وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعةعبد الحميد بن باديس مستغانم
معهد التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في النشاط الرياضي التربوي تخصص:النشاط الرياضي المدرسي

تأثير بعض استراتيجيات التدريس في التربية البدنية والرياضية على جودة العملية التعليمية في المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية على تلاميذ سنة ثانية ثانوي بثانوية عريوة عمر بالجلفة

إعداد الطالب الباحث:
سعيد ابراهيم الخليل

تحت إشراف:
- أ. د/ بن خالد الحاج
- أ. د/ الهادي عيسى

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
بن قناب الحاج	أستاذ التعليم العالي	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	رئيسا
بن خالد الحاج	أستاذ التعليم العالي	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مشرفا ومقررا
عيسى الهادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة زيان عاشور الجلفة	مقررا مساعد
حناط عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة زيان عاشور الجلفة	ممتحنا
بن صابر محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	ممتحنا

الموسم الجامعي:2024-2025

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر والتقدير

يقول الله تعالى في محكم تنزيله: ﴿ وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾

ويقول رسول الله ﷺ : ((***من لم يشكر الناس لم يشكر الله***)) ***حديث صحيح***

اتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من :

- **الاستاذ الدكتور بن خالد الحاج**
- **الاستاذ الدكتور الهادي عيسى**

على حسن إشرافهما وتشجيعهما المتواصل لنا ونتقدم بالشكر إلى كافة أساتذة المعهد

واتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد في انجاز هذا العمل من الأساتذة والزملاء

الإهداء

اهدي ثمرة جهدي هذا إلى الشمعة التي أنارت دربي وفتحت لي أبواب العلم والمعرفة إلى أعز الناس في الوجود الغالية أمي أطال الله في عمرها ، إلى الإنسان الذي سعى إلى تربيتي وتعليمي ودعمني وكان مثلي الأعلى أبي الغالي أطال الله في عمره.

الى زوجتي وابنائي افضال ،ابتهال ،محمد ايوب ، ادريس

إلى إخوتي الأعزاء إلى الأهل والأقارب والأحبة

الى الاخ والصديق بن ربيعة انور السادات

الفهرس

قائمة المحتويات

الشكر والتقدير..... I

الإهداء:..... II

قائمة المحتويات.....IV

قائمة الجداول: IX

قائمة الأشكال:.....XI

مقدمة.....أ

الفصل الأول: الفصل التمهيدي.

1.إشكالية الدراسة: 2

2.فرضيات الدراسة: 5

3.أهداف الدراسة: 6

4.أهمية الدراسة: 6

5.تحديد مفاهيم الدراسة:..... 7

.6الدراسات السابقة:..... 11

7.التعقيب على الدراسات السابقة 22

8.موقع الدراسة الحالية.....31

الفصل الثاني: إستراتيجيات التدريس

تمهيد:..... 33
1.مفهوم إستراتيجيات التدريس:... 33
2.الفرق بين مفهومي الإستراتيجية وطريقة التدريس..... 34
3.الأسس التي يقدم عليها إستراتيجيات التدريس..... 36
4.مكونات استراتيجية التدريس..... 37
5.نظريات التعلم:..... 37
6.مفهوم التعلم والتدريس:..... 44
7.معايير اختيار الطريقة في التدريس: 46
7.الاستراتيجيات الأكثر استخداما في التدريس:..... 48

فصل الثالث: جودة العملية التعليمية.

تمهيد:..... 64...
1.مفهوم الجودة:..... 64
2.أهمية الجودة في التعليم:..... 65
.3مبادئ الجودة:..... 66
4.الأصول الإسلامية والغربية لمفهوم الجودة:..... 71
5.مؤشرات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم: 75
6.متطلبات الجودة الشاملة..... 78
7.معايير مخرجات العملية التعليمية..... 78
8.ضمان جودة التعليم..... 79

9.التصورات المستقبلية لضمان جودة التعليم:.....80

10.معوقات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية:.....85

فصل الرابع: التربية البدنية والرياضية.

تمهيد:.....88

1.مفهوم التربية البدنية : 88

2.مفهوم التربية الرياضية: 91

3.مفهوم التربية البدنية والرياضية:.....91

4.الفرق بين التربية البدنية والتربية الرياضية:.....92

5.التربية البدنية والرياضية بين الأهمية والرياضية:.....93

6.الأسس البيولوجية للتربية البدنية الرياضية:.....95

7حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي:.....97

7-1- مفهوم حصة التربية البدنية والرياضية:.....97

7-2 تقسيم حصة التربية البدنية والرياضية:.....97

7-3- أهداف حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية:.....98

7-4- المبادئ الأساسية لإنجاز حصة تعليمية:.....98

7-5- أهداف الأنشطة الرياضية المقدمة في حصة التربية البدنية والرياضية:.....99

8تعريف درس التربية البدنية والرياضية:.....100

8-1- تعريف درس التربية البدنية والرياضية:.....100

8-2. بناء درس التربية البدنية والرياضية:.....100

8-3. أهمية درس التربية البدنية :.....101

8-4- أهداف درس التربية البدنية.....102

9مهام مادة التربية البدنية والرياضية 104

.10صفات أستاذ التربية البدنية والرياضية 105

.11درس التربية البدنية والرياضة في الطور الثانوي: 106

خلاصة 108

الفصل الخامس- إجراءات البحث الميدانية:

تمهيد: 110

أولا- الدراسة الأساسية 110

1.منهج البحث : ... .110

2.مجتمع و عينة البحث 111

3.مجالات البحث 113

4.دراسة استطلاعية: 115

5.أدوات البحث: 123

مواصفات الاختبارات الخاصة بالمهارات الأساسية 123

اختبارات التمرير والاستلام..... 123

الفصل السادس- عرض وتحليل النتائج.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة 141

1-1- تحليل نتئج الدراسة:..... 141

1-1-1- تحليل نتائج خصائص العينة: 141

1-2- عرض نتائج الفرضيات 147

عرض نتائج الفرضيات 150

عرض نتائج الفرضية العامة..... 150

عرض نتائج الفرضيات الجزئية 151

عرض نتائج الفرضية الأولى..... 151

.عرض نتائج الفرضية الثانية.....**خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**

عرض نتائج الفرضية الثالثة .....**خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**

عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 155

عرض نتائج الفرضية الخامسة..... 154

مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات 162

خاتمة..... .....**خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**

قائمة المراجع.....**خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**

الملاحـــق

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان
.1	الفرق بين الطريقة والأسلوب والإستراتيجية.
.2	تطور الجودة كمفهوم.
.3	توزع مجتمع البحث حسب السن والجنس.
.4	مجالات البحث الزمانية.
.5	التوزيع الزمني للوحدات التعليمية للمجموعة التجريبية الاولى باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني
.6	التوزيع الزمني للوحدات التعليمية للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية حل المشكلات .
.7	الصدق الظاهري وصدق المحكمين.
.8	اختبار بيرسون بين اختبارات التجربة الاولى واختبارات التجربة الثانية
.9	اختبار ليفيل لفحص تجانس التباين بين المجموعتين
.10	*ثبات الاختبار بإعادة التطبيق.*
.11	المهارات المدروسة والاختبارات المحددة لقياسها حسب ما أشار إليه المحكمين في نشاطي كرة اليد وسباق السرعة.
.12	توزيع العينة حسب الجنس (ذكر/أنثى) وفئات الوزن (50 كغ فأقل، 51-55 كغ، 56-60 كغ، أكبر من 61 كغ) قسم 2 علوم تجريبة 1 (التعلم التعاوني).
.13	توزيع العينة المكونة من 21 فردًا حسب الجنس والطول قسم 2 علوم تجريبة 1 (التعلم التعاوني).
.14	توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس والوزن قسم 02 علوم 02.
.15	توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس والطول قسم 02 علوم 02.
.16	يبين التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار كولومونوف وشابيرو.
.17	قيم الالتواء لاختبارات الأداء البدني.
.18	اختبار ت للإستراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات في ت ب ر تأثير على جودة العملية التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
.19	اختبار ت للفروق في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة التمرير والاستقبال في

	كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية.
.20	اختبار ت للفروق في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية.
.21	اختبار ت للفروق في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين التصويب في كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية.
.22	اختبار ت للفروق في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 متر بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية.
.23	اختبار ت للفروق في إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية.
.24	اختبار ت للفروق في إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية.
.25	اختبار ت للفروق في إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين التصويب في كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية.
.26	اختبار ت للفروق في إستراتيجية حل المشكلات يعمل تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 متر بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية.
.27	اختبار ت للفروق بين استراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات لصالح التعلم التعاوني على جودة العملية التعليمية.
.28	اختبار ت للفروق في إستراتيجية التعلم التعاوني والعملية التعليمية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية.
.29	اختبار ت للفروق في إستراتيجية حل المشكلات والعملية التعليمية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية في الاختبار البعدي.

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان
.1	نموذج بابيي للمراحل الخمس لتعلم البنائي.
.2	خطوات التعلم باستراتيجية حل المشكلات.
.3	خطوات تنفيذ **STAD** وفق (**SALVIN**/1995).
.4	عجلة ديمنغ (دور التعلم والتحسين).
.5	ثلاية جوران لتحقيق الجودة.
.6	مبادئ الجودة الشاملة حسب السعود.
.7	مبادئ الجودة الشاملة حسب الخطيب.
.8	توزيع العينة حسب الجنس (ذكر/أنثى) وفئات الوزن (50 كغ فأقل، 51-55 كغ، 56-60 كغ، أكبر من 61 كغ) قسم 2 علوم تجريبة 1 (التعلم التعاوني).
.9	توزيع العينة المكونة من 21 فردًا حسب الجنس والطول قسم ثانية علوم تجريبة 1 (التعلم التعاوني).
.10	توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس والوزن قسم ثانية علوم 02.
.11	توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس والطول قسم ثانية علوم تجريبية 02.
.12	التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار كولومونوف وشابيرو.

مقدمة

مقدمة:

تعتبر التربية أحد العمليات الأساسية التي تحظى بمكانة في المجتمع لما لها من دور في تنمية المورد البشري بإعتبارها إستثمار على المدى الطويل والتي تهدف من جراء هذه العلمية خلق فرد فعال يساهم في تحقيق التنمية وتعظيم دورها التنموي بكل مدخلاته والتي على أساسها تتحدد مخرجاته، وحتى تترقى لهذا المستوى من الجودة والفاعلية يتوقف على فاعلية المهارات البشرية التي يتم توظيفها وهو المعلم كونه محور العملية التعليمية والذي ينبع من دوره الفعال ومدى تمكنه من قيادة هذه العملية ومدى قدرته على مواكبة التغيرات التي شهدها المجال التربوي والقدرة على توضيف إستراتجيات تدريس حديثة والتي أصبحت جزءًا لا يتجزأ من تطوير العملية التعليمية، حيث تهدف إلى جعل التعلم أكثر تفاعلاً وارتباطًا بحياة الطلاب، مما يعزز فهمهم واستيعابهم للمعرفة. تعتمد هذه الاستراتيجيات على إشراك الطلاب بشكل فعّال في عملية التعلم بدلاً من كونهم مجرد متلقين للمعلومات. من أبرز هذه الاستراتيجيات هو التعلم النشط الذي يشجع على التفاعل والمشاركة، والتعلم القائم على المشاريع الذي يمنح الطلاب فرصة البحث والتطبيق العملي، والتعلم التعاوني الذي يعزز العمل الجماعي وتبادل الأفكار.

كما تبرز استراتيجيات أخرى مثل التعلم المدمج الذي يجمع بين التعليم التقليدي والتكنولوجيا، والصف المقلوب الذي يتيح للطلاب دراسة المحتوى في المنزل وتطبيقه في الفصل، والتعلم القائم على الألعاب الذي يجعل العملية التعليمية أكثر متعة وتحفيزًا. تسهم هذه الأساليب في تحسين جودة التعليم من خلال تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والاستقلالية في التعلم، والتكيف مع متطلبات العصر، مما يساعد في إعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل بمهارات متقدمة.

تساهم استراتيجيات التدريس الحديثة بشكل كبير في تحسين جودة التعليم في مادة التربية البدنية، حيث تجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية وفعالية، مما يعزز من استيعاب الطلاب للمهارات النظرية والعملية. على سبيل المثال، يشجع التعلم النشط الطلاب على الانخراط في الأنشطة الحركية والتطبيقات الرياضية، مما يزيد من حماسهم للتعلم.

أما التعلم القائم على المشروعات، فيمكن استخدامه في إعداد خطط تدريبية أو تنظيم فعاليات رياضية، مما يعزز المفاهيم الحركية ويطور المهارات القيادية والتخطيطية لديهم. كما يعزز التعلم التعاوني من روح الفريق والعمل الجماعي، وهو عنصر أساسي في التربية البدنية.

بالإضافة إلى ذلك، يساعد التعلم القائم على المشكلات في تطوير التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب من خلال إيجاد حلول لتحسين الأداء الرياضي أو تجنب الإصابات. كما يتيح التعلم المدمج والصف المقلوب للطلاب الاستفادة من الوسائط الرقمية لدراسة تقنيات الأداء الرياضي وتحليلها قبل التطبيق العملي، مما يعزز فهمهم واستعدادهم داخل الملعب، وأخيرًا، يساهم استخدام الألعاب التعليمية في زيادة متعة التعلم وتحفيز الطلاب على ممارسة النشاط البدني بشكل منتظم.

المدخل العام للدراسة

- إشكالية الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مفاهيم الدراسة
- الدراسات السابقة
- التعقيب على الدراسات السابقة
- موقع الدراسة الحالية

1. إشكالية الدراسة:

تعد التربية البدنية أحد الركائز الأساسية في منظومة التعليم الحديث، حيث تسهم بشكل فعّال في تنمية قدرات الفرد البدنية والنفسية والاجتماعية، وتساهم في بناء شخصية متوازنة وقادرة على مواجهة التحديات، لذلك تسعى العديد من الدول خاصةً المتقدمة منها إلى تطوير نظم واستراتيجيات التدريس في مجال التعلم الرياضي نظرًا لأهميته البالغة في تنمية المجتمع ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، فالرياضة تُعدّ أساسًا جوهريًا في بناء القدرات العقلية وتعزيز التفكير المنطقي والتحليلي لدى الطلاب، مما يمكّنهم من حل المشكلات بطرق فعّالة.

فالتعلم في حصة التربية البدنية لم يعد كما كان في الماضي مجرد أداء حركي عفوي يعتمد على المحاكاة وتكرار الحركات والمهارات بشكل تقليدي، بل أصبحت التربية البدنية مادة علمية أساسية لها مناهجها وأهدافها التعليمية والمسطرة وفق وثائق تربوية محددة حيث تعتبر جزء لا يتجزء من النظام التربوي العام وهذا ما أشارت إليه الوثائق الخاصة بتدريس التربية البدنية " أنها مادة علمية مقررة في البرامج التعليمية وتمثل جزءا أساسيا من النظام التربوي حيث تمس جانبا من التربية العامة التي تهدف إلى إعداد المواطن إعداد بدنيا واجتماعيا ووجدانيا وعقليا" **(وزارة التربية الوطنية)**

لذا يسعى المختصون والباحثون في مجال تدريس التربية الرياضية إلى إيجاد إستراتيجيات تخدم الألعاب والفعاليات الرياضية كافة بما يتلاءم مع إمكانات واستعدادات الطلبة بما ينعكس على فهم أجزاء المهارات الحركية المتنوعة ومكوناتها، لذا أصبحت الحاجة إلى تحديث إستراتيجيات التدريس وتطوير المناهج التعليمية أمرًا ضروريًا لمواكبة متطلبات العصر الحديث الذي يشهد إنفجارًا معرفيًا هائلًا وتقنيات تعليمية متطورة حيث أن الأساليب التقليدية التي تعتمد على تلقين المعلومات قد أثبتت محدوديتها في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وتطوير مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

فالإستراتجية التدريسية في التعلم الرياضي هي عبارة عن مجموعة من الخطوات التي يرسمها المعلم داخل الصف لتحقيق أهداف تعلمية، فهي تتميز بالشمولية والمرونة وتراعي إحتياجات المتعلمين وخصائصهم وفي هذا الصدد يعرفها السعود (2010) بأنها " خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية للمتعلمين والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من إستغلال الإمكانيات لتحقيق مخرجات تعلمية مرغوب بها". (وضاح ، 2020، صفحة 49)، وهنا تتجلى الحاجة إلى إستخدام هذه الإستراتيجيات لتحقيق الأهداف المنشودة في درس التربية الرياضية، ويعد التدريس التعاوني أحد إستراتيجيات التدريس الحديثة التي زاد

الاهتمام بها في السنوات الأخيرة نظرا لما لها من تأثير إيجابي على الأداء التعليمي، فهي تعتمد على العمل الجماعي والتفاعل بين أفراد المجموعة وتكمن أهميته كإستراتجية تدريسية في تنمية وتطوير المهارات الحركية والإجتماعية وتحسين الأداء الأكاديمي لدى الطالب من خلال تحفيزهم على المشاركة الفعالة وخلق مناخ إيجابي داخل الصف، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة التي أجرها سوريزمان وأدريان كاهيدي والتي كشفت على مدى فاعلية تبدني إستراتجية التعلم التعاوني في التربية الرياضية في تنمية مهارات الطالب وتعزيز المعرفة لديه من خلال تحسين مهاراته الحركية والمعرفية وتعزيز المشاركة الإيجابية فيما بينهم بخلق مناخ تعليمي تفاعلي.

إضافة لإستراتجيات التدريس الحديثة نجد إستراتيجية حل المشكلات والتي تعتبر من الإستراتجيات الحديثة التي تعطي للمتعلم فرصة أكبر للإعتماد على الذات والبحث عن الحلول والبدائل، وتعبر أحد الإستراتجيات التعليمية الغير مباشرة في التعليم وهذا لما توفره من ذاتية التعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إضافة أيضا لما تفتحه من آفاق التجريب والإستكشاف والإستقصاء والبحث عن المشكلات وإتخاذ القرارا وإتاحة الفرصة للمتعلمين على تنمية الفكر الإبداعي الحركي والتميز في المواقف المختلفة، وهذا ما كشفت عليه دراسة الشديفات (2018) أن إعتماد المعلمين لإستراتجية حل المشكلات في تدريس مناهج كرة القدم وكرة السلة يحقق مستوى مرتفع لتفكير الإبداعي والتفكير الناقد على المتعلمين. (الشديفات ، 2018، صفحة 392)

ويعتبر التركيز على إستخدام هذه الإستراتيجيات أمر فعّال من شأنه أن يسهم في تحقيق جودة التعليم وتحسين مخرجاته، وذلك من خلال تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية وجعله محورًا رئيسيًا فيها، ويقصد بالجودة التعليمية "تلك العملية التي تهدف إلى الإرتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق نقلة نوعية من خلال تطبيق حزمة من الإجراءات والأنظمة التعليمية، وهذا من خلال رفع المستويات المختلفة لدى الطلاب سواء كانت هذه المستويات على الصعيد الجسمي أو النفسي أو حتى الإجتماعي والعقلي وهو ما يؤدي إلى تحسين المستويات التعليمية لهؤلاء الطلاب وقدرتهم على القيام بالعمليات التعليمية المختلفة" (الطروانة ، 2024، صفحة 72)

وقد أصبح ضمان الجودة أحد أبرز أولويات الإصلاح التربوي وعلى رأس قمة أولويات اليوم تحقيقها في العملية التعلمية لذا يسعى النظام التعليمي لتحسين مخرجات تعليمية تلبي إحتياجات المجتمع، وتحقيق الجودة التعليمية يتطلب من المدرس توفير بيئة تعليمية مشجعة تعزز روح الرياضة والتعاون بين الطلاب مع الإستمرار في تطوير مهاراته ومعرفته من خلال الإطلاع على أحدث الأساليب والتقنيات في مجال التربية والرياضة والإعتماد على التخطيط وتنظيم الأنشطة البدنية بما يتناسب مع أعمار ومستويات الطلاب.

ويعتبر أستاذ التربية البدنية والرياضية من أهم الركائز الأساسية لتحقيق الجودة التعليمية، حيث يشكل محورا رئيسيا في بناء الرياضة المدروسة وتعزيزها من خلال نشاطه وعطائه، وأكد العديد من الخبراء في مجال التربية البدنية والرياضية أن المعلمين في هذا المجال يجب أن يمتلكوا كفاءات تكمنهم من تدريس المهارات الرياضية المتنوعة بالإضافة إلى المهارات الحياتية التي تعزز الإقتصاد المعرفي وتساعد في تشكيل شخصية الطلاب وصقلها كما يعمل المعلمون على إعداد الطلاب لمواجهة تحديات العصر بطريقة إبداعية فعالة ليصبحوا أفراد منتجين قادرين على التنمية والتطوير وإحداث التغيير المطلوب. (شريف ، 2000، صفحة 47)

كم أن تطوير التعلم الرياضي يعزز من جودة المخرجات التعليمية ويهيئ المتعلمين لمواكبة متطلبات الحياة العصرية، مما يجعله ضرورة ملحة لتعزيز الصحة العامة، ودعم الممارسات الرياضية المستدامة، والارتقاء بمكانة التربية البدنية كعنصر أساسي في تكوين الفرد والمجتمع.

لهذا نجد الجزائر تعمل على تحسين البيئة الصفية لتعليم التربية والرياضية في المدارس من خلال عدة مبادرات أبرزها توظيف أستاذ متخصص في المرحلة الابتدئية للتربية البدنية والرياضية لتعزيز هذا المجال ، كما عملت الوزارة على تطوير مناهج الدراسة لتعليم هذه المادة في جميع المراحل التعليمية بالإضافة إلى ذلك خصصت الدولة ميزانيات لتجديد الملاعب والمرافق الرياضية، حيث تم تجديد أكثر من 40 ملعبا بسعة 10،000 مقعد (فروجة ، 2024) وهذا في سبيل ضمان الجودة التعليمية وتحقيق مخرجات تعليمية متكاملة تسهم في تطوير مهارات المتعلمين البدنية والعقلية مما يعزز من قدرتهم على الإبداع والتفاعل الإيجابي مع محيطهم، كما يهدف إلى بناء جيل يتمتع بصحة البدنية الجيدة والوعي الرياضي وهو ما يعد جزءا أساسيا من استراتيجية النهوض بالمنظومة التربوية.

فالتربية البدنية والرياضية لم تعد مجرد مادة تربوية تقتصر على تعليم الطالب بدنيا ونفسيا بل تخطى ذلك لتصبح من المواد التعليمة التي تهدف إلى خلق مواهب رياضية وهذا ما أشارت إليه بن خفاف نسيمة بقولها " أصبحت التربية البدنية والرياضية ترمي إلى أبعد من ذلك حيث لا تنصب إهتماماتها على التلميذ العادي بل تعاداها إلى التلميذ الموهوب رياضيا ويتجسد ذلك من خلال إستحداث أقسام دراسة خاصة تعتني بالناشئين الموهوبين رياضيا بغية الوصول إلى منصات التتويج من خلال الأداء الرياضي رفيع المستوى". (بن خفاف ، 2011، صفحة 05)

وفي ظل ما سبق التطرق إليه يلاحظ الباحث بروز إستراتجيات التدريس (إستراتجية التعلم التعاوني وحل المشكلات) كأدوات فعالة لتحسين جودة التعليم وتطوير مهارات المتعلمين اللتين أثبتتا جدواهما في تعزيز التفكير

النقدي والإبداعي لدى المتعلمين وتطوير مهاراتهم المعرفية والحركية وتحسين مخرجات التعليم وهذا إستناد لنتائج البحوث ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للبحث على أثر إستراتيجيات التدريس الحديثة على جودة التعليم لدى تلاميذ التعليم الثانوي وهذا إنطلاقا من التسائل الرئيسي التالي:

هل لاستراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات في التربية البدنية والرياضية اثرعلى جودة العلمية التعليمية في المرحلة الثانوية؟

ويتفرع التساؤل الرئيسي لمجموعة من التساؤلات الفرعية والتي تتمثل في:

1) هل إستخدم إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين المهارات الاساسية في كرة اليد ؟
2) هل إستخدام إستراتيجية حل المشكلات يؤدي الى تنفيذ المهارات الاساسية لنشاط كرة اليد ؟
3) هل يؤدي استخدام استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحسين مستوى اداء التلاميذ في اختبار السرعة 60متر؟
4) هل يؤدي استخدام استراتيجية حل المشكلات إلى تحسين مستوى التلاميذ في اختبار السرعة 60متر؟
5) هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين استراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات لصالح التعلم التعاوني على جودة العملية التعليمية؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- لاستراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات في التربية البدنية والرياضية أثر على جودة العلمية التعليمية في المرحلة الثانوية

الفرضيات الجزئية :

- إستخدم إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين المهارات الاساسية في كرة اليد
- يؤدي إستخدام إستراتيجية حل المشكلات الى تنفيذ المهارات الاساسية لنشاط كرة اليد
- استخدام استراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مستوى اداء التلاميذ في اختبار السرعة 60متر.
- يؤدي استخدام استراتيجية حل المشكلات إلى تحسين مستوى التلاميذ في اختبار السرعة 60متر.

- هناك فروق ذات دلالة احصائية بين استراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات لصالح التعلم التعاوني على جودة العملية التعليمية.

3. أهداف الدراسة:

جاءت هاته الدراسة من أجل تحقيق الأهداف التالية:

1) التعرف على أثر إستخدم إستراتيجية التعلم التعاوني على تحسين المهارات الاساسية في كرة اليد .
2) التعرف على أثر إستخدام إستراتيجية حل المشكلات الى تنفيذ المهارات الاساسية لنشاط كرة اليد .
3) التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني إلى تحسين مستوى اداء التلاميذ في اختبار السرعة 60متر.
4) التعرف على أثر إستخدام استراتيجية حل المشكلات إلى تحسين مستوى التلاميذ في اختبار السرعة 60متر.
5) التعرف على الفروق بين استراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات لصالح التعلم التعاوني على جودة العملية التعليمية.
6) التعرف على أثر إستراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات في التربية البدنية والرياضية على جودة العلمية التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

4. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- هذه الدراسة تُعنى بتطبيق استراتيجيات حديثة مثل التعلم التعاوني وحل المشكلات في مجال التربية البدنية، مما قد يساهم في تحسين مهارات التلاميذ وزيادة فاعلية التعليم في المدارس.
- تعزيز الفهم التطبيقي لاستراتيجيات التعلم: من خلال دراسة أثر استراتيجيات التعليم التعاوني وحل المشكلات، قد تكشف الدراسة عن الطرق الأكثر فاعلية لتعليم التلاميذ، وتساهم في تكييف طرق التدريس لمواكبة احتياجاتهم التعليمية والتدريبية.

- دراسة متكاملة لتحسين الأداء الرياضي: عن طريق التركيز على الأنشطة الرياضية مثل كرة اليد واختبار السرعة، تسهم الدراسة في تحسين الأداء الرياضي لتلاميذ المرحلة الثانوية، مما يعزز من قدرتهم على التفوق في الأنشطة البدنية.
- توسيع قاعدة المعرفة في التربية البدنية: من خلال تطبيق هذه الاستراتيجيات على مهارات معينة في كرة اليد، قد توفر الدراسة بيانات قيمة للمعلمين حول كيفية استخدام استراتيجيات التعليم بشكل فعال لتحسين الاداء الرياضي للمتعلمين

5. تحديد مفاهيم الدراسة:

1) تعريف الإستراتجية:

لغة: " هي كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية إستراتجيون، وتعني فن القيادة ولذا كانت الإستراتجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة المغلقة التي يمارسها كبارة القادة وإقتصر إستعمالاتها على الميادين العسكرية وإرتبط مفهومها بتطور الحروب لا يقيدها تعريف واحد جامع"، فالإستراتجية "هي فن إستخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض ولكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب". (كماش ، 2017، صفحة 27)

إصطلاحا: هي فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق معينة لحل مشكلة أو مهمة ما لتحقيق هدف معين، فهي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق

ويشير كلاً من إبراهيم مُحَّد إبراهيم"، "عبد الراضي إبراهيم " (2000) أن الاستراتيجية، "يمكن أن يطلق عليها إسم "السيناريو" " "Scenario وهو الذي يتضمن عناصر الموقف وملابساته، وتفاعلاته بحيث تشتق الخطوة من الخطوة السابقة عليها وتمهد في ذات الوقت للخطوة التالية وهكذا، وضمن الخطة الإستراتيجية للإشراف التربوي في عصر المعرفة التي تهدف إلى إحداث تغيراً جذرياً في فلسفته وأساليبه وآليات عمله، لتتواكب مع المفهوم الحديث للإشراف التربوي الذي يهدف إلى تطوير مخرجات بيئات التعلم وتحسين مخرجاتها وبالتالي السعي إلى تطوير أداء كل من المعلم والطالب في الموقف التعليمي التعلمي بما يلبي متطلبات التغيرات التربوية سواء أكانت وسائل أو أدوات أو تقنيات تربوية أو استراتيجيات وأساليب تدريسية"".

كما تعرف بأنها " خطة تصف الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم بغية لتحقيق نتاجات التعلم والمرجوة، وتستند إستراتيجيات التدريس في الأساس إلى نماذج ونظريات التعلم". (أبو شريخ ، 2008، صفحة 08)

إجرائيا: تشير إستراتجية التدريس في دراستنا الحالية إلى المراجع والخطط التي يستخدمها المدرسون لتوجيه علمية التعلم في الفصل الدراسي بهدف تحقيق الأهداف التعليمية وضمان الجودة وتشمل الإستراتجية إختيار الأساليب والأنشطة المناسبة التي تحفز التلاميذ على المشاركة الفعالة القائمة على التعاون والتفكير النقدي وحل المشكلات.

2) تعريف التدريس:

لغة: ""تشتق كلمة التدريس من الفعل دَرَسَ فيقال درس الكتاب ونحوه، أي قام بتدريسه وتدارس الكتاب، درسه وتعهده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه"". (وضاح ، 2020، صفحة 19)

والتدريس ""وفق لسان العرب هي جذر (دَرَسَ) في اللغو أي عائدة حتى إنقاد لحفظه، وقيل درسن، أي قرأت كتاب، درست السبورة، أي أكثرت من القراءة حتى حفظته "". (وضاح ، 2020، صفحة 19)

إصطلاحا: عرف غانم التدريس بأنه " العملية التي يقوم بها المدرس بدور المرشد والمدرس والمعد للبيئة التعليمية وللمواد والخبرات التعليمية التي يكون فيها المتعلم حيويا ونشطا وفاعلا." (وضاح ، 2020، صفحة 20)

ويعرف ستيفن كوري (stephen cory) بأنه "" عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الإشتراك في سلوك معين، وذلك تحت شروط محددة أو كإستجابة لظروف محددة "" (وضاح ، 2020، الصفحات 20-21)

التعريف الإجرائي: هو علمية منظمة تهدف إلى نقل المعرفة والمهارات والقيم من المعلم إلى المتعلم بإستخدام مجموعة من الأساليب والوسائل التعلمية، ويشمل التدريس تقديم محتوى تعليمي بشكل منظم وتحفيز الطلاب على التفاعل مع المادة الدراسة من خلال تقديم أنشطة ومناقشات تساعد الطلاب على إستعاب المفاهيم

وتطبيقها بشكل فعال بهدف التنمية وتطوير قدارات الطلاب الفكرية والعقلية فضلا عن تطوير شخصياتهم ومهاراتهم الحياتية.

تعريف الجودة:

الجودة لغة:

الجودة في اللغة من فعل جاد جَوَدَةَ، وجوده صار جَيداً، يقال جاد المتاع وجاد العمل فهو جيد، وجمعه جياد وجيائد، وجاد الرجل أتى بالجيد من قول أو عمل، فهو مجواد على صيغة المبالغة، ويقال أجاد الشيء أي صَيَّره جيّداً، وتجود الشيء، أي تخير وطلب أن يكون جيداً والجيد نقيض الردىء . (مجمع اللغة العربية ، د.ت، صفحة 146)

الجودة إصطلاحا:

يتضح أن تعريفات الجودة تتنوع بناءً على كيفية فهمها، ومن الصعب التوصل إلى تعريف موحد، حيث أن الفهم الشخصي للجودة الذي يُعتبر في سياق القيم الشخصية قد يختلف بإختلاف هذه القيم، وقد أثرت هذه الحالة أيضًا في تعريف الجودة وأدت إلى ظهور تعريفات متعددة لذلك نرى أنه من الأكثر دقة ذكر بعض التعريفات الأكثر استخدامًا للجودة وتعريفات الأشخاص المعروفين بأنهم رواد في هذا المجال بدلاً من الحديث عن تعريف واحد فقط. (Halis, 2022, p. 07)

تُعرف الجودة عمومًا بأنها "" قيمة المنتج أو الخدمة المطابقة للمواصفات المحددة مسبقًا؛ ومدى توافقها مع الاحتياجات؛ تجنب النقص؛ وتلبية توقعات العملاء أو تجاوز هذه التوقعات"". (Halis, 2022, p. 07)

وفقًا (juran, 1998, p. 21) الذي قدم مساهمة مهمة في تطوير فهم الجودة، فيعرها على أنها ""الامتثال لمتطلبات الجودة يضمن رضا العملاء"".

بينما يعرف كروسبي الجودة بأنها "" المطابقة للاحتياجات"". (Crosby, 1979)

أما إدوارد سالين (Sallis, Edward) يعرف الجودة أنها "" الجودة المطلقة تشبه في حقيقتها الخير والجمال والحق"". (Sallis, 2002, p. 12)

التعريف الإجرائي للجودة: هي مجموعة من الخصائص والسمات التي تميز منتجا أو خدمة وتجعلهما قادرين على تلبية إحتياجات وتوقعات المستخدمين المستهدفين، أو هي مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تشير إلى مستوى الإتقان والدقة في الأداء لضمان مستوى أعلى من الكفاءة والفاعلية.

تعريف الجودة التعليمية:

بعد تعريف الجودة بشكل عام سننتقل لتعريف الجودة التعليمية وذلك بعرض مجموعة من التعاريف لتوضيح المفهوم بشكل أكثر دقة وشمولية حيث عرفها درباس في القطاع التربوي: "هي استراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقتها من المعلومات، التي يتم من خلالها توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة." (درباس، 1994، صفحة 25)

تعريف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لإدارة الجودة الشاملة: "هي المنهجية الإدارية المنظمة التي تستهدف تنفيذ الأنشطة المخططة مسبقًا، والتي تمكن المؤسسة من تحسين الأداء بشكل مستمر على كافة المستويات، من خلال الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية ودعم المهارات". (الهيئة القومية لضمان الجودة ، 2011، صفحة 13)

ووصفت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) (2000) التعليم الجيد بأنه تعليم يشمل ما يلي:

1) **المتعلمون:** أن يكون المتعلمون أصحاء، يتمتعون بتغذية جيدة، ومستعدين للمشاركة في عملية التعلم، مع دعم من أسرهم ومجتمعاتهم المحلية.
2) **البيئة:** توفير بيئات تعليمية صحية، آمنة، وقائية، تستجيب للفروق بين الجنسين، وتوفر الموارد والمرافق اللازمة.
3) **المحتوى:** محتوى ذو صلة ينعكس في المناهج والمواد التعليمية، يهدف إلى اكتساب المهارات الأساسية في الحساب، محو الأمية، والمهارات الحياتية، بالإضافة إلى المعرفة في مجالات مثل النوع الاجتماعي، الصحة، التغذية، الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز، والسلام.
4) **العمليات:** اتباع معلمين مدربين نهجًا تعليميًا يركز على الطفل في فصول دراسية ومدارس تُدار بكفاءة، مع تقييمات ماهرة تهدف إلى تسهيل التعلم وتقليل الفجوات.

5) **النتائج:** تحقيق نتائج تشمل المعرفة، المهارات، والمواقف، وترتبط بالأهداف الوطنية للتعليم والمشاركة الإيجابية في المجتمع. (Sulyman, 2022, p. 05)

" هي إستراتجية إدارية مستمرة التطوير تنتهج وفقا لها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة معينة من المبادئ، وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيسي وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة من كافة النمو العقلية النفسية والإجتماعية والخلقية والجسمية، وذلك بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوبا بعد تخرجه في سوق العمل وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيدة في هذا المخرج". (مدحت ، 2016، صفحة 157)

التعريف الإجرائي للجودة التعليمة: في السياق التعليمي يقصد بها تلك العلمية التي تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بفعالية وكفاءة من خلال توفير بيئة تعليمية ملائمة وتطبيق أساليب تدريس حديثة وتحقيق توازن بين المعرفة النظرية والتطبيق العلمي وضمان إستدامة التحسين والتطوير المستر

6. الدراسات السابقة:

تعتبر الدارسات السابقة مدخلا واقعيا لمعرفة الجواب المختلفة لموضوع الدارسة، كما تعتبر الأرضية الخصبة التي ينطلق منها الباحث فهي منبع هام تزود الباحث برؤية واقعية و إيجابية حول موضوع البحث، حيث تطرقنا خلال قيامنا بهذه الدارسة إلى البحث أكثر عن الدارسات المشابهة لهذه الدارسة و التي تمت إليها بصفة أكثر قصد إثراء البحث و تثمينه و اعتمدنا في هذا الجاب إلى نوعين من الدارسات يتعلق النوع الأول بالدراسات تلك التي تناولت في مضمونها إستراتجيات التدريس أما النوع الثاني فكانت عن الدارسات التي أجريت عن الجودة في المجال العملية التعليمية.

أولا– الدارسات التي تناولت استراتيجية التعلم التعاوني:

1) **دراسة وليد وعد الله الشريفي، قصي حازم الزبيدي، (2006) العراق: المعنونة ب** أثر استخدام بعض أساليب التدريس المختلفة في تنمية الصفات البدنية والحركية لدى طلاب كلية التربية الأساسية، كان هدف الدراسة قياس أثر إستراتيجيات التعلم التعاوني على تنمية المهارات البدنية والحركية لدى طلاب التربية، ولتحقيق ذلك إعتمد الباحثان على المنهج المنهج التجريبي في البحث بالإعتماد على عينة قدرت ب (80) طالبا من المرحلة الأولى كلية التربية الاساسية جامعة الموصل، موزعين على أربع مجموعات، بمعدل

(20) طالبا في كل مجموعة واستخدما الأسلوب الفردي مع المجموعة الأولى، والأسلوب التبادلي مع المجموعة الثانية، بينما استخدما الأسلوب التعاوني في المجموعة الثالثة، والضابطة تم تدريسها بالأسلوب التقليدي (الأمري)، واستغرق تنفيذ البرنامج التعليمي(10) أسابيع، بوحدة تعليمية في كل أسبوع، وزمن كل وحدة (90) دقيقة، و قد توصل البحث إلى تفوق استراتيجية التدريس الفردي، والتبادلي، والتعاوني، عند مقارنتهم بالأسلوب الأمري، في تنمية بعض عناصر اللياقة البدنية (القوة الانفجارية، السرعة الانتقالية والتوافق). (الشريفي ، 2006)

2) **دراسة نجلاء عباس نصيف (2007) العراق:** بعنوان تأثير استخدام أسلوب التعليم التعاوني (تعلم الأقران) بطريقة التمرين المتسلسل والعشوائي، في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائر، وهدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني بطريقة التمرين المتسلسل والعشوائي، في تعلم مهارات الإعداد، الاستقبال والإرسال، لعينة قوامها (20) طالبة من طالبات المرحلة الثانية بكلية التربية الرياضية، وقد تم الاعتماد على المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وكان من أهم نتائجها تفوق أسلوب التعليم التعاوني بطريقة التمرين المتسلسل، في تعلم مهارات الإرسال مقارنة بطريقة التمرين العشوائي، بينما كان تأثير أسلوب التعليم التعاوني بطريقة التمرين العشوائي، أكتر فاعلية في تعلم مهارات الإعداد والاستقبال. (نصيف ، 2008)

3) **دراسة مؤيد عبد الرحمن حديث، علي فؤاد فائق، مُحَّد قاسم عبد اهلل (2010)العراق:** بعنوان أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني، في التعلم وتحسين بعض القدرات المرتبطة بفعالية القفز العالي، لطلبة المرحلة الثالثة بقسم التربية الرياضية، مقارنة بطريقة التقليدية، في التدريس واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية، لعينة قوامها (30) طالبا بكلية التربية الرياضية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، وكان من أهم النتائج، أن أسلوب التعلم التعاوني له تأثير إيجابي أفضل من الأسلوب التقليدي، في تعلم تقنيات القفز. العالي، وتنمية بعض الصفات البدنية والمهارة المرتبطة بهذا النشاط. (مؤيد ، 2010)

4) **دراسة عبد القادر زيتوني (2011): بعنوان** أثر استخدام التعلم التعاوني على تعلم بعض المهارات الهجومية الأساسية في كرة اليد، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة اليد لدى طلاب السنة الاولى ل م د بمعهد التربية البدنية والرياضية بجامعة عبد الحميد ابن باديس بمستغانم، بعينة إجمالية تقدر بـ (50) طالب، موزعين على مجموعتين، وقد استعان

الباحث بالمنهج التجريبي في دراسته، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني لها تأثير إيجابي في تحسين مستوى الطلبة، في تعلم المهارات الهجومية في كرة اليد مقارنة بالأساليب التقليدية. (زيتوني ، 2011)

5) **دارسة بن عمارة مراد، (2018) الجزائر: المعنونة ب** نشئي أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وجاءت الدراسة بهدف التعرف على أثر تطبيق إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية مهارا التفكير الإبداعي والحركي لدى طلاب التعليم المتوسط ، ولتحقيق ذلك إختار الباحث عينة مكونة من (70) تلميذا وتلميذة موزعين بالتساوي على قسمين دراسيين بإحدى متوسطات مدينة سطيف. حيث تم اختيار عشوائيا القسم الأول كمجموعة تجريبية طبق عليه إستراتيجية التعلم التعاوني بينما طبقت الطريقة التقليدية على القسم الثاني ليمثل المجموعة الضابطة، ولفرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي. وجمعت بيانات الدراسة بالاعتماد على اختبارين، أولهما اختبار التفكير الإبداعي العام "لإبررهام" المعرب من طرف (مجدي عبد الكريم حبيب)، والثاني هو اختبار التفكير الإبداعي الحركي " للديوان"، بعد التأكد من صدق وثبات الاختبارين، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي العام وفي مهارتي الطلاقة والمرونة، لصالح المجموعة التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية، بينما لم تكن هناك فروق في مهارة الأصالة العامة بين المجموعتين، كما أظهرت النتائج وجود فروق في التفكير الإبداعي الحركي ومهاراته الثلاث (الطلاقة، المرونة، والأصالة) الحركية، لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج هذه الدراسة عدم وجود تفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مها ارت التفكير الإبداعي العام والحركي. (بن عمارة ، أثر إستخدام إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة : دراسة ميدانية ب رأس الماء – ضواحي مدينة سطيف ، 2018)

6) **دراسة ابن ثابت مُحَّد الشريف (2014) وجاءت بعنوان** أثر التدريس بأسلوب التعلم التعاوني على مستوى الأداء والاتجاه نحو نشاط رمي الجلة"، هدفت الدراسة إلى: التعرف على أثر التدريس بأسلوب التعلم التعاوني على مستوى أداء التلاميذ في نشاط رمي الجلة، وأثره على اتجاه التلاميذ نحو نشاط رمي الجلة، ومعرفة أي الأسلوبين أفضل، أسلوب التعلم التعاوني أو الأسلوب المعتاد (المتبع) في تحسين مستوى الأداء وتعديل اتجاه التلاميذ نحو نشاط رمي الجلة، وقياس مستوى من مستويات التلاميذ يكون تأثير

التدريس بأسلوب التعلم التعاوني أفضل في تطوير مستوى أدائهم في نشاط رمي الجلة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واشتملت عينة الدراسة على 48 تلميذا تم اختيارهم بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الرابعة متوسط متوسطة زهراوي الجودي مجانة، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين بواقع 24 تلميذا في كل مجموعة، إحداهما تجريبية خضعت للبرامج التعليمي بأسلوب التعلم التعاوني والأخرى ضابطة درست وفق الأسلوب المعتاد في تدريس نشاط رمي الجلة، وقد استغرق تطبيق البرنامج 6 أسابيع بواقع حصة واحدة كل أسبوع، وقد اعتمد الباحث على شبكة الملاحظة لقياس مستوى أداء التلاميذ والاستبيان لقياس اتجاه التلاميذ نحو نشاط رمي الجلة، في القياسين القبلي و كذلك البعدي، كانت نتائج الدراسة كالتالي:

- للتدريس بأسلوب التعلم التعاوني وكذلك الأسلوب المعتاد أثر إيجابي في تطوير مستوى أداء التلاميذ في نشاط رمي الجلة.
- للتدريس بأسلوب التعلم التعاوني أثر إيجابي في تعديل اتجاه التلاميذ نحو نشاط رمي الجلة، عكس الأسلوب المعتاد الجلة. (بن ثابت ، 2015)

7) **دراسة خصاونة غادة ، (2010): المعنونة ب**" تأثير التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على مستوى الأداء المهاري واتجاهات الطالبات نحو رياضة الجمباز. قسم التربية البدنية، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك، الأردن، هدف الدراسة: التعرف على تأثير التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على مستوى الأداء المهاري واتجاهات الطالبات نحو رياضة الجمباز، وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي لمجموعة واحدة، كما اشتملت عينة البحث على 20 طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية جامعة اليرموك، المسجلات في مساق الجمباز اللواتي تم اختيارهن بطريقة عمدية، وقد تم تطبيق البرنامج التعليمي بإستراتيجية التعلم التعاوني لمهارات الجمباز لمدة (6) أسابيع وقد اعتمد الباحثون على الاستبيان لقياس الاتجاه وكذلك اختبارات الأداء المهاري في القياسين القبلي وكذلك البعدي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياسات البعدية للأداء المهاري.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ لاستخدام أسلوب التعلم التعاوني في اتجاهات الطالبات نحو رياضة الجمباز. (خصاونة ، 2011)

8) **دراسة عبد علي عبيد، (2010)**: بعنوان تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعلم أداء بعض المراحل الفنية لفعالية القفز العالي لدى طلاب كلية التربية الرياضية. قسم التدريب، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، البراق، هدف الدراسة: التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعلم أداء بعض المراحل الفنية لمهارة القفز العالي، وقد إستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعات المتكافئة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، كما اشتملت عينة البحث على 20 طالبا من طلاب المرحلة الأولى من قسم التدريب، كلية التربية الرياضية جامعة بغداد، قد تم اختيارهم عن طريق القرعة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين بحيث تكون المجموعة الأولى تجريبية تطبق منهاج تعليمي على وفق الأسلوب التعاوني، والمجموعة الثانية ضابطة تطبق منهاج على وفق الأسلوب الأمري، وقد اعتمد الباحث على اختبارات الأداء الخاص بالقفز العالي لقياس الأداء ونسبة التحسن، وجاءت نتائج الدراسة كالتالي: لأسلوب التعلم التعاوني فعالية أكثر من الأسلوب الأمري وظهر ذلك واضحا من خلال نتائج أفراد المجموعة التجريبية التي طبقت الأسلوب التعاوني، وهذا يدل على تفوق الأسلوب التعاوني. (عبد علي ، 2011)

9) **دراسة الخياط سليم فداء أكرم (2005)**: بعنوان أثر استخدام التعلم التعاوني على وفق إستراتيجية تدريس الأقران في تعلم مهارات كرة القدم."كلية التربية الرياضية، جامعة صلاح الدين، العراق، هدف الدراسة: الكشف عن أثر استخدام التعلم التعاوني على وفق إستراتيجية (تدريس الأقران) في تعلم مهارات كرة القدم، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي لمجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، كما اشتملت عينة البحث على 24 طالبا من طلاب المرحلة الأولى في كلية التربية الرياضية جامعة صلاح الدين وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي، مجموعة تجريبية تدرس وفق استراتيجية تدريس الأقران، ومجموعة ضابطة تدرس على وفق الأسلوب التقليدي (الأمري)، وقد اعتمد الباحث على الاختبارات المهارية (دحرجة، إخماد، سيطرة) بكرة القدم، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة **أن** تفوق المجموعة التي درست وفق إستراتيجية تدريس الأقران على المجموعة التي درست وفق لأسلوب التقليدي (الأمري) في تعلم مهارات (دحرجة، إخماد، سيطرة) بكرة القدم. (الخياط ، 2006)

10) **دراسة باهرة وآخرون، (2010)، جاءت بعنوان:** " تأثير التعلم التعاوني في تعلم مهارتي الضرب الساحق والدفاع عن الملعب بالكرة الطائرة. كلية التربية الرياضية جامعة بغداد، العراق، هدف الدراسة: التعرف على مدى تأثير إستراتيجية التعلم التعاوني في تعلم مهارتي الضرب الساحق والدفاع عن الملعب في الكرة الطائرة، وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي لمجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، كما اشتملت عينة

البحث على 24 طالبا من طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة بغداد لمرحلة الثانية، وقد تم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين، مجموعة تجريبية تدرس وفق إستراتيجية التعلم التعاوني ومجموعة ضابطة تدرس وفق طريقة التعلم التقليدي، وقد اعتمد الباحثون على الاختبارات المهارية لمهارتي الضرب الساحق والدفاع عن الملعب، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن:

- إن أسلوب التعلم التعاوني له تأثير ايجابي وفعال في تعلم مهارات الضرب الساحق والدفاع عن الملعب بالكرة الطائرة.
- إن استخدام المجموعات الصغيرة في عملية التعلم له تأثير كبير في ضبط أداء مهارات الضرب الساحق والدفاع عن الملعب بالكرة الطائرة. (باهرة ، 2012)

11) جاءت الدراسة التي أجراها الباحثان سوريزمان وأرديان كاهيدي بعنوان **"تأثير نموذج التعلم التعاوني Jigsaw ونموذج بطولة الألعاب الجماعية (TGT) على مهارة المراوغة في كرة القدم لدى طلاب الصف الحادي عشر بمدرسة State High School 2 Gadingrejo"**. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى تأثير استخدام نموذج التعلم التعاوني Jigsaw ونموذج بطولة الألعاب الجماعية (TGT) على تطوير مهارات المراوغة في كرة القدم، إعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي المقارن، الذي يتضمن تطبيق إختبار قبلي لتحديد مستوى الطلاب، ثم إستخدام النموذجين كطرق للتدريب، وبعدها تطبيق إختبار بعدي لقياس تطور المهارة، تألفت العينة من 40 طالبًا تم إختيارهم باستخدام أسلوب العينة العشوائية المتناسبة من إجمالي مجتمع الدراسة الذي بلغ 203 طلاب من الصف الحادي عشر، إستخدمت الدراسة إختبارات الأداء القبلي والبعدي لقياس مهارات المراوغة لدى الطلاب، وتم تحليل البيانات بإستخدام إختبار (ت) الإحصائي لمقارنة النتائج بين الاختبارات القبلية والبعدية، أظهرت النتائج وجود تأثير معنوي لنموذج التعلم التعاوني Jigsaw على تطوير مهارات المراوغة في كرة القدم، بالإضافة إلى تأثير معنوي لنموذج TGT في نفس المجال، كما أظهرت النتائج وجود فرق معنوي بين المجموعتين التجريبيتين لصالح إحدى الطريقتين في تحسين مهارة المراوغة. (شوري ، 2022)

12) دراسة الحايك وعموش (2015) والتي جاءت بعنوان **الإستراتيجيات التدريسية الأكثر إستخداما في مسافات السباحة وعلاقتها بالتفكير الإبداعي في الجامعات**، هدفت الدراسة على التعرف على الاستراتيجيات التدريسية الأكثر إستخداما في تدريس مساقات السباحة وعلاقتها بالتفكير الإبداعي في الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (13) مدرسًا من مدرسي مساقات السباحة و (275)

طالباً من طلاب كليات التربية البدنية في الجامعات الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجية الأمرية هي الأكثر استخداما في تدريس مساقات سباحة 1 و2، والاستراتيجية التدريبية في مساق سباحة تخصص 3، أيضا الاستراتيجية التعاونية هي الأكثر فاعلية في تنمية التفكير الإبداعي في مساق سباحة 1، والاكتشاف الموجه الأكثر فاعلية في مساق سباحة 2، أما مساق سباحة تخصص 3 فكانت استراتيجيتي التقييم الذاتي والتدريس المصغر هما الأكثر فاعلية في تنمية التفكير الإبداعي. وجاء متوسط التفكير الإبداعي للطلبة اللذين اجتازوا مساقات السباحة في الجامعات الأردنية ككل، وفي مساقي سباحة بمستوى متوسط، وجاء بمستوى مرتفع للذين إجتازوا مساق سباحة تخصص (3). كما لا توجد فروق إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس، وتوجد فروق إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي تبعا لمتغير العلامة ولصالح الطلبة المتميزين، وفروق إحصائية في تبعا لمتغير الجامعة ولصالح الجامعة الأردنية والهاشمية واليرموك. (الحايك ص.، 2015)

13) دراسة الشمايلة (2015) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى **أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام استراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي والأداء المهاري لدى الطالبات في البحرين**، تكونت عينة الدراسة من (51) طالبة، تم توزيعهم على مجموعتين متكافئتين طبقت المجموعة الأولى (التجريبية) المنهج المحوسب القائم على إستراتيجية حل المشكلات والمجموعة الثانية (الضابطة استخدمت المنهج القائم على الطريقة المعتادة بالتدريس، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التعليمي المحوسب القائم على استراتيجية حل المشكلات كان له أثر إيجابي في تعلم مهارات الجمباز (الدحرجة الأمامية المكورة، الدحرجة الخلفية المكورة، الدحرجة الأمامية فتحا الدحرجة الخلفية فتحا الوقوف على الذراعين، العجلة البشرية الميزان الأمامي، الدحرجة المفرودة) عند مقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى التفكير التأملي ومستوى الإبداع الحركي والأداء المهاري ولصالح المجموعة التجريبية. (الشمايلة ، 2015)

14) دراسة (الشديفات ، 2018)، هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور استراتيجية حل المشكلات في تدريس مناهج كرة القدم وكرة السلة على مستوى التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والخصائص النفسية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات المرحلة الجنس، الخبرة، نوع المدرسة)، وتكونت عينة الدراسة من (124) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الرياضية في وزارة التربية والتعليم للواء قصبة المفرق،

وأربد الأولى في القطاعين العام والخاص. ولتحقيق الهدف من الدراسة، تم تصميم ثلاثة مقاييس لقياس مستوى التفكير الناقد، ومستوى التفكير الإبداعي، ومستوى الخصائص النفسية، اظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والخصائص النفسية على المقياس ككل، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المقاييس الثلاثة في أبعاد (المرحلة المدرسة الجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخصائص النفسية لبعد الجنس وكان لصالح الإناث. وتوصي الدراسة استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مناهج كرة القدم وكرة السلة خاصة ومناهج التربية الرياضية عامة، واستخدام مقاييس التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والخصائص النفسية لدى الطلبة في المساقات الأخرى. (الشديفات ، 2018)

ثانيا– دراسة التي تناولت الجودة التعليمية:

1) دراسة علالي طالب (2017) جاءت بعنوان: الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وأثره على جودة العملية التعليمية في المرحلة الثانوية، هدفت الدراسة للتعرف على الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية ومدى تماشيها مع متطلبات جودة العملية التعليمية، ومنه معرفة إن كانت كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية لها ارتباط بالخبرة المهنية المكتسبة، وكذلك التعرف إن كانت كفاءة هذا الأخير ترتبط بنوع الشهادة المكتسبة وفي الأخير التعرف على مستوى جودة العملية التعليمية عند أستاذ التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر التلاميذ، ولتحقيق ذلك تم إستخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي حيث تم إعداد نوعين من الاستبيان أولاهما وجه لأساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، أما الآخر فوجه لتلاميذ السنة ثالثة من التعليم الثانوي، تم إختيار العينتين بطريقة عشوائية وكان العدد: (250) أستاذا، و(1500) تلميذا. كما أخذت العينتين من ثانويات بعض ولايات الغرب الجزائري، وبعد الحصول على النتائج وتفريغها تمت معالجتها إحصائيا بمختلف الوسائل الإحصائية اللازمة، حيث جاء من أبرز النتائج التي حصل عليها في أداة قياس كفاءة جودة العملية التعليمية عند أستاذ التربية البدنية والرياضية تقع في المستوى المتوسط من وجهة نظر التلاميذ، كما أن للخبرة المهنية تأثيرا إيجابي على الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية. (علالي ، 2017)

2) دراسة حساني إسماعيل (2014) بعنوان استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس معايير جودة المعلم على عينة من المعلمين بولاية الوادي، كان الهدف من الدراسة: هو دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس

معايير جودة المعلم في البيئة الجزائرية واستخراج معايير أداء تمكن من تفسير نتائج الدرجات الخام للأفراد، وذلك بهدف توفير مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية تتلاءم وخصائص الاختبار الجيد وتمكن من تحديد محتوى جودة المعلم، إعتمد الباحث على المنهج الوصفي، بإستخدام المقياس المصمم في البيئة المصرية من طرف الصافي شحاتة الجهمي، تم اختيار عينة الدارسة والتي تكونت من (145) معلم وأستاذ من الأطوار التعليمية الثلاث (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، تم اختيارها بطريقة عشوائي طبقية من مناطق مختلفة بالولاية، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها :

- المقياس احتفظ بمعاملات ثبات مقبولة سمح للباحث بتطبيقه على البيئة الجزائرية، ويرجع ذلك إلى مجموعة من العوامل من بينها تقارب البيئة الأصلية التي بني فيها المقياس (مصر) مع البيئة التي طبق فيها، وذلك للتشابه في المنظومتين التربويتين، من حيث المناهج الإمكانيات المادية، الأساليب التربوية المتبعة. كما أن هناك بنودا حذفت نظرا لعدم توفر الوسائل المادية التي يطبقها المعلم مما يجعله يستجيب بشكل سلبي على كل ما في البنود (17 و18) أيضا هناك بعض البنود تم حذفها نظر لضعف خبرة المعلمين في تنظيم بيئة الفصل. (حساني ، 2017)

3) **دراسة السيد عبد المولى أبو خطوة (2012)** بعنوان: معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، كان الهدف من الدراسة: وضع إطار نظري لمعايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني – وضع قائمة لمعايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة، و تم وضع استبانة مكونة من سبع مجالات، و(93) معيار عرضت قائمة المعايير على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في مجالات تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية وعلم النفس التعليمي، وطلب منهم تحديد درجة الأمية لكل معيار، من أهم النتائج: ،حظيت جميع المعايير بدرجة أهمية عالية جدا تراوحت نسبتها المئوية بين (90 و100%) مما يدل على أهميتها واعتبارها مطلبا أساسيا ينبغي توفره لدى أعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من تعليم أجيال المستقبل وإعدادهم بما يتناسب مع التطور المعرفي والتكنولوجي المعاصر. (أبو خطوة ، 2012)

4) **دراسة إيمان مُحَمَّد رمضان (2012)** بعنوان: معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم. الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى اقتراح المعايير التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم، وأهم المؤشرات التي يمكن أن تحقق كل معيار من هذه المعايير استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته طبيعة الدراسة.

كما إعتمدت الباحثة على أسلوب دلفاي بجولاته الثلاث والذي يعتمد على الاستمارة في أخذ رأي الخبراء شملت الدراسة استطلاع أراء (58) خبير من أعضاء هيئة التدريس القائمين على إعداد معلم التربية الرياضية ممن لديهم خبرة بنظم جودة التعليم وكذلك (58) من موجهي التربية الرياضية من أهم النتائج:

- التوصل إلى قائمة بالمعايير التي يمكن الاعتماد عليها في تقييم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم وأهم المؤشرات التي يمكن أن تحققها.
- أدى استخدام أسلوب (دلفاي) بجولاته الثلاث إلى صياغة المعايير بشكل أكثر شمولية ووضوح، كما جعل المؤشرات مصاغة بشكل أوضح وأكثر مرونة وموضوعية وإجرائية وقابلية للقياس.
- اتفاق أراء موجهي التربية الرياضية على قابلية جميع المعايير للتطبيق وقدرة معلم التربية الرياضية على تطبيقها للنهوض بنفسه وبرنامجه وأهدافه وإن اختلفت دوافعهم في تطبيقها كما كان لهم العديد من الآراء في صب مؤشرات المعايير المقترحة وذهب البعض منهم إلى اقتراح الآليات التي يمكن أن يقوم بها معلم التربية الرياضية لدعم تطبيق المعايير وإمكانية تتبع مؤشرات أداءاتهم.
- اتفاق آراء كل من الخبراء والموجهين على أهمية وجود معايير لمعلم التربية الرياضية ومؤشرات تهم في تقييم وتقويم أداء المعلم أثناء الخدمة سواء بوسطة الآخرين أو ذاتيا. (رمضان ، 2012)

5) **دراسة محمود داود الربيعي (2010)** تحت عنوان تقويم كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية جامعه بابل وفق منظور إدارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم هدفت الدراسة تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة كلية التربية الرياضية في جامعة بابل وفق منظور ومعايير إدارة الجودة الشاملة التي اعتمدتها الجامعة، وذلك بإعداد استمارة تقويم الكفايات التدريسية للتدريس الجامعي في كلية التربية الرياضية بجامعه بابل وفق منظور إدارة الجودة وتقويم كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية وفق منظور إدارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم، تم إختيار المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لملائمته مثل هذه الدراسة، مثل مجتمع البحث طلبة المرحلة الدراسة الرابعة والبالغ عددهم (152)، وتم تحديد عينة البحث البالغة (120) (100 طالب و20 طالبة) من مجتمع البحث الأصلي بناء على استلام استمارات الاستبيان من الطلبة، و قام الباحث بإعداد استمارة استبيان تقويم كفايات تدرسي كلية التربية الرياضية وفق منظور إدارة الجودة الشاملة، من أهم النتائج: الشجاعة في اتخاذ القرار وعدم الخوف من الفشل والدفاع عن وجهة نظره وقد حصلت على أعلى نسبة مئوية من وجهة نظر الطلاب، فيما نالت فقرة نقد المعرفة عن طريق الدراسات التحليلية في ضوء النظريات الحديثة أعلى نسبة مئوية من وجهة نظر الطالبات. (الربيعي م.، 2010)

6) **دراسة** (أمانة ، 2022) **جامعة كربلاء**: بعنون دور ثقافة الجودة في تعزيز جودة الخدمة التعليمية بحث تحليلي لآراء أساتذة وطلبة الدراسات العليا بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة ، جاءت الدراسة بهد البحث حور دور ثقافة الجودة في تعزيز جودة الخدمة التعليمية، تم الإعتماد في هذه الدراسة على مقاييس bendemacher :2019 لقياس ثقافة الجودة والذي يتكون من 10 أبعد تتمثل في (العلاقات بين الأفراد، العمليات الداخلية، الهدف الرشيد، الأنظمة المفتوحة، القيادة، الإتصالات، التمكين، الإلتزام، الملكية وتحسين الجودة) من جهة أخرى تم قياس جودة الخدمة التعليمية بالإعتماد على مقياس عبد الله 2006 والذي تضمن حمس أبعاد (الجوانب الأكاديمية، الجوانب الغير أكاديمية، السمعة، الوصول والبرامج) وقدم تمثل عينة الدراسة مجموعة من الطلاب والمدرسين قدرت ب 60 أستاذ وطالب وتم إستخدام الإستبيان كأداة لجمع البيانات ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة مايلي:

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة معنوية بين ثقافة الجودة بأبعادها وجودة الخدمة التعليمية بابعادها.
- يوجد تأثير إيجابي معنوي بمتغير ثقافة الجودة في جودة الخدمة التعليمية .

