

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس — مستغانم —

معهد التربية البدنية والرياضية

قسم التربية البدنية والرياضية

مخبر تقويم برامج الأنشطة البدنية والرياضية (LABOPAPS)

بحث مقدم ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في تخصص مناهج وطرائق التدريس

في التربية البدنية والرياضية

عنوان

استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات

في درس التربية البدنية والرياضية

إشراف:

أ.د/عطاء الله أحمد

إعداد الطالب:

ابن خالد حاج

السنة الجامعية 2014 / 2015

محضر المناقشة

في يوم من شهر سنة بموجب قرار المناقشة
رقم

الصادر عن اجتمعت لجنة المناقشة لمناقشة أطروحة
دكتوراه بعنوان

.....

.....

لجنة المناقشة

| اسم ولقب | الجامعة التابع لها | التوقيع |
|---------------|--------------------|---------|
| الرئيس | | |
| المقرر | | |
| العضو الأول | | |
| العضو الثاني | | |
| العضو الثالث | | |
| العنصر الرابع | | |

توقيع نائب المدير المكلف بما بعد التدرج والعلاقات الخارجية

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى من ملأ حياتي بهجة و فرحا و حورا ... زوجتي العزيزة و ابنتي نسرين

وابني الصغير محمد ياسين

إلى إخوتي و أخواتي

إلى جميع أفراد العائلة الكبيرة كبيرا و صغيرا

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

إلى جميع الزملاء و الأصدقاء

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

شكر و تقدير

الحمد لله كثيرا و الشكر لله جزيلا و الصلاة له بكرة و أصيلا و على سيدنا محمد صلى الله عليه

و سلم سيد المرسلين و إمام المتقين صلاة تامة زاكية تؤدي حقه و ترفه عن ربه.

أتقدم بتشكراتي الحارة إلى أستاذي الكريم المشرف على هذا البحث الدكتور عطاء الله أحمد

الذي يخل علي بعطاءاته و إمداداته العلمية و التقنية و توجيهاته و تشجيعاته المتواصلة التي

كانت حافزا كبيرا لي في إتمام هذا العمل، و الذي منحني الكثير من وقته كما أوجه شكري

وتقديري إلى مدير المعهد الساهر على توفير الظروف المساعدة للتكوين النوعي، و أوجه كذلك

شكري و تقديري إلى الدكتور الحاج بن قناب على التسهيلات التي يقدمها لكل طلبة ما بعد

التدرج، و أشكر كل أساتذتي أساتذة معهد التربية البدنية و الرياضية بجامعة مستغانم كما لا أنسى

أن أوجه شكري إلى الدكتور صوار يوسف، و الأستاذ حمالات عبد القادر، كما أتقدم بالشكر

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث

الموضوع الصفحة

أهداء.....أ

شكر وتقدير.....ب

قائمة المحتويات

قائمة الجداول.....ج

قائمة الأشكال.....د

التعريف بالبحث

أولاً: مقدمة.....1

ثانياً: مشكلة البحث.....4

ثالثاً: أهداف البحث :6

رابعاً: فرضيات البحث:.....6

خامساً: أهمية البحث :7

سادساً: التعريف بالمصطلحات الأساسية للبحث :7

سابعاً: الدراسات السابقة والمناقشة:.....11

نقد الدراسات السابقة:.....26

خلاصة :27

الباب الأول: الجانب النظري

مدخل:.....29

الفصل الأول: إستراتيجية التعليم التعاوني

تمهيد:.....31

1- إستراتيجية التعليم التعاوني:.....31

1-1- التطور التاريخي للتعليم التعاوني :32

1-2- مفهوم التعليم التعاوني :33

1-3- خصائص التعليم التعاوني :35

1-4- العناصر الأساسية للتعليم التعاوني :35

1-5- الأسس التربوية التي يقوم عليها التعليم التعاوني :37

| | |
|---------|---|
| 38..... | 1-6- أنواع التعليم التعاوني: |
| 38..... | 1-6-1- المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية: |
| 38..... | 2-6-1- المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية: |
| 39..... | 3-6-1- المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية: |
| 39..... | 7-1- المبادئ الأساسية للتعليم التعاوني: |
| 40..... | 8-1- مراحل التعليم التعاوني |
| 43..... | 9-1- أشكال التعليم التعاوني: |
| 43..... | 10-1- دور المعلم في التعليم التعاوني: |
| 52..... | 11-1- دور التلميذ في التعليم التعاوني: |
| 53..... | 12-1- استراتيجيات التعليم التعاوني: |
| 59..... | 13-1- مميزات التعليم التعاوني: |
| 60..... | 14-1- عيوب التعليم التعاوني: |
| 61..... | خلاصة: |

الفصل الثاني: إستراتيجية التعليم الذاتي

| | |
|---------|--|
| 63..... | تمهيد..... |
| 63..... | 1- إستراتيجية التعليم الذاتي..... |
| 64..... | 1-2- المنطلقات الفكرية للتعليم الذاتي..... |
| 65..... | 2-2- أهمية التعليم الذاتي..... |
| 66..... | 3-2- مبادئ التعليم الذاتي..... |
| 67..... | 4-2- أهداف التعليم الذاتي..... |
| 67..... | 5-2- خصائص استراتيجيات التعليم الذاتي..... |
| 68..... | 6-2- متطلبات استراتيجيات التعليم الذاتي..... |
| 70..... | 7-2- الأدوار في إستراتيجية التعليم الذاتي..... |
| 72..... | 8-2- تطبيق إستراتيجية التعليم الذاتي..... |
| 75..... | 9-2- مميزات التعليم الذاتي..... |
| 76..... | 10-2- عيوب التعليم الذاتي..... |
| 77..... | 11-2- استراتيجيات التعليم الذاتي..... |
| 78..... | أولاً: التعليم الذاتي بالحاسب الآلي..... |

| | |
|----------|---|
| 79..... | ثانيا:التعليم الذاتي بالحقائب و الرزم التعليمية. |
| 80..... | ثالثا:أسلوب التعلم للإتقان: |
| 81..... | رابعا:طريقة الموديولات. |
| 82 | خامسا:إستراتيجية التعليم المبرمج. |
| 82..... | 1- لمحة تاريخية |
| 84..... | 2- تعريف التعليم المبرمج |
| 86..... | 3- مبادئ التعليم المبرمج..... |
| 88..... | 4- الخصائص الرئيسية لإستراتيجية التعليم المبرمج..... |
| 89..... | 5- مميزات إستراتيجية التعليم المبرمج |
| 91..... | 6- عيوب إستراتيجية التعليم المبرمج |
| 92..... | 7- إستراتيجية التعليم المبرمج وأنواع البرمجة..... |
| 95..... | 8- خطوات إعداد البرنامج التعليمي المبرمج..... |
| 98..... | 9- أهمية إستراتيجية التعليم المبرمج في التربية البدنية والرياضية..... |
| 98..... | 10- دور المعلم في التعليم المبرمج..... |
| 99..... | 11- دور المتعلم في التعليم المبرمج..... |
| 99..... | خلاصة:..... |

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

| | |
|----------|---|
| 101..... | تمهيد..... |
| 101..... | 1- مفهوم الكفاءة:..... |
| 101..... | 1-1- المفهوم اللغوي للكفاءة..... |
| 102..... | 1-2- المفهوم الاصطلاحي |
| 104..... | 2- المميزات المعتمدة للتعرف على الكفاءة..... |
| 104..... | 3- الأسس التي تشكل مفهوم الكفاءة:..... |
| 104..... | 4- خصائص الكفاءة..... |
| 107..... | 5- مستويات الكفاءة..... |
| 108..... | 6- مستويات الكفاءات التعليمية في النظام التربوي الجزائري..... |
| 111..... | 7- أنواع الكفاءات..... |
| 112..... | 8- صياغة الكفاءة..... |

| | | |
|-------|---|-----|
| 9- | مكونات الكفاءة..... | 113 |
| 10- | مؤشر الكفاءة..... | 113 |
| 11- | المقارنة بالكفاءات..... | 114 |
| 11-1- | مفهوم المقارنة..... | 114 |
| 11-2- | تعريف المقارنة بالكفاءات..... | 116 |
| 11-3- | نشأة المقارنة بالكفاءات..... | 117 |
| 11-4- | الإصلاحات التربوية والمقارنة بالكفاءات..... | 120 |
| 12- | مبادئ المقارنة بالكفاءات..... | 122 |
| 13- | خصائص المقارنة بالكفاءات..... | 123 |
| 14- | أهداف المقارنة بالكفاءات..... | 124 |
| 15- | الخطوات التعليمية المتبعة وفق المقارنة بالكفاءات..... | 125 |
| 15-1- | اشتقاق الكفاءات والقدرات من الغايات والمواصفات..... | 125 |
| 15-2- | التخطيط والبرمجة..... | 132 |
| 15-3- | التقويم..... | 136 |
| | خلاصة..... | 141 |

الفصل الرابع: درس التربية البدنية والرياضية والتعلم الحركي

| | | |
|------|---|-----|
| | تمهيد..... | 143 |
| 1- | التربية البدنية والرياضية..... | 143 |
| 2- | تعريف التربية البدنية والرياضية..... | 144 |
| 3- | أهمية التربية البدنية والرياضية..... | 145 |
| 4- | الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية..... | 147 |
| 4-1- | التنمية العضوية والبدنية..... | 147 |
| 4-2- | التنمية الحركية..... | 148 |
| 4-3- | التنمية العقلية والمعرفية..... | 149 |
| 4-4- | التنمية النفسية..... | 149 |
| 4-5- | التنمية الاجتماعية..... | 150 |
| 4-6- | التنمية الجمالية والتذوق الحركي..... | 150 |
| 4-7- | الترويح وأنشطة الفراغ..... | 151 |

| | |
|----------|---|
| 152..... | 5- التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية. |
| 152..... | 5-1- أهداف التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية. |
| 153..... | 6- درس التربية البدنية والرياضية. |
| 154..... | 6-1- أغراض درس التربية البدنية والرياضية. |
| 158..... | 6-2- طبيعة درس التربية البدنية والرياضية. |
| 159..... | 6-3- ماهية وأهمية درس التربية البدنية والرياضية. |
| 160..... | 6-4- أنماط درس التربية البدنية والرياضية. |
| 162..... | 6-5- أقسام ومحتوى درس التربية البدنية والرياضية. |
| 167..... | 7- الإعداد لدرس التربية البدنية و الرياضية. |
| 168..... | 8- تنفيذ الدرس. |
| 169..... | 9- التعلم الحركي وتعلم المهارات الحركية. |
| 170..... | 9-1- تعريف التعلم والتعلم الحركي. |
| 171..... | 9-2- شروط التعلم الحركي. |
| 175..... | 9-3- مراحل مسار التعلم الحركي. |
| 179..... | 9-4- طرائق التعلم في التربية البدنية والرياضية. |
| 185..... | خلاصة. |

الفصل الخامس الأنشطة الرياضية وخصوصيات المرحلة العمرية (16-18) سنة

| | |
|----------|---|
| 187..... | تمهيد. |
| 187..... | 1- الألعاب الجماعية. |
| 187..... | 1-1- كرة اليد: |
| 188..... | 1-1-1- المهارات الحركية الأساسية. |
| 196..... | 1-2- كرة السلة. |
| 197..... | 1-2-1- المهارات الأساسية للعبة كرة السلة. |
| 204..... | 1-3- الكرة الطائرة. |
| 205..... | 1-3-1- المهارات الأساسية للعبة الكرة الطائرة. |
| 209..... | 2- فعاليات ألعاب القوى. |
| 209..... | 2-1- سباق السرعة. |
| 212..... | 2-2- فعالية دفع الجلة (الكرة الحديدية). |

| | |
|----------|--|
| 214..... | 3-2- فعالية الوثب الطويل: (التعلق) |
| 215..... | 3- المهارات بدون كرة المشتركة..... |
| 220..... | 4- خصائص ومميزات المرحلة العمرية (16-18) سنة..... |
| 220..... | 4-1- أهمية معرفة الخصائص العمرية للمتعلمين..... |
| 221..... | 4-2- تعريف المراهقة الثانية (15-18) سنة..... |
| 221..... | 4-3- خصائص مرحلة المراهقة الثانية..... |
| 226..... | 4-4- الفرق بين الذكور الإناث في المرحلة العمرية 16-18 سنة..... |
| 228..... | خلاصة..... |
| 229..... | خاتمة الباب..... |

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الأول: الدراسة الاستطلاعية

| | |
|----------|--|
| 232..... | تمهيد..... |
| 232..... | 1 - المقابلة..... |
| 233..... | 2- الملاحظة..... |
| 233..... | 3 - الاستبيان..... |
| 233..... | 3-1 تحليل نتائج الاستمارة الاستبائية..... |
| 233..... | 3-1-1 المحور الأول: معلومات شخصية عن الأستاذ..... |
| 237..... | 3-1-2 المحور الثاني: التكوين المستمر في جانب التدريس..... |
| 240..... | 3-1-3 المحور الثالث: المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية..... |
| 243..... | 3-1-4 المحور الرابع: الاستراتيجيات الحديثة لتدريس التربية البدنية والرياضية..... |
| 245..... | استنتاج الدراسة الاستطلاعية..... |

الفصل الثاني تطبيقي منهجية البحث والإجراءات الميدانية

| | |
|----------|----------------------------|
| 248..... | تمهيد..... |
| 248..... | 1-منهج البحث..... |
| 250..... | 2- مجتمع و عينة البحث..... |
| 252..... | 3- مجالات البحث..... |
| 252..... | 3-1 المجال المكاني..... |
| 252..... | 3-2 المجال البشري..... |

| | |
|----------|---|
| 252..... | 3-3 المجال الزمني |
| 253..... | 4- متغيرات البحث |
| 253..... | 4-1 المتغيرات المستقلة |
| 254..... | 4-2 المتغيرات التابعة |
| 255..... | 4-3 المتغيرات المشوشة |
| 255..... | 4-4 الضبط الإجرائي للمتغيرات |
| 256..... | 4-4-1: المتغيرات المرتبطة بمجتمع البحث |
| 257..... | 4-4-2 المتغيرات المرتبطة بالإجراءات التجريبية |
| 259..... | 4-4-3 المتغيرات الخارجية |
| 259..... | 4-4-4 تجانس العينة |
| 264..... | 5- أدوات البحث |
| 269..... | 6- مواصفات الاختبارات |
| 283..... | 7- الأسس العلمية للاختبارات المستخدمة |
| 283..... | 7-1 الخطوة الأولى: ترشيح الاختبارات أو تحكيم الاختبارات |
| 287..... | 7-2 الخطوة الثانية: الدراسة الأولية للاختبارات |
| 293..... | 8- عرض البرامج التعليمية |
| 297..... | 8-1 خطوات إعداد (تصميم) وتنفيذ البرامج التعليمية |
| 297..... | 8-1-1 خطوات إعداد وتصميم البرامج التعليمية |
| 300..... | 8-1-2 خطوات تطبيق الوحدات التعليمية |
| 304..... | 9- الدراسة الإحصائية |
| 309..... | 10- صعوبات البحث |
| 310..... | خلاصة |

الفصل الثاني: عرض وتحليل النتائج

| | |
|----------|--|
| 312..... | تمهيد |
| 312..... | 1-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات القبليّة البعدية للمهارات |
| 312..... | 1-1-1 عند المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) |
| 313..... | 1-1-1-1 المقارنة القبليّة البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد في الفصل الأول |
| 317..... | 1-1-1-2 المقارنة القبليّة البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة في الفصل الثاني |

| | | |
|-------------------|--|-----|
| 1-1-1-2-1-1-1-1 | مقارنة قبلية بين المجموعات الثلاثة في نتائج المهارات بالكرة في كرة السلة | 317 |
| | في الفصل الثاني..... | |
| 1-1-1-2-2-1-1-1-1 | المقارنة القبلية البعدية لنتائج الاختبارات للمهارات بالكرة في كرة السلة | 320 |
| | في الفصل الثاني..... | |
| 1-1-1-3-1-1-1-1 | المقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة في الفصل الثالث..... | 324 |
| 1-1-1-3-1-1-1-1 | مقارنة قبلية بين المجموعات الثلاثة في نتائج المهارات بالكرة في الكرة الطائرة | 324 |
| | في الفصل الثالث..... | |
| 1-1-1-3-2-1-1-1-1 | المقارنة القبلية البعدية لنتائج الاختبارات للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة | 327 |
| | في الفصل الثالث..... | |
| 1-1-1-4-1-1-1-1 | عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات المتتالية للمهارات بدون كرة خلال السنة...330 | |
| 1-1-2-1-1-1-1 | عند المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي).....335 | |
| 1-1-2-1-1-1-1 | المقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد في الفصل الأول.....335 | |
| 1-1-2-2-1-1-1-1 | المقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة في الفصل الثاني.....339 | |
| 1-1-2-2-1-1-1-1 | مقارنة قبلية بين المجموعات الثلاثة في نتائج المهارات بالكرة في كرة السلة | 339 |
| | في الفصل الثاني..... | |
| 1-1-2-2-2-1-1-1-1 | المقارنة القبلية البعدية لنتائج الاختبارات للمهارات بالكرة في كرة السلة | 340 |
| | في الفصل الثاني..... | |
| 1-1-2-3-1-1-1-1 | المقارن القبلية البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة في الفصل الثالث.....345 | |
| 1-1-2-3-1-1-1-1 | مقارنة قبلية بين المجموعات الثلاثة في نتائج المهارات بالكرة في الكرة الطائرة | 345 |
| | في الفصل الثالث..... | |
| 1-1-2-3-2-1-1-1-1 | المقارنة القبلية البعدية لنتائج الاختبارات للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة | 346 |
| | في الفصل الثالث..... | |
| 1-1-2-4-1-1-1-1 | عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات المتتالية للمهارات بدون كرة خلال السنة...350 | |
| 1-1-2-1-1-1-1 | عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات البعدية للمهارات.....353 | |
| 1-1-2-1-1-1-1 | مقارنة بين المجموعات في الاختبارات المهارية البعدية في الفصل الأول.....354 | |
| 1-1-2-1-1-1-1 | مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد | 355 |
| | في الفصل الأول..... | |

| | |
|----------|--|
| 364.. | 2-1-2-1- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة في الفصل الأول. |
| 370..... | 2-2-1- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات المهارية البعدية في الفصل الثاني. |
| | 1-2-2-1- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة |
| 371..... | في الفصل الثاني. |
| 379.. | 2-2-2-1- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة في الفصل الثاني. |
| 387..... | 3-2-1- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات المهارية البعدية في الفصل الثالث. |
| | 1-3-2-1- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة |
| 387..... | في الفصل الثالث. |
| 396. | 2-3-2-1- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة في الفصل الثالث. |
| 403..... | 2- الاستنتاجات. |
| 411..... | 3- مناقشة الفرضيات. |
| 411..... | 1-3- مناقشة الفرضية الأولى. |
| 413..... | 2-3- مناقشة الفرضية الثانية. |
| 416..... | 3-3- مناقشة الفرضية الثالثة. |
| 419..... | 4- اقتراحات أو فرضيات مستقبلية. |
| 419..... | 5- الخلاصة عامة. |

المصادر والمراجع

| | |
|----------|--------------------------------|
| 423..... | قائمة المصادر باللغة العربية. |
| 431..... | قائمة المصادر باللغة الأجنبية. |

الملاحق

| | |
|----------|--|
| 433..... | ملحق 1: نتائج الدراسة الأساسية للذكور والإناث. |
| 474..... | ملحق 2: الاستمارة الاستبائية. |
| 481..... | ملحق 3: استمارات ترشيح الاختبارات. |
| 491..... | ملحق 4: بعض نماذج أوراق المذكرات. |
| 494..... | ملحق 5: وثائق رسمية إدارية. |
| 501..... | ملخص باللغة الفرنسية. |
| 502..... | ملخص باللغة الانجليزية. |

قائمة الجداول

| الرقم | موضوع الجدول | الصفحة |
|-------|---|--------|
| 01 | يبيّن مستويات الكفاءة | 109 |
| 02 | يوضح مقارنة البرنامج القديم بالمنهاج الحالي | 127 |
| 03 | يوضح الفرق بين التقويم بالمنظور التقليدي والتقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات | 138 |
| 04 | يوضح شكل وطريقة الأداء، وطريقة المتابعة للتمريرة الصدرية | 200 |
| 05 | يوضح شكل وطريقة الأداء، وطريقة المتابعة للتصويب الخطافي | 203 |
| 06 | يبيّن الشهادات التي يعمل بها المدرسون المستجوبون في التعليم الثانوي بولاية سعيدة | 234 |
| 07 | يوضح مؤسسات تكوين الأساتذة المستجوبون | 235 |
| 08 | يوضح سنوات الخبرة للأساتذة المستجوبون في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية | 235 |
| 09 | يوضح سنوات الخبرة للأساتذة المستجوبون في كل طور (متوسط - ثانوي) | 236 |
| 10 | يوضح مدى استفادة الأساتذة المستجوبون بتكوين خاص بالتدريس | 237 |
| 11 | يوضح ما تطرق إليه الأساتذة المستجوبين من خلال الملتقيات التكوينية | 237 |
| 12 | يوضح ما هو معتمد عند الأساتذة المستجوبون في تدريس مادة التربية و الرياضية | 238 |
| 13 | يوضح أجوبة الأساتذة المستجوبين فيما يتعلق بموافقتهم على أن المقاربة بالكفاءات امتدادا للمقاربة بالأهداف | 241 |
| 14 | يوضح أجوبة الأساتذة المستجوبين فيما يتعلق بموافقتهم على أن المقاربة بالكفاءات تحقق الأهداف في صيغة كفاءات | 241 |
| 15 | يوضح أجوبة الأساتذة المستجوبين فيما يتعلق بمعرفتهم باستراتيجيات التدريس الحديثة | 243 |
| 16 | يوضح توزيع مجتمع البحث حسب السن والجنس | 250 |
| 17 | يوضح توزيع الحصص التعليمية في الأسبوع للمجموعات الثلاثة | 258 |
| 18 | يبيّن التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات بدون كرة والقياسات (الطول، الوزن) ومستوى التحصيل عند الذكور | 260 |
| 19 | يبيّن التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات المهارية بالكرة (كرة اليد، كرة السلة، والكرة الطائرة) عند الذكور | 261 |
| 20 | يبيّن التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات بدون | 262 |

| الرقم | موضوع الجدول | الصفحة |
|-------|--|--------|
| | كرة والقياسات (الطول، الوزن) ومستوى التحصيل عند الإناث | |
| 21 | يبيّن التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات المهارية بالكرة (كرة اليد، كرة السلة، والكرة الطائرة) عند الإناث | 263 |
| 22 | يوضح المهارات المدروسة والاختبارات المحددة لقياسها حسب ما أشار إليه المحكمين في نشاطي كرة اليد وسباق السرعة | 284 |
| 23 | يوضح المهارات المدروسة والاختبارات المحددة لقياسها حسب ما أشار إليه المحكمين في نشاطي كرة السلة ورمي الكرة | 285 |
| 24 | يوضح المهارات المدروسة والاختبارات المحددة لقياسها حسب ما أشار إليه المحكمين في نشاطي الكرة الطائرة والوثب الطويل | 285 |
| 25 | يوضح المهارات المدروسة في الدورات الثلاثة والاختبارات المحددة لقياسها محصورة في بطارية واحدة | 286 |
| 26 | يوضح ثبات الاختبارات عند الذكور | 288 |
| 27 | يوضح ثبات الاختبارات عند الإناث | 289 |
| 28 | يوضح صدق الاختبارات عند الذكور | 290 |
| 29 | يوضح صدق الاختبارات عند الإناث | 291 |
| 30 | يبيّن الزمن الإجمالي بالدقائق والنسبة المئوية للحصص التعليمية | 303 |
| 31 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول | 313 |
| 32 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول | 315 |
| 33 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات للقياس القبلي للثلاثي الثاني للمهارات بالكرة في كرة السلة عند الذكور | 318 |
| 34 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات للقياس القبلي للثلاثي الثاني للمهارات بالكرة في كرة السلة عند الإناث | 319 |

| الرقم | موضوع الجدول | الصفحة |
|-------|--|--------|
| 35 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثاني | 320 |
| 36 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني | 322 |
| 37 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبليّة للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث | 325 |
| 38 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبليّة للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث | 326 |
| 39 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث | 327 |
| 40 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث | 329 |
| 41 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة عند ذكور المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) خلال السنة | 331 |
| 42 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة عند إناث المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) خلال السنة | 333 |
| 43 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد عند الذكور | 336 |
| 44 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية | 337 |

| | (التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول | |
|-------|---|--------|
| الرقم | موضوع الجدول | الصفحة |
| 45 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثاني | 341 |
| 46 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني | 343 |
| 47 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث | 347 |
| 48 | يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث | 349 |
| 49 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة عند ذكور المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) خلال السنة | 351 |
| 50 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة عند إناث المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) خلال السنة | 352 |
| 51 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول | 355 |
| 52 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول | 356 |
| 53 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التنطيط في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول | 357 |
| 54 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب في كرة اليد | 358 |

| الرقم | الموضوع | الصفحة |
|-------|--|--------|
| | عند الذكور في الفصل الأول | |
| 55 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول | 360 |
| 56 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول | 361 |
| 57 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التنطيط المتعرج في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول | 362 |
| 58 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب من الوثب عاليا في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول | 363 |
| 59 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الذكور في الفصل الأول | 365 |
| 60 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة رمي الكرة لأقص مدى عند الذكور في الفصل الأول | 366 |
| 61 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الإناث في الفصل الأول | 368 |
| 62 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الرشاقة عند الإناث في الفصل الأول | 369 |
| 63 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثاني | 371 |
| 64 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد عند الذكور في الفصل الثاني | 373 |
| 65 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثاني | 374 |
| 66 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني | 375 |
| 67 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال في كرة | 376 |

| | السلة عند الإناث في الفصل الثاني | |
|-------|--|--------|
| الرقم | الموضوع | الصفحة |
| 68 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني | 378 |
| 69 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الذكور في الفصل الثاني | 380 |
| 70 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الثاني | 381 |
| 71 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة السرعة عند الذكور في الفصل الثاني | 382 |
| 72 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الرشاقة عند الذكور في الفصل الثاني | 383 |
| 73 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الإناث في الفصل الثاني | 385 |
| 74 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثاني | 386 |
| 75 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث | 388 |
| 76 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثالث | 389 |
| 77 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الإعداد في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث | 390 |
| 78 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث | 392 |
| 79 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث | 393 |
| 80 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الإرسال في الكرة الطائرة | 394 |

| | عند الإناث في الفصل الثالث | |
|-------|--|--------|
| الرقم | الموضوع | الصفحة |
| 81 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الإعداد في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث | 395 |
| 82 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الذكور في الفصل الثالث | 396 |
| 83 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الثالث | 398 |
| 84 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة السرعة عند الذكور في الفصل الثالث | 399 |
| 85 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الرشاقة عند الذكور في الفصل الثالث | 400 |
| 86 | يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الإناث في الفصل الثالث | 401 |
| 87 | يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثالث | 401 |

قائمة الأشكال

| الرقم | العنوان | الصفحة |
|-------|--|--------|
| 1 | يوضح مراحل تنفيذ إستراتيجية التعلم التعاوني كإستراتيجية تعليم | 42 |
| 2 | يوضح مثال عن الأطر المكونة للبرمجة المتشعبة | 93 |
| 3 | يوضح ترابط الأطر في البرمجة الخطية | 95 |
| 4 | يبين هيكل المنهاج | 110 |
| 5 | مخطط توضيحي لمحددات الكفاءة | 114 |
| 6 | خطاطة تبين مسار اشتقاق الكفاءات والقدرات من الغايات والمواصفات | 126 |
| 7 | يبين مصفوفة التعليم الثانوي لمادة التربية البدنية والرياضية | 128 |
| 8 | يبين كفاءات السنة الثانية من التعليم الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية | 129 |
| 9 | يوضح التصميم التجريبي المعتمد في بحثنا | 249 |
| 10 | يوضح توزيع العينة على المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبتين | 251 |
| 11 | يوضح المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة لبحثنا | 254 |
| 12 | يبين مراحل أداء اختبار الوثب العمودي لسارجنت | 271 |
| 13 | يبين أداء اختبار ثني الجذع من الوقوف | 273 |
| 14 | اختبار جري الزجراج بطريقة بارو | 274 |
| 15 | يبين اختبار التمرير والاستقبال على حائط من مسافة (3 م) | 276 |
| 16 | يبين اختبار التصويب من الوثب عاليا | 277 |
| 17 | يبين الحجم الزمني والنسبة المئوية لمراحل الحصة | 303 |

التعريف بالبحث

أولاً: مقدمة

يشهد العصر الحالي ثورة علمية ضخمة وتغيرات عديدة في كافة مجالات الحياة، الأمر الذي يستدعي مواكبة هذا التقدم ومسايرة هذه التغيرات، فأصبحت التربية اليوم تتكيف عن طريق مؤسساتها التعليمية سعياً إلى تحقيق الهدف والغاية من العملية التعليمية بدرجة عالية من الكفاية والإتقان والاهتمام بالفرد المتعلم وحاجاته وميوله ومنحه القدرات والمهارات التي تسمح له فعلاً أن يكون كفءاً للتعامل مع الوضعيات المختلفة وبالتالي التلاؤم مع الواقع المعاش، فاهتمت بتطوير المناهج التي كانت في السابق مبنية على المضامين التي تعتمد على تقديم المعلومات والخبرات من المعلم إلى المتعلم حيث عرف آن ذاك التعليم "بأنه تقديم المعلومات والخبرات من المعلم إلى المتعلم" (عطية، 2009، ص30).

وبهذا المفهوم يكون المتعلم سلبياً، وعليه أن يتقبل كل ما يقدمه المعلم من دون أي رفض أو تشكيك. وبعدها جاءت مرحلة التدريس بالأهداف "الذي اعتمد على تحديد المستويات المتسلسلة للأهداف والتعرف على الكيفيات (التقنيات) المختلفة لصياغتها، وخاصة الأهداف الإجرائية منها، وكذا تصنيف الأهداف وفق المجالات: المعرفية، الوجدانية، الحس-حركية، وقد بينت الدراسات والبحوث الأخيرة أن التدريس بالأهداف أدى إلى تكسير وتفكيك مراحل سير الدرس فأفرز عدة نقائص" (عطاء الله وزيتوني وبن قناب، 2009، ص61-62).

مما تقدم فإن مفهوم التعليم في كلتا المرحلتين لم يعد قادراً على تلبية ما يراد من التعليم في العصر الحديث حيث يتطلب هذا العصر أن يكون المتعلم عنصراً إيجابياً ويشكل محور العملية التعليمية ولهذا فقد اعتمدت منظومتنا التربوية مشروع إعداد مناهج وفق التوصيات الجديدة والمتمثلة في تحقيق أهداف التكوين بما يتماشى وغايات التعليم المحددة عن طريق جعل المتعلم المحور الأساسي للعملية التعليمية/ التعليمية والاعتماد على مختلف النشاطات بتبني إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات سعياً إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما باستخدام أحسن الوسائل وأجمع الطرائق والاستراتيجيات.

واستجابة لهذه الدعوة ظهرت اتجاهات جديدة "بني المنهاج لبلوغ كفاءات بمختلف مستوياتها خلال المسار الدراسي انطلاقاً من ملمح الدخول وخصائص المتعلم وما يراد تحقيقه لهذا المتعلم كملمح للخروج فقد صيغت كفاءة سميت بالكفاءة النهائية تتويجاً للمرحلة الثانوية، واشتقت منها ثلاث كفاءات ختامية

تعبّر كل واحدة منها عن مستوى من مستويات المرحلة (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة)، واشتقت من كل كفاءة ختامية ثلاث كفاءات سميت بالقاعدية مرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية التي تمثل القاعدة الأساسية لها (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، ص46).

وباعتبار أن الكفاءة القاعدية يستنبط منها مؤشرات دالة عليها، إذ يعرف مؤشر الكفاءة "بأنه العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقاً" (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص66). ويذكر كذلك بأنه "استنبط من كل كفاءة قاعدية مؤشرات دالة عليها للتمكن من الوقوف على أبعادها من جهة وإخضاعها للتقويم من جهة أخرى" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، ص46).

ووقع بعدها العبء الكبير على عاتق المدرس باعتباره ركيزة العملية التعليمية، و لكي يتمكن من إدارة المواقف التعليمية بنجاح عليه تبنى استراتيجيات تعليمية جديدة، تجعل المتعلم مشاركاً إيجابياً في العملية التعليمية" (عمر، 2008، ص194)، والتي تتناسب و الفروق الفردية والخصائص العمرية للمتعلم، ومن خلالها يمكن للمتعلم أن يكتسب كفاءات يستعملها في حياته اليومية سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها.

"فالاستراتيجية هي مجموعة قرارات يتخذها المعلم وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال، يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي" (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص61).

واختيارها يكون على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الهدف، ولا يمكن القول بأن هناك إستراتيجية معينة أفضل من غيرها بشكل مطلق، ولكن هناك إستراتيجية تحقق بعض جوانب التعليم أفضل من غيرها كما قد تفضل إستراتيجية ما عن غيرها من الاستراتيجيات في ظروف تعليمية وفي حدود إمكانات مادية معينة وعلى المعلم أن يضع كل ذلك في الاعتبار عند التخطيط للتعليم واختيار الاستراتيجيات التي سيتبعها معتمداً في ذلك على ما جاءت به نظريات علم النفس التربوي في مجال التعليم، حيث تعددت هذه النظريات بتعدد المدارس السيكلولوجية والتربوية، فنظرية التعليم الاجتماعي، ونظرية التعليم المعرفي، ونظرية التعليم السلوكي، وغيرها من النظريات. فجميعها عبارة عن منظور نظري ذو أبعاد نسبية قادت البحث العلمي في مجال التعليم.

فاهتمام التربويين بالعملية التعليمية جعلهم يبحثون عن الأساليب والطرائق والاستراتيجيات التي تسهل عملية التعلم، وحين سعت النظريات التربوية الحديثة إلى تحقيق أقصى درجة من تحقيق القدرات التعليمية واستخدام كل الوسائل الممكنة والمتاحة لتحقيق أقصى الانجازات مما قد يؤدي إلى تنمية مهارات المتعلمين وزيادة تفاعلهم في المجتمع بطريقة ايجابية وناجحة" (مرزوق، 2009، ص 11-12).

فالنظرية السلوكية اهتمت بدراسة السلوك الظاهري للمتعلم القابل للملاحظة والقياس، ولم يهتم السلوكيين بالعمليات الداخلية، وإنما اهتموا كثيرا بالظروف الخارجية لأن التعليم من وجهة نظرهم يتم بدافع من مؤثرات خارجية مما يستدعي تهيئة الظروف البيئية الخارجية التي يمكن للمتعلم التفاعل معها من أجل حدوث التعلم فتبنى علماء النفس السلوكيين أمثال بافلوف، واطسون وثورندايك وسكينر وغيرهم نظرية المثير والاستجابة التي تؤدي إلى حدوث التعلم الإنساني و"على عكس العلاقة الميكانيكية بين المثير والاستجابة عند بافلوف وواطسون وثورندايك، يؤكد سكينر على وظيفة السلوك الإنساني حيث أكد على أهمية الاشتراط الإجرائي من خلال استخدام المكافآت أو التعزيز لتشكيل السلوك المطلوب ممارسته حيث "يفترض بأن العمل المصحوب بمكافأة سوف يتكرر وهو ما ركز عليه 'سكينر' (Skinner) حديثا" (مرزوق 2009، ص 44).

فالمكافأة يمكن أن تكون فردية أو جماعية "فالنظرية السلوكية تؤكد على المكافأة الجماعية والتأكيد على التعلم حيث أكد سلافن (Slavin) على أهمية المكافأة الجماعية لتشجيع الطلبة على العمل في مجموعات" (مرزوق، 2009، ص 44).

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

بالنظر إلى تدريس مادة التربية البدنية والرياضية في مؤسساتنا التعليمية تبين أنه لا توجد غير الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين من جانب المعلم يتبعه عرض لنموذج الحركة دون أدنى مشاركة فعلية للمتعلمين في الموقف التعليمي، واعتماد الأساتذة على هذا النوع من طرائق التدريس الغير نشيطة يؤدي

بهم للوقوع في أخطاء بحيث "كثير ما يقع المعلمون في خطأ عدم إتاحة الفرصة الكافية للممارسة التي تتصف بالحرية والانطلاق من جانب المتعلمين، الشيء الذي لا يسمح بمراعاة الفروق الفردية، ومنه لا يمكن الأخذ بيد الضعيف ومساعدته أو اكتشاف الموهوب و صقله" (إبراهيم، 2006، ص12).

كما أن فرصة التغذية الراجعة ضئيلة، حيث يشار إلى أنه "يستحيل على المعلم الفرد أن يواجه عددا كبيرا من المتعلمين وأن يقرر هل استجابة كل متعلم منهم صحيحة أم خاطئة، كما أن المتعلم لا يتلقى التغذية الراجعة الفورية التي تمكنه من أن يثبت استجابة حيث أن المعلم يلجأ إلى تعزيز السلوك فيه في شكل تعزيز جماعي، وغالبا ما تكون هذه الطريقة غير محققة للأهداف بدرجة ملحوظة ليصبح المعلم عاجزا عن إحداث التغيرات أو التعديلات المرغوبة في سلوك المتعلمين" (إسكندر، 1983، ص08).

وبالتالي فالأساتذة بحاجة إلى اعتماد استراتيجيات تعليمية حديثة تساعد على جعل المتعلم نشطا في العملية التعليمية مما يسمح له باكتساب المعارف والتحكم فيها وبالتالي القدرة على إظهار سلوكيات تتناسب مع الوضعيات التي يواجهها هذا المتعلم. وباعتبار أنه لا توجد إستراتيجية واحدة تصلح لجميع المخرجات المطلوبة، وأن هناك إستراتيجيات أنسب من غيرها في تحقيق المخرجات التعليمية (عمر، 2008، ص167). وأن أهم المتغيرات التي تدعو إلى استخدام استراتيجيات مختلفة في التعليم هي الأهداف التعليمية أو مخرجات التعلم، والمرحلة النمائية والفروق الفردية بين المتعلمين (الناشف، 2000، ص102). و "تشير نتائج الدراسات التي طبقت في المجال الرياضي أن التلاميذ الذين تعلموا في مجموعات متعاونة اكتسبوا تعلمًا حركيًا أفضل وسلوكيات اجتماعية مهمة" (السايع، 2001، ص117). ويشار إلى "أن طرائق تعلم المهارات الحركية تكون إما عن طريق التعلم الذاتي أو طريقة التعلم بمدرّب أو معلم" (الحيلة، 2002، ص363). كما "يذكر مارشل (2000) إن التعلم الذاتي يؤدي إلى زيادة إمكانية التعلم لدى المتعلمين، فعن طريقه يصبحوا قادرين على استيعاب ما يتعلمونه بصورة أفضل مع زيادة الميول نحو المادة الدراسية التي تدرس بالطريقة الذاتية" (عمر، 2008، ص177).

ثانيا: مشكلة البحث

مما سبق و بحكم التجربة الميدانية التي أمضيها في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، وبعد إجراءنا لعدة مقابلات مع السادة الدكاترة الكرام بالمعهد، وانطلاقا من النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها (يمكن الرجوع إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية بالتفصيل في

الفصل الأول في الباب الثاني، الجانب الميداني)، ومن خلال التوجيهات المقدمة لنا من طرف الأستاذ الدكتور المشرف على هذا البحث، فأتضح لنا أن المشكلة تتلخص في كيفية تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية من خلال النشاطات المعتمدة وكذا الاستراتيجيات التي يجب تبنيها لتحقيق ذلك، وخاصة وأنه أوصت معظم الدراسات السابقة بضرورة تحسين وتطوير العملية التعليمية باستغلال الإستراتيجيات التعليمية الحديثة لإكساب المتعلم الكفاءات اللازمة لمستواه الدراسي وخصائصه العمرية من خلال استغلال كل ما اكتسبه من معلومات ومهارات في جميع المواد التي درسها.

ففي بحثنا حاولنا الاهتمام بأحد أبعاد الكفاءة الختامية الثانية أي المتعلقة بالسنة الثانية ثانوي والتي تشمل على ثلاثة كفاءات قاعدية، والمتمثل في البعد المهاري أي القدرات الحس-حركية (بعض المهارات والقدرات الحركية) لهدفان تعلميان لكل كفاءة قاعدية أحدهما متعلق بنشاط جماعي متمثل في (كرة اليد، أو كرة السلة، أو الكرة الطائرة)، والثاني متعلق بنشاط فردي متمثل في (سباق السرعة، أو رمي الجلة، أو القفز الطويل).

ومحاولة منا لاكتشاف الاستراتيجيات التي تساعد على ذلك وبالتالي تحسين العملية التعليمية قمنا بإخضاع بعض الاستراتيجيات التعليمية إلى التجريب وبالتالي الإجابة على السؤال الرئيسي الذي يعبر عن مشكلة بحثنا وهو كالاتي:

- ما هو أثر استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية؟.

ويتفرع ذلك السؤال إلى عدة أسئلة حسب الاستراتيجيات التعليمية التي اعتمدها في هذه الدراسة:

- ما هو أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية؟.

- ما هو أثر استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية؟.

- ما هي أحسن إستراتيجية تعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية؟.

ثالثا: أهداف البحث:

يهدف هذا البحث بوجه عام إلى ما يلي:

- معرفة أثر استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية؟.

وحتى يتحقق هذا الهدف يجب أن تتحقق عدة أهداف فرعية وهي كالآتي:

- معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية؟.

- معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية؟.

- الكشف عن أحسن إستراتيجية تعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية؟.

رابعا: فرضيات البحث:

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

0.05)

الفرض العام:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي لصالح الاختبار البعدي عند استخدام مختلف الاستراتيجيات التعليمية وتكون لصالح إستراتيجية التعليم التعاوني لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية عند مختلف الجنسين.

الفرضيات الفرعية:

من خلال ما اعتمدناه من استراتيجيات تعليمية فتطرقنا إلى التحقق من الفروض الفرعية الآتية:

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية عند استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني عند مختلف الجنسين.

2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي لتجسيد تطبيق المقارنة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية عند استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي عند مختلف الجنسين.

3- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين تكون لصالح إستراتيجية التعليم التعاوني لتجسيد تطبيق المقارنة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية عند مختلف الجنسين.

خامسا: أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته بما يمكن أن يسهم به حيث انه:

- 1- محاولة التغلب على أوجه القصور في تجسيد تطبيق المقارنة بالكفاءات في درس التربية البدنية بصفة عامة وبالتالي بلوغ الكفاءات بمختلف مستوياتها.
- 2- الاستجابة للاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التدريس بتبني الاستراتيجيات التعليمية مفترزين أنها أكثر دقة، شمولية و مرونة من طرائق التعليم و التعلم و بالتالي أكثر فاعلية في نواتج التعليم.
- 3- يقدم نموذجا إجرائيا لبعض الإستراتيجيات التعليمية التي تمثل أحد الاتجاهات التربوية الحديثة والتي من خلالها يمكن تجسيد تطبيق المقارنة بالكفاءات في درس التربية البدنية و الرياضية وهي إستراتيجية التعليم التعاوني، وإستراتيجية التعليم الذاتي.

سادسا: التعريف بالمصطلحات الأساسية للبحث:

يمثل المصطلح قنوات الاتصال والتفاهم بين أصحاب تخصص معين، حيث يعرف أن "المصطلح رغم أنه كلمة مفردة، إلا أنه في الوقت ذاته يحمل في مجمل حروفه دلالات متعددة" (عمار وشحاتة والنجار، 2003، ص39).

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

1- الإستراتيجية:

يعرف كالدرهيد CALDERHEAD (1996) الإستراتيجية بأنها "تحديد الأهداف والأغراض الرئيسية طويلة الأجل وتخصيص الموارد الضرورية لتنفيذ تلك الأهداف" (عمر، وعبد الحكيم، 2008، ص167).

ويذكر كذلك بأن "الإستراتيجية هي السلوك الإنساني المركب والمتكامل تضع في الحسبان جميع معطيات الموقف التي ستعالجه لأجل تحقيق غرض معين بقليل من الخطأ والمصادفة" (محمد زياد حمدان، 1985، ص192).

ويقال أيضا بأن "الإستراتيجية هي فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة" (عمار وآخران، 2003، ص39).

ويشار أيضا بأن "الإستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض" (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص265).

فالتعاريف كثيرة وكلها تصب في وعاء واحد، ويمكن أن نستخلص منها أن الإستراتيجية هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

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

2- التعليم:

يعرف التعليم على أنه "توفير الشروط المادية والنفسية، التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية، واكتساب الخبرة، والمعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم وتناسبه، بأبسط الطرق الممكنة" (محمد عصام طرية، 2009، ص10).

وهناك من يقول بأنه "يشير هذا المصطلح إلى مجموعة الممارسات والأساليب والنشاطات التي يقوم بها المعلم لتخطيط عملية التعلم وتنفيذها وتسهيلها وتقويم نتائجها وتهدف إلى إكساب المتعلم مجموعة من المعارف والمفاهيم والمبادئ والمهارات والاتجاهات والقيم وتطوير قدراته العقلية من أجل مواصلة التعلم لاحقا" (محمد خميس أبو نمر، ونايف سعادة، 2009، ص204).

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

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

3- الإستراتيجية التعليمية :

عرفت إستراتيجية التعليم بأنها " جميع العوامل التي تقع تحت سيطرة المعلم ويستطيع تكييفها وتوظيفها بفاعلية في سبيل تحقيق الهدف المنشود" (محمد خميس أبو نمر، ونايف سعادة، 2009، ص 402).

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

وارتكازا على التعاريف التي قدمت لمصطلح الإستراتيجية وكذا مصطلح التعليم، وإضافة إلى هاذين التعريفين يمكن القول بأن الإستراتيجية التعليمية هي خطة شاملة في صورة خطوات إجرائية تتم في تتابع مقصود ومخطط، بحيث يكون لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند التنفيذ والتغلب على الصعوبات والمعوقات المحيطة لضمان الوصول إلى الأهداف المحددة سابقا والملائمة للإمكانيات والبرامج المتاحة. أما إجرائيا فهي تلك الإجراءات والخطوات المتتابعة والمخططة التي يقوم بها المدرس مع تلامذته معتمدا على قدراتهم وما هو متوفر من عتاد ووسائل لتحقيق أهداف واضحة ومحددة.

تجسيد تطبيق: تجسد معناه "صار ذا جسد"، وإجرائيا نقصد به التحقيق على أرض الواقع، أما التطبيق فيقصد به إجرائيا الجانب العملي، ومنه تجسيد تطبيق يقصد به إجرائيا التحقيق العملي، أي جعله عمليا.

4- المقاربة:

تعرف على أساس أنها تعني "تصور بناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال. وهي تتكون من مجموعة من الأسس، يركز عليها البرنامج الدراسي" (Delansheer , 1985, p257)

"كما يمكن اعتبارها الطريقة التي يتناول بها المتعلم موضوعا" (Perrenoud, 2002, p23) فالمقاربة تعني "الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة، في ضوء إستراتيجية تحكمها جملة من العوامل و المؤثرات تتعلق بالمدخلات (المنطلقات)، والفعاليات (العمليات)، والمخرجات (الوضعيات الوصول)" (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص60).

5- الكفاءة:

هي مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، بالإضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد أو المتعلم من الإحاطة بمشكل تعرض له ويعمل على إيجاد الحلول اللازمة له. وتعرف الكفاءة أنها "مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات، يكتسبها الطالب أو التلميذ نتيجة إعداداته في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء" (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص58).

فمن خلال هذا يمكن القول أن الكفاءة هي كل ما يكتسبه المتعلم من معارف ومفاهيم ومهارات واتجاهات من خلال البرنامج التعليمي المقدم له، والتي تجعله يكتسب قدرات تمكنه من مواجهة الوضعيات التعليمية المركبة والمعقدة بنجاح.

وإجرائيا نقصد بها تلك المهارات (القدرات الحس- حركية) التي يكتسبها المتعلم من خلال البرنامج التعليمي المخطط له لتحقيق النجاح في الأداء الحركي.

6- المقاربة بالكفاءات:

فمما سبق فالمقاربة بالكفاءات إجرائيا هي تلك الخطة التي تركز على كل العوامل المتداخلة في تحقيق الغرض من العملية التعليمية انطلاقا من الكفاءات المكتسبة لدى المتعلم مروراً بالتفاعلات التي تحدث اثر مرور هذا المتعلم بوضعيات التعلم سواء (إدماجية أو مشكلية) للوصول إلى اكتساب كفاءات جديدة مرغوبة.

7- التربية البدنية والرياضية:

تعرف التربية البدنية بأنها "مظهر من مظاهر التربية تعمل على تحقيق أغراضها عن طريق النشاط الحركي المختار تحت قيادة واعية، وتهدف إلى خلق مواطن صالح يليق بمجتمعه من خلال تربيته شاملة بدنيا وعقليا ونفسيا واجتماعيا" (هاشمي صليحة، 2009، ص12).

فإجرائيا هي تلك العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين أداء المتعلم من خلال ممارسته لأنشطة بدنية يتم اختيارها للوصول إلى إكساب هذا المتعلم الكفاءة المرغوبة.

سابعا: الدراسات السابقة والمثابرة:

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

وللحصول على دراسات سابقة وذات صلة بموضوع بحثنا باعتباره يتطرق إلى بعض الاستراتيجيات التعليمية الحديثة بدأنا بالتطرق إلى البحوث التي أنجزت على المستوى الوطني، فوجدنا أن هذا المجال لم يتم البحث فيه من قبل خاصة في مجال التربية البدنية والرياضية، فاتجهنا إلى الدراسات الأجنبية أين وجدنا بعض الدراسات العربية والتي تناولت إستراتيجية التعليم التعاوني وعلاقتها ببعض المتغيرات التي تختلف عن متغيرات بحثنا، ووجدنا كذلك بعض الدراسات التي تناولت إستراتيجية التعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج وعلاقتها ببعض المتغيرات التي تختلف كذلك عن متغيرات بحثنا، أما فيما يخص البحوث والدراسات التي تناولت المقارنة بالكفاءات فكانت شبه معدومة، فتوصلنا إلى أن هناك ندرة واضحة في البحوث والدراسات المتعلقة بتطبيق برامج تعليمية وفق الإستراتيجيتين التعليميتين (التعاوني، والذاتي) والمتغيرات التابعة المتمثلة في المقارنة بالكفاءات خاصة في درس التربية البدنية والرياضية، وبالأخص في الألعاب الرياضية الجماعية والفردية، وفيما يلي عرض للدراسات التي تطرقنا إليها حسب المتغيرات.

1- الدراسات التي تناولت التعليم التعاوني وعلاقته ببعض المتغيرات:

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

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

الهدف من الدراسة: التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني، والأوامر على أداء بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب في رياضة الهوكي، والمقارنة بين تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني والأوامر على أداء المهارات المدروسة.

فرض الدراسة: يتمثل في ثلاثة فرضيات:

- يؤثر أسلوب التعلم التعاوني تأثير على أداء المهارات المدروسة (بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب) لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة.

- يؤثر أسلوب الأوامر تأثير إيجابي على أداء المهارات المدروسة (بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب) لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة.

- المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب التعلم التعاوني تتفوق على المجموعة الضابطة التي استخدمت أسلوب الأوامر في أداء المهارات المدروسة (بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب).

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

المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) للقياس القبلي والبعدي.

أداة الدراسة: استخدم الباحث:

- البرنامج التعليمي المقترح.

- الاختبارات المهارية.

نتائج الدراسة: نتج عن الدراسة أن أسلوب التعلم التعاوني له تأثير إيجابي واضح وفعال على أداء المهارات المدروسة لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة، وكذا أسلوب الأوامر له تأثير إيجابي على أداء المهارات المدروسة لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة، لكن يتضح تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت أسلوب التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي استخدمت أسلوب الأوامر في أداء المهارات المدروسة (بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب).

أهم توصية: تشجيع استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعلم مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب في رياضة الهوكي، والإفادة من بنيته (أسلوب التعلم التعاوني) وما توصل إليه من نتائج لتطبيقه على مهارات أخرى سواء في رياضة الهوكي أم غيرها.

تعقيب:

يتضح من خلال النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن التعلم التعاوني أثر إيجابيا في أداء بعض مهارات اللعب بالوجه المعكوس للمضرب مقارنة بالطريقة العادية (الأوامر).

