمثيل بياني للمتوسطات بين العينتين الضابطة والتجريبية في الكفاءة الوجدانية للاختبار البعدي	195
10	تمثيل بياني للمتوسطات بين العينتين الضابطة والتجريبية في الذكاء الاجتماعي للاختبار البعدي	197
11	تمثيل بياني للمتوسطات بين العينتين الضابطة والتجريبية في الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي للاختبار البعدي	198
12	تمثيل بياني للمتوسطات بين العينتين في الاختبارين القبلي والبعدي	199
13	تمثيل بياني للمتوسطات في الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث للعينة التجريبية الاختبار القبلي	204
14	تمثيل بياني للمتوسطات في الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث للعينة التجريبية الاختبار البعدي	206
15	تمثيل بياني للمتوسطات في الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث للعينة الضابطة الاختبار القبلي	208
16	تمثيل بياني للمتوسطات في الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث للعينة الضابطة الاختبار البعدي	210
17	تمثيل بياني للمتوسطات في الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث للعينة التجريبية الاختبار القبلي	212
18	تمثيل بياني للمتوسطات في الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث للعينة التجريبية الاختبار البعدي	214
19	تمثيل بياني للمتوسطات في الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث للعينة الضابطة الاختبار القبلي	216
20	تمثيل بياني للمتوسطات في الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث للعينة الضابطة الاختبار البعدي	218
21	تمثيل بياني للمتوسطات في الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث في الاختبارين القبلي والبعدي للعينة التجريبية	220
22	تمثيل بياني للمتوسطات في الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث في الاختبارين القبلي والبعدي للعينة الضابطة	221
23	تمثيل بياني لمتوسطات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي في الاختبار البعدي	227

ملخص الدراســـــة:

بالنظر إلى عدة ظواهر ملاحظة في الواقع التربوي تناولنا في هذه الدراسة موضوع أثر برنامج تعليمي مقترح للنشاط البدني الرياضي المدرسي على الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ، بناء على جوانب النقص والقصور في البرامج الحالية بإهمال متغيرات مهمة وحساسة وهي الأهداف السلوكية المتعلقة بالجانب الوجداني والذكاء الاجتماعي على وجه التحديد، وهذا ما دفعنا إلى اقتراح برنامج تعليمي تكميلي لمعاينة هذه الجوانب، حيث هدفت دراستنا هذه إلى التعرف على أثر هذا البرنامج المقترح على مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى عينة من التلاميذ قوامها **(40)** تلميذ كعينة ضابطة **(20)** وعينة تجريبية **(20)** بنسبة **18%** من مجتمع البحث، سبقها دراسة استطلاعية مع **(15)** تلميذ، بغرض التحقق من صلاحية أدوات الدراسة والتي تمثلت في مقياس الكفاءة الوجدانية للتلاميذ من إعداد الباحث ومقياس الذكاء الاجتماعي الذي أعده السيد أبو هاشم في إحدى دراساته وهذا بغرض قياس مستويات هذه المتغيرات في دراستنا هذه التي اتبعنا فيها المنهج التجريبي المناسب لأغراض الدراسة، و تماشيا مع ما سبق ذكره قمنا بطرح التساؤل التالي:

هل للبرنامج التعليمي المقترح أثر ايجابي على تنمية الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ ؟ يلي هذا التساؤل تساؤلات فرعية تخص دراسة الفروق في مستويات المتغيرين تبعا لمتغير الجنس **(ذكور – إناث)**، وكذا ما إذا كانت هناك علاقة بين متغير الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي.

وللتحقق مما سبق ومعرفة نتائج الدراسة اعتمدنا على الأدوات السابقة الذكر بالإضافة إلى البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية**spss**، لاستخراج النتائج وربطها بالجانب النظري للدراسة، حيث تم التوصل إلى أن للبرنامج التعليمي المقترح أثر ايجابي على الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ، كما توصلنا إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث، وهناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين متغيري الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي بأبعادهما. من جانب أخر عن طريق الملاحظة البرنامج المقترح كان له أثر في إقبال التلاميذ على حصة التربية البنية والرياضية. حيث أن العينة التجريبية تفوقت على العينة الضابطة في مستويات الكفاءة والذكاء في الاختبار البعدي، وبالتالي تحقق الفرض العام للدراسة.

Résumé de l'étude :

Compte tenu de plusieurs phénomènes observés dans la réalité éducative, nous avons abordé dans cette étude l'impact d'un programme éducatif proposé pour l'école de sports d'activité physique sur la compétence émotionnelle et l'intelligence sociale des élèves, en fonction des lacunes et des lacunes des programmes actuels en négligeant les variables importantes et sensibles, à savoir les objectifs comportementaux liés à l'aspect émotionnel et à l'intelligence sociale en particulier, et c'est pourquoi nous avons proposé un programme éducatif supplémentaire pour examiner ces aspects, car cette étude visait à identifier l'impact de ce programme proposé sur les niveaux de compétence émotionnelle et d'intelligence sociale d'un échantillon d'élèves composé de **(40)** élèves sous forme d'échantillon contrôlé **(20)** et d'un échantillon expérimental **(20)** de **18%** de la communauté de recherche, précédé d'une enquête auprès de **(15)** étudiants, afin de vérifier la validité des outils d'étude, que la mesure de la compétence émotionnelle des étudiants a été représenté par la préparation du chercheur et la mesure de l'intelligence sociale préparée par M. Abu Hashim dans l'une de ses études et c'est dans le but de mesurer les niveaux de ces variables dans notre étude dans laquelle nous avons suivi la méthode expérimentale appropriée aux fins de l'étude, et en ligne avec la question ci-dessus nous a posé la question suivante :

Le programme éducatif proposé a-t-il un impact positif sur le développement des compétences émotionnelles et de l'intelligence sociale chez les élèves? Cette question est suivie de sous-questions concernant l'étude des différences dans les niveaux des variables selon la variable de genre **(garçons-filles)**, ainsi que de la question de savoir s'il existe une relation entre la variable de compétence émotionnelle et l'intelligence sociale.

Afin de vérifier les résultats de l'étude, nous nous sommes appuyés sur les outils susmentionnés en plus du programme statistique des sciences sociales, pour extraire les résultats et les relier à l'aspect théorique de l'étude, où il a été constaté que le programme éducatif proposé a un impact positif sur la compétence émotionnelle et l'intelligence sociale des élèves, et nous avons également constaté qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les niveaux de compétence émotionnelle et d'intelligence sociale entre les garçons et les filles, et il existe une forte corrélation positive entre les variables de compétence émotionnelle et d'intelligence sociale dans leurs dimensions. D'autre part, par observation, le programme proposé a eu une incidence sur le taux de participation des étudiants. Comme l'échantillon expérimental a surpassé l'échantillon témoin dans les niveaux de compétence émotionnelle et d'intelligence sociale dans le après test, ce qui permet d'réaliser l'hypothèse de l'étude.

Summary of the study:

In view of several phenomena observed in educational reality, we addressed in this study the subject of the impact of a proposed educational program for physical activity sports school on the emotional competence and social intelligence of pupils, based on the shortcomings and shortcomings of the current programs by neglecting important and sensitive variables, namely the behavioral objectives related to the emotional aspect and social intelligence in particular, and this is why we proposed a supplementary educational program to examine these aspects, as this study aimed to identify the impact of this proposed program on the levels of emotional competence and social intelligence of A sample of pupils of **(40)** pupils as a controlled sample **(20)** and an experimental sample **(20)** of **18%** of the research community It was preceded by a reconnaissance study with **(15)** students, in order to verify the validity of the study tools, which was represented by the measure of the emotional competence of the students prepared by the researcher and the measure of social intelligence prepared by Mr. Abu Hashim in one of his studies and this is for the purpose of measuring the levels of these variables in our study in which we followed the appropriate experimental method for the purposes of the study, and in line with the above we asked the following question:

Does the proposed educational program have a positive impact on the development of emotional competence and social intelligence among students? This question is followed by sub-questions concerning the study of differences in the levels of the variables according to the gender variable **(male-female)**, as well as whether there is a relationship between the variable of emotional competence and social intelligence.

In order to verify the results of the study, we relied on the above-mentioned tools in addition to the statistical program of social sciences, to extract the results and link them to the theoretical aspect of the study, where it was found that the proposed educational program has a positive impact on the emotional competence and social intelligence of pupils, and we also found that there are no statistically significant differences in levels of emotional competence and social intelligence between males and females, and there is a strong positive correlation between the variables of emotional competence and social intelligence in their dimensions. On the other hand, by observation, the proposed program has had an impact on the student demand for the schooling of brown and sports education. As the experimental sample outperformed the control sample in the levels of efficiency and intelligence in the dimensional test, thus achieving the general imposition of the study.

مقدمـــــــة :

تعد التربية البدنية والرياضية مادة تربوية تعمل على تنمية وبلورة شخصية التلميذ من جميع النواحي الحركية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، و هذا عن طريق النشاط الحركي واللعب والذي يميزها عن باقي المواد، وهو ما نجده مسطرا في البرنامج التربوي لهذه المادة بمختلف الأنشطة التي تعتبر كدعامة اجتماعية وثقافية، فالتربية البدنية والرياضية تمنح المتعلم رصيدا صحيا يضمن له توزانا سليما وتعايشا منسجما مع المحيط الخارجي من خلال غرس سلوكيات فاضلة تؤهله للاندماج الفعلي في المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي.

فمفهوم مادة التربية البدنية والرياضية أوسع من يتلخص في مجموعة حركات لتطوير الجانب البدني والمهاري للتلميذ، بل يتعد الأمر إلى مجموعة قيم وكفاءات وتوافق مع الميول والنزعات والرغبات وتنمية الجوانب النفسية والاجتماعية والانفعالية خصوصا، فمن غير المعقول اجراء حصة التربية البدنية للتلميذ بعيدا عن المجموعة أو دون رغبة أو ميل، فالجانب الوجداني يشغل حيزا كبيرا في الحياة التربوية للتلميذ حيث يهتم هذا المجال بتطوير المشاعر لدى التلاميذ وتطوير اتجاهاتهم وقيمهم وانفعالاتهم والتغييرات الداخلية التي يمكن أن تؤثر على سلوك المتعلم وتؤدي إلى تبنيه موقفا أو مبدأ أو قيمة أو اتجاها . فالتلميذ ليس مجرد كائن معرفي يهتم بالمعرفة والحركة فقط ، بل إنه من المفروض أن يستعمل المعرفة التي يحصل عليها في سبيل تبنيه موقفا أو اتجاها معينا، ففي العملية التربوية مما هو ملاحظ أن هناك نوع من الإهمال للتعليم الوجداني، وذلك ربما راجع إلى قلة طرق قياس الأهداف الوجدانية، والاعتقاد أن تحقق الأهداف المعرفية يؤدي إلى تغيرات في المجال الوجداني. وهذا ما حاولنا إعادة النظر فيه والإشارة له. كما أن تواجد هذا التلميذ وسط أقرانه في البيئة التربوية وخارجها واحتكاكه معهم بشكل متكرر يجعله يؤثر ويتأثر بشكل

مباشر أو غير مباشر خصوصا من الناحية النفسية والاجتماعية مما يجعله مجبرا على التكيف والتأقلم مع هذا الوسط من أجل فهمه وادراك ما يدور حوله، والتعامل بشكل يتناسب ويتوافق و متطلبات هذا الوسط وهذا لا يتحقق إلا بامتلاك ما يسمى بالذكاء الاجتماعي، فالذكاء المعرفي وحده لا يكفي لمعرفة دهاليز الحياة وتعقيداتها فلا بد للفرد من قدرة تسمح له بفهم وادراك وملاحظة مشاعر الآخرين وحالاتهم المزاجية واحتياجاتهم، وتنعكس هذه القدرة في مهارة تعامل الفرد مع الآخرين وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية خصوصا الحرجة منها وكذا الطارئة، فالذكاء الاجتماعي يؤمن أفضل الحلول للتلاميذ حين يتعرضون للمواقف الاجتماعية اليومية ويجعلهم أكثر اندماجا وفعالية في الوسط المدرسي والمجتمع ككل. ووفقا لما سبق، حاولنا في هذه الدراسة اقتراح برنامج تعليمي لمادة التربية البدنية والرياضية، وقمنا بتطبيقه لمعرفة أثر هذا البرنامج على مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى عينة من التلاميذ، فحاولنا الجمع بين الأدب النظري لهاته المتغيرات وكذا دراستها تطبيقيا. و لهذا خصصنا الباب الأول لاستعراض الرصيد النظري لمتغيرات الدراسة والذي قسم إلى ثلاثة فصول، الفصل الأول منه خصص للنشاط البدني الرياضي المدرسي بما فيه المنهاج والبرنامج التربوي وما يحتويه من أنشطة وخصائصها. في حين الفصل الثاني تطرقنا فيه للكفاءة الوجدانية بما فيها المفاهيم والنظريات و الأهداف التربوية وكذا مستويات هذه الكفاءة. أما الفصل الثالث فقد تطرقنا فيه للذكاء الاجتماعي استعرضنا فيه المفاهيم ونظريات الذكاء وخصائصه. أما الباب الثاني تم تخصيصه للدراسة الميدانية متضمنا فصلين، الفصل الأول أدرجنا فيه ملخصا عن أدوات البحث والبرنامج التعليمي المقترح والمقاييس التي استخدمت في الدراسة، والأساليب الاحصائية المعتمدة. في حين خصص الفصل الآخر لعرض وتحليل نتائج الدراسة، وختمنا الدراسة بخاتمة وتوصيات.

الفصل التمهيدي : مدخل عام للدراسة

1- إشكالية الدراسة :

لا يمكن الاختلاف على أن إعداد البرامج التربوية يقوم على فلسلفة قوامها أن الطالب هو محور العملية التعليمية، مع ترك مساحة مناسبة للمعلم لإعادة صياغة وإخراج الوحدات والدروس، واختيار الأدوات وأماكن التطبيق، وايجاد البدائل المناسبة عند تطبيق كل درس على حدى. (وزارة التربية والتعليم، 2010،ص09).

وكذا مدى مصداقية البرامج التربوية و فعاليتها ومدى تناسبها مع مستوى التلاميذ وظروفهم وخلفياتهم الاجتماعية باختلاف فئاتهم وجنسهم، ما بين تلاميذ ميالون للحركة وتلاميذ آخرون لا يحبذون الحركة في كثير من الأحيان وهذا ما يجعلنا نعيد النظر ربما في محتوى البرامج والمعالجة التعليمية للأنشطة بطريقة الاسقاط على خصائص وحاجات وميول التلاميذ بدرجة أولى. وهو ما نجده في **نظرية موسكا موستن** مثلا الذي يرى أن " كل أسلوب يؤدي إلى تحقيق أهداف معينة في مجال التربية البدنية وكل أسلوب له دور خاص في نمو الطالب من الناحية المهارية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية".(بوخاري، د ت، ص08)

ولعله من الملاحظ لدى عديد أساتذة المادة كانوا أو مفتشين أن البرامج الحالية الخاصة بالمادة تحتوي نظريا على مخرجات تعلم وغايات وأهداف عامة وخاصة للمادة تتنوع وتختلف ما بين ما هو حركي ونفسي واجتماعي وانفعالي، إلا أن في الواقع الممارس نجد عديد الاشكالات والثغرات و لا اهتمام غير مقصود في إعداد هاته الأهداف واخراجها وتطبيقها وكذا تقويمها. كما هو الحال في الأهداف الاجتماعية والوجدانية أو الانفعالية التي تكون شبه معدومة في الوحدات التعليمية، حيث يغلب الميل نحو الجانب البدني والمهاري. وهو ما يقابله في عديد من الأحيان عزوف غير مباشر من التلاميذ وفتور للرغبات والاتجاهات نحو محتوى المادة، يختلف باختلاف الجنس والقدرات و

الحاجات النفسية والاجتماعية لهؤلاء التلاميذ، وهو ما يطرح عدة تساؤلات في كثير من الأحيان هل محتوى الحصص غير متناسب مع القدرات العقلية والبدنية للتلاميذ ؟ أم أن الأساليب التدريسية المتبعة غير مجدية لإيصال المعلومة!

فكوننا في الميدان التربوي ملاحظتنا لبعض الظواهر السلوكية لعديد التلاميذ ذكورا واناثا باختلاف مستوياتهم وفي عديد المؤسسات، وبالاطلاع على مجموعة لا بأس بها من البرامج التعليمية المسطرة والوحدات التعليمية المعتمدة. جعلنا نتساءل هل الطابع الحركي البحت لمحتوى مادة التربية البدنية والرياضية يعكس انطباعا سلبيا وعزوف للتلاميذ عن ممارسة وحضور حصة التربية البدنية والرياضية؟ فربما الطابع الحركي للمادة لا يتوافق مع ميول واتجاهات بعض التلاميذ مما يجعل هذا الاشكال قائم ويجعل هؤلاء الفئة في معزل عن غايات وأهداف المادة. فربما علينا إعادة النظر في صياغة الأهداف التربوية خصوصا الاجتماعية والانفعالية منها في المادة فلا يمكن لتلميذ غير متزن انفعاليا ولا اجتماعيا أن يمارس أنشطة المادة. ولا يمكن للأستاذ أن يتعرف على الجوانب الانفعالية والاجتماعية للتلاميذ إذا لم تتوافق الأنشطة المسطرة والمبرمجة في الحصة مع حاجات وميول جميع التلاميذ دون استثناء من خلال برمجة حصص فعلية للجميع، ومؤشرات دقيقة تمكنه من ملاحظة التغيرات والتطورات في الجانب السلوكي للتلاميذ نخص منها الجانبي الاجتماعي والانفعالي اللذان يهماننا في دراستنا هذه.

حيث ذكر **Roegiers (2016)** في ادى مقالاته أن الكفاءات الوجدانية والاجتماعية هي بمثابة تحدي جديد للتعليم، و التي صارت تمثل بعدا آخر يجلب انتباه عدد معين من الباحثين، بسبب ارتباط هاته المتغيرات ليس بالمدرسة فقط بل حتى بالمجتمع ككل والتي تتمثل أساسا في الكفاءات الوجدانية والاجتماعية. فوقوفا عند مجموعة تساؤلات قمنا بإعداد برنامج تعليمي مقترح لحصة

التربية البدنية والرياضية ربما ارتأيناه أنه يتناسب مع كل فئات ومستويات التلاميذ بعيدا عن الحركية الزائدة، بغرض معرفة ما إذا كان لهذا البرنامج التعليمي دور ايجابي في اقبال التلاميذ على الحصة و أثره على الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لديهم وفق أهداف تتناسب وهذه المتغيرات.

وهذا ما يجعلنا نطرح التساؤل الآتي :

هل للبرنامج التعليمي المقترح أثر ايجابي على الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي للتلاميذ ؟

2- فرضيات الدراسة :

- **الفرض العام** : للبرنامج التعليمي المقترح أثر ايجابي على الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ.
- **الفرضيات الجزئية:**
- **الفرضية (01)** : هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي بين الذكور الإناث.
- **الفرضية (02)**: هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي.

3- أهداف الدراسة :

1. التعرف على مستويات الكفاءة الوجدانية عند التلاميذ.
2. التعرف على مستويات الذكاء الاجتماعي عند التلاميذ.
3. معرفة ما إذا كان هناك فروق في مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي (قبلي و بعدي).
4. معرفة ما إذا كان هناك أثر للبرنامج التعليمي المقترح على مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي عند التلاميذ.

5. معرفة ما إذا كان هناك فروق بين الذكور والإناث في مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي.

6. معرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي.

4- أهمية الدراسة :

لا يخفى على الكثير منا كدارسين وأعضاء في المجال التربوي، أن الجانب النفسي يتسم بالغموض والعمق وبصعوبة قياسه في كثير من الأحيان، ونخص بالذكر الجانب الوجداني الذي يعد أهم الجوانب بالنسبة للتلاميذ دون استثناء خصوصا في مرحلة المراهقة، كون معظم التغيرات والاضطرابات السلوكية في هاته المرحلة هي نتاج عوامل وجدانية اجتماعية في كثير من الأحيان، والإهمال الملحوظ لهاذ الجانب وعدم تسطير أهداف تربوية تمس هذا الجانب بحجة صعوبة القياس، جعلنا نقوم ببناء مقياس الكفاءة الوجدانية، اعتمادا على خلفيات نظرية قائمة، أهمها تصنيف كراثول للأهداف الوجدانية على خمسة مستويات، فقمنا بإعداد هذا المقياس كإضافة علمية تسهل من عمليات القياس، وكذا تسليط الضوء على الجانب الوجداني والاجتماعي نخص منه الذكاء، ونلفت الانتباه إلى ضرورة الاهتمام بهاذين المجالين في ميدان البحث العلمي عموما، والوسط التربوي خصوصا.

كما قمنا باقتراح برنامج تعليمي (تقويمي و تكميلي) وليس برنامج بديل للبرنامج القائم، وهذا لعدة أسباب لعل أبرزها الطابع البدني البحت لبرنامج التربية البدنية والرياضية الحالي، والذي يستدعي ربما اعادة النظر في محتوى الأنشطة المسطرة في المنهاج، الذي لا يتناسب في كثير من الأحيان مع عديد التلاميذ وخصوصا الإناث منهم.

فالأطفال بدخولهم مرحلة البلوغ والنضج، يصبحون ميالون لقلة الحركة مع البحث عن المتعة أي اللعب بجهد قليل ومتعة تتناسب ورغباتهم.

كما أردنا التنويه في دراستنا على ضرورة مراعاة الفروق بين التلاميذ تبعا للرغبات وليس القدرات البدنية فقط، فالنزعات التكنولوجية القائمة صارت أقرب وأكثر تأثير من البرامج التعليمية المعتمدة، ما يستوجب التنويع والتغيير في محتوى البرامج بما يتناسب ورغبات وميول التلميذ خصوصا في التربية البدنية والرياضية وهو ما سبقتنا إليه **حجريوة(2017)** في دراستها حيث اعتبرت " المتعلم قطب وعصب العملية التعليمية، فقد بات من اللازم مراعاة ميوله وتطلعاته، وما يتفق مع رغباته وطموحاته، وعدم ارهاقه بأوامر ونواهي تؤثر سلبا على سلوكياته ونشاطاته."

5- مصطلحات الدراسة :

5-1- البرنامج التعليمي:

- **تعريف البرنامج التعليمي:** يرى **صبري وماهر (2009 ص13)** أن البرنامج التعليمي " كل ما يتلقاه الفرد داخل أية مؤسسة تعليمية، أو خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي والمهاري والوجداني على نحو مرغوب."
- **البرنامج التعليمي** إذن هو :

خطة تعليمية يتم وضعها لمتعلم فرد، أو لصف تعليمي، أو لمؤسسة تعليمية، أو لعدد من المؤسسات التعليمية. يستغرق تنفيذها يوم دراسي واحد، أو بضعة أيام، أو فصل دراسي، أو عام دراسي كامل، أو أكثر من ذلك، حيث تضم تلك الخطة مجموع الخطوات والاجراءات والدروس والأنشطة التي يجب على المتعلمين تلقيها وتعلمها داخل حجرات الدرس أو خارجها،

وذلك في مدة زمنية محددة. فيقال بأن المنهج المدرسي يحتوي على برنامج للتربية الإسلامية وآخر للغة العربية ... وهكذا.

☜ **اجرائيا :**

هو مجموعة حصص تعليمية (وحدات تعليمية) تصل إلى 12 حصة في الوحدة التعليمية الواحدة (أي فصل)، والذي نقوم بتطبيقه مع التلاميذ هذه الحصص تضم مجموعة من الأنشطة التربوية تمثل المحتوى وأهداف اجرائية يرجى تحقيقها نهاية كل حصة.

5-2- النشاط البدني الرياضي المدرسي:

نجد أكثر التعريفات الأقرب للمفهوم العام :

☜ **تعريف إبراهيم فرحات:** "هي التربية الشاملة المتزنة للفرد في جميع الجوانب البدنية و النفسية و الحركية و الاجتماعية، كما تساعد على الارتفاع بالمستوى المعرفي و الثقافي باختلاف ألوان الأنشطة الرياضية و تعددها ." (الودي ،د ت،ص09).

☜ **تعريف بوتشر Charls bucher :**

" هي جزء متكامل من التربية العامة ، تهدف إلى أعداد المواطن اللائق في الجوانب البدنية و النفسية و الاجتماعية و ذلك عن طريق ألوان النشاط الرياضي المختارة بغرض تحقيق هذه الحصائل." (الشحات، 2007،ص31).

☜ **تعريف اصطلاحي عام:** التربية الرياضية كنظام تربوي يضم المادة الدراسية و الأنشطة المصاحبة و لها أهمية سائر الأنظمة التربوية الأخرى بجميع مراحل التعليم و هذا النظام يعمل على تحقيق أقصى قدر من التطور و التنمية الشاملة و المقترنة و المتكاملة

للطاقات الكامنة في المتعلم سواء كانت حركة أو معرفية أو وجدانية أو اجتماعية تبعا لقدراته الفردية و اهتماماته و احتياجاته مع التركيز على الجوانب الأساسية في العملية التعليمية و خاصة المعلم و المنهج و الوسائل التعليمية بما يحقق المواءمة بين التعليم لتحقيق أهداف التطوير و التحديث. (الشحات، 2007، ص31).

☜ **التعريف الاجرائي:**

النشاط البدني الرياضي المدرسي هو الحصة المبرمجة لتلاميذ الطور المتوسط بحجم ساعي قدره **(02)** ساعة أسبوعيا تشمل أنشطة فردية وجماعية.

5-3- الكفاءة الوجدانية :

تعريفها :

☜ **الكفاءة الوجدانية :** " هي القدرة على تحديد وفهم، والتعبير، وإدارة، واستخدام مشاعر المرء الخاصة و ذلك مع الآخرين ".

(Grégoire & Mikolajczak, 2011, p01).

☜ **يعرف كل من مايلر وسالوفي الكفاءة الوجدانية،** بأنها مجموعة من المهارات التي تساهم في التعبير والتقدير الدقيق التنظيم الفعال لانفعالات الفرد نفسه، وانفعالات الآخرين واستخدامها في حفز الدافعية الذاتية، وقيادة الأفكار والأفعال، للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة. " (كتاش، 2015، ص36).

☜ **الكفاءة الوجدانية** حسب **منظمة الصحة العالمية** تتشكل من " التنظيم العاطفي (الغضب والقلق والتأقلم) و إدارة الاجهاد (إدارة الوقت، التفكير الايجابي، الاسترخاء) والثقة بالنفس واحترام الذات." (Roscoat,2018 :06)

☜ **تعريف Eisenberg:** " هي فهم الشخص لانفعالاته وانفعالات الآخرين، والميل إلى اظهار انفعالاته بالأسلوب الأفضل من الناحية الموقفية والثقافية، والقدرة على السيطرة

على انفعالاته واختبار وتعديل السلوكيات الناجمة عن الانفعالات واظهارها بأسلوب لائق اجتماعيا بهدف تحقيق أهدافه. " (حسين، 2018،ص05).

☜ **اجرائيا:**

الكفاءة الوجدانية هي مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الكفاءة الوجدانية بأبعاده الخمسة.

5-4- الذكاء الاجتماعي:

تعريفه: يمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى **ادوارد لي ثرونديك** في كتاباته المبكرة عام **1925** عن الذكاء.

☜ **تعريف ثروديك للذكاء الاجتماعي :** " القدرة على فهم الرجال والنساء، والفتيان والفتيات، والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية."

(أبو حطب، 1996، ص374).

☜ **الذكاء الاجتماعي :** " يتمثل في القدرة على التواصل مع الآخرين وتشكيل العلاقات الاجتماعية." (الزغلول، 2012، ص243).

☜ تعريف **جوزيف Joseph :**" بأنه القدرة على ملاحظة الفروق بين الآخرين في مقاصدهم وأمزجتهم وحالاتهم النفسية، وتظهر هذه المهارة في شكل متعة عقلية عالية."

☜ تعريف **بول Pool** للذكاء الاجتماعي :" بأنه القدرة على الفهم وكيفية التفاعل مع الآخرين." (العيد، 2018، ص24).

☜ **التعريف الاجرائي :**

الذكاء الاجتماعي هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ في مقياس الذكاء الاجتماعي بأبعاده الستة.

6- الدراسات السابقة:

1)- دراسة :

صالح الداهري (الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي).

هدفت الدراسة بشكل عام إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين كل من الذكاء الاجتماعي – القيم الاجتماعية و التوافق النفسي الاجتماعي.

لم يتم ذكر المنهج المتبع في الدراسة ، تم اعتماد عينة قوامها 327 طالب وطالبة.

أما بالنسبة لأدوات الدراسة اعتمد البحث على مقياسي الذكاء الاجتماعي ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي وكذا اختبار القيم لإلبورت فيرنون.

أما بالنسبة للنتائج فتم التوصل للآتي:

- ✓ هناك مستوى عال للذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي عند الطلبة.
- ✓ هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي الاجتماعي.
- ✓ لا توجد علاقة ارتباطية بين القيم الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي.
- ✓ لا توجد فروق في مستويات الذكاء الاجتماعي والتوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث).
- ✓ توجد فروق في مستويات القيم الاجتماعية بين الذكور والاناث.

2- دراسة:

ابراهيم المشهراوي 2004 بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول (واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين.)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات وكيفية تناول هذه الكتب لهذه الأهداف.

تم استخدام منهج تحليل المضمون، وأداة التحليل لتحليل محتوى الكتب.

عينة البحث هي كتب الرياضيات الجزء الأول والثاني من كل صف (السابع والثامن والتاسع).

وتم التوصل في النتائج إلى :

- ✓ تحتوي كتب الرياضيات المقررة على سبعة أهداف وجدانية.
- ✓ تناولت الكتب هذه الأهداف بشكل سطحي ومبهم، حيث اقتصرت هذه الأهداف على المستوى الأدنى من الجانب الوجداني.

3- دراسة:

موسى صبحي موسى 2007 رسالة ماجستير (الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الاسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات).

هدفت الدراسة عموما إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة وعلاقته بمستوى التدين وبعض المتغيرات الأخرى.

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وعينة قوامها 650 طالب وطالبة.

استخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي و مقياس التدين لجمع البيانات.

أما نتائج الدراسة كانت كالآتي :

- ✓ هناك مستوى عال للذكاء الاجتماعي والتدين لدى عينة الدراسة.

- ✓ هناك علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة للذكاء الاجتماعي و درجاتهم على مقياس التدين.
- ✓ لا توجد فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي والتدين تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث).
- ✓ لا توجد فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي والتدين تبعا لمتغير التخصص (علمي – أدبي).

4- دراسة:

السيد محمد أبو هاشم 2008 (مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلائقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين " دراسة مقارنة"

هدفت الدراسة للتعرف على مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والعلاقة بينها لدى الطلاب بعينة قوامها 700 طالب وطالبة، لم يذكر المنهج المتبع اعتمد على مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس التقدير الذاتي للذكاء الوجداني لماير وسالوفي

تم التوصل في نتائج الدراسة إلى:

- ✓ أن هناك ارتباط بين مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني لدى الطلاب.
- ✓ هناك علاقة دالة احصائيا بين مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني لدى الطلاب.
- ✓ ليس هناك فروق في مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني تبعا لمتغير الجنس ذكور واناث.
- ✓ هناك فروق في مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني تبعا للجنسية.

5)- دراسة :

خليل محمد خليل عسقول رسالة ماجستير 2009 (الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة).

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وعينة دراسة قوامها 381 طالب وطالبة، باعتماد مقياسين في الدراسة الأول خاص بالذكاء الاجتماعي والثاني التفكير الناقد،

تم التوصل إلى النتائج التالية :

- ✓ أنه يوجد مستوى متدني للذكاء الاجتماعي ومستوى فوق المتوسط للتفكير الناقد لدى عينة الدراسة.
- ✓ هناك علاقة دالة احصائيا بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد.
- ✓ لا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث).
- ✓ توجد فروق في التفكير الناقد لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس (ذكور- اناث).
- ✓ لا توجد فروق في المتغيرين تبعا للتخصص والجامعة.

6)- دراسة :

ابراهيم باسل أبو عمشة 2013(رسالة ماجستير) الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور والسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة.

هدفت الدراسة عموما إلى دراسة الذكاء الاجتماعي والوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة.

أما عينة الدراسة فكان قوامها 603 طالب وطالبة، من جامعتين مختلفتين.

تم الاعتماد على مقياسي الذكاء الاجتماعي والوجداني من إعداد الباحث، ومقياس أكسفورد للسعادة.

تم التوصل إلى النتائج التالية :

- ✓ هناك مستوى عال من الذكاء الاجتماعي والوجداني والشعور بالسعادة لدى الطلبة .

- ✓ هناك علاقة موجبة بين متغيري الذكاء الاجتماعي والوجداني و الدرجة الكلية للشعور بالسعادة.
- ✓ هناك فروق في الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- ✓ لا توجد فروق في الذكاء الوجداني والشعور بالسعادة تبعا لمتغير الجنس (ذكور– اناث).
- ✓ لا توجد فروق في الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والشعور بالسعادة تبعا لمتغير الكلية.

7)– دراسة:

فرحان لافي النويران و محمد نزيه حمدي 2013 (فاعلية برنامج ارشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف – الثامن والتاسع والعاشر– في مدرسة الحلابات الغربي بالأردن.)

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج ارشادي مستند إلى الكفاءة الانفعالية في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى الطلاب.

تم اعتماد المنهج التجريبي، وعينة قوامها 30 طالب (15 ضابطة و 15 تجريبية). أما أدوات البحث تمثلت في البرنامج ومقياس السلوك العدواني وكذا مقياس تقدير الذات. وقد كانت النتائج على النحو الآتي :

- ✓ فعالية البرنامج الارشادي في خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات.

8– دراسة:

كتاش مختار سليم 2015 رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية)

هدفت الدراسة لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم ودافعيته نحو التعليم و هل تؤثر الكفاءة الوجدانية للمعلم في دافعية التلاميذ نحو التعلم ؟

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي في دراسته، وعينة قوامها 50 معلم و 500 تلميذ، أما أدوات الدراسة تمثلت في مقياس الكفاءة الوجدانية و مقياس دافعية التعليم لدى المعلم ومقياس دافعية التلميذ نحو التعلم والتي هي من إعداد الباحث.

أما بالنسبة للنتائج فكانت على النحو الآتي :

- ✓ هناك علاقة ارتباطية بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم بكل أبعادها، ودافعيته نحو التعليم.
- ✓ لا توجد علاقة بين الكفاءة الوجدانية لدى المعلم ودافعية التلاميذ الداخلية والخارجية.
- ✓ وبالتالي لا تؤثر الكفاءة الوجدانية للمعلم في دافعية التلاميذ نحو التعلم.

9)- دراسة :

أمال اسماعيل حسين 2018 (علاقة الكفاءة الانفعالية بتنظيم الذات لدى طلبة الجامعة).

هدفت الدراسة للتعرف على الكفاءة الانفعالية وتنظيم الذات والعلاقة بينهما.

تمثلت عينة الدراسة في 400 طالب وطالبة، منهج الدراسة تمثل في المنهج الوصفي، واعتمد في دراسته على مقياس الكفاءة الانفعالية (لادريس 2014)، ومقياس تنظيم الذات من إعداد الباحث.

أما نتائج الدراسة كانت على النحو الآتي :

- ✓ هناك مستويات مقبولة من الكفاءة الوجدانية وتنظيم الذات لدى الطلبة.
- ✓ وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الكفاءة الانفعالية وتنظيم الذات لدى الطلبة.

10- دراسة:

Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). **Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood**.

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من:

- ما إذا كان من الممكن زيادة الكفاءة العاطفية في مرحلة البلوغ.
- ما إذا كان هذا التحسن ينتج عنه تكيف عقلي وجسدي واجتماعي أفضل.
- ما إذا كان من الممكن الحفاظ على هذا التحسن بعد عام واحد.
- ما إذا كانت هذه الفوائد مصحوبة بانخفاض في إفراز هرمون التوتر (أي الكورتيزول)
- مائة واثنان وثلاثون مشاركا يتم تعيينهم بشكل عشوائي في شكل مجموعة أو مجموعة تحكم

خضع المشاركون في مجموعة التدخل إلى تدخل مصمم خصيصًا لمدة 15 ساعة يستهدف الكفاءات العاطفية الأساسية الخمسة ، تكملها متابعة بالبريد الإلكتروني لمدة 4 أسابيع. تظهر النتائج أن مستوى الكفاءات العاطفية زاد بشكل ملحوظ في مجموعة التدخل على عكس مجموعة السيطرة. أدت هذه الزيادة إلى انخفاض إفراز الكورتيزول ، وتعزيز الرفاهية الذاتية والجسدية ، وكذلك تحسين نوعية العلاقات الاجتماعية والزوجية في مجموعة التدخل. لم يحدث تغيير كبير في المجموعة الضابطة. وأكدت تقارير الأقران عن المفوضية الأوروبية وجودة العلاقات هذه النتائج. تشير هذه البيانات إلى أنه يمكن تحسين الكفاءات العاطفية ، مع فوائد فعالة على الأداء الشخصي والشخصي تستمر لمدة سنة واحدة على الأقل. وتناقش الآثار النظرية لهذه النتائج فضلا عن آثارها العملية لبناء وتطوير تدخلات الكفاءات العاطفية الفعالة.

11- دراسة :

Mingming Zhou1 and Jessie Ee

Development and Validation of the Social Emotional Competence (2012) Questionnaire (SECQ.

تعتبر المقاييس الموثوقة والصحيحة للكفاءة العاطفية الاجتماعية للأطفال والمراهقين ضرورية للتطوير من أجل تقييم نموهم العاطفي الاجتماعي وتوفير التدخل المناسب في نمو الأطفال والمراهقين.

1. تم إنشاء مجموعة من 25 عنصرًا من أجل الكفاءة العاطفية الاجتماعية.
2. استبيان يمثل خمسة أبعاد من:
3. وعي ذاتي ،
4. وعي اجتماعي ،
5. الإدارة الذاتية ،
6. العلاقة
7. الإدارة واتخاذ القرار المسؤول.

تم الإبلاغ عن سلسلة من أربع دراسات تتعلق بتطوير المقياس والتحقق منه.

أظهرت تحليلات العوامل التوكيدية لاستجابات 444 من طلاب الصف الرابع ملاءمة و مقبولة للنموذج. تم تكرار النموذج مع 356 طالبًا ثانويًا آخر. كشفت دراسات إضافية عن اتساق داخلي جيد.

قدمت الارتباطات الهامة بين مكونات المقياس الخمسة والأداء الأكاديمي دليلًا على الصلاحية التنبؤية للأداة. مع عينات متعددة ، أظهرت هذه النتائج أن المقياس يبشر بالخير كمقياس موثوق به وصالح لقياس الكفاءة العاطفية والاجتماعية.

1. التعلم الاجتماعي والعاطفي.
2. الكفاءة الاجتماعية والعاطفية.
3. استبيان الكفاءة الاجتماعية والعاطفية.

12- دراسة :

Barisnikov, K., & Lachavane, A. (2013) , **Rééducation des compétences socio-émotionnelles pour des adultes présentant une déficience intellectuelle**

جامعة جنيف – سويسرا.

الهدف من هذه الدراسة هو تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية للبالغين ذوي الإعاقات الذهنية من أجل معالجة الصعوبات السلوكية لديهم.

الطريقة : يتم تقديم برنامج إعادة تأهيل المهارات الاجتماعية والعاطفية لـ 17 بالغًا من ذوي الإعاقة الذهنية. تم تقييم مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية خلال مرحلتي ما قبل وبعد إعادة التأهيل بفضل الاختبارات الناتجة عن "البطارية الاجتماعية المعرفية والعاطفية" .

تظهر نتائج تقييم ما بعد إعادة التأهيل تحسنًا كبيرًا في مهمة الإسناد العاطفي ومهمة الحل الاجتماعي بالإضافة إلى انخفاض كبير في مشاكل السلوك.

يوضح هذا البحث أن تحسين مهارات السكان المدروسين لا يقتصر على معالجة المعلومات الاجتماعية والعاطفية ولكنه معمم في أدائهم اليومي.

13- دراسة:

Gentaz, é., & Theurel, A. (2015). **Entraîner les compétences émotionnelles à l'école**.

كان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تقييم إمكانية مساعدة الأطفال على تطوير مهاراتهم العاطفية من خلال التدريب المقدم خلال ساعات الدراسة.

تم تقييم 232 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 6 إلى 12 عامًا ومن أربعة مستويات مختلفة باستخدام نموذج الاختبار الأولي والتدريب وبعد الاختبار بعد تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. خلال مرحلة التدريب ، استفادت المجموعة التجريبية من برنامج تدريبي يركز على المهارات العاطفية لتحديد وفهم وتنظيم الانفعالات ، فيما تابعت المجموعة الضابطة جلسات المساعدة والدعم الأكاديمي.

تم تقييم مستوى مهارة الأطفال في الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام ثلاثة اختبارات للمهارات العاطفية. أظهرت النتائج أن الأطفال الذين استفادوا من التدريب حسّنوا بشكل ملحوظ مستوى مهاراتهم العاطفية مقارنة بالمجموعة الضابطة ، خاصة للأطفال الأصغر سنًا.

7- تعقيب على الدراسات السابقة :

أ- الدراسات العربية:

من خلال اطلاعنا على الدراسات السابق ذكرها لفت انتباهنا عدة نقاط نجد منها عدم ذكر منهج البحث المتبع في عدة دراسات كدراسة **أبو هاشم (2008)** و **صالح الدهري (د ت)** و **أبو عمشة (2013)**، فمن خلال منهج البحث نعرف نوع الدراسة وما إذا كان المنهج يتناسب مع أهداف الدراسة، ففي دراسة كل من **عسقول (2009)** و **صبحي (2007)** و **كتاش (2015)** و**حسين (2018)**، نجد أن المنهج المختار لا يتناسب وعنوان البحث تقريبا كل دراسات هؤلاء كانت تدرس الارتباط بين المتغيرات مما يستدعي اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي.

كما أنه في دراسة أبو **هاشم (2008)** و**عسقول (2009)** و**صبحي(2007)** و**كتاش (2015)** لم يذكر الباحثين نوع العلاقة التي تم ايجادها بين المتغيرات، فنوع العلاقة الارتباطية ضروري لتحديد تشكيل هاته المتغيرات وبناؤها أو دعمها، فالعلاقة الارتباطية غير العلاقة العكسية.

كما أنه في دراسة **النويران** و **حمدي (2013)** لم يذكر الباحثان على أي أساس تم بناء البرنامج الارشادي المستند على الكفاءة الانفعالية، لماذا الكفاءة الانفعالية بالضبط لخفض السلوك العدواني أي السند النظري.

من جهة أخرى نجد كل من **أبو هاشم (2008)** و **عسقول (2009)** و **أبو عمشة (2013)**، تطرقوا إلى دراسة الفروق بين المتغيرات تبعا للجنسية والتخصص والجامعة والتي لا تتناسب وأهداف الدراسة إلى حد بعيد، فعلى أي أساس ارتأى الباحث دراسة الفروق بين أفراد العينة تبعا للجنسية في نفس الجامعة؟ يستوجب تبرير نظري هل البيئة ممكن أن تؤثر في بناء وتشكيل بعض المتغيرات.

في حين دراسة **المشهراوي (2004)** تطرقت إلى الأهداف الوجدانية في كتب الرياضيات، وهو ما يتناسب مع أسباب اختيار موضوع دراستنا عن واقع الأهداف الوجدانية المهملة في مادة التربية البدنية والرياضة والمواد الأخرى دون استثناء. إضافة إلى تطرق معظم الباحثين لموضوع الذكاء الاجتماعي خصوصا والكفاءة الوجدانية بصفة قليلة كلها كانت من زوايا نفسية واجتماعية بعيدا

عن الإطار التربوي خصوصا عند التلاميذ المراهقين حيث تقريبا كل الدراسات كانت مع طلبة الجامعة، وهو ما دفعنا للإشارة والتنويه على ضرورة دراسة هذه الجوانب مع التلاميذ المراهقين في المدارس المتوسطة. كما أن الباحثين أهملوا البحث في أسباب تشكيل كل من الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعية وهو ما يميز دراستنا هذه عما قدموه، حيث كنا نحن السباقين إلى اقتراح برنامج ربما يدعم هذه المتغيرات.

ب- الدراسات الأجنبية :

لاحظنا من خلال دراسة كل من **Barisnikov & Lachavanne (2013)** و **(2015)** **Gentaz & Theurel**و **Mikolajczak (2011)&Grégoire** أنه من الممكن تطوير الكفاءات الوجدانية والاجتماعية من خلال برامج خاصة وهذا ما لفت انتباهنا إلى اقتراح برنامج تعليمي بهدف دراسة أثره على الجانب الوجداني والاجتماعي في المجال التربوي لدى المراهقين.

في حين أشار **Zhoul & Jessie (2012)** أنه تم اقتراح مقياس للكفاءة الوجدانية والاجتماعية للأطفال والمراهقين وهو ما يتطابق مع ما تطرقنا إليه في دراستنا ببناء مقياس للكفاءة الوجدانية وللأطفال المراهقين على وجه الخصوص.

إلا أن هذه الدراسات منها ما خصص للمعاقين ذهنيا، ومنها دراسات عامة بعيدة عن الإطار التربوي والأطفال المتمدرسين، كما تناولت الجانب الوجداني والاجتماعي على وجه العموم عكس ما تناولناه في دراستنا هذه بضبط الكفاءات الوجدانية والذكاء من الجانب الاجتماعي. إلا أن هذه الدراسات بما فيها العربية والأجنبية تمثل الدعم ونقاط ارتكاز لدراستنا هذه سواء من الجانب النظري لها أو النتائج التي تم التوصل إليها في هاته الدراسات.

الباب الأول : الجانب النظري

الفصل الأول: النشاط البدني الرياضي المدرسي

تمهيد :

تعمل التربية البدنية والرياضية كباقي المواد الأخرى على تنمية وبلورة شخصية الفرد، من جميع النواحي الحركية منها والنفسية والاجتماعية. معتمدة في ذلك على النشاط الحركي الذي يميزها والذي يأخذ مداه من الأنشطة البدنية والرياضية، كدعامة ثقافية واجتماعية لها.

فهي تمنح المتعلم رصيدا صحيا يضمن له توازنا سليما، وتعايشا منسجما مع المحيط الخارجي بجميع متطلباته وفق سلوكات فاضلة تؤهله للاندماج الفعلي في المجتمع.

والتكيف مع أفرده والبيئة المحيطة وفهم حاجاتهم ومتطلباتهم ولهذا تعددت المناهج والبرامج الخاصة بالمادة وتم مراجعتها عدة مرات نظرا لجوانب النقص والقصور التي تم ملاحظتها على ومصادفتها أثناء التعامل مع هاته المناهج والبرامج وهذا ما نلاحظه في الانتقال من البنائية إلى البنائية الاجتماعية وهو ما سنتطرق له في هذا الفصل.

1- ماهية التربية البدنية والرياضية :

1-2- مفهوم التربية البدنية والرياضية :

إن تعبير التربية الرياضية أوسع كثيرا دلالة بالنسبة للحياة اليومية إذا قورن بأي تعبير من التعبيرات السابقة ، فهو قريب جدا من مجال التربية الشامل الذي تشكل التربية الرياضية جزءا منه ، و هو يدل على أن برامجه ليست تدريبات تؤدي عند صدور الأمر ، فبرنامج التربية الرياضية تحت إشراف القيادة المؤهلة يساعد على جعل حياة الفرد أغنى و أسعد و مما سبق يمكن تعريف التربية الرياضية من وجهة نظر العلماء في الآتي:

1-2-1- تعريف وليامز Willioms :

التربية الرياضية هي مجموعة الانشطة الرياضة التي إختيرت كأنواع و نفذت كحصائل

1-2-2- تعريف هيذرنجتون Hetherington :

هي ذلك الجانب من التربية الذي يهتم في المقام الأول بتنظيم و قيادة الأطفال من خلال أنشطة العضلات الكبيرة ،لاكتساب التنمية والتكيف في المستويات الاجتماعية و الصحية و إتاحة الظروف الملائمة للنمو الطبيعي ، و يرتبط ذلك بقيادة تلك الأنشطة من أجل استمرار العمليات التربوية دون معوقات لها.

1-2-3- تعريف ناش Nash :

التربية البدنية هي ذلك الجانب من المجال الكلي للتربية التي تتعامل مع أنشطة العضلات الكبيرة و ما يرتبط بها من استجابات. (الشحات، 2007،ص30).

1-2-4- تعريف بوتشر Charls bucher :

هي جزء متكامل من التربية العامة ، تهدف إلى أعداد المواطن اللائق في الجوانب البدنية و النفسية و الاجتماعية و ذلك عن طريق ألوان النشاط الرياضي المختارة بغرض تحقيق هذه الحصائل.

1-2-5- تعريف نيكسون Nixon :

" التربية البدنية هي ذلك الجزء من التربية العامة الذي يختص بالأنشطة القوية و التي تتضمن عمل الجهاز العضلي و ما ينتج عن المشاركة فيها من تعلم" . (الشحات، 2007،ص31).

1-2-6- تعريف إبراهيم فرحات: "هي التربية الشاملة المتزنة للفرد في جميع الجوانب البدنية و النفسية و الحركية و الاجتماعية، كما تساعد على الارتفاع بالمستوى المعرفي و الثقافي باختلاف ألوان الأنشطة الرياضية و تعددها ". (الودي ،د ت،ص09).

و باستعراض مجموعة التعريفات السابقة يتضح أن :

1-2-7- التعريف الاصطلاحي :

التربية الرياضية كنظام تربوي يضم المادة الدراسية و الأنشطة المصاحبة و لها أهمية سائر الأنظمة التربوية الأخرى بجميع مراحل التعليم و هذا النظام يعمل على تحقيق أقصى قدر من التطور و التنمية الشاملة و المقترنة و المتكاملة للطاقات الكامنة في المتعلم سواء كانت حركة أو معرفية أو وجدانية أو اجتماعية تبعا لقدراته الفردية و اهتماماته و احتياجاته مع التركيز على الجوانب الأساسية في العملية التعليمية و خاصة المعلم و المنهج و الوسائل التعليمية بما يحقق المواءمة بين التعليم لتحقيق أهداف التطوير و التحديث. (الشحات، 2007، ص31).

2- أهداف النشاط البدني الرياضي المدرسي:

2-1- تنمية الكفاية البدنية والمحافظة عليها : المقصود بالكفاية البدنية هو الفرد صحيح البدن الذي تعمل أجهزته الحيوية بنشاط و تقوم بوظائفها على أكمل وجه وهو خال من العيوب القوامية والمعوقات البدنية التي تعوق نشاطه أو تفسد عليه مظهره العام.

2-2- تنمية المهارات البدنية النافعة في الحياة : ومن أهم الأمور الضرورية في الحياة ومتطلباتها أن يتمكن الفرد من اكتساب كثير من المهارات البدنية الأساسية كالمشي والحركة بأنواعها. (الشحات، 2007، ص34).

2-3- تنمية الكفاية العقلية والذهنية : ويقصد بهذا اكتساب الفرد المعلومات والمفاهيم الجديدة وتحسين في مقدرته على التفكير الواقعي نتيجة لممارسته النشاط الرياضي فالنشاط ليس مقصورا على الناحية البدنية فقط بل يصاحبه قدر من التفكير واكتساب معارف مختلفة تتعلق بطبيعة النشاط كتاريخ اللعبة التي يمارسها وفوائدها وطريقة التدريب الخاصة بها وخطط اللعب.

2-4- النمو الاجتماعي الوجداني : لما كانت الميول الوراثية تتميز بالهمجية و الأنانية فإن إحلال المبادئ السامية محل الدوافع الأولية الدنيا يعد نموا اجتماعيا و هو أيضا تحول اجتماعي ضروري لخلق المواطن الصالح . و تتيح مختلف الأنشطة الرياضية فرصا عديدة للتكوين الخلقي و الاجتماعي إذ تنتمي في الفرد صفة العمل الصالح و احترام أقرانه و التعاون مع الغير و القيادة الصالحة و التبعية و الابتكار و الثقة بالنفس و غيرها من الصفات الخلقية و الاجتماعية. (الشحات، 2007، ص35).

2-5- التمتع بالنشاط البدني والترويحي وشغل أوقات الفراغ :إن الفرد الذي اكتسب مورد غنيا من الميول الترويحية والمعرفة والمهارات تتضمن حياته نواحي للنشاط تساعد على مسايرة الحياة بنجاح ومتعة وتدفعه للعمل والنشاط وتجعله ينظر للحياة بمنظار الأمل، كما تفتح أمامه أبواب متعددة لشغل أوقات فراغه في نشاط مثمر مفيد. (الشحات، 2007، ص36).

2-6- ممارسة الحياة الصحية السليمة : تهدف التربية الرياضية إلى اتاحة الفرص المتعددة للتعليم الصحي والوظيفي وممارسة الحياة الصحية، والتعرف على حقائق الجسم وحسن استخدامه وذلك بتنظيم جميع أنواع النشاط الرياضي وفقا لأفضل مبادئ التربية الصحية، والتربية الرياضية تتصل اتصالا وثيقا بالتربية الصحية لأنهما تتشابهان في أصولهما وأهدافهما فالتربية الرياضية تسعى إلى رعاية صحة النشء واستثمارها لتحقيق سعادته ورفاهيته لتعويد الفرد على العادات الصحية السليمة نحو جسمه وكيف يصونه.

2-7- تنمية صفات القيادة والتبعية : تسعى التربية الرياضية بوسائلها وطرقها المتعددة إلى تنمية صفة القيادة بين أفرادها تلك القيادة التي تجعل من الفرد عونا وموجها لغيره من الناس وبالتالي تنمي التبعية الصالحة التي تصبح الأفراد في ظلها أعضاء في جماعات منظمة تعمل وتتحمل المسؤوليات لصالح الجماعة.

2-8- اتاحة الفرص للنابغين وتنمية الكفاءات والمواهب الخاصة : للبطولة أثرها القوي والفعال في تزويد النشء بمثل عالية يتجهون إليها ويتميزون بها، ولا يمكن للفرد أن يصل إلى مستوى البطولات الرياضية إلا بالصبر والجهد وقوة الإرادة والتحكم في الانفعالات وضبط النفس الأمر الذي لا يتحقق إلا بالتدريب والمران. (الشحات، 2007، ص37).

3- درس التربية البدنية:

يعتبر درس التربية البدنية حجر الزاوية في برنامج التربية البدنية المدرسي و هو وحدة المنهاج التي تحمل جميع صفاته و خصائصه ،و هو يكاد أن يكون الوسيلة الأكثر ضمانا لتوصيل الخبرات التربوية للتلاميذ ، فهو جزء البرنامج الذي يستفيد منه جميع التلاميذ دون تفرقة ، بخلاف أجزاء البرنامج الأخرى كالنشاط الداخلي أو الخارجي التي قد تعتمد في ممارستها على رغبة التلاميذ و اختياراتهم، أو ما يجب أن يتمتعوا به من مستوى رفيع من الأنشطة الرياضية ، و من ثم فإن الدرس يعتبر وجبة إجبارية يتناولها جميع التلاميذ ، يجب أن يتوفر فيها جميع الشروط الصحية ، متكاملة و شاملة و أيضا أن يكون لها التشويق الذي يدفع التلاميذ للإقبال عليها بينهم، و لذلك فهي الفرصة التي يجب أن نستغلها جيدا ، في إكساب التلاميذ ما يحتاجونه من خبرات مختلفة تحقق البناء المتكامل لمنهاج التربية البدنية الموزع خلال العام الدراسي إلى وجدات صغيرة تنتهي بتحقيق أهداف المنهاج ككل ، و تنفيذ دروس التربية البدنية أهم واجبات المعلم التربوية. (متولي، 2011،ص133)

3-1- أغراض درس التربية البدنية والرياضية :

إن الهدف الرئيسي لدروس التربية البدنية الإسهام الفعال في تنمية الشخصية المتكاملة المتزنة التي تشكل قوام المجتمع المتطور، لذا ينبغي تحديد أهداف التربية البدنية وفقا لمتطلبات المجتمع.

وينبثق عن أهداف التربية الرياضية العديد من الأغراض التي يسعى درس التربية الرياضية إلى محاولة تحقيقها ومنها :

3-1-1- تنمية وتطوير عناصر اللياقة البدنية : والتي تشكل اساسا للتربية الفردية المؤهلة للاشتراك في الأنشطة البدنية المختلفة وأيضا التأهيل للحياة الكاملة. (الشحات، 2007، ص198-199).

3-1-2- تنمية المهارات الحركية : تعتبر المهارة الحركية العنصر الرئيسي في التربية الرياضية سواء كنت هذه المهارات أساسية لازمة لحياة الإنسان من مشي و جري ووثب و رمي و لقف و تسلق و تعلق و زحف أو كانت مهارة تتعلق بأداء الأنشطة الرياضية و التي سيتمتع الشخص من خلالها بممارسة هذه الألعاب.

و من هنا فإن من ضمن أغراض التربية الرياضية تزويد التلاميذ بهذه المهارات و التي يمكن أن نجمل بعضها فيما يلي :

-امتلاك الفرد القدرة على الاشتراك في أنشطة في أنشطة مختلفة و التي يمكن أن يستمتع بها الشخص خلال مراحل حياته.

-تعلم بعض الخبرات في المهارات المختلفة في الجمباز و السباحة و ألعاب القوى و المنازلات و الألعاب الجماعية.

3-1-3- اكتساب المعارف و المعلومات الرياضية: إن عمل المدرس لا يقتصر على تنمية بدن التلميذ فقط ولكن على المدرس أن يخاطب عقل التلميذ ويحاول الارتقاء به وتنميته، فالتربية الرياضية تهدف إلى تنمية كافة الجوانب العقلية والبدنية والنفسية والاجتماعية. ومنهاج التربية الرياضية يجب أن يحتوي على العديد من المعارف والمعلومات عن :

- ✓ ميكانيكية الجسم ووظائفه.

- ✓ النواحي التاريخية والتراث الرياضي.
- ✓ القوانين الخاصة بالألعاب المختلفة.
- ✓ معرفة بعض النواحي الخططية البسيطة للألعاب الفردية والجماعية.
- ✓ بعض المعلومات الخاصة بالنواحي الصحية.
- ✓ طرق تنظيم المباريات والمسابقات الرياضية. (الشحات، 2007، ص199-200).

3-1-4- تنمية الاتجاهات : هذا هو الجانب الرابع الذي يجب أن يهدف لتحقيقه درس التربية الرياضية فيجب تنمية القيم والعادات التي توجد في المجتمع ومن أمثلة هاته الاتجاهات ما يلي :

- ✓ تنمية الفهم الواعي لأهمية النشاط الرياضي وأثره في رفع مستوى اللياقة البدنية.
- ✓ ادراك أهمية التربية الرياضية كوسيلة نافعة لشغل أوقات الفراغ وادراك أهمية الانتقال من العمل للراحة والاستمتاع بالأنشطة المختلفة.
- ✓ ادراك أهمية النشاط الرياضي كعلاج للكثير من مشكلات العصر.
- ✓ كما يجب على مدرس التربية الرياضية تنمية بعض الاتجاهات الايجابية نحو العناية بالصحة والأمان وأهمية الوقاية من الأمراض والبعد عن التدخين والعادات الضارة بالصحة. (الشحات، 2007، ص200).

3-1-5- الجوانب النفسية : إن التربية الرياضية هدفها التنمية الشاملة المتكاملة لذلك فهي تعمل على تنمية الجوانب النفسية للتلاميذ من خلال اكساب التلاميذ بعض الصفات والعادات ومن أمثلتها :

- زيادة دافعية التلاميذ نحو الممارسة والتدريب.
- تنمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

- ضبط الانفعالات.
- التمسك بالروح الرياضية وعدم الخروج منها.
- التنافس الشريف من أجل الفوز.
- تنمية عوامل الطموح الايجابي.

3-1-6- الجوانب الاجتماعية : إن درس التربية الرياضية فرصة ومجالا واسعا لتنمية الجوانب الاجتماعية من خلال الأنشطة المختلفة لذلك يجب على المدرس أن يخلق جو للتعاون واحترام مشاعر الآخرين وتقدير ظروفهم واكساب التلاميذ أصول ومبادئ التعاون مع الآخرين والتدريب على القيادة واحترام القانون والتعود على النظام والتكيف مع ظروف الحياة والقدرة على حل المشكلات وتقديم خدمات تطوعية للمجتمع من خلال النشاط الرياضي، وهكذا في كل غرض من الأغراض السابقة يجب أن يسأل المدرس نفسه وأن يطور من طرق تدريسه لكي يحقق هذه الأغراض. (الشحات، 2007، ص201).

4- استراتيجية التدريس من خلال اللعب :

هناك إجماع عبر التاريخ على أهمية اللعب بالنسبة للطفل الصغير كوسيلة للتسلية و التعلم و علينا أن نتقبل الأطفال كما هم و نتيح لهم التعلم من خلال نشاطهم الطبيعي ألا و هو اللعب و قد أكد الفيلسوف **جان جاك روسو** على أهمية اللعب و على كونه وسيلة للتعلم و سلط الضوء على كمية الحيوية و النشاط و الجهد الذي يبذله الطفل في نشاطه من اختياره. و الطفل إذا لاقى الاهتمام الجاد من المعلم فسوف يصبح اللعب أفضل الوسائل لإحداث التعليم و التعلم فالنشاط أو اللعب الذي ينطوي على خبرة و يؤدي إلى نمو يكون له مكان مميز في المنهج المدرسي. (حمص و شلتوت، 2008، ص122).

4-1- وظائف اللعب:

- إشباع ميل الأطفال إلى الحركة والنشاط
- تدريب حواسهم و اكسابهم القدرة على استخدامها
- التدريب على التركيز و التذوق و الاحساس بالجمال
- التعرف على المواد و الأدوات الموجودة في البيئة و التي تصنع منها الألعاب
- استثمار وقت الفراغ و امتصاص الانفعالات و تخفيف التوتر
- تنمية المهارات الحركية لدى الأطفال
- الشعور بالسرور و السعادة عند اللعب
- تنمية سلوك التعاون و تبادل الرأي و المشاركة الجماعية و كيفية التعامل مع الآخرين.

(حمص و شلتوت، 2008، ص123).

5- تدريس التربية البدنية والرياضية :

تدريس مادة التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات يعتمد أساسا على الطريقة النشيطة البنائية والبنائية الجماعية (أي بناء التعلمات).

وليتحقق هذا يتوجب على المعلّم أن يأخذ بالمبادئ الأساسية التي تضمن له انتهاج هذه الطريقة :

أولا : لا يقتصر نجاح الحصّة على صياغة الهدف صياغة عمليّة سليمة من حيث المعنى والبعد الذي يرمي إليه فقط .

ثانيا : ترمي الطريقة النشيطة البنائية و البنائية الجماعية إلى التوجه في كيفية تسيير وتقديم الدروس إلى إعطاء الأولوية للمتعلّم ، حيث يوضع فردا أو ضمن جماعة في وضعية إشكالية

تعلّمية تحتاج إلى البحث عن الحلّ المناسب من بين مجموعة الحلول المحتملة ، والابتعاد عن الوصفات الجاهزة المنطلقة من تمارين مباشرة لا علاقة لها في غالب الأحيان بالواقع الذي يمثله النشاط.

ثالثا : هذا المنطق **(منطق التعلم)** يفرض على المربي أن يكون مرشدا وموجها للتلاميذ ، مما يتطلب منه مجهودا إضافيا بحيث يكون بجانبهم في أي لحظة ويرافقهم أثناء ممارستهم تعلماتهم ، مقدما لهم الإضافة اللازمة لبلوغ الحل المناسب في الوقت المناسب.

رابعا : هذا يقتضي منه :

1- **اختيار الأنشطة (برمجة الأنشطة)** حسب :

- ✓ ما جاء في المنهاج من توجيهات .
- ✓ المنشآت الموجودة في المؤسسة .
- ✓ الوسائل التعليمية المتوفرة .
- ✓ مناخ المنطقة وكذا فصول السنة .
- ✓ التنسيق مع مجموع أساتذة المادة بالمؤسسة

2- **بناء المشروع السنوي (البرمجة السنوية):**

- ✓ حسب الكفاءات المحددة في منهاج السنة (المستوى):
- ✓ دراسة مركبات الكفاءة .
- ✓ تناولها في التقويم بعد ذلك

3- بعد التقويم وحصر المركبات الغير المكتسبة يتمّ :

- ✓ ترتيبها حسب أولوياتها بما يتماشى والنشاط.
- ✓ تصاغ لها أهداف عملية (أهداف خاصة).
- ✓ يتمّ تحليل هذه الأخيرة إلى أهداف جزئية تعبر عن محتوى التعلم (**هذا ما يمثل الوحدة التعلمية**). (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 35).

خامسا : لبناء حصة تعليمية / تعلّمية في التربية البدنية والرياضية وفي ظل المقاربة بالكفاءات وانتهاج الطريقة النشيطة البنائية والبنائية الجماعية يجب العمل بما يلي :

1 . التحقق من مدى ارتباط الهدف بالنشاط أي :

- ✓ علاقته بالنشاط .
- ✓ مكانته من النشاط.

2. دراسة محتوى التعلم (الأهداف الجزئية) بحيث :

- ✓ يتمّ ترتيبها حسب أهميتها وأولويتها
- ✓ فهم المراد من هذه العناصر ضمن سياقها في النشاط.
- ✓ مدى علاقتها فيما بينها.
- ✓ مدى علاقتها بالهدف .

3 . اختيار الوضعيات المشكلة التعلمية التي تخدم هذه العناصر مرتبط بـ :

- ✓ علاقتها بالهدف عن طريق محتوى التعلّم .
- ✓ علاقتها بالنشاط وخصوصياته.

- ✓ مدى توفّر الوسائل التي تتطلبها هذه الوضعية .
- ✓ مدى تحقيقها للهدف.
- ✓ مراعاة فضاء الممارسة .
- ✓ مراعاة مستوى التلاميذ.
- ✓ مراعاة حجم العمل الذي تقدمه .
- ✓ مراعاة الناحية الأمنية

سادسا : خلال سير الدرس يقوم المعلم بـ :

- ✓ تقديم شروحات حول الوضعية المشكلة.
- ✓ علاقتها بالهدف .
- ✓ تقديم حقائق علمية (إن وجدت)..
- ✓ تقديم أبعاد تربوية.
- ✓ الإشارة إلى القيم الأخلاقية التي تحملّها .
- ✓ إضفاء صبغة النشاط على الوضعية المشكلة .
- ✓ السهر على مشاركة كل التلاميذ.
- ✓ القيام بتصحيح الوضعيات والهيئات.
- ✓ التركيز على الهدف طيلة الدرس. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 36).

6- مادة التربية البدنية والرياضية في المنهاج المدرسي :

إن التربية البدنية جزء مندمج في النظام التربوي ، و تسعى إلى تكريس طموحات الأمة الصحية و الثقافية و الاجتماعية، شأنها شأن بقية المواد التعليمي الأخرى، من إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة

الأجيال، بما يجعل منهم مواطنين فاعلين ،قادرين على الاضطلاع بأدوارهم في كل مجالات الحياة على أكمل وجه.

في ظل المقاربة بالكفاءات المعتمدة في بناء المناهج الدراسية، و في منظورها العام للتعلم حيث يكون التلميذ محور الاهتمام في العملية التعلمية، تصبح التربية البدنية الرياضية فضاء مميزا بما توفره من تنوع في الأنشطة البدنية و الألعاب التحضيرية، خاصة التي تقوم على روح التعاون و المواجهة و الإبداع والتعبير، و ما يتطلب من التلميذ من تكييف لتصرفاته و سلوكياته مع ما يتوافق و الوضعية المعيشية.

6-1- خاصية التربية البدنية :

تعتمد التربية البدنية والرياضية على الحركة، كونها وسيلة تعبير وتواصل، تساهم في تنمية السلوك الحسن، والمهارات الحركية والبدنية عن طريق النشاطات البدنية والرياضية والألعاب التحضيرية، وتساهم أيضا في الحفاظ على سلامة العقل وصحة الجسم والتوافق بينهما، وغرس روح الاعتماد على النفس، واتخاذ القرارات لمواجهة المواقف وانتهاج حلول مناسبة لذلك.

أما أهميتها، فإنها تكمن في نواحي عدة، نوجزها في **الناحية التربوية**، حيث تستثمر المكتسبات خلال النشاط البدني والرياضي الذي يمكن من بلوغ أهداف تربوية تساعد في ترقية واستثمار الجانب الثقافي والاجتماعي.

والناحية الاجتماعية التي تساعد التلميذ في الاندماج الاجتماعي بفضل المساهمة والعمل ضمن الجماعة، وتنمي قدرة الاتصال والتوافق.

ومن **الناحية الصحية**، تعتبر التربية البدنية والرياضية الوعاء المناسب الذي تنمو وتتطور فيه جميع الجوانب المكونة للفرد، والمتمثلة عموما في الجوانب البدنية والفيسيولوجية، والنفسية الحركية، والاجتماعية والأخلاقية والثقافية، إلى جانب الوقاية من الأمراض.

وتهدف التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط، إلى تحصيل القيمة المعنوية للجسم، ومسايرة الحركية القائمة بين التلميذ وبين المحيط الفيزيائي والبشري، وإعطائه الفرصة للتعبير عن ذاته وامكانياته حسب ما تقتضيه الوضعية والحالة، باختيار الحلول المناسبة لها والمتماشية مع قدراته العقلية والبدنية، كالنمو الحركي والتحكم في الجسم والأطراف ومدى تكاملها، وإدراك قيمة المجهود ومدى تأثيره على الأجهزة الحيوية، وتنمية التوازن والإدراك والأداء للحركات الأساسية لتتبلور فيما بعد إلى حركات مركبة ومعقدة نسبيا.

6-2- الإسهام في تحقيق الملمح الشامل : ترسخ التربية البدنية والرياضية قيمة العمل الجماعي، واحترام القانون والنظام، والتحكم في النزوات والانفعالات امتثالا للقواعد والقوانين الاجتماعية.

كل هذا يجد مداه في أنشطة التربية البدنية والرياضية ذات أبعاد تربوية هادفة، تعمل على التضامن والتكامل في إطار الاستقلالية. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 317).

6-3- ملامح التخرج : يسعى منهج التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط إلى ارساء كفاءات وقيم تساهم في تكوين شخصية المتعلم، وذلك من خلال ممارسة أنشطة تربوية بدنية ورياضية. في الطور الأول، توجه العناية إلى تمكين المتعلم من تطوير وتحسين مكتسبات المرحلة الابتدائية، من مهارات قاعدية، وفي الطور الثاني يعمل على بناء مشاريع وخطط فردية وجماعية، لتمكين المتعلم من انتقاء وتركيب المهارات لتصبح مشروعا عمليا يسعى إلى تحقيقه.

أما الطور الثالث، فإن المنهاج يسعى إلى إضفاء الصبغة الجمالية للأعمال المقدمة، إلى جانب إرساء روح المنافسة، والابداع الملازم للإتقان. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 318).

7- مفاهيم مفتاحية متعلقة بالمادة :

7-1- المنهج : المنهج أو المنهاج مصطلح عام يعني الطريق الواضح، وهو مصطلح لاتيني الأصل يعني الطريقة Method التي يتبعها الفرد لتحقيق هدف محدد. والمنهج Curriculum مصطلح شائع في مجال التعليم حيث يشير إلى : وثائق الرسالة التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم لطلابها كي تحقق من خلالهم أهداف محددة.

7-1-1- المنهج التعليمي أو المنهج الدراسي " هو وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة متكاملة لمجموعة متنوعة من خبرات التعليم والتعلم **(المعرفية** – و**المهارية** – و**الوجدانية)** يتلقاها المتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة، داخل أو خارج جدران المؤسسات التعليمية النظامية."

و**المنهج** "هو منظومة تضم عدة عناصر ومكونات مترابطة متفاعلة تحقق أهداف تعليمية محددة. وتتكون منظومة المنهج من ستة عناصر هي : (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة المصاحبة، التقويم) حيث يؤثر كل عنصر منها ويتأثر بباقي العناصر. وتنطلق منظومة المنهج من الأهداف. (صبري و ماهر، 2009، ص11).

7-2- المقرر : من المفاهيم التي ربما تتداخل لدى البعض مع مفهوم المنهج مفهوم المقرر Course ذلك المفهوم الذي يشير إلى العناوين والموضوعات والعناصر الرئيسة التي يدور جولها المحتوى العلمي لأي منهج، أو برنامج تعليمي، أو دراسي موجه لأي فئة أو مجموعة من الدارسين. وهناك من يخلط بين المنهج والمحتوى والمقرر.

ويعرف **المقرر الأساسي Core Course** بأنه : مقرر دراسي يقدم فيه إطار عام هيكلي للأفكار ونشاطات التدريس، والذي يستطيع فيه المدرس أن يضيف طرقه وأفكاره الخاصة، كما يشير المصطلح أيضا إلى المقرر الذي يجب أن يؤخذ كجزء من المنهج الأساسي لأي صف أو أية مرحلة تعليمية.

أما **المقرر الدراسي** فيعرف بأنه : ذلك الجزء من البرنامج الدراسي والذي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلتزم الطلاب بدراستها في فترة زمنية محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، وعام دراسي كامل وفق خطة محددة.

ويرتبط المقرر الدراسي بمفهوم الخطة الدراسية Syllabus، تلك التي تشير إلى توصيف كامل للمقرر الدراسي الذي يدرسه الطلاب من حيث : تحديد القائم على تدريسه والفئة الطلابية المستهدفة، ومجموعة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلاله والموضوعات التي يتناولها المقرر، وتوزيعها على مدة الدراسة وهم المتطلبات التعليمية اللازمة لتنفيذه، وأساليب التقويم التي تستهدف الحكم على مدى تحقق أهدافه، وقائمة المراجع التي تدعم تعليم وتعلم المقرر.

7-3- المحتوى Content وهو المكون الثاني لأي منهج تعليمي، يأتي في الترتيب بعد المكون الأول وهو **الأهداف** ويشمل محتوى المنهج كافة الخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يسعى المنهج لإكسابها للمتعلم. كما يشير محتوى المنهج أيضا إلى المعلومات المكتوبة، والمصطلحات والمفاهيم، والمبادئ والقوانين والنظريات، والرسوم التوضيحية، والأنشطة، والتمرينات والأسئلة والاختبارات ...الخ، المنصوص عليها في وثيقة المنهج التي تكون غالبا الكتاب الدراسي. ويخلط البعض بين مصطلحي المنهج والمحتوى.

ويعرف **محتوى المنهج** بأنه : كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات تفصيلية للموضوعات المقررة، سواء كانت خبرات معرفية، أم مهارية، أم وجدانية، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم، أي أن المحتوى هو المضمون التفصيلي للمنهج والذي يجيب عن التساؤل ماذا ندرس ؟.

7-4- البرنامج التعليمي Instructional Program يعرف بأنه : كل ما يتلقاه الفرد داخل أية مؤسسة تعليمية، أو خارجها من خبرات هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي والمهاري والوجداني على نحو مرغوب. وقد يكون البرنامج التعليمي ذاتيا فرديا، أو جماعيا، أو جماهيريا كما هو الحال في البرامج التعليمية التي تبثها الإذاعة والتلفزيون. (صبري و ماهر،2009، ص ص12،13)

البرنامج التعليمي إذن هو : خطة تعليمية يتم وضعها لمتعلم فرد، أو لصف تعليمي، أو لمؤسسة تعليمية، أو لعدد من المؤسسات التعليمية. يستغرق تنفيذها يوم دراسي واحد، أو بضعة أيام، أو فصل دراسي، أو عام دراسي كامل، أو أكثر من ذلك، حيث تضم تلك الخطة مجموع الخطوات والاجراءات والدروس والأنشطة التي يجب على المتعلمين تلقيها وتعلمها داخل حجرات الدرس أو خارجها، وذلك في مدة زمنية محددة. فيقال بأن المنهج المدرسي يحتوي على برنامج للتربية الإسلامية وآخر للغة العربية ... وهكذا.

7-6- البرنامج التدريبي Training Program في العملية التعليمية هو نوع من البرامج التي يتلقاها العاملون في ميدان التعليم من معلمين وفنيين واداريين أثناء الخدمة لتنشيطهم بكل ما هو جديد في مجال عملهم وتختلف هذه البرامج من حيث مدتها، ونوعية الخبرات المقدمة من خلالها، وأساليب تدريسها وتنفيذها، باختلاف الهدف منها ونوعية الأفراد المتدربين. ويختلف البرنامج التدريبي عن البرنامج التدريسي في جانب أساسي هو مدة تنفيذ البرنامج، حيث تتسم برامج التدريب

بأنها مكثفة في مدة زمنية محددة تكون غالبا قصيرة تتراوح عادة من ثلاثة أيام إلى شهر، وقدر تزيد المدة إلى بضعة شهور وفقا لطبيعة البرنامج وأهدافه. كما يختلف البرنامج التدريبي عن البرنامج التدريسي في الهدف، فالثاني يهدف إلى البناء والإعداد ووضع الأسس، في حين يهدف الأول إلى التحسين والتطوير في مستوى الأداء. (صبري و ماهر،2009، ص14).

8- نمو الاطفال و بناء برامج التربية الرياضية:

أدى التقدم في العلوم التربوية و النفسية و الابحاث العلمية التي تؤمن بالمفهوم الحديث للمنهج الى الاهتمام بالطفل الذي يعتبر محور العملية التعليمية و كل ما يتعلق به كخصائص نموه و حاجاته و ميوله و احتياجاته و قدراته و مهاراته و استعداداته و خبراته السابقة و مشكلاته ...و غيرها و كل ما يتعلق بالطفل في المراحل التعليمية المختلفة و من هذا المنطلق يمكننا اختيار المنهج المناسب لكل مرحلة من مراحل نمو الأطفال و هذا يساعد المدرسين على اختيار الانشطة و الالعاب المناسبة و الطريقة المثلى لتعليمهم. (خطايبة، د ت ، ص13).

فالنمو الجسمي للطفل يتأثر بحالته الصحية و الرياضية و النفسية و كذلك النمو الحركي يكسب الطفل مهارات حركية جديدة كالجري و الوثب و القفز و الحجل و الرمي و التسلق ...و غيرها من الحركات التي تساعده في جوانب حياته اليومية ففي الجانب الانفعالي يتميز الأطفال بشدة الانفعالات فيبكي الطفل و يغضب و يضحك و هذه الانفعالات تنتج عن شخصية و ذات الطفل كإحساسه بالذنب و عدم الثقة و الشعور بالنقص عند عدم المقدرة على أداء مهارة معينة أو مواجهة موقف معين فيشعر بالخجل و أحيانا بالخوف و في مواقف أخرى يتصرف بغضب مع الاحتجاج اللفظي والعناد و المقاومة و في بعض الأحيان يكون عدوانيا.

فهنا يتطلب من المدرس أو المربي الاهتمام بالانفعالات التي تؤثر في صحة الطفل النفسية و يعوده على كيفية ضبط انفعالاته و يشعر بالأمان و الثقة بالنفس و اعطائه الاهتمام و الحب و بدون تمييز مع غيره من الأطفال لتجنب الغيرة لديهم و عدم السخرية و الثبات في الثواب و العقاب المناسب. (خطايبة، د ت، ص14).

9- مجالات التربية البدنية والرياضية :

لا أحد يمكنه أن ينكر الدور الهام للتربية البدنية والرياضية في تنمية استقلالية الفرد والتعاون، وفي تكوين شخصية متوازنة ومنسجمة مع محيطها. إنها مادة تثمن كل الموارد الفردية، وتحول الحركة التلقائية إلى حركة منظمة ومتحكم فيها من خلال مختلف نشاطاتها، وتساعد على حفظ العوامل الفعالة **(البعد النفسي)** في تنمية الحياة الوجدانية **(البعد الوجداني)**، كما تساعد على معرفة الظواهر المرتبطة بالنشاطات الحركية وفهمها (البعد المعرفي)، وعلى ادراك التلميذ لجسمه وضرورة الحفاظ عليه، وعلى اكساب التلميذ مبادئ النظام والانضباط من خلال احترام المنافس وقواعد اللعبة، والروح الرياضية والتسامح وحب بذل الجهد، وعلى التحكم في طاقته الزائدة وتوجيهها، وعلى التعبير عن عدوانيته الطبيعية بهدوء ودون عنف.

وهذا يعني التأكد على اجبارية الرياضة البدنية، وأخذ النقاط المحصل عليها في هذه المادة في الحسبان، وإعادة الاعتبار لهذه المادة في التعليم الابتدائي على شكل حصص يقودها المعلم في الهواء الطلق، وتمارين بدنية داخل القاعة. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص50).

10- برامج التربية البدنية والرياضية :

إن المفهوم الحديث للبرنامج المدرسي لم يأت من العدم ولم يوجد مرة واحدة بل تطور تدريجيا مع الزمن حتى وصل إلى ما هو عليه الآن فأصبح يهتم بالطالب بجميع نواحيه التي لها علاقة به بدلا من الاهتمام بالمواد الدراسية فقط كما هو الحال في المنهاج القديم.

10-1- أغراض برامج التربية الرياضية :

- التعود على العادات الصحية السليمة والسلوك الصحي.
- إشباع ميول ورغبات واحتياجات الطلبة.
- تنمية عناصر اللياقة البدنية لدى الطلبة.
- تحسين عمل الأجهزة الداخلية في جسم الطلبة.
- تنمية المهارات الأساسية والحركية لدى الطلبة.
- الحفاظ على أجسام الطلبة من تشوهات القوام.
- الكشف عن قدرات ومواهب الطلبة والعمل على تنميتها.
- تشكيل الخصائص النفسية وتحسين قوة الإرادة لدى الطلبة.
- الاهتمام بالمعوقين من خلال تنظيم أنشطة خاصة تتناسب مع قدراتهم.
- إشراك الطلبة في الأنشطة الحرة والتلقائية.
- تنمية الصفات الاجتماعية وحسن التعامل مع الآخرين.
- التعليم عن طريق التربية الحركية.
- تنمية اتجاهات الطلبة نحو المجتمع من خلال أنشطة التربية الرياضية. (خطايبة، د ت، ص136).

11- أهداف مادة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط :

11-1- الهدف العام:

" إكساب التلاميذ كفاية بدنية و اجتماعية و نفسية و عقلية تتناسب و مرحلة نموهم حتى يتمكنوا من التكيف مع الحياة بأقل ما يمكن من جهد ". (متولي، 2011،ص86).

يتوقع من الطالب بعد دراسته للمادة في هذه المرحلة أن:

- تتعزز لديه تعاليم الدين الإسلامي المرتبطة بالنشاط البدني بما يناسب طالب المرحلة المتوسطة.
- يتعزز لديه السلوك المؤدي إلى تحمل المسؤولية وتنمية القيادة.
- يتعزز لديه السلوك المؤدي إلى احترام الفروق الفردية بين الطلاب.
- تنمو لديه عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة بما يناسب طالب المرحلة المتوسطة.
- يعرف ماهية عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والطرائق المبسطة لقياسها.
- يظهر قدرا من الكفاية عند أداء المهارات الرياضية المقررة لهذه المرحلة.
- يتعرف على بعض المفاهيم الميكانيكية والصحية والفيسيولوجية المناسبة لهذه المرحلة.
- يتعرف على بعض الجوانب الفنية والقانونية المهمة لممارسة الألعاب الرياضية وتعزيزها بما يناسب المقرر لهذه المرحلة. (الإدارة العامة للمقررات الدراسية، 2010، ص15).

11-2- أهداف برامج التربية البدنية في المجال الانفعالي:

إن أهداف البرنامج في المجال الانفعالي، تتضمن: اكتساب معايير اجتماعية و مفاهيم أخلاقية مرغوبة و تنمية المفهوم الايجابي و الشعور بالأمان في البيئة، و تنمية سلوكيات ايجابية نحو التربية البدنية.

أولا- اكتساب معايير اجتماعية: تكتسب المعايير الاجتماعية و المفاهيم الاخلاقية عن طريق اللعب و الانشطة الحركية. فتعلم كيف يتعامل الفرد اجتماعيا مع الغير عملية بطيئة تحتاج الى عناية في تنميتها. فالطفل يحتاج لأن يكون قادرا على اللعب و أن يتعامل مع الأخرين، و يتحرك في دوره، و يتقبل النصر و الهزيمة بروح رياضية، و يعمل للصالح العام، و يحترم نفسه و يحترم الآخرين.

ثانيا- تنمية المفهوم الايجابي للذات: ان تنمية مفهوم ايجابي عن الذات له أهميته لجميع الاطفال. فإتاحة الفرصة لتعلم المهارات الحركية تؤدي الى اهتمامات أكبر، و ثقة أكثر لمغامرات جديدة، و اتجاه ايجابي نحو الذات .

ثالثا- تنمية الأمان: عندما يترك الطفل الأمان في المنزل، يفاجأ بتواجده في بيئة غير معتاد عليها. و تبدو له كأنها بيئة قاسية تخلو من العطف و الحنان فيجب أن يكون هناك تمهيد لتقليل صدمة هذا الانتقال. و لا يجب إلقاء حل هذه المشكلة على مجال واحد من مجالات المنهج. فجعل الطفل يشعر بالأمان هي مسؤولية كل فرد في المدرسة. و لأن الشعور بالأمان يجب أن يعم مناخ المدرسة، يجب أن نضع في ذهننا أن مسؤولية الأمان تقع أساسا على برنامج التربية الحركية. فالنشاط المشوق له أهمية في تبديد قلق الطفل، و اللعب له دور هام لمساعدة الطفل

لينسجم مع المدرسة. فالطفل السعيد في اللعب و المقبول من الأطفال لآخرين في لعبهم عادة ما يجد المدرسة مكانا مشوقا و مبهجا. (عفاف، 1995، ص58-59).

11-3- التأثير الاجتماعي والانفعالي للحركة :

قد يفرض البعض أن التأثير الاجتماعي والانفعالي للحركة يحدث أوتوماتيكيا كنتيجة للنشاط بدون إعداد المعلم له. إلا أنه يجب أن يوضع في الاعتبار أن المعلم هو المتغير الأساسي في هذا التأثير، فيمكن أن يتحقق مفهوم الذات، وتتضح القيم، ويظهر بوضوح التعبير عن المشاعر، إذا قام المعلم بإعداد بيئة التعلم التي تكفل هذا التأثير. (عفاف، 1995، ص32-33).

11-4- دور الألعاب في النمو الانفعالي:

إن النجاح في الحياة يتوقف إلى حد كبير على عوامل انفعالية. ومن علامات النضج الانفعالي أن يكون الفرد متحررا من الاتجاهات الصبيانية كالأنانية والاعتماد على الغير والخوف من تحمل المسؤولية. والانفعال المعتدل يزيد الخيال خصوبة وينشط التفكير ويزيد الميل إلى مواصلة العمل.

وفي ممارسة الألعاب مجال خصب لتنمية إنكار الذات، فالألعاب تجعل الفرد يشعر بالمسؤولية والاعتماد على نفسه في كيفية مواجهة المنافس. وفي أثناء اللعب يتحرر الفرد من التوتر ويشعر بالثقة في نفسه وسعادة ورضا فيما يقوم به. كما أن مزاج الفرد يصبح أكثر ثباتا فلا يتذبذب لأسباب تافهة بين الفرح والحزن أو بين التحمس والفتور عند الفوز بنقطة أو فقد نقطة. (فرج، 1994، ص25).

12- الترويح والتربية البدنية :

الأنشطة الرياضية ماهي إلا جزء من الأنشطة الترويحية، فالأنشطة الترويحية متعددة، والترويح يعني الحالة الانفعالية التي تحدث للفرد عند ممارسته لنشاط ترويحي وكذلك رد فعل عاطفي تجاه ذلك النشاط.

فالترويح حالة انفعالية تتسم بالتجديد والابتكار، ولو أن مجالي التربية الترويحية والتربية البدنية من المجالات المتقاربة في الهدف إلا أننا نجد أن البعض لا يفرق بينهما ولكن في الواقع هما مجالان مختلفان، فبينما نجد أن غرض التربية البدنية ه اللياقة البدنية، والتدريب على مهارات مختلفة، وتربية الفرد عن طريق البدن نجد أن هدف الترويح الأساسي هو السعادة الشخصية التي يشعر بها الفرد من خلال ممارسته للنشاط الترويحي وتتمثل أغراضه في إشباع الرغبة للحركة، والرغبة للابتكار، والرغبة في التعلم والاتصال بالآخرين. (عبد السلام، 2001، ص128).

13- التعليم باللعب :

" يعتبر اللعب أداة تعلم لدى الطفل، حيث أنه من خلال اللعب الذي يمارسه في مراحله النمائية المختلفة والمتعاقبة، تتشكل لديه بنى شخصيته البدنية والعقلية والاجتماعية، مما يؤدي إلى تنشيط عضلاته وقواه العقلية وقيمه واتجاهاته ". (صوالحة، 2004، ص205).

يؤثر اللعب في الجانب الوجداني في بنية شخصية الطفل، وذلك من خلال دوره البناء في تنشئة الطفل واتزانه عاطفيا وانفعاليا. فالطفل يتعلم من خلال اللعب مع الآخرين ومشاركتهم في أداء الأدوار والالتزام بقواعد الألعاب وقوانينها ويتعلم أيضا التعاون، والإيثار، والأخذ والعطاء واحترام حقوق الآخرين وأدوارهم، مما يكسبه مهارات العمل الجماعي، ويدفعه إلى التخلي عن الأنانية

والتمركز حول الذات، ويكسبه الاتجاهات الاجتماعية الايجابية التي تيسر تفاعله مع الآخرين وتكيفه مع البيئة التي يعيش فيها. (صوالحة، 2004، ص206).

جدول (01) يبين يبين الحجم الساعي لمادة التربية البدنية والرياضية في المتوسط

المستويات	السنة 1		السنة 2		السنة 3		السنة 4		مجموع المرحلة
التوقيت / المادة	أسبوعيا	سنويا	أسبوعيا	سنويا	أسبوعيا	سنويا	أسبوعيا	سنويا	
التربية البدينة والرياضية	2h	56h	2h	56h	2h	56h	2h	56h	224h

(اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص12).

14- المناهج التربوية في الجزائر من الجيل الأول (2003-2004) إلى الجيل الثاني (2016-2017) :

14-1- مناهج الجيل الأول : هي المناهج التربوية الجزائرية المعتمدة على المقاربة بالكفاءات والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003

(هذا المنهاج قائم على الفكر البنائي أو التعليم البنائي The Constructivist Teaching)

14-1-1- التعليم البنائي : اشتق التعليم البنائي من النظرية البنائية و قامت (سوزان لوكي) بتطويره و تعديله حتى أصبح على صورته المعروفة الآن، و فيه يكون المتعلم محور عملية

التعليم، فالتركيز منصب على المتعلم بكونه مخلوقا قادرا على بناء المعرفة بنفسه من خلال جميع المعلومات و البيانات و تكوين الفرضيات و الوصول إلى النتائج و التعميمات و مناقشة الحلول و الأفكار و المفاهيم، و تطويرها بالتفاعل مع الآخرين، ثم تطبيق ما توصل إليه في ظروف و مواقف تعلمية جديدة.

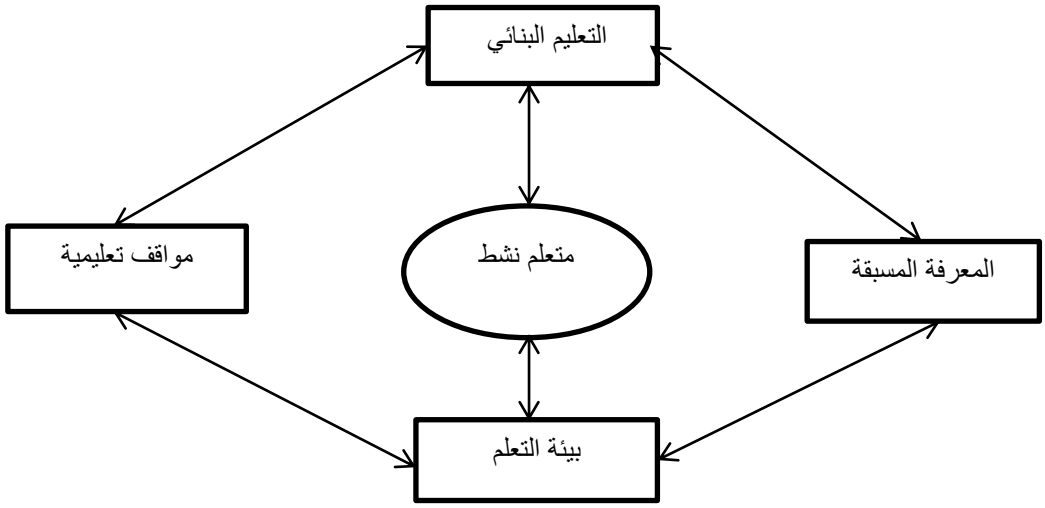
(الخفاجي و السمرائي، 2014، ص53-54).

و في ضوء ذلك فان مفهوم التعليم البنائي يتضمن ثلاثة عناصر هي :

العنصر الأول: التراكيب المعرفية السابقة الموجودة لدى المتعلم.

العنصر الثاني: المعرفة التي يتعرض لها المتعلم في الموقف التعليمي التعلمي الراهن.

العنصر الثالث: بيئة التعلم بما تتضمنه من متغيرات متعددة. (الخفاجي و السمرائي، 2014، ص-54).



شكل (01) يوضح عناصر التعليم البنائي

(الخفاجي و السمرائي، 2014، ص55).

14-2- مناهج الجيل الثاني : وهي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور، والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي **2017/2016.**

14-2-1- مميزات الجيل الثاني من المناهج:

نظرا لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة و عدم الجمود، فإننا نجد جل دول العالم تخضعها دوريا إلى التعديل و التحسين و إعادة النظر. و لعل من أهم ما يميز مناهج **الجيل الثاني** هو:

- انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية و بالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي.

- اعتماد **البنيوية الاجتماعية** التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي.

- العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي و العمودي بين المواد، و تناول المشاريع المتعددة المواد، و تنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية و القيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة و متناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي. (بن كريمة، 2017، ص24).

14-2-2- النظرية البنائية الاجتماعية:

يرى بعض الباحثين أنه لابد من تبني نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في التعليم والتعلم، و هو جزء من النظرية البنائية الاجتماعية، حيث يقوم الطلاب الصغار بدور نشط في بناء أنماطهم التفكيرية مع التركيز على التفاعل الاجتماعي و التواصل مع الاخرين و الاعتماد المتبادل على بعضهم البعض في تنمية سياق معرفتهم.

بالنسبة للباحث التربوي الكبير "**فيجوتسكي**"، تتم العملية التعليمية من خلال الانتقال بين مستويين للنمو المعرفي : المستوى الحالي و المستوى المتوقع. يدور المستوى الحالي حول ما يستطيع الطالب القيام به و تعلمه دون مساعدة من الآخرين. أما المستوى المتوقع، فيدور حول ما يستطيع الطالب إنجازه بمساعدة فرد آخر أكثر علما و خبرة منه كالمعلمة أو أحد أقرانه المتفوقين مثلا. يسمى الانتقال بين هذين المستويين بمنطقة تطوير الأداء. خلال عملية التعلم، يمكن أن يتطور أداء الطالب عن طريق تفاعله مع فرد آخر أكثر علما و خبرة منه يتحمل مسؤولية المحافظة على هذا التفاعل في إطار منطقة تطوير الأداء و يستخدم اللغة و غيرها من استراتيجيات التدريس المتنوعة غير الشفهية لتسهيل عملية التعلم بالنسبة للطالب. و لكن لابد من أن تكون هذه الاستراتيجيات ملائمة لمستوى الطالب وقدرته على التحصيل، و كذلك يجب أن تحفز قدرته على التعلم و النمو المعرفي. في منطقة تطوير الأداء، يكتسب الطلاب المعرفة و المهارات و القدرة على الفهم و التعلم و التفكير. لذا، تعتبر العلاقة بين عمليتي التعليم و التعلم علاقة قائمة على التبادل أكثر منها على التوجيه المباشر. (العامري، 2009، ص ص240،239).

14-2-3- نموذج التعلم البنائي الاجتماعي : " نظام للتدريس يقوم على أساس مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم و معارفهم العلمية وفق أربع مراحل، و هي التحفيز و حب الاستكشاف و اقتراح الحلول و التفسيرات و اتخاذ الإجراءات ". (العامري، 2009، ص ص239).

و قد تم الاعتماد في هيكلة المناهج بحلته الجديدة على أربعة مراحل هي :

- **المحور المعرفي:** و يتضمن المصفوفة المفاهيمية و التنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة و المفاهيم المهيكلة للمادة.

- **المحور البيداغوجي:** و تتضمن البنائية و البنائية الاجتماعية و الوضعية التعلمية و الوضعية الاندماجية وكذا التقييم.
- **ج- المحور النسقي:** لضمان تقارب و تلاقي المناهج في وحدة شاملة و تصور شامل و تنازلي للمناهج و انسجام أفقي و عمودي للمناهج.
- **د- المحور القيمي:** و تتضمن قيم الهوية والانتماء للعروبة في إطار جغرافي و زمني محدود و كذا القيم الاجتماعية و الثقافية و القيم الكونية. (بن كريمة، 2017، ص ص24،25).

14-2-4- مكانة اللعب في النظرية البنائية :

فاللعب حسبما يرى **فيجوتسكي** ينشئ مناطق للتطور المحتمل في الأداء لأنه نابع من الطالب ذاته ويتيح له اتباع سلوكيات معينة تختلف عن تلك التي كان سيتبعها لو كان في موقف آخر غير سياق اللعب. وقد وصف فيجوتسكي اللعب بأنه نشاط تخيلي يتم في إطار مواقف غير حقيقية لإنجاز أهداف معينة بالاستعانة بالدوافع الداخلية ومحاكاة المواقف الواقعية وممارسة حرية الاختيار. إن هذه السمات كلها تجعل نشاط اللعب أعلى مستوى للنمو المعرفي لدى الطفل قبل دخوله المدرسة، حيث يمكنه من القيام بتصرفات تسبق سنه وتختلف عن تصرفاته العادية اليومية. (العامري، 2009، ص ص240).

جدول (02) يوضح أوجه المقارنة بين الجيلين (الأول و الثاني)

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
تصور المنهاج	تصور لمناهج بترتيب زمني(سنة بعد سنة)	تصور شامل و تنازلي للمناهج يضمن الانسجام الأفقي و العمودي
ملمح التخرج	تم التعبير عنه بشكل غايات لكل مادة و تكفل ببعض القيم المعزولة و غير المخطط لها	تهدف إلى تحقيق غاية شاملة و مشتركة بين كل المواد ذات علاقة بالحياة الاجتماعية و المهنية
النموذج التربوي	بنائي لكفاءات ذات طابع معرفي	اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي
هيكلة المادة	تهيكلت على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجالات	تهيكلت على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية و منظمة في ميادين
المقاربة البيداغوجية	المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات المعرفية	المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة
مستوى تناول المفاهيم	حسب النضج العقلي للمتعلم و مكتسباته القبلية	على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها

(بن كريمة، 2017، ص26).

الفصل الثاني: الكفاءة الوجدانية

تمهيد :

عرفت المناهج التربوية والبرامج التعليمية في الآونة الأخيرة عدة تعديلات وتغييرات على محتوياتها وأهدافها، أو بتعبير آخر يمكن تسميتها إعادة النظر في برامج تدريسية خاصة بالمراحل التعليمية بمختلف أطوارها، وما تتضمنه من عناصر العملية التعليمية تخص كل من المحتوى التعليمي القائمين والمعلم والمتعلم، وكما هو معلوم لدى القائمين على إعداد البرامج التربوية أو الهيئات والإطارات التعليمية، أن المتعلم يمثل محور العمليات التعليمية وهو أساس تنوع هذه البرامج و اتساع مجالات البحث والتحديث في المجال التربوي وهذا بالنظر إلى الجوانب المختلفة التي تحيط بهذا الكائن المعقد سواء كانت (جوانب معرفية، اجتماعية، حسية حركية، أو انفعالية وجدانية ...)، ولعله من أكثر الجوانب التي اتسعت فيها مجالات البحث و تميزت بصعوبة دراساتها وقياسها هو الجانب الانفعالي أو الجوانب الوجدانية للمتعلم، وكان من الصعوبة تحديد أهداف تعليمية تخدم أو تنمي هذه الجوانب وبالمقابل صعوبة ملاحظة أو معاينة هذه الجوانب من طرف المعلم إلا باستعمال مقاييس دقيقة، وبالنظر إلى المفهوم الحديث في التدريس وهو التدريس بالكفاءات، اشتملت المناهج التربوية والمقررات الدراسية على مجموعة كفاءات تمس الجوانب المختلفة للتلميذ، نذكر منها ما يمكن تسميته الكفاءات الانفعالية أو الوجدانية والتي سنتطرق إليها في هذا الفصل لنتعرف أكثر على هذا المفهوم وماهي أهم خصائصه ومميزاته.

1- مفهوم الكفاءة الوجدانية :

1-1- تعريفات الكفاءة :

أ)- الكفاءة لغة : " ورد في لسان العرب لابن منظور : كافأه على الشيء مكافأة وجازاه. والكفء : النظير والكفاءة في العمل القدرة.

وكلمة كفاءة ذات أصل لاتيني Compétence وقد ظهر سنة 1968. وقد ذكر الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة.

ب)- الكفاءة في المجال المدرسي تعني " مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، يكتسبها التلميذ نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء. (حمامة و محدب، د ت، ص91).

عرفها **أوحيدة علي** في كتابه " الكفاءة هي مجموعة من المهارات (الجسمية – الحسية)، والمهارات العقلية، والمهارات الوجدانيةَ، ويمكن ملاحظتها وقياسها والحكم عليها بالنجاح أو الفشل." (أوحيدة، 2012، ص16).

ج)- المعنى الاصطلاحي للكفاءة :

- يرى جود **Good** أن الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية.
- كما تعرف أنها القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.
- ويعرفها **درة** هي تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية.

- كما عرفتها **سهيلة الفتلاوي** : هي قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، ووجدانية). (الفتلاوي، 2003، ص28).

وعرفها **عبد الرحمن التومي** :

- ✓ الكفاءة هي القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية – مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات.
- ✓ وهذا التعريف يحيلنا إلى مجموعة من الكلمات – المفاتيح التي تعتبر ذات أهمية في تخطيط التعلمات، فهناك :

- **القدرة على** : " تدل هذه العبارة على استعداد أو امكانية ، وبالتالي فالكفاية تتمظهر، باعتبارها نصا تقنيا، من خلال أفعال افتراضية مصاغة على شكل : " أن يكون المتعلم قادرا على + فعل مركب..."
- **تعبئة** : " هذا المفهوم لا يعبر عن مجرد تطبيق آلي أو استعمال بسيط وروتيني، بل يقترن بحالة تأهب واستنفار لجميع الجهود والإمكانيات والموارد الضرورية لتخطي وضعية ما."
- **مجموعة مندمجة** :" لا يتعلق الأمر هنا بعملية تجميع أو اضافة مورد إلى آخر، بل بعملية تنظيم وتنسيق."
- **الموارد** :" هي أساسا المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات وكل الوسائل المرتبطة بالوضعية – المشكلة وسياقها والتي تكون ضرورية لتنمية الكفاءة."
- **بهدف حل وضعية – مشكلة** :" لكل كفاية وظيفة اجتماعية محددة لكونها ترتبط بمهمة معقدة، هادفة وذات دلالة (حل وضعية – مشكلة مرتبطة بالحياة)."

- **عائلة الوضعيات** :" وضعيات متكافئة (متساوية في الصعوبة) تتيح ممارسة الكفاية وتأكيد اكتسابها." (التومي، 2008، ص07).

1-2- شروط صياغة الكفاءة :

صياغة الكفاءة ترتبط بمجموعة من الشروط وتتطلب توفر جملة من العناصر :

1. **الصياغة اللغوية السليمة**
2. **الوضوح والدقة** : بحيث لا يختلف اثنان في تفسير نص الكفاءة
3. **الواقعية** : بحيث تكون ممكنة التطبيق لارتباطها بالبرنامج الدراسي من جهة ومراعاتها مستوى التلاميذ ومحيطهم من جهة أخرى.
4. **الشمولية** : بحيث تشمل جميع جوانب الشخصية (المعرفي والمهاري والوجداني) ولا تقتصر على مجال دون غيره.
5. **الوظيفية** : بحيث تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، وتمكنه من تعبئة موارده وتوظيفها لمواجهة مشكلات أو انجاز مهام ترتبط بحياته. (التومي، 2008، ص11).

1-3- الحاجة للشعور بالكفاءة : Need of competence :

" أشار **هوايت White** إلى أن الشخص العادي يجاهد من أجل أن يكون أهلا للمسؤولية، وأن يكون مؤثرا فيمن حوله، وأشار **هارتز و زيجلر Harter& Zigler** 1974 إلى أن تمكن الشخص من العمل الذي يقوم به يشعره بالسعادة خاصة عندما يشعر بتحدي العمل لقدراته". (حسونة و الشرمان، د ت، ص51).

1-4- كفاءات الحياة :

" هي قدرة الشخص على الاستجابة بفعالية لمطالب وتجارب الحياة اليومية والحفاظ على حالة من الرفاهية الذاتية تسمح بالسلوك المناسب والايجابي كفرصة للتفاعل مع الآخرين وثقافتهم وبيئتهم." (Roscoat,2018 :05)

1-5- تعريف الوجدان :

- **لغة:** وردت كلمة الوجدان في اللغة العربية وقواميسها بعدة ألفاظ ومعان منها المحبة، والبغض، والغضب، والحزن وغيرها.
- **اصطلاحا** : تعددت تعريفات الوجدان عند أهل التربية فيعرف الوجدان بأنه : كلمة تشمل جميع الأحوال النفسية التي يقوى فيها شعور الإنسان مع ما يصحبها من لذة وألم، فالجوع والعطش والحب والبغض والسرور والحزن واليأس والرجاء كلها وجدانيات تصل إلى النفس فتحدث بها لذة أو ألما.
- **ويعرف أيضا** : بأنه تلك القوة الروحية الخفية التي يشعر بها الإنسان في نفسه تحثه على فعل الواجب وتحسنه له، وتشجعه عليه، وتبعث فيه الطمأنينة والسرور عند فعل كل حسن نافع، وتهون عليه ما يلقى من الأذى في سبيل نصرة الحق وأداء الواجب، وهي التي تقبح له القبيح. (الشهري، 2008، ص38).

1-6- الكفاءة الوجدانية :

يرى **سالوفي و سليتر (Salovey & Sluyter, 1997 :10)** " يميز الرضيع تعبيرات الوجه العاطفية في وقت مبكر ويستجيب للتعبيرات الآباء "

أ)- يرى ماير وسلوفي: "من الواضح أن هناك حالة أن الكفاءات العاطفية تتطور تدريجيا على مدى حياة الشخص من خلال مجموعة من التجارب الحياتية على وجه التحديد".

(Davies & Bryer, 2003, p143).

ب)- تشير الكفاءة الوجدانية : " إلى القدرة على تحديد وفهم، والتعبير، وإدارة، واستخدام مشاعر المرء الخاصة و ذلك مع الآخرين ".

(Grégoire & Mikolajczak, 2011, p01).

ج)- " يعرف كل من مايلر وسالوفي الكفاءة الوجدانية، بأنها مجموعة من المهارات التي تساهم في التعبير والتقدير الدقيق التنظيم الفعال لانفعالات الفرد نفسه، وانفعالات الآخرين واستخدامها في حفز الدافعية الذاتية، وقيادة الأفكار والأفعال، للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة. " (كتاش، 2015، ص36).

2-الانفعالات:

2-1- تعريف الانفعالات: " تعرف الانفعالات بأنها قوى محفزة تدفع بالفرد إلى القيام بضرب معين من ضروب السلوك المتنوع الموجه، وقد تعرف بأنها استجابة الفرد إلى الموقف الذي يلقي فيه نفسه ". (الجغيمان، 2008، ص66).

كما يعرف الانفعال Emotion بأنه حالة من الاضطراب الشديد التي تتميز بالتوتر والتهيج والتي تهم الإنسان ككل فتظهر في شعوره وفي جسمه وفي سلوكه، كما في حالات الخوف والرعب والحزن. والانفعال حالة عبرة مؤقتة إلا إذا استمرت الظروف المثيرة له كما يحدث في القلق. وهو بذلك يختلف عن **العاطفة** Sentiment التي تتصف بالثبات النسبي و تتركب من عدة انفعالات

تدور حول موضوع معين، فالشهوة انفعال والحب عاطفة والغضب انفعال والكره عاطفة وهكذا. وقد تكون الانفعالات فطرية كالغضب والخوف أو مكتسبة كالخجل والشعور بالذنب.

وهناك علاقة بين الانفعال والدوافع، فالإنسان تنتابه الانفعالات الحادة عندما تعاق دوافعه وتحول الظروف بينه وبين اشباعها وتحقيقها، وسواء كان الانفعال مصاحبا ضروريا للدوافع يخدم السلوك الصادر عنه ويقويه، أو كان الانفعال نتيجة لإحباط الدوافع فمن الممكن اعتبار كل انفعال دافعا لأنه لا يخرج عن كونه حالة من التوتر الجسمي النفسي تنزع بالفرد إلى القيام بالسلوك اللازم لخفضه أو ازالته كي يستعيد توازنه الذي اختل مثلما يحدث لدى الطفل الذي يدفعه الخوف إلى الجري والهرب، والخوف من الامتحان الذي يدفع التلميذ إلى مزيد من بذل الجهد فالانفعال في نهاية الأمر يولد دافعا. (أبو النيل، 2009، ص41).

الانفعال : " نوع من السلوك لا يخطئه المشاهد لما يصحبه من تغير في أسارير الوجه ومن حركات جسمية وتعبيرات لغوية. فهو حالة بارزة لأنه يعقب حالة سكون واطمئنان." (عويضة، 1996، ص134).

2-2- مظاهر الانفعال : " للانفعال مظاهر ثلاثة :

1. **ذاتي** : يخص الفرد ويشعر به.
2. **خارجي** : يكشف عن نفسه في السلوك الحركي للفرد كالصراخ والبكاء والضحك والابتسام.
3. **فيسيولوجي** : يظهر في ضربات القلب إذ تزيد في أثناء ذلك من 72 إلى150.

2-3- النضج الانفعالي :

تعتبر مسألة تحديد معايير خاصة بالانفعال والسلوك مسألة نسبية، وليس من شك في أن القيم الفردية الخاصة والنظرة الفلسفية العامة ذات أثر في تحديد تصرفات الفرد ومجتمعه، ويمكن الارتكاز إلى المزايا الشخصية التالية كمواصفات ومعايير لتحديد مدى النضج الانفعالي للفرد :

- **الاستقلالية:** فالنضج الانفعالي يعني تجاوز الفرد لمرحلة الاعتماد على الغير، وهي السمة الأساسية في الطفولة إلى مرحلة يستطيع فيها الاعتماد على ذاته في اتخاذ قراراته وفقا لمفاهيمه واعتباراته الخاصة.
- **التعاطف** : فالشخص الناضج انفعاليا يشارك الآخرين أفراحهم وأقراحهم برغبة وقناعة، وقادر على أن يعطي من نفسه لأسرته وأصدقائه ومجتمعه.
- **الواقعية** : أي القدرة على رؤية العالم رؤية واقعية أو القدرة على التفكير العقلاني واستغلال مصادر البيئة بما فيها ذات الفرد استغلالا منتجا خلاقا.
- **الوعي على تقدير الذات:** بما لا يعنيه ذلك من اتجاهات سليمة نحو الذات كأن يكون قادرا على تحديد مميزاته الذاتية بدقة، متقبلا لجميع خصائصه الذاتية ومقدرا لذاته قيمتها ككائن إنساني فريد.
- **التكامل** : فالفرد باعتباره كائنا انسانيا عليه أن يختبر محيطه و يعود ذاته على تكوين وجهة نظر له موحدة ومتكاملة ومتناسقة عن العالم تهب المعنى لأفعاله الفردية ولجميع مظاهر حياته.

- **الطمأنينة النفسية:** إن تضافر النقاط السابقة بكليتها لها نتيجة حتمية واحدة مفادها الطمأنينة النفسية ولا تتأتى هذه الطمأنينة بمعزل عن البعد الديني للفرد بما يحتويه من ضوابط وبعد روحي يتمثل بمدى تشبع الفرد به. (حسونة والشرمان، د ت، ص271).

2-4- الصفات الانفعالية للمنطوي والمنبسط :

تظهر ظاهرتا الانطواء والانبساط أكثر ما تظهر في الميدان العاطفي الانفعالي.

فالمنطوي يؤثر العزلة والاعتكاف ويحب الانفراد، ويميل إلى التهيب والخجل والحساسية المفرطة. ويغلب عليه التردد فيفكر كثيرا فيما يعمل قبل أن يبدأ، كثير الارتباك والحيرة، كثير الندم والتحسر على ما فات حساس للنقد والاهانة يأخذ كل شيء مأخذا شخصيا، شكاك في نيات الناس ودوافعهم، كتوم يحتفظ بأسراره لنفسه، يكبت عواطفه وانفعالاته، يحدث نفسه، ويشغله كثيرا ما يظنه الناس فيه.

أما المنبسط فإنه سريع التكيف للمواقف الجديدة، سريع التعارف على الناس، سريع الاستجابة، لا يعبأ بالنقد، غير مفرط الحساسية (لا يؤذيه النقد). (العيسوي، 2000، ص79).

2-5- التمييز بين الاستجابات الانفعالية :

تتوقف طريقة الاستجابات الانفعالية على الموقف الذي حدث فيه، وكذلك على الاتجاه العام للسلوك الظاهر. وتتميز الانفعالات الايجابية بالميل إلى الانسجام والرضا والحب والارتباط بالأشخاص الذين نريد أن نحافظ عليهم أو نبقى بقربهم، في حين أن الانفعالات السلبية مكونة من نوعين : الخوف والغضب فاستجابات الخوف أو القلق تجعل الفرد يبتعد عن الأشياء أو الأشخاص الذين نرغب أن نكون بعيدين عنهم. واستجابات الغضب والهياج لها طابع مضاد، فعندما ننزعج

نغضب نشعر برغبة في تحطيم وإيذاء وجرح الأشخاص المسببين لتلك الاستجابة. وبشكل عام تظهر استجابات الخوف والقلق عندما نشعر بأننا غير قادرين على التعامل مع الموقف بشكل مناسب، بينما تتميز استجابات الهياج والغضب بأنها متحدة مع مشاعر القوة والقدرة والمنافسة. (عزن، 2004، ص384).

2-6- أنواع الانفعالات :

- ✓ **الانفعالات الأولية :** لكل غريزة انفعال خاص، فغريزة الهرب انفعالها الخوف، وغريزة المقاتلة انفعالها الغضب، وغريزة حب الاستطلاع انفعالها التعجب هذه الانفعالات تعرف بالانفعالات الأولية وهي العناصر الأساسية في الغرائز.
- ✓ **الانفعالات الثانوية:** هي مزيج من انفعالين أوليين أو أكثر فانفعال الغيرة مزيج من الغضب والحنو.
- ✓ **الانفعالات المشتقة :** وهذه لا تكون مرتبطة عادة بالغريزة، ولكنها تظهر عادة أثناء الفعل الغريزي، ذلك أن الانسان أثناء شعوره بالخوف فعلا، قد يشعر باليأس من الهرب أو الأمل فيه. فكل من اليأس والأمل انفعال مشتق. (عويضة، 1996، ص135).

2-7- طرق اكتساب الانفعالات :

" الانفعالات أنماط سلوكية مكتسبة، يتعلمها الفرد كما يتعلم معظم أنماط سلوكه، وهناك ثلاث طرق رئيسية يتم عن طريقها اكتساب وتعلم الاستجابات الانفعالية وهي :

أولا : التقليد والمحاكاة.

ثانيا: الاقتران الشرطي.

ثالثا: الفهم والادراك ".(الجغيمان و محمود، 2008، ص68).

3- القيم :

3-1- تعريفها " القيمة هي مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الانسانية والاجتماعة والمادية وهذه الأحكام هي في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره، إلا أنها في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير، ويمكن أن تحدد اجرائيا في صورة مجموعة استجابات القبول والرفض ازاء موضوعات أو أشخاص أو أشياء أو أفكار." (الجغيمان و محمود، 2008، ص66).

3-2- أنماط القيم :

- **القيمة النظرية** : وهي اهتمام الفرد إلى اكتشاف الحقيقة والتعرف على العالم المحيط به، والسعي لمعرفة القوانين التي تحكم الأشياء.
- **القيمة الاقتصادية** : تتعلق بالمنفعة المادية والثروة، مثل الاهتمام بما هو نافع اقتصاديا والعمل على الحصول على الثروة واستثمارها.
- **القيمة الجمالية** : تتعلق بالفن والجمال، مثل الاهتمام بما هو جميل شكلا وتناسقا.
- **القيمة الدينية** : تتعلق بالتعاليم الدينية والسلوك الديني مثل : معرفة ما وراء العالم الظاهري ومعرفة أصل الإنسان ومصيره.
- **القيمة الاجتماعية** : وتتعلق بالجوانب الاجتماعية في الحياة مثل الاهتمام بالآخرين وحبهم ومساعدتهم والعطف والحنان عليهم والإيثار وخدمة الغير والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية. (الجغيمان و محمود، 2008، ص71).

4- العواطف :

4-1- تعريف العواطف : " هي منظومة من الاستعدادات الانفعالية ذات اتجاهات نزوعية مختلفة ترتبط بغرض معين وتهدف إلى غاية معينة." (الجغيمان و محمود، 2008، ص69).

- **وتعرف :** هي استعداد وجداني للشعور بتجربة وجدانية وللقيام بسلوك معين ازاء شيء أو شخص أو جماعة أو فكرة مجردة.

  وهناك ثلاث نقاط ينبغي تأكيدها بصدد العاطفة :

- ✓ **العاطفة مكتسبة:** فنحن لا نولد مزودين بعاطفة معينة لحب موضوع معين أو كراهية وإنما تتكون العاطفة من تكرار اتصال الفرد بموضوع العاطفة في مواقف مختلفة.
- ✓ **العاطفة ذات صبغة انفعالية :** فهي تتكون من الانفعالات المتباينة تدور كلها حول موضوع واحد ويصحبها بنوع خاص خبرات سارة، أو غير سارة، هذا ومن ناحية أخرى قد تثير عاطفة واحدة انفعالات متعددة.
- ✓ **العاطفة الموجهة:** فالعاطفة تدور حول موضوع معين كحب فرد لموضوع ما أو كراهيته لمادة معينة أو حب فرد آخر، أو اعجاب بزعيم معين والعواطف إن لم تكن موجهة نحو موضوع ما، لا يمكن تسميتها عواطف. (مطاوع، 1981، ص ص 41،40).

4-2- تصنيف العواطف :

م	العواطف	النوع
1	ايجابية	كالحب والاحترام
2	سالبة	كالبغض
3	عواطف خاصة	كحب شيء معين
4	عواطف عامة	كحب مجموعة من الناس
5	عواطف مجردة معنوية	كره الشر

☜ هذا وتشكل العواطف أهمية بالغة بالنسبة لأخلاق الأفراد والمجتمعات وتصرفاتهم، فهو **(نمو العواطف)** تنظيم للحياة الوجدانية والنزوعية، وبانعدام العواطف تصبح الحياة الانفعالية ضربا من الفوضى وعدم الاتزان فتفتقر إلى النظام والتماسك والاستمرارية. (الجغيمان و محمود، 2008، ص69).

5- الاتجاهات :

5-1- تعريف الاتجاهات :

كل شخص يملك اتجاهات توجه سلوكه في مواقف معينة سواء كانت المواقف متعلقة بأمور دينه أو عمله أو طرق تعامله مع الناس أو نظرته إلى فرد أو أمة أو جماعة من الناس.

ويتجه علماء النفس على أن الاتجاه " هو استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء الموضوعات من حيث تفضيلها، وقد يكون هذا الموضوع قرارا أو فكرة أو مبدأ أو نظاما اجتماعيا أو قيمة. (الجغيمان و محمود، 2008، ص66).

☜ يتألف الاتجاه من ثلاث مكونات رئيسية هي :

- **المكون المعرفي** : يتمثل في خبرات وأفكار ومعتقدات الفرد حول الشيء أو الموضوع.
- **المكون الانفعالي** : ويعكس حقيقة شعور الفرد حيال الموضوع.
- **المكون السلوكي:** ويتمثل في ردة فعل الفرد السلوكية حيال ذلك الموضوع. وتتمثل القدرة لتي يكتسبها الفرد من تعلم الاتجاه في الاختيار أو عدم الاختيار للسلوك. (الزغلول، 2012، ص ص 314،315).

6- الأهداف التربوية :

6-1- مستويات الأهداف التربوية :

استخدم المربون عددا من المفاهيم التربوية التي تشير إلى الأهداف بمستوياتها المختلفة، ومع ذلك فإنه يصعب التمييز بين هذه المفاهيم أحيانا نظرا لاستخدامها من وقت لآخر ليدل كل واحد منها على معنى مشابه للآخر، فليس هناك لسوء الحظ اتفاق أو اجماع من جانب المربين على معان محددة لهذه المفاهيم. ومع ذلك فلابد من طرح هذه المفاهيم وتعريفها بدقة، كي يتضح معناها جيدا للقارئ. وهذه المستويات هي :

الأغراض التربوية، والغايات التربوية، والأهداف العامة التعليمية، وفيما يلي توضيح لكل هذه الأنواع : (أحمد سعادة، 2001، ص ص46،47)

6-1-1- الأغراض التربوية : Educational Purposes :

وهي تمثل النتائج المرغوب فيها من الناحية التربوية. وتعتبر من أكثر مفاهيم الأهداف شمولا، وتستخدم عموما كي تشير إلى السبب في وجود برنامج يومي ما أو عمل تربوي معين. ومن الأمثلة على الأغراض التربوية ما يلي :

- ✓ إعداد المواطن الصالح أو الإنسان الصالح.
- ✓ توفير السلام والاستقرار العالميين.
- ✓ التعاون الإنساني لخدمة البشرية جمعاء.

وتمثل هذه الأهداف الثلاثة في الواقع نتيجة نهائية مرغوب فيها، تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها قد يشمل المراحل المدرسية جميعها، مما يجعل المسؤولية كبيرة على المنهج المدرسي بميادينه المختلفة للقيام بهذه المهمة للوصول إلى هذه الأغراض التربوية الواسعة. وقد يستخدم مفهوم الغايات التربوية Aims أحيانا كي يعطي معنى الأغراض التربوية.

6-1-2- الغايات التربوية Educational Aims :

وهي عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق بشكل شعوري أو لا شعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع. إنها من أكثر العبارات الهدفية عمومية بعد الأغراض التربوية، بحيث يتم الإعلان فيها للناس عن القيم التي تؤمن بها بعض المجموعات من أجل برنامج تربوي معين. ويمكن أن نستخلص من هذه الغايات التربوية الاتجاهات والأفكار السائدة في المجتمع.

ويمكن العمل على تمييز الغايات التربوية Educational Aims عن الأهداف العامة التربوية Educational Goals والأهداف التعليمية أو التعلمية أو الخاصة أو التدريسية Instructional Objectives في أنها لا ترتبط مباشرة بالنتاجات المدرسية أو النتاجات الصفية Classroom Outcomes أي أنها تمثل أهدافا

بعيدة المدى، لأنها بعيدة في الغالب. (أحمد سعادة، 2001، ص47).

عن الموقف المدرسي أو الصفي عند تحقيقها النهائي، حيث أن درجة تحقيقها قابلة للتجديد فقط في ذلك الجزء من حياة الأفراد بعد أن ينهوا المدرسة. ومن الأمثلة على تلك الغايات التربوية للمنهج المدرسي ما يلي :

- ✓ المسؤولية المدنية أو المسؤولية الاجتماعية.
- ✓ المشاركة الفاعلة في الحياة اليومية.

ومع ذلك فإن المشكلة الأساسية التي تبقى أمام المهتمين بالمناهج المدرسية تتمثل في ترجمة هذه الغايات بعيدة المدى إلى نتاجات مدرسية أو صفية أكثر تحديدا، حتى يتم تحقيقها على أرض الواقع التربوي.

ويتم اعداد قائمة الغايات التربوية Educational Aims في العادة بواسطة ثلاث طرق مهمة تتمثل في الآتي :

أ- مجالس التربية Boards of Education والاداريون التربويون والمعلمون الذين قد يقترحون ممثلين عن التلاميذ وعن أبناء المجتمع المحلي :

ب- أخذ عينة من أفراد المجتمع والطلب منهم وضع تصورات و توقعات لما يجب أن تكون عليه المدارس، ثم صياغة غايات تربوية منهجية في ضوء موافقة غالبية أفراد العينة المختارة.

ج- اعداد هذه الغايات المنهجية مسبقا من جانب منظمات مهنية أو لجان تربوية تضم مجموعة من المتخصصين في النظام المدرسي و المهتمين بالتربية والتعليم من أبناء المجتمع. وتعتبر الطريقة الأخيرة من أكثر الطرق شيوعا في إعداد غايات المنهج المدرسي.

6-1-3- الأهداف العامة التربوية : Educational Goals :

وهي تمثل عبارات هدفية تقع في منتصف الطريق بين الغايات التربوية والأهداف التعليمية أو التدريسية بالنسبة إلى درجة عموميتها.

وتمثل الأهداف العامة مجموعة الأهداف المطروحة لمادة دراسية أو برنامج مدرسي تربوي.

وتختلف الأهداف العامة حسب درجة خصوصيتها، ولكنها تميل في الغلب إلى المدى الطويل في طبيعتها وإلى بعدها عن النتاجات المدرسية المباشرة. ومن الأمثلة على الأهداف التربوية العامة ما يلي :

- ✓ الحاجة الأساسية للتفكير التأملي لدى المتعلم.
- ✓ فهم العلوم وتطبيقاتها المتعددة من جانب التلميذ.
- ✓ تنمية الابداع لدى المتعلم
- ✓ الاستغلال السليم من جانب التلميذ لأوقات الفراغ.
- ✓ توفير الكفاية المهنية للأجيال الصاعدة من المتعلمين. (أحمد سعادة، 2001، ص ص48،49).

6-2- الأهداف التعليمية :

يمكن تعريفها " أنها تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به من خلال الحصة الدراسية أو بعد الانتهاء منها مباشرة. إنها تمثل العبارات التي تصف الأداءات التي نرغب من المتعلمين أن يكونوا قادرين على القيام بها قبل الحكم عليهم **بالكفاءة** في تلك الأداءات. إنها تصف النتيجة المرغوب فيها للعملية التعليمية التعلمية وليس خطوات عملية التدريس ذاتها. (أحمد سعادة، 2001، ص138)

6-2-1- صياغة الأهداف التعليمية :

تتمثل خطوات صياغة الأهداف التعليمية في الآتي :

- تحديد المعارف والمهارات التي نرغب من المتعلم اكتسابها كنتيجة للعلمية التعليمية.
- تحديد السلوك الدقيق الذي نرغب من المتعلم أن يقوم به كي يبرهن على أن الهدف الهدف الذي وضع له قد فهمه، وعمل على تحقيقه.
- تحديد النتيجة المرغوب فيها، أو تحديد نتائج السلوك الذي تم تحديده من قبل.
- تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه.

وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب. (أحمد سعادة، 2001، ص ص 140،141،142).

6-2-2- شروط صياغة الأهداف التعليمية الجيدة :

- ✓ أن يصاغ الهدف بشكل يوضح ما سيقدر المتعلم أن يقوم به أو يعمله خلال الحصة أو عند الانتهاء منها.

- ✓ أن يصاغ الهدف بشكل يجعله قابلا للقياس.
- ✓ أن يصاغ الهدف التعليمي بشكل يعكس ناتج التعلم وليس عملية التعلم ذاتها أو موضوع التعلم ، لأن موضوع التعلم لا يمثل الهدف المراد تحقيقه لدى المتعلم. ولكن الهدف التعليمي يعكس ما يمكن أن يستفيد المتعلم أو يخرج به من موضوع التعلم. حتى لا تصبح المادة الدراسية هدفا في حد ذاتها.
- ✓ **مثلا** : من الخطأ القول (أن يعرف الطالب الوضوء للصلاة) ولكن الصحيح أن نقول (أن يطبق الطالب قواعد الوضوء الصحيح لأداء الصلاة).
- ✓ أن لا تحتوي عبارة الهدف التعليمي على ناتجين تعلميين في وقت واحد. وبمعنى أدق، فإنه يجب أن تتضمن عبارة الهدف التعليمي ناتجا تعليميا واحدا فقط، وذلك منعا للخلط في نواتج التعلم. فمن الخطأ مثلا أن نقول :(أن يقارن الطالب بين هارون الرشيد والمأمون ويحلل أسباب نجاحهما في العصر العباسي الذهبي).
- ✓ أن يشتمل كل هدف تعليمي على ثلاثة عناصر مهمة وهي :
- ✓ **السلوك الواجب برهنته من جانب المتعلم** (مثل : يذكر، يفسر، يقارن، يحكم، يقترح).
- ✓ وضوح الظرف أو الشرط الذي سوف يؤدي في ظله المتعلم هذا السلوك (مثل: باستخدام المسطرة، بالرجوع إلى الكتاب المقرر، باستخدام الألوان، كما ذكر المعلم، كما ورد في الكتاب المقرر).
- ✓ معايير قبول أداء السلوك (مثل 80 %، بدقة تامة، بدون أخطاء، بالترتيب).
- ✓ ويمكن أن تصاغ عبارة الهدف التعليمي أو السلوكي في قالب يتكون من الآتي :
- ✓ (أن + الفعل السلوكي + المتعلم + جزء من المادة التعليمية + الظرف أو الشرط الذي يتم في ضوئه التعلم + مستوى الأداء أو التحقق المطلوب).

- ✓ وفيما يلي توضيح للشروط الخمسة السابقة لصياغة الأهداف التعليمية في بعض الميادين المعرفية :
- ✓ أن يعدد الطالب شروط سريان التيار الكهربائي، بعد مشاهدته فيلما عن قانون أوم، وبدقة تامة.
- ✓ ويلاحظ على الأهداف التعليمية السابقة، أنها تشتمل على ثلاثة عناصر مهمة هي :
- ✓ **فعل السلوك والجملة التابعة له، والظرف أو الشرط ، وأخيرا المحك أو معيار أداء السلوك.** (أحمد سعادة، 2001، ص ص143،142،144).

6-2-3- أخطاء شائعة عند صياغة الأهداف التعليمية :

تتمثل أهم هذه الأخطاء في الآتي :

أ)- وصف سلوك المعلم بدلا من سلوك المتعلم : مثل زيادة قدرة التلميذ على التفكير/ تطبيق طريقة حل المشكلات في جماعات هذه الأمثلة توضح ما سيقوم به المعلم وليس التلميذ.

ب)- وصف عملية التعلم بدلا من ناتج التعلم : إذا طرح المعلم الأمثلة الآتية :

- أن يكتسب التلميذ معرفة بأسس عملية رسم الخرائط
- أن يكتسب التلميذ القواعد المعرفية الأساسية للألعاب الرياضية.
- أن يوظف التلميذ المعلومات التي درسها عن مقادير الزكاة في مواقف تعليمية.

يتضح مما سبق أن المثالين الأول والثاني يصفان عملية التعلم باستثناء الهدف الأخير الذي يوضح ناتج التعلم.

ج)- وجود أكثر من ناتج للتعلم أو أكثر من فعل للسلوك في هدف واحد مثال ذلك :

- أن يلخص التلميذ دور الأسرة في بناء المجتمع، وأن يفسر ضعف الروابط بين الأسر المختلفة.

د)- صياغة أهداف بعيدة المدى لا يمكن تحقيقها في حصة دراسية واحدة :

مثال ذلك :

- أن يكون التلميذ قادرا على فهم الفروق الفردية بين الآخرين.
- أن يتكيف التلميذ مع التغيرات الاجتماعية المحيطة به.

هـ)- تحديد موضوعات التعلم بدلا من تحديد ناتج التعلم : حيث يصوغ عدد من المعلمين أهدافا تهتم بالموضوع الذي يدور حوله التعلم وليس على ناتج التعلم نفسه

مثال ذلك :

أن يقترح التلميذ طريقة حل المشكلات التي تتطلب الشعور بالمشكلة وتحديدها وصياغة الفرضيات واختبارها والوصول إلى القرار ثم تطبيق القرار في مواقف تعلمية جديدة.

و)- استخدام أفعال سلوكية غامضة وغير مناسبة : حيث يلجأ بعض المعلمين إلى استخدام أفعال سلوكية غامضة وغير دقيقة بل وغير محددة، ويصعب قياسها أو ملاحظتها، مما يؤدي إلى انتفاء صفة السلوكية فيها.

مثال ذلك :

- (أن يدرك) التلميذ أهمية الرياضيات في الحياة اليومية.

- (أن يفهم) التلميذ عملية التمثيل **الكلوروفيلي**.
- (أن يبين – أن يوضح) هذين الفعلين لهما أكثر من معنى. فهل يتم التوضيح أو البيان بالرسم أم بالشرح أم بالتجربة ؟مما يجعل تجنب استخدامهما أفضل من استخدامهما عند صياغة الأهداف التعليمية.

يضيف بعض المربين أفعالا أخرى ينصحون بعدم استخدامها **مثل : (يعتقد – يتذكر – يستمع– يتذوق– يمتدح– يحترم– يجادل– يرفض– يتقبل)** لأنها تحمل أكثر من معنى أحيانا ويصعب ملاحظتها أحيانا أخرى. ص147–148 (أحمد سعادة، 2001، ص ص 148،145).

7– شرح نظام التصنيف في المجال الوجداني :

" يشمل المجال الوجداني الأهداف التي تصف التغيرات في الاهتمامات والمواقف والاتجاهات والقيم وتنمية التقدير والتكيف الوافي بالغرض، ويتدرج تحت هذا المجال خمس فئات رتبت بنفس طريقة ترتيب فئات المجال المعرفي أي في نظام تتابعي يبدأ من سلوك التعليم على المستوى البسيط وينتهي إلى سلوك التعلم على المستوى الأكثر تعقيدا. (خياط و فوزية، 1987، ص106).

و يختص هذا المجال بأربعة مستويات وجدانية هي : القيم والاتجاهات والميول وأوجه التقدير، وهي عناصر هامة ومهملة في ذات الوقت حيث تبدو الحقائق العملية جامدة دون الإحساس والانفعال بها، ولذا ينبغي أن تشتمل الاختبارات على تدعيم تلك الأهداف التعليمية وقياسها من خلال مدى تحقيقها في المجال الوجداني. (خياط و فوزية، 1987، ص17).

8- تصنيف كراثول للأهداف التعليمية في المجال الوجداني :

يمثل الجانب الوجداني أو العاطفي أو الانفعالي أحد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها لدى الناس بصورة عامة، ولدى المعلم والمتعلم بصورة خاصة. صحيح أن المجال المعرفي ضروري في حياة الفرد، لأن حياته مليئة بالحوادث والمشكلات والمواجهات، والتي يحتاج التعامل معها إلى خلفية معرفية، لأن فاقد الشيء لا يعطيه، إلا أنه لا قيمة لتلك المعارف أو تلك الخلفية المعرفية، إذا لم يمتلك صاحبها مجموعة من القيم والاتجاهات التي تفيده في حياته اليومية ومهنته العملية والتي قد نطلق على هذه كلها أحيانا اسم (أخلاقيات المهنة) تلك الأخلاقيات التي يهتم بها المجال الوجداني.

وحتى يمكن إلقاء الضوء الكافي على المجال الوجداني، فلابد من التعرض إلى مستوياته الخمسة بصورة عامة، ثم تناول كل واحد منها بالتفصيل من حيث المصلوب من المتعلم القيام به في هذا المستوى. (أحمد سعادة،2001، ص ص،496،497).

8-1- مستويات المجال الوجداني :

طرح **كراثول Krathwohl** عام 1964 تصنيفا للأهداف التعليمية في المجال الثاني المهم من مجالات الأهداف وهو المجال الوجداني أو العاطفي أو الانفعالي Affective Domain وإذا كان على المتعلم في المجال المعرفي السابق أن يتعامل مع العمليات العقلية بمستوياتها المختلفة، فإن المطلوب من هذا المتعلم في المجال الوجداني، أن يتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، تؤثر في مظاهر سلوكه المتعددة، وأنشطته المتنوعة.

ولجأ **كراثول** إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي اتبعه بلوم عند قيامه بطرح تصنيف للأهداف التعليمية في المجال المعرفي، فقد عمل على تقسيم المجال الوجداني أو العاطفي إلى خمسة مستويات، تبدأ بالسهل اليسير في قاعدة الهرم، وتنتهي بالمعقد والصعب في قمته. وتتمثل هذه المستويات الخمسة في الآتي :

1. **الاستقبال أو التقبل Receiving**
2. **الاستجابة Responding**
3. **التقييم أو اعطاء القيمة Valuing**
4. **التنظيم Organization**
5. **تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة Characterization by a Value**

(أحمد سعادة، 2001، ص497).

وقد وضع كراثول وبلوم وماسيا تصنيفا هرميا للأهداف في الميدان العاطفي – الانفعالي، انطلاقا من بعد داخلي يتمثل في مفهوم **((التذويت Internalization))** الذي يشير إلى عملية استيعاب أو استدخال الفرد للميول والقيم والاتجاهات من خلال نوع من النمو الداخلي له، ويتشابه مفهوم **التذويت** في هذا المجال بمفهوم التنشئة الاجتماعية الذي يدل على الطبيعة التطورية لعملية تمثل الفرد لسلوك وأعراف ومعايير وقيم وأخلاق المجتمع. (نشواتي، 2003، ص ص81،80).

" وقد صاغ كراثول أهدافه الوجدانية بشكل هرمي على النحو التالي ":

شكل (01) يوضح التمثيل الهرمي للأهداف الوجدانية لكراثول

(أبو سميد و عبيدات، 2013، ص ص 70،61).

وينبغي أن تتعامل الأهداف في هذا المجال مع قضايا أو أمور عاطفية تثير المشاعر فعلا، ولكن يلاحظ في الوقت نفسه صعوبة قياس سلوك المتعلم في مستوياته المختلفة، لأن التعامل يتم مع المشاعر والاتجاهات والقيم وليس مع الأداء المعرفي أو الأداء المهاري الحركي المحدد والثابت أو أشبه بالثابت. فهنا يصعب تحديد المشاعر والأحاسيس أو اثباتها في المجال الوجداني. لذا فإن العديد من المربين يعتقدون بأنه ليس من الضروري استخدام المعيار أو المحك عند كتابة الأهداف التعليمية في هذا المجال، بل يتم اقتصار الأمر على كتابة فعل السلوك والجملة التابعة له، ثم الظرف أو الشرط، دون الحاجة إلى تضمين المعيار أو المحك.

ومع ذلك فإن المؤلف يعتقد بأنه يمكن استخدام المعيار عند صياغة الأهداف التعليمية في المجال الوجداني وذلك عن طريق تحويل الظرف أو الشرط إلى نشاط معرفي أو مهاري حركي، وفيما يلي أمثلة عن ذلك :

- أن يقدر الطالب جهود معلمه خلال العام الدراسي بأكمله، وذلك عن طريق الحديث عن هذه الجهود أمام زملائه، ولمدة لا تقل عن عشر دقائق.

أن يؤمن الطالب بأهمية كل من الحاسوب وشبكات الانترنت في التقدم العلمي والتكنولوجي، وذلك بالحديث الشفوي عنهما أمام زملائه ولمدة لا تقل عن ربع ساعة.

وقد طرح المؤلف هذا الاقتراح الخاص بإمكانية قياس الهدف التعليمي في مستويات المجال الوجداني المختلفة لأنه لاحظ بأن العديد من المربين يطالبون بضرورة اهمال المعلمين لهذا المجال عند كتابة الأهداف التعليمية بحجة صعوبة قياس تلك الأهداف، مما ينعكس سلبا وبدرجة كبيرة للغاية على أهداف الأمة وتنشئة اجيالها من الأطفال والشباب الذين نخشى عليهم من قلة الانتماء لجذورهم ووطنهم وثقافتهم إذا ما تم اهمال الأهداف الوجدانية تلك.

كما أن من المنطقي أن يصبح الهدف الوجداني قابلا للقياس إذا ما تم تحويل الظرف أو الشرط إلى المجال المعرفي أو المجال المهاري الحركي، حتى يتم التخلص من عقدة صعوبة قياس الهدف الوجداني حتى يربوا لدى التلاميذ في جميع المراحل المدرسية الكثير من الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرغوب فيها. (أحمد سادة، 2001، ص ص499،500).

ويلعب المجال الوجداني أو العاطفي دورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، لأنه يركز على بناء أمور في غاية الحيوية والأهمية بالنسبة للمتعلمين وهي تكوين القيم والاتجاهات والمشاعر الايجابية وتنميتها لديهم في مختلف المراحل التعليمية. ولكي نعطي هذا المجال ومستوياته المتعددة ما تستحق من اهتمام، فإنه لابد من توضيح كل مستوى من هذه المستويات من ناحية وضرب الكثير من الأمثلة لأهداف تعليمية عليها من مختلف ميادين المنهج الدراسي من ناحية ثانية كالآتي :

أولا – مستوى التقبل أو الاستقبال :

يتعلق الاستقبال برغبات المتعلم في الانتباه لمثير معين (حركة أو مهارة أو لعبة أو شيء آخر) ويتوقف هذا على قدرة المعلم على جذب انتباه الفرد وثبات هذا الانتباه

وتوجيهه في أثناء الموقف التعليمي. ومخرجات التعلم في هذا القسم تبدأ من الوعي البسيط بالحركة أو اللعبة أو الشيء المتواجد إلى الاستعداد لتقبله وحتى الانتباه المختار للتعلم. ويمثل الاستقبال المستوى الأقل بالنسبة لمخرجات التعلم في المجال العاطفي . لذلك يجب على المعلم عند تنفيذ البرنامج أن يعمل على إثارة رغبات المتعلمين وجذب انتباههم. (فرج، 1994، ص41).

" وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي :

أن يتقبل، أن يصغي، أن يهتم، أن يبدي اهتماما، أن يبدي الرغبة، أن يعي."

(أحمد سعادة، 2001، ص500).

وينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة مراحل :

أ- مرحلة الوعي : تمثل هذه المرحلة أدنى مستويات التصنيف في الميدان العاطفي، تشير إلى وعي المتعلم بالظواهر أو المثيرات التي تستجر انتباهه...كملاحظة ألوان اللباس وروائح النباتات.

ب- مرحلة الرغبة في الاستقبال : تشير إلى مدى رغبة المتعلم في توجيه الانتباه إلى مثيرات معينة. كالانتباه الشديد إلى تعليمات المعلم أو التغاضي عن الفروق الفردية والجماعية.

ج- مرحلة ضبط الانتباه: حالة يتحكم فيها المتعلم في عملية توجيه الانتباه نحو بعض المثيرات المفضلة لديه. كالانتباه على نحو تمييزي لدى قراءة أو سماع قصيدة معينة، إلى مزاج الشاعر،

والمعاني التي يرمي إليها، والقيم الاجتماعية السائدة في عصر هذا الشاعر. (نشواتي، 2003، ص ص81،82).

ثانيا – مستوى الاستجابة : Responding

تختص الاستجابة بالمشاركة الإيجابية من المتعلم، ليس فقط بانتباهه للحركة أو للشيء الموجود وإنما أيضا بتفاعله معها بأي أسلوب. وتشير مخرجات التعلم في هذا القسم إلى إقناع وقبول في الاستجابة (لممارسة الحركة أو المهارة أو اللعبة أو الشيء كبداية للتعلم) والرغبة في الاستجابة (أي ممارسة الحركة أو اللعبة بإرادة وباستمرارية)، والرضا في الاستجابة (أي المتعة والسعادة في أثناء الممارسة).

وأعلى مستوى لهذا القسم يتضمن تلك الأهداف التربوية المعتاد تبويبها تحت **((الميول))** أي تلك التي تهتم في البحث عن السعادة والمتعة في أداء نشاط معين.

وهنا تكون مهمة المعلم هو مساعدة المتعلمين على أداء النشاط المطلوب بجعل الموقف التعليمي مبعثا على الرضا والمتعة والسعادة. (فرج، 1994، ص42).

" وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي :

أن يستجيب، أن يتمتع، أن يتذوق، أن يستمتع، أن يتحمل المسؤولية، أن يشارك، أن يتطوع، أن يجد متعة، أن يطلع، أن يوافق." (أحمد سعادة، 2001، ص509).

وينقسم هذا المستوى إلى ثلاثة مراحل هي :

أ- مرحلة الاذعان للاستجابة: تشير إلى أنماط القبول التي يبديها المتعلم لدى قيامه بالاستجابة، وغالبا ما يذعن للاستجابة ويسلم بها، فيؤديها دون مقاومة تذكر. على الرغم من قناعته أحيانا بعدم ضرورتها، كتنفيذ تعليمات المعلم، وإطاعة القواعد والأنظمة المدرسية.

ب- مرحلة الرغبة في الاستجابة : تشير إلى السلوك الاختياري الذي يبديه المتعلم في الأوضاع التعليمية، بدافع الرغبة وليس نتيجة للرهبة.

ج- مرحلة الرضا بالاستجابة: لا تقتصر هذه المرحلة على رغبة المتعلم وإرادته في الاستجابة، بل تتعداها إلى الشعور بالرضا والارتياح عند القيام بها. (نشواتي، 2003، ص82).

ثالثا – مستوى التقييم أو اعطاء القيمة Valuing :

يتعلق التقييم بقيمة أو قدرة المتعلم على ارتباطه بحركة أو لعبة ما أو بموضوع أو بسلوك معين. ويكون ترتيبه في المستوى أكثر من تقبل القيمة البسيطة (أي الرغبة في تحسين المهارة الحركية) إلى المستوى الأكثر تعقيدا من حيث الالتزام بالقيمة ويعني ذلك تحول المتعلم من تحمل المسؤولية المكلف بها من قبل المعلم إلى تحمل المسؤولية لعمل ما (أي من المحافظة على أدوات اللعب إلى المحافظة على الأموال العامة أو من احترام قواعد اللعب إلى احترام قوانين الدولة).

ويبنى التقييم على التكيف لمجموعة من القيم الخاصة، ولكن دلالة هذه القيم تكون معبرة في سلوك المتعلم الظاهري. ومخرجات التعلم في هذا المجال تتعلق بالسلوك الدائم الثابت بدرجة تجعل القيمة واضحة ويسهل التعرف عليها. والأهداف التربوية الخاصة بموضوع الاتجاهات والتقدير تقع تحت هذا القسم.

ولذلك يجب على المعلم مراعاة اكساب المتعلمين قيما وعادات مرغوب فيها في أثناء الموقف التعليمي. (فرج، 1994، ص42).

ويمكن تصنيف أنواع السلوك في هذا المستوى على أنها تحمل خصائص ((الاتجاهات Attitudes أو المعتقدات Beliefs أو التقديرات Appreciations.))

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يقيم، أن يقدر، أن يختار، أن يجادل، أن يدعم، أن يحتج، أن يثمن، أن يناقش. (أحمد سعادة، 2001، ص517).

وينقسم إلى ثلاثة مراحل :

أ- مرحلة تقبل القيمة : وهي مرحلة اظهار الاعتقادات ببعض الأشياء أو الموضوعات المختلفة، كالاعتقاد بأهمية مادة الرياضيات في الحياة العملية. والاعتقاد بقيمة تدريس مادة...)

ب- مرحلة تفضيل القيمة : يسعى المتعلم فيها إلى درجات أعلى من اليقين والاعتقاد بالقيمة وبالموضوعات المرتبطة بها...) كالرغبة في انشاء المزيد من الصداقات وعلاقات المساعدة.

ج- مرحلة الالتزام بالقيمة : وهي أعلى الدرجات، ويتجسد الالتزام عادة في ولاء المتعلم لفلسفة أو مبدأ أو جماعة أو دفاعه عن مدرسة فكرية. (نشواتي، 2003، ص83).

رابعا – مستوى التنظيم Organization :

يتم التركيز في هذا المستوى على تجميع عدد من القيم وحل بعض التناقضات الموجودة فيما بينها، ومن ثم البدء ببناء نظام داخلي متماسك للقيم. كما يتم الاهتمام أيضا بمقارنة هذه القيم وربطها وتجميعها. وربما تركز نواتج التعلم هنا على تشكيل مفاهيم خاصة بالقيمة، مثل ادراك كل

فرد لمسؤوليته في تنمية العلاقات الانسانية، أو قد تتناول هذه النواتج ترتيب نظام القيم أو تنظيمه، كتنظيم خطة مهنية تلبي حاجات كل من الضمان الاقتصادي والخدمة الاجتماعية. وتركز الأهداف التعليمية هنا حول بداية تطوير فلسفة الحياة بشكل عام ضمن هذا المستوى، مثل بداية وضع الفرد لنفسه خطة تتماشى مع قدراته وميوله ومعتقداته، وادراكه لخطوات حل المشكلات الاجتماعية والقيمية المختلفة، وادراكه للحاجة إلى التوازن بين الحرية والمسؤولية في المجتمع الذي يعيش فيه.

ومن أهم الأفعال السلوكية استخداما في هذا المستوى ما يلي : أن ينظم، أن يخطط، أن يوازن، أن يعدل، أن يرسم خطة، أن يضع خطة، أن يلتزم، أن يدافع، أن يرتب، أن يربط. (أحمد سعادة، 2001، ص ص524،525)

وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين :

أ- **مرحلة تكوين مفهوم القيم** : مرحلة يقوم فيها المتعلم بعملية التصور العقلي للقيم التي يجب عليه اكتسابها، وتتبدى هذه العملية عادة في صياغة القيم على نحو لفظي... كمقارنة العقائد بالسلوك.

ب- **مرحلة تنظيم المنظومة القيمية** : تشير إلى أنماط السلوك التي يظهرها المتعلم عندما تكون منظومته القيمية متوازنة على نحو جيد...) كايجاد بعض التسويغات لتبرير قيمة دور الأخلاق في الحياة العامة. (نشواتي، 2003، ص84).

خامسا – مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة Characterization by a value :

يمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال الوجداني أو الانفعالي. ويتم الاهتمام هنا بتشكيل صفات الذات عند الشخص كوحدة متميزة عن غيره من الأفراد، حيث يتكون لدى الفرد نظام من القيم تتحكم في سلوكه لفترة طويلة كافية لأن يطور فيها نمط الحياة التي يحياها. وهنا تندمج المعتقدات والأفكار والاتجاهات معا لتشكل أسلوب الحياة لهذا الفرد، أو تشكيل فلسفته في الحياة. (أحمد سعادة، 2001، ص532).

ومن ثم نجد أنه من خلال برامج الألعاب غرس قيم مرغوب فيها كالروح الرياضية العالية مثل التفهم و الاحساس بمشاعر الآخرين، و احترام حقوق الآخرين نتيجة احترام قواعد اللعب، و احترام الحكام و الاداريين، و تقبل المسؤولية عن السلوك الشخصي الذي تتأثر به الجماعة، والسوك الاجتماعي التي تقوم عليها الحياة الديموقراطية، و إدراك الفرد لذاته، و المبادأة، و الشجاعة، و المثابرة، و بذل الجهد. كما يكتسب اللاعب قيما ثقافية بحيث تساعده على فهم ثقافة المجتمع و ثقافة المجتمعات الأخرى. هذا بالإضافة الى اكتساب قيم جمالية و فنية من خلال التربية الحركية التي تعمل على تحقيق الرضا الجمالي و الفني. (فرج، 1994، ص43).

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي : أن يؤمن، أن يعتز، أن يشكل، أن يستخدم، أن يبرهن، أن يحترم، أن يتصف، أن يثق، أن يلعب دورا، أن يواظب. (أحمد سعادة، 2001، ص533).

وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين هما :

أ- مرحلة التهيؤ المعمم Generalized Set :

هي المرحلة التي يكتسب فيها المتعلم مجموعة من الاتجاهات العقلية أو الميول أو النزعات أو الاستعدادات، ويمكن التعرف على هذه المرحلة من خلال الاستجابات المتواترة التي يصدرها المتعلم إزاء مجموعة من المواقف أو الأوضاع المترابطة كالحكم على المشكلات من وجهة نظر علمية وليس وجهة نظر ذاتية.

ب- مرحلة الوسم Characterization :

تمثل هذه المرحلة قمة عملية **التذويت**، وتشير إلى مجموعة الأهداف النهائية العامة التي يكتسبها المتعلم في الميدان العاطفي – الانفعالي والتي تجعل منه شخصا فريدا، بحيث تتكامل اعتقاداته واتجاهاته ونزعاته واستعداداته وقيمه في فلسفة كلية شاملة (نشواتي، 2003، ص85).

9- المناهج المدرسية والأهداف الوجدانية – الانفعالية :

يرى **كاسل** أنه " في السنوات الأخيرة، أصبح التعلم العاطفي الاجتماعي عنصرا هاما في الأساسي التعليم الذي لفت انتباه المعلمين والباحثين هي عملية حيث يكتسب الأطفال والكبار المعارف والمهارات اللازمة للعمل بفعالية في مختلف الشبكات الاجتماعية السياقات. ويرتبط هذا الكفاءات بخمسة كفاءات أساسية، وهي اكتساب المهارات اللازمة للاعتراف بها وإدارة العواطف، وتطوير الرعاية والاهتمام بالآخرين، واتخاذ قرارات مسؤولة، وإنشاء إيجابية العلاقات ، والتعامل مع حالات التحدي بفعالية."

ويعتقد كل من **ويلسون و نجاكا و فايسبرغ وكذا والبرغ** أن " الكفاءة العاطفية الاجتماعية كنتيجة لـ لتمكين المتعلمين من الحصول على القدرة على مراقبة السلوكيات الذاتية والتنظيم الذاتي لتعلمهم." (Mingming & Jessie, 2012, p28)

من الملاحظ أن المناهج وأساليب التعليم المدرسية، أكثر تأكيدا على الأهداف العقلية – المعرفية من الأهداف العاطفية – الانفعالية، وقد يعود ذلك إلى سرعة اكتساب الأهداف المعرفية وسهولة قياسها، وتوافر الأدوات اللازمة لتقويمها، بالمقارنة مع ما تتطلبه الأهداف العاطفية في هذا المجال، وقد يعود ذلك أيضا إلى أن إجماع الناس على الأهداف المعرفية أكثر من اجماعهم على الأهداف العاطفية بسبب تنوع اتجاهاتهم وقيمهم وعقائدهم، لذا تترك عملية تنشئة الجانب العاطفي الانفعالي للأسرة في كثير من الأحوال، لما يتسم به هذا الجانب من حساسية.

إلا أن ذلك لا يعني اهمال هذا الجانب في التعليم المدرسي الرسمي، إذ لابد من الاهتمام به ورعايته، ليكتسب المتعلم المعايير والقيم السائدة في مجتمعه. (نشواتي، 2003، ص86).

10- الأفعال السلوكية التي اقترحها كراثول في تصنيفه للأهداف التعليمية في المجال الوجداني:

الرقم	المستوى	الأفعال السلوكية المستخدمة فيه
1	**التقبل أو الاستقبال** **Receiving**	أن يسأل، أن يختار، أن يصف، أن يجمع، أن يصنع، أن يحدد، أن يشير إلى، أن يجيب، أن يستخدم، أن يصغي، أن يشارك، أن يعطي، أن يهتم أو أن يبدي اهتماما بشيء ما
2	**الاستجابة** **Responding**	أن يكمل، أن يتابع، أن يتطوع، أن يتدرب، أن يقضي أوقات الفراغ، أن يوافق، أن يجيب، أن يشارك، أن يختار

3	**التقييم** **Valuing**	أن يصف، أن يساعد، أن يدعم، أن يحتج، أن يجادل، أن يناقش، أن يبادر، أن يختار، أن يشارك، أن يدرس، أن يعمل، أن يقترح، أن يربط، أن يدعو، أن يتابع
4	**التنظيم** **Organization**	أن يغير، أن يلخص، أن يقارن، أن يعرف، أن يرسم، أن ينظم، أن يوازن، أن يلتزم، أن يرتب، أن يكمل، أن يعد، أن يركب، أن يعدل، أن يعمم، أن يربط
5	**تشكيل الذات** **Characterizations by a Value**	أن ينقح، أن يغير، أن يكمل، أن يتطلب، أن يدير، أن يتجنب، أن يقاوم، أن يعمل على حل المشكلات، أن يؤثر، أن يتدرب، أن يخدم، أن يشكل، أن يثابر

(أحمد سعادة، 2001، ص541).

11- التربية الوجدانية للطفل :

حيث يرى كل من **لومينت ولينوار Luminet & Lenoir** أن تطوير هذه المهارات الوجدانية هو نتيجة التفاعلات المعقدة بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية – الثقافية

(Gentaz & Theurel, 2015, p546)

تعتبر الأسرة المحضن التربوي السليم لبناء وجدان الطفل، ولها التأثير الأكبر في توجيهه وبلورة بنائه النفسي ايجابيا وسلبا. وأن دور الأسرة لا يقتصر على مجرد تعليم الطفل الاحتياجات السلوكية الشخصية وكيفية ممارستها، وإنما هناك العديد من القيم والأفكار التي لابد أن تغرس في وجدان الطفل وينشأ عليها حتى يمكنه أن يتواصل مع العالم المتغير من حوله ... فالخطاب الوجداني الأسري للطفل يجب أن يراعي ما يلي :

- غرس القيم الدينية في وجدان الطفل.

- غرس القيم الأخلاقية في وجدان الطفل.
- تنمية الابداع في وجدان الطفل.
- تنمية الانجاز في وجدان الطفل.
- غرس حب المشاركة في وجدان الطفل.
- غرس معرفة الاختيار في وجدان الطفل. (محمود الناشف، 2006، ص107).

12- اللعب والنمو العاطفي والوجداني:

يرى **جوندرون Gendron** " تنظيم العواطف يشير إلى مهارات حقيقية مفيدة للتعامل التكيفات الضرورية والتغيرات في مجتمعاتنا. هذه المجموعة المهارات هي رأس المال العاطفي. بدقة، محددة في العمل سابقا ، ورأس المال العاطف."

والذي هو "مجموع الموارد في اشارة الى المهارات العاطفية المتأصلة في الشخص ، ومفيدة للتنمية الشخصية والمهنية والتنظيمية والمساهمة في التماسك الاجتماعي."

(Gendron, 2011, p04)

ينتقل الطفل من الانفعالية المتفجرة إلى الانفعال في مواجهة المواقف، وهذا ما يعرف هنا بقدرة الطفل على استخدام اللغة أو التعبير الانفعالي في دلالته الاجتماعية.

إن الأطفال لا ينفكون وهم مجتمعون يقولون:" أيها الآباء والأمهات دعونا نلعب" فإذا أتيحت لهم الفرصة تراهم اختصموا واحتدم بهم الجدل والنقاش حول دور كل منهم في اللعبة، ومواعيد البدء بها، حول تغييرها أو الاستمرار فيها، ثم يشتد بينهم النقاش ويلعب كل منهم لنفسه يصارع الآخرين ويعتدي عليهم، ويجدون في هذا اللعب متنفسا لعواطفهم المكبوتة، إن اللعب بالنسبة للطفل صما

الأمان لعواطفه وانفعالاته، وهو أفضل وسيلة للتعبير الواضح عما يشعر به، لأنه لا يستطيع الإفصاح عنها بالكلام، ولذا فإذا ألقينا نظرة على الأسلوب الذي يخاطب به ألعابه ودماه نتعلم الشيء الكثير عن عالمه الداخلي. ولذا فإن للعب دور هام في تطور انفعالاته وعواطفه غلى درجة أنه يمكن القول أن اللعب بالنسبة إلى الطفل هو بوابة العبور إلى الحياة. (حنا، 1999، ص ص 49،50).

13- أساليب التقويم في المجال الوجداني :

13-1- مفهوم أساليب التقويم :" هي الطرق والاجراءات التي يتبعها المقوم لتنفيذ عملية التقويم، ويستعان في هذه الطرق والاجراءات بعدد من الأدوات أو الوسائل التي تمكن من الحصول على المعلومات والبيانات التي تعين على اجراء عملية التقويم."

وهذا يعني أن الأسلوب كمصطلح أشمل من الأداة أو الوسيلة فكل أسلوب قد يستخدم عدد من الأدوات – تتناسب مع طبيعته – ليحصل من خلالها على معلومات أو بيانات تساعد في عملية التقويم. علما بأن كل أسلوب من هذه الأساليب يندرج تحته عدد من الأدوات أو الوسائل.

فمثلا من أساليب التقويم الامتحانات، ومن أدواتها الاختبارات بجميع أنواعها ومستوياتها، الامتحانات إذن هي أسلوب للتقويم، لكن الاختبارات هي أدوات ووسائل هذا الأسلوب.

13-2- أساليب التقويم وأدواته :

من الأخطاء الشائعة عند الحديث عن تقويم التحصيل لدى الطلاب، عبارة تقويم المتعلم، والأصح أن يقال تقويم تعلم الطالب من خلال نواتج هذا التعلم، وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم الأساليب بناء على ذلك إلى :

- ❖ أساليب تقويم نواتج التعلم المعرفية.
- ❖ أساليب تقويم نواتج التعلم المهارية.
- ❖ أساليب تقويم نواتج التعلم الوجدانية. (الشقير وآخرون، 2010، ص03)

14- مفهوم العمليات ومفهوم النواتج :

تعرف **العمليات (الاجراءات)** "على أنها مجموعة متتابعة من الأعمال أو الحركات أو الأفعال أو النشاطات تؤدى بمعرفة الطالب."

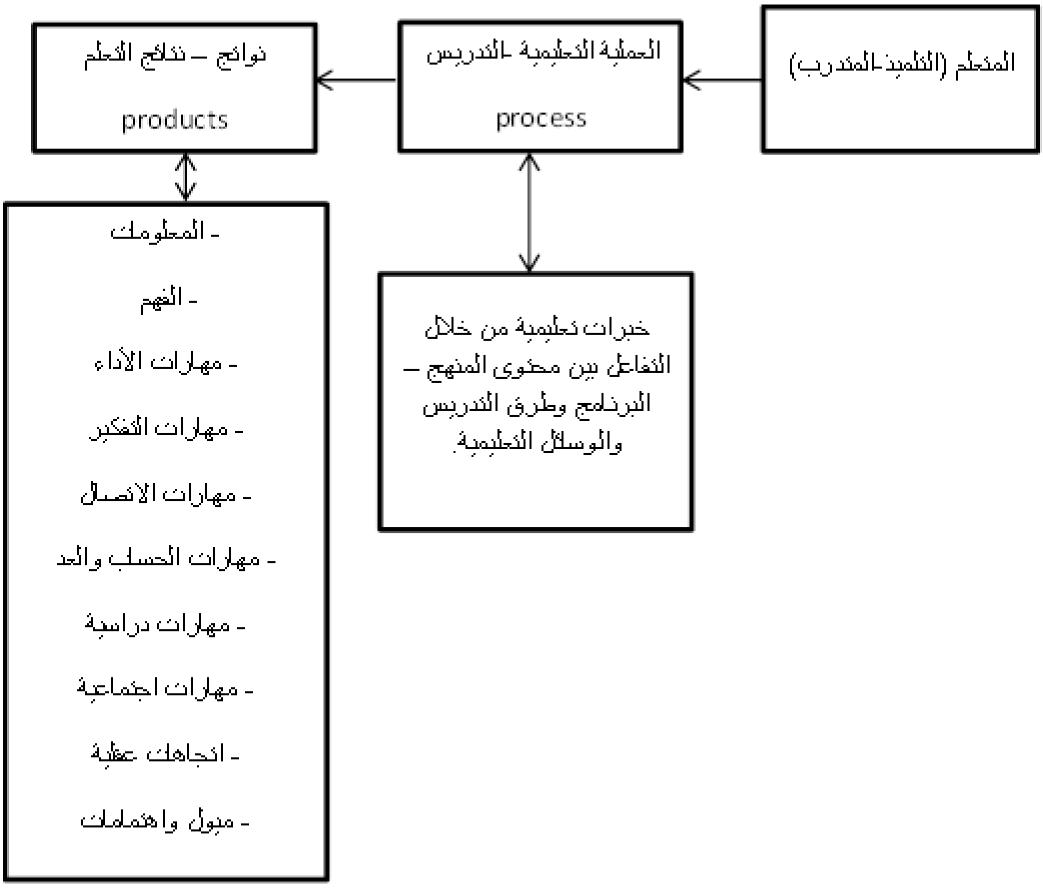
في حين تعرف **النواتج**" على أنها النتائج النهائية لتلك العمليات أو الاجراءات."

مثال : في مجال التربية الرياضية قد تكون مهارة المحاورة بكرة السلة اجراء، وقد تكون ناتجا تعليميا. (اسماعيل و رضوان، 1994، ص85).

يعتبر تقويم الاجراءات مهما في المجال الانفعالي، فملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الأداء في عمل ما، أو نشاط من الأنشطة، قد تزوده بمعلومات مفيدة عن ميول هذا التلميذ، واتجاهاته نحو هذا العمل أو النشاط، كما تمكنه من معرفة الجوانب الفنية المختلفة التي يطبقها التلميذ أثناء تنفيذ تلك الاجراءات. ويعد أسلوب الملاحظة العلمية من أفضل أساليب التقدير التي يمكن الإفادة منها في تقويم العمليات في المجال الانفعالي. (اسماعيل و رضوان، 1994، ص85).

15- تقويم العمليات (الاجراءات) الخاصة بالأنشطة الرياضية في المجال الانفعالي Affective Domain :

" يستخدم المجال الانفعالي الملاحظة والمقابلة الشخصية عند تقويم العمليات والاختبارات (الاختبارات النفسية، والملاحظة عند تقويم النواتج)." (اسماعيل و رضوان، 1994، ص90).



شكل(02) يوضح العلاقة بين خبرات التعلم التي يوفرها المعلم خلال مواقف التدريس المختلفة وبين نتائج التعلم. (اسماعيل و رضوان، 1994، ص98).

16- تقويم نواتج التعلم الوجدانية :

16-1- مجالات تقويم الجانب الوجداني : من أهم نواتج التعلم الوجداني التي يجب التركيز عليها خلال عملية التقويم ما يلي :

- أن تكون جملا اعتقادية، انفعالية، شعورية حسب الموضوع المراد قياسه.
- تعكس تعريف الاتجاه المراد قياسه بحيث تتضمن المكونات الفرعية (المعرفية والوجدانية والسلوكية) للاتجاه.
- استخدام بعض الكلمات بحذر شديد (أو اعتدال) **مثل :** فقط ، إطلاقا، جميع، دائما وأبدا، ولا شيء ...الخ.
- تحليل عبارات المقياس بالطرق الاحصائية المناسبة وبخاصة فيما يتعلق بالصدق والثبات والتمييز ... وأن تكون العبارات متسقة مع المقياس الكلي بحيث لا يقل معامل الارتباط بين الفقرة والمقياس الكلي عن حوالي **(ر = 0.3)**. (الشقير و آخرون، 2010، ص29).

الفصل الثالث : الذكاء الاجتماعي

تمهيد:

إن كل فرد من الأفراد في أي مجتمع إنساني هو بدرجة أولى كائن اجتماعي يولد في جماعة، ولا يعيش إلا وسط جماعات ترتبط أفرادها وفق علاقات مختلفة سواء كانت عادات أو تقاليد أو تعاليم دينية وغيرها، حيث أنه أي فرد يخرج عن هذا الإطار الجماعي يهلك نفسيا وحتى بدنيا وهذا ما يطلق عليه التفاعل الاجتماعي الذي يتمثل في مهارة هذا الفرد الاجتماعية وعلاقاته وتواصله مع الآخرين. وعليه فإن حياة الأفراد تتضمن عدة جوانب مترابطة ومتكاملة فيما بينها ولعل أهم جانب يجدر الإشارة إليه هنا هو الجانب الاجتماعي الذي له هو الآخر خصائصه ومميزاته ، إذ أن أي فرد لا يستطيع العيش بمنأى عن الآخرين والتفاعل معهم فوجوده بينهم يتطلب وجود احتكاكات وتبادل الخبرات والتفاهم الجسدي واللغوي. والذكاء الاجتماعي هنا هو غير محسوس "وهو تكوين فرضي كغيره من مفاهيم الزمن والمغناطيسية في الفيزياء، بمعنى أننا كأفراد لم نرى الذكاء، ولم نلمسه بشكل محسوس مباشر، إنما نستطيع أن نحكم عليه من ملاحظتنا للسلوك اليومي للأفراد" (العناني، 2014، ص61)

ولذلك فالذكاء لا يقاس قياسا مباشرا، وإنما يعطى الطفل عملا معينا لإجرائه، ويتطلب هذا العمل ممارسة بعض الوظائف العقلية العليا، ثم تسجل النتائج وتقارن بعمل غيره من المتحدين معه في العمر الزمني والموجودين تحت الشروط والظروف نفسها. (عبد الكافي، 2001)

ونحن في هذا الفصل سنسلط الضوء على موضوع الذكاء الاجتماعي الذي اختلفت الآراء والدراسات حول هذا المصطلح منذ القدم وعليه سنحاول التطرق إلى أهم النقاط التي تمس هذا الجانب.

1- تعريفات الذكاء :

هناك تعريفات متعددة للذكاء نجد منها ما يلي :

- يعرف **بينيه** الذكاء بأنه القدرة على الابتكار و الفهم و الحكم الصحيح و التوجه الهادف للسلوك
- أما **بياجيه** فيعرفه بأنه القدرة على التفكير التأملي و التجريدي ولقدرة على التكيف مع البيئة.
- واما **سبيرمان** فيعرفه بانه القدرة على ادراك العلاقات و خاصة العلاقات الصعبة او الخفية. (العناني، 2014، ص61).

و قد حاول **ستيودارد** ان يستفيد من التعريفات السابقة ويدمجها في تعريف واحد شامل للذكاء مفاده الآتي:

" الذكاء هو نشاط عقلي يتميز بالصعوبة و التعقيد و التجريد و الاقتصاد و التكيف الهادف و القيمة الاجتماعية و الابتكار، و الحفاظ على هذا النشاط في ظروف تستلزم تركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية." (العناني، 2014، ص62).

و عرفه **هوارد جاردنر** بانه " قدرة الفرد على استخدام المهارة المتعلمة ، و تقديم انتاجات ابداعية، او ايجاد حلول للمشكلات بطريقة ذات قيمة و نفع للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد." (الدردير و جابر، د ت، ص217).

كما عرفه آخرون " الذكاء هو نوع راق من العلم، يبني المرء بواسطته لنفسه أنظمة إدارية ويختبرها ويحسنها من حيث تنظيمها الداخلي." (العبيدي، 2011،ص48).

2- نظريات الذكاء :

خلال العقود اللاحقة زاد الاهتمام بموضوع الذكاء و قياسه وظهرت نظريات متعددة في هذا المجال منها :

2-1- نظرية العاملين :

توصل سبيرمان سنة 1927 كمحصلة لاستخدامه المنهج الاحصائي المعروف بالتحليل العاملي للعديد من البيانات إلى وجود عاملين في الذكاء وهما :

- **العامل العام g-General Factor** الذي يشترك في كافة الأنشطة العقلية

- **العامل الخاص s-Special Factor** المرتبط بنشاط عقلي من طبيعة معينة. ويرى أن الأنشطة العقلية المختلفة لها عاملها الخاص بها، إلا أنها تشترك معا بوجود العامل العام، حيث أن العامل الخاص يوجد في بعض الأنشطة العقلية ولا يوجد في غيرها، في حين يدخل العامل العام بجميع الأنشطة العقلية. فعلى سبيل المثال، حل المسائل الرياضية يتطلب عاملا خاصا وهو القدرة الخاصة بإدراك المفاهيم والعلاقات الرياضية بالإضافة إلى العامل العام. ويرى سبيرمان أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في الذكاء نظرا لتفاوت وجود العامل العام لديهم، لأنه يعد العامل الأساسي في تحديد القدرات الذكائية للأفراد للتعامل مع المواقف المختلفة. (الزغلول، 2012، ص242).

2-2- نظريات القدرات العقلية الأولية Primary mental abilities :

لقد انتقد **ثيرستون Thurstone** نظرية **سبيرمان** من حيث وجود عامل عام في الذكاء يتدخل في كافة الأنشطة العقلية. واقترح وجود عدة قدرات أساسية في الذكاء وهي منفصلة عن بعضها البعض تتمثل في القدرة العددية، والطلاقة اللفظية، والقدرة على التذكر، والقدرة اللفظية، والقدرة

المكانية، وسرعة الإدراك، وقدرة الإستدلال. ويرى **ثيرستون** أن تفوق الفرد في إحدى هذه القدرات لا يعني بالضرورة تفوقه في القدرات الأخرى. فقد تكون لدى الفرد قدرة عالية على إدراك العلاقات المكانية لكنه بنفس الوقت ضعيف في القدرة اللفظية. (الزغلول، 2012، ص243).

2-3- نظرية العوامل المتعددة Miltiple Factor theory

يختلف **ثروندیك Thromdik** مع **سبيرمان** حول وجود عامل عام في الذكاء إذ يرى أن الذكاء هو محصلة تفاعل عدد من القدرات المتداخلة والمترابطة فيما بينها. ويعتقد أن طبيعة هذه القدرات العقلية ونوعيتها يعتمد على عدد ونوعية الوصلات العصبية القائمة بين المثيرات والاستجابات، إذ يرى أن الفروق الفردية في الذكاء بين الأفراد تعزى إلى طبيعة الوصلات العصبية الموجودة لديهم.

ولقد طور **ثروندیك** اختبار لقياس ذكاء الأفراد يعرف باسم CAVD ويشتمل على أربعة مهمات تتمثل في القدرة على التعامل مع المجردات C والقدرة الحسابية A، والقدرة على اكتساب واستعادة المفردات V، والقدرة على اتباع التعليمات D، وتوصل إلى وجود ثلاث أنواع للذكاء هي:

- **الذكاء المجرد** : ويتمثل في القدرة على التعامل مع الأشياء المجردة كالمعاني والرموز والأفكار والمفاهيم والعلاقات الرياضية.
- **الذكاء الميكانيكي** : ويتمثل في القدرة على التعامل مع الأشياء المادية وأداء المهارات والمهمات الحركية.
- **الذكاء الاجتماعي** : يتمثل في القدرة على التواصل مع الآخرين وتشكيل العلاقات الاجتماعية. (الزغلول، 2012، ص243).

2-4- نظرية فيرنون في الذكاء Vernon

اقترح **فيرنون** في الخمسينات من القرن العشرين تنظيم هرميا لبنية الذكاء يتألف من عدة مستويات على النحو الآتي :

أولا: العامل العام General Factor يقع في قمة الهرم ويرتبط ايجابيا بكافة القدرات العقلية الأخرى في الهرم.

ثانيا : طائفة العوامل اللفظية – التربوية : وتتعلق بالطلاقة اللغوية والقدرات اللفظية المرتبطة باستخدام اللغة والكلام.

ثالثا : طائفة العوامل الثانوية : وتتعلق بقدرات معينة كالتفكير الابتكاري، وحل المشكلات والقدرات العددية.

رابعا : طائفة العوامل المكانية والميكانيكية : وتتعلق بقدرات إدراك المكان والموقع والحجم والشكل، إضافة إلى القدرات المرتبطة بمعالجة الأشياء وأداء المهارات الحركية المتعددة. (الزغلول، 2012، ص244).

2-5- نظرية الذكاء السيال والذكاء المتبلور Fluid and Crystallized Intelligence

يعتقد كاتل 1971 بوجود نوعين أو نمطين من الذكاء وهما الذكاء المرن أو السيال Fluid الذي يتمثل في الكفاءات والقدرات العقلية غير اللفظية مثل القدرة على تصنيف الأشياء وإدراك العلاقات الزمانية والمكانية، وقدرات الاستدلال اللغوية والعددية. ويرى أن هذه القدرات قد تكون متحررة من تأثير العوامل الثقافية و لا ترتبط بالتعليم الرسمي. أما الذكاء المحدد أو المتبلور Crystallized فهو يشير إلى جملة القدرات التي تتأثر بالعوامل الثقافية وعملية التعليم الرسمي مثل قدرات

التعليل، والمهارات اللفظية والعددية وبعض الأداءات والمهارات الحركية. (الزغلول، 2012، ص244).

2-6- نظرية الذكاء المتعدد Multiple Intelligence

توصل **جيلفورد Guilford** في الستينات من القرن الماضي نتيجة لأبحاثه المتعددة في مجال القدرات العقلية إلى نموذج جديد لتفسير الذكاء. فهو يرى أن الذكاء تكوين معقد يتألف من ثلاثة أبعاد أسماها **بأوجه الذكاء Faces of intelligence** وهذه الأبعاد هي :

أولا : بعد العمليات Operations

يتمثل في نوعية العمليات العقلية التي يجريها الأفراد على المحتويات أو المعلومات، وتشمل ست قدرات رئيسية هي :

- **الإدراك أو المعرفة** : وتتمثل في اكتساب وتعلم الخبرات والمعارف.
- **التذكر طويل المدى** : ويتمثل في تخزين واستدعاء المعلومات.
- **التسجيل الذاكري المؤقت** : ويشير إلى القدرة الآنية على تسجيل المعلومات والاستدعاء المباشر لها.
- **التفكير المتقارب** : يتمثل في القدرة على استخدام حل معين أو التوصل إلى إجابة لمسألة معينة من خلال معلومات معروفة.
- **التفكير المتشعب** : ويتمثل في الطلاقة والمرونة الفكرية والقدرة على إنتاج أو ابتكار حلول جديدة.
- **التقويم** : ويشير إلى القدرة على إصدار الأحكام حول الخبرات والمعارف واتخاذ القرارات المناسبة حيالها.

ثانيا : بعد المحتوى Content

يتمثل في محتوى العمليات العقلية أو ما نحن بصدد التفكير فيه، ويشتمل على خمسة أصناف:

- ✓ **المحتوى البصري:** ويتضمن الخبرات الرئيسية من ألوان وأشكال، ومواقع، وصور، ورسوم وغيرها.
- ✓ **المحتوى السمعي:** ويتضمن الخبرات السمعية كالأصوات المختلفة.
- ✓ **المحتوى الرمزي:** ويتضمن الخبرات التي ترمز إلى أشياء مجردة كالرموز والحروف والأرقام والأشكال.
- ✓ **المحتوى المعنوي:** ويتضمن الخبرات اللغوية والكلامية المتعلقة بمعاني المفردات والمفاهيم والأفكار.
- ✓ **المحتوى السلوكي** : ويشير إلى المضمون الاجتماعي للسلوك والذي يأخذ شكل القدرة على فهم أفكار ومشاعر وسلوكات الآخرين، والقدرة على التفاعل الاجتماعي.

ثالثا: بعد النواتج Products

ويتمثل في النتائج المترتبة من تطبيق العمليات العقلية على المحتويات المختلفة، وتشمل ستة نواتج هي :

- ✓ **الوحدات** : تتمثل في أجزاء منفصلة من المعرفة مثل كلمة أو فكرة معينة.
- ✓ **الفئات** : تتمثل في تجميع أو تصنيف وحدات المعرفة في مجموعات طبقا لخصائص مشتركة بينها.

- ✓ **العلاقات** : تتمثل في تحديد العلاقات بين الوحدات المعرفية المختلفة مثل "أقوى من" أو "يعتمد على" أو " يؤدي إلى" وغيرها.
- ✓ **الأنظمة** : ويشير إلى بناء أو تشكيل أنظمة معرفية من المعلومات والمعارف.
- ✓ **التحويلات** : ويشير إلى التغيرات والتحويلات على المعلومات والمعارف القائمة.
- ✓ **التطبيقات** : ويشير إلى التضمينات والتطبيقات للمعلومات أو المعرفة.

(الزغلول، 2012، ص245).

2-7- نظرية جاردنر في الذكاء المتعدد Theory of Multiple intellugence

قدم **جاردنر** 1993 نظرية في الذكاء شبيهة بنظرية القدرات المنفصلة التي اقترحها **ثيرستون،** حيث يرى **جاردنر** أن الذكاء بنية معقدة تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة والمستقلة نسبيا عن بعضها البعض، بحيث تشكل كل قدرة منها نوعا خاصا من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ. ويرى أن التفوق في قدرة معينة كالطلاقة اللفظية مثلا لا يعني بالضرورة التفوق في القدرات العقلية الأخرى.

وقد استطاع تصنيف سبعة أنواع من الذكاء تتمثل في :

- الذكاء اللغوي
- الذكاء المنطقي الرياضي
- الذكاء الموسيقي
- الذكاء المكاني أو الفراغي
- الذكاء الحركي
- الذكاء الاجتماعي

- الذكاء الشخصي (الزغلول، 2012، ص248).

3- أنواع الذكاء وفقا لنظرية الذكاء المتعددة :

بناء على المحاكات السابقة ، حدد **غاردنر** سبعة انواع للذكاء في الصورة الاولى من النظرية العام **1983** ثم اضاف اليها نوعا جديدا هو "الذكاء لطبيعي" **في** مراجعته للنظرية العام **1999**. و على هذا تصبح انواع الذكاء في نظرية الذكاء المتعدد ثمانية وهي على النحو التالي: (طه، 2006، ص234).

3-1- الذكاء الحركي أو الجسدي :

أصحاب هذا النوع من الذكاء يحبون أن يتحركوا كثيرا ويقومون بتنفيذ أعمال بأيديهم كأعمال البناء والتشييد مثلا، ويتميزون جدا في الرياضات الحركية مثل رياضة كرة القدم وغيرها، وكل النشاطات التي تتطلب حركية جسدية.

3-2- الذكاء التفاعلي أو الاجتماعي :

أصحاب هذا النوع من الذكاء يحبون التفاعل مع الناس فهم اجتماعيين جدا ولا يحبون العزلة، يشاركون الآخرين في أنشطتهم ويفهمون أمزجة ومشاعر ودوافع الآخرين بسهولة. (كرامز،2011، ص ص05،06).

كما يعرف بـ: **ذكاء التواصل مع الآخرين عند ولسون ميزنر**"هو موهبة اجتماعية، وهو أن تكون على علاقة طيبة بالآخرين. فالمهارة أو القدرة الفطرية على جعل الناس يشعرون بارتياح وطمأنينة معك هو نوع ثمين جدا من أنواع الذكاء في مجتمعنا العالمي المعتمد بشكل كبير على العلاقات

الاجتماعية بين الأشخاص، والقدرة على التوافق والتواصل بشكل جيد مع الآخرين هي واحدة من أكثر المهارات تقديرا ومكافأة في مجتمعنا. (كيفين، 2008، ص29).

3-3- الذكاء اللغوي :

و يتضمن التمكن من مهارات فهم اللغة من خلال القراءة و الاستماع و مهارات انتاج اللغة من خلال الكتابة و الكلام ، و هي المهارات التي يوجد مركزها في منطقة بروكا في النصف الايسر من المخ. (طه، 2006، ص234).

3-4- الذكاء المنطقي أو الرياضي نسبة للرياضيات :

أصحاب هذا النوع من الذكاء يحبون المفاهيم والقيم المجردة ودائما يحبون الرجوع للأصل في فهم تحليل الأمور، ويحبون أن يفكروا في أسباب الظواهر باستخدام المنطق، يحبون أن يتحدثوا ويفكروا بالأرقام والنسب المحددة ويجتهدون لاستخلاص المبادئ العامة التي تحكم أمر معين.

3-5- الذكاء الطبيعي نسبة للطبيعة :

أصحاب هذا النوع من الذكاء يحبون الطبيعة والأماكن الطبيعية وكذلك الحيوانات، يحبون التواصل والتفاعل مع الطبيعة والحيوانات ويحاولون فهم الروابط بين الظواهر الطبيعية وكذلك الطبيعة ذاتها ومدى ترابطها مع بعضها.

3-7- الذكاء الشخصي أو الفردي :

أصحاب هذا النوع من الذكاء يفهمون أنفسهم جيدا ويقدرون أن يفهموا مشاعرهم ويصنفونها بسهولة عندما يشعرون بها، يعرفون أهدافهم جيدا، يعرفون دوافعهم الشخصية وراء أفعالهم، فهم دائما ما

يحللون سلوكهم الشخصي، يفضلون العمل بمفردهم، يحبون العمل بتركيز عال في أداء مهامهم ويكرهون المقاطعات أثناء أداء أعمالهم، ولديهم حس عال للكمال والمثالية.

3-8- الذكاء الفراغي أو المكاني :

أصحاب هذا النوع من الذكاء لديهم قدرة عالية على التخيل خاصة فيما يخص الصور والهياكل فهم يجيدون الرسم ويلاحظون التفاصيل باللوحات الفنية، لديهم ذاكرة فوتوغرافية للأحداث والأمور. يفضلون العمل كمصورين، مصممين، رسامين، مهندسين معماريين، وكل الوظائف التي تتطلب قدرة عقلية للتخيل فيما يخص الصور والأماكن والفراغات.

3-9- الذكاء الموسيقي :

أصحاب هذا النوع من الذكاء يحبون العزف ويميزون الأصوات بسهولة. (كرامز، 2011، ص ص 06،07،08).

4- نسبة الذكاء :

يقاس الذكاء باختبارات دقيقة موضوعية لها معايير تناسب الأعمار المختلفة للحياة الإنسانية في تطورها من المهد إلى البلوغ. فالطفل الذي يجيب إجابة صحيحة على الأسئلة المناسبة لعمره ولا يكاد يتجاوزها يعتبر طفلا عاديا في ذكائه. فإذا بلغ من العمر 7 سنوات وأجاب على ما يجيب عليه الطفل العادي في نفس هذه السن، فإنه يدل بذلك على أن عمره العقلي يساوي 7 سنوات ولا يقل أو يزيد عن عمره الزمني والطفل الذي يبلغ من العمر 6 سنوات ويجيب على الأسئلة التي يجيب عليها الطفل العادي البالغ من العمر 12 سنة يعتبر طفلا عبقريا. ويمكن حساب نسبة ذكائه. (البهى السيد، 1956، ص145).

5- طرق تحديد ذكاء الاطفال:

" هناك عدة طرق للكشف عن ذكاء الطفل و بخاصة الطفل الموهوب ، و ابرز هذه الطرق هي استخدام الاختبارات العقلية التي تقيس مستوى الذكاء العام و القدرات العقلية الخاصة لدى الطفل ، بالإضافة الى اختبارات تحصيلية و وسائل اخرى مساعدة مثل تحكيم المعلمين." (دويدرا، 1997، ص32).

6- الذكاء والأبحاث المدرسية :

حين يهتم الإنسان بمؤسسة تربوية كالمدرسة مثلا، فإن السؤال الذي يطرح نفسه عندها هو:

ما أفضل ما يمكننا عمله لنساعد الطالب على التكيف في البيئة المدرسية ؟

إن أي جهد يهدف إلى تعزيز الذكاء وتقويته في المدرسة، يجب أن يتناول كل ماله صلة بالبيئة المدرسية وعلاقته بها، متدرجا من الإعداد الفيزيقي للصفوف المدرسية وحتى ما توفر عند الطالب من مهارات وقدرات سابقة قبل أن يلتحق بالمدرسة، وما آلت إليه بعد أن التحق بها، وتعديل ما عندهم من اتجاهات أو تغييرها لتكون أكثر تماشيا مع واقع المدرسة ونظامها العام، وكذلك وجود مجموعة من المقاييس نستدل بها على مدى فاعلية ما قمنا به من اجراءات لنقف بها على مدى نجاحنا، أو فشلنا. (عدس، 1997، ص155).

7- تعريف الذكاء الاجتماعي :

يمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى **ادوارد لي ثرونديك** في كتاباته المبكرة عام **1925** عن الذكاء.

- **تعريف ثرونديك للذكاء الاجتماعي :** " القدرة على فهم الرجال والنساء، والفتيان والفتيات، والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية."

- **ويرى سبيرمان** " أن الفرد يستطيع أن يدرك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي."

- **المفهوم الفلسفي للذكاء الاجتماعي :**" هو التعاطف والذي يعنى في جوهره فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية، وهو أقرب إلى ((**لعب دور الآخر**)) أو ((**تمثيل دوره**)) عن طريق تفهم حالته المعرفية والوجدانية دون الحاجة إلى الاندماج فيها على النحو الذي تتطلبه المشاركة الوجدانية."

- **كما عرفه آخرون :**" هو قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وغيرها."

- وهي قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين على نحو من الأنحاء، ((المعلمون والأطباء، والأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون...)) (أبو حطب، 1996، ص374،375).

كما أشار **سالوفي وماير** Saloufi and mayer " ذكرا أن الذكاء الوجداني أوسع وأعم من الذكاء الاجتماعي، فالذكاء الوجداني يجمع بين الانفعالات الشخصية (الخصوصية الفردية) والانفعالات

في سياقها الاجتماعي (من خلال التفاعل مع الآخرين) فالوجدان يمنح الفرد معلومات مهمة في القدرة على التوافق مع الموقف الاجتماعي بشكل أكثر ذكاء."

- تعريف محمد عماد الدين اسماعيل وسيد عبد الحميد مرسي للذكاء الاجتماعي :

"الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين والتعامل مع البيئة بنجاح، ولاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية، وتقدير الشخص لخصائص الموقف تقديرا صحيحا والاستجابة له بطريقة ملائمة بناء على وعيه الاجتماعي. أي أنه يتضمن القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية الصعبة ومعرفة المبادئ والواجبات الاجتماعية والمشاركة الوجدانية للآخرين في المجتمع."

- كما ذكرت **فاطمة عبد السميع الدماطي (1991)** أن **كلوزمير** توصل إلى أن قدرات المحتوى السلوكي (الذكاء الاجتماعي) تؤدي إلى تعلم المعلومات الواقعية والمهارات الاجتماعية في حل المشكلات. (المغازي، 2005، ص46).

- **يعرفه Armstrong 1994:**" بأنه القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها، وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم، ويتضمن ذلك الحساسيات لتعبيرات الوجه والصوت والإماءات، ومدى الاستجابة المناسبة لهذه العلامات الاجتماعية."

- يعرفه **مارك Mark** :"القدرة على فهم العلاقات بين الناس، والميل إلى تكوين أصدقاء والتفاعل معهم."

- تعريف **جوزيف Joseph** :" بأنه القدرة على ملاحظة الفروق بين الآخرين في مقاصدهم وأمزجتهم وحالاتهم النفسية، وتظهر هذه المهارة في شكل متعة عقلية عالية."

- تعريف **بول Pool** للذكاء الاجتماعي :" بأنه القدرة على الفهم وكيفية التفاعل مع الآخرين." (العيد، 2018، ص24).

التعريف الاجرائي للذكاء الاجتماعي :

"هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الذكاء الاجتماعي الذي أعده **ابراهيم باسل أبو عمشة** ."

يرى **ثرونديك** ان الذكاء الاجتماعي يتغير تبعا للسن و الجنس و المكانة الاجتماعية فبعض الناس يتعاملون بكفاءة مع الراشدين ، بينما لا يستطيعون التعامل مع الاطفال كما ان بعض الافراد يجيدون القيام بدور القيادة في الجماعات ، بينما يجد غيرهم الرضا و الارتياح في ان يترك القيادة لغيره.

كذلك يؤكد بعض العلماء دور الذكاء في النجاح الاجتماعي، ويرون ان النجاح في المجتمع يحتاج الى نسبة عالية من النجاح. (الخضيري، 1990، ص59).

8- الذكاء الاجتماعي عند الأطفال :

للطفل فهم متنام بذاته كشخص، وبعلاقته مع الآخرين. ويتجلى هذا الذكاء الاجتماعي في شكلين اثنين.

- ✓ أولهما في نمو الشعور بالذات، وكون الفرد شخص له مشاعر وعواطف توجه السلوك.
- ✓ ثانيهما في القدرة على ادراك مشاعر وعواطف الآخرين، وتقمصها عاطفيا أو مراعاتها.

وينمو الذكاء الاجتماعي في عملية متدرجة تمر بمراحل عدة. فالخبرة الاجتماعية الأولى تكون بين الطفل والأم. وعدم وجود هذه الصلة قد يؤدي إلى آثار ضارة في قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين، كما وضح بحث "**جون بولي**" وآخرين.

فالطفل منذ ولادته يظهر علامات التعاطف والتجاوب مع التعبيرات الوجهية وسلوك الآخرين. (فوقية و مخيمر، 2009، ص57).

9- ممارسات للتنمية اليومية للذكاء الاجتماعي:

- التفكير معا (العصف الذهني الجماعي).
- الانشطة الجماعية المختلفة.
- منح الطفل دور القيادة بعض الوقت.
- تعليمه وتدريبه على المهارات الاجتماعية المختلفة.
- تعليمه مهارات التفاوض و فض النزاعات و التعامل مع الاخرين.
- تعليمه التعاطف، و التعبير عن مشاعره و فهم مشاعر الآخرين.
- تدريبه على القيادة و التخطيط و تحفيز الآخرين.
- حث الطفل على القيام بأنشطة تطوعية جماعية.
- تعليمه كيفية عقد صداقات و الحفاظ عليها. (نيفين، 2010، ص ص135،136).

جدول (01) يمثل ذكاءات جاردنر الثمانية :

الذكاء	الوصف
اللغوي	القدرة على تحليل المعلومات وابداع المنتجات التي تشمل اللغة المكتوبة والمنطوقة: مثل الأحاديث والكتب وأساليب الخطاب
المنطقي الرياضي	القدرة على التعامل مع المعادلات والبراهين والحسابات وحل المشكلات المجردة
المكاني	القدرة على ادراك الأشكال المكانية الكبيرة الحجم والدقيقة في مكوناتها والقدرة على التعامل معها.
الموسيقي	القدرة على انتاج معنى لأنماط الصوت المختلفة والقدرة على تذكره واستخلاصه
الطبيعي	القدرة على تحديد وتمييز الأشكال المختلفة للنباتات والحيوانات والتكوينات المناخية الموجودة في العالم الطبيعي
الجسدي الحركي	القدرة على استخدام جسم الشخص لتكوين أشياء أو حل مشكلات
الاجتماعي	القدرة على ادراك طبائع الناس الآخرين وفهم رغباتهم ودوافعهم ونواياهم
الشخصي	القدرة على ادراك طبيعة مزاج الشخص نفسه وفهم رغباته ودوافعه ونواياه.

(القرنة و صلحي، 2017)

10- عناصر الذكاء الاجتماعي :

قد قسم **جولمان** الذكاء الاجتماعي إلى خمسة عناصر رئيسية:

1- إدراك الذات : القدرة على فهم مزاجك الشخصي وعواطفك.

2- ضبط الذات : القدرة على التفكير المسبق قبل التصرف والتحكم في المشاعر.

3- الدافع : القدرة على العمل الشاق بدأب لدوافع غير المال والمكانة، وفي ذلك بعد هام من أبعاد وتهيئة القدوة والمثل.

4- التقمص العاطفي : القدرة على فهم عواطف الآخرين ،و استخدام ذلك الفهم في اتصال فعال بهم.

5-المهارة الاجتماعية: وهي القدرة على انشاء علاقات ود و تآلف مع الآخرين، و بناء شبكة علاقات اجتماعية مثمرة. (حسنين علي، 2013، ص135).

11- مميزات الذكاء الاجتماعي : من أهم مميزات الذكاء الاجتماعي ما يلي :

- ✓ قدرة الفرد على معرفة نوايا، أمزجة، دوافع، شعور، أحاسيس، سلوك ورغبات، مقاصد، تعليلات، حركات، وحالة الآخرين النفسية.
- ✓ القدرة على التعامل مع الآخرين بشكل مؤثر وفعال.
- ✓ يظهر في صورة تكوين علاقات ونجاح في المشاركة الاجتماعية. (العيد، 2018، ص24).

12- مكونات الذكاء الاجتماعي :

عند تقييمك لنقاط القوة والضعف في حياتك الاجتماعية، يجب أن تنظر بحيادية وموضوعية للنقاط التالية :

- ✓ الود مع الآخرين
- ✓ اللباقة في التعامل مع المواقف المحرجة والمربكة.
- ✓ التوجه الايجابي نحو الآخرين.
- ✓ التوجه الايجابي نحو الذات.
- ✓ جعل الآخرين يحبونك ويحبون أفكارك.
- ✓ الوعي بكيفية شعور الآخرين.

- ✓ الاستماع للآخرين.
- ✓ التحاور في محادثات اجتماعية سريعة.
- ✓ لمعان نجمك بين الآخرين لأسباب منطقية. (أبو الأنوار، 2013، ص04).

وقد ذكرا كل من **الدردير و جابر (2000: 14)** أن الذكاء الاجتماعي أو الذكاء في العلاقات بين الأشخاص يعد متغيرا أساسيا في تنمية الموهبة الشخصية، نظرا لأن الناس ذوي الأهداف الخاصة بالعلاقات (تكوين الصداقات، إيجاد حياة أسرية إيجابية) ، والناس ذوي الأهداف الخاصة بالمهن التي تتطلب مهارات بشرية People Skills يحتاجون إلى مستويات مرتفعة من الذكاء الاجتماعي أكثر من الناس الذين تنصب أهدافهم على التعبيرات الفنية، أو الإنجازات الأكاديمية، أو الناس الزاهدين."

13- الذكاء وعلاقته بالسياق الاجتماعي وفق النظرية الثلاثية لـ:سترنبرغ Sternemberg :

يرى **سترنبرغ** أن تعريف الذكاء لا ينبغي أن يتوقف عند فهم وتحديد العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في تفاعله مع الأحداث والمواقف والخبرات المختلفة بل لابد وأن يتعدى ذلك إلى فهم السياق الاجتماعي الذي ينشأ فيه الفرد والذي يختلف تبعا لاختلاف النمط الثقافي والحضاري الذي ينتمي إليه.

بناء على ذلك فإن ذكاء الفرد غالبا ما يكون موجها نحو تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي **(التكيف مع البيئة – تشكيل البيئة – واختيار البيئة المناسبة)**. (عباس، 1996، ص151).

14- تصنيفات جاردنر Howard Gardner & Thomas Hatch وهاتش في الذكاء الإجتماعي :

هناك مجالين للذكاء الاجتماعي وهما (التعرف على عواطف الآخرين و توجيه العلاقات الإنسانية)، وهذين التصنيفين يشملان أربع مكونات أو مهارات :

(التحليل الاجتماعي – تنظيم المجموعات – الحلول التفاوضية – العلاقات الشخصية)

14-1- المجال الأول للذكاء التفاعلي (الاجتماعي) : يتحدد في تصنيف **Peter Salovay** في **القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين** أو "**التقمص الوجداني**" أو "**التعاطف**" **Empathie**.

وهي قدرة تمارس في جميع مجالات الحياة، كالتجارة والإدارة والسياسة والأبوة. كما توجد عند الروائيين في وصف للشخوص الروائية. ويشمل هذا المجال، في تصنيف **جاردنر وهاتش**، على مكونين اثنين :

يتمثل **أولهما** في التحليل الاجتماعي كقدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين بنوع من الحدس النافذ الذي يمكن من معرفة اهتماماتهم ومشاعرهم والتعرف على دوافعهم...)

القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين لا تتجسد فقط في قراءة عواطفهم وانفعالاتهم من خلال الكلمات المنطوقة، بل أساسا عبر حدس التلميحات والإشارات والإماءات والحركات ورنات الصوت. وهكذا ((عندما لا تتفق كلمات شخص مع ما تحمله نغمة صوته أو إيماءته، أو أي قناة تعبيرية أخرى غير منطوقة، تظهر حقيقة عواطفه في الكيفية التي يقول بها شيئا ما، أكثر من الشيء نفسه الذي يقوله.

ومثل هذه الرسائل الانفعالية، مثل القلق في نبرة صوت إنسان، أو الإثارة في سرعة إيماءته، نفهمها نحن لا إراديا، دون انتباه معين إلى طبيعة الرسالة. فنحن نستجيب لها ونستقبلها ببساطة استقبالا ضمنيا.))

أما **المكون الثاني** في الذكاء التفاعلي فيتمثل في **العلاقات الشخصية** كقدرة على التواصل الفعال والايجابي مع الآخرين ومشاركتهم في الأنشطة. وهي قدرة تتواجد بالخصوص لدى فئات الأزواج والأصدقاء والمدرسين ومدراء المؤسسات والشركات الذين يبدون كفاءات متميزة في التفاعل مع الآخرين..)

14-2- المجال الثاني للذكاء التفاعلي (الاجتماعي) في تصنيف **Peter Salovay** يتمثل في **القدرة على توجيه العلاقات الإنسانية**، وهي قدرة لا تتحقق في شكلها الراقي إلا بتوفر ونضج مهارة معرفة الآخرين (الذكاء التفاعلي) والتحكم في النفس (الذكاء الذاتي). ويشمل هذا المجال، في تصنيف **جاردنر وهاتش**، على مكونين **اثنين:** يتمثل أولهما في **مهارة تنظيم المجموعات** والتنسيق بين جهود أفرادها، وهي مهارة يتميز بها منتجو ومخرجو الأعمال المسرحية، والزعماء العسكريين ورؤساء المنظمات ورؤساء الفرق الرياضية.

ويتجلى المكون الثاني في **موهبة الحلول التفاوضية** التي تهدف إلى الحد من المنازعات أو تفادي وقوعها أو معالجتها...). (أولاد الفقيهي، 2012، ص ص112،111،110).

15- طبيعة الذكاء الاجتماعي :

توصل **مارلو Marlowe** " إلى أن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مكونين :

الأول – الأداء الاجتماعي : وهو السلوك الفعلي في المواقف الاجتماعية الذي طبيعته المنفعة المتبادلة.

الثاني – الكفاءة الاجتماعية : وهي القدرة الخاصة للشخص على التعامل مع الآخرين بطريقة ملائمة، أي القدرة على التصرف بشكل فعال اجتماعيا. (عسقول، 2009، ص22).

16- أبعاد الذكاء الاجتماعي:

حدد **مارلو** "**Marlowe**" من خلال دراسة عامليه ،خمسة أبعاد للذكاء الاجتماعي، تمثلت في الآتي:

- ✓ **الاهتمام الاجتماعي:** يشير الى ميول الشخص في اي مجموعة بشرية.
- ✓ **المهارات الاجتماعية:** و تشير الى قدرة الفرد على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفء مع الآخرين.
- ✓ **مهارات التعاطف:** وتشير الى فهم أفكار و مشاعر الآخرين، و التعاطف معهم.
- ✓ **القلق الاجتماعي:** و يشير الى مستوى قلق الفرد و خبرته في مختلف المواقف الاجتماعية.
- ✓ **المشاعر الوجدانية:** و تشير الى قدرة الشخص على الادراك، أو التنبؤ بردود أفعال الآخرين على سلوكه نحوهم. (عسقول، 2009، ص22)

ذكر أبو عمشة (2013)، أن **كورين وأوليفر (Corinne & Oliver) 1993** توصل إلى مكونات للذكاء الاجتماعي وهي على النحو التالي :

أ- **التعامل مع الآخرين والتكيف معهم** : ويمكن تحليل مظاهر التعامل مع الآخرين إلى عدة قدرات تعبر كل منها عن مظهر بسيط من مظاهر الذكاء الاجتماعي وهي كما يلي :

- ✓ التصرف في المواقف الاجتماعية
- ✓ التعرف على الحالة النفسية للمتكلم
- ✓ تذكر الأسماء والوجوه
- ✓ ملاحظة السلوك الإنساني
- ✓ روح الدعابة

ب- التواصل مع الآخرين :

التواصل مع الآخرين يعكس قدرة الفرد على التعامل معهم ومدى تكيفه معهم ومراعاة حالاتهم المزاجية وتحفيزهم والتواصل الاجتماعي بدوره يوصل الفرد إلى الاستفادة من كل الأطراف الاجتماعية المحيطة به، ويعد الإنسان في الحقيقة ميتا دون علاقات اجتماعية، فالتواصل يعني الحياة.

كما أن هذا البعد من الذكاء الاجتماعي ذكره **جاردنر وهاتش Gardner & Hatch** بمسمى الاتصال الشخصي فيه تتضح قدرة الفرد على التواصل وإدراك مشاعر الآخرين.

ج- فهم الآخرين : يعد بعد فهم الآخرين أحد الركائز التي بني عليها مقياس الذكاء الاجتماعي كما أن القدرات في الجانب السلوكي يمكن أن توصف أنها الذكاء الاجتماعي الذي يساعدنا على فهم سلوك الغير وفهم سلوكنا.

د- التأثير والتأثر الاجتماعي والذاكرة الاجتماعية :

ويقصد به مشاركة الآخرين في كل ما يشعرون به والتأثير فيهم والتأثر بهم، وهذا بدوره يؤدي إلى علاقات اجتماعية ناجحة.

ويرى **فورد Ford 1983** شرط لكي يكون الفرد ذكي اجتماعيا وهو قوة التأثير النفسي. كما يؤكد **عثمان وحسن 2003** أن الذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على التأثر والتأثير في الآخرين حال التفاعل معهم مما يؤدي بدوره إلى التوافق الاجتماعي. (أبو عمشة، 2013، ص30).

شكل (01) يوضح أبعاد الذكاء الاجتماعي

17- مظاهر الذكاء الاجتماعي:

أولا: المظاهر العامة للذكاء الاجتماعي:

- **التوافق الاجتماعي:** و يعني السعادة مع الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المجتمع، و الامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، و تقبل التغير الاجتماعي، و التفاعل الاجتماعي

السليم، و العمل لخير الجماعة و السعادة الزوجية، مما يؤدي الى تحقيق الصحة الاجتماعية.

- **الكفاءة الاجتماعية:** و تتضمن الكفاح الاجتماعي، وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، و تحقيق توازن مستمر بين الفرد و بيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.
- **المسايرة:** و تتضمن الالتزام سلوكيا بالمعايير الاجتماعية في المواقف و المناسبات.
- **آداب السلوك الأخلاقي:** و هو ما يعرف بالإتيكيت، و يتضمن اتباع السلوك المرغوب اجتماعيا، و أصول المعاملة و التعامل السليم مع الآخرين، و أساليبه و فنياته و ذلك يتضح في قول رسول الله صل الله عليه و سلم في الحديث الشريف: "الدين معاملة. (عسقول، 2009، ص23).

ثانيا: المظاهر الخاصة للذكاء الاجتماعي:

– **كفاءة التصرف في المواقف الاجتماعية** : فالشخص في تفاعله مع الآخرين يواجه مواقف مختلفة، و عليه أن يسلك فيها سلوكا معينا، فالشخص الذي يحسن التصرف في مثل هذه المواقف، أو تبعا لمعايير معينة، هو الشخص الناجح في التعامل مع الآخرين، و الذي يتمتع بالقدرة على التعامل معهم.

– كما أشار **أبو شعيرة والغباري (2015: 74)** " أنه يجب تعليم الأطفال أن أعمالهم لها نتائج على الآخرين "

– **فهم حالة المتكلم النفسية:** ذلك أن الأفراد يختلفون من حيث القدرة على ادراك مشاعر الآخرين، و التعرف على حالاتهم النفسية من حديثهم، ولذلك فان الشخص الناجح في التعامل مع

الآخرين هو الأقدر على ادراك هذه الحالات بسهولة، وهو الأكثر ذكاء من الناحية الاجتماعية من الشخص العادي.

- **الادراك الاجتماعي:** و يتجلى في قدرة الشخص على تفسير السلوك الصادر على الآخرين، و دلالته الخاصة تبعا للسياق الذي صدر فيه هذا السلوك.

- **فهم السلوك الاجتماعي:** و يتمثل في القدرة على ملاحظة السلوك الانساني، و التنبؤ به من جلال بعض المظاهر، فالشخص الذكي اجتماعيا يستطيع أن يتعرف على حالة المتحدث من خلال بعض الاشارات البسيطة التي تصدر عنه، أو أوضاع معينة لجسمه.

- **فهم التعبيرات الانسانية:** وتعني قدرة الشخص على معرفة الحالة النفسية للآخرين، من خلال ادراك دلالات بعض تعابير الوجه، أو ايماءات اليد، أو أوضاع الجسم، أو غير ذلك من المؤشرات التعبيرية. (عسقول، 2009، ص24).

18- النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي:

18-1- النظرية الضمنية : وتشمل أربعة أفكار رئيسية، تمثل خصال الشخص الذكي اجتماعيا، كما ذكرها فورد Ford في دراسته عن طبيعة الذكاء الاجتماعي وهي :

- ✓ أن يكون حساسا لمشاعر الآخرين، وأن يحترم حقوقهم ووجهة نظرهم، وأن يكون مخلصا لهم ومهتما بهم، وأن يكون شخصا يعتمد عليه، وأن يتميز بقدر عال من المسؤولية الاجتماعية.
- ✓ أن تكون لديه مهارات ووسيلة جيدة، أي يعرف كيف يتم إنجاز الأعمال وأن يمتلك مهارات اتصال إنساني عالية الكفاءة، ويستطيع أن يحدد أهدافه ولديه قدرات قيادية.

- ✓ أن تتوفر لديه الكفاءة الاجتماعية، وتعني السهولة الاجتماعية والتي تشتمل على عدة خصائص يدخل فيها : تمتع الفرد بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والاندماج فيها، وأن يكون متكيفا اجتماعيا منفتحا على الناس وأن يكون سهلا معهم.
- ✓ قوة التأثير النفسي، والتي تشير إلى خصائص مثل : مفهوم الذات الايجابي وأن يكون لديه استبصار جيد بذاته والنظرة الواقعية للحياة.

18-2- النظرية الظاهرية:

و تؤكد على مجموعتين من القدرات التي يتميز بها الشخص الذكي اجتماعيا، و هي:

- **سهولة التكيف:** و تتمثل في القدرة على التكيف مع أي مجموعة بشرية، و التأقلم معها.
- **قوة الشخصية:** و تتمثل في التصرف الجيد في المواقف الاجتماعية.

18-3- نظرية جيلفورد:

حيث يوضح جيلفورد (من خلال نموذج بناء العقل) أن الذكاء الاجتماعي نوع مستقل عن التحصيل الأكاديمي، و الذكاء العام، و عن الجوانب المعرفية الأخرى

18-4- نظرية الذكاء المتعدد :

و تعود هذه لنظرية لصاحبها جاردنر (Gardner) و التي تتضمن ما أسماه "ذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص. (أبو عمشة، 2013، ص ص35،36).

19- مميزات الذكي اجتماعيا :

يتميز من يتمتع بهذا الذكاء بالصفات التالية :

- ✓ يستمتع بصحبة الناس أكثر من الانفراد
- ✓ يبدو قائدا للمجموعة
- ✓ يعطي نصائح للأصدقاء الذين لديهم مشكلات
- ✓ يحب الانتماء للنوادي والتجمعات أو أي مجموعات منظمة
- ✓ يستمتع بتعليم الآخرين بشكل كبير
- ✓ لديه صداقة حميمية مع اثنين أو أكثر
- ✓ يبدي تعاطفا واهتماما بالآخرين
- ✓ يسعى الآخرون لمشورته وطلب نصحه
- ✓ يفضل الألعاب والأنشطة الرياضية الجماعية
- ✓ يسعى للتفكير في مشكلة ما بصحبة الآخرين أفضل مما يكون بمفرده
- ✓ يعبر عن مشاعره وأفكاره واحتياجاته
- ✓ يحب المناقشات الجماعية والاطلاع على وجهات نظر الآخرين وأفكارهم
- ✓ يمكنه التعرف على مشاعر الآخرين وتسميتها
- ✓ يمكنه الانتباه لتغير الحالات المزاجية للآخرين
- ✓ يحب الحصول على آراء الآخرين ويضعها في اعتباره
- ✓ لا يخشى مواجهة الآخرين
- ✓ يمكنه التفاوض ويمكنه التأثير في الآخرين

- ✓ يمكنه عمل مناخ جيد أثناء وجوده.
- ✓ يمكنه تحفيز الآخرين ليقوموا بأفضل ما لديهم. (أبو عمشة، 2013، ص36).

20 – استراتيجيات تدريس الذكاء الاجتماعي:

الاستراتيجيات الآتية يمكن أن تساعد في إشباع حاجة كل تلميذ للانتماء والارتباط بالآخرين :

20-1- مشاركة الأقران peer sharing : المشاركة يحتمل أن تكون أسهل استراتيجيات الذكاء المتعدد في التنفيذ وكل ما نحتاجه أن نقول للتلاميذ :"استدر نحو شخص قريب منك واشترك معه في ... " وقد نريد من التلاميذ أن يجهزوا المادة التي تمت معالجتها وتدريسها في حجرة الدراسة. **(جابر، 2003، ص103).**

20-2- تماثيل الناس People Sculptures : في أي وقت يجتمع التلاميذ معا لكي يمثلوا ويصوروا في صيغة فيزيقية مفهوما أو فكرة أو هدفا تعليميا نوعيا آخر حيث إذا كان التلاميذ يدرسون الهيكل العظمي، يستطيعون أن يبنوا نموذجا للهيكل العظمي حيث يمثل كل شخص عظمة أو مجموعة من العظام...)

20-3- المجموعات التعاونية Cooperative Groups : استخدام المجموعات الصغيرة لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة هو المكون المحوري للتعلم التعاوني، ومثل هذه المجموعات يحتمل أن تعمل بفاعلية أعظم حين يتراوح أعضاؤها بين ثلاثة وثمانية.

20-4- ألعاب الرقع Board Games : ألعاب الرقع (الرقعة) ممتعة للتلاميذ تتيح لهم أن يتعلموا في سياق اجتماعي غير شكلي، والتلاميذ عند أحد المستويات يتحدثون ويناقشون القواعد...وهذه الأنواع من الألعاب يسهل إعدادها وصنعها باستخدام أغلفة الأضابير المصنوعة من

ورق المانيلا المقوى وأقلام **(وذلك لتحديد الطريق أو المسار المتعرج).** (جابر، 2003، ص ص105،104).

20-5- المحاكاة Simulations : تتضمن المحاكاة وتتطلب أن تجتمع مجموعة من الناس معا ليخلقوا بيئة كما لو أن وهذا الموقف يصبح سياقا للاحتكاك المباشر وبدرجة أكبر مع المادة التي تتعلم، وعلى سبيل المثال، فإن التلاميذ الذين يدرسون مرحلة تاريخية قد يرتدون ملابس ذلك العصر، ويحولون حجرة الدراسة إلى مكان كان يمكن أن يكون موجودا آنذاك، ثم يبدؤون في التمثيل كما لو كانوا يعيشون في ذلك العصر. (جابر، 2003، ص106).

21- الذكاء الاجتماعي في مجال التربية والتعليم:

الذكاء الاجتماعي	
مظاهره	العمل بفعالية مع الآخرين وفهمهم وتحديد أهدافهم وحوافزهم وتداول الأفكار مع الآخرين
طرق التدريس	العمل في مجموعات صغيرة أو كبيرة (التعليم التعاوني)، التدريس بالفريق، المناقشات بأنواعها

(البرجاوي. د ت).

الباب الثاني : الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد :

تهدف البحوث العلمية عموما إلى الكشف عن الحقائق وهذا من خلال اخضاع الظواهر المدروسة للضبط والتحكم وفق مجموعة من الخطوات العلمية والأسس التي تتنوع بتنوع مناهج البحث، وتكمن قيمة هذه البحوث وأهميتها في مدى التحكم في المنهجية المتبعة فيها من خلال ضبط المتغيرات وجمع المعلومات ثم العمل على تصنيفها وترتيبها وقياسها وتحليلها من أجل استخلاص نتائجها وربطها بالظاهرة محل الدراسة، وكون كل دراسة تبدأ من جانبها النظري وتنتهي بالعمل التطبيقي فها نحن سنستعرض فيما يلي أهم الطرق المنهجية التي تم اتباعها في دراستنا هذه وصولا إلى تفسير وتحليل النتائج.

1- حدود البحث :

1-1- الاطار الزماني : دراستنا هاته حول برنامج تدريسي لحصة التربية البدنية والرياضية قمنا نحن بإعداده مع احترام الضوابط المنهجية للوحدات التعليمية والوحدة التعلمية حسب ما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للجيل الثاني، حيث حاولنا معرفة أثر هذا البرنامج التعليمي المقترح على الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لعينة من التلاميذ فئة (12-14) سنة، و قمنا بتطبيق هذا البرنامج مع عينة تجريبية قوامها (20) تلميذ خلال الفصل الأول بمقدار 10 حصص تعليمية في الفترة (2018- 2019) بداية من شهر سبتمبر إلى غاية أواخر شهر نوفمبر 2018.

1-2- الاطار المكاني : تم اجراء الدراسة في ولاية تيبازة – بلدية الحطاطبة – قرية حلولة الساحلية في متوسطة ابراهيم العيد مع تلاميذ السنة الثانية متوسط فئة (12-14) سنة.

2- الاشراف على تطبيق البرنامج :

كما هو معروف في الدراسات التجريبية اعتمدنا اختبارين قبلي وبعدي لعينتين احداهما ضابطة والاخرى تجريبية، حيث أن هذه الأخيرة هي التي تخضع لهذا البرنامج وقمت أنا شخصيا بالعمل مع هذه العينة في حصص عادية.

في حين أشرف على العينة الضابطة زميلي أستاذ التربية البدنية والرياضية كون هذه العينة كانت ضمن الأقسام التي يدرسها هو بحصص عادية وفق البرنامج التربوي المعمول به.

3- منهج الدراسة :

المنهج التجريبي : " يعتبر المنهج التجريبي من أكثر المناهج العلمية التي تتمثل فيها معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة، وذلك لأنها لا تقف عند مجرد وصف موقف أو تحديد حالة أو التأريخ للحوادث الماضية." (عطاء الله، 2009،ص136).

" فلسفة المنهج التجريبي في العلوم الاجتماعية تهدف الى التعرف على الظواهر وعللها، وتأثيراتها، وتحديد مقاييس لتقنينها والتحكم فيها." (حسين عقيل، 1999،ص110).

واعتمدنا على المنهج التجريبي في هذه الدراسة لتناسب هذا المنهج موضوع البحث كوننا سنعمد إلى دراسة الأثر الذي يتركه المتغير المستقل وهو البرنامج التعليمي المقترح على متغيرين تابعين **(الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي للتلاميذ)** وعليه فإن المنهج التجريبي هو المنهج المناسب والملائم لموضوع دراستنا.

4- مصطلحات البحث التجريبي :

4-1- التجربة : Experimentation

" يقصد بها تطبيق عامل معين على مجموعة دون الأخرى لمعرفة ما يحدثه من أثر." (بن درويش، 2006،ص165).

4-2- المتغير المستقل : Independent Variable

العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة.

4-3- المتغير التابع : dependent Variable

هو النتيجة التي تنتج عن تأثير تطبيق المتغير المستقل عليها

4-4- المجموعة التجريبية Experimental Group

هي المجموعة التي تطبق عليها التجربة أو التي أخضعت لتطبيق التجربة.

(بن درويش، 2006،ص ص165،166).

4-5- المجموعة الضابطة controlled Group

هي المجموعة التي تشبه تماما المجموعة التجريبية في جميع خصائصها وتتماثل معها في جميع الاجراءات عدا تطبيق التجربة فلا تخضع لتطبيق التجريب وتبقى تحت الظروف العادية.

4-6- المتغيرات الخارجية Extraneous Variables

هي التي يلزم ضبطها، لتكون بدرجة متساوية في المجموعتين التجريبية والضابطة مثل : الجنس، العمر، درجة الذكاء...)

4-7- الاختبار القبلي Pre – Test

الاختبار الذي تختبره المجموعتان الضابطة والتجريبية قبل اجراء الاختبار بهدف تحديد مستوى المتغير التابع وحتى يتسنى للباحث معرفة أثر التجربة في التحسين.

4-8- الاختبار البعدي Post – Test

لاختبار الذي تختبره المجموعتان التجريبية والضابطة بعد اجراء التجربة بغرض تحديد مستوى المتغير التابع لديهما.

4-9- الاختيار العشوائي Random selection

أن تصبح الفرصة متساوية، ودرجة الاحتمال واحدة لأي عضو من أعضاء البحث، ليكون من أفراد العينة دونما أي تأثير أو تأثر.

4-10- التعيين العشوائي : أن تكون الفرصة متساوية، ودرجة الاحتمال متساوية أمام كل فرد من أفراد عينة البحث، ليكون من بين أعضاء المجموعة التجريبية أو من بين أعضاء المجموعة الضابطة.

(بن درويش، 2006،ص ص167،166).

عزل التلاميذ المعيدين / المرضى/ الممارسين لنشاطات رياضية خارجية / ...

لعزل المتغيرات الدخيلة والمشوشة.

4-11- عزل المتغيرات الدخيلة (المشوشة) في الدراسة :

" في مجال التربية البدنية والرياضية، فإن المتغيرات المشوشة عديدة جدا، لأن السلوك الانساني في المجال الرياضي يتميز بالتعدد والتنوع وعلى هذا يجب على الباحث كما ذكرنا سابقا ضبط أو تثبيت هذه المتغيرات. وعليه فإنه عند ضبط هذه المتغيرات يجب ضبط ثلاثة متغيرات على النحو التالي :

- متغيرات مرتبط بمجتمع البحث.

- متغيرات مرتبطة بالإجراءات التجريبية.
- متغيرات خارجية. " (عطاء الله، 2009، ص ص142،141).

وعليه فإنه تم عزال المتغيرات الدخيلة في هذه الدراسة بنواحيها الثلاثة كالآتي :

جدول رقم (01) يوضح الخصائص الضابطة لعين الدراسة :

متغيرات مرتبطة بمجتمع البحث	متغيرات مرتبطة بالإجراءات التجريبية	متغيرات خارجية
تحديد المستوى س2 تحديد السن 12 سنة اجراء الدراسة على تلاميذ المنطقة الريفية عزل التلاميذ المعيدين عزل التلاميذ المرضى عزل التلاميذ الممارسين لنشاطات رياضية خارجية	اعطاء المجموعتين (الضابطة والتجريبية نفس القدر من الممارسة) الممارسة تكون في نفس الفترة العمل مع المجموعتين يكون في الملعب في الهواء الطلق تحديد نفس الوقت للمجموعتين في الاختبار البعدي	العمل مع المجموعتين في نفس الظروف والشروط عدم عمل المجموعتين مع بعض لكي لا يؤدي إلى اكساب الخبرات بينهما

- **المتغير المستقل في الدراسة** : يتمثل في البرنامج التعليمي المقترح
- **المتغير التابع** : يتمثل في متغيري الكفاءة الوجدانية و الذكاء الاجتماعي

4-12- التصميم التجريبي في الدراسة :

توجد عدة تصميمات تجريبية، وعلى الباحث اختيار التصميم المناسب حسب طبيعة الدراسة من أجل اختبار صحة الفروض.

وهناك بعض التصميمات التجريبية يشيع استعمالها في المجال الرياضي وهي :

1. طريقة المجموعة الواحدة.
2. طريقة المجموعات المتكافئة.
3. طريقة تدوير المجموعات. (عطاء الله، 2009).

و نحن في هذه الدراسة عمدنا إلى الاعتماد على طريقة المجموعات المتكافئة نظرا لتناسب هذه الأخيرة مع اجراءات الدراسة ومحتوياتها.

حيث أنه في هذا التصميم " يتم بأكثر مجموعة، بشرط تحقيق التكافؤ بين المجموعات، وفي جميع المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على المتغير المستقل أو التابع." (عطاء الله، 2009).

ونحن في هذه الدراسة لدينا مجموعتين (احداهما تمثل المجموعة الضابطة والأخرى تمثل مجموعة تجريبية).

ويمكن تحقيق التكافؤ باستعمال :

1. طريقة الاقتناء (الاختيار) العشوائي.
2. طريقة الأزواج المتناظرة.
3. طريقة المجموعات المتناظرة.
4. طريقة التوائم. (عطاء الله، 2009).

ونحن اعتمدنا هنا لتحقيق التكافؤ على طريقة الاقتناء (الاختيار) العشوائي وكذلك طريقة المجموعات المتناظرة.

4-13- الطريقة التجريبية للمجموعات المتكافئة المتعلقة بالدراسة :

هناك التصميم التجريبي باتباع القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعتين (ضابطة وتجريبية).

وهناك التصميم التجريبي باتباع القياس القبلي للمجموعة الضابطة والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

وكذلك هناك التصميم التجريبي باتباع القياس القبلي والبعدي لمجموعة تجريبية واحدة ومجموعتين ضابطتين. (عطاء الله، 2009، ص145).

وحسب التصميم التجريبي لدينا في هاته الدراسة المتمثل في طريقة المجموعات المتكافئة والتي تمثلت في مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، فإننا نتبع التصميم التجريبي بإتباع القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعتين (ضابطة وتجريبية).

5- مجتمع وعينة الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثانية من مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطة ابراهيم العيد ببلدية الحطاطبة والمقدر عددهم 220 تلميذ موزعين على (07) أقسام.

- **عينة الدراسة :** تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة حيث أنه في اختيار عينة الدراسة هنا تكون الفرصة متساوية لعينة الدراسة في عملية الاختيار، أي أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة.

جدول رقم (02) يمثل حجم عينة الدراسة ومجتمع البحث :

الفئة	المستوى	حجم المجتمع	حجم العينة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	طريقة الاختيار
12 إلى 14 سنة	سنة ثانية متوسط	220	40	20	20	عشوائي
		%100	%18	/	/	

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من المجتمع الكلي للبحث المقدر بـ:(220) تلميذ سنة ثانية متوسط موزعين على سبعة أقسام وقدر حجم العينة بـ: (%18) وفق الطريقة الثلاثية.

النسبة المئوية للعينة = حجم العينة المختارة x 100 / 220 ← (%18)

6- أدوات الدراسة :

6-1- مقياس الكفاءة الوجدانية للتلاميذ :

اعتمد الباحث لقياس الكفاءة الوجدانية على مقياس تم إعداده شخصيا انطلاقا من عدة مراجع في اطار تصنيفات كراثول للأهداف الوجدانية اعتمادا على ما ذكره جودت أحمد سعادة في كتابه **(صياغة الأهداف التربوية والتعليمية)** بالخصوص في التربية الرياضية وفق خمسة مستويات (الاستقبال – الاستجابة – التقييم – التنظيم – تشكيل الذات).

حيث تم اعتماد خمسة أبعاد لهذا المقياس وفق هذه المستويات، حيث تتضمن أبعاد المقياس عبارات تقريرية يبدي فيها المجيب عن مدى تطابق محتوى العبارة عليه، بتدريج ثلاثي حسب سلم ليكرت.

تم إعداد المقياس وفق هذه المستويات بـ:(113) عبارة ثم قمنا بضبط العبارات وحذف (13) منها وصار العدد النهائي للعبارات هو (98) عبارة موزعة على (05) أبعاد.

جدول رقم (03) يبين أهم محتويات وخصائص هذا المقياس:

مقياس الكفاءة الوجدانية من اعداد الطالب الباحث				
عدد الأبعاد	**عدد العبارات في المقياس**	**العبارات الايجابية**	**العبارات السلبية**	**العبارات المحذوفة**
05 أبعاد	98 عبارة	98 عبارة	//	13 عبارات
	العبارات	**الدرجات**		
البعد الأول	01 إلى 16	16 إلى 48	بعد التقبل والاستقبال	
البعد الثاني	17 إلى 31	15 إلى 45	بعد الاستجابة	
البعد الثالث	32 إلى 50	19 إلى 57	بعد التقييم	
البعد الرابع	51 إلى 71	21 إلى 63	بعد التنظيم	
البعد الخامس	72 إلى 98	27 إلى 81	بعد تشكيل الذات	
المقياس	01 إلى 98	98 إلى 294	**مقياس الكفاءة الوجدانية**	

الأسس التي تم الاعتماد عليها في صياغة عبارات مقياس الكفاءة الوجدانية

يرى المؤلف **(أحمد سعادة، 2001)** أنه من الممكن قياس هذه الأهداف عن طريق تحويل الظرف أو الشرط إلى مجال معرفي أو مجال مهاري حركي.

مقياس الكفاءة الوجدانية	
الأبعاد	**الأفعال السلوكية المستخدمة فيه**
التقبل والاستقبال	أن يسأل – أن يختار – أن يصف – أن يجمع – أن يصنع – أن يحدد – أن يشير إلى – أن يجيب – أن يستخدم – أن يصغي – أن يشارك – أن يعطي – أن يهتم أو أن يبدي اهتماما بشيء ما
الاستجابة	أن يكمل – أن يتابع – أن يتطوع – أن يتدرب – أن يقضي أوقات الفراغ – أن يوافق – أن يجيب – أن يشارك – أن يختار
التقييم (اعطاء القيمة)	أن يصف – أن يساعد – أن يدعم – أن يحتج – أن يجادل – أن يناقش – أن يبادر – أن يختار – أن يشارك – أن يدرس – أن يعمل – أن يقترح – أن يربط – أن يدعو – أن يتابع
التنظيم	أن يغير – أن يلخص – أن يقارن – أن يعرف – أن يرسم – أن ينظم – أن يوازن – أن يلتزم – أن يرتب – أن يكمل – أن يعد – أن يركب – أن يعدل – أن يعمم – أن يربط
تشكيل الذات (الوسم بالقيمة)	أن ينقح – أن يغير – أن يكمل – أن يتطلب – أن يدير – أن يتجنب – أن يقاوم – أن يعمل على حل المشكلات – أن يؤثر – أن يتدرب – أن يخدم – أن يشكل – أن يثابر

6-1-1- الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الوجدانية :

أ- الصدق الظاهري:

جدول رقم (04) يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الكفاءة الوجدانية (البعد الأول – التقبل والاستقبال) :

البعد الأول	رقم العبارة	ملاحظة	رقم العبارة	ملاحظة
بعد التقبل والاستقبال	01	ملائمة	09	ملائمة
	02		10	
	03		11	
	04		12	
	05		13	
	06		14	
	07		15	
	08		16	

يتعلق الجدول رقم (04) بالبعد الأول (التقبل والاستقبال) لمقياس الكفاءة الوجدانية الخاص بتلاميذ السنة الثانية متوسط فئة (12-14 سنة)، العبارات ملائمة دون تعديل وعليه نلاحظ تناسب وصلاحية العبارات.

جدول رقم (05) يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الكفاءة الوجدانية (البعد الثاني – الاستجابة) :

البعد الثاني	رقم العبارة	ملاحظة	رقم العبارة	ملاحظة
بعد الاستجابة	17	ملائمة	25	ملائمة
	18		26	
	19		27	
	20		28	
	21		29	
	22		30	
	23		31	
	24			

يتعلق الجدول رقم (05) بالبعد الثاني (الاستجابة) لمقياس الكفاءة الوجدانية الخاص بتلاميذ السنة الثانية متوسط فئة (12–14 سنة)، العبارات ملائمة دون تعديل وعليه نلاحظ تناسب وصلاحية العبارات.

جدول رقم (06) يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الكفاءة الوجدانية (البعد الثالث – التقييم أو اعطاء القيمة) :

البعد الثالث	رقم العبارة	ملاحظة	رقم العبارة	ملاحظة
بعد التقييم (اعطاء القيمة)	32	ملائمة	42	ملائمة
	33		43	
	34		44	
	35		45	
	36		46	
	37		47	
	38		48	
	39		49	
	40		50	
	41			

يتعلق الجدول رقم (06) بالبعد الثالث (التقييم) لمقياس الكفاءة الوجدانية الخاص بتلاميذ السنة الثانية متوسط فئة (12–14 سنة)، العبارات ملائمة دون تعديل وعليه نلاحظ تناسب وصلاحية العبارات.

جدول رقم (07) يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الكفاءة الوجدانية (البعد الرابع – التنظيم)

البعد الرابع	رقم العبارة	ملاحظة	رقم العبارة	ملاحظة
بعد التنظيم	51	ملائمة	62	ملائمة
	52		63	
	53		64	
	54		65	
	55		66	
	56		67	
	57		68	
	58		69	
	59		70	
	60		71	
	61			

يتعلق الجدول رقم (07) بالبعد الرابع (التنظيم) لمقياس الكفاءة الوجدانية الخاص بتلاميذ السنة الثانية متوسط فئة (12–14 سنة)، العبارات ملائمة دون تعديل وعليه نلاحظ تناسب وصلاحية العبارات.

جدول رقم (08) يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الكفاءة الوجدانية (البعد الخامس – تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة) :

البعد الخامس	رقم العبارة	ملاحظة	رقم العبارة	ملاحظة
بعد تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة	72	ملائمة	86	ملائمة
	73		87	
	74		88	
	75		89	
	76		90	
	77		91	
	78		92	
	79		93	
	80		94	
	81		95	
	82		96	
	83		97	
	84		98	
	85			

يتعلق الجدول رقم (08) بالبعد الخامس (الوسم بالقيمة) لمقياس الكفاءة الوجدانية الخاص بتلاميذ السنة الثانية متوسط فئة (12–14 سنة)، العبارات ملائمة دون تعديل وعليه نلاحظ تناسب وصلاحية العبارات.

ب- ثبات المقياس:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (مقياس الكفاءة الوجدانية)، استخدم الباحث (معامل **ألفا كرومباخ – Cronbach's Alpha α**) باستخدام برنامج **spss** للتأكد من ثبات أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) تلميذ وقد تم استبعادها من العينة الكلية فيما بعد، بحسب مقياس **نانلي** والذي يرى "0.70 كحد أدنى للثبات."

في حين هناك من رأى أن 0.60. هي درجة مقبولة لثبات المقاييس.

(Nunnally & Bernstein, 1994, pp264,265)

جدول (09) يبين معامل الثبات ألفا كرومباخ لعبارات مقياس الكفاءة الوجدانية :

N	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرومباخ
15	البعد1	16	0.639
15	البعد2	15	0.784
15	البعد3	19	0.789
15	البعد4	21	0.734
15	البعد5	27	0.824
الثبات العام للمقياس			**0.822**

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع حيث بلغ 0.822 لإجمالي محاور المقياس الخمسة، فيما تراوح ثبات العبارات ما بين 0.639 كحد أدنى و 0.824 كحد أعلى وهذا يدل على أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات يمكننا من الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

ج- الصدق البنائي لمقياس الكفاءة الوجدانية :

للتحقق من الصدق البنائي للمقياس قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل محور محاور المقياس والدرجة الكلية، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي spss.

جدول (10) يبين معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الوجدانية :

الأبعاد	N	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
بعد1 & بعد2	15	0.598(*)	0.018
بعد1 & بعد3	15	0.678(**)	0.005
بعد1 & بعد4	15	0.510	0.052
بعد1 & بعد5	15	0.677(**)	0.006
بعد2 & بعد3	15	0.822(**)	0.000
بعد2 & بعد4	15	0.823(**)	0.000
بعد2 & بعد5	15	0.828(**)	0.000
بعد3 & بعد4	15	0.841(**)	0.000
بعد3 & بعد5	15	0.806(**)	0.000
بعد4 & بعد5	15	0.866(**)	0.000
بعد1 & بعد العام	15	0.751(**)	0.001
بعد2 & بعد العام	15	0.909(**)	0.000
بعد3 & بعد العام	15	0.927(**)	0.000
بعد4 & بعد العام	15	0.917(**)	0.000
بعد5 & بعد العام	15	0.950(**)	0.000

*** Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).**

**** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

من خلال نتائج الجدول نجد أن كل معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة احصائيا وبارتباط قوي عند مستوى الدلالة **0.01** إلا في المحور الأول مع المحور الثاني والرابع كان هناك ارتباط متوسط، حيث نجد أن الحد الأدنى لمعاملات الارتباط **0.510** والحد الأعلى **0.950.**

ومن الملاحظ أن ارتباطات المحاور الخمسة بالبعد العام كلها كان ارتباطها قوي.

مما يثبت الصدق البنائي لمقياس الكفاءة الوجدانية، الذي يشير إلى مدى صلاحية المقياس لتحقق الأهداف التي وضعت الأداة لأجلها.

6-2- مقياس الذكاء الاجتماعي :

لقياس مستويات الذكاء الاجتماعي في دراستنا هذه اعتمدنا على المقياس الذي أعده **(السيد محمد أبو هاشم)**، حيث يحتوي هذا المقياس على **81 عبارة** بصيغته الأولية و ستة أبعاد تتضمن عبارات تقريرية يبدي فيها المجيب عن مدى تطابق محتوى العبارة على ذاته وفق تدريج خماسي حسب سلم ليكرت.

جدول (11) يبين خصائص مقياس الذكاء الاجتماعي :

مقياس الذكاء الاجتماعي			
عدد الأبعاد	**عدد العبارات في المقياس**	**العبارات الايجابية**	**العبارات السلبية**
06	81	75	06
	العبارات	**الدرجات**	
البعد الأول	13	13 إلى 65	
البعد الثاني	13	13 إلى 65	
البعد الثالث	13	13 إلى 65	
البعد الرابع	16	16 إلى 80	
البعد الخامس	12	12 إلى 60	
البعد السادس	14	14 إلى 70	
المقياس	81	81 إلى 405	

جدول (12) يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد الأول – معالجة المعلومات الاجتماعية) :

البعد الأول	رقم العبارة	ملاحظة	رقم العبارة	ملاحظة
بعد معالجة المعلومات الاجتماعية	01	تعديل العبارات المشارة	43	تعديل العبارات المشارة
	07		49	
	13		55	
	19		61	
	25		67	
	31		73	
	37			

يتعلق الجدول رقم (12) بالبعد الأول (معالجة المعلومات الاجتماعية) لمقياس الذكاء الاجتماعي الخاص بتلاميذ السنة الثانية متوسط فئة (12–14 سنة)، تم الاشارة إلى تعديل العبارات المشار إليها لتصبح البنود أكثر دقة وتناسبا.

جدول (13) يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد الثاني – المهارات الاجتماعية) :

البعد الثاني	رقم العبارة	ملاحظة	رقم العبارة	ملاحظة
بعد المهارات الاجتماعية	02	تعديل وحذف العبارات المشارة	44	تعديل العبارات المشارة
	~~08~~		50	
	14		56	
	20		62	
	26		68	
	32		74	
	38			

يتعلق الجدول رقم (13) بالبعد الثاني (المهارات الاجتماعية) لمقياس الذكاء الاجتماعي)، تم الاشارة إلى تعديل وحذف العبارات المشار إليها لتصبح البنود أكثر دقة وتناسبا.

جدول (14) يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد الثالث – الوعي الاجتماعي) :

البعد الثالث	رقم العبارة	ملاحظة	رقم العبارة	ملاحظة
بعد الوعي الاجتماعي	03	تعديل وحذف العبارات المشارة	45	تعديل العبارات المشارة
	09		51	
	15		57	
	~~21~~		63	
	27		69	
	33		75	
	39			

يتعلق الجدول رقم (14) بالبعد الثالث (الوعي الاجتماعي) لمقياس الذكاء الاجتماعي، تم الاشارة إلى تعديل وحذف العبارات المشار إليها لتصبح البنود أكثر دقة وتناسبا.

جدول (15) يبين نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد الرابع – فعالية الذات الاجتماعية) :

البعد الرابع	رقم العبارة	ملاحظة	رقم العبارة	ملاحظة
بعد فعالية الذات الاجتماعية	04	تعديل العبارات المشارة	52	تعديل العبارات المشارة
	10		58	
	16		64	
	22		70	
	28		76	
	34		77	
	40		79	
	46		81	

يتعلق الجدول رقم (15) بالبعد الرابع (فعالية الذات الاجتماعية) لمقياس الذكاء الاجتماعي)، تم الاشارة إلى تعديل وحذف العبارات المشار إليها لتصبح البنود أكثر دقة وتناسبا.

جدول (16) يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد الخامس – التعاطف الاجتماعي) :

البعد الخامس	رقم العبارة	ملاحظة	رقم العبارة	ملاحظة
بعد التعاطف الاجتماعي	05	ملائمة	41	ملائمة
	11		47	
	17		53	
	23		59	
	29		65	
	35		71	

يتعلق الجدول رقم (16) بالبعد الخامس (التعاطف الاجتماعي) لمقياس الذكاء الاجتماعي)، العبارات ملائمة دون تعديل وعليه نلاحظ تناسب وصلاحية العبارات.

جدول (17) يبين ملاحظات لمدى انتماء وصلاحية بنود أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي (البعد السادس – حل المشكلات الاجتماعية) :

البعد السادس	رقم العبارة	ملاحظة	رقم العبارة	ملاحظة
بعد حل المشكلات الاجتماعية	06	تعديل العبارات المشارة	48	تعديل وحذف العبارات المشارة
	12		~~54~~	
	18		~~60~~	
	24		66	
	30		72	
	36		78	
	42		80	

يتعلق الجدول رقم (17) بالبعد السادس (حل المشكلات الاجتماعية) لمقياس الذكاء الاجتماعي)، تم الاشارة إلى تعديل وحذف العبارات المشار إليها لتصبح البنود أكثر دقة وتناسبا.

جدول (18) يتضمن التعديلات في مقياس الذكاء الاجتماعي:

مقياس الكفاءة الذكاء الاجتماعي				
عدد الأبعاد	**عدد العبارات في المقياس**	**العبارات الايجابية**	**العبارات السلبية**	**العبارات المحذوفة**
06	77	71	06	04 عبارات
	العبارات	**الدرجات**		
البعد الأول	01 إلى 13	13 إلى 65	معالجة المعلومات الاجتماعية	
البعد الثاني	14 إلى 25	12 إلى 60	المهارات الاجتماعية	
البعد الثالث	26 إلى 37	12 إلى 60	الوعي الاجتماعي	
البعد الرابع	38 إلى 53	16 إلى 80	فعالية الذات الاجتماعية	
البعد الخامس	54 إلى 65	12 إلى 60	التعاطف الاجتماعي	
البعد السادس	66 إلى 77	12 إلى 60	حل المشكلات الاجتماعية	
المقياس	77	77 إلى 385	**مقياس الذكاء الاجتماعي**	

جدول (19) يبين العبارات التي تم الاجماع على حذفها من مقياس الذكاء الاجتماعي :

البعد الذي تنتمي إليه العبارة	رقم	العبارة
البعد الثاني المهارات الاجتماعية	08	أجد نفسي في المواقف الاجتماعية المختلفة
البعد الثالث الوعي الاجتماعي	21	أجد صعوبة في فهم خيارات الآخرين لمساعدتي
البعد السادس حل المشكلات الاجتماعية	54	استخدم ما يطرأ على الموقف المشكل من تغيرات لصالحي
	60	أمتلك القدرة على الاستدلال والاستنباط لبناء أحكامي وتوقعاتي حول المشكلة

جدول (20) يمثل التعديلات التي تم الإشارة لها على بعض عبارات مقياس الذكاء الاجتماعي بصيغة تتناسب ومستوى التلاميذ :

البعد الذي تنتمي إليه العبارة	رقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
البعد الأول	**07**	أعرف كيف يؤثر أدائي على مشاعر الآخرين	أعرف كيف يؤثر سلوكي على مشاعر الآخرين
	25	أفهم ما يحاول الآخرون انجازه دون الحاجة لجعلهم يقولون أي شيء	أفهم ما يحاول الآخرون فعله دون أن يقولوا لي أي شيء
	31	يمكنني التنبؤ بكيفية تفاعل الآخرين مع سلوكي	يمكنني التنبؤ برد فعل الآخرين مع سلوكي

	37	يمكنني فهم ما يعنيه الآخرون في الواقع من خلال تعبيراتهم ولغتهم الجسدية	يمكنني فهم ما يقصده الآخرون من خلال تعابير وجوههم ولغة أجسادهم
	49	استخدم الإشارات والأمثلة المختلفة لتوضيح وجهة نظري للآخرين	استخدم الإشارات والأمثلة المختلفة لتوضيح رأيي للآخرين
البعد الثاني	14	أقضي وقت عصيب في الانسجام مع الآخرين	أقضي أوقات صعبة حتى أنسجم مع الآخرين
	26	أستغرق وقت طويل للتوصل إلى معرفة الآخرين والتعامل معهم	أستغرق وقت طويل للتعرف على الآخرين والتعامل معهم
	68	يمكنني مناقشة أفكاري مع أفراد أسرتي وإقناعهم بوجهة نظري	يمكنني مناقشة أفكاري مع أفراد أسرتي وإقناعهم برأيي
البعد الثالث	39	أشعر بانفعالات الآخرين اتجاه أفعالي	أشعر بغضب الآخرين اتجاه أفعالي
	45	أستطيع تغيير وجهة نظر الآخرين نحو موضوع ما	أستطيع تغيير رأي الآخرين حول موضوع ما
	57	أناقش زملائي في انفعالاتي	أناقش زملائي حتى و أنا قلق وغير مرتاح
	63	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين	أستطيع الاستجابة لرغبات ورد فعل الآخرين
البعد الرابع	10	أمتلك القدرة على مواجهة الصعاب والعقبات بفعالية	أمتلك القدرة على مواجهة الصعاب بشكل فعال
	28	أستمتع بالمثابرة والكفاح في مواقف	أستمتع بالمثابرة والاجتهاد لتحدي

		الصعوبة والتحدي	الصعوبات
	58	أشعر بمقدرتي على إصدار الأحكام التي تتناسب والمواقف التي أعيشها	أشعر بمقدرتي على اتخاذ قرارات في المواقف التي أعيشها
	64	أثق في قدراتي وتصوراتي في انجاز ما أتوقع انجازه	أثق في قدراتي لإنجاز والقيام بما أريده
	79	تتفق توقعاتي عن قدراتي وإمكاناتي مع توقعاتي عن نتائج أفعالي	أستطيع توقع نتائج أفعالي من خلال ما أمتلكه من قدرات
	81	تقوم فعاليتي على كم ونوع المعلومات المتاحة في الموقف	يمكنني التحكم في المواقف التي تواجهني اذا كان لدي معلومات عنها
البعد الخامس	**/**	/	/
البعد السادس	**36**	أستخدم مهارتي المعرفية والاجتماعية في حل ما يواجهني من مشكلات	استخدم ما أملكه من معارف ومهارات في حل ما يواجهني من مشكلات
	66	أقوم ببناء علاقات بين عناصر المشكلة للتغلب عليها	أحاول فهم المشكلة التي تواجهني للتغلب عليها
	80	عندما أواجه مشكلة ما استحضر إلى ذهني المشكلات السابقة والمشابهة لها	عندما أواجه مشكلة ما أحاول تذكر المشكلات السابقة والمشابهة لها

أ- ثبات المقياس:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (مقياس الذكاء الاجتماعي)، استخدم الباحث (معامل **ألفا كرومباخ – Cronbach's Alpha α**) باستخدام برنامج **spss** للتأكد من ثبات أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) تلميذ وقد تم استبعادها من العينة الكلية فيما بعد والجدول الآتي يبين معاملات ثبات أداة الدراسة :

جدول (21) يبين معامل الثبات ألفا كرومباخ لعبارات مقياس الذكاء الاجتماعي :

N	الأبعاد	العبارات	ألفا كرومباخ
15	البعد1	13	0.587
15	البعد2	12	0.487
15	البعد3	12	0.418
15	البعد4	16	0.763
15	البعد5	12	0.805
15	البعد6	12	0.853
الثبات العام للمقياس	**0.770**		

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مقبول حيث بلغ **0.770** لإجمالي محاور المقياس الستة، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين 0.418 كحد أدنى و 0.853 كحد أعلى، وهذا يدل على أن المقياس يتميز بدرجة مقبولة من الثبات رغم أن ثبات المحور الأول والثاني والثالث كان

منخفض نوعا ما إلا أن الثبات كما هو معروف في العينات الكبيرة يكون أكبر بحيث كلما زادت العينة ارتفع الثبات، فانخفاض ثبات عبارات الأبعاد المذكورة نتيجة لحجم العينة، حيث قمنا باختبار هذا وزيادة في حجم العينة فارتفع معامل الثبات في المحاور الثلاثة، وعليه فإنه يمكننا القول أن مقياس الذكاء الاجتماعي نستطيع الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

ب – الصدق البنائي لمقياس الذكاء الاجتماعي :

للتحقق من الصدق البنائي للمقياس قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل محور محاور المقياس والدرجة الكلية، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي spss.

جدول (22) يبين معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي :

الأبعاد	N	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
بعد1 & بعد2	15	0.330	0.230
بعد1 & بعد3	15	0.727(**)	0.002
بعد1 & بعد4	15	0.547(*)	0.035
بعد1 & بعد5	15	0.594(*)	0.019
بعد1 & بعد6	15	0.598(*)	0.018
بعد2 & بعد3	15	0.195	0.486
بعد2 & بعد4	15	0.413	0.126
بعد2 & بعد5	15	0.079	0.780
بعد2 & بعد6	15	0.230	0.409

بعد3 & بعد4	15	0.394	0.146
بعد3 & بعد5	15	0.462	0.083
بعد3 & بعد6	15	0.553(*)	0.033
بعد4 & بعد5	15	0.607(*)	0.016
بعد4 & بعد6	15	0.715(**)	0.003
بعد5 & بعد6	15	0.766(**)	0.001
بعد1 & بعد العام	15	0.817(**)	0.000
بعد2 & بعد العام	15	0.461	0.084
بعد3 & بعد العام	15	0.703(**)	0.003
بعد4 & بعد العام	15	0.828(**)	0.000
بعد5 & بعد العام	15	0.808(**)	0.000
بعد6 & بعد العام	15	0.887(**)	0.000

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

من خلال نتائج الجدول نجد أن كل معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة احصائيا وبارتباط قوي عند مستوى الدلالة **0.01** إلا في المحور الثاني كان هناك ارتباط متوسط، حيث نجد أن الحد الأدنى لمعاملات الارتباط **0.461** والحد الأعلى **0.887**.

ومن الملاحظ أن ارتباطات المحاور الخمسة بالبعد العام كلها كان ارتباطها قوي.

وعليه فإن جميع محاور المقياس لها ارتباط قوي فيما بينها وبين البعد العام مما يثبت الصدق البنائي لمقياس الكفاءة الوجدانية والذي يشير إلى مدى صلاحية المقياس لتحقق الأهداف التي وضعت الأداء لأجلها.

7- اجراءات توزيع المقاييس :

قمنا في البداية بتوزيع 64 نسخة من مقاييس الدراسة على 64 تلميذ، 32 تلميذ عينة ضابطة و32 عينة تجريبية هذا في الاختبار القبلي، لما استرجعنا الأوراق تلقينا مشاكل من بعض التلاميذ بعدم ارجاع المقاييس من العينة الضابطة وعلى هذا الأساس قمنا بضبط حجم العينة للاختبار البعدي بـ : 26 تلميذ.

بعد التوزيع والاستلام للاختبار الثاني تلقينا نفس الاشكال بعدم احضار الاوراق من(04) تلاميذ، ثلاث تلاميذ من العينة الضابطة وتلميذ واحد من العينة التجريبية، واستبعدنا ثلاثة اوراق للعينة الضابطة لعدم ملأ الاستمارات واتلافها. وعليه قمنا بضبط نهائي لحجم العينة (20) تلميذ من كل قسم.

	الموزعة		المسترجعة		الملغاة	
الاختبار القبلي	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
	32	32	26	32	00	00
الاختبار البعدي	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
	26	26	23	25	03	01

8- البرنامج التعليمي المعتمد في الدراسة:

8-1- مكونات البرنامج التعليمي :

البرنامج التعليمي العادي: وهو المعمول به في التعليم المتوسط وفق منهاج مادة التربية البدنية والرياضية والوثيقة المرافقة الجيل الثاني، تم العمل بهذا البرنامج مع العينة الضابطة بمجموع عشرة حصص تعليمية.

جدول (23) يمثل محتوى البرنامج التعليمي العادي :

الوحدة التعلمية	محتوى الوحدة التعلمية				
	10 حصص تعليمية	**الميدان البدني**	**الميدان الجماعي**	**الأهداف**	**مركبات كفاءة**
	حصة تقويم تشخيصي	نشاط فردي مبرمج في المنهاج الدراسي	نشاط جماعي مبرمج في المنهاج الدراسي	مجموعة أهداف اجرائية	مجموعة مركبات تشكل لنا الكفاءة الختامية تضم حصتين أو ثلاث
	(02) حصص تعلمية ادماجية				
	01 حصة تقويمية ادماجية				
	06 حصص تعليمية عادية				
	كفاءة ختامية يرجى تحقيقها نهاية الوحدة التعلمية أو الفصل				

جدول (24) يمثل محتوى الوحدة التعليمية :

<table dir="rtl">
<tr><th rowspan="6">الوحدة التعليمية</th><th colspan="3">محتوى الوحدة التعليمية</th></tr>
<tr><th>تتضمن نشاطين</th><th>الميدان البدني</th><th>الميدان الجماعي</th></tr>
<tr><td>مرحلة تحضيرية</td><td rowspan="3">نشاط الجري السريع</td><td rowspan="3">نشاط كرة السلة</td></tr>
<tr><td>مرحلة تعليمية</td></tr>
<tr><td>مرحلة ختامية</td></tr>
<tr><td colspan="3">هدفين اجرائيين يرجى تحقيقهما نهاية الحصة</td></tr>
</table>

8-2- الاعتبارات التي تم على أساسها تصور برنامج مقترح :

من الملاحظ عن البرنامج التعليمي القائم لمادة التربية البدنية والرياضية، هو الطابع البدني البحت انطلاقا من مؤشرات التقويم إلى الكفاءات الشاملة، وكذا محتويات التعلم. والذي لا يتناسب إلى حد بعيد مع رغبات واتجاهات التلاميذ ونظرة التلاميذ للمادة خير دليل على ذلك، وكذا اعفاء عديد التلاميذ ليس لعجز بدني وإنما لعدم الرغبة ولحاجات شخصية لم يتم مراعاتها في بناء البرنامج.

فوفقا للقرار 778 المتعلق بنظام الجماعة التربوية المادة 33 من الفصل الثالث المتضمن الأحكام الخاصة بالتلاميذ لا يكون الإعفاء من حصص التربية البدنية والرياضية إلا لأسباب صحية وبناء على شهادة طبية يمنحها طبيب الصحة المدرسية.

في حين أنه من الملاحظ في الواقع التربوي للمادة جل الإعفاءات ليست لأسباب طبية، وإنما في الحقيقة للأسباب السابقة، وهذا ما يدل على أن هناك ثغرة في البرنامج على وجه الخصوص.

والجداول التالية تبين محتويات والبعد الحركي للبرنامج القائم:

جدول (25) يبين محتوى وخصائص البرنامج التعليمي القائم:

ملمح التخرج نهاية مرحلة التعليم المتوسط	
الكفاءة الشاملة	في نهاية العليم المتوسط يتمكن المتعلم من التواصل حركيا وشفويا والقيام بأدوار بناءة فرديا وجماعيا لإعداد وتنفيذ مشاريع معتمدا على مناهج علمية ومتبنيا قواعد صحية وأمنية تضمن السلامة والفعالية
كفاءات ختامية	
الميدان البدني	التكفل بذاته صحيا من حيث تقدير وتوزيع المجهود لضمان الارتياح والاستمرارية في العمل طيلة المدة المطلوبة
الميدان الجماعي	في إطار مبادئ العمل الجماعي، بناء وتنفيذ حركات وعمليات تتماشى والموقف المطروح.
ملامح التخرج بالنسبة للسنة الثانية متوسط	
الكفاءة الشاملة	تطبيق القوانين والمبادئ الأمنية والصحية أثناء انجاز مشاريع وخطط بسيطة فرديا وجماعيا وتكييفها كلما دعت الضرورة.
الكفاءات الختامية	
الميدان البدني	انتقاء وتطبيق أساليب بسيطة وتنفيذها فرديا بارتياح
الميدان الجماعي	التمكن من قراءة وفهم الموقف لربط وتنسيق حركات مع عناصر الفريق قصد بناء مشاريع.
برنامج السنة الثانية من التعليم المتوسط	

كفاءة شاملة	سبق ذكرها
القيم	احترام الغير وتقبل الأحكام – التعاون مع الآخر – الاعتماد على النفس – تحمل المسؤولية – التكفل بالنفس. (هي نفسها قيم سنة1 و سنة3)
الكفاءات العرضية	التحكم في الأسس المنظمة للعمل – ترجمة الأحاسيس والانفعالات عن طريق التعبير الحركي – التواصل عن طريق الحركة. (نفسها عند سنة1 و سنة3)
مركبات الكفاءة	
الميدان البدني (أنشطة فردية)	التحكم في أسس ممارسة أنشطة الجري والوثب والرمي انتقاء وتطبيق تصرفات مناسبة للموقف(التعليمات والمبادئ الامنية) تعديل وضبط التدخلات انطلاقا من معطيات الوضعية ومتغيراتها (تغيير في الايقاع والوضعية والاسلوب)
الميدان الجماعي (أنشطة جماعية)	التحكم في اسس ممارسة (ألعاب جماعية) مهارات قوانين المساهمة في المردود الجماعي (دفاع وهجوم) التكفل بالنفس وتنظيم طريقة الممارسة (القيام بأدوار قيادية – مساهمة في تنظيم منافسة – ملاحظة وتقويم المردود .

ص318 –323 اللجنة الوطنية للمناهج 2016 – مناهج مرحلة التعليم المتوسط

ملاحظة:

- هذه هي المركبات التي تقوم تشخيصيا وعلى أساسها تبنى الأهداف
- الجانب الوجداني والاجتماعي تم ادراجه على شكل كفاءات عرضية ومجموعة قيم هامشية مكررة عند كل المستويات دون اعتبار لأي فروقات

☜ زيادة على هذا الوضعيات التعلمية الإدماجية والتقويمية الإدماجية المدرجة في الوحدات التعليمية هي تمثل ثلاث حصص مكررة لحصص وأهداف سابقة.

2.5 التقويم: قبل إجراء التقويم في مادة التربية البدنية والرياضية، على الأستاذ أن يعدّ شبكة تقويمية يعتمدها في منح مستوى من المستويات التي بلغها التلميذ في كفاءة من الكفاءات المحدّدة في المنهاج. ونقدّم هذه الشبكة الموالية كمثال.

ا) شبكة تقويم الكفاءة

منصوص الكفاءة: .....

مركبات / الكفاءة / قائمة التلاميذ	المركبة 1		المركبة 2		المركبة 3		المركبة 4		المركبة 5		النتائج الفردية	
	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
.....												
الحصيلة الجماعية ↓												

ب) شبكة تقويم الأنشطة الجماعية

المستويات	الخصائـــص المميزة	العلامـــة
المستوى 1	فرج (ليست له الرغبة في المشاركة).	من 03– 06
المستوى 2	للفعل (مجدد النشاط).	من 07– 10
المستوى 3	كيف (يجد الحلول المناسبة)	من 11– 14
المستوى 4	كتشف (له بعد النظر أثناء المشاركة)	من 15– 17
المستوى 5	موهوب، صانع الألعاب.	17 +

ملاحظة: إذا صنف التلميذ في المستوى الثالث مثلا، فعلامته تنحصر بين 11 و 14

- **الجانب التصرفي:** يرتب التلميذ حسب مستوى معين من خلال سلوكاته المميزة كما تبينه شبكة التقويم التالية:

المستوى	السلوكات المميزة	القيمة
الأول	القيام بحركات لا علاقة لها بالنشاط	بين 01 و 02
الثاني	تنفيذ بعض الحركات الخاصة بالنشاط من دون انسجام	بين 03 و 04
الثالث	القيام بمعظم الحركات الخاصة بالنشاط بانسجام نسبي فيما بينها	بين 05 و 06
الرابع	القيام بكل الحركات الخاصة بالنشاط بصفة صحيحة ومنسجمة	بين 07 و 08

(اللجنة الوطنية للمناهج،2016،ص ص330 – 331).

8-3- البرنامج التعليمي المقترح :

قمنا ببناء برنامج تعليمي مقترح وفق الإطار المنهجي المعمول به في المتوسط طبقا لما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية، إلا أننا قمنا ببعض الإضافات والتعديلات تماشيا مع متطلبات وأهداف الدراسة خصوصا فيما يتعلق بالأهداف السلوكية المسطرة، وكذا ممارسة ومشاركة كل تلاميذ دون استثناء وبفعالية.

حيث حافظنا على محتوى الوحدة التعلمية كما سبق، إلا أننا أضفنا للميدان البدني والجماعي أنشطة مرافقة تتنوع وتختلف ما بين ذهنية وتنافسية حركية ولا نقصد بها هنا الألعاب الشبه رياضية.

جدول (26) يمثل محتوى وحدة تعليمية في البرنامج المقترح :

<table dir="rtl">
<tr><th rowspan="6">الوحدة التعليمية</th><th colspan="4">محتوى الوحدة التعليمية</th></tr>
<tr><th>تتضمن (03) أنشطة</th><th>الميدان البدني</th><th>الميدان الجماعي</th><th>أنشطة مرافقة</th></tr>
<tr><td>مرحلة تحضيرية</td><td rowspan="2">نشاط الجري السريع</td><td rowspan="2">نشاط كرة السلة</td><td rowspan="3">ألعاب ذهنية وحركية تنافسية + أعمال جماعية</td></tr>
<tr><td rowspan="2">مرحلة تعليمية</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">ألعاب مصغرة خلال النشاطين البدني والجماعي</td></tr>
<tr><td>مرحلة ختامية</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="4">04 أهداف سلوكية يرجى تحقيقها نهاية الحصة</td></tr>
</table>

9- ضبط البرنامج التعليمي والتحقق من صلاحيته لأغراض الدراسة :

تم بناء البرنامج وإعداد وحداته وأدواته ووضعه في صورته الأولية تبعا لما هو معمول به في الميدان التربوي مع احترام الاجراءات المنهجية في بناء الوحدة التعليمية والمحتوى التعليمي وفقا لمجموعة أهداف تربوية سلوكية نابعة من الكفاءات المسطرة في المنهاج التربوي للمادة.

وهذا كان حسب مجموعة من الشروط وهي :

1. وضوح أهداف البرنامج والأهداف السلوكية الاجرائية لكل حصة تعليمية.
2. الاتساق بين الأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الخاصة بالحصص.
3. صحة المادة العلمية للبرنامج.
4. ارتباط المحتوى بالأهداف.
5. تناسبه مع الوسط التربوي وملائمته لقدرات التلاميذ.
6. ملائمة الأنشطة والطرق والأدوات المتبعة لتحقيق أهداف البرنامج.

جدول (27) يبين شروط ضبط محتوى البرنامج :

01	02	03	04	05	06
وضوح أهداف البرنامج والأهداف السلوكية الاجرائية لكل حصة تعليمية	الاتساق بين الأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الخاصة بالحصص	صحة المادة العلمية للبرنامج	ارتباط المحتوى بالأهداف	تناسبه مع الوسط التربوي وملائمته لقدرات التلاميذ	ملائمة الأنشطة والطرق والأدوات المتبعة لتحقيق أهداف البرنامج

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض ومناقشة نتائج الفرض العام :

الفرض العام : هناك أثر ايجابي للبرنامج التعليمي المقترح على الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ.

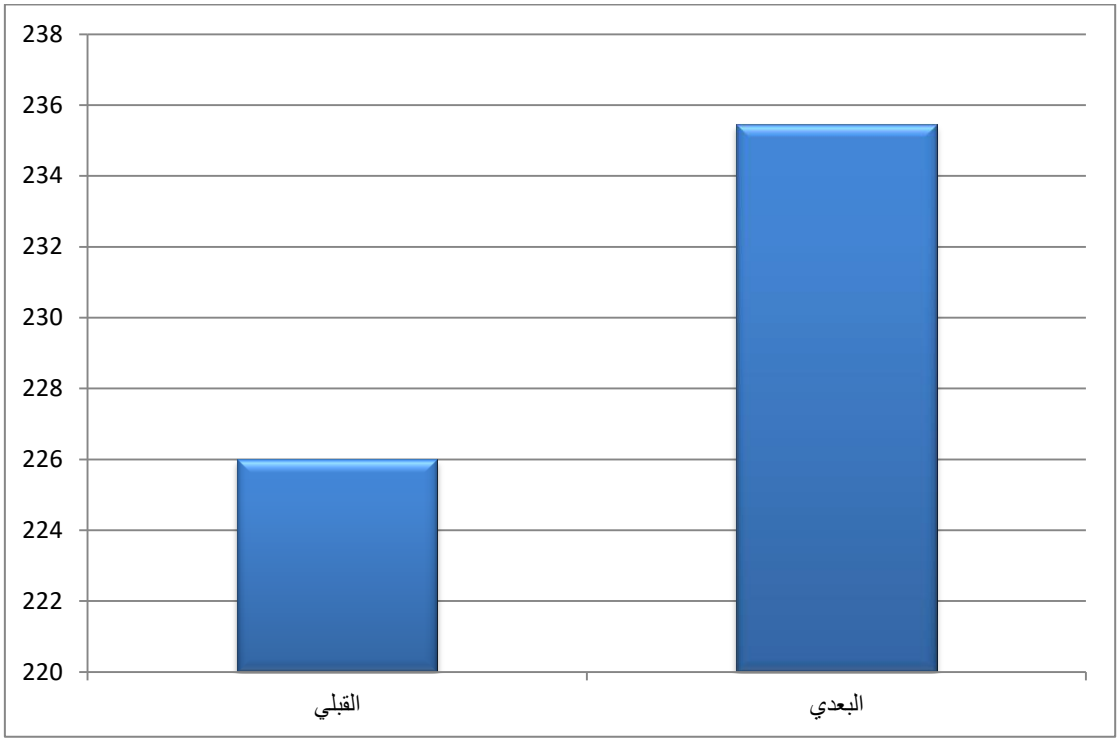
اختبار T-Test بين القبلي والبعدي (Paired Sample Test) :

جدول رقم (01) اختبار T-Testالمقارنة بين نتائج متوسطات الاختبار القبلي والبعدي للكفاءة الوجدانية (العينة التجريبية) :

		df	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
البعد 01	قبلي	19	35.6000	3.3466	2.204	0.040	دال احصائيا
	بعدي	19	38.1000	4.8871			
البعد 02	قبلي	19	34.0000	4.3407	1.873	0.077	
	بعدي	19	36.1000	4.2538			
البعد 03	قبلي	19	45.5000	6.1687	0.488	0.631	
	بعدي	19	46.1000	3.4320			غير دال
البعد 04	قبلي	19	49.0500	4.6280	1.025	0.318	
	بعدي	19	50.4000	4.8818			
البعد 05	قبلي	19	61.8500	6.1411	1573	0.132	
	بعدي	19	64.7500	7.1073			
البعد العام	قبلي	19	226.0000	20.1964	1.917	0.070	
	بعدي	19	235.4500	21.5662			

من خلال بيانات الجدول رقم (01) يتضح أن قيمة المتوسطات كانت لصالح الاختبار البعدي في كل الأبعاد حيث بلغ المتوسط الحسابي 235.4500 بانحراف معياري قدره 21.5662 في حين كانت متوسط الاختبار القبلي 226.0000 وبانحراف معياري (20.1964).

كما أن نتيجة اختبار (T) كانت (1.917) بمستوى دلالة قدره (0.070) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** بين متوسطات الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للعينة التجريبية في متغير الكفاءة الوجدانية.



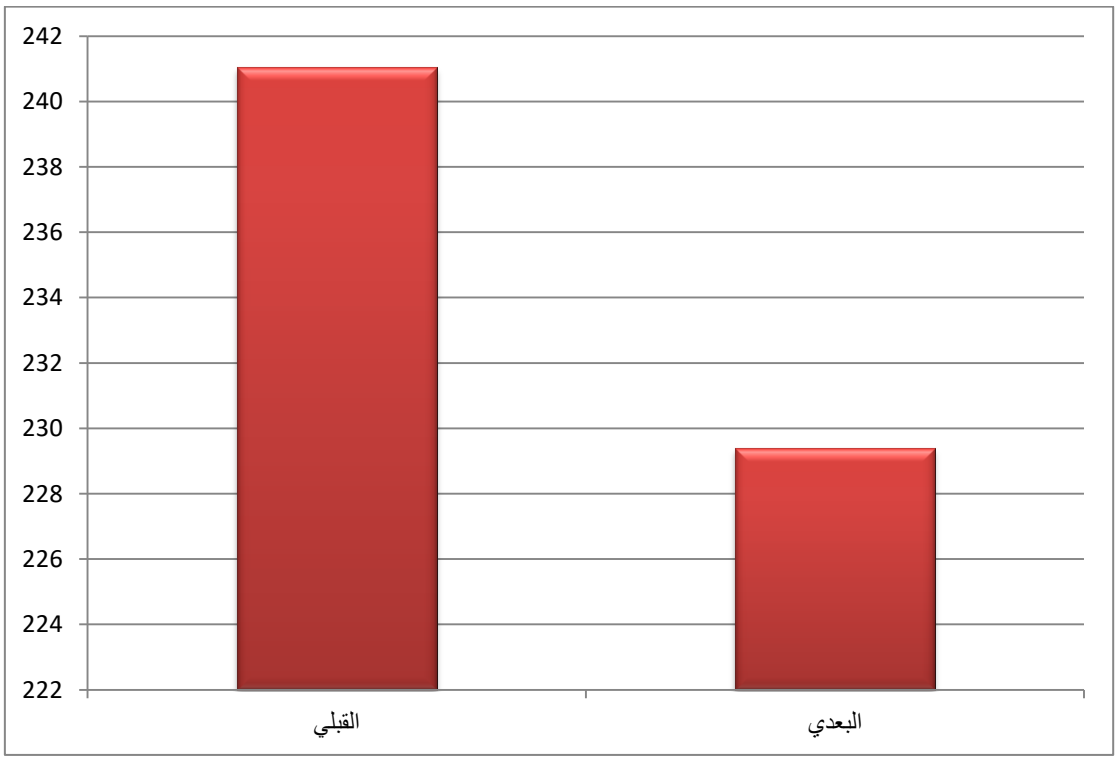
شكل رقم (01) يبين المتوسطات بين القبلي والبعدي في الكفاءة الوجدانية للعينة التجريبية

جدول رقم (02) اختبار T-Test المقارنة بين نتائج متوسطات الاختبار القبلي والبعدي للكفاءة الوجدانية (العينة الضابطة) :

		df	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
البعد 01	قبلي	19	38.2000	4.9375	1.096	0.287	
	بعدي	19	36.4000	5.6513			
البعد 02	قبلي	19	36.6000	52355	0.713	0.485	
	بعدي	19	35.5500	5.2262			
البعد 03	قبلي	19	47.5000	4.9895	1.592	0.128	
	بعدي	19	44.8500	6.8539			غير دال
البعد 04	قبلي	19	52.8500	7.1471	1.640	0.118	
	بعدي	19	49.1000	7.1958			
البعد 05	قبلي	19	65.9000	6.0254	1.044	0.310	
	بعدي	19	63.5000	8.1208			
البعد العام	قبلي	19	241.0500	24.8394	1.447	0.164	
	بعدي	19	229.4000	27.9650			

من خلال بيانات الجدول رقم (02) يتضح أن المتوسطات كانت لصالح الاختبار القبلي في كل الأبعاد، حيث بلغ المتوسط الحسابي فيه 241.0500 بانحراف معياري قدره 24.8394 في حين كانت متوسط الاختبار البعدي 229.4000 وبانحراف معياري (27.9650).

كما أن نتيجة اختبار (T) كانت (1.447) بمستوى دلالة قدره (0.164) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** بين متوسطات الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للعينة الضابطة في متغير الكفاءة الوجدانية.



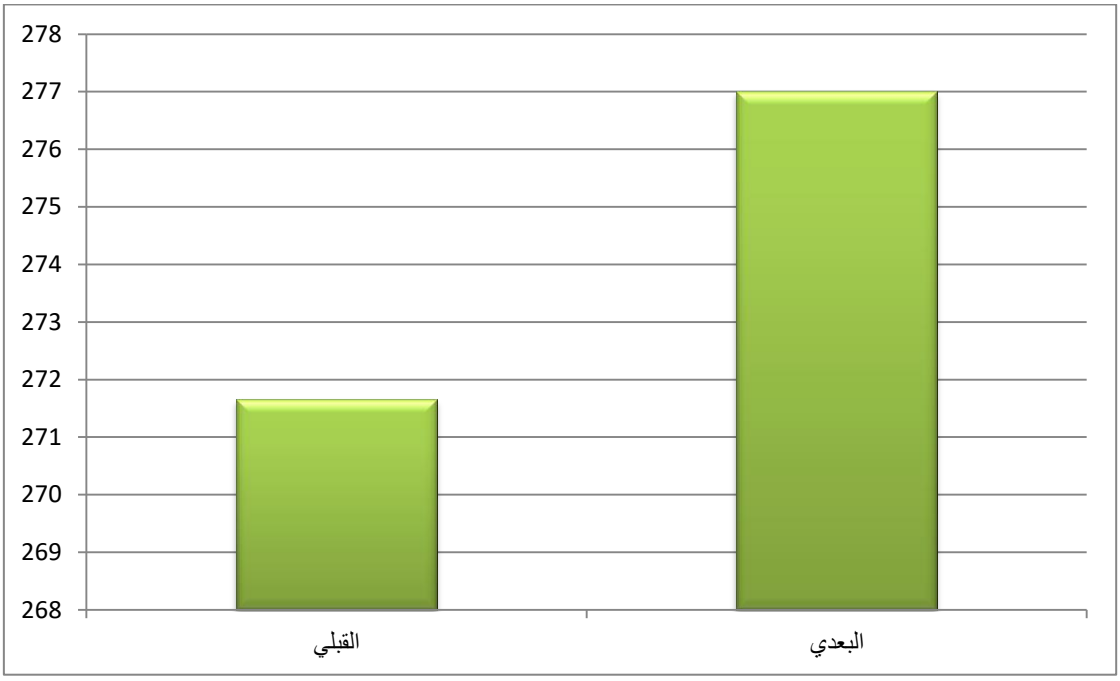
شكل رقم (02) يبين المتوسطات بين القبلي والبعدي في الكفاءة الوجدانية للعينة الضابطة

جدول رقم (03) اختبار T-Test المقارنة بين نتائج متوسطات الاختبار القبلي والبعدي للذكاء الاجتماعي (العينة التجريبية) :

		Df	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
البعد 01	قبلي	19	45.0500	4.1482	0.807	0.430	غير دال
	بعدي	19	46.6500	6.8154			
البعد 02	قبلي	19	37.6000	5.1134	1.996	0.061	
	بعدي	19	41.3500	6.1923			
البعد 03	قبلي	19	38.7500	6.8815	0.512	0.615	
	بعدي	19	39.6500	4.1710			
البعد 04	قبلي	19	58.8500	7.6246	0.464	0.648	
	بعدي	19	60.0000	11.0454			
البعد 05	قبلي	19	47.9500	4.2361	1.194	0.247	
	بعدي	19	45.8500	6.9682			
البعد 06	قبلي	19	42.5500	5.3457	0.465	0.647	
	بعدي	19	43.5000	7.3305			
البعد العام	قبلي	19	271.6500	23.0589	0.586	0.565	
	بعدي	19	277.0000	35.2704			

من خلال بيانات الجدول رقم (03) يتضح أن المتوسطات كانت لصالح الاختبار البعدي في كل الأبعاد ماعد البعد (06)، الذي كان المتوسط الحسابي فيه لصالح الاختبار القبلي، أما المتوسط الحسابي فقد بلغ 277.0000 بانحراف معياري قدره 35.2704 في حين كانت متوسط الاختبار القبلي 271.6500 وبانحراف معياري (23.0589).

كما أن نتيجة اختبار (T) كانت (0.586) بمستوى دلالة قدره (0.565) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** بين متوسطات الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للعينة التجريبية في متغير الذكاء الاجتماعي.



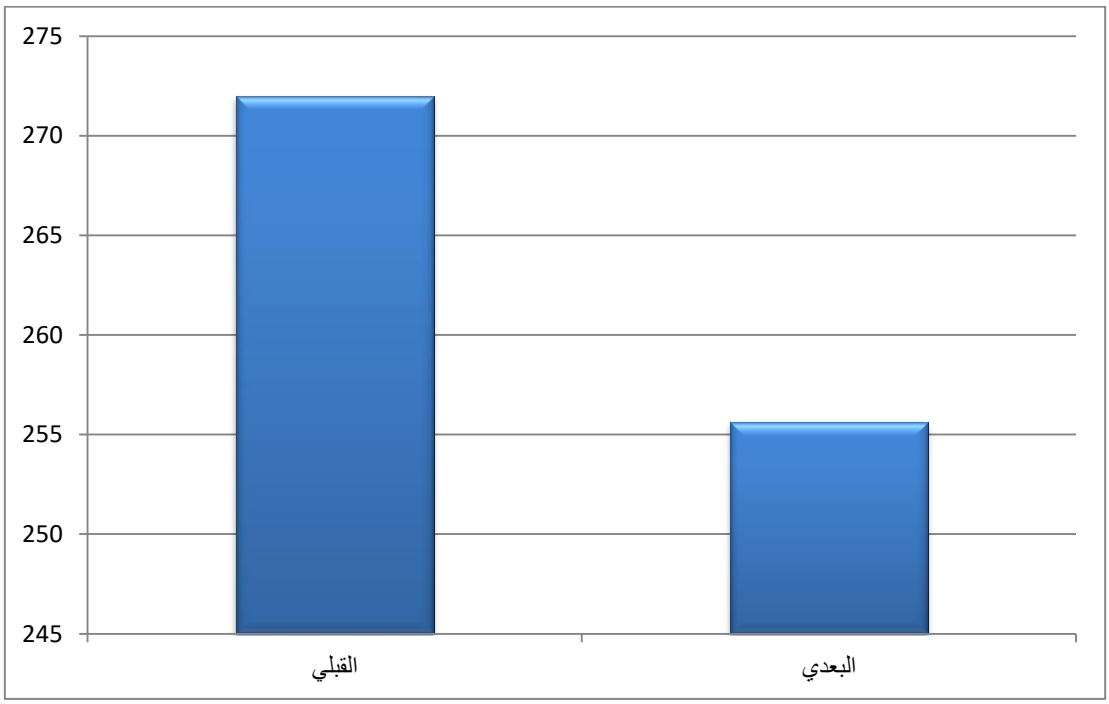
شكل رقم (03) يبين المتوسطات بين القبلي والبعدي في الذكاء الاجتماعي للعينة التجريبية

جدول (04) اختبار T-Test المقارنة بين نتائج متوسطات الاختبار القبلي والبعدي للذكاء الاجتماعي (العينة الضابطة) :

		df	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
البعد 01	قبلي	19	42.7000	6.7364	0.506	0.619	غير دال
	بعدي	19	41.7000	7.8747			
البعد 02	قبلي	19	40.7500	7.7383	0.869	0.396	
	بعدي	19	39.0500	6.7783			
البعد 03	قبلي	19	38.1000	4.4117	2.386	0.028	
	بعدي	19	34.5500	3.9132			
البعد 04	قبلي	19	60.2500	9.5415	2.016	0.058	
	بعدي	19	54.7500	8.7952			
البعد 05	قبلي	19	47.1000	6.2399	1.666	0.112	
	بعدي	19	43.2500	8.7712			
البعد 06	قبلي	19	42.9000	8.0191	0.067	0.947	
	بعدي	19	42.7000	8.4611			
البعد العام	قبلي	19	272.0000	32.3028	1.733	0.099	
	بعدي	19	255.6500	27.1841			

من خلال بيانات الجدول رقم (04) يتضح أن المتوسطات كانت لصالح الاختبار القبلي في كل الأبعاد، حيث بلغ المتوسط الحسابي فيه 272.0000 بانحراف معياري قدره 32.3028 في حين كانت متوسط الاختبار البعدي 255.6500 وبانحراف معياري (27.1841).

كما أن نتيجة اختبار (T) كانت (1.733) بمستوى دلالة قدره (0.099) وهو أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** بين متوسطات الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للعينة الضابطة في متغير الذكاء الاجتماعي.



شكل رقم (04) يبين المتوسطات بين القبلي والبعدي في الذكاء الاجتماعي للعينة الضابطة

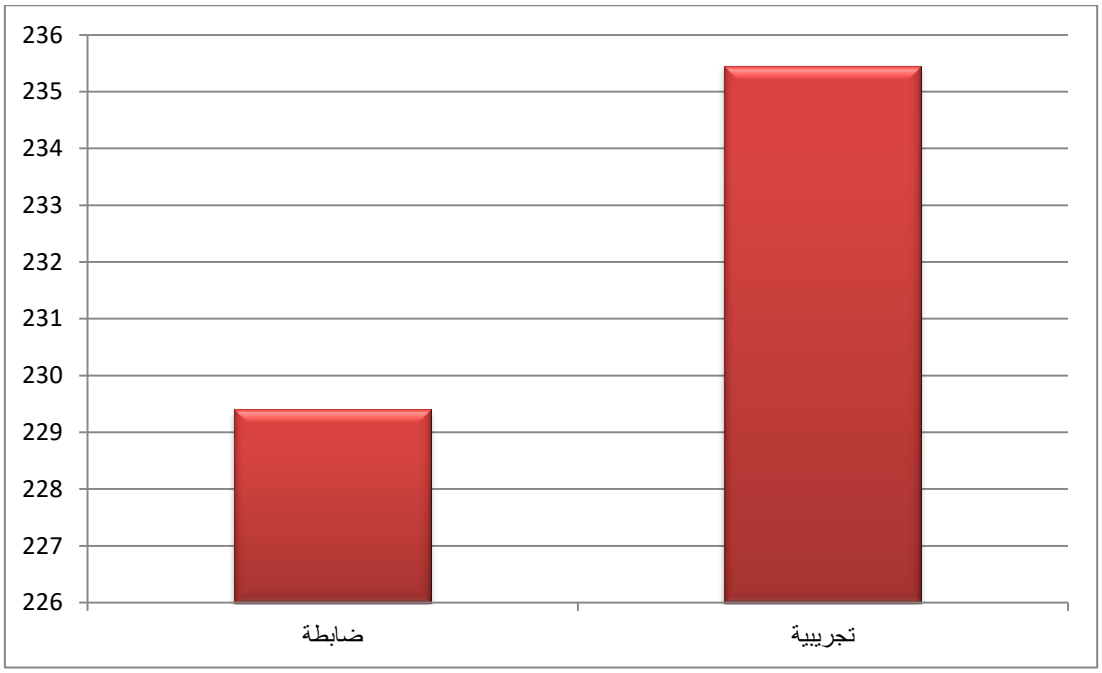
اختبار(t) للعينات المستقلة independent samples T-test :

جدول (05): نتائج اختبار T-Test للفروق بين العينة الضابطة والتجريبية في الكفاءة الوجدانية (الاختبار البعدي) :

		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
البعد 01	**ض**	**20**	36.4000	5.6513	1.018	0.315	38	غير دال
	ت	20	38.1000	4.8871				
البعد 02	**ض**	20	35.5500	5.2262	0.365	0.717	38	غير دال
	ت	20	36.1000	4.2538				
البعد 03	**ض**	20	44.8500	6.8539	0.729	0.470	38	غير دال
	ت	20	46.1000	3.4320				
البعد 04	**ض**	20	49.1000	7.1958	0.669	0.508	38	غير دال
	ت	20	50.4000	4.8818				
البعد 05	**ض**	20	63.5000	8.1208	0.518	0.607	38	غير دال
	ت	20	64.7500	7.1073				
البعد العام	**ض**	20	229.4000	27.9650	0.766	0.448	38	**غير دال**
	ت	20	235.4500	21.5662				

يتضح من بيانات الجدول **(05)** أن متوسطات الكفاءة الوجدانية للعينة التجريبية كانت أعلى من متوسطات العينة الضابطة في كل الأبعاد، وبالمقابل نجد أن المتوسط الحسابي الكلي كان لصالح العينة التجريبية حيث بلغت قيمته **(235.4500)** بانحراف معياري **(21.5662)** وهو أعلى من

المتوسط الحسابي للعينة الضابطة الذي كانت قيمته **(229.4000)** بانحراف معياري **(27.9650)**، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) **(0.766)** بمستوى دلالة قدره **(0.448)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** في متوسطات الكفاءة الوجدانية بين العينة الضابطة والتجريبية في الدراسة البعدية.



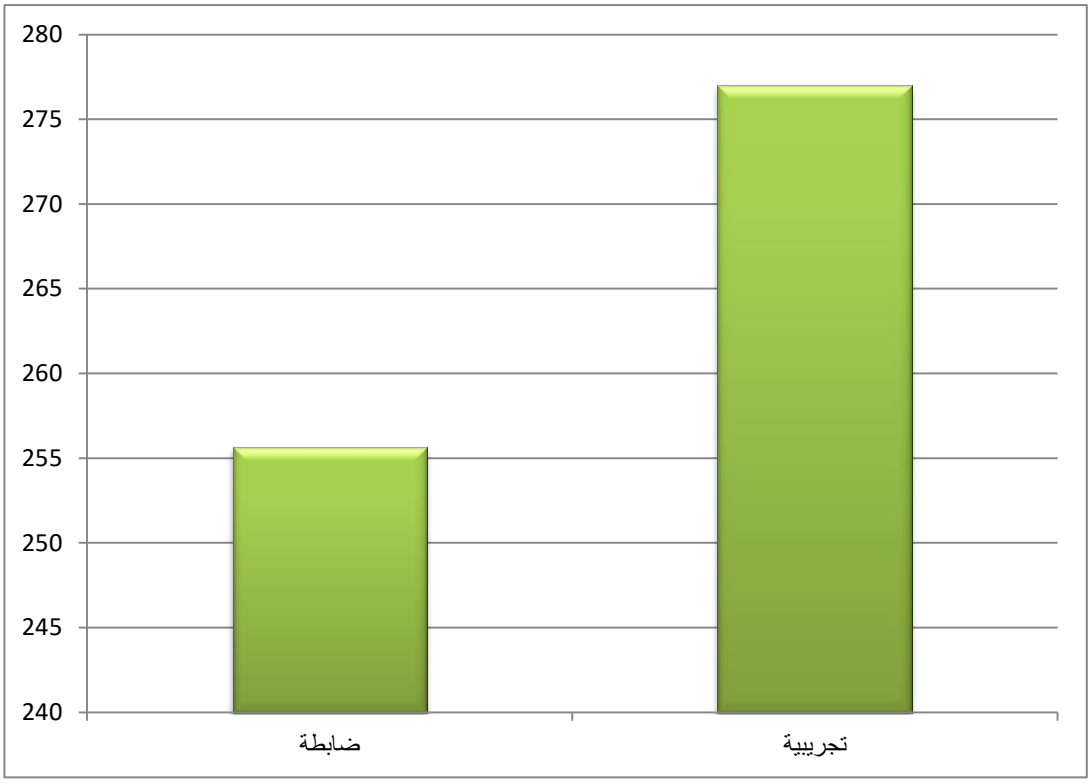
شكل (05) يبين المتوسطات بين العينتين الضابطة والتجريبية في الكفاءة الوجدانية للاختبار البعدي

جدول (06): نتائج اختبار T-Test للفروق بين العينة الضابطة والتجريبية في الذكاء الاجتماعي (الاختبار البعدي):

		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
البعد 01	**ض**	**20**	41.7000	7.8747	2.126	0.040	38	دال احصائيا
	ت	**20**	46.6500	6.8154				
البعد 02	**ض**	**20**	39.0500	6.7783	1.120	0.270	38	غير دال
	ت	**20**	41.3500	6.1923				
البعد 03	**ض**	**20**	34.5500	3.9132	3.988	0.000	38	دال احصائيا
	ت	**20**	39.6500	4.1710				
البعد 04	**ض**	**20**	54.7500	8.7952	1.663	0.105	38	غيردال
	ت	**20**	60.0000	11.0454				
البعد 05	**ض**	**20**	43.2500	8.7712	1.038	0.306	38	غير دال
	ت	**20**	45.8500	6.9682				
لبعد 06	**ض**	**20**	42.7000	8.4611	0.320	0.751	38	غير دال
	ت	**20**	43.5000	7.3305				
البعد العام	**ض**	**20**	255.6500	27.1841	2.144	0.038	38	**دال احصائيا**
	ت	**20**	277.0000	35.2704				

يتضح من بيانات الجدول **(06)** أن متوسطات الذكاء الاجتماعي للعينة التجريبية كانت أعلى من متوسطات الذكاء للعينة الضابطة في كل الأبعاد، وبالمقابل نجد أن المتوسط الحسابي الكلي كان لصالح العينة التجريبية حيث بلغت قيمته **(277.0000)** بانحراف معياري **(35.2704)** وهو أعلى من المتوسط الحسابي للعينة الضابطة الذي كانت قيمته **(255.6500)** بانحراف معياري

(27.1841)، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) **(2.144)** بمستوى دلالة قدره **(0.038)** وهي أقل من مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه تقرر أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** في متوسطات الذكاء الاجتماعي بين العينة الضابطة والعينة التجريبية في الدراسة البعدية.



شكل (06) يبين المتوسطات بين العينتين الضابطة والتجريبية في الذكاء الاجتماعي للاختبار البعدي

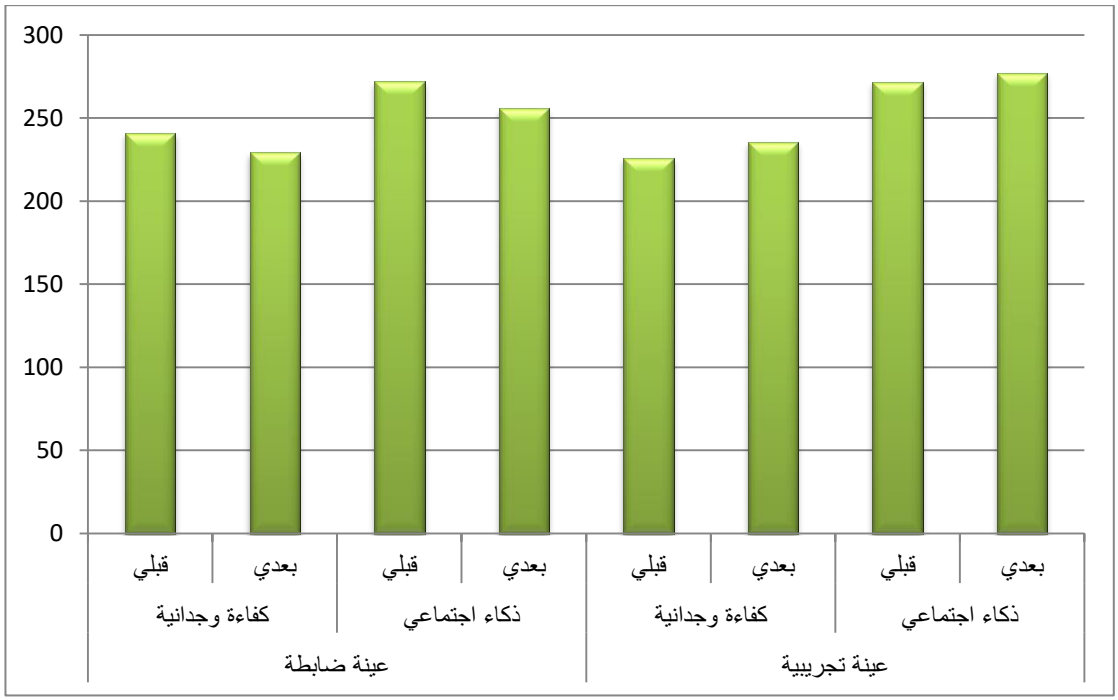
جدول (07) مقارنة عامة بين نتائج اختبار t بين العينة الضابطة والتجريبية في مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي (الاختبار البعدي) :

الاختبار البعدي								
		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
الكفاءة الوجدانية	عينة ضابطة	20	229.4000	27.9650	0.766	0.448	38	غير دال
	عينة تجريبية	20	235.4500	21.5662				
الذكاء الاجتماعي	عينة ضابطة	20	255.6500	27.1841	2.144	0.038	38	دال احصائيا
	عينة تجريبية	20	277.0000	35.2704				

شكل (07) يبين المتوسطات بين العينة الضابطة والتجريبية في الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي للاختبار البعدي

جدول (08) مقارنة بين متوسطات العينتين في القبلي والبعدي :

العينة		الاختبار	df	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عينة ضابطة	كفاءة وجدانية	قبلي	19	**241.0500**	**24.8394**
		بعدي	19	229.4000	27.9650
	ذكاء اجتماعي	قبلي	19	**272.0000**	**32.3028**
		بعدي	19	255.6500	27.1841
عينة تجريبية	كفاءة وجدانية	قبلي	19	226.0000	20.1964
		بعدي	19	**235.4500**	**21.5662**
	ذكاء اجتماعي	قبلي	19	271.6500	23.0589
		بعدي	19	**277.0000**	**35.2704**



شكل (08) يبين المتوسطات بين العينتين في الاختبارين القبلي والبعدي

يتضح من بيانات الجداول السابقة (05) و (06) و (07) أن متوسطات كل من الكفاءة الوجدانية وكذا الذكاء الاجتماعي كانت لصالح العينة التجريبية، وفي كل الأبعاد، فمتوسط الكفاءة الوجدانية للعينة التجريبية (235.4500) بانحرافه المعياري (21.5662) قابله متوسط العينة الضابطة (229.4000) بانحراف معياري (27.9650)، و بقيمة t قدرت بـ : (0.766) ومستوى دلالة 0.448 أشارت بعدم وجود فروق دالة احصائيا بين العينتين في مستويات الكفاءة الوجدانية عند مستوى الدلالة 0.05.

من جهة أخرى وعلى غرار الكفاءة الوجدانية كانت متوسطات الذكاء الاجتماعي هي الأخرى لصالح العينة الضابطة كما سبق الذكر بمتوسط (277.0000) وانحراف معياري (35.2704)، بالمقابل كان المتوسط للعين الضابطة (255.6500) بانحراف معياري (27.1841)، وقيمة t (2.144) بمستوى دلالة (0.038) عند مستوى دلالة 0.05 أشارت بوجود فروق دالة احصائيا بين العينين الضابطة والتجريبية في مستويات الذكاء الاجتماعي.

- مناقشة النتائج :

ما لاحظناه من خلال النتائج السابقة فيما يخص المتوسطات الحسابية التي كانت كلها وفي كل الأبعاد لصالح العينة التجريبية على حساب العينة الضابطة، إن دل فإنما يدل على أن البرنامج التعليمي المقترح كان له أثر ايجابي على مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي، فبالرغم ما أدلت به نتائج (05) و (06) و (07) بأنه كانت هناك فروق في مستويات الذكاء الاجتماعي بين العينتين في حين لم تكن هناك فروق في الكفاءة الوجدانية، إلا أن ما يشير إليه الجدول رقم (08) أن مستويات الكفاءة والذكاء للعينة الضابطة قد انخفض في الاختبار البعدي بشكل ملحوظ

على عكس العينة التجريبية التي عرفت ارتفاع مستويات الكفاءة والذكاء في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي.

زيادة على هذا رغم أن مستويات هذين المتغيرين في الاختبار القبلي كان لصالح العينة الضابطة، إلا أن في الاختبار البعدي كانت المتوسطات كلها لصالح العينة التجريبية وبشكل ملحوظ، حيث نجد مستويات مقبولة من الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى العينة الضابطة، مما يدل على فعالية البرنامج التعليمي و أثره الايجابي على الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي، رغم أن التعديل في البرنامج كان تقريبا بنسبة 25% فقط وفق التقدير الزمني للحصة. فالبرنامج التعليمي كما سبق الذكر، يجب أن يكيف على حسب بيئة التلاميذ ومستوياتهم وميولاتهم لكي يأتي ثماره، وهو ما أشارت إليه **حجريوة (2017 :103)** في دراستها " باعتبار المتعلم قطب وعصب العملية التعليمية، فقد بات من اللازم مراعاة ميوله وتطلعاته، وما يتفق مع رغباته وطموحاته، وعدم ارهاقه بأوامر ونواهي تؤثر سلبا على سلوكياته ونشاطاته." حيث يمكننا القول أنه لدعم هذين المتغيرين يجب إعادة النظر في محتوى البرنامج وتخصيص أنشطة خاصة لطي لا نقول برامج وهو ما يتوافق مع دراسة كل من(2013) Barisnikov & Lachavanne وكذا

(2015) Gentaz & Theurel الذين يروا بدعم المجال الوجداني الاجتماعي عن طريق برامج تأهيل خاصة تعتمد (اللعب التفاعلي والمحادثة والصور..)، ففي البرامج القائمة ليس هناك معالجة تعليمية حقيقية للأنشطة المستمدة من النظريات ونجدها في شكلها الخام، وقد ذكر **جابر(2003 : 103،104)** أن الاستراتيجيات التي تدعم الذكاء الاجتماعي

(مشاركة الأقران Peer sharing – تماثيل الناس People Sculptures – ألعاب الرقعة Board Games – المحاكاة Simulations).

أي أن تكوين الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي تستدعي برامج خاصة وأنشطة داعمة وليس تكوين هامشي.

كما نلاحظ تفاوت في مستويات الكفاءة والذكاء عند التلاميذ لصالح الذكاء يمكن تفسير هذا التفاوت ربما لكون الذكاء الاجتماعي أسبق في التكوين من الكفاءة الوجدانية وهو ما **يؤكده فوقية ومخيمر(2009: 57)** أن جون بولي ذكر في دراسته " أن الطفل منذ ولادته يظهر علامات التعاطف والتجاوب مع التعبيرات الوجهية وسلوك الآخرين." على عكس الكفاءة التي تتميز بالمعمق وأكثر تعقيدا وربما هذا ما يعكس هذا التفاوت الملاحظ عند عينة الدراسة.

أما الجانب الثاني لأثر البرنامج التعليمي ظهر أيضا في اقبال التلاميذ على الحصة بشكل دائم والمشاركة الجماعية الفعلية في الحصة.

وبالتالي تحقق الفرض العام القائل بأن للبرنامج التعليمي المقترح أثر ايجابي على الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

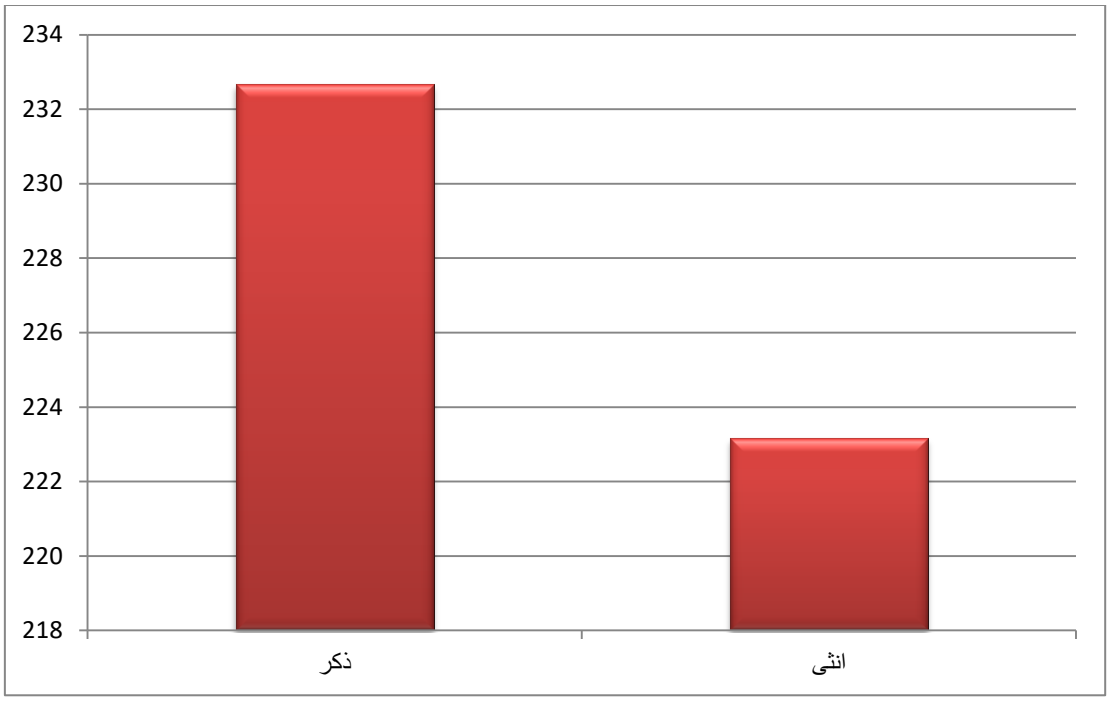
الفرضية: هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي بين الذكور الإناث.

اختبار(t) للعينات المستقلة independent samples T-test :

جدول (09): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الكفاءة الوجدانية تبعا لمتغير الجنس (الاختبار القبلي – العينة التجريبية) :

		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
البعد 01	**ذكر**	6	37.3333	3.0768	1.574	0.133	18	غير دال
	أنثى	14	34.8571	3.2783				
البعد 02	**ذكر**	6	37.8333	1.9408	3.126	0.006	18	دال احصائيا
	أنثى	14	32.3571	4.0498				
البعد 03	**ذكر**	6	45.6667	7.9415	0.077	0.939	18	غير دال
	أنثى	14	45.4286	5.5983				
البعد 04	**ذكر**	6	49.1667	5.0365	0.072	0.944	18	غير دال
	أنثى	14	49.0000	4.6410				
البعد 05	**ذكر**	6	62.6667	5.6095	0.380	0.708	18	غير دال
	أنثى	14	61.5000	6.5251				
البعد العام	**ذكر**	6	232.6667	20.1064	0.965	0.348	18	**غير دال احصائيا**
	أنثى	14	223.1429	20.2821				

يتضح من بيانات الجدول **(09)** أن متوسطات الكفاءة الوجدانية للذكور كانت أعلى من متوسطات الإناث في كل الأبعاد الخمسة، وبالمقابل نجد أن المتوسط الحسابي الكلي كان لصالح الذكور حيث بلغت قيمته **(232.6667)** بانحراف معياري **(20.1064)** وهو أعلى من المتوسط الحسابي للإناث الذي كانت قيمته **(223.1429)** بانحراف معياري **(20.2821)**، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) **(0.965)** بمستوى دلالة قدره **(0.348)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** في متوسطات الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث في الاختبار القبلي للعينة التجريبية.



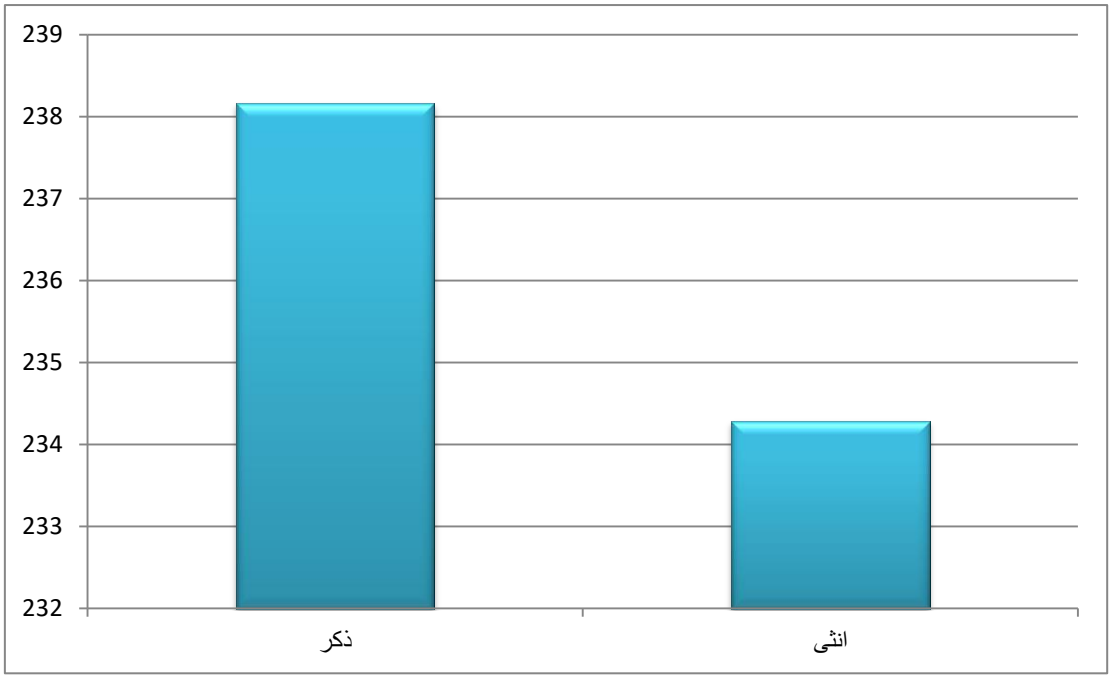
شكل (09) رسم بياني يبين متوسطات الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث للعينة التجريبية الاختبار القبلي

جدول (10): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الكفاءة الوجدانية تبعا لمتغير الجنس (الاختبار البعدي – العينة التجريبية) :

		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
البعد 01	**ذكر**	**6**	**40.0000**	2.4495	1.148	0.266	18	غير دال
	أنثى	14	37.2857	5.4973				
البعد 02	**ذكر**	6	36.8333	4.3089	0.495	0.627	18	غير دال
	أنثى	14	35.7857	4.3532				
البعد 03	**ذكر**	6	46.0000	3.2249	0.083	0.935	18	غير دال
	أنثى	14	46.1429	3.6344				
البعد 04	**ذكر**	6	50.0000	3.4641	0.234	0.818	18	غير دال
	أنثى	14	50.5714	5.4872				
البعد 05	**ذكر**	6	65.3333	3.7771	0.234	0.817	18	غير دال
	أنثى	14	64.5000	8.2532				
البعد العام	**ذكر**	6	238.1667	14.3863	0.360	0.723	18	**غير دال احصائيا**
	أنثى	14	234.2857	24.3987				

يتضح من بيانات الجدول **(10)** أن متوسطات الكفاءة الوجدانية للذكور كانت أعلى من متوسطات الإناث في كل من البعد (1– 2– 5) فيما كانت في البعدين (3–4) لصالح الإناث، وبالمقابل نجد أن المتوسط الحسابي الكلي كان لصالح الذكور حيث بلغت قيمته **(238.1667)** بانحراف معياري **(14.3863)** وهو أعلى من المتوسط الحسابي للإناث الذي كانت قيمته **(234.2857)**

بانحراف معياري **(24.3987)**، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) **(0.360)** بمستوى دلالة قدره **(0.723)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** في متوسطات الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث في الاختبار البعدي للعينة التجريبية.



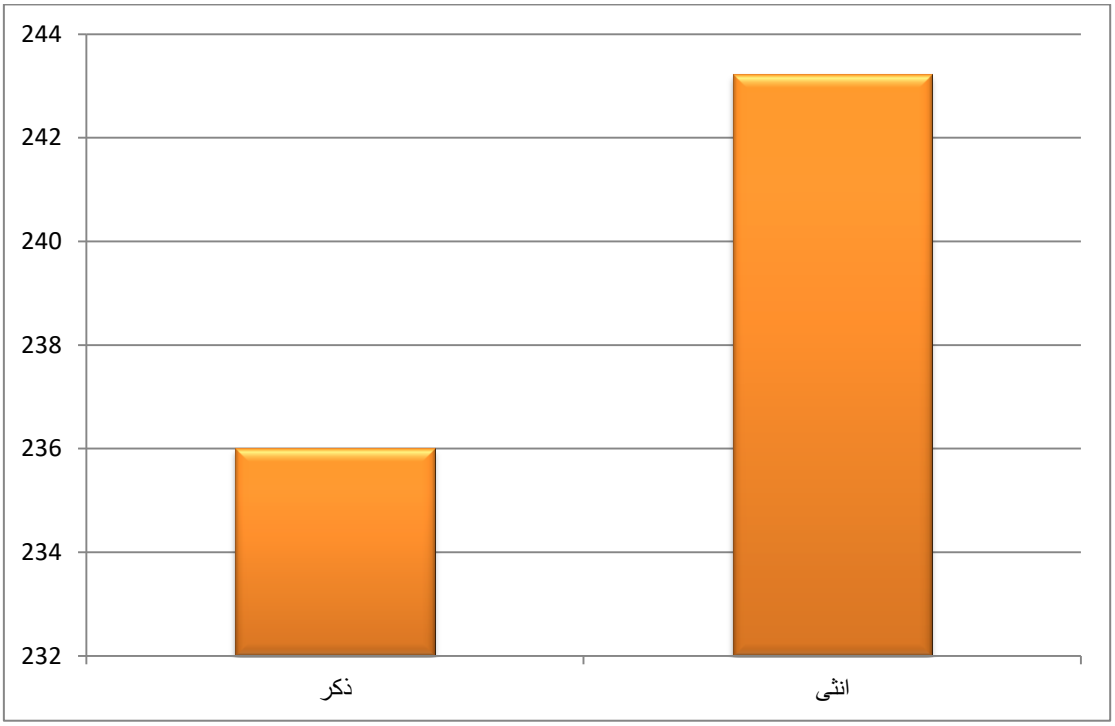
شكل (10) رسم بياني يبين متوسطات الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث للعينة التجريبية الاختبار البعدي

جدول (11): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الكفاءة الوجدانية تبعا لمتغير الجنس (الاختبار القبلي – العينة الضابطة) :

		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
البعد 01	**ذكر**	**6**	37.5000	1.0488	0.406	0.690	18	غير دال
	أنثى	14	38.5000	5.9063				
البعد 02	**ذكر**	6	36.1667	2.3166	0.236	0.816	18	غير دال
	أنثى	14	36.7857	6.1542				
البعد 03	**ذكر**	6	46.3333	5.4283	0.675	0.508	18	غير دال
	أنثى	14	48.0000	4.9147				
البعد 04	**ذكر**	6	50.0000	3.7771	1.033	0.315	18	غير دال
	أنثى	14	53.9286	8.0619				
البعد 05	**ذكر**	6	65.6667	6.4083	0.110	0.913	18	غير دال
	أنثى	14	66.0000	6.1017				
البعد العام	**ذكر**	6	236.0000	14.4776	0.585	0.566	18	غير دال
	أنثى	14	243.2143	28.3608				

يتضح من بيانات الجدول **(11)** أن متوسطات الكفاءة الوجدانية للإناث كانت أعلى من متوسطات الذكور في كل الأبعاد، وبالمقابل نجد أن المتوسط الحسابي الكلي كان لصالح الإناث حيث بلغت قيمته **(243.2143)** بانحراف معياري **(28.3608)** وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور الذي كانت قيمته **(236.0000)** بانحراف معياري **(14.4776)**، كما جاءت نتيجة اختبار (ت)

(0.585) بمستوى دلالة قدره **(0.566)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** في متوسطات الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث في الاختبار القبلي للعينة الضابطة.



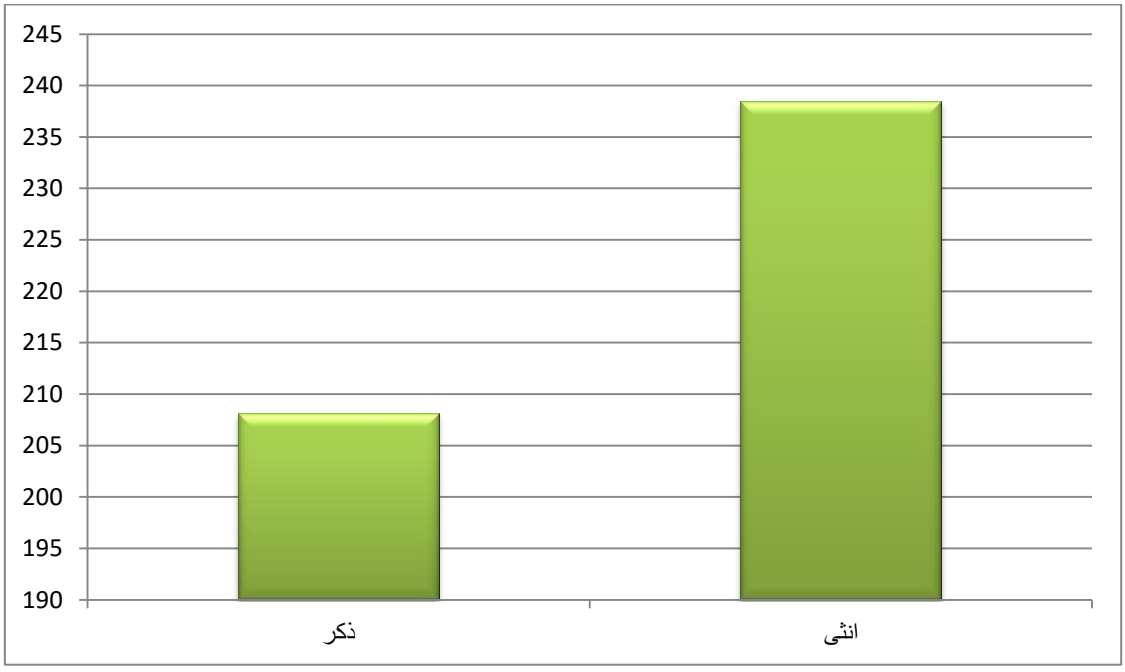
شكل (11) رسم بياني يبين متوسطات الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث للعينة الضابطة الاختبار القبلي

جدول (12): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الكفاءة الوجدانية تبعا لمتغير الجنس (الاختبار البعدي – العينة الضابطة):

		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
البعد 01	**ذكر**	6	34.3333	4.3665	1.075	0.297	18	غير دال
	أنثى	14	37.2857	6.0438				
البعد 02	**ذكر**	6	32.3333	4.8028	1.926	0.070	18	غير دال
	أنثى	14	36.9286	4.9219				
البعد 03	**ذكر**	6	40.0000	3.4059	2.292	0.034	18	دال احصائيا
	أنثى	14	46.9286	6.9776				
البعد 04	**ذكر**	6	43.5000	6.2209	2.601	0.018	18	دال احصائيا
	أنثى	14	51.5000	6.3337				
البعد 05	**ذكر**	6	58.0000	5.9666	2.167	0.044	18	دال احصائيا
	أنثى	14	65.8571	7.9213				
البعد العام	**ذكر**	6	208.1667	16.5338	2.515	0.022	18	**دال احصائيا**
	أنثى	14	238.5000	27.2135				

يتضح من بيانات الجدول **(12)** أن متوسطات الكفاءة الوجدانية للإناث كانت أعلى من متوسطات الذكور في كل الأبعاد، وبالمقابل نجد أن المتوسط الحسابي الكلي كان لصالح الإناث حيث بلغت قيمته **(238.5000)** بانحراف معياري **(27.2135)** وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور الذي كانت قيمته **(208.1667)** بانحراف معياري **(16.5338)**، كما جاءت نتيجة اختبار (ت)

(2.515) بمستوى دلالة قدره **(0.022)** وهي أقل من مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه تقرر أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** في متوسطات الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث في الاختبار البعدي للعينة الضابطة.



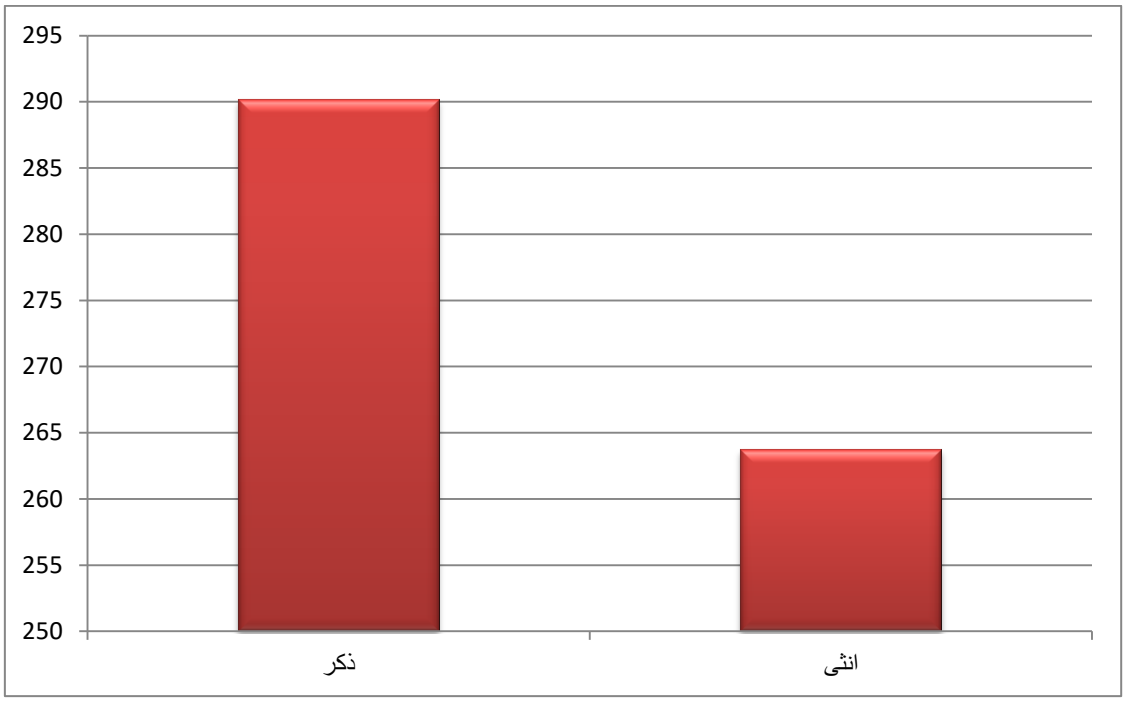
شكل (12) رسم بياني يبين متوسطات الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث للعينة الضابطة الاختبار البعدي

جدول (13): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الذكاء الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس (الاختبار القبلي – العينة التجريبية):

		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
البعد 01	**ذكر**	**6**	**46.1667**	3.3116	0.780	0.446	18	غير دال
	أنثى	14	44.5714	4.4844				
البعد 02	**ذكر**	6	38.5000	4.8062	0.505	0.620	18	غير دال
	أنثى	14	37.2143	5.3663				
البعد 03	**ذكر**	6	42.3333	3.3862	1.584	0.131	18	غير دال
	أنثى	14	37.2143	7.5057				
البعد 04	**ذكر**	6	65.0000	9.0554	2.735	0.014	18	دال احصائيا
	أنثى	14	56.2143	5.3375				
البعد 05	**ذكر**	6	51.1667	3.6009	2.516	0.022	18	دال احصائيا
	أنثى	14	46.5714	3.7970				
البعد 06	**ذكر**	6	45.3333	5.3541	1.584	0.131	18	غير دال
	أنثى	14	41.3571	5.0628				
البعد العام	**ذكر**	6	290.1667	15.8923	2.717	0.014	18	**دال احصائيا**
	أنثى	14	263.7143	21.3052				

يتضح من بيانات الجدول **(13)** أن متوسطات الذكاء الاجتماعي للذكور كانت أعلى من متوسطات الإناث في كل الأبعاد، وبالمقابل نجد أن المتوسط الحسابي الكلي كان لصالح الذكور حيث بلغت قيمته **(290.1667)** بانحراف معياري **(15.8923)** وهو أعلى من المتوسط

الحسابي للإناث الذي كانت قيمته **(263.7143)** بانحراف معياري **(21.3052)**، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) **(2.717)** بمستوى دلالة قدره **(0.014)** وهي أقل من مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه تقرر أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** في متوسطات الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث في الاختبار القبلي للعينة التجريبية.



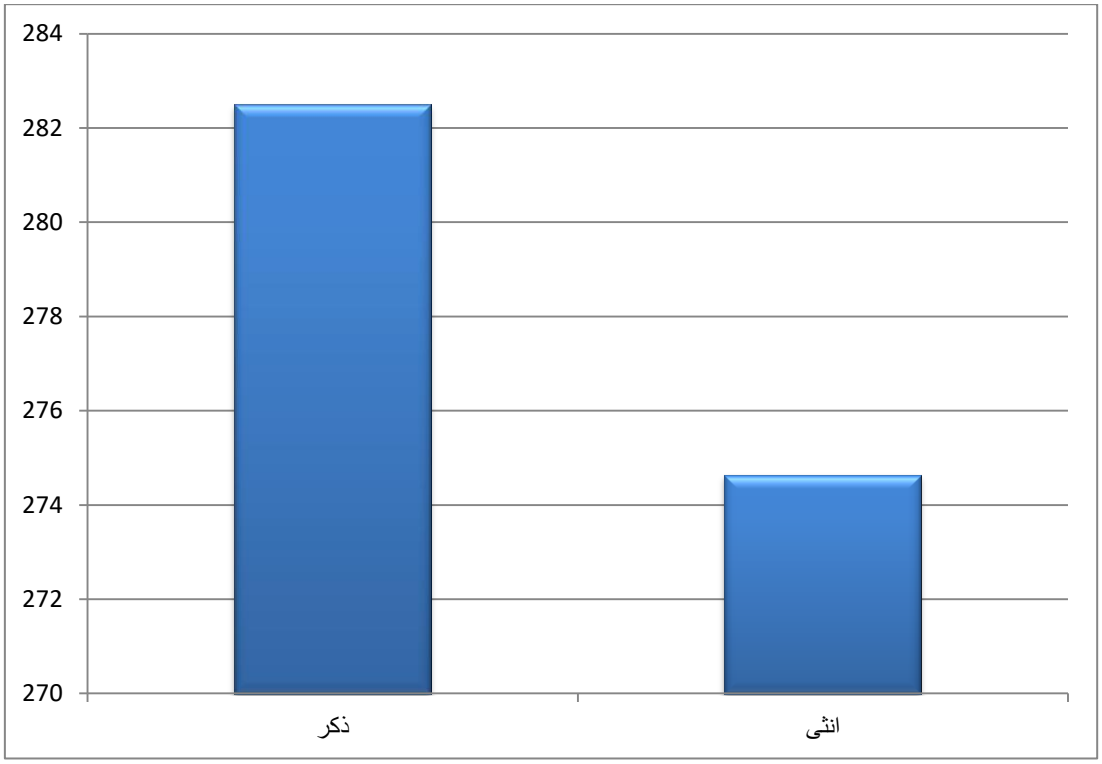
شكل (13) رسم بياني يبين متوسطات الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث للعينة التجريبية للاختبار القبلي

جدول (14): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الذكاء الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس (الاختبار البعدي – العينة التجريبية):

		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
البعد 01	**ذكر**	6	49.3333	2.5820	1.163	0.260	18	غير دال
	أنثى	14	45.5000	7.7831				
البعد 02	**ذكر**	6	42.0000	4.8990	0.300	0.768	18	غير دال
	أنثى	14	41.0714	6.8215				
البعد 03	**ذكر**	6	40.3333	2.3381	0.470	0.644	18	غير دال
	أنثى	14	39.3571	4.7975				
البعد 04	**ذكر**	6	59.5000	11.4499	0.129	0.899	18	غير دال
	أنثى	14	60.2143	11.3013				
البعد 05	**ذكر**	6	45.8333	5.9133	0.007	0.995	18	غير دال
	أنثى	14	45.8571	7.5840				
لبعد 06	**ذكر**	6	45.5000	7.8166	0.791	0.439	18	غيردال
	أنثى	14	42.6429	7.2389				
البعد العام	**ذكر**	6	282.5000	27.6821	0.447	0.660	18	**غير دال احصائيا**
	أنثى	14	274.6429	38.7747				

يتضح من بيانات الجدول **(14)** أن متوسطات الذكاء الاجتماعي للذكور كانت أعلى من متوسطات الإناث في كل امن البعد (1–2–3–6) والبعدين (4–5) لصالح الإناث، وبالمقابل نجد أن المتوسط الحسابي الكلي كان لصالح الذكور حيث بلغت قيمته **(282.5000)** بانحراف

معياري **(27.6821)** وهو أعلى من المتوسط الحسابي للإناث الذي كانت قيمته **(274.6429)** بانحراف معياري **(38.7747)**، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) **(0.447)** بمستوى دلالة قدره **(0.660)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** في متوسطات الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث في الاختبار البعدي للعينة التجريبية.



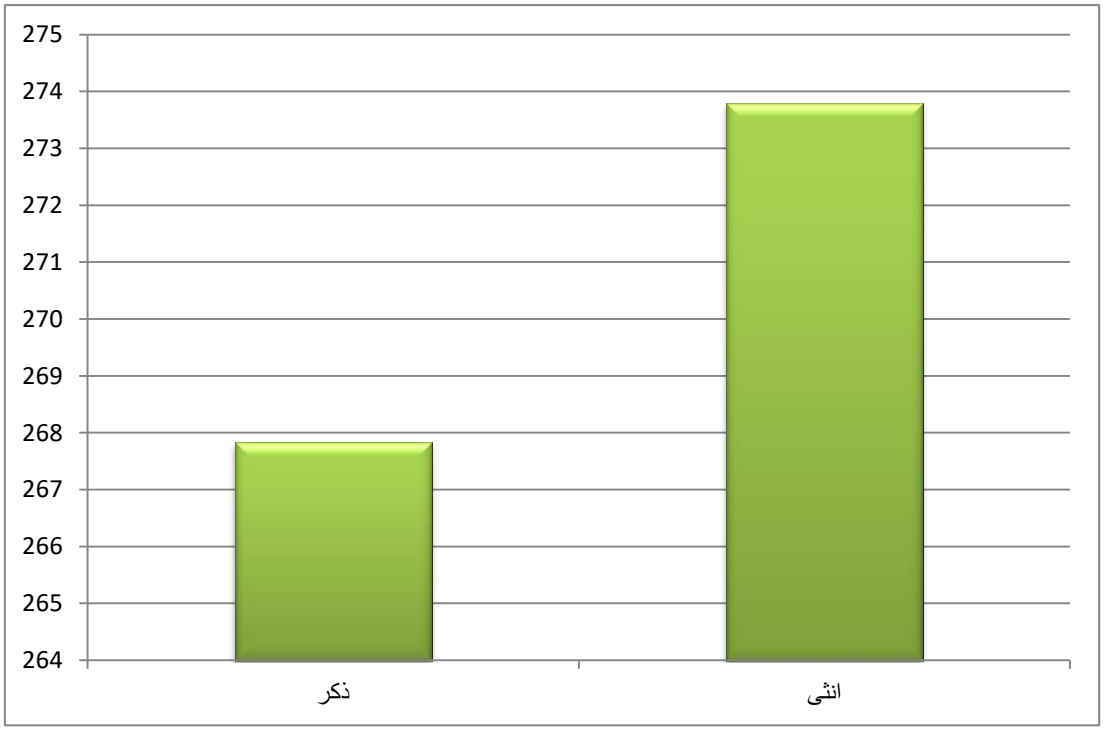
شكل (14) رسم بياني يبين متوسطات الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث للعينة التجريبية للاختبار البعدي

جدول (15): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الذكاء الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس (الدراسة القبلية العينة الضابطة):

		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
البعد 01	**ذكر**	**6**	40.6667	6.9474	0.878	0.391	18	غير دال
	أنثى	14	43.5714	6.7107				
البعد 02	**ذكر**	6	38.8333	6.8240	0.716	0.483	18	غير دال
	أنثى	14	41.5714	8.1968				
البعد 03	**ذكر**	6	39.3333	5.0465	0.811	0.428	18	غير دال
	أنثى	14	37.5714	4.2010				
البعد 04	**ذكر**	6	60.1667	8.4715	0.025	0.980	18	غير دال
	أنثى	14	60.2857	10.2689				
البعد 05	**ذكر**	6	45.3333	4.2269	0.822	0.422	18	غير دال
	أنثى	14	47.8571	6.9266				
البعد 06	**ذكر**	6	42.8333	2.2286	0.024	0.981	18	غير دال
	أنثى	14	42.9286	9.5954				
البعد العام	**ذكر**	6	267.8333	20.2031	0.369	0.716	18	**غير دال احصائيا**
	أنثى	14	273.7857	36.8326				

يتضح من بيانات الجدول **(15)** أن متوسطات الذكاء الاجتماعي للإناث كانت أعلى من متوسطات الذكور في كل الأبعاد ماعدا البعد الثالث الذي كان لصالح الذكور، وبالمقابل نجد أن المتوسط الحسابي الكلي كان لصالح الإناث حيث بلغت قيمته **(273.7857)** بانحراف معياري

(36.8326) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور الذي كانت قيمته **(267.8333)** بانحراف معياري **(20.2031)**، كما جاءت نتيجة اختبار (ت) **(0.369)** بمستوى دلالة قدره **(0.716)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** في متوسطات الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث في الاختبار القبلي للعينة الضابطة.



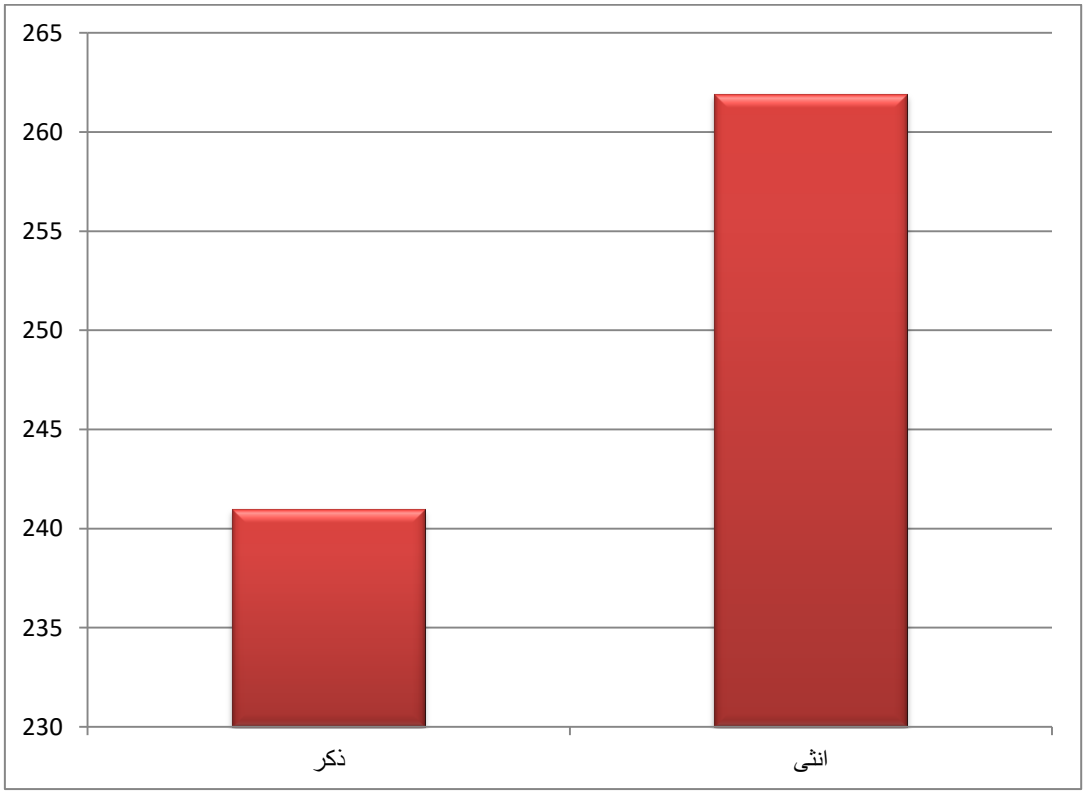
شكل (15) رسم بياني يبين متوسطات الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث للعينة الضابطة للاختبار القبلي

جدول (16): نتائج اختبار T للفروق بين متوسطات الذكاء الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس (الدراسة البعدية العينة الضابطة):

		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
البعد 01	ذكر	6	41.1667	3.4303	0.193	0.849	18	غير دال
	أنثى	14	41.9286	9.2692				
البعد 02	ذكر	6	33.5000	3.8341	2.794	0.012	18	دال احصائيا
	أنثى	14	41.4286	6.4177				
البعد 03	ذكر	6	34.3333	2.5820	0.158	0.876	18	غير دال
	أنثى	14	34.6429	4.4481				
البعد 04	ذكر	6	52.1667	10.4960	0.854	0.404	18	غير دال
	أنثى	14	55.8571	8.1416				
البعد 05	ذكر	6	41.0000	7.1554	0.742	0.468	18	غير دال
	أنثى	14	44.2143	9.4558				
البعد 06	ذكر	6	40.0000	3.9497	0.931	0.364	18	غير دال
	أنثى	14	43.8571	9.6863				
البعد العام	ذكر	6	241.0000	22.6186	1.647	0.117	18	غير دال احصائيا
	أنثى	14	261.9286	27.2353				

يتضح من بيانات الجدول **(16)** أن متوسطات الذكاء الاجتماعي للإناث كانت أعلى من متوسطات الذكور في كل الأبعاد، وبالمقابل نجد أن المتوسط الحسابي الكلي للإناث بلغت قيمته **(261.9286)** بانحراف معياري **(27.2353)** وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور الذي كانت قيمته **(241.0000)** بانحراف معياري **(22.6186)**، كما جاءت نتيجة اختبار (ت)

(1.647) بمستوى دلالة قدره **(0.117)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **(0.05)**، وعليه تقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **(0.05)** في متوسطات الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث في الاختبار البعدي للعينة الضابطة.

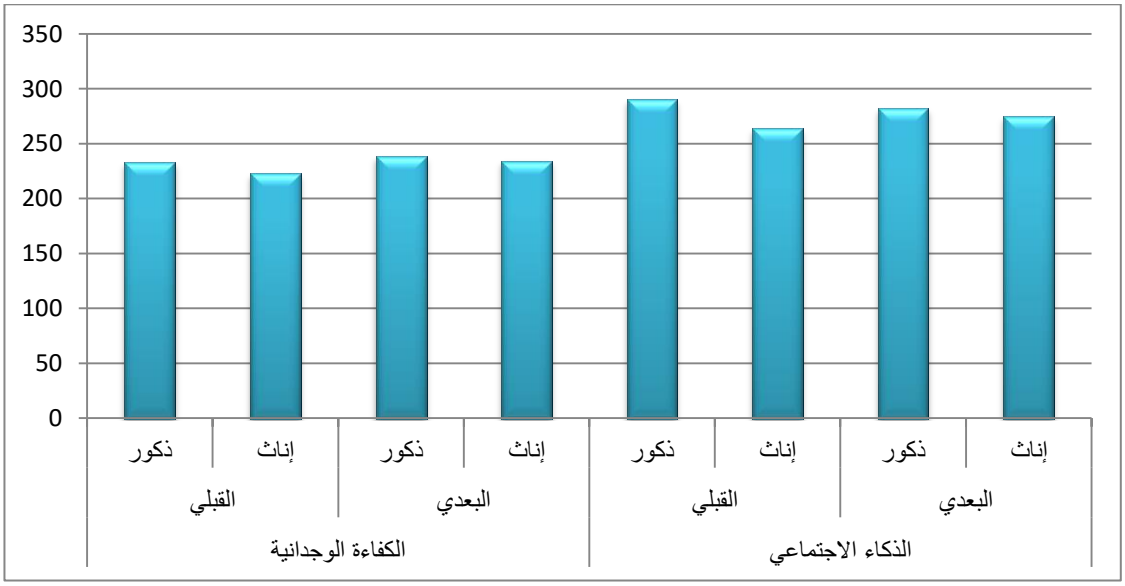


شكل (16) رسم بياني يبين متوسطات الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث للعينة الضابطة للاختبار البعدي

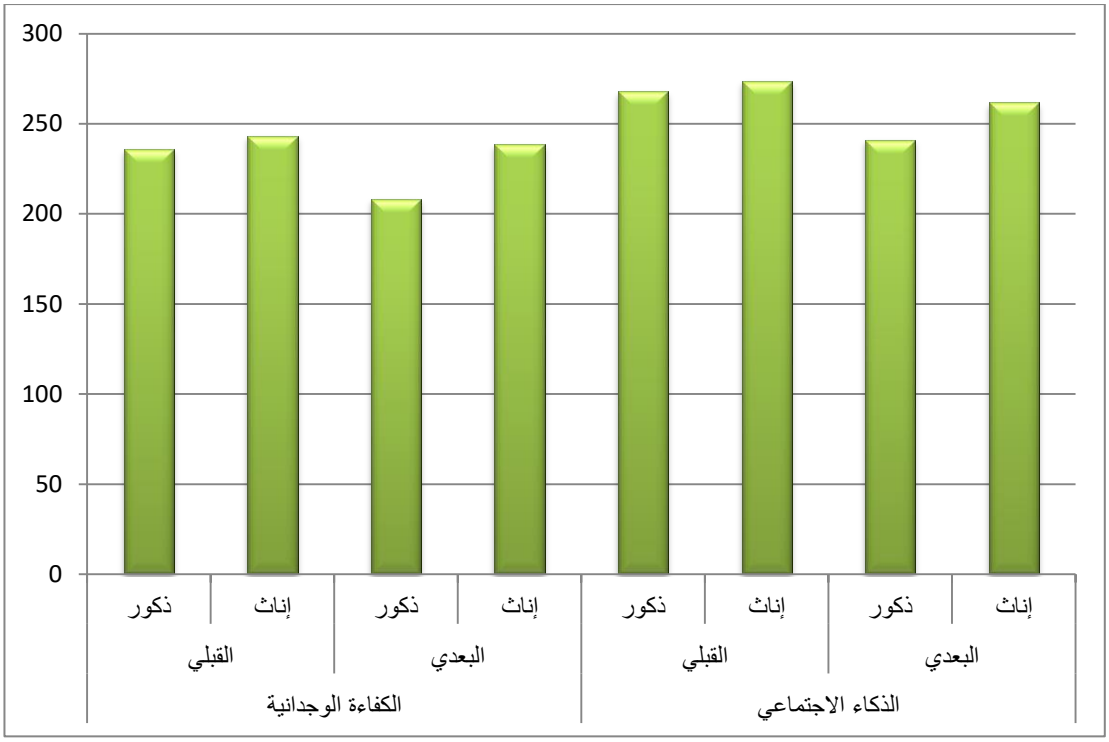
جدول (17) : يبين نتائج الفروق بين الذكور والإناث في الاختبارين القبلي والبعدي :

			N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
العينة التجريبية									
الكفاءة الوجدانية	القبلي	ذ	6	232.6667	20.1064	0.965	0.348	18	غير دال
		إ	14	223.1429	20.2821				
	البعدي	ذ	6	238.1667	14.3863	0.360	0.723	18	غير دال
		إ	14	234.2857	24.3987				
الذكاء الاجتماعي	القبلي	ذ	6	290.1667	15.8923	2.717	0.014	18	دال احصائيا
		إ	14	263.7143	21.3052				
	البعدي	ذ	6	282.5000	27.6821	0.447	0.660	18	غير دال
		إ	14	274.6429	38.7747				
العينة الضابطة									
			N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة	df	الدلالة الاحصائية
الوجدانية	القبلي	ذ	6	236.0000	14.4776	0.585	0.566	18	غير دال
		إ	1	243.2143	28.3608				

						4		
	البعدي	ذ	6	208.1667	16.5338	2.515	0.022	18	دال احصائيا
		إ	1 4	238.5000	27.2135				
الذكاء الاجتماعي	القبلي	ذ	6	267.8333	20.2031	0.369	0.716	18	غير دال
		إ	1 4	273.7857	36.8326				
	البعدي	ذ	6	241.0000	22.6186	1.647	0.117	18	غير دال
		إ	1 4	261.9286	27.2353				



شكل (17) يبين متوسطات الكفاءة الوجدانية والذكاء بين الذكور والإناث في الاختبارين القبلي والبعدي للعينة التجريبية



شكل (18) يبين متوسطات الكفاءة الوجدانية والذكاء بين الذكور والإناث في الاختبارين القبلي والبعدي للعينة الضابطة

من خلال الجداول السابقة والجدول رقم (17) نلاحظ أنه بالنسبة للعينة التجريبية كل المتوسطات المتعلقة بالكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي كانت لصالح الذكور، فنجد في كل من الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للكفاءة الوجدانية كانت المتوسطات على التوالي (232.6667 & 238.1667) بانحراف معياري (20.1064 & 14.3863)، بالمقابل كانت متوسطات الإناث لنفس المتغير على التوالي (223.1924 & 234.2857) بانحراف معياري (20.2821 & 24.3987)، إلا أنها كانت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لأن قيمة t كانت (0.348 &0.723) و مستوى الدلالة لكل من الاختبار القبلي والبعدي كان أكبر من 0.05 مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في مستويات الكفاءة الوجدانية في الاختبارين القبلي والبعدي.

أما بالنسبة للذكاء الاجتماعي في الاختبارين القبلي والبعدي نجد المتوسطات على التوالي بالنسبة للذكور (290.1667 & 282.5000) بانحرافات معيارية (15.8923 & 27.6821)، وبالمقابل كانت متوسطات الإناث على التوالي (263.7143 & 274.6429) بانحرافات معيارية (21.3052 & 38.7747)، إلا أننا لاحظنا أنه في الاختبار القبلي أن t كان (2.717) بمستوى دلالة (0.014) والتي هي أكبر من 0.05 مما يشير إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء الاجتماعي في الاختبار القبلي.

في حين لاحظنا أن قيمة t في الاختبار البعدي (1.647) بمستوى دلالة 0.117 والذي هو أكبر من 0.05 أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء الاجتماعي في الاختبار البعدي.

– أما بالنسبة للعينة الضابطة فنلاحظ أن كل المتوسطات الحسابية المتعلقة بالكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي كانت لصالح الإناث على حساب الذكور عكس ما هو الحال في العينة التجريبية، حيث كانت متوسطات الإناث في الاختبار القبلي والبعدي على التوالي (243.2143 & 238.5000) بانحراف معياري (28.3608 & 27.2135)، بالمقابل كانت متوسطات الذكور على التوالي (236.0000 & 208.1667) بانحراف معياري (14.4776 & 16.5338).

ونجد في الاختبار القبلي قيمة t (0.585) بمستوى دلالة 0.566 والتي هي أكبر من 0.05 مما يدل على أنه لا توجد فروق بين الذكور الإناث في مستويات الكفاءة الوجدانية للاختبار القبلي.

في حين لاحظنا في الاختبار البعدي أن قيمة t (2.515) بمستوى دلالة 0.022 والتي هي أقل من 0.05 مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في مستويات الكفاءة الوجدانية للاختبار البعدي.

أما بالنسبة للذكاء الاجتماعي للاختبارين القبلي والبعدي فقد كانت المتوسطات الأعلى على التوالي (273.7857 & 261.9286) بانحراف معياري (36.8326 & 27.2353) بالمقابل كانت متوسطات الذكور على التوالي (267.8333 & 241.0000) بانحراف معياري (20.2031 & 22.6186). ولا حظنا قيمة t في الاختبارين القبلي والبعدي على التوالي (0.396 & 1.647) بمستوى دلالة (0.716 & 0.117) واللتان كانتا أكبر من 0.05 مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في مستويات الذكاء الاجتماعي في الاختبارين القبلي والبعدي.

وعليه فإن الفرض الجزئي الأول القائل بوجود فروق بين الذكور والإناث في مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لم يتحقق.

- مناقشة النتائج:

كما أشرنا سابقا أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي، فبالرغم من أنه كان هناك فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي للاختبار القبلي للعينة التجريبية بين الذكور والإناث وكذا في مستوى الكفاءة الوجدانية للاختبار البعدي للعينة الضابطة، إلا أن هذه الفروق تبقى بسيطة ولا تكاد تذكر بالنظر لتقارب المتوسطات.

فعموما نرجح القول بأنه لم تكن هناك فروق، حيث تتفق هذه النتائج بعدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي مع نتائج دراسة كل من **أبو هاشم (2008)** و**عسقول(2009)** و **الداهري (1997)** وكذا دراسة **صبحي موسى(2007)**

كما تتفق نتائج دراستنا بعدم وجود فروق في الكفاءة الوجدانية بين الذكور والإناث مع دراسة **اسماعيل حسين(2018)**.

عكس ما تم التوصل اليه في دراسة (باسل ابو عمشة 2013) بوجود فروق في مستويات الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث.

فعدم وجود فروق في مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي حسب النتائج السابقة يمكن أن يعزى إلى أن كل من الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي متغيرات نفسية إلى حد بعيد تعرف بصعوبة بناءها وقياسها في نفس الوقت، وهما من المتغيرات التي تحتاج لعملية بناء طويل المدى عكس المتغيرات الحركية والمعرفية، وهو ما يؤكده " **جون بولي** " أن الذكاء الاجتماعي ينمو في عملية متدرجة تمر بمراحل عدة. فالخبرة الاجتماعية الأولى تكون بين الطفل والأم، وعدم وجود هذه الصلة قد يؤدي إلى وجود آثار ضارة على قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين." (فوقية و مخيمر، 2009، ص ص56،57).

أي أن البيئة الأسرية يمكن أن تؤثر في مستويات الذكاء الاجتماعي بشكل مباشر وتشابه الوسط يقابله تقارب في المستويات.

حيث يرى **جيلفورد** " من خلال نموذج بناء العقل أن الذكاء الاجتماعي نوع مستقل عن التحصيل الأكاديمي، والذكاء العام، وعن الجوانب المعرفية الأخرى." (أبو عمشة، 2013، ص35).

كما أن البرامج المسطرة لا تهتم بهذه الجوانب الحساسة حيث تكاد تخلو من وجود أهداف تعليمية تمس هذه النواحي مما يشكل نوع من الركود للجانب الوجداني والذكاء الاجتماعي ونخص بالذكر برامج التربية البدنية والرياضية والتي يغلب عليها الطابع البدني الحركي تحت شعار اللعب، فاللعب لا يعتمد على الجانب الحركي فهو مزيج بين ما هو بدني وذهني، فالنظرية البنائية الاجتماعية القائم على أساسها المنهاج الحالي ترى أن يقوم الطلاب الصغار بدور نشط في بناء أنماطهم التفكيرية مع التركيز على التفاعل الاجتماعي و التواصل مع الاخرين و الاعتماد المتبادل على بعضهم البعض في تنمية سياق معرفتهم.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

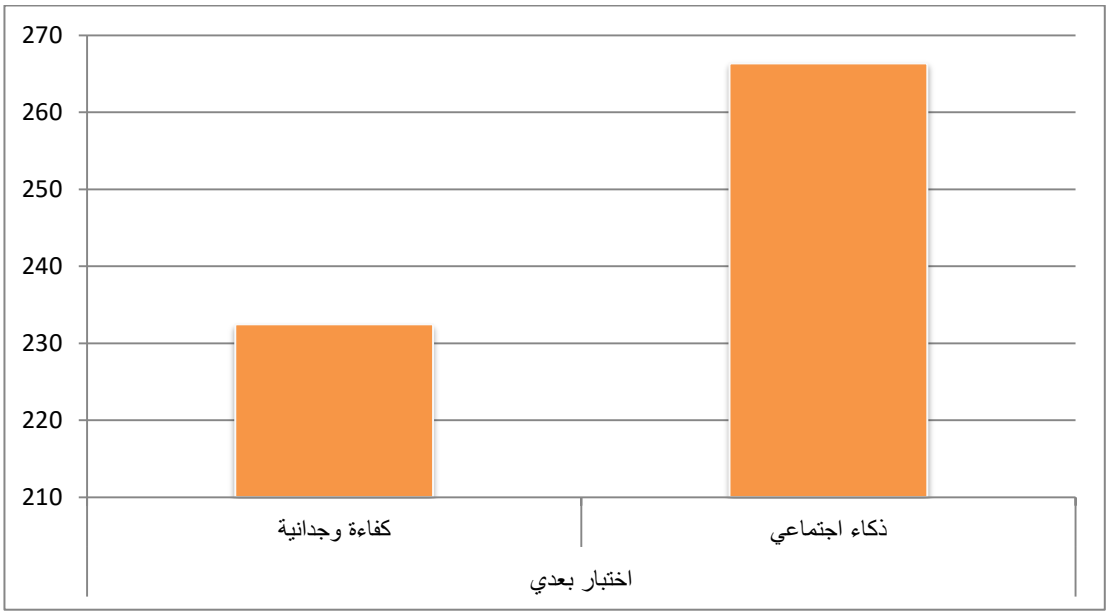
الفرضية : هناك علاقة ارتباطية ايجابية بين الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي.

جدول (18) مقارنة بين متوسطات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي في الاختبار البعدي :

	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	N
الكفاءة الوجدانية	البعد 01	37.2500	5.2854	40
	البعد 02	35.8250	4.7116	40
	البعد 03	45.4750	5.3875	40
	البعد 04	49.7500	6.1049	40
	البعد 05	64.1250	7.5590	40
	البعد العام	232.4250	24.889	40
الذكاء الإجتماعي	البعد 01	44.1750	7.6891	40
	البعد 02	40.2000	6.5131	40
	البعد 03	37.1000	4.7545	40
	البعد 04	57.3750	10.2073	40
	البعد 05	44.5500	7.9290	40
	البعد 06	43.1000	7.8244	40
	البعد العام	266.3250	32.9081	40

نلاحظ من خلال الجدول (18) أن قيمة المتوسط الحسابي للذكاء الاجتماعي كانت أكبر من المتوسط الحسابي للذكاء الاجتماعي حيث قدرت قيمته بـ: 266.3250 وانحراف معياري

32.9081، وبالمقابل نجد قيمة المتوسط الحسابي للكفاءة الوجدانية 232.4250 وانحراف معياري 24.889.



شكل (19) متوسطات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي في الاختبار البعدي

جدول (19) يبين ارتباط بيرسون بين أبعاد الكفاءة الوجدانية والبعد العام :

الأبعاد	الارتباط	مستوى الدلالة	N	الدلالة
بعد1كفاءة&بعد2كفاءة	0.596(**)	0.000	40	دال احصائيا عن مستوى الدلالة 0.01
بعد1كفاءة&بعد3كفاءة	0.724(**)	0.000	40	
بعد1كفاءة&بعد4كفاءة	0.688(**)	0.000	40	
بعد1كفاءة&بعد5كفاءة	0.696(**)	0.000	40	
بعد1كفاءة&البعد العام للكفاءة	0.864(**)	0.000	40	
بعد2كفاءة&بعد3كفاءة	0.689(**)	0.000	40	
بعد2كفاءة&بعد4كفاءة	0.602(**)	0.000	40	
بعد2كفاءة&بعد5كفاءة	0.461(**)	0.003	40	

بعد2كفاءة&البعد العام للكفاءة	0.754(**)	0.000	40	
بعد3كفاءة&بعد4كفاءة	0.713(**)	0.000	40	
بعد3كفاءة&بعد5كفاءة	0.646(**)	0.000	40	
بعد3كفاءة&البعد العام للكفاءة	0.874(**)	0.000	40	
بعد4كفاءة&بعد5كفاءة	0.764(**)	0.000	40	
بعد4كفاءة&البعدالعام للكفاءة	0.893(**)	0.000	40	
بعد5كفاءة&البعد العام للكفاءة	0.868(**)	0.000	40	
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

- مناقشة النتائج:

من خلال نتائج الجدول (19) يتبين أن هناك علاقة ارتباطية طردية قوية بين أبعاد مقياس الكفاءة الوجدانية وخصوصا بين الأبعاد والبعد العام للكفاءة حيث تراوحت ما بين 0.754 كحد أدنى و 0.893 كأكبر قيمة كلها بمستوى دلالة 0.000 عند مستوى الدلالة 0.01 مما يشير إلى أن هذه الأبعاد الخمسة تخدم وبدرجة كبيرة البعد العام للكفاءة الوجدانية، وهو ما يتناسب ويؤكد ما جاء به **كراثول** الذي عمل على تقسيم المجال الوجداني أو العاطفي إلى خمسة مستويات، تبدأ بالسهل اليسير في قاعدة الهرم، وتنتهي بالمعقد والصعب في قمته. وتتمثل هذه المستويات الخمسة في الآتي : " (الاستقبال أو التقبل Receiving - الاستجابة Responding - التقييم أو اعطاء القيمة Valuing - التنظيم Organization تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة Characterization by a Value). " في إطار ما يسمى الكفاءة الوجدانية.

(أحمد سعادة، 2001).

جدول(20) يبين ارتباط بيرسون بين أبعاد الذكاء الاجتماعي والبعد العام :

الأبعاد	الارتباط	مستوى الدلالة	N	الدلالة
بعد 1ذكاء &بعد 2ذكاء	0.473(**)	0.002	40	دال احصائيا عن مستوى الدلالة 0.01
بعد 1ذكاء &بعد 3ذكاء	0.298	0.062	40	
بعد 1ذكاء &بعد 4ذكاء	0.549(**)	0.000	40	
بعد 1ذكاء &بعد 5ذكاء	0.536(**)	0.000	40	
بعد 1ذكاء &بعد 6ذكاء	0.169	0.297	40	
بعد 1ذكاء &البعد العام ذكاء	0.711(**)	0.000	40	
بعد 2ذكاء &بعد 3ذكاء	0.407(**)	0.009	40	
بعد 2ذكاء &بعد 4ذكاء	0.402(*)	0.010	40	
بعد 2ذكاء &بعد 5ذكاء	0.325(*)	0.041	40	
بعد 2ذكاء &بعد 6ذكاء	0.135	0.406	40	
بعد 2ذكاء &البعد العام ذكاء	0.606(**)	0.000	40	
بعد 3ذكاء &بعد 4ذكاء	0.351(*)	0.026	40	
بعد 3ذكاء &بعد 5ذكاء	0.193	0.233	40	
بعد 3ذكاء &بعد 6ذكاء	0.171	0.290	40	
بعد 3ذكاء &البعد العام ذكاء	0.494(**)	0.001	40	
بعد 4ذكاء &بعد 5ذكاء	0.696(**)	0.000	40	
بعد 4ذكاء &بعد 6ذكاء	0.602(**)	0.000	40	
بعد 4ذكاء &البعدالعام ذكاء	0.885(**)	0.000	40	
بعد 5ذكاء &البعد 6 ذكاء	0.650(**)	0.000	40	
بعد 5ذكاء &البعد العام ذكاء	0.832(**)	0.000	40	
بعد 6ذكاء &البعد العام ذكاء	0.677(**)	0.000	40	

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

- مناقشة النتائج :

نلاحظ في الجدول (20) أن هناك ارتباطات قوية بين أبعاد الذكاء الاجتماعي فيما بينها وخصوصا مع البعد العام تراوحت بين (0.494 كأدنى درجة و 0.885) بمستوى دلالة 0.000 عند مستوى الدلالة 0.01 وهي ارتباطات طردية قوية تدل على أن الأبعاد الستة (المعالجة والمهارات والوعي والفعالية والتعاطف وحل المشكلات) تخدم وبشكل كبير البعد العام للذكاء الاجتماعي، وهو ما يتطابق ويؤكد ما ذكره **نيفين (2010)** في كتابه حيث ذكر مجموعة ممارسات لتنمية الذكاء الاجتماعي كالتفكير معا **(العصف الذهني الجماعي)** والانشطة الجماعية المختلفة.

وكذا تعليمه وتدريبه على المهارات الاجتماعية المختلفة وتعليمه مهارات التفاوض و فض النزاعات و التعامل مع الاخرين.

والعمل على تعليمه التعاطف، و التعبير عن مشاعره و فهم مشاعر الآخرين. وتدريبه على القيادة و التخطيط و تحفيز الآخرين وحث الطفل على القيام بأنشطة تطوعية جماعية – تعليمه كيفية عقد صداقات و الحفاظ عليها. وهذه الممارسات كما نلاحظ تتقاطع مع أبعاد الذكاء الاجتماعي. (نيفين، 2010).

جدول (21) يبين ارتباط بيرسون بين متغير الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي:

		بعد1 ذكاء	بعد2 ذكاء	بعد3 ذكاء	بعد4 ذكاء	بعد5 ذكاء	بعد6 ذكاء	البعد العام ذ
بعد1 كفاءة	R	(**) 0.565	(*) 0.368	(**) 0.411	(**) 0.597	(**) 0.632	(**) 0.476	(**) 0.726
	sig	0.000	0.019	0.008	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
بعد2 كفاءة	R	(*) 0.375	(**) 0.471	0.269	(**) 0.552	(*) 0.399	(*) 0.323	(**) 0.570
	sig	0.017	0.002	0.094	0.000	0.011	0.042	0.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
بعد3 كفاءة	R	(*) 0.314	0.205	0.231	(**) 0.486	(**) 0.557	(**) 0.414	(**) 0.534
	sig	0.048	0.203	0.151	0.001	0.000	0.008	0.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
بعد4 كفاءة	R	(**) 0.560	0.270	0.174	(**) 0.545	(**) 0.599	(*) 0.398	(**) 0.627
	sig	0.000	0.093	0.283	0.000	0.000	0.011	0.000
	N	40	40	40	40	40	40	40
بعد5 كفاءة	R	(**) 0.655	0.173	0.157	(**) 0.565	(**) 0.585	(*) 0.342	(**) 0.613
	sig	0.000	0.286	0.335	0.000	0.000	0.031	0.000

	N	40	40	40	40	40	40	40
البعد العام ك	R	(**) 0.596	(*) 0.331	0.279	(**) 0.643	(**) 0.656	(**) 0.454	(**) 0.719
	sig	0.000	0.037	0.081	0.000	0.000	0.003	0.000
	N	40	40	40	40	40	40	40

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

- مناقشة النتائج :

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن هناك علاقة ارتباطية طردية قوية بين أبعاد الكفاءة الوجدانية وأبعاد الذكاء الاجتماعي بما فيهما البعد العام، حيث أن أغلب معاملات الارتباط كانت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وفي بعض الحالات كانت دالة عند مستوى الدلالة 0.05، فنجد أن معاملات الارتباط فيما بين أبعاد الكفاءة الوجدانية وأبعاد الذكاء الاجتماعي مع البعد العام كل منها، كانت ارتباطات قوية تراوحت بين (0.534 كأدنى حد و 0.726 كأعلى قيمة) بمستوى دلالة 0.000 عند الدلالة 0.01 وعليه يمكن تفسير هذا بارتباط ايجابي بين الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي بحيث كلما زاد مستوى ودرجة أحد الأبعاد يقابله زيادة في مستويات أبعاد المتغير الآخر.

وهذا راجع ربما لتكامل وتقاطع المتغيرين في بعض النواحي، وعليه فهذه النتائج يؤكدها ما ما ذكره **سبيرمان عن** الذكاء الاجتماعي " أن الفرد يستطيع أن يدرك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي."

كما أن الاتجاه الفلسفي يرى أن الذكاء الاجتماعي :" هو التعاطف والذي يعنى في جوهره فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية، وهو أقرب إلى لعب دور الآخرأو تمثيل دوره عن طريق تفهم حالته المعرفية والوجدانية دون الحاجة إلى الاندماج فيها على النحو الذي تتطلبه المشاركة الوجدانية." (أبو حطب، 1996، ص374).

وهو ما يوافق تصنيف **Peter Salovay** الذي يرى " أن الذكاء الاجتماعي يتحدد في **القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين** أو "**التقمص الوجداني**" أو "**التعاطف**" **Empathie**."

(أولا د الفقيهي، 2012).

و قد ذكر **حسونة (2003)** في كتابه من علامات النضج الانفعالي التعاطف والوعي على تقدير الذات والوعي ، واللذان يمثلان أبعاد الذكاء الاجتماعي.

ومن هنا يمكننا القول بأن الفرض الجزئي الثاني القائل بوجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي قد تحقق.

استنتـاج عـــام :

من خلال ما تم التطرق إليه في هذه الدراسة انطلاقا من المشكل المطروح إلى مناقشة النتائج، نستنتج أن البرامج التعليمية الحالية لمادة التربية البدنية والرياضية بحاجة إلى تسطير أنشطة خاصة بالجوانب الوجدانية والاجتماعي لتدعيم الأهداف السلوكية عامة وعند التلاميذ خاصة، فالجانب المعرفي الحركي لا يكفي لسد حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية، واللعب لا يعني دائما ما هو حركي فقط، فهنا مفهوم اللعب متوقف على اتجاهات وميولات التلاميذ باختلاف أنماطهم التفكيرية والحياة الخاصة (البيئة الاجتماعية) وكذا الجنس والسن، وعليه تم اشارتنا في هذه الدراسة إلى هذه النقاط بشكل تفصيلي.

والبرنامج الذي اقترحناه في هذه الدراسة لم يمثل برنامج بديل للبرنامج القائم وإنما تم بناؤه على أساس تكميلي لسد بعث الفجوات والثغرات، وكذا تجريب هذا البرنامج على ما إذا كان محتواه سينعكس ايجابا على سلوك التلاميذ وعلى مستويات الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لديهم، فمن خلال بناء البرنامج وتطبيقه وبناء مقياس خاص بالكفاءة الوجدانية واعتماد مقياس الذكاء الاجتماعي والقيام بالإجراءات التطبيقية وانطلاقا من مرتكزات نظرية، خلصنا إلى عدة نتائج مفادها إقبال ايجابي على الحصة من طرف التلاميذ بشكل دائم، و توصلنا لوجود أثر ايجابي للبرنامج على مستويات المتغيرين لدى التلاميذ بالنسبة للعينة التجريبية التي خضعت لمحتوى البرنامج، حيث كان هناك فرق واضح في مستويات الكفاءة والذكاء لصالح العينة التجريبية على حساب العينة الضابطة، في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي بمتوسطات مقبولة، غير أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين

الذكور والإناث في مستويات الكفاء الوجدانية والذكاء الاجتماعية عموما، وتم عزو ذلك كما سبق الذكر إلى العوامل الخارجية المؤثرة على تشكيل هذين المتغيرين والمرحلة العمرية لبداية لتشكيلهما.

غير أنه تم التوصل إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعية بأبعادهما، مما يشير إلى ارتباط المتغيرين ببعضهما و دور كل منهما في دعم وتشكيل المتغير الآخر كون كلا المتغيرين مرتبط ارتباط مباشر بالجانب النفسي والتفاعل الاجتماعي المتكرر للتلاميذ داخل وخارج المؤسسة التربوية. ونتائج دراستنا هذه توافقت مع عدة نتائج لدراسات سابقة وكذا معطيات نظرية موثقة، تدعم و تؤكد ما تم التوصل إليه ما بين ضرورة اختيار برامج مناسبة إلى الاهتمام بالجانب الوجداني والاجتماعي للتلاميذ الذي يعتبر الأرض الخصبة لتنمية كفاءات ومعارف التلاميذ في شتى النواحي.

خاتمـــة:

وختاما في نهاية دراستنا هذه التي تمحورت حول أثر برنامج تعليمي مقترح للنشاط البدني الرياضي المدرسي على تنمية الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، أردنا الإشارة إلى أنه لم ندخر جهدا في تسخير كل ما يفيد ويخدم الدراسة سواء ما هو مادي ومعنوي وزمني، فانطلاقا من واقع تربوي معاش ملاحظ لدى عديد الأساتذة تم طرح المشكلة موضوع الدراسة، فالموضوع لم يكن مجرد فكرة وإنما دراسة مستوحاة من الواقع التعليمي، ولخوضنا في هذه الدراسة ارتأينا أنه ولابد من برنامج أو أنشطة إضافية نقوم من خلالها المقارنة بين ما هو قائم وما تم اقتراحه، بالإضافة إلى أنه كان ولابد من وجود أداء لقياس مستويات الكفاءة الوجدانية للتلاميذ لأنه لم تتوفر أداة لقياس هذا المتغير و هو ما دفع بنا إلى بناء مقياس للكفاءة الوجدانية اعتمادا على أطر نظرية قائمة، بالإضافة إلى رغبتنا في التنويع في المصادر والمراجع واتباع معايير منهجية علمية، وكون أي دراسة لا تخلو من المشاكل المصادفة فقد صادفتنا عدة مشاكل تم التعامل معها بعفوية وفعالية.

والمفيد أننا في توصلنا في الأخير إلى النتائج المرجو تحقيقها والوصول إليها وتبين أن للبرنامج المقترح كان له أثر ايجابي على الكفاءة الوجدانية والذكاء الاجتماعي، وعلاقة هذين المتغيرين ببعضهما وابراز أهمية هذين الأخيرين في بناء شخصية التلاميذ، ومن هذه النتائج اتضحت الرؤى بضرورة الاهتمام بمحتويات البرامج التعليمية عموما وشخصية التلاميذ خصوصا وعدم التركيز على جانب دون الآخر خصوصا في المجال التربوي.

كما يجدر الإشارة إلى أن البحث العلمي هو حلقة متواصلة، فكما أننا لم ننطلق من العدم وارتكزنا على عدة مرتكزات نظرية سابقة فإن أغلب البحوث تنتج عن بحوث علمية وتساؤلات من خلالها يمكن للباحثين تسليط الضوء عليها وتناولها كدراسات مستقبلية وهذا ما نرجوه بأن تكون دراستنا هذه نقطة انطلاق للخوض في هذا المجال التربوي النفسي الاجتماعي لاحقا.

اقتراحات مستقبلية:

بناء على أسباب ودوافع الخوض في الدراسة ومن النتائج التي تم التوصل إليها أردنا الإشارة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات والتي يمكن ايجازها كما يلي :

- إعادة النظر في محتويات البرامج التعليمية القائمة والتنويع في المحتويات للتناسب مع حاجات وميول التلاميذ.
- تسليط الضوء على الجوانب النفسية والاجتماعية للتلاميذ لأنها بمثابة أساس النجاح المعرفي والاندماج الاجتماعي.
- مراعاة الفروق الاجتماعية والبيئية عند بناء البرامج التعليمية.
- مراعاة الفروق في حصة التربية البدنية والرياضية تبعا للرغبات وليس القدرات البدنية فقط.
- الإعفاء من مادة التربية البدنية والرياضة حاليا هو في أغلب الأحيان هو لعدم وجود الرغبة مع القدرة.
- مراعاة الفروق البدنية هو في حد ذاته يولد فروق تنعكس سلبا على اتجاهات التلاميذ (هذا راجع لمحتوى البرامج.)
- عدم الممارسة لا تعني عدم الرغبة فلا يجب التضييق على التلاميذ في المادة.
- تكرار المعلومة باختلاف نوعها يولد النفور مما يستوجب التنويع في الأنشطة شكلا ومضمونا.
- بناء برامج للتربية البدنية والرياضية تضم أنشطة (حركية – معرفية – ذهنية – جماعية) وربط الإطار المعرفي للمادة بالمواد الأخرى لرد الاعتبار للوزن العلمي للمادة عند التلاميذ والإطار التربوي عامة.

- يجب التطرق في البحوث العلمية للجوانب الوجدانية والاجتماعية لإدراك مدى انعكاسها على الصحة النفسية للتلاميذ.
- ربط البحوث والدراسات بالواقع التربوي المعاش بغية حل بعض المشاكل القائمة.

المراجع العربية:

ابراهيم شلتوت، نوال و محمد حمص، محسن. (2008). **طرق و أساليب التدريس في التربية البدنية و الرياضية**، ط1، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أبو الأنوار، عادل. (2013). **تنمية واستغلال مهارات الذكاء الاجتماعي**، ط1، مكتبة الشريف ماس للنشر والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد. (1996). **القدرات العقلية**، ط5، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

أبو السميد، سهيلة و عبيدات، ذوقان. (2013). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي**، ط3، عمان (الأردن): ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو شعيرة، خالد محمد و غباري، ثائر أحمد. (2015). **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان (الأردن): مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو عمشة، ابراهيم باسل. (2013). **الذكاء الاجتماعي والوجداني وعلاقتهما بالشعور والسعادة لدى طلبة الجامعة غزة**، (رسالة ماجستير)، فلسطين.

أبو النيل، محمود السيد. (2009). **علم النفس الاجتماعي (عربيا وعالميا)**، ط1، القاهرة (مصر): مكتبة الأنجلو المصرية.

الادارة العامة للمقررات الدراسية (2010). **التربية البدنية (الصف الأول متوسط) دليل المعلم**. ط تجريبية، السعودية.

أحمد صوالحة، محمد. (2004). **اللعب**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أوحيدة، محمد علي. (2012). **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، ط1، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

أولاد الفقيهي، عبد الواحد. (2012). **الذكاءات المتعددة التأسيس العلمي**، مجلة علوم التربية، (30):110-111-112.

البرجاوي، مولاي مصطفى. **(الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها على الواقع التربوي)**. http://www.alukah.net/social/0/80937

بن كريمة، بوحفص. (2017). **الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار**، *مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية*، المدرسة العليا للأساتذة، ورقلة، (36): 24.

البهى السيد، فؤاد. (1956). **الأسس النفسية للنمو**، ط1، مصر: دار الفكر العربي.

بينت، نيقيل . ليزوود، سوروجرز . (2009). **التعليم من خلال اللعب**. (ترجمة العامري خالد). ط1، القاهرة : دار الفاروق للنشر و التوزيع.

التومي، عبد الرحمن. (2008). **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**.

جابر، عبد الحميد جابر. (2003). **الذكاءات المتعددة والفهم (تنمية وتعميق)**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

الجغيمان، محمد بن عبد الله و محمود، عبد الحي علي. (2008). **علم النفس التربوي/ (حقيبة تدريبية أكاديمية)**، السعودية: مركز التنمية الأسرية.

حجريوة، زينة. (2017). **كيف أثرت النظرية البنائية الاجتماعية في المنهاج المدرسي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجا** (مذكرة ماستر)، كلية الأدب واللغات، جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية، الجزائر.

حسنين، أحمد جابر. (2013). **الطابور الخامس (أسلوب القيادة الإدارية بالتجسس وأسس القضاء عليه**، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

حسونة، جميل محمد و الشرمان، وائل محمد. (د ت). **أساسيات التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسين عقيل، حسين. (1999). **فلسفة مناهج البحث العلمي**، مكتبة مدبولي.

حسين الودي، علي.(د ت). **موسوعة فعاليات منهاج الرياضة المدرسية**، شمس للنشر والإعلام.

حلس، داود بن درويش. (2006). **دليل الباحث في تنظيم وتوضيح البحث العلمي في العلوم السلوكية**، غزة (فلسطين).

حمامة، كريم و محدب، رزيقة. (د ت). **الطرائق البيداغوجية بين النظري والتطبيق**، جامعة تيزي وزو.

حنا، فاضل. (1999). **اللعب عند الأطفال**، ط1، سوريا: دار مشرق – مغرب للخدمات الثقافية والطباعة والنشر.

الخضيري، سليمان. (1990). **الفروق الفردية في الذكاء**، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

خطايبة، أكرم. (د ت). **التربية الرياضية للأطفال الناشئة**، مكتبة غريب طوس.

الخفاجي، رائد ادريس و السمرائي، محمد. (2014). **الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس**، ط1، الأردن: دار دجلة للنشر والتوزيع.

خياط، أمين وفوزية، رضا. (1987). **الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية**، ط1، بيروت (لبنان): دار البشائر الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.

الدردير، عبد المنعم أحمد و عبد الله، جابر محمد. (د ت). **علم النفس المعرفي (قراءات و تطبيقات معاصرة)**، عالم الكتب.

الدردير، عبد المنعم أحمد. (2000). **علم النفس المعرفي (قراءات وتطبيقات معاصرة)**، ط1، مجموعة النيل العربية.

دويدار، عبد الفتاح محمد. (1997). **الذكاء والقدرات العقلية**، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). **مبادئ علم النفس التربوي**،ط2، العين (الامارات): دار الكتاب الجامعي.

زكي خطايبة، أكرم. (د ت). **أسس وبرامج التربية الرياضية**، مكتبة غريب طوس.

ستيرينبيرج، روبرت و كوفمان، باري سكوت (2017). **دليل جامعة كمبريدج للذكاء** (ترجمة داود سليمان القرنة و عنتر صلحي عبد الله)، مكتبة العبيكان.

سعادة، جودت أحمد. (2001). **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية (في جميع المواد الدراسية)**، ط1، عمان (الأردن): دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشقير، سعود بن عبد الله و العتيبي، عمار بن مرزوق و العريفي، سليمان بن محمد. (2010). **أساليب التقويم**، جامعة الملك سعود، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، السعودية.

الشهري، محمد علي أحمد.(2008). **التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية**، (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، السعودية.

صبري محمود، يوسف و ماهر، اسماعيل. (2009). **المدخل للمناهج وطرق التدريس**، ط1، مصر : سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

طه، محمد. (2006). **اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية**، الكويت: عالم المعرفة.

عباس، فيصل. (1996). **الاختبارات النفسية (تقنياتها واجراءاتها)**، ط1، بيروت: دار الفكر العربي.

عبد الكافي، اسماعيل عبد الفتاح. (2001). **اختبارات الذكاء والشخصية**، مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.

العبيدي، محمد جاسم. (2011). **القياس النفسي والاختبارات**، ط1، عمان: دار الثقافة للنشر التوزيع.

عدس، محمد عبد الرحيم. (1997). **الذكاء من منظور جديد**، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عسقول، خليل محمد خليل. (2009). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**، (رسالة ماجستير)، غزة.

عصام الدين متولي، عبد الله. (2008). **مدخل في أسس و برامج التربية الرياضية**، ط1، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

عصام الدين متولي، عبد الله.(2011). **طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عطاء الله، أحمد. (2009). **المرشد في البحث العلمي لطلبة التربية البدنية والرياضية**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

عفاف، عبد الكريم. (1995). **البرامج الحركية و التدريس للصغار**، منشأة المعارف للنشر بالاسكندرية.

العناني حنان، عبد الحميد. (2014). **علم النفس التربوي**، ط5، عمان (الأردن): دار صفاء للنشر والتوزيع.

عويضة، كامل محمد محمد. (1996). **علم نفس الشخصية**، ط1، بيروت (لبنان): دار الكتب العلمية

العيد، وليد. (2018). **الذكاء والذكاءات المتعددة**، ط1، دار الكتب العلمية.

العيسوي، عبد الرحمن. (2000). **اضرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها**، ط1، بيروت: دار الراتب الجامعية.

الفتلاوي، كاظم و محسن، سهيلة. (2003). **الكفايات التدريسية (المفهوم – التدريب – الأداء)**، ط1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فيشر، روبرت (2009). **تعليم الأطفال أن يفكروا** (ترجمة محمد أمين مخيمر و فوقية عبد الفتاح). فلسطين: دار الكتاب الجامعي غزة.

كتاش، مختار سليم. (2015). **الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية** (اطروحة دكتوراه)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر.

كرامز، وليم.(2011). **محاور الذكاء السبع**، ط1، دار الخلود للتراث.

كيفين، بول. (2008). **أدرس بذكاء وليس بجهد**، ط4، ترجمة مكتبة جرير.

اللجنة الوطنية لإعداد المناهج (2009). **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، الجزائر.

اللجنة الوطنية للمناهج (2009). **المرجعية العامة للمناهج**. الجزائر.

اللجنة الوطنية للمناهج (2016). **مناهج مرحلة التعليم المتوسط**. الجزائر.

اللجنة الوطنية للمناهج (2016). **الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية**. الجزائر.

محمد الشحات، محمد.(2007).**التربية الرياضية**، العلم والايمان للنشر والتوزيع.

مطاوع، ابراهيم عصمت. (1981). **علم النفس وأهميته في حياتنا**، القاهرة: دار المعارف.

المغازي، ابراهيم محمد. (2005). **مقياس الذكاء الاجتماعي (بناؤه وخواصه السيكومترية)**، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، 15(01): 46.

الناشف، هدى محمود. (2006). **الأسرة وتربية الطفل**، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نشواتي، عبد المجيد. (2003). **علم النفس التربوي**، ط4، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نيفين، عبد الله صلاح. (2010). **تنمية الذكاء عند الأطفال**، ط4، مصر: دار نهضة مصر للنشر.

واطسون، روبرت. ليندجرين، هنري كلاي (2004). **سيكولوجية الطفل والمراهق** (ترجمة عزن داليا). ط1، القاهرة: مكتبة مدبولي.

المراجع الأجنبية:

Bernstein, Ira H., & Nunnally, Jum C. (1994). **PSYCHOMETRIC THEORY**, 3 edution, united states american**.**

Davies, M., Bryer, F. (2003). **Developing Emotional Competencefor Teacher Education Students (The Emotional Intelligence Agenda),** Conference Title Reimagining Practice: Researching Change,143.

Gendron, B. (2011). **Le développement du capital émotionnel au service du bien-être à partir de l'approche de la thérapie de l'acceptation et de l'engagement**. Traité de Psychologie Positive, p p 442-456, De Boeck, Bruxelles.

Gentaz, é., & Theurel, A. (2015). **Entraîner les compétences émotionnelles à l'école**. A.N.A.E (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant),(139) :546.

Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). **Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood**. Journal of Applied Psychology American Psychological Association, Universite´ de Lie`ge, p01.

Jessie, E., & Mingming, Z. (2012). **Development and Validation of the Social Emotional Competence**. The international journal of Emotional Education, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore, 4(02) :28.

Lachavanne, A., Barisnikov,K. (2013) , **Rééducation des compétences socio-émotionnelles pour des adultes présentant une déficience intellectuelle**
université de Genève – Suisse. Revue européenne de psychologie appliquée 63 (2013) 345–352

www.sciencedirect.com

Roegiers, X.(2016). **Un Cadre Conceptuel pour L'Évaluation des compétences**, Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage. UNESCO, international Bureau of Education, (04) : 29.

Roscoat, E.(2018). **Le développement des compétences psychosociales (Élément de cadrage – concepts, données et perspectives).** Réunion DGS, France.

Salovey, P., & Sluyter, D.(1997). **Emotional Development and Emotional Intelligence (Educational Implications)**, New York : A Division of Harper Collins Publishers.

الملاحق

البرنامج القائم

البرنامج القائم (نشاط السرعة + كرة السلة س2 متوسط)

حصة تقويم تشخيصي
هدف الميدان البدني : تقويم مدى استثمار مراحل الجري السريع لاكتساب أقصى سرعة ممكنة وتحقيق اقصر وقت ممكن عند قطع مسافة معينة جريا.
هدف الميدان الجماعي: تقويم مدى اكتساب مهارات كرة اليد واستثمارها في التحول من وضعية وموقف لأخر .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الانجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	**- أن ينشط عمل الجهازين القلبي والتنفسي .** **- أن يراقب نبضات القلب.**	- بقيادة قائد الفوج ، يتم تنظيم المجموعة والجري لمدة زمنية معينة مع تنظيم عملية الشهيق والزفير - اختيار لعبة ترفيهية نشيطة (لعبة المطاردة مثلا) والعمل بها. - العمل الجماعي المنظم في أداء تمارين السرعة ، سرعة الاستجابة ، سرعة رد الفعل ثم أداء تمارين المرونة من الثبات . - يتم مراقبة النبض القلبي أثناء العمل والراحة .	- التسخين يكون جماعيا وكل فريق على حدا بقيادة قائده . - مراقبة النبض القلبي
المرحلة التعليمية	**<u>النشاط 1 :</u> قطع مسافة بين حدين في أقل وقت ممكن .**	* العاب ومنافسات بين التلاميذ في التسابق . * تلميذ عند خط الانطلاق وآخر متقدم ب:2م عنه وعند الإشارة يحاول ملاحقته إلى مسافة 30م فقط. (من هو الفائز؟) . * لعبة التتابع في أروقة السرعة وباستخدام الشواهد :الجري في الرواق الأول بسرعة ثم الجري بخط منكسر حول أقماع على مسافات قصيرة ثم القفز على الحواجز ثم الدوران حول قمع في الرواق الثاني والجري بأقصى سرعة مع تسليم الشاهد للزميل الموالي دون إضاعة الوقت .	- القدرة على إنجاز العمل بأقل أخطاء ممكنة. - معرفة إمكانيات السرعة عن طريق ألعاب تنافسية يقاس فيها الوقت و المسافة.
	<u>النشاط 2 :</u> التنافس في كرة السلة .	* العاب ومنافسات بين التلاميذ في كرة السلة . * عمل تحضيري على شكل لعبة باستخدام التمريرة العشارية ، في 4 ورشات. * دفاع وهجوم في كرة السلة ومحاولة إيصال الكرة بطريقة هجومية بين أعضاء الفريق الواحد إلى سلة الخصم .	- الحث على إنجاز العمل بأقل أخطاء ممكنة . - إدراك أدوار التنظيم و التسيير. - الاعتماد على مبدأ التشاور في التنظيم .
المرحلة الختامية	**- تقييم عمل الحصة مع مراقبة النبض القلبي .**	- مراقبة نبضات القلب أثناء العمل والراحة والمقارنة بينهم . - الاستنتاج الصحيح للعملية . - المشاركة الجماعية الايجابية في المناقشة . – جمع الأدوات والوسائل .	- المشاركة الجماعية المنظمة في النقاش . - تأكيد أهمية اللباس الرياضي أثناء الممارسة.

البرنامج القائم (نشاط السرعة + كرة السلة س2 متوسط)

حصة تعليمية (02)
هدف الميدان البدني : نشاطات تحضيرية
هدف الميدان الجماعي: العمل على تنظيم منافسة وفق القوانين المنظمة للعبة .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الانجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	**- أن يقوم بتحضير جماعي منظم وتنشيط عناصر التنفيذ.** **- أن يعمل على تنمية سرعة رد الفعل لدى التلميذ .**	- عمل تحضيري بقيادة قائد الفريق : الجري لمدة من الزمن(بشدة متوسطة إلى ضعيفة) ثم القيام بلعبة ترفيهية (كلعبة التجمع بالأرقام ،المطاردة....) - تحضير عمل الأطراف عن طريق أداء تمارين المرونة وبعض التمارين الخاصة بالسرعة ، سرعة رد الفعل والاستجابة لأي إشارة سمعية .	- مساعدة الزملاء في تنظيم و تحضير وتنشيط الفريق للدخول في الممارسة
المرحلة التعلمية	**النشاط 1 : نشاطات تحضيرية .**	* العاب التنافس في تغيير موقع كرات صغيرة من حلقة إلى أخرى. * على أروقة الجري : القيام بتحضير عمل الفريق والجري 1 ضد 1 على مسافة 10م ثم 20م كتحضير للتنافس . * نفس العمل لكن مع تغيير موقع كرات صغيرة من حلقة إلى أخرى والرجوع بسرعة إلى نقطة البداية في الرواق الثاني. (يتم التنافس بالتناوب).	- الجري داخل الرواق و على استقامة المسلك . - بدأ المنافسة بالانطلاق الموحد بين الطرفين . - وصول التلميذ المتسابق هي إشارة انطلاق الثاني.
	النشاط 2 : تعلم إجراء منافسة في كرة السلة .	* عمل خاص يتم من خلاله التعرف على مختلف قوانين اللعبة وكذا الأخطاء الفنية ، مع إسناد مهام التحكيم للتلاميذ للتكيف والتعود على القوانين الخاصة باللعبة . * عمل على شكل لعبة : تطبيق التمريرة العشارية ، مع تطبيق القوانين الأساسية للعبة. * شبه مباراة ، دفاع ضد هجوم متحرك، بتثبيت دفاع في المنطقة وانطلاق الهجوم من منطقته (كل بكرته) وتنفيذ غارات هجومية بمراوغة الخصم ووضع الكرة في سلة ، فإذا نجح في هجومه كرر الهجوم انطلاقاً من وسط الميدان، وإذا فشل استخلف مكان الدفاع .	- احترام القوانين والشعور بالمسؤولية والقيام بالأدوار المختلفة . - القدرة على التحكم في المنافسة والتنظيم . - الإثارة والتنافس - التركيز على اللعب الجماعي التنافسي .
المرحلة الختامية	**- تقييم عمل الفوج .** **- التفكير التكتيكي أثناء العمل**	- لعبة التنافس على الكرة : فوجين متقابلين على شكل موجة المسافة بينهما (20 متر)، فوج مرقم ترقيما تصاعديا والآخر عكسه ليتم وضع كرة السلة داخل دائرة تتوسط الفوجين ، عند ذكر رقم معين يحاول التلميذ الذي يصل أولا حمل الكرة وإعادتها إلى فريقه . - مناقشة عامة .	- المشاركة الجماعية النشيطة في تحقيق الفوز لفريقه.

البرنامج القائم (نشاط السرعة + كرة السلة س2 متوسط)

حصة تعليمية (03)
هدف الميدان البدني : التمكن من قطع أكبر مسافة ممكنة خلال زمن محدد.
هدف الميدان الجماعي: فهم قواعد التعامل مع الكرة .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الانجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	**- أن ينظم العمل التحضيري أثناء الممارسة الجماعية والأداء المتقن لشكل الحركة .**	- الجري لمدة زمنية محددة و التعاون على تنظيم المجموعة أثناء الجري أو القيام بأي نشاط حركي - اختيار مناسب لوسيلة العمل (ممارسة لعبة ترفيهية نشيطة) . - القيام بتمارين المرونة ،تمارين سرعة الاستجابة وسرعة التنقل على مسافات قصيرة (مراقبة النبض أثناء العمل والراحة) .	- العمل على خلق حيوية بين تلاميذ الفريق الواحد في العمل وأثناء الراحة .
المرحلة التعليمية	**النشاط 1 : معرفة كيفية توزيع الجهد لقطع أكبر مسافة .**	*تقسيم التلاميذ الى أربعة فرق بالشكل التالي : الفوج الأول يتنافس و الثاني يقوم بعملية التسخين و التحضير و الثالث و الرابع ملاحظين ثم تغيير المهام . كل تلميذ يعمل له ملاحظين اثنين من الفوجين و هذا لوجود مصداقية أكبر -الجري لمدة 6 دقائق للذكور و 4 دقائق للاناث بريتم متوسط	-التسخين الجيد لتفادي الاصابات -ابعاد العناصر الملاحظة عن بعضها البعض
	النشاط 2 : التعرف على قواعد وقوانين اللعبة .	* عمل خاص يتم من خلاله التعرف على مختلف قوانين اللعبة وكذا الأخطاء الفنية ، مع إسناد مهام التحكيم للتلاميذ للتكيف والتعود على القوانين الخاصة باللعبة . * بواسطة لعبة كرة السلة دفاع وهجوم ومحاولة لعب الكرة بفنيات مختلفة ثم إيصالها بطريقة هجومية بسيطة نحو السلة - تطبيق قانون اللعبة والتركيز على عدم ارتكاب الأخطاء الفنية .	- احترام القوانين والشعور بالمسؤولية والقيام بالأدوار المختلفة . - تجنب المسك للزميل أثناء محاولة منعه من التقدم . - إدراك أوجه العمل المشترك كعدم تضيع الكرة في منطقته بل تحويلها إلى الهجوم .
المرحلة الختامية	**- تقييم العمل المنجز عن طريق منافسة بسيطة في نشاطين مقترحين .**	- إجراء منافسة ترفيهية بسيطة بقانون خاص يتمحور حول اللعب الجماعي والمساندة ضمن فوج العمل . - منافسة خاصة بالتتابع على مسافات قصيرة . - مناقشة جماعية حول الحصة .	المشاركة الجماعية في تنظيم عمل تنافسي ترفيهي . مراقبة النبض القلبي.

البرنامج القائم (نشاط السرعة + كرة السلة س2 متوسط)

حصة تعليمية (04)
هدف الميدان البدني : العمل على اتخاذ التوازن بين الحركة العامة للجسم و الجهد المؤثر من خلال ابجدية رفع الركيتين .
هدف الميدان الجماعي: العمل على التنقل بالكرة في الملعب دون أخطاء .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الانجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	**- أن يعمل على تنشيط عناصر التنفيذ خلال أداء النشاط الإحمائي .**	- بقيادة قائد الفريق محاولة الجري داخل المجموعة على مسافة معينة ثم ترتيب أداء حركات تسخين مناسبة لتحضير الفوج للدخول في النشاط الرياضي ثم - أداء تمارين السرعة ،سرعة رد الفعل، سرعة الاستجابة لإشارة سمعية.	- اختيار التمارين المناسبة للتحضير .
المرحلة التعلمية	**النشاط 1 : تعلم أبجدية رفع الركبتين .**	*ان يكون قادرا على رفع الركبة اليمنى بزاوية قائمة مع الجذع و يقابلها الذراع الأيسر و العكس و هذا من الثبات لمدة 30 ثا *نفس الابجدية السابقة لكن بالتنقل مسافة 06 متر مدة 20 ثا مع انجاز 10 خطوات *نفس الابجدية العمل السابق لكن بتقليص المسافة و الوقت الى 03متر و 10ثا * الجري حول الملعب بشدة متوسطة مدة 3 دقائق .	-التباعد بين التلاميذ -دفع الرجلين معا . -المرونة في العمل . -عمل الذراعين .
	النشاط 2 : معرفة القواعد المنظمة للممارسة خلال التحرك داخل الميدان .	* بواسطة لعبة كرة السلة دفاع وهجوم ومحاولة لعب الكرة بفنيات مختلفة ثم إيصالها بطريقة هجومية بسيطة نحو السلة. * عمل على شكل لعبة: انتشار التلاميذ فوق الميدان بتوزيع عقلاني و تطبيق التمريرة العشارية. * التنقل بتنطيط الكرة على شكل خط منكسر عبر معالم مرئية ثم القفز على الحواجز ثم التصويب على السلة .	- الانتشار الجيد فوق الميدان واستغلال المساحات الشاغرة . - الوضع الصحيح لمساحة اليد على الكرة لتغيير مسارها أو التقدم . - تجنب الاصطدام مع الأقماع الموضوعة على المسلك .
المرحلة الختامية	**- تقييم العمل المنجز .**	- إجراء منافسة ترفيهية بسيطة بقانون خاص يعتمد على سرعة التنفيذ الحركي والتنسيق والانسجام بين أعضاء الفوج - مناقشة جماعية للعمل خلال الحصة .	- المساهمة الجماعية في تحقيق الفوز .

البرنامج القائم (نشاط السرعة + كرة السلة س2 متوسط)

وحدة تعليمية (05)
هدف الميدان البدني : القدرة على ادراك توازن الجسم و أخذ وضعية مريحة له .
هدف الميدان الجماعي: فهم قواعد التعامل مع الخصم .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الانجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	**- أ ن يعمل على تنشيط عناصر التنفيذ خلال أداء النشاط الإحمائي .**	- بقيادة قائد الفريق محاولة الجري داخل المجموعة على مسافة معينة ثم ترتيب أداء حركات تسخين مناسبة لتحضير الفوج للدخول في النشاط الرياضي ثم - أداء تمارين السرعة ،سرعة رد الفعل، سرعة الاستجابة لإشارة سمعية.	- اختيار التمارين المناسبة للتحضير .
المرحلة التعلمية	**النشاط 1 : تعلم أبجدية رفع العقب للخلف**	*ان يكون قادرا على انجاز ابجدية رفع العقب خلفا ب: ضرب العقب في الحوض ، اليد اليمنى تقابل الرجل اليسرى و العكس ، وجود زاوية مستقيمة من الركبة الى الصدر رفع الحوض و الجسم الى الاعلى ، استعمال مقدمة القدم عند العمل الشهيق و الزفير المستمر ، تنجز هذه العملية من الثبات مدة 30 ثا و تعاد 3 مرات *نفس الابجدية السابقة لكن بالانتقال 3 امتار	-المنافسة بين الأفواج -المشاركة في العد -التنسيق في العمل -ادراك المبادئ الصحيحة للخطوة .
	النشاط 2 : العمل على تدعيم و مساندة اللاعب في حماية المنطقة .	* عمل خاص يتم من خلاله التعرف على مختلف قوانين اللعبة وكذا الأخطاء الفنية ، مع إسناد مهام التحكيم للتلاميذ للتكيف والتعود على القوانين الخاصة باللعبة . * التأقلم و التكيف مع اللعبة بثلاثة (04) فرق داخل الملعب ، بتثبيت 5 مدافعين في منطقة و يقوم كل مهاجم من كل فريق حيث يقوم المدافعين بالدفاع عن المنطقة ،فإذا نجح المدافعين يثبت المهاجمين و يرجع المدافعين ليصبحوا مهاجمين ، و إذا فشلوا بقي مكان الدفاع المتصدي لهذا الهجوم .	- احترام القوانين والشعور بالمسؤولية والقيام بالأدوار المختلفة . - تجنب المسك للزميل أثناء محاولة منعه من التقدم . - المراقبة اللصيقة في الدفع .
المرحلة الختامية	**- تقييم العمل المنجز .**	- منافسة ترفيهية جماعية أو فردية تستدعي سرعة تنفيذ الحركية بقوانين خاصة . - مناقشة عامة للحصة .	- المشاركة الجماعية في التنظيم والتسيير .

البرنامج القائم (نشاط السرعة + كرة السلة س2 متوسط)

وحدة تعليمية (06)
هدف الميدان البدني : أن يتعامل مع المؤثرات و يتحدى المواجهة على مسافات متزايدة .
هدف الميدان الجماعي: العمل على التمرير الجيد و الاستقبال المحكم و المتابعة الجيدة للكرة .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الانجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	**- تنشيط حركي تنفسي للدخول في ممارسة النشاط .** **- المشاركة الاجتماعية النشيطة .**	- بقيادة قائد الفريق الجري لمدة زمنية معينة . - اختيار زميل مناوب لقيادة عمل المجموعة وتسييرها وتنظيمها في حدود المواجهة . - اختيار عدة تمارين وتحضيرها وأداؤها مثل: تمارين السرعة، تمارين المرونة ،تمديد العضلات	- احترام رغبة قائد الفريق المساعد والمساهمة الجماعية في اختيار التمارين.
المرحلة التعليمية	**النشاط 1 : البحث على احسن ارتخاء للجسم .**	*تقسيم الفوج الى أربعة فرق ، فريقين ملاحظين و آخران في العمل ، بالوقوف في زاويتين متقابلين من الملعب و بعد الاشارة ينطلق الفريقين جريا بريتم متوسط لمدة 6 دقائق بالنسبة للذكور و 4 دقائق للاناث .	-مراعاة التقنية الصحيح للجري -تباعد الملاحظين في الجلوس و التركيز على تقنيات الجري
	النشاط 2 : تعلم تقدير مسار الكرة و سرعتها .	* منافسة في كرة السلة : يتم من خلالها تنظيم التنافس بين فريقين وتحديد القانون خاص باللعب ، مع ضرورة التحكيم والتنظيم الجيدين للعب الجماعي واستعمال الكرة . * أداء تمارين التمرير والاستقبال والتنطيط على شكل قاطرات ثنائية متقابلة ثم ثلاثية أو رباعية بشتى الأشكال ، ثم نفس العمل وإدخال التصويب على السلة مع الدقة والتنافس في تسجيل الأهداف	- التأكيد على العمل الجماعي المبني على الاستفادة من خبرات الجميع . - إدراك أوجه العمل المشترك كعدم تضيع الكرة في منطقته بل تحويلها إلى الهجوم .
المرحلة الختامية	**- وضعيات تنافسية تقييمية للحصة .**	- منافسة جماعية ترفيهية بقانون خاص . - مناقشة عامة للعمل المنجز .	- المشاركة الجماعية في التنافس .

البرنامج القائم (نشاط السرعة + كرة السلة س2 متوسط)

حصة تعليمية (07)
هدف الميدان البدني : الجري بين حدين في خط مستقيم .
هدف الميدان الجماعي: التنقل بالكرة فرديا و جماعيا مع التصويب .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الانجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	**- أن يقوم بتحضير نفسي وبدني عام .** **- أن يعمل على تنشيط عناصر التنفيذ .**	- الجري لمدة زمنية معينة مع القيام بحركات وتمارين بسيطة للإحماء بقيادة زميل مناوب تحت إمرة قائد الفوج. - لعبة اختيارية بالكرة أو بدون كرة . - تمارين خاصة بالمرونة والسرعة.	- التحضير بمساعدة التلاميذ وقدرة المخاطبة بلا خجل أمام الغير.
المرحلة التعلمية	**النشاط 1 : تعلم الجري في الرواق المحدد .**	**** العاب التنافس في تغيير موقع كرات صغيرة من حلقة إلى أخرى. **** على أروقة الجري : القيام بتحضير عمل الفريق والجري 1 ضد 1 على مسافة 10م ثم 20م كتحضير للتنافس . **** نفس العمل لكن مع تغيير موقع كرات صغيرة من حلقة إلى أخرى والرجوع بسرعة إلى نقطة البداية في الرواق الثاني. (يتم التنافس بالتناوب).	- الجري داخل الرواق و على استقامة المسلك . - بدأ المنافسة بالانطلاق الموحد بين الطرفين . - وصول التلميذ المتسابق هي إشارة انطلاق الثاني.
	النشاط 2 : تعلم تقدير مسارات الكرة وسرعتها .	**** تمارين التمرير والاستقبال بمختلف الأشكال والوضعيات . **** أداء تمارين التمرير والاستقبال على شكل قاطرات ثنائية متقابلة ثم ثلاثية أو رباعية بشتى الأشكال ، ثم نفس العمل وإدخال التصويب على السلة مع الدقة والتنافس في تسجيل الأهداف **** عمل على شكل لعبة: انتشار التلاميذ فوق الميدان بتوزيع عقلاني و تطبيق التمريرة العشارية .	- عدم التخوف أو التردد أثناء تمرير أو استقبال الكرة . - التمرير يكون في اتجاه الزميل . - مراقبة اتجاه الكرة والتنقل قبل وصولها .
المرحلة الختامية	**- منافسة تقييمية بين الأفواج .**	- لعبة تنافسية جماعية بالكرة . - تقييم العمل عن طريق النقاش وإبداء الرأي ،جمع الوسائل.	- المشاركة الجماعية في التنظيم والنقاش .

البرنامج القائم (نشاط السرعة + كرة السلة س2 متوسط)

حصة تعليمية (08)
هدف الميدان البدني : تعلم طريقة الانطلاق من وضعيات مختلفة .
هدف الميدان الجماعي: التحكم في الكرة بالتنطيط و المشاركة في الهجوم .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الانجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	**- أ ن يعمل على تنشيط عناصر التنفيذ خلال أداء النشاط الإحمائي .**	- بقيادة قائد الفريق محاولة الجري داخل المجموعة على مسافة معينة ثم ترتيب أداء حركات تسخين مناسبة لتحضير الفوج للدخول في النشاط الرياضي ثم - أداء تمارين السرعة ،سرعة رد الفعل، سرعة الاستجابة لإشارة سمعية.	- اختيار التمارين المناسبة للتحضير .
المرحلة التعليمية	**النشاط 1 : اكتساب التوازن أثناء الانطلاق .**	* تمارين الانطلاق من وضعيات مختلفة والتنافس على قطع مسافات قصيرة من 10 إلى 20 متر . * الانطلاق من وضعية منخفضة عند سماع أكثر من إشارة سمعية واحدة ، التنويع في إعطاء الإشارات كذكر أسماء الفواكه،الخضر ، (إعطاء إشارات سمعية ثم بصرية) . * الانطلاق بإشارة سمعية لقطع مسافة من(أ إلى ب) مع تغيير موقع كرات صغيرة من حلقة إلى أخرى والرجوع بسرعة إلى نقطة البداية في الرواق الثاني . مع محاولة تحقيق فوز جماعي للفريق .	- الاستقامة تدريجيا مع الدفع إلى الأمام. - التوازن أثناء الانطلاق أو التنقل. - الانطلاق من وضعية منخفضة
	النشاط 2 : قدرة نقل الكرة من منطقة إلى أخرى على مسالك متنوعة .	* أداء تمارين التنطيط على شكل قاطرات بشتى الأشكال ، ثم نفس العمل وإدخال التصويب على السلة مع الدقة والتنافس في تسجيل الأهداف . * شبه مباراة ، دفاع ضد هجوم متحرك، بتثبيت دفاع في المنطقة وانطلاق الهجوم من منطقته (كل بكرته) وتنفيذ غارات هجومية بمراوغة الخصم ووضع الكرة في سلة ، فإذا نجح في هجومه كرر الهجوم انطلاقاً من وسط الميدان، وإذا فشل في هجومه استخلف مكان الدفاع .	- الوضع الصحيح لمساحة اليد على الكرة لتغيير مسارها أو التقدم بها . - استقامة الجسم أثناء الأداء . - الاستجابة السريعة لعناصر الفوج على التناوب و التنقل. - تجنب المشي بالكرة أو إعاقة عمل الزملاء .
المرحلة الختامية	**- منافسة ترفيهية تقييمية بمشاركة الجميع .**	- منافسة نهائية في كرة السلة يتم من خلالها تقييم العمل المنجز من خلال التنافس الشريف والتنظيم والتسيير الجيد . - مناقشة جماعية وجمع الأدوات والوسائل .	- العمل الجماعي في التنظيم والتسيير .

البرنامج القائم (نشاط السرعة + كرة السلة س2 متوسط)

حصة تعليمية (09)
هدف الميدان البدني : الانطلاق استجابة لمؤثر باستعمال قوة الدفع
هدف الميدان الجماعي: العمل على انهاء الهجوم بتسديدة ناجحة .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الانجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	**- تنشيط حركي تنفسي للدخول في ممارسة النشاط .** **- المشاركة الاجتماعية النشيطة .**	- بقيادة قائد الفريق الجري لمدة زمنية معينة . - اختيار زميل مناوب لقيادة عمل المجموعة وتسييرها وتنظيمها في حدود المواجهة . - اختيار عدة تمارين وتحضيرها وأداؤها مثل: تمارين السرعة، تمارين المرونة ،تمديد العضلات	- احترام رغبة قائد الفريق المساعد والمساهمة الجماعية في اختيار التمارين.
المرحلة التعليمية	**النشاط 1 : معرفة متى يكون الانطلاق .**	* تمارين الانطلاق عند سماع أكثر من إشارة سمعية واحدة ، التنويع في إعطاء الإشارات كذكر أرقام مثلا ، (إعطاء إشارات سمعية ثم بصرية) . * لعبة المطاردة نقوم بتشكيل صفين وفي اتجاهين مختلفين يفصل بينهما بمسافة 3 م وكل تلميذ صوب زميله .بالعطاء رقم 01 للصف الأول كإشارة والثاني الصافرة كمنبه . والفوج الذي يسمع إشارته يقوم بالجري بسرعة والآخر يحاول كل عنصر منه أن يمسك بزميله .	- التركيز و الانتباه لمختلف المنبهات(بصري،لمسي،لفظي) الاعتماد على الدفع والارتكاز . - التوازن أثناء الانطلاق أو التنقل.
	النشاط 2 : التدرب على التنقل و التمركز الصحيح بالكرة و بدونها .	*على مساحة مقابلة للسلة محاولة التنقل بالكرة ثم التصويب من مختلف المناطق داخل حلقة و التنافس بالنقاط مثلا:(التصويب داخل منطقة 2ن وخارج منطقة 3ن). * على ميدان كرة السلة عمل الهجوم المضاد والتمرير على مسافة بعيدة ثم الاقتراب في المسافة حتى منطقة الخصم والتصويب من الأجنحة في آخر لحظة مع الدقة في التسديد.	- اللعب الهجومي والقذف من مختلف المواقع . - تسلسل و تنسيق العمل من فوج إلى آخر دون انقطاع. - تقدم اللاعبين الآخرين بسرعة بدون إنتضار وصول الكرة إليهم .
المرحلة الختامية	**- تقييم العمل المنجز .**	- إجراء منافسة ترفيهية بسيطة بقانون خاص يعتمد على سرعة التنفيذ الحركي والتنسيق والانسجام بين أعضاء الفوج - مناقشة جماعية للعمل خلال الحصة .	- المساهمة الجماعية في تحقيق الفوز .

البرنامج القائم (نشاط السرعة + كرة السلة س2 متوسط)

حصة تعليمية (10)
هدف الميدان البدني : العمل على انهاء السباق بأقصى سرعة ممكنة .
هدف الميدان الجماعي: التحول من استقبال الكرة و التمرير السريع للزميل للبدأ في الهجوم .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الانجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	**- أن يقوم بتحضير عمل الجسم من خلال عمل إحمائي مكثف ونشيط .**	- عمل قيادي تحضيري بقيادة قائد الفريق على شكل جري لمسافات معينة مع الأخذ بعين الاعتبار الجري في المجموعة. - عمل خاص بنشاط السرعة كتحضير للجسم للدخول في الممارسة (سرعة الاستجابة ، سرعة رد الفعل ، سرعة التنقل على مسافات قصيرة)	- احترام رغبات قائد الفريق في تنظيم وتسيير العمل .
المرحلة التعليمية	**النشاط 1 : تطبيق مهارات الجري السريع.**	* لعبة التتابع في جمع الكرات الصغيرة: الجري بسرعة داخل الرواق ذهابا وإيابا وجلب كرات صغيرة إلى السلة المخصصة للفريق. * على شكل قاطرة الجري بسرعة والتنافس على قطع مسافة 40م: (20م ذهابا و20م إيابا) مع حساب عدد المرات التي يفوز بها الفوج . * الانطلاق بإشارة سمعية لقطع مسافة 60 متر بسرعة تنافسية مع احتساب الزمن المحقق .	- معرفة إمكانيات السرعة عن طريق ألعاب تنافسية يقاس فيها الوقت و المسافة. - مواصلة الجري دون الانقطاع المفاجئ . - المحافظة على إيقاع الخطوات المستعملة . - إخلاء مكان العمل بسرعة للآخرين
	النشاط 2 : القدرة على نقل الكرة بسرعة وتهديد الخصم .	* دفاع وهجوم في كرة السلة ومحاولة إيصال الكرة بطريقة هجومية بين أعضاء الفريق الواحد إلى سلة الخصم واللعب المنظم لتحقيق الفوز الجماعي مع الرجوع السريع إلى المنطقة و جعلها محروسة من كل هجوم مضاد بعد التضييع للكرة . * تحضير وضعية إدماجية يتم من خلالها تحقيق هدف التحكم في الكرة بالتنقل من خلال : تنطيط الكرة مع الجري ثم الدوران حول أقماع على شكل خط منكسر بأبعاد متفاوتة ، ثم القفز على الحواجز حاملا الكرة والتصويب نحو السلة، ثم يتم استقبال الكرة من طرف زميل ويقوم بالتصويب من منطقة أخرى و هكذا	- التأكيد على العمل الجماعي المبني على الاستفادة من خبرات الجميع . - الاستجابة السريعة لعناصر الفوج على التناوب و التنقل. - تسلسل و تنسيق العمل من فوج إلى آخر دون انقطاع.
المرحلة الختامية	**- منافسة ترفيهية تقييمية بمشاركة الجميع .**	- منافسة نهائية في كرة السلة يتم من خلالها تقييم العمل المنجز من خلال التنافس الشريف والتنظيم والتسيير الجيد . (تقييم نهائي) . - مناقشة جماعية وجمع الأدوات والوسائل .	- العمل الجماعي في التنظيم والتسيير .

البرنامج المقترح

مجموع الحصص مع الأهداف

المحتوى	الحصص	الهدف المعرفي/ حركي	الهدف الحركي/ معرفي	الهدف الوجداني/ معرفي	الهدف الاجتماعي/ معرفي
نشاط فردي (السرعة) + نشاط جماعي (كرة السلة) + أنشطة مرافقة	**حصة (01)**	تقويم مدى اكتساب التلاميذ معارف لها علاقة بالمادة	تقويم مدى اكتساب التلاميذ لمهارات حركية للنشاطين السرعة وكرة السلة (مؤشرات)	تقويم مدى اكتساب التلاميذ لسلوكيات وجدانية عن طريق المقياس	تقويم مدى اكتساب التلاميذ لسلوكيات اجتماعية عن طريق المقياس
	حصة (02)	أن يتعرف التلاميذ على أبجديات اللعب وشروطها	أن يتحكم التلميذ في حركة الجسم مع التوازن	أن ينمي المتعلم القدرة على التصرف في المواقف المختلفة	أن يتناقش مع الزملاء بإقناع
	حصة (03)	أن يدرك التلميذ ضرورة التنسيق الجماعي لتحقيق الفوز	أن يقاوم التلميذ العبء البدني لمدة متوسطة	أن يشعر التلميذ بقيمة التعاون وفائدته على المحصلة النهائية للعب	أن يتعود التلاميذ على اللعب الجماعي ومساعدة الزملاء
	حصة (04)	أن يتعرف التلميذ الطرق الصحيحة لتمرير واستقبال الكرة	أن يقسم التلميذ الجهد حسب العمل المحدد	أن يظهر التلميذ متعة باللعب ويظهر ذلك من خلال سرعة تلبية أداء ما يطلب منه وتحمسه له	أن يشارك كل التلاميذ في المناقشة
	حصة (05)	أن يحسن التلاميذ التعامل مع الكرة في وضعيات صعبة	أن يستجيب التلميذ لمنبهات خارجية في أقل وقت ممكن	أن يتعود التلاميذ على المثابرة والمحاولة للتعلم	أن يتجنب التلاميذ الانفعال السلبي أثناء العمل
	حصة (06)	أن يتحكم التلميذ في الكرة مع تمركز صحيح في الملعب	أن يتعلم التلميذ وضعيات الانطلاق الصحيح	أن يشترك التلميذ بحماس في تمرينات وأنشطة الدرس	أن يستفيد التلاميذ من بعضهم البعض بالنمذجة
	حصة (07)	أن يدرك التلميذ دور اللعب المنظم في كسر التفوق العددي	أن يدرك التلميذ علاقة التعب بالنتائج المحصلة	أن التلميذ يتحمس لتحسين الاداء المهاري والمنافسة	أن يشعر التلميذ بأهمية اظهار مشاعر ايجابية نحو الاخرين من الزملاء بالدرس

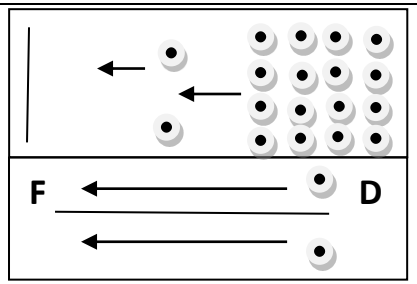
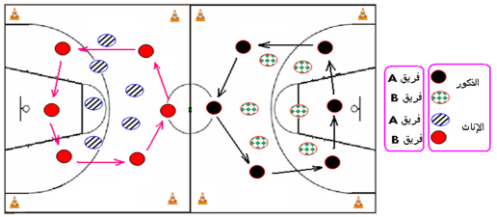
مجموع الحصص مع الأهداف

	حصة (نظرية)	أن يدرك التلميذ أن الماجة لها ارتباط بالمواد الأخرى	أن يستفيد التلميذ من المعلومات في خارج المادة	أن يتعود التلاميذ على التعاون مع الزملاء	أن يقدم العون الى الزملاء أثناء الواجب المقدم
	حصة (09)	أن يقسم التلاميذ الأدوار بينهم وتحمل المسؤولية	أن يربط التلميذ بين رد الفعل السريع والجري في الرواق	أن يلتزم المتعلم بالإرشادات والنظم الموضوعة	أن يساعد التلميذ مجموعته في تنفيذ خطط اللعب
	حصة (10)	أن يتقن التلميذ التسديد بدقة وفعالية	أن يجري بتسلسل حركي منظم	أن يتم المتعلم ما يسند إليه من عمل	أن يساهم التلميذ في تصحيح أخطاءه وأخطاء زملائه

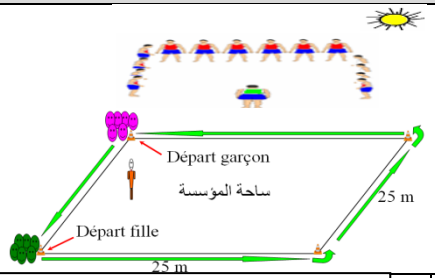
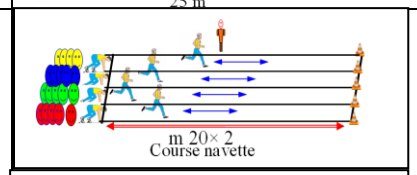
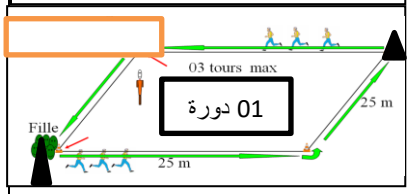
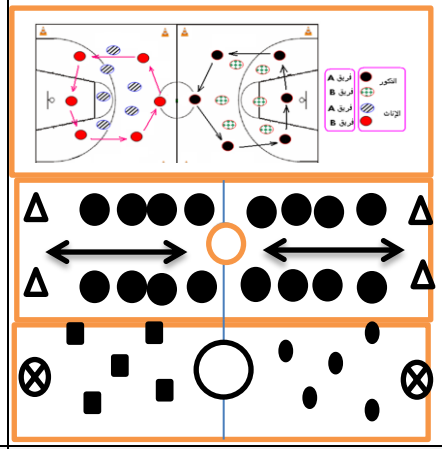
ملاحظة:

- يمكن أن يكون هدف أحد الأنشطة هو نشاط معرفي او وجداني
- هناك أهداف وجدانية اجتماعية (مقصودة البناء) وأهداف وجدانية اجتماعية (تلقائية البناء)
- هناك أهداف معرفية تلقائية للأنشطة المرافقة.

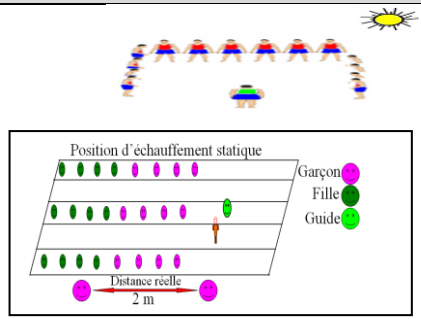
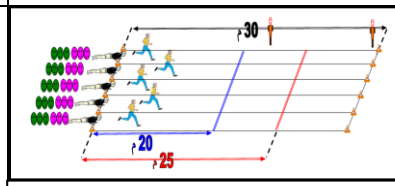
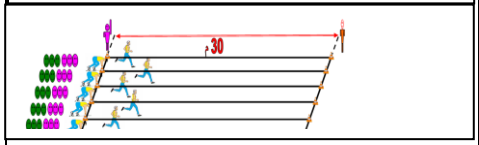
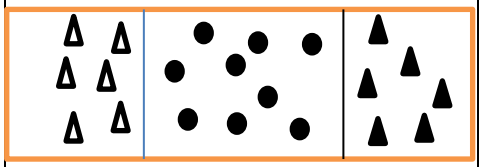
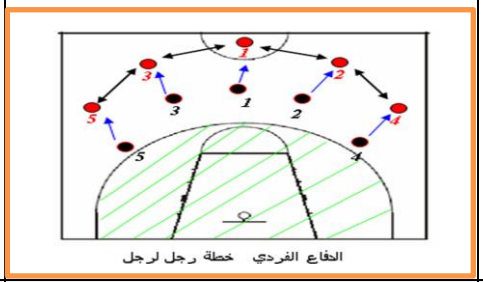
حصة تقويم تشخيصي

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	مراقبة وتنظيم التلاميذ تهيئة التلاميذ نفسيا وبدنيا للحصة	تسجيل الغيابات + مراقبة البدلة الرياضية + تقديم ثلاثة معلومات للتلاميذ **(صحة/ أخلاق/ تربية)** **تسخين عام :** جري خفيف حول الملعب (04د بالتقطع) **تسخين خاص :**القيام بتمارين الإحماء العضلي والتمديدات والإطالة والاسترخاء (05د) لعبة تشكيل الحروف جماعيا (03د)	الانتظام الهدوء الجدية في التسخين تجنب الاحتكاكات المشاركة الجماعية
المرحلة التعلمية	**نشاط (01) : الميدان البدني** - لعبة المطاردة بالأرقام - الجري بثنائيات في شكل تنافسي مع احتساب الوقت ومراعاة طريقة الجري الصحيح	**م01-** انتشار التلاميذ على خطوط في الملعب مع ترك مساحات للانطلاق عند الإشارة لرقم المعنيين. **م02-** تنظيم سباق في رواقين للجري في شكل تنافسي لمسافة (30 م إناث – 40 م ذكور) مع تسجيل الملاحظات 	التركيز الانتباه الجري في خط مستقيم جري في الرواق التركيز على المنبه
	نشاط (02) : الميدان الجماعي - لعبة تحفيزية للمشاركة الجماعية في اللعب - روح التحدي والتنافس بين التلاميذ من خلال مقابلة	**الموقف 01:** **م01-** تقسيم التلاميذ إلى 04 فرق كل فريقين في منتصف الملعب للقيام بـ 20 تمريرة دون تنطيط + تمريرات طويلة وسريعة 	التمرير الجيد عدم افلات الكرة التنظيم عدم اسقاط الكرة
		م02 : اجراء مقابلة على طول الملعب ذكور ثم إناث لشوط واحد (07د) مع تحقيق عامل التنافس بين الفرق 	تنظيم الفريق اللعب الجماعي تجنب الاندفاع البدني
المرحلة الختامية	العودة بالجسم لحالة الهدوء و الراحة	مشي خفيف على مساحة الملعب مع التنفس – الاسترخاء - الوقوف على شكل نصف دائرة و المناقشة التحية الرياضية ثم الانصراف	التنفس الجيد + استفسارات اقتراحات حول الحصة

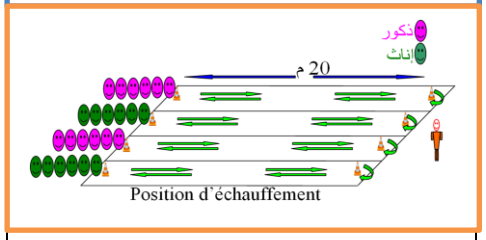
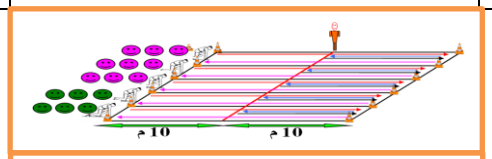
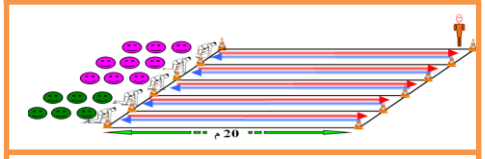
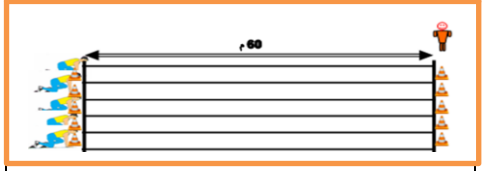
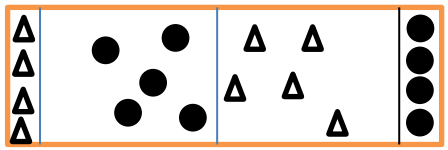
وحدة تعليمية (02)

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز		التوجيهات
المرحلة التحضيرية	مراقبة وتنظيم التلاميذ تهيئة التلاميذ نفسيا وبدنيا للحصة	- الاصطفاف على شكل مربع مفتوح، المناداة ، مراقبة البذلة الرياضية، إعفاء المرضى، شرح موجز لهدف الحصة. **تسخين عام :** جري متوسط الشدة حول الملعب **50%** لمدة 2 د ثم الرفع من شدة الجري إلى **70%** لمدة **15ثا** ثم الجري بأقصى سرعة **100%** لمدة **05 ثا**. **تسخين خاص:** إجراء تمرينات المرونة لكل عضلات الجسم و خاصة الأطراف المسؤولة عن العمل.		الانتظام الهدوء الجدية في التسخين تجنب الاحتكاكات المشاركة الجماعية
المرحلة التعلمية	**نشاط (01) : الميدان البدني** جري سريع بشكل تتابعي تعاوني	**م1-** جري **07م ×2** ذهاب وإياب ، و عند منح الشاهد ينطلق التلميذ الثاني إلى نهاية كل الفوج. ثم جري **14م ×2** ذهاب وإياب ، بالشاهد **م2-** جري **01** دورة حول المضمار المحدد بأقصى سرعة بشكل ثنائي من فوجين متقابلين من زويا الملعب والقيام بدورة كاملة والدخول للفوج قبل الزميل وتسليم الشاهد للزميل لينطلق الثنائي الثاني حتى آخر واحد البقية تمضي على أطراف الملعب بشكل منظم.	 	التنسيق مع الزميل التركيز عدم اسقاط الشاهد الجري مع رفع الرأس التنافس مع الزميل
	نشاط (02) : الميدان الجماعي التأقلم مع الكرة التنقل بالكرة مع تمرير واستقبال مباراة من فريقين كامل الملعب	**م1-** لعبة التمريرات العشرة **م2-** تنطيط الكرة باليدين مع التنقل (تمرير + استقبال) للزميل **م3-** مباراة تنافسية بين فريقين		المشاركة الجماعية عدم ارجاع الكرة للزميل عدم لمس الكرة للأرض التحكم في الكرة استخدام اليدين تمرير للزميل بشكل سليم اللعب من أجل الفوز
	نشاط (03): ألعاب تربوية تعليمية	نشاطات مرفقة	حسب الوثيقة المرفقة	تنظيم + مشاركة + تركيز
المرحلة الختامية	تقديم نصائح وتوجيهات عامة	الوقوف على أطراف الملعب و مناقشة محتوى الحصة وطرح الانشغالات مع الاشارة للحلول - التحية الرياضية		الاستفادة من الأخطاء التركيز على التعاون

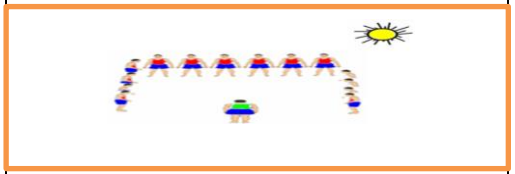
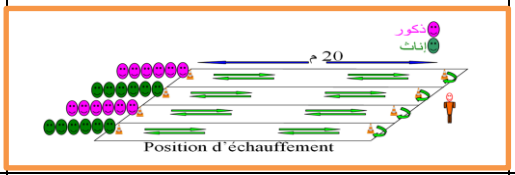
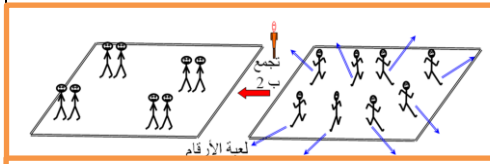
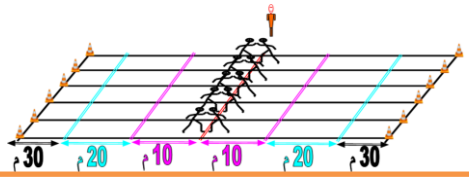
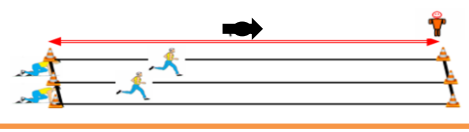
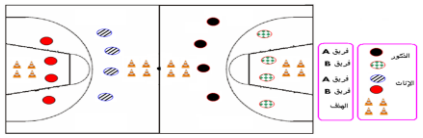
وحدة تعليمية (03)

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز		التوجيهات
المرحلة التحضيرية	مراقبة وتنظيم التلاميذ تهيئة التلاميذ نفسيا وبدنيا للحصة	الاصطفاف على شكل مربع مفتوح، المناداة ، مراقبة البذلة الرياضية، إعفاء المرضى، شرح موجز لهدف الحصة. **تسخين عام :**جري متوسط الشدة حول الملعب 50% لمدة 2 د ثم الرفع من شدة الجري إلى 70% لمدة 1د ثم الجري بأقصى سرعة 100% لمدة 10 ثا. **تسخين خاص:** إجراء تمرينات المرونة لكل عضلات الجسم و خاصة الأطراف المسؤولة عن العمل. **(لعبة الهروب داخل الحلقات عند الإشارة)**		الانتظام الهدوء الجدية في التسخين تجنب الاحتكاكات المشاركة الجماعية
المرحلة التعلمية	**نشاط (01) : الميدان البدني** أن يكون التلميذ قادراً على مقاومة العبء البدني لمدة متوسطة.	**م1-** جري مسافة 20 م مع تنفيذ 10 × مضخة عند خط البداية جري مسافة 25 م مع تنفيذ 08 × مضخة عند خط البداية جري مسافة 30 مع تنفيذ 06 × مضخة عند خط البداية بأقصى سرعة و الراحة تكون إيجابية 30 **ملاحظة:** (مضخة : من الأرض للذكور – من الوقوف للإناث) **م2-** عبارة عن منافسة في مسافة 30 م (وفق شروط الجري الصحيح)	 	التنظيم الجدية في العمل التركيز جري في الرواق زيادة السرعة
	نشاط (02) : الميدان الجماعي أن يركز التلميذ على التنسيق الجماعي والتعاون لتحقيق الفوز	**م1-** كرة المربعات الثلاث من 18 إلى 27 لاعب في 03 مربعات و من 06 إلى 09 لاعبين في الفريق الواحد رمي الكرة باليدين لإصابة احد لاعبي الوسط من وسط الجسم على أسفل يمكن تمرير الكرة مع الزملاء وحتى مع المربع المقابل **ملاحظة:** استعمال كرة خفيفة. **م2-** اللعب في نصف ملعب أربع فرق تنافسيا ثم تبادل منطقة اللعب بين الخاسرين	 	تفادي الاصطدامات اللعب بهدوء التسديد الجزء السفلي باليدين تنظيم اللعب احترام الخصم اللعب في المراكز تقبل الهزيمة جزء من اللعبة
	نشاط (03): ألعاب تربوية تعليمية	نشاطات مرفقة	حسب الوثيقة المرفقة	تنظيم + مشاركة + تركيز
المرحلة الختامية	نصائح وتوجيهات عامة	عرض بعض النقائص الملاحظة و الاشارة إلى الحلول – وجهة نظر التلاميذ حول سير الحصة		هدوء ومشاركة الحوار

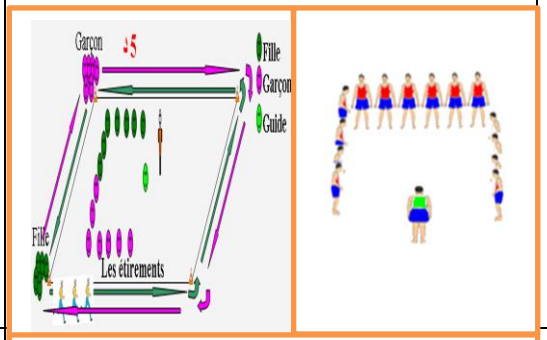
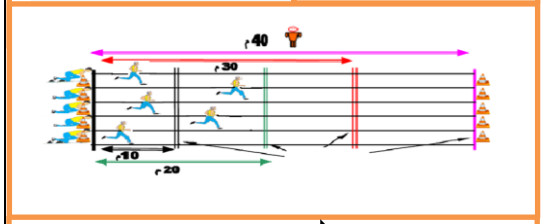
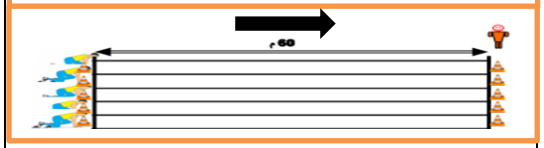
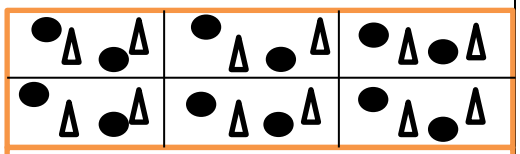
وحدة تعليمية(04)

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز		التوجيهات
المرحلة التحضيرية	مراقبة وتنظيم التلاميذ تهيئة التلاميذ نفسيا وبدنيا للحصة	الاصطفاف على شكل مربع مفتوح، المناداة ، مراقبة البذلة الرياضية، إعفاء المرضى، شرح موجز لهدف الحصة. **تسخين عام:** نقسم التلاميذ إلى 4 أفواج يقومون بالتسخين انطلاقا من الشاخص الأول وانتهاء إلى الشاخص الثاني وذلك حسب إشارة الأستاذ ذهاباً وإياباً. **تسخين خاص:** إجراء تمرينات المرونة لكل عضلات الجسم و خاصة الأطراف المسؤولة عن العمل.	 	التنظيم والهدوء الجدية في التسخين التسخين الجيد يجنب الاصابات التدرج في التسخين
المرحلة التعليمية	**نشاط (01): الميدان البدني** يجري التلميذ بسرعة داخل الرواق.	**م1-** نقسم التلاميذ إلى 5 أفواج في أروقة عند خط البداية وعند الإشارة يقوم الأوائل في الفوج بالانطلاق للمس الشاخص باليد ثم الرجوع إلى لمس الخط الثاني و بعدها يتم الانتقال إلى لمس الشاخص مرة ثانية ثم العودة بأقصى سرعة للمس الزميل **م2-** نفس التشكيلة السابقة عند الإشارة ينطلق الأوائل لقطع مسافة 20م ثم لمس خط النهاية و العودة بأقصى سرعة وعند لمس الزميل ينطلق هو الأخر و الفائز من ينتهي أولاً **م3-** منافسة فردية و العمل يكون بالرباعية مع تدوين النتائج.	  	التركيز الجري في المسار التعاون
	نشاط (02): الميدان الجماعي تبادل الكرة ومحاولة ايصالها للهدف دون خطأ. اللعب بنقص عددي للفريق المهاجم	**م1-** كرة النهاية: تنافس فوجين لوضع الكرة في منطقة الخصم. (مجموعة أفواج متنافسة). **م2-** اجراء مباراة فريق (-) لاعب في الهجوم لنصف ملعب أي (04) فرق تلعب لاعب مشترك مدافع.	 	عدم التسرع + تمرير الكرة وضع الكرة في المكان المطلوب التنظيم +تجنب الاندفاع+ محاولة تدارك النقص العددي
	نشاط (03): ألعاب تربوية تعليمية	نشاطات مرفقة	حسب الوثيقة المرفقة	تنظيم + مشاركة + تركيز
المرحلة الختامية	مناقشة سير الحصة	ملاحظات الأستاذ والتلاميذ		هدوء + مناقشة

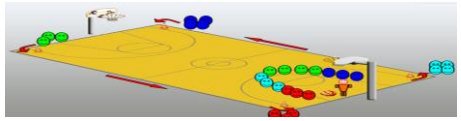
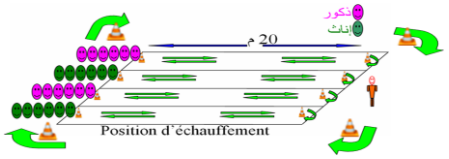
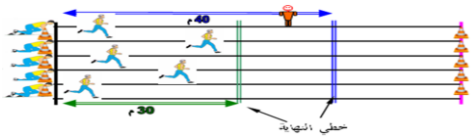
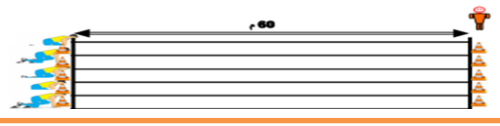
وحدة تعليمية (05)

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز		التوجيهات
المرحلة التحضيرية	مراقبة وتنظيم التلاميذ	الوقوف على شكل مربع مفتوح، المناداة ، مراقبة البذلة الرياضية، إعفاء المرضى، شرح موجز لهدف الحصة.		الجدية في التسخين تجنب الاحتكاكات التنفس الجيد
	تهيئة التلاميذ نفسيا وبدنيا للحصة	**تسخين عام:** نقسم التلاميذ إلى 4 أفواج التسخين العام جري حول الملعب 5 د **تسخين خاص:** جري الغزال، الجري مع رفع الركبتين، و العقبين، إجراء تمرينات المرونة لكل عضلات الجسم و خاصة الأطراف المسؤولة عن العمل		
المرحلة التعلمية	**نشاط (01): الميدان البدني** انطلاق التلاميذ استجابة لمنبهات سمعية بصرية	**م1-** لعبة موجهة يجري التلاميذ عشوائياً في مساحة محددة و عند الإشارة برفع اليد و تحديد عدد الأصابع يجب على التلاميذ تحقيق فوج من نفس عدد أصابع الأستاذ و الخاسر تطبق عليه عقوبة شكلية.		تفادي الاصطدامات التركيز التحرك بشكل مستمر
		م2- نضع التلاميذ على عرض الملعب في منتصف الأروقة وعند رؤية الإشارة البصرية و التي تمثل رفع الذراع أو سماع الإشارة السمعية) الصافرة (ينطلق الفوج المقيد بالإشارة للحاق بالفوج 2 لمسافة**10 م،20م،30م.**		التركيز على المنبه زيادة السرعة
		م3- سباق بين التلاميذ لمسافة**40م** مع تدوين النتائج للتقييم و التقويم.		انطلاق صحيح يقابله توقيت جيد
	نشاط (02): الميدان الجماعي تبادل الكرة بشكل سليم بين أعضاء الفريق	**م1-** تقسيم القسم إلى 4 فرق متساوية العدد كل فريقين يلعبان في منتصف الملعب، يقوم كل فريق بتسجيل في المربع بحيث يحتسب الهدف إذا كان اللاعب داخل المربع و استقبال الكرة من طرف زملائه.		عدم اسقاط الكرة + ايصالها على الشكل المطلوب+ مشاركة جماعية
		م2- مباراة تنافسية في نصف ملعب بلاعب مشترك يكون مع الفريق الذي يملك الكرة (الهجوم) أي (-) لاعب في الدفاع.		
	نشاط (03): ألعاب تربوية تعليمية	نشاطات مرفقة	حسب الوثيقة المرفقة	تنظيم + مشاركة + تركيز
المرحلة الختامية	تقديم نصائح وتوجيهات عامة	الوقوف على أطراف الملعب و مناقشة محتوى الحصة وطرح الانشغالات مع الاشارة للحلول - التحية الرياضية		الاستفادة من الأخطاء التركيز على التعاون

وحدة تعليمية (06)

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز		التوجيهات
المرحلة التحضيرية	مراقبة وتنظيم التلاميذ تهيئة التلاميذ نفسيا وبدنيا للحصة	الاصطفاف على شكل مربع مفتوح، المناداة ، مراقبة البذلة الرياضية، إعفاء المرضى، شرح موجز لهدف الحصة. **تسخين عام :**جري بإيقاع متوسط الشدة حول الملعب 50% لمدة 5 د ، عند الإشارة ينطلق التلاميذ بأقصى سرعة دورة كاملة. **تسخين خاص:** أداء تمرينات الإطالة العضلية لكل مستويات عضلات الجسم خاصة الأطراف العلوية.		الجدية في العمل + التنظيم + تجنب الاحتكاكات.
المرحلة التعلمية	**نشاط (01): الميدان البدني** وضعيات الانطلاق الصحيح (وقوف + قرفصاء) مع دخول سليم	م1- نجري منافسة بوضعيات الانطلاق و الجري في سلسلة قصيرة ومختلفة 10م×3 ،20م ×2 ، 30م ، 40م مع تحقيق وضعية الدخول بالرأس قبل القدمين عند الاقتراب من خط النهاية مع تمييل الجذع.		النظر للأمام التوازن الدخول بالرأس
		م2- منافسة بين خمسة متسابقين لمسافة **60** متر		
	نشاط (02): الميدان الجماعي التحكم في الكرة و ضبط مراكز اللعب	**م1-** تنطيط الكرة بمسارات متعرجة بين الأقماع ثم التمرير		استعمال اليدين عدم افلات الكرة الحفاظ على المراكز
		م2- مباراة نصف ملعب أربعة فرق مع ترقيم لكل لاعب دفاع وهجوم (1-1) و (2-2) ... عند تضييع الكرة تغيير المواقع		
	نشاط (03): ألعاب تربوية تعليمية	نشاطات مرفقة	حسب الوثيقة المرفقة	تنظيم + مشاركة + تركيز
المرحلة الختامية	تقديم نصائح وتوجيهات عامة	الوقوف على أطراف الملعب و مناقشة محتوى الحصة وطرح الانشغالات مع الاشارة للحلول - التحية الرياضية		الاستفادة من الأخطاء التركيز على التعاون

وحدة تعليمية (07)

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز		التوجيهات
المرحلة التحضيرية	مراقبة وتنظيم التلاميذ	الاصطفاف على شكل مربع مفتوح، المناداة ، مراقبة البذلة الرياضية، إعفاء المرضى، شرح موجز لهدف الحصة.		
	تهيئة التلاميذ نفسيا وبدنيا للحصة	**تسخين عام :** جري بريتم متوسط الشدة حول الملعب 50% لمدة 5 د. **تسخين خاص :** القيام بتسخين الأطراف العلوية والسفلية خاصة+ تمرينات المرونة للأطراف المسؤولة.		الجدية في التسخين لتجنب الاصابات
المرحلة التعليمية	**نشاط (01): الميدان البدني**	**لعبة تحفيزية:** تقابل الأفواج بالظهر عند ذكر الاشارة فوج يهرب والآخر يمسك		التركيز واحترام المسافة
	تقسيم الجهد بشكل متناسب مع المسافة المحددة	**م1-** نقسم التلاميذ إلى 5 أفواج يقومون بقطع مسافة30 م ثم 40 م في المحاولة الثانية.		الاستفادة من فترة الراحة قبل التكرار
		م2- نجري سباق رباعي للذكور والإناث لمسافة60 م مع تدوين النتائج للتقييم و التقويم.		الجري بشكل منظم مع أفضل نتيجة
	نشاط (02): الميدان الجماعي التعامل بفعالية مع التفوق العددي للخصم	**م1-** نقوم بجعل 10 لاعبين ضد فريق من 05 لاعبين داخل الملعب مع تغيير الفريق كـل 3 د.		كل احتكاك يقابله خطأ السرعة في تبادل الكرات
		م2- اجراء مباراة كامل الملعب **(05)** ضد **(05)**		اللعب بشكل منظم وفعال في المباراة بمشاركة الجميع
	نشاط (03): ألعاب تربوية تعليمية	نشاطات مرفقة	حسب الوثيقة المرفقة	تنظيم + مشاركة + تركيز
المرحلة الختامية	تقديم نصائح وتوجيهات عامة	الوقوف على أطراف الملعب و مناقشة محتوى الحصة وطرح الانشغالات مع الاشارة للحلول - التحية الرياضية		الاستفادة من الأخطاء التركيز على التعاون

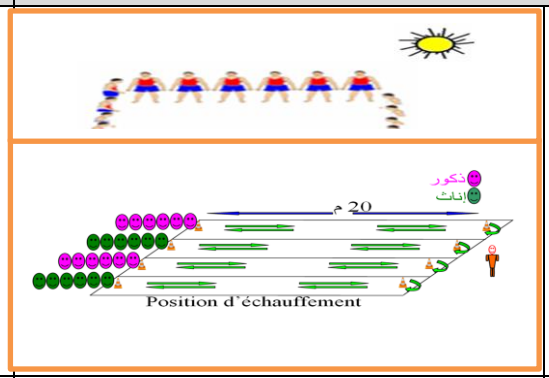
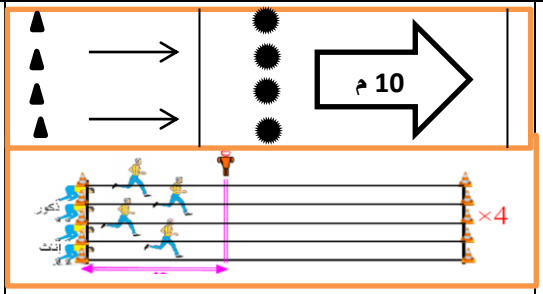
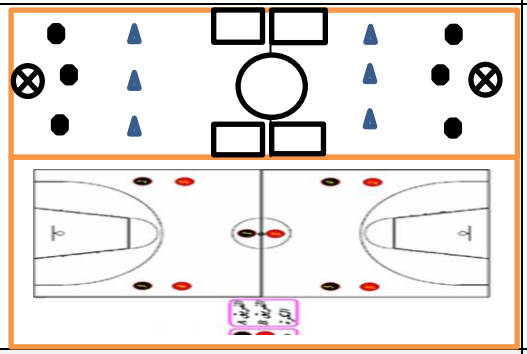
حصة نظرية : تم برمجتها بسبب تساقط الأمطار لكن بشكل متناسب مع البرنامج المقترح.

- في الساعة الأولى : تقديم مجموعة أسئلة شاملة لها علاقة ببعض المواد الأخرى حسب المحتوى المسطر في برنامج السنة الثانية متوسط (السرعة – أجهزة الجسم – التشريع المدرسي – أسئلة عامة) على شكل مجموعات عمل بتقدير زمني **(نصف ساعة)**

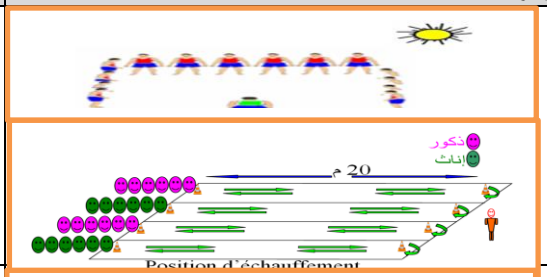
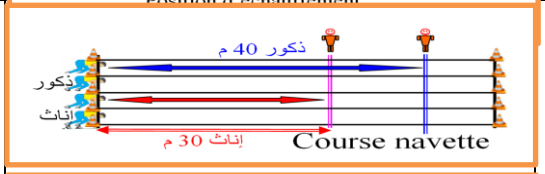
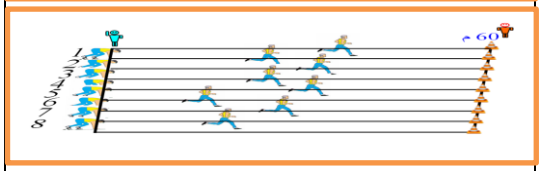
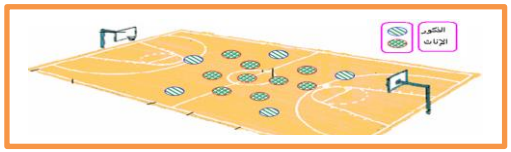
ثم المناقشة مع المشاركة الجماعية في النصف ساعة المتبقي.

- في الساعة الثانية : لعبة ذهنية بين المجموعات بشكل تنافسي مرتبط بالوقت مع المناقشة الجماعية.

- إرفاق التلاميذ بواجب البحث عن المعلومة (تطابق المعلومات) في إطار مجموعة: **(تعاون – احتكاك مع بعضهم البعض – احتكاك بالأساتذة)**

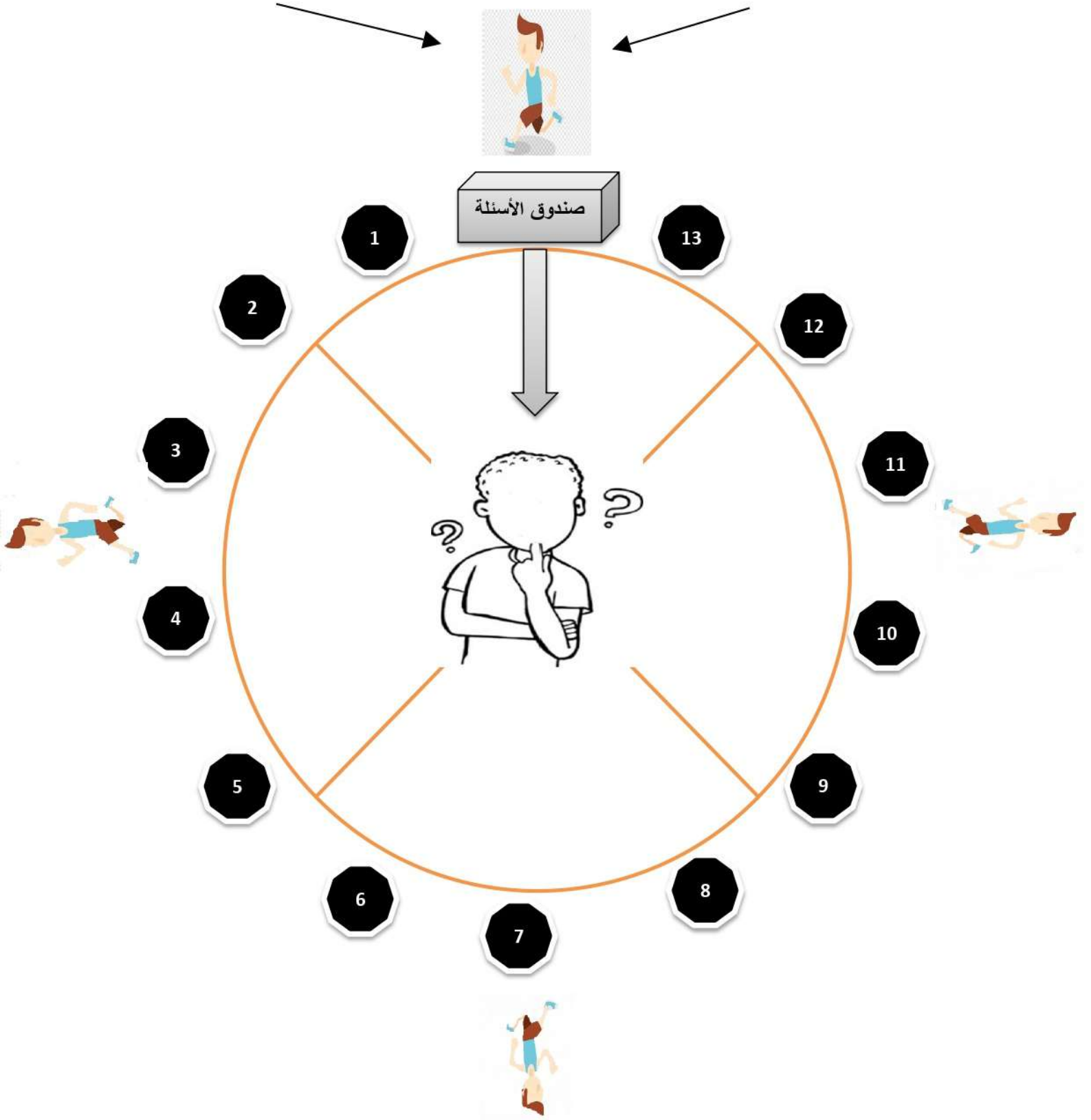
المرحلة التحضيرية	مراقبة وتنظيم التلاميذ تهيئة التلاميذ نفسيا وبدنيا للحصة	الاصطفاف على شكل مربع ناقص ضلع، المناداة ، مراقبة البذلة الرياضية، إعفاء المرضى، شرح موجز لهدف الحصة. **تسخين عام:** جري خفيف حول الملعب **تسخين خاص:** تمرينات المرونة والقوة والإطالة لكل عضلات الجسم و خاصة الأطراف المسؤولة عن العمل.	 الجدية في التسخين عدم التدافع + ترك مسافات
المرحلة التعلمية	**نشاط (01): الميدان البدني** التحكم في رد الفعل مع جري في الرواق	م1- فوج في وضعية الانطلاق أمامه فوج من الجلوس عند الاشارة (01) انطلاق فوج المطارد عند اشارة (02) بـ(03م) هروب الفوج الجالس على مسافة 10م ثم تبادل. م2- نجري سباق رباعي للذكور و للإناث لمسافة 15x 4م مع اختيار أسرع تلميذ و أسرع تلميذة وأحسن أداء	 التريث وتمييز المنبهات جري في الرواق تقسيم الجهد + التزام الرواق
	نشاط (02): الميدان الجماعي تقسيم الأدوار والتركيز على وضع الكرة في السلة وعدم اضاعتها.	**م1-** مباراة في نصف ملعب لأربعة فرق كل تسديدة خاطئة يخرج المسدد من اللعب إلى داخل المربع إذا بقي 01 يخسر الفريق. **م2-** مباراة تنافسية بين فريقن كامل الملعب بلاعبين لا يهاجمان ولاعبين لا يدافعان ولاعب متحرر. لكل فريق	 السرعة وعدم التسرع في التنفيذ الالتزام بتعليمات اللعب
	نشاط (03): ألعاب تربوية تعليمية	نشاطات مرفقة	حسب الوثيقة المرفقة	تنظيم + مشاركة + تركيز
المرحلة الختامية	تقديم نصائح وتوجيهات عامة	الوقوف على أطراف الملعب و مناقشة محتوى الحصة وطرح الانشغالات مع الاشارة للحلول - التحية الرياضية		الاستفادة من الأخطاء التركيز على التعاون

وحدة تعليمية (10)

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	مراقبة وتنظيم التلاميذ تهيئة التلاميذ نفسيا وبدنيا للحصة	المناداة ، مراقبة البذلة الرياضية، إعفاء المرضى، شرح موجز لهدف الحصة. **تسخين عام :** جري خفيف حول الملعب مع الزيادة في الايقاع بشكل فتري **تسخين خاص:** القيام بحركات تسخين بين الشواخص ذهاب وإياب.	 الجدية في العمل الهدوء التنفس الجيد
المرحلة التعليمية	**نشاط (01): الميدان البدني** سباق جماعي تنافسي وفق أبجديات الجري الصحيح.	**م1-** نقسم القسم إلى فوجين ذكور متساويين في العدد وفوجين اناث يقطعون المسافات التالية: 1) 40م (ذكور). 2) 30م (اناث). **م2-** يستعد التلاميذ عند خط البداية (8 تلاميذ) عند الإشارة ينطلقون ليقطعوا مسافة 60م مع تحديد أحسن توقيت وأداء	  وضعية انطلاق صحيحة النظر للأمام زيادة السرعة الدخول بالرأس
	نشاط (02): الميدان الجماعي لعب مباراة تنافسية بشكل منظم	**1-** اللعب في نصف ملعب بفريقين مع ترقيم كل لاعب في كل هجمة يسدد لاعب صاحب الرقم بشكل تصاعدي. **2-** نقسم القسم إلى 08 فرق متكافئة ذكور ، وفرق إناث و نحدد عن طريق القرعة الفرق المتنافسة ، و تدوم المقابلة لشوطين لمدة 4 د	 احترام قرارات الحكم المشاركة الجماعية في اللعب
	نشاط (03): ألعاب تربوية تعليمية	نشاطات مرفقة	حسب الوثيقة المرفقة	تنظيم + مشاركة + تركيز
المرحلة الختامية	تقديم نصائح وتوجيهات عامة	الوقوف على أطراف الملعب و مناقشة محتوى الحصة وطرح الانشغالات مع الاشارة للحلول - التحية الرياضية	الاستفادة من الأخطاء التركيز على التعاون

أنشطة مرافقة

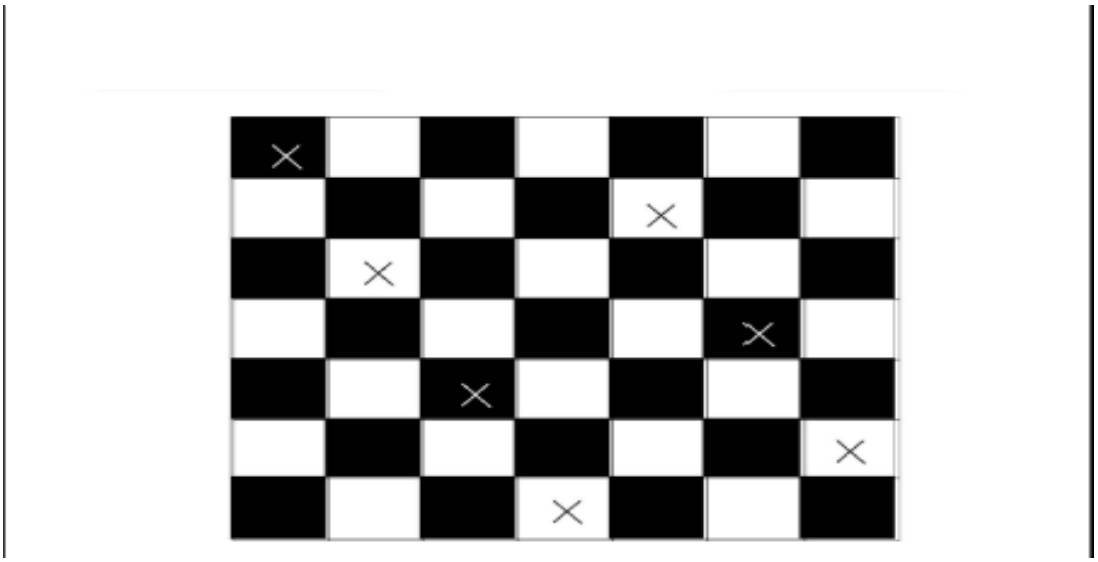
لعبة صندوق الأسئلة



أنشطة مرافقة

ألعاب الرقعة (الشطرنج) :

أنشطة مرافقة



مقاييس الدراسة

مقياس الكفاءة الوجدانية (من إعداد الطالب الباحث بنسخته الأصلية)

القسم :.....**الجنس** : ذكر ☐ أنثى ☐ **- السن :** (.....)

فيما يلي عدد من المفردات تصف اعتقادك حول نفسك من فضلك اقرأ كل منها باهتمام وضع علامة (x) في الخانة المناسبة، حيث أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق ولا تستغرق وقتا طويلا في الاجابة.

رقم	العبارة (113)	مناسبة	التعديل	الحذف
البعد الأول مستوى التقبل والاستقبال : 16				
01	أعي جيدا أهمية تشجيع فريقي أثناء الحصة في تحقيق الفوز.			
02	أهتم بحضور درس ت ب ر للاستفادة من المعلومات التي يقدمها الأستاذ.			
03	أصغي باهتمام إلى أستاذ ت ب ر حين يقدم لنا النصائح.			
04	أنتبه إلى كل ما يقوله الأستاذ عن بعض المهارات.			
05	يساعدني شرح الأستاذ لبعض الحركات على فهمها بسهولة.			
06	أسأل الأستاذ عن أشياء لا أفهمها وتهمني دون حرج.			
07	أختار الوقت المناسب أثناء الحصة لمشاركة زملائي والأستاذ في الحوار			
08	أصف سلوك زملائي وما يدور بداخلي بسهولة .			
09	أجمع أصدقائي و أتكلم معهم فيما يهمهم.			
10	من أبسط الأشياء التي أملكها يمكنني أن أصنع ما أستفيد منه			
11	يمكنني تحديد ما هو صواب وما هو خاطئ بسهولة.			
12	إذا لا حظت شيء ما لا يعجبني أشير إليه ولو كنت أمام زملائي			
13	لدي الرغبة دائما في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأساتذة			
14	أستخدم المعلومات التي أتعلمها في المدرسة في حياتي اليومية			
15	أشارك أستاذي في الحوار دون خوف أو خجل			
16	أعطي أمثلة لزملائي أثناء شرحي لشيء ما			

البعد الثاني مستوى الاستجابة 16

01	أكمل الأعمال والواجبات التي أكلف بها دون ملل			
02	أتابع السلوكات و التصرفات الحميدة لمن هم أكبر مني سنا للاستفادة منها في حياتي			
03	أتطوع في أعمال النظافة في مدرستي والأعمال الخيرية			
04	أحب أن أمارس التمارين الرياضية كما يشرحها لنا الأستاذ دون حرج أو خجل			
05	أقضي أوقات فراغي فيما يعود علي بالنفع وعلى من هم أقرب مني			
06	أوافق على ما أراه مناسبا دون تردد			
07	أجيب على تساؤلات من هم حولي			
08	أحب المشاركة في المسابقات العلمية التي تجرى في المدرسة			
09	أختار من الأعمال ما هو مناسب لقدراتي			
10	أستمتع بممارسة أنشطة حصة التربية البدنية			
11	أستجيب لتعليمات أستاذ التربية البدنية والرياضية وأنفذها دون أن تزعجني			
12	أستطيع تحمل المسؤولية في قيادة مجموعة والتحكم فيها بشكل جيد			
13	لي الرغبة أن أشارك في الدورات الرياضية التي تجرى داخل المؤسسة			
14	أشارك زملائي في تشجيع فريقي أثناء مباراته ضد فريق آخر			
15	أتطوع لمساعدة الأستاذ في إحضار الأدوات والتجهيزات الرياضية وترتيبها			
16	أشارك في عملية تنظيم زملائي أثناء الاصطفاف في المدرسة			

البعد الثالث مستوى التقييم أو إعطاء القيمة 18

01	أستطيع أن أصف الحالات التي أشعر بها في حياتي اليومية			
02	أساعد الآخرين حين أراهم في حاجة للمساعدة			
03	أدعم آرائي وأقوالي بأدلة مقنعة دون اللجوء للكذب			
04	أحتج حين أرى نفسي مظلوما لأدافع عن حقوقي			
05	أتجادل مع من يحاولون فرض آرائهم علي			
06	أناقش مشاكلي اليومية مع من أثق فيهم من أصدقاء وأفراد عائلتي			
07	أبادر في للمساعدة في الأعمال الخيرية كعمليات النظافة وغيرها			
08	أختار الوقت المناسب لطرح أفكاري حين أراها مناسبة للموقف			
09	أشارك الآخرين في أحزانهم وأفراحهم			

10	أحب أن أدرس ويعجبني تواجدي داخل المدرسة			
11	أعمل بجد لكي أنجح ولا تهمني الصعوبات التي تواجهني			
12	أقترح الحلول في المواقف التي تتطلب ذلك			
13	أستطيع أن أربط أفكاري بالواقع بتطبيق ما يقوله الأستاذ كما يجب			
14	أدعو زملائي المتخاصمين للتسامح والتراضي			
15	أتابع الأحداث التي تهمني وتفيدني بكل شغف			
16	أثمن (أقدر) المجهودات التي يبذلها والدي في سبيل تعليمي وتربيتي			
17	أستطيع تقييم سلوك وأداء زملائي في حصة ت ب ر			
18	أقدر الظروف الصعبة التي يعيشها بعض التلاميذ.			

البعد الرابع مستوى التنظيم 21

01	أغير في تصرفاتي اذا أزعجت من أتعامل معهم			
02	أخطط للأشياء التي أنوي القيام بها قبل تنفيذها			
03	ألتزم بالقوانين الداخلية للمدرسة ولا أنزعج منها			
04	أنظم وقتي بين اللعب ومراجعة دروسي			
05	أضع خطة مسبقة عند القيام بواجباتي			
06	أعدل في طريقة تعاملي مع الآخرين من حين إلى آخر			
07	أوازن بين نتائجي التي تحصلت عليها سابقا ونتائجي الحالية			
08	أرسم خطة للتقليل من انفعالاتي مع الآخرين لأنها تقلقهم			
09	ألخص ما يقوله لنا الأستاذ في حكمة أو مثل ليستفيد منها زملائي			
10	أقارن نتائجي بنتائج زملائي وهذا يدفعني للاجتهاد أكثر			
11	أعرف كيف أتعامل مع من يكون حزينا دون أن أزعجه			
12	أرتب أهدافي اليومية حسب أهميتها.			
13	أكمل واجباتي حتى وإن قاطعني أحدهم			
14	أحصي عدد التلاميذ الذين قابلتهم خلال اليوم بسهولة			
15	إذا كلفت بتركيب جهاز ما فإنني أفعال ذلك بسهولة.			
16	أستطيع تركيب جملة مفيدة دون أخطاء			
17	وجود بعض التلاميذ المشوشين في القسم يعطي نظرة سيئة عن القسم الذي أدرس فيه.(أن يعمم)			

18	تعاملي مع الآخرين بلطف هو ما يجعلهم يحبونني ويثقون بي.(يربط)			
19	ألتزم بوعودي للآخرين ولا أخلفها			
20	أوازن بين جهدي والعمل المطلوب مني القيام به أثناء حصة ت ب ر			
21	عدم تحقيقي لنتائج جيدة في المدرسة يجعلني أقوم بتعديل طريقة مراجعتي لدروسي			
22	أتصور الأشياء في عقلي قبل تنفيذها (يرسم)			
23	أنظم مع أصدقائي ألعابا تنافسيا تسعدنا.			
24	النصائح التي يقدمها لنا الأستاذ تجعلني أعدل بعض الأفكار وأعيد النظر فيها			
25	ألتزم بتعليمات الأستاذ أثناء حصة ت ب ر ولا أتضايق منها			
26	اشارك عائلتي في التنظيم والتحضير للمناسبات.			

البعد الخامس مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة 27

01	أؤمن أن التعاون هو أساس النجاح في العمل الجماعي			
02	أعتز بما تفعله عائلتي من أجل أن أنجح في دراستي وفي حياتي			
03	أشعر بالفخر عندما يمدحني الآخرون ويثنون علي.			
04	أحترم مشاعر الآخرين ولا أجرحها			
05	أحترم أستاذ ت ب ر			
06	أحب أن أتصف بالأخلاق الحميدة مما يجعلني قريبا من الآخرين			
07	أثق في قدراتي ولا يهمني ما يقوله الآخرون عني.			
08	يصفني الآخرون أنني ذو أخلاق حسنة			
09	أثناء اللعب في حصة ت ب ر أتحلى بالروح الرياضية.			
10	أستخدم لغة الحوار للتفاهم مع الآخرين.			
11	لا ألجأ العنف في حالة ما إذا اختلفت مع الآخرين حول شيء ما.			
12	في رأيي أن اللعب الجماعي يقوم على الاحترام للزملاء ولقوانين اللعبة.(يشكل)			
13	أعتز بالنتائج التي أحققها في المدرسة سواء دورات رياضية أو في الاختبارات			
14	أحترم وجود أستاذ ت ب ر بيننا و أ وافقه على كل ما يقدمه لنا من نصائح.			
15	أبرهن للآخرين أنني قادر على تحقيق النجاح في أي عمل أقوم به.			
16	أستطيع أن أثبت لزميلي أنه مخطئ دون أن يزعجه ذلك.			
17	أحترم مشاعر زملائي حتى عندما يلعبون ضدي في الألعاب الفردية.			
18	أعتز باللباس الرياضي الذي يحمل شعار وطني.			

19	عندما نكلف بعمل جماعي فإنني أختار منه ما يتناسب مع قدراتي ووقتي			
20	عندما أتكلم مع الآخرين ولا يهتمون لما أقوله فإنني أغير الموضوع حالا			
21	إذا رأيت أشياء لا تعجبني فإنني أسعى جاهدا لتغييرها.			
22	عندما يقاطعني أحدهم أثناء كلامي فإنني أنتظر حتى ينهي فكرته وأكمل حديثي معه			
23	عندما أرى موقفا يتطلب التدخل للمساعدة فإنني لا أدخر جهدا في ذلك(يتطلب)			
24	أستطيع أن أتحكم في شؤون البيت حتى وإن كان والدي غير موجودين.(يدير)			
25	أتجنب إظهار سعادتي عندما يكون أحد أصدقائي حزينا			
26	عندما ألعب مع زملائي فإنني لا استسلم بسهولة وأسعى جاهدا للفوز.			
27	أتجنب إظهار مشاعري أمام من لا يفهمونني			
28	أعمل على حل المشكلات التي تصادفني دون الحاجة لمساعدة الآخرين			
29	عندما أكون مع زملائي فإنني أجعلهم يستمعون لكلامي وباهتمام			
30	إذا رأيت أحد اصدقائي يقوم بعمل خاطئ فإنه يمكنني جعله يعترف بخطئه دون أن يغضب مني.			
31	أرى انني قادر على اللعب مع زملائي أثناء حصة ت ب ر مهما كان نوع اللعبة.			
32	عندما يكون أحد أصدقائي حزينا فإنني أجعله ينسى حزنه بسهولة.			
33	لا أبخل على من هم حولي بما أملك			
34	أجتهد لأجعل والدي يفرحان بما أحققه من نتائج.			
35	أستطيع أن أجمع أصدقائي للقيام بعمل فيه منفعة عامة.			

مقياس الذكاء الاجتماعي بنسخته الأصلية

(إعداد السيد محمد أبو هاشم)

هذا مقياس الذكاء الاجتماعي الذي قام بإعداده (السيد محمد أبو هاشم) يتكون من 81 عبارة و (06) أبعاد وبدائل الاستجابة لعبارات المقياس كالتالي :

لا أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
1	2	3	4	5

الرقم	العبارات	ملائمة	التعديل	الحذف
01	يمكنني التنبؤ بسلوك الآخرين في المواقف المختلفة			
02	أشعر بالشك في الشخصيات التي لا أعرفها أو التي أقابلها لأول مرة			
03	تدهشني ردود فعل الآخرين على ما أفعله			
04	أبذل أقصى جهد من أجل انجاز المهام التي أكلف بها			
05	أشعر بالألم عند رؤية شخص يساء معاملته			
06	أفكر في ايجاد طرق ووسائل فعالة لحل المشكلة التي تواجهني			
07	أعرف كيف يؤثر أدائي على مشاعر الآخرين			
08	أجد نفسي في المواقف الاجتماعية المختلفة			
09	أقوم بايذاء الآخرين دون إدراك ذلك			
10	أمتلك القدرة على مواجهة الصعاب والعقبات بفعالية			
11	أقدم المساندة للآخرين في الأزمات أو المواقف الصعبة			
12	عندما تواجهني مشكلة أقارن كل الخيارات المطروحة لاختيار أفضلها			
13	أفهم تأثير سلوكياتي على الآخرين وأقدر ذلك			
14	أقضي وقت عصيب في الانسجام مع الآخرين			
15	يغضب مني الآخرون عندما أقول ما أفكر فيه اتجاههم			
16	أبذل الكثير من الجهد لتحقيق طموحاتي			
17	أقدر مشاعر الآخرين وأضع نفسي مكانهم			
18	أستطيع تحديد المشكلة التي تواجهني تحديدا دقيقا			
19	أفهم حالة الآخرين بمجرد النظر إليهم وبدون سؤالهم			
20	لدي القدرة على لقاء الأشخاص للمرة الأولى والدخول معهم في حوار			
21	أجد صعوبة في فهم خيارات الآخرين لمساعدتي			
22	أتخذ الأساليب والطرق اللازمة لتحويل أهدافي إلى واقع			

23	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بصورة واضحة				
24	عندما تواجهني مشكلة أضع خطة عمل والتزم بها				
25	أفهم ما يحاول الآخرون انجازه دون الحاجة لجعلهم يقولون أي شيء				
26	أستغرق وقت طويل للتوصل إلى معرفة الآخرين والتعامل معهم				
27	يدهشني الآخرون بالأشياء التي يقومون بها				
28	أستمتع بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي				
29	يمكنني التعرف على مشاعر الآخرين حتى إذا حاولوا إخفاءها				
30	أتعامل مع المشكلات بأسرع ما يمكن				
31	يمكنني التنبؤ بكيفية تفاعل الآخرين مع سلوكي				
32	تواجهني صعوبات في ايجاد موضوعات للمحادثة مع الآخرين				
33	لدي القدرة على معرفة أسباب غضب الآخرين مني				
34	لدي القدرة على التأثير في اتجاهات وآراء الآخرين				
35	ما يحدث للآخرين من حولي يؤثر في حالتي النفسية سلبيا				
36	أستخدم مهارتي المعرفية والاجتماعية في حل ما يواجهني من مشكلات				
37	يمكنني فهم ما يعنيه الآخرون في الواقع من خلال تعبيراتهم ولغتهم الجسدية				
38	أتقبل مناقشة الآخرين لأخطائي وأعترف بها				
39	أشعر بانفعالات الآخرين اتجاه أفعالي				
40	أضع لنفسي مجموعة من الأهداف وأقيم حالتي في ضوئها				
41	أشارك الآخرين مشاعر القلق والحزن التي يعانون منها				
42	أقوم بتحليل المشكلة التي تواجهني إلى عناصر حتى أتخذ قراري				
43	أفهم رغبات الآخرين واحترم احتياجاتهم				
44	يمكنني قيادة فريق والعمل الجماعي في مشروع ما				
45	أستطيع تغيير وجهة نظر الآخرين نحو موضوع ما				
46	أشعر بمقدرتي على توضيح أفكاري ومعتقداتي وأقنع الآخرين بها				
47	يسعدني رؤية الآخرين سعداء				
48	تتولد لدي أفكار تساعدني في وضع حلول لما يواجهني من مشكلات				
49	استخدم الإشارات والأمثلة المختلفة لتوضيح وجهة نظري للآخرين				
50	أحب سماع رأي الآخرين مهما كان مخالفا لرأيي				
51	أستطيع تحديد الأوقات التي يتغير فيها مزاجي				
52	وجودي مع الآخرين يشعرني بأني شخص فعال				
53	أعطف على الفقراء وغير القادرين كلما أتيحت لي الفرصة				
54	استخدم ما يطرأ على الموقف المشكل من تغيرات لصالحي				
55	يمكنني إدارة حوارات وإجراء مناقشات بدون الإعداد المسبق لها				
56	يمكنني تفسير المواقف والأحداث بصورة يقبلها الآخرون				
57	أناقش زملائي في انفعالاتي				

58	أشعر بمقدرتي على إصدار الأحكام التي تتناسب والمواقف التي أعيشها			

59	أعايش ظروف زملائي الصعبة التي يمرون بها			
60	أمتلك القدرة على الاستدلال والاستنباط لبناء أحكامي وتوقعاتي حول المشكلة			
61	من السهل على الآخرين فهم ما استخدمه من ألفاظ وكلمات في حديثي معهم			
62	يلجأ زملائي لمشورتي وأخذ رأيي عندما تواجههم مشكلات			
63	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين			
64	أثق في قدراتي وتصوراتي في انجاز ما أتوقع انجازه			
65	أقوم بتشجيع زميلي ومساندته عند تعرضه لمواقف محبطة			
66	أقوم ببناء علاقات بين عناصر المشكلة للتغلب عليها			
67	يمكنني تحليل المشكلات المختلفة بهدف الوصول إلى أسبابها الفعلية			
68	يمكنني مناقشة أفكاري مع أفراد أسرتي وإقناعهم بوجهة نظري			
69	أنتبه لكل أفعالي أثناء مناقشاتي وحواراتي مع الآخرين			
70	لدي القدرة على تنظيم علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين			
71	أشعر بالرضا عن علاقاتي مع الآخرين			
72	أقارن نتائج المشكلة مع ما كنت أتوقع حدوثه			
73	أضع أسس ومبادئ لعلاقاتي مع الآخرين			
74	أبذل قصارى جهدي لمساعدة الآخرين			
75	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بشكل مناسب			
76	أستفيد من أوجه النقد التي توجه إلي أو لزملائي			
77	أسعى باستمرار إلى تنمية إمكاناتي وقدراتي			
78	أعطي الوقت الكافي للتعامل مع المشكلة			
79	تتفق توقعاتي عن قدراتي وإمكاناتي مع توقعاتي عن نتائج أفعالي			
80	عندما أواجه مشكلة ما استحضر إلى ذهني المشكلات السابقة والمشابهة لها			
81	تقوم فعاليتي على كم ونوع المعلومات المتاحة في الموقف			

أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي :

الأبعاد	المفردات
معالجة المعلومات الاجتماعية	73-67-61-55-49-43-37-31-25-19-13-7-1
المهارات الاجتماعية	74-68-62-56-50-44-38-32-26-20-14-8-2
الوعي الاجتماعي	75-69-63-57-51-45-39-33-27-21-15-9-3
فعالية الذات الاجتماعية	81-79-77-76-70-64-58-52-46-40-34-28-22-16-10-4
التعاطف الاجتماعي	71-65-59-53-47-41-35-29-23-17-11-5
حل المشكلات الاجتماعية	80-78-72-66-60-54-48-42-36-30-24-18-12-6

العبارات السلبية	32-26-21-14-9-2
الدرجة الكلية للمقياس	81 و405

مقياس الكفاءة الوجدانية النسخة المعدلة

القسم :.....**الجنس** : ذكر ☐ أنثى ☐ - **السن :** (.....)

فيما يلي عدد من المفردات تصف اعتقادك حول نفسك من فضلك اقرأ كل منها باهتمام وضع علامة (x) في الخانة المناسبة، حيث أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق ولا تستغرق وقتا طويلا في الاجابة.

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	أعي جيدا أهمية تشجيع فريقي أثناء الحصة في تحقيق الفوز.			
02	أهتم بحضور درس التربية البدنية للاستفادة من المعلومات التي يقدمها الأستاذ.			
03	أصغي باهتمام إلى أستاذ التربية البدنية حين يقدم لنا النصائح.			
04	أنتبه إلى كل ما يقوله الأستاذ عن بعض المهارات.			
05	يساعدني شرح الأستاذ لبعض الحركات على فهمها بسهولة.			
06	أسأل الأستاذ عن أشياء لا أفهمها وتهمني دون حرج.			
07	أختار الوقت المناسب أثناء الحصة لمشاركة زملائي والأستاذ في الحوار			
08	أصف سلوك زملائي وما يدور بداخلي بسهولة .			
09	أجمع أصدقائي و أتكلم معهم فيما يهمهم.			
10	من أبسط الأشياء التي أملكها يمكنني أن أصنع ما أستفيد منه			
11	يمكنني تحديد ما هو صواب وما هو خاطئ بسهولة.			
12	إذا لا حظت شيء ما لا يعجبني أشير إليه ولو كنت أمام زملائي			
13	لدي الرغبة دائما في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأساتذة			
14	أستخدم المعلومات التي أتعلمها في المدرسة في حياتي اليومية			
15	أشارك أستاذي في الحوار دون خوف أو خجل			
16	أعطي أمثلة لزملائي أثناء شرحي لشيء ما			
17	أكمل الأعمال والواجبات التي أكلف بها دون ملل			
18	أتابع التصرفات الحميدة لمن هم أكبر مني سنا للاستفادة منها في حياتي			
19	أقضي أوقات فراغي فيما يعود علي بالنفع وعلى من هم أقرب مني			
20	أوافق على ما أراه مناسبا دون تردد			
21	أتحمس لمشاركة زملائي في اللعب.			
22	أشعر بالسعادة عندما أشارك زملائي اللعب.			
23	أجيب على تساؤلات من هم حولي			
24	أحب المشاركة في المسابقات العلمية التي تجرى في المدرسة			

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
25	أختار من الأعمال ما هو مناسب لقدراتي			
26	أستمتع بممارسة أنشطة حصة التربية البدنية			
27	أستجيب لتعليمات أستاذ التربية البدنية والرياضية وأنفذها دون أن تزعجني			
28	أستطيع تحمل المسؤولية في قيادة مجموعة والتحكم فيها بشكل جيد			
29	لي الرغبة أن أشارك في الدورات الرياضية التي تجرى داخل المؤسسة			
30	أتطوع لمساعدة الأستاذ في إحضار الأدوات والتجهيزات الرياضية وترتيبها			
31	أشارك في عملية تنظيم زملائي أثناء الاصطفاف في المدرسة			
32	أستطيع أن أصف الحالات التي أشعر بها في حياتي اليومية			
33	أساعد الآخرين حين أراهم في حاجة للمساعدة			
34	أدعم آرائي وأقوالي بأدلة مقنعة دون اللجوء للكذب			
35	أحتج حين أرى نفسي مظلوما لأدافع عن حقوقي			
36	أتجادل مع من يحاولون فرض آرائهم علي			
37	أحترم كل القوانين مهما كان نوعها.			
38	أرغب في أداء المهارات الرياضية بشكل أفضل من زملائي.			
39	أناقش مشاكلي اليومية مع من أثق فيهم من أصدقاء وأفراد عائلتي			
40	أبادر للمساعدة في الأعمال الخيرية كعمليات النظافة وغيرها			
41	أختار الوقت المناسب لطرح أفكاري حين أراها مناسبة للموقف			
42	أشارك الآخرين في أحزانهم وأفراحهم			
43	أحب أن أدرس ويعجبني تواجدي داخل المدرسة			
44	أعمل بجد لكي أنجح ولا تهمني الصعوبات التي تواجهني			
45	أقترح الحلول في المواقف التي تتطلب ذلك			
46	أستطيع أن أربط أفكاري بالواقع بتطبيق ما يقوله الأستاذ كما يجب			
47	أدعو زملائي المتخاصمين للتسامح والتراضي			
48	أتابع الأحداث التي تهمني وتفيدني بكل شغف			
49	أقدر المجهودات التي يبذلها والدي في سبيل تعليمي وتربيتي			
50	أقدر الظروف الصعبة التي يعيشها بعض التلاميذ.			

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
51	أغير تصرفاتي اذا أزعجت من أتعامل معهم			
52	أخطط للأشياء التي أنوي القيام بها قبل تنفيذها			
53	أنظم وقتي بين اللعب ومراجعة دروسي			
54	أضع أهداف أسعى لتحقيقها.			
55	أساعد الأستاذ في تنظيم العمل أثناء حصة التربية البدنية.			
56	أشير على زملائي أن سمعة القسم مسؤولية الجميع.			
57	أوازن بين نتائجي التي تحصلت عليها سابقا ونتائجي الحالية			
58	أحاول التقليل من انفعالاتي مع الآخرين لأنها تقلقهم			
59	ألخص ما يقوله لنا الأستاذ في حكمة أو مثل ليستفيد منها زملائي			
60	أقارن نتائجي بنتائج زملائي وهذا يدفعني للاجتهاد أكثر			
61	أعرف كيف أتعامل مع من يكون حزينا دون أن أزعجه			
62	أرتب أهدافي اليومية حسب أهميتها.			
63	أكمل واجباتي حتى وإن قاطعني أحدهم			
64	أحصي عدد التلاميذ الذين قابلتهم خلال اليوم بسهولة			
65	أستطيع تركيب جملة مفيدة دون أخطاء			
66	وجود بعض التلاميذ المشوشين في القسم يعطي نظرة سيئة عن القسم الذي أدرس فيه			
67	تعاملي مع الآخرين بلطف هو ما يجعلهم يحبونني ويثقون بي			
68	ألتزم بوعودي للآخرين ولا أخلفها			
69	أتصور الأشياء في عقلي قبل تنفيذها			
70	النصائح التي يقدمها لنا الأستاذ تجعلني أعدل بعض الأفكار وأعيد النظر فيها			
71	اشارك عائلتي في التنظيم والتحضير للمناسبات.			

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
72	أؤمن أن التعاون هو أساس النجاح في العمل الجماعي			
73	أشعر بالفخر عندما يمدحني الآخرون ويثنون علي			
74	أحترم مشاعر الآخرين ولا أجرحها			
75	عندما أكون مع زملائي فإنني أكون المبادر لبدء الحديث معهم			
76	أحب أن أتصف بالأخلاق الحميدة مما يجعلني قريبا من الآخرين			
77	أثق في قدراتي ولا يهمني ما يقوله الآخرون عني			
78	يصفني الآخرون أنني ذو أخلاق حسنة			
79	أستخدم لغة الحوار للتفاهم مع الآخرين			
80	أعتز بالنتائج التي أحققها في المدرسة وخارجها			
81	أبرهن للآخرين أنني قادر على تحقيق النجاح في أي عمل أقوم به			
82	أستطيع أن أثبت لزميلي أنه مخطئ دون أن يزعجه ذلك			
83	أفهم ما يشعر به الآخرون من خلال تعابير وجوههم			
84	عندما نكلف بعمل جماعي فإنني أختار منه ما يتناسب مع قدراتي ووقتي			
85	عندما أتكلم مع الآخرين ولا يهتمون لما أقوله فإنني أغير الموضوع حالا			
86	إذا رأيت أشياء لا تعجبني فإنني أسعى جاهدا لتغييرها			
87	عندما يقاطعني أحدهم أثناء كلامي فإنني أنتظر حتى ينهي فكرته وأكمل حديثي معه			
88	عندما أرى موقفا يتطلب التدخل للمساعدة فإنني لا أدخر جهدا في ذلك			
89	أستطيع أن أتحكم في شؤون البيت حتى وإن كان والدي غير موجودين			
90	أتجنب إظهار سعادتي عندما يكون أحد أصدقائي حزينا			
91	عندما ألعب مع زملائي فإنني لا استسلم بسهولة وأسعى جاهدا للفوز			
92	أتجنب إظهار مشاعري أمام من لا يفهمونني			
93	أعمل على حل المشكلات التي تصادفني دون الحاجة لمساعدة الآخرين			
94	عندما أكون مع زملائي فإنني أجعلهم يستمعون لكلامي وباهتمام			
95	عندما يكون أحد أصدقائي حزينا فإنني أجعله ينسى حزنه بسهولة			
96	لا أبخل على من هم حولي بما أملك			
97	أجتهد لأجعل والدي يفرحان بما أحققه من نتائج			
98	أستطيع أن أجمع أصدقائي للقيام بعمل فيه منفعة عامة			

مقياس الذكاء الاجتماعي النسخة المعدلة

الرقم	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
01	يمكنني التنبؤ بسلوك الآخرين في المواقف المختلفة					
02	أعرف كيف يؤثر سلوكي على مشاعر الآخرين					
03	أفهم تأثير سلوكياتي على الآخرين وأقدر ذلك					
04	أفهم حالة الآخرين بمجرد النظر إليهم وبدون سؤالهم					
05	أفهم ما يحاول الآخرون فعله دون أن يقولوا لي أي شيء					
06	يمكنني التنبؤ برد فعل الآخرين مع سلوكي					
07	يمكنني فهم ما يقصده الآخرون من خلال تعابير وجوههم ولغة أجسادهم					
08	أفهم رغبات الآخرين واحترم احتياجاتهم					
09	استخدم الإشارات والأمثلة المختلفة لتوضيح رأيي للآخرين					
10	يمكنني القيام بحوارات و مناقشات دون الإعداد المسبق لها					
11	من السهل على الآخرين فهم ما استخدمه من ألفاظ وكلمات في حديثي معهم					
12	يمكنني تحليل المشكلات المختلفة بهدف الوصول إلى أسبابها الفعلية					
13	أضع أسس ومبادئ لعلاقاتي مع الآخرين					
14	أشعر بالشك في الشخصيات التي لا أعرفها أو التي أقابلها لأول مرة					
15	أقضي أوقات صعبة حتى أنسجم مع الآخرين					
16	لدي القدرة على لقاء الأشخاص للمرة الأولى والدخول معهم في حوار					
17	أستغرق وقت طويل للتعرف على الآخرين والتعامل معهم					
18	تواجهني صعوبات في ايجاد مواضيع للمحادثة مع الآخرين					
19	أتقبل مناقشة الآخرين لأخطائي وأعترف بها					
20	يمكنني قيادة فريق والعمل الجماعي في مشروع ما					
21	أحب سماع رأي الآخرين مهما كان مخالفا لرأيي					
22	يمكنني تفسير المواقف والأحداث بصورة يقبلها الآخرون					

الرقم	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
23	يلجأ زملائي لمشورتي وأخذ رأيي عندما تواجههم مشكلات					
24	يمكنني مناقشة أفكاري مع أفراد أسرتي وإقناعهم برأيي					
25	أبذل قصارى جهدي لمساعدة الآخرين					
26	تدهشني ردود فعل الآخرين على ما أفعله					
27	أقوم بإيذاء الآخرين دون إدراك ذلك					
28	يغضب مني الآخرون عندما أقول ما أفكر فيه اتجاههم					
29	يدهشني الآخرون بالأشياء التي يقومون بها					
30	لدي القدرة على معرفة أسباب غضب الآخرين مني					
31	أشعر بغضب الآخرين اتجاه أفعالي					
32	أستطيع تغيير رأي الآخرين حول موضوع ما					
33	أستطيع تحديد الأوقات التي يتغير فيها مزاجي					
34	أتناقش مع زملائي حتى وأنا قلق وغير مرتاح					
35	أستطيع التعامل مع رغبات وانفعالات الآخرين					
36	أنتبه لكل أفعالي أثناء مناقشاتي وحواراتي مع الآخرين					
37	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بشكل مناسب					
38	أبذل أقصى جهد من أجل انجاز المهام التي أكلف بها					
39	أمتلك القدرة على مواجهة الصعاب بشكل فعال					
40	أبذل الكثير من الجهد لتحقيق طموحاتي					
41	أتخذ الأساليب والطرق اللازمة لتحويل أهدافي إلى واقع					
42	أستمتع بالمثابرة والاجتهاد لتحدي الصعوبات					
43	لدي القدرة على التأثير في اتجاهات وآراء الآخرين					
44	أضع لنفسي مجموعة من الأهداف وأقيم حالتي في ضوئها					
45	أشعر بمقدرتي على توضيح أفكاري ومعتقداتي وأقنع الآخرين بها					
46	وجودي مع الآخرين يشعرني بأني شخص فعال					
47	أشعر بمقدرتي اتخاذ قرارات في المواقف التي أعيشها					
48	أثق في قدراتي لإنجاز والقيام بما أريده					
49	لدي القدرة على تنظيم علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين					
50	أستفيد من الانتقادات التي توجه إلي أو إلى زملائي					
51	أسعى باستمرار إلى زيادة إمكاناتي وقدراتي					
52	أستطيع توقع نتائج أفعالي من خلال ما أمتلكه من قدرات					

الرقم	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
53	يمكنني التحكم في المواقف التي تواجهني اذا كان لدي معلومات عنها					
54	أشعر بالألم عند رؤية شخص يساء معاملته					
55	أقدم المساندة للآخرين في الأزمات أو المواقف الصعبة					
56	أقدر مشاعر الآخرين وأضع نفسي مكانهم					
57	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بصورة واضحة					
58	يمكنني التعرف على مشاعر الآخرين حتى إذا حاولوا إخفاءها					
59	ما يحدث للآخرين من حولي يؤثر في حالتي النفسية سلبيا					
60	أشارك الآخرين مشاعر القلق والحزن التي يعانون منها					
61	يسعدني رؤية الآخرين سعداء					
62	أعطف على الفقراء وغير القادرين كلما أتيحت لي الفرصة					
63	أعايش ظروف زملائي الصعبة التي يمرون بها					
64	أقوم بتشجيع زميلي ومساندته عند تعرضه لمواقف محبطة					
65	أشعر بالرضا عن علاقاتي مع الآخرين					
66	أفكر في ايجاد طرق ووسائل فعالة لحل المشكلة التي تواجهني					
67	عندما تواجهني مشكلة أقارن كل الخيارات المطروحة لاختيار أفضلها					
68	أستطيع تحديد المشكلة التي تواجهني تحديدا دقيقا					
69	عندما تواجهني مشكلة أضع خطة عمل والتزم بها					
70	أتعامل مع المشكلات بأسرع ما يمكن					
71	أستخدم ما أملكه من معارف ومهارات في حل ما يواجهني من مشكلات					
72	أقوم بتحليل المشكلة التي تواجهني إلى عناصر حتى أتخذ قراري					
73	تتولد لدي أفكار تساعدني في وضع حلول لما يواجهني من مشكلات					
74	أحاول فهم المشكلة التي تواجهني للتغلب عليها					
75	أقارن نتائج المشكلة مع ما كنت أتوقع حدوثه					
76	أعطي الوقت الكافي للتعامل مع المشكلة					
77	عندما أواجه مشكلة ما أحاول تذكر المشكلات السابقة والمشابهة لها					

استطلاع رأي المحكمين

الأساتذة المحكمين	الدرجة العلمية	المؤسسة	الملاحظات	الامضاء
ط للعروسي سليمان	أ م. أ	جامعة شلف	مقبول محدد ما	
قندوز علي	أ أ، ٣، ١	// //	مقبول	
أ.د بلعول فتحي	أ. ت. ع	جامعة الجزائر ٣	مقبول	
د/ مرسلي رضا	أ.م.أ	جامعة الشلف	مقبول للعلوم	
د/ مخطاري ربيع الحميد	أ. م. أ	جامعة الشلف	مقبول	
أ.د/ حفصاوي يوسف	أ.ت.ع	جامعة الشلف	مقبول	
د/ رياحي بوزيد	أ.م.أ	جامعة الشلف	مقبول	
د/ غرالي عبد القادر	أ.م.أ	جامعة الشلف	مقبول	
أ.د/ يحياوي محمد	أستاذ	جامعة الشلف	مقبول	
طياب محمد	أ.م.أ	جامعة الشلف	مقبول	

النتائج الاحصائية

الصدق البنائي لمقياس الكفاءة الوجدانية ارتباط البعد بالدرجة الكلية

Correlations

		TOTAL1	TOTAL2	TOTAL3	TOTAL4	TOTAL5	TOTAL
TOTAL1	**Pearson Correlation**	1,000	0,598(*)	,678(**)	,510	,677(**)	,751(**)
	Sig. (2-tailed)	,	,018	,005	,052	,006	,001
	N	15	15	15	15	15	15
TOTAL2	**Pearson Correlation**	,598(*)	1,000	,822(**)	,823(**)	,828(**)	,909(**)
	Sig. (2-tailed)	,018	,	,000	,000	,000	,000
	N	15	15	15	15	15	15
TOTAL3	**Pearson Correlation**	,678(**)	,822(**)	1,000	,841(**)	,806(**)	,927(**)
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,	,000	,000	,000
	N	15	15	15	15	15	15
TOTAL4	**Pearson Correlation**	,510	,823(**)	,841(**)	1,000	,866(**)	,917(**)
	Sig. (2-tailed)	,052	,000	,000	,	,000	,000
	N	15	15	15	15	15	15
TOTAL5	**Pearson Correlation**	,677(**)	,828(**)	,806(**)	,866(**)	1,000	,950(**)
	Sig. (2-tailed)	,006	,000	,000	,000	,	,000
	N	15	15	15	15	15	15
TOTAL	**Pearson Correlation**	,751(**)	,909(**)	,927(**)	,917(**)	,950(**)	1,000
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000	,
	N	15	15	15	15	15	15

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس الكفاءة الوجدانية

****** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis ******

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix

	TOTAL1	TOTAL2	TOTAL3	TOTAL4	TOTAL5
TOTAL1	1,0000				
TOTAL2	,5984	1,0000			
TOTAL3	,6778	,8219	1,0000		
TOTAL4	,5098	,8231	,8407	1,0000	
TOTAL5	,6768	,8277	,8060	,8665	1,0000
TOTAL	,7506	,9089	,9274	,9166	,9504

	TOTAL
TOTAL	1,0000

N of Cases = 15,0

Reliability Coefficients 6 items

Alpha = ,8218 Standardized item alpha = ,9584

الصدق البنائي لمقياس الذكاء الاجتماعي ارتباط البعد بالدرجة الكلية

Correlations

		B1	B2	B3	B4	B5	B6	TOTAL
	Pearson Correlation	1,000	,330	,727(**)	,547(*)	,594(*)	,598(*)	,817(**)
B1	**Sig. (2-tailed)**	,	,230	,002	,035	,019	,018	,000
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Pearson Correlation	,330	1,000	,195	,413	,079	,230	,461
B2	**Sig. (2-tailed)**	,230	,	,486	,126	,780	,409	,084
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Pearson Correlation	,727(**)	,195	1,000	,394	,462	,553(*)	,703(**)
B3	**Sig. (2-tailed)**	,002	,486	,	,146	,083	,033	,003
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Pearson Correlation	,547(*)	,413	,394	1,000	,607(*)	,715(**)	,828(**)
B4	**Sig. (2-tailed)**	,035	,126	,146	,	,016	,003	,000
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Pearson Correlation	,594(*)	,079	,462	,607(*)	1,000	,766(**)	,808(**)
B5	**Sig. (2-tailed)**	,019	,780	,083	,016	,	,001	,000
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Pearson Correlation	,598(*)	,230	,553(*)	,715(**)	,766(**)	1,000	,887(**)
B6	**Sig. (2-tailed)**	,018	,409	,033	,003	,001	,	,000
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Pearson Correlation	,817(**)	,461	,703(**)	,828(**)	,808(**)	,887(**)	1,000
TOTAL	**Sig. (2-tailed)**	,000	,084	,003	,000	,000	,000	,
	N	15	15	15	15	15	15	15

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

معامل ألفا كرونباخ لثبات مقياس الذكاء الاجتماعي

****** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis ******

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix

	B1	B2	B3	B4	B5
B1	1,0000				
B2	,3301	1,0000			
B3	,7272	,1950	1,0000		
B4	,5468	,4128	,3942	1,0000	
B5	,5943	,0790	,4616	,6067	1,0000
B6	,5984	,2305	,5527	,7146	,7660
TOTAL	,8171	,4610	,7034	,8276	,8080

	B6	TOTAL
B6	1,0000	
TOTAL	,8866	1,0000

N of Cases = 15,0

Reliability Coefficients 7 items

Alpha = ,7895 Standardized item alpha = ,8983

ثبات البعد1 كفاءة

Scale: ALL VARIABLES

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00153 VAR00154 VAR00155 VAR00156 VAR00157 VAR00158 VAR00159 VAR00160
VAR00161
    VAR00162 VAR00163 VAR00164 VAR00165 VAR00166 VAR00167 VAR00168
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
41.3333	10.381	3.22195	16

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.639	16

ثبات البعد 2 الكفاءة

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00138 VAR00139 VAR00140 VAR00141 VAR00142 VAR00143 VAR00144 VAR00145
VAR00146
    VAR00147 VAR00148 VAR00149 VAR00150 VAR00151 VAR00152
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
40.0000	14.000	3.74166	15

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.784	15

الثبات البعد 3 كفاءة

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00119 VAR00120 VAR00121 VAR00122 VAR00123 VAR00124 VAR00125 VAR00126
VAR00127
    VAR00128 VAR00129 VAR00130 VAR00131 VAR00132 VAR00133 VAR00134 VAR00135 VAR00136
VAR00137
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
49.4000	23.114	4.80773	19

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.789	19

ثبات البعد ال4 كفاءة

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00169 VAR00170 VAR00171 VAR00172 VAR00173 VAR00174 VAR00175 VAR00176
VAR00177
    VAR00178 VAR00179 VAR00180 VAR00181 VAR00182 VAR00183 VAR00184 VAR00185 VAR00186
VAR00187 VAR00188
    VAR00189
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
55.8667	18.410	4.29063	21

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.734	21

ثبات البعد 5 كفاءة

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00190 VAR00191 VAR00192 VAR00193 VAR00194 VAR00195 VAR00196 VAR00197
VAR00198
    VAR00199 VAR00200 VAR00201 VAR00202 VAR00203 VAR00204 VAR00205 VAR00206 VAR00207
VAR00208 VAR00209
    VAR00210 VAR00211 VAR00212 VAR00213 VAR00214 VAR00215 VAR00216
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
70.0667	43.210	6.57340	27

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.824	27

الثبات العام كفاءة

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=tot tot5 tot4 tot3 tot2 tot1
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
513.3333	1674.095	40.91571	6

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.822	6

ثبات البعد 1 ذكاء

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00217 VAR00218 VAR00219 VAR00220 VAR00221 VAR00222 VAR00223 VAR00224
VAR00225
    VAR00226 VAR00227 VAR00228 VAR00229
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
48.4000	29.543	5.43533	13

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.587	13

ثبات البعد الثاني ذكاء

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00230 VAR00231 VAR00232 VAR00233 VAR00234 VAR00235 VAR00236 VAR00237
VAR00238
    VAR00239 VAR00240 VAR00241
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
43.8000	26.457	5.14365	12

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.487	12

ثبات البعد 3 ذكاء

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00242 VAR00243 VAR00244 VAR00245 VAR00246 VAR00247 VAR00248 VAR00249
VAR00250
    VAR00251 VAR00252 VAR00253
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
44.9333	20.638	4.54292	12

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.418	12

ثبات البعد 4 ذكاء

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00254 VAR00255 VAR00256 VAR00257 VAR00258 VAR00259 VAR00260 VAR00261
VAR00262
    VAR00263 VAR00264 VAR00265 VAR00266 VAR00267 VAR00268 VAR00269
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
67.5333	38.981	6.24347	16

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.763	16

ثبات البعد 5 ذكاء

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00270 VAR00271 VAR00272 VAR00273 VAR00274 VAR00275 VAR00276 VAR00277
VAR00278
    VAR00279 VAR00280 VAR00281
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
49.1333	45.552	6.74925	12

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.805	12

ثبات البعد 6 ذكاء

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00282 VAR00283 VAR00284 VAR00285 VAR00286 VAR00287 VAR00288 VAR00289
VAR00290
    VAR00291 VAR00292 VAR00293
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
47.8667	63.838	7.98987	12

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.853	12

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=TOT1 TOT2 TOT3 TOT4IN INTOT5 INTOT6 INTOT
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	15	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	15	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
562.8000	2841.457	53.30532	7

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.770	7

الكفاءة الوجدانية (الدراسة القبلية لقسم 2م2) T-Test
الكفاءة الوجدانية (الدراسة القبلية لقسم 2م2)
الكفاءة الوجدانية (الدراسة القبلية لقسم 2م2) T TEST
ذكور إناث

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
D1	filles	6	37,3333	3,0768	1,2561
	garçons	14	34,8571	3,2783	,8762
D2	filles	6	37,8333	1,9408	,7923
	garçons	14	32,3571	4,0498	1,0824
D3	filles	6	45,6667	7,9415	3,2421
	garçons	14	45,4286	5,5983	1,4962
D4	filles	6	49,1667	5,0365	2,0562
	garçons	14	49,0000	4,6410	1,2403
D5	filles	6	62,6667	5,6095	2,2901
	garçons	14	61,5000	6,5251	1,7439
DT	filles	6	232,6667	20,1064	8,2084
	garçons	14	223,1429	20,2821	5,4206

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
D1	Equal variances assumed	1,574	18	,133
	Equal variances not assumed	1,617	10,127	,137
D2	Equal variances assumed	3,126	18	,006
	Equal variances not assumed	4,083	17,557	,001
D3	Equal variances assumed	,077	18	,939
	Equal variances not assumed	,067	7,230	,949
D4	Equal variances assumed	,072	18	,944
	Equal variances not assumed	,069	8,850	,946
D5	Equal variances assumed	,380	18	,708
	Equal variances not assumed	,405	11,051	,693
DT	Equal variances assumed	,965	18	,348
	Equal variances not	,968	9,609	,357

T-Testالكفاءة الوجدانية (الدراسة البعدية لقسم 2م2)
ذكور إناث

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
D1AP	filles	6	40,0000	2,4495	1,0000
	garçons	14	37,2857	5,4973	1,4692
D2AP	filles	6	36,8333	4,3089	1,7591
	garçons	14	35,7857	4,3532	1,1634
D3AP	filles	6	46,0000	3,2249	1,3166
	garçons	14	46,1429	3,6344	,9713
D4AP	filles	6	50,0000	3,4641	1,4142
	garçons	14	50,5714	5,4872	1,4665
D5AP	filles	6	65,3333	3,7771	1,5420
	garçons	14	64,5000	8,2532	2,2058
DTAP	filles	6	238,1667	14,3863	5,8732
	garçons	14	234,2857	24,3987	6,5208

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
D1AP	Equal variances assumed	1,148	18	,266
	Equal variances not assumed	1,527	17,866	,144
D2AP	Equal variances assumed	,495	18	,627
	Equal variances not assumed	,497	9,623	,631
D3AP	Equal variances assumed	-,083	18	,935
	Equal variances not assumed	-,087	10,705	,932
D4AP	Equal variances assumed	-,234	18	,818
	Equal variances not assumed	-,280	14,906	,783
D5AP	Equal variances assumed	,234	18	,817
	Equal variances not assumed	,310	17,774	,760
DTAP	Equal variances assumed	,360	18	,723
	Equal variances not	,442	15,731	,664

T-Testبين القبلي والبعدي للقسم 2.2 في الوجدانية

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation
Pair 1	D1	35,6000	20	3,3466
	D1AP	38,1000	20	4,8871
Pair 2	D2	34,0000	20	4,3407
	D2AP	36,1000	20	4,2538
Pair 3	D3	45,5000	20	6,1687
	D3AP	46,1000	20	3,4320
Pair 4	D4	49,0500	20	4,6280
	D4AP	50,4000	20	4,8818
Pair 5	D5	61,8500	20	6,1411
	D5AP	64,7500	20	7,1073
Pair 6	DT	226,0000	20	20,1964
	DTAP	235.4500	20	21.5662

Paired Samples Test

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	D1 - D1AP	-2,5000	5,0731	-2,204	19	,040
Pair 2	D2 - D2AP	-2,1000	5,0147	-1,873	19	,077
Pair 3	D3 - D3AP	-,6000	5,5002	-,488	19	,631
Pair 4	D4 - D4AP	-1,3500	5,8873	-1,025	19	,318
Pair 5	D5 - D5AP	-2,9000	8,2456	-1,573	19	,132
Pair 6	DT - DTAP	-9,4500	22,0418	-1,917	19	,070

T-Testبين الذكور ةالإناث للقسم 2م5 في القبلي الوجدانية

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation
D1M5	filles	6	37,5000	1,0488
	garçons	14	38,5000	5,9063
D2M5	filles	6	36,1667	2,3166
	garçons	14	36,7857	6,1542
D3M5	filles	6	46,3333	5,4283
	garçons	14	48,0000	4,9147
D4M5	filles	6	50,3333	3,7771
	garçons	14	53,9286	8,0619
D5M5	filles	6	65,6667	6,4083
	garçons	14	66,0000	6,1017
DTM5	filles	6	236,0000	14,4776
	garçons	14	243,2143	28,3608

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
D1M5	Equal variances assumed	-,406	18	,690
	Equal variances not assumed	-,611	14,775	,550
D2M5	Equal variances assumed	-,236	18	,816
	Equal variances not assumed	-,326	17,923	,748
D3M5	Equal variances assumed	-,675	18	,508
	Equal variances not assumed	-,647	8,716	,534
D4M5	Equal variances assumed	-1,033	18	,315
	Equal variances not assumed	-1,357	17,673	,192
D5M5	Equal variances assumed	-,110	18	,913
	Equal variances not assumed	-,108	9,111	,916
DTM5	Equal variances assumed	-,585	18	,566
	Equal variances not	-,751	17,140	,463

T-Test بين الذكور والأناث للقسم 2م5 في البعدي للوجدانية

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation
D1M5AP	filles	6	34,3333	4,3665
	garçons	14	37,2857	6,0438
D2M5AP	filles	6	32,3333	4,8028
	garçons	14	36,9286	4,9219
D3M5AP	filles	6	40,0000	3,4059
	garçons	14	46,9286	6,9776
D4M5AP	filles	6	43,5000	6,2209
	garçons	14	51,5000	6,3337
D5M5AP	filles	6	58,0000	5,9666
	garçons	14	65,8571	7,9213
DTM5AP	filles	6	208,1667	16,5338
	garçons	14	238,5000	27,2135

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
D1M5AP	Equal variances assumed	-1,075	18	,297
	Equal variances not assumed	-1,227	13,167	,241
D2M5AP	Equal variances assumed	-1,926	18	,070
	Equal variances not assumed	-1,946	9,754	,081
D3M5AP	Equal variances assumed	-2,292	18	,034
	Equal variances not assumed	-2,979	17,450	,008
D4M5AP	Equal variances assumed	-2,601	18	,018
	Equal variances not assumed	-2,621	9,693	,026
D5M5AP	Equal variances assumed	-2,167	18	,044
	Equal variances not assumed	-2,435	12,634	,031
DTM5AP	Equal variances assumed	-2,515	18	,022
	Equal variances not	-3,057	15,378	,008

T-Testبين القبلي والبعدي للقسم 2م5 في الوجدانية

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation
Pair 1	D1M5	38,2000	20	4,9375
	D1M5AP	36,4000	20	5,6513
Pair 2	D2M5	36,6000	20	5,2355
	D2M5AP	35,5500	20	5,2262
Pair 3	D3M5	47,5000	20	4,9895
	D3M5AP	44,8500	20	6,8539
Pair 4	D4M5	52,8500	20	7,1471
	D4M5AP	49,1000	20	7,1958
Pair 5	D5M5	65,9000	20	6,0254
	D5M5AP	63,5000	20	8,1208
Pair 6	DTM5	241,0500	20	24,8394
	DTM5AP	229,4000	20	27,9650

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	D1M5 & D1M5AP	20	,042	,860
Pair 2	D2M5 & D2M5AP	20	,207	,382
Pair 3	D3M5 & D3M5AP	20	,241	,306
Pair 4	D4M5 & D4M5AP	20	-,017	,943
Pair 5	D5M5 & D5M5AP	20	-,035	,882
Pair 6	DTM5 & DTM5AP	20	,074	,757

Paired Samples Test

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	D1M5 - D1M5AP	1,8000	7,3456	1,096	19	,287
Pair 2	D2M5 - D2M5AP	1,0500	6,5893	,713	19	,485
Pair 3	D3M5 - D3M5AP	2,6500	7,4429	1,592	19	,128
Pair 4	D4M5 - D4M5AP	3,7500	10,2283	1,640	19	,118
Pair 5	D5M5 - D5M5AP	2,4000	10,2823	1,044	19	,310
Pair 6	DTM5 - DTM5AP	11,6500	36,0077	1,447	19	,164

الذكاء الاجتماعي (الدراسة القبلية لقسم 2م2)T TEST
ذكور إناث

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation
D11	filles	6	46,1667	3,3116
	garçons	14	44,5714	4,4844
D22	filles	6	38,5000	4,8062
	garçons	14	37,2143	5,3663
D33	filles	6	42,3333	3,3862
	garçons	14	37,2143	7,5057
D44	filles	6	65,0000	9,0554
	garçons	14	56,2143	5,3375
D55	filles	6	51,1667	3,6009
	garçons	14	46,5714	3,7970
D66	filles	6	45,3333	5,3541
	garçons	14	41,3571	5,0628
DDTT	filles	6	290,1667	15,8923
	garcons	14	263.7143	21.3052

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
D11	Equal variances assumed	,780	18	,446
	Equal variances not assumed	,883	12,886	,393
D22	Equal variances assumed	,505	18	,620
	Equal variances not assumed	,529	10,605	,608
D33	Equal variances assumed	1,584	18	,131
	Equal variances not assumed	2,101	17,826	,050
D44	Equal variances assumed	2,735	18	,014
	Equal variances not assumed	2,217	6,544	,065
D55	Equal variances assumed	2,516	18	,022
	Equal variances not assumed	2,572	10,025	,028
D66	Equal variances assumed	1,584	18	,131
	Equal variances not assumed	1,547	9,055	,156
DDTT	Equal variances assumed	2,717	18	,014
	Equal variances not	3,064	12,758	,009

t-testالذكاء الاجتماعي (الدراسة البعدية لقسم 2م2) ذكور إناث

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation
D11AP	filles	6	49,3333	2,5820
	garçons	14	45,5000	7,7831
D22AP	filles	6	42,0000	4,8990
	garçons	14	41,0714	6,8215
D33AP	filles	6	40,3333	2,3381
	garçons	14	39,3571	4,7975
D44AP	filles	6	59,5000	11,4499
	garçons	14	60,2143	11,3013
D55AP	filles	6	45,8333	5,9133
	garçons	14	45,8571	7,5840
D66AP	filles	6	45,5000	7,8166
	garçons	14	42,6429	7,2389
DDTTAP	filles	6	282,5000	27,6821
	garçons	14	274,6429	38,7747

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
D11AP	Equal variances assumed	1,163	18	,260
	Equal variances not assumed	1,644	17,529	,118
D22AP	Equal variances assumed	,300	18	,768
	Equal variances not assumed	,343	13,245	,737
D33AP	Equal variances assumed	,470	18	,644
	Equal variances not assumed	,611	17,460	,549
D44AP	Equal variances assumed	-,129	18	,899
	Equal variances not assumed	-,128	9,416	,901
D55AP	Equal variances assumed	-,007	18	,995
	Equal variances not assumed	-,008	12,202	,994
D66AP	Equal variances assumed	,791	18	,439
	Equal variances not assumed	,766	8,889	,464
DDTTAP	Equal variances assumed	,447	18	,660
	Equal variances not	,512	13,321	,617

T-Testبين القبلي والبعدي للقسم 2.2 في الذكاء الاجتماعي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation
Pair 1	D11	45,0500	20	4,1482
	D11AP	46,6500	20	6,8154
Pair 2	D22	37,6000	20	5,1134
	D22AP	41,3500	20	6,1923
Pair 3	D33	38,7500	20	6,8815
	D33AP	39,6500	20	4,1710
Pair 4	D44	58,8500	20	7,6246
	D44AP	60,0000	20	11,0454
Pair 5	D55	47,9500	20	4,2361
	D55AP	45,8500	20	6,9682
Pair 6	D66	42,5500	20	5,3457
	D66AP	43,5000	20	7,3305
Pair 7	DDTT	271,6500	20	23,0589
	DDTTAP	277,0000	20	35,2704

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	D11 & D11AP	20	-,264	,261
Pair 2	D22 & D22AP	20	-,097	,685
Pair 3	D33 & D33AP	20	,050	,834
Pair 4	D44 & D44AP	20	,341	,142
Pair 5	D55 & D55AP	20	,078	,743
Pair 6	D66 & D66AP	20	-,013	,957
Pair 7	DDTT & DDTTAP	20	,066	,782

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	D11 - D11AP	-,807	19	,430
Pair 2	D22 - D22AP	-1,996	19	,061
Pair 3	D33 - D33AP	-,512	19	,615
Pair 4	D44 - D44AP	-,464	19	,648
Pair 5	D55 - D55AP	1,194	19	,247
Pair 6	D66 - D66AP	-,465	19	,647
Pair 7	DDTT - DDTTAP	-,586	19	,565

T-Testبين الذكور والإناث للقسم 2م5 في القبلي الذكاء الاجتماعي

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation
D11M5	filles	6	40,6667	6,9474
	garçons	14	43,5714	6,7107
D22M5	filles	6	38,8333	6,8240
	garçons	14	41,5714	8,1968
D33M5	filles	6	39,3333	5,0465
	garçons	14	37,5714	4,2010
D44M5	filles	6	60,1667	8,4715
	garçons	14	60,2857	10,2689
D55M5	filles	6	45,3333	4,2269
	garçons	14	47,8571	6,9266
D66M5	filles	6	42,8333	2,2286
	garçons	14	42,9286	9,5954
DDTTM5	filles	6	267,8333	20,2031
	garcons	14	273,7857	36,8326

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
D11M5	Equal variances assumed	-,878	18	,391
	Equal variances not assumed	-,866	9,230	,409
D22M5	Equal variances assumed	-,716	18	,483
	Equal variances not assumed	-,773	11,416	,455
D33M5	Equal variances assumed	,811	18	,428
	Equal variances not assumed	,751	8,135	,474
D44M5	Equal variances assumed	-,025	18	,980
	Equal variances not assumed	-,027	11,523	,979
D55M5	Equal variances assumed	-,822	18	,422
	Equal variances not assumed	-,997	15,324	,334
D66M5	Equal variances assumed	-,024	18	,981
	Equal variances not assumed	-,035	15,827	,973
DDTTM5	Equal variances assumed	-,369	18	,716
	Equal variances not	-,463	16,507	,649

T-Testبين الذكور والإناث للقسم 2م5 في البعدي الذكاء الاجتماعي

Group Statistics

	SEXE	N	Mean	Std. Deviation
D11M5AP	filles	6	41,1667	3,4303
	garçons	14	41,9286	9,2692
D22M5AP	filles	6	33,5000	3,8341
	garçons	14	41,4286	6,4177
D33M5AP	filles	6	34,3333	2,5820
	garçons	14	34,6429	4,4481
D44M5AP	filles	6	52,1667	10,4960
	garçons	14	55,8571	8,1416
D55M5AP	filles	6	41,0000	7,1554
	garçons	14	44,2143	9,4558
D66M5AP	filles	6	40,0000	3,9497
	garçons	14	43,8571	9,6863
DDTTM5AP	filles	6	241,0000	22,6186
	garçons	14	261,9286	27,2353

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
D11M5AP	Equal variances assumed	-,193	18	,849
	Equal variances not assumed	-,268	17,887	,792
D22M5AP	Equal variances assumed	-2,794	18	,012
	Equal variances not assumed	-3,414	15,578	,004
D33M5AP	Equal variances assumed	-,158	18	,876
	Equal variances not assumed	-,195	15,909	,848
D44M5AP	Equal variances assumed	-,854	18	,404
	Equal variances not assumed	-,768	7,714	,465
D55M5AP	Equal variances assumed	-,742	18	,468
	Equal variances not assumed	-,832	12,576	,421
D66M5AP	Equal variances assumed	-,931	18	,364
	Equal variances not assumed	-1,265	18,000	,222
DDTTM5AP	Equal variances assumed	-1,647	18	,117
	Equal variances not	-1,780	11,445	,102

T-Testبين القبلي والبعدي للقسم2م 5 في الذكاء الاجتماعي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation
Pair 1	D11M5	42,7000	20	6,7364
	D11M5AP	41,7000	20	7,8747
Pair 2	D22M5	40,7500	20	7,7383
	D22M5AP	39,0500	20	6,7783
Pair 3	D33M5	38,1000	20	4,4117
	D33M5AP	34,5500	20	3,9132
Pair 4	D44M5	60,2500	20	9,5415
	D44M5AP	54,7500	20	8,7952
Pair 5	D55M5	47,1000	20	6,2399
	D55M5AP	43,2500	20	8,7712
Pair 6	D66M5	42,9000	20	8,0191
	D66M5AP	42,7000	20	8,4611
Pair 7	DDTTM5	272,0000	20	32,3028
	DDTTM5AP	255,6500	20	27,1841

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	D11M5 & D11M5AP	20	,276	,239
Pair 2	D22M5 & D22M5AP	20	,279	,233
Pair 3	D33M5 & D33M5AP	20	-,275	,241
Pair 4	D44M5 & D44M5AP	20	,116	,626
Pair 5	D55M5 & D55M5AP	20	,082	,730
Pair 6	D66M5 & D66M5AP	20	-,294	,208
Pair 7	DDTTM5 & DDTTM5AP	20	,001	,997

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	D11M5 - D11M5AP	,506	19	,619
Pair 2	D22M5 - D22M5AP	,869	19	,396
Pair 3	D33M5 - D33M5AP	2,386	19	,028
Pair 4	D44M5 - D44M5AP	2,016	19	,058
Pair 5	D55M5 - D55M5AP	1,666	19	,112
Pair 6	D66M5 - D66M5AP	,067	19	,947
Pair 7	DDTTM5 - DDTTM5AP	1,733	19	,099

T-Test -APRES- entre témoin et expérimental en compétence affective

Group Statistics				
	T.TEST	N	Mean	Std. Deviation
KAF1	témoin	20	36,4000	5,6513
	experimental	20	38,1000	4,8871
KAF2	témoin	20	35,5500	5,2262
	experimental	20	36,1000	4,2538
KAF3	témoin	20	44,8500	6,8539
	experimental	20	46,1000	3,4320
KAF4	témoin	20	49,1000	7,1958
	experimental	20	50,4000	4,8818
KAF5	témoin	20	63,5000	8,1208
	experimental	20	64,7500	7,1073
KAFTOTAL	témoin	20	229,4000	27,9650
	experimental	20	235,4500	21,5662

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		t	df	Sig. (2-tailed)
KAF1	Equal variances assumed	-1,018	38	,315
	Equal variances not assumed	-1,018	37,225	,315
KAF2	Equal variances assumed	-,365	38	,717
	Equal variances not assumed	-,365	36,496	,717
KAF3	Equal variances assumed	-,729	38	,470
	Equal variances not assumed	-,729	27,965	,472
KAF4	Equal variances assumed	-,669	38	,508
	Equal variances not assumed	-,669	33,432	,508
KAF5	Equal variances assumed	-,518	38	,607
	Equal variances not assumed	-,518	37,344	,608
KAFTOTAL	Equal variances assumed	-,766	38	,448
	Equal variances not assumed	-,766	35,695	,449

T-Test -APRES- entre témoin et expérimental en intélligence sociale

Group Statistics

	T.TEST	N	Mean	Std. Deviation
INT1	**témoin**	20	41,7000	7,8747
	experimental	20	46,6500	6,8154
INT2	**témoin**	20	39,0500	6,7783
	experimental	20	41,3500	6,1923
INT3	**témoin**	20	34,5500	3,9132
	experimental	20	39,6500	4,1710
INT4	**témoin**	20	54,7500	8,7952
	experimental	20	60,0000	11,0454
INT5	**témoin**	20	43,2500	8,7712
	experimental	20	45,8500	6,9682
INT6	**témoin**	20	42,7000	8,4611
	experimental	20	43,5000	7,3305
INTTOTAL	**témoin**	20	255,6500	27,1841
	experimental	20	277,0000	35,2704

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		t	**df**	**Sig. (2-tailed)**
INT1	**Equal variances assumed**	-2,126	38	,040
	Equal variances not assumed	-2,126	37,234	,040
INT2	**Equal variances assumed**	-1,120	38	,270
	Equal variances not assumed	-1,120	37,694	,270
INT3	**Equal variances assumed**	-3,988	38	,000
	Equal variances not assumed	-3,988	37,846	,000
INT4	**Equal variances assumed**	-1,663	38	,105
	Equal variances not assumed	-1,663	36,185	,105
INT5	**Equal variances assumed**	-1,038	38	,306
	Equal variances not assumed	-1,038	36,151	,306
INT6	**Equal variances assumed**	-,320	38	,751
	Equal variances not assumed	-,320	37,244	,751
INTTOTAL	**Equal variances assumed**	-2,144	38	,038
	Equal variances not assumed	-2,144	35,685	,039

Correlations Pearson entre compétence affective et intélligence sociale

Descriptive Statistics			
	Mean	**Std. Deviation**	**N**
KAF1	37,2500	5,2854	40
KAF2	35,8250	4,7116	40
KAF3	45,4750	5,3875	40
KAF4	49,7500	6,1049	40
KAF5	64,1250	7,5590	40
KAFTOTAL	232,4250	24,8389	40
INT1	44,1750	7,6891	40
INT2	40,2000	6,5131	40
INT3	37,1000	4,7545	40
INT4	57,3750	10,2073	40
INT5	44,5500	7,9290	40
INT6	43,1000	7,8244	40
INTTOTAL	266,3250	32,9081	40

Correlations

		KAF1	KAF2	KAF3	KAF4	KAF5	KAFTOTAL	INT1	INT2	INT3	INT4	INT5	INT6	INTTOTAL
KAF1	**Pearson Correlation**	1,000	,596(**)	,724(**)	,688(**)	,696(**)	,864(**)	,565(**)	,368(*)	,411(**)	,597(**)	,632(**)	,476(**)	,726(**)
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,019	,008	,000	,000	,002	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
KAF2	**Pearson Correlation**	,596(**)	1,000	,689(**)	,602(**)	,461(**)	,754(**)	,375(*)	,471(**)	,269	,552(**)	,399(*)	,323(*)	,570(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,000	,000	,003	,000	,017	,002	,094	,000	,011	,042	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
KAF3	**Pearson Correlation**	,724(**)	,689(**)	1,000	,713(**)	,646(**)	,874(**)	,314(*)	,205	,231	,486(**)	,557(**)	,414(**)	,534(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	,000	,000	,000	,048	,203	,151	,001	,000	,008	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
KAF4	**Pearson Correlation**	,688(**)	,602(**)	,713(**)	1,000	,764(**)	,893(**)	,560(**)	,270	,174	,545(**)	,599(**)	,398(*)	,627(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,	,000	,000	,000	,093	,283	,000	,000	,011	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
KAF5	**Pearson Correlation**	,696(**)	,461(**)	,646(**)	,764(**)	1,000	,868(**)	,655(**)	,173	,157	,565(**)	,585(**)	,342(*)	,613(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,000	,000	,	,000	,000	,286	,335	,000	,000	,031	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
KAFTOTAL	**Pearson Correlation**	,864(**)	,754(**)	,874(**)	,893(**)	,868(**)	1,000	,596(**)	,331(*)	,279	,643(**)	,656(**)	,454(**)	,719(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,	,000	,037	,081	,000	,000	,003	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
INT1	**Pearson Correlation**	,565(**)	,375(*)	,314(*)	,560(**)	,655(**)	,596(**)	1,000	,473(**)	,298	,549(**)	,536(**)	,169	,711(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,017	,048	,000	,000	,000	,	,002	,062	,000	,000	,297	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
INT2	**Pearson Correlation**	,368(*)	,471(**)	,205	,270	,173	,331(*)	,473(**)	1,000	,407(**)	,402(*)	,325(*)	,135	,606(**)
	Sig. (2-tailed)	,019	,002	,203	,093	,286	,037	,002	,	,009	,010	,041	,406	,000

	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
INT3	**Pearson Correlation**	,411(**)	,269	,231	,174	,157	,279	,298	,407(**)	1,000	,351(*)	,193	,171	,494(**)
	Sig. (2-tailed)	,008	,094	,151	,283	,335	,081	,062	,009	,	,026	,233	,290	,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
INT4	**Pearson Correlation**	,597(**)	,552(**)	,486(**)	,545(**)	,565(**)	,643(**)	,549(**)	,402(*)	,351(*)	1,000	,696(**)	,602(**)	,885(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,010	,026	,	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
INT5	**Pearson Correlation**	,632(**)	,399(*)	,557(**)	,599(**)	,585(**)	,656(**)	,536(**)	,325(*)	,193	,696(**)	1,000	,650(**)	,832(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,011	,000	,000	,000	,000	,000	,041	,233	,000	,	,000	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
INT6	**Pearson Correlation**	,476(**)	,323(*)	,414(**)	,398(*)	,342(*)	,454(**)	,169	,135	,171	,602(**)	,650(**)	1,000	,677(**)
	Sig. (2-tailed)	,002	,042	,008	,011	,031	,003	,297	,406	,290	,000	,000	,	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
INTTOTAL	**Pearson Correlation**	,726(**)	,570(**)	,534(**)	,627(**)	,613(**)	,719(**)	,711(**)	,606(**)	,494(**)	,885(**)	,832(**)	,677(**)	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
**** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**														
**** Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).**														