7) دراسة (الرتيمي ، 2012): جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم: بعنوان جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم: بعنوان هدفت الدراسة للتعرف على كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية و أثره على جودة العملية التعليمية. ولهذا فرضنا الباحث أن كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية تؤثر بشكل ايجابي على جودة العملية التعليمية ، وعليه وللإجابة على السؤال تم الاعتماد على المنهج الوصفي نوع الدراسة المسحية، على عينة من أساتذة التربية البدنية والرياضية لبعض ولايات الغرب الجزائري. عددها 210 أستاذا، من مجموع 260 أستاذا أي بنسبة 80,76%. تم اختيارهم بطريقة عشوائية. طبق عليهم استمارة استبيانيه تقيس كفاءة التدريس عند أستاذ التربية البدنية والرياضية للمرحلة | الثانوية متكونة من ستة محاور كل من الكفاءة العلمية و المعرفية لمدرس التربية البدنية و الرياضية، والكفاءات التدريسية و استثارت الدافعية وكفاءات التخطيط و صياغة الأهداف، الكفاءات الشخصية و القيادية، وكفاءات الاتصال الفعال و إدارة الصف، وكفاءات التقويم. حيث قام بحساب صدق وثبات الاستبيان والذي بلغ (0.90) و (0.88). بعد جمع النتائج ، تم معالجتها احصائيا تم التوصل إلى أن نقص في الإلمام لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي بالكفاءة المهنية عامة بما يتماشى وجودة العملية التعليمية، عدم مواكبةللمستجدات من معلومات حديثة في مجال تخصصه نقص في إلمامه لكفاءات التقويم. وعليه أوصينا بضرورة امتلاك هذا المدرس للكفاءة التدريسية التي تعينه على أداء واجباته المهني.

8) **دراسة** (بوراس ، 2017) أجريت الدراسة من قبل الباحثين بوراس فاطمة الزهراء، د. قوراري بن علي، ود. تقيق جمال بعنوان "فاعلية الدورات التكوينية في تحسين جودة العملية التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية". جاءت الدراسة بهدف التعرف على أثر الدورات التكوينية في تحسين جودة العملية التعليمية لأساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة الغربية لولاية وهران. اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى دراسة الظاهرة في واقعها الحقيقي، وتمثلت عينة الدراسة في 70 أستاذًا للتعليم المتوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بنسبة تجاوزت 30% من مجتمع الدراسة. لجمع البيانات، تم استخدام أدوات متنوعة تمثلت في الملاحظة، الدراسة النظرية، والاستبيان. وتوصلت الدراسة إلى أهمية الدورات التكوينية في تحقيق جودة العملية التعليمية، مع التأكيد على ضرورة تكثيفها وتوفير الإمكانيات اللازمة لإجرائها سواء داخل المؤسسات التربوية أو خارجها.

7. التعقيب على الدراسات السابقة

أولا– التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة على إستراتجيات التعلم التعاوني:

1) من حيث الهدف:

تعددت أهداف الدراسات التي تناولت إستراتجيات التدريس بشكل متنوع وذات أبعاد متعددة، إذ ركزت بعضها على تنمية الأداء البدني والمهاري، خصوصًا في الرياضات الجماعية والفردية، فقد إستهدفت دراسة وليد الشريفي وقصي الزبيدي (**2006**) إلى قياس تأثير إستراتجيات التعلم التعاوني على المهارات البدنية والحركية، ثم المقارنة بين هذه الإستراتجية القائمة على التعاون والتبادل بين الإستراتجيات التقليدية بغرض تحسين الأداء الحركي وتطوير عناصر اللياقة البدنية من خلال إستراتيجيات التعلم التعاوني، بينما هدفت دراسة نجلاء عباس نصيف (**2007**) فقد هدفت إلى دراسة تأثير التعلم التعاوني على تعلم مهارات كرة الطائرة مع مقارنة تأثير التمرين المتسلسل والشوائي، وركزت دراسة مؤيد عبد الرحمن حديث وآخرون (**2010**) على تحسين القدرات المرتبطة بالقفر العالي بإستخدام برامج تدريبية تعتمد على التعلم التعاوني، وفي السياق نفسه تناولت دراسة عبد القادر زيتوني (**2011**) تحليل تأثير التعلم التعاوني على المهارات الهجومية في كرة اليد والتركيز على تحسين المهارات الهجومية في كرة اليد، فيما ركزت دراسة عبد علي عبيد (**2010**) تأثير إستخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعلم و تحسين مراحل تعلم القفز العاليمن جانب آخر إهتمت دراسات أخرى بتنمية التفكير الإبداعي والجوانب

النفسية المرتبطة بالأداء الحركي، مثل دراسة بن عمارة مراد (**2018**) التي سعت إلى قياس أثر التعلم التعاوني على التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، ودراسة غادة وآخرون (**2010**) التي هدفت إلى التعرف على تأثير إستخدام إستراتجيات التعلم التعاوني على مستوى الأداء المهاري وإتجاهات الطالب نحو رياضة الجمباز مع تطوير الأداء المهاري، كما دعمت دراسة إبن ثابت مُحَمَّد الشريف (**2014**) بين الأداء المهاري والاتجاه النفسي نحو تعلم مهارة رمي الجلة وذلك بمحالته التعرف على تأثير إستخدام أسلوب التعلم التعاوني نحو نشاط رمي الجلة

وفيما يخص تعليم المهارات الرياضية المعقدة، ركزت بعض الدراسات على تعلم مهارات محددة تتطلب التكرار والتنسيق بإستخدام إستراتجيات التعلم التعاوني، مثل دراسة سليم فداء أكرم (**2005**) التي هدفت أثر أسلوب التعلم التعاوني في تعلم مهارات كرة القدم، حيث تناولت مهارات كرة القدم الأساسية، ودراسة باهرة وآخرون (**2010**) التي هدفت تأثر التعلم التعاوني في تعلم مهارتي الضرب الساحق والدفاع في الكرة الطائرة،

وبالإضافة إلى ذلك، تناولت دراسة سوريزمان وأدريان كاهيدي (**2022**) تأثير نموذجي التعلم التعاوني والألعاب الجامعية على تطوير مهارات المراوغة لكرة القدم لدى الطلاب، أما دراسة الحايك وعموش (**2015**) هدفت إلى تحديد الإستراتجيات الأكثر إستخداما في تدريس مسابقات السباحة وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، أما دراسة الشمايلة (**2015**) هدفت لتحديد تأثير إستراتجية حل المشكلات على التفكير الإبداعي والتأملي لمهارات الأداء الحركي لرياضة الجمباز، أما الشديفات فقد كان يهدف لدراسة دور إستراتجية حل المشكلات على التفكير الناقد والإبداعي في مجالي كرة القدم وكرة السلة.

وبشكل عام، يتضح أن الدراسات السابقة تأخذ اتجاهًا أوسع يدمج بين تطوير الأداء المهاري والجانب الفكري والنفسي، مثل التركيز على التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو الأنشطة الرياضية، وهذا التنوع في الأهداف يعكس رغبة الدراسات في إبراز أثر إستخدام إستراتجيات التدريس التعلم التعاوني وحل المشكلات كأداة تدريسية وكيف تسهم في تحقيق التكامل بين القدرات البدنية والمهارية والذهنية لدى المتعلمين.

2) من حيث المنهج:

من حيث المنهج المستخدم، اعتمدت الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني على مجموعة متنوعة من المناهج البحثية، التي تهدف إلى تحقيق دقة وموضوعية في النتائج، فقد اعتمدت معظم الدراسات على المنهج التجريبي باعتباره الأنسب لقياس أثر التعلم التعاوني على الأداء البدني والمهاري والجوانب النفسية.

مثل دراسة كل من وليد الشريفي وقصي الزبيدي (**2006**) و ودراسة عبد الله علي (**2010**) الذين إعتمدوا المنهج التجريبي لتقييم أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تطوير عناصر اللياقة البدنية، وكذلك اعتمد نجلاء عباس نصيف (**2007**) على المنهج التجريبي لقياس فعالية التمرين العشوائي في تحسين مهارات كرة الطائرة، كما لجأ كل من مؤيد عبد الرحمن حديث وآخرون (**2010**) ودراسة الشمايلة (2015) إلى المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني لتحسين أداء القفز العالي، الذي إعتمد على المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين تجريبية وضابطة.

من جهة أخرى، اعتمدت بعض الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي، مثل دراسة بن عمارة مراد (**2018**) التي اهتمت بقياس أثر التعلم التعاوني على التفكير الإبداعي، من خلال تحليل البيانات بطريقة وصفية قائمة على الاستبيانات والملاحظات المنظمة، بينما وظفت دراسة عبد القادر زيتوني (**2011**) مزيجًا بين المنهج التجريبي والوصفي عند تطوير مهارات كرة اليد الهجومية.

وتشير دراسات أخرى، مثل دراسة إبن ثابت مُحَمَّد الشريف (**2014**) ودراسة غادة وآخرون (**2010**)، إلى اعتماد التصميمات التجريبية القائمة على المجموعات الضابطة والتجريبية لمقارنة فعالية التعلم التعاوني مع الأساليب التقليدية، وفي هذا السياق أيضًا اعتمد سليم فداء أكرم (**2005**) على تصميمات ما قبل وبعد التجربة لقياس أثر التعلم التعاوني في تطوير مهارات كرة القدم الأساسية.

أما دراسة الحايك عموش (**2015**) إعتمد على المنهج المسحي الوصفي إستقصاء الإستراتجيات التدريسية الأكثر إستخداما بينما دراسة الشديفات (**2018**) إعتمدت على المنهج الوصفي المسحي لدراسة دور إستراتجية حل المشكلات في تنمية الفكر الإبداعي لدى الطالب.

وبشكل عام، يتضح أن أغلب الدراسات اعتمدت على المنهج التجريبي، نظرًا لملاءمته لدراسة أثر التعلم التعاوني على المتغيرات المختلفة، مع تنوع التصميمات التجريبية واستخدام أدوات قياس دقيقة، مما ساهم في تحقيق نتائج موثوقة ودقيقة.

3) من حيث العينة:

من حيث العينة المستخدمة في الدراسات التي تناولت إستراتجيات التدريس، يمكن ملاحظة تنوعها واختلافها من حيث الحجم والفئة العمرية والنوع، بما يتناسب مع أهداف كل دراسة.

فقد استهدفت بعض الدراسات طلبة الجامعات كفئة عمرية أساسية، مثل دراسة وليد الشريفي وقصي الزبيدي (**2006**) التي شملت عينة من طلاب الجامعة بهدف قياس أثر استراتيجية التعلم التعاوني على عناصر اللياقة البدنية، من جهة أخرى نجد دراسة عبد القادر زيتوني (**2011**) التي إعتمدت على عينة من طلاب كلية التربية البدنية، ودراسة غادة وآخرون (**2010**) التي شملت طلابًا جامعيين متخصصين في التربية الرياضية، وبالمثل إعتمدت دراسة نجلاء عباس نصيف (**2007**) على عينة من طلاب التعليم الجامعي في المرحلة الثانية بكلية التربية، و دراسة مؤيد عبد الرحمن حديث وآخرون (**2010**) الذي إعتمد على طلاب بكلية التربية ودراسة عبد عبيد (**2010**) وسليم فؤاد أكرم (**2005**) ودراسة باهرة وآخرون (**2010**) الحايك وعموش (**2015**)، جيمع هذه الدراسات تناولت طلاب مرحلة التعليم الجامعي بشكل خاص.

في حين إختارت دراسة ابن ثابت مُحَّد الشريف (**2014**) ودراسة بن عمارة مراد (**2018**) عينة من طلبة التعليم الإعدادي التعليم المتوسط فئة الطلاب كعينة لدراسة.

وعلى عكس الدراسات الأخرى التي تنوالت فئة الطلاب كمجتمع للدراسة في مختلف المراحل التعليمية مثل التعليم الجامعي والإعدادي نجد دراسة الشديفات (**2018**) إعتمدت على المدرسين (معلمات ومعلمين)كعينة لدراسة .

وبشكل عام، يتضح أن الدراسات ركزت على التنوع في اختيار العينات من حيث المراحل التعليمية، مع مراعاة التوازن بين العينات التجريبية والضابطة، مما ساعد في تحقيق نتائج دقيقة وقابلة للتعميم.

4) من حيث الأداة:

من حيث أدوات جمع البيانات، اتبعت الدراسات التي تناولت إستراتجيات التدريس منهجيات متنوعة لجمع المعلومات والبيانات، بما يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها وتتمثل في:

- الاختبارات المهارية والمعرفية: اعتمدت العديد من الدراسات على الاختبارات المهارية والمعرفية كأداة أساسية لجمع البيانات، على سبيل المثال، استخدمت دراسة نجلاء عباس نصيف (2007) اختبارات لقياس التطور في المهارات البدنية لدى طلاب المدارس الإعدادية، كما استخدمت دراسة ابن ثابت مُحَّد الشريف (2014) اختبارات لقياس أداء مهارات كرة اليد الهجومية، حيث ركزت على مقارنة النتائج بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **الاستبيانات** استخدمت بعض الدراسات الاستبيانات كأداة فعالة لجمع البيانات المتعلقة باتجاهات المتعلمين وتجاربهم مع التعلم التعاوني. فعلى سبيل المثال، اعتمدت دراسة غادة وآخرون (2010) على استبيانات لقياس مدى رضا الطلاب عن استراتيجية التعلم التعاوني وتأثيرها على مشاركتهم الأكاديمية.
- **الملاحظة المباشرة**: لجأت بعض الدراسات إلى الملاحظة المباشرة لتقييم الأداء وتحليل سلوك الأفراد أثناء تطبيق التعلم التعاوني. ففي دراسة سليم فداء أكرم (2005)، تم استخدام الملاحظة كأداة لتسجيل تفاعل الطلاب ضمن المجموعات التعاونية ومراقبة تطور أدائهم الحركي والمهاري.
- **المقاييس التقييمية**: استخدمت دراسات أخرى مقاييس تقييم الأداء لقياس التغيرات في الجوانب المهارية والبدنية. على سبيل المثال، اعتمدت دراسة حامد عبد الله (2016) على مقياس لتقييم مهارات الأطفال في الجري والقفز والتوازن بعد تطبيق التعلم التعاوني.
- **التجارب التطبيقية** اعتمدت بعض الدراسات على التجارب العملية كأسلوب لجمع البيانات، حيث يتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية فقط. ومن ثم، تُقارن النتائج بعد فترة معينة. مثال ذلك ما قامت به دراسة عبد القادر زيتوني (2011)، التي اعتمدت التجربة كأساس لقياس أثر التعلم التعاوني على الأداء البدني لطلاب كلية التربية البدنية.
- **المقابلات الشخصية**: في بعض الدراسات، استُخدمت المقابلات الشخصية كأداة مساندة لجمع البيانات حول تجارب وآراء الأفراد. فعلى سبيل المثال، اعتمدت دراسة بن عمارة مراد (2018) على مقابلات فردية مع الطلاب والمعلمين للتعرف على وجهات نظرهم حول فعالية التعلم التعاوني في تطوير التفكير الإبداعي.

بشكل عام، تنوعت أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسات بين الاختبارات، الاستبيانات، الملاحظة، والتجارب التطبيقية، مما ساهم في تعزيز موثوقية النتائج ودقتها. كما أن اعتماد أدوات متعددة مكن الباحثين من تحليل أثر التعلم التعاوني من زوايا مختلفة، سواء على مستوى الأداء المهاري، أو التفاعل الاجتماعي، أو التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

5) من حيث النتائج:

من حيث النتائج التي توصلت إليها الدراسات حول أثر التعلم التعاوني على تطوير المهارات البدنية، التفاعلية، والمعرفية، تم التوصل إلى العديد من النتائج التي تدعم فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسين الأداء في مجالات مختلفة، وفيما يلي أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات:

- تحسين الأداء المهاري والتطور البدني أظهرت العديد من الدراسات أن التعلم التعاوني يُسهم بشكل كبير في تحسين الأداء المهاري لدى المتعلمين. على سبيل المثال، دراسة نجلاء عباس نصيف (2007) أظهرت أن استخدام التعلم التعاوني في تعليم مهارات كرة اليد ساهم في تحسين الأداء البدني للطلاب في المدارس الإعدادية. كما أظهرت دراسة عبد القادر زيتوني (2011) تأثيرًا إيجابيًا للتعلم التعاوني في تعزيز المهارات البدنية لطلاب كلية التربية البدنية.
- تعزيز التفكير الإبداعي والتفاعل الجماعي دراسة غادة وآخرون (2010) أظهرت أن التعلم التعاوني ساعد الطلاب في تطوير مهارات التفكير الإبداعي والتفكير النقدي، حيث تم تحفيزهم على التفكير المشترك وحل المشكلات بشكل جماعي. كما أظهرت الدراسة بن عمارة مراد (2018) أن التعلم التعاوني يساعد على تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب، مما يساهم في تحسين مهارات التواصل لديهم.
- تحسين الدافعية والمشاركة الأكاديمية وجدت دراسة سليم فداء أكرم (2005) أن التعلم التعاوني يساعد في زيادة دافعية الطلاب ويشجعهم على المشاركة الفعالة في الأنشطة الرياضية. كما أظهرت دراسة غادة وآخرون (2010) أن الطلاب الذين شاركوا في تعلم تعاوني أظهروا رغبة أكبر في المشاركة الأكاديمية وشاركوا بشكل أكثر في الأنشطة الجماعية داخل الصف.
- تعزيز التعاون والانضباط دراسة حامد عبد الله (2016) أظهرت أن التعلم التعاوني يساعد في تعزيز الانضباط والروح الجماعية بين الطلاب. فالمشاركة في العمل الجماعي أدت إلى تحفيز الطلاب على احترام دورهم في المجموعة وتحقيق الأهداف المشتركة بشكل فعال.
- تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي أثبتت دراسة ابن ثابت مُحَمَّد الشريف (2014) أن الطلاب الذين تعرضوا للتعلم التعاوني أصبحوا أكثر انفتاحًا اجتماعيًا وأكثر استعدادًا للعمل ضمن مجموعات، مما يعزز مهارات التفاعل والتعاون الاجتماعي لديهم.

- التأثيرات السلبية لبعض الحالات على الرغم من الفوائد المتعددة للتعلم التعاوني، أظهرت بعض الدراسات نتائج مختلطة في حالات معينة. ففي دراسة سليم فداء أكرم (2005)، كان هناك تباين في أداء الطلاب، حيث أظهرت بعض الحالات أن التعلم التعاوني قد يؤدي إلى تراجع الأداء في حالات غياب الانضباط أو التنسيق بين أعضاء المجموعة.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول أن التعلم التعاوني يعد وسيلة فعالة لتحسين المهارات البدنية، المعرفية، والاجتماعية للطلاب،كما أظهرت الدراسات أن هذه الاستراتيجية تسهم في تحسين التفكير الإبداعي، التعاون، المشاركة الأكاديمية، والدافعية، ومع ذلك، من المهم أن يتم تطبيق التعلم التعاوني في بيئة منضبطة لضمان تحقيق أفضل النتائج.

أثبتت الدراسات فعالية استراتيجيات التدريس الحديثة، مثل التعلم التعاوني وحل المشكلات، في تعزيز المهارات المعرفية والبدنية والاجتماعية للطلاب، حيث تساهم هذه الاستراتيجيات في تحسين مستوى التفاعل والمشاركة الفعالة، وتطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، بالإضافة إلى تعزيز الدافعية والتواصل الاجتماعي بين الطلاب.

التعقيب على دراسات الجودة التعليمية:

من حيث المنهج:

اختلفت الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، حيث اعتمدت بعض الدراسات على المنهج الوصفي، مثل دراسة حساني إسماعيل (**2014**) ودراسة السيد عبد المولى أبو خطوة (**2012**)، اللتين ركزتا على الوصف والتحليل العام للظواهر.

في المقابل، اعتمدت دراسات أخرى على المنهج التحليلي، مثل دراسة إيمان مُحَمَّد رمضان (**2012**) ودراسة أمانة (**2022**)، اللتين ركزتا على المنهج الوصفي التحليلي حليل البيانات والمعطيات بعمق أكبر، مما أتاح فهماً أوسع للتفاصيل المتعلقة بالموضوع المدروس.

بينما تميزت بعض الدراسات الأخرى، مثل دراسة علالي طالب (**2017**) ومحمود داود الربيعي (**2010**)، ودراسة بوراس (2017) بإعتماد المنهج الوصفي المسحي، الذي يهدف إلى جمع البيانات من عينات

محددة لتعميم النتائج على مجتمع الدراسة، يظهر التنوع في اختيار المناهج البحثية باختلاف أهداف الدراسات وطبيعة البيانات التي يسعى الباحثون إلى الوصول إليها.

من حيث العينة:

اختلفت الدراسات السابقة من حيث الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

تناولت دراسة علالي طالب (**2017**) التي هدفت للتعرف على الكفاءات التدريسية وكيفية توافقها مع متطلبات الجودة التعليمية، حيث سعت الدراسة إلى إبراز أهمية تحسين الأداء التعليمي ورفع مستوى الجودة.

في المقابل، هدفت دراسة حساني إسماعيل (**2014**) ، والسيد عبد المولى أبو خطوة (**2012**) إلى وصف وقياس معايير الجودة التعليمية لدى المعلم وتحليل العوامل المؤثرة في العملية التعليمية بشكل تفصيلي، مما يميزها عن الدراسات الأخرى التي ركزت على الأهداف التطبيقية أكثر من التحليلية.

بينما سعت دراسة إيمان مُحَمَّد رمضان (**2012**) وأمانة (**2022**) إلى تحليل العلاقة بين الكفاءات التدريسية والجودة العلمية من خلال منهج تحليلي يركز على تحديد العوامل المؤثرة واقتراح حلول، مما يجعل الهدف أكثر عمقًا من الدراسات الوصفية الأخرى.

وبذلك نجد أن الأهداف تباين من حيث الهدف إلا أنه تتشابه بين بعض الدراسات في هدف تحسين الجودة العلمية.

من حيث العينات، يمكن مقارنة الدراسات السابقة كالتالي:

إختلفت الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة حيث نجد دراسات إعتمدت على الأساتذة كعينة لقياس الجودة التعليمية ومعايرها مثل دراسة علالي طالب (**2017**) ودراسة علالي (**2015**) والذين إعتمدوا على أساتذة التعليم الثانوي، بينما دراسة كل من بوراس (**2014**) والذي إعتمد على أساتذة التعليم المتوسط، من جهة أخرة إعتمدت دراسة أمانة (**2022**) على أساتذة التعليم الجامعي، أما دراسة السيد عبد المولى أبو خطوة ودراسة حساني إسماعيل (**2014**) إعتمدوا على أعضاء هيئة التدريس في أطوار ومجالات مختلفة.

أما الدراسات التي إعتمدت على التلاميذ لتأكد من صحة الجودة التعليمية نجد دراسة كل من علالي طالب (**2017**) ودراسة مُحَمَّد داود الربيعي (**2010**) على تلاميذ بمختلف الأطوار الثانوي وموجهين للتربية.

من حيث النتائج:

إختلفت الدراسات من حيث النتائج وهذا الإختلاف يعود لإختلاف الأهداف التي سعدت كل دراسة لتحقيقها فنجد دراسة

- أشارت دراسة علالي (**2017**) أن جودة قياس كفاءة أساتذة التربية البدنية والرياضية تقع في مستوى متوسط وهذا من وجهة التلاميذ، مع تأثير ملحوظ للخبرة المهنية تأثير إيجابي على مستوى جودة كفاءة أستاذة التربية البدنية.
- بينما توصل دراسة السيد عبد المولى أبو خطوة (**2012**): أشارت إلى ضرورة توفر معايير الجودة لضمان فعالية التعليم
- دراسة أمانة (**2022**): أشارت على أهمية ثقافة الجودة التعليمية وتأثيرها الإيجابي في العملية التعليمية
- أما دراسة حساني إسماعيل (**2014**) أشارت إلى أهمية تقييم جودة المعلم في مختلف الأطوار التعليمية، كما أشارت الدراسة أن هناك بعض العراقيل لقياس جودة التعليم لدى المعلم منها الوسائل المادية الغير متوفرة، إضافة لضعف خبرة المعلمين في تنظيم الصف
- أما دراسة إيمان مُحَّد رمضان (2012) والتي إقترحت مجموعة من المعايير لقياس جودة التعليم لدى المعلم في ضوء متطلبات الجودة وإتفاق آراء موجهي التربية على هذه المعايير.
- أما دراسة محمود داود الربيعي (2010) الذي أشار إلى أهم الكفاءات التدريسية التي تحقق جودة التعليم وأبرزها إتخاذ القرارات وعدم الخوف من الفشل والدفاع عن وجهة النظر والذي حضيت بنسبة مرتفعة وأقل كفاءة كانت لنقد المعرفة
- أما دراسة علالي (2015) أشارت إلى أن نقص الإلمام لدى أساتذة التربية البدنية يعيق كفاءة الجودة لدى المدرسين
- ودراسة بوراس (2017) التي أشارت إلى أهمية الدورات التكوينية في جودة التعليم لدى أساتذة التربية البدنية

8. موقع الدراسة الحالية:

بعد إطلاعنا على الدراسات السابقة ونتائجها بإختلاف المجالات والقطاعات التي تمت فيها أفادتنا كثيرا في العديد من الخطوات البحثية، وكانت الإستفادة في بناء وهيكلة موضوع الدراسة وفي صياغة الفرضيات وفي إختيار مقياس الدراسة ويمكننا أن نموقع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة في النقاط التالية:

- تقدم الدراسة الحالية نموذجا شموليا يدمج بين كل من إستراتيجيات التدريس الحديثة المتمثلة في إستراتيجية التعلم التعاوني وإستراتجية حل المشكلات وكيف تأثر على جودة التعليم لدى تلاميذ التعليم الثانوي عكس الدراسات السابقة التي تناولت متغير من المتغيرات التي نحاول دراستها، فالدراسات التي عرضنها لم تبحث عن أثر إستراتيجيات التدريس الحديثة على جودة التعليم أو تبحث عن العلاقة بين المتغيرات ، ونحن في هذه الدراسة نربط بين كل من إستراتجية التدريس الحديثة وجودة التعلم ونحاول ان نكشف أثر إستخدام هذه الإستراتجيات على مخرجات التعلم

الفصل الثاني: إستراتيجيات التدريس

تمهيد:

- مفهوم إستراتجية التدريس .
- الفرق بين مفهوم الإستراتجية والطريقة والأسلوب.
- الأسس التي تقوم عليها إستراتجيات التعلم
- مكونات إستراتجيات التعلم.
- الخلفية الفكرية والمعرفية لإستراتجيات التعلم الحديثة.
- مفهوم التعلم والتدريس والفرق بينهما.
- معايير إختيار إستراتجيات التعلم.
- أنواع إستراتجيات التعلم الحديثة (إستراتجية التعلم التعاوني/ إستراتجية حل المشكلات)
- خلاصة

تمهيد:

في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العصر الحالي، أصبح من الضروري أن يتجاوز المعلم دوره التقليدي كناقل للمعلومات إلى دور الموجه والداعم الذي يساعد المتعلمين على بناء معارفهم بأنفسهم وتطوير مهارات التفكير النقدي.

و يُعتبر موضوع إستراتيجيات التدريس من أبرز العناصر في العملية التعليمية المعاصرة، حيث تهدف هذه الاستراتيجيات إلى تحسين بيئة التعلم وتعزيز مهارات المتعلمين من خلال أساليب تفاعلية هادفة،و تستند هذه الإستراتيجيات إلى مجموعة من المبادئ التربوية التي ترتكز على التفاعل، والتعلم النشط، وبناء المعرفة على الخبرات السابقة، وتعزيز العمل الجماعي وحل المشكلات الواقعية.

1. مفهوم إستراتيجيات التدريس:

تعرف إستراتيجية التدريس بأنها خطة تصف الإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم بغية تحقيق نتاجات التعلم المرجوة، وتستند استراتيجيات التدريس إلى نماذج ونظريات التعلم. (أبو شريخ ، 2008، صفحة 8)

إذ عدها الصرايرة وآخرون على أنها: إطار موجه لأساليب العمل ودليل مرشد الحركته، أما السعود فذكرها على أنها " خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية للمتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من إستغلال لإمكانات متاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها". (وضاح ، 2020)

بينما أشار علي أن الاستراتيجية " مجموعة القرارات التي يتخذها المعلم بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها في اثناء تنفيذ مهامه التدريسية، بغية تحقيق اهداف تعليمية محددة سلفا". (وضاح ، 2020)

وباختصار هناك طرق مختلفة لفهم النص من خلال القراءة البسيطة، وهذا يسهل الفهم والذاكرة لمعلومات النص، وهذه في الاستراتيجيات عادة القراء يأخذون الاستراتيجيات إنتباه وبعضهم على أية حال قارئين جيدين يأخذون هذه العمليات بشكل تلقائي وبحرص شديد على كل حال هؤلاء القراء سيحكمون باستراتيجيات إذا اختاروا أن يفعلوا ذلك. (السليتي، 2015، صفحة ص من 8 إلى 10)

2. الفرق بين مفهومي الإستراتيجية وطريقة التدريس:

وبعد عرضنا لفهوم طرق التدريس سنحاول الآن تحديد الفرق بينه وبين بعض المفاهيم التي تتداخل معه لإزالة اللبس وتحديد الإختلافات، وقبل ذلك سنقدم تعريف لكل مصطلح ومن ثم الإنتقال لعرض الفروق كالتالي:

1) الأسلوب: "" كل ما يتبعه المدرس من أجل توظيف طريقة التدريس بفعالية تميزه عن غيره من المدرسين الذي يستخدمون الطرق نفسها، فهو مرتبط بالمدرس وسماته الشخصية وهي جزء من الطريقة فالطريقة خطوات محددة يسير عليها المعلمون ولكن كل خطوة تؤدي بأكثر من أسلوب وعلى المدرس تأديتها بأسلوبه الخاص أي الأسلوب الذي يحسنه ويرى أنه يزيد من فاعلية الطريقة وبالتالي فالأسلوب أضيق من الطريقة"". (المبروك ، 2020، صفحة 19)

2) الإستراتيجية: "" تتضمن خطة واسعة وعريضة لتدريس ،فهي أشمل من الأسلوب والطريقة يتم إنتقائها تبعا لمتغيرات معينة ، وتوجه المدرس لإختيار الطريقة المناسبة هي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم إنتقاؤه وفقا لعوامل معينة"". (مجاهد ، 2021، صفحة 76)

فيما يخص الفروق بين كل من الإستراتيجية والطريقة في التدريس يمكن إجمالها بالآتي: (عطية ، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، 2009، صفحة 40)

1) **الإستراتيجية** خطة تتضمن الأهداف والطرائق والأساليب والتقنيات والإجراءات التي يقوم بها المدرس من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة بينما الطريقة تعني الإجراءات والكيفيات التي يقوم بها المدرس لنقل محتوى مادة التعلم إلى المتعلم.

2) الإستراتيجية تتضمن كل مواقف العملية التعليمية من أهداف ووسائل وتقنيات، وتقويم نتائج العملية التعليمية بينما الطريقة تتضمن خطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة المادة وتعليمها.

3) الإستراتيجية تتضمن الطريقة والإجراءات وكل ما يشكل عملية التدريس بينما الطريقة لا تتضمن إلا مكوناً من مكونات الإستراتيجية.

فيما يخص الفرق بين كل من الطريقة والأسلوب والإستراتيجية سنلخصها في الجدول التالي:

الجدول رقم (01) الفرق بين الطريقة والأسلوب والإستراتيجية.

	التعريف	الهدف	المحتوى	المعدل الزمني
الإستراتيجية	خطة عمل توضع لتحقيق أهداف معينة	وضع خطة كاملة وشاملة لمعلية التدريس	أهداف – طرق التدريس – أساليب التدريس – مهارات قيم – أنشطة – تقنيات – أساليب تقويم	أسبوعية – شهرية – فصلية
الطريقة	خطوات متسلسلة ومنظمة يمارسها المعلم لإيصال المعلومات وإكتساب الخبرات للمتعلم لتحقيق الأهداف المحددة	تنفيذ جميع عناصر عملية التدريس داخل حجرة الدراسة	هدف – محتوى مواقف تعليمية – أساليب تدريس – أنشطة تقويم	تناول موضوع معين على عدة حصص
الأسلوب	النمط التدريسي الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفة التدريس عن التواص مباشرة مع المعلم	تنفيذ طريقة التدريس	إتصال لفظي أو غير لفظي	جزء من حصص تدريسية

المصدر: (مجاهد ، 2021، صفحة 78)

فالإستراتيجية في التدريس أشمل من الطريقة وهذا بإعتبارها تتصل بجوانب تساعد على حدوث تعلم فعال كإستعمال طرائق التدريس الفعالة وإستثمار دوافع المتعلمين ومراعاة إستعدادتهم وحاجاتهم وميولهم وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة بالتدريس الفعالة ، أما الطريقة فهي أحد وسائل الإتصال التي توضفها الإستراتيجية لتحقيق التعليم الفعال وبالتالي يمكن القول أن الإستراتيجية أشمل من الطريقة فالطريقة بمثابة بدائل وخيارات تتخدها الإستراتيجية بهدف تحقيق التعليم الفعال وتيسير عملياته وضبط محددات تنفيذه وبالتالي فإن الإستراتيجية هي التي تحدد الطريقة الملائمة لمختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي، أما عن الفرق بين الطريقة والأسلوب فالطريقة أشمل من الأسلوب في التدريس لما لها من خصائص ومميزات عامة ويتم إستخدامها من أكثر من مدرس في حين أن الأسلوب خاص أي يعتمد على كل مدرس على حدا فهو مرتبط بشخيصته ومهاراته وما هو إلا وسيلة يستخدمها المدرس لتوظيف الطريقة بشكل فعال وتعتبر هذه الأخيرة أشمل من الأسلوب كونها المحددة له. (وضاح ، 2020، صفحة 79)

والفرق بين الإستراتيجية والأسلوب في أن إستراتيجية التدريس أشمل من الأسلوب فالإستراتيجية هي التي تختار الأسلوب الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي. (الزويني، 2015، صفحة 44)

3. الأسس التي يقدم عليها إستراتيجيات التدريس:

تعتبر استراتيجيات التعليم الحديثة خلاصة فكرة وثمرة جده لعدد كبير من التربويين الأكفاء تقوم على الأسس التالية:

- التمييز والإتقان واستثمار موارد بشرية تتمتع بقدر عال من إتقان كفاءات التعلم الأساسية وذات اتجاهات مجتمعية إيجابية تمكنها من التكيف بمرونة مع متطلبات العصر، والمنافسة بقوة وفعالية.
- تحقق النوعية.
- الكفاءة والفعالية، الملائمة، الإبتكار والإبداع، توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التعلم المستمر، اللامركزية، التمويل والاستدامة، بناء شركات فعالة، التكامل والتنسيق، تفعيل البحث والتطوير التربوي زيادة تفاعل الطلاب الموهوبين، والطلاب الضعفاء في العمل على حد سواء جعل الطلاب اللامباليين متعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية على إدارة شؤونهم بأنفسهم الحد من التصرفات غير المرغوب فيها داخل الصف

وخارجه، تطبيق منهاج متكامل قائم على النتائج الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي غب عملية التعلم، وقد تنوعت هذه الاستراتيجية لتغطي الجوانب التالية:

التعليم والتعلم، زيادة دافعية الطلاب، تنظيم غرفة الصف، معالجة النشاطات، تحقيق تعلم ذو معنى. (سميرة، د.ت، الصفحات 152-153)

4. مكونات استراتيجية التدريس:

حدد أبو زينه مكونات استراتيجية التدريس على أنها :

- ✓ الأهداف التدريسية.
- ✓ التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقها في تدريسه.
- ✓ الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.
- ✓ الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.
- ✓ استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها .

كما يرى أن تحركات المعلم هي العنصر المهم والرئيس في نجاح أي استراتيجيه للتدريس، لدرجة أن بعضهم عرف الاستراتيجية التدريسية على أنها تتابع منتظم ومتسلسل من تحركات المعلم. (دعمس، 2015، صفحة 63)

5. نظريات التعلم:

نظرية التعلم هي نموذج نظري ومجرد يقترح تفسيرات متماسكة لأسباب وعمليات ومنتجات التعلم، تهدف نظريات التعلم إلى تفسير ظاهرة اكتساب المعرفة، كما أنها توفر إطارًا مفاهيميًا لـ تفسير ما نلاحظه ويقدمون إرشادات للعثور عليه حلول للمشاكل التي واجهتها (هيل، 1977)، ويتيح لنا التطبيق المباشر للنظرية التعلم صياغة فرضيات العمل والبحث من أجل تحقيق ذلك لتحسين التعلم، ولذلك، يمكننا التمييز بين عدة نماذج للتعلم مما جعل من الممكن بناء مسلمات من أجل فهم وتعزيز التعلم، ومن هذه النظريات نحتفظ بالنظرية ، المعرفية، النظرية البنائية، والنظرية البنائية الاجتماعية.

أولا– مدخل إلى النظرية البنائية:

5–1– تعريف النظرية البنائية: وتعرف النظرية البنائية حسب براوت وفلودن (**Prawat & Floden**) بأنها: "موقف فلسفي يهتم بالبناء العقلي عند المتعلم، فهي نظرية للمعرفة تقدم شرحا أو تفسيرا لطبيعة المعرفة وكيفية تكوين التعلم الإنساني، كما تؤكد أن الأفراد يبنون معارفهم الجديدة بأنفسهم من خلال التفاعل مع ما يعرفونه، ويعتقدونه من أحداث، وأفكار، وأنشطة مروا بها من قبل". (prawta, 1994, p. 29)

وتُعتبر النظرية البنائية من أحدث الاتجاهات في مجال التدريس، وذلك نتيجة للتغيرات الكبيرة التي شهدها البحث التربوي خلال العقود الثلاثة الماضية، حيث إنتقل التركيز من العوامل الخارجية المؤثرة على المتعلم، مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران، إلى العوامل الداخلية التي تؤثر على عملية التعلم، وهذا يعني أن الإهتمام أصبح منصباً على ما يحدث داخل عقل المتعلم عند تعرضه لمواقف تعليمية متنوعة، مثل معرفته السابقة وفهمه للمفاهيم، وقدرته على التذكر ومعالجة المعلومات، بالإضافة إلى دافعيته للتعلم وأنماط تفكيره، وكل ما يسهم في جعل التعلم ذا معنى. (العدوان ، 2016، صفحة 37)

ويعتقد أصحاب النظرية البنائية أن المعلومات المتاحة في مصادر متنوعة تشبه المواد الخام، حيث لا يمكن للمتعلم الاستفادة منها إلا بعد أن يقوم بمعالجتها يشبه ذلك الطعام غير المهضوم والطعام المهضوم الذي يستفيد منه الإنسان، فعندما تصل المعلومة إلى الطالب يبدأ في التفكير فيها وتصنيفها في ذهنه، وتنظيمها وربطها بما يشابهها إن وُجد وهكذا، يتحول ما تعلمه إلى شيء ذو معنى وهدف، في هذه اللحظة يكون الطالب قد إكتسب معرفة جديدة، وأصبح قادراً على تطبيق ما تعلمه في حياته أو إنتاج معرفة جديدة، وبالتالي يتحول الطلاب والأفراد من مجرد مستهلكين للمعلومات إلى منتجين لها (العدوان ، 2016، صفحة 37)

5–2– المبادئ الأساسية التي تقوم عليها النظرية البنائية:

ترتكز النظرية البنائية على عدد من المبادئ الأساسية، سنعرض هذه المبادئ على النحو الآتي:

1) **المعرفة السابقة كقاعدة للتعلم:** يعتمد المتعلم في بناء معرفته على تجاربه السابقة؛
2) **تكوين المعرفة بشكل ذاتي:** يقوم المتعلم بإنشاء المعاني من خلال تفاعله مع محيطه وربط المعلومات الجديدة بما لديه من معلومات سابقة؛

3) **التعلم من خلال المواقف الواقعية:** يتحقق التعلم الفعّال عندما يواجه المتعلم تحديات أو مواقف حقيقية

4) **التعلم كعملية إجتماعية:** يكتسب المتعلم معرفته من خلال التفاعل والتفاوض مع الآخرين؛

5) **تقديم مشكلات ملائمة:** يزداد التعلم فعالية عند طرح مسائل تهم المتعلمين وتراعي إهتماماتهم؛

6) **المفاهيم الأساسية كجوهر التعلم:** يسعى المتعلم إلى تحليل المفاهيم وفهمها تدريجيًا لبناء معانٍ جديدة؛

7) **تقدير وجهات نظر المتعلمين:** فهم آراء المتعلمين يسهم في تصميم تجارب تعلم ذات مغزى؛

8) **تكييف المناهج وفق توقعات المتعلمين:** يجب أن يتماشى المنهج مع توقعات وفرضيات المتعلمين لضمان فهمهم له؛

9) **التقييم في سياق التعلم:** ينبغي تجنب الأسئلة الضيقة والإجابات المحددة، وذلك لتشجيع التفكير والاستقصاء؛

10) **التركيز على المفاهيم الأساسية:** يتطلب التعلم تفاعلاً وتساؤلاً مستمراً بدلاً من المنافسة؛

11) **ربط التعلم بحياة المتعلمين:** يجب إشراكهم في اختيار القضايا التي تتعلق بحياتهم اليومية.

12) **إحترام آراء المتعلمين:** من المهم تعزيز التفكير من خلال طرح الأسئلة وتشجيعهم على تقديم حلول مبتكرة؛

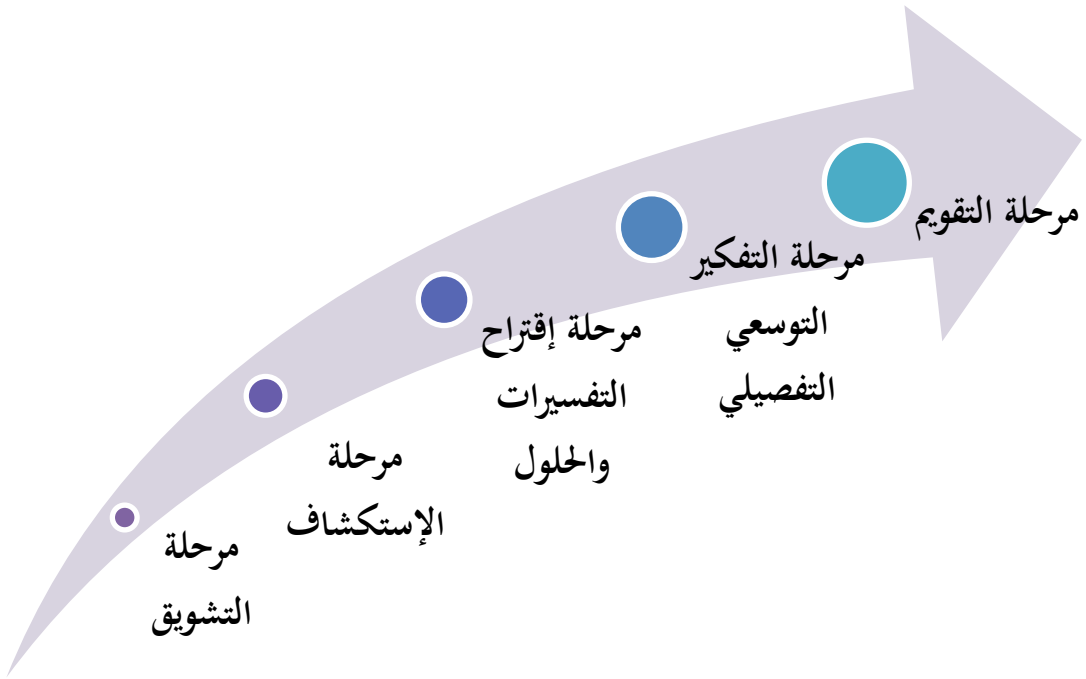
13) **بناء المعرفة الجديدة على المعرفة السابقة:** يجب ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة للمتعلمين؛

14) **تشجيع استراتيجيات متنوعة:** ينبغي تحفيز المتعلمين على إستخدام أساليب مختلفة في حل المشكلات (العدوان ، 2016، الصفحات 42-43-44)

5-3- رواد النظرية البنائية:

ومن أبرز الرواد الذين لهم دور في بناء هذا النموذج نجد إسهامات بياجه الذي ركز على تفاعل الطفل مع بيئته وإعتبر البيئة شرط أساسي لكي يتمكن الطفل من الإستمرار في نموه وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ماهو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة لتتحول هذه الأخرى إلى مكونات جديدة في المخططات المعرفية. (لكحل ، د.س ، الصفحة 73)

وتتمثل الأربع مراحل حسب نموذج بايبي البنائي في :(الربيعي ، 2012، ص177)



الشكل رقم {01} نموذج بايبي للمراحل الخمس لتعلم البنائي.

المصدر: من إعداد الباحث

أ- مرحلة التشويق أو شد الإنتباه (stage engagement): ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتحديد المعلومات السابقة لدى الطلاب عن الموضوع مجال الدراسة وتشويق الطالب وشد إنتباههم وإثارة الدافعية لديهم في التفكير في موضوع الدرس، حيث يقسم المعلم الطلاب لمجموعات متعاونة بحيث تتضمن المجموعة من 3-5 طلاب وذلك حسب النشاط المراد إجراءه ويتعرف الطلاب على الأنشطة ويتم تشجيعهم للمشاركة في ممارستها. (الربيعي م.، 2012، صفحة 176)

ب- مرحلة الإستكشاف (exploration stage): ويتفاعل طلاب في هذه المرحلة مع الخبرات المباشرة والتي تتمثل في العديد من الأنشطة الإستقصائية التي تثير لديهم التساؤلات قد يصعب الإجابة عليها مما يجعل الطلاب في حالة عدم إتزان ومن خلال قيام الطلاب بالأنشطة الفردية أو الجماعية يبحثون عن إجابات لهذه التساؤلات مما قد يؤدي إكتشافهم للمفاهيم ذات العلاقة من خلال البحث أو المناقشة الجماعية وتكون هذه المفاهيم غير معروفة لهم مسبقا و إكتشافهم يتولد لدى الطلاب في هذه المرحلة تناقضات بين توقعاتهم وما تم التوصل إليه خلال مرحلة الإكتشاف من علاقات لم تكن معروفة من قبل وبذلك يتعرف الطلاب على ما لديهم

من أنماط الفهم الخطأ المرتبطة بموضوع الدرس ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التشجيع والإرشاد والتوجيه للطلاب حتى يتمكنوا من القيام بالأنشطة المطلوبة. (الربيعي م.، 2012، صفحة 176)

ج- مرحلة إقتراح التفسيرات والحلول (stage explanation): وتؤدي هذه المرحلة التي طلق عليها مرحلة الإيضاح والتفسير دورا كبيرا في تصويب أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب، حيث يسمح فيها لكل مجموعة من الطلاب بعرض ما تم التوصل إليه مع زملائهم في الفصل من حلول والتفسيرات وكذلك الأساليب التي إستخدمت للتوصل مع زملائهم في الفصل من الحلول والقيام بعملية المفاضلة بين الحلول المطروحة لإختيار أنسب الحلول من خلال المناقشة الجماعية، مما يؤدي إلى تصويب أنماط الفهم والخطأ الموجودة لدى الطلاب ووضع الصيغ العلمية الصحيحة لها. (الربيعي م.، 2012، صفحة 176)

د- مرحلة التفكير التوسعي التفصيلي (elaboration stage): يتوسع الطلاب في هذه المرحلة من التفكير في الموضوع المثار، حيث يتناولون الموضوع بصورة أكثر تفصيلا من جميع جوانبه ويشترك كل طلاب الفصل في التفكير، مما يؤدي إلى تطبيق الطلاب لما يتعلمونه بتطبيقات مختلفة من مواقف جديدة وتزويدهم بخبرات إضافية لإثارة مهارات إستقصاء أخرى لديهم ويساعد ذلك المتعلم على تنظيم المعلومات والخبرات الجديدة التي حصل عليها مع الخبرات المتشابهة وذلك في بنيته المعرفية، كما يساعد على تأكيد الفهم العلمي الصحيح للمفهوم. (الربيعي م.، 2012، صفحة 177)

هـ- مرحلة التقويم (evaluation stage) ويتم في هذه المرحلة تقويم ما تم التوصل إليه من حلول وأفكار بإستخدام الإختبارات وبطاقات الملاحظة والمقابلات ولا يقتصر التقويم على نهاية الوحدة بل يجب أن يكون تقويما مستمرا ويمكن إجراء التقويم في كل مرحلة من مراحل النموذج البنائي. (الربيعي م.، 2012، صفحة 177)

5-4- مميزات نموذج التعلم البنائي:

يتميز نموذج التعلم البنائي بعدة مميزات مها: (كماش ، 2017، صفحة 410)

- يجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره، فالمتعلم يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة؛
- يوفر للمتعلم الفرصة لممارسة عمليات العلم الأساسية والمتكاملة ؛
- يتيح للمتعلم فرصة المناقشة والحوار مع زملائه المتعلمين أو مع المعلم مما يساعد على نمو لغة الحوار السليمة لديه وجعله نشطا؛

- يربط نموذج التعلم البنائي بين العلم والتكنولوجيا مما يعطي للمتعلمين فرصة لرؤية أهمية العلم بالنسبة للمجتمع ودور العلم في حل مشكلات المجتمع؛
- يجعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية، مما يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم؛
- يتيح للمتعلمين الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة، مما يشجع على إستخدام التفكير الإبداعي وبالتالي تنميته لدى التلاميذ؛
- يشجع نموذج التعلم البنائي على العمل في مجموعات والتعلم التعاوني، مما يساعد على تنمية روح التعاون والعمل كفريق واحد لدى المتعلمين.

النظرية البنائية الوظيفية: –

البنائية الوظيفية تمثل أكثر النظريات السوسيولوجية المعاصرة رواجاً ليس فقط في المجتمعات الأوربية مصدعلم الاجتماع الغربي – والولايات المتحدة الأمريكية، التي تبنت أفكار هذه النظرية ودعمتها من خلال المؤسسة الأكاديمية بصورة واضحة، بل أيضاً انتشرت مسلماتها في بلدان كثيرة من العالم وعلى رأسها ما يسمى بالدول المتخلفة أو بلدان العالم الثالث.

وترجع تسميتها بالبنائية الوظيفية لاستخدامها مفهومي البناء Structure والوظيفة Function ، وتنطلق الوظيفية من عدة قضايا مترابطة، فهي تسلم بأن المجتمع يمثل كلاً مؤلفاً من أجزاء مترابطة يؤدي كل منها وظيفة معينة من أجل خدمة أهداف الكل، ومعنى ذلك أن المجتمع ما هو إلا نسق يضم مجموعة من العناصر المتساندة التي تساهم في تحقيق تكامله (الملاح، 2019)

5–5– نقد النظرية البنائية:

واجهت المدرسة البنائية انتقادات من قبل مؤيدي ما بعد الحداثة. على الرغم من كونها أكثر حداثة من النظريات السابقة، إلا أنها اعتمدت على تعريف ضيق للمصالح والهويات الوطنية، ولم تتجاوز حدود النظرية الواقعية التي بالغت في تقييم دور الدولة في السياسة الدولية واعتبرتها الطرف الفاعل الأهم. وقد اعتبر النقاد أن تركيز البنائيين على الأفكار ومعانيها أخرجهم من الإطار الواقعي وأعادهم إلى المناهج الكلاسيكية الفلسفية التي تعتمد على فرضيات غير ناضجة تفتقر إلى الشمولية والتكامل.

ومع ذلك، فإن البنائية استمدت قوتها من رؤيتها الاجتماعية والقيمية، وقدرتها على بناء نظام فكري يستند إلى "معتقدات النخب" و"الهويات" و"المعايير الاجتماعية" في تفسير سلوك الدولة. وبالتالي، تُعتبر البنائية المدرسة الرائدة في مجال المعيارية الدولية وفي تفسير ممارسات الأفراد والدول ضمن النظام الدولي. (العابيدين ، 2023، صفحة 92)

تقدم (منى عبد الهادي وآخرون 2005) النقد التالي للنظرية البنائية:

1) وفقًا للنظرية البنائية، تُبنى المعرفة، حيث يرى بياجيه وكيلي أن هذه المعرفة تُبنى من قبل الفرد، بينما يعتقد فيجوتسكي أنها تُبنى من خلال وسائل إجتماعية، وبالتالي تقدم البنائية تفسيرات متنوعة للأسئلة المتعلقة بمن يصنع المعرفة، وكيف يحدث ذلك، وما هي الأسس التي تجعل المعرفة فردية أو اجتماعية صحيحة.
2) لم تحدد البنائية فاصلًا اجتماعيًا بين بناء المعنى الشخصي للعالم والفهم الناتج عن التفاعل.
3) تؤدي الاختلافات السابقة في كيفية بناء المعرفة إلى تطبيقات تدريسية متنوعة في الفصول الدراسية.
4) لا تحدد البنائية دورًا معينًا للمعلم أثناء عملية التدريس، لكنها تركز على أهمية أفكار الطلاب خلال هذه العملية. (منى ، 2005، صفحة 409)

ثانيا– النموذج المعرفي: من أهم رواد هذا النموذج نجد كل من كاني (Gaden) وأوزبيل (ausubel) ونوفاك (novak) و طارفيك (tardif) ويقوم هذا النموذج على فكرة أن العقل البشري له قدرة على معالجة المعلومات ،وينطلق من العمليات الذهنية التي يقوم بها كل من الدماغ وتأتي في المقدمة تلك العمليات التي تقوم بها الذاكرة بنوعيتها قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى التي لها وظيفة التخزين ،فالعملية تعني عملية الذاكرة بالدرجة الأولى فهي تخزن المعلومات بعد ترميزها وتسترجعها عند الحاجة إليها. (خنوش، 2020، صفحة 162)

وقد حدد شول خمس أساليب رئيسية يؤثر من خلالها على الجانب المعرفي في نظرية التعلم (باتريشال ، 2012، صفحة 83):

(أ) إعتبار التعلم عملية بنائية حيوية ؛

(ب) إحتواء التعلم على عمليات عالية المستوى؛

(ج) الطابع التراكمي لعملية التعلم والدور الموازي الذي تلعبه المعارف السابقة؛

(د) الإهتمام بطرق تمثيل وتنظيم المعرفة في الذاكرة؛

(هـ) الإهتمام بتحليل الأداء ومهام التعلم من حيث العمليات المعرفية التي تنظمها.

6. مفهوم التعلم والتدريس:

6-1- تعريف التعلم:

يعد التعلم موضوعًا أساسيًا في العديد من مجالات البحث مثل علم النفس، وعلوم التربية، وعلم البيئة السلوكية، ونظرية التطور، وغيرها من التخصصات العلمية، وعلى الرغم من إنتشاره الواسع إلا أن تعريف التعلم يختلف بشكل كبير بين هذه المجالات، هذا التباين في التعريفات يؤدي إلى صعوبة تحديد مفهوم دقيق للتعلم، مما يخلق حالة من عدم اليقين بشأن حدود المفهوم ويزيد من التحديات في تحديد الظواهر التي يمكن اعتبارها تعلمًا حقيقيًا.

تم الكشف عن سبب عدم تحديد مفهوم دقيق للتعلم في أنه نادرًا ما يمكن قياسه بشكل مباشر، إذ يعد التعلم عملية لمعالجة المعلومات، ولذلك يتم الاستدلال على حدوثه بناءً على التغيرات في خصائص أو أداء النظام، سواء كان بيولوجيًا، صناعيًا، أو حاسوبيًا افتراضيًا، ومن هنا تتنوع التعريفات البراغماتية للتعلم، حيث يتم تحديد المفهوم بطريقة تتيح معالجته تجريبيًا، ومع ذلك لا يمكن التوصل إلى تعريف شامل ومحدد نظرًا للطبيعة المعقدة والمتعددة الأبعاد لهذا المفهوم.

ويمكن تعريف التعلم كما عرفته النظرية السلوكية Behaviorism على أنه: "" أي تعديل أو تغيير في السلوك ناتج عن خبرة أو نشاط أو تدريب، وهذا التعلم يدوم بشكل تكراري للموقف نفسه، ولا يعود للنضج أو الفطرة أو الوراثة""، بينما النظرية البنائية ترى أن التعلم هو : " إعادة بناء وتشكيل الخطط التصورية والبنى المعرفية لدى الدارس استجابة لمعطيات المحيط الذي يتواجد المتعلم داخلها " . (داود، 2014، صفحة 32)

فقد عرفت (لندا ل دافيدوف 2000) التعلم بأنه " تغير دائم نسبياً في السلوك يحدث نتيجة الخبرة " وأما ماكونل عن الكناني والكندري – 1992 عرفو التعلم بأنه " التغير المطرد في السلوك الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد ويرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة للاستجابة لها بنجاح ". (الربيعي م.، 2012، صفحة 09)

ويعرف جون ولسون (John Wilson) التعلم على أنه الحصيلة الثانوية للكائن الحي نتيجة محاولاته لتلبية حاجاته. (Wilson, 1974, p. 580)

أما أرثر جيتس (Arthur Gates) فيعتبر أنه "" تغير السلوك تغيراً تقدمياً يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة. ومن الممكن تعريف التعلم تعريفاً آخر والقول بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات وكثيراً ما يتخذ التعلم شكل حل المشكلات. وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة ومواجهة الظروف الطارئة "". (Gates, 1946, p. 299)

ويذكر الزيور – 1992 –على أنه " تعديل ثابت نسبياً في السلوك ناتج عن الممارسة ". (الربيعي م.، 2012، صفحة 09)

وفي الأخير يمكننا القول أن التعلم هو عملية معقدة تهدف إلى تعديل السلوكيات أو البنى المعرفية استجابة للخبرات أو المعلومات المستخلصة من البيئة أو التجارب السابقة. هذا التعديل في السلوك يحدث بشكل تدريجي نتيجة لتفاعل الفرد مع مواقف أو مشاكل جديدة، حيث يُحتمل أن يظهر التغير في سلوك الفرد أو أدائه بناءً على المحاولات المستمرة للاستجابة بنجاح لتلك المواقف، يُعتبر التعلم تغييرات دائمة نسبياً في الأداء أو الخصائص الوظيفية للنظام، سواء كان بيولوجياً أو صناعيًا أو حاسوبيًا، ويعتمد على القدرة على معالجة المعلومات وإعادة تشكيل التصورات والمعارف وفقاً للتحديات والظروف المتغيرة.

6-2- تعريف التدريس:

تستخدم كلمة التدريس للدلالة على العمليات التي يقوم بها المدرس في المراحل المتقدمة، الثانوية والجامعية، وهي تستخدم على عمليات التفاعل والحوار بين المدرس والطالب ضمن ما يعرف بالتعليم النظامي في داخل غرفة الصف، أو في المحاضرات، أو في المختبر، ويقتصر عليها. فالتدريس كما يرون عملية أخذ وعطاء، أو حوار أو تفاعل بين المدرس والطالب، فكلمة تدريس تنطوي على المشاركة والتفاعل في الوصول إلى الحقيقة كهدف أساسي للتدريس من خلال إستخدام طرائق وأساليب تمكن المعلم من الوصول إلى الحقيقة وليس تدريس الحقيقة فقط. (داود، 2014، صفحة 32)

"بعد تعريفنا لكل من مصطلح التعلم والتدريب، يجب تحديد الفرق بينهما لتوضيح طبيعة كل منهما ودوره في العملية التعليمية. فبينما يشترك كلا المصطلحين في هدف تطوير المعارف والمهارات، إلا أن لكل منهما ملامح خاصة تميز طريقة وأسلوب تطبيقه، مما يستدعي التفريق بينهما لفهم آليات تعلم الفرد وتنميته بشكل أفضل."