1-2- دراسة صادق خالد الحايك، توفيق صبحي القوابعة (2007-2008):

موضوع الدراسة: أثر برنامج تعليمي مقترح لبعض مهارات الجمباز باستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة على مستوى التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

الهدف من الدراسة: التعرف على أثر برنامج تعليمي مقترح لبعض مهارات الجمباز باستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة على مستوى التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

فرض الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في الاختبارين القبلي والبعدي بين المجموعات الثلاث (التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) في مستوى التفكير الابتكاري تعزى إلى إستراتيجية التعلم، ولصالح القياس البعدي وتكون لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي استخدم معها إستراتيجية التعليم التعاوني بالأقران.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من التلاميذ الذكور بالطريقة العمدية العشوائية من تلاميذ مدرسة عمر بن الخطاب الأساسية. تكونت العينة من ثلاث مجموعات تعلمت ستة مهارات في رياضة الجمباز باستخدام ثلاث استراتيجيات تعليمية (التعليم التعاوني بالأقران، التعليم التعاوني بالمجموعات الصغيرة، الطريقة التقليدية التوضيحية) وتكونت كل مجموعة من (16) تلميذ.

المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج التجريبي لثلاث مجموعات متكافئة، مجموعتان تجريبتان ومجموعة ضابطة بطريقة القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة.

أداة الدراسة: استخدم الباحث:

-البرنامج التعليمي المقترح الذي قدرت مدته بثمانية أسابيع، وبمعدل ثلاثة وحدات تعليمية في الأسبوع زمن الوحدة التعليمية الواحدة (45) دقيقة.

-استبانة التفكير الابتكاري في المحاور الأربعة (المثابرة والاستقلالية، القيادة، التعاون والايجابية، التحليل والأداء).

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التعليمي المقترح باستخدام استراتيجيات تدريسية مختلفة على مستوى التفكير الابتكاري، إذ ظهرت فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي على مستوى التفكير الابتكاري لدى أفراد عينة الدراسة، ودلت النتائج أيضا على وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة التوضيحية والمجموعتين التجريبتين قيد الدراسة في مستوى التفكير الابتكاري ولصالح أفراد

المجموعتين التجريبتين، كما لم يكن هنالك فرق بين أفراد المجموعتين التجريبتين في مستوى التفكير الابتكاري.

أهم توصية: تشجيع مدرسي التربية الرياضية بالمرحلة الأساسية على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني بمختلف استراتيجياتها (الأقران والمجموعات الصغيرة) في تعلم المهارات المقررة، والإفادة من بنيتها (إستراتيجية التعلم التعاوني) وما توصلت إليه من نتائج لتطبيقها على مهارات أخرى سواء في رياضة الجمباز أم غيرها.

والإفادة من نتائج هذه الدراسة، وإجراء دراسات أخرى توضح أهمية بناء البرامج التعليمية، وكذا استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المدارس في المراحل المختلفة.

تعقيب:

يتبين من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن إستراتيجية التعلم التعاوني أثرت إيجابيا بمختلف استراتيجياتها (الأقران والمجموعات الصغيرة) في تعلم المهارات المقررة وفي مستوى التفكير الابتكاري مقارنة بالطريقة العادية (الطريقة التقليدية التوضيحية).

1-3- دراسة منيب صبحي شهاب البناء (2012):

موضوع الدراسة: أثر استخدام التعلم التعاوني على وفق إستراتيجية تدريس الأقران في تعلم بعض المهارات في الجمناستيك.

الهدف من الدراسة: الكشف عن أثر استخدام التعلم التعاوني على وفق إستراتيجية تدريس الأقران في تعلم بعض المهارات على جهاز بساط الحركات الأرضية بالجمناستيك.

فرض الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق إستراتيجية تدريس الأقران ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الأسلوب التقليدي (الأمري) في بعض مهارات الجمناستيك.

عينة الدراسة: تمثلت العينة في طلاب المرحلة الثالثة من كلية التربية -قسم الرياضة بجامعة سوران- وشملت مجموعتين (مجموعة تجريبية درست وفق الأسلوب التعاوني، ومجموعة ضابطة درست وفق الأسلوب التقليدي) وتكونت كل مجموعة من (12) طالب.

المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج التجريبي لمجموعتين متكافئتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة) للقياس القبلي والبعدي لكل مجموعة.

أداة الدراسة: استخدم الباحث:

-البرنامج التعليمي المقترح الذي قدرت مدته بثلاثة أسابيع، وبمعدل وحدتين تعليميتين في الأسبوع لكل مجموعة، زمن الوحدة التعليمية الواحدة (90) دقيقة.

-الاختبارات البدنية (السحب على العقلة 30ثا، تمارين البطن 30ثا، الشناو 30ثا، المرونة 30ثا، رمي الكرة الطبية).

-الاختبارات المهارية (الكارتويل - العربية - قفز اليدين الأمامية)

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التي درست وفق إستراتيجية تدريس الأقران على المجموعة التي درست وفق الأسلوب التقليدي (الأمري) في تعلم مهارات (الكارتويل - العربية - قفز اليدين الأمامية) على جهاز بساط الحركات الأرضية بالجمناستيك.

أهم توصية: ضرورة استخدام التعلم التعاوني بوصفه أفضل من الأسلوب التقليدي (الأمري) في تعلم هذه المهارات في الجمناستيك.

تعقيب:

يتضح من خلال نتائج الدراسة أن إستراتيجية التعلم التعاوني (تدريس الأقران) أثرت إيجابيا في تعلم المهارات المقررة (الكارتويل - العربية - قفز اليدين الأمامية) على جهاز بساط الحركات الأرضية بالجمناستيك مقارنة بالأسلوب التقليدي (الأمري).

تعليق على الدراسات السابقة الخاصة بإستراتيجية التعلم التعاوني:

من خلال الدراسات التي تم التطرق إليها والخاصة بإستراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها ببعض المتغيرات، يتضح أن هناك أوجه للاتفاق في هذه الدراسات، وبعض أوجه الاختلاف.

فمن حيث الهدف من الدراسات فقد كانت تهدف كلها إلى معرفة فاعلية التعلم التعاوني سواء في تعلم أو أداء بعض مهارات اللعب، أو التحصيل ومستوى التفكير الابتكاري، أو غير ذلك، فكل الدراسات كان الهدف منها التعرف على أثر هذا النوع من الاستراتيجيات التعليمية مقارنة بأثر الطريقة التقليدية أو المعتادة، وتبين في كل الدراسات أن أثر التعلم التعاوني كان أحسن.

أما أوجه الاختلاف فقد تجلت في الإستراتيجية المستخدمة من بين استراتيجيات التعليم التعاوني. ومن حيث المنهج المستخدم فقد استخدم كل الباحثين المنهج التجريبي، ظهر الاختلاف في التصميم التجريبي والذي دعت إليه طبيعة الدراسة فكان في بعض الدراسات تصميم تجريبي لمجموعتين متكافئتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة) للقياس القبلي والبعدي لكل مجموعة، وكان في أخرى لثلاث مجموعات متكافئة (مجموعتان تجريبيتان، ومجموعة ضابطة) بطريقة القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة. أما من ناحية المنهج المستخدم فقد اعتمدت أن كل الدراسات المنهج التجريبي، إلا أن التصميم التجريبي ذو مجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة) لم يعطي التأكيد الكلي على فاعلية التعليم التعاوني باعتبار أنه تم مقارنته بالطريقة التقليدية ولم يقارن بنمط آخر، أما التصميم التجريبي لثلاث مجموعات تمت فيه المقارنة بين إستراتيجيتين مختلفتين من إستراتيجية التعليم التعاوني، أي أنه لم تتم المقارنة مع إستراتيجية تعليمية أخرى أثبتت نتائجها مما لا يؤكد كليا فاعلية إستراتيجية التعليم التعاوني، وهذا ما جعلنا نفكر في مقارنة نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني بنتائج إستراتيجية تعليمية أخرى والتي أثبتت فاعليتها عن طريق الدراسات والأبحاث.

2- الدراسات التي تناولت إستراتيجية التعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج وعلاقته ببعض المتغيرات:

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

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

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

فرض الدراسة: تمثلت في ثلاثة فرضيات، وهي:

- استخدام إستراتيجية التدريس الفردي الإرشادي بإتباع أسلوب التعليم المبرمج في تعلم مهارة الإرسال الموجه من أعلى ذو فعالية في تحقيق الأهداف التعليمية النفس حركية والمعرفية للمهارة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (التي يدرس لها البرنامج عن طريق الكتاب المبرمج و الآلة التعليمية) والمجموعة الضابطة (التي يدرس لها البرنامج بالطريقة التقليدية) في مستوى الأداء الحركي لمهارة الإرسال من أعلى لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (التي يدرس لها البرنامج عن طريق الكتاب المبرمج و الآلة التعليمية) والمجموعة الضابطة (التي يدرس لها البرنامج بالطريقة التقليدية) في التحصيل المعرفي لمهارة الإرسال من أعلى لصالح المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة: قامت الباحثة بتنفيذ التجربة على عينة عشوائية من طالبات الصف الثالث بكلية التربية الرياضية للبنات بالإسكندرية، حيث تم اختيار عشرة أقسام اختاراً عشوائياً بسيطاً من بين ستة عشرة قسماً للصف الثالث وكان عددهم (116) طالبة، استبعدت الباحثة منهن (16) طالبة فأصبح حجم العينة (100) طالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن=50) والأخرى ضابطة (ن=50).
المنهج المستخدم: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) للقياس القبلي والبعدي.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة:

- البرنامج التعليمي المقترح وفق إستراتيجية التعليم الذاتي باعتماد أسلوب التعليم المبرمج باعتماد الآلة التعليمية.

- اختبار التحصيل المعرفي لقياس مستوى التحصيل المعرفي لمهارة الإرسال المواجه من أعلى في الكرة الطائرة (من تصميم الباحثة).

- الاختبار الحركي لقياس مستوى الأداء الحركي لمهارة الإرسال المواجه من أعلى في الكرة الطائرة.
نتائج الدراسة: اتضح من نتائج هذه الدراسة أن استخدام التدريس الفردي الإرشادي بإتباع أسلوب التعليم المبرمج كان أكثر فاعلية من التدريس بالطريقة التقليدية حيث أدى إلى ارتفاع في مستوى أداء مهارة الإرسال المواجه من أعلى وأيضاً في التحصيل المعرفي الخاص بتلك المهارة.

أهم توصية: ضرورة استخدام التعليم المبرمج بوصفه أفضل من الطريقة التقليدية في كل من التحصيل المعرفي الخاص بتلك المهارة وفي مستوى أداء مهارة الإرسال المواجه من أعلى.

تعقيب:

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

2-2- دراسة رائد فائق عبد الجبار (2012):

موضوع الدراسة: تأثير التعليم المبرمج على التحصيل الحركي وبعض القدرات البدنية الخاصة لفعالية الوثبة الثلاثية للطلاب.

الهدف من الدراسة: كان الهدف من الدراسة التعرف على فروق التأثير باستخدام (أسلوب التعليم المبرمج- التعلم المتبع) على التحصيل الحركي وبعض القدرات البدنية الخاصة لفعالية الوثبة الثلاثية.

فرض الدراسة: تمثل في فرضيتين، وهي:

- يؤثر أسلوب التعليم المبرمج تأثير ايجابي في القدرات البدنية الخاصة والتحصيل الحركي لفعالية الوثبة الثلاثية للمجموعة التجريبية.

- تتفوق المجموعة التجريبية ذات أسلوب التعليم المبرمج على مجموعة التعلم التقليدي في الاختبارات البعدية بالقدرات البدنية الخاصة والتحصيل الحركي لفعالية الوثبة الثلاثية.

عينة الدراسة: اشتملت عينة البحث بعض طلاب المرحلة الثانية في قسم التدريس- كلية التربية الرياضية- جامعة السليمانية وكان عددهم (20) طالبا.

المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج التجريبي، فاعتمد التصميم التجريبي لمجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة) متكافئتين للقياس القبلي والبعدى.

أداة الدراسة: استخدم الباحث

-برامج بأسلوب التعليم المبرمج بالحاسوب.

-اختبار التحصيل الحركي.

-اختبار بعض القدرات البدنية الخاصة لفعالية الوثبة الثلاثية.

نتائج الدراسة: اتضح من نتائج هذه الدراسة ظهور تأثير فعال لأسلوب التعليم المبرمج في القدرات البدنية الخاصة والتحصيل الحركي لفعالية الوثبة الثلاثية، وكذلك أظهرت المجموعة التجريبية ذات أسلوب التعليم

المبرمج تفوقا واضحا على مجموعة التعلم التقليدي في الاختبارات البعدية للقدرات البدنية الخاصة والتحصيل الحركي لفعالية الوثبة الثلاثية.

أهم توصية: ضرورة اعتماد التعليم المبرمج بوصفه أفضل من الطريقة التقليدية في كل من التحصيل الحركي لفعالية الوثبة الثلاثية وفي مستوى القدرات البدنية الخاصة.

تعقيب:

يتضح من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن التعليم المبرمج أثر إيجابيا في القدرات البدنية الخاصة والتحصيل الحركي لفعالية الوثبة الثلاثية مقارنة بالتعلم التقليدي.

تعليق على الدراسات السابقة الخاصة بالتعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج:

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

ولقد أكدت الدراسات على فاعلية التعليم المبرمج، حيث استخدمت كتاب البرمجة الخطية، والتفريعية، ودلت النتائج أن البرمجة الخطية أفضل من البرمجة التفريعية مما جعلنا نختار البرمجة الخطية في هذا البحث. وقد استخدمت الدراسات المتعلقة بالتعليم المبرمج التصميم التجريبي لمجموعتين، الشيء الذي لم يؤكد فعالية التعليم المبرمج مقارنة بالاستراتيجيات التعليمية الأخرى، وهذا ما جعلنا نعتمد في بحثنا هذا على استخدام التصميم التجريبي لثلاثة مجموعات متكافئة لمقارنة إستراتيجية التعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج مع إستراتيجية أخرى قد أثبتت الدراسات فعاليتها للتأكد من فعالية هذه الأخيرة.

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

فمن خلال هذه الدراسات وجدنا أن التعليم المبرمج بأنماطه المختلفة له تأثير إيجابي في العملية التعليمية بصفة عامة، وتعليم المهارات الحركية بصفة خاصة، وخاصة التعليم المبرمج بأسلوب البرمجة الخطية.

3- الدراسات التي تناولت المقاربة بالكفاءات وعلاقتها ببعض المتغيرات:

3-1- دراسة كمال رويح (2011-2012):

موضوع الدراسة: المقاربة بالكفاءات بين الأساس النظري والتطبيقات العملية في درس التربية البدنية والرياضية.

الهدف من الدراسة: الكشف عن مدى الغموض بين ما هو مدون في المنهاج وما يقابله من واقع للتربية البدنية في المؤسسات التعليمية من خلال التعرف على أهمية المقاربة بالكفاءات وفهم كيفية تطبيقها.

فرض الدراسة: ترجع الصعوبة التي يجدها أستاذ التربية البدنية والرياضية على مستوى التعليم الثانوي إلى معرفته وفهمه وتطبيقه للمنهاج الحالي (الأهداف، العوامل المتعلقة بالمحتوى، طرق وأساليب التدريس، التقويم)، وكذا العلاقة الموجودة بين الأساس النظري والتطبيق العملي للتدريس بالكفاءات علما أن هذا الأخير ما هو إلا امتدادا لبيداغوجيا الأهداف والتي سبق لأستاذ التربية البدنية والرياضية العمل بها.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على مجموع 287 أستاذ وأستاذة موزعين على 168 ثانوية موزعة على أربع ولايات (الجلفة، المسيلة، المدية، ورقلة)، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العمدية.

المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب التحليل.

أداة الدراسة: استخدم الباحث

- اختبار على شكل استمارة استبيانته تتكون من خمس محاور حسب عناصر المنهاج.

نتائج الدراسة: الصعوبة التي يعاني منها أستاذ التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي راجع لعدم قدرته على أجراء الأهداف التعليمية واستخراج مؤشرات الكفاءة بحيث وجدنا أن أغلبية الأساتذة ليست لهم القدرة على التعرف والتمييز بين الهدف الواضح والغامض وكذا الهدف القابل للملاحظة وغير القابل للملاحظة والهدف المتوفر على شرط الانجاز ومعياري الإتقان باستثناء التمييز بين مجالات الأهداف التعليمية (المجال المعرفي، المجال الحسي حركي، والمجال الوجداني). وبالتالي فصعوبة تحويل الجانب النظري إلى تطبيق عملي لا يرجع إلى ما يلي:

- معرفة وفهم الأساتذة المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)، باعتبارهم يمتلكون خلفية نظرية للتدريس بالكفاءات ذات مستوى عال.

- محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية الحالي.

- أهداف منهاج التربية البدنية والرياضية باعتبار أن الأساتذة جميعهم ملمون بأهدافه (المنهاج الحالي).

- العوامل المتعلقة بالتقويم في منهاج التربية البدنية والرياضية.

- العوامل المتعلقة بأساليب وطرق التدريس في المنهاج الحالي.

توصيات الدراسة: التأكيد على الاهتمام بتكوين الأستاذ وليس تعليمه باعتبار التكوين أعمق وأشمل ويتمشى مع الطريقة الجديدة للتدريس من خلال الملتقيات والرسكلة لكي يستطيع الأستاذ تحويل ما هو نظري إلى تطبيق عملي من خلال جعل الندوات والملتقيات تعتمد على الجانب التطبيقي وليس الحشو النظري.

تعقيب :

إن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة بينت أن الصعوبة التي يعاني منها أستاذ التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي راجع لعدم قدرته على أجرأة الأهداف التعليمية واستخراج مؤشرات الكفاءة، مما أدى لصعوبة تحويل الجانب النظري إلى تطبيق عملي. وهذا ما يعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات في حصة التربية البدنية والرياضية.

3-2- دراسة عبد الباسط هويدي (2011-2012):

موضوع الدراسة: الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

الهدف من الدراسة: معرفة دور إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات من خلال محتوى منهاج التربية المدنية الجديد، ومن خلال طرائق ومنهجيات التدريس الجديدة المستمدة من هذه الإستراتيجية في غرس المفاهيم المكرسة لتبني الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند تلاميذ المرحلة المتوسطة.

فرض الدراسة: تمثلت في ستة فرضيات، وهي:

- أعتمد في صياغة محتوى منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات على جملة من الآليات التربوية والبيداغوجية.

- تهدف إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات إلى ترسيخ الكفاءات الاجتماعية الشاملة لدى التلاميذ، وذلك عن طريق اكتساب الكفاءات بعناصرها الثلاث (الكفاءة المعرفية، وكفاءة الأداء، وكفاءة الانجاز).

- إن تنوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المنهجيات المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات، واعتماد الأستاذ عليها يساعد التلميذ في الوصول إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

- إن الأساليب التعليمية التعلمية تساعد الأستاذ في إيصال التلاميذ إلى الكفاءات الاجتماعية الختامية المنشودة، ولذلك يغير الأستاذ في هذه الأساليب وفقاً للمتطلبات البيداغوجية، بما يحقق هدف ترسيخ الأبعاد الاجتماعية عند التلاميذ.

- للوصول بالتلميذ إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة فإن إستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات تعتمد على تقويم المكتسبات الاجتماعية للتلميذ في جميع مراحل بناء الكفاءة المستهدفة.

- إن الالتزام بعناصر كل مرحلة من المراحل الثلاث لتقديم الدروس، يساعد في إيصال التلميذ إلى الكفاءات الاجتماعية بشكل شامل.

عينة الدراسة: اعتمد الباحث على عينتين

-العينة الأولى(لغرض دراسة المضامين الاجتماعية) شملت أربع كتب لمادة التربية المدنية لسنوات مرحلة التعليم المتوسط (الأولى، الثانية، الثالثة، والرابعة) وتم اختيارها بطريقة مقصودة.

-العينة الثانية (لغرض دراسة الطرائق والوسائل والأساليب والوضعيات التعليمية التعلمية، وطرائق تقييم مستوى الكفاءات) شملت 27 أستاذ يدرسون مادة التربية المدنية في مختلف سنوات مرحلة التعليم المتوسط تم اختيارها باعتماد طريقة «العينة الحصصية» من مجموع 62 أستاذ موزعين على جميع متوسطات مدينة الوادي ما يشكل نسبة 43.55%.

المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب التحليل والمسح، حيث اعتمد أسلوب تحليل المحتوى لتحليل المضامين الاجتماعية في كتاب التربية المدنية لسنوات المرحلة المتوسطة، وأسلوب المسح في ملاحظة أداء المدرسين، وكذا أخذ آراءهم في جملة الطرائق والوسائل والأساليب والوضعيات التعليمية التعلمية، وطرائق تقييم مستوى الكفاءات.

أداة الدراسة: استخدم الباحث:

- بطاقة تحليل المحتوى.
- شبكة الملاحظة حول طرائق وأساليب التدريس داخل الفصول الدراسية.
- استمارة استبانه موجهة للأساتذة.

نتائج الدراسة: إستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات، من ناحية المضامين الاجتماعية التي تقدمها للتلاميذ، ومن ناحية طرائق التدريس التي استحدثتها، وكذلك من ناحية اتجاهات الأساتذة نحوها لا ترسخ الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ حيث أن:

- المضامين التي احتواها منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات لم تعبر بالقدر الكافي عن الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري.

- الجانب الوحيد من جوانب الكفاءات الاجتماعية الذي أخذ بعين الاعتبار هو الجانب المعرفي في حين أهمل الجانب الأدائي والكفاءة الانجازية.

- لم تكن الوضعيات التعليمية التعلمية المعتمدة في إستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات، بالتنوع والعدد الذي يسمح للتلميذ بالوصول إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

- عدم التوازن في استخدام الأساليب التعليمية فقد أهملت بعض الأساليب التي تتماشى وإستراتيجية التدريس وفق مقارنة الكفاءات كأسلوب التعلم التعاوني، أسلوب حل المشكلات، أسلوب التعلم بالمشروع وتم الاعتماد شبه الكلي على بعض الأساليب الأخرى.

- معظم الأساتذة يركزون على التقويم النهائي، مهملين النوعين الآخرين (التمهيدي، والتكويني).
- العديد من الأساتذة لا يقدمون دروسهم وفقا للمراحل النموذجية لتقدم الدروس، ويهملون العديد من العناصر الخاصة بدورهم في تنشيط الحصص الدراسية، وكذا استخدام الوسائل التعليمية التي تتماشى مع هذه الإستراتيجية.

توصيات الدراسة:

- التأكيد على الاهتمام أكثر ببعد التفاعل الاجتماعي الايجابي و البعد الأخلاقي والإنساني في المضامين الاجتماعية التي احتواها منهاج التربية المدنية المعد وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات.

- التوصية بالاهتمام بجانب الأداء والكفاءة الانجازية.

- التنوع في اعتماد وضعيات تعليمية/ تعليمية تسمح للتلميذ بالوصول إلى الكفاءات الاجتماعية المستهدفة.

- الاهتمام باعتماد أساليب تعليمية/ تعليمية تتماشى وإستراتيجية التدريس وفق مقارنة الكفاءات كأسلوب التعلم التعاوني، أسلوب حل المشكلات، أسلوب التعلم بالمشروع.

- الاعتماد على أنواع التقويم بما فيها التمهيدي والتكويني، واحترام مراحل تقديم الدروس، وتحفيز التلاميذ واستخدام الوسائل التعليمية التي تتماشى مع إستراتيجية التدريس وفق مقارنة الكفاءات.

تعقيب:

إن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة بينت أن إستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات، من ناحية المضامين الاجتماعية التي تقدمها للتلاميذ، ومن ناحية طرائق التدريس التي استحدثتها، وكذلك من ناحية اتجاهات الأساتذة نحوها لا ترسخ الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري عند التلاميذ. وهذا ما يجعل العملية التعليمية التعلمية لا ترقى إلى ما هو مطلوب وفق إستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات.

3-3- دراسة كروم أعراب (2010-2011):

موضوع الدراسة: المعوقات العملية لتطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقارنة بالكفاءات.

الهدف من الدراسة: معرفة التباين الموجود بين أساتذة المادة في توظيف المصطلحات الواردة في المنهاج، مستعملين بذلك أسلوب المقارنة بالكفاءات في التدريس.

فرض الدراسة: وجود تباين في توظيف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية بالمقارنة بالكفاءات في مختلف الولايات، ومستوى التقييم مقبول عند مدرس المادة.

عينة الدراسة: شملت عينة البحث (327) أستاذ من أصل (395) موزعين على خمسة (05) ولايات تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع البحث بنسبة 82.78%.

المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسح.

أداة الدراسة: اعتمد الباحث في بحثه على أداة الاستبيان كمقياس للكفاءات.

نتائج الدراسة: وجود صعوبات مفاهيمية ولغوية تحول دون تطبيق الأستاذ للمنهاج بالإضافة إلى ضرورة إدماج وإشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.

توصيات الدراسة: اعتماد طرق بيداغوجية ذات مفاهيم معبرة، في تناول المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف إستراتيجية المقارنة بالكفاءات في التعلم.

تعقيب :

إن النتائج التي خلصت لها الدراسة بينت وجود صعوبات مفاهيمية ولغوية تحول دون تطبيق الأستاذ للمنهاج بالإضافة إلى ضرورة إدماج وإشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية. وهذا ما يعيق تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات.

تعليق على الدراسات السابقة الخاصة بالمقاربة بالكفاءات:

يتضح من خلال الدراسات التي تم التطرق إليها، والتي تمكنا من الحصول عليها في ضوء قلة البحوث المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها ببعض المتغيرات، والتي قمنا بجمعها من جامعات مختلفة من التراب الوطني (جامعة قسنطينة، جامعة الجزائر 3، جامعة مستغانم)، أنها تتفق في أوجه عديدة وتختلف فيما بينها في أوجه أخرى.

فمن خلال الهدف فقد كان هناك اختلاف بين الدراسات التي تناولناها حيث اختصت كل دراسة بأهدافها، إلا أن كل هذه الأهداف كانت مرتبطة بالفهم والتطبيق للمقاربة بالكفاءات.

أما من خلال النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، فقد كان هناك:

- وجود لصعوبات مفاهيمية ولغوية تحول دون تطبيق الأستاذ للمنهاج بالإضافة إلى ضرورة إدماج وإشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.

- إستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات، من ناحية المضامين الاجتماعية التي تقدمها للتلاميذ، ومن ناحية طرائق التدريس التي استحدثتها، وكذلك من ناحية اتجاهات الأساتذة نحوها لا ترسخ الأبعاد الاجتماعية للمجتمع الجزائري.

- أستاذ التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي يعاني من صعوبة عدم قدرته على أجرأة الأهداف التعليمية واستخراج مؤشرات الكفاءة بحيث وجدنا أن أغلبية الأساتذة ليست لهم القدرة على التعرف والتمييز بين الهدف الواضح والغامض وكذا الهدف القابل للملاحظة وغير القابل للملاحظة والهدف المتوفر على شرط الانحياز ومعياري الإتيان باستثناء التمييز بين مجالات الأهداف التعليمية (المجال المعرفي، المجال الحسي حركي، والمجال الوجداني).

ومن خلال هذه الأهداف يتضح أن المقاربة بالكفاءات لم تحقق عمليا ولم تجسد على أرض الواقع، وبالتالي لم تحقق ما هو مطلوب من العملية التعليمية التعلمية.

وقد استخدمت الدراسات المتعلقة بالمقارنة بالكفاءات كلها المنهج الوصف، الشيء الذي جعل الباحثين من خلال هذه الدراسات يصفون الحالة على ما هي عليه دون الخوض في التجريب، إلا أن الأسلوب المعتمد كان يختلف من دراسة لأخرى فالدراسة التي أجراها كروم محمد أعراب (2010-2011) اعتمدت على الأسلوب المسحي، بينما دراسة كمال رويح (2011-2012) فقد اعتمدت أسلوب التحليل، أما دراسة عبد الباسط هويدي (2011-2012) اعتمدت أسلوب التحليل والمسح معا. وقد اعتمدت الدراسات كلها على الاستمارة الاستبائية كأداة للقياس، حيث اعتمد الباحث كمال رويح (2011-2012) في دراسته على استمارة استبائية تتكون من خمس محاور حسب عناصر المنهاج، واعتمد كروم محمد أعراب (2010-2011) في دراسته على أداة الاستبيان كمقياس للكفاءات، بينما اعتمد عبد الباسط هويدي (2011-2012) في دراسته على بطاقة تحليل المحتوى، شبكة الملاحظة حول طرائق وأساليب التدريس داخل الفصول الدراسية، زيادة على استمارة استبائية موجهة للأساتذة. وبالرغم من قلة الدراسات التي تحصلنا عليها في هذا المجال إلا أننا حاولنا الاستفادة منها إلى أقصى درجة، وكان ذلك عن طريق تحليل هذه الدراسات والبحث عن النقاط المهمة التي نخدم بحثنا باعتبار أن الموضوع لم يتم معالجته كثيرا. فمن خلال هذه الدراسات وجدنا أن المقارنة بالكفاءات ما زالت غير واضحة الاستعمال في العملية التعليمية بصفة عامة، وتعليم المهارات الحركية بصفة خاصة، وخاصة باستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة.

نقد الدراسات السابقة:

من خلال تحليلنا للدراسات التي عرضناها والنتائج التي توصلت إليها استطعنا أن نستفيد منها في عدة جوانب، ومن أهمها أن:

- بعض الدراسات اعتمدت المنهج التجريبي والبعض الآخر اعتمد المنهج الوصفي، وفي بحثنا قمنا باعتماد المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة بحثنا.
- كل الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي سواء الخاصة بإستراتيجية التعليم التعاوني أو إستراتيجية التعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج، اعتمدت التصميم التجريبي ذو مجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)، الذي لم يعطي التأكيد الكلي على فاعلية التعليم التعاوني أو التعليم الذاتي بأسلوب التعليم

المبرمج باعتبار أنه تم مقارنته بالطريقة التقليدية ولم يقارن بنمط آخر. أما الدراسة التي اعتمدت التصميم التجريبي لثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة) تمت فيه المقارنة بين إستراتيجيتين مختلفتين من إستراتيجية التعليم التعاوني، أي أنه لم تتم المقارنة مع إستراتيجية تعليمية أخرى أثبتت نتائجها مما لا يؤكد كليا فاعلية إستراتيجية التعليم التعاوني، وهذا ما جعلنا نفكر في مقارنة نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني بنتائج إستراتيجية التعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج باعتبارها أثبتت فاعليتها عن طريق الدراسات والأبحاث إضافة إلى مقارنة كلاهما بنتائج الطريقة التقليدية، وبالتالي اعتماد تصميم تجريبي لثلاث مجموعات متكافئة (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة) بطريقة القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة. ومن خلال الأدوات المستعملة للقياس فقد استخدمت كل هذه الدراسات أداة الاستبيان، ماعدا دراسة عبد الباسط هويدي (2011-2012) التي اعتمدت على بطاقة تحليل المحتوى، وشبكة الملاحظة داخل الفصول الدراسية زيادة على الاستمارة الاستبيان، وهذا ما جعل بحثنا يستند على الاختبارات كأداة للقياس.

خلاصة:

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

الباب الأول

الجانب النظري

مدخل:

تعتبر العملية التعليمية عملية معقدة باعتبارها تتضمن العديد من المتغيرات التي تؤثر في المتعلم، فالاتجاهات الحديثة أثرت كثيرا في هذه المتغيرات، وباعتبار أن أهم هذه المتغيرات الطريقة أو الأسلوب أو الاستراتيجية التي يخضع لها المتعلم فاننا نلاحظ في الآونة الأخيرة ظهور استراتيجيات تعليمية حديثة تجعل المتعلم محور العملية التعليمية مما يجعله أكثر دافعية للتعلم فيصبح يتميز بالحيوية والنشاط وهذا ما يتفق مع مبادئ وخصوصيات المقاربة بالكفاءات التي اعتمدت هي الأخرى حديثا من طرف منظومتنا التربوية. لكن وحسب ما أكدته الدراسة الاستطلاعية فان الطريقة الأكثر استعمالا عند أساتذة التربية البدنية والرياضية هي الطريقة التقليدية التي تعتمد على الشرح والعرض، وكان ذلك راجعا الى عدم دراية معظم الأساتذة بالاستراتيجيات التعليمية الحديثة وكذا أسباب تبني المنظومة الترابية للمقاربة بالكفاءات وما هي مبادئها، وحتى نقدم لهم القدر الكافي من المعلومات التي تسمح لهم بالتعرف على بعض هذه الاستراتيجيات التعليمية والتي أثبتت فعاليتها، حاولنا التطرق الى استراتيجيات التعليم التعاوني في الفصل الأول، واستراتيجية التعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج في الفصل الثاني.

وبما أن البحث الذي نحن بصدد انجازها يتمحور حول تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية، فقد قمنا بالتطرق الى المقاربة بالكفاءات في الفصل الثالث، وفي الفصل الرابع تناولنا درس التربية البدنية والرياضية والتعلم الحركي. وبما أن النشاطات الرياضية هي الدعامة الأساسية لدرس التربية البدنية والرياضية فحاولنا التطرق الى الأنشطة الرياضية المعتمدة في هذا البحث، والتي اشتملت ثلاث أنشطة رياضية جماعية (كرة اليد، كرة السلة، الكرة الطائرة)، وثلاث رياضات فردية من فعاليات ألعاب القوى (سباق السرعة، دفع الجلة، الوثب الطويل). وباعتبار أن الدراسة أجريت مع تلاميذ الطور الثانوي، وبالتالي فهي مرتبطة بخصائص المتعلم (الخصائص العمرية)، فقد أولينا اهتمام كبير لهذا الجانب، حيث تناولنا هذان الجانبان الأنشطة الرياضية وخصائص المرحلة العمرية في الفصل الخامس.

اذن فالجانب النظري تكون من خمس فصول كما سبق ذكرها حتى يكون هذا الجانب شاملا.

الفصل الأول

إستراتيجية التعليم التعاوني

تمهيد:

تبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة عمليتي التعليم والتعلم، واستجابة للاتجاهات الفلسفية الداعية إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية ظهرت استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة ومن بينها إستراتيجية التعليم التعاوني، حيث تعد من الاستراتيجيات التي تبنتها الحركة التربوية بعد التثبيت من أثرها وفعاليتها، باعتبارها تستهدف تطوير العمل التربوي، وتسهل عملية التعلم.

1- إستراتيجية التعليم التعاوني:

"جاءت فكرة التعليم التعاوني بنتيجة النقد الموجه إلى التعليم الجمعي ، أي لجماع طلاب الصف و صعوبة التعليم الفردي أي تقدم تعليم لكل فرد على حدة داخل الصف، و كبديل لتوزيع الطلاب في فصول متجانسة و كوسيلة لتقوية العلاقات بين الطلاب داخل نفس الصف، إضافة إلى محاولة الارتفاع بمستوى تحصيل كل الطلاب عن طريق تكوين مجموعات صغيرة غير متجانسة من داخل الصف ليمارسوا معا خبرات التعليم بما يسهم عادات اجتماعية جيدة مثل التالف و احترام الرأي الآخر و ديمقراطية الحوار"(وليد عبيد، 2009، ص161).

و هناك سبب آخر دعا إلى اعتماد التعليم التعاوني حسب ما تمت الإشارة إليه حيث "جاءت الدعوى إلى تبني هذه الإستراتيجية في التعليم بعد النتائج التي توصلت إليها دراسات عديدة حول فشل الأفراد في أداء ما يناط بهم من أعمال أظهرت أن أهم عنصر في ذلك الفشل يعود إلى نقص المهارات التعاونية والاجتماعية لذا الأفراد و ليس إلى نقص في قدراتهم، ومهاراتهم" (محسن علي عطية، 2008، ص 145).

إذن جاءت فكرة التعاوني نتيجة النقد الموجه إلى التعليم الجمعي وكذلك نتيجة نقص المهارات التعاونية والاجتماعية لدى التلاميذ.

فالتعاون يشيع روح الألفة والمحبة بين المتعاونين، وهو علاج لمشكلة الملكات المهذرة والطاقات المعطلة التي حال حب الذات والانعزالية دون استثمارها في مصلحة الفرد والمجتمع، ومن طبيعة الفرد النقص ومحدودية الإنتاج والطاقة، ولذلك فهو بحاجة إلى معونة إخوانه، حيث يقول الله تعالى "وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان" سورة المائدة "الاية 2".

ويقول صلى الله عليه وسلم: "يد الله مع الجماعة" الثرميدي.

فالتعاون هو هواء المجتمع الذي يتنفسه باستمرار فهو ضروري، وهو قيمة من القيم التي حث عليها الدين الإسلامي الحنيف.

ولقد أصبح مسلماً أنه حتى تتعلم فلا بد أن يكون لك رفيق متعلم، وكما أن التلاميذ يزداد تعليمهم ويدعمون بعضهم البعض عندما يعلمون بعضهم ويتعلمون من بعضهم ومن الآخرين.

1-1- التطور التاريخي للتعليم التعاوني :

إن نموذج التعليم التعاوني قد تطور نتيجة لتطور الفكر الإنساني ونجد بدايات في الفكر الروماني القديم حيث أشار أحد الفلاسفة وأكد " أن التلاميذ يمكنهم الاستفادة من خلال تلاقيهم بالتلاميذ الآخرين " (محمد رضا البغدادي وآخران، 2005، ص23).

فقد نصح (Seneca) باستخدام التعليم التعاوني إذ يرى " أنك عندما تدرس ضمن مجموعة تتعلم مرتين " وفي أواخر القرن السابع عشر استخدم (bell&Lancaster) التعليم التعاوني في مجموعات في انكلترا بشكل واسع.

تسربت الفكرة إلى أمريكا عندما فتحت مدارس "لانكاستر" في نيويورك في عام (1806) ودافع عن التعليم التعاوني في أمريكا (colonel.Francis.parker) في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن التاسع عشر ثم تبعه "جون ديوي" (john.Dewey) الذي عزز استخدام المجموعات التعليمية التعاونية حتى أصبح جزء من أسلوبه المشهور في التعلم.

حيث يشير جابر عبد الحميد إلى أن "جذور التعليم التعاوني تعود إلى عام (1916) عندما كتب (john.Dewey) كتاب "الديمقراطية والتربية" وهو أستاذاً بجامعة شيكاغو آنذاك" (جابر عبد الحميد، 1999، ص 83).

وذكر جونسون وزملائه بأن "الجذور النظرية للتعليم التعاوني كانت في بداية عام (1900) على يد العالم (Kurt.Kafka) أحد واضعي نظرية الجيستالت (gestalt) في علم النفس والذي أكد أن المجموعات وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء، وقام (Kurt.Lewin) بتطوير أفكار (Kafka) وأوضح بأن أساس المجموعة هو الاعتماد المتبادل بين الأعضاء" (جونسون وآخرون، 1995، ص3).

وذكر كذلك بأنه " في عام (1940) وبناء على الأساس النظري الذي وضعه (Kurt.Lewin)، وضع (Deutsch marten) نظرية المواقف التعاونية والتنافسية وقام بعدها (Johnson.David) بتطوير أفكار (Deutsch) لتصبح نظرية الاعتماد المتبادل الاجتماعي (1974-1970)" (محمد رضا البغدادي وآخران، 2005، ص215).

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

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

1-2- مفهوم التعليم التعاوني :

يقصد بالتعليم التعاوني "هو مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تضع المتعلم في موقف جماعي يقوم فيه بدوري التدريس والتعليم في آن واحد وما يتطلبه ذلك من العمل في معيه جماعة لتحقيق أهداف مشتركة تشمل كلا من الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية" (محمد رضا البغدادي، وآخران، 2005، ص190).

وذكر كذلك بأنه "إستراتيجية من استراتيجيات التدريس تقوم على أساس التعاون وتبادل المسؤولية في التعلم بين أفراد المجموعة التعاونية وتفاعلهم مع بعضهم والتكامل فيما بينهم وصولا إلى التعلم المسنود والتنافس فيه هو تنافس بين المجموعات" (محسن علي عيطة، 2008، ص145).

ويشار كذلك بأن "التعلم التعاوني نموذج تدريسي فيه يقوم التلاميذ بأداء المهارات المتعلمة على بعضهم البعض مع المشاركة في الفهم والحوار والمعلومات المتعلقة بالمهارات كما يساعد بعضهم البعض في كلية التعلم وأثناء هذا الأداء والتفاعل الفعال تنمو لديهم الكفايات الشخصية والاجتماعية والايجابية" (مصطفى السايح، 2001، ص117).

ويعرف كذلك بأنه "صيغة من صيغ تنظيم البيئة الصحية في إطار محدد وفق استراتيجيات محدد واضحة المعالم تقوم في أساسها على تقسيم الطلاب في حجرات الدراسة إلى مجموعات صغيرة تتسم أفرادها بتفاوت القدرات ويطلب منهم الكل معا والتفاعل فيما بينهم لأداء عمل معين، بحيث يعلم بعضهم بعض من خلال هذا التفاعل على أن يتحمل الجميع مسؤولية التعلم داخل المجموعة وصولا لتحقيق الأهداف المرجوة بإشراف المعلم وتوجيهه" (محمد عصام طرية، 2009، ص142).

و"التعلم التعاوني يبنى على أساس تقسيم الطلبة على مجموعات صغيرة يكون عدد أفرادها بين (4-6) طلاب يمارسون نشاطا تعليميا يرمي إلى تحقيق هدف أو أهداف تعليمية اجتماعية تتصل بهم أفرادا ومجموعة بطريقة أفضل من مجموع أعمالهم الفردية" (محسن علي عيطة، 2008، ص146).

ويتضح بأن "التعلم التعاوني يستند على إيجاد هيكلية تنظيمية لعل المجموعة على وفق أدوار محددة وبالتناوب بين أعضاء المجموعة فالتعاون لا يعني الاتكال من قبل المجموعة على أحد الطلبة المتفوقين فيها، ولا يعني مناقشة مادة تعليمية ومساعدة أحد أعضاء المجموعة، بل إن التعلم التعاوني يستند على مبادئ أساسية في التعلم" (محمد محمود الحبله، 2002، ص330).

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

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

1-3- خصائص التعليم التعاوني:

وتتمثل خصائص التعليم التعاوني فيما يلي:

- صيغة متعددة الاستراتيجيات للتدريس تقوم على تنظيم الفصل الدراسي في صورة مجموعات صغيرة.
- وجود هدف مشترك للمجموعة حيث أن " أفراد المجموعة يعملون جميعا لتحقيق الهدف وتحقيق هذا الهدف يكون لصالح كل أفراد المجموعة وانه لإنجاح لأي من أفراد المجموعة إلا إذا تحقق الهدف المنوط بالمجموعة تحقيقه معا تماما كما هو الحل في الفرق الرياضية" (وليد عبيد، 2009 ، ص 162).
- يعتمد على التفاعل الايجابي داخل المجموعات الشيء الذي "يجعله صيغة تعليمية مميزة تعمل على تكامل خبرات المتعلمين وتساعد على انجاز الأهداف في مستوى الإتقان" (محمد عصام طربية، 2009، ص142).
- توزيع المهامات على جميع أفراد المجموعة حيث "تعمل المجموعة معا في إطار نظام يتفق عليه كل أفراد المجموعة ويتفقون فيما بينهم على دور كل منهم" (وليد عبيد، 2009، ص162).
- ممارسة العمل التعاوني ومهارات التواصل والتدريب عليها حيث أن "للمهارات الاجتماعية النصيب الأكبر في تعلم الطلاب ما يجب أن يتعلموه ويتعلمون كيف يتعلمون وكيف يتعاونون أثناء تعلمهم الشيء الذي ليس متوافر بنفس الدرجة في استراتيجيات أخرى" (محمد رضا البغدادي وآخران، 2005، ص191).
- إتاحة فرص متساوية تقريبا للطلاب للنجاح ويؤدي إلى تجانس أفراد المجموعة الواحدة بغض النظر عن التباينات أيا كانت ، فالكل يعمل معا يجمعهم العمل ويدفعهم تحقيق أهدافه - إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة الواحدة لتقويم جودة العمل.

1-4- العناصر الأساسية للتعليم التعاوني :

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

- ما الذي يجعل التعليم التعاوني ناجحا ؟
- و الإجابة عن هذا السؤال: "لكي يكون العمل التعاوني ناجحا فإنه يجب على المعلمين أن يبنوا بوضوح في كل الدروس عناصر العمل التعاوني الأساسية " (محمد عصام طربية، 2009، ص26).

وتتمثل هذه العناصر فيما يلي :

1-4-1- الاعتماد المتبادل الايجابي :

الجماعة من أجل الفرد والفرد من أجل الجماعة ،و يقول جونسون و زملائه بأن " الاعتماد المتبادل الايجابي هو شعور كل فرد من المجموعة أنه بحاجة إلى بقية زملائه، وليدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة فأما أن ينجحوا سويا أو يفشلوا سويا " ومن شأن هذا الشعور دفع المتعلمين إلى تحقيق أقصى ما يمكن من التعلم، وتقديم كل منهم ما في وسعه إلى الآخرين ويمكن أن يكون مثل هذا الشعور من خلال : (محمد عصام طرية، 2009، ص26).

- وضع أهداف مشتركة.

- إعطاء مكافآت مشتركة.

- المشاركة في المعلومات والمواد (لكل مجموعة ورقة واحدة أو لكل عضو جزء من المعلومات اللازمة لإثراء العمل).

1-4-2- الاعتماد المتبادل الايجابي :

المجموعة التعاونية يجب أن تكون مسؤولة عن تحقيق أهدافها و قياس مدى نجاحها في ذلك حيث يشير جونسون وزملائه أن " كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول بالإسهام بنصيبه في العمل والتفاعل مع بقية أفراد المجموعة بايجابية، وليس له الحق بالتطفل على عمل الآخرين ، كما أن المجموعة مسؤولة عن استيعاب و تحقيق أهدافها و قياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الأهداف و تقييم جهود كل فرد من أعضائها " (ربيع محمد، وطارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص34).

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

1-4-3- التفاعل المباشر:

أو كما يسمى عند البعض بالتفاعل المعزز وجها لوجه، و " يعني أن كل فرد في المجموعة يتفاعل مع زملائه، ويشجع كل فرد منهم على بذل الجهد والانجاز، ومنه يفرز بعضهم تعلم البعض الآخر، فكل طالب يبذل جهدا في مساعدة الآخرين على تحقيق النجاح من خلال الدعم بإبداء الرأي، والتشجيع

بالمدح و الشناء على كل جهد يبذله الفرد في التعلم و تعليم الآخرين في المجموعة " (محسن علي عطية، 2008، ص149).

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

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

أو ما يسمى بالمهارات الشخصية و الزميرية أي الاجتماعية فإنها تساعد في بناء رابطة أساسية بين التلاميذ، وإذا كان على التلاميذ أن يتعاملوا معا لتحقيق وإنجاز الأهداف المشتركة فانه يجب عليهم امتلاك المهارات الشخصية كالقيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة والاتصال و إدارة الصراع والنزاع، حيث يشير جونسون وزملائه أنه " في التعلم التعاوني يتعلم الطلاب المهام الأكاديمية إلى جانب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل مهارات القيادة و اتخاذ القرار و بناء الثقة و إدارة الصراع و يعتبر تعلم هذه المهارات دو أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم التعاوني " (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص35).

1-4-5- معالجة عمل المجموعة :

تحتاج كل مجموعة إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها نحو تحقيق أهداف التعلم وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين أعضائها." فالهدف من المعالجة الجماعية هو تحسين فاعلية الأعضاء في الوصول إلى الهدف المنشود عن طريق تحديد واجبات كل عضو فيها واتخاذ قراراته اللازمة شأن أي سلوك يجب الاستمرار عليه أو الامتناع عنه وبعمل كل ما من شأنه توفير أفضل مستوى من التعاون بين أعضاء المجموعة وتقوم المجموعة بعملها باستمرار " (محسن علي عطية، 2008، ص150).

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

يتأسس التعليم التعاوني على الآتي: (محسن علي عطية، 2008، ص146)

- جعل المتعلم نشطا وفعلا في التعلم.
- زيادة ثقة المتعلم بنفسه من خلال شعوره بأنه عنصر فعال في مجموعته.
- تنمية القيم الاجتماعية والاحترام المتبادل، وتقدير وجهات نظر الآخرين.
- يؤدي إلى تبادل الآراء، وتفاعلها والنظر إلى المادة أو المهمة من وجهات نظر متعددة.
- منح الطلبة فرصة للتعبير عما في أنفسهم حول المهمة.

- إتاحة الفرصة للطلبة لاختيار أفكارهم من خلال موازنتها بأفكار الآخرين.
- تنمية القدرة على الاتصال والحوار والدفاع من وجهة نظر لدى المتعلم.
- إشعار أفراد المجموعة بأن مصيرهم واحد وأن فشل أي فرد في المجموعة هو فشل للجميع.

1-6- أنوع التعليم التعاوني:

هناك ثلاث أنوع من المجموعات التعليمية التعاونية

1-6-1- المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية:

"يعمل التلاميذ معا في حالة مجموعات تعليمية تعاونية رسمية من القاعة الواحدة لمدة أسابيع وذلك لتحقيق أهداف تعلم مشتركة وليكملوا مهام معينة ويؤدوها واجبا محددًا " (محمد رضا البغدادي، وآخرون، 2005، ص60).

ويتفق جونسون و زملائه بأنها "مجموعات قد تدوم من حصة صفية واحدة إلى عدة أسابيع ويعمل الطلاب فيها معا التأكد من أنهم وزملائهم في المجموعة قد أتموا بنجاح المهمة التعليمية التي اسند إليهم وأي مهمة تعليمية في أي مادة دراسة لأي مهام يمكن أن تبنى شكل تعاوني كما أن أية متطلبات لأي مقرر أو مهمة يمكن إعادة صياغتها لتتلاءم مع المجموعات المتعلمة التعاونية الرسمية " (جونسون، وآخرون، 1995، ص1-9).

ومنه فان المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية تبقى متماسكة حتى نهاية المهمة والتي قد تدوم حصة صفية واحدة كما أن هذه المهمة قد يمتد تنفيذها في عدد من الحصص التي قد تدوم عدة أسابيع. واثر استخدامنا لإستراتيجية التعليم التعاوني مع التلاميذ في بحثنا هذا و الذي يتطلب عدة أسابيع لإنهاء المهمة المتمثلة في تنمية بعض المهارات في كرة اليد، فقد قمنا باستخدام هذا النوع من التعليم التعاوني وحددنا المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية.

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

تعرف المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية بأنها قصيرة المدى قد تدوم بضع دقائق إلى حصة صفية واحدة وهي ذات أغراض خاصة ، ونحتاج إلى هذا النوع من المجموعات التعليمية التعاونية عندما تستخدم إجراءات التعليم المباشرة كأسلوب المحاضرة أو العرض وذلك بغية تركيز انتباه الطلاب إلى المادة

التي سيتم تعلمها وتكوين دافع للتعلم والمساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيتم دراسته في الحصة ولضمان تصحيح الخطأ والفهم الغير صحيح.

1-6-3- المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية:

" يحدد الطلاب في مجموعات تعليمية تعاونية أساسية في بداية العام الدراسي أو يعاد جميع جماعات العام الماضي وتستمر هذه المجموعات معا على الأقل ونموذجيا أربعة أعوام والمسؤولية الأولية للمجموعات الأساسية مد الأعضاء بتدعيم وتشجيع ومساعدة في استكمال التعينات وكي يحققوا مسؤوليتهم في العمل من اجل التعلم " (محمد رضا البغدادي، وآخرون، 2005، ص100).

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

1-7- المبادئ الأساسية للتعليم التعاوني:

يمكن إيجاز المبادئ الأساسية للتعليم التعاوني في العناصر الآتية: (مرزوق عبد المجيد، 2009، ص40).

- التعلم: ويتضمن عنصرين هامين:

• تعليم الفرد نفسه.

• التأكد من أن جميع الأفراد قد تعلموا.

- التعزيز: ويعني تشجيع الطلبة لتعليم بعضهم البعض.

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

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

- التقويم الجمعي: وبمعنى تقويم عمل المجموعة ككل وعمل كل فرد مستقل.

ومن خلال ما جاء به مرزوق عبد المجيد من مبادئ أساسية للتعليم التعاوني يمكن الخروج بالحوصلة التالية: أن التعلم مبدأ أساسي للتعليم التعاوني فيكون في شكل عنصرين:

تعليم الفرد نفسه أي تحمل مسؤولية تعليم الفرد لنفسه، وكذلك التأكد من أن جميع أفراد المجموعة قد تعلموا، أي انه يتحمل مسؤولية التأكد من تعلم الآخرين في المجموعة، وحثهم على التعلم أو تعليمهم،

وذلك للوصول بالمجموعة ككل إلى مستوى الإتقان لان النجاح مشترك ويكون ذلك عن طريق التعزيز أو التشجيع الذي يساعد في ظهور أنماط اجتماعية سليمة كالتعاون والمساعدة والتآزر بين أعضاء المجموعة وحتى نستطيع التعرف على مدى التعلم الذي وصل إليه أفراد المجموعة، ومنه التعرف على إسهامات كل تلميذ، وهل أحد التلاميذ بحاجة إلى مساعدة نعتمد على مبدأ تقويم الأفراد، و التعليم التعاوني يعتمد على العمل الجماعي، وحتى يتم ذلك بنجاح فإن التعليم التعاوني يتطلب مهارة الاتصال عند أفراد المجموعة فهذا شيء أساسي لإتمام العمل التعاوني الذي يهدف إلى تقديم المجموعة ككل ونستطيع التعرف على ذلك عن طريق التقويم الجماعي حيث يتم تقويم المجموعة ككل وعمل كل فرد مستقل، ومنه تكون المجموعة قادرة على اتخاذ القرارات حول الأعمال التي يجب المواصلة في أدائها لأنها توصل إلى الهدف الأساسي، وكذا الأعمال التي يجب التخلي عنها لأنها تعيق التقدم نحو الهدف.

