جامعة حسيبة بن بوعلي - الشلف -

معهد التربية البدنية و الرياضية

مذكرة التخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية

التخصص : النشاط البدني الرياضي التربوي

مستوى التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بالتحصيل المهاري الخططي

دراسة ميدانية على مستوى أقسام رياضة و دراسة للطور الثانوي بولاية برج بوعريريج

- إعداد الطـالب

بلم عصام

- إشراف الدكتور

أوباجي رشيد

لجنة المناقشة

إسم الأستاذ	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
عكوش كمال	أستاذ محاضر قسم (أ)	جامعة الشلف	رئيسا
أوباجي رشيد	أستاذ محاضر قسم (أ)	جامعة الشلف	مقررا
حجيج مولود	أستاذ محاضر قسم (أ)	جامعة الشلف	مناقشا
سعيدي زروقي يوسف	أستاذ محاضر قسم (ب)	جامعة الشلف	مناقشا
بورزامة جمال	أستاذ محاضر قسم (ب)	جامعة الشلف	مناقشا

السنة الجامعية 2014/2013

{ قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لنَا إِلاّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ }

صدق الله العظيم

(البقرة:الآية 32)

شكر و تقدير

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذه المذكرة بتوفيق منه و عونه

أتقدم بخالص الشكر و التقدير و الإمتنان الكبير للدكتور أوباجي رشيد حفظه الله و رعاه على قبوله الإشراف على هذه المذكرة و الرعاية العلمية و متابعته المتواصلة لخطوات البحث و الجهد السخي و الآراء السديدة التي كان لها الأكبر في إنجاز هذه المذكرة و إخراجها في شكلها النهائي . كما أتقدم بجزيل الشكر لجميع الأساتذة المشرفين على دفعة الماجستير2014/2013 الذي كان لهم الفضل في تكويننا ، كما لن أنسى في هذا المقام أن أشكر الدكتور شيحة فؤاد و الدكتور أوشن بوزيد و الدكتور كابوية محمد و الأستاذ شرقي خليل و الأستاذ شنافي الميلود على النصائح و التوجيهات القيمة . كما أتوجه بالشكر و الامتنان للبروفيسور غونزاليس- غارسيا من جامعة كاستيا أل مانخا بإسبانيا و جميع الأساتذة المحكمين على طيبة خاطرهم و تفهمهم و تعاونهم معي في إنجاز هذه الدراسة ، و من قبيل رد الجميل أتقدم بالشكر لمن مد لي يد العون و أخص بالذكر أستاذي الكريم مزعاش سالم ، يوسف، فيصل ، عنتر ، جمال الدين ، رابح يعلاوي ، العيدوني عبد الغني ، حساني عيسى ، يسين حميميد ، الصالح بن خليفة و مديري الثانويات قيد الدراسة و مسؤولي الملاعب التي أنجزت فيها الدراسة دون أن أنسى رجال الخفاء عبد القادر

(قيس) و حسين . و إلى كل من كانت له يد العون و لو بكلمة طيبة في إنجاز هذه المذكرة.

شكرا جزيلا كلم

بلم عصام

إهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى :

إلى منبع الحب و الحنان أمي الغالية أطال الله في عمرها

إلى قدوتي في الحياة و السراج أبي العزيز أبقاه الله لنا

إلى زوجتي الفاضلة

أخواتي الحبيبات و إخوتي الأحباء

إلى كل الأهل و الأقارب

إلى الإخوة الذين لم تلدهم أمي أصدقائي الأعزاء

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي لدى تلاميذ أقسام رياضة و دراسة للطور الثانوي . و قد تكونت العينة من (32) تلميذ في كل من ثانوية عبد المجيد بورزق و بوسام محمد الشريف بولاية برج بوعريريج . و تم تطبيق أداتين على العينة ، الأولى مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي أعده "عبد الناصر الجراح و علاء الدين عبيدات" عام 2011 ، و الثاني شبكة الملاحظة قياس التحصيل المهاري الخططي (GPET) الذي أعدها "غارسيا لوبيز و آخرون" عام 2013 .

و قد أظهرت النتائج مايلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المهاري الخططي الهجومي لدى التلاميذ في نشاط كرة القدم حسب متغير المستوى الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ حسب متغير المستوى الدراسي .
- توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي في نشاط كرة القدم لدى تلاميذ أقسام رياضة و دراسة للطور الثانوي.

Abstract

The present study aims to identify the nature of the relationship between metacognitive thinking and the attainment of offensive technical-tactical for sport and study sections in secondary phase . The study sample consisted of (32) students in each of the secondary Borezek Abdul Majeed and Mohammed Sharif boussam state Bordj Bou- Arreridj. we were applied two tools, the first measure of metacognitive thinking prepared by Abdelnaser Al- Jarrah and Alaa Addeen Obeidat in 2011, and the second network observation measure achievement offensive technical-tactical (GPET) who prepared "Garcia- Lopez and others" in 2013.

And showed the following results :

- No statistically significant differences in attainment offensive technical-tactical among students in the activity of football as a variable level of study.
- No statistically significant differences in the level of metacognitive thinking among students as a variable level of study.
- There is a correlation between metacognitive thinking and the attainment of offensive technical-tactical for the students of sport and study sections of the secondary phase .

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكـر و تقـدير	أ
الإهـــداء	ب
الملخص باللغة العربية	ج
الملخص باللغة الإنجليزية	د
قائمة الجداول	ه
قائمة الأشكال	و
مقدمة	1
الفصل التمهيدي : الإطار العام للدراسة	
1- الإشكالية	5
2- فروض البحث	6
3- أهداف البحث	6
4- أهمية البحث	7
5- حدود البحث	7
6- المفاهيم و المصطلحات الإجرائية للبحث	8
الجـانب النظري	
الفصل الأول : التفكير ما وراء المعرفي	
تمهيد	12
1-1- نشأة و تطور ما وراء المعرفة	13
1-2- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي	15
1-3- مكونات التفكير ما وراء المعرفي	16
1-4- مستويات التفكير	18
1-5- مهارات التفكير ما وراء المعرفي	20
1-6- تصنيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي	21
1-7- تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي	26
1-8- التفكير ما وراء المعرفي و التعلم	27
1-9 الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة	29
1-10-استراتيجيات ما وراء المعرفة	30
1-11- الفرق بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية و الاستراتيجيات المعرفية	33
1-12- قياس التفكير ما وراء المعرفي	34
خلاصة	36
الفصل الثاني : التحصيل المهاري الخططي	
تمهيد	38
2-1- مفهوم التعلم الحركي	39

2-1-1- نظريات التعلم	39
2-1-2- شروط التعلم (العوامل المؤثرة في التعلم)	44
2- 2- الإعداد المهاري	45
2-2-1- المهارة و المهارة الرياضية	45
2-2-1-1- مفهوم المهارة	45
2-2-1-2- مفهوم المهارة الرياضية	46
2-2-1-3- خصائص المهارات الرياضية	46
2-2-1-4- تصنيف المهارات الرياضية	47
2-2-1-5- مراحل تعلم المهارات الحركية الرياضية	50
2-2-2- المهارات الأساسية في كرة القدم	52
2-2-2-1- المهارات الأساسية بدون كرة	53
2-2-2-2- المهارات الأساسية بالكرة	55
2-3- الإعداد الخططي	61
2-3-1- التعلم الخططي	62
2-3-2- مراحل التعلم الخططي	63
2-3-3- مكونات الأداء الخططي في كرة القدم	65
2-3-3-1- خطط اللعب في كرة القدم (التكتيك)	65
2-3-3-2- أقسام الخطط في كرة القدم	66
2-3-3-2-1- خطط اللعب الدفاعية	67
2-3-3-2-2-خطط اللعب الهجومية	71
خلاصة	79
الفصل الثالث : الدراسات السابقة	
3-1- دراسات مرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي	81
3-1-1- الدراسات العربية	81
3-1-2- الدراسات الأجنبية	85
3-2- دراسات مرتبطة بالتحصيل المهاري الخططي	87
3-2- 1- الدراسات العربية	87
3-2- 2 - الدراسات الأجنبية	92
3-3- التعقيب على الدراسات السابقة	93
3-4- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	94
الجانب الميداني	
الفصل الرابع : منهجية و إجراءات البحث	
تمهيد	97
4-1- منهج البحث	97
4-2- مجتمع و عينة البحث	97

4-3- أدوات البحث	98
4-4- الدراسة الاستطلاعية	103
4-5- الإجراءات الميدانية للدراسة الأساسية	106
4-6- الأساليب الإحصائية	107
الفصل الخامس: عرض و مناقشة النتائج	
تمهيد	109
5-1- عرض و مناقشة النتائج	110
5-1-1- عرض و مناقشة النتائج الفرضية الأولى	110
5-1-2-عرض و مناقشة النتائج الفرضية الثانية	112
5-1-3-عرض و مناقشة النتائج الفرضية الثالثة	115
5-2- الاستنتاج العام	119
5-3- الاقتراحات	120
خاتمة	121
قائمة المراجع	124
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
01	يوضح نموذج "بريسيسن" (Presseisn) لمهارات التفكير الميتامعرفي	23
02	يوضح تصنيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي حسب بعض العلماء	24
03	يوضح تقسيم مجتمع البحث حسب الثانوية و المستوى الدراسي	98
04	يوضح توزيع العينة حسب الثانوية و متغير المستوى الدراسي	98
05	يوضح معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، وثبات الإعادة في دراسات الباحثين	100
06	يوضح معامل الارتباط سبيرمان للاتفاق بين تقدير المحكمين لمكون تنفيذ الحركات المهارية الخططية في الدراسة الأصلية	101
07	بطاقة الملاحظة النهائية في قياس التحصيل المهاري الخططي الهجومي	102
08	يوضح معامل ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة إعادة التطبيق	104
09	يوضح نتائج تحكيم عبارات مقياس التفكير ما وراء المعرفي	104
10	يوضح معامل ثبات شبكة الملاحظة قياس التحصيل المهاري الخططي الهجومي بطريقة إعادة التطبيق	106
11	يوضح دلالة الفروق بين المستويين فيما يتعلق بالتحصيل المهاري الخططي الهجومي	110
12	يوضح دلالة الفروق بين المستويين فيما يتعلق بالتفكير ما وراء المعرفي	112
13	يوضح معامل الارتباط بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي	115
14	يوضح معامل الارتباط بين أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي	116

قائمة الأشكال

رقم الشكل	الموضوع	الصفحة
01	يوضح مكونات التفكير ما وراء المعرفي	18
02	يوضح مستويات التفكير حسب تصنيف "نيومان" (Newmann , 1991)	19
03	تصنيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي حسب "مارزانو و آخرون" (Marzano & all ,1988)	22
04	يوضح توزيع المؤثرات الخارجية من المهارات المغلقة إلى المهارات المفتوحة	49
05	يوضح أقسام المهارات الأساسية في كرة القدم	53
06	يوضح عوامل نجاح المراوغة حسب موفق اسعد محمود	60
07	يوضح الاختلاف بين التعلم الحركي و التعلم الخططي	63
08	يوضح تمثيل التكتيك في كرة القدم حسب "ستيهلر " Stiehler و "كونزا" Konzag و "دوبلر" Döbler (1988)	67
09	يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين المستويين في التحصيل المهاري الخططي الهجومي	111
10	يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين المستويين في بعد تنظيم المعرفة	113
11	يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين المستويين في بعد معرفة المعرفة	113
12	يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين المستويين في بعد معالجة المعرفة	113
13	يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين المستويين في مقياس التفكير ما وراء المعرفي	114

مقدمة:

أمام ما نشهده اليوم من عالم سريع التغير، عنوانه التقدم العلمي والتكنولوجي المتزايد في شتى مجالات المعرفة ، و الذي أضحى يدفع الدول إلى مواكبته من خلال إستثمار و تفجير طاقاتها العلمية و الابتكارية الخلاقة في المجتمع ، لأنها الضمان الحقيقي في سبيل رقيه و تقدمه .

و يعتمد تقدم المجتمع على ما ينتجه أبناءه و ما يبدعونه و ما يقدمونه من عطاء مسخرين كل طاقاتهم ، فالدول المتطورة لم تنل تقدمها بفضل ما تختزنه أراضيها من ثرواتها الطبيعية و إنما بفضل استغلال ما لديها من متفكرين و متفوقين ومبدعين .

من هذا المنطلق أصبح التفكير بكل أنواعه هو اللغة السائدة في هذا العصر و المحرك الأساسي في بناء المجتمعات الراقية ، و أضحت تنمينه لدى الفرد الهدف الأغلى في القرن الحالي و من هنا يتعاظم دور المؤسسات التربوية في إعداد أفراد قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة ، و لديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة فأمامهم الكثير من القرارات التي يجب اتخاذها و عليهم مسؤوليات ضخمة يجب تحملها .

و هنا تسعى نظريات التعلم المعرفية الحديثة إلى تقليص دور الحفظ و التكرار و إبراز دور الفهم و التفكير من خلال الاستراتيجيات المعرفية فالتعلم المعرفي ينظر إلى الإنسان باعتباره نشطا فعالا باحثا عن المعرفة و التعلم و لذلك فهو إيجابي و يسعى لتطوير أساليبه التعليمية . إذ أن الهدف الرئيسي للتعلم المعرفي هو مساعدة المتعلمين على تجهيز المعلومات بحيث يمتلكون القدرة على الاستقلال لتكوين استراتيجيات تعلم ذات معنى بحيث تؤثر في النهاية على اختياراتهم و اتجاهاتهم كما إنها تؤثر في تنظيم و استقبالهم للمعلومات الجديدة .

و تعتبر الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أكثر القابليات المتعلمة تأثيرا على فاعلية التعلم الإنساني من حيث مدخلاته و مخرجاته نظرا للدور الهام الذي تلعبه في عملية التعلم و كذلك التفكير و حل المشكلات ، و بات تعلم هذه الإستراتيجيات أو اكتسابها و توظيفها منتجا و فعالا شغل بال العديد من الباحثين و خاصة علماء علم النفس المعرفي . لهذا ظهرت العديد من الدراسات التي تناولت هذا النمط الحديث من الإستراتيجيات و إفرازاته على العملية التربوية في ظل البحث عن مواكبة التطور الحاصل .

و يعد المجال الرياضي من المجالات التي تأخذ نفس منحى التوجهات التربوية الحديثة من خلال الإهتمام بالأساليب و الاستراتيجيات التدريسية الحديثة و هي استراتيجيات ما وراء المعرفة

نتيجة لامتداد النظريات المعرفية لمواقف التدريب و تعلم المهارات و توظيفها في مختلف مواقف اللعب خاصة الرياضات الجماعية ، و هنا برزت الحاجة الملحة إلى وسائل و استراتيجيات حديثة و التي من شأنها أن ترفع العملية التعليمية لمختلف المهارات و المبادئ الخططية التي تعتبر عنصر النجاح في اللعبة ، و استجابة لذلك يسعى الباحثون في هذا المجال إلى الوصول إلى أفضل الطرق من أجل مواكبة التطورات الحاصلة فيه .

و كما سبق الذكر و بالرغم من أن الباحثين في مجلات علم النفس المعرفي و التربوي قد قطعوا أشواطا كبيرة في دراسة هذا النوع من الاستراتيجيات الحديثة و هي استراتيجيات ما وراء المعرفة و تأثيرها على جوانب التعلم . إلا أن جهود الباحثين في مجال التربية البدنية و الرياضية في الجزائر ما زالت ضئيلة و هذا ما يفسره ندرة البحوث الرامية إلى ذلك و هذا ما يتطلب من باحثينا بذل المزيد من الجهود في البحث و التقصي في مجال التفكير ما وراء المعرفي و توجيه هاته البحوث للاستفادة منها سواء في المجال التربوي بما أن الهدف الأسمى هو تنشئة فرد قادر على إستثمار قدراته العقلية في سبيل مجابهة كل المشكلات التي تعترضه أو في مجال الرياضة التنافسية للوصول إلى أعلى مستويات النجاح .

من خلال هذا الطرح استوحينا دراستنا و التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل المهاري الخططي لدى تلاميذ أقسام دراسة و رياضة للطور الثانوي.

ولدراسة هذا الموضوع تم تقسيم الدراسة الى جانبين : جانب نظري يتضمن ثلاثة فصول بحيث يتطرق الفصل الأول الى التفكير ما وراء المعرفي من خلال تناول نشأته و تعريفه و مهاراته و الاستراتيجيات ما وراء المعرفية و كيفية قياسه ، بينما في الفصل الثاني يتم التطرق الى التحصيل المهاري الخططي من خلال تناول مفهوم التعلم الحركي و النظريات التي يستند عليها و العوامل المؤثرة فيه ثم التطرق إلى كل من الإعداد المهاري و الخططي بشكل منفصل. و في الفصل الثالث يتم عرض أهم الدراسات السابقة التي تناولت موضوعي التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي .

أما الجانب الميداني يحتوي على فصلين ، الفصل الرابع خاص بالإجراءات الميدانية للبحث، حيث يتم التطرق إلى المنهج المستخدم و مجتمع و عينة الدراسة و الأدوات و الوسائل

الإحصائية المستخدمة ، و في الفصل الخامس يتطرق الباحث إلى عرض و مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات المقترحة للوصول إلى الاستنتاجات و تقديم الاقتراحات .

الفصل التمهيدي

1- الإشكالية

لقد إزداد اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي و التربوي في البحث عن أفضل الأساليب و الطرق التي تدعم نجاح العملية التربوية التي تعتبر ركيزة بناء الأمم ، ومن هذه الاهتمامات بحثها عن استراتيجيات حديثة و استخدامها بما يزيد من فعالية عملية التعليم و التعلم لدى التلميذ و تحصيله المعرفي في مختلف المواد التدريسية . في هذا الجانب أكد مجموعة من الباحثين على أهمية التفكير ما وراء المعرفي و توظيف نظرياته في هذا المجال ، حيث أكد "رومانفيل" **(Romaniville , 1994)** في دراسته التي هدفت إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين كل من التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الدراسي إلى أنه كلما زاد التحصيل الدراسي لدى الطلبة كانوا أكثر وعيا بقواعد ما وراء المعرفة و أقدر على استدعاء مهاراتها . و في الدراسة التي أجراها "زان" **(Zan,2000)** التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التفكير ما وراء المعرفي في تحسين أداء الطلبة في مادة الرياضيات على عينة تكونت من الطلبة الجامعيين في علم الأحياء ، و الذين تكرر رسوبهم في الامتحان النهائي لمادة الرياضيات المقررة ضمن المواد الإجبارية في الجامعة أشارت النتائج أن الصعوبات الدراسية الرئيسية المؤثرة في رسوب هؤلاء الطلبة هي نقص في توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مجال التحصيل الدراسي . **(أبو جادو و نوفل ، 2007 ص 349-350)**

من هذا المنطلق اتجه الإهتمام إلى البحث عن الأساليب التي يكون فيها المتعلم من خلالها عنصرا حيويا و فعالا و تمكنه من التفكير في كيفية التعامل مع المواقف التعليمية و إيجاد بدائل عدة و تنظيمها و تقييمها بغية الوصول إلى الحل . و هو ما ينطبق على المجال الرياضي من خلال تعلم مختلف المهارات الرياضية و توظيفها في المواقف الخططية الموالية للنشاط الممارس هاته المهارات التي تعد قاعدة مهمة للتقدم في مستوى الأداء ، لذلك فاختيار اساليب و استراتيجيات تعلمية حديثة تؤدي إلى تحقيق التعلم الفعال لهذه المهارات.

و في ظل توجه السياسة الرياضية الجزائرية إلى الاهتمام و رعاية الرياضيين منذ الصغر و صقلهم للارتقاء بالنخبة الرياضية لتمثيل بلادنا في المنافسات الدولية ، و هو ما تجسد من خلال مشروع رياضة و دراسة الذي يرعى الرياضيين من القاعدة المدرسية التي طالما كانت المخزون الأساسي للرياضة الجزائرية.

استنادا إلى كل ما سبق ، تحددت إشكالية الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي :

- ✓ هل توجد علاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي لدى تلاميذ أقسام دراسة و رياضة في الطور الثانوي تخصص كرة القدم؟

و ينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المهاري الخططي الهجومي بين التلاميذ حسب متغير المستوى الدراسي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير المستوى الدراسي؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية بين متغيري التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي؟

2-فروض البحث :

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المهاري الخططي الهجومي بين التلاميذ حسب متغير المستوى الدراسي و لصالح المستوى الأعلى.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي بين التلاميذ حسب متغير المستوى الدراسي و لصالح المستوى الأعلى.

3- توجد علاقة ارتباطية بين متغيري التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي .

3-أهداف البحث :

1- التعرف على الفروق بين التلاميذ في التحصيل المهاري الخططي التي تعزى لمتغير المستوى الدراسي .

2- التعرف على الفروق بين التلاميذ في مستوى التفكير ما وراء المعرفي التي تعزى لمتغير المستوى الدراسي .

3- التعرف على العلاقة بين متغيري التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي .

4-أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث التالي في افتقار الدراسات التي تتضمن المتغيرات النفسية كالتفكير ما وراء المعرفي في الوسط التربوي الرياضي و خاصة عند تلاميذ أقسام رياضة و دراسة في مؤسسات التعليم الثانوي ، و كونها الدراسة الأولى في حدود علمنا التي تتناول هذا الموضوع الذي يدرس العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي في الجزائر.

كما تكتسي هذه الدراسة أهميتها من خلال أهمية موضوع البحث و هو التفكير ما وراء المعرفي باعتباره إحدى متطلبات التربية العصرية و ما يكتسيه من أهمية على نجاح العملية التعليمية . كما تفيد الدراسة في التعرف على العلاقة بين هذا النمط من التفكير و التحصيل المهاري الخططي في نشاط كرة القدم لدى أقسام دراسة و رياضة ، هاته الأقسام التي استحدثت في إطار مشروع الدولة الجزائرية الساعية إلى تكوين قاعدة رياضية قادرة على تقديم أفضل العناصر لتمثيلها أحسن تمثيل في المحافل الدولية مستقبلا .

5- حدود البحث:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

5-1- المجال المكاني : تم إجراء الدراسة على مستوى ثانويات ولاية برج بوعريريج التالية :

- ثانوي الإخوة رباح ببلدية رأس الوادي

- ثانوية بوسام محمد الشريف ببلدية برج الغدير.

- ثانوية بورزق عبد المجيد ببلدية برج بوعريريج .

2-5- المجال الزماني : تم إجراء هذه الدراسة في الموسم الدراسي (2013-2014) خلال شهري مارس و أفريل.

6- المفاهيم و المصطلحات الإجرائية للبحث:

1- التفكير ما وراء المعرفي :

عرف "فلافل" **(Flavell ,1979)** التفكير ما وراء المعرفي بأنه وعي الفرد بعمليات تفكيره و قدرته على السيطرة على هذه العمليات. **(أبو جادو و نوفل ،2007، 345)**

أما "سوانسون و تورهان " **(Swanson and Torhan,1996)** يعرفان التفكير ما وراء المعرفي بأنه وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم. ويعرفه زاكاري **(Zachary, 2000)** بأنه المعرفة عن المعرفة **(Knowledge about Knowledge)** فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى البيانات والمعلومات المتوفرة، فإن ما وراء المعرفة تشير إلى المعرفة الداخلية، وعملية معالجة المعلومات داخلياً، وكيف يفكر الفرد، وكيف يتحكم في تفكيره ، **و** يعرف "غيس و ويلي"**(Guss and Willy ,2007)** التفكير ما وراء المعرفي بأنه : التفكير في التفكير الذاتي للمرء ، و هو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية و إعادة بنائها ، كما يلعب دورا مهما في التعلم و حل المشكلات. **(الجراح و عبيدات،145،2011)**

و يعرفه الباحث إجرائيا : استجابات التلاميذ على مقياس التفكير ما وراء المعرفي من خلال الدرجة الكلية التي حصل عليها التلميذ في هذا المقياس .

2- التحصيل المهاري الخططي الهجومي :

جاء تعريف التحصيل في قاموس التربية وعلم النفس بأنه إنجاز عمل ما أو إحراز التفوق في مهارة . **(فريد نجار، 1990 ، ص 15)**

و يعرف **"مفتي إبراهيم حماد "(2008)** المهارة الرياضية بأنها مقدرة الفرد على التوصل إلى نتيجة من خلال القيام بأداء واجب حركي بأقصى درجة من الإتقان مع بذل أقل قدر ممكن .

(مفتي إبراهيم حماد ، 2008 ، ص 13)

كما يعرف **"حسن السيد أبو عبدو"(2001)** الخطط الهجومية : بأنها عبارة عن تكوين هجومي بين لاعبين أو أكثر يتحركون بتوافق جيد للقيام بمجموعة من الإجراءات الفنية في اتجاه

المرمى بهدف خلخلة دفاعه و إيجاد ثغرة يمكن إحراز هدف منها و بتطلب الهجوم إتقان الأداءات المهارية و التكتيكية الهجومية و تنفيذها بصورة سريعة و فعالة بين خطوط الفريق المختلفة . **(سعداوي ، 2013 ، ص 132)**

و يعرفه الباحث إجرائيا : الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الأداة المستعملة في الدراسة .

3- أقسام رياضة و دراسة :

هي أقسام استحدثت بقرار مشترك بين وزارة التربية الوطنية ، و وزارة المالية ، و وزارة الشباب و الرياضة ، و هي مكلفة بتوفير الظروف و ضمان تمدرس ملائم للمواهب الرياضية الشابة المكتشفة و المنتقاة في وقت سابق .

الجانب النظري

الفصل الأول

التفكير ما وراء المعرفي

تمهيد:

إن التطور العلمي السريع و ما فرضه من إمتلاك الأفراد المقومات العلمية و العملية لمواجهته ، وجه الاهتمام إلى دراسة العمليات المعرفية و بالأخص دراسة التفكير و الأساليب التي يستخدمها الأفراد في معالجة المعلومات و إكتساب المعرفة ومن ثم إدخال أساليب جديدة تعلم المتعلم على التفكير فيما يفكر و كيفية توجيهه . ليصبح قادرا على تحليل المواقف و اتخاذ القرارات المناسبة.

يعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس المعرفي **(Cognitive Psychologie)** حداثة ، مع أنه ليس بفكرة جديدة فقد وصف **"جيمس" (James)** و **"ديوي" (Dewey)** العمليات ما وراء المعرفية بأنها تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري خلال عملية التفكير و التعلم ، و هي ضمن نظرية معالجة المعلومات التي تهدف إلى بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة بهدف تمييز العمل الإستراتيجي في حل المشكلة ، و تعود إلى عمليات التفكير المعقدة التي يستخدمها المعلم أثناء نشاطاته المعرفية و تتمثل بالتخطيط للمهمة و مراقبة الاستيعاب و تقويم التقدم . عن **(العتوم ،2004) (أبو جادو و نوفل ، 2007،ص 343)**

على هذا الأساس سيتم التطرق في هذا الفصل إلى نظرة حول التفكير و تصنيفاته ، ثم طبيعة و نشأة ما وراء المعرفة ، و كذلك مفهوم التفكير ما وراء المعرفي و مكوناته و مهاراته ، و كذلك إستراتيجياته بتناول تعريفاتها و عناصرها و أهميتها التربوية، وعلاقة هذا النمط من التفكير بالتعلم في ضوء بعض نظرياته ، وصولا إلى كيفية قياسه بشيء من التفصيل .

1-1- نشأة و تطور ما وراء المعرفة :

لقد خلق الله الإنسان و ميزه عن الكائنات الحية الأخرى بنعم عديدة ، و التي منها نعمة التفكير الذي حظي باهتمام العديد من الباحثين و المربين و الفلاسفة عبر التاريخ . و لقد عنيت جميع المدارس الفلسفية و الفكرية و التربوية و النفسية بتنمية الفكر و التفكير لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات و المشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها. **(عدنان يوسف العتوم ،2007 ، ص17)**

و تشير القراءات التاريخية لنشأة تعليم التفكير إلى أن الفلسفة الترابطية هي التي سيطرت على مجال تفسير العمليات العقلية عند الإنسان حتى أواخر القرن التاسع عشر قبل بداية علم النفس كعلم تجريبي على يد العالم الألماني **"فلهلم فونت" (Wilhelm Wundt)** في عام (1879) و مع بداية علم النفس التجريبي على يد فونت و افتتاح أول مختبر لعلم النفس التجريبي في جامعة ليبزج **(Leipzig)** ، أخضع فونت بعض القضايا العقلية المعروفة قديما في علم النفس إلى الدراسات التجريبية ، و قد أثر فونت على دراسة التفكير عندما قسم العمليات في علم النفس إلى قسمين ، هما :

1- عمليات نفسية بسيطة : كالانعكاسات ، و الحس ، و الإدراك النفسي ، و التي يمكن دراستها بطريقة تجريبية مباشرة.

2- عمليات نفسية عليا : و هي تلك العمليات التي يصعب اكتشاف شيء عنها في مثل هذه التجارب . **(أبو جادو و نوفل ، 2007 ، ص 25-26)**

و يعتبر مفهوم ما وراء المعرفة أو فوق المعرفة**(meta-cognition)** من أحدث موضوعات علم النفس التربوي و المعرفي ، و من أهمها إثارة للبحث في ظل الآفاق الواسعة التي يفتحها للدراسات التجريبية و البحوث النظرية في موضوع الذكاء و التفكير و مهارات التعلم .

و كما يشير **"جارمان و فافريك" (Jarman & Vavrik , 1995)** فإن هذا المفهوم يعود في أصوله إلى أصول علم النفس ، و أن **"وليم جيمس" James** و **"جون ديوي" Dewey** قد وصفا

العمليات ما وراء المعرفية التي تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري Conscious Self-Reflection و التي تشير ضمنيا إلى مهارات و قدرات ما وراء المعرفة التي نستخدمها هذه الأيام. **(العتوم و آخرون ، 2007 ، ص266)**

و يعتبر "جون فلافل" **(John Flavell ,1976)** أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة Meta-cognition في البحث التربوي ، حيث لاحظ أن المتعلمين يقومون بعملية مراقبة لفهمهم الخاص ، و الأنشطة المعرفية الأخرى ، أي أن ما وراء المعرفة تقود التلاميذ للاختيار ، و تقوم المهام المعرفية و الأهداف و الاستراتيجيات التي يمكن أن تنظم تعلمهم ، و غالبا ما يقع هؤلاء في أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك ، لذا يجب أن يقوم التلميذ بالاستفادة من هذه العمليات في تحديد أهدافه و الاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم عملية تعلمه .

(Flavell , 1976 , P 2325)

ولقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء و التعلم و استراتيجيات حل المشكلة و اتخاذ القرار . و أجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى العاديين و الموهوبين و الأفراد الذين يعانون من قصور عقلي ، و أظهرت نتائج هذه الدراسات أن الأطفال و الأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة ، و كأنهم غير واعين لما ينبغي عمله أو إتباعه من استراتيجيات أو أساليب لحل المشكلة ، كما أن إدارتهم لسلوكاتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين و الموهوبين . **(فتحي جروان ، 1999 ، ص43)**

أكد الباحثون في المجال التربوي بأهمية نظرية ما وراء المعرفة و تطبيقاتها التربوية ، باعتبارها طريقة جديدة في تعليم التفكير ، و كذلك أهمية تعليم استراتيجيات ما وراء المعرفة و فائدتها الكبيرة على المتعلمين ، بحيث يكتسبون و عيا بأفكارهم من خلال التعبير عنها ، و يصبحون قادرون على تنظيمها و إدراك ما يقومون به .

2-1- مفهوم التفكير ما وراء المعرفي : لقد تعددت التعاريف لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي حيث تناولها العديد من الباحثين .

يعرف الباحث "ليفينجستون" **(Livingston, 1997)** التفكير ما وراء المعرفي بأنه "التفكير حول التفكير ، و الذي يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد ، و من ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة ، و أخيرا تقويم مدى التقدم لهذه المهمة". **(أبو جادو و نوفل ،2007، ص345)**

أما "سوانسون و تورهان" **(Swanson and Torhan,1996)** يعرفان التفكير ما وراء المعرفي بأنه : وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم . ويعرفه "زاكاري" **(Zachary, 2000)** بأنه : المعرفة عن المعرفة **(Knowledge about Knowledge)** فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى البيانات والمعلومات المتوفرة، فإن ما وراء المعرفة تشير إلى المعرفة الداخلية، وعملية معالجة المعلومات داخلياً، وكيف يفكر الفرد، وكيف يتحكم في تفكيره ، و يعرف "غيس و ويلي" **(Guss and Willy ,2007)** التفكير ما وراء المعرفي بأنه : التفكير في التفكير الذاتي للمرء ، و هو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية و إعادة بنائها ،كما يلعب دورا مهما في التعلم و حل المشكلة. **(الجراح و عبيدات،2011،ص145)**

ويرى "هويت" **(Huitt ،1997)** : "أن تفكير الفرد حول تفكيره يسمى بالتفكير ما وراء المعرفي و هو المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي ، و تتضمن تفكيره في ما يعرف و ما لا يعرف ، و مراقبة الكيفية التي تسير بها عملية تعلمه و تفكيره" . **(عدنان يوسف العتوم ، 2011 ، ص268)**

و يعرفه "فتحي جروان" بأنه مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وينمو مع التقدم في العمر والخبرة ، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلات واستخدام موارد الفرد بفاعلية لموجهة متطلبات مهمة التفكير". **(فتحي جروان ،1999 ، ص48)**

كما يعرف بأنه جوهر التعلم التأملي الذي يتكون من التخطيط (ما المشكلة ؟ و كيف أحلها ؟) و المتابعة (ما مدى كفاءتي في حل المشكلة ؟) و التقويم (ما مدى كفاءة إنجازي للعمل ؟) . **(سعاد جبر سعيد ،2008 ، ص71)**

و يرى الباحث أنه يمكن تعريف التفكير ما وراء المعرفي بالوعي بالعمليات المعرفية الخاصة بالفرد عند قيامه بمهمة محددة، مما يسمح بزيادة السيطرة على تفكيره ، و ضبط استراتيجيات التنظيم الذاتي لديه .

1-3-مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

تباين علماء النفس المعرفي فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي ، حيث ظهرت العديد من التقسيمات التي تناولت هذا النمط من التفكير . ومن أشهر هذه النماذج نموذج "فلافل" **(Flavell , 1979)** " الذي يشير من خلاله أن هناك مكونين أساسين للتفكير ما وراء المعرفي هما: المعرفة ما وراء المعرفية **(Metacognitive Knowledge)** و تتكون من ثلاث أنواع رئيسية هي : المعرفة بمتغيرات الشخص : و تشير إلى معرفة الفرد و اعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم ، و ما يعتقده من عمليات تفكير الآخرين . و المعرفة بمتغيرات المهمة : و تشير إلى المعرفة و المعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد ، و تقوده هذه المعرفة نحو أدائها و تزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة . و المعرفة بمتغيرات الإستراتيجية : و تتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له . بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق ب متى و أين ، و لماذا تستخدم هذه الإستراتيجية .

و المكون الثاني : خبرات ما وراء المعرفة **(Metacognitive Experience)** ، و هي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الإستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما ، بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات ، و بالتالي الوصول إلى الحلول السليمة . **(الجراح و عبيدات ، 2011، ص146)**

و يرى الباحث بأن "جون فلافل" **(1979)** يؤكد على أن ما وراء المعرفة تسعى إلى توعية الأفراد (المتعلمين) بمدى وعيهم بقدراتهم كمفكرين و متعلمين ، و إدراكهم للمهمة المقدمة لهم و الوصول إلى أنسب الحلول من خلال إستخدام أفضا الإستراتيجيات. و هناك تقسيمات عدة لمكونات ما وراء المعرفة جاءت بعد تقسيمات "فلافل" و تتضمن معرفة الفرد بذاته ، و المعرفة بعمليات التفكير، و ضبط عمليات التفكير ، و فيما يلي توضيح لكل منها :

1- معرفة الفرد بذاته : و تتضمن المراقبة و التحكم الذاتي بعدد من الأمور منها **(Marzano et all..1988)**

أ- الالتزام **Commitement** : و تتعلق بالاختيار الواعي للموضوع و ليس المشاعر و التفضيلات.

ب-الاتجاهات الإيجابية : مثل المثابة و التعلم من الفشل .

ج- الانتباه : و يكون للتفصيلات ، و للصور الكبيرة ، و القدرة على تحديد الصلات و المرونة.

2- المعرفة بعمليات التفكير : و تتضمن التالية :(**Marzano et al.,1988 :Cross &Paris ,1988 :Schraw & Graham,1997)**

أ- المعرفة التصحيحية **(Declarative Knowledge)**: و هي المعرفة الضرورية لأداء المهمة تتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم ، و معرفته بماهية العوامل المؤثرة في أدائه.

ب- المعرفة الإجرائية **(Procedural knowledge)** : و تتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها ، مثل كيفية مسح المثيرات و تلخيصها .

ج- المعرفة الشرطية **(Conditional Knowledge)** : و تتضمن المعرفة بآلية عمل بعض

الاستراتيجيات و متى نستخدمها ، و لماذا تكون بعض الاستراتيجيات أفضل من غيرها

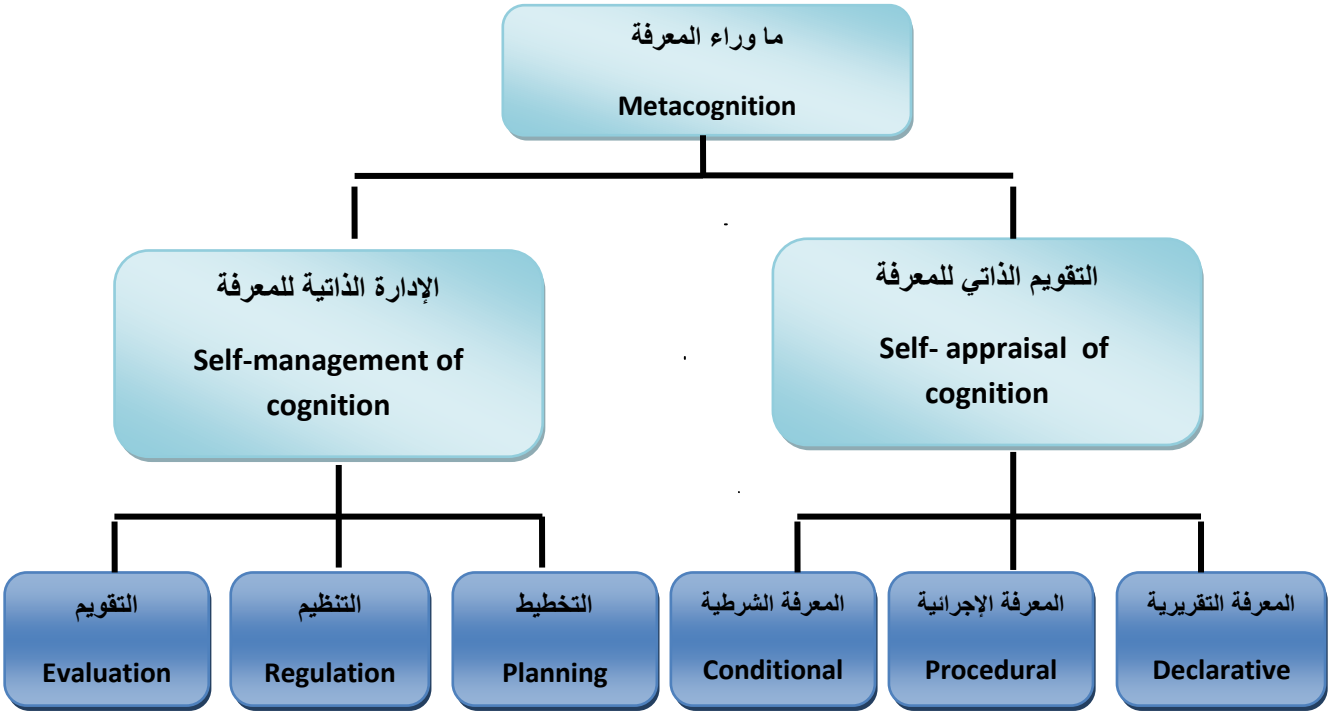
3-**ضبط عمليات التفكير Jacobs & Paris , 1987 : Marzano et al.,1988 Cross & Paris (,1988)**

أ- التخطيط **(Planing)** و يتضمن اختيار مسار للأهداف ، و اختيار الإجراءات .

ب- التنظيم **(Regulation)** و يتضمن فحص التقدم ، و مراجعة المسارات و الإجراءات و الأهداف و المصادر .

ج- التقويم **(Evaluation)** و يتمثل بتقييم المعرفة الراهنة ، ووضع الأهداف ، و اختيار المصادر. **(العتوم و آخرون ، 2007 ، ص 272-273)**

و يتبنى الباحث التقسيم الذي لخصه **"**يور وآخرون**" (yore et all,1998)** المشار إليه في **(بن ساسي ، 2012 ، ص 236)**



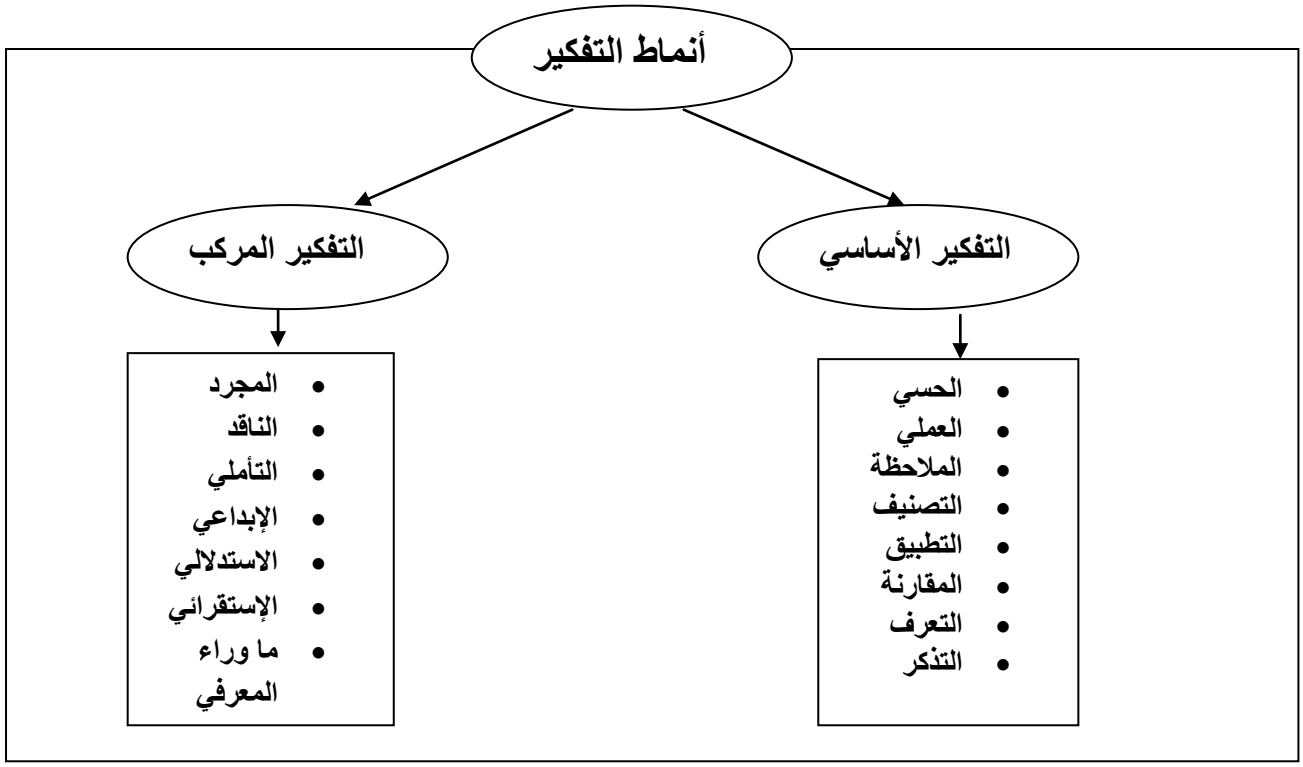
الشكل رقم (01): يوضح مكونات التفكير ما وراء المعرفي

من خلال عرضنا لتقسيمات مكونات التفكير ما وراء المعرفي يمكننا الاستنتاج أنه يتضمن المعرفة المتعلقة بالفرد و التي يكتسبها عن نفسه و قدراته ، و المعرفة المرتبطة بعملية تفكيره و التي تتضمن المعرف الضرورية لأداء مهمة ما و كيفية أدائها ، و كذلك الوعي بعمل الاستراتيجيات و زمن استخدامها و طريقة اختيارها ، و كذلك تتضمن مهارات التخطيط و التنظيم و التقويم اللازمة لضبط عملية التفكير.

1-4- مستويات التفكير :

ميز الباحثون في مجال علم النفس التفكير إلى مستويين أساسين مستندين إلى درجة التعقيد في التفكير ، الذي يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة و التجريد في المهمة المطلوبة .

حيث يصنف "نيومان" **(Newmann , 1991)** مهارات التفكير المختلفة في فئتين رئيسيتين هما (أنظر الشكل) :



الشكل رقم (02): يوضح مستويات التفكير حسب تصنيف نيومان (Newmann , 1991)

1- مهارات التفكير الأساسية : (Lower Thinking Skills) و تعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد ، و يستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود ، كاكتساب المعرفة و تذكرها، و الملاحظة ، و المقارنة ، و التصنيف ، و التفكير الحسي و العملي ، كما يشمل المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل : المعرفة ، و الاستيعاب ، و التطبيق . و بعد إتقان هذه المهارات أمر ضروري قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.

2- مهارات التفكير العليا أو المركبة(Higher Thinking Skills): وتتطلب الاستخدام الواسع و المعقد للعمليات العقلية ، و يحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير و تحليل المعلومات و معالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا . و تتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي ، و استخدام معايير و محكات متعددة للوصول إلى نتيجة . و تشمل هذه المهارات التفكير الناقد ، و الإبداعي ، و ما وراء المعرفي ، و الاستدلالي ، و التأملي ، و غيرها" . **(العتوم و آخرون ، 2007، ص25-26)**

و قد أبرز الباحثون على أهمية تعليم هاته المهارات باعتبار أن مهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، بل لابد

أن يكون هناك تعليماً منتظماً وتمريناً عملياً متتابعاً يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا .

1-5-مهارات التفكير ما وراء المعرفي :

تعتبر مهارات التفكير ما وراء المعرفي من أهم وسائل التعلم الفعال و الناجح ، فهي بالإضافة إلى مساعدة المتعلمين على التعلم الذاتي ، تعمل على الرفع من وعيهم بعملية التفكير و تصميم الخطط و تنظيم خطواتها و مراقبة و تقييم عملية التنفيذ . و لقد تعددت و اختلفت وجهات النظر التي تناولت تعريف مهارات ما وراء التفكير ما وراء المعرفي كل حسب الزاوية التي يراها ، و في مايلي جملة من التعريفات التي نذكرها على سبيل المثال :

تعريف "بوندس و بوندس" (Bonds & Bonds,1992) : " معرفة و وعي الفرد بعمليات المعرفة ، و قدرته على تنظيم و تقييم مراقبة تفكيره ، بحيث تتيح هذه المراقبة فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد" . **(العتوم و آخرون، 2007 ، ص268)**

تعريف "نولان" (Nolan, 2000) : " مجموعة من القدرات التي يستخدمها الطلاب ليساعدوا أنفسهم على التعلم ، و تذكر المعلومات و تتضمن المهارات الخمس التالية : (وضع الهدف ، التخطيط ، المراقبة ، التنظيم ، التقويم)" . **(عبد الرحمان بن بريكة ، 2007 ، ص91)**

تعريف "بورتر" (Porter , 1999):" مجموعة من المهارات التي تتحكم في تعلم الفرد ، و التي تتضمن تخطيط و مراقبة و تقويم أدائهم في أداء المهام ". **(كريمان بدر ، 2008، ص 186)**

تعريف "جروان" (1999) : "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات و تقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة و المواجهة لحل المشكلة و استخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير".**(فتحي جروان ، 1999، ص35)**

مما سبق يرى الباحث بأن مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي : مجموعة من المهارات العقلية تتضمن عمليات (التخطيط ، التنظيم ، التقويم) يستخدمها الفرد للسيطرة بفاعلية على العمليات المعرفية لديه .

1-6- تصنيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

لقد تعددت تصنيفات الباحثين فيما يخص مهارات التفكير ما وراء المعرفي ، فقد صنفها "مارزانو و آخرون" **(Marzano & all.,1988)** إلى :

1-مهارة التنظيم الذاتي، وهي تتضمن:

- الوعي بقرار إنجاز المهام الأكاديمية .
- الإتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية .
- ضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية .

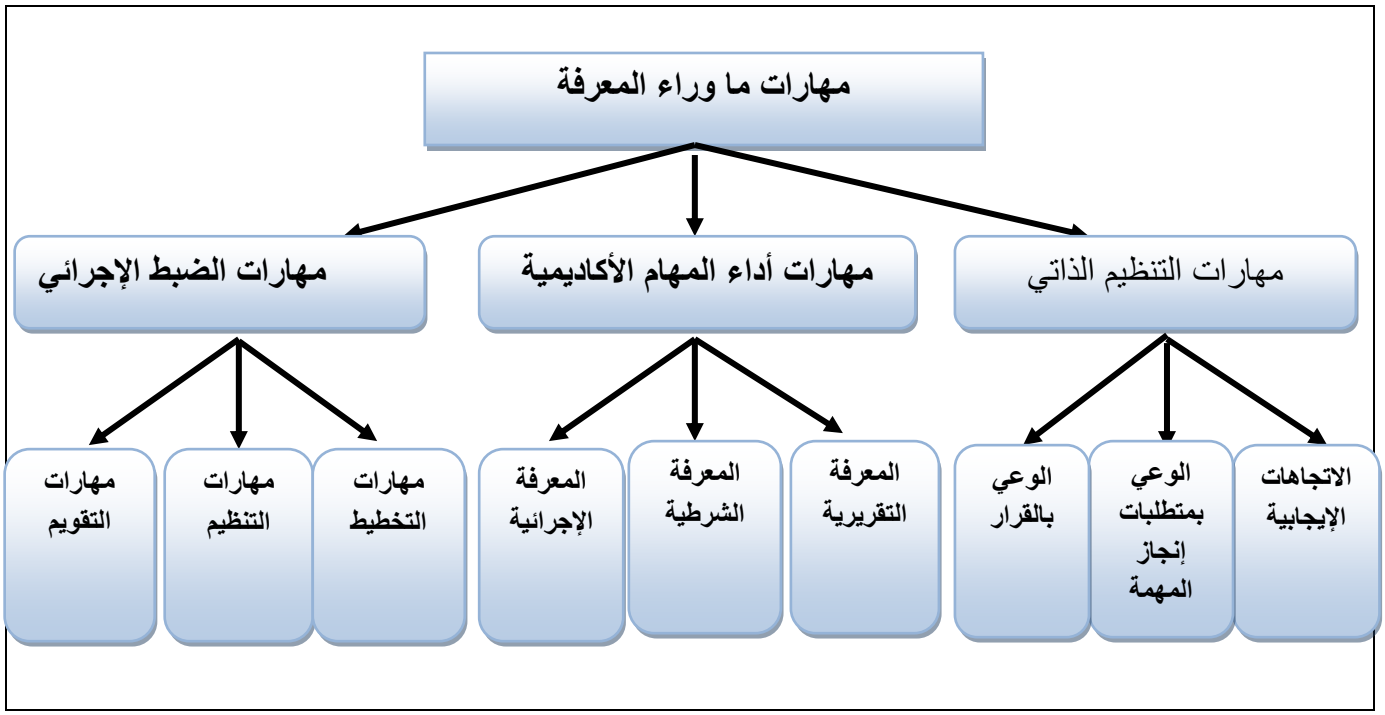
2- المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية، منها:

- المعرفة السياقية .
- المعرفة الإجرائية .
- المعرفة الشرطية .

3- مهارات التحكم الإجرائي(التنفيذي)، وتشمل:

- مهارات تقويم الطلاب لمعارفهم قبل و أثناء وبعد المهام.
- مهارات التخطيط المعتمد والمتروي لخطوات واستراتيجيات إنجاز المهام.
- مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعلم وإنجاز المهام .

(رفيق حسن ،2005 ،ص100)



الشكل رقم (03) يوضح : تصنيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي حسب مارزانو و آخرون (Marzano & all. ,1988هناك تصنيف آخر هو تصنيف "سترنبرج" **(Sternberg ,1985.1998)** الذي حدد مهارات التفكير ما وراء المعرفي في ثلاث فئات رئيسية ، " هي : التخطيط و المراقبة و التقييم و تضم كل فئة من هذه الفئات عددا من المهارات الفرعية يمكن تلخيصها في مايلي :

1. التخطيط **Planning**

- تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة و تحديد طبيعتها ؛
- اختيار استراتيجية التنفيذ و مهاراته؛
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات؛
- تحديد العقبات و الأخطاء المحتملة؛
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات و الأخطاء؛
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة؛

2. المراقبة و التحكم **Monitoring & Controlling**

- الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام؛

- الحفاظ على تسلسل العمليات أو الخطوات؛
- معرفة مدى يتحقق هدف فرعي؛
- معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية؛
- اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق؛
- اكتشاف العقبات و الأخطاء؛
- معرفة كيفية التغلب على العقبات و التخلص من الأخطاء؛

3. التقييم **Assessment**

- تقييم مدى تحقق الهدف؛
- الحكم على دقة النتائج و كفايتها؛
- تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت؛
- تقييم كيفية تناول العقبات و الأخطاء؛

تقييم فاعلية الخطة و تنفيذها؛ **(فتحي جروان ، 1999 ، 49-50)**

كذلك تعرضت "بريسايسن" **(Presseisn , 2001)** في فصل من كتاب **Costa Developing Minds (2001)** إلى نموذج تصنف فيه مهارات التفكير الميتامعرفية أو ما وراء المعرفية ، حيث تعترف "برسايسن" بأهمية تنظيم الذات و لهذا بعدان : مراقبة أداء المهمة ، و اختيار الاستراتيجيات المناسبة كما هو موضح في الجدول رقم (01) **(جابر عبد الحميد ، 2008، ص116)**

جدول رقم (01) يوضح : نموذج "بريسيسن" Presseisen لمهارات التفكير الميتامعرفي

مراقبة أداء المهمة (تؤدي إلى أداء أكثر دقة للمهمة)	- المحافظة على الشيء في موضعه و على التتابع - إكتشاف الأخطاء و تصحيحها - معدل خطو العمل - تركيز الانتباه على المحتاج إليه أو المتطلب - ربط ما هو معروف بالمادة التي تتعلم - اختبار صحة استراتيجية
اختيار الاستراتيجيات المناسبة و فهمها (تؤدي إلى قدرة أقوى على إكمال عمليات التفكير)	

و لقد لخصت "فريدة قماز" بعض التصنيفات لبعض العلماء و الباحثين في مايلي : (**فريدة قماز ، 2011 ، ص 224-227)**

الجدول رقم (02) يوضح : تصنيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي حسب بعض العلماء

العلماء	مهارات التفكير ما وراء المعرفي
"باير" (Bayer , 1987)	**التخطيط** :وهي عملية من العمليات ما وراء المعرفية، وتعني رسم صورة مسبقة أو التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الشخص، و تشمل على :-تحديد الهدف -تحديد الإستراتيجية – ترتيب الاستراتيجيات وفق أولوية الاستخدام - التنبؤ بالصعوبات – تحديد طرق للتغلب على هذه الصعوبات. **المراقبة**: و تعني مراقبة الفرد لسير اندماجه في المهمة المراد القيام بها و تشمل على :- التفكير في الهدف– التفكير في كيفية تحقيق الأهداف– معرفة أي الأهداف تحققت و أي منها لم يتحقق – تحديد متى سينتقل الفرد من الخطوة الأولى إلى الخطوة الموالية إلى أن يصل إلى تحقيق الهدف – اختيار الإستراتيجية – تحديد الصعوبات – معرفة كيفية التغلب على هذه الصعوبات. **التقييم :** و تعني حكم الفرد على مستوى انجازه و مدى تقدمه و نجاحه في المهمة، وتشمل هذه المهارة على مايلي :- تقييم مدى تحقيق الهدف - الحكم على مدى صحة وصدق النتائج – تقييم مدى مناسبة الأدوات - تقييم مدى النجاح في التغلب على الصعوبات – الحكم على مدى فعالية الخطة.
	الوعي : و يعني وعي الفرد لما يوظفه من عمليات أثناء معالجته للمهمة، ويشمل على - :معرفة الفرد لهدف المهمة – وعي الفرد لما تتطلبه المهمة – وعي الفرد للعلاقة التي تربط

"هايلر و آخرون" (Heiler & al.,1988)	بين الأعمال – وعي الفرد لما يوظفه من عمليات عقلية – وعي الفرد كما يوجد في ذاكرته من معرفة وخبراته سابقة تتعلق بالمهمة. **المراقبة :**و تعرف بأنها قدرة الفرد على مراقبة نفسه خلال معالجته للمهمة، و اختبار مستوى أدائه، و فحصه لما تعلمه بغية التعرف على نقاط قوته وضعفه. **التنظيم :**و تعني القدرة على اكتساب و استخدام و تطوير المعرفة، و المهارات و الاتجاهات المكتسبة و تعميمها من سياق إلى سياق آخر.
"لي" (Lee , 1992)	**الوعي :**و يتعلق بوعي الفرد لإدراكاته، و تفكيره، وقدراته، و مستوى انتباهه. **التخطيط** :و يتعلق بتحديد الأهداف-اختيار الاستراتيجيات المناسبة - ترتيب هذه الاستراتيجيات وفق أولوية الاستخدام – التنبؤ بالصعوبات التي تعترض تحقيق الهدف -تحديد الطرق و الوسائل التي بواسطتها سيتغلب على هذه الصعوبات. **المراقبة** :و تتعلق بالتفكير في أهداف المهمة – التفكير في كيفية تحقيقها– اختيار الإستراتيجية المناسبة للعمل– تحديد الصعوبات التي تعترض سير المهمة – معرفة كيفية التغلب على هذه الصعوبات. **المراجعة :**و تتضمن مقارنة الهدف بما تحقق منه في الواقع– مقارنة النتائج التي حققها بالتي توقعها. **الملاءمة :**و تتعلق بتصحيح الاستراتيجيات اتي استخدمت و لم تكن فعالة.
"سكراو" (Schraw,1998)	**التخطيط :**و تتضمن الأسئلة التالية عن :- طبيعة المهمة – الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه-الاستراتيجيات التي يحتاجها الفرد – مقدار الوقت و الموارد التي يحتاجها لحل المشكل.

	المراقبة :و تتضمن - : فهم واضح لما يفعله الشخص إزاء المهمة -هل للمهمة معنى – بلوغ الهدف – هل بإمكان الشخص إجراء تعديلات. **التقييم** :و تتضمن : - بلوغ الهدف - ما الأجزاء التي نجح فيها الفرد والتي لم ينجح فيها -و هل على الفرد القيام بعمله بشكل مختلف في المرة القادمة.

من خلال عرضنا لمختلف وجهات نظر بعض العلماء و الباحثين حول تصنيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي ، يمكننا تأكيد على أن معظمها تتفق على وجود ثلاث مهارات أساسية هي : التخطيط ، المراقبة و التقييم .

1-7- تعليم مهارات التفكير ما وراء المعرفي :

لقد أكدت العديد من الدراسات أهمية تعلم التلاميذ و الطلبة كيفية استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي و كيفية مراقبة و تقييم سلوكاتهم الذهنية أثناء التعلم . " ولذلك فهناك حاجة مّلحة لتعليم الطلاب وتدريبهم على تلك المهارات لكي يصبحوا أكثر كفاءة وفعالية في التعلم وحل المشكلات على المدى الطويل وهو ما ينشده كل القائمين على العملية التعليمية ، وبخاصة أنه يمكن تعليم الطلاب هذه المهارات من خلال التدريب المنظم وهو ما أكدته دراسة كل من **(Flavell, 1979);(Ashman & Adrian, 1994) ;(El-Hindi, 1995) (Puntambeka , 1997)** والعربية مثل : **(حمدي الفرماوي،2002)** ، **(أيمن حبيب،2003)** ، **(محمد سيد،2004)** ، **(منى بدوي،2006)** ، ويكون شأنها في ذلك شأن بقية المهارات والقدرات العقلية والأدائية الأخرى حيث إن ما ينطبق على مهارات التفكير المعرفية ينطبق على مهارات التفكير ما وراء المعرفية . **(عكاشة و ضحا ، 2012 ، 126)**

يوضح "فلافل" **Flavell (1987)** فيما يلي أن تعليم و تعلم مهارات التفكير ما فوق المعرفي تمر بالمراحل الأربعة التالية :

المرحلة الأولى : تزويد المتعلم بالدافعية الداخلية لتعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفية ، من خلال اقتناعه بأهميتها في توفير فرص أفضل لنجاحه في إنجاز المهمات .

المرحلة الثانية : توجيه المتعلم لانتباهه بطريقة شعورية و مقصودة لما سيقوم بأدائه من مهمات، أو يقوم به الآخرون من أنماط سلوكية و أداءات مختلفة . و يمكن أن يكون الانتباه في اتجاهين ، الأول عند نموذج معين يقوم المتعلم بملاحظته ، و الثاني عندما يقوم الفرد بالانتباه لمحتوى تجربة شخصية يمر بها بنفسه .

المرحلة الثالثة : تطوير قدرة و مهارات التعلم على التحدث مع ذاته **(Self Talk)** ، حيث أن عمليات التفكير ما وراء المعرفي يمكن أن تؤسس لهذا النوع من الحوار الذي يمكن أن يؤدي إلى تحقيق العديد من الفوائد لدى المتعلم ، و من بينها :

- تمكين الفرد من فهم العديد من العمليات المعرفية.
- تطوير مهارة الفرد من ممارسة العمليات المعرفية.
- نقل العمليات و المهارات المعرفية إلى مواقف جديدة .

الخطوة الرابعة : القدرة على تذويب العمليات المعرفية و توظيفها بطريقة آلية و بمستوى عال من الإتقان . **(أبو جادو و نوفل ، 2007 ، ص 353)**

و مما لاشك فيه أن دور المعلم في تعليم و تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي ذو أهمية بالغة ، حيث يعمل على توفير الفرص للمتعلمين ليصفوا أمام أقرانهم بما يدور بعقولهم أثناء التفكير لإنجاز عمل أو مهمة ما يعتبر من عوامل النجاح لهذا النمط من التفكير.

8-1 – التفكير ما وراء المعرفي و التعلم :

يؤكد المهتمون في مجال التربية و علم النفس على ضرورة تحول التعلم الصفي من عملية التلقين و التلقي إلى إطلاق طاقات الإبداع عند المتعلم و الخروج به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات و معالجتها و تحليلها و تحويل المعرفة **(Cognition)** تتمثل في اكتشاف علاقات و خواطر جديدة لما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة **(Metacognition)** و المتمثلة في تأمل المعرفة و التعمق في فهمها و تفسيرها و استكشاف أبعادها الظاهرة و الاستدلال على أبعادها المستترة من خلال منظومات حية من البحث و التقصي . الأمر الذي يجعل المتعلم يشارك في قرارات تعلمه بشكل فعال و يحوله من إنسان سلبي يمارس عملية التعلم إلى إنسان إيجابي يشارك في تخطيط تعلمه و مراقبته و تقويمه .
(صباح منوخ و أفراح سعيد ، 2009 ، ص 298)

في ضوء هذا تلعب ما وراء المعرفة دوراً هاماً وحساساً في التعليم والتعلم الناجح و إحداثه لذا فمن المهم دراسة كيفية تنمية سلوك ما وراء المعرفة لدى الطلاب لتحديد كيف يمكن للطلبة أن يصلوا إلى تطبيق العمليات المعرفية أي التي تهتم بتحقيق وانجاز المهمة بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة فهناك من يشير إلى أن الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة يساعد في تنمية أنواع مختلفة من التفكير. **(الزغبي ، 2005 ، ص 81) (warian, 2003)**

و هناك العديد من الباحثين الذين يؤكدون على أهمية التفكير ما وراء المعرفي في التعلم ، ف"يشير "جراهام" **(Graham ,1997)** أن المتعلمين ذوي التفكير ما وراء المعرفي يستخدمون استراتيجيات الاكتشاف ، فيكتشفون ما يحتاجون أن يتعلموه ، وعندها يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقاً، وأحسن أداءً؛ لأن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تسمح لهم أن يخططوا، ويتحكموا ، ويقيّموا تعلمهم . كما يذكر" والاش و ميللر" **(Wallach and Miller, 1988)** أن" ستيرنبرج" يؤكد أن فهم الفرد وتفكيره الواعي لآليات ما يفعله ، يؤدي إلى تقليل الوقت والجهد اللازمين لإنجاز الأهداف .

ويوضّح "كوستا وكاليك" **(Costa and Kallick ,2001)** أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفاعليته في العملية التربوية ، الذي يسعى إلى تحقيق أهداف عّدة منها : تمكين المتعلمين من تطوير خطة عمل في أذهانهم لفترةٍ من الزمن ، ثم التأمل فيها ، وتقييمها عند إكمالها . كما يسهِّل عملية إصدار الأحكام المؤقتة ، ومقارنة، وتقييم استعداد المتعلم للقيام بأنشطة أُخرى . ويجعل المتعلم أكثر إدراكاً لأفعاله ، ومن ثم تأثيرها في الآخرين، وفي البيئة التي يعيش فيها .

كما أورد" الشربيني والطناوي" (2006) بعض جوانب الأهمية التربوية للتفكير ما وراء المعرفي، مثل : تنمية القدرة لدى المتعلم على الانتقاء، والتجديد، والابتكار، ومواجهة الكم المعرفي المتسارع المدعَّم تكنولوجياً ، وتمكين المتعلم من توليد الأفكار الإبداعية، والوعي بأساليب المعالجة الدماغية، وتنمية التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري ، نتيجة لوعي المتعلم باستراتيجيات التعامل مع المعرفة ، وقدرته على استخدامها في مواقف التعلم المختلفة ، ومساعدة المتعلمين في التحكم في تفكيرهم ، وتحسين أساليبهم في القراءة، واستذكار المعلومات ، وتحسين القدرة العامة على الاستيعاب لديهم، من خلال إجراء التعديلات اللازمة في ضوء المواضيع والمفردات" . **(الجراح و عبيدات ، 2011 ، ص 146-147)**

و يؤكد الباحث ما ذهب إليه الباحثون فيما يخص أهمية التفكير ما وراء المعرفي في التعلم خاصة في ظل توجه المناهج الدراسية الحالية التي تسعى إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية / التعلمية بحيث توجهه إلى إكتساب المعرفة بذاته ، من خلال العمليات العقلية لديه ، و بالتالي توليد و استثمار الطاقات الإبداعية ليتحول من فرد سلبي إلى فرد منتج يسهم في رقي المجتمع .

1-9-الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة :

لاستراتيجيات ما وراء المعرفية أهمية تربوية تتلخص بما يأتي :

1- تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة .

2-الاهتمام بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويقوم تعلمه الخاص .

3- الانتقال بالطلبة من مستوى التعلم الكمي والعددي إلى مستوى التعلم النوعي .

4 -تطوير التفكير لدى المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية .

5- تساعد المتعلم على القيام بدور ايجابي في أثناء مشاركته بعملية التعليم .

6- تجعل المتعلم قادرا على مواجهة الصعوبات في أثناء التعلم وإعادة النظر في الأساليب و النشاطات الذهنية التي يستخدمها .

7- تحول المتعلم إلى خبير، أي يفهم تفكيره ويشرحه .

8- زيادة تحكم المتعلم فيما اكتسبه من معارف وتوليد أفكار جديدة وإبداعية .

9- زيادة كفاية المتعلم في حل المشكلات . **(الهاشمي و الدليمي، 2008، ص52)**

ويرى الباحث أن الإستراتيجيات ما وراء المعرفية تحقق أغراض التربية اليوم من تنشئة المتعلمين لديهم القدرة على ممارسة العمليات العقلية المعرفية وما وراء المعرفية، وتنمية قدراتهم على التفكير العلمي المنطقي السليم، إذ يستطيع المتعلمون التوصل من خلاله إلى نتائج واستنتاجات وتحليل المواقف المختلفة وحل المشكلات التي تواجههم .

1-10- استراتيجيات ما وراء المعرفة :

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة متطلبًا ضروريًا وأساسيًا؛ لأنها تساعد الطلبة على تحقيق النجاح والتعامل مع المواقف الجديدة، وتجعل الطلبة مفكرين ومتعلمين مدى الحياة .

(أبو عليا والوهر، 2001 ، ص1)

وهذا ما جعلها مادة خصبة للعديد من الدراسات و البحوث بعملية التعلم و التعليم ، و في مجال المناهج و طرائق التدريس لا سيما بارتباطها بالعمليات العقلية الموجهة لذلك ، و في هذا يسعى الباحثون في هذا المجال من التحقق من فاعلية هذا النوع من الاستراتيجيات.

و يشير "جابر" **(1999)** إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن الاستراتيجيات التالية :

1- إستراتيجية الاستكشاف
2- الإستراتيجية الحوارية
3- إستراتيجية حل المشكلات
4- إستراتيجية المحاكاة
5- إستراتيجية لعب الأدوار
6- إستراتيجية العصف الذهني
7- إستراتيجية التدريس الخاص المنفرد
8- إستراتيجية البيان العملي(العرض العملي)
9- إستراتيجية التقديم
10- إستراتيجية التفكير بصوت عال
11- إستراتيجية الخبروية (دورة كولب في التعلم)
12- إستراتيجية الذكاءات المتعددة
13- إستراتيجية التدريس التبادلي
14- إستراتيجية تفسير الوسائل البصرية(SNIPS)
15- إستراتيجية روبنسون(SQ3)
16- إستراتيجية تعيين الأهمية.
17- إستراتيجية الجدول الذاتي(K.W.L)
18- إستراتيجية طرح الأسئلة
19- إستراتيجية التركيب
20- إستراتيجية التعديل والتصحيح
21- إستراتيجية التلخيص
22- إستراتيجية المراقبة(مراقبة الذات)

23- إستراتيجية الاستدلال **(جابر عبد الحميد، 1999 ، ص 87)**

و في ما يلي سنستعرض بعض الاستراتيجيات على سبيل المثال :

- **إستراتيجية النمذجة (إستراتيجية "ولن و فليبس")** : اقترح كل من ولن و فليبس في ضوء فكرة ما وراء المعرفة مدخلا مهما في تدريس المهارات المعرفية ، و يتضمن هذا المدخل الخطوات التالية :

1- التقديم للمهارات : و يتم ذلك بواسطة المعلم مباشرة ، أو يتعلم الطلاب ذاتيا من خلال مادة تعليمية مقروءة يعدها المعلم حول المهارة المراد دراستها ، مبينا فيها تعريف المهارة ، و أهميتها، و عمليات التفكير المتضمنة فيها و الصعوبات التي يتوقع وقوع الطلاب فيها ، و كيفية التغلب عليها.

2- النمذجة بواسطة المعلم : حيث يقدم المعلم نموذجا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة ، فيتظاهر بأنه يفكر بصوت عال أمام الطلاب ، و قد يقرأ جهرا مقطعا من الكتاب أمام الفصل ، و يوجه نفسه لفظيا و كأنه يفكر بصوت مسموع مس تخدما الاستجواب الذاتي ، ليعبر لفظيا عما يدور في فكره.

3- النمذجة بواسطة المتعلم :يطلب المعلم من طلابه نمذجة المهارة مثلما فعل ، ثم يقارن الطالب عمليات النمذجة التي اتبعها بعمليات زميل له يجلس بجواره ، بحيث يعبر كل منهما لآخر عما يدور في ذهنه و بذلك يصبح المتعلم مدركا لعمليات تفكيره ، و المعلم يتأكد من فهمه بناء على ما يقوله. (**Wilen & philips , 1995**) **(بثينة محمد بدر ، 2006 ، ص 17)**

- **استراتيجية k-w-l (أعرف – أريد أن أعرف – تعلمت)**

تهدف هذه الإستراتيجية (**إبراهيم بهلول ، 2004**) ، **(مارزانو و آخرون ، 1998)** إلى تنشيط معرفة المتعلمين السابقة و جعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعومات الجديدة ، و تعتمد هذه الاستراتيجيات على أربع فنيات تدريسية هي

(K) للدلالة على كلمة (Know) و يقصد بها ما الذي أعرفه؟(What we know about subject ?) وهي خطوة استطلاعية ، لمساعدة المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع المزمع دراسته من معلومات و بيانات سابقة .

(W) للدلالة على كلمة (Want) و يصد بها ما الذي أريد أن أعرفه ؟ (What we want to found out?) و في هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية طلابه للتعلم ، و يساعدهم على تعزيز و تحديد

ما يرغبون في تعلمه عن الموضوع المزمع دراسته ، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه و يرغبون في اكتشافه.

(L) للدلالة على كلمة (Learn) و يقصد بها ماذا تعلمت ؟ (What we learn?) و هو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة ، و يستهدف مساعدة المتعلمين على تعيين ما تعلموه بالفعل عن الموضوع الذي تم دراسته. **(بثينة محمد بدر ، 2006، ص 20)**

و يتبين للباحث من خلال العرض السابق أن محور الاهتمام في استراتيجيات ما وراء المعرفة يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه في أداء المهمة بدلا من إعطائه إجابات محددة ، أو إلقاء المعلومات والحقائق عليه ليقوم هو بحفظها واستظهارها ، كما تهتم بأفكاره ومداخله في إنجازها من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوعات التي تمثل المشكلة ، انطلاقًا من ضرورة تنظيم التعليم بصوت مرتفع بما يتناسب مع حاجات واهتمامات المتعلم ومستوى مهاراته الخاصة . إذ يُطلب من المتعلم أن يفكر بصوت مرتفع ، أو أن يذكر بصوت مرتفع كل شيء عن كل ما يحدث داخل ذهنه لحظة أدائه المهمة.

- **إستراتيجية العصف الذهني :**

يرى "جروان" **(2005)** بأن العصف الذهني يعني " استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة و الذي يهدف أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث . **(جروان ، 2005، ص 100)**

و تتكون استراتيجية العصف الذهني من ثلاث مراحل رئيسية يمكن تلخيصها في مايلي :

المرحلة الأولى : و يتم توضيح المشكلة و تحليلها إلى عناصرها الأولية ثم تبويبها من اجل عرضها للمناقشة في جلسة العصف الذهني .

المرحلة الثانية : تبدأ هذه المرحلة بقيام قائد النشاط (المعلم) بتوضيح كيفية العمل ، و يطلب من الأفراد تجنب تقويم الأفكار التي يطرحها المشاركون ، و تقبل أي فكرة حتى و لو كانت خيالية أو وهمية و تقدم أكبر عدد من الأفكار مع الحرص على متابعة أفكار الآخرين و البناء عليها.

المرحلة الثالثة : و هي تقويم الأفكار و اختبارها عمليا ، و قد تستغرق هذه المرحلة وقتا طويلا ، حيث يمكن أن تظهر أفكار أخرى جديدة يمكن الإفادة منها . **(نوفل ، 2009) (أزهار محمد مجيد ، 2011 ، ص 303)**

➢ **إستراتيجية التساؤل الذاتي Self Questioning Strategy:**

يقوم التلاميذ في هذه الاستراتيجية بوضع أسئلة تتناول المادة الدراسية قبل و أثناء و بعد عملية تعلمهم ، و ترجع فعالية هذه الأسئلة إلى أنها تخلق بناءا انفعاليا و معرفيا ، و تساعد على خلق الوعي بعمليات التفكير لدى التلميذ ، حيث تجعله أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها ،كما أنه يشعر بالمسؤولية عن تعلمه ، و يقوم بدور أكثر إيجابية. **(وائل عبد الله علي ، 2004 ، ص 213)**

1-11- الفرق بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والاستراتيجيات المعرفية

يرى **" فلافل " (1979)** أنه ربما لا يكون فرقا واضحا و جليا بين الإستراتيجيات المعرفية و الاستراتيجيات المعرفية الماورائية ، و قد يكمن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات و الهدف منها . و عموما يمكن إبراز الفرق بينهما على النحو الآتي :

1- تستخدم العمليات المعرفية على نحو مباشر من المهمات (تعلم خبرة ،حل مشكلة ....) ، أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين ، في حين تستعمل العمليات الماورائية للتخطيط للعمليات المعرفية ، و كيفية تنفيذها و مراقبة سير عملها و تقييم نتائجها ؛ أي التأكد من تحقيق الهدف .

2- العمليات المعرفية الماورائية قد تسبق أو تأتي بعد العمليات المعرفية .

3-العمليات المعرفية الماورائية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها ، حيث يعمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية و الحكم على مدى فعاليتها .

(Roberts &Erdos,1993)

4- كلاهما قد يستخدم نفس الاستراتيجيات كالتخطيط و التساؤل مثلا ، و لكن مع اختلاف الهدف من استخدامها . فالتساؤل في العمليات المعرفية ربما ستخدم كأداة لاكتساب المعرفة ، في حين يستخدم في العمليات المعرفية الماورائية كأداة للتأكد من تحقق التعلم ، أو الحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة التعليمية .

5- كلاهما يعتمد على بعضها البعض ، فأي محاولة لاختيار أحدهما بمعزل عن الأخرى قد لا يعطي صورة واضحة عنهما **(Livingston , 1997) . (رافع الزغلول و عماد الزغلول ،2008، ص81-82)**

12-1- قياس التفكير ما وراء المعرفي

تهدف مهارات ما وراء المعرفة إلى مراقبة وتوجيه العمليات المعرفية المستخدمة أثناء التعلم، ولذلك فهناك صعوبات كثيرة تواجه عملية تقييم هذه المهارات حيث إنه من الصعب الحد من الوصول الشعوري إلى منطقة ما قبل الشعور للمهارات الآلية أو التلقائية كما أن هناك تأثيرات للمرغوبية الاجتماعية التي تحول دون الوصول إلى الاستجابات الحقيقية التي تعبر عن عمليات ما وراء المعرفة .وقد تعرضت الكثير من الأدوات التي صيغت لقياس تلك المهارات إلى النقد الشديد خاصة النقد الموجه إلى مسألة صدق هذه الأدوات. وتنقسم أساليب قياس ما وراء المعرفة ، كما أشار(**أيمن عامر، 2002**) المقاييس التي تم بقياس ما وراء المعرفة في مواقف أداء نوعية ومحددة، في مقابل فئة أخرى : تم بقياس ما وراء المعرفة في مواقف الأداء عموما دون الاهتمام بموقف أداء نوعي. **(عكاشة و ضحا ، 2012 ، ص 115)**

ومن هذه المقاييس المقياس الذي صممه "سكراو و دينيسون" **(Schraw and Dennison , 1994)** الذي وضعاه من أجل قياس التفكير ما وراء المعرفي لدى المراقين و الراشدين ، و يتكون من **(52)** فقرة ، و يشتمل على بعدين : معرفة المعرفة و تنظيم المعرفة . و لقد طورا الباحثان هذا المقياس استنادا إلى عدة نظريات ، فمكون تنظيم المعرفة و ضع استنادا لنظرية "جاكوبس و باريس" **(Jacobs and Paris,1987)** ، و مكون معرفة المعرفة و ضع استنادا إلى نظرية "براون" **(Brown, 1987)** و لنظرية "جاكوبس و باريس" **(Jacobs and Paris,1987)** . و قد قام "كيومر" **(Kumar,1998)** باستخدامه على عينة الأفراد لتقييم أثر التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار، وقد قام بإعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه إضافة بعد ثالث هو : معالجة المعرفة.

كذلك من هذه المقاييس المقياس الذي طوره **(الحموز ، المشار إليه في الخوالدة ، 2003)** لقياس مستوى الوعي ما وراء المعرفي (Metacognitive Questionnaire Scale) و الذي يختصر عادة ب(MQS) ، يتكون هذا الإختبار في صورته الأصلية من (80) فقرة تقيس مستوى الوعي ما وراء المعرفي لدى المتعلم ، يستند هذا المقياس أساسا إلى نظرية التأمل (Reflective Theory) التي تصف معرفة المتعلم حول العمليات المعرفية التي يقومون بها . و من الدراسات التي اهتمت بتطوير أداة لقياس تقويم وعي الطلبة ما وراء المعرفي في استراتيجيات القراءة ،حيث تكونت العينة من (453) طالبا يمثلون الصفوف من السادس حتى الصف الثاني عشر ، أسفرت نتائج

التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن وجود ثلاثة رئيسية هي : البعد الأول : استراتيجية القراءة الشاملة (Global Reading Strategies) ، و قد تكون هذا البعد من (13) فقرة ، و البعد الثاني : استراتيجيات حل المشكلة (Problem Solving Strategies) ، و قد تكون هذا البعد من (8) فقرات ، و البعد الثالث : استراتيجيات القراءة المساندة(Support Reading Strategies) و قد اشتمل على (9) فقرات.**(أبو جادو و نوفل ، 2007 ، 360-361)**

خلاصــة :

تعرضنا خلال هذا الفصل إلى نمط من أنماط التفكير ألا وهو التفكير ما وراء المعرفي من خلال تناول مختلف الجوانب التي تخصه و النماذج المفسرة له وتطبيقاته في مجال التربية ،و قد ركزنا في بحثنا هذا على ارتباطه بجانب عمليتي التعليم و التعلم كمحور أساسي ، فالاعتماد على التفكير ما وراء المعرفي في ميدان التعلم يعد جد مهم ، فهو يسمح من جهة بإعطاء وسائل تطور معرفي للتلاميذ كما أنه يضمن من جهة ثانية الاستقلالية أثناء التعلم وعليه لابد أن يعي المعلم والمتعلم أن اكتساب التفكير ما وراء المعرفي يرتبط بمجمعة من العوامل تتعلق بالتعلم (سن المتعلم،الخبرات السابقة ، محيطه....الخ)

من جهة أخرى و في ضوء التطور الحاصل في كل نواحي الحياة و ما فرضه من إيجاد وسائل و استراتيجيات حديثة تسهم في مواكبة هاته التطورات. خاصة في المجال التربوي بما أنه يعتبر ركيزة بناء المجتمعات ، ازداد الاهتمام بهذا النوع من التفكير من خلال الدراسات التي تناولت أهمية و تأثير استخدام مهاراته و استراتيجياته في عملية التعلم . وهو ما تجسد من خلال مختلف الدراسات التي تناولت هذا الجانب ، في حين نلاحظ قلة هذا النوع من الدراسات في الجزائر رغم ما تكتسيه من أهمية بالغة في سبيل تطوير و تنمية قدرات التلاميذ العقلية في حل المشكلات التي تواجههم باستقلالية مما يجعلهم مستقبلا مفتاح تطور و ازدهار لهذا البلد الحبيب .

الفصل الثاني

التحصيل المهاري

الخططي

تمهيد:

تبذل كثير من الدول المتقدمة جهودا مستمرة في سبيل تطوير الرياضة على مستواها المحلي ، حيث تسعى إلى إعداد الناشئين و تكوينهم على أسس علمية وواضحة باعتبارها القاعدة العريضة التي تعتمد عليها لنمو و ازدهار كل رياضة ، و الوصول بمستوى كل لاعب إلى الدرجة التي تمكنه من تحقيق متطلبات اللعب الحديثة سواء من الجانب البدني أو المهاري أو الخططي أو النفسي .

يعتبر الجانب المهاري الخططي عامل حاسم في النجاح في اللعبة ، حيث يقول "فايناك" **(Weineck , 1986)** في هذا الشأن " أن القدرة على الانتصار و تحقيق النتائج يتوقف على الحصول على أعلى مستوى من القدرات المهارية الخططية و الفكرية لذلك يجب أن يكون تخطيط منهجي و الإعداد المهاري و الخططي الجيد. **(سعداوي ، 2013، ص6)**

و تعد كرة القدم من الألعاب التي تتميز بكثرة تغيراتها و سرعة الأداء و التصرف الخططي الصحيح إزاء تلك المواقف المتغيرة و المتعددة و لكي يصبح اللاعب متفاعلا مع محيطه أثناء المباراة و المشاركة ضمن الجماعة و الفهم الصحيح لتحقيق الواجبات الخططية الهجومية و الدفاعية المناطة به . و على هذا الأساس وجب على المدربين إتباع الوسائل و الطرق و الاستراتيجيات الحديثة التي تسمح للاعب بالتعلم الفعال لمختلف المهارات و المبادئ الخططية و بالتالي توظيفها السليم في مواقف اللعب المتعددة و التي يعتبر النجاح فيها مفتاح الفوز و التفوق .

من هذا المنطلق سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على الجانب المهاري الخططي في الرياضة و بصفة خاصة في كرة القدم .

2-1- مفهوم التعلم الحركي :

لقد تعددت تعريفات العلماء للتعلم ، فيذكر "شميدت" **(Schmidt (1996** بأن" التعلم هو حالة حاسمة من وجودنا و ينتج من تفاعل بين الخبرة و التمرين و أن الطرق التي يتعلم فيها الأشخاص هي من استطاعتهم و تمكنهم من اكتساب معرفة جديدة و مهارات جديدة تقودنا إلى حالة قوية ممتعة في التعلم ". **(Schmidt et all , 1996 , p 264)**

كما عرف "سينجر" **Singer (1980)** التعلم بأنه " ما هو إلا النتاج أو الانعكاس الحاصل بسبب التغير المستمر نسبيا في الأداء و السلوك بسبب الخبرة السابقة و التطبيق العملي ".

بينما أطلق العلماء العديد من المصطلحات على مفهوم التعلم الحركي. ففي مجال التربية الرياضية استخدم مصطلح " التعلم الحركي Motor Learning ، السلوك الحركي Motor Behavior" بينما استخدم علماء النفس و التربية مصطلح " نفس حركي Psycho Moteur ، و إدراك حس حركي Perceptual Motor ، و حس حركي Sensoriomotor في مقابل الحركة . **(علي مصطفى طه ، 1999 ، ص 39)**

و التعلم الحركي يعني " مجموعة العمليات التي تحدث من خلال التمرينات أو الخبرات و التي تؤدي إلى تغير ثابت في قدرة أو مهارة الأداء". **(مفتي حماد ،2001 ، ص 104)**

كما يعرفه "حسن علاوي" (2002) فيقول " التعلم الحركي يتضمن تفسيرا أو تعديلا تقدميا أو تطوريا في الأداء أو في سلوك الرياضي". **(حسن علاوي ، 2002 ، ص 45)**

و يذهب أسامة كامل راتب في نفس الإتجاه فيعرف التعلم الحركي ب" تحسين دائم نسبيا في الأداء نتيجة الممارسة ". **(أسامة كامل راتب ، 1997 ، ص 68)**

و في ضوء هذه التعريفات يرى الباحث أن التعلم الحركي هو التغير الذي يحدث في سلوك الرياضي في أداء مهارة ما جراء الممارسة.

2-1-1- نظريات التعلم :

تهتم نظريات التعلم بما يحدث للمتعلم قبل و أثناء و بعد العملية التعليمية ، و ينصب اهتمامها على ما يملكه المتعلم من قدرات و استعدادات و بناء معرفي قبل مواجهته للموقف التعليمي ، و تتابع المتعلم عن طريق بيان كيفية الرقي بأدائه بواسطة تنظيم المعلومات ، و

مراعاة ملاءمتها للقدرات التي يمتلكها ، و تهتم كذلك بالأمور العملية التي تساير التعلم عن طريق عرض المادة و استخدام الوسائل و البحث عن أنسب الطرق و صولا إلى وسائل الثواب و العقاب لتعزيز هذه العملية.

و لقد تعددت النظريات بتعدد المختصين في حقل علم النفس و علم النفس التربوي خاصة ، و لم يكن هذا الاختلاف في النظريات إلا باختلاف الآراء في تفسيرها للنفس الإنسانية . و سنحاول خلال هذا العرض التطرق إلى بعض النظريات المفسرة لعملية التعلم و التي يمكن الإفادة منها في مجال التعلم المهاري و الخططي في الرياضة .

أ- نظرية التعلم الشرطي :

ترتبط هذه النظرية باسم العالم الروسي" بافلوف" ، وتتلخص في أنه يمكن اكتساب الفرد للسلوك المطلوب تعلمه إذا ما اقترن بمثيرات شرطية معينة إذ يقوم الفرد بسلوك معين كنتيجة لمؤثرات معينة ارتبطت بهذا السلوك وبذلك تتكون لدى الفرد استجابات معينة ترتبط أو تقترن كل منها بمثير معين . **(يوسف فتحي ، 2013 ، ص 46)**

و يتأسس التعلم الشرطي على المبادئ التالية :

- التدعيم : ويساعدنا هذا المبدأ على فهم أهمية التدريب والتكرار وأثر الدافعية لإمكان التحكم في عملية التعلم.

- الخمود والعودة التلقائية أو الانطفاء:

إن خمود المهارات الحركية التي لا نستعملها ولا نقوم بالتدريب عليها ولا يعني ذلك أنها تتلاشى كلية بل نجد أنها تترك بعض الآثار التي يمكن في فترة قصيرة نسبياً استعادتها واسترجاعها بموالاة التعلم والتدريب .

-التعميم :

تفيدنا ظاهرة التعميم في القدرة على تعلم الاستجابة للمواقف المتعددة المختلفة في غضون ممارسة النشاط الرياضي طبقاً لمقدر التشابه بينها وبين المواقف التي اعتدنا عليها أثناء التدريب أو المنافسات الرياضية .

-التميز:

في المجال الرياضي نستطيع تدريب اللاعب على استخدام طريقة أداء مهارة حركية معينة والتنبيه عليه باستخدام تلك الطريقة والعمل على إتقانه لها، فبذلك يستطيع في كل مرة يقوم فيها بأداء المهارة في استخدام تلك الطريقة.

- الاستجابة المتوقعة:

في النشاط الرياضي يلعب توقع الفرد لحركاته الذاتية أو لحركات المنافس دوراً هاماً ويتأسس عليه الوصول لأعلى المستويات.

ب-نظرية التعلم بالمحاولة و الخطأ:

يسلم "ثورندايك" **(E.L.Throndike)** في هذه النظرية إلى أن عملية التعلم هي عبارة عن تعديل في سلوك الكائن الحي بالمحاولة و الخطأ ، أو ما سماه بالاختيار و الربط ، و تذهب هذه النظرية إلا أن المتعلم في سلوكه خلال مختلف المواقف التعليمية يقوم بأداء استجابات أو محاولات خاطئة متعددة قبل أن يصل إلى الاستجابة الصحيحة و يتعلمها .

و في هذا الشأن يرى " علي مصطفى طه" **(1999)** أن " التعلم الحركي عبارة عن مشكلة مطلوب حلها و يتطلب حل أي مشكلة حركية تكرار محاولة أدائها ، و بعد الإنتهاء من أداء كل محاولة يمكن أن يفاد المتعلم سواء عن طريق المعلم أو عن طريق ذاته بنتائج المحاولة التي قام بأدائها ، و يتم ذلك عن طريق مقارنة الفرق بين ناتج الأداء و المحك المطلوب تحقيقه . **(علي مصطفى طه ، 1999 ، ص 42)**

ج- نظرية التعلم بالإستبصار:

يشير بعض العاملين في هذا المجال من المنتمين إلى مذهب الجشطلت إلى أن ترتيب أجزاء أي مشكلة يراد تعلمها بطريقة تسمح للمتعلم بإدراك العلاقة الكلية بين مجموع هذه الأجزاء سوف يؤدي بالتالي إلى مساعدة المتعلم على التوصل إلى الحل المناسب أو الصحيح عن طريق الاستبصار الذي يحدث فجأة و بدون حاجة إلى التعامل مع أجزاء المشكلة كل على حدة . **(مروان عبد المجيد ، 2002 ، ص 209)**

و تـنعكس هـذه النظريـة فـي المجـال الرياضـي مـن خـلال تعلـم بعـض المهـارات الحركية أين يقوم الرياضي بتكوين فكرة كلية للمهارة عن طريق إكتساب التصور البصري نتيجـة مشـاهدة النمـوذج الـذي يقـوم بـه المـدرب و يقـوم بـالأداء محـاولا الـربط بـين مختلـف عناصر المهارة مثل (رمـي الجلـة) ، أو فـي تعلم بعض النـواحي الخططيـة التـي لا يمكـن تجزئتها الذي قد يفسد عملية الإدراك الكامل لمحتويات و هدف الخطة.

د- نظرية التحكم الذاتي :

نظرية التحكم الذاتي أو كما يطلق عليها نظرية السبرنتيكا Cybernetic Theory تفسر عمليـة الـتعلم باسـتخدام مفـاهيم العصـر الحـالي الـذي يطلـق عليـه عصـر الآلـة نتيجـة للتطـور التكنولوجي فيما يخص الأجهزة و الآلات المختلفة كالحاسبات الآلية و الإلكترونية مثلا. و يعتبـر "نـوربرت فينـر" **(Norbert Wiener)** عـالم الرياضـة الأمريكـي أول مـن صـاغ السـبرنتيكا كإتجـاه علمـي فـي العصـر الحـديث ، حيـث لاحـظ التشـابه الكبيـر بـين الضـبط الإنساني و الضبط الآلي .

التحكم الذاتي يؤكد علـى أهميـة تحكم المتعلم فـي الموقـف و الظـروف المحيطـة بـه و القدرة على الضبط و الـتحكم الـذاتي فـي حركاتـه و بالتـالي يستطيع المتعلم الإعتمـاد بدرجـة أقل على المتغيـرات الخـارجيـة و زيـادة الإعتمـاد علـى عمليـات الـتحكم و الضـبط الداخليـة و الذاتية .**(يوسف فتحي ، 2013 ، ص 48)**

و يـرى الباحـث أنـه فـي المجـال الرياضـي يقتـرن الـتحكم الـذاتي فـي طريقـة الـتعلم بالمنافسة أين نجد الرياضي يحاول ضبط و التحكم في حركاتـه و فق التغيـرات التـي تحـدث في وضعيات اللعب المختلفة .

و- نظرية معالجة المعلومات :

لقد وضعت نظرية معالجة المعلومات إطارا نظريا في التعلم ، و يعود الفضل فـي ذلك إلى أصحاب هذه النظرية مثل نويل **(Nowall)** و سيمون **(Simon)** وشو **(Show)** .

ترتكز نظرية معالجة المعلومات على دور الإدراك والانتباه والتذكر واتخاذ القرار، كما أنها تهتم بدرجة كبيرة بمقدار سعة المعلومات التي يستطيع الفرد استيعابها، ومقدار المعلومات أو متى يفتقر إلى هذه المعلومات، وكيف تستطيع المعلومات مساعدة الفرد على التمييز بينها حتى يستطيع القيام باستجابات صحيحة ودقيقة.

كما ترتكز نظرية معالجة المعلومات على قدرة الفرد على استخدام المعلومات لإمكانية مواجهة الموقف وحل المشكلات وإصلاح الأخطاء وبذلك فإنها تعارض النظريات الشرطية التي تشير إلى إمكانية حدوث الاستجابات طبقا لمثيرات معينة .وتعتبر عائدات المعلومات حول أداء الحركة أثناء الموقف التعليمي من المتغيرات الهامة المؤثرة في اكتساب المتعلم للمهارة الحركية الرياضية. **(جابر عبد الحميد ، 1976) (يوسف فتحي ، 2013 ، ص 48)**

هـ- نظرية التعلم الإجتماعي :

يعد "باندورا" **(Bandura)** أحد الرموز الأساسية لنظرية التعلم الإجتماعي ، التي تركز على التعلم بالمحاكاة و القدوة أين يقدم للمتعلم نموذج تتالى فيه أنواع السلوك المطلوبة يتعلمه عن طريق الملاحظة ، و تؤكد هذه النظرية على فعالية عملية التعزيز في إتباع سلوك القدوة . و تركز نظرية التعلم الإجتماعي على ثلاث مفاهيم أساسية هي : النظام (أو المنظومة)System - التغذية الراجعة Feed back- الصندوق الأسود Blac box

في مجال التعلم الحركي تعتبر التغذية الراجعة العملية التي تعمل على تقويم الأداء الحركي وتعديله مستقبلاً في ضوء نتائجه. و كمثال على ذلك فالرياضي الذي يتلقى التشجيع على أداء سلوك ما يدفعه على تكرار ذلك السلوك مستقبلا ، و على العكس من ذلك فعقاب المدرب لهذا الرياضي يدفعه لعدم تكرار هذا السلوك . كما أن إدراك الرياضي بنجاح أو فشل أداء سلوك ما يؤدي إلى التعرف على مقومات نجاح هذا السلوك و بالتالي تنشأ له الرغبة و الدافع في تكرار السلوك الناجح.

من خلال تطرقنا لهاته النظريات يرى الباحث أنه يمكننا الاستفادة من عدة جوانب يجب على المعلم أو المدرب مراعاتها لضمان إكتساب الرياضي المهارات الحركية و

النواحي الخططية المختلفة و إتقانها و تثبيتها ، و من هذه الجوانب نذكر منها : طريقة التعلم ، الدافعية ، انتقال أثر التدريب و التعلم، و تقنين عملية التدريب و ضبطها .

2-1-4- شروط التعلم (العوامل المؤثرة في التعلم) :

لخص العلماء شروط التعلم الحركي إلى مايلي :

الدافع :

يعرف مصطفى زيدان الدوافع على أنها" الطاقات التي ترسم للكائنات الحية أهدافها و غاياتها لتحقيق التوازن الداخلي ، أو تهيئ لها أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية .

(مصطفى زيدان ، 1983 ، ص 41)

و يعتبر موفق أسعد محمود الدافع أنه هو حالة من حالات التوتر الناتجة عن حاجات أساسية تدفع الفرد للمارسة و تعلم المهارة ، أو هو حالة داخلية بدنية أو نفسية توترية تثير السلوك في ظروف معينة متواصلة حتى ينتهي إلى هدف معين أو غاية ، و إذا لم يتحقق هذا يبقى الفرد في حالة التوتر هذه . **(موفق أسعد محمود ، 2011 ، ص 32)**

و الدافع في المجال الرياضي و تعلم المهارة يعني استجابة توترية داخلية ناتجة عن مثير خارجي يحرك السلوك الحركي عند المتعلم باتجاه إشباع رغباته و تحقيق أهدافه ثم العودة إلى الحالة الطبيعية .

النضج :

إن النضج هو وصول الفرد إلى مستوى عمر يؤهله أداء الواجبات الحركية المتناسبة مع المرحلة التي وصلها ، و هذا النضج يتوزع بين النضج البدني و العقلي و الانفعالي ، و لكي تتحقق عملية التعلم و اكتساب المهارة لابد من وجود النضج لأنه يسبق عملية التعلم.

يعد النضج أساس التعلم و العامل الفعال و المؤثر في إتمام و إنجاز التعلم لأن الفرد الذي يبلغ مستوى النضج يتعلم بأقل وقت و بجهود أقل من الفرد الذي لم يكتمل نضجه.

الممارسة (التدريب) :

تعتبر الممارسة Practice شرطا هاماً من شروط التعلم فالتعلم هو تغير شبه دائم في أداء الكائن الحي تؤدى الممارسة فيه دورا رئيسا ولذلك لا يتحقق التعلم دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة سواء كانت مهارة حركية أو لفظية أو عقلية وتساعد ممارسة الأداء على استمرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات لفترة أطول مما يؤدي إلى تحقيق التعلم .

إن تعلم المهارة لا يتحقق بوجود الدافع فقط أو من خلال مشاهدة نموذج أو عن طريق شرح و عرض مهارة من قبل المدرب إلا إذا تم التدريب عليها باستمرار ، فالتدريب و الممارسة ضرورية للتعلم و يزداد تفاعل الفرد مع المهارة و يمكنه السيطرة عليها و يستطيع تنظيم و تنسيق الحركات من خلال عملية التدريب ، لذا فهو عامل مهم و ضروري للتعلم بإتباع الخطوات التعليمية الصحيحة و البسيطة مع مراعاة العوامل المؤثرة على اكتساب المهارة و هي : تحديد أهداف تعلم المهارات – التغذية المرتدة – طريقة التدريب .
(موفق أسعد محمود ، 2011 ، ص33)

2- 2- الإعداد المهاري :

2-2-1-مفهوم المهارة و المهارة الرياضية :

2-2-1-1-مفهوم المهارة

أخذت هذه الكلمة من فعل مهر أي حذق و أتقن . و الماهر هو الحاذق و السابح المجيد.
أما اصطلاحا فالمهارة **(SKILL)** هي الداء المتقن و المتميز في إنجاز عمل لضمان النجاح و التفوق . و تشمل جميع مجالات الحياة ، فالرسام البارع هو الذي يجيد مهارات الفنون التشكيلية ، و العامل المتميز هو الذي يتقن مهارات عمله ، و الموسيقار الماهر هو الذي يجيد العزف على الآلات الموسيقية ، و الكاتب المتفوق هو الذي يتحكم في مهارات الكتابة.
(المنجد في اللغة العربية و الإعلام ، 1987 ، ص 777)
يعرفها "فايناك" **(Weineck)** بأنها **:"** حل لمشكل حركي معين بطريقة عقلانية واقتصادية".
(Weineck,1997,223)

كما يعرفها "أنور الخولي "هي عمل حركي يتميز بدرجة عالية من التميز ، و بإنجاز هدف محدد . **(أنور الخولي ، 2001 ، ص 151)**

و تعني المهارة أيضا " مقدرة الفرد على التوصل إلى نتيجة من خلال القيام بأداء واجب حركي بأقصى درجة من الإتقان مع بذل أقل قدر من الطاقة في أقل زمن ممكن" . **(مفتي حماد ، 2001، 104)**

و يعرفها الباحث بأنها "كفاءة الفرد في أداء واجب حركي محدد بغية التوصل على نتيجة".

2-2-1-2- مفهوم المهارة الرياضية :

المهارة الرياضية تعني " ذلك الأداء الحركي الضروري الذي يهدف إلى تحقيق غرض معين في الرياضة التخصصية وفقا لقواعد التنافس".

المهارة الرياضية هي عصب الأداء و جوهره في أي رياضة و إنجازها يعتمد على الإعداد البدني و يبنى عليها الإعداد الخططي و النفسي. **(مفتي حماد ، 2001، ص 104)**

ويعرفها الباحث بأنها الأداء الحركي الهادف في تخصص رياضي معين .

2-2-1-3- خصائص المهارات الرياضية :

المهارة تعلم :

- المهارة تتطلب التدريب ، وتتحسن بالخبرة .
- التعلم يعرف عادة بأنه « التغيير الدائم في السلوك و الأداء بمرور الوقت » و يجب أن يوضع ذلك في اعتبارنا و نحن نشاهد دلائل النجاح الأولى لأداء المهارة فقد يكون ذلك النجاح قد حدث بالصدفة .

المهارة لها نتيجة نهائية :

- نعني بالنتيجة النهائية لأداء المهارة الهدف

المطلوب تحقيقه من الأداء ، وبالقطع فان هذا الهدف معروف لدى الفرد المؤدي للمهارة قبل الشروع في تنفيذ الأداء من حيث طبيعة الهدف المطلوب تحقيقه« النتائج المحددة سالفا للأداء»

المهارة تحقق النتائج بثبات :

- نعني بذلك أن تنفيذ المهارة يتحقق خلاله الهدف من أدائها بصورة ثابتة من أداء إلى أخر من خلال المحاولات المتعددة المتتالية تقريبا .

المهارة تؤدى باقتصادية في الجهد وبفاعلية :

- و هو ما يعني أن أداء المهارة يتم بتوافق و تجانس و انسيابية و توقيت سليم ،و بسرعة أو ببطء طبقا لمتطلبات الأداء الحركي خلالها. المبتدئين عادة ما يستهلكون طاقة كبيرة في الأداء دون ما تحقيق نجاح في الأداء بإنفاق الطاقة الضرورية فقط لإنجاز الأداء الصحيح و بفاعلية .

مقدرة المؤدين للمهارة على تحليل متطلبات استخدامها :

- اللاعبين/اللاعبات المهرة يستطيعون تحليل متطلبات استخدام المهارة في مواقف التنافس المختلفة ، و يستطيعون اتخاذ قرارات بتنفيذها بفعالية ، فالمهارة ليست فقط مجرد أداء فني جيد للحركات ، و لكن تعني أيضا المقدرة على استخدام هذا الأداء بفعالية في التوقيت المناسب . **(مفتي حماد ،2002، ص13-14)**

2-2-1-4- تصنيف المهارات الرياضية :

اختلفت تصنيفات المهارات الرياضية حسب آراء عدد من الباحثين ، كل منهم صنفها وفق محددات معينة .

حيث صنف "سنجر" **Singer (1982)** المهارات طبقا للمحددات الرئيسية التالية :

- أجزاء الجسم المشاركة في أداء المهارة .
- فترة دوام المهارة .
- المعرف المشاركة في أداء المهارة .
- التغذية الراجعة المستخدمة في أداء المهارة .

كما صنف "ستلينجز" **Stallings (1982)** المهارات طبقا للمحددات الرئيسية التالية :

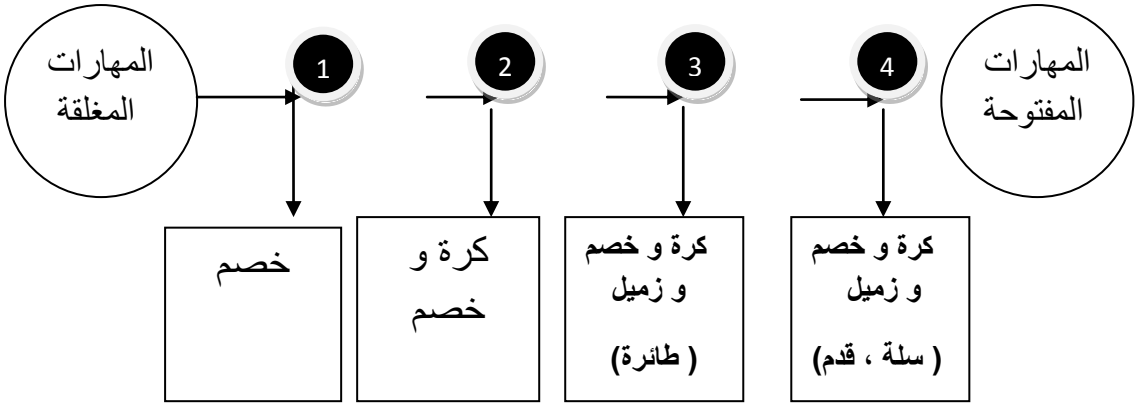
- **مهارات مستمرة** : و هي تلك المهارات التي لا يكون لها بداية و لا نهاية واضحة و التي يمكن أن تستمر طبقا لرغبة الفرد الرياضي مثل: الجري - الدراجات – التجديف- السباحة .
- **مهارات منفصلة** : و هي تلك المهارات التي يكون لها بداية و نهاية واضحة مثل : الإرسال في الكرة الطائرة ، و ألعاب المضرب و ضربة الجزاء في كرة القدم .
- **مهارات متسلسلة** : و هي تلك المهارات التي تتركب من عدة مهارات منفصلة تشكل معا حركة متماسكة ؛ مثل : الوثب العالي ، أو الوثب الثلاثي .
- **مهارات مفتوحة** : و هي تلك المهارات التي يتأثر آداؤها بالمنافسين أو الأداة المستخدمة فيها خلال التنافس ، و من أمثلتها : مهارات كرة القدم ، السلة ، الطائرة ، الهوكي ، ألعاب المضرب ، المنازلات .

وصنف **"**فتس" **Fitts** المهارة طبقا لأربع محددات كما يلي :

- حالة اللاعب / اللاعبة ثابت و الهدف ثابت ، مثل : الرماية على هدف ثابت ، و الرماية بالسهم .
- حالة اللاعب / اللاعبة متحرك و الهدف ثابت ، مثل : التصويبة السلمية في كرة السلة .
- حالة اللاعب / اللاعبة ثابت و الهدف متحرك ، مثل : التصويب بالطبنجة في الرماية .
- حالة حركة كل من اللاعب / اللاعبة و الهدف ، مثل : التمرير بين اللاعبين في الألعاب الجماعية. **(مفتي حماد ، 2002 ، ص 15-16)**

صنف أيضا **كناب(1977) Knapp** المهارات إلى نوعين : المهارات التي تغلب عليها العادة وهي مستقلة عن البيئة (المهارات المغلقة)و طرفها الآخر المهارات التي يغلب عليها الجانب الإدراكي المعرفي و فيه متطلبات البيئة كثيرة (المهارات المفتوحة) .

- **المهارات المغلقة** : و هي التي يكون فيها جميع المؤثرات الخارجية باقية لا تتغير خلال الأداء ، حيث يكون المتغير الوحيد هو اللاعب مثال على ذلك القفز العالي و الوثب الطويل و التهديف بالكرة ، إن اللاعب الذي يقوم برمي ثقل معين يكون تركيزه على التكنيك و ذلك لعدم وجود الخصم أو زميل أو عوامل أخرى ، و كذلك في حالة رفع الأثقال و تزداد الصعوبة بوجود المؤثرات على أداء اللاعب كما هو موضح في الشكل رقم (04) حيث تزداد الصعوبة باتجاه السهم نحو المهارات المفتوحة لوجود الكرة و الزميل و الظروف الأخرى.
- **المهارات المفتوحة** : جميع الظروف و عوامل البيئة المثيرة متغيرة خلال الأداء مثل حركة الكرة و حركة الزميل و حركة الخصم أي المتغير هي الظروف و اللاعب .



الشكل رقم (04) :يوضح توزيع المؤثرات الخارجية من المهارات المغلقة إلى المهارات المفتوحة . (موفق أسعد محمود ، 2011 ، ص 23)

كذلك هناك تصنيف **"بوب دافز و آخرون" (Bob Davis et all (1993 و** هو تصنيف يعتمد على سرعة سير الأداء ، و التي تتحدد في سرعة أداء المهارة طبقا لمدى سيطرة اللاعب / اللاعبة على توقيت أدائها و هي تقسم كما يلي :

- **حركات ذات سرعة ذاتية** : و التي يسيطر فيها اللاعب / اللاعبة على معدل سرعة أداء الحركة .

- **حركات ذات سرعة ذاتية – خارجية** : و فيها يتم السيطرة على سرعة أداء المهارة في البداية ، ثم لا يكون هناك سيطرة على السرعة بعد ذلك .
- **حركات ذات سرعة خارجية** : و فيها يتم التحكم في سرعة الأداء من خلال مؤثر خارجي مثل الظروف البيئية . **(حماد ، 2002 ، ص 17)**

و يرى الباحث أنه على المدربين و المتعلمين أن يتعرفوا على التصنيفات المختلفة للمهارة حتى يتمكنوا من تحليل الخصائص المختلفة التي يجب أن توضع في الاعتبار عند تعلمها و التدريب عليها ، و كذلك تحديد الأهمية النسبية للعوامل المؤثرة في إتقانها و من ثم طرق التدريب عليها.

2-2-1-5-مراحل تعلم المهارات الحركية الرياضية :

حسب "مفتي إبراهيم حماد" **(2002)** فإنه هناك رأيان في مسمى و مضمون الثلاث مراحل لتعلم المهارات الحركية الرياضية . يرى الرأي الأول أن المراحل الثلاث هي كما يلي :

- المرحلة العقلية .
- المرحلة التطبيقية .
- مرحلة المستوى المتقدم لأداء المهارة .

أما الرأي الثاني فيرى أن المراحل الثلاث كما يلي :

- مرحلة اكتساب التوافق الأولي للمهارة الرياضية .
- مرحلة اكتساب التوافق الجيد للمهارة الرياضية .
- مرحلة إتقان و تثبيت المهارة الرياضية .

و يرى أن هناك اختلاف بين الرأيين و يرتكز هذا الاختلاف في المرحلة الأولى ، ففي الوقت الذي يرى فيه أصحاب الرأي الأول أن المرحلة الأولى مرحلة تختص بالعمليات العقلية للاعب خلال عملية تعلم المهارة ، فإن الرأي الثاني يؤكد أن المرحلة الأولى تطبيقية لكنها تتضمن العمليات العقلية .

سنتبنى خلال هذا العرض تقسيم مراحل تعلم المهارات الحركية وفق نموذج "مفتي إبراهيم حماد" (2002).

المرحلة العقلية :

تعتمد هذه المرحلة بشكل رئيسي على تهيئة و تسخير العمليات العقلية للاعب / اللاعبة لخدمة تعلم المهارة المطلوب تعلمها ، و ذلك يؤكد على دور العقل و الجهاز العصبي بشكل عام في تعلم المهارات الرياضية الجديدة . **(مفتي حماد ، 2002 ، ص 22)**

في هذه المرحلة من المهم على المدرب البحث عن الطريقة المناسبة لكي يفهم اللاعب تسلسل تركيب المهارة ، و يعتبر الشرح و النموذج أفضل الوسائل لتحقيق ذلك .

و بمجرد أن تتم عملية تقديم المهارة الجديدة و النموذج الحركي فإنه يكون قد تم وضع أساس فهم كيفية أداء المهارة ، و ينطلق اللاعب في أدائها أين تتميز محاولاته الأولى بتركيز و انتباه شديدين اتجاه الأداء ، و ما يميزها كذلك كثرة الأخطاء . و يمكن للمدرب معرفة انتهاء المرحلة العقلية عندما يصبح اللاعب قادرا على أداء المهارة بشكل مقبول ، و بشكل قريب من أدائها.

المرحلة التطبيقية :

ترتكز هذه المرحلة على كفاءة التطبيق و تنقيح الأداء المهاري.

في هذه المرحلة ينتقل المعلم (المدرب) إلى إكتساب التوافق الدقيق حيث يقوم بتوجيه المتعلم إلى النواحي المهمة في الأداء و إصلاح الخطاء و هذا بدوره يقوم بتكرار المهارة لكي يؤديها بإتقان ، و تلعب وسائل الإيضاح فضلا عن توجيهات المدرب دورا مهما في تعلم الأداء المهاري . و من خصائص هذه المرحلة :

- في هذه المرحلة يتم التركيز على الكفاءة في الأداء
- تقل الأخطاء في هذه المرحلة
- تحتاج إلى وقت أطول من المرحلة الأول . **(موفق اسعد محمود ، 2011 ، ص44)**

مرحلة مستوى الأداء المتقدم للمهارة :

في نهاية هذه المرحلة يصل أداء المهارة المتعلمة إلى مستوى النموذجية و الآلية.

إن مسؤولية المدرب في هذه المرحلة ترتكز في زيادة دافعية اللاعبين لتحسين مستوى أداء المهارة حتى تقترب من مستوى الأداء النموذجي ، و تعتمد دافعية اللاعبين إلى حد بعيد على تصميم التمرينات و درجة كفاءة التغذية الراجعة المقدمة إليهم . **(مفتي إبراهيم حماد ، 2002، ص 33)**

2-2-2-المهارات الأساسية في كرة القدم :

تعتبر المهارات الأساسية أحد الجوانب الفنية في نشاط كرة القدم وبدون أدائها بصورة جيدة لا يتمكن اللاعب من تنفيذ تعليمات المدرب الخاصة بالجانب الخططي أثناء المباراة، وتتميز كرة القدم بكثرة مهاراتها الأساسية وتنوعها، ولقد ارتفع مستوى كرة الأداء في كرة القدم بصورة تتماشى مع تطور طرق اللعب المختلفة وتنوع الخطط الدفاعية والهجومية والأمر الذي يتطلب تميز لاعب كرة القدم بالقدرة الفائقة على الأداء الأمثل للمهارات. **(أبو عبده ، 2002،ص39)**

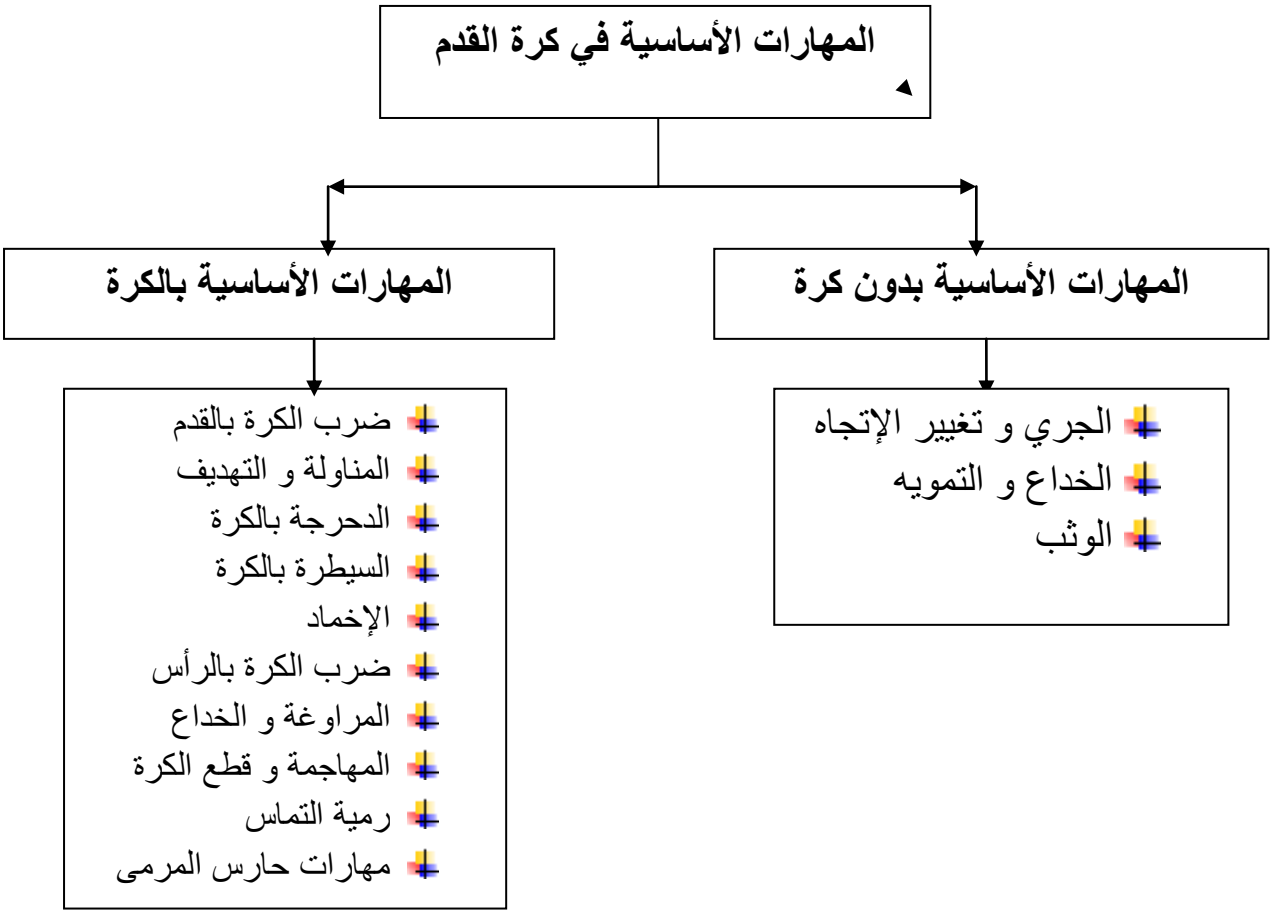
وتمتلك المهارات الأساسية أهمية كبيرة في الصراع وتؤثر بوضوح في النتائج النهائية، ويجب تركيز هذه المهارات في المراحل الأساسية الأولى في العمل مع الأصناف الصغرى للوصول إلى المستويات العليا، إذ أنها تساعد على زيادة إمكانية اللاعب والفريق الخططية وتوفير الثقة والإقتصاد في الأداء بجهد ووقت أقل فضلا عن أداء المهارات على اختلاف أنواعها بخفة ورشاقة وتوقيت مناسب في ظروف المنافسة. **(Rewe Taelman , 1990 , pp 34)**

إن الهدف من تدريب المهارات هو تعلمها و إتقانها و تثبيتها لكي يتمكن اللاعب من أدائها بالشكل الإقتصادي خلال المباريات ، (وأن الهدف العلى من الناحية الفنية للأداء (التكنيك) يعني التحكم في الكرة في جميع مواقف اللعب) ، فضلا عن ذلك يقوم المدرب بمتابعة عمله و التعرف على مستويات اللاعبين عن طريق التقويم المستمر للأداء بواسطة الاختبارات الخاصة بالمهارة الأساسية ، إذ لابد من إتقان المهارات الأساسية بشكل جيد من

قبل اللاعبين حتى يستطيعوا الوصول بالكرة إلى هدف الفريق الخصم عن طريق المناولات المتقنة و السيطرة على الكرة و المراوغة و التهديف و هذا لا يمكن الوصول إليه إلا عن طريق بذل المجهود في التدريب.

و تنقسم المهارات الأساسية في كرة القدم إلى قسمين وهذا حسب وجود الكرة إلى ما يلي :

- المهارات الأساسية بدون كرة (المهارات الأساسية البدنية) .
- المهارات الأساسية بالكرة.



الشكل رقم (05): يوضح أقسام المهارات الأساسية في كرة القدم

2-2-2-1-المهارات الأساسية بدون كرة :

أ- المهارات الهجومية بدون كرة :

أ-1- الجري التفاعلي للمهاجم بدون كرة:

يرتبط جري مهاجم كرة القدم خلال تفاعله مع مجريات اللعب بعدة مظاهر حيث يكون خلاله مستعدا لاستقبال الكرة للتعامل معها بالدقة والقوة المناسبة للموقف ومن هذه المظاهر ما يلي:

- الجري في اتجاه والنظر إلى اتجاه آخر.
- الجري المتنوع السرعات مع التحفز للتعامل مع الكرة هجوميا.
- الجري مع تنفيذ أنواع متعددة من الخداع.
- الجري بالخطوات القصيرة عند اقترابه أو توقعه للتعامل مع الكرة.

أ-2-تحفز المهاجم للتعامل مع الكرة :

يعني التحفز " اتخاذ وضع يكون فيه اللاعب في أقصى درجات الاستعداد للقيام بالأداء بأفضل كفاءة "ولاعب كرة القدم يتخذ دائما وضع التحفز للتعامل مع الكرة القادمة إليه. إن هذا الوضع يراعي فيه الانتباه وبسرعة للعديد من المعطيات المحيطية مثل موقف اللاعبين المدافعين والزملاء والمرمى وغيره حتى يتسنى له أن يتعامل مع الكرة أفضل تعامل ممكن.

أ-3- الوثب لتعامل المهاجم مع الكرة :

كثيرا ما يلعب المهاجم الكرة برأسه خلال المباراة أو من الوضع طائرا وغالبا ما يستخدم المهاجم الوثب كي يتمكن من الوصول للكرة في وضع يؤهله من لعبها بأفضل كفاءة ممكنة إن وثب المهاجم للتعامل مع الكرة يرتبط بعدة مظاهر منها ما يلي:

- الوثب للوصول إلى وضع يمكنه من التعامل مع الكرة.
- الوثب للوصول إلى وضع يمكنه من التعامل مع الكرة ثم الهبوط لمتابعتها.
- الوثب للوصول إلى وضع يمكنه من التعامل مع الكرة في الوقت المناسب.

ب-المهارات الدفاعية بدون كرة :

ب-1-الجري التفاعلي الدفاعي مع مجريات اللعب:

يرتبط جري مدافع كرة القدم خلال تفاعله مع مجريات اللعب بعدة مظاهر حيث

يكون خلاله مستعدا لمهاجمة الكرة التي في حوزة لاعبي الفريق المنافس، وهذه المظاهر تتشابه مع تلك الموجودة في الجري التفاعلي للمهاجم ولكن يكون الهدف منها هدفا دفاعيا.

ب-2-تحفيز المدافع للتعامل معه الكرة :

على المدافع قبل أن يتعامل مع الكرة التي في حوزة أحد لاعبي الفريق المنافس أو إذا كانت في طريقها إليه أن يتخذ وضعا يمكنه من تنفيذ ذلك بأفضل درجة ممكنة من الكفاءة، وغالبا ما تكون القدمان متباعدتان بدرجة تمكنه من سهولة التحرك وسرعته كما يثني الجذع للأمام بقدر مناسب وتباعد الذراعان عن الجسم للاحتفاظ بالاتزان ويوزع النظر ما بين الكرة والموقف والمحيط بها.

ب-3-الوثب للتعامل مع الكرة :

يحتاج المدافع للوثب عاليا للتعامل مع الكرات العالية سواء برأسه أو بقدميه بهدف تشتيت الكرة فالوصول إلى الكرات العالية أولا قبل المهاجم المنافس مطلبا حيويا خاصة داخل منطقة الجزاء وإلا تمكن المهاجم من لعبها أولا وهو يهدد المرمى. و وثب المدافع يرتبط أساسا بالقوة المميزة بالسرعة والالتحام القوي . **(حسن السيد أبو عبده ، 2002، ص 39)**

2-2-2-2- المهارات الأساسية بالكرة :

أ- ضرب الكرة بالقدم : يعد ضرب الكرة بالقدم من المهارات المهمة في اللعبة ، و توجد طرق عديدة لتنفيذها و كل منها يستخدم على حسب ما تتطلبه الحالة خلال سير المقابلة و الفريق الذي يتمكن لاعبوه من إجادة ضرب الكرة بمختلف أنواعها و يؤيدون المناولات المختلفة بشكل متقن و دقيق و يتميزون بأداء التهديف من المناطق المختلفة يمكنهم تحقيق مستويات و نتائج جيدة . و تنقسم أنواع ضرب الكرة بالقدم إلى :

الضربة بوجه القدم- الضربة بداخل القدم - الضربة بخارج القدم - الضربة بمقدمة القدم - الضربة الطائرة - الضربة نصف الطائرة الضربة الممسوكة - الضربة بكعب القدم .

(موفق أسعد محمود ، 2011 ، ص 76-77)

ب- المناولة (التمريرة) :

إن الانسجام والتفاهم بين أعضاء الفريق يعد من الأسس الضرورية لمتطلبات اللعب الجماعي الحديث والتي تفرض على اللاعبين حاجة أساسية هي امتلاكه للمناولة الدقيقة والناجحة للكرة بالقدمين أو بالرأس، مما يسهل المهمة على اللاعب المتسلم سواء أكانت المناولة مباشرة أو إلى الفراغ المناسب إذ " أنه ليس هنالك من شيء يحطم الفريق أو اللاعب أكثر من المحاولة غير الدقيقة "وبالمقابل فهي تبني الثقة لدى أفراد الفريق قدر المناولات الجيدة بين اللاعبين. **(مفتي حماد ، 1994، ص 20)**

و يستطيع أن يتبادل اللاعبون فيما بينهم الكرة مباشرة عن طريق المناولة و نوع المناولة يتوقف على نوعية الملعب التي تجري عليه المباراة ، يضاف إلى ذلك الظروف الجوية التي تؤثر على المناولات و خاصة الجو الممطر.

هناك ثلاث عناصر مهمة و فعالة تؤثر بصورة مباشرة على نجاح المناولة و هي :

1- الدقة في أداء المناولة.

2- أن تكون المناولة بسيطة.

3- السرعة في أداء المناولة. **(موفق اسعد محمود ، 2011 ، ص 93)**

و يمكن تقسيم المناولات إلى مايلي :

أولا: المناولات حسب الإتجاه:

- المناولة العميقة (بالعمق) - المناولة العرضية - المناولة الخفية

ثانيا:المناولات حسب الإرتفاع :

- المناولة الأرضية - المناولة العالية

ثالثا : المناولة حسب المسافة :

- المناولة القصيرة - المناولة المتوسطة - المناولة الطويلة

(موفق اسعد محمود ، 2011 ، ص95-96)

ج- التهديف (التصويب) :

يعد التهديف من المهارات الأساسية في كرة القدم ، و عن طريقه يمكن حسم نتائج ملعب المباريات ، و كل ما يقوم به اللاعبون داخل الملعب يتجه صوب هدف واحد و هو خلق فرصة مناسبة للتهديف غالبا . إذ يعد التهديف إحدى وسائل الهجوم الفردي الذي يتسلح به اللاعب لتحقيق هدف في مرمى الفريق الآخر ، حيث أن الفريق الذي يحقق أكبر عدد ممكن من الأهداف يعد فائزا.

لا يمكن تحقيق الأهداف إلا إذا توافرت في اللاعب الثقة بالنفس و الذكاء الميداني و الإرادة ، و تحمل المسؤولية و الخبرة ، إلى جانب وجود عدة عناصر مهمة في عملية التهديف ، و هي :

- الدقة
- القوة
- السرعة في التهديف . **(موفق اسعد محمود ، 2011 ، ص105)**

د-السيطرة على الكرة :

تعد السيطرة على الكرة أحد المهارات الأساسية في كرة القدم ، و يقصد بها إخضاع الكرة و جعلها تحت طوع و تصرف اللاعب under control و مقدرته على التحكم فيها خلال مواقف اللعب المختلفة بوضعها تحت إرادته للتصرف فيها طبقا لظروف المواقف بسرعة و دقة معا ، و ذلك باستخدام أي جزء من الجسم يسمح به قانون اللعب .

و متطلبات اللعب الحديثة في كرة القدم تفرض على اللاعب إتقان السيطرة على الكرة و تحت ضغط الخصم في أي مساحة بالملعب خاصة الضيقة منها لجميع الكرات الممررة إليه (أرضية – متوسطة – عالية) من أي اتجاه سواء كانت قصيرة أو طويلة و بأي جزء من الجسم عدا اليدين (الرأس – الصدر- البطن – الفخذ – الساقين – القدم)

و من الضروري أن يتعلم و يتدرب اللاعب على السيطرة على الكرة في وجود خصم حيث يؤدي ذلك إلى زيادة قدرته على التصرف السليم في المواقف التنافسية بسرعة و قبل اتخاذ الخصم لقرار الموقف الدفاعي الصحيح و هنا يتعين على اللاعب دائما كشف و رؤية جوانب الملعب و تحركات الزملاء و الخصوم .

و يتم هذا الأداء من خلال الجوانب الثلاث للسيطرة و هي :

- الاستلام للكرات الأرضية و حتى مستوى الركبة بواسطة
  - باطن القدم
  - وجه القدم الداخلي و الخارجي
- الإمتصاص للكرات العالية و الهابطة قبل أن تلمس الأرض بواسطة
  - باطن القدم - الفخذ - الرأس
  - وجه القدم الأمامي - الصدر
- الكتم باستخدام الأرض كعامل مساعد بواسطة
  - أسفل القدم (نعل القدم) - وجه القدم الخارجي
  - باطن القدم

(محمد كشك و أمر الله البساطي ، 2000، ص 38-39)

و-الدحرجة :هي استحواذ اللاعب على الكرة مع التحرك بها مع أو بدون تحويل اللعب ، و يلزم لذلك إتقان التعامل بالكرة فنيا أو الخداع ، و أن الجري الجيد بالكرة مع معرفة فنون اللعب تسبب صعوبة للمدافع ، لأن تواجد الكرة يعمل على تواجد الخصم في حالة تركيز قصوى ، إن دحرجة اللاعب السريعة بالكرة له أهمية كبيرة ، و نجاحه عندما يحاول التقدم باتجاه الهدف ، إن أغلب الأهداف المسجلة بكرة القدم تأتي بعد أداء الدحرجة السريعة بالكرة ثم التهديف على المرمى ، ذلك أن اللاعب الذي يتمكن من اجتياز خصمه بالدحرجة سيؤدي إلى خلق فراغ يجعل خصمه بعيدا عن اللعب . **(موفق اسعد محمود ، 2009 ، 104)**

هـ- ضرب الكرة بالرأس:

تعتبر هذه التقنية من المبادئ الأساسية الصعبة لكرة القدم والتي يحتاج إتقانها إلى تدريب متواصل وتحت مختلف الظروف بحيث يصبح أداؤها عاليا برد فعل مكتسب، وتعود صعوبة هذه التقنية إلى كون ضرب الكرة بالرأس يحتاج إلى قدرة كبيرة على التزامن مع توقيت ملامسة الكرة بالرأس في المكان الصحيح بالإضافة إلى الثقة الواجب توافرها عند اللاعب من أجل أداء التقنية باتزان ومرونة،ولذلك يجب التدرج في تدريب هذه التقنية بشكل يتيح للاعب تكوين الثقة أولا وبإبقاء العينين مفتوحتين ثانيا، ومن حيث الغرض من استخدام هذه التقنية هو التمرير بين أفراد الفريق الواحد ، الدفاع عن مرمى الفريق ، و التصويب .

(محمد رضا الوقاد ، 2003 ، ص147)

طرق ضرب الكرة بالرأس:

أولا :ضرب الكرة بالرأس واللاعب متصل بالأرض.

ثانيا :ضرب الكرة بالرأس واللاعب في الهواء.

والمنطقة الصحيحة لضرب الكرة بالرأس هي الجبهة، وتفضل هذه المنطقة لأسباب عدة منها:

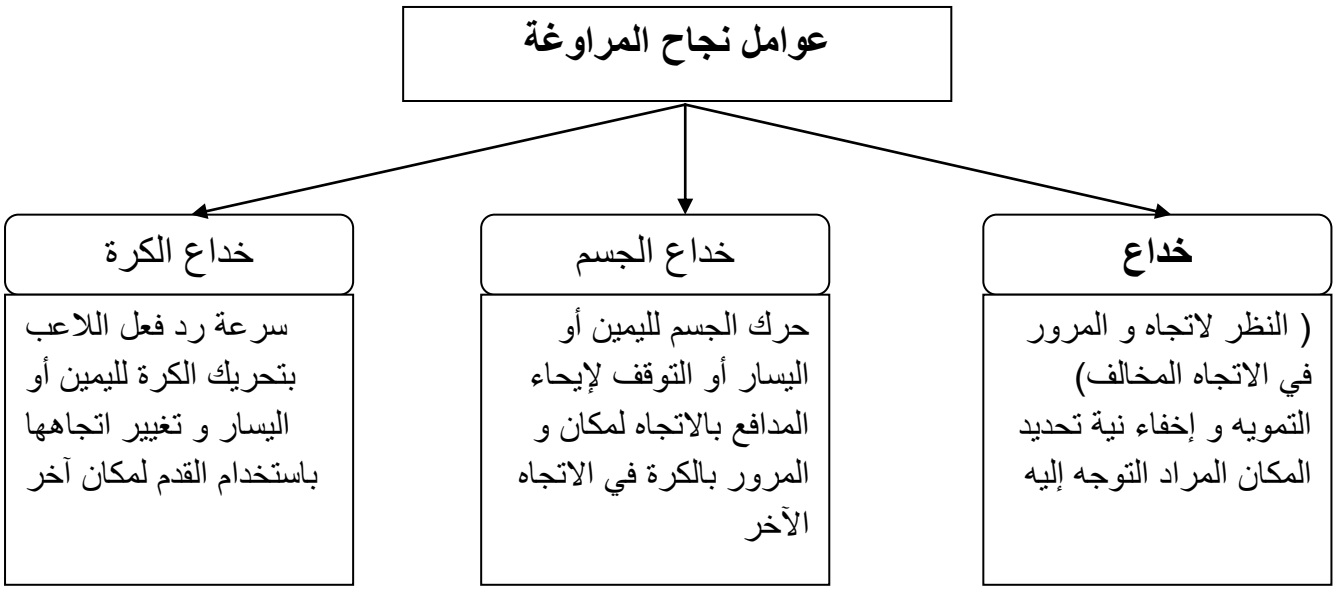
- وجودها فوق العينين فيسهل رؤية الكرة وتوجيهها للمنطقة الصحيحة.
- قوة عظم الجبهة وتسطحها.

ولكي يكون التوجيه سليم في ضرب الكرة بالرأس يجب أن تكون الجبهة والكرة والهدف على خط واحد مستقيم، ومن المهم أن يتعلم الناشئين هذه المهارة في سن مبكرة مع تعلمهم استغلال جميع العضلات العاملة في لحظة ضرب الكرة. **(حسن السيد أبو عبدو ، 2002 ، ص 99-103)**

ز- المراوغة و الخداع : الخداع و المراوغة من المهارات الأساسية للاعبي كرة القدم ، و نتيجة للتطور المتلاحق في طرق اللعب و الواجبات الخططية المتنوعة بها فقد أصبح لزاما على جميع اللاعبين خاصة في المستويات العالية أداء متطلبات مهارية متزايدة الصعوبة طبقا للمواقف الكثيرة المتغيرة خلال المباراة ، حيث تمتلىء بالمواقف التي تحتم على اللاعبين ضرورة استخدام الخداع و المراوغة بأشكالها و أنواعها المختلفة للتخلص من

الضغط الإيجابي للمنافس ، أو استخدامها في المواقف الصعبة لحين يتحرك الزملاء ، و كذا في مواقف اللعب التي لا تسمح للاعب بالتمرير أو التصويب ، و أيضا في كثير من المواقف الخططية التي يعتمد عليها المدرب في بناء خطط لعب الفريق.

و إجادة المراوغة ترتبط ارتباط وثيق بعملية الخداع و تتوقف على ثلاث عوامل لنجاحها و يجب على المدرب التأكيد عليها باستمرار و هي : **(موفق أسعد محمود ، 2009 ، ص 59)**



الشكل رقم (06): يوضح عوامل نجاح المراوغة حسب "موفق اسعد محمود"

ح- **المهاجمة** : أو ما يعرف بمحاولة الاستحواذ واقتناص الكرة من الخصم أو منعها من الوصول إليه و هي عادة سلاح المدافعين ضد المهاجمين و هناك عدة طرق لمهارة المهاجمة و تتمثل في :

- المكاتفة : حيث يقوم المدافع بإبعاد الخصم المستحوذ على الكرة باستعمال الكتف في حدود قانون اللعبة.
- قطع الكرة من خلال التوقع السليم و اقتناصها.
- المهاجمة الجانبية
- المهاجمة الخلفية. **(محمد كشك ،1998 ، ص 123)**

ط -رمية التماس أو الرمية الجانبية : هي رمية للكرة إلى داخل الملعب بكلتا اليدين على أن يواجه الرامي الملعب وأن يكون جزءا من كلا قدميه على خط التماس أو على الأرض خارجية، وهي تؤخذ حينما تجتاز الكرة بكاملها خط التماس سواء على الأرض أو في الهواء من النقطة التي اجتازت فيه الخط ومن أي اتجاه بواسطة لاعب لمس الكرة ولا يجوز للرامي أن يلعب الكرة مرة ثانية إلا بعد أن يلمسها لاعب آخر ولا يجوز تسجيل هدف مباشر منها.

إذا ما استخدمت رمية التماس استخداما جيدا يمكن أن تشكل خطورة كبيرة على مرمى المنافس خاصة في الثلث الهجومي للملعب ، إلا أنه من المؤسف أن الكثير من مدربي كرة القدم يهملون هذه المهارة خلال وحدات التدريب لدرجة أن الكثير من هؤلاء لا يخصصون لها أي وقت يذكر في برنامج التدريب . **(مفتي حماد ، 2000 ، ص 279)**

- مهارات حراسة المرمى :

لم يعد حارس المرمى آخر مدافع في الفريق فحسب بل هو أيضا المهاجم الأول في الفريق ، لذا فواجبه في الحالة الأولى هو منع دخول الكرات المقذوفة باتجاه مرماه سواء بإبعادها باليدين أو اليد الواحدة أو مسكها ، حيث يسمح قانون كرة القدم لحارس المرمى استخدام كلتا يديه في لعب الكرة داخل منطقة مرماه و في بعض الأحيان و لظروف اللعب و مجرياته يتطلب منه الخروج إلى خارج منطقة الجزاء لملاقاة الكرة أو لمهاجمتها ، و منه تبدأ الهجمات على الفريق الخصم عن طريق تمريرة باليدين أو مناولة طويلة بالرجل . حارس المرمى الذي يمتلك مواصفات جيدة و له خبرة في قراءة المباراة يمكنه توزيع الكرات بشكل جيد و في أحيان كثيرة تكون مناولة من خارج المرمى تسبب هدف إذا استقبلها الزميل و أحسن التصرف بها . **(موفق أسعد محمود ، 2011 ، ص 194-195)**

2-3- الإعداد الخططي

يعتبر الإعداد الخططي حلقة من سلسلة الإعداد الرياضي المتكامل ، حيث يعد أحد المفاصل النهائية و المهمة لعملية الإعداد و المصب الرئيسي و الأخير لجميع هذه المراحل،

إذ أن تكامل الإعداد المهاري و البدني و النفسي و الذهني و المعرفي يسهم ايجابيا إلى أبعد الحدود في إعداد خططي أمثل .

و يهدف الإعداد الخططي إلى اكتساب اللاعب الكثير من المعلومات و المعارف الخططية المتعلقة بطبيعة النشاط و زيادة القدرة على التفكير و اتخاذ القرار المناسب لتنفيذ المهارات المختلفة بما يتناسب مع الموقف سواء كان ذلك في شكل فردي أو جماعي .

(أمر الله البساطي ، 1998 ، ص 26)

و يعني الإعداد الخططي عند **مفتي إبراهيم حماد (2001)** بأنه " تعلم و إتقان تفاصيل المعارف و التعليمات و التحركات و المناورات التي يمكن استخدامها طبقا لطبيعة متطلبات المنافسة لتحقيق أهداف التنافس في إطار قواعد الرياضة .

و يختلف الإعداد الخططي من حيث أهميته باختلاف نوع الرياضة طبقا لطبيعة التنافس فيها ، و فيما يلي نقسم الرياضات طبقا لدرجة حاجتها للإعداد الخططي :

- رياضات ذات حاجة كبيرة للإعداد الخططي :

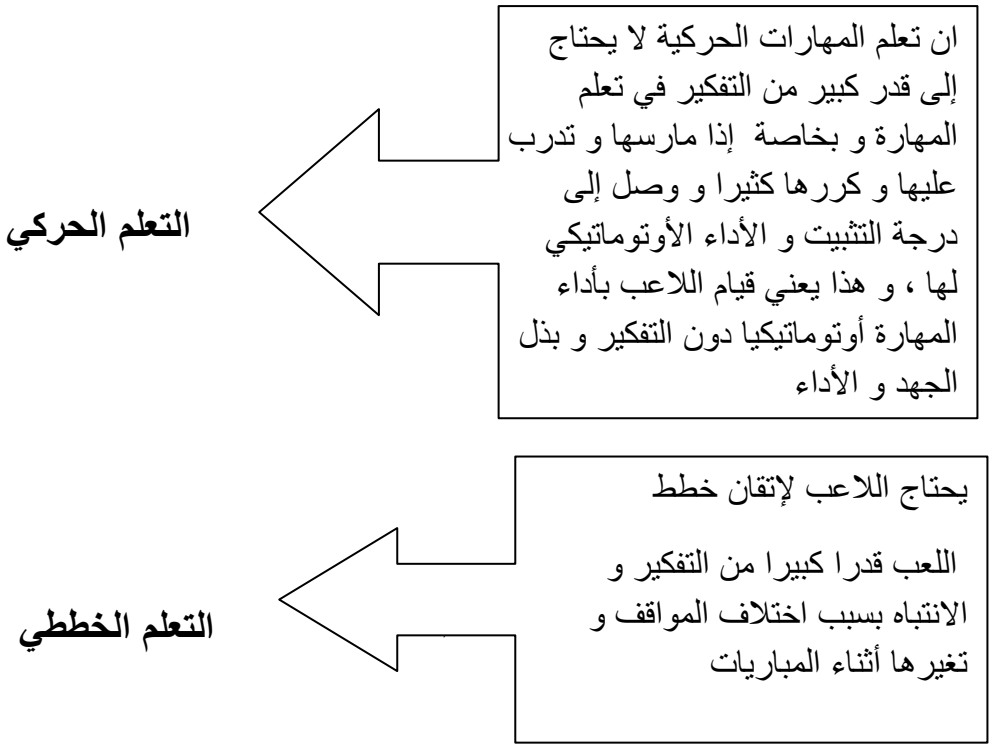
و هي تلك الرياضات التي تتميز بأكبر عدد المتنافسين فيها أو بالمواجهة الفردية . و من أمثلتها كرة القدم و كرة السلة و كرة اليد و الهوكي و الكرة الطائرة و ألعاب المضرب الزوجية. من أمثلة الرياضات التي تتطلب المواجهة الفردية الملاكمة و المصارعة و السلاح و الجودو و الكراتيه و ألعاب المضرب الفردية و الدراجات .

- رياضات ذات حاجة قليلة للإعداد الخططي :

هي تلك الرياضات التي ينعدم خلالها الاحتكاك المباشر أو تبادل الأداة . من امثلة الرياضات الجري و السباحة و الجمباز و الغطس . **(مفتي حماد ، 2001 ، ص 221)**

2-3-1- التعلم الخططي : يهدف التعلم الخططي (تعلم خطط اللعب) إلى اكتساب اللاعب المعلومات و المعارف و القدرات الخططية و اتقانها بالقدر الكافي الذي يمكنه من حسن التصرف في مختلف المواقف المتعددة و المتغيرة أثناء المنافسات .

يبنى التعلم الخططي على التعلم الحركي إذ أن خطط اللعب هي عملية اختيار مهارة معينة من بين مجموعة من المهارات حسب الموقف و الحالة التي عليها اللاعب ، لذا فهو يقوم باختيار المهارة الحركية المناسبة أو الملائمة للموقف أو يرى أنها الحل و التصرف الحركي لحالة اللعب التي عليها ، إن عمليات التعلم و التدريب على الجوانب الخططية تساهم مساهمة فعالة في اكتساب اللاعب العديد من الارتباطات العصبية الوقتية و التي تساعد على تكرار السلوك الخططي في المواقف المتشابهة ، و وفقا لهذا المفهوم فإن التعلم الخططي يختلف عن التعلم الحركي .



الشكل رقم (07): يوضح الاختلاف بين التعلم الحركي و التعلم الخططي

(موفق أسعد محمود ، 2011 ، ص 56)

2-3-2-1- مراحل التعلم الخططي :

لقد اتفقت العديد من المراجع على أن التعلم الخططي يمر عبر ثلاث مراحل متداخلة و مترابطة مع بعضها البعض وهي :

أولا: مرحلة اكتساب المعارف و المعلومات الخططية

ثانيا: مرحلة إتقان و تثبيت الأداء الخططي

ثالثا : مرحلة تنمية و تطوير القدرات الإبداعية

أولا: مرحلة اكتساب المعارف و المعلومات الخططية:

يقصد بالمعارف و المعلومات الخططية كل من الهدف من الخطة و كيفية أدائها و التحرك فيها و الظروف المحيطة بها و توقيت أدائها و الأماكن المفضل تنفيذها و في أي مرحلة من مراحل الهجوم أو الدفاع تنفذ و قواعد التنافس القانونية . **(مفتي حماد ، 2001 ، ص 226)**

يكتسب اللاعب هذه المعارف و المعلومات عن طريق المحاضرات النظرية و شرح و توجيهات المدرب و تعليقات و مناقشات اللاعبين لحالات و مواقف اللعب فضلا عن تحليل و تقويم و مناقشة المباريات السابقة للفريق و بتراكم هذه المعلومات لدى اللاعبين تزداد معرفتهم بقوانين اللعبة و إمكانيات الخصم و خططه و كيفية وضع الحلول المناسبة لمجابهة تلك الخطط. و يمر إكتساب المعارف و المعلومات الخططية بأربعة مراحل هي :

- **المرحلة الأولى**: يجري التركيز فيها على توضيح و شرح تفصيلي لقوانين و قواعد اللعب الأساسية .
- **المرحلة الثانية** : الاهتمام بوصف و تعليم طريقة اللعب مع تحديد مراكز اللاعبين (تشكيلة الفريق) و تحديد واجبات كل لاعب.
- **المرحلة الثالثة** : تحليل مراحل اللعب و إعطاء و وقت كبير للأخطاء المتوقع حدوثها و التي حدثت فعلا.

المرحلة الرابعة : و ضع الحلول و المعالجات لبعض الحالات و المواقف الخططية مع الاهتمام بالأخطاء الشائعة . **(موفق أسعد محمود ، 2011 ، ص 58)**

ثانيا : مرحلة إتقان و تثبيت الأداء الخططي:

في هذه المرحلة يتوجب على المدرب تطويع كافة الظروف لإنجاح هذه المرحلة ، التي

تهتم بأداء نموذج للطريقة الصحيحة للأداء و بعده يتم تطبيق الطريقة التي يتم تعلمها و من الأداء بشكل أسرع و الاستمرار على تكرار الأداء الدقيق للوصول إلى إتقان الأداء الخططي .

و تمر هذه المرحلة بالمراحل التالية :

- **المرحلة الأولى** :تعلم الأداء التكتيكي تحت ظروف سهلة مبسطة.
- **المرحلة الثانية** :تعلم نفس الأداء التكتيكي مع تغيير طبيعة الموقف.
- **المرحلة الثالثة** : تعلم اختيار نوع معين من الأداء التكتيكي المناسب لبعض المواقف المعينة. **(شعلان و أبو المجد ، 1996 ، ص 181)**

ثالثا : مرحلة تنمية و تطوير القدرات الإبداعية :

وصول اللاعب إلى هذه المرحلة محملا بالمعارف التي حصل عليها في المرحلة الأولى و قام بتطبيقها في المرحلة الثانية يعني أن اللاعب أصبح ملما و عارفا لخطط اللعب نظريا و عمليا ، و أصبحت له القدرة و الإمكانية على الإختيار الصحيح للمواقف الخططية . و نتيجة لذلك تتطور موهبة اللاعب و يرتجل بأداء بعض الجوانب الخططية الإبداعية خلال الرجوع إلى الذاكرة و استدعاء خبرات الموقف التي تعلمها سابقا و هذه الخبرات تساعد على تصور الحركة و بالتالي الإستجابة لها بشكل مناسب. **(موفق اسعد محمود ، 2011 ، ص 59)**

2-3-3-مكونات الأداء الخططي في كرة القدم:

2-3-3-1- خطط اللعب في كرة القدم (التكتيك)

الخطط هي : استخدام المهارات الأساسية للاعبين في تحركات و مناورات فردية أو جماعية هادفة لغرض تحقيق الهدف من المباراة ، و هو النصر للفريق ، أو هي إتقان اللاعب للمهارات الحركية و الوصول بها لدرجة الآلية يوفر تركيز التفكير في الإختيار بين البدائل المختلفة للاستجابات الحركية . **(موفق أسعد محمود ، 2009 ، ص 93)**

و يعرف **"**لوروكس"**(2006) P. Leroux** التكتيك في كرة القدم بأنه "الاستجابة المتزامنة للعب أو مجوعة من اللاعبين في وضعية اللعب ، في حالة امتلاك أو عدم إمتلاك الكرة ، في وجود أو عدم وجود علاقة مع الزميل ، في حضور أو عدم حضور الخصم".

(P. Leroux, 2006, p26)

كما يعرفها **"**بريدا وكوك" **(1998) Preda & Kuk** بأنه "طريقة عقلانية و مبرمجة من أجل مواجهة المنافسة ، تشمل حركات فردية و جماعية منظمة ، منسقة ، و محضرة بهدف الفوز ، باستعمال أفضل الخصائص لدى لاعب كرة القدم. **(Preda & Kuk ,1998, p76)**

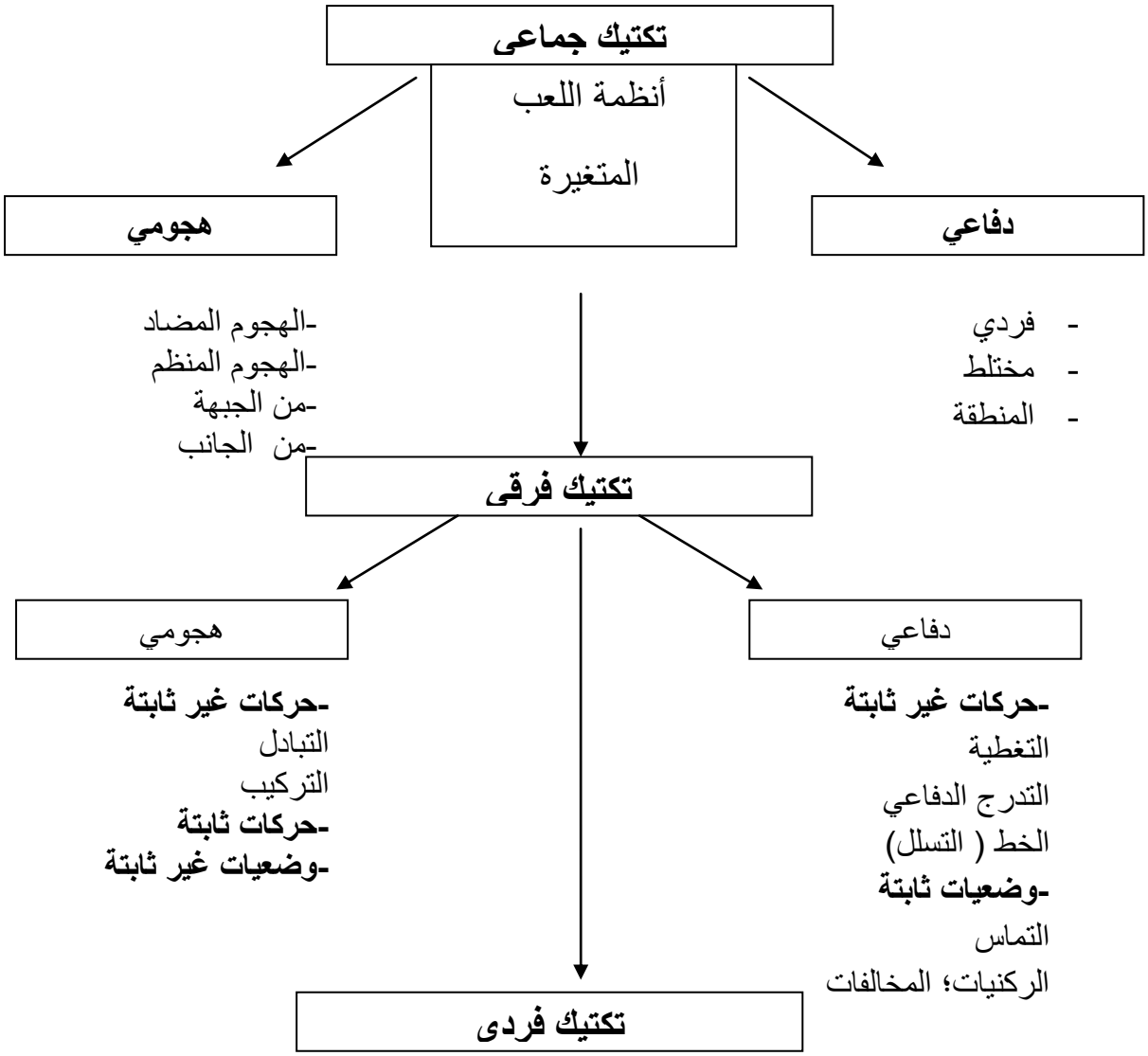
كما يعرفه "مومبارتس" **E. Mombaerts** بمجموعة الخيارات التي يتخذها اللاعب خلال ثلاث أوقات مهمة في اللعب : إمتلاك الكرة ، إمتلاك الكرة بواسطة الخصم ، تحول إمتلاك الكرة . **(E. Mombaerts 1999, p6)**

من خلال هاته التعريفات يمكن للباحث أن يعرف خطط اللعب في كرة القدم بأنها

مجموعة من الحركات و المهارات التي يستخدمها اللاعب في خدمة الفريق من أجل الوصول إلى الفوز بالمباراة

2-3-3-2- أقسام الخطط في كرة القدم :

يقسم كل من "ستيلر" **(Stiehler)** و "كونزا" **(Konzag)** و"دوبلر" **(Döbler)** خلال تمثيله للتكتيك في كرة القدم خطط اللعب (التكتيك) إلى دفاعية و هجومية ، و تتفرع هذه الخطط إلى خطط لعب فردية و جماعية و فرقية كما هو موضح في الشكل رقم (08) :



(استعمال الوسائل التكتيكية حسب و ضعية غير مقيدة)

الشكل رقم (08) : يوضح تمثيل التكتيك في كرة القدم حسب "ستيهلر" Stiehler و "كونزا" Konzag و"دوبلر" Döbler (1988)

2-3-3-2-1- خطط اللعب الدفاعية :

لقد أدى التطور الحاصل على مستوى لعبة كرة القدم إلى تطور خطط الدفاع لمواجهة مهاجمي الفريق المنافس ، حيث لم يبقى دور المدافع يقتصر على أداء واجبه الدفاعي ، و إنما يقوم بواجبات أخرى في الهجوم . و نتيجة لذلك تعددت أساليب الدفاع و انواعه.

و تنقسم خطط اللعب في الدفاع إلى :

- خطط الدفاع الفردي
- خطط الدفاع الجماعي
- **خطط الدفاع الفردي :**

تلعب المميزات و الصفات الشخصية للمدافع كالإدراك والثقة في النفس و الروح الدفاعية و اليقظة دورا حاسما و إيجابيا في نجاح المدافع و ذلك بطريقة فردية و خاصة عند تكليفه بمراقبة مهاجم خطير لمنعه من التسديد و التمرير إليه. التركيز أثناء التدريب على زيادة و هنا ما يتوجب أثناء التدريب على التركيز على تنمية هذه العوامل لزيادة نجاح الدفاع الفردي .

و تشمل وسائل تنفيذ خطط الدفاع الفردي على :

التموقع المناسب : هو سلوك للتكتيك الدفاعي الذي يتطلب مختلف المركبات مثل الذكاء في اللعب ، الحدس ، و قدرات التوافق ، و قدرة تقدير المكان و الزمان و قدرة التوجه ، و بصفة عامة المدافع يتموقع بين الخصم المباشر و المرمى . **(F. Bouhal , 2012, p101)**

المراقبة :

أ -المراقبة المباشرة:

وهي أن يبقى المدافع ملاصقا لمهاجم الخصم في جميع تحركاته وذلك لمنعه من التمرير منه أو التصويب.

ب -المراقبة غير مباشرة:

وهي مراقبة المهاجم الذي يكون أمام المدافع أو يكون ناتج عن تغير المواقع الهجومية و منها نستنتج أن في هذه الحالة كل مسؤول عن منطقته. **(سعداوي ، 2013 ، ص151)**

التغطية :

تعتبر التغطية من الوسائل الأساسية في الدفاع لاستخدامها في اغلب وقت المباراة ، و المقصود بالتغطية هو أن يقوم المدافع بتغطية زميله عندما لا يكون اللاعب الخصم

مهاجما بالكرة . فالتغطية هي أساس الدفاع إذ أن تغطية اللاعب الخصم عن قرب و عدم فسح المجال له لإستقبال الكرة يؤثر عليه من الناحية المعنوية و يؤدي إلى إرباكه و فقدان سيطرته و تصرفه بالكرة بصورة صحيحة . **(يوسف لزام و آخرون ، 2010 ، ص 238)**

التنبؤ و قطع الكرة : و هو حركة سبق الخصم الذي يستعد لاستقبال الكرة و الاستيلاء عليها بدون خطأ ، هذه الحركة الدفاعية تعمل على مفاجأة الخصم و إعطاء الإمكانية لفريقه للمرور من مرحلة الدفاع إلى مرحلة الهجوم. **(M . Brahmi , 2009 , p38)**

الصراعات الثنائية :

هي الحركة التي يكون فيها صدام مباشر مع الخصم ، لمدة ممتدة ، و نجاح هذه الحركة يرتبط بالعوامل التالية :

- إختيار الوقت المناسب
- العزم
- توازن الجسم
- سرعة التنفيذ
- **خطط الدفاع الجماعي :**

يعتمد الدفاع الجماعي على مقدرة كل لاعب مدافع على أداء واجباته ، و عند بداية لعب الفرق بطريقة الظهير الثالث ظهرت أهمية تغطية لاعبي الدفاع و مساعدة بعضهم البعض ، و منذ ذلك الحين أصبح ذلك مبدأ أساسيا و قاعدة يعمل بها في جميع طرق اللعب المختلفة و مع أن الواجب الأساسي لكل لاعب دفاع مراقبة لاعب مهاجم وفقا لطريقة اللعب.

و يقتضي تعليم الدفاع الجماعي تفهما دائما من لاعبي الدفاع لطرق الدفاع نظريا و عمليا ، و كيف يتحرك الدفاع كمجموعة ، هذا بالإضافة إلى تعلم كل لاعب في الدفاع واجبات مركزة نظريا و عمليا . و من وسائل الدفاع الجماعي :

دفاع رجل لرجل : و في هذه الطريقة يكون على كل لاعب مدافع أن يراقب مهاجما معينا ، و أن يستخلص الكرة منه و أن يشتتها .

دفاع المنطقة : تلعب طريقة دفاع المنطقة في أغلب اللعب المختلفة ، و مع أن طرق اللعب الحديثة تتطلب من لاعب الدفاع أن يمزج بين طريقة لاعب للاعب و طريقة دفاع المنطقة إلا أن الأخيرة لها أهميتها و خاصة إذا كان لاعبو الهجوم في لحظة ما أكبر من عدد المدافعين ، و يكون أساس الدفاع حينئذ محاولة تعطيل سرعة هجوم الفريق المضاد حتى يتمكن باقي أفراد المدافعين من العودة للمساعدة في الدفاع .

الدفاع المركب : الدفاع المركب هو الربط بين دفاع المنطقة و دفاع رجل لرجل . **(حنفي محمود مختار ، ب ت ، ص 250-251)**

الإنزلاق (Le glissement): و هو عنصر للخطط الدفاعية في منطقة الدفاع ، و يقصد به التحرك الجانبي لمدافعين أو أكثر تبعا لمسار الكرة .

الضغط : و هو محاولة استخلاص الكرة عن طريق الأداء الجماعي عند فقدانها ، و يتم ذلك بمراعاة مايلي :

- إندفاع أقرب لاعب للمنافس المستحوذ على الكرة بسرعة و قوة و ذكاء و في اللحظة المناسبة.

- إندفاع لاعبي الفريق الباقين لمراقبة لاعبي الفريق الخصم في نفس اللحظة و بانسجام

-يتم الضغط عند فقدان الكرة و في منطقة الخصم.

- يتم الضغط بالتنسيق و الاتزان لجميع لاعبي الفريق.

6- مصيدة التسلل :يعتبر التسلل إجراءا خطيا مؤثرا أحيانا لكسر هجوم الفريق الخصم، يستخدم في حالات محددة و يتوقف نجاح التسلل كطريقة دفاعية مؤقتة عل تفاهم و تنسيق المدافعين لأن الخطأ في تنفيذه قد يكلف هدفا.

2-3-3-2-2- خطط اللعب الهجومية :

تعد خطط الهجوم من الأسس الهامة التي يعتمد عليها الفريق في محاولة إحراز النصر النهائي على الخصم بعنصر المبادرة والفرصة في خلق وبناء الهجوم وتحديد سرعته واتجاهه(**يوسف لازم كماش ، 2002**) . وتهدف خطط اللعب الهجومية أساساً الى تمكين الفريق من إصابة مرمى الفريق المضاد بأكبر عدد من الأهداف . وكقاعدة عامة تستدعي الخطط الهجومية أن يكون لاعبو الهجوم على مستوى عال من المهارات الأساسية والقدرات الحركية أكثر من لاعبي الدفاع ، وقد يكون سهلاً نوعاً ما على لاعب الدفاع منع المهاجم من إصابة الهدف ولذلك يصبح تدريب المهاجمين أكثر أهمية من تدريب المدافعين ، وهذا لا ينفي الدور الهام الذي يلعبه الدفاع في نجاح الفريق أو المباراة . إن التحركات والمهارات التي يقوم بها اللاعب بمفرده هو اشتراك في الخطط الجماعية وقوة اللاعب في الخطط الفردية تؤدي بالتالي إلى تقوية الخطط الجماعية التي تعتمد على كفاءة اللاعب في أداء الواجبات الفنية والخططية المختلفة خلال لعب المهارة . **(كمال ياسين لطيف ، 2012،ص 72)**

- **العوامل الأساسية لتطور خطط اللعب الهجومية :**

لكي يستطيع اللاعب التفوق و النجاح مع فريقه و الحصول على نتائج طيبة في المباريات ، يتطلب وجود العوامل الأساسية لتطور التكتيك الهجومي و هي :

1. القدرات و الإمكانات البدنية.

2.المستوى العالي للأداء المهاري

3. ثبات الصفات النفسية و المعنوية و تطورها.

4. امتلاك اللاعبين القدرة على التفكير التكتيكي المبدع .

5.التصرف الصحيح في مواقف اللعب المختلفة . **(موفق أسعد محمود ، 2009، ص 95)**

تنقسم الخطط الهجومية إلى :

- خطط الهجوم الفردي

- خطط الهجوم الجماعي

- خطط الهجوم الفردي :

هي استخدام اللاعب للحركات و المهارات الأساسية للاشتراك في تنفيذ الخطة الهجومية الجماعية للفريق و كلما نجح اللاعب في تأدية الخطط الفردية الهجومية كلما زادت كفاءة الخطط الجماعية للفريق .

و يتوقف نجاح اللاعب في القيام بالتحركات الهجومية الفردية على بعض المرتكزات و المواصفات الخاصة منها الصفات النفسية العالية التي يمتلكها اللاعب مثل الشجاعة و القدرة على التحرك و التصرف الفردي و الاستعداد و القدرة على التركيز و الإبداع.

و تشمل وسائل تنفيذ الخطط الهجومية الفردية على :

- الهجوم الفردي بدون كرة.

- الهجوم الفردي بالكرة . **(موفق أسعد محمود ، 2009 ، ص101)**

- الهجوم الفردي بدون كرة

و تشمل بالأساس الحركات التي تضمن التحرك في الفراغات و الأجنحة و مشاغلة الخصم لتوفير فرص أفضل لزملائه و دعم الزملاء في الهجوم ، و منها :

الإرتكاز : الارتكاز وسيلة من وسائل الخطط الهجومية ، بحيث يقوم بها المهاجم كحل لمساعدة زميله حامل الكرة.

و يقول "بونغي" **(Bengué)** : يكون في حالة ارتكاز، عندما يتموقع أمام حامل الكرة في اتجاه الهجوم . **(Fayçal Bouhal ,2012,p132)**

الإسناد : يكون في حالة إسناد عندما يتموقع خلف حامل الكرة في اتجاه الهجوم ، أو على الأطراف في حالة الإسناد الجانبي.

التضاعف (Le Dédoublement) : الارتكاز على حامل الكرة و التنقل خلف ظهره .

التخلص من المراقبة : و تعني أن اللاعب يصبح خارج مراقبة المدافع الأقرب ، و بالتالي يسمح للزميل التمرير له في منطقة خالية .

-الهجوم الفردي بالكرة : من وسائل الهجوم الفردي بالكرة :

التمرير (المناولة) : مما لا شك فيه أن التمرير بين لاعبي الفريق الواحد هو أساس اللعب الجماعي ، و بدون التمرير يصعب على الفريق التحرك اتجاه هدف الفريق المنافس. و لنجاح التمرير هناك ثلاث عناصر تؤثر على ذلك و هي :

- الدقة
- أن تكون التمريرة بسيطة
- السرعة في أدائها.

إستقبال الكرة : يعتبر الاستقبال مهارة مهمة في بناء الهجوم ، و هو سبيل اللاعب في الانطلاق في تنفيذ مهارات أخرى كالتمرير و الدحرجة و التصويب. و الفشل في استقبال الكرة يؤدي فقدانها ، و بالتالي انتهاء الهجوم مما يستوجب على اللاعبين أن يكونوا ذا إمكانية عالية في استقبال الكرة و سرعة التصرف بها.

الدحرجة : تعتبر وسيلة هامة من وسائل الخطط الفردية الهجومية في كرة القدم ، حيث يعتبر اللاعبون الذين يمتلكون هذه القدرة أن لههم أهمية كبيرة في المساحة الأمامية .

الهدف من قيام اللاعب الدحرجة بالكرة هو :

- مراوغة الخصم و الإبتعاد عنه.
- إختراق التكتل الدفاعي و الدخول إلى العمق لغرض أداء المناولة و التهديف.
- إجبار الخصم على اللحاق باللاعب المستحوذ على الكرة لغرض فتح ثغرة يمكن الاستفادة منها في عملية الهجوم.
- يستخدم اللاعب الدحرجة لغرض تأخير اللعب .

- تستخدم الدحرجة بالكرة للتخلص من الخصم و إعطاء الفرصة للزملاء للتحرر و احتلال موقع مناسب. **(موفق أسعد محمود ، 2009 ، ص 104-105)**

المراوغة: تعتبر المراوغة من المهارات الفنية و البدنية و الخططية الهجومية التي يقوم بها اللاعب بالكرة أو بدونها من أجل الاحتفاظ بها و التخلص من الخصم.

و الهدف من المراوغة هو :

- جعل الخصم في وضع يعطي فرصة مناسبة للمهاجم لإي أداء تمريرة لزميل
- التخلص من المدافع و اجتيازه و جعله خلفه.
- بقاء الكرة بحوزة الفريق. **(موفق أسعد محمود ، 2009 ، ص 109)**

التهديف : تم تناوله في المهارات الأساسية في كرة القدم.

- خطط الهجوم الجماعي :

تعتبر كرة القدم لعبة جماعية تتأسس على تعاون و تفاهم أفراد الفريق لتنفيذ متطلبات الخطط الهجومية للفريق ، بغية تحقيق هدف الفريق في مرحلة الهجوم و إحراز الأهداف . و لا يتسنى ذلك إلا من خلال تنظيم مجهودات اللاعبين كمجموعة واحدة في تحركات متقنة الهدف منها تنفيذ واجبات خططي محددة ، و يعتمد نجاح الهجوم الجماعي للفريق على إتقان اللاعبين لوسائل الهجوم الفردي و تنفيذ الخطط الجماعية بين لاعبين أو أكثر.

أنواع الهجوم :

اتفقت العديد من المصادر على أن الهجوم نوعين :

- **الهجوم المضاد السريع:**

يعتبر هذا النوع من الهجوم من المفاتيح المهمة للفوز بالمباراة إذا ما أحسن أعضاء الفريق تنفيذه ، و يعتمد على الانطلاق السريع بعد فص الكرة من الفريق الخصم و التنقل بسرعة إلى منطقة الفريق المنافس . و يعتمد على التمريرات السريعة و الطويلة بهدف تجنب رجوع المدافعين إلى مراكزهم ـ و هو يمر بثلاث مراحل هي :

مرحلة الانتقال : بعد الاستحواذ بالكرة يتم نقل الكرة من الدفاع إلى الهجوم عن طريق تمريرة في العمق إلى لاعبي الهجوم .

مرحلة بناء الهجوم : و هي المرحلة التي تنتهي بتمرير الكرة للزميل الذي يوجد في وضعية جيدة للتهديف ، و يتم ذلك عن طريق إحداث ثغرة في دفاع الخصم .

مرحلة التهديف : و هي آخر مرحلة ، و التي فيها يتم محاولة إحراز هدف من خلال التصويب . **(موفق اسعد محمود ، 2009 ، 134-135)**

- **الهجوم المنظم المتدرج** :

الهجوم المنظم المتدرج هو ذلك النوع من الهجوم الذي يقوم به أعضاء الفريق بطريقة منظمة و بناءة ، و يستخدم عندما يكون دفاع الفريق الخصم مركزا مما يستوجب على الفريق المهاجم القيام بخطط منظمة لمحاولة فتح الثغرات و الوصول إلى المرمى .

و لنجاح هذا النوع من الهجوم يتطلب الدقة و التنويع في التمرير بين أعضاء الفريق من القصير إلى الطويل و العكس ، و كذلك التغيير في سرعة و إيقاع و توقيت الهجوم مما يؤدي إلى صعوبة تنظيم دفاع الخصم ، و يتطلب كذلك تغيير اللعب من جانب من جانبي الملعب إلى الجانب الآخر مما يؤدي إلى توسعة جهة دفاع الخصم و بالتالي زيادة إمكانية اختراق الفريق .

مبادئ وأسس خطط الهجوم الجماعي :

هي التحركات الخططية التي يشارك فيها مجموعة من اللاعبين في مناطق ومساحات الملعب المختلفة لبناء خطط الهجوم المتفق عليها من خلال تحديد دور وواجبات كل لاعب حسب ظروف المباراة ومكان تواجد الخصم والكرة ومراحل تنفيذ الهجوم .

وتتحدد مبادئ وأسس خطط الجماعي من خلال:

*العمق في الهجوم – الإتساع في الهجوم – السند في الهجوم – الإختراق في الهجوم(الجري الحر) .

*الكثافة والزيادة العددية في المناطق الكرة – تبادل المراكز – بطئ توقيت الأداء مع الإحتفاظ بالكرة، المتابعة في الهجوم – التغلب على مصيدة التسلل. **(سعداوي محمد ، 2013، ص 145)**

العمق في الهجوم :

إن العمق في الهجوم يعني توزع المهاجمين و انتشارهم بشكل يحقق احتمالات عديدة للاعب المستحوذ على الكرة في تمريرها و لكي يبدأ في تسلسل العمليات الهجومية .

الاتساع في الهجوم :

المقصود بالوسع في الهجوم هو : المدى الذي يتوزع فيه اللاعبون بعرض الملعب ، و مدى المسافات الموجودة بين اللاعبين و تناسبها مع العمق المطلوب لمجموعات اللاعبين و الفريق ، و هذا يعني استخداما كاملا لعرض الملعب عن طريق حركة اللاعبين باتجاه الخط الجانبي و قريبا منه و أداء المناولات العرضية و القطرية ، و بنفس الاتجاه لسحب لاعبي الفريق الخصم ، و إحداث ثغرة في التكتل الدفاعي.

(موفق أسعد محمود ، 2009 ، ص 148)

السند في الهجوم:

يعني السند في الهجوم تحرك لاعب مهاجم على مكان في مساحة تسمح للاعب المهاجم المستحوذ على الكرة أن يمررها إليه عندما يواجه ضغط دفاعي من لاعب الفريق المنافس، ويعتبر السند الهجومي أحد الأركان الأساسية لبناء الهجوم و إستمراره و تطوير بنجاح وفعالية، وبتوقف نجاح السند على توقيت أدائه وزاوية مسافة السند من الزملاء المهاجمين و كذلك أهمية التحرك أمام الكرة وإلى الفراغ خلف المنافسين.

الاختراق في الهجوم (الجري الحر):

يعني الاختراق في الهجوم إستغلال المساحات الحالية في دفاعات الفريق المنافس عن طريق الجري الحر بين اللاعبين والقيام بالتمريرات البينية السريعة والدقيقة والتي تستغل عدم قيام المنافس بالضغط المباشر للاستحواذ على الكرة معا يسهل نقل الكرة من مناطق اللعب المختلفة للوصول إلى مرمى الخصم وإحراز الأهداف، و الاختراق قد يكون

بلاعب واحد أو بعشر لاعبين وقد يكون بطيئا أو سريعا حسب ظروف الهجمة التكتيكية وحسب عدد مدافعي الفريق المنافس وطريقة دفاعهم وكيفية تموقعهم وعدد وكفاءة لاعبي الفريق المهاجم.

الكثافة والزيادة العددية في منطقة الكرة:

وتعني وجود عدد أكبر من اللاعبين المهاجمين عن عدد اللاعبين المدافعين في مكان وجود الكرة مما يسهل من تناول تمرير الكرة وخلخلة دفاع الخصم وتشتيت انتباهم مما يسهل فتح ثغرات يمكن إستغلالها في تطوير وإنهاء الهجوم بصورة إيجابية ويساعد على نجاح الكثافة العددية في مكان وجود الكرة سهولة تحرك المهاجمين وسرعة انتشارهم في

عدة مساحات عرضية وطولية بكثافة عددية جماعية لخطة هجومية، ويلعب التأمين الهجومي دورا هاما في تطوير الهجوم بعدم الاندفاع والمخاطرة بضياع الكرة تجنبا للهجوم المضاد من الفريق المنافس . **(سعداوي محمد ، 2013 ، ص 146)**

تبادل المراكز :

يلجأ الفريق إلى إستخدام هذا المبدأ إلى تحطيم توازن الفريق الخصم وهذه الحركة تربك المدافعين و تعلهم قلقين دائما ، الأمر الذي يقل تركيزهم ويزيد من أخطائهم مما يسمح بتوفر فرص و خيارات عدة للمهاجمين .

بطء توقيت الأداء مع الاحتفاظ بالكرة:

و هي العملية التي يتم استخدامها لإعادة تنظيم الفريق حسب مكان وجود الكرة المستحوذ عليها ، و يتم ذلك بتبادل الكرة بين اللاعبين بحرص شديد و وسيطرة كاملة مع تحركات واعية يسهل معها بناء الهجوم ثم تطويره وإنهائه حسب الخطة المتفق عليها.

8 المتابعة في الهجوم:

للمتابعة الجيدة للكرة التي ترتد سواء من العارضة أو القائم أو الحارس أو من خطأ للمدافع في إبعادها أمام المرمى دورا حاسما في تسجيل الأهداف ، و هذه الحركة تتطلب انتباها و تركيزا وحسا تهديفيا و حسن التوقع لدى المهاجم.

9-التغلب على مصيدة التسلل:

إن وضع الخطط الهجومية البديلة التغلب على مصيدة التسلل إحدى الأدوار الهامة لدور

المدرب الذي يقوم بتدريب لاعبيه سواء كأفراد أو جماعية على كيفية التغلب على هذه الخطة الدفاعية وضربها إما بالتمرير (خذ وهات) مع الزميل المهاجم أو باندفاع أحد لاعبي الفريق المستحوذ على الكرة من الخلف و تمرير الكرة إليه أو سرعة المحاورة والإنفراد بالمرمى لإحراز الهدف، أو بالجري العرضي والتمرير العكسي أو التمرير القطري للزميل . **(سعداوي محمد ، 2013 ، ص 147)**

و يرى الباحث أنه من الضروري التدريب على هذه المبادئ و إعطاءها أهمية كبيرة في تخطيط برنامج التدريب لأنه كلما زاد وقت التدريب عليها زاد التنسيق بين اللاعبين و بالتالي زيادة فرص التهديف .

خلاصة :

إن الجانبين المهاري و الخططي يعدان من الجوانب المهمة في أداء الرياضي في الرياضة التخصصية بشكل عام ، و كرة القدم بشكل خاص . مما يتوجب على المدربين إختيار أفضل الطرق و الوسائل في سبيل تعلم مختلف المهارات و النواحي الخططية المستلزمة لهذا النشاط وفق الأسس العلمية الحديثة التي تتماشى مع التطور الحاصل في هذا الجانب . و من هنا جاء الفصل ليبين كيفية تعلم مختلف المهارات الحركية و الخطط و بشيء من التخصيص في رياضة كرة القدم .

الفصل الثالث:

الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة المنارة التي تنير للباحث الطريق حتى يتسنى له أن يرسم الخطة الموضوعية و المنهجية السليمة التي ترشده إلى تحقيق أغراض بحثه ،لهذا الغرض قام الباحث بدراسة مسحية للدراسات المرجعية المرتبطة بموضوع البحث من خلال تصفحه لأهم ما جاء في مختلف الكتب و البحوث العلمية و المجلات...الخ.

3-1- دراسات مرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي

3-1-1- الدراسات العربية:

1- دراسة "أزهار هادي رشيد" (2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد ، في ضوء متغيرات الجنس ، التخصص الدراسي ، المرحلة الدراسية . إستخدم الباحثة المنهج الوصفي الملائم لمستلزمات هذه الدراسة ، و تكونت عينة البحث من (250)طالب و طالبة من كلية الهندسة و كلية العلوم السياسية وكليتي التربية و العلوم للبنات ، في جامعة بغداد (مجمع الجادرية) في مرحلة البكالوريوس للعام الدراسي (2012-2013) ، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة . ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه "سكراو و دينيسون" **(Schraw and Dennison,1994)** الذي يتكون من (52) فقرة . و من أهم النتائج التي خلص إليها الباحث أن أغلبية الطلبة يقعون ضمن المستوى المتوسط وهذا ما يعني أنه لديهم تفكير ما وراء معرفي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيرات الجنس ، التخصص الدراسي ، المرحلة الدراسية.

2-دراسة "بن ساسي" (2012)

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط . وفقا لمتغيرات التحصيل الدراسي في الرياضيات، الاتجاه نحو الرياضيات، الجنس . و لتحقيق أغراض هذه الدراسة إستخدم الباحث لهذه الدراسة المنهج

الوصفي . في حين تكونت العينة من (131) تلميذا و تلميذة (66 تلميذ ،65 تلميذة) أختيرت من متوسطة عبد القادر قريشي بالرويسات بورقلة بالطريقة العشوائية. و لجمع بيانات الدراسة استخدم الباحث الأدوات التالية :

1- مقياس التفكير ما وراء المعرفي : و قد حدد بغرض تحديد درجات التلاميذ في التفكير ما وراء المعرفي في مادة الرياضيات ، حيث يحتوي على (32) فقرة تقريرية موزعة على (5) بدائل وفقا لطريقة ليكرت .

2- استبانة الإتجاه نحو الرياضيات: تبنى الباحث استبانة الإتجاه نحو الرياضيات والتي بناها في دراسة سابقة و المكونة من (18) بندا موزعة على أربعة أبعاد هي طبيعة مادة الرياضيات،أهميتها بالنسبة للتلميذ،استمتاع التلميذ بها ،أستاذ(ة) الرياضيات . و صيغت بدائل الأجوبة وفقا لطريقة" ليكرت "حيث يتاح للتلميذ أن يختار إجابته على مقياس متدرج من خمسة بدائل هي : أوافق بشدة – أوافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة . و خلصت الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد العينة أقل من المتوسط . كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستو التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الاتجاه نحو الرياضيات لصاح ذوي الإتجاه الموجب و التحصيل الدراسي لصالح ذوي التحصيل المرتفع ، بينما لم توجد فروق حسب متغير الجنس .

3- دراسة "الخوالدة و الربابعة و السليم" (2012)

هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما رواء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل. إستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لمناسبته أغراض الدراسة،وقد تكونت العينة من (381) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة جرش ، كما تم استخدام اختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفي بعد أن تم تقسيمه إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي الثلاث (التخطيط ، المراقبة والتحكم ، التقويم) . للوقوف على درجة إكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة قام الباحثان باستخدام إختبار مهارات ما وراء المعرفة الذي قاما بترجمته و تعديله ليناسب البيئة الأردنية ، و

يتكون الإختبار في صورته الأصلية من (60) فقرة تقيس مستوى مهارات ما وراء المعرفة للطالب، حيث يقوم الإختبار على مجموعة من المهارات العقلية التي تصف معرفة الطلبة حول عمليات تفكيرهم و تعلمهم وفق المهارات المتعددة للتفكير ما وراء المعرفي و التي من ضمنها : التخطيط و المراقبة و التحكم و التقويم.

وقد أشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة " متوسطة " ، وأن اكتسابهم لها كان بدرجات متفاوتة ، فقد كان اكتسابهم لمهارة التخطيط بدرجة " كبيرة " ، فيما كان اكتسابهم لمهارتي المراقبة والتحكم ، والتقويم بدرجة " متوسطة " ، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي ، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير التحصيل .

4- دراسة الجراح و عبيدات (2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، و التخصص ومستوى التحصيل الدراسي .و قد إستخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لدراسته ،و تكونت عينة الدراسة من (1102) طالباً وطالبة ، منهم (514) طالباً و (588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربع لبرامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية و قد أختيرت بالطريقة المتيسرة .

وبغرض تحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي "سكراو و دينيسون" **(Schraw and Dennison,1994)**.أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل ، وعلى جميع أبعاده : معالجة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ثم معرفة المعرفة . أمّا فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة ، فقد كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما

وراء المعرفي، وبعدي معالجة المعلومات و تنظيم المعرفة يعزى للجنس ولصالح الإناث . كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي ، وفي الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي ، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع . أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة وللتخصص، ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي ، ولصالح التخصصات الإنسانية .

5- دراسة الحموري و أبو المخ (2011)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك . و لغرض هذه الدراسة إستخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لها.ولتحقيق ذلك اختيرت عينة مكونة من (801) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي (2010/2009) ، أختيروا بالطريقة المتيسرة (المتوفرة) .

و قد استخدمت أداتان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة :

1-مقياس الحاجة إلى المعرفة : تم في هذه الدراسة إستخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي أعده "كاسيوبو و بيتي و كاو" **(Cacioppo , Petty and Kao ،1984)**

2-مقياس التفكير ما وراء المعرفي: قام الباحثان في هذه الدراسة بترجمة مقياس" سكراو ودينيسون" **(Schraw andDennison,1994)** للتفكير ما وراء المعرفي و تعريبه،المكون بصورته الأصلية من (52) فقرة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعاً . كما بينت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائياً بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك ، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس ، والتخصص والمستوى الدراسي .

وبناءً على هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات متمثلة بأهمية التركيز على تنمية الحاجة إلى المعرفة وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك .

3-1-2- الدراسات الأجنبية :

1- دراسة "إيدين و كوسكان" (F .Aydin and M. Coşkun) (2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي بما وراء المعرفة لدي المدرسين المترشحين لتدريس الجغرافيا في جامعة دوكاز أيليل (Dokuz Eylül) في تركيا ، ومعرفة إذا ما كانت هناك اختلافات تعزى لمتغيري الجنس و الصف، لهذا الغرض إستخدم الباحثان المنهج المسحي ، وقد تكونت عينة البحث من (84) طالبا من الجنسين تابعين لقسم تدريس الجغرافيا ، كلية التربية في العام الدراسي (2011/2010) . موزعين على ثلاث صفوف ، الصف الأول (23) طالبا ، الصف الثاني (22) طالبا و الصف الثالث يتكون من (39) طالبا، لهذا الغرض إستخدم الباحثين مقياس التفكير ما وراء المعرفي "لسكراو و دينيسون" **Schraw and Dennison (1994)** و الذي طور ليلائم البيئة التركية من طرف "أوزوي و آخرون" **Özsoy and others (2010) .**

و أسفرت الدراسة على نتائج أهمها أن المرشحين لتدريس الجغرافيا لديهم مستوى عالي و متوسط من الوعي بما وراء المعرفة ، و بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغيري الجنس و الصف .

2- دراسة "هيجنز" (Higgins) (2000) :

أجريت هذه الدراسة في استراليا و هدفت إلى معرفة أثر طريقة التدريس ما وراء المعرفية في تحصيل طلبة المرحلة الثانوي في مبحث الجغرافيا مقارنة بالطريقة الاعتيادية، تكونت عينة البحث من (40) طالبا و طالبة وزعوا عشوائيا على مجموعتين (تجريبية وضابطة) بواقع (20) طالبا في كل مجموعة ، درست المجموعة التجريبية بإستراتيجية ما وراء المعرفة بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ، و قد كافأ الباحث في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في التجربة .

أعد الباحث إختبارا تحصيليا من (50) فقرة ، و استعمل الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج البحث . و قد أسفرت النتائج على وجود تفاعل بين التحصيل و الجنس لمصلحة الذكور الذين درسوا باستعمال استراتيجية التدريس ما وراء المعرفية.

3- دراسة "يور و كريج" (Yore and Craige) (1992)

رمت الدراسة إلى تقصي وعي طلبة المرحلة المتوسطة لقراءة العلوم و مدى امتلاك الطلبة لأنماط المعرفة ما وراء المعرفية الثلاثة : التقريرية و الشرطية والإجرائية المتعلقة بهذه الجوانب.لهذا الغرض إستخدم الباحثان المنهج الوصفي المناسب لهذا النوع من الدراسة، و قد تكونت العينة من (532) طالبا و طالبة ، منهم (113) من طلبة الصف الخامس ، و (109) من طلبة الصف السادس، و (93) من طلبة الصف السابع ، و (109) من طلبة الصف الثامن. استعمل الباحثان إختبار من نوع الإختبار المتعدد من (63) فقرة تقيس جوانب المعرفة الثلاث المتعلقة بالصفات التي يجب أن يتحلى بها القارئ الجيد في العلوم .

و قد أظهرت النتائج أن هناك ضعفا عاما في معلومات الطلبة في المجالات الثلاثة المذكورة ، و أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين الطلبة ذوي القدرة القرائية العالية و الطلبة ذوي القدرة القرائية الضعيفة في مستوى إمتلاك المعرفة ما وراء المعرفية و أن الإناث لديهن معرفة ما وراء معرفية في القراءة العلمية و الكتب المقررة في العلوم أكثر من الذكور و أن الطلبة يختلفون في مستوى معرفتهم بأشكال المعرفة الثلاثة : التصريحية و الشرطية و الإجرائية .

3-2- دراسات مرتبطة بالتحصيل المهاري الخططي:

3-2-1- الدراسات العربية :

1- دراسة "بوحال فيصل" (2012)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التصور العقلي و تعلم التكتيك الهجومي الفردي في كرة القدم ، و بغرض إنجاز الدراسة إستخدم الباحث المنهج التجريبي ، حيث

تكونت العينة من (42) لاعبا من فريق الإتحاد الرياضي لمدينة الجزائر **(USMA)** مقسمين عل مجموعتين ، المجموعة الأولى تجريبية تتكون من (21) لاعب من صنف أشبال (ب) ، و المجموعة الثانية ضابطة تتألف من (21) لاعب من صنف أشبال (أ).

وقد أخضع الباحث المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي يعتمد على التصور العقلي ، بينما أخضعت المجموعة الضابطة لبرنامج تدريبي عادي .و لقياس التصور العقلي لدى اللاعبين إستخدم الباحث إستمارة التصور العقلي ل"مارتينز" **(Martens،1982)** ، في حين اعتمد الباحث على بطاقة الملاحظة من خلال معاينته لكل المنافسة الرسمية للمجموعة التجريبية وتسجيل عدد الأهداف المسجلة تبعا للمؤشرات التكتيكية المحددة (الدعم ، الإرتكاز ، الازدواجية ، تغيير الوضعية) .

و قد أظهرت أهم النتائج على وجود تأثير للتصور العقلي على تعلم بعض المبادئ التكتيكية الهجومية في كرة القدم. و كذلك وجود علاقة مباشرة بين التكتيك الهجومي و النتيجة .

2- دراسة "البياتي والكاتب والكعبي"(2011)

والتي هدفت الى التعرف على تأثير التعليم وفق إستراتيجية المعرفة ما وراء الإدراكية في تعلم مهارة الإعداد بالكرة الطائرة. لغرض هذه الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي ذي المجموعتين المتكافئة التجريبية والضابطة .

و قد أجري البحث على عينة من طلاب المرحلة الدراسية الثانية في قسم الصحة والترويح في كلية التربية الرياضية – جامعة بغداد للعام الدراسي (2009-2010) والبالغ عددهم (30) طالب .

لقد تطلب البحث استعمال اختبارين مهاريين هما :

-اختبار الإعداد الى مركز (2-4)

-اختبار الإعداد

بعد إجراء الاختبارات المهارية القبلية تم تنفيذ المنهاج التعليمي الذي اشتمل على (8) وحدات تعليمية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع وحدتان تعليميتان في

الأسبوع ، وكان زمن الوحدة التعليمية (90) دقيقة . تم إجراء الاختبار البعدي لعينة البحث بعد الانتهاء من تنفيذ المنهاج .

وبعد تحليل البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية الملائمة تم التوصل الى العديد من الاستنتاجات كان من أهمها أن المناهج التعليمية (استراتيجة المعرفة ما وراء الإدراكية والمناهج المتبع في الكلية) مناهج فاعلة في رفع مستوى الأداء المهاري لمهارة الإعداد بالكرة الطائرة. و كذلك أن المنهاج التعليمي المعد وفق إستراتيجية المعرفة ما وراء الإدراكية اثبت أهمية و أثره الفاعل في تعلم مهارة الإعداد بالكرة الطائرة وبشكل أفضل من المنهاج المتبع في الكلية.

3- دراسة "فداء أكرم سليم" (2011)

هدفت الدراسة الكشف عن أثر إستراتيجية (K-W-L) في الوعي بالعمليات المعرفية لدى طلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية و كذلك التعرف على الفروق بين أفراد المجموعتين في التفكير الخططي بكرة القدم والوعي بالعمليات المعرفية لدى طلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية.

استخدم الباحث المنهج التجريبي لتحقيق أهداف البحث .وتمثل مجتمع البحث من طلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية في جامعة صلاح الدين، والعينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية وزعت الى مجموعتين ، مجموعة تجريبية درست وفق إستراتيجية (K-W-L) و مجموعة ضابطة درست وفق الأسلوب المتبع . وبواقع (28) طالبا في كل مجموعة .و قد راعى الباحث من إجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين في المتغيرات التي لها دور مؤثر في المتغيرات التابعة . أما أدوات البحث فتكونت من مقياس التفكير الخططي ومقياس الوعي بالعمليات المعرفية، وتم بناء برنامج تعليمي وفق إستراتيجية (K-W-L) و بعد عرضه على الخبراء والمختصين تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من البرنامج اجري اختبار في التفكير الخططي وتطبيق مقياس الوعي بالعمليات المعرفية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

وبعد جمع البيانات تم معالجتها إحصائيا بالوسائل الإحصائية المناسبة، وقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الخططي والوعي بالعمليات المعرفية ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج البحث تم التوصل الى مجموعة من الاستنتاجات أهمها تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق إستراتيجية (K-W-L)على أفراد المجموعة الضابطة التي درست وفق الأسلوب المتبع في التفكير الخططي وأبعاد مقياس الوعي بالعمليات المعرفية.

وأوصى الباحث من ضرورة استخدام إستراتيجية (K-W-L) في تدريس الخطط الهجومية والدفاعية بكرة القدم .

4- دراسة "فضل قيس" (2010)

هدفت هذه دراسة و الكشف على القدرات الابتكارية الخام التي يتميز بها الناشئ الرياضي الجزائري ، و كذا علاقتها بالأداء المهاري في الألعاب الجماعية ، و قد تكونت عينة الدراسة من (95) تلميذ ، (20) تلميذة من تلاميذ أقسام رياضة و دراسة لولاية ورقلة في المرحلة المتوسطة ، و قد استخدم الباحث اختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد "سيد خير الله" (1981) و بطاريات اختبار لقياس الأداء المهاري في الألعاب الجماعية (كرة اليد – كرة السلة – كرة القدم).

و قد توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أبرزها أن تلاميذ أقسام رياضة و دراسة يتميزون بدرجة عالية في قدرة الطلاقة . و كذلك عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الإناث و الذكور في القدرة على التفكير الابتكاري. بينما دلت النتائج على وجود فروق في القدرة على التفكير الابتكاري و أبعاده المختلفة حسب متغير المستوى الدراسي و الاختصاص الرياضي . عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري و أبعاده بالأداء المهاري في الألعاب الجماعية .

5- دراسة "ضياء منير فاضل شوكت" (2006)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير التمرينات الخططية بأسلوب اللعب في التعلم و الاحتفاظ و تقويم الأداء لبعض المهارات بكرة القدم للطلاب. و كذلك التعرف على أسلوبي

تعليم المهارات المتبع و التعليم عن طريق التمرينات الخططية بأسلوب اللعب في التعلم و الاحتفاظ و تقوية الأداء في كرة القدم. و قد إختار الباحث منهجين للبحث، أولهما استخدم المنهج التجريبي للتوصل إلى أفضل تعليم للمهارات و أداء حالات اللعب (الهدف الأول). و الثاني المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي و بالملاحظة لانسجامه و مطابقته مع مواصفات البحث في حال تقويم الأداء الأفضل لبعض المهارات. و قد تم إختيار عينة البحث البالغ عددهم (55) طالبا من شعبتي(ه،و) من طلبة المرحلة الأولى في كلية التربية الرياضية-الدراسات الصباحية-جامعة بغداد و البالغ عددهم (192) طالبا . و قد خلص الباحث من هذه الدراسة مجموعة من الاستنتاجات أهمها أن أسلوب تعلم المهارات المتبع و التعليم عن طريق التمرينات الخططية بأسلوب اللعب قد حققا تأثيرا إيجابيا في الاحتفاظ بتعلم بعض مهارات كرة القدم . و كذلك أسلوب التعليم عن طريق التمرينات الخططية التعليمية بأسلوب اللعب في تطوير مستوى أداء اللعب و بشكل متميز في الحالات الملائمة. فيما أكدت نتائج الدراسة أن أسلوب تعليم المهارات عن طريق التمرينات الخططية بأسلوب اللعب قد زاد من كفاءة المتعلمين معرفيا في الخطط و إستراتيجيتهما و مهاريا في مجابهة متغيرات اللعب الطارئة والسيطرة والتحكم في حل المهمات الخططية .

6- دراسة "دريسي بوزيد" (2004)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الخصائص المورفو- وظيفية و التقنو- تكتيكية للأداء في كرة القدم و مقارنة هذه الخصائص بين اللاعب الجزائري والمعايير الدولية للكرة الحديثة. و قد استخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لهذا النوع من الدراسة ، و قد إختار الباحث عينته وفق أدوات الدراسة المستخدمة على النحو التالي :

- استخدم الباحث على بعض القياسات الأنثروبومترية و بعض الإختبارات البدنية لقياس الجانب المورفو- وظيفي و لقياس هذا الجانب إختار (55) لاعب من الفريق الوطني الجزائري لسنوات (1985،1986) و (27) لاعب من الفريق الوطني الجزائري لسنوات (1995، 1996) .

- بغية قياس الجانب التقنو- تكتيكي اعتمد الباحث على الملاحظة البيداغوجية من خلال إستخدام :

1- نموذج (**WRZOS , 1984**) للملاحظة و باستخدام جهاز المانيتوسكوب (magnétoscope) لتسجيل المقابلات الدولية ، حيت تكونت العينة من مسار الفريق الوطني الجزائري خلال كأس إفريقيا للأمم سنة (1996) بجنوب إفريقيا ، و الفرق الثماني المتأهلة إلى دور الربع نهائي من نفس المنافسة ، و الفرق الثماني المتأهلة إلى الدور الربع نهائي من كأس أوربا للأمم سنة (1996) بإنجلترا .

2- نموذج **(E. MOMBAERTS ,1991)** للملاحظة و باستخدام جهاز التسجيل (caméra vidéo) لملاحظة عامل اللعب لدى الفئات الشبانية خلال المنافسة، و تكونت العينة من (5) فرق من القسم الوطني الأول ، كل فريق يحتوي على أربعة أصناف : أصاغر (ما بين 13-15 سنة) ، أشبال (15-17 سنة) ، أواسط (17- 19 سنة) ، أكابر (فوق 19 سنة) . و قد أسفرت أهم النتائج على عدم وجود فروق فيما يخص الخصائص المورفولوجية بين اللاعبين في الجزائر و المعايير الدولية ، أسفرت كذلك على وجود نقص في الخصائص البدنية لدى لاعبي الفريق الوطني الجزائري (1996) بالمقارنة بالفريق الوطني الجزائري (1986) و المعايير الخارجية . أما فيما يخص الجانب التقنو-تكتيكي فقد أكدت النتائج على أن طريقة اللعب الهجومي لدى الفريق الوطني الجزائري تختلف عن الطرق المستعملة في كرة القدم الحديثة و كذلك بأن أسلوب اللعب لدى الأصناف الشبانية يختلف على ما هو مستعمل لدى الأكابر .

3-2-2-الدراسات الأجنبية :

1- دراسة "غارسيا لوبيز و غونزاليز فيورا و غوتيراز و سيرا" (2013)

(Garcia-Lopez, L. M., Gonzalez- Villora, S., Gutiurrez, D., Serra, J)

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم أداة تقييم أداء اللعبة **(GPET)** في كرة القدم ، و معرفة نتائج ثبات و صدق هذه الأداة من أجل أن تصنف كأداة للتقييم العلمي . تهدف هذه الأداة

إلى قياس مكوني إتخاذ القرار و تنفيذ الحركات المهارية الخططية في كرة القدم ، وهي موجهة في هذه الدراسة إلى قياس هذين المكونين بالنسبة للمهاجم حامل الكرة و المهاجم غير حامل للكرة . تكونت عينة البحث من (109) لاعبين مقسمين على مستويين ، المستوى الأول (55) تلميذ من أقسام التربية البدنية و المستوى الثاني (54) لاعب يمارسون كرة القدم داخل النوادي . حيث يوزع أفراد كل مستوى على أربع فئات عمرية هي :(أقل من 09 سنوات ، أقل من 11 سنة ، اقل من 13 سنة ، أقل من 15 سنة) طبقت عليهم الأداة من خلال مباريات بين الأصناف من نفس الفئة العمرية ، حيث مدة كل مباراة شوطين ب(04) دقائق لكل شوط تفصل بينهما راحة بينية قدرها (03) دقائق . و تحدد المنافسة بمعايير محددة لكل صنف من حيث عدد لاعبي الفريق الواحد و أبعاد الميدان . و لقياس صدق الأداة إستخدم الباحثون طريقتين هما : صدق المحكمين و الصدق التلازمي ، و للتأكد من ثبات الأداة استخدم الباحثون طريقة ثبات المحكمين من خلال حساب معامل الارتباط بين تقدير المحكمين ، و قد خلص البحث إلى أن الأداة وسيلة مناسبة لتقييم السلوكات المهارية الخططية في وضعية الهجوم في الحالتين حامل لكرة و غير حامل للكرة .

2- دراسة "بريندسكو" (S. Brindesco) (2013)

هدفت هذه الدراسة الإحصائية و المهارية الخططية إلى تقييم ثلاث لاعبي وسط الميدان الهجومي من خلال تقنية دحرجة الكرة و التعامل بها في الحالات التي تفرضها المباراة ، حيث تكونت العينة من ثلاث لاعبين ينتمون إلى الفرق التالية : فريق واسلو ، دينامو بوخارست ، رابيد بوخارست (FC Vaslui , FC Dinamo Bucuresti , Rapid Bucuresti) تنتمي إلى البطولة الرومانية للموسم الرياضي (2011-2012) و اعتمد الباحث على أداة الملاحظة من خلال معاينة ثلاث مقابلات لكل لاعب من اللاعبين الثلاثة ، و قد خلص الباحث إلى أن اللاعبين الثلاثة يمتلكون كفاءة عالية مهارية و خططية ، مع وجود اختلافات طفيفة بين اللاعبين فيما يخص تقنية الدحرجة ، و هذا ما أكد فرضية الباحث بأن زيادة معدل نجاح التقنية مرتبط بتحضير اللاعبين للمنافسات الرسمية.

3-التعقيب على الدراسات السابقة:

استخدمت الدراسات السابقة التي أشرنا إليها و المتعلقة بالتفكير ما وراء المعرفي المنهج الوصفي المناسب لهذا النوع من الدراسات، بينما تنوعت الدراسات المتعلقة بالتحصيل المهاري الخططي بين المنهج الوصفي و المنهج التجريبي. كما استخدمت الدراسات السابقة أيضا أدوات البحث لجمع البيانات كالمقاييس و الإستبانات و بطاقات الملاحظة و البرامج التدريبية و الإختبارات المهارية و المعرفية ، بينما اختلفت في طريقة إختيار العينة ، فمنها من أختيرت بالطريقة العشوائية ، و أخرى بالطريقة الغير عشوائية .

فيما تباينت نتائج الدراسات السابقة حول الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب بعض المتغيرات : الجنس ، المستوى الدراسي .. و في إطار مشكلة البحث الخاصة بالدراسة فبعض الدراسات تناولت العلاقة بين هذا النمط من التفكير و عملية التحصيل إذ لاحظ الباحث أن هذه الدراسات أكدت العلاقة بينهما . كما لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي في الجانب الرياضي . إذ أن أغلب الدراسات كانت في الجانب التربوي .

4- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: من خلال الدراسات السابقة و نتائجها و إجراءاتها استفاد الباحث منها في مايلي :

- في إختيار منهج البحث حيث اختار الباحث المنهج الوصفي المناسب لهذه الدراسة .
- في إختيار عينة البحث من تلاميذ المرحلة الثانوية لأقسام دراسة و رياضة .
- في إختيار أدوات الدراسة حيث انتقى الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي للحصول على البيانات اللازمة حول مستوى التلاميذ في هذا النوع من التفكير . ومعرفة كيفية استخدامه و إجراء المعاملات العلمية المناسبة لخدمة أغراض هذا البحث. و كذلك إختيار أداة قياس التحصيل المهاري الخططي الهجومي و في كيفية جمع البيانات من خلالها و تحليلها .
- في تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة مع متطلبات البحث .
- في عرض و مناقشة النتائج .

الجانب الميداني

الفصل الرابع

منهجية و إجراءات

البحث

تمهيد :

إن أهمية أي دراسة ودقتها تتطلب من الباحث توخي الدقة في اختيار المنهج العلمي الملائم والمناسب لموضوع الدراسة ، والأدوات المناسبة لجمع المعلومات التي يعتمد عليها في ما بعد ، وكذا حسن استخدام الوسائل الإحصائية وتوظيفها ، هذا من أجل الوصول إلى نتائج ذات دلالة ودقة علمية ، تساهم كلها في تسليط الضوء على إشكالية الظاهرة المدروسة وفي تقدم البحث العلمي بصفة عامة .

سنتناول في هذا الفصل بيانا للمنهج المتبع في الدراسة، ووصفا لمجتمع الدراسة وعينتها والأداة التي استخدمت لجمع البيانات،والإجراءات التي أتبعت للتحقق من صدقها وثباتها ، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها لتحليل استجابات عينة الدراسة .

4-1- منهج البحث :

انطلاقا من إشكالية الدراسة التي تبحث عن معرفة العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي و علاقته بالتحصيل المهاري الخططي لدى تلاميذ أقسام دراسة و رياضة تخصص كرة القدم ، فإن المنهج الوصفي هو أكثر المناهج ملائمة لهذه الدراسة ، "إذ يقوم بوصف ما هو كائن ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توحد بين الوقائع ، ولا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها بل يمضي إلى ما هو ابعد من ذلك لان الوقوف عند وصف ما هو حادث لا يشكل ما هو جوهر البحث الوصفي كما إن عملية البحث لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات وتحلل وتستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالات والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة". **(جابر عبد الحميد ، 1984، 136)**

4-2- مجتمع وعينة البحث

4-2-1- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ أقسام دراسة و رياضة للطور الثانوي بولاية برج بوعريريج تخصص كرة القدم المقدر عددهم (53) تلميذا موزعين كما يلي :

الجدول (03): يوضح توزيع مجتمع البحث حسب الثانويات و المستوى الدراسي

إسم المؤسسة	المستوى		المجموع
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	
ثانوية عبد المجيد بورزق	12	09	21
ثانوية محمد الشريف بوسام	12	08	20
ثانوية الإخوة رباح	08	04	12
		المجموع	53

2-2- عينة البحث : استخدم الباحث طريقة العينة غير العشوائية من خلال إختيار أسلوب العينة الحصصية لأنها تساعد الباحث على إختيار النسب التي يريدها بطريقة سهلة و بسيطة ، وهذا مراعاة لمتغير المستوى الدراسي الذي أولته الدراسة أهمية ، حيث تكونت العينة من (32) تلميذا من تلاميذ أقسام رياضة و دراسة تخصص كرة القدم بثانويتي " **عبد المجيد بورزق و محمد الشريف بوسام"** بولاية برج بوعريريج .

الجدول (04): يوضح توزيع العينة حسب متغير المؤسسة التربوية و المستوى الدراسي

إسم المؤسسة	المستوى		المجموع	النسبة ٪
	الأولى ثانوي	الثانية ثانوي		
ثانوية عبد المجيد بورزق	11	07	18	٪56.25
ثانوية محمد الشريف بوسام	07	07	14	٪43.75
المجموع	18	14	32	٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن ما يمثل (56.25) من المبحوثين من ثانوي عبد المجيد بورزق كحد أعلى ، و (43.75) من المبحوثين من ثانوية محمد الشريف بوسام كحد أدنى .

3-4-أدوات البحث

لقد اعتمد الباحث بغرض جمع البيانات على:

- ✓ مقياس التفكير ما وراء المعرفي
- ✓ شبكة الملاحظة (GPET) لقياس التحصيل المهاري الخططي الهجومي

✓ **3-1- مقياس التفكير ما وراء المعرفي :**

هذا المقياس للباحثين **"عبد النصر الجراح" و "علاء الدين عبيدات" (2011)** و هو الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه "سكراو و دينيسون" **(Schraw and 1994) Dennison,** الذي استُخدم لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين والمراهقين.و الذي تم تطويره استناداً إلى عدة نظريات، فمكون تنظيم المعرفة تم وضعه استناداً لنظرية "جاكوبس وباريس" **(Jacobs and Paris, 1987)** ومكون معرفة المعرفة وضع استنادا إلى نظرية "براون" **(Brown, 1987)** ونظرية "جاكوبس وباريس " وقد قام "كيومر" **(Kumar, 1998)** باستخدامه على عينة من الأفراد لتقييم أثر التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار، وقد قام بإعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه بالإضافة إلى البعدين الأولين بعدا ثالثا هو معالجة المعرفة.

تكون المقياس في صورته الأولية من (42) موزعة على ثلاثة أبعاد هي : تنظيم المعرفة و معرفة المعرفة و معالجة المعرفة .

- **مفتاح تصحيح المقياس:** بما أن عبارات المقياس كلها إيجابية فقد تكون سلم الإجابة من خمسة مستويات، دائماً وأعطيت(5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجات ، وإطلاقاً (1) درجة .
- **صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي:**

- تحقق **"الجراح" و "عبيدات" (2011)** من صدق المقياس بعرضه على ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في جامعة اليرموك، حيث طُلب منهم الاطلاع على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وإبداء الملاحظات حول المقياس، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة (طلبة البكالوريوس) وانتمائها للأبعاد، ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها ستة (06) من المحكمين.

وللتحقق من صدق البناء للمقياس، قاما بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (49) طالباً وطالبة، وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي، إليه، فتم حذف (10) فقرات من المقياس الأصلي (52) فقرة ، حيث كان معامل ارتباط كل منها بالمجال الذي تنتمي إليه أقل من (0.30) .

- **ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي:**

قام "الجراح "و "عبيدات" من التحقق من ثبات المقياس بطريقتين ، الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (72) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي " ألفا كرونباخ" للأبعاد و الأداة ككل والثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على عينة تكونت من (49) طالباً وطالبة، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول ، و تراوحت القيم ما بين (0.62-0.73) كما هو موضح في الجدول الذي سنبين فيه معامل الإتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ لكل من" سكراو و دينيسون"**(Schraw and Dennison,1994)** و "كيومر"**(Kumar,1998)**

الجدول (05) : يوضح معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ لمقياس التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده، وثبات الإعادة في دراسات الباحثين

(الجراح و عبيدات ، 2011 ، ص 152)

الأبعاد	سكراو و دينيسون (Schraw , and 1994) Dennison	كيومر (Kumar, 1998)	الجراح و عبيدات	
			ألفا كرونباخ	ثبات الإعادة
تنظيم المعرفة	0.91	0.80	0.89	0.66
معرفة المعرفة	0.91	0.68	0.80	0.73
معالجة المعرفة		0.73	0.78	0.62
الأداة ككل	0.95	0.89	0.93	0.73

2-3 شبكة الملاحظة قياس التحصيل المهاري الخططي الهجومي (GPET)

The Game Performance Evaluation Tool: استخدم الباحث أداة **(GPET)** لقياس درجة التحصيل المهاري الخططي في كرة القدم لدى التلاميذ .

- **وصف الأداة :**

هذه الأداة وضعها "غارسيا لوبيز و غونزاليس فيورا و غوتيراس و سيرا " (**Garcia-Lopez, L. M., Gonzalez- Villora, S., Gutiurrez, D., Serra, J, 2013**) بحيث تهدف إلى قياس مكوني إتخاذ القرار و تنفيذ الحركات المهارية الخططية الهجومية في كرة القدم بشكل

منفصل . حيث تقيم الأداة مهارات : التمرير و مراقبة الكرة و دحرجة الكرة و التسديد بالنسبة للمهاجم حامل الكرة و الدعم و المساندة بالنسبة للمهاجم غير حامل للكرة . و قد استند الباحثون إلى وجهة النظر المتمركزة حول المبادئ الأساسية التكتيكية في الهجوم في الألعاب الجماعية التي اقترحها باير **(Bayer , 1992)** حيث قسم مراحل الهجوم إلى : مرحلة الاستحواذ و المحافظة على الكرة ، مرحلة التقدم و الهجوم على مرمى المنافس ، مرحلة التهديف و كذلك إستند الباحثون في تصميم الأداة على مفهوم المشاكل التكتيكية "الميتشال" و" أوزلين" و "غريفن" **(Mitchell, Oslin, & Griffin, 2006)** في هذه الدراسة سيقوم الباحث بتقييم مكون تنفيذ الحركات المهارية الخططية كمؤشر لدرجة التحصيل المهاري الخططي لكل لاعب . و ذلك من خلال حساب الفعالية في تنفيذ الحركات المهاري الخططية المحددة في أداة الدراسة .

- **الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة قياس التحصيل المهاري الخططي الهجومي (GPET):**
- **ثبات شبكة الملاحظة :**

قام "غارسيا لوبيز و غونزاليس فيورا و غوتيراس و سيرا "

(Garcia-Lopez, L. M., Gonzalez- Villora, S., Gutiurrez, D., Serra, J, 2013)

بحساب الثبات للأداة باستعمال طريقة الثبات باتفاق المحكمين**(Intra-observer reliability)** تم فيه حساب معامل الارتباط بين تقدير المحكمين و قد كانت النتائج الخاصة بمكون تنفيذ الحركات المهارية الخططية كما يلي :

الجدول (06) يوضح معامل الارتباط سبيرمان للاتفاق بين تقدير المحكمين لمكون تنفيذ الحركات المهارية الخططية في الدراسة الأصلية

	مراقبة الكرة	التمرير		دحرجة الكرة		الدعم و المساندة	
وضعيات اللعب		A1	A2	A1	A2	A1	A2
الإتفاق بين تقدير المحكمين	**0.95***	**0.95***	**0.92****	**0.97****	**0.70***	**1.00****	**0.97****

***دال عند مستوى الدلالة 0.05 **دال عند مستوى الدلالة 0.01**

- **صدق شبكة الملاحظة**:

قام الباحثون من التحقق من صدق الأداة الأصلية عن طريق :

- صدق المحكمين : تم عرض الأداة على (06) محكمين من أساتذة تربية بدنية و مدربين في كرة القدم يمتلكون خبرة (10) سنوات فما أكثر في الاختصاص . و قد وافق كل المحكمين على محتوى الأداة و صلاحيتها لقياس ما تقيسه .

- الصدق التلازمي و فيه بلغ معامل الارتباط (0.70) عند مستوى الدلالة (α= 0.01)

- **التطبيق :** تجري المنافسة بين فريقين ، بحيث كل فريق يتكون من (07) لاعبين + حارس مرمى يتنافسون في ميدان محدد طوله (70) متر و عرضه(56) متر ، تجري اللعبة على مدار شوطين ، حيث كل شوط مدته (04) دقائق تفصل بينهما راحة بينية مدتها (03) دقائق. و قد إستخدم الباحث لتسجيل المنافسات على آلة التسجيل Caméra لتسجيل الملاحظات .

- **بطاقة الملاحظة :**

صمم الباحث بطاقة ملاحظة خاصة بتقييم مكون تنفيذ الحركات المهارية الخططية فقط ، و هي مشتقة من البطاقة الأصلية للأداة و قد تحدد شكل بطاقة الملاحظة النهائي في :

الجدول (07) : يوضح بطاقة الملاحظة النهائية في قياس التحصيل المهاري الخططي الهجومي

الحركات المهارية الخططية / الرقم	حامل الكرة				غير حامل للكرة
	مراقبة الكرة	التمرير	دحرجة الكرة	التسديد	الدعم و المساندة
01					
02					
03					
04					

- **مفتاح التَّصحيح :** حدد الباحثين عند تصميم الأداة على منح نقطة (1) على التنفيذ الصحيح للمهارة و صفر على التنفيذ الخاطئ و عليه كان مفتاح التسجيل كما يلي :

1- مراقبة الكرة

نقطة : اللاعب يستقبل الكرة و يسيطر عليها من أجل لعبها بعد ذلك (دحرجتها ، تمريرها ، تسديدها)

صفر :اللاعب لا يسيطر على الكرة و تذهب بعيدا عن القدمين.

2- التمرير

نقطة : تمريرة ناجحة إلى الزميل ، إليه مباشرة في حالة الثبات و أمامه في حالة الجري.

صفر : تقطع الكرة قبل أن تصل إلى الزميل.

- تمريرة صعبة على الزميل ، خارج اللعبة ، تمريرة بعيدة عن الزميل .

3- دحرجة الكرة

نقطة :الهجوم بالكرة بنجاح

صفر :فقدان السيطرة ، فقدان الكرة بسبب تحدي غير مناسب .

4- التسديد

نقطة :التسديد على الهدف بعيدا عن الحارس

صفر :التسديد بعيدا عن المرمى، تسديدة قريبة من الحارس

5- الدعم و المساندة

نقطة :النجاح في التخلص من المراقبة ، يشغل مكان غير مراقب مع إمكانية استقبال الكرة .

صفر :لاعب غير قادر على التخلص من المراقبة ، لا يزال ثابت و الفضاء لا يسمح بتلقي تمريرة من الزميل عندما تنطلق الفرصة .

الدرجة الكلية للتحصيل المهاري الخططي الهجومي:

يتم التحصل على الدرجة الكلية من خلال جمع درجات كل الحركات **المهارية الخططية الهجومية** .

4-4 الدراسة الإستطلاعية : تم إجراء التجربة الإستطلاعية على عينة تكونت من **(14)** تلميذا من غير أفراد العينة الأساسية بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات و كذلك تحديد الصعوبات التي يتلقاها الباحث أثناء تطبيقها .

4-4- 1العوامل العلمية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية

- **ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية:**في الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق حيث قام الباحث بتطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره خمسة عشر يوما على أفراد العينة **(ن=14)** و الجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس:

الجدول (08): يوضح معامل ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة إعادة التطبيق

	معامل الثبات بين التطبيقين	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	**0.86**	**0.01**

نلاحظ من خلال الجدول (08) أن معامل الارتباط قوي و دال عند مستوى الدلالة (α= 0.01) و هذا بمثابة مؤشر عال لثبات المقياس .

- **صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي في الدراسة الحالية**

- قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على(08) محكمين في مجال علم النفس التربوي و مناهج و طرق التدريس و التعلم و علم النفس الرياضي ملحق **(03)** . و ذلك لإبداء رأيهم حول الملاحظات التالية:

- هل العبارة تقيس فعلا ما وضعت لقياسه ؟
- هل هي مناسبة لقياس البعد الذي وضعت فيه ؟
- اقتراح تعديل أو حذف العبارة التي لا تتناسب و البعد التي تنتمي إليه ، أو تلك العبارات التي توحي بالتكرار .

و من أجل هذا ، وضعت العبارات في النسخة الموجهة للمحكمين ملحق **(01)** ، لتقييم مدى صدق كل عبارة .

الجدول (09): يوضح نتائج تحكيم عبارات مقياس التفكير ما وراء المعرفي

رقم العبارة	النسبة %	رقم العبارة	النسبة %
01	%87.50	**22**	%75
02	%87.50	**23**	%87.50
03	%100	**24**	%100
04	%87.50	**25**	%87.50
05	%87.50	**26**	%75
06	%87.50	**27**	%100
07	%100	**28**	%37.50
08	%100	**29**	%100

%75	**30**	%37.50	**09**
%87.50	**31**	%100	**10**
%75	**32**	%100	**11**
%100	**33**	%87.50	**12**
%100	**34**	%75	**13**
%100	**35**	%100	**14**
%87.50	**36**	%87.50	**15**
%100	**37**	%87.50	**16**
%87.50	**38**	%100	**17**
%87.50	**39**	%100	**18**
%87.50	**40**	%87.50	**19**
%75	**41**	%87.50	**20**
%87.50	**42**	%75	**21**

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن معظم الفقرات سجلت نسبة قبول عالية ، كما تم تعديل بعض العبارات ، و تم حذف عبارتين هما : العبارة رقم (09) التي تنتمي إلى البعد الأول (تنظيم المعرفة) ، و العبارة رقم (28) التي تنتمي إلى البعد الثاني (معرفة المعرفة).

و قد تشكل المقياس بصورته النهائية من (40) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة كما يلي:

- 1- تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition) ويوضح القدرة على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم، والفقرات التي تقيس هذا البعد هي : **(3، 5 ، 6 ، 7، 15، 16 ، 17 ، 18 ، 27 ، 28 ، 31 ، 32 ، 33 ، 34 ، 37 ، 38 ، 39 ، 40) .**
- 2- معرفة المعرفة (Knowledge of Cognition): ويشير إلى المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية، والفقرات التي تقيس هذا البعد هي : **(2، 4، 8، 12 ، 14 ، 19 ، 20 ، 21 ، 22 ، 24 ، 25)**
- 3- معالجة المعرفة (Cognition Processing): يشير إلى الاستراتيجيات، والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات، والفقرات التي تقيس هذا البعد هي: **(1 ، 9 ، 10، 11 ، 13 ، 23 ، 26 ، 29 ، 30 ، 35 ، 36) .**

و تتراوح الدرجات على بعد تنظيم المعرفة بين(18-90) درجة، وبعد معرفة المعرفة بين (11-55) درجة ، وعلى بعد معالجة المعرفة بين (11-55) درجة، و تراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (40-200) درجة .

4-4-2 العوامل العلمية لشبكة الملاحظة التحصيل المهاري الخططي الهجومي في الدراسة الحالية

- **ثبات شبكة الملاحظة في الدراسة الحالية:**

قام الباحث بالتحقق من ثبات شبكة الملاحظة باستخدام طريقة إعادة التطبيق ، حيث طبق الباحث الأداة على عينة قدرها (ن=14) تلميذ ، ثم إعادة التطبيق بعد فاصل زمني قدره (15) يوما و الجدول التالي يوضح معامل ثبات الأداة :

الجدول (10): يوضح معامل ثبات أداة قياس التحصيل المهاري الخططي الهجومي بطريقة إعادة التطبيق

	معامل الثبات بين التطبيقين	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لأداة	0.81	0.01

و يتضح من الجدول أن قيمة معامل الثبات قدرها **(0.81)** عند مستوى الدلالة (α= 0.01) وهي مؤشر عال لثبات هذه الأداة.

- **صدق شبكة الملاحظة في الدراسة الحالية:**

تم إيجاد الصدق الذاتي للأداة في هذه الدراسة و الذي يستخرج من الجذر التربيعي لمعامل الثبات فوجد الباحث أنه يساوي **(0.90)** و هذا يدل على صدق المقياس .

4-5- الإجراءات الميدانية للدراسة الأساسية :

بعد التأكد من صدق و ثبات أدوات الدراسة و ذلك من خلال الدراسة الإستطلاعية ، قمنا بإجراء الدراسة الأساسية على العينة المكونة من (32) تلميذ من أقسام رياضة و دراسة بكل من ثانوية عبد المجيد بورزق و ثانوية محمد الشريف بوسام . حيث تم توزيع مقياس التفكير ما وراء المعرفي على أفراد العينة و قد أعطي الوقت الكافي للمبحوثين للإجابة على فقرات المقياس ، بعدها تم استرجاع جميع الاستمارات الموزعة . أما شبكة الملاحظة فقد تم تسجيل المنافسات (كما هو موضح في و صف الأداة) التي أجريت بملعب 20أوت 1955 ببرج بوعريريج و

ملعب بلحداد التومي ببرج الغدير و ذلك باستعمال جهاز التسجيل (Caméra) . ومن ثم تسجيل النتائج في البطاقة الخاصة بها. و بعد ذلك تم فحص النتائج و تبويبها في جداول نظام SPSS .

4-6-الأساليب الإحصائية :

قام الباحث بالتحليل باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS 20** للتعرف على القيم الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- معامل الارتباط البسيط لبيرسون .
- اختبار(ت) ستيودنت للكشف على الفروق .

الفصل الخامس

عرض و مناقشة النتائج

تمهيد :

سنعمل في هذا الفصل على عرض ومناقشة النتائج التي تم الحصول عليها من خلال إستعمال أدوات ووسائل البحث، حيث تم تفريغ البيانات التي حصل عليها الباحث و للتحقق من صحة فرضيات البحث ، تم تحليلها إحصائيا باستخدام الوسائل الإحصائية الملائمة ، ومن ثم تم استخلاص النتائج و التي في ضوئها تقدم مجموعة من الاقتراحات مع فتح آفاق جديدة من خلال اقتراح مواضيع و بحوث مكملة للموضوع الحالي .

5-1-عرض و مناقشة نتائج البحث:

5-1-1-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

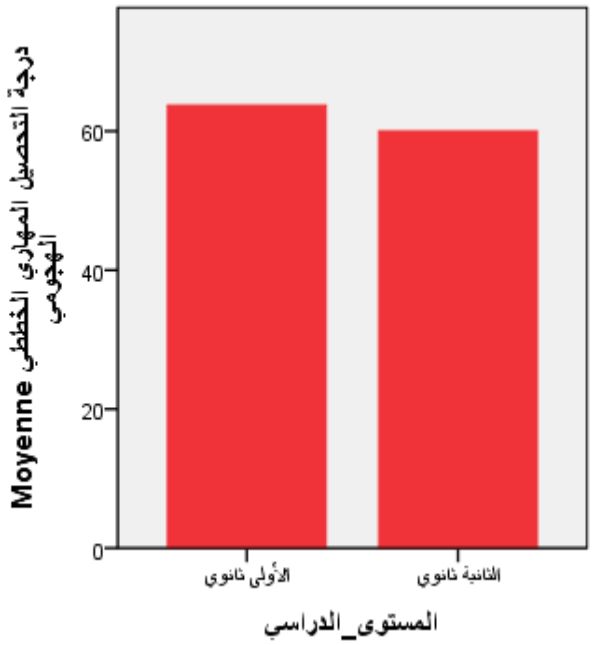
توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المهاري الخططي الهجومي بين التلاميذ حسب متغير المستوى الدراسي لصاح المستوى الأعلى

قام الباحث بالاعتماد على اختبار" ت " **(T test)** لدلالة الفروق بين المجموعتين (مستوى الأولى ثانوي ، مستوى الثانية ثانوي) ، ومن خلال حساب الفروق في الدرجة الكلية لتحصيل المهاري الخططي الهجومي قد تحصلنا على النتائج التالية الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح دلالة الفروق في درجة التحصيل المهاري الخططي الهجومي حسب كمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي / الدرجة	الأولى ثانوي ن=18		الثانية ثانوي ن=14		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التحصيل المهاري الخططي الهجومي	63.72	11.96	60	16.65	30	0.73	30	غير دال

نلاحظ من الجدول**(11)** أنه لا توجد فروق في درجات التحصيل المهاري الخططي الهجومي لدى تلاميذ مستوى الأولى ثانوي و مستوى الثانية ثانوي ، حيث بلغت ت المحسوبة **(0.73)** و هي أقل من ت الجدولية **(30)** عند درجة الحرية df=**(30)** و مستوى الدلالة **(α=0.05)** . و نلاحظ أن متوسط درجات التحصيل المهاري الخططي الهجومي لدى تلاميذ مستوى الأولى ثانوي **(63.72)** و انحراف معياري **(11.96)** ، و متوسط درجات التحصيل المهاري الخططي الهجومي لدى تلاميذ مستوى الثانية ثانوي **(60)** و انحراف معياري **(16.65)** .



الشكل رقم (09) يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين المستويين في التحصيل المهاري الخططي الهجومي

يمكن إرجاع هذه النتائج إلى أن تلاميذ المستوى الواحد يختلفون من حيث القدرات العقلية و الإنفعالية و الميولات و الاستعدادات و الدافعية لتعلم مختلف المهارات و الجوانب الخططية الخاصة بالنشاط . و إذا تكلمنا على جانب التحصيل بشكل عام فنتائج هذه الدراسة تتفق مع دراسة **"إبراهيم محمد الترتير "(2003)** و **"أبو مصطفى" (1999)** حول الفروق في التأخر في التحصيل الدراسي. حيث لم توجد فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي و يمكننا القول بأن التحصيل بشكل عام لا يتأثر بعامل المستوى الدراسي و إنما يتأثر بعوامل أخرى ، في هذا الصدد يحدد" آل ناجي محمد عبد الله "(2002) العوامل التي تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي "بعوامل ترتبط بالتلميذ و ظروفه الإجتماعية و الأسرية و المدرسية بما في ذلك المعلم و طرق التدريس و المنهج الدراسي و البيئة المدرسية

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مدربي أقسام دراسة و رياضة التي أجريت عليهم الدراسة يستخدمون نفس الطرق في التدريب ، كما في حالة ثانوية "عبد المجيد بورزق" (كلا المستويين يتدربون في نفس التوقيت مع مدرب واحد) و هو ما يعني أنهم يتلقون نفس الطرق و الأساليب و الاستراتيجيات في التدريب بما أن عملية التحصيل في هذا الجانب تتأثر بالمدرب و الطرق التي يستخدمها كإحدى العوامل المؤثرة .

و بناء على ما تقدم فإننا نرفض الفرضية الأولى التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المهاري الخططي الهجومي حسب متغير المستوى الدراسي لصاح المستوى الأعلى.

5-1-2-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير المستوى الدراسي ولصالح المستوى الأعلى .

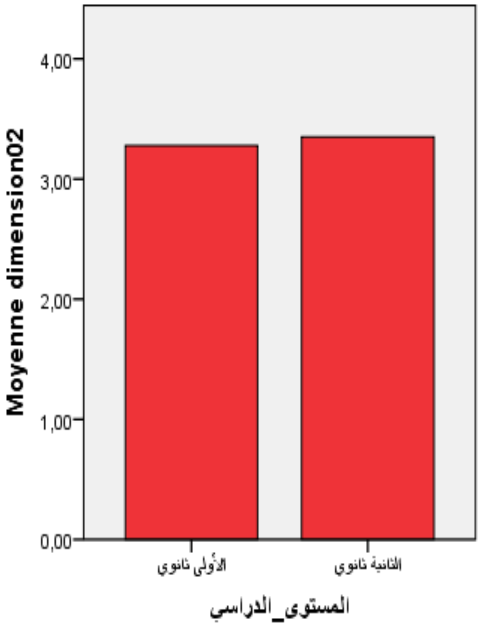
و للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بالاعتماد على إختبار"ت" **(T test)** لدلالة الفروق بين المجموعتين (مستوى الأولى ثانوي ، مستوى الثانية ثانوي) من خلال حساب الفروق في كل بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية قد تحصلنا على النتائج التالية الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح دلالة الفروق بين المستويين فيما يتعلق بالتفكير ما وراء المعرفي

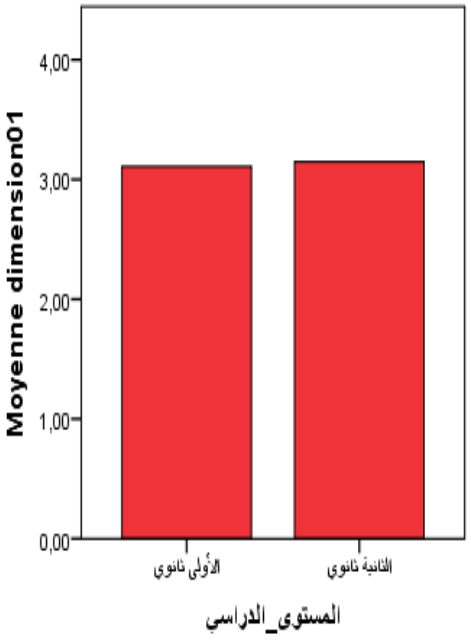
المستوى الدراسي / البعد	الأول ثانوي ن=18		الثانية ثانوي ن=14		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
تنظيم المعرفة	3.20	0.89	3.17	0.64	30	0.09	30	غ دال
معرفة المعرفة	3.28	0.80	3.44	0.69	30	0.56-	30	غ دال
معالجة المعرفة	3.08	0.82	3.45	0.73	30	1.31-	30	غ دال
المقياس ككل	3.19	0.73	3.35	0.57	30	0.68-	30	غ دال

- نلاحظ من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق في درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ مستوى الأولى ثانوي و الثانية ثانوي ، حيث بلغت ت المحسوبة **(-0.68)** و هي أقل من ت الجدولية **(30)** عند درجة الحرية df=**(30)** و مستوى الدلالة **(α=0.05)** ، و يلاحظ أن متوسط درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ مستوى الأولى ثانوي **(3.19)** و انحراف معياري **(0.73)** متقارب مع متوسط درجات التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ مستوى الثانية ثانوي **(3.35)** و انحراف معياري **(0.57)** . فضلا على انه لا توجد فروق بين المستويين كذلك في كل من تنظيم المعرفة و معرفة المعرفة و معالجة المعرفة حيث

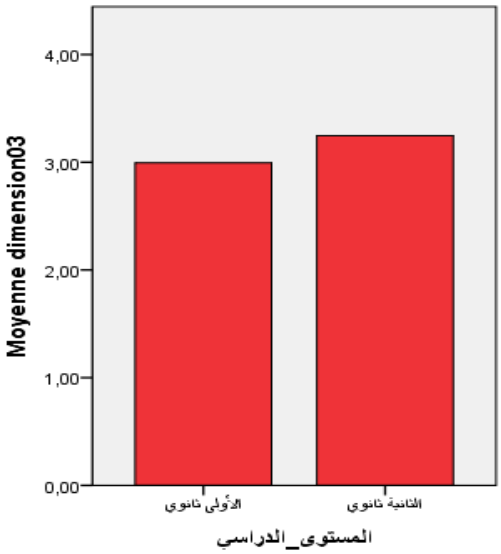
جميع المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لكل بعد من الأبعاد متقاربة فيما يتعلق بالمستوى الدراسي ، وعليه نقبل الفرضية الصفرية.



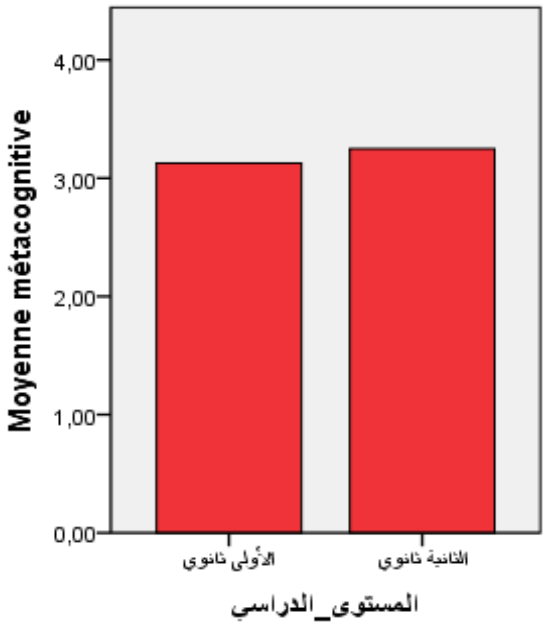
الشكل رقم (11) يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين المستويين في بعد معرفة المعرفة



الشكل رقم (10) يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين المستويين في بعد تنظيم المعرفة



لشكل رقم (12) يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين المستويين في بعد معالجة المعرفة



الشكل رقم (13) يوضح الفرق في المتوسطات الحسابية بين المستويين في مقياس التفكير ما وراء المعرفي

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات **"إيدين و كوسكان" (2013)** و **"أزهار هادي رشيد" (2013)** ، و **"عبد النصر الجراح " و "علاء الدين عبيدات "(2011)** ، و **"فراس الحموري" و" أبو المخ" (2013)** ، و" **حساني" (2008)** التي أكدت كلها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي .

و تتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة **"أبوعليا و الوهر" (2001)** التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة حسب المستوى الدراسي .

و ترجع نتيجة بحثنا إلى أن كل المستويات الدراسية تخضع إلى إهتمام متساوي من حيث تنميتهم معرفيا ، و إكتسابهم مهارات و قدرات التفكير على اختلافها ، و كذلك إلى طبيعة العملية التعليمية التي تستخدم نفس الطرق في تقديم المعارف و المعلومات المتنوعة، و إنما الاختلاف في مضمون هذه المعارف . و في هذا الصدد يمكن الإشارة إلى أن المرحلة الثانوية هي المرحلة التي يمكن تناول فيها مهارات التفكير ما وراء المعرفي بصورة مباشرة ، حيث يقول جروان : " نظرا لتأخر نمو المهارات ما وراء المعرفية و بطئه ، فإنه يحسن التعامل معها بصورة غير مباشرة حتى مستوى المرحلة الأساسية العليا

أو نهاية المرحلة المتوسطة للدراسة ، و من ثم يمكن تناولها و تعليمها بصورة مباشرة خلال سنوات الدراسة الثانوية . **(جروان ، 1999 ، ص 381)**

و بناءا على ما تقدم فإننا نرفض الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير المستوى الدراسي .

5-1-3- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون لفحص العلاقة الإرتباطية بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ من أفراد العينة في مقياس التفكير ما وراء المعرفي و الدرجات التي تحصلوا عليها في التحصيل المهاري الخططي الهجومي ، و قد تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي :

الجدول(13): يوضح معامل الارتباط بين التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل المهاري الخططي الهجومي

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
التفكير ما وراء المعرفي – التحصيل المهاري الخططي الهجومي	**32**	**0.45**	**0.00**	**دالة**

القيمة الجدولية = **0,34** عند درجة حرية **(df =32)** ومستوى دلالة **(α=0.05)**

يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي لدى التلاميذ ، حيث بلغت قيمة الارتباط **(0.45)** و هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** .

و للتأكد أكثر من النتيجة المتوصل إليها قام الباحث بتحليل العلاقات الجزئية بين أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي ، و قد تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) : يوضح معامل الارتباط بين أبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي

المحاور	العينة	تنظيم المعرفة		معرفة المعرفة		معالجة المعرفة		المقياس ككل	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التحصيل المهاري الخططي الهجومي	**32**	**0.23**	**0.19**	**0.41***	**0.01**	**0.44***	**0.01**	**0.42***	**0.00**

*** دال عند مستوى الدلالة 0.05**

و نلاحظ من خلال الجدول (14) مايلي :

1- لا توجد علاقة ارتباطية بين تنظيم المعرفة و التحصيل المهاري الخططي الهجومي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط **(0.23)** و هي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة **(0.05)**

2- توجد علاقة ارتباطية بين معرفة المعرفة و التحصيل المهاري الخططي الهجومي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط **(0.41)** عند مستوى الدلالة **(0.05)** .

3- توجد علاقة ارتباطية بين تنظيم المعرفة و التحصيل المهاري الخططي الهجومي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط **(0.44)** عند مستوى الدلالة **(0.05)** .

و مما سبق يتضح للباحث وجود العلاقة الارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي ، و هي نتيجة مقبولة في ضوء إتفاقها مع نتائج دراسات كل من" **رومانفيل "(Romainville1994)** و **عبد الناصر الجراح و علاء الدين عبيدات (2011)** و **بن ساسي (2012)** التي أكدت وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي

تعزى لمستوى التحصيل و لصالح المستوى المرتفع و هذا ما يدل على وجود العلاقة بين المتغيرين .

و يمكن تفسير النتيجة المحصل عليها أن التلاميذ الأكثر تحصيلا يقعون تحت مظلة المتفوقين عقليا ، يتميزون بأنهم أكثر رغبة في المعرفة ، كما أنهم أكثر قدرة على تقييم الذات و إدارتها ، سواء في عمليات التخطيط أو التنظيم أو التقييم و المراقبة ، فمن الطبيعي أن ينعكس ذلك على مستويات التفكير العليا لديهم ، و منها التفكير ما وراء المعرفي . كما أن التلاميذ الذين يمتلكون مستوى مرتفع من التحصيل يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم و هذا ما أكدته دراسات كل من **" تاهي و آخرون" (Taehee et al.,1998)** و **" جيجد و آخرون" (Jegede et al , 1998)** و **"مارتيني وشور " (Martini and Shore,2007)** المشار إليها في **(الجراح و عبيدات ، 2011)** بأن الطلبة مرتفعي التحصيل يستخدمون الاستراتيجيات ما وراء المعرفية أكثر من الطلبة منخفضي التحصيل في مواقف التعلم العادي . و هو ما يسهم في الرفع من أدائهم و مستوى تحصيلهم ، و في هذا الصدد لقد اثبت نتائج الدراسات التي قام بها كل من **"خالد عبد الله أحمد الخوالدة"** و **"جعفر كامل الربابعة"** و **"بشار عبد الله السليم "(2012)** و**"فداء أكرم سليم" (2012)** ، و **"أمل فتح زيدان" (2010)** الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي على عملية التحصيل الأكاديمي . في المجال الرياضي أثبت الدراسة التي قام بها كل من **"عايدة علي حسين البياتي "و" عفاف عبد الله رشيد الكاتب" و "بسمة نعيم محسن الكعبي "(2011)** على تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعلم مهارة الإعداد في الكرة الطائرة . و كذلك دراسة **"فداء أكرم سليم "(2012)** على تأثير استراتيجية (K-W-L) على تنمية التفكير الخططي في كرة القدم ، و هذا ما يؤكد بأن اللاعب الذي يمتلك مهارات التفكير ما وراء المعرفي له قدرة أكبر في التصرف في المواقف الخططية المتغيرة طيلة المباراة الذي تعتبر مشكلات وجب حلها ، فيعمل على استحضار المهارات و الخبرات السابقة و توظيفها في هاته المواقف للوصول إلى التفوق في هذه المواقف بواسطة القرار السليم و التنفيذ الجيد لهذه المهارات. و بالرجوع هنا على العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي و حل المشكلات ، أكد" **جون فلافل" (1976)** بأن ما وراء

المعرفة تعمل على مساعدة الفرد على التحكم و التنظيم السليم لمعارفه و تصوراته و مكتسباته القبلية قصد إدماجها و تجنيدها لحل المشكلة التي تواجهه بطريقة إبداعية .

أما فيما يخص نتيجة عدم وجود علاقة بين بعد تنظيم المعرفة و التحصيل المهاري الخططي الهجومي ، فإن هذه النتيجة تعتبر غير منطقية في ضوء ما انتهت إليه الدراسات السابقة ، و يرى الباحث أنه يمكن إرجاع هذه النتائج إلى عدم فهم التلاميذ الجيد لعبارات المكونة لهذا البعد .

و بناءا على ما سبق نقبل الفرضية الثالثة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي .

2-5- الاستنتاج العام :

في حدود إجراءات البحث ، و في ضوء أهدافه و من خلال التحليل الإحصائي للنتائج المتحصل عليها أمكن التوصل إلى النتائج التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المهاري الخططي الهجومي في نشاط كرة القدم لدى التلاميذ حسب متغير المستوى الدراسي و هي نتيجة مقبولة في ضوء تأكيد الدراسات على عدم تأثير عامل المستوى الدراسي على عملية التحصيل و قد فسر الباحث النتائج باختلاف قدرات التلاميذ و تشابه الطرق التي يستخدمها المدربين في تعليم مختلف المهارات و الجوانب الخططية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي حسب متغير المستوى الدراسي و هي نتيجة مقبولة باعتبار الاهتمام المتساوي الذي يتلقاه التلاميذ فيما يخص تنميتهم معرفيا و كذلك تشابه الطرق المستخدمة في العملية التعليمية .
- توجد علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي في تخصص كرة القدم و هي نتيجة منطقية في ظل تأكيد معظم الدراسات أهمية إكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي و استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على عملية التحصيل .

3-5- إقتراحات:

اعتمادا على البيانات التي جمعناها ، و انطلاقا من الاستنتاجات المستخلصة و في حدود إطار الدراسة نتقدم بالاقتراحات التالية:

- الاهتمام الجدي بمهارات لتفكير ما وراء المعرفي و العمل على تنميتها و جعلها كمدخل أساسي لعمليتي التدريس و التدريب .
- توجيه أساتذة التربية البدنية و الرياضية و المدربين على عدم الاقتصار على الأساليب التقليدية و ضرورة التدريس و التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة التي أثبتت فاعليتها في التحصيل .
- ضرورة تدريب أساتذة التربية البدنية و الرياضية و المدربين و تأهيلهم في كيفية إكساب التلاميذ و اللاعبين لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال المنهاج الدراسي الموجه للأساتذة أو الدورات التدريبية أو ندوات حول هذا الموضوع.
- توجيه الدراسات المعاصرة فيما يتعلق بموضوع التفكير ما وراء المعرفي في المجال الرياضي.
- إجراء دراسات حول أثر إستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على التحصيل في المجال الرياضي .
- إجراء دراسات عن واقع مشروع رياضة و دراسة و فعالية أطره التنظيمية بعد عدة سنوات من التنفيذ .

خاتمة

من خلال دراستنا هذه حاولنا التقرب من واحد من أهم الموضوعات الجديدة في الساحة العلمية ، و بالأخص علم النفس المعرفي و التربوي حيث اهتم الباحثون بدراسة مدى تأثيره في المجال الأكاديمي و بالأخص عملية التحصيل . في هذا البحث حاولنا إسقاط هذا النوع من الدراسات على المجال الرياضي من خلال معرفة العلاقة بين متغير " التفكير ما وراء المعرفي " و عملية التحصيل المهاري الخططي الهجومي ، حيث أخذنا نشاط كرة القدم كمثال يفتح أبوابا مستقبلية لدراسة العلاقة بينه و بين التحصيل في أنشطة أخرى . و لقد اكتسب هذا البحث أهميته من خلال الافتقار لهذا النوع من الدراسات في الوسط التربوي الرياضي ، أين لم يحظى بالاهتمام رغم اعتباره كأحد المواضيع المهمة التي يتدارسها الباحثون في مجال علم النفس التربوي في ظل الانفجار المعرفي الحاصل .

أجرى الباحث دراسته على عينة من تلاميذ أقسام رياضة و دراسة بالطور الثانوي ، هاته الفئة التي تجسد مشروع الدولة الجزائرية في النهوض بقطاع الرياضة ما دامت تعترف بأن الرياضة المدرسية لطالما كانت الخزان الأساسي لرياضيي النخبة الذين شرفوا الجزائر في المحافل الدولية .

و قد انطلق الباحث في دراسته بتحديد الإطار العام للإشكالية و طرح تساؤلاتها و صياغة فرضياتها فضلا عن تحديد أهداف الدراسة و أهميتها و تناول المفاهيم و المصطلحات الإجرائية لهذا البحث . و بغية معالجة هذا الموضوع تناول البحث جانبين : الجانب النظري تطرق فيه إلى ثلاث فصول ، حيث تناول خلال الفصلين الأول و الثاني متغيري البحث من خلال محاولة الإحاطة بالجوانب المتعلقة لكل منهما لكي نصل إلى إقامة بناء تفسيري للعلاقة التي تجمعهما . بينما تم في الفصل الثالث عرض الدراسات السابقة العربية و الأجنبية التي تناولت هذين المتغيرين و التي استفاد منها الباحث تحديد الإطار الإجرائي للبحث و كذلك في تفسير و مناقشة النتائج المحصل عليها .

اشتمل الجانب الميداني على الإجراءات الميدانية للبحث ، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المناسب لهذا النوع من الدراسات . و اختار العينة بالطريقة الحصصية من أقسام رياضة و دراسة بالطور الثانوي لولاية "برج بوعريريج" ، و بغرض جمع البيانات

استخدم الباحث مقياس التفكير ما وراء المعرفي" لعبد الناصر الجراح و علاء الدين عبيدات " و كذلك أداة تقييم أداء اللعبة(GPET) لقياس التحصيل المهاري الخططي الهجومي في كرة القدم، و للتأكد من صلاحية هذه الأدوات تم حساب الخصائص السيكومترية لكل منهما و التي دلت نتائجها على صلاحيتها لهذه الدراسة . كذلك اشتمل هذا الجانب على عرض و تحليل ومناقشة النتائج ، حيث تمت معالجة البيانات المحصل عليها بالاستعانة بالبرنامج الآلي SPSS من خلال حساب معاملات الارتباط و دلالة الفروق ، ثم قام الباحث بتحليل النتائج و تفسيرها للتأكد من صحة الفرضيات المقترحة في الدراسة.

و قد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي ، مما يعني تحقق الفرضية الرئيسية لهذا البحث ، و انتهى الباحث من هذه الدراسة بتقديم جملة من الاقتراحات و التوصيات في ضوء النتائج الذي استخلصها و حدود دراسته.

و في الأخير يرى الباحث أن هذه الدراسة بقدر ما تنحصر في حدود العينة المدروسة ، إلا أنها تأخذ بعد المنبه و المحفز و شعاع يبعث آفاقا جديدة للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال من البحث .

قائـــــمة

المراجـــع

أولا: المراجع باللغة العربية

❖ **الكتب**

1- إبراهيم شعلان و عمرو أبو المجد (1996) : **أسس بناء كرة القدم الشاملة** ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة .

2- أسعد محمود موفق (2009) : **الإختبارات و التكتيك في كرة القدم**، دار دجلة ، عمان .

3- أسعد محمود موفق (2011) : **التعلم و المهارات الأساسية في كرة القدم** ، دار دجلة ، عمان

4- أمر الله البساطي (1998) : **قواعد و أسس التدريب الرياضي و تطبيقاته** ، دار المعارف للنشر ، الإسكندرية .

5- أمين أنور الخولي (2001) : **أصول التربية البدنية و الرياضية (مدخل- التاريخ – الفلسفة)** ، ط3، دار الفكر العربي ، القاهرة .

6 - جابر عبد الحميد جابر (1999) : **استراتيجيات التدريس والتعلم** ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

7- جابر عبد الحميد جابر (2008) **: أطر التفكير و نظرياته دليل للتدريس و التعلم و البحث** ، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

8- جابر عبد الحميد إبراهيم (1984) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية ، القاهرة .

9- حسن السيد أبو عبده (2002) : **الإعداد المهاري للاعبي كرة القدم**، مطابع الإشعاع الفنية، الإسكندرية .

10- حسن حسين زيتون(2003) : **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة** ، ط1، عالم الكتاب ، القاهرة.

11- حنفي محمود مختار: **الأسس العلمية في تدريب كرة القدم** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

12- حنفي محمود مختار (1998) : **المدير الفني لكرة القدم** ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .

13- رافع النصير الزغلول و عماد عبد الرحيم الزغلول (2008) : **علم النفس المعرفي** ، ط2 ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

14- سعاد جبر سعيد(2008) : **سيكولوجية التفكير و الوعي بالذات** ، ط1، عالم الكتاب الحديث ، إربد ،الأردن .

15- سعيد عبد العزيز(2009) : **تعليم التفكير مهاراته و تدريباته و تطبيقات عملية** ، ط2 ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن.

16- صالح محمد علي أبو جادو و محمد بكر نوفل (2007) : **تعليم التفكير النظرية و التطبيق**، ط1، دار الميسرة ، عمان ،الأردن .

17- عبد الرحمان الهاشمي و طه علي حسين الدليمي (2008) : **استراتيجيات حديثة في فن التدريس** ، ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان .

18- عدنان يوسف العتوم (2007) : **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية و تطبيقات علمية** ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .

19- عدنان يوسف العتوم و عبد الناصر ذياب الجراح(2011): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية و تطبيقات عملية** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع،الطبعة 3 ،عمان ، الأردن .

20- علي مصطفى طه (1999) : **الكرة الطائرة تاريخ-تعليم-تدريب-تحليل-قانون** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

21- فتحي عبد الرحمن جروان (1999) : **تعليم التفكير مفاهيمه و تطبيقاته** ، ط 1 ، دار الفكر للطباعة و النشر ، عمان .

22- كريمان بدر (2008) : **التعلم النشط** ، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن .

23- ليلى سعد الصاعدي (2007) : **التفوق و الموهبة و الإبداع و اتخاذ القرار رؤية من واقع المناهج** ، ط1 ، دار الحامد ، عمان.

24- محمد كشك وأمر الله البساطي (2000): **أسس الإعداد المهاري و الخططي في كرة القدم**، دار الفكر، القاهرة .

25- محمد كشك (1998) : **الإعداد المهاري و الخططي في كرة القدم** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

26- محمد مصطفى زيدان (1983): **نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

27- محمد رضا الوقاد (2003) : **التخطيط الحديث في كرة القدم** ، ط1 ، دار السعادة للطباعة ، القاهرة .

28- مروان عبد المجيد إبراهيم (2002) : **النمو البدني و التعلم الحركي** ، ط1، الدار العلمية الدولية و دار الثقافة ، عمان .

29- مفتي إبراهيم حماد(2001) : **التدريب الرياضي الحديث (تخطيط و تطبيق و قيادة)** ، ط2 ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

30- مفتي إبراهيم حماد (1994) : **الجديد في الإعداد المهاري والخططي لاعب كرة القدم** ، دار الفكر العربي القاهرة .

31- مفتي إبراهيم حماد (2002) : **المهارات الرياضية -أسس التعلم و التدريب والدليل المصور**، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .

32- مفتي إبراهيم حماد (2012) : **جمل المهارات الفردية في كرة القدم – تدريب و تطوير**- دار الفكر العربي ، القاهرة .

33- مفتي ابراهيم حماد (2000) : **طرق التدريب ألعاب الكرات و تطبيقاتها بالمرحلتين الإبتدائية و الإعدادية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

34- يوسف قطامي (1998) : **سيكولوجية التعلم و التعلم الصفي** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن .

35- يوسف لزام و آخرون(2010) : **التدريب و التعليم الميداني في كرة القدم** ، ط1 ، مطبعة النيل ، البصرة .

❖ **رسائل الماجستير و الدكتوراه**

36- رفيق محسن (2005) : **أثر استراتيجية مقترحة قائمة على الفلسفة البنائية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوليد المعلومات لطلاب الصف التاسع من التعليم الأساسي بفلسطين** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأقصى ، غزة3 .

37- عبد الرحمان بن بريكة (2007) : **العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية و دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر** ، أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية ، جامعة الجزائر.

38- علي فارس (2013) : **مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي و حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر2 .

39- قيس فضل (2010) : **القدرة على التفكير الإبتكاري و علاقتها بالأداء المهاري في الألعاب الجماعية، رسالة ماجستير** ، معهد التربية البدنية و الرياضية ، جامعة الجزائر3.

40- محمد سعداوي (2013) : **دراسة تحليلية للأداء المهاري و الخططي للمنتخب الجزائري أشبال ، و المنتخبات الإفريقية** ، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر3 .

41- يوسف فتحي (2013) : **اقتراح برنامج تدريبي لتعلم المهارات الحركية في الكرة الطائرة باستخدام الوسائل السمعية البصرية** ، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر 3 .

❖ **المجلات و الدوريات**

42- أزهار هادي رشيد (2013) **: مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة بغداد** ، مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد (39) ، ص (188-218)

43- أمل فتح زيدان (2010) : **أثر إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الرابع في مادة الأحياء في مركز محافظة نينوي** ، مجلة التربية والعلم ، المجلد (17) ، العدد(2) ، ص(215 -248) .

44- بثينة محمد بدر (2006) :**أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة** ، المركز العربي للتعليم و التنمية مجلة مستقبل التربية العربية ، القاهرة ، المجلد (12)،العدد (41) .

45- بخليفة مزغيش و عبد الله قلي (2008) : **استراتيجية التعلم** ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، المؤتمر العلمي الأول ، الجزائر.

46- خالد عبد الله أحمد الخوالدة و جعفر كامل الربابعة و بشار عبد الله السليم (2012) : **درجة إكتساب طلبة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي و علاقتها بمتغير الجنس و التخصص الأكاديمي و التحصيل** ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (1) ، العدد(3)، ص (73-87) .

47- داود عبد السلام صبري (2013) : **أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة كلية التربية في مادة فلسفة** التربية ، مجلة تكريت للعلوم ، المجلد (20) ، العدد (3) ، ص (361-426) .

48- صباح مرشود منوخ و أفراح إبراهيم سعيد (2009) : **استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية ، العراق ، المجلد (16) ، العدد (10) ، ص (295-334) .

49- عايدة علي حسين البياتي و عفاف عبد الله رشيد الكاتب و بسمة نعيم محسن الكعبي (2011) : **تأثير التعليم وفق استراتيجية المعرفة ما وراء الادراكية في تعلم مهارة الإعداد بالكرة الطائرة** ، المجلة الرياضية المعاصرة،العدد(15) ، المجلد(10) ، ص (106-150) .

50 - عبد الله قلي (2009) : **فاعلية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية** ، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الإجتماعية ع(13) ، جامعة الجزائر 2 .

51- عبد الناصر الجراح و علاء الدين عبيدات (2011) : **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،7(2)، ص (145-162) .

52- عقيل بن ساسي (2012) : **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، العدد التاسع ، ص (233-249) .

53- -فراس الحموري و أحمد أبو المخ (2011) : **مستوى الحاجة إلى المعرفة و التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، مجلة جامعة النجاح للأبحاث** ، العلوم الإنسانية ، مجلد (25) ، ع(6) ، ص (1464- 1488) .

54- فريدة قماز (2011) : **التفكير الما وراء المعرفي و تفسير السلوك المرضي** ، دراسات نفسية و تربوية ، ع (06) ، جامعة فرحات عباس ، سطيف ، ص (211 ، 249) .

55- فداء أكرم الخياط (2008) : **استخدام التمثيل والمواءمة والتنظيم في اكتساب بعض المهارات الأساسية بكرة القدم،** مجلة أبحاث الكلية الأساسية ، المجلد (7) ، العدد (3) ، ص (302 -325) .

56- فداء أكرم الخياط و حامد مصطفى بلباس (2010) **: تأثير أسلوب المحطات وفق التعلم التعاوني و الذاتي في إكتساب بعض المهارات الأساسية بكرة اليد** ، مجلة علوم التربية الرياضية ، العدد(2) ، المجلد(3) ، ص(134-164) .

57- فداء أكرم سليم (2012) : **أثر استخدام إستراتيجية (K-W-L) في تنمية التفكير الخططي بكرة القدم والوعي بالعمليات المعرفية ، مجلة الثقافة الرياضية** ، مجلة الثقافة الرياضية ، المجلد الرابع ، العدد(1)، ص(186-208) .

58- كمال ياسين لطيف(2011) : **تأثير تدريب بعض المقتربات الخططية في تطوير بعض القدرات البدنية الخاصة والمهارات الأساسية للاعبي كرة القدم** ، مجلة علوم التربية الرياضية ، المجلد (04) ، العدد (04) ، ص (68-108) .

59- محمد أبو عليا ومحمود الوهر (2001) : **درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها** ، مجلة دراسات (العلوم التربوية) ، مج(28) ، ع (1) ، عمان ، جامعة اليرموك .

60- محمود عكاشة و إيمان صالح ضحا (2012) : **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب**

الصف الأول الثانوي ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، المجلد الثالث ، العدد (5) ، جامعة العلوم والتكنولوجيا - مركز تطوير التفوق ، صنعاء ، الجمهورية اليمنية .

61- وائل عبد الله محمد علي (2004) : **أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات و حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ، دراسات في المناهج و طرق التدريس** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، عدد (94) ، ص (163-264)

❖ **المعاجم و القواميس**

62- **المنجد في اللغة العربية و الإعلام** (1987)، دار المشرق ، لبنان.

63- فريد نجار(1990) : **قاموس التربية وعلم النفس،** ط2 ، بيروت ، الجامعة الأمريكية ، المجلد .

❖ **الوثائق و المطبوعات**

64- الجريدة الرسمية (2001) : المرسوم التنفيذي رقم 01-55 المؤرخ في 18 ذي القعدة عام 1421 الموافق ل : 12 فبراير سنة 2001 المتضمن استحداث أقسام رياضة و دراسة .

65- الجريدة الرسمية (2007) : القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 21 رمضان عام 1428 الموافق ل: 3 أكتوبر سنة 2007 المتضمن استحداث أقسام رياضة و دراسة .

66- الجريدة الرسمية (2008) : المرسوم التنفيذي المشترك المؤرخ في 11 شعبان عام 1429 الموافق ل: 13 غشت 2008 سنة المتضمن استحداث أقسام رياضة و دراسة .

❖ **ثانيا : المراجع بالغة الأجنبية**

67- Alain VOM HOFE et Jean-Marie GARBARINO (1990) , **Observation des comportements et analyse de l'activité de jeunes joueurs de football** , revue staps , **No23 du 11/1990 ,Volume 11 , Pages 29 à 42** .

68- A. Preda, A. Kuk(1998) : **le jeu d'attaque : technique et tactique individuelle et collective**, Ed. Dececchi Paris.

69- Bouzid DRISSI (2004) **, Caractéristiques morpho-fonctionnelles et technico-tactiques de la performance** , thèse doctorat , Université d'Alger.

70- Bouzid Drissi (2009) : **football concepts et méthodes** , office de publication Universitaire . alger.

71- Erick, Mombaerts (1999) : **Pédagogie du football : apprendre à jouer ensemble par la pratique du jeu.** Ed : Vigot. France.

72- F.Aydin and M. Coşkun (2011) : **Geography teachers candidates metacognitive awareness : A case study from Turkey** , scholars research librairy, archives of applied science research ,3(2) : 551-557.

73- Fayçal Bouhal (2012) : **Etude de la relation entre l'imagerie mentale et son impact sur l'apprentissage de la tactique offensive individuelle en football Cas (USMA -16ans)** , thèse doctorat , Université d'Alger III.

74- J. Pioget (1976) : **La psychologie de l'enfant**, P.U.F. France.

75- Leroux, P.(2006) : **Planification et entrainement**. Ed : Amphora, France.

76- L. M. Garcia-Lopez, ,S. Gonzalez-Villora,D. Gutiurrez, ,J. Serra (2013) : . **Development and validation of The Game Performance Evaluation Tool (GPET) in soccer ,** REVISTA EURO AMERICANA DE CIENCIAS DEL DEPORTE , Vol (2), N (1), pp : 89-99.

77- M , Brahmi(2009**): Entraineur de football** : la défense. Ed : Actio, France.

78- M. Romainville (1994**): Awareness of cognition strategies Relationship between university studnt,s. Metacognition and their performance studies in Higher Education,** Vol (19). No (2), PP:359-366.

79- Nabil Iferroudjene (2012) **: Imagerie mentale et prise de décision chez les footballeurs. Approche centrée sur l'aspect technico-tactique** , thèse doctorat , Université d'Alger 3.

80- Rewe Taelman(1990) : **Football – Technique nouvelle d'entraînement** , Amphora, paris.

81- Schmidt , A. Richard , and Tiothy , D.Lee (1996) : **Motor control and Learning**, 3rd ed , Human Kintecs.

82-S. González-Víllora,; L.M García-López,.; O.R Contreras-Jordán, (2013), **Decision making and technical skills evolution in football**, Rev . int . med . cienc . act . fís .deporte- vol . X - número **X ,** spain.

83- Sorin Bribdescu (2013) , **A Statistical and Technical-Tactical study of the dribbles conducted by three midfields in three 1st league matches , in the 2011-2012 competitive year** , Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal , Volume 5 , Issue 10, Roumanie . Pages 34-42.

84- Weineck Jurgain (1997) ": **Manuel d'entrainement"** traduit par Michel Portman et Robert 4eme édition ED ,Vigot , Paris .

الملاحـق

الملحق رقم (01)

مقياس التفكير ما وراء المعرفي قبل التحكيم (النسخة الموجهة إلى السادة المحكمين)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف-

معهد التربية البدنية والرياضية

استمارة صدق المحكمين

- أستاذي الكريم...

في إطار انجاز مذكرة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ، **تخصص: علم النشاط البدني الرياضي التربوي**، تحت عنوان: **" مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالتحصيل المهاري الخططي – دراسة ميدانية لأقسام دراسة و رياضة للطور الثانوي بولاية برج بوعريريج "** . وبهدف قياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي، يود الباحث الاستنارة بآرائكم في تقويم فقرات مقياس التفكير ما وراء المعرفي لعبد الناصر الجراح و علاء الدين عبيدات ومعرفة مدى صلاحيته لهذه الدراسة .

مع العلم أن فرضيات البحث كانت على النحو التالي :

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المهاري الخططي الهجومي بين التلاميذ حسب متغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الأعلى.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي باختلاف حسب متغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الأعلى.

3- توجد علاقة ارتباطية بين متغيري التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل المهاري الخططي الهجومي .

نرجوا منكم إبداء رأيكم حول صلاحية هذه البنود ووضع علامة (X) في الخانة المناسبة لرأيكم واقتراح ما ترونه مناسبا. شكرا جزيلا على تعاونكم

التعليمة :

يتضمن المقياس الذي بين يديك عبارات تصف التفكير ما وراء المعرفي الذي يستخدمه الناس في المواقف التعليمية المختلفة ، يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في التعامل مع هذه المواقف، وذلك بوضع إشارة(×) مقابل العبارة في العمود المناسب ، علما بأن هذه الاستبانة لغايات البحث العلمي، لذا نرجو قراءتها بشكل دقيق والإجابة عليها بموضوعية.

الرقم	الفقرات	مناسبة	تعدل	تحذف	ملاحظة
1	أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.				
2	أحاول استخدام استراتيجيات ثبت فاعليتها في الماضي.				
3	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.				
4	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.				
5	أفكر بما احتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.				
6	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.				
7	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.				
8	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.				
9	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.				
10	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.				
11	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.				
12	أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية استخدمها.				
13	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.				
14	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.				
15	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.				
16	أعمل مراجعة دورية لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة.				
17	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.				
18	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.				
19	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.				
20	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج				

	ذلك.				
21	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات.				
22	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي.				
23	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.				
24	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.				
25	أقّيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.				
26	أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.				
27	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.				
28	أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.				
29	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.				
30	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.				
31	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.				
32	أغير استراتيجياتي عندما لا استطيع فهم الموضوع بشكل جيد.				
33	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.				
34	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.				
35	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.				
36	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.				
37	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.				
38	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.				
39	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.				
40	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.				
41	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة.				
42	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً.				

الملحق رقم (02)

مقياس التفكير ما وراء المعرفي في صورته النهائية

عزيزي التلميذ

يتضمن المقياس الذي بين يديك عبارات تصف التفكير ما وراء المعرفي الذي يستخدمه الناس في المواقف التعليمية المختلفة، يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في التعامل مع هذه المواقف، وذلك بوضع إشارة(×) مقابل العبارة في العمود المناسب، علما بأن هذه الاستبانة لغايات البحث العلمي، لذا نرجو قراءتها بشكل دقيق والإجابة عليها بموضوعية .

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
1	أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب.					
2	أستخدم طرق في حل المشكلة ثبت فاعليتها في الماضي.					
3	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.					
4	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.					
5	أحدد ما احتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.					
6	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.					
7	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.					
8	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.					
9	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.					
10	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.					
11	أضع هدفاً محدداً لكل إستراتيجية استخدمها.					
12	أستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف.					
13	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.					
14	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.					
15	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في حل المشكلة.					
16	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.					
17	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.					

18	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.					
19	أحفز نفسي على التعلم عندما احتاج ذلك.					
20	أحدد أفضل الاستراتيجيات عند اتخاذ القرارات.					
21	أستثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي.					
22	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.					
23	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.					
24	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.					
25	أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي					
26	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.					
27	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.					
28	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.					
29	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.					
30	أغير طريقتي في حل المشكلة عندما لا أستطيع فهم الموضوع.					
31	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.					
32	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.					
33	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.					
34	أعيد تقييم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة.					
35	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.					
36	أجزء العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها.					
37	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً.					
38	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة.					
39	أقوم بمراجعة المعلومات الغير واضحة لاستيعابها أكثر.					
40	أعيد قراءاتي عندما لا أجد المعلومات الكافية .					

الملحق رقم (03)

القائمة الإسمية للأساتذة المحكمين لمقياس التفكير ما وراء المعرفي

الرقم	الأستاذ	الدرجة	التخصص	الجامعة	البريد الإلكتروني
01	أ.د صادق خالد الحايك	أستاذ التعليم العالي	مناهج و طرق التدريس في التربية الرياضية	الجامعة الأردنية	sa195588@yahoo.com
02	أ.د شفيق فلاح حسان علاونة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك الأردن	alawneh@yu.edu.jo
03	د. إسماعيلي يامنة	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة المسيلة	smailiyamna@yahoo.fr
04	د. فاطمة عبد العزيز المنايري	أستاذ محاضر	تعلم	جامعة أم القرى السعودية	ftoma11@windowslive.com
05	د. أوشن بوزيد	أستاذ محاضر أ	علم النفس الرياضي	جامعة المسيلة	
06	د.عبد القادر حناط	أستاذ محاضر أ	نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية	جامعة الجلفــة	
07	د. سعد السعود فؤاد	أستاذ محاضر أ	علم النفس الرياضي	جامعة المسيلة	
08	د. حسن علي	أستاذ محاضر أ	إرشاد نفسي رياضي	جامعة الجلفــة	

الملحق رقم (04)

نتائج تحكيم مقياس التفكير ما وراء المعرفي

الرقم	العبارة قبل التحكيم	العبارة بع التحكيم	القرار
01	أضع بالإعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب	أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب	**تعديل**
02	أحاول استخدام استراتيجيات ثبتت فعاليتها في الماضي	أستخدم طرق في حل المشكلة ثبتت فعاليتها في الماضي	**تعديل**
03	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتا كافيا.	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتاً كافياً.	**إبقاء**
04	أدرك نقاط القوة و الضعف في قدراتي العقلية	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية.	**إبقاء**
05	أفكر بما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بالمهمة	أحدد ما احتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما.	**تعديل**
06	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.	أضع أهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة.	**إبقاء**
07	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.	أتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة.	**إبقاء**
08	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار.	**إبقاء**
09	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة.		**حذف**
10	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد.	**إبقاء**
11	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة.	**إبقاء**
12	أمتلك هدفاً محدداً لكل إستراتيجية استخدمها.	أضع هدفاً محدداً لكل إستراتيجية استخدمها.	**تعديل**
13	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف.	أستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف.	**تعديل**
14	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة.	**إبقاء**
15	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات.	**إبقاء**
16	أعمل مراجعة دورية لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة.	أقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في حل المشكلة.	**تعديل**
17	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه.	**إبقاء**
18	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل.	**إبقاء**
19	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة.	**إبقاء**
20	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك.	أحفز نفسي على التعلم عندما احتاج ذلك.	**تعديل**
21	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما اتخذ القرارات.	أحدد أفضل الاستراتيجيات عند اتخاذ القرارات.	**تعديل**
22	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف	أستثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط	**تعديل**

	عندي.	الضعف عندي.	
23	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة.	**إبقاء**
24	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى.	**إبقاء**
25	أقّيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.	أقّيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء.	**إبقاء**
26	أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي.	أجد نفسي مستخدماً استراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي	**تعديل**
27	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي.	**تعديل**
28	أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها.		**حذف**
29	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.	أسأل نفسي عن مدى انجازي للأهداف عندما أنهي المهمة.	**إبقاء**
30	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة.	**إبقاء**
31	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة.	**إبقاء**
32	أغير استراتيجياتي عندما لا استطيع فهم الموضوع بشكل جيد.	أغير طريقتي في حل المشكلة عندما لا أستطيع فهم الموضوع .	**تعديل**
33	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة.	**إبقاء**
34	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة.	**إبقاء**
35	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقرؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً.	**إبقاء**
36	أعيد تقييم افتراضاتي عندما يحدث لدي إرباك.	أعيد تقييم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة.	**تعديل**
37	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.	أتعلم أكثر عندما أكون مهتماً بالموضوع.	**إبقاء**
38	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها	أجزء العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها	**تعديل**
39	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئاً جديداً	**إبقاء**
40	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة	**إبقاء**
41	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة	أقوم بمراجعة المعلومات الغير واضحة لاستيعابها أكثر	**تعديل**
42	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكاً	أعيد قراءاتي عندما لا أجد المعلومات الكافية	**تعديل**

الملحق (05)

نتائج المعالجة الاحصائية بواسطة البرنامج الآلي SPSS20

ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي بطريقة إعادة التطبيق

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
ت1	123,43	15,421	14
ت2	120,57	13,535	14

Corrélations

		ت1	ت2
ت1	Corrélation de Pearson	1	,860**
	Sig. (bilatérale)		,000
	Somme des carrés et produits croisés	3091,429	2334,571
	Covariance	237,802	179,582
	N	14	14
ت2	Corrélation de Pearson	,860**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	Somme des carrés et produits croisés	2334,571	2381,429
	Covariance	179,582	183,187
	N	14	14

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ثبات أداة التحصيل المهاري الخططي الهجومي بطريقة إعادة التطبيق

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
ت1	12,36	3,443	11
ت2	14,18	4,729	11

Corrélations

		ت1	ت2
ت1	Corrélation de Pearson	1	,819**
	Sig. (bilatérale)		,002
	Somme des carrés et produits croisés	118,545	133,273
	Covariance	11,855	13,327
	N	11	11
ت2	Corrélation de Pearson	,819**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	Somme des carrés et produits croisés	133,273	223,636
	Covariance	13,327	22,364
	N	11	11

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

الفرضية الأولى

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الهجومي الخططي المهاري التحصيل درجة	Hypothèse de variances égales	3,179	,085	,736	30	,467	3,722	5,055	-6,602	14,047
	Hypothèse de variances inégales			,707	22,735	,487	3,722	5,268	-7,183	14,628

الفرضية الثانية

Test-t

Statistiques de groupe

	_المستوى الدراسي	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
dimension01	ثانوي الأولى	18	3,2068	,89981	,21209
	ثانوي الثانية	14	3,1786	,64243	,17170
dimension02	ثانوي الأولى	18	3,2879	,80787	,19042
	ثانوي الثانية	14	3,4416	,69496	,18574
dimension03	ثانوي الأولى	18	3,0859	,82409	,19424
	ثانوي الثانية	14	3,4545	,73855	,19739
Métacognitive	ثانوي الأولى	18	3,1935	,73945	,17429
	ثانوي الثانية	14	3,3582	,57400	,15341

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
dimension01	Hypothèse de variances égales	3,598	,068	,099	30	,922	,02822	,28456	-,55292	,60936
	Hypothèse de variances inégales			,103	29,830	,918	,02822	,27288	-,52920	,58564
dimension02	Hypothèse de variances égales	,370	,547	-,567	30	,575	-,15368	,27118	-,70751	,40015
	Hypothèse de variances inégales			-,578	29,645	,568	-,15368	,26600	-,69720	,38984
dimension03	Hypothèse de variances égales	,499	,485	-1,313	30	,199	-,36869	,28086	-,94228	,20491
	Hypothèse de variances inégales			-1,331	29,333	,193	-,36869	,27693	-,93479	,19742
métacogniti ve	Hypothèse de variances égales	1,287	,266	-,687	30	,497	-,16472	,23974	-,65433	,32490
	Hypothèse de variances inégales			-,709	29,999	,484	-,16472	,23219	-,63890	,30947

الفرضية الثالثة

Corrélation

	المهاري التحصيل درجة الهجومي الخططي	dimension 01	dimension 02	dimension 03	métacognitive	
الخططي المهاري التحصيل درجة الهجومي	Corrélation de Pearson	1	,234	,412*	,446*	,424*
	Sig. (bilatérale)		,198	,019	,010	,015
	N	32	32	32	32	32
dimension01	Corrélation de Pearson	,234	1	,740**	,466**	,856**
	Sig. (bilatérale)	,198		,000	,007	,000
	N	32	32	32	32	32
dimension02	Corrélation de Pearson	,412*	,740**	1	,605**	,908**
	Sig. (bilatérale)	,019	,000		,000	,000
	N	32	32	32	32	32
dimension03	Corrélation de Pearson	,446*	,466**	,605**	1	,809**
	Sig. (bilatérale)	,010	,007	,000		,000
	N	32	32	32	32	32
Métacognitive	Corrélation de Pearson	,424*	,856**	,908**	,809**	1
	Sig. (bilatérale)	,015	,000	,000	,000	
	N	32	32	32	32	32

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).