6-3- الفرق بين التعلم و التدريس:

1) **التدريس:** التدريس هو عملية منظمة ومقصودة يقوم بها المعلم داخل الفصل أو في سياق تعليمي آخر ويكون الهدف الأساسي منه هو نقل المعلومات والمهارات إلى المتعلمين من خلال أساليب تعليمية متنوعة، بما في ذلك الشرح، والتمارين، والمناقشات، و يكون المعلم هو الشخص الذي يقود العملية التعليمية ويحدد محتوى الدروس وطريقة توصيله للطلاب كما يركز على التفاعل بين المعلم والطلاب، وعلى الأنشطة التي تساعد على توصيل المعرفة. (أبو شهاب ، 2018، صفحة 199)
2) **التعلم:** يشير إلى التغيير في السلوك أو الفهم الذي يحدث نتيجة لتجربة المتعلم مع المعرفة أو المهارات، وهو عبارة عن عملية داخلية تحدث مع المتعلم نفسه، حيث يقوم المتعلم بتطبيق المعلومات التي يتلقاها من خلال التدريس أو الخبرات الأخرى، ويعمل على تطوير مهاراته وفهمه، ولهذا فالتعلم تفاعلًا مباشرًا مع المعلم في كل الأحيان، بل يعتمد على الجهد الشخصي للمتعلم في استيعاب المعلومات وتطبيقها في سياقات مختلفة. (أبو شهاب ، 2018، صفحة 120)

بناءً على ما سبق، التدريس هو العملية التي يقوم بها المعلم لنقل المعلومات والمهارات، بينما التعلم هو العملية التي تحدث في المتعلم نتيجة لهذه الخبرات والتجارب.

7. معايير اختيار الطريقة في التدريس:

عند إختيار استراتيجية أو طريقة من طرق التدريس، يجب مراعاة المعايير التالية:

الهدف التعليمي: لكل هدف طريقة تدريس تناسبه، وعلى المعلم اختيار الطريقة المناسبة لتوصيل المعلومات إلى طلبته، فطريقة التدريس المستخدمة في تدريس المفاهيم والاتجاهات والمهارات، تختلف عن الطريق المستخدمة في تدريس المعلومات والحقائق.

طبيعة المتعلم: أي مراعاة الفروق الفردية عند اختيار الطريقة فما ينطبق على طبيعة متعلمين لا ينطبق على أخرى.

طبيعة المادة: فعند اختيار الطريقة لا بد من التعرف على طبيعة المادة الدراسية ومستوى صعوبتها، فالتاريخ وطبيعة محتواه عن محتوى مادة العلوم حيث أن العلوم يحتاج للتجريب والإثبات بينما التاريخ حقائق ومفاهيم تتعلق بالماضي لا يمكن إثباتها داخل المختبر.

اتجاه المعلم نحو التعليم: فلكل معلم صفاته ومهاراته وأسلوبه الذي يميزه عن غيره كما أن الطريقة التي تتناسب معلم لا تناسب آخر وتتخذ وطريقة التدريس بنظرته إلى عملية التعليم واتجاهه الفلسفي الذي يتبناه والذي لا بد أن ينسجم مع الطريقة التي يختارها. (عبيدات، 2012، صفحة ص49)

الأهداف: تلعب الأهداف دورًا حاسمًا في تحديد طريقة التدريس. فإذا كان الهدف يركز على التذكر، فإن الطريقة المناسبة ستكون المحاضرة أو الإلقاء، أما إذا كان الهدف يهدف إلى تنمية التفكير، فإن الأساليب المناسبة تشمل حل المشكلات أو الاستقصاء أو التفكير النقدي.

خصائص المتعلمين: يمكن استخدام استراتيجيات مثل التدريس من خلال القصة أو الأنشطة في الصفوف الأساسية، بينما يمكن للمعلم استخدام أسلوب الاستقصاء في الصفوف العليا.

تنظيم المنهج: ترتبط طريقة التدريس بأسلوب تنظيم المنهج، سواء كان التنظيم على شكل مواد منفصلة أو تنظيم محوري أو تكاملي. بناءً على ذلك، يتم اختيار الطريقة المناسبة لكل نوع من التنظيم. (الطيطي ، 2018، صفحة 151)

إمكانات البيئة المحلية: تعتبر البيئة المحلية بمثابة مختبر للتربية الاجتماعية ومصدرًا أساسيًا من مصادر التعلم. يجب على المعلم ألا يكون مقيدًا بالكتاب المدرسي فقط، بل ينبغي عليه استغلال البيئة المحيطة. على سبيل المثال، إذا كان الدرس عن البريد، فإن زيارة مركز البريد ستكون أفضل وسيلة. وإذا كان الدرس يتعلق بالظواهر الطبيعية، فمن الأفضل الخروج إلى الطبيعة لرؤية الجبال والسهول والوديان والهضاب. بالنسبة للجوانب الاقتصادية...

القرارات الخارجية: تتضمن القراءات الخارجية توجيه الطلاب نحو المجلات والدوريات والمواقع الإلكترونية، خاصةً أن الكتب والمناهج المطورة تشدد على أهمية تدريب الطلاب على البحث والاستقصاء، وعدم الاعتماد على الكتاب كمصدر وحيد للمعرفة.

مصادر التعلم المتاحة : تعتبر مصادر التعلم المتاحة من أهم واجبات المعلم، حيث يجب عليه تنويع الوسائل والمصادر سواء من البيئة المحلية أو البيئة المدرسية أو من الإنتاج، لتوظيفها في الموقف التعليمي.

نمط الإدارة المدرسية والإشراف التربوي: أما بالنسبة لنمط الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، فإن الإدارة الواعية والفعالة، بالإضافة إلى الإشراف التربوي، يساعدان المعلم في اختيار أفضل الطرق والاستراتيجيات المناسبة للمرحلة الدراسية التي يقوم بتدريسها، وذلك من خلال التدريب وعقد ورش العمل التربوية لتعريفه بأحدث المستجدات في مجاله. (الطيطي ، 2018، صفحة 152)

التنظيم المدرسي: يتعلق بعدة جوانب، منها:

أ. **عدد الطلاب**: حيث يمكن تطبيق الطريقة الاستقرائية في الصفوف ذات الأعداد القليلة، بينما يمكن استخدام الطريقة الاستنتاجية في الصفوف ذات الأعداد الأكبر.

ب. **غرفة الصف**: تلعب التسهيلات المتاحة في الغرفة، مثل الألواح والمساحة، دورًا في اختيار طريقة التدريس. على سبيل المثال، قد لا يكون أسلوب المجموعات مناسبًا في صف صغير مكتظ بالمقاعد.

ت. جدول توزيع الدروس: من خلال إختيار المعلم إستراتجية حسب مضمون الحصة. (الطيطي ، 2018، الصفحات 152-153)

7. الاستراتيجيات الأكثر استخداما في التدريس:

7-1 – إستراتيجية حل المشكلات:

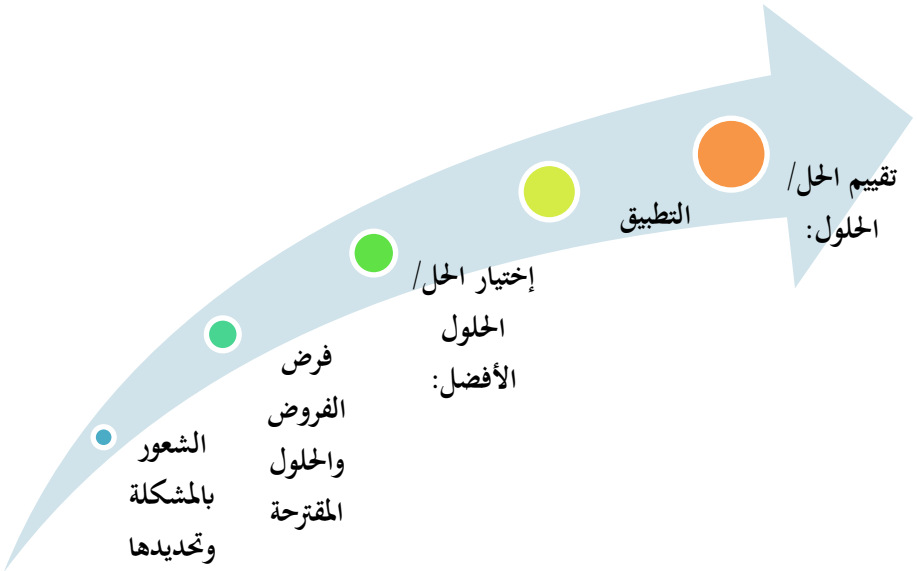
تستند هذه الطريقة إلى توافق كل من الهداف التعلم، والمجتمع حيث تعمل على تفتح شخصية الطالب، كما أنها تنمي ميوله، وتفجر طاقاته وتحث على التعاون بينه وبين أفراد مجموعته وتعد هذه الطريقة من الأساليب الحديثة المستمدة من التربية التقدمية، كما أنها تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتكسبهم الثقة بأنفسهم وتشعرهم بالاطمئنان وتساعدهم على معرفة ذواتهم والاستفادة من قدراتهم ضمن اطر الجماعة التي ينتمون إليها، وتوجههم توجيها مهنيا واجتماعيا نحو الأهداف التعليمية المنشودة تحققها. (السليتي، 2015، صفحة 64)

إن إستخدام إستراتيجية حل المشكلات تتطلب من المدرس الإعداد الجيد للموقف التعليمي، بحيث يكون مناسبا لمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية والبدنية والمهارية، ويكون مرتبطا بالمهارة موضوع الدرس ومتصلا بالخبرة

السابقة ويهيئهم للخبرة اللاحقة، كما أنه يضع المتعلمين في حالة من التفكير والتأمل للوصول إلى حلول مناسبة للموقف، فمدرس التربية الرياضية الجيد يأخذ بعين الاعتبار أن بعض المواقف التعليمية تحتاج إلى استخدام المكتبة أو مختبر الكمبيوتر لذلك عليه انتقاء المشكلة بعناية لتتناسب والامكانات المتاحة، وعليه أن يشجع المتعلمين ويحفزهم على العمل والبحث وعلى جمع المعلومات وتصنيفها، وملاحظة العوامل ذات الصلة بالموقف التعليمي وتحليلها وإيجاد التفسير العلمي لها من خلال المحاولة والخطأ، وفي ضوء ذلك يكون المتعلم قد تدرب على الأسلوب العلمي في التفكير (في الصف أو الملعب) بأساليب فردية وزوجية وجماعية، وهو ما يساعده على انتقال أثر التعلم في حياته اليومية الاجتماعية خارج المدرسة. (الحايك ص.، 2018، الصفحات ص ص 125-126)

7-1-1- خطوات التعلم باستراتيجية حل المشكلات:

تمر إستراتجية حل المشكلات بمجموعة من الخطوات سنعرضها في الشكل التالي ثم نفصل كل خطوة على حدا



الشكل رقم:{02} خطوات التعلم باستراتيجية حل المشكلات

المصدر : من إعداد الباحث

- **الشعور بالمشكلة وتحديدها:** يقوم المدرس باختيار المشكلة من مادته التعليمية وذلك بوضع سؤال أو جملة تصاغ بشكل واضح ومحدد لا يختلف عليه الطلبة ولا لبس فيه، وهذا الموقف أو السؤال يتحدى قدرات المتعلمين ويثير تفكيرهم واهتماماتهم ويتناسب مع قدراتهم وخبراتهم، كما يتفق مع ميولهم ورغباتهم، فإذا حدد المدرس المشكلة بشكل جيد فإن ذلك يساعد المتعلم على السير في خطوات الحل بشكل سليم.

- **فرض الفروض والحلول المقترحة:** يضع المتعلمون عددا من الفرضيات تحت إشراف المدرس، حيث يعرض المتعلمون مجموعة من الأفكار والحلول المقترحة للمشكلة في ضوء خبراتهم السابقة وممارستهم لعمليات الملاحظة والتحليل والتجريب (الميداني) واستخدام المراجع والمختبرات العلمية إذا تطلب الأمر ذلك.

- **إختيار الحل/ الحلول الأفضل:** تتم المفاضلة بين الحلول المقترحة من المتعلمين لاختيار الحل/ الحلول الأقرب للمنطق والأكثر مناسبة لطبيعة الموقف التعليمي.

- **التطبيق:** بعد أن يتم تحديد أفضل الحلول للسؤال أو الموقف التعليمي يتم تطبيق هذه الحلول وتجريبها للتأكد من صحتها عمليا.

- **تقييم الحل/ الحلول:** وفيه يحكم الطلبة على كفاءة الحل وأهميته في حل المشكلة. (الحايك ص.، 2018، صفحة 127)

7-1-2- دور المعلم في استراتيجية حل المشكلات: للمعلم دور بارز في استراتيجية حل المشكلات وذلك كما يأتي:

1) الإستجابة لأسئلة المتعلمين وأفكارهم؛
2) تقديم الاستشارات العلمية والثقافية والمعرفية لتصميم التجارب ونقل الخبرات، بهدف تجنب العقبات يُعتبر أحد المصادر الرئيسية للمعرفة، حيث إنه الأقرب والأكثر سهولة لجميع المتعلمين؛
3) يساهم في التقييم البنائي استنادًا إلى خبراته في هذا المجال؛
4) يضمن سلامة المتعلمين من خلال توجيههم نحو سبل الأمن والسلامة أثناء إجراء تجاربهم المخبرية وحل مشكلاتهم العملية أو الميدانية؛
5) يُعد تقييمًا نهائيًا لأعمال المتعلمين؛

6) يزود المتعلمين بالتغذية الراجعة لتصحيح الأخطاء عند إعادة تجاربهم أو في محاولاتهم الأخرى لحل مشكلاتهم.

7-1-3-دور المتعلم في استراتيجية حل المشكلات:

يلعب المتعلم دورًا محوريًا في استراتيجية حل المشكلات، ويتجلى هذا الدور من خلال المهام والأنشطة التالية:

1. السعي لتحقيق النتائج وفق رؤية يعتبرها مناسبة وفعالة؛
2. البحث عن المعلومات من جميع مصادر المعرفة المتاحة لديه؛
3. تصميم التجارب وتطوير البدائل الفعالة لتحقيق النتائج المرجوة؛
4. المشاركة الفعالة في التقييم البنائي المستمر أثناء إجراء تجاربه وحل المشكلات؛
5. المبادرة للعمل بغض النظر عن مستوى معرفته أو خبراته العملية.

7-1-4-مزايا إستراتجية حل المشكلات:

وتتجلة في النقاط التالية:

- تنمي القدرة لدى المتعلم كالتفكير الإستقلالي في المواقف التعليمية والتي تنمو بالتدرس في السن والخبرة ويزداد كذلك تنظيمهم لعمليات إكتشاف الفروض وتقويم قدرتهم على القيام بتعميمات.
- تبرز شخصية المتعلم خلال العملية التعليمية .
- تبني وتنمي مهارات إستخدام المصادر والمراجع العملية لدى المتعلم.
- تساعد على تكوين وتنمية شخصية المتعلم.

7-1-5- عيوب إستراتجية حل المشكلات:

وبما أن لها مزايا فهذا لا ينفي أن لها عيوب وتتمثل في :

- تتطلب وعاءا زمنيا واسعا.
- تتسبب في إحداث فجوة في بناء المادة العملية لدى المتعلم.
- تتطلب مكتبات متطورة وحديثة تلبي حاجيات الدراسين . (السامراني ، 2014، ص113)

- يحتاج إلى وقت طويل نسبيا من التدريب والتطبيق؛
- قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة بما يتلاءم وخصائص المتعلمين وقدراتهم وميولهم؛
- تتطلب من المعلم معرفة جيدة بطبيعة المادة التعليمية لاختيار المشكلة المناسبة؛
- تتطلب خبرة وكفاءة عالية من المعلم؛
- تتطلب أحيانا إمكانات وأدوات قد لا تتوفر في المدرسة؛
- قلة المراجع والمعلومات التي قد يحتاجها المتعلم لحل بعض المشكلات؛
- قد لا يتوصل المتعلمون إلى حلول للمشكلة مما يؤثر سلبا على حالتهم النفسية ودافعيتهم نحو التعلم؛

قد يؤدي الوصول المستمر للحلول الصحيحة إلى شعور المتعلمين بالثقة الزائدة والغرور وبالتالي عدم الالتزام بالتعليمات لشعورهم بالتفوق على مدرسيهم. (مقراني، 2020، صفحة 392)

7-2- إستراتيجية التعلم التعاوني:

وهو يعتبر أحد طرق التعليم يتم تشكيل مجموعات صغيرة من المتعلمين ويكلفون بمهمة تعليمية معينة بحيث يتعاونون معا لإنجازها ففي هذا النوع من التعلم يعمل المتعلمون مع بعضهم البعض داخل المجموعات الصغيرة ويساعد كل منهم الأخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك، بحيث يسعى جميع أفراد المجموعة الواحدة لتحقيق مستوى من الإتقان المطلوب وفق حركات تقويم موضوعية تكون معدة مسبقا (قيرع ، 2017، ص214)

قدم (spencek kagan:1990) تعريفًا ممتازًا للتعلم التعاوني من خلال النظر إلى الهياكل العامة التي يمكن تطبيقها على أي موقف، وقد عرّف التعلم التعاوني بأنه النهج الهيكلي للتعلم التعاوني الذي يعتمد على إنشاء وتحليل وتطبيق منهجي للهياكل أو الطرق الخالية من المحتوى لتنظيم التفاعل الاجتماعي في الفصل الدراسي، تتضمن الهياكل عادةً سلسلة من الخطوات، مع سلوك محدد في كل خطوة، يمكن إستخدام الهياكل بشكل متكرر مع أي موضوع تقريبًا، في مجموعة واسعة من مستويات الصفوف وفي نقاط مختلفة في خطة الدرس. (Agarwal, 2011, p. 20)

1.2.7. خطوات التعلم التعاوني:

لقد حدد جونسون وجونسون مجموعة من الخطوات لتحقيق تعلم تعاوني فعال وهي:

- اختيار موضوع أو وحدة دراسية يمكن تعليمها للطلبة في فترة زمنية محددة، بحيث تحتوي على فقرات يكون بقدرة الطالب تحضيرها وبإستطاعة المعلم عمل اختبار فيها.
- عمل ورقة عمل منظمة من قبل المعلم لكل وحدة تعليمية، يتم فيها تقسيم الوحدة إلى موضوعات صغيرة، إذ تحتوي الورقة على قائمة بالأشياء المهمة الواردة في كل فقرة من فقرات الموضوع.
- تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختبار المرتبطة بالحقائق والمفاهيم والمهارات الواردة في ورقة العمل بشكل يؤدي إلى تنظيم عالي المستوى بين وحدات التعلم وتقييم مخرجات الطلاب.
- تقسيم الطلبة حسب هذه الإستراتيجية إلى مجموعات تعاونية غير متجانسة إذ تختلف في بعض الصفات أو الخصائص كالتحصيل، ومجموعات الخبراء التي تتكون من مجموعات أصلية غير متجانسة في التحصيل بحيث ترسل مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية يشكلوا مجموعات خبراء تقوم بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية، ‘ذ يدرسون الكتب والمراجع الأخرى دراسة متأنية ومن ثم يقومون بنقل ما تعلمون إلى بقية زملائهم في المجموعات.
- يقوم كل عضو في مجموعة الخبراء بإلقاء ما اكتسبه من معارف ومعلومات ومهارات أمام مجموعته الأصلية، بشرط أن تضمن كل مجموعة أن كل عضو فيها يتقن ويستوعب المعلومات والمهارات المتضمنة في الوحدة الدراسية.
- خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي إذ أن كل طالب مسؤول عن إنجازه، حيث يتم تدوين العلامة في الاختبار لكل فرد على حده، ثم تجمع علامات تحصيل الطلبة تبعا لإجمالي درجات المجموعات.
- حساب علامات المجموعات ثم تقديم المكافآت الجماعية للمجموعة الفائزة أو المتفوقة. (السواريس، 2019، الصفحات 90-91)

2.2.7. مزيا طريقة التعليم التعاوني: وتتميز هذه الطريقة بمجموعة من المزايا تتمثل في:

من مزايا التعلم التعاوني أن يشبع الحاجات الأساسية الآتية لدى المعلمين:

- حاجاتهم للقيام بمهام تتحدى تفكيرهم وإمكانياتهم وهي الحاجة للإنجاز والتدريس الجيد أيا كان نوعه أو طريقته عمل صعب، والمدرسون الذين يستخدمون التعلم التعاوني يعتقدون أنه يستحق الجهد الإضافي الذي يبذل فيه لأنه يحقق تعلما أفضل ورضا وإشباعا أكثر.

- حاجاتهم للتقدير والاهتمام الإيجابي، فالمدرسون يريدون أن يراهم الآخرون في صورة حسنة يستخدمون ممارسات مهنية واعدة، حتى ولو كانت أكثر تعقيدا وتحديا لإمكانياتهم.

- حاجاتهم للمحبة والانتماء والتوادن فمعظم التلاميذ يحبون النشاط الجماعي أو الفريقي، ويحبون المدرسين الذين يتيحون لهم هذه الخبرات، والمدرسون يعلون من قيمة التعلم التعاوني لأنه:

- يتحدى إمكانيات التلاميذ الأعلى قدرة ليساعدوا زملاءهم الأقل قدرة.
- ينمي المسؤولية الفردية والقابلية للمسألة.
- يتطلب من المتعلمين أو التلاميذ أن يقدم الواحد للآخر شروحا جيدة.
- يرفع تقدير التلاميذ لذاتهم وخاصة الأقل مقدرة.
- يشبع حاجات التلاميذ للتقدير.
- يرفع مستوى مستوى تحصيل التلاميذ.
- يتطلب من التلاميذ أن ينموا مهاراتهم الاجتماعية والجماعة ويستخدموها.
- ويشبع التعلم التعاوني الحاجات الآتية لدى التلاميذ:
- الحاجة للتغيير والاختلاف والاستراخاء (الحاجة للعب).
- الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة (الحاجة للتقدير).
- الحاجة لتجنب الإخفاق (تجنب الإخفاق) وهذه الحاجة يتم إشباعها على وجه الخصوص عند التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

- والحاجة لحفاظ الفرد على احترامه لذاته (الحاجة للدفاع عن النفس) وهي حاجة يشعر بها بدرجة أكبر التلاميذ الذين ينخفض أداؤهم أكاديميا.

- الحاجة لتكوين صداقات وزمالات مع التلاميذ الآخرين (الحاجة للانتماء والتواد).

- الحاجة للمسايرة وإتباع آخرين (الحاجة للخضوع) تصدق على التلاميذ ذوي حاجات "الأنا" المنخفضة.

- الحاجة لمساعدة الآخرين (الحاجة للعطف) وسوف يشبعها ويفيد منها التلاميذ الذين يقدمون معلومات للآخرين.

- الحاجة للبحث عن مساعدة من الآخرين (الحاجة للمعاضدة)، أي أن من يتلقون المعلومات يشبعون هذه الحاجة. (جابر ج.، 1999، الصفحات 114-115)

3.2.7. الأهداف التعليمية ونواتج التعلم:

لقد طور نموذج التعلم التعاوني لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية هامة على الأقل تتمثل في تحصيل أكاديمي، تقبل التنوع، تنمية المهارة الاجتماعية:

التحصيل الأكاديمي: على الرغم من أن التعلم التعاوني يضم أهدافا اجتماعية منوعة، إلا أنه يستهدف أيضا تحسين أداء التلميذ في مهام أكاديمية هامة، ولقد برهن مصوره على أن نموذج بنية المكافآة التعاونية يزيد من قيمة التعلم الأكاديمي عند التلاميذ ويغير المعايير المرتبطة بالتحصيل، ومثال ذلك، لقد تم الاستيشاف عبر ثلاثة عقود من أن كثيرا من الشباب يقيم التحصيل الأكاديمي تقييما منخفضا ، ومعايير ثقافة الشباب تعاقب- في معظم الحالات بالفعل- التلاميذ الذين يريدون أن يتفوقوا ويمتازوا أكاديميا، ولقد حاول سلافن Robert Slavin وآخرون أن يغيروا هذه المعايير عن طريق استخدام التعلم التعاوني، يقول سلافن (1984):

"وكثيرا ما لا يقدر التلاميذ أترابهم الذين يؤدون أداة متفوقا من الناحية الأكاديمية، بينما يقدرون أترابهم الذين يتفوقون في الألعاب الرياضية، ويرجع هذا إلى أن النجاح في الرياضة يحقق فوائد للجماعات (الفريق، المدرسة، المدينة) بينما النجاح الأكاديمي يفيد الفرد وحده، وفي الحق، أن الصف الذي يستخدم الدرجات وفقا للتوزيع الاعتدالي، أو أي نظام تنافسي للدرجات أو نظام للحوافز يعني أن النجاح أي فرد يقلل فرص الأفراد الآخرين في النجاح.

ويعتقد سلافن وآخرون أن تركيز الجماعة على التعلم التعاوني يمكن أن يغير معايير ثقافة الشباب ويجعلها أكثر تقبلا للامتياز في مهام التعلم الأكاديمي.

وبالإضافة إلى تغيير المعايير المرتبطة بالتحصيل، يمكن أن يفيد التعلم التعاوني التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، وكذلك التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع الذين يعملون معا في المهام الأكاديمية حيث يقوم ذرو التحصيل العالي يتعلم tutor ذوي التحصيل المنخفض، وهكذا تتوافر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم في

اهتماماتهم وميولهم ولغتهم الشبابية ويكتسب ذوو التحصيل العالي في هذه العملية تقدما أكاديميا، وذلك لأن العمل كمدرس خصوصي يتطلب التفكير بعمق أكبر في علاقة الأفكار بعضها ببعض في موضوع معين.

تقبل التنوع: وهناك تأثير هام ثان لنموذج التعلم التعاوني وهو التقبل الأشمل والأعرض لأناس –يختلفون في الثقافة والطبقة الاجتماعية والقدرة أو عدم القدرة والعنصر، وإذا سلمنا بما أشار إليه Allport عام 1904 أنه من المعروف أن مجرد التفاعل الفيزيقي بين الجماعات الإثنية أو العنصرية المختلفة وتعليمهم معا في مسار رئيسي لا يكفي لإنقاض التعصب والتعميمات الجامدة والتحيز، والتعلم التعاوني يتيح الفرص للتلاميذ ذوي الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض الآخر في مهام مشتركة ومن خلال استخدام بثبات المكافآت التعاونية يتعلمون تقدير الواحد للآخر.

تنمية المهارة الاجتماعية: وثمة هدف هام ثالث للتعلم التعاوني وهو أن يتعلم التلاميذ مهارات التعاون والتضافر، وهذه مهارات هامة على المرأ أن يكتسبها في مجتمع يتم فيه القيام بأعمال الكبار أو الراشدين في منظمات ومجتمعات محلية يعتد بعضها على بعض وتتفاوت وتنوع ثقافتها، ومع ذلك، فإن كثيرا من الشباب والراشدين تنقصهم المهارات الاجتماعية الفعالة، والدليل على ذلك أنه كثيرا ما تؤدي الخلافات الصغيرة بين الأفراد إلى الأعمال عنف، وإلى التعبير عن سخطهم وعدم رضاهم حين يطلب منهم العمل في مواقف تعاونية. (جابر ج.، 1999، الصفحات 80-81)

4.2.7. دور المعلم و المتعلم في إستراتيجية التعلم التعاوني:

يلعب المعلمون دوراً حاسماً في إرساء أسس أسلوب التعلم التعاوني في فصولهم الدراسية، ويشمل هذا الدور مسؤولية ضمان تنظيم المجموعات بشكل جيد حتى يتمكن الطلاب من التعاون وتعزيز تعلم بعضهم البعض وأن تكون مهمة المجموعة ذات صلة ومفتوحة وتستند إلى الاكتشاف، وتتطلب من الطلاب الحوار معاً، ومن المرجح أن يتعاون الطلاب عندما يعتقدون أن المهمة مثيرة للاهتمام وذات صلة بتعلمهم وأن جميع أعضاء المجموعة يفهمون كيفية عملهم والمساهمة، وفي حين أن عبارة "المرشد الجانبي" تُستخدم غالبًا للإشارة إلى الدور الذي يلعبه المعلمون في تيسير التعلم التعاوني، فإن المعلمين ذوي الخبرة يدركون أن نجاح هذه المبادرة إلى حد كبير يعتمد على التحضير الذي قاموا به قبل تنفيذ هذا النهج في فصولهم الدراسية فتعليم الطلاب كيفية العمل في مجموعات هو عمل شاق، ولا يمكن تحقيقه دون قدر كبير من التفكير والتخطيط (Gillies, 2007, p. 09)، ويعتمد النجاح أيضاً على كيفية حوار المعلمين مع طلابهم للمساعدة في تحفيز اهتماماتهم، وتعزيز التفاعل بين الطلاب،

ونمذجة كيفية التفاعل مع بعضهم البعض بطرق إجتماعية مناسبة، وفي الوقت نفسه يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا قادرين على تحدي تفكير الطلاب ودعم تعلمهم، وهي المهارات الضرورية لمساعدة الطلاب على بناء طرق جديدة للتفكير والتعلم. والواقع أن المعلمين الذين ينفذون التعلم التعاوني بشكل فعال يظهرون العديد من الخصائص المنسوبة إلى المعلمين الفعالين أو الخبراء الموصوفين في المجال التعليمي.

يمكن تقسيم دور المعلم في التعلم التعاوني إلى ثلاث مراحل سنفصلها على النحو التالي:

1) **قبل الدرس** : ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في إعداد بيئة التعلم أو حجرة الدراسة وإعداد وتجهيز الأدوات اللازمة للتدريس، وتحديد الأهداف التعليمية لكل درس بوضوح، وتحديد حجم مجموعات العمل – ويتوقف هذا على المهام المنشودة والأدوار المتاحة – وتقسيم الطلاب إلى جماعات متعاونة ووفق مهام محددة مسبقًا، وتزويد الطلاب بالمشكلات والمواقف، وتحديد الأدوار لأفراد المجموعة على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس الآخر.

2) **أثناء الدرس**: ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في ملاحظة المجموعات، ومساعدة الطلاب على تحديد المشكلة، ومتابعة تقدم طلاب كل مجموعة ومتابعة إسهامات كل طالب في المجموعة، وحث الطلاب على التقدم وفق مسارات تتعلق بحل المشكلة، وتوجيه الطلاب والإجابة عن استفساراتهم، وتجميع البيانات عن الطلاب ومساعدتهم على تغيير الأنشطة وتنويعها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم ونشاطهم، وإجراء التقويم التكويني من أجل تحقيق تمكن الطلاب من المادة، وإمداد الطلاب بتغذية راجعة مناسبة، وتذليل العقبات التي تعوق العمل.

3) بعد الدرس: ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في التأكد من تحقيق أهداف المادة العلمية التي درسها الطلاب ومدى تمكنهم منها والتعليق بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عما لاحظه على المجموعات، وما يقترحه مستقبلا، ويعرض نتائج تقويم المجموعات، ومكافأة المجموعة أو المجموعات التي نفذت مهامها على أفضل وجه. (صبري، 2016، الصفحات 59-60)

ولقد فصلت ناهده الدليمي (2012) دور المعلم في إستراتيجية التعلم التعاوني

أ. **إتخاذ القرارات**، وتشمل ما يأتي :

- ✓ تحديد الأهداف التعليمية و الأكاديمية؛
- ✓ تقرير عدد أعضاء المجموعة تعيين الطلاب في مجموعات؛
- ✓ ترتيب الوحدة التعليمية التخطيط للمواد التعليمية.

ب. **تعين الأدوار لضمان الاعتماد المتبادل بإعداد الوحدات التعليمية**، وتشمل:

- ✓ شرح المهمة أو المهارة الحركية بناء الاعتماد المتبادل الايجابي بناء المسؤولية الفردية؛
- ✓ بناء التعاون بين المجموعات شرح محكمات النجاح؛
- ✓ تعليم المهارات التعاونية.

ت. **التفقد والتدخل**، ويشمل:

- ✓ ترتيب التفاعل وجها لوجه؛
- ✓ تفقد سلوك المتعلمين؛
- ✓ تقديم المساعدة لأداء المهمة أو المهارة الحركية؛
- ✓ التدخل لتعليم المهارات التعاونية.
- ✓

ث. التقييم والمعالجة، وتشمل:

- ✓ تقييم عملية التعلم الحركي للمتعلمين؛
- ✓ معالجة عمل المجموعة؛
- ✓ تقديم ملخصا للنشاط. (بن عمارة ، أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة دراسة ميادنية ب رأس الماء ضواحي مدينة سطيف، 2018، الصفحات 35-36)

أما ريان فإنه يحصر دور المعلم في الحفاظ على الانضباط العام لمناقشات الطلاب ويمكن تلخيص ذلك الدور في المحاور التالية:

- متابعة التلاميذ في عدم الخروج عن نطاق موضوع الدرس، وذلك من خلال التذكير بموضوع المحاضرة أو المشكلة المناقشة، تلخيص ما تم مناقشته، كتابة العناصر الرئيسية لموضوع المناقشة.
- توجيه الطلاب على البحث عن المادة العلمية المرتبطة بموضوع المحاضرة إذ أن شمولية البحث تمكن من الوصول إلى النتائج الصحيحة.
- تحفيز التلاميذ عن المشاركة الجادة في موضوع المناقشة وذلك من خلال تشجيع الطالب الخجول وتنبيه الطلاب محتكري المناقشة أن من حق كل طالب بيان وجهة نظره وإن الأدوار ينبغي أن تكون متساوية.

- توجيه المناقشة نحو الأهداف المرسومة سلفا، إذ أن المناقشين غالبا قد تسوقهم بعض النقاط إلى الخروج عن مشكلة المناقشة الرئيسية إلى مواضيع جانبية أو شخصية.
- تنبيه مجموعات النقاش إلى أهمية التقويم البائي المستمر وذلك إما للتعديل في الأهداف أو التحوير من مساره لبلوغ الأهداف المرسومة. (فرج 1، 2005، صفحة 31)

4.2.7. دور الطلاب في التعلم التعاوني:

يعتبر دور المتعلمين في التعلم التعاوني بالغ الأهمية، حيث يعتمد نجاح العملية التعليمية التعاونية على مدى التزام المتعلمين ومشاركتهم الفعالة، بالإضافة إلى تحملهم المسؤولية الفردية والجماعية. إن المهام التي يقوم بها المتعلم في هذا النوع من التعلم تعزز من دوره الفعال، مما يساهم في تحفيزه ويعتبر دافعاً أساسياً لتحقيق تعلم جيد إلى جانب ذلك، تكتسب المشاركة النشطة والممارسة أهمية كبيرة كشرطين إضافيين للتعلم الفعّال، ومن أبرز أدوار المتعلم في التعلم التعاوني (سعادة، 2008، ص 21):

- المشاركة في وضع أهداف التعلم وتحديدها ضمن المجموعة.
- المساهمة في تخطيط الأنشطة التعاونية.
- المشاركة في التقييم الذاتي والجماعي.
- الإسهام في عمليتي التعليم والتعلم. (Zoghbor, 2023)

وخلص جونسون وجونسون (1990) إلى أنه يجب على الطلاب:

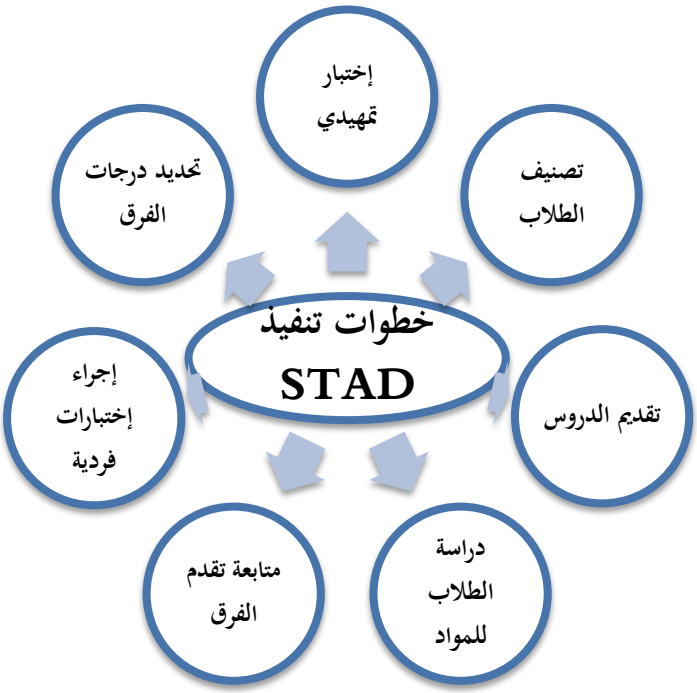
- ✓ التعرف على بعضهم البعض والثقة ببعضهم البعض؛
- ✓ التواصل بدقة وبشكل لا لبس فيه؛
- ✓ قبول ودعم بعضنا البعض؛
- ✓ حل النزاعات بشكل بناء.

6.2.7. استراتيجيات التعلم التعاوني:

1) تقسيم الفرق بناءً على تحصيل الطلاب (STAD):

في هذه الطريقة يُقسّم الطلاب إلى فرق مكونة من أربعة أو خمسة أفراد متقاربين من حيث المهارات، تُحدد درجات الفرق بناءً على مدى تحسن الأفراد في إختبارات المهارات حيث تُمنح مكافآت للفرق التي يظهر أفرادها أكبر تحسن مقارنةً بأدائهم السابق مما يشجع التعاون الجماعي.

وفقًا لـ سلافين (SALVIN,1995)، تتضمن خطوات تنفيذ STAD ما يلي:



الشكل رقم { 03}: خطوات تنفيذ STAD وفق (SALVIN/1995).

المصدر: من إعداد الباحث

- ✓ **إختبار تمهيدي:** يمكن أن يكون هذا اختبارًا لقياس الوحدة الدراسية أو عملاً من وحدات سابقة؛
- ✓ **تصنيف الطلاب:** يتم ترتيب الطلاب تنازليًا بناءً على درجاتهم
- ✓ **تشكيل الفرق:** تُقسّم الفرق بحيث تحتوي كل فرقة على طلاب من مستويات مهارية مختلفة (عالية، متوسطة، منخفضة)، مع مراعاة التنوع من حيث النوع والجنسية؛
- ✓ **تقديم الدروس:** يتم تقديم الدروس بشكل اعتيادي من قبل المعلم؛
- ✓ **دراسة الطلاب للمواد:** يدرس الطلاب أوراق عمل تركز على الأهداف والمحتوى الذي غطاه المعلم.
- ✓ **متابعة تقدم الفرق:** يتم مراقبة تقدم المجموعات في تحقيق الأهداف؛
- ✓ **إجراء اختبارات فردية:** تُجرى اختبارات فردية للطلاب لتقييمهم؛
- ✓ **تحديد درجات الفرق:** تُحسب درجات الفرق بناءً على تحسين درجات الأفراد. (Goodman)

2) فرق الألعاب التعاونية TGT:

وهي إستراتيجية تقوم على التنافس بين أعضاء الفريق التعاونية في مسابقة مع أعضاء الفرق الأخرى الذين يماثلونهم في الدرجات وفي المستوى؛ من أجل حصد أكبر عدد من النقاط لفريقهم وهي تقوم على خطوات الإستراتيجية السابقة نفسها, ولكن بدلا من حساب درجة إسهام كل فرد في مجموعته تجرى المسابقات بين الأفراد في المجموعات المختلفة والمتشابهين في القدرات من أجل تحصيل أكبر قدر ممكن من النقاط لفريقهم (مختار ، 2023، صفحة 305)

التنافس الفردي: تقوم هذه الإستراتيجية على تقسيم الطلاب إلى مجموعات عدد كل مجموعة لا يزيد عن ثلاثة أفراد غير متجانسين في التحصيل يمد المعلم المجموعات بالمعلومات والأنشطة وتكون دراستهم بشكل فردي يقوم المعلم الطلاب بشكل منفرد والطالب الحاصل على المركز الأول من كل مجموعة ينقل إلى مجموعة أخرى كي ينافس الطلاب الذين حصلوا على نفس المركز حتى يتسابق مع المجموعة على المركز الأول وتستمر المسابقة على نفس هذه الإستراتيجية. (فرج 1، 2005، صفحة من 32 إلى 34)

7.2.7. ديناميكية عمل (المعلم/ المتعلم) داخل استراتيجية التعلم التعاوني:

أ- المعلم:

1- يقوم بتحديد مواضيع الدروس.

2- تحضير الدروس بجميع أجزائها.

3- تحديد المهارات والأنشطة المراد تعلمها.

4- تكوين مجموعات المتعلمين.

5- تجهيز الأدوات والأجهزة اللازمة لعمل المجموعات.

6- تنظيم الطلاب داخل الدرس.

7- شرح وتحديد المهام التي يقوم بها المتعلمين.

8- تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل واختيار منسق كل.

9- مجموعة وبشكل دوري وتحديد دور المنسق ومسؤولياته.

10- تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم.

11- توجيه الإرشادات لكل مجموعة على حدة وتقديم المساعدة وقت الحاجة.

ب- المتعلم:

لا شك أن المتعلم (الطالب) يمثل أحد أهم ركائز التعلم التعاوني حيث يعتمد نجاح التعلم التعاوني وما يتم فيه استعدادات وما يعد له من إمكانات على تنفيذ المتعلم وكفاءته في ذلك، ويمكن أن نوجز دور المتعلم في نقاط بسيطة أهمها:

1- الاستماع إلى أهداف الدرس.

2- التعاون مع زملائه والعمل بروح الفريق.

3- المحافظة على الهدوء والنظام.

4- تنفيذ الدور المطلوب منه. (سيد، 2022، الصفحات 57-58)

الفصل الثالث جودة العملية التعليمية.

- تمهيد
- مفهوم الجودة
- أهمية الجودة في التعليم
- مبادئ الجودة
- الأصول الإسلامية والغربية لمفهوم الجودة
- مؤشرات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي
- متطلبات الجودة الشاملة
- معايير مخرجات العملية التعليمية
- ضمان جودة التعليم
- التصورات المستقبلية لضمان الجودة
- معوقات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية

تمهيد:

تعتبر الجودة التعليمية عنصرًا أساسيًا لتحقيق التقدم والازدهار في المجتمعات، حيث تسعى إلى تحسين العملية التعليمية بجميع مكوناتها، بما في ذلك المناهج الدراسية، وأساليب التدريس، وكفاءة المعلمين، وبيئة التعليم الشاملة وهذا لمدى أهميتها لقدرتها على إعداد كوادر مؤهلة تلبي احتياجات سوق العمل، مما يعزز فرص التوظيف من خلال تزويد الطلاب بالمهارات والمعارف الأساسية اللازمة لمواجهة التحديات المعاصرة، كما تساهم في تطوير شخصية المتعلم من الناحيتين الفكرية والسلوكية، مما يساعد في بناء مجتمع واعٍ ومبدع قادر على المساهمة في التطور الاقتصادي والاجتماعي، من هذا المنطلق، جاء هذا الفصل كمحاولة لتعرف على مفهوم الجودة وتطورها كمفهوم في الفكر الإسلامي والغربي، مع تحديد أهميتها ومبادئها، وأهم المؤشرات تحقيق الجودة التعليمية مع تحديد متطلباتها في العملية التعليمية ومعوقات تطبيقها.

1. مفهوم الجودة:

هناك بعض المحاولات التي حاولت أن تحصر مفهوم الجودة في التعليم، ولعل من أبسط هذه تعريف البوهي (2001) بأنها "مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات والعمليات والمخرجات المدرسية ومدى إسهام العاملين فيها جميعاً لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن". (الطراونة ، 2016)

وقد عرف (البكر، 2001) الجودة في التعليم " بأنها ترجمة احتياجات وتوقعات العاملين في المدرسة بمختلف مستوياتهم الوظيفية والطلبة، والمستفيدين الخارجيين مثل أولياء الأمور، والمجتمع، ومواقع العمل إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية، وطريقة أداء العمل في المدرسة من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاهم عن الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة، والتي تُعبّر عن مدى استيفاء المدخلات والعمليات والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محددة تشكل في مجملها معايير الجودة في التعليم". (البكر ، 2001، صفحة 83)

و يختلف تعريف الجودة أيضا باختلاف حاجات و مصالح الأطراف ذات الصلة بمؤسسة التعليم سواء كانوا أساتذة، طلبة ، عائلات أو أرباب العمل، فأعضاء هيئة التدريس ينظرون للجودة في التعليم على أنها التركيز على أصالة و إنتاجية البحث أكثر من التركيز على الإبتكار و فعالية التعليم، كما تعني الجودة لهم أيضا التنمية المهنية المستمرة للبقاء في ذروة الأداء المتميز؛ علاقات إيجابية مع الطلبة؛ العمل بروح الفريق مع الزملاء و الإدارة و

الأطراف ذات المصلحة لتحسين عمليات التعليم و تقدير جهودهم و مشاركتهم في عملية اتخاذ القرارات، أما من وجهة نظر الطلبة للجودة في التعليم فهي فتتعلق قبل كل شيء بالتدريس و الخبرة و بيئة التعلم، لهم أيضا تحسين دافعيتهم للتعلم، تحسين نتائج تعلمهم باستمرار و علاقات أفضل مع أعضاء هيئة التدريس في حين ينظر أرباب العمل إلى الجودة في التعليم ، على أنها ما يمتلكه الطلاب من مهارات و معارف مرتبطة بالمهن المختارة، أما المجتمع، فتعني الجودة له الثقة بأداء مؤسسة التعليم. (الحريري ، 2010، الصفحات 22-23)

ومنه يمكن تعريف الجودة في التعليم هي مجموعة السمات والخصائص المميزة للمنظومة التعليمية بكافة مكوناتها (مدخلات، عمليات، مخرجات)، والتي تعبر عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال تكامل وتفاعل هذه العناصر بشكل يضمن تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين سواء كانوا طلبة، معلمين، أولياء أمور، أو المجتمع، تشمل الجودة تصميم الخدمات التعليمية وتنفيذها بما يحقق رضا المستفيدين، ويضمن استيفاء المؤسسة التعليمية لمعايير محددة تعكس فعالية الأداء التعليمي وكفاءته في تطوير مهارات المتعلمين ومعارفهم بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل والمجتمع.

2. أهمية الجودة في التعليم:

فرضت العديد من التحديات والقضايا التي تواجه العملية التعليمية ضرورة أن يكون هناك توجه جديد يتوافق ويتعامل مع هذه التحديات بالشكل الذي يحقق التطوير في مخرجات العملية التعليمية، حيث أخذت العديد من الدول على مستوى العالم بآليات متنوعة لأحداث هذا التغيير والتطوير في مجال التعليم وقد ركزت غالبية الدول على تحقيق نهج الجودة الشاملة في التعليم ويأتي ذلك من خلال منطلق أهمية الجودة الشاملة وما يترتب على تطبيقها من نواحي إيجابية تخدم العملية التعليمية، ويساعد كثيرا على تحول الفكر التعليمي إلى الأفضل من خلال التحسين والتطور المستمر ليس للعملية التعليمية والتربوية فحسب، بل كذلك للجانب الإداري. (نواف ، 2009، صفحة 29)

كما يؤكد تقرير اليونسكو التعلم ذلك الكنز الكامن أن التعليم العالي إحدى القوى الموجهة للنمو الاقتصادي، وهو النقطة المركزية للتعلم في المجتمع، فهو الأداة الرئيسية لنقل الخبرة الإنسانية المتراكمة الثقافية والعلمية ولا تملك أهمية التعليم العالي ومؤسساته إلا أن تزداد وتزدهر في عالم تسود فيه على نحو متزايد موارد المعرفة على الموارد المادية كعوامل في التنمية. وفضلا عن ذلك فإن تأثير التجديد والتقدم التكنولوجي تعني أن الاقتصاديات سوف تتطلب على نحو متزايد الكفاءات والبراعات التي تقتضي دراسات ذات مستوى عال لذا

تزايد الاهتمام العالمي في العقدين الأخيرين بجودة التعليم، ومن المتوقع أن يزداد هذا الاهتمام في المستقبل. (الطراونة ، 2016)

كما سنلخص أهميتها في النقاط التالية:

1) دراسة متطلبات المجتمع واحتياجات أفراده والوفاء بها.
2) تنمية العديد من المهارات لدى أفراد المؤسسة التعليمية، مثل مهارة حل المشكلات، وتفويض الصلاحيات، وتفعيل النشاطات المختلفة.
3) أداء العمل بشكل صحيح، وفي أقل وقت وبأقل جهد وتكلفة.
4) تنمية العديد من القيم المتعلقة بالعمل الجماعي وتعزيز روح الفريق.
5) بناء الثقة بين العاملين في المؤسسة التعليمية وتقوية انتمائهم لها.
6) توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين في المؤسسة.
7) تحقيق الرقابة الفاعلة والمستمرة على عملية التعليم والتعلم. (سمير ، 1999، الصفحات 60-62)

كما ذكر (يعقوب (2007) العناصر التي ترتبط بأهمية الجودة الشاملة في التعليم تتمثل في:

- ✓ الاهتمام والتركيز على متطلبات المستفيد؛
- ✓ المشاركة على كافة المستويات؛
- ✓ منهجية قياس النتائج المحققة بالأهداف المحددة؛
- ✓ الاقتناع والدعم من الإدارة العليا؛
- ✓ التحسين المستمر. (نواف ، 2009، صفحة 29)

3. مبادئ الجودة:

وتتضمن الجودة عدة مبادئ تمثل الأساس الذي تقوم عليه وهي :

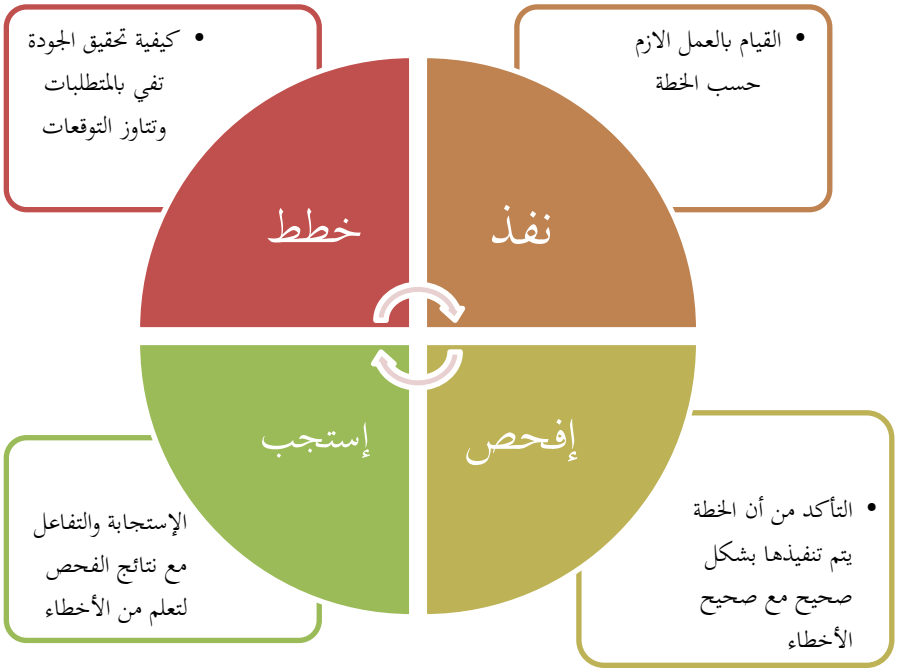
- تفويض السلطة والعمل الجماعي (عمل الفريق)؛
- الرؤية المشتركة وتعنى التوجه الموحد للتنظيم ككل؛

- التركيز على جودة العمليات؛
- اتخاذ القرارات المبنية على الحقائق والبيانات الإحصائية الدقيقة؛
- إيجاد بيئة تساعد على الوحدة والتغيير؛
- التركيز على رضا العميل؛
- القيادة التربوية بمعنى أن نجاح إدارة الجودة هو مسئولية الإدارة العليا للمؤسسة التعليمية. (المصري ، 2018، صفحة 30)

كما إستعرض عدد من العلماء والباحثين المختصيين في مجال الجودة عدة مبادئ تتعلق بها وامتد ذلك ليشمل الجانب التعليمي ومن بين أبرز هؤلاء نجد"ديمنغ الذي قدم نموذجًا يتألف من أربعة عشر بندًا يربط بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في مجال التعليم، وأكد على أهمية القيادة الفعالة في المدارس، مشددًا على ضرورة اختيار قيادات تتمتع بالديمقراطية وتعمل على تعزيز ثقافة الجودة بين العاملين في المؤسسات التعليمية،كما أشار إلى أهمية تحديد الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق الجودة، مع ضرورة دراسة الواقع الحالي للمدارس لأغراض التخطيط المستقبلي وتوفير الإمكانيات الضرورية. (الطراونة ، 2016، صفحة 41)

ركز ديمنغ أيضًا على أهمية تطبيق الجودة في التعليم من حيث الفكر والممارسة، مشيرًا إلى ضرورة الكشف عن الأخطاء ومنعها خلال العملية التعليمية، والاعتماد على الرقابة الذاتية بدلاً من التفتيش التقليدي، كما تبنى نهجًا شموليًا يشمل جميع عناصر النظام التعليمي بدءًا من صياغة الأهداف التعليمية مرورًا بأساليب التدريس والتحفيز، وانتهاءً بالتقويم، اعتبر ديمنغ أن كل عملية في النظام التعليمي هي جزء لا يتجزأ من النظام العام، وأكد على ضرورة إزالة الخوف من القيادات التعليمية والمعلمين، نظرًا لتأثيره السلبي على الابتكار والإنتاجية.(**نفس المرجع، صفحة 40**)

ومن أبرز إسهاماته ابتكار عجلة ديمنغ التي تُعتبر أداة فعالة في إدارة الجودة، وهذه العجلة تعتبر من أهم المبادئ التي قامت عليها فلسفة ديمنغ لتبني نظام الجودة في أي منشأة، ويطلق عليها أيضاً (دورة التعلم والتحسين)، وهي ترتكز على النشاطات الأربعة السابقة، حيث يرى ديمنغ أن المنشأة التي ترغب في التحسين لا بد لها من إتباع هذه الدورة والشكل (١) يوضح هذه العجلة :



الشكل رقم (04) عجلة ديمنغ (دور التعلم والتحسين).

المصدر (الطراونة ، 2016، صفحة 41)

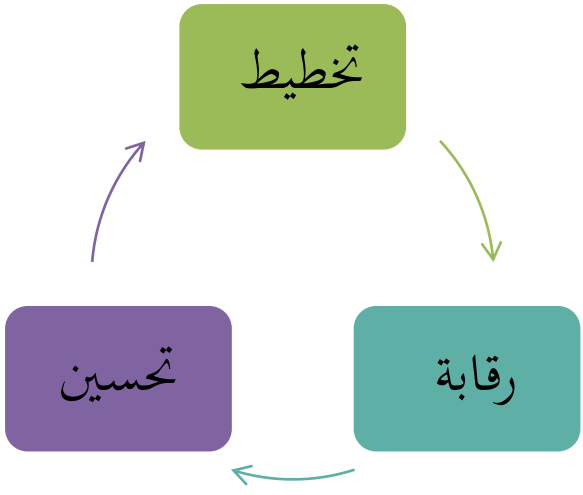
وسنفصل مبادئ الجودة التي إقترحها ديمينغ في التالي:

- خلق ثبات في الهدف نحو تحسين الخدمة والاستمرار في العمل وتوفير الوظائف؛
- تبني الفلسفة الجديدة.
- التوقف عن الإعتماد على الفحص الشامل لتحسين الجودة، التخلص من الحاجة والإنتقال إلى الفحص الجماعي عن طريق بناء الجودة من البداية.
- إنهاء ممارسة منح الأعمال استنادًا إلى الأسعار وحدها بدلاً من ذلك، تقليل التكلفة الإجمالية، التحرك نحو مورد واحد لأي عنصر من خلال علاقة طويلة الأمد تقوم على الولاء والثقة.
- **ت**حسين نظام الإنتاج والخدمة باستمرار ودائم لتحسين الجودة ، وبالتالي تقليل التكاليف بشكل مستمر.
- تنفيذ التدريب أثناء العمل.
- تنفيذ القيادة.
- القضاء على الخوف حتى يتمكن الجميع من العمل بفعالية لصالح الشركة.

- كسر الحواجز بين الأقسام، يجب أن يعمل الأشخاص كفريق لحل المشكلات
- القضاء على الشعارات والحث على تحقيق أهداف للقوى العاملة.
- تنفيذ برنامج قوي للتعليم وتحسين الذات.
- إشراك الجميع فالتحول هو مسؤولية الجميع: (Deming, 1986, p. 22)

قدم جوران ثلاثية الجودة التي تضم العناصر الأساسية الآتية:

- **تخطيط الجودة Quality Planning**: ويتضمن وضع أهداف الجودة، وتحديد العملاء (الداخليين والخارجيين)، ووضع ضوابط العملية.
- **ضبط الجودة Quality Control**: ويضم إختيار موضوعات الضبط والتحكم، واختيار وحدات القياس ووضع الأهداف، واستخدام نظام لكشف المعيب، وقياس الأداء الفعلي.
- **تحسين الجودة Quality:Improvement** : ويضم تحديد الأولويات، تحديد المشروعات تنظيم فرق المشروعات تشخيص الأسباب، توفير الحلول وإثبات فاعليتها. (بهجت، 2016، صفحة 52)



الشكل رقم{ 05} ثلاثية جوران لتحقيق الجودة.

المصدر: (بهجت، 2016، صفحة 52)

وقد قام السعود (2003) بتطوير مبادئ إدارة الجودة الشاملة والتي تم اعتمادها في حقل الإدارة العامة، بهدف تحسين الجودة في المؤسسات الاقتصادية ضمن رؤية تتناسب مع المؤسسة التربوية (المدرسة) ويقوم هذا الأنموذج على ستة عناصر رئيسة كما يوضحها الشكل(06) وهي: (البادي ، 2009، صفحة 23)

1) القيادة قيادة إدارية فاعلة قادرة على توجيه هذا النهج الإداري، وتيسير المدخلات التربوية المدرسية للوصول إلى مخرجات محددة.

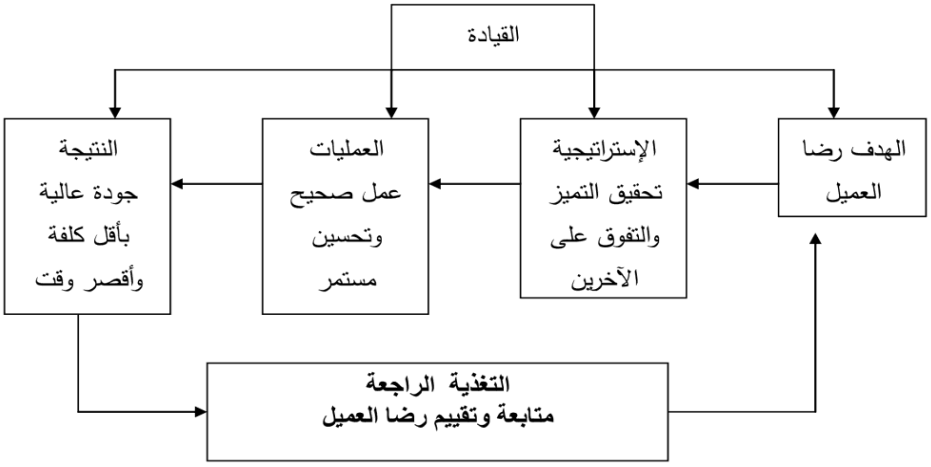
2) الهدف: إرضاء العميل الطالب، ولي الأمر، رجال الأعمال المجتمع).

3) الإستراتيجية: تحقيق التميز والتفوق على الآخرين.

4) العمليات والأنشطة العمل الصحيح من دون أخطاء من المرة الأولى والتحسين المستمر للعمليات وفق بيئة تنظيمية ودية ومتعاونة.

5) النتيجة الحصول على أفضل جودة بأقل كلفة وأقصر وقت.

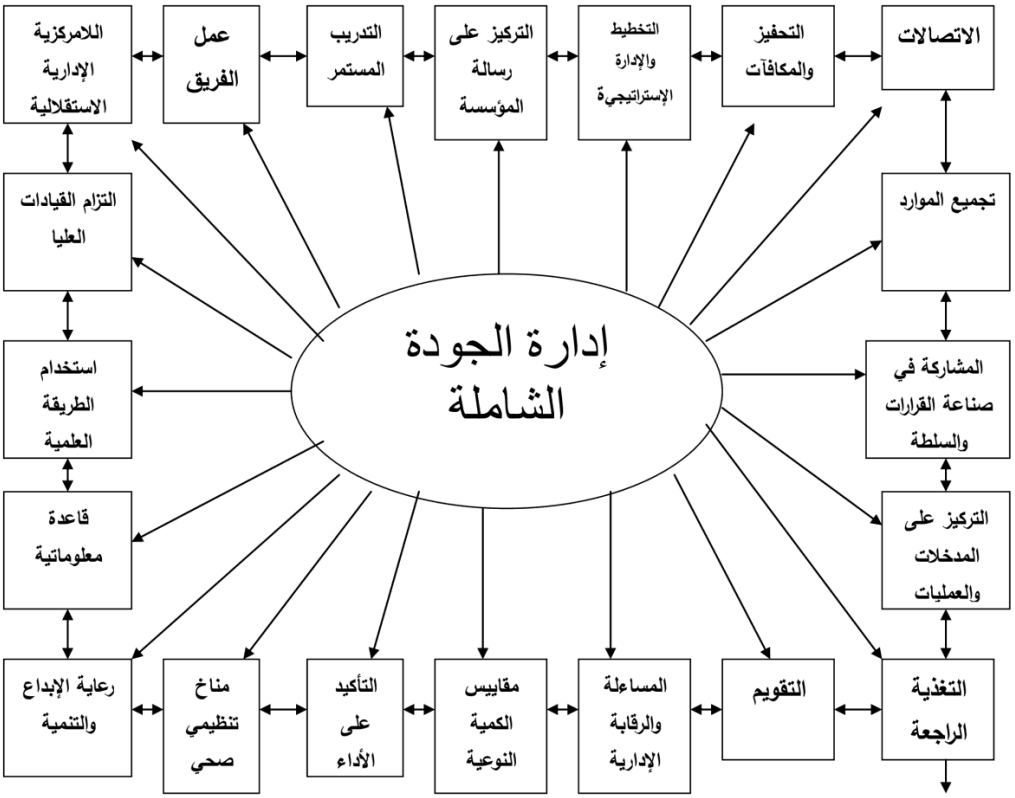
6) التغذية الراجعة : متابعة وتقييم مستوى رضا العميل من أجل تعديل العمليات وتحسينها باستمرار .



الشكل رقم {06} يوضح مبادئ الجودة الشاملة حسب السعود

المصدر: (البادي ، 2009، صفحة 23)

وقام خطيب (2001) بتطوير مبادئ الجودة الشاملة التي إعتمدتها في قطاعات الإدارة العامة وإدارة الأعمال لكي تنسجم مع القطاع التربوي، وقام بتطوير نموذج لإدارة الجودة الشاملة ليتم إستخدامه في قطاعي التربية والتعليم والتعليم الجامعي كما يوضحها الشكل التالي:



الشكل رقم {07}؛ يوضح مبادئ الجودة الشاملة حسب الخطيب.