1-8- مراحل التعليم التعاوني:

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

المرحلة الأولى: مرحلة التعرف:

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

المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي:

يتم في هذه المرحلة ما يلي:

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

المرحلة الثالثة: مرحلة الإنتاجية:

ويتم فيها التعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة: مرحلة الإنهاء:

ويتم فيها كتابة التقارير إن كانت المهمة تتطلب ذلك أو عرض ما توصل إليه المجموعة بعد التوقف عن العمل.

وتعتبر هذه المراحل خاصة بإستراتيجية التعلم التعاوني، أما إستراتيجية التعليم التعاوني فتتمر بمراحل أخرى يمكن التطرق إليها.

مراحل التعليم التعاوني كإستراتيجية تعليم:

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

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

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

ص72)

1- مرحلة التهيئة الحافزة.

2- مرحلة توضيح المهام.

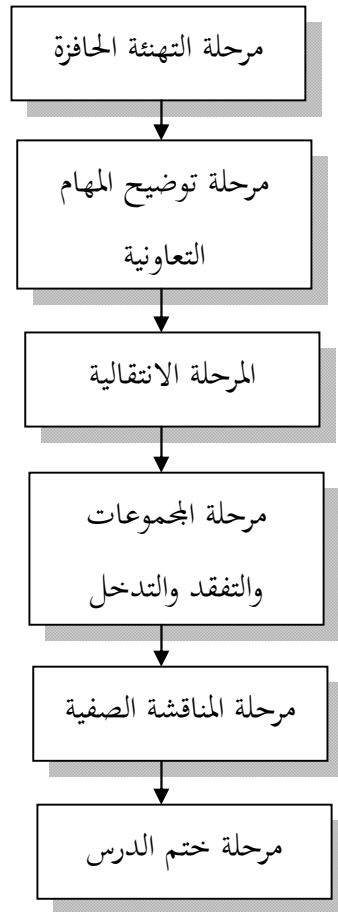
3- المرحلة الانتقالية.

4- مرحلة عمل المجموعات والتفقد والتدخل.

5- مرحلة المناقشة الصفية.

6- مرحلة ختم الدرس.

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل رقم (1)



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

فالمراحل الست هذه يمكن عرضها بإيجاز

- 1- مرحلة التهيئة الحافزة:** وفيها يتم تهيئة التلاميذ نفسياً للدخول في موضوع الدرس عن طريق تركيز انتباههم وإثارة دافعيتهم للتعلم.
- 2- مرحلة توضيح المهام التعاونية:** ومن خلالها يتم توضيح المهام المطلوب إنجازها من طرف التلاميذ أفراد المجموعة وحسب المعايير المحددة.
- 3- المرحلة الانتقالية:** وهي تلك المرحلة التي يتم فيها تهيئة البيئة التعليمية وفق ما تتطلبه إستراتيجية التعليم التعاوني وهو الانضمام إلى المجموعات، وتوزيع الأدوار، والتذكير بقواعد العمل التعاوني وتزويدهم بكل ما يحتاجون إليه من أدوات وأجهزة ومصادر التعلم وغير ذلك.

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

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

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

1-9- أشكال التعليم التعاوني:

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

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

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

3- فرق التعلم معا: وفيها يهدف المتعلمون لتحقيق هدف مشترك واحد، حيث يقسم المتعلمون إلى فرق تساعد بعضها بعضا في الواجبات والقيام بالمهام، وفهم المادة داخل الصف وخارجه، وتقديم المجموعة تقريرا عن عملها، وتتنافس فيما بينها بما تقدمه من مساعدة لأفرادها وتقوم المجموعات بنتائج اختبارات التحصيل وبنوعية التقارير المقدمة.

1-10- دور المعلم في التعليم التعاوني:

" المعلم هو من يدير الصف، وهو المؤثر على المجموعات التعليمية وهو المكون لها، وهو من يقوم لمتابعة وظائفها، وهو الذي يعلم التلاميذ التصورات الأساسية والاستراتيجيات، ومهارات التعاون ويزودهم بالمهام المساعدة عندما يحتاجون إليها ويوجه التلميذ (أقرانه عندما يحتاج المساعدة والتغذية الراجعة والتقوية

والتأيد، ويتوقع من التلاميذ التفاعل الايجابي المتبادل، وامتلاك المسؤوليات التعليمية، كما انه يستخدم نظام التقييم للتدليل والقياس" (محمد رضا البغدادي، 2005، ص230).

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

ويمكن دور المعلم حسب إستراتيجية التعليم التعاوني وأقسامها إلى ما يلي:

القسم الأول: إعداد الأهداف وصناعة القرارات

أولاً: تحديد الأهداف التعليمية:

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

1- الأهداف الأكاديمية: وتحدد حسب مستويات التلاميذ الحقيقية، وتؤدي المستويات التعليمية المراد

الوصول إليها عن طريق تحليلها حسب ما يجب تعلمه في كل حصة

2- أهداف مهارات التعاون: وتحدد بالتفصيل ما مهارات التعاون التي سوف يركز عليها المعلم خلال

الدرس في غالب الأحيان يحدد المعلمون الأهداف الأكاديمية ويتجاهلون أهداف مهارات التعاون التي لها أثرها الكبير كما سبق ذكر ذلك في عملية التعلم الشيء فهذا يعتبر خطأ، حيث يتفق جونسون وزملائه

بأنه "على المعلم أن يحدد المهارات التعاونية والمهام الأكاديمية التي يريد أن يحققها التلاميذ في نهاية الفترة

من خلال عمل المجموعة و عليه أن يبدأ بالمهارات و المهام السهلة " (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف

عامر، 2008، ص41).

ثانياً: تقرير حجم المجموعة:

من المعروف أن حجم مجموعة التعليم التعاوني تكون من 2 إلى 6 أعضاء، لكن في غالب

الأحيان " بعض التلاميذ لا يكونون جاهزون لمجموعات أكثر من أربعة ومن النصائح الجيدة أن يبدأ

المعلمون مع الأقران أو الثلاثة أعضاء وعندما يصبح التلاميذ أكثر خبرة ومهارة سوف يكون لديهم القدرة

على إدارة المجموعات الكبيرة، فالسنة أعضاء تكون حدا أقصى لمجموعات التعليم التعاوني، ولعل الإكثار

من الأعضاء من شأنه أن يكون معرقل لاكتساب التلاميذ المهارات الاجتماعية " (محمد رضا البغدادي،

وآخران، 2005، ص232).

فمن الأخطاء الشائعة التي يرتكبها المعلمين جعل التلاميذ يعملون في مجموعات من خمسة أو ستة أعضاء قبل أن يكتسب التلاميذ المهارات الكافية، وهذا ما يؤكد جونسون وزملائه حيث ورد عنهم بأن " يقرر المعلم عدد الطلاب في المجموعة الواحدة، إلا أن يتقن الطلاب مهارات التعاون على المعلم أن يبدأ بتكوين مجموعات صغيرة من طالبين أو ثلاثة ثم يبدأ بزيادة العدد حين يتدرب الطلاب على مهارات التعاون إلى أن يصل العدد ستة طلاب في المجموعة الواحدة " (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص42).

ثالثاً: تحديد التلاميذ لمجموعات التعلم :

يوجد العديد من طرق تحديد التلاميذ لمجموعات التعلم:

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

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

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

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

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

هـ- **المساحات الجغرافية:** تحدد المجموعات بناءً على الأماكن التي يفضلونها للزيارة من قائمة الدول المحددة.

و- **الشخصيات الأدبية:** يعطى للتلاميذ كروتاً فردية بأسماء شخصيات في الأدب قد درسوها حديثاً والطلب منهم تكوين مجموعات من نفس القصة أو المسرحية أو الشعر.

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

رابعاً: تحديد التلاميذ للمجموعات:

"نوصي بوضع التلاميذ ذوي القدرات العليا والمتوسطة والمنخفضة داخل نفس مجموعة التعلم فالكثير من التفكير المتفوق والكثير من النتائج المعطاة وتلقى الشرح وأخذ وجهات النظر القيمة في المهمة المبحوثة يحدث خلال مجموعات التعلم المختلفة " (محمد رضا البغدادي، وآخرون، 2005، ص36).

فتشكيل المعلم أحسن مجموعات التلاميذ عن طريق جمع أفضل المتعلمين في مجموعات، أو التحديد العشوائي للتلاميذ يضع نوعاً ما مزيجاً جيداً من التلاميذ في كل مجموعة، أما الاختيار الذاتي للتلاميذ لمجموعاتهم يكون غير جيد، حيث يقول جونسون وزملائه أن "المجموعات الغير متجانسة أفضل وأكثر قوة من المجموعات المتجانسة فعلى المعلم اختيار تلاميذ المجموعة من فئات التلاميذ المختلفة ولتكن قدراتهم ومستوياتهم الأكاديمية مختلفة أيضاً " (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص42).

خامساً: ترتيب القاعة:

على المعلم تنظيم المجموعات التعليمية بحيث تكون بعيدة عن بعضها البعض حيث لا تتداخل فيما بينها، بينما يكون أعضاء المجموعة الواحدة متقاربين حتى يتمكنون من رؤية بعضهم البعض ورؤية وفهم المهام التكليفية المناسبة (توافر سهولة التواصل البصري)، حيث يقول جونسون وزملائه في هذا الشأن "لكي يكون التواصل البصري سهلاً، على المعلم توزيع الطلاب داخل غرفة الصف بحيث يجلس طلاب كل مجموعة متقاربين في مقاعدهم" (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص42).

سادساً: تخطيط المهام التعليمية لنجاح التعاون:

المعلم لا يكون في حاجة إلى ترتيب المهام في طرق محدودة عندما تكون المجموعة ناضجة ولديها خبرة وأعضاءها يمتلكون قدرات عالية من مهارات الاتصال، أما عندما تكون المجموعة جديدة أو يكون

أعضاءها لا يملكون القدرات والمهارات الكافية، يقوم المعلم بتوزيع المهام في طرق محددة واضحة ومرتبطة (ليست فردية) إما النجاح أو الفشل للجميع في المواقف التعليمية وهناك ثلاث طرق:

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

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

3- الاعتماد الداخلي للخصوم: المهام في أشكال مسابقة رسمية من خلال منافسة داخل المجموعة بغية الحصول على الاعتماد الداخلي بين أعضاء المجموعة عن طريق تنافسهم مع تلاميذ من نفس مستوى القدرات من المجموعات الأخرى وتعتبر اختيارية، والهدف منها التأكيد للتلاميذ أنهم مترابطين مع بعضهم.

سابعا: تعيين الأدوار لتأكيد الاعتماد الداخلي:

تحديد الأدوار التكاملية والمتصلة لأعضاء المجموعة عن طريق تحديد المسؤوليات يعزز الاعتماد الداخلي الايجابي، هذا ما أكدته جونسون وزملائه (1995) حيث اتفقوا على أن "تعيين الأدوار بين أفراد المجموعة الواحدة يعزز الاعتماد المتبادل الايجابي بينهم، فعلى المعلم توزيع الأدوار بين طلاب المجموعة الواحدة لكي يضمن أن يقوم الطلاب بالعمل سويا حيث كل طالب يسهم بدوره كأن يكون قارئ أو مسجل أو مسؤول عن المواد" (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص43).

القسم الثاني: المهام التكليفية والاعتماد الداخلي:

ثامنا: تفسير المهام التكليفية الأكاديمية:

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

1- وضع المهام التكليفية بحيث تتضح وتحدد أمام التلاميذ.

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

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

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

تاسعا: تكوين الأغراض الايجابية المعتمدة داخليا:

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

- تعليم المهام المحددة.

- التأكد من أن كل أعضاء المجموعة الآخرين قد تعلموا المهام الأكاديمية المحددة.

- التأكد من أن كل أعضاء القاعة الآخرين قد تعلموا المهمة بنجاح.

وجونسون وزملائه يؤكدون هذا بذكرهم انه "على المعلم شرح و توضيح أن على الطلاب أن يفكروا بشكل تعاوني وليس فردي، ويشعرهم بأنهم يحتاجون إلى بعضهم البعض، فيشرح لهم مهماتهم الثلاث لضمان الاعتماد المتبادل الايجابي وهي: مسؤولية كل فرد لتعلم المادة المسندة إليه ومسؤولية التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة تعلموا ما اسند إليهم من مهام، ومسؤولية التأكد من تعلم جميع طلاب الصف لمهامهم بنجاح" (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص43).

لذا يجب على التلاميذ أن يعوا بأنهم إما أن يفسلوا أو ينجحوا معا في مواقف التعلم، فالاعتماد الداخلي الايجابي يصنع التشجيع بين الأقران ويزيد التعلم ويؤثر على التلاميذ غير المنجزين ليصبحوا مشاركين أكاديميا ويكون ذلك عن طريق تحقيق الهدف المشترك، والحصول على المكافئة المشتركة حسب ما جاء عن جونسون وزملائه بأن "الاعتماد المتبادل الايجابي يكون عن طريق تحقيق الهدف المشترك، والحصول على المكافئة المشتركة والمشاركة باستخدام المصادر والأدوات والتشجيع أفراد المجموعة بعضهم البعض" (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص44).

عاشرا: تكوين المسؤولية الفردية (الشخصية):

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

من اجل الفحص يتم اختيار أعضاء من المجموعة بطريقة عشوائية لشرح الإجابة، واختيار آخرين لتحرير الأعمال الأخرى وتعليم ما يعرفونه لمن لا يعرف ، واستخدام ما تعلموه كحل المشكلات الأخرى، ويتم

اختيار ورقة واحدة من المجموعة بطريقة عشوائية لأخطاء الدرجة، وتعرف هذه الطريقة بطريقة تكوين المسؤولية الفردية" (محمد رضا البغدادي، 2005، ص242).

الحادي عشر: تكوين التعاون بين المجموعات:

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

ثاني عشر: شرح مقياس النجاح:

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

ثالث عشر: تحديد السلوك المرغوب:

إن تحديد السلوكيات المناسبة والمتوقعة داخل مجموعات التعلم التعاونية يساعد المعلم على تعريف التعاون تعريفًا كليًا أو جزئيًا، وهناك سلوكيات مئة مثل "أن تفضل في مجموعتك ولا تتجول داخل الصف، استخدام صوت هادئ، اخذ مبدئية للأدوار"، وهناك سلوكيات متوقعة منها:

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

"لا يجب وضع قائمة طويلة بالسلوكيات المتوقعة، فقد يكفي تقوية سلوك واحد أو اثنين خلال دروس قليلة، ويحتاج التلاميذ لمعرفة السلوك المناسب والمرغوب داخل مجموعة التعاون ولكن يجب إلا يخضع التلاميذ لمعلومات أكثر من اللازم" (محمد رضا البغدادي، 2005، ص243).

القسم الثالث: المتابعة والتدخل والتقييم:

رابع عشر: متابعة سلوك التلاميذ:

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

خامس عشر: التزويد بالمهام المساعدة:

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

سادس عشر: التدخل لتعليم مهارات التعاون:

في بعض الأحيان أثناء متابعة المعلم لمجموعات التعلم يجد أن هناك تفاوت في المهارات التعاونية بين الأفراد والمجموعات، فهنا يتدخل ليقترح إجراءات أكثر فاعلية للعمل في تجمعات وسلوكيات أكثر تأثيرا لاستخدامها، ويتدخل أيضا لتقوية السلوكيات المهارية التي يلاحظها حيث يجب على المعلم ألا يتدخل في المجموعات إلا عند الحاجة الضرورية لذلك حيث يقول جونسون وهو بأن في حال وجود مشكلة لدى الطلاب في التفاعل فيما يتفهم، يستطيع المعلم أن يتدخل بأن يقترح إجراءات أكثر فاعلية " (ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص48).

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

سابع عشر: الخاتمة التزويدية للمعلم:

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

ثامن عشر: تقييم جودة وكمية ما تعلمه التلاميذ:

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

تاسع عشر: تقويم كيف توظف المجموعة جيداً:

يجب أن يعطى بعض الوقت في التحدث عن كيفية توظيف المجموعات فكل مجموعات التعلم تقضي وقتاً لمناقشة كيفية كل الأعضاء المؤشرين مع بعضهم، كما يقضي المعلم بعض الوقت في تفعيل محيط ومناخ الأكمل في القاعة، حيث يقدم في التغذية الرجعية، ويشترك التلاميذ في الأحداث التي توظف في مجموعاتهم وكيف يحللونها أو يتأملونها ويمارسونها (محمد رضا البغدادي، 2005، ص 248).
يهتم التلاميذ في أغلب الأحيان بالمهام التكليفية ويهملون عملية توظيف المجموعة وهنا يجب أن يؤكد خلال وقت التفعيل على توظيف المجموعة.

عشرون: تكوين المحادثات الأكاديمية:

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

1-11- دور التلميذ في التعليم التعاوني:

إن من بين العناصر الأساسية للتعليم التعاوني الاعتماد المتبادل الإيجابي، وإذا أردنا تحقيق هذا العنصر الأساسي فلا بد أن يكون لأعضاء المجموعة الواحدة أدوار، وتوزيعها بحيث تكمل بعضها البعض، ويساعد ذلك على تنظيم العمل واستغلال الوقت.

ويكون التوزيع للأدوار حسب حجم المجموعة أي عدد الأفراد في المجموعة الواحدة، "فتوزيع الأدوار في المجموعات التي تتكون من (3) تلاميذ يكون كالآتي : القائد، القارئ، والملخص. وهناك أدوار أخرى في حال يكون عدد أفراد المجموعة التعاونية أكثر من (3) تلاميذ زيادة عن الأدوار الثلاثة السابقة ومنها: المقوم، المسجل" (عمر منسي، 1996، ص43).

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

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

- **قائد المجموعة:** وهو المسؤول عن توجيه الأفراد نحو انجاز الهدف المنشود.

- **الموضح:** هو الذي يقوم بأداء نموذج للمهارة، ويوضح النواحي الفنية لتلك المهارة وذلك لجميع أفراد المجموعة.

- **مقرر المجموعة:** هو الذي يقوم بتلخيص محتوى الدرس وقراءته على المجموعة بعد أن يكتبها وأحيانا يقوم بعرض ما توصلت إليه مجموعته للمجموعات الأخرى.

- **المراقب:** وهو يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف في الوقت المناسب.

- **الحكم:** يحدد صحة وخطأ الأداء وينبه المجموعة إلى ضرورة التعاون والتفاعل فيها بينها.

- **المساعد:** وهو الذي يقوم بتجهيز وعرض الوسائل التعليمية سواء كان نموذج مصور أو أدوات مساعدة ويحدد كوثر حسين كوجك نفس الأدوار كالتالي " قائد المجموعة، المستوضح، مقرر المجموعة، المراقب، المشجع، الناقد " (كوثر حسين كوجك، 1997، ص328).

وفي دراستنا هذه سوف يكون لدينا مجموعات تتكون من اثنين فالأول يكون له الأدوار التالية:
قائد وموضح وحكم: بحيث يكون المسؤول عن توجيه مجموعته نحو انجاز الهدف المنشود، ويقوم بأداء نموذج المهارة، ويوضح النواحي الفنية لتلك المهارة، ويحدد صحة وخطأ الأداء وينبه المجموعة إلى ضرورة التعاون والتفاعل فيما بينهم.
والثاني يكون له الأدوار التالية:

مقرر ومراقب ومساعد: بحيث يكون المسؤول عن ملخص وعرض ما توصلت إليه مجموعته، ويتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف في الوقت المناسب ويقوم بتجهيز وعرض الوسائل التعليمية سواء كان نموذج مصور أو أدوات مساعدة.

12-1- استراتيجيات التعليم التعاوني:

تعدد وتنوع الاستراتيجيات التي تستخدم للتعليم التعاوني، حيث "دلت الدراسات على أن التعليم التعاوني يتضمن استراتيجيات متنوعة تختلف في التسميات ولكنها تتفق على المبادئ والعناصر الرئيسة للتعليم التعاوني" (فكري حسين زيدان، 1994، ص315).
وهناك استراتيجيات عامة للتعليم التعاوني يصلح استخدامها في مختلف العلوم الدراسية، كما أن هناك استراتيجيات متخصصة، حيث "يعتمد النموذج الذي يختار المدرس على نوع المادة الدراسية وحاجات الطلبة، ومدى ما يراه المدرس مناسباً والمستوى وعدد الطلبة" (فكري حسين زيدان، 1994، ص315).
ويشار إلى أن "هناك أساليب عديدة لتنفيذ التعليم التعاوني تختلف باختلاف الغرض الذي يجري التعليم من أجله أحياناً أو باختلاف طبيعة أداء المجموعات ومهمتها وطرائف تشكيلها" (محسن علي عطية، 2008، ص161).

وفيما يلي بعض استراتيجيات التعليم التعاوني:

أولاً: الإستراتيجية التكاملية Jigsaw:

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

أ- إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة الأولى Jigsaw I:

"قام بتصميمها أرنسون (Aronson) كوليغيوس (Colleagues) سنة 1978 وهما أول من استخدمها، ثم طورها أرنسون سنة 1978 " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق، 2009، ص 62). يتعلم فيها التلاميذ من خلال نشاطهم داخل المجموعات ويصبح كل تلميذ متخصص أو خبير في جزء من موضوع الدرس، ويقوم بتعليمه لبقية أعضاء المجموعة ويقوم المعلم بمهمة الإشراف على المجموعة، وتوجيه كل تلميذ إلى انجاز مهمته ثم يتم تقويم كل جماعة وحصول الجماعة على المكافأة.

ب- إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة الثانية Jigsaw II:

"صممها (Slavin) سنة 1980 بناء على إستراتيجية أرنسون وزملائه " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق، 2009، ص 63). وتتشابه هذه الإستراتيجية مع سابقتها إلا أن التقييم هنا يكون فردياً وجماعياً، وتقديم مكافأة أو شهادة تقدير للمجموعة المتفوقة.

ت- إستراتيجية تكامل المعلومات المجزأة الثالثة Jigsaw III:

صممها جونزليز (Gonzalez) وجيرورو (Guerrero) سنة 1983 وعدلها (جاجان) وسماها (Jigsaw) وهذا التعديل كان مهماً في الفصول التي تستعمل أكثر من لغتين " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق، 2009، ص 63).

ثانياً: إستراتيجية التعلم معاً:

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

تقوم على عمل الطلاب في المجموعات لإنتاج عمل واحد أو انجاز مهمة واحدة إذ تعين الأدوار (قائد، القارئ، الملخص)، وتعطى لكل مجموعة ورقة العمل والتي تحتوي على المادة الدراسية والأنشطة والتمارين والملاحظات المختلفة، ويقوم المدرس بعرض المادة الدراسية وشرحها للطلاب ثم يساعد الواحد منهم الآخر على تعلم المادة، "ويمكن تعزيز التعلم التعاوني من خلال مجموعات تتكون من فردين أو أربعة مختلفين في مستوى القدرات والاستعدادات حيث يعلم كل منهم أنهم مرتبطين بنفس المصير، ولا يمكن لأحد أن ينجح إلا بنجاح الآخرين في المجموعة" (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق، 2009، ص62).

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

ثالثا: إستراتيجية الفرق الطلابية وفقا لأقسام التحصيل :

" لقد طورت هذه الطريقة على يد (Slavin) وأعوانه في جامعة جون هوبكنز" (جابر عبد الحميد جابر، 1999، ص88).

"تقوم هذه الإستراتيجية على مبدأ تعاون الطلاب ذوي التحصيل المتدني والمتوسط مع زملائهم ذوي التحصيل المرتفع لتحقيق هدف واحد أو مهمة واحدة من مهام التعليم بحيث يصل الجميع لمستوى إتقان متقارب" (محمد عصام طرية، 2009، ص148).

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

رابعا: إستراتيجية فرق الألعاب والمباريات الطلابية :

"أسسها ديفريز وسلافين (Devries.et.Slavin) سنة (1987) وهي تشبه بدرجة كبيرة إستراتيجية STAD، إلا أنها تختلف عنها في إجراء الاختبارات على التلاميذ" (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق، 2009، ص68).

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

خامسا: إستراتيجية الاستقصاء الجماعي :

"وهي إستراتيجية تقوم على استخدام قدرات الطلاب على البحث والاستقصاء ليتم التعليم من خلاله في شكل تعاوني يسمح بتعليم الجميع تحت توصية المعلم وإرشاده " (محمد عصام طرية، 2009، ص150).

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

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

سادسا: الإستراتيجية البنيوية:

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

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

سابعا: إستراتيجية التنافس الفردي:

يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بحيث لا يتعدى عدد أفرادها ثلاثة تلاميذ غير متجانسين تحصيليا في البداية "ويحدث تنافس بين أفراد الجماعة للحصول على المركز الأول في الموضوع المراد دراسته لتحقيق هدف تعليمي محدد يفوز بتحقيقه تلميذ واحد" (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق، 2009، ص68).

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

ثامنا: إستراتيجية التعليم التعاوني الجماعي (دوائر التعليم) :

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

تاسعا: إستراتيجية التنافس بين المجموعات :

"يقوم المدرس بتوزيع الطلبة بين مجموعات تعاونية متكافئة ويحدد الموضوع المراد تدريسه، ويكلف جميع المتعلمين في المجموعات بتعلم الموضوع الدراسي، وبعد الانتهاء من دراسة الموضوع في الوقت المحدد تجري المنافسة بين مجموعة وأخرى" (محسن علي عطية، 2008، ص164) بناء على إسهامات كل عضو في المجموعة عن طريق الإجابة على الأسئلة المقدمة إليهم وتحصل المجموعة الفائزة على المكافأة والمجموعة الفائزة التي حصلت على أعلى درجة.

عاشرا: إستراتيجية تعليم الأقران:

تقوم هذه الإستراتيجية على مبدأ تعليم الطلاب بعضهم لبعض، حيث يتم توزيع الطلبة إلى مستويين ضعيف وجيد بعد أن يجري المعلم اختبارات ويتم وضع طالب جيد مع طالب ضعيف يشتركون في تعليم واحد ويعلم أحدهما الآخر المهارات المراد تعلمها، حيث "أوضحت الدراسات أهمية هذه الإستراتيجية في تحسن سلوك الأداء المهاري للأطفال العاديين وغير العاديين، وتساعد على اندماج الأطفال معا، وكيفية التعامل مع هؤلاء الأقران، وتوصيل المهارات بصورة أبسط وأسهل وأكثر دعما " (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق، 2009، ص70).

ويتأثر تقويم الطالب الجيد على وفق ما توصل إليه الطالب الضعيف من المستوى، الشيء الذي يحفز الطالب الجيد لمتابعة زميله وتقديم المساعدة اللازمة لتطوير إمكاناته حتى يستطيع أن يحصل على درجة جيدة له، والطالب الضعيف يحاول رفع مستواه ليصل إلى مستوى زميله، لان المعلم سيضع نقاط للمقارنة بينهما على ضوءها يحدد درجة لهما "فإستراتيجية تعليم الأقران أكثر الاستراتيجيات فعالية" (مرزوق عبد المجيد احمد مرزوق، 2009، ص 69).

- ولهذه الأخيرة شروط يجب الأخذ بها عند اعتمادها وهي: (محسن علي عطية، 2008، ص 166).
- التوافق بين الطالب المعلم وأقرانه، فكلما كان هناك توافق بين الطلبة في الميول والخصائص الشخصية كان هناك تفاعل أكثر مما يؤدي إلى نتائج أفضل في عملية التعلم.
 - توافر المعرفة لدى المعلم (القرين) والمتعلم.
 - تمتع القائم بالتعليم (القرين المعلم) بقوة الشخصية والقدرة على التأثير.
 - معرفة القرين (القائم بالتعليم) بكيفية التعامل مع المتعلم وتعليمه.
 - تهيئة بيئة التعلم بالأقران وتوفير المستلزمات اللازمة للتعليم من المدرس المشرف.
 - تهيئة وسائل قياس صالحة لتقويم ما تم انجازه وما حصل من تغيرات سلوكية على أطراف العملية التعليمية.

وإستراتيجية تعليم الأقران تعتبر ملائمة لتلاميذ لا يملكون مهارات اجتماعية كما هو الحال لعينة بحثنا هذه باعتبار أنهم لم يمارسوا التعليم التعاوني من قبل، وكذلك تساعدنا على تنمية المهارات وتصحيح الأخطاء المرتكبة وتقديم تغذية راجعة فورية، حيث يتوفر لكل متعلم قرين بصفة معلم فهي تتميز بالمميزات التالية: (محسن علي عطية، 2008، ص 167).

- أ- تمنح الطالب الثقة بالنفس.
- ب- تتيح الفرصة للطالب أن يسأل أقرانه من دون تردد.
- ت- تنمي روح التعاون بين الطلبة.
- ث- تعطي فرصة للمعلم لمتابعة أعمال أخرى يمكن أن تصب في صالح العملية التربوية.
- ح- تجنب المعلم أسلوب المحاضرة والإلقاء.
- ج- يزيد التعاون والثقة بين المعلم والطلاب.

خ- يزيل الحرج من الطالب في إعطاء إجابات خاطئة.

وهذه الإستراتيجية من شأنها أن تقلل من اعتماد المتعلمين على المعلم، وتساعد على مشاركة المتعلم في العملية التعليمية حيث يمكن استخدامها كما يأتي: (محسن علي عطية، 2008، ص168).

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

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

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

إن استراتيجيات التعليم التعاوني كثيرة فقد ذكرنا منها البعض وحاولنا التركيز على الإستراتيجية التي اعتمدناها في بحثنا.

13-1- مميزات التعليم التعاوني :

"حدد (shroyer,1989) عددا من المميزات التي تثبت تجريبيا تحققها عند استخدام التعليم

التعاوني" (مرزوق عبد المجيد، 2009، ص55).

كما " أثبتت الدراسات و الأبحاث النظرية و العملية فاعلية التعليم التعاوني" (ربيع محمد، وطارق عبد الرؤوف، 2008، ص 50).

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

- جعل المتعلم محور العملية التعليمية / التعليمية.

- يمكن استخدامه في تعليم الكثير من المواد التعليمية، والمراحل الدراسية المختلفة.

- يساهم في تربية متكاملة وشاملة للفرد.

- يساعد على كشف الميول وتقوية واضح الانتماء للجماعة.

- يساعد على تنمية روح التعاون والجماعة بين الطلبة .

- يؤدي إلى ارتفاع التحصيل لدى الطلبة، وكذلك زيادة القدرة على التركيز.

- يزيد من العلاقات الايجابية بين الفئات غير المتجانسة من المتعلمين.

- ينمي اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والمدرسة.

- يساعد الطلبة على اكتساب مهارات القيادة والاتصال والتواصل مع الآخر.
- يؤدي إلى انخفاض المشكلات الاجتماعية بين الطلبة ولذلك لشيوع روح التعاون بينهم.
- يعمل على زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم وينمي القدرة على التعلم التعاوني.
- يساعد على تحسين قدرات التفكير عند الطلاب.
- ينمي قدرة الطالب على حل المشكلات وتطبيق ما يتعلمه في مواقف جديدة.
- يؤدي إلى تناقص التعصب للرأي و الذاتية، وتقبل الاختلاف بين الأفراد واحترام آراء الآخرين وإبداء الرأي.

- يزيد من ثقة الطالب بذاته، والتوافق النفسي الايجابي.
- يخفف من انطوائية التلاميذ" خاصة في نهاية المرحلة الإعدادية أو بداية المرحلة الثانوية.
- ينمي الشعور بالمسؤولية الفردية و الجماعية لدى المتعلمين.
- يحد من الإحساس بالخوف والقلق الذي قد يصاحب عملية التعلم.
- ينمي ويعزز التفاعل الايجابي بين التلاميذ.
- يؤدي إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف.
- يزيد من الوقت المستثمر، ويوفر الجهد للمعلم.
- يزود الطلبة بمهارات الحوار، ويدربهم على التحلي بآداب المحادثة، والمجلسة، والتواصل الاجتماعي، ويدربهم إلى حسن الإصغاء عندما يتحدث الآخرون.

14-1- عيوب التعليم التعاوني:

- لا يحق لنا أن نقول أن للتعليم التعاوني عيوب، وإنما هناك عدد من المشكلات أو العوائق التي تجعل التعليم التعاوني لا يحقق أهدافه منها:
- 1- عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام التعليم التعاوني حيث يرى جونسون وزملائه (1955) "فترة ثلاث سنوات لتدريب المعلم على الكيفية استخدام التعليم التعاوني بشكل فاعل" (جونسون وآخرون، 1995، ص15).
 - 2- ضيق مساحة الصفوف مع كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد يضاف إلى ذلك نوع أثاث الفصل من الكراسي والطاولات.

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

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

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

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

7- سيطرة واستعداد بعض الطلبة أثناء عملهم ضمن مجموعة التعليم التعاوني بتمسكهم بأرائهم واعتبارها لأصوب.

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

خلاصة:

إن تطرقنا إلى إستراتيجية التعليم التعاوني أوجب علينا إعطاءها القدر الكافي من الأهمية في توضيح جوانبها باعتبارها من أهم ما تبنته الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في مجال التعليم، فعرضنا كل ما يتعلق بهذه الإستراتيجية حتى يتسنى للمطلعين والمهتمين خاصة العاملين في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية أن يتعرفوا على خصوصيات هذه الإستراتيجية التعليمية، وكيفية العمل بها من خلال التعرف على أدوار كل من المتعلم والمعلم في كل مرحلة من مراحلها، وحاولنا جاهدين تقديم عدة أنواع من الاستراتيجيات التعليمية التعاونية حتى يتمكنوا من اختيار أنسب إستراتيجية تعليمية للموقف التعليمي المستهدف.

الفصل الثاني

إستراتيجية التعليم الذاتي

تمهيد:

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

1- إستراتيجية التعليم الذاتي:

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

ومن بين التعاريف التي برزت للتعليم الذاتي ما يلي:

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

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

فالتعليم الذاتي هو مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعليم، بحيث يندمج المتعلم بمهام تعليمية تناسب وحاجاته وقدراته الخاصة، ويتفق الجميع على تعريف التعليم الذاتي بأنه "النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته

بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم وفيه نعلم المتعلم كيف يتعلم ومن أين يحصل على مصادر التعلم" (محمد عصام طرية، 2009، ص32).

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

ويتأكد هذا من خلال ما يراه البعض حيث "يرى (جونسون، وجونسون، 1998) أن في هذا النوع من التعليم تتاح الفرصة للطالب للعمل بشكل فردي لتحقيق أهدافه الخاصة وفي ضوء قدراته الخاصة ويتحدى مدى قربه أو بعده عن معايير الامتياز التي حددت بشكل مسبق" (مرزوق عبد المجيد، 2009، ص56). ومن خلال ما سبق ذكره يمكن تعريف إستراتيجية التعليم الذاتي بأنها إستراتيجية تدريسية تعتمد على نشاط المتعلم الذي يتولى تعليم نفسه بنفسه معتمداً على جهده الذاتي المتوافق مع سرعته في التعلم وقدراته الخاصة، فهي من أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تتيح لكل متعلم أن يوظف مهاراته في التعلم بدافع من ذاته وانطلاقاً من قدراته وميوله واستعداداته.

2-1- المنطلقات الفكرية للتعليم الذاتي

إن البحوث والدراسات التربوية والنفسية ساهمت كثيراً في الكشف عن حقائق علمية عن قدرات الأفراد واستعداداتهم وميولهم وإمكاناتهم فاتضح أن الأفراد يختلفون في كل شيء حسب ما ذكره ثورندايك الذي قال بأنه "لا فائدة من سرد السمات التي يختلف فيها الأفراد بعضهم عن بعض، فليس هناك سمة لا يختلفون فيها، وإن النتائج العلمية المترتبة على هذه الحقيقة هي أن نعترف بأن كل قاعدة من قواعد التعلم والتعليم لا بد أن تطبق، مع مراعاة خصائص الفرد المتعلم، فلا بد أن نعترف أن الأفراد هم الذين يقومون بالأداء، وهم يتعلمون أو يرفضون التعلم" (توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص31).

فمن خلال الحقائق التي قدمت عن الفروق الفردية، بدأت فكرة التعليم الذاتي تظهر عن طريق ممارسات أولية ركزت على هذا الجانب، أي التعرف على التلاميذ منخفضي التحصيل، وتزويدهم ببعض البرامج حتى يتمكنوا من مواكبة زملائهم، ولكن هذا لم يفي بالغرض و المتمثل في تقديم تعليم يتناسب مع كل فرد على حدة. لقد تأخر ظهور طرائق وأساليب عملية تتخذ الفروق الفردية كاتجاه فلسفي لها، إلا في الآونة

الأخيرة، عندما زاد اهتمام التربويين والعلماء بالفروق الفردية عند المتعلمين إذ "نتيجة لهذا الاتجاه الجديد ظهرت طرق تعليم حديثة نقلت العملية التعليمية من المادة الدراسية، والاعتماد على المعلم، إلى العملية التعليمية ، والاهتمام بالفرد (المتعلم) ، الذي اعتبر مركزا للفعاليات المنظمة التي تهدف إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص32).

ومنها وضعت عدة استراتيجيات تعليمية للتدريس الفردي كاستجابة لتلك البحوث التربوية والنفسية وانحصر منطلقها الفكري أو مبرراتها حسب ما ذكر حيث "انطلقت فكرة التربية المستمرة والتركيز على مهارة تعلم كيف تتعلم أو ما يطلق عليها مهارة البقاء بالإضافة إلى الدعوة التي كانت تنادي بعدم جواز الفصل في الدراسة بين التلاميذ العاديين وغير العاديين على اعتبار أن هذا الفصل يمكن أن يسبب أضرارا نفسية لهؤلاء التلاميذ، والتي أعقبها صدور القانون الأمريكي رقم (142، 94) عام (1970) الذي أقر مبدأ التعليم الفردي" (عفاف عثمان، 2008، ص224).

2-2- أهمية التعليم الذاتي:

بناء على الاهتمام الكبير الذي حظي به التعليم الذاتي من التربويين وعلماء النفس، وذلك باعتباره يوفر لكل متعلم تعلمًا يتماشى مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم ولا يكون ذلك إلا بالاعتماد على الدافعية الذاتية للمتعلم للتعلم، جعل التعليم الذاتي يحظى بمرتبة أحسن أساليب التعليم وأفضلها وزيادة على ذلك فإن التعليم الذاتي جعل المتعلم يأخذ دورًا إيجابيًا ونشطًا في التعلم حيث أصبح يتمركز في محور العملية التعليمية ، وهذا النوع من التعليم مهم جدًا في التربية المستمرة حيث "يمكن التعليم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة" (عصام طرية ، 2009، ص32).

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

وهذا النوع من التعليم يشجع على تفجير القدرات الفردية، حيث يساعد في "تدريب التلاميذ على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع" (عصام طرية، 2009، ص32).

وبالتالي يسهل على المتعلم الوصول إلى درجة الإبداع.

2-3- مبادئ التعليم الذاتي

سبق وأن ذكرنا أن التعليم الذاتي لم يأتي وليد الصدفة وإنما هناك مبررات لظهور ومن أهمها الفروق الفردية والحاجيات "فالتعليم الذاتي يتأسس على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين لأن كل متعلم يمثل حالة خاصة، لا تتطابق مع غيره في التعلم، وعلى مبدأ مراعاة السرعة الذاتية لكل متعلم، وعلى مبدأ إيجابية المتعلم، ومبدأ التعزيز الفوري، والتغذية الراجعة، زيادة على مبدأ حرية المتعلم، واختياره الوقت الملائم للتعلم" (محسن علي عطية، 2008، ص 117).

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

1-مراعاة الفروق الفردية.

2-مراعاة السرعة الذاتية لكل متعلم.

3-إيجابية المتعلم.

4-التعزيز الفوري، والتغذية الراجعة.

5-حرية المتعلم، واختياره الوقت الملائم للتعلم.

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

وتعد إستراتيجية التعليم الذاتي من الاستراتيجيات الحديثة التي دعت إليها الاتجاهات الحديثة في التدريس، والتي تعني بمراعاة قدرات التلاميذ، ومحاولة توفير فرص تعليمية ذات نوعية تلائم قدراتهم "حيث بنيت إستراتيجية التعليم الذاتي على الرأي القائل أن المتعلمين إذا كانوا يتوزعون توزيعا اعتداليا في قدراتهم واستعداداتهم وقدمت لهم فرص متساوية في التعلم من نوعية واحدة من المعلمين فان قليلا منهم يتوقع وصوله إلى مستوى الإتقان في التعلم، أما إذا حصل كل منهم على فرصة تلائمه ونوعية تلائمه من التعلم فان كثيرا منهم يتوقع وصوله إلى مستوى الإتقان في التعلم" (محسن علي عطية، 2008، ص 118).

2-4- أهداف التعليم الذاتي:

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

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

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

2-5- خصائص استراتيجيات التعليم الذاتي:

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

- مراعاة الفروق الفردية.

- الضبط والتحكم في مستوى إتقان المادة.

- تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصورة ايجابية.

- التوجيه الذاتي للمتعلم.

- التقويم الذاتي للمتعلم.

- تحمل المتعلم لمسؤولية اتخاذه لقراراته.

وهذه الخصائص لها مدلولاتها حيث أن مراعاة الفروق الفردية معناه توفير فرصة التعلم لكل فرد حسب قدراته وإمكاناته واستعداداته وسرعته الذاتية في التعلم ، بينما الضبط والتحكم في مستوى إتقان المادة فهو يرجع إلى أن التلميذ في التعليم الذاتي غير مسموح له بالانتقال من وحدة إلى أخرى إلا بعد التأكد من إتقانه للوحدة الأولى ووصوله إلى مستوى الأداء الذي تم تحديده مسبقا على شكل أهداف سلوكية أو مخرجات التعلم ، أما فيما يخص تفاعل المتعلم مع كل موقف تعليمي بصور ايجابية فهذا راجع إلى موقف المتعلم في استراتيجيات التعليم الذاتي الذي يحتل فيها هذا الأخير مرتبة مهمة ويكون محور العملية التعليمية مما يساعده على أن يكون نشطا في جمع المعلومات من المصادر الخاصة بها، ولا يكون سلبيا متلقيا لهذه المعلومات.

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

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

2-6- متطلبات استراتيجيات التعليم الذاتي:

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

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

- 1-تحديد الأهداف بحيث تكون واضحة ومفهومة وتشجع على التقدم والانجاز.
- 2-عند وضع البرنامج يجب ملائمة الحاجات التلاميذ المتنوعة، وبذلك يفسح المجال للفروق الفردية.
- 3-أن تتوفر فيه الأنشطة نظرا للفروق الفردية، مع إتاحة الفرصة للممارسة دون مساعدة مستمرة من المدرس.

- 4-أن تتم عملية التشخيص والتقويم من خلال اختبارات تقيس أهداف الوحدة التعليمية.
 - 5-عدم ترك التلاميذ لفترة طويلة دون متابعة لأدائهم.
- فمن خلال هذا يتضح أن نجاح إستراتيجية التعليم الذاتي في الوصول إلى مستوى التعلم المقصود منها يعتمد على توافر هذه المتطلبات، بحيث يتم تحديد الأهداف المتوقع تحقيقها بعد التعلم وصياغتها إجرائيا، ويجب احترام مبدأ السهولة والوضوح حتى يتمكن المتعلم من بلوغها مما يجعلها تشجع وتخفز هذا الأخير على التقدم والانجاز لمواصلة التعلم.

ويكون القياس عن طريق "بناء اختبار نهائي يتسم بالشمول والصدق والثبات لقياس ما تحقق من الأهداف المحددة على أن يتضمن هذا الاختبار مستوى الإتقان المطلوب من الطلبة الوصول إليه، ويطبق هذا الاختبار قبل البدء بدراسة الوحدات التعليمية وبعد الانتهاء من دراستها" (محسن علي عطية، 2008، ص118).

وارتكازا على تحديد الأهداف يتم وضع البرنامج الذي يتماشى وقدرات التلاميذ، ويلائم حاجاتهم المتنوعة عن طريق "تصميم مادة المقرر الدراسي في صور مماثلة لصورتها في الكتاب المدرسي ثم تجزئتها إلى وحدات تعليمية صغيرة متتابعة يسهل تعلمها وإتقانها إذ لا ينتقل المتعلم إلى اللاحق قبل إتقان السابق منها" (محسن علي عطية، 2008، ص118).

ومن خلال ما تم تحضيره من وحدات تعليمية صغيرة متتابعة لا بد أن تتوفر فيها الأنشطة نظرا للفروق الفردية المتواجدة بحيث "تتضمن كل وحدة من هذه الوحدات تعليمات حول أسلوب دراستها وبيان مسوغات دراستها، وأهدافها مصوغة بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، زيادة على أن الأنشطة التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف الوحدة" (محسن علي عطية، 2008، ص118).

بحث تساعد على إتاحة الفرصة للمتعلم أن يمارس أوجه هذا التعلم بدون أن يحتاج إلى مساعدة المدرس. وأثناء تطبيق البرنامج يجب أن تتوفر عملية التشخيص ويكون ذلك عن طريق بناء اختبار تكويني يساعد على الكشف على مستوى التعلم الذي وصل إليه المتعلم، وهل يمكن الانتقال إلى الوحدة الموالية أم لا؟ بحيث يتضمن هذا الاختبار مستوى الإتقان المطلوب، فإذا لم يحقق المتعلم أهداف الوحدة التعليمية يزود بعمل إضافي يساعده على التغلب على نواحي الضعف والقصور، بحيث يكون هذا العمل الإضافي على شكل برنامج علاجي.

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

2-7-الأدوار في إستراتيجية التعليم الذاتي :

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

2-7-1- دور المعلم في التعليم الذاتي :

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

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

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

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

2-7-2- دور التلميذ في التعليم الذاتي:

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

- يقوم بدور ايجابي نشط في تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة.
- يستخدم المصادر التعليمية دون عون مباشر من المعلم.
- أن يتعلم بنفسه ومن استجابته من عملية، ويسير في عملية التعلم بسرعه الذاتية دون التقيد بسرعة الآخرين.
- ينفذ الإرشادات المحددة بالبرنامج التعليمي من خلال تكنولوجيا التعلم.

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

- يتحمل مسؤولية انجازه للمهمة التعليمية.

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

- يقوم التلميذ بالتوجيه الذاتي لنفسه والتغذية الراجعة.

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

2-8- تطبيق إستراتيجية التعليم الذاتي:

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

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

1- تباين المحتوى.

2- تباين الأهداف.

3- تباين الأنشطة التعليمية.

4- تباين زمن التعلم.

5- تباين الإشراف و التوجيه.

1-تباين المحتوى:

ومن خلال إستراتيجية التعليم الذاتي يمكن اختبار المحتوى، حيث "يتم إعداد المحتوى في هذه الإستراتيجية مسبقا، من خلال وضع برنامج عام لتعليم الوحدة التدريسية من قبل المدرس، يحتوي على قائمة من الأعمال المتدرجة تبدأ من السهل إلى الصعب مع التقدم بالتدرج، بالإضافة إلى وضع اختبارات

التمكن التي يستخدمها المتعلم عند انتقاله من خطوة إلى أخرى، للتأكد من قدرته على إتقانه للخطوات التي تعلمها " (زينب علي عمر، وغادة جلال، ص179).

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

- **تنوع مصادر المعلومات:** حيث يكون موضوع الدراسة موحداً، في حين تختلف مصادر التعليم التي تستعين بها كل تلميذ عن الآخر تبعاً لرغبتهم على أن تكون هذه المصادر موجودة في الفصل أو مقترحة من قبل المدرس.

- **تنوع موضوعات الدراسة:** يختار التلاميذ موضوعات دراسية من بين موضوعات كثيرة تدخل تحت منهج معين.

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

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

2- تباين الأهداف:

تعرف الأهداف بنتائج التعلم أو المخرجات، ففي التدريس التقليدي عادة تكون الأهداف موحدة، غالباً ما تكون في مستوى المتوسطين، فمن كان ضعيفاً فسوف يجد نفسه يحاول تحقيق أهداف

صعبة البلوغ مقارنة بقدرات وسرعته في التعلم ، ومن كان مستواه أحسن بكثير من المتوسطين يجد نفسه يحقق هدافا لا تحفزه على التعلم باعتباره حققها سابقا أو سهلة البلوغ ومنه فان مستوى التلاميذ وقدراتهم متفاوتة، "ويمكن جعل التدريس فرديا بوضع أهداف متنوعة حسب مستويات التلاميذ حتى إذا كان المحتوى والوقت والأنشطة موحدا، ويتم ذلك بوضع أهداف خاصة بفئة الموهوبين والهداف أخرى لفئة الضعاف ومجموعة ثالثة من الأهداف لفئة المتوسطين" (عثمان عفاف عثمان، 2008، ص 227).

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

3- تباين الأنشطة التعليمية:

"وهي كل الإجراءات التي تعطى للتلاميذ لتسهيل تعلمهم" (عثمان عفاف عثمان، 2008، ص 227).

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

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

فالتعليم الذاتي له مكونات والتي تميزه على باقي أنواع التعليم، فان لم يكن هناك تباين في المحتوى، فيكون تباين في الأهداف، أو تباين في الأنشطة التعليمية بما يتناسب وقدرات التلاميذ التي يتم التعرف عليها قبل بداية العملية التعليمية وتكون المنطلق الأساسي لتصميم البرنامج التعليمي وبالتالي الوحدات التعليمية الذي يتم بالكيفية التالية: (زينب علي عمر، غادة جلال، 2008، ص 180).

- 1- اختيار الأهداف التعليمية بحيث تتماشى مع قدرات وحاجات التلاميذ.
- 2- كيفية توصيل المحتوى من خلال مساعدة المدرس للتلاميذ على اكتساب المعلومات، ويتوقف الاختيار على المصادر المتاحة مثل وسائل تعليمية، كتيبات.
- 3- تصميم وتحضير الوحدات في بطاقات بطريقة سهلة وواضحة ومشوقة.

4- تباين زمن التعلم:

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

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

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

5- تباين الإشراف والتوجيه:

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

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

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

2-9- مميزات التعليم الذاتي:

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

فمن بين مميزات التعليم الذاتي ما يلي: (زينب علي عمر، وغادة جلال، ص183).

- يتعلم التلميذ معتمدا على نفسه بمعدل من السرعة يتوافق وقدراته وخبراته وحاجاته، وبالتالي يستجيب إلى ما يقدم إليه على نحو أفضل.
- التحديد الدقيق للأهداف التعليمية
- يفسح المجال للفروق الفردية.
- يساعد في القدرة على التفكير الابتكاري لدى المتعلم.
- الترابط والتتابع في بناء محتوى التعلم وتنظيمه .
- المتعلم أكثر اهتماما وحامسا للتعلم وأكثر استقلالية وحرية في التفكير.
- المشاركة النشطة الايجابية من جانب المتعلم في مواقف التعليم والتعلم تسهم في تحقيق النمو الذاتي.
- يؤدي إلى زيادة إمكانية التعلم لدى المتعلمين، فعن طريقه يصبحون قادرين على استيعاب ما يتعلمونه بصورة أفضل.
- قيام المتعلم بسلوك واعي ومنظم بهدف الارتقاء بشخصيته تحت إشراف وتوجيه.
- احترام ذات المتعلم، وإتاحة الفرصة كاملة أمامه لكي يعبر عن نفسه، وليأخذ دوره الكامل في ممارسة أوجه النشاط التعليمي المختلفة.
- تحسن في اتجاهات المتعلم نحو المدرسة ونحو المعلمين وغيرهم من المسؤولين.
- ومن خلال كل هذه المميزات التي يتسم بهذا التعليم الذاتي والقائمة على إفساح المجال للقدرات الذاتية، وترك الحرية للمتعلم والزيادة من دافعية التعلم بغية إتقان هذا الأخير (التعلم).
- وعلى هذا الأساس فإن إستراتيجية التعليم الذاتي تعد من الاستراتيجيات التي تؤدي إلى التعلم الاتقاني التي دعت إليه الاتجاهات الحديثة في التدريس " (محسن علي عطية، 2008، ص117).

2-10- عيوب التعليم الذاتي :

- لا تخلوا أي إستراتيجية تعليمية من مزايا وعيوب، وإستراتيجية التعليم الذاتي مثلما لها جوانب قوة، لها أيضا جوانب ضعف ويمكن ذكر البعض منها، حسب ما جاء عن شارل(1971)، والصباغ (1994) : (توفيق مرعي، ومحمد الحيلة، 2002، ص43).

1-انه لا يلاءم تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2-انه صعب على التلاميذ ذوي المستوى الضعيف.

