الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس – مستغانم –
معهد التربية البدنية والرياضية
قسم التربية البدنية

مذكرة ماجستير في تخصص مناهج وطرائق التدريس
في التربية البدنية والرياضية

عنوان
استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية لتنمية بعض المهارات في كرة اليد لسن (16 – 18 ستة)

إعداد الطالب :
ابن خالد حاج

إشراف :
د.عطاء الله أحمد

السنة الجامعية 2010 / 2011

إهــداء

بسم الله الرحمن الرحيم

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى من ملأ حياتي بهجة و فرحا و حبورا ... زوجتي العزيزة و إبنتي نسرين

إلى إخوتي و أخواتي

إلى جميع أفراد العائلة الكبيرة كبيرا و صغيرا

إلى سر قوتي ، و مصدر عطائي و مورد إلهامي أساتذتي الأفاضل

إلى جميع الزملاء و الأصدقاء

أهدي هذا البحث في طبق من ذهب عليه إكليل من ورود المحبة و المودة و الاحترام

بن خالد حاج

شكـــر و تقديـــر

الحمد لله كثيرا و الشكر لله جزيلا و الصلاة له بكرة و أصيلا و على سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم سيد المرسلين و إمام المتقين صلاة تامة زاكية تؤدي حقه و تزلفه عن ربه.

أتقدم بتشكراتي الحارة إلى أستاذي الكريم المشرف على هذا البحث الدكتور عطاء الله أحمد الذي يبخل علي بعطاءاته و إمداداته العلمية و التقنية و توجيهاته و تشجيعاته المتواصلة التي كانت حافزا كبيرا لي في إتمام هذا العمل، و الذي منحني الكثير من وقته كما أوجه شكري و تقديري إلى مدير المعهد الساهر على توفير الظروف المساعدة للتكوين النوعي.. و أوجه كذلك شكري و تقديري إلى الدكتور الحاج بن قناب على التسهيلات التي يقدمها لكل طلبة ما بعد التدرج، و أشكر كل أساتذتي أساتذة معهد التربية البدنية و الرياضية بجامعة مستغانم كما لا أنسى أن أوجه شكري إلى الدكتور صوار يوسف، و الأستاذ حملات عبد القادر، كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث

قائمة الجداول

الرقم	موضوع الجدول	الصفحة
01	يبين الشهادات التي يعمل بها المدرسون المستجوبون في التعليم الثانوي بولاية سعيدة	183
02	يوضح مؤسسات تكوين الأساتذة المستجوبون	184
03	يوضح سنوات الخبرة للأساتذة المستجوبون في تدريسمادة التربية البدنية والرياضية	184
04	يوضح سنوات الخبرة للأساتذة المستجوبونفي كل طور (متوسط – ثانوي)	185
05	يوضح مدى استفادة الأساتذة المستجوبونبتكوين خاص بالتدريس	186
06	يوضح ما تطرق إليه الأساتذة المستجوبين من خلالالملتقيات التكوينية	187
07	يوضح ما هو معتمد عند الأساتذة المستجوبون في تدريس مادة التربية و الرياضية	189
08	يوضح أجوبة الأساتذة المستجوبين فيما يتعلق بمعرفتهمباستراتيجيات التدريس الحديث	205
09	يبين التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات والقياسات(الطول والوزن) ومستوى التحصيل عند الذكور	206
10	يبين التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات والقياسات(الطول والوزن) ومستوى التحصيل عند الإناث	219
11	يوضح المهارات المدروسة والاختبارات المحددة لقياسها حسب ما أشار إليه المحكمين	221
12	يوضح ثبات الاختبارات عند الذكور	222
13	يوضح ثبات الاختبارات عند الإناث	224
14	يوضح صدق الاختبارات عند الذكور	225
15	يوضح صدق الاختبارات عند الإناث	234
16	يبين الزمن الإجمالي بالدقائق والنسبة المئوية للحصص التعليمية	243
17	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار التمرير والاستقبال عند الذكور	244
18	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار التمرير والاستقبال عند الإناث	246
19	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار التنطيط عند الذكور	247
20	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار التنطيط عند الإناث	248

الرقم	موضوع الجدول	الصفحة
21	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني)في اختبار التصويب عند الذكور	248
22	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني)في اختبار التصويب عند الإناث	249
23	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور	251
24	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث	252
25	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار الوثب العمودي عند الذكور	254
26	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار الوثب العمودي عند الإناث	255
27	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار المرونة عند الذكور	256
28	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار المرونة عند الإناث	257
29	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار الرشاقة عند الذكور	258
30	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار الرشاقة عند الإناث	259
31	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار السرعة عند الذكور	261
32	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار السرعة عند الإناث	262
33	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التمرير والاستقبال عند الذكور	264
34	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التمرير والاستقبال عند الإناث	265
35	يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التنطيط عند الذكور	266

الرقم	موضوع الجدول	الصفحة
36	جدول رقم (36) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التنطيط عند الإناث	267
37	جدول رقم (37) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التصويب عند الذكور	269
38	جدول رقم (38) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التصويب عند الإناث	270
39	جدول رقم (39) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي)في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور	272
40	جدول رقم (40) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث	273
41	جدول رقم (41) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار الوثب العمودي عند الذكور	275
42	جدول رقم (42) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار الوثب العمودي عند الإناث	276
43	جدول رقم (43) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار المرونة عند الذكور	277
44	جدول رقم (44) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار المرونة عند الإناث	278
45	جدول رقم (45) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار الرشاقة عند الذكور	280
46	جدول رقم (46) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية	281
47	لتعليم الذاتي) في اختبار الرشاقة عند الإناث	282
48	جدول رقم (47) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار السرعة عند الذكور	283
49	جدول رقم (48) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار السرعة عند الإناث	286
50	جدول رقم (49) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التمرير والاستقبال عند الذكور	287

الرقم	موضوع الجدول	الصفحة
51	يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التمرير والاستقبال عند الإناث	288
52	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال عند الإناث	289
53	يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التنطيط عند الذكور	290
54	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة التنطيط عند الذكور	291
55	يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التنطيط عند الإناث	292
56	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة التنطيط عند الإناث	293
57	يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التصويب عند الذكور	294
58	جدول رقم (58) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة التصويب عند الذكور	295
59	يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التصويب عند الإناث	296
60	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة التصويب عند الإناث	297
61	يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور	298
62	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور	299
63	يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث	300
64	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث	301
65	يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار الوثب العمودي لسارجنت عند الذكور	302

الرقم	موضوع الجدول	الصفحة
66	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الوثب العمودي عند الذكور	303
67	يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار الوثب العمودي عند الإناث	304
68	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الوثب العمودي عند الإناث	305
69	يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار المرونة عند الذكور	307
70	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة المرونة عند الذكور	308
71	يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار المرونة عند الإناث	309
72	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة المرونة عند الإناث	310
73	يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار الرشاقة عند الذكور	311
74	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الذكور	312
75	يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار الرشاقة عند الاناث	313
76	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الإناث	314
77	يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار السرعة عند الذكور	315
78	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة السرعة عند الذكور	316
79	يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار السرعة عند الإناث	317
80	يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة السرعة عند الإناث	318

قائـمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح مراحل تنفيذ إستراتيجية التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليم	
2	يوضح مثال عن الأطر المكونة للبرمجة المتشعبة	
3	يوضح ترابط الأطر في البرمجة الخطية	
4	يبين طريقة مسك الكرة	
5	يبين وضعية الكفين واصابع اليد اثناء اللقف من الاعلى	
6	يبين طريقة لقف الكرات العالية باليدين	
7	يبين الأنواع المختلفة للقف الكرة باليدين	
8	يبين طريقة لقف الكرة باليد الواحدة	
9	يبين طريقة إيقاف الكرة	
10	يبين التمريرة الكرباجية من الارتكاز	
11	يبين طريقة أداء التمريرة البندولية للأمام	
12	يبين طريقة أداء التمريرة البندولية للخلف	
13	يوضح طريقة أداء التمريرة البندولية للجانب	
14	يوضح طريقة أداء التمريرة البندولية من خلف الظهر	
15	يبين طريقة أداء التمريرة البندولية من خلف الرأس	
16	يبين طريقة أداء التمرير المرتد	
17	يبين طريقة أداء تنطيط الكرة	
18	يبين تسلسل التصويب الكرباجي من الارتكاز	
19	يبين التصويب الكرباجي مع ثني الجدع	
20	يبين تسلسل أداء التصويب بالوثب لأعلى	
21	يبين التصويب بالوثب أماما	
22	يبين تسلسل أداء التصويب	
23	يبين أداء التصويب من الطيران	
24	رقم يبين طريقة أداء التصويب الخلفي	
25	يبين طريقة الخداع بالجسم	
26	يبين طريقة أداء الخداع قبل تنطيط الكرة	
27	يوضح التصميم التنجريبي المعتمد في بحثنا	
28	يوضح توزيع العينة على المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين	
29	يوضح المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة لبحثنا	

30	يبين مراحل أداء اختبار الوثب العمودي لسارجنت	
31	يبن مراحل أداء اختبار ثني الجدع من الوقوف	
32	اختبار جري الزجزاج بطريقة بارو	
33	يبين اختبار التمرير والاستقبال على حائط من مسافة (3 م)	
34	يبين اختبار التصويب من الوثب عاليا	
35	يبين الحجم الزمني والنسبة المئوية لمراحل الحصة:	

التعريف بالبحث

أولا:مقدمة البحث:

يشهد العصر الحالي ثورة علمية ضخمة وتغيرات وتحولات عديدة في كافة مجالات الحياة، الأمر الذي يستدعي مواكبة هذا التقدم ومسايرة هذه التغيرات، فأصبحت التربية اليوم تتكيف عن طريق مؤسساتها التعليمية سعيا إلى تحقيق أهدافها وغاياتها بدرجة عالية من الكفاية والإتقان، والاهتمام بالفرد المتعلم وحاجاته وميوله، فاهتمت بتطوير المناهج التي كانت في السابق مبنية على المضامين وعرف أن ذاك التعليم "بأنه تقديم المعلومات والخبرات من المعلم إلى المتعلم" (محسن علي عطية ، 2009، ص30).

وبهذا المفهوم يكون المتعلم سلبيا، وعليه أن يتقبل كل ما يقدمه المعلم من دون أي رفض أو تشكيك، وبعدها جاءت مرحلة التدريس بالأهداف "الذي اعتمد على تحديد المستويات المتسلسلة للأهداف، والتعرف على الكيفيات (التقنيات) المختلفة لصياغتها، وخاصة الأهداف الإجرائية منها" (عطاء الله أحمد، وآخران 2009، ص 61).

وقد بينت الدراسات والبحوث الأخيرة أن التدريس بالأهداف أفرز عدة نقائص من بينها تكسير وتفكيك مراحل سير الدرس مما تقدم فإن مفهوم التعليم في كلتا المرحلتين لم يعد قادرا على تلبية ما يراد من التعليم في العصر الحديث، حيث يتطلب هذا العصر أن يكون المتعلم عنصرا إيجابيا ويشكل محور العملية التعليمية ولهذا فقد اعتمدت منظومتنا التربوية "مشروع إعداد منهاج وفق متطلبات العصر والتوصيات الجديدة، والمتمثلة في تحقيق أهداف التكوين بما يتماشى وغايات التعليم المحددة بتبني إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات سعيا إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم" (عطاء الله أحمد، وآخران، 2009، ص 62). وتحديثهما باستخدام أحسن الوسائل وأنجع الطرائق والاستراتيجيات.

واستجابة لهذه الدعوة ظهرت اتجاهات و استراتيجيات جديدة، وطورت إستراتيجيات أخرى، لتستجيب إلى متطلبات التعليم الحديث ووقع بعدها العبء الكبير على عاتق المدرس باعتباره ركيزة العملية التعليمية، ولكي يتمكن من إدارة المواقف التعليمية بنجاح وحسب ما يتطلبه العصر الحديث (إيجابية المتعلم) عليه تبنّي استراتيجيات جديدة، تجعل المتعلم مشاركا إيجابيا في العملية التعليمية، وتكون هاته الاستراتيجيات تتناسب والفروق الفردية والخصائص العمرية للمتعلم.

'فالإستراتيجية هي مجموعة قرارات يتخذها المعلم وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال، يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي" (عطاء الله أحمد، وآخران 2009، ص 61).

واختيارها يكون على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الهدف، ولا يمكن القول بأن هناك إستراتيجية معينة أفضل من غيرها بشكل مطلق، ولكن هناك إستراتيجية تحقق بعض جوانب التعليم أفضل من غيرها كما قد تفضل إستراتيجية ما عن غيرها من الإستراتيجيات في ظروف تعليمية وفي حدود إمكانات مادية معينة وعلى المعلم أن يضع كل ذلك في الاعتبار عند التخطيط للتعليم واختيار الإستراتيجيات التي سيتبعها معتمدا في ذلك على ما جاءت به نظريات علم النفس التربوي في مجال التعليم، حيث تعددت هذه النظريات، بتعدد المدارس السيكولوجية والتربوية ، فنظرية التعليم الاجتماعي، ونظرية التعليم المعرفي ونظرية التعليم السلوكي، وغيرها من النظريات جميعها عبارة عن منظور نظري ذو أبعاد نسبية قادة البحث العلمي في مجال التعليم فاهتمام التربويين بالعملية التعليمية جعلهم يبحثون عن الأساليب والاستراتيجيات التي تسهل عملية التعلم وحين سعت النظريات التربوية الحديثة إلى تحقيق أقصى درجة من تطوير القدرات التعليمية واستخدام كل الوسائل الممكنة والمتاحة لتحقيق أقصى الانجازات مما قد يؤدي إلى تنمية مهارات المتعلمين وزيادة تفاعلهم في المجتمع بطرقة ايجابية وناجحة " (مرزوق عبد المجيد، 2009، ص 11-12).

ومن بينها النظرية السلوكية التي اهتمت بدراسة السلوك الظاهري للمتعلم القابل للملاحظة والقياس، لذلك لم يهتم السلوكيين بالعمليات الداخلية، وإنما اهتموا كثيرا بالظروف الخارجية، لأن التعليم من وجهة نظرهم يتم بدافع من مؤثرات خارجية مما يستدعي تهيئة الظروف البيئية الخارجية التي يمكن للمتعلم التفاعل معها من أجل حدوث التعلم فتبنى علماء النفس السلوكيين أمثال بافلوف، واطسون وثورندايك وسكنر وغيرهم نظرية المثير والاستجابة، إلا أن سكنر كانت له رؤية خاصة فيما يتعلق بطبيعة العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة التي تؤدي إلى حدوث التعلم الإنساني و"على عكس العلاقة الميكانيكية بين المثير والاستجابة عند بافلوف و واسطون وثورندايك، يؤكد سكينر على وظيفة السلوك الإنساني حيث أكد على أهمية الاشتراط الإجرائي من خلال استخدام المكافآت أو التعزيز لتشكيل السلوك المطلوب ممارسته حيث

"يفترض بأن العمل المصحوب بمكافأة سوف يتكرر وهو ما ركز عليه ' سكنر ' (Skinner) حديثا" (مرزوق عبد المجيد، 2009، ص44).

فالمكافأة يمكن أن تكون فردية أو جماعية "فالنظرية السلوكية تؤكد على المكافأة الجماعية والتأكيد على التعلم حيث أكد سلافن (Slavin) على أهمية المكافأة الجماعية لتشجيع الطلبة على العمل في مجموعات " (مرزوق عبد المجيد، 2009 ، ص44).

والتعزيز الجماعي له فوائد في جانب العمل الجماعي والتعلم حيث ذكر سلافن (Slavin) أن المكافأة الجماعية المعتمدة على العمل الجماعي تخلق تشجيع داخلي من كل فرد في المجموعة لأفراد المجموعة " (مرزوق عبد المجيد، 2009، ص 44).

وهذا ما تركز عليه إستراتيجية التعليم التعاوني عن طريق المنافسة بين المجموعات وتقديم المكافأة الجماعية لإثارة دافعية أفراد المجموعة للتعلم ، ومنه خلق جو من المساندة والتشجيع بين أفراد المجموعة الذي يؤدي إلى تعزيز التعلم أما إستراتيجية التعليم الذاتي فهي تعتمد على دور التلميذ في التعلم عن طريق الاعتماد على ما حضره المعلم من مواقف ضرورية لحدوث التعلم وتحكمه في الظروف الخارجية للتعلم، وكذا ما حدده من تعزيز، وحتى يتمكن المتعلم من استخدام المناسب منها.

ثانيا: إشكالية البحث:

"تشتمل المهارات الحركية البشرية على الجري والقفز والرمي...الخ. ورياضة كرة اليد عبارة عن جري ووثب وتصويب، ولهذا كان من السهل تعلمها وممارستها لجميع الأعمار وللجنسين" (منير جرجس إبراهيم، 2004، ص 03)، الأمر الذي جعل أساتذة التربية البدنية والرياضية يميلون إليها ويعتبرونها رياضة جماعية ملائمة للوسط المدرسي منذ ظهورها بفرنسا سنة 1925" CHRISTINE DURET , (1999, page 07)، وهذا لأنها مشوقة لدى اللاعب والمتفرج، وممارستها تفيد جميع أعضاء الجسم بما تتميز به من سرعة وكفاح بين المهاجمين والمدافعين" (منير جرجس إبراهيم، 2004، ص 03).

انتشرت ممارسة كرة اليد بسرعة حيث وصلت إلى الساحة العربية بداية إلى دول المغرب العربي وبالتحديد في الجزائر والمغرب سنة 1942 عن طريق معلمي التربية البدنية .

والرياضية الذين كانوا قد درسوا وتخرجوا من الجامعات الفرنسية، واستطاعت أن تأخذ مكانتها بين رياضات أخرى سبقتها بمئات السنين.

"وتعتبر المهارات الأساسية بمثابة العمود الفقري للعبة، وأكثرها حساسية فهي عادة تأخذ الوقت الأطول في التعليم أو التدريب، ولا غنى عنها للاعب سواء المبتدئ وكذا اللاعب المتقدم فهو يطمع أن يتمكن منها بدرجة أعلى في الإتقان تسهل له أو لفريقه إحراز الأهداف"(منير جرجس إبراهيم 2004، ص 03).

وتنمية هذه المهارات لا يأتي إلا بالمعرفة والتدريب المستمر على أدائها.

وبالنظر إلى تدريس التربية البدنية والرياضية بصفة عامة وإلى كرة اليد بصفة خاصة في مؤسساتنا التعليمية تبين أنه لا توجد غير الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين من جانب المعلم، نتيجة عرض لنموذج الحركة دون أدنى مشاركة فعلية للمتعلمين في الموقف التعليمي، وحسب ما أشارت إليه نسيمه محمود إبراهيم أنه "كثيرا ما يقع المعلمون في خطأ عدم إتاحة الفرصة الكافية للممارسة التي تتصف بالحرية والانطلاق من جانب المتعلمين، الشيء الذي لا يسمح بمراعاة الفروق الفردية، ومنه لا يمكن الأخذ بيد الضعيف ومساعدته أو اكتشاف الموهوب وصقله" (نسيمه محمود إبراهيم والي ، 2006، ص 12).

كما أن فرصة التغذية الراجعة ضئيلة، حيث يشير كمال اسكندر (1983) إلى أنه "يستحيل على المعلم الفرد أن يواجه عددا كبيرا من المتعلمين وأن يقرر هل استجابة كل متعلم منهم صحيحة أم خاطئة، كما أن المتعلم لا يتلقى التغذية الراجعة الفورية التي تمكنه من أن يثبت استجابة حيث أن المعلم يلجأ إلى تعزيز السلوك فيه في شكل تعزيز جماعي، وغالبا ما تكون هذه الطريقة غير محققة للأهداف بدرجة ملحوظة ليصبح المعلم عاجزا عن إحداث التغيرات أو التعديلات المرغوبة في سلوك المتعلمين" (نسيمه محمود إبراهيم والي، 2006 ، ص 12).

وحسب الدراسة التي قامت بها نسيمه محمود إبراهيم والي (1985) على إستراتيجية تعليم مهارات الكرة الطائرة، التي كانت تهدف إلى إعداد برنامج تعليمي لتعليم مهارة الإرسال .

المواجه من أعلى، مستخدما فيه إستراتيجية التدريس الفردي الإرشادي بإتباع أسلوب التعليم المبرمج، ومحاولة قياس فاعليته، وقامت بتطبيق الدراسة على طالبات الصف الثالث بكلية التربية الرياضية للبنات بالإسكندرية، "وقد أسفرت الدراسة على أن استخدام إستراتيجية التدريس الفردي الإرشادي بإتباع أسلوب التعليم المبرمج كانت أكثر فاعلية من التدريس بالطريقة التقليدية" (نسيمه محمود إبراهيم والي، 2006، ص 108).

" وتشير نتائج الدراسات التي طبقت في المجال الرياضي أن التلاميذ الذين تعلموا في مجموعات متعاونة اكتسبوا تعلما حركيا أفضل وسلوكيات اجتماعية مهمة" (مصطفى السايح ، 2001، ص 117).

ويذكر أن "طرائق تعلم المهارات الحركية تكون إما عن طريق التعلم الذاتي أو طريقة التعلم بمدرب أو معلم"(محمد محمود الحيلة ، 2002، ص 363).

كما يذكر مارشيل (2000) بأن " التعلم الذاتي يؤدي إلى زيادة إمكانية التعلم لدى المتعلمين، فعن طريقه يصبحوا قادرين على استيعاب ما يتعلمونه بصورة أفضل مع زيادة الميول نحو المادة الدراسية التي تدرس بالطريقة الذاتية (زينب علي عمر، وغادة جلال، 2008، ص 177).

وباعتباره أنه لا توجد إستراتيجية واحدة تصلح لجميع المخرجات المطلوبة حيث أن "هناك إستراتيجيات أنسب من غيرها في تحقيق المخرجات التعليمية" (زينب علي عمر، وغادة جلال، 2008، ص167).

ويشار إلى أن " أهم المتغيرات التي تدعوا إلى استخدام إستراتيجيات مختلفة في التعليم هي الأهداف التعليمية أو مخرجات التعلم، والمرحلة النمائية والفروق الفردية بين المتعلمين" (هدى الناشف ،2000، ص 102). ومما سبق و بحكم التجربة الميدانية والتوجيهات التي تلقيناها من السادة الدكاترة الكرام بالمعهد فقد قمنا بإجراء دراسة استطلاعية (يمكن الرجوع إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية بالتفصيل في الفصل الأول من الباب الثاني، الجانب الميداني) كان الهدف منها التعرف على الواقع الحقيقي للعملية التعليمية، والتي أفضت إلى اعتماد المدرسين على الطريقة التقليدية بدون مراعاة المستجدات العملية التعليمية، دفعنا هذا إلى تبني واختيار إستراتيجيتي التعليم التعاوني، والتعليم الذاتي لما لهاتين الإستراتيجيتين .

من إمكانيات في التغلب على بعض المشكلات التي لا يستطيع التعليم التقليدي مواجهتها، وخاصة وأنه أوصت معظم الدراسات السابقة بضرورة تحسين وتطوير العملية التعليمية باستغلال الإستراتيجيات الحديثة في تعليم المهارات الحركية أسوة بباقي المجالات الأخرى حيث أن اكتساب وتنمية المهارات
الحركية لا يقل أهمية عن اكتساب المهارات في الموارد الأخرى كالرياضيات، والعلوم الفيزيائية....إلخ.
ومحاولة منا لاكتشاف نقاط القوة ونقاط الضعف لكل من الإستراتيجيتين في هذا المجال أخضعناهما للتجريب حتى يتمكن الأساتذة في المستقبل من استغلال نقاط القوة لكل من الإستراتيجيتين في تحسين العملية التعليمية وتتضح مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:
- ما هو أثر استخدام بعض الإستراتيجيات التعليمية[1] لتنمية بعض المهارات[2] في كرة اليد لسن 16-18 سنة؟.

ويتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة التالية:

1-ما هو أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية المهارات المدروسة في كرة اليد لسن16-18سنة؟

2-ما هو أثر استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي في تنمية المهارات المدروسة في كرة اليد لسن16-18سنة؟

3-ما هي أحسن إستراتيجية تعليمية في تنمية المهارات المدروسة في كرة اليد لسن 16-18سنة؟

ثالثا: أهداف البحث:

يهدف هذا البحث بوجه عام إلى ما يلي:

- معرفة أثر استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية لتنمية بعض المهارات في كرة اليد لسن 16-18سنة.

و لتحقيق هذا الهدف يجب أن نحقق جملة من الأهداف الفرعية:

1-معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني لتنمية بعض المهارات بالكرة و بدون الكرة في كرة اليد لسن 16-18 سنة.

2-معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي لتنمية بعض المهارات بالكرة و بدون الكرة في كرة اليد لسن 16-18سنة.

[1] الاستراتجيات التعليمية المدروسة هي: أ- إستراتيجية التعليم التعاوني ، ب-إستراتيجية التعليم الذاتي

[2] المهارات هي: التمرير والاستقبال –التنطيط- التصويب- السرعة –القوة الانفجارية للرجلين –القوة الانفجارية للذراع الرامية – المرونة –الرشاقة.

3-الكشف عن أحسن إستراتيجية تعليمية لتنمية بعض المهارات بالكرة و بدون الكرة في كرة اليد لسن 16-18سنة.

رابعا: فرضيات البحث:

للإجابة على أسئلة الدراسة الحالية، سوف يتم اختبار مدى صحة الفروض التالية (عند مستوى دلالة (0.05).

الفرضية العامة:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي لصالح الاختبار البعدي عند استخدام مختلف الاستراتيجيات التعليمية وتكون لصالح إستراتيجية التعليم التعاوني في مختلف المهارات المدروسة عند مختلف الجنسين.

الفرضيات الفرعية:

1-هناك فروق ذات دلالة إحصائية , بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في المهارات المدروسة عند استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني عند مختلف الجنسين.

2-هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في المهارات المدروسة عند استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي عند مختلف الجنسين .

3-هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين تكون لصالح إستراتيجية التعليم التعاوني في مختلف المهارات عند الجنسين.

خامسا: أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته بما يمكن أن يسهم به حيث أنه:

1-استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التدريس يتبنى الاستراتيجيات التعليمية الحديثة مفترضين أنها أكثر دقة، شمولية، و مرونة من طرائف التعليم و التعلم و بالتالي أكثر فاعلية في نواتج التعليم.

2- محاولة التغلب على أوجه القصور في العملية التعليمية في مادة التربية البدنية و الرياضية بصفة عامة.

3-يقدم نموذجا إجرائيا لاستراتجيين تعليميتين تمثلان أحد الاتجاهات التربوية الحديثة و هما إستراتيجية التعليم التعاوني إستراتيجية التعليم الذاتي.

سادسا: التعريف بالمصطلحات الأساسية للبحث:

يمثل المصطلح قنوات الاتصال و التفاهم بين أصحاب تخصص معين حيث يعرف أن "المصطلح رغم أنه كلمة مفردة، إلاّ أنه في الوقت ذاته يحمل في مجمل حروفه دلالات متعددة" (حامد عمار،وآخران، 2003، ص 11).

و حتى نتمكن من إعطاء الفكرة الصحيحة و الواضحة حول ما نريده من المصطلحات المستخدمة في بحثنا توجب علينا شرح تعار يف هذه المصطلحات و توضيحها نظريا واجرائيا، و ذلك لضمان سهولة الفهم لمضمون هذا البحث العلمي.

1-الإستراتيجية:

يعرف كالدرهيد CALDERHEAD (1996) الإستراتيجية بأنها "تحديد الأهداف والأغراض الرئيسية طويلة الأجل و تخصيص الموارد الضرورية لتنفيذ تلك الأهداف" (علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم، 2008 ، ص 167.)

و يذكر كذلك بأن "الإستراتيجية هي السلوك الإنساني المركب و المتكامل تضع في الحسبان جميع معطيات الموقف التي ستعالجه لأجل تحقيق غرض معين بقليل من الخطأ أو المصادفة" (محمد زياد حمدان، 1985 ص 192).

و يقال أيضا بأن "الإستراتيجية هي فن استخدام الإمكانيات و الوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة"(حامد عمار، وآخرون، 2003، ص 39) .

و يشار أيضا بأن "الإستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض"(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 265).

و التعاريف كثيرة و هي تصب تقريبا في وعاء واحد، و يستخلص منها أن الإستراتيجية هي خطة محكمة البناء و مرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات و الوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

أما إجرائيا فهي استغلال كل ما هو متوفر لاستعماله أثناء إتباع الخطوات المسطرة لبلوغ الهدف.

2-التعليم:

يعرف التعليم على أنه "توفير الشروط المادية و النفسية، التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية، و اكتساب الخبرة، و المعارف، و المهارات، و الاتجاهات، و القيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم و تناسبه، بأبسط الطرق الممكنة"(محمد عصام طريبة ، 2009، ص 10).

و يقال كذلك أن "التعليم يطلق على العملية التي تجعل فيها الآخر يتعلم" (محسن علي عطية، 2009، ص 26).

و هناك من يقول بأنه "يشير هذا المصطلح إلى مجموعة الممارسات و الأساليب و النشاطات التي يقوم بها المعلم لتخطيط عملية التعلم و تنفيذها و تسهيلها و تقويم نتائجها و تهدف إلى إكساب المتعلم مجموعة من المعارف و المفاهيم و المبادئ و المهارات والاتجاهات و القيم و تطوير قدراته العقلية من أجل مواصلة التعلم لاحقا" (محمد خميس أبو نمرة، ونايف سعادة، 2009، ص 204).

و منه يمكن القول بأن التعليم يعني جميع الإجراءات التي يقوم بها المعلم من أجل تحقيق أهداف محددة و جعل المتعلم يتعلم و يتمكن من تعديل سلوكه في ضوء ما تعلمه من دروس تعليمية و ما اكتسب من خبرات و مهارات.

أما إجرائيا فنقصد به العمل على توفير كل ما يمكن أن يساعد التلميذ على التعلم، وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

3-الإستراتيجية التعليمية:

عرفت إستراتيجية التعليم بأنها "هي جميع العوامل التي تقع تحت سيطرة المعلم و يستطيع تكييفها و توظيفها بفاعلية في سبيل تحقيق الهدف المنشود" (محمد خميس أبو نمرة، و نايف سعادة 2009، ص 402).

و يعتبر البعض بأنه "قد تعددت محاولات تعريف مصطلح إستراتيجية في التعليم و في حملتها تشير إلى أن الإستراتيجية هي خطة عمل عامة، توضع لتحقيق أهدافها عامة و لتمنع مخرجات غير مرغوب فيها" (كوثر حسين كوجك: 1997، ص 301).

و ارتكاز على التعاريف التي قدمت لمصطلح الإستراتيجية وكذا مصطلح التعليم، وإضافة إلى هاذين التعريفين يمكن القول بأن الإستراتيجية التعليمية، هي خطة شاملة في صورة خطوات إجرائية .

تتم في تتابع مقصود و مخطط، بحيث يكون لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند التنفيذ والتغلب على الصعوبات و المعوقات المحيطة لضمان الوصول إلى الأهداف المحددة سابقا و الملائمة للإمكانيات و البرامج المتاحة.

أما إجرائيا فهي تلك الإجراءات و الخطوات المتتابعة و المخططة التي يقوم بها المدرس مع تلامذته معتمدا على قدراتهم و ما هو متوفر من عتاد ووسائل لتحقيق أهداف واضحة و محددة.

4-التنمية:

يذكر بأن "التنمية هي رفع مستوى أداء التلاميذ في مواقف تعليمية/ تعلمية مختلفة " (حامد عمار، و آخران2003، ص 233).

فالتعريف الإجرائي المقصود بها هو التطوير والتحسين.

5-المهارة:

إن مصطلح المهارة بصفة عامة عرف بمايلي: "المهارة في الحياة العامة هي القدرة الفنية أو النوعية على إنجاز عمل ما"(وجيه محجوب: 2001، ص 129).

و ذكر أن "التعريف الاصطلاحي للمهارة هي القيام بعمل معين بدقة و سهولة و إتقان و سرعة و اقتصاد في الوقت و الجهد المبذول"(محسن علي عطية ، 2009، ص 36).

و يقال بأن "المهارة تشير إلى نشاط معقد يتطلب قدرا من التمرين المقصود و الممارسة المنظمة و الخبرة المضبوطة بحيث يؤديه الفرد بطريقة ملائمة" (محمد محمود الحيلة 2002 ص 356).

و قد وقع الاتفاق على مفهوم للمهارة "بأنها السرعة و الدقة في أداء كل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، و قد يكون هذا العمل بسيطا أو مركبا " (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف 2008، ص 109).

ويشير البعض الآخر بالاتفاق على أن "المهارة عملية عصبية داخلية يفترض أن تظهر نفسها عندما ما يكون هناك تغير في الأداء ليس له علاقة بالنمو" (محمد خميس أبو نمرة، نايف سعادة2009، ص 335).

و من المفاهيم التي تم ذكرها يمكن القول بأن المهارة هي كل شيء تعلمه .

الفـــرد ليؤديـــه بســـهولة ودقـــة أو القيـــام بعمليـــة معينـــة بدرجـــة مـــن الســـرعة و الإتقـــان مـــع الاقتصـــاد في الجهـــد المبـــذول و هـــذا بصـــفة عامـــة، أمـــا في المجـــال الحركـــي فهـــي القـــدرة علـــى الآداءات الحركيـــة بســـهولة و دقـــة، حيـــث يشـــار إليهـــا علـــى أنهـــا "نوعيـــة الحركـــة" (وجبـــة محجوب ، 2001، ص 638).

و تعـــرف بأنهـــا "الدقـــة في الأداء عنـــدما يلتقـــي المســـار الحركـــي مـــع مســـار الأداء، بـــدون الانتباه الكامل لمجريات الأمور و لمسار الحركة" (عطاء الله أحمد، 2004،ص 26).

و مـــن حيـــث المهـــارة الحركيـــة في الألعـــاب فهـــي قـــدرة الفـــرد علـــى أداء الحركـــات الأساســـية للعبـــة بدقـــة و ســـهولة وبنجـــاح حيـــث يقـــال بـــأن "المهـــارة في أي لعبـــة مـــن الألعـــاب تشـــير إلى قـــدرة الفـــرد علـــى آداء مجموعـــة الحركـــات الخاصـــة الـــتي تتضـــمنها اللعبـــة بدقـــة و كفايـة و نجـاح، و تتطلـب القـدرة علـى اسـتخدام العضـلات العاملـة بتوافـق و إنسـيابية" (محمـد حسـن عـلاوي، نصر الدين رضوان،1987،ص 85).

و المتطلبـات المهاريـة للعبـة كـرة اليـد تتضـمن جميـع المهـارات الأساسـية للعبـة سـواء كانـت بـالكرة أو بـدونها، و تعـني "جميـع التحركـات الضـرورية و الهادفـة الـتي يقـوم بهـا اللاعـب، و تـؤدى في إطـار قـانون لعبـة كـرة اليـد بهـدف الوصـول إلى أفضـل النتـائج أثنـاء التـدريب أو المباراة" (كمال الدين عبد الرحمن،و آخران، ، 2002، ص 47).

والمقصـود بهـا إجرائيـا هـو القـدرة هـي كـل الحركـات الأساسـية الـتي تكـون هادفـة وتـؤدى بأقل جهد ممكن وفي أقل وقت.

6-كرة اليد:

هـــي رياضـــة جماعيـــة فهـــي"مـــن أحـــدث الألعـــاب الكبـــيرة الـــتي اســـتخدمت فيهـــا كـــرة و هـــي عبارة عن جري و رتب و تصويب" (منير جرجس إبراهيم، 2004 ص 03).

يســـتخدم فيهـــا اليـــدين، تتبـــارى فيهـــا فـــريقين لكـــل منهمـــا ســـبعة لاعبـــين (6 لاعبـــين ميـــدان مـــع حـــارس مرمـــى)، يمـــرر اللاعبـــون كـــرة فيمـــا بيـــنهم ليحـــاولوا رميهـــا داخـــل مرمـــى الخصـــم لإحـــراز الهدف.

تمـــارس هـــذه اللعبـــة في معظـــم أنحـــاء العـــالم منـــذ النصـــف الأول مـــن القـــرن العشـــرين .

7-إستراتيجية التعليم التعاوني:

تعرف إستراتيجية التعليم التعاوني على "أنها إستراتيجية من استراتيجيات التدريس تقوم على أساس التعاون و تبادل المسؤولية في التعلم بين أفراد المجموعة التعاونية، و تفاعلهم مع بعضهم و التكامل فيما بينهم وصولا إلى التعلم المنشود، و التنافس فيه هو تنافس بين المجموعات و ليس بين الأفراد" (محسن علي عطية، 2008، ص 145).

و يعبر عنها كذلك بأنها "إستراتيجية تدريس ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة، وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في القدرات يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، و كل فرد في الجماعة مسؤول عن تعلمه و على مساعدة زملائه على التعلم، و بالتالي زيادة الإنجاز و التحصيل" (زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكم ، 2008، ص 195).

و يرى البعض أن التعلم التعاوني "هو نموذج تدريسي، فيه يقوم التلاميذ بأداء المهارات المتحكمة مع بعضهم البعض مع المشاركة في الفهم و الحوار و المعلومات المتعلقة بالمهارات المتحكمة ، كما يساعد بعضهم البعض في عملية التعلم، و أثناء هذا الأداء والتفاعل تنمو لديهم الكفايات الشخصية و الاجتماعية الإيجابية" (مصطفى السايح محمد، 2001، ص 117).

و منه يمكن القول أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي إستراتيجية تعليمية تتمحور حول المتعلم حيث يعمل التلاميذ في مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك عن طريق تفاعلهم مع بعضهم و التكامل فيما بينهم لينافسوا المجموعات الأخرى.

ونقصد بها إجرائيا تلك الخطة التي تعتمد على العمل التفاعلي و التكاملي بين تلميذين في كل مجموعة والتي تكون غير متجانسة بهدف تحقيق هدف تعليمي مشترك ويتم من خلالها التنافس مع المجموعات الأخرى.

8-إستراتيجية التعليم الذاتي:

ظهرت لإستراتيجية التعليم الذاتي تعاريف عديدة و اختلفت باختلاف التوجهات الفلسفية والتربوية حيث يقول أحمد حسين أللقائي و آخرون "يعرف التعليم الذاتي بأنه أسلوب من أساليب التعليم يعتمد على نشاط المتعلم و جهده الذاتي المتوافق مع سرعته و قدراته الخاصة، و يستخدم المتعلم .

فيه ما أنتجته تكنولوجيا التعليم من مواد مبرمجة، و وسائل تعليمية و أشرطة فيديو وتسجيلات و برامج لتحقيق أهداف تربوية محددة" (محسن علي عطية، 2008، ص 117).

و هناك من يعرفه بقوله على أن "التعليم الذاتي هو النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته و إمكاناته و قدراته مستجيبا لميوله و اهتماماته بما يحقق تنمية شخصية و تكاملها، و التفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه و الثقة بقدراته في عملية التعليم و التعلم، و فيه نعلم المتعلم كيف يتعلم من أين يحصل على مصادر التعلم" (محمد عصام طربيه، 2009، ص 32).

و مما سبق يمكن القول أن إستراتيجية التعليم الذاتي تم وضعها بطريقة منهجية تسمح بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين داخل إطار جماعية التعليم، و ذلك بغرض وصول نسبة كبيرة من التلاميذ 90% أو أكثر إلى مستوى واحد من الإتقان كل حسب معدله الذي يتناسب و قدراته واستعداداته.

أما إجرائيا فنقصد بها تلك الخطة التي ترتكز على العمل الفردي لكل تلميذ حسب قدراته وإمكانياته وسرعته الذاتية في التعلم لغرض الوصول إلى مرحلة الإتقان من خلال العملية التعليمية.

سابعا:الدراسات السابقة والدراسات المشابهة:

تعتبر الدراسات السابقة من أهم ما يجب على الباحث أن يتطرق إليه الشروع البحث، لما لها من أهمية في معرفة الأبعاد التي تحيط بشكلة البحث.

فمن خلال نتائج البحوث السابقة يستطيع أن يبني الخطوط العريضة لبحثه، وبالتالي يسهل عليه ضبط المتغيرات.

وللحصول على دراسات سابقة في هذا الموضوع باعتباره يتطرق إلى بعض الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، مما يدل على أن هذا الموضوع لم يتم التطرق إليه من قبل بلادنا وخاصة في التربية البدنية والرياضية، ورغم هذا حاولنا جاهدين البحث عن دراسات سابقة فوجدنا دراسات عربية تطرقت إلى إستراتيجية التعليم التعاوني، ولكن في مجالات أخرى غير مجال التربية البدنية والرياضية، ما عدا دراسة واحدة كانت في اختصاص رياضة الهوكي، بينما الدراسات الخاصة .

بإستراتيجية التعليم الذاتي فوجدنا دراسة في الكرة الطائرة.

ومن خلال هاتان الدراستان استفدنا كثيرا وفي عدة جوانب في بحثنا، مما جعلنا نتفادى بعض الصحاب التي واجهت الباحثان في السابق.

1- الدراسات السابقة التي تناولت التعليم التعاوني و علاقته ببعض المتغيرات:

1-1- دراسة عبد السلام مصطفى (2000) :

موضوع الدراسة: أثراستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو دراسة مادة الفيزياء.

الهدف من الدراسة : التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو دراسة مادة الفيزياء.

عينة الدراسة : تكونت العينة من(85)طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي.

المنهج المستخدم : استخدم الباحث المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة : خلصت هذه الدراسة في نهايتها على التالي:

تفوق المجموعة التجريبية في كل من التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو دراسة الفيزياء.

تعقيب :

يلاحظ من خلال ما توصلت إليه تلك الدراسة أن التعلم التعاوني أثر بطريقة ايجابية في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي الذين استخدموا إستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بمستوى التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى الطلاب الذين استخدموا الطريقة العادية.

1-2- دراسة محمد محمد الشحات محمود (2002) :

موضوع الدراسة: تأثير استخدام أسلوبي التعلم التعاوني والأوامر على أداء بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب في رياضة الهوكي.

الهدف من الدراسة : هو التعرف على تأثير استخدام أسلوبي التعلم التعاوني على أداء بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب في رياضة الهوكي، والتعرف على تأثير استخدام .

أسلوب الأوامر على أداء بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب في رياضة الهوكي ، والمقارنة بين تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني والأوامر على أداء بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب في رياضة الهوكي.

عينة الدراسة: عينة قوامها (32) طالب من طلاب تخصص الهوكي بالفرقة الثالثة والرابعة شعبة تدريس بكلية التربية الرياضية للبنين بجامعة المنصورة.

المنهج المستخدم : استخدم الباحث المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة : أسلوب التعلم التعاوني له تأثير إيجابي واضح وفعال على أداء بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب (قيد البحث) لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة.

أسلوب الأوامر له تأثير إيجابي على أداء بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب (قيد البحث) لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة.

تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي استخدمت أسلوب الأوامر في أداء بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب.

تعقيب :

يتضح من خلال النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة أن التعلم التعاوني أثر ايجابيا في أداء بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب عند طلاب تخصص الهوكي بالفرقة الثالثة والرابعة شعبة تدريس الذين استخدموا إستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بأداء بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب عند الطلاب الذين استخدموا الطريقة العادية.

1-3- دراسة أحمد عمر (1999) :

موضوع الدراسة: أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة 'وحدة الإنسان والبيئة' على التحصيل المعرفي والاتجاه نحوى مقرر الأحياء.

الهدف من الدراسة : معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة 'وحدة الإنسان والبيئة' على التحصيل المعرفي والاتجاه نحوى مقرر الأحياء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (214) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول .

الثانوي، وقسمت إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

المنهج المستخدم : استخدم الباحث المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة : أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية في كل من التحصيل المعرفي للمعلومات و الاتجاه نحو مادة الأحياء.

تعقيب :

يلاحظ من خلال ما أسفرت عنه الدراسة أن التعلم التعاون أثر بشكل ايجابي في التحصيل المعرفي للمعلومات و الاتجاه نحو مادة الأحياء عند الطلبة الذين استخدموا التعلم التعاوني مقارنة بالطلبة الذين استخدموا الطريقة العادية.

1-4 دراسة عبادة الخولي (1997) :

موضوع الدراسة : أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة 'أجهزة القياس والقياسات الكهربائية' على التحصيل الدراسي و التفاعل اللفظي.

الهدف من الدراسة : هو معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة 'أجهزة القياس والقياسات الكهربائية' المقررة على طلاب الصف الثاني الصناعي على التحصيل الدراسي و التفاعل اللفظي.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من(230) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي، وقسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

المنهج المستخدم : استخدم الباحث المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة : أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية في كل من التحصيل الدراسي والتفاعل اللفظي.

تعقيب :

إن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تبين أن التعلم التعاوني أثر ايجابيا في كل من التحصيل الدراسي والتفاعل اللفظي عند الطلبة الذين استخدموا التعلم التعاوني مقارنة بالطلبة الذين استعملوا الطريقة العادية.

تعليق على الدراسات السابقة الخاصة بإستراتيجية التعليم التعاوني:

من خلال الدراسات التي تم التطرق إليها و الخاصة بإستراتيجية التعليم التعاوني وعلاقتها ببعض المتغيرات، يتضح أن هناك أوجه للاتفاق في هذه الدراسات، وبعض أوجه الاختلاف فمن حيث الهدف من الدراسات فقد كانت تهدف كلها إلى معرفة فاعلية التعليم التعاوني سواء في التحصيل ، أو في الاتجاه نحوى المادة أو التفاعل اللفظي أو غير دلك، فكل الدراسات كان الهدف منها التعرف على أثر هدا النوع من التعليم وكلها قارنت هدا الأثر بأثر الطريقة التقليدية، وتبين في كل الدراسات أن أثر التعليم التعاوني كان أحسن.

أما أوجه الاختلاف فقد تجلت في الأسلوب المستخدم من بين أساليب أو استراتيجيات التعليم التعاوني.

ومن حيث المنهج المستخدم فقد استخدم كل الباحثين المنهج التجريبي، وتشابهت كلها تقريبا في التصميم التجريبي والدي دعت إليه طبيعة الدراسة.

إن من خلال دراستنا للدراسات التي عرضناها، استطعنا أن نستفيد منها في عدة جوانب ، ومن أهمها أن كل الدراسات استخدمت تصميم تجريبي واحد دو مجموعتين ، الشيء الذي لم يعطي التأكيد الكلي على فاعلية التعليم التعاوني باعتبار أنه تم مقارنته بالطريقة التقليدية ولم يقارن بنمط آخر، مما جعلنا نفكر في مقارنة نتائج التعليم التعاوني بنتائج إستراتيجية أخرى والتي أثبتت فاعليتها عن طريق الدراسات و الأبحاث.

2- الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية التعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج و علاقته ببعض المتغيرات:

2-1- دراسة نسيمة محمود ابراهيم والي (1985) :

موضوع الدراسة : أثر استخدام إستراتيجية التدريس الفردي الإرشادي بإتباع أسلوب التعليم المبرمج في تعليم مهارة الإرسال الموجه من أعلى في الكرة الطائرة.

الهدف من الدراسة : التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس الفردي الإرشادي بإتباع أسلوب التعليم المبرمج لتعلم مهارة الإرسال المواجه من أعلى، عن طريق إعداد برنامج تعليمي .

وقياس فاعلية هدا الأخير.

عينة الدراسة : قامت الباحثة بتنفيذ التجربة على عينة عشوائية من طالبات الصف الثالث بكلية التربية الرياضية للبنات بالإسكندرية، حيث تم اختيار عشرة أقسام اختيارا عشوائيا بسيطا من بين ستة عشرة قسما للصف الثالث وكان عددهم (116) طالبة، استبعدت الباحثة منهن (16) طالبة فأصبح حجم العينة (100)طالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن=50) والأخرى ضابطة (ن=50).

المنهج المستخدم : استخدمت الباحثة المنهج التجريبي.

نتائج الدراسة : لقد اتضح من نتائج هده الدراسة أن استخدام التدريس الفردي الإرشادي بإتباع أسلوب التعليم المبرمج كان أكثر فاعلية من التدريس بالطريقة التقليدية حيث أدى إلى ارتفاع في مستوى أداء مهارة الإرسال المواجه من أعلى وأيضا في التحصيل المعرفي الخاص بتلك المهارة.

تعقيب :

إن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة بينت أن التعليم المبرمج أثر ايجابيا في كل من التحصيل المعرفي الخاص بتلك المهارة و في مستوى أداء مهارة الإرسال المواجه من أعلى.

2-2- دراسة محمد هاني محمد : ماجستير غير منشورة (1984).

موضوع الدراسة : أثر استخدام طريقتي سكنر وكراودر للبرمجة النظرية في تعلم الوثب الطويل في درس التربية الرياضية للصف الأول الإعدادي.

الهدف من الدراسة : التعرف على أثر استخدام طريقتي البرمجة النظرية في تعلم الوثب الطويل.

عينة الدراسة : اشتملت عينة الدراسة على (94) تلميذ للصف الأول الإعدادي قسمت إلى ثلاثة مجموعات متجانسة، المجموعة التجريبية الأولى (30) تلميذا تستخدم طريقة سكينر الخطية و المجموعة التجريبية الثانية (28) تلميذا تستخدم طريقة كراودر التفريعية، والمجموعة الضابطة تستخدم الطريقة التقليدية وعددها (36) تلميذا.

المنهج المستخدم : استخدم الباحث المنهج التجريبي، بتصميم ثلاثة مجموعات متجانسة.

نتائج الدراسة : أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مسابقة الوثب الطويل لصالح القياس البعدي لمجموعة البرنامج الخطي .

تعقيب :

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة اتضح أن طريقة سكينر (البرنامج الخطي) أفضل من طريقة كراودر (البرنامج التفريعي) والطريقة التقليدية في تعليم الوثب الطويل.

تعليق على الدراسات السابقة الخاصة بالتعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج :

إن الدراسات التي ذكرناها لم تتناول مجال كرة اليد، ولكنها اهتمت بالجانب المهاري الحركي، وقد استخدمت البرمجة كأسلوب من أساليب التعليم المبرمج، وزيادة على ذلك استخدمت الدراسة الأولى الخاصة بالكرة الطائرة الآلة التعليمية باعتبارها إحدى أساليب التعليم المبرمج.

ولقد أكدت الدراسات على فاعلية التعليم المبرمج، حيث استخدمت كتاب البرمجة الخطية، والتفريعية ، ودلت النتائج أن البرمجة الخطية أفضل من البرمجة التفريعية مما جعلنا نختار البرمجة الخطية في هذا البحث.

فبالرغم من قلة الدراسات السابقة التي تحصلنا عليها إلا أننا حاولنا الاستفادة منها إلى أقصى درجة، وكان ذلك عن طريق تحليل هذه الدراسات والبحث عن النقاط المهمة التي تخدم بحثنا باعتبار أن الموضوع جديد.

فمن خلال هذه الدراسات وجدنا أن التعليم التعاوني بأنماطه المختلفة له تأثير ايجابي في العملية التعليمية بصفة عامة، وتعلم المهارات الحركية بصفة خاصة، إضافة إلى التعليم المبرمج الذي أظهرت تطبيقاته أنه يؤثر ايجابيا في تعليم المهارات الحركية، وخاصة التعليم المبرمج بأسلوب البرمجة الخطية.

إن أهمية الدراسات السابقة تأكدت من خلال ما استفدناه منها، مما أعطانا دعما للبحث في الموضوع قيد الدراسة ومن خلالها استطعنا تجنب أهم الصعاب التي واجهت الباحتين في الدراسات الماضية.

خلاصة:

إن بحثنا يشتمل على عدة جوانب لا يمكن للمطلع أن يتعرف عليها إلا عن طريق الرجوع إلى جانب التعريف بالبحث الذي حاولنا جاهدين من خلاله توضيح معالم هده الدراسة لكل من يطلع عليها، فعرضنا الإشكالية التي نحن بصدد دراستها، ووضحنا دواعي ذلك عن طريق توضيح الهدف من الدراسة و أهميتها العلمية والعملية، وقدمنا التعاريف الخاصة بالمصطلحات التي تستخدم في البحث وكان دلك اصطلاحا و إجرائيا حتى تتضح الرؤى ولا يكون هناك أي خلط. وتعرضنا بعدها إلى الدراسات السابقة والمشابهة لدراستنا حتى نستطيع الاستفادة من نتائجها، وتفادي الصعوبات التي واجهت الباحتين في ذلك

الباب الأول

الدراسة النظرية

مدخل الباب الأول:

الفصل الأول

إستراتيجية التعليم التعاوني

تمهيد :

تبعا لتغير النظرة إلى طبيعة عمليتي التعليم والتعلم ، واستجابة للاتجاهات الفلسفية الداعية إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية ظهرت استراتجيات و طرائق تدريس حديثة و من بينها إستراتجية التعليم التعاوني، حيث تعد من الاستراتيجيات التي تبنتها الحركة التربوية بعد التثبيت من أثرها و فعاليتها، باعتبارها تستهدف تطوير العمل التربوي، وتسهل عملية التعلم.

1- إستراتيجية التعليم التعاوني :

"جاءت فكرة التعليم التعاوني بنتيجة النقد الموجه إلى التعليم الجمعي ، أي لجماع طلاب الصف و صعوبة التعليم الفردي أي تقديم تعليم لكل فرد على حدة داخل الصف ، و كبديل لتوزيع الطلاب في فصول متجانسة و كوسيلة لتقوية العلاقات بين الطلاب داخل نفس الصف ، إضافة إلى محاولة الارتفاع بمستوى تحصيل كل الطلاب عن طريق تكوين مجموعات صغيرة غير متجانسة من داخل الصف ليمارسوا معا خبرات التعليم بما يسهم عادات اجتماعية جيدة مثل التالف و احترام الرأي الأخر و ديمقراطية الحوار" (وليد عبيد ،2009 ، ص 161).

و هناك سبب أخر دعى إلى اعتماد التعليم التعاوني حسب ما أشار إليه محسن علي عطية بقوله "وجاءت الدعوى إلى تبني هذه الإستراتجية في التعليم بعد النتائج التي توصلت إليها دراسات عديدة حول فشل الأفراد في أداء ما يناط بهم من أعمال أظهرت أن أهم عنصر في ذلك الفشل يعود إلى نقص المهارات التعاونية و الاجتماعية لذا الأفراد و ليس إلى نقص في قدراتهم ، و مهاراتهم " (محسن علي عطية ، 2008 ، ص 145).

إذن جاءت فكرة التعاوني نتيجة النقد الموجه إلى التعليم الجمعي و كذلك نتيجة نقص المهارات التعاونية و الاجتماعية لدى التلاميذ .

فالتعاون يشيع روح الألفة و المحبة بين المتعاونين ، وهو علاج لمشكلة الملكات المهدرة و الطاقات المعطلة التي حال حب الذات و الانعزالية دون استثمارها في مصلحة الفرد و المجتمع ، و من طبيعة الفرد النقص و محدودية الإنتاج و الطاقة ، و لذلك فهو بحاجة إلى معونة إخوانه حيث .

يقـــول الله تعـــالى " وتعـــاونوا علـــى الـــبر و التقـــوى و لا تعـــاونوا علـــى الإثم و العـــدوان " ســـورة المائدة "الاية2" . و يقول صلى الله عليه و سلم :" يد الله مع الجماعة" الثرميدي .

فالتعـــاون هـــو هـــواء المجتمـــع الـــذي يتنفســـه باســـتمرار فهـــو ضـــروري، وهـــو قيمـــة مـــن القـــيم التي حث عليها الدين الإسلامي الحنيف .

ولقـــد أصـــبح مســـلما أنـــه حـــتى تـــتعلم فلابـــد أن يكـــون لـــك رفيـــق مـــتعلم، وكمـــا أن التلاميـذ يـزداد تعلـيمهم و يـدعمون بعضـهم الـبعض عنـدما يعلمـون بعضـهم و يتعلمـون مـن بعضـهم و من الآخرين.

1-1- التطور التاريخي للتعليم التعاوني :

إن نمـــوذج التعلـــيم التعـــاوني قـــد تطـــور نتيجـــة لتطـــور الفكـــر الإنســـاني ونجـــد بـــدايات في الفكـــر الرومـــاني القـــديم حيـــث أشـــار أحـــد الفلاســـفة وأكـــد علـــى" أن التلاميـــذ يمكـــنهم الاســـتفادة من خلال تلاقيهم بالتلاميذ الآخرين " (محمد رضا البغدادي وآخران ، 2005 ، ص 23).

فقـــد فصـــح (Seneca) باســـتخدام التعلـــيم التعـــاوني إذ يـــرى" أنـــك عنـــدما تـــدرس ضـــمن مجموعـــة تـتعلم مـرتين " وفي أواخـر القـرن السـابع عشـر اسـتخدم (bell & Lancaster)التعلـيم التعـاوني في مجموعات في انكلترا بشكل واسع .

تســـربت الفكـــرة إلى أمريكـــا عنـــدما فتحـــت مـــدارس "لانكاســـتر" في نيويـــورك في عـــام (1806) ودافـع عـن التعلـيم التعـاوني في أمريكـا (colonel Francis parker) في العقـود الثلاثـة الأخـيرة مـــن القـــرن التاســـع عشـــر ثم تبعـــه "جـــون ديـــوي"(john Dewey)الـــذي عـــزز اســـتخدام المجموعات التعليمية التعاونية حتى أصبح جزء من أسلوبه المشهور في التعلم .

حيـــث يشـــير جـــابر عبـــد الحميـــد إلى أن "جـــذور التعلـــيم التعـــاوني تعـــود إلى عـــام (1916)عنـدما كتـب (john Dewey) كتـاب "الديمقراطيـة والتربيـة" وهـو أسـتاذا بجامعـة شـيكاغوآنذاك" (جابر عبد الحميد ، 1999 ، ص 83).

وذكـــر جونســـون وزملائـــه بـــأن "الجـــذور النظريـــة للتعلـــيم التعـــاوني كانـــت في بدايـــة عـــام (1900) على يـد العـالم (Kurt Kafka) أحـد واضـعي نظريـة الجيسـتالت (gestalt) في علـم الـنفس والـــذي أكـــد أن المجموعـــات وحـــدات كاملـــة نشـــطة يختلـــف فيهـــا الاعتمـــاد المتبـــادل بـــين الأعضـــاء .

، وقام (Kurt Lewin) بتطوير أفكار (Kafka)وأوضح بأن أساس المجموعة هو الاعتماد المتبادل بين الأعضاء" (جونسون وآخرون ، 1995 ، ص 3).

و ذكر كذلك بأنه " في عام (1940) وبناءا على الأساس النظري الذي وضعه(Kurt Lewin) .

وضع(Deutsch marten)نظرية المواقف التعاونية والتنافسية وقام بعدها (Johnson David) بتطوير أفكار (Deutsch)لتصبح نظرية الاعتماد المتبادل الاجتماعي (1974 -1970)" (محمد رضا البغدادي وآخران ، 2005 ، ص 215).

وزاد الاهتمام بالتعلم التعاوني خلال الثمانينات ، ثم زاد الاهتمام به أكثر كإستراتيجية في التسعينات وكان من المؤيدين لاستخدام التعلم التعاوني في التدريس كل من روجر جونسون وديفيد جونسون (Roger Johnson & David Johnson 1991) وتوبن وتيبنز وجالارد & (Tobin tipping gallard-1994)وروبرت سلافين (Robert slavin – 1995) الذين أشاروا إلى أن البحوث المتعلقة بالتعلم التعاوني تشير أن قيمته في انه يسمح للطلبة بتوضيح أرائهم والدفاع عنها وتقويمها ، ومشاركتها مع الآخرين ، يتعلمون العلوم بشكل اكبر ويحبونها بشكل ملموس ويشعرون شعورا ايجابيا نحو تحصيلهم في العلوم عندما ينجزون النشاط باستخدام طريقة التعليم التعاوني.

و لا يزال التربويون يبحثون في تطبيقات التعليم التعاوني حيث أن وهناك العديد من المجموعات البحثية والعملية المنتشرة في أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية ، وكندا و في العديد من البلدان الأخرى ومنها الدول العربية المنشغلة بدراسة تنفيذ دروس التعلم التعاوني ومناهجه وتنظيماته وإجراءاته" (محمد رضا البغدادي، وآخران، 2005 ، ص 15).

1-2-مفهوم التعليم التعاوني :

يقصد بالتعليم التعاوني "هو مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تضع المتعلم في موقف جماعي يقوم فيه بدوري التدريس والتعليم في آن واحد وما يتطلبه ذلك من العمل في معيه جماعة لتحقيق أهداف مشتركة تشمل كلا من الجوانب المعرفية والوحدانية والمهارية" (محمد رضا البغدادي، وآخران،2005 ، ص 190).

وذكر كذلك بأنه "إستراتيجية من استراتيجيات التدريس تقوم على أساس التعاون وتبادل المسؤولية في التعلم بين أفراد المجموعة التعاونية وتفاعلهم مع بعضهم والتكامل فيما بينهم وصولا إلى التعلم المسنود والتنافس فيه هو تنافس بين المجموعات" (محسن علي عيطة ،2008 ، ص 145).

و يشار كذلك بأن "التعلم التعاوني نموذج تدريسي فيه يقوم التلاميذ بأداء المهارات المتعلمة على بعضهم البعض مع المشاركة في الفهم والحوار والمعلومات المتعلقة بالمهارات كما يساعد بعضهم البعض في كلية التعلم وأثناء هذا الأداء والتفاعل الفعال تنمو لديهم الكفايات الشخصية والاجتماعية والايجابية" (مصطفى السايح ، 2001، ص 117).

ويعرف كذلك بأنه "صيغة من صيغ تنظيم البيئة الصحية في إطار محدد وفق استراتيجيات محدد واضحة المعالم تقوم في أساسها على تقسيم الطلاب في حجرات الدراسة إلى مجموعات صغيرة تتسم أفرادها بتفاوت القدرات ويطلب منهم الكل معا والتفاعل فيما بينهم لأداء عمل معين ، بحيث يعلم بعضهم بعض من خلال هذا التفاعل على أن يتحمل الجميع مسؤولية التعلم داخل المجموعة وصولا لتحقيق الأهداف المرجوة بإشراف المعلم وتوجيهه" (محمد عصام طريبة، 2009 ، ص 142).

و"التعلم التعاوني يبنى على أساس تقسيم الطلبة على مجموعات صغيرة يكون عدد أفرادها بين (4-6) طلاب يمارسون نشاطا تعليميا يرمي إلى تحقيق هدف أو أهداف تعليمية اجتماعية تتصل بهم أفرادا ومجموعة بطريقة أفضل من مجموع أعمالهم الفردية" (محسن علي عيطة ، 2008 ، ص 146).

ويتضح بأن "التعلم التعاوني يستند على إيجاد هيكلة تنظيمية لعل المجموعة على وفق أدوار محددة وبالتناوب بين أعضاء المجموعة فالتعاون لا يعني الاتكال من قبل المجموعة على أحد الطلبة المتفوقين فيها ، ولا يعني مناقشة مادة تعليمية ومساعدة أحد أعضاء المجموعة ، بل إن التعلم التعاوني يستند على مبادئ أساسية في التعلم"(محمد محمود الحيلة ،2002، ص 330).

إن التعليم التعاوني من المفاهيم التي تعددت تعريفاته وتنوعت حسب اهتمامات الدارسين ، واختلاف رؤاهم له ولكن يمكن أن نستخلص من كل هذه التعريفات التعريف الآتي :

"التعلم التعاوني إستراتيجية تعليمية – تعليمة يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة (تضم مستويات مختلفة) يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين (2-6) أفراد يحملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن اعتمادا على تفاعلهم مع بعضهم ، والتكامل فيما بينهم لتحقيق الهدف التعليمي المشترك بحيث يكون الحافز هو التنافس ما بين المجموعات .

1-3- خصائص التعليم التعاوني :

وتتمثل خصائص التعليم التعاوني فيما يلي :

- صيغة متعددة الاستراتيجيات للتدريس تقوم على تنظيم الفصل الدراسي في صورة مجموعات صغيرة. - وجود هدف مشترك للمجموعة حيث أن " أفراد المجموعة يحملون جميعا لتحقيق الهدف وتحقيق هذا الهدف يكون لصالح كل أفراد المجموعة وانه لإنجاح لأي من أفراد المجموعة إلا إذا تحقق الهدف المنوط بالمجموعة تحقيقه معا تماما كما هو الحل في الفرق الرياضية" (وليد عبيد ، 2009 ، ص 162).

- يعتمد على التفاعل الايجابي داخل المجموعات الشيء الذي "يجعله صيغة تعليمية مميزة تعمل على تكامل خبرات المتعلمين وتساعد على انجاز الأهداف في مستوى الإتقان" (محمد عصام طريبية ، 2009 ، ص 142).

- توزيع المهامات على جميع أفراد المجموعة حيث "تعمل المجموعة معا في إطار نظام يتفق عليه كل أفراد المجموعة ويتفقون فيما بينهم على دور كل منهم" (وليد عبيد ، 2009 ، ص 162).

- ممارسة العمل التعاوني ومهارات التواصل والتدريب عليها حيث أن "للمهارات الاجتماعية النصيب الأكبر في تعلم الطلاب ما يجب أن يتعلموه ويتعلمون كيف يتعلمون وكيف يتعاونون أثناء تعلمهم الشيء الذي ليس متوافر بنفس الدرجة في استراتيجيات أخرى" (محمد رضا البغدادي و آخران 2005 ، ص 191) .

– إتاحة فرص متساوية تقريبا للطلاب للنجاح ويؤدي إلى تجانس أفراد المجموعة الواحدة بغض النظر عن التباينات أيا كانت ، فالكل يعمل معا يجمعهم العمل ويدفعهم تحقيق أهدافه

– إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة الواحدة لتقويم جودة العمل.

1–4– العناصر الأساسية للتعليم التعاوني :

إذا أردنا التحدث عن العناصر الأساسية للتعليم التعاوني فلا بد أن نجيب على السؤال التالي :

– ما الذي يجعل التعليم التعاوني ناجحا ؟ .

و الإجابة عن هذا السؤال : "لكي يكون العمل التعاوني ناجحا فإنه يجب على المعلمين أن يبنوا بوضوح في كل الدروس عناصر العمل التعاوني الأساسية " (محمد عصام طريبة ، 2009 ، ص 26).

وتتمثل هذه العناصر فيما يلي :

1–4–1– الاعتماد المتبادل الايجابي :

الجماعة من أجل الفرد والفرد من أجل الجماعة ،و يقول جونسون و زملائه بأن " الاعتماد المتبادل الايجابي هو شعور كل فرد من المجموعة أنه بحاجة إلى بقية زملائه ، وليدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة فأما أن ينجحوا سويا أو يفشلوا سويا " ومن شأن هذا الشعور دفع المتعلمين إلى تحقيق أقصى ما يمكن من التعلم ، و تقديم كل منهم ما في وسعه إلى الآخرين و يمكن أن يكون مثل هذا الشعور من خلال : (محمد عصام طريبة ، 2009 ، ص 26).

– وضع أهداف مشتركة.

– إعطاء مكافآت مشتركة.

– المشاركة في المعلومات و المواد (لكل مجموعة ورقة واحدة أو لكل عضو جزء من المعلومات اللازمة لاثراء العمل).

1-4-2- الاعتماد المتبادل الايجابي :

المجموعة التعاونية يجب أن تكون مسؤولة عن تحقيق أهدافها و قياس مدى نجاحها في ذلك حيث يشير جونسون وزملائه أن " كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول بالإسهام بنصيبه في العمل والتفاعل مع بقية أفراد المجموعة بايجابية ، وليس له الحق بالتطفل على عمل الآخرين ، كما أن المجموعة مسؤولة عن استيعاب و تحقيق أهدافها و قياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الأهداف و تقييم جهود كل فرد من أعضائها " (ربيع محمد ، وطارق عبد الرؤوف عامر، 2008 ، ص 34).

و تظهر المسؤولية الفردية عندما يتم تقييم أداء كل طالب و تعاد النتائج إلى المجموعة و الفرد من أجل التأكد ممن هو في حاجة إلى مساعدة فيقوم أعضاء المجموعة بمساعدته لإنهاء المهمة.

1-4-3- التفاعل المباشر :

أو كما يسمى عند البعض بالتفاعل المعزز وجها لوجه ، و" يعني أن كل فرد في المجموعة يتفاعل مع زملائه ، و يشجع كل فرد منهم على بدل الجهد و الانجاز ، و منه يفرز بعضهم تعلم البعض الأخر ، فكل طالب يبدل جهدا في مساعدة الآخرين على تحقيق النجاح من خلال الدعم بإبداء الرأي ، و التشجيع بالمدح و الثناء على كل جهد يبدله الفرد في التعلم و تعليم الآخرين في المجموعة " (محسن على عطية ، 2008 ، ص 149) .

فالتفاعل المباشر أو تعزيز التفاعل كما سماه البعض الأخر يؤدي إلى تطوير التفاعلات بين الطلاب و التي تؤثر ايجابيا على المردود التربوي .

1-4-4- التعامل البيني شخصي و مهارات التعامل و المجموعات الصغيرة :

أو ما يسمى بالمهارات الشخصية و الزمرية أي الاجتماعية فإنها تساعد في بناء رابطة أساسية بين التلاميذ ، و إذا كان على التلاميذ أن يتعاملوا معا لتحقيق و انجاز الأهداف المشتركة فانه يجب عليهم امتلاك المهارات الشخصية كالقيادة و اتخاذ القرار و بناء الثقة و الاتصال و إدارة الصراع و النزاع ، حيث يشير جونسون و زملائه أنه " في التعلم التعاوني يتعلم الطلاب المهام الأكاديمية إلى جانب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل مهارات القيادة و اتخاذ القرار .

و بنـــاء الثقـــة و إدارة الصـــراع و يعتـــبر تعلـــم هـــده المهـــارات دو أهميـــة بالغـــة لنجـــاح مجموعـــات التعلم التعاوني " (ربيع محمد ، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008 ، ص 35).

1-4-5- معالجة عمل المجموعة :

تحتـــاج كـــل مجموعـــة إلى تخصـــيص وقـــت محـــدد لمناقشـــة تقـــدمها نحـــو تحقيـــق أهـــداف الـــتعلم و في حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين أعضائها .

" فالهـــدف مـــن المعالجـــة الجماعيـــة هـــو تحســـين فاعليـــة الأعضـــاء في الوصـــول إلى الهـــدف المنشـــود عـن طـريق تحـديد واجبـات كـل عضـو فيهـا و اتخـاذ قراراتـه الـلازمة شـأن أي سـلوك يجـب الاسـتمرار عليـه أو الامتنـاع عنـه و بعـل كـل مـا مـن شـأنه تـوفير أفضـل مسـتوى مـن التعـاون بـين أعضـاء المجموعـة وتقـوم المجموعـة بعملهـا باسـتمرار "(محسـن علـي عطيـة ، 2008 ، ص 150).

1-5- الأسس التربوية التي يقوم عليها التعليم التعاوني :

يتأسس التعليم التعاوني على الآتي: (محسن علي عطية، 2008، ص 146)

- جعل المتعلم نشطا و فعلا في التعلم.
- زيادة ثقة المتعلم بنفسه من خلال شعوره بأنه عنصر فعال في مجموعته.
- تنمية القيم الاجتماعية و الاحترام المتبادل، و تقدير و جهات نظر الآخرين.
- يؤدي إلى تبادل الآراء، و تفاعلها و النظر إلى المادة أو المهمة من وجهات نظر متعددة.
- منح الطلبة فرصة للتعبير عما في أنفسهم حول المهمة.
- إتاحة الفرصة للطلبة لاختيار أفكارهم من خلال موازنتها بأفكار الآخرين.
- تنمية القدرة على الاتصال و الحوار و الدفاع من وجهة نظر لدى المتعلم.
- إشعار أفراد المجموعة بأن مصيرهم واحد و أن فشل أي فرد في المجموعة هو فشل للجميع.

1-6- أنواع التعليم التعاوني:

هناك ثلاث أنواع من المجموعات التعليمية التعاونية:

1-6-1- المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية:

"يعمل التلاميذ معا في حالة مجموعات تعليمية تعاونية رسمية من القاعة الواحدة لمدة أسابيع و ذلك لتحقيق أهداف تعلم مشتركة و ليكملوا مهام معينة و يؤدوها واجبا محددا " (محمد رضا البغدادي، وآخران، 2005 ، ص 60).

ويتفق جونسون و زملائه بأنها "مجموعات قد تدوم من حصة صفية واحدة إلى عدة أسابيع ويعمل الطلاب فيها معا التأكد من أنهم وزملائهم في المجموعة قد أتموا بنجاح المهمة التعليمية التي اسند إليهم وأي مهمة تعليمية في أي مادة دراسة لأي مهام يمكن أن تبنى شكل تعاوني كما أن أية متطلبات لأي مقرر أو مهمة يمكن إعادة صياغتها لتتلاءم مع المجموعات المتعلمة التعاونية الرسمية " (جونسون، وآخرون ، 1995 ، ص 1-9).

ومنه فان المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية تبقى متماسكة حتى نهاية المهمة والتي قد تدوم حصة صفية واحدة كما أن هذه المهمة قد يمتد تنفيذها في عدد من الحصص التي قد تدوم عدة أسابيع.

و اثر استخدامنا لإستراتيجية التعليم التعاوني مع التلاميذ في بحثنا هذا و الذي يتطلب عدة أسابيع لإنهاء المهمة المتمثلة في تنمية بعض المهارات في كرة اليد ، فقد قمنا باستخدام هذا النوع من التعليم التعاوني و حددنا المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية .

1-6-2- المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية:

تعرف المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية بأنها قصيرة المدى قد تدوم بضع دقائق إلى حصة صفية واحدة وهي ذات أغراض خاصة ، ونحتاج إلى هذا النوع من المجموعات التعليمية التعاونية عندما تستخدم إجراءات التعليم المباشرة كأسلوب المحاضرة أو العرض وذلك بغية تركيز انتباه الطلاب إلى المادة التي سيتم تعلمها وتكوين دافع للتعلم والمساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيتم دراسته في الحصة ولضمان تصحيح الخطأ والفهم. الغير صحيح .

1-6-3- المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية :

" يحدد الطلاب في مجموعات تعليمية تعاونية أساسية في بداية العام الدراسي أو يعاد تجميع جماعات العام الماضي وتستمر هذه المجموعات معا على الأقل ونموذجيا أربعة أعوام والمسؤولية الأولية للمجموعات الأساسية مد الأعضاء بتدعيم وتشجيع ومساعدة في استكمال التعيينات وكي يحققوا مسؤوليتهم في العمل من اجل التعلم " (محمد رضا البغدادي ، و آخران ، 2005 ، ص 100).

ومنه فالمجموعات التعليمية الأساسية هي مجموعات طويلة المدى فهي دائمة ومستقرة أساسها دعم وتشجيع ومساعدة الطلاب لبعضهم البعض قصد التعلم ، لها لقاءات منتظمة (مرتين في الأسبوع).

1-7- المبادئ الأساسية للتعليم التعاوني :

يمكن إيجاز المبادئ الأساسية للتعليم التعاوني في العناصر الآتية: (مرزوق عبد المجيد ، 2009 ، ص 40).

- **التعلم** : و يتضمن عنصرين هامين :

- تعليم الفرد نفسه .

- التأكد من أن جميع الأفراد قد تعلموا.

- **التعزيز** : و يعني تشجيع الطلبة لتعليم بعضهم البعض.

- **تقويم الأفراد** : وتعني أن يسأل كل فرد على إسهاماته ، وأن يعرف مستوى كل فرد ، و هل هو بحاجة إلى المساعدة.

- **مهارة الاتصال** : بمعنى أن كل فرد عليه أن يتدرب على كيفية التواصل مع الآخرين.

- **التقويم الجمعي** : و بمعنى تقويم عمل المجموعة ككل وعمل كل فرد مستقل.

ومن خلال ما جاء به مرزوق عبد المجيد من مبادئ أساسية للتعليم التعاوني يمكن الخروج بالحوصلة التالية:

أن التعلم مبدأ أساسي للتعليم التعاوني فيكون في شكل عنصرين:

تعليم الفرد نفسه أي تحمل مسؤولية تعليم الفرد لنفسه ، و كذلك التأكد من أن .

جميع أفراد المجموعة قد تعلموا ، أي انه يتحمل مسؤولية التأكد من تعلم الآخرين في المجموعة ، و حثهم على التعلم أو تعليمهم ، و ذلك للوصول بالمجموعة ككل إلى مستوى الإتقان لان النجاح مشترك و يكون ذلك عن طريق التعزيز او التشجيع الذي يساعد في ظهور الأنماط اجتماعية سليمة كالتعاون و المساعدة و التآزر بين أعضاء المجموعة و حتى نستطيع التعرف على مدى التعلم الذي وصل إليه أفراد المجوعة ، و منه التعرف على إسهامات كل تلميذ ، و هل أحد التلاميذ بحاجة إلى مساعدة نعتمد على مبدأ تقويم الأفراد ، و التعليم التعاوني يعتمد على العمل الجماعي ، و حتى يتم ذلك بنجاح فإن التعليم التعاوني يتطلب مهارة الاتصال عند أفراد المجموعة فهذا شيء أساسي لإتمام العمل التعاوني الذي يهدف إلى تقديم المجموعة ككل و نستطيع التعرف على ذلك عن طريق التقويم الجمعي حيث يتم تقويم المجموعة ككل و عمل كل فرد مستقل ، و منه تكون المجموعة قادرة على اتخاذ القرارات حول الأعمال التي يجب المواصلة في أدائها لأنها توصل إلى الهدف الأساسي ، و كذا الأعمال التي يجب التخلي عنها لأنها تعيق التقدم نحو الهدف.

1-8- مراحل التعليم التعاوني :

إن إستراتيجية التعليم التعاوني تعتمد على التعاون داخل مجموعات لتحقيق أهداف أكاديمية، وأهداف لتنمية المهارات التعاونية، ويتم التعلم التعاوني بصورة عامة في المراحل الآتية :

المرحلة الأولى : مرحلة التعرف :

حيث يتم في هذه المرحلة فهم المهمة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله ، والوقت المخصص للعمل المشترك لأدائها .

المرحلة الثانية : مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي:

يتم في هذه المرحلة ما يلي :

- تحديد الأدوار وكيفية التعاون
- تحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك.
- تحديد كيفية الاستجابة لأراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لانجاز المهمة.

المرحلة الثالثة : مرحلة الإنتاجية :

ويتم فيها التعاون في انجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها

المرحلة الرابعة : مرحلة الإنهاء :

ويتم فيها كتابة التقارير إن كانت المهمة تتطلب ذلك أو عرض ما توصل إليه المجموعة بعد التوقف عن العمل، و تعتبر هذه المراحل خاصة بإستراتيجية التعلم التعاوني ، أما إستراتيجية التعليم التعاوني فتمر بمراحل أخرى يمكن التطرق إليها.

مراحل التعليم التعاوني كإستراتيجية تعليم :

قبل أن تتاح الفرصة للتلاميذ لكي يقومون بالعمل التعاوني لإنجاز المهام التي أسندت إليهم والتي تتم وفق مراحل إستراتيجية التعلم التعاوني الأربعة التي ذكرناها، يتم تحفيز هؤلاء التلاميذ لتعلم الموضوع ويوجهون الى القيام بمهام تعاونية معينة تتعلق به وفق معايير محددة للنجاح في تلك المهام، وبعد إنهاءهم للمهام تقوم كل مجموعة بتقويم أدائها وتتناقش المجموعات، ثم يختم الدرس بملخص للأفكار الأساسية لموضوع الدرس، وتمنح المكافآت للمجموعات التي أنجزت المهام التعاونية بنجاح.

فمن خلال ما تم ذكره وباعتبار أن عملية التعليم هي مساعدة المتعلم على التعلم، فإن إستراتيجية التعليم التعاوني هي إستراتيجية قائمة على جهد المتعلم الذي يمارس عملية التعلم بنفسه، ويكون المعلم موجها لهدا التعلم.

ويتم تنفيذ التدريس بهذه الإستراتيجية من خلال المرور بست مراحل هي: (مرزوق عبد المجيد ، 2009، ص 72)

1- مرحلة التهيئة الحافزة.

2- مرحلة توضيح المهام.

3- المرحلة الانتقالية.

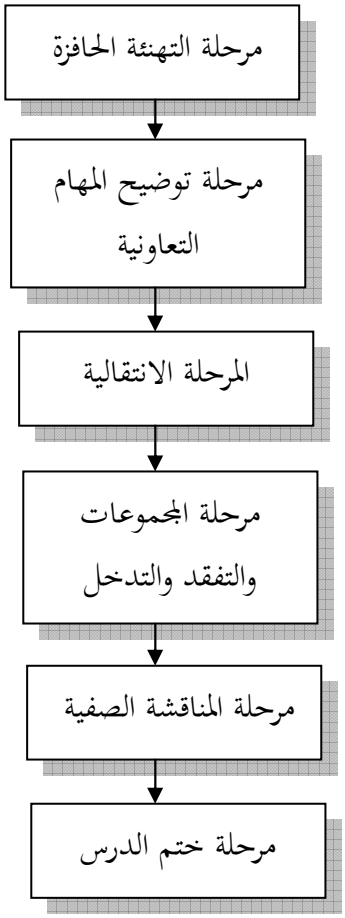
4- مرحلة عمل المجموعات والتفقد والتدخل.

5- مرحلة المناقشة الصفية.

6- مرحلة ختم الدرس.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل رقم (1)

شكل رقم (1) يوضح مراحل تنفيذ إستراتيجية التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليم



فالمراحل الست هده يمكن عرضها بإيجاز

1- مرحلة التهيئة الحافزة : وفيها يتم تهيأة التلاميذ نفسيا للدخول في موضوع الدرس عن طريق تركيز انتباههم وإثارة دافعيتهم للتعلم.

2- مرحلة توضيح المهام التعاونية : ومن خلالها يتم توضيح المهام المطلوب انجازها من طرف التلاميذ أفراد المجموعة وحسب المعايير المحددة.

3- المرحلة الانتقالية : وهي تلك المرحلة التي يتم فيها تهيأة البيئة التعليمية وفق ما تتطلبه إستراتيجية التعليم التعاوني وهو الانضمام إلى المجموعات، وتوزيع الأدوار، والتذكير بقواعد العمل التعاوني وتزويدهم بكل ما يحتاجون إليه من أدوات وأجهزة ومصادر التعلم وغير ذلك.

4- مرحلة عمل المجموعات والتفقد والتدخل : في ظل هده المرحلة يتفقد المعلم المجموعات ويلاحظ عملهم، وان لزم أن يتدخل لإرشادهم وتوجيههم فيقوم بذلك، في حين التلاميذ يحاولون انجاز المهام عن طريق ممارسة العمل التعاوني.

5- مرحلة المناقشة الصفية : يتم من خلالها عرض المجموعات ما توصلت اليه.

6- مرحلة ختم الدرس : يتم فيها تلخيص الدرس وتقديم المكافآت للمجموعات التي أدت المهام بنجاح، وتعيين واجبات منزلية.

1-9- أشكال التعليم التعاوني :

هناك عدة أشكال للتعليم التعاوني و لكنها جميعا تشترك في أنها تتيح للمتعلمين فرصا للعمل معا في مجموعات صغيرة بحيث يساعدون بعضهم البعض ، و يشير جونسون و زملائه إلى ثلاثة أشكال مهمة من فرق التعليم التعاوني (مرزوق عبد المجيد ، 2009 ، ص 46)

1- فرق التعلم الجماعية : و فيها يتم التعلم بطريقة تجعل تعلم أعضاء المجموعة الواحدة مسؤولية جماعية.

2- الفرق المشاركة : يقسم المتعلمون إلى مجموعات متساوية ، ويخصص لكل عضو في المجموعة جزءا من الموضوع ، فيتلاقى أفراد المجموعة المسؤولين عن نفس الجزء من جميع المجموعات في لقاء الخبراء ، يتدارسون الجزء المخصص لهم ثم يعودون إلى مجموعاتهم ليعلموها ما تعلموه، ويتم تقويم المجموعات باختبارات فردية وتفوز المجموعة التي يحصل أعضائها على أعلى الدرجات.

3- فرق التعلم معا : وفيها يهدف المتعلمون لتحقيق هدف مشترك واحد، حيث يقسم المتعلمون الى فرق تساعد بعضها بعضا في الواجبات والقيام بالمهام، وفهم المادة داخل الصف.

وخارجه، وتقدم المجموعة تقريرا عن عملها، وتتنافس فيما بينها بما تقدمه من مساعدة لأفرادها وتقوم المجموعات بنتائج اختبارات التحصيل وبنوعية التقارير المقدمة.

1-10- دور المعلم في التعليم التعاوني :

" المعلم هو من يدير الصف ، و هو المؤثر على المجموعات التعلمية و هو المكون لها ، و هو من يقوم لمتابعة وظائفها ، و هو الذي يعلم التلاميذ التصورات الأساسية و الاستراتجيات ،و مهارات التعاون و يزودهم بالمهام المساعدة عندما يحتاجون إليها و يوجه التلميذ (أقرانه عندما يحتاج المساعدة و التغذية الراجعة و التقوية و التأييد ، و يتوقع من التلاميذ التفاعل الايجابي المتبادل ، و امتلاك المسؤوليات التعليمية ، كما انه يستخدم نظام التقييم للتدليل و القياس " (محمد رضا البغدادي ، 2005 ، ص 230).

لقد جمل الكاتب أدوار المعلم في مواقف التعلم التعاوني ، حيث أن دور المعلم أكثر من تكوين التعاون بين التلاميذ .

و يكمن دور المعلم حسب إستراتيجية التعليم التعاوني و أقسامها إلى ما يلي :

القسم الأول : إعداد الأهداف و صناعة القرارات .

أولا : تحديد الأهداف التعليمية :

حيث يوجد نوعان من الأهداف على المعلم تحديدها قبل بداية الدرس .

1- الأهداف الأكاديمية : و تحدد حسب مستويات التلاميذ الحقيقية ، و تؤدي المستويات التعليمية المراد الوصول إليها عن طريق تحليلها حسب ما يجب تعلمه في كل حصة

2- أهداف مهارات التعاون: و تحدد بالتفصيل ما مهارات التعاون التي سوف يركز عليها المعلم خلال الدرس في غالب الأحيان يحدد المعلمون الأهداف الأكاديمية و يتجاهلون أهداف مهارات التعاون التي لها أثرها الكبير كما سبق ذكر ذلك في عملية التعلم الشيء فهذا يعتبر خطأ، حيث يتفق جونسون و زملائه بأنه " على المعلم أن يحدد المهارات التعاونية و المهام الأكاديمية التي يريد أن يحققها التلاميذ في نهاية الفترة من خلال عمل المجموعة و عليه أن يبدأ بالمهارات و المهام السهلة " (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عام ، 2008 ، ص 41).

ثانيا : تقرير حجم المجموعة :

من المعروف أن حجم مجموعة التعليم التعاوني تكون من 2 إلى 6 أعضاء : لكن في غالب الأحيان " بعض التلاميذ لا يكونون جاهزون لمجموعات أكثر من أربعة و من النصائح الجيدة أن يبدأ المعلمون مع الأقران أو الثلاثة أعضاء و عندما يصبح التلاميذ أكثر خبرة و مهارة سوف يكون لديهم القدرة على إدارة المجموعات الكبيرة ، فالستة أعضاء تكون حدا أقصى لمجموعات التعليم التعاوني : و لعل الإكثار من الأعضاء من شأنه أن يكون معرقل لاكتساب التلاميذ المهارات الاجتماعية " (محمد رضا البغدادي ، وآخران ، 2005 ، ص 232).

فمن الأخطاء الشائعة التي يرتكبها المعلمين جعل التلاميذ يعملون في مجموعات من خمسة أو ستة أعضاء قبل أن يكتسب التلاميذ المهارات الكافية ، وهذا ما يؤكده جونسون و زملائه حيث ورد عنهم بأن " يقرر المعلم عدد الطلاب في المجموعة الواحدة ، إلا أن يتقن الطلاب مهارات التعاون على المعلم أن يبدأ بتكوين مجموعات صغيرة من طالبين أو ثلاثة ثم يبدأ بزيادة العدد حين يتدرب الطلاب على مهارات التعاون إلى أن يصل العدد ستة طلاب في المجموعة الواحدة " (ربيع محمد ، طارق عبد الرؤوف عامر ، 2008، ص 42).

ثالثا : تحديد التلاميذ لمجموعات التعلم :

يوجد العديد من طرق تحديد التلاميذ لمجموعات التعلم :

أ- الطبقات العشوائية : ترتيب التلاميذ من أعلى تقدير إلى الأقل طبقا لأحدث اختبار و أحدث درجات ثم اختيار أعضاء المجموعة من الأولى باختيار أعلى التلاميذ و اقل التلاميذ واحد من المتوسط حيث يتم تحديد المجموعات حسب العدد الكلي للتلاميذ و العدد المرغوب فيه لأعضاء المجموعة (فهنا عدد أعضاء المجموعة ثلاثة أمثال عدد التلاميذ الكلي 30 تلميذ و عدد المجموعة 3 تلاميذ إذن عدد المجموعات عشرة 10) ، و نواصل نفس العمل حتى نتمكن من تكوين المجموعات العشر .

ب – الترقيم : يقسم التلاميذ في الصف إلى مجموعات حسب العدد المرغوب في المجموعة ففي المثال السابق لدينا (10) مجموعات تتكون كل مجموعة من (3) أفراد يعطى لكل تلميذ رقم حسب عدد المجموعات الذي هو (10) فهنا سوف نجد بأن كل ثلاث تلاميذ لهم نفس العدد فيكونون مجموعة .

ج– خفض العزلة : يطلب من التلاميذ وضع قائمة لقرينين يفضلون العمل معهما ومنه يتم التعرف على التلاميذ المعزولين الذين لم يتم اختيارهم ، ومنه يتم بناء مجموعة من التلاميذ المهرة والمشجعين حول كل تلميذ معزول .

د– الطريقة الرياضية : الأساس التركيبي لهذه الطريقة هو جمع التلاميذ الذين لهم نفس الإجابة على المشكلة المقدمة لكل تلميذ ...

ل– الشخصيات التاريخية : يعطى لكل تلميذ كارتا باسم شخصية تاريخية ويستطيع إيجاد الأعضاء المكونين للمجموعة على أساس الفترة التاريخية التي عايشتها الشخصيات .

هـ– المساحات الجغرافيا : تحدد المجموعات بناءا على الأماكن التي يفضلونها للزيارة من قائمة الدول المحددة .

و– الشخصيات الأدبية : يعطى للتلاميذ كروتا فردية بأسماء شخصيات في الأدب قد درسوها حديثا والطلب منهم تكوين مجموعات من نفس القصة أو المسرحية أو الشعر .

ي– التفضيل : يسمح للتلاميذ كتابة الرياضة المفضلة لديهم على أوراق صغيرة و منه يجد أعضاء المجموعة من يشاركونهم نفس الرياضة .

رابعا : تحديد التلاميذ للمجموعات :

"نوصي بوضع التلاميذ ذوى القدرات العليا و المتوسطة و المنخفضة داخل نفس مجموعة التعلم فالكثير من التفكير المتفق و الكثير من النتائج المعطاة و تلقى الشرح و أخذ وجهات النظر القيمة في المهمة المبحوثة يحدث خلال مجموعات التعلم المختلفة " (محمد رضا البغدادي ، و آخران ، 2005، ص 36).

فتشكيل المعلم أحسن مجموعات التلاميذ عن طريق جمع أفضل المتعلمين في مجموعات ، أو التحديد العشوائي للتلاميذ يضع نوعا ما مزيجا جيدا من التلاميذ في كل مجموعة .

، أما الاختيار الذاتي للتلاميذ لمجموعاتهم يكون غير جيد ، حيث يقول جونسون و زملائه أن " المجموعات الغير متجانسة أفضل و أكثر قوة من المجموعات المتجانسة فعلى المعلم اختيار تلاميذ المجموعة من فئات التلاميذ المختلفة و لتكن قدراتهم و مستوياتهم الأكاديمية مختلفة أيضا " (ربيع محمد ، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص42).

خامسا: ترتيب القاعة:

على المعلم تنظيم المجموعات التعليمية بحيث تكون بعيدة عن بعضها البعض حيث لا تتداخل فيما بينها ، بينما يكون أعضاء المجموعة الواحدة متقاربين حتى يتمكنون من رؤية بعضهم البعض و رؤية وفهم المهام التكليفية المناسبة (توافر سهولة التواصل البصري) ، حيث يقول جونسون و زملائه في هذا الشأن " لكي يكون التواصل البصري سهلا ، على المعلم توزيع الطلاب داخل غرفة الصف بحيث يجلس طلاب كل مجموعة متقاربين في مقاعدهم " (ربيع محمد ، طارق عبد الرؤوف عامر ، 2008 ، ص 42)

سادسا : تخطيط المهام التعليمية لنجاح التعاون :

المعلم لا يكون في حاجة إلى ترتيب المهام في طرق محدودة عندما تكون المجموعة ناضجة و لديها خبرة و أعضاءها يمتلكون قدرات عالية من مهارات الاتصال ، أما عندما تكون المجموعة جديدة أو يكون أعضاءها لا يملكون القدرات و المهارات الكافية ، يقوم المعلم بتوزيع المهام في طرق محددة واضحة و مرتبطة (ليست فردية) إما النجاح أو الفشل للجميع في المواقف التعليمية و هناك ثلاث طرق :

1- الاعتماد الداخلي للمهام: إعطاء مهام واحدة ، وبعد تعود التلاميذ على التعاون مع بعضهم يطلب المعلم من كل تلميذ أن يتعامل مع جزء فردي من المهام .

2- الاعتماد الداخلي للمعلومات: لكل عضو من أعضاء المجموعة مهمة جزئية من المهام اللازمة لإكمال المهمة المنوطة بهم ومشاركة كل عضو بغية نجاح المجموعة (توفر مصادر المعلومات المختلفة).

3- الاعتماد الداخلي للخصوم: المهام في أشكال مسابقة رسمية من خلال منافسة داخل المجموعة بغية الحصول على الاعتماد الداخلي بين أعضاء المجموعة عن طريق تنافسهم مع تلاميذ .

من نفس مستوى القدرات من المجموعات الأخرى وتعتبر اختيارية، والهدف منها التأكيد للتلاميذ أنهم مترابطين مع بعضهم.

سابعا : تعيين الأدوار لتأكيد الاعتماد الداخلي :

تحديد الأدوار التكاملية والمتصلة لأعضاء المجموعة عن طريق تحديد المسؤوليات يعزز الاعتماد الداخلي الايجابي ، هذا ما أكده جونسون و زملائه (1995) حيث اتفقوا على أن " تعيين الأدوار بين أفراد المجموعة الواحدة يعزز الاعتماد المتبادل الايجابي بينهم ، فعلى المعلم توزيع الأدوار بين طلاب المجموعة الواحدة لكي يضمن أن يقوم الطلاب بالعمل سويا حيث كل طالب يسهم بدوره كأن يكون قارئ أو مسجل أو مسؤول عن المواد " (ربيع محمد ، طارق عبد الرؤوف عامر ، 2008، ص 43).

القسم الثاني : المهام التكليفية والاعتماد الداخلي :

ثامنا : تفسير المهام التكليفية الأكاديمية :

يشرح المعلم المهام الأكاديمية التكليفية حتى يتبين للتلاميذ الأهداف المحددة للدرس ويفهمونها ، ويعرفون العمل المطلوب منهم ، فيقوم المعلم بما يلي :

1- وضع المهام التكليفية بحيث تتضح وتحدد أمام التلاميذ.

2- شرح النتائج المقصودة من الدرس وربط الأهداف والمعلومات التي ستدرس للتلاميذ مع خبراتهم ومعلوماتهم السابقة .

3- تحديد الأهداف المناسبة وشرح الإجراءات التي يجب أن يتبعها التلاميذ .

4- إبلاغ التلاميذ لما سوف تعطيه هذه المهام المحددة من تأثير والتأكد من مدى استعداد التلاميذ لإكمال هذه التحولات الأكاديمية.

تاسعا : تكوين الأغراض الايجابية المعتمدة داخليا :

يجب أن يعرف التلاميذ بأن لديهم مجموعة من الأغراض فهم مطالبون ومسئولون عن:

- تعليم المهام المحددة.
- التأكد من أن كل أعضاء المجموعة الآخرين قد تعلموا المهام الأكاديمية المحددة
- التأكد من أن كل أعضاء القاعة الآخرين قد تعلموا المهمة بنجاح .

وجونسون و زملائه يؤكدون هذا بذكرهم انه " على المعلم شرح و توضيح أن على الطلاب أن يفكروا بشكل تعاوني و ليس فردي ، و يشعرهم بأنهم يحتاجون إلى بعضهم البعض ، فيشرح لهم مهماتهم الثلاث لضمان الاعتماد المتبادل الايجابي و هي : مسؤولية كل فرد لتعلم المادة المسندة إليه ومسؤولية التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة تعلموا ما اسند إليهم من مهام ، و مسؤولية التأكد من تعلم جميع طلاب الصف لمهامهم بنجاح " (ربيع محمد ، طارق عبد الرؤوف عامر ، 2008، ص 43).

لذا يجب على التلاميذ أن يعوا بأنهم إما أن يفشلوا أو ينجحوا معا في مواقف التعلم ، فالاعتماد الداخلي الايجابي يصنع التشجيع بين الأقران و يزيد التعلم و يؤثر على التلاميذ غير المنجزين ليصبحوا مشاركين أكاديميا و يكون ذلك عن طريق تحقيق الهدف المشترك ، و الحصول على المكافئة المشتركة حسب ما جاء عن جونسون و زملائه بأن " الاعتماد المتبادل الايجابي يكوون عن طريق تحقيق الهدف المشترك ، و الحصول على المكافئة المشتركة و المشاركة باستخدام المصادر و الأدوات و التشجيع أفراد المجموعة بعضهم البعض " (ربيع محمد ، طارق عبد الرؤوف عامر ، 2008 ، ص 44).

عاشرا : تكوين المسؤولية الفردية (الشخصية)

نستطيع أن نقول بأن المجموعة حقا تعاونية إلا أن إذا كان أعضاءها نشطين ، وأنهم كلهم يتعلمون ويساعدون زملاءهم على التعلم ويميلون .

من اجل الفحص يتم اختيار أعضاء من المجموعة بطريقة عشوائية لشرح الإجابة ، واختيار آخرين لتحرير الأعمال الأخرى وتعليم ما يعرفونه لمن لا يعرف ، واستخدام مت تعلموه كحل المشكلات الأخرى ، ويتم اختيار ورقة واحدة من المجموعة بطريقة عشوائية لأخطاء الدرجة ، وتعرف هذه الطريقة بطريقة تكوين المسؤولية الفردية " (محمد رضا البغدادي ، 2005 ، ص 242).

الحادي عشر : تكوين التعاون بين المجموعات :

يمكن أن تمتد النتائج الايجابية المتضمنة داخل المجموعات عبر القاعة عن طريق تكوين التعاون بين المجموعات ، ويشجع المعلم أعضاء المجموعة التي أنهت عليها أن تساعد المجموعات الأخرى لإكمال المهمة وذلك عن طريق وضع أهداف للصف بأكمله زيادة عن القاعة إدا توصلوا إلى مقياس معين من القدرات الخاصة .

ثاني عشر : شرح مقياس النجاح :

يحتاج المعلم أن يبني مقياس موضوعي يرجع إليه لقياس الأعمال المتوقعة من التلاميذ وهو مطالب بشرح وتوضيح المقياس للتلاميذ حتى يتمكنوا من معرفة مستوى الأداء المتوقع والمطلوب منهم ويجب أن يبنى هذا المقياس بحيث يستطيع كل التلاميذ التوصل إليه ، وتستطيع كل المجموعات التوصل إليه بدون أو عقاب تلاميذ آخرين أو مجموعات أخرى ، وتعمل كل الأعضاء في مجموعات التعلم للوصول لنفس المستوى .

ثالث عشر : تحديد السلوك المرغوب :

إن تحديد السلوكيات المناسبة والمتوقعة داخل مجموعات التعلم التعاونية يساعد المعلم على تعريف التعاون تعريفا كليا أو جزئيا ، وهناك سلوكيات مئية مثل "أن تضل في مجموعتك ولا تتجول داخل الصف ، استخدام صوت هادئ اخذ مبدئية للأدوار" ، وهناك سلوكيات متوقعة منها :

- مقدرة كل عضو أن يشرح كيفية الحصول على الإجابة.
- قدرة كل عضو على ربط ما يتعلمه بما تعلم في فترات التعلم السابقة.
- أن يستوعب كل عضو المهمة ويوافق على الإجابة.
- تشجيع الكل على المشاركة.
- الاستماع الجيد لبقية أعضاء المجموعة.
- لا يغير رأيه لو لم يقتنع.
- أن ينتقد الأفكار لا الأشخاص.

"لا يجب وضع قائمة طويلة بالسلوكيات المتوقعة ،فقد يكفي تقوية سلوك واحد أو اثنين خلال دروس قليلة ، ويحتاج التلاميذ لمعرفة السلوك المناسب والمرغوب داخل مجموعة التعاون ولكن يجب إلا يخضع التلاميذ لمعلومات أكثر من اللازم" (محمد رضا البغدادي ، 2005 ، ص 243).

القسم الثالث : المتابعة والتدخل والتقييم :

رابع عشر : متابعة سلوك التلاميذ :

وظيفة المعلم العقلية تبدأ عندما تبدآ مجموعات التعلم التعاوني كلها : فمعظم وقته يقضيه في ملاحظة أعضاء المجموعة ، وتفهم المشاكل التي تعترض التلاميذ لاكتمال المهمة المحددة والعمل المتعاون أو التفاعل ، ويمكن أن يقوم المعلم بالملاحظة الشكلية للسلوكيات وحسابها بحيث لا يجب حساب عدد كبير منها في وقت واحد ، فمثلا يبدأ المعلم بملاحظة التلاميذ كثيري الحديث ويمكن استخدام تلاميذ ملاحظين ، وفي بعض الأحيان تكون قوائم المراجعة البسيطة مساعدة في إضافة شكل الملاحظة النموذجية .

خامس عشر : التزويد بالمهام المساعدة :

عند متابعة المعلم للمجموعات وهي تعمل يجب أن يستخدم العبارات المناسبة للتعلم فباستخدامه للعبارات الأكثر تحديدا يقوي التعلم المرغتوب .

سادس عشر : التدخل لتعليم مهارات التعاون :

في بعض الأحيان أثناء متابعة المعلم لمجموعات التعلم يجد أن هناك تفاوت في المهارات التعاونية بين الأفراد والمجموعات ، فهنا يتدخل ليقترح إجراءات أكثر فاعلية للعمل في تجمعات وسلوكيات أكثر تأثيرا لاستخدامها ، ويتدخل أيضا لتقوية السلوكيات المهارية التي يلاحظها حيث يجب على المعلم ألا يتدخل في المجموعات إلا عند الحاجة الضرورية لذلك حيث يقول جونسون وهو بأن في حال وجود مشكلة لدى الطلاب في التفاعل فيما يتفهم ، يستطيع المعلم أن يتدخل بأن يقترح إجراءات أكثر فاعلية " (ربيع محمد ، طارق عبد الرؤوف عامر ، 2008 ، ص 48).

فالتلاميذ يكتسبون المهارات التعاونية عندما يتعلمونها ، وعندما يحتاجون إليها والمداومة في ممارستها يجعلها تصبح مهارة داخلية بكيفية ونوعية تناسب القدرات والإمكانيات الذاتية للفرد وبذلك لا تضعف المهارة أو تلغى بل يضاف إليها، وتعليم المهارات التعاونية جزء ضروري لتوظيف التعليم التعاوني داخل الصف .

سابع عشر : الخاتمة التزويدية للمعلم :

المعلم يقوم بأخذ النقاط الرئيسية في الدرس ويقدم أسئلة للتلاميذ لاستدعاء الأفكار أو إعطاء نماذج ، بحيث في نهاية الدرس يجب أن يكون التلاميذ قادرين على حوصلة ما تعلمون ، ودلك لبناء الدروس المستقبلية.

ثامن عشر : تقييم جودة وكمية ما تعلمه التلاميذ :

يقوم المعلم باختيار تلامذته ، وتقييم أدائهم ، وتفاعلهم في المجموعة حسب المقاييس المطلوبة للضبط ، وكذلك تقويم كيفية تحقيق التلاميذ للأهداف واكتساب المعارف المحددة ، وكذلك تحفيز التلاميذ على التعاون عن طريق إبراز تأثير تعاونهم في انجاز المهام ،تقديم الماكفات نقطة للانجاز ،وأخرى للسلوك التعاوني .

تاسع عشر :تقويم كيف توظف المجموعة جيدا :

يجب أن يعطى بعض الوقت في التحدث عن كيفية توظيف المجموعات فكل مجموعات التعلم تقضي وقتا لمناقشة كيفية كل الأعضاء المؤشرين مع بعضهم ،كما يقضي المعلم بعض الوقت في تفعيل محيط ومناخ الأكمل في القاعة ،حيث يقدم في التغذية الرجعية ،ويشترك التلاميذ في الأحداث التي توظف في مجموعاتهم وكيف يحللونها أو يتأملونها ويمارسونها (محمد رضا البغدادي، 2005، ص 248).

يهتم التلاميذ في أغلب الأحيان بالمهام التكليفية ويهملون عملية توظيف المجموعة وهنا يجب أن يؤكد خلال وقت التفعيل على توظيف المجموعة .

عشرون : تكوين المحادثات الأكاديمية :

يقوم المعلم بتكوين المحادثات الأكاديمية تحديد المهمات وتشجيع التلاميذ على تبادل وجهات النظر المختلفة ومحاولة الوصول إلى ملخص للنقاط الرئيسية للدرس ، حيث يمكنهم الوصول الى تقرير جماعي يعزز التعلم والاعتماد الداخلي المتبادل وعن طريق مشاركة كل عضو في المهام وخضوعه لاختيار فردي على المهمة تتكون المسؤولية الفردية ، ويمكن تقوية المهارات التعاونية باشتراك جميع المجموعات في حوصلة عامة لما تم تعلمه .

1-11- دور التلميذ في التعليم التعاوني :

إن من بين العناصر الأساسية للتعليم التعاوني الاعتماد المتادل الايجابي ، و إذا أردنا تحقيق هذا العنصر الأساسي فلا بد أن يكون لأعضاء المجموعة الواحدة ادوار ، وتوزيع بحيث تكمل بعضها البعض ، ويساعد ذلك على تنظيم العمل و استغلال الوقت .

ويكون التوزيع للأدوار حسب حجم المجموعة أي عدد الأفراد في المجموعة الواحدة ، "فتوزيع الأدوار في المجموعات التي تتكون من (3) تلاميذ يكون كالأتي : القائد، القارئ، و الملخص وهناك أدوار أخرى في حال يكون عدد أفراد المجموعة التعاونية أكثر من (3) تلاميذ زيادة عن الأدوار الثلاثة السابقة و منها : المقوم ، المسجل"(عمر منسي ، 1996 ، ص 43).

و توزيع الأدوار بحيث نتيجة السلوك الطبيعي للأفراد المجموعة ، و يمكن للمعلم أن يستخدم تسميات أخرى حسب ما يناسبه بحيث انه " يكون لكل تلميذ في المجموعة دورا مسؤولا عنه في مجموعته ومن بين هذا الأدوار : قائد المجموعة ، مسؤول المواد (حامل الأدوات) ، المسجل (الكاتب) ، المقرر ، مسؤول الصيانة ، المقرر أو المشجع ، والميقاتي " (جونسون و آخرون ،1995، ص124).

و يمكن تغيير الأدوار في المجموعة الواحدة في كل دراسة أو بقائها لفصل دراسي أو عدة أسابيع فالأدوار في المجموعة تكمل بعضها البعض و حسب ما جاءت به زينب علي عمر وزميلتها فالأدوار تكون كالتالي : (زينب علي ،وغادة جلال ، 2008 ، ص 203).

- **قائد المجموعة** : و هو المسؤول عن توجيه الأفراد نحو انجاز الهدف المنشود.
- **الموضح** : هو الذي يقوم بأداء نموذج للمهارة ، و يوضح النواحي الفنية لتلك المهارة و ذلك لجميع أفراد المجموعة .
- **مقرر المجموعة** : هو الذي يقوم بتلخيص محتوى الدرس و قراءته على المجموعة بعد أن يكتبها و أحيانا يقوم بعرض ما توصلت إليه مجموعته للمجموعات الأخرى .
- **المراقب** : و هو يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف في الوقت المناسب .
- **الحكم** : يحدد صحة وخطأ الأداء وينبه المجموعة إلى ضرورة التعاون والتفاعل فيها بينها .

– المســـاعد : و هـــو الـــذي يقـــوم بتجهيـــز و عـــرض الوســـائل التعليميـــة ســـواء كـــان نمـــوذج مصـــور أو أدوات مســـاعدة و يحـــدد كـــوثر حســـين كوجـــك نفـــس الأدوار كالتـــالي " قائـــد المجموعـــة ، المستوضـــح ، مقـــرر المجموعة ، المراقب ، المشجع ، الناقد " (كوثر حسين كوجك ، 1997 ، ص 328).

وفي دراستنا هـذه سـوف يكـون لـدينا مجموعـات تتكـون مـن اثنـين فـالأول يكـون لـه الأدوار التالية :

قائـــد و موضـــح و حكـــم : بحيـــث يكـــون المســـؤول عـــن التوجيـــه مجموعتـــه نحـــو انجـــاز الهـــدف المنشـــود ، و يقـوم بـأداء نمـوذج المهـارة ، و يوضـح النـواحي الفنيـة لتلـك المهـارة ، و يحـدد صـحو و خطـأ الأداء و ينبه المجموعة إلى ضرورة التعاون و التفاعل فيما بينهم و التاني يكون له الأدوار التالية :

مقـــرر و مراقـــب و مســـاعد : بحيـــث يكـــون المســـؤول عـــن ملخـــص و عرضـــما توصـــلت إليـــه مجموعتـــه ، و يتأكـــد مـــن تقـــدم المجموعـــة نحـــو الهـــدف في الوقـــت المناســـب و يقـــوم بتجهيـــز و عـــرض الوســـائل التعليمية سواء كان نموذج مصور أو أدوات مساعدة .

1-12- استراتيجيات التعليم التعاوني :

تتعـدد وتتنـوع الاسـتراتيجيات الـتي تسـتخدم للتعلـيم التعـاوني ، حيـث "دلـت الدراسـات علـى أن التعلـيم التعـاوني يتضـمن اسـتراتيجيات متنوعـة تختلـف في التسـميات ولكنهـا تتفـق علـى المبـادئ والعناصـر الرئيسـة للتعلـيم التعاوني " (فكري حسين زيدان ، 1994 ، ص 315).

وهنـاك اسـتراتيجيات عامـة للتعلـيم التعـاوني يصـلح اسـتخدامها في مختلـف العلـوم الدراسـية ، كمـا ان هنـاك اسـتراتيجيات متخصصـة حيـث "يعتمـد النمـوذج الـذي يختـار المـدرس علـى نـوع المـادة الدراسـية وحاجـات الطلبـة ، ومدى مايراه المدرس مناسبا والمستوى وعدد الطلبة " (فكري حسين زيدان ، 1994 ، ص 315).

ويشـير محسـن علـى عطيـة (2008) أن "هنـاك أسـاليب عديـدة لتنفيـذ التعلـيم التعـاوني تختلـف بـاختلاف الغـرض الـذي يجـري التعلـيم مـن اجلـه أحيانـا أو بـاختلاف طبيعـة أداء المجموعـات ومهمتهـا وطرائـف تشـكيلها " (محسن علي عطية ، 2008 ، ص 161).

وفيما يلي بعض استراتيجيات التعليم التعاوني :

أولا:الإستراتيجية التكاملية Jigsaw :

ويطلق عليها كذلك المعلومات المجزأة أو المهام المتقطعة حيث وضعها(Jigsaw) سنة (1970) وهي تؤكد على الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة ، وتشجيع المسؤولية الفردية وتوجه المهارات الاجتماعية للعمل بفعالية ضمن مجموعة وتطورت عبر ثلاث مراحل .

أ- إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة الأولى Jigsaw I :

"قام بتصميمها أرنسون (Aronson) وكوليجيوس (Collegues) سنة 1978 وهما أول من استخدماها، ثم طورها أرنسون سنة 1978 " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق ، 2009 ، ص 62).

يتعلم فيها التلاميذ من خلال نشاطهم داخل المجموعات ويصبح كل تلميذ متخصص أو خبير في جزء من موضوع الدرس ، ويقوم بتعليمه لبقية أعضاء المجموعة ويقوم المعلم بمهمة الإشراف على المجموعة ، وتوجيه كل تلميذ إلى انجاز مهمته ثم يتم تقويم كل جماعة وحصول الجماعة على المكافأة .

ب- إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة الثانية Jigsaw II :

" صممها (Slavin) سنة 1980 بناءا على إستراتيجية أرنسون وزملائه " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق ، 2009 ، ص63).

وتتشابه هذه الإستراتيجية مع سابقتها إلا أن التقييم هنا يكون فرديا وجماعيا ، وتقدم مكافأة أو شهادة تقدير للمجموعة المتفوقة .

ت- إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة الثالثة Jigsaw III :

صممها جونزليز (Gonzalez) وجيرورو(Guerrero)سنة 1983 وعدلها (جاجان) وسماها (Jigsaw) وهذا التعديل كان مهما في الفصول التي تستعمل أكثر من لغتين " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق ، 2009، ص63).

ثانيا:إستراتيجية التعلم معا :

"صممها ديفيد جونسون وروجر جونسون سنة (1987) في جامعة منيسوتا بأمريكا وتعد هذه الإستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات استخداما في البحوث والدراسات التربوية والنفسية " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق ، 2009 ، ص 61).

تقوم على عمل الطلاب في المجموعات لإنتاج عمل واحد أو انجاز مهمة واحدة إذ تعين الأدوار (قائد ، القارئ ، الملخص .....) ، وتعطى لكل مجموعة ورقة العمل والتي تحتوي على المادة الدراسية والأنشطة والتمارين والملاحظات المختلفة ، ويقوم المدرس بعرض المادة الدراسية وشرحها للطلاب ثم يساعد الواحد منهم الآخر على تعلم المادة ، "ويمكن تعزيز التعلم التعاوني من خلال مجموعات تتكون من فردين أو أربعة مختلفين في مستوى القدرات والاستعدادات حيث يعلم كل منهم أنهم مرتبطين بنفس المصير، ولا يمكن لأحد أن ينجح إلا بنجاح الآخرين في المجموعة " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق ، 2009 ، ص 62).

وتعطى المكافأة والتقويم للمجموعة ككل ويقوم المعلم بتقسيم الطلاب ضمن مجموعات متفاوتة القدرات ، وتعتمد هذه الإستراتيجية على النشاطات الجماعية البناءة حيث تركز على كيفية العمل الجماعي بين أعضاء المجموعة الواحدة .

ثالثا:إستراتيجية الفرق الطلابية وفقا لأقسام التحصيل :

" لقد طورت هذه الطريقة على يد (Slavin) وأعوانه في جامعة جون هوبكنز" (جابر عبد الحميد جابر ، 1999 ، ص 88) .

و" تقوم هذه الإستراتيجية على مبدأ تعاون الطلاب ذوي التحصيل المتدنى والمتوسط مع زملائهم ذوي التحصيل المرتفع لتحقيق هدف واحد أو مهمة واحدة من مهام التعليم بحيث يصل الجميع لمستوى إتقان متقارب " (محمد عصام طريبة ، 2009 ، ص 148).

حيث يقوم المعلم بتقديم الموضوع المراد مناقشته للطلاب بعد تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من (4 –5) أفراد ، ويكون التقييم بالاعتماد على اختبار الطلاب فرديا وعن المعلومات التي تعلموها ، وتكون المقارنة بين نتائج الاختيار مع مستويات الطلاب السابقة ، وتتم مكافأة الطلاب الذين تجاوزوا في الاختبار الأخير درجاتهم ، مستوياتهم السابقة ، ويدوم تطبيق هذه الإستراتيجية من 3 إلى 5 حصص .

رابعا:إستراتيجية فرق الألعاب والمباريات الطلابية :

"أسسها ديفريز وسلافين (Devries et Slavin) سنة (1987) وهي تشبه بدرجة كبيرة إستراتيجية STAD، إلا أنها تختلف عنها في إجراء الاختبارات على التلاميذ " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق ، 2009 ، ص 68).

حيث تستخدم اختبارا أسبوعيا أو مسابقة أسبوعية في نهاية العمل بدلا من الاختبار الفردي لكل عضو في المجموعات ، وتتم مقارنة مستويات الطلاب في المجموعة الواحدة مع طلاب المجموعات الأخرى من حيث مشاركتهم في فوز مجموعتهم بأعلى الدرجات أي أن الطلاب يتنافسون على فوز أفضل مجموعة من المجموعات الكلية .

خامسا:إستراتيجية الاستقصاء الجماعي :

"وهي إستراتيجية تقوم على استخدام قدرات الطلاب على البحث والاستقصاء ليتم التعليم من خلاله في شكل تعاوني يسمح بتعليم الجميع تحت توصية المعلم وإرشاده " (محمد عصام طربية، 2009، ص 150).

حيث صمم كثير من ملامحها ثيلين (Thelen) وطورها شارات (Sharan) وأعوانه حيث وضعوا سنة (1984) خطوات هذه الإستراتيجية : (جابر عبد الحميد جابر، 1999، ص 90).

- اختيار الموضوع
- التخطيط التعاوني
- التنفيذ .
- التحليل و التأليف أو التركيب
- عرض الناتج النهائي
- التقويم .

سادسا:الإستراتجية البنيوية :

طورها كاجن (Spencer Kaghan) و أعوانه (1993) و هي " تؤكد على استخدام بنيات معينة صممت لتأثر في أنماط تفاعل التلميذ ، و لقد استهدفت هذه البيات أن تكون بدائل لبنيات الصف التقليدي مثل التسميع " (جابر عبد الحميد جابر: ، 1999 ، ص91).

يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة تخطى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية ، حيث يقوم المدرس بصياغة الأهداف التربوية التي يتم على أساسها اختيار النشاطات و يشرح المدرس بوضوح تلك النشاطات و يتابع السلوك المتوقع من الطلبة ، و يشترك المدرس خلال مدة الدراسة في تقويم المواد التعليمية المستخدمة للدراسة و يوجه الطلبة عند تنظيم المادة التعليمية ووضع التقرير النهائي .

سابعا:إستراتيجية التنافس الفردي :

يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بحيث لا يتعدى عدد أفرادها ثلاثة تلاميذ غير متجانسين تحصيليا في البداية " و يحدث تنافس بين أفراد الجماعة للحصول على المركز الأول في الموضوع المراد دراسته لتحقيق هدف تعليمي محدد يفوز بتحقيقه تلميذ واحد" (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق ، 2009 ، ص 68).

ويوزع التلاميذ على جماعات مرة ثانية بحيث يكونون متجانسين تحصيليا و يتنافسون مجددا فيما بينهم وفق مستوياتهم بكل مجموعة ، و تحصل الجماعة التي حقق أفرادها أعلى درجات على المكافأة .

ثامنا:إستراتيجية التعليم التعاوني الجماعي (دوائر التعليم) :

وتتمثل هذه الإستراتيجية في الموقف التعليمي الذي يبدل فيه أعضاء المجموعة أقصى جهد لديهم في تبادل الآراء والمعلومات بين أعضاء داخل المجموعة للوصول إلى أفضل الحلول المفروضة لحل المشكلة واتخاذ القرار المتفق عليه .

تاسعا:إستراتيجية التنافس بين المجموعات :

"يقوم المدرس بتوزيع الطلبة بين مجموعات تعاونية متكافئة ويحدد الموضوع المراد تدريسه ، ويكلف جميع المتعلمين في المجموعات بتعلم الموضوع الدراسي ، وبعد الانتهاء من دراسة الموضوع في الوقت المحدد تجري المنافسة بين مجموعة وأخرى " (محسن علي عطية ، 2008 ، ص 164).

بناءا على إسهامات كل عضو في المجموعة عن طريق الإجابة على الأسئلة المقدمة إليهم وتحصل المجموعة الفائزة على المكافأة والمجموعة الفائزة التي حصلت على أعلى درجة .

عاشرا:إستراتيجية تعليم الأقران :

تقوم هذه الإستراتيجية على مبدأ تعليم الطلاب بعضهم لبعض ، حيث يتم توزيع الطلبة إلى مستوين ضعيف وجيد بعد أن يجري المعلم اختبارات ويتم وضع طالب جيد مع طالب ضعيف يشتركون في تعليم واحد ويعلم احدهما الآخر المهارات المراد تعلمها ، حيث " أوضحت الدراسات أهمية هذه الإستراتيجية في تحسن سلوك الأداء المهاري للأطفال العادين وغير العاديين، وتساعد على اندماج الأطفال معا، وكيفية التعامل مع هؤلاء .

الأقران، وتوصيل المهارات بصورة ابسط وأسهل وأكثر دعما " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق ، 2009 ، ص 70).

ويتأثر تقويم الطالب الجيد على وفق ما توصل إليه الطالب الضعيف من المستوى ، الشيء الذي يحفز الطالب الجيد لمتابعة زميله وتقديم المساعدة اللازمة لتطوير إمكاناته حتى يستطيع أن يحصل على درجة جيدة له ، والطالب الضعيف يحاول رفع مستواه ليصل إلى مستوى زميله ، لان المعلم سيضع نقاط للمقارنة بينهما على ضوءها يحدد درجة لهما "فإستراتيجية تعليم الأقران أكثر الاستراتيجيات فعالية " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق ،2009 ، ص69) .

ولهذه الأخيرة شروط يجب الأخذ بها عند اعتمادها وهي : (محسن علي عطية ، 2008 ، ص 166).

التوافق بين الطالب المعلم وأقرانه ، فكلما كان هناك توافق بين الطلبة في الميول والخصائص الشخصية كان هناك تفاعل أكثر مما يؤدي إلى نتائج أفضل في عملية التعلم .

- توافر المعرفة لدى المعلم (القرين) والمتعلم.
- تمتع القائم بالتعليم(القرين المعلم) بقوة الشخصية والقدرة على التأثير .
- معرفة القرين (القائم بالتعليم) بكيفية التعامل مع المتعلم وتعليمه.
- تهيئة بيئة التعلم بالأقران وتوفير المستلزمات اللازمة للتعليم من المدرس المشرف - تهيئة وسائل قياس صالحة لتقويم ما تم انجازه وما حصل من تغيرات سلوكية على أطراف العملية التعليمية .

وإستراتيجية تعليم الأقران تعتبر ملائمة لتلاميذ لا يملكون مهارات اجتماعية كما هو الحال لعينة بحثنا هذه باعتبار أنهم لم يمارسوا التعليم التعاوني من قبل ، وكذلك تساعدنا على تنمية المهارات وتصحيح الأخطاء المرتكبة وتقديم تغذية راجعة فورية ، حيث يتوفر لكل متعلم قرين بصفة معلم فهي تتميز بالمميزات التالية : (محسن علي عطية ، 2008 ، ص167).

أ- تمنح الطالب الثقة بالنفس.

ب- تتيح الفرصة للطالب أن يسال أقرانه من دون تردد.

ت- تنمي روح التعاون بين الطلبة.

ث- تعطي فرصة للمعلم لمتابعة أعمال أخرى يمكن أن تصب في صالح العملية التربوية.

ح- تجنب المعلم أسلوب المحاضرة والإلقاء.

ج- يزيد التعاون والثقة بين المعلم والطلاب.

خ- يزيل الحرج من الطالب في إعطاء إجابات خاطئة.

وهذه الإستراتيجية من شانها أن تقلل من اعتماد المتعلمين على المعلم ، وتساعد على مشاركة المتعلم في العملية التعليمية حيث يمكن استخدامها كما يأتي : (محسن علي عطية ، 2008 ، ص 168).

- يتم تقديم الدرس للطلبة من المعلم بطريقة الإلقاء أو المحاضرة العادية بشكل مركز في وقت قصير يكفي الطلبة المميزين لاستيعاب الدرس .

- يطلب المدرس من الذين استوعبوا الدرس مساعدة أقرانهم في فهم المعلومات التي يتضمنها الدرس .

- يتوالى المدرس بعد ذلك متابعة الجميع ، والتشديد على الحالات الخاصة التي تحتاج إلى تدخل مباشر .

إن استراتيجيات التعليم التعاوني كثيرة فقد ذكرنا منها البعض .

1-13- مميزات التعليم التعاوني :

" حدد (shroyer 1989) عددا من المميزات التي تثبت تجريبيا تحققها عند استخدام التعليم التعاوني " (مرزوق عبد المجيد ، 2009 ، ص55).

كما " أثبتت الدراسات و الأبحاث النظرية و العملية فاعلية التعليم التعاوني " (ربيع محمد، وطارق عبد الرؤوف ،2008، ص50).

فحسب ما أشار إليه جونسون و زملائه و حسب ما جاء في معظم المصادر و المراجع المطلع عليها مما أدى إلى زيادة الاهتمام بهذا النوع من التعليم و الذي يمتاز بمزايا ايجابية عديدة من أبرزها :

- جعل المتعلم محور العلمية التعليمية / التعليمة.

- يمكن استخدامه في تعليم الكثير من المواد التعليمية ، و المراحل الدراسية المختلفة .
- يسهم في تربية متكاملة و شاملة للفرد.
- يساعد على كشف الميول و تقوية واضح الانتماء للجماعة.
- يساعد على تنمية روح التعاون و الجماعة بين الطلبة .
- يؤدي إلى ارتفاع التحصيل لدى الطلبة ، و كذلك زيادة القدرة على التركز .
- يزيد من العلاقات الايجابية بين الفئات غير المتجانسة من المتعلمين .
- ينمى اتجاهات الطلاب نحو المعلمين و المادة الدراسية و المدرسة .
- يساعد الطلبة على اكتساب مهارات القيادة و الاتصال و التواصل مع الآخر .
- يؤدي إلى انخفاض المشكلات الاجتماعية بين الطلبة و لذلك لشيوع روح التعاون بينهم .
- يعمل على زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم و ينمي القدرة على التعلم التعاوني .
- يساعد على تحسين قدرات التفكير عند الطلاب .
- ينمى قدرة الطالب على حل المشكلات و تطبيق ما يتعلمه في مواقف جديدة .
- يؤدي إلى تناقص التعصب للرأي و الذاتية ، و تقبل الاختلاف بين الأفراد و احترام أراء الآخرين و إبداء الرأي .
- يزيد من ثقة الطالب بذاته ، و التوافق النفسي الايجابي .
- يخفف من انطوائية التلاميذ"خاصة في نهاية المرحلة الإعدادية أو بداية المرحلة الثانوية – ينمى الشعور بالمسؤولية الفردية و الجماعية لدى المتعلمين .
- يحد من الإحساس بالخوف و القلق الذي قد يصاحب عملية التعلم .
- ينمى و يعزز التفاعل الايجابي بين التلاميذ .
- يؤدي إلى كسر الروتين و خلق الحيوية و النشاط في غرفة الصف .
- يزيد من الوقت المستثمر ، و يوفر الجهد للمعلم .
- يزود الطلبة بمهارات الحوار، ويدربهم على التحلي بآداب المحادثة، والمجلسة، والتواصل الاجتماعي، و يدربهم إلى حسن الإصغاء عندما يتحدث الآخرون .

1-14- عيوب التعليم التعاوني :

لا يحق لنا أن نقول أن للتعليم التعاوني عيوب ، وإنما هناك عدد من المشكلات أو العوائق التي يجعل التعليم التعاوني لا يحقق أهدافه منها :

1-عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام التعليم التعاوني حيث يرى جونسون وزملائه (1955) "فترة ثلاث سنوات لتدريب المعلم على الكيفية استخدام التعليم التعاوني بشكل فاعل " (جونسون وآخرون ، 1995 ، ص 15).

2-ضيق مساحة الصفوف مع كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد يضاف إلى ذلك نوع أثاث الفصل من الكراسي والطاولات .

3-افتقار الطلبة أو بعضهم إلى المهارات الاجتماعية وقيم التفاعل الاجتماعي (محسن علي عطية ،2008).

4-ضعف الدافعية لدى البعض من الطلبة لشعورهم بأن جهدهم لا يعود لهم وحدهم ، وأن الآخرين يستفيدون من جهد غيرهم من دون أن يبدلوا جهدا ذا قيمة .

5-النزوع إلى الروح التنافسية بين أفراد المجموعة على حساب الروح التعاونية

6-المتعلمين مرتفعي المستوى يعاونون في تحصيل المعلومات بوضعهم في مجموعات التعليم التعاوني إذا كان زملائهم من ذوي المستويين .

7-سيطرة واستعداد بعض الطلبة أثناء عملهم ضمن مجموعة التعليم التعاوني بتمسكهم بآرائهم واعتبارها الأصوب .

8-نقص في درجة النضج عند أفراد المجموعة مما يجعلهم غير قادرين على العمل الجماعي.

خلاصة:

إن تطرقنا إلى إستراتيجية التعليم التعاوني أوجب علينا إعطاءها القدر الكافي من الأهمية في توضيح جوانبها باعتبارها من أهم ما تبنته الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في مجال التعليم، فعرضنا كل ما يتعلق بهذه الإستراتيجية حتى يتسنى للمطلعين والمهتمين خاصة العاملين في مجال تدريس التربية البدنية و الرياضية أن يتعرفوا على خصوصيات هده الإستراتيجية التعليمية .

، وكيفية العمل بها من خلال التعرف على أدوار كل من المتعلم والمعلم في كل مرحلة من مراحلها، وحاولنا جاهدين تقديم عدة أنواع من الاستراتيجيات التعليمية التعاونية حتى يتمكنوا من اختيار أنسب إستراتيجية تعليمية للموقف التعليمي المستهدف.

الفصل الثاني

إستراتيجية التعليم الذاتي

تمهيد:

إن اختلاف قدرات المتعلمين على التعلم جعل الباحثين في مجال التربية يهتمون بإيجاد طريقة في التعامل مع هذه الفروق الفردية حتى لا يجد المتعلم نفسه مضطرا لمسايرة من هو أقل منه قدرة أو أبطأ منه تعلما فيضيع من الوقت الكثير ما يكفي لتعلم أشياء أخرى، أما بالنسبة لبطيئي التعلم فجمعهم مع من هم أسرع منهم تعلما سيضطرهم إلى الإسراع في التعلم حتى لا يكون محرجا أمام زملائه ولا يشعر بالنقص، مما يترتب عنه عدم إتقان التعلم إذا تم ذلك، فلمعالجة ما تم ذكره وجعل المتعلم يتعلم على وفق قدراته وسرعته الذاتية ظهرت استراتيجيات تعليمية حديثة من بينها إستراتيجية التعليم الذاتي.

1- إستراتيجية التعليم الذاتي :

تعددت تعريفات إستراتيجية التعليم الذاتي بتعدد المدارس التربوية والسيكولوجية، ولم يكن هناك إجماع على تعريف شامل ، حيث "ركزت بعض هذه التعريفات بأن المتعلم يتعلم بنفسه ، ومن استجابته لعمله، وركز البعض الأخر على أن المتعلم يستخدم المصادر التعليمية دون عون مباشر من المعلم" (زينب على عمر، وغادة جلال، 2008، ص177).

ومن بين التعاريف التي برزت للتعليم الذاتي ما يلي :

"يعرف رونتري(Rouwntree) التعليم الذاتي بأنه العملية التي يقوم فيها المتعلمون بتعليم أنفسهم بأنفسهم مستخدمين التعليم المبرمج أو أي مواد أخرى أو مصادر تعليم ذاتية لتحقيق أهداف واضحة دون مساعدة مباشرة من المعلم "(نوال إبراهيم، ومحسن حمص،2007،ص139).

و"يشير إليه أحمد حسين أللقاني بأنه أسلوب من أساليب التعليم يعتمد على نشاط المتعلم ، وجهده الذاتي المتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة، ويستخدم المتعلم فيه ما أنتجته تكنولوجية التعليم من مواد مبرمجة ووسائل تعليمية وأشرطة فيديو ، وتسجيلات ، وبرامج لتحقيق أهداف تربوية محددة "(محسن علي عطية ،2008،ص117).

فالتعليم الذاتي هو مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم ، بحيث يندمج المتعلم بمهمات تعليمية تتناسب وحاجاته وقدراته الخاصة، ويتفق الجميع على تعريف التعليم الذاتي بأنه "النشاط .

التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم وفيه نعلم المعلم كيف يتعلم ومن أين يحصل على مصادر التعلم "(محمد عصام طريبة، 2009، ص32).

ويمكن القول بأن التعليم الذاتي يتيح للمتعلم أن يمارس النشاطات التعليمية المحددة انطلاقا من توظيف مهاراته الخاصة للتعلم بالمقدار وبالسرعة التي تناسبه، معتمدا في ذلك على التقويم الذاتي، وفي قليل من الأحيان على توجيهات المعلم وإرشاداته مما يساهم في تطوير قدراته الشخصية للتعلم .

ويتأكد هذا من خلال ما يراه البعض حيث "يرى (جونسون، وجونسون، 1998) أن في هذا النوع من التعليم تتاح الفرصة للطالب للعمل بشكل فردي لتحقيق أهدافه الخاصة وفي ضوء قدراته الخاصة ويتحدى مدى قربه أو بعده عن معايير الامتياز التي حددت بشكل مسبق "(مرزوق عبد المجيد، 2009، ص56).

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن تعريف إستراتيجية التعليم الذاتي بأنها إستراتيجية تدريسية تعتمد على نشاط المتعلم الذي يتولى تعليم نفسه بنفسه معتمدا على جهده الذاتي المتوافق مع سرعته في التعلم وقدراته الخاصة ، فهي من أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تتيح لكل متعلم أن يوظف مهاراته في التعلم بدافع من ذاته وانطلاقا من قدراته وميوله واستعداداته.

2-1- المنطلقات الفكرية للتعليم الذاتي

إن البحوث والدراسات التربوية والنفسية ساهمت كثيرا في الكشف عن حقائق علمية عن قدرات الأفراد واستعداداتهم وميولهم وإمكاناتهم فاتضح أن الأفراد يختلفون في كل شيء حسب ما ذكره ثورندايك الذي قال بأنه "لا فائدة من سرد السمات التي يختلف فيها الأفراد بعضهم عن بعض ، فليس هناك سمة لا يختلفون فيها ، وان النتائج العلمية المترتبة على هذه الحقيقة هي أن نعترف بان كل قاعدة من قواعد التعلم والتعليم لابد أن تطبق ، مع مراعاة خصائص الفرد المتعلم ، فلابد أن نعترف .

أن الأفـــراد هـــم الـــذين يقومـــون بـــالأداء، وهـــم يتعلمـــون أو يرفضـــون الـــتعلم "(توفيـــق احمـــد مرعي، محمد محمود الحيلة ، 2002، ص31).

فمـــن خـــلال الحقـــائق الـــتي قـــدمت عـــن الفـــروق الفرديـــة، بـــدأت فكـــرة التعلـــيم الـــذاتي تظهـــر عـن طريـق ممارسـات أوليـة ركـزت علـى هـذا الجانـب، أي التعـرف علـى التلاميـذ منخفضـي التحصـيل، وتزويـدهم بـبعض الـبرامج حـتى يتمكنـوا مـن مواكبـة زملائهـم، ولكـن هـذا لم يفـي بـالغرض و المتمثـل في تقـديم تعلـيم يتناسـب مـع كـل فـرد علـى حـدة. لقـد تـأخر ظهـور طرائـق وأسـاليب عمليـة تتخـذ الفـروق الفرديـة كاتجـاه فلسـفي لهـا ، إلا في الآونـة الأخـيرة ، عنـدما. زاد اهتمـام التربويـون والعلمـاء بـالفروق الفرديـة عنـد المتعلمـين إذ "نتيجـة لهـذا الاتجـاه الجديـد ظهـرت طـرق تعلـيم حديثـة نقلـت العمليـة التعليميـة مـن المـادة الدراسـية ، والاعتمـاد علـى المعلـم ، إلى العمليـة التعليميـة ، والاهتمـام بـالفرد (المـتعلم)، الـذي اعتـبر مركـزا للفعاليـات المنظمـة الـتي تهـدف إلى تحقيـق أهداف العملية التعليمية (توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ،2002ص32).

ومنهـا وضـعت عـدة اسـتراتيجيات تعليميـة للتـدريس الفـردي كاسـتجابة لتلـك البحـوث التربويـة والنفسـية وانحصـر منطلقهـــا الفكـــري أو مبرراتهـــا حســـب مـــا ذكـــر حيـــث "انطلقـــت فكـــرة التربيـــة المســـتمرة والتركيـــز علـــى مهـــارة تعلـــم كيـــف تـــتعلم أو مـــا يطلـــق عليهـــا مهـــارة البقـــاء بالإضـــافة إلى الـــدعوة الـــتي كانـــت تنـــادي بعـــدم جـــواز الفصـــل في الدراســـة بـــين التلاميـــذ العـــاديين وغـــير العـــاديين علـــى اعتبـــار أن هـــذا الفصـــل يمكـــن أن يســـبب أضـــرارا نفســـية لهـــؤلاء التلاميـــذ ، والـــتي أعقبهـــا صـــدور القـــانون الأمريكـــي رقـــم (142، 94) عـــام (1970)الـــذي أقـــر مبدأ التعليم الفردي" (عفاف عثمان، 2008، ص224).

2-2- أهمية التعليم الذاتي :

بنـــاءا علـــى الاهتمـــام الكبـــير الـــذي حضـــي بـــه التعلـــيم الـــذاتي مـــن التربـــويين وعلمـــاء الـــنفس ، وذلـــك باعتبـــاره يـــوفر لكـــل مـــتعلم تعلمـــا يتماشـــى مـــع قدراتـــه وســـرعته الذاتيـــة في الـــتعلم ولا يكـــون ذلـــك إلا بالاعتمـــاد علـــى الدافعيـــة الذاتيـــة للمـــتعلم للـــتعلم ، جعـــل التعلـــيم الـــذاتي يحضـــى بمرتبـــة أحســـن أســـاليب التعلـــيم وأفضـــلها وزيـــادة علـــى ذلـــك فـــان التعلـــيم الـــذاتي جعـــل .

المتعلم يأخذ دورا ايجابيا ونشيطا في التعلم حيث أصبح يتمركز في محور العملية التعليمية ، وهذا النوع من التعليم مهم جدا في التربية المستمرة حيث " يمكن التعليم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة "(عصام طريبة ، 2009، ص32).

وباعتباره إستراتيجية حديثة فرضتها التطورات المستمرة التي ترجع إلى الانفجار العلمي والتي تساعد على إعداد جيل الغد الذي يمكنه تحمل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه عن طريق "إتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المدرسة وحتى مدى الحياة "(عصام طريبة ، 2009، ص32).

وهذا النوع من التعليم يشجع على تفجير القدرات الفردية ، حيث يساعد في" تدريب التلاميذ على حل المشكلات ، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع " (عصام طريبة ،2009، ص32). وبالتالي يسهل على المتعلم الوصول إلى درجة الإبداع .

2-3- مبادئ التعليم الذاتي

سبق وأن ذكرنا أن التعليم الذاتي لم يأتي وليد الصدفة وإنما هناك مبررات لظهور ومن أهمها الفروق الفردية "فالتعليم الذاتي يتأسس على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين لأن كل متعلم يمثل حالة خاصة ، لا تتطابق مع غيره في التعلم ، وعلى مبدأ مراعاة السرعة الذاتية لكل متعلم ، وعلى مبدأ ايجابية المتعلم، ومبدأ التعزيز الفوري، والتغذية الراجعة ، زيادة على مبدأ حرية المتعلم ، واختياره الوقت الملائم للتعلم "(محسن علي عطية ،2008،ص117).

ومن خلال عن ما جاء عن محسن علي عطية يمكن حوصلة مبادئ التعليم الذاتي في النقاط الآتية :

1-مراعاة الفروق الفردية .

2-مراعاة السرعة الذاتية لكل متعلم .

3-ايجابية المتعلم.

4-التعزيز الفوري ، والتغذية الراجعة.

5-حرية المتعلم ، واختياره الوقت الملائم للتعلم .

وعند النظر إلى هذه المبادئ وتحليلها يتضح لنا أن التعليم الذاتي لا يمكن ممارسته مع من ليست لهم خبرة سابقة التي تحدد لنا الفروق الفردية ، ومن خلالها يمكن بناء خبرات لاحقة عن طريق تحديد نقاط القوة والضعف لتعزيزها ومعالجتها ليسهل التعلم ، واعتمادا على السرعة الذاتية لكل متعلم باعتبار أن كل متعلم له سرعة تعلم خاصة وفق لقدراته الخاصة ، ومنها يمكننا الوصول إلى إتقان التعلم السابق الذي يعتبر شرط لإتقان التعلم اللاحق .

وتعد إستراتيجية التعليم الذاتي من الاستراتيجيات الحديثة التي دعت إليها الاتجاهات الحديثة في التدريس ، والتي تعني بمراعاة قدرات التلاميذ، ومحاولة توفير فرص تعليمية ذات نوعية تلائم قدراتهم "حيث بنيت إستراتيجية التعليم الذاتي على الرأي القائل أن المتعلمين إذا كانوا يتوزعون توزيعا اعتداليا في قدراتهم واستعداداتهم وقدمت لهم فرص متساوية في التعلم من نوعية واحدة من المعلمين فان قليلا منهم يتوقع وصوله إلى مستوى الإتقان في التعلم ، أما إذا حصل كل منهم على فرصة تلائمه ونوعية تلائمه من التعلم فان كثيرا منهم يتوقع وصوله إلى مستوى الإتقان في التعلم "(محسن علي عطية، 2008، ص118).

2-4- أهداف التعليم الذاتي :

إن التعليم الذاتي له أهدافه كغيره من أنواع التعليم الأخرى ، وباعتبار آن هذا النوع من التعليم ، يمكن المتعلمين من التعلم بأنفسهم دون مساعدة من معلم أو موجه عن طريق الاعتماد على قدراتهم الذاتية ، وعلى الرغم من أن المتعلمين يتفاوتون في هذه القدرات فيما بينهم ، ويتفاوتون كذلك في سرعة اكتساب هذه القدرات نمائيا ،فمن اهم أهداف التعليم الذاتي هو الوصول بالمتعلم لاكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه، والتعليم الذاتي بخصوصياته يهدف كذلك إلى جعل المتعلم يتحمل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه حيث يترك أمر تقدمه إلى قدراته الفردية وسرعته الذاتية بالاعتماد على ما هو متوفر من مواد تعليمية ومصادر التعلم الذاتي التي يحتاجها المتعلم .

والتعليم الذاتي إذا تحقق عن طريقه هذان الهدفان، أي اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه ، وتحمل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه ، فحتما سوف يحقق لنا التعليم الذاتي أهداف أخرى ، والتي تتمثل في تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة ، ومن خلالها بناء مجتمع دائم التعلم فالهداف التعليم الذاتي يمكن حصرها في مايلي : (عصام طريبة ،2009، ص33).

- اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه .
- يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه .
- المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع .
- بناء مجتمع دائم التعلم .
- تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.

2-5- خصائص استراتيجيات التعليم الذاتي:

لقد تعددت استراتيجيات التعليم الذاتي، ولكن ملامحها تظهر في خصائصها و التي تميزها عن باقي الاستراتيجيات التعليمية حيث يتضح أن نفس الخصائص التي ذكرها كمال عبد الحميد زيتون(2003)، جاءت كذلك في مراجع أخرى،وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:(عثمان عفاف عثمان، 2008، ص225).

- مراعاة الفروق الفردية.
- الضبط والتحكم في مستوى إتقان المادة.
- تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة ايجابية
- التوجيه الذاتي للمتعلم
- التقويم الذاتي للمتعلم.
- تحمل المتعلم لمسؤولية اتخاذه لقراراته.

وهذه الخصائص لها مدلولاتها حيث أن مراعاة الفروق الفردية معناه توفير فرصة التعلم لكل فرد حسب قدراته وإمكاناته واستعداداته وسرعته الذاتية في التعلم ، بينما الضبط والتحكم في مستوى إتقان المادة فهو يرجع إلى أن التلميذ في التعليم الذاتي غير.

مسموح له بالانتقال من وحدة إلى أخرى إلا بعد التأكد من إتقانه للوحدة الأولى ووصوله إلى مستوى الأداء الذي تم تحديده مسبقا على شكل أهداف سلوكية أو مخرجات التعلم ، أما فيما يخص تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصور ايجابية فهذا راجع إلى موقف المتعلم في استراتيجيات التعليم الذاتي الذي يحتل فيها هذا الأخير مرتبة مهمة ويكون محور العملية التعليمية مما يساعده على أن يكون نشطا في جمع المعلومات من المصادر الخاصة بها، ولا يكون سلبيا متلقيا لهذه المعلومات .

وباعتبار أن كل عملية تعليمية تحتاج إلى موجه فان استراتيجيات التعليم الذاتي تجعل المتعلم يوجه نفسه بنفسه ، فيكون التوجيه الذاتي للمتعلم ، وهذه العملية التعليمية يتم في نهايتها تقويم المتعلم ، فالتعليم الذاتي يجعل المتعلم يقوم بتقويم نفسه بنفسه ، فيكون التقويم الذاتي للمتعلم .

وبالنظر إلى خصوصيات العملية التعليمية ، وباعتبار أنها تعتمد على اتخاذ قرارات ، قبل وأثناء وبعد هذه العملية ، فان هذه القرارات يتخذها المتعلم بنفسه لنفسه ، حيث من خصوصيات استراتيجيات التعلم الذاتي هو تحمل المتعلم لمسؤولية اتخاذه لقراراته ، فمن خلال هذا فان استراتيجيات التعليم الذاتي باختلاف أشكالها وأنواعها فهي تتميز بهذه الخصائص التي نعتبرها ملامح لهذه الاستراتيجيات .

2-6- متطلبات استراتيجيات التعليم الذاتي :

إن استراتيجيه التعليم الذاتي في حاجة إلى العديد من المتطلبات باعتبارها تدعو إلى التعلم من اجل الإتقان أو التعلم من اجل الإتقان أو التعلم من اجل التمكن التي دعت اليه الاتجاهات الحديثة في التدريس .

وحتى تفي إستراتيجية التعليم الذاتي بهذا الغرض فيمكن الاعتماد على ما يلي : (زينب علي عمر ، وغادة جلال ، 2008، ص178).

1-تحديد الأهداف بحيث تكون واضحة ومفهومة وتشجع على التقدم والانجاز .

2-عند وضع البرنامج يجب ملائمته لحاجات التلاميذ المتنوعة ، وبذلك يفسح المجال للفروق الفردية .

3-أن تتوافر فيه الأنشطة نظرا للفروق الفردية، مع إتاحة الفرصة للممارسة دون مساعدة مستمرة من المدرس .

4-أن تتم عملية التشخيص و التقويم من خلال اختبارات تقيس أهداف الوحدة التعليمية.

5-عدم ترك التلاميذ لفترة طويلة دون متابعة لأدائهم.

فمن خلال هذا يتضح أن نجاح إستراتيجية التعليم الذاتي في الوصول إلى مستوى التعلم المقصود منها يعتمد على توافر هذه المتطلبات، بحيث يتم تحديد الأهداف المتوقع تحقيقها بعد التعلم وصياغتها إجرائيا , ويجب احترام مبدأ السهولة والوضوح حتى يتمكن المتعلم من بلوغها مما يجعلها تشجع وتحفز هذا الأخير على التقدم والانجاز لمواصلة التعلم ، ويكون القياس عن طريق "بناء اختبار نهائي يتسم بالشمول والصدق والثبات لقياس ما تحقق من الأهداف المحددة على أن يتضمن هذا الاختبار مستوى الإتقان المطلوب من الطلبة الوصول إليه، ويطبق هدا الاختبار قبل البدء بدراسة الوحدات التعليمية وبعد الانتهاء من دراستها" (محسن علي عطية , 2008, ص 118) .

وارتكازا على تحديد الأهداف يتم وضع البرنامج الذي يتماشى وقدرات التلاميذ , ويلائم حاجاتهم المتنوعة عن طريق" تصميم مادة المقرر الدراسي في صور مماثلة لصورتها في الكتاب المدرسي ثم تجزئتها إلى وحدات تعليمية صغيرة متتابعة يسهل تعلمها وإتقانها إذ لا ينتقل المتعلم إلى اللاحق قبل إتقان السابق منها " (محسن علي عطية , 2008 , ص 118).

ومن خلال ما تم تحضيره من وحدات تعليمية صغيرة متتابعة لا بد أن تتوافر فيها الأنشطة نظرا للفروق الفردية المتواجدة بحيث " تتضمن كل وحدة من هذه الوحدات تعليمات حول أسلوب دراستها وبيان مسوغات دراستها, وأهدافها مصوغة بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس , زيادة على أن الأنشطة التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف الوحدة " (محسن على عطية , 2008 , ص 118) .

بحث تساعد على إتاحة الفرصة للمتعلم أن يمارس أوجه هذا التعلم بدون أ ن يحتاج إلى مساعدة المدرس .

وأثناء تطبيق البرنامج يجب أن تتوفر عملية التشخيص ويكون ذلك عن طريق بناء .

اختبار تكويني يساعد على الكشف على مستوى التعلم الذي وصل إليه المتعلم , وهل يمكن الانتقال إلى الوحدة الموالية أم لا؟، بحيث يتضمن هذا الاختبار مستوى الإتقان المطلوب، فإذا لم يحقق المتعلم أهداف الوحدة التعليمية يزود بعمل إضافي يساعده على التغلب على نواحي الضعف والقصور , بحيث يكون هذا العمل الإضافي على شكل برنامج علاجي .

وتساير عملية التعليم هذه تقديم تغذية راجعة مباشرة لتحسين الأداء من حين لآخر.

2-7- الأدوار في إستراتيجية التعليم الذاتي :

إن لكل من المدرس والتلميذ أدوار في العملية التعليمية فهي تختلف باختلاف الأساليب أو الطرائق ، أو الاستراتيجيات المتبعة في التدريس، وباعتبار أن إستراتيجية التعليم الذاتي تعتمد على نشاط المتعلم وجهده الخالص في الوصول إلى الأهداف المحددة مسبقا ، عن طريق الاعتماد على قدراته وسرعته الخاصة في التعلم فان معظم الأدوار التي كانت على عاتق المدرس سوف تنتقل إلى المتعلم .

2-7-1- دور المعلم في التعليم الذاتي :

إن دور المدرس في هذه الإستراتيجية دور معقد من الناحية التنظيمية والإدارية، وذلك لانشغاله بتوفير كل ما يساعد المتعلم ويسهل له عملية تعليم نفسه بنفسه وتتمثل أدوار المعلم في هذه الإستراتيجية فيما يلي : (زينب علي عمر، وغادة جلال ، 2008 ، ص181).

- توفير البنية التعليمية.
- توفير الإمكانيات التي تساعد على العمل وتدريب التلميذ على استخدامها.
- تحديد الأهداف التعليمية المراد تنفيذها.
- ملاحظة سلوك المتعلم ، وتقديم تغذية راجحة فورية.
- مراقبة الموقف التعليمي.
- تقسيم محتويات المقرر ، والتعديل فيها.
- احترام ذات التلميذ ومنحه الحرية.

ومن خلال هذا الملخص لما اتفقت عليه زينب علي عمر مع زميلتها غادة جلال عبد الحكيم عن ادوار المعلم ، فانه لمن الضروري أن يؤدي المعلم دوره بأكمل وجه حتى يتسنى للمتعلم التقدم في عملية التعلم ، ويكون ذلك عن طريق توفير بيئة تعليمية مناسبة لطبيعة التلاميذ تكمن في توافر كل الشروط اللازمة للمتعلم المرغوب فيه ، ويجب كذلك توفير مصادرة التعلم التي تساعد المتعلم على انجاز العمل والتقدم به ولا يكون ذلك إلا بتدريب المتعلم على استخدام تلك المصادر المتوفرة والمتمثلة في التطبيقات التكنولوجية المتعددة والمتنوعة مثل الكتيب المبرمج ، الآلات التعليمية ، التسجيلات الصوتية ، الحقيقة التعليمية ، الحاسب الآلي وغيرها من الوسائل لتحقيق مختلف الأهداف التعليمية ويتضح الطريق أمام المتعلم بتوضيح الغرض من تعلمه ، وما مطلوب انجازه وكذا مستوى هذا الانجاز والأداء ، فعلى المعلم تحديد الأهداف المحددة " إذا وجد من يقيس مدى تحقيقها والذي يعتبر المرشد والموجه في العملية التعليمية حيث يقوم بالتدخل لتصحيح الأخطاء المرتكبة وتعزيز التعلم عن طريق تقديم تغذية فورية دون أن يفرض تقنية نفسه على المتعلم ، وكذلك تقديم نوع آخر من التغذية الراجحة ويكون ذلك على فترات متتابعة والذي يساعد المتعلم على تقييم أداءه بنفسه .

أذا لوحظ أن هناك قصور في محتويات المقرر فعلى المعلم أن يجري التعديلات اللازمة وبسرعة التي تسمح وتتيح الفرصة كاملة أمام المتعلم أن يأخذ دوره كاملا في ممارسة أوجه النشاط التعليمي دون التفاعل مع زملائه ، ويكون هناك احترام لذات المتعلم .

2-7-2- دور التلميذ في التعليم الذاتي:

كما سبق وأن ذكرنا دور المعلم ومدى أهميته في التعليم الذاتي ، فان دور المتعلم لا تقل أهمية ، ويتضح ذلك من خلال الأدوار التالية للمتعلم: (زينب علي عمر ، غادة جلال ، 2008 ، ص186).

- يقوم بدور ايجابي نشط في تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة .
- يستخدم المصادر التعليمية دون عون مباشر من المعلم .

– أن يتعلم بنفسه ومن استجابته من عملية ، ويسير في عملية التعلم بسرعته الذاتية دون التقيد بسرعة الآخرين .

– ينفذ الإرشادات المحددة بالبرنامج التعليمي من خلال تكنولوجية التعلم .

– يكتسب بنفسه قدرا من المعارف والمفاهيم والمهارات المحددة بالبرنامج التعليمي من خلال تكنولوجيا التعلم .

– يتحمل مسؤولية انجازه للمهمة التعليمية .

– عدم الانتقال من وحدة إلى الوحدة التالية إلا بعد التأكد من إتقانه لهذه الوحدة .

– يقوم التلميذ بالتوجيه الذاتي لنفسه والتغذية الراجحة .

ومن هذا المنطلق وحسب ما ذكر عن دور التلميذ في التعليم الذاتي يتضح بأنه مطالب بان يكون ايجابيا ونشطا في العملية التعليمية ويتحمل مسؤولية انجاز المهمات التعليمية مستعينا بتوجيهات المعلم ونصائحه حتى يصل إلى إتقان ما هو بصدد تعلمه من أجل الانتقال إلى تعليم نفسه ما هو بحاجة إلى تعلمه ، ويتطلب هذا أن يكون للمتعلم القدر الكافي من الكفاءة في تأدية العمل وتحمل المسؤولية .

2-8- تطبيق إستراتيجية التعليم الذاتي :

إن تطبيق إستراتيجية التعليم الذاتي مرتبط بالمكونات الأساسية لعملية التدريس ، ويعتبر أن " هناك خمس مكونات أساسية لعملية التدريس وهي : المحتوى ، الأهداف ، والأنشطة ، والوقت ، والإشراف" (عثمان عفاف عثمان ،2008 ، ص226).

ويكون التعليم ذاتيا إذا اختلفت أحد المكونات ويمكن أن يأخذ هذا الاختلاف صورا متعددة مثل:(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 288-290).

1- تباين المحتوى

2- تباين الأهداف

3- تباين الأنشطة التعليمية

4- تباين زمن التعلم

5- تباين الإشراف و التوجيه

1-تباين المحتوى :

ومن خلال إستراتيجية التعليم الذاتي يمكن اختبار المحتوى، حيث "يتم إعداد المحتوى في هذه الإستراتيجية مسبقا , من خلال وضع برنامج عام لتعليم الوحدة التدريسية من قبل المدرس، يحتوي على قائمة من الأعمال المتدرجة تبدأ من السهل إلى الصعب مع التقدم بالتدريج، بالإضافة إلى وضع اختبارات التمكن التي يستخدمها المتعلم عند انتقاله من خطوة إلى أخرى , للتأكد من قدرته على إتقانه للخطوات التي تعلمها " (زينب علي عمر، وغادة جلال، ص179).

فاختيار المحتوى يجب أن يتماشى وقدرات المتعلم ، وباعتبار أن القدرات تختلف من تلميذ إلى آخر لذلك وجب أن يكون هناك تباين في المحتوى والمقصود به اختلاف المادة التي يتفاعل معها التلاميذ، وذلك مالا نجده في التعليم التقليدي أو الغير ذاتي ، ومنه إحدى صور التعليم الذاتي هو جعل المحتوى متباينا، أي يختلف المحتوى من تلميذ إلى آخر استنادا إلى قدراتهم الخاصة، ويمكن أن يتم ذلك بثلاث طرق مختلفة هي : (عثمان غفاف عثمان ، 2008، ص 226).

– **تنويع مصادر المعلومات** : حيث يكون موضوع الدراسة موحدا، في حين تختلف مصادر التعليم التي تستعين بها كل تلميذ عن الآخر تبعا لرغباتهم على أن تكون هذه المصادر موجودة في الفصل أو مقترحة من قبل المدرس.

– **تنويع موضوعات الدراسة**: يختار التلاميذ موضوعات دراسية من بين موضوعات كثيرة تدخل تحت منهج معين.

– **تنويع ميادين الدراسة** : يختار التلاميذ المواد التي تتوافق مع ميولهم وقدراتهم وحاجاتهم الخاصة فتباين المحتوى في إستراتيجية التعليم الذاتي يتعلق بالأهداف المسطرة مسبقا ، فإذا كانت الأهداف خاصة بموضوع واحد فهنا علينا إتباع الطريقة الأولى، وهي تنويع مصادر المعلومات بحيث يحدد موضوع الدراسة ، ويسمح للتلاميذ باختيار ما يتصل بهذا الموضوع من مصادر المعلومات التي تتوافق والقدرات الخاصة بالتلاميذ وكذا رغباتهم ، ويتطلب من المدرس توفير هذه المصادر .

فأما إذا اختلف الأمر وكانت الأهداف أكبر من الأولى وتتعلق بالموضوعات المتواجدة في المنهاج، فنعتمد في هذا المجال على طريقة تنويع موضوعات الدراسة فيقوم التلاميذ باختيار ما يناسبهم من مواضيع ويمكن اختبار الطريقة الثالثة للسماح للمتعلمين بدراسة مواد متنوعة خلال فترة الدراسة ، وتنتشر هذه الطريقة في التربية المفتوحة ، وبرامج الموهوبين عقليا .

2- تباين الأهداف :

تعرف الأهداف بنتائج التعلم أو المخرجات ، ففي التدريس التقليدي عادة تكون الأهداف موحدة ، غالبا ما تكون في مستوى المتوسطين ، فمن كان ضعيفا فسوف يجد نفسه يحاول تحقيق أهداف صعبة البلوغ مقارنة بقدرات وسرعته في التعلم ، ومن كان مستواه أحسن بكثير من المتوسطين يجد نفسه يحقق هدافا لا تحفزه على التعلم باعتباره حققها سابقا أو سهلة البلوغ ومنه فان مستوى التلاميذ وقدراتهم متفاوتة ، " ويمكن جعل التدريس فرديا بوضع أهداف متنوعة حسب مستويات التلاميذ حتى إذا كان المحتوى والوقت والأنشطة موحدا ، ويتم ذلك بوضع أهداف خاصة بفئة الموهوبين والهداف أخرى لفئة الضعاف ومجموعة ثالثة من الأهداف لفئة المتوسطين " (عثمان عفاف عثمان، 2008، ص227).

ويتم وضع هذه الأهداف بناءا على التشخيصات الأولى لقدرات ومستويات التلاميذ ، ومن هذا نتمكن من وصول التلاميذ إلى تحقيق الأهداف الموضوعة ، يجعل المتعلم يكسب الثقة بالذات وتكون هذه الثقة بمثابة المحفز الذي يزيد من رغبة مواصلة التعلم .

3- تباين الأنشطة التعليمية :

" وهي كل الإجراءات التي تعطى للتلاميذ لتسهيل تعلمهم " (عثمان عفاف عثمان ، 2008 ، ص227).

فالمعلم مطالب بتوفير الإجراءات البيداغوجية التي تسهل عملية التعلم ، فتكون مبنية على مبادئ التعلم العامة والمعروفة ، ومبدأ السهولة ، الوضوح ، والثبات .....الخ .

فاختلاف الأنشطة التعليمية يؤدي إلى تنوع طرق التعلم فالتعليم الذاتي يمكن أن يتم من خلال تنوع الأنشطة المقدمة للتلاميذ .

فالتعليم الذاتي له مكونات التي تميزه على باقي أنواع التعليم ، فان لم يكن .

هناك تباين في المحتوى ، فيكون تباين في الأهداف ، أو تباين في الأنشطة التعليمية بما يتناسب وقدرات التلاميذ التي يتم التعرف عليها قبل بداية العملية التعليمية وتكون المنطلق الأساسي لتصميم الوحدات التعليمية التي يتم بالكيفية التالية : (زينب علي عمر، غادة جلال، 2008، ص180) .

1-اختبار الأهداف التعليمية بحيث تتماشى مع قدرات وحاجات التلاميذ.

2-كيفية توصل المحتوى من خلال مساعدة المدرس للتلاميذ على اكتساب المعلومات، ويتوقف الاختيار على المصادر المتاحة مثل وسائل تعليمية، كتيبات .

3- تصميم وتحضير الوحدات في بطاقات بطريقة سهلة وواضحة ومشوقة.

4- تباين زمن التعلم :

إن زمن التعلم هو الوقت الذي يستغرقه التلاميذ في تعلم الموضوعات الدراسية المقررة بشكل يحقق الأهداف الموضوعة لذلك، والتعلم الذاتي مبني على السرعة الذاتية للمتعلم ، مما يدل على أن زمن التعلم يختلف من تلميذ إلى آخر، "فهناك تلاميذ يعملون ببطء وهؤلاء يحتاجون المزيد من الوقت لإتمام تعلمهم بخلاف التلاميذ الذين يتعلمون بمعدل أسرع"(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص290).

ومن هذا المنطلق يمكن جعل التعليم ذاتيا بإمداد التلاميذ بفترات متفاوتة من الوقت بما تتلائم وسرعتهم في التعلم، "والبحث في التعلم للتمكن (Mastery Learning) كان برهانا إضافيا للرغبة في تباين الوقت، أي جعل زمن التعلم متاحا لكل تلميذ حتى يصل إلى درجة تمكن معينة"(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص290).

فجعل التعليم ذاتيا يمكن أن يتم عن طريق إتاحة الفرصة للتلميذ بالتدرج في عملية التعلم حسب سرعته الذاتية بإعطائه الوقت اللازم له، فيكون بذلك زمن التعلم متباينا من تلميذ لآخر.

5- تباين الإشراف والتوجيه :

يقصد بالإشراف والتوجيه تلك التفاعلات التي تحدث بين المدرس وتلامذته، فمنها التحكم في سير العملية التعليمية، وتوجيه التلاميذ من خلالها والتفاعل معهم.

وباعتبار أن التلاميذ يتفاوتون في خصائصهم من حيث تعاملهم مع نصائح وتوجيهات المدرس ، "فالبعض يحتاج أن يتكلم معه المدرس بطريقة لطيفة والبعض الآخر يستجيب بطريقة أفضل للكلمات الرنانة، في حين يحتاج تلاميذ آخرون إلى إشراف وتوجيه مباشرين، ويعمل بعض التلاميذ بطريقة أفضل عندما يكون المدرس خارج الفصل"(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص290).

ومنه يمكن جعل التعليم ذاتيا عن طريق التعامل مع الفروق الفردية في عملية الإشراف والتوجيه عن طريق تحديد طريقة إشراف وتوجيه خاصة بكل فئة أو بكل حالة إذا أمكن ذلك، ويعرف هذا بالتباين في الإشراف والتوجيه.

2-9- مميزات التعليم الذاتي:

يمكن استخلاص ميزات التعليم الذاتي من خلال الفوائد التي يقدمها سواء للمتعلم أو المعلم، والمدرسة، والمجتمع .

فمن بين مميزات التعليم الذاتي ما يلي:(زينب علي عمر، وغادة جلال، ص183) - يتعلم التلميذ معتمدا على نفسه بمعدل من السرعة يتوافق وقدراته وخبراته وحاجاته ، وبالتالي يستجيب إلى ما يقدم إليه على نحو أفضل.

- التحديد الدقيق للأهداف التعليمية
- يفسح المجال للفروق الفردية.
- يساعد في القدرة على التفكير الابتكاري لدى المتعلم .
- الترابط والتتابع في بناء محتوى التعلم وتنظيمه .
- المتعلم أكثر اهتماما وحماسا للتعلم وأكثر استقلالية وحرية في التفكير .
- المشاركة النشطة الايجابية من جانب المتعلم في مواقف التعليم والتعلم تسهم في تحقيق النمو الذاتي.
- يؤدي إلى زيادة إمكانية التعلم لدى المتعلمين ، فعن طريقه يصبحون قادرين على استيعاب ما يتعلمونه بصورة أفضل.
- قيام المتعلم بسلوك واعي ومنظم بهدف الارتقاء بشخصيته تحت إشراف وتوجيه.

– احـــترام ذات المـــتعلم ، وإتاحـــة الفرصـــة كاملـــة أمامـــه لكـــي يعـــبر عـــن نفســـه ، وليأخـــذ دوره الكامل في ممارسة أوجه النشاط التعليمي المختلفة.

– تحسن في اتجاهات المتعلم نحو المدرسة ونحو المعلمين وغيرهم من المسؤولين.

ومـــن خـــلال كـــل هـــذه المميـــزات الـــتي يتســـم بهـــذا التعلـــيم الـــذاتي والقائمـــة علـــى إفســـاح المجـال للقـدرات الذاتيـة ، وتـرك الحريـة للمـتعلم والزيـادة مـن دافعيـة الـتعلم بغيـة إتقـان هـذا الأخـير(الـتعلم)، وعلـى هـذا الأسـاس فـان إسـتراتيجية التعلـيم الـذاتي تعـد مـن الاسـتراتيجيات الـتي تـؤدي إلى الـتعلم الاتقـاني الـتي دعـت إليـه الاتجاهـات الحديثـة في التـدريس " (محسـن علـي عطيـة ، 2008 ، ص117).

2–10– عيوب التعليم الذاتي :

لا تخلـوا أي إسـتراتيجية تعليميـة مـن مزايـا وعيـوب ، وإسـتراتيجية التعلـيم الـذاتي مثلمـا لهـا جوانـب قـوة ، لهـا أيضـا جوانـب ضـعف ويمكـن ذكـر البعض منهـا ، حسـب مـا جـاء عـن شـارل(1971)، والصباغ (1994) : (توفيق مرعي، ومحمد الحيلة، 2002، ص43).

1–انه لا يلاءم تلاميذ المرحلة الابتدائية

2–انه صعب على التلاميذ ذوي المستوى الضعيف

3–انه غير ملائم للتلاميذ الذين لا يتبعون الإرشادات والتوجيهات

4–انه لا يصلح لبعض المواد الدراسة التي تتطلب العمل الجماعي

5–يحتاج إلى إعداد جيد ، وإمكانيات مادية وتسهيلات قد لا تتوفر

6–ضعف التفاعلات البينية بين المعلم والتلاميذ مع بعضهم البعض

وإذا رجعنـــا إلى أســـباب عـــدم انتشـــار التعلـــيم الـــذاتي علـــى نطـــاق واســـع فســـوف نكتشـــف المعوقات التي لـم تسمح باستغلال هذا النوع من التعليم، ويمكن إيجازها فيما يلي :

1–كثرة مؤيدي طرق التعليم التقليدي

2–عدم استطاعة المعلمين تطبيق هذا النوع من التعليم لعدم تدربهم عليه

3–المشـكلات الاقتصـادية والإداريـة الـتي تعيـق تـوفير الإمكانيـات اللازمـة للتعلـيم الـذاتي ، حيـث يـذكر سـاندو ثروبـــردج (1973) أن " التعلـــيم بالطريقـــة التقليديـــة قليـــل التكـــاليف ســـهل ، فهـــو لا يتطلـــب أدوات .

وأجهزة تعليمية ، ومصادر تعلم تلبي حاجات التعليم الفردي " (توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة ، 2002 ، ص404).

وهناك مشكلات أخرى متعلقة بالمعلمين وحجمهم الساعي الأسبوعي، وكثرة التلاميذ في الصفوف وهناك مشكلات متعلقة بتنظيم المدرسة وإمكانياتها .

2-11- استراتيجيات التعليم الذاتي :

مما لا شك فيه أن التعليم الذاتي قديم قدم التعليم والتعلم , ومن الأمور التي جعلت التعليم الذاتي يتسم بالحداثة، وأصبح يعتبر من أهم ما قدمته الاتجاهات التربوية الحديثة هو ما طرأ عليه من إضافات،ويرجع الفضل فيها إلى البحوث والدراسات التربوية والنفسية ، وتتمثل هذه الإضافات في عملية التخطيط لأشكاله وطرقه وأساليبه" فظهرت عدة استراتيجيات تعليمية للتعليم الفردي كاستجابة للدعاوى والبحوث التربوية والنفسية، ومن أهم تلك الاستراتيجيات " (عثمان عفاف عثمان، 2008 ، ص 224).

1-استراتيجيه التدريس المبرمج.

2-إستراتيجية التدريس للتمكن عند "بلوم ".

3-إستراتيجية التدريس بمساعدة الكمبيوتر.

4-خطة " كلير " عن التعلم المنظم بصورة شخصية.

5-التربية الموجهة شخصيا.

6-إستراتيجية التدريس الموجه شخصيا.

7-الحقائب التعليمية.

8-المحاكاة والألعاب.

ويظهر أن هناك اتفاق بين ما ذكره عثمان عفاف عثمان (2008)، وما ذكره كذلك كمال عبد الحميد زيتون (2003)، وعدده من استراتيجيات التعليم الذاتي فأضاف أنه " على الرغم من الاختلاف بين الإجراءات والتحركات التعليمية لكل إستراتيجية من الاستراتجيات السابقة عن الأخرى ، إلا أنها تتفق جميعا على هدف واحد وهو تحقيق تعليم يؤكد على ايجابية المتعلم، ويراعي خصائصه الفريدة " (كمال عبد الحميد زيتون،2003 ، ص 287).

وباعتباره أن كل هذه الأنماط التي سبق ذكرها تعتمد على التعليم الذاتي، وبالتالي على جهد المتعلم وقدراته بما يوافق إمكاناته وخبراته ، فيمكن أن تسمى أنماط التعليم التكيفية كما أطلق عليها بروبرت جليسر "اسم التربية التكيفية، أي التربية التي تسعى إلى تكيف المواقف التعليمية لتتلاءم مع خصائص المتعلم" (عثمان عفاف عثمان، 2008، ص 225).

ويذكر البعض الآخر أن " للتعليم الذاتي أكثر من طريقة وأسلوب تعليمي منها : (محسن علي عطية، 2008، ص 119).

- طريقة الموديولات.
- طريقة الحقائب التعليمية.
- طريقة التعليم المبرمج.

ومنه فقد تعددت التقسيمات لأساليب أو استراتيجيات التعليم الذاتي ولكن اختيار الأسلوب أو الإستراتيجية يتطلب مراعاة عدة جوانب من أهمها قدرات التلاميذ ، والإمكانيات والوسائل التي تساعد على تحقيق تعليم فعال ويمكننا التطرق إلى بعض الاستراتيجيات التعليمية الذاتية ومن أهمها:

أولا:التعليم الذاتي بالحاسب الآلي:

" يعد الحاسوب مثالياً للتعليم الذاتي ، يراعي الفروق الفردية والسرعة الذاتية للمتعلم وتوجد برامج كثيرة متخصصة لإرشاد المتعلم والإجابة عن أسئلته في ميدان اختصاصه وبرامج الألعاب (معلومات ومهارات عديدة) بمستويات مختلفة عندما يتقن المستوى الأول ينتقل للمستوى الثاني"(محمد عصام طريبة، 2009،ص 35).

ومنه فالحاسوب يقدم دروس تعليمية للطلبة بحيث يحدث التفاعل بين هؤلاء الطلبة والبرامج التعليمية التي يقدمها الحاسوب، و"يفسح الحاسوب للمتعلم الفرصة للقيام بعدة محاولات قبل أن يعطيه الإجابة الصحيحة، ويحتوي كل برنامج على مستويات مختلفة من الصعوبة، يعطي المتعلم تغذية راجعة سواء منها الايجابية أو السلبية، بالإضافة إلى التعزيز عند كل إجابة صحيحة"(توفيق مرعي،محمد محمود الحيلة، 2002، ص 442).

فالحاسوب له مميزاته وايجابياته إلا أن هناك بعض الانتقادات التي وجهت لهذه الطريقة من بينها: (محمد عصام طريبة، 2009، ص 35).

- ارتفاع كلفة الأجهزة والبرامج.
- إغفال الجانب الإنساني.
- التفاعل المقتصر بين المتعلم و الجهاز.

ثانيا:التعليم الذاتي بالحقائب و الرزم التعليمية :

"إن الحقيبة التعليمية برنامج تعليمي متكامل يعتمد مبدأ الدقة في جعل المتعلم يتعلم بنفسه مستعينا بما تتضمنه الحقيبة من محتوى تعليمي، وأنشطة متنوعة يختار منها ما بلائمه معتمدا التدرج المنطقي في الانتقال من جزء إلى آخر في ضوء قياس تعلمه ذاتيا وصولا إلى تحقيق النواتج التعليمية المرغوب فيها"(محسن علي عطية، 2008، ص 130).

ويذكر عن الحقيبة التعليمية بأنها "ما هي إلا نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد المترابطة ذات أهداف متعددة ومحددة، ويستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمدا على نفسه، وحسب سرعته الخاصة، وبتوجيه من المعلم حينا، أو من الدليل الملحق بها أحيانا أخرى من أجل إتقان التعلم"(توفيق مرعي،محمد محمود الحيلة،2002،ص212). فالحقيبة التعليمية برنامج محكم التنظيم ، يقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف محددة ، معتمدة على مبادئ التعليم الذاتي الذي يمكن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته بإتباع مسار معين في التعلم ، ويحتوي هذا البرنامج على مواد تعليمية منظمة ومترابطة مطبوعة أو مصورة ، وتحتوي الحقيبة على عدد من العناصر المتنوعة يراعى فيها توظيف المواد السمعية و البصرية كوسائط مساندة.

ومزايا الحقيبة التعليمية كثيرة، وهذه الميزات لا تحجب عنها جميع العيوب وتتمثل هذه العيوب فيما يلي:(محسن علي عطية، 2008، ص138).

- تتطلب إعادة بناء المناهج الدراسية في صورة حقائب تعليمية، وهذه عملية مكلفة وتتطلب جهودا كبيرة.
- تتطلب أن يقوم المدرس بمتابعة ما تم انجازه في كل مراحل الحقيبة ولكل طالب على انفراد وهذا يتطلب جهدا كبيرا من المدرس.
- لا تنمي القدرة على التعبير لافتقارها إلى التواصل الاجتماعي.

– لا يتسنى للمتعلم بها التزود بالمعلومات الثقافية في المجالات المختلفة لأن الحقائب مصممة لخدمة أهداف ومواد بعينها لا تتجاوزها إلى سواها.

– يفتقر المتعلم بها إلى اكتساب الكثير من المهارات كالمناقشة و الحوار والنقد لأنه لا يتفاعل مع آراء الآخرين.

ثالثا:أسلوب التعلم للإتقان:

"يقوم التعلم من أجل الإتقان، أو ما يطلق عليه (حمدان،1985) 'تعلم البراعة' على مبدأ فلسفي رئيس في التربية، يتلخص في أن معظم التلاميذ يمكنهم تعلم كل شيء تقدمه المدرسة بالمستوى التحصيلي المطلوب اذا أخذ بعين الاعتبار ميولهم ومعرفتهم السابقة، وتوافر لهم تدريس جيد ووقت كاف للتعلم"(توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة ، 2002، ص 414).

ومن خلال هذا فان التعلم من أجل الإتقان يتطلب مراعاة الفروق الفردية باعتباره إستراتيجية من استراتيجيات التعليم الذاتي، وبالتالي فالمتعلم يمكنه الوصول إلى مستوى الإتقان إذا ما أتيحت له فرص التعلم التي تتناسب وقدراته واستعداداته وميوله وحاجاته ،على شرط تزويده بالوقت الكافي الذي يتناسب وسرعته الذاتية في التعلم، وكذا المساعدة التربوية اللازمة لذلك ويتم هذا التعلم وفق ثلاث مراحل أساسية هي: (محمد عصام طريبة،2009 ،ص36).

– مرحلة الإعداد

– مرحلة التعلم الفعلي

– مرحلة التحقق من إتقان التعلم

مرحلة الإعداد: تهدف هذه المرحلة إلى تهيئة الظروف المناسبة كافة لتحقيق التعلم الاتقاني لأهدافه"(توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص420).

وتتضمن تقسيم المحتوى أي المادة أو المقرر الدراسي إلى وحدات صغيرة وذات أهداف سلوكية واضحة ومحددة قابلة للقياس والتحقيق، وإعداد مرشد أو دليل للدراسة يتضمن كل ما يمكن أن يساعد المتعلم في تعلمه، مع تحضير أكثر من نموذج للاختبارات .

النهائية ، وإجراء التقويم التشخيصي والاختبارات القبلية لتحديد مستوى كل متعلم لتحديد نقطة البداية في عملية التعلم .

مرحلة التعليم الفعلي: وتتضمن هذه المرحلة دراسة المادة العلمية لكل وحدة واستيعابها، بحيث لا يمكن للمتعلم الانتقال من وحدة إلى أخرى بعد إتقانه للوحدة السابقة، و"تهدف هذه المرحلة إلى قيام الطالب بدراسة وحدات المقرر كافة وتنفيذ متطلباته"(توفيق مرعي ،محمد محمود الحيلة، 2002، ص421).

مرحلة التحقق من إتقان العمل: تهدف إلى التأكد من تحقيق كل الأهداف المحددة لكل وحدة دراسية أو للمقرر وبدرجة من الإتقان ، "وتتضمن إجراء التقويم الختامي لكل وحدة دراسية ، ويتم تصحيح الاختبار فوريا ويعلم المتعلم بنتائج الأداء ، وإذا اجتاز الاختبار بنجاح ينتقل للوحدة التالية حتى ينتهي من دراسة كل وحدات المقرر وتتضمن هذه المرحلة استخدام التعلم العلاجي حيث يقدم للمتعلم الذي أخفق في الاختبار النهائي للوحدة إما بإعادة دراسة الوحدة مرة أخرى أو بتزويد المتعلم بمعلومات بديلة كمشاهدة أفلام تعليمية أو محاضرات معينة كما يتضمن تقويما ختاميا لجميع وحدات المقرر وإعطاء المتعلمين نتائجهم ؛ فإذا وصل المتعلم إلى المستوى المطلوب ينجح في المقرر. أما إذا لم يحصل على المستوى المطلوب فإنه يكلّف مرة أخرى بإعادة المقرر أو يكلف بأنشطة علاجية"(محمد عصام طريبة، 2009، ص36).

رابعا:طريقة الموديولات :

من أكثر أساليب التعليم الذاتي انتشارا، فالموديول التعليمي عبارة عن "وحدة تدريس صغيرة تأتي ضمن مجموعة متكاملة متتابعة من الوحدات التي يتضمنها برنامج تعليمي منظم، وهذه الوحدة تشتمل على مجموعة من الأهداف التعليمية قريبة المدة مصوغة في صورة سلوكية تعالج مفهوما واحدا من خلال قدر معين من المادة، مع توجيهات لمصادر تعلم أخرى، تساعد المتعلم على اختيار مجال النشاط الذي يلائم قدراته، وسرعته، وممارستها ذاتيا بأقل توجيه من المعلم"(محسن علي عطية، 2008، ص 120).

إن الموديـــول التعليمـــي يعـــد مـــن الأنمـــاط التدريســـية الـــتي تعتمـــد في تحقيـــق مبـــدأ الـــتعلم الاتقـاني، ويمكـن دراسـته في حصـة واحـدة أو في أقـل مـن دلـك، وقـد شـاع استخدامه في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، أيـن نشـأ بنـك الموديـولات الـذي يحتـوي علـى كـل أنـواع الموديـولات، ولمختلف المراحل الدراسية.

يتأســس المــو ديــول التعليمــي علــى مــراع الفــروق الفرديــة بــين المتعلمــين، وفاعليــة المــتعلم وايجابيتــه في الـتعلم، والإتقـان في عمليـة الـتعلم، وكـذالك تعزيـز الاسـتجابة فـالموديول التعليمـي يسـمح للمـتعلم أن يتقـدم في عمليـــة الـــتعلم علـــى وفـــق قدراتـــه، وســـرعته، واختيـــاره الوقـــت الملائـــم لـــه، ويجعلـــه محـور العمليـة التعليميـة باعتبـار أنـه يـتعلم بنفسـه ويختـار مـا يلائمـه مـن مصـادر المعلومـات الـتي يقدمها له، فيصبح المتعلم حرا وايجابيا.

ويتكـــون الموديـــول التعليمـــي مـــن التعليمـــات الخاصـــة بـــه، عنوانـــه، أهميتـــه أي الفائـــدة مـــن دراســـته ، أهدافـه والـتي يـتم صـياغتها سـلوكيا بحيـث تكـون قابلـة للملاحظـة والقيـاس، الاختبـار القبلـي، المحتـوى التعليمـي الـذي يـراد تعليمـه، المصـادر التعليميـة الـتي يقترحهـا المـدرس حـتى يسـتعين بهـا المـتعلم عنـد الحاجـة، الاختبار البعدي والمتمثل في الاختبار القبلي نفسه مع مفتاح الإجابات الصحيحة على الاختبار.

إن أنمـــاط التعلـــيم الـــذاتي كثـــيرة كمـــا ســـبق لنـــا وأن ذكرنـــا ذلـــك، فقـــد تطرقنـــا إلى الـــبعض منهـــا، ولم نتطـــرق إلى الـــبعض الآخـــر والـــذي يمـــكن حصـــره فيمـــا يلـــي: برنـامج التعلـيم حسـب الحاجـات، المجمعـات التعليميـة، بـرامج التعلـيم الموجهـة للفـرد، نظـام التعلـيم الموصـوف ، التعلـيم القـائم علـى تعزيـز الاحتمـالات المتوقعـة وإدارتهـا، نظـام التعلـيم الشخصـي أو خطـة كيلـر ، نظام التعليم الدقيق، نظام الإشراف السمعي، الفيديو المتفاعل،....الخ

وهنـــاك إســـتراتيجية تعليميـــة أخـــرى لم نتطـــرق إليهـــا بعـــد وهـــي الإســـتراتيجية التعليميـــة الـــتي اعتمـــدنا عليها في بحثنا والمتمثلة في إستراتيجية التعليم المبرمج.

خامسا:إستراتيجية التعليم المبرمج :

1- لمحة تاريخية :

يعتبر البعض أن التعليم المبرمج طريقة تكنولوجية حديثة ، في حين يرى آخرون أن جذوره تمتد إلى عهد الفلاسفة اليونان القدماء، حيث يشير (العيسوي،1989) أنه "يعد التعليم المبرمج حديث النشأة، وان كانت المبادئ السيكولوجية التي ترتكز عليه قديمة، فمنهج المحاورة، وطرح الأسئلة على المتعلم و إشراكه في الرأي، وتلقي الاستجابة منه بصورة فورية تعود إلى 'أفلاطون'، أما 'سقراط'، فقد استخدم طريقة الحوار في تعليمه، والتي تعتمد على إعطاء المتعلم أسئلة جديدة بعد الاستفادة من إجابته، وهي طريقة لتوليد الأفكار ، كما يراها 'سقراط'، للوصول بالمتعلم إلى الأهداف المرجوة، حيث كان يستخدم أسلوب التدرج المنطقي، مستفيدا من أجوبة المتعلم، وبهدا يكون 'سقراط' في مقدمة الدين أشاروا إلى برمجة التعليم"(توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص253).

فطريقة الحوار (Dialogue) والمناقشة لسقراط تعتمد على أسلوب الأخذ والعطاء مع الدارس والاستفادة من إجابته لإعطائه أسئلة جديدة، وهي طريقة لقيادة المتعلم إلى الأهداف المنشودة. أما "أفلاطون" فقد أشار إلى ضرورة اعتماد مبدأ الإجابة الفاعلة والخطوات الصغيرة، والمعرفة الفورية للنتائج ، وتجنب الأساليب القهرية في التعليم ، وهذا من مبادئ التعلم المبرمج في حين ذكر "كوانتيليان" أن المتعلم أثناء تعلمه يعتمد على مبدأ الخطوات الصغيرة المصحوبة بالأسئلة الكثيرة ، التعزيز الموجب المستمر، والذاتية في التعليم، حيث "ذكر 'كوانتيليان' وجوب اعتماد مبدأ الخطوات الصغيرة ، والإكثار من الأسئلة واستمرار التعزيز الموجب، وجعل المتعلم معتمدا على نفسه"(توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص254).

فالمبادئ التي جاء بها تعتبر من أساسيات التعليم المبرمج، وظهر اهتمام كبير بهده المبادئ فترجم ديكوت سنة (1967) بعض الأقوال لكوانتليان في هذا الشأن.

وفي القرن السابع عشر وصف "كومينوس" نوعاً من التعليم يتميز بالفاعلية ، ويزيد من التعلم ، ويقلل من أثر المعلم وهذا أيضاً ما يعتمد عليه التعلم البرنامجي . أما علماء علم النفس في القرن التاسع عشر والقرن العشرين أمثال بافلوف صاحب نظرية .

الارتباط الشرطي، وثورندايك صاحب قانون الأثر، فكانت أبحاثهم وثيقة الصلة بالتعليم المبرمج الذي يعتمد على مبدأ التعزيز.

وفي بداية العشرينيات تقريباً في العام (1925) قام عالم النفس الأمريكي 'سيدني برسي' (Sidney Pressey) باختراع أول آلة تعليمية وهي آلة صغيرة لتصحيح الاختبارات ذاتياً و تحتوي على إجابات متعددة و تمكن المتعلم من خلالها أن يكتشف أخطاءه و يعمل على تصحيحها و تقويمها و لم يقصد 'برسي' بذلك ما يعرف بالبرمجة، ويعد اكتشاف هذه الآلة نقطة بداية الاهتمام بالتعلم المبرمج.

"فلم يولد التعليم المبرمج فعلا، إلا في الخمسينات"(موريس دومونغولان، 1977، ص25). حيث ظهرت فلسفة التعليم المبرمج بصورته الحقيقية التي يعرف بها حاليا نتيجة لمجهودات عالم النفس الأمريكي'سكنر' (Skinner)، الذي ربط بين نتائج التعلم التي توصل إليها في تجاربه مع الحيوانات (الحمام والفئران) بتعلم الإنسان، فأجرى تجاربه على ابنته ومدى تحصيلها لمادة الرياضيات والتي خلص منها بأسس التعليم المبرمج ومبادئه، وعرض دلك في محاضرته المشهورة عام (1954) التي كانت بعنوان 'علم التعلم وفن التعليم'، وقد عقدت بعد ذلك عدة مؤتمرات تختص بالتعليم المبرمج ومبادئه ، وأخرى تختص بالتعليم المبرمج وأساليب إعداد البرامج ، وتقويمها.

2- تعريف التعليم المبرمج :

يعرف التعليم المبرمج بأنه "طريقة من طرق التعليم الذاتي تمكن التلميذ من التعليم نفسه بنفسه بواسطة برنامج أعد بأسلوب خاص يستند إلى النظرية السلوكية الجديدة"(رضا البغدادي، 1980، ص150).

ويشار إليه بأنه "طريقة للتدريس، تقسم فيها المادة الدراسية بطريقة منطقية إلى خطوات صغيرة منتظمة في تتابع، تتطلب كل خطوة منها استجابة ايجابية من التلميذ.وعن طريق التدعيم المتدرج لاستجابات التلميذ، وعن طريق تزويده بتغذية مرتدة، تتصل بصحة استجابته يتقدم التلميذ نحو تعلم ما قصد له أن يتعلمه"(كوثر حسين كوجك ،1997، ص345).

قال عنه أيضا أنه "أسلوب حديث في التربية الرياضية، وفيه تقسم المادة المتعلمة بطريقة منطقية إلى خطوات صغيرة منظمة من تتابع عند تنظيم محتوى المادة الدراسية في صورة خطوات صغيرة يطلق عليها مصطلح 'برنامج' أو مادة مبرمجة، يوضع هدا البرنامج في كتيب أو في آلة تعليمية تسمح للمتعلم أن يستخدمها بنفسه دون الحاجة إلى معلم"(مصطفى السايح محمد، 2001، ص 121).

ويعرفه (مرعي وآخرون، 1993) بأنه "طريقة لترتيب المواد التعليمية في خطوات صغيرة مرتبة ترتيبا منطقيا، وكل خطوة، أو إطار في البرنامج، تزود التلميذ بمعلومات، وتتطلب أن يستجيب لهده المعلومات، ويزود التلميذ بتغذية مرتدة تتصل بصحة استجابته، وعن طريق التعليم المبرمج يستطيع الطفل أن يتقدم وفقا لمعدله هو، ويستطيع أن ينتقل بين تلاميذه في الصف ليقدم لهم ما يحتاجون إليه من عون، ويتخذ التعليم المبرمج أشكالا مختلفة ، فقد يظهر في صورة كتيب، أو آلات تعليمية، وغيرها"(توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص255).

ويوصف كذلك بأنه "نوع من التعليم الفردي الذاتي، حيث يعتمد المتعلم على نفسه في تحقيقه وتحصيل نتائج تعليمه، وذلك من خلال وسائل خاصة مثل: الكتاب أو الشرائح أو الأفلام، أو الصور، أو آلات التعليم وأجهزة الكمبيوتر...،حيث تترتب المهارات والخبرات التعليمية في برامج وخطوات متدرجة بأحد الوسائل السابقة، ينتقل المتعلم من إحداها ، إلى المرحلة أو الخطوة التي يحددها له البرنامج"(عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عبد العال بدوي، 2006، ص60).

ويذكر عنه أنه "نوع من التعليم الذاتي المتدرج طبقا لإستراتيجية معينة وفيها يرشد المعلم المتعلم بالمادة التعليمية في شكل إطارات معروضة في كتاب مبرمج أو آلة تعليمية"(نسيمه محمود إبراهيم والي، 2006، ص30).

كما يوضح التعليم المبرمج بأنه "نوع من التعلم الذاتي الذي يعمل المعلم بموجبه على قيادة المتعلم وتوجيهه نحو السلوك المنشود لبرنامج تعليمي أعد لتعلم مادة تعليمية إعدادا خاصا، وتم عرضه في صورة كتاب، أو آلة تعليمية"(محسن علي عطية ، 2008، ص139).

فمن خلال هذه التعاريف يتضح أنه لا يوجد اختلاف بين آراء العلماء حول مفهوم التعليم المبرمج، وان كان هناك اختلاف في الصياغة التي جاء بها كل منهم، وبذلك يمكن أن نقول عن التعليم المبرمج أنه نمط من أنماط التعليم الذاتي الذي يمكن بموجبه أن نتحكم في الخبرات التعليمية التي يحصل عليها المتعلم بكل عناية، وتحديدها، وترتيب تتابعها،في إطار برنامج تعليمي يعرض على المتعلم إما على شكل مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية، بحيث يجعل الفرد يتعلم بنفسه و يكتشف أخطاءه و يصححها حتى يصل إلى الأداء المناسب متدرجا في تعلمه من خطوة إلى أخرى بعد التأكد من صحة استجابته. ومنها أي اكتساب الخبرة، أي التعلم و تعديل السلوك.

فكل التعريفات للتعليم المبرمج، أو معظمها تتفق في أن:

- التعليم المبرمج طريقة من طرق التعليم الذاتي.
- تصاغ المادة التعليمية في خطوات صغيرة ومتسلسلة.
- جميع الخطوات مرتبطة ببعضها ويتبع كل خطوة تعزيز لإجابة المتعلم .
- يتعلم كل متعلم بمفرده ذاتياً .
- يرتكز النشاط في التعلم حول المتعلم الذي يتحمل كل المسؤولية .
- يمكن عرض البرنامج في صورة مختلفة .

3- مبادئ التعليم المبرمج:

المبادئ التي تقوم عليها التعليم المبرمج ليست جديدة ، فقد تطرق إليها العديد من العلماء، فحصرها البعض أمثال عبد اللطيف بن حسين بن فرج، و توفيق أحمد مرعي باتفاقه مع زميله محمد محمود الحيلة في ما يلي:

3-1- تحديد السلوك النهائي، وتحليل المهمة التعليمية إلى مكونات فرعية:

"يشتمل هدا المبدأ على فكرتين أساسيتين و هما السلوك النهائي الذي هو تحديد السلوك الذي سيظهره الطالب عند انتهائه من تعلم مهمة معينة، وتحليل المهمة وهي تجزئة المهمة المطلوب تعلمها إلى مكوناتها الفرعية، أو الثانوية،وترتيبها على شكل خطوات متسلسلة .

، يقوم الطالب بتعلمها حسب التسلسل المحدد" (عبد اللطيف بن حسين بن فرج، 2009 ، ص168).

فتحديد السلوك النهائي يساعد على القياس، ومنه التأكد من عملية التعلم عند الانتهاء من تعلم مهمة معينة. أما تحليل المهمة فهو يسهل للمتعلم الوصول إلى الهدف بانتقاله تدريجيا من خطوة إلى أخرى.

3-2- الهدف أو السلوك النهائي المراد تعلمه :

"يهدف هدا المبدأ إلى تسهيل تعلم الطالب، وتجنبه الإخفاق إلى حد كبير، وكذلك اكتشاف الخطأ عند وقوعه، وتحديده في أضيق نطاق لأن الطالب لا ينتقل من خطوة إلى أخرى، إلا بعد أن ينجز بدقة الخطوة السابقة" (توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، 2002، ص256).

فباعتبار أن تعليم المهمة الجديدة مرتبط بالمكتسبات السابقة، فانه لمن الضروري إتقان المهمة السابقة لتعليم وإتقان هده المهمة الجديدة، وهدا ما يجعل المتعلم يتبع مسار التعلم بسهولة.

3-3- تقوية التغذية الراجعة الفورية وتعزيزها :

إن من مميزات التعليم المبرمج هو تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة التي تمكنه من التعرف على استجابته إن كانت صحيحة أم خاطئة مباشرة بعد كل خطوة، فهي تساعد على تثبيت التعلم إن كانت استجابة المتعلم صحيحة، وإذا كانت استجابته خاطئة فالتغذية الراجعة تساعد على تصحيح الاستجابة الخاطئة، مما يجعلها تساعد في ربح الوقت المستثمر في عملية التعلم للانتقال إلى خطوة أخرى في التعلم.

3-4- السرعة الذاتية في التعلم:

"يتيح التعليم المبرمج للطالب الحرية لكي ينتقل من خطوة إلى أخرى، بحسب قدرته وسرعته الذاتية في التعلم"(عبد اللطيف بن حسين بن فرج، 2009، ص169).

وهدا ما يزيد من رغبة المتعلم في مواصلة التعلم، فمبدأ السرعة الذاتية في التعلم يعمل على إثارة دافعية الطالب للتعلم الأمر الذي يجعله لا يشعر بالملل، ويزيد .

من حب المتعلم لما هو بصدد تعلمه فيساعده ذلك على التقدم في التعلم

3-5- الاستجابة الفاعلة والمشاركة الإيجابية :

يتطلب التعليم المبرمج من الطالب التفاعل الإيجابي مع الموقف التعليمي الذي يحيط به ، فالطالب مضطر لأن يجيب عن كل سؤال يطرح عليه، وعليه أن يتأكد من إجابته عن كل سؤال.

3-6- تجريب المواد المبرمجة وتطويرها (تقنين البرنامج) :

"قبل أن يستخدم أي برنامج بصورته النهائية على الطلاب، يتعرض لعدة إجراءات للتأكد من مدى فاعليته وقدرته على تحقيق أهدافه، ومن هذه الإجراءات تطبيق البرنامج المعد بصورته الأولية على عينة تجريبية صغيرة من الطلاب الذي سيطبق عليهم البرنامج، وعلى ضوء نتائج التطبيق الأولي تحلل النتائج لمعرفة مدى سهولة الأسئلة أو صعوبتها أو مدى ملائمة صياغتها لمستوى الطلاب، بعد ذلك يعدل البرنامج على ضوء الملاحظات السابقة ، ليصبح جاهزا للاستخدام الفعلي"(توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، 2002، ص257).

وتعرف هذه العملية بعملية تحكيم أو تقنين الأداة المستعملة في عملية التعليم، حيث يتم من خلالها تجريب البرنامج بطريقة أولية، لغرض تعديل ما يمكن تعديله، وبالتالي تطويره لكي يتم إخراجه في صورته النهائية.

3-7- التقويم الذاتي للمتعلم :

التعليم المبرمج باعتباره نمط من أنماط التعليم الذاتي فهو يعتمد على ذاتية المتعلم في كل مراحل التعلم، ومن بين هذه المراحل مرحلة التقويم التي تكون ذاتيا من خلال الإجابات التي يوفرها البرنامج مما يساعد المتعلم على اكتشاف أخطائه بنفسه وكذا تشخيص الصعوبات التعليمية التي يواجهها في تعلمه حتى يتمكن من معالجتها .

3-8- الأهداف السلوكية الخاصة:

"يعنى التعليم المبرمج بصياغة الأغراض التعليمية بعبارات سلوكية توضح ما سيستطيع المتعلم القيام به بعد الانتهاء من البرنامج" (عبد اللطيف بن حسين بن فرج، 2009، ص170).

فالتعليم المبرمج من خلال برامجه يؤدي إلى الوصول إلى أهداف يتم تحديدها مسبقا وصياغتها .

سلوكيا، ومنها توجه جهود المتعلم نحوى تحقيقها.

3-9- الإثارة :

يجب إثارة رغبة التلميذ واهتمامه وانتباهه بشكل دائم من خلال إشراكه في عملية التعلم حتى لا يشعر بالملل.

3-10- التكيف :

يجب أن يكون التعليم متكيفا مع التلميذ فلا يكون شديد السهولة ولا شديد الصعوبة.

3-11- المواد التعليمية المبرمجة والآلات :

"يستخدم التعليم المبرمج مواد تعليمية مبرمجة،تعرض عن طريق آلات تعليمية،أو أجهزة حاسوبية، وقد تكون المواد التعليمية المبرمجة مطبوعة في كتاب، أو مسجلة على أشرطة سمعية، أو مرئية معينة"(توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، 2002، ص258).

3-12- التعلم الذاتي :

ويعني أن المتعلم يتعلم بعمله، وسرعته الذاتية، اعتمادا على ما جاء به البرنامج. التعليمي.

4- الخصائص الرئيسية لإستراتيجية التعليم المبرمج:

هناك عدة خصائص للتعليم المبرمج، حيث "يتفق كل من ولبرشرام (1966)، أحمد خيري كاظم، سعد يسركي (1976)، وحسين الطبجي (1980)، فؤاد سليمان قلادة (1981)، محمد رضا البغدادي (1397هـ)، على الخصائص الستة التالية للتعليم المبرمج: تقسيم العمل أو المهارة إلى الخطوات الصغيرة التي تتكون منها، الاستجابة، والمشاركة الايجابية، المعرفة الفورية بنتيجة الاستجابة التي تمت،السير في التعلم حسب قدرة المتعلم الشخصية، الاعتماد على التقويم الذاتي للمتعلم ، ومعدل منخفض من الخطأ"(نسيمة إبراهيم والي، 2006، ص31).

وحصرت هده الخصائص كذلك في "أهداف سلوكية محددة، خطوات صغيرة، فاعلية التلاميذ، المعرفة الفورية لنتائج الاستجابة، حرية تحكم المتعلم في سير تعلمه بالسرعة التي تتفق مع قدراته، الانخفاض الملحوظ في معدل الخطأ الذي يقع فيه المتعلم"(مصطفى السايح محمد ، 2001، ص121).

فمن خلال هدا يمكن أن نلخص خصائص إستراتيجية التعليم المبرمج فيما يلي:

- إستراتيجية التعليم المبرمج نمط من أنماط التعليم الذاتي يعمل فيها كل تلميذ بمفرده.

- يتعلم كل تلميذ في إستراتيجية التعليم المبرمج حسب سرعته الخاصة بدون أن يتأثر بمعدل سرعة تعلم الآخرين، ولذلك فإستراتيجية التعليم المبرمج تحقق مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.

- تقسم المادة التعليمية في إستراتيجية التعليم المبرمج إلى إطارات وينتهي كل إطار بسؤال يطلب من المتعلم الإجابة عليه، وذلك من أجل تحقيق التعلم المنشود، وتجنب الفشل إلى حد كبير ، واكتشاف الأخطاء عند وقوعها وتحديدها في أضيق نطاق ممكن.

- تسمح إستراتيجية التعليم المبرمج للتلميذ بمعرفة الإجابة الصحيحة بمجرد الانتهاء من إجابته على السؤال، فيعزز ذلك عملية التعلم.

- يوجه البرنامج التلميذ عندما يخطئ في الإجابة عن أحد الأسئلة على ما يجب عليه عمله قبل انتقاله إل الإطار التالي

5- مميزات إستراتيجية التعليم المبرمج :

لقد اتفقت العديد من المصادر والمراجع العلمية وأهم الدراسات على المميزات الآتية لإستراتيجية التعليم المبرمج :

1-الاهتمام الكامل بتحديد ووصف الأهداف حيث "تتطلب إستراتيجية التعليم المبرمج تحديدا دقيقا للأهداف التعليمية"(مصطفى السايح محمد، 2001، ص122).

2- الاهتمام بالموقف التعليمي من خلال تقسيم المهارات المتعلمة بعد تحليلها وترتيبها ترتيبا منطقيا إلى خطوات صغيرة، إذ أن "تقسيم الموقف التعليمي إلى خطوات عديدة يؤدي إلى زيادة فرص النجاح وتقليل فرص إبداء الاستجابة الخاطئة الأمر الذي يجنب المتعلم الفشل إلى حد كبير "(نسيمة إبراهيم والي، 2006، ص33).

3- تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ففيها يسير كل تلميذ في التعلم وفقا لسرعته ، حيث "تعتبر إستراتيجية التعليم المبرمج أفضل طريقة تقابل الفروق الفردية بين التلاميذ، فالموقف التعليمي المكون من تلميذ وبرنامج هو أقرب ما يكون إلى الموقف التعليمي المكون .

من معلم وتلميذ واحد، وفي الحالتين يجرى التفاعل المستمر بين التلميذ وفق سرعته التي تؤهله لها قدراته الخاصة. فكل تلميذ لابد أن يتعلم من البرنامج مهما كانت قدراته، والفروق بين تلميذ وآخر هو فرق في سرعة انجاز البرنامج فقط و الوصول إلى الهدف النهائي"(مصطفى السايح محمد، 2001، ص122).

4- إستراتيجية التعليم المبرمج تجعل المتعلم إيجابي نشط باستمرار، باعتبار أن التعليم المبرمج "يزيد من ايجابية المتعلم وفعاليته في التعلم لحصوله على التعزيز الفوري"(محسن علي عطية ، 2008، ص144).

5- تتوافر في إستراتيجية التعليم المبرمج التغذية الراجعة المباشرة التي تساعد على التعلم، إذ أن "حصول المتعلم على نتيجة استجابته فوريا يؤدي إلى تأكيد الاستجابة الصحيحة وتحقيق التعلم"(نسيمة إبراهيم والي، 2006، ص33).

6- إن الإعداد الدقيق لأهداف إستراتيجية التعليم المبرمج ومحتواها وأنشطتها، يساعد المتعلم على التعلم الاتقاني.

7- إن منطقية خطوات التعلم وفق استراتيجيه التعليم المبرمج خلال الدروس تنمي لدى المتعلم التفكير المنطقي.

8-"تنفيذ الطلاب للبرنامج في الصف، لا يحتاج إلى جهد كبير من المعلم، مما يعطي المعلم فرصة من خلال ذلك إلى متابعة أداء التلاميذ، للتعرف على بعض مشكلاتهم التربوية، ومن ثم اقتراح الحلول مناسبة لها"(سعيد محمد السعيد، وأبو السعود محمد أحمد، 2009، ص288).

9- تمكن إستراتيجية التعليم المبرمج من مواجهة الأعداد المتزايدة من التلاميذ، وكثافة المتعلمين في الصفوف الدراسية، فهذا النمط من التعليم يعوض النقص في عدد المعلمين أو النقص في التخصصات.

10- "تعمل هده الإستراتيجية على أن يتحمل المتعلم مسؤولية اتخاذ قراراته التعلمية الخاصة به "(نوال إبراهيم شلتوت، ومحسن محمد حمص، 2007، ص149).

11- تسمح إستراتيجية التعليم المبرمج بتثبيت أثر التعلم و تأكيده عن طريق استعمالها لوسائل تعليمية .

كثيرة كالأشكال والرسوم واستخدام المؤثرات الصوتية و السمعية و المرئية.

12-"اثبات التعليم المبرمج لفاعلية التعليم العلاجي، ويمكن استخدامه كمعلم خصوصي لذوي التحصيل المتدني، وخاصة في الصفوف المزدحمة ويمكن استخدامه مع الطلبة الذين فاتتهم أجزاء من المساق ، أو المقرر بسبب التغيب لفترة طويلة"(عبد اللطيف بن حسين بن فرج، 2009، ص177).

13- "تنمية عادة الاعتماد على النفس، إذ إن المتعلم مطالب أن يكتشف بنفسه الكلمة ، أو الكلمات المناسبة حتى يتم المعنى"(توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، 2002، ص268)

6- عيوب إستراتيجية التعليم المبرمج :

إن أي نمط من أنماط التعليم المتبعة لا يمكن أن يصل إلى درجة الخلو من السلبيات أو العيوب، فلهذا يمكن القول أن لكل نمط تعليمي جوانب من القصور، حيث أشار بعض التربويين إلى بعض العيوب في التعليم المبرمج من خلال التجارب والدراسات التي أظهرت ملاحظات عديدة بينت جوانب الضعف في التعليم المبرمج والتي يمكن حصرها في مايلي:

1- محدودية استخدامه في التدريس باعتباره لا يلاءم الأهداف الاجتماعية، والعاطفية لأنه يفتقر إلى العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين مما يؤدي إلى ضعف المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين.

2- يقود إلى ملل المتعلمين حيث "قد يقود طول البرنامج، نظرا لكثرة خطواته إلى شعور بعض التلاميذ بنوع من السأم أو عدم القدرة على المتابعة الفعالة" (سعيد محمد السعيد، وأبو السعود محمد أحمد، 2009، ص289).

3- بعض المتعلمين لا يجتازون الاختبارات بنجاح.

4- يعمد التعليم المبرمج على الاستعداد و الدافعية والرقابة الذاتية فضعفها يجعل البرنامج بدون فاعلية.

5- يركز على الحفظ، ويهمل التفكير (توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، 2002، ص268).

6-يقلل من فرص الإبداع لدى المتعلمين باعتبار أن هدا المتعلم ملزم بما هو موضوع في البرنامج.

7- يتطلب إعداد البرنامج جهداً ، ووقتا وتكاليف مالية عالية.

8- لا يمكن توفير وسائل التعليم المبرمج في كل المؤسسات التربوية بسبب ارتفاع تكاليف هده الأجهزة.

9- "قد لا يكون المدرسون قادرين على تصميم البرنامج وتهيئته بشكل صحيح" (محسن علي عطية ، 2008، ص144).

7- إستراتيجية التعليم المبرمج وأنواع البرمجة :

إن البرمجة عملية مخططة تتم من خلال خطوات متتالية ومترابطة، والبرمجة في العملية التعليمية التي تتم باستخدام إستراتيجية التعليم المبرمج هي تلك العملية التي يتم فيها ترتيب المادة التعليمية في سلسلة من الخطوات الصغيرة، يمكن عن طريقها قيادة المتعلم من هدف إلى آخر إلى أن يصل إلى الهدف النهائي المحدد حيث "يرى (منصور،1989) أن البرمجة مجموعة خطوات مرتبة تقود المتعلم للوصول إلى هدف التعلم وبخطوات قصيرة"(محمد جاسم محمد، 2004، ص 217).

وهناك العديد من أنواع البرامج إذ "يشير اللقاني إلى أن هناك أساليب متعددة للبرمجة منها أسلوب التعلم عن طريق المواد المكتوبة، حيث يقسم الوحدات الدراسية إلى دروس وتقسم الدروس إلى فقرات"(محمد جاسم محمد، 2004، ص 217).

لكن التعليم المبرمج يقسم إلى أربعة أنواع رئيسية هي:(توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، ص 259).

- البرمجة الماثتيكية
- البرمجة الآلية
- البرمجة الخطية
- البرمجة المتشعبة

فالبرمجة الماثتيكية تستخدم في مجال التكوين المهني ، وتقوم هده الطريقة على الانطلاق من الكل إلى الجزء عكس الطرائق الأخرى، "فالتعلم مؤلف من سلسلة من الوقائع التي تقود إلى الهدف النهائي، وهدا الهدف لوحده، يعطيها معناها. فينبغي البدء إذا بنظرة إجمالية لمجموعة السلسلة، قبل السيطرة على تفاصيلها"(موريس دو مونمولان، 1977، ص98).

أما البرمجة الآلية فاستعمالها محصور في المجال الصناعي، أين يتم تنفيذ العملية التعليمية باستعمال الحاسوب، بينما الأسلوبان الخطي و المتشعب ، فهما من أشهر أنواع البرامج حيث يقول .

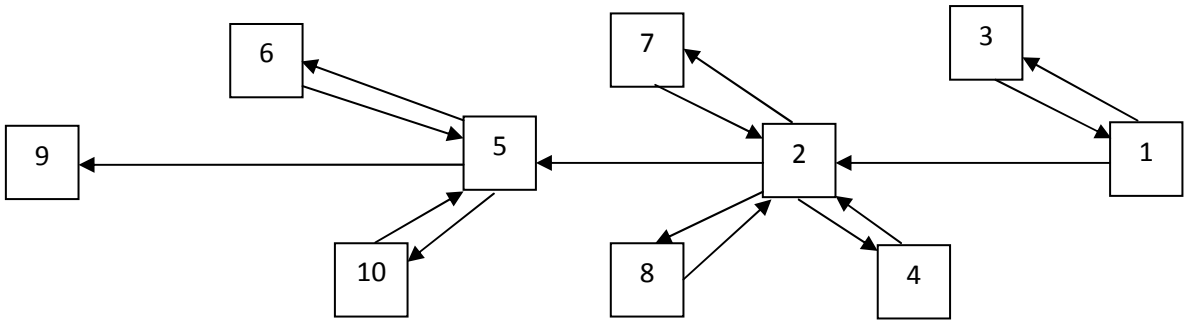
عنهـــا (حمـــدان، 1985)" أنهـــا مـــن أهـــم الأســـاليب اســـتعمالا في التربيـــة المدرســـية، وأكثرهـــا انتشـــارا "(توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، ص 259).

7-1- البرمجة المتشعبة :

وتعـــرف بـــنمط كـــراودر أو الـــبرامج الكراودريـــة ، حيـــث يعـــود الفضـــل في بنائهـــا إلى العـــالم الأمريكـــي 'نورمـــان كـــراودر'، وفي هـــدا النـــوع مـــن البرمجـــة تتصـــل الإطـــارات الرئيســـية المكونـــة للبرنـــامج بإطـــارات فرعيـــة تضـــم أكثـــر مـــن فكـــرة، وتســـمى هـــده الإطـــارات الفرعيـــة بالإطـــارات العلاجيـــة لمعالجـــة الأخطـــاء الـــتي يقـــع فيهـــا المـــتعلم في اختيـــاره للإجابـــة الصـــحيحة مـــن بـــين البـــدائل المطروحـــة ويعـــود المـــتعلم إلى الإطـــار الرئيســـي بعـــد تصـــحيحه لإجابتـــه ، وفي حالـــة مـــا إذا كانـــت إجابـــة المـــتعلم صـــحيحة فانـــه يأخـــذ الإطـــار التـــالي في التتـــابع الرئيســـي، وحســـب مـــا ذكـــره (كـــرام، 1975)"يتضـــح أن البرنـــامج المتشـــعب هـــو أســـلوب تشخيصـــي علاجـــي في الوقـــت نفســـه ، يكشـــف عـــن منـــاحي القـــوة، والضـــعف لـــدى المتعلـــم"(توفيـــق مرعـــي، محمـــد محمـــود الحيلـــة،2002 ، ص 261).

فـــالبرامج المتشـــعبة تقـــدم فقـــرة أو فقـــرتين، وهـــي تراعـــي مبـــدأ التعزيـــز الفـــوري، إلا أن التعزيـــز عنـــد كـــراودر يكـــون ســـلبيا، باعتبـــار أن المـــتعلم عنـــد اختيـــاره للإجابـــة مـــن بـــين البـــدائل المطروحـــة، فقـــد يكـــون اختيـــاره خطـــأ، وهـــذا يســـتدعي الرجـــوع إلى بعـــض الأطـــر التوضـــيحية ، فالشكل الموضح أدناه يبين مثال عن ترابط أطر البرمجة المتشعبة.

شكل رقم (2) يوضح مثال عن الأطر المكونة للبرمجة المتشعبة



- صح ينقل من 1 ⟵ 2 ⟵ 5 ⟵ 9 إذا كانت كلها صحيحة.
- خطأ في 1 ينقل إلى 3 ثم يرجع إلى 1.
- خطأ في 2 ينقل إلى 7، 4، 8 و من كل واحد يرجع إلى 2.
- خطأ في 5 ينقل إلى 6، 10 ثم يرجع من كل واحد إلى 5، ثم إلى 9 و هكذا.

7-2- البرمجة الخطية :

وتعرف كذلك بالبرمجة الطولية، أو السكينرية باعتبارها تنسب إلى عالم النفس الأمريكي 'سكنر' واضع نظرية الاشراط الإجرائي التي تعتمد على مبدأ التعزيز الايجابي لتثبيت التعلم، وتفادي الفشل الذي يحدث صدمة للمتعلم ،" فبموجب هدا النظام ترتب المادة في أطر متسلسلة يرتبط السابق منها باللاحق، وتتدرج من السهل إلى الصعب، ويحتوي كل إطار على معلومة، أو مشكلة، أو عبارة، وفي يسارها الإجابة الصحيحة أو الحل الصحيح مخفية أو مخفيا. وعلى المتعلم تثبيت إجابته قبل الكشف عن الإجابة المخفية، ثم يكشف الإجابة ليوازن بينها وبين إجابته فان كانت إجابته صحيحة ينتقل إلى الإطار التالي معززا تعزيزا داخليا، وان لم تكن صحيحة يعود إلى الإطار نفسه" (محسن علي عطية ، 2008، ص142).

فالبرمجة الخطية تنتقل من الجزء إلى الكل، أي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، ولا يسمح في هدا النوع من البرمجة للمتعلم إلا باستجابة واحدة، "فالبرمجة الخطية أنسب إلى ما تكون للميادين التي تعالج الحقائق، والتعريفات، والمهارات الأساسية"(عبد اللطيف بن حسين بن فرج، 2009، ص171).

إن البرمجة الخطية تراعي مبدأ التعزيز الفوري الذي يكون في غالب الأحيان ايجابيا لأن الإجابة الصحيحة تكون منشأة من طرف المبرمج، والطالب مطالب بأن يوازن إجابته بالإجابة المنشأة، فادا كانت صحيحة يستمر في البرنامج، أم إذا كانت خاطئة فيعود إلى الإطار مرة أخرى، و"يلاحظ أن كلا من البرنامجين يشدد على الإجابة الصحيحة ، ولكنها في البرنامج الخطي تكون مفتوحة، بينما في البرنامج المتشعب تكون الإجابة منتقاة من متعدد" (سعيد محمد السعيد، وأبو السعود محمد أحمد، 2009، ص287).

إن البرمجة الخطية أكثر استعمالا، لأنها أسهل وأيسر تنظيما وبناءا من البرمجة المتشعبة ، زيادة على أن البرمجة الخطيةتعرض فيها المادة بدقة لا يمكن للبرمجة المتشعبة أن ترقى إليها.

ومن خلال ما تم ذكره فإننا سوف نعتمد على البرمجة الخطية في إعداد استراتيجيه التعليم المبرمج لغرض تنمية المهارات الأساسية لكرة اليد قيد الدراسة عند عينة البحث.

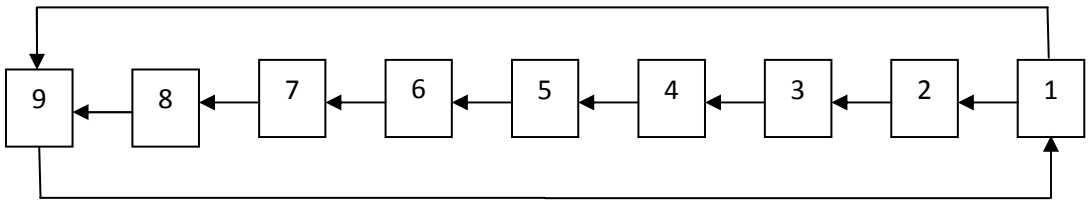
وبما أن البرمجة الخطية أو الطولية تتفرع إلى نوعين هما :

– أسلوب إنشاء الاستجابة حسب وجهة نظر سكنر، والتي يقصد فيها استدعاء الاستجابة الصحيحة

– أسلوب اختيار الاستجابة حيث تعرف بالبرامج الطولية ذات الاختيار من متعدد، والتي وضعها 'برسي' وبقصد فيها التعرف على الاستجابة الصحيحة من بين ما هو مطروح من بدائل، حيث "تعرض بعد كل وحدة إعلامية، اختيارات من الإجابات، يكون بينها إجابة صحيحة فقط، وخلافا لما يحصل في البرامج المتشعبة، فان الإجابات المقترحة لا تستغل ، ويؤدي اختيار الإجابة الصحيحة إلى ظهور البند التالي، بينما لا يكون للاختيارات الأخرى من مفعول سوى ترك البند الأولي في مكانه"(موريس دو مونمولان، 1977، ص100).

ففي بحثنا سوف نعتمد على ما جاء به سكنر والمتمثل في البرنامج الخطي المبني على استدعاء الاستجابة المنشأة، و الذي يمكن تمثيله في الشكل التالي الذي يبين ترابط الأطر المكونة لهذا النوع من البرمجة.

الشكل رقم(3) يوضح ترابط الأطر في البرمجة الخطية



الانتقال من إطار إلى إطار يكون خطيا إذا كانت استجابة المتعلم صحيحة، بينما إذا كانت الاستجابة خاطئة يعود المتعلم إلى الإطار نفسه.

8- خطوات إعداد البرنامج التعليمي المبرمج :

إن إعداد البرنامج التعليمي المبرمج الجيد لموضوع أو وحدة دراسية يتطلب وقت كبير وجهد من المعلم أو المبرمج، وعناية فائقة في تحديد الأهداف والمحتوى وطريقة كتابة الإطارات وترتيبها وتقويمها، فبغض النظر عن أسلوب البرمجة المعتمد ، يمكننا حصر خطوات بناء البرنامج في الآتي: (توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص262-266).

- **مرحلة التخطيط**: والتي يتم بالخطوات الآتية: تحديد المادة التعليمية، تحديد أهداف البرنامج بعبارات سلوكية قابلة للقياس، تحديد نقطة البداية عند المتعلمين، وتحديد المهمة.

- مرحلة كتابة البرنامج: والتي تتم في الخطوات الآتية:كتابة أطر البرنامج، توافر التغذية الراجعة المباشرة، تجريب البرنامج وتعديله، صياغة البرنامج في صورته النهائية، وإعداد الاختبارات المرافقة للبرنامج.

8-1- مرحلة التخطيط :

وتتم هده المرحلة في خطوات متتابعة، حيث تشتمل اختيار ما يلي:

8-1-1- تحديد المادة التعليمية:

على المعلم أن يتفحص بدقة المقرر الدراسي ليحدد أيا من موضوعاته يحتاج لتعليم مبرمج وأيها يحتاج لتدريسه طرقا تعليمية أخرى، و"يفضل عند اختيار مادة البرنامج أن تكون مألوفة لمعد البرنامج، أو في مجال اختصاصه حتى يسهل عليه التعامل معها مراعيا أن تكون المادة قابلة للبرمجة"(عبد اللطيف بن حسين بن فرج، 2009، ص172).

8-1-2 تحديد أهداف البرنامج بعبارات سلوكية قابلة للقياس :

يعتبر تحديد أهداف البرنامج التعليمي المبرمج وصياغتها سلوكيا من أهم مراحل إعداد البرنامج وذلك لأسباب عديدة، أهمها :

- لأن تحديد الأهداف يساعد المعلم على تحديد عناصر أو مكونات البرنامج.
- لأنها ترشد الطالب وتوجهه إلى التقاط الأفكار الأساسية .
- لأن صياغة الأهداف تحدد للمعلم معايير النجاح التي ينبغي على ضوئها الحكم على درجة تعلم الطالب.

إن الصياغة السلوكية للأهداف تساعد المعلم على ملاحظتها وقياسها.

8-1-3- تحديد نقطة البداية عند المتعلمين :

يتطلب منا التعرف على مستوى التلاميذ الذين سنستخدم معهم البرنامج، فإن تناسب أي مهمة وانسجامها مع مستوى التلاميذ ضرورة هامة لنجاحها وتحقيق أهدافها، ومنه علينا أن نأخذ بعين الاعتبار قدرات التلاميذ وخصوصياتهم النمائية حتى يكون بمقدورهم التعامل مع البرنامج والتعلم من خلاله.

8-1-4- تحليل المهمة :

بعد أن يحدد المعلم الأهداف التعليمية يقوم بتحليل المحتوى الدراسي للموضوع المراد تعليمه للطالب إلى عناصره أو مكوناته الفرعية بحيث يشكل كل عنصر أو يكون فكرة واحدة تصاغ على شكل جملة أو فقرة صغيرة، وبعد أن يقوم المعلم بعملية التحليل هذه يرتب الأفكار الفرعية بتسلسل منطقي يتناسب مع تسلسل الأهداف، وهدف هذه الخطوة هو الانتقال التدريجي بالتعلم من السهل الى الصعب، ومن البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد.

8-2- مرحلة كتابة البرنامج :

8-2-1- كتابة أطرالبرنامج :

تعتبر الإطارات الوحدة التعليمية الأساسية في البرنامج التعليمي الذي يمارس فيه الطالب عملية تعلمه، ويتألف الإطار من ثلاثة أقسام هي المثير، والاستجابة والتغذية الراجعة، ويفضل مراعاة ما يلي عند كتابة الإطارات:

- دقة المعلومات العلمية التي يتضمنها كل إطار.
- صياغة الإطارات بلغة واضحة ومحددة.
- ترتيبها ترتيبا منطقيا متسلسلا.
- قياس الإطارات لعمليات الفهم والتطبيق والتقويم وغيرها من العمليات الفعلية العليا وعدم الاقتصار على الأسئلة التي تتطلب الحفظ.
- إذا اشتمل الإطار على سؤال موضوعي يليه عدة اختيارات للإجابة الصحيحة فينبغي صياغة .

بدائل الإجابة بعنأية لتكشف فهم الطالب الحقيقي.

– شمولية الإطارات لكافة الأفكار الأساسية للمحتوى الدراسي.

8-2-2- توافر التغذية الراجعة المباشرة :

تعد التغذية الراجعة من العناصر الأساسية التي لا يمكن تطبيق التعليم المبرمج دون توافرها.

8-2-3- تجريب البرنامج وتنقيحه:

بعد إعداد كافة الإطارات وكتابتها يقوم المعلم بترتيب محتويات البرنامج من أهداف وإطارات وتعليمات وغيرها ويحاول تجريب البرنامج بصورته الأولية على عينة صغيرة من نفس مستوى الطلاب الذين كتب لهم البرنامج ويهدف التجريب الأولى للبرنامج إلى تصحيح العبارات الغامضة أو تغيير الخطوات التي تكثر فيها الأخطاء، أي التأكد من مناسبة البرنامج من حيث محتواه العلمي وصياغته اللغوية لمستوى الطلاب.

8-2-4- صياغة البرنامج بصورته النهائية :

بعد أن يقوم المعلم بتنقيح البرنامج وتعديله، يصبح هذا البرنامج جاهزا للاستخدام النهائي

8-2-5- إعداد الاختبارات المرافقة للبرنامج :

بعد أن يصبح البرنامج جاهزا للاستخدام النهائي يقوم المعلم بإعداد نوعين من الاختبارات:

– الاختبار القبلي: الذي يعطى للطالب قبل البدء في تعلم البرنامج؛ وذلك لتحديد مستواه في الموضوع، فإذا حصل الطالب على درجات عالية على هذا الاختبار فلا داعي لدراسة البرنامج أما إذا حصل على درجات متدنية فعلية أن يدرس البرنامج.

– الاختبار البعدي: ويعطى هذا الاختبار بعد انتهائه من دراسة البرنامج، وينبغي التأكيد على شمولية الأسئلة لكافة محتوى المادة وأهدافها.

9- أهمية إستراتيجية التعليم المبرمج في التربية البدنية والرياضية :

إن للتعليم المبرمج أهميته في تدريس التربية البدنية والرياضية، وتتضح هذه الأهمية في أنه يساعد على:(عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عبد العال بدوي، 2006، ص62)

– تعليم التلاميذ أنفسهم بأنفسهم وفقا لمستوى كل واحد وسرعته الخاصة في التعليم.

– إثارة التشويق بين التلاميذ وزيادة دافعيتهم للتعلم، وبقاء أثر التعلم.

– تقليل الجهد الواقع على معلم التربية البدنية، ويتيح له فرص القيام بالملاحظة وتوجيه التلاميذ.

– مواجهة تزايد عدد التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية.

10–دور المعلم في التعليم المبرمج :

إن دور المعلم يتغير بتغير الطريقة أو الأسلوب أو الإستراتيجية المعتمدة في التدريس ، ففي ظل إستراتيجيات التعليم الذاتي يبتعد المعلم عن دوره التقليدي الذي كان يقدم فيه المعلومات للتلاميذ ويلقنهم، فكان يبدل جهدا كبيرا.

بينما في التعليم المبرمج فقد أصبح دور المعلم هو توجيه وإرشاد ونصح تلامذته وهذا من خلال مهامه التعليمية التي تظهر أنها تقلصت عما كانت عليه، ولكن مهماته الإدارية زادت، ومن بين هده المهمات الإدارية مايلي : (نوال إبراهيم شلتوت، ومحسن محمد حمص، 2007، ص148)

– يخطط ويصمم المواد التعليمية اللازمة لنشاطات التلميذ ويرتب مراحل الدرس ونشاطاته، ويهيئ الوسائل التعليمية التي يستخدمها المتعلمون.

– يقوم أعمال التلاميذ ونشاطاتهم، ويشخص الأخطاء والصعوبات التي يعاني منها التلاميذ أثناء التعلم .

– يختار المادة العلمية التي يتناولها التلاميذ كما يختار الأهداف السلوكية التي يجب تحقيقها في نهاية الدرس مع مراعاة منح التلاميذ الوقت الكافي والمناسب لسرعة التعلم لكل منهم، وعدم إجبار أي منهم على مسايرة سرعة الآخرين.

11– دور المتعلم في التعليم المبرمج :

المتعلم هو الآخر أصبحت له أدوار تختلف عن أدواره في التعليم التقليدي، ففي ظل إستراتيجية التعليم المبرمج يتعامل التلميذ مع البرنامج المعد الذي يحمل المواد التعليمية فيقوم بالمهمات التالية: (نوال إبراهيم شلتوت، ومحسن محمد حمص، 2007، ص148)

– يتناول البرنامج المخصص للتعليم الذاتي ويقوم بتنفيذ المهارة المدونة به.

– يقوم تقدمه في كل خطوة صغيرة ويسجل نتائجه لمتابعة تقدمه.

– قد يغير المتعلم من سرعة تقدمه بالتعليم الذاتي إذا وجد صعوبة أثناء سيره بالبرنامج التعليمي.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تطرقنا إلى توضيح كل ما يتعلق بإستراتيجية التعليم الذاتي بصفة عامة، فتعرضنا إلى الأسس التربوية التي تقوم عليها وخصائصها ومميزاتها وعيوبها وأوضحنا الأدوار و المهام، حتى يتمكن المطلعين على هذا البحث من معرفة كل ما يتعلق بهذه الإستراتيجية، وتطرقنا بعد ذلك وبطريقة مفصلة إلى الإستراتيجية المعتمدة في بحثنا وهي إستراتيجية التعليم الذاتي المبرمج بأسلوب البرمجة الخطية فذكرنا عنها كل صغيرة وكبيرة، فتطرقنا حتى إلى طريقة بناء البرنامج ومراحل إعداده، وكان هذا كله محاولة منا إعطاء القدر الكافي من التوضيحات في هذا الجانب لإفادة كل من يتصفح هذه الرسالة.

.

الفصل الثالث

كرة اليد ومتطلباتها المهارية

تمهيد :

تعتبر كرة اليد من أحدث الألعاب الرياضية الجماعية إذا ما قورنت ببعض الألعاب الرياضية التي بدأت منذ العهد القديم, وبالرغم من نشأتها الحديثة فقد انتشرت بشكل سريع فأصبحت معروفة في معظم أنحاء العالم، واجتذبت كثير من الجماهير .

وباعتبار لعبة كرة اليد كباقي الألعاب الرياضية الجماعية الأخرى لها مبادئها ومهاراتها الأساسية بحيث "تعتبر هذه المهارات بتدريباتها التطبيقية بمثابة العمود الفقري للعبة" (منير جرجس إبراهيم، 2004، ص 93).

فانه من الضروري تنمية وتطوير هذه المهارات والوصول بها إلى درجة الإتقان.

ويتطلب إتقان هذه المهارات الأساسية وجوب استيعاب مدرس التربية البدنية والرياضية للأداء الصحيح للمهارة، حتى يتمكن من التعرف على مدى صحة الأداء عند المتعلم، ومن ثم اكتشاف الأخطاء المرتكبة والقدرة على إصلاحها.

فإصلاح الأخطاء في الأداء للمهارات الحركية هام جدا، بحيث لا يجب أن يكتفي المدرس بعرض المهارة الحركية بعمل نموذج أمام المتعلمين وإنما عليه أن يتتبع أداء المتعلمين خلال الخطوات الفنية والتطبيقية للمهارة إلى أن يصل بهم إلى الأداء المهاري، فالأداء المهاري يشير إلى الصورة المثالية للأداء الفني .

ومن خلال هذا سوف نتطرق إلى التعريف باللعبة والتطور التاريخي لها وبعد ذلك إلقاء نظرة مفصلة على المهارات الأساسية المدروسة في بحثنا سواء بالكرة أو بدونها مع توضيح المراحل الفنية وكذا الخطوات التطبيقية لها، وسنحاول قدر الإمكان ذكر أهم الأخطاء الشائعة حتى يتمكن مدرس التربية البدنية والرياضية من التفطن لها وإصلاحها قبل أن تصبح آلية.

1- التطور التاريخي لكرة اليد :

لقد ظهرت اختلافات نوعا ما بين المؤرخين في المجال الرياضي في تحديد تاريخ ظهور لعبة كرة اليد، فالبعض منهم يرجح فكرة لعبة الكرة باليد إلى الإغريق "كان نسب أصل ألعاب الكرة جميعا إلى (توسيكا) بنت الملك (أونياس) ملك (ايبس) .

من بلاد الإغريق، حيث كانت تعلب الكرة باليد مع وضيفتها، ذلك أن ألعاب الكرة الصغيرة والكبيرة كان تمارس بواسطة الجنسين أيام الفراعنة" (منير جرجس ، 2004، ص 7).

فكرة اليد بشكلها الحديث قد تطورت في القرن التاسع عشر وفي عدة دول هي : الدنمارك، ألمانيا، السويد، وتشيكوسلوفاكيا حيث يشار إلى أن رياضة كرة اليد "ولدت حقيقيا بعد الحرب العالمية الثانية" (Loïc le Meur,Pascale , 2008 , P1 Jeannin)

حيث ظهرت كرة اليد لأول مرة في تشيكوسلوفاكيا في عام (1892) حيث كانت هذه اللعبة تمارس في ملعب كرة القدم "(إبراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص 223).

وكانت هذه الفترة تمارس ب (7) لاعبين وتطورت بعدها في الدنمارك على يد معلم الجمباز (هولجر نيلسن) عام (1998) والتي كانت جزء من برنامج قدمه غالى تلامذته آن ذاك , فكتب (نيلسن) كتيب عن هذه اللعبة وسماها هاندبول (Handball) في عام (1907).

وبعدها "وفي أوكرانيا بالاتحاد السوفيتي ظهر ما يشبه كرة اليد عام (1920)" (منير جرجس، 2004، ص 8)، وخلال هذه المرحلة ظهرت كذلك اللعبة في السويد بعدها وضع (ولدن) مجموعة قوانين بعنوان الألعاب في الطبيعة سنة (1919) إذ أن "في السويد ظهرت في كرة اليد ب (7) لاعبين، الظروف الطبيعية قادت الممارسين للعب داخل القاعة بالإنقاص من قياسات الميدان وعدد اللاعبين" (JACQUES MARIOT, 2002, P 9).

وفي ألمانيا "ففي عام (1917) فكر مدرس الجمباز (ماكس هيرزر) ببرلين في لعبة جديدة للاعبات الجمباز سماها (كرة اليد)" (منير جرجس، 2004، ص 8).

حيث تم ممارسة اللعبة قبل (1915) وكانت بمثابة لعبة ضمن نشاط الجمباز باسم (Torball)، ويشار أنه " في ألمانيا، كانت تمارس في ميدان كرة القدم (11) ضد (11)، ودخلت في التحضير البدني للرماة والعدائين" (JAQUES MARIOT, 2002, P 9)

.

فتاريخيا جذور كرة اليد يمكن تلخيصها في ثلاث مراحل : (Christine Duret ,1999 , p7).

1892 – التشيكي (KLENKER) عرف في بلاده لعبة سميت (MAZENA) التي كان لها نقاط مشتركة كثيرة مع كرة اليد الحديثة.

1904 – الدنماركي (NIELSEN) نشط كرة اليد في بلاده

1915 – في ألمانيا، أساتذة الجمباز جعلوا فرقهم للإناث يمارسون الكرة في المرمى (TORBALL) أو (Raffball)، خليط ل (MAZENA) وكرة اليد الحديثة.

ويرجع الفضل للألمان في تطوير هذه اللعبة وبعثها بصورتها الحديثة حيث "عمل (ماكس هيزر) مع مدرس التربية الرياضية (كارل شلنز) ببرلين في وضع القواعد الأساسية للعبة كرة اليد، وكان ذلك في (29) أكتوبر عام (1917) " (منيرجرجس، 2004، ص8) وأقيمت أول بطولة في ألمانيا سنة (1921)، وبدأت بعد ذلك تنتقل لعبة كرة اليد إلى الدول الأوروبية المجاورة لألمانيا ، إذ "في فرنسا، كرة اليد ظهرت في (1925)" (Christine Duret ,1999,P7).

وتأسست بعد ذلك هياكل ساعدت في تنظيم الممارسة ونشر اللعبة والتي تمثلت في الاتحادات حيث تم تأسيس الاتحاد الدولي لكرة اليد للهواة سنة (1926) بمدينة لاهاي بهولندا.

ودخلت اللعبة إلى بلدان المغرب العربي بداية بالجزائر والمغرب سنة (1942) وكان ذلك عن طريق مدرسي التربية البدنية والرياضية خريجي الجامعات الفرنسية، ثم دخلت عن طريق المدرسين الجزائريين والمغاربة إلى الجمهورية التونسية ومنه فان انتشار كرة اليد في المغرب العربي يعود فضله إلى مدرسي التربية البدنية والرياضية.

2- تعريف كرة اليد وعلاقتها بالوسط المدرسي :

لعبة كرة اليد كما سبق وأن ذكرنا ظهرت عن طريق مدرس التربية البدنية والرياضية في ألمانيا، إذن جذورها ترجع إلى الوسط المدرسي، فلعبة كرة اليد " أصبحت تمارس في ميدان صغير، وداخل القاعات، واحتلت مكانتها بالتدريج حتى أصبحت من الألعاب الرياضية الأكثر ممارسة، ومنه احتلت هذه اللعبة مكانة مهمة في الميدان المدرسي، وأصبحت .

جزء مهم في التربية البدنية والرياضية " (Horst KASLER , 1986 , P 9).

وباعتبارها ترتكز على الجري والوثب والتصويب، فهي سهلة الممارسة مما يجعلها وجهة للتلاميذ، حيث "كرة اليد نشاط يسمح للتلاميذ باللعب مباشرة، وأن يتمتعوا مباشرة في الحين، دون أن يحتاجوا إلى التصرف المهاري الصحيح" (Sylvie collet, 1996, P5).

فهذه اللعبة تتطلب خصائص بدنية فهي ترتكز على سلامة الجسم بحيث الطفل الذي يكون سليما جسميا يستطيع ممارستها بسهولة، إذن هي رياضة جماعية مدرسية بامتياز، سهلة وسريعة فمدرسو التربية البدنية والرياضية يفضلون هذه اللعبة حيث أنها منذ زمن بعيد، وبعيد جدا، كرة اليد أصبحت النشاط الرياضي الجماعي المفضل من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية.

وباعتبار أنها مورست في الوسط المدرسي والجامعي من وقت طويل، فإنها تعد لعبة تربوية، لها الأثر الكبير في الوسط المدرسي، فهي من الألعاب الرياضية المحببة لدى التلاميذ فهي تساعد على إشباع حاجات ورغبات التلاميذ مما يؤدي بهم إلى النمو السليم، فتسهم في تكوين شخصية التلميذ عن طريق الممارسة واكتساب الثقة بالنفس أثناء اللعب، وعلى تطوير قدرات التفكير، وكذلك المهارات الاجتماعية، زيادة على تنمية القدرات الحركية والبدنية.

إن لعبة كرة اليد "في فرنسا كانت آخر مولود للرياضات الجماعية التقليدية التي كانت تعلم في المدرسة وعرفت تطور معتبر خاصة في الممارسة المدرسية للمنافسة " (Loic Le Meur, Pascale Jeannin, 2008, P 1).

وانتقلت كذلك إلى دول المغرب العربي عن طريق أساتذة التربية البدنية الذين درسوا بالجامعات الفرنسية،فكرة اليد حاليا تصنف من الألعاب الجماعية التي تلعب باليد وتمتاز بالسرعة , فهي تمارس في مختلف الأعمار والأجناس.

تلعب كرة اليد بين فريقين كل منهما يتألف من سبعة لاعبين (6) لاعبين على الميدان، مع حارس مرمى) ويوجد احتياطيين يمكن أ ن يبلغ عددهم سبعة لاعبين بحيث يمرر اللاعبون الكرة فيما بينهم ليحاولوا رميها داخل مرمى الخصم لإحراز هدف، فهدف

.

كل فريق هو إحراز اكبر عدد من الأهداف للفوز بالمباراة التي تلعب في شوطين مدة كل منهما ثلاثون دقيقة ويفصل بينهم استراحة لمدة عشر دقائق.

تلعب كرة اليد ميدان مساحته (40م × 20م) محدد بخطوط جانبية سمكها (5سم) يوجد خط في المنتصف يقسمه إلى نصفين، يوجد مرمى في منتصف الجهتين من الملعب وكل نصف نجد فيه منطقة المرمى ومنطقة اللعب، فمنطقة المرمى هي منطقة محرمة على لاعبي الميدان وهي تبعد على المرمى بستة أمتار وبعدها نجد خط فيرسم بخط طوله متر واحد على بعد سبعة أمتار وهي منتصف خط المرمى وموازٍ له، ويوجد خط متقطع فيسمى بخط (9) أمتار يعرف بمنطقة تنفيذ الأخطاء، أما منطقة التبديل فتحدد بخطين متوازيين يرسمان على بعد (4,5) متر من خط المنتصف طول كل منهما (15) سنتمتر يثبت المرمى على الأرض في منتصف كل من خطي المرمى باتساع ثلاثة أمتار وارتفاع مترين، ويزود المرمى بشبكة بحيث لا تسمح بارتداد الكرة مباشرة عند التصويب.

3- المهارات الحركية الأساسية:

كرة اليد كأي لعبة من الألعاب لابد أن يكون لها مبادئ أساسية لممارستها، والتي يجب على اللاعب إتقانها، ولا يكون ذلك إلا عن طريق إتباع الأسس العلمية في التعليم لهذه المبادئ الأساسية والتدرب عليها.

فلعبة كرة اليد لعبة جماعية، فهي تعتمد على المشاركة الفعالة لكل أفراد الفريق، والفريق الناجح هو الذي يصل كل فرد من أفراده إلى مستوى إتقان المهارات الأساسية و"يعد إتقان المهارات الأساسية من أهم العوامل التي تحقق الفوز حيث أن نجاح أي فريق يرتكز على مدى استطاعة لاعبيه جميعا أداء المهارات الأساسية بأنواعها المختلفة وبأقل قدر من الأخطاء " (بن برنو عثمان، 2007، ص97).

إن المهارت الأساسية لكل لعبة هي الدعامة الأساسية التي تبنى عليها، و"تعتبر هذه المهارات بتدريباتها التطبيقية بمثابة العمود الفقري للعبة " (منير جرجس، 2004، ص 93).

فالمهارات الأساسية لكرة اليد متعددة ومتنوعة، والتي تعتمد في إتقانها على توفر الحد .

المطلوب من اللياقة البدنية حيث أن "طبيعة الأداء في كرة اليد تعتمد على درجة كفاءة اللاعب لأداء المهارات الأساسية سواء الدفاعية أو الهجومية بالكرة أو بدونها وتوظيف تلك المهارت أثناء القيام بالعمل الخططي، وتختلف طبيعة الأداء في كرة اليد وتتنوع ما بين العدو السريع بالكرة أو بدونها إلى الجري والتوافق، وترجع عمليات التغيير في الأداء إلى طبيعة سير المباراة، حيث تخضع لعبة كرة اليد للمواقف الحركية المختلفة والمتغيرة بحيث لا يوجد ظروف ثابتة للأداء والمواقف لارتباطها بحركات المنافس و مواقفه" (كمال درويش، وآخرون، 1998، ص 18).

ويقصد بالمتطلبات المهارية للاعب كرة اليد جميع التحركات والأداءات الضرورية والهادفة، والتي يؤديها اللاعب أثناء اللعب بغية الوصول إلى أحسن النتائج في الإطار القانوني للعبة.

"فالمتطلبات المهارية للاعبي كرة اليد، تتضمن جميع المهارات الأساسية للعبة سواء بالكرة أو بدونها"(كمال الدين عبد الرحمان درويش، وآخران، 2002، ص 47).

ومنه يمكن حصر المتطلبات المهارية لكرة اليد في:

- المتطلبات المهارية الهجومية
- المتطلبات المهارية الدفاعية

3-1- المتطلبات المهارية الهجومية:

إن اللاعب من خلال نشاطه عليه تحقيق مهام عديدة في الوقت الذي يتحصل فيه على الكرة، فإما أن يهاجم فرديا من خلال نقل الخطر إلى منطقة الخصم مباشرة لمحاولة إحراز الهدف، أو التريث وتنظيم الهجوم للحصول على فرص أحسن للتسجيل، فأداء اللاعب الهجومي يتوقف على مدى إتقانه للمهارات الهجومية بالكرة أو بدونها، وكيفية توظيف تلك المهارات في بناء اللعب الجماعي، "فكرة اليد تختلف في طبيعتها كلعبة جماعية عن الكثير من الألعاب الجماعية الأخرى من حيث سرعة إيقاعها وتتابع الأداءات الحركية المتبادلة بين عمليات الدفاع والهجوم المستمر دون توقف طوال زمن شوطي المباراة، الأمر الذي يؤدي إلى أن يكون اللعب في أغلب فترات المباراة حول منطقة المرمى، وهذا يتطلب إتقان لاعبي كرة اليد للمهارات الهجومية والمهارات الدفاعية على .

حد سواء، إذ من الضروري وخلال تنفيذهم للمهارات الهجومية المختلفة في أي فترة من فترات الهجوم أثناء المباراة إتمام الاستعداد لأداء واجباتهم الدفاعية والقيام بها بمجرد انتهاء الهجمة سواء كانت مؤثرة (تسجيل هدف) أو غير مؤثرة"(عماد الدين، ومدحت محمود، 2007، ص 1).

فالمهارات الهجومية هي تلك المهارات التي يؤديها اللاعب في حالة استحواذ فريقه على الكرة حتى يتمكن من تحقيق الهدف من الهجوم وهو إحراز الأهداف.

ويمكن تقسيم المهارات الهجومية إلى:

- المهارات الهجومية بدون كرة
- المهارات الهجومية بالكرة

3-1-1- المهارات الهجومية بالكرة:

وتعرف هده المهارات بأنها أساس اللعبة، بحيث يستطيع التلميذ أو اللاعب تأديتها بعد حصوله على الكرة، حيث يشار إلى أن "الهدف الأساسي من إعداد لاعب كرة اليد كمهاجم فردي، هو الوصول بأدائه للمهارات الهجومية الفردية إلى الأداء الأمثل، بما يحقق الوصول به إلى أعلى المستويات العليا، وبما يمكنه من تنفيذ المتطلبات الهجومية الفردية في جميع ظروف اللعب"(كمال عبد الحميد إسماعيل، ومحمد صبحي حسانين، 2002، ص 24).

فإتقان لاعب كرة اليد للمهارات الهجومية بصفة عامة والمهارات الهجومية بالكرة بصفة خاصة يؤهله غالى القيام بدور فعال في إنجاح فريقه في الوصول إلى تحقيق الهدف من الهجوم، وهو إحراز الأهداف.

فإحراز الأهداف يأتي إما عن طريق العمل الفردي في الهجوم أو عن العمل الجماعي الذي يعتمد على التعاون لتحقيق خطط الفريق الهجومية.

وفي كلا الحالتين التركيز على العمل الفردي أو الجماعي يجب على اللاعب إتقان تلك المهارات الأساسية.

وفيما يلي سوف نتطرق إلى المهارات الهجومية بالكرة في كرة اليد محاولين توضيح .

طريقة أداء كل مهارة.

3-1-1-1- مسك الكرة :

يعتبر مسك الكرة أول مبدأ من المبادئ الأساسية في كرة اليد، وبدون إتقان هذا المبدأ لا يستطيع اللاعب أداء المهارات الهجومية الأخرى بالكرة حيث "يتوقف حسن أداء جميع مهارات اللاعب المهاجم بالكرة إلى حد بعيد على قدرة اللاعب في التحكم في مسك الكرة دون حدوث تقلص في أصابع اليد أو ارتباك، وأيضا دون جهد كبير، إذ يجب أن يوجه كل الجهد إلى أداء المهارات التي تلي عملية مسك الكرة والتحكم فيها سواء كان تمرير أو تصويب أو خداع،...الخ"(عماد الدين، ومدحت محمود، 2007، ص 10).

ففي كرة اليد مسك الكرة محدد بفترة قصيرة – طبقا للقانون – بحيث يجب أن لا يتعدى ثلاث ثواني، فمقدرة اللاعب على مسك الكرة والتحكم فيها يرتكز على مساحة كف اليد وطول أصابعه، فاللاعب الذي تكون مساحة كفه وأصابعه محدودة الطول عليه بتعويض ذلك من خلال كثرة التدريبات على هذه المهارة، باعتبار أن تحسين طريقة مسك الكرة تمكن اللاعب من التصرف بالكرة حسبما تقتضيه ظروف اللعب "ولمسك الكرة بيد واحدة أو باليدين بصورة صحيحة تتخذ راحة اليد مع الأصابع الشكل الكروي مع تباعد الأصابع وانثناء أطرافها إلى الداخل قليلا كي تلتصق بالكرة عند لحظة ملامستها "(بن برنو عثمان، 2007، ص 99)

فمسك الكرة باليد الواحدة أو اليدين له طريقتان:

أ – الكف أسفل الكرة.

ب – الكف خلف الكرة بمعنى مسكها بالأصابع دون شدها براحة الكف.

فالطريقة الأولى تناسب الناشئين،أما الطريقة الثانية فهي تناسب الكبار وأصحاب الأصابع الطويلة

أولا: مسك الكرة باليدين :

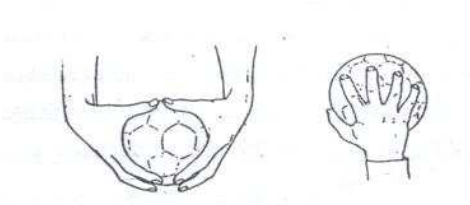
تنتشر الأصابع كلها حول الكرة دون توتر يكون تقعرا في كفي اليد، ويكون الإبهامان بجوار بعضهما يشكلان شكل (8) وأصبعي الخنصر متقابلان، واليد تثنى للخلف .

حتى يكون هناك تحفز لتحريك الكرة، التي يجب أن تكون بعيدة عن باقي أعضاء الجسم أثناء الحركة، حتى لا يكون هناك اصطدام لها، وباعتبار إن غالبية المهارات تؤدى بيد واحدة، فان مسك الكرة باليدين لا يستمر لفترة طويلة، فيتم تحويل المسك باليدين إلى المسك باليد الواحدة.

ثانيا: مسك الكرة باليد الواحدة:

يتم مسك الكرة باليد الواحدة عن طريق الإبهام والخنصر اللذان يكونان بشكل حزام حول الكرة وانتشار الأصابع الثلاثة الأخرى حول الكرة مكملة للتقعر الحادث في شكل اليد، بحيث لا تستند الكرة على باطن اليد وإنما تستند على الأصابع، ويتم دائما مراعاة عدم اصطدام الكرة بأعضاء الجسم عن طريق إبعاد اليد الحاملة للكرة عن الجدع والرجلين.

الشكل رقم (4) يبين طريقة مسك الكرة



3-1-1-2- استقبال الكرة " استلام الكرة ":

لا يقل مبدأ استقبال الكرة أهمية عن سابقه، باعتباره أول مرحلة لاستحواذ الفريق على الكرة وتعتبر هذه المهارة أكثر استخداما خلال اللعب، " فقدرة اللاعب على استلام الكرة في جميع الحالات سواء السهلة منها أو الصعبة من الثبات أو الحركة أحد أهم العوامل الأساسية في احتفاظ الفريق بحالة الهجوم وقدرته على تنفيذ الجمل أو التصور الخططي وتحقيق أهدافه بطريقة سلسلة وسهلة، كما أنها عامل هام في الحفاظ .

على عامل السرعة سواء أثناء تحرك اللاعبين أو الكرة دون ارتباك " (عماد الدين، ومدحت محمود، 2007، ص 12).

وإتقان اللاعب لاستقبال الكرة سواء باليدين معا أو باليد الواحدة يساعد على عدم فقدانها، ومنه القدرة على سرعة التصرف بها وجعلها في حالة اللعب، وحتى يتمكن اللاعب من استقبال الكرة بحيث يصعب على اللاعب المنافس قطعها أو تشتيتها عليه أن يتخذ وضعه ومكانه بصورة تسمح له بتأمين الكرة، فاللاعبين المبتدئين أو الناشئين نجدهم يركزون النظر على الكرة الممررة إليهم حتى يستطيعون استقبالها بصورة صحيحة والسيطرة عليها، ولكن اللاعبين الذين تقدموا في اكتساب الخبرات وفي عمرهم التدريبي يفضل أن لا يركزوا على الكرة، بل عليهم أخذ المعلومة فيما يخص وضعية اللعب أي أماكن زملائهم ولاعبي الفريق المنافس عن طريق توزيع مجال بصرهم لرؤية مساحة أكبر من الملعب بغية اتخاذ القرار السليم والأنجح بعد استقبال الكرة.

وتنقسم مهارة استقبال الكرة إلى ما يلي : (منير جرجس، 2004، ص 94)

1- لقف الكرة

2- ايقاف الكرة

3- التقاط الكرة

أولا: لقف الكرة :

يتم لقف الكرة باليدين أو باليد الواحدة حسب الظروف التي تأتي فيها الكرة والاتجاه الذي تأتي منه، ويفضل لقف الكرة باليدين كلما أمكن ذلك، باعتباره يؤمن الكرة أكثر، ويمكن لقف الكرة بيد واحدة في الحالات التي يصعب فيها على اللاعب لقفها باليدين.

أ- لقف الكرة باليدين :

وينقسم لقف الكرة باليدين بدوره إلى ما يلي : (عماد الدين ، مدحت محمود ، 2007 ، ص13)

- لقف الكرة في مستوى أعلى الرأس
- لقف الكرة في مستوى الرأس

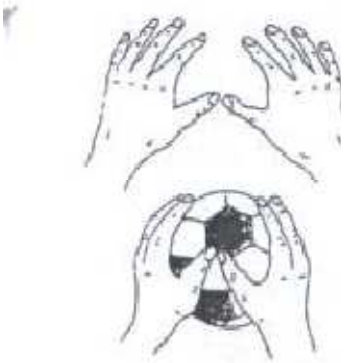
- لقف الكرة في مستوى الصدر
- لقف الكرة في مستوى الحوض
- لقف الكرة في مستوى الركبة

ويمكن وضع هذا التقسيم في مجموعتين لقف الكرات العالية ولقف الكرات المنخفضة حسب الأسلوب الذي يؤديه اللاعب في لقف الكرة.

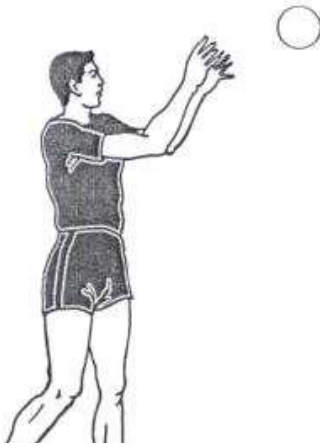
أ-1- لقف الكرات العالية :

وتشتمل الكرات العالية على الكرات الممررة للاعب وتكون من مستوى الصدر وحتى أعلى الرأس ويراعى مد الذراعين تجاه الكرة مع ارتخاء مفصلي المرفقين وتباعد الأصابع قليلا بحيث يشير الأصبعان الإبهامان كل منهما تجاه الآخر مما يسمح باعتراض طيران الكرة وضمان نجاح استقبالها، نظرا لأن اليدين يكونان شكلا مخروطيا يعمل على زيادة سطح منطقة اللقف ويؤدي بالتالي إلى حسن استقبالها "(منير جرجس، 2004، ص 95).

الشكل رقم(5)يبين وضعية الكفين وأصابع اليد أثناء اللقف من أعلى



الشكل رقم(6) يبين طريقة لقف الكرات العالية باليدين



أ-2- لقف الكرات المنخفضة :

تشتمل الكرات المنخفضة على الكرات التي تأتي للاعب في مستوى أقل من المستوى السابق، أي في مستوى الحوض أو أقل.

في غالب الأحيان هذه التمريرات لا تكون مقصودة وإنما تأتي نتيجة لتمريرات غير دقيقة وغير محسوبة، ولقف الكرات المنخفضة يكون في مستويين إما فوق الحوض فيفضل في هذه الحالة ثني الركبتين قليلا مع إتباع نفس طريقة اللقف في مستوى الصدر حتى يسهل على اللاعب من هذا الوضع سرعة متابعة اللعب أو يكون أسفل من المستوى السابق ذكره أي عند أسفل الحوض وأقل من ذلك فهنا "يجب ملاحظة تباعد الأصابع قليلا وأن يشير كل من الأصبعين الصغيرين تجاه الأخر كما يشير المرفقان تجاه الجسم مع مراعاة الوضع الصحيح للقدمين حيث تكون القدم التي يتم عندها اللقف في الخلف والأخرى في الأمام سواء من الثبات أو الجري وذلك لإيجاد مجال لامتصاص قوة الكرة بحركة الذراعين معا " (منير جرجس , 2004 , ص96).

إن لقف الكرة باليدين سواء العالية أو المنخفضة يكون حسب الاتجاه الذي تأتي منه الكرة ويمكن توضيح أنواع مختلفة للقف الكرة باليدين عن طريق الشكل الموضح أدناه.

الشكل رقم (7) يبين الأنواع المختلفة للقف الكرة باليدين

ب- لقف الكرة باليد الواحدة :

توجد بعض الحالات في مواقف اللعب يصعب فيها لقف الكرة باليدين فتتطلب هذه المواقف لقف الكرة بيد واحدة وهذا النوع من اللقف للكرة يتطلب التقدير الصحيح .

لقـــوة الكـــرة، وصـــحة توقـــع خـــط طيرانهـــا عـــن طريـــق إحســـاس اللاعـــب بـــالكرة وخبرتـــه في ذلـــك ويمـــد اللاعـــب ذراعيـــه مرتخيـــة في مواجهـــة خـــط ســـير الكـــرة أيـــا كـــان اتجاههـــا، ويقـــوم اللاعـــب بســـحب ذراعـــه قلـــيلا للخلـــف في اتجـــاه ســـير الكـــرة فـــور ملامســـتها أيـــن يـــتم نقـــل ثقـــل الجســـم قلـــيلا في نفـــس الاتجـــاه، ويـــؤمن اللاعـــب الكـــرة بســـرعة بوضـــع اليـــد الأخرى عليها، عندما تستقر في يده.

الشكل رقم (8) يبين طريقة لقف الكرة باليد الواحدة

ثانيا: إيقاف الكرة :

في الحـــالات الـــتي يصـــعب فيهـــا لقـــف الكـــرة باليـــدين أو باليـــد الواحـــدة نتيجـــة لســـوء تمريرهـــا مـــن الزميـــل أو لقوتهـــا يقـــوم اللاعـــب بإيقـــاف الكـــرة عـــن طريـــق دفعهـــا بمرونـــة باليـــد المفتوحـــة عكـــس اتجاههـــا عموديـــا علـــى الأرض بـــدون إكســـابها المزيـــد مـــن القـــوة أو ضـــربها في عكس اتجاه طيرانها ثم يمسكها بعد ارتدادها على الأرض باليدين.

الشكل رقم (9) يبين طريقة إيقاف الكرة

ثالثا: التقاط الكرة :

في بعض الأحيان أثناء مواقف اللعب يحدث سقوط الكرة بسبب سوء استلامها، أو سوء مناولتها، أو ارتدادها من حارس المرمى، أو من عارضة المرمى بعد تصويبة غير ناجحة، أو من حائط الصد للمدافعين فيحاول كل لاعب التقاط هذه الكرة سواء كانت ساكنة أو متدحرجة عن طريق الانقضاض الفجائي عليها بغية مواصلة اللعب الهجومي بعد الاستحواذ عليها.

و"التقاط الكرات الساكنة يتم بوضع إحدى القدمين بجانب الكرة وبشكل موازي لها وبمسافة مناسبة، أما القدم الأخرى فتكون خلف الكرة وبمسافة تمنع حدوث خطأ ضرب الكرة بالقدم، مع ثني الركبتين والجذع أماما، أما اليدان يكون وضعهما كما في تسلم الكرة المنخفضة والنظر إلى الأمام مع الاحتفاظ بسرعة الركض أثناء عملية الالتقاط، أما بالنسبة للكرات المتدحرجة سواء من الأمام أو من الجانب في اتجاه ركض اللاعب أو في اتجاه حركته، فتتم بمد الذراع (اليمنى أو اليسرى) المعاكسة للقدم المتقدمة أمام الكرة مع ثني الركبتين والجذع أماما ويتم التقاط الكرة بنفس الطريقة السابقة " (بن برنو عثمان ، 2007 ، ص 102).

3-1-1-3- تمرير الكرة :

يعتبر التمرير من المهارات الأساسية والرئيسية في كرة اليد، بل يعتبر في الواقع من أهم الأشكال الرئيسية للمهارات الحركية، حيث يلاحظ أن جميع التمرينات التطبيقية والمنافسات تشتمل على هذه المهارة لذا تجد الإشارة إلى أنه كلما أجاد اللاعب أنواع عديدة من التمرير كلما زادت فاعليته وتأثيره على الفريق المنافس، فالتمرير حركة تؤدى بيد واحدة ، بالرغم من أنه في بعض الأحيان تستعمل اليدين معا، الذراع الرامية مكسورة، المرفق موجه إلى الخلف مع فتحة للكشف، والذراع المعاكسة موضوعة في الأمام لمساعدة اللاعب على البقاء في حالة التوازن، أما على مستوى الارتكازات على الأرض، الرجلين متباعدتين بحيث الرجل المعاكسة للذراع الرامية تكون في الأمام لتأمين أحسن استقرار" (Laurent bengué ,2000 ,P 37).

ويساعد التمرير في نقل الكرة من لاعب إلى آخر إلى أحسن الأماكن التي تساعد على التصويب في أحسن الظروف على الهدف، ويقاس مستوى الفريق المهاري على حسب التمريرات التي يؤديها أفراد الفريق، "فالتمرير الدقيق في الوقت المناسب يجعل الكرة وكأنها لاعب ثامن من الفريق نظرا لأن الكرة تطير بسرعة تفوق أسرع لاعب" (منير جرجس، 2004، ص99).

فالتمرير مهارة أساسية تعتمد إلى حد بعيد على مقدار السيطرة على الكرة ودق استلامها وإعادتها إلى لاعب أخر لإيصالها بأسرع ما يمكن إلى منطقة هدف الخصم وذلك باستخدام أقصر طريق وأسرعه بأحسن وضع في هذا الخصوص أي إيصال الكرة إلى الزميل في اللحظة والمكان المناسبين لتحقيق إصابة هدف الخصم "(Claude , 1993 ,P169 Bayer).

وللتمرير خصوصياته حسب الاستعمالات ومواقف اللعب، ويمكن ذكرها كما يلي : (عماد الدين، ومدحت محمود، 2007، ص21-28)

أولا:التمرير القصير

أ- التمريرة الصدرية

ب- التمريرة الكرباجية (تمريرة الرسغ)

ج- التمريرة البندولية (بالارجحة)

ثانيا:التمريرالطويل

أ- التمرير من الارتكاز

ب- التمرير من الجري .

وهناك تمريرات قليلة الاستعمال وتتمثل في

- التمرير من الوثب
- التمرير باللمس

أولا: التمرير القصير :

وهي التمريرات التي يستخدمها المهاجمون في مرحلة بناء الهجوم من المراكز لزيادتها تنقل الكرة من لاعبي الهجوم في خط مستقيم لمسافات قصيرة بالسرعة والدقة والقوة المناسبة .حتى يستطيع اللاعب المستلم الاستحواذ عليها والاستمرار في تنفيذ مواقف اللعب والتكوينات الهجومية المختلفة، وينقسم التمرير القصير إلى متا يلي :

أ- التمريرة الصدرية :

تستخدم للمسافات القصيرة وعند الهجوم السريع وقد تمرر الكرة إلى التمام والى الجانبين منطلقة من منطقة الصدر باليدين أو باليد الواحدة، وبطريقة مباشرة دون حركات تمهيدية حيث يتم دفع الكرة بسرعة

أ-1- باليدين : دفع الكف للكرة من مستوى الصدر بعد لقفها وفور ملامستها للأصابع، وذلك بمد مرفقي الذراعين بسرعة ويتابع الرسغان دفع وتوجيه الكرة.

أ-2- باليد الواحدة : دفع الكرة بمجرد ملامستها للكف، ويتابع الرسغ والأصابع دفع وتوجيه الكرة.

وبما أن كرة اليد الحديثة أصبحت تتميز بالسرعة من خلال الأداء ونقل الكرة بين أعضاء الفريق خلال مراحل بناء الهجمات تحضيرا لتطبيق نسج خططية هجومية منظمة فقد زاد استعمال هذا النوع من التمريرات.

ب- التمريرة الكرباجية :

"وهي أكثر أنواع التمرير استخداما لطبيعة الحركة التي تتم فيها كما وتستخدم هذه التمريرة في التصويب على المرمى وقد تؤدى من الارتكاز عندما يكون اللاعب في حالة ثبات أو من الجري خاصة عند بناء الهجمات ضد الفريق المنافس، والنواحي الفنية في كلى الحالتين واحدة مع اختلاف بسيط في طبيعة حركة الذراع المستخدم في التمرير أو حركة الرجلين والجذع" (إبراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص 230).

وتعرف كذلك بالتمريرة الرسغية أو التمرير بالنظر، ويمكن أداءها من خطوة ارتكاز أو من الجري أو من الوثب، وإذا قام اللاعب بزيادة لف الجذع والذراع وتابع الرمية فيمكنه تحويلها إلى تصويب مفاجئ.

والتمريرة الكرباجية لها عدة أساليب هي:

1-التمريرة الكرباجية من مستوى الرأس

2-التمريرة الكرباجية من الكتف

3-التمريرة الكرباجية للجانب القريب من الذراع الرامية من مستوى الحوض

فالتمريرة الكرباجية من مستوى الرأس تؤدى بمسك الكرة بأصابع مفتوحة بيد واحدة وبدون شد كبير وترتفع إلى مستوى الرأس بحيث يكون العضد والساعد زاوية قائمة عند مفصل المرفق، ويتم سحب الكرة للخلف وللأعلى بحيث تمتد الذراع الرامية عاليا أين يتم رمي الكرة بحركة مشابهة للضرب بالسوط أو الكرباج، ويكون اللاعب مرتكزا على الرجل المعاكسة، وتتابع الذراع الرامية أماما مع توجيه الكرة باستخدام مفصل الرسغ والأصابع.

الشكل رقم(10) يبين التمريرة الكرباجية من الارتكاز

ج- التمريرة البندولية :

يستخدم هذا النوع من التمرير على مسافات قصيرة، فهي تسمى أيضا التمريرة بالأرجحة نظرا لأرجحة الذراع أثناء أداءها، حيث "تتأرجح الذراع بحركة بندولية ناحية اتجاه التمريرة، وتكتسب التمريرة حدتها من أرجحة الذراع دون ثني مفصل المرفق وتتم باليد الواحدة من مستوى الحوض أو باليدين للجانب" (عماد الدين، ومدحت محمود، 2007، ص 22).

وإجادة التمريرة البندولي بأنواعه يزيد من كفاءة اللاعب المهارية بدرجة كبيرة ويمكن ذكر أنواع التمريرات البندولية من خلال ما يلي: (منير جرجس، 2004، ص 104)

1-التمريرة البندولية للأمام

2-التمريرة البنذولية للخلف

3-التمريرة البندولية للجانب وهي تؤدى للزميل خلف الظهر، أو خلف الرأس.

ج-1- التمريرة البنذولية للأمام :

إن استخدام هذه التمريرة يأتي عندما تكون الكرة في مستوى الحوض، ويريد اللاعب الإسراع في التمرير حيث تتأرجح الذراع الرامية الحاملة للكرة (المستقرة في اليد المفتوحة) خلف ثم أمام كحركة 'البنذول' ليتم التمرير بمجرد تخطي اليد لمستوى جسم اللاعب الذي يكون مرتكزا على الرجل المعاكسة لليد الرامية والتي يفضل تقديمها.

الشكل رقم(11) يبين طريقة أداء التمريرة البندولية للأمام

ج-2- التمريرة البنذولية للخلف:

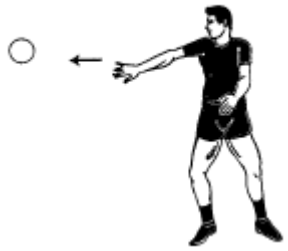
يستخدم هذا النوع من التمرير لإيصال الكرة إلى الزميل الخاص المجاور دون الدوران إلا "أنها تتطلب تحديد توقيت وارتفاع وقوة التمرير دون النظر إلى الزميل المستقبل للكرة بقدر الإمكان حتى لا يستطيع الخصم إعاقة التمرير عن طريق قطعه أو تشتيته، و الشكل رقم (11) يوضح طريقة الأداء .

الشكل رقم(12) يبين طريقة أداء التمريرة البندولية للخلف

ج–3– التمريرة البنذوليتة للجانب:

يستخدم هذا النوع من التمرير في المستويات العالية في حالة تقاطع الأمامي للاعبين في اتجاه المرمى فدقة أداء هذه المهارة، يساعد على تثبيت المدافع وفتح الثغرات بين المدافعين.

الشكل رقم (13) يوضح طريقة أداء التمريرة البندولية للجانب



ج–4– التمريرة البنذولية من خلف الظهر:

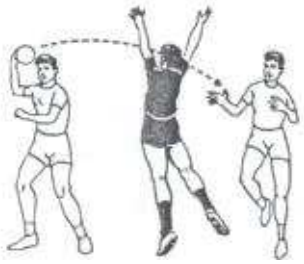
إن نجاح هذا النوع من التمرير يرتكز على الدور الأساسي للرسغ حيث تتم الأرجحة البنذولية للذراع الممتدة لتمرير الكرة خلف الظهر للزميل الجانبي المجاور عن طريق حركة الرسغ، مما يؤمن الكرة التي تصبح بعيدة عن المدافع الملاصق ويصعب عليه قطع أو تشتيت التمريرة، والشكل رقم (13) يوضح طريقة الأداء.

الشكل رقم (14) يوضح طريقة أداء التمريرة البندولية من خلف الظهر

ج–5– التمريرة البندولية من خلف الرأس :

تسيطر اليد على الكرة وترتفع إلى مستوى الرأس كما لو كانت بمستوى التمريرة كرباجية مع تحريك الكرة للخلف وللجانب يتابع الجذع لفة للجانب نفسه، تأرجح الذراع الرامية لتمرير الكرة خلف الرأس للزميل الجانبي المجاور مع مراعاة دوران كتف الذراع الرامية خلف وعدم انثناء الرأس للأمام، ويتم دفع الكرة في حركة نتر الرسغ تسهم الأصابع في توجيه الكرة.

الشكل رقم (15)يبين طريقة أداء التمريرة البندولية من خلف الرأس



ثانيا: التمرير الطويل :

"يستخدم هذا النوع من التمرير لنقل الكرة لمسافات طويلة وخاصة أثناء القيام بالهجوم الخاطف سواء الفردي أو الجماعي، أو عند التصويب على المرمى" ويعتبر هذا النوع من التمرير أحد أهم المتطلبات الأساسية التي يجب أن تستخدم في المباريات لتحقيق الفوز خاصة بعد تطور كرة اليد واتسامها بالسرعة خاصة عند القيام بعمليات الهجوم" (عماد الدين، ومدحت محمود، 2007، ص24).

ويوجد أسلوبان لهذا النوع من التمرير طبقا للأداء

أ– التمرير من الارتكاز :

إن استخدام هذا النوع من التمرير يتم في غالب الأحيان في الهجمات المضادة الفردية أو الجماعية، فيتم من خلاله نقل الكرة لمسافات طويلة، ويمكن استخدامه في التصويب .

على الهدف مباشرة، ويؤدى هدا النوع من التمرير بطريقتين :

1- التمرير من الارتكاز

2- التمرير من الجري

أ-1- التمرير من الارتكاز من مستوى الكتف :

تنتقل الكرة باليدين إلى مستوى الكتف مع مراعاة عدم القبض على الكرة بأصابع اليد بقوة، ويتم ثنى الذراع الممررة للكرة من مفصل المرفق بحيث يشكل الساعد مع العضد زاوية قائمة تقريبا، وتشير راحة اليد الحاملة للكرة بصورة مائلة إلى أعلى مع مراعاة وضع القدم المعاكسة للذراع الرامية أماما، بحيث يراعى دوران قدم الارتكاز في هذه الحالة للداخل مع الدوران الواضح للجذع حتى يصبح الكتف مقاطعا لمحور الحوض وعند رمي الكرة يجب التأكيد على عدم إيقاف الحركة فيكون ذلك عن طريق تحريك الرجل الخلفية إلى الأمام، وتكميل الحركة بالذراع الرامية حتى الجانب الآخر لجسم اللاعب فيظهر نوع من الحركة الدورانية على مستوى الحوض وميل أعلى الجذع للأمام قليلا ومتابعة الكرة بالنظر، فالدوران السريع والقوي للجذع يزيد من قوة التمرير، ورميها في خط مستقيم يؤكد سلامة التمرير.

أ-2- التمرير من الارتكاز من مستوى الحوض :

ويتم الأداء بالطريقة الآتية : "يتحرك المهاجم لناحية الذراع التي ستقوم بالتمرير مع الارتكاز على القدم اليسرى للممرر الأيمن وذلك لسرعة القيام بأداء الحركة التمهيدية للتمرير، وعندئذ يقوم اللاعب بالتمرير للزميل، بحيث يكون وضع الكرة قبل التمرير في مستوى الحوض سواء بالنسبة له أو بالنسبة للمدافع ويسبق الكوع رسغ اليد" (عماد، ومدحت محمود، 2007، ص 26).

ب- التمرير من الجري :

يستخدم هذا النوع من التمرير في جميع مواقف اللعب، وهو أكثر شيوعا وخاصة خلال الهجوم الخاطف باعتباره يتميز بالسرعة في الأداء مما يسمح بانتقال الكرة واللاعب إلى أماكن هجومية أفضل ولكنه يؤدى بأقل قوة من التمرير بالارتكاز ويمكن استخدامه .

كذلك عند التصويب على الهدف خلال حركة الجري.

إن هذا النوع من التمرير يساعد اللاعب على الاحتفاظ بتوقيت سرعة الجري أثناء وبعد التمرير ويمكن تأدية هذا النوع من التمرير بأسلوبان:

- التمرير من مستوى الكتف.
- التمرير من مستوى الرأس.

ويؤدى التمرير من الجري بحيث ينقل الممرر الكرة باليدين إلى مستوى الكتف أو الرأس حسب أسلوب التمرير فعندما تبلغ الكرة هدا الارتفاع تكون رجل الذراع الرامية ملامسة للأرض، بحيث تستقر الكرة في راحة اليد الممررة مع مراعاة عدم القبض بالأصابع قبل تمرير الكرة مباشرة، وتبدأ حركة التمرير عند تحريك الرجل المعاكسة للذراع الرامية أمامها بدون أن يتم الارتكاز عليها وبالتالي استمرار حركة الجري مع الأداء، فتظهر حركة دوران بسيطة للجدع ناحية حركة الجري أمامها، وحتى لا تتأثر حركة الجري يجب عدم أرجحة الذراع الممررة لمسافة بعيدة اتجاه الجانب الآخر من الجسم حتى لا يميل الجسم أمامها ويؤثر بالتالي على سرعة توقيت الجري، ويجب كذلك المحافظة على حركة القدمين الطبيعية للجري العادي.

ثالثا: التمريرة المرتدة :

تستخدم لتفادي قطع المناولة من المنافس الذي يقف بين اللاعب الذي عنده الكرة والمزيل المستلم لها، وتؤدي مثل التمريرة الكتف تقريبا لكن يتم توجيه الكرة نحو الأرض لترتد منها إلى الزميل المتسلم، وإن أفضل مكان لتلامس الكرة بالأرض هو أقرب مكان إلى قدم المنافس (كمال عارف، وسعد محسن، 1989، ص 95).

الشكل رقم (16) يبين طريقة أداء التمرير المرتد

رابعا: التمرير باللمس :(Touch pass)

يساعد هذا النوع من التمرير في تطبيق الخطط الهجومية، حيث يؤدي لاختصار وربح الوقت فيجعل الفريق المدافع غير قادر على المتابعة فيفسح المجال للمهاجم للتصويب.

خامسا: التمرير من الوثب :

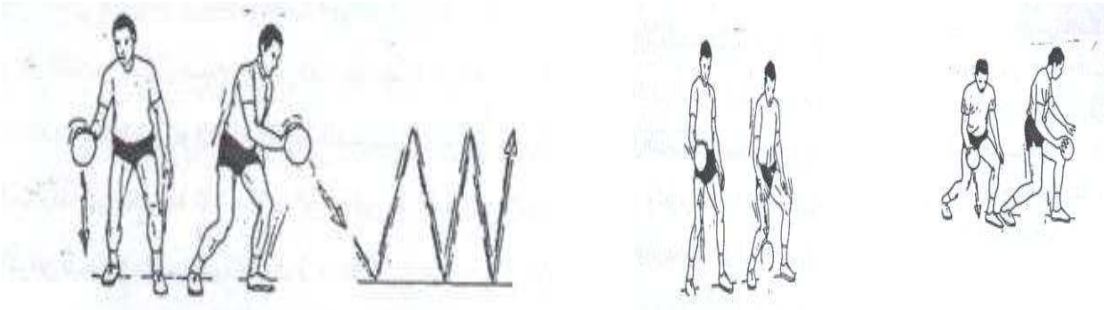
جاءت هذه التمريرة من التصويب من الوثب، حيث يقوم اللاعب بتمرير الكرة من فوق المدافع الذي يحاول صد التصويب، ويمكن استخدامه كذلك في الهجوم الخاطف، ويمكن لهذه التمريرة أن تكون تصويبة في حالة خروج حارس المرمى.

3-1-1-4- التنطيط :

"نستعمل مصطلح التنطيط عندما تدفع الكرة إلى الأرض إما في المكان أو مع التنقل، بيد واحدة بدون تثبيت الكرة لخطة واحدة ونستطيع تغيير اليد، حسب القانون "التنطيط" ينتهي عندما يتم توقيف الكرة بيد واحدة أو اليدين معا، أو عندما توضع في كف اليد مقلوب إلى الهواء، نستطيع أداء التنطيط البسيط، عندما يتم لقف الكرة بعد ملامستها للأرض"(Hort KASLER,1986, P35).

فمهارة التنطيط تعتبر من المهارات الأساسية والمهمة في لعبة كرة اليد، ويستعملها اللاعب للاستحواذ على الكرة، حيث تعتبر المهارة التي تمكن اللاعب من الجري بالكرة أو المشي بها، فعن طريقها يستطيع كسب المسافة عند إنفراده بحارس المرمى للفريق المنافس أو الانطلاق في هجمة مضادة، كما تفيد كذلك في عملية المحاورة أو عند عدم قدرة اللاعب تمرير الكرة لزميل مراقب، ويستخدم التنطيط كذلك في تهدئة اللعب في بعض الأحيان، وتضييع الوقت بطريقة قانونية.

الشكل رقم (17) يبين طريقة أداء تنطيط الكرة



فطريقة الأداء تتحدد في أن "تتم حركة تنطيط الكرة بيد واحدة وأساسا في رسغ اليد مع مراعاة ارتخاءه ومرونته، تدفع الكرة باليد المفتوحة لتنطيطها إلى الأرض أمام مع مراعاة أن سلاميات الأصابع هي التي تقابل أعلى الكرة بعد ارتدادها من الأرض وبها نضغط الكرة بمساعدة الرسغ لدفعها إلى الأرض مرة ثانية وذلك أمام وخارج القدم المماثلة لليد الدافعة ويجب أن تكون الكرة دائمة الحركة بين أرض الملعب ويد اللاعب على أن يكون النظر دائما للأمام" (منير جرجس، 2004، ص 138).

إن استعمال التنطيط له خصوصياته والتي تتماشى مع الهدف من استعماله أو مواقف اللعب التي يتم استخدامه فيها، فعندما يستعمل اللاعب التنطيط وهو في حالة الجري السريع فعليه استخدام التنطيط العالي، أما إذا كان مقابلا لمدافع ويحاول تخطيه أو محاورته فعلية استخدام التنطيط المنخفض حتى يتمكن من حماية الكرة وتأمينها بوضع جسمه بينها وبين المدافع، و الشكل يوضح طريقة الأداء في كلتا الحالتين :

3-1-1-5- التصويب :

تعتبر مهارة التصويب الحد الفاصل ما بين النصر والهزيمة، فالمهارات الأخرى تعد بمثابة إعداد أولي لمهارة التصويب التي تعتبر آخر مرحلة من مراحل أي عمل هجومي، لأن كل الهجمات هدفها وضع أحد اللاعبين في أحسن الوضعيات التي تسمح بإحراز الهدف، فالتصويب مهارة من أهم المهارات الأساسية لكرة اليد والتي يجب على اللاعبين إجادتها، فالفريق الذي يجيد أفراده التصويب نحو المرمى تكون حظوظه كبيرة لإحراز الأهداف مما يزيد من معنويات اللاعبين وحماسهم وإثارتهم للوصول إلى النصر.

والتصويب يتأثر بعدة عوامل منها: (منير جرجس، 2004، ص 107).

– **المسافة** : فكلما قصرت ساعد ذلك على دقة التصويب.

– **التوجيه** : ويسهم رسغ اليد كثيرا في توجيه التصويب، ولذا وجب على اللاعب إجادة استخدامه.

– **السرعة** : من حيث سرعة الإعداد المناسب لنوع التصويب حتى يمكن استغلال ثغرات الفريق المنافس في الوقت والمناسب.

فالتصويب مهارة متعددة الأشكال والأوضاع، إلا أن الهدف منها هو إحراز الأهداف بطريقة قانونية، وحتى يتمكن اللاعب من الوصول إلى الغرض من هذه المهارة فلابد عليه إتقان التصويب بأنواعه.

يمكن التمييز بين أنواع من التصويب من خلال المسافة بين المصوب والحارس، والتي تمثلت في التصويب البعيد، و التصويب القريب

أولا: التصويب البعيد :

ويقصد به التصويب من خارج التسع أمتار أو أمام مدافع، وهذا النوع من التصويب يتطلب القوة مع دقة التوجيه، والقدرة على تغيير اتجاه التصويب باستخدام أمثل لرسغ اليد حتى يتمكن من مفاجأة حارس المرمى، وعلى المهاجم الذي يؤدي هذا النوع من التصويب أن يختار الزوايا المختلفة ويؤدي التصويب بسرعة عالية أي الإقلال من الحركة التمهيدية للتصويب.

ثانيا: التصويب القريب :

يختلف هذا النوع من التصويب عن سابقه من حيث أنه يؤديه المهاجم بالقرب من منطقة المرمى سواء من الوسط أو من الجناحين، أي يمكن أن يؤديه لاعب المحور أو لاعبي الجناحين أو في حالة هجوم مضاد، أو أحد اللاعبين يتمكن من الاقتراب في حالة وجود ثغرة في الدفاع ويكون هذا التصويب بالوثب أو السقوط أو الطيران، ويرتكز على حسن توجيه الكرة، أي الدقة في التصويب بغض النظر عن القوة.

وهناك نوعان آخران من أنواع التصويب يمكن تميزهما من خلال الخطأ القانوني ويتمثلان في : رمية الجزاء, والرمية الحرة المباشرة

أ – رمية الجزاء :

إن رمية الجزاء عبارة عن تحدي بين اثنين " Duel "، الرامي لرمية الجزاء وحارس المرمى، فكلاهما يحاول التفوق على الأخر، حيث يلعب التركيز وقوة الأعصاب والقدرة المهارية دورا مهما بالنسبة لهما، فيعمل الرامي على إثارة الحارس لكي يصدر استجابة معنية،

.

ليستغلها بطريقة لا تسمح للحارس بالتصدي للكرة.

ب – الرمية الحرة المباشرة :

تؤدى هذه الرمية من الأماكن التي تكون قريبة من خط (9) أمتار، فيتم أداءها من خلال إعاقة المهاجمين للمدافعين عن طريق عمل الستار (Ecran)، أو عن طريق تنفيد نسج أو خطط بغية وضع اللاعب المصوب في وضعية ملائمة للتسجيل.

3-1-1-5-1- أنواع التصويب في كرة اليد :

يمكن تلخيص أهم أنواع التصويب التي تستخدم في كرة اليد في الأنواع التالية : (عماد الدين، مدحت محمود، 2007، ص 31-47)

1-التصويب من :

- خطوة ارتكاز
- الوثب العالي
- الوثب أماما
- السقوط أماما
- الطيران
- الثبات

ولكل من هذه الأنواع عدة أساليب

2-التصويب من الجري (المفاجئ)

3-التصويب الخلفي وله أسلوبان

4-التصويبتة الساقطة ولها عدة أساليب

5- التصويب باللف (المغزلية) وله أسلوبان:

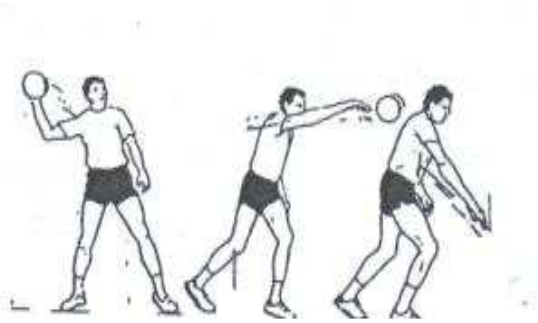
أولا: التصويب الكرباجي من خطوة الارتكاز:

أ- التصويب الكرباجي من خطوة ارتكاز من أعلى الرأس والرأس والكتف:

"تستخدم هذه التصويبة في حالة عدم وجود عائق في طريق الكرة إلى المرمى.

مما يسمح بالتصويب بدرجة كبيرة من القوة، ويمكن أداء هذه التصويبة كما في التمريرة الكرباجية من الارتكاز" (منير جرجس، 2004، ص 110).

الشكل رقم (18) يبين تسلسل التصويب الكرباجي من الارتكاز



ب- التصويب الكرباجي من خطوة ارتكاز في مستوى الحوض والركبة:

في أغلب الأحيان وخاصة في حالة الدفاع فالمهاجم لا تكون له فرصة التصويب بسبب وجود المدافعين، وتشكيلهم لعائق أمام المهاجم، الذي يجد أمامه حل التصويب في مستوى الحوض أو الركبة.

تؤدى يتقدم القدم اليسرى بالنسبة للاعب الأيمن وبخطوة واسعة مع انثناء الركبتين وانثناء الجذع ناحية الذراع الرامية بالكرة خلفا ثم يقوم اللاعب بمرجحة الذراع الحاملة للكرة إلى الأمام والأسفل نحو المرمى وتستمر حركة الذراع الرامية التكميلية" (مقراني جمال، ص 47) ويسبق الكوع رسغ اليد.

ويمكن أن يكون الارتكاز على الرجل اليمنى للمهاجم الأيمن حسب ما تتطلبه الوضعية من محاولة التخلص من المدافع إلى حد بعيد، ويمكن كذلك الحفاظ على استقامة أعلى الجذع مما يمنح التصويب المزيد من عنصر المفاجأة بالرغم من افتقاره إلى عنصر القوة، ويلعب الرسغ دورا مهما في تحديد اتجاه التصويب بدرجة كبيرة الشكل

ج- التصويب الكرباجي مع ثنى الجذع جانبا:

هي تصويبة كرباجية من الارتكاز في مستوى أعلى الرأس مع ثنى الجذع للناحية العكسية، ويكون أداءها عن طريق القيام بالحركة التمهيدية للتصويبة الكرباجية في مستوى الرأس،

.

ويتبعهـــا ثـــنى الجـــذع للجهـــة العكســـية للـــذراع الراميـــة مـــع ســـحب هـــذه الأخـــيرة فـــوق الـــرأس ودوران الكتـــف إلى الخلـــف، ولحظـــة التصـــويب يقـــوم بتحريـــك الكـــرة فـــوق الـــرأس وإلى الأمـــام حـــتى يـــتمكن مـــن اكتســـاب مســـاحة أكـــبر كنتيجـــة للانثنـــاء الجـــانبي لأعلـــى الجـــذع، ويـــتم توجيـــه الكـــرة بالاعتمـــاد علـــى الـــذراع الراميـــة ورســـغ اليـــد، في بعـــض الحـــالات يصـــاحب التصـــويب ســـقوط ، وفي الحالات الأخرى يتم إيقاف حركة الجسم بامتداد الساق.

الشكل رقم (19) يبين التصويب الكرباجي مع ثني الجدع

ثانيا– التصويب الكرباجي من الجري:

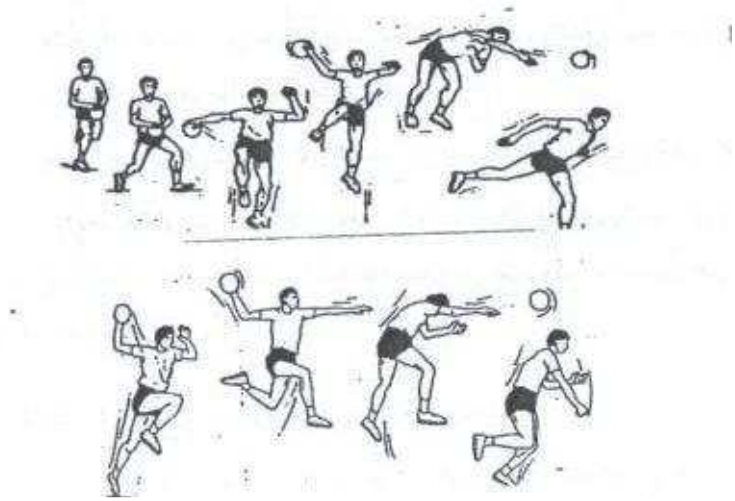
هـــو مـــن أســـرع أنـــواع التصـــويب، فهـــو يـــؤدي مـــن الجـــري، وبصـــورة مفاجـــأة للـــدفاع ولحـــارس المرمـــى، فهـــو يـــؤدي في الهجـــوم الخـــاطف عنـــد إنفـــراد المهـــاجم بحـــارس المرمـــى، أو للتصـــويب مـــن فـــوق المـــدافعين وتـــؤدي كمـــا يـــؤدي التمريـــر الكربـــاجي مـــن الجـــري مـــع الزيـــادة في القوة.

ثالثا– التصويب الكرباجي من الوثب عاليا:

مـــن أنجـــح أنـــواع التصـــويب وأقواهـــا تـــأثيرا علـــى المـــدافع وحـــارس المرمـــى، فهـــي تتميـــز بعامـــل المفاجـــأة فيـــتم هـــذا النـــوع مـــن التصـــويب غالبـــا مـــن خـــارج التســـع أمتـــار عـــن طريـــق الوثـــب عاليـــا فـــوق المـــدافعين وطريقـــة الأداء تكـــون بأخـــذ اللاعـــب لخطـــوات الاقـــتران بعـــد اســـتلامه للكـــرة والوثـــب عاليـــا مـــع رفـــع الكـــرة لأعلـــى مســـتوى التصـــويب، وبعـــد التصـــويب يســـقط علـــى نفـــس قـــدم الارتقـــاء بمراعـــاة مســـافة الخطـــوة الأخـــيرة، وســـرعة الجـــري لتحويـــل الســـرعة الإنتقاليـــة .

إلى سرعة وثب لضمان الارتقاء الجيد، وفي هذا النوع يكون الارتقاء عموديا أي أن كون المسافة بين نقطة الارتقاء ونقطة الهبوط قصيرة قدر الإمكان.

الشكل رقم (20) يبين تسلسل أداء التصويب بالوثب لأعلى.



ويمكن استخدام هذا النوع من التصويب للتصويب في مستوى الوسط، أو مع ثنى الجذع.

رابعا– التصويب الكرباجي من الوثب أماما:

أو ما يسمى التصويب بالوثب الطويل فعن طريق استخدام هذا النوع من التصويب يحاول المهاجم المصوب التخلص من المدافع وكذا زيادة الاقتراب من المرمى، ويؤدي هذا النوع في حالة وجود ثغرة في وسط الدفاع أو في حالة إنفراد المهاجم المصوب بالحارس.

الشكل رقم (21) يبين التصويب بالوثب أماما

ويستعمل هذا النوع من التصويب كثيرا من خط الست أمتار من طرف الجناحين أو اللاعب المحوري.فإذا كان التصويب من الوسط، فبعد استلام اللاعب للكرة من الجري يحاول الاقتراب مع مراعاة تجنب لمس خط الست أمتار، ويميل بتقديم الرجل المعاكسة للذراع الرامية أين يتم الارتقاء وتكون كتف الذراع المصوبة للخلف قليلا، أين يحاول المصوب الوصول إلى أقرب نقطة للمرمى، وفي لحظة التصويب يدور أعلى الجذع إلى الأمام ويتم السقوط على قدم الارتقاء ويعقبها القدم الأخرى،وفي بعض المواقف يتم الارتقاء بالقدم المقابلة للذراع المصوبة.

أما إذا كان التصويب من الجناح فيتم عن طريق محاولة اللاعب المصوب الارتقاء له بفتح الزاوية للتصويب مقتربا في خط موازي لخط المرسى أو في اتجاه خط ال7 أمتار .

خامسا– التصويبة الساقطة :

يستخدم هذا النوع من التصويب عند دائرة المرمى (ال6 أمتار) كتصويب قريب ويتم عن طريق التصويب بالوثب للأمام، حيث يكون اللاعب المهاجم منفردا بحارس المرمى، الذي غالبا ما يتقدم للأمام لمواجهة المهاجم لإرباكه وتضييق زاوية التصويب لتحويل الكرة في شكل قوس خلف حارس المرمى "(عماد الدين، ومدحت محمود، 2007 , ص 44).

وتؤدى هذه التصويبة عندما يتأكد المصوب من خروج حارس المرمى بالشكل الكافي، حيث يكون في وضعية التصويب أي الذراع في استعداد للخلف، وتستمر حركة الذراع والجذع للأمام ولكن ببطء فتتحول الذراع المصوبة إلى أعلى في الأمام، وتندفع الكرة بالأصابع ورسغ اليد في آخر لحظة لنهاية الوثب في الهواء إلى المرمى.

سادسا– التصويب الكرباجي من السقوط :

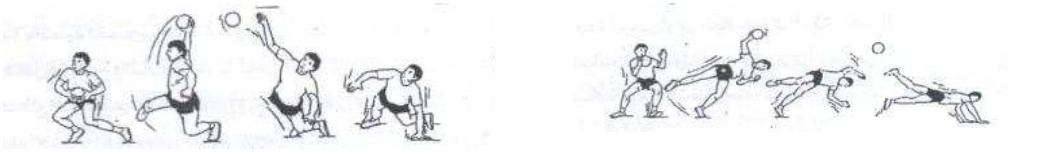
انه من أحسن أنواع التصويب إذا ما تم إتقانه وتأديته بطريقة صحيحة، إذ أن المصوب يستخدم هذا النوع من التصويب بين حدود منطقة المرسى وأثناء رمية الجزاء .

يساعد التصويب الكرباجي من السقوط على تقريب المسافة بين المصوب وحارس المرمى، مما .

يزيد من فرص تسجيل الأهداف، ويمكن أن يؤدى بالسقوط الأمامي أو السقوط الجانبي، ولا يأخذ المهاجم في هذا التصويب خطوات اقتراب.

الشكل رقم (22)يبين تسلسل أداء التصويب

من السقوط الجانبي **من السقوط الأمامي**



ويؤدى هذا النوع من التصويب بعد استلام اللاعب للكرة، بحيث تمسك باليدين أمام الجسم و إلى الجانب قليلا ناحية الذراع المصوبة، تبدأ حركة اللف على الرجل المعاكسة للذراع المصوبة حتى يصبح مقابلا لاتجاه التصويب، وحينها تبدأ حركة السقوط أماما مع انثناء خفيف لركبتي المصوب للأمام، ويؤدي اللاعب التصويبة الكرباجية من مستوى الرأس أثناء السقوط وقبل وصول الجسم إلى الأرض، ويستند اللاعب عند هبوطه على الذراع الحرة وتتبعها الذراع المصوبة بقربها مع ثني الذراعين قليلا لتفادي صدمة الهبوط، ويمكن كذلك أداء هذه المهارة من خلال ارتكاز اللاعب على مشط نفس القدم الذراع المصوبة أي يتم الدوران في الاتجاه المعاكس.

والتصويب من السقوط يمكن أن يؤدى من الجانب المعاكس للذراع المصوبة قريبا من الهدف

سابعا– التصويبة الكرباجية بالطيران :

ويستخدم هذا النوع من التصويب غالبا في نفس الظروف التي يستخدم فيها التصويب من السقوط، فالتصويب الكرباجي بالطيران شبيه التصويب الكرباجي بالسقوط في طريقة الأداء إلا .

أن الجسم يطير في الهواء ويفقد اتصاله بالأرض عن طريق الوثب أماما باتجاه المرمى، لغرض التخلص من المدافعين، وتقريب المسافة بين المصوب وحارس المرمى ويكون الهبوط بنفس الطريقة السابقة ويجب الاهتمام بامتصاص صدمة الهبوط، ويمكن امتصاص صدمة الهبوط بالانزلاق على الصدر مع رفع الراس والذراعين والركبتين عاليا على الأرض

ويمكن استخدام هذا النوع من التصويب عند ارتداد الكرة من المرمى أو الحارس داخل الـ (6 أمتار) فيقوم المهاجم إما بمسكها والتصويب أو ضربها باليد داخل المرمى الخالي.

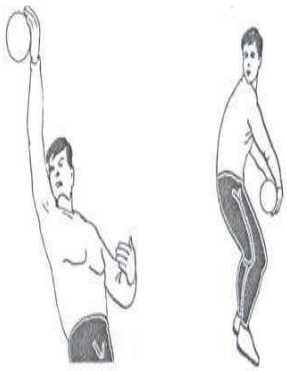
الشكل رقم (23) يبين أداء التصويب من الطيران

ثامنا– التصويب الخلفي :

يعتبر نوع من أنواع التصويب القريب، ويؤدى في غالب الأحيان من وسط الهجوم، وهو غير شائع الاستخدام، ويتصف بنقص الدقة في إحراز الأهداف، إلا إنه مؤثر ومفاجئ وخادع ويمكن أداءه في مستوى أعلى الرأس ومن مستوى الكتف، ومن مستوى الحوض، ويؤدى بواسطة رسغ اليد للذراع الرامية التي يتم فردها جانبا أو عاليا، بحيث يكون اللاعب مواجها للمرمى بالظهر.

الشكل (24) رقم يبين طريقة أداء التصويب الخلفي

من مستوى الحوض أعلى من مستوى الرأس



3-1-1-6- الخدراع بالكرة :

فالخداع لا يقل أهمية عن أي مبدأ من المبادئ الأساسية لكرة اليد، بل يمكن اعتباره وسيلة هامة وضرورية للتخلص من إعاقة المدافعين، ويعتمد نجاح الخداع على مدى إتقان المهاجمين للمهارات الهجومية السابقة، ويمكن إعتباره خطة فردية لتجاوز المدافع، حيث يؤديه اللاعب كمهارة من خلال مرحلتين تؤديا بسرعة فائقة، المرحلة الأولى تشمل على حركة خداع وواضحة تؤدى بواسطة المهاجم ببطء نسبا لجذب انتباه المدافع وارغامه على مسايرته في حركته، أما المرحلة الثانية تتم بعد الأولى مباشرة، حيث يقوم المهاجم بأداء الحركة الحقيقية في الاتجاه المرغوب فيه، ويجب أن يراعي اللاعب عند الأداء أن هاتان المرحلتان غير منفصلين، ويتم أداءهما بسرعة تفوق سرعة رد فعل اللاعب المدافع "(عبد الكريم قاسم غزال،1988، ص15).

والخداع نوعان بالكرة وبدون الكرة، ويؤدى الخداع بالكرة بالطرق الآتية (منير جرجس، 2004، ص 139 –147)

-الخداع بالجسم

- الخداع قبل التمرير

- الخداع قبل التصويب
- الخداع قبل تنطيط الكرة
- خداع حارس المرمى

أولا- الخداع بالجسم :

يهدف إلى تخطي المهاجم حاملا للكرة مدافعه، ويكون إما عن طريق الخداع البسيط أو المركب طبقا للقانون مع حماية الكرة من المدافع خلال الأداء.

الشكل رقم (25)يبين طريقة الخداع بالجسم

ثانيا- الخداع قبل التمرير:

اللاعب الحامل للكرة بخداع المدافع سواء بالتصويب أو التمرير أو الخداع بالجسم في المرحلة الأولى ثم تليها الحركة الحقيقية وهي تمرير الكرة حيث يمكن الإشارة إلى أنواع الخداع قبل التمرير إلى:

- الخداع بالتمرير ثم التمرير
- الخداع بالتصويب ثم التمرير
- الخداع بالتنطيط ثم التمرير
- الخداع بالجسم ثم التمرير

ثالثا- الخداع قبل التصويب :

اللاعب حامل الكرة يقوم بحركة خداع (أحد أنواع التمرير، أحد أنواع التصويب ، التنطيط، الجسم) يليها مباشرة وبسرعة الحركة الحقيقة وهي التصويب، ومن هذا فالخداع قبل التصويب .

يمكن تقسيمه إلى الأنواع التالية :

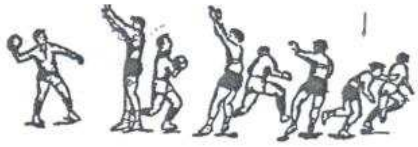
- الخداع بالتمرير ثم التصويب
- الخداع بالتصويب ثم التصويب
- الخداع بالتنطيط ثم التصويب
- الخداع بالجسم ثم التصويب

رابعا– الخداع قبل تنطيط الكرة :

فالحركة الحقيقة في هذا النوع من الخداع هي عملية التنطيط، وتسبقها حركة خداع إما أن تكون أحد أنواع التمرير أو أحد أنواع التصويب أو أحد أنواع الخداع الجسم والهدف من هذا الخداع هو تخطي المدافع، ويمكن تقسيم هذا النوع من الخداع إلى ما يلي :

- الخداع بالتمرير ثم تنطيط الكرة
- الخداع بالتصويب ثم تنطيط الكرة
- الخداع بالجسم ثم تنطيط الكرة

الشكل رقم (26) يبين طريقة أداء الخداع قبل تنطيط الكرة



خامسا– خداع حارس المرمى :

وينحصر في أربع أنواع بحيث يكون الهدف هو مخادعة الحارس لإحراز الهدف وهي كالآتي:

1- سحب ذراع المرمى
2- انتظار استجابة حارس المرمى
3- تغيير مكان التصويب
4- تغير نوع التصويب

3-1-2- المهارات الهجومية بدون كرة:

إن المهارات الهجومية لكرة اليد سبق و إن ذكرنا أنها تنقسم إلى مهارات هجومية بالكرة و مهارات هجومية بدون كرة، ففي أغلب الأحيان نجد هده المهارات بدون كرة لا تولى الاهتمام الكبير سواء من طرف المدرب أو المدرس، وحتى الممارس أي. اللاعب أو التلميذ، وتعتبر هده المهارات ذات أهمية كبيرة في الأداء الهجومي.

3-1-2-1- وضع الاستعداد الهجومي :

"وهو الوضع الذي يكون عليه اللاعب دائما أثناء الهجوم و يستطيع من خلال الانطلاق أو الانتقال في توقيتات مختلفة للتعامل مع الكرة أو مع زملائه اللاعبين، و يتطلب من اللاعب توزيع نظره لكشف و رؤية أماكن تواجد لاعبي الفريق المنافس (المدافعين) في تشكيلاتهم المختلفة، بالإضافة أماكن تواجد زملائه المهاجمين، و مكان تواجد الكرة"(عماد الدين، ومدحت محمود، 2007،ص2).

فباعتبار كرة اليد الحديثة تعتمد على السرعة وعنصر المفاجأة فعلى اللاعب أن يكون دائما في حالة الاستعداد للمشاركة في الهجمة في أي حين، ونعرف كذلك أن المهارات الأساسية في كرة اليد تتطلب أن تؤدى من وضع الاستعداد فمثلا التصويب على اللاعب أن يكون مستعدا بحيث يستلم الكرة من الجري وليس متوقفا غالى غير ذلك.

3-1-2-2- البدء:

يقصد بالبدء انطلاق اللاعب المهاجم انطلاقة سريعة مفاجئة بغرض اكتساب فرصة للهروب من الرقابة الدفاعية – للاعبي الفريق المنافس – عند أداء أي من المهارات الهجومية مع الحفاظ على وضع الاستعداد لاستقبال الكرة والتصرف بها طبقا لمواقف اللعب المختلفة ، وقد يفشل هدا الأسلوب إدا ما كان اللاعب المدافع على درجة عالية من سرعة رد الفعل ، أو كانت سرعة العدو لديه أعلى منها لدى المهاجم .

ويعتمد البدء إلى حد كبير على قدرة اللاعب على الانطلاق المفاجئ دون حركات تمهيدية لإخفاء كل ما يشير إلى قيامه بالتحرك ، ويفضل أن تبدأ عملية البدء.

بالقدم القريبة من اللاعب المنافس حتى يسهل تخطيه . ويستخدم البدء للهروب من رقابة المدافع القريب أو الملازم أو الملاصق للمهاجم ، كذلك في الهجوم الخاطف لحظة استحواذ الفريق على الكرة ،وغالبا ما ترتبط وتعتمد المهارات الهجومية بدون كرة للاعب المهاجم على مهارة البدء .

3-1-2-3- العدو:

وهو محاولة وصول اللاعب للسرعة القصوى و المحافظة عليها بغرض اكتساب ميزة على اللاعب المدافع (المنافس)، وعدو اللاعب في كرة اليد مماثل للعدو في ألعاب القوى وإن اختلفت قليلا في اهتمام لاعب كرة اليد أثناء العدو باستلام الكرة وبالتالي ضرورة التصرف بها وفقا لظروف تواجده بالملعب وموقف اللعب ،لذا يجب على اللاعب أن يسهم بأن يكون نظره دائما – بالرغم من اختلاف اتجاه جريه وتحركه – موزعا بين مكان تواجد الكرة مع زملائه وبين لاعبي الدفاع وحارس مرماهم .

و تتضح أهمية العدو بصورة كبيرة أثناء الهجوم الخاطف بأنواعه المختلفة سواء الفردي أو الجماعي أو الفريقي (عماد الدين، ومدحت محمود، 2007،ص25).

3-1-2-4- الجري :

كثيرا ما يجد اللاعب المهاجم في كرة اليد نفسه في مكان متداخل وغير مناسب لمواقف ومجريات اللعب، مما يتطلب منه الإسراع بتعديل موقفه بين زملائه المهاجمين، ولاعبي الفريق المنافس (المدافعين)، لدا يقوم بالتحرك للخلف بسرعة مع ضرورة الحفاظ على أن تظل الكرة و مجال تحركات لاعبي الفريقين سواء زملائه المهاجمين أو لاعبي الفريق المنافس في اتجاه ومجال بصره، مستعدا دائما لاستلام الكرة في أي وقت، والتحرك أو جري اللاعب المهاجم يؤديه اللاعب إما في خط مستقيم أو بميل ناحية اليمين واليسار، وهده المهارة يعتمد عليها جميع لاعبي الهجوم في كرة اليد دون استثناء بغض النظر عن مراكزهم الهجومية أو التشكيل الهجومي المستخدم .

3-1-2-5- الجري مع تغيير سرعة واتجاه الجسم :

وهي مهارة يقوم بها المهاجم للهروب من الملاصقة أو الملازمة الدفاعية، فعندما يفشل .

المهـــــاجم في اكتســـــاب أو الحفـــــاظ علـــــى ميـــــزة العمـــــل أو الأداء دون إزعـــــاج مـــــن المنـــافس بعـــد عمليـــة مفاجئـــة أو تحـــرك ســـريع فيكـــون مـــن الضـــروري أن يحـــاول المهـــاجم الإفـــلات مـــن الرقابـــة عـــن طريـــق تغيـــيره اتجـــاه الجـــري، وتـــتم عمليـــة تغيـــيرا تجـــاه الجـــري بطـــريقتين، إمـــا بالحركـــة علـــى شـــكل قـــوس أو بالحركـــة علـــى شـــكل زاويـــة وتســـاعد حـــده الزاوية في الطريقة الثانية على تغيير الاتجاه بصورة أسرع.

أمـــا تغيـــير ســـرعة أو رتم الجـــري فهـــي مهـــارة يقصـــد بهـــا تغيـــير المهـــاجم لتحركـــه مـــن الـــبطء إلى الســـريع (مـــن المشـــي أو الجـــري الخفيـــف إلى العـــدو مـــثلا) أو العكـــس بغـــرض الإفـــلات مـــن الرقابـــة الدفاعيـــة للاعـــبي الفريـــق المنـــافس،أي محاولـــة اللعـــب بعنصـــر المفاجـــأة.

3-1-2-6- التوقف :

تعتـــبر مهـــارة التوقـــف عكـــس مهـــارة البـــدء وهـــي مضـــادة لهـــا مـــن حيـــث الأداء، ولكـــن منهمـــا نفـــس الهـــدف مـــن حيـــث اســـتخدامها لمهـــارتين هجـــوميتين بـــدون كـــرة ،ومهـــارة التوقـــف لا يمكـــن أن تـــؤدى مســـتقلة بـــذاتها، إذ يجـــب أن يكـــون الجســـم مكتســـبا لســـرعة مـــا ويـــراد الـــتخلص مـــن هـــده الســـرعة فجـــاءه ،لـــذا فقـــد يســـبق التوقـــف البـــدء أو العـــدو أو غيرهـــا من المهارات الهجومية بدون كرة .

ومهـــارة التوقـــف كأحـــد المهـــارات الهجوميـــة بـــدون كـــرة يقـــوم بهـــا اللاعـــب المهـــاجم بهـــدف الإفـــلات مـــن الرقابـــة الدفاعيـــة للاعـــبي الفريـــق المنـــافس، وفيهـــا يرتكـــز اللاعـــب علـــى أحـــد القـــدمين في اتجـــاه الجـــري، لتعمـــل قـــدم الارتكـــاز هـــده مـــن خـــلال اتصـــالها المســـتمر بـــالأرض وانثنـــاء مفصـــل الركبـــة عنـــد فرملـــة الجســـم ومقاومـــة انـــدفاع الحركـــة، ولمـــا كـــان هبـــوط مركـــز ثقـــل الجســـم يســـهل عمليـــة التوقـــف، لـــذا يجـــب علـــى اللاعـــب ضـــرورة الإقـــلاع عـــن مـــد الجـــدع للأعلـــى بدرجـــة كبيرة .

وتتـــأثر عمليـــة التوقـــف باتجـــاه وســـرعة ونوعيـــة الحركـــة الســـابقة، وفي أغلـــب الأحيـــان يتبـــع التوقـــف بـــدوران الجســـم وأحيانـــا أخـــرى يلـــف الجـــدع ممـــا يمكـــن المهـــاجم مـــن متابعـــة اللعـــب لفـــترة دون أي إزعاج المنافس (عماد الدين و مدحت محمود، 2007، ص28).

3-1-2-7- الخداع بالجسم :

وفيه يستخدم المهاجم جسمه برشاقة كبيرة للهروب من المدافع أو المرور منه للوصول إلى ثغرة يسهل استلام الكرة أو لاحتلال مكان مؤثر يستطيع من خلاله اللاعب المهاجم الآخر المستحوذ على الكرة من اكتساب ميزة أفضل عند تصويبه على المرمى. ويفهم من ذلك أن الخداع بالجسم هو التظاهر المتعمد للاعب المهاجم بأداء حركة معينة لا ينوي القيام بها بهدف الحصول من المدافع على رد فعل لهذه الحركة (الغير حقيقية) مما يسهل عملية الهروب من رقابة المدافع وأداء بعض المهارات الهجومية دون إزعاج منه . والخداع بالجسم إما يكون بسيط أو مركب.

أولا- الخداع البسيط :

ويكون من حركة واحدة، وفيها يقوم المهاجم بتحريك قدمه للجانب مع إظهار حركة من الجدع في اتجاه مخالف للاتجاه الذي ينوي المرور منه فعلا، وعند استجابة المنافس يصبح أمام المهاجم طريقان للإفلات من الرقابة، إما أن تتحرك نفس القدم بأقصى سرعة في الاتجاه العكسي بحيث تتخطى المدافع، ويتم في نفس اللحظة لف الجدع وتخطي المدافع بالكتف، أو أن يدور اللاعب بجسمه دورة كاملة مرتكزا على نفس القدم متخطيا بذلك جسم اللاعب المدافع

ثانيا- الخداع المركب :

هذا النوع من الخداع كأحد المهارات الهجومية بدون كرة يتكون من أكثر من حركة، فإذا المهاجم لم يتمكن من الإفلات من رقابة اللاعب المدافع بالأسلوب البسيط، كرر المهاجم التحرك بالقدم الأخرى مع تكرار حركة الجدع في الناحية الأخرى، فإذا استجاب المدافع يقوم المهاجم بتحريك هذه القدم (الأخيرة) بسرعة على الناحية العكسية مع لف الجدع وتخطي المدافع بالكتف، ومن الممكن أيضا أن يتم الإفلات بالدوران وذلك بالارتكاز على القدم الأخيرة ،ومن هنا نستطيع القول أن نجاح الخداع هنا على قدرة المهاجم في استخدام جدعه ورجليه في التمايل لنقل مركز ثقله بسرعة وكفاءة في اتجاهات مختلفة متتابعة تجبر المدافع على التحرك في اتجاه عكسي يصعب عليه التحول عنه نتيجة خروج ثقل جسمه خارج قاعدة اتزانه.

3-1-2-8- الحجز:

وهي مهارة هجومية يقوم فيها المهاجم بعمل إعاقة قانونية مؤقتة لوقف أو تغيير حركة المدافع لاكتساب ميزة أو تكسب زميل مهاجم ميزة سواء كان تصويب أو اختراق. والحجز ولو أنه مهارة فردية إلا أنه يمكن أحد الزملاء من الهروب من الرقابة الدفاعية، كما أنه يمكن المهاجم الذي قام بالحجز من الهروب من الرقابة أيضا إذا ما أحسن توقيت حركة المتابعة (عماد الدين و مدحت محمود، 2007،ص28)

3-1-2-9- جمع الكرات المرتدة :

في حالة التصويب على المرمى ترتد الكرة من حائط الصد الذي يشكله المدافعين أو ترتد الكرة نتيجة لقيام الحارس بصدها أو ارتدادها من القائمين أو العارضة، وهنا يتسارع لاعبي الفريقين، المدافعين والمهاجمين لمحاولة الاستحواذ على الكرة ،ففي محاولة استحواذ المهاجم على الكرة يقوم بالتمرير للزميل للتصويب أو بدأ هجمة جديدة أو الاستحواذ على الكرة والتصويب مباشرة على الكرة، وهنا تأتي أهمية تميز لاعبي الهجوم في كرة اليد بهده المهارة .

4- علاقة المتطلبات البدنية بالمهارات الأساسية لكرة اليد :

إن لعبة كرة اليد تتسم بالنشاط وكثرة الحركة والجهد البدني، وهدا يتطلب الوقود، واللياقة البدنية هي الوقود الفعال الذي يمكن اللاعب من أداء المتطلبات المهارية بكفاءة عالية، حيث يشار إلى أن "كرة اليد الحديثة تتصف بالسرعة في اللعب والمهارة في الأداء الفني ، وأن القاعدة الأساسية لبلوغ اللاعب المميزات التي تؤهله لذلك هو تنمية الصفات البدنية"(كمال درويش، 1998، ص 22) .

فاللاعب الغير معد بدنيا يكون سريع التعب مما يجعله غير قادر على الأداء بالشكل الصحيح، وبالتالي يعيق الأداء الجماعي للفريق، ومن هدا المنطلق "تعتبر الصفات البدنية من الأسس الهامة التي تشترك مع المهارات الحركية في تكوين اللاعب الجيد، حيث أن اللاعب الغير معد بدنيا تراه يظهر عليه الضعف والنقص من الناحية الفنية وعلى العكس فاللاعب المعد بدنيا تراه متقنا لمهارات اللعبة، فهدا اللاعب المعد بدنيا .

و مستواه أقل مهاريا لا يمكن استغلال إمكانياته، كما أن اللاعب المتمكن مهاريا وبدون إعداد بدني عال لا يستطيع بلوغ هدفه"(FERRARESE F POUSSET P ,1977,P 134).

واللياقة البدنية في كرة اليد تعني في مفهومها العام كفاءة البدن في أداء متطلبات اللعبة وممارستها، سواء كانت هذه المتطلبات بدنية أو مهارية أو خططية أو نفسية ....إلخ .

كما أنها تعني في مفهومها التطبيقي القدرة على أداء أعمال تتطلب توفر مكونات أساسية حصرها البعض في: (منير جرجس، 2004، ص27)

1- القوة 2- السرعة 3- القدرة 4- المرونة 5- التوافق

6- التوازن 7- الدقة 8- الرشاقة 9- التحمل العضلي

10- التحمل الدوري التنفسي 11- المناعة ضد الأمراض.

الياقة البدنية في كرة اليد نوعان هما :(كمال عبد الحميد إسماعيل، محمد صبحي حسانين،2001، ص 47 -55)

- اللياقة البدنية العامة .
- اللياقة البدنية الخاصة .

4-1- القوة العضلية :

تعتبر القوة العضلية واحدة من العوامل الفعالة في ممارسة رياضة كرة اليد، وقد يرجع لها الكثير من عوامل التفوق و الوصول إلى المستويات العالية، كما أنها تمثل المكون الأول في اللياقة البدنية، وهي إحدى المكونات الأساسية في اللياقة الحركية والقدرة الحركية و الأداء البدني بصفة عامة، حيث يرى البعض أنها تؤثر بدرجة على تنمية الصفات البدنية كالسرعة والتحمل، و"المقصود بها تنمية القوة العضلية وخاصة بالنسبة للعضلات التي تستخدم أثناء اللعب كتنمية قوة عضلات الذراعين حتى يمكن التصويب بقوة وكذلك تنمية عضلات الرجلين حتى يمكن الوثب عاليا وهكذا- وتتحدد هذه القوة بمقدار ما تستطيع أن تبذله العضلة من جهد في لحظة أو لحظات معينة"(منير جرجس، 2004، ص27).

و لقد اتفق معظم الخبراء على تقسيم القوة إلى نوعين أساسيين هما : (كمال عبد الحميد، ومحمد صبحي حسانين، 2002، ص62)

- القوة الثابتة .
- القوة المتحركة.

ويمكن تحديد ثلاثةأنواع من القوة تنحصر فيما يلي : (أبو العلا، وأحمد نصر الدين ،2003، ص84،85).

1- القوة القصوى
2- القوة المميزة بالسرعة
3- تحمل القوة

فالقوة القصوى تعني "قدرة الجهاز العصبي العضلي على إنتاج أقصى انقباض عضلي إرادي، كما أنها تعني قدرة العضلة في التغلب على مقاومة خارجية أو مواجهتها"(أبو العلا ، وأحمد نصر الدين ،2003، ص84).

والقوة القصوى يمكن أن تكون ثابتة أو متحركة وتؤدى لمرة واحدة باستعمالها لأقصى انقباض عضلي، حيث يعرف بأن"القوة القصوى أكبر قوة يمكن للجهاز العصبي أن ينجزها عند أقصى انقباض إرادي"(محمد حسن علاوي، 1995، ص98).

أما القوة المميزة بالسرعة فتعرف بأنها "القدرة على إخراج أقصى قوة في أقصر وقت"(محمد صبحي حسانين ، 1995،ص391).

فهي تعني" قدرة الجهاز العصبي العضلي على إنتاج قوة سريعة " وخلال هذا يتطلب دمج صفة القوة وصفة السرعة في مكون واحد .

فالقوة المميزة بالسرعة ترتبط بالأنشطة الرياضية التي تتطلب حركات قوية وسريعة في آن واحد ، فلعبة كرة اليد من بين الرياضات التي تتطلب القوة المميزة بالسرعة باعتبارها تتميز بالسرعة في الأداء وتتطلب القوة في ذلك .

4-2- السرعة :

تعرف السرعة على أنها "القدرة على تحريك أطراف الجسم أو جزء من روافع .

الجسم ككل في أقل زمن ممكن"(أبو العلا، وأحمد نصر الدين، 2003، ص164).
ويذكر عنها بأنها "الاستجابات العضلية الناتجة عن التبادل السريع ما بين حالة الانقباض وحالة الاسترخاء"(محمد صبحي حسانين، 1995، ص391).
ويشار اليها أنها "القدرة على أداء حركة أو حركات معينة في أقصر زمن ممكن"(وجيه محجوب، 2001، ص80).
فالسرعة تعني القدرة على أداء حركات متكررة من نوع واحد في أقل زمن ممكن ، سواء صاحب ذلك انتقال الجسم أو عدم انتقاله، فهي من المكونات الأساسية للأداء الحركي بصفة عامة، ومن مميزات الأداء الماهر بصفة خاص، وتعتبر من أهم العوامل التي تساعد على التفوق سواء في المواقف الهجومية أو الدفاعية في كرة اليد، ولهذا يجب أن يتميز لاعب كرة اليد بالأداء السريع الذي يتماشى والمواقف المتغيرة باستمرار أثناء اللعب.
ويشير البعض إلى أن السرعة لها أشكال تتمثل في : (وجيه محجوب، 2001، ص80)
1- السرعة الانتقالية.
2- السرعة الحركية.
3- سرعة رد الفعل الحركي.
فالسرعة الانتقالية هي الانتقال من مكان لآخر بأقصى سرعة ممكنة أي التغلب على مسافة معينة بأقصر زمن ممكن.
أما السرعة الحركية هي سرعة انقباض العضلة أو مجموعة عضلية عند أداء الحركات ذات الصفة الثلاثية كما في رمي الثقل أو سرعة الوثب و القفز، وسرعة رد الفعل الحركي تعني القابلية على رد الفعل الحركي لحافز معين في أقصر فترة زمنية ممكنة.
فسرعة رد الفعل عاملا هاما في كرة اليد فهي تساعد على الاستجابة السريعة في مختلف حالات اللعب، وهي تدل على مدى التوافق العضلي العصبي عند اللاعب، أما السرعة الانتقالية فتساعد اللاعب على الانتقال من منطقة الدفاع إلى منطقة الهجوم .

والعكس،أو من منصب إلى آخر، بينما السرعة الحركية فهي مهمة في أداء بعض المهارات كالتصويب مثلا.

4-3- القدرة :

تعرف بأنها "القوة المميزة بالسرعة وبمعنى آخر أقصى قوة في أقل زمن وتتمثل في قوة الارتقاء بسرعة لأعلى عند التصويب بالوثب فوق الحائط الدفاعي"(منير جرجس، 2004، ص59).

فالقدرة العضلية مكون مركب من القوة العضلية والسرعة، و يشير الخبراء إلى أن توافر مكون القدرة يتطلب توافر ثلاثة مقومات هامة هي :

- درجة عالية من القوة العضلية .
- درجة عالية من السرعة .
- درجة عالية من المهارة لإدماج السرعة في القوة العضلية .

4-4- المرونة :

تعتبر المرونة من مكونات اللياقة الأساسية، فهي تعتبر من أهم الخصائص التي ترتبط بالمكونات البدنية كالسرعة و القوة، وكدا الأداء الحركي بصفة عامة فهي تسهم في تطوير وتنمية الصفات البدنية، وتعتبر من الأسس الجوهرية في أداء الحركات واكتساب إتقان الأداء الحركي، وتعني المرونة في مفهومها العام القدرة على أداء الحركات إلى أقصى مدى لها، فمصطلح المرونة مرتبط بالمفاصل ، والمفصل هو الذي يحدد اتجاه الحركة و مداها .

وتعرف المرونة بأنها "مطاطية العضلات، وبالتالي القدرة الحركية الجيدة لجميع مفاصل وأربطة الجسم والوصول في أداء الحركات إلى أفضل مدى للاعب"(منير جرجس، 2004، ص59).

و تعرف المرونة أيضا بأنها " القدرة على أداء الحركة بمدى واسع " (أسامة رياض، 1999، ص63-64).

ويمكن القول بأن مرونة المفصل تتأثر بعدة عوامل منها ما هو مرتبط بطبيعة تركيب المفصل ، ومنها ما يرجع إلى البيئة المحيطة بالفرد بالإضافة إلى العوامل المرتبطة بالعمر والجنس ومستوى النشاط الحركي.

وتكمن أهمية المرونة حسب ما جاء به عصام الخالق في ما يلي: (عطاء الله أحمد، 2004، ص139).

- تعمل مع الصفات البدنية الأخرى على إعداد الرياضي بدنيا وحركيا.
- تعمل المرونة على سرعة اكتساب وإتقان الأداء للمهارات الحركية .
- تساعد على الاقتصاد في الطاقة، وزمن الأداء وبدل أقل.
- تساعد على الإقلال من الإصابات
- تساعد على تأخير ظهور التعب.
- تساعد على قدر كبير على أداء الحركات بصورة انسيابية ومؤثرة.
- تساهم في عودة المفاصل المصابة إلى حركتها الطبيعية.

بينما الافتقار إلى المرونة ينجم عنه عدة صعوبات من بينها صعوبة الأداء الحركي مما يزيد من الجهد البدني المبذول، وصعوبة اكتساب الأداء الحركي مما يؤدي إلى بطء التعلم وصعوبة تطوير الخصائص البدنية الأخرى باعتبارها مرتبطة بها، وسهولة الإصابة ببعض الإصابات.

وكرة اليد باعتبارها تعتمد على القدرات البدنية والمهارية فإنها تتطلب اكتساب اللاعبين للمرونة بدرجة كبيرة، فاللاعب في كرة اليد يحرك تقريبا كل مفاصل جسمه أثناء الأداءات المختلفة، كالتمرير بأنواعه و التصويب بأنواعه وكذلك التنطيط و سرعة تغيير الاتجاه إلى غير ذلك.

4-5- التوافق :

أو كما يعرف بالتوافق العضلي العصبي، فالتوافق يتطلب تنسيقا كاملا بين الجهازين العضلي والعصبي ومن خلال هذا يتضح أن الجهاز العصبي هو المسيطر. فالتوافق يعني القدرة على إدماج أكثر من حركة في إطار واحد يتسم بالانسيابية وحسن الأداء، وهو يقلل من الجهد المبذول عن طريق حسن إشراك العضلات المشاركة في الأداء.

فالتوافق له أهميته الخاصة في ممارسة كرة اليد، باعتبار أن معظم الأداءات في كرة اليد تتطلب التوافق فمثلا مهارة التنطيط يلزم توافق العين واليد والكرة،حيث يعرف التوافق بكون "قدرة الفرد على إدماج حركات من أنواع مختلفة داخل إطار واحد" (كمال عبد الحميد، ومحمد صبحي حسانين، 2002، ص66)

4-6- التوازن :

و يعني القدرة على الاحتفاظ بوضع الجسم في الثبات أو الحركة ، وهذا يتطلب التوافق بين الجهازين العضلي و العصبي كما يتطلب القدرة على الإحساس بالمكان والأبعاد سواء كان ذلك باستخدام حاسة البصر أو بدونها

و هناك نوعان من التوازن هما :

- التوازن الثابت

- التوازن الحركي

فالتوازن الثابت هو الاتزان المطلوب أثناء ثبات الجسم ، و يعرف بأنه القدرة البدنية التي تمكن الفرد من الاحتفاظ بوضع ساكن، أما التوازن الحركي فهو الاتزان الذي يتطلبه الجسم أثناء الحركة ، و يعرف بأنه القدرة على الاحتفاظ بالتوازن أثناء الحركة.

4-7- الدقة :

الدقة من المكونات الهامة والضرورية في كرة اليد، ويمكن القول بأن عامل الدقة من أهم العوامل المؤثرة والحاسمة في إحراز النصر والتفوق، فهناك بعض اللاعبين يؤدون الأداءات المهارية فقط، ويوجد من لهم الدقة في الأداء، وهدا ما يركز عليه جميع المدربين أو المعلمين والقائمين على تنمية المهارات باعتباره أهم عامل من عوامل التميز في المنافسات.

وتعني الدقة القدرة على توجيه الحركات الإرادية نحو هدف معين ،وتتطلب الدقة توافقا عضليا عصبيا وتحكما كاملا في الجهاز العضلي والجهاز العصبي للفرد ، ولا يمكن استغلال القدرات الذاتية للاعب كالقوة والسرعة والتميز المهاري إلا إذا توفرت الدقة في الأداء و هذا يعني أن توافر الدقة يزيد من الأداء المهاري والتميز.

4-8- الرشاقة :

تعرف الرشاقة بأنها "القدرة على تغيير أوضاع الجسم أو اتجاهه، بسرعة وبدقة وبتوقيت سليم، سواء كان دلك بكل الجسم أو بجزء منه، على الأرض أو على الهواء"(عطاء الله أحمد، 2004، ص142).

ويقول علي فهمي البيك بأن "الرشاقة هي قدرة الفرد على تغيير أوضاعه المختلفة على الأرض أو في الهواء أو حتى **في** الماء واتخاذ أوضاع جديدة للنجاح في تحقيق هدف معين"(بن قوة علي، 2004، ص59).

فالرشاقة من خلال هدا هي التحكم في الجسم أثناء الحركة وحسب الأوضاع المتغيرة، .

مـــم يؤكـــد أن الرشـــاقة مرتبطـــة بـــالأداء الحركـــي، فهـــي تعتـــبر مـــن الأســـس المهمـــة لتنميـــة وتطـــوير المهـــارات الحركيـــة، حيـــث يشـــار إليهـــا أنهـــا "القـــدرة البدنيـــة الحركيـــة الخاصـــة،كما أنهـــا تـــرتبط ارتباطـــا وثيقـــا بالناحيـــة المهاريـــة، والقـــدرات البدنيـــة، وتعتـــبر أساســـا مهمـــا لتحســـين مهـــارات الحركـــات" (عصام عبد الخالق،1992،ص131).

وتكمـــن أهميـــة الرشـــاقة في ارتباطهـــا بالعديـــد مـــن مكونـــات الأداء البـــدني كالســـرعة والدقـــة والتوافـــق والتوازن والتحمل في حالة استمرار الأداء.

ففـــي كـــرة اليـــد الرشـــاقة مطلوبـــة بنســـبة عاليـــة جـــدا باعتبـــار أن اللاعـــب في تحـــرك دائـــم وتغيـــير للاتجـــاه أثنـــاء الجـــري أو الخـــداع، وكـــدا تغيـــير أوضـــاع الجســـم في بعـــض حالات التصويب للتفوق على المدافع و الحارس، فهو مطالب بأداء سريع يتسم بالدقة.

وحســـب مـــا تقـــدم يمكـــن القـــول أن الرشـــاقة هـــي قـــدرة الـــتحكم في الجســـم أثنـــاء حركتـــه ككـــل أو أحـــد أجزائـــه وتغيـــير أوضـــاعه ســـواء كـــان دلـــك في الأرض أو في الهواء مع توفر عامل الدقة والسرعة مما يساعد على تحقيق الهدف .

4-9- التحمل العضلي :

باعتبـــار أن كـــرة اليـــد تتطلـــب مـــن اللاعبـــين مجهـــودات كبـــيرة طـــوال أوقـــات اللعـــب ســـواء في الـــدفاع أو الهجـــوم ويكـــون دلـــك في أغلـــب الأحيـــان دون تـــوفر فـــترات راحـــة، فهـــدا يتطلـــب قـــدرات خاصـــة مـــن ناحيـــة التحمـــل العضـــلي حـــتى يـــتمكن هـــؤلاء اللاعبـــين مـــن إتمـــام المباراة وهم في حالة لا تقل عن بدايتها.

ويعـــني التحمـــل العضـــلي القـــدرة علـــى تكـــرار الأداء العضـــلي لأكـــبر عـــدد ممكـــن مـــن المـــرات أو لأطـــول مـــدة زمنيـــة ممكنـــة، علـــى أن تكـــون شـــدة الحمـــل الواقعـــة علـــى كاهـــل العضلات شدة متوسطة، وعند تنمية التحمل العضلي يجب مراعاة ما يلي:

- تكرار الأداء إلى أكثر عدد ممكن أو لأطول مدة ممكنة .
- شدة الحمل تكون متوسطة .
- المحافظـــة علـــى معـــدلات الأداء خـــلال اســـتمراره أي لا يجـــب أن يكـــون هنـــاك انخفـــاض في إيقاع العمل.

– أن يكون معظم العبء واقعا على الجهاز العضلي .

4–10– التحمل الدوري التنفسي :

يعرف التحمل الدوري التنفسي بكونه "كفاءة الجهازين الدوري والتنفسي على مد العضلات العاملة بحاجتها من الوقود اللازم لاستمرارها في العمل لفترات طويلة " (أسامة رياض، 1999، ص137).

ويتطلب التحمل الدوري التنفسي كفاءة الجهازين الدوري بعضلة القلب الغير إرادية و التنفسي في مد العضلات العاملة بالقدر الكافي من الغذاء ضمانا لاستمرار العمل، إذ أن الاستمرار في الأداء هو العامل المميز للتحمل بصفة عامة .

و يعتبر التحمل الدوري التنفسي أحد العوامل الهامة في ممارسة كرة اليد، لما تتطلبه من استمرار في الممارسة لفترة طويلة نسبيا مع ضمان الإبقاء على معدلات الأداء وأن لا يكون هناك انخفاض في هده المعدلات.

4–11– المناعة ضد الأمراض:

إن اكتساب اللياقة البدنية يؤدي إلى ضمان حيوية خلايا الجسم كلها ولأطول زمن ممكن، مما يؤدي إلى اكتساب مناعة ضد الأمراض وتأخر ظهور الشيخوخة.

خلاصة:

تعتبر كرة اليد من الألعاب الرياضية الحديثة التي أظهرت تميز من ناحية ملائمتها للوسط المدرسي باعتبارها تعتمد على الجري والوثب و الرمي، واجتذبت الكثير من الممارسين فأصبحت ذات شعبية كبيرة.

ومن خصوصيات هده اللعبة أنها تتسم بالسرعة وتغير مواقف اللعب يجعلها تتطلب من ممارسيها اكتساب المهارات الأساسية للعبة سواء بالكرة أو بدونها، والتي تساعدهم على مواكبة التغيرات المفاجئة لمواقف اللعب المختلفة، وإتقان هده المهارات يساعد اللاعبين على تحسين مستواهم المهاري.

ومن خلال ما تطرقنا إليه في هدا الفصل، قمنا بتوضيح المتطلبات اللازمة للاعب كرة اليد وخصوصياتها حتى يتسنى للمطلع أن تكون له نظرة واضحة حول طبيعة هده اللعبة، وخاصة المهتمين بطريقة الأداء الصحيحة لهده المهارات.

الفصل الرابع

التعلم و التعلم الحركي
وخصائص المرحلة العمرية

تمهيد:

يعتبر التعلم ظاهرة إنسانية ترتبط بكل مراحل النمو، حيث "يبدأ التعلم لدى الإنسان في مرحلة الطفولة حيث يكتسب بعض المهارات البسيطة" (يوسف محمود قطامي، 2005، ص 16). .والتعلم يسود كل أنواع النشاط الإنساني إذ "يتضمن التعلم كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية وغير حركية سواء تم هذا الاكتساب بطريقة مقصودة أو غير مقصودة"(مروان عبد المجيد، 2002، ص 77) أما التعلم الحركي بصفة خاصة وبمفهومه العام هو تغيير في الأداء ويعبر عنه بأنه "التعلم لأي حركة جديدة وتنقيتها وتثبيتها مع تطبيقها" (موقف أسعد محمود، 2009، ص 17).

ومنه فإن التعلم الحركي ما هو إلا العملية التي يستطيع المتعلم من خلالها اكتساب وتكوين قابليات حركية جديدة أو تبديل وتحسين قابلياته الحركية السابقة ومحاولة الوصول إلى تثبيتها واستعمالها عن طريق الممارسة والتجربة، فللتعلم والتعلم الحركي شروط يجب توافرها حتى تتم عملية التعلم بطريقة جيدة وهادفة ويكون ذلك عبر مراحل، وبالاعتماد على طرائق خاصة للتعلم بنيت وأعدت ارتكازا على نظريات التعلم، وهناك عوامل تؤثر على التعلم الحركي، كما أنه يرتبط بخصائص المرحلة العمرية وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى كل ما له علاقة بالتعلم من شروط ومراحل وطرائق ونظريات وعوامل مؤثرة وخصائص المرحلة العمرية.

1- تعريف التعلم و التعلم الحركي:

تعددت التعاريف الخاصة بالتعلم بصفة عامة والتعلم الحركي بصفة خاصة حسب تعدد آراء الباحثين ومجالاتهم، حيث يشير (H.Pieron) إلى التعلم بأنه "تغيير ملائم للتصرف خلال آداءات متكررة " (Edgar thill, et autres-1998-P303).

وعرفه (Magil) ماجل بأنه "حالة داخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة بل يمكن الاستدلال عليها من خلال سلوك الفرد" (مروان عبد المجيد،2002،ص 80).

ويقول (Munn) "أن التعلم يحدث عندما يتعرض السلوك لتغيير موجب على درجة صغيرة أو كبيرة من الثبات نتيجة الملاحظة أو أداء نشاط أو ممارسة تدريب" (سيد محمد خير الله،1996، ص 10) .

ويعرف كذلك بأنه "العملية العصبية الداخلية المفترض حدوثها عند حدوث تغيير في الأداء ليس ناتجا عن النمو و التعب" (محمود عوض بسيوني، وفيصل ياسين النشاطي، 1992،ص49).

.ويشير وجيه محجوب بقوله أن التعلم سلوك يتغير بفضل الخبرة والتجربة وهو كل ما يكتسبه الفرد من علوم وميول وقدرات واتجاهات وعواطف ومهارات حركية" (وجبة محجوب، 2001، ص4).

ومما سبق فإن التعلم بصفة عامة هو عبارة عن تغيرات تحدث في سلوك المتعلم بفضل الخبرة أي الممارسة وتتمثل في كل ما يكتسبه المتعلم.

أما التعلم الحركي فإنه "يعني اكتساب وتحسين وتثبيت واستعمال المهارات الحركية" (موفق أسعد محمود،2009،ص 19)

إذن فالتعلم الحركي هو يهتم بالجانب الحركي واكتساب المهارات الحركية وهو كل تغير في الأداء الحركي عن طريق الممارسة.

2- شروط التعلم الحركي:

إن التعلم بصفة عامة سواء كان حركيا أو ذهنيا أو اجتماعيا يتطلب شروطا معينة وإذا توافرت فإن التعلم سوف يكون حتميا هادفا حيث أن "التعلم الهادف لا يحدث دون شروط معينة" (أحمد زكي صالح، 1982، ص 35).

ويقول كذلك أحمد زكي صالح "أن التعلم الجيد يجب أن تراعى فيه شروط" (عطاء الله أحمد 2006، ص 137).

ومنه فإن التعلم الجيد والهادف يجب أن تتوفر له شروط معينة والتي أشار إليها كل من (محمد مصطفى زيدان وأحمد زكي صالح) وكانت تتفق مع ما جاء في أغلب المصادر والمراجع فيما يلي" (عطا الله أحمد، 2004، ص 95-98).

1- النضج .

2- الدوافع .

3- الممارسة.

4- الفهم.

5- وجود مشكلة جديدة أمام الفرد.

2-1- النضج:

يعتبر النضج أول شرط من شروط التعلم، وبعد أساس التعلم والعامل الفعال والمؤثر في إتمام وإنجاز التعلم حيث "يؤكد حمانة البخاري على أن النضج هو عامل أساسي للتعلم" (عطاء الله، 2004، ص 95).

ويكون ذلك مؤكدا حيث أن الفرد الذي يبلغ مستوى النضج يتعلم في وقت وبجهود أقل من الذي لم يكتمل نضجه حيث أن "الفرد لا يستطيع أن يكتسب الخبرات الحركية، إلا في حالة الوصول إلى مستوى مناسب من النضج" (إبراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص 47)، وتقل المدة الزمنية للتعلم كلما زاد النضج ويقصد بالنضج "عملية نمو داخلي مستمرة تتناول جميع نواحي الفرد" (إبراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص 47).

ويعرفه أحمد زكي صالح بأنه "الوصول إلى حالة النمو الكاملة، أي التغيرات الداخلية في الكائن الحي التي ترجع إلى تكوينه الفيزيولوجي والعضوي، والتغيرات التي ترجع إلى النضج هي نتيجة التكوين الداخلي للفرد" (عطا الله أحمد، 2006، ص 138).

ويعرف أيضا على "أنه التغيرات الحاصلة في الكائن الحي التي ترجع إلى تكوينه الفيسيولوجي والعضوي وخاصة الجهاز العصبي، أو هو درجة النمو التي يتم خلالها اكتمال الأجهزة الداخلية بحيث تكون متمكنة من أداء واجباتها الوظيفية في خدمة الواجب الحركي" (موفق أسعد محمود، 2009، ص 33).

ومما سبق يمكن القول أن النضج هو تلك التغيرات الداخلية التي تحدث إثر النمو وتؤدي إلى الوصول بالأجهزة الوظيفية إلى القدرة على أداء الواجبات الحركية والتي تتناسب مع المرحلة العمرية للفرد.

وحسب ما جاء في أغلبية المصادر فإن "النضج يتوزع بين النضج البدني والعقلي .

والانفعالي" ولكي تتحقق عملية التعلم ويكون هذا التعلم جيدا وهادفا فلا بد من توفر عامل النضج باعتباره شرطا أساسيا يسبق عملية التعليم.

2-1-1- النضج العقلي:

ويتعلق بنمو الوظائف العقلية المختلفة حيث "يتبع هذا النمو تطورا في فهم الطفل وتعبيره وتصرفاته ومدركاته" (عصام نور سرية، 2004، ص 126).

2-1-2- النضج البدني أو الجسدي (العضوي):

لا يمكن للمتعلم أن يتقدم في تعلمه ويحقق أدنى تحصيل ما لم تكن الأعضاء الداخلة في عملية التعلم أو اللازمة لتحقيق ذلك التحصيل قد بلغت النمو الكافي ،فالمقصود بالنضج الجسدي (العضوي) النمو السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظائف التي يتعلم الفرد في مجالها.

ومما سبق فإن النضج عقلي وجسدي حيث يشير حمانة البخاري إلى أن "الإنسان كل متكامل وبالتالي فإن النمو العقلي لا يمكن أن يحقق إلا بالنمو الجسدي والعكس صحيح" (عطاء الله أحمد،2004، ص 95).

وباعتبار أن النضج أحد الشروط الأساسية للتعلم فإنه توجد علاقة بين النضج والتعلم يمكن إيجازها في النقاط التالية: (إبراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص 47).

- التعلم يحدث نتيجة نشاط ذهني أو بدني مما يؤدي إلى تراكم الخبرة، أما النضج عملية نمو داخلي مستمرة تتناول جميع نواحي الفرد.
- التعلم عملية إرادية تحدث تحت تأثير الإرادة بينما النضج يحدث تلقائيا حتى في وقت الرقود و النمو.
- التعلم يؤدي إلى إحداث أنماط خارجية وداخلية من السلوك لدى الفرد تميزه عن غيره من الأفراد، أما النضج فيؤدي إلى ظهور أنماط عامة من السلوك لدى الأفراد جميعهم في العمر نفسه على الرغم من العوامل المؤثرة في ذلك .
- التعلم يعزى إلى العوامل البيئية الخارجية التي تؤثر على الفرد، بينما النضج يعزى إلى عوامل عضوية وداخلية أو تغيرات ناتجة عن التطورات الفيزيولوجية الخاصة بالجهاز العصبي .

ويتفق هذا ما جاء به كل من محمد مصطفى زيدان ورمزية غريب ومن هنا قد يرى البعض أن النضج كاف لحدوث التعلم، وهذا غير صحيح فالنضج وحده لا يكفي لحدوث التعلم ولكنه ضروري ويتطلب شروطا أخرى سبق ذكرها.

2-2- الدوافع:

إن الدافع هو "حالة داخلية بدنية أو نفسية توترية تثير السلوك في ظروف معنية متواصلة حتى ينتهي إلى هدف معين أو غاية، وإذا لم يتحقق هذا يبقى الفرد في حالة التوتر هذه" (موفق أسعد محمود، 2009، ص 32).

ويطلق (حمانة بخاري) على الدافع اسم الميل، ويسميه الغزالي"النية أو الباعث" تارة و"الغريزة أو الشهوة" تارة أخرى، فيعرفه بأنه "كل ما هو مقصود بالفطرة" (حمانة البخاري،1991، ص 53).

ويشير محمد مصطفى زيدان إلى الدوافع بأنها "هي الطاقات ترسم للكائن الحي أهدافه وغايته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 139).

ومنه فإن الدوافع هي المحرك الأساسي للسلوك بحيث يوجه ذلك السلوك إلى تحقيق هدف معين،"وللدافع وظائف هامة في عملية التعلم نلخصها في ثلاثة نقاط وذلك حسب (سعد جلال، محمد علاوي)"(عطاء الله أحمد، 2009،ص139).

- أنها تضع أمام المتعلم أهدافا معينة تسعى إلى تحقيقها، بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الفردي، فكل دافع مرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه .
- الدافع هو الطاقة الكامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بنشاط معين فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد.
- الدوافع تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوب.

2-3- الممارسة:

تعتبر شرطا من شروط التعلم، فهي أساسية أي بدونها لا يحدث التعلم حيث يشير مصطفى محمد زيدان أنه "تعد الممارسة كأساس للتعلم بمعنى أنه لا يحدث .

تعلم بدون ممارسة" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 143).

ويذكر بأن "وجود الدافع لدى الفرد لتعلم المهارة لا يتحقق إلا إذا مارسها وكررها عدة مرات، إلى أن يتم السيطرة عليها، وتصبح له القدرة على أداءها في كافة المواقف" (موقف أسعد محمود، 2006، ص 33).

لا يمكن الحكم على أنه قد تم التعلم إلا إذا ظهر فهناك تحسن في مستوى الأداء عند تكرار الأداء عدة مرات إذ أن "الممارسة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الحكم على ما حدث من تغير في أساليب الفرد" (عطاء الله أحمد، 2006،ص 143).

وتعرف الممارسة كذلك بالتدريب والتكرار، ففي بداية التعلم يجب أداء وممارسة الحركة أو المهارة دون الاكتفاء بملاحظتها ومشاهدتها من خلال العرض للنماذج، وإثر هذه الممارسة الأولية تظهر أخطاء كثيرة راجعة إلى الاستجابة الخاطئة، ويتطلب منا هذا تصحيح الأخطاء المرتكبة من خلال تكرار الحركة أو المهارة معتمدين على توجيهات المعلم أو المدرب، وهكذا يمكننا الوصول إلى تحقيق الأهداف التي وضعتها أمامنا الدوافع، ويكون ذلك بإتباع الخطوات التعليمية الصحيحة محاولين الانتباه إلى العوامل المؤثرة في اكتساب الحركة أو المهارة.

2-4- الفهم:

إن الفهم شرط له أهميته بالنسبة للتعلم ، حيث أن الإدراك والتحصيل يترابطان ارتباطا كليا مع الفهم "فالإنسان كما يلاحظ الغزالي لا يدرك إلا ما هو واصل إليه" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 143).

ومنه فعلى القائمين بالعملية التعليمية أن يعاملوا المتعلمين على حسب قدراتهم الإدراكية ودرجة فهمهم للأشياء حيث يشير حمانة البخاري بأنه "طولب القائمون على عملية التعلم بأن يخاطبوا الناس على قدر عقولهم والتدرج في عملية الفهم، فلا يجب على المعلم أن يذكر. للمتعلم إلا ما يتحمله ولا يذكر له ما وراء ذلك حتى لا يتلف رأيه لكي تكون هنا الدقة" (مقراني جمال، 2002، ص15).

وحتى يتحقق هذا الشرط لا بد من توفر وسائل الإيضاح وعلى المتعلم كذلك أن يبذل .

مجهودا للفهم وذلك عن طريق الانتباه للمعلم والتساؤل عن ما هو غامض.

2-5- وجود مشكلة جديدة أمام الفرد:

لقد حدد هذا الشرط لعملية التعلم أحمد عزت راجع حيث يشير إلى أنه "وجود مشكلة يتعين عليه حلها، حيث تكون هذه المشكلة جديدة بالنسبة له وهو غير متعود عليها، وتكون بمثابة عقبة أمامه يريد حلها بغرض إرضاء حاجاته ورغباته" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 144).

ويؤكد هذا بحيث يلاحظ يوسف محمود قطامي بأنه "يتعلم الفرد شيئا جديدا أو أي موضوع حينما يواجه صعوبة أو مشكلة حياتية، أو دراسية تتطلب حلا" (يوسف محمود قطامي، 2005، ص 16).

ومنه فإن مواجهة أي فرد لمشكلة جديدة تجعله يفكر كيف يتخطاها أو يجد لها حلا، وعن طريق العمليات التي يجريها هذا الفرد يجد نفسه قد تعلم أشياء جديدة.

وتعتبر هذه الشروط الخمس (النضج، الدوافع، الممارسة، الفهم، ووجود مشكلة جديدة أمام الفرد) ضرورية لحدوث التعلم الذي بدوره يتأثر بعوامل وتمر بمراحل:

3-مراحل مسار التعلم الحركي

كما سبق وذكرنا فإن التعلم الحركي ينتج عنه اكتساب قدرة على أداء مهارات جديدة، حيث يكون ذلك عن طريق الممارسة الايجابية ولا يتوقف مسار التعلم الحركي عند هذه الدرجة أي اكتساب القدرة على أداء مهارات حركية جديدة، وإنما يتعدى ذلك بالوصول إلى مرحلة الآلية في الأداء بعد الإتقان والتثبيت للمهارات الحركية، فالهدف من التعلم الحركي كما يراه (محمد عادل رشدي) هو "اكتساب المهارات الحركية، وإتقانها، وتثبيتها، بحيث يمكن للفرد الرياضي من استخدامها أثناء المنافسات الرياضية، بدرجة كبيرة من الفعالية، والإتقان" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 145).

ويتحقق هذا الهدف عن طريق المرور بمراحل مرتبطة مع بعضها وتؤثر وتتأثر ببعضها، "فتعلم أي مهارة جديدة والوصول بها إلى أعلى مستوى يجب أن تمر بثلاثة .

مراحل (مسارات) مترابطة مع بعضها وتكمل بعضها البعض الآخر"موفق أسعد محمود، 2009، ص 41).

ومن الناحية الخارجية والوظيفية لفن الأداء الحركي يرى (كورث ماينل) "أنها تكمن في الحصول على الشكل الرئيسي لمسار الحركة بشكلها الخام، ومن بعده التوافق، ثم تصحيح الأخطاء والعزل الحركي، ثم ثبات الحركة والتكيف على أدائها، وفق متطلبات مختلفة" (قاسم حسن حسين، 1998، ص 681).

ومعظم المراجع والمصادر التي ثم التطرق إليها تتفق على أن مسار التعلم الحركي يمر بثلاث مراحل لا يمكن الفصل بينها حيث تؤثر كل منها في الأخرى وتتأثر بها:

1- المرحلة الأولى: مرحلة التوافق الخام للحركة.

2- المرحلة الثانية: مرحلة التوافق الجيد (الدقيق) للحركة.

3- المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الآلي للحركة.

وهذه المراحل ليست مستقلة أو منفصلة عن بعضها ، حيث يذكر (كورث ماينل) أن هذا "لا يعني بأن المراحل ليست شكلا ثابتا أو أنه لا توجد خطوط فاصلة، وإنما تسير بانسياب بين مرحلة وأخرى" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 145).

ولكي يستطيع المتعلم الوصول إلى أعلى درجة في الأداء الحركي أي الوصول إلى درجة الآلية في الأداء عليه اجتياز المرحلتين الأولتين بنجاح خلال الممارسة والتدريب.

3-1- مرحلة التوافق الخام للحركة:

تعتبر هذه المرحلة أولى مراحل تعليم المهارات الحركية، وباعتبارها الأساس الذي تعتمد عليه المراحل الموالية في التعلم فإنه يجب على كل مدرب أو معلم الاهتمام والتركيز على هذه المرحلة.

ففي هذه المرحلة يحاول المتعلم أو اللاعب القيام بأداء حركة جديدة لأول مرة، فالأداء يكون بطريقة غير سليمة حيث "يمتزج أداء الحركة بالأخطاء العديدة" (مهند الشتاوي، وأحمد الخواجا، 2005، ص 200).

ويكـــون ذلـــك راجعـــا إلى إثـــارة عـــدد كبـــير مـــن العضـــلات ممـــا يـــؤدي إلى اشـــتراكها في أداء الحركـــة والـــتي لا دخـــل لهـــا في الأداء، حيـــث يبـــذل المـــتعلم جهـــدا كبـــيرا فيـــؤدي بـــه إلى ســـرعة التعـــب، إذ "يلاحـــظ محمـــد عـــادل رشـــدي أن الحركـــة الجديـــدة تحتـــاج لبـــذل جهـــد، وخاصـــة في المرحلـــة الأولى للممارســـة العمليـــة، ويفســـر ذلـــك بعـــدم وجـــود تـــوازن محـــدد بـــين عمليـــات الكـــف والإثـــارة في المـــخ، حيـــث تغلـــب عمليـــات الإثـــارة في البدايـــة وتظهـــر في أقســـام كبـــيرة، ممـــا يترتـــب عليـــه إثـــارة الكثـــير مـــن العضـــلات" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 147)

ولهـــذا يطلـــق عليهـــا مرحلـــة انتشـــار العمليـــات العصـــبية حيـــث أن "عمليـــات الإثـــارة العصـــبية تتفـــوق في بـــادئ الأمـــر ممـــا يـــؤدي إلى انتشـــارها في مراكـــز عصـــبية متعـــددة وينـــتج عـــن ذلـــك إثـــارة عـــدد كبـــير مـــن العضـــلات الـــتي لا دخـــل لهـــا بالعمـــل بجانـــب العضـــلات المنوطـــة بالعمل لأداء الحركة" (مهند الشتاوي، أحمد الخواجي، 2005، ص 200).

فتظهـــر الحركـــة الواحـــدة مصـــحوبة أو مشـــوبة بحركـــات كثـــيرة زائـــدة تجعلهـــا تظهـــر في أدائهـــا مركبـــة مـــن عـــدة حركـــات أو أجـــزاء غـــير متناســـقة، فهـــذه المرحلـــة "يـــتم فيهـــا التصـــور الأول للتصـــرف الحركـــي ثم ليـــه الـــتعلم الحركـــي" (قاســـم حســـن حســـين، 1998، ص 682). فالتصـــور الأولي للحركـــة الجديـــدة لا يـــأتي إلا بعـــد التعـــرف عليهـــا، وفهمهـــا، فـــالفهم شـــرط أساســـي لبنـــاء هـــذا الجديـــد التصـــور الأولي وبوضـــوح، ممـــا يســـاعد علـــى التصـــرف الحركـــي الصـــحيح حيـــث "لأجـــل أن يكـــون التصـــرف الحركـــي صـــحيحا يجـــب أن يكـــون التصـــور عـــن الحركـــة واضحا" (موفق أسعد محمود، 2009، ص 42).

وفي هـــذا الصـــدد يـــذكر (كـــورث ماينـــل) علـــى هـــذه المرحلـــة "أن جميـــع الأخطـــاء يرجـــع ســـببها إلى الأداء الحركـــي يوجـــه بالدرجـــة الأولى عـــن طريـــق دائـــرة تنظـــيم خـــارجي عـــل أساس المعلومات المتأتية من النظر" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 148)

وممـــا ســـبق فـــالمتعلم عليـــه إدراك متطلبـــات الأداء الصـــحيح للحركـــة عـــن طريـــق اهتمامـــه وتركيـــزه أثنـــاء عـــرض الحركـــة، والإنصـــات للشـــرح المقـــدم مـــن طـــرف المعلـــم لفظيـــا بصـــورة مفصـــلة، "ولكـــي يـــتم تعلـــم المهـــارة يجـــب التسلســـل في تركيبهـــا والتـــدرج في أدائهـــا وذلـــك عـــن طريـــق .

الشرح وعرض النموذج" (موفق أسعد محمود، 2009، ص 43)

وزيادة على التوضيحات المقدمة من طرف المعلم فيجب أن تكون هناك متابعة دقيقة للأداء حتى يتمكن من هو قائم بالتعليم من التعرف على الأخطاء وتصحيحها حتى نتمكن من الوصول إلى تحقيق أهداف هذه المرحلة والمتمثلة في التطور الأولي عن سير الحركة، أي اكتساب الأداء الحركي في شكله البدائي.

3-2- مرحلة التوافق الجيد (الدقيق) للحركة:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة عزل الأخطاء المرتكبة في الأداء الحركي حيث يحاول المتعلم فيها الوصول إلى أداء الحركة دون ارتكاب أخطاء تقريبا ولا يكون ذلك عن طريق تكرار الحركة في بداية المرحلة بصورتها الأولية حتى يتمكن من "السيطرة على أعضاء جسمه لإحساسه بمتطلبات الحركة والتركيز على اشتراك العضلات الخاصة بأداء الحركة وإبطال مفعول التنبيهات العصبية التي لا صلة لها لأداء الحركة حيث يؤدي ذلك إلى أداء التوافق الجيد للأداء" (مهند الشتاوي، وأحمد الخواجا، 2005، ص 200).

فالهدف من هذه المرحلة هو الوصول إلى التوافق الجيد للحركة حيث يشير محمد عادل رشدي إلى أن "هدف هذه المرحلة هو تطوير وتحسين وتعديل الشكل الخام أو البيدائي للحركة، والذي تم الإحساس به عن طريق الممارسة الإيجابية" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 148).

وتعرف هذه المرحلة بأنها تحتاج إلى وقت أطول من المرحلة الأولى، ويميزها قلة الأخطاء حيث يشير بسطويسي "إن ما يميز معالم هذه المرحلة قلة الأخطاء المهارية، وخلو التكتيك الرياضي للمهارة من تلك الأخطاء الرئيسية وبذلك فتلك المرحلة أهم ما يميزها هو تحقيق غرض الحركة بأقل أخطاء ممكنة" (عطاء الله أحمد، 2004، ص 100).

والتوافق الدقيق يؤدي إلى الاقتصاد في الجهد المبذول حيث أن "استخدام القوة في هذه المرحلة يكون بشكل مناسب وحاجة الأداء" (موفق أسعد محمود، 2009، ص 44) ولا يمكننا الوصول إلى التوافق الدقيق عن طريق الاعتماد على التكرار والتدريب فقط بل يجب توفر التغذية الراجحة حيث "يقوم المدرب بالتوصية والإرشاد في إصلاح الأخطاء" (قاسم حسن حسين 1998، ص 685).

فالتعلم الجيد يصحبه تدخلات المدرب أو المعلم في وقت مناسب وبكيفية ملائمة كما أشار إلى ذلك محمد عادل رشدي بأن " المدرب الناجح هو الذي يعرف كيف ومتى يتدخل لتوجيه الفرد الرياضي" (عطاء الله أحمد، 204، ص 100).

ويشير عطاء الله أحمد أن "الحركة عن طريق التعلم الجيد تصبح منظمة وليست ميكانيكية (آلية)، ولذلك فهذه المرحلة تختلف عن مراحل التوافق الخام للحركة" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 146)

ومما سبق فإن النتائج المتوخاة من هذه المرحلة هي الوصول إلى الحركة المنظمة فيعبر عنها بأنها التوافق الدقيق بحيث أن "التوافق الدقيق يعني تنظيم عمل القوى الداخلية بما ينسجم ويتلاءم مع القوى الخارجية" (موفق أسعد محمود، 2009، ص 44).

وهذا ما أشار إليه كذلك (كورث مانيل) بقوله "أننا نسمي نتائج المرحلة بالتوافق الدقيق، أي الوصول إلى مرحلة عالية لتنظيم والعمل القوي لأجزاء الحركة والأقسام الحركية" (عطاء الله أحمد، 2004، ص 100).

3-3- مرحلة التوافق الآلي للحركة:

تبدأ هذه المرحلة بعد اكتساب المتعلم التوافق الجيد للحركة، فهي تعد مرحلة الإتقان الحركي، حيث يمكن إتقان الأداء الحركي عن طريق الاستمرار في تكرار الحركة وتطبيقها وفق الظروف المختلفة وذلك حسب ما جاء عن قاسم حسن بقوله أنه "يمكن إتقان فن الأداء الحركي وفق الظروف البسيطة حيث يتمكن الرياضي أن يحرز النجاح السريع في أداء الحركة عند أدائه التدريب وفق ظروف ثابتة قدر الإمكان" (قاسم حسن حسين، 1998، ص 689).

ويحصل خلال هذه المرحلة الشعور بالحركية أثناء أدائها، فإن "هذا يعني الإحساس العضلي العالي لدقة الحركات" (عطاء الله أحمد 2006، ص 150).

إن الهدف الرئيسي لهذه المرحلة هو الوصول إلى آلية الحركة، حيث يسميها (كورث ماينل) "مرحلة الانسجام لمرحلة المتغيرة، أو مرحلة المقدرة" (عطاء الله أحمد، 2004، ص 100)

ويوافقه في ذلك موقف أسعد محمود بقوله "تسمى هذه المرحلة بمرحلة الانسجام .

أو مرحلة المقدرة حيث نمكن الوصول إلى أحسن درجة من ناحية التنظيم وضبط لميل جميع القوى ومختلف أقسام الحركة من أجل الوصول إلى إتقان وتثبيت الحركة" (موفق أسعد محمود، 2009، ص 45).

ومنه فإن هذه المرحلة هي التي يتم فيها الوصول إلى أعلى درجات إتقان الأداء الحركي، حتى تصبح الأداءات تؤدي بطريقة أوتوماتيكية بغض النظر عن الظروف مهما كانت صعبة.

ومما سبق فإن مسار التعلم الحركي يكمن في المراحل الثلاثة التي يمر بها المتعلم في تعلمه لمهارات الحركية الجديدة والتي تعرف بأنها مترابطة مع بعضها والمتمثلة في:

- مرحلة التوافق الخام - مرحلة التوافق الجيد (الدقيق) - مرحلة التوافق الآلي.

وحتى يصل المتعلم إلى أعلى مستوى فعليه أن ينجح في اجتياز المرحلتين الأولتين، وعند وصوله إلى المرحلة الثالثة عليه بإتقان وتثبيت المهارات الحركية، ويتم هذا كله بالاعتماد على نظريات التعلم.

4- طرائق التعلم في التربية البدنية والرياضية:

إن تعلم المهارة الحركية، في التربية البدنية والرياضية يمر بخطوات، ومن أعلم هذه الخطوات هو الجانب التطبيقي للمهارة الحركية فبعد عرض النموذج و تقديم الشرح الكامل أي بناء التصور الأولى للمهارة الحركية يتم الانتقال إلى تطبيقها عمليا وملاحظة ومتابعة الأداء حتى نصل إلى اكتمال عملية التعلم.

ونعتمد في هذه المرحلة على طرائق التعلم حيث هناك ثلاث طرائف رئيسية لتعلم المهارة الحركية في التربية البدنية والرياضية"(عطاء الله أحمد، 2006، ص 164).

- الطريقة الجزئية لتعلم المهارات الحركية.
- الطريقة الكلية لتعلم المهارة الحركية.
- الطريقة الجزئية الكلية لتعلم المهارة الحركية.

ومن واجب المدرس أو المدرب اختيار الطريقة المناسبة والتي يمكن أن تحقق الهدف .

تناسب الإجراءات والترتيبات والإمكانات ومستوى التلاميذ.

5-1- الطريقة الجزئية لتعلم المهارات الحركية:

إن استخدام هذه الطريقة يجعلنا نهتم بالأجزاء المكونة للمهارة الحركية حيث "تجزأ المهارة إلى أجزاء صغيرة كل جزء على حدة ويتم تعلم كل حركة أو جزء منفصلا عن الآخر ويتم الانتقال من الجزء الذي تم تعلمه إلى الجزء الثاني حتى ينتهي المدرس من تعليم جميع الأجزاء، وفي النهاية يتم ربط الأجزاء بعضها ببعض وتؤدى كاملة" (ناهد محمود سعد، ونيللي رمزي فهيم، 1998، ص 79).

ويتناسب استخدام هذه الطريقة مع المهارات الحركية الصعبة والمعقدة التي يعجز التلميذ على آدائها يؤكد ذلك عصام عبد الخالق بقوله إذا هي أكثر شيوعا: "في تعلم المهارة الصعبة، المركبة من بعض الأجزاء المعقدة وتناسب المهارات المركبة من بعض الأجزاء المعقدة، وتناسب المهارات التي يمكن تقسيمها إلى أجزاء" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 164)

في حين أن هذه الطريقة لا تناسب المهارات البسيطة والسهلة ، و"بالرغم من مناسبة هذه الطريقة لبعض المهارات الحركية التي تتميز بالصعوبة والتعقيد إلا أنها لا تناسب المهارات الحركية السهلة البسيطة أو المهارات الحركية التي لا يمكن تجزئتها" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص 190).

والعديد من المدربين والمدرسين يفضلون استخدام هذه الطريقة ويؤكد ذلك كل من (عباس أحمد صالح الصمرائي، وبسطيوسي أحمد) بالقول الآتي:" كما يفضل بعض المربين الطريقة الجزئية، مرتكزين على المبدأ القاتل بأن لإتقان الكل ينبغي إتقان الأجزاء الأجزاء، فمتعلم الأجزاء يسهل نسبيا من تعلم الحركة ككل" (عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عند العال بدوي، 2006، ص 50).

وحتى يكون التعلم جيدا وفي أقل وقت ممكن يجب أن يدرك المدرس أو المدرب أن تقسيم المهارة الحركية إلى أجزاء ليس بالشيء الهين، فهذا التقسيم لا يكون عشوائيا وإنما يجب أن يبني على أساس أن إتقان كل جزء يفيد الناحية الفنية للمهارة الحركية، حيث ينصح بالبدء في تعلم الجزء الرئيسي والمهم،

.

ثم الأجـــزاء الأقـــل أهميـــة، ومـــن الأفضـــل البـــدء في تعلـــم الأجـــزاء علـــى حســـب تسلســـلها الحركي مما يتطلب المعرفة الكافية للمدرب أو المعلم للمهارة الحركية.

ويشـــير عبـــاس أحمـــد صـــالح الســـامرائي إلى الشـــروط الـــتي يجـــب مراعاتهـــا عنـــد اســـتخدام الطريقـــة الجزئية في تعلم المهارات الحركية والمتمثلة فيما يلي: (عطاء الله أحمد، 2004، ص 166).

- عندما تكون المهارة طويلة وصعبة الأداء
- عندما تكون أجزاء المهارة معقدة
- عندما يكون الوقت كافيا لتجزئة المهارة والسيطرة على تلك الأجزاء، ثم المهارة ككل.
- عندما توفر وسائل الإيضاح المناسبة
- عندما يكون المتعلمون صغار السن

وإضـــافة إلى مـــا أشـــار إليـــه عبـــاس أحمـــد صـــالح الســـامرائي وبسطويســـي أحمـــد مـــن شـــروط يقـــول عطـــاء الله أحمـــد بـــأن "اســـتخدام الطريقـــة الجزئيـــة يكـــون في حالـــة وجـــود خلـــل في موقـــع مـــن المواقـــع عنـــد أداء المهـــارة ككـــل، وكـــذلك عنـــدما يكـــون جـــزء واحـــد مـــن مجمـــوع المهـــارة صـــعبا، وأيضـــا عنـــدما تكـــون المهـــارة صـــعبة وفيهـــا خطـــورة علـــى التلاميـــذ " (عطاء الله أحمد، 2006، ص 166).

وتعتـــبر الطريقـــة الجزئيـــة في تعلـــم المهـــارات الحركيـــة، مـــن أهـــم الطرائـــق الـــتي تعتمـــد علـــى مبـــدأ التـــدرج مـــن الســـهل إلى الصـــعب، ومـــن البســـيط إلى المعقـــد عـــن طريقـــة تســـهيل المهـــارة الحركيـــة بتجزئتهـــا، فهـــي طريقـــة تعلـــم ضـــرورية في عـــدة مواقـــف يمكـــن حصـــرها فيمـــا يلي: (عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عبد العال بدوي، 2006، ص 50).

1- إذا كان مستوى الأداء الحركي مرتفعا
2- في حالة إعداد الفرق الرياضية
3- إذا كان عدد التلاميذ قليلا
4- إذا كان الهدف إعداد الأبطال
5- إذا كان تدريب المهارات الحركية، بغرض المهني، كما في كلية التربية البدنية
6- إذا كانـــت المهـــارات تتميـــز بدرجـــة صـــعوبة عاليـــة وتســـتلزم توافقـــا عضـــليا عصـــبيا. ومـــا ســـبق .

فإن استخدام الطريقة الجزئية في تعلم المهارات الحركية له شروطه واستخدامها ضروري في بعض المواقف فهي تكون مناسبة لكنها تتطلب أن يكون المدرس أو المدرب على درجة عالية من الكفاءة والدراية بخصوصيات المهارة الحركية بحيث يكون على مستوى تخصصي بكبير.

5-2- الطريقة الكلية لتعلم المهارات الحركية:

إن استخدام هذه الطريقة يعتمد على عرض الحركة كاملة، تؤدى كوحدة واحدة غير مجزأة عكس الطريقة الجزئية فيتم التعلم للمهارة الحركية دون الاهتمام بمكوناتها.

وهذه الطريقة تساعد المتعلم على أخذ تصور كلي عن المهارة الحركية "فالمنطلق الفكري لهذه الطريقة هو أن العقل لا يدرك المواقف الحسية كجزئيات ولكنه يدركها ككل" (عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عبد العال بدوي، 2006، ص 49).

حيث يصف مفتي إبراهيم حماد هذه الطريقة "أنها تساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر المهارات الحركية، مما يسهم في سرعة تعلمها وإتقانها" (عطاء الله أحمد، 2006،ص167).

ولهذه الطريقة مزاياها حيث أنه "من مزايا هذه الطريقة هو أنها تسهم بدرجة كبيرة في العمل على خلق أسس التذكر الحركي للمهارة وذلك لأن الفرد يقوم باستدعاء واسترجاع المهارة الحركية كوحدة واحدة، أي ارتباطها بأجزائها المختلفة دون تجزئة" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص 189)

يفضل استخدام هذه الطريقة في تدريس التربية البدنية والرياضية وذلك لأسباب تم حصرها فيما يلي: (عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عبد العال بدوي، 2006، ص 49).

- مستوى الأداء المهاري المطلوب من التلاميذ خلال درس التربية البدنية المحدد لدرجة ما
- عدد تلاميذ الفصل كبير بالنسبة للمعلم
- الزمن المحدد لتعليم المهارات الحركية داخل الدرس يعتبر قصيرا
- لا تستلزم الطريقة الكلية أن يكون المعلم على مستوى تخصص مرتفع
- لا تبعث الملل في نفوس التلاميذ

– تناسب التلاميذ صغار السن

كما أن هذه الطريقة تساعد أيضا في إشباع حاجات ورغبات التلاميذ في المخاطرة والمجازفة إلا أن استخدام هذه الطريقة يتطلب شروطا حصرها (عباس أحمد صالح السامرائي، وبسطيوسي أحمد) فيما يلي: (عطاء الله أحمد 2006، ص 167).

– أن تكون المهارة الحركية قصيرة، حتى تكون الأخطاء المرتكبة قليلة

– أن تتوفر وسائل إيضاح مناسبة، وذلك لتمكين المتعلمين من اكتساب التخيل الحركي الصحيح.

– أن تكون المهارة سهلة الأداء أي غير معقدة ومناسبة لإمكانيات المتعلمين المهارية والعقلية.

– عندما تصعب تجزئة المهارة إلى أجزاء

ويضيف عطاء الله أحمد "بأن التعلم بالطريقة الكلية يمكننا من ربح وقت كبير في التعلم، ومن معرفة المهارة بشكل كبير وكامل" (عطاء الله أحمد، 2004، ص 109).

ولكن هناك صعوبات في استخدام هذه الطريقة، و المتمثلة فيما يلي:

– لا تتلاءم هذه الطريقة مع المهارات الصعبة (موفق أسعد محمود، 2009، ص 47).

– لا تراعي الفروق الفردية عند التعلم كذلك لا يستطيع التلاميذ معرفة تفاصيل الحركة وخصوصا إذا تم تأييدها بسرعة كبيرة (محمود سعد ونيللي رمزي فهيم، 1998، ص 79).

– عندما يكون هناك خلل أحد أجزاء المهارة فهنا يضطر المدرس إلى فصلها وتعلمها منفردة (عطاء الله أحمد، 2006، ص 168).

ومما سبق فإن الطريقة الكلية تحقق التعلم بدون الاعتماد على تحليل المهارة الحركية لكن يتم تطبيقها وفق شروط، ولكن تظهر بعض الصعوبات في تطبيقها ثم ذكرها، وهي تكون مناسبة في بعض المواقف ومنه فإن لكل من الطريقتين الكلية والجزئية مساوئ ومحاسن، وتتدخل عوامل أخرى تؤثر كذلك في اختيار الطريقة الصحيحة في التعلم، حيث أن نوعية المهارات المنفصلة، ورد فعل المتعلم، ودرجة صعوبة المهارة الحركية، ومستوى المدرب كلها عوامل تؤثر في اختيار طريقة التعلم، وتحدد مدى نجاحها أو فشلها في تحقيق الأهداف.

5-3- الطريقة الكلية الجزئية لتعلم المهارات الحركية:

تعتبر هذه الطريقة خليطا من الطريقتين السابقتين (الطريقة الكلية والطريقة الجزئية)، وكما سبق وأن ذكر فإن لكل طريقة سواء الكلية أو الجزئية مزايا وعيوبا، فالعمل بالطريقة الكلية، الجزئية يسمح لنا بالاستفادة من مزايا كل من الطريقتين والتغلب على عيوب كل منها.

فعند تعليمنا لبعض المهارات الحركية يتحتم علينا استخدام الطريقتين (الكلية والجزئية) معا حتى نتمكن من الوصول إلى تحقيق الهدف فيقول عباس أحمد صالح السمارائي: "لذا يمكن أن تكون الطريقة الكلية الجزئية حلا وسطا للطريقتين" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 168).

"وقد دلت التجارب الخبرات على أن التعلم بالطريقة الكلية الجزئية تحقق أحسن النتائج بالنسبة لمعظم المهارات الحركية" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص 190).

ومن خلال هذا يمكننا أن نعتمد على هذه الطريقة في تعليم تلك المهارات الحركية التي صعب علينا تعليمها بالاعتماد على إحدى الطريقتين السابقتين ويكمن ذلك في التكامل الذي تحققه هذه الطريقة (الكلية الجزئية)بعدما استفادت من نقاط قوة كل من الطريقتين.

و يمكننا الاستفادة من استخدامها كذلك في التغلب على بعض نواحي قصور الطريقتين السابقتين حيث أن هذه الطريقة تراعي الفروق الفردية في القدرات الحركية كما تقلل من الوقت الضائع في التعليم كذلك تحدد أهدافا واضحة أمام التلاميذ ويصبحون إيجابيين في أداء" (ناهد محمود سعد، ونيللي رمزي فهيم، 1998، ص 30).

تطبيق هذه الطريقة والنجاح في استخدمها يتطلب شروطا معينة علينا مراعاتها فالشروط نفسها التي ذكرها (عطاء الله أحمد، 2006) يؤكد عليها الآخرون وتتمثل فيما يلي: (موفق أسعد محمود، 2009، ص 48).

-تعليم المهارة الحركية ككل بصورة مبسطة في بداية الأمر

-تعليم الأجزاء الصعبة بشكل مفصل ومن تم ربط هذه الأجزاء بالأداء الكلي للمهارة الحركية.

-مراعاة تقسيم أجزاء المهارة الحركية إلى أجزاء متكاملة ومترابطة أثناء التدريب عليها.

6- خصائص ومميزات المرحلة العمرية (16-18) سنة:

للنمو مراحل متتالية ولكل مرحلة منها مظاهر وخصائص وأنماط سلوك مميزة إلا أن هناك خصائص عامة للنمو، حيث أن "النمو عملية مستمرة ولا يوجد حدود بين مرحلة و المرحلة التي تسبقها أو اللاحقة بها"(أكرم زكي خطايبة،1997،ص65).

وإضافة إلى تميز النمو بالاستمرارية والتدرج "فعملية النمو تتميز بالشمول في الجوانب العقلية ، البدنية الانفعالية ،الاجتماعية الدينية، ويتأثر كل جانب ببقية الجوانب الأخرى"(عصام الدين متولي عبد الله ،2007،ص48).

وتتميز كذلك عملية النمو بالاختلاف من فرد إلى أخر ، وتؤدي إلى النضج الذي يعتبر أحد شروط التعلم ، فلتعليم مهارات حركية مثلا يجب أن تكون مناسبة للمرحلة العمرية أو للنمو والنضج معا حتى يحدث التعليم بصورة سليمة.

ويتفق العاملون في مجال التربية ودراسة النمو على أن "النمو عبارة عن مجموعة التغيرات التكوينية والوظيفية التي تطرأ على الكائن الحي منذ ولادته وتستمر طوال حياته من خلال أسلوب ونظام مترابط وبطريقة تدريجية"(حسن السيد أبو عبيدة،2002،ص17).

فالتغيرات التكوينية تعني التغيرات التي تحدث في البناء و الشكل الجسماني من حيث نواحي الطول و الوزن والعرض والمحيط و الشكل و الحجم ، والتغيرات الوظيفية تعني التغيرات التي تتناول الوظائف الحركية و الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

إن الخصائص العمرية هي الميزات التي تختص بها كل مرحلة من المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان من الناحية الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية ، وتؤدي إلى ظهور تفاوت ملحوظ في الاهتمامات والتطلعات و المهارات وفي التغيرات العضوية النفسية ويعتبر الإلمام بها وسيلة وأداة معرفية للتنبؤ والتحكم في السلوك والتصرفات.

6-1- أهمية معرفة الخصائص العمرية للمتعلمين:

إن تقسيم النمو إلى مراحل لا يناقض ما جاء عن النمو بأنه عملية متصلة و متداخلة ، ولكن وضع هدا التقسيم حتى يساعد على الدراسة العلمية للنمو ومنه اكتشاف .

المقاييس والمعايير المناسبة لكل مظهر من مظاهره "فلدراسة مراحل النمو أهمية بالغة بالنسبة للمشتغلين بكثير من ميادين العلم المختلفة"(مروان عبد المجيد إبراهيم ،2002،ص11).

ففي ميدان التربية والتعليم "يساعد كلا من واضعي و منفذي البرامج خاصة في مجال التربية البدنية و الرياضية المدرسية"(حسن السيد أبو عبيدة ،2002،ص28).

ويمكنهم من التعرف على مختلف الخصائص الجسمانية والحركية ،والعقلية والاجتماعية والانفعالية لكل مرحلة من مراحل النمو ، وبالتالي يسهل وضع البرامج واستخدام أفضل الطرق والوسائل التي تسمح للنمو بأن يبلغ أقصاه في سرعته الطبيعية وهناك عدة تقسيمات لمراحل النمو تختلف تبعا للهدف منها ، ويرى مروان عبد المجيد إبراهيم أن "تقسيم(كورت ماينل) هو الأساس لكافة التقسيمات الأخرى لأنه يشمل كافة التقسيمات الأخرى"(مروان عبد المجيد إبراهيم ،2002،ص28).

حيث وضع كورت ماينل هده المرحلة العمرية 16-18 سنة في مرحلة المراهقة الثانية (15-18) سنة.

6-2- تعريف المراهقة الثانية (15-18) سنة:

تعتبر مرحلة المراهقة الثانية من أبرز مراحل النمو التي يمر بها الفرد في حياته ، والتي تصادف مرحلة التعليم الثانوي ، "فالمراهقة (L'adolescence)كلمة لاتينية مشتقة من فعل (Adolescere) والذي يعني النمو نحو الرشد"(رغدة شريم ،2009،ص21).

فهي "تعني مجموعة من التغيرات المتميزة الجسمية و العقلية والانفعالية و الاجتماعية"(عصام نور سرية ،2004،ص119)

فمرحلة المراهقة الثانية مرحلة يقترب فيها الأفراد من اكتمال النمو بمختلف أنواعه ، حيث "تنتهي هده المرحلة عندما يتمكنوا من تحقيق حالة الاعتماد على الذات في مرحلة الرشد كما يحددها المجتمع الذي يعيشون فيه"(رغدة شريم ،2009،ص23)

وهي مرحلة صعبة جدا في التربية ،حيث "يذكر (جارسون) عن المراهق ما ذكره (روسو) عن الشباب فيقول أنه يمكن إصلاح الرجال والشعوب في عهد الشباب ، ولكنهم يصبحون غير قابلين للإصلاح في الكبر"(عصام الدين متولي عبد الله ،2007،ص55).

6-3- خصائص مرحلة المراهقة الثانية:

تعتبر هده المرحلة جامعة بين خصائص مرحلتي النضج والرشد حيث تختلف الخصائص البدنية و الحركية و الانفعالية في بداية المرحلة عن نهايتها ،حيث يتعرض الفرد في بدء هده المرحلة لعملية النمو السريع وغير المستقر بدنيا وعقليا ،يصل بالتدرج إلى مرحلة النضج و الواقعية ويزداد معها اهتمامه بالاستقلالية وتزداد اهتماماته الأساسية في الحياة صحيا ،واجتماعيا ، حيث " تعتبر هده المرحلة هامة لغرس القيم لدى الأفراد وتطوير اتجاهاتهم الصحية والاجتماعية والمهارية "(ليلى عبد العزيز زهران ،2003،ص226)

"ويشير العديد من الباحثين إلى أن هده المرحلة يمكن اعتبارها ذروة جديدة للنمو الحركي ومنها يستطيع الفتى والفتاة اكتساب و تعلم مختلف المهارات الحركية بسرعة"(عنايات محمد أحمد فرج ،1998،ص84).

ويؤكد ذلك ما أشارت إليه زينب علي عمر و غادة بأنه "تتميز هده المرحلة بسرعة اكتساب وتعلم المهارات الحركية وإتقانها وتثبيتها و الوصول إلى أعلى المستويات الرياضية من خلال التدريب المنتظم"(زينب علي عمر،وغادة ،2008،ص102)

ومنه تعتبر هده المرحلة من أحسن المراحل لتنمية أو تطوير ما تم تعلمه في المراحل السابقة ، حيث يقال عن هذه المرحلة أنها "لا تعتبر مرحلة تعلم و إنما مرحلة تطوير وتثبيت بالمستوى للقدرات و المهارات الحركية ، فهي تعتبر مرحلة أداء متميز خال من الحركات الشاذة"(مروان عبد المجيد إبراهيم ،2002،ص69)

ويؤكد هذا ناهد محمود سعد ونيللى رمزي فهيم باتفاقهما أن هذه المرحلة العمرية "من أحسن المراحل لترقية المهارات التي تحتاج لدقة حركية"(ناهد محمود سعد،و نيللى رمزي ،1998،ص212)

ومن هذا فإن هذه المرحلة تعتبر فترة زمنية جيدة لتنمية وتطوير البناء الحركي والوزن الحركي والانسيابية والدقة الحركية وثبات الحركة ،وهذه كلها تعمل من أجل تحسين قابلية التوجيه الحركي ،فهي تعتبر مرحلة جيدة لقابلية التعلم الحركي عند الجنسين ،وبالتالي تعتبر قمة جديدة للتطور الحركي.

6-3-1- النمو الجسمي:

يقصد به النمو في الأبعاد الخارجية للإنسان كالطول والوزن والعرض والحجم وتغيرات الوجه والاستدارات الخارجية المختلفة ،و بالتالي "فالنمو الجسمي هو كل ما يمكن قياسه مباشرة في جسم الإنسان"(عصام نور سرية ،2004،ص119)

تتميز هذه المرحلة بنمو جسمي بطيء ، "ففي هذه المرحلة تظهر الفروق التي تميز تركيب جسم الفتى والفتاة بصورة واضحة"(عنايات محمد أحمد فرج ،1998،ص74).

ويذكر محمد حسن علاوي بأنه "يزداد نمو عضلات الجدع والصدر و الرجلين بدرجة أكبر من نمو العظام حتى يستعيد الفرد اتزانه الجسمي ، ويصل الفتيان و الفتيات إلى نضجهم البدني الكامل تقريبا"(محمد حسن علاوي ،1998،ص132).

فيكون نمط الجسم قد بلغ أقصى طول مع ازدياد النمو عرضا بشكل ملحوظ فيظهر التناسق في شكل الجسم.

ويلاحظ أن "الفتى أكثر طولا و أثقل وزنا من الفتاة مع مثانة وقوة عضلاته ، كما أن كمية النسيج العضلي أكبر من كمية الدهن وكثافة عظامه أكبر في حين تتميز عضلات الفتاة بالطراوة والليونة"(زينب علي عمر،وغادة ،2008،ص103)

وتزداد في هذه المرحلة حاجات الأفراد و التي يجب إشباعها ، فيكون دلك عن طريق ممارسة الأنشطة الرياضية لاكتساب اللياقة البدنية والحركية وكذا الاهتمام بالأنشطة التي تهتم بصحة و سلامة القوام واكتساب المظهر الجيد.

6-3-2- النمو الحركي:

بالنسبة للنمو الحركي يظهر الاتزان التدريجي في مجال الأداء الحركي فنلاحظ أن الحركات في هذه المرحلة تصبح أكثر توافقا وانسجاما ، فيستطيع الفرد أن يصل إلى درجة الإتقان في أداء المهارات الحركية ، حيث يقول مروان عبد المجيد أن "ديناميكية سير الحركات تتحسن من خلال المراهقة الثانية ، و كذلك دقة التصرفات الحركية"(مروان عبد المجيد إبراهيم ،2002،ص68)

وفي هذه المرحلة يمكن للفرد أن يكتسب ويتعلم الحركات أو ينميها ويطورها ، ويمكنه أن يصل إلى مرحلة إتقان وتثبيت تلك الحركات ، وباعتبار أن الفتيان يتميزون بزيادة .

القـــوة العضـــلية يعتـــبر دافعـــا لممارســـة الأنشـــطة الرياضـــية الـــتي تحتـــاج إلى القـــوة العضـــلية ، أمـــا الفتيـــات فالزيـــادة في خاصـــية المرونـــة لـــديهن تســـاعدهن علـــى ممارســـة بعـــض الأنشـــطة الرياضـــية كالجمبـــاز و الرقص الإيقاعي ، وغير ذلك من التمرينات الفنية.

6-3-3- النمو العقلي:

تعتـــبر مرحلـــة المراهقـــة مرحلـــة التغـــيرات، وتعتـــبر التغـــيرات في الإدراك أو التفكـــير المجموعـــة الثانيـــة مـــن التغـــيرات الرئيســـية الـــتي تحـــدث خـــلال هـــذه المرحلـــة، فـــالمراهقون يســـتطيعون التفكـــير بأشـــياء غـــير موجـــودة إطلاقـــا، ويســـتطيعون التفكـــير بـــالممكن والواقـــع ويصـــبح تفكـــيرهم منطقيـــا وواقعيـــا، حيـــث يصـــبح لـــدى المراهـــق القـــدرة علـــى التفكـــير المجـــرد، تمكنـــه مـــن اســـتخدام التحليـــل والعمليـــات المنطقيـــة المتقدمـــة في المواضـــيع الاجتماعيـــة والإيديولوجيـــة، ومنـــه يســـتطيع التحـــرر مـــن البيئـــة و الظـــروف المباشـــرة، و بالتـــالي يســـتطيع التفكـــير في الاحتمالات الممكنة، بناء على تطور تفكيره الإستنتاجي، و استخدامه للتفكير الاستقرائي.

ويظهـــر ذلـــك عنـــد اســـتخدامه للاســـتدلال المنبثـــق مـــن التفكـــير الافتراضـــي في حـــل المشـــاكل الـــتي تتعرضـــه ممـــا يبرهـــن على قدرة المراهق على حل المشكلات.

و ممـــا ســـبق فـــإن هـــذه المرحلـــة ينمـــو فيهـــا لـــدى الأفـــراد القـــدرة علـــى الفهـــم والاســـتدلال و إدراك العلاقـــات، كمـــا "تنمـــوا القـــدرة على التفكـــر، بحيـــث قدرتـــه علـــى التـــذكر قائمـــة علـــى الفهـــم بـــدلا مـــن التـــذكر الآلي، كمـــا تـــزداد القـــدرة إلى إدراك مفهوم الزمن خاصة المستقبل"(عصام نور سرية 2004-ص127).

ونمـــو التفكـــير لـــدى المراهـــق يـــؤثر علـــى شخصـــيته وســـلوكه، فيصـــبح أكثـــر قـــدرة علـــى التفكـــير الأخلاقـــي، حيـــث يشـــير (Rice and Dolgin,2005) إلى أن "قـــدرة المـــراهقين علـــى إدراك الواقع،ومـــا يجـــب أن يكـــون عليـــه تجعلهـــم ميثـــاليين،يقومون بمقارنـــة الممكـــن بـــالواقع، ويكتشـــفون أن الواقـــع أقـــل مـــن الميثـــالي، ويصـــبحون ملاحظـــين ناقدين للأشياء كما هي عليه" (غدة شريم،2009، ص 94).

ومنـــه يصـــبح المراهـــق مثاليـــا في تصـــرفاته نظـــرا لتـــأثره بنمـــوه العضـــوي، والعقلي،والإنفعـــالي الـــذي يزيـــد مـــن اهتمامـــاتـــه وحاجاته.

6-3-4- النمو الاجتماعي:

ويقصـــــد بهـــــا القـــــدرة علـــــى التفاعـــــل أو التصـــــرف في المواقـــــف الاجتماعيـــــة حيـــــث يشـــــير (Steinberg،2002) بأنـــه "لكـــي يصـــبح الفـــرد عضـــوا في مجتمـــع الراشـــدين، فـــلا بـــد مـــن العديـــد مـــن التغيرات.

في المسؤولية والاعتماد على الذات، و الحرية، كذلك الاستقلال، فعلى العكس من الطفل، فإن المراهق الذي يتحول إلى راشد يسمح له باتخاذ العديد من القرارات التي يمكن أن يكون لها نتائج هامة على المدى البعيد" (غدة شريم، 2009، ص 128).

ففي السنوات الأخيرة لمرحلة المراهقة يبدأ المراهق بإدراك المسؤوليات نحو المجتمع أو الجماعات التي ينتمي إليها فتظهر تغيرات في سلوكاته فمن مظاهر هذه التغيرات تفطن المراهق للفروق الاجتماعية مما يجعله يكتسب اتجاهات اجتماعية كالميل إلى النقد و الرغبة بالإصلاح و مساعدة الآخرين و المشاركة الاجتماعية، مما يجلعه يختار أصدقاء محاولا بذلك التحرر من التبعية الأسرية و يميل إلى إثبات الذات عن طريق الميل إلى الزعامة والبطولية والرجولية مثل الزعامة الاجتماعية والذهنية والرياضية وكذلك الابتعاد عن الأنانية الذاتية مما يجعل هذا الجانب الاجتماعي ينمو عنده باستثناء بعض الحالات الخاصة للمراهقين.

6-3-5- النمو الانفعالي:

إن الانفعال هو اضطراب حاد وخبرة ذات شعور قوي تشمل الفرد كله نفسا وجسما و بعض علماء النفس "يعرفون الانفعال على أنه حالة شعورية مثل الخوف و الغضب والسرور والحزن والحقد والحب والعطف و السعادة والاشمئزاز" حيث تشير هيرلول (Hurlock 1967) إلى أن "معظم الباحثين في مجال انفعال المراهقين، يتفقون على أنها مرحلة تزداد فيها الانفعالات"(رغدة شريم، 2009، ص 129).

ويرجع الكثير انفعالات المراهقة إلى سبب التغيرات النمائية، فالتغيرات الجسدية المفاجئة تؤدي إلى اضطراب في الاتزان الجسدي مما يؤدي بدوره إلى احتمال ارتفاع حدة الانفعالات و"عادة ما تكون القابلية للانفجار الانفعالي، أعلى من القدرة على ضبط الانفعالات في الفترة المبكرة من المراهقة ، وفيما بعد يحاول المراهق الصغير أن يخفي انفعالاته مما يؤدي إلى المزاجية،ولكن عندما يبلغ السادسة عشرة من العمر يصبح أكثر هدوءا في تناول المشكلات التي تصادفه"(رغدة شريم، 2009، ص 129).

ومما سبق يمكن القول أن مرحلة المراهقة الثانية لها خصائصها من الناحية الانفعالية وذلك راجع إلى كثرة الخلافات العائلية والتقلبات الميزاجية، فالكثير من المراهقين يشعرون بالخجل .

والإكتئاب،والارتباك، والحرج، والوحدة، والعصبية، والإحساس بتجاهل الآخرين لهم،وباعتبار أن المراهق يعاني تغيرات نمائية كثيرة في هذه المرحلة فإنها تؤثر على توازنه سواء الجسدي أو النفسي ، فتظهر عند المراهق أو المراهقة حاجات انفعالية جديدة و يتطلب إشباعها فهناك صعوبات تواجه النمو الانفعالي في هذه المرحلة باعتبار أن الذكور و الإناث يسعون إلى التحرر من الاعتماد على الأسرة، ويرغبون في الاستقلال وتظهر لديهم حاجات انفعالية جديدة يتطلب إشباعها فتظهر عقبات تحول دون ذلك، ومن أهمها: العقبات المادية، و العقبات الاجتماعية و العقبات الفردية، ويكون النمو الانفعالي سويا عندما تصبح للمراهق القدرة على إدارة الغضب، ومقاومة الضغوط الخارجية و يتم ذلك من خلال الوالدين والمعلمين وجماعة الرفاق،والعوامل الأخرى المؤثرة كالمنزلة الاجتماعية، و التفاعلات في إطار المجتمع.

7-الفرق بين الذكور الإناث في المرحلة العمرية 16-18 سنة:

7-1 النمو الجسمي:

إن مرحلة المراهقة الثانية 15-18 سنة تتميز كما ذكرنا سابقا ببطء في النمو الجسدي، وتتضح فيها الوظائف الجنسية للفرد،وزيادة القوة والتحمل وكذا التوافق العصبي العضلي وفي هذه المرحلة تظهر الفروق التي تميز الفروق الفردية والفروق الجنسية، فالفروق الفردية نقصد بها النضج المبكر والمتأخر حيث "يوجد تفاوت واضح في العمر الذي يصل فيه الأفراد إلى البلوغ والوقت الذي تحدث فيها التغيرات الجسدية المصاحبة للبلوغ لدى المراهق (غدة شريم، 2009، ص 73)

أما الفروق الجنسية، فنقصد بها التفاوت في التغيرات بين الذكور و الإناث حيث "تظهر الفروق المميزة في تركيب جسم الفتى والفتاة بصورة واضحة فيكون أكثر طولا وأثقل وزنا من الفتاة بمثابة وقوة عضلاته كما أن النسيج العضلي أكبر من كمية الذهن وكثافة عظامه أكبر في حين تتميز عضلات الفتاة بالليونة و الطراوة" (زينب على المر، وغادة، ص 103)

ويشير (Rice and Dolgin)بأنه "تصل البنات إلى 98% من طولهن في مرحلة الرشد عندما يصلن إلى سن السابعة عشرة تقريبا، بينما لا يحقق الأولاد ذلك .

إلا عندما يقتربون من السن الثامنة عشرة" (غدة شريم 2009، ص 79)

ويؤكد ذلك ناهد محمد سعيد وزميله بقولهما ان "نمو الشباب في طوله ووزنه أكثر من الشابة حتى السن الثانية عشر أو التاسعة عشر" (ناهد محمود سعيد، نيللي رمزي فهيم، 1998، ص 212)

كذلك تنمو الخصائص الجنسية الأولية و الثانوية والتي تتضمن الخصائص الذكرية والخصائص الأنثوية وكظهور الثديين عند الإناث مثلا.

وفي الوقت نفسه الذي تكتسب فيه الفتيات دهون تحت الجلد فإن الأولاد يفقدون الدهون خاصة في منطقة الأرداف حيث تشير غدة شريم أن "التغير الآخر الملحوظ بالإضافة إلى نمو الثدي ذلك هو اتساع واستدارة الردفين، و الذي يعزى إلى اتساع الحوض وزيادة تراكم الدهون في الأنسجة تحت الجلد في هذه المنطقة" (غدة شريم، 2009، ص 71)

ومنه يمكن اختيار الأنشطة الرياضية الملائمة لكل من الجنسين حسب النمو الجسمي والوظيفي، فالذكور يمكنهم ممارسة الأنشطة الرياضية التي تعتمد على القوة العضلية والسرعة و التحمل، بينما البنات يمكنهن ممارسة الأنشطة الرياضية التي تعتمد على المرونة و الرشاقة وانسيابية الحركة.

7-2 النمو الحركي:

باعتبار أن مرحلة التعليم الثانوي المقابلة للمرحلة العمرية 15-18 سنة أصبحت مهمة جدا للنمو الحركي حيث "يستطيع الفتى والفتاة اكتساب وتعلم مختلف المهارات الحركية بسرعة"

ولكن هناك اختلافات بين الذكور والإناث تظهر جلية في هذا الجانب و التي ترجع إلى خصوصيات النمو الجسمي والبدني فعند البنات "زيادة عامل مرونة العضلات للفتيات يعد من النواحي الهامة التي تساعدها على ممارسة بعض الأنشطة الرياضية المعنية التي تحتاج لهذه الصفة" (عنايات محمد احمد فرج، 1998، ص 84)

"فيتميز نشاط الفتاة بالانسيابية والرشاقة والانسجام كما في حركات الرقص" (زينب علي عمر، وغادة جلال، 2008، ص104).

وفيما يخص الذكور فإن "عامل زيادة القوة العضلية في هذه المرحلة يعد من النواحي الهامة التي تساعد على إمكانية ممارسة أنواع متعددة من الأنشطة الرياضية التي تتطلب المزيد من القوة العضلية" (عنايات محمد أحمد فرج، 1998، ص 84)

وهـــذا مـــا يســـاعد الـــذكور علـــى إمكانيـــة ممارســـة النشـــاطات الرياضـــية والحركيـــة الـــتي تتســـم بـــالقوة الانفجارية والتحمل.

وهناك الرياضات الجماعية التي يشترك فيها من الفتيان و الفتيات.

7-3النمو العقلي:

كمـــا ســـبق ذكـــر خصوصـــيات المرحلـــة والنمـــو العقلـــي، وقـــد أشـــرنا إلى ظهـــور الفـــروق وخاصـــة الفـــروق بـــين الجنســـين حيـــث تتفـــوق الإنـــاث علـــى الـــذكور في القـــدرة اللغويـــة ويتفـــوق الـــذكور في القدرة العددية والقدرات الميكانيكية.

7-4 النمو الانفعالي:

إن التغـــيرات الـــتي تطـــرأ علـــى الأفـــراد ســـواء الـــذكور أو الإنـــاث في هـــذه المرحلـــة تســـبب نوعـــا مـــن القلـــق فتكـــون الإنـــاث أكثـــر انـــدماجا في الخيـــال والهـــروب إلى أحـــلام اليقظـــة كمخـــرج مـــن القلـــق ويميـــل الـــذكور أكثـــر إلى تغطيـــة مشـــاعر القلـــق بســـلوك خـــارجي مثل العنف.

7-5 النمو الإجتماعي:

إن المجتمـــع يميـــز بـــين الأفـــراد حســـب المرحلـــة العمريـــة الـــتي ينتمـــون إليهـــا، فمرحلـــة المراهـــقة هـــي مرحلـــة انتقاليـــة مـــن الطفولـــة إلى الرشـــد، وخـــلال هـــذه المرحلـــة تتغـــير نظـــرة المجتمـــع إلى هذا الفرد.

يتـــأثر النـــاس جميعـــا بـــالمجتمع الـــذي ينتمـــون إليـــه، وبثقافتـــه، حيـــث أن كـــل مجتمـــع لـــه قيمـه وبالتـالي توجـد فـروق بـين الجنسـين حسـب ثقافـة هـذا المجتمـع، كمـا أشـار (Mc Candless,1970) بأنـه " توجـد خصـائص للسـلوك تميـز بـين الـذكور والإنـاث علـى نحـو عـام في ثقافـة مـا، كمـا يختلـف الفـرد الواحـد عن الأفراد في ثقافات أخرى" (غدة شريم، 2009، ص 125).

ويتضـمن السـلوك النمـوذجي للمراهـق عـدة جوانـب مـن بينهـا " التصـرف وفقـا للـدور الجنسـي المناسـب" (غـدة شريم، 2009، ص 125).

ومنـــه فـــإن المكانـــة الاجتماعيـــة للذكـــور والإنـــاث تبـــدأ في النمـــو بحيـــث تظهـــر مكانـــة كـــل جنس في المجتمع في نهاية مرحلة المراهقة حسب ثقافة هذا المجتمع ومبادئه

خلاصة :

إن المتعلم كي يتعلم ويكتسب المهارات الحركية يجب أن توفر له بعض الشروط، والتي يكون لها الأثر الكبير فهي تساعد على سير عملية التعلم وتقويته في حالة توافرها بشكل إيجابي كما أنها تتسبب في إعاقة عملية التعلم وإضعافه في حالة عدم توفرها فالتعلم الحركي له مساره أي يمر بمراحل تبدأ بالتعلم الخام للحركة لتصل في نهاية المطاف إلى الآلية في الأداء.

ويعتمد التعلم الحركي على مبدأ التدرج فمن التصور الأولي أو شبه تصور عن المهارة الحركية إلى التصور الدقيق، ويكون ذلك بالمرور بخطوات مترابطة، فبعد تقديم المهارة الحركية وعرض النموذج والشرح الدقيق تتاح الفرصة للتطبيق العملي بالاعتماد على طرائف تعلم المهارات الحركية، وتلعب نظريات التعلم دورا هاما في فهم قوانين التعلم مما يؤدي إلى اختيار تطبيقها في المواقف المناسبة حسب الخصوصيات العمرية لكل مرحلة.

خاتمة:

إن تعليم المهارات الحركية في التربية البدنية يتطلب استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي أثبتت الدراسات والبحوث فعاليتها، ومن بين هده الاستراتيجيات التعليمية إستراتيجيتي التعليم التعاوني والتعليم الذاتي، وحتى يتمكن المدرس من استخدام هاتين الإستراتيجيتين بطريقة صحيحة وفعالة عليه أن يكون ملما بكل ما يتعلق بهما من حيث الخلفية النظرية والأدوار المحددة لكل من المتعلم والمعلم في غضون الإستراتيجية المعتمدة، وكيفية تخطيط الوحدة التعليمية تبعا لخصوصيات كل منهما، ومن خلال ما قدمناه في الفصل الأول و الثاني يمكن للمطلع على هدا العمل أن يلم بكل ما يتعلق بالإستراتيجيتين التعليميتين، وهدا لا يكفي للوصول إلى تعليم فعال وإنما يجب أن يكون المدرس على علم كذلك بخصوصيات ما هو بصدد تعليمه للتلاميذ، و لهدا تطرقنا إلى المتطلبات المهارية لكرة اليد في الفصل الثالث ووضحنا طريقة الأداء الصحيحة لكل مهارة حتى يتسنى للمهتمين باختصاص كرة اليد أن تتضح أمامهم الرؤية من خلال ما قدمناه، وبالتالي يمكنهم تقديم العمل بطريقة صحيحة يتلائم مع خصوصيات المرحلة العمرية التي تخضع إلى العملية التعليمية، وهدا ما جعلنا نقدم طرائق التعلم الحركي وخصوصيات المرحلة العمرية ومتطلباتها في الفصل الرابع.

ومن خلال ما تم تقديمه في هدا الباب يمكن لكل من تصفح هده الرسالة أن تكون له نظرة شاملة عن الجانب النظري لبحثنا.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الأول

الدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

قصد تثمين مشكلة بحثنا المنبثقة من الواقع الميداني لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، والمتعلقة بتنمية مكتسبات التلاميذ المهارية في الألعاب الجماعية بصفة عامة، وكرة اليد بصفة خاصة.

وبغية التعرف على ما هو معتمد من طرف الأساتذة في التدريس من أساليب ، طرائق، واستراتيجيات ، أساليب خاصة بهم، وهل لديهم المعرفة الكافية في هذا المجال ؟ ومنه هل هم موفقون في تحقيق الأهداف التعليمية؟

وانطلاقا من طبيعة و أهمية الموضوع وجب علينا إجراء دراسة استطلاعية

الدراسة الاستطلاعية:

ويمكن تسميتها بالدراسة الكشفية أو التمهيدية أو الصياغية و تعتبر أول خطوة من بين خطوات البحث ، فهي أساسية باعتبارها بداية البحث فهي تساعد على اكتشاف الأفكار الجديدة التي تساعد على فهم مشكلة البحث.

في بحثنا اتبعنا مراحل متتالية ، فبعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع للحصول على معلومات تتصل بالمشكلة تساعدنا على الإلمام بجوانبها، حاولنا الرجوع إلى الأشخاص الذين لهم خبر بموضوع البحث أو المهتمين به للتعرف على آراءهم و الاستفادة منها، وبعدها حاولنا ملاحظة الظاهرة قيد الدراسة ميدانيا، وفي الأخير اعتمدنا على أداة الاستبيان لتثمين مشكلة البحث.

1 – المقابلة : واعتبرناها ثاني خطوة من خطوات الدراسة الاستطلاعية بعد الاطلاع على البحوث والدراسات التي لها صلة بالموضوع حيث كان لنا لقاءات شخصية مع السادة الأساتذة والدكاترة لمعهد التربية البدنية والرياضية بمستغانم وكان الغرض من هذه اللقاءات هوا لأخذ بآراء هؤلاء الخبراء العلمية و الإستفاذة من توجيهاتهم في بناء مشكلة البحث والكشف عن جوانبها و كذا التعرف على ما يمكن اعتماده كاستراتيجيات تعليمية توفي بالغرض التعليمي، وتتماشى والتوجهات الفلسفية التربوية الحديثة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ، وتهتم بالفروق الفردية وتكون لها الفعالية في تحقيق الأهداف المبتغات في الاختصاص الجماعي موضع الدراسة.

2- الملاحظـة : باعتبـار أن الظـاهرة المدروسـة ميدانيـة وجـب علينـا ملاحظـة هـذه الظـاهرة ميـدانيا فقمنـا بـإجراء زيـارات ميدانيـة شملـت بعـض الثانويـات بولايـة سـعيدة لمعاينـة تـدريس مـادة التربيـة البدنيـة والرياضية، وساعدنا ذلك على معرفة الواقع الحقيقي للعملية التعليمية في المادة بصفة عامة ، ولعبة كرة اليد بصفة خاصة.

3 – الاستبيان : لقد أعددنا مجموعة من الأسئلة المتنوعة و التي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي نسعى إليه من خلال الدراسة الاستطلاعية في بحثنا، ووضعناها في شكل استمارة استبانية لتوجيهها إلى أساتذة التربية البدنية و الرياضية قصد التعرف على مدى معرفة الأساتذة للاستراتيجيات التعليمية الحديثة بصفة عامة،والمشاكل التي تواجههم في العملية التعليمية للمهارات الحركية أي تحقيق الأهداف.

ففي أول مرحلة تم إعداد الاستمارة وقمنا بتحكيمها مع السادة الأساتذة و الدكاترة بغرض الأخذ بآراءهم وتوجيهاتهم العلمية، وبعد التعديل قمنا بتوزيع الاستمارة على البعض من أساتذة المادة للتعلم الثانوي بولاية سعيدة ، ثم اختيارهم عشوائيا.

وبعد التأكد من سهولة ووضوح محتوى الاستمارة الاستبانية من أسئلة ، اعتبرنا أن هذه الاستمارة صادقة بحيث تقيس ما أعدت من أجله.

3-1 تحليل نتائج الاستمارة الاستبانية:

بعد استرجاع الاستمارة الاستبانية والتي بلغ عددها الموزع (37) ،والعدد الذي تم استرجاعه (30)، فقمنا بتفريغها ووضع نتائجها في الجدول حسب محاورها الأربعة:

3-1- 1 المحور الأول: معلومات شخصية عن الأستاذ:

إن نتائج المحور الأول الذي يتضمن معلومات شخصية عن الأستاذ تطلب منا وضع خمسة جداول تسمح لنا بعرضها وتحليلها:

أولا: ثانوية العمل

إن ولاية سعيدة لها عشرون ثانوية حاليا، ولا يتعدى عدد أساتذة التربية البدنية والرياضية في كل ثانوية ثلاثة أساتذة لحد أقصى بينما بعض الثانويات نجد فيها أستاذ واحد للمادة حيث يبلغ العدد الإجمالي لأساتذة التربية البدنية والرياضية تسعة وثلاثون (39) .

في كل ثانويات الولاية قمنا بتوزيع سبعة وثلاثون استمارة بحيث شمل ذلك كل ثانويات الولاية ولم نستثني منها ولا واحدة ومنه يمكن أن نستخلص أن هذا الاستبيان كان شاملا لكل مناطق ولاية سعيدة.

ثانيا: الشهادات المحصل عليها

جدول رقم (01) يبين الشهادات التي يعمل بها المدرسون المستجوبون في التعليم الثانوي بولاية سعيدة

	أستاذ تعليم متوسط	ليسانس كلاسيك	ماستر	شهادات أخرى
العدد	06	22	02	/
النسبة %	% 20	% 73,33	% 6,66	/

من خلال ما هو موضح في الجدول رقم (01) الذي يبين الشهادات التي يعمل بها أو يحملها المدرسون المستجوبون في التعليم الثانوي بولاية سعيدة يتبين أن معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية المستجوبون العاملين في طور التعليم الثانوي بولاية سعيدة هم حاملي شهادة ليسانس كلاسيكي حيث بلغ عددهم (22) أستاذ من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (73,33 %) تليها مجموعة من الأساتذة حاملي لشهادة أستاذ تعليم متوسط بمجموع (06) أساتذة من (30) أستاذ أي بنسبة (20 %) وفي الأخير تأتي المجموعة الثالثة التي تضم أستاذين اثنين (02) من مجموع (30) أستاذ، أي بنسبة (6,66 %) وهما حاملين لشهادة ماستر.

مما يدل على أن تدريس مادة التربية البدنية و الرياضية في ولاية سعيدة يرجع إلى إطارات خريجي الجامعة و الذين تلقوا تكوينا أكاديميا.

ثالثا: مؤسسات التكوين:

جدول رقم (02) يوضح مؤسسات تكوين الأساتذة المستجوبون

	مدرسة عليا لأساتذة التربية البدنية و الرياضية	معاهد خاصة بالتربية البدنية و الرياضية	معاهد تكنولوجيا	معاهد لتكوين التقنيين الساميين في الرياضية	شيء آخر
العدد	22	02	06	/	/
النسبة %	% 73,33	% 6,66	% 20	/	/

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (02) الذي يوضح مؤسسات تكوين الأساتذة المستجوبون تبين لنا أن معظم الأساتذة تكونوا بمدرسة عليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية حيث بلغ عددهم (22) أستاذ من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (73,33 %)، ويظهر بعدها مجموع الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في معاهد تكنولوجيا و الذي بلغ عددهم (06) أساتذة من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (20 %) ، وتأتي في آخر مرتبة المعاهد الخاصة بالتربية البدنية والرياضية حيث كان عدد الأساتذة المستجوبون الذين تكونوا بها (02) من مجموع (30) أستاذ مستجوب أي بنسبة (6,66 %) وهذا يدل على أن أغلبية الأساتذة المستجوبون تكونوا بمدرسة عليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية.

رابعا: سنوات الخبرة في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية :

جدول رقم (03) يوضح سنوات الخبرة للأساتذة المستجوبون في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية

	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	من 10 إلى 15 سنة	من 15 إلى 20 سنة	من 20 إلى 30 سنة	أكثر من 30 سنة
العدد	03	06	09	04	04	04
النسبة %	% 10	% 20	% 30	% 13,33	% 13,33	% 13,33

من خلال النتائج التي تظهر معنا في الجدول رقم (03) الذي يوضح سنوات الخبرة للأساتذة المستجوبون في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية يتبين أن أكبر نسبة من الأساتذة لهم خبرة ما بين (10) عشر (15) وخمسة عشرة سنة أي بعدد تسعة (9) أساتذة من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة .

(30%)، ويظهر أن (06) أساتذة من مجموع (30) أستاذ أي نسبة (20 %) لهم خبرة ما بين (5) إلى (10)سنوات ، ويتضح كذلك أن أربع (04) أساتذة من المجموع أي نسبة (13,33 %) لديهم خبرة ما بين (20)إلى (30)سنة، أما من لديهم خبرة أكثر من (30) سنة نجد أربع (04) أساتذة أي نسبة (13,33 %).

وفي الأخير نجد أن العينة المستجوبة و المقدرة بـ 30 أستاذ تشتمل على ثلاثة أساتذة أي نسبة (10 %) لديهم خبرة أقل من خمسة سنوات.

ومنه فإن أغلبية الأساتذة لديهم خبرة كبيرة في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية.

خامسا سنوات الخبرة في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية في كل طور :

جدول رقم (04) يوضح سنوات الخبرة للأساتذة المستجوبون في كل طور (متوسط – ثانوي)

	المتوسط	الثانوي	المجموع
العدد (سنوات)	40	351	391
النسبة %	% 11,39	%88.61	%100

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم(04) الذي يوضح خبرة الأساتذة المستجوبون في كل طور من الطورين (المتوسط والثانوي) تبين لنا أن عدد قليل من السنوات قضاها الأساتذة في تدريس المادة في الطور المتوسط والذي قدر بـ (40) سنة من مجموع (391) سنة أي بنسبة (11,39 %)، بينما معظم السنوات قضاها الأساتذة في تدريس المادة في الطور الثانوي ، والذي كان عددها (351) سنة من مجموع (391) سنة أي بنسبة (88,61 %)، وهذا يعني أن العينة المستجوبة لها خبرة طويلة في تدريس المادة في الطور الثانوي تسمح لها بإفادتنا بمعلومات قيمة في بحثنا.

3 –1– 1 المحور الثاني: التكوين المستمر في جانب التدريس :

أولا : منذ تخرجكم هل حظيتم بتكوين خاص بالتدريس في إطار الملتقيات التكوينية ؟

جدول رقم (05) يوضح مدى استفادة الأساتذة المستجوبون بتكوين خاص بالتدريس

	نعم	لا
العدد	21	09
النسبة %	% 70	% 30

من خلال النتائج التي تظهر في الجدول رقم (05) الذي يوضح مدى استفادة الأساتذة المستجوبون بتكوين خاص بالتدريس يتبين أن (21) أستاذ من مجموع (30) أساتذة أي بنسبة (70 %) تلقوا تكوين خاص بالتدريس ، في حين أن (09) أستاذ من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (30 %) لم يتلقوا أي تكوين في هذا المجال ، وهذا يدل على أن الأغلبية حضيت بتكوين خاص بالتدريس في إطار الملتقيات التكوينية بعد تخرجهم مما يجعلنا نتوقع أنهم على دراية بالمستجدات الحديثة في مجال التدريس .

* إذا كانت الإجابة بنعم إلى ماذا تطرقتم؟

الإجابة على هذا السؤال من طرف العينة المستجوبة كانت حسب ما هو موضح في الجدول رقم (6)

جدول رقم (06) يوضح ما تطرق إليه الأساتذة المستجوبين من خلال الملتقيات التكوينية

	استراتيجيات التدريس	طرائق التدريس	أساليب التدريس
العدد	06	15	09
النسبة %	% 20	% 50	% 30

من خلال هذه النتائج التي تظهر أمامنا في الجدول رقم (06) الذي يوضح ما تطرق إليه الأساتذة المستجوبين خلال الملتقيات التكوينية يتبين لنا أن الأغلبية أشاروا إلى أنهم تطرقوا إلى طرائق التدريس و الذين كان عددهم (15) أستاذ من (30) أستاذ أي بنسبة (50 %) ، وفي هذه المجموعة ثلاثة أساتذة .

أشـاروا إلى أنهـم تطرقـوا كـذلك إلى أسـاليب التـدريس ، في حـين أن تسـعة (09) أسـاتذة مـن مجمـل (30) أسـتاذ أي بنسـبة (30%) أشـاروا إلى أنهـم تطرقـوا إلى أسـاليب التـدريس ، أمـا اسـتراتيجيات التـدريس فقـد أشـار ستة (06) أسـاتذة أي بنسبة (20 %) أنهم تطرقوا إليها في ملتقيات تكوينية .

ومـمـا سـبق يمكـن أن نسـتخلص أن الأغلبيـة لم تتطـرق إلى اسـتراتيجيات التـدريس في الملتقيـات التكوينيـة بعـد تخرجهم ،وهذا يدل على أن الأساتذة لم يتطرقوا إلى ما هو حديث في عالم التدريس.

ثانيا : ما هو معتمد عند الأساتذة في تدريس التربية البدنية و الرياضية ؟

مـن خـلال السـؤال المطـروح في الاسـتمارة الاسـتبانية ، والـذي كـان الهـدف منـه التعـرف علـى مـا هـو معتمـد لـدى الأسـاتذة في التـدريس مـن اسـتراتيجيات ، طرائـق و أسـاليب التـدريس ، فظهـرت إجابـة العينـة المستجوبة حسب ما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (07) يوضح ما هو معتمد عند الأساتذة المستجوبون في تدريس مادة التربية و الرياضية

	إستراتيجيات التدريس	طرائق التدريس	أساليب التدريس	إستراتيجيات و طرائق التدريس	إستراتيجيات و أساليب التدريس	إستراتيجيات وطرائق التدريس و أساليب التدريس	طرائق و أساليب التدريس	شيء آخر
العدد	02	07	08	/	01	03	09	/
النسبة %	66,6	33,23	66,26	/	3,33	10	30	/

مـن خـلال النتـائج الموضـحة في الجـدول رقـم (07) الـذي يوضـح مـا هـو معتمـد عنـد الأسـاتذة المستجوبون في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية يتبين لنا أن:

أكـبر نسـبة و الـتي قـدرت بـ(30 %) مـن الأسـاتذة أي بعـدد تسـعة (9) أسـاتذة مـن مجمـوع (30) أسـتاذ، كانـت إجـابتهم بـأنهم يعتمـدون طرائـق و أسـاليب التـدريس ، وتليهـا مجمـوعتين بنسـبة متقاربـة الأولى بـ (26,66 %) والثانيـة بـ (23,33 %) ، أي بعـدد ثمانيـة (8) أسـاتذة مـن مجمـوع (30) أسـتاذ يعتمـدون أسـاليب التـدريس، و سـبعة (7) أسـاتذة مـن نفـس المجموعـة يعتمـدون طرائـق التـدريس علـى التـوالي والأقليـة يعتمـد علـى اسـتراتيجيات التـدريس بنسـبة (6,66 %) أي أسـتاذين اثنـين مـن ثلاثـون أسـتاذ، و نسـبة (3,33 %) أي أستاذ من مجموع العينة المستجوبة يعتمدون على استراتيجيات و أساليب التدريس :

ومن خلال ما تم ذكره يمكن أن نستخلص أن أغلبية الأساتذة يعتمدون على أساليب و طرائق التدريس في تدريس التربية البدنية و الرياضية ، بينما استراتيجيات التدريس فهي تقريبا غير معتمدة في تدريس المادة.

ثالثا : تعريف الأساتذة المستجوبون لإستراتيجية التدريس

إن العينة المستجوبة لم تجب كلها على هذا السؤال حيث ترك خمسة عشر أستاذ السؤال بدون إجابة، بينما البقية خمسة عشر أستاذ الأخرى أجابوا، وحصرنا الأجوبة التي قدموها في الملخص الأتي:

1-هي خطة عمل

2-هي خطة عمل للوصول إلى هدف معين

3-هي خطة تدريس ناجحة لبلوغ هدف مسطر

4-هي خطة للوصول إلى هدف معين

5-هي خطة تدريسية تعتمد على فترة زمنية محددة لبلوغ الهدف المسطر

6-هي الخطة أو المنهجية لبلوغ هدف مسطر سابقا

7-هي منهجية جديدة تعتمد في عملية التدريس

8-هي الخطة التي تعتمد عليها المدرب أو المدرس لبلوغ الأهداف المسطرة

9-هي المراحل التي يتم بواسطتها تدريس المادة

10-هي الآليات التي يتم تحديدها مسبقا لسير درس التربية البدنية و الرياضية .

11-هي اعتماد طريقة معينة لإخراج درس التربية البدنية و الرياضية

12-هي مراحل و كيفية سير الدرس لضمان نجاحه و تحقيق أهدافه

13-هي اختيار المناهج المناسبة للكم والنوعية من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة

14-السياسة المستحدثة في التدريس ترمي إلى اشتراك كل الفاعلين في عملية التدريس مع استغلال امثل للوسائل و القسم و الوقت.

15-هي المنهجية العلمية المتمثلة في عملية توصيل المفاهيم و المعلومات و كيفية التقويم الحركي للفرد

ومن خلال ما قدمه الأساتذة المستجوبين في هذا الشأن يمكن أن نستخلص أن معظم الأساتذة ليس لهم المعرفة الكافية لتقديم تعريف واضح لإستراتيجية التدريس.

رابعا :الاستراتيجيات المعروفة لدى الأساتذة .

إن ما ورد في هذا الشأن يتضح من خلال ما تم إحصاؤه من الإجابات المقدمة من طرف العينة المستجوبة، حيث وجدنا أن ثمانية (8)أساتذة من مجموع ثلاثون (30) أستاذ قدموا ما لديهم من استراتيجيات يعرفونها و تم حصر ذلك فيما يلي:

1- بيداغوجية الأهداف (الإجرائية – سلوكية – مهارية)

2-المقاربة بالكفاءات (طريقة التلقين ,طريقة التدريب)

3-مناهج التطبيق، التعلم الأمري، تطوير المستويات بالعمل القاعدي

4-التدريس بالكفاءات ،التدريس بالأهداف

5-التدريس بالكفاءات و الفروقات الفردية

6-التدريس بالكفاءات من الجزئية إلى الكلية

ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن الأساتذة المستجوبون ليست لهم دراية بالاستراتيجيات التعليمية الحديثة.

3-1-3 المحور الثالث: الاستراتيجيات الحديثة لتدريس التربية البدنية والرياضية

أولا :ظهرت استراتيجيات حديثة لتدريس التربية البدنية والرياضية جعلت التلميذ محور العملية التربوية وأساسها مراعاة الفروق الفردية وخصوصيات المرحلة العمرية ، فهل الأساتذة المستجوبون على علم بها؟

وكانت إجابة العينة المستجوبة حسب الجدول الأتي:

جدول رقم (8) يوضح أجوبة الأساتذة المستجوبين فيما يتعلق بمعرفتهم باستراتيجيات التدريس الحديثة

	نعم	لا
العدد	06	24
النسبة %	% 20	% 80

فالعينة التي أجابت بنعم كانت نسبتها 20 % من العينة المستجوبة أي بعدد ستة (6) أساتذة من مجموع .

ثلاثون (30) أستاذ وعددوا هذه الاستراتجيات وحصرنا ما جاءوا به فيما يلي :

- التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.
- الطريقة الإلقائية إتباع سياسة الفروق الفردية
- تحديد المستويات
- العمل بالأفواج حسب (المستوى – السن – الجنس)

أما العينة التي أجابت بـ (لا) فكان عددها أربعة وعشرون (24) أستاذا من مجموع العينة المستجوبة (ثلاثون أستاذ) أي بنسبة (80 %)، وحددوا مسببات عدم درايتهم بهذه الاستراتيجيات الحديثة إلى ما يلي:

المسبب الرئيسي حسب ما ذكره ثلاثة عشر (13) أستاذا هو نقص الندوات، ويأتي في المرتبة الثانية حسب ما ذكر من طرف إحدى عشر (11) أستاذ ، نقص التكوين ، ويلي ذلك السبب الثالث حسب أجوبة تسعة (9) أساتذة وهو قلة المراجع أما خمسة (5) أساتذة أرجعوا ذلك إلى جدية الموضوع وذكر سبب آخر من طرف أستاذ واحد و هو قلة التنسيق ما بين الزملاء ذوي الاختصاص.

وما سبق يمكن أن نستنتج أن الأقلية من مجموع الأساتذة المستجوبون يعتقدون أنهم على علم بهذه الاستراتيجيات الحديثة لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية ويتضح ذلك من خلال ما عددوا من استراتيجيات، بينما الأغلبية من العينة المستجوبة لا علم لها بهذه الاستراتيجيات الحديثة لتدريس مادة التربية البدنية و الرياضية، وأرجعوا مسببات عدم درايتهم بها غلى نقص التكوين بالدرجة الأولى ونقص التكوين بالدرجة الثانية ، وقلة المراجع بالدرجة الثالثة، و جدية الموضوع بالدرجة الرابعة ، وبالدرجة الخامسة قلة التنسيق ما بين الزملاء ذوي الاختصاص.

ثانيا : إذا سبق للأساتذة المستجوبون اقتراح طريقة جديدة لتدريس التربية البدنية والرياضية بحكم تجربتهم الميدانية فكانت إجابة معظم الأساتذة بعدد (27) أستاذ من مجموع ثلاثون (30) أستاذ مستجوبا أي بنسبة (90 %) أنهم لم يقترحوا أي طريقة جديدة لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية بحكم تجربتهم الميدانية إلا ثلاثة (03) أساتذة من مجموع العينة المستجوبة التي بلغت عددها ثلاثون أستاذا أي بنسبة (10 %) أجابوا (بنعم) أي أنهم اقترحوا طريقة جديدة مثلت الإجابات فيما يلي :

1- طريقة الاحتواء (التضمين).

2- الطريقة الكلاسيكية التي تعتمد على الحوار ،الحديثة يعني التجاوب ما بين التلاميذ .

3- إعطاء الخطوات العريضة للعمل وترك حرية الإبداع للتلاميذ .

أما من ناحية تحقيق أهداف الدروس فكانت الإجابات تنحصر فيما يلي:

⋆ الأهداف تتحقق ولكن بنسب متفاوتة	⋆ حسب التخصص	⋆ وتيرة حسنة
⋆ تقريبا	⋆ بمعدل 50 %	⋆ نوعا ما
⋆بعض الأحيان فقد	⋆ تحقيق نسبي	⋆ نسبيا
⋆ بتفاوت	⋆ بنسب قليلة	

فمن خلال هذه الإجابات يتضح أن تحقيق الأهداف في دروس التربية البدنية والرياضية حسب أجوبة العينة المستجوبة فهو غالبا بنسب متفاوتة وحسب التخصص.

ثالثا: الصعوبات التي يواجهها الأساتذة المستجوبين في تدريس التربية البدنية والرياضية

فقد كانت أجوبة العينة المستجوبة تتلخص فيما يلي :

⋆ عدم صلاحية الملاعب والميادين

⋆ عدم وجود برامج واضحة

⋆ نقص في المستوى وذلك لعدم وجد قاعدة عملية ،وعدم جاهزية التلميذ من القاعدة

⋆ عدم توفر الوسائل البيداغوجية الحديثة

⋆ نقص الرغبة لدى التلاميذ لممارسة التربية البدنية و الرياضية خاصة الإناث ، أي نص الاهتمام

⋆ الحجم الساعي غير كافي.

⋆ اكتظاظ الأقسام.

⋆ العوامل الطبيعية لبعض المناطق.

⋆ الحجم الحاسي للأستاذ.

⋆ التوقيت المتأخر المخصص لحصص التربية والرياضية من 15 ˢᵗ و30 ᵈ إلى 17 ˢᵗ و 30 ᵈ .

⋆ معامل المادة.

⋆ غياب الوعي الرياضي ، وتهميش المادة من طرف الإدارة و الأولياء.

ومن خلال ما ذكر والذي أجمع عليه معظم الأساتذة يتضح أن هناك صعوبات كثيرة تواجه الأساتذة في تحقيق الأهداف المسطرة للحصص، وبالرغم من هذا العدد الكبير من الصعوبات فإن الأساتذة كلهم لم يذكروا الصعوبات التي تواجههم في ناحية طريقة عملهم مع التلاميذ في التدريس.

استنتاج الدراسة الاستطلاعية:

إن الأسئلة التي تم تحضيرها وجمعها في استمارة استبانية، ومن تم تقديمها لأساتذة التعليم الثانوي لمادة التربية البدنية والرياضية لولاية سعيدة، والتي كان الهدف منها تثمين مشكلة بحثنا التي انحصرت في مدى معرفة الأساتذة للاستراتيجيات الحديثة للتدريس، ومدى فعالية ما هو معتمد من طرفهم في تدريس المادة من استراتيجيات ، طرائق ، أساليب أو أساليب شخصية لتحقيق الأهداف المسطرة ، و ماهية الصعوبات التي تواجههم في ذلك ، فاتضح من خلال أجوبة العينة المستجوبة أن أغلبية الأساتذة ليست لديهم القدر المعرفي الكافي حول الاستراتيجيات التعليمية الحديثة ، بالرغم من أن معظمهم خريج المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية و القليل الباقي تخرج جزء منه من معهد التربية البدنية والرياضية لمستغانم و الجزء الأخر من المعهد التكنولوجي المتخصص في تكوين أساتذة التعليم الأساسي، حيث اتضح ذلك من خلال التعريفات التي قدموها لإستراتيجية التدريس والتي كان فيها خلط بين الإستراتيجية التعليمية ، وإستراتيجية المنظومة التربوية التي تعتمد على التدريس بواسطة الكفاءات .

وهذا ما يؤكد جهل الأساتذة للاستراتيجيات التعليمية الحديثة لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية .

الفصل الثاني

منهجية البحث و الإجراءات الميدانية

تمهيد:

إن الواقع الحقيقي للعملية التعليمية في مجال التربية البدنية و الرياضية هو أصل مشكلة بحثنا، وهذه الأخيرة جاءت عن طريق الملاحظة الميدانية بعد عدة سنوات قضيناها في تدريس المادة، إضافة إلى الدراسة الاستطلاعية التي أجريناها و أكدت لنا أن معظم الأساتذة ما زالوا يعتمدون على خبرتهم الشخصية في التدريس و أسلوب خاص بهم اكتسبوه من الخبرة الطويلة في هذا المجال، ومن خلال بحثنا هذا نحاول أن نقدم للأساتذة بعض الاستراتيجيات التعليمية التي سوف تفيدهم في العمل الميداني، وذلك عن طريق استغلال نقاط القوة لكل إستراتيجية تعليمية والتي سوف نكشف عنها عن طريق إخضاع هاتين الإستراتيجيتين التعليميتين إلى الدراسة والتجريب.

الدراسة الأساسية

1- منهج البحث :

إن المنهج في البحث العلمي هو ذلك الطريق الواضح الذي يتبع في التقصي والفحص للوصول إلى معرفة الحقيقة.

ويعرف منهج البحث العلمي " بأنه مجموعة الخطوات المنظمة والعمليات العقلية الواعية والمبادئ العامة والطرق الفعلية التي يستخدمها الباحث لتفهم الظاهرة موضوع الدراسة " (بوداود ، وعطاء الله 2009، ص111).

و يشار إليه كذلك "أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة " (عمار بحوش ، و محمد محمود ذنيبات ، 1995 ، ص 89).

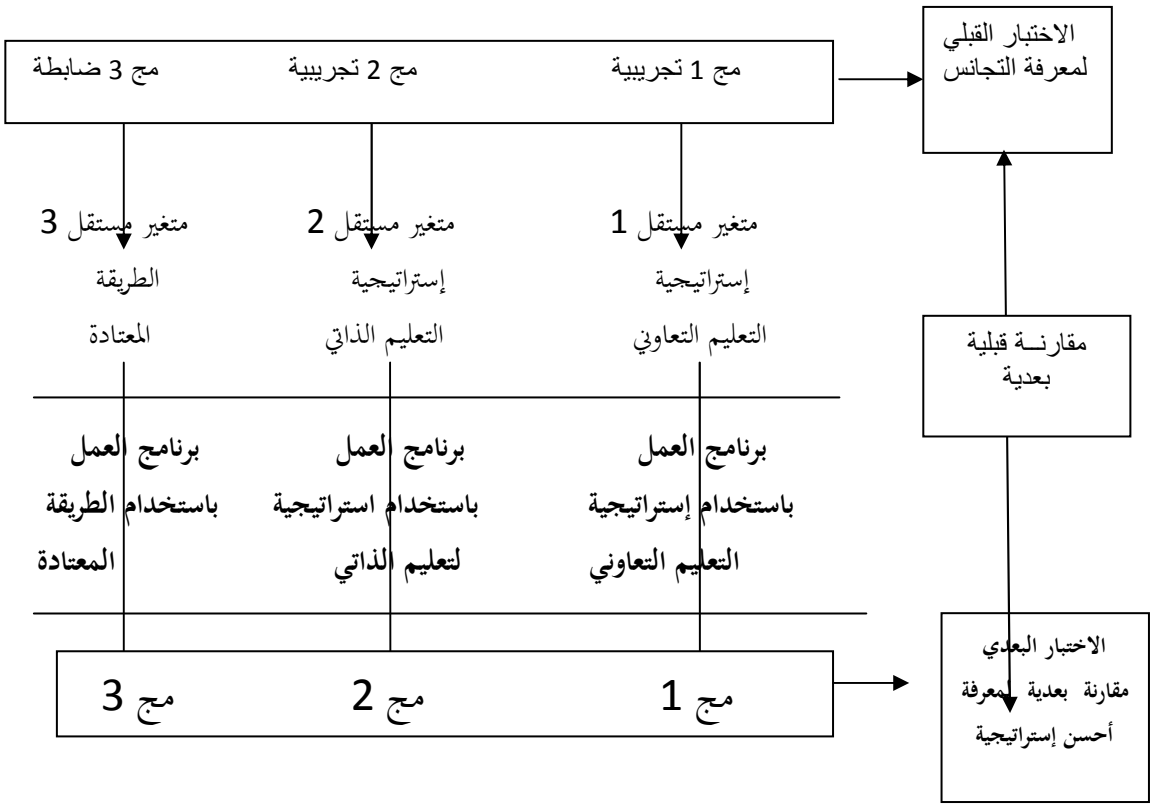
ويختلف منهج البحث من دراسة إلى أخرى حسب اختلاف المواضيع ، وقد قمنا باستخدام المنهج التجريبي باعتباره أكثر ملائمة لطبيعة مشكلة البحث حيث "يمتاز المنهج التجريبي عن بقية مناهج البحث بأنه يجعل هدفه الأساسي الكشف عن العلاقة السببية بين الظواهر والمتغيرات، وبأنه يربط دراسته لهذه العلاقة السببية بالضبط الدقيق الذي لا يتوفر في مناهج البحث الأخرى " (مروان عبد المجيد إبراهيم ، 2002 ، ص 140).

كما أن طبيعة الموضوع و التي تهدف إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيتين تعليميتين لتنمية .

بعض المهارات في كرة اليد يحتم علينا استخدام تصميم تجريبي لثلاث مجموعات متكافئة، الأولى تجريبية باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني ، والثانية تجريبية باستخدام التعليم الذاتي والثالثة ضابطة عن طريق القياس القبلي والبعدي .

حيث يسمح لنا هذا التصميم بضبط كل المتغيرات المتعلقة بالظاهرة قيد الدراسة ، و باختبار صحة الفروض والحصول على نتائج على درجة عالية من الصدق والموضوعية، والشكل رقم (27) يوضح التصميم التجريبي لبحثنا

الشكل رقم (27) يوضح التصميم التنجريبي المعتمد في بحثنا



2- مجتمع و عينة البحث

1-2 مجتمع البحث :

والتعرف على العناصر الداخلية فيه ، حيث يتكون مجتمع بحثنا من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة العلوم التجريبية لثانوية ابن سحنون الراشدي بسعيدة للعام الدراسي 2010 – 2011 ويتراوح أعمارهم ما بين 16 – 18 سنة ، فقد بلغ عددهم 147تلميذا ، فيها 62 تلميذ و85 تلميذة .

2-2 عينة البحث :

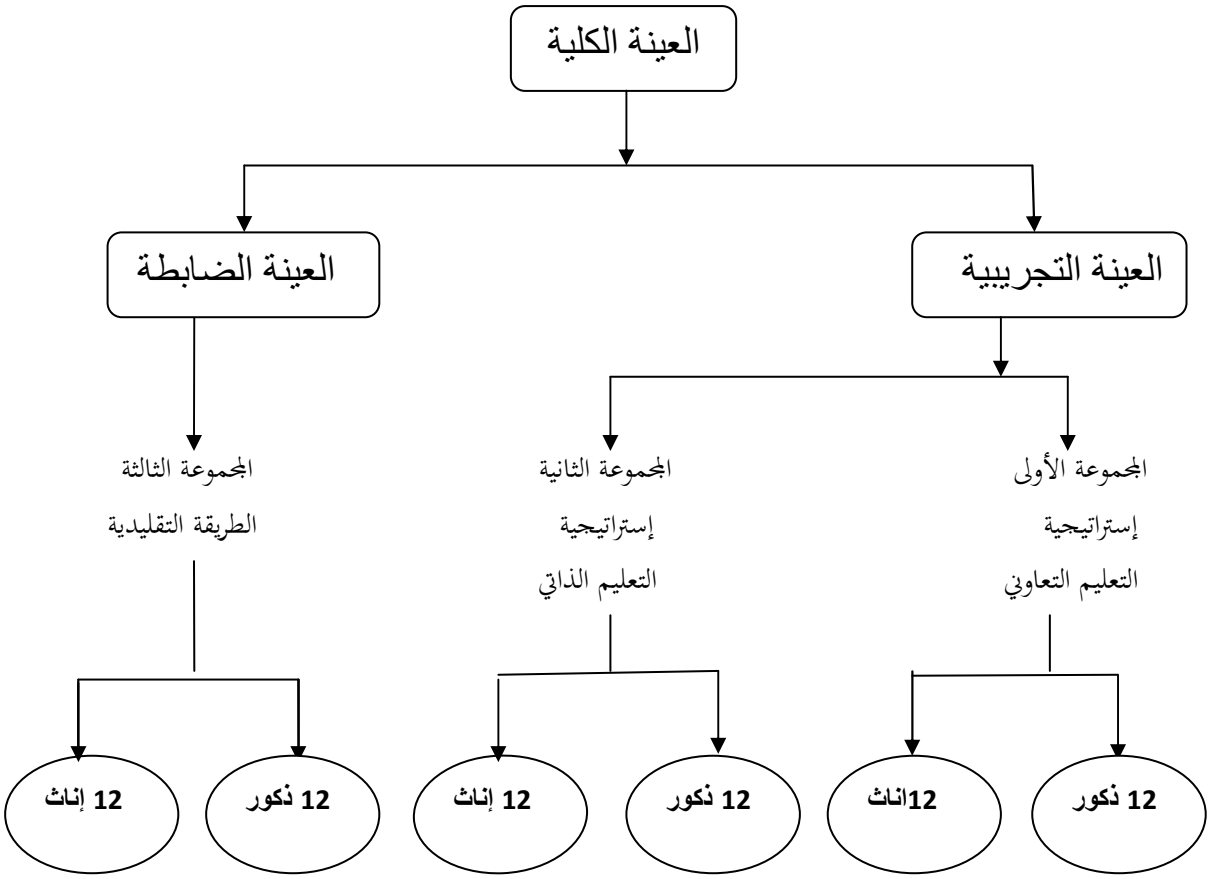
قمنا باختيار عينة البحث من المجتمع الأصلي بطريقة مقصودة وذلك راجع للأسباب التالية :

- المجتمع الأصلي قليل العدد خاصة عند الذكور .
- وجود هذه العينة مرتبط بالأستاذ المشرف على عملية التدريس لضبط المتغير المشوش الخاص بالمدرس ، وكذلك فرقة العمل المتكونة من طلبة مقبلين على التخرج .
- توفر المؤسسة على ملعب كرة يد والوسائل المساعدة على القيام بالتجربة .
- انحدار العينة من نفس الوسط الاجتماعي ، وهذا يسمح لنا بضبط الجانب الاجتماعي ويكون متقارب عند أفراد العينة .

ولهذا اخترنا العينة بالطريقة العمدية حتى تكون نتائج بحثنا ذات درجة عالية من الموضوعية والمصداقية، وتكونت عينة البحث من 72 تلميذا (36 تلميذ، و36 تلميذة) توزعت على ثلاث مجموعات متكافئة: تجريبية أولى ، تجريبية ثانية ، وضابطة. وتكونت كل مجموعة من 24 تلميذ منهم (12 ذكور ، و 12 إناث).

تم توزيع التلاميذ على المجموعات الثلاثة بطريقة المزاوجة أو التناظر بين المجموعات حيث أنه "حينما يتعذر إيجاد مفحوصين متناظرين كأفراد فقد يتيسر توفير التناظر بين المجموعات ، ويتم التزاوج أو التناظر عن طريق اختيار مجموعتين تتساوى متوسطاتها في المتغيرات الهامة التي يحتمل تأثرها في الظاهرة محل الدراسة" (مروان عبد المجيد إبراهيم ، 2002 ، ص 161). و الشكل (28) يوضح توزع العينة.

شكل رقم (28) يوضح توزيع العينة على المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين



3- مجالات البحث

3-1 المجال المكاني :

تمت التجربة بثانوية ابن سحنون الراشدي لولاية سعيدة

3-2 المجال البشري:

أجريت التجربة مع تلاميذ السنة الثانية الثانوي من شعبة العلوم التجريبية لثانوية ابن سحنون الراشدي بسعيدة ، الموسم الدراسي 2010 – 2011 .

وشملت عينة البحث 72 تلميذا من (36 تلميذا و36 تلميذة) ، حيث وزعت على ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) ، وتكونت كل مجموعة من 24 تلميذا (12 ذكور .

12 إنـــاث) حيـــث يمثـــل العـــدد اثـــنى عشـــر (12) عـــدد لاعـــبي الميـــدان (أساســـين و احتيـــاطيين) في كـــرة اليـــد ، حيـــث يتكـــون الفريـــق قانونيـــا مـــن أربعـــة عشـــرة لاعبـــا و في غالـــب الأحيـــان يكـــون حارســـي مرمـــى لكـــل فريـــق و باعتبـــار أن التجربـــة أجريـــت علـــى المهـــارات الخاصـــة بلاعـــبي الميـــدان دون التطـــرق إلى المهـــارات الخاصـــة بحـــارس المرمـــى، فقـــد حـــددنا عـــدد المجموعـــة بإثنى عشرة لاعبا .

3-3 المجال الزمني :

أجريـــت التجربـــة في الفـــترة الزمنيـــة الممتـــدة مـــن 2010/09/20 إلى غايـــة 2010/12/09 وكان برنامج العمل كالأتي :

- **دراســـة اســـتطلاعية** : قمنـــا بـــإجراء الاختبـــارات في الأســـبوع الأول علـــى عينـــة مـــن المجتمـــع الأصـــلي أيـــام 20 و21 ســـبتمبر 2010 وتم إعـــادة إجـــراء الاختبـــارات علـــى العينـــة نفســـها أســـبوعا بعـــد ذلـــك أيـــام 27 و 28 ســـبتمبر 2010، حيـــث تم تخصـــيص اليـــوم الأول للـــذكور واليوم الثاني للإناث .

- **الاختبـــارات القبليـــة** : تم تطبيـــق الاختبـــار القبلـــي علـــى العينـــة أيـــام 05-06-07 أكتـــوبر 2010 ، حيث تم تخصيص يوم لكل مجموعة (الفترة الصباحية للذكور والفترة المسائية للإناث)

- **الاختبـــارات البعديـــة** : تم تطبيـــق الاختبـــار البعـــدي علـــى العينـــة أيـــام 07-08-09 ديســـمبر مـــن عـــام 2010 وحســـب التنظـــيم المعتمـــد في الاختبـــارات القبليـــة ونفـــس الشـــروط، وتم تطبيـــق البرنـــامج التعليمـــي في الفـــترة المحصـــورة بـــين الاختبـــار القبلـــي والبعـــدي حيـــث كانـــت بدايـــة العمـــل الميداني لأول حصة تعليمية أيام 12-13-14 أكتوبر 2010 .

4- متغيرات البحث:

في بحثنـــا هـــذا المتغـــيرات واضـــحة إذ يعـــرف أنـــه" في البحـــوث التجريبيـــة تكـــون المتغـــيرات واضـــحة المعالـــم، حيـــث تنقســـم إلى الأنـــواع التاليـــة: المتغـــير المســـتقل-المتغـــير التـــابع-المتغـــيرات المشوشـــة" (بوداورد عبد اليمين ، وعطاء الله أحمد ، 2009 ، ص 139)

"فـــالمتغيرات المســـتقلة والتابعـــة تلعـــب دورا هامـــا في البحـــوث التجريبيـــة والســـببية والبحـــوث المقارنـــة"(منـــذر الضامن 2009 ، ص 53)

وفيما يلي سوف نتطرق إلى هذه المتغيرات وتحديدها في بحثنا .

4-1 المتغيرات المستقلة:

وتعرف أيضا بالمتغيرات التجريبية،" فالمتغيرات المستقلة تؤثر على المتغيرات التابعة"(منذر الضامن، 2009، ص 53).

" وهي التي يفترض الباحث أنها السبب أو أحد الأسباب لنتيجة معينة، ودراسته قد تؤدي إلى معرفة أثره على متغير آخر" (بوداود عبد اليمين، وعطاء الله أحمد 2009، ص141).

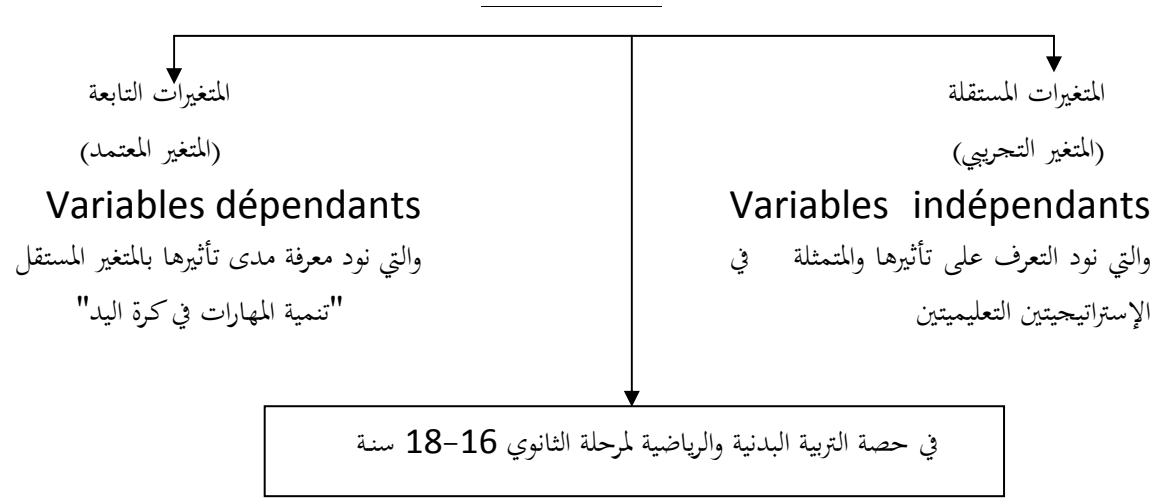
ففي بحثنا هذا المتغيرات المستقلة تتمثل في بعض الاستراتيجيات التعليمية، والتي تنحصر في إستراتيجية التعليم التعاوني، وإستراتيجية التعليم الذاتي، وهي التي يرجى معرفة تأثيره ا.

4-2 المتغيرات التابعة:

وتعرف بأنها المتغيرات التي يراد معرفة تأثير المتغيرات المستقلة عليها، حيث يشار للمتغير التابع بأنه" المتغير الذي يتغير نتيجة تأثير المتغير المستقل"(بوداود عبد اليمين، وعطاء الله أحمد، 2009 ، ص 141).

فالمتغيرات التابعة في بحثنا هي: المهارات الأساسية لكرة اليد بالكرة وبدون الكرة والمنحصرة فيما يلي:(القوة الانفجارية للرجلين، القوة الانفجارية للذراع الرامية، السرعة الانتقالية، المرونة، الرشاقة ، سرعة التمرير والاستقبال ، التنطيط ، التصويب من الوثب عاليا) .

الشكل رقم (29) يوضح المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة لبحثنا



3-4 المتغيرات المشوشة:

وتعرف كذلك بالمتغيرات المحرجة أو الدخيلة (variables parasites)، فهي عديدة ويصعب على الباحث التحكم فيها كما ينبغي وخاصة في مجال العلوم الإنسانية باعتبار أن السلوك الإنساني يختلف من شخص لآخر ومن وقت لآخر ، والمتغيرات المشوشة تنقسم إلى ما يلي :

- متغيرات مرتبطة بمجتمع البحث .
- متغيرات مرتبطة بالإجراءات التجريبية .
- متغيرات خارجية .

4-4 الضبط الإجرائي للمتغيرات:

علينا أن ندرك أن عملية ضبط المتغيرات ليست بالعملية السهلة، لكن الدراسة الميدانية تتطلب ذلك من الباحث قصد عزل المتغيرات والمؤثرات غير المطلوبة، وكذا التحكم في الدراسة موضوع البحث، وبدون هذا الضبط لا يمكن التعرف على المسببات الحقيقية للنتائج حيث "يصعب على الباحث أن يتعرف على المسببات الحقيقية للنتائج بدون ممارسة الباحث لإجراءات الضبط الصحيحة " (محمد حسن علاوي ، وأسامة كامل راتب ،1987 ، ص 243) .

ولهذا "يجب على الباحث التحكم في مجموعة من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث، ومن بين هذه العوامل التي يجب ضبطها في البحث التجريبي" (مروان عبد المجيد إبراهيم ، 2002، ص 151) .

- عوامل ترجع إلى خاصية معينة للمفحوصين المشتركين في التجربة .
- عوامل ترجع إلى الإجراءات التجريبية .
- عوامل ترجع إلى مؤثرات خارجية .

وباعتبار أن بحثنا هذا يرتكز على استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية للوصول إلى تنمية بعض المهارات في كرة اليد، فإننا قمنا بمجموعة من الإجراءات لضبط المتغيرات قصد عزلها تماما أو التحكم فيها، وكان ذلك على النحو التالي :

4-4-1: المتغيرات المرتبطة بمجتمع البحث:

يعرف بأنه " لكي يتحقق للباحث ضبط هذه العوامل والمتغيرات التي ترجع إلى مجتمع العينة فإنه يجب عليه أن يحدد خصائص المفحوصين التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع"(مروان عبد المجيد ابراهيم ، 2002 ، ص).

وتتمثل خصائص المفحوصين في مستوى التحصيل أو الذكاء، العمر، الجنس، الحالة الجسمية (الطول والوزن) ، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة .

4-4-1-1ضبط مستوى التحصيل : بعد اختيارنا لتلاميذ شعبة واحدة (العلوم التجريبية) فقد قمنا بضبط مستوى التحصيل باعتباره مؤشر لعامل الذكاء تفاديا للوقوع في عدم تكافؤ المجموعات من هذا الجانب ، وحققنا ذلك على أساس المزاوجة أو التناظر بين المجموعات وتم ذلك كما يلي :

قمنا بتقسيم المرحلة العمرية (16-18 سنة) إلى ثلاث فئات (فئة 16 سنة ، فئة17 سنة ، فئة 18 سنة)، ومنه اعتمدنا على تحقيق التكافؤ في مستوى التحصيل عند كل فئة للمجموعات الثلاثة ففي كل فئة تكون مجموع نتائج التحصيل للمجموعة تكافئ مجموع نتائج التحصيل لنفس الفئة في المجموعات الأخرى ، وتم تحقيق ذلك عن طريق توزيع التلاميذ بعد ترتيبهم حسب نتائج تحصيلهم على المجموعات على النحو التالي الأول في المجموعة الأولى ، الثاني في المجموعة الثانية ، والثالث في المجموعة الثالثة ثم نعكس فيكون الرابع في المجموعة الثالثة والخامس في المجموعة الثانية والسادس في المجموعة الأولى ، وهكذا حتى يتم تقسيم كل التلاميذ على المجموعات عند مختلف الجنسين ذكورا وإناثا ، وبهذا نكون قد حققنا التجانس بين المجموعات في مستوى التحصيل ومنه الضبط في هذا الجانب .

4-4-1-2- الحالة الاجتماعية : باعتبار أن التلاميذ يدرسون في ثانوية واحدة وينحدرون من ثلاثة أحياء حسب التقطيع الجغرافي المحدد للمؤسسة في توجيه التلاميذ ، فقد وجدنا أن مستواهم الاجتماعي متقارب إلى حد ما .

4-4-1-3- السن : إن المرحلة العمرية المشار إليها في بحثنا هي 16-18 سنة وهذه المرحلة متواجدة في السنة الثانية ثانوي لكن بتفاوت في العدد .

حيث نجد أن التلاميذالذين لديهم 16 سنة متواجدين بكثرة ، ثم يأتي تلاميذ لديهم 17 سنة في الترتيب الثاني ، ونجد أن التلاميذ الذين لديهم 18 سنة عددهم قليل ، مما جعلنا نوازن بين المجموعات في اختيار العينة بحيث تتوفر كل الفئات العمرية من 16 إلى 18 سنة في كل المجموعات سواء التجريبية أو الضابطة عند الذكور والإناث .

4-4-1-4- عامل الجنس : لقد قمنا باستخدام إستراتيجيتي التعليم التعاوني والتعليم الذاتي لتنمية بعض المهارات في كرة اليد عن طريق اختيار الذكور على حدى والإناث على حدى.

4-4-1-5- الحالة الجسمية : إن اختيار التلاميذ في عينة بحثنا كان على أساس سلامتهم وصحتهم (ليس لديهم إعاقة أو أمراض مزمنة) وملفاتهم الطبية تؤكد ذلك ، وحققنا التجانس في الطول والوزن بين المجموعات حسب ما هو موضح في الجدولين رقم() ورقم() الخاصين بالتجانس.

4-4-1-6- تم إبعاد التلاميذ الرياضيين والذين يتدربون في أندية رياضية خارج أوقات الدراسة ، وكذا التلاميذ الذين كانوا يمارسون كرة اليد أي لهم خبرة سابقة حول اللعبة .

4-4-1-7- تم إبعاد التلاميذ الذين شاركوا في التجربة الاستطلاعية .

4-4-2- المتغيرات المرتبطة بالإجراءات التجريبية :

باعتبار أن أي متغير لا يتم ضبطه أثناء القيام بالتجربة فسوف يؤثر على النتائج ، ومنه يجب علينا ضبط كل الإجراءات التجريبية حتى تكون النتائج ذات درجة عالية من الصدق.

- تجانس وتكافؤ العينة من الناحية المهارية، حيث قمنا باستخدام الدراسة الإحصائية لإثبات ذلك بين المجموعات الثلاثة، والجدولين الخاصين بالتجانس رقم ()، ورقم () نتائجهما توضح مدى تجانس المجموعات (التجريبيتين والضابطة) في تلك المهارات عند الذكور والإناث.

– مراعاة حجم العمل بإعطاء وقت واحد والمتمثل في ساعة (60 دقيقة) لكل حصة، وتكون في حصتين في الفترة المسائية، وبهذا تكون حصتين في الأسبوع ولكل حصة ساعة واحدة.

– عمل المجموعات الثلاثة يكون في نفس الميدان، وباستخدام نفس الوسائل البيداغوجية

– القياسات والاختبارات يجب مراعاة توقيتها بحيث يكون هذا التوقيت موحد عند المجموعات التجريبية والضابطة وذلك عند الجنسين الذكور والإناث.

– ضبط المتغيرات المشوشة أثناء التجربة بحيث نحرص بأن لا تتلقى المجموعة الضابطة أي استراتيجيات تعليمية من الإستراتيجيتين التعليميتين، وإنما نعمل معها بالطريقة التقليدية (الشرح والعرض).

– يجب توفر مبدأ الوضوح والفهم عند جميع التلاميذ في كيفية الأداء للاختبارات والقياسات والهدف منها، وكذا وضوح صيغة العمل.

– يجب التأكد من أن فريق العمل يتولى مهامه بصفة ثابتة وبدون التغيير بينهم.

– يجب ضبط توقيت الحصص بحيث تؤدى في الفترة المسائية ويجب أن تأخذ كل مجموعة حصتين ويكون التبديل في التوقيت بين المجموعات الثلاثة حتى لا يكون هناك تفضيل لمجموعة عن الأخرى.

4-4-3- المتغيرات الخارجية:

إن المتغيرات الخارجية عديدة، ويجب علينا الاهتمام بها وضبطها حتى لا تكون سببا في نتائج بحثنا، ومن بينها.

– التأكد من أن كل المجموعات تؤدي الحصص في نفس الظروف (نفس الملعب والعتاد، وكذا التوقيت).

– الحرص على توفير نفس الفرص للمجموعات الثلاثة في جانب التعليم وذلك بالتناوب على التوقيت كما وضحناه في الجدول السابق، حتى لا يكون هناك تعليم لمجموعة في وقت ملائم مقارنة مع مجموعة أخرى التي يكون تعليمها في وقت أقل ملائمة.

– الحرص على تفادي عمل مجموعتين في وقت واحد، حتى لا يكون هناك تبادل اكتساب الخبرات بين أفراد المجموعتين مما قد يؤثر على النتائج البعدية.

4-4-4 تجانس العينة:

إن النتائج الموضحة في الجدول رقم (9) الذي يبين تجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات والقياسات (الطول، الوزن) ومستوى التحصيل عند الذكور، يتضح من خلالها أن القيمة المحسوبة ل "f" للاختبارات والقياسات، ومستوى التحصيل هي: كل من القيمة الجدولية ل "f" والتي قدرت ب (5.34) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (2-33) مما يؤكد أنه لاتوجد أي فروق، وهذا يعني أن التجانس داخل وبين المجموعات الثلاثة (التجريبتين و الضابطة) موجود عند الذكور.

و من خلال ما هو موضح من نتائج الجدول رقم (10) الذي يبين التجانس الموجود داخل و بين المجموعتين التجريبيتين و المجموعة الضابطة في الاختبارات والقياسات (الطول، الوزن) ومستوى التحصيل عند الإناث، يتبين أن القيمة المحسوبة ل "f" الاختبارات والقياسات، و مستوى التحصيل هي أقل من القيمة الجدولية ل "f" بلغت (5.34)عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (2-33)، مما يؤكد عدم وجود فروق، وهذا يدل على التجانس الموجود داخل وبين المجموعات الثلاثة (التجريبيتين، والضابطة) في هذه الاختبارات و القياسات ومستوى التحصيل عند الإناث.

جدول رقم (9) يبين التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات والقياسات(الطول والوزن) ومستوى التحصيل عند

الدراسة الإحصائية	العينة ن	المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية		المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		مصدر التباين		قيمته fالمحسوبة	درجة الحرية ن-1	قيمة f الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق
المتغيرات		س	ع	س	ع	س	ع	داخل ع	بين ع				
الوزن (كغ)	12	58.583	8.500	58.666	5.104	59.000	5.081	41.381	0.583	0.014	33-12	5.34	غير دال إحصائيا
الطول (سم)		1.752	0.839	1.755	0.719	1.753	0.752	0.006	00.00	0.030			غير دال إحصائيا
مستوى التحصيل		11.030	0.842	10.924	0.870	11.039	0.8195	0.664	0.049	0.074			غير دال إحصائيا
السن (سنة)		16.833	0.834	16.8333	0.834	16.833	0.834	0.697	0.000	0.000			غير دال إحصائيا
التمرير والاستقبال		22.166	3.128	22.333	3.143	22.416	3.369	10.341	0.194	0.019			غير دال إحصائيا
التنطيط		4.967	0.742	5.035	0.783	5.0683	0.772	0.587	0.032	0.054			غير دال إحصائيا
دقة التصويب		3.250	1.602	3.333	2.103	3.166	1.585	3.169	0.083	0.026			غير دال إحصائيا
الوثب العمودي		36.916	10.246	36.833	7.929	36.750	7.374	74.086	0.083	0.001			غير دال إحصائيا
رمي الكرة لأقصى مدى من الثبات		22.866	4.737	22.676	5.349	22.455	4.722	24.453	0.507	0.021			غير دال إحصائيا
جري 30م		4.789	0.287	4.787	0.199	4.788	0.255	0.063	0.000	0.000			غير دال إحصائيا
ثني الجذع من الوقوف		0.166-	5.524	0.083-	8.764	0.083-	8.447	59.561	0.028	0.000			غير دال إحصائيا
جري الزج زاج		26.620	0.943	26.629	0.817	26.598	0.870	0.773	0.003	0.004			غير دال إحصائيا

جدول رقم (10) يبين التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات والقياسات(الطول والوزن) ومستوى التحصيل عند

الدراسة الإحصائية	العينة ن	المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية		المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		مصدر التباين		قيمته fالمحسوبة	درجة الحرية ن-1	قيمة f الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق
المتغيرات		س	ع	س	ع	س	ع	داخل ع	بين ع				
الوزن (كغ)	12	52.583	10.396	52.833	6.965	53.166	6.833	67.765	1.028	0.015	33-12	5.34	غير دال إحصائيا
الطول (سم)		1.620	0.100	1.610	0.066	1.611	0.032	0.005	00.00	0.071			غير دال إحصائيا
مستوى التحصيل		14.007	0.842	13.735	0.870	13.864	0.819	2.717	0.223	0.082			غير دال إحصائيا
السن (سنة)		16.583	0.792	16.583	0.792	16.583	0.792	0.629	0.000	0.000			غير دال إحصائيا
التمرير والاستقبال		17.166	4.344	17.500	4.889	17.166	2.790	16.859	0.444	0.026			غير دال إحصائيا
التنطيط		6.670	0.937	6.655	0.852	6.740	0.988	0.861	0.024	0.028			غير دال إحصائيا
دقة التصويب		2.250	1.356	2.166	1.193	2.250	1.764	2.126	0.028	0.013			غير دال إحصائيا
الوثب العمودي		22.416	4.737	22.750	6.411	23.416	5.632	31.760	3.111	0.098			غير دال إحصائيا
رمي الكرة لأقصى مدى من الثبات		15.503	3.291	15.344	3.405	15.233	2.410	9.414	0.221	0.023			غير دال إحصائيا
جري 30م		5.830	0.504	5.838	0.702	5.855	0.427	0.310	0.002	0.006			غير دال إحصائيا
ثني الجذع من الوقوف		2.166	7.469	2.083	6.999	2.250	5.047	43.419	0.083	0.002			غير دال إحصائيا
جري الزج زاج		29.385	1.553	29.367	0.920	29.456	1.152	1.529	0.027	0.017			غير دال إحصائيا

5- أدوات البحث :

"تعتبر الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات المرتبطة بموضوع البحث من أهم الخطوات وتعتبر المحور الأساسي والضروري في الدراسة "(بوداوود عبد اليمين ، و عطاء الله احمد ،2009 ، ص75)

ومنه فقد أولينا اهتماما كبيرا لهذا الجانب حيث استخدمنا أدوات ووسائل ساعدتنا على الإلمام أكثر بالموضوع وكشف جوانبه وتحديدها ومن أهم هذه الوسائل :

5-1 المصادر و المراجع :

فمنها العربية و الأجنبية ، و التي ساعدتنا على الإلمام النظري حول موضوع البحث .

5-2 المقابلات الشخصية :

ت مت هذه المقابلات مع أساتذة ودكاترة* من جامعة مستغانم قصد تحديد الموضوع والكشف عن جوانبه وقمنا كذلك بمقابلات مع فريق العمل لتحديد أهم الخطوات المتبعة ميدانيا وتوزيع المهام .

5-3 الاستمارة الاستبيانية :

والتي كانت مرتبطة بتحديد وتثمين مشكلة البحث من خلال التعرف على الواقع الحقيقي للعملية التعليمية في التربية البدنية والرياضية بصفة عامة وكرة اليد بصفة خاصة .

5-4 الملاحظة :

والتي تمت ميدانيا في ظروف طبيعية حيث قمنا بملاحظة الظاهرة والظروف الحقيقية التي تحدث فيها .

5-5 الاختبارات :

نظرا لتعدد المهارات الأساسية لكرة اليد فقد أجرينا مقابلات شخصية مع المختصين حول المهارات التي يمكن اختيارها لتكون بمثابة المتغيرات التابعة في هذه الدراسة فقمنا بترشيح عدد من المهارات الأساسية واختباراتها ثم عرضها على السادة الأساتذة المختصين للتأكد من صدقها ونتج عن ذلك ما يلي :

المهارات الأساسية	الاختبارات
1- القوة الانفجارية للرجلين	الوثب العمودي لسارجنت
2- القوة الانفجارية للذراع الرامي	رمي الكرة لأقصى مدى
3- المرونة	ثني الجدع من الوقوف
4- الرشاقة	اختبار بارو (الزجزاج) 3x 4.50
5- السرعة الانتقالية	ركض 30 م من البدء العالي
6- التمرير والاستقبال	التمرير والاستقبال من مسافة 3م على الحائط
7- التنطيط	التنطيط في اتجاه متعرج (15م)
8- التصويب	دقة التصويب من الوثب عاليا

وعلى الرغم من كثرة استخدام هذه الاختبارات في دراسات كثيرة مما يؤكد صلاحيتها العلمية إلا أننا قمنا بإيجاد المعاملات العلمية (الصدق ، التبات ، والموضوعية) لهذه الاختبارات .

5-6 الوسائل البيداغوجية : و المتمثلة فيما يلي :

- ملعب كرة اليد (قانوني) ،كرات لعبة كرة اليد ، صافرة ، ميقاتي ، شواخص ، شريط متري ، ميزان طبي ، طباشير ، مقعد خشبي ، حائط أملس

5-7 الوسائل الإحصائية :

في بحثنا اعتمدنا على الوسائل الإحصائية التالية:

1- مقاييس النزعة المركزية

— متوسط الحسابي

2- مقاييس التشتت

— الانحراف المعياري

3- الارتباط

— معامل الارتباط البسيط لبيرسون

4- مقاييس الدلالة

— اختبار"ت" لدلالة فروق الأوساط الحسابية المرتبطة.

– اختبار تحليل التباين"F".

ومن أجل التحقق الإحصائي تم حسابها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية IBM-SPSS النسخة "19"

6– مواصفات الاختبارات :

6–1 مواصفات الاختبارات المهارية بدون الكرة :

أ– اختبار الوثب العمودي لسارجنت : (كمال الدين عبد الرحمان درويش ، وآخران، ص176)

– الغرض من الاختبار :

– قياس القدرة العضلية (القوة المميزة بالسرعة) للرجلين في الوثب الأعلى .

– الأدوات :

– لوحة من الخشب مدهونة باللون الأسود عرضها $\frac{1}{2}$ متر وطوله 1.5 متر ترسم عليها الخطوط باللون الأبيض ، والمسافة بين كل خط والآخر 2 سم

– حائط أملس لا يقل ارتفاعه عن الأرض عن 3.60 متر

– قطع طباشير ، قطعة من القماش لمسح العلامات بين قراءة كل محاولة يقوم بها المختبر .

– مواصفات الأداء : الشكل (1)

– تثبت السبورة على الحائط بحيث تكون الحافة السفلى على ارتفاع يسمح لأقصر مختبر بان يؤدي الاختبار وتثبت بعيدا على الحائط بمسافة لا تقل عن 15 سم ، حتى لا يحدث الاحتكاك بالحائط أثناء الوثب للأعلى .

– يرسم خط على الأرض متعامد مع الحائط بطول 30 سم .

– يمسك المختبر قطعة طباشير طولها لا يقل عن 2.5 سم ثم يقف مواجها للوحة ويمد الذراعين عاليا لأقصى ما يمكن ويحدد علامة بالطباشير على اللوحة مع ملاحظة ملاصقة الكعبين للأرض .

– يقف المختبر بعد ذلك مواجها اللوحة بالجانب ، بحيث تكون القدمان على خط 30 سم ، ويقوم بمرجحة الذراعين إلى الأسفل والى الخلف مع ثني الجذع إلى الأمام والى الأسفل وثني الركبتين إلى وضع الزاوية القائمة فقط .

– يقوم المختبر بمد الركبتين والدفع بالقدمين معا للوثب إلى الأعلى مع مرجحة الذراعين بقوة إلى الأمام والى الأعلى للوصول بهما إلى أقصى ارتفاع ممكن حيث يقوم بوضع علامة بالطباشير على اللوحة أو الحائط في أعلى نقطة يصل إليها .

– يقوم المختبر بمرجحة الذراع القريبة إلى الأمام والى الأسفل عند الهبوط

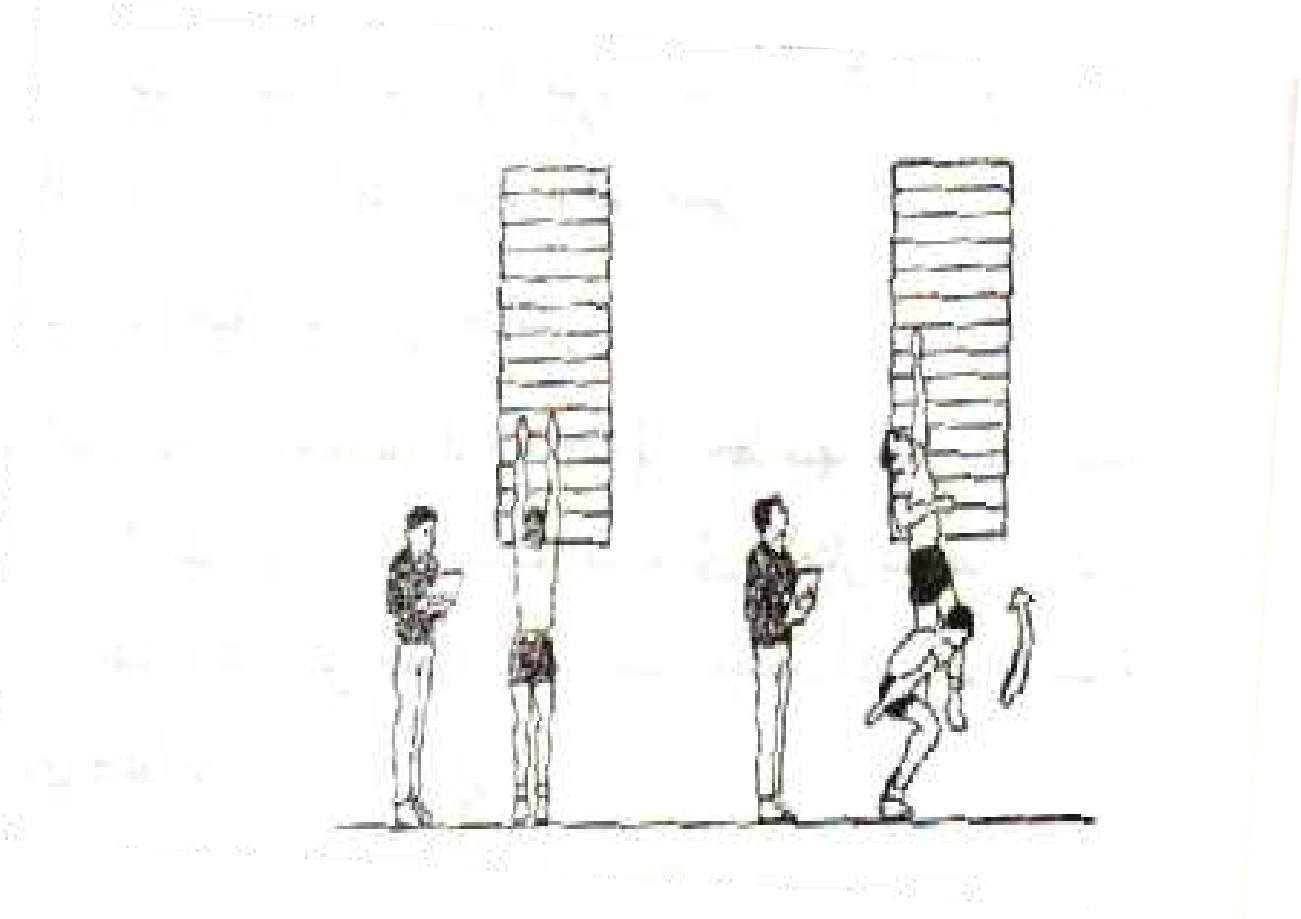
– يجب أن يتم الدفع بالقدمين معا من الثبات وليس بأخذ خطوة أو الارتفاع

– يجب عدم مد الطباشير خارج أصابع اليد حتى لا يؤثر ذلك على النتائج .

– حساب الدرجات:

– درجة المختبر هي عدد السنتيمترات بين الخط الذي يصل إليه من وضع الوقوف والعلامة التي يصل إليها نتيجة الوثب على مقربة لأقرب 1 سم .

الشكل رقم (30) يبين مراحل أداء اختبار الوثب العمودي لسارجنت



ب– اختبار رمي الكرة لأقصى مسافة من الثبات : (كمال الدين عبد الرحمن درويش، وآخران 2002، ص130)

– الغرض من الاختبار:

– قياس القدرة العضلية (القوة الانفجارية) للذراع الرامية الموجهة داخل قطاع رمي .

الأدوات :

– كرة يد شريط قياس – صافرة –

– طريقة الأداء :

– يقف اللاعب ممسكا بكرة يد خلف خط البداية وعند سماع الصفارة يقوم اللاعب يرمي الكرة إلى أقصى مسافة بحيث تسقط داخل قطاع الرمي .

– القواعد :

– تعطى محاولتان لكل لاعب

– التسجيل :

– إذا سقطت الكرة في كل من المحاولتين داخل قطاع الرمى يسجل أفضل المحاولتين.

– إذا سقطت كرة إحدى من المحاولتين داخل قطاع الرمي تحتسب هذه المحاولة .

- إذا قام اللاعب بإسقاط الكرة خارج قطاع الرمى في كل من المحاولتين تعطى عدد من المحاولات بحيث تحتسب له أول كرة تسقط داخل القطاع .

ج- اختبار ثني الجذع من الوقوف : (كمال الدين عبد الرحمن درويش، وآخران، 2002، ص 195).

- الغرض من الاختيار:

- قياس مدى مرونة الجذع والفخذ في حركة الثني للأمام من وضع الوقوف .

- الأدوات :

- مقياس مدرج من الخشب أو مسطرة طولها حوالي 20سم ، مقسمة بخطوط إلى وحدات كل وحدة تساوي 1 سم

- مقعد أو كرسي أو منضدة مسطحة تتحمل وزن المختبر بدون حدوث أي اهتزاز .

- يثبت المقياس (المسطرة) بحافة المقعد أو المنضدة بحيث تكون نقطة التدرج (صفر) في مستوى حافة المقعد ويكون نصف التدريج (القياس) أعلى حافة المقعد أو المنضدة والنصف الآخر أسفل الحافة بحيث يكون انحرافات الدرجات التي تقع في النصف العلوي بالسالب والتي تقع في النصف السفلى بالموجب .

- طريقة الأداء : شكل (3)

- يتخذ المختبر وضع الوقوف على حافة المقعد أو المنضد بحيث تكون القدمان ملامستين لجانبي المقياس) .

- يقوم المختبر بثني الجذع أمام أسفل بحيث تصبح الأصابع أمام المقياس ومن هذا الوضع يحاول المختبر ثني الجذع لأقصى مدى بقوة وبطء مع ملاحظة أن تكون أصابع اليدين في مستوى واحد وأن تتحرك إلى الأسفل موازية للمقياس .

- يؤدى الاختبار بدون تصلب في عضلات الذراعين والجذع والرقبة ، ومن وضع فرد الركبتين

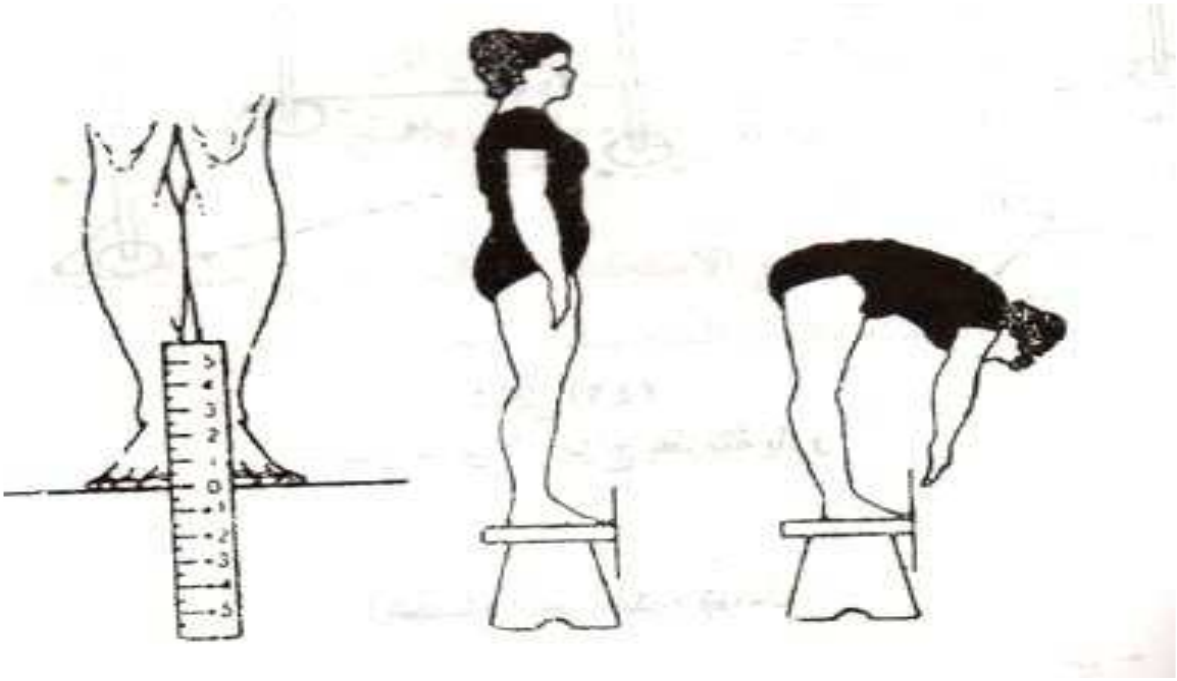
- .ويعطى للمختبر محاولتان أو ثلاثة كوسيلة للإحماء والتدريب على الاختبار قبل القياس ، مع ملاحظة أن يتم ذلك قبل الصعود على المنضدة .

- يجب على المختبر توجيه نظره إلى أسفل القياس .

- حساب الدرجات :

- درجة المختبر هي أفضل نقطة على المقياس يصل إليها المختبر من وضع ثني الجذع أماما أسفل . شكل (3) يبين مراحل أداء اختبار ثني الجذع من الوقوف .

شكل (31) يبن مراحل أداء اختبار ثني الجدع من الوقوف



د– اختبار جري الزجزاج بطريقة بارو 3 x 4.75م (كمال الدين عبد الرحمن، وآخران، 2002، ص193)

– الغرض من الاختبار :

– قياس الرشاقة الكلية للجسم أثناء الحركة الانتقالية .

– الأدوات :

– ميدان للجري مستطيل الشكل يقام على أرض صلبة وخشنة طولها 4.75متر وعرضها 3 متر

– ساعة إيقاف

– قوائم عددهم خمسة لا يقل طولهم عن 30 سم

– يخطط منطقة الاختبار وفقا للشكل المبين ويحدد خطأ البدء والانتهاء بشكل واضح (الشكل 4)

.

طريقة الأداء :

- يتخذ المختبر وضع الاستعداد من البدء العالي خط البداية

- عند إعطائه إشارة البدء يقوم بالجري المتعرج بين القوائم الخمسة ثلاث مرات متتالية .يبدأ المختبر الجري في وضع الوقوف عند خط البداية (أ)

- يكون اتجاه الجري وفقا للشكل المحدد بالرسم والذي يكون على شكل رقم (8)

- يجب عدم شد أو رفع أو نزع القوائم أو نقلها من أماكنها أو الاصطدام بها وإنما المطلوب هو الدوران حولها.

- عندما يكمل المختبر الجري ثلاث دورات عليه أن يستمر في الجري حتى يقطع خط النهاية "ب"

- عند الفشل في أداء الاختبار أو عند حدوث خطأ في شروط الأداء يعاد الاختبار مرة واحدة .

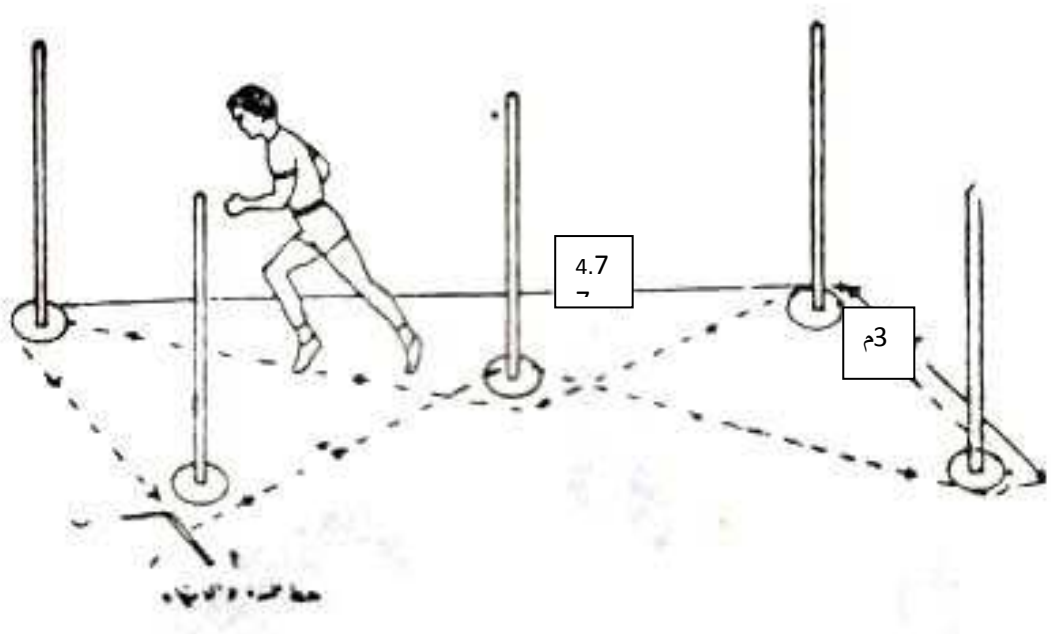
- يعطى المختبر محاولة واحدة فقط

- يجب شرح الاختبار وعمل نموذج له قبل التطبيق

- حساب الدرجات:

- يسجل الزمن الذي يستغرقه المختبر في قطع المستطيل ثلاث مرات لأقرب 1 : 10 ثا ويبدأ من لحظة إعطاء إشارة البدء حتى يقطع خط النهاية بعد الانتهاء من النقطة الثالثة .

شكل (32) اختبار جري الزجزاج بطريقة بارو



ذ- اختبار ركض 30 م من البدء العالي : (بزار علي جوكل، 2008، ص 85)

- **الغرض من الاختبار :**

- قياس السرعة الانتقالية

- **الأدوات :**

– ملعب كرة يد ، ساعة توقيت الكترونية عدد (2) ، صافرة ، علم الإشارة .

- **طريقة الأداء :**

- يقف المختبر على خط البداية متخذا وضع البدء العالي وعند سماع إشارة البدء يعدو بأقصى سرعة حتى يجتاز خط النهاية ويجري الاختبار بشكل ثنائي لتحقيق التنافس .**التسجيل :**

- يسجل الزمن الذي يقطع اللاعب فيه المسافة المحدودة بالثانية

6-2 مواصفات الاختبارات المهارية بالكرة :

أ- اختبار التمرير والاستقبال على حائط من مسافة (3 م) : (بزار علي جوكل، 2008، ص 86).

- **الغرض من الاختبار :**

- قياس التوافق وسرعة التمرير على الحائط

- **الأدوات :**

- كرة يد ، ساعة توقيت ، حائط مستوي

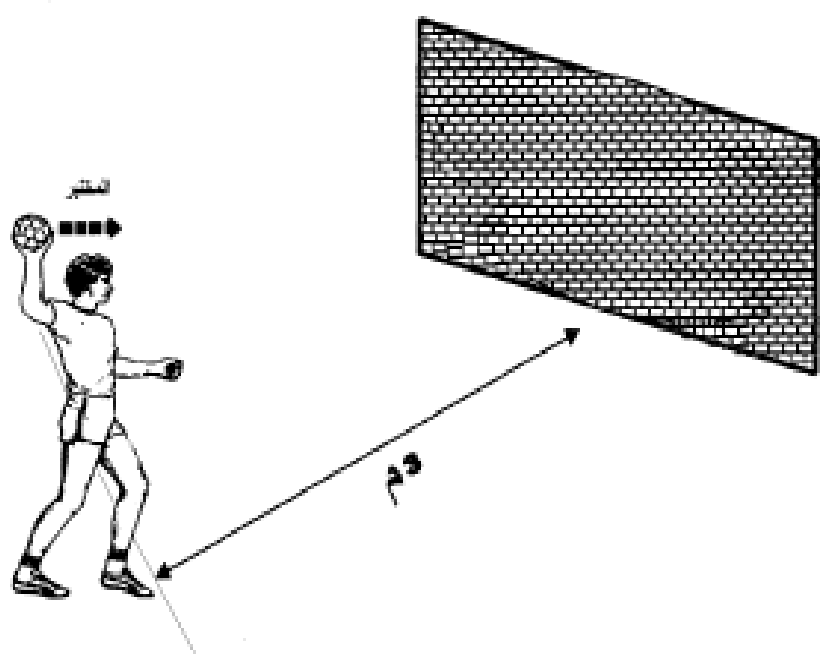
- **طريقة الأداء :** (شكل 33)

- يقف المختبر على بعد (3) أمتار من الحائط يقوم بتمرير الكرة إلى الحائط واستمرار التمرير لأكثر عدد ممكن في زمن محدد قدره (30) ثانية

- **التسجيل :**

- تحسب عدد التمري في الزمن المحدد (يحسب عدد مرات استلام الكرة)

الشكل رقم (33) يبين اختبار التمرير والاستقبال على حائط من مسافة (3 م)



ب– اختبار التنطيط لمسافة 15 م في خط متعرج : (كمال الدين عبد الرحمن درويش، وآخران، 2002، ص 118)

- **الغرض من الاختبار :**

- قياس سرعة التنطيط ، رشاقة ، توافق .

- **الأدوات:**

- 5 أعلام أو رماح بارتفاع 1.5م + كرة يد + ساعة إيقاف

- **التخطيط وتوزيع الأدوات :**

- كما بالشكل (7)

- **طريقة الأداء :**

- يقف اللاعب ممسكا بالكرة عند خط 9 م وعند إشارة البدء يقوم اللاعب بالتنطيط الزجزاجي حول الأعلام ذهابا وعودة

- **القواعد :**

- تعطى محاولة واحدة صحيحة يعاد الاختبار عند أي خطا قانوني

- **التسجيل :**

- يحتسب الزمن الأقرب $\frac{1}{10}$ ثانية .

ج- اختبار التصويب من الوثب عاليا : (كمال الدين عبدالرحمن درويش، وآخران، 2002، ص 127)

- الغرض من الاختبار :

دقة التصويب من الوثب عاليا

- الأدوات:

جهاز وثب عالي يوضع على ارتفاع يساوي طول كل لاعب مع رفع ذراعين عاليا + ستارة توضع على جهاز الوثب+ستارة لغلق المرمى بها مربعان كل منهما (40x40سم) يمثلا الزوايا العليا للمرمى + 10 كرات

- التخطيط وتوزيع الأدوات :

كما بالشكل رقم (34)

- طريقة الأداء :

- يقف اللاعب عند خط البداية-تكون زوايا المرمى مغلقة،يجري اللاعب اتجاه الساعد الموجود بالدائرة (أ) ليلتقط الكرة من يده ويستمر في التحرك 'في حدود ثلاث خطوات' ثم يقوم بالوثب عاليا للتصويب من فوق العارضة على المربع المفتوح'يراعى أن يفتح أي المربعين عند بدء اللاعب في التحرك'.

يعود اللاعب بعد التصويب إلى خط البداية ليكرر العمل حتى تنتهي الكرات العشر

- القواعد :

- يكون التصويب خلال ال3 خطوات المسموح بها قانونيا من لحظة استلام الكرة.

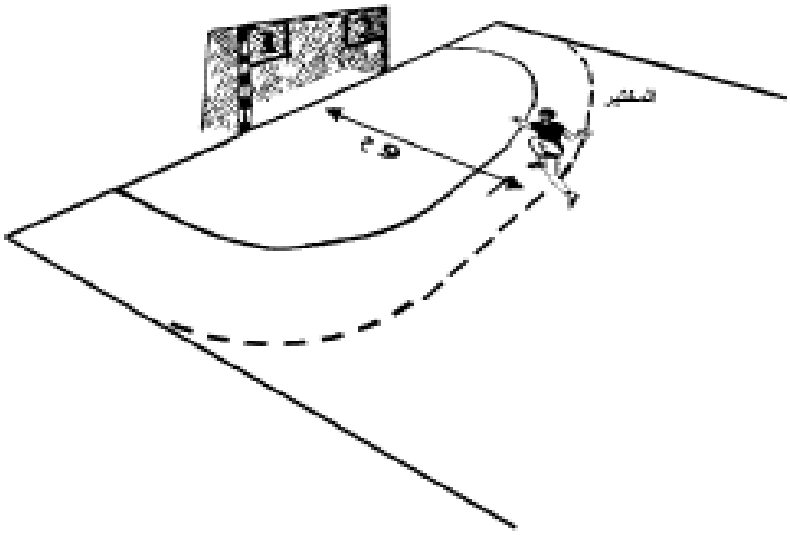
- التسجيل :

- تعطى درجة لكل تمريرة صحيحة داخل المربع المفتوح

- تلغى درجة التصويب في حالة ارتكاب اللاعب لمخالفة قانونية '3خطوات-3ث'

- تلغى الدرجة عند تنطيط الكرة .

الشكل رقم (34) يبين اختبار التصويب من الوثب عاليا



7-الأسس العلمية للاختبارات المستخدمة:

7-1 الخطوة الأولى: ترشيح الاختبارات أو تحكيم الاختبارات:

بعد الاطلاع على العديد من المصادر[1•] ذات الصلة باختصاص كرة اليد، وبعض الدراسات السابقة[2•] التي تناولت الموضوع استخلصنا مجموعة من الاختبارات التي تهدف إلى قياس المتغيرات التابعة في موضوع بحثنا والمتمثلة في:

أ-بعض المهارات الأساسية بالكرة والمتمثلة في:

- التمرير والاستقبال
- التنطيط
- التصويب

ب-بعض المهارات الأساسية بدون الكرة والمتمثلة في:

- السرعة

[1•] المصادر والمراجع: الرجوع إلى قائمة المصادر و المراجع في الملاحق.

[2•]الدراسات السابقة: الرجوع إلى الدراسات السابقة المذكورة في جانب التعريف بالبحث.

- القوة الانفجارية للرجلين
- القوة الانفجارية للذراع الرامية
- المرونة
- الرشاقة.

ووضعنا تلك الاختبارات في شكل بطارية، وبعد عرضها على السادة الأساتذة المختصين،لتحكيمها واختيار الاختبارات المناسبة التي تقيس المتغيرات المدروسة مع اقتراح مجموعة أخرى من الاختبارات التي تستخدم لقياس نفس المتغيرات المحددة في بحثنا، وذلك في شكل استمارة خاصة بترشيح الاختبارات لغرض الوصول إلى تحديد الاختبارات الأكثر صدق.

وبعد استرجاعها تم قبول كل الاختبارات التي كانت نسبة الاتفاق عليها أكثر من 90 % ، وهي على النحو التالي:

الجدول رقم (11): يوضح المهارات المدروسة والاختبارات المحددة لقياسها حسب ما أشار إليه المحكمين

المهارة:	الإختبار
1- التمرير والاستقبال	التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط
2- التنطيط	التنطيط لمسافة 15 م في خط متعرج
3- التصويب	دقة التصويب من الوثب عاليا
4- القوة الانفجارية للرجلين	الوثب العمودي لسارجنت
5- القوة الانفجارية للذراع الرامية	رمي الكرة لأقصى مسافة من الثبات
6- السرعة الانتقالية	جري 30 م من البدء العالي
7- المرونة	ثني الجذع من الوقوف
8- الرشاقة.	جري الزجزاج بطريقة بارو 3× 4.75.

6-2 الخطوة الثانية: الدراسة الأولية للاختبارات:

التلاميذ من المجتمع الأصلي للعينة تم اختيارها عشوائيا بلغ عددهم 16 تلميذا منهم (08 ذكور، و08 إناث)، وفي نفس الشروط، التي سوف تعمل فيها العينة المختارة (كالميدان، التوقيت، الوسائل، الفريق العامل...إلخ).

وطبقنا عليهم مجموعة الاختبارات، وكان ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، فبعد مضي أسبوع من التطبيق الأول تم إعادة التطبيق. و كان هدفها:

1-التعرف على الصعوبات التي قد تواجهنا في تنفيذ الاختبارات حتى نتمكن من تفاديها في التجربة الأساسية

2-معرفة كفاءة الاختبارات والوقوف على النواحي التنظيمية وإدارة الاختبارات على أرض الواقع

3-التأكد من ظروف إجراء التجربة (صلاحية الملعب والعتاد والأجهزة و الأدوات المستخدمة)

4-التأكد من كفاءة فريق العمل في مدى تنفيذ الاختبارات و القياسات

5-إجراء تعديلات إذا أمكن ذلك.

أولا: ثبات الاختبار: يعتبر الثبات من الخصائص الواجب توافرها لصلاحية استخدام أي اختبار، "فثبات الاختبار هو أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا ما أعيد على نفس الأفراد في نفس الظروف"(كمال الدين عبد الرحمن درويش، وآخران2002، ص 34).

ويعرف "بأنه مدى الدقة التي تقيس بها الاختبار الظاهرة موضوع القياس"(ليلى السيد فرحات، 2002، ص 144).

ويشير البعض" أن ثبات الاختبار يعني درجة ثبات ما يقيسه"(محمد صبحي حسانين، 1995، ص 193).

توجد عدة طرق لحساب الثبات،"وتعتبر طريقة إعادة الاختيار من أكثر الطرق الإحصائية استخداما في حساب معامل الثبات وخاصة في مجال التربية الرياضية". (ليلى السيد فرحات، 2002، ص 153)

وعليه فقد قمنا بتطبيق الاختبارات على عينة حجمها 16 تلميذا منهم (08ذكور و 08 إناث) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث يومي 20 و 21 سبتمبر 2010.

وأعيد اختبارهم بعد أسبوع أي يومي 27 و 28 سبتمبر 2010 (أي بطريقة اختبار و إعادة الاختبار Test et retest).

حيث حددنا اليوم الأول للذكور واليوم الثاني للإناث وحرصنا على توفير نفس الشروط (التوقيت، المكان،الزمن) وكان هذا خلال التجربة الاستطلاعية، وتم استبعاد التلاميذ المنخرطين في الأندية الرياضية ولمعاجلة النتائج إحصائيا قمنا بحساب معامل الارتباط البسيط ليبرسون بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في المرة الأولى للاختبار وبين نتائج الاختبار في المرة الثانية ومقارنته بقيمته الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية (ن-1) أي (8-1).

الجدول رقم (12) يوضح ثبات الاختبارات عند الذكور

المعالجة الإحصائية / الاختبارات	حجم العينة ن	درجة الحرية ن-1	مستوى الدلالة الاحصائية	القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات	القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون	الدلالة
التمريرو الاستقبال من مسافة (3م) على حائط	8	7	0.05	0.875	0.60	دال احصائيا
التنطيط لمسافة (15م) في خط متعرج				0.929		دال احصائيا
دقة التصويب من الوثب عاليا				0.668		دال احصائيا
الوثب العمودي لسارجنت				0.96		دال احصائيا
رمي الكرة لاقصى مسافة من الثبات				0.976		دال احصائيا
جري(30م) من البدا العالي				0.859		دال احصائيا
ثني الجذع من الوقوف				0.984		دال احصائيا
جري الزج زاج بطريقة بارو(3×4.5 م)				0.948		دال احصائيا

كما هو مبين في الجدول رقم (12) الذي يبين ثبات الاختبارات عند الذكور يتضح لنا أن القيمة المحسوبة لمعامل الثبات للاختبارات هي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البسيط لبيرسون المقدرة ب (0.60) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (7)، وهذا ما يؤكد أن هذه الاختبارات تتميز بدرجة ثبات عالية عند الذكور.

الجدول رقم (13) يوضح ثبات الاختبارات عند الإناث

المعالجة الإحصائية / الاختبارات	حجم العينة ن	درجة الحرية ن-1	مستوى الدلالة الاحصائية	القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات	القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون	الدلالة
التمريرو الاستقبال من مسافة (3م) على حائط	8	7	0.05	0.848	0.60	دال احصائيا
التنطيط لمسافة (15م) في خط متعرج				0.994		دال احصائيا
دقة التصويب من الوثب عاليا				0.719		دال احصائيا
الوثب العمودي لسارجنت				0.808		دال احصائيا
رمي الكرة لاقصى مسافة من الثبات				0.94		دال احصائيا
جري(30م) من البدا العالي				0.954		دال احصائيا
ثني الجذع من الوقوف				0.908		دال احصائيا
جري الزج زاج بطريقة بارو(3×4.5 م)				0.919		دال احصائيا

من خلال نتائج الجدول رقم (13) الذي سبين ثبات الاختبارات عند الإناث يظهر أن القيم المحسوبة لمعاملات ثبات الاختبارات كلها أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البسيط لبيرسون التي بلغت

.

(0.60) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (7)، مما يدل على أن هذه الاختبارات تتميز بدرجة عالية من الثبات عند الإناث.

ثانيا: صدق الاختبار: يعتبر الصدق من أهم المعاملات لأي اختبار، حيث أنه من شروط تحديد صلاحية الاختبار.

ويقول البعض أنه "يقصد بصدق الاختبار أن يقيس فعلا ما وضع لقياسه ولا يقيس شيئا بدلا منه أو بالإضافة إليه"(بوداوود عبد اليمين، عطاء الله أحمد ، 2009 ، ص 105).

ويعرفه آخرون بأنه "مدى صلاحية الاختبار في قياس ما وُضع من أجله"(ليلى السيد فرحات: 2002، ص 112).

وللتأكد من صدق الاختبارات استخدمنا الصدق الذاتي باعتباره "صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية الخالية من أخطاء الصدفة، وهو الذي يحدد الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار"(ليلى السيد فرحات: 2002، ص 122).

و لحساب الصدق الذاتي للاختبارات استخدمنا المعاملة التالية:

الصدق الذاتي(ر)=$\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ ..... (محمد صبحي حسين: 1995، ص 192).

إن معامل ثبات الاختبارات سبق حسابه باستخدام المعادلة الإحصائية لمعامل الارتباط البسيط لبيرسون .

الجدول رقم (14) يوضح صدق الاختبارات عند الذكور

المعالجة الإحصائية / الاختبارات	حجم العينة ن	درجة الحرية ن-1	مستوى الدلالة الإحصائية	القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات	القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون	الدلالة
التمرير و الاستقبال من مسافة (3م) على حائط	8	7	0.05	0.926	0.60	دال إحصائيا
التنطيط لمسافة (15م) في خط متعرج				0.964		دال إحصائيا
دقة التصويب من الوثب عاليا				0.813		دال إحصائيا
الوثب العمودي لسارجنت				0.980		دال إحصائيا
رمي الكرة لأقصى مسافة من الثبات				0.988		دال إحصائيا
جري(30م) من البدا العالي				0.927		دال إحصائيا
ثني الجذع من الوقوف				0.992		دال إحصائيا
جري الزج زاج بطريقة بارو(3×4.5 م)				0.974		دال إحصائيا

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (14) الذي يوضح صدق الاختبارات عند الذكور نلاحظ أن القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات هي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البسيط لبيرسون المقدرة ب (0.60) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (7)، وهذا يعني أن الاختبارات تتميز بدرجة صدق عالية عند الذكور.

الجدول رقم (15) يوضح صدق الاختبارات عند الإناث

المعالجة الإحصائية / الاختبارات	حجم العينة ن	درجة الحرية ن-1	مستوى الدلالة الإحصائية	القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات	القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون	الدلالة
التمرير و الاستقبال من مسافة (3م) على حائط	8	7	0.05	0.921	0.60	دال إحصائيا
التنطيط لمسافة (15م) في خط متعرج				0.997		دال إحصائيا
دقة التصويب من الوثب عاليا				0.848		دال إحصائيا
الوثب العمودي لسارجنت				0.899		دال إحصائيا
رمي الكرة لأقصى مسافة من الثبات				0.970		دال إحصائيا
جري(30م) من البدا العالي				0.977		دال إحصائيا
ثني الجذع من الوقوف				0.953		دال إحصائيا
جري الزج زاج بطريقة بارو(3×4.5 م)				0.959		دال إحصائيا

تتضح من خلالها أن القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات هي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لبيرسون والتي قدرت ب (0.60) عند مستوى الدلالة و(0.05)، و درجة الحرية (7)، مما يدل على أن هذه الاختبارات تتميز بدرجة عالية من الصدق عند الإناث

ثالثـــا: الموضـــوعية: تعتـبر الموضـوعية بأنهـا "الشـرط الأول في البحـث" (منـذر الضـامن، 2009 ،ص 120).

وتعـني موضـوعية الاختبـار عـدم تـأثيره بتغـير المحكمـين وهـذا مـا أشـار إليـه فـان دالـين (Vandaline) بمـا يلـي "يعتـبر الاختبـار موضـوعيا إذا كـان يعطـي نفـس الدرجـة بغـض النظـر عن من يصححه"(منذر الضامن، 2009، ص120).

ومنـه يمكـن القـول أن نتـائج الاختبـار تكـون ثابتـة حيـث يقـول محمـد صـبحي حسـانين في هـذا الشـأن "أن الثبـات يعـني الموضـوعية أي أن الفـرد يحصـل علـى نفـس الدرجة على الاختبار لو اختلف المحكمين"(محمد صبحي حسنين، 1995، ص 194).

وباعتبـار أن الاختبـارات المسـتخدمة في بحثنـا هـذا سـهلة، ومفهومـة، وواضـحة، وبعيـدة عـن الشـك والتأويـل، والذاتيـة في التقـويم، والدراسـة الاسـتطلاعية أثبتـت ذلـك حيـث كـان اسـتيعاب التلاميـذ لطريقـة الأداء بنسـبة عاليـة جـدا، و فريـق العمـل باعتبـاره المقـيم والمختـبر طبـق الاختبـارات بسـهولة ممـا يجعـل هذه الاختبارات تتميز بالموضوعية.

ومما سبق نستخلص أن الاختبارات تتميز بثبات و صدق و موضوعية.

7-عرض البرامج التعليمية:

إن الهـدف مـن البحـث هـو التعـرف علـى أكثـر اسـتخدام الاسـتراتيجي التعليميتـين (اسـتراتيجية التعلـيم التعـاوني بأسـلوب تعلـيم الاقـران، وإسـتراتيجية التعلـيم الـذاتي بأسـلوب التعلـيم المـبرمج) في تنميـة بعـض المهـارات الأساسـية في كـرة اليـد والمتمثلـة في مهـارات بـالكرة (التمريـر والاسـتقبال، التنطـيط، التصـويب) وأخـرى بـدون الكـرة (الوثـب العمـودي، المرونـة، الرشـاقة، ورمـي الكـرة لأقصـى مـدى، القـوة الانفجاريـة للـذراع الراميـة) لسـن 16-18 سـنة بحيـث يـتم تحديـد هـذه المهـارات باعتبارهـا مقـررة في منهـاج التربيـة البدنيـة والرياضـية للتعلـيم الثـانوي السـنة الثانيـة باعتبارهـا مـن متطلبـات كـرة اليـد الحديثـة الـتي تتسـم بالسـرعة والأداء المهـاري العـالي الـذي يرتكـز علـى المرونـة والرشـاقة والقـوة المتميزة بالسرعة للأطراف السفلى والذراع الرامية.

ولهذا تجدر الإشارة إلى أهمية إعداد البرنامج التعليمي و الذي تم تطبيقه عن طريق:

1-الاعتماد على تطبيق حصتين في كل أسبوع لكل مجموعة

2-كل وحدة تعليمية تدوم ساعة واحدة (60 دقيقة)

وبما أن مدة إجراء الدراسة الأساسية كانت تمتد من 2010/09/28 إلى 2010/12/16 فإن عدد الحصص التعليمية قدر ب (18) حصة خصصت الحصة الأولى للقياس القبلي، و الحصة الأخيرة للقياس البعدي ، بينما الحصص الأخرى خصصت للوحدات التعليمية والتي سعينا من خلالها للوصول إلى:

1-تزويد التلاميذ بالمعلومات الأساسية حول مبادئ العمل وكيفية تجسيدها حسب إستراتيجية التعليمية التي يخضعون لها سواء إستراتيجية التعليم التعاوني للمجموعة التجريبية الأولى، وإستراتيجية التعليم الذاتي للمجموعة التجريبية الثانية والطريقة المعتادة (الشرح والعرض والتطبيق) المجموعة الضابطة.

2-تزويد التلاميذ بطريقة استغلال المصادر التعليمية الأخطاء الذاتية أو أخطاء الزميل حسب الإستراتيجية التعليمية وتوضيح الأدوار في كل منها.

3-التعرف على الأخطاء المرتكبة قصد تصحيحها والوصول إلى الأداء الصحيح للمهارات الأساسية.

4-محاولة الوصول إلى آلية الأداء المهاري أي الوصول إلى الدقة والإتقان والتكامل في أداء المهارات قيد الدراسة.

إن الهدف من تنمية المهارات الأساسية هو محاولة الوصول إلى دقة أداء المهارات بآلية وإتقان متكامل في أي ظرف من ظروف اللعب، ويمكن تنمية هذه المهارات من خلال التخطيط الجيد للبرنامج التعليمية استنادا إلى مستوى التلاميذ الذي يمكن التعرف عليه من خلال الاختبارات القبلية، وكذا احترام مراحل مسار التعلم فبدءا بتعليم المهارات ثم تطويرها وصقلها وإتقانها وتثبيتها حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها واستخدامها بحيث تكون هادفة واقتصادية ويتم ذلك في المراحل الآتية:

1-المرحلة الأولى: تعليم المهارات الأساسية :

وتعتبر من أصعب المراحل، وفيها يتم التركيز على بناء التصور الصحيح عن المهارة المقصودة عن طريق التأكيد على توضيح النموذج للمهارة ككل حتى يتمكن المتعلم من أداءها بطريقة صحيحة وسليمة.

يتم تعليم المهارات في خطوات تعليمية متتابعة، إذ يتم تعليم المتعلم طريقة أداء المهارة بأبسط الطرق وأسهلها، فيصاحب الأداء حتما ظهور أخطاء التي يجب على المدرس .

يتدرب بعد ذلك المتعلم على المهارة في وجود عوائق مكان اللاعب المدافع، وبعدها الانتقال إلى التدريبات مع مدافع سلبي بهدف إخضاع المتعلم إلى ظروف خارجية أكثر صعوبة، وغير معتادة مما يساعده على التعلم.

وبعد بلوغ المتعلم مرتبة التعامل مع الظروف الخارجية الغير متوقعة بإظهار استجابات صحيحة يتم التنقل إلى مرحلة التدريب مع وجود مدافع ايجابي، فيكون وضعيات التعلم أكثر صعوبة ، وأقرب إلى ما هو واقعي في اللعب، وبعد تخطي هذه المرحلة تبدأ مرحلة أخرى في التعلم ألا وهي مرحلة استخدام تدريبات مركبة فيتم تطبيق مهارتين أو أكثر في تتابع تنطيط ثم تصويب، تمرير ثم تصويب،...الخ، و في هذه المرحلة يمكننا التعرف على المستوى الذي وصل إليه المتعلم.

وبعدها تأتي مرحلة التدريب على المواقف التي تحدث خلال اللعب وكيفية التصرف من خلالها ، فهذه تعتبر آخر مرحلة في عملية التعليم والتي تهدف للوصول إلى مرحلة الآتية:

فمن خلال المراحل التي سبق ذكرها لقول أن المتعلم قد مر بالمراحل الثلاثة

الأساسية للتعلم وهي:

- مرحلة إكتساب التوافق للمهارة
- مرحلة اكتساب التوافق الجيد للمهارة
- مرحلة اتقان وتثبيت المهارة

المرحلة الثانية: تنمية المهارات الأساسية:

إن البرنامج التعليمي موجه إلى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبلغ أعمارهم ما بين 16-18 سنة، أي أنسب مرحلة عمرية في تطوير الأداء الحركي، وباعتبار أن هذه الفئة تناولت من قبل هذه المهارات في المراحل الدراسية السابقة، فهناك من لديهم مكتسبات سابقة ويكون أداءهم للمهارات سليما، وهناك منهم من يؤدي هذه المهارات بطريقة غير صحيحة ومنهم من ليس له أي خبرة في هذا المجال، فنحن مطالبون بتنمية مكتسبات البعض، وتصحيح أخطاء البعض، وتعليم البعض الآخر ومنه فالبرنامج التعليمي يجب أن يراعي الفروق الفردية المتواجدة فمرحلة تنمية الأداء المهاري باعتبارها المرحلة التي تلي .

مرحلة تعليم المهارات فإنها تهدف إلى تهيئة التلاميذ للوصول إلى أعلى درجة للمهارات الأساسية، فمنها يتم الاهتمام بتطوير التوافق الحركي الدقيق الذي وصول إليه التلاميذ بعد إنهاء المرحلة الأولى للوصول إلى التوافق الحركي الأدق، ويكون ذلك عن طريق الإنتقال من مرتبة التعلم إلى مرتبة التدريب ثم مرتبة القدرة حيث يصل المتعلم إلى أداء الحركة بدرجة أكبر من مهارة فيصبح يتصف أداءه بالانسيابية والسلامة والدقة والسرعة والاقتصاد في الجهد ويكون ذلك عن طريق:

- التدرج في صعوبة المهارات
- التدرج في تحسين سرعة الأداء
- وضع المتعلم في ظروف ومواقف جديدة تساعد على توظيف كل قدراته

ويتم ذلك من خلال الممارسة والتدريب على تلك المهارات هذا يعني تكرار الأداءات واستمرارها، وحتى لا يؤدي هذا إلى الملل فعلينا بالتنويع في المواقف التعليمية لإثارة دافعية التلاميذ للتعلم

خطوات إعداد البرنامجيين التعليمية:

أن البرنامج التعليمي هو الخطوات التنفيذية في صورة أنشطة تفصيلية يخضع لها التلميذ أو المتعلم ويقوم بها لتحقيق الهدف من هذا البرنامج، وضع البرنامج التعليمي يمر بمراحل علينا احترامها.

1-تحديد الأهداف:

إن تحديد الأهداف يساعد على توضيح الخطوط العريضة التي يجب إتباعها، وأي عمل يكون موجها لتحقيق أهداف محددة وقابلة للتحقيق يكون ناجحا، وحتى يكون البرنامج التعليمي ناجحا لابد من إعطاء الأهمية الكبيرة لتحديد الأهداف سواء الهدف العام للبرنامج، أو الأهداف الخاصة بكل مرحلة من مراحل تنفيذه.

فتحديد الأهداف يساعدنا على اختيار الأنشطة المناسبة وتحديد أفضل البدائل ويساعدنا كذلك على عملية التقويم ومراعاة الفروق وحتى ننجح في صياغة الأهداف الفردية

- تحديد السلوك النهائي وتحديد الأداء الذي يدل على بلوغ الهدف.

- تحديد محك السلوك المقبول عن طريق وصف الأداء الذي يمكن قبوله كحد أدنى.

2-تحليل محتوى المادة التعليمية:

إن تحليل المهارة يساعد على إعطاء الصورة الواضحة عند التتابع المنطقي للخطوات المؤدية إليها ومنه اكتشاف الخطأ عند وقعه وتحديده في أضيق نطاق ممكن، فيسهل إصلاحه وبالتالي تنمية الأداء المهاري.

3-تحديد مستويات المتعلمين:

إن التعرف على مستوى المتعلمين و مراعاة الفروق الفردية يكون بالاعتماد على الاختبارات القبلية، وهذا يساعدنا على تحديد الحد الأدنى لبناء البرنامج في التعليم المبرمج، وكذا تحديد المجموعات التعليمية في التعليم التعاوني، ويساعدنا كذلك في المقارنة القبلية البعدية لنتائج التلاميذ وبالتالي الوقوف على مدى فاعلية البرنامج التعليمي.

4-تحديد أسبقية المهارات وتدرجها:

إن تنمية المهارات يرتكز على تحديد الأخطاء المرتبكة، ومحاولة إصلاحها وجدت أو الزيادة في سرعة أدائها فلهذا يجب أن يكون التدرج في تنمية المهارات، ويجب البدء بالمهارات ذات الأسبقية، حيث الانتقال من عمل الإحساس بالكرة والتأقلم معها إلى التنطيط، التمرير ثم التصويب هذا في ما يخص المهارات بالكرة، أما المهارات بدون الكرة فتنميتها تكون مدمجة في كل الحصص، حتى لا يكون هناك تراجع في هذه المهارات.

5-كتابة إطار البرنامج:

فبعد تحديد الأهداف ومستوى المتعلمين وبالتالي تحديد الأنشطة داخل البرنماج وتنظيمها يتم كتابة البرنامج في صورته النهائية.

6-تقويم البرنامج:

يتم تقويم البرنامج عن طريق الاستعانة بالخبراء والمختصين ويساعدنا ذلك على التعديل والتنقيح

خطوات تطبيق الوحدات التعليمية:

إن الوحدة التعليمية تشتمل على ثلاثة أقسام عامة هي:

1-المرحلة التحضيري أو الإعدادية

2-المرحلة الرئيسية

3-المرحلة الختامية أو النهائية

فالمرحلة التحضيرية أو الإعدادية إلى قسمين:

القسم الأول: جزء إداري

القسم الثاني: جزء تحضيري

وفي هذه المرحلة حاولنا تحقق أهداف أو أغراض عديدة منها:

- أغراض إيدارية
- أغراض تنظيمية وتربوية
- أغراض فيزيولوجية
- أغراض نفسية

فالأغراض الإيدارية والأغراض التربوية يتم من خلال تحقيقها توفير الجو المناسب للدخول في الحصة مما يساعد على

تنظيم التلاميذ وضبطهم

والأغراض الفيزيولوجية:

فمن خلال تحقيقها يمكن للتلاميذ الدخول في ممارسة الأنشطة التي تم تحضيرها والهدف منها تحضير أجهزة الجسم المختلفة للعمل ويكون ذلك عن طريق التمارين العامة والخاصة بحيث تكون هذه التهيأة شاملة أما الأغراض النفسية فتتمثل في تهيأة التلاميذ نفسيا للدخول في الحصة بدافعية كبيرة الممارسة وارتباح حيث يتم تشويق التلاميذ، ومحاولة إزالة التوتر والقلق عنهم.

المرحلة الرئيسية:

وفيها يتم العمل على تحقيق الأهداف التعليمية و التطبيقية المهارات، حيث يعتبر ما يحققه الوحدة التعليمية في مرحلتها الرئيسية هو الهدف من الدرس، ولتحقيق ذلك يتم تقسيم هذه المرحلة لقسمين:

- القسم التعليمي

- القسم التطبيقي

أو يمكن القول أن المرحلة الرئيسية تحقق أغراض هي الأخرى وتتمثل هذه الأغراض في:

- الغرض التعليمي
- الغرض التطبيقي

فالغرض التعليمي الذي يتم تحقيقه القسم الأول من هذه المرحلة يتمثل في التعرف على الأداء الصحيح حتى يتمكن التلاميذ من اكتشاف مواقع الأخطاء إن وجدت وبالتالي تكون لديهم القدرة على التعلم الذاتي، أو تعليم الزميل حسب الإستراتيجية المتبعة، ويجب كذلك توضيح طريقة العمل وكيفية الوصول إلى لهدف بمراعاة خصوصيات كل إستراتيجية تعليمية.

أما الغرض التطبيقي الذي يتم تحقيقه في القسم الثاني من هذه المرحلة فيتمثل في تطبيق التلاميذ المهارات والتدرب عليها، عن طريق مراعاة الأدوار في حسب الإستراتيجية المعتمدة.

وفي هذا القسم اعتمدنا على تطبيق تمارين بالكرة تبدأ من إثبات أي من أسهل أبسط وضعية والتدرج في هذه التمارين إلى للوصول إلى التمارين الصعبة والمركبة والاهتمام بالمهارات بدون الكرة كالسرعة والمرونة والرشاقة التي بدورها تزيد من قدرة التلاميذ على الأداء المهاري.

المرحلة الختامية:

حاولنا استغلال هذه المرحلة في إعادة التلاميذ إلى حالتهم العادية من الاستقرار النفسي والبدني والوظيفي وحاولنا تحقيق عدة أغراض من خلالها:

1-توجيه التلاميذ في طريقة العمل بالإستراتيجية المعتمدة، وتقويم أدائهم سواء من ناحية الجانب التطبيقي للمهارات، وكذا أدائهم للأدوار والمهام التي تتطلبها الإستراتيجية المعتمدة.

2-تزويد التلاميذ ببعض المعلومات على الأداء الصحيح، والأخطاء الخاصة تم ارتكابها ولم يتفطن لها التلاميذ بغض النظر عن الأخطاء الشائعة التي أصبحوا على دراية بها.

3-حوصلة عمل التلاميذ حسب الإستراتيجية المعتمدة، ففي إستراتيجية التعليم التعاوني يتم تقديم حوصلة لعمل المجموعات ومنه تقديم المكافآت الجماعية لتعزيز التعلم وإثارة الدافعية نحوه، أما في إستراتيجية التعليم الذاتي فيتم مناقشة التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في تطبيق المهارة والإستراتيجية المعتمدة ومحاولة إعطائهم توجيهات فيما يخص ذلك.

إن بنـــاء الوحـــدات التعليميـــة تم بتحديـــد حجـــم زمـــني محـــدد ب 60 دقيقـــة لكـــل حصـــة وتم تقسم هذا الحجم الزمني على المراحل الثلاثة التي تم ذكرها فكانت كالآتي:

1-المرحلـــة التحضـــيرية وخصـــص لهـــا 20% مـــن وقـــت الحصـــة أي مـــا يعـــادل 12 دقيقـــة، وثم تقسيمها حسب ما يلي:

*الجزء الإداري وخصص له 5% من الوقت المحدد للحصة أي بوقت يقدر ب 3دقائق.

*الجزء التحضيري وخصص له 15% من وقت الحصة أيوقت يقدر ب 9دقائق

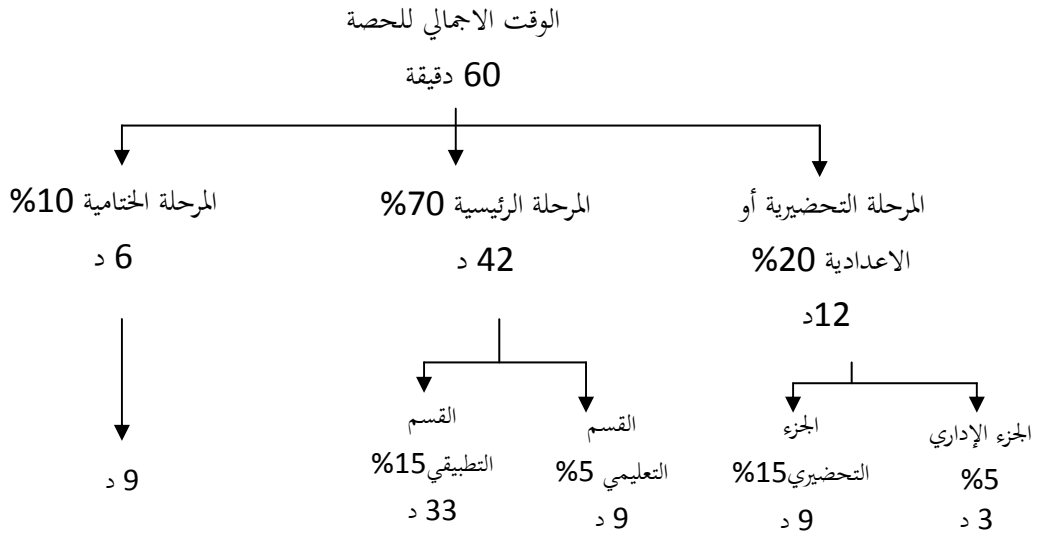
2-المرحلـــة الرئيســـية: وخصـــص لهـــا 70% مـــن الوقـــت الإجمـــالي للوحـــدة التعليميـــة، وقـــدر وقتهـــا ب 42 دقيقة، وتم توزيع هذا الوقت على القسمين التعليمي والتطبيق كالآتي:

*القسم التعليمي وخصص له 15% من الوقت الإجمالي للصة أي بمقدار 9 دقائق

*القسم التطبيقي وخصص له 55% من الحجم الزمني للحصة وقدر بوقت 33 دقيقة

3-المرحلة الختامية وخصص لها 10% من وقت الحصة، فقدر الوقت المخصص لها ب 6دقائق.

الشكل رقم (36) يبين الحجم الزمني والنسبة المئوية لمراحل الحصة:



ويمكن حوصلة ذلك في الجدول الآتي:

الجدول رقم (16) يبين الزمن الإجمالي بالدقائق والنسبة المئوية للحصص التعليمية

المراحل		الزمن (الدقيقة)		النسبة المئوية	
المرحلة التحضيرية	الجزء الإداري	48د	s192	%5	%20
	الإحماء	144د		%15	
المرحلة الرئيسية	القسم التعليمي	114د	672د	%15	%70
	القسم التطبيقي	428د		%55	
المرحلة الختامية		96د		%10	
المجموع		960د		%100	

لقد تم العمل على تنمية المهارات المدروسة بدءا تعليم وتنمية الأداء المهارات في ظروف سهلة وبسيطة في بداية القسم التطبيقي للحصة، وفي نهاية هذا القسم التطبيقي يتم إلى إعطاء تمارين لتنمية المهارات بدون الكرة باعتبارها متبعة ولا يمكن البدء بها.

8-الدراسة الإحصائية:

لغرض الوصول إلى نتائج مضبوطة في بحثنا هذا استخدمنا وسائل إحصائية باعتبارها طرق تقييم صادقة تساعدنا على عرض وتحليل وتفسير النتائج وبالتالي إصدار أحكام:

ولكل بحث خصوصيات تتطلب معالجة إحصائية خاصة، ففي بحثنا اعتمدنا على الوسائل الاحصائية التالية:

8-1- مقاييس النزعة المركزية:

8-1-1- المتوسط الحسابي:

"تعد أكثر المقاييس استعمالا ويعني مجموعة قيم المشاهدات مقسوما على عددها" (عدنان حسين الجادري، 2007، ص109).

ويعبر عنه بالمعادلة: (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص 153).

$$\overline{س} = \frac{مج\ س}{ن}$$

حيث:

$\overline{س}$: يدل على المتوسط الحسابي

مج: يدل على مجموع القيم

ن: يدل على عدد القيم

يهدف حساب المتوسط الحسابي إلى الحصول على متوسط قيم المفحوصين في الاختبارات، ويكون النقطة التي نمكن عن طريقها تحديد قيمة الانحراف المعياري.

8-2- مقاييس التشتت:

8-2-1- الانحراف المعياري:

يعتبر من أهم مقاييس التشتت، حيث "هو الجذر التربيعي الموجب لمجموع مربعات انحراف قيم المجموعة عن متوسطها الحسابي مقسوما على عددها، بمعنى أن الانحراف المعياري هو الجذر التربيعي للتباين" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص 231).

$$ع = \sqrt{\frac{ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2}{ن}}$$

ونستخدم هذه المعادلة في حالة البيانات الخام

8-3- الارتباط:

8-3-1- معامل الارتباط:

نلجأ إلى معامل الارتباط الذي ينحصر بين (+1،0،-1) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، وكذا نزع هذه العلاقة أهي طردية أم عكسية أم ليست هناك علاقة،و"في أغلب الأحيان تستخدم معادلة بيرسون لتعيين معامل الارتباط" (أحمد محمد الطيب، 1999، ص 111).

ويعبر عن معامل بيرسون للارتباط بالمعادلة التالية:

$$ر = \frac{ن \text{مج}(س ص) - (\text{مج } س)(\text{مج } ص)}{\sqrt{[ن \text{مج } س^2 - (\text{مج } س)^2][ن \text{مج } ص^2 - (\text{مج } ص)^2]}}$$

حيث:

ر= معامل الارتباط

س= المتغير الأول (الاختبار الأول)

ص= المتغير الثاني (الاختبار الثاني)

ن= عدد الطلاب (عدد أفراد العينة)

ويفيدنا معامل الارتباط في قياس معامل الثبات ومعامل الصدق عتن طريق معرفة مدى العلاقة الارتباطية بين الاختباريين (الأول والثاني) حيث اعتمدنا في بحثنا على طريقة إعادة الاختبار.

وتكون العلاقة طردية إذا كانت النتيجة موجبة وإذا كانت سالبة فهي عكسية، وإذا كانت منعدمة فإنه لا توجد علاقة.

ولمعرفة الدلالة للعلاقة سواء كانت موجبة أو سالبة نقوم بمقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط.

أولا– الثبات:

اعتمدنا على طريقة إعادة الاختبار فقمنا بحساب معامل الارتباط بين الاختبارين الأول والثاني والذي يعبر عن قيمة ثبات الاختبار.

ثانيا– الصدق:

لقد لجأنا في بحثنا إلى "الصدق الذاتي والذي يحسب بالاعتماد على العلاقة .

التالية:

الصدق الذاتي (ر)= $\sqrt{\text{الثبات}}$ ..... (أحمد محمد الطيب، 1999، ص 293).

8-4- مقاييس الدلالة

8-4-1- اختبار ''ت'' لدلالة فروق الأوساط الحسابية:

"إن اختبار (t) يستخدم لقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية". (مروان ، 2000، ص 337).

ويستخدم المقارنة بين متغيرين اثنين، واستعماله يتطلب شروط يجب توافرها، ولهذا يجب على الباحث أن يهتم بهذه المتغيرات والمتمثلة في

- حجم كل عينة
- الفرق بين حجمي عينتي البحث
- مدى تجانس العينة

أ- حجم كل عينة:

إن حجم العينة التي نحن بصدد دراستها يتوافق مع الحجم المطلوب في اختبار "ت" حيث "يستخدم اختبار"ت" في حالة العينات الصغيرة التي لا يزيد عددها على 30" (مروان عبد المجيد إبراهيم 2000، ص 337).

وهذا لا يعني أن اختبار "ت" لا يصلح للعينات الكبيرة حيث أن "هناك قانون يمكن استخدامه مهما كان حجم العينة صغيرا أو كبيرا" (أحمد محمد الطيب، 1999، ص 271).

ب- الفرق بين حجمي عينتي البحث:

باعتبار أن أحجام العينات المدروسة في بحثنا متساوية فإن هذا الشرط محقق لأنه "من الأفضل أن يكون حجمي عينتي المتغيرين متقاربا" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص 338)

فحجم العينتين يؤثر على مستوى دلالة "ت" لأنها تعتمد في حسابها على المتوسط الحسابي، وكذلك درجات الحرية وهي المدخل المباشر للكشف عن الدلالة فهي تعتمد على أفراد كل عينة.

ج- مدى تجانس العينات:

لقد قمنا باستخدام تحليل التباين، حيث يهدف تحليل التباين إلى قياس دلالة الفروقين

.

مجمـــوعتين أو أكثـــر، ويكـــون ذلـــك عـــن طريـــق حســـاب قيمـــة "F"، و الـــتي تقـــاس بقيمـــة التبـاين بـين المجموعـات علـى التبـاين داخـل المجموعـات ويتحقـق التجـانس عنـدما تكـون (F=1)، و"هنـاك جـداول احصـائية تبـين دلالـة (ف) عـن طريـق درجـات الحريـة للعينتـين للتحقـق أيضـا مـن التجانس" (سعدي شاكر حمود، 2009، ص 220)

8-4-1-1- حساب قيمة اختبار "ت": وهذا في حالة وسطين مرتبطين

$$t = \frac{\text{س ف}}{\sqrt{\frac{\text{مج2 ف}}{\text{ف (ن-1)}}}}$$

..... (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص 365)

حيث تدل الرموز على:

س ف: الوسط الحسابي للفروق

مج ح^2 ف: مجموع مربعات إنحرافات الفروق عن متوسط تلك الفروق

ن: عدد الأفراد

ن-1:درجة الحرية

8-4-2- تحليل التباين (F):

اســتخدمنا تحليــل التبــاين كمــا ســبق ذكــر في دراســة التجــانس بــين المجموعــات الثلاثــة، حيــث يستخدم تحليل التباين لمعرفة الفروق القائمة بين العينات والكشف عن مدى تجانسها.

واستخدمنا لذلك تحليل التباين لمعرفة الفروق بين العينات عند نهاية التجربة.

لغـرض استخـراج تحليـل التبـاين لابـد مـن اسـتخدام المعـادلات التاليـة: (مـروان عبـد المجيـد إبراهيـم، 2000، ص 387)

$$ف = \frac{\text{متوسط المربعات بين المجموعات}}{\text{متوسط المربعات داخل المجموعات}}$$

درجات الحرية بين المجموعات = عدد المجاميع-1

درجات الحرية داخل المجموعات = حجم العينة الكلي – عدد المجاميع

حيث استخدمنا تحليل التباين في بداية التجربة لمعرفة الفروق القائمة بين المجموعات وداخلها إذا كانت لها دلالة احصائية أم لا.

فإذا كانت ذات دلالة إحصائية أي "F" المحسوبة أكبر من "F" الجدولية فإن المجموعات غير متجانسة وإذا كانت غير دالة احصائيا فإن المجموعات متجانسة واستخدمنا تحليل التباين لمعرفة إذا كان هناك تأثير للمتغير المستقل ونسبة التأثير على المتغير التابع عند نهاية التجربة وبالتالي يمكننا التحقق من فرضيات البحث.

9-صعوبات البحث:

كل باحث اعتمد على المنهج التجريبي سوف لا يجد الطريق معبدا وإنما تلاقيه صعوبات وعراقيل كثيرة، حيث "أن التجربة عملية صعبة تتطلب التحكم في جميع الظروف المحيطة بها بطريقة أكثر علمية".

فالباحث عليه أن يضبط ويتحكم في كل ما يمكن أن يؤثر في البحث والصعوبات والعراقيل التي تعترضه في بحثه يجب عليه أن لا يكتفي بذكرها وإنما يجب أن يتحكم فيها فالبحث التجريبي مرتبط بضبط العوامل المحيطة بالتجربة.

ففي بحثنا هذا اعترضتنا صعوبات كثيرة، وأولها وأكبرها أنه صعب علينا توسيع هذه التجربة لتشمل عدد من الثانويات بولاية سعيدة باعتبار أن البحث في الاستراتيجيات التعليمية شيء جديد على الأساتذة حسب ما أظهرته نتائج الدراسية الاستطلاعية، وتطبيق هذه الاستراتيجيات التعليمية يتطلب القدر الكافي من المعرفة في هذا الجانب، فحصرنا التجربة في ثانوية واحدة تحت إشرافنا المباشر مما أوقعنا في صعوبة اختيار العينة من مجتمع قليل .

العـدد، فأصـبحنا مجـبرين علـى إتبـاع الاختيـار المقصـود للعينـة، وحـددنا مجموعـات متكافئـة بصـعوبة خاصـة عند الذكور.

وإضـــافة إلى ذلـــك ضـــيق الوقـــت خـــلال الأســـبوع بحيـــث برمجنـــا خلالـــه ثلاثـــة حصـــص لكـــل مجموعـــة، وباعتبـــار أن اســـتعمال الـــزمن للتلاميـــذ كـــان لا يســـمح بـــذلك، فوجـــدنا الحلـــول بصـــعوبة وفيمـا يخـص الدراسـات السابقـة فقـد وجدنـا صعوبـة في هـذا الجـانب باعتبـار أنهـا قليلـة جـدا خـاصة المتعلقـة بالاستراتيجيات التعليمية الحديثة وتطبيقها في مجال التربية البدنية والرياضية.

خلاصة:

إن المشـكلة الميدانيـة لبحثنـا، والـتي ثمنتهـا الدراسـة الاسـتطلاعية في الفصـل السـابق نحـاول، والـتي أخضـــعناها للدراســـة عـــن طريـــق إتباعنـــا الخطـــوات الـــتي عرضـــناها في هـــذا الفصـــل مـــن خـــلال توضـــيح المـــنهج المســـتخدم، وطريقـــة اختيـــار العينـــة، وكـــذا الأدوات الـــتي اعتمـــدنا علينـــا في القيـــاس، ومنه الوسائل الإحصائية التي يمكننا استخدامها لمعالجة النتائج قصد التحقق من صحة الفروض.

الفصل الثالث

عرض النتائج

تمهيد:

إن عرض وتحليل النتائج ومناقشتها من متطلبات منهجية البحث، لهدا فنحن مطالبون بعرض و تحليل النتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية لبحثنا، ففي هدا الفصل قمنا بعرض النتائج التي توصلنا إليها بالاعتماد على الوسائل الإحصائية التي فرضتها علينا طبيعة الدراسة عبر جداول، وحاولنا تحليل وتفسير تلك النتائج لغرض الإجابة على الأسئلة المطروح في بحثنا، ومنه التحقق من الفروض.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات القبلية البعدية للمهارات:

1-1 عند المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني):

سوف نتطرق إلى عرض النتائج بداية بنتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، و دلك لغرض الإجابة على السؤال الأول المطروح في البحث ، و المتمثل في ما يلي:

ما هو أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية المهارات المدروسة في كرة اليد لسن 16-18 سنة؟.

و من خلال الفرض الذي طرحناه و الذي يشير إلى أن:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي لصالح الاختبار البعدي في المهارات المدروسة باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني عند مختلف الجنسين .

ومن خلال المعالجة الإحصائية التي استخدمناها (المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري، "ت"ستودنت للمتوسطات المرتبطة) تطرقنا إلى ما يلي:

1-1-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات القبلية البعدية للمهارات بالكرة :

وفيما يلي سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجداول الموالية كل مهارة على حدى، عند الذكور ثم عند الانات وتتمثل هذه المهارات فيما يلي :

التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب.

1-1-1-1 مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي لمهارة التمرير والاستقبال:

أولا: عند الذكور:

جدول رقم (17) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار التمرير والاستقبال عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	22,166	3,128	23,000	3,247	- 3,458	دال إحصائيا	1,796	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		22,333	3,143	27,000	1,954	- 12,410	دال إحصائيا		الاختبار الثاني

من خلال الجدول رقم (17) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتجية التعليم التعاوني في اختبار التمرير والاستقبال عند الذكور يتضح لنا ما يلي:

وجود فروق معنوية بين نتائج الاختبار الأول (القبلي) ونتائج الاختبار الثاني (البعدي)، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة قدرت بـ (3,458) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة ب (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية(11).

ويظهر لنا من خلال نتائج المجموعة التجربة الأولى للذكور التي استعملنا معها إستراتجية التعليم التعاوني أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (12,410) وهذه القيمة أكبر من القيمة .

الجدولية لـ"ت" والمقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي ومما تم ذكره نستنتج أن المجموعتين (المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني والمجموعة الضابطة) قد حققتا تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (18) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار التمرير والاستقبال عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	17,166	4,344	20,000	3,247	- 4,817	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		17,5	4,889	25,25	4,956	-17,379		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن النتائج الموضحة في الجدول رقم (18) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتجية التعليم التعاوني في اختبار التمرير والاستقبال عند الإناث تبين لنا أن:

المجموعة الضابطة بقيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (4,817) والتي تعتبر اكبر من قيمة .

"ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) ، مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

والمجموعة التجريبية الأولى للإناث التي خضعت لإستراتجية التعليم التعاوني، قيمة "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (17,379) أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) ، وهذا يعني أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

وحسب هذه النتائج نستنتج أن المجموعتين (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى) قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

ومن خلال ما تم استنتاجه من النتائج الخاصة بالذكور والإناث نستخلص أن إستراتيجية التعليم التعاوني وكذا الطريقة المعتادة لدى الأستاذ قد حققتا فروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) وهي لصالح الاختبار الثاني (البعدي) مما يدل على أن استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني، والطريقة المعتادة لدى الأستاذ قد أثرتا ايجابيا في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند مختلف الجنسين.

2-1-1-1 مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي لمهارة التنطيط :

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (19) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار التنطيط عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	4,967	0,742	4,830	0,632	2,435	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		5,035	0,783	4,064	0,296	5,285		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن الجدول رقم (19) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين (الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار التنطيط عند الذكور من خلال النتائج التي يظهرها حيث أن:

المجموعة الضابطة قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (2,435) هي أكبر من القيمة الجدولية لـ"ت" والتي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) ، مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي، في حين أن المجموعة التجريبية الأولى للذكور والتي خضعت لإستراتجية التعليم التعاوني قد أظهرت نتائجها فروق معنوية ذات دلالة إحصائية من خلال مقارنة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (5,285) بالقيمة .

الجدولية لها و المقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) والتي تبين أن "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية.

ومما سبق ذكره فإن المجموعتين قد حققت نتائجهما فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التنطيط عند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (20) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار التنطيط عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	6,670	0,937	6,032	0,733	7,511	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		6,655	0,852	5,032	0,478	11,702		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (20) الخاصة بالمقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتجية التعليم التعاوني في اختبار التنطيط عند الإناث أن "ت" المحسوبة والتي بلغت قيمة (7,511) عند المجموعة الضابطة التي تم تعليمها بالطريقة الخاصة بالأستاذ أي المعتادة ، هي أكبر من قيمتها الجدولية التي بلغت (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية(11)، مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارة التنطيط عند الإناث.

والمجموعة التجريبية الأولى للإناث التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختيار القبلي ونتائج الاختيار البعدي في نفس المهارة عند الإناث ،حيث ظهرت القيمة المحسوبة لـ "ت" والتي قدرت بـ (11,702) بأنها أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند نفس مستوى الدلالة ونفس درجة الحرية.

ونستنتج مما سبق ذكره أن المجموعتين (الضابطة، والتجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني) قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارة التنطيط عند الإناث.

وبعد دراسة النتائج المحققة عند الذكور وكذا النتائج المحققة عند الإناث في مهارة التنطيط نستخلص أن إستراتيجية التعليم التعاوني ،وكذا الطريقة المعتادة للأستاذ كلاهما قد حققتا فروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي مما يدل على أنهما قد أثرتا ايجابيا في تنمية مهارة التنطيط عند مختلف الجنسين.

1-1-1-3 مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي لمهارة التصويب :

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (21) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني)في اختبار التصويب عند الذكور

الإحصاء / المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة"ت" المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	3,250	1,602	3,583	1,729	- 0,938	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		3,333	2,103	6,666	1,669	- 8,044		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن النتائج التي جاء بها الجدول رقم (21) الذي يوضح المقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتجية التعليم التعاوني في اختبار التصويب عند الذكور تظهر لنا أن :

المجموعة الضابطة عند الذكور لم تحقق فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي باعتبار أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (0,983) أقل من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، في حين أن المجموعة التجريبية الأولى عند الذكور والتي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني فقد حققت نتائجها فروق معنوية ذات دلالة إحصائية حيث ظهرت نتيجة "ت" المحسوبة بقيمة (8.044) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

ومما تقدم نستنتج أن المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي و نتائج الاختبار البعدي في مهارة التصويب عند الذكور ،بينما المجموعة الضابطة لم تحقق فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التصويب عند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (22) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني)في اختبار التصويب عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	2,250	1,356	2,750	1,215	- 1,318	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		2,166	1,193	6,833	0,834	- 14		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

من خلال ما هو مقدم في الجدول رقم (22) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند المجموعتين (الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتجية التعليم التعاوني) في اختبار التصويب عند الإناث نجد أن المجموعة الضابطة لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التصويب عند الإناث حيث وجدنا أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (1,318) هي أقل من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,769) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

بينما نجد أن المجموعة التجريبية الأولى للإناث التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة التصويب بحيث أننا وجدنا أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (14) هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,769) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

ونستنتج من هذه النتائج أن المجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة التصويب عند الإناث ، أما المجموعة الضابطة فإنها لم تحقق أي فروق في هذه المهارة عند الإناث .

وعلى أساس ما تم استنتاجه من دراسة نتائج المجموعتين عند الذكور وكذا نتائج المجموعتين عند الإناث نستخلص أن المجموعة التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني قد حققت فروق ذات دلالة معنوية عند مختلف الجنسين بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي والتي كانت لصالح الاختبار البعدي ، في حين المجموعة التي تم تعليمها باستخدام الطريقة التقليدية لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختيارين القبلي و البعدي عند مختلف الجنسين مما يدل على أن إستراتيجية التعليم التعاوني قد أثرت ايجابيا في تنمية مهارة التصويب عند مختلف الجنسين، بينما الطريقة المعتادة للأستاذ لم تؤثر في تنمية المهارة نفسها عند مختلف الجنسين.

1-1-2 مقارنة بين الاختبارات القبلية و البعدية للمهارات بدون الكرة :

وهنا سنقوم بعرض وتحليل النتائج المتعلقة بالمهارات بدون الكرة ويكون ذلك بعرض نتائج هذه المهارات كل واحدة في جدول على حدى عند الذكور ثم الإناث ،وتكون حسب الترتيب الأتي :

رمي الكرة لأقصى مدى- الوثب العمودي - المرونة - الرشاقة — السرعة

1-1-2-1 مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى :

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (23) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	22,866	4,737	24,383	4,255	- 4,740	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		22,676	5,349	30,716	5,465	- 13,667		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن الجدول رقم (23) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتجية التعليم التعاوني في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور أوضحت نتائجه أن:

المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة التي يعتمد عليها الأستاذ في التدريس قد .

حققت نتائج معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي و الاختبار البعدي باعتبار أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (4,740) كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي بلغت (1,769) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، في حين المجموعة التجريبية الأولى للذكور التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأخرى حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (13,667) والتي كانت كبيرة عن "ت" الجدولية التي بلغت قيمة "ت" الجدولية التي بلغت (1,769) عند نفس مستوى الدلالة و نفس درجة حرية

ومما سبق ذكره نستنتج أن المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني حققت كلاهما فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (24) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	15,503	3,291	16,537	3,630	- 4,576	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		15,344	3,405	18,552	4,141	- 8,205		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن النتائج التي جاء بها الجدول رقم (24) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتجية التعليم التعاوني في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث تبين أن :

المجموعة الضابطة للإناث باعتبار أن قيمة "ت" المحسوبة التي بلغت (4,576) وهذه القيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية (11)، فقد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى.

والمجموعة التجريبية الأولى للإناث التي تم تعليمها باعتماد إستراتيجية التعليم التعاوني فقد حققت هي الأخرى فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في نفس المهارة حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (8,205) وكانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

ومن خلال ما تم ذكره نستنتج أن المجموعتين (الضابطة، والمجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني) قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي و نتائج الاختبار البعدي في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث.

وبالرجوع إلى ما تم استنتاجه من خلال دراسة نتائج مختلف الجنسين، نستخلص أن المجموعتين كلاهما حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى ، وكانت لصالح الاختبار البعدي عند مختلف الجنسين، وهذا يعني أن إستراتجية التعليم التعاوني والطريقة المعتادة كلاهما أثرتا ايجابيا في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند مختلف الجنسين.

2-2-1-1 مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة الوثب العمودي :

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (25) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار الوثب العمودي عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	36,916	10,246	39,166	10,650	-3,977	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		36,833	7,929	44,166	8,233	-11,192		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

يوضح الجدول رقم (25) نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين (الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتجية التعليم التعاوني) في اختبار الوثب العمودي عند الذكور،حيث أن الفرق بين نتائج الاختبار الأول (القبلي) ونتائج الاختبار الثاني (البعدي) للمجموعة الضابطة دال إحصائيا حيث أن قيمة "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (3,977) أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) أي (ن – 1)، وأيضا عند المجموعة التجريبية الأولى للذكور التي طبقنا عليها إستراتيجية العليم التعاوني فقد أوضحت المقارنة بين نتائج الاختبارين الأول والثاني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية حيث أن قيمة "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (11,192) أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

ومما سبق فان المجموعتين (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والضابطة) قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبارات البعدية في تنمية القوة الانفجارية للأطراف السفلى عند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (26) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار الوثب العمودي عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	22,416	4,737	24,083	3,579	-3,855	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		22,750	6,411	28,916	5,806	-13,985		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

من خلال النتائج التي تظهر في الجدول رقم (26) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني في اختبار الوثب العمودي عند الإناث تبين أن:

المجموعة الضابطة حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي، حيث بلغت "ت" المحسوبة قيمة (3,855) والتي كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وبالنسبة للمجموعة التجريبية الأولى للإناث التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني فقد حققت هي الأخرى فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي حيث ظهرت أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (13,985) كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

مما تقدم نستنتج أن المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في اختبار مهارة الوثب العمودي عند الإناث.

وعلى أساس ما تم استنتاجه من دراسة نتائج المجموعتين عند الذكور وكذا نتائج المجموعتين عند الإناث نستخلص أن المجموعتين كلاهما حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة رمي الوثب العمودي، وكانت لصالح الاختبار البعدي عند مختلف الجنسين وهذا يعني أن إستراتجية التعليم التعاوني والطريقة المعتادة كلاهما أثرتا ايجابيا في تنمية مهارة الوثب العمودي عند مختلف الجنسين.

1-1-2-3 مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة المرونة :

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (27) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار المرونة عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	- 0,166	5,524	0,250	5,817	-2,159	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		- 0,250	8,791	0,750	8,443	-4,690		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

من خلال الجدول رقم (27) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار الأول(القبلي) والاختبار الثاني (البعدي) في اختبار المرونة عند الذكور يظهر ما يلي:

عند المجموعة الضابطة قيمة "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (2,159) أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، و هذا يدل

على وجود فرق معنوي له دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار الأول ونتائج الاختبار الثاني ، وفيما يخص المجموعة التجريبية الأولى للذكور التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني فقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (4,690) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، مما يدل على وجود فرق معنوي له دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي.

مما سبق نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في المرونة عند ذكور المجموعتين (التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني، والضابطة).

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (28) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار المرونة عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	2,166	7,469	3,333	7,463	-3.924	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		2,083	6,999	6,333	6,499	-13,915		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن الجدول رقم (28) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني في اختبار المرونة عند الإناث فمن خلال النتائج الموضحة في الجدول ، نرى أن المجموعة الضابطة قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في هذه المهارة حيث يظهر ذلك من خلال مقارنة "ت" المحسوبة التي بلغت قيمتها (3,924) وهذه القيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة

(0,05) ودرجة حرية (11) ، وتظهر نتائج المجموعة التجريبية الأولى للإناث التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني بأن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (13,951) أنها أكبر من قيمة "ت" الجدولية و المقدرة بـ (1,796) عند نفس مستوى الدلالة و نفس درجة حرية ، مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة المرونة عند الإناث.

مما سبق يمكن أن نستنتج أن المجموعتين قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارة المرونة عند الإناث.

وحسب ما استنتجناه من خلال عرض و تحليل نتائج الذكور والإناث في نفس المهارة نستخلص أن كلا المجموعتين قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة المرونة عند مختلف الجنسين، وهذا يدل على أن إستراتيجية التعليم التعاوني وكذا الطريقة المعتادة لدى الأستاذ كلاهما أثرتا إيجابيا في تنمية مهارة المرونة عند مختلف الجنسين.

1-1-2-3 مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة الرشاقة:

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (29) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار الرشاقة عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	26,620	0,943	26,517	0,973	6,200	دال إحصائيا	1,796	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		26,629	0,817	25,555	0,822	10,114	دال إحصائيا		الاختبار الثاني

من خلال نتائج الجدول رقم (29) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار الأول والاختبار الثاني عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني في اختبار الرشاقة عند الذكور يتضح أن:

المجموعة الضابطة قد حققت فرق معنوي له دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين الأول و الثاني حيث أن قيمة "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (6,200) كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وفيما يخص المجموعة التجريبية الأولى للذكور التي طبقنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية ، بحيث وجدنا أن "ت" المحسوبة (10,144) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، فهذا يؤكد بأن هناك فروق بين نتائج الاختبار الأول ونتائج الاختبار الثاني وهذا الفرق له دلالة إحصائية.

و مما تقدم فإننا نستنتج أنه توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار الأول ونتائج الاختبار الثاني عند ذكور المجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، و المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ في مهارة الرشاقة عند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (30) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار الرشاقة عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	29,385	1,553	29,274	1,551	6,691	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		29,367	0,920	27,774	0,846	21,942		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (30) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني في اختبار الرشاقة عند الإناث توضح لنا أن : المجموعة الضابطة نتائجها قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و الاختبار البعدي باعتبار أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (6,691) هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

وأن المجموعة التجريبية التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني هي أيضا حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة الرشاقة عند الإناث حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (21,942) وهذه القيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند نفس مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

مما سبق ذكره فنستنتج أن المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة الرشاقة عند الإناث.

وحسب كل ما تقدم نستنتج أن المجموعتين (التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني، و الضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) كلاهما حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة الرشاقة عند الجنسين، مما يدل على أن إستراتيجية التعليم التعاوني، وكذا الطريقة المعتادة لدى الأستاذ كلاهما أثرت إيجابيا في تنمية مهارة الرشاقة عند مختلف الجنسين.

4-2-1-1 مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة السرعة:

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (31) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار السرعة عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	4,789	0,287	4,700	0,257	6,726	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		4,798	0,204	4,531	0,232	9,685		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (31) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني في اختبار السرعة عند الذكور توضح لنا ما يلي:

إن المجموعة الضابطة قد حققت فرق معنوي له دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي عند الذكور حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (6,726) والتي كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)،وكذا المجموعة التجريبية الأولى عند الذكور و التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني فقد أظهرت نتائجها فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، حيث كانت "ت" المحسوبة التي بلغت قيمتها (9,685) أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند نفس مستوى الدلالة و نفس درجة حرية.

ومن خلال هذه النتائج نستنتج أن المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي

و البعـــدي، بينمـــا المجموعـــة الضـــابطة لم تحقـــق فـــرق معنـــوي ذو دلالـــة إحصـــائية بـــين نتـــائج الاختبارين (القبلي و البعدي) في مهارة السرعة عند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (32) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبار السرعة عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	5,830	0,504	5,795	0,503	6,797	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني		5,838	0,702	5,578	0,574	4,696		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

مـــن خـــلال الجـــدول رقـــم (32) ونتائجـــه الـــتي توضـــح مقارنـــة يـــبن الاختبـــار القبلـــي والبعـــدي عند المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في اختبار السرعة عند الإناث يتضح لنا :

قيمـــة "ت" المحســـوبة والـــتي بلغـــت (6,797) عنـــد المجموعـــة الضـــابطة للإنـــاث الـــتي تم تعليمهـــا بالاعتمـــاد علـــى الطريقـــة المعتـــادة لـــدى الأســـتاذ هـــي أكـــبر مـــن قيمـــة "ت" الجدوليـــة الـــتي قـــدرت بـــ (1,796) عنـــد مســـتوى الدلالـــة (0,05) ودرجـــة حريـــة (11)، وهـــذا يعـــني وجـــود فـــروق معنويـــة ذات دلالـــة إحصـــائية يـــبن الاختبـــار القبلـــي و الاختبـــار البعـــدي في اختبـــار الســـرعة عند الإناث.

و قيمـــة "ت" المحســـوبة الـــتي بلغـــت (4,696) عنـــد المجموعـــة التجريبيـــة الأولى للإنـــاث والـــتي تم تعليمهـــا باســـتخدام إســـتراتيجية التعلـــيم التعـــاوني هـــي أكـــبر مـــن قيمـــة "ت" الجدوليـــة المقـــدرة بـــ (1,796) عنـــد نفـــس مســـتوى الدلالـــة (0,05) ودرجـــة حريـــة (11)، ممـــا يجعلنـــا نقـــول أنـــه توجـــد

فـــروق معنويـــة ذات دلالـــة إحصـــائية يـــبن نتـــائج الاختبـــار القبلـــي و نتـــائج الاختبـــار البعـــدي في اختبار السرعة عند الإناث.

وحســـب مـــا جـــاء في النتـــائج نســـتنتج أن المجمـــوعتين (المجموعـــة التجريبيـــة الأولى، والمجموعـــة الضـــابطة) قـــد حققتـــا فـــروق معنويـــة ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين نتـــائج الاختبـــارين القبلـــي و البعـــدي في هارة الرشاقة عند الإناث.

وحســـب مـــا ذكـــر مـــن خـــلال تحليـــل نتـــائج الـــذكور والإنـــاث ،فقـــد اتضـــح أن المجموعتـــان قـــد حققتـــا فـــروق معنويـــة ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين نتـــائج الاختبـــارين القبلـــي و البعـــدي في المهـــارة المدروســـة عنـــد مختلـــف الجنســـين، وهـــذا يعـــني أن إســـتراتيجية التعلـــيم التعـــاوني، وكـــذا الطريقـــة المعتادة لدى الأستاذ قد أثرتا كلاهما ايجابيا في تنمية السرعة عند مختلف الجنسين.

1-2 عند المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي):

ننتقـــل الآن إلى عـــرض نتـــائج المجموعـــة التجريبيـــة الثانيـــة الـــتي تم العمـــل معهـــا باســـتخدام إســـتراتيجية التعليم الذاتي.

فمن أجل الإجابة على السؤال الثاني المطروح في بحثنا والدي جاء كما يلي:

مـــا هـــو أثـــر اســـتخدام إســـتراتيجية التعلـــيم الـــذاتي في تنميـــة المهـــارات المدروســـة في كـــرة اليـــد لسن 16-18 سنة؟

للتحقق من الفرض الذي طرحناه و الذي يشير إلى ما يلي:

هنـــاك فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين الاختبـــار القبلـــي و البعـــدي لصـــالح الاختبـــار البعـــدي في المهارات المدروسة باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي عند مختلف الجنسين .

ومـــن خـــلال المعالجـــة الإحصـــائية الـــتي اســـتخدمناها (المتوســـط الحســـابي ، الانحـــراف المعيـــاري، "ت"ســـتودنت للمتوسطات المرتبطة) قمنا بما يلي:

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات القبلية البعدية للمهارات بالكرة :

ومـــن خـــلال مـــا يـــأتي ســـوف نحلـــل ونفســـر النتـــائج الـــتي سنعرضـــها في الجـــداول الموالية كل مهارة على حدى، عند الذكور ثم عند الإناث وتتمثل هذه المهارات فيما يلي :

التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب

1-2-1-1 مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة التمرير والاستقبال:

أولا: عند الذكور:

جدول رقم (33) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التمرير والاستقبال عند الذكور

الإحصاء / المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	22,166	3,128	23,000	3,247	- 3,458	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		22,416	3,369	25,250	3,018	- 4,715		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

من خلال الجدول رقم (33) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي في اختبار التمرير والاستقبال عند الذكور يتبين لنا ما يلي :

أن المجموعة الضابطة للذكور التي تلقت الطريقة المعتادة لدى الأستاذ أظهرت وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار الأول (القبلي) و نتائج الاختبار الثاني (البعدي)، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة قدرت

بـ (53,458) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة ب(1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية(11).

أما المجموعة التجريبية الثانية للذكور التي تلقت إستراتيجية التعليم الذاتي فقد اتضح من خلال نتائجها أنها قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بحيث أن قيمة "ت" المحسوبة والتي ظهرت بقيمة (4,715) أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي ظهرت بقيمة (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

ومما تم ذكره نستنتج أن المجموعتين (التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي، والمجموعة الضابطة) قد حققتا تقدما وفروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (34) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التمرير والاستقبال عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	17,166	4,344	20,000	3,247	- 4,817	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		17,166	2,790	21,333	6,793	- 6,793		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن النتائج الموضحة في الجدول رقم (34) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في اختبار التمرير والاستقبال عند الإناث تبين لنا أن :

المجموعة الضابطة بقيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (4,817) والتي تعتبر اكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) ، مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

أما المجموعة التجريبية الثانية للإناث التي استخدمنا معها إستراتجية التعليم الذاتي فان قيمة "ت" المحسوبة والتي قدرت بـ (6,793) هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) وهذا يدل على

وجـــود فـــروق معنويـــة ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين نتـــائج الاختبـــارين القبلـــي والبعـــدي في مهـــارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

وحســـب هـــذه النتـــائج نســـتنتج أن المجمـــوعتين كلاهمـــا (المجموعـــة الضـــابطة والمجموعـــة التجريبيـــة الثانيـــة الـــتي تم تعليمهـــا باســـتخدام إســـتراتيجية التعلـــيم الـــذاتي) قـــد حققتـــا فـــروق معنويـــة ذات دلالـــة إحصـــائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

ومـــن خـــلال مـــا تم اســـتنتاجه مـــن النتـــائج الخاصـــة بالـــذكور والإنـــاث نســـتخلص أن إســـتراتيجية التعلـــيم الـــذاتي وكـــذا الطريقـــة المعتـــادة لـــدى الأســـتاذ قـــد حققتـــا فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية (معنويـــة) وهـــي لصـــالح الاختبـــار الثـــاني (البعـــدي)، ممـــا يـــدل علـــى أن اســـتخدام إســـتراتيجية التعلـــيم الـــذاتي، والطريقـــة المعتـــادة لـــدى الأســـتاذ قـــد أثرتـــا ايجابيـــا في تنميـــة مهـــارة التمريـــر والاســـتقبال عند مختلف الجنسين.

1-2-1-2 مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة التنطيط :

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (35) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التنطيط عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	4,967	0,742	4,830	0,632	2,435	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		5,068	0,772	4,568	0,548	- 4,045		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن الجدول (35) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند مجموعات الثلاثة (الضابطة والمجموعتين التجريبيتين) في اختبار التنطيط عند الذكور من خلال النتائج التي يظهرها حيث أن:

المجموعة الضابطة قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (2,435) هي أكبر من القيمة الجدولية لـ"ت" والتي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) ، مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار ين القبلي والبعدي ، في حين أن المجموعة التجريبية الثانية للذكور والتي استخدمنا معها إستراتجية التعليم الذاتي حيث قيمة "ت" المحسوبة التي بلغت (4,045) والتي كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي بلغت (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهدا يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي.

ومما سبق ذكره فإن المجموعتين (الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي) قد حققت نتائجهما فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التنطيط عند الذكور .

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (36) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التنطيط عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة
		س	ع	س	ع			
المجموعة الضابطة	12	6,670	0,937	6,032	0,733	7,511	1,796	دال إحصائيا
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		6,74	0,988	5,557	0,445	4,954		دال إحصائيا

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (36) الخاصة بالمقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية التي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي في اختبار التنطيط عند الإناث أن "ت" المحسوبة والتي بلغت قيمة (7,511) عند المجموعة الضابطة التي تم تعليمها بالطريقة الخاصة بالأستاذ أي المعتادة ، هي أكبر من قيمتها الجدولية التي بلغت (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية(11) مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارة التنطيط عند الإناث.

وفيما يخص المجموعة التجريبية الثانية للإناث التي استعملنا معها إستراتجية التعليم الذاتي فقد حققت هي الأخرى فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي، حيث وجدنا أن قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (4,954) هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) .

ونستنتج مما سبق ذكره أن المجموعتين الاثنين (الضابطة، والتجريبية الثانية) قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارة التنطيط عند الإناث.

وبعد دراسة النتائج المحققة عند الذكور وكذا النتائج المحققة عند الإناث في مهارة التنطيط نستخلص أن إستراتيجية التعليم الذاتي، وكدا الطريقة المعتادة للأستاذ كلاهما قد حققتا فروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي مما يدل على أنها قد أثرتا ايجابيا في تنمية مهارة التنطيط عند مختلف الجنسين.

3-1-1 مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة التصويب :

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (37) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التصويب عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	3,250	1,602	3,583	1,729	-0,938	دال إحصائيا	1,796	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		3,166	1,585	4,333	1,775	- 4,311	دال إحصائيا		الاختبار الثاني

إن النتائج التي جاء بها الجدول رقم (37) الذي يوضح المقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في اختبار التصويب عند الذكور وتظهر لنا أن :

المجموعة الضابطة عند الذكور لم تحقق فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي باعتبار أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (0,983) أقل من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) ،في حين أن المجموعة التجريبية الثانية للذكور والتي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي حيث قدرت "ت" المحسوبة بـ (4,311) وهذه القيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) مما دل ذلك على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختيارين القبلي والبعدي.

ومما تقدم نستنتج أن المجموعة التجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي و نتائج الاختبار البعدي في مهارة التصويب عند الذكور ،بينما المجموعة الضابطة لم تحقق فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التصويب ند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (38) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التصويب عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	2,250	1,356	2,750	1,215	- 1,318	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		2,250	1,764	4,500	1,507	- 3,801		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

من خلال ما هو مقدم في الجدول رقم (38) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند المجموعتين (الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية التي تم تعليمها بالاعتماد على إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار التصويب عند الإناث نجد أن المجموعة الضابطة لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التصويب عند الإناث حيث وجدنا أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (1,318) هي أقل من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,769) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)،بينما نجد أن المجموعة التجريبية الثانية للإناث التي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي فقد حققت فروق معنوية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في نفس

المهـــارة باعتبـــار أن قيمـــة "ت" المحســـوبة و الـــتي قـــدرت بـــ (3,807) هـــي أكـــبر مـــن قيمـــة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,769) عند نفس مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

ونســـتنتج مـــن هـــذه النتـــائج أن المجموعـــة التجريبيـــة الثانيـــة قـــد حققـــت فـــروق معنويـــة ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين نتـــائج الاختبـــارين القبلـــي و البعـــدي في مهـــارة التصـــويب عنـــد الإنـــاث ، أمـــا المجموعـــة الضابطة فإنها لم تحقق أي فروق في هذه المهارة عند الإناث.

وعلـــى أســـاس مـــا تم اســـتنتاجه مـــن دراســـة نتـــائج المجمـــوعتين عنـــد الـــذكور وكـــذا نتـــائج المجمـــوعتين عنـــد الإنـــاث نســـتخلص أن المجموعـــة التجريبيـــة الـــتي اســـتخدمنا معهـــا إســـتراتيجية التعلـــيم الـــذاتي قـــد حققـــت فـــروق ذات دلالـــة معنويـــة عنـــد مختلـــف الجنســـين بـــين نتـــائج الاختبـــارين القبلـــي و البعـــدي والـــتي كانـــت لصـــالح الاختبـــار البعـــدي ، في حـــين المجموعـــة الـــتي تم تعليمهـــا باســـتخدام الطريقـــة التقليديـــة لم تحقـــق أي فـــروق بـــين نتـــائج الاختيـــارين القبلـــي و البعـــدي عنـــد مختلـــف الجنســـين ممـــا يـــدل علـــى أن إســـتراتيجية التعلـــيم الـــذاتي قـــد أثـــرت ايجابيـــا في تنميـــة مهـــارة التصـــويب عنـــد مختلـــف الجنســـين، بينمـــا الطريقـــة المعتـــادة للأســـتاذ لم تـــؤثر في تنميـــة المهارة نفسها عند مختلف الجنسين.

2-2-1 مقارنة بين الاختبارات القبلية و البعدية للمهارات بدون الكرة :

ومن خلال ما يأتي سنحلل ونفسر النتائج المتعلقة بالمهارات بدون الكرة ويكون ذلك بالاعتماد على عرض نتائج هذه المهارات كل واحدة في جدول على حدى عند الذكور ثم الإناث ،وتكون حسب الترتيب الأتي :

رمي الكرة لأقصى مدى-الوثب العمودي - المرونة - الرشاقة — السرعة

1-2-2-1 مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى :

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (39) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي)في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	22,866	4,737	24,383	4,255	- 4,740	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		22,455	4,722	26,741	4,300	- 6,697		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن الجدول رقم (39) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعتين التجريبيتين في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور أوضحت نتائجه أن :

المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة التي يعتمد عليها الأستاذ في التدريس قد حققت نتائج معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي و نتائج الاختبار البعدي باعتبار أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (4,740) كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية

التي بلغت (1,769) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، في حين أن المجموعة التجريبية الثانية للذكور التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي هي كذلك حققت فروق معنوية

ذات دلالة إحصائية إذ قدرت القيمة المحسوبة لـ "ت" بـ (6,697) وهذه القيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,769) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

ومما سبق ذكره نستنتج أن المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية حققت كلاهما فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (40) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	15,503	3,291	16,537	3,630	- 4,576	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		15,233	2,410	17,166	2,398	- 8,477		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن النتائج التي جاء بها الجدول رقم (40) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث تبين أن :

المجموعة الضابطة للإناث باعتبار أن قيمة "ت" المحسوبة التي بلغت (4,576) وهذه القيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية (11) فقد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى

كما أن المجموعة التجريبية الثانية للإناث التي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي فقد حققت هي كذلك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى، بحيث ظهرت قيمة "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (8,477) أنها أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,796) عند مستوى الدلالة.

وحسب ما تم ذكره نستنتج أن المجموعتين (الضابطة، والمجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي) قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي و نتائج الاختبار البعدي في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث.

من خلال ما تم استنتاجه بعد دراسة نتائج مختلف الجنسين، نستخلص أن المجموعتين الاثنين كلاهما حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى، وكانت لصالح الاختبار البعدي عند مختلف الجنسين وهذا يعني أن إستراتيجية التعليم الذاتي والطريقة المعتادة كلاهما أثرت ايجابيا في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى.

2-2-2- مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة الوثب العمودي :

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (41) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار الوثب العمودي عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	36,916	10,246	39,166	10,650	-3,977	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		36,750	7,374	44,833	11,312	-5.200		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن الجدول رقم (41) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعتين التجريبيتين في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور أوضحت نتائجه أن :

المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة التي يعتمد عليها الأستاذ في التدريس قد حققت نتائج معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي و نتائج الاختبار البعدي باعتبار أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (4,740) كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي بلغت (1,769) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، في حين أن المجموعة التجريبية الثانية للذكور التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي هي كذلك حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية إذ قدرت القيمة المحسوبة لـ "ت" بـ (6,697) وهذه القيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,769) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

ومما سبق ذكره نستنتج أن المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية حققت كلاهما فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (42) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار الوثب العمودي عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	22,416	4,737	24,083	3,579	-3,855	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		23,416	5,632	24,250	4,864	-0,783		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

من خلال النتائج التي تظهر في الجدول رقم (42) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي في اختبار الوثب العمودي لسارجنت عند الإناث تبين أن:

المجموعة الضابطة حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و الاختبار البعدي حيث بلغت "ت" المحسوبة قيمة (3,855)والتي كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وبالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية للإناث التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي فقد حققت أيضا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و الاختبار البعدي حيث بلغت "ت" المحسوبة قيمة (0.783)و كانت أقل من قيمة "ت" الجدولية التي بلغت (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

مما تقدم نستنتج أن المجموعة التجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في اختبار مهارة الوثب العمودي عند الإناث، بينما المجموعة الضابطة قد حققت فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في اختبار نفس مهارة عند الإناث .

من خلال ما تم استنتاجه بعد دراسة نتائج مختلف الجنسين، نستخلص أن المجموعتين الاثنين كلاهما حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة الوثب العمودي، وكانت لصالح الاختبار البعدي عند مختلف الجنسين، ما عدا إناث المجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي.وهذا يعني أن إستراتيجية التعليم الذاتي لم يكن لها أي تأثير في تنمية مهارة الوثب العمودي عند الإناث بينما أثرت ايجابيا على الذكور كما أثرت الطريقة المعتادة ايجابيا في تنمية المهارة عند مختلف الجنسين

1-2-2-3 مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة المرونة :

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (43) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار المرونة عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	- 0,166	5,524	0,250	5,817	-2,159	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		- 0,083	8,447	0,416	8,393	-3.317		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

من خلال الجدول رقم (43) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار الأول(القبلي) والاختبار الثاني (البعدي) في اختبار المرونة عند الذكور يظهر ما يلي:

عند المجموعة الضابطة قيمة "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (2,159) أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) هذا يدل على وجود فرق معنوي له دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار الأول ونتائج الاختبار الثاني ، وفيما يخص المجموعة التجريبية الثانية للذكور التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي فنتائجها أظهرت أن قيمة "ت" المحسوبة قدرت بـ (3.317) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة (1,796) عند نفس مستوى الدلالة و نفس درجة حرية (11).

مما يجعلنا نستخلص أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في المرونة عند ذكور المجموعتين الاثنين (التجريبية الثانية التي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة).

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (44) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار المرونة عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	نوع الدلالة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	2,166	7,469	3,333	7,463	-3,924	دال إحصائيا	1,796	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		2,25	5,047	3.583	4,832	-7,091	دال إحصائيا		الاختبار الثاني

إن الجدول رقم (44) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي في اختبار المرونة عند الإناث ، فمن خلال النتائج الموضحة في الجدول ، نرى أن المجموعة الضابطة قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و الاختبار البعدي في هذه المهارة حيث يظهر ذلك من خلال مقارنة "ت" المحسوبة التي بلغت قيمتها (3,924 -) وهذه القيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) ، وتظهر نتائج المجموعة التجريبية الثانية للإناث فهي كذلك حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي و البعدي في هذه المهارة عند الإناث حيث ت ظهر النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة و التي بلغت (7,091) أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

مما سبق يمكن أن نستنتج أن المجموعتين (الضابطة والتجريبية الثانية التي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي) قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي و نتائج الاختبار البعدي في مهارة المرونة عند الإناث.

وحسب ما استنتجناه من خلال عرض و تحليل نتائج الذكور والإناث نستخلص أن كلا المجموعتين قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة المرونة عند الجنسين، وهذا يدل على أن إستراتيجية التعليم الذاتي وكذا الطريقة المعتادة لدى الأستاذ كلاهما أثرت إيجابيا في تنمية مهارة المرونة عند الجنسين.

1-2-2-3 مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة الرشاقة:

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (45) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار الرشاقة عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	26,620	0,943	26,517	0,973	6,200	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		26,598	0,870	25,845	0,858	5,032		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

من خلال نتائج الجدول رقم (45) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار الأول والاختبار الثاني عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي في اختبار الرشاقة عند الذكور يتضح أن:

المجموعة الضابطة قد حققت فرق معنوي له دلالة إحصائية بين الاختبارين الأول و الثاني حيث أن قيمة "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (6,200) كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وفيما يخص المجموعة التجريبية الثانية عند الذكور التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي فإن نتائجها أظهرت أن قيمة "ت" المحسوبة قدرت بـ (5,032) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

وهذا ما نستنتج منه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار الأول و الاختبار الثاني و مما تقدم فإننا نستنتج أنه توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية

بين الاختبار الأول و الاختبار الثاني عند ذكور المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، و المجموعة الضابطة في مهارة الرشاقة عند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (46) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار الرشاقة عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	29,385	1,553	29,274	1,551	6,691	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		29,456	1,152	29,170	1,164	3,963		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن النتائج التي تظهر في لجدول رقم (46) الذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي في اختبار الرشاقة عند الإناث توضح لنا :

أن المجموعة الضابطة نتائجها قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و الاختبار البعدي باعتبار أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (6,691) هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

أما المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي هي كذلك حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي و البعدي في اختبار الرشاقة عند الإناث إذ قدرت "ت" المحسوبة بـ (3,963) والتي كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

مما سبق ذكره فنستنتج أن المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية الثانية قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة الرشاقة عند الإناث.

وحسب كل ما تقدم نستنتج المجموعتين (التجريبية الثانية التي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي ، و الضابطة) كلاهما حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة الرشاقة عند الجنسين، وهدا يدل على أن إستراتيجية الذاتي ، وكذا الطريقة المعتادة لدى الأستاذ كلاهما أثرت إيجابيا في تنمية مهارة الرشاقة عند الجنسين.

1-2-2-4 مقارنة بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارة السرعة:

أولا : عند الذكور :

جدول رقم (47) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار السرعة عند الذكور

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	4,789	0,287	4,700	0,257	6,726	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		4,785	0,252	4,622	0,197	5,174		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (47) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية الثانية التي اعتمدنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي في اختبار السرعة عند الذكور توضح لنا ما يلي:

إن المجموعة الضابطة قد حققت فرق معنوي له دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي عند الذكور حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (6,726)

والتي كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وكذا المجموعة التجريبية الثانية عند الذكور التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي فقد ظهرت نتائجها في قيمة "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (5,174) و التي كانت أكبر من قيمة "ت" الجدولية والتي بلغت (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، مما تدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي و نتائج الاختبار البعدي.

ومن خلال هذه النتائج نستنتج أن المجموعتين (التجريبية الثانية ،و الضابطة) قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي، بينما المجموعة الضابطة لم تحقق فرق معنوي ذو دلالة إحصائية بين الاختبارين (القبلي و البعدي) في مهارة السرعة عند الذكور.

ثانيا: عند الإناث:

جدول رقم (48) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي و البعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبار السرعة عند الإناث

الإحصاء المجموعات	عدد الأفراد	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05	نوع الدلالة	نوع الفرق لصالح
		س	ع	س	ع				
المجموعة الضابطة	12	5,830	0,504	5,795	0,503	6,797	1,796	دال إحصائيا	الاختبار الثاني
المجموعة التجريبية الثانية إستراتيجية التعليم الذاتي		5,855	0,427	5,715	0,411	16,076		دال إحصائيا	الاختبار الثاني

من خلال الجدول رقم (48) ونتائجه التي توضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي في اختبار السرعة عند الإناث يتضح لنا :

قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (6,797) عند المجموعة الضابطة للإناث التي تم تعليمها بالاعتماد على الطريقة المعتادة لدى الأستاذ هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهذا يعني وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في اختبار السرعة عند الإناث.

وبلغت "ت" المحسوبة بـ (16,076) عند المجموعة التجريبية الثالثة للإناث والتي تم تعليمها باستعمال إستراتيجية التعليم الذاتي هي أكبر كذلك من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,796) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11) وهذا يعني بأن المجموعة قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة الرشاقة عند الإناث.

وحسب ما جاء في النتائج نستنتج أن المجموعتين (المجموعة التجريبية الثانية التي عملنا معها بالاعتماد على إستراتيجية التعليم الذاتي، والمجموعة الضابطة) قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في مهارة الرشاقة عند الإناث.

وحسب ما ذكر من خلال تحليل نتائج الذكور والإناث، فقد اتضح أن المجموعتين قد حققتا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في المهارة المدروسة عند مختلف الجنسين وهذا يعني أن إستراتيجية التعليم الذاتي، وكذا الطريقة المعتادة لدى الأستاذ قد أثرتا ايجابيا في تنمية السرعة عند مختلف الجنسين .

2-1 مقارنة نتائج الاختبارات البعدية :

اثر مقارنة نتائج الاختبارات القبلية البعدية اتضح أن أثر استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين كان أثر ايجابيا ولكن كان هناك تفاوت في مدى تأثير كل إستراتيجية تعليمية في تنمية المهارات المدروسة

ومن أجل الإجابة عن السؤال الثالث المطروح في بحثنا والذي كان كالأتي:

- ما هي أحسن إستراتيجية تعليمية لتنمية المهارات المدروسة في كرة اليد لسن 16 -18 سنة؟

وللتحقق من الفرض الذي طرحناه و الذي كان يشير إلى أن: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين تكون لصالح إستراتيجية التعليم التعاوني في مختلف المهارات عند مختلف الجنسين.

اعتمدنا على إجراء مقارنة بين نتائج الاختبارات البعدية للمهارات المدروسة فلجأنا في هذه لمقارنة الى عرض النتائج في جدولين :

أ) **جدول خاص بتحليل التباين الأحادي لـ (anova)**: و يوضح مصدرين للاختلاف هما:

- داخل المجموعات
- بين المجموعات ويكون ذلك عن طريق عرض النتائج في الجدول :
- مجموع المربعات – درجة الحرية – متوسط المربعات – قيمة "F" المحسوبة - قيمة "F" الجدولية عند مستوى الدلالة (0,05) – نوع الفرق

ويمكن اتخاذ القرار بعد مقارنة قيمة "F" المحسوبة بقيمة"F" الجدولية فإذا كانت "F" المحسوبة أكبر من "F" الجدولية فهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وداخل المجموعات ، أما إذا كانت "F" المحسوبة أقل من "F" الجدولية وهذا يعني أنه لا يوجد فروق بين وداخل المجمعات ، فإذا أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المتغير المستقل في تأثيره على المتغير التابع فان السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان هو أي مستوى من هذه المستويات أكثر تأثير ؟

وللإجابة على هذا السؤال اعتمدنا على المقارنات المتعددة عن طريق الجدول الثاني:

ب) جدول خاص بالمقارنات المتعددة لشيفي (SCHEFFE) :

إن الجدول يوضح المقارنات البعدية ما بين المستويات بالاعتماد على فروق المتوسطات باستخدام أحد الاختبارات المهمة جدا وهو اختبار شيفي ، حيث يعتبر من أشهر أساليب المقارنة البعدية في البحوث الإنسانية والذي يسمح بالمقارنة بين المتوسطات الخاصة بالمجموعات موضع المقارنة، ويفضل استخدامه في العينات المتساوية العدد كما هو الحال في بحثنا.

2-1 مقارنة بين المجموعات في الاختبارات المهارية بالكرة :

2-1-1 مقارنة بين المجموعات في اختبار التمرير والاستقبال :

أولا عند الذكور :

جدول رقم (49) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التمرير والاستقبال عند الذكور

من خلال نتائج الجدول رقم (49) الذي يوضح قيمة"F" المحسوبة و الجدولية و مجموع

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
التمرير والإرسال	داخل المجموعات	258,250	33	7,826	6,166	5,34	دال إحصائيا
	بين المجموعات	96,500	02	48,250			

المربعات داخل و بين المجموعات في اختبار التمرير والاستقبال عند الذكور يتضح أن قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (6,166) والتي تعتبر أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33) وهذا يعني وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور.

وبما أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المتغير المستقل في تأثيره على المتغير التابع فنحن مطالبون بالكشف عن موقع هذه الفروق هل هي بين متوسطات المجموعات ككل أم بين متوسطين فقط ؟

ولهذا تطرقنا إلى المقارنات المتعددة ما بين المتوسطات الخاصة بالمجموعات موضع المقارنة من خلال الجدول الذي يوضح الفروق بين المتوسطات، وهل هذه الفروق معنوية ولها دلالة إحصائية أم لا؟.

جدول رقم (50) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال عند الذكور

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
التمرير والاستقبال	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	1,75000
		الطريقة المعتادة	4,00000 *
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 1,75000
		الطريقة المعتادة	2,25000
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 4,00000 *
		إستراتيجية التعليم الذاتي	- 2,25000

* الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (50) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال عند الذكور يتضح أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية من نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج الطريقة المعتادة حيث كانت قيمة الفرق بين متوسطيهما قد بلغت (**4***) بينما قيمة الفرق بين متوسطي إستراتيجية التعليم التعاوني و إستراتيجية التعليم الذاتي التي بلغت (1,75) فهي غير معنوية وكذا الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي و الطريقة المعتادة الذي قدر بـ (2,25) فهو فرق غير معنوي.

وبالنظر إلى إشارة الفروق بين المتوسطات، وبناءا على قيم المتوسطات الحسابية تتضح أن أعلى متوسط حسابي حققته المجموعة التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني بقيمة (27) ، وتأتي بعدها المجموعة التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدر بـ (25,25) وأقل متوسط حسابي قدر بـ (23)، حققته المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ.

ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور.

ثانيا عند الإناث:

جدول رقم (51) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التمرير والاستقبال عند الإناث

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
التمرير والإرسال	داخل المجموعات	532,917	33	16,149	5,534	5,34	دال إحصائيا
	بين المجموعات	178,722	2	89,361			

إن النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (51) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التمرير والاستقبال عند الإناث تؤكد لنا أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخل المجموعات و يتبين ذلك من خلال قيمة"F" المحسوبة التي بلغت (5,534) والتي تعتبر أكبر من قيمة "F" الجدولية المقدرة بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33).

وللكشف عن موقع هذه الفروق إن كانت بين متوسطين فقط أو بين متوسطات المجموعات ككل، اعتمدنا على اختبار شيفي للمقارنات البعدية المتعددة ما بين المتوسطات الخاصة بالمجموعات الثلاثة موضع المقارنة،ولجأنا إلى حساب الفروق بين المتوسطات لمعرفة هل هذه الفروق معنوية أم لا ؟

جدول رقم (52) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال عند الإناث

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
التمرير والاستقبال	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي الطريقة المعتادة	3,916 5,25 *
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني الطريقة المعتادة	- 3,916 1,333
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني إستراتيجية التعليم الذاتي	- 5,25 * - 1,333

الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

تبين من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (52) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال عند الإناث أن الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني و إستراتيجية التعليم الذاتي الذي بلغت قيمته (3,916) وهي غير معنوية وهذا يعني أنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين النتائج البعدية للإستراتيجيتين التعليميتين في مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

بينما نلاحظ أن الفرق بين متوسطي إستراتيجية التعليم التعاوني و الطريقة المعتادة للأستاذ الذي قدر بـ (**5,25***) و هو فرق معنوي وله دلالة إحصائية ، وهذا يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين النتائج البعدية لإستراتيجية التعليم التعاوني، و الطريقة المعتادة في مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

أما الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي و الطريقة المعتادة للأستاذ التي بلغت قيمته (1,33) وهو فرق غير معنوي وليس له دلالة إحصائية.

وبالنظر إلى إشارة الفروق بين المتوسطات، وبالاعتماد قيم متوسطات نتائج المجموعات للاختبارات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال عند الإناث يظهر أن المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت إلى

.

إستراتيجية التعليم التعاوني هي التي حققت أعلى متوسط حسابي قدره بـ (25,25)، وتليها المجموعة التجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدر بـ (21,333) ، أما المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ فقد حققت آخر متوسط حسابي و الذي قدرت قيمته بـ (20) .

ومنه يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

ومن خلال ما توصلنا إليه بعد دراسة نتائج الذكور والإناث نستخلص أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند مختلف الجنسين.

2--1-2 مقارنة بين المجموعات في اختبار التنطيط :

أولا عند الذكور :

جدول رقم (53) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التنطيط عند الذكور

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
التنطيط	داخل المجموعات	8,688	33	0,263	6,919	5,34	دال إحصائيا
	بين المجموعات	3,643	02	1,822			

من خلال الجدول رقم (53) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية مجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التنطيط عند الذكور نلاحظ أن قيمة "F" المحسوبة التي بلغت (6,919) هي أكبر من قيمة "F" الجدولية المقدرة ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في هذه المهارة عند الذكور . وقصد التعرف على موقع هذه الفروق اعتمدنا على اختبار شيفي (SCHEFFE) للمقارنات المتعدد ما بين .

متوسطات للمجموعات الثلاثة موضح المقارنة ، فقمنا بحساب الفروق بين المتوسطات بغية معرفة هل هذه الفروق معنوية أم غير معنوية؟

جدول رقم (54) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة التنطيط عند الذكور

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
التنطيط	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	- 0,504
		الطريقة المعتادة	- 0,766 *
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	0,504
		الطريقة المعتادة	- 0,262
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	0,766 *
		إستراتيجية التعليم الذاتي	0,262

* الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

يظهر من خلال الجدل رقم (54) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التنطيط عند الذكور أن لا توجد فروق بين نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني و نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي باعتبار أن الفرق بين متوسطاتهما الذي بلغ (0,504 -) غير معنوي .

بينما توجد فرق معنية ذات دلالة إحصائية بين نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني و نتائج الطريقة المعتادة للأستاذ حيث بلغت قيمة الفرق بين متوسطاتهما (0,766*) هذه القيمة معنوية ولها دلالة إحصائية.

في حين أن الفرق بين متوسطات نتائج المجموعتين (التجربة الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة للأستاذ) والذي بلغت قيمته (0,262) وهذه القيمة غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية وإذ أحدنا بغين الاعتبار إشارة الفروق بين المتوسطات.

وبالنظر إلى قيم المتوسطات لنتائج المجمعات الاختبارات البعدية لمهارة التنطيط عند الذكور، وبالاعتماد على ما سبق ذكره نرى أن إستراتيجية التعليم التعاوني التي طبقت على المجموعة التجريبية الأولى حققت متوسط حسابي قدره (4,0642) ويعتبر أقل متوسط حسابي ثم تأتي المجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4,568) ويأتي بعد ذلك المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي بلغ قيمته (4,830).

ومنه يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التنطيط عند الذكور.

ثانيا عند الإناث:

جدول رقم (55) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التنطيط عند الإناث

من خلال الجدول رقم (39) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجمع المربعات

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
التنطيط	داخل المجموعات	10,612	33	0,322	9,337	5,34	دال إحصائيا
	بين المجموعات	6,005	2	3,002			

داخل وبين المجموعات في اختبار التنطيط عند الإناث يظهر بأن، القيمة المحسوبة لـ "F" لتي بلغت (9,337) هي اكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2 – 33) ،مما يدل على وجود فرق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخل المجموعات.

وهذه الفروق المعنوية تدفعنا إلى البحث عن مواقعها حيث يكون ذلك عن طريق الاعتماد على لمقارنات المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضح المقارنة، فحسبنا الفروق ما بين المتوسطات للتعرف على معنوية هذه الفروق.

جدول رقم (56) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة التنطيط عند الإناث

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
التنطيط	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	- 0,525
		الطريقة المعتادة	- 1,000 *
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	0,525
		الطريقة المعتادة	- 0,475
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	1,000 *
		إستراتيجية التعليم الذاتي	0,475

* الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

يتضح من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (56) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التنطيط عند الإناث أنه توجد فروق بين نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج الطريقة المعتادة حيث تظهر قيمة الفرق بين متوسطاتهما التي بلغت (1*) فروق معنوية ذات دلالة إحصائية.

بينما الفروق بين متوسطات المجموعات الأخرى ليست معنوية كالفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج إستراتيجية التعليم الذاتي الذي بلغ قيمته (0,525) فهو غير معنوي .وكذلك الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي ونتائج الطريقة المعتادة الذي قدرت بـ (0,475) فهذا كذلك غير معنوي.

وبالنظر إلى إشارة الفروق بين المتوسطات، وارتكازا على ما سبق ذكره بعد التطرق للمقارنات المتعددة وبناءا على قيم متوسطات نتائج المجموعات الاختبارات البعدية لمهارة التنطيط عند الإناث يتبين أن المجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني هي التي حققت أصغر متوسط حسابي بقيمة (5,032) وكانت قيمة المتوسط الحسابي لنتائج المجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي قد بلغت (5,557) فهذه القيمة أكبر .

بقليل من الأولى ،أما أكبر قيمة للمتوسط فقد حققتها المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة للأستاذ وقدرت بـ (6,032) .

ومن هنا نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التنطيط عند الإناث.

ومن خلال ما تم التوصل إليه بعد دراسة نتائج المجموعات الخاصة بالذكور وكذا المجموعات الخاصة بالإناث نستخلص أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التنطيط عند مختلف الجنسين.

2-1-3 مقارنة بين المجموعات في اختبار التصويب :

أولا عند الذكور :

جدول رقم (57) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التصويب عند الذكور

يوضح الجدول رقم (57) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والتي قدرت بـ(10,422) ويعرض

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
التصويب	داخل المجموعات	98,250	33	2,977	10,422	5,34	دال إحصائيا
	بين المجموعات	62,056	02	31,028			

كذلك قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33) ، يتضح من هذه النتائج أن قيمة "F" المحسوبة أكبر من قيمة "F" الجدولية مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في مهارة التصويب عند الذكور.

و لمعرفة موقع الفروق نعتمد على المقارنات المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعة الثالثة موضع المقارنة، فاعتمدنا على حساب الفروق بين المتوسطات والكشف عن معنوية هذه الفروق من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (58) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة التصويب عند الذكور

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
التصويب	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	2,333 *
		الطريقة المعتادة	3,083 *
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 2,333 *
		الطريقة المعتادة	0,75
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 3,083 *
		إستراتيجية التعليم الذاتي	- 0,75

* الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (58) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب عند الذكور يتضح أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين كل المتوسطات ماعدا الفرق بين متوسط نتائج التجربة الثالثة التي تلقت إستراتيجية التعليم الذاتي و متوسط نتائج المجموعة الضابطة التي خضعت لطريقة الأستاذ المعتادة الذي بلغ قيمته (0,75) كانت هذه القيمة غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية.

وعلى ما تم ذكره ،وكذا قيم المتوسطات لنتائج المجموعات للاختبارات البعدية لمهارة التصويب عند الذكور يتبين أن أحسن نتيجة حققتها المجموعة التجريبية الأولى إستراتيجية التعليم التعاوني وتحصلت على أكبر متوسط حسابي قدر بـ (6,666) بينما المجموعة الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (4,333)، وفي الأخير جاءت المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ بمتوسط حسابي قدر بـ (3,583).

ومنه نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التصويب عند الذكور.

ثانيا عند الإناث:

جدول رقم (59) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التصويب عند الإناث

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
التصويب	داخل المجموعات	48,917	33	1,482	33,974	5,34	دال إحصائيا
	بين المجموعات	100,722	2	50,361			

أن الجدول رقم (59) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار التصويب عند الإناث .

يتبين من خلال نتائجه أن "F" المحسوبة التي بلغت (33,974) أكبر من قيمة "F" الجدولية المقدرة بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33) وهذا يعني وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية داخل وبين المجموعات .

ومن أجل التعرف على مواقع هذه الفروق المعنوية سوف نعتمد على المقارنات المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضع المقارنة، ويكون ذلك من خلال حساب الفروق بين المتوسطات والكشف عن معنوية هذه القيم من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (60) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة التصويب عند الإناث

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
التصويب	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	2,333 *
		الطريقة المعتادة	4,083 *
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 2,333 *
		الطريقة المعتادة	1,750
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 4,083 *
		إستراتيجية التعليم الذاتي	- 1,750

﴿*﴾ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

أن النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (60) والذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة التصويب عند الإناث.

يبين لنا أن الفروق بين المتوسطات لنتائج المجموعات الثلاثة قيد الدراسة كلها فروق معنوية ذات دلالة إحصائية ، حيث بلغ الفرق بين متوسطي نتائج المجموعتين التجريبيتين الأولى و الثانية اللتان خضعتا إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعليم الذاتي على التوالي القيمة المقدرة بـ (2,333) ما الفرق بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت إستراتيجية التعليم التعاوني، ونتائج المجموعة الضابطة التي تم تعليمها بالطريقة المعتادة للأستاذ فقد قدرت قيمته بـ (4,083) ويظهر الفرق بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية الثانية التي استعملنا نعها إستراتيجية التعليم الذاتي ،ونتائج المجموعة الضابطة بالقيمة القدرة بـ (1,750).

ومن خلال إشارة الفروق بين المتوسطات، وبالاعتماد على مقارنة نتائج المتوسطات الحسابية المجموعات الثلاثة يظهر لنا أن أحسن متوسط حسابي حققته المجموعة التجريبية الأولى التي عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وقدر بـ (6,833) وجاءت المجموعة التجريبية الثانية والتي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدره بـ (4,500) في ثاني مرتبة، أما آخر متوسط حسابي الذي قدر بـ (2,7500) فقد حققته المجموعة الضابطة التي تلقت الطريقة المعتادة للأستاذ .

ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التصويب عند الإناث.

2-2 مقارنة بين المجموعات في اختبارات المهارة بدون الكرة

2-2-1 مقارنة بين المجموعات في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور:

أولا عند الذكور :

جدول رقم (61) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
رمي الكرة لأقصى مدى	داخل المجموعات	731,283	33	22,160	5,548	5,34	دال إحصائيا
	بين المجموعات	245,894	02	122,957			

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (61) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل بين المجموعات في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند .

الـــذكور، تظهـــر بـــأن قيمـــة "F" المحســـوبة الـــتي (5,548) هـــي أكـــبر مـــن قيمـــة "F" لجدوليـــة الـــتي قـــدرت بـــ (5,34) عنـــد مســـتوى الدلالـــة (0,05) ودرجـــة حريـــة (2-33) ، هـــذا يعـــني وجـــود فـــروق معنويـــة ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين نتـــائج المجموعـــات وداخـــل المجموعـــات في هـــذه المهارة عند الذكور .

ومـــن أجـــل الكشـــف عـــن مواقـــع هـــذه الفـــروق المعنويـــة لابـــد أن نلجـــأ إلى المقارنـــات المتعـــددة مـــا بـــين المتوســـطات المجموعـــات الثلاثـــة موضـــح المقارنـــة ،نعتمـــد في ذلـــك علـــى حســـاب الفروق بين المتوسطات والكشف عن معنوية هذه الفروق من خلال الجدول الآتي :

جدول رقم (62) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
رمي الكرة لأقصى مدى	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	3,975
		الطريقة المعتادة	6,333 *
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 3,975
		الطريقة المعتادة	2,358
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 6,333 *
		إستراتيجية التعليم الذاتي	- 2,358

* الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

إن النتـــائج الـــتي جـــاءت في الجـــدول(62) الـــذي يوضـــح الفـــرق بـــين المتوســـطات للمقارنـــات البعديـــة المتعـــددة لمهـــارة رمـــي الكـــرة لأقصـــى مـــدى عنـــد الذكور،قـــد يبـــين أن الفـــرق بـــين متوســـطي المجمـــوعتين التجـــريبيتين اللتـــان خضـــعتا للإســـتراتيجيتين التعليميتـــين (إســـتراتيجية التعلـــيم التعـــاوني، إســـتراتيجية التعلـــيم الـــذاتي) فهـــو فـــرق قـــدر بـــ (3,975) وتظهـــر مـــن خـــلال الجـــدول إنـــه فـــرق غـــير معنـــوي وبالتـــالي ليســـت لـــه دلالـــة إحصـــائية أمـــا الفـــرق بـــين متوســـطة نتـــائج المجمعـــة التجريبيـــة الأولى عملنـــا معهـــا باســـتخدام إســـتراتيجية التعلـــيم التعـــاوني ومتوســـط نتـــائج المجموعـــة الضـــابطة الـــتي عملنـــا .

معهـا بطريقـة الأسـتاذ المعتـادة فقـد قـدر هـذا الفـرق بـ (*6,333) وهـذه القيمـة معنويـة ولهـا دلالـة إحصـائية حسـب مـا جـاء في الجـدول في حـين أن الفـرق بـين متوسـطي المجمـوعتين التجريبيـة الثانيـة الـتي عملنـا معهـا باسـتخدام إسـتراتيجية التعلـيم الـذاتي الضـابطة والـتي تلقـت الطريقـة المعتـادة للأسـتاذ فقـد ظهـر بالقيمـة المقـدرة بـ (2,358) فهـذا الفـرق غـير معـني ليسـت له دلالة إحصائية.

ومـن خـلال هـذا يظهـر أن موقـع الفـرق كـان بـين متوسـطتين اثنـين فقـط همـا متوسطي نتائج المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) ونتائج المجموعة الضابطة.

بدراسـة إشـارة الفـرق بـين متوسـطتان للمجمعـات الثلاثـة وكـذا الاعتمـاد علـى مقارنـة قـيم المتوسـطات هـذه المجموعـات يتضـح أن أحسـن متوسـطة حسـابي حققتـه المجمعـة التجريبيـة الأولى لـتي تم العمـل بهـا باسـتخدام إسـتراتيجية التعلـيم التعـاوني كانـت قيمتـه مقـدرة بـ (30,716)، أمـا ثـاني متوسـط حسـابي فقـد قـدر بـ (26,741) وحققتـه المجموعـة التجريبيـة الثانيـة والـتي عملـت بإسـتراتيجية التعلـيم الـذاتي وآخـر قيمـة المتوسـطات فقـد قـدرت بـ (24,383) وحققتـه المجموعـة الضـابطة الـتي تلقـت طريقـة الأسـتاذ المعتادة.

مـن خـلال مـا تم ذكـره يمكـن أن نسـتنتج أن إسـتراتيجية التعلـيم التعـاوني هـي الأحسـن في تنميـة مهـارة رمـي الكـرة لأقصـى مـدى (القـوة الانفجاريـة للـذراع الراميـة) عنـد الذكور.

ثانيا عند الإناث:

جدول رقم (63) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث

مـن خـلال الجـدول رقـم (63) الـذي يوضـح قيمـة "F" المحسـوبة والجدوليـة ومجمـوع المربعـات داخل و بين المجموعات في اختبار رمي الكرة لأقصى مدى يتبين أن :

قيمـة "F" المحسـوبة والـتي قـدرت بـ (1,060) هـي أقـل مـن قيمـة "F" الجدوليـة الـتي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
رمي الكرة لأقصى مدى	داخل المجموعات	396,980	33	12,030	1,060	5,34	غير دال إحصائيا
	بين المجموعات	25,506	2	12,753			

قـــدرت بـــ (5,34) عنـــد مســـتوى الدلالـــة (0,05) ودرجـــة حريـــة (2-33) ،وهـــذا يـــدل علـــى عـــدم وجـــود فـــروق معنويـــة ذات دلالـــة إحصـــائية داخـــل وبـــين المجموعـــات ،هـــذا يعـــني أن اســـتخدام أي الإســـتراتيجيتين التعليميتـــين أو الطريقـــة المعتـــادة لـــدى الأســـتاذ يـــؤدي إلى نتـــائج متقاربـــة في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث .

ويتأكد لنا ذلك من خلال جدول المقارنات المتعددة البعدية لشيفي .

جدول رقم (64) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
رمي الكرة لأقصى مدى	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	1,385
		الطريقة المعتادة	2,015
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 1,385
		الطريقة المعتادة	0,629
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 2,015
		إستراتيجية التعليم الذاتي	- 0,629

❖ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

إن النتـــائج الـــتي تظهـــر في الجـــدول رقـــم (64) والـــذي يوضـــح الفـــرق بـــين المتوســـطات للمقارنـــات البعديـــة المتعـــددة لمهـــارة رمـــي الكـــرة لأقصـــى مـــدى عنـــد الإنـــاث تؤكـــد أن هنـــاك فـــروق بـــين متوســـطات نتـــائج المجموعـــات الثلاثـــة ولكـــن هـــذه الفـــروق غـــير معنويـــة وليســـت لهـــا دلالـــة إحصـــائية حيـــث قـــدر الفـــرق بـــين متوســـطي نتـــائج المجمـــوعتين التجـــريبيتين اللتـــان خضـــعتا للإســـتراتيجيتين التعليميتـــين (إســـتراتيجية التعلـــيم التعـــاوني ، إســـتراتيجية التعلـــيم الـــذاتي) بالقيمـــة المقـــدرة بـــ (1,385) وهـــو .

غير معنوي، وكذا الفرق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي تتم العمل معها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ فقد قدر بقيمة (2,015) وكانت هذه القيمة غير معنوية، أيضا الفرق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الثالثة استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة فقد قدرت قيمته بـ (0,629) وهذه القيمة غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية.

ومن خلال هذه الفروق الغير دالة إحصائيا، وبالنظر إلى إشارتها وبعد مقارنة المتوسطات الحسابية لنتائج المجموعات الثلاث يتضح أن:

أحسن متوسط حسابي حققته المجموعة التجريبية الأولى باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني قدر بـ (18,522) وثاني متوسط حسابي حققته المجموعة التجريبية الثانية باستعمال إستراتيجية التعليم الذاتي وقدرت قيمته بـ (17,166) أما لآخر قيمة للمتوسطات الحسابية فكانت لصالح المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة للأستاذ والتي قدرت بـ (16,537).

ومن خلال ما تم عرضه وذكره يمكن أن نستنتج أن استخدام أي من ا لإستراتيجيتين التعليميتين وكذا الطريقة المعتادة للأستاذ يؤدي إلى تحقيق نتائج متقاربة في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى (القوة الانفجارية للذراع الرامية).

2-2-2 مقارنة بين المجموعات في اختبار الوثب العمودي لسارجنت عند الذكور:

أولا عند الذكور :

جدول رقم (65) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار الوثب العمودي لسارجنت عند الذكور

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
الوثب العمودي	داخل المجموعات	3401,000	33	103,061	1,117	5,34	دال إحصائيا
	بين المجموعات	230,222	02	115,111			

من خلال الجدول رقم (65) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار الوثب العمودي لسارجنت عند الذكور يتضح أن قيمة "F" المحسوبة التي بلغت (1,117) أقل من قيمة "F" الجدولية المقدرة بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، مما يدل على الفروق الموجودة بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة وداخل المجموعات هي فروق عير معنوية وليست لها دالة إحصائية وهذا يعني أن استخدام إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين، أو الطريقة المعتادة للأستاذ يكون له تأثير متقارب في تنمية مهارة الوثب العمودي عند الذكور ويتضح ذلك جليا من حلال الجدول الخاص بالمقارنات المتعددة البعدية لشيفي .

جدول رقم (66) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الوثب العمودي عند الذكور

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
الوثب العمودي	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	-0,666
		الطريقة المعتادة	5,000
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	0,666
		الطريقة المعتادة	5,666
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 5,000
		إستراتيجية التعليم الذاتي	- 5,666

الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

يتضح من خلال النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (66) الذي يوضح الفرق بين متوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الوثب العمودي عند الذكور ،أنه توجد فروق بين متوسطات نتائج الاختبارات المعنوية حيث بلغ الفرق بين المتوسطات الخاصين بنتائج المجموعتين التجريبيتين (التجربة الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني) والتجربة الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي) قيمة قدرها (0,666) بينما الفرق بين المتوسطين الخاصين بنتائج المجموعة .

التجريبية الأولى التي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني ، والمجموعة الضابطة التي تم العمل معها باستخدام الطريقة المعتادة للأستاذ بلغت قيمته (5,000).

أما الفرق بين المتوسطين الخاصين بالمجموعة التجريبية الثانية التي تم العمل معها أن هذه الفروق ليست معنوية وبالتالي ليست لها دلالة إحصائية، مما يؤكد ما سبق ذكره .

وإذا أخذنا بعين الاعتبار إشارة الفروق، ومن خلال مقارنتنا للمتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاثة موضع للمقارنة يتضح أن أحسن متوسط حسابي حققته المجموعة التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي وقدرت قيمته بـ (44,833)، أما ثاني متوسط حسابي فقد حققته المجموعة التي تم العمل معها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني الذي قدر بـ (44,166)، وآخر متوسط حسابي حققته المجموعة الضابطة التي تلقت الطريقة المعتادة للأستاذ وقدرت قيمته بـ (39,166).

ومما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن استخدام إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة المعتادة للأستاذ سوف يحقق نتائج متقاربة في تنمية مهارة الوثب العمودي (القوة الانفجارية للأطراف السفلى) عند الذكور، ولكن أحسن النتائج حققتها المجموعة التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي من خلال متوسطها الحسابي الذي كان الأحسن.

ثانيا عند الإناث:

جدول رقم (67) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار الوثب العمودي عند الإناث

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
الوثب العمودي	داخل المجموعات	772,083	33	23,396	3,861	5,34	غير دال إحصائيا
	بين المجموعات	180,667	2	90,333			

أن ما يظهر من نتائج من خلال الجدول رقم (67) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل و بين المجموعات في اختبار الوثب العمودي عند الإناث يبين لن أن قيمة "F" المحسوبة والمقدرة بـ (3,681) هي أقل من قيمة "F" الجدولية التي بلغت (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33) ،مما يدل على عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخل المجموعات في نتائج الاختبارات البعدية لمهارة الوثب العمودي عند الإناث.

ومن خلال هذا نستنتج أن تأثير للإستراتيجيتين التعليميتين والطريقة المعتادة لدى الأستاذ هو تأثير بتقارب في تنمية مهارة الوثب العمودي عند الإناث والجدول الخاص بالمقارنات البعدية المتعددة لشيفي يضيف توضيحات في هذا الشأن.

جدول رقم (68) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الوثب العمودي عند الإناث

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
الوثب العمودي	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	4,666
		الطريقة المعتادة	4,833
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 4,666
		الطريقة المعتادة	0,166
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 4,833
		إستراتيجية التعليم الذاتي	- 0,166

❁ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

فمن خلال النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (68) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الوثب العمودي عند الإناث يتأكد لها أنه لا يوجد لفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج المجمعات الثلاثة حيث أن:

الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني ، والثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي ، يقدر بقيمة (4,666) وهذه القيمة ليست معنوية

أما الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجربة الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني ، والضابطة التي تم تعليمها باستخدام طريقة الأستاذ المعتادة) قدر بـ (4,833) وهذه القيمة ليست معنوية هي الأخرى.

وكذا الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجربة الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي ، والضابطة التي تم العمل معها باستخدام الطريقة المعتادة للأستاذ) فقد انحصرت قيمته في (0,166) والتي كانت غير معنوية.

وللتعرف على المجموعة التي حققت أحسن النتائج فيمكننا مقارنة المتوسطات الحسابية لنتائج الاختبارات البعدية المجموعات الثلاثة وكذا الاعتماد كذلك على إشارة الفروق بين المتوسطات من الجدول السابق.

فمن خلال ذلك اتضح أن أحسن متوسط حسابي حققته المجموعة التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني والذي بلغت قيمته (28,916) ، جاءت المجموعة التي تم العمل معها باستخدام استيراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدر بـ (24,250) في المرتبة الثانية في حين أن آخر متوسط حسابي والذي قدر بـ (24,083) حققته المجموعة الضابطة التي تلقت الطريقة المعتادة للأستاذ.

ومن خلال كل ما ذكر يمكن أن نستنتج أن استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني ، أو إستراتيجية التعليم الذاتي ، أو الطريقة المعتادة للأستاذ لتنمية مهارة الوثب العمودي عند الإناث ، فسوف يؤدي إلى تحقيق نتائج متقاربة ولكن أحسن متوسط حسابي حققته المجموعة التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني.

2-2-3 مقارنة بين المجموعات في اختبار المرونة :

أولا عند الذكور :

جدول رقم (69) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار المرونة عند الذكور

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
المرونة	داخل المجموعات	1931,417	33	58,528	0,013	5,34	غير دال إحصائيا
	بين المجموعات	1,556	02	0,778			

إن الجدول رقم (69) الموضح أعلاه الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار المرونة عند الذكور قد أظهرت نتائجه قيمة "F" المحسوبة التي بلغت (0,013) فكانت أقل من قيمة "F" الجدولية المقدرة بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، والتي تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارات البعدية للمجموعات وداخل المجموعات في اختبار المرونة عند الذكور.

ومن خلال هذا نستنتج أن استخدام الطريقة المعتادة للأستاذ أو إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين سوف يؤدي إلى تحقيق نتائج متقاربة في تنمية المرونة عند الذكور وسوف يتضح ذلك أكثر من خلال النتائج التي جاء بها الجدول الخاص بالمقارنات البعدية المتعددة لشيفي.

جدول رقم (70) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة المرونة عند الذكور

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
المرونة	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	0,333
		الطريقة المعتادة	0,500
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 0,333
		الطريقة المعتادة	0,166
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 0,500
		إستراتيجية التعليم الذاتي	- 0,166

الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

إن نتائج الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة المرونة عند الذكور الموضحة في الجدول رقم (70) تبين أن :

قيمة الفرق بين متوسطي نتائج المجموعتين التي تم العمل معهما باستخدام للإستراتيجيتين التعليميتين (إستراتيجية التعليم التعاوني، لإستراتيجية التعليم الذاتي) التي تقدر بـ (0,333) هي قيمة غير معنوية وليست دالة إحصائية وكذلك قيمة الفرق بين متوسطي نتائج المجموعة التي عملت باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني و المجموعة الضابطة التي تم تعليمها باعتماد الطريقة المعتادة للأستاذ والتي بلغت قيمتها (0,500) فهي قيمة غير معنوية ، و غير دالة إحصائية.

وقيمة الفرق بين المتوسطي نتائج المجموعتين التجريبيتين (المجموعة التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي ، و المجموعة الضابطة التي عملت بالطريقة المعتادة للأستاذ) قدرت بـ (0,166) وهذه القيمة غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية

ومن خلال قيم الفروق بين المتوسطات وإشارتها وبالاعتماد على مقارنة قيم المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضع المقارنة يتضح أن أحسن متوسط حسابي والذي قدرت قيمته بـ (0,750) حققته المجموعة التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، وثاني متوسط حسابي بقيمة (0,416) حققته .

المجموعة التي تم العمل معها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي، أما آخر متوسط حسابي والذي قدر بـ (0,250) كان لصالح المجموعة الضابطة التي استخدمنا الطريقة المعتادة للأستاذ.

حسب ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أن تنمية مهارة المرونة عند الذكور باستخدام إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين (التعاوني و الذاتي) أو الطريقة المعتادة للأستاذ يجعلنا نصل إلى تحقيق نتائج متقاربة ، إلا أن أحسن متوسط حسابي حققته المجموعة التي عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني.

ثانيا عند الإناث:

جدول رقم (71) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار المرونة عند الإناث

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
المرونة	داخل المجموعات	1334,250	33	40,432	0,822	5,34	غير دال إحصائيا
	بين المجموعات	66,500	02	33,250			

يتبين من خلال نتائج التي تظهر في الجدول رقم (71) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات وداخل المربعات وبين المجموعات في اختبار المرونة عند الإناث أن قيمة "F" المحسوبة والتي بلغت (0,822) هي أقل من قيمة "F" الجدولية المقدرة (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق معنوية بين وداخل المجموعات في نتائج الاختبارات البعدية لمهارة المرونة عند الإناث، وهذا يعني بأنه لا توجد اختلاف في استخدام إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين وكذا الطريقة المعتادة لدى الأستاذ ، حيث أنها تؤدي كلها غلى نتائج متقاربة في تنمية المرونة عند الإناث و يتأكد ذلك من خلال نتائج الفروق بين المتوسطات التي تظهر في الجدول الخاص بالمقارنات المتعددة لشيفي.

جدول رقم (72) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة المرونة عند الإناث

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
المرونة	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	2,750
		الطريقة المعتادة	3,000
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 2,750
		الطريقة المعتادة	0,250
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	- 3,000
		إستراتيجية التعليم الذاتي	- 0,250

﴿★﴾ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (72) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة المرونة عند الإناث .

تبين أنه لا توجد لفروق معنوية بين متوسطات المجموعات الثلاثة موضع المقارنة بحيث يظهر أن قيمة الفرق بين متوسطي نتائج المجموعتين التجريبيتين (الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي) والتي قدرت بـ (2,750) فهي قيمة غير معنوية وليس لها دلالة إحصائية ، وأن قيمة الفرق بين متوسطي نتائج المجموعتين (التجريبية الأولى التي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني، والضابطة التي تم تعليمها باستخدام الطريقة المعتادة لدى الأستاذ) قدرت بـ (3,000) وهذه القيمة ليست معنوية وغير دالة إحصائيا.

وكذلك قيمة الفرق بين متوسطي نتائج المجموعتين (التجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة) التي بلغت (0,250) وهذه القيمة غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية .

وبالنظر إلى إشارة الفروق بين المتوسطات، وبالاعتماد على مقارنة قيم المتوسطات للمجموعات الثلاثة يتبين لنا أن أحسن متوسط حسابي كان لصالح المجموعة التي تلقت إستراتيجية التعليم التعاوني، وكانت قيمته تقدر بـ (6,333)، وثاني متوسط حسابي والذي كانت قيمته (3,583) حققته المجموعة التي استعملنا معها لإستراتيجية التعليم الذاتي، وآخر متوسط حسابي وكانت قيمته (3,333) حققته المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ.

ومما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن استخدام الطريقة المعتادة للأستاذ أو إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين (التعاوني ، و الذاتي) يؤدي إلى نتائج متقاربة في تنمية مهارة المرونة عند الإناث ، ولكن يلاحظ أن أحسن متوسط حسابي حققته المجموعة التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني.

2-2-4 مقارنة بين المجموعات في اختبار الرشاقة :

أولا عند الذكور :

جدول رقم (73) يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار الرشاقة عند الذكور

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
الرشاقة	داخل المجموعات	26,026	33	0,789	3,531	5,34	غير دال إحصائيا
	بين المجموعات	5,569	02	2,784			

إن الجدول رقم (73) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار الرشاقة عند الذكور، يظهر بأن:

قيمة "F" المحسوبة عند الذكور في مهارة الرشاقة بلغت (3,531) وهذه النتيجة أكبر من القيمة الجدولية لـ "F" التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33).

ممـــا يـــدل علـــى عـــدم وجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية (معنويـــة) بـــين نتـــائج المجمعـــات الثلاثة وداخل المجموعات في اختبار الرشاقة عند الذكور.

ومـــن خـــلال هـــذا نســـتنتج أن اســـتخدام أي مـــن الإســـتراتيجيتين التعليميتـــين أو الطريقـــة المعتـــادة للأستاذ يؤدي إلى نتائج متقاربة في تنمية الرشاقة عند الذكور.

و يتأكـــد ذلـــك مـــن خـــلال النتـــائج الـــتي جـــاء بهـــا الجـــدول الخـــاص بالمقارنـــات البعديـــة المتعـــددة لشيفي.

جدول رقم (74) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الذكور

﴿★﴾ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
الرشاقة	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	- 0,530
		الطريقة المعتادة	- 0,961
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	0,530
		الطريقة المعتادة	- 0,430
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	0,961
		إستراتيجية التعليم الذاتي	0,430

حيـث أوضـحت النتـائج الـتي جـاء بهـا الجـدول رقـم (74) الـذي يوضـح الفـرق بـين المتوسـطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الذكور أن:

قـــيم الفـــروق بـــين المتوســـطات هـــي قـــيم غـــير معنويـــة وليســـت لهـــا دلالـــة إحصـــائية ممـــا يؤكـــد مـــا ســـبق ذكـــره بخصـــوص التـــأثير المتقـــارب للإســـتراتيجيتين التعليميتـــين والطريقـــة المعتـــادة في تنميـــة مهـــارة الرشـــاقة عنـــد الـــذكور و بالاعتمـــاد علـــى مقارنـــة قـــيم المتوســـطات و بـــالرجوع إلى إشـــارة الفـــروق يتضـــح أن أحســـن النتـــائج حققتهـــا المجموعـــة العاملـــة بإســـتراتيجية التعلـــيم التعـــاوني بمتوســـط حســـابي قـــدره (25,555) .

، وتليه المجموعة العاملة بإستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدره (26,086)، وآخر النتائج حققتها المجموعة الضابطة التي تلقت طريقة الأستاذ المعتادة بمتوسط حسابي بلغت قيمته ب (26,517).

ومن خلال ما تم التوصل إليه يمكن أن نستنتج أن استخدام إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة المعتادة للأستاذ يؤدي إلى تحقيق نتائج متقاربة في تنمية مهارة الرشاقة عند الذكور ، ولكن أحسن النتائج حققتها المجموعة التي عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني.

ثانيا عند الإناث:

جدول رقم (75) يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار الرشاقة عند الاناث

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
الرشاقة	داخل المجموعات	49,288	33	1,494	5,636	5,34	دال إحصائيا
	بين المجموعات	16,837	02	8,418			

من خلال نتائج الموضحة في الجدول رقم (75) الذي يوضح قيمة **"F"** المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات وداخل المربعات وبين المجموعات في اختبار الرشاقة عند الإناث يتبين أنه توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة (التجريبيتين ،و الضابطة) وداخلها بحيث يظهر أن قيمة **"F"** المحسوبة والتي بلغت (5,636) هي أكبر من قيمة **"F"** الجدولية المقدرة (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33).

وانطلاقا من هذا علينا الكشف عن موقع هذه الفروق إذا كانت بين متوسطات المجموعات كلها أو بين متوسطين فقط ، ويكون ذلك بالاعتماد على اختبار شيفي للمقارنات البعدية المتعددة ما بين المتوسطات الخاصة بالمجموعات الثلاثة موضع المقارنة فقمنا بحساب الفروق .

بين المتوسطات حتى نتمكن من الكشف عن معنويتها من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (76) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الإناث

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
الرشاقة	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	- 1,395 *
		الطريقة المعتادة	- 1,500 *
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	1,395 *
		الطريقة المعتادة	- 0,104
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	1,500 *
		إستراتيجية التعليم الذاتي	0,104

(*) الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

إن النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (76) التي توضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الإناث، تبين لنا أن مواقع الفروق المعنوية ذات الدلالة الإحصائية تظهر بين المتوسطات التالية :

– الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعة التي تم العمل معها باعتماد إستراتيجية التعليم التعاوني ، والمتوسط الحسابي للمجموعة التي تم العمل معها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي والذي قدرت قيمته بـ (* 1,395).

– الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعة التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني ، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ ، وبلغت قيمة هذا الفرق (* 1,500).

في حين يظهر أن مواقع الفروق الغير معنوية والغير دالة إحصائيا يكون بين المتوسط الحسابي للمجموعة التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي عملنا معها باعتماد الطريقة المعتادة للأستاذ حيث كانت قيمة هذا الفرق مقدرة بـ(0,104) .

وبالاعتماد على مقارنة قيم متوسطات نتائج المجموعات للاختبارات البعدية لمهارة الرشاقة عند الإناث، ومن خلال إشارة الفروق بين المتوسطات يتبين أن أحسن النتائج حققتها المجموعة التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني بمتوسط حسابي قدره(27,774)، وتليها المجموعة التي عملنا معها باعتماد إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي بلغت قيمته (29,170) وفي الأخير تأتي المجموعة الضابطة التي تلقت الطريقة المعتادة للأستاذ وكانت قيمة متوسطها الحسابي مقدرة بـ (29,274).

ومما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة الرشاقة عند الإناث.

3-2-2 مقارنة بين المجموعات في اختبار السرعة :

أولا عند الذكور :

جدول رقم (77) يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار السرعة عند الذكور

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
السرعة	داخل المجموعات	1,754	33	0,053	1,618	5,34	غيردال إحصائيا
	بين المجموعات	0,172	02	0,086			

إن نتائج الجدول رقم (77) الموضح أعلاه و الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار السرعة عند الذكور قد أظهرت بأن قيمة "F" المحسوبة المقدرة بـ (1,618)والتي هيأقل من قيمة "F" الجدولية المقدرة بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية معنوية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في هذه المهارة عند الذكور .

ويتأكد ذلك من خلال إجراء المقارنات المتعددة بين المتوسطات للمجموعات موضع المقارنة بالاعتماد على طريقة شيفي حسب ماهو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (78) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة السرعة عند الذكور

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
السرعة	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	- 0,090
		الطريقة المعتادة	- 0,169
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	0,908
		الطريقة المعتادة	- 0,078
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	0,169
		إستراتيجية التعليم الذاتي	0,078

﴿★﴾ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال الجدول رقم(78)الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية يظهر أن الفروق بين المتوسطات غير معنوية ليست لها دلالة إحصائية.

ومن خلال هذا نستنتج أن تأثير الإستراتيجيتين التعليميتين والطريقة المعتادة للأستاذ هو تأثير متقارب بين المجموعات.

ومن خلال مقارنة المتوسطات، وبالنظر إلى إشارة الفروق يتضح أن أحسن النتائج حققتها المجموعة التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني بمتوسط حسابي (4,531) جاءت بعدها المجموعة التي عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدره (4,622) ،وآخر النتائج حققتها المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي بلغ قيمته (4,700).

ومما سبق يمكن أن نستنتج أن استخدام إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة المعتادة للأستاذ يؤدي إلى تحقيق نتائج متقاربة ، ولكن أحسن متوسط حسابي كان لصالح المجموعة التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني.

ثانيا عند الإناث:

جدول رقم (79) يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في اختبار السرعة عند الإناث

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة "F" المحسوبة	قيمة "F" الجدلية عند مستوى دلالة 0.05	نوع الفرق
السرعة	داخل المجموعات	8,280	33	0,251	0,579	5,34	غير دال إحصائيا
	بين المجموعات	0,290	02	0,145			

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (79) الذي يوضح قيمة **"F"** المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات وداخل المربعات وبين المجموعات في اختبار السرعة عند الإناث تبين لنا : عدم وجود فروق معنوية بين المجموعات وداخل المجموعات باعتبار أن قيمة **"F"** المحسوبة والتي قدرت (0,579) هي أقل من قيمة **"F"** الجدولية المقدرة (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33).

ويتأكد ذلك من خلال المقارنة البعدية المتعددة للمتوسطات الحسابية للمجموعات موضع المقارنة والتي تعتمد على حساب الفروق بين المتوسطات والتعرف عن معنويتها، والتي كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (80) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة السرعة عند الإناث

المتغير التابع	الطريقة (أ)	الطريقة (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ – ب)
السرعة	إستراتيجية التعليم التعاوني	إستراتيجية التعليم الذاتي	-0.137
		الطريقة المعتادة	-0.217
	إستراتيجية التعليم الذاتي	إستراتيجية التعليم التعاوني	0.137
		الطريقة المعتادة	-0.080
	الطريقة المعتادة	إستراتيجية التعليم التعاوني	0.217
		إستراتيجية التعليم الذاتي	0.080

﴿★﴾ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (80) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة السرعة عند الإناث:

تضح أنه لا توجد فروق معنوية بين متوسطات نتائج المجموعات ، ومنه يمكن أن نستنتج أن استخدام أي الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة المعتادة سوق يؤدي إلى تحقيق نتائج متقاربة في تنمية مهارة السرعة عند الإناث.

ولكن من خلال مقارنة متوسطات نتائج المجموعات موضع المقارنة، وبالنظر إلى إشارة الفروق ، يتبين أن أحسن النتائج حققتها المجموعة التي عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني ، بمتوسط حسابي قدره (5,578) ، وتليها المجموعة التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي بلغت قيمته (5,715)، وآخر النتائج حققتها المجموعة الضابطة التي عملنا معها بالطريقة المعتادة للأستاذ بمتوسط حسابي والذي قدر بـ (5,795).

وحسب ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن استخدام إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة المعتادة يؤدي إلى نتائج متقاربة في تنمية مهارة السرعة عند الإناث ، ولكن أحسن متوسط حسابي حققته المجموعة التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني عند الإناث.

الاستنتاجات:

إن التجربة الميدانية التي قمنا بها أسفرت عن نتائج تم معالجتها إحصائيا باستخدام الوسائل الإحصائية التي فرضتها علينا طبيعة الدراسة، وبعد عرضنا وتحليلنا لتلك النتائج توصلنا إلى استنتاجات ومن خلالها سوف نقوم بمناقشة فرضيات البحث بالاعتماد على ما جاءت به الدراسة النظرية وما توصلنا إليه من نتائج ، وتمثلت الاستنتاجات فيما يلي:

- المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني ، والتجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي ، والضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة للأستاذ) كلها حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وهي لصالح الاختبار البعدي وهذا يعني أن استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين والطريقة المعتادة للأستاذ قد أثرت إيجابيا في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند أفراد العينة ذكورا وإناثا .

- الفرق بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي هو فرق معنوي ودال إحصائيا لصالح الاختبار البعدي عند المجموعات الثلاثة (التجريبيتين ، والضابطة)، وعند كل من الذكور والإناث، وهذا يدل على أن استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين (التعاوني ،والذاتي)، والطريقة المعتادة للأستاذ قد أثر إيجابيا في تنمية مهارة التنطيط عند مختلف الجنسين .

- استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين (التعاوني، والذاتي) قد حقق فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارة التصويب عند مختلف الجنسين ، بينما استخدام الطريقة المعتادة للأستاذ لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي عند مختلف الجنسين، وهذا ما يدل على أن استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين قد أثر في تنمية مهارة التصويب عند كل من الذكور والإناث ، بينما استخدام الطريقة المعتادة للأستاذ لم يؤثر في تنمية مهارة التصويب عند كل من الذكور والإناث .

- المجموعات كلها (التجريبيتين، والضابطة) حققت فروق دالة إحصائيا بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي لصالح الإخبار البعدي عند مختلف الجنسين، أي أن استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين واستخدام الطريقة المعتادة للأستاذ قد أثر بشكل إيجابي في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند كل من الذكور والإناث.

- الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي دالة إحصائيا ، وهي لصالح الاختبار البعدي عند المجموعتين (التجريبية الأولى والضابطة)، وعند كل من الذكور والإناث في مهارة الوثب العمودي ، أي أن استخدام استراتيجية التعليم التعاوني واستخدام الطريقة المعتادة للأستاذ أثر إيجابيا في تنمية مهارة الوثب العمودي عند مختلف الجنسين ذكورا وإناثا .

-الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي غير دالة احصائيا عند المجموعة التجريبية الثانية عند الاناث في مهارة الوثب العمودي بينما الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي دالة احصائيا عند ذكور المجموعة التجريبية الثانية في مهارة الوثب العمودي مما يدل على ان استخدام استراتيجية التعليم الذاتي اثرت ايجابيا في تنمية مهارة الوثب العمودي عند الذكور بينما لم تؤثر استراتيجية التعليم الذاتي في تنمية مهارة الوثب العمودي عند الاناث

- المجموعتان التجريبيتان ، و المجموعة الضابطة كلها حققت فروق دالة إحصائيا بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارة المرونة عند مختلف الجنسين ، وهذا يدل على أن استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين وكذا الطريقة المعتادة للأستاذ قد أثرت بشكل إيجابي في تنمية مهارة المرونة عند أفراد العينة ذكورا وإناثا .

- المجموعتين التجريبيتين وكذا المجموعة الضابطة كلها حققت فروق دالة إحصائيا بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة الرشاقة عند كلا الجنسين ذكورا وإناثا ، وبالتالي استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين ، واستخدام الطريقة المعتادة لدى الأستاذ قد أثر بشكل إيجابي في تنمية مهارة الرشاقة عند مختلف الجنسين ذكورا وإناثا.

- الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي دالة إحصائيا ، وهي لصالح الاختبار البعدي عند المجموعات الثلاثة (التجريبيتين والضابطة)، وعند مختلف الجنسين ذكورا وإناثا في مهارة السرعة ، أي أن استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين ، واستخدام طريقة الأستاذ المعتادة كلها أثرت إيجابا في تنمية مهارة السرعة عند كل أفراد العينة ذكورا وإناثا .

- الفروق بين المجموعات وداخلها دالة إحصائيا في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند مخلف الجنسين .

- يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعات وداخلها في تنمية مهارة التنطيط عند كل أفراد

العينة ذكورا وإناثا.

- هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعات وداخلها في تنمية مهارة التصويب عند كل الجنسين ذكورا وإناثا .

- الفروق بين المجموعات وداخلها دالة إحصائيا في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور.

الفروق بين المجموعات وداخلها دالة إحصائيا في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث ، وهذا يعني أن استخدام أي من الإستراتيجيتين التعليميتين وكذا الطريقة المعتادة للأستاذ له تأثير متقارب في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث.

- لا وجود لفروق دالة إحصائيا بين المجموعات وداخلها في تنمية مهارة الوثب العمودي عند كلا الجنسين ذكورا وإناثا ، وهذا يدل على أن استخدام إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة المعتادة للأستاذ سوف يحقق نتائج متقاربة في تنمية مهارة الوثب العمودي عند مختلف الجنسين ذكورا وإناثا .

- الفروق بين المجموعات وداخلها غير دالة إحصائيا في تنمية مهارة المرونة عند مختلف الجنسين ذكورا وإناثا ، وهذا يعني أن استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني أو إستراتيجية التعليم الذاتي ،أو الطريقة المعتادة للأستاذ في تنمية مهارة المرونة عند كلا الجنسين ذكورا وإناثا .

- لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات وداخلها في تنمية مهارة الرشاقة عند الذكور، وهذا يدل على أن استخدام الطريقة المعتادة للأستاذ أو إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين (التعاوني ، والذاتي) يؤدي إلى تحقيق نتائج متقاربة في تنمية مهارة الرشاقة عند الذكور.

- يوجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات وداخلها في تنمية مهارة الرشاقة عند الإناث.

- الفروق غير دالة إحصائيا بين المجموعات وداخلها في تنمية مهارة السرعة عند مختلف الجنسين ذكورا وإناثا ، وهذا يعني أن استخدام إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة المعتادة للأستاذ يؤدي إلى تحقيق نتائج متقاربة في تنمية مهارة السرعة عند مختلف الجنسين ذكورا وإناثا.

- استنتجنا أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التنطيط عند كلا الجنسين ذكورا وإناثا .

- استنتجنا أن استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني هو الأفضل في تنمية مهارة التصويب عند أفراد العينة ذكورا وإناثا.

- استنتجنا أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور .

- استنتجنا أن استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني هو الأفضل في تنمية مهارة الرشاقة عند الإناث .

- استنتجنا أن استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية كل المهارات بالكرة عند مختلف الجنسين ذكورا وإناثا وكذا مهارة رمي الكرة لأقصى مدى ،عند الذكور ومهارة الرشاقة عند الإناث .

3- مناقشة فرضيات البحث:

3-1- مناقشة الفرضية الأولى :

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار في المهارات المدروسة عند استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني عند مختلف الجنسين .

إن النتائج التي توصلنا إليها من خلال الدراسة تثبت صحة فرضية البحث الأولى ، ذلك أن الفروق دالة إحصائيا لصالح الاختبار البعدي عند مجموعات البحث التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني عند مختلف الجنسين .

فاستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني اثر ايجابيا في تنمية المهارات المدروسة والمتمثلة في المهارات بالكرة الشاملة لمهارة التمرير والاستقبال ، التنطيط ، التصويب من الوثب عاليا ، وكذا المهارات بدون كرة والتي تشمل الوثب العمودي ، المرونة ، الرشاقة، ورمي الكرة لأقصى مدى ، وكان هذا التأثير ايجابيا على كلا الجنسين .

ولو رجعنا إلى نتائج الدراسات السابقة والمشابهة بالرغم من قلتها باعتبار إستراتيجية التعليم التعاوني من احدث ما جاءت به الاتجاهات التربوية الحديثة التي تحث على نشاط المتعلم .

وجعلـــه محـــور العمليـــة التعليميـــة ، نجـــد أن معظـــم النتـــائج إن لم تقـــل كلهـــا كانـــت ايجابية ، وهذا ما يؤكد على فعالية هذه الإستراتيجية .

ومنـــه وحســـب مـــا جـــاءت بـــه نتـــائج الدراســـة الاســـتطلاعية الـــتي أظهـــرت أن معظـــم الأســـاتذة لا يعرفـون الاسـتراتيجيات التعليميـة الحديثـة ، فانـه علينـا الاهتمـام بتكـوين الأسـاتذة العـاملين عـن طريـق النـدوات والملتقيـات ، وان تـوفرت الإمكانيـات يجـب التفكـير في التكـوين المسـتمر وبمـا أننـا قمنـا بـإجراء هـذه التجربـة علـى عينـة لهـا خصوصـياتها العمريـة الـتي تختلـف عـن كـل مراحـل الدراسـة باعتبـار أن التلاميـذ الـذين يكـون أعمـارهم مـابين 16 و18 سـتة يكونـون في مرحلـة اكتمـال النمـو وبالتـالي الشخصـية ، وتـدفعهم رغبـاتهم للميـل إلى الصـداقة والعـزوف عـن العائلـة ، وهـذا مـا يجعلنـا نتبـنى هـذا النـوع مـن التعلـيم باعتبـاره ينمـي مهـارات تعاونيـة واجتماعيـة لـدى التلاميـذ ، حيـث يعملـون في مجموعـات يحـاولون التضـامن فيهـا للوصـول إلى التفـوق علـى المجموعـات الأخـرى ، وان كـان مسـتواهم أعلـى فـإنهم يسـاعدون حـتى زملاءهـم الـذين ينتمـون إلى مجموعـات أخرى على التعلم حسب خصوصيات الإستراتيجية التي يتبناها المعلم .

وان كـــان هـــذا ايجابيـــا ممـــا يكتســـبه التلميـــذ مـــن خـــلال اســـتخدام إســـتراتيجية التعلـــيم التعـــاوني ، فانـــه كـــذلك يـــتعلم اتخـــذ القـــرار المناســـب في الوقـــت المناســـب ويكـــون لديـــه مســـؤوليات تتحـــدد حســـب الأدوار الـــتي جـــاءت بهـــا هـــذه الإســـتراتيجية للمـــتعلم فنزيـــد مـــن قدرتـــه علـــى تحمـــل المســـؤولية وتطور قدراته على الاتصال اما مع الزملاء في المجموعة أو مع المعلم

3-2- مناقشة الفرضية الثانية :

هنـــاك فـــروق ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين الاختبـــار القبلـــي و البعـــدي لصـــالح الاختبـــار البعـــدي في المهارات المدروسة عند استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي عند مختلف الجنسين .

النتـــائج الـــتي توصـــلت إليهـــا الدراســـة أظهـــرت أن فرضـــية البحـــث صـــحيحة إلا في مهـــارة واحـــدة عنـــد الإنـــاث وهـــي مهـــارة الوثـــب العمـــودي أيـــن تبـــين لنـــا أن الفـــروق بـــين المتوســـطات لنتـــائج الاختبـــارين القبلـــي والبعـــدي غـــير دالـــة إحصـــائيا ممـــا يـــدل علـــى إن إســـتراتيجية التعلـــيم الـــذاتي لم تحـــدث الفـــارق في التـــأثير في هـــذه المهـــارة عنـــد الإنـــاث ، بينمـــا في المهـــارات الأخـــرى ظهـــرت فـــروق معنويـــة دالـــة إحصـــائيا بـــين نتـــائج الاختبـــارين القبلـــي والبعـــدي عنـــد مختلـــف الجنســـين ، ممـــا يـــدل علـــى اســـتخدام إســـتراتيجية التعلـــيم الـــذاتي اثـــر ايجابيـــا .

في تنمية المهارات بالكرة وبدون الكرة عند مختلف الجنسين باستثناء مهارة الوثب العمودي عند الإناث .

إن الدراسات السابقة والمتشابهة التي تم التطرق إليها تؤكد أن إستراتيجية التعليم الذاتي يؤثر ايجابيا في الوصول إلى إتقان التعليم ، وقد أثبتت الدراسات أن المتعلم يعمل بدافعية اكبر عندما يتولى تعليم نفسه بنفسه مما يسهل عليه اختيار الأنشطة التي تتماشى وقدراته وسرعته في التعلم ، مما يجعل المتعلم يحس بالمتعة حيث يقال انه "كلما كن المتعلم مندفعا من نفسه لتعلم المهارة كان تعلمه ممتعا وفاعلا ويأتي ذلك إذا كانت المهارة المستهدفة مرتبطة باحتياجات المتعلم وميوله ومناسبة لقدراته وإمكانياته " (محمد محمود الحيلة ،2002،ص363).فإستراتيجية التعليم الذاتي تساعد المتعلم على ممارسة المهارة والتدرب عليها دون الحاجة إلى المساعدة والممارسة الذاتية للمتعلم تختلف إما أن تكون في أيطار منظم أو بطريقة عشوائية .

" فالطريقة المنظمة انسب من العشوائية وتكون بدون معلم أو مدرب كما في التعليم المبرمج " (محمد محمود الحيلة ،2002ص363).

وعليه فالتعليم الذاتي يزيد من ثقة المتعلم بنفسه مما يساعد على تكوين شخصيته ، وباعتبار أن هذا البحث اجري مع تلاميذ التعليم الثانوي الذين ينحصر عمرهم مابين 16-18 سنة فهذا يساعدهم على التحرر من القيود وزيادة دافعيتهم على التعلم مما يزيد من فاعلية الإستراتيجية التعليمية ، أما فيما يخص ملم يتحقق مع الإناث وهو تنمية القوة الانفجارية للأطراف السفلى باستخدام الإستراتيجية التعليمية المذكورة فهو يعود إلى خصوصيات الفتاة الفيزيولوجية في هذا السن، حيث "يجب أن يتميز نشاط الفتاة بالانسيابية و الانسجام و الرشاقة كما في حركات الرقص فهي لا تهتم بقوة العضلات و لا تحتاج إلى الجهد العضلي المفاجئ العنيف" (زينب علي عمر، و غادة جلال، 2008، ص 104).

3-3- مناقشة الفرضية الثالثة

-هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستنراتيجيتين التعليميتين تكون لصالح إستراتيجية التعليم التعاوني في مختلف المهارات عند الجنسين.

المصادر و المراجع

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضة

استمارة استبيانية

استمارة أسئلة موجهة إلى أساتذة التربية البدنية والرياضية بطور التعليم الثانوي

نظرا لأهمية خبرتكم في ميدان تدريس مادة التربية البدنية والرياضية وعملا بها نتقدم إليكم بهذه الاستمارة الاستبيانية للإبداء بآرائكم ولإثراء موضوع بحثنا الخاص بالتدريس والمعنون بـ :

استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية لتنمية بعض المهارات في كرة اليد لسن 16 – 18 سنة

نرجو منكم الإجابة على الأسئلة بكل تأني ووضوح خدما للبحث العلمي في بلادنا ولكم منا جزيل الشكر والاحترام على تعاونكم :

إعداد الطالب :

بن خالد حاج

المشرف :

د/عطاء الله احمد

المحور الأول : معلومات شخصية عن المستجوب

1- اسم ثانوية العمل : .....

2- الولاية :.....

3- الشهادات العلمية المتحصل عليها :.....

4- مؤسسة تكوينكم:

- مدرسة عليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية ☐
- معاهد خاصة بالتربية البدنية والرياضية ☐
- معاهد تكنولوجية ☐
- معاهد لتكوين التقنيين السامين في الرياضة ☐
- شيء آخر .....

5- عدد سنوات الخبرة في ميدان تدريس التربية البدنية والرياضية .....

6- هل درست في الطور المتوسط ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان الإجابة بنعم فحددوا سنوات العمل في :

الطور المتوسط : .....

الطور الثانوي : .....

المحور الثاني : التكوين المستمر في جانب التدريس

س1:منذ تخرجكم هل حظيتم بتكوين خاص بالتدريس في إطار الملتقيات التكوينية ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فإلى ماذا تطرقتم ؟

- استراتيجيات التدريس ☐
- طرائق التدريس ☐
- أساليب التدريس ☐
- أشياء أخرى :

.....

وضحوا أكثر

.....

.....

.....

.....

س2: على ماذا تعتمدون في تدريس التربية البدنية والرياضية ؟

- استراتيجيات التدريس ☐
- طرائق التدريس ☐
- أساليب التدريس ☐

إذا لم تكونوا تستعملوا ما سبق ذكره (استراتيجيات – طرائق – أساليب) في التدريس فهل تعتمدون على شيء أخر؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فاذكروه :

.....

.....

...

.....

.....

.....

س3: ما هو تعريفكم لإستراتيجية التدريس ؟

.....

...

.....

...

.....

.....

.....

س4 :ما هي الاستراتيجيات التدريسية التي تعرفونها ؟

عددوها

:.....

.....

...

.....

...

.....

...

.....

...

المحور الثالث : الاستراتيجيات الحديثة لتدريس التربية البدنية والرياضية

س1 : ظهرت استراتيجيات حديثة لتدريس التربية البدنية والرياضية جعلت التلميذ محور العملية التربوية وأساسها مراعاة الفروق الفردية وخصوصيات المرحلة العمرية هل انتم على علم بها؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فعددوها :

.....

.....

...

.....

.....

.....

إذا كانت الإجابة بلا فما هي مسببات عدم درايتك بها؟:

- قلة المراجع ☐
- نقص الندوات ☐
- نقص التكوين ☐
- جدية الموضوع ☐

أشياء أخرى :

.....

س2: هل سبق لكم وان اقترحتم طريقة جديدة لتدريس التربية البدنية والرياضية بحكم تجربتكم الميدانية ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فكيف كان ذلك ؟

وضحوا

.....

.....

...

.....

...

.....

.....

.....

إذا كانت الإجابة بلا فهل انتم دائما موفقون في الوصول إلى تحقيق أهداف الدروس ؟

وضحوا

.....

.....

...

.....

...

.....

.....

.....

س:3 ما هي الصعوبات التي تواجهونها في تدريس التربية البدنية والرياضية ؟

عددوها

.....

.....

...

.....

...

.....

.....

.....

نتائج الاختبارات

الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الاساسية

الجدول يوضح نتائج الاختبارات القبلية للمجموعة التجريبية الأولى(استراتيجيه التعليم التعاوني) عند الإناث

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	سايح.خ.ج	16	1,65	55	12,22	32	+11	28,83	5,22	22	5,93	2	15
2	بوعناني.ح	17	1,67	58	13,21	32	+9	28,89	5,23	18	6,78	2	14
3	زيتوني.ح	16	1,7	65	16,2	24	+5	29	6,32	17	6,95	1	15,40
4	قدور.ش.ن	16	1,65	45	11 ,70	24	00	27,58	5,42	22	5,80	2	13,60
5	زلاق.ص	17	1,57	50	12,80	21	+9	29,53	6,65	8	6,84	1	14,08
6	عواد.أ.ن	18	1,48	39	12,80	18	+4	28,97	5,5	21	5,85	3	10,70
7	غالم.م	16	1,58	57	16,54	16	+5	30,33	5,6	9	7,20	1	15,30
8	أبركان.ن	17	1,55	52	15,89	16	-8	29,32	5,68	19	6,51	1	12,10
9	ميلودي.ح	18	1,63	52	14,25	15	-10	30,90	7,64	19	8,83	3	12,60
10	زايري.س	16	1,57	53	13,02	18	-5	29,46	5,58	18	6,45	5	20,80
11	خالدي.ص	16	1,7	60	16,60	31	+7	28,90	5,59	23	5,78	2	19,05
12	بودو.أ	16	1,58	48	11,10	26	-2	30,70	5,63	14	6,95	3	21,50

الجدول يوضح نتائج الاختبارات القبلية للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) عند الإناث

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	حاكمي.س	16	1.67	66	14,46	31	+3	28,72	5,33	22	5,12	0	17
2	بوخاتم.ا	16	1.65	57	14,80	30	+2	28,17	4,95	21	7,11	0	16,70
3	خلفاوي.س	16	1.62	61	14,28	30	+4	30,65	6,27	15	7,82	2	13,80
4	بودبزة.ز	17	1.64	56	15,64	25	+7	28,98	5,75	17	7,66	6	17,70
5	بودية.ل	17	1.59	48	15,25	21	00	28,79	5,59	20	7,82	1	12
6	بلحوة.ف	18	1.58	48	14,17	20	+8	30,15	5,94	16	8,08	2	14
7	بوزيان.م	16	1.60	45	11,65	20	-10	30,76	5,64	14	5,81	1	15,40
8	مولاي.ف.ز	17	1.64	45	11,75	18	-1	30,58	5,88	18	5,83	2	13,30
9	حمداني.ر	18	1.57	51	11,95	20	00	30,46	6,22	15	6,48	4	18,10
10	خروبي.أ	16	1.57	48	13;06	19	+4	27,92	6,17	14	6,55	2	12,50
11	لكحل.خ	16	1.60	53	13;87	16	+9	27,86	6,10	15	6,94	3	13,20
12	مصطفاي.س	16	1.61	60	13,94	31	+1	30,44	6,42	19	5,66	4	19,10

الجدول يوضح نتائج الاختبارات القبلية للمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) عند الإناث

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	تيرس.ا	16	1,89	54	15,37	29	+10	27,48	5,24	20	6,19	0	15,06
2	بورقبة.س	16	1,56	50	13,18	30	+9	27,21	5,21	24	5,71	4	24,02
3	حبيبس.ن	17	1,65	58	16,03	20	+7	27,30	5,48	15	6,36	1	14,04
4	دريج.ا	17	1,66	72	12,15	25	+5	31,42	5,66	20	5,93	1	18
5	متير.ا	16	1,57	66	15,22	23	+9	30	6,29	15	8,15	3	13,02
6	بلحاج.س	18	1,62	49	14,68	20	-2	29,13	5,54	8	8	2	14
7	سليماني.ب	16	1,59	56	12,50	20	-8	31,53	6,75	20	6,25	2	14,7
8	لخاش.خ	17	1,65	49	14,16	20	+4	28,30	6,1	15	6,94	3	15,5
9	بوقنينة.ص	18	1,62	46	14,32	25	-7	29,91	6,26	20	6,72	1	15,2
10	قاضي.ع	16	1,62	57	16,07	15	-4	31,10	6,08	18	6,32	2	12,6
11	ويس.ا	16	1,55	39	11,29	16	-8	29,37	6,13	19	5,41	4	18,1
12	تيرس.ا	16	1,47	35	13,12	26	11	29,88	5,23	12	8,07	0	11,80

الجدول يوضح نتائج الاختبارات القبلية للمجموعة التجريبية الأولى(استراتيجيه التعليم التعاوني) عند الذكور

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	حمادوش.ر	18	1,71	68	10,16	40	+2	25,89	4,8	28	3,83	6	31,10
2	حاج محمد.أ.ع	17	1,79	59	10,10	30	-17	26,83	5,08	22	5,76	5	23,30
3	هشماوي.ب	17	1,64	48	10,40	38	+15	27,09	4,83	21	3,78	5	22,66
4	عواد.أ	16	1,92	63	10,33	40	-9	25,41	4,88	25	4,66	6	14
5	شادلي.م.أ	16	1,8	56	11,29	40	-1	25,94	5,07	20	6,32	3	21,06
6	بركان.ض	16	1,7	56	10,30	30	-3	28,20	4,95	18	5,90	1	15,40
7	درقاوي.س.أ	17	1,71	63	12,20	30	+5	27,54	4,65	24	5,17	2	22
8	براهيم.خ.م	16	1,74	56	12,09	50	-12	26,63	4,46	23	4,68	4	20,70
9	سنوسي.م	17	1,72	62	11,17	32	+5	27,02	4,81	21	5,25	1	22,50
10	عباس.ح	16	1,8	58	10,30	30	+4	26,90	4,86	20	5,04	2	26,20
11	شواف.م	18	1,73	55	11,85	30	+4	26,50	4,76	19	5,50	0	20,90
12	صدوقي.ت	18	1,8	60	10,90	52	+4	25,60	4,43	27	4,53	5	32,30

الجدول يوضح نتائج الاختبارات القبلية للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) عند الذكور

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	سماش.ع	18	1,75	62	12,29	40	+2	26,59	4,91	20	5,07	3	22,01
2	خرشي.ي	17	1,77	60	10,41	35	+6	26,31	4,75	25	4,14	4	26,10
3	سلطاني.م	17	1,71	55	12,30	40	-5	28,36	5,03	21	6,52	2	18,06
4	عباس.م.م	16	1,85	59	12,10	50	-18	25,48	4,62	27	5,44	5	22,70
5	طاقين.أ	16	1,8	58	10,26	30	+6	2697	4,87	25	4,04	5	23,90
6	صوار.ب	16	1,75	53	12,19	40	+1	26,64	4,52	24	4,51	4	17,70
7	بركان.م	17	1,89	68	11,13	30	+7	26,54	4,91	18	5,90	3	13,80
8	بوعزة.م.ط	16	1,62	55	11,15	32	+8	26,97	5,1	23	5,20	3	26,20
9	طيبي.م	17	1,66	50	10,13	34	-1	26,94	4,55	19	5,47	1	28
10	مغيت.أ	18	1,79	62	11	50	-8	27,50	4,25	19	5,44	0	29,80
11	بوعزة.خ	18	1,71	64	10,30	30	+10	25,50	4,9	20	5,06	3	18,70
12	خالد.م	16	1,74	62	10,21	30	-9	25,38	5,01	28	4,03	5	22,50

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	دحماني.أ	18	1,8	57	10,90	42	+4	27,19	4,73	25	4,36	5	27,50
2	عتيق.ع	17	1,73	58	12	37	-6	28,05	4,88	25	4	4	20,20
3	كارس.ر.ف	17	1,75	56	10,67	30	+2	25,64	4,92	21	5,40	4	17,50
4	دباس.أ	16	1,84	67	10,21	30	+3	28,30	5,25	24	4,41	2	25,20
5	شهار.م.ب	16	1,83	68	10,52	35	-9	26,19	4,87	21	4,04	4	22,60
6	بوزيق.م.ز	16	1,74	58	10,33	63	00	24,86	4,54	25	5,13	3	25,60
7	آيت.أ.ف	16	1,81	62	11,27	35	+2	26,85	4,84	21	4,90	3	26,80
8	سحنون.أ.أ	17	1,58	39	11,03	22	-10	26,42	4,21	20	4,44	4	24,10
9	عيمر.أ.ت	17	1,68	52	10,40	40	0	26,30	4,54	19	5,08	2	14,70
10	مرزوق.ح.ح	16	1,87	72	11,29	32	+7	26,25	4,9	28	5,80	6	31,20
11	عيساني.م	18	174	56	13,17	45	+6	26,80	4,61	19	5,75	2	20,10
12	قداري.ع	18	1,66	58	10,50	32	-1	26,60	5,18	18	6,30	0	18,90

الجدول يوضح نتائج الاختبارات البعدية للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) عند الإناث

الجدول يوضح نتائـج الاختبارات القبلية للمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) عند الذكور

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	سايح.خ.ج	16	1,65	55	12,5	36	+14	27,40	5,06	29	4,85	6	19,90
2	بوعناني.ح	17	1,67	58	15,25	37	+13	27,20	5,12	29	5,06	8	16,80
3	زيتوني.ح	16	1,7	65	16,2	29	+8	27,45	6,16	27	5,05	6	17,03
4	قدور.ش.ن	16	1,65	45	11,1	30	+5	26,18	5,26	30	4,30	8	15,20
5	زلاق.ص	17	1,57	50	11,75	27	+12	28,03	6,49	15	5,62	6	16,40
6	عواد.أ.ن	18	1,48	39	14,17	25	+8	27,12	5,29	27	4,43	7	12,50
7	غالم.م	16	1,58	57	16,07	20	9	28,29	5,41	16	5,20	6	18,10
8	أبركان.ن	17	1,55	52	15,64	23	-2	28,05	5,42	26	4,95	7	16,10
9	ميلودي.ح	18	1,63	52	14,25	23	-5	29,04	6,81	27	5,25	7	16,20
10	زايري.س	16	1,57	53	13,02	27	-1	28,26	5,35	25	5,10	7	24,90
11	خالدي.ص	16	1,7	60	14,28	37	+13	27,18	5,28	29	4,53	6	25
12	بودو.أ	16	1,58	48	13,94	33	+2	29,09	5,29	23	5,35	8	24,50

الجدول يوضح نتائج الاختبارات البعدية للمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) عند الإناث

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	حاكمي.س	16	1.67	66	14,46	31	+4	28,26	5,18	30	4,93	6	19,40
2	بوخاتم.ا	16	1.65	57	15,37	33	+3	27,91	5,17	24	5,32	3	18,30
3	خلفاوي.س	16	1.62	61	16,54	30	+5	30,52	5,47	17	5,83	3	16,50
4	بودبزة.ز	17	1.64	56	15,89	28	+8	25,51	5,65	19	5,65	5	19,10
5	بودية.ل	17	1.59	48	14,16	24	+2	27,95	6,25	24	6,43	4	12,80
6	بلحوة.ف	18	1.58	48	14,32	21	+10	29,88	5,49	21	5,21	5	17,70
7	بوزيان.م	16	1.60	45	11,29	20	-8	30,58	6,69	21	5,40	3	16,80
8	مولاي.ف.ز	17	1.64	45	12,15	20	00	30,26	6,07	22	5,50	4	15,10
9	حمداني.ر	18	1.57	51	12,8	21	+02	29,98	6,23	20	5,80	7	20,20
10	خروبي.أ	16	1.57	48	13;06	22	+04	27,94	6,07	20	5,75	7	14,30
11	لكحل.خ	16	1.60	53	13;87	20	+10	27,92	6,09	16	5,99	3	15,60
12	مصطفاي.س	16	1.61	60	12,22	21	+03	30,33	5,19	22	4,88	4	20,20

الجدول يوضح نتائـج الاختبارات البعدية للمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) عند الإناث

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	تيرس.ا	16	1,89	54	14,8	30	+10	27,34	5,22	21	5,5	2	17
2	بورقبة.س	16	1,56	50	13,18	30	+9	27,13	5,87	26	5,2	5	25
3	حبيبس.ن	17	1,65	58	16,03	22	+8	27,18	6,12	20	5,89	2	15,1
4	دريج.ا	17	1,66	72	12,8	25	+7	31,34	5,58	22	5,3	2	20,4
5	متير.ا	16	1,57	66	15,22	25	+10	29,83	5,46	19	7,2	3	14,1
6	بلحاج.س	18	1,62	49	14,68	23	-1	29,12	5,78	12	7,05	3	14,5
7	سليماني.ب	16	1,59	56	11,7	21	-7	31,39	5,52	20	5,7	3	15,2
8	لخاش.خ	17	1,65	49	13,21	22	+5	28,17	5,69	18	5,99	2	16,7
9	بوقنينة.ص	18	1,62	46	11,35	26	-4	29,79	6,06	21	6,4	2	14,8
10	قاضي.ع	16	1,62	57	16,6	20	-4	30,96	6,02	22	6,1	3	13,5
11	ويس.ا	16	1,55	39	11,65	19	-7	29,17	5,98	20	5,1	1	20,05
12	فركتو.و	16	1,47	35	13,12	26	+14	29,87	6,29	19	6,96	5	12,1

الجدول يوضح نتائج الاختبارات البعدية للمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) عند الذكور

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	حمادوش.ر	18	1,71	68	11,66	48	+3	24,35	4,61	30	3,60	9	42
2	حاج محمد.أ.ع	17	1,79	59	11,6	40	-16	26,05	4,83	27	4,15	9	29,70
3	هشماوي.ب	17	1,64	48	10,9	49	+15	25,26	4,59	26	3,47	7	33,70
4	عواد.أ	16	1,92	63	10,33	45	-7	24,65	4,55	29	3,95	6	23,90
5	شادلي.م.أ	16	1,8	56	12,49	43	+1	24,87	4,89	25	4,01	5	28,80
6	بركان.ض	16	1,7	56	10,8	37	-1	26,86	4,69	24	4,27	6	22,10
7	درقاوي.س.أ	17	1,71	63	13,5	35	6	26,67	4,50	28	4,17	7	27,80
8	براهيم.خ.م	16	1,74	56	13,89	58	-11	25,46	4,21	27	4,47	7	28,90
9	سنوسي.م	17	1,72	62	12,17	40	+6	26,30	4,29	27	4,20	5	32,20
10	عباس.ح	16	1,8	58	10,8	39	+4	26,10	4,59	26	4,25	6	34,10
11	شواف.م	18	1,73	55	12,85	36	+5	25,20	4,52	25	4,34	4	28,60
12	صدوقي.ت	18	1,8	60	11,9	60	+4	24,90	4,11	30	3,89	9	36,80

الجدول يوضح نتائج الاختبارات القبلية للمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) عند الذكور

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	سماش.ع	18	1,75	62	14,29	55	+2	25,90	4,68	28	4,35	5	28
2	خرشي.ي	17	1,77	60	10,91	45	+7	25,93	4,61	26	4,11	6	33
3	سلطاني.م	17	1,71	55	13,4	42	-5	27,89	4,84	22	5,25	2	22
4	عباس.م.م	16	1,85	59	13,2	68	-17	24,90	4,42	29	4,16	6	28
5	طاقين.أ	16	1,8	58	11,46	35	+6	26,30	4,59	26	3,99	6	24,20
6	صوار.ب	16	1,75	53	12,69	46	+1	26,17	4,33	27	4,11	3	25,20
7	بركان.م	17	1,89	68	12,53	40	+8	26,10	4,71	22	5,20	4	20,20
8	بوعزة.م.ط	16	1,62	55	12,25	40	+9	26,37	4,83	26	4,92	4	28,80
9	طيبي.م	17	1,66	50	11,53	45	0	26,53	4,4	22	5,37	2	29,50
10	مغيت.أ	18	1,79	62	11	60	-8	26,95	4,39	24	4,96	2	34,10
11	بوعزة.خ	18	1,71	64	10,9	30	+10	25,03	4,79	21	4,58	5	22,30
12	خالد.م	16	1,74	62	10,21	32	-8	24,97	4,88	30	3,82	7	25,60

الجدول يوضح نتائج الاختبارات البعدية للمجموعة الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) عند الذكور

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	دحماني.أ	18	1,8	57	10,64	45	+5	27,16	4,69	26	4,30	6	28,10
2	عتيق.ع	17	1,73	58	12	40	-6	27,98	4,78	26	3,98	6	23,10
3	كارس.ر.ف	17	1,75	56	14,3	35	+2	25,59	4,79	22	4,95	4	17,80
4	دباس.أ	16	1,84	67	10,52	35	+4	28,25	5,09	24	4,19	3	28,10
5	شهار.م.ب	16	1,83	68	12,47	38	-10	26,12	4,79	22	4,04	6	24,20
6	بوزيق.م.ز	16	1,74	58	11,22	65	+1	24,69	4,48	26	4,96	3	26,50
7	آيت.أ.ف	16	1,81	62	12,89	35	+3	26,81	4,76	23	4,85	3	27,30
8	سحنون.أ.أ	17	1,58	39	11,31	20	-9	26,28	4,16	19	4,65	3	24,50
9	عيمر.أ.ت	17	1,68	52	10,6	42	0	26,15	4,42	20	4,95	1	18,10
10	مرزوق.ح.ح	16	1,87	72	12,8	33	+8	26,05	4,82	29	5,60	4	31,90
11	عيساني.م	18	1,74	56	15,06	47	+6	26,67	4,6	19	5,70	3	22,20
12	قداري.ع	18	1,66	58	10,58	35	-1	26,46	5,03	20	5,80	1	20,80

نتائج الاختبارات القبلية للدراسة الاستطلاعية ذكور

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	قروج.م	17	1,58	39	11,53	25	+8	25,42	4,21	20	4,44	4	24,10
2	هادف.ح.م	17	1,71	63	14,3	30	+5	27,54	4,65	24	5,07	2	22,00
3	مجاهد.ر	16	1,74	56	13,89	53	-12	26,63	4,46	23	4,68	4	20,20
4	مهدي.ت	16	1,66	50	14,53	35	+2	26,53	4,4	19	5,47	1	29,00
5	غوتي.م	16	1,62	55	16,22	40	-8	25,37	5,1	24	5,10	3	28,80
6	بلحية.م	18	1,79	62	15	56	+8	27,15	4,25	23	5,24	1	40,00
7	قندوز.ي	17	1,69	59	10,2	40	-1	27,32	4,21	19	5,54	2	14,70
8	رحماني.س	16	1,69	56	12,83	31	+2	26,41	5,11	24	6,80	1	27,50

نتائج الاختبارات البعدية للدراسة الاستطلاعية ذكور

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	قروج.م	17	1,58	39	11,53	22	+7	25,78	4,1	19	4,65	5	24,50
2	هادف.ح.م	17	1,71	63	14,3	30	+6	27,27	4,52	25	5,17	2	22,80
3	مجاهد.ر	16	1,74	56	13,89	50	-11	26,46	4,39	24	4,57	3	19,70
4	مهدي.ت	16	1,66	50	14,53	38	+2	26,64	4,55	21	5,37	2	29,50
5	غوتي.م	16	1,62	55	16,22	38	-9	25,29	4,83	24	4,92	4	26,20
6	بلحية.م	18	1,79	62	15	59	+9	26,95	4,39	24	4,96	2	39
7	قندوز.ي	17	1,69	59	10,2	39	-2	27,06	4,32	18	5,60	2	15,10
8	رحماني.س	16	1,69	56	12,83	30	+2	26,50	4,91	26	6,31	2	28,30

نتائج الاختبارات القبلية للدراسة الاستطلاعية اناث

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	صدوقي.ا	18	1,62	51	13,03	20	+11	30,23	6,48	21	5,95	4	22,80
2	بوسعيد.ف	16	1,62	54	14,04	24	+11	28,91	5,71	19	6,21	5	19,20
3	بوطالب.ع	17	1,62	60	12,75	20	+4	32,06	6,45	19	7,01	4	18,10
4	خلف الله.أ	16	1,6	43	14,75	28	+9	28,05	5,83	22	6,82	3	23,20
5	بن عويشة.أ	16	1,63	52	12,83	30	+10	27,84	5,74	20	4,98	4	14,70
6	بن كتيتة.س	16	1,63	49	13,5	19	+6	30,07	6,1	20	6,06	3	19
7	دوالي.هـ	16	1,47	35	13,15	33	+11	29,88	5,23	12	6,69	4	10,80
8	خليفة.ن	16	1,56	50	13,81	28	+8	29,25	5,78	16	7,10	4	10,80

نتائج الاختبارات البعدية للدراسة الاستطلاعية اناث

الرقم	الاسم واللقب	السن (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كغ)	مستوى التحصيل (درجة)	الوثب العمودي لسارجنت (سنتمتر)	المرونة (سنتمتر)	الرشاقة (ثانية)	السرعة (ثانية)	التمرير و الاستقبال على الحائط (عدد)	التنطيط في خط متعرج 15 متر (ثانية)	التصويب من الوثب عاليا (عدد)	رمي الكرة لأقصى مدى (متر)
1	صدوقي.ا	18	1,62	51	13,03	23	+10	29,98	6,65	20	5,97	5	23,10
2	بوسعيد.ف	16	1,62	54	14,04	25	+12	29,07	5,55	20	6,26	4	18,70
3	بوطالب.ع	17	1,62	60	12,75	18	+3	31,88	6,54	17	6,89	5	17,20
4	خلف الله.أ	16	1,6	43	14,75	27	+9	27,95	5,94	20	6,75	2	21,80
5	بن عويشة.أ	16	1,63	52	12,83	28	+10	28,10	5,7	19	5,17	5	16,05
6	بن كتيتة.س	16	1,63	49	13,5	20	+6	29,82	6,22	18	6,18	4	21,20
7	دوالي.هـ	16	1,47	35	13,15	37	10	28,96	5,32	11	6,55	3	11,20
8	خليفة.ن	16	1,56	50	13,81	25	+6	29,52	5,73	17	6,98	4	11,05