المصدر: (البادي ، 2009، صفحة 24)

4. الأصول الإسلامية والغربية لمفهوم الجودة:

2-1- الجودة من المنظور الإسلامي:

إن مفهوم الجودة موجود في كل تعاليم الإسلام بكل مضامينه، وهو مطلب لإرضاء الله عز وجل، وإرضاء الآخرين، ومفهوم الجودة في الإسلام فرع من منظومة القيم الإسلامية المتميزة ويعبر عنها بالدقة والإتقان وقد وردت العديد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة المعبرة عن هذين المفهومين في مواطن كثيرة، وألفاظ

عديدة ، فقد دعا إليها القرآن الكريم ولكن بلفظ يماثل الجودة في قول الله تعالى{ **صَنَعَ اللهِ الذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيء (النمل، آية (88)** ، أي ذلك صنع الله البديع الذي أحكم كل شيء خلقه وأودع فيه من الحكمة ما أودع صفوة، وجاء في القرآن وصف الله عز وجل{**الذي أَحْسَنَ كُلَ شَيْء خَلَقَهُ**) (**السجدة، أية 07**)، وهذا دليل على وجود علم وحكمة وإتقان صنع.

عرفت الجودة في الإسلام أنها "المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها يتحقق رضا رب العالمين أولاً، ثم تتحقق تلك المواصفات التي تساهم في إشباع رغبات المستفيدين". كم عرفت أيضا أنها "الاتقان في كل شيء والذي يعني تحقيق السمات المطلوبة في المنتج، أو الخدمة المقدمة، بشكل يرضي الله عز وجل من خلال أنها تعني رقابة الموظف بنفسه على نفسه خوفا من الله سبحانه وتعالى". (زرزار ، 2019، صفحة 222)

2-2- الجودة من المنظور الغربي:

بدأ الاهتمام الرسمي بالجودة في منتصف القرن الرابع عشر الميلادي عندما كتب وزير المالية الفرنسي إلى الملك مشيراً إلى أنه: "***إذا ضمنا جودة منتجات مصانعنا من خلال إتقان العمل، فإن الأجانب سيبدون اهتماماً باستيرادها، وستتدفق أموالهم إلى المملكة***"، ومن هنا أصبحت الخدمات تُعرض وفقاً لمواصفات وتصنيفات محددة مسبقاً، مما يتيح للمستفيد إختيار إحتياجاته وقد بدأ التركيز على مفهوم الجودة في اليابان في القرن العشرين ثم انتشر بعدها في أمريكا والدول الأوروبية ثم باقي دول العالم، ولقد كانت هناك مساهمات عديدة من قبل عدد من العلماء والمفكرين في تحديد مفهوم الجودة وتطويره، ففي عام 1931 بدأ W.Edwards Deming بإعطاء محاضرات عن الجودة والأساليب الإحصائية في الجودة للعديد من المهندسين اليابانيين، وقد انتشرت أفكاره بسرعة وأصبحت عناوين الجودة منشورة في عدة مجلات علمية في اليابان. (إسماعيل ، 2014، صفحة 13)

أما Joseph Juran فقد نشر أول كتاب له عن ضبط الجودة في عام 1951 حيث أكد فيه على مسئولية الإدارة عن الجودة، وفي السبعينيات من القرن العشرين طرح Philip Crosby مفهوم العيوب الصفرية Zero defect والذي يتطلب العمل الصحيح من المرة الأولى. (إسماعيل ، 2014، صفحة 13)

وإجمالا مصطلح الجودة مر بأربع مراحل رئيسية تتمثل في:

- فحص الجودة .
- مراقبة الجودة .
- ضمان الجودة .
- إدارة الجودة الشاملة . (Nasereddin, 2015)

1.2.2. المرحلة الأولى –فحص الجودة: بدأت الجودة كأنشطة تهدف إلى فحص وتقييم المنتجات وفقًا لمعايير محددة، ففي العشرينيات من القرن العشرين طبقت شركة فورد موتور هذه الأنشطة في إنتاج سيارة "T" موديل، حيث إستخدموا فرقًا من المفتشين لمقارنة المنتجات بالمعايير المحددة في جميع مراحل الإنتاج والتسليم، كان الهدف من الفحص هو فصل المنتجات ذات الجودة الرديئة عن المقبولة ومعالجة أو بيع غير المقبولة بأسعار أقل. (Sweis, 2019)

2.2.2. المرحلة الثانية _مراقبة الجودة: جاءت المرحلة الثانية من تطوير الجودة وإدارة الجودة نتيجة للتطورات، وقد تم توجيه هذه المرحلة من خلال المواصفات المكتوبة، والمهارات الإشرافية، والتوحيد والقياس، مع تزايد تعقيد الأنظمة خلال الحرب العالمية الثانية، بدأ المفتشون في التحقق من جودة المنتجات، تم تطوير الفحص من خلال التحكم الإحصائي في الجودة كجزء من الجهود الرامية إلى فصل المنتجات ذات الجودة المقبولة عن تلك غير المقبولة، كما ساهمت تقنيات أخذ العينات وتطوير الرسوم البيانية للتحكم التي قدمها Shewhart وDodge-Roming بين عامي 1924 و1931 في تعزيز مفهوم إدارة الجودة الشاملة. (Sweis, 2019)

وفقًا لبرون (Brun, 2011, p. 13) كانت فكرة تطوير مراقبة الجودة تهدف إلى تمييز وفصل نوعين من التباين في العمليات؛

- أولاً :التباين الناتج عن الأسباب العشوائية.
- وثانيًا: التباين الناتج عن الأسباب القابلة للتخصيص أو الأسباب الخاصة.

تم تحقق تقدم إضافي في تطوير أنظمة المراقبة للتحكم في العمليات والمخططات البيانية للتحكم لتوثيق الأدلة الأقل على عدم المطابقة، كما يؤكد لوغلين (Loughlin, 2008, p. 04) أنه تظل مراقبة الجودة في الأساس عملية اكتشاف الأخطاء وإصلاحها بعد وقوعها في، حيث أكد أنه في إطار نظام مراقبة الجودة قد تجد

أن كل شيء يتم مراقبته عن كثب مع تفاصيل الأداء والمواصفات الإنتاجية بالإضافة إلى أنظمة التحكم في الأعمال الورقية والإجراءات، واختبار المنتج في مراحل المواد الخام ومنتصف الإنتاج مع تقديم تقارير والتغذية الراجعة العامة حول العمليات المعنية للأفراد والموردين. (Brun, 2011)

وأشار Shewhart إلى إمكانية جعل العملية تعمل بشكل تنبؤي من خلال فصل التباين الناتج عن الأسباب الخاصة، كما قام بتصميم رسم بياني للتحكم يهدف إلى تقليل مؤشرات عدم الامتثال ومراقبة عملية التحكم. (Sweis, 2019)

3.2.2. المرحلة الثالثة:

تعتبر المرحلة الثالثة من تطوير الجودة هي مرحلة ضمان الجودة، حيث تشمل جميع المراحل السابقة لضمان الثقة الكافية بأن المنتج أو الخدمة ستلبي احتياجات العملاء في النهاية ، ووفقًا للوغلين (Loughlin, 2008) نشأ مفهوم ضمان الجودة استجابةً للحاجة المستمرة للتحسين في الجودة، حيث لم يكن مجرد تحديد الأخطاء كافيًا لمعالجة جذور المشكلة،"تشمل الأنشطة الأخرى مثل استخدام الأدلة الشاملة للجودة، وتكلفة الجودة، وتطوير التحكم في العمليات، وتدقيق أنظمة الجودة، الانتقال من مرحلة مراقبة الجودة إلى عصر ضمان الجودة في إدارة الجودة الشاملة، (Brun, 2011, p. 13) وبالتالي، يتضمن ضمان الجودة بشكل أساسي فحص الجودة ومراقبتها، مع التركيز أيضًا على الأنشطة التي تهدف إلى منع حدوث الجودة السيئة. بالإضافة إلى ذلك، مع تطور أنظمة الجودة، ساهم التخطيط المتقدم للجودة والأدلة الشاملة للجودة في تسهيل عملية ضمان الجودة. (Loughlin, 2008)

4.2.2. المرحلة الرابعة– إدارة الجودة الشاملة (TQM):

تتضمن المرحلة الرابعة من تطور الجودة استيعاب وتنفيذ جميع المبادئ والمفاهيم المتعلقة بإدارة الجودة التي تم تناولها في المراحل الثلاث السابقة، وذلك في جميع جوانب الأنشطة (Loughlin, 2008)،و يشير برون (Brun, 2011, p. 14) إلى أن "***إدارة الجودة الشاملة تتطلب تطبيق مبادئ إدارة الجودة على كل مستوى، وفي كل مرحلة، وفي جميع أقسام المنظمة***" وهذا يبرز أهمية أن تكون فكرة الجودة مدعومة بتطبيق تقنيات إدارة الجودة المتقدمة، وأن تتجاوز نطاق العمليات الداخلية للمنظمة لتطوير تعاون وثيق مع الموردين. (Nasereddin, 2015)

الجدول رقم (02)؛يوضح تطور الجودة كمفهوم.

مرحلة قبل الأربعينيات	**مرحلة الأربعينات**	**مرحلة الستينات**	**في الستينيات والثمانينيات**	**مرحلة أواخر التسعينيات وحتى الآن**
كانت الجودة تُقيّم بناءً على التجربة والخطأ من قبل المستخدمين، ولم تكن هناك منهجية محددة لتقييم جودة المنتج أو الخدمة.	أصبحت اختبارات الجودة أكثر دقة مع ظهور الأساليب الإحصائية، أثبتت الرقابة على الجودة وجودها كأداة فعالة.	ظهرت فكرة "خبراء الجودة"، حيث بدأت الجودة تُعتبر أداة تؤثر على كافة جوانب المنظمة، وبدأت جميع الأقسام في المنظمة تتحمل مسؤولية جودة المنتج.	تجسدت فكرة الجودة في القطاع الصناعي فقط.	تطور فهم مفهوم الجودة وتطبيقه الشامل، و قامت العديد من المؤسسات بتوظيف مستشارين وحضور ورش عمل وندوات حول الجودة والتركيز على العميل واحتياجاته.

المصدر (Nasereddin, 2015)

5. مؤشرات تحقيق الجودة الشاملة في التعليم:

تطرق عدد من الباحثين لمعايير تحقيق الجودة في التعليم ومؤشراتها، فمنهم من ركز على البرامج التي تقدمها المؤسسات التعليمية والبعض الآخر ركز على بعض المؤشرات المرتبطة بإدارة هذه المؤسسات ومنهم من نظر إلى المؤسسة التعليمية كوحدة تتكون من (مدخلات عمليات، مخرجات) مما يتطلب تناول هذه العناصر بالوصف والتحليل والقياس، إلا أن أهم هذه المؤشرات تتمثل فيما يلي:

1.5. **مؤشرات مرتبطة بأعضاء هيئة التدريس:** وجود هيئة التدريس بالكم والكيف المناسب يعد من العوامل المهمة لجودة التعليم، كما أن جودة عضو هيئة التدريس تعد من المؤشرات المهمة لأنها دليل على تأهيله العلمي في مجال تخصصه وكل التخصصات الأخرى المتكاملة، ومن المؤشرات الايجابية المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس يمكن ذكر مايلي:

- خصائص ومواصفات وسلوكيات أعضاء هيئة التدريس، وكذلك تعداد أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم وتطورهم المستمر في مجال تخصصهم ومساهمتهم في خدمة المجتمع وإنتاجهم العلمي بحوث ومنشورات من المتغيرات الهامة في تحقيق الجودة الشاملة في لتعليم ؛
- احترام أعضاء هيئة التدريس لطلابهم وتقدير احتياجاتهم المعرفية والنفسية ومؤازرتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية وتوجيههم تربويا ومهنيا ومعالجة مشكلاتهم السلوكية؛
- تفرغ عضو هيئة التدريس للتدريس وإجراء البحوث العلمية والمساهمة في مختلف الأنشطة الهامة. (بوعمامة ، 2018، صفحة 84)

2.5. مؤشرات مرتبطة بالمناهج الدراسية: تتضمن هذه المؤشرات الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرق التدريس وأساليب التقويم والخصائص المرتبطة بذلك كالعمق والتكامل وعدم الإزدواج والتكرار والحشو وحسن مخاطبته للتحديات في المجالات المختلفة (التكنولوجيا، الاقتصادية، الثقافية...الخ)، كلما كانت المناهج الدراسية مبنية وفق أسس علمية وتحت إشراف متخصصين في المناهج تجعل عملية التعليم والتعلم أكثر حيوية وجاذبية وتسهم في تجويد مخرجات العملية التعليمة، وتجعل هذه المخرجات قادرة على تلبية متطلبات سوق الشغل. (بوعمامة ، 2018، صفحة 84)

ويمكن تحقيق جودة المنهاج من خلال:

- وضع استراتيجية للتعليم والتعلم تتماشى مع احتياجات المجتمع المحلي والعربي والعالمي وأسواق العمل؛
- تحليل الواقع الحالي وفقًا للاستراتيجية المحددة؛
- تطبيق العمليات الإدارية مثل التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والرقابة، بالإضافة إلى اتخاذ القرارات وقياس وتقييم الأداء وتقديم التغذية الراجعة؛
- الاستفادة من التجارب العربية والدولية في تصميم وتطوير المناهج وطرق تقييمها .(الطراونة ، 2016)

3.5. مؤشرات مرتبطة بالطلبة : من حيث القبول والانتقاء ونسبة عدد الطلاب إلى المعلمين ومتوسط تكلفة الفرد والخدمات التي تقدم لهم ودافعية الطلاب واستعدادهم للتعلم، ولابد من التركيز على احتياجات وتوقعات المستفيدين (الطلاب) والسعي لتحقيقها من خلال إعادة إستراتيجية تحسين مؤشرات مرتبطة بأعضاء الهيئة الإدارية. (الآغا ، 2016، صفحة 341) الجودة مع ضرورة نشر روح الجدارة التعليمية (الثقة الصدق الأمانة الاهتمام الخاص بالطلاب)

4.5. مؤشرات مرتبطة بالمعلمين :من حيث حجم الهيئة التدريسية وثقافتهم المهنية واحترام وتقدير المعلمين لطلابهم ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع، وتدريب المعلمين باستمرار وتعريفه على ثقافة الجودة لرفع مستوى الأداء المهني ، ومساعدة المعلمين على اكتساب مهارات جديدة في إدارة المواقف الصفية والتركيز على الأسئلة التفكيرية. (الآغا ، 2016، صفحة 341)

5.5. مرتبطة بالإدارة المدرسية :من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات اللامركزية، وتخفيف البيروقراطية وتعدد مستويات الهيكل التنظيمي، وتغيير نظام الحوافز، والعلاقات الإنسانية الجيدة واختيار الإداريين والقيادات وتدريبهم على الأساليب الحديثة في التخطيط الاستراتيجي وتطبيقات ذلك في المجال المدرسي. (الآغا ، 2016، صفحة 341) من أهم هذه المؤشرات نجد:

- مستوى مؤهلاتهم.
- مدى قدراتهم على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في أداء الأعمال الإدارية.
- سرعة تنفيذ الممارسات الإدارية.
- انخفاض عدد مشاكل المعلم، عبر عنها بمعالم الرضا عن العمل.
- مدى فعالية علاقات الاتصال بين أعضاء الهيئة الإدارية وباقي الجهات الأخرى.
- مدى توفر المعلومات اللازمة لتشغيل وإدارة النظام. (بن أم السعد ، 2020)

6.5. مؤشرات مرتبطة بالإمكانات المادية : تتمثل المرافق التعليمية في مدى استفادة الطالب من مصادر التعلم المتاحة، مثل القاعات الدراسية والمكتبات والمخابر، بالإضافة إلى شبكة الإنترنت. كما تشمل القاعات الخاصة والإضاءة المناسبة وتوفير الطاولات والأثاث الذي يؤثر على نفسية الطالب، إذ يبحث العديد منهم عن أماكن هادئة ومجهزة تسهم في تعزيز تجربته في البحث العلمي. من بين مؤشرات قياس جودة هذه المرافق:

- توفر مكتبات تحتوي على مصادر ومراجع حديثة ومعاصرة باللغتين العربية والأجنبية.
- استخدام التقنيات الرقمية للحصول على الكتب التي تتميز بها المكتبة.
- توافر قاعات التدريس بشكل مناسب مما يتيح سير الحصة الدراسية بشكل جيد. (بوبلوطة ، 2023)

6. متطلبات الجودة الشاملة

✓ **دعم الإدارة العليا:** إن دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المرجوة.

✓ التمهيد قبل التطبيق زرع التوعية والقناعة لدى جميع العاملين في مؤسسات التعليم لتعزيز الثقة بإدارة الجودة الشاملة مما يسهل عملية تطبيقها والالتزام بها من قبل العاملين بمؤسسات التعليم.

- **توحيد العمليات:** إن توحيد العمليات يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ويعمل على تقليل التكاليف من خلال جعل العمل يتم بأسلوب واحد مما يرفع من درجة المهارة عموماً داخل مؤسسات التعليم.

- **شمولية وإستمرارية المتابعة:** من خلال لجنة تنفيذ وضبط النوعية وأقسام مؤسسات التعليم المختلفة لمتابعة وجمع المعلومات من أجل التقييم لتتم معالجة الانحرافات عن معايير التطوير

✓ **سياسة إشراك العاملين:** إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصةً في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين.

- تغيير اتجاهات جميع العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة للوصول إلى ترابط وتكامل عال بين جميع العاملين بروح الفريق.

- المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية المحافظة على قضايا البيئة والمجتمع من خلال تقديم خدمات لا تضر بالبيئة وبالصحة العامة. (زرزار ، 2019، صفحة 223)

7. معايير مخرجات العملية التعليمية

يشير دليل إدارة الجودة الشاملة للتعليم في الوطن العربي في مستوى المخرجات الذي تتطلبه إدارة الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم أن تكون مخرجاتها أي محصلة اشتغالها متوائمة مع غاية التعليم وأهدافه، وأن ضمان جودة المخرج منه يقتضي التركيز على المتعلم في ملامحه المعرفية والسيكولوجية والاجتماعية والثقافية، وأن الاهتمام بتلك الملامح قبل انخراط الطالب في الوسط التعليمي، وأن تحقيق الجودة بالتعليم ليس بمعزل عن ضرورة تحقيقها في مستوى أقل نظراً للترابط الوثيق بين مخرجات التعليم إلا أن النظر في مستوى المخرجات يحيلنا بالضرورة إلى الأهداف والغايات المتوقعة من منظومة التعليم في صلتها بالمتعلم أي أن الطالب هو أهم زبائن المؤسسة على

الإطلاق وبالمعرفة وبالمجتمع، والمخرجات ذات الصلة بالمتعلم تتعلق أساساً بنوعية المتعلم باعتباره منتجاً لابد أن يستجيب لخصائص معينه مثل :

- أن يكون مزوداً بالمعارف والمهارات والكفايات التي تساعده في الاندماج في عالم العمل وتحقيق الذات، كمهارات البحث، وروح المبادرة والقدرة على اتخاذ القرار المناسب .
- أن يكتسب خبرة تجعله قادراً على اكتساب المعارف والبحث عنها وإتقانها والوسائل والأدوات الموصلة إليها حتى يتحقق لديه التعليم مدى الحياة .
- أن يكون قادراً على التكيف مع ما يستجد من أحداث وتغيرات في عالم العمل.
- أن تقوى لديه الدافعية للتعلم وتطور معارفه وكفايته باستمرار بحيث لا يعتبر تخرجه خاتمة المطاف بل بداية مرحلة للتكفل بالذات في جميع المجالات.
- أن يتحلى بالانفتاح على الأخر وعلى العمل الجماعي مما يجعله يفيد ويستفيد ويحقق نموه الذاتي الذي لا ينتهي مدى الحياة .
- أن ينمي لديه الفكر الناقد المساعد على الإبداع والمخرجات في صلتها بالمعرفة والتي يتوقع من المؤسسة الجامعية القيام بالتالي :
- أن تلعب الدور المنوط بها في إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي في المجالات ذات الأولوية بالنسبة إلى النمو الاقتصادي والاجتماعي محلياً وعالمياً وخاصة في المجالات التي تعتبر إستراتيجية. (العبيدي ، 2009)

8. ضمان جودة التعليم

يرى أن ضمان الجودة في التعليم، تعني مجموعة النشاطات والإجراءات التي تتخذها المؤسسة التعليمية وفقا لمعايير محددة مسبقا للمخرج أو الخدمة، يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام، وهي القوة المرشدة وراء نجاح أي تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم من برنامج أو نظام أو مقرر دراسي وتهدف دائما الى التقليل من الوقوع في أخطاء تؤدي إلى الفشل، ومن أمثلتها تطوير المقررات الدراسية وإجراء مراجعات مستمرة للبرامج لأكاديمية، ووضع الحوافز، وتطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المؤسسة التعليمية"، وقد ورد في إحدى الوثائق الرسمية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، أن مفهوم ضمان الجودة يتمثل

في: عملية مستمرة لمراجعة الأداء المؤسسي في ضوء معايير محددة، بما يحقق جودة العمليات التي تؤدى إلى جودة المنتج الذي يتمثل في المتعلم. (الهنداوي ، 2021)

ويعود الهدف من ضمان الجودة في التعليم إلى

- ضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلبة، وتحديد أهداف واضحة ودقيقة للبرامج الدراسية التي سيتم تقديمها، والتحقق من توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفعالية وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
- ضمان أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي وتتفق مع العالمية في التعليم ، وكذلك حاجة الطلبة والدولة والمجتمع.
- توفير آلية بمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرنامج الأكاديمي.
- تعزيز ثقة الدولة والمجتمع ودعمهما بالبرامج التي تقدمها المدرسة.
- المعايير الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المدرسة للمجتمع، حيث أن التقويم الخارجي والاعتماد يتطلبان تعديلاً في الممارسات بما يلبي حاجة التخصصات والمهن ومتطلباتهما. (مهيبل ، 2017، صفحة 76)

9. التصورات المستقبلية لضمان جودة التعليم:

جودة الأستاذ: يُعتبر الأستاذ العنصر الأكثر أهمية في نجاح العملية التعليمية، حيث لا يمكن للبرامج التعليمية، مهما كانت جودتها، أن تحقق الأهداف المرجوة دون وجود أساتذة مؤهلين ومتمكنين، و لتحقيق ذلك يجب أن تتوفر لدى الأستاذ مجموعة من السمات، منها: السمات الشخصية، الكفاءات المهنية، الخبرات العملية، الكفاءات العلمية، الكفاءة التربوية، الكفاءة الاتصالية، والرغبة في التعليم. (كيحلي ، 2017)

كما يُعتبر مقدار الإنتاج العلمي للأستاذ مؤشراً مهماً يتطلب معايير لقياس إنتاجيته، حيث اقترح البعض أن تشمل هذه المعايير المنشورات العلمية، التقديرات، والاعترافات العلمية مثل العضوية الشرفية في جمعيات علمية أو رئاسة مؤسسات مهنية وطنية. (كيحلي ، 2017)

"في هذا السياق نقدم أمثلة عن بعض السمات التي قد تشير إلى مدى جودة الأستاذ في الأداء التعليمي في النقاط التالية:

- مخاطبة الطلاب بالإسم؛
- الاعتراف بالأخطاء وتصحيحها على الفور؛
- الوصول مبكرًا أو في الوقت المحدد، والإستعداد للتدريس في الفصل؛
- إفتراض ملكية بيئة الفصل الدراسي؛
- التواصل بوضوح وبتوقعات عالية باستمرار؛
- إجراء محادثات فردية مع الطلاب؛
- توجيه الطلاب لإكمال المهام والواجبات والتدريبات وما إلى ذلك بطريقة عملية؛
- إظهار روح الفكاهة؛
- ارتداء الملابس المناسبة لهذا المنصب؛
- المشاركة في حوارات وتفاعلات إيجابية مع الطلاب داخل وخارج الفصل الدراسي؛
- "الاستمتاع بالتدريس ويتوقع من الطلاب الاستمتاع بالتعلم وفقًا لقواعد الممارسة المؤسسية."
- استثمار الوقت مع الطلاب بشكل فردي أو مجموعات صغيرة من الطلاب خارج الفصل الدراسي.
- الاستماع باهتمام إلى أسئلة الطلاب وتعليقاتهم.
- البحث عن حل مربح للجانبين في حالات الصراع.
- الحفاظ على أسلوب مهني في جميع الأوقات.
- الحفاظ على البيئة المادية حيث تكون المواد التعليمية في حالة جيدة.
- التحدث بنبرة صوت وحجم مناسبين.
- فهم مشاعر الطلاب.
- الحفاظ على الثقة والاحترام السريين. (Christie, 2007)

كما ذكر بن عطية مجموعة من الصفات التي تعتبر كمؤشر على أن المدرس يتمتع بجودة عالية في أدائه وشخصيته ومعتقداته، بالإضافة إلى أساليبه في التعلم ومن أبرز صفاته: (عطية ، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، 2009، الصفحات 137-138)

- الحيوية والنشاط والتفاؤل والمرونة؛
- التعاون والرغبة في العمل ضمن فريق؛
- معرفة واسعة ودقيقة بالمادة التي يقوم بتدريسها؛
- إلمام تام بالمواصفات التي تسعى إليها المؤسسة التعليمية والعمل على تحقيقها؛
- الاطلاع على ثقافة الجودة ومتابعة كل ما هو جديد في مجاله؛
- قدرة عالية على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومواكبة التطورات في الاقتصاد المعرفي؛
- التفاعل الإيجابي مع الطلاب؛
- كيف يتعامل الطلاب، بالإضافة إلى جميع العاملين في المؤسسات التعليمية، بمرونة مع مفاهيم الجودة الشاملة والابتكار التعليمي؛
- تحديث الأداء وتقديم الاقتراحات بشكل إستباقي؛
- إنجاز العمل بموضوعية ودقة؛
- الحماس والدافع للعمل؛
- تقييم جهود الطلاب بشكل عادل؛
- القدرة على تنظيم وتوجيه الأنشطة الطلابية؛
- القدرة على تشخيص احتياجات الطلاب ورغباتهم وحل مشكلاتهم؛
- القدرة على تخطيط العمل وحل المشكلات؛
- الإيمان بمبادئ التعليم والتعلم العميق؛
- الاهتمام بالتطوير الذاتي، ومفهوم الجودة يتطلب أن يكون جميع العاملين في المؤسسات التعليمية في حالة من التطوير والتحسين المستمر؛
- الاستعداد لتقبل النقد البناء والعمل على تحسين القدرات والمهارات.

جودة الطالب: تُعتبر جودة الطالب العنصر الأساسي في العملية التعليمية التي تم تصميمها من أجله. وتعكس جودة الطالب مدى تأهيله في الجوانب العلمية والصحية والثقافية والنفسية قبل إنضمامه إلى المؤسسة التعليمية، مما يمكّنه من إستيعاب مختلف جوانب المعرفة، وعندما تكتمل متطلبات تأهيله، يضمن ذلك أن يكون هؤلاء الطلاب من بين أفضل الخريجين القادرين على الابتكار والإبداع وفهم أدوات العلم ووسائله، من هنا تنظر إدارة الجودة الشاملة إلى الطلاب كعملاء وموظفين في النظام التعليمي، لذا يجب على المديرين إشراك الطلاب في عملية التعليم من خلال تدريبهم على طرح الأسئلة، وعندما يتساءل الطلاب حول عملية التعلم ينبغي على المديرين أن يولوا اهتمامًا لاقتراحاتهم من أجل إحداث التغيير. (كيحلي ، 2017)

جودة خطة الدراسة: تعتبر جودة الخطة الدراسية من العوامل الأساسية المرتبطة بمستوى التعليم ومحتواه وطريقته، بالإضافة إلى قدرتها على تعزيز وتنمية شخصية المتعلم في مجالات تحديد وحل المشكلات المتعلقة بتخصصه المهني، يتطلب ذلك التركيز على التكوينات العملية المضمنة في الخطة الدراسية مما يستدعي التخلي عن الأنماط التقليدية المتبعة حالياً في المؤسسات التعليمية وإستبدال ذلك بخطة دراسية جديدة تتماشى مع مؤشرات جودة التعليم.

جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس: ينبغي أن تتميز البرامج التعليمية بالشمولية والعمق والمرونة، بحيث تتناسب مع التحديات العالمية والثورة المعرفية، مع ضرورة تكيفها مع المتغيرات العالمية، هذا سيساهم في جعل طرق التدريس بعيدة عن التلقين، ومثيرة لاهتمام الطلاب وأفكارهم من خلال الممارسات التطبيقية المرتبطة بتلك البرامج، كما يتطلب الأمر الإنتقال من الأساليب التقليدية في التدريس إلى أساليب متطورة ومتنوعة، مع الاستفادة من تكنولوجيا التعليم والتعلم الحديثة.

جودة المباني التعليمية والتجهيزات والبيئة التعليمية: تلعب جودة المباني والتجهيزات دورًا حيويًا في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وتشمل هذه الجودة عدة جوانب مثل موقع المبنى، مساحاته، المدرجات، القاعات، المرافق مثل المكتبة والمطعم، بإضافة إلى جودة الإضاءة والتهوية، سعة المكان، جودة الأثاث، مؤثرات الصوت، المختبرات، والمعامل والتقنيات المختلفة. (كيحلي ، 2017)

جودة الإدارة التعليمية: إن نجاح الإدارة في المؤسسة التعليمية يعتمد بشكل كبير على كفاءة القائد، فإذا لم يتمكن من فهم المدخل الهيكلي لإدارة الجودة الشاملة، فمن غير المرجح أن يتحقق أي نجاح، و تشمل جودة إدارة المؤسسة التعليمة أيضًا التخطيط الاستراتيجي ومتابعة الأنشطة التي تعزز ثقافة إدارة الجودة الشاملة، يجب أن

تكون التشريعات واللوائح التعليمية مرنة وواضحة ومحددة، لتكون عونًا للإدارة، كما ينبغي أن تتماشى مع التغيرات والتحولات المحيطة بها، مما يستدعي أخذ ذلك بعين الاعتبار لضمان فعالية المؤسسة التعليمية.

جودة الكتاب التعليمي: جودة الكتاب التعليمي تشير إلى مستوى محتوياته ومدى تحديثها المستمر لتواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، إذ يجب أن يساعد الكتاب الطالب في توجيه نفسه خلال دراساته وأبحاثه في مختلف أنواع التعلم المطلوبة من قبل المؤسسة التعليمية، كما ينبغي أن توفر الكتب أنشطة تعليمية تضع الطالب في مركز الاهتمام، مما يسهم في تطوير الاتجاهات والمهارات الضرورية لديه، هذا يعزز من وعي الطالب ويزيد من قدرته على التحصيل الذاتي للمعلومات من خلال البحث والاطلاع، مما يثري تجربته في التحصيل والبحث العلمي.

جودة التمويل والإنفاق التعليمي: يعتبر تمويل التعليم عنصرًا أساسيًا في أي نظام تعليمي، حيث أن غياب التمويل الكافي يعوق النظام عن أداء وظائفه الأساسية، وعندما تتوفر الموارد المالية اللازمة، تقل المشكلات التي يواجهها النظام، مما يسهل إيجاد الحلول لها لا شك أن جودة التعليم تعتمد بشكل كبير على مستوى التمويل المخصص لكل مجال من مجالات النشاط التعليمي إن تأمين الأموال اللازمة لتمويل التعليم له تأثير كبير على تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها. كما أن سوء استخدام هذه الأموال قد يؤدي إلى تغيير في الخطط والبرامج التعليمية، مما يؤثر سلبًا على جودة التعليم وغالبًا ما يتطلب التعليم تمويلًا مستمرًا، يمكن أن يأتي من مصادر حكومية وخاصة، بالإضافة إلى عوائد مراكز البحث والتدريب.

جودة تقييم أعمال الطلبة: يعتبر التنويع في أدوات تقييم الطلاب مؤشراً أساسياً لتحقيق الجودة وتطوير العملية التعليمية لذا، يجب التركيز على اختيار الأنشطة ومحاور التقييم بحيث تتميز بالشمولية والتكامل والموضوعية والصدق والثبات لتحسين كفاءة وجودة التعليم، يتطلب الأمر تعزيز أداء جميع عناصر الجودة في المنظومة التعليمية، والتي تشمل الطالب، والمعلم، والبرامج التعليمية، وطرق التدريس، والتمويل، وغيرها وكل ذلك يستلزم وضع معايير واضحة ومحددة لتقييم هذه العناصر، بحيث تكون قابلة للاستخدام والقياس بالإضافة إلى ذلك، يجب تأهيل القائمين على عملية التقييم وإعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفقاً لتلك المعايير ومستويات الأداء. (كيحلي ، 2017)

معوقات تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية:

- عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية والثقافة التنظيمية التي تتفق ومتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وذلك على مستوى الأبعاد الثقافية التنظيمية (القيادة- الهياكل والنظم التحسين المستمر – الابتكار).
- عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة بالمدارس مع متطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وذلك على مستوى فلسفة التعليم الحالية وأهدافه وهياكل وأنماط التعليم ، أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وأدوات العملية التعليمية ونظام التدريس والإمكانات المادية وتمويل التعليم.
- عدم مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- عدم ملائمة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب ومستوى جودة الخدمة التي تتفق مع رغباتهم وتوقعاتهم وذلك فيما يختص بالكتاب المدرسي، وأداء هيئة التدريس وأساليب التقييم المتبعة، وكفاءة وفعالية نظام تقديم الخدمة ورعاية الطلاب).
- تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة
- مقاومة التغيير سواء من العاملين أو من الإدارات وخاصة الاتجاهات عند الإدارات الوسطي.

(زرزار ، 2019، صفحة 223)

مكن تصنيف المعوقات التي تعيق تطبيق ضمان الجودة في المدارس الثانوية إلى عدة عناصر، وهي كالتالي:

1. **معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية:** تشمل هذه المعوقات عدم التزام الإدارة بتطبيق برنامج إدارة ضمان الجودة، وغياب أو ضعف المشاركة من قبل الإدارة، ومركزية السلطة، بالإضافة إلى غياب روح الفريق. من المهم الإشارة إلى أن التحسين المستمر يتطلب وجود فرق عمل محفزة،كما تشمل هذه المعوقات تقادم الأنظمة وانخفاض المستوى المعرفي، فضلاً عن بطء عملية التطوير.

معوقات تتعلق بالهيئة التدريسية: من أبرز هذه المعوقات انخفاض فرص الابتعاث والانفتاح على الخارج، وزيادة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية، مما يؤدي إلى زيادة العبء التدريسي على المعلم. كما أن المهام الأخرى الملقاة على عاتق المعلم وقلة الحوافز المتاحة لأعضاء هيئة التدريس تشكل عائقاً إضافياً.

المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية تواجه المدارس الثانوية مجموعة من **المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية،** ومن أبرزها: نقص المساحات الكافية لاستيعاب أعداد الطلاب، ضعف الصيانة الدورية للمباني المدرسية، وعدم توفر الأدوات اللازمة في المعامل وحجرات الدراسة لتنفيذ الأنشطة التربوية بشكل فعال.

كما توجد معوقات تتعلق بالمجتمع، أبرزها ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحيط، وعدم تقبل المجتمع لأساليب التطوير المقترحة.

أما بالنسبة للمعوقات المتعلقة بالطلاب، فتتمثل في ضعف دافعية الطلاب للتعليم والتعلم، وانخفاض مستوى رضاهم عن تجربتهم التعليمية، بالإضافة إلى ضعف تفاعلهم داخل الصفوف الدراسية.

وفيما يتعلق بالمنهج، فإن من أبرز المعوقات عدم توافق المقررات الدراسية مع متطلبات سوق العمل، وقلة التطبيقات العملية المهارية، وضعف ارتباط المقررات بواقع الحياة اليومية.

وعلى الرغم من أهمية تطبيق ضمان الجودة في التعليم الذي تسعى إليه جميع المؤسسات، إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تعترض سبيل تطبيق نظام ضمان الجودة في المدارس الثانوية.

من هذه المعوقات عدم التزام الإدارة المدرسية بتطبيق النظام، وهيمنة الهياكل التنظيمية التقليدية، بالإضافة إلى زيادة أعداد الطلاب في الفصول الدراسية مع وجود نقص في عدد المعلمين في بعض التخصصات، وضعف التجهيزات اللازمة حجرات الدراسة والمعامل بالوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة. الطلاب، واتساع الفجوة بين المدرسة والمجتمع الخارجي ومؤسساته. (علي سالم ، 2020، الصفحات 341-342)

الفصل الرابع درس التربية البدنية والرياضية.

تمـــــــهيد

- **مفهوم التربية البدنية**
- **مفهوم التربية الرياضية**
- **الفرق بين التربية البدنية والتربية الرياضية**
- **.التربية البدنية والرياضية بين الأهمية والرياضية**
- **الأسس البيولوجية للتربية البدنية الرياضية**
- **حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي**
- **أهداف حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية**
- **المبادئ الأساسية لإنجاز حصة تعليمية**
- **أهداف الأنشطة الرياضية المقدمة في حصة التربية البدنية والرياضية**
- **تعريف درس التربية البدنية والرياضية**
- **صفات أستاذ التربية البدنية والرياضية**
- **خلاصة**

تمهيد:

تحتل التربية البدنية والرياضية مكانة هامة في المنظومة التربوية، لا يمكن تجاوزها أو الاستغناء عنها في حياة التلميذ، خاصة وأنه يمر بمرحلة هامة في حياته وهي المراهقة و ما تتضمنه من تربية وتنمية وصقل لكل مركباته البدنية، النفسية، الفكرية، والاجتماعية المؤسسة له .

لذا أولتها وزارة التربية الوطنية العناية الكاملة، وأدرجتها كمادة تعليمية في جميع مراحل التعليم حتى تأخذ مكانتها وتلعب دورها المنوط بها تحت مسمى حصة التربية البدنية والرياضية .

و إدراج هذه النشاطات البدنية والرياضية لا يتنافي مع النظرة الشاملة للتعليم المبنية على تطوير قدرات التلميذ وإكساب كفاءات له، لتجسد المغزى الأساسي الذي يعتبر التلميذ وحدة متكاملة ومتداخلة بعيدا عن التصنيفات التي ترى أنه جسم وعقل كل على حدا، لأنه لا يمكن أن ننمي الواحد دون الآخر نظرا لارتباطهما معا .

ونظرا لأهمية التربية البدنية والرياضية(حصة ودرس التربية البدنية والرياضية) بصفة عامة وفي مرحلة التعليم المتوسط فإننا عمدنا إلى تناولها بشكل مفصل من تعاريف للتربية البدنية ومفاهيمها وحصة ودرس التربية البدنية والرياضية و أهدافها ودورها وكذا تأثيرها على مرحلة المراهقة المبكرة.

1. مفهوم التربية البدنية :

1.1. تعريف التربية:

1.1.1 لغة: كلمة التربية في اللغة تقوم على ثلاثة أصول وهي:

أ. **الأصل الأول:** ربا يربو بمعنى زاد ونما، وفي هذا المعنى جاء قوله تعالى { وما ءاتيتم من ربا ليربوا في أموال الناس فلا يربو عند الله وما ءاتيتم من زكاوة تريدون وجه الله فأولئك هم المضعفون} سورة الرم آية (29)

ب. **الأصل الثاني:** ربى يربي على وزن خَفَى يَخفي ومعناها نشأ وترعرع .

ج. **الأصل الثالث:** رب يرب بوزن مد يمد بمعنى أصلحه وتولى أمره وساسه وقام عليه ورعاه ومن هذا.

وقال " يعني الدرة التي يربيها في الصدف وبين معنى تربب حائر البحر، أي ما تربيه أي رباه مجتمع الماء في البحر .... قال وربيت الأمر أربه وربا ورببا أصلحته ومتنته" (أيوب، 2015، الصفحات 8-9)

2.1.1. تعريف التربية إصطلاحا:

أما إصطلاحا فالتربية هي ظاهرة إجتماعية (**social phenomenon**)، فحيث يتواجد الفرد في حالة تفاعل مع غيره من أفراد المجتمع تنبثق التربية كظاهرة محددةً أنماط التعامل والضوابط التي تشكل طبيعة

العلاقات الاجتماعية وتزود الأفراد بالأنماط والقوالب الفكرية والسلوكية السوية، ويعد التفاعل الإجتماعي بين الفرد وبيئته الإجتماعية والإقتصادية هو المحور الذي ترتكز عليه الإجراءات التربوية التي تعد الفرد وتشكل شخصيته وترسخ مقومات ثقافته. (طلعت ، د.ت، صفحة 178)

فهي قوة إجتماعية هائلة يمكن أن تكون قاطرة لتغير العالم ويقول العالم الفرنسي "هربرت سبنسر" أن الهدف العظيم للتعليم ليس الوظيفة وإنما العمل، وهذا من خلال تزويد الطالب بالأدوات التي يحتاجون إليها للخروج إلى العالم وتشكيله بأنفسهم وهذا الطرح جاء كرد على الطرح الذي مفاده أن المدرسة تربط التعليم بالحصول على وظيفة فقط، وخاصة وأن التربية تستهدف القوى البشرية وهي فئة الشباب أي مستقبل العالم ككل . (صدقاوي ، 2021، صفحة 149)

وقد سعى الكثير من المفكرين والعلماء خاصة في علم الاجتماع التربية تعريف التربية وتحديد معناها، إذ أنهم لم يجتمعوا على تعريف محدد ودقيق وهذا لإختلاف فلسفاتهم وإتجاهاتهم وقد جاءت تعريفات متنوعة ومختلفة من أبرزها:

تعريف هربرت سبنسر(**Herbert spencer**: **1776/1834**) لتربية "هي إعداد إنسان ليحيا حياة كاملة".

أما جون دوي **"john dewey"** (**1859–1952**) يعرف التربية أنها "ذلك التكوين أو التنظيم الجديد للخبرة، الذي يزيد من معناها وفي المقدرة على توجيه مجرى الخبرة التالية". (أيوب، 2015، صفحة 10)

"إيميل دوركايم" بأنها الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد، وذلك من أجل الحياة الإجتماعية فهي تنشئة إجتماعية تمارسها الأجيال السابقة على الأجيال اللاحقة". (زيان ، 2019، صفحة 121)

وقد عرفت منظمة اليونسيكو في مؤتمرها **18** بباريس **1974** لكلية التربية أنها مجموع العمليات التربوية والإجتماعية التي يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية لصالحها أن ينمو بوعي وتعلم منهم كافة قدراتهم الشخصية وإتجاهاتهم وإستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر بأنشطة بعينها. (قايد ، 2010، صفحة 34)

وعليه يمكن تعريف التربية أنها عملية مقصودة يتم بها الإنتقال بالفرد من الواقع الذي هو عليه الى المثل الأعلى الذي ينبغي أن يكون عليه.

2.1.مفهوم التربية البدنية:

من أجل الإلمام بكل جوانب التربية البدنية والرياضية يجب التطرق إلى مفهوم التربية البدنية بهدف معرفة معناها و فحواها، بالإضافة إلى التطرق إلى علاقة التربية البدنية بالتربية و أخيرًا ذكر الأهداف العامة للتربية البدنية.

1.2.1. التربية البدنية:

التربية البدنية "هي العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال وسيط هو الأنشطة البدنية المختارة لذلك"، كما تعرف من وجهة نظر الحركة على أنها" التربية من أجل الحركة ومن خلالها". (الشافعي ، 2000، صفحة 25)

ومن الناحية الفسيولوجية فتعني " جميع العمليات المختلفة والمتواصلة التي تحدث داخل أجهزة الجسم المختلفة لتغيير البناء المورفولوجي والوظيفي لحياة الفرد" (ريسان ، 2002، صفحة 16)، وهو تغير تؤكد أهميته بالنسبة للمراهق العديد من الدراسات والبحوث في مجال فسيولوجيا النمو والتعلم الحركي.

ومن خلال مجمل التعاريف السابقة التي تعرف التربية البدنية من نواحي مختلفة يمكن القول أن التربية البدنية هي:

مجموعة الأساليب والطرق التي تستخدم بطريقة منظمة ومنهجية لتحقيق النمو الفسيولوجي والحركي للفرد.

2.2.1. علاقة التربية البدنية بالتربية :

إن تاريخ الإنسان يبين لنا أن النشاط البدني هو أول درس تعلمه في حياته، و لكن لم يتعلمه على تسميته الحالية، و إنما بطريقة عفوية و غير مباشرة، فقد عُرف الإنسان البدائي بتنقلاته و حركاته وجل ممارساته في الطبيعة و التي في مجملها كانت تعبير عن السعي لتحقيق غرض معين، إمّا البحث عن مكان أمن يحميه من أهوال الطبيعة، وإما البحث عن الطعام لسد حاجاته البيولوجية، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف مارس الإنسان البدائي عدة ممارسات مثل الصيد و التسلق و السباحة والجري و المشي و التي قام بتعليمها لأبنائه و بني جنسه، و من هنا كانت نشأة الرياضة التي تعتبر قديمة قدم التاريخ، و عليه اعتبر أصل التعليم و التربية من جل الممارسات التي تعلمها الإنسان البدائي و قام بها، بحيث أخذت التربية البدنية و التي كانتُ تعرف في ذلك الوقت بجل الممارسات التي يتعلمها الإنسان تلقائيا بهدف تحقيق غرض معين، بحيث كانت تهدف للإنسان البدائي عملية تربية غير مقصودة، و التي تجلت معانيها و اتضحت مع تطور نظرياتها و قيمها وحداثة أساليبها، والتربية البدنية تعتبر جزء

من التربية بل وسيلة من الوسائل الهامة في تحقيق الأهداف العامة للتربية. و من هنا يتبين لنا علاقة التربية بالتربية البدنية

2. مفهوم التربية الرياضية:

يفهم البعض من الناس التربية الرياضية على أنها ممارسة أنواع الرياضة فقط، والبعض الآخر يظن أنها تنمية القدرات الجسمية فقط، إلا أنها تتعدى تلك المفاهيم ويمكن توضيح ذلك من خلال التعاريف التالية:

" التربية الرياضية هي تربية عن طريق الرياضة ".

والتربية تعني بمفهومها العام "جميع العمليات التي يستطيع الفرد بواسطتها تنمية قدراته واتجاهاته وغير ذلك من أشكال القيم الايجابية للسلوك في المجتمع الذي يعيش فيه". (الكاشف ، 2004، صفحة 13)

فبهذا المعنى فالتربية الرياضية تنمي وتعزز الجوانب الايجابية للسلوك من خلال تربية وتنمية البدن.

انطلاقا من تعريف التربية فالتربية الرياضية هي عملية اكتساب الفرد للمهارات وتعمل على تطوير الخصائص والصفات البدنية، وتكوين العادات الصحية السليمة للفرد.

ويعرفها **تشارلز بوتشر** على أنها "جزء متكامل من التربية العامة وميدان تجريبي هدفه تكوين المواطن الصالح من النواحي المختلفة وذلك عن طريق ممارسة أنواع من النشاط البدني". (شرف ، 2005، الصفحات 15-18)

فهو يرى أن التربية الرياضية أصبحت علم، لأن العلم بمفهومه الحديث يساوي التجربة فمختلف النظريات الخاصة بالتربية الرياضية حديثا تستمد من تلك البحوث والتجارب التي تقام في المعاهد وكليات التربية الرياضية.

3. مفهوم التربية البدنية والرياضية:

يمكن وصف التربية البدنية والرياضية بطرق عديدة مختلفة، فالبعض يراها مرادفا لمفاهيم مثل: التمارينات، الألعاب، اللعب، الترويح، المسابقات الرياضية، لكن مثل هذه المفاهيم جميعها في الواقع تعبر عن أطر وأشكال الحركة المتضمنة في المجال الأكاديمي الذي يطلق عليه اسم التربية البدنية والرياضية. (الخولي ، 2001، صفحة 24)

فبعض الأفراد يعتقدون أن التربية البدنية والرياضية هي مجرد إبراز للعضلات أو الجري والتعرق والترفيه وكل هذه الأفكار السائدة أعطت مفهوم خاطئ للتربية البدنية والرياضية.

فالتربية البدنية والرياضية هي" مجموعة من النشاطات البدنية والرياضية التي يتم تدريسها بهدف تحقيق الأبعاد التربوية المراد تنميتها في مرحلة من مراحل التعلم.

4. الفرق بين التربية البدنية والتربية الرياضية:

عند تحليل التعاريف السابقة للتربية البدنية والتربية الرياضية، يمكن إيجاد الفرق بينهما فلو نظرنا إلى تعريف تشارلز بوتشر للتربية الرياضية، فإنه يدل على اكتساب صفة التكامل سواء من الناحية العقلية، الانفعالية والاجتماعية، عن طريق ممارسة ألوان الرياضة المختلفة فالشجاعة لا تعود على البدن فقط، ولكن تكتسب نتيجة ممارسة الفرد لبعض المواقف التربوية والتعليمية التي يتعرض لها أثناء ممارسته للرياضة، فهي عبارة عن تربية بدنية ورياضية وبالتالي فالتربية الرياضية أكثر عمقا وأشمل معنى من التربية البدنية. (عزمي ، 2004، الصفحات 12-13)

ولا يختلف عبد الحميد شرف عن الفرق السابق فانطلاقا من نظرية "**وحدة الفرد**" والتي تقول بأن الفرد ذو أبعاد أربعة رئيسية بدني، عقلي، نفسي واجتماعي ؛ فالتربية البدنية تهتم بتطوير البدن دون النظر إلى مظاهر النمو الأخرى أما التربية الرياضية فتجمع بين مختلف الجوانب ولا يمكن تنمية جانب دون أن تتأثر باقي الجوانب، وبهذا تكون التربية البدنية جزء والتربية الرياضية كل. (شرف ، 2005، الصفحات 26-27)

- **من حيث الأهداف:**

الرياضة تسعى وراء النتيجة وتحقيق الأرقام القياسية والسعي وراء الشهرة أما التربية البدنية والرياضية فتهدف إلى تربية التلميذ تربية شاملة.

- **من حيث الوسائل:**

تعتمد الرياضة على التدريب الشاق والتكرار أما التربية البدنية والرياضية فتعمل على تكييف المحتويات لمستوى التلاميذ، باستعمال طرق نشطة.

- **من حيث الشروط:**

تعتمد الرياضة على المهارات الفنية العالية والمراقبة الطبية المستمرة أما التربية البدنية والرياضية فهي مخصصة لجميع المتمدرسين (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، صفحة 103)، وهو ما يؤكد أن التربية البدنية والرياضية لا تحتاج إلا إلى الحد الأدنى من اللياقة البدنية لممارستها وتحقي التعلم والتربية من خلالها.

5-2 طبيعة التربية البدنية والرياضية:

يمكن النظر إلى مادة التربية البدنية والرياضية من عدة جوانب:

- **التربية البدنية والرياضية كبرنامج:**

وهو المنظور القديم للتربية البدنية والرياضية ويعبر عن برامج الأنشطة البدنية التي تتيح الفرصة للتلاميذ للاشتراك في أنشطة حركية منتقاة بتتابع منطقي وعبر وسط تربوي منظم.

- **التربية البدنية والرياضية كنظام تربوي:**

ويظهر ذلك من خلال دراسة عدة مباحث وعلوم كعلم وظائف الأعضاء وعلم النفس الرياضي وعلم الاجتماع الرياضي الميكانيكا الحيوية ومناهج وطرق تدريس التربية البدنية والرياضية.

- **التربية البدنية والرياضة كمهنة:**

وهذا من خلال العدد المعتبر من الأخصائيين المتخرجين من كليات التربية البدنية والرياضية والمعاهد، والمتوجهين لعملية التدريس، وكذلك بفضل الجهود الرامية إلى منح الفرصة للمؤهلين في هذا المجال لتطوير مناهج وأساليب التدريس (الخولي ، 2001، صفحة 24)، وبالتالي فطبيعة مادة التربية البدنية والرياضية كباقي المواد الدراسية في المدرسة، إلا أن الاختلاف يكمن في المحتوى المقدم على شكل أنشطة حركية وبرامج رياضية.

5. التربية البدنية والرياضية بين الأهمية والرياضية:

1.5. أهمية التربية البدنية والرياضية:

اهتم الانسان منذ القديم بصحته وجسمه ولياقته كما تعرف عبر ثقافاته المختلفة على الفوائد والمنافع التي تعود عليه من جراء ممارسته للأنشطة البدنية، والتي اتخذت أشكالا متعددة كاللعب والرقص والتدريب البدني، كما أدرك أن المنافع الناتجة عن ممارسة هذه الأشكال من الأنشطة لم تتوقف على الجانب الصحي والبدني فحسب، وإنما تعرف على الآثار الإيجابية لها على الجوانب النفسية، الاجتماعية، العقلية والمعرفية وكذا الجوانب المهارية الحركية، وهي في مجملها تشكل شخصية الفرد تشكيلا متكاملا.

ونظرا لأهميتها فهي تحتل مكانة هامة في المنظومة التربوية، لذا أولتها وزارة التربية الوطنية العناية الكاملة وأدرجتها كمادة تعليمية في جميع مراحل التعليم حتى تأخذ مكانتها وتلعب دورها المنوط بها والمتمثل في:

المساهمة الفعالة في التربية الشاملة عن طريق النشاط الحركي الذي يمنح للتلميذ معايشة حالات متنوعة واقعية ومجسدة، تستلزم وتستدعي تجنيد طاقاته الكامنة، لتتبلور بعد ذلك وتساهم في استقلاليته و تصرفاته، عن طريق اكتساب ميكانيزمات التكيف الذاتي ضمن تعلمات ذات أبعاد تربوية تسعى من خلالها تنمية كفاءات تؤهله لمواجهة الحياة.

المواجهة المستمرة لقواعد الحركة وأنظمة الأنشطة البدنية والرياضية بمختلف أشكالها، بحيث تستوجب تعديل مجهوداته وتوزيعها وتكييفها في الزمان والمكان، وحسب كل وضعية أو موقف تعلمي يفيده. (جوناثان، 2005، صفحة 20)

و بالتالي تتضح أهميتها أيضا باعتبارها مادة أساسية في المنهج الدراسي المعتمد، وتقر إدارة التربية والتشغيل، على أن التربية البدنية والرياضية تنمي القدرات التنافسية البدنية والثقة لدى التلاميذ، كما تنمي قدرتهم على استخدامها في أداء عدد من الأنشطة، كما تعزز المهارات البدنية ونمو الجسم والمعرفة به في وضع الحركة واكتشاف التلاميذ لقدراتهم ورغباتهم ويختارون النشاط البدني الذي سوف يمارسونه طوال الحياة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، صفحة 56)، أي أن التربية البدنية والرياضية تهيأ الفرد لتحقيق مسار ايجابي في الحياة.

2.5. أهداف التربية البدنية والرياضية:

تختلف أهداف التربية البدنية والرياضية من مجتمع إلى آخر، وهذا الاختلاف يرجع على الطرق والأساليب التي يتلقاها التلميذ والبيئة التي يوجد بها.

ولقد قامت الجمعية الأمريكية للصحة والتربية البدنية بوضع ميثاق للتربية البدنية وفيما يلي بعض النقاط الهامة التي وردت فيه:

- ✓ يجب إتاحة الفرصة لكل شخص لكي يكتسب القيم التي توفرها التربية البدنية والرياضية وذلك بأن يشترك في الأنشطة المختارة تبعا لميوله.
- ✓ يجب تشجيع كل شخص على الاشتراك في أوجه النشاط التي تتلائم مع حالته الجسمية ومقدرته وميولاته الاجتماعية.
- ✓ يجب العمل على النهوض بكل ما هو من شأنه نشر التربية البدنية للحصول عل أقصى فائدة تربوية. (الكاشف ، 2004، صفحة 19)

كما يرى **عبد الحميد شرف** أن الهدف الرئيسي للتربية البدنية والرياضية هو" تنمية شاملة متزنة للفرد وتعديل سلوكه ليتكيف مع مجتمعه". (شرف ، 2005، صفحة 22)

وهذا الهدف يتحقق من خلال الأغراض التالية:

- ✓ مساعدة التلميذ على تبني أي اختيار يواجهه في الحياة والمبادرة في أخذ القرارات وسط الجماعة؛
- ✓ المساهمة في إدراك العلوم التي لها علاقة بالرياضة، كالبيولوجيا وعلم النفس الرياضي؛
- ✓ تدعيم المعارف الضرورية لتسيير وتنظيم العمل الذي يفيده في تنظيم وتسيير حياته الطبيعية؛

- ✓ تطوير العلاقات الاجتماعية وتبني المسؤوليات؛
- ✓ تنمية وتأسيس تقدير الذات للتلميذ من خلال تنمية الثقة بالنفس بدنيا ونفسيا، وعبر صورة ومفهوم جديدين للذات الجسمية؛
- ✓ الارتقاء بالكفاءة البدنية وتمكين التلاميذ من الاشتراك في أنشطة بدنية نافعة. (الشافعي ، 2000، صفحة 28)

إذن فالتربية البدنية والرياضية كمادة دراسية هي الوحيدة التي تهتم بالتنمية البدنية والمهارية الحركية للتلميذ دون تجاهل لباقي الجوانب التي تبني شخصية التلاميذ.

في عام 1879، استطاع دودلي سار جنت التعبير عن أهداف التربية البدنية والرياضية التي تتلخص في النقاط التالية:

- ➢ **من الناحية الصحية:**
  - تقدير التناسق الطبيعي لجسم الإنسان.
  - التعرف على تشريح أعضاء الجسم ووظائفها.
  - دراسة العوامل الصحية الأساسية مثل التمارين، التغذية، النوم، الاستحمام، الملابس، والتهوية.
- ➢ **من الناحية التربوية:**
  - عرض القدرات العقلية والجسدية، خاصة تلك التي يمكن استغلالها في اكتساب مهارات مهنية أو بدنية مثل السباحة، الانزلاق، والجولف.
- ➢ **من الناحية الترويحية:**
  - تجديد الطاقة الحيوية التي تمكن الفرد من استئناف نشاطاته البدنية بسهولة وأداء واجباته بكفاءة.
- ➢ **من الناحية العلاجية:**

استعادة الوظائف التي تعرضت للخلل، وتصحيح العيوب والأخطاء الجسدية. (الخولي ، 2001، صفحة 105)

6. الأسس البيولوجية للتربية البدنية الرياضية:

يعتبر جسم الانسان ذو ديناميكية معقدة جدا ولابد ان يكون هذا التركيب مألوفا لكل مربي ولذلك يدرس الطالب التربية البدنية و الرياضية جسم الرياضي بالتفاصيل خلال فترة اعداده ليكون قادرا على اعطاء تفسيرا

علميا لطبيعة عمل العضالات اثناء كل تمرين وكذا كل ما يتصل بها من اجهزة تمددها بالوقود مثل اجهاز الدوري التنفسي والجهاز العظمي التي تعمل اجزاؤه كروافع تقوم بها العضلات.

1.6. الاسس النفسية للتربية البدنية والرياضية:

لما كانت التربية البدنية والرياضية تحتل منزلة كبيرة في حياة المجتمعات الحديثة فان ذلك لا يؤثر على النمو والاعداد البدني واكن ذلك يمتد ويشمل الصفات الخلقية والإدارية وانواع رياضات عديدة متنوعة لكنها تتطلب الاشتراك في المباريات وكذلك الانضمام في عمليات التدريب لنوع النشاط الممارس واعداد طرق تدريب لهذه الانشطة ذات فعالية لا يتحقق بدون دراسة وتشخيص خصائص وطبيعة النشاط البدني الرياضي من ناحية اخرى وبجانب ذلك فان معرفة الاسس النفسية يمكن ان تعطي تحليل لاهم نواحي النشاط البدني والرياضي ويساهم في التحليل الدقيق للعمليات النفسية المرتبطة بالنشاط الحركي وكذلك اعداد طرق للتعليم والتدريب الرياضي لكافة الانشطة (الشاطئ، 1992، صفحة 29)

2.6. الاسس الاجتماعية للتربية البدنية والرياضية:

علم الاجتماع هو العلم الذي يهتم بدراسة الناس وجمعاتهم، انشطتهم وهويتهم بصفة خاصة بأصل المجتمع ونشاته من نظم، مل الدين والاسرة، والتعليم والترويح كذلك يهتم علم الاجتماع بتسمية حياة اجتماعية افضل تتميز بالخير والسعادة والتسامح والمساوة وتستطيع التربية البدنية والرياضية ان تلعب دورا هاما في تحسين اسلوب الحياة اليومية والديمقراطية حيث تعتبر مادة علمية اذ تساعد الفرد على التكيف مع الجماعة فيها اللعب الا احد المظاهر التالف الاجتماعي وعن طريقه يمكن ان تزداد الاخوة والصداقة بين الطلبة.

3.6. الاسس العلمية للتربية البدنية:

يتساءل من العديد من الطلب الدراسيين بمعهد التربية البدنية والرياضية حول الأهمية والقيمة الأكاديمية لهذا الكم الهائل من المعلومات في علوم التربية البدنية، ويتحدثون كثيرا بان بعد تخرجهم لا يستخدمون هذه المعلومات بل تدخل في عالم النسيان، حيث تستند التربية البدنية والرياضية في وضع برامجها على قاعدة علمية ثابتة: بيولوجيا، نفسيا، حركيا واجتماعيا. ونتناول هذه الأسس مستخدمين في ذلك الخطوط العامة والعريضة التي وضعها "تشارلز" في مؤلفه القيم (اسس التربية البدنية) وهي الاسس البيولوجية والاجتماعية للتربية البدنية والرياضية.

7 حصة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي:

7-1- مفهوم حصة التربية البدنية والرياضية:

إن الحصة هي" الشكل الأساسي الذي تتم فيه عملية التربية والتعليم في المدرسة".