- 3-انه غير ملائم للتلاميذ الذين لا يتبعون الإرشادات والتوجيهات.
 - 4-انه لا يصلح لبعض المواد الدراسية التي تتطلب العمل الجماعي.
 - 5-يحتاج إلى إعداد جيد، وإمكانيات مادية وتسهيلات قد لا تتوفر.
 - 6-ضعف التفاعلات البينية بين المعلم والتلاميذ مع بعضهم البعض.
- وإذا رجعنا إلى أسباب عدم انتشار التعليم الذاتي على نطاق واسع فسوف نكتشف المعوقات التي لم تسمح باستغلال هذا النوع من التعليم، ويمكن إيجازها فيما يلي:

- 1- كثرة مؤيدي طرق التعليم التقليدي.
- 2-عدم استطاعة المعلمين تطبيق هذا النوع من التعليم لعدم تدريبهم عليه.
- 3-المشكلات الاقتصادية والإدارية التي تعيق توفير الإمكانيات اللازمة للتعليم الذاتي، حيث يذكر ساندو ثوربرج (1973) أن " التعليم بالطريقة التقليدية قليل التكاليف سهل ، فهو لا يتطلب أدوات وأجهزة تعليمية ، ومصادر تعلم تلي حاجات التعليم الفردي " (توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص404).

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

2-11- استراتيجيات التعليم الذاتي :

مما لا شك فيه أن التعليم الذاتي قد قدم قدم التعليم والتعلم، ومن الأمور التي جعلت التعليم الذاتي يتسم بالحدأة، وأصبح يعتبر من أهم ما قدمته الاتجاهات التربوية الحديثة هو ما طرأ عليه من إضافات، ويرجع الفضل فيها إلى البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وتمثل هذه الإضافات في عملية التخطيط لأشكاله وطرقه وأساليبه " فظهرت عدة استراتيجيات تعليمية للتعليم الفردي كاستجابة للدعوى والبحوث التربوية والنفسية، ومن أهم تلك الاستراتيجيات " (عثمان عفاف عثمان، 2008، ص224).

- 1-استراتيجيه التدريس المبرمج.
- 2-إستراتيجية التدريس للتمكن عند " بلوم ".
- 3-إستراتيجية التدريس بمساعدة الكمبيوتر.
- 4-خطة " كلير " عن التعلم المنظم بصورة شخصية.

5- التربية الموجهة شخصيا.

6- إستراتيجية التدريس الموجه شخصيا.

7- الحقائق التعليمية.

8- المحاكاة والألعاب.

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

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

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

• طريقة الموديولات.

• طريقة الحقائق التعليمية.

• طريقة التعليم المبرمج.

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

أولا: التعليم الذاتي بالحاسب الآلي:

" يعد الحاسوب مثالياً للتعليم الذاتي ، يراعي الفروق الفردية والسرعة الذاتية للمتعلم وتوجد برامج كثيرة متخصصة لإرشاد المتعلم والإجابة عن أسئلته في ميدان اختصاصه وبرامج الألعاب (معلومات

ومهارات عديدة) بمستويات مختلفة عندما يتقن المستوى الأول ينتقل للمستوى الثاني" (محمد عصام طرية، 2009، ص35).

ومنه فالحاسوب يقدم دروس تعليمية للطلبة بحيث يحدث التفاعل بين هؤلاء الطلبة والبرامج التعليمية التي يقدمها الحاسوب، و"يفسح الحاسوب للمتعلم الفرصة للقيام بعدة محاولات قبل أن يعطيه الإجابة الصحيحة، ويحتوي كل برنامج على مستويات مختلفة من الصعوبة، يعطي المتعلم تغذية راجعة سواء منها الايجابية أو السلبية، بالإضافة إلى التعزيز عند كل إجابة صحيحة" (توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص442).

فالحاسوب له مميزاته وإيجابياته إلا أن هناك بعض الانتقادات التي وجهت لهذه الطريقة من بينها: (محمد عصام طرية، 2009، ص35).

- ارتفاع كلفة الأجهزة والبرامج.

- إغفال الجانب الإنساني.

- التفاعل المقتصر بين المتعلم و الجهاز.

ثانيا: التعليم الذاتي بالحقائب و الرزم التعليمية:

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

ويذكر عن الحقبة التعليمية بأنها "ما هي إلا نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد المترابطة ذات أهداف متعددة ومحددة، ويستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمدا على نفسه، وحسب سرعته الخاصة، وتوجيه من المعلم حيناً، أو من الدليل الملحق بها أحيانا أخرى من أجل إتقان التعلم" (توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص212).

فالحقبة التعليمية برنامج محكم التنظيم، يقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف محددة، معتمدة على مبادئ التعليم الذاتي الذي يمكن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته بإتباع مسار معين في التعلم، ويحتوي هذا البرنامج على مواد تعليمية منظمة ومترابطة مطبوعة أو مصورة،

وتحتوي الحقبة على عدد من العناصر المتنوعة يراعى فيها توظيف المواد السمعية والبصرية كوسائط مساندة.

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

- تتطلب إعادة بناء المناهج الدراسية في صورة حقائب تعليمية، وهذه عملية مكلفة وتتطلب جهودا كبيرة.

- تتطلب أن يقوم المدرس بمتابعة ما تم انجازه في كل مراحل الحقبة ولكل طالب على انفراد وهذا يتطلب جهدا كبيرا من المدرس.

- لا تنمي القدرة على التعبير لافتقارها إلى التواصل الاجتماعي.

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

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

ثالثا: أسلوب التعلم للإتقان:

"يقوم التعلم من أجل الإتقان، أو ما يطلق عليه (حمدان، 1985) 'تعلم البراعة' على مبدأ فلسفي رئيس في التربية، يتلخص في أن معظم التلاميذ يمكنهم تعلم كل شيء تقدمه المدرسة بالمستوى التحصيلي المطلوب إذا أخذ بعين الاعتبار ميولهم ومعرفتهم السابقة، وتوافر لهم تدريس جيد ووقت كاف للتعلم" (توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص414).

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

- مرحلة الإعداد

- مرحلة التعلم الفعلي

- مرحلة التحقق من إتقان التعلم

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

وتتضمن تقسيم المحتوى أي المادة أو المقرر الدراسي إلى وحدات صغيرة وذات أهداف سلوكية واضحة ومحددة قابلة للقياس والتحقق، وإعداد مرشد أو دليل للدراسة يتضمن كل ما يمكن أن يساعد المتعلم في تعلمه، مع تحضير أكثر من نموذج للاختبارات النهائية، وإجراء التقويم التشخيصي والاختبارات القبليية لتحديد مستوى كل متعلم لتحديد نقطة البداية في عملية التعلم.

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

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

رابعاً: طريقة الموديولات :

من أكثر أساليب التعليم الذاتي انتشاراً، فالموديول التعليمي عبارة عن "وحدة تدريس صغيرة تأتي ضمن مجموعة متكاملة متتابعة من الوحدات التي يتضمنها برنامج تعليمي منظم، وهذه الوحدة تشتمل على مجموعة من الأهداف التعليمية قريبة المدة مصوغة في صورة سلوكية تعالج مفهوماً واحداً من خلال

قدر معين من المادة، مع توجيهات لمصادر تعلم أخرى، تساعد المتعلم على اختيار مجال النشاط الذي يلائم قدراته، وسرعته، وممارستها ذاتيا بأقل توجيه من المعلم" (محسن علي عطية، 2008، ص120).

إن الموديول التعليمي يعد من الأنماط التدريسية التي تعتمد في تحقيق مبدأ التعلم الاتقاني، ويمكن دراسته في حصة واحدة أو في أقل من ذلك، وقد شاع استخدامه في الولايات المتحدة الأمريكية، أين نشأ بنك الموديولات الذي يحتوي على كل أنواع الموديولات، ولمختلف المراحل الدراسية.

يتأسس الموديول التعليمي على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وفاعلية المتعلم وإيجابيته في التعلم، والإتقان في عملية التعلم، وكذلك تعزيز الاستجابة فالموديول التعليمي يسمح للمتعلم أن يتقدم في عملية التعلم على وفق قدراته، وسرعته، واختياره الوقت الملائم له، ويجعله محور العملية التعليمية باعتبار أنه يتعلم بنفسه ويختار ما يلائمه من مصادر المعلومات التي يقدمها له، فيصبح المتعلم حرا وإيجابيا.

ويتكون الموديول التعليمي من التعليمات الخاصة به، عنوانه، أهميته أي الفائدة من دراسته، أهدافه والتي يتم صياغتها سلوكيا بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس، الاختبار القبلي، المحتوى التعليمي الذي يراد تعليمه، المصادر التعليمية التي يقترحها المدرس حتى يستعين بها المتعلم عند الحاجة، الاختبار البعدي والمتمثل في الاختبار القبلي نفسه مع مفتاح الإجابات الصحيحة على الاختبار.

إن أنماط التعليم الذاتي كثيرة كما سبق لنا وأن ذكرنا ذلك، فقد تطرقنا إلى البعض منها، ولم نتطرق إلى البعض الآخر والذي يمكن حصره فيما يلي:

برنامج التعليم حسب الحاجات، المجمعات التعليمية، برامج التعليم الموجهة للفرد، نظام التعليم الموصوف، التعليم القائم على تعزيز الاحتمالات المتوقعة وإدارتها، نظام التعليم الشخصي أو خطة كيلر، نظام التعليم الدقيق، نظام الإشراف السمعي، الفيديو المتفاعل،.... الخ

وهناك إستراتيجية تعليمية أخرى لم نتطرق إليها بعد وهي الإستراتيجية التعليمية التي اعتمدنا عليها في بحثنا والمتمثلة في إستراتيجية التعليم المبرمج.

خامسا: إستراتيجية التعليم المبرمج:

1- لمحة تاريخية :

يعتبر البعض أن التعليم المبرمج طريقة تكنولوجية حديثة، في حين يرى آخرون أن جذوره تمتد إلى عهد الفلاسفة اليونان القدماء، حيث يشير (العيسوي، 1989) أنه "يعد التعليم المبرمج حديث النشأة، وإن

كانت المبادئ السيكلوجية التي تركز عليه قديمة، فمنهج المحاورة، وطرح الأسئلة على المتعلم و إشراكه في الرأي، وتلقي الاستجابة منه بصورة فورية تعود إلى 'أفلاطون'، أما 'سقراط'، فقد استخدم طريقة الحوار في تعليمه، والتي تعتمد على إعطاء المتعلم أسئلة جديدة بعد الاستفادة من إجابته، وهي طريقة لتوليد الأفكار، كما يراها 'سقراط'، للوصول بالمتعلم إلى الأهداف المرجوة، حيث كان يستخدم أسلوب التدرج المنطقي، مستفيداً من أجوبة المتعلم، وبهذا يكون 'سقراط' في مقدمة الذين أشاروا إلى برمجة التعليم" (توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص253).

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

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

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

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

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

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

2- تعريف التعليم المبرمج :

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

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

قليل عنه أيضا أنه "أسلوب حديث في التربية الرياضية، وفيه تقسم المادة المتعلمة بطريقة منطقية إلى خطوات صغيرة منتظمة من تتابع عند تنظيم محتوى المادة الدراسية في صورة خطوات صغيرة يطلق عليها مصطلح 'برنامج' أو مادة مبرمجة، يوضع هذا البرنامج في كتيب أو في آلة تعليمية تسمح للمتعلم أن يستخدمها بنفسه دون الحاجة إلى معلم" (مصطفى السايح محمد، 2001، ص121).

ويعرفه (مرعي وآخرون، 1993) بأنه "طريقة لترتيب المواد التعليمية في خطوات صغيرة مرتبة ترتيبا منطقيا، وكل خطوة، أو إطار في البرنامج، تزود التلميذ بمعلومات، وتتطلب أن يستجيب لهذه المعلومات، ويزود التلميذ بتغذية مرتدة تتصل بصحة استجابته، وعن طريق التعليم المبرمج يستطيع الطفل أن يتقدم وفقا لمعدله هو، ويستطيع أن ينتقل بين تلاميذه في الصف ليقدم لهم ما يحتاجون إليه من عون، ويتخذ التعليم

المبرمج أشكالاً مختلفة، فقد يظهر في صورة كتيب، أو آلات تعليمية، وغيرها" (توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص255).

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

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

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

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

فكل التعريفات للتعليم المبرمج، أو معظمها تتفق في أن:

- التعليم المبرمج طريقة من طرق التعليم الذاتي.
- تصاغ المادة التعليمية في خطوات صغيرة ومتسلسلة.
- جميع الخطوات مرتبطة ببعضها ويتبع كل خطوة تعزيز لإجابة المتعلم.

- يتعلم كل متعلم بمفرده ذاتياً.
- يركز النشاط في التعلم حول المتعلم الذي يتحمل كل المسؤولية.
- يمكن عرض البرنامج في صورة مختلفة.

3- مبادئ التعليم المبرمج:

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

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

"يشتمل هذا المبدأ على فكرتين أساسيتين وهما السلوك النهائي الذي هو تحديد السلوك الذي سيظهره الطالب عند انتهائه من تعلم مهمة معينة، وتحليل المهمة وهي تجزئة المهمة المطلوب تعلمها إلى مكوناتها الفرعية، أو الثانوية، وترتيبها على شكل خطوات متسلسلة، يقوم الطالب بتعلمها حسب التسلسل المحدد" (عبد اللطيف بن حسين بن فرج، 2009، ص168).

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

3-2- الهدف أو السلوك النهائي المراد تعلمه:

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

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

3-3- تقوية التغذية الراجعة الفورية وتعزيزها:

إن من مميزات التعليم المبرمج هو تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة التي تمكنه من التعرف على استجابته إن كانت صحيحة أم خاطئة مباشرة بعد كل خطوة، فهي تساعد على تثبيت التعلم إن كانت

استجابة المتعلم صحيحة، وإذا كانت استجابته خاطئة فالتغذية الراجعة تساعد على تصحيح الاستجابة الخاطئة، مما يجعلها تساعد في ربح الوقت المستثمر في عملية التعلم للانتقال إلى خطوة أخرى في التعلم.

3-4- السرعة الذاتية في التعلم:

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

وهذا ما يزيد من رغبة المتعلم في مواصلة التعلم، فمبدأ السرعة الذاتية في التعلم يعمل على إثارة دافعية الطالب للتعلم الأمر الذي يجعله لا يشعر بالملل، ويزيد من حب المتعلم لما هو بصدد تعلمه فيساعده ذلك على التقدم في التعلم.

3-5- الاستجابة الفاعلة والمشاركة الإيجابية:

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

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

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

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

3-7- التقويم الذاتي للمتعلم:

التعليم المبرمج باعتباره نمط من أنماط التعليم الذاتي فهو يعتمد على ذاتية المتعلم في كل مراحل التعلم، ومن بين هذه المراحل مرحلة التقويم التي تكون ذاتيا من خلال الإجابات التي يوفرها البرنامج مما

يساعد المتعلم على اكتشاف أخطائه بنفسه وكذا تشخيص الصعوبات التعليمية التي يواجهها في تعلمه حتى يتمكن من معالجتها.

3-8- الأهداف السلوكية الخاصة:

"يعنى التعليم المبرمج بصياغة الأغراض التعليمية بعبارات سلوكية توضح ما سيستطيع المتعلم القيام به بعد الانتهاء من البرنامج" (عبد اللطيف بن حسين بن فرج، 2009، ص170).
فالتعليم المبرمج من خلال برامجه يؤدي إلى الوصول إلى أهداف يتم تحديدها مسبقا وصياغتها سلوكيا، ومنها توجه جهود المتعلم نحوى تحقيقها.

3-9- الإثارة:

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

3-10- التكيف:

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

3-11- المواد التعليمية المبرمجة والآلات:

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

3-12- التعلم الذاتي:

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

4- الخصائص الرئيسية لإستراتيجية التعليم المبرمج:

هناك عدة خصائص للتعليم المبرمج، حيث "يتفق كل من ولبرشرام (1966)، أحمد خيرى كاظم، سعد يسزكي (1976)، وحسين الطنجي (1980)، فؤاد سليمان فلادة (1981)، محمد رضا البغدادي (1397هـ)، على الخصائص الستة التالية للتعليم المبرمج: تقسيم العمل أو المهارة إلى الخطوات الصغيرة التي تتكون منها، الاستجابة، والمشاركة الايجابية، المعرفة الفورية بنتيجة الاستجابة التي تمت، السير

في التعلم حسب قدرة المتعلم الشخصية، الاعتماد على التقويم الذاتي للمتعلم، ومعدل منخفض من الخطأ" (نسيمة إبراهيم والي، 2006، ص31).

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

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

- إستراتيجية التعليم المبرمج نمط من أنماط التعليم الذاتي يعمل فيها كل تلميذ بمفرده.
- يتعلم كل تلميذ في إستراتيجية التعليم المبرمج حسب سرعته الخاصة بدون أن يتأثر بمعدل سرعة تعلم الآخرين، ولذلك فإستراتيجية التعليم المبرمج تحقق مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تقسم المادة التعليمية في إستراتيجية التعليم المبرمج إلى إطارات وينتهي كل إطار بسؤال يطلب من المتعلم الإجابة عليه، وذلك من أجل تحقيق التعلم المنشود، وتجنب الفشل إلى حد كبير، واكتشاف الأخطاء عند وقوعها وتحديد لها في أضيق نطاق ممكن.
- تسمح إستراتيجية التعليم المبرمج للتلميذ بمعرفة الإجابة الصحيحة بمجرد الانتهاء من إجابته على السؤال، فيعزز ذلك عملية التعلم.
- يوجه البرنامج التلميذ عندما يخطئ في الإجابة عن أحد الأسئلة على ما يجب عليه عمله قبل انتقاله إلى الإطار التالي.

5- مميزات إستراتيجية التعليم المبرمج :

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

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

2- الاهتمام بالموقف التعليمي من خلال تقسيم المهارات المتعلمة بعد تحليلها وترتيبها ترتيبا منطقيا إلى خطوات صغيرة، إذ أن "تقسيم الموقف التعليمي إلى خطوات عديدة يؤدي إلى زيادة فرص النجاح وتقليل

فرص إبداء الاستجابة الخاطئة الأمر الذي يجنب المتعلم الفشل إلى حد كبير" (نسيمة إبراهيم والي، 2006، ص33).

3- تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ففيها يسير كل تلميذ في التعلم وفقا لسرعته، حيث "تعتبر إستراتيجية التعليم المبرمج أفضل طريقة تقابل الفروق الفردية بين التلاميذ، فالموقف التعليمي المكون من تلميذ وبرنامج هو أقرب ما يكون إلى الموقف التعليمي المكون من معلم وتلميذ واحد، وفي الحالتين يجرى التفاعل المستمر بين التلميذ وفق سرعته التي تؤهله لها قدراته الخاصة. فكل تلميذ لابد أن يتعلم من البرنامج مهما كانت قدراته، والفروق بين تلميذ وآخر هو فرق في سرعة انجاز البرنامج فقط والوصول إلى الهدف النهائي" (مصطفى السايح محمد، 2001، ص122).

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

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

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

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

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

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

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

11- تسمح إستراتيجية التعليم المبرمج بثبوت أثر التعلم وتأكيد عن طريق استعمالها لوسائل تعليمية كثيرة كالأشكال والرسوم واستخدام المؤثرات الصوتية والسمعية و المرئية.

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

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

6- عيوب إستراتيجية التعليم المبرمج :

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

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

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

3- بعض المتعلمين لا يجتازون الاختبارات بنجاح.

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

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

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

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

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

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

7- إستراتيجية التعليم المبرمج وأنواع البرمجة:

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

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

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

- البرمجة المائتكية

- البرمجة الآلية

- البرمجة الخطية

- البرمجة المتشعبة

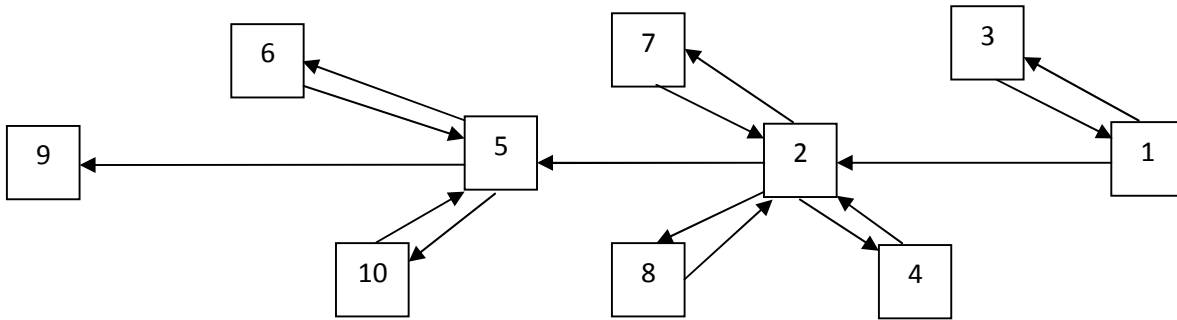
فالبرمجة المائتكية تستخدم في مجال التكوين المهني، وتقوم هذه الطريقة على الانطلاق من الكل إلى الجزء عكس الطرائق الأخرى، "فالتعلم مؤلف من سلسلة من الوقائع التي تقود إلى الهدف النهائي، وهذا الهدف لوحده، يعطيها معناها. فينبغي البدء إذا بنظرة إجمالية لمجموعة السلسلة، قبل السيطرة على تفاصيلها" (موريس دو مونولان،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

أما البرمجة الآلية فاستعملها محصور في المجال الصناعي، أين يتم تنفيذ العملية التعليمية باستعمال الحاسوب، بينما الأسلوبان الخطي و المتشعب ، فهما من أشهر أنواع البرامج حيث يقول عنها (حمدان، 1985) "أنها من أهم الأساليب استعمالا في التربية المدرسية، وأكثرها انتشارا" (توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، ص 259).

7-1- البرمجة المتشعبة :

وتعرف بنمط كراودر أو البرامج الكراودية حيث يعود الفضل في بنائها إلى العالم الأمريكي 'نورمان كراودر'، وفي هذا النوع من البرمجة تتصل الإطارات الرئيسية المكونة للبرنامج بإطارات فرعية تضم أكثر من فكرة، وتسمى هذه الإطارات الفرعية بالإطارات العلاجية لمعالجة الأخطاء التي يقع فيها المتعلم في اختياره للإجابة الصحيحة من بين البدائل المطروحة ويعود المتعلم إلى الإطار الرئيسي بعد تصحيحه لإجابته ، وفي حالة ما إذا كانت إجابة المتعلم صحيحة فانه يأخذ الإطار التالي في التابع الرئيسي، وحسب ما ذكره (كرام، 1975) "يتضح أن البرنامج المتشعب هو أسلوب تشخيصي علاجي في الوقت نفسه، يكشف عن مناحي القوة، والضعف لدى المتعلم" (توفيق مرعي، محمد محمود الحيلة، 2002، ص261).

فالبرامج المتشعبة تقدم فقرة أو فقرتين، وهي تراعي مبدأ التعزيز الفوري، إلا أن التعزيز عند كراودر يكون سلبياً، باعتبار أن المتعلم عند اختياره للإجابة من بين البدائل المطروحة، فقد يكون اختياره خطأ، وهذا يستدعي الرجوع إلى بعض الأطر التوضيحية، فالشكل الموضح أدناه يبين مثال عن ترابط أطر البرمجة المتشعبة.



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

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

- خطأ في 5 ينقل إلى 6، 10 ثم يرجع من كل واحد إلى 5، ثم إلى 9 و هكذا.

2-7- البرمجة الخطية:

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

فالبرمجة الخطية تنتقل من الجزء إلى الكل، أي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، ولا يسمح في هذا النوع من البرمجة للمتعلم إلا باستجابة واحدة، "فالبرمجة الخطية أنسب إلى ما تكون للميادين التي تعالج الحقائق، والتعريفات، والمهارات الأساسية" (عبد اللطيف بن حسين بن فرج، 2009، ص171). إن البرمجة الخطية تراعي مبدأ التعزيز الفوري الذي يكون في غالب الأحيان ايجابيا لأن الإجابة الصحيحة تكون منشأة من طرف المبرمج، والطالب مطالب بأن يوازن إجابته بالإجابة المنشأة، فادا كانت صحيحة يستمر في البرنامج، أم إذا كانت خاطئة فيعود إلى الإطار مرة أخرى، و"يلاحظ أن كلا من البرنامجين يشدد على الإجابة الصحيحة، ولكنها في البرنامج الخطي تكون مفتوحة، بينما في البرنامج المتشعب تكون الإجابة منتقاة من متعدد" (سعيد محمد السعيد، وأبو السعود محمد أحمد، 2009، ص287).

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

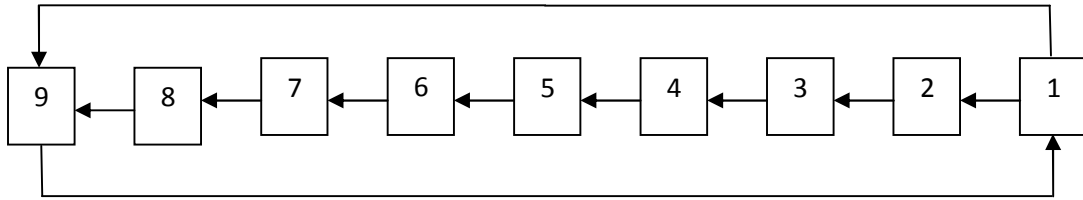
ومن خلال ما تم ذكره فإننا سوف نعتمد على البرمجة الخطية في إعداد استراتيجيه التعليم المبرمج لغرض تنمية المهارات الأساسية لكرة اليد قيد الدراسة عند عينة البحث.

وبما أن البرمجة الخطية أو الطولية تتفرع إلى نوعين هما:

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

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

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



الشكل رقم(3) يوضح ترابط الأطر في البرمجة الخطية

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

8- خطوات إعداد البرنامج التعليمي المبرمج:

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

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

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

1-8-1- مرحلة التخطيط:

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

1-8-1-1- تحديد المادة التعليمية:

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

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

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

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

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

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

1-8-4- تحليل المهمة:

بعد أن يحدد المعلم الأهداف التعليمية يقوم بتحليل المحتوى الدراسي للموضوع المراد تعليمه للطلاب إلى عناصره أو مكوناته الفرعية بحيث يشكل كل عنصر أو فكرة واحدة تصاغ على شكل

جملة أو فقرة صغيرة، وبعد أن يقوم المعلم بعملية التحليل هذه يرتب الأفكار الفرعية بتسلسل منطقي يتناسب مع تسلسل الأهداف، وهدف هذه الخطوة هو الانتقال التدريجي بالتعلم من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد.

8-2-2- مرحلة كتابة البرنامج:

8-2-2-1- كتابة أطر البرنامج:

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

- دقة المعلومات العلمية التي يتضمنها كل إطار.
- صياغة الإطارات بلغة واضحة ومحددة.
- ترتيبها ترتيباً منطقياً متسلسلاً.
- قياس الإطارات لعمليات الفهم والتطبيق والتقويم وغيرها من العمليات الفعلية العليا وعدم الاقتصار على الأسئلة التي تتطلب الحفظ.
- إذا اشتمل الإطار على سؤال موضوعي يليه عدة اختيارات للإجابة الصحيحة فينبغي صياغة بدائل الإجابة بعناية لتكشف فهم الطالب الحقيقي.
- شمولية الإطارات لكافة الأفكار الأساسية للمحتوى الدراسي.

8-2-2-2- توافر التغذية الراجعة المباشرة:

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

8-2-3- تجريب البرنامج وتنقيحه:

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

8-2-4- صياغة البرنامج بصورته النهائية:

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

8-2-5- إعداد الاختبارات المرافقة للبرنامج :

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

- الاختبار القبلي: الذي يعطى للطلاب قبل البدء في تعلم البرنامج؛ وذلك لتحديد مستواه في الموضوع، فإذا حصل الطالب على درجات عالية على هذا الاختبار فلا داعي لدراسة البرنامج أما إذا حصل على درجات متدنية فعليه أن يدرس البرنامج.
- الاختبار البعدي: ويعطى هذا الاختبار بعد انتهائه من دراسة البرنامج، وينبغي التأكيد على شمولية الأسئلة لكافة محتوى المادة وأهدافها.

9- أهمية إستراتيجية التعليم المبرمج في التربية البدنية والرياضية:

- للتعليم المبرمج أهميته في تدريس التربية البدنية والرياضية، وتتضح هذه الأهمية في أنه يساعد على: (عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عبد العال بدوي، 2006، ص62)
- تعليم التلاميذ أنفسهم بأنفسهم وفقا لمستوى كل واحد وسرعته الخاصة في التعليم.
 - إثارة التشويق بين التلاميذ وزيادة دافعيتهم للتعلم، وبقاء أثر التعلم.
 - تقليل الجهد الواقع على معلم التربية البدنية، ويتيح له فرص القيام بالملاحظة وتوجيه التلاميذ.
 - مواجهة تزايد عدد التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية.

10- دور المعلم في التعليم المبرمج:

- دور المعلم يتغير بتغير الطريقة أو الأسلوب أو الإستراتيجية المعتمدة في التدريس، ففي ظل إستراتيجيات التعليم الذاتي يبتعد المعلم عن دوره التقليدي الذي كان يقدم فيه المعلومات للتلاميذ ويلقنهم، فكان يبذل جهدا كبيرا.
- بينما في التعليم المبرمج فقد أصبح دور المعلم هو توجيه وإرشاد ونصح تلامذته وهذا من خلال مهامه التعليمية التي تظهر أنها تقلصت عما كانت عليه، ولكن مهماته الإدارية زادت، ومن بين هذه المهمات

الإدارية مايلي: (نوال إبراهيم شلتوت، ومحسن محمد حمص، 2007، ص148)

- يخطط ويصمم المواد التعليمية اللازمة لنشاطات التلميذ ويرتب مراحل الدرس ونشاطاته، ويهيئ الوسائل التعليمية التي يستخدمها المتعلمون.
- يقوم أعمال التلاميذ ونشاطاتهم، ويشخص الأخطاء والصعوبات التي يعاني منها التلاميذ أثناء التعلم.
- يختار المادة العلمية التي يتناولها التلاميذ كما يختار الأهداف السلوكية التي يجب تحقيقها في نهاية الدرس مع مراعاة منح التلاميذ الوقت الكافي والمناسب لسرعة التعلم لكل منهم، وعدم إجبار أي منهم على مسايرة سرعة الآخرين.

11- دور المتعلم في التعليم المبرمج:

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

- يتناول البرنامج المخصص للتعليم الذاتي ويقوم بتنفيذ المهارة المدونة به.
- يقوم تقدمه في كل خطوة صغيرة ويسجل نتائجه لمتابعة تقدمه.
- قد يغير المتعلم من سرعة تقدمه بالتعليم الذاتي إذا وجد صعوبة شناء سيره بالبرنامج التعليمي.

خلاصة:

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

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

تعتبر المقاربة بالكفاءات مقارنة حديثة، تبتتها المنظومة التربوية الجزائرية بغية تطوير وتحسين العملية التعليمية التي تجعل من المتعلم المحور الأساسي لها، وتساعد على اكتساب الكفاءات اللازمة لمواجهة المواقف المتعلقة بحياته اليومية، وحتى يتمكن من ذلك لابد علينا معرفة معنى الكفاءة، وميزاتها وخصائصها التي يمكن من خلالها التعرف عليها، وعلينا كذلك التعرف على نشأة هذه المقاربة وهل تتماشى وخصائص المدرسة الجزائري، وكيف يمكن العمل بها خاصة في درس التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي.

1- مفهوم الكفاءة:

إن الكفاءة في علوم التربية لا يسهل تعريفها، خاصة مع تزايد الحاجة إليها. فالضرورة الملحة التي تدفعنا إلى استخدامها ترجع إلى التحديات التي يفرضها عصر السرعة والتطور الهائل للمعرفة، فالمطلوب منا اليوم هو الاهتمام بجعل المتعلم كفء لمواجهة مختلف مواقف الحياة اليومية، من خلال مساعدته على اكتساب الكفاءات اللازمة لذلك، وهذا لا يتم إلا من خلال تبني مسعى بيداغوجيا يضع المتعلم في لب العملية التعليمية/التعلمية، وبالتالي جعله يكتسب الوسائل التي تمكنه من مواجهة مظاهر التعلم بنفسه. فالكفاءة مصطلح لا يمكن الاستغناء عنه خاصة في المجال التربوي. فما هو مفهوم هذا المصطلح؟.

1-1- المفهوم اللغوي للكفاءة:

كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه. وقول حسان بن ثابت "وروح القدس ليس له كفاء" أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل. والكفيء: النظير، كذلك الكفاء والكفوء، والمصدر الكفاءة. وتقول لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له. ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك. وتكافأ الشيئان: تماثلا (ابن منظور، 1970، ص 5013-5014-5015).

إذن فكلمة الكفاءة لغويا يقصد بها المماثلة و المساواة. و "الكفاءة للعمل: القدرة عليه و حسن تصرفه، وهي كلمة مولدة" (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص 40).

1-2- المفهوم الاصطلاحي:

"لفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني Competentia، تقابلها في الفرنسية "Compétence" (LE PETIT LAROUSSE-illustré-2014. P277).

وقد ظهر هذا المصطلح حسب (Le.Boterf) في أحداث ماي سنة (1968م) بالولايات المتحدة الأمريكية أين ازداد الاهتمام بالكفاءات الفردية (Les.compétences.individuelles)، فظهر لفظ الكفاءة حسب (Ph.Carré) لمجموعة من الأسباب متعلقة بالتنافس والتطور الذي وصلت إليه المؤسسات الإنتاجية آن ذاك، فظهر بمعان مختلفة الاصطلاح ويشوبه الكثير من الغموض والاختلاف، لكن نجد أن معظم التعاريف المقدمة لا تتعارض فيما بينها، بل تكمل بعضها البعض، وهذا حسب السياق الذي يستعمل أو يرد فيه. والذي يهمننا في بحثنا هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي حيث أصبح متداولاً بكثرة وفرض نفسه، فمعظم الدول اعتمدته في أنظمتها التربوية لمواكبة التغيرات والتحولات المختلفة. ونذكر لذلك بعض التعاريف.

حيث "يرى (Levy-Leboyer-1996) بأنها تعبر عن الرصيد السلوكي للفرد الذي يجعله فعالاً في وضعية معينة. بينما نجد لها لدى (Tardif-1994) بمثابة نظام من المعارف السردية والشرطية والمنهجية المنظمة بشكل عملي لتسمح بحل المشكلات" (كروم أعراب، 2011، ص) ونجدها عند (Rogiers-2000) بأنها مجموعة من القدرات التي تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة بشكل متميز بالوجاهة نسبياً، أما (Perrenoud-P-1998) فيعرفها بأنها قدرة الشخص على التصرف بفاعلية في نمط محدد من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف ولا تقتصر عليها. (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص56)

ونجد لها تعريفاً آخر في مجلد التربية «bordas» على أنها امتلاك لمعرفة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد (Dictionnaire.de.pédagogie.bordas -1999)، وتعرف أيضاً بأنها مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن الفرد من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حله (R.Legendre,1998, P)

- ويعرفها بيير جيلي (P-Gillet) بأنها نظام من المعارف، المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنظم في خطوات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة -الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية. (الدريج محمد، 2004، ص295)

ويعرفها (Meirieu-P-1993) على أنها مجموعة من المعارف التي تنتمي إلى وضعيات معقدة والتي تقود الفرد إلى تسيير بعض المتغيرات المختلفة. (الكتاب السنوي، 2003، ص14).

ويعرفها لويس دينوا (Louis.d'Hainault) بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية/الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، ومن المهارات النفسية الحس/حركية التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه (الوثيقة المرافقة للمنهاج، 2003، ص145)، ويقال كذلك بأن "الحديث عنها يعتبر حديثا عن الذكاء بشكل عام" (S.Bruner, 1991, P255)

ويذكر أن "الكفاءة هي نشاط مهاري يمارس على وضعيات، ويستدعي مصطلح الكفاءة مجموعة الموارد التي يقوم الفرد بتعبئتها في وضعية ما بهدف النجاح في انجاز فعل" (فريد حاجي، 2006، ص15) كما أن الكفاءة تعني توظيف الشخص لمعارف في وضعية معينة، بمعنى لا يمكن أن تخرج الكفاءة من سياق وضعية ما، وهي دائما تابعة للتصور الذي يحمله الشخص عن الوضعية، من جهة أخرى يستدعي التوظيف من الشخص تعبئة ناجحة لجملة من الموارد الوجيهة في علاقتها بالوضعية، ويمكن أن تكون هذه الموارد معرفية أو وجدانية أو اجتماعية أو التي يستوجبها السياق. إلى جانب تعبئة الموارد، على الشخص أن ينتقي أنجمعها بالنسبة للوضعية، وعليه أيضا أن يحسن الربط بين مختلف الموارد المتخيرة (طيب نايت سلمان، وزعتوت عبد الرحمان، وقوال فاطمة، 2004، ص20).

ويذكر في هذا الصدد أن "الكفاءة التي تعني الحقل التربوي هي الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر متغلبين على العوائق التي تتعرض سبيلهم" (خير الدين هني، 2005، ص55)

فالكفاءة مفهوم شامل للاستعداد و القدرة على تصريف وإنجاز عمل ما باستخدام مهارات مناسبة في وضعيات مختلفة ضمن حقل معين وهي تعني كذلك القدرة على التكيف الإيجابي مع وضعيات جديدة.

فمن خلال هذه التعاريف يمكننا القول أن الكفاءة تتأرجح بين الجانب السلوكي والجانب المعرفي، فالكفاءة في المجال التعليمي التربوي والذي يهمننا بالدرجة الأولى قدرة المتعلم أو الممتدس على تسخير مكتسباته سواء كانت المكتسبات المعرفية الفعلية، أو المعرفة السلوكية للتصرف اتجاه وضعية تعليمية معينة. والكفاءة من منظور مدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية.

2- المميزات المعتمدة للتعرف على الكفاءة:

لقد لخص بعض الباحثين المميزات التي يمكن أن تعتمد كمعالم للتعرف على الكفاءة من خلال نتائج يمكن ملاحظتها فيما يلي: (المركز الوطني للوثائق التربوية/ وت -2000، 15).

1- تتجلى الكفاءة من خلال نتائج يمكن ملاحظتها.

2- تتطلب الكفاءة عدة مهارات.

3- الكفاءة مفيدة ولها قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي والمهني.

4- الكفاءة مرتبطة بإنجاز نشاطات تمارس في حالات واقعية.

5- الكفاءة تسمح بالاستفادة من المهارات.

3- الأسس التي تشكل مفهوم الكفاءة:

لقد ذكر كل من (فريد حاجي، وعبد الرزاق أودير، 2002) أن هناك ثلاثة كلمات مفتاحية تعتبر الأسس التي تشكل مفهوم الكفاءة وهي:

3-1- **الفعل**: يعني قدرة المتعلم على الفعل، وإنجاز نشاط بصورة جيدة مع إدراكه لفائدة التعلم.

3-2- **الفهم**: إذا كان مفهوم الكفاءة يركز على الأداء والانجاز فإن الجانب الخفي في هذا الموضوع يتمثل في استيعاب المعارف والمعلومات وتوظيفها بشكل مناسب.

3-3- **الاستقلالية**: تتجلى مظاهر اكتساب المتعلم لكفاءة ما في النتائج التي يتحصل عليها وفي حسن الأداء، وليس هناك مؤشر يدل على حدوث التعلم غير الاستقلالية.

4- خصائص الكفاءة:

اتفقت معظم الأدبيات التربوية على أن الكفاءة تتميز بخمس خصائص أساسية حيث يجمع على ذلك كل من (محمد طاهر وعلي، 2005)، (المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 17)، (الدريج محمد،

2004)، (عطاء الله، وآخرون، 2009)، (محمد الصالح حثروبي، 2002)، مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد (CEPEC)، ويمكن حصر هذه الخصائص فيما يلي:

1-4- تجنيد وتوظيف مجموعة من الموارد: Mobilisation de ressources

"الكفاءة توظف جملة من الموارد والإمكانات كالمعارف العلمية والخبرات الشخصية والقدرات والمهارات المختلفة ويتوافق هذا مع كونها ذات دلالة عامة تشتمل قدرة الشخص على استعمال المهارات والمعارف الشخصية (المكتسبات القبلية) جديدة داخل إطار معين (فعل معين)" (خير الدين هني، 2005، ص 57).

بمعنى أنها تسخر، تكيف وتميز، أي تقوم بمجموعة من العمليات العقلية والتي تربطها بوضعيات، تعمل على تحويل المعارف، عوض النقل من مكان إلى آخر، ولهذا نجد أنها تعمل على إعادة الاستثمار في المكتسبات ضمن وضعيات تعليمية مشابهة لذا نجدها تركز على نشاط المتعلم بالدرجة الأولى. والموارد في هذا العنصر يقصد بها نوعان: الداخلية والخارجية أما الداخلية، فتمثل الرصيد الذي يمتلكه المتعلم من معارف وتصورات ومفاهيم وميول واتجاهات ومهارات حركية وعلاقتها بالمعرفة وبواقعه ومجتمعه. أما الخارجية فتتمثل في المعطيات، الوثائق والوسائل التي يحتاجها المتعلم في ممارسة الكفاءة. فالكفاءة إذن تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة، الداخلية منها والخارجية واستغلالها في وضعيات تعلم جديدة غير مألوفة لدى المتعلم.

2-4- الغائية والنهائية: Caractère finaliste

حيث يعرف بأن "الكفاءات تحدد الوسائل البعيدة المدى للتكوين، وهي بالتالي محطات نهائية لسلك دراسي أو تكويني أو لفترة تدريبية" (الدريج محمد، 2004، ص 297)، ويذكر كذلك بأنها "ترمي إلى غاية منتهية أي أن الكفاءة لها ملمح نهائي يجب الوصول إليه يتمثل في أن الكفاءة تسعى لتحقيق غاية وظيفية سواء كان هذا في الحياة المدرسية أو العملية، حيث يذكر أن "تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم، الذي يسخر مختلف الموارد لانجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية، أو حياته اليومية" (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص 58).

بمعنى أن تسخير تلك الموارد السابقة لا يتم بشكل عفوي، بل تقوم بتأدية وظيفة معينة ذات منفعة وذات دلالة بالنسبة للتلميذ. هي عبارة ملمح ذو غاية وظيفية اجتماعية معنى أنها تحول طلباتها دلالة بالنسبة

للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية.

3-4- ترتبط بجملة من الوضعيات: Famille de situations

"الحديث عن الكفاءات يتضمن الحديث عن الوضعيات (Situations)" (الدريج محمد، 2004، ص296). إذ لا يمكن فهم الكفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها، أو تمارس ضمنها هذه الكفاءة.

فالكفاءة مرتبطة دوماً بوضعيات معينة أو جملة من الوضعيات ذات المجال الواحد، إذ أن "تحقيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، وضعيات قريبة من بعضها البعض، فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة" (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص58)

ومن هنا فإننا عندما نكون بصدد التدريس بواسطة الكفاءات لا بد أن نختار الكفاءة بانتقاء مجموعة من الوضعيات المتدرجة ذات المجال المشترك، ثم نحدد الوضعية المشتركة ذات المعالم الواضحة حتى نحصل على كفاءة دالة حقيقية. فإيقاظ و تنمية كفاءة ما يستدعي حصر الوضعيات التي تفعل فيها الكفاءة المقصودة لأن التنوع في مجال الوضعيات لا ينمي الكفاءة. فمن أجل تنمية الكفاءة المقصودة فإن تنوعت الوضعيات فلا بد أن يكون هذا التنوع في الوضعيات محدود و محصور في مجال مشترك.

4-4- التعلق بالمادة الدراسية: Caractère disciplinaire

في أغلب الأحيان توظف الكفاءة معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها" (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص59).

ومنه فإن الكفاءة ترتبط بالمادة في غالب الأحوال، فهي لا تعرف إلا في إطار من الوضعيات المتعلقة بمشكلات مرتبطة بالمادة الدراسية. فالممارسة التعليمية لهدف بناء الكفاءة المطلوبة تستند على توظيف معارف وقدرات ومهارات لها ارتباط مباشر بالمادة.

وهناك بعض الكفاءات ذات الطابع الاستعراضي تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابه.

4-5- قابلة للتقويم: Evaluable

"الكفاءة وان كانت غير قابلة للملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية، فإننا نستدل على توفرها وعلى تحققها لدى المتعلم بالإنجازات (الأداءات) التي يتفوق فيها، وبالتالي فان تقويمنا للحصيلة النهائية سيستند على مدى تحقق هذه المنجزات ودقة الأداءات" (الدريج محمد، 2004، ص 297).

ويعرف بأن "ما ينتجه المتعلم من أعمال مختلفة (وظائف صفية وواجبات لا صفية) تكون مطابقة لمعايير القياس التي توضع كمؤشرات على التملك الأدنى أو على الجودة أو الإتقان أو بتجديد المعارف والمهارات والقدرات السابقة التي لها علاقة بالكفاءات المنتظرة. فالالتزام بهذه الشروط هو جوهر ما يتوخاه تقويم الكفاءات" (خير الدين هني، 2005، ص 58).

ويذكر كذلك بأن "الكفاءة تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها، لأن صياغتها تتطلب أفعالاً قابلة للملاحظة والقياس" (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص 59).

ومن خلال ما تطرقنا إليه فان قياس الكفاءة أو تقويمها يتم من خلال معاينة نوعية العمل المنجز، ونوعية النتائج المتوصل إليها انطلاقاً من سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس في وضعية ما، وذلك من خلال مؤشرات ومعايير التقويم (النجاح) المحددة مسبقاً والمتعلقة بالمجالات الثلاثة (المجال المعرفي، والمهاري، والوجداني).

وبالإضافة إلى الخصائص الخمسة التي ذكرناها والتي اتفقت عليها معظم المراجع التي تم ذكرها بما فيها مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد (CEPEC)، إلا أن أعمال مركز الدراسات البيداغوجية والأبحاث (CEPEC) سلطت الضوء على خاصية هامة وأوضحت بأن الكفاءة تتميز كذلك بأن لها "قابليتها للنمو والاعتناء بما يكتسبه المتعلم من قدرات معرفية ووجدانية وحسية حركية. بحيث تصير هذه القدرات هي المغذي الأساسي للكفاءات" (الدريج محمد، 2004، ص 297)

5- مستويات الكفاءة:

لقد تم تحديد مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم، فقد أجمعت معظم المراجع التي قمنا بمراجعتها على أن الكفاءة مفهوماً تطورياً يبنى بالتدرج من خلال مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب وتظهر في تعلمات التلميذ خلال مراحل متوالية، إذ يتحقق كل مستوى

منها في مرحلة تعليمية معينة، وتم حصر هذه الكفاءات في ثلاث مستويات تمثلت فيما يلي: (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص70-71).

5-1- الكفاءة الختامية : Compétence finale

تعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل وعام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور (خير الدين هني، 2005، ص77).

فهي تعتبر المشتق الأول للكفاءة النهائية، ذات مستوى أعلى من القدرات والمهارات والأداءات، ينتظر تحقيقها خلال كل سنة دراسية، وهي الأكثر وضوحا في تجسيد الأهداف.

5-2- الكفاءة المرحلية : Compétence d'étape

إنها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص70).

يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا، أو سداسيا، أي مجال زمني معين، وهذا النوع من الكفاءات شامل لعدد من الكفاءات القاعدية.

5-3- الكفاءة القاعدية : Compétence de base

هي المستوى الأول من الكفاءات، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات (محمد الصالح حشروي، 2012، ص65). فهي مجموع نواتج التعلم، والأكثر وضوحا في ما سيفعله المتعلم خلال فصل دراسي أو وحدة تعليمية، أي مجموعة من الوحدات التعليمية. وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فانه سيواجه صعوبات، وعوائق في بناء الكفاءة اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءة الختامية في نهاية الدراسة.

6- مستويات الكفاءات التعليمية في النظام التربوي الجزائري:

"للكفاءة مستويات، ولكن هذه المستويات غير ثابتة أو غير متفق عليها في مجال التربية والتعليم لعوامل عدة. هذه العوامل وغيرها حتمت على إيجاد مخرج يهدف إلى توظيف الكفاءة في جميع مراحل العملية التعليمية-التعلمية" (أوحيدة علي، بدون سنة، ص17-18).

ويظهر ذلك من خلال الجدول رقم (01) الذي يبين مستويات الكفاءة:

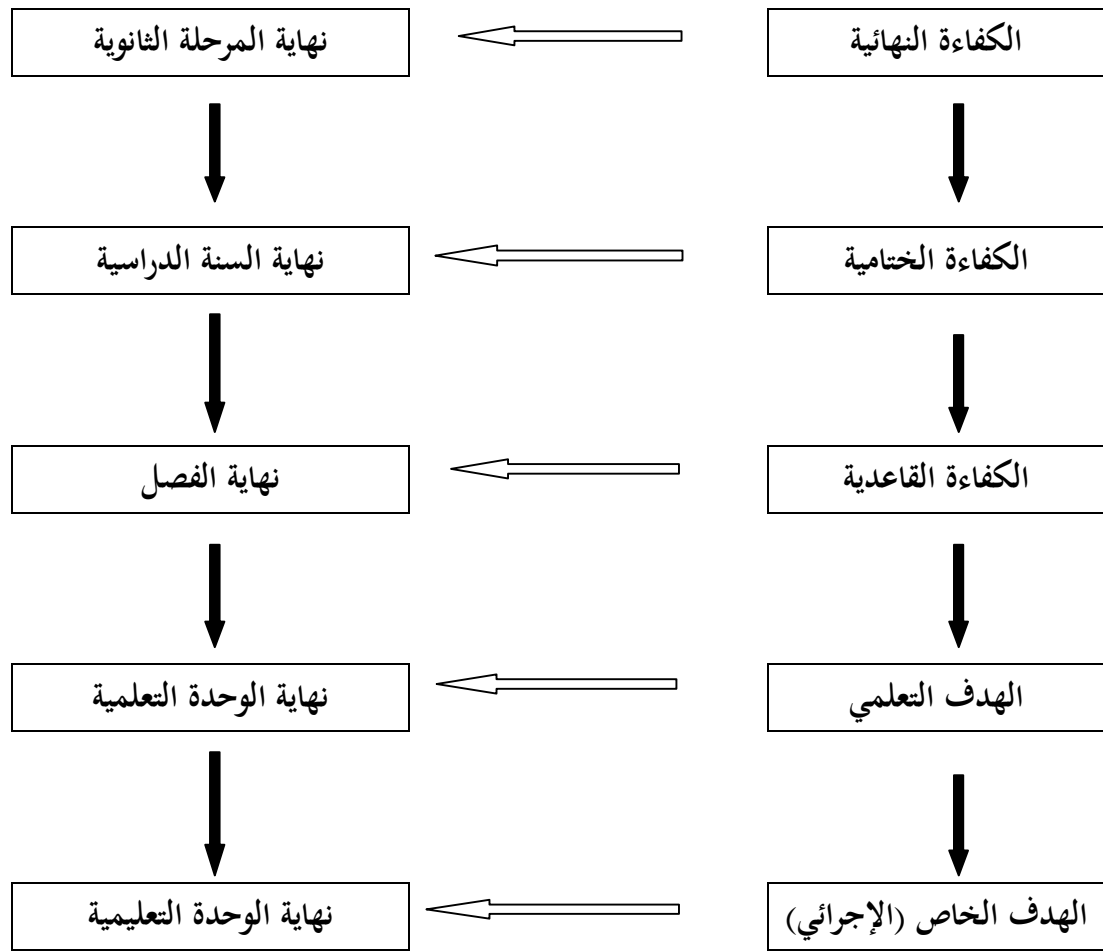
جدول رقم (01) يبين مستويات الكفاءة

| مستويات الكفاءة | مراحل ظهور مستويات الكفاءة |
|---|--|
| مؤشر الكفاءة | هو الهدف الإجرائي الذي يتخلل حصة من الحصص (إجابات التلاميذ) |
| كفاءة حصة | هي الهدف الخاص من كل درس، أو حصة من الحصص |
| كفاءة قاعدية | ترتبط بعدد من الحصص أو وحدة تعليمية، أو ملف، أو مجال |
| كفاءة مرحلية | تضم مجموعة من الكفاءات القاعدية وتظهر في الشهر، أو في آخر الفصل |
| كفاءة ختامية (نهائية) | تضم مجموعة من الكفاءات المرحلية لنشاط من الأنشطة المقررة، وتظهر في آخر السنة، أو نهاية الطور، أو المرحلة. |
| كفاءة ختامية مدمجة أو كفاءة استعراضية أو كفاءات عرضية | ترتبط بالمنهاج المقرر، لأنها تضم مجموعة من الكفاءات الختامية (النهائية) لجميع الأنشطة المقررة لمستوى من المستويات. |

أما اللجنة الوطنية للمناهج فقد ارتكزت هي الأخرى على تحديد مستويات الكفاءة حسب الفترات التعليمية، حيث "صيغت كفاءة سميت بالكفاءة النهائية تتويجا للمرحلة الثانوية، واشتقت منها ثلاث كفاءات سميت بالختامية تعبر كل واحدة منها عن مستو من مستويات المرحلة (السنة الأولى ثانوي، السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي). واشتقت من كل كفاءة ختامية ثلاث كفاءات سميت بالقاعدية، واشتق من كل كفاءة قاعدية هدفان تعليميان أحدهما متعلق بالأنشطة الجماعية والثاني بالأنشطة الفردية، ووضع لكل هدف تعليمي معايير دالة عليه تساعد على بناء الوحدة التعليمية، وتصاغ النقائص على شكل أهداف إجرائية للحصص التعليمية" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، ص 46)

ومن خلال هذا تتضح مستويات الكفاءة المعتمدة في التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية، ويتضح ذلك أكثر من خلال الشكل (04) الذي يبين هيكلية المنهاج

وتتضح مستويات الكفاءات من خلال مصفوفة كفاءات التعليم الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية من خلال الشكل (07).



الشكل (04) يبين هيكل المنهاج

ومن خلال ما تم التطرق إليه يمكن حصر الكفاءات في ثلاث مستويات، حسب ما اتفقت عليه كل المراجع، إلا أننا سوف نعتمد مصفوفة كفاءات التعليم الثانوي في بحثنا مما سوف يحتم علينا استخدام تسميات الكفاءات المحددة لفترات التعلم والتي تكون كالآتي:

أ- **الكفاءة النهائية:** تتويجا للمرحلة الثانوية، وهي تعبر عن المكتسبات والمؤهلات المراد تحقيقها لدى التلاميذ.

ب- **الكفاءة الختامية:** تعبر عن مستو من مستويات مرحلة التعليم الثانوي (السنة الأولى ثانوي، السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي)

ت- **الكفاءة القاعدية:** تعبر عن مرحلة تعليمية تدوم فصل أو ثلاثي، وهي مرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية التي تمثل القاعدة الأساسية لها

7- أنواع الكفاءات:

تتعدد أنواع وأشكال الكفاءات عل حسب توجيهها، فقد تم تصنيفها من طرف (جراتات، وآخرون، 1983) إلى ثلاثة أنواع يمكن حصرها فيما يلي: (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص68)

7-1- كفاءات معرفية: وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك المتعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

7-2- كفاءات الأداء: وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات/مشاكل، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

7-3- كفاءات الانجاز أو النتائج: إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلاك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين.

كما أضاف (محمود، 1988) الكفاءات الوجدانية (الانفعالية) فصنفها بأنها متصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية، والمثل العليا.

وأضاف (الهرمة، 1996) الكفاءات الاستكشافية (الاستقصائية) فصنفها بأنها تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها الممارس للتعرف على النواحي المتعلقة بعمله.

أما في الجانب التعليمي فقد قسم (EDMENT.SHORT) الكفاءات التعليمية إلى أربعة أقسام: (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص69)

1- الكفاءات كسلوك وتعني قابلية العمل للقياس.

2- الكفاءات هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الاختيار.

3- الكفاءات هي درجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها.

4- الكفاءة على أساس نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسه.

8- صياغة الكفاءة:

يمكن التعرف على الكفاءة من خلال منصوص الكفاءة الذي يعرف على أنه "عبارة عن نص موجز يترجم التعليمات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلمين في نهاية مسار تعلم ما: طور: سنة، فصل، شهر، وحدة. ويتم التحكم في التعليمات باكتساب المعرفة المطلوبة ومحتويات المواد الوجيهة" (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص70).

8-1- شروط صياغة الكفاءة:

تقتضي صياغة الكفاءة مراعاة بعض العناصر الأساسية تم تحديدها فيما يلي: (محمد طاهر وعلي، 2005، ص32).

1- تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم.

2- صياغة الكفاءة، بطريقة واضحة لا لبس فيها ولا اختلاف، غير قابلة للتأويل.

بينما تم تحديد العناصر، أو الشروط الواجب مراعاتها في صياغة الكفاءة في أدبيات أخرى في ما يلي: (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص70)

1- تحديد ما هو منتظر من المتعلم.

2- ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من قبل المتعلم.

ومن خلال المخطط التوضيحي لمحددات الكفاءة الذي جاء به (طيب نايت سليمان، وآخرون، 2004، ص37) والموضح في الشكل رقم (03)، يتضح أن لصياغة الكفاءة يجب مراعاة ما يلي:

8-1-1- تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم:

أ- تحديد نوع المهمة المنتظر تأديتها: بمعنى تحديد العمل أو المهمة المطلوب تأديتها من طرف المتعلم، والتي تعبر عن النتائج المرغوب فيه.

ب- تحديد نوع الموارد و ضبط شروط تنفيذ المهمة: بمعنى تحديد طبيعة التعليمات، أي كل ما يجب استعماله من طرف المتعلم، وتحديد وضعيات التعلم التي لا تخلو من العوائق والصعوبات التي تواجهه والتي

يجب تحديدها وربطها بالكفاءة المراد تنميتها من خلال شروط التنفيذ. حيث أن " شروط تنفيذ المهمة تتعلق بالصعوبات والعوائق التي توضع أمام المتعلم، والتي إذا تخطاها دل ذلك على تمكنه من الكفاءة المراد تنميتها عنده" (محمد الطاهر وعلي، 2011، ص 43-44).

8-1-2- الصياغة الإجرائية للكفاءة:

ينبغي للصياغة أن تكون بطريقة واضحة لا لبس فيها ولا اختلاف، غير قابلة للتأويل، حيث يجب أن تتجلى خصائص الكفاءة، فتحمل المتعلم على تعبئة مجموعة من المكتسبات المدججة، وربطها بمجموعة من الوضعيات الدالة بالنسبة للمتعلم، وان تضمن وضعية التقويم الجيد والصياغة التي تكون قابلة للتقويم من خلال اعتمادها على المهمة المنتظرة من المتعلم.

9- مكونات الكفاءة:

إن مكونات الكفاءة تظهر من الشكل رقم (05) الذي يوضح محددات الكفاءة وهي تتمثل في:

1- المحتوى: وتتمثل في المعارف الضرورية التي يستند إليها المتعلم لاكتساب كفاءة من الكفاءات، وقد صنفنا بشكل مبسط إلى معارف صرفية ومعارف فعلية (مهارات ومعارف سلوكية).

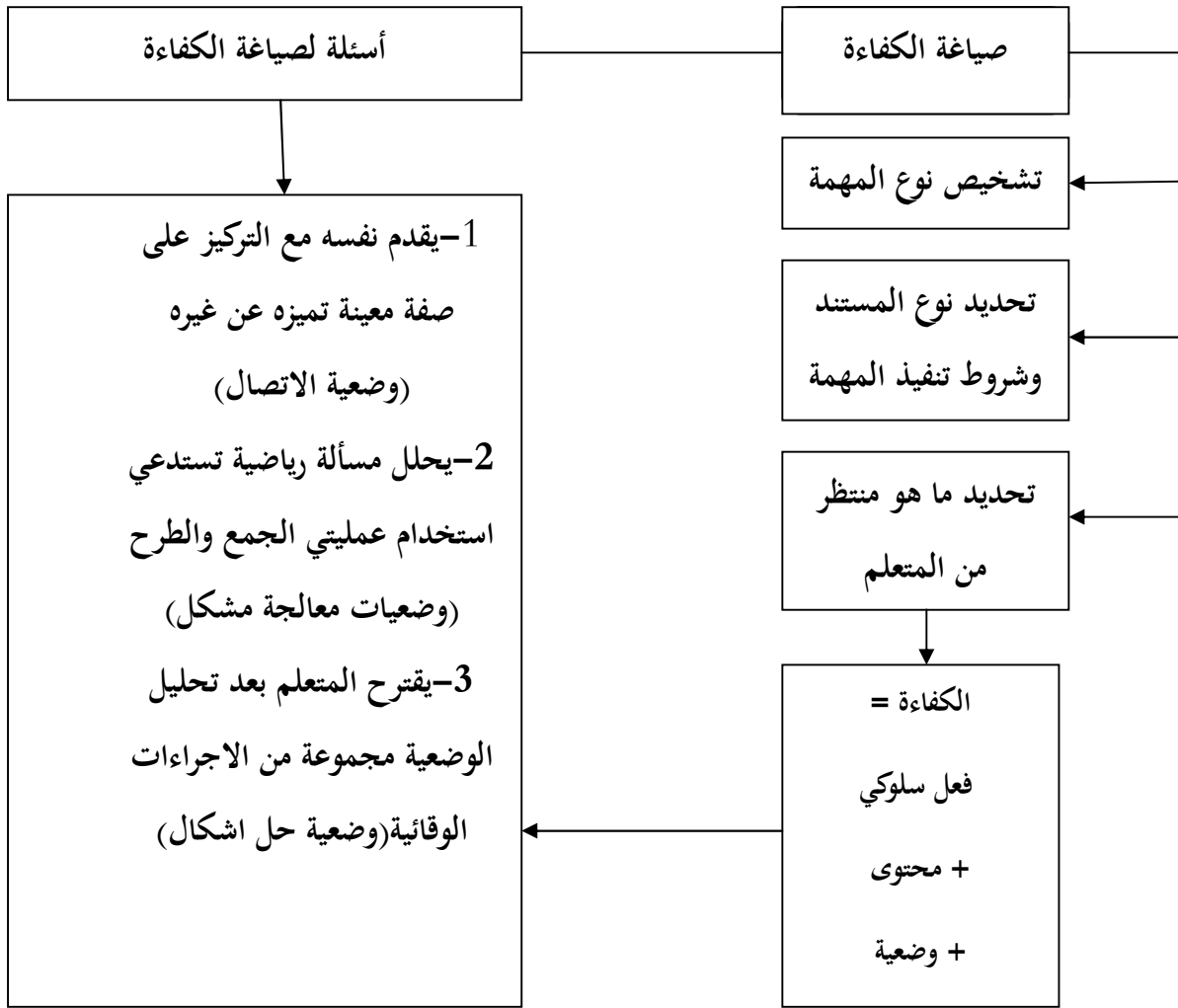
2- القدرة: أو ما يعرف في بعض الأدبيات بالفعل السلوكي، ويتمثل في تمكن الفرد من القيام بفعل استظهار سلوك أو مجموعة من السلوكيات تتناسب مع وضعية ما.

3- الوضعية: فالكفاءة مرتبطة بالوضعية، أي لا وجود للكفاءة بدون وضعية.

10- مؤشر الكفاءة:

هو العلامة الدالة على بلوغ الهدف، وعليه فالمؤشر سلوك قابل للملاحظة والقياس يبرز من خلاله المتعلم مستوى أو درجة تحكمه في الكفاءة المستهدفة، ويعبر عنه بفعل نشاط (أدائي) يتماشى مع التعليمات المقررة في الحصص التعليمية التعليمية (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص 66).

فمؤشر الكفاءة هو سلوك قابل للملاحظة يصاغ على أساس فعل سلوكي يمكن قياسه من خلال معايير محددة تساعد المتعلم في مراقبة تعلمه، وتمكن المدرس من متابعة مسار التعلم وتقويم الكفاءة المستهدفة.



شكل (05) مخطط توضيحي لمحددات الكفاءة (طيب نايت سليمان، آخرون، 2004، ص 37)

11- المقاربة بالكفاءات:

11-1- مفهوم المقاربة:

11-1-1- المفهوم اللغوي:

إن كلمة مقارنة يقابلها المصطلح اللاتيني "Approche" الذي "يعني الاقتراب من الحقيقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في الزمان والمكان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما" (الكتاب السنوي، 2003، ص 10).

أما في معجم علوم التربية فتعرف المقاربة بأنها "كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجذبه، وترتبط كل مقاربة بإستراتيجية للعمل (عبد الكريم غريب وآخرون، 1994، ص25).

ويتأكد ذلك في معجم لاروس "Larousse" فالمقاربة هي أسلوب معالجة موضوع أو مشكل.

- مجموع المساعي و الأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين.

- الحركات أو الأفعال التي تمكن من التدرج والقرب من الشيء وتحقيق الهدف منه.

11-1-2- المفهوم الاصطلاحي:

يتفق كل من (طيب نايت سلمن، وآخران، 2004، ص29)، و(فريد حاجي، 2006، ص15) على أن المقاربة "هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، و المردود المناسب من طريقة و وسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية".

وهذا من خلال ما جاء في السابق على أن المقاربة هي "تصور بناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال. وهي تتكون من مجموعة من الأسس، يركز عليها البرنامج الدراسي" (Delansheer,1985,P257). وأنه "يمكن اعتبارها الطريقة التي يتناول بها المتعلم موضوعا (Perrenoud,2002,P23).

فهي طريقة تناول موضوع ما بغرض الوصول إلى نتائج معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية عمل حسب ما جاء به لوجندر بأن "كل مقاربة تتطلب إستراتيجية وكل إستراتيجية تتطلب طريقة، وكل طريقة تتطلب تقنية أو تقنيات، وكل تقنية تتطلب إجراء، وهكذا حتى الوصول إلى الوصفة (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص76).

ويذكر أنها "استخدمت كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط مع بعضها عن طريق علاقة منطقية، لتتأزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة" (خير الدين هني، 2005، ص101).

وعليه يمكن أن نقول أن المقاربة هي تصور بناء خطة تشتمل على كل مكونات العملية التعليمية/التعليمية المتداخلة موظفة لنشاط ما، ومرتبطة بتحقيق أهداف محددة، وفق ما تتطلبه العملية التربوية من مدخلات وعمليات ومخرجات.

11-2- تعريف المقاربة بالكفاءات: L'approche par compétence

تعد المقاربة بالكفاءات مقاربة حديثة في تطوير العملية التعليمية، "فهي في الواقع إثراء وامتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي" (محمد الصالح حشروي، 2012، ص32). حيث جاءت المقاربة بالكفاءات لتؤكد المسار التواصلي في تطور المدرسة في المجتمعات، فكان الغرض منها تجاوز الإخفاقات التي تسببها المقاربة بالأهداف في جعل المتعلم سلبيا لا يشارك في العملية التعليمية بفعالية، وفي التجزئة والتشتت للأهداف، وبالتالي إعداد متعلمين يمكنهم التجاوب مع الحياة بصفة عامة، ومع عالم التحديات الذي ينتظرهم.

فمعنى المقاربة بالكفاءات هو "الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم عن طريق الممارسة والوقوف على مدلول المعارف ومدى أهميتها ولزوميتها في الحياة اليومية للفرد وبذلك فهي تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤوليات القيادة وتنفيذ عملية التعلم" (منهاج التربية البدنية والرياضة-السنة الثانية ثانوي-، 2006، ص05)

فهي مقاربة وظيفية تعمل على ربط المتعلم بمجريات الحياة، وبكل ما تحمله، ومنه فالمقاربة بالكفاءات تمكن المتعلم من خلال تعامله مع وضعيات ومواقف تعليمية تسمح له وتساعد على اكتساب معارف ومهارات وظيفية تمكنه من تجاوز مختلف العوائق التي تواجهه والتعامل مع جل الوضعيات بنجاح في هذه الحياة، وذلك من خلال تثمين تلك المعارف والمهارات وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مجالات الحياة وبالتالي توظيفها في الوضعيات المناسبة

فالمقاربة بالكفاءات أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات (الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية-السنة الثانية من التعليم المتوسط-، 2003، ص84).

فمسمى هذه المقاربة إذن هو توحيد رؤية تعليم/التعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات، وتستلزم تحديد الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية لتحقيق الملمح المنتظر (الكفاءة)

في نهاية مرحلة تعلم ما (منهاج التربية البدنية والرياضية-السنة الثانية من التعليم المتوسط-، 2003، ص84)

فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى إكساب كفاءات للمتعلمين وتطويرها، وتساعدتهم على التحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة، وبالتالي تجعلهم أكفاء ولهم القدرة على التعلم الذاتي. إن التعليم بمقاربة الكفاءات هو العملية التي تكون فيها نتائج التعلم تمثل أهدافا تعليمية عامة محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات تكونها نواتج تعليمات تترجم في صور أفعال سلوكية حيث ينتج عن كل تعلم من التعليمات اكتساب سلوك جديد، لها تأثير على الفرد، ولتعلم الفرد أهداف ونتائج على مستوى المجالات الآتية:

- 1- مجال تعلم المفاهيم (معارف صرفة)
- 2- مجال تعلم المهارات (معارف فعلية)
- 3- مجال تعلم الوجدانيات من قيم واتجاهات وميول (معارف سلوكية) (عطاء الله، وآخرون، 2009، ص74).

فالمقاربة بالكفاءات تتسم بالشمولية في تحقيق الأهداف التعليمية من خلال اكتساب المتعلم لتعلمات تظهر من خلال التحولات التي يمكن ملاحظتها في أفعاله السلوكية، والتي يمكن بلوغها بالتأثير الإيجابي على مجالات التعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).

11-3- نشأة المقاربة بالكفاءات:

لقد ظهرت عدة آراء في هذا المجال، حيث كان هناك اختلاف بين الباحثين في أول استعمال لمصطلح الكفاءة وبالتالي المجال الذي ظهر فيه، حيث "يعتبر عدد من الباحثين أن مصطلح الكفاءة استعمل لأول مرة في مجال العلوم اللغوية واللسانية، وكان ذلك على يد Chomsky (الدريج، 2000) و(مادي لحسن، 2001)، غير أن هناك من الباحثين من يعتبر أن مصطلح الكفاءة استعمل في البداية في مجال العمل والتنظيم، ويقررون أن (de.Montemollin) كان أول من استعمله في هذا المجال سنة 1948. إلا أن عددا ثالثا من الباحثين يرى أن استخدام هذا المفهوم يعود إلى فترة سابقة، أما (Le.Boterf) فيعتقد أن أحداث ماي 1968 جعلت مصطلح الكفاءة يظهر في النقاشات العامة التي كانت تدور بين الفرقاء الاجتماعيين" (محمد بوعلاق، 2004، ص29-30).

فالباحثين الذين يعتبرون أن نشأة المقاربة بالكفاءات كانت في مجال المقاولات، وتؤكد رأيهم من خلال ما جاء به (الدريج) حيث يقول "لعل أول وأهم مجال ظهر فيه مفهوم الكفاءة وانتشر هو مجال المقاولات، حيث وجد توظيفه العملي في ميدان الشغل داخل المصانع والشركات، وهذا ما جعل معظم الكتابات الأولى حول الكفاءات يطغى عليها الخطاب المقاولاتي" (محمد الدريج، 2004، ص285). والسبب الرئيسي لظهور هذا المصطلح في مجال البحوث المرتبطة بعلم الشغل (L'ergonomie) حسبهم هو عجز المفاهيم الأخرى عن مواجهة إشكالية الرفع من جودة العمل وفعاليته، حيث جاءت الكفاءة لفك الارتباط بين مفهوم الإنتاجية ومقياس إتقان المهنة، كما أدى إلى ربط مفهوم المردودية بمقياس القابلية للتكيف السريع مع المهام الطارئة المتجددة.

أما فيما يخص الفترة الزمنية فقد "ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل ثم تبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية كما أنه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع" (خالد لبصيص، 2004، ص99). وبرزت تطبيقاتها الناجعة في مراكز التكوين المهني والتكنولوجي وتدريب المقاولات.

وبعدها "طور ووظف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين، إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية وهو ما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات" (خالد لبصيص، 2004، ص100).

وكان ذلك بعدما ظهر جليا واتضح أن المدرسة باتت تقدم معارف مجزأة وأكثرها نظرية والذي لا يتطابق والوضعيات المهنية، في حين أصبح مطلوبا من التعليم والتكوين أن يؤهل الأشخاص لاستثمار المعرفة في حياتهم اليومية بصفة عامة والمهنية بصفة خاصة.

فظهر التيار البيداغوجي المسمى (Competency-based.education) وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو عبارة عن حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينات وبداية السبعينات متأثرة بتيارين آخرين هما (Minimum.competency) و(Competency-based.teacher.education). فظهر التيار الأول نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تراجع مردود تلاميذ التعليم الثانوي لالتحاقهم بمختلف الكليات ومراكز التكوين المهني، بينما الثاني بعد شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي،. فقد لاحظ هاملتون (Hamilton,1973) بأن إدخال مفهوم الكفاءة

في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية يعود إلى الستينيات من القرن العشرين، وفي هذه الفترة فان التدريس وتكوين المدرسين على الخصوص ، كانا متعرضين لنقد لاذع. (مشطر حسين، 2010، ص2).

ومن الولايات المتحدة الأمريكية إلى كندا ثم إلى أوروبا، تزايد الاهتمام بالتربية على الكفاءة (L'éducation.a.la.compétence) مما أدى إلى تزايد تطبيقاتها (وسيلة حرقاس، 2004، ص 90-91)

فدول الاتحاد الأوروبي دقت ما يسمى بالكفاءات المفاتيح (Compétences.clés)، فجعل بريطانيا تعيد النظر في مناهجها التعليمية خاصة المتعلقة بالتعليم الإلزامي منذ منتصف التسعينات أي سنة 1995، حيث تم التركيز على ثلاث كفاءات هي المتعلقة بالتواصل، استعمال الحساب، وتكنولوجيا المعلومات. وفي سنة 2000 أعيد ترسيخ وتدقيق المقاربة المبنية على الكفاءات المفاتيح أو الكفاءات الأساس التي صارت : التواصل، استخدام الأعداد، تكنولوجيا المعلومات، تحسين التعلم والانجاز الشخصي، وحل المشكلات (Eurydice,2002, P157).

أما في فرنسا فحددت الكفاءات المفاتيح بشكل واضح ودقيق بالنسبة للتعليم الإلزامي في القراءة والحساب والكتابة مميزة بين كفاءات عامة، وأخرى خاصة أو نوعية، وهذه الكفاءات محددة انطلاقا من كفاءة أساسية هي التحكم في اللغة الفرنسية. ويعود تاريخ ظهور بيداغوجية الكفاءات بفرنسا إلى سنة 1979، ولم تدخل التعليم الابتدائي إلا في سنة 1993، وكانت تهدف إلى إدماج التعلّيمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي.

ففي سنة 1989 بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تضمين برامج التعليم الابتدائي و الثانوي الكفاءات التربوية، فوضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور وبدأ الحديث عن الكفاءات التعليمية بصدور أول مذكرة في موضوع تقوم تدريس العلوم الفيزيائية بالتعليم الثانوي، الصادرة عن مديرية البرامج بتاريخ 20 سبتمبر 1990 والتي أرفقت بوثيقة تفسيرية تحمل عنوان "تقويم الكفاءات المستهدفة في تدريس العلوم الفيزيائية لدى التلميذ (محمد بوعلاق، 2004، ص12).

أما في كندا فقد أعلنت المديرية العامة للتعليم الاكمامي إدخال هذه البيداغوجيا في سنة 1993 بتطبيقها في برامجها للتكوين العام وما قبل الجامعي. حيث "ذكر (الهاروشي، 2000) أن في كيبيك (كندا)، فقد

أشارت وزارة التربية في تصريحها الخاص بالسياسة التربوية لسنة 1997 إلى مفهوم الكفاءات المستعرضة. وفي سنة 1999 أصدرت الحكومة البلجيكية مرسوما حددت فيه أسس الكفاءات التعليمية التي سيقوم عليها النظام التعليمي في بلجيكا" (محمد بوعلاق، 2004، ص12).

وفي إطار هذا التوسع للمقاربة بالكفاءات وصلت إلى العالم العربي حيث "نجد اعتماد هذه المقاربة في الدول المغربية الثلاث (تونس، المغرب، والجزائر). ففي الجزائر تم اعتماد المقاربة بالكفاءات في الإصلاحات التربوية الجديدة، حيث تم تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ودخلت حيز التطبيق في السنة الدراسية (2004/2003) لتنفيذها في السنة الأولى من التعليم الابتدائي وفي السنة الأولى من التعليم المتوسط.

11-4- الإصلاحات التربوية والمقاربة بالكفاءات:

الإصلاح التربوي في الجزائر مند الاستقلال مر بعدة مراحل، فجعل المدرسة الجزائرية تشهد تحولات عديدة وذات مسار تواصلي. فالإصلاح الجديد مس كل مكونات المنظومة التربوية، حيث اهتمت الوزارة بالمحاور الكبرى للإصلاح ومنه "يتمثل إصلاح المنظومة التربوية في تنفيذ سلسلة من الإجراءات التي تتمحور حول ثلاثة محاور كبرى، ألا وهي تحسين نوعية التأطير والتحويل البيداغوجي وإعادة تنظيم المنظومة التربوية" (و.ت و / م.و.و.ت / م.ج.ت.م.ري / العدد 01 / أفريل - ماي 2004 / ص 09).

فقامت الوزارة الوطنية للتربية بالاهتمام من جهة بتحسين ظروف تكوين معلمي الطور الابتدائي، و التأكيد على رفع مستوى توظيف أساتذة الطور المتوسط بغية الوصول تدريجيا إلى مستوى الليسانس، والتأكيد على وضع نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة، ومن جهة ثانية وضع نسق للتحويل البيداغوجي وإعادة تأهيل مجالات المواد كإعادة تأهيل مادة التربية البدنية والرياضية في جميع مستويات ومراحل التعليم، ومن جهة ثالثة خصصت سنة 2004/2003 لوضع الترتيب القانوني الضروري لتأطير عملية فتح المؤسسات التعليمية الخاصة، وتطوير رياض الأطفال الذي يخدم التربية التحضيرية، ووضع التعليم المتوسط ذي أربع سنوات حيز التطبيق للتدرج في تعويض مدة التعليم الابتدائي (5 سنوات)، وخصصت سنة 2005 لتطبيق التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي (التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التعليم التقني والمهني، التكوين المهني).

وحتى تتمكن الوزارة من تطبيق هذا المخطط التنظيمي، وحتى يكتب له النجاح "تم إنشاء هئتين الأولى هيئة التشاور، وتمثل في المجلس الوطني للتربية والتكوين، مما يسمح لكل الفاعلين المعنيين بالتعبير والمناقشة في المسائل التربوية. والثانية هيئة للتعديل، تتمثل في المرصد الوطني للتربية والتكوين كمؤسسة للخبرة والتقييم والاستشراف التربوي، بغية رفع قدرة السلطات العمومية في تحليل وقياس فعالية النظام التربوي، مقارنة بالمعايير الدولية" (و.ت.و / م.و.و.ت / م.ج.ت.م.ري/العدد 01/أفريل - ماي 2004/ص 10)

ومن خلال هذا الإصلاح التربوي، كانت الجزائر من بين الدول التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات في منظومتها التربوية، حيث تعتبر المقاربة بالكفاءات مقاربة بيداغوجية جديدة وفعالة في جميع الميادين، ولظهورها مبررات حصرها روجرز (Rogers) في ثلاثة عناصر هي: (صبرينة سليمان، 2013، ص 169).

- غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة.

- الحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ، وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجيات اليومية المعاشة.

- محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية مردودية المؤسسة التربوية.

بينما تم حصر دواعي استعمال هذا المسعى البيداغوجي في جملة من التحديات هي: (طيب نايت سلمان، وآخرون، 2004، ص 26-27)

- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد.

- ضرورة تقديم تعلمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ ويؤدي به إلى التساؤل: لماذا يتعلم مادة معينة وبطريقة محددة؟.

- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح وتكافؤ الفرص للجميع.

- ضرورة الاستجابة لطلب ملمح يتمثل في النوعية وحسن الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في محور الاهتمام.

- اعتماد بيداغوجية يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم وما يسمح له بأن يتعلم كيف يفعل وكيف يكون.

والجزائر من بين الدول العربية التي تبنت هذا المسعى البيداغوجي على غرار الكثير من الأنظمة التربوية في العالم، فاعتمد المقاربة بالكفاءات في منظومتها التربوية: (الوثيقة المرافقة للمناهج، 2005، ص 83).

- تجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- تفادي التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي التعليمي باعتباره كما لا متناهي من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما بينها.

- الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة بمحاجات التلميذ.

- إعطاء مرونة أكبر للانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ما له علاقة بتطور شخصية المتعلم. ومن خلال ذلك وجب التكفل بالبرامج التعليمية لمسايرة المقاربة بالكفاءات، "فقامت وزارة التربية الوطنية بتنصيب اللجنة الوطنية للمناهج، وهي تنظيم وظيفي دائم حيث يندرج في إطار الإجراءات المتخذة قصد تحسين نوعية التعليم وجعله ملائما للاحتياجات الجديدة للمجتمع" (و.ت و/ م.و.و.ت / م.ج.ت.المربي / العدد 01/أفريل - ماي 2004/ص 11).

إن مثل هذا الإجراء النوعي لم يتم تطبيقه من قبل، مما جعل البرامج المدرسية تتميز عن غيرها التي سبقتها.

12- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ، وأهمها: (محمد الصالح حشروي، 2002، ص 44-45)

12-1- مبدأ بناء المعرفة: (Construction):

يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، و يتعلق الأمر بالنسبة للتعلم بالعودة إلى معلومات سابقة، لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة، ويعني كذلك تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة.

أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

12-2- مبدأ التعلم الذاتي:

هذا المبدأ يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، أي يساهم المتعلم في بناء المعرفة بشكل ذاتي لا التعليم، و هذا ما يتيح له التمييز بين مكونات الكفاءة، و المحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة. أي تمكنه من إدراك الغرض من التعلم.

12-3- مبدأ الإدماج (Integration):

بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض لا تشتيتها، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، و يتيح للتلاميذ فرص التدريب على استثمار المكتسبات القبلية (معارف، نظريات، مهارات، قدرات، سلوكيات) ضمن وضعيات جديدة. ويسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرر بأخرى.

12-4- مبدأ المشروع:

ويعرف بالتعاون، و يركز على الإدماج، لذا فالمشروع يمثل أفضل وضعية لتحقيق الغاية الإدماجية، إذ بفضل ذلك يمكن للمتعلم أن يحتل المحور الأساسي في العملية التعليمية/التعليمية، و يكون عنصراً فاعلاً ضمن المجموعة الفصلية، و يتيح له فرص التخطيط و التفكير في الفعل التعليمي عند إنجازه، وقبله، وبعده.

13- خصائص المقاربة بالكفاءات :

تعد المقاربة بالكفاءات مقارنة لها مميزاتها يمكن إجمالها في الخصائص التالية التي تتفق عليها كل من: (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص100-101-102) و(خير الدين هني، 2005، ص 65-66). ويمكن التطرق إلى هذه الخصائص بالتفصيل:

1- تفريد التعليم: أي جعل التلميذ يتمتع باستقلالية تامة في عمله ونشاطه خلال عملية التعلم، وفسح المجال أمام مبادراته وأدائه وتجاربه ومنحه فرصة إبداء آرائه وأفكاره أثناء انجازه لنشاط التعلم، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والأخذ بعين الاعتبار حدود قدرات كل متعلم.

2- قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

3- تحرير المعلم من القيود: أو ما يعرف بجعل المعلم يتمتع بنوع من الحرية، فللمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم وفق حاجات وميول جميع التلاميذ من خلال تخطيط وإعداد وتنظيم النشاطات المختلفة وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية وتقويم الأداء.

4- دمج وبناء المعلومات والتعلميات: إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل يسمح بتنمية الكفاءة واستخدامها وليس بشكل تراكمي.

5- توظيف المعارف والمكتسبات القبلية: أي جعل المعارف والمكتسبات القبلية وسيلة يوظفها المتعلم في الوضعيات التي يواجهها، لا غاية يتوقف عند اكتسابها.

6- تحويل المعارف: أي توظيف المعارف وإخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي، أين تظهر على شكل سلوك ملحوظ يؤديه المتعلم يظهر في انجاز أو أداء يقوم به هذا المتعلم.

7- اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التربوية: أي جعل المتعلم عنصرا فعالا في كل مراحل العملية التعليمية/التعليمية من خلال إشراكه في تحديد الأهداف التي يريد بلوغها والمشاركة في انجاز المهام الفردية أو الجماعية، والمشاركة حتى في عملية تقويم الأعمال المنجزة.

14- أهداف المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات مقاربة بيداغوجية جديدة وفعالة في جميع الميادين، ولظهورها مبررات، وتم حصر دواعي استعمال هذا المسعى البيداغوجي في جملة من التحديات، فقد صممت هذه البيداغوجيا الحديثة لإحداث عدة تغيرات في العملية التعليمية كالانتقال من منطق نقل كم هائل من المعلومات إلى أذهان المتعلمين إلى منطق تقديم المساعدة للمتعلمين على تنمية تفكيرهم ومهاراتهم وقدراتهم، في جميع الجوانب وبلورة استعداداتهم مما يجعلهم يستوعبون المواد الدراسية ويتحكمون فيها. ومساعدتهم كذلك على التحرر والاستقلال الذاتي كمتعلمين، وتعليمهم كيفية تقلد مختلف الأدوار، وتشجيع المبادرة الفردية مع الجماعة، وتغيير نظرهم إلى المعرفة من خلال جعلهم إيجابيين ونشطين في عملية الحصول على المعرفة، وإدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل الموجود بين الحقول المعرفية المختلفة. وبالتالي فالمقاربة بالكفاءات تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها: (حاجي فريد، 2005، ص22)

- إفساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلم الكامنة، لتظهر وتتفتح وتعبّر عن ذاتها.

- ربط التعليم بالواقع و الحياة.

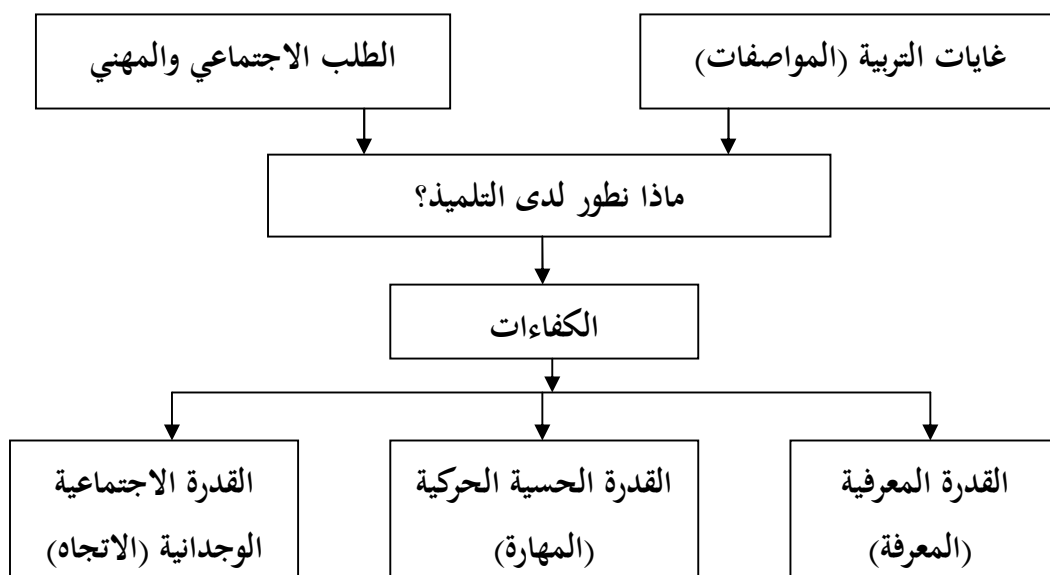
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- تساهم في تحقيق النجاح لأكبر عدد من التلاميذ.
- تدريب المتعلم على التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- ومن خلال ما تقدم فالمقاربة بالكفاءات جاءت لتحقيق أهداف واضحة، تجعل المتعلم محور العملية التعليمية/ التعلمية وبالتالي يكون الاهتمام منصب عليه ويكون المعلم موجهها ومنشطا لهذه العملية.

15- الخطوات التعليمية المتبعة وفق المقاربة بالكفاءات:

التربية بصفة عامة تهدف إلى إعداد الفرد من جميع النواحي (بدنيا، ونفسيا، وعقليا)، والنظام التربوي باعتباره جانبا رئيسيا للتربية يعمل على بلوغ هذا الهدف العام، والتربية البدنية والرياضية كباقي المواد الأخرى جزء أساسي من النظام التربوي، وأهدافها بصفة عامة إكساب المتعلم المهارات والسلوكات الحركية للمساهمة بنجاح في مساره التعليمي، وفي حياته المهنية. وبالتالي إعداداه لما يتناسب وتطور المجتمع في الميدان التكنولوجي، العلمي، المعرفي، البيئي، والصحي.

15-1- اشتقاق الكفاءات والقدرات من الغايات والمواصفات:

نقصد بالمواصفات (Eléments.profilaires) الغايات والمقاصد الكبرى للتربية وهي عبارات (صياغات) تصف نتائج مرغوبة في تربية التلاميذ عند الانتهاء من سلك أو مرحلة تعليمية والتخرج منها، وتتصل المواصفات بالحياة وبمعطيات الواقع وما يطرحه من إمكانيات للاندماج، أكثر من اتصالها بما يجري في المدرسة وف الفصل، في حين تبقى الكفاءات أقل عمومية و أقل تجريدا وأكثر ارتباطا بالتعليم ويمكن أن تكون من نتائج التعليم بسلك دراسي أو سنة دراسية أو بمادة دراسية معينة أو بأية مرحلة من مراحل التكوين (محمد الدريج، 2004، ص 312-313-314). والشكل رقم (06) يبين مسار اشتقاق الكفاءات والقدرات من الغايات والمواصفات



الشكل رقم (06) خطاطة تبين مسار اشتقاق الكفاءات
والقدرات من الغايات والمواصفات

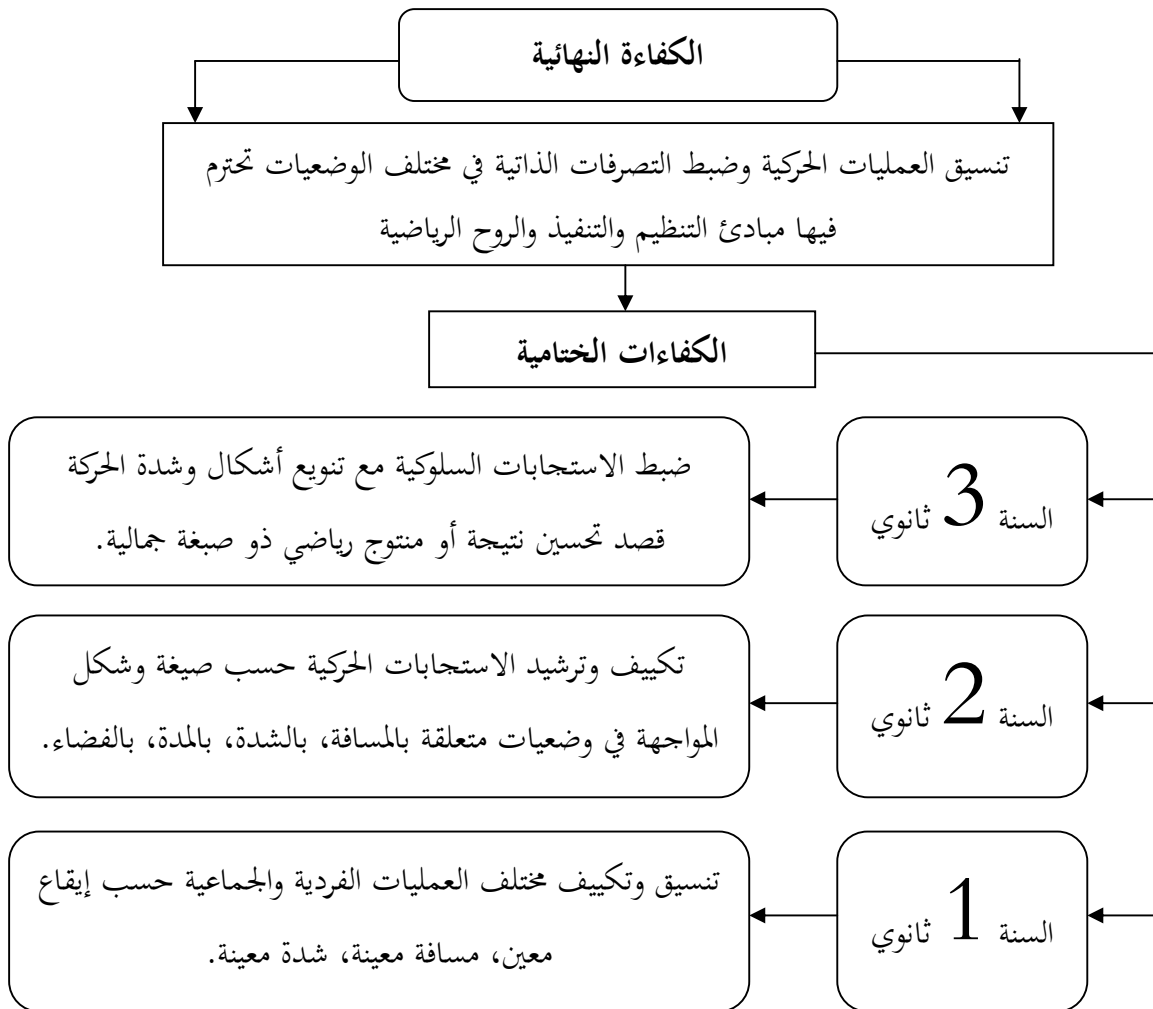
15-1-1- اشتقاق الكفاءات الخاصة بالتعليم الثانوي:

بني المنهاج التربوي لمادة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي لبلوغ كفاءات بمختلف مستوياتها، خلال المسار الدراسي، و"لتحقيق هذا صيغت كفاءات سميت بالكفاءات النهائية تتويجا للمرحلة الثانوية، وهي تعبر عن المكتسبات والمؤهلات المراد تحقيقها لدى التلاميذ، واشتقت من الكفاءة النهائية ثلاث كفاءات سميت بالختامية متدرجة في الصعوبة ومتراصة فيما بينها فضلا عن كونها متمشية مع سن التلاميذ، تعبر كل واحدة منها عن مستو من مستويات المرحلة (السنة الأولى ثانوي، السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي) انطلاقا من ملمح الدخول وخصائص المتعلم في هذه المرحلة، من النواحي البدنية المعرفية والنفسية الحركية والوجدانية، وما يراد تحقيقه لدى المتعلم كملمح للخروج في نهاية المرحلة" (المنهاج التربوي، 2006، ص 46).

فالأستاذ يسهر على تجسيد النوايا التربوية المقررة في المنهاج الذي طرأت عليه تعديلات تتماشى والمقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات). والجدول رقم (02) يوضح مقارنة البرنامج القديم بالمنهاج الحالي.

جدول رقم (02) يوضح مقارنة البرنامج القديم بالمنهاج الحالي

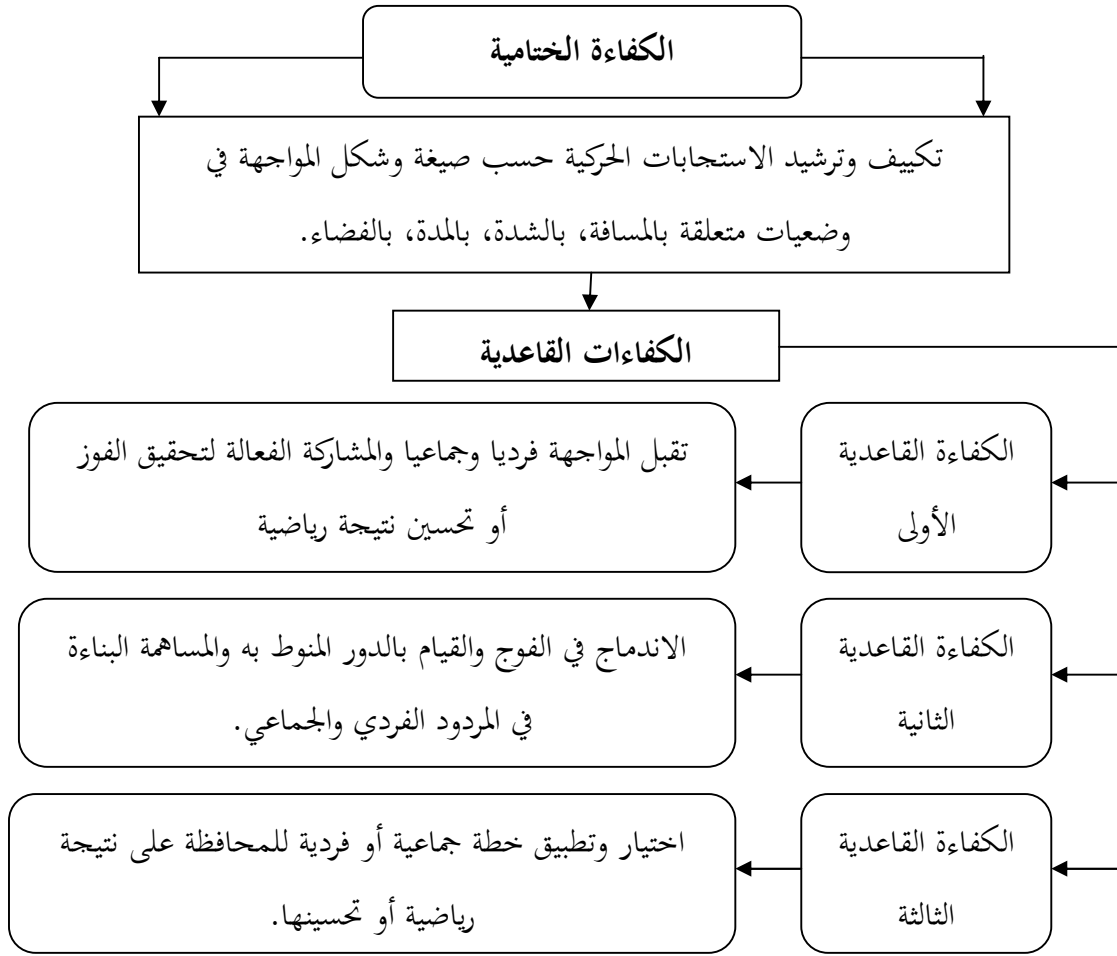
| البرنامج القديم | المنهاج الحالي |
|---|--|
| مبني على المحتويات أي ما هي المضامين اللازمة لمستوى معين، في نشاط معين؟ | مبني على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات أي ما هي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلميذ في مستوى معين؟ |
| منطقه التعليم والتلقين أي ما هي كمية المعلومات في المعارف التي يقدمها الأستاذ؟ | منطقه التعلم أي ما مدى التعلّيمات التي يكتسبها المتعلم من خلال الإشكاليات التي يطرحها الأستاذ؟ وما مدى تطبيقها في المواقف التي يواجهها المتعلم في حياته الدراسية واليومية؟ |
| الأستاذ: يلقي، يأمر، وينهي. التلميذ: يستقبل المعلومات | الأستاذ: يقترح فهو مرشد، موجه، ومساعد لتجاوز العقبات. المتعلم: محور العملية يمارس، يجرب، يفشل، ينجح ← يكتسب ويحقق |
| الطريقة البيداغوجية المعتمدة هي: طريقة التعميم : النمطية أي كل التلاميذ سواسية، وفي قالب واحد - اعتبار درجة النضج لدى التلاميذ واحدة - اعتماد مسلك تعليمي واحد. | الطريقة المعتمدة هي: بيداغوجية الفروقات أي مراعاة الفروقات الفردية والاعتماد عليها أثناء عملية التعلم. - درجة النضج متباينة لدى المتعلمين. - تحديد عدة مسالك تعليمية. |
| اعتماد التقويم المعياري المرحلي فهو: تقويم تحصيلي - عموما درجة تذكر المعارف. - لا مكان لتوظيف المعارف. | اعتبار التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعلم فهو تقويم تكويني قصد الضبط والتعديل - درجة اكتساب الكفاءة - توظيف الكفاءات المكتسبة في مواقف. |



الشكل رقم (07) يبين مصفوفة التعليم الثانوي لمادة التربية البدنية والرياضية

15-1-2- اشتقاق الكفاءات القاعدية:

ما يهمنا في بحثنا هو كفاءات السنة الثانية من التعليم الثانوي والموضحة في الشكل رقم (08)، حيث اشتقت من كل كفاءة ختامية ثلاث كفاءات سميت بالقاعدية مرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية التي تمثل القاعدة الأساسية لها.



الشكل رقم (08) يبين كفاءات السنة الثانية من التعليم الثانوي في مادة التربية البدنية والرياضية

15-1-3- صياغة الأهداف الإجرائية أو اشتقاق المؤشرات (Indicateurs):

"استنبط من كل كفاءة قاعدية مؤشرات دالة عليها للتمكن من الوقوف على أبعادها من جهة وإخضاعها للتقويم من جهة أخرى" (المنهاج التربوي، 2006، ص 46)

إن المشتغلين بالكفاءات يتجنبون بصفة عامة الحديث عن الأهداف الإجرائية، ويفضلون الحديث عن الإجراءات وعن المؤشرات (Indicateurs) التي تصلح لتقويم مدى حصول الكفاءة، كما أنها بدورها نشاط وسلوك يقوم به التلميذ، قابل للملاحظة والقياس ولكنها مؤشرات فقط للدلالة على ما هو أهم أي للدلالة على حصول القدرات والكفاءات وتحقيقها، ويمكن تعويضها بغيرها من المؤشرات التي تثبت للمعلم مدى بلوغه للأهداف المرسومة (محمد الدريج، 2004، ص 316-317).

ويتم صياغة الأهداف الإجرائية أو تحديد المؤشرات الدالة على الكفاءة للتمكن من الوقوف على أبعادها من جهة وإخضاعها للتقويم من جهة أخرى انطلاقاً من الأهداف التعليمية، واعتماداً على المعايير الدالة عليها والمعلن عنها في الوحدة التعليمية من البرنامج والتي يقوم الأستاذ بتعزيزها بمقاييس لتصبح أهداف إجرائية (عملية) تتضمن أفعالا حركية (سلوكية) أحادية المعنى (غير قابلة للتأويل)، قابلة للقياس والملاحظة في وضعيات تعلم محددة بمقاييس (شروط نجاح) يمكن من خلالها الحكم على شكل الانجاز ومدى تحقيقه (المنهاج التربوي، 2004، ص35).

ولصياغة الأهداف الإجرائية أو المؤشرات شروط لخصها ماجر (Mager) فيما يلي: (محمد الدريج، 2004، ص117)

- تحديد نوع السلوك النهائي الذي سيكتسبه التلميذ والذي سيكون قادراً على انجازه. وهذا بأفعال محددة وواضحة يمكن ملاحظة نتائجها.
 - تحديد الشروط والظروف (أو الإطار) التي سيتجلى فيها ذلك السلوك النهائي وسيتحقق. بحيث تتضمن الصياغة وصفا للظروف والشروط ذات الدلالة والتي من المتوقع أن تحيط وترافق النتائج والانجازات.
 - تحديد معيار أو معايير النجاح والتفوق، أي أن تشتمل صياغة الهدف على تحديد دقيق للمستوى الأدنى للنجاح والذي يدلنا على حصول قدر معين مما يستلزمه الهدف.
- ومن خلال ذلك فتحدد الأهداف الإجرائية أي المؤشرات الدالة على الكفاءات المراد بلوغها ضروري ويجب أن يتم صياغته بطريقة واضحة لا تقبل التأويل وتكون قابلة للملاحظة والقياس بأفعال محددة وواضحة يمكن ملاحظة نتائجها، وبحث تتضمن هذه الصياغة وصفا لظروف أو شروط الانجاز، وكذا تحديد أدنى مستوى للنجاح. وصياغة الأهداف الإجرائية بهذه الطريقة تساعد على التقليل من غموض الأهداف التربوية لتسهيل عملية التواصل التعليمي، ووضع مخططات محددة لتنظيم التعليم، وتحسين الجودة والمردودية في النشاط التربوي.

15-1-4- اشتقاق معايير الانجاز:

"اشتق من كل كفاءة قاعدية هدفان تعليميان، أحدهما متعلق بالأنشطة الجماعية والثاني بالأنشطة الفردية، ووضع لكل هدف تعليمي معايير دالة عليه، يرجع الأستاذ إليها عند بناء الوحدة التعليمية بعد

إخضاعها للتقويم في النشاط المختار والوقوف على مدى اكتساب التلاميذ لها لتصاغ النقائص منها بعد ترتيبها على شكل أهداف إجرائية يتناولها المعلم مع تلاميذه في الحصص التعليمية" (المنهاج التربوي، 2006، ص46). وتعرف بشروط تحقيق الحصة التعليمية والمتمثلة في:

أ- **ظروف الانجاز:** وهي ظروف تقتضي ترتيب حالات تعليمية خلال مرحلة الانجاز، تعبر عن وضعيات تعليمية تدفع بالتلميذ إلى الكشف على إمكانياته بغية إيجاد الحل المناسب للوصول إلى الهدف. وهذا يتطلب من المعلم ما يلي:

أ- **1- اختيار وضعيات التعلم:** الكفاءة تحدد في إطار فئة من الوضعيات التعليمية، ولذلك وجب على المعلم حسن اختيار الوضعيات التعليمية بحيث تكون متجانسة ومناسبة للكفاءة المرغوبة، وتختار الوضعيات التعليمية تبعاً لمدى ما تحققه من الهدف الإجرائي، ويخضع هذا الاختيار لترتيبات: (المنهاج التربوي، 2006، ص35)

➤ **من الناحية المنهجية:** حيث يتم إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ واستثمار كل الفضاءات المتوفرة، وتوفير التنوع والتفهرس في المواقف الإشكالية ذات دلالة ومعنى وذات صبغة مشوقة، وترتب حسب الجهد (مبدأ التناوب L'alternance في الشدة).

➤ **من الناحية التعليمية (الديداكتيكية):** حيث تتسم الوضعية التعليمية بما يلي:

- **التدرج:** (La.progressivité) حيث يجب احترام مبدأ التدرج، واحترام المعالجة التعليمية للنشاط التي تملي علينا تكييفه حسب المستوى والجنس والوقت والمساحة المطلوبة لإجرائه.
- **الديمومة:** أو الاستمرارية (La.continuité)، إذ يجب أن تكون التمرينات والألعاب متواصلة، أي احترام العلاقة بين العمل والراحة حسب مستوى التلاميذ.
- **التقدير:** حيث تكون الصعوبات المقترحة في مستوى القدرات البدنية والسلوكية والذهنية للتلاميذ.

- **التعاقب:** حيث يجب احترام مبدأ التناوب (L'alternance) في شدة العمل، والتناوب كذلك بين التمرينات الخاصة بالقوة والمرونة والاسترخاء.

أ- **2- بناء وضعية تعليم/تعلم:** بناء الوضعية يركز على شروط والتي تتمثل في الفكرة (الموضوع)، والمهارات وأساليب البناء، والوسائل. وحتى يكون البناء متجانس يجب تسلسل عمليات التفكير في

المشروع وانجاز المخطط الذي يوضح كيفية سير هذه الوضعية التعليمية، مع بيان مهام التلاميذ من حركات ووضيعات وتبادل للأدوار، أيضا مع دراسة وتوفير الوسائل التي يمكنها استيعاب هذا المشروع (المنهاج التربوي، 2006، ص46)

أ-3- تسيير الوضعية التعليمية: متطلبات تسيير الوضيعات التعليمية تكون من خلال إشراك جميع التلاميذ في وضعية تعليم/تعلم، وضرورة مراقبة تحركات جميع التلاميذ والمجهودات المبذولة، والتصحيح الجماعي للأخطاء العامة (النقائص المشتركة بعد أول انجاز)، ويكون ذلك بعد شرح وعرض الحركة المطلوبة ويتبعه تصحيح للأخطاء الخاصة (تصحيح فردي مشخص) دون قطع النشاط. ويجب توعية التلاميذ بضرورة فهم واحترام القواعد الضابطة لكل نشاط أو لعبة حتى يتسنى لنا ممارستها في إطار منظم، مع فسح المجال للجميع لنيل الفوز.

ب- شروط النجاح: وهي السلوكات الواجب تحقيقها خلال كل حالة تعليمية والمناسبة للوضعية التعليمية (الموقف التعليمي). وهي مقاييس تسمح بتأكيد صحة العمل ونجاح المهمة المطالب بها التلميذ (المنهاج التربوي، 2004، ص93)

ب-1- تقييم الوضعية التعليمية: ويكون استنادا إلى المؤشرات المحددة، والمعلن عنها مسبقا أي في بداية الحصّة. فوجود التلميذ في وضعية تعليم/تعلم، يجبره على بناء تصرفاته تدريجيا حسب ما هو مطلوب والنشاط المناسب والصحيح هو الذي يكون استجابة للهدف المسطر، واستقراء النتائج وارد في كل وقت من الدرس حسب المؤشرات المحددة والمعلن عنها في بداية الحصّة (المنهاج التربوي، 2006، ص37).

15-2- التخطيط والبرمجة:

"إن تدريس مادة التربية البدنية والرياضية عملية مخططة ومقصودة تهدف إلى إحداث تغييرات ايجابية مرغوبة (تربوية، معرفية، حركية، نفسية، واجتماعية) في سلوك المتعلم وتفكيره ووجدانه. وهذا يتطلب من الأستاذ أن يكون معدا إعداد متميز من الناحية المعرفية والبيداغوجية والمهنية مما يسمح له بتطوير العمل التربوي التعليمي، لبناء شخصية المتعلم القادر على التفكير والتكيف والإبداع والعيش في مجتمعه والانسجام مع متطلباته ومستجداته ومواجهة كل التغيرات" (المنهاج التربوي، 2006، ص54).

ومن هنا تظهر أهمية الكفاءات المهنية للمعلم ومن بينها كفاءة البرمجة التخطيط والتي تعتمد على منهجية تتمثل في:

1- تخطيط وبرمجة العمل السنوي

2- تخطيط وبرمجة الوحدات التعليمية

3- تخطيط وبرمجة الوحدات التعليمية

وهذا التخطيط يختلف أنواعه يركز على الكفاءات المراد بلوغها ومدى تطابقها مع الأنشطة، مستوى التلاميذ، والوسائل والإمكانيات المتاحة (المنشآت الرياضية الممكن استعمالها، الوسائل التعليمية)، ويتطلب هذا عدد من العمليات يمكن حصرها فيما يلي: (المنهاج التربوي، 2006، ص33)

● **جانب التصور والتحضير:** والمتمثل في التمكن من إعداد وبناء وحدات تعليمية، وتنظيمها في الفضاء والزمان، ووضع إستراتيجية لتسييرها بالحفاظ على التحفيز، وتقييمها وتقييم الوحدات التعليمية من حيث معاييرها.

● **جانب التطبيق:** والمتمثل في معاشة الكفاءات والأهداف التعليمية من خلال أنشطة بدنية رياضية على شكل وحدات تعليمية تكون مترابطة ومتدرجة، ومشملة على تعلمات حركية موجهة ومقننة، وتكييف التعلم لمختلف الأوساط والمواقف والعمل على تجديدها بتغييرها، وتحديد وضعيات ذات دلالة ومعنى، وضبط المواجهة بقواعد واضحة تتماشى والأهداف من جهة ومنطق الوضعية من جهة أخرى وروح النشاط من جهة ثالثة.

● **تسيير التعلم:** اعتمادا على المعارف كأداة ووسيلة ضبط وتعديل يوجه بها المعلم التعلم المستهدفة وتسمح بتحليل وترجمة الوضعية باستخلاص الطريقة الناجعة للممارسة والتعلم، وتنظيم العمليات بإحكام، وبمعرفة كيفية استخدام الوسائل ومدى تحقيق معايير النجاح وظروف تحقيق أفضل النتائج وتوفيرها، والوقت المستغرق في عملية التعلم، وبمعرفة النتائج وتحديد شكلها ومدى تطابقها مع الأهداف المسطرة باستخلاص جوانب التطوير واعتمادها كهدف أساسه تعلمات جديدة بمنهجية جديدة.

في حال توفرت هذه الكفاءات المهنية التي تعتبر ضرورية لمواجهة التغيرات التي طرأت على الفعل التربوي في خضم المقاربة الجديدة، يمكن للمعلم أن يحترم الخطوات المنهجية الخاصة بالمقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية ويكون على دراية تامة بها، وبالتالي يمكنه تخطيط وبرمجة التعلم.

15-2-1- أسس بناء وتطبيق وحدة تعليمية :

تعرف الوحدة التعليمية على أنها "التمفصل التعليمي الذي يتضمن مجموعة وحدات تعليمية/تعليمية (حصص) قصد تحقيق هدف تعليمي" (المنهاج التربوي، 2006، ص38).

ذكرنا في مجال اشتقاق الكفاءات القاعدية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، أنه يتم اشتقاق من كل كفاءة قاعدية هدفان تعليميان، أحدهما متعلق بالأنشطة الجماعية والثاني بالأنشطة الفردية، ويوضع لكل هدف تعليمي معايير دالة عليه، يرجع الأستاذ إليها عند بناء الوحدة التعليمية بعد إخضاعها للتقويم في النشاط المختار والوقوف على مدى اكتساب التلاميذ لها لتصاغ النقائص منها بعد ترتيبها على شكل أهداف إجرائية يتناولها المعلم مع تلاميذه في الحصص التعليمية. فالمقصود هنا أن الوحدة التعليمية تشتمل عدد من الأهداف الإجرائية مرتبة في مخطط حسب الأولويات المعلن عنها.

يتم تحديد هذه الأهداف وترتيبها حسب الأولويات تماشيا مع النشاط المختار من خلال تحليل النتائج واستخلاص النقائص. فتبنى الوحدة التعليمية التي تتميز بصياغة أهداف الحصص، وتوزيعها على المدى الزمني وتحديد محتوى أي وضعيات تعليمية لكل هدف، مع اعتماد التقويم التكويني كضابط ومعدل مرافق لسيرورة التعلم.

تطبق الوحدات التعليمية/التعليمية ميدانيا مع التلاميذ، وتتوج الوحدة التعليمية بتقويم تحصيلي أين يتم إخضاع المؤشرات المحددة في بداية الوحدة التعليمية للتقويم الذي يتميز بتحديد محتوى يستجيب للمؤشرات المراد تقويمها، وتحديد وسائل، ومنهجية التقويم. فنقوم بتحليل النتائج التي تفيدنا في تحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة ومنه مدى اكتساب الكفاءة المنتظرة.

15-2-2- أسس بناء وتطبيق وحدة تعليمية:

تعرف الحصص التعليمية بالحصص التي يتم فيها تطبيق الهدف الخاص، حيث تستدعي معايير الانجاز أو التنفيذ المرتبطة بالسلوك المنتظر الواجب تحقيقه خلال كل حالة تعليمية والمناسب للوضعية التعليمية (الموقف التعليمي)، وتعرف بشروط تحقيق الحصص التعليمية، حيث يتم توفير ظروف تفتضي ترتيب حالات تعليمية خلال مرحلة الانجاز من خلال حسن اختيار الوضعيات التعليمية التي يتم فيها احترام الجانب المنهجي، والجانب الديدكتيكي، مع مراعاة متطلبات تسيير الوضعيات التعليمية، بدون أن ننسى تحديد مقاييس تسمح بتأكيد صحة العمل ونجاح المهمة المطالب بها التلميذ.

فلبناء وتطبيق حصة تعليمية يجب الاهتمام بجانبين أساسيين هما: (المنهاج التربوي، 2006، ص40).

أ- جانب التحضير: حيث يتم استخراج الهدف الخاص انطلاقا من الوحدة التعليمية، وتحليله وتحديد المبادئ الإجرائية، ثم تحديد المحتوى (الوضيعات التي تحقق الهدف بنسبة أكبر)، مع مراعاة مستوى التلاميذ، الوسائل، طبيعة الجو، ...الخ. مع تحديد صيغة التعلم (ورشات، أفواج، فردي، ...الخ)، ومدة الممارسة للوضيعات، والمهام والأدوار التي يقوم بها المتعلمون، مع التأكيد على توقع الحلول للصعوبات التي تواجه المتعلم.

ب- جانب التطبيق: ففي هذا الجانب يجب مراعاة بعض المبادئ والمتمثلة فيما يلي:

- **المبادئ المسيرة للدرس:** ففي هذا الجانب يصبح الأستاذ منشط للقسم ومسير لمراحل الدرس ميدانيا، وهذا يستوجب الشرح والتوضيح حركيا، الإعلان عن بداية ونهاية العمل، يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ، يوجه ويعدل التعلم، ويشير، يشوق، يشجع، يطمئن، يساعد التلاميذ.
- **المبادئ المتعلقة بالتسخين:** فعلى الأستاذ أن يراعي مبدأ تدرج صعوبة التمارين، وتكييف مدة العمل وحسن اختيار التمارين حسب طبيعة النشاط والحالة الجوية، واحترام مبدأ العمل والراحة.
- **المبادئ المتعلقة بمرحلة التعلم (الجزء الرئيسي):** يساهم الأستاذ في هذه المرحلة من خلال اقتراح المضامين، وتنشيط أفواج العمل، ومراقبة المتعلمين، ويكون ذلك عن طريق التدخلات الشفوية (الشرح الموجز والمبسط والمفهوم، تقديم التوجيهات في الوقت المناسب، واستعمال صوت مسموع وواضح)، والتدخلات العملية أي الحركية (استعمال إشارات وحركات واضحة وصحيحة ، وإشارات مركبة، التنقل بين الورشات ومراقبة الأعمال وتوقيف العمل لإعادة الشرح أو لتصحيح الجماعي، التصحيح الفردي أثناء الممارسة، اقتراح بعض الحلول، وتزويد التلاميذ بمعطيات إضافية إذا اقتضت الضرورة).
- **المبادئ المتعلقة بالتقويم (الرجوع إلى الهدوء):** يجب أن لا تحمل هذه المرحلة باعتبارها فترة تقويم لأعمال التلاميذ، فقد تكون بتمارين هادئة وبخوصلة ما جاء في الحصة، تعلن فيها النتائج إذا كانت هناك منافسة، تحضر فيها الحصة القادمة.

15-3- التقويم:

يحتل التقويم مكانة هامة في المنظومة التربوية، خاصة في ظل الإصلاح باعتبار أنه أصبح جزء لا يتجزأ من عملية التعليم، أي أصبح نشاطا مدججا في العملية التعليمية، أو المسار التعليمي وملازما لها، حيث يذكر أن "التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونواتج التعلم المنبثقة فيها. ويعرف التقويم بالكفاءات بأنه عبارة عن سعي يرمي إلى إصدار حكم مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار" (حاجي فريد، 2005، ص 65).

ونعني به "مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات المبرجة في مرحلة معينة (مجال تعليمي، أو سنة دراسية) عن طريق الأهداف التعليمية المتوجهة للوحدات التعليمية، وهذا من خلال ملاحظة التلاميذ وهم يتفاعلون مع الإشكاليات والمواقف، التي تواجههم خلال الممارسة عن طريق شبكات تقويمية خاصة" (المنهاج التربوي، 2006، ص 74).

فللتقويم تعاريف متعددة ومختلفة لا يمكن ذكرها كلها، ولكن تتفق الأغلبية على أن "التقويم هو عملية جمع كمية من المعلومات الوجيهية، السليمة، الموثوق منها، ثم فحص درجة الملائمة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف المسطرة في البداية أو المعدلة أثناء المسار، وذلك قصد اتخاذ القرار" (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص 292).

فتقويم الكفاءات ينطلق من معايير ومؤشرات معدة مسبقا، ويتطلب إيجاد وضعيات وأنشطة تجعل المتعلم يستغل ويجند جميع موارده سواء الداخلية أو الخارجية لإظهار مستوى كفاءاته المختلفة من خلال الأداء. الشيء الذي أشارت إليه (G.Meyer) والذي يتفق مع ما جاء به (A.Guitter.1998)، حيث يمكن تمثيل كفاءة ما بجبل جليدي، فالجزء الطافح والمركب هو الجزء القابل للملاحظة المباشرة، ولتقويمه يجب رصد وانتقاء مكوناته بواسطة معايير محددة وصارمة للتقويم. أما الجزء المغمور من هذا الجبل الجليدي فيتكون من سياقات معرفية ونفسية ومن خطوات أو من مناهج أو طرق التفكير (Les.démarches.de.penser)، وهي ضرورية أو لازمة ليظهر الجزء الطافح، إلا أنها ليست قابلة للملاحظة المباشرة (محمد بوعلاق، 2004، ص 130).

ومن خلال ذلك فتقوم الكفاءة مرتبط بالأداء خلال مختلف النشاطات، أو بعدها في وضعيات ملائمة يحقق فيها المتعلم مهمة ذات دلالة على وجود الكفاءة، فالتقويم إذن هو الأحكام التي يتم إصدارها على مدى قدرة المتعلم على تحقيق الأهداف المحددة مسبقا من خلال المعايير المحددة في وضعيات ملائمة.

15-3-1- وظائف التقويم:

إن التقويم وفق التوجه الجديد وحسب تعريفاته له وظائف يلخصها (روجرس) من خلال أبحاثه في مجال المقاربة بالكفاءات إلى ثلاثة وظائف هي: (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص 293)

- **وظيفة توجيه التعلم:** ويقصد بها الوقوف على المكتسبات السابقة للمتعلم لتنميتها باعتبارها أساسية في بناء التعلّيمات الجديدة.

- **وظيفة تعديل مسار التعلم:** وتتصل بمرحلة بناء التعلّيمات وتندرج في سياق عملية التعليم والتعلم.

- **وظيفة التأهيل:** وتتصل بمخرجات عملية التعلم، وتعني إثبات المؤهلات.

بينما يحصر محمد الصالح حثروبي (2012) وظائف التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في وظيفتين أساسيتين يسعى إلى تحقيقهما، وهما:

- **وظيفة تكوينية:** للضبط البيداغوجي التي تتم على مستوى التلاميذ فيسهل لهم تصحيح استراتيجيات تعلمهم، وعلى مستوى المدرس فيساعده على تكييف تعليمه (المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم).

- **وظيفة تحصيلية:** لمعرفة مستوى اكتساب الكفاءات فنتمكن من الحصول على عناصر التقدير المضبوطة والدقيق والعادل لنتائج المتعلمين، وعلى نجاعة المناهج وتطبيقها (إقرار كفاءات المتعلم المكتسبة أو التي في طور النمو).

15-3-2- خصائص التقويم في المقاربة بالكفاءات:

إن الإصلاح التربوي الذي شهدته المنظومة التربوية الجزائرية كغيرها من المنظومات التربوية لدول العالم، والذي جعلها تتبنى المقاربة بالكفاءات. جعل عناصر العملية التعليمية وفق هذه المقاربة الجديدة تتميز عن عناصر العملية التعليمية في المقاربة التي كانت قبلها، فالتقويم باعتباره أحد عناصر هذه العملية التعليمية فهو يتميز عن نظيره في المقاربة السابقة في أنه يركز على المتعلم كمحور للعملية التعليمية وبالتالي يهتم بأداء هذا الأخير ومدى قدرته على توظيف تعلماته السابقة في وضعيات جديدة، بينما التقويم

التقليدي يركز على نسبة تحصيل المعارف لدى المعلم، ويمكن إبراز هذه المميزات أو الخصائص من خلال الجدول رقم (03): (خير الدين هني، 2005، ص191-192)

الجدول رقم (03) يوضح الفرق بين التقويم بالمنظور التقليدي والتقويم بمنظور المقاربة

بالكفاءات

| التقويم بالمنظور التقليدي | التقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات |
|---|---|
| - القدرة على التخزين والتكديس واستعراض المعارف النظرية للظهور بالتفوق والنجاح | - القدرة على جودة الأداء وتجنيد المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة، لها دلالة بالنسبة للتلميذ |
| - اختبارات تحصيلية، تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره (كفاءة الحفظ والاسترجاع) | - اختبارات تبرهن على مدى التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات (إشكالية) (كفاءة الأداء) |
| - يبرهن على النجاح الدراسي، يمنح الشهادة. | - تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء، ضمن برنامج محدد. |
| - تركيز الاهتمام على الانتقال من مستوى إلى آخر في إطار جهود مشتركة | - التركيز يقوم على قياس بناء الكفاءات بين المستويات في شكل عمودي وأفقي (إدماجي). |
| - التقويم مرتبط بنسبة النجاح | - التقويم مرتبط ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي تطبق فيه |
| - التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي | - التقويم يشتمل على كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة |
| - المعلم هو الذي يصدر ملاحظاته ومبادراته. | - خضوع الملاحظة والمقابلة إلى مستلزمات المقاربة نفسها. |

15-3-3- أنواع التقويم في المقاربة بالكفاءات:

تتفق معظم الأدبيات التي تم التطرق إليها في هذا المجال (محمد الصالح حثروبي، 2012)، (محمد الطاهر وعلي، 2012)، وغيرها إلى أن هناك ثلاثة أشكال أو أنواع من التقويم في مقاربة الكفاءات وذلك وفق وقت إجراءه، والغرض المرجو من وراءه وهي:

أ- التقويم التشخيصي:

- وهو تقوم بجرى قبل الفعل التعليمي ويهدف إلى: (محمد الطاهر وعلي، 2012، ص)
- تحديد موقع المتعلم في بداية الحصة أو المحور أو الفصل أو السنة، بالوقوف على موارده القبلية وعلى كفاءاته الختامية، قصد تدارك النقائص منها قبل الانطلاق في التعلم اللاحق، ويتم ذلك بإقرار أنشطة تقتضيها الحالة أو تغيير المخطط التعليمي بما يتناسب ونتائج التشخيص.
 - إيقاظ الدافعية للتعلم عنده بتحسيسه بأهمية ما هو بصدد تناوله من نشاطات.

ب- التقويم التكويني:

يجرى هذا التقويم خلال العملية التعليمية/ التعليمية (خلال السنة الدراسية، أو الوحدة التعليمية، أو الوحدة التعليمية)، حيث "يساير - العملية - التعليمية - أي أثناء بناء التعلّمات - ويندرج في صميمها، ويقصد به التعرف المستمر على تحصيل المتعلمين وكيفية تدرّجهم في التعلم، ويرمي بذلك إلى قياس مدى تمكنهم من الأهداف المرحلية، وللتقويم التكويني دور إخباري بالنسبة للمتعلّم الذي يتاح له من خلاله التعرف على المسافة التي تفصله عن الهدف البيداغوجي، في حين يسمح للمدرس بالتعرف على مدى تدرّج المتعلم في المكتسبات وتعثراته (التغذية الراجعة). ومن ثمّ يعمل التقويم التكويني بصفة مستمرة على تعديل سلوك المتعلمين وتصويب تعلّماّتهم، وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص 294-295).

من خلال ما تقدم فالتقويم التكويني أداة للتعلم تساير المسار التعليمي وغايتها دعم وتحسين التعلم، وهو موجه إلى ما يقدمه المتعلم، والمعلم من أوجه النشاط، فمن خلال ما يقدمه المتعلم من أداءات يمكن للمعلم أن يتعرف على مدى إدراك تلاميذته للأهداف المحددة مسبقاً، وبالتالي تحديد الأخطاء وتقدير طريقة العمل لضمان تطور مستمر للتعلّماّات بواسطة مختلف التدخلات البيداغوجية (أنشطة تصحيحية أو إثرائية). يساعد المتعلم على إدراك مستوى نجاحاته من خلال معايير النجاح المحددة مسبقاً والوعي بحاجاته إلى التعلم.

ت- التقويم التحصيلي:

التقويم التحصيلي أو حسب ما يطلق عليه في الكثير من المراجع التقويم النهائي أو التجميعي أو الإجمالي، ويعرف كذلك بتقويم ما بعد التعلم، و"التقويم التحصيلي يستخدم في نهاية الزمن المخصص

لتدريس وحدة دراسية أو في نهاية الفصل أو العام الدراسي ويتقرر كنمط تقويمي لتحقيق مدى فاعلية المناهج والبرامج الدراسية أو التدريسية" (عطاءالله أحمد، وآخرون، 2009، ص101).

فالتقويم التكويني ينجز بعد الفعل التعليمي، للوقوف على الحصيلة النهائية للمكتسبات التي أدركها المتعلم، وبالتالي الوقوف على مدى كفاءة المعلم في العملية التعليمية، ومدى قدرة المناهج، والبرامج، والوسائل التعليمية على تحقيق ما هو منتظر من العملية التعليمية أي تحقيق الكفاءات المنتظرة، التي بدورها مشتقة من الأهداف والغايات المرجوة.

وهناك أشكال تقويم أخرى لا تقل أهمية عن ما تم ذكره، والقائمين على العملية التعليمية يطالبون بتوظيفها حسب الحاجة إليها، ونذكر منها: (محمد الطاهر وعلي، 2012، ص26).

- **التقويم الذاتي:** وهو التقويم الذي يجريه المتعلم نفسه على تعلمه وتدرجه مستعينا بشبكة تقويم مرجعية
- **التقويم التبادلي:** الذي يتبادل فيه التلاميذ تقويم إنتاجات بعضهم البعض.
- **التقويم التعاوني:** وهو التقويم الذي يتعاون فيه فوج من التلاميذ أو كل تلاميذ القسم تحت إشراف المعلم على تقويم إنتاج أحد التلاميذ.

ومن خلال ما جاء في المنهاج التربوي لمادة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي فالتقويم بأنواعه المختلفة يتم من خلال استخدام شبكات تقويمية خاصة والمتمثلة في: (المنهاج التربوي، 2006، ص75-78)

- شبكة تقويم هدف تعليمي (تتويج لوحدة تعليمية).
- شبكة تقويم كفاءات قاعدية.
- شبكة تقويم كفاءات ختامية.

استنادا إلى ما سبق ذكره فعملية التقويم في المقاربة بالكفاءات هي عملية مساندة للعملية التعليمية/التعليمية، ولا يمكن العمل بدونها فهي جزء من هذه الخبرة، وهي تنصب على الأداء في مراحل مختلفة ولأغراض متباينة، فقبل الفعل التعليمي نستخدم التقويم التشخيصي الذي يهدف إلى الوقوف على قدرات المتعلم القبلي، أما أثناء الفعل التعليمي فنوظف التقويم التكويني، والذي يساعدنا في دعم وتحسين وتطوير عملية التعلم من تعديل سلوك المتعلم وتصويب تعلماته، وتصحيح مساره التعليمي. أما بعد الفعل التعليمي فنستخدم التقويم التحصيلي والذي يهدف بدوره إلى الوقوف على مدى تحقق الأهداف المسطرة مسبقا (الكفاءات المنتظرة) وبالتالي التحقق من كفاءة المعلم، وفاعلية المناهج والبرامج والوسائل التعليمية.

خلاصة:

المقاربة بالكفاءات مقارنة حديثة في المنظومة التربوية الجزائرية، وجاءت امتدادا للمقاربة بالأهداف لغرض تغطية النقائص التي أظهرتها هذه الأخيرة، وذلك من خلال الاهتمام بالمتعلم ومراعاة ميوله ورغباته وحاجاته للتعلم، ويتم ذلك بجعله محور العملية التعليمية. ان المتعلم حاليا عليه اكتساب كفاءات تساعد على مسايرة الحياة اليومية بتغييراتها، ولذلك كان لزوما على المدرسة الجزائرية بناء المنهاج التربوي بما يتماشى والكفاءات المراد إكسابها لهذا المتعلم وخاصة في التعليم الثانوي باعتباره المرحلة الأخيرة في المنظومة التربوية ويمكن للتلميذ من خلالها التوجه إلى الحياة العملية ، فهذه الكفاءات يجب أن تشتق من الغايات والأهداف العامة، وتقرب المتعلم من الحياة من خلال وضعيات التعلم المختارة.

الفصل الرابع

درس التربية البدنية والرياضية

والتعلم الحركي

تمهيد:

تحتل التربية البدنية والرياضية اليوم مكانه هامة في المنظومة التربوية، باعتبارها مادة ذات طبيعة تربوية تحقق الأغراض العامة للتربية، فهي تساهم في بناء وتكوين شخصية التلميذ من جميع النواحي وبطريقة شاملة ومتزنة، وتختص التربية البدنية والرياضية عن غيرها من المواد بتنمية الجانب الحس-حركي بنسبة كبيرة مما سمح لها بتنمية أهم جانب من جوانب شخصية هذا التلميذ، ويتم ذلك من خلال تحقيق أغراضها خاصة في مرحلة التعليم الثانوي. فخصوصيات التلميذ في هذه الفترة من العمر لها متطلباتها ولا بد علينا من تلبية حاجياتها وميولها بالاعتناء بتحضير الدرس بما يتماشى وهذه المتطلبات

1- التربية البدنية والرياضية:

تعتبر التربية البدنية والرياضية قديمة وأساسية، حيث اهتم الإنسان منذ القدم بجسمه ولياقته وشكله، كما أدرك المنافع الناتجة عن ممارسة أوجه النشاط، فهي ليست بالأمر الجديد والمستحدث. ووصفت التربية البدنية والرياضية بعدة طرق مختلفة، فالبعض يصفها على أنها مرادفا لمفاهيم مثل: تمارين، لعب، وقت فراغ، ترويح، رقص، مسابقات، إلى غير ذلك. والبعض الآخر يرى أنها مرتبطة بالناحية البدنية وحدها بسبب ارتباط أنشطتها بالجانب الجسمي إلى حد كبير، إذ يعتقد البعض أنها مختلف أنواع الرياضة والبعض الآخر أنها عضلات وعرق.

وحتى المفكرين، فقد اختلف مفهوم التربية البدنية والرياضية عندهم ، حيث "ينظر(جون ديوي Dewey) للتربية البدنية والرياضية على أنها أسلوب للحياة وطريقة مناسبة لمعيشة الحياة وتعاطيها من خلال خبرات الترويح البدني واللياقة البدنية والحفاظ على الصحة وضبط الوزن وتنظيم الغذاء والنشاط، ويشير يرى المفكر (فندزوراج Vanderzwaag) إلى أن مفهومها وليد القرن العشرين، فهي تتعامل مع برامج الرياضة والرقص وغيرها من أشكال النشاط البدني في المدارس، ويعتقد (مورجان Morgan) أن التعبير (تربية بدنية) يتضمن في حد ذاته الوسط الذي يمكن للتربية أن تتأثر به والذي يتمثل في أطر منظمة من النشاط البدني"(أمين أنور الخولي، 2001، ص30-31).

وبالرغم من الاختلافات التي تظهر بين المفكرين في رؤيتهم لمفهوم التربية البدنية والرياضية، إلا أنهم يتفقون في مضمونها، إذ عند تحليل بعض المفاهيم المتعددة للتربية البدنية والرياضية نجد أنها تشير إلى الجانب التربوي، والجانب البدني المرتبط بأوجه النشاط، والتعلم المصاحب لممارسة هذا النشاط.

"فالتربية البدنية والرياضية جزء متكامل من البرنامج التربوي الكلي، وهي نظام تربوي يسهم أساسا في نمو ونضج التلاميذ من خلال الخبرات الحركية" عفاف عثمان عثمان، 2008، ص80). فالتربية البدنية والرياضية تعمل على تحقيق أغراض التربية العامة البدنية والعقلية والاجتماعية والنفسية وكذا الجمالية بواسطة النشاط الحركي المختار للوصول إلى التنمية الشاملة المتزنة.

2- تعريف التربية البدنية والرياضية:

الكثير من الناس يفهمون التربية البدنية والرياضية فهما خاطئا، وسبق وان ذكرنا ذلك، ومن هنا نجد أن التربية البدنية والرياضية تعددت تعاريفها ويمكن ذكر البعض منها :

فعرّفها ناش (NASH) بأنها ذلك الجزء من التربية العامة وأنها تستغل دوافع النشاط الطبيعية الموجودة في كل فرد لتنميته من الناحية العضوية والتوافق العضلي والعصبي والعقلي والعاطفي وهذه الأغراض تتحقق عندما ما يمارس الفرد نشاطه في التربية البدنية والرياضية سواء كان ذلك في الملعب أو في حوض السباحة أم في صالة التدريب، في حين يؤكد شارمان (Sharman) على أنها ذلك الجزء من التربية الذي يتم عن طريق النشاط الذي يستخدم الجهاز الحركي لجسم الإنسان و الذي ينتج عنه اكتساب الفرد أنماطا سلوكية متعددة (محمد المحاسنة، 2006، ص14).

ويعرفها نيكسون (NIXON) أنها ذلك الجزء من التربية العامة الذي يختص بالأنشطة القوية والتي تتضمن عمل الجهاز العضلي و ما ينتج عن المشاركة فيها من تعلم ، بينما عرفها (Charles Bucher) تشالز بيوتشر بأنها جزء متكامل من التربية العامة، تهدف إلى إعداد المواطن اللائق في الجوانب البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وذلك عن طريق ألوان النشاط الرياضي المختار بغرض تحقيق هذه الحصائل (محمد الحمامي، وأمين أنور الخولي، 1990، ص19).

وتعرفها ويست، بوتشر Wuest & Butcher (1990) بأنها العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال وسيط هو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك، أما لومبكين (Lumpkin) فترى أنها العملية التي يكتسب الفرد خلالها أفضل المهارات البدنية والعقلية والاجتماعية، واللياقة من خلال النشاط البدني، وفي نفس الوقت يعرفها كوبسكي، كوزليك (Kopesky & Kozlik) بأنها جزء من التربية العامة، هدفها تكوين المواطن بدنيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا بواسطة عدة ألوان من النشاط البدني المختار لتحقيق الهدف (أمين أنور الخولي، 2001، ص35)

فمن خلال هذه التعاريف يمكن أن نستخلص ما يلي:

- التربية البدنية والرياضية عملية تربية تهدف إلى تحقيق أهداف التربية.
- تختص بالنشاط المتمثل في الأنشطة البدنية .
- تهدف إلى تكوين واعداد المواطن اللائق من جميع الجوانب بدنيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا بطريقة شاملة ومتزنة، من خلال ممارسة أوجه النشاط.

3- أهمية التربية البدنية والرياضية:

تظهر أهمية التربية البدنية والرياضية من خلال دراسة التطور التاريخي للإنسان وعلاقته بالنشاط البدني، حيث "اهتم الإنسان منذ قديم الأزل بجسمه وصحته ولياقته وشكله، كما تعرف عبر ثقافته المختلفة على الفوائد والمنافع التي تعود عليه من جراء ممارسة الأنشطة البدنية والتي اتخذت أشكالاً اجتماعية، كما أدرك أن المنافع الناتجة عن ممارسة هذه الأشكال من الأنشطة لم تتوقف على الجانب البدني/الصحي وحسب، وإنما تعرف على الآثار الإيجابية النافعة لها مثل الجوانب النفسية/الاجتماعية، والجوانب العقلية/المعرفية، والجوانب الحركية/المهارية، والجوانب الجمالية/الفنية، وهي جوانب في مجملها تشكل شخصية الفرد تشكيلاً شاملاً منسقاً ومتكاملاً وتمثل الوعي بأهمية هذه الأنشطة في تنظيمها في أطر ثقافية وتربوية، عبرت عن اهتمام الإنسان وتقديره وكانت التربية البدنية والرياضية هي التتويج المعاصر لجهود تنظيم هذه الأنشطة" (أمين أنور الخولي، 2001، ص41).

فقد ظهرت عدة آراء لعدة علماء وباحثين في هذا المجال، حيث كتب ولأول مرة في هذا الشأن الفيلسوف سقراط (Socrates) مفكر الإغريق فأشار إلى أهمية النشاط البدني حين ذكر بأنه على المواطن أن يمارس التمرينات البدنية للحفاظ على لياقته البدنية كمواطن صالح يخدم شعبه ويستجيب لنداء الوطن إذا دعا الداعي، وذكر شيللر (Schiller) أن الإنسان يكون إنساناً فقط عندما يلعب، ويعتقد المفكر ريد (Read) أن التربية البدنية تمدنا بالتهذيب للإرادة، ويذكر جوتس موتس (Guts Muths) أن الناس تلعب من أجل أن يتعافوا وينشطوا أنفسهم.

حيث "تشارك التربية البدنية والرياضية في تحقيق الأهداف التربوية في المجتمع، وتعتبر صاحبة دور رئيسي في بناء المجتمع بكل مؤسساته ونظمه ولا يستطيع أي مجال آخر من مجالات التعليم والتربية أن يقدم هذا

الدور الذي يتمثل في التنشئة الاجتماعية للفرد" (ميرفت علي خفاجة، مصطفى السايح محمد، 2007، ص10).

وحتى نتمكن من "إعطاء أكثر فهم للتربية البدنية والرياضية كمادة دراسية يجب الاعتماد على الخبرة الواقعية المشاهدة في الميدان، والتي يمكن أن تتمثل في المهارات الأدائية والمعرفية المطلوبة والأساسية لممارسة الرياضة. وأيضا الاتجاهات والميول التي يحملها الأفراد تجاه الأنشطة البدنية بشكل عام وتجاه ألوان وأنواع الرياضة المختلفة بشكل خاص" (محمد الحمامي، أمين الخولي، 1990، ص21).

وبالتالي تكمن أهمية التربية البدنية والرياضية كمنهاج ضمن برنامج المدرسة بأنها المادة الدراسية الوحيدة التي تهتم بالتنمية البدنية والمهارات الحركية للتلاميذ، ومعلم التربية البدنية والرياضية-دون معلمي المواد الأخرى هو الذي يناط به دور الارتقاء بالنمو البدني والحركي للتلاميذ دون تجاهل لباقي الجوانب التي تبني شخصية التلاميذ، كالجانب النفسي، والاجتماعي والترويجي والمعرفي والأخلاقي والجمالي (عفاف عثمان عفاف، 2008، ص84).

ومن هنا تتضح أهمية التربية البدنية والرياضية في عملية بناء الفرد وتطوره من خلال المساهمة في تكوين وبناء شخصيته بناء كاملا وشاملا لجميع النواحي البدنية، العقلية، النفسية، والاجتماعية، والصحية. كما تساهم التربية البدنية والرياضية في التنمية وتقدم ثقافة الأمة، وتساعد في تجسيد مساعي التربية بصفتها لون من ألوانها، فهي تهدف إلى غرس القيم والمثل العليا للدولة. ولهذا أكدت التربية البدنية والرياضية أنها لا تقل أهمية عن باقي المواد، بل تعدت ذلك وأصبحت لها مكانة مرموقة في النظام التربوي الذي يعتبر أهم النظم الاجتماعية.

فالتربية البدنية والرياضية هي عملية حيوية في المدارس بمراحلها المختلفة ولها دور أساسي في تنمية اللياقة البدنية للتلميذ مما يساعد على تأسيس حياة صحية سليمة، وعادة ما يكون التلاميذ ذوي المهارات العالية لهم القدرة على الاندماج في المجتمع بشكل جيد وقادرون على التعامل مع الجماعات وبالتالي فقدرتهم أو عدم قدرتهم على عقد صداقات مع زملائهم غالبا ما تتأثر بالمهارات الخاصة بهم (ناهد محمد سعد، نليلي رمزي فهميم، 1998، ص21).

ففي مرحلة التعليم الثانوي يكون اكتمال النضج البدني وارتفاع مستوى الكفاءة البدنية، وعليه يجب توفير أرضا أكثر خصوبة للنمو الاجتماعي والتعاون والمنافسة وكلاهما يتضمن علاقات مباشرة حقيقية مع الغير،

والتربية البدنية والرياضية في هذه المرحلة يمكن أن تصبح قوة لها أثر في مساعدة الطلاب على تكوين أنماط مرضية، وبذلك تساعد على إرساء العادات والاتجاه التي تجعل الطلاب يبادروا في توفير الصحة البدنية والقدر الكافي في الانجاز والاكتساب والعلاقات الطيبة مع الآخرين (عباس أحمد صالح السمراي، 1981، ص170)

ومن هنا تتضح المكانة الحقيقية المرموقة التي تحتلها التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي، فهي تقدم أهدافا تساعد التلاميذ في بناء شخصيتهم على أكمل وجه لمواجهة تحديات الحياة في المستقبل.

4- الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية:

من خلال الاطلاع على العديد من المراجع التي تناولت موضوع الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية، ومنها (ميرفت علي خفاجة، ومصطفى السايح، 2007)، (إبراهيم محمد المحاسنة، 2006)، و(أمين أنور الخولي، 2001)، اتضح لنا أن معظم هذه المراجع تتفق نوعا ما على أن الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية تتمثل في : التنمية العضوية والبدنية، التنمية الحركية، التنمية العقلية والمعرفية، التنمية النفسية، التنمية الاجتماعية، التنمية الجمالية والتذوق الحركي، الترويح وأنشطة الفراغ. ويمكن التطرق إلى هذه الأهداف العامة بنوع من التفصيل لكن بطريقة موجزة.

4-1- التنمية العضوية والبدنية:

يعبر هدف التربية البدنية عن إسهام التربية البدنية والرياضة في الارتقاء بالأداء البدني والوظيفي للإنسان، ولأنه يتصل بصحة الإنسان ولياقته البدنية فهو يعد من أهم أهداف التربية البدنية والرياضية إن لم يكن أهمها على الإطلاق (أمين أنور الخولي، 2001، ص129).

حيث "تهتم التربية البدنية في المقام الأول بتنشيط الوظائف الحيوية للإنسان من خلال إكسابه اللياقة البدنية والقدرات الحركية التي تعمل على تكييف أجهزة الإنسان البيولوجيا ورفع مستوى كفاءتها الوظيفية، وإكسابها الصفات التي تساعد الإنسان على قيامه بواجباته الحياتية دون سرعة شعوره بالتعب أو الإجهاد، فمن خلال الأنشطة البدنية يكتسب الفرد اللياقة البدنية التي تساعد في زيادة القدرات الحركية كما يزيد من كفاءة عمل القلب والرئتين وتزداد السعة الحيوية للفرد الأمر الذي يؤدي إلى تنمية عضوية بشكل عام بالنسبة لجميع الأعضاء في الجسم" (ميرفت علي خفاجة، ومصطفى السايح، 2007، ص11).

وتتمثل أهمية هذا الهدف في أنه من الأهداف المقصودة على مجال التربية البدنية والرياضية ولا يدعي أي علم أو نظام أكاديمي آخر أنه يستطيع أن يقدم ذلك الإسهام لبدن الإنسان بما في ذلك الطب. ويتضمن هدف التنمية البدنية والعضوية قيما بدنية وجسمية مهمة تصلح لأن تكون أغراضا ملائمة ومهمة على المستويين التربوي والاجتماعي وتتمثل في: اللياقة البدنية، القوام السليم الخالي من العيوب والانحرافات، التركيب الجسمي المتناسق والجسم الجميل، والسيطرة على البدانة والتحكم في وزن الجسم (أمين أنور الخولي، 2001، ص131).

ومن خلال ما تم ذكره فان هدف التنمية العضوية والبدنية من أهم الأهداف العامة للتربية البدنية، وتظهر أهميته في أنه من الأهداف المقصودة على مجال التربية البدنية والرياضية، حيث لا نجد في مجالات أخرى هدفا يتصل بالتنمية العضوية أو البدنية.

4-2- التنمية الحركية:

إن التنمية الحركية أو النمو الحركي "يعتمد بالدرجة الأولى على العمل المنسق والمنتظم الذي يقوم به الجهاز العصبي والجهاز العضلي، فغرض النمو الحركي هو أن نجعل الحركات الجسمي مفيدة ونافعة وأدائها بأقل جهد ممكن وبرشاقة وكفاية عالية وجميلة" (إبراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص15).
فالتنمية الحركية هي كذلك من أهم الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية حيث تبدأ برامجها منذ فترة الطفولة لتنشيط الحركة الأساسية وتنمية أنماطها الشائعة والتي تتمثل في المشي والجري والوثب، والرمي والدفع والركل، والتسلق والتعلق (ميرفت علي خفاجة، ومصطفى السايح، 2007، ص12).
إن الهدف من التنمية الحركية أو النمو الحركي هو إكساب وتنمية المهارات الحركية بمختلف أنواعها لدى الفرد، وحتى يتحقق هذا الهدف يجب أن تتدرج برامج التربية البدنية والرياضية من الحركات الأساسية، ثم الحركات المدججة، فالأنماط الحركية، وأخيرا المهارات الحركية الخاصة. والتي تتصل كلها بسيطرة الفرد على حركته وإدارتها بشكل جيد ومناسب للمواقف اليومية.

إن اكتساب المهارات الحركية له منافع وفوائد ذات أبعاد كثيرة، منها على سبيل أنها تتيح فرص الاستمتاع بأوقات الفراغ ومناشط الترويح، تنمي مفهوم الذات وتكسب الثقة بالنفس، توفر طاقة العمل وتساعد على اكتساب اللياقة البدنية، تساعد على الحراك الاجتماعي والوضع الاجتماعي المتميز، تمكن الفرد من

الدفاع عن النفس وزيادة فرص الأمان، كما أنها أصبحت مطلباً للعمال الماهرة في الصناعة وفي زيادة الإنتاج (أمين أنور الخولي، 2001، ص 151-152).

وبالتالي يمكن القول بأن التنمية الحركية أو النمو الحركي، أو المهارات الحركية أصبحت ضرورية في الحياة اليومية للفرد، وبالتالي تنميتها شيء ضروري ولا بد.

4-3- التنمية العقلية والمعرفية:

هدف التنمية المعرفية يتناول العلاقة بين ممارسة النشاط البدني والرياضة وبين القيم والخبرات والمفاهيم المعرفية التي يمكن اكتسابها من خلال ممارسة هذا النشاط، فالهدف المعرفي يهتم بتنمية المعلومات والمهارات المعرفية كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقدير لجوانب معرفية في جوهرها رغم انتسابها للتربية البدنية (أمين أنور الخولي، 2001، ص 151-152).

فتعلم الأنشطة الرياضية يتطلب استخدام بعض القدرات العقلية، فتعلم المهارات الرياضية بالأخص يركز على الانتباه والتركيز، الإدراك والتذكر، والتفكير، إلى غير ذلك. حيث يذكر أن "العقل والجسم مرتبطان ارتباطاً وثيقاً، ففي ميدان التربية البدنية معارف ومعلومات هامة بالنسبة للمتعلمين ومن أمثلتها المعلومات الخاصة بأجسامنا وبالأمراض، أهمية التدريب الرياضي وأهمية اللياقة البدنية، ثم المعلومات المتعلقة بقوانين الألعاب ولوائحها وإستراتيجية كثير من أوجه النشاط البدني وتاريخها ومكانتها بالنسبة لثقافات الشعوب الأخرى هذا إضافة إلى المعلومات اللازمة عن الجوانب الصحية المرتبطة بممارسة النشاط وكيفية إدارة النشاط وما إلى ذلك من الجوانب التي تشكل نوع من أنواع الثقافة اللازمة للأفراد" (ميرفت علي خفاجة، ومصطفى السايح، 2007، ص 11).

4-4- التنمية النفسية:

إن برامج التربية البدنية والرياضية يمكن أن تكسب المشتركين بها مختلف القيم والخبرات والحصائل الانفعالية الطيبة والمقبولة، إذ تؤثر ممارسة النشاط البدني والرياضي على شخصية وسلوك الممارس، بحيث يمكن إجمال هذا التأثير في تكوين الشخصية الإنسانية المتزنة والتي تتصف بالشمول والتكامل، كما أنها تتيح مقابلة الكثير من الاحتياجات النفسية للفرد. ويساهم هدف التنمية النفسية عبر أنشطة التربية البدنية والرياضة في إتاحة فرص المتعة والبهجة، وتتيح ألوان النشاط الحركي المختلفة فرصاً ثرية للتعبير عن النفس، ويتيح كذلك قدراً من تحقيق الذات وتأكيداتها (أمين أنور الخولي، 2001، ص 166-167-168).

4-5- التنمية الاجتماعية:

يهتم هذا هدف التنمية الاجتماعية بمساعدة الفرد بالتعديلات اللازمة على مستواه الشخصي، ومستوى الجماعة، وبالتالي اندماج الفرد بالمجتمع والتعامل مع الآخرين. والتربية البدنية والرياضية من أفضل السبل لتحقيق هذا النوع من التكيف شرط وجود القيادة السليمة، كما يهتم أيضا بتنمية الحاجة إلى تكوين الآراء والاتجاهات السليمة عن الفرد نفسه مما يساعد على النضوج للأفراد المشاركين، والاحتياجات الاجتماعية الأساسية التي يجب توافرها عند كل فرد حتى يكون مقبولا في مجتمعه: الشعور بالانتماء، معرفة من قبل الآخرين، احترام النفس واحترام الآخرين، الصدق والأخلاق الرفيعة، العدل والإخلاص، احترام المسؤولين والحكام والقوانين (هاشمي صليحة، 2009، ص 14-15).

فالتربية البدنية والرياضية تتميز بثناء المناخ الاجتماعي، وكثرة التفاعلات الاجتماعية من خلال تقلد التلاميذ للأدوار المختلفة والذي من شأنه إكساب التلاميذ المهارات أو السلوكيات الاجتماعية المرغوبة، التي بدورها تسهل لهذا التلميذ عملية التكيف مع المجتمع الخارجي خلال الحياة اليومية.

وقد استعرض بعض العاملين في المجال الاجتماعي أمثال لوي (Loy) الذي استخلص أربع قيم اجتماعية مهمة للرياضة، وكنيون (Kenyon) الذي قدم إطارا لقيم درائية للنشاط البدني، كما اعتبرها وظائف النشاط البدني في نفس الوقت، بينما استعرض كروكلي (Croakley) الجوانب والقيم الاجتماعية للرياضة فيما يلي: (أمين أنور الخولي، 2001، ص 170)

- الروح الرياضية
- التعاون.
- تقبل الآخرين
- اكتساب المواطنة الصالحة.
- التعود على القيادة والتبعية
- الانضباط الذاتي.
- الحراك والارتقاء الاجتماعي
- تنمية الذات المتفردة.
- التنمية الاجتماعية
- المتعة والبهجة الاجتماعية.
- متنفس للطاقات مقبول اجتماعيا
- اللياقة و المهارات النافعة.

4-6- التنمية الجمالية والتذوق الحركي:

يهتم هدف التنمية الجمالية والتذوق الحركي بطبيعة الأداء الحركي الماهر، حيث تتيح الممارسة الرياضية أو المشاهدة لفنون الأداء الحركي خبرات جمالية تبعث على المتعة والبهجة، وقيم الجمال الحركي في

الرياضة هي قيم أصيلة من صميم طبيعتها الحركية، فللرياضة والرقص والتمارين لغتها الخاصة، وهي أحد أهم عوامل جاذبية الرياضة سواء للمشاهد أو الممارس، وهي لغة تنمي التذوق الحركي وتعمل على حسن تقدير جماليات الأداء الحركي فضلا عن المشاركة الوجدانية التي تجمع بين الناس على حب الرياضة والأداءات الحركية الرفيعة، وتتيح الرياضة وأشكال النشاط الحركي فرصا كثيرة للفرد لكي يعبر بعن نفسه ويستشعر الجمال من هذا التعبير (أمين أنور الخولي، 2001، ص174-175).

إذ أصبح الاهتمام بتعلم المهارات متصل بالقدرة العالية على الأداء الجمالي للمهارة، حيث أصبحت تؤدي هذه المهارات بقدر كبير من الإحساس والمشاعر تعبيرا عن تذوق حركي جمالي رفيع المستوى. فمن خلال ممارسة النشاط الرياضي يتولد للفرد التذوق الجمالي، وما ينبعث عنه من إحساس بالبهجة والمتعة، فالتربية البدنية والرياضية تعد من أهم السبل المؤدية إلى تنمية تذوق جماليات الحركة من خلال التعبير الحركي، وبالتالي تحقيق الذات الجمالية.

4-7- الترويح وأنشطة الفراغ:

تشير أصول الثقافة للرياضة إلى أنها نشأت بهدف التسلية والمتعة والترويح وشغل أوقات الفراغ، ومازالت الرياضة تحتفظ بذلك كأحد أهدافها الذرائعية في إطار التربية البدنية والرياضية، وهو الهدف الذي يرمي إلى إكساب الأفراد المهارات الحركية الرياضية مدى الحياة Lifelong skills فضلا عن المعلومات والمعارف المتصلة بها ، واثارة الاهتمامات بالأنشطة البدنية والرياضية وتشكيل اتجاهات ايجابية نحوها، بحيث تصبح ممارسة الأنشطة البدنية نشاطا ترويحيا يستثمره الانسان في وقت فراغه بما يعود عليه بالقيم الصحية والنفسية والاجتماعية المفيدة (أمين أنور الخولي، 2001، ص155).

فالترويح له أغراض كثيرة قيمة فالنشاط الترويحي يبعث على السعادة والرضا، والحياة المتزنة، والصحة وممارسة الفرد للنشاط الترويحي يساعد الفرد على النمو ويساهم في إشباع رغباته، فالمشاركة في البرامج الرياضية الترويحية يتيح فرص التنفيس عن مشاعر التوتر، وتوفر فرص اكتساب مهارات الاسترخاء والراحة والاستجمام، وبذلك فان النشاط الترويحي يثري حياة الفرد ويضيف لها الأبعاد المبهجة المشرقة والنظرة المتفائلة (ميرفت علي خفاجة، ومصطفى السايح، 2007، ص13-14).

ومازالت التربية البدنية والرياضية من أفضل السبل لممارسة نشاط الترويح وأنشطة الفراغ.

5- التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية:

التربية البدنية والرياضية جزء أساسي من النظام التربوي، يمثل جانبا من جوانب التربية العامة التي تهدف إلى إعداد المواطن (التلميذ) إعدادا بدنيا ونفسيا وعقليا في توازن تام، ويتضح هذا من خلال ما مدى تحقيق أهداف التربية البدنية والرياضة في المرحلة الثانوية، فهذه الأهداف تتحقق بدرجات متفاوتة في هذه المرحلة حسب المواقف المتاحة في الدرس كي يتعلم منها التلميذ المهارات والسلوكات الحركية. وبما أن أغلبية تلاميذ التعليم الثانوي في مرحلة المراهقة وهي تتميز بالصعوبات النفسية والاضطرابات الفسيولوجية فتجعلهم بحاجة إلى درجة كبيرة من العناية والاهتمام، وبالتالي فمعرفة خصائص النمو واحتياجات التلميذ لها أهمية بالغة (المنهاج التربوي، 2006، ص24).

ومنه فان التربية البدنية كمادة تعليمية في المرحلة الثانوية لها دور كبير في تكوين التلميذ بالتكامل مع المواد الأخرى بشكل متكامل، وبالتالي فهي تعمل من خلال أغراضها العامة إلى تحسين قدرات التلاميذ من الجوانب التالية:

- الناحية البدنية
- الناحية المعرفية
- الناحية الاجتماعية

5-1- أهداف التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية:

تسعى التربية البدنية والرياضية كمادة تعليمية في المرحلة الثانوية الى تأكيد المكتسبات الحركية والسلوكات النفسية والاجتماعية المتناولة في التعليم القاعدي بشقيه الابتدائي والمتوسط، وهذا من خلال أنشطة بدنية ورياضية متنوعة وثرية ترمي إلى بلورة شخصية التلميذ وصقلها من حيث: (المنهاج التربوي، 2006، ص3)

- **الناحية البدنية:** من خلال تطوير وتحسين الصفات البدنية، والمردود الفسيولوجي، والتحكم في نظام وتسيير المجهود وتوزيعه، وفي تجنيد منابع الطاقة، والرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية، وتقدير وضبط جيد لحقل الرؤية والقدرة على التكيف م الحالات والوضيعات، تنسيق جيد للحركات والعمليات والمحافظة على التوازن خلال التنفيذ.

- **الناحية المعرفية:** من خلال معرفة تركيبة الجسم ومدى تأثير المجهود عليه، وبعض القوانين المؤثرة عليه، وقواعد الإسعافات الأولية أثناء الحوادث الميدانية، وقواعد الوقاية الصحية. قدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي، وتجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي. معرفة قوانين وتاريخ الألعاب الرياضية وطنيا ودوليا، وحدود مقدرته ومقدرة الغير.

- **الناحية الاجتماعية:** من خلال التحكم في في نزواته والسيطرة عليها، وتقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة، والتمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز. روح المسؤولية والمبادرة البناءة، والتعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الهدف المنشود.

6- درس التربية البدنية والرياضية:

درس التربية البدنية والرياضية هو اللبنة أو الوحدة المصغرة التي تبنى وتحقق بتتابع واتساق محتوى المنهج (عفاف عثمان عفاف، 2008، ص98).

إذ "يعتبر درس التربية البدنية والرياضية حجر الزاوية في برنامج التربية البدنية والرياضية المدرسي وهو وحدة المنهاج التي تحمل جميع صفاته وخصائصه، وهو يكاد أن يكون الوسيلة الأكثر ضمانا لتوصيل الخبرات التربوية للتلاميذ، فهو جزء البرنامج الذي يستفيد منه جميع التلاميذ دون تفرقة، بخلاف أجزاء البرنامج الأخرى كالنشاط الداخلي أو الخارجي التي قد تعتمد في ممارستها على رغبة التلاميذ واختياراتهم، أو ما يجب أن يتمتعوا به من مستوى رفيع من الأنشطة الرياضية، ومن ثم فإن الدرس يعتبر وجبة إجبارية يتناولها جميع التلاميذ" (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص101).

وبالتالي فدرس التربية البدنية والرياضية جزء متكامل من التربية العامة، بحيث يعتمد على الميدان التحريبي لتكوين الأفراد عن طريق ألوان وأنواع النشاطات البدنية المختلفة التي اختيرت بغرض تزويد الفرد بالمعارف والخبرات والمهارة التي تسهل لإشباع رغباته عن طريق التجربة لتكيف هذه المهارة لتلبية حاجاته ويتعامل مع الوسط الذي يعيش فيه وتساعد على الاندماج داخل المجتمع والجماعات. ولذلك "فهو الفرصة التي يجب أن نستغلها جيدا في إكساب التلاميذ ما يحتاجونه من خبرات مختلفة تحقق البناء المتكامل لمنهاج التربية البدنية الموزع خلال العام الدراسي إلى وحدات صغيرة تنتهي بتحقيق أهداف المنهاج ككل" (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص101).

وذكر أن درس التربية البدنية والرياضية يعتبر "وحدة واحدة متكاملة تشمل نشاطين بدنيين مختلفين بهدفين متباينين يصبان في الكفاءة المعنية، وغالبا ما تكون مرحلة التسخين العام واحدة" (المنهاج التربوي، 2006، ص43)

وبذلك فإن درس التربية البدنية والرياضية يعتبر وسيلة من الوسائل التربوية لتحقيق أهداف المنهاج التربوي، أي الأهداف المسطرة لتكوين الفرد، فدرس التربية البدنية والرياضية كأحد أوجه الممارسات يضمن النمو الشامل والمتزن للتلاميذ، وبالتالي يحقق لهم البناء الكامل من جميع النواحي بدنيا، وعقليا ونفسيا واجتماعيا من خلال تلبية حاجياتهم.

6-1- أغراض درس التربية البدنية والرياضية:

من خلال ما ورد عن رواد التربية البدنية والرياضية في مجال الأغراض، فقد أكدوا أن التربية البدنية والرياضية كوسيلة فعالة للإسهام في النمو المتعدد الجوانب لها أغراض عديدة ولها أهميتها، و"تنوع ما بين أغراض بدنية ونفسية وعقلية واجتماعية، فإن الدرس يجب أن يضمن من خلال فقراته تحقيق تلك الأغراض، وبصورة واقعية وميدانية يمكن أن نحمل أهم الأغراض التي يجب أن يهدف الدرس إلى تحقيقها فيما يلي: (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص102-106)

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

6-1-1- درس التربية البدنية لغرض تنمية اللياقة البدنية:

تشكل اللياقة البدنية أساسا مهما للتربية الفردية المؤهلة للاشتراك في الأنشطة البدنية المختلفة وأيضا التأهيل للحياة الكاملة، حيث يمكن تحقيق هذا الغرض من خلال "تنمية وتطوير الصفات البدنية المتعددة الجوانب والتي يمكن القول أنه باكتساب الفرد لهذه الصفات يستطيع أن يقوم بأعباء نشاطه البدني المرتبطة بحياته اليومية بصورة مرضية" (زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص21).

وعلى هذا فان "معلم التربية البدنية والرياضية يجب أن يكون واضح التوجه نحو تنمية العناصر المختلفة للياقة البدنية، وأن يكون في إعداداته لدرسه يقظا ومنتبها وقاصدا نحو تنمية هذه العناصر، وعليه أن يسأل نفسه دائما: هل هذا الدرس (الذي أعدده) ينمي عناصر اللياقة البدنية؟، أي هذه العناصر ينميها؟، ما ارتباط هذه العناصر بالعناصر التي سبق تنميتها في دروس سابقة؟، أي أجزاء الجسم قد شملتها هذه التنمية؟ وهل هذا يكفي؟، هل هناك خطة واضحة لتناول عناصر جديدة أو أجزاء جديدة في المرات القادمة؟" (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص103).

ومنه فالجسم بحاجة للصفات البدنية التي تعتبر أساسية لقدرة الفرد على المشاركة في مختلف الأنشطة البدنية والرياضية وكذا القدرة على مساقرة الحياة اليومية بمختلف متاعبها، فالصفات البدنية ضرورية لأي نشاط كان سواء بدني أو فكري، فمن خلال اكتساب اللياقة البدنية يصبح الجسم متزن، ويساعد على نمو الشخصية، وبالتالي يمكن للفرد أن يكون إيجابيا في حياته من خلال قدرته على الاندماج في المجتمع.

6-1-2- درس التربية البدنية لغرض تنمية المهارات:

يذكر أن من بين أغراض درس التربية البدنية والرياضية "تنمية وتطوير المهارة الحركية الطبيعية منها والمكتسبة المتعلقة ببرامج التربية البدنية والرياضية عن طريق اكتساب التلميذ لجوانب الحركة من خلال فهمه وتعلمه وتنفيذه للحركة والسيطرة عليها" (زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص21).

ويتأكد ذلك من خلال ما ذكر بأنه من ضمن أغراض درس التربية البدنية والرياضية تزويد التلاميذ بهذه المهارات والتي يمكن أن نحملها في امتلاك القدرة على الاشتراك في أنشطة مختلفة من النشاط الرياضي التي يمكن أن يستمتع بها الشخص خلال مراحل حياته من خلال امتلاكه لبعض الخبرات في الجمباز، في مجال الألعاب المختلفة (كرة القدم، السلة، الطائرة، اليد)، في مجال السباحة والإنقاذ، في الإيقاع الحركي، وفي مجال ألعاب القوى والمنازلات. والمعلم عليه أن يسأل نفسه بعد إعداداته للدرس: هل هذا الدرس ينمي مجموعة من المهارات المتعلقة بالنشاط؟، ما مدى اكتساب التلاميذ لهذه المهارات وما تأثير طريقة التدريس في اكتسابه؟، ما مدى استفادة التلاميذ من هذه المهارات؟، وهل يبدأ تعليم هذه المهارات من بداية معروفة حتى هدف نهائي يجب الوصول إليه؟" (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص103-104).

ومن خلال ما تم التطرق إليه فإن تنمية المهارات الحركية عند الفرد تمر بمراحل، حيث نهتم في البداية بالمهارات الحركية الأساسية التي يعتمد عليها الإنسان بصفة عامة في حياته اليومية، كالمشي والجري، الوثب، الرمي و الركض، التسلق والتعلق، وإلى غير ذلك من الحركات الأساسية، وبعد ذلك نهتم بتنمية المهارات الحركية الخاصة بالأنشطة الرياضية التي تمكنه من الاستمتاع بممارسة هذه الأنشطة الرياضية.

6-1-3- درس التربية البدنية لغرض تنمية المعارف:

من هذه الناحية يخاطب المعلم عقل التلميذ وليس بدنه فقط، فالتربية البدنية والرياضية تهدف إلى تنمية كافة الجوانب العقلية والبدنية والنفسية والاجتماعية. فعملية النمو عملية معقدة، ويقصد بها تلك التغيرات الجسمية والوظيفية السيكلوجية التي تحدث للكائن الحي، فهي عملية نضج للقدرات العقلية. ومن ثم "يمكن أن تنمو قدرة الفرد العقلية والفكرية من خلال تداول المعلومات من جميع النواحي والتي لها ارتباط مباشر بالأنشطة الرياضية الممارسة" (زينب علي عمر، عادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص21). فدرس التربية البدنية والرياضية يجب أن يحتوي على معارف قد تشمل معرفة ميكانيكية الجسم ووظائفه، النواحي التاريخية والتراث الرياضي، القوانين الخاصة بالرياضات، النواحي الخططية البسيطة للألعاب الفردية والجماعية، المعلومات الخاصة بالصحة العامة والمحافظة عليها، طرق التنظيم المختلفة للمسابقات والأنشطة. ومن هنا يجب أن يسأل المعلم نفسه بعد كل درس: هل كان حريصاً أن يضيف إلى معارف التلميذ معرفة جديدة؟، هل المعلومة مناسبة لسن التلاميذ وقدراتهم؟، هل خطط مسبقاً لزيادة معارف التلاميذ؟، وهل أعد نفسه بالمعلومات المناسبة التي تتصل بموضوعات الدرس؟ (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص104-105).

إن العملية التعليمية/ التعلمية خلال درس التربية البدنية والرياضية لا تحتاج إلى بدل مجهود بدني فقط وإنما تحتاج كذلك إلى بدل مجهود ذهني كبير من خلال الانتباه والتركيز والإدراك والتفكير للتعلم، وبالتالي اكتساب المعارف والتي تعكس عملية النمو العقلي.

6-1-4- درس التربية البدنية لغرض تنمية الاتجاهات:

إن تنمية الاتجاهات من بين ما يجب أن يحققه درس التربية البدنية والرياضية، وهي متنوعة وكثيرة، ويمكن ذكر البعض منها والمتمثلة في: (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص105).

- تنمية الفهم الواعي وإدراك أهمية النشاط البدني وأثره في رفع مستوى اللياقة البدنية.
- إدراك أهمية التربية البدنية والرياضية كوسيلة نافعة لشغل أوقات الفراغ، وإدراك أهمية الانتقال من العمل للراحة والاستمتاع بالأنشطة الترويحية.
- إدراك أهمية اشتراك الشخص كعضو في فريق، وإدراك أهمية التربية البدنية والرياضية والعلاقات البدنية كقاعدة للعلاقة بين أفراد المجتمع.
- إدراك أهمية النشاط الرياضي كعلاج لكثير من مشكلات العصر الحديث وقيمة الرياضة كرسالة سلام بين الشعوب.
- الاتجاهات الايجابية للشخص نحو العناية بالصحة والأمان، وأهمية وقاية نفسه من الأمراض، أضرار السهر والتدخين والمنشطات والمسكرات والمخدرات، وغير ذلك.
- وفي ذلك يجب أن يسأل المعلم نفسه: هل كان حريصا على اكساب التلاميذ اتجاهات ايجابية أثناء ممارسة النشاط؟، هل يفكر باستمرار فيما يمكن أن يكسبه لتلاميذه من اتجاهات؟، هل أحسن استغلال المواقف التي ظهرت بطريقة تلقائية في إذكاء القيم والاتجاهات الايجابية؟، وهل استطاع أن يوجه تلاميذه الى المحافظة على صحتهم وسلامتهم؟.

6-1-5- درس التربية البدنية لغرض تنمية الجوانب النفسية:

يمكن ملاحظة إسهام درس التربية البدنية والرياضية في تحقيق تنمية الجوانب النفسية من خلال "اكتساب التلاميذ للعديد من السمات النفسية الايجابية (الإرادية والخلقية) التي تسهم في تكوين شخصياتهم كالنظام والطاعة والشجاعة والاستقلال والاعتماد على النفس (محمد خميس أبونمر، نايف سعادة، 2009، ص31).

فالجوانب النفسية التي يمكن تحقيق تنميتها من خلال درس التربية البدنية والرياضية يمكن ذكر البعض منها "كزيادة دافعية التلاميذ نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، مع تنمية الميل للكفاح وعدم اليأس، وتنمية عوامل الطموح الايجابي. مع تنمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية، وضبط الانفعالات، والتمسك بالروح الرياضية، والتنافس الشريف من أجل الفوز دون الإضرار بالمنافس، وكذا اكتساب الصفات الإرادية مثل (التعاون، الإيثارة، الشجاعة، التواضع، الكفاح، الجرأة، التسامح، والصدق). و يجب أن يطرح المعلم على نفسه مجموعة من التساؤلات إذا أجاب عنها عمليا بالاختيار الصحيح والتدريس الجيد نكون قد حققنا

جانبا من الجوانب التي تحرص التربية البدنية والرياضية على تحقيقها" (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص105).

وبالتالي فدرس التربية البدنية والرياضية يسعى إلى تحقيق أغراض نفسية من خلال الأنشطة البدنية المعتمدة، للوصول إلى إسهام بدرجة عالية في التكوين الشامل والمتزن لشخصية التلميذ والتي تحاول التربية البدنية والرياضية كمادة دراسية تحقيق ذلك كأحد أهداف التربية بصفة عامة.

6-1-6- درس التربية البدنية لغرض تنمية الجوانب الاجتماعية:

إن إسهام درس التربية البدنية في تحقيق تنمية الجوانب الاجتماعية يمكن ملاحظته من خلال "إكساب التلاميذ حب العمل الجماعي والتعاون والارتقاء بمستوى العمل الجماعي سواء باستخدام الأساليب التنظيمية في الدرس (مثل القاطرات أو الصفوف أو المجموعات أو الفرق) أو باستخدام محتوى الدرس (مثل الألعاب الصغيرة الجماعية أو الألعاب الرياضية أو التمرينات الجماعية) ومما لاشك فيه أن ذلك كله يعد من الإمكانيات التي تعمل على تربية النشء نحو السلوك الجماعي الخالي من الأنانية والفردية" (محمد خميس أبوغرة، نايف سعادة، 2009، ص31).

فالجوانب الاجتماعية التي يمكن تحقيق تنميتها من خلال درس التربية البدنية والرياضية يمكن ذكر البعض منها "كالتعاون مع الآخرين، واحترام مشاعرهم، وتقدير ظروفهم. إكساب التلاميذ أصول ومبادئ التعامل مع الآخرين، ومهارات مفيدة لهم في حياتهم وأوقات فراغهم. التكيف مع ظروف الحياة ومشاكلها وتقدم خدمات تطوعية للمجتمع من خلال النشاط الرياضي. التدريب على القيادة، والتعود على احترام القانون واحترام النظام" (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص105).

ومن خلال ما تطرقنا إليه فدرس التربية البدنية والرياضية مليء بالمواقف التي تجعل التلميذ يتفاعل مع زملائه وخصومه ويتقلد أدوار متعددة، وبالتالي فالتصرف من خلال هذه المواقف في ظل احترام القواعد يتمكن التلميذ من تنمية مهارات الاجتماعية التي تجعله قادر على التكيف والاندماج الاجتماعي.

6-2- طبيعة درس التربية البدنية والرياضية :

إن أهم واجبات المدرسة والتي تتمثل في تربية الشباب على العادات اليومية السوية مثل الاستعداد لتحمل المسؤولية والمثابرة والحب والحماس للدراسة وللعمل والسلوك النظامي الواعي والتعاون والاستعداد

للتوضحية وغير ذلك من السمات الايجابية ويلعب درس التربية البدنية والرياضية دورا مهما في ذلك، من خلال تحقيق العديد من الأهداف التربوية (محمد خميس أبو نمر، نايف سعادة، 2009، ص30-31).

فلكل درس من دروس التربية البدنية والرياضية هدف يعمل لتحقيقه، فهناك أهداف تعليمية للدرس وهي تتعلق بتعليم المهارات الحركية والمعرفية للتلاميذ، وأهداف تربوية للدرس وهي تتعلق بتعلم النواحي الاجتماعية والخلقية والانفعالية والسلوكية للتلاميذ، فكل درس أهدافه الخاصة سواء كانت تعليمية أو تربوية أو كلاهما معا حيث أن النجاح في تحقيقها يعني المساهمة في تحقيق أهداف منهج التربية البدنية والرياضية (أكرم زكي خطايبية، 1997، ص140-141)

و درس التربية البدنية من حيث الواجب التربوي يؤدي إلى تحقيق عدة أهداف وذات الأهمية البالغة في تحقيق أهداف النظام التربوي، لكن ما يهمنا في بحثنا هو الأهداف التعليمية باعتبارها حددت كمتغيرات للبحث، والتي يمكن حصرها في ما يلي: (زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص22)

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

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

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

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

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

3-6- ماهية وأهمية درس التربية البدنية والرياضية :

تعتبر مادة وحصة التربية البدنية والرياضية أحد أشكال المواد الأكاديمية مثل العلوم الطبيعية والكيمياء واللغة ولكنها تختلف عن هذه المواد بكونها تمد التلاميذ بمهارات وخبرات حركية والكثير من المعارف والمعلومات التي تغطي الجوانب العلمية لتكوين جسم الإنسان وذلك باستخدام الأنشطة الحركية

مثل التمرينات و الألعاب المختلفة التي تتم تحت إشراف تربيوي لمدرسي وأساتذة تكونوا أساسا لهذا الغرض (محمد عوض بسيوني ، فيصل ياسين الشاطي، 1995، صفحة 96).

وتظهر أهمية درس التربية البدنية والرياضية من خلال ما يلي: (زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص20)

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

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

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

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

5- يساهم في تنمية القدرات الحركية والصفات البدنية، ويمكن من خلاله شغل وقت الفراغ وإشباع ميل التلاميذ للعب وإدخال المرح والسرور عليهم.

ومن خلال ماتم ذكره تتضح أهمية درس التربية البدنية والرياضية.

6-4- أنماط درس التربية البدنية والرياضية:

إن درس التربية البدنية والرياضية له أهميته من خلال الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، أو التي وضع من أجلها، وباعتبار أن مادة التربية البدنية والرياضية بصفة عامة، والحصّة أو الدرس بصفة خاصة لها أهداف متنوعة ومختلفة. وبالتالي فالدروس في التربية البدنية والرياضية متنوعة، حيث "إذا تطرقنا لأنماط الدروس في التربية البدنية والرياضية فهناك أنواع مختلفة من الدروس تختلف باختلاف الغرض الذي وضعت من أجله ومحتوى المادة وأساليب التدريس والطرق المستخدمة" (زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص52). ودروس التربية البدنية والرياضية تسعى إلى تكوين الشخصية المتكاملة والمتزنة للمتعلم، ويتم ذلك من خلال تنمية وتحسين جميع قدرات المتعلم البدنية والمهارية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية وغيرها، وقد قسمت دروس التربية البدنية والرياضية من قبل التربويين والمتخصصين إلى أنماط مختلفة، فمن خلال اطلاعنا على عدة مراجع: (زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، 2008)،

(أكرم زكي خطايبية، 1997)، (مصطفى محمد السايح، 2001)، اتضح أن هناك اتفاق على أنماط معينة والتي تتمثل في:

- 1- دروس لغرض تنمية الصفات البدنية .
 - 2- دروس لغرض النمو الحركي (تعليم المهارات الحركية).
 - 3- دروس لغرض تنمية وتحسين الصفات البدنية والنمو الحركي (الجمع بين النمطين السابقين).
 - 4- دروس لغرض التقويم و قياس المستوى.
- ومن خلال تتبع التطور المستمر لدروس التربية البدنية والرياضية اتضح في الآونة الأخيرة أن أنماط الدروس أصبحت تتجه على مدار السنة وفقا للآتي:

النوع الأول: تحسين وترقية الصفات البدنية الأساسية

هذا النوع من الدروس يهدف إلى تحسين وترقية الصفات البدنية لدى المتعلمين، ومن أهمها القوة- السرعة- التحمل- المرونة- الرشاقة، والعمل على دوام تطويرها لأقصى مدى ممكن، ولتحقيق هذا النمط من الدروس لابد من مراعاة قواعد الحمل والراحة من خلال تقنياتها بصورة تتناسب مع غرض كل تمرين يؤدي أثناء الدرس (زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص53-54)

النوع الثاني: اكتساب وتطوير المهارات الحركية

يتم العمل في هذا النوع من الدروس على "تعليم التلاميذ المهارات الحركية للأنشطة الرياضية المختلفة للمناهج" (أكرم زكي خطايبية، 1997، ص141). حيث يركز الأستاذ في هذا النوع من الدروس على المهارات الحركية للأنشطة الرياضية المعتمدة.

النوع الثالث: الدرس العادي

يختلف هذا النوع من الدروس عن النوعين السابقين، إذ "يمزج هذا النوع بين النوعين السابقين بحيث يعتبر هدف الحصص وواجباتها وسيلة للترقية وتحسين الصفات البدنية وتعليم المهارات الحركية، كما انه يجمع بين طرق تحسين الصفات البدنية مستخدما قواعد الحمل والراحة، وطرق تعليم المهارات الحركية مستخدما الأساليب وطرق التدريس المختلفة" (زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص57).

النوع الرابع: هدف الحصّة الأساسي المراجعة على المهارات التي سبق تدريسها

يتم تنفيذ هذا النوع من الدروس "للعمل على تثبيت وإتقان للمهارات والصفات البدنية لدى التلاميذ" (أكرم زكي خطايبية، 1997، ص142).

حيث يجب أن تتميز هذه الدروس بتنوع مادتها بحيث تكون مشوقة.

النوع الخامس: هدف الحصّة التقويم وقياس مستوى التحصيل من خلال اختبارات القدرات ووضع الدرجة

هذا النمط من الدروس نجد فيه أن الهدف الأساسي هو قياس مستوى تحصيل التلاميذ للمهارات الحركية وكذلك ما توصلوا إليه من تنمية وتطوير الصفات البدنية وما اكتسبوه من معارف ومعلومات وجوانب تربوية، فالمعلومات عن المستوى المحقق مهمة جدا لتوجيه عملية التعلم (زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص58).

ومن خلال ما تم ذكره من أنماط لدروس التربية البدنية والرياضية، نستخلص أن كل نمط من الدروس محدد لتحقيق أهداف معينة، وبالتالي فالأنماط كلها مهمة في تحقيق النمو الشامل للتلميذ، أي مهمة لتحقيق أهداف المنهاج التربوي.

6-5- أقسام ومحتوى درس التربية البدنية والرياضية:

يشكل درس التربية البدنية والرياضية وحدة مصغرة من برنامج خاص بهذه المادة، ويتوقف تحضير الدرس على العديد من العوامل التي تشكل الدعامة الرئيسية في تحقيق الهدف من هذا الدرس. وقد تختلف مكونات درس التربية البدنية والرياضية وزمن كل منها (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص107).

ويتأكد ذلك من خلال اختلاف وجهات النظر حول بناء الدرس، ويجب على المعلم أن يختار التكوين المناسب للدرس بما يتماشى والأهداف والوسائل المتوفرة خدمتا لحاجات وميول ورغبات التلاميذ، حيث "إذا تناولنا أقسام الدرس يجب أن ندرك أن التقسيم لا يمكن أن يكون قاطعا، وليس الغرض منه التجزئة أو الفصل بين كل جزء من أجزاء بل يعتبر الغرض الأساسي منه تحقيق الانسيابية والمرونة، فالعملية متداخلة ومتصلة لكي يخدم كل جزء فيها باقي الأجزاء ولكي نفي بالغرض منها، فالدرس اليومي يعتبر

وحدة متكاملة يرتبط بعضها ببعض الآخر" (زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص23-24).

فمن خلال اطلاعنا على العديد من الأدبيات في هذا المجال تحققنا من أن معظم المختصون في مجال التربية البدنية والرياضية يتفقون إلى حد كبير جدا على تقسيم الدرس، حيث يقسم عادة إلى ثلاثة أقسام بالرغم من تواجد بعض الآراء التي تقول بأن هناك تقسيم تقليدي وتقسيم مطور، إلا أنها في نهاية المطاف لا تكاد تختلف في مضمون ما تشير إليه، وبالتالي سوف نتناول التقسيم المتعارف، والمتفق عليه، أي "التقسيم الذي يقسم الدرس إلى جزء تمهيدي- جزء رئيسي- جزء الختامي (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص116).

6-5-1- الجزء التمهيدي

ويسمى أيضا الجزء الابتدائي أو الجزء التحضيري أو الجزء الإعدادي أو المقدمة، ومن خلال هذا الجزء نستطيع تحقيق مجموعة من الأغراض الأساسية، والتي يكون الهدف الرئيسي من تحقيقها هو التهيئة الشاملة للتلميذ قبل الدخول في أنشطة الحصة أو الدرس، ويمكن التطرق إلى هذه الأغراض والمتمثلة في ما يلي: (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص112-114).

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

ثانياً: الأغراض التنظيمية والتربوية: وتشمل كل ما له علاقة بالجانب التنظيمي والتربوي، كاحترام موعد الدرس، والانضباط، الانتظام، احترام التشكيلات، الطاعة وسرعة التلبية، والاعتناء بالمظهر والنظافة.

ثالثاً: الأغراض الفسيولوجية: وتشمل تهيئة العضلات، المفاصل، القلب والجهازين الدوري والتنفسي، والجهاز العصبي للدخول في العمل المطلوب وتفادي الاضطرابات الفسيولوجية، والإصابات.

رابعاً: الأغراض النفسية: وتشمل الجو الدافعي من خلال زيادة درجة التشويق والمرح وبث روح البهجة والسرور، وإزالة التوتر والقلق لدى التلميذ، وتوطيد العلاقات من خلال خلق جو الاعتماد المتبادل.

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

ومن خلال ذلك يمكن أن نستخلص أن للمعلم مهام تحقيق أغراض الجزء التمهيدي التي تم ذكرها، ويكون ذلك من خلال ما يمكن أن يحتويه هذا الجزء من الدرس، حيث "يحتوي الجزء التمهيدي كأساس من ثلاثة أنواع من الأنشطة هي: الألعاب الصغيرة- القصة الحركية- التمرينات البدنية. قد تدرس كلها خلال هذا الجزء من الدرس أو واحدا منها أو اثنين حسب ظروف كل درس والمرحلة السنوية التي يدرس لها، ولكل من هذه الأنشطة أسس في اختيارها وطرق لتدريسها" (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص116).

ومن تم فالجزء التمهيدي له أغراض لا يمكن تحقيقها إلا من خلال محتوى خاص يتماشى وأهداف الدرس وخصوصيات المرحلة العمرية للتلاميذ.

6-5-2- الجزء الرئيسي

في هذا الجزء من الدرس يتضح العمل على تحقيق الأهداف التعليمية والتطبيقية لمهارات الألعاب وألعاب القوى والجمباز وأي ألعاب أو أنشطة تنافسية أخرى قد تكون متاحة للمدرسة، إذ أن ما يحققه الدرس في جزئه الرئيسي يعتبره الكثيرون هو الهدف من الدرس" (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص115-116). ولهذا الجزء أيضا أغراض لا تقل أهمية، إضافة إلى الأغراض الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية والعقلية للجزء التمهيدي، التي تعتبر بين الأغراض التي يحققها النشاط التعليمي والنشاط التطبيقي لهذا الجزء من الدرس. وتتمثل الأغراض التي ينفرد بها الجزء الرئيسي في غرضين هما: غرض تعليمي- غرض تطبيقي. وباعتبار أن هذا الجزء هو العمود الفقري لدرس التربية البدنية والرياضية لما له من أهمية، تحتم علينا التطرق لمحتواه ومضمونه بنوع من التفصيل.

أولا: الغرض التعليمي: هو أول غرض للجزء الرئيسي من الدرس، حيث وصف بأنه "النواة التي يبنى عليها الدرس كله ومن خلاله تحقق الأهداف التعليمية في المجالات المختلفة، فمن خلال النشاط التعليمي يقوم المدرس ليس فقط بتنمية وتطوير المهارات الحركية ولكن عليه أن يخطط في درسه لتنمية العادات الاجتماعية والقيم والمثل العليا بجانب التخطيط لتنمية المعلومات والمعارف، وفي الجزء التعليمي من الدرس يجب الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين" (ميرفت علي خفاجة، ومصطفى السايح محمد، 2007، ص46).

وبالتالي فالجزء التعليمي متعلق بالأهداف التعليمية، ومنه فهو مرتبط بعملية التعلم بأنواعها وشروطها ومبادئها، ومرتبطة كذلك بالمتعلم وخصائصاته وميوله ورغباته وحاجاته، ولهذا توجب على المدرس أن يكون على دراية شاملة بكل هذه الجوانب، "وقد جرت العادة حالياً أن يتناول المعلم مهارتين تعليميتين في درسه إحداها من الجنباز أو ألعاب القوى والثانية من الألعاب، ولأي مهارة من المهارات خطوات تعليمية متدرجة يجب على المعلم أن تكون له معلومات نظرية حولها، ويستطيع أن يؤدي نموذج جيد، ويعرف الخطوات الفنية لها وطرق تعليمها وربطها بغيرها من المهارات، ويعرف كيفية التدرج بالتعليم، وأن يكون على دراية بالأخطاء الشائعة التي يمكن ارتكابها، وتكون له القدرة على اكتشافها وتصحيحها"(عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص 127-128).

من خلال ذلك يجد المعلم نفسه أمام اختيار الطريقة المناسبة لتعليم هذه المهارات، والتي تحتم على الأستاذ التقديم الشفهي للمهارة ثم عرضها عن طريق نموذج للتعرف، وفي تنفيذ النشاط التعليمي يجب مراعاة بعض النقاط والتي هناك نوع من الاتفاق عليها: والتي حددت في: (عفاف عثمان عثمان، 2008، ص 113)

- أن يكون الشرح سهلاً ومناسباً للموقف التعليمي، وللمرحلة السنية وقدرتهم على الفهم.
- مراعاة استخدام الألفاظ والمصطلحات الفنية لتدريس النشاط.
- أن يكون التلاميذ في وضع تشكيل يسمح لهم بالمشاهدة الجيدة للنموذج دون عوائق.
- أن يكون أداء النموذج بصورة جيدة، وبالسعة الطبيعية للأداء ثم بالتوقيت البطيء الذي يسمح للتلاميذ بالتعرف الدقيق على أجزاء النموذج.
- أن يكون هناك شرح مصاحب لأداء النموذج يركز على بعض الجزئيات التي تحتاج ذلك.
- لا يقوم المدرس أثناء عرض النموذج بعرض ما يمكن أن يقع فيه التلاميذ من أخطاء أثناء الأداء بل يستحسن الانتظار وتصحيح ما يقع فيه التلميذ فعلاً من أخطاء.
- أن يكون لدى المعلم مقدرة خاصة على معرفة الخطأ وسعة اكتشافه حتى لا تثبت الأخطاء.
- توجيه انتباه التلميذ إلى مكان الخطأ وذلك بتقديم التوجيه أثناء أدائه للمهارة وألا يتم التقدم بالمهارة قبل إتقانها، حتى تشكل المهارات السابق تعلمها أساساً جيداً لتعلم المهارات الجديدة، ولا فائدة من تعلم مهارات جديدة قبل أن تثبت المهارات السابقة وخاصة تلك المرتبطة ببعضها أو تشكل إحداها أساساً للأخرى.

ثانيا: الغرض التطبيقي: هو ثاني غرض للجزء الرئيسي من الدرس، مكمل للغرض التعليمي، ويهدف إلى تثبيت المهارات التي تم تعلمها من خلال التطبيق والممارسة، حيث "يقوم التلاميذ في هذا الجزء من الدرس بتطبيق المهارات التي سبق تعلمها في الجزء التعليمي مع محاولة المعالجة والتثبيت، فالنشاط التطبيقي فرصة للتدريب وإصلاح الخطأ وتثبيت المهارة، وعلى المدرس استغلال هذا الجزء لبث القيم الخلقية والاجتماعية كالتعاون واحترام الغير وما إلى ذلك من قيم ومفاهيم اجتماعية" (زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص29).

تظهر أهمية هذا الجزء من الدرس من خلال ما يوفره للتلميذ لاكتساب المهارة عن طريق الممارسة والتجريب وإصلاح الخطأ، واكتساب العادات الاجتماعية، ويراعى في تنفيذ هذا الجزء بعض النقاط الهامة وهي كالآتي:

- توضيح ما يجب أن يقوم به التلاميذ قبل انتقلهم إلى مكان التطبيق، مع توظيف الإمكانيات المتوفرة بشكل فعال، وإتاحة الفرصة للتلاميذ جميعا للاشتراك في العمل وتشجيعهم للاستمرار في الأداء الصحيح حتى يتقنوا المهارة ومتابعتهم أثناء العمل (محمد خميس أبو نمر، نايف سعادة، 2009، ص30-31).

- أن يتناسب النشاط مع الهدف الموضوع بحيث ترتفع قدرة التلميذ على إنجاز ما يطلب منه، وان يتبع المعلم خطوات التعلم الحركي الأساسية من التقديم والتطبيق والمعالجة والتثبيت، ويستخدم نظريات الحمل والراحة كطريقة للتنفيذ لتحسين وترقية الصفات البدنية (زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص29).

6-5-3- الجزء الختامي: وهو آخر جزء من الدرس، و"يهدف إلى إعادة التلميذ لسابق حالته من الاستقرار البدني والوظيفي والنفسي حتى يتمكن من مواصلة يومه الدراسي وفي أحسن حالاته من الحيوية والنشاط والسرور، حيث يجب أن يصل التلميذ من خلال أنشطة هذا الجزء إلى عودة النبض والتنفس إلى حالتها الطبيعية ومعدلها الطبيعي قبل النشاط أو قريبا منه، وكذلك حالة العضلات من حالة التوتر إلى حالة الاسترخاء" (عفاف عثمان عثمان، 2008، ص113).

وحتى يتمكن من تحقيق الهدف من هذا الجزء يجب أن نستخدم بعض تمارين التهدئة، وحركات الاسترخاء التي تتصف بالبطء والسهولة وعدم الإجهاد وتؤدي بشكل انسيابي. وهذا الجزء من الدرس فرصة مناسبة

لتحقيق بعض الأغراض ومن أهمها: (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص131-132)

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

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

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

وهكذا يستغل الأستاذ هذا الجزء من الدرس لتحقيق الهدف منه وكذا تحقيق أغراض أخرى لدرس التربية البدنية والرياضية.

7- الإعداد لدرس التربية البدنية و الرياضية:

يعرف إعداد الدرس عند البعض ببناء الدرس أو إخراجه، ومرحلة الإعداد لدرس التربية البدنية والرياضية هي تلك المرحلة التي تسبق تنفيذ الدرس، فإعداد الدرس مثل الإعداد لأي من الأعمال التي يمكن أن نقوم بها والتي تفرض علينا التفكير المسبق فيما سنقوم به مع إعداد أنفسنا لذلك، وبالتالي "فعملية إعداد الدرس تهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به المعلم وتلاميذه في الدرس، فليس المقصود بإعداد الدرس كتابة المادة التي سيقوم بتدريسها، أو النقاط التي سيحاول شرحها، بل أنها أكثر شمولاً" (عفاف عثمان عثمان، 2008، ص105).

فإعداد الدرس يساعد المعلم على الإمام بكل جوانبه، وبالتالي يكون مهياً نفسياً ومعرفياً بالنشاط الذي يقوم بتدريسه، وبالتالي تكون له القدرة على اختيار الطريقة أو الأسلوب أو الإستراتيجية المناسبة للدرس، وكذا الأدوات والأجهزة التي سوف يعتمد عليها.

إن الإعداد الجيد للدرس يتطلب مراعاة عدة أمور يضعها المعلم في الحسبان، وتمثل في كل ما له علاقة بالدرس، ويشير إليها البعض بعناصر الإعداد والتي تتمثل فيما يلي: (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص134)

7-1- تحديد أهداف الدرس: حيث يسأل المعلم نفسه: ما هي الأهداف من هذا الدرس؟. والتي تشمل على المهارات، لياقة بدنية، معارف واتجاهات.

7-2- اختيار المحتوى: من ألعاب، ألعاب قوى، جمباز، ومعارف ومعلومات، بحيث يتناسب والمرحلة العمرية، ويحقق الأهداف المرجوة تماشياً مع الخطة الدراسية المقررة، مراعين في ذلك قدرات التلاميذ وخبراتهم السابقة، وميولهم وحاجاتهم، والأخذ بعين الاعتبار بيئتهم وعاداتهم .

7-3- الإمكانيات والأدوات: الوسائل والأدوات التي يحتاجها الدرس، وتساعد المعلم على تحقيق الأهداف.

7-4- إعداد الملاعب: بما يناسب ويسهل عمل المعلم، التلاميذ، وتتابع الأنشطة مع ربح الوقت.

7-5- طرائق التدريس وسير الدرس: يسأل المعلم نفسه: أي الطرائق يمكن استخدامها بحيث تساعد على بلوغ أهداف الدرس، الزيادة من دافعية التلاميذ، مراعاة الفروق الفردية، وتتماشى والأنشطة؟.

7-6- مدخل الدرس: كيف سيبدأ المعلم الدرس، بحيث يجعله مدخلاً مشوقاً، ويثير اهتمام تلامذته؟.

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

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

8- تنفيذ الدرس:

تنفيذ الدرس هو المرحلة التي تأتي بعد الإعداد للدرس وتسجيله، "فأول خطوة لتنفيذ الدرس تبدأ عند مقابلة المعلم للتلاميذ في غرفة الصف وتنتهي عند رجوع المعلم والتلاميذ إليها" (محمد خميس أبو نمر، نايف سعادة، 2009، ص381).

إن تنفيذ الدرس يمر بمراحل متسلسلة، اتفقت معظم المراجع عليها، حيث سماها البعض بالخطوات التنفيذية والتي تتمثل في ما يلي: (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص139-

144)

8-1- مقابلة التلاميذ: وتتم هذه المقابلة في حجرة الفصل الدراسي.

8-2- تبديل الملابس: من المهم أن يحرص المعلم على وجود ملابس رياضية، وتوفير قاعات لتغيير الملابس.

8-3- الذهاب إلى أماكن النشاط: ينتقل المعلم بتلاميذه إلى أماكن النشاط وفق نظام معمول بقيادة بعض التلاميذ تحت إشراف المعلم، حسب بعض التشكيلات المناسبة.

8-4- الاصطفاف وأخذ الغياب: يصطف التلاميذ بعد وصولهم إلى مكان النشاط وذلك لحصر الغائبين، حسب التشكيلات المناسبة للغرض.

8-5- تنفيذ أوجه النشاط بالدرس: يبدأ المعلم في تنفيذ أجزاء درسه الذي أعده وسجله وأعد له الملاعب والإمكانات الضرورية، فتنفيذ الدرس من أهم أعمال المعلم التي تتضح فيها قدرته.

8-6- تحية المعلم للانصراف: بانتهاء الجزء الختامي ينتهي الدرس، فيتم ذلك بوقوف التلاميذ في تشكيل مناسب للانصراف وتحية المعلم.

8-7- الاغتسال وتبديل الملابس: يتوجه التلاميذ إلى قاعات التبديل أين يقومون بغسل أيديهم وأوجهم وتغيير البستهم للرجوع إلى صفوفهم.

9- التعلم الحركي وتعلم المهارات الحركية:

يعتبر التعلم ظاهرة إنسانية ترتبط بكل مراحل النمو، حيث "يبدأ التعلم لدى الإنسان في مرحلة الطفولة حيث يكتسب بعض المهارات البسيطة" (يوسف محمود قطامي، 2005، ص 16). والتعلم يسود كل أنواع النشاط الإنساني إذ "يتضمن التعلم كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية وغير حركية سواء تم هذا الاكتساب بطريقة مقصودة أو غير مقصودة" (مروان عبد المجيد، 2002، ص 77).

أما التعلم الحركي بصفة خاصة ومفهومه العام هو تغيير في الأداء ويعبر عنه بأنه "التعلم لأي حركة جديدة وتنقيتها وتثبيتها مع تطبيقها" (موقف أسعد محمود، 2009، ص 17).

ومنه فإن التعلم الحركي ما هو إلا العملية التي يستطيع المتعلم من خلالها اكتساب وتكوين قابليات حركية جديدة أو تبديل وتحسين قابلياته الحركية السابقة ومحاولة الوصول إلى تثبيتها واستعمالها عن طريق الممارسة والتجربة، فالتعلم والتعلم الحركي شروط يجب توافرها حتى تتم عملية التعلم بطريقة جيدة وهادفة ويكون

ذلك عبر مراحل، وبالاعتماد على طرائق خاصة للتعليم بنيت وأعدت ارتكازا على نظريات التعلم، وهناك عوامل تؤثر على التعلم الحركي، كما أنه يرتبط بخصائص المرحلة العمرية وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى كل ما له علاقة بالتعلم من شروط ومراحل وطرائق ونظريات وعوامل مؤثرة وخصائص المرحلة العمرية.

9-1- تعريف التعلم والتعلم الحركي:

تعددت التعاريف الخاصة بالتعلم بصفة عامة والتعلم الحركي بصفة خاصة حسب تعدد آراء الباحثين ومجالاتهم، حيث أشار (H.Pieron) إلى التعلم بأنه "تغيير ملائم للتصرف خلال آداءات متكررة" (Edgar Thill, et autres-1998-P303).

وعرفه (Magil) ماجل بأنه "حالة داخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة بل يمكن الاستدلال عليها من خلال سلوك الفرد" (مروان عبد المجيد، 2002، ص80).

ويقول (Munn) "أن التعلم يحدث عندما يتعرض السلوك لتغيير موجب على درجة صغيرة أو كبيرة من الثبات نتيجة الملاحظة أو أداء نشاط أو ممارسة تدريب" (سيد محمد خير الله، 1996، ص10).

ويعرف كذلك بأنه "العملية العصبية الداخلية المفترض حدوثها عند حدوث تغيير في الأداء ليس ناتجا عن النمو و التعب" (محمود عوض بسيوني، وفيصل ياسين النشاطي، 1992، ص49).

ويشير وجيه محجوب بقوله أن التعلم سلوك يتغير بفضل الخبرة والتجربة وهو كل ما يكتسبه الفرد من علوم وميول وقدرات واتجاهات وعواطف ومهارات حركية" (وجبة محجوب، 2001، ص4).

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

أما التعلم الحركي فإنه "يعني اكتساب وتحسين وتثبيت واستعمال المهارات الحركية" (موفق أسعد محمود، 2009، ص19).

إذن فالتعلم الحركي هو يهتم بالجانب الحركي واكتساب المهارات الحركية وهو كل تغيير في الأداء الحركي عن طريق الممارسة.

9-2- شروط التعلم الحركي:

إن التعلم بصفة عامة سواء كان حركيا أو ذهنيا أو اجتماعيا يتطلب شروطا معينة وإذا توافرت فإن التعلم سوف يكون حتميا هادفا حيث أن "التعلم الهادف لا يحدث دون شروط معينة" (أحمد زكي صالح، 1982، ص35).

ويقول كذلك أحمد زكي صالح "أن التعلم الجيد يجب أن تراعى فيه شروط" (عطا الله أحمد، 2006، ص137).

ومنه فإن التعلم الجيد والهادف يجب أن تتوفر له شروط معينة والتي أشار إليها كل من (محمد مصطفى زيدان وأحمد زكي صالح) وكانت تتفق مع ما جاء في أغلب المصادر والمراجع فيما يلي " (عطا الله أحمد، 2004، ص95-98).

1- النضج، 2- الدوافع، 3- الممارسة، 4- الفهم، 5- وجود مشكلة جديدة أمام الفرد.

9-2-1- النضج:

يعتبر النضج أول شرط من شروط التعلم، وبعد أساس التعلم والعامل الفعال والمؤثر في إتمام وإنجاز التعلم حيث "يؤكد حمادة البخاري على أن النضج هو عامل أساسي للتعلم" (عطاء الله، 2004، ص95).

ويكون ذلك مؤكدا حيث أن الفرد الذي يبلغ مستوى النضج يتعلم في وقت وبجهود أقل من الذي لم يكتمل نضجه حيث أن "الفرد لا يستطيع أن يكتسب الخبرات الحركية، إلا في حالة الوصول إلى مستوى مناسب من النضج" (إبراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص47)، وتقل المدة الزمنية للتعلم كلما زاد النضج ويقصد بالنضج "عملية نمو داخلي مستمرة تتناول جميع نواحي الفرد" (إبراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص47).

ويعرفه أحمد زكي صالح بأنه "الوصول إلى حالة النمو الكاملة، أي التغيرات الداخلية في الكائن الحي التي ترجع إلى تكوينه الفيزيولوجي والعضوي، والتغيرات التي ترجع إلى النضج هي نتيجة التكوين الداخلي للفرد" (عطا الله أحمد، 2006، ص138).

ويعرف أيضا على "أنه التغيرات الحاصلة في الكائن الحي التي ترجع إلى تكوينه الفيسيولوجي والعضوي وخاصة الجهاز العصبي، أو هو درجة النمو التي يتم خلالها اكتمال الأجهزة الداخلية بحيث تكون متمكنة من أداء واجباتها الوظيفية في خدمة الواجب الحركي" (موفق أسعد محمود، 2009، ص33).

ومما سبق يمكن القول أن النضج هو تلك التغيرات الداخلية التي تحدث إثر النمو وتؤدي إلى الوصول بالأجهزة الوظيفية إلى القدرة على أداء الواجبات الحركية والتي تتناسب مع المرحلة العمرية للفرد.

وحسب ما جاء في أغلبية المصادر فإن "النضج يتوزع بين النضج البدني والعقلي والانفعالي" ولكي تتحقق عملية التعلم ويكون هذا التعلم جيدا وهادفا فلا بد من توفر عامل النضج باعتباره شرطا أساسيا يسبق عملية التعليم.

أولا: النضج العقلي:

ويتعلق بنمو الوظائف العقلية المختلفة حيث "يتبع هذا النمو تطورا في فهم الطفل وتعبيره وتصرفاته ومدرجاته" (عصام نور سرية، 2004، ص126).

ثانيا: النضج البدني أو الجسدي (العضوي):

لا يمكن للمتعلم أن يتقدم في تعلمه ويحقق أدنى تحصيل ما لم تكن الأعضاء الداخلة في عملية التعلم أو اللازمة لتحقيق ذلك التحصيل قد بلغت النمو الكافي، فالمقصود بالنضج الجسدي (العضوي) النمو السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظائف التي يتعلم الفرد في مجالها.

ومما سبق فإن النضج العقلي وجسدي حيث يشير حمادة البخاري إلى أن "الإنسان كل متكامل وبالتالي فإن النمو العقلي لا يمكن أن يحقق إلا بالنمو الجسدي والعكس صحيح" (عطا الله أحمد، 2004، ص95).

وباعتبار أن النضج أحد الشروط الأساسية للتعلم فإنه توجد علاقة بين النضج والتعلم يمكن إيجازها في النقاط التالية: (إبراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص47).

- التعلم يحدث نتيجة نشاط ذهني أو بدني مما يؤدي إلى تراكم الخبرة، أما النضج عملية نمو داخلي مستمرة تتناول جميع نواحي الفرد.

- التعلم عملية إرادية تحدث تحت تأثير الإرادة بينما النضج يحدث تلقائيا حتى في وقت الرقود و النمو.

- التعلم يؤدي إلى إحداث أنماط خارجية وداخلية من السلوك لدى الفرد تميزه عن غيره من الأفراد، أما النضج فيؤدي إلى ظهور أنماط عامة من السلوك لدى الأفراد جميعهم في العمر نفسه على الرغم من العوامل المؤثرة في ذلك.

- التعلم يعزى إلى العوامل البيئية الخارجية التي تؤثر على الفرد، بينما النضج يعزى إلى عوامل عضوية وداخلية أو تغيرات ناتجة عن التطورات الفيزيولوجية الخاصة بالجهاز العصبي. ويتفق هذا ما جاء به كل من محمد مصطفى زيدان ورمزية غريب ومن هنا قد يرى البعض أن النضج كاف لحدوث التعلم، وهذا غير صحيح فالنضج وحده لا يكفي لحدوث التعلم ولكنه ضروري ويتطلب شروطاً أخرى سبق ذكرها.

9-2-2- الدوافع:

إن الدافع هو "حالة داخلية بدنية أو نفسية توترية تثير السلوك في ظروف معينة متواصلة حتى ينتهي إلى هدف معين أو غاية، وإذا لم يتحقق هذا يبقى الفرد في حالة التوتر هذه" (موفق أسعد محمود، 2009، ص32).

ويطلق (حمادة بخاري) على الدافع اسم الميل، ويسميه الغزالي "النية أو الباعث" تارة و"الغريزة أو الشهوة" تارة أخرى، فيعرفه بأنه "كل ما هو مقصود بالفطرة" (حمادة البخاري، 1991، ص53).

ويشير محمد مصطفى زيدان إلى الدوافع بأنها "هي الطاقات ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية" (عطاء الله أحمد، 2006، ص139).

ومنه فإن الدوافع هي المحرك الأساسي للسلوك بحيث يوجه ذلك السلوك إلى تحقيق هدف معين، "وللدافع وظائف هامة في عملية التعلم نلخصها في ثلاثة نقاط وذلك حسب (سعد جلال، محمد علاوي)" (عطاء الله أحمد، 2009، ص139).

- أنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة تسعى إلى تحقيقها، بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الفردي، فكل دافع مرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه.

- الدافع هو الطاقة الكامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بنشاط معين فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد.

- الدوافع تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوب.

9-2-3- الممارسة:

تعتبر شرطاً من شروط التعلم، فهي أساسية أي بدونها لا يحدث التعلم حيث يشير مصطفى محمد زيدان أنه "تعد الممارسة كأساس للتعلم بمعنى أنه لا يحدث تعلم بدون ممارسة" (عطاء الله أحمد، 2006، ص143)

ويذكر بأن "وجود الدافع لدى الفرد لتعلم المهارة لا يتحقق إلا إذا مارسها وكررها عدة مرات، إلى أن يتم السيطرة عليها، وتصبح له القدرة على أدائها في كافة المواقف" (موقف أسعد محمود، 2006، ص33). لا يمكن الحكم على أنه قد تم التعلم إلا إذا ظهر فهناك تحسن في مستوى الأداء عند تكرار الأداء عدة مرات إذ أن "الممارسة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الحكم على ما حدث من تغير في أساليب الفرد" (عطاء الله أحمد، 2006، ص143).

وتعرف الممارسة كذلك بالتدريب والتكرار، ففي بداية التعلم يجب أداء وممارسة الحركة أو المهارة دون الاكتفاء بملاحظتها ومشاهدتها من خلال العرض للنماذج، وإثر هذه الممارسة الأولية تظهر أخطاء كثيرة راجعة إلى الاستجابة الخاطئة، ويتطلب منا هذا تصحيح الأخطاء المرتكبة من خلال تكرار الحركة أو المهارة معتمدين على توجيهات المعلم أو المدرب، وهكذا يمكننا الوصول إلى تحقيق الأهداف التي وضعناها أمامنا الدوافع، ويكون ذلك بإتباع الخطوات التعليمية الصحيحة محاولين الانتباه إلى العوامل المؤثرة في اكتساب الحركة أو المهارة.

9-2-4- الفهم:

إن الفهم شرط له أهميته بالنسبة للتعلم ، حيث أن الإدراك والتحصيل يترابطان ارتباطاً كلياً مع الفهم "فالإنسان كما يلاحظ الغزالي لا يدرك إلا ما هو واصل إليه" (عطاء الله أحمد، 2006، ص143).

ومنه فعلى القائمين بالعملية التعليمية أن يعاملوا المتعلمين على حسب قدراتهم الإدراكية ودرجة فهمهم للأشياء حيث يشير حمادة البخاري بأنه "طوبى القائمون على عملية التعلم بأن يخاطبوا الناس على قدر عقولهم والتدرج في عملية الفهم، فلا يجب على المعلم أن يذكر للمتعلم إلا ما يتحمله ولا يذكر له ما وراء ذلك حتى لا يتلف رأيه لكي تكون هنا الدقة" (مقراني جمال، 2002، ص15).

وحتى يتحقق هذا الشرط لا بد من توفر وسائل الإيضاح وعلى المتعلم كذلك أن يبذل مجهودا لفهم وذلك عن طريق الانتباه للمعلم والتساؤل عن ما هو غامض.

9-2-5- وجود مشكلة جديدة أمام الفرد:

لقد حدد هذا الشرط لعملية التعلم أحمد عزت راجع حيث يشير إلى أنه "وجود مشكلة يتعين عليه حلها، حيث تكون هذه المشكلة جديدة بالنسبة له وهو غير متعود عليها، وتكون بمثابة عقبة أمامه يريد حلها بغرض إرضاء حاجاته ورغباته" (عطاء الله أحمد، 2006، ص144).

ويؤكد هذا بحيث يلاحظ يوسف محمود قطامي بأنه "يتعلم الفرد شيئا جديدا أو أي موضوع حينما يواجه صعوبة أو مشكلة حياتية، أو دراسية تتطلب حلا" (يوسف محمود قطامي، 2005، ص16).

ومنه فإن مواجهة أي فرد لمشكلة جديدة تجعله يفكر كيف يتخطاها أو يجد لها حلا، وعن طريق العمليات التي يجربها هذا الفرد يجد نفسه قد تعلم أشياء جديدة.

وتعتبر هذه الشروط الخمس (النضج، الدوافع، الممارسة، الفهم، ووجود مشكلة جديدة أمام الفرد) ضرورية لحدوث التعلم الذي بدوره يتأثر بعوامل وتمر بمراحل.

9-3- مراحل مسار التعلم الحركي:

كما سبق وذكرنا فإن التعلم الحركي ينتج عنه اكتساب قدرة على أداء مهارات جديدة، حيث يكون ذلك عن طريق الممارسة الإيجابية ولا يتوقف مسار التعلم الحركي عند هذه الدرجة أي اكتساب القدرة على أداء مهارات حركية جديدة، وإنما يتعدى ذلك بالوصول إلى مرحلة الآلية في الأداء بعد الإتقان والتثبيت للمهارات الحركية، فالهدف من التعلم الحركي كما يراه (محمد عادل رشدي) هو "اكتساب المهارات الحركية، وإتقانها، وتثبيتها، بحيث يمكن للفرد الرياضي من استخدامها أثناء المنافسات الرياضية، بدرجة كبيرة من الفعالية، والإتقان" (عطاء الله أحمد، 2006، ص145).

ويتحقق هذا الهدف عن طريق المرور بمراحل مرتبطة مع بعضها وتؤثر وتتأثر ببعضها، فتعلم أي مهارة جديدة والوصول بها إلى أعلى مستوى يجب أن تمر بثلاثة مراحل (مسارات) مترابطة مع بعضها وتكمل بعضها البعض الآخر" (موفق أسعد محمود، 2009، ص41).

ومن الناحية الخارجية والوظيفية لفن الأداء الحركي يرى (كورت ماينل) "أنها تكمن في الحصول على الشكل الرئيسي لمسار الحركة بشكلها الخام، ومن بعده التوافق، ثم تصحيح الأخطاء والعزل الحركي، ثم ثبات الحركة والتكيف على أدائها، وفق متطلبات مختلفة" (قاسم حسن حسين، 1998، ص 681). ومعظم المراجع والمصادر التي تم التطرق إليها تتفق على أن مسار التعلم الحركي يمر بثلاث مراحل لا يمكن الفصل بينها حيث تؤثر كل منها في الأخرى وتتأثر بها:

1- المرحلة الأولى: مرحلة التوافق الخام للحركة.

2- المرحلة الثانية: مرحلة التوافق الجيد (الدقيق) للحركة.

3- المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الآلي للحركة.

وهذه المراحل ليست مستقلة أو منفصلة عن بعضها، حيث يذكر (كورت ماينل) أن هذا "لا يعني بأن المراحل ليست شكلاً ثابتاً أو أنه لا توجد خطوط فاصلة، وإنما تسير بانسياب بين مرحلة وأخرى" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 145).

ولكي يستطيع المتعلم الوصول إلى أعلى درجة في الأداء الحركي أي الوصول إلى درجة الآلية في الأداء عليه اجتياز المرحلتين الأوليين بنجاح خلال الممارسة والتدريب.

9-3-1- مرحلة التوافق الخام للحركة:

تعتبر هذه المرحلة أولى مراحل تعليم المهارات الحركية، وباعتبارها الأساس الذي تعتمد عليه المراحل الموالية في التعلم فإنه يجب على كل مدرب أو معلم الاهتمام والتركيز على هذه المرحلة. ففي هذه المرحلة يحاول المتعلم أو اللاعب القيام بأداء حركة جديدة لأول مرة، فالأداء يكون بطريقة غير سليمة حيث "يمتزج أداء الحركة بالأخطاء العديدة" (مهند الشتاوي، وأحمد الخواج، 2005، ص 200). ويكون ذلك راجعاً إلى إثارة عدد كبير من العضلات مما يؤدي إلى اشتراكها في أداء الحركة والتي لا دخل لها في الأداء، حيث يبذل المتعلم جهداً كبيراً فيؤدي به إلى سرعة التعب، إذ "يلاحظ محمد عادل رشدي أن الحركة الجديدة تحتاج لبذل جهد، وخاصة في المرحلة الأولى للممارسة العملية، ويفسر ذلك بعدم وجود توازن محدد بين عمليات الكف والإثارة في المخ، حيث تغلب عمليات الإثارة في البداية وتظهر في أقسام كبيرة، مما يترتب عليه إثارة الكثير من العضلات" (عطاء الله أحمد، 2006، ص 147).

ولهذا يطلق عليها مرحلة انتشار العمليات العصبية حيث أن "عمليات الإثارة العصبية تتفوق في بادئ الأمر مما يؤدي إلى انتشارها في مراكز عصبية متعددة وينتج عن ذلك إثارة عدد كبير من العضلات التي لا دخل لها بالعمل بجانب العضلات المنوطة بالعمل لأداء الحركة" (مهند الشتاوي، أحمد الخواجي، 2005، ص200).

فتظهر الحركة الواحدة مصحوبة أو مشوبة بحركات كثيرة زائدة تجعلها تظهر في أدائها مركبة من عدة حركات أو أجزاء غير متناسقة، فهذه المرحلة "يتم فيها التصور الأول للتصرف الحركي ثم ليه التعلم الحركي" (قاسم حسن حسين، 1998، ص682).

فالتصور الأولي للحركة الجديدة لا يأتي إلا بعد التعرف عليها، وفهمها، فالفهم شرط أساسي لبناء هذا الجديد التصور الأولي وبوضوح، مما يساعد على التصرف الحركي الصحيح حيث "لأجل أن يكون التصرف الحركي صحيحا يجب أن يكون التصور عن الحركة واضحا" (موفق أسعد محمود، 2009، ص42).

وفي هذا الصدد يذكر (كورت ماينل) على هذه المرحلة "أن جميع الأخطاء يرجع سببها إلى الأداء الحركي يوجه بالدرجة الأولى عن طريق دائرة تنظيم خارجي على أساس المعلومات المتأتية من النظر" (عطاء الله أحمد، 2006، ص148)

ومما سبق فالتعلم عليه إدراك متطلبات الأداء الصحيح للحركة عن طريق اهتمامه وتركيزه أثناء عرض الحركة، والإنصات للشرح المقدم من طرف المعلم لفظيا بصورة مفصلة، "ولكي يتم تعلم المهارة يجب التسلسل في تركيبها والتدرج في ادائها وذلك عن طريق الشرح وعرض النموذج" (موفق أسعد محمود، 2009، ص43)

وزيادة على التوضيحات المقدمة من طرف المعلم فيجب أن تكون هناك متابعة دقيقة للأداء حتى يتمكن من هو قائم بالتعليم من التعرف على الأخطاء وتصحيحها حتى يتمكن من الوصول إلى تحقيق أهداف هذه المرحلة والمتمثلة في التطور الأولي عن سير الحركة، أي اكتساب الأداء الحركي في شكله البدائي.

9-3-2- مرحلة التوافق الجيد (الدقيق) للحركة:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة عزل الأخطاء المرتكبة في الأداء الحركي حيث يحاول المتعلم فيها الوصول إلى أداء الحركة دون ارتكاب أخطاء تقريبا ولا يكون ذلك عن طريق تكرار الحركة في بداية المرحلة بصورتها الأولية حتى يتمكن من "السيطرة على أعضاء جسمه لإحساسه بمتطلبات الحركة والتركيز على اشتراك

العضلات الخاصة بأداء الحركة وإبطال مفعول التنبيهات العصبية التي لا صلة لها لأداء الحركة حيث يؤدي ذلك إلى أداء التوافق الجيد للأداء" (مهند الشتاوي، وأحمد الخواجه، 2005، ص200)

فالهدف من هذه المرحلة هو الوصول إلى التوافق الجيد للحركة حيث يشير محمد عادل رشدي إلى أن "هدف هذه المرحلة هو تطوير وتحسين وتعديل الشكل الخام أو البيدائي للحركة، والذي تم الإحساس به عن طريق الممارسة الإيجابية" (عطاء الله أحمد 2006، ص148)

وتعرف هذه المرحلة بأنها تحتاج إلى وقت أطول من المرحلة الأولى، ويميزها قلة الأخطاء حيث يشير بسطويسي "إن ما يميز معالم هذه المرحلة قلة الأخطاء المهارية، وخلو التكتيك الرياضي للمهارة من تلك الأخطاء الرئيسية وبذلك فتلك المرحلة أهم ما يميزها هو تحقيق غرض الحركة بأقل أخطاء ممكنة" (عطاء الله أحمد، 2004، ص100).

والتوافق الدقيق يؤدي إلى الاقتصاد في الجهد المبذول حيث أن "استخدام القوة في هذه المرحلة يكون بشكل مناسب وحاجة الأداء" (موفق أسعد محمود، 2009، ص44).

ولا يمكننا الوصول إلى التوافق الدقيق عن طريق الاعتماد على التكرار والتدريب فقط بل يجب توفر التغذية الراجعة حيث "يقوم المدرب بالتوصية والإرشاد في إصلاح الأخطاء" (قاسم حسن حسين 1998، ص685).

فالتعلم الجيد يصحبه تدخلات المدرب أو المعلم في وقت مناسب وبكيفية ملائمة كما أشار إلى ذلك محمد عادل رشدي بأن "المدرب الناجح هو الذي يعرف كيف ومتى يتدخل لتوجيه الفرد الرياضي" (عطاء الله أحمد، 204، ص100).

ويشار إلى أن "الحركة عن طريق التعلم الجيد تصبح منظمة وليست ميكانيكية (آلية)، ولذلك فهذه المرحلة تختلف عن مراحل التوافق الخام للحركة" (عطاء الله أحمد، 2006، ص146)

ومما سبق فإن النتائج المتوخاة من هذه المرحلة هي الوصول إلى الحركة المنظمة فيعبر عنها بأنها التوافق الدقيق بحيث أن "التوافق الدقيق يعني تنظيم عمل القوى الداخلية بما ينسجم ويتلاءم من القوى الخارجية" (موفق أسعد محمود، 2009، ص44).

وهذا ما أشار إليه كذلك (كورث مانيل) بقوله "أننا نسمي نتائج المرحلة بالتوافق الدقيق، أي الوصول إلى مرحلة عالية لتنظيم والعمل القوي لأجزاء الحركة والأقسام الحركية" (عطاء الله أحمد، 2004، ص100).

9-3-3- مرحلة التوافق الآلي للحركة:

تبدأ هذه المرحلة بعد اكتساب المتعلم التوافق الجيد للحركة، فهي تعد مرحلة الإتقان الحركي، حيث يمكن إتقان الأداء الحركي عن طريق الاستمرار في تكرار الحركة وتطبيقها وفق الظروف المختلفة، إذ يذكر أنه "يمكن إتقان فن الأداء الحركي وفق الظروف البسيطة حيث يتمكن الرياضي أن يحرز النجاح السريع في أداء الحركة عند أدائه التدريب وفق ظروف ثابتة قدر الإمكان" (قاسم حسن حسين، 1998، ص689).

ويحصل خلال هذه المرحلة الشعور بالحركية أثناء أدائها، فإن "هذا يعني الإحساس العضلي العالي لدقة الحركات" (عطاء الله أحمد 2006، ص150).

إن الهدف الرئيسي لهذه المرحلة هو الوصول إلى آلية الحركة، حيث يسميها (كورت ماينل) "مرحلة الانسجام لمرحلة المتغيرة، أو مرحلة المقدرة" (عطاء الله أحمد، 2004، ص100).

ويوافق في ذلك موقف أسعد محمود بقوله "تسمى هذه المرحلة بمرحلة الانسجام أو مرحلة المقدرة حيث تمكن الوصول إلى أحسن درجة من ناحية التنظيم وضبط لميل جميع القوى ومختلف أقسام الحركة من أجل الوصول إلى إتقان وتثبيت الحركة" (موفق أسعد محمود، 2009، ص45).

ومنه فإن هذه المرحلة هي التي يتم فيها الوصول إلى أعلى درجات إتقان الأداء الحركي، حتى تصبح الأداءات تؤدي بطريقة أوتوماتيكية بغض النظر عن الظروف مهما كانت صعبة.

ومما سبق فإن مسار التعلم الحركي يكمن في المراحل الثلاثة التي يمر بها المتعلم في تعلمه لمهارات الحركية الجديدة والتي تعرف بأنها مترابطة مع بعضها والمتمثلة في:

1- مرحلة التوافق الخام، 2- مرحلة التوافق الجيد (الدقيق)، 3- مرحلة التوافق الآلي.

وحتى يصل المتعلم إلى أعلى مستوى فعليه أن ينجح في اجتياز المرحلتين الأوليين، وعند وصوله إلى المرحلة الثالثة عليه بإتقان وتثبيت المهارات الحركية، ويتم هذا كله بالاعتماد على نظريات التعلم بالدرجة الأولى، وطرائق تعلم في التربية البدنية والرياضية والتي سوف نتطرق إليها.

9-4- طرائق التعلم في التربية البدنية والرياضية:

إن تعلم المهارة الحركية، في التربية البدنية والرياضية يمر بخطوات، ومن أعلم هذه الخطوات هو الجانب التطبيقي للمهارة الحركية فبعد عرض النموذج و تقديم الشرح الكامل أي بناء التصور الأولى

للمهارة الحركية يتم الانتقال إلى تطبيقها عمليا وملاحظة ومتابعة الأداء حتى نصل إلى اكتمال عملية التعلم.

ونعتمد في هذه المرحلة على طرائق التعلم حيث هناك ثلاث طرائف رئيسية لتعلم المهارة الحركية في التربية البدنية والرياضية" (عطاء الله أحمد، 2006، ص164).

1- الطريقة الجزئية لتعلم المهارات الحركية

2- الطريقة الكلية لتعلم المهارة الحركية

3- الطريقة الجزئية الكلية لتعلم المهارة الحركية

ومن واجب المدرس أو المدرب اختيار الطريقة المناسبة والتي يمكن أن تحقق الهدف وتناسب الإجراءات والترتيبات والإمكانات ومستوى التلاميذ.

9-4-1- الطريقة الجزئية لتعلم المهارات الحركية:

إن استخدام هذه الطريقة يجعلنا نختتم بالأجزاء المكونة للمهارة الحركية حيث "تجزأ المهارة إلى أجزاء صغيرة كل جزء على حدة ويتم تعلم كل حركة أو جزء منفصلا عن الآخر ويتم الانتقال من الجزء الذي تم تعلمه إلى الجزء الثاني حتى ينتهي المدرس من تعليم جميع الأجزاء، وفي النهاية يتم ربط الأجزاء بعضها ببعض وتؤدي كاملة" (ناهد محمود سعد، ونيللي رمزي فهم، 1998، ص79)

ويتناسب استخدام هذه الطريقة مع المهارات الحركية الصعبة والمعقدة التي يعجز التلميذ على آدائها يؤكد ذلك عصام عبد الخالق بقوله إذا هي أكثر شيوعا: "في تعلم المهارة الصعبة، المركبة من بعض الأجزاء المعقدة وتناسب المهارات المركبة من بعض الأجزاء المعقدة، وتناسب المهارات التي يمكن تقسيمها إلى أجزاء" (عطاء الله أحمد، 2006، ص164).

في حين أن هذه الطريقة لا تناسب المهارات البسيطة والسهلة ، و"بالرغم من مناسبة هذه الطريقة لبعض المهارات الحركية التي تتميز بالصعوبة والتعقيد إلا أنها لا تناسب المهارات الحركية السهلة البسيطة أو المهارات الحركية التي لا يمكن تجزئتها" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص190).

والعديد من المدرسين والمدرسين يفضلون استخدام هذه الطريقة، ويؤكد ذلك كل من (عباس أحمد صالح الصمراي، وبسطيوسي أحمد) بالقول الآتي: "كما يفضل بعض المربين الطريقة الجزئية، مرتكزين على المبدأ

القائل بأن لإتقان الكل ينبغي إتقان الأجزاء الأجزاء، فمتعلم الأجزاء يسهل نسبيا من تعلم الحركة ككل" (عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عند العال بدوي، 2006، ص50).

وحتى يكون التعلم جيدا وفي أقل وقت ممكن يجب أن يدرك المدرس أو المدرب أن تقسيم المهارة الحركية إلى أجزاء ليس بالشيء الهين، فهذا التقسيم لا يكون عشوائيا وإنما يجب أن يبنى على أساس أن إتقان كل جزء يفيد الناحية الفنية للمهارة الحركية، حيث ينصح بالبدء في تعلم الجزء الرئيسي والمهم، ثم الأجزاء الأقل أهمية، ومن الأفضل البدء في تعلم الأجزاء على حسب تسلسلها الحركي مما يتطلب المعرفة الكافية للمدرب أو المعلم للمهارة الحركية.

ويشير عباس أحمد صالح السامرائي إلى الشروط التي يجب مراعاتها عند استخدام الطريقة الجزئية في تعلم المهارات الحركية والمتمثلة فيما يلي: (عطاء الله أحمد، 2004، ص166).

- عندما تكون المهارة طويلة وصعبة الأداء.

- عندما تكون أجزاء المهارة معقدة.

- عندما يكون الوقت كافيا لتجزئة المهارة والسيطرة على تلك الأجزاء، ثم المهارة ككل.

- عندما توفر وسائل الإيضاح المناسبة.

- عندما يكون المتعلمون صغار السن.

وإضافة إلى ما أشار إليه عباس أحمد صالح السامرائي وبسطويسي أحمد من شروط، يذكر بأن "استخدام الطريقة الجزئية يكون في حالة وجود خلل في موقع من المواقع عند أداء المهارة ككل، وكذلك عندما يكون جزء واحد من مجموع المهارة صعبا، وأيضا عندما تكون المهارة صعبة وفيها خطورة على التلاميذ " (عطاء الله أحمد، 2006، ص166).

وتعتبر الطريقة الجزئية في تعلم المهارات الحركية، من أهم الطرائق التي تعتمد على مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد عن طريقة تسهيل المهارة الحركية بتجزئتها، فهي طريقة تعلم ضرورية في عدة مواقف يمكن حصرها فيما يلي: (عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عند العال بدوي، 2006، ص50).

1- إذا كان مستوى الأداء الحركي مرتفعا.

2- في حالة إعداد الفرق الرياضية.

3- إذا كان عدد التلاميذ قليلا.

4- إذا كان الهدف إعداد الأبطال.

5- إذا كان تدريب المهارات الحركية، بغرض المهني، كما في كلية التربية البدنية.

6- إذا كانت المهارات تتميز بدرجة صعوبة عالية وتستلزم توافقا عضليا عصبيا. ومما سبق فإن استخدام الطريقة الجزئية في تعلم المهارات الحركية له شروطه واستخدامها ضروري في بعض المواقف فهي تكون مناسبة لكنها تتطلب أن يكون المدرس أو المدرب على درجة عالية من الكفاءة والدراية بخصوصيات المهارة الحركية بحيث يكون على مستوى تخصصي كبير.

9-4-2- الطريقة الكلية لتعلم المهارات الحركية:

إن استخدام هذه الطريقة يعتمد على عرض الحركة كاملة، تؤدي كوحدة واحدة غير مجزأة عكس الطريقة الجزئية فيتم التعلم للمهارة الحركية دون الاهتمام بمكوناتها. وهذه الطريقة تساعد المتعلم على أخذ تصور كلي عن المهارة الحركية "فالمنطلق الفكري لهذه الطريقة هو أن العقل لا يدرك المواقف الحسية كجزئيات ولكنه يدركها ككل" (عصام الدين متولي عبد اله، وبدوي عبد العال بدوي، 2006، ص49).

حيث يصف مفتي إبراهيم حماد هذه الطريقة "أنها تساعد المتعلم على إدراك العلاقات بين عناصر المهارات الحركية، مما يسهم في سرعة تعلمها وإتقانها" (عطاء الله أحمد، 2006، ص167). ولهذا الطريقة مزاياها حيث أنه "من مزايا هذه الطريقة هو أنها تسهم بدرجة كبيرة في العمل على خلق أسس التذكر الحركي للمهارة وذلك لأن الفرد يقوم باستدعاء واسترجاع المهارة الحركية كوحدة واحدة، أي ارتباطها بأجزائها المختلفة دون تجزئة" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص189) يفضل استخدام هذه الطريقة في تدريس التربية البدنية والرياضية وذلك لأسباب تم حصرها فيما يلي: (عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عبد العال بدوي، 2006، ص49).

1- مستوى الأداء المهاري المطلوب من التلاميذ خلال درس التربية البدنية المحدد لدرجة ما.

2- عدد تلاميذ الفصل كبير بالنسبة للمعلم.

3- الزمن المحدد لتعليم المهارات الحركية داخل الدرس يعتبر قصيرا.

4- لا تستلزم الطريقة الكلية أن يكون المعلم على مستوى تخصص مرتفع.

5- لا تبعث الملل في نفوس التلاميذ.

6- تناسب التلاميذ صغار السن.

كما أن هذه الطريقة تساعد أيضا في إشباع حاجات ورغبات التلاميذ في المخاطرة والمجازفة إلا أن استخدام هذه الطريقة يتطلب شروطا حصرها (عباس أحمد صالح السامرائي، وبسطيوسي أحمد) فيما يلي: (عطاء الله أحمد 2006، ص 167).

- أن تكون المهارة الحركية قصيرة، حتى تكون الأخطاء المرتكبة قليلة.

- أن تتوفر وسائل إيضاح مناسبة، وذلك لتمكين المتعلمين من اكتساب التخييل الحركي الصحيح.

- أن تكون المهارة سهلة الأداء أي غير معقدة ومناسبة لإمكانيات المتعلمين المهارية والعقلية.

- عندما تصعب تجزئة المهارة إلى أجزاء.

ويضيف عطاء الله أحمد "بأن التعلم بالطريقة الكلية يمكننا من ربح وقت كبير في التعلم، ومن معرفة المهارة بشكل كبير وكامل" (عطاء الله أحمد، 2004، ص 109).

ولكن هناك صعوبات في استخدام هذه الطريقة، و المتمثلة فيما يلي:

- لا تتلاءم هذه الطريقة مع المهارات الصعبة (موفق أسعد محمود، 2009، ص 47).

- لا تراعي الفروق الفردية عند التعلم كذلك لا يستطيع التلاميذ معرفة تفاصيل الحركة وخصوصا إذا تم تأييدها بسرعة كبيرة (محمود سعد ونيللي رمزي فهم، 1998، ص 79).

- عندما يكون هناك خلل أحد أجزاء المهارة فهنا يضطر المدرس إلى فصلها وتعلمها منفردة (عطاء الله أحمد، 2006، ص 168).

ومما سبق فإن الطريقة الكلية تحقق التعلم بدون الاعتماد على تحليل المهارة الحركية لكن يتم تطبيقها وفق شروط، ولكن تظهر بعض الصعوبات في تطبيقها ثم ذكرها، وهي تكون مناسبة في بعض المواقف ومنه فإن لكل من الطريقتين الكلية والجزئية مساوئ ومحاسن، وتتدخل عوامل أخرى تؤثر كذلك في اختيار الطريقة الصحيحة في التعلم، حيث أن نوعية المهارات المنفصلة، ورد فعل المتعلم، ودرجة صعوبة المهارة الحركية، ومستوى المدرب كلها عوامل تؤثر في اختيار طريقة التعلم، وتحدد مدى نجاحها أو فشلها في تحقيق الأهداف.

9-4-3- الطريقة الكلية الجزئية لتعلم المهارات الحركية:

تعتبر هذه الطريقة خليطاً من الطريقتين السابقتين (الطريقة الكلية والطريقة الجزئية)، وكما سبق وأن ذكر فإن لكل طريقة سواء الكلية أو الجزئية مزايا وعيوباً، فالحل بالعمل بالطريقة الكلية، الجزئية يسمح لنا بالاستفادة من مزايا كل من الطريقتين والتغلب على عيوب كل منها.

فعند تعليمنا لبعض المهارات الحركية يتحتم علينا استخدام الطريقتين (الكلية والجزئية) معاً حتى نتمكن من الوصول إلى تحقيق الهدف فيقول عباس أحمد صالح السمارائي: "لذا يمكن أن تكون الطريقة الكلية الجزئية حلاً وسطاً للطريقتين" (عطاء الله أحمد، 2006، ص168).

"وقد دلت التجارب الخبرات على أن التعلم بالطريقة الكلية الجزئية تحقق أحسن النتائج بالنسبة لمعظم المهارات الحركية" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص190).

ومن خلال هذا يمكننا أن نعتمد على هذه الطريقة في تعليم تلك المهارات الحركية التي صعب علينا تعليمها بالاعتماد على إحدى الطريقتين السابقتين ويكمن ذلك في التكامل الذي تحققه هذه الطريقة (الكلية الجزئية) بعدما استفادت من نقاط قوة كل من الطريقتين.

ويمكننا الاستفادة من استخدامها كذلك في التغلب على بعض نواحي قصور الطريقتين السابقتين حيث أن هذه الطريقة تراعي الفروق الفردية في القدرات الحركية كما تقلل من الوقت الضائع في التعليم كذلك تحدد أهدافاً واضحة أمام التلاميذ ويصبحون إيجابيين في أداء" (ناهد محمود سعد، ونيلي رمزي فهم، 1998، ص30).

تطبيق هذه الطريقة والنجاح في استخدامها يتطلب شروطاً معينة علينا مراعاتها فالشروط نفسها التي ذكرها (عطاء الله أحمد، 2006) يؤكد عليها الآخرون وتتمثل فيما يلي: (موفق أسعد محمود، 2009، ص48).

- تعليم المهارة الحركية ككل بصورة مبسطة في بداية الأمر.
- تعليم الأجزاء الصعبة بشكل مفصل ومن ثم ربط هذه الأجزاء بالأداء الكلي للمهارة الحركية.
- مراعاة تقسيم أجزاء المهارة الحركية إلى أجزاء متكاملة ومتراصة أثناء التدريب عليها.

خلاصة:

إن مادة التربية البدنية والرياضية بأهدافها العامة والخاصة، وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي، باعتبارها مرحلة حساسة في تكوين شخصية التلميذ، فهي تحقق أهداف التربية العامة في التكوين الشامل والمتزن لشخصية التلميذ بما يتماشى ومتطلبات الخصائص النمائية.

فالتربية البدنية والرياضية من خلال أنماط دروسها المختلفة تحقق أهداف لا يمكن أن تحققها المواد الأخرى، كتنمية القدرات الحركية، فالمتعلم كي يتعلم ويكتسب المهارات الحركية يجب أن توفر له بعض الشروط، والتي يكون لها الأثر الكبير فهي تساعد على سير عملية التعلم وتقويته في حالة توافرها بشكل إيجابي كما أنها تسبب في إعاقة عملية التعلم وإضعافه في حالة عدم توافرها فالتعلم الحركي له مساره أي يمر بمراحل تبدأ بالتعلم الخام للحركة لتصل في نهاية المطاف إلى الآلية في الأداء.

ويعتمد التعلم الحركي على مبدأ التدرج فمن التصور الأولي أو شبه تصور عن المهارة الحركية إلى التصور الدقيق، ويكون ذلك بالمرور بخطوات مترابطة، فبعد تقديم المهارة الحركية وعرض النموذج والشرح الدقيق تتاح الفرصة للتطبيق العملي بالاعتماد على طرائف تعلم المهارات الحركية، وتلعب نظريات التعلم دورا هاما في فهم قوانين التعلم مما يؤدي إلى اختيار تطبيقها في المواقف المناسبة.

فكل هذه الشروط، والمراحل، والطرائق الخاصة بالتعلم الحركي لا بد من أخذها بعين الاعتبار في إخراج درس التربية البدنية والرياضية الذي يعتبر الحجر الأساسي لتحقيق أغراض المادة، والمنهاج وبالتالي المنظومة التربوية، فالاعتناء بإخراج وتنفيذ درس التربية البدنية والرياضية يتطلب الاهتمام بكل مراحل الدرس، بدون إهمال أي غرض من أغراض هذه المراحل.

الفصل الخامس

الأنشطة الرياضية وخصوصيات

المرحلة العمرية

(16-18) سنة

تمهيد:

إن تدريس التربية البدنية والرياضية يركز على الأنشطة البدنية والرياضية التي تعتبر الركيزة الأساسية لها والدعامة الثقافية والاجتماعية، فعملية اختيار الأنشطة الرياضية هي العملية الإجرائية التي تحول الأغراض التعليمية من مجرد أمنيات وتطلعات إلى حصائل ومنجزات، ولكن اختيار أوجه النشاط يركز على معايير علمية متعددة، ففي بحثنا حاولنا مراعاة المعايير الأساسية في اختيار هذه الأنشطة والمتمثلة في أنها تتناسب وطبيعة وخصائص التلاميذ، ومتنوعة بحيث يتمكن من خلالها من إشباع ميول ورغبات التلاميذ، وأنها تتناسب والإمكانات المتاحة، مع مراعاة النشاطات التي تتوفر فيها عوامل الأمان والسلامة، وتحقق الفائدة المرجوة منها.

1- الألعاب الجماعية:

تعتبر الألعاب الرياضية الجماعية وسيلة تربوية تساعد على تكوين شخصية التلميذ من جميع النواحي، وخاصة الجانب الحس حركي فهي من أحسن الوسائل لتحقيق أهداف التعلم الحركي التي تسعى التربية البدنية والرياضية إلى تحقيقها، وبالتالي فتعلم المهارات الحركية في الألعاب الجماعية يساعد التلميذ على التحرر واكتساب عادات حركية يمكنه الاستفادة منها في حياته اليومية إضافة إلى الفوائد البدنية والعادات الاجتماعية والنفسية الإيجابية.

1-1- كرة اليد:

كرة اليد ظهرت عن طريق مدرس التربية البدنية والرياضية في ألمانيا، إذن جذورها ترجع إلى الوسط المدرسي، فلعبة كرة اليد " أصبحت تمارس في ميدان صغير، وداخل القاعات، واحتلت مكانتها بالتدريج حتى أصبحت من الألعاب الرياضية الأكثر ممارسة، ومنه احتلت هذه اللعبة مكانة مهمة في الميدان المدرسي، وأصبحت جزء مهم في التربية البدنية والرياضية " (Horst KASLER , 1986 , P 9). وباعتبارها تركز على الجري والوثب والتصويب، فهي سهلة الممارسة مما يجعلها وجهة للتلاميذ، حيث "كرة اليد نشاط يسمح للتلاميذ باللعب مباشرة، وأن يتمتعوا مباشرة في الحين، دون أن يحتاجوا إلى التصرف المهاري الصحيح" (Sylvie collet, 1996, P5).

فهذه اللعبة تتطلب خصائص بدنية فهي تركز على سلامة الجسم بحيث الطفل الذي يكون سليما جسديا يستطيع ممارستها بسهولة، إذن هي رياضة جماعية مدرسية بامتياز، سهلة وسريعة فمدرس التربية

البدنية والرياضية يفضلون هذه اللعبة حيث أنها منذ زمن بعيد، وبعيد جدا، كرة اليد أصبحت النشاط الرياضي الجماعي المفضل من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية. وباعتبار أنها مورست في الوسط المدرسي والجامعي من وقت طويل، فإنها تعد لعبة تربية، لها الأثر الكبير في الوسط المدرسي، فهي من الألعاب الرياضية المحببة لدى التلاميذ وتساعد على إشباع حاجات ورغبات التلاميذ مما يؤدي بهم إلى النمو السليم، فتسهم في تكوين شخصية التلميذ عن طريق الممارسة واكتساب الثقة بالنفس أثناء اللعب، وعلى تطوير قدرات التفكير، وكذلك المهارات الاجتماعية، زيادة على تنمية القدرات الحركية والبدنية.

1-1-1- المهارات الحركية الأساسية:

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

فلعبة كرة اليد لعبة جماعية، فهي تعتمد على المشاركة الفعالة لكل أفراد الفريق، والفريق الناجح هو الذي يصل كل فرد من أفرادها إلى مستوى إتقان المهارات الأساسية و"يعد إتقان المهارات الأساسية من أهم العوامل التي تحقق الفوز، حيث أن نجاح أي فريق يرتكز على مدى استطاعة لاعبيه جميعا أداء المهارات الأساسية بأنواعها المختلفة وبأقل قدر من الأخطاء" (بن برنو عثمان، 2007، ص 97).

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

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

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

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

ومنه يمكن حصر المتطلبات المهارية لكرة اليد في:

- المتطلبات المهارية الهجومية، - المتطلبات المهارية الدفاعية

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

وباعتبارنا لم نتناول كل المهارات في بحثنا، فسوف نتطرق بنوع من التفصيل إلى المهارات التي تناولناها والتي اشتملت على بعض المهارات الهجومية بالكرة (التمرير والاستقبال، التنظيط، والتصويب).

1-1-1-1- تمرير الكرة:

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

ويساعد التمرير في نقل الكرة من لاعب إلى آخر إلى أحسن الأماكن التي تساعد على التصويب في أحسن الظروف على الهدف، ويقاس مستوى الفريق المهاري على حسب التمريرات التي يؤديها أفراد الفريق، "فالتمرير الدقيق في الوقت المناسب يجعل الكرة وكأنها لاعب ثامن من الفريق نظراً لأن الكرة تطير بسرعة تفوق أسرع لاعب" (منير جرجس، 2004، ص 99).

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

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

أولاً: التمرير القصير: ويشتمل التمريرة الصدرية، التمريرة الكرواجية (تمريرة الرسغ)، التمريرة البندولية (بالأرجحة)

ثانياً: التمرير الطويل: ويشتمل التمرير من الارتكاز، التمرير من الجري، وهناك تمريرات قليلة الاستعمال كالتمرير من الوثب، والتمرير باللمس ففي بحثنا تناولنا التمريرة الكرواجية والتي تعرف بتمريرة الرسغ كأحد أنواع التمرير القصير، والتمرير من الارتكاز كأحد أنواع التمرير الطويل، كذا التمرير من الجري.

أ- التمريرة الكرواجية :

"وهي أكثر أنواع التمرير استخداماً لطبيعة الحركة التي تتم فيها كما وتستخدم هذه التمريرة في التصويب على المرمى وقد تؤدي من الارتكاز عندما يكون اللاعب في حالة ثبات أو من الجري خاصة عند بناء الهجمات ضد الفريق المنافس، والنواحي الفنية في كلي الحالتين واحدة مع اختلاف بسيط في طبيعة حركة الذراع المستخدم في التمرير أو حركة الرجلين والذراع" (إبراهيم محمد المحاسنة، 2006، ص230).

وتعرف كذلك بالتمريرة الرسغية أو التمرير بالنظر، ويمكن أدائها من خطوة ارتكاز أو من الجري أو من الوثب، وإذا قام اللاعب بزيادة لف الذراع وتابع الرمية فيمكنه تحويلها إلى تصويب مفاجئ. والتمريرة الكرواجية لها عدة أساليب، فقد تكون من مستوى الرأس، من الكتف، للجانب القريب من الذراع الرامية من مستوى الحوض

فالتمريرة الكرواجية من مستوى الرأس تؤدي بمسك الكرة بأصابع مفتوحة بيد واحدة وبدون شد كبير وترتفع إلى مستوى الرأس بحيث يكون العضد والساعد زاوية قائمة عند مفصل المرفق، ويتم سحب الكرة

للخلف وللأعلى بحيث تمتد الذراع الرامية عاليا أين يتم رمي الكرة بحركة مشابهة للضرب بالسوط أو الكرياج، ويكون اللاعب مرتكزا على الرجل المعاكسة، وتتابع الذراع الرامية أماما مع توجيه الكرة باستخدام مفصل الرسغ والأصابع.

ب- التمرير الطويل:

" يعتبر هذا النوع من التمرير أحد أهم المتطلبات الأساسية التي يجب أن تستخدم في المباريات لتحقيق الفوز خاصة بعد تطور كرة اليد واتسامها بالسرعة خاصة عند القيام بعمليات الهجوم" (عماد الدين، ومحدث محمود، 2007، ص24).

إن استخدام هذا النوع من التمرير يتم في غالب الأحيان في الهجمات المضادة الفردية أو الجماعية، فيتم من خلاله نقل الكرة لمسافات طويلة، ويمكن استخدامه في التصويب على الهدف مباشرة، ويؤدي هذا النوع من سواء من الارتكاز، أو من الجري

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

أما التمرير من الجري، فيستخدم في جميع مواقف اللعب، وهو أكثر شيوعا وخاصة خلال الهجوم الخاطف باعتباره يتميز بالسرعة في الأداء مما يسمح بانتقال الكرة واللاعب إلى أماكن هجومية أفضل ولكنه يؤدي بأقل قوة من التمرير بالارتكاز ويمكن استخدامه كذلك عند التصويب على الهدف خلال حركة الجري.

إن هذا النوع من التمرير يساعد اللاعب على الاحتفاظ بتوقيت سرعة الجري أثناء وبعد التمرير ويمكن تأدية هذا النوع من التمرير من مستوى الكتف، أو من مستوى الرأس.

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

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

لا يقل مبدأ استقبال الكرة أهمية عن سابقه، باعتباره أول مرحلة لاستحواذ الفريق على الكرة وتعتبر هذه المهارة أكثر استخداما خلال اللعب، " فقدرة اللاعب على استلام الكرة في جميع الحالات سواء السهلة منها أو الصعبة من الثبات أو الحركة أحد أهم العوامل الأساسية في احتفاظ الفريق بحالة الهجوم وقدرته على تنفيذ الجمل أو التصور الخططي وتحقيق أهدافه بطريقة سلسلة وسهلة، كما أنها عامل هام في الحفاظ على عامل السرعة سواء أثناء تحرك اللاعبين أو الكرة دون ارتباك " (عماد الدين، ومدحت محمود، 2007، ص 12).

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

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

1- لقف الكرة، 2- إيقاف الكرة، 3- التقاط الكرة.

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

ويشتمل لقف الكرة باليدين بدوره على مجموعتين، لقف الكرات العالية ولقف الكرات المنخفضة حسب الأسلوب الذي يؤديه اللاعب في لقف الكرة (عماد الدين ، مدحت محمود ، 2007 ، ص 13)
أما لقف الكرة باليد الواحدة فيستخدم في بعض الحالات من مواقف اللعب أين يصعب فيها لقف الكرة باليدين، وهذا النوع من اللقف للكرة يتطلب التقدير الصحيح لقوة الكرة، وصحة توقع خط طيرانها عن طريق إحساس اللاعب بالكرة وخبرته في ذلك.

وفيما يخص إيقاف الكرة، ففي الحالات التي يصعب فيها لقف الكرة باليدين أو باليد الواحدة نتيجة لسوء تمريرها من الزميل أو لقوتها يقوم اللاعب بإيقاف الكرة عن طريق دفعها بمرونة باليد المفتوحة عكس اتجاهها عموديا على الأرض بدون إكسابها المزيد من القوة أو ضربها في عكس اتجاه طيرانها ثم يمسكها بعد ارتدادها على الأرض باليدين.

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

1-1-3- التنطيط:

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

فمهارة التنطيط تعتبر من المهارات الأساسية والمهمة في لعبة كرة اليد، ويستعملها اللاعب للاستحواذ على الكرة، حيث تعتبر المهارة التي تمكن اللاعب من الجري بالكرة أو المشي بها، فعن طريقها يستطيع كسب المسافة عند إنفراده بحارس المرمى للفريق المنافس أو الانطلاق في هجمة مضادة، كما تفيد كذلك في عملية

المحاورة أو عند عدم قدرة اللاعب تمرير الكرة لزميل مراقب، ويستخدم التنطيط كذلك في تهدئة اللعب في بعض الأحيان، وتضييع الوقت بطريقة قانونية.

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

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

1-1-1-4- التصويب:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

التصويب الكراجي من (خطوة ارتكاز، الوثب العالي، الوثب أماما، السقوط أماما، الطيران، الثبات) ولكل من هذه الأنواع عدة أساليب، التصويب من الجري (المفاجئ)، التصويب الخلفي وله أسلوبان، التصويبة الساقطة ولها عدة أساليب، التصويب باللف (المغزلية) وله أسلوبان.

فمن خلال ما اعتمدناه كمهارات بالكرة للدراسة في بحثنا، فقد اعتمد على التصويب الكراجي من الوثب عالي والذي نعرضه بالتفصيل.

أ- التصويب الكراجي من الوثب عاليًا:

من أنجح أنواع التصويب وأقواها تأثيرا على المدافع وحارس المرمى، فهي تتميز بعامل المفاجأة فيتم هذا النوع من التصويب غالبا من خارج التسع أمتار عن طريق الوثب عاليًا فوق المدافعين وطريقة الأداء تكون بأخذ اللاعب لخطوات الاقتران بعد استلامه للكرة والوثب عاليًا مع رفع الكرة لأعلى مستوى التصويب، وبعد التصويب يسقط على نفس قدم الارتقاء بمراعاة مسافة الخطوة الأخيرة، وسرعة الجري لتحويل السرعة الإنتقالية إلى سرعة وثب لضمان الارتقاء الجيد، وفي هذا النوع يكون الارتقاء عموديا أي أن كون المسافة بين نقطة الارتقاء ونقطة الهبوط قصيرة قدر الإمكان.

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

أما فيما يخص المهارات الهجومية بدون كرة ففي أغلب الأحيان نجد أنها لا تولي الاهتمام الكبير سواء من طرف المدرب أو المدرس، وحتى الممارس أي اللاعب أو التلميذ، وتعتبر هذه المهارات ذات أهمية كبيرة في الأداء الهجومي وتشتمل وضع الاستعداد الهجومي، البدء، العدو، الجري، الجري مع تغيير سرعة واتجاه الجسم، التوقف، الخداع بالجسم (الخداع البسيط، الخداع المركب)، الحجز، جمع الكرات المرتدة.

وباعتبار أن "كرة اليد الحديثة تتصف بالسرعة في اللعب والمهارة في الأداء الفني، وأن القاعدة الأساسية لبلوغ اللاعب المميزات التي تؤهله لذلك هو تنمية الصفات البدنية" (كمال درويش، 1998، ص 22). فاللاعب الغير معد بدنيا يكون سريع التعب مما يجعله غير قادر على الأداء بالشكل الصحيح، وبالتالي يعيق الأداء الجماعي للفريق، ومن هذا المنطلق "تعتبر الصفات البدنية من الأسس الهامة التي تشترك مع المهارات الحركية في تكوين اللاعب الجيد، حيث أن اللاعب الغير معد بدنيا تراه يظهر عليه الضعف والنقص من الناحية الفنية وعلى العكس فاللاعب المعد بدنيا تراه متقنا لمهارات اللعبة، فهذا اللاعب المعد بدنيا ومستواه أقل مهاريا لا يمكن استغلال إمكانياته، كما أن اللاعب المتمكن مهاريا وبدون إعداد بدني عال لا يستطيع بلوغ هدفه" (FERRARESE F POUSET P, 1977, P 134).

واللياقة البدنية في كرة اليد تعني في مفهومها العام كفاءة البدن في أداء متطلبات اللعبة وممارستها، سواء كانت هذه المتطلبات بدنية أو مهارية أو خططية أو نفسية، "كما أنها تعني في مفهومها التطبيقي القدرة على أداء أعمال تتطلب توفر مكونات أساسية حصرها البعض في: (منير جرجس، 2004، ص 27)

- 1- القوة، 2- السرعة، 3- القدرة، 4- المرونة، 5- التوافق، 6- التوازن، 7- الدقة، 8- الرشاقة، 9- التحمل العضلي، 10- التحمل الدوري التنفسي، 11- المناعة ضد الأمراض.

ففي بحثنا تناولنا بعض المهارات بدون كرة والتي تعتبر أساسية، واشتملت على القوة الانفجارية (للرجلين والذراعين)، السرعة، المرونة، والرشاقة. فهذه المهارات سوف نتطرق إليها لاحقا بنوع من التفصيل.

1-2- كرة السلة:

تعد لعبة كرة السلة من الألعاب الجماعية التي احتلت مكانا بارزا بين مختلف الألعاب الرياضية بصفة عامة، وبين الألعاب الجماعية بصفة خاصة، باعتبارها اكتسبت شعبية كبيرة في عدد كبير من المجتمعات من خلال الإقبال الكبير على ممارستها، والتواجد الجماهيري الغفير لمتابعها، لما تتميز به من

إثارة وتشويق فهي مليئة باستمرار بالمناورات التكتيكية سواء في الدفاع أو الهجوم، حيث "تعد لعبة كرة السلة ذات إيقاع سريع والتي يتحول فيها اللاعب من الهجوم للدفاع، ومن الدفاع إلى الهجوم بسرعة شديدة، وهي لعبة الرشاقة سواء بالكرة أو بدونها. كما يتميز الأداء في هذه اللعبة بالانطلاقات الفجائية السريعة والتوقف غير المتوقع والوثب والدوران وتغيير الاتجاه والسرعة واستخدام ألعاب الخداع" (مدحت صالح سيد، 2004، ص24).

لعبة كرة السلة لها خصوصياتها كباقي الألعاب الرياضية الأخرى، فهي تعتمد على القدرات الفردية المهارية والبدنية التي تتميز بقدر كبير من الرشاقة والتوافق والسرعة والقوة، وكذا الأداء الجماعي المتناسق للفريق بشكله الفني الجمالي، ويمكن إدراجها كنشاط رياضي تربوي باعتبارها ظهرت في الوسط المدرسي، وهي محببة لدى التلاميذ فهي تلبي حاجات، رغباتهم، وميولهم. وبالتالي تساعد على تحقيق أغراض حصة التربية البدنية والرياضية من كل جوانبها.

1-2-1- المهارات الأساسية للعبة كرة السلة:

لكل لعبة رياضية مبادئها أو مهاراتها الأساسية، ولعبة كرة السلة لها مهاراتها الأساسية الخاصة بها، والتي يجب على اللاعب امتلاكها وإجادتها، حيث "اتفق جميع المهتمين بكرة السلة على أن نجاح أي فريق يتوقف على مدى إجادته لأفراده للمبادئ الأساسية للعبة" (حسن سيد معوض، 2003، ص28)، إجادته اللاعبين للمهارات الأساسية للعبة يجعلهم قادرين على تطوير مستوى أدائهم وبالتالي الإسهام في نجاح فريقهم من خلال المناورات التي يقومون بها خلال فترات اللعب.

وإذا حاولنا التعرف على المهارات الأساسية لكرة السلة نجد أن الآراء متعددة في تصنيفها، فالمهارات الأساسية هي كل الحركات الضرورية الهادفة التي تؤدي لغرض معين في إطار قانون اللعب، و فريق كرة السلة هو الذي يستطيع أفراده أن يؤديوا التمريرات بسرعة، وأحكام وتوقيت مضبوط وأن يصبوا نحو الهدف بسرعة ودقة وأن يحركوا أرجلهم بخفة وتحكم وخداع" (أحمد محمد العتوم، حسن محمود الصمادي، وتمام نهار عبد اللات، 2012، ص23).

وفيما يتعلق بتصنيف المهارات الأساسية لكرة السلة، فمن خلال اطلاعها على عدة مصادر لاحظنا أن الخبراء المختصين في كرة السلة قسموا المهارات الأساسية حسب التقسيم الآتي: (حسن السيد معوض، 2003، ص27)

1- المهارات الفردية الهجومية: وهي التحكم في الكرة، مسك الكرة، التمرير، استلام الكرة، المحاورة، وحركات القدمين الهجومية

2- المهارات الفردية الدفاعية: وهي وقفة الاستعداد الدفاعية، حركة القدمين الدفاعية، المكان الدفاعي، المسافة الدفاعية، الدفاع ضد المصوب، قطع التمريرات، الدفاع ضد القاطع، الدفاع ضد رجل الارتكاز، جمع الكرات المرتدة.

لكن هناك من قسموا هذه المهارات الأساسية لكرة السلة، فقد بشكل مغاير والذي كان كما يلي: (عبد العزيز النمر، 2000، ص 63)

1- مهارات بالكرة، 2- مهارات بدون كرة

وباعتبار كرة السلة رياضة تتميز بالسرعة في تنفيذ الهجوم، وكذا السرعة في الرجوع إلى الدفاع، فيوجد من أوجبوا أن تكون هناك مهارات مشتركة ذات صفات هجومية دفاعية.

ومن خلال هذا التنوع في تصنيف المهارات الأساسية، تناولنا في بحثنا هذا البعض من المهارات الهجومية بالكرة، وبعض المهارات بدون كرة، والتي سوف نتطرق إليها والمتمثلة في ما يلي

1-2-1-1- التمرير:

وتعرف كذلك بالمناولة، فهي من المهارات الأساسية بالكرة التي لها أهمية كبيرة في بناء اللعب الجماعي الذي يعتبر خاصية من خصائص كرة السلة، وهي الوسيلة الأسرع والأسهل لنقل الكرة مكان إلى مكان آخر أثناء اللعب، و"هناك أربع أنواع من التمرير الأساسية تستخدم في مباراة كرة السلة لاختراق الدفاع وهي: التمريرة الصدرية، التمريرة المرتدة، التمرير من فوق الرأس، والتمرير من الكتف" (محمد عبد الرحيم اسماعيل، 2010، ص 42).

ولكن أنواع التمرير حسب معظم المراجع ورد تقسيمه كالاتي: (حسن سيد معوض، 2003، ص 48-54)

أ- التمرير باليدين: ويشمل التمريرة الصدرية، التمرير من فوق الرأس، التمريرة المرتدة، وتمريرة الدفعة البسيطة.

ب- التمرير بيد واحدة: وتشمل التمريرة من الكتف، التمريرة المرتدة، التمريرة من المحاورة، والتمريرة الخطافية.

ولكوننا استخدمنا في بحثنا اختبار التمرير السريع على الحائط حاولنا الاعتماد أكثر على التمريرة الصدرية باعتبارها تقي بالغرض، وبالتالي سوف نتطرق إليها بنوع من التفصيل.

أ- التمريرة الصدرية

تعد التمريرة الصدرية من أهم أنواع التمرير والأكثر شيوعا واستخداما في لعبة كرة السلة، حيث يطلق عليها اسم تمريرة الفريق لكثرة استخدامها في جميع الفرق، فهي "عملية دفع وتوجيه الكرة من لاعب إلى آخر بصورة دقيقة تجنباً لقطعها من قبل الخصم ولغرض محاولة الوصول إلى هدف الخصم بأمان، تسمى بالصدرية لأنها تمسك باليدين في منطقة الصدر وتنطلق مباشرة من منطقة صدر الممر إلى المستلم في منطقة الصدر أيضاً، ويمكن استخدامها في أي مكان في الملعب ومن طرف أي لاعب" (أحمد محمد العتوم، حسن محمود الصمادي، وتام نهار عبد اللات، 2012، ص24).

وهذا النوع من التمرير له ميزاته وخصائصه، ويتطلب طريقة أداء، فمن مميزات هذه التمريرة "أنها أسرع أنواع التمرير، الأسهل أداء، الأكثر دقة، وتسمح بكثير من الخداع إذا لزم الأمر، وتسمح بالتصويب وكذا المخاطرة دون تغيير في طريقة مسك الكرة، فالتدرب عليها المستمر عليها يسمح باستخدامها لمسافات قد تصل إلى 20متراً" (حسن سيد معوض، 2003، ص49). ويذكر بأن هذا النوع من التمرير من الأفضل أن يستخدم في حالة عدم وجود مدافع بين الممر والمستلم، وتؤدي من الثبات والحركة وتستخدم غالباً للمسافات القصيرة والمتوسطة. أما طريقة أداء هذا النوع من التمرير يتطلب شكل وطريقة للأداء، وطريقة للمتابعة وهي موضحة في الجدول رقم (04).

1-2-1-2- الاستلام:

ويعرف بالاستقبال، وهو من بين المهارات الأساسية التي تعكس قدرة اللاعب على التحكم في الكرة، والتي يجب أن يولي لها اهتمام كبير، حيث "يتأسس على الاستقبال الجيد في كرة السلة أداء العديد من الأساسيات الحركية الأخرى، ