الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم-

معهد التربية البدنية و الرياضية

قسم: التربية البدنية والرياضية

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الليسانس

تحت عنوان:

مستوى تدريس المهارات الحركية وفق أسلوب النمذجة في المرحلة الثانوية

دراسة وصفية بأسلوب المسح أجريت على أساتذة التربية البدنية والرياضية لبعض ثانويات ولاية سعيدة

من إعداد الطالب:

عجال توفيق

تحت إشراف:

د. بن خالد الحاج

السنة الجامعية: 2015_2016

إهداء

إلى والديّ الكريمْين

إلى إخوتي الأعزّاء: محمّد، وياسين، وهشام

إلى أخواتي العزيزات:سامية، وآمال، ووفاء

إلى البرعمْين المحبوبْين:نسرين ، ومحمّد ياسين

إلى المشرف على هذا العمل أستاذي الفاضل:د.بن خالد الحاج

إلى جميع أصدقائي في العمل، والدّراسة دون استثناء

أهدي خلاصة عملي، وثمرة اجتهادي.

أنا الطّالب عجّـال توفيق

شكر، وتقدير

الحمدللّه الذي وهبني التّوفيق، والسّداد، ومنحني الرّشد،والثّبات فله الشّكر أوّلاً ،وأخيراً كما ينبغي لجلال وجهه،ولعظيم سلطانك.

عرفاناً بالجميل،وتقديراً للمجهود المبذول أتقدّم بجزيل الشّكر، وعظيم الامتنان إلى أستاذي الفاضل الدّكتور بن خالد الحاج الذي أشرف على إنجاز هذا العمل، فله كلّ الفضل في تمكيني من إتمامه، والوصول به إلى صورته النّهائيّة هاته.

الملخص

- هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تدريس المهارات الحركية وفق أسلوب النمذجة في درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، ومنه التعرف على مستوى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تقديم وشرح المهارات الحركية، وكدا تقديم وعرض نموذج المهارات الحركية، وتقديم التغذية الراجعة. ولتحقيق الهدف من الدراسة قمنا بالتحقق من الفرض العام الذي يشير إلى أن مستوى تدريس المهارات وفق أسلوب النمذجة في المرحلة الثانوية متوسط، حيث استخدمنا المنهج الوصفي بأسلوب المسح على عينة قدرت ب (30) أستاذ تربية بدنية والرياضية لبعض ثانويات ولاية سعيدة، والتي تم اختيارها بطريقة مقصودة من المجتمع الأصلي الذي قدر ب (90) أستاذ، وبلغت نسبة التمثيل(30٪) من المجتمع الأصلي

واعتمدت الدراسة على أداة تمثلت في مقياس لقياس مستوى تقديم وشرح المهارة وتقديم النموذج وتقديم التغذية الراجعة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي وبعد الحصول على النتائج تمت معالجتها باعتماد مختلف الوسائل الإحصائية، فكان أهم استنتاج للدراسة يتمثل في أن ومن بين أهم النتائج المتوصل إليها أن مستوى أساتدة التربية البدنية والرياضية أن الأساتذة مستوى تقديرهم متوسط فيما يخص تقديم وشرح المهارة، وهو متوسط كذلك فيما يخص تقديم وعرض النموذج، بينما مستوى تقديرهم جيد فيما يخص تقديم التغذية الراجعة. .ومن خلاله اقترحنا استخدام أسلوب النمذجة في تعليم المهارات الحركية وذلك مع الالتزام الكلي بأهم الاعتبارات الواجب الالتزام بها، والاهتمام الجدي من قبل مدرسي التربية البدنية والرياضية على الالتزام بتطبيق الأسلوب بكل متطلباته، وكدا إجراء دراسات مماثلة في مراحل تدريسية أخرى، ومحاولة ربط مستوى تطبيق هذا النموذج بمستوى تحصيل المهارات الحركية.

الكلمات المفتاحية: مستوى، تدريس، المهارات الحركية، أسلوب النمذجة.

Résumé

l’étude a pour objectif de connaitre le niveau de l'enseignement des habiletés motrices Selon la méthode de modélisation en éducation physique et sportive étudié au secondaire, et d’où l’identification du niveau d'explication des habiletés motrices, la démonstration, et la correction des erreurs a travers le feedback des enseignants de l’éducation physique et sportive. Et pour réaliser l’objectif de l’étude on a essayé de confirmer l’hypothèse générale de cette dernière qui montre que le niveau d'enseignement des habiletés motrices en utilisant la méthode de modélisation au secondaire est moyen, où nous avons utilisé la méthode descriptive sur l'échantillon de l'enquête qui été constitué de (30) professeur d'éducation physique et sportive qui enseignent au secondaires (quelques lycées de la willaya de saida), qui ont été sélectionnés de manière d’une manière voulue de la société d’origine qui représente (90) professeurs, d’un pourcentage de (30%).

L’étude s’est basée sur l’instrument de mesure pour mesurer le niveau d'explication des habiletés motrices, la démonstration, et la correction des erreurs a travers le feedback des enseignants de l’éducation physique et sportive au secondaire. et après avoir obtenu les résultats qui ont été traités en adoptant diverses méthodes statistiques, on a constate que le niveau des professeurs est moyen du point de vue de l'explication des habiletés motrices, et la démonstration, tant dis que le niveau des professeurs est bon du point de vue de la correction des erreurs a travers le feedback. Nous avons recommandé l'utilisation de la méthode de modélisation dans l'enseignement des habiletés motrices, et de prendre en considérations les principes importants et les respecter., et de faire des études identiques aux différentes étapes

Mots clés: le niveau , l'enseignement , des habiletés motrices, la modélisation .

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين عدد أفراد العينة وتوزيعها على الثانويات	54
02	يوضح ثبات المحاور الثلاثة الثبات العام للمقياس	64
03	يوضح صدق المحاور الثلاثة والصدق العام للمقياس	65
04	يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الصدق للمقياس ككل	66
05	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الأولى- أتحدث بوضوح	74
06	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية- استخدام المصطلحات التي تفهمها التلاميذ	75
07	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة- استخدام الاتصال بالنظر	76
08	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة- أحّس التلاميذ بالكلمة والحركة	77
09	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة- أتجنب الحركات البهلوانية والكلمات المؤنبة واللاأخلاقية	78
10	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السادسة - أبدأ تقديم المهارة بصورة منظمة	79
11	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السابعة- درست المهارة وأعلمها جيدا	80
12	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة- أقدم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين	81

13	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة – أعلل سبب و أهمية المهارة المعلمة	82
14	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة العاشرة-احتفظ باتزاني عندما اتعامل مع تلاميذ غير منتبهين	83
15	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الحادية عشر – اضع التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه	84
16	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية عشر- أنظم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح	85
17	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة عشر- أتحكم في انفعالاتي خلال تقديم المهارة	86
18	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة عشر- أجذب انتباه التلاميذ بسرعة	87
19	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة عشر- أجذب التلاميذ عند التحدث إليهم	88
20	يبين عدد ونسبة الأساتذة في كل تقدير من خلال إجابات المحور الأول" تقديم وشرح المهارة "	89
20	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الأولى"نظمت التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح	92
21	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية"قمت بأداء نموذج بكفاءة تامة"	93

22	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة"أديت نموذج المهارة بنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة"	94
23	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة"أديت النموذج من زوايا متعددة كافية"	95
24	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة"أديت النموذج بكلا الجانبين"اليدين،القدمين"	96
25	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السادسة"وضحت أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج"	97
26	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السابعة"أديت النموذج لعددكاف"	98
27	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة"قمت بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو الأمثل"	99
28	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة"أديت النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوبا"	100
29	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة العاشرة"وضحت التشابه،والاختلاف بين نموذج المهارة،والمهارات السابق تعلمها،والمرتبطة بها"	101
30	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الحادية عشرة"استمعت وأجبت على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ"	102
31	يبين عدد،ونسبة الأساتذة في كل تقدير من خلال إجابات المحور الثاني"تقديم النموذج	104
32	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الأولى"قومت أداء التلاميذ،وأنا منتبه تماما"	107

33	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية"كنت أوقف الأداء،وأصحح الأخطاء عند اللزوم	108
34	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة"قدمت التغذية الراجعة في التوقيت المناسب"	109
35	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة"شجعت الأداء الجيد الصحيح"	110
36	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة"شرحت النقاط الفنية،وأديت النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة"	111
37	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السادسة"قدمت التغذية الراجعة بأسلوب إيجابي"	112
38	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السابعة"التلاميذ فهموا،واستوعبوا المعلومات التي قدمتها إليهم"	113
39	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة"كنت صبورا خلال تقديم التغذية الراجعة"	114
40	يبين إجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة"شجعت التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم"	115

قائـمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يبين طرائق تعلم المهارات الحركية،وتعليمها	37
2	يمثل أنواع التغذية الراجعة حسب (pierre simonet)	45
3	يوضح تصنيف التغذية الراجعة من حيث مصادر المعلومات	48
4	يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الأول	90
5	يبين نسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الأول	91
6	يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الثاني	105
7	يبين نسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الثاني	106
8	يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الثالث	118
9	يبين نسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الثالث	119

الموضوع **الصفحة**

إهداء.....أ
شكر وتقدير.....ب
ملخص البحث باللغة العربية.....ج
ملخص البحث باللغة الفرنسية.....د
قائمة الجداول.....ه
قائمة الأشكال.....و

قائمة المحتويات

التعريف بالبحث

أولا: مقدمة.....2
ثانيا: مشكلة البحث.....4
ثالثا: أهداف البحث: 5
رابعا: فرضيات البحث:.....6
خامسا: أهمية البحث: 6
سادسا: التعريف بالمصطلحات الأساسية.....7
سابعا: الدراسات السابقة والمشابهة:.....8
نقد الدراسات السابقة:..... 13
خلاصة: 14

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: تدريس التربية البدنية والرياضيية

1-التدريس:..... 17
2- التدريس الفعال:.....19
2-1- معالم التدريس الفعال :.....20
3- درس التربية البدنية والرياضية : 20
4- أغراض درس التربية البدنية والرياضية: 20

4-1-درس التربية البدنية لغرض تنمية المهارات :.....21
5-طبيعة در التربية البدنية والرياضية :.....22
6-ماهية وأهمية درس التربية البدنية والرياضية: 23
7- أنماط درس التربية البدنية والرياضية.....23
8-أقسام ومحتوى درس التربية البدنية والرياضية : 25
الإعداد لدرس التربية البدنية والرياضية 29
10- تنفيذ الدرس.....30

الفصل الثاني: التعلم والتعلم الحركي

تمهيد.....33
1- تعريف التعلم.....33
2-تعريف التعلم الحركي.....34
3-مبادئ التعلم الحركي.....35
4- تعريف المهارات.....36
5- المهارات الحركية.....37
5-1- خطوات المهارة الحركية.....37

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الأول تطبيقي منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد.....52
1-منهج البحث 52
2- مجتمع و عينة البحث.....53
3- متغيرات البحث.....54
4- الضبط الإجرائي لمتغيرات البحث.....55
5- مجالات البحث.....56
6- أدوات البحث..... 57
7—الأسس العلمية للمقياس.....61

8- الدراسة الإحصائية 67
- **خلاصة.....70**

الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد.....72
1-عرض وتحليل ومناقشة النتائج.....73
1-1-عرض وتحليل نتائج المحور الأول.....74
1-2- عرض وتحليل نتائج المحور الثاني.....92
1-3-عرض وتحليل نتائج المحور الثالث.....107
2- الاستنتاجات**.....**120
2-1- استنتاجات الخاصة بالمحور الأول.....120
2-2- استنتاجات الخاصة بالمحور الثاني.....121
2-3-استنتاجات الخاصة بالمحور الثالث.....121
الخلاصة العامة.....122

المصادر والمراجع

قائمة المصادر باللغة العربية.....137

الملاحق

ملحق 1:أداة القياس المستخدمة في الدراسة.....132
ملحق 2: النتائج الخام للدراسة.....371
ملحق3: نتائج الدراسة الإحصائية.....141
ملحق 4: وثائق رسمية إدارية.....154

التعريف بالبحث

أولا: مقدمة:

لقد كان للتطور والنهوض العلمي المستمر الذي شهده العالم بصورة عامة والوطن العربي بصورة خاصة أثر كبير في تطور المجالات كافة ومنها المجال التربوي وخاصة مجال التربية البدنية والرياضية.

فالأبحاث في ميدان التربية البدنية والرياضية وعلم النفس التربوي ما زالت تحاول تفسير عملية التعلم، إذ أن أهداف التربية المعاصرة والانجازات التي تم تحقيقها في مجال التعلم تعكس التطبيق العملي الذي قام به علماء النفس التربويون لنظريات التعلم، والتي لا يزال بعضها قائما بغرض الإفادة منهما في مجال تحسين العملية التعليمية.

فميدان التدريس بمختلف عناصره يعد من الميادين التي تخضع على الدوام إلى البحوث والدراسات العملية بمختلف أنواعها من قبل مراكز البحوث بهدف تشخيص واقع حال العملية التعليمية بكافة تفاصيلها وتقويمها بما يؤمن النهوض والارتقاء بها بما يتلاءم ومتطلبات ومتغيرات العصر الراهن المتجدد والمتطور باستمرار.

فالتدريس الذي يعتبر الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية، ويتطلب بالإضافة إلى شروط التعليم والتعلم وجود مرشد لعملية التعلم والتعليم وهو يختلف باختلاف الأهداف التربوية (أحمد ع.، 2006، الصفحات 3-4).

فعملية التدريس تعتمد بشكل أساسي على قدرة المدرس الذي يعد أحد أهم ثلاث عناصر رئيسية إلى جانب المنهج والطالب، فدوره فاعل ورئيس في تلك العملية إذ لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يستغني عن دور المدرس فمن خلاله تتم عملية إيصال المعلومات للطلبة والتي تعكس وتعطي الانطباع على مدى فاعلية المدرس في تطبيق مفردات الدرس، لكون السلوك التدريسي " هو ذلك الجزء من سلوك المدرس الذي يتضمن النداءات التي تحدث أثناء العملية التعليمية" (ناصر، 2005، صفحة 168).

إن تدريس المهارات الحركية يتطلب تطبيق أساليب وطرائق مختلفة، بتعدد محور ارتكاز كل منها، فهناك طرائق محورها المعلم، ومن بينها طرائق العروض التوضيحية والعملية، فأسلوب عرض النموذج (أسلوب النمذجة) هو أحد الوسائل الفعالة في نجاح عملية التعلم كونه أسلوب يضيف عنصر التشويق والتنويع في عرض الحركة والمهارة، إذ أن أساليب التعلم الحديثة تهدف إلى استغلال جميع حواس المتعلم في التعلم وذلك باستخدام الوسائل والوسائط التعليمية المختلفة التي تخاطب أكثر من حاسة تساعد التلاميذ على التذكر الحركي وتعمل على تيسير عملية التعلم حيث يكون الأداء أكثر إيضاحاً كما تجعل المتعلم إيجابياً " (محمد، 2003، صفحة 24)

فأسلوب عرض النموذج (أسلوب النمذجة) لتعليم المهارات الحركية يتطلب الالتزام بخطوات متتالية ومراحل محددة، والتي تم حصرها في التقديم الشفهي للمهارة، العرض العملي للمهارة، أداء المتعلم للمهارة، تطوير المهارة (بدوي، 2006، الصفحات 78-81)

فالتعلم عملية موحدة تتضمن الجانبين العقلي والبدني، إذ أن المتعلم بحاجة إلى التفكير بالمهارة عقليا كما هو الحال بالنسبة إلى أداء المهارة بدنيا، ويعد الفهم شرط من شروط التعلم الحركي، ويكون ذلك من خلال التقديم والشرح للمهارة، والذي يتبعه تقديم النموذج مما يساعد على بناء التصور الأولي للمهارة الحركية المرابد تعلمها. ويأتي بعدها دور الأداء العملي أين ترتكب أخطاء لابد من تصحيحها للوصول الى الأداء الصحيح للمهارة.

إن تصحيح الأخطاء المرتكبة أثناء الأداء العملي للمهارة الحركية الجديدة يتم من خلال تقديم التغذية الراجعة، حيث تعد التغذية الراجعة واحدة من أكثر المتغيرات أهمية في التعلم الحركي التي تؤثر تأثيرا فعالا ومباشرا في عملية التعلم ومن ثم الوصول بالمتعلم إلى تحقيق أفضل أداء مهاري.

وفي هذا الصدد كان اختيار موضوع بحثنا الذي يتناول "مستوى تدريس المهارات الحركية في المرحلة الثانوية" .وقد تمحور هذا الموضوع في دراسة مستوى تقديم وشرح المهارة الحركية، تقديم وعرض النموذج، وتقديم التغذية الراجعة.

لمعالجة هذا الموضوع، قمنا بتقسيم هذا البحث إلى بابين، الباب الأول تضمن الخلفية النظرية لبحثنا، أما الباب الثاني فتضمن المعالجة التطبيقية.

حيث تم التطرق في الباب الأول المتمثل في الدراسة النظرية إلى جمع المادة الخبرية التي تدعم وتعزز موضوع البحث، وقد قسمت إلى فصلين، ضم الفصل الأول منها تدريس التربية البدنية والرياضية، أما الفصل الثاني فتطرقنا من خلاله إلى التعلم وتعلم المهارات الحركية.

أما الباب الثاني والذي احتوى على الدراسة الميدانية فقد قسم هو الآخر إلى ثلاثة فصلين، احتوى الفصل الأول على منهجية البحث وإجراءاته الميدانية من خلال كل ما تعلق بالدراسة من منهج، مجتمع وعينة وكيفية اختيارها، أداة الدراسة ومجالاتها، وغير ذلك، أما الفصل الثاني ففيه تم عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها إضافة إلى الاستنتاجات ومناقشة الفرضيات ليختتم بأهم التوصيات.

ثانيا: مشكلة البحث:

رغم كل ما يقوم به القائمين عل التربية البدنية والرياضية في مختلف المستويات، إلا أن هناك بعض المشكلات التي اصبح لها أثر سلبي على تقدم عملية التعليم، ومن أهمها مشكلة التحصيل، أي تعلم المهارات الحركية في التربية البدنية والرياضية، فانطلاقا من ملاحظة العملية التعليمية كطالب متربص لاحظنا وجود انخفاض في مستوى التحصيل المهاري في مختلف الأنشطة البدنية والرياضية المقترحة في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، فدفعنا ذلك إلى محاولة الاستفسار من خلال الاطلاع على المراجع ذات الصلة بموضوع بحثنا، وحاولنا

الاستفادة من الأساتذة ذوي الخبرة في مجال التدريس للتعرف على مسببات هذا النقص في التحصيل المهاري، فتبين أن معظم الأساتذة يعتمدون على الطريقة المعتادة (الشرح، العرض، التطبيق) في تدريس المهارات الحركية، إلا أن مستوى تطبيق أهم الاعتبارات الواجب الالتزام بها في هذه الطريقة يبقى غير واضح، ومن خلال وجهة النظر هذه تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الموالي.

السؤال العام:

- ما هو مستوى تدريس المهارات الحركية وفق أسلوب النمذجة في المرحلة الثانوية؟.

الأسئلة الفرعية:

للإجابة على السؤال العام لابد من الإجابة أولا على الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما هو مستوى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تقديم وشرح المهارات الحركية؟.

2- ما هو مستوى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تقديم وعرض نموذج المهارات الحركية؟.

3- ما هو مستوى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تقديم التغذية الراجعة؟.

ثالثا: أهداف البحث:

لكل بحث أهداف يحققها، ولبحثنا أهدافه الخاصة، وهي

الهدف العام:

- الكشف عن مستوى تدريس المهارات الحركية وفق أسلوب النمذجة في المرحلة الثانوية.

الأهداف الفرعية:

حتى يتحقق الهدف العام للبحث، لابد من تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

1- معرفة مستوى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تقديم وشرح المهارات الحركية.

2- معرفة مستوى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تقديم وعرض نموذج المهارات الحركية.

3- معرفة مستوى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تقديم التغذية الراجعة.

رابعا: فرضيات البحث:

للإجابة على أسئلة الدراسة الحالية، قمنا باختبار مدى صحة الفروض التالية (عند مستوى دلالة 0.05)

الفرض العام:

- مستوى تدريس المهارات الحركية وفق أسلوب النمذجة في المرحلة الثانوية متوسط.

الفرضيات الفرعية:

من خلال عناصر أسلوب النمذجة، تطرقنا إلى التحقق من الفروض الفرعية الآتية:

1- مستوى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تقديم وشرح المهارات الحركية متوسط

2- مستوى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تقديم وعرض نموذج المهارات الحركية متوسط.

3- مستوى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تقديم التغذية الراجعة متوسط

خامسا: أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من خلال ما يمكن أن يسهم به حيث أنه:

1- يكشف عن مستوى تدريس المهارات الحركية وفق أسلوب النمذجة في درس التربية البدنية بصفة عامة.

2- قد تسهم نتائج البحث الحالي في تقديم سند علمي من خلال الاعتبارات الواجب الالتزام بها في استخدام أسلوب النمذجة.

3- يقدم نموذجا إجرائيا في عملية تدريس المهارات الحركية في درس التربية البدنية والرياضية من خلال ما يجب الاهتمام به في تقديم وشرح المهارة الحركية، تقديم وعرض النموذج، وتقديم التغذية الراجعة.

سادسا: التعريف بالمصطلحات الأساسية للبحث:

حتى نتمكن من إعطاء الفكرة الصحيحة والواضحة حول ما نريده من المصطلحات المستخدمة في بحثنا توجب علينا شرح تعاريف هذه المصطلحات وتوضيحها نظريا وإجرائيا، وذلك لضمان سهولة الفهم لمضمون هذا البحث.

1- مستوى: يشير إلى كمية التغير أو الصفة المطلوب تقديرها، وأحيانا يشير الى المعيار المطلوب لأغراض معينة على أساس قياس مستوى ما هو كاف لأداء المطلوب علميا واجتماعيا (عمار، 2003، صفحة 269).

2- التدريس: ومنه يمكن القول بأن التدريس يعني جميع الإجراءات التي يقوم بها المعلم من أجل تحقيق أهداف محددة وجعل المتعلم يتعلم ويتمكن من تعديل سلوكه في ضوء ما تعلمه من دروس تعليمية وما اكتسب من خبرات ومهارات.

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

3- المهارة: ذكر أن المهارة هي "الحذق في الشيء والماهر :الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مهرة، ويقال :مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت بهحاذقاً" (منظور، 1990، صفحة 22)

عرفه حمدان أنها" قدرة عالية على أداء فعل حركي معتمد في مجالٍ معينٍ بسهوله ودقة " (حمدان، 2000، صفحة 45)

4- المهارة الحركية: تشير إلى المقدرات (المهارات) التي تغلب عليها الطابع الجسماني/الحركي في الأداء (عمار، 2003، صفحة 304).

5- النمذجة: تقديم صورة حركية للحركة ككل أو جزء منها للمتعلم ويتم بواسطة المعلم أو شخص آخر يجيد الحركة (حمدان م.، 1981، صفحة 226).

6-النموذج الحركي: يعرفه داريل سايدنتوف(1992) بانه "استعمال سلوك احد الافراد كمثال للآخرين لتقليده و محاكاته" (سايدنتوب، 1992، صفحة 161).

سابعا: الدراسات السابقة والمشابهة:

تعتبر الدراسات السابقة من أهم ما يجب على الباحث أن يتطرق إليه قبل الشروع في البحث، لما لها من أهمية في معرفة الأبعاد التي تحيط بمشكلة البحث.فمن خلال نتائج البحوث السابقة يستطيع الباحث أن يبني الخطوط العريضة لبحثه، وبالتالي يسهل عليه ضبط المتغيرات.

1- الدراسة الأولى: علي عبد الحسن حسين، رغداء حمزة السفاح (2006 منشور 2007)

عنوان الدراسة: أثر توقيتات مختلفة لعرض النموذج في تعليم مهارة قفزة اليدين الأمامية على بساط الحركات الأرضية.

مشكلة الدراسة: دراسة أسلوب عرض النموذج و لكن عن طريق توقيتات مختلفة يتلقاها المتعلم عند دراسته للمهارة لمعرفة أي من هذه التوقيتات هو انسب وأفضل في تعلم مهارة قفزة اليدين الأمامية على بساط الحركات الأرضية.

فرض البحث: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التوقيتات المختلفة لعرض النموذج في تعليم مهارة قفزة اليدين الأمامية على بساط الحركات الأرضية.

المنهج: التجريبي.

العينة: (60) طالب يمثلون ثلاث شعب يتم اختيارهم عشوائيا بطريقة القرعة (20) طالب لكل مجموعة.

أداة القياس: قرص مدمج (وأداة عرض القرص) الاختبار والقياس

أهم النتائج: تبين تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي يتم فيها المناوبة بين المشاهدة والتطبيق على المجموعة التجريبية الأولى التي يتم فيها المشاهدة ثم التطبيق وعلى المجموعة الثالثة التي يتم فيها التطبيق ثم المشاهدة ثم التطبيق.

أهم الاستنتاجات:

- استخدام مبدأ توقيت عرض النموذج تأثيرا فعالا في تعلم المهارات الأساسية في لعبة جمناستك الأجهزة.

- إعطاء المعلومات بعد الأداء مباشرة يعطى الفرصة للمدرس والطالب التركيز على الأخطاء وإعطاء الملاحظات المهمة الواجب مراعاتها لتصحيح الأخطاء.

- تظهر أهمية المعلومات الناتجة عن التغذية الراجعة بعد الأداء خاصة بالمهارات التي نترك فيها مجاميع عضلية كثيرة وذات الصعوبة العالية.

التوصيات:

- إجراء دراسات أخرى مشابهة لبقية المهارات الأساسية والأجهزة الأخرى بلعبة جمناستك الأجهزة التي لم يشملها البحث.

- ضرورة إلمام القائمين بالعملية التعليمية بالوسائل التعليمية المختلفة لتعلم المهارات الأساسية سواء في لغبة جمناستك الأجهزة أو أي لعبة رياضية أخرى.

- ضرورة استخدام التغذية الراجعة باختلاف توقيتات عرضها في تعلم مهارات جمناستك الأجهزة لما لها من تأثير كبير في تحسين الأداء المهاري.

2- الدراسة الثانية: م،م ميثم لطيف برين (2007)

عنوان الدراسة: أثر المشاهدة البصرية في تعلم مهارة الضرب بالكرة الطائرة.

مشكلة الدراسة: ما هو أثر التغذية الراجعة باستخدام المشاهدة البصرية والنموذج الحي على تعلم الأداء المهاري لمهارة الضرب الساحق بالكرة الطائرة؟.

الهدف من الدراسة: التعرف على أثر التغذية الراجعة باستخدام المشاهدة البصرية والنموذج الحي على تعلم الأداء المهاري لمهارة الضرب الساحق بالكرة الطائرة.

فرض البحث:

-وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والوسطية والبعدية وللمجموعتين مجموعة التغذية الراجعة والنموذج الحي في تعلم مهارة الضرب الساحق بالكرة الطائرة البعدية.

-هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المشاهدة البصرية في تعلم مهارة الضرب الساحق بالكرة الطائرة.

المنهج: التجريبي.

العينة: اختيار العينة من لاعبي المركز التخصصي للكرة الطائرة في محافظة بابل والبالغ عددهم (32) لاعبا يمثلون مجتمع البحث وتتراوح أعمارهم ما بين 12-14 سنة وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية وبعد استبعاد اللاعبين الغير ملتزمين بالحضور للتدريب واللاعبين الأكبر سنا حيث بلغ الحجم النهائي للعينة (24) لاعبا تم توزيعهم إلى مجموعتين.

أداة البحث:

- استمارة تقويم اختبارات الأداء الفني لمهارة الضرب الساحق بالكرة الطائرة.
- جهاز داتشو.

أهم الاستنتاجات:

- استخدام الوسائل التعليمية المتطورة اثر كبير في تعلم المهارات الصعبة للطلبة المبتدئين.
- المشاهدة البصرية تعد أفضل من النموذج الحي في المراحل التعليمية الأولى.

- عرض تفاصيل المهارة بكافة أجزاءها ودقائقها يساعد على استيعاب المهارة مهما كانت درجة صعوبتها.

- مقدار التغذية الراجعة كانت نسبتها أقل للمجموعة التي استخدمت المشاهدة البصرية عن طريق الحاسوب.

التوصيات:

- استخدام تقنيات الحاسوب لتعلم وتطوير الأداء الحركي للاعبين واستنادا للنماذج العالمية الحالية.

- إعطاء الفرصة للطلاب المتعلمين لاكتساب مواهبهم المهارية.

- التأكيد على إعطاء التغذية الراجعة التصحيحية لما لها من دور كبير في تعزيز المهارة.

3- الدراسة الثالثة: م.د.كمال جلال ناصر(2005)

العنوان: مقارنة لبعض أساليب التغذية الراجعة المستعملة في تعلم مهارة اللكمة المستقيمة اليمين بالملاكمة.

مشكلة الدراسة: ما هو شكل أسلوب التغذية الراجعة الأنسب المستعمل من قبل مدرسي مادة الملاكمة في كلية التربية الرياضية؟.

فرض الدراسة:

-هناك فروقا معنوية بين نتائج الاختبارات البعدية لأشكال أسلوب التغذية الراجعة التصحيحي المستعملة ولصالح التعلم على وفق شكل التغذية الراجعة السمع- بصرية.

-هناك فروق معنوية بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدية في كل أشكال أسلوب التغذية الراجعة المستعملة ولصالح الاختبارات البعدية.

منهج الدراسة: التجريبي.

العينة: اختار الباحث ثلاث شعب من المرحلة الثانية لطلاب كلية التربية الرياضية/جامعة بغداد وهي المجموعة التي يقوم الباحث بتدريسها، على وفق الأسلوب العشوائي، تكونت العينة من (30) طالبا.

أداة الدراسة: بطاقة ملاحظة مقننة

أهم النتائج:

1- هناك فروق ذات معنوية بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدية للأداء الفني للكمة المستقيم اليمين لأفراد عينة البحث في المجاميع الثلاثة ولصالح الاختبارات البعدية،أي أن أشكال التغذية الراجعة على وفق التعبير التصحيحي كان لها تأثير ايجابي في عملية تعلم مهارة اللكمة المستقيمة اليمين لأفراد عينة البحث.

2- هناك فروق ذات دلالة معنوية بين نتائج الاختبارات البعدية للأداء الفني اللكمة المستقيمة اليمين بين المجاميع الثلاثة ولصالح المجموعة التي طبقت تعلم مهارة اللكة المستقيمة اليمين بالتغذية الراجعة ذات التعبير التصحيحي على وفق الشكل السمع-بصري ، وهذا يؤكد ايجابية هذا الشكل في عملية تعلم تلك المهارة.

التوصيات:

1- استعمال التغذية الراجعة بالتعبير التصحيحي على وفق الشكل سمع-حسي في تعلم مهارة اللكمة المستقيمة اليمين لطلاب المرحلة الثانية في كليات التربية الرياضية.

2- القيام ببحوث مشابهة لبقية للتغذية الراجعة للمهارات الباقية التي تدرس ضمن منهج درس الملاكمة لطلاب كليات التربية الرياضية.

- **تعليق على الدراسات السابقة:**

من خلال الدراسات التي تم التطرق إليها وعلاقتها ببعض المتغيرات، يتضح أن هناك أوجه للاتفاق في هده الدراسات، وبعض أوجه الاختلاف.

فمن حيث الهدف من الدراسات فقد كانت تهدف كلها إلى معرفة فاعلية أسلوب النموذج، فمنها ما درست التوقيتات المختلفة في عرض النموذج، ومنها ما ركزت على التغذية الراجعة وتوقيتاتها.

أما أوجه الاختلاف فقد تجلت في الأداة المستخدمة فمنها الدراسات التي اعتمدت على بطاقة الملاحظا، ومنها ما اعتمدت على استمارة التقويم والاختبارات.

ومن حيث المنهج المستخدم فقد استخدم كل الباحثين المنهج التجريبي، والذي دعت إليه طبيعة الدراسة

إن من خلال اطلاعنا ودراستنا للدراسات التي عرضناها، استطعنا أن نستفيد منها في عدة جوانب، ومن أهمها أن كل الدراسات استخدمت المنهج

- **نقد الدراسات السابقة:**

استطعنا أن نستفيد من دراستنا للدراسات التي عرضناها في عدة جوانب، ومن أهمها أن كل الدراسات حاولت دراسة فاعلية أسلوب عرض النموذج أو المقارنة بين أنواع التغذية الراجعة وتوقيتاتها الشيء الذي لم يسمح للباحثين بمعرفة الحقيقة العملية لأسلوب النمذجة، مما جعلنا نفكر في دراسة مستوى التدريس في حد ذاته ومستوى التزام الأساتذة بأهم الاعتبارات في تعليم المهارات الحركية .

فمجال الاستفادة من الدراسات السابقة يظهر من أهمية الرجوع للدراسات السابقة والتي 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 المشكلة 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 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

الجانب النظري

الفصل الأول

تدريس التربية البدنية والرياضية

1- التدريس:

إن تحديد المفهوم الواضح والدقيق للتدريس ليس بالسهل، ويرجع ذلك لتعدّد المفاهيم الأساسية واختلاف التوجهات التربوية، **قبل** التّطرق إلى تحديد مفهوم التدريس عند الباحثين لا بد من تحديد معناه اللغوي.

1-1- التّدريس لغة:

جاء في القران الكريم الفعل (درس) في عدة آيات حيث قال الله تعالى:"...بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون" سورة آل عمران الآية 76.

فمصدر الفعل (درس) ومعناه التعليم يقال: درس تدريسا الكتاب أو الدرس، جعله يدرسه. وفي لسان العرب (لابن منظور)، جاء في مادة (درس): درس الكتاب درسا ودراسة. وفي الحديث (تدارسوا القرآن): أي اقرؤوه لئلا تنسوه (أحمد ع.، 2006، الصفحات 1-2).

1-2- التّدريس اصطلاحاً:

"يعد التدريس نشاطا متواصلا يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحققه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي – تعليمي" (قطامي، 2000، صفحة 15)

ويتّضح من ذلك أنّ عملية التّدريس ليست مجرّد عرض معلومات، ونقلها إلى المتعلّم، بل "هي نشاط إنساني هادف مخطط منظم لغرض إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، فهو لا يكتفي بإلقاء المعارف واكتسابها إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات على اكتشاف المعارف، والتأثير في شخصية المتعلم من خلال عملية التفاعل التي تجري بين كل من المعلم والمتعلم والبيئة والوصول بالمتعلم إلى المستوى الذي يكون فيه قادرا على التخيل والتفكير المنظم، والتصور الواضح، وتنمية شخصية المتعلم في

المجال المعرفي والانفعالي، والمهاري، وإخضاعه إلى عملية تقويم مستمرة" (عطية، 2008، صفحة 25)

فالتدريس أحد المحاور المهمة في العملية التعليمية، ومنه يمكن أن نعتبر التدريس بأنه الجانب التطبيقي للتعليم، أو أحد أشكاله وأهمها، لذا فالتدريس نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم، وتسهيل مهمة تحقيقه (الحيلة، 2002، صفحة 47)

ويعرف بأنه "نظام من الأعمال المخطط لها، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم الطلبة في جوانبهم المختلفة ونموهم، وهذا النظام يشتمل على مجموعة الأنشطة الهادفة، يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة: معلما، متعلما، ومنهجا دراسيا، وهده العناصر ذات خاصية دينامكية، كما أنه يتضمن نشاطا لغويا هو وسيلة اتصال أساسية، بجانب وسائل الاتصال الصامتة، والغاية من هدا النظام إكساب الطلبة المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والميول المناسبة" (الحيلة ت.، 2009).

بينما يراه البعض على أنه "كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين، وجميع الإجراءات التي يتخذها من أجل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف" (عطية، 2009، صفحة 30).

فمن خلال المفاهيم والتعاريف، يمكننا الوقوف على العلاقة التربوية المتواجدة بينها حيث أن التدريس يمكن اعتباره عملية ترابط بين المدرس والمتمدرس من أجل بلوغ أهداف، ومرامي مسطرة مسبقا، بواسطة مواقف تعليمية موجهة، منها نمو المتعلّمين، والاستجابة لرغباتهم، وخصائصهم، واختيار المعارف والمبادئ، والأنشطة، والإجراءات التي تتناسب معهم، وتنسجم في نفس الوقت مع روح العصر.

فالتدريس يرتبط ارتباطا وثيقاً ببقية المحاور الأخرى (كالمنهاج، الأهداف، مادة التّدريس، الوسائل التّعليمية، طرائق وأساليب التّدريس)، ويكون المعلّم أحد المحاور،

والعناصر الأساسية للقيام بالعملية التّعليمية التي يشترط نجاحها توافر عدد من المبادئ العامة التي يعتمد عليها التّدريس الجّيد لأي مادة تدريسية.

2- التدريس الفعال:

عرفته قطامي بأنه مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتاجات في مجال التدريس من دون إهدار الوقت والطاقة (عطية، 2008، صفحة 62)

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن التدريس الفعال هو الذي يرقى بمستوى التفاعل الإنساني بين المعلم والمتعلم ومحتوى المادة التعليمية، والذي يكون مخططا له لتحقيق أهداف محددة مسبقا مع مراعاة الاستثمار في الوقت. و"يهدف إلى تأكيد الجوانب الإدراكية والانفعالية والاجتماعية للتعليم والتشديد على الأهداف بعيدة المدى التي يمكن تحقيقها في نهاية العام الدراسي زيادة على الأهداف التعليمية (قصيرة المدى)، وقد حدد أندرسون صفات التعليم الفعال بما يأتي: (عطية، 2008، صفحة 63)

- أن يكون شرح المدرس واضحا.
- أن يكون المناخ السائد فيه هو التشديد على وظيفية التعليم.
- أن يستفيد إلى حد كبير من الأنشطة التعليمية المستمدة من الواقع.
- أن يتم فيه تشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة في التعلم.
- الحرص على مراقبة التقدم الذي يحرزه الطلبة والتنبه على احتياجاتهم.
- أن يزود الطلبة بالتغذية الراجعة.
- التأكد من أن التعليم غطى الأهداف التعليمية التي تم تحديدها بشكل كامل.
- الاستعانة بأسلوب الأسئلة في الحصة بقصد الإثارة والتقويم البنائي أو التكويني.

2-1- معالم التدريس الفعال:

إن التدريس موقف إنساني يسعى من خلاله المدرس إلى تنفيذ المهام التربوية الآتية: (محمود، 1996، صفحة 09)

- إقامة علاقات طيبة بين المتعلمين وفهم العوامل المؤثرة في سلوكهم.
- تخطيط عملية التدريس وتنظيم هيكل العمل فيها.
- تنمية التخيل لدى المتعلمين واثارة انتباههم.

3- درس التربية البدنية والرياضية :

يعتبر درس التربية البدنية والرياضية حجر الزاوية في برنامج التربية البدنية والرياضية المدرسي وهو وحدة المنهاج التي تحمل جميع صفاته وخصائصه، وهو يكاد أن يكون الوسيلة الأكثر ضمانا لتوصيل الخبرات التربوية للتلاميذ، فهو جزء البرنامج الذي يستفيد منه جميع التلاميذ دون تفرقة، بخلاف أجزاء البرنامج الأخرى كالنشاط الداخلي أو الخارجي التي قد تعتمد في ممارستها على رغبة التلاميذ واختياراتهم، أو ما يجب أن يتمتعوا به من مستوى رفيع من الأنشطة الرياضية، ومن ثم فان الدرس يعتبر وجبة إجبارية يتناولها جميع التلاميذ" (بدوي، 2006، صفحة 101).

وبالتالي فان درس التربية البدنية والرياضية يعتبر وسيلة من الوسائل التربوية لتحقيق أهداف المنهاج التربوي، أي الأهداف المسطرة لتكوين الفرد، فهو يضمن النمو الشامل والمتزن للتلاميذ من جميع النواحي بدنيا، وحركيا وعقليا ونفسيا واجتماعيا من خلال تلبية حاجياتهم.

4- أغراض درس التربية البدنية والرياضية:

تتنوع أغراض التربية البدنية والرياضية ما بين أغراض بدنية ونفسية وعقلية واجتماعية، فان الدرس يجب أن يضمن من خلال فقراته تحقيق تلك الأغراض،

وبصورة واقعية وميدانية يمكن أن نجمل أهم الأغراض التي يجب أن يهدف الدرس إلى تحقيقها فيما يلي: (بدوي، 2006، الصفحات 102-106).

- درس التربية البدنية لغرض تنمية اللياقة البدنية
- درس التربية البدنية لغرض تنمية المهارات
- درس التربية البدنية لغرض تنمية المعارف
- درس التربية البدنية لغرض تنمية الاتجاهات
- درس التربية البدنية لغرض تنمية الجوانب النفسية
- درس التربية البدنية لغرض تنمية الجوانب الاجتماعية

وما يهمنا في بحثنا الدرس لغرض تنمية المهارات، والذي سوف نتطرق إليه بنوع من التفصيل.

4-1- درس التربية البدنية لغرض تنمية المهارات:

من بين أغراض درس التربية البدنية والرياضية "تنمية وتطوير المهارة الحركية الطبيعية منها والمكتسبة المتعلقة ببرامج التربية البدنية والرياضية عن طريق اكتساب التلميذ لجوانب الحركة من خلال فهمه وتعلمه وتنفيذه للحركة والسيطرة عليها" (الحكيم، 2008، صفحة 21).

فمن ضمن أغراض درس التربية البدنية والرياضية تزويد التلاميذ بهده المهارات والتي يمكن أن نجملها في امتلاك القدرة على الاشتراك في أنشطة مختلفة من النشاط الرياضي التي يمكن أن يستمتع بها الشخص خلال مراحل حياته من خلال امتلاكه لبعض الخبرات في الجمباز، في مجال الألعاب المختلفة(كرة القدم، السلة، الطائرة، واليد)، في مجال السباحة والإنقاذ، في الإيقاع الحركي، وفي مجال ألعاب القوى والمنازلات، والمعلم عليه أن يسأل نفسه بعد إعداده للدرس: هل هذا الدرس ينمي مجموعة من المهارات المتعلقة بالنشاط؟، ما مدى اكتساب التلاميذ لهذه المهارات وما

تأثير طريقة التدريس في اكتسابه؟، ما مدى استفادة التلاميذ من هذه المهارات؟، وهل يبدأ تعليم هذه المهارات من بداية معروفة حتى هدف نهائي يجب الوصول إليه؟" (بدوي، 2006، الصفحات 103-104)

ومنه فإن تنمية المهارات الحركية تمر بمراحل، حيث نهتم في البداية بالحركات الأساسية التي يعتمد عليها الإنسان بصفة عامة في حياته اليومية، كالمشي والجري، الوثب، الرمي و الركل، التسلق والتعلق، وبعدها نهتم بتنمية المهارات الحركية الخاصة بالأنشطة الرياضية التي تمكنه من الاستمتاع بممارسة هذه الأنشطة الرياضية.

5- طبيعة درس التربية البدنية والرياضية :

لكل درس من دروس التربية البدنية والرياضية هدف يعمل لتحقيقه، فهناك أهداف تعلمية للدرس وهي تتعلق بتعليم المهارات الحركية والمعرفية للتلاميذ، وأهداف تربوية للدرس وهي تتعلق بتعلم النواحي الاجتماعية والخلقية والانفعالية والسلوكية للتلاميذ، فكل درس أهدافه الخاصة سواء كانت تعلمية أو تربوية أو كلاهما معا حيث أن النجاح في تحقيقها يعني المساهمة في تحقيق أهداف منهج التربية البدنية والرياضية (خطايبية، 1997، الصفحات 140-141).

وما يهمنا في بحثنا هو الأهداف التعليمية باعتبارها أساس بحثنا، والتي يمكن حصرها في ما يلي: (الحكيم، 2008، صفحة 22).

1- تنمية وتطوير الصفات البدنية المتعددة الجوانب والمتعلقة (بالقوة، السرعة، التحمل، التوازن، المرونة، الرشاقة).

2- تعليم وتنمية وتطوير المهارات الحركية الطبيعية منها والمكتسبة الخاصة بالأنشطة الرياضية وممارستها من خلال أنشطة تنافسية.

3- الارتقاء بمستوى الأداء المهاري للمتفوقين رياضيا، ورعاية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- تحسين المستوى الصحي للفرد من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية من الزوايا التالية: (تحسين الصحة العامة للفرد، اكتساب القوام السليم، ترقية القدرة الوظيفية للأجهزة الحيوية)

5- تزويد التلاميذ بالمعلومات والمعارف الرياضية المتعلقة بأساليب تحسين الصفات البدنية والجوانب التعليمية للمهارات الحركية، والقواعد الفنية والخططية والقانونية الخاصة بالأنشطة الرياضية.

6- ماهية وأهمية درس التربية البدنية والرياضية :

تظهر أهمية درس التربية البدنية والرياضية من خلال ما يلي: (الحكيم، 2008، صفحة 20).

1- يعتبر درس التربية البدنية والرياضية هو المنفد الوحيد الذي يمكن من خلاله ممارسة نشاط رياضي للقاعدة العريضة من أبناء الشعب حيث يتضمن العديد من الأنشطة البدنية والمهارية التي تراعي حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم.

2- يعتبر درس التربية البدنية والرياضية اجباريا كباقي المواد الدراسية الأخرى ويخضع لمنهج معين في كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة.

3- له مكانه في الجدول الدراسي ويقوم بتنفيذه معلمون مختصون في المجال.

4- يحتوي على العديد من الأنشطة المتنوعة سواء كانت بدنية أو مهارية تتناسب مع الزمن المحدد للدرس.

5- يسهم في تنمية القدرات الحركية والصفات البدنية، ويمكن من خلاله شغل وقت الفراغ واشباع ميل التلاميذ للعب وادخال المرح والسرور عليهم.

7- أنماط درس التربية البدنية والرياضية:

إن درس التربية البدنية والرياضية له أهميته من خلال الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وباعتبار أن المادة بصفة عامة، والحصة أو الدرس بصفة خاصة لها أهداف

متنوعة ومختلفة. فالدروس في التربية البدنية والرياضية متنوعة، حيث "إذا تطرقنا لأنماط الدروس في التربية البدنية والرياضية فهناك أنواع مختلفة من الدروس تختلف باختلاف الغرض الذي وضعت من أجله ومحتوى المادة وأساليب التدريس والطرق المستخدمة" (زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص52). وقد قسمت دروس التربية البدنية والرياضية إلى أنماط مختلفة، والتي تتمثل في ما يلي: (خطايبية، 1997).

1- دروس لغرض تنمية الصفات البدنية .

2- دروس لغرض النمو الحركي (تعليم المهارات الحركية).

3- دروس لغرض تنمية وتحسين الصفات البدنية والنمو الحركي (الجمع بين النمطين السابقين).

4- دروس لغرض التقويم و قياس المستوى.

وما يهمنا في بحثنا النوعين الثاني والثالث، أي دروس لغرض النمو الحركي (تعليم المهارات الحركية) والدرس العادي، واللذان سوف نتطرق إليهما بنوع من التفصيل.

أولا: دروس لغرض اكتساب وتطوير المهارات الحركية

يتم العمل في هدا النوع من الدروس على "تعليم التلاميذ المهارات الحركية للأنشطة الرياضية المختلفة للمنهاج" (خطايبية، 1997، صفحة 141). ويركز الأستاذ في هدا النوع من الدروس على المهارات الحركية للأنشطة الرياضية المعتمدة.

ثانيا: دروس لغرض تنمية وتحسين الصفات البدنية والنمو الحركي (الدرس العادي)

يختلف هدا النوع من الدروس عن النوعين السابقين، إذ "يمزج هدا النوع بين النوعين السابقين بحيث يعتبر هدف الحصة وواجباتها وسيلة للترقية وتحسين الصفات البدنية وتعليم المهارات الحركية، كما انه يجمع بين طرق تحسين الصفات البدنية

مستخدما قواعد الحمل والراحة، وطرق تعليم المهارات الحركية مستخدما الأساليب وطرق التدريس المختلفة" (الحكيم، 2008، صفحة 57).

8- أقسام ومحتوى درس التربية البدنية والرياضية:

يقع الاتفاق على تقسيم الدرس إلى ثلاثة أقسام، حيث يعتبر التقسيم المتعارف، والمتفق عليه، أي "التقسيم الذي يقسم الدرس إلى جزء تمهيدي- جزء رئيسي- جزء ختامي (بدوي، 2006، صفحة 116).

8-1- الجزء التمهيدي

من خلال هذا الجزء نستطيع تحقيق مجموعة من الأغراض الأساسية، والتي يكون الهدف الرئيسي من تحقيقها هو التهيئة الشاملة للتلميذ قبل الدخول في أنشطة الحصة أو الدرس، ويمكن التطرق إلى هذه الأغراض والمتمثلة في ما يلي: (بدوي، 2006، الصفحات 112-114).

أولا:الأغراض الإدارية: وتشمل الإجراءات الإدارية،كأخذ الغياب، التأكد من الزي الرياضي ونظافته، تجهيز الملعب، وتقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة، وتوفير شروط الأمن والسلامة.

ثانيا:الأغراض التنظيمية والتربوية: وتشمل كل ما له علاقة بالجانب التنظيمي والتربوي، كاحترام موعد الدرس، والانضباط، الانتظام، احترام التشكيلات، الطاعة وسرعة التلبية، والاعتناء بالمظهر والنظافة. **ثالثا:الأغراض الفسيولوجية:** وتشمل تهيئة العضلات، المفاصل، القلب والجهازين الدوري والتنفسي، والجهاز العصبي للدخول في العمل المطلوب وتفادي الاضطرابات الفسيولوجية، والإصابات.

رابعا:الأغراض النفسية: وتتمثل في زيادة درجة التشويق والمرح وبث روح البهجة والسرور، وإزالة التوتر والقلق لدى التلميذ، وتوطيد العلاقات.

خامسا:الأغراض البنائية والحركية: وتشمل كل ما له علاقة بالجانب البدني، والتوافق بين المجموعات العضلية المختلفة، والمحافظة والعناية بسلامة القوام، والاهتمام بالجانب الجمالي للأداء الحركي.

8-2- الجزء الرئيسي

تتمثل الأغراض التي ينفرد بها الجزء الرئيسي في غرضين هما:

- غرض تعليمي
- غرض تطبيقي.

أولا:الغرض التعليمي: من خلاله تحقق الأهداف التعليمية في المجالات المختلفة، فمن خلال النشاط التعليمي يقوم المدرس ليس فقط بتنمية وتطوير المهارات الحركية ولكن عليه أن يخطط في درسه لتنمية العادات الاجتماعية والقيم والمثل العليا بجانب التخطيط لتنمية المعلومات والمعارف، وفي الجزء التعليمي من الدرس يجب الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (السايح، 2007، صفحة 46).

"وقد جرت العادة حاليا أن يتناول المعلم مهارتين تعليميتين في درسه إحداهما من الجمباز أو ألعاب القوى والثانية من الألعاب، ولأي مهارة من المهارات خطوات تعليمية متدرجة يجب على المعلم أن تكون له معلومات نظرية حولها، ويستطيع أن يؤدي نموذج جيد، ويعرف الخطوات الفنية لها وطرق تعليمها وربطها بغيرها من المهارات، ويعرف كيفية التدرج بالتعليم، وأن يكون على دراية بالأخطاء الشائعة التي يمكن ارتكابها، وتكون له القدرة على اكتشافها وتصحيحها" (بدوي، 2006، الصفحات 127-128).

من خلال ذلك يجد المعلم نفسه أمام اختيار الطريقة المناسبة لتعليم هذه المهارات، والتي تحتم على الأستاذ التقديم الشفهي للمهارة ثم عرضها عن طريق نموذج للتعرف،

وفي تنفيذ النشاط التعليمي يجب مراعاة بعض النقاط والتي هناك نوع من الاتفاق عليها، والتي حددت في: (عثمان، 2008، صفحة 113).

- أن يكون الشرح سهلا ومناسبا للموقف التعليمي، وللمرحلة السنية وقدرتهم على الفهم.

- مراعاة استخدام الألفاظ والمصطلحات الفنية لتدريس النشاط.

- أن يكون التلاميذ في وضع تشكيل يسمح لهم بالمشاهدة الجيدة للنموذج دون عوائق.

- أن يكون أداء النموذج بصورة جيدة، وبالسرعة الطبيعية للأداء ثم بالتوقيت البطيء الذي يسمح للتلاميذ بالتعرف الدقيق على أجزاء النموذج.

- أن يكون هناك شرح مصاحب لأداء النموذج يرتكز على بعض الجزئيات التي تحتاج ذلك.

- لا يقوم المدرس أثناء عرض النموذج بعرض ما يمكن أن يقع فيه التلاميذ من أخطاء أثناء الأداء بل يستحسن الانتظار وتصحيح ما يقع فيه التلميذ فعلا من أخطاء.

- أن يكون لدى المعلم مقدرة خاصة على معرفة الخطأ وسرعة اكتشافه حتى لا تثبت الأخطاء.

- توجيه انتباه التلميذ إلى مكان الخطأ وذلك بتقديم التوجيه أثناء أداءه للمهارة وألا يتم التقدم بالمهارة قبل اتقانها، حتى تشكل المهارات السابق تعلمها أساسا جيدا لتعلم المهارات الجديدة، ولا فائدة من تعلم مهارات جديدة قبل أن تثبت المهارات السابقة وخاصة تلك المرتبطة ببعضها أو تشكل إحداها أساسا للأخرى.

ثانيا:الغرض التطبيقي: تظهر أهمية هذا الجزء من الدرس من خلال ما يوفره للتلميذ لاكتساب المهارة عن طريق الممارسة والتجريب وإصلاح الخطأ، فهو مكمل للغرض التعليمي، ويهدف إلى تثبيت المهارات التي تم تعلمها من خلال التطبيق والممارسة،

حيث "يقوم التلاميذ في هذا الجزء من الدرس بتطبيق المهارات التي سبق تعلمها في الجزء التعليمي مع محاولة المعالجة والتثبيت، فالنشاط التطبيقي فرصة للتدريب وإصلاح الخطأ وتثبيت المهارة" (الحكيم، 2008، صفحة 29).

ويراعى في تنفيذ هذا الجزء بعض النقاط الهامة وهي كالآتي:

- توضيح ما يجب أن يقوم به التلاميذ قبل انتقالهم إلى مكان التطبيق، مع توظيف الإمكانات المتوافرة بشكل فعال، وإتاحة الفرصة للتلاميذ جميعا للاشتراك في العمل وتشجيعهم للاستمرار في الأداء الصحيح حتى يتقنوا المهارة ومتابعتهم أثناء العمل (سعادة، 2009، الصفحات 30-31).

- أن يتناسب النشاط مع الهدف الموضوع بحيث ترتفع قدرة التلميذ على انجاز ما يطلب منه، وان يتبع المعلم خطوات التعلم الحركي الأساسية من التقديم والتطبيق والمعالجة والتثبيت، ويستخدم نظريات الحمل والراحة كطريقة للتنفيذ لتحسين وترقية الصفات البدنية (الحكيم، 2008، صفحة 29).

3-8- الجزء الختامي: وهو آخر جزء من الدرس، و"يهدف إلى إعادة التلميذ لسابق حالته من الاستقرار البدني والوظيفي والنفسي" (عثمان، 2008، صفحة 113).

فهدا الجزء من الدرس فرصة مناسبة لتحقيق بعض الأغراض ومن أهمها: (بدوي، 2006، الصفحات 131-132).

أ- أغراض تربوية وإدارية: وتشتمل على التعاون على إعادة الأدوات والأجهزة إلى مكانها بعد استخدامها وتقويم جهود التلاميذ من خلال الثناء على الممتازين ورفع معنويات الضعفاء، وتقديم النقد للمشاغبين، وتصحيح الاتجاهات بتحسين السلوكيات من خلال تنمية الروح الرياضية، وتكوين عادات صحية سليمة بتوجيه التلاميذ إلى العناية بنظافة أجسامهم.

ب- أغراض بدنية ووظيفية: وتشتمل على الحرص على عودة التلاميذ إلى حالة بدنية ووظيفية عادية.

ج- أغراض عقلية ونفسية: وتشتمل على إعادة التلاميذ إلى حالة التوازن النفسي وإزالة التوتر، وتزويدهم ببعض المعارف العقلية المرتبطة ببعض ما مارسوه من أنشطة في بعض النواحي القانونية، والفنية والتاريخية، إلى غير ذلك.

9- الإعداد لدرس التربية البدنية و الرياضية:

إن إعداد الدرس يساعد المعلم على الإلمام بكل جوانبه، وبالتالي يكون مهيأ نفسيا ومعرفيا بالنشاط الذي يقوم بتدريسه، وبالتالي تكون له القدرة على اختيار الطريقة أو الأسلوب أو الإستراتيجية المناسبة للدرس، وكدا الأدوات والأجهزة التي سوف يعتمد عليها.

فالإعداد الجيد للدرس يتطلب مراعاة عدة أمور يضعها المعلم في الحسبان، وتتمثل فيما يلي: (بدوي، 2006، صفحة 134).

9-1- تحديد أهداف الدرس: حيث يسأل المعلم نفسه: ما هي الأهداف من هذا الدرس؟.

9-2- اختيار المحتوى: ويكون بما يتناسب والمرحلة العمرية، ويحقق الأهداف المرجوة، مراعين في ذلك قدرات التلاميذ وخبراتهم السابقة، وميولهم وحاجاتهم، والأخذ بعين الاعتبار بيئتهم وعاداتهم .

9-3- الإمكانات والأدوات: الوسائل والأدوات التي يحتاجها الدرس، وتساعد على تحقيق الأهداف.

9-4- إعداد الملاعب: بما يناسب ويسهل عمل المعلم، التلاميذ، وتتابع الأنشطة مع ربح الوقت.

9-5- طرائق التدريس وسير الدرس: يسأل المعلم نفسه: أي الطرائق يمكن استخدامها بحيث تساعد على بلوغ أهداف الدرس، الزيادة من دافعية التلاميذ، مراعاة الفروق الفردية، وتتماشى والأنشطة ؟.

9-6- مدخل الدرس: كيف سيبدأ المعلم الدرس، بحيث يجعله مدخلا مشوقا، ويثير اهتمام تلامذته؟.

9-7- نهاية الدرس: كيف ستكون نهاية الدرس، بحيث تثير اهتمام التلاميذ للدروس القادمة؟.

بعد الانتهاء من إعداد الدرس والاهتمام بجميع عناصر الإعداد، يقوم المعلم بتسجيل درسه الذي يعتبر من الأمور المهمة، والتي يجب أن نولي لها اهتمام كبير.

10- تنفيذ الدرس:

أول خطوة لتنفيذ الدرس تبدأ عند مقابلة المعلم للتلاميذ في غرفة الصف وتنتهي عند رجوع المعلم والتلاميذ إليها (سعادة، 2009، صفحة 381).

فتنفيذ الدرس يمر بمراحل متسلسلة، والتي تتمثل في ما يلي: (بدوي، 2006، الصفحات 139-144)

10-1- مقابلة التلاميذ: وتتم في حجرة الفصل الدراسي.

10-2- تبديل الملابس: يجب أن يحرص المعلم على البدلة الرياضية، وتوفير قاعات لتغير الملابس.

10-3- الذهاب إلى أماكن النشاط: يكون بقيادة بعض التلاميذ تحت إشراف المعلم، حسب بعض التشكيلات المناسبة.

10-4- الاصطفاف وأخذ الغياب: يصطف التلاميذ بعد وصولهم إلى مكان النشاط وذلك لحصر الغائبين، حسب التشكيلات المناسبة للغرض.

10-5- تنفيذ أوجه النشاط بالدرس: فتنفيذ الدرس من أهم أعمال المعلم التي تتضح فيها قدرته.

10-6- تحية المعلم للانصراف: يتم بوقوف التلاميذ في تشكيل مناسب للانصراف وتحية المعلم.

10-7- الاغتسال وتبديل الملابس: يقوم التلاميذ بغسل أيديهم وأوجههم وتغيير ألبستهم.

خلاصة:

الفصل الثانـي

التعلم والتعلم الحركي

تمهيد:

لقد لقي مجال التربية البدنية والرياضية اهتمام كبير من طرف الكثير من الباحثين، وخاصة في مجال التعلم الحركي، فنقطة البداية كانت دائما نظريات التعلم وتطبيقاتها ميدانيا من خلال الفاعلين في مجال التربية البدنية والرياضية والدور الفعال الذي يلعبه المدرس في تعليم وتنمية وتطوير المهارات الحركية.

فتعليم أو توفير الشروط اللازمة للمتعلم لاكتساب مهارة جديدة مرتبط بعدة جوانب مما جعلنا نتطرق في هذا الفصل إلى كل ما له علاقة، كمختلف مفاهيم التعلم حسب التوجهات النظرية وما يتطلبه من شروط ومراحل وخطوات لحدوثه، وأهم العوامل المساعدة في ذلك.

1- تعريف التعلم:

تعددت التعاريف الخاصة بالتعلم بصفة عامة حسب تعدد آراء الباحثين ومجالاتهم، حيث سجلنا التعاريف الآتية للتعلم:

- 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" (المجيد، 2002، صفحة 80).

- ويتفق (Guilford) مع (Munn) في تعريف التعلم حيث يرى (Munn) "أن التعلم يحدث عندما يتعرض السلوك لتغيير موجب على درجة صغيرة أو كبيرة من الثبات نتيجة الملاحظة أو أداء نشاط أو ممارسة تدريب" (الله، 1996، صفحة 10).

ويذكر أن "التعلم سلوك يتغير بفضل الخبرة والتجربة وهو كل ما يكتسبه الفرد من علوم وميول وقدرات واتجاهات وعواطف ومهارات حركية" (محجوب، 2001، صفحة 4).

ومما سبق فإن التعلم بصفة عامة هو عبارة عن تغيرات تحدث في سلوك المتعلم بفضل الخبرة أي الممارسة وتتمثل في كل ما يكتسبه المتعلم.

2- تعريف التعلم الحركي:

التعلم الحركي هو الآخر تعددت تعارفه حسب تعدد الآراء والتوجهات للباحثين في هذا المجال، وسوف نعرض البعض منها للوقوف على المفهوم الصحيح للتعلم الحركي ومن بين هذه التعاريف ما يلي:

- (Schmith) يصف التعلم الحركي بأنه "مجموعة من العمليات المرتبطة بالممارسة والخبرة والتي تؤدي إلى تغيرات ثابتة نسبيا في القدرة على أداء مهارة حركية" (حلمي، 2007، صفحة 19).

- (Newell) يرى أن عملية التعلم الحركي يمكن وصفها على أنها "البحث عن حل المشكلة الحركية المنبثقة من تفاعل الفرد مع الواجب الحركي والبيئة المحيطة، حيث أن حل المشكلة الحركية هو إستراتيجية جديدة للإدراك والحركة" (حلمي، 2007، صفحة 19).

- (Heirman Redar) بأنه "عملية تحسين التوافق الحركي بواسطة عوامل داخلية وخارجية محددة، تهدف إلى اكتساب مهارات حركية وقدرات بدنية، والقدرة على التصرف الحركي في المواقف المختلفة" (الشاويش، 2011، صفحة 78).

- (Schnabel) بأنه "الاكتساب والتطوير والتثبيت والاحتفاظ بالمهارات الحركية والذي يرتبط بالتطوير العام للشخصية الإنسانية، ويحدث بصفة خاصة بارتباطه مع اكتساب المعارف وتطوير القدرات التوافقية والبدنية واكتساب الخصائص الحركية" (الشاويش، 2011، صفحة 78).

- (Grossing) يعرف التعلم الحركي على أنه "عملية التغيير في السلوك الحركي للفرد، والتي تنتج أساسا من خلال ممارسة فعلية للأداء ولا تكون ناتجة عن عمليات

مؤقتة كالتعب والنضج أو تعاطي المنشطات وغير ذلك من العوامل التي تؤثر وقتيا على السلوك الحركي" (الشاويش، 2011، الصفحات 78-79).

- (وجيه محجوب) يعرف التعلم الحركي بأنه "مجموعة من العمليات المرتبطة بالتدريب والخبرة والذي يؤدي إلى تغيرات ثابتة نسبيا في قابلية الفرد على الأداء المهاري". أي مجموعة العمليات المرتبطة بالتدريب والخبرة والتي تقود إلى تغيرات ثابتة نسبيا في قابلية الأداء.

فالتعلم الحركي "يعني اكتساب وتحسين وتثبيت واستعمال المهارات الحركية" (محمود، 2009، صفحة 19).

ومن خلال التعريفات التي تطرقنا إليها نستخلص أن التعلم الحركي ينظر إليه بأنه أنواع التغيير في السلوك يتضمن حركة الجسم، أي أنه اكتساب مهارات حركية، إذن فالتعلم الحركي يهتم بالجانب الحركي واكتساب المهارات الحركية وهو كل تغير في الأداء الحركي عن طريق الممارسة.

3- مبادئ التعلم الحركي:

يرى جون هنري بستالوكزي مراعاة المبادئ التالية: (مروان عبد المجيد ابراهيم، 2002، صفحة 113)

- البدء بالمدركات الحسية.
- الانتقال من المحسوس إلى المعقول.
- الانتقال من البسيط إلى المركب.
- الانتقال من العام إلى الخاص.
- الانتقال من المجمل إلى المفصل.
- الانتقال من المعلوم إلى المجهول.

4- تعريف المهارة:

- يعرف جثري وكناب (Guthri & Knapp) المهارة بأنها "القدرة المكتسبة لتحقيق أهداف محددة سلفا إلى أقصى درجة ممكنة من الثقة وبحد أدنى من الإتقان في الزمن والطاقة، بينما يعرفها هيرتز (Hertis) بأنها الخاصية الحركية المركبة للفرد الرياضي والتي تظهر إمكانات التوافق الجيد بين الجهاز العصبي المركزي ولأجهزة الجسم الحركي (الشاويش، 2011، صفحة 253). وعصام عبد الخالق يتفق مع هيرتز (Hertis) في تعريف المهارة.

بينما يتفق البعض على أنه "من الصعب تحديد مفهوم مطلق للمهارة، وذلك كونها تشير إلى مستويات نسبية من الأداء، أي أن المهارة خاصية تشير إلى درجة من الجودة منسوبة إلى مستوى الفرد أو مستويات الجماعة". (رضوان، 1987، صفحة 20)

أما البعض الآخر فيقول بأنه "تعرف المهارة بأنها المقدرة على التوصل إلى نتيجة من خلال القيام بأداء واجب حركي بأقصى درجة من الإتقان مع أقل بدل للطاقة في أقصر زمن ممكن" (حماد، صفحة 150).

وجيه محجوب يعرف المهارة على أنها "الأداء الدقيق للحركات الرياضية التي تشتمل الجسم كله، مثل مهارة اليدين، ومهارة دوران الرأس، ومهارة القفز، فالمهارة تعتمد على التوافق الحركي، والتوافق يحسن وينظم ويرتب المجموعة العضلية بما ينسجم والاقتصاد بالجهد وسهولة الأداء دون بذلك مجهود.

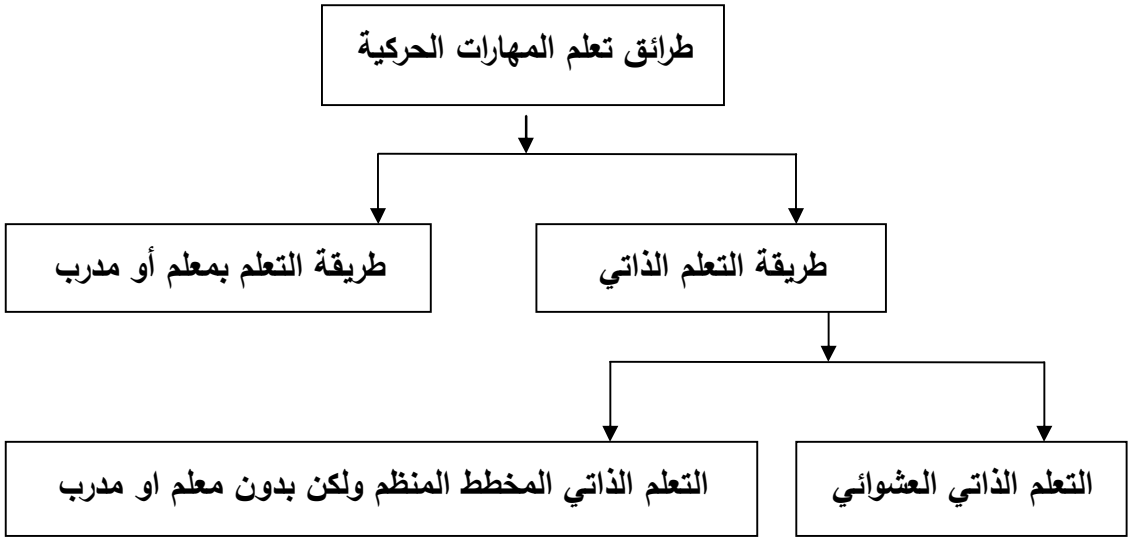
فالمهارة هي جوهر الأداء، وهي ذات مواصفات خاصة، فهي تتصف بالصعوبة والتعقيد وفق اشتراطات فنية دقيقة. وتعلم المهارة الحركية متعلق بالتوافق والقابليات البدنية والذهنية والنفسية.

5- المهارات الحركية:

المهارة الحركية يتم تنفيذها لتحقيق هدف معين، حيث يكون هدف المؤدي تنفيذ الحركة بأعلى درجة من النجاح، بمعنى التركيز على دقة ناتج الأداء بصورة أكبر من الحركة نفسها.

5-1- خطوات تدريس المهارات الحركية

إن تعليم المهارات الحركية مهما كانت بسيطة، فان ذلك يتحقق بإحدى الطريقتين: التعلم الذاتي من غير معلم أو مدرب، والتعليم أو التدريب من المعلم أو المدرب، والشكل الموالي يوضح طرائق تعلم المهارات الحركية وتعليمها (الحيلة، 2002، صفحة 363).



الشكل رقم (01) يبين طرائق تعلم المهارات الحركية و تعليمها

وما يهمنا في العملية التدريسية هو العمل المنظم والغير عشوائي، أي العمل المخطط له مسبقا، ولتحقيق تعلم المهارة بطريقة التعلم المخطط المنظم مع معلم أو مدرب،

هناك مجموعة من الخطوات المناسبة يمكن تلخيصها في الآتي: (الحيلة، 2002، صفحة 364)

- يقوم المعلم أو المدرب بتزويد المتعلم بالمعلومات المتعلقة بالمهارة الحركية، مثل الحقائق والمبادئ والتعميمات، وإذا لم تتوافر ذلك من المعلم، يبحث المتعلم عنها من مصادرها ومراجعها.

- يقوم المتعلم بفهم هذه المعلومات، و من ثم يفهم خطوات إجراء المهارة و حفظها عن ظهر قلب، ويرسم لها صورة ذهنية، وتكرار هذه الصور سواء بصوت مسموع أو بصمت

- الممارسة الفعلية للمهارة بصورة متأنية، و السير في ذلك خطوة خطوة حتى يتقن المتعلم الخطوات المتتابعة اتقانا تاما.

- تقويم الأداء بعد كل خطوة سواء قام قام بذلك المعلم أو المتعلم، بحيث يوازن الأداء بالمعلومات و الخطوات التي تعلمها نظريا أو بأداء شخص ماهر مثل المدرب

- القيام بتكرار ممارسة المهارة الحركية و نجنب الأخطاء والاستفادة من التغذية الراجعة الداخلية و الخارجية، و يستمر المتعلم في تكرار حتى يشعر بالرضا والقناعة الداخلية عن عمله، ثم يقوم المعلم بمراقبة المتعلم و هو يقوم بالمهارة و يعطي رأيه في دقتها وسرعتها وإتقانها، و يحسن المتعلم من أدائه تبعا لهذه الملاحظات الخبيرة.

بينما يحدد البعض الآخر خطوات تعليم المهارات الحركية التي يتضمنها الدرس من خلال مجموعة الخطوات الآتية: (بدوي، 2006، الصفحات 78-81)

- التقديم الشفهي للمهارة.
- العرض العملي للمهارة.
- أداء المتعلم للمهارة.
- تطوير المهارة.

أما البعض الآخر فيحدد المبادئ الأساسية في تعليم المهارات الحركية فيما يلي: (خفاجة، 2007، الصفحات 86-88)

- تقديم المهارة.
- تحديد المهارة.
- التفسير.
- التمرين على المهارة.

وبالتالي، ومن خلال ما تقدم يمكن حصر الخطوات الأساسية لتعليم المهارات الحركية في المراحل التالية

5-1-1- تقديم المهارة الجديدة:

إن العمليات الفكرية تلعب دورا هاما في تعلم المهارات النفس الحركية، خاصة في المراحل الأولى من تعلم المهارات الحركية، لذلك ينبغي على معلم مادة التربية البدنية والرياضية أن يوفر للمتعلمين جوا مناسبا للفهم الصحيح والإدراك السليم لجميع ما يقوم به خلال مراحل سير الوحدة التعليمية (الكريم، 1989، الصفحات 478-481)

فمن أبرز أهداف هذه المرحلة تهيئة المتعلمين ودفعهم إلى تقبل المهارة الحركية والأفعال بشغف على تعلمها (الحيلة، 2002، صفحة 365)، ويتم دلك من خلال إعلام التلاميذ بما هم مقدمين عليه من تعلم مهارات، ومدى أهمية المهارة.

ولتحقيق أفضل فائدة ممكنة من تقديم المهارة فإن من الأهمية التأكد من اتخاذ الإجراءات التالية : (حماد، 2002، صفحة 37)

- جذب انتباه للتلاميذ.
- تنظيم للتلاميذ بصورة تمكنهم من الرؤيا والسماع الجيدين.
- تسمية المهارة وتعليل أسباب تعليمها.

فالسيطرة على انتباه المتعلم تتطلب التحكم في العوامل والأسباب التي تعيق وتؤثر سلبا على انتباه المتعلمين خلال تقديم المعلم للمهارة، كالضجيج في البيئة التعليمية، أو انشغال المتعلمين بعوامل بيئية أخرى غير محتوى الدرس، أو عدم القدرة على الاستماع أو الرؤية. والجانب الحاسم في تقديم المهارة، هو انتقاء وسائل الاتصال، فقد يختار المدرس التوصيل اللفظي، أو بالعروض العملية، أو بالوسائل السمعية البصرية. وما يساعد على تحقيق ذلك لابد من تنظيم للتلاميذ في تشكيل يمكن كل منهم من الرؤية والسماع

إن التقديم الجيد للمهارة له مواصفات، حيث يجب التحدث بوضوح وبلغة يفهمها التلاميذ، بمصطلحات تتماشى ومستواهم، ويمكن أن يتم باستخدام قنوات الاتصال غير المنطوق، كالعينين، والوجه، وأعضاء الجسم، والقوام ككل. ويجب أن يبعث الحماس ويزيد من دافعية التلاميذ.

5-1-2- تقديم النموذج والحاجة إلى أدائه:

النموذج يعني " توفير أفضل صورة مرئية للأداء النموذجي للمهارة المطلوبة تعليمها في ظل توفير أفضل بيئة تلقى للتلاميذ" (حماد، 2002، صفحة 51)

إن مشاهدة نموذج للمهارة الجديدة من خلال حاسة البصر تسهم أضعاف ما تقدمه حاسة السمع في تكوين البرنامج الحركي لهذه المهارة لدى التلاميذ، "فتقديم النموذج في هذه المرحلة من أهم الوسائل المستخدمة في الرياضة التكنيكية التي تتصف مهاراتها بالتركيب والتعقيد" (الخواجا، 2005، صفحة 202). لذا فإن النموذج يعتبر من أهم المساعدات في تكوين الصورة الحقيقية لتعلم التلاميذ للمهارة الجديدة، حيث يعمل النموذج على انطباع الأداء الحركي في الذهن.

- ربط الشرح الجيد للمهارة، بأداء نموذج حركي صحيح لها يعتبر من أهم المساعدات التي يمكن أن يتلقاه التلميذ خلال تعلمه للمهارة الجديدة.

- النموذج الجيد لا يسهم فقط في تعلم المهارات الجديدة، وإنما يسهم أيضا في تحسين كفاءة تلك المهارات التي تم تعليمها من قبل.

أ - العوامل المؤثرة في كفاءة مشاهدة النموذج:

إن مشاهدة النموذج تتأثر بمجموعة من العوامل يمكن حصرها فيما يلي:

أولا: التشكيل الذي يجب أن يتخذه التلاميذ:

- من المهم مراعاة نفس النقاط التي تم عرضها في تقديم وشرح المهارة الجديدة، بالإضافة إلى ضبط الأماكن بحيث يتمكن كل التلاميذ من مشاهدة النموذج بوضوح.
- مراعاة أن يكون باستطاعة كل تلميذ مشاهدة النموذج بنفس سعة الرؤيا والزوايا لباقي الزملاء.
- مراعاة مسافة مشاهدة النموذج، والتي تمكنهم من ملاحظة تفاصيل الأداء.

أولا: زوايا مشاهدة النموذج:

- أداء النموذج من زوايا مختلفة، حتى تتم المشاهدة من الجانب ومن الأمام، لملاحظة جوانب هامة مختلفة في الأداء ترتبط بحركة أجزاء الجسم المختلفة وعلاقتها ببعضها.

استخدام المرايا:

- تستخدم المرايا في توضيح بعض جوانب الأداء الحركي للمهارات من زوايا مختلفة من خلال النموذج، وتوقيت النظر إلى النموذج الحي، وإلى المرآة له أهميته.

من يؤدي النموذج؟؟:

هناك عدة خيارات للمدرس فيما يخص من يؤدي النموذج، حيث يمكن أن يكون: المدرس، التلميذ، شريط فيديوا، رسومات توضيحية للمهارة. إلا أنه عند الاختيار

ما بين البدائل، يجب التحقق من أنه يحقق الغرض من تقديم النموذج، وأن يكون في حدود الإمكانات المتاحة، ويركز على نقاط الشرح التدريسية للمهارة.

وإذا ما قرر المدرس إجراء النموذج بنفسه، فإنه من الأهمية أن يكون بشكل صحيح، لأن النموذج الجيد من قبل المدرس يزيد من ثقة التلاميذ بمدرسهم، والنموذج الضعيف يقلل من هذه الثقة، وأما أداء التلميذ للنموذج الجيد فسيكون له وقع طيب على باقي التلاميذ، بحث يعتبر أحد دوافع تعلم المهارة، ولهذا فعلى المدرس خلال التطبيقات على المهارة أن يحاول اكتشاف أداء جيد من جانب أحد التلاميذ، ويطلب من أداء المهارة أمام باقي التلاميذ، وهو أمر يزيد من دافعية الباقين، ويزيد ثقتهم بأنفسهم مما ينعكس ايجابيا على تعلم المهارة.

- ويمكن كذلك استخدام أفلام الفيديو التعليمية لمشاهدة نماذج الأداء، وخاصة لتحليل الأداء الحركي، ومعالجة المشكلات المتعلقة به.
- ويمكن استخدام الصور الفوتوغرافية كنموذج للأداء عند تعليم مهارات رياضية جديدة.

5-1-3- ملاحظة أداء المهارة وتحليلها والتغذية الراجعة:

الأخطاء التي تظهر خلال التعلم الحركي تكون في بعض الأحيان متوقعة، وهناك عدة عوامل تؤدي إلى حدوثها. والمطلوب من المدرس تحضير التدخلات البيداغوجية من خلال استخدام التغذية الراجعة لإصلاح هذه الأخطاء. فمن أهم أسباب ضعف العملية التعليمية، هو غياب التغذية الراجعة أو قلتها، فهي التي تعكس مدى التفاعل القائم بين المدرس والتلميذ، والتي تؤدي إلى حدوث التغيرات المرغوب فيها في سلوك التلميذ.

5-1-3-1- أهم الأنواع المختلفة للأخطاء:

- **أخطاء المبتدئين:** وهي تلك الأخطاء التي يرتكبها المبتدئون والتي تحدث غالبا في الحركة الجديدة، وهذا النوع من الأخطاء من السهل إصلاحه.
- **الأخطاء الأوتوماتكية:** أي التي أصبحت عادة عند اللاعبين، وتعد هذه الأخطاء من أصعب الأنواع والتي تحتاج إلى المزيد من الجهد لإصلاحها.
- **الأخطاء الجسمية:** التي تحدث نتيجة لافتقار اللاعب لبعض عناصر اللياقة البدنية أو التصور الخاطئ للحركة الجديدة، ويجب مكافحة هذا النوع من الأخطاء في لحظة ظهورها مباشرة.

5-1-3-2- القواعد العامة لتصحيح الأخطاء:

1- البحث عن منبع الخطأ.

2- تصحيح خطا واحد وليس خطأين في وقت واحد.

3- عدم الانحراف في تصحيح أخطاء اللاعبين، والعمل على تشجيع اللاعبين لإمكان تصحيح أخطائهم.

إن الاستخدام الصحيح للتغذية الراجعة المصاحبة بالمقارنة مع مصادر أو نماذج صحيحة تعني العملية التعليمية بشكل جيد ومؤثر وتوصل إلى الهدف المطلوب بأسهل الطرق أو أحسن طريقة ممكنة وبأقصر وقت، وبهذا يتضح لنا أن الاستخدام الأمثل للتغذية الراجعة يؤثر بكيفية إيجابية على التعلم الحركي عند الشخص ولهذا أن يكون المدرب أو المعلم على دراية بكيفية استخدام هذه الأنواع من التغذية الراجعة.

5-1-3-3- أهمية ووظائف التغذية الراجعة:

تتضح أهمية التغدية الراجعة من خلال دورها التغذية في العملية التعليمية، وذلك من أجل البحث عن التعلم الأسرع بأقل جهد، وربحا للوقت، فالتغذية الراجعة ضرورية في عملية التعلم باعتبار أن هناك صعوبة كبيرة في تعلم بعض المهارات.

وتحدد مهام ووظائف التغذية الراجعة بأنها: (راتب، 1986، صفحة 140)

1- دفع وتحفز

2- تغير الأداء الفوري

3- تدعم التعلم.

ومنه يجب الاهتمام بالتغذية الراجعة خلال العملية التعليمية ومعرفة كيفية تقديمها للمتعلم لأنه كلما كانت التغذية الراجعة دقيقة تكون العملية التعليمية سهلة.

5-1-3-4- أنواع التغذية الراجعة:

إن الحديث عن أنواع التغذية الراجعة يدفعنا إلى التعرف على أنواعها وحسن استعمالها، ويساعدنا على الإلمام الجيد لهذه الأنواع في المجال الرياضي. (Simonet, 1986)

ولقد اختلفت المصادر التي تناولت موضوع التغذية الراجعة في تحديد أنواعها، حيث يقسم (عباس أحمد السامرائي) التغذية الراجعة إلى قسمين، وهو يتفق في تقسيمه مع (Pierre simont): (أحمد، 2004، صفحة 86)

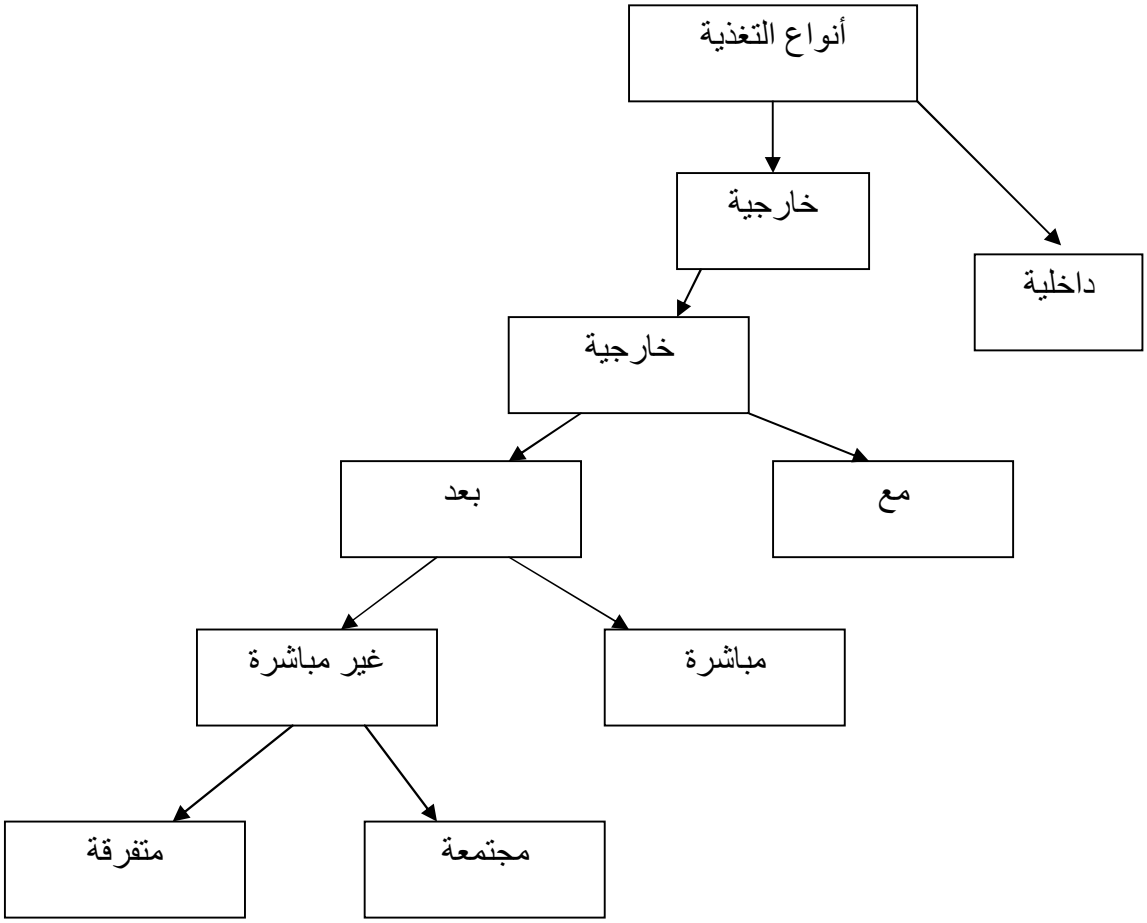
1- التغذية الراجعة الداخلية أو الذاتية الحسية.

2- التغذية الراجعة الخارجية.

فالتغذية الراجعة الداخلية الحسية هي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية، كالإحساس بالتوازن عند لاعبي الجمباز، أو عند ما يحدث التشنج العضلي عند لاعبي كرة القدم، فإنه يحس بالألم الداخلي في العضلة، أما التغذية الراجعة الخارجية فهي حسب اسمها خارجية عن الجسم، وتأتي من مصادر خارجية كالتعليمات التي يوجهها المدرب أو المعلم، وهي لا تأتي من ذات الفرد أو من أعضائه الداخلية.

إن هذه الأنواع التي ذكرناها تتشعب للحصول على المعلومات، فمنها ما هو سمعي بصري، ومنها ما هو حسي، ومنها ما هو خارجي وله تأثير في الجسم، ومنها ما هو

عكس ذلك، وكذلك تأتي في أحيان متزامنة مع الحركة، أو قبل الحركة، أو بعدها، أو تأتي متأخرة، ومنها ما هو متشابك (أي نستقبله من عدة مصادر).



الشكل رقم (02): يمثل أنواع التغذية الراجعة حسب PIERRE SIMONET

وقد تم تحديد عددا كبيرا من أنواع التغذية الراجعة وهي كالآتي: (أحمد، 2004، الصفحات 88-89)

1- التغذية الراجعة الأصلية: تحدث كنتيجة طبيعية لحركة الجسم، وهذا النوع يحدث بسرعة طبيعية، وليس كمعلومات أو نتيجة لحافز خارجي قصري صادر من بيئة خارجية، مثل حركة العين والسير مع حركة الذراعين والرأس.

2- التغذية الراجعة الإعلامية: تلك المعلومات التي تعطي بعد اكتمال الاستجابة الحركية، ويمكن استعمالها لعمل استجابة ثانية مثل كلمة (صح أو خطأ).

3- التغذية الراجعة الداخلية: المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية، تشترك فيها عدة منظومات حسية عصبية، تؤثر في السيطرة على الحركة.

4- التغذية الراجعة الخارجية: وهي خارجية عن الجسم ولا تأتي من ذا الفرد او الأعضاء الأخرى، وإنما من مصادر خارجية كتعليمات المعلم.

5- التغذية الراجعة الإضافية: هذا النوع من التغذية الراجعة مهم جدا بالنسبة إلى المتعلم،وبخاصة في مراحله الأولى، ويمكن أن تعطى بصورة مباشرة من قبل المعلم، أو بصورة غير مباشرة بواسطة وسائل أخرى (كالفيديوتيت).

6- التغذية الراجعة النهائية: وهي النوع الذي يقع بعد الانجاز، وهذا النوع من التغذية الراجعة، يكون موثوقا دائما، ويمكن إعطاءه بصورة واضحة، أي بعد اكتمال الإنجاز، حيث يقوم بإعطاء هذا النوع لتعزيز صحة الإنجاز أو تصحيح دقة العمل، والتنبيه إلى الخطأ الذي ارتكب أثناء العمل.

7- التغذية الراجعة المتزامنة: يعطى هذا النوع من التغذية الراجعة أثناء القيام بممارسة الفعالية، مثلا: أثناء تسلم الكرة فعالية المناولة الصدرية فتكون التغذية الراجعة على الزراعين، مع امتصاص الكرة بإرجاع الرجل الأمامية إلى الخلف.

8- التغذية الراجعة المتأخرة: وهذا النوع من المحتمل أن يحدث مباشرة بعد الانجاز، أو بعد فترة متأخرة.

9- التغذية الراجعة المضخمة(التعزيزية): وهي المعلومات التي تعطي من مصادر خارجية، لتضاف إلى التغذية الراجعة الداخلية (الذاتية)، ويمكن ان تشمل الوصف والتقويم، وكذلك المعلومات التصحيحية التي يمكن أن تعطي من قبل المعلم.

بهذا نكون قد أعطينا أنواعا مختلفة من التغذية الراجعة التي ظهرت في مصادر متعددة، وقد تناولنا في هذه الدراسة نوعا واحدا هو التغذية الراجعة الفورية (المباشرة).

5-1-3-5- تصنيف التغذية الراجعة:

إن تصنيف التغذية الراجعة، يعتمد بشكل كبير على مصادر هذه التغذية، وعلى الطرائق المستعملة لأجل تعزيز استجابة التلاميذ أو اللاعبين للواجب بصورة إيجابية، إن كان الهدف تعليميا أو تقويميا، والوقوف على إنجازات التلاميذ أو اللاعبين للعمل، أو معرفة نتيجة عمل.

إن تصنيف التغذية الراجعة، يمكن أن يتبع عدة متطلبات نذكر منها ما يلي:

1- تصنيف التغذية الراجعة تبعا للهدف

2- تصنيف التغذية الراجعة تبعا لمصادر المعلومات

3- تصنيف التغذية الراجعة تبعا لتوقيت استخدامها.

أولا: تصنيف التغذية الراجعة تبعا للهدف:

يذكر عن تصنيف التغذية الراجعة طبقا للهدف،أنها تنقسم إلى ثلاثة أنواع رئيسية (أحمد، 2004، صفحة 83)

- التعرف على مستوى الأداء.
- التعرف على نتائج الأداء.
- إمداد المتعلم بالأخطاء التي حدثت، وكيفية إصلاحها.

ثانيا: تصنيف التغذية الراجعة تبعا لمصدر المعلومات:

إن تصنيف التغذية الراجعة تبعا للمصدر كما يلي تكون كالآتي:

1- مصادر خارجية.

2- مصادر داخلية (حيوية أو ذاتية).

3- مصادر متداخلة لأكثر من مصدر.

ويمكن على ضوء هذه المصادر أن يتولد لدينا من المصادر الخارجية تغذية راجعة سمعية وتغذية راجعة بصرية، ويمكن أن تكون سمعية وبصرية معا.

ثالثا: تصنيف التغذية الراجعة تبعا لتوقيت تطبيقها (لتوقيت استخدامها):

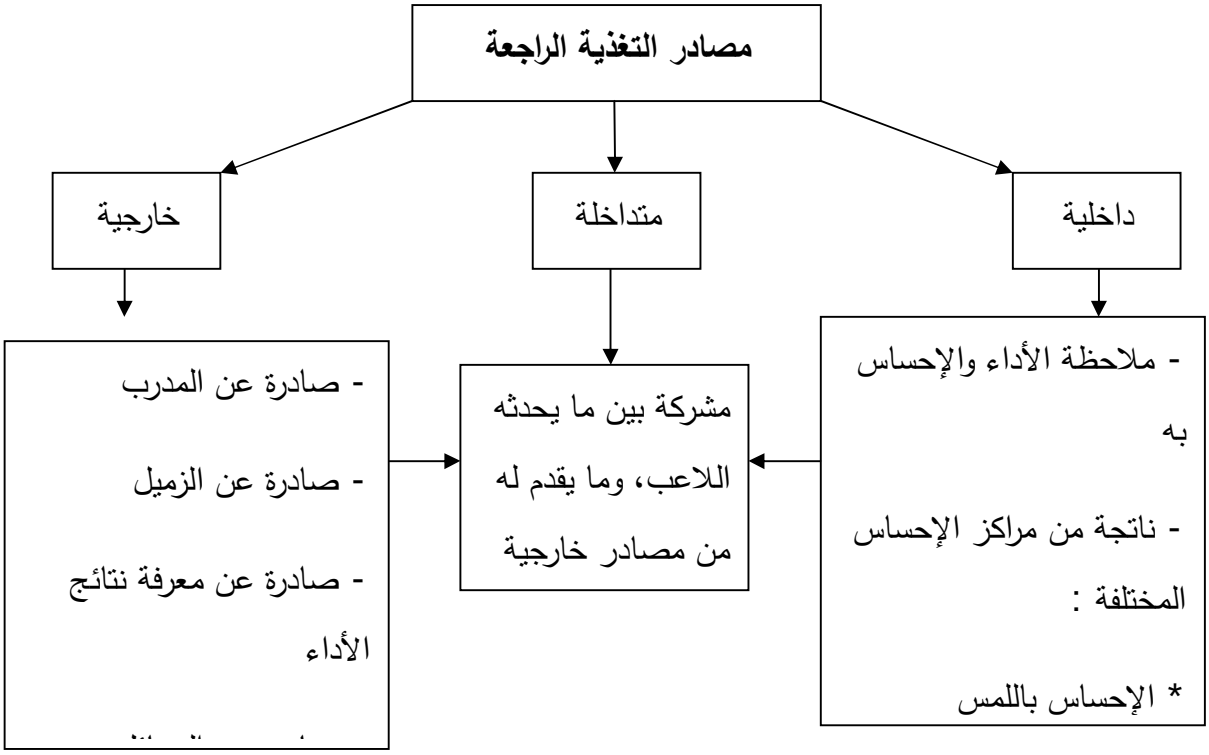
لقد صنفها (فتحي إبراهيم حماد) إلى ثلاث تصنيفات: (أحمد، 2004)

1- تغذية راجعة أثناء الأداء.

2- تغذية راجعة سريعة، بعد الأداء مباشرة.

3- تغذية راجعة بعد الانتهاء من الأداء مباشرة.

وهي تعتمد على التوقيت الذي تعطى فيه المعلومات إلى المتعلم.



الشكل رقم (03): يوضح تصنيف التغذية الراجعة من حيث مصادر المعلومات

خلاصة:

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الأول

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد:

إن هدف البحوث العلمية يتمثل بشكل عام في الكشف عن الحقائق والأسباب الكاملة وراء أي ظاهرة، كما يهتم بإيجاد العلاقة بين مختلف الظواهر على ذلك فإن قيمة هذه البحوث تكمن في إتباع منهجية علمية دقيقة والتحكم فيها، لأن أي موضوع أو ظاهرة مهما كانت طبيعتها وصعوبتها لا تظهر طبيعتها العلمية إلا بعد أن يتمكن الباحث نفسه من الضبط الدقيق لإطاره المنهجي المتبع.

لهذا الغرض قمنا بإتباع منهجية معينة لبحثنا حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي بأسلوب المسح الشامل أثناء جمع الحقائق الخاصة.

بالجانب التطبيقي، حيث اخترنا مقياس كأداة بحث تم تطبيقها على عينة بحثنا.

1-منهج البحث:

المنهج هو مجموعة القواعد والأسس التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى حقائق معينة، وبعبارة أخرى هي الطريقة التي يعتمدها الباحث لاكتشاف الحقائق. (صالح، 1989، صفحة 8)

فمنهج البحث العلمي يعرف كذلك" بأنه مجموعة الخطوات المنظمة والعمليات العقلية الواعية والمبادئ العامة والطرق الفعلية التي يستخدمها الباحث لتفهم الظاهرة موضوع الدراسة " (بوداود، وعطاء الله، 2009، ص111).

ويختلف منهج البحث من دراسة إلى أخرى حسب اختلاف المواضيع، فاختيار المنهج السليم والصحيح في مجال البحث العلمي يعتمد بالأساس على طبيعة المشكلة نفسها، وقد اخترنا المنهج الوصفي لإجراء هذا البحث الميداني باعتباره أكثر ملائمة لطبيعة مشكلة بحثنا، حيث يعد المنهج الوصفي من أحسن الطرق المناسبة لطبيعة مثل هذه الدراسات الوصفية، والتي تهدف إلى وصف الظواهر.

واعتمدنا على أسلوب المسح الشامل كأحد أنماط المنهج الوصفي لكونه الأنسب للوصول إلى التحقق من أهداف الدراسة.

2-مجتمع وعينة البحث:

2-1- مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث كل أساتذة التربية البدنية والرياضية العاملين في الطور الثانوي بولاية سعيدة، حيث قدر عدد الثانويات بالولاية ب (..) ثانوية، وقدر العدد الإجمالي للأساتذة ب (..) أستاذ. قمنا باختيار الثانويات التي تم العمل بها بشكل عشوائي، وتمثلت في ثمانية (13) ثانوية وشملت كل الأساتذة العاملين بها (الثانويات الثلاثة عشر)، ثانوية ابن سحنون الراشدي، ثانوية عبد المؤمن، ثانوية أبي عمامة، ثانوية الحي الإداري، ثانوية قاضي محمد، ثانوية برحو محمد، ثانوية النصر، ثانوية حي السلام 2، متقن محمد بوضياف –الرباحية- ، ثانوية الربابحية الجديدة، ثانوية مداني بوزيان –بوخرص-، ثانوية البرج، ثانوية ظهر الشيح. وقد بلغ العدد الإجمالي للأساتذة مجتمع البحث حوالي 395 أستاذ.

2-2- عينة البحث:

شملت عينة البحث الأساتذة القائمين على تدريس مادة التربية البدنية والرياضية بالثانويات الثلاثة عشر (13) التي قمنا بأداء العمل بها والتابعة لولاية سعيدة.

كان اختيار الثانويات بطريقة مقصودة من مجموع الثانويات للولاية مجتمع البحث، وشملت هذه الثانويات التي تم العمل بها (32) أستاذ وتم العمل مع عينة قوامها (30) أستاذ فكانت نسبة تمثيلهم بالنسبة للمجتمع تقدر ب82.78 %، والتي كانت موزعة كما هي موضحة في الجدول الموالي.

جدول رقم (1) يبين عدد أفراد العينة وتوزعها على الثانويات

الرقم	الثانوية	عدد الأساتذة الإجمالي	عدد العينة	النسبة
1	ثانوية ابن سحنون الراشدي	03	03	%100
2	ثانوية عبد المؤمن	03	03	%100
3	ثانوية أب عمامة	03	03	%100
4	ثانوية الحي الاداري	02	01	%50
5	ثانوية قاضي محمد	03	03	%100
6	ثانوية برحو التقنية	02	02	%100
7	ثانوية النصر	02	02	%100
8	ثانوية حي السلام 2	02	02	%100
9	متقن محمد بوضياف	03	03	%100
10	ثانوية الرباحية الجديدة	02	02	%100
11	ثانوية مداني بوزيان	03	02	%66.66
12	ثانوية البرج	02	02	%100
13	ثانوية ظهر الشيح	02	02	%100
المجموع	13 ثانوية	32	30	

3- متغيرات البحث:

3-1- المتغير المستقل:

وهو المتغير الذي يتحكم فيه الباحث، والذي يرجى معرفة تأثيره في المتغير التابع، فالمتغير المستقل هو الذي تتوقف على قيم متغيرات أخرى ومعنى ذلك أن الباحث يحدث تعديلات على المتغير المستقل، تظهر نتائج تلك التعديلات على قيم المتغير التابع. (شلبي، 2002، صفحة 22)

وفي دراستنا المتغير المستقل كان كالآتي:

- تقديم وشرح المهارة
- تقديم النموذج.
- تقديم التغذية الراجعة

3-2- المتغيرات التابعة:

وهي المتغيرات التي تتأثر بالمتغير المستقل، فالمتغير التابع في دراستنا هو على النحو التالي:

- مستوى تطبيق أسلوب النمذجة في تدريس المهارات الحركية

3-3- المتغيرات المشوشة: وهي كل المتغيرات التي تقف في تحقيق الأهداف المدروسة وهي على النحو التالي:

- **المستوي التعليمي: حيث** أن اختيارنا انصب على أساتذة يحملون شهادة جامعية.
- **مدرسي الثانوي:** تم التركيز على الذين يدرسون على مستوى الثانوي.
- **الخبرة:** تم التركيز على أساتذة الذين يتمتعون بخبرة في ميدان التدريس لمدة لا تقل عن 5 سنوات في الميدان.

4- الضبط الإجرائي لمتغيرات البحث: اعتمدنا في الضبط الإجرائي لمتغيرات البحث على دراسة استطلاعية ،حيث تعتبر الدراسة الاستطلاعية ذات أهمية بالغة وأحد العناصر المساعدة للباحث لما لها من فائدة، إذ أنها تسمح بمعرفة الظاهرة قيد الدراسة عن قرب، ومن خلالها يمكن التعرف على متغيرات البحث وبالتالي التمكن من ضبطها.

5- مجالات البحث:

5-1- المجال البشري:

- الأساتذة المشرفين على عملية تدريس التربية البدنية والرياضية بالطور الثانوي لولاية سعيدة وقدر عددهم 732 أستاذ. وتم العمل مع عينة البحث التي بلغ عددها 30 أستاذ، وبلغت نسبة التمثيل حوالي

5-2-المجال المكاني:

- تمت الدراسة في (13) ثلاثة عشر ثانوية بولاية سعيدة وهي على النحو التالي : ثانوية ابن سحنون الراشدي، ثانوية عبد المؤمن، ثانوية أبي عمامة، ثانوية الحي الإداري، ثانوية قاضي محمد، ثانوية برحو محمد، ثانوية النصر، ثانوية حي السلام 2، متقن محمد بوضياف –الرباحية- ، ثانوية الربابحية الجديدة، ثانوية مداني بوزيان –بوخرص-، ثانوية البرج، ثانوية ظهر الشيح.

5-3-المجال الزماني:

لقد تم إنجاز هذا البحث في مجال زمني ينحصر بين بداية الموسم الدراسي 2015-2016، أي في شهر أكتوبر إلى نهاية الموسم الدراسي نفسه أي في شهر ماي، وفيما يلي توضيح لأهم المراحل الزمنية:

- تمت عملية اختيار الموضوع وتحديد جوانبه في الشهر الأول والثاني من الموسم الجامعي 2015-2016 أي شهري أكتوبر ونوفمبر 2015.
- جمع المادة الخبرية بالتطرق إلى أهم المصادر والمراجع العلمية المرتبطة بالموضوع، والدراسات السابقة والمشابهة والمرتبطة بموضوع بحثنا خلال الموسم الدراسي الشهرين المواليين ديسمبر 2015 وجانفي 2016.

- الاطلاع على العملية التعليمية للمهارات الحركية من خلال ملاحظتها ميدانيا، أي ملاحظة الظاهرة قيد الدراسة كما هي عليه بالاعتماد على الملاحظة المجردة (العادية) خلال حصص التربية البدنية والرياضية خلال التربص وعند البعض من الأساتذة خلال فترة الثلاثي الثاني في شهر فيفري 2016.
- تمت مراجعة المقياس الذي تم العمل به في نهاية شهر فيفري 2016.
- تمت عملية عرض هذا المقياس على الأساتذة المختصين (أسماء المختصين على قائمة الملاحق رقم 1) لتوجيهنا وبالتالي التحقق من صدق المحكمين (الصدق الظاهري) لهذا المقياس وملائمته للدراسة المراد إجراءها في المرحلة التي تلي المرحلة الماضية أي في النصف الأول من شهر مارس.
- تمت الدراسة الأساسية من خلال تقويم الأداء التدريسي عن طريق تطبيق المقياس على الأساتذة عينة الدراسة وذلك في الفترة الممتدة من: 2016/04/10 إلى 2010/04/28.
- تمت عملية تفريغ النتائج والدراسة الإحصائية في الفترة الممتدة إلى غاية 2016/05/29.

6- أدوات البحث :

6-1-المصادر والمراجع: فمنها العربية والأجنبية والتي اعتمدنا عليها للتعرف على جوانب الموضوع، وساعدتنا على اكتشاف أداة القياس أي المقياس.

6-2-الملاحظة: والتي كانت من خلال ملاحظة عملية تعلم المهارات الحركية الجديدة من خلال حصص التربية البدنية والرياضية، وكدا ملاحظة.

3-6-المقابلة: كما اعتمدنا كذلك في الدراسة على "المقابلة"، حيث قمنا بإجراء مقابلات مع بعض الأساتذة والدكاترة بالمعهد للإلمام بجوانب الموضوع وحصر المشكلة. وأجرينا مقابلات مع بعض الأساتذة في الطور الثانوي قصد التعرف على الصعوبات التي تواجههم في تطبيق الحصص التعليمية.

4-6- المقياس:

اعتمدنا في بحثنا على أداة متمثلة في مقياس خاص بتقويم مدى التزام العاملين في ميدان تعليم المهارات الرياضية بأهم الاعتبارات الخاصة ب:

- تقديم وشرح المهارة.
- تقديم وعرض النموذج.
- تقديم التغذية الراجعة

هدا المقياس موجه للأساتذة لغرض جمع المعلومات التي تساعدنا على الوصول إلى نتائج و إجابات من خلالها نتمكن من الإجابة على أسئلة البحث عن طريق التحقق من صحة الفرضيات بالتعرف على مستوى تطبيق الأساتذة المبحوثين.

أعد هذا المقياس من طرف الأستاذ الدكتور مفتي إبراهيم حماد، ويحتوي على ثلاثة محاور بحيث يمثل كل محور جانب من الجوانب الثلاثة المهمة في تعليم المهارات الحركية الجديدة بأسلوب النمدجة، فالمقياس الخاص بتقويم مستوى التزام العاملين في ميدان تعليم المهارات الرياضية بأهم الاعتبارات الخاصة بثلاثة جوانب مهمة هي تقديم وشرح المهارة، تقديم وعرض النموذج، تقديم التغذية الراجعة

1-4-6- أبعاد المقياس: تتمثل أبعاد المقياس في المحاور الثلاث التالية:

- تقديم وشرح المهارة.
- تقديم وعرض النموذج.
- تقديم التغذية الراجعة.

6-4-2- تدرج المقياس: أما المقياس فهو ذو تدرج رباعي:

دائما - غالبا - أحيانا - أبدا.

6-4-3- تصنيف العبارات حسب كل بعد:

أ- المحور الأول -تقديم وشرح المهارة-: وهو يشتمل على خمسة عشرة (15) عبارة كلها تنطبق على طريقة تقديم وشرح المهارة وكيفية أداء ذلك.

ب- المحور الثاني -تقديم وعرض النموذج-: وهو يشتمل على إحدى عشرة (11) عبارة كلها تنطبق على طريقة تقديم وعرض النموذج وكل ما له علاقة بذلك.

ج- المحور الثالث -تقديم التغذية الراجعة-: وهو يشتمل على تسعة (09) عبارات كلها مربوطة مع طريقة تقديم وعرض النموذج وكل ما له علاقة بذلك.

6-4-4- طريقة التصحيح:

يمكن الحصول على درجات كل بعد في المقياس بإتباع الخطوات التالية:

دائما - - - - - - - - - - الدرجة 04

غالبا - - - - - - - - - - الدرجة 03

أحيانا - - - - - - - - - الدرجة 02

أبدا - - - - - - - - - - -الدرجة 01

فالتقويم يكون من خلال جمع الدرجات الخاصة بعبارات كل محور وحسابها، ووضعها في مستوى التقدير الخاص بكل محور، باعتبار أن المستويات المعتمدة في التقدير هي: ممتاز، جيد، متوسط، ضعيف

وكل محور له محك خاص بمستوى التقدير لأن كل محور يختلف عن المحاور الأخرى في عدد العبارات فيكون مستوى التقدير لكل محور كالآتي:

المحور الأول (تقديم وشرح المهارة)----------(15) عبارة.

مجموع النقاط	مستوى التقدير
60-55	ممتاز
54-51	جيد
50-47	متوسط
46-43	ضعيف

المحور الثاني (تقديم وعرض النموذج)----------(11) عبارة.

مجموع النقاط	مستوى التقدير
48-43	ممتاز
42-37	جيد
36-30	متوسط
29-12	ضعيف

المحور الثالث (تقديم التغذية الراجعة)----------(09) عبارات.

مجموع النقاط	مستوى التقدير
36-33	ممتاز
31-27	جيد
26-22	متوسط
21-9	ضعيف

6-5- الوسائل الإحصائية:

اعتمدنا في بحثنا على التكرارات والنسبة المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعالجة نتائج بحثنا، و α كرونباج، ومعامل الصدق الذاتي للتحقق من صدق الأداة المستخدمة.

7- الأسس العلمية للمقياس:

لقد قمنا بإتباع بعض الخطوات حتى لا نواجه صعوبات يترتب عنها حدوث أخطاء في عملية القياس، وبالتالي الحصول على نتائج ذات درجة عالية من الصدق، وكانت تلك الخطوات مرتبطة بعملية تقويم أداة القياس المستعملة في بحثنا حتى نتمكن من استخدامها، وكان الهدف من هذه الخطوات ما يلي:

1- التعرف على الصعوبات التي قد تواجهنا في استخدام المقياس حتى نتمكن من تفاديها في التجربة الأساسية.

2- معرفة كفاءة المقياس والوقوف على النواحي التنظيمية وإدارة العملية على أرض الواقع.

3- التأكد من ظروف إجراء الدراسة.

4- التأكد من كفاءة فريق العمل في مدى العمل بالمقياس.

5- التأكد من الأسس العلمية لأداة القياس (المقياس).

أولا: ثبات المقياس: يعتبر الثبات من الخصائص الواجب توافرها لصلاحية استخدام أي من أدوات القياس (اختبار أو مقياس)، "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).

وهذا يعني "أنه في حالة تطبيق نفس أداة القياس على نفس الفرد أو الشيء أي عدد من المرات بنفس الطريقة والشروط، فإننا سوف نحصل على نفس القيمة في كل مرة،

ومن المتفق عليه أن الثبات يشير إلى مدى الدقة والإتقان أو الاتساق الذي يقيس به الاختبار الظاهرة التي وضع من أجلها" (رضوان، 2006، صفحة 98).

ويشير البعض" أن ثبات الاختبار يعني درجة ثبات ما يقيسه"(محمد صبحي حسانين، 1995، ص 193).

توجد عدة طرق لحساب الثبات، فقمنا في بحثنا بإتباع طريقتين لإيجاد ثبات المقياس وهما:

- **حساب معامل ألفا كرونباخ (α) Coefficient alpha:** ويعتبر معامل ألفا كرونباخ **(α)** Coefficient alpha من أهم الطرق الإحصائية استخداما لتقدير الاتساق الداخلي للاختبارات والمقاييس متعددة الاختيار، أي عندما تكون احتمالات الإجابة ليست صفرا أي ليست ثنائية البعد (رضوان، 2006، صفحة 139).

  ولمعاجلة النتائج إحصائيا قمنا بحساب معامل ألفا كرونباخ **(α)** Coefficient alpha لكل محور على حدا وبعدها قمنا بحساب ألفا كرونباخ **(α)** Coefficient alpha للمقياس ككل فظهرت النتائج الموضحة في الجدول الموالي رقم (01).

- **طريقة التجزئة النصفية:** يمكن تقدير ثبات درجات الاختبار أو المقياس عن طريق التطبيق لمرة واحدة فقط على مجموعة واحدة من المفحوصين ثم يجزأ الاختبار أو المقياس إلى نصفين متكافئين، حيث تتطلب طريقة التجزئة النصفية تقسيم الاختبار إلى نصفين متساويين أو قريبين من التساوي (رضوان، 2006، الصفحات 110-111).

  حيث تم تقسيم الاختبار إلى قسمين، العبارات الفردية والعبارات الزوجية، وتم حساب الثبات بطريقة سبيرما – براون (Spearman – Brown formula).

ثانيا: صدق المقياس: يعتبر الصدق من أهم المعاملات لأي اختبار، حيث أنه من شروط تحديد صلاحية الاختبار، و"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).

ويعرف كذلك بأنه "مدى صلاحية الاختبار في قياس ما ُوضع من أجله"(ليلى السيد فرحات: 2002، ص 112).

فللتأكد من صدق المقياس فقد اعتمدنا طريقتين هما:

- **صدق المحتوى (صدق المضمون):** يعرف أن "صدق المحتوى يستهدف معرفة مدى تمثيل الاختبار أو المقياس لعناصر مكونات) السمة أو الصفة أو الظاهرة المطلوب قياسها، وعما اذا كان الاختبار أو المقياس يقيس جانبا محددا من هذه الظاهرة أم يقيسها كلها" (رضوان، 2006، صفحة 185).

  فقمنا بالتأكد من صدق محتوى المقياس من خلال عرض هذا المقياس على الخبراء والمحكمين (القائمة الاسمية ملحق رقم 1)، حيث حصلت العبارات على موافقة أراء الخبراء بنسبة مرتفعة، تفوق 75%، وبذلك فهي صادقة ومنطقية لتمثيل البند، إضافة إلى تحقيق صدق البنود التي يتضمنها المقياس كما يشير إلى ذلك الجدول(02).

- **الصدق الذاتي:** وذلك بحساب جذر الثبات، حيث 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 المعادلة التالية:

الصدق الذاتي(ر)= $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ **.....**(محمد صبحي حسين: 1995، ص 192).

ونتائج الصدق موضحة في الجدول الموالي رقم (...).

الجدول رقم (02) يوضح ثبات المحاور الثلاث، والثبات العام للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (α) Coefficient alpha

المعالجة الإحصائية / المحاور	حجم العينة ن	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ (α)	الدلالة
المحور الأول	30	15	0.982	مقبول
المحور الثاني		11	0.980	مقبول
المحور الثالث		09	0.973	مقبول
المقياس		35	0.993	مقبول

وكما هو مبين في الجدول رقم (02) الذي يبين ثبات كل محور من المحاور الثلاث، والثبات العام للمقياس يتضح لنا أن القيم المحسوبة لمعامل الثبات (ألفا

كرونباخ (α)) التي بلغت (0.982)، (0.980)، (0.973) للمحاور: الأول، الثاني، والثالث على التوالي، وبلغت كذلك قيمة (ألفا كرونباخ (α)) (0.993) بالنسبة للمقياس ككل أنها أكبر من (0.60) كحد أدنى لقيمة الثبات المقبولة، وهذا ما يؤكد أن أداة القياس تتميز بدرجة ثبات عالية.

الجدول رقم (03) يوضح صدق المحاور الثلاث، والصدق العام للمقياس

المعالجة الإحصائية / المحاور	حجم العينة ن	عدد العبارات	معامل الصدق	الدلالة
المحور الأول	30	15	0.99	مقبول
المحور الثاني		11	0.989	مقبول
المحور الثالث		09	0.986	مقبول
المقياس		35	0.996	مقبول

من خلال نتائج الجدول رقم (03) الذي يبين صدق كل محور من المحاور الثلاث، والصدق العام للمقياس يتضح لنا أن القيم المحسوبة لمعامل الصدق التي بلغت (0.99)، (0.989)، (0.986) للمحاور: الأول، الثاني، والثالث على التوالي،

وبلغت كذلك قيمة معامل الصدق (0.996) بالنسبة للمقياس ككل وهي مرتفعة، وهذا ما يؤكد أن أداة القياس تتميز بدرجة صدق عالية.

جدول رقم (04) يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الصدق للمقياس ككل

المعالجة الإحصائية / العبارات	حجم العينة ن	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق	الدلالة
العبارات الفردية	30	18	0.986	0.992	مقبول
العبارات الزوجية		17	0.984	0.991	مقبول

من خلال نتائج الجدول رقم (04) الذي يبين الثبات العام للمقياس بطيقة التجزئة النصفية يتضح لنا أن القيم المحسوبة لمعامل الثبات التي بلغت (0.986)، (0.984)، للعبارات الفردية والعبارات الزوجية على التوالي، وبلغت كذلك قيمة معامل الصدق العام للمقياس (0.992)، (0.991) للعبارات الفردية والعبارات الزوجية على التوالي ، وهذا ما يؤكد أن أداة القياس تتميز بدرجة ثبات وصدق عالية.

ثالثا: الموضوعية: تعتبر الموضوعية بأنها "الشرط الأول في البحث" (منذر الضامن، 2009، ص120).

وتعني موضوعية الاختبار عدم تأثيره بتغير المحكمين وهذا ما أشار إليه فان دالين (Vandaline) بما يلي "يعتبر الاختبار موضوعيا إذا كان يعطي نفس الدرجة بغض النظر عن من يصححه"(منذر الضامن، 2009، ص120).

ومنه يمكن القول أن نتائج الاختبار تكون ثابتة حيث يقول محمد صبحي حسانين في هذا الشأن "أن الثبات يعني الموضوعية أي أن الفرد يحصل على نفس الدرجة على الاختبار لو اختلف المحكمين"(محمد صبحي حسنين، 1995، ص 194).

وباعتبار أن المقياس المستخدم في بحثنا هذا عبارته وواضحة، وبعيدة عن الشك والتأويل، والذاتية في التقويم، والدراسة الاستطلاعية أثبتت ذلك حيث كان استيعاب الأساتذة لطريقة العمل سواء كمقومين للزملاء أو للإجابة على المحور الثالث من المقياس بنسبة عالية جدا، مما يجعل هذا المقياس يتميز بالموضوعية.

ومما سبق نستخلص أن المقياس المعمول به كأداة دراسة تتميز بثبات وصدق وموضوعية.

8- الدراسة الإحصائية:

تساعدنا في تلخيص النتائج وترتيبها بهدف وصفها وتحليلها وتفسيرها، من أجل فهم العوامل الأساسية التي تؤثر في الظاهرة المدروسة، علما أن لكل بحث دراسة إحصائية خاصة تتناسب وطبيعة المشكلة وخصائصها بما تساعد على تحقيق أهداف البحث والتحقق من فرضياته وبالتالي الإجابة على الأسئلة المطروحة.

ففي بحثنا اعتمدنا على الدراسة الإحصائية التالية:

- **النسبة المئوية** (%) = $\frac{\text{تكرار}}{\sum \text{تكرار}} \times 100$ (عبيدات، صفحة 169).
- **التكرارات**

- **المتوسط الحسابي**

يعتبر من أكثر الأساليب الإحصائية شيوعا، و هو أحد مقاييس النزعة المركزية و يعني إبراز مدى انتشار الدرجات في الوسط.

$$\bar{س} = \frac{مج\ س}{ن}$$

حيث: س:المتوسط الحسابي.

س: درجة كل فرد.

مج: مجموع الدرجات.

ن: عدد أفراد العينة.

- **الانحراف المعياري**

هو أهم مقاييس التشتت، ويرمز له بالرمز **(ع)** أو**(S)**، بالنسبة للعينة، ويمكن الحصول عليه بإتباع الخطوات التالية:

- إيجاد المتوسط الحسابي للمجموعة.
- إيجاد انحرافات كل مفردة عن المتوسط الحسابي.
- إيجاد مربعات هذه الانحرافات.
- إيجاد مجموع مربعات هذه الانحرافات.
- إيجاد الجذر التربيعي لهذا الناتج.

حيث أنه يتمثل في المعادلة التالية:

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ (س-م)^2}{ن}}$$

حيث: - ع:الانحراف المعياري.

- مج (س-م): مجموع انحرافات القيم على المتوسط الحسابي مربع.
- ن:عدد الأفراد.

➢ **معامل ألفا كرونباخ (α) Coefficient alpha**

➢ **معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية** : (فؤاد البهي السيد-1979،521،527)

معادلة " سبيرمان – براون" $ر|| = \frac{2ر}{1+ ر}$ حيث

ر|| : معامل الثبات

ر: معامل الارتباط.

معامل الارتباط بيرسون:

ويستعمل للكشف عن دلالة العلاقات و الارتباطات، و تمت الاستعانة بهذا الأسلوب لمعرفة العلاقة بين السلوك القيادي للمدرب الرياضي، درجة دافع الإنجاز لدى لاعبي كرة الطائرة.

يحسب معامل الارتباط بيرسون وفق المعادلة:

$$r = \frac{n \sum (x.y) - \sum x . \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (x)^2] . [n \sum y^2 - (y)^2]}}$$

حيث:

r: معامل الارتباط.

n: عدد أفراد العينة x.

x: مجموع درجات الأبعاد للاختبار القبلي.

y: مجموع درجات الأبعاد للاختبار البعدي.

الصدق الذاتي:

الصدق الذاتي = $\sqrt{\alpha}$

✓ **معامل الثبات (α كرومباخ):**

خلاصة:

تضمن هذا الفصل منهج البحث وإجراءاته الميدانية حيث شمل عينة البحث ومجالاته البشرية والمكانية والزمنية وكذا أدوات البحث المستعملة، كالمقياس والمصادر والمراجع والأساليب الإحصائية وما تحتويه من معادلات تتناسب مع موضوع البحث واختبار.

وشمل البحث كذلك على دراسة الأسس العلمية للمقياس، أين تطرقنا إلى ثبات وصدق المقياس.

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل من أهم الفصول التي يتأسس عليها هذا البحث، فمن خلاله يستطيع الباحث أن يدرك حقيقة بحثه، وهذا انطلاقا من النتائج التي يتوصل إليها بعد إجراءه للدراسة.

فعرض وتحليل النتائج ومناقشتها من متطلبات منهجية البحث، لهدا فالباحث مطالب بعرض وتحليل النتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية لبحثه، ففي هدا الفصل قمنا بعرض النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراسة مستوى تطبيق أساتذة التربية البدنية والرياضية لأسلوب النمذجة في تعليم المهارات الحركية في حصة التربية البدنية والرياضية، والتي فرضت علينا الاعتماد على الوسائل الإحصائية التي تتناسب وطبيعتها (طبيعة الدراسة) عبر جداول، وحاولنا تحليل وتفسير تلك النتائج لغرض تحقيق أهداف بحثنا وبالتالي الإجابة على الأسئلة المطروحة في بحثنا، ومنه التحقق من الفروض.

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

سوف نتطرق إلى عرض وتحليل النتائج بداية بنتائج المحور الأول والمتمثل في " تقديم وشرح المهارة "، وبعد ذلك ننتقل إلى عرض وتحليل نتائج المحور الثاني والمتمثل في " تقديم النموذج "، وبعدها نقوم بعرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثالث والمتمثل في " تقديم التغذية الراجعة ". وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية الملائمة لغرض تحقيق هدف البحث.

فلتحليل البيانات التي قمنا بتجميعها قمنا باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية IBM SPSS Statistics 22)، و حددت طول الفترة المستخدمة على مقياس ليكرت الرباعي بـ 4/3 أي (0.75) حيث أنه تكون الإجابة على أحد الاختيارات الأربعة هي: أبدا، أحيانا، غالبا، و دائما وهكذا أصبح طول الخلايا كالتالي:

- المتوسط المرجح من 1 إلى 1.74 يقابله عبارة أبدا.
- المتوسط المرجح من 1.75إلى 2.49 يقابله عبارة أحيانا.
- المتوسط المرجح من 2.50 إلى 3.24 تقابله عبارة غالبا.
- المتوسط المرجح من 3.25 إلى 4.00 تقابله عبارة دائما.

و قد اعتمدنا كذلك على الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة.
- التكرارات و النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمعرفة مدى ارتفاع أوانخفاض إجابات أفراد العينة.

1-1- عرض و تحليل نتائج المحور الأول:

سوف نبدأ بعرض وتحليل ومناقشة نتائج المحور الأول والمتمثل في " **تقديم وشرح المهارة** "، ففي البداية سوف نقوم بعرض النتائج عبارة بعبارة وبعدها نعرض نتائج المحور والذي من خلاله سنقوم بالتحقق من فرضية البحث الفرعية الأولى والمتمثلة في: " مستوى تقديم وشرح المهارة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي ينحصر مابين التقدير ممتاز وجيد "

1-1-1- عرض وتحليل نتائج العبارات:

- **العبارة الأولى: أتحدث بوضوح.**

جدول رقم 05 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الأولى

–التحدث بوضوح-

العبارة	أتحدث بوضوح			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	16	14	00	00
النسبة المئوية	53.33%	46.66%	00%	00%
المتوسط الحسابي	3.533			
الانحراف المعياري	0.507			

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (05) أن الأساتذة كلهم يتحدثون بوضوح لكن منهم من (16) أستاذ يتحدث بوضوح دائما، ومنهم (14) أستاذ يتحدث بوضوح في غالب الأحيان. أي ما يمثل نسبة (53.33%)، وبنسبة (46.66%) على التوالي.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "دائما" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.533).

- استنتاج: من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يتحدثون دائما بوضوح.

- **العبارة الثانية: أستخدم المصطلحات التي يفهمها التلاميذ.**

جدول رقم 06 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية

– أستخدم المصطلحات التي يفهمها التلاميذ -

العبارة	أستخدم المصطلحات التي يفهمها التلاميذ			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	19	11	00	00
النسبة المئوية	63.33%	36.66%	00%	00%
المتوسط الحسابي	3.633			
الانحراف المعياري	0.490			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (06) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية والمتمثلة في استخدام المصطلحات التي يفهمها التلاميذ يتضح أن الأساتذة كلهم يستخدمون المصطلحات التي يفهمها التلاميذ بصفة، فمنهم (19) أستاذ يستخدمونها بصفة دائمة، بينما (11) أستاذ يستخدمونها في غالب الأحيان أي ما يمثل نسبة (63.33%)، ونسبة (36.66%) على التوالي.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "دائما" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.633).

- استنتاج: يمكن أن نستنتج مما سبق ذكره أن الأساتذة يستخدمون المصطلحات التي يفهمها التلاميذ بصفة دائمة.

➢ **العبارة الثالثة: أستخدم الاتصال بالنظر.**

جدول رقم 07 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة

– أستخدم الاتصال بالنظر -

العبارة	أستخدم الاتصال بالنظر			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	05	13	09	03
النسبة المئوية	16.66%	43.33%	30.00%	10.00%
المتوسط الحسابي	2.666			
الانحراف المعياري	0.884			

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (07) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة والمتمثلة في استخدام الاتصال بالنظر أن (05) أساتذة فقط يستخدمون الاتصال بالنظر بصفة دائمة أي ما يمثل نسبة (16.66%)، بينما (13) أستاذ يستخدمون الاتصال بالنظر في غالب الأحيان أي بنسبة (43.33%)، و(09) أساتذة أي بنسبة (30.00%) قليلا ما يستخدمون الاتصال بالنظر، وأخيرا (03) أساتذة ما يمثل نسبة (10.00%) من المجموع الكلي للأساتذة لا يستخدمون الاتصال بالنظر.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (2.666).

- استنتاج: من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يستخدمون الاتصال بالنظر في أغلب الأحيان.

➢ **العبارة الرابعة: أحمس التلاميذ بالكلمة والحركة.**

جدول رقم 08 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة

– أحمس التلاميذ بالكلمة والحركة -

العبارة	أحمس التلاميذ بالكلمة والحركة			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	14	10	04	02
النسبة المئوية	46.66%	33.33%	13.33%	6.66%
المتوسط الحسابي	3.200			
الانحراف المعياري	0.924			

يظهر من خلال نتائج الجدول رقم (08) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة والمتمثلة في أن الأستاذ يحمس التلاميذ بالكلمة والحركة أن (14) أستاذ أي ما يمثل نسبة (46.66%) دائما يحمسون التلاميذ بالحركة والكلمة، و(10) أساتذة ما يعادل نسبة (33.33%) غالبا ما يحمسون التلاميذ بالكلمة والحركة، بينما (04) أساتذة أي ما يعادل (13.33%) قليلا ما يحمسون التلاميذ بالكلمة والحركة، في حين أن (02) أستاذ ما يعادل نسبة (6.66%) فقط لا يحمسون التلاميذ بالكلمة والحركة أبدا.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.200).

- استنتاج: استنادا لما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يحمسون التلاميذ بالكلمة والحركة في غالب الأحيان.

➢ **العبارة الخامسة: أتجنب الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية.**

جدول رقم 09 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة

– أتجنب الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية -

العبارة	أتجنب الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	11	09	08	02
النسبة المئوية	36.66%	30.00%	26.66%	06.66%
المتوسط الحسابي	2.966			
الانحراف المعياري	0.964			

من خلال نتائج الجدول رقم (09) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة والمتمثلة في أن الأستاذ يتجنب الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية يتضح أن (11) أستاذ ببنسبة (36.66%) دائما يتجنبون الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية، و(09) أساتذة بنسبة (30.00%) غالبا ما يتجنبون الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية، و(08) أساتذة بنسبة (26.66%) قليلا ما يتجنبون الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية، في حين أن (02) أستاذين بنسبة (6.66%) فقط لا يتجنبون الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية على الإطلاق.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (2.966).

- **استنتاج:** حسب ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة غالبا ما يتجنبون الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية.

➢ **العبارة السادسة: أبدأ تقديم المهارة بصورة منظمة.**

جدول رقم 10 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السادسة

– أبدأ تقديم المهارة بصورة منظمة -

العبارة	أبدأ تقديم المهارة بصورة منظمة			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	12	13	05	00
النسبة المئوية	40.00%	43.33%	16.66%	00%
المتوسط الحسابي	3.233			
الانحراف المعياري	0.727			

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) أن أغلبية الأساتذة يبدؤون بتقديم المهارة بصورة منظمة، بحيث نسبة (40.00%) دائما يبدؤون بتقديم المهارة بصورة منظمة، ونسبة (43.33%) غالبا ما يبدأون بتقديم المهارة بصورة منظمة، وفئة قليلة من الأساتذة لا يهتمون بذلك بحيث (16.66%) قليلا ما يبدأون بتقديم المهارة بصورة منظمة.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.233).

- **استنتاج:** من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يبدأون بتقديم المهارة بصورة منظمة في أغلب الأحيان.

➢ **العبارة السابعة: درست المهارة وأعلمها جيدا.**

جدول رقم 11 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السابعة

– درست المهارة وأعلمها جيدا -

العبارة	درست المهارة وأعلمها جيدا			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	18	12	00	00
النسبة المئوية	60.00%	30.00%	00%	00%
المتوسط الحسابي	3.600			
الانحراف المعياري	0.498			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السابعة والمتمثلة في أن الأستاذ سبق له وأن درس المهارة ويعلمها جيدا، يتضح أن (18) أستاذ من مجموع (30) أستاذ دائما يجدون أنهم قد سبق لهم وأن درسوا المهارة ويعلمونها جيدا أي ما يمثل نسبة (60.00%)، بينما (12) أستاذ من العدد الإجمالي للأساتذة (30) أستاذ في غالب الأحيان يجدون أنهم سبق لهم وأن درسوا المهارة ويعلمونها جيدا أي بنسبة (30.00%).

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "دائما" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.600).

- استنتاج: يمكن أن نستنتج مما سبق ذكره أن الأساتذة سبق لهم وأن درسوا المهارة ويعلمونها جيدا بصفة دائمة.

➢ **العبارة الثامنة: أقدم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين.**

جدول رقم 12 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة

– أقدم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين -

العبارة	أقدم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	07	13	08	02
النسبة المئوية	21.33%	43.33%	26.66%	06.66%
المتوسط الحسابي	2.833			
الانحراف المعياري	0.874			

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة والمتمثلة في تقديم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين أن (07) أساتذة فقط دائما يقوم بتقديم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين، أي ما يمثل نسبة (21.33%)، بينما (13) أستاذ أي بنسبة (43.33%) غالبا ما يقومون بتقديم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين، و(08) أساتذة أي بنسبة (26.66%) قليلا ما يقدمون المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين، وأخيرا (02) أستاذين ما يمثل نسبة (06.66%) لا يقومون بتقديم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين.

وبالرجوع إلى طول الخلايا، ومن خلال المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (2.966) نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "دائما".

- استنتاج: من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يقوم بتقديم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين بصفة دائمة.

➢ **العبارة التاسعة: أعلل سبب وأهمية المهارة المعلمة.**

جدول رقم 12 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة

– أعلل سبب وأهمية المهارة المعلمة -

العبارة	أعلل سبب وأهمية المهارة المعلمة			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	12	14	04	00
النسبة المئوية	40.00%	46.66%	13.33%	0.00%
المتوسط الحسابي	3.266			
الانحراف المعياري	0.691			

إن نتائج الجدول رقم (12) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة والمتمثلة في أن الأستاذ يعلل سبب وأهمية المهارة المعلمة تظهر أن (12) أستاذ من مجموع (30) أستاذ أي ما يمثل نسبة (40.00%) دائما يعللون سبب وأهمية المهارة المعلمة، و(14) أستاذ من العدد الإجمالي والذي يعادل (46.66%) غالبا ما يعللون سبب وأهمية المهارة المعلمة، بينما (04) أساتذة من المجموع الكلي أي ما يعادل (13.33%) قليلا ما يعللون سبب وأهمية المهارة المعلمة.

وبالرجوع إلى طول الخلايا، ومن خلال المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (3.266) نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا".

- استنتاج: استنادا لما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يعللون سبب وأهمية المهارة المعلمة في غالب الأحيان.

➢ **العبارة العاشرة: أحتفظ باتزاني عندما أتعامل مع تلاميذ غير منتبهين.**

جدول رقم 13: يبين إجابات الأساتذة حول العبارة العاشرة

– أحتفظ باتزاني عندما أتعامل مع تلاميذ غير منتبهين -

العبارة	أحتفظ باتزاني عندما أتعامل مع تلاميذ غير منتبهين			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	07	16	07	00
النسبة المئوية	23.33%	53.33%	23.33%	0.00%
المتوسط الحسابي	3.000			
الانحراف المعياري	0.694			

من خلال نتائج الجدول رقم (13) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة العاشرة والمتمثلة في أن الأستاذ يحتفظ باتزانه عندما يتعامل مع تلاميذ غير منتبهين أن (07) أساتذة أي بنسبة (23.33%) دائما يحتفظون باتزانهم عندما يتعاملون مع تلاميذ غير منتبهين، و(16) أستاذ من العدد الإجمالي أي ما يعادل نسبة (53.33%) غالبا ما يحتفظون باتزانهم عندما يتعاملون مع تلاميذ غير منتبهين، و(07) أساتذة من المجموع الكلي ما يعادل نسبة (23.33%) قليلا ما يحتفظون باتزانهم عندما يتعاملون مع تلاميذ غير منتبهين.

وبالرجوع إلى طول الخلايا، ومن خلال المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (3.000) نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا".

- استنتاج: حسب ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يحتفظون باتزانهم عندما يتعاملون مع تلاميذ غير منتبهين في غالب الأحيان دائما.

➢ **العبارة الحادية عشر: أضع التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه.**

جدول رقم 14: يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الحادية عشر

– أضع التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه -

العبارة	أضع التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	08	17	05	00
النسبة المئوية	26.66%	56.66%	16.66%	00%
المتوسط الحسابي	3.100			
الانحراف المعياري	0.661			

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (14) أن أغلبية الأساتذة يضعون التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه، بحيث (17) أستاذ من (30) أستاذ أي بنسبة (56.66%) غالبا ما يضعون التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه، و(08) أساتذة من المجموع الكلي ما يعادل نسبة **(**26.66%) دائما يضعون التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه. وفئة قليلة عددها (05) أساتذة ما يعادل نسبة (16.66%) قليلا ما يضعون التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه.

وبالرجوع إلى طول الخلايا، ومن خلال المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (3.100) نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا".

- استنتاج: من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الأساتذة غالبا ما يضعون التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه.

➢ **العبارة الثانية عشر: أنظم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح.**

جدول رقم 15: يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية عشر

– أنظم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح -

العبارة	أنظم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	19	09	02	00
النسبة المئوية	63.33%	30.00%	06.66%	0.00%
المتوسط الحسابي	3.566			
الانحراف المعياري	0.626			

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (15) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية عشر والمتمثلة في تنظيم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح أن (19) أستاذ دائما يقومون بتنظيم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح، أي ما يمثل نسبة (63.33%)، بينما (09) أساتذة أي بنسبة (30.00%) غالبا ما يقومون بتنظيم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح، وأخيرا (02) أستاذين ما يمثل نسبة (06.66%) لا يقومون أبدا بتنظيم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح.

وبالرجوع إلى طول الخلايا، ومن خلال المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (3.566) نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "دائما".

- استنتاج: من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة دائما يقومون بتنظيم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح.

➢ **العبارة الثالثة عشر: أتحكم في انفعالاتي خلال تقديم المهارة.**

جدول رقم 16: يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة عشر

– أتحكم في انفعالاتي خلال تقديم المهارة -

العبارة	أتحكم في انفعالاتي خلال تقديم المهارة			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	15	13	02	00
النسبة المئوية	50.00%	43.33%	06.66%	0.00%
المتوسط الحسابي	3.433			
الانحراف المعياري	0.626			

إن نتائج الجدول رقم (16) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة عشر والمتمثلة في أن الأستاذ يتحكم في انفعالاته خلال تقديم المهارة تظهر أن (15) أستاذ من مجموع (30) أستاذ أي ما يمثل نسبة (50.00%) دائما يتحكمون في انفعالاتهم خلال تقديم المهارة، بينما (02) أستاذين من المجموع الكلي أي ما يعادل (06.66%) قليلا ما يتحكمون في انفعالاتهم خلال تقديم المهارة.

وبالرجوع إلى طول الخلايا، ومن خلال المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (3.433) نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "دائما".

- استنتاج: استنادا لما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة دائما يتحكمون في انفعالاتهم خلال تقديم المهارة.

➢ **العبارة الرابعة عشر: أجدب انتباه التلاميذ بسرعة.**

جدول رقم 17: يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة عشر

– أجدب انتباه التلاميذ بسرعة -

العبارة	أجدب انتباه التلاميذ بسرعة			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	10	18	02	00
النسبة المئوية	33.33%	60.00%	06.66%	0.00%
المتوسط الحسابي	3.266			
الانحراف المعياري	0.583			

من خلال نتائج الجدول رقم (17) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة عشر والمتمثلة في أن الأستاذ يجذب انتباه التلاميذ بسرعة يتضح أن (10) أساتذة من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (33.33%) دائما يجذبون انتباه التلاميذ بسرعة، و(18) أستاذ من العدد الإجمالي أي ما يعادل نسبة (60.00%) غالبا ما يجذبون انتباه التلاميذ بسرعة، بينما (02) أستاذين من المجموع الكلي ما يعادل نسبة (06.66%) قليلا ما يجذبون انتباه التلاميذ بسرعة.

وبالرجوع إلى طول الخلايا، ومن خلال المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (3.266) نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "دائما".

- استنتاج: حسب ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة دائما يجذبون انتباه التلاميذ بسرعة.

➢ **العبارة الخامسة عشر: أجدب التلاميذ عند التحدث إليهم.**

جدول رقم 18: يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة عشر

– أجدب التلاميذ عند التحدث إليهم -

العبارة	أجدب التلاميذ عند التحدث إليهم			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	13	14	03	00
النسبة المئوية	43.33%	46.66%	10.00%	00%
المتوسط الحسابي	3.333			
الانحراف المعياري	0.660			

إن النتائج الموضحة في الجدول رقم (18) الذي يوضح إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة عشر والمتمثلة في أن الأستاذ يجدب التلاميذ عند التحدث إليهم يظهر من خلالها أن معظم الأساتذة يجدبون التلاميذ عند التحدث إليهم، بحيث (13) أستاذ من (30) أستاذ أي بنسبة (43.33%) دائما يجدبون التلاميذ عند التحدث إليهم، و(14) أستاذ من المجموع الكلي ما يعادل نسبة **(**46.66%) غالبا ما يجدبون التلاميذ عند التحدث إليهم. وفئة قليلة جدا من الأساتذة يبلغ عددهم (03) من العدد الكلي أي نسبة (10.00%) قليلا ما يجدبون التلاميذ عند التحدث إليهم.

وبالرجوع إلى طول الخلايا، ومن خلال المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (3.333) نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "دائما".

- استنتاج: من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الأساتذة دائما يجدبون التلاميذ عند التحدث إليهم.

1-1-2- عرض وتحليل النتائج الكلية للمحور:

بعد حساب درجات كل أستاذ في المحور الأول حسب التقييم المعتمد توصلنا إلى النتائج التي سوف نقوم بعرضها في الجدول الموالي وفق التقدير أو المستوى المتحصل عليه.

جدول رقم 19: يبين عدد ونسبة الأساتذة في كل تقدير(مستوى) من خلال إجابات المحور الأول "تقديم وشرح المهارة"

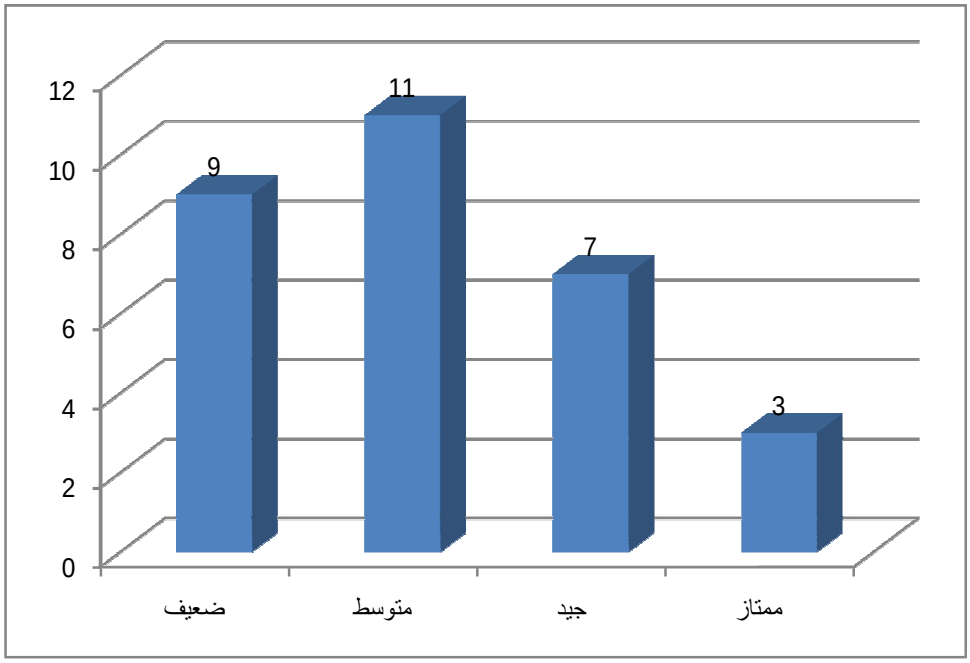
	التقدير(المستوى)			
	ممتاز 55-60 نقطة	جيد 51-54 نقطة	متوسط 47-50 نقطة	ضعيف 43-46 نقطة
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الأساتذة	03	07	11	09
النسبة المئوية	10.00%	23.33%	36.66%	30.00%
المتوسط الحسابي	48.83			
الانحراف المعياري	0.634			

من خلال النتائج التي تظهر في الجدول رقم (19) الذي يبين عدد ونسبة الأساتذة في كل تقدير(مستوى) من خلال نتائج المحور الأول والمتمثل في "تقديم وشرح المهارة" يتضح أن (11) أستاذ من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (36.66%) والتي تمثل أكبر نسبة تقع في المستوى المتوسط، ويلي بعد ذلك مجموعة الأساتذة التي يبلغ عددها (09) من العدد الإجمالي أي ما يعادل نسبة (30.00%) في مستوى تقدير ضعيف، ويليها في المرتبة الثالثة مجموعة الأساتذة التي تمثل نسبة (23.33%) من العدد الكلي أي عددها (07) أساتذة يقعون في مستوى تقدير جيد،

بينما في مستوى تقدير ممتاز لا نجد سوى (03) أساتذة من المجموع الكلي ما يعادل نسبة (10.00%) والتي تظهر قليلة جدا.

- **استنتاج:** حسب ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة مستوى تقديرهم متوسط في تقديم وشرح المهارة. والبقية التي تمثل عدد قليل من عدد الأساتذة يقع مستوى تقديرهم بين الجيد والممتاز.

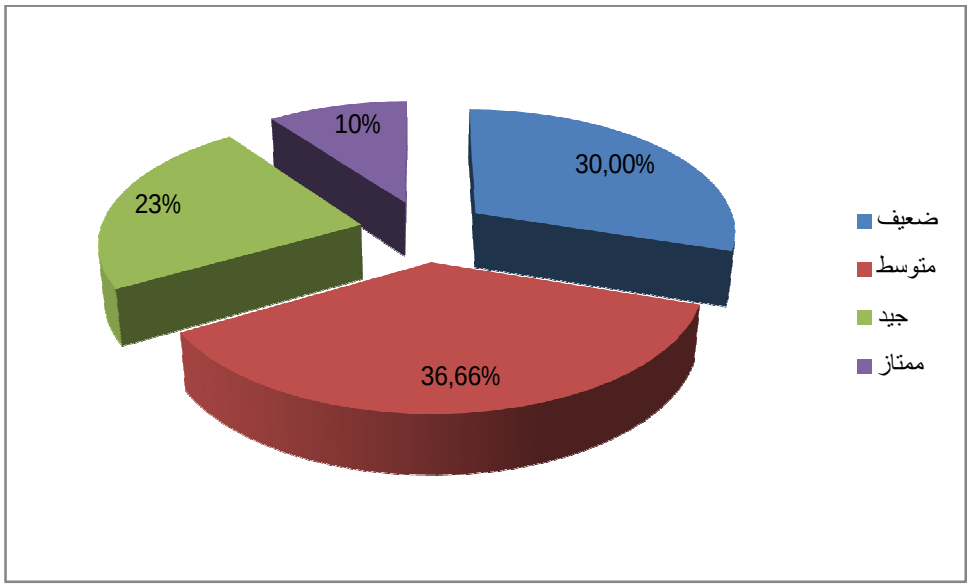
والشكل الموالي يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير



شكل رقم 04.يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الأول

فمن خلال الشكل رقم (04) الذي يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير نلاحظ أن أكبر عدد من الأساتذة يقع كما سبق ذكره في المستوى ما بين المتوسط والضعيف، وهذا ما يؤكد ما جاء في الجدول رقم (16) الذي يبين عدد ونسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير من خلال نتائج المحور الأول "تقديم وشرح المهارة".

أما فيما يخص النسب الممثلة لعدد الأساتذة حسب مستويات التقدير فهي موضحة من خلال الشكل الموالي:



شكل رقم 05. يبين نسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الأول

فمن خلال الشكل رقم (05) الذي يبين نسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير نلاحظ أن أكبر نسبة من الأساتذة تقع كما سبق ذكره في المستوى ما بين المتوسط والضعيف، وهذا ما يؤكد ما جاء في الجدول رقم (16) الذي يبين عدد ونسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير من خلال نتائج المحور الأول "تقديم وشرح المهارة" وبالرجوع إلى قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (48.83) والموضحة في الجدول رقم (19)، يتضح أن مستوى الأساتذة في تقديم وشرح المهارة ظهر متوسطا.

- **الاستنتاج العام للمحور الأول:** من خلال عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الأول "تقديم وشرح المهارة" نستنتج أن الأساتذة مستوى تقديرهم متوسط.

2-1- عرض و تحليل نتائج المحور الثاني:

سوف نقوم بعرض وتحليل ومناقشة نتائج المحور الثاني والمتمثل في " **تقديم النموذج** "، ففي البداية سوف نقوم بعرض النتائج عبارة بعبارة وبعدها نعرض نتائج المحور ككل الذي سنقوم فيه بالتحقق من فرضية البحث الفرعية الثانية والمتمثلة في: " مستوى تقديم النموذج لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي ينحصر مابين التقدير متوسط وضعيف "

- **العبارة الأولى: نظمت التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح.**

جدول رقم 20 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الأولى

– نظمت التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح-

العبارة	نظمت التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	20	08	02	00
النسبة المئوية	66.66%	26.66%	06.66%	00%
المتوسط الحسابي	3.600			
الانحراف المعياري	0.621			

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (20) أن أغلبية الأساتذة ينظمون التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح، فمنهم من يقوم بذلك بصفة دائمة، ومنهم من يلتزم بذلكم في غالب الأحيان، حيث يظهر أن (20) أستاذ أي

ما يمثل نسبة (66.66%) دائما ينظمون التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح، و(08) أساتذة ما يعادل نسبة (26.66%) ينظمون التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح في غالب الأحيان، بينما أستاذين (02) فقط أي ما يعادل نسبة (06.66%) قليلا ما ينظمون التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.600).

- **استنتاج:**

من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الأساتذة دائما ينظمون التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح.

- **العبارة الثانية: قمت بأداء النموذج بكفاءة تامة.**

جدول رقم 21 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية

– قمت بأداء النموذج بكفاءة تامة -

العبارة	قمت بأداء النموذج بكفاءة تامة			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	05	22	03	00
النسبة المئوية	16.66%	73.33%	10.00%	00.00%
المتوسط الحسابي	**3.066**			
الانحراف المعياري	**0.520**			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (21) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية من المحور الثاني والمتمثلة في أن يقوم الأساتذة بأداء النموذج بكفاءة تامة يتضح أن (05) أساتذة من مجموع (30) أستاذ أي ما يمثل نسبة (16.66%) يقومون بأداء النموذج بكفاءة تامة بصفة دائمة، و(22) أستاذ من العدد الإجمالي للأساتذة (30) أستاذ أي بنسبة (73.33%) يقومون بأداء النموذج بكفاءة تامة في غالب الأحيان، بينما (03) أساتذة من المجموع الكلي ما يعادل نسبة (10.00%) قليلا ما يقومون بأداء النموذج بكفاءة تامة.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.066).

- استنتاج: يمكن أن نستنتج مما سبق ذكره أن الأساتذة في غالب الأحيان يقومون بأداء النموذج بكفاءة تامة.

➢ **العبارة الثالثة: أديت نموذج المهارة بنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة.**

جدول رقم 22: يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة

– أديت نموذج المهارة بنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة -

العبارة	أديت نموذج المهارة بنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	09	15	06	00
النسبة المئوية	30.00%	50.00%	20.00%	00.00%
المتوسط الحسابي	3.100			
الانحراف المعياري	0.711			

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (22) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة من المحور الثاني والمتمثلة في أن الأساتذة يؤدون نموذج المهارة بنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة أن (09) أساتذة ما يمثل نسبة (30.00%) دائما يؤدون نموذج المهارة بنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة، و(15) أستاذ ما يعادل نسبة (50.00%) غالبا ما يؤدون نموذج المهارة بنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة، بينما (06) أساتذة فقط أي بنسبة (20.00%) قليلا ما يؤدون نموذج المهارة بنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.100).

- استنتاج:

من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن معظم الأساتذة يؤدون نموذج المهارة بنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة في أغلب الأحيان.

- **العبارة الرابعة: أديت النموذج من زوايا متعددة كافية.**

جدول رقم 23 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة

– أديت النموذج من زوايا متعددة كافية -

العبارة	أديت النموذج من زوايا متعددة كافية			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	09	13	08	00
النسبة المئوية	30.00%	43.33%	26.66%	00.00%
المتوسط الحسابي	3.033			
الانحراف المعياري	0.764			

يظهر من خلال نتائج الجدول رقم (23) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة من المحور الثاني والمتمثلة في أن الأساتذة يؤدون النموذج من زوايا متعددة كافية أن (09) أساتذة أي ما يمثل نسبة (30.00%) دائما يؤدون النموذج من زوايا متعددة كافية، و(13) أساتذة والذي يعادل نسبة (43.33%) غالبا ما يؤدون النموذج من زوايا متعددة كافية، بينما (08) أساتذة أي ما يعادل (26.66%) قليلا ما يؤدون النموذج من زوايا متعددة كافية.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.033).

- استنتاج: استنادا لما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يؤدون النموذج من زوايا متعددة كافية في غالب الأحيان.

- **العبارة الخامسة: أديت النموذج بكلا الجانبين "اليدين،القدمين".**

جدول رقم 24 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة

– أديت النموذج بكلا الجانبين "اليدين،القدمين"-

العبارة	أديت النموذج بكلا الجانبين "اليدين،القدمين"			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	04	18	08	00
النسبة المئوية	13.33%	60.00%	26.66%	00.00%
المتوسط الحسابي	2.866			
الانحراف المعياري	0.628			

من خلال نتائج الجدول رقم (24) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة من المحور الثاني والمتمثلة في أن الأساتذة يؤدون النموذج بكلا الجانبين "اليدين،القدمين" أن (04) أساتذة أي بنسبة (13.33%) دائما يؤدون النموذج بكلا الجانبين "اليدين،القدمين"، و(18) أستاذ أي ما يعادل نسبة (60.00%) غالبا ما يؤدون النموذج بكلا الجانبين "اليدين،القدمين"، و(08) أساتذة ما يعادل نسبة (26.66%) قليلا ما يؤدون النموذج بكلا الجانبين "اليدين،القدمين".

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه العام كان لصالح العبارة "غالبا" من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (2.866).

- استنتاج:

حسب ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يؤدون النموذج بكلا الجانبين "اليدين،القدمين" في غالب الأحيان.

- **العبارة السادسة: وضحت أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج.**

جدول رقم 25 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السادسة

– وضحت أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج -

العبارة	وضحت أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	12	11	07	00
النسبة المئوية	40.00%	36.66%	23.33%	00.00%
المتوسط الحسابي	3.166			
الانحراف المعياري	0.791			

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (25) أن أغلبية الأساتذة يوضحون أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج، بحيث أن (12) أستاذ أي بنسبة (40.00%) دائما يوضحون أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج، و(11) أستاذ ما يعادل نسبة **(**36.66%) غالبا ما يوضحون أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج، بينما (07) أساتذة ما يمثل نسبة(23.33%) قليلا ما يوضحون أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج.

وبالرجوع الى قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.166)، ومن خلال طول الخلايا نجد أن التوجه يكون لصالح عبارة "غالبا"

- **استنتاج:** من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يوضحون أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج في غالب الأحيان.

➢ **العبارة السابعة: أديت النموذج لعدد كاف.**

جدول رقم 26 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السابعة

– أديت النموذج لعدد كاف -

العبارة	أديت النموذج لعدد كاف			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	12	10	08	00
النسبة المئوية	40.00%	33.33%	26.66%	00%
المتوسط الحسابي	3.133			
الانحراف المعياري	0.819			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (26) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السابعة من المحور الثاني والمتمثلة في أن الأساتذة يؤدون النموذج لعدد كاف يتضح أن (12) أستاذ دائما يؤدون النموذج لعدد كاف أي ما يمثل نسبة (40.00%)، و(10) أساتذة في غالب الأحيان يؤدون النموذج لعدد كاف أي بنسبة (33.33%)، بينما (08) أساتذة قليلا ما يؤدون النموذج لعدد كاف أي ما يمثل (26.66%).

وبالرجوع الى قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.133)، ومن خلال طول الخلايا نجد أن التوجه يكون لصالح عبارة "غالبا"

- استنتاج:

يمكن أن نستنتج مما سبق ذكره أن الأساتذة يؤدون النموذج لعدد كاف في أغلب الأحيان.

- **العبارة الثامنة: قمت بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو الأمثل.**

جدول رقم 27 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة

– قمت بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو الأمثل -

العبارة	قمت بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو الأمثل			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	10	12	08	00
النسبة المئوية	33.33%	40.00%	26.66%	00.00%
المتوسط الحسابي	3.066			
الانحراف المعياري	0.784			

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (27) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة من المحور الثاني والمتمثلة في أن الأساتذة يقومون بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو الأمثل أن (10) أساتذة أي ما يمثل نسبة (33.33%) دائما يقومون بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو الأمثل، و(12) أستاذ أي بنسبة (40.00%) غالبا ما يقومون بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو الأمثل، بينما (08) أساتذة أي بنسبة (26.66%) قليلا ما يقومون بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو المثل.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه يكون لصالح عبارة "غالبا"، وذلك من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.066).

- استنتاج: من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة غالبا ما يقومون بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو الأمثل.

- **العبارة التاسعة: أديت النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوبا.**

جدول رقم 28 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة

– أديت النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوبا -

العبارة	أديت النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوبا			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	10	16	04	00
النسبة المئوية	33.33%	53.33%	13.33%	0.00%
المتوسط الحسابي	3.200			
الانحراف المعياري	0.664			

إن نتائج الجدول رقم (28) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة والمتمثلة أن الأساتذة يؤدون النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوبا أن (10) أساتذة من دائما يقومون بأداء النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوب، أي ما يمثل نسبة (33.33%)، و(16) أستاذ أي بنسبة (53.33%) غالبا ما يقومون بأداء النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوب، و(04) أساتذة أي بنسبة (13.33%) قليلا ما يقومون بأداء النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوب.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه يكون لصالح عبارة "غالبا"، وذلك من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.200).

- استنتاج: من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يقومون بأداء النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوب في أغلب الأحيان.

- **العبارة العاشرة: وضحت التشابه و الاختلاف بين نموذج المهارة و المهارات السابق تعلمها و المرتبطة بها.**

جدول رقم 29 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة العاشرة

- وضحت التشابه و الاختلاف بين نموذج المهارة و المهارات السابق تعلمها والمرتبطة بها –

العبارة	وضحت التشابه و الاختلاف بين نموذج المهارة و المهارات السابق تعلمها و المرتبطة بها			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	09	14	07	00
النسبة المئوية	30.00%	46.66%	23.33%	0.00%
المتوسط الحسابي	3.066			
الانحراف المعياري	0.739			

من خلال نتائج الجدول رقم (29) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة العاشرة والمتمثلة في أن الأساتذة يقومون بتوضيح التشابه والاختلاف بين نموذج المهارة والمهارات السابق تعلمها والمرتبطة بها، أن (09) أساتذة أي بنسبة (30.00%) دائما يوضحون التشابه والاختلاف بين نموذج المهارة والمهارات السابق تعلمها والمرتبطة بها، و(14) أستاذ أي ما يعادل نسبة (46.66%) غالبا ما يوضحون التشابه والاختلاف بين نموذج المهارة والمهارات السابق تعلمها والمرتبطة بها، بينما (07) أساتذة ما يعادل نسبة (23.33%) قليلا ما يوضحون التشابه والاختلاف بين نموذج المهارة والمهارات السابق تعلمها والمرتبطة بها.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه يكون لصالح عبارة "غالبا"، وذلك من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.066).

استنتاج: حسب ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يوضحون التشابه والاختلاف بين نموذج المهارة والمهارات السابق تعلمها والمرتبطة بها في غالب الأحيان.

- **العبارة الحادية عشر: استمعت و أجبت على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ.**

جدول رقم 30: يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الحادية عشر

– استمعت وأجبت على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ -

العبارة	استمعت و أجبت على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	18	09	03	00
النسبة المئوية	60.00%	30.00%	10.00%	00%
المتوسط الحسابي	3.500			
الانحراف المعياري	0.682			

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (30) الذي يبين اجابات الأساتذة حول العبارة الحادية عشر من المحور الثاني والمتمثلة في أن الأساتذة يستمعون ويجيبون على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ أن أغلبية الأساتذة يستمعون ويجيبون على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ، بحيث (18) أستاذ أي بنسبة (60.00%) دائما ما يستمعون و يجيبون على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ، و(09) أساتذة ما يعادل نسبة **(**30.00%) غالبا ما يستمعون و يجيبون على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ. بينما فئة قليلة من الأساتذة يبلغ عددهم (03) أي بنسبة (10.00%) قليلا ما يستمعون و يجيبون على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ.

وبالرجوع إلى طول الخلايا نجد أن التوجه يكون لصالح عبارة "دائما"، وذلك من خلال قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (3.500).

- استنتاج: من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الأساتذة دائما ما يستمعون ويجيبون على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ.

1-1-2- عرض وتحليل النتائج الكلية للمحور:

بعد حساب درجات كل أستاذ في المحور الثاني حسب التقييم المعتمد توصلنا إلى النتائج التي سوف نقوم بعرضها في الجدول الموالي وفق التقدير أو المستوى المتحصل عليه.

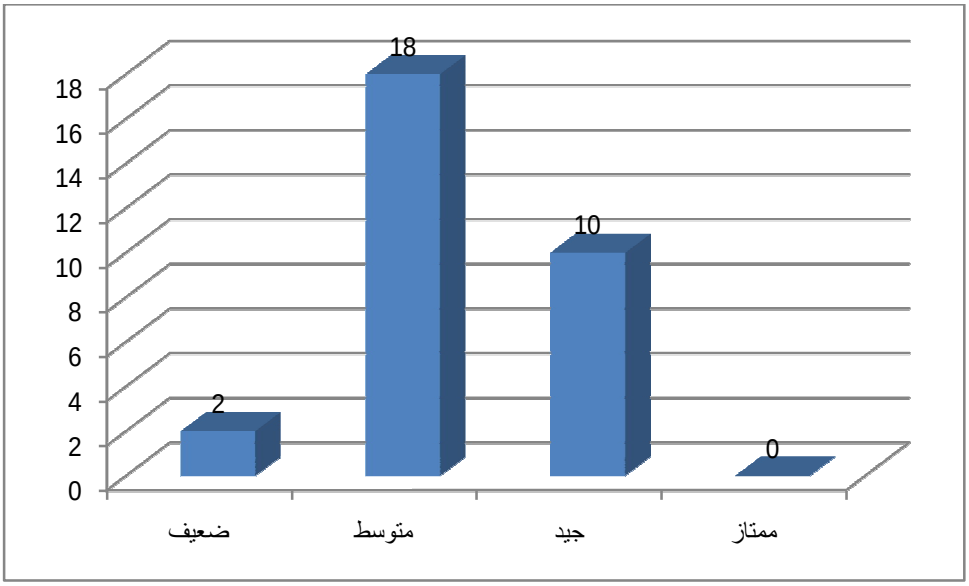
جدول رقم 31: يبين عدد ونسبة الأساتذة في كل تقدير(مستوى) من خلال إجابات المحور الثاني "تقديم النموذج"

	التقدير(المستوى)			
	ممتاز 43-48 نقطة	جيد 37-42 نقطة	متوسط 30-36 نقطة	ضعيف 12-29 نقطة
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الأساتذة	00	10	18	02
النسبة المئوية	00.00%	33.33%	60.00%	06.66%
المتوسط الحسابي	34.73			
الانحراف المعياري	0.811			

من خلال النتائج التي تظهر في الجدول رقم (31) الذي يبين عدد ونسبة الأساتذة في كل تقدير(مستوى) من خلال نتائج المحور الثاني والمتمثل في "تقديم النموذج" يتضح أن (18) أستاذ أي بنسبة (60.00%)، والتي تمثل أكبر نسبة تقع في المستوى المتوسط، وتأتي في المرتبة الثانية بعد ذلك مجموعة الأساتذة التي يبلغ عددها (10) أي ما يعادل نسبة (33.33%) في مستوى تقدير جيد، بينما في المرتبة الثالثة والأخيرة لا نجد سوى نسبة (06.66%) من العدد الكلي للأساتذة، أي عددها (02) أستاذين يقعون في مستوى تقدير ضعيف، أما في مستوى تقدير ممتاز لا نجد أي أستاذ.

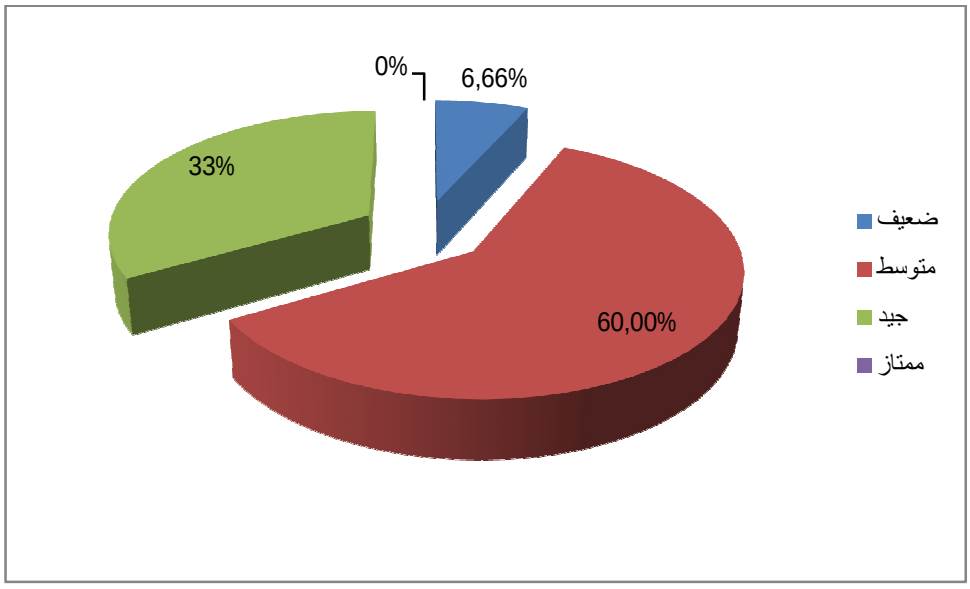
- استنتاج: حسب ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أن أكبر عدد من الأساتذة يقع مستوى تقديرهم بين المتوسط والضعيف في تقديم وشرح المهارة، والبقية التي تمثل عدد قليل من عدد الأساتذة يقع مستوى تقديرهم بين الجيد والممتاز.

والشكل الموالي يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير



شكل رقم 06.يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الثاني

فمن خلال الشكل رقم (06) الذي يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير من خلال نتائج المحور الثاني، نلاحظ أن أكبر عدد من الأساتذة يقع كما سبق ذكره في المستوى ما بين المتوسط والجيد، فالأغلبية مستواهم متوسط، والبقية من ذلك العدد مستواهم جيد، بينما العدد قليل جدا من عدد الأساتذة الذين مستواهم ضعيف وهذا ما يؤكد ما جاء في الجدول رقم (31) الذي يبين عدد ونسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير من خلال نتائج المحور الأول "تقديم النموذج". أما فيما يخص النسب الممثلة لعدد الأساتذة حسب مستويات التقدير فهي موضحة من خلال الشكل الموالي:



شكل رقم 07. يبين نسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الثاني

فمن خلال الشكل رقم (07) الذي يبين نسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير من خلال نتائج المحور الثاني، نلاحظ أن أكبر نسبة من الأساتذة تقع كما سبق ذكره في المستوى ما بين المتوسط والجيد، فالأغلبية مستواهم متوسط والبقية من ذلك العدد مستواهم جيد، بينما عدد قليل جدا من الأساتذة مستواهم ضعيف وليس لدينا أي أستاذ مستواه ممتاز من خلال نتائج المحور الثاني الخاص بتقديم النموذج. وهذا ما يؤكد ما جاء في الجدول رقم (31) الذي يبين عدد ونسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير من خلال نتائج المحور الثاني "تقديم النموذج"

وبالرجوع للمتوسط الحسابي الذي قدر ب (34.73)، يتضح أن مستوى الأساتذة في تقديم وعرض النموذج متوسط.

❖ **الاستنتاج العام للمحور الثاني :**

من خلال عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثاني "تقديم وعرض النموذج" نستنتج أن الأساتذة مستوى تقديرهم متوسط فيما يخص تقديم وعرض النموذج.

3-1- عرض و تحليل نتائج المحور الثالث:

سوف نعرض ونحلل ونناقش نتائج المحور الثالث والمتمثل في " **تقديم التغذية الراجعة**"، ففي البداية سوف نقوم بعرض النتائج عبارة بعبارة وبعدها نعرض نتائج المحور ككل الذي سنقوم فيه بالتحقق من فرضية البحث الفرعية الأولى والمتمثلة في: " مستوى تقديم التغذية الراجعة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي ينحصر مابين التقدير ممتاز وجيد "

- **العبارة الأولى: قومت أداء التلاميذ وأنا منتبه تماما.**

جدول رقم 32 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الأولى

– قومت أداء التلاميذ وأنا منتبه تماما -

العبارة	قومت أداء التلاميذ وأنا منتبه تماما			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	11	15	04	00
النسبة المئوية	36.66%	50.00%	13.33%	0.00%
المتوسط الحسابي	3.233			
الانحراف المعياري	0.678			

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (32) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الأولى من المحور الثالث والمتمثلة في أن معظم الأساتذة يقومون بتقويم أداء التلاميذ وهم منتبهون تماما، فأغلبهم يقومون بذلك في غالب الأحيان وبلغ عددهم (15) أستاذ أي بنسبة (50.00%)، والبقية تقوم بذلك بصفة دائمة وبلغ عددها (11) أستاذ ما يعادل نسبة (36.66%)، بينما (04) أساتذة فقط أي ما يعادل نسبة (13.33%) قليلا ما يقومون بتقويم أداء التلاميذ وهم منتبهون تماما.

وبالرجوع الى قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت ب (3.233)، ومن خلال طول الخلايا يتضح أن التوجه كان لصالح العبارة "غالبا".

- استنتاج: من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يقومون بتقويم أداء التلاميذ وهم منتبهون تماما في أغلب الأحيان.

- **العبارة الثانية: كنت أوقف الأداء وأصحح الأخطاء عند اللزوم.**

جدول رقم 33 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية

– كنت أوقف الأداء وأصحح الأخطاء عند اللزوم -

العبارة	كنت أوقف الأداء وأصحح الأخطاء عند اللزوم			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	17	10	03	00
النسبة المئوية	56.66%	33.33%	10.00%	0.00%
المتوسط الحسابي	3.466			
الانحراف المعياري	0.681			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (33) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثانية من المحور الثالث والمتمثلة في أن الأساتذة يوقفون الأداء ويصححون الأخطاء عند اللزوم يتضح أن (17) أستاذ أي ما يمثل نسبة (56.66%) كانوا يقومون دائما بإيقاف الأداء ويصححون الأخطاء عند اللزوم، و(10) أساتذة للأساتذة (30) أستاذ أي بنسبة (33.33%) كانوا في غالب الأحيان يقومون بإيقاف الأداء ويصححون الأخطاء عند اللزوم.

وبالرجوع الى قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت ب (3.644)، ومن خلال طول الخلايا يتضح أن التوجه كان لصالح العبارة "دائما".

- استنتاج: يمكن أن نستنتج مما سبق ذكره أن الأساتذة يقومون دائما بإيقاف الأداء ويصححون الأخطاء عند اللزوم.

- **العبارة الثالثة: قدمت التغذية الراجعة في التوقيت المناسب.**

جدول رقم 34 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة

– قدمت التغذية الراجعة في التوقيت المناسب -

العبارة	قدمت التغذية الراجعة في التوقيت المناسب			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	09	16	05	00
النسبة المئوية	30.00%	56.66%	16.66%	00.00%
المتوسط الحسابي	3.133			
الانحراف المعياري	0.681			

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (34) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثالثة من المحور الثالث والمتمثلة في أن الأساتذة قاموا بتقديم التغذية الراجعة في التوقيت المناسب أن (09) أساتذة أي ما يمثل نسبة (30.00%) دائما يقومون بتقديم التغذية الراجعة في التوقيت المناسب، و(16) أستاذ ما يعادل نسبة (56.66%) غالبا ما يقومون بتقديم التغذية الراجعة في التوقيت المناسب، بينما (05) أساتذة فقط أي بنسبة (16.66%) قليلا ما يقومون بتقديم التغذية الراجعة في التوقيت المناسب.

وبالرجوع الى قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت ب (3.133)، ومن خلال طول الخلايا يتضح أن التوجه كان لصالح العبارة "غالبا".

- استنتاج: من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة يقومون بتقديم التغذية الراجعة في التوقيت المناسب في أغلب الأحيان.

➢ **العبارة الرابعة: شجعت الأداء الجيد الصحيح.**

جدول رقم 35 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة

– شجعت الأداء الجيد الصحيح -

العبارة	شجعت الأداء الجيد الصحيح			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	21	09	00	00
النسبة المئوية	70.00%	30.00%	00.00%	00.00%
المتوسط الحسابي	3.700			
الانحراف المعياري	0.466			

يظهر من خلال نتائج الجدول رقم (35) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الرابعة من المحور الثالث والمتمثلة في أن الأساتذة يقومون بتشجيع الأداء الجيد الصحيح أن (21) أستاذ أي ما يمثل نسبة (70.00%) دائما يشجعون الأداء الجيد الصحيح، بينما (09) أساتذة أي ما يعادل (30.00%) غالبا ما يقومون بتشجيع الأداء الجيد الصحيح.

ومن خلال طول الخلايا، يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي الموضحة في الجدول والتي بلغت (3.700) توجه النتائج لعبارة "دائما".

- استنتاج: استنادا لما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة دائما يشجعون الأداء الجيد الصحيح.

- **العبارة الخامسة: شرحت النقاط الفنية وأديت النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة.**

جدول رقم 36 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة

– شرحت النقاط الفنية وأديت النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة -

العبارة	شرحت النقاط الفنية وأديت النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	14	13	03	00
النسبة المئوية	46.66%	43.33%	10.00%	00.00%
المتوسط الحسابي	3.366			
الانحراف المعياري	0.668			

من خلال نتائج الجدول رقم (36) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الخامسة من المحور الثالث والمتمثلة في أن الأساتذة يقومون بشرح النقاط الفنية وتأدية النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة أن (14) أستاذ أي بنسبة (46.66%) دائما يقومون بشرح النقاط الفنية وتأدية النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة، و(13) أستاذ أي ما يعادل نسبة (43.33%) غالبا ما يقومون بشرح النقاط الفنية وتأدية النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة، و(03) أساتذة فقط ما يعادل نسبة (10.00%) قليلا ما يقومون بشرح النقاط الفنية وتأدية النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة.

وبالرجوع إلى قيمة المتوسط الحسابي التي قدرت ب (3.366)، ومن خلال طول الخلايا يتضح أن التوجه كان لصالح العبارة "دائما".

- استنتاج: حسب ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة دائما يقومون بشرح النقاط الفنية وتأدية النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة.

- **العبارة السادسة: قدمت التغذية الراجعة بأسلوب ايجابي.**

جدول رقم 37 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السادسة

– قدمت التغذية الراجعة بأسلوب ايجابي -

العبارة	قدمت التغذية الراجعة بأسلوب ايجابي			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	10	16	04	00
النسبة المئوية	33.33%	53.33%	13.33%	00.00%
المتوسط الحسابي	3.200			
الانحراف المعياري	0.664			

يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (37) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السادسة من المحور الثالث أن أغلبية الأساتذة والذين بلغ عددهم (16) أستاذ أي ما يعادل نسبة (53.33%) غالبا ما يقدمون التغذية الراجعة بأسلوب ايجابي، و(10) أساتذة أي بنسبة (33.33%) دائما يقدمون التغذية الراجعة بأسلوب ايجابي، بينما (04) أساتذة فقط ما يمثل نسبة(13.33%) قليلا ما يقومون بتقديم التغذية الراجعة بأسلوب ايجابي.

ومن خلال طول الخلايا، يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي الموضحة في الجدول والتي بلغت (3.200) توجه النتائج لعبارة "غالبا".

- استنتاج: من خلال ما تقدم يمكن أن نستنتج أن الأساتذة غالبا ما يقدمون التغذية الراجعة بأسلوب ايجابي.

➢ **العبارة السابعة: التلاميذ فهموا واستوعبوا المعلومات التي قدمتها إليهم.**

جدول رقم 38 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السابعة

– التلاميذ فهموا واستوعبوا المعلومات التي قدمتها إليهم -

العبارة	التلاميذ فهموا واستوعبوا المعلومات التي قدمتها إليهم			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	07	17	06	00
النسبة المئوية	23.33%	56.66%	20.00%	00.00%
المتوسط الحسابي	3.033			
الانحراف المعياري	0.668			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (38) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة السابعة من المحور الثالث والمتمثلة في أن التلاميذ فهموا واستوعبوا المعلومات التي قدمتها إليهم يتضح أن (07) أستاذ دائما عندهم التلاميذ يفهمون ويستوعبون المعلومات التي يقدمونها إليهم أي ما يمثل نسبة (23.33%)، و(17) أستاذ في غالب الأحيان عندهم التلاميذ يفهمون ويستوعبون المعلومات التي يقدمونها إليهم أي بنسبة (56.66%)، بينما (06) أساتذة قليلا عندهم التلاميذ ما يفهمون ويستوعبون المعلومات التي يقدمونها إليهم أي ما يمثل نسبة (20.00%).

ومن خلال المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته (3.033) ومن خلال طول الخلايا يتضح أن اتجاه النتائج نحو العبارة "غالبا"

- **استنتاج:** يمكن أن نستنتج مما سبق ذكره أن الأساتذة عندهم التلاميذ غالبا ما يفهمون ويستوعبون المعلومات التي يقدمونها إليهم.

- **العبارة الثامنة: كنت صبورا خلال تقديم التغذية الراجعة.**

جدول رقم 39 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة

– كنت صبورا خلال تقديم التغذية الراجعة -

العبارة	كنت صبورا خلال تقديم التغذية الراجعة			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	10	15	05	00
النسبة المئوية	33.33%	50.00%	16.66%	00.00%
المتوسط الحسابي	3.166			
الانحراف المعياري	0.698			

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (39) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة الثامنة من المحور الثاني والمتمثلة في أن الأساتذة كانوا صبورين خلال تقديم التغذية الراجعة أن (10) أساتذة أي ما يمثل نسبة (33.33%) دائما كانوا صبورين خلال تقديم التغذية الراجعة، و(15) أستاذ أي بنسبة (50.00%) غالبا ما كانوا صبورين خلال تقديم التغذية الراجعة، بينما(05) أساتذة فقط أي بنسبة (16.66%) قليلا ما كانوا صبورين خلال تقديم التغذية الراجعة.

ومن خلال طول الخلايا، يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي الموضحة في الجدول والتي بلغت (3.166) توجه النتائج لعبارة "غالبا".

- استنتاج: من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة غالبا ما كانوا صبورين خلال تقديم التغذية الراجعة.

➢ **العبارة التاسعة: شجعت التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم.**

جدول رقم 40 : يبين إجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة

– شجعت التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم -

العبارة	شجعت التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم			
	دائما	غالبا	قليلا	أبدا
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الاستجابات	20	07	03	00
النسبة المئوية	66.66%	23.33%	10.00%	00.00%
المتوسط الحسابي	3.566			
الانحراف المعياري	0.678			

إن نتائج الجدول رقم (40) الذي يبين إجابات الأساتذة حول العبارة التاسعة والمتمثلة أن الأساتذة قاموا بتشجيع التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم أن (20) أستاذ أي ما يمثل نسبة (66.66%) قاموا دائما بتشجيع التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم، و(07) أساتذة أي بنسبة (23.33%) غالبا ما قاموا بتشجيع التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم

مستوى أدائهم، بينما (03) أساتذة فقط أي بنسبة (10.00%) قليلا ما قاموا بتشجيع التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم.

ومن خلال طول الخلايا، يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي الموضحة في الجدول والتي بلغت (3.566) توجه النتائج لعبارة "دائما".

- استنتاج: من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة قاموا دائما بتشجيع التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم.

- **عرض وتحليل النتائج الكلية للمحور:**

بعد حساب درجات كل أستاذ في المحور الثالث حسب التقييم المعتمد توصلنا إلى النتائج التي سوف نقوم بعرضها في الجدول الموالي وفق التقدير أو المستوى المتحصل عليه.

جدول رقم 41: يبين عدد ونسبة الأساتذة في كل تقدير(مستوى) من خلال إجابات المحور الثالث "تقديم التغذية الراجعة"

	التقدير(المستوى)			
	ممتاز 32-36 نقطة	جيد 27-31 نقطة	متوسط 22-26 نقطة	ضعيف 09-21 نقطة
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الأساتذة	10	15	03	02
النسبة المئوية	33.33%	50.00%	10.00%	06.66%
المتوسط الحسابي	28.600			
الانحراف المعياري	0.655			

مستوى أدائهم، بينما (03) أساتذة فقط أي بنسبة (10.00%) قليلا ما قاموا بتشجيع التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم.

ومن خلال طول الخلايا، يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي الموضحة في الجدول والتي بلغت (3.566) توجه النتائج لعبارة "دائما".

- استنتاج: من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن الأساتذة قاموا دائما بتشجيع التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم.

- **عرض وتحليل النتائج الكلية للمحور:**

بعد حساب درجات كل أستاذ في المحور الثالث حسب التقييم المعتمد توصلنا إلى النتائج التي سوف نقوم بعرضها في الجدول الموالي وفق التقدير أو المستوى المتحصل عليه.

جدول رقم 41: يبين عدد ونسبة الأساتذة في كل تقدير(مستوى) من خلال إجابات المحور الثالث "تقديم التغذية الراجعة"

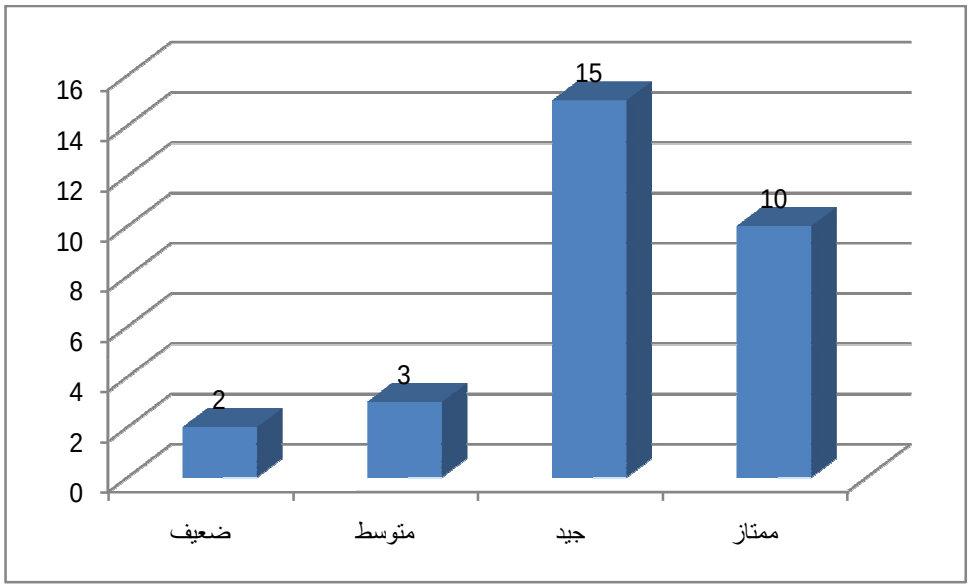
	التقدير(المستوى)			
	ممتاز 32-36 نقطة	جيد 27-31 نقطة	متوسط 22-26 نقطة	ضعيف 09-21 نقطة
العدد الإجمالي للعينة	30 أستاذ			
عدد الأساتذة	10	15	03	02
النسبة المئوية	33.33%	50.00%	10.00%	06.66%
المتوسط الحسابي	28.600			
الانحراف المعياري	0.655			

من خلال النتائج التي تظهر في الجدول رقم (41) الذي يبين عدد ونسبة الأساتذة في كل تقدير(مستوى) من خلال نتائج المحور الثالث والمتمثل في "تقديم التغذية الراجعة" يتضح أن (15) أستاذ أي بنسبة (50.00%) والتي تمثل أكبر نسبة تقع في المستوى الجيد، ويلي بعد ذلك مجموعة الأساتذة التي يبلغ عددها (10) أي ما يعادل نسبة (33.33%) في مستوى تقدير ممتاز، ويليها في المرتبة الثالثة مجموعة الأساتذة التي تمثل نسبة (10.00%) من العدد الكلي أي عددها (03) أساتذة يقعون في مستوى تقدير متوسط، بينما في مستوى تقدير ضعيف لا نجد سوى (02) أستاذين من المجموع الكلي ما يعادل نسبة (06.66%) والتي تظهر قليلة جدا.

❖ **استنتاج:**

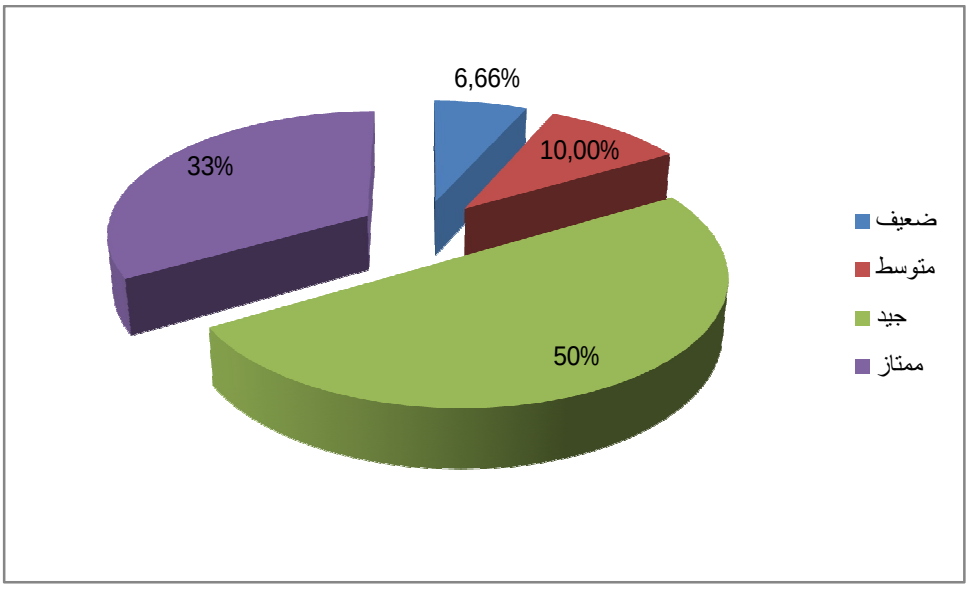
حسب ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أن أكبر عدد من الأساتذة يقع مستوى تقديرهم بين الجيد والممتاز في تقديم التغذية الراجعة، والبقية التي تمثل عدد قليل من عدد الأساتذة يقع مستوى تقديرهم بين المتوسط والضعيف.

والشكل الموالي يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الثالث



شكل رقم 08.يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الثالث

فمن خلال الشكل رقم (08) الذي يبين عدد الأساتذة حسب مستويات التقدير من خلال نتائج المحور الثالث المتمثل في "تقديم التغذية الراجعة" نلاحظ أن أكبر عدد من الأساتذة يقع كما سبق ذكره في المستوى ما بين الجيد والممتاز، فالأغلبية مستواهم جيد والبقية من ذلك العدد مستواهم ممتاز فيما يخص "تقديم التغذية الراجعة"، والعدد القليل المتبقي من عدد الأساتذة الكلي يقع بين مستوى المتوسط والضعيف وهذا ما يؤكد ما جاء في الجدول رقم (41) الذي يبين عدد ونسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير من خلال نتائج المحور الثالث المحور، أما فيما يخص النسب الممثلة لعدد الأساتذة حسب مستويات التقدير فهي موضحة من خلال الشكل الموالي:



شكل رقم 09. يبين نسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير في المحور الثالث

فمن خلال الشكل رقم (09) الذي يبين نسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير من خلال نتائج المحور الثالث نلاحظ أن أكبر نسبة من الأساتذة تقع كما سبق ذكره في المستوى ما بين الجيد والممتاز، والبقية مستواهم ينحصر ما بين المستوى المتوسط

والضعيف، وهذا ما يؤكد ما جاء في الجدول رقم (41) الذي يبين عدد ونسبة الأساتذة حسب مستويات التقدير من خلال نتائج المحور الثالث "تقديم التغذية الراجعة".

وبالرجوع لقيمة المتوسط الحسابي التي بلغت (28.60) والتي تدل على أن مستوى تقدير الأساتذة في تقديم التغذية الراجعة جيد.

❖ **الاستنتاج العام للمحور الثالث :**

من خلال عرض وتحليل النتائج الخاصة بالمحور الثالث "تقديم التغذية الراجعة" نستنتج أن الأساتذة مستوى تقديرهم متوسط فيما يخص تقديم التغذية الراجعة.

2- الاستنتاجات:

2-1- الاستنتاجات الخاصة بالمحور الأول:

من خلال تحليل نتائج المحور الأول عبارة بعبارة، وبعد ذلك نتائج المحور ككل توصلنا إلى الاستنتاجات التالية:

- الأساتذة دائما يتحدثون بوضوح، يستخدمون المصطلحات التي يفهمها التلاميذ، سبق لهم وأن درسوا المهارة ويعلمونها جيدا، لكن أكبر عدد سبق له وأن درس المهارة ويعلمها جيدا، يقومون بتقديم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين، يقومون بتنظيم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح، يتحكمون في انفعالاتهم خلال تقديم المهارة، يجذبون انتباه التلاميذ بسرعة، دائما يجدبون التلاميذ عند التحدث إليهم.
- الأساتذة غالبا ما يستخدمون الاتصال بالنظر في أغلب الأحيان، يحمسون التلاميذ بالكلمة والحركة، يتجنبون الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية، يبدأون بتقديم المهارة بصورة منظمة، يعللون سبب وأهمية المهارة المعلمة، ففي المرتبة الأولى الأساتذة الذين، يحتفظون باتزانهم عندما يتعاملون

مع تلاميذ غير منتبهين في غالب الأحيان، غالبا ما يضعون التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه،

- الأساتذة مستوى تقديرهم متوسط فيما يخص تقديم وشرح المهارة.

2-2- الاستنتاجات الخاصة بالمحور الثاني:

من خلال تحليل نتائج المحور الثاني عبارة بعبارة، وبعد ذلك نتائج المحور ككل توصلنا إلى الاستنتاجات التالية:

- الأساتذة دائما ينظمون التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح، دائما ما يستمعون ويجيبون على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ
- الأساتذة غالبا يقومون بأداء النموذج بكفاءة تامة، يؤدون نموذج المهارة بنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة في أغلب الأحيان، يؤدون النموذج من زوايا متعددة كافية، يؤدون النموذج بكلا الجانبين "اليدين،القدمين"، يوضحون أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج، يؤدون النموذج لعدد كاف، يقومون بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو الأمثل، يقومون بأداء النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوب، يوضحون التشابه والاختلاف بين نموذج المهارة والمهارات السابق تعلمها والمرتبطة بها.
- الأساتذة مستوى تقديرهم متوسط في تقديم وشرح المهارة،

2-3- الاستنتاجات الخاصة بالمحور الثالث:

من خلال تحليل نتائج المحور الثالث عبارة بعبارة، وبعد ذلك نتائج المحور ككل توصلنا إلى الاستنتاجات التالية:

- الأساتذة يقومون دائما بإيقاف الأداء ويصححون الأخطاء عند اللزوم، يشجعون الأداء الجيد الصحيح، يقومون بشرح النقاط الفنية وتأدية النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة، كانوا صبورين خلال تقديم التغذية الراجعة، يقومون بتشجيع التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم،
- الأساتذة غالبا ما يقومون بتقويم أداء التلاميذ وهم منتبهون تماما، يقومون بتقديم التغذية الراجعة في التوقيت المناسب، يقدمون التغذية الراجعة بأسلوب ايجابي، يفهمون ويستوعبون المعلومات التي يقدمونها إليهم،
- الأساتذة مستوى تقديرهم جيد في تقديم التغذية الراجعة،

الاستنتاج العام:

من خلال دراسة نتائج المحاور الثلاثة نستنتج أن الأساتذة مستوى تقديرهم متوسط فيما يخص تقديم وشرح المهارة، وهو متوسط كذلك فيما يخص تقديم وعرض النموذج، بينما مستوى تقديرهم جيد فيما يخص تقديم التغذية الراجعة.

- مناقشة الفرضيات:

3-1- مناقشة الفرضية الأولى:

لقد انطلقت الفرضية الأولى من كون " مستوى تقدير أساتذة التربية البدنية في المرحلة الثانوية متوسط فيما يخص تقديم وشرح المهارة الحركية "وهذا ما لاحظناه من خلال إجابات الأساتذة أنفسهم، حيث ظهر ذلك من خلال القيمة التي ظهرت للمتوسط الحسابي المرجح، والذي وجه أو رجح النتائج لمستوى تقدير متوسط وهذا يدل على أن الأساتذة مستواهم متوسط فيما يخص التحدث بوضوح، واستخدام المصطلحات التي يفهمها التلاميذ، القيام بتقديم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين، القيام بتنظيم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح، التحكم في انفعالاتهم خلال تقديم المهارة، جذب انتباه التلاميذ بسرعة، وجذب التلاميذ عند التحدث إليهم. استخدام الاتصال

بالنظر، يحمسون التلاميذ بالكلمة والحركة، تجنب الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية، البدء بتقديم المهارة بصورة منظمة، تعليل سبب وأهمية المهارة المعلمة، الاحتفاظ باتزانهم عندما يتعاملون مع تلاميذ غير منتبهين، وضع التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه، وهذا ما يؤكد أن أسلوب النموذج لا يطبق بمستوى لا بأس، لأن الفهم وبناء صورة أولية عن المهارة ضروري في عملية التعلم الحركي، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الأولى قد تحققت.

3-2- مناقشة الفرضية الثانية:

لقد انطلقت الفرضية الثانية من كون " مستوى تقدير أساتذة التربية البدنية في المرحلة الثانوية متوسط فيما يخص تقديم وعرض النموذج " وهذا ما لاحظناه من خلال إجابات الأساتذة أنفسهم، ويتضح ذلك جليا من خلال المتوسط الحسابي المرجح الذي ظهر بقيمة رجحت أو وجهت لمستوى تقدير متوسط، وهذا ما يدل على أن الأساتذة مستواهم متوسط فيما يخص كل ما هو مرتبط بتقديم وعرض النموذج، كتنظيم التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح، الاستماع والإجابة على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ، القيام بأداء النموذج بكفاءة تامة، وبنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة، ومن زوايا متعددة كافية، و بكلا الجانبين "اليدين،القدمين"، توضيح أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج، أداء النموذج لعدد كاف، القيام بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو الأمثل، القيام بأداء النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوب، توضيح التشابه والاختلاف بين نموذج المهارة والمهارات السابق تعلمها والمرتبطة بها. وهذا ما يؤكد أن أسلوب النموذج لا يطبق بمستوى لا بأس به، لأن الفهم وبناء صورة أولية عن المهارة من خلال ما هو مرئي ضروري في عملية التعلم الحركي، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الثانية قد تحققت.

3-3- مناقشة الفرضية الثالثة:

لقد انطلقت الفرضية الثالثة من كون " مستوى تقدير أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية متوسط فيما يخص تقديم التغدية الراجعة " فمن خلال إجابات الأساتذة أنفسهم اتضح أن مستواهم فيما يخص الجوانب المرتبطة بتقديم التغذية الراجعة كان يفوق المتوسط وتبين ذلك من خلال القيمة التي ظهر المتوسط الحسابي المرجح الذي رجح أو وجه النتائج نحو مستوى تقدير جيد، وهذا يعكس المستوى الجيد الذي أظهره مجموع الأساتذة فيما يخص كل ما له علاقة بالتغذية الراجعة كالقيام دائما بإيقاف الأداء وتصحيح الأخطاء عند اللزوم، تشجيع الأداء الجيد الصحيح، القيام بشرح النقاط الفنية وتأدية النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة، الصبر خلال تقديم التغذية الراجعة، القيام بتشجيع التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم، القيام بتقويم أداء التلاميذ وهم منتبهون تماما، القيام بتقديم التغذية الراجعة في التوقيت المناسب، وبأسلوب ايجابي. وهذا ما يؤكد أن أسلوب النموذج كان من الممكن أن يطبق بمستوى لا بأس به، لو كانت المرحلتين الأولين تؤدى بمستوى أحسن مما أظهرته النتائج لأن الفهم وبناء صورة أولية عن المهارة من خلال ما هو مسموع وما هو مرئي ضروري في عملية التعلم الحركي، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الثالثة لم تتحقق.

وبالرغم من تحقق الفرضية الثالثة فهذا لن يؤثر كثيرا على الفرض العام باعتبار الفهم وبناء الصورة الأولية للمهارة الحركية هو الأساس في تعلم المهارات الحركية وفق أسلوب النمذجة.

خلاصة عامة:

إن تدريس المهارات الحركية ليس بالشيء السهل باعتباره مرتبط بعدة جوانب، فهو يتطلب عدة شروط، ويستند على عدة مبادئ، ويجب مراعاة خصوصيات المتعلم.

فبحثنا جاء ليدرس مستوى القائمين عل تعليم هذه المهارات الحركية في حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية من خلال التزامهم بأهم الاعتبارات اللازمة وفق أسلوب النمذجة، والمتمثلة في تقديم وشرح المهارة، تقديم وعرض النموذج، تقديم التغذية الراجعة.

فانتهج الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسحي لملاءمته لطبيعة البحث على عينة تم اختيارها بطريقة مقصودة، باستخدام مقياس أعده مفتي إبراهيم حماد.

وعلى ضوء النتائج والتحاليل الإحصائية توصل الباحث إلى أن مستوى الأساتذة متوسط في تقديم وشرح المهارة الحركية، وكذا متوسط في عرض وتقديم النموذج، وجيد في تقديم التغذية الراجعة.

التوصيات:

- استخدام أسلوب النمذجة في تعليم المهارات الحركية وذلك مع الالتزام الكلي بأهم الاعتبارات الواجب الالتزام بها.
- الاهتمام الجدي من قبل مدرسي التربية البدنية والرياضية على الالتزام بتطبيق الأسلوب بكل متطلباته
- إجراء دراسات مماثلة في مراحل تدريسية أخرى، ومحاولة ربط مستوى تطبيق هذا النموذج بمستوى تحصيل المهارات الحركية.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع باللغة العربية

1- ابن منظور. (1990). *لسان العرب* (الإصدار الأول). بيروت، لبنان: دار الفكر.

2- أكرم زكي خطايبية. (1997). *المناهج المعاصرة في التربية الرياضية* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

3- بهجت رفعت محمود. (1996). *تدريس العلوم المعاصرة -المفاهيم والتطبيقات -* (الإصدار الأول). القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

4- توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة. (2009). *طرائق التدريس العامة* (الإصدار الرابع). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

5- حسن شحاتة، زينب النجار، حامد عمار. (2003). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية* (الإصدار الأول). القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

6- حمدان. (2000). معجم *مصطلحات التربية والتعليم* (الإصدار الأول). الأردن: دار كنوز المعرفة.

7- داريل سايدنتوب. (1992). *تطوير مهارات تدريس التربية الرياضية*. (عباس أحمد السامرائي، المترجمون) بغداد، العراق: مطبعة دار الحكمة.

8- دوقان عبيدات. *البحث العلمي، مفهومه، أدواته وأساليبه*. عمان: دار الفكر.

9- زكية ابراهيم كامل، نوال ابراهيم شلتوت، مرفت علي خفاجة. (2007). *طرق التدريس في التربية الرياضية -أساسيات في تدريس التربية الرياضية* (الإصدار الأول، المجلد الأول). الاسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

10- زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم. (2008). *طرق تدريس التربية البدنية والرياضية* (الإصدار الأول). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

11- سيد محمد خير الله. (1996). *سيسكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق* (الإصدار الأول). مصر: دار النهضة العربية.

12- طلحة حسين حسام الدين، ومحمد فوزي عبد الشكور، ومحمد السيد حلمي. (2007). *التعلم والتحكم الحركي* (الإصدار الثاني). القاهرة، مصر: دار الدعاء للطبع والنشر.

13- عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عبد العال بدوي. (2006). *طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق* (الإصدار الأول). الاسكندرية، مصر: دار الوفاء لدني الطباعة والنشر.

14- عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عبد العال بدوي. (2006). *طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق* (الإصدار الأول). الاسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

15- عطا الله أحمد. (2006). *أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية*. بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

16- عطاء الله أحمد. (2006). *أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية*. بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

17- عفاف عبد الكريم. (1989). *طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية*. الاسكندرية، مصر: دار المعارف.

18- عفاف عثمان عثمان. (2008). *استراتيجيات التدريس في التربية البدنية* (الإصدار الأول). الاسكندرية، مصر : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

19- عمار بخوش، محمود صالح. (1989). *البحث العلمي وطرق البحث العلمي*. الجزائر، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

20- كمال جلال ناصر. (2005). مقارنة لبعض أساليب التغذية الراجعة المستعملة في تعلم مهارة اللكمة المستقيمة اليمين بالملاكمة. *مجلة التربية الرياضية ، المجلد الرابع عشر* (الأول)، 168.

21- محسن علي عطية. (2008). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والوزيع.

22- محسن علي عطية. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

23- محمد حسن علاوي، ومحمد نصر الدين رضوان. (1987). *الاختبارات المهارية والتقنية في المجال الرياضي*.

24- محمد خميس أبو نمرة، ونايف سعادة. (2009). *التربية الرياضية وطرائق تدريسها* . القاهرة، مصر: الشركة العربية المتحدةللتسويق والتوريدات.

25- محمد زياد حمدان. (1981). *الوسائل التعليمية -مبادئها وتطبيقاتها* - . مؤسسة الرسالة.

26- محمد سعد، ومصطفى سايح محمد. (2003). *تكنولوجيا اعداد وتأهيل معلم التربية الرياضية* . الاسكندرية، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.

27- محمد سيد علي. (2011). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في مناهج وطرق التدريس*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

28- محمد شلبي. (2002). *منهجية التحليل السياسي*. الجزائر، الجزائر: دار هومة.

29- محمد محمزد الحيلة. (2002). *طرائق التدريس واستراتيجياته* (الإصدار الثاني). العين، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

30- محمد محمود الحيلة. (2002). *طرائق التدريس واستراتيجياته* (الإصدار الثاني). العين، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

31- محمد نصر الدين رضوان. (2006). *المدخل الى القياس في التربية البدنية والرياضية* (الإصدار الأول). القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.

32- مروان عبد المجيد ابراهيم. (2002). *النمو البدني و التعلم الحركي* (الإصدار الأول). عمان ، الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع.

33- مروان عبد المجيد. (2002). *النمو البدني والتعلم الحركي* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

34- مفتي ابراهيم حماد. *التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة الى المراهقة*.

35- مفتي ابراهيم حماد. (2002). *المهارات الرياضية -أسس التعلم والتدريب والدليل المصور* (الإصدار الأول). القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.

36- مهند البشتاوي، وأحمد الخواجا. (2005). *مبادئ التدريب الرياضي* (الإصدار الول). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

37- موفق أسعد محمود. (2009). *التعلم والمهارات الأساسية في كرة القدم* (الإصدار الثاني). عمان، الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.

38- ميرفت علي خفاجة، ومصطفى السايح. (2007). *المدخل الى طرائق تدريس التربية الرياضية* (الإصدار الأول). الاسكندرية، القاهرة: ماهي للنشر والتوزيع وخدمات الكمبيوتر.

39- وجيه محجوب. (2001). *نظريات التعلم والتطور الحركي* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

40- يوسف قطامي، وماجد أبو جابر، ونايفة قطامي. (2000). *تصميم التدريس* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

41- يوسف لازم كماش، ونايف زهدي الشاويش. (2011). *التعلم الحركي والنمو الانساني* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

42- يوسف لازم كماش، ونايف زهدي الشاويش. (2011). *التعلم الحركي والنمو الانساني* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

الملاحق

الملحق رقم 1

أداة القياس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضة

قسم التربية البدنية والرياضية

استمارة استبيانية

استمارة أسئلة موجهة إلى أساتذة التربية البدنية والرياضية بطور التعليم الثانوي

في إطار الإعداد لانجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس في التربية البدنية والرياضية، ونظرا لأهمية خبرتكم في ميدان تدريس مادة التربية البدنية والرياضية وعملا بها نتقدم إليكم بهذه الاستمارة الاستبيانية للإبداء بآرائكم ولإثراء موضوع بحثنا الخاص بالتدريس وتعليم المهارات الرياضية والمعنون بـ :

مستوى تدريس المهارات الحركية وفق أسلوب النمذجة في المرحلة الثانوية

نرجو منكم الإجابة على الأسئلة بكل تأني ووضوح خدمتا للبحث العلمي في بلادنا ولكم منا جزيل الشكر والاحترام على تعاونكم.

إعداد الطالب :

عجال توفيق

المشرف :

د/ بن خالد حاج

السنة الجامعية: 2015-2016

1- المحور الأول: تقديم وشرح المهارة

فيما يلي عدد من العبارات، استجب/استجيبي لكل واحدة منها بالدرجة المناسبة بوضع علامة (X) أمامها

م	العبارات	الاستجابة			
		دائما	غالبا	قليلا	أبدا
1	أتحدث بوضوح				
2	أستخدم المصطلحات التي يفهمها التلاميذ				
3	أستخدم الاتصال بالنظر				
4	أحمس التلاميذ بالكلمة والحركة				
5	أتجنب الحركات البهلوانية، والكلمات المؤنبة، واللا أخلاقية				
6	أبدأ تقديم المهارة بصورة منظمة				
7	درست المهارة وأعلمها جيدا				
8	أقدم المهارة فيما لا يزيد عن دقيقتين				
9	أعلل سبب وأهمية المهارة المعلمة				
10	أحتفظ باتزاني عندما أتعامل مع تلاميذ غير منتبهين				
11	أضع التلاميذ في ظروف ليست بها تشتيت للانتباه				
12	أنظم التلاميذ في تشكيل يمكنهم جميعا من الرؤية بوضوح				
13	أتحكم في انفعالاتي خلال تقديم المهارة				
14	أجدب انتباه التلاميذ بسرعة				
15	أجدب التلاميذ عند التحدث إليهم				

2- المحور الثاني: تقديم النموذج

فيما يلي عدد من العبارات، استجب/استجيبي لكل واحدة منها بالدرجة المناسبة بوضع علامة (X) أمامها

م	العبارات	الاستجابة			
		دائما	غالبا	قليلا	أبدا
1	نظمت التلاميذ في تشكيل بحيث يستطيع كل منهم مشاهدة النموذج بوضوح				
2	قمت بأداء النموذج بكفاءة تامة				
3	أديت نموذج المهارة بنفس أسلوب تنفيذها في المنافسة				
4	أديت النموذج من زوايا متعددة كافية				
5	أديت النموذج بكلا الجانبين "اليدين، القدمين"				
6	وضحت أهم نقاط أداء المهارة خلال الأداء البطيء للنموذج				
7	أديت النموذج لعدد كاف				
8	قمت بتجزئة المهارة حينما كان ذلك هو الأمثل				
9	أديت النموذج ببطء حينما كان ذلك مطلوبا				
10	وضحت التشابه والاختلاف بين نموذج المهارة والمهارات السابق تعلمها والمرتبطة بها				
11	استمعت وأجبت على الأسئلة بصوت يسمعه جميع التلاميذ				

3- المحور الثالث: تقديم التغذية الراجعة

فيما يلي عدد من العبارات، استجب/استجيبي لكل واحدة منها بالدرجة المناسبة بوضع علامة (X) أمامها

م	العبارات	الاستجابة			
		دائما	غالبا	قليلا	أبدا
1	قومت أداء التلاميذ وأنا منتبه تماما				
2	كنت أوقف الأداء وأصحح الأخطاء عند اللزوم				
3	قدمت التغذية الراجعة في التوقيت المناسب				
4	شجعت الأداء الجيد الصحيح				
5	شرحت النقاط الفنية وأديت النموذج لإصلاح الأخطاء بصورة مختصرة				
6	قدمت التغذية الراجعة بأسلوب ايجابي				
7	التلاميذ فهموا واستوعبوا المعلومات التي قدمتها إليهم				
8	كنت صبورا خلال تقديم التغذية الراجعة				
9	شجعت التلاميذ كي يستمروا في المحاولات كي يتقدم مستوى أدائهم				

الملحق رقم 2

النتائج الخام للدراسة

الرقم	اسم ولقب	العبارات الخاصة بالمحور الأول															المجموع
		ع1	ع2	ع3	ع4	ع5	ع6	ع7	ع8	ع9	ع10	ع11	ع12	ع13	ع14	ع15	
1	A	4	4	3	3	2	3	4	2	4	3	2	3	4	4	4	49
2	B	4	4	3	4	4	4	2	3	2	4	3	4	4	4	4	53
3	C	3	4	4	3	4	3	2	4	3	2	3	3	4	3	3	48
4	D	4	4	3	2	2	3	4	2	4	3	2	3	4	4	4	45
5	E	3	3	2	4	4	2	3	4	3	2	2	4	3	2	2	43
6	F	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	53
7	G	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	55
8	H	3	4	2	3	2	3	3	2	4	3	3	4	3	4	3	47
9	I	4	3	2	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	59
10	J	3	4	4	3	4	3	3	3	2	3	4	4	3	3	4	49
11	K	3	3	3	2	4	3	2	1	3	3	3	4	4	3	3	44
12	L	4	4	3	4	3	4	4	3	3	2	3	4	4	3	4	52
13	M	3	4	2	3	4	3	4	3	2	4	3	4	4	3	3	49
14	N	4	3	3	4	1	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	47
15	O	3	4	3	3	2	4	4	3	4	2	3	4	3	3	4	49
16	P	4	4	2	4	4	4	4	2	4	4	3	3	3	4	4	53
17	Q	3	3	2	3	3	2	3	4	4	4	3	4	4	3	4	49
18	R	4	3	3	4	3	3	3	4	2	3	4	4	4	3	3	51
19	S	4	4	1	1	3	4	4	3	3	3	3	3	2	4	4	46
20	T	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	55
21	U	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	47
22	V	4	3	2	4	2	2	3	4	3	3	3	4	3	3	2	45
23	W	4	4	3	4	2	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	53
24	X	3	4	2	4	3	3	3	2	3	3	2	3	4	4	3	46
25	Y	3	4	2	4	3	3	3	2	3	3	2	4	4	4	2	46
26	Z	3	3	1	2	4	2	4	1	2	4	4	3	4	2	3	42
27	Ab	3	3	1	2	4	2	4	4	2	4	4	3	4	3	4	47
28	Cd	4	3	4	3	2	4	3	3	4	2	4	4	4	3	3	44
29	Ef	4	4	3	3	1	4	3	3	4	2	4	3	2	3	4	47
30	Gh	4	3	4	1	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	52

الرقم	اسم ولقب	العبارات الخاصة بالمحور الثاني															المجموع
		ع1	ع2	ع3	ع4	ع5	ع6	ع7	ع8	ع9	ع10	ع11	ع12	ع13	ع14	ع15	
1	A	4	3	4	4	2	4	4	3	4	4	4					40
2	B	4	3	4	4	4	3	2	4	4	4	4					32
3	C	4	3	3	2	3	4	3	4	3	4	3					40
4	D	4	3	4	3	2	4	4	3	4	4	4					39
5	E	4	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3					30
6	F	4	3	3	4	3	2	4	4	3	4	4					38
7	G	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3					37
8	H	3	3	2	3	2	4	2	2	3	2	4					31
9	I	4	3	4	3	3	4	3	2	3	3	4					38
10	J	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	4					31
11	K	3	3	4	3	2	3	3	3	4	3	4					35
12	L	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4					41
13	M	3	4	2	3	3	2	4	4	2	3	4					34
14	N	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4					42
15	O	4	3	3	2	3	4	3	4	4	3	4					37
16	P	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4					41
17	Q	3	2	2	3	3	4	4	3	3	2	4					34
18	R	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3					36
19	S	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3					33
20	T	4	3	3	2	3	2	3	2	3	2	4					31
21	U	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3					34
22	V	4	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2					27
23	W	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3					35
24	X	4	3	2	3	4	2	4	2	2	4	3					33
25	Y	4	3	2	2	3	2	4	2	2	4	3					32
26	Z	3	4	2	3	3	3	2	3	4	3	2					32
27	Ab	3	3	2	2	2	3	4	3	4	3	2					31
28	Cd	3	2	3	4	2	3	4	2	3	3	4					33
29	Ef	2	4	3	4	2	4	2	4	3	2	4					34
30	Gh	2	2	4	4	4	2	2	3	2	3	2					31

الرقم	اسم ولقب	العبارات الخاصة بالمحور الثالث															المجموع
		ع1	ع2	ع3	ع4	ع5	ع6	ع7	ع8	ع9	ع10	ع11	ع12	ع13	ع14	ع15	
1	A	3	4	4	3	4	4	3	3	4							32
2	B	4	4	3	3	4	3	4	4	4							29
3	C	3	4	3	4	4	2	3	2	4							29
4	D	3	4	4	3	4	4	3	3	4							32
5	E	2	3	3	4	2	3	3	3	4							27
6	F	3	4	4	4	4	3	3	4	4							35
7	G	3	4	3	4	4	3	3	3	4							31
8	H	3	3	2	3	3	2	3	3	2							24
9	I	3	4	3	4	3	3	3	2	4							31
10	J	4	4	3	4	3	3	2	4	3							30
11	K	4	4	3	4	3	3	3	2	4							30
12	L	4	3	3	4	4	4	4	3	4							33
13	M	3	2	2	4	3	3	2	3	3							25
14	N	4	4	4	4	3	3	3	3	3							37
15	O	3	4	3	4	3	3	2	3	4							29
16	P	4	4	3	4	4	4	4	4	4							35
17	Q	4	4	2	4	4	2	3	3	3							29
18	R	4	4	4	4	4	4	3	4	4							35
19	S	3	3	3	4	3	3	3	3	3							28
20	T	3	3	4	4	4	4	3	4	4							33
21	U	3	2	3	3	3	3	2	4	4							27
22	V	2	3	3	4	4	4	2	3	4							29
23	W	4	4	4	4	3	4	3	4	4							34
24	X	4	4	4	4	3	4	4	4	4							35
25	Y	4	3	4	4	4	3	3	3	3							31
26	Z	3	3	3	4	4	3	4	3	4							31
27	Ab	3	4	3	3	3	4	3	3	3							29
28	Cd	3	2	3	3	3	2	2	4	4							26
29	Ef	2	2	2	3	2	2	2	2	2							19
30	Gh	2	2	2	3	2	2	3	2	2							20

الملحق رقم 3

نتائج الدراسة الإحصائية

باستخدام حزمة SPSS

أولا: الثبات العام:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,993	35

ثانيا: ثبات كل محور.

المحور الأول:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,982	15

المحور الثاني:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,980	11

المحور الثالث:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,973	9

الثبات بالتجزئة النصفية:

أولا: العبارات الفردية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,986	18

ثانيا: العبارات الزوجية.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,984	17

نتائج المحور الأول:

		م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7
N	Valide	30	30	30	30	30	30	30
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		3,5333	3,6333	2,6667	3,2000	2,9667	3,2333	3,6000
Ecart type		,50742	,49013	,88409	,92476	,96431	,72793	,49827

م8	م9	م10	م11	م12	م13	م14	م15
30	30	30	30	30	30	30	30
0	0	0	0	0	0	0	0
2,8333	3,2667	3,0000	3,1000	3,5667	3,4333	3,2667	3,3333
,87428	,69149	,69481	,66176	,62606	,62606	,58329	,66089

م1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غالبا	14	46,7	46,7	46,7
	دائما	16	53,3	53,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غالبا	11	36,7	36,7	36,7
	دائما	19	63,3	63,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	3	10,0	10,0	10,0
	قليلا	9	30,0	30,0	40,0
	غالبا	13	43,3	43,3	83,3
	دائما	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	6,7	6,7	6,7
	قليلا	4	13,3	13,3	20,0
	غالبا	10	33,3	33,3	53,3
	دائما	14	46,7	46,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	6,7	6,7	6,7
	قليلا	8	26,7	26,7	33,3
	غالبا	9	30,0	30,0	63,3
	دائما	11	36,7	36,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	5	16,7	16,7	16,7
	غالبا	13	43,3	43,3	60,0
	دائما	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غالبا	12	40,0	40,0	40,0
	دائما	18	60,0	60,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	6,7	6,7	6,7
	قليلا	8	26,7	26,7	33,3
	غالبا	13	43,3	43,3	76,7
	دائما	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	4	13,3	13,3	13,3
	غالبا	14	46,7	46,7	60,0
	دائما	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	7	23,3	23,3	23,3
	غالبا	16	53,3	53,3	76,7
	دائما	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	5	16,7	16,7	16,7
	غالبا	17	56,7	56,7	73,3
	دائما	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م12

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	2	6,7	6,7	6,7
	غالبا	9	30,0	30,0	36,7
	دائما	19	63,3	63,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م13

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	2	6,7	6,7	6,7
	غالبا	13	43,3	43,3	50,0
	دائما	15	50,0	50,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م14

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	2	6,7	6,7	6,7
	غالبا	18	60,0	60,0	66,7
	دائما	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م15

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	3	10,0	10,0	10,0
	غالبا	14	46,7	46,7	56,7
	دائما	13	43,3	43,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

نتائج المحور الثاني

Statistiques

		م27	م28	م29	م30	م31	م32	م33	م34	م35
N	Valide	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		3,2333	3,4667	3,1333	3,7000	3,3667	3,2000	3,0333	3,1667	3,5667
Ecart type		,67891	,68145	,68145	,46609	,66868	,66436	,66868	,69893	,67891

م27

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	4	13,3	13,3	13,3
	غالبا	15	50,0	50,0	63,3
	دائما	11	36,7	36,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م28

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	3	10,0	10,0	10,0
	غالبا	10	33,3	33,3	43,3
	دائما	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م29

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	5	16,7	16,7	16,7
	غالبا	16	53,3	53,3	70,0
	دائما	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م30

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غالبا	9	30,0	30,0	30,0
	دائما	21	70,0	70,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م31

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	3	10,0	10,0	10,0
	غالبا	13	43,3	43,3	53,3
	دائما	14	46,7	46,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م32

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	4	13,3	13,3	13,3
	غالبا	16	53,3	53,3	66,7
	دائما	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م33

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	6	20,0	20,0	20,0
	غالبا	17	56,7	56,7	76,7
	دائما	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م34

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	5	16,7	16,7	16,7
	غالبا	15	50,0	50,0	66,7
	دائما	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

35م

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	3	10,0	10,0	10,0
	غالبا	7	23,3	23,3	33,3
	دائما	20	66,7	66,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

نتائج المحور الثالث

		16م	17م	18م	19م	20م
N	Valide	30	30	30	30	30
	Manquant	0	0	0	0	0
Moyenne		3,6000	3,0667	3,1000	3,0333	2,8667
Ecart type		,62146	,52083	,71197	,76489	,62881

21م	22م	23م	24م	25م	26م
30	30	30	30	30	30
0	0	0	0	0	0
3,1667	3,1333	3,0667	3,2000	3,0667	3,5000
,79148	,81931	,78492	,66436	,73968	,68229

16م

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	2	6,7	6,7	6,7
	غالبا	8	26,7	26,7	33,3
	دائما	20	66,7	66,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

17م

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	3	10,0	10,0	10,0
	غالبا	22	73,3	73,3	83,3
	دائما	5	16,7	16,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م18

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	6	20,0	20,0	20,0
	غالبا	15	50,0	50,0	70,0
	دائما	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م19

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	8	26,7	26,7	26,7
	غالبا	13	43,3	43,3	70,0
	دائما	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م20

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	8	26,7	26,7	26,7
	غالبا	18	60,0	60,0	86,7
	دائما	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م21

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	7	23,3	23,3	23,3
	غالبا	11	36,7	36,7	60,0
	دائما	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م22

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	8	26,7	26,7	26,7
	غالبا	10	33,3	33,3	60,0
	دائما	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م23

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	8	26,7	26,7	26,7
	غالبا	12	40,0	40,0	66,7
	دائما	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م24

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	4	13,3	13,3	13,3
	غالبا	16	53,3	53,3	66,7
	دائما	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م25

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	7	23,3	23,3	23,3
	غالبا	14	46,7	46,7	70,0
	دائما	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

م26

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	قليلا	3	10,0	10,0	10,0
	غالبا	9	30,0	30,0	40,0
	دائما	18	60,0	60,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abdelhamid Ibn Badis - Mostaganem
Institut d'Education Physiques et Sportives
جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
معهد التربية البدنية و الرياضية

قسم: تربية بدنية و رياضية

الرقم: 087 /04/ 2016

مستغانم: .....

إلى السيد (ة): مدير التربية لولاية سعيدة

الموضوع : طلب تسهيل مهمة

في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب:

-عجال توفيق

-المسجل في السنة الثالثة ليسانس التربية البدنية و الرياضية للسنة الجامعية 2015-2016.

تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام

رئيس القسم

رئيس قسم التربية البدنية
و الرياضية
إمضاء: د/ مقراني جمال

معهد التربية البدنية و الرياضية – جامعة مستغانم خروبة
ع.ب 002 مستغانم – 27000 الجزائر
الهاتف: 35/36/33 45 10 (0) 213+ الفكس: 28 10 30 45 213+
البريد الإلكتروني: ieps@univ-mosta.dz ou istaps@univ-mosta.dz

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـة الوطنيـة

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين و التفتيش

الرقم :588 /2016/015/005

سعيدة في : 2016/04/13

مديـرة التربية

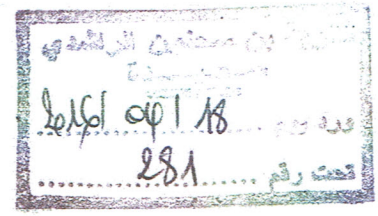
إلـى

السيد: عجال توفيق

طالب بجامعة عبد الحميد ابن باديس

معهد التربية البدنية والرياضية

/ مستغانم



الموضوع : رخصة إجراء تربص تطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد ابن باديس- مستغانم - معهد التربية البدنية والرياضية

رقم : 2016/04/917 بتاريخ : 2016/04/05

بناء على المراسلة المشار إليهـا فـي المـرجع ، يشـرفنـي أن أنهي إلى علمكم أنه يمكنكم **الالتحاق بالثانويات داخل الولاية وثانويتي محمد بوضياف الرباحية و صغير عيسى الرباحية** للقيام بعمل ميداني وذلك في إطار انجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس .

ع / مديرة التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـة الوطنيـة

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين و التفتيش

الرقم :588 /2016/015/005

سعيدة في : 2016/04/13

مديـرة التربية

إلـى

السيد: عجال توفيق

طالب بجامعة عبد الحميد ابن باديس

معهد التربية البدنية والرياضية

/ مستغانم

ثانوية شاوش عبدالحميد سعيدة

البريد الوارد

بتاريخ: 17 أفريل 2016

ثانوية شاوش عبد الحميد

الموضوع : رخصة إجراء تربص تطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد ابن باديس- مستغانم - معهد التربية البدنية والرياضية

رقم : 2016/04/917 بتاريخ : 2016/04/05

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع ، يشرفني أن أنهي إلى علمكم أنه يمكنكم **الالتحاق بالثانويات داخل الولاية وثانويتي محمد بوضياف الرباحية و صغير عيسى الرباحية** للقيام بعمل ميداني وذلك في إطار انجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس .

ع / مديرة التربية

عن مديرة التربية

المفتش العام

كنـدي عباس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـة الوطنيـة

مديرية التربية لولاية سعيدة
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم :588 /2016/015/005

سعيدة في : 2016/04/13

مديـرة التربية

إلـى

السيد: عجال توفيق

طالب بجامعة عبد الحميد ابن باديس
معهد التربية البدنية والرياضية
/ مستغانم

الموضوع : رخصة إجراء تربص تطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد ابن باديس- مستغانم - معهد التربية البدنية والرياضية
رقم : 2016/04/917 بتاريخ : 2016/04/05

بناء على المراسلة المشار إليهـا فـي المـرجع ، يشـرفنـي أن أنهي إلى علمكم أنه يمكنكم **الالتحاق بالثانويات داخل الولاية وثانويتي محمد بوضياف الرباحية و صغير عيسى الرباحية** للقيام بعمل ميداني وذلك في إطار انجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس .

ثانوية حي بوخرتين - سعيد
البريـد الـوارد
في: 2016/04/14
رقم

ع / مديرة التربية

عن مديرة التربية
المفتش العام
كلدي عباس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـة الوطنيـة

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين و التفتيش

الرقم :588 /2016/015/005

سعيدة في : 2016/04/13

مديـرة التربية

إلـى

السيد: عجال توفيق

طالب بجامعة عبد الحميد ابن باديس

معهد التربية البدنية والرياضية

/ مستغانم

ثانوية شاوش عبدالحميد سعيدة
البريد الوارد
بتاريخ.....

ثانوية شاوش عبد الحميد
— سعيدة —

الموضوع : رخصة إجراء تربص تطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد ابن باديس- مستغانم - معهد التربية البدنية والرياضية

رقم : 2016/04/917 بتاريخ : 2016/04/05

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع ، يشرفني أن أنهي إلى علمكم أنه يمكنكم **الالتحاق بالثانويات داخل الولاية وثانويتي محمد بوضياف الرباحية و صغير عيسى الرباحية للقيام** بعمل ميداني وذلك في إطار انجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس .

ثانوية عبد المؤمن
سعيدة
05

ع / مديرة التربية

عن مديرة التربية
المفتش العام
كفيدي عباس

البريد الوارد
بتاريخ 2016/3/28

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـة الوطنيـة

مديرية التربية لولاية سعيدة
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم :588 /2016/015/005

سعيدة في : 2016/04/13

مديـرة التربية

إلـى

السيد: عجال توفيق

طالب بجامعة عبد الحميد ابن باديس
معهد التربية البدنية والرياضية
/ مستغانم

الموضوع : رخصة إجراء تربص تطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد ابن باديس- مستغانم - معهد التربية البدنية والرياضية
رقم : 2016/04/917 بتاريخ : 2016/04/05

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع ، يشرفني أن أنهي إلى علمكم أنه يمكنكم **الالتحاق بالثانويات داخل الولاية وثانويتي محمد بوضياف الرباحية و صغير عيسى الرباحية** للقيام بعمل ميداني وذلك في إطار انجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس .

ع / مديرة التربية

عن مديرة التربية
المفتش العام
كلدي عباس

مديرية التربية سعيدة
ثانوية قاضي احمد
الرباحية الصغير

ثانوية ... التقنية
ورد في 2016.04.17
تحت رقم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـة الوطنيـة

مديرية التربية لولاية سعيدة
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم :588 /2016/015/005

سعيدة في : 2016/04/13

مديـرة التربية

إلـى

السيد: عجال توفيق

طالب بجامعة عبد الحميد ابن باديس
معهد التربية البدنية والرياضية
/ مستغانم

الموضوع : رخصة إجراء تربص تطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد ابن باديس- مستغانم - معهد التربية البدنية والرياضية
رقم : 2016/04/917 بتاريخ : 2016/04/05

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع ، يشرفني أن أنهي إلى علمكم أنه يمكنكم
د صغير عيسى الرباحية للقيام
سانس .

أطلع عليه يوم : 13/04/2016

إمضـــاء :
عيمر أحمـد

يرة التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـة الوطنيـة

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين و التفتيش

الرقم :588 /2016/015/005

ثانوية صغير عيسى
الرياحية ✤ سعيدة
البريد الوارد
الرقم: 2016/547
بتاريخ: 2016/04/27

سعيدة في : 2016/04/13

مديـرة التربية

إلـى

السيد: عجال توفيق

طالب بجامعة عبد الحميد ابن باديس

معهد التربية البدنية والرياضية

/ مستغانم

الموضوع : رخصة إجراء تربص تطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد ابن باديس- مستغانم - معهد التربية البدنية والرياضية

رقم : 2016/04/917 بتاريخ : 2016/04/05

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع ، يشرفني أن أنهي إلى علمكم أنه يمكنكم الالتحاق بالثانويات داخل الولاية وثانويتي محمد بوضياف الرياحية و صغير عيسى الرياحية للقيام بعمل ميداني وذلك في إطار انجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الليسانس .

ع / مديرة التربية

عن مديرة التربية
المفتش العام
كمندي عباس