وحصة التربية البدنية والرياضية ينطبق عليها نفس المفهوم، وذلك من خلال مزاولة الأنشطة الرياضية في المدرسة، وتتميز بعدة خصائص فهي" محددة زمنيا تبعا للقانون المعمول به، كما أنها جزء من وحدة متكاملة وهي المنهاج الذي تؤدي فيه الحصة وظيفة هامة". (ناهد ، 2004، صفحة 61) وهي عنصر هام تؤثر بشكل ايجابي أو سلبي على تحقيق الأهداف المسطرة.

وفقًا لتعريف تشارلز، ""تُعتبر التربية البدنية جزءًا من التربية العامة، حيث تركز على تكوين فرد لائق بدنيًا وعقليًا وعاطفيًا من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة البدنية التي تم اختبارها لتحقيق هذا الهدف"". (الخولي ، 2001، صفحة 25)

وتعرف في المنهاج الرسمي على أنها" الحصة التي يتم فيها تطبيق الهدف الإجرائي للدرس وتستدعي معايير التنفيذ المرتبطة بالسلوك المنتظر الذي يتم تفعيله في وضعيات تعلم مناسبة للهدف الإجرائي في إطار نشاط فردي أو جماعي، يستدعي مهارات حركية وتصرفات مكيفة مناسبة لهذه النشاطات كدعامة للعمل" (اللجنة الوطنية للمنهاج 01، 2003، صفحة 61)

إن هذا التعريف يتضمن مختلف المتغيرات المؤثرة بشكل أساسي في عملية التعلم خلال حصة التربية البدنية والرياضية، والتي تستعمل بشكل تكاملي في سبيل تحقيق هدف الدرس.

فدرس التربية البدنية والرياضية هو اللبنة الأساسية أو الوحدة المصغرة التي تبنى وتحقق بتتابع واتساق محتوى المنهاج، وتنفيذ درس التربية البدنية من أهم واجبات المدرس، فلكل درس أغراضه التعليمية من المنظور السلوكي(حركي، معرفي، وجداني) وتتكون الوحدة التعلمية من عدد من دروس التربية البدنية

7-2 تقسيم حصة التربية البدنية والرياضية:

هناك تقسيم عام متفق عليه وهو أن الحصة تنقسم بشكل عام إلى جزء تمهيدي، جزء رئيسي وجزء ختامي.

- **الجزء التمهيدي:** ويشتمل على الإجراءات التنظيمية والإدارية والإحماء.

- **الجزء الرئيسي**: ويشتمل على النشاط التعليمي والتطبيقي لأغراض الدرس.
- **الجزء الختامي**: ويشتمل على التهدئة والعودة إلى الفصل. (الشافعي ، 2000، صفحة 33)

إن هذا التقسيم لا يعني استقلال كل جزء بشكل خاص عن سابقه، فالإحماء لابد أن يرتبط بمضمون الجزء الرئيسي، أي أن يركز على إحماء العضلات والمفاصل التي سيتم التركيز عليها لتحمل أحمال عالية في الجزء الرئيسي، كما أن الجزء الختامي وأنواع النشاطات التي يتم القيام بها تتوقف على كمية ونوع الحمل في الفترة الرئيسية.

7-3- أهداف حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية:

تقسيم الأهداف في حصة التربية البدنية والرياضية:

إن هذا التقسيم تطور مع تطور مفهوم التربية البدنية والرياضية من خلال نظرية "**وحدة الفرد**" وهي النظر إلى الإنسان على أنه وحدة واحدة(بدنية، نفسية عقلية واجتماعية). (شرف 01 ، 2000، صفحة 25)

وهو ما ذهب إليه "**بلوم**" في تصنيفه للأهداف، والذي يعتبر من أشهر التصنيفات، وقد اتفق الكثير من علماء التربية وعلم النفس والتربية الرياضية على هذا التصنيف، والذي يتألف من ثلاثة مجالات رئيسية:

- ✓ **المجال المعرفي(الإدراكي)**: وهذا المجال يهتم بالنمو العقلي وتنمية مهارات التفكير، ويقسم إلى ستة مستويات(الحفظ والتذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم).
- ✓ **المجال الوجداني (الانفعالي)**: وهذا المجال يهتم بالمشاعر والانفعالات وينقسم إلى المستويات التالية (الاستقبال، الاستجابة، التقدير، تنظيم القيم وأخيرا تمثيل هذه القيم وتجسيدها)
- ✓ **المجال النفس حركي**: وهو عبارة عن مجموعة المهارات المكتسبة عبر عدة خطوات كما يلي: (المحاكاة، التناول والمعالجة، الدقة، الترابط، الإبداع) (زغلول ، 2001، صفحة 37)

فتقسيم بلوم هذا يتفق مع أغلب التقسيمات، وهو المعمول به كونه يربط بين مختلف نواحي وجوانب الشخصية.

7-4- المبادئ الأساسية لإنجاز حصة تعليمية:

وهي مختلف الأسس التي يجب مراعاته لنجاح الحصة وهي كما يلي:

- ✓ تكون مشتقة من الوحدة التعلمية، وتستجيب لهدف تعلمي ينجزه الأستاذ؛
- ✓ تستدعي سلوكات التلاميذ الخاضعة للملاحظة والتقييم؛

- ✓ تستدعي تصرفات تربوية من طرف الأستاذ؛
- ✓ إستعمال وسائل عمل حسب الإمكانيات المتاحة تتناسب وطبيعة التعلم؛
- ✓ المزج بين المهارات الفنية الرياضية والسلوكات المراد تحقيقها في إطار تنمية الكفاءة المنتظرة؛
- ✓ تستجيب لظروف الإنجاز المطابقة لحقيقة الميدان وخصائص النشاط، ومؤشرات الكفاءة المنتظرة؛
- ✓ تستدعي العمل النشيط والحيوي والمشاركة الفعلية للتلميذ؛
- ✓ تستجيب لرغبة التكامل وخدمة المواد التعليمية الأخرى، وتساعد على التطلع والاكتشاف والتجربة. (اللجنة الوطنية للمنهاج 01، 2003)

بالإضافة إلى المبادئ المذكورة، يجب الأخذ بعين الاعتبار طبيعة وخصائص التلاميذ الذين سوف يتم تعليمهم، وفقا لمبدأ مراعاة الفروق الفردية.

7-5- أهداف الأنشطة الرياضية المقدمة في حصة التربية البدنية والرياضية:

- ➢ **الأنشطة الجماعية:**

- التعلم عن طريق الأنشطة الجماعية يهدف إلى تنمية المعايشة الجماعية، بحثا عن تدعيم قدرات الاتصال والتكيف الجماعي، التوازن، احترام الغير...الخ.
- تجد هذه القدرات مداها في مختلف مستويات الكفاءة المصاغة والمترجمة في المشروع البيداغوجي، عن طريق أهداف تتماشى والصفات الحميدة المراد غرسها وتنميتها لدى التلميذ، والمتمثلة في لعب أدوار إيجابية ونشيطة ضمن الجماعة التي ينتمي إليها.

- ➢ **الأنشطة الفردية:**

تساهم في تنمية الاستقلالية لدى التلميذ(التسيير الذاتي) وشعوره بروح المسؤولية، وأخذ المعلومات اللازمة للقيام بمهام مسندة إليه.

كما تسمح هذه النشاطات بتنمية قدرات التنقل الصحيح في فضاءات مميزة، وقدرة تنسيق الحركات البسيطة والشبه معقدة وربطها في الزمان (اللجنة الوطنية للمنهاج 01، 2003، صفحة 107) والمكان، والتمكن من تقديرها كمنتوج صحيح وهادف.

8 تعريف درس التربية البدنية والرياضية:

8-1- تعريف درس التربية البدنية والرياضية:

يُعتبر درس التربية البدنية والرياضية العنصر الأساسي في العملية التعليمية المدرسية، وهو الوحدة الأساسية في منهاج الرياضة المدرسية. يُعد حجر الزاوية في كل منهج للتربية البدنية، حيث يعتمد نجاح الخطة التعليمية بشكل كامل على التحضير الجيد والإعداد والتنفيذ الفعّال للدرس. لذا، فإن العناية بالدرس تُعتبر الخطوة الأولى والمهمة لتحقيق الفائدة المرجوة من البرنامج التنفيذي. (عبد الحكيم ، 2008، صفحة 19)

كما يُعرف أحمد ماهر أنور حسن وآخرون "درس التربية البدنية والرياضية بأنه وحدة صغيرة ضمن البرنامج الدراسي، وهو يمثل الجزء الأصغر من المادة ويحمل جميع خصائصها". (ماهر ، 2008، صفحة 25)

8-2. بناء درس التربية البدنية والرياضية:

يتكون درس التربية البدنية والرياضية من ثلاث مراحل رئيسية:

المرحلة التحضيرية: تعتبر عملية الإحماء البداية الأساسية للدرس، حيث تهدف إلى إدخال جميع أجزاء الجسم في حركة شاملة ومستدامة. الهدف من هذه المرحلة هو تحقيق التدفئة العامة للطلاب، بالإضافة إلى تهيئتهم نفسيًا وفسيولوجيًا وتربويًا.

- **نفسياً:** يتم ذلك من خلال تقديم فكرة واضحة عن محتوى الدرس، مما يساهم في خلق جو من البهجة والسرور.
- **فسيولوجيًا:** يتم استخدام أنشطة متنوعة وسهلة تتميز بالمرح والنشاط، مما يساعد على تنشيط الدورة الدموية.
- **تربويًا:** تُتيح هذه المرحلة للمدرس فرصة لتعزيز الجوانب التربوية الهادفة لدى الطلاب.

كما تشمل هذه المرحلة بعض الإجراءات الإدارية التي يقوم بها مدرس التربية البدنية والرياضية، مثل تسجيل الغيابات ومراقبة الحالة الصحية للطلاب، بالإضافة إلى التأكد من التزامهم بالزي الرياضي ونظافته. (عبد الحكيم ، 2008، صفحة 26)

المرحلة الرئيسية: تُعتبر هذه المرحلة العنصر الأساسي في درس التربية البدنية والرياضية في جميع المراحل التعليمية. لذلك، يولي أساتذة التربية البدنية والرياضية أهمية كبيرة لهذه المرحلة. تنقسم إلى هدفين رئيسيين:

الهدف التعليمي: يتطلب تعليم المهارات الحركية من الأستاذ أن يكون على دراية بطرق التعلم المختلفة، وأن يتمتع بكفاءة عالية، بالإضافة إلى القدرة على اختيار الطريقة المناسبة واستثمار الأدوات والوسائل المتاحة له، والتي تلعب دورًا مهمًا في مساعدة التلاميذ على استيعاب المهارات الحركية المراد تعلمها.

الهدف التطبيقي: تتميز هذه المرحلة بتطبيق المواقف التعليمية بشكل عملي، سواء في الألعاب الفردية أو الجماعية، كما تتسم بالتنافس بين الفرق الصغيرة لتطبيق المهارات المكتسبة، سواء من خلال المباريات أو المواقف التدريبية الموجهة، مع الالتزام بقواعد قانونية معروفة.

المرحلة النهائية: تتميز هذه المرحلة بإجراء تمارين هادفة تهدف إلى إعادة الأجهزة الجسمية إلى حالتها الطبيعية. يستغل المعلم هذه الفترة للإجابة على استفسارات الطلاب المتعلقة بالنشاط الذي تم تنفيذه خلال الدرس، كما يقدم بعض التوصيات والإرشادات المتعلقة بالصحة العامة والبيئة والقيم والمعايير الاجتماعية. (بوسكرة ، 2005، صفحة 62)

وفي هذا السياق، يشير m.pieron (1992) إلى أنه ينبغي أن تتيح المرحلة النهائية العودة التدريجية إلى الهدوء، مع ضرورة عدم التخلي عن بعض التمارين التنفسية، بالإضافة إلى تمارين الاسترخاء والتمديد بعد الجهد البدني المكثف. ويمكن أن تتم هذه العملية من خلال الجري الخفيف، وهو ما يُعرف بـ "الاسترجاع الفعال"

8-3. أهمية درس التربية البدنية :

يرى قاسم المندلاوي وآخرون أن للتربية البدنية الرياضية مكانه كبيرة في عملية بناء شخصية التلميذ وتطويرها بدنيا وعقليا ونفسيا واجتماعيا، ويحتاج التلاميذ إلى الحركة واللعب لكي تنمو وتتكامل أجهزتهم الداخلية وتتكيف لكامل الاحتمالات والظروف الحياتية والعملية لاكتساب المناعة والمعارضة ضد الأوبئة والأمراض وتعد التربية البدنية والرياضية الوسيلة الأساسية لبناء وتكوين شخصية التلميذ النفسية الاجتماعية من خلال درس التربية البدنية والرياضية .

و في الوحدات التدريسية في المدرسة يتعلم التلميذ الكثير من الصفات النفسية والتربوية والاجتماعية مثل

: التعاون، الاحترام ، الالتزام بتطبيق القوانين والتعليمات والنظام وتنفيذ الأوامر والإشارات وغيرها ولما كانت التربية الرياضية تعد الركن الأساسي لتطوير مكانة مهارات التلميذ لذا وجب الاهتمام بمادتها وما تحتاج إليه من إمكانيات ومتطلبات بشرية ومادية من مساحات وأجهزة وأدوات وبرامج ومناهج حديثة (**المندلاوي ،1990،ص.98**).

وإذا كانت التربية البدنية عرفت بأنها عملية توصية للنمو البدني والقوام للإنسان باستخدام التمرينات البدنية والتدريبات الصعبة وبعض الأساليب الأخرى التي تشارك مع الأوساط التربوية بتنمية النواحي النفسية والاجتماعية والخلفية فإن ذلك يعني أن درس التربية البدنية والرياضية كأحد أوجه الممارسات لما يحقق أيضا هذه الأهداف ولكن على مستوى المدرسة فهو يضمن من النمو الشامل والمشرف للتلاميذ لتحقيق احتياجاتهم البدنية طبقا لمراحلهم السنية، وتدرج قدرتهم الحركية ويعطي الفرصة المتميزين منهم للاشتراك في أوجه النشاط داخل وخارج المؤسسة التربوية، ان درس التربية البدنية والرياضية لا يغطي مساحة زمنية فقط ولكنه يحقق الأغراض التربوية التي رسمتها السياسة في مجال النمو البدني والصحي للتلاميذ على كل المستويات (**محمد عوض بسيوني،1992،ص.94**).

8-4- أهداف درس التربية البدنية :

ويمكن تلخيص أهم أهداف درس التربية البدنية والرياضية فيما يلي:

8-4-1- تنمية الصفات البدنية والمهارات الحركية: يرى عباس أحمد السامرائي وأحمد بسطوسي أن أهم أغراض حصة التربية الرياضية تنمية الصفات البدنية الأساسية كالقوة العضلية والسرعة والمطاولة والرشاقة والمرونة والقوة العضلية كأنهم عنصر وصفة بدنية ترتبها بعوامل اجتماعية أو نفسية أو صحية... فتنمية القوة العضلية متطلبة لإعطاء الفرد الشخصية الدفاعية وكذلك القدرة على مواجهة أعباء الحياة فإذا كان للقوة العضلية أهمية خاصة بين العناصر البدنية سواء في المحيط المدرسي أو المجتمع ، فإن بقية العناصر الأخرى كالسرعة ،و المطاولة ، والرشاقة ، والمرونة لها قدرها من الأهلية أيضا وبتنمية مثل هذه الصفات تعمل على تقوية الأجهزة العفوية والوظيفية بالجسم كالقلب والرئتين والدورة الدموية ..الخ ، والتي تساعد الجسم على إمكانية القيام بوظائفه الحيوية وعلى التغلب على بعض المؤثرات الخارجية كمقاومة التعب وبعض الأمراض. (الخولي ، 2001، صفحة 711)

كما أنها تعطي للجسم نشاطا وحيوية وتبعث في النفس أمل الحياة وللإنسان بهجته وسعادته فأمل الحياة والبهجة والسعادة قد يكون مصدرها راحة و اطمئنان الفرد وقناعته بها وصل إليه من مستوى لهذه الصفات أو العناصر والتي تساعد في إعطائه شخصية كاملة ومتزنة ولذلك يجب الاهتمام بكل عنصر من العناصر من جهة ، والعناصر المركبة من جهة أخرى وذلك في مجال الصحة أو خارجها لغرض من الأغراض الهامة للتربية الرياضية دون إهمال إحداهما حتى تنمو هذه الصفات عند التلاميذ نموا متزنا ، لقد تكلمنا عن حصة التربية البدنية لغرض تنمية الصفات البدنية والتي لها ارتباط سواء بالفعاليات أو الألعاب الرياضية المختلفة من جهة وفي المجتمع من جهة أخرى وكما تشكل أساس وقاعدة وأهمية كبيرة لجميع فعاليات والألعاب فكل فعالية أو لعبة من الألعاب تحتاج إلى صفة بدنية خاصة.

8-4-2. التنمية العقلية : يشير غرض التنمية العقلية إلى تجميع المعارف أو العناية على التفكير وتفسير هذه المعارف وأوجه النشاط البدني ، يجب أن تعلم وعلى ذلك فهناك حاجة إلى التفكير من جانب الجهاز الذهني وينتج عن ذلك اكتساب المعرفة ، فيلم الشخص بمسائل مثل فوانيين وفنون الأداء والإستراتيجية في أوجه النشاط البدني والرياضي ويمكن أن نتخذ كرة السلة هنا كنموذج ففي هذه الرياضة يجب على الممارس أن يلم بجوانب عديدة كقانون اللعبة وإستراتيجية الدفاع والهجوم وأنواع التمريرات المختلفة وأخيرا لابد أن يعرف الفوائد والقيم المستمدة من ممارسة هذه الرياضة .

والخبرات الفنية التي يتعلمها الشخص بالخبرة ينتج عنها معارف على الفرد أن يكتسبها فمثلا يعرف الشخص أن الكرة تسير أسرع وبدقة أكبر ر إذا قام بخطوة عند تمريرها كما يمكن للمرء اكتساب بعض المعارف التي تعتبر غاية في الأهمية مثل التبعية والقيادة والشجاعة والاعتماد على النفس ويجب أن نؤخذ المعرفة الخاصة بالصحة مكانا هاما في البرنامج وحصيلة المعلومات تمد الشخص بخيرات وتساعد على تفهم وتفسير المواقف الجديدة التي تقابلها من يوم إلى آخر، وهذا يعني أنه يملك قدرة أكبر على الوصول إلى قرارات حكيمة، وأنه يستطيع أن يفرق بين الخطأ والصواب فعن طريق خبراته في الألعاب والرياضيات المختلفة يستطيع الشخص أن ينمي إحساسه بالقيم وتنمية اليقظة والمقدرة على شخصية الموقف المشحون بالانفعال.

ونرى أن حصة التربية البدنية والرياضية تهدف إلى تنمية الحواس والمقدرة على التفكير واكتسابهم المعارف والمعلومات عن كيفية أداء الحركات الرياضية والممارسة المنظمة لها وتنمية قابلية القيادة الرشيدة وتدعيم الصفات المعنوية والسمات الإرادية والسلوك اللائق لديهم .

8-4-3 التنمية الاجتماعية والخلقية : يرى جلال العبادي وآخرون أن الفعاليات الرياضية تتم في مجالات اجتماعية عديدة وبهذا الاتجاه فإنها تظهر واحدة من العناصر الضرورية للتطور الحضاري والاجتماعي في المجتمع مما يؤكد أهمية التربية البدنية والرياضية بصفتها أداة فعالة في عملية الإعداد المتكامل للفرد والمجتمع (**جلال العبادي،1989،ص.77**)كما تساهم الممارسة الإيجابية للفرد في تقدم المجتمع وازدهاره؛كما يكون لها أهمية في الاستخدام الأمثل والأفضل لوقت الفراغ ودعم القدرة الصحية لأبناء المجتمع على مقاومة الأمراض المختلفة وكذلك مكانتها في البناء والتنشئة الاجتماعية وأهميتها في مختلف مراحل الحضارات الإنسانية وبتطويرها للعلاقات والروابط الاجتماعية فضلا عن أهميتها النفسية والبدنية (**جلال العبادي، 1989،ص.79**).

ويرى عدنان درويش جلون وآخرون أن الأغراض الاجتماعية تتمثل في تنمية الجو الملائم الذي يمكن الطالب من إظهار التعاون وإنكار الذات ، والإخوة الصادقة وإعدادهم للتكيف بنجاح في المجتمع الصالح وإتاحة الفرصة للتعبير عن النفس والابتكار وإشباع الرغبة في المخاطرة حتى ينمو الطالب نموا نفسيا واجتماعيا (**عدنان درويش،1994،ص.30**).

9 مهام مادة التربية البدنية والرياضية

أ. الناحية النفسية:

تساهم التربية البدنية والرياضية في تحسين القرارات الفسيولوجية والنفسية والحركية للفرد، من خلال تعزيز التحكم في الجسم وتكييف الأداء مع البيئة، و يتم ذلك عبر تسهيل عملية التحويل من خلال تدخل منظم وفعال.

ب. الناحية الاقتصادية:

تحسين صحة الفرد وزيادة قدراته النفسية تعزز من قدرته على مقاومة التعب إذا تمكن من إستغلال الفرص المتاحة في العمل بشكل فعال، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة الإنتاجية سواء على المستوى الفردي أو الجماعي في مجالات العمل الفكري واليدوي.

ج. الناحية الاجتماعية والثقافية:

تعمل التربية البدنية والرياضية على تعزيز القيم الثقافية والأخلاقية التي توجه سلوك كل مواطن، كما تساهم في تعزيز الوئام والتلاحم الوطني، و توفر الظروف الملائمة للفرد ليبذل جهوده في العمل، وتنمي روح الانضباط، وتعزز المسؤولية والشعور بالواجبات المدنية.

تساهم التربية البدنية والرياضية في تقليل التوترات التي قد تؤدي إلى خلافات بين أفراد المجموعة الواحدة أو بين المجموعات المنتمية إلى هيئات اجتماعية مشتركة، مما يعزز من علاقات إنسانية أكثر انفتاحًا، بالإضافة إلى ذلك إذا اعتبرنا التربية البدنية والرياضية كمصدر للإفراج الثقافي، فإنها توفر للشباب والكبار على حد سواء فرصة لاستغلال أوقات فراغهم بشكل مفيد، مع التركيز على جوانب الانشراح والتنمية البدنية والعقلية خلال تلك الأوقات (عبد العزيز ، 1968، صفحة 61)

10. صفات أستاذ التربية البدنية والرياضية

الصفات الشخصية تشمل ما يلي:

- أن يكون الشخص خالياً من العيوب الجسدية، خاصة في الحواس أو الأعضاء.
- أن يكون حديثه واضحاً وخالياً من العيوب التعبيرية مثل التأتأة أو التلعثم أو حبسة اللسان.
- أن يتمتع بصحة جيدة ونشاط ملحوظ، خالٍ من الأمراض المزمنة مثل الهزال العام والربو.
- أن يكون مظهره حسنًا دون مبالغة.
- **الصفات النفسية** تتضمن:
- الصبر والتحمل وضبط النفس.
- الحزم في إدارة الذات والمجموعة، ولكن دون قسوة.
- المحبة والعطف تجاه التلاميذ.
- أن يكون قدوة صالحة.
- قوة الشخصية.
- **الصفات العقلية** تتمثل في:
- الذكاء، الذي يعد ضرورياً للنجاح في أي مهنة.

- الكفاءة العلمية أو التمكن العلمي، وهو شرط أساسي لنجاح الأستاذ في عمله.
- ثقافة علمية واسعة
- **الصفات الاجتماعية***تشمل:
- المرح دون ابتذال.
- الود والابتسامة، مع عدم الخلط بين الجد والهزل.
- عدم الاستهزاء بمشاعر الآخرين وخصوصياتهم.
- إظهار ميول قيادية وقوة في الإدارة.
- سداد الرأي وعدم الانفعال. (قديد ، 2020، الصفحات 26-27)

11. درس التربية البدنية والرياضة في الطور الثانوي:

إن تحديد أهداف أي مادة تعليمية يكون انطلاقا من خصائص المرحلة السنية الموافقة لها فتلاميذ المرحلة الابتدائية يختلفون عن تلاميذ المرحلة الثانوية، وعن طلاب الجامعة وغيرهم، فدراسة مظاهر النمو لأي مرحلة يساعد على تحديد طرق وأساليب التعامل معها.

خصائص نمو تلاميذ الطور الثانوي:

تعتبر المرحلة الثانوية المرحلة الأولى للمراهقة وتمتد من(15-18 سنة) ومن أهم مظاهر النمو ما يلي:

- النمو السريع غير المنتظم، فنمو العظام يكون أسرع من نمو العضلات.
- تغير الصوت وشكل الحنجرة وزيادة نمو حجم القلب.
- زيادة نشاط بعض الغدد(مثل النخامية والتناسلية)
- تسبق البنات البنين من جهة النمو الجسمي في تلك المرحلة. (زغلول ، 2001، صفحة 33)
- إن هذه التغيرات تختلف في درجتها من تلميذ لآخر، إلا أنها في عمومها يمكن ملاحظتها من قبل المدرس، وبالتالي وجب عليه مراعاتها.

مميزات التلميذ المراهق في هذه المرحلة:

يمكن ملاحظة أهم سلوكيات التلميذ المراهق في المرحلة الثانوية كما يلي:

- تظهر لديه الميول المختلفة وكذا نمو خياله واتجاه تفكيره إلى الأشياء المجردة.
- الميل إلى التفكير الديني، واتجاهه بصفة مستمرة للمناقشة.
- اعتماده على المنطق أكثر من اعتماده على الذاكرة الآلية.
- الارتباك في السلوك بسبب نموه الجسمي.
- التقرب إلى أصدقائه من نفس الجنس. (زغلول ، 2001، صفحة 59)

قد تصحب هذه المرحلة فترة من عدم ثبات نشاط التلميذ، وما يصاحبها من تذبذب في مستوى الطاقة التي يمكن أن تبذل، الأمر الذي يظهر حالات الصداع ونزيف الأنف والعصبية وظهور حب الشباب لبعضهم. (ناهد ، 2004، صفحة 209)

إن معرفة مميزات وخصائص التلميذ في هذه المرحلة ليس إلا محاولة توجيه اهتمام الأستاذ نحو تكييف التلميذ لهذه الظروف، وتجاوز هذه المرحلة بصفة ايجابية.

واجبات المدرس تجاه التلميذ المراهق في هذه المرحلة:

يجب عليه مراعاة ما يلي:

- فصل الجنسين لوجود اختلافات كبيرة في النضج الاجتماعي والجسماني والميول.
- الحث على العناية بالغذاء الذي يقدم للتلميذ من حيث الكم والنوع.
- مراعاة عدم الاختلال بين فترات الراحة والعمل للتلاميذ في تلك المرحلة.
- الاهتمام بالأوضاع السليمة للتلميذ من حيث المشي والجلوس والوقوف.
- توفير الفرص المختلفة أمام التلميذ من أجل إظهار ميوله واستعداداته.

- توجيه التلميذ بحذر حيث أنه يحتاج إلى معاملة خاصة،لأنه يشعر بأنه رجل على درجة كبيرة من النضج. (زغلول ، 2001، الصفحات 59-60)

و مراعاة هذه المبادئ يمكن كسب ثقة المراهق وتحويل تلك الاضطرابات والطاقة الزائدة لأوجه النشاط الرياضي المفيد.

خلاصة

إنطلاقا مما تناولناه في هذا الفصل توصلنا إلى أن لحصة ودرس التربية البدنية والرياضية*-- أهمية ودور كبير في حياة التلميذ في المؤسسات التعليمية حيث أنها تركز على صحة التلميذ فكريا بدنيا ونفسيا واجتماعيا، فهي حقا الوسيط في العملية التربوية والتعليمية لأنها تخاطب العقل والجسم مع الجانب النفسي لتلميذ وبالتالي تبرز أهميتها في مرحلة التعليم المتوسط، حيث تكتسي طابع جد مهم نظرا لأن التلميذ في هذه المرحلة يكون في سن المراهقة ، وهو في حاجة إلى عناية عقلية ونفسية واجتماعية وبدنية على وجه الخصوص و حصة ودرس التربية البدنية والرياضية يلعب هذا الدور المهم إذا ما طبقت بالشكل.

الفصل الخامس إجراءات البحث الميدانية

تمهيد:

- منهج البحث
- مجتمع و عينة البحث
- مجالات البحث
- دراسة استطلاعية
- أدوات البحث

تمهيد:

يعتبر تحديد الإطار المنهجي لأي بحث علمي أمرا ضروريا، ذلك أنه من خلاله تتحدد طبيعة وقيمة كل بحث، وبه يتسنى للباحث تحقيق الأهداف التي سطرها لبحثه والغرض المحدد من ورائه والمتمثل أساسا في دراسة الظاهرة دراسة علمية دقيقة ومنظمة، وهذا كله يكون بإتباع خطوات منهجية متسلسلة ومضبوطة، سنعرض في هذا الفصل من الدراسة اجراءات البحث الميدانية في الدراسة الحالية؛ متضمنة المنهج المستخدم والخطوات الاجرائية، وتحديد عينة الدراسة ويلى ذلك عرض البرنامج المقترح ولأدوات الدراسة وطرق حساب الصدق والثبات وانتهاءً بالأساليب الإحصائية المناسبة المستخدمة للوصول إلى نتائج الدراسة .

أولا– الدراسة الأساسية

1. منهج البحث :

منهج الدراسة:

يعرف المنهج العلمي بانه : خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها. (سعد سلمان المشهداني، 2019)

تعريف المنهج : هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الافكار العديدة من اجل الكشف عن الحقيقة

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها تم استخدام المنهج التجريبي والذي يدرس السببية.

1.1.المنهج التجريبي:

يعرفه موريس انجرس بأنه هو" طريقة لدراسة موضوع بحث بإخضاعه للتجربة وجعله دراسة **قائمة** على السببية" (موريس انجرس، 2006)

اعتمدنافي دراستنا على المنهج التجريبي والتصاميم التجريبية لملائمته طبيعة الدراسة الا ان المنهج التجريبي يتم وفق تصاميم تجريبية متعددة حسب متغيرات البحث وطريقة المعالجة وفي دراستنا هاته اعتمدنا على التصميم التجريبي لأكثر من مجموعتين بالقياس القبلي والبعدي بإعتبار اننا قمنا بإدخال متغيرين مستقلين استراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات على مجموعتين تجريبيتين وتم اعتمدما على مجموعة ضابطة مما يجعل التصميم التجريبي المعتمد بثلاثة مجموعات , والذى يناسب طبيعة العينة ، ويجري عليها القياس قبلي، ثم بعد ذلك يتم إجراء قياس بعدي لنفس المجموعات بعد خضوعها للبرنامج التعليمي وفق الاستريجيات التدريس المستخدمة في دراستنا ،

2. مجتمع و عينة البحث:

2-1 مجتمع البحث :

نظرا لصعوبة إجراء الدراسة الميدانية بأسلوب الحصر الشامل، وبعد استشارة الأساتاذة المشرفين، قمنا بإجراء فحص ميداني على مجمتع البحث المتمثل في تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال تسجيل كل الملاحضات التي تخص موصفات هذا المجتع بمختلف طبقاته، وبما اننا مطالبين بتطبيق برنامج تعليمي رسمي بإستخدام استراتيجيتين تدريسيتن حل المشكلات والتعلم التعاوني ، اي اعتماد منهاج التربوي ل أحد المستويات التعليم الثلاثة واعتمتدنا مستوى الثانية ثانوي لإجراء هاته الدراسة لملائمتة خصوصياتهم مقارنة بالسنة الاولى . في مرحلة التكيفية مع مرحلة التعليم الثانوي .، والثالثة ثانوي . مقبلين على امتحان شهادة البكالوريا

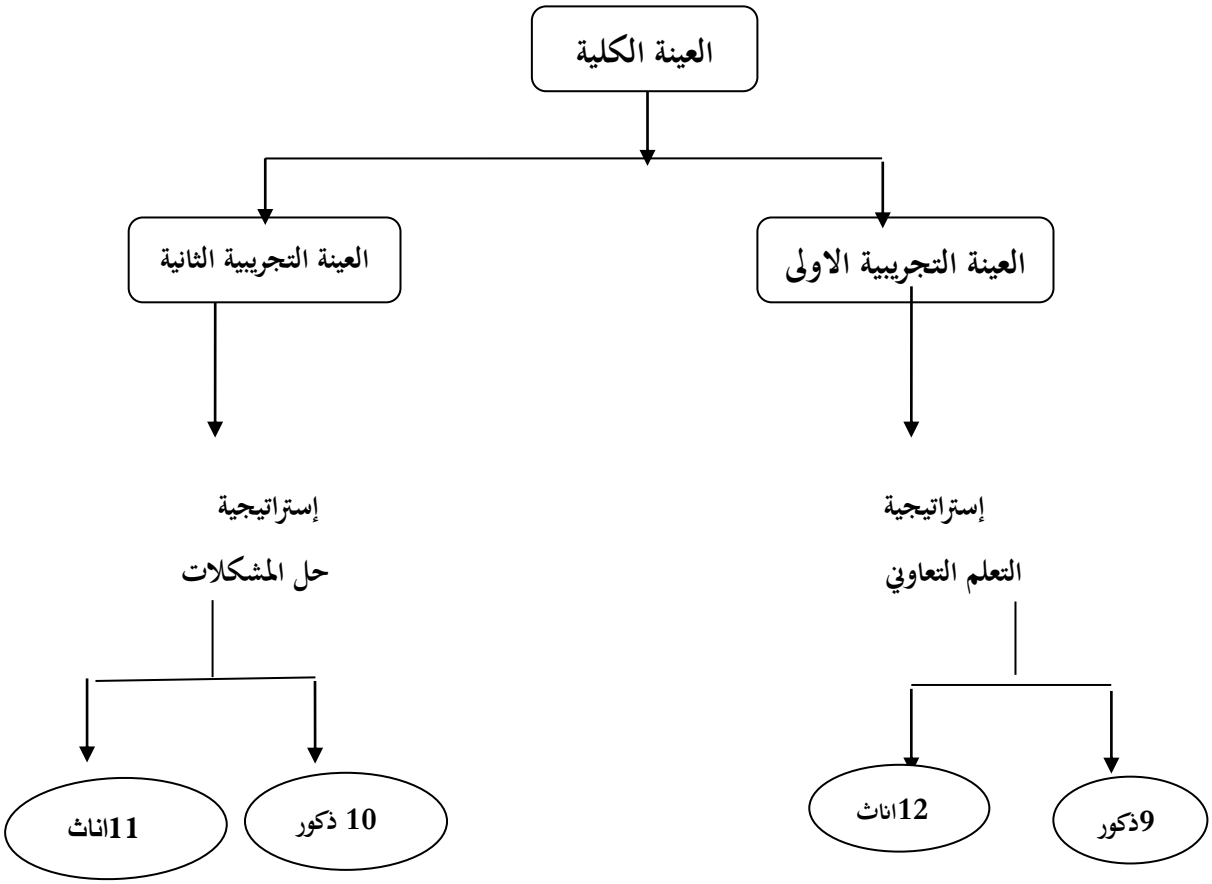
2-2- عينة البحث:

تعرف العينة بانها : "مجموعة من وحدات المعاينة تخضع للدراسة التحليلية أو الميدانية، ويجب ان تكون ممثلة تمثيلاً صادقاً ومتكافئاً مع المجتمع الاصلي، ويمكن تعميم نتائجها عليه (سعد سلمان المشهداني، 2019)

فالاختيار الامثل للعينة يجعل النتائج قابلة للتعميم على مجتمع البحث الذي اشتقت منه وبمقدار تمثيلها تكون نتائجها صادقة ولهذا اخترنا عينة قصدية متكونة من 21 تلميذ مستوى سنة ثانية ثانوي علوم تجريبة 1 كمجموعة تجريبية اولى ، وكذلك 21 تلميذ ثانية علوم تجريبية 2كمجموعة تجريبية ثانية

واتضح ان السنة الثانية ثانوي من حيث السن تتراوح اعمارهم بين 15 و 18سنة مما يجعل هذ المجتمع يتميز بخصائص عمرية مضبوطة اما من حيث الجنس فأتضح ان المجتمع يسمح لنا بإختيار الجنسين مما يسمح بتطبيق البرنامج التعليمي

شكل رقم (4) يوضح توزيع العينة على المجموعتين التجريبيتين



3. مجالات البحث :

3-1 المجال المكاني : أجريت الدراسة بثانوية عريوة عمرة بمدينة الجلفة حيث تم استغلال القاعة الرياضية وساحة المؤسسة لإجراء دراستنا هاته

3-2 المجال البشري: تم تطبيق الدراسة على التلاميذ سنة الثانية ثانوي ثانية علوم تجريبة لثانوية عريوة عميرة بولاية الجلفة حيث تم اختيار عينة البحث بالمتمثلة في عدد العينة الاجمالي 42من مجتمع بحث مقدر ب704 ،موزعة على مجموعتين تجريبين 21 لكل مجموعة تجريبية من مجتمع البحث المقدر ب258بنسبة تمثيل تقدر ب16,27%

3-3 المجال الزمني : استغرق هذا العمل البحثي مدة زمنية محصورة بين مارس 2022الى غاية مارس 2025 وتم انجاز في مراحل يمكن حصرها في مايلي

المرحلة الاولى :

تحديد جوانب الموضوع وامتدت هاته الفترة من مارس 2022 حتى مارس 2023

حيث قمنا خلال هاته الفترة على ادبيات ذات صلة بالموضوع المتغيرات الاساسية للموضوع "وكذا الدراسات المرتبطة والمشابهة التي من خلالها تحديد الفجوة البحثية وبالتالي تحديد متغيرات البحث بدقة

المرحلة الثانية :

ترشيح وتحكيم الاختبارات المهارية الملائمة لقياس متغيرات البحث

المرحلة الثالثة :

دراسة الاسس العلمية للاختبارات :في الفترة الممتدة من بداية شهر جانفي 2024

المرحلة الرابعة : بناء وتصميم وتحكيم البرنامج التعليمي بإستخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات من ديسمبر2023 الى بداية جانفي 2024

المرحلة الخامسة :

القياسات القبلية وتحديد المجموعات التجريبية الثلاثة التجريبيين والضابطة

من15جانفي 2024 الى غاية 30ى جانفي من نفس السنة

المرحلة السادسة : تطبيق البرنامج التعليمي من الفترة الممتدة من بداية شهر جانفي 2024 نهاية شهر فيفري 2024

المرحلة السابعة : القياسات البعدية خلال الاسبوع الاخير من شهر فيفري 2024

المرحلة الثامنة : معالجة النتائج الاحصائية وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها ومقابلتها بالفرضيات من الفترة الممتدة من شهر فيفري 2024 الى غاية يوما هذا

الاجراءات	من	الى
تصميم وتحكيم البرنامج باستخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات	ديسمبر2023	بداية جانفي 2024
تصميم وتحكيم الاختبارات	ديسمبر 2023	بداية شهر جانفي 2024
القياسات القبلية	بداية الاسبوع الاول من شهر جانفي 2024	نهاية الاسبوع الاول من شهر جانفي 2024
تطبيق البرنامج التعليمي باستراتيجي التعلم التعاوني ، واستراتيجية حل المشكلات	بداية شهر جانفي 2024	نهاية شهر فيفري 2024
القياسات البعدية	الاسبوع الاخير من شهر فيفري 2024	الاسبوع الاخير من شهر فيفري 2024

الجدول رقم { 04} يوضح مجالات البحث الزمانية

4. الدراسة استطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة تجريب للدراسة الأساسية يقصد بها استطلاع إمكانيات تنفيذها، وبغرض اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومبلغ صلاحيتها، ويمكن اعتبارها صورة مصغرة للبحث، تستهدف اكتشاف الطريق، واستطلاع معالمه أمام الباحث قبل البدء في التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية.(بركات، 1984، ص73). لهذا الغرض قمنا ببحث استطلاعي للتأكد من سلامة منطلقات البحث ومساره.حيث قمنا بتطبيق الاخيبارات في صورتها الاولية ومدى ملائمتها للدراسة

4- متغيرات البحث:

4-1 المتغير المستقل: يعرف بأنه المتغير الذي نريد أن نقيس مدى تأثيره على الموقف أي الذي يبحث أثره في متغير آخر ، والباحث القدرة على التحكم فيه ، للكشف عن اختلاف هذا الأثر باختلاف قيمته أو فئاته أو مستوياته **(زايدة، مناهج البحث العلمي، 2018)**

وتمثل في استراتيجيات التدريس (استرايتيجية التعلم التعاوني ، استراتيجية حل المشكلات)

4-2 المتغيرالتابع: هو نتاج تأثير العامل المستقل في الظاهرة، وعادة يقوم الباحث بصياغة فرضيته محاولاً إيجاد علاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ولكي يتمكن الباحث من اختبار وجود هذه العلاقة أو عدم وجودها، لا بد له من استبعاد وضبط تأثير العوامل الأخرى على الظاهرة قيد الدراسة لكي يتيح المجال للعامل المستقل وحده بالتأثير على المتغير التابع. (المحمودي، 2019)

والمضبوط في دراستنا هاته بجودة العملية التعليميةكما تم حصر جودة العملية التعليمية في مخرجات التعلم

4-3- المتغيرات المشوشة:

المتغيرات المشوشة تنقسم إلى ما يلي:

أ- متغيرات مرتبطة بمجتمع البحث.

ب- متغيرات مرتبطة بالإجراءات التجريبية.

ت- متغيرات خارجية.

4-4 الضبط الإجرائي للمتغيرات:

4-4-1: المتغيرات المرتبطة بمجتمع البحث:

4-4-1-2- السن: الفئة العمرية من 16 سنة الى 18 سنة

4-4-1-3- عامل الجنس: ذكور /اناث

4-4-1-4- الحالة الجسمية : الوزن والطول

4-4-1-5- قمنا بإبعاد التلاميذ الرياضيين والذين يتدربون في أندية رياضية خارج أوقات الدراسة،وكذا التلاميذ الذين كانوا يمارسون في أندية رياضية أي لهم خبرة سابقة حول اللعبة.

4-4-1-6- قمنا بإبعاد التلاميذ الذين شاركوا في التجربة الاستطلاعية.او في الاسس العليمية للاختبارات

4-4-2- المتغيرات المرتبطة بالإجراءات التجريبية:

أي متغير لا يتم تحديده خلال التجربة سيؤثرعلى النتائج سلبا،ولهذاعليناتعديل جميع الإجراءات التجريبيةلكي تكون النتائج بصورةكبيرة من الصدق.

- تجانس وتكافؤ العينة من الناحية المهارية

- مراعاة حجم العمل بإعطاء حجم زمني واحد والمتمثل في وحدة تعليمية

- عمل المجموعتين التجريبيتين يكون بنفس ظروف الانجاز ، وباستخدام نفس الوسائل البيداغوجية.

- تطبيق القياسات والاختبارات يجبان يكون نفس التوقيت بحيث يكون هذا التوقيت موحد عند المجموعتين التجريبيتين وذلك عند الجنسين الذكور والإناث.

ـ يجب أن يتوفر مبدأ الوضوح والفهم لدى جميع التلاميذ بشأن كيفية إجراء الاختبارات والقياسات وأهدافها، بالإضافة إلى وضوح صيغة العمل.

- يجب التأكد من أن فريق العمل يقوم بأداء مهامه بشكل مستمر ودون تغيير في الأعضاء..

- يجب تنظيم توقيت الحصص التعليمية بشكل منتظم لضمان عدم تفضيل مجموعة على أخرى. يوضح الجدول رقم (أ) توزيع الحصص التعليمية خلال الأسبوع للمجوعتين التجريبيتين

الوحـدة التعليمية	طبيعة الحصة	تاريخ اجراء الحصة	الهدف الخاص بنشاط الجري السريع	الهدف الخاص لنشاط كرة اليد
1	تقويمية	6 جـــــانفي 2024 الفترة الصباحية	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي
2	تعليمية	13 جانفي 2024 الفترة الصباحية	ان يحسن المتعلم من وضعية الانطلاق بوضع البدء المنخفض بشكل قانوني وصحيح	ان يحســـن المـــتعلم المهـــارات الاساسية (التمرير والاستقبال)
3	تعليمية	20 جـــــانفي2024 الفترة الصباحية	تحسين مختلف الاستجابات (السمعية والبصرية)اثناء الانطلاق	ان ينتقـل التلميـذ بالكـرة مـن مكان الى اخر بوضعية مريحة
4	تعليمية	27 جـــــانفي2024 الفترة الصباحية	ان يصـحح المـتعلم اسـتقامة جسـمه اثناء السباق	ان يسـدد المـتعلم الكـرة علـى المرمى من وضع الارتكاز
5	تعليمية	3 فيفري2024 الفترة الصباحية	ان ينمـي المـتعلم مـن تسـارعه داخـل الرواق	ان يسـدد (يصـوب)الكرة علـى المرمى من وضع الارتقاء
6	تعليمية	10 فيفـــــري2024 الفترة الصباحية	ان يجري المتعلم في حط مستقيم دون الخروج من الرواق	ان ينتقـل التلميـذ مـن حالـة الهجوم الى دفاع بسرعة ويحافظ على منصبه
7	تعليمية	17 فيفـــــري2024 الفترة الصباحية	ان ينهـي المـتعلم السـباق بالكيفيـة الصحيحة	ان يوظـف المـتعلم علـى تطبيـق اساســيات اللعــب الجمــاعي المنظم
8	تقويمية	24 فيفـــــري2024 الفترة الصباحية	تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي

الجدول {05}؛ يمثل التوزيع الزمني للوحدات التعليمية للمجموعة التجريبية الاولى باستخدام التعلم التعاوني

الوحـــدة التعليمية	طبيعة الحصة	تاريخ اجراء الحصة	الهدف الخاص بنشاط الجري السريع	الهدف الخاص لنشاط كرة اليد
1	تقويمية	7 جـــانفي 2024 الفترة الصباحية	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي
2	تعليمية	14 جـــانفي 2024 الفترة الصباحية	ان يحسن المتعلم من وضعية الانطلاق بوضع البدء المنخفض بشكل قانوني وصحيح	ان يحسن المتعلم المهارات الاساسية (التمرير والاستقبال)
3	تعليمية	21 جـــانفي 2024 الفترة الصباحية	تحسين مختلف الاستجابات (السمعية والبصرية)اثناء الانطلاق	ان ينتقل التلميذ بالكرة من مكان الى اخر بوضعية مريحة
4	تعليمية	28 جـــانفي 2024 الفترة الصباحية	يصحح المتعلم استقامة جسمه	ان يسدد المتعلم الكرة على المرمى من وضع الارتكاز
5	تعليمية	4 فيفـــــري 2024 الفترة الصباحية	ان ينمي المتعلم من تسارعه داخل الرواق	ان يسدد (يصوب)الكرة على المرمى من وضع الارتقاء
6	تعليمية	11 فيفـــري 2024 الفترة الصباحية	ان يجري المتعلم في خط مستقيم دون الخروج من الرواق	ان ينتقل التلميذ من حالة الهجوم الى دفاع بسرعة ويحافظ على منصبه
7	تعليمية	18 فيفـــري 2024 الفترة الصباحية	ان ينهي المتعلم السباق بالكيفية الصحيحة	ان يوظـــف المـــتعلم علـــى تطبيـــق اساسيات اللعب الجماعي المنظم
8	تقويمية	25 فيفـــري 2024 الفترة الصباحية	تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي

الجدول {06}؛ يمثل التوزيع الزمني للوحدات التعليمية للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية حل المشكلات

8- عرض البرامج التعليمية:

إن الهدف من البحث هو التعرف على أثر استخدام الإستراتيجيتين الدريسيتين (إستراتيجية التعلم التعاوني وإستراتيجية حل المشكلات) في درس التربية البدنية والرياضية من خلال تطبيق برنامج تعليمي مبني على استراتيجتي التعلم التعاوني وحل المشكلات مع تطبيق مجموعة من الاختبارات المهارية لنشاطي كرة اليد والجري السريع

ولهذا تجدر الإشارة إلى أهمية إعداد البرنامج التعليمي و الذي تم تطبيقه عن طريق:

1-الاعتماد على تطبيق عدد الحصص أسبوعيا

2-كل وحدة تعليمية تدوم ساعة واحدة (55 دقيقة) لكل نشاط

وبما أن مدة إجراء الدراسة الأساسية كانت تمتد من جانفي 2024 إلى 25فيفري2024، موزعة في حصص الفصل الثاني .

امتد الفصل الثاني من 2024/01/07 إلى غاية 2024/02/25، فكان الأسبوع الأول مخصص للاختبار القبلي والأسبوع الأخير مخصص للاختبار البعدي، فقدر عدد الحصص التعليمية بستة حصص لكل مجموعة.

فكان العدد الإجمالي للحصص التعليمية للفصل الثاني مقدر بثمانية حصص، والتي سعينا من خلالها للوصول إلى:

1-تزويد التلاميذ بالمعلومات الأساسيةلنشاطي الجري السريع وكرة اليد.

2-تزويد التلاميذ بطريقة استغلال جميع الموارد

3-التعرف على الأخطاء المرتكبة اثناء ممارسة النشاط

4-محاولة الوصول إلى مستوى معين

إن الهدف من تنمية المهارات الأساسية هو محاولة الوصول إلى دقة أداء المهارات بآلية وإتقان متكامل في أي ظرف من ظروف اللعب، ويمكن تنمية هذه المهارات من خلال التخطيط الجيد للبرنامج التعليمي استنادا إلى مستوى التلاميذ الذي يمكن التعرف عليه من خلال الاختبارات القبلية، وكذا احترام مراحل مسار التعلم فبدءا بتعليم المهارات ثم تطويرها وصقلها وإتقانها وتثبيتها حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها واستخدامها بحيث تكون هادفة واقتصادية ويتم ذلك في المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: تعليم المهارات الأساسية :

وتعتبر من أصعب المراحل لإكتساب المهارات الاساسية لنشاط كرة اليد وتنمية السرعة لنشاط الجري السريع

المرحلة الثانية: تنمية المهارات الأساسية:

إن البرنامج التعليمي موجه إلى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبلغ أعمارهم ما بين 16-18 سنة، أي أنسب مرحلة عمرية في تطوير الأداء الحركي، وتحسين المهارات الاساسية لنشاطي كرة اليد والجري السريع.

8-1- خطوات إعداد (تصميم) وتنفيذ البرامج التعليمية:

إن البرنامج التعليمي هو الخطوات التنفيذية في صورة أنشطة تفصيلية يخضع لها التلميذ أو المتعلم ويقوم بها لتحقيق الهدف من هذا البرنامج، وضع البرنامج التعليمي يمر بمراحل علينا احترامها.

8-1-1- خطوات إعداد وتصميم البرامج التعليمية:

- صياغة الوحدة التعلمية
- تنظيمها كخبرة ذات معنى
- تنفيذها ثم القيام بعملية التقويم

إن "البرنامج هو الخطوات التنفيذية في صورة أنشطة تفصيلية من الواجب القيام بها لتحقيق الهدف"(أبوزيد والشافعي، 2007، ص57) ،فوضع البرنامج التعليمي يمر بمراحل علينا احترامها.

8-1-1-1- تحديد الأهداف:

اهداف حس حركية ،اهداف وجدانية ،اهداف معرفية

إن تحديد الأهداف يساعد على:

- الوصول الى الهدف الخاص للوحدة التعلمية
- الوصول الى تحقق الكفاءات التربوية المسطرة

8-1-1-2- تحليل محتوى المادة التعليمية:

إن تحديد المادة التعليمية التي ستقدم في البرنامج على ضوء الأهداف التي سبق تحديدها

8-1-1-3- تحديد مستويات المتعلمين:

إن التعرف على مستوى المتعلمين و مراعاة الفروق الفردية

8-1-1-5-كتابة إطار البرنامج:

فبعد تحديد الأهداف ومستوى المتعلمين وبالتالي تحديد الأنشطة داخل البرنامج وتنظيمها يتم كتابة البرنامج في صورته النهائية.على شكل ثمانية وحدات تعليمية

8-1-1-6- تقويم البرنامج:

يتم تقويم البرنامج عن طريق الاستعانة بالخبراء والمختصين ويساعد ذلك على التعديل والتنقيح.

فقمنا بعرض البرامج التعليمية على الخبراء والمختصين، فساعدنا ذلك على التعديل والتنقيح. فقمنا بما يلي:

- صياغة الاهداف التعليمية
- ضبط الوسائل التعليمية المناسبة
- ضرورة القيام بالتقويم التشخيصي، التكويني ،التحصيلي

8-1-2- خطوات تطبيق الوحدات التعليمية:

تم تطبيقه عن طريق الاعتماد على تطبيق

- التخطيط انطلاقا من تحديد الاهداف الخاص
- التنفيذ بناء وضعيات تعلم تخدم الاهداف الاجرائية
- التقويم اثناء العملية التعليمية

4-4-3- المتغيرات الخارجية:

المتغيرات الخارجية عديدة، ويجب علينا الاهتمام بها وضبطها حتى لا تكون سببا في نتائج بحثنا، ومن بينها:

- التأكد من أن كل المجموعات تؤدي الحصص في نفس الظروف (نفس الملعب والعتاد، وكذا التوقيت).

- الحرص على توفير نفس الفرص للمجموعات الثلاثة في جانب التعليم وذلك ببرمجة حصة في الفترة الصباحية وحصة في الفترة المسائية كما هو موضح في الجدول السابق، حتى لا يكون هناك تعليم لمجموعة في وقت ملائم مقارنة مع مجموعة أخرى التي يكون تعليمها في وقت أقل ملائمة.

– الحرص على تفادي عمل مجموعتين في وقت واحد، حتى لا يكون هناك تبادل اكتساب الخبرات بين أفراد المجموعتين مما قد يؤثر على النتائج البعدية.

4-4-4 تجانس العينة:

إن النتائج الموضحة في الجدولين رقم (10)، (11) اللذان يبينان التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات والقياسات (الطول، الوزن) عند الذكور، يتضح من خلالها أن القيمة المحسوبة ل "f" للاختبارات والقياسات،هي أقل من القيمة الجدولية ل "f" والتي قدرت ب (5.34) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (2-33) مما يؤكد أنه لا توجد أي فروق، وهذا يعني أن التجانس داخل المجموعتين التجريبيتين في هذه الاختبارات

و من خلال ما هو موضح من نتائج الجدولين رقم (12)، (13) اللذان يبينان التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبيتين في الاختبارات والقياسات (الطول، الوزن) ومستوى التحصيل عند الإناث، يتبين أن القيمة المحسوبة ل "f" للاختبارات والقياسات، و مستوى التحصيل هي أقل من القيمة الجدولية ل "f"والتي بلغت (5.34) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (2-33)، مما يؤكد عدم وجود فروق، وهذا يدل على التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبيتين في هذه الاختبارات و القياسات ومستوى التحصيل عند الإناث.

5. أدوات البحث:

- **المصادر والمراجع:** اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من الكتب والمقالات ذات الصلة بالموضوع
- **الاختبارات: المهارية:** وهي التي تهتم بقياس الجانب المهاري حسب نوع الرياضة أو العمل المراد قياسه، وهناك اختبارات عديدة في الجانب الرياضي يتبع نوع الرياضة التي تمارس (عطاالله ، بشلاغم، عادل، و تواتي ، 2020)
- **البرنامج التعليمي :** تم تصميم وبناء برنامج تعليمي مبني على (استراتيجيتين التعلم التعاوني وحل المشكلات) مرفق بالملحق رقم : (**01**)

مواصفات الاختبارات الخاصة بالمهارات الأساسية:

اختبارات التمرير والاستلام

الاختبار الأول:

اسم الاختبار :التمرير على الحائط لمدة (30 ثا).

الهدف من الاختبار: قياس التوافق وسرعة التمرير على الحائط.

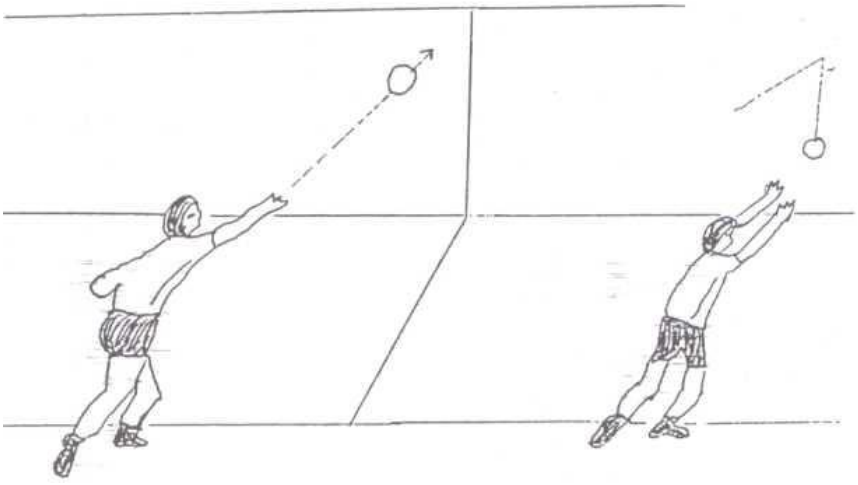
الأدوات المستخدمة: كرة يد، ساعة توقيت، حائط مستو.

طريقة الأداء: يقف المختبر على بعد (3) أمتار من الحائط.

يقوم المختبر بتمرير الكرة إلى الحائط واستمرار التمرير لأكثر عدد ممكن في زمن محدد قدره (30) ثانية.//

التسجيل: تحسب عدد التمريرات في الزمن المحدد (يحسب عدد مرات استلام الكرة).

(الخياط وغزال ،1988،290)



الاختبار الثاني:

اسم الاختبار: التمرير والاستلام من المستوي العالي (30 ثا).

الهدف من الاختبار: اختبار سرعة ودقة التمرير والاستلام من المستوى العالي من مسافة (3) أمتار.

الأدوات المستعملة: كرة يد، ساعة توقيت، حائط أملس.

يرسم على الحائط مستطيل ارتفاعه 60 سم وطول قاعدته 2م بحيث يكون موازية لمستوى سطح الأرض وعلى ارتفاع (1,40 م) منه، يرسم على الأرض خط مواز للحائط وعلى بعد 3م ويرسم خط آخر مواز له على بعد (6) أمتار من نفس الحائط.

طريقة الأداء: يقف التلميذ خلف الخط المرسوم على بعد 3م بحيث لا يلامسه أثناء أداء الاختبار.

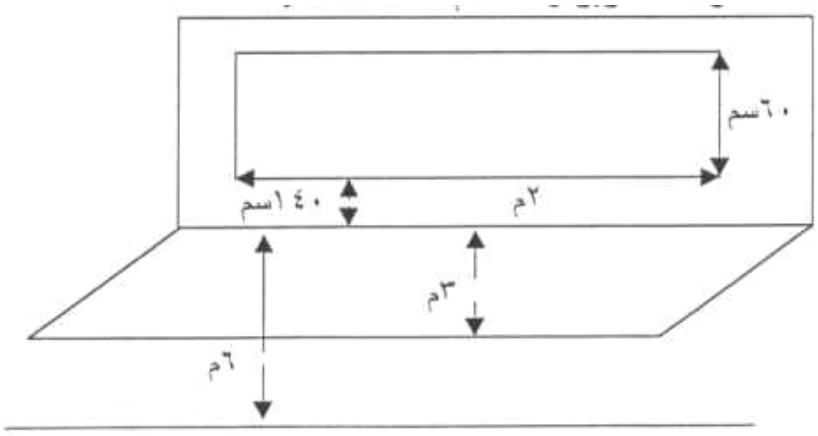
بعد الإشارة يتابع التلميذ تمرير الكرة إلى داخل المربع واستلامها مباشرة أو بعد ارتدادها من الأرض مرة واحدة أو أكثر، ويراعى عدم خروج الكرة من المستطيل أو ملامسة التلميذ الخط المرسوم على الأرض لحظة خروج الكرة من يده واستلامها.

التسجيل: الزمن المسموح به لأداء التمرير والاستلام 30 ثانية.

يعتبر خروج الكرة من يد التلميذ وارتدادها من داخل المربع واستلامها مرة واحدة الكرة التي تلامس أي ضلع من أضلاع المستطيل تعتبر وكأنها داخلة.

تحسب عدد مرات التمرير والاستلام خلال 30 ثانية.

(مُحَمَّد ،1999،63)



اختبار تنطيط الكرة:

الاختبار الأول:

اسم الاختبار: تنطيط الكرة على شكل متعرج (15) متر.

الهدف من الاختبار: قياس مستوى مهارة تنطيط الكرة

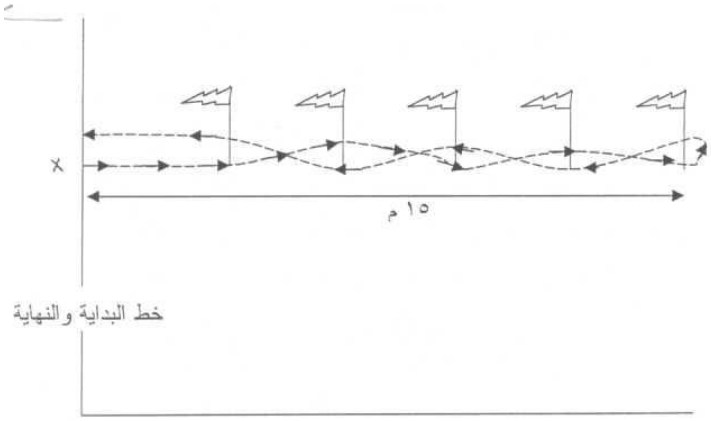
الأدوات اللازمة: 5 أعلام، ساعة توقيت، كرة يد.

طريقة الأداء: تثبت خمسة أعلام على الأرض في خط مستقيم يبعد الأول عن خط البداية (3) متر والمسافة بين الشواخص 3م.

يقف التلميذ خلف خط البداية عند الإشارة بالبدء يقوم التلميذ بتنطيط الكرة مع الجري على شكل متعرج بين الأعلام ذهاباً وعودة حتى خط النهاية.

التسجيل: يحسب الزمن المسجل ذهاباً وإياباً من لحظة البدء حتى تخطي التلميذ لخط النهاية.

(الخياط وغزال ،363،1988)



الاختبار الثاني:

اسم الاختبار: تنطيط الكرة بخط مستقيم (30) متر.

الهدف من الاختبار: قياس مستوى مهارة الطبطبة.

الأدوات اللازمة: كرة يد، خطان متوازيان المسافة بينهما (30) متر، ساعة ايقاف .

طريقة الأداء : يقف اللاعب خلف خط البداية، وهو ممسك بالكرة متخذ وضع البدء العالي والكرة ممسوكة بارتفاع الحوض، عند سماع اشارة البدء، يجري اللاعب للامام مع التنطيط المستمرة للكرة باستخدام يد واحدة، ويستمر في ذلك بأقصى سرعة إلى أن يتجاور خط النهاية.

التسجيل: يسجل زمن الجري إلى أقرب 1/10 ثانية.

(عبد الحميد وحسانين، 1980، 175-176)

اختبارات التصويب:

الاختبار الأول:

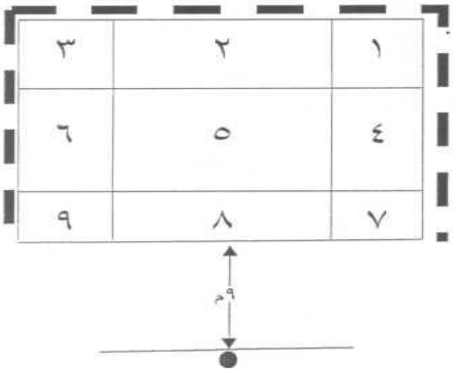
اسم الاختبار: اختبار دقة التصويب من خلف (9)م.

الهدف من الاختبار: قياس دقة التهديف.

الأدوات اللازمة: كرة يد، مرمى كرة يد مرسوم على حائط (3×2م) ثم يقسم المرمى إلى تسع مستطيلات لقياس دقة التصويب ويرسم خط على الأرض يبعد (9م) عن المرمى.

طريقة الأداء: يقوم التلميذ بالتهديف من خلف الخط بخطوة ارتكاز مع مراعاة ما يأتي:

- إصابة المستطيلات (1،3،7،9) والتي تمثل زوايا المرمى البالغة ابعادها (60×100سم) ينال اربع درجات.
- اصابة المستطيلات (2،8) التي تمثل المنطقة فوق رأس حارس المرمى وبين قدميه والتي تبلغ ابعادها (60×100سم) ينال ثلاث درجات.
- اصابة المستطيلات (4،6) والتي تمثل منطقة بدأ ذراعي حارس المرمى والتي أبعادها (80×100سم) ينال درجتين.
- اصابة المستطيل (5) يمثل منطقة صدر وجذع حارس المرمى والذي يبلغ ابعادها (80×100سم) ينال درجة واحدة.
- اذا جاءت الكرة خارج ذلك ينال التلميذ صفراً.
- يؤدي كل تلميذ عشر محاولات. (عودة ،1998،279)



هـ. اختبار سرعة 60 متر:

الغرض: قياس قدرة التلاميذ على الجري بسرعة لمسافة طويلة نسبيً

طريقة التنفيذ:

- تُحدد مسافة 60 مترًا بخط بداية وخط نهاية واضحين.
- يقف التلميذ عند خط البداية في وضعية الانطلاق.
- عند الإشارة، ينطلق التلميذ بأقصى سرعة ليكمل المسافة.

- يُقاس الزمن باستخدام ساعة توقيت دقيقة.

– يختبر هذا الاختبار اللياقة القلبية التنفسية وقوة التحمل أثناء الجري لمسافة طويلة نسبيًا.

الأهداف العامة لهذه الاختبارات في المرحلة الثانوية:

تقييم القدرات البدنية: تساعد في قياس عناصر اللياقة البدنية مثل السرعة، الدقة، والتحمل.

تطوير المهارات الرياضية: تمنح التلاميذ فرصة لتحسين مهاراتهم الحركية (التصويب، التمرير، الاستقبال).

التحفيز والتنافس: تحفز التلاميذ من خلال التنافس الودي الذي يعزز الحماس.

التخطيط للتدريب: تستخدم النتائج كأساس لوضع خطط تدريبية لتحسين الجوانب البدنية والمهارية.

تحسين الصحة العامة: تعزز أهمية النشاط البدني المنتظم في حياة التلاميذ.

تحليل الصدق والثبات للاختبارات البدنية وتفسير النتائج بشكل موسّع

يعتبر الصدق والثبات من الركائز الأساسية في بناء وتقييم الاختبارات البدنية، حيث يعكس الصدق مدى قدرة الاختبار على قياس ما يُفترض أن يقيسه، في حين يشير الثبات إلى مدى استقرار ودقة النتائج عند إعادة الاختبار تحت نفس الظروف. في هذه الدراسة، تم تقييم **الصدق الظاهري، صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، ومعامل الثبات** لمجموعة من الاختبارات البدنية التي تشمل:

1. اختبار تنطيط الكرة مسافة 15 متر.
2. اختبار تنطيط الكرة مسافة 30 متر.
3. اختبار التصويب.
4. اختبار التمرير والاستقبال.
5. اختبار سرعة 60 متر.

وسيتم في الفقرات التالية شرح كل نوع من أنواع الصدق والثبات مع تحليل النتائج التي تم التوصل إليها.

-الأسس العلمية للاختبارات المستخدمة:

الخصائص السيكومترية:

أولًا: الصدق الظاهري وصدق المحكمين

1-تعريف الصدق الظاهري وصدق المحكمين:

الصدق الظاهري يشير إلى مدى وضوح الاختبار للمُختبَر ومناسبته من الناحية الشكلية لقياس المهارة المطلوبة. بينما يعتمد صدق المحكمين على آراء مجموعة من الخبراء في المجال، الذين يقومون بتحليل عناصر الاختبار وتحديد مدى صلاحيته من الناحية العلمية والعملية.

2-تقييم الصدق الظاهري وصدق المحكمين

تم عرض الاختبارات على **7 محكمين** من ذوي الخبرة في التربية البدنية والاختبارات والمقاييس، حيث قاموا بتقييم مدى ملاءمة الاختبارات لأغراضها.

جدول رقم {07}؛ الصدق الظاهري وصدق المحكمين:

الاختبار	عدد المحكمين	نسبة الاتفاق(%)	درجة القبول
سرعة تنطيط الكرة مسافة 15 م	7	95%	مقبول جدًا
سرعةتنطيط الكرة 30 متر	7	92%	مقبول جدًا
التصويب	7	80%	مقبول
التمرير والاستقبال	7	85%	مقبول
سباق السرعة 60 متر	7	94%	مقبول جدًا

نلاحظ من خلال الجدول أن جميع الاختبارات حصلت على نسبة اتفاق مرتفعة (80% فأعلى) مما يدل على قبولها من قِبل المحكمين. كما ان الاختبارات التي تعتمد على الأداء البدني المباشر (15م،

30م، 60م) حصلت على أعلى درجات القبول. وايضا اختبار التصويب حصل على أقل نسبة (80%) مما يشير إلى إمكانية تحسينه من حيث وضوح طريقة التنفيذ.

أظهرت النتائج ايضا أن:

- اختبارات تنطيط الكرة (15 متر، 30 متر، سباق السرعة 60 متر) حصلت على تقييم مرتفع جدًا، حيث كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين **أكثر من 90%**، مما يشير إلى وضوح هذه الاختبارات وقبولها كأدوات قياس فعالة للسرعة.

- اختبار التمرير والاستقبال حصل على نسبة اتفاق جيدة(**85%**) ، مما يدل على أنه اختبار مناسب لكنه قد يحتاج إلى بعض التحسينات الطفيفة.

- اختبار التصويب حصل على أقل نسبة اتفاق بين المحكمين(**80%**) ، مما يعني أنه أقل وضوحًا من الاختبارات الأخرى وقد يحتاج إلى توضيح أكبر في تعليمات التطبيق والتسجيل.

ومنه جميع الاختبارات حصلت على تقييم إيجابي من المحكمين، لكن اختبار التصويب قد يحتاج إلى تحسينات في طريقة التطبيق لضمان دقته.

-معامل الارتباط ل بيرسون : تم التحقق من الصدق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين نتائج القياسات القبلية والبعدية لكل اختبار، وقد بيّنت النتائج مدى الاتساق والترابط بين هاته القياسات

عرض نتائج التجربة الأولى والثانية بعد 15 يوم للاختبارات المهارية :

الجدول رقم (08): يبين اختبار بيرسون بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية

الاختبارات		N	معامل بيرسون	sig	الدلالة
اختبار تنطيط الكرة مسافة15 متر	قياس قبلي	21	0.98	0.00	دال
	قياس بعدي				
اختبار تنطيط الكرة30مسافة متر	قياس قبلي	21	0.99	0.00	دال
	قياس بعدي				
اختبار التصويب	قياس قبلي	21	0.95	0.00	دال
	قياس بعدي				
اختبار التمرير والاستقبال	قياس قبلي	21	0.87	0.00	دال
	قياس بعدي				
اختبارالسرعة 60 متر	قياس قبلي	21	0.99	0.00	دال
	قياس بعدي				

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه أن هناك علاقة ارتباط قوية جداً ودالة إحصائيًا بين نتائج الاختبارات المهارية المختلفة (تنطيط الكرة مسافة 15 متر، تنطيط الكرة مسافة 30 م، التصويب، التمرير والاستقبال ،سباق السرعة 60 متر). فقد تراوحت معاملات بيرسون بين 0.87 و0.99، مع دلالة إحصائية بلغت 0.00 في جميع الحالات، مما يدل على ثبات الاختبارات المستخدمة واعتماديتها في قياس الأداء. ويعزز هذا الترابط العالي بين الاختبارات ويبين مصداقية أدوات القياس ويؤكد أن التغيرات المسجلة في الأداء تعكس تطوراً حقيقياً وليس تبايناً ناتجاً عن أداة القياس.

عرض نتائج التجربة الأولى والثانية بعد 15 يوم للاختبارات البدنية:

الجدول رقم (**09**): يبين اختبار بيرسون بين اختباراتت التجربة الاولى واختبارات التجربة الثانية

الاختبارات		N	معامل بيرسون	sig	الدلالة
اختبار 15 متر	تجربة 1	21	0.98	0.00	دال
	تجربة 2				
اختبار 30 متر	تجربة 1	21	0.99	0.00	دال
	تجربة 2				
اختبار التصويب	تجربة 1	21	0.95	0.00	دال
	تجربة 2				
اختبار التمرير	تجربة 1	21	0.87	0.00	دال
	تجربة 2				
اختبار 60 متر	تجربة 1	21	0.99	0.00	دال
	تجربة 2				

نلاحظ من خلال الجدول اعلاع أن هناك علاقة ارتباط قوية جداً ودالة إحصائيًا بين نتائج الاختبارات البدنية والمهارية المختلفة (15 متر، 30 متر، التصويب، التمرير، 60 متر). فقد تراوحت معاملات بيرسون بين 0.87 و0.99، مع دلالة إحصائية بلغت 0.00 في جميع الحالات، مما يدل على ثبات الاختبارات المستخدمة واعتماديتها في قياس الأداء. ويعزز هذا الترابط العالي بين التجربتين مصداقية أدوات القياس ويؤكد أن التغيرات المسجلة في الأداء تعكس تطوراً حقيقياً وليس تبايناً ناتجاً عن أداة القياس.

حساب تجانس العينة:

الجدول (**10**): يبين اختبار ت لعينيتن التجريبيتين

الاختبارات	العدد(n)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
اختبار 15 متر	12	7.47	1.34	1.09	0.38
	9	6.89	0.92		
اختبار 30 متر	12	10.67	1.77	3.56	0.91
	9	8.00	1.59		
اختبار التصويب	12	18.33	4.71	1.82	0.69
	9	22.44	5.59		
اختبار التمرير	12	16.91	3.52	1.61	0.36
	9	19.22	2.77		
اختبار 60 متر	12	13.10	2.40	1.19	0.42
	9	9.17	1.66		

يبين الجدول (10) نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين بهدف التحقق من تجانس العينة في الاختبارات القبلية، حيث يظهر أن قيم T لجميع المتغيرات (15 متر، 30 متر، التصويب، التمرير، 60 متر) ليست دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05، إذ أن جميع قيم Sig أعلى من 0.05 ويشير ذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبارات القبلية، مما يؤكد أن العينتين متجانستين من حيث الخصائص البدنية.

الجدول رقم (11): يبين اختبار ليفيل لفحص تجانس التباين بين المجموعتين

Test of Homogeneity of Variance					
Sig.	df2	df1	Levene Statistic		
.389	19	1	.777	Based on Mean	اختبار 1
.437	19	1	.630	Based on Median	
.439	16.521	1	.630	Based on Median and with adjusted df	
.426	19	1	.661	Based on trimmed mean	
.913	19	1	.012	Based on Mean	اختبار 2
.994	19	1	.000	Based on Median	
.994	15.715	1	.000	Based on Median and with adjusted df	
.941	19	1	.006	Based on trimmed mean	
.694	19	1	.160	Based on Mean	اختبار 3
.660	19	1	.200	Based on Median	
.660	18.711	1	.200	Based on Median and with adjusted df	
.693	19	1	.160	Based on trimmed mean	
.365	19	1	.860	Based on Mean	اختبار 4
.353	19	1	.908	Based on Median	
.353	18.529	1	.908	Based on Median and with adjusted df	
.362	19	1	.872	Based on trimmed mean	
.423	19	1	6.138	Based on Mean	اختبار 5
.424	19	1	5.998	Based on Median	
.426	16.446	1	5.998	Based on Median and with adjusted df	
.423	19	1	6.155	Based on trimmed mean	

نلاحظ من خلال الجدول اعلاد ان قيم Sig لجميع الاختبارات تفوق 0.05، سواء عند الحساب بناءً على المتوسط أو الوسيط، ما يعني أن الاختلافات في التباين بين المجموعتين ليست دالة إحصائيًا في أي من الاختبارات الخمسة. وعليه يمكننا القول إن شرط تجانس التباين محقق، وهو شرط أساسي في مصداقية المقارنة بين المجموعتين، ويُشير إلى أن التباين داخل كل مجموعة متقارب بدرجة كافية لا تؤثر سلبًا على نتائج التحليل

الثبات – (Reliability) تحليل الثبات العام وثبات إعادة الاختبار:

1–تعريف الثبات:

يشير الثبات إلى مدى قدرة الاختبار على إعطاء نتائج متكررة عند تطبيقه أكثر من مرة في ظل نفس الظروف. يتم قياسه بعدة طرق، منها معامل ألفا كرونباخ (لقياس الثبات العام (ومعامل الارتباط (لقياس ثبات إعادة التطبيق)

2–تحليل الثبات العام (ألفا كرونباخ)

تم حساب معامل الثبات العام باستخدام **ألفا كرونباخ**:(**Cronbach's Alpha**)

جدول (11) يوضح معامل الثبات العام

معامل الثبات α	درجة الثبات
0.557	متوسط

نلاحظ معامل ألفا كرونباخ لجميع الاختبارات، وبلغ 0.557، مما يشير إلى ثبات متوسط .ويفسر هذا بأن بعض الاختبارات تتأثر بعوامل خارجية مثل البيئة المحيطة، أو قدرة المتعلمين على التركيز أثناء التنفيذ.

3-ثبات إعادة التطبيق(Test-Retest Reliability)

لقياس ثبات إعادة التطبيق، تم تنفيذ الاختبارات مرتين بفارق زمني قصير بين التطبيقين، وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين التطبيقين كان مرتفعًا جدًا في معظم الاختبارات، على النحو التالي:

تم قياس الثبات من خلال إعادة تطبيق الاختبارات على نفس العينة في فترتين زمنيتين متقاربتين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين النتائج القبلية والبعدية لكل اختبار.

جدول رقم (12) يوضح ثبات الاختبار بإعادة التطبيق:

الاختبار	معامل الارتباط r	مستوى الثبات
اختبار تنطيط الكرة مسافة 30 م	0.990	مرتفع جدًا
اختبار تنطيط الكرة مسافة 15 م	0.950	مرتفع
اختبار التصويب	0.620	متوسط
اختبار التمرير والاستقبال	0.910	مرتفع
اختبارالسرعة 60 متر الجري السريع	0.945	مرتفع

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه ان:

اختبار تنطيط الكرة مسافة 15 م ثبات مرتفع جدًا (0.990)

- اختبار تنطيط الكرة مسافة 30 م :ثبات مرتفع (0.950)
- اختبار التصويب :ثبات متوسط (0.620)
- اختبار التمرير والاستقبال :ثبات مرتفع (0.910)
- اختبار سرعة 60 متر :ثبات مرتفع (0.945)

ومنه فان :

-معظم الاختبارات تتمتع بثبات مرتفع جدًا، مما يعني أن إعادة تطبيقها يعطي نتائج متقاربة.

من خلال الكفاءة القاعدية المشتقة من الكفاءة الختامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، والمنتظرة في نهاية الفصل الدراسي(مرحلة تعلمية)" **تكييف وترشيد الاستجابات الحركيةحسب وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالشدة والمدة والفضاء** " (الوثيقة المرفقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، 2007)

وباعتبارها مرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية التي تعتبر القاعدة الأساسية لها، قمنا باستنباط مؤشرات دالة على الكفاءة القاعدية، قمن باشتقاق هدفان تعلميان من الكفاءة القاعدية، أحدهما متعلق بالنشاط الجماعي والثاني متعلق بالنشاط الفردي، ووضعنا لكل هدف تعلمي معايير دالة عليه.

حيث تم اختيار نشاطي كرة اليد وسباق السرعة في الفصل الثاني لبلوغ البعد المهاري للكفاءة القاعدية الثانية، وحددنا هدف تعلمي خاص بكرة اليد، وآخر خاص بسباق السرعة، وأجرينا مقابلات شخصية مع المختصين حول المعايير التي يمكن وضعها لكل هدف تعلمي والتي تكون دالة عليه من خلال المعالجة التعليماتية لكل نشاط. فقمنا بعد دلك بتحديد المهارات الأساسية لكرة اليد ولسباق السرعة الواجب توفرها في هدا السياق.

وبعد الاطلاع على العديد من المصادر وبعض الدراسات السابقة (فرحات-2003)، (حسانين - 1995)، (جرجس-2004)، (علاوي ورضوان-1987)، (جوكل-2008)، (درويش ومرسي وأبوزيد- 2002)، (درويش، ومرسي، وأبوزيد-1998)،(إسماعيل، وحسانين-2001)، (إسماعيل، وحسانين-2002)، (الشحات-2002)، (THOMAS et CAJA et THILL,1998)، (COLLET,1996)، (BENGUE,2000)، (PASCALE et LOIC, 2008)، (كمال الدين عبد الرحمن درويش، وآخران-2002)، (بزار علي جوكل-2008). استخلصنا مجموعة من الاختبارات تهدف إلى قياس المتغيرات التابعة في موضوع بحثنا ووضعناها في شكل استمارة خاصة بترشيح الاختبارات فعرضناها على السادة المحكمين (القائمة الاسمية في الملحق)لغرض الوصول إلى تحديد الاختبارات الأكثر صدق.

وبعد استرجاعها تم قبول كل الاختبارات التي كانت نسبة الاتفاق عليها أكثر من 90 %، ونتج عن ذلك ما يلي:

المهارات الأساسية الاختبارات :

1- تنطيط الكرة

2- التمرير والاستقبال

3- التصويب

4- اختبار 60 م لسباق الجري السريع

5-6- الوسائل البيداغوجية : و المتمثلة فيما يلي :

- ملعب كرة اليد (قانوني)، كرات نشاط كرة اليد، مضمار سباق السرعة، صافرة، ميقاتي، شواخص متعددة الأطوال والأحجام، شريط متري، ميزان طبي، طباشير، مقعد خشبي، حائط أملس، قاعة متعددة الرياضات.

5-7- الوسائل الإحصائية :

في بحثنا اعتمدنا على الوسائل الإحصائية التالية:

1- مقاييس النزعة المركزية

– متوسط الحسابي

2- مقاييس التشتت

– الانحراف المعياري

3- الارتباط

– معامل الارتباط البسيط لبيرسون

4- مقاييس الدلالة

– اختبار"ت" لدلالة فروق الأوساط الحسابية المرتبطة.

– اختبار تحليل التباين"F".

– اختبار ليفين لحساب التباين

ومن أجل التحقق الإحصائي تم حسابها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية IBM-SPSS النسخة "25".

7الخطوة الأولى: ترشيح الاختبارات أو تحكيم الاختبارات:

الجدول رقم {12} يوضح المهارات المدروسة والاختبارات المحددة لقياسها حسب ما أشار إليه المحكمين في نشاطي كرة اليد وسباق السرعة:

المهارة	الاختبار
التمرير والاستقبال	اختبار التمرير والاستقبال
تنطيط الكرة	اختبار تنطيط الكرة 30م ،اختبار تنطيط الكرة 15 م متعرج
التصويب	اختبار التصويب
الجري السريع	اختبار السرعة 60 م

10-صعوبات البحث:

اي بحث ميداني لا يخلو من عراقيل وصعوبات ويمكن تلخيصها في هاته النقاط :

- **غياب بعض التلاميذ اثناء تطبيق الوحدات التعليمية**
- **نقص الوسائل التعليمية في المؤسسة**
- **ضيق وقت حصة التربية البدنية والرياضية لتطبيق نشاطين مختلفين**

خلاصة:

يعتبر هذا الفصل من بين اهم الفصول في دراستنا هاته لما له اهمية بالغة في تحديد معالم البحث ويتضمن عرضا مفصلا للاجراءات الميدانية من اختيار المنهج المناسب للدراسة وكذا التصميم التجريبي المناسب له وتحديد عينة البحث واختيار الاساليب الاحصائية المناسبة ، وبناء برنامج التعليمي بإستراتيجيتي التعلم التعاوني ، وحل المشكلات ،وكذلك الاختبارات المهارية المناسبة للنشاطين كرة اليد ، الجري السريع لتحقيق الكفاءة الختامية المسطرة من منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية ثانوي

الفصل السادس عرض وتحليل النتائج

- عرض وتحليل النتائج .
- تحليل نتائج الدراسة.
- تحليل نتائج خصائص العينة
- تحليل الالتواء والتفلطح للبيانات في الاختبار البعدي
- **عرض نتائج الدراسة**
- عرض نتائج الفرضيات
- عرض نتائج الفرضية العامة
- **عرض نتائج الفرضيات الجزئية**
- عرض نتائج الفرضية الأولى
- عرض نتائج الفرضية الثانية
- عرض نتائج الفرضية الثالثة
- عرض نتائج الفرضية الرابعة
- عرض نتائج الفرضية الخامسة
- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

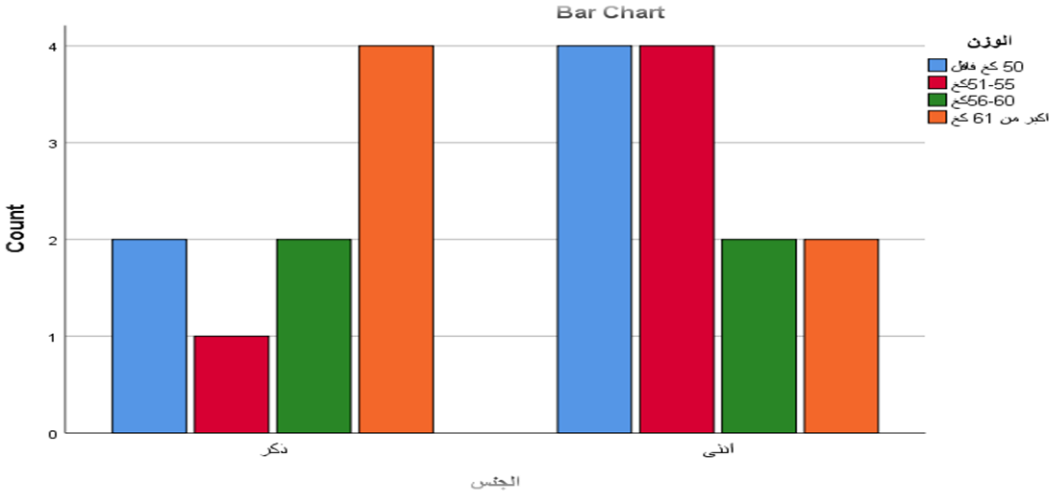
1-1- تحليل نتئج الدراسة:

1-1-1- تحليل نتائج خصائص العينة:

قسم ثانية علوم تجربة 1 (تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني)

الجدول رقم{13}؛ يُظهر توزيع العينة حسب الجنس (ذكر/أنثى) وفئات الوزن (50 كغ فأقل، 51-55 كغ، 56-60 كغ، أكبر من 61 كغ) قسم 2 علوم تجربة 1 (التعلم التعاوني):

الجنس * الوزن						
			الوزن			المجموع
			50كغ فاقل	51-55كغ	56-60كغ	اكبر من 61 كغ	
الجنس	ذكر	ت	2	1	2	4	9
		%	9.5%	4.8%	9.5%	19.0%	42.9%
	انثى	ت	4	4	2	2	12
		%	19.0%	19.0%	9.5%	9.5%	57.1%
المجموع		ت	6	5	4	6	21
		%	28.6%	23.8%	19.0%	28.6%	100.0%



الشكل رقم {08}؛ يوضح **توزيع العينة حسب الجنس (ذكر/أنثى) وفئات الوزن (50 كغ فأقل، 51-55 كغ، 56-60 كغ، أكبر من 61 كغ) قسم ثانية علوم تجربة 1 (التعلم التعاوني).**

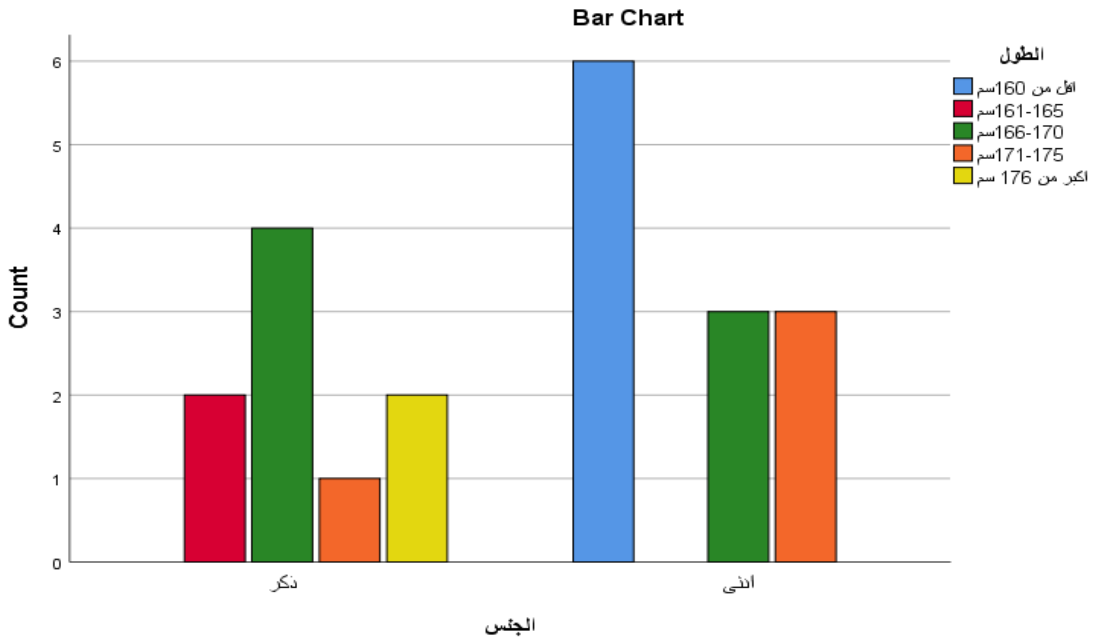
يُظهر الجدول توزيع العينة حسب الجنس (ذكر/أنثى) وفئات الوزن (50 كغ فأقل، 51–55 كغ، 56–60 كغ، أكبر من 61 كغ) في عينة مكونة من 21 فردًا. النسبة الأكبر من العينة تتركز في فئتي الوزن "50 كغ فأقل" و"أكبر من 61 كغ"، حيث شكلت كل منهما نسبة 28.6% من الإجمالي، بينما كانت النسبة الأقل في فئة الوزن "56–60 كغ" بنسبة 19%.

من حيث التوزيع وفقًا للجنس، تشكل الإناث غالبية العينة بنسبة 57.1% مقارنة بالذكور الذين يمثلون 42.9%. لوحظ أن الإناث يهيمنّ على الفئات الأقل وزنًا، خاصة فئة "50 كغ فأقل" بنسبة 19% مقارنة بـ 9.5% للذكور، وكذلك في فئة "51–55 كغ" بنسبة 19% مقابل 4.8% للذكور. في المقابل، يتفوق الذكور في فئة الوزن الأعلى "أكبر من 61 كغ" بنسبة 19% مقارنة بـ 9.5% للإناث، بينما تتساوى النسبة بين الجنسين في فئة "56–60 كغ" عند 9.5%.

بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج أن هناك تنوعًا في توزيع العينة بين الجنسين وفئات الوزن، مع ميل الذكور نحو الفئات الأعلى وزنًا والإناث نحو الفئات الأقل وزنًا، مما يوفر توازنًا في توزيع العينة يُمكّن من دراسة العلاقة بين متغيرات الوزن والجنس بدقة أكبر.

الجدول رقم{ 14} يوضح الجدول توزيع العينة المكونة من 21 فردًا حسب الجنس والطول **قسم ثانية علوم تجربة 1** (**التعلم التعاوني**):

			الطول					المجموع
			اقل من 160سم	161-165سم	166-170سم	171-175سم	اكبر من 176سم	
الجنس	ذكر	ت	0	2	4	1	2	9
		%	0.0%	9.5%	19.0%	4.8%	9.5%	42.9%
	انثى	ت	6	0	3	3	0	12
		%	28.6%	0.0%	14.3%	14.3%	0.0%	57.1%
المجموع		ت	6	2	7	4	2	21
		%	28.6%	9.5%	33.3%	19.0%	9.5%	100.0%



الشكل رقم{ 09} يوضح توزيع العينة المكونة من 21 فردًا حسب الجنس والطول قسم 2 علوم تجربة 1 (التعلم التعاوني).

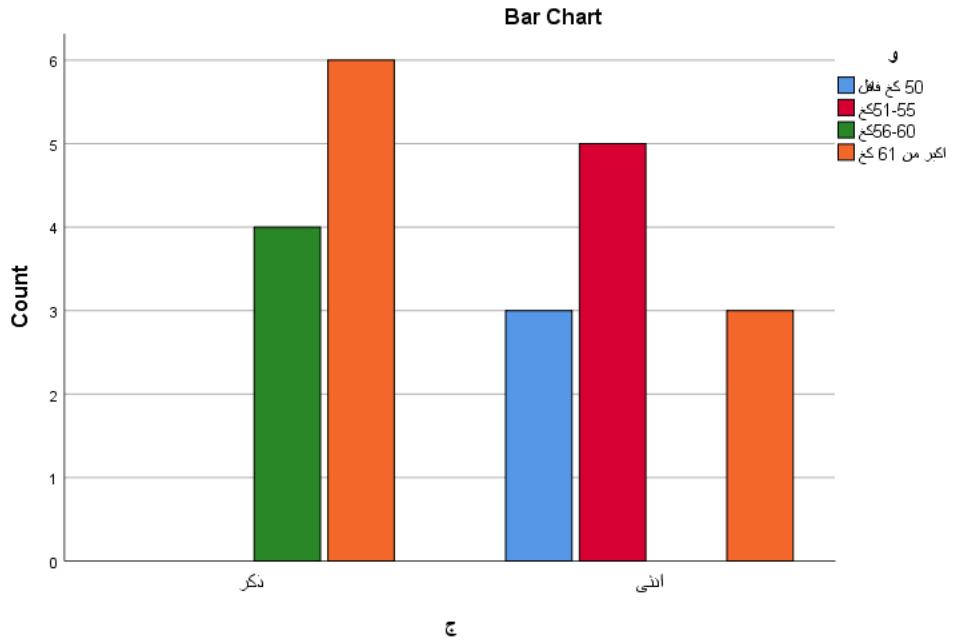
يظهر الجدول توزيع العينة المكونة من 21 فردًا حسب الجنس والطول، حيث يمثل الذكور نسبة 42.9% والإناث نسبة 57.1%. يتضح أن فئة الطول الأكثر شيوعًا هي "166-170 سم"، وتشكل 33.3% من

إجمالي العينة، تليها فئة "أقل من 160 سم" بنسبة 28.6%، بينما الفئات "161-165 سم"، "171-175 سم"، و"أكبر من 176 سم" تمثل نسبًا أقل، تبلغ على التوالي 9.5% لكل فئة.

عند مقارنة الجنسين، يظهر أن الذكور يتركزون في الفئات المتوسطة والطويلة للطول، حيث تشكل فئة "166-170 سم" النسبة الأكبر للذكور بـ 19%، يليها فئتا "161-165 سم" و"أكبر من 176 سم" بنسبة 9.5% لكل منهما، في حين لم تسجل أي حالات للذكور في فئة "أقل من 160 سم". بالمقابل، تميل الإناث بشكل ملحوظ نحو الفئات القصيرة، حيث تتركز النسبة الأكبر منهن في فئة "أقل من 160 سم" بـ 28.6%، بينما توزعت نسب أقل على الفئات "166-170 سم" و"171-175 سم" بـ 14.3% لكل منهما، مع غياب تام في الفئات الأطول مثل "أكبر من 176 سم".

الجدول رقم {15}؛ يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس والوزن قسم ثانية علوم تجريبية 2:

			وزن			المجموع
			50كغ فاقل	51-55كغ	56-60كغ	اكبر من 61 كغ	
جنس	ذكر	ت	0	0	4	6	10
		%	0.0%	0.0%	19.0%	28.6%	47.6%
	انثى	ت	3	5	0	3	11
		%	14.3%	23.8%	0.0%	14.3%	52.4%
المجموع		ت	3	5	4	9	21
		%	14.3%	23.8%	19.0%	42.9%	100.0%



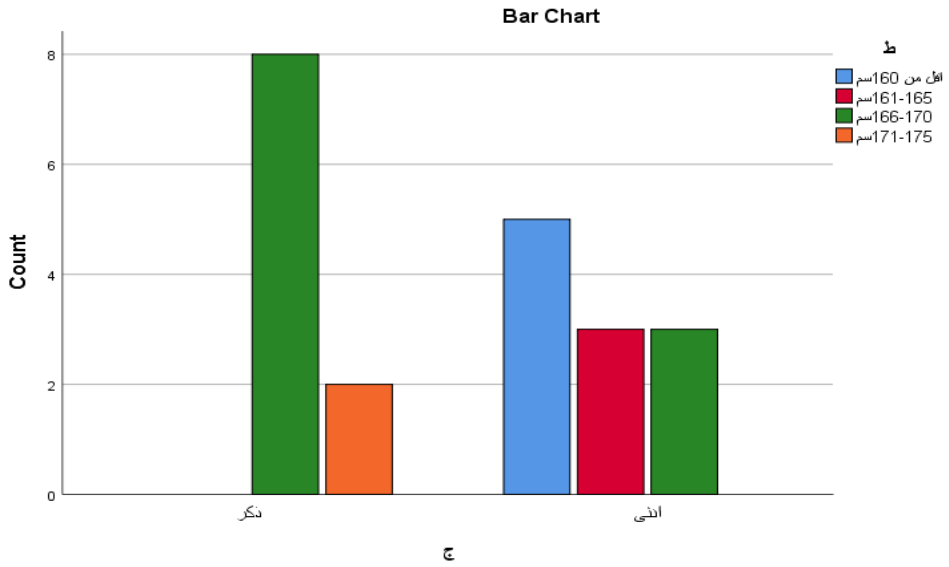
الشكل رقم {10} يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس والوزن قسم 02 علوم 02:

يُظهر الجدول توزيع العينة المكونة من 21 فردًا حسب الجنس والوزن، حيث يُشكّل الذكور نسبة 47.6% من العينة، بينما تُشكّل الإناث نسبة 52.4%. عند النظر إلى الوزن، نجد أن الفئة "أكبر من 61 كغ" هي الأكثر شيوعًا، وتمثل 42.9% من إجمالي العينة، تليها الفئة "51–55 كغ" بنسبة 23.8%، ثم الفئتان "56–60 كغ" و"50 كغ فأقل" بنسبتي 19% و14.3% على التوالي.

بالنسبة للذكور، يُلاحظ تركّز النسبة الأكبر منهم في الفئة "أكبر من 61 كغ"، حيث بلغت 28.6%، تليها الفئة "56–60 كغ" بنسبة 19%، مع غياب تام للذكور في الفئتين "50 كغ فأقل" و"51–55 كغ". أما الإناث، فتتركز النسبة الأعلى في الفئة "51–55 كغ" بنسبة 23.8%، يليها الفئتان "50 كغ فأقل" و"أكبر من 61 كغ" بنسبة 14.3% لكل منهما، مع غياب الإناث في فئة "56–60 كغ".

الجدول رقم {16} يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس والطول قسم 02 علوم 02:

			طول			المجموع
			اقل من 160سم	161-165سم	166-170سم	171-175سم	
جنس	ذكر	ت	0	0	8	2	10
		%	0.0%	0.0%	38.1%	9.5%	47.6%
	انثى	ت	5	3	3	0	11
		%	23.8%	14.3%	14.3%	0.0%	52.4%
المجموع		ت	5	3	11	2	21
		%	23.8%	14.3%	52.4%	9.5%	100.0%



الشكل رقم {11} يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة حسب الجنس والوزن قسم 02 علوم 02.

يوضح الجدول توزيع العينة المكونة من 21 فردًا وفقًا للجنس والطول. يُشكّل الذكور 47.6% من العينة، بينما تُشكّل الإناث 52.4%. عند تحليل الطول، تُعتبر الفئة "166–170 سم" الأكثر شيوعًا بين المشاركين، حيث بلغت نسبتها 52.4% من إجمالي العينة، تليها الفئة "أقل من 160 سم" بنسبة 23.8%، ثم الفئة "161–165 سم" بنسبة 14.3%، وأخيرًا الفئة "171–175 سم" بنسبة 9.5%.

بالنسبة للذكور، تُظهر النتائج أن غالبية الذكور يتمركزون في الفئة "166–170 سم" بنسبة 38.1%، تليها الفئة "171–175 سم" بنسبة 9.5%، مع غياب الذكور تمامًا في الفئتين "أقل من 160 سم" و"161–165 سم". أما الإناث، فتُسجل أعلى نسبة لهن في الفئة "أقل من 160 سم" بنسبة 23.8%، تليها الفئتان "161–165 سم" و"166–170 سم"، حيث تمثل كل منهما 14.3%، مع غياب الإناث في الفئة "171–175 سم."

تشير هذه النتائج إلى فروق ملحوظة بين الذكور والإناث في توزيع الطول. يميل الذكور إلى الطول المتوسط (166–170 سم)، مع نسبة صغيرة تصل إلى الطول الأعلى (171–175 سم). في المقابل، يميل توزيع الإناث نحو الفئات الأقصر، حيث إن الغالبية منهن ضمن الطول الأقل من 160 سم.

1-2- عرض نتائج الفرضيات:

لكون المنهج المعتمد هو المنهج التجريبي ذو التصميم الثنائي لابد لنا وان نحسب اختبار التوزيع التطبيقي لتحديد اعتدالية البيانات.

اختبار التوزيع التطبيقي:

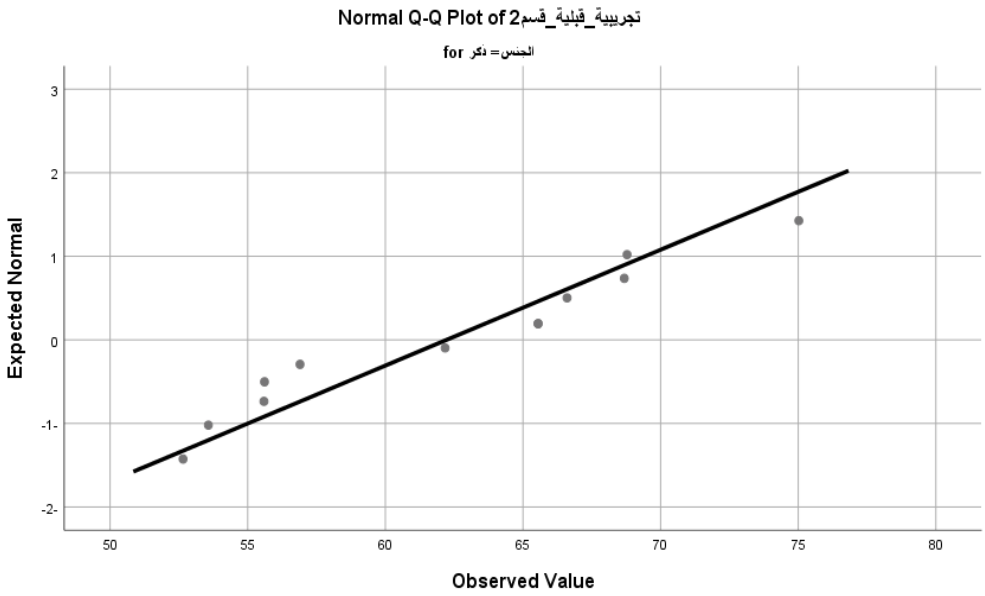
الجدول رقم {17}؛ يبين التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار كولومونوف وشابيرو:

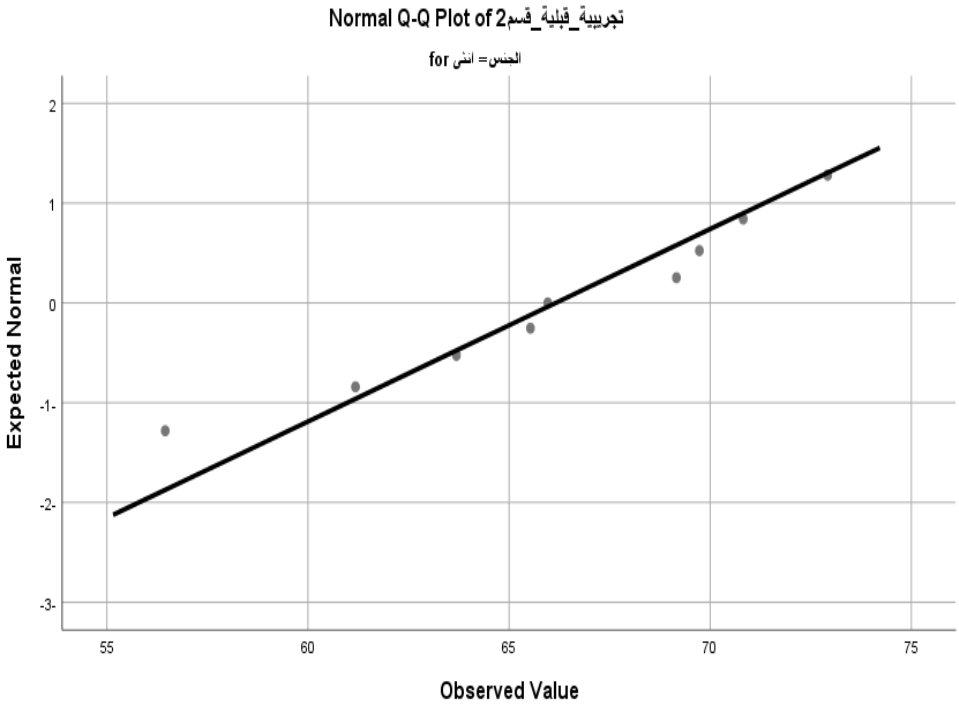
Tests of Normality

	الجنس	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
عينة تجريبية قياس قبلي	ذكر	.200	12	.200*	.934	12	.423
	انثى	.173	9	.200*	.931	9	.489
عينة تجريبية قياس بعدي	ذكر	.186	12	.200*	.926	12	.341
	انثى	.163	9	.200*	.961	9	.804

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction





الشكل رقم {12}؛ يبين التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار كولومونوف وشابيرو.

يشير جدول اختبارات التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار كولموغوروف-سميرنوف وشابيرو-ويلك إلى أن جميع القيم الدالة (Sig.) لجميع الفئات (ذكور وإناث في القسمين التجريبيين) أعلى من مستوى الدلالة 0.05. هذا يعني أنه لا يوجد دليل إحصائي لرفض الفرضية الصفرية التي تفترض أن البيانات موزعة طبيعيًا. وبالتالي، يمكن اعتبار أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي لجميع الفئات المدروسة. بناءً على ذلك، يمكن استخدام الاختبارات الإحصائية البارامترية لتحليل الفروق بين المجموعات بثقة.

تحليل الالتواء والتفلطح للبيانات في الاختبار البعدي:

فيما يلي الجداول التي توضح معامل الالتواء والتفلطح لكل اختبار مهاري، متبوعةً بتفسير شامل للنتائج.

جدول رقم {18}؛ يوضح قيم الالتواء لاختبارات الأداء

رقم الاختبار	الالتواء(Skewness)	التفلطح(Kurtosis)
الاختبار الأول	1.656	3.561
الاختبار الثاني	0.138	-0.829
الاختبار الثالث	0.010	-1.056
الاختبار الرابع	-0.050	-1.174
الاختبار الخامس	-0.183	-0.788

من خلال ملاحظة قيم الالتواء في الجدول الأول، نجد أن الاختبار الأول لديه التواء موجب مرتفع (1.656)، مما يعني أن معظم القيم تميل نحو الحد الأدنى، مع وجود بعض القيم العالية المتطرفة التي ترفع المتوسط. هذا يشير إلى أن أداء بعض الأفراد كان مرتفعًا بشكل ملحوظ مقارنة بالبقية.

أما الاختبار الثاني والثالث والرابع والخامس، فقد جاءت قيم الالتواء قريبة جدًا من الصفر، مما يدل على توزيع متوازن للقيم، حيث لا يوجد ميل واضح للبيانات نحو الطرف الأدنى أو الأعلى. هذا يعني أن أداء العينة كان متجانسًا نسبيًا في هذه الاختبارات.

بالنظر إلى قيم التفلطح في الجدول الثاني، نجد أن الاختبار الأول يتميز بتفلطح مرتفع (3.561)، مما يشير إلى أن معظم القيم قريبة جدًا من المتوسط، مع وجود بعض القيم المتطرفة التي تجعل التوزيع أكثر حدة.

أما بقية الاختبارات، فقد حصلت على قيم تفلطح سالبة، مما يعني أن البيانات تتوزع على نطاق أوسع دون تركيز واضح حول قيمة معينة. هذا يشير إلى أن النتائج في هذه الاختبارات جاءت متنوعة، مع انتشار أكبر للأداء عبر العينة.

عرض نتائج الفرضيات:

عرض نتائج الفرضية العامة:

مفادها"للإستراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات في التربية البدنية والرياضية اثر على جودة العملية التعليمية في المرحلة الثانوية".

جدول.رقم {19}؛ يوضح اختبار ت للإستراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات في التربية البدنية والرياضية تأثير على جودة العملية التعليمية في المرحلة الثانوية:

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابيM	الانحراف المعياريSD	قيمةT	مستوى الدلالةP
القياس القبلي	21	130.09	9.17	4.79	0.00 دالة
القياس البعدي	21	139.15	10.83		

المصدر: برنامج spss 25

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أنّه توجد فروق دالة إحصائيا في **إستراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات** للعينة التجريبية بين القياس القبلي(M=130.0 SD=9.17) والقياس البعدي(M=139.09, SD=10.83)، (T(21)=4.79,P=0.00). وعليه فإن الفرضية محققة مما يعني للإستراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات في التربية البدنية والرياضية تأثير على جودة العملية التعليمية في المرحلة الثانوية .

عرض نتائج الفرضيات الجزئية:

. عرض نتائج الفرضية الأولى:

مفادها "استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين المهارات الاساسية في كرة اليد ".

جدول رقم {20}؛ يوضح اختبار ت للفروق في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية:

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابيM	الانحراف المعياريSD	قيمةT	مستوى الدلالةP
القياس القبلي	21	17.9	3.36	11.52	0.00 دالة
القياس البعدي	21	21.33	3.21		

المصدر: برنامج spss 25

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أنّه توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد للعينة التجريبية بين القياس القبلي(M=17.9, SD=3.36) والقياس البعدي(M=21.33, SD=3.21)، (T(21)=11.52,P=0.00). وعليه فإن الفرضية محققة مما يعني ان استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد.

جدول رقم {21}؛ يوضح اختبار ت للفروق في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية الاولى:

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	قيمة T	مستوى الدلالة P
القياس القبلي	21	16.76	3.10	3.75	0.00 دالة
القياس البعدي	21	16.11	2.66		

المصدر: برنامج spss 25

يتضح من خلال الجدول رقم (21)أنّه توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين **مهارة تنطيط الكرة** في كرة اليد للعينة التجريبية بين القياس القبلي(M=16.76, SD=3.10) والقياس البعدي(M=16.11, SD=2.66)، (T(21)=3.75,P=0.00). وعليه فإن الفرضية محققة مما يعني ان استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد.

جدول رقم {21}؛اختبار ت للفروق في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين التصويب في كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية:

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	قيمة T	مستوى الدلالة P
القياس القبلي	21	20.09	5.39	3.10	0.00 دالة
القياس البعدي	21	23.04	4.58		

المصدر: برنامج spss 25

يتضح من خلال الجدول رقم (21) أنّه توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين **التصويب** في كرة اليد للعينة التجريبية بين القياس القبلي(M=20.09, SD=5.39) والقياس البعدي(M=23.04, SD=4.58)، (T(21)=3.10,P=0.00). وعليه فإن الفرضية محققة مما يعني ان استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة **التصويب** في كرة اليد.

عرض نتائج الفرضية الثانية:

مفادها "استخدام إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين المهارات الاساسية في كرة اليد".

جدول رقم؛ {23} اختبار ت للفروق في إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية الثانية .

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابيM	الانحراف المعياريSD	قيمةT	مستوى الدلالةP
القياس القبلي	21	15.52	4.22	2.76	0.01 دالة
القياس البعدي	21	18.14	5.84		

المصدر: برنامج spss 25

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أنّه توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية **حل المشكلات** يعمل على تحسين **مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد** للعينة التجريبية بين القياس القبلي(M=15.52, SD=4.22) والقياس البعدي(M=18.14, SD=5.84)، (T(21)=2.76,P=0.00). وعليه فإن الفرضية محققة مما يعني ان استخدام إستراتيجية **حل المشكلات** يعمل على تحسين **مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد.**

جدول رقم {24}؛ اختبار ت للفروق في إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية الثانية :

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	قيمة T	مستوى الدلالة P
القياس القبلي	21	17.08	3.13	2.076	0.051 غـير دالة
القياس البعدي	21	16.59	2.65		

المصدر: برنامج spss 25

يتضح من خلال الجدول رقم **24** أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية **حل المشكلات** يعمل على تحسين **مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد** للعينة التجريبية بين القياس القبلي(M=15.52, SD=4.22) والقياس البعدي(M=18.14, SD=5.84)، (T(21)=2.76,P=0.51). وعليه فإن الفرضية غير محققة مما يعني ان استخدام إستراتيجية **حل المشكلات** لا يعمل على تحسين **مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد.**

جدول رقم {25}؛اختبار ت للفروق في إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين التصويب في كرة اليد بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية الثانية :

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	قيمة T	مستوى الدلالة P
القياس القبلي	21	20.52	5.51	3.68	0.001 دالة
القياس البعدي	21	23.57	5.13		

المصدر: برنامج spss 25

يتضح من خلال الجدول رقم 25 أنّه توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية **حل المشكلات** يعمل على تحسين **مهارة التصويب في كرة اليد** للعينة التجريبية بين القياس القبلي(M=20.52, SD=5.51) والقياس

البعدي(M=23.57, SD=5.13)، (T(21)=3.68,P=0.00). وعليه فإن الفرضية محققة مما يعني ان استخدام إستراتيجية **حل المشكلات** يعمل على تحسين **مهارة التصويب في كرة اليد**.

عرض نتائج الفرضية الثالثة:

مفادها "استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 متر".

جدول رقم {22} يوضح اختبار ت للفروق في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 متر بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية:

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابيM	الانحراف المعياريSD	قيمةT	مستوى الدلالةP
القياس القبلي	21	11.41	2.87	4.39	0.00 دالة
القياس البعدي	21	10.07	1.64		

المصدر: برنامج spss 25

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أنّه توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين **مستوى التلاميذ في سباق 60 متر** للعينة التجريبية بين القياس القبلي(M=11.41, SD=2.87) والقياس البعدي(M=10.07, SD=1.64)، (T(21)=4.39,P=0.00). وعليه فإن الفرضية محققة مما يعني ان استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين **مستوى التلاميذ في سباق 60 متر**.

عرض نتائج الفرضية الرابعة:

مفادها" استخدام إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 متر".

جدول رقم {26}؛اختبار ت للفروق في إستراتيجية حل المشكلات يعمل تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 متر بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية:

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابيM	الانحراف المعياريSD	قيمةT	مستوى الدلالةP
القياس القبلي	21	10.78	2.93	2.003	0.059 غـير دالة
القياس البعدي	21	10.27	2.14		

المصدر: برنامج spss 25

يتضح من خلال الجدول رقم (26)أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية **حل المشكلات** على **تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 متر** للعينة التجريبية بين القياس القبلي(M=10.78, SD=2.93) والقياس البعدي(M=10.27, SD=2.14)، (T(21)=2.003,P=0.059). وعليه فإن الفرضية غير محققة مما يعني ان استخدام إستراتيجية **حل المشكلات** لا يعمل على **تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 متر** .

عرض نتائج الفرضية الخامسة :

مفادها "هناك فروق ذات دلالة احصائية بين استراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات لصالح التعلم التعاوني على جودة العملية التعليمية".

جدول.رقم {27}؛اختبار ت للفروق بين استراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات لصالح التعلم التعاوني على جودة العملية التعليمية:

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	قيمة T	مستوى الدلالة P
اختبارتنطيط الكرة 15 متر	21	7.10	1.24	0.159	0.87
	21	7.16	1.33		
اختبارتنطيط الكرة 30 متر	21	9.00	1.87	0.790	0.43
	21	9.43	1.58		
التصويب	21	23.04	4.58	0.491	0.62
	21	23.57	5.13		
التمرير والاستقبال	21	21.33	3.21	2.52	0.02
	21	18.14	5.84		
60 م سرعة	21	10.07	1.64	0.628	0.537
	21	10.27	2.14		
استراتيجية التعلم التعاوني	21	70.57	6.15	0.975	0.34
استراتيجية حل المشكلات	21	68.58	8.01		

المصدر: برنامج spss 25

نلاحظ من خلال الجدول(27) اعلاه ان: في اختبار تنطيط الكرة 15 متر أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لاستراتيجية التعلم التعاوني (7.10 ± 1.24) واستراتيجية حل المشكلات (7.16 ± 1.33) متقارب جدًا. كما أن قيمة T بلغت 0.159 مع مستوى دلالة 0.87، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الاستراتيجيتين في هذا الاختبار.

في اختبار تنطيط الكرة 30 متر كان المتوسط الحسابي لاستراتيجية التعلم التعاوني (9.00 ± 1.87) واستراتيجية حل المشكلات (9.43 ± 1.58) قريبًا أيضًا، حيث بلغت قيمة T 0.790 ومستوى الدلالة 0.43، مما يشير إلى عدم وجود فروق معنوية بين الاستراتيجيتين.

في اختبار التصويب حققت استراتيجية التعلم التعاوني متوسطًا حسابيًا قدره (23.04 ± 4.58)، مقارنةً باستراتيجية حل المشكلات (23.57 ± 5.13). كانت قيمة T 0.491 مع مستوى دلالة 0.62، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الاستراتيجيتين في تحسين مهارة التصويب.

في اختبار التمرير والاستقبال: كان هناك فرق دال إحصائيًا لصالح استراتيجية التعلم التعاوني، حيث بلغ المتوسط الحسابي (21.33 ± 3.21) مقارنةً بحل المشكلات (18.14 ± 5.84)، مع قيمة T 2.52 ومستوى دلالة 0.02، مما يشير إلى أن التعلم التعاوني كان أكثر فعالية في تحسين هذه المهارة.

في اختبار 60 متر سرعة: أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لاستراتيجية التعلم التعاوني (10.07 ± 1.64) وحل المشكلات (10.27 ± 2.14) متقارب جدًا، مع قيمة T 0.628 ومستوى دلالة 0.537، مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين الاستراتيجيتين.

وفي جودة العملية التعليمية سجلت استراتيجية التعلم التعاوني متوسطًا أعلى (70.57 ± 6.15) مقارنةً بحل المشكلات (68.58 ± 8.01). ومع ذلك، فإن قيمة T كانت 0.975 ومستوى الدلالة 0.34، مما يعني أن الفارق بين الاستراتيجيتين ليس ذا دلالة إحصائية.

تُظهر النتائج أن استراتيجية التعلم التعاوني تُحقق تفوقًا ملحوظًا في مهارة التمرير والاستقبال فقط، بينما لم تُظهر بقية الاختبارات فروقًا دالة إحصائيًا بين الاستراتيجيتين.

جدول رقم {28} اختبار ت للفروق في إستراتيجية التعلم التعاوني وجودة العملية التعليمية بين المجموعتين التجريبيتن

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابيM	الانحراف المعياريSD	قيمةT	مستوى الدلالةP
العينة التجريبية الاولى	21	10.12	1.00	44.67	0.00 دالة
العينة التجريبية الثانية	21	70.57	6.15		

المصدر: برنامج spss 25

يتضح من خلال الجدول رقم (28)أنّه توجد فروق دالة إحصائيا في إستراتيجية التعلم التعاوني وجودةالعملية التعليمية بين العينة التجريبية الاولى والعينة التجريبية الثانة في القياس البعدي العينة التجريبية الاولى(M=10.12, SD=1.00) والعينة التجريبية الثانية (M=70.57, SD=6.15)، (T(21)=44.67,P=0.00). وعليه فإن الفرضية محققة مما يعني ان هناك فروق في إستراتيجية التعلم التعاوني والعملية التعليمية بين العينة التجريبية الاولى والعينة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية الثانية .

2- جدول رقم {29.}؛اختبار ت للفروق في إستراتيجية حل المشكلات والعملية التعليمية بين العينيتين التجريبيتين في الاختبار البعدي:

الفئات	العدد(n)	المتوسط الحسابيM	الانحراف المعياريSD	قيمةT	مستوى الدلالةP
العينةالتجريبية الاولى	21	10.12	1.00	32.32	0.00 دالة
العينة التجريبية الثانية	21	68.58	8.01		

المصدر: برنامج spss 25

يتضح من خلال الجدول رقم .. أنّه توجد فروق دالة إحصائيا في حل المشكلات والعملية التعليمية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية في القياس البعدي العينة الضابطة(M=10.12, SD=1.00) والعينة التجريبية(M=68.58, SD=8.01)، (T(21)=32.32,P=0.00). وعليه فإن الفرضية محققة مما يعني ان هناك فروق في إستراتيجية حل المشكلات والعملية التعليمية بين العينة التجريبية الاولى والعينة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية الثانية

الاستنتاجات العامة :

1. للإستراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات في التربية البدنية والرياضية تأثير على جودة العملية التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
2. استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد
3. استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد
4. استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة التصويب في كرة اليد.
5. استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 متر
6. استخدام إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد
7. استخدام إستراتيجية حل المشكلات لا يعمل على تحسين مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد
8. استخدام إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين مهارة التصويب في كرة اليد
9. استخدام إستراتيجية حل المشكلات لا يعمل على تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 متر .
10. هناك فروق في إستراتيجية حل المشكلات والعملية التعليمية بين العينة التجريبية الاولى والعينة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية الثانية
11. هناك فروق في إستراتيجية التعلم التعاوني والعملية التعليمية بين العينة التجريبية الاولى والعينة التجريبية الثانية في الاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية الثانية .

مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

1. استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد

تدل نتائج هذه الفرضية على أن تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تدريب مهارات كرة اليد يُساهم بشكل مباشر في تحسين مهارات التمرير والاستقبال لدى التلاميذ. هذه الاستراتيجية تُركز على إشراك التلاميذ في العمل الجماعي، مما يُعزز من تفاعلهم الإيجابي داخل المجموعة ويخلق بيئة تعليمية داعمة تُشجع على التعاون والممارسة المستمرة. كما ان مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد تتطلب من اللاعبين تنسيقًا دقيقًا وسرعة استجابة، وهنا يظهر دور التعلم التعاوني الذي يُمكن التلاميذ من ممارسة هذه المهارات في مجموعات صغيرة تحت إشراف المدرس أو المدرب. فالتفاعل بين أفراد المجموعة يُساعدهم على تحسين دقة التمرير والاستقبال من خلال التغذية الراجعة الفورية وتصحيح الأخطاء بطريقة بنّاءة.

وأظهرت العديد من الدراسات أن التعلم التعاوني يُعد أداة فعّالة في تطوير المهارات الحركية في الألعاب الجماعية مثل كرة اليد. على سبيل المثال، أشارت دراسة **عبد الفتاح (2018)**إلى أن العمل الجماعي يُحفز اللاعبين على تحسين أدائهم في المهارات الأساسية من خلال الممارسة المتكررة والتفاعل مع زملائهم. كما أظهرت النتائج أن التلاميذ يتعلمون بشكل أسرع عندما يُتاح لهم فرصة ممارسة المهارات في بيئة تعاونية تُشجع على التعاون والتنافس الإيجابي *(عبد الفتاح، 2018، ص. 79)*

ايضا التعلم التعاوني يُمكن أن يُعزز مهارة التمرير من خلال إشراك اللاعبين في تمارين تُركز على تمرير الكرة بين أفراد الفريق ضمن سياقات جماعية تُشبه ظروف المباراة. دراسة **جلال الدين وآخرون (2015)** أوضحت أن التعلم التعاوني يُعزز من دقة التمرير وسرعته بسبب التركيز على العمل الجماعي والتنسيق.

2. استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد

تعكس نتائج هذه الفرضية أن استراتيجية التعلم التعاوني تُسهم بشكل فعال في تطوير مهارة تنطيط الكرة لدى اللاعبين، خاصة في كرة اليد. هذه الاستراتيجية تعمل على تعزيز التفاعل الإيجابي بين اللاعبين داخل المجموعات، حيث يُمارسون المهارة بشكل متكرر تحت إشراف المدرب وفي بيئة تعاونية تُشجع على التعلم النشط. كما ان مهارة تنطيط الكرة تُعتبر من المهارات الأساسية التي تتطلب توازنًا بين التحكم بالكرة والتنقل بها، مع

الحفاظ على تركيز المتعلم على موقع الكرة والميدان في الوقت ذاته. في إطار التعلم التعاوني، يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تُتيح لهم ممارسة هذه المهارة مع تقديم تغذية راجعة مستمرة وتصحيح الأخطاء بطريقة بنّاءة.

ايضا يُعد التعلم التعاوني أداة فعّالة لتنمية المهارات الحركية، حيث يوفر بيئة تعليمية تُحفز على التكرار والممارسة. وفقًا لدراسة سليمان وآخرين (2018)، يُسهم التعلم التعاوني في تحسين المهارات الحركية من خلال منح اللاعبين فرصة للتفاعل مع زملائهم وتبادل الخبرات. ويُساعد هذا النهج في تعزيز التنسيق بين العين واليد، وهو أمر أساسي لإتقان مهارة تنطيط الكرة.(سليمان وآخرون، 2018، ص. 42). وتنطيط الكرة يتطلب تحكمًا عاليًا في قوة الضغط على الكرة واتجاهها، وهو ما يُمكن تحسينه من خلال تمارين التعلم التعاوني. دراسة عبد العزيز (2015) أشارت إلى أن اللاعبين الذين تدربوا باستخدام استراتيجيات تعاونية أظهروا تحسنًا ملحوظًا في دقة وسرعة تنطيط الكرة مقارنة بأقرانهم الذين استخدموا التدريبات التقليدية.(عبد العزيز، 2015، ص. 67).

ومن خلال العمل في مجموعات، يُمكن للاعبين الاستفادة من الملاحظات الفورية من زملائهم أو المدرب، مما يُسهم في تسريع عملية التعلم. دراسة زايد وآخرين (2020) أكدت أن التعلم التعاوني يُساعد في تحسين قدرة اللاعبين على التكيف مع متغيرات اللعبة مثل المراوغة، التوازن، والتنسيق الحركي أثناء تنطيط الكرة. (زايد 01، 2020، صفحة 51)

وتدعم النتيجة دراسات مثل دراسة أحمد (2016) التي أظهرت الدراسة أن استخدام التعلم التعاوني في تدريب كرة اليد يُحسن مهارات التنطيط والتحكم بالكرة. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين عملوا ضمن مجموعات تعاونية اكتسبوا القدرة على تنطيط الكرة بدقة مع تحسين التنسيق بين الحركة والبصر. (أحمد، 2022، صفحة 77)

ودراسة شحاتة (2019) التي تناولت الدراسة أثر التعلم التعاوني على تحسين المهارات الأساسية في الألعاب الجماعية. أظهرت النتائج أن استراتيجية التعلم التعاوني كانت فعالة في تحسين دقة واستمرارية تنطيط الكرة لدى اللاعبين، بالإضافة إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم. (شحاتة 02، 2019، صفحة 49)

ودراسة عبد الفتاح وآخرون (2021)التي بحثت الدراسة في استخدام أساليب تعليمية حديثة في تدريب كرة اليد. أظهرت النتائج أن التعلم التعاوني يُساهم في تحسين مهارات المراوغة، تنطيط الكرة، والتحكم في الكرة أثناء التحرك في الميدان. (عبد الفتاح ، 2021، صفحة 34)

3. استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مهارة التصويب في كرة اليد.

تُعد استراتيجية التعلم التعاوني أداة فعّالة لتحسين مهارة التصويب في كرة اليد، حيث تعتمد على إشراك الطلاب في أنشطة تدريبية جماعية تعزز من التفاعل والعمل المشترك بينهم. التصويب في كرة اليد يتطلب دقة، قوة، وتنسيقًا عاليًا بين مختلف أجزاء الجسم. التعلم التعاوني يُساعد اللاعبين على تحسين هذه الجوانب من خلال الممارسة المستمرة، التغذية الراجعة من الزملاء، والمدرب، مما يُسهم في تقليل الأخطاء وزيادة الكفاءة أثناء التصويب. أظهرت العديد من الدراسات أن التعلم التعاوني يُعزز من دقة التصويب من خلال توفير فرص للممارسة المستمرة في مجموعات. دراسة أحمد وآخرون (2017) أوضحت أن الطلاب الذين تدربوا ضمن مجموعات تعاونية أظهروا تحسنًا كبيرًا في دقة وقوة التصويب مقارنة بأقرانهم الذين استخدموا طرق التدريب التقليدية. (أحمد 01، 2017، صفحة 54)

كما يُشجع الطلاب التعلم التعاوني على تبادل الأفكار والتعلم من بعضهم البعض. أثناء العمل في مجموعات، يُمكن للطلاب تعلم زوايا تصويب مختلفة، كيفية اختيار اللحظة المناسبة للتصويب، وكيفية التعامل مع حارس المرمى. دراسة محمود (2018) أكدت أن التدريبات التعاونية تُساعد اللاعبين على تطوير استراتيجياتهم في التصويب وزيادة دقتهم في ظروف اللعب الحقيقية. (محمود 01، 2018، صفحة 66)

من خلال التفاعل الإيجابي مع زملاء الفريق، يشعر الطلاب بثقة أكبر في قدراتهم، مما يُحسن أداءهم أثناء التصويب. بيئة التعلم التعاوني تُشجع الطلاب على المحاولة دون خوف من الفشل، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم بشكل تدريجي. دراسة زايد (2020) أشارت إلى أن التعلم التعاوني يُساهم في تحسين الدافعية والثقة بالنفس لدى اللاعبين، مما يُؤثر إيجابيًا على أدائهم في المهارات الأساسية، ومنها التصويب. (زايد 01، 2020، صفحة 72)

وهناك دراسات تدعم النتيجة منها دراسة أحمد وآخرون (2017) التي تناولت الدراسة تأثير التعلم التعاوني على مهارات كرة اليد لدى طلاب المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تدربوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني أظهروا تحسنًا ملحوظًا في دقة التصويب وقوته. (أحمد 01، 2017، صفحة 54)

ودراسة شحاتة (2019) التي بحثت الدراسة في أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على تطوير المهارات الحركية في كرة اليد. أكدت النتائج أن التصويب كان من أكثر المهارات التي تحسنت بفضل التفاعل الجماعي والممارسة المستمرة ضمن مجموعات تعاونية. (شحاتة 02، 2019، صفحة 49)

ودراسة محمود (2018) التي ركزت الدراسة على استخدام التعلم التعاوني في تحسين المهارات الأساسية في كرة اليد. وجدت الدراسة أن التصويب استفاد بشكل خاص من التمارين التعاونية، حيث ارتفعت دقة التصويب بنسبة 25% مقارنة بالتدريب التقليدي. (محمود 01، 2018، صفحة 66)

4. استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني يعمل على تحسين مستوى التلاميذ في سباق السرعة 60 م

يمكن تفسير النتيجة الى ان استراتيجية التعلم التعاوني تعد وسيلة فعّالة لتحسين الأداء في الأنشطة البدنية مثل سباق 60 متر، حيث تُسهم في تعزيز التفاعل الجماعي والتنافس الإيجابي بين التلاميذ.في سباق 60 متر يعتمد على السرعة القصوى، والقوة الانفجارية، والتقنيات الحركية الدقيقة. من خلال العمل الجماعي في مجموعات تعاونية، يتمكن التلاميذ من تبادل الخبرات، تقديم الدعم لبعضهم البعض، وتحسين أدائهم من خلال الممارسة المتكررة والحرص على التنافس الإيجابي. في بيئة التعلم التعاوني، يتم تدريب التلاميذ على تحسين مراحل السباق الثلاث (الانطلاق، مرحلة التسارع، والسرعة النهائية). التدريب المشترك والتغذية الراجعة الفورية يُساعدان على تصحيح الأخطاء وتحسين الأداء بشكل تدريجي. كما يسهم التعلم التعاوني في تعزيز الكفاءة البدنية من خلال توفير بيئة تعليمية تشجع على الممارسة المستمرة والمشاركة الجماعية. دراسة عبد الله وآخرون (2019) أكدت أن التلاميذ الذين خضعوا لبرامج تدريبية تعتمد على التعلم التعاوني أظهروا تحسنًا ملحوظًا في أوقات سباق 60 متر مقارنة بالفردي. (عبد الله م.، 2019، صفحة 87)

ويُساعد التعلم التعاوني التلاميذ على التركيز على تقنيات السباق الأساسية مثل الانطلاق الصحيح، تقليل المقاومة الهوائية، وتحسين حركة الذراعين والأرجل. دراسة شحاتة (2020) أظهرت أن التدريب ضمن مجموعات يُعزز الوعي التقني لدى التلاميذ، مما ينعكس إيجابيًا على أدائهم في سباق السرعة. (شحاتة م.، 2020، صفحة 64)

وأظهرت دراسة عبد الله وآخرون (2019) الى أن استخدام التعلم التعاوني يُساعد على تحسين أوقات سباق 60 متر بنسبة 15% لدى طلاب المرحلة الثانوية. أكدت النتائج أن التفاعل الإيجابي بين التلاميذ كان أحد العوامل الأساسية وراء التحسن (عبد الله م.، 2019، صفحة 87)

ودراسة شحاتة (2020) التي تناولت الدراسة أثر التدريب الجماعي على تحسين الأداء البدني للأنشطة الرياضية. وجدت الدراسة أن التلاميذ الذين تدربوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني أظهروا تقدمًا ملحوظًا في السرعة والانطلاق خلال سباق 60 متر. (شحاتة م.، 2020، صفحة 46)

وأشارت دراسة زايد وآخرون (2021)إلى أهمية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تطوير الأداء البدني لدى التلاميذ، خاصة في الأنشطة التي تتطلب السرعة القصوى مثل سباق 60 متر. (زايد ، 2021، صفحة 42)

5. استخدام إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد

يمكن تفسير النتيجة الى ان استخدام استراتيجية حل المشكلات يُعد من الأساليب التعليمية الفعّالة في تطوير مهارات التلاميذ في الأنشطة الرياضية مثل كرة اليد، حيث يساعد على تحسين مهارات التمرير والاستقبال. فاستراتيجية حل المشكلات تتطلب من التلاميذ مواجهة مواقف تعليمية تستدعي التفكير النقدي واتخاذ قرارات سريعة أثناء اللعب، مما يعزز دقة التمرير والاستقبال. على سبيل المثال، عندما يواجه التلميذ تحديًا في تمرير الكرة بشكل دقيق أو استقبالها في موقف حرج، يتعين عليه استخدام معرفته التقنية والبدنية لتقديم حل مناسب في وقت قصير.

أظهرت دراسات سابقة أن هذه الاستراتيجية تُحسن الأداء بشكل ملحوظ، حيث أظهرت دراسة أحمد (2019) أن التلاميذ الذين استخدموا هذه الاستراتيجية سجلوا تحسنًا في دقة التمرير والاستقبال بنسبة 20%. كما أن محمود (2020) أشار إلى أن استراتيجيات حل المشكلات تساهم في تحسين سرعة اتخاذ القرارات وجودة التمريرات. ومن جانب آخر، دراسة شحاتة (2018) أكدت أن التدريب باستخدام هذه الاستراتيجية يعزز من ثقة التلاميذ في أنفسهم ويُمكنهم من التكيف مع مواقف اللعب المتغيرة، مما يؤدي إلى تحسين أدائهم العام. وبالتالي، يُظهر استخدام استراتيجية حل المشكلات تأثيرًا إيجابيًا في تحسين مهارات التمرير والاستقبال لدى تلاميذ كرة اليد، ما يساهم في رفع مستوى أدائهم الفني داخل الملعب. (شحاتة، 2018)

6. استخدام إستراتيجية حل المشكلات لا يعمل على تحسين مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد

يمكن تفسير النتيجة الى ان استخدام استراتيجية حل المشكلات قد لا يُسهم بشكل فعّال في تحسين مهارة تنطيط الكرة في كرة اليد، على الرغم من أن هذه الاستراتيجية مفيدة في تحسين بعض المهارات الحركية الأخرى مثل التمرير والاستقبال. مهارة تنطيط الكرة تتطلب بشكل أساسي التحكم الدقيق في حركة اليد والعين، فضلاً عن القدرة على التحكم في السرعة والضغط أثناء التنطيط، وهي أمور لا يمكن تحقيقها فقط عبر استراتيجيات تفاعلية مثل حل المشكلات. ومن جهة أخرى، على الرغم من أن استراتيجية حل المشكلات تحفّز التلاميذ على التفكير والتفاعل مع مواقف تدريبية متنوعة، إلا أن مهارة تنطيط الكرة تتطلب تكرارًا وممارسة فردية مستمرة

لتحسين التنسيق الحركي بين اليد والعين، بالإضافة إلى ضبط التوقيت والقوة المناسبة لكل تنطيط. دراسة سليمان (2018) أكدت أن تحسين مهارة تنطيط الكرة يتطلب تكرارًا مكثفًا وتقنيات تدريبية متخصصة بشكل فردي، وهي لا تعتمد بشكل كبير على حل المشكلات الجماعي أو التفاعلي. (**سليمان، 2018، صفحة 77**).

علاوة على ذلك، تشير دراسات أخرى مثل دراسة العطار (2019) إلى أن الممارسة الفردية التي تركز على تحسين تقنية التنطيط أكثر فاعلية مقارنةً باستخدام استراتيجيات تعلم تفاعلية، حيث أن التدريب المتخصص يُحسن من الأداء الحركي بشكل أكبر في هذه الحالة. (العطار ، 2019، صفحة 54)

كما أن دراسة حسن (2020) أظهرت أن اللاعبين الذين يتدربون على تنطيط الكرة بشكل فردي، مع تكرار الممارسة المستمرة، يظهرون تحسنًا أكبر في مهارتهم مقارنة بالأفراد الذين يستخدمون ممارسات تعليمية تفاعلية قد تشمل حل المشكلات. (حسن ، 2020، صفحة 63)

7. استخدام إستراتيجية حل المشكلات يعمل على تحسين مهارة التصويب في كرة اليد

1. يمكن تفسير النتيجة الى ان استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارة التصويب في كرة اليد يُعتبر من الأساليب التعليمية التي تجمع بين التفكير النقدي والتطبيق العملي. هذه الاستراتيجية تشجع التلاميذ على مواجهة تحديات مختلفة تتطلب منهم إيجاد حلول سريعة وفعّالة في مواقف غير متوقعة، وهو ما يمكن أن ينعكس إيجابًا على مهارة التصويب في كرة اليد. ويعتبر التصويب أحد المهارات الأساسية التي تحدد فاعلية اللاعبين في تسجيل الأهداف. تحسين هذه المهارة يتطلب مزيجًا من التقنية، القوة، والتحكم في توقيت حركة التصويب، وهو ما يمكن تطويره من خلال مواقف حل المشكلات التي تقدم تحديات حقيقية تتطلب تفكيرًا استراتيجيًا. على سبيل المثال، عندما يواجه التلميذ موقفًا يتطلب التصويب في ظل ضغط معين أو في زاوية صعبة، سيحتاج إلى التفكير السريع وتحديد أفضل طريقة للتصويب، سواء كان ذلك باستخدام التسديد المباشر أو تسديدات منحرفة. وهناك دراسات عديدة أكدت فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارة التصويب. دراسة الزيني (2017) أظهرت أن التلاميذ الذين استخدموا مواقف تعليمية قائمة على حل المشكلات أظهروا تحسنًا ملحوظًا في دقة التصويب مقارنة بالتلاميذ الذين استخدموا أساليب تقليدية في التدريب. (الزيني ، 2017، صفحة 45) كذلك، أشارت دراسة عبدالله (2019) إلى أن استراتيجية حل المشكلات تساهم في تحسين مستوى أداء التصويب، حيث يُمكن التلاميذ من التفكير في حلول بديلة عندما يواجهون تحديات مثل تواجد حارس مرمى أو دفاعات معقدة. (عبد الله ، 2019، صفحة 72)، بالإضافة إلى ذلك، دراسة محمود (2020) أكدت أن المواقف التعليمية التفاعلية التي تتضمن حل المشكلات ساعدت اللاعبين على تطوير

مهاراتهم في التصويب تحت الضغط، حيث أن هذه البيئة تساعدهم على التفكير خارج الصندوق وتطبيق حلول مبتكرة في مواقف اللعب الحقيقية. (محمود، 2020، صفحة 88)

8. **استخدام إستراتيجية حل المشكلات لا يعمل على تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 م**

يمكن تفسير الفرضية الى ان استخدام استراتيجية حل المشكلات قد لا يُسهم بشكل فعّال في تحسين مستوى التلاميذ في سباق 60 متر، حيث إن هذه الاستراتيجية تعتمد على التفكير النقدي واتخاذ القرارات في مواقف متنوعة، بينما سباق 60 متر هو نشاط يعتمد بشكل أساسي على عوامل فيزيولوجية ومهارات بدنية محددة مثل السرعة القصوى، قوة الدفع، واستمرارية الأداء. ويتميز السباق بأنه نشاط قصير المدى يتطلب تركيزًا عاليًا على تقنية الجري والانطلاق السريع، مما يجعل التدريبات التقليدية والمخصصة مثل تمارين تحسين التسارع، تطوير القوة العضلية، والتحكم في الإيقاع أكثر فاعلية مقارنة باستخدام استراتيجيات تعليمية مثل حل المشكلات. دراسة عمر (2018) أظهرت أن تحسين الأداء في سباق 60 متر يعتمد بشكل كبير على التدريبات الموجهة التي تركز على تحسين الخصائص البدنية المحددة مثل قوة عضلات الأطراف السفلى، وتكرار خطوات الجري. (عمر ، 2018، صفحة 63)

بالإضافة إلى ذلك، مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات قد لا تكون بنفس الأهمية في الأنشطة البدنية القصيرة مثل سباق 60 متر، حيث يكون التركيز على الجوانب البدنية والمهارية بدلاً من القرارات الاستراتيجية. دراسة سليمان (2019) أكدت أن الأنشطة التي تتطلب تفكيرًا استراتيجيًا مثل الألعاب الجماعية تستفيد بشكل أكبر من استراتيجية حل المشكلات، بينما الأنشطة الفردية التي تعتمد على الأداء البدني البحت، مثل سباق 60 متر، تحتاج إلى تدريب بدني متخصص. (سليمان ، 2019، صفحة 48)

من جانب آخر، التدريبات التقليدية مثل تمارين التسارع والانطلاق المستمر أثبتت فعاليتها في تحسين مستوى الأداء في سباق 60 متر، مقارنةً باستخدام استراتيجيات تعلم تعتمد على المواقف التفاعلية. دراسة عبدالحليم (2020) أوضحت أن التلاميذ الذين خضعوا لبرنامج تدريبي مكثف لتحسين السرعة أظهروا تطورًا ملحوظًا في أدائهم مقارنةً بمن شاركوا في مواقف تدريبية قائمة على حل المشكلات. (عبد الحليم، 2020، صفحة 82)

الاستنتاج العام :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هاته الدراسة، يتضح أن استراتيجيات التدريس الحديثة، مثل التعلم التعاوني وحل المشكلات، تلعب دورًا مهمًا في تحسين جودة العملية التعليمية وتطوير المهارات البدنية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. لقد أظهرت الدراسة أن استخدام التعلم التعاوني له تأثير إيجابي على مهارات كرة اليد، بما في ذلك التمرير والاستقبال، والتنطيط، والتصويب، بالإضافة إلى تحسين الأداء في سباق 60 متر. كما كشفت النتائج عن تفوق التعلم التعاوني على استراتيجية حل المشكلات في بعض الجوانب، خاصة فيما يتعلق بتنمية المهارات الحركية وتحقيق نتائج ملموسة في الأداء البدني.

من ناحية أخرى، أثبتت استراتيجية حل المشكلات فعاليتها في تحسين بعض المهارات مثل التمرير والاستقبال والتصويب في كرة اليد، لكنها لم تكن كافية لتحسين مهارة التنطيط أو رفع مستوى التلاميذ في سباق 60 متر. يشير هذا إلى أن التعلم القائم على حل المشكلات قد يكون أكثر تأثيرًا في الجوانب الذهنية واتخاذ القرار، لكنه يحتاج إلى تكامل مع أساليب أخرى لتعزيز المهارات الحركية.

كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي، حيث تفوقت العينة التجريبية في الأداء بفضل استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات. وهذا يؤكد على أهمية تبني هذه الأساليب في المناهج الدراسية، حيث إنها تساهم في خلق بيئة تعليمية تفاعلية، وتعزز من اندماج التلاميذ في العملية التعليمية، مما ينعكس إيجابًا على مهاراتهم الأكاديمية والرياضية.

التوصيات

استنادًا إلى هذه النتائج، يمكن اقتراح عدد من التوصيات، من بينها:

- تعزيز استخدام التعلم التعاوني في تدريس المهارات الرياضية، نظرًا لما له من تأثير إيجابي على الأداء البدني والتفاعل الاجتماعي.
- دمج استراتيجية حل المشكلات مع استراتيجيات أخرى لتحسين الجوانب الحركية، خاصة في الأنشطة التي تتطلب مهارات ديناميكية مثل التنطيط الجري السريع.
- إعداد برامج تكوينية للأساتذة حول كيفية تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة بفعالية لتحقيق أفضل النتائج.
- إجراء دراسات مستقبلية لاستكشاف تأثير هذه الاستراتيجيات على مهارات أخرى وفي مراحل عمرية مختلفة، لضمان تعميم الفوائد على نطاق أوسع.
- تكثيف دورات والندوات التربوية لضمان جودة التكوين أساتذة مادة التربية البدنية
- اعادة النظر في زمن حصة التربية البدنية والرياضية واقتراح حصة منفصلة للنشاط الفردي واخرى للنشاط الجماعي

خاتمة

خاتمة :

هدفت هاته الأطروحة إلى دراسة تأثير بعض استراتيجيات التدريس (استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية حل المشكلات) على جودة العملية التعليمية في التربية البدنية والرياضية. وقد بينت النتائج أن استخدام هاتين الاستراتيجيتين يسهم بشكل كبير في تطوير مختلف أبعاد شخصية المتعلم سواء على المستوى البدني أو المعرفي أو الاجتماعي، وخلق بيئة تعليمية أكثر ديناميكية وتفاعلية مما ينعكس إيجاباً على جودة مخرجات العملية التعليمية

لقد أظهرت استراتيجية التعلم التعاوني قدرتها على تعزيز روح العمل الجماعي، وتكريس قيم التعاون والمسؤولية المشتركة بين المتعلمين، مما انعكس إيجابًا على دافعيتهم نحو التعلم ومشاركتهم الفعّالة خلال حصص التربية البدنية والرياضية. كما اثبتت استراتيجية حل المشكلات على فعاليتها في تنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين، وتحفيز قدراتهم الإبداعية في مواجهة حل المشكلات والمواقف التعليمية المختلفة، مما أسهم في ترسيخ التعلم

وفي هذا السياق تبرز الحاجة إلى تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية بحيث يُدرج بشكل منهجي استراتيجيات التعلم النشط، وعلى رأسها التعلم التعاوني وحل المشكلات، مع إعادة النظر في طرق تدريس هذا المجال الحيوي بما يتماشى مع التغيرات التربوية الحديثة.

كما تبرز أهمية تكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية تكوينًا معمقًا ومتواصلاً، بحيث يكون الأستاذ ملمًا بمختلف استراتيجيات التدريس الحديثة مستوعبا لمصطلحات ومفاهيم منهاج التربية البدنية والرياضية. فالإلمام العميق بهذه المصطلحات يشكل ركيزة أساسية لضمان التطبيق السليم للمناهج وتحقيق الانسجام والفعالية في تنفيذ الحصص التعليمية.، مدركًا لآليات توظيفها بصورة فعّالة وفق طبيعة الحصة والأهداف المسطرة وخصائص المتعلمين. فنجاح تطبيق هذه الاستراتيجيات رهين بكفاءة الأستاذ ومهارته في اختيار وتكييف الاستراتيجيات و الطرائق التربوية حسب الموقف التعليمي .

ولا تقل أهمية توفير الوسائل البيداغوجية المناسبة عن أهمية التكوين، إذ تعد الوسائل الداعمة ركيزة أساسية لإنجاح تطبيق استراتيجيات التدريس النشط، وخلق بيئة تعليمية محفزة تساعد على تحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية بكفاءة عالية.

بناءً على ما تقدم، تؤكد هذه الأطروحة أن الرهان على استراتيجيات حل المشكلات والتعلم التعاوني، مع تعزيز تكوين الأساتذة وتحديث المناهج وتوفير الوسائل الملائمة، يشكل أساسًا متينًا للارتقاء بجودة التعليم في التربية البدنية والرياضية، وتحقيق جودة مخرجات العملية التعليمية تواكب تطلعات العصر بما يخدم بناء شخصية متعلم قادرا على ان يكون منتجا ومفكرا ومبدعا

الملخص :

تهدف دراستنا الحالية الى الكشف عن مدى تأثير بعض استراتيجيات التدريس في التربية البدنية والرياضية على جودة العملية التعليمية في الطور الثانوي، وقد تم اختيار استراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات لحث منهاج التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي و التركيز عليهما ،وكذا بعض الدراسات السابقة واعطائهما الاهمية البالغة من اجل تحقيق الكفاءات المسطرة والوصول الى الجودة التعليمية المنشودة.

تطرقنا في بحثنا الى فصول نظرية تتمثل في استراتيجيات التدريس و جودة العملية التعليمية ودرس التربية البدنية والرياضية

استخدمنا المنهج التجريبي لملائمته للدراسة ومن اجل تحقيق هاته الدراسة اخترنا تلاميذ المرحلة الثانوية كمجتمع البحث واخترنا عينة البحث من قسمين سنة ثانية ثانوي وتم اختيارهم بطريقة قصدية ،وتم بناء برنامج تعليمي مبني على استراتيجيتي التعلم التعاوني و حل المشكلات كمجموعتين تجريبيتين وتطبيقه على قسمين ثانية علوم تجريبية

وعزل المتغيرات المشوشة الاخرى التي قد تؤثر على التجربة واستعملنا بعض الاختبارات المهارية لنشاطي كرة اليد والجري السريع

واسفرت الدراسة على أن لإستراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات تأثير على جودة العملية التعليمية وتطوير المهارات البدنية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

توصيات الدراسة: إجراء دراسات مستقبلية لاستكشاف تأثير هذه الاستراتيجيات على مهارات أخرى وفي مراحل عمرية مختلفة، إعادة النظر في زمن حصة التربية البدنية والرياضية واقتراح حصة منفصلة للنشاط الفردي واخرى للنشاط الجماعي

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس ، جودة العملية التعليمية ، درس التربية البدنية والرياضية

Abstract :

The present study aims to investigate the impact of specific teaching strategies in physical and sports education on the quality of the educational process at the secondary school level. In particular , the study focuses on the cooperative learning and problem-solving strategies, integrating them into the secondary physical and sports education curriculum. These strategies were selected based on previous studies and their recognized importance in achieving the targeted educational competencies and enhancing instructional quality .

The study includes theoretical frameworks that address teaching strategies, educational quality , and the structure of physical and sports education classes. An experimental approach was adopted, as it is suitabl e for the nature of this research . The study sample consisted of second-year secondary students, deliberately selected from two science classes .

An educational program based on cooperative learning and problem-solving was developed and applied to two experimental groups. Confounding variables that might influence the results were carefully controlled . Additionally, skill-based assessments in handball and sprint running were used to evaluate students physical performance .

The findings demonstrated that both cooperative learning and problem-solving strategies had a positive effect on improving the quality of the educational process and on developing students physical skills .

Recommendations :

Conduct further research to examine the impact of these strategies on other physical skills and among different age groups .

Reconsider the duration of physical education sessions, recommending separate sessions for individual and team-based activities .

Keywords :

Teaching strategies, Educational quality, Physical and sports education, Secondary éducation

الملاحق:

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اختبار1	1.00	12	7.4700	1.34531	.38836
	2.00	9	6.8944	.92686	.30895
اختبار2	1.00	12	10.6750	1.77495	.51239
	2.00	9	8.0000	1.59691	.53230
اختبار3	1.00	12	18.3333	4.71619	1.36145
	2.00	9	22.4444	5.59265	1.86422
اختبار4	1.00	12	16.9167	3.52803	1.01845
	2.00	9	19.2222	2.77389	.92463
اختبار5	1.00	12	13.1058	2.40589	.69452
	2.00	9	9.1700	1.66610	.55537

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
اختبار1	Equal variances assumed	.777	.389	1.099	19	.285	.57556	.52352	-.52019-	1.67130
	Equal variances not assumed			1.160	18.913	.261	.57556	.49626	-.46345-	1.61456
اختبار2	Equal variances assumed	.012	.913	3.564	19	.002	2.67500	.75063	1.10392	4.24608
	Equal variances not assumed			3.621	18.280	.002	2.67500	.73884	1.12445	4.22555
اختبار3	Equal variances assumed	.160	.694	-1.827-	19	.083	-4.11111-	2.25048	-8.82142-	.59919

	Equal variances not assumed			-1.781-	15.585	.094	-4.11111-	2.30843	-9.01537-	.79315
اختبار4	Equal variances assumed	.860	.365	-1.618-	19	.122	-2.30556-	1.42518	-5.28850-	.67739
	Equal variances not assumed			-1.676-	18.926	.110	-2.30556-	1.37557	-5.18541-	.57430
اختبار5	Equal variances assumed	6.138	.423	1.198	19	.000	3.93583	.93748	1.97366	5.89801
	Equal variances not assumed			1.426	18.925	.000	3.93583	.88927	2.07408	5.79758

Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
اختبار1	Based on Mean	.777	1	19	.389
	Based on Median	.630	1	19	.437
	Based on Median and with adjusted df	.630	1	16.521	.439
	Based on trimmed mean	.661	1	19	.426
اختبار2	Based on Mean	.012	1	19	.913
	Based on Median	.000	1	19	.994
	Based on Median and with adjusted df	.000	1	15.715	.994
	Based on trimmed mean	.006	1	19	.941
اختبار3	Based on Mean	.160	1	19	.694
	Based on Median	.200	1	19	.660
	Based on Median and with adjusted df	.200	1	18.711	.660
	Based on trimmed mean	.160	1	19	.693
اختبار4	Based on Mean	.860	1	19	.365
	Based on Median	.908	1	19	.353
	Based on Median and with adjusted df	.908	1	18.529	.353
	Based on trimmed mean	.872	1	19	.362
اختبار5	Based on Mean	6.138	1	19	.423
	Based on Median	5.998	1	19	.424

Based on Median and with adjusted df	5.998	1	16.446	.426
Based on trimmed mean	6.155	1	19	.423

```
EXAMINE VARIABLES=الجنس BY 2 قسم_قبلية_تجريبية 1 قسم_قبلية_تجريبية
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF HISTOGRAM NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

Explore

Notes

20-JAN-2025 19:51:19	Output Created	
	Comments	
C:\Users\king\Desktop\سبتمبر 2024\خليل سعيد.sav	Data	Input
DataSet1	Active Dataset	
<none>	Filter	
<none>	Weight	
<none>	Split File	
21	N of Rows in Working Data File	
User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.	Definition of Missing	Missing Value Handling
Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.	Cases Used	

EXAMINE VARIABLES=تجريبية_قبلية_قسم1 تجريبية_قبلية_قسم2 BY الجنس /PLOT BOXPLOT STEMLEAF HISTOGRAM NPPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.		Syntax	
	00:00:16.77	Processor Time	Resources
	00:00:15.85	Elapsed Time	

الجنس

Case Processing Summary

الجنس		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
تجريبية_قبلية_قسم1	ذكر	12	100.0%	0	0.0%	12	100.0%
	انثى	9	100.0%	0	0.0%	9	100.0%
تجريبية_قبلية_قسم2	ذكر	12	100.0%	0	0.0%	12	100.0%
	انثى	9	100.0%	0	0.0%	9	100.0%

Descriptives

الجنس			Statistic	Std. Error
تجريبية_قبلية_قسم1	ذكر	Mean	66.5333	2.81383
		95% Confidence Interval for Mean — Lower Bound	60.3401	
		95% Confidence Interval for Mean — Upper Bound	72.7265	
		5% Trimmed Mean	66.8548	
		Median	68.4050	
		Variance	95.012	
		Std. Deviation	9.74739	
		Minimum	47.90	

	79.38	Maximum		
	31.48	Range		
	15.40	Interquartile Range		
.637	-.569-	Skewness		
1.232	-.676-	Kurtosis		
2.18378	65.7211	Mean	انثى	
	60.6853	Lower Bound 95% Confidence Interval for		
	70.7569	Upper Bound Mean		
	65.6473	5% Trimmed Mean		
	63.9200	Median		
	42.920	Variance		
	6.55135	Std. Deviation		
	57.27	Minimum		
	75.50	Maximum		
	18.23	Range		
	12.17	Interquartile Range		
.717	.160	Skewness		
1.400	-1.502-	Kurtosis		
2.08226	62.2225	Mean	ذكر	2تجريبية_قبلية_قسم
	57.6395	Lower Bound 95% Confidence Interval for		
	66.8055	Upper Bound Mean		
	62.0433	5% Trimmed Mean		
	63.8600	Median		
	52.030	Variance		
	7.21317	Std. Deviation		
	52.65	Minimum		
	75.02	Maximum		
	22.37	Range		
	12.56	Interquartile Range		
.637	.159	Skewness		
1.232	-1.142-	Kurtosis		
1.72715	66.1600	Mean	انثى	
	62.1772	Lower Bound 95% Confidence Interval for		
	70.1428	Upper Bound Mean		
	66.3239	5% Trimmed Mean		
	65.9600	Median		
	26.848	Variance		
	5.18146	Std. Deviation		
	56.45	Minimum		
	72.92	Maximum		
	16.47	Range		

	7.84	Interquartile Range
.717	-.661-	Skewness
1.400	.016	Kurtosis

Tests of Normality

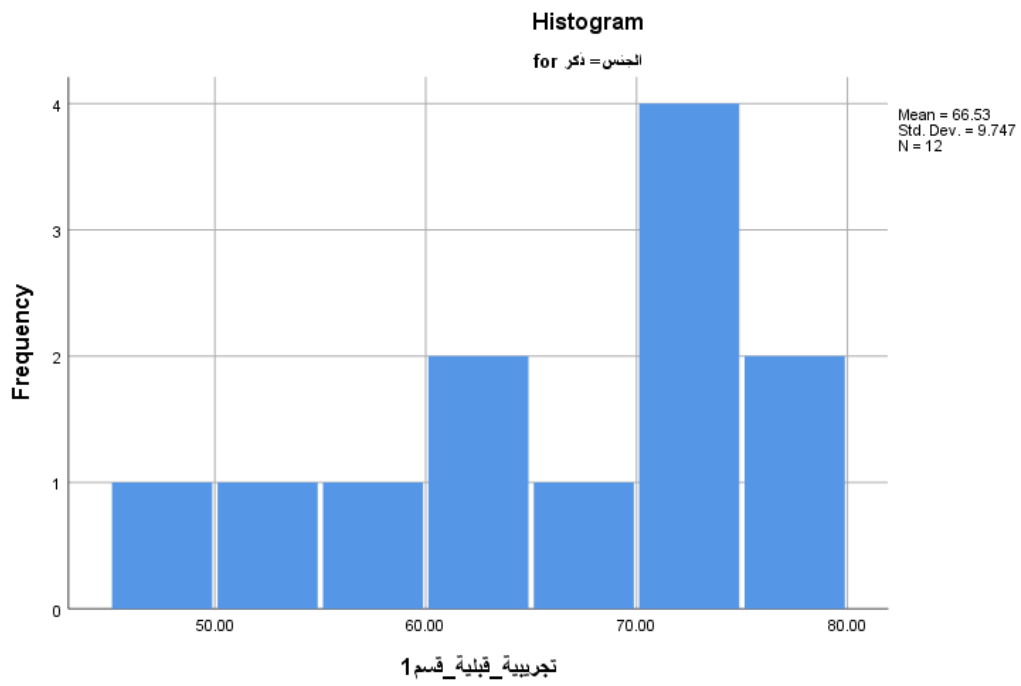
		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	الجنس	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
1تجريبية_قبلية_قسم	ذكر	.200	12	.200*	.934	12	.423
	انثى	.173	9	.200*	.931	9	.489
2تجريبية_قبلية_قسم	ذكر	.186	12	.200*	.926	12	.341
	انثى	.163	9	.200*	.961	9	.804

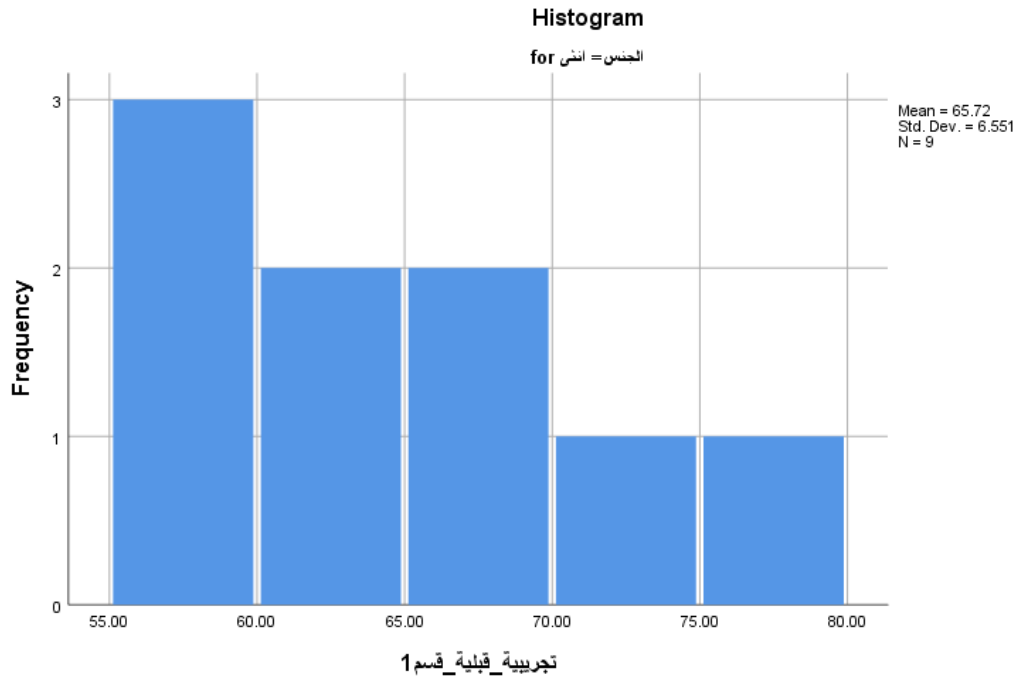
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

1تجريبية_قبلية_قسم

Histograms





Stem-and-Leaf Plots

تجريبية_قبلية_قسم1 Stem-and-Leaf Plot for
الجنس= ذكر

Frequency	Stem &	Leaf
1.00	4 .	7
2.00	5 .	48
3.00	6 .	125
6.00	7 .	133459

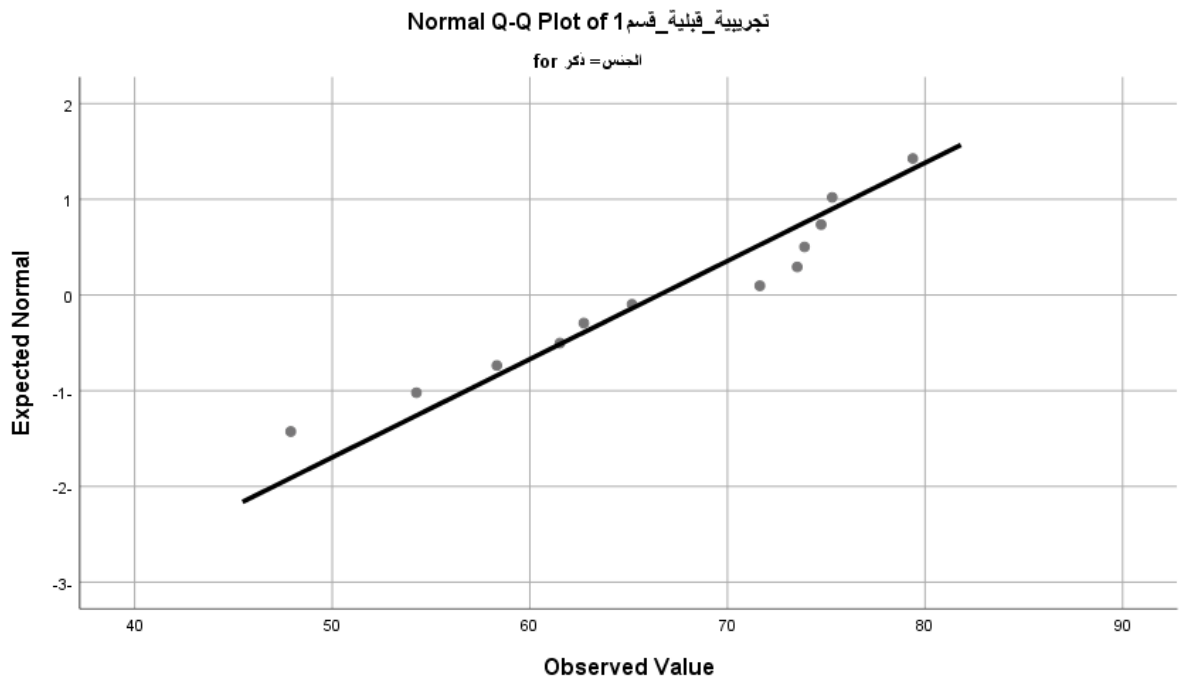
Stem width: 10.00
Each leaf: 1 case(s)

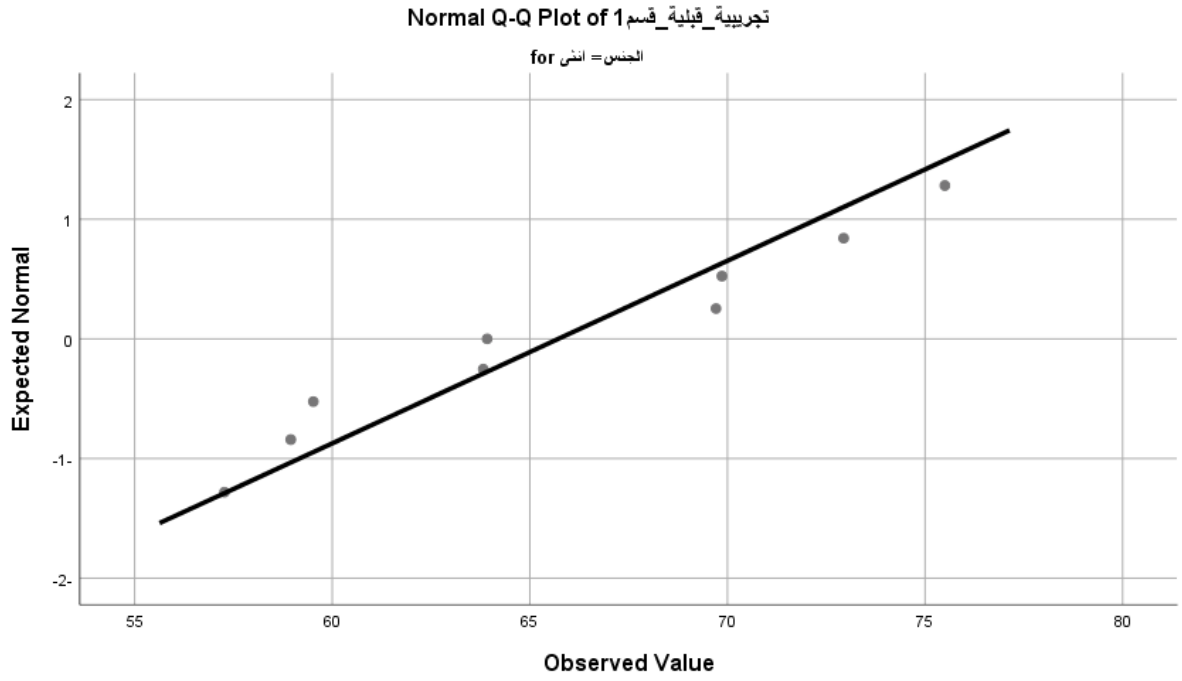
تجريبية_قبلية_قسم1 Stem-and-Leaf Plot for
الجنس= انثى

Frequency	Stem &	Leaf
3.00	5 .	789
2.00	6 .	33
2.00	6 .	99
1.00	7 .	2
1.00	7 .	5

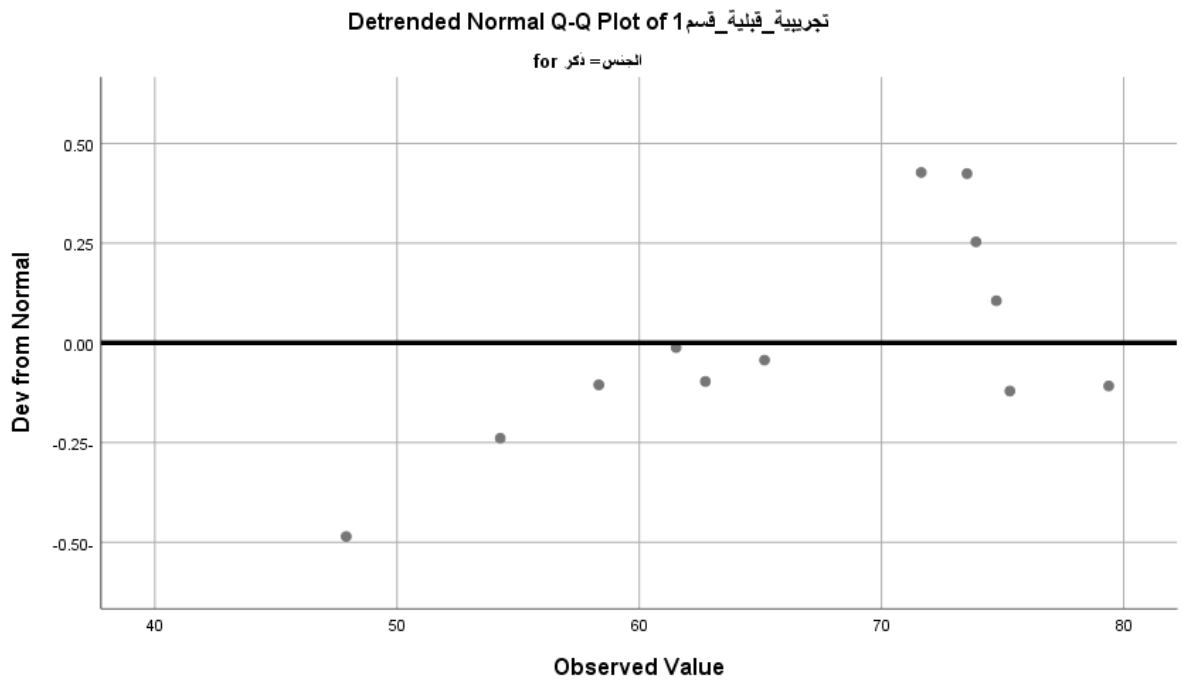
Stem width: 10.00
Each leaf: 1 case(s)

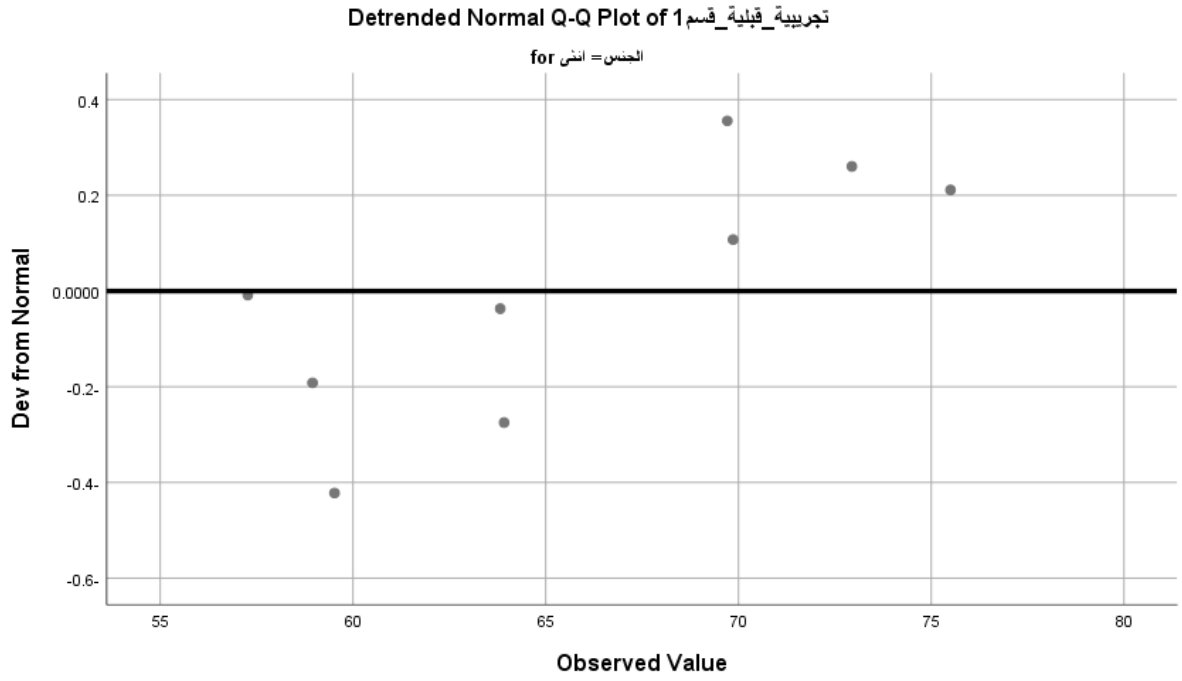
Normal Q-Q Plots

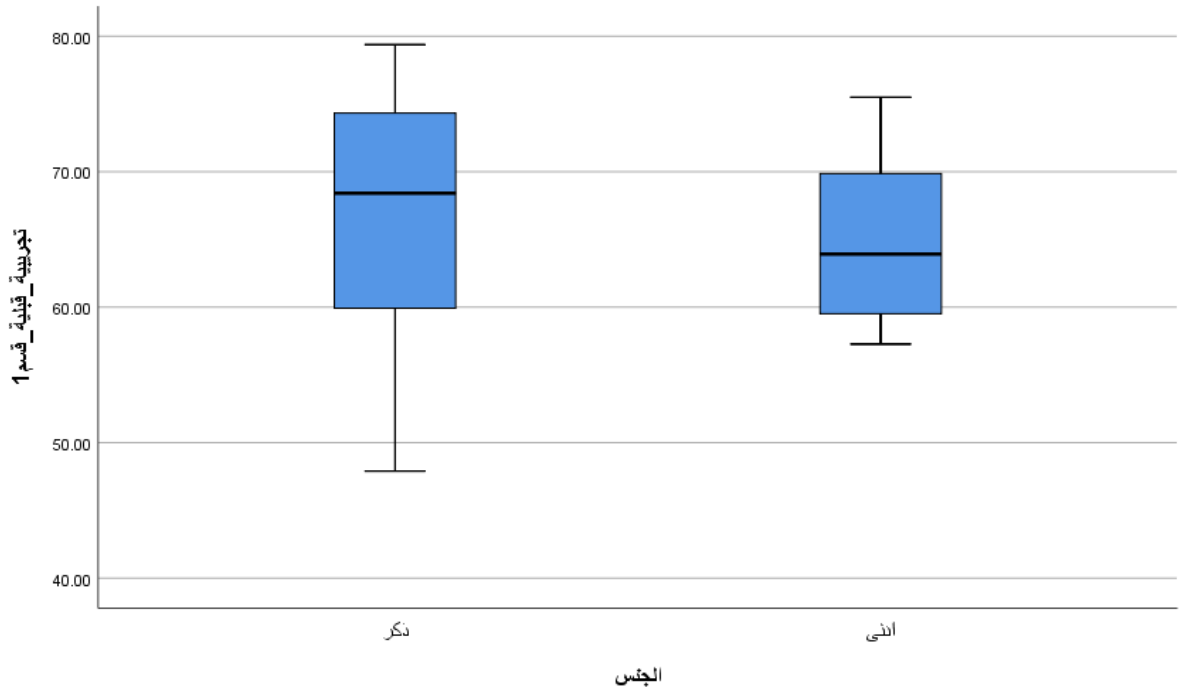




Detrended Normal Q-Q Plots

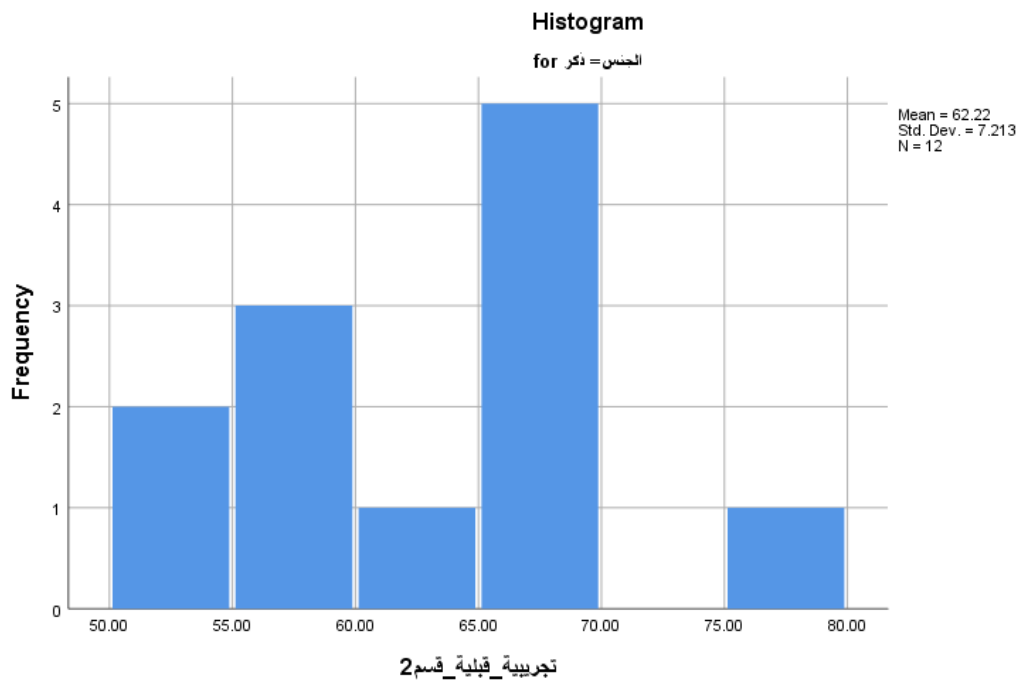

Detrended Normal Q-Q Plot of 1تجريبية_قبلية_قسم
for الجنس= ذكر
Dev from Normal
0.50
0.25
0.00
-0.25-
-0.50-
40
50
60
70
80
Observed Value

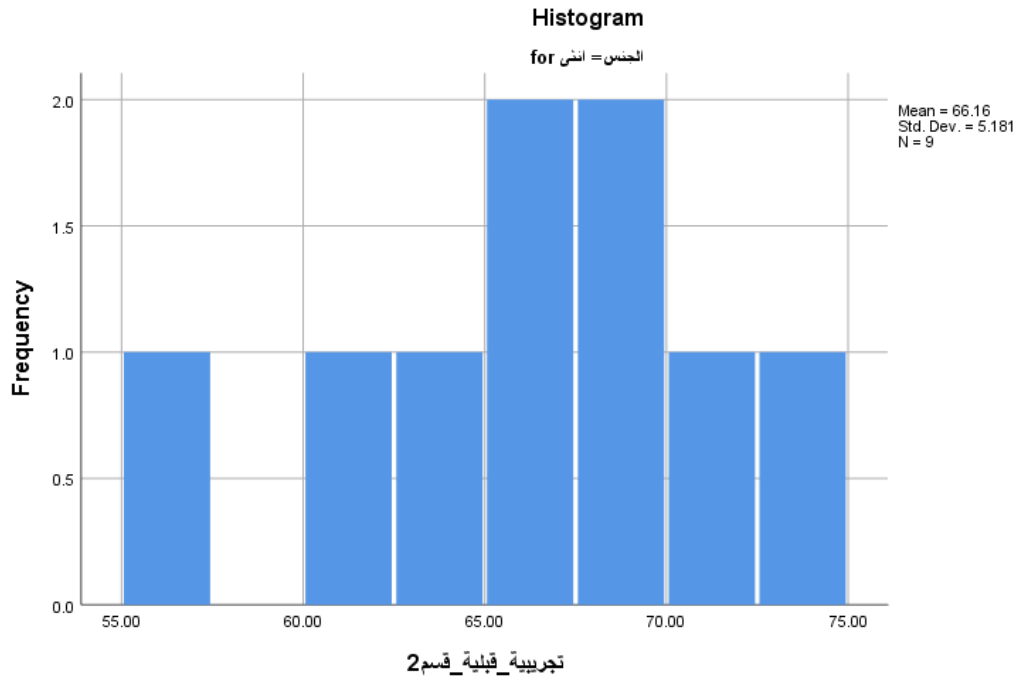

Detrended Normal Q-Q Plot of 1تجريبية_قبلية_قسم
for الجنس= انثى
Dev from Normal
0.4
0.2
0.0000
-0.2-
-0.4-
-0.6-
55
60
65
70
75
80
Observed Value



2تجريبية_قبلية_قسم

Histograms





Stem-and-Leaf Plots

تجريبية_قبلية_قسم2 Stem-and-Leaf Plot for
الجنس= ذكر

Frequency	Stem &	Leaf
2.00	5 .	23
3.00	5 .	556
1.00	6 .	2
5.00	6 .	55688
.00	7 .	
1.00	7 .	5

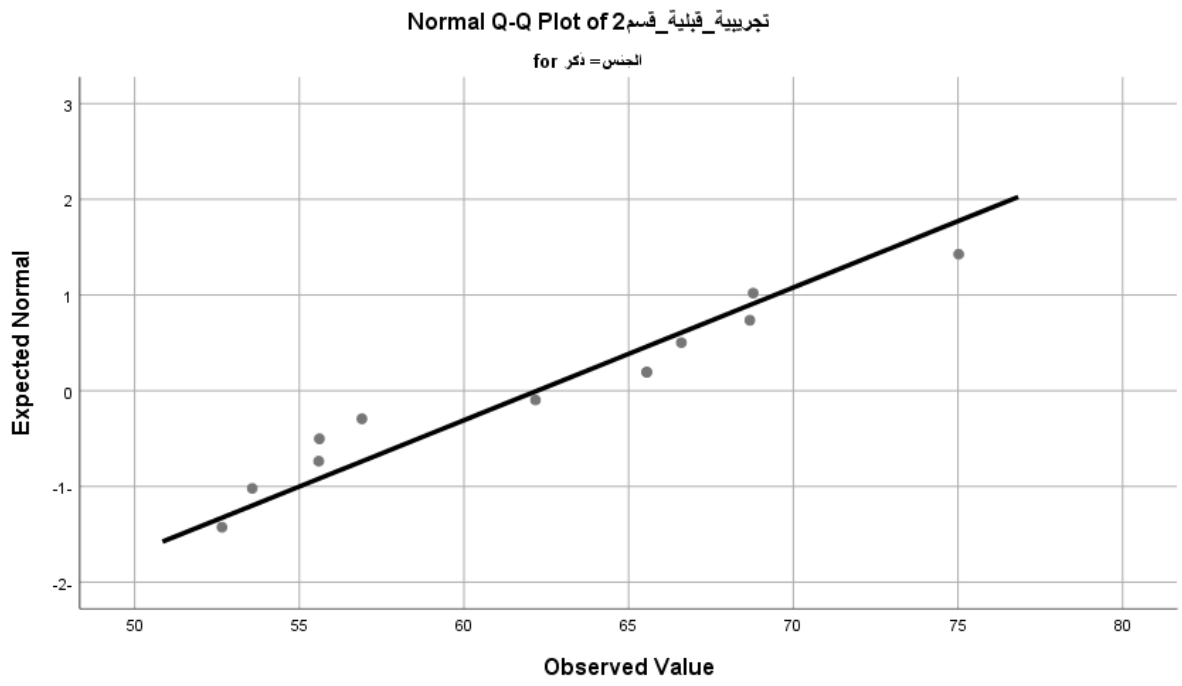
Stem width: 10.00
Each leaf: 1 case(s)

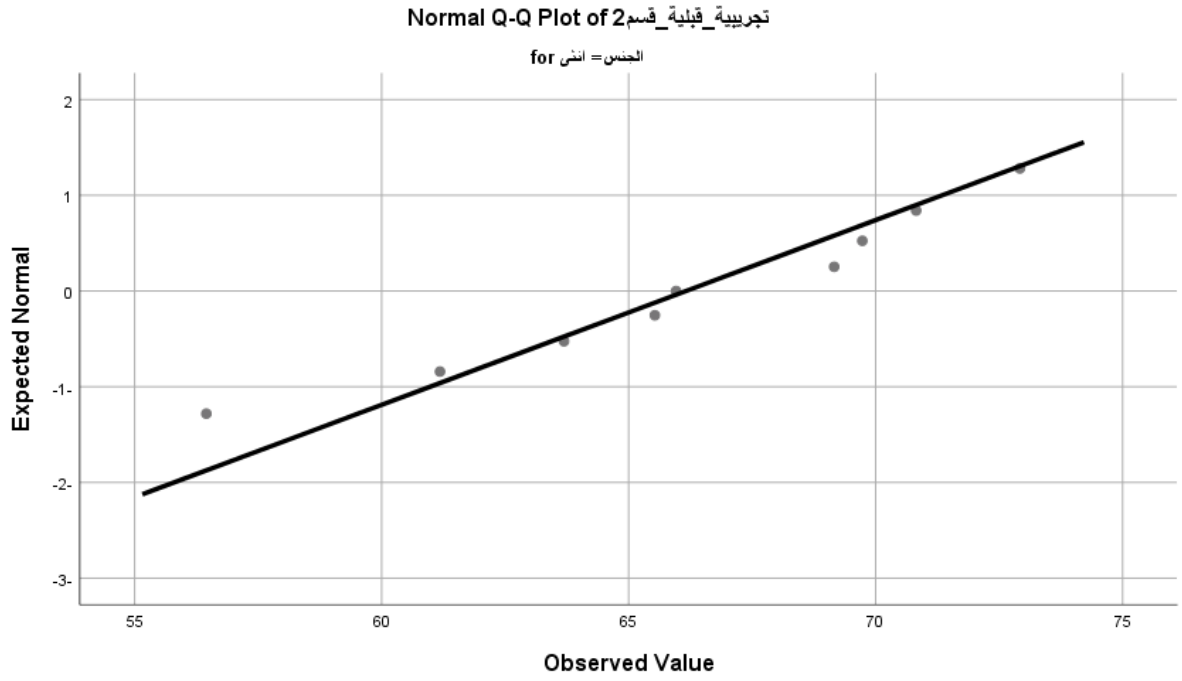
تجريبية_قبلية_قسم2 Stem-and-Leaf Plot for
الجنس= انثى

Frequency	Stem &	Leaf
1.00	5 .	6
2.00	6 .	13
4.00	6 .	5599
2.00	7 .	02

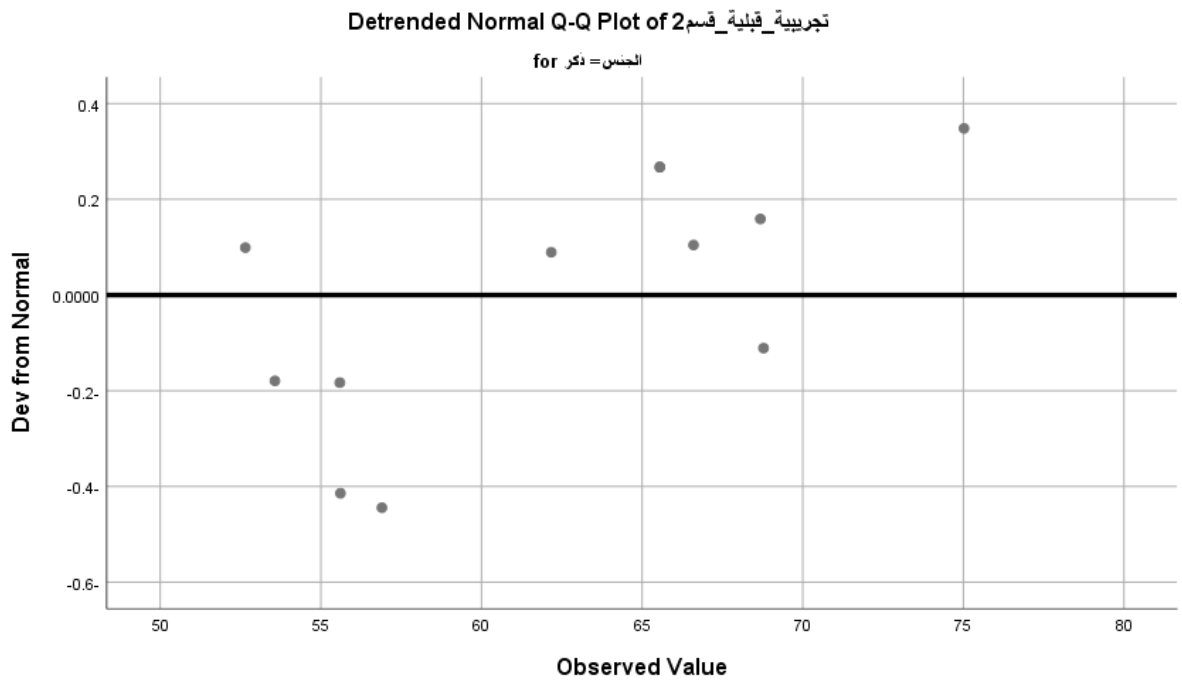
Stem width: 10.00
Each leaf: 1 case(s)

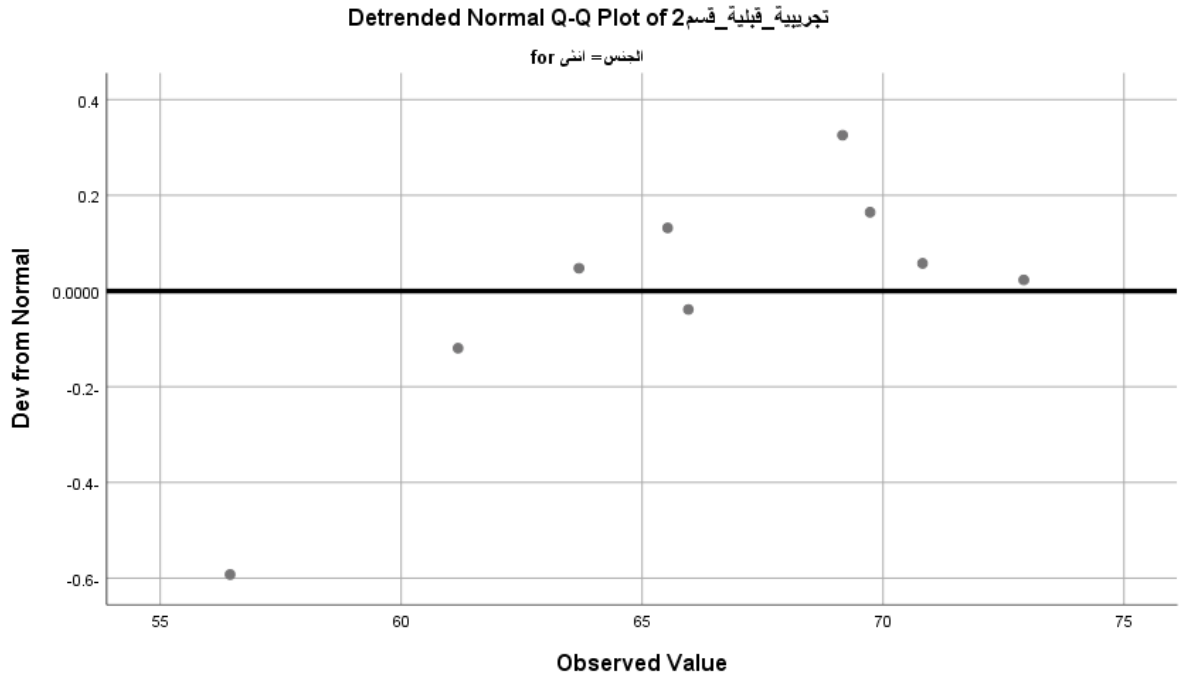
Normal Q-Q Plots

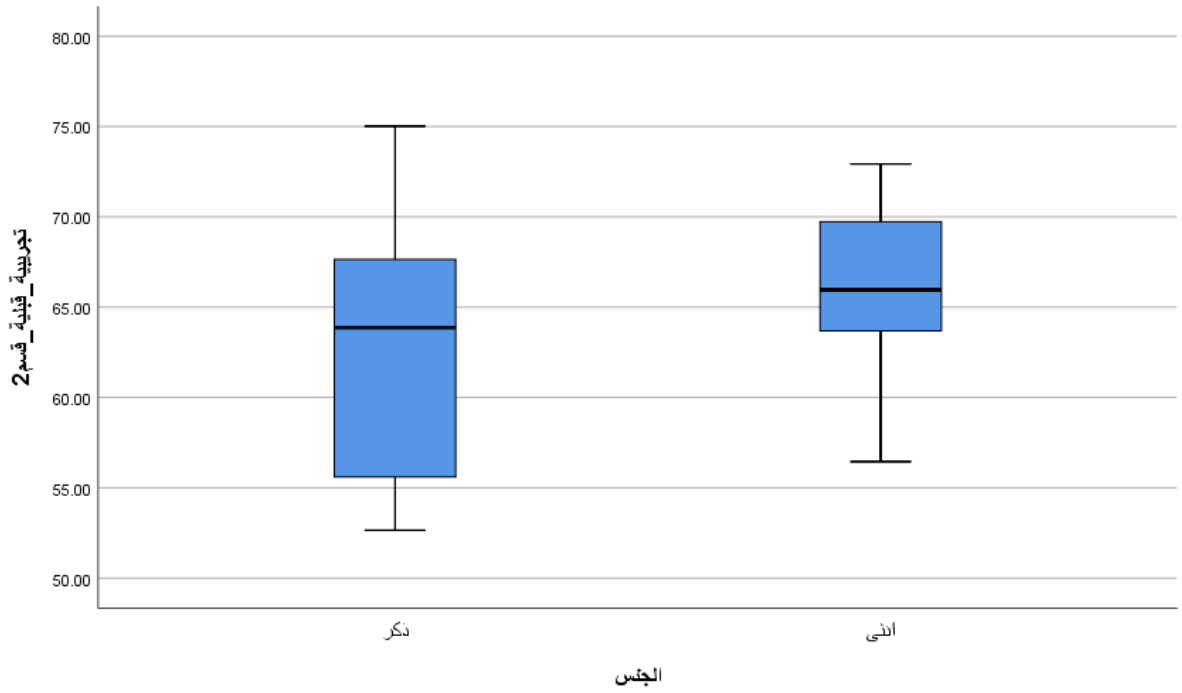




Detrended Normal Q-Q Plots


Detrended Normal Q-Q Plot of 2تجريبية_قبلية_قسم
for الجنس= ذكر
Dev from Normal
0.4
0.2
0.0000
-0.2-
-0.4-
-0.6-
50
55
60
65
70
75
80
Observed Value


Detrended Normal Q-Q Plot of 2تجريبية_قبلية_قسم
for الجنس= انثى
Dev from Normal
0.4
0.2
0.0000
-0.2-
-0.4-
-0.6-
55
60
65
70
75
Observed Value




```
T-TEST PAIRS= (PAIRED)2تجريبية_بعدية_قسم WITH 1تجريبية_قبلية_قسم
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

Notes

22-JAN-2025 17:18:31	Output Created	
	Comments	
C:\Users\king\Desktop\ سبتمبر 2024خليل سعيد.sav	Data	Input
DataSet1	Active Dataset	
<none>	Filter	
<none>	Weight	
<none>	Split File	
21	N of Rows in Working Data File	
User defined missing values are treated as missing.	Definition of Missing	Missing Value Handling

Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.	Cases Used	
T-TEST PAIRS=تجريبية_قبلية_قسم1 WITH تجريبية_بعدية_قسم2 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.	Syntax	
00:00:00.00	Processor Time	Resources
00:00:00.07	Elapsed Time	

```
COMPUTE تج_قبلي=قياس_قبلي_تنطيط الكرة_15متر + قياس_قبلي_تنطيط الكرة_30متر +
قياس_قبلي_تمرير_واستقبال + قياس_قبلي_تصويب +
    قياس_قبلي_60متر .
EXECUTE.
COMPUTE تج_قبلي=قي_قبلي_تنطيط الكرة_15متر + قي_قبلي_30متر +
ق_تمريرواستقبال + قبلي_تصويب +
    قيا_قبلي_سرعة60متر.
EXECUTE.
COMPUTE تج_بعدي=قياس_بعدي_15متر + قياس_بعدي_30متر + قياس_بعدي_تصويب +
قياس_بعدي_تمرير_واستقبال +
    قياس_بعدي_60متر.
EXECUTE.
COMPUTE تج_بعدي=قي_بعدي_15_متر + قي_بعدي_30متر + بعدي_تصويب +
ب_تمريرواستقبال +
    قي_بعدي_سرعة60متر.
EXECUTE.
T-TEST PAIRS=تج_قبلي WITH تج_بعدي (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

Notes

22-JAN-2025 17:22:11	Output Created	
	Comments	

C:\Users\king\Desktop\ سبتمبر 2024خليل سعيد\.sav	Data	Input
DataSet1	Active Dataset	
<none>	Filter	
<none>	Weight	
<none>	Split File	
21	N of Rows in Working Data File	
User defined missing values are treated as missing.	Definition of Missing	Missing Value Handling
Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.	Cases Used	
T-TEST PAIRS=تج_قبلي WITH تج_بعدي (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.	Syntax	
00:00:00.05	Processor Time	Resources
00:00:00.08	Elapsed Time	

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	تج_قبلي	130.0952	21	9.17698	2.00258
	تج_بعدي	139.1576	21	10.83052	2.36341

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	تج_قبلي & تج_بعدي	21	.636	.002

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	
Pair 1	تج_قبلي - تج_بعدي	-9.06238-	8.66378	1.89059	-13.00609-	

Paired Samples Test

			Paired Differences			
			95% Confidence Interval of the Difference			
	Sig. (2-tailed)	df	t	Upper		
Pair 1	تج_قبلي - تج_بعدي	-5.11867-	-4.793-	20	.000	

```
COMPUTE ااااااااقياس_قبلي15متر=قياس_قبلي_15متر + قياس_قبلي_15متر.
EXECUTE.
COMPUTE ااااااااقياس_بعدي15متر=قياس_بعدي_15متر + قياس_بعدي_15متر.
EXECUTE.
COMPUTE قياس_قبلي15متر=1قسم_قياس_قبلي + قياس_قبلي_30متر + قياس_قبلي_تصويب + قباس_قبلي
    قياس_قبلي_تمرير_واستقبال + قياس_قبلي_60متر.
EXECUTE.
COMPUTE قياس_بعدي15متر=1قسم_قياس_بعدي + قياس_بعدي_30متر + قياس_بعدي_تصويب +
قياس_بعدي_تمرير_واستقبال
    + قياس_بعدي_60متر.
EXECUTE.
T-TEST PAIRS= (PAIRED)1قسم_قياس_بعدي WITH 1قسم_قياس_قبلي
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

Notes

22-JAN-2025 17:26:34	Output Created	
	Comments	
C:\Users\king\Desktop\سبتمبر 2024خليل سعيد\.sav	Data	Input
DataSet1	Active Dataset	
<none>	Filter	
<none>	Weight	
<none>	Split File	
21	N of Rows in Working Data File	
User defined missing values are treated as missing.	Definition of Missing	Missing Value Handling

Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.	Cases Used	
T-TEST PAIRS=قياس_قبلي_قسم1 WITH قياس_بعدي_قسم1 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.	Syntax	
00:00:00.03	Processor Time	Resources
00:00:00.09	Elapsed Time	

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قياس_قبلي_قسم1	66.1852	21	8.34231	1.82044
	قياس_بعدي_قسم1	70.5710	21	6.15429	1.34298

Paired Samples Correlations

			N	Correlation	Sig.
Pair 1	قياس_بعدي_قسم1 & قياس_قبلي_قسم1	1 & 1	21	.796	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences			
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower
Pair 1	قياس_بعدي_قسم1 - قياس_قبلي_قسم1	-4.38571-	5.07438	1.10732	-6.69554-

Paired Samples Test

		Paired Differences			t-test for Equality of Means		
		95% Confidence Interval of the Difference					
		Upper	t	df	Sig. (2-tailed)		
Pair 1	قياس_بعدي_قسم1 - قياس_قبلي_قسم1	-2.07589-	-3.961-	20	.001		

```
COMPUTE قي_قبلي_15متر=قبلي_تصويب + قياس_قبلي_قسم2 + قي_قبلي_30متر + قبلي_تصويب +
```

```
+ ق_تمريـروا_استقـبال
    قيـا_قـبلي_سرعة60مـتر.
EXECUTE.
COMPUTE قـي_بـعدي_15_مـتر=2قسم_بـعدي_قيـاس + 30مـتر_بـعدي_قـي + تصويـب_بـعدي +
+ ب_تمريـروا_استقـبال
    قـي_بـعدي_سرعة60مـتر.
EXECUTE.
T-TEST PAIRS= (PAIRED)2قسم_بـعدي_قيـاس WITH 2قسم_قـبلي_قيـاس
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

Notes

22-JAN-2025 17:27:39	Output Created	
	Comments	
C:\Users\king\Desktop\ سبتمبر 2024خليل سعيد\.sav	Data	Input
DataSet1	Active Dataset	
<none>	Filter	
<none>	Weight	
<none>	Split File	
21	N of Rows in Working Data File	
User defined missing values are treated as missing.	Definition of Missing	Missing Value Handling
Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.	Cases Used	
T-TEST PAIRS=2قياس_قبلي_قسم WITH 2قياس_بعدي_قسم (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.	Syntax	
00:00:00.02	Processor Time	Resources
00:00:00.22	Elapsed Time	

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قياس_قبلي_قسم2	63.9100	21	6.58348	1.43663
	قياس_بعدي_قسم2	68.5867	21	8.01589	1.74921

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	قياس_بعدي_قسم2 & قياس_قبلي_قسم2	21	.557	.009

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Pair 1	قياس_بعدي_قسم2 - قياس_قبلي_قسم2	-4.67667-	6.98646	1.52457	-7.85686-	-1.49647-

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	قياس_بعدي_قسم2 - قياس_قبلي_قسم2	-3.068-	20	.006

```
COMPUTE قي_قبلي_15متر + قياس_قبلي_اختبار1=قياس_قبلي15متر.
EXECUTE.
COMPUTE قي_بعدي15_متر + قياس_بعدي_اختبار1=قياس_بعدي15متر.
EXECUTE.
T-TEST PAIRS= (PAIRED)1اختبار قياس_بعدي_اختبار1 WITH قياس_قبلي_اختبار1
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

Notes

22-JAN-2025 17:28:49	Output Created	
	Comments	
C:\Users\king\Desktop\ سبتمبر 2024خليل سعيد\.sav	Data	Input
DataSet1	Active Dataset	
<none>	Filter	
<none>	Weight	
<none>	Split File	
21	N of Rows in Working Data File	
User defined missing values are treated as missing.	Definition of Missing	Missing Value Handling
Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.	Cases Used	
T-TEST PAIRS=قياس_قبلي_اختبار1 WITH قياس_بعدي_اختبار1 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.	Syntax	
00:00:00.03	Processor Time	Resources
00:00:00.17	Elapsed Time	

Paired Samples Statistics

Std. Error Mean	Std. Deviation	N	Mean		
.41716	1.91168	21	14.4886	قياس_قبلي_اختبار1	Pair 1
.40907	1.87458	21	14.2662	قياس_بعدي_اختبار1	

Paired Samples Correlations

Sig.	Correlation	N		
.000	.977	21	قياس_قبلي_اختبار1 & قياس_بعدي_اختبار1	Pair 1

Paired Samples Test

	Paired Differences					
			95% Confidence Interval of the Difference			
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower		
Pair 1	قياس_قبلي_اختبار1 - قياس_بعدي_اختبار1	.22238	.40496	.08837	.03805	

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)
			95% Confidence Interval of the Difference					
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Upper			
Pair 1	قياس_بعدي_اختبار1 - قياس_قبلي_اختبار1	.40671				2.517	20	.020

```
COMPUTE قي_قبلي_30متر + قياس_قبلي_اختبار2=قياس_قبلي_30متر.
EXECUTE.
COMPUTE قي_بعدي_30متر + قياس_بعدي_اختبار2=قياس_بعدي30متر.
EXECUTE.
T-TEST PAIRS= (PAIRED)2قياس_قبلي_اختبار WITH 2قياس_بعدي_اختبار
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

Notes

Output Created	22-JAN-2025 17:30:00	
Comments		
Data	C:\Users\king\Desktop\ سبتمبر 2024خليل سعيد\.sav	Input
Active Dataset	DataSet1	
Filter	<none>	
Weight	<none>	
Split File	<none>	
N of Rows in Working Data File	21	

User defined missing values are treated as missing.	Definition of Missing	Missing Value Handling
Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.	Cases Used	
T-TEST PAIRS=قياس_قبلي_اختبار2 WITH قياس_بعدي_اختبار2 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.	Syntax	
00:00:00.09	Processor Time	Resources
00:00:00.17	Elapsed Time	

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قياس_قبلي_اختبار2	19.3595	21	3.02820	.66081
	قياس_بعدي_اختبار2	18.4433	21	2.43888	.53221

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	قياس_قبلي_اختبار2 & قياس_بعدي_اختبار2	21	.961	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	
Pair 1	قياس_قبلي_اختبار2 - قياس_بعدي_اختبار2	.91619	.96018	.20953	.47912	

Paired Samples Test

		t	df	Sig. (2-tailed)
	Paired Differences			

			95% Confidence Interval of the Difference		
			Upper		
.000	20	4.373	1.35326	قياس_بعدي_اختبار2قياس_قبلي_اختبار - 2	Pair 1

```
COMPUTE قياس_قبلي_اختبار3=قياس_قبلي_تصويب + قبلي_تصويب.
EXECUTE.
COMPUTE قياس_بعدي_اختبار3=قياس_بعدي_تصويب + بعدي_تصويب.
EXECUTE.
T-TEST PAIRS= قياس_قبلي_اختبار3 WITH قياس_بعدي_اختبار3 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

Notes

22-JAN-2025 17:30:53	Output Created	
	Comments	
C:\Users\king\Desktop\سبتمبر 2024خليل سعيد\.sav	Data	Input
DataSet1	Active Dataset	
<none>	Filter	
<none>	Weight	
<none>	Split File	
21	N of Rows in Working Data File	
User defined missing values are treated as missing.	Definition of Missing	Missing Value Handling
Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.	Cases Used	

T-TEST PAIRS=قياس_قبلي_اختبار3 WITH قياس_بعدي_اختبار3 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.	Syntax
00:00:00.00	Processor Time Resources
00:00:00.04	Elapsed Time

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قياس_قبلي_اختبار3	40.6190	21	7.03190	1.53449
	قياس_بعدي_اختبار3	46.6190	21	8.42304	1.83806

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	قياس_قبلي_اختبار3 & قياس_بعدي_اختبار3	21	.758	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	
Pair 1	قياس_قبلي_اختبار3 - قياس_بعدي_اختبار3	-6.00000-	5.53173	1.20712	-8.51801-	

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference						
		Upper						
Pair 1	قياس_قبلي_اختبار3 - قياس_بعدي_اختبار3	-3.48199-				-4.971-	20	.000

```
COMPUTE ق_تمريروا ستقبال = قياس_قبلي_اختبار4 + قياس_قبلي_تمرير_واستقبال.
EXECUTE.
COMPUTE ب_تمريروا ستقبال = قياس_بعدي_اختبار4 + قياس_بعدي_تمرير_واستقبال.
EXECUTE.
```

```
T-TEST PAIRS= (PAIRED)4قياس_قبلي_اختبار WITH 4قياس_بعدي_اختبار
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

Notes

22-JAN-2025 17:31:53	Output Created	
	Comments	
C:\Users\king\Desktop\ سبتمبر 2024خليل سعيد\.sav	Data	Input
DataSet1	Active Dataset	
<none>	Filter	
<none>	Weight	
<none>	Split File	
21	N of Rows in Working Data File	
User defined missing values are treated as missing.	Definition of Missing	Missing Value Handling
Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.	Cases Used	
T-TEST PAIRS=قياس_قبلي_اختبار4 WITH قياس_بعدي_اختبار4 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.	Syntax	
00:00:00.03	Processor Time	Resources
00:00:00.04	Elapsed Time	

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	قياس_قبلي_اختبار4	33.4286	21	5.72339	1.24895
	قياس_بعدي_اختبار4	39.4762	21	7.43384	1.62220

Paired Samples Correlations

Pair 1	قياس_قبلي_اختبار4 & قياس_بعدي_اختبار4	21	.819	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	
Pair 1	قياس_قبلي_اختبار4 - قياس_بعدي_اختبار4	-6.04762-	4.28341	.93472	-7.99740-	

Paired Samples Test

		Paired Differences				
					95% Confidence Interval of the Difference	
					Upper	Sig. (2-tailed)
Pair 1	قياس_بعدي_اختبار4 - قياس_قبلي_اختبار4	-6.470-	20		-4.09783-	.000

```
COMPUTE قيا_قبلي_سرعة60متر + قياس_قبلي_اختبار5=قياس_قبلي60متر.
EXECUTE.
COMPUTE قي_بعدي_سرعة60متر + قياس_بعدي_اختبار5=قياس_بعدي60متر.
EXECUTE.
T-TEST PAIRS= (PAIRED)5قياس_قبلي_اختبار WITH 5قياس_بعدي_اختبار
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

Notes

Output Created	22-JAN-2025 17:32:42

	Comments	
C:\Users\king\Desktop\ سبتمبر 2024خليل سعيد\.sav	Data	Input
DataSet1	Active Dataset	
<none>	Filter	
<none>	Weight	
<none>	Split File	
21	N of Rows in Working Data File	
User defined missing values are treated as missing.	Definition of Missing	Missing Value Handling
Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.	Cases Used	
T-TEST PAIRS=قياس_قبلي_اختبار5 WITH قياس_بعدي_اختبار5 (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.	Syntax	
00:00:00.05	Processor Time	Resources
00:00:00.02	Elapsed Time	

Paired Samples Statistics

Std. Error Mean	Std. Deviation	N	Mean		
1.16496	5.33851	21	22.1995	قياس_قبلي_اختبار5	Pair 1
.77335	3.54394	21	20.3529	قياس_بعدي_اختبار5	

Paired Samples Correlations

Sig.	Correlation	N		
.000	.964	21	قياس_قبلي_اختبار5 & قياس_بعدي_اختبار5	Pair 1

Paired Samples Test

Paired Differences

95% Confidence Interval of the Difference Lower	Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean		
.87150	.46749	2.14231	1.84667	قياس_قبلي_اختبار5 - قياس_بعدي_اختبار5	Pair 1

Paired Samples Test

Sig. (2-tailed)	df	t	Paired Differences 95% Confidence Interval of the Difference Upper		
.001	20	3.950	2.82183	قياس_بعدي_اختبار5 - قياس_قبلي_اختبار5	Pair 1

Paired Samples Statistics

Std. Error Mean	Std. Deviation	N	Mean		
.21838	1.00076	21	10.1248	ضابطة_قبلية_قسم1	Pair 1
1.34298	6.15429	21	70.5710	تعلم_تعاوني	
.21838	1.00076	21	10.1248	ضابطة_قبلية_قسم1	Pair 2
1.74921	8.01589	21	68.5867	حل_مشكلات	

Paired Samples Correlations

Sig.	Correlation	N		
.882	.035	21	تعلم_تعاوني & ضابطة_قبلية_قسم1	Pair 1
.354	-.213-	21	حل_مشكلات & ضابطة_قبلية_قسم1	Pair 2

Paired Samples Test

Sig. (2-tailed)	df	t	Paired Differences 95% Confidence Interval of the Difference Upper	Lower	Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean		
.000	20	-44.671-	-57.62357-	-63.26882-	1.35315	6.20092	-60.44619-	ضابطة_قبلية_قسم1 - تعلم_تعاوني	Pair 1
.000	20	-32.328-	-54.68970-	-62.23411-	1.80838	8.28703	-58.46190-	ضابطة_قبلية_قسم1 - حل_مشكلات	Pair 2

Descriptive Statistics

Kurtosis		Skewness		Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	N	
Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	
.972	-1.151-	.501	.139	6.15429	70.5710	81.28	60.50	21	تعلم_تعاوني
.972	-.828-	.501	-.012-	8.01589	68.5867	84.29	56.00	21	حل_مشكلات
.972	-.057-	.501	.869	2.63701	27.4890	33.07	24.15	21	ضابطة
								21	Valid N (listwise)

Correlations

		الاولى_التجربة	1الثانية_التجربة
الاولى_التجربة	Pearson Correlation	1	.702**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	21	21
1الثانية_التجربة	Pearson Correlation	.702**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	21	21

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

Correlations

		2الاولى_التجربة	2الثانية_التجربة
2الاولى_التجربة	Pearson Correlation	1	.935**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	21	21
2الثانية_التجربة	Pearson Correlation	.935**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	21	21

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

Group Statistics

	VAR00007	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00006	1.00	21	66.1852	8.34231	1.82044

2.00	21	63.9100	6.58348	1.43663

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00006	Equal variances assumed	1.992	.166	.981	40	.332	2.27524	2.31903	-2.41170-	6.96218
	Equal variances not assumed			.981	37.949	.333	2.27524	2.31903	-2.41961-	6.97008

Case Processing Summary

		Cases					
		Valid		Missing		Total	
	الجنس	N	Percent	N	Percent	N	Percent
المجموعة1	ذكر	9	100.0%	0	0.0%	9	100.0%
	انثى	12	100.0%	0	0.0%	12	100.0%
المجموعة2	ذكر	9	100.0%	0	0.0%	9	100.0%
	انثى	12	100.0%	0	0.0%	12	100.0%

Descriptives

	الجنس			Statistic	Std. Error
المجموعة1	ذكر	Mean		65.7211	2.18378
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	60.6853	
			Upper Bound	70.7569	
		5% Trimmed Mean		65.6473	
		Median		63.9200	
		Variance		42.920	
		Std. Deviation		6.55135	
		Minimum		57.27	
		Maximum		75.50	
		Range		18.23	

		Interquartile Range		12.17	
		Skewness		.160	.717
		Kurtosis		-1.502-	1.400
	انثى	Mean		66.5333	2.81383
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	60.3401	
			Upper Bound	72.7265	
		5% Trimmed Mean		66.8548	
		Median		68.4050	
		Variance		95.012	
		Std. Deviation		9.74739	
		Minimum		47.90	
		Maximum		79.38	
		Range		31.48	
		Interquartile Range		15.40	
		Skewness		-.569-	.637
		Kurtosis		-.676-	1.232
المجموعة2	ذكر	Mean		66.1600	1.72715
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	62.1772	
			Upper Bound	70.1428	
		5% Trimmed Mean		66.3239	
		Median		65.9600	
		Variance		26.848	
		Std. Deviation		5.18146	
		Minimum		56.45	
		Maximum		72.92	
		Range		16.47	
		Interquartile Range		7.84	
		Skewness		-.661-	.717
		Kurtosis		.016	1.400
	انثى	Mean		62.2225	2.08226
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	57.6395	
			Upper Bound	66.8055	
		5% Trimmed Mean		62.0433	
		Median		63.8600	
		Variance		52.030	
		Std. Deviation		7.21317	
		Minimum		52.65	
		Maximum		75.02	
		Range		22.37	
		Interquartile Range		12.56	
		Skewness		.159	.637

Kurtosis	-1.142-	1.232

Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
المجموعة1	Based on Mean	2.270	1	19	.148
	Based on Median	2.014	1	19	.172
	Based on Median and with adjusted df	2.014	1	17.699	.173
	Based on trimmed mean	2.268	1	19	.148
المجموعة2	Based on Mean	2.353	1	19	.142
	Based on Median	2.037	1	19	.170
	Based on Median and with adjusted df	2.037	1	18.295	.170
	Based on trimmed mean	2.407	1	19	.137

الوحدة التعلمية لنشاط الجري السريع باستخدام استراتيجية حل المشكلات

الوحدة التعلّمية

المستوى : ثانية ثانوى

الأستاذ : سعيد إبراهيم الخليل

الموسم الدراسي : 2024/2023

للنشاط الفردي :الجري السريع

الكفاءة القاعدية :تقبل المواجهة فرديا وجماعيا والمشاركة الفعالة لتحقيق الفوز أو تحسين نتيجة التي يفرضها الوضع.

الهدف التعلـمي :ا لتنافس من أجل الفوز او مساعدة الزميل للفوز باحترام قواعد المواجهة النبيلة .

التقويم التشخيصي : بعد الملاحظة من خلال المعايير المسطرة والمؤشرات لوحظ :

- *تماطل في الانطلاق وردة فعل بطيئة عند الاشارة.*
- *إهمال استخدام السرعة القصوى أثناء التسابق .*
- *تحكم غير جيد في الجسم اثناء الجري*
- *انهاء السباق بطريقة عشوائية.*

بنسبة تقدر بـ : ... ... %

المعايير (النقائص)	الأهداف الخاصة	الأهداف الإجرائية
عدم التموضع الجيد للجسم للإنطلاق	أن يحسن من وضعية الانطلاق بوضع البدء المنخفض بشكل صحيح وقانوني	أن يتمكن التلميذ تنفيذ وضع البدء المنخفض بجسم مائل للأمام ومهيأ عضليا للانطلاق لمحاولتين بقطع مسافة 7م دون خطأ
تماطل في الانطلاق وردة فعل بطيئة عند الاشارة	تحسين مختلف الاستجابات (السمعية ،البصرية) اثناء الانطلاق	أن ينافس التلميذ زملائه بالاستجابة السريعة لصافرة الانطلاق لقطع 60 م بسرعة قصوى
جري عشوائي و عدم توازن الجسم لإنعدام التنسيق	يصحح استقامة جسمه بدأً من صافرة الانطلاق	أن يستغل التلميذ تدرج استقامة جسمه لربح الوقت لقطع 60 م بسرعة قصوى لمحاولتين بشكل صائب .
إهمال استخدام السرعة القصوى أثناء التسابق	أن ينمي من تسارعه داخل الرواق مع تجنيده للقوة الكامنة	أن يزيد التلميذ من تسارعه من خط البدء الى خط الوصول بقطع 60 م بسرعة قصوى وفي أقل وقت .
عدم الإلتزام بالرواق المخصص	أن يجري دون الخروج من الرواق (بخط مستقيم) ويزيد من سعة خطواته	أن يجري التلميذ من خط البدء الى خط الوصول بتردد خطوات واسعة لقطع 60 م بمسار مستقيم بمحاولتين في أقل وقت ممكن
انهاء السباق بطريقة عشوائية	أن ينهي السباق بالكيفية الصحيحة لتخطي خط الوصول	أن يستغل التلميذ الدخول برأسه عند خط الوصول لقطع مسافة 60 م بميلان جذع الجسم الى الامام عند خط الوصول بمحاولتين دون السقوط

التقويم التحصيلي : بعد الملاحظة من خلال الوحدات التعليمية ومن التقويم التحصيلي المسطر

لوحظ وجود تحسن بنسبة تقدر بـ : .... %

الأستاذ *المفتش*

الوحدة التعلمية لنشاط كرة اليد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني

ا لكفاءة القاعدية: :تقبل المواجهة فرديا وجماعيا والمشاركة الفعالة لتحقيق الفوز أو تحسين نتيجة
الهدف التعلمـــــــــــي: :ربط وتسلسل عمليات لبلوغ منطقة الخصم أو للدفاع عن المنطقة

التقويم التشخيصي : بعد الملاحظة من خلال المعايير المسطرة والمؤشرات لوحظ :

- *قلة التحكم في الكرة .*
- *وجود صعوبة في التنقل بالكرة جماعيا والانتشار في الملعب.*
- *نقص في التسديد من بعض الأماكن .*
- *التحول المناسب من وضعية لأخرى.*

بنسبة تقدر بـ : .... %

المعـــاييـــر (النقائص)	الأهـــــداف الخاصـــة	الأهـــداف الإجرائيـــة
. **صعوبة التحكم احيانا في الكرة**	ان يحسن المتعلم المهارات الأساسية للتمرير والاستقبال	ـ ان يؤدي المتعلم التمريرات القصيرة والطويلة مع زملائه ـ ان يظهر المتعلم التعاون والالتزامبدوره في المجموعة
فقدان التوازن عند التنطيط والجري بالكرة	. ان ينتقل المتعلم بالكرة من مكان لآخرا	ـ ان يطبق لمتعلم مهارة تنطيط الكرة ضمن سلسلة تمارين جماعية ان يفرق المتعلم من التنطيط الصحيح والخاطئ ضمن المجموعة
تسديد غير صحيح لعدم الارتكاز	. ان يسدد (يصوّب) المتعلم على المرمى من اماكن مختلفة	ـ أن يعدد المتعلم انواع التصويب المختلفة في نشاط كرة اليد ـان ينفذ المتعلم التصويب من الثبات والحركة نحو المرمى مع التغذية الراجعة من زملائه.
تسديد ضعيف عند خط 9م لعدم الارتقاء	. أن يسدد على المرمى من وضع الارتقاء	- أن يوظف التلميذ مهارة الارتكاز والارتقاء عند خط 7 م عند محاولته التسديد على المرمى بطريقة ناجحة -
بطئ في التحول من هـ / د أو العكس	أن ينتقل المتعلم من حالة الهجوم الى الدفاع بسرعة	ـ ان يطبق المتعلم خطة دفاعية بسيطة 6،0 ان يتحلى المتعلم بروح التحدي والتعاون اثناء المقابلة
لعب فردي بين عناصر الفريق الواحد وعدم الانسجام	أن يعمل المتعلم على تطبيق أساسيات اللعب الجماعي	ـ ان يطبق المتعلم المهارات السابقة في مباراة جماعية ان يظهر المتعلم انظباطا جماعيا واحتراما للقوانين

التقويم التحصيلي : بعد الملاحظة من خلال الوحدات التعليمية ومن التقويم التحصيلي المسطر

لوحظ وجود تحسن بنسبة تقدر بـ : ... ... %

الوحدة التعلمية لنشاط سباق الجري السريع بإستخدام استراتيجية التعلم التعاوني

ا لكفاءة القاعدية: :تقبل المواجهة فرديا وجماعيا والمشاركة الفعالة لتحقيق الفوز أو تحسين نتيجة

الهدف التعلمـــــــــــــي: التنافس من اجل الفوز او مساعدة الزميل للفوز باحترام قواعد المواجهة النبيلة

التقويم التشخيصي : بعد الملاحظة من خلال المعايير المسطرة والمؤشرات لوحظ :

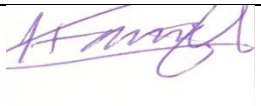
- *تماطل في الانطلاق وردة فعل بطيئة عند الاشارة.*
- *إهمال استخدام السرعة القصوى أثناء التسابق .*
- *تحكم غير جيد في الجسم اثناء الجري*
- *انهاء السباق بطريقة عشوائية.*

المعـــايير (النقائص)	الأهـــــداف الخاصـــة	الأهـــداف الإجرائيـــة
. **عدم التموضع الجيد للجسم للإنطلاق**	الاستجابة في وضعية الانطلاق القانوني.	ـ ان يشارك التلميذ مع زملائه في تطبيق وضعية الانطلاق وتقديم التغذية الراجعة في ما بينهم ـ ان يتحمل التلميذ المسؤولية داخل المجموعة اثناء العمل
. **تماطل في الانطلاق وردة فعل بطيئة عند الاشارة**	تطوير سرعة رد الفعل وتحسين السرعة.	ـ ان يشارك التلميذ في تنفيذ مختلف الاستجابات سمعي /بصري مع زملائه ـ ان يبدي المتعلم روحا رياضية وتعاونا اثناء الاداء
جري عشوائي و عدم توازن الجسم لإنعدام التنسيق	تصحيح وضعية الجسم وتعلم تقنية الوصول.	ـ أن يستغل التلميذ تدرج استقامة جسمه لربح الوقت لقطع 60 م بسرعة قصوى لمحاولتين بشكل صائب ـ ان يساعد التلميذ زملائه في تصحيح الاخطاء من خلال العمل التبادلي .
ـ إهمال استخدام السرعة القصوى أثناء التسابق	إتقان الربط ما بين الانطلاق وكيفية إنهاء السباق.	ـ ان يشارك المتعلم في تنفيذ سباق السرعة مع التركيز على التسارع التدريجي ـ ان يساهم المتعلم في مجموعته في كيفية تحسين مرحلة التسارعة
عدم الإلتزام بالرواق المخصص	التنسيق بين الانطلاق والجري المستقيم والوصول	ـ ان يجري التلميذ من خط البداية الى خط الوصول بمسار مستقيم لقطع مسافة 60 م ـ ان يتقبل التلميذ توجيهات زملائه في تصحيح الاخطاء
انهاء السباق بطريقة عشوائية	أن ينهي السباق بالكيفية الصحيحة لتخطي خط الوصول	ـ ان يقطع التلميذ مسافة 60 م في اقل وقت ممكن محافظا على العمل الجماعي ـ أن يستغل التلميذ الدخول برأسه عند خط الوصول لقطع مسافة 60 م بميلان جذع الجسم الى الامام عند خط الوصول

التقويم التحصيلي : بعد الملاحظة من خلال الوحدات التعليمية ومن التقويم التحصيلي المسطر

لوحظ وجود تحسن بنسبة تقدر بـ : .... % .

قائمة السادة الاساتذة المحكمين

	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة المنتمي اليها	الامضاء
01	صادق خالد الحايك	استاذ دكتور	الجامعة الاردنية	مرفق مع الايميل
02	احمد علي الجبوري	دكتوراه اختصاص قياس وتـقويــم	وزارة التربية العراق	
03	عبسة التيجاني	مفتش مركزي	وزارة التربية الوطنية	
04	النحوي الطاهر	استاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	
05	قدرا وي ابراهيم	استاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	
06	حناط عبد القادر	استاذ محاضر أ	جامعة الجلفة	
07	بشار عبد اللطيف	استاذ دكتور	جامعة بابل العراق كلية التربية البدنية والرياضية وعلوم الرياضة	

قائمة المراجع والمصادر :

المصادر :

القرآن الكريم :

سورة الرم الآية29

المراجع باللغة العربية :

1. أبو خطوة، السيد عبد المولى السيد . (2012). **"معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني"**. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الإلكتروني*(10).
2. أبو شريخ، شاهر. (2008). ***استراتيجية التدريس***، *ط1*. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع ، الأردن.
3. أبو شريخ، شاهر. (2008). ***استراتيجية التدريس***، *ط1*. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان
4. أبو شهاب، سناء نمر. (2018). ***مدخل إلى التربية الأخلاقية والتعليم وآثارها على إنماء المجتمع***. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان.
5. إسماعيل، مُحَمَّد صادق. (2014). ***إدارة الجودة الشاملة في التعليم*** . القاهرة: مصر : المجموعة العربية للنشر والتدريب.
6. الآغا، صهيب كمال عساف محمود عبد الميجد. (2016). ***الإدارة والتخطيط التربوي نماذج وتطبيقات عملية*** . السعودية : المنهل للنشر .
7. أم السعد، نور الإيمان. (2020). ***دور معايير الجودة في تمييز أداء مؤسسات التعليم العالي، دراسة مقارنة بين جامعة قاصدي مرباح وجامعة مالايا ماليزيا***. *أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في علوم التسيير ، تخصص إدارة وتسيير الموارد البشرية* .

8. أمانة، أحمد عبد الله حسين علي عبد الله وآخرون. (2022). "دور ثقافة الجودة في تعزيز جودة الخدمة التعليمية". ***مجلة كلية الإدارة والإقتصاد للدراسات الإقتصادية والإدارية والمالية***، *جامعة كربلاء ، 14* (04).

9. أيوب، دخل الله. (2015). ***التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة***. لبنان : دار الكتب العلمية، بيروت .

10. باتريشال، سميث تيلمن راغن. (2012). ***التصميم التعليمي*** .ط1، السعودية: العبيكان للنشر والتويع، الرياض.

11. البادي، نواف مُحَمَّد. (2009). ***الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو***. عمان: الأردن : دار اليازوري العلمية .

12. باهرة، علوان جواد. (2012). **"تأثير التعلم التعاوني في تعلم مهارتي الضرب الساحق والدفاع عن المعلب بالكرة الطائرة"**. *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، 16* (3).

13. بن ثابت، مُحَمَّد الشريف . (2015). **"تأثير أسلوب التدريس بأسلوب التعلم التعاوني على الأداء نحو نشاط رمي الجلة"**. *مجلة الإبداع الرياضي، 12* (15).

14. بن خفاف، نسيمة . (2011). ***دراسة إتجاهات تلاميذ أقسام رياضية ودراسة في الممارسات الرياضية والنخبوية*** . أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص علم النفس الإجتماعي والرياضي، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر (03)، (غير منشورة)

15. بن عمارة مراد بن. (2018). **أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة دراسة ميادنية ب رأس الماء ضواحي مدينة سطيف**. *أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في مناهج تدريس التربية البدنية والرياضية جامعة قاصدي مرباح.*

16. بن عمارة، مراد . (2018). **أثر إستخدام إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة : دراسة ميدانية ب رأس الماء – ضواحي مدينة سطيف** . *أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في مناهج تدريس التربية البدنية والرياضية* .

17. بهجت، راضي، العربي هشام يوسف. (2016). ***إدارة الجودة الشاملة المفهوم والفلسفة والتطبيقات*** . القاهرة : روابط للنشر وتقنية المعلومات .

18. بوبلطة، حياة. (2023). **مؤشرات الجودة في مؤسسات التعليم العالي وآليات تحسينها.** *أبحاث الملتقى الوطني حول: جودة الخدمات في ظل التحول الرقمي والإدارة الإلكترونية في المؤسسات الجزائرية رهانات وتحديات تقييم الواقع وإستشراف الواقع.*

19. بوراس، فاطمة الزهراء قوراري بن علي. (2017). **"فعالية الدورات التكوينية في تحسين جودة العملية التعليمية لأساتذة التربية البدنية والرياضية"**. *مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية* .09(31)

20. بوسكرة، أحمد . (2005). ***مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي والتقني***. الجزائر: دار الخلدونية.

21. بوعمامة، خضرة. (2018). **جودة مخرجات التعليم العالمي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر**. *أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير تخصص تسيير عمومي* .

22. جابر عبد الحميد جابر . (1999). ***إستراتيجيات التدريس والتعلم*** . لبنان : دار الفكر العربي، بيروت.

23. جوناثان، دوهيرتي وريتشارد بايلي. (2005). ***دعم التطور البدني والتربية البدنية في سنوات الطفولة المبكرة***، *ترجمة : منال كرم، ط1* . القاهرة: مجموعة النيل العربية.

24. الحايك، صادق خالد .(2018) .***مناهج وإستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الرياضية*** .الجامعة الأردنية

25. الحايك، صادق. (2015)." **الإستراتيجيات التدريسية الأكثر إستخداما في مسافات السباحة وعلاقتها بالتفكير الإبداعي في الجامعات الأردنية**". *مجلة دراسات العلوم التربوية ، جامعة الأردن*.

26. الحريري، رافدة عمر، سعد زناد دروش. (2010). ***القيادة وإدارة الجودة الشاملة***، *ط1*. عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

27. حساني، إسماعيل مسعودة منتصر. (2017). "**حصاد السيكومتري لمقياس معايير الجودة المعلم**". *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 03*(01).

28. ختار، عبد الرزاق محمود مختار . (2023). ***إستراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة (مفاهيم –إجراءات – تطبيقات)***. جامعة إسبوط: وكالة الصحافة العربية .

29. خصاونة، غادة وآخرون. (2011). "**تأثير التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على مستوى الأداء المهاري واتجاهات الطالبات نحو رياضة الجمباز في كلية التربية الرياضية**". *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25*(01).

30. خنوش الطاهر، بومدفع عبد القادر. (15 جوان, 2020). " **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية لماذا وكيف؟**" *مجلة التربية والصحة النفسية جامعة حسيبة بن بوعلي ،الشلف الجزائر، المجلد 06*(العدد 01).

31. الخولي، أمين نور. (2001). ***أصول التربية البدنية والرياضية***، *ط3*. القاهرة: دار الفكر العربي.

32. الخياط، فداء سليم أكرم. (2006). "**أثر إستخدام التعلم التعاوني على وفق إستراتجية تدريس الأقران في تعلم مهارات كرة القدم**". *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، 12*(41).

33. داود، أحمد عيسى. (2014). ***أصول التدريس النظري والعلمي*** . دار يافا العلمية .

34. درباس، أحمد سعيد.(**1994**) .**إدارة الجودة الكلية، مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي، مكتب التربية العربي لدول الخليج**، رسالة الخليج العربي (50)

35. دعمس، مصطفى نمر دعمس. (2015). ***إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة*** . الأردن : دار غيداء .

36. الربيعي، محمود داود سلمان علي نعمان هادي عبد آمنة فاضل محمود. (2010). **"تقويم كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية جامعه بابل وفق منظور إدارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم"**. *مجلة علوم التربية الرياضية، 03*(4).

37. الربيعي، محمود داود. (2012). ***التعلم والتعليم في التربية البدنية والرياضة*** . دار الكتب العلمية .

38. الرتيمي ، الفضيل لكحل صليحة، (2012) **طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق**.مجلة دفاتر المخبر، 25(04)

39. رمضان، إيمان مُحَّد. (05-06 04, 2012). **"معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والإعتماد في التعليم"**. *المؤتمر العربي الدولي الثاني المنعقد في الجامعة الخليجية البحرين.*

40. ريسان، مجيد ولؤي غالب. (2002). ***التربية البدنية والحركية للأطفال في سن ما قبل المدرسة***. الأردن: دار الثقافة للنشر، عمان.

41. زرزار، العياشي غياد كريمة. (2019). إدارة **الجودة الشاملة في التعليم تأطير مفاهيمي من منظور إسلامي**. *المجلة العربية للدراسات الإسلامية والشرعية*(العدد 07).

42. زغلول، مُحَّد سعد وآخرون. (2001). ***تكنولوجيا التعليم وأساليبها في التربية الرياضية***، *ط1* . مصر: مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

43. الزويني، إبتسام صاحب موسى .(2015) .***أساليب التدريس قديمها حديثها*** .ط1 جامعة بابل كلية التربية الأساسية:

44. زيان، مُحَّد. (01 جوان , 2019). **مساهمة إيميل دوركايم في سوسيولوجيا التربية**. *مجلة أنثربولوجيا، 05* (09).

45. زيتوني، عبد القادر. (2011). **"فعالية إستخدام التعلم التعاوني على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة اليد"**. *المجلة العلمية لعلوم التكنولوجيا والنشاطات البدنية والرياضية ، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم الجزائر، 08*(08).

46. السليتي، فراس مُحَّد .(2015) .***استراتيجيات التدريس المعاصرة*** .عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن

47. سمير، عبد العزيز. (1999). ***جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والأيزو 9000***. مصر: مكتبة الإشعاع.

48. سميرة، صحراوي نزيهة وهمامرة. (د.ت). **استراتيجيات التدريس الأكثر استعمالا من طرف المعلمين في ظل نظام المقاربة بالكفاءات وعراقيل تطبيقها من وجهة نظرهم**. ***المدرسة الجزائرية، الاشكالات والتحديات***، وضاح، طالب دعج. (2020). ***إستراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقاتها في التربية الفنية*** . الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع .

49. السواريس, ختام حمد عودة.(2019)" **أثر استخدام إستراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على التعلم التعاوني في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم**." *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسي*ة 03

50. سيد، مصطفى زغلول قبيصي ووليد (2022) ،**تأثير استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية التحصيل المعرفي للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في كرة القدم** .*المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة* 70(03)

51. الشاطئ، محمود عوض بسيون يفيصل ياسين. (1992). ***نظريات و طرق التربية البدنية.*** الجزائر: دار المطبوعات الجامعية.

52. الشافعي، جمال الدين أمين أنور الخولي. (2000). ***مناهج التربية البدنية المعاصرة.*** القاهرة: دار الفكر العربي.

53. الشديفات ، ماجد أحمد .(2018) .**دور إستراتجية حل المشكلات في تدريس مناهج كرة القدم وكرة السلة على مستوى أنواع مختلفة عن التفكير والخصائص النفسية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين** .*حوليات العلوم التربوية*(05)*45* .

54. شرف، عبد الحميد 01 . (2000). ***تكنولوجيا التعليم في التربية الرياضية ، ط1.*** القاهرة : مركز الكتاب للنشر.

55. شرف، عبد الحميد. (2005). ***التربية الرياضية والحركية للأطفال الأسوياء ومتحدي الإعاقة*** . مصر: مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

56. شريف، عبد المجيد. (2000). ***تكنولجيا التعليم في التربية البدنية والرياضية*** . مصر : مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

57. الشريفي، وليد وعد الله علي الزبيدي قصي حازم مُحَّد عبد الرحمن. (2006). **"الصفات البدنية والحركية لدى طلاب كلية التربية الأساسية"**. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل (العراق)، 03*(01).

58. الشمايلة . (2015). **تأثر منهاج تعليمي محوسب قائم على إستراتجية حل المشكلات في تعليم بعض مهارات الجمباز وتحسين مستوى التفكير التأملي والإبداع الحركي لدى الطبالبات في مملكة البحرين**. *أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه جامعة الأردن، (غير منشورة).*

59. شوري ، علي مُحَّد عبد الناصر ، عبد الرحمن أبو المجد رضوان آمال مُحَّد. (ديسمبر, 2022). **"خبرات كل من الولايات المتحدة الأمريكية – ماليزيا في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة"**. *مجلة العلوم التربوية*(العدد 58).

60. صبري، عبد العظيم، عبد العظيم. (2016). ***استراتيجيات وطرق التدريس العامة والإلكترونية***. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

61. صدقاوي،كمال. (01 ديسمبر ، 2021). ""**التربية والتعليم وسؤال التغير الاجتماعي: مقارنة نظرية تحليلية**". *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية، 02*(02).

62. الطروانة، خليف هبة عيادة. (2024). ***نماذج وقضايا في التعليم العالي*** . ط1، الأردن: شركة آلان للنشر، عمان.

63. الطروانة، عوض. (2016). ***الجودة الشاملة في تنمية مهارتي تحليل المحتوى والتقويم لدى معلمي الرياضيات*** . دار الخليج للنشر والتوزيع .

64. طلعت، إبراهيم لطفي. (د.ت). ***مدخل إلى علم الإجتماع*** . مصر: دار غريب للطباعة للنشر والتوزيع، القاهرة.

65. الطيطي مُحَمَّد وآخرون. (2018). ***التربية الإجتماعية وأساليب تدرسها*** . دار المنهل للنشر .

66. العابيدين، بشير زين زين العابيدين بشير. (2023). ***النظريات الأمنية وتطبيقاتها في العالم العربي*** . مركز الشرقي .

67. عبد البكر، مُحَمَّد. (2001). **أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية**. *المجلة التربوية جامعة الكويت، 15*(60).

68. عبد الحكيم، غادة جلال زينب علي عمر. (2008). ***طرق تدريس التربية البدنية والرياضية،*** *ط1*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

69. عبد العزيز، صالح (1968) .***التربية وطرق التدريس*** .مصر: دار المعارف، القاهرة.

70. عبد علي، عبيد . (2011). **"تأثير إيتخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعلم أداء بعض المراحل الفنية لفعالية القفز العالي لدى طلاب طلية التربية الرياضية"**. *مجلة علوم التربية الرياضية، 04*(02).

71. عبيدات, مُحَمَّد محمود ساري حمتدنه وخالد حسين مُحَمَّد .(2012) .***مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق ...أساليب...استراتيجيات*** .الأردن: عالم الكتب الحديث إربد .

72. العبيدي، سيلان جبران. (06-10 ديسمبر , 2009). **ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع**. *المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي الموائمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في المجتمع العربي.*

73. العدوان، زيد سليمان أحمد عيسى داود. (2016). ***النظرية البنائية الإجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*** .

74. عزمي، مُحَمَّد سعيد. (2004). *مُحَمَّد سعيد عزمي.* ***أساليب تطوير درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق،*** *ط1*. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة.

75. عطية , محسن علي .(2009) .***الجودة الشاملة والجديد في التدريس*** .عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع.

76. عطية، محسن علي. (2009). ***الجودة الشاملة والجديد في التدريس.*** عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

77. علالي، طالب. (2017). **الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وأثره على جودة العملية التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ** . *بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه تخصص مناهج وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية (معهد التربية والرياضية، قسم التربية البدنية والرياضية) جامعة عبد الحميد بن باديس، (غير منشورة).*

78. علي سالم، طه عبد الباسط. (2020). **معوقات ضمان جودة المدارس الثانوية المعتمدة في مصر وسبل التغلب عليها (دراسة تحليلية)**. *مجلة كلية التربية ببنها، 4*(124).

79. فرج 1, عبد اللطيف بن حسين .(2005) .***طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*** . ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع –عمان :

80. فروجة . (06 ،10، 2024). ***قرار رئيس الجمهورية سيشكل نقطة تحول للرياضة المدرسية بالجزائر***. تاريخ الاسترداد 02 01, 2025، من el- massa.com/dz/

81. القاضي، مُحَمَّد يوسف القاضي. (2015). ***السلوك التنظيمي***. الأردن : الأكاديميون للنشر والتوزيع.

82. قايد ، أحمد نوردين حكيمة سبيعي .(2010) .***التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية*** .*مجلة الواحات للبحوث والدراسات،(08)*

83. قديد، عمر. (2020). **تأثير خبرة وجنس أستاذ التربية البدنية والرياضية على الرفع من دافعية الأداء المهاري الحركي لدى تلاميذ الطور الثانوي** . *أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل م د في ميدان علوم وتقنيات الأنسطة البدنية والرياضية تخصص التربية وعلم الحركة جامعة الجزائر 03* .

84. الكاشف، هنية محمود. (2004). ***دور التربية الرياضية في تنمية الوعي السياسي***. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

85. كحيلي، عائشة سلمة، مسغوني منى، لمياء عماني. (2017). **حتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر نموذج إنشاء خلية ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر: جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي**. *مجلة الأصيل للبحوث الإقتصادية والإدارية*(02).

86. كماش، يوسف لازم . (2017). ***إستراتجيات التعلم والتعليم***. الأردن: دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان.

87. لازك كماش، يوسف لازم كماش . (2017). ***إستراتجيات التعلم والتعليم***. الأردن: دار دجلة للنشر والتوزيع

88. اللجنة الوطنية للمناهج. (2005). *الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر.*

89. اللجنة الوطنية للمنهاج 01. (2003). *الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية متوسط، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.*

90. ماهر، أحمد أنور حسن وأخرون. (2008). ***التدريس في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق،*** *ط 1*. مصر: دار الفكر العربي، القاهرة.

91. المبروك، فرج. (2020). ***طرائق التدريس الفعالة*** . الأردن : دار حميثرا للنشر والتوزيع .

92. مجاهد، علي فايزة أحمد. (2021). ***مداخل وإستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الإجتماعية***. مصر : دار التعليم الجامعي .

93. مجمع اللغة العربية . (د.ت). ***المعجم والوسيط،*** *ج1*. مصر : دار إحياء التراث العربي بالتعاون مع المكتبة العلمية بطهران، القاهرة.

94. مدحت، مُحَمَّد أبو النصر .(2016) .***تطوير العملية التعليمية ومدرسة المستقبل*** .مصر: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة.

95. المصري، إبراهيم جابر. (2018). ***الجودة الشاملة في التعليم***. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

96. **مقراني, جمال بختاوي وجمال** (2020)**الاستراتيجيات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في تدريس الأنشطة البدنية والرياضية للتعليم الثانوي** .*مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية* 26(03)

97. منى، عبد الهادي منى . (2005). ***إتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية***. مصر : دار الفكر العربي، القاهرة.

98. مهيبل وسام. (2017). **دور إدارة المعرفة في ضمان جودة التعليم العالي (دراسة حالة جامعة الجزائر 03)**. *أطروحة دكتوراه في علوم التسيير تخصص تسيير عمومي ،كلية العلوم الإقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير قسم علوم التسيير ، جامعة الجزائر 03*

99. مؤيد ، عبد الرحمن حديث ، علي فؤاد فائق ، مُحَمَّد قاسم عبد الله .(2010) ."**أثر إستخدام أسلوب التعلم التعاوني في التعلم وتحسين بعض القدرات المرتبطة بفعالية القفز العالي**" *مجلة علوم الرياضة جامعة ديالي العراق*، (1)*2*.

100. ناهد، محمود سعد ونيللي رمزي فهيم. (2004). ***طرق التدريس في التربية الريا ضية***، *ط2*. مصر: مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

101. نصيف، نجلاء عباس. (2008). **تأثير استخدام أسلوب التعليم التعاوني (تعلم الأقران) بطريقة التمرين المتسلسل والعشوائي، في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائر: بحث تجريبي على عينة من طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية الرياضية للبنات للعام 2006،2007**. *مجلة الرياضة المعاصرة، العراق*، *7*(8).

102. نواف، مُحَمَّد البادي. (2009). ***الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو*** . الكويت .

103. الهنداوي، أحمد عبد الفتاح حمدي الأشقر أحمد مُحَمَّد عبد السلام. (2021). **تطوير سياسات ضمان جودة وإعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية رؤية مستقبلية**. *المجلة التربوية*، *01*(89).

104. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم. (2011). **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وثيقة التعليم الثانوي العام، الإصدار الثالث.**

105. وضاح، طالب دعج. (2020). ***إستراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقاتها في التربية الفنية*** . الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.

المراجع باللغة الاجنبية :

1. Agarwal, R. (2011). *Cooperative learning.* press: . Kalpaz Publications.
2. Gates. (1946). *Educational Psychology.* New York: The Macmillan Co.
3. Gillies, R. M. (2007). .*Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice.* . SAGE Publications.
4. Goodman, L. (n.d.). *Time and Learning in the Special Education Classroom.* New York Press: Copyrighted.
5. prawta, f. (1994). *philosophical prespectives on constructivist view of learing.* education psycology.
6. Wilson, J. (1974). *Psychological Foundations of Learning and Teaching, N. Y. Mc Graw Hill Book Comp.*
7. Zoghbor, W. M. (2023). *editors. Linguistics and Language Education: Proceedings of the Applied Linguistics and Language Teaching Conference.* University Press.
8. Brun, A. (2011). *Total Quality Management: Quality Culture, Leadership and Motivation. [Online] Available at: http://upcommons.upc.edu/pfc/bitstream.*
9. Christie, M. D. (2007). *Handbook of Research on Teacher Education and Professional Development.* united states: Education and Professional Development (AHEPD) Book Series, IGI Global Disseminator of Knowledge. Available at: www.igi-global.com.
10. Deming. (1986). *Cambridge: Massachusetts Institute of Technolog.* Center for Engineering Study.
11. Loughlin, m. (2008). *Total Quality Management within the Context of the Emerging Business Environment,[Online] Available at: https://weemancom.files.wordpress.com.*

12. Nasereddin, M. (2015, September). An investigation of the importance of Total Quality Management in construction field projects..

13. Sweis, ,. (2019). Reviewing the literature on total quality management and organizational performance. *Journal of Business & Management (COES&RJ-JBM) https://doi.org/10.25255/jbm , 7*(3).

14. Crosby, P. (1979). ***Quality Is Free, The Art of Making Quality Certain***. new york: McGraw-Hil.

15. Halis, a. (2022). **evaluation of Quality principies from the islamic perspective**. *hitit theology journal, 21*(02).

16. juran, j. A. (1998). ***jurans's Quality handbook***. new york: mecrawhil-hill.

17. Sallis, E. (2002). ***Total Quality Management in Education***. London: Kogan PageLtd.

Sulyman, A. (2022). ***Principles and realities of quality education for national development in Nigeria.*** *Retrieved from https://www.researchgate.net/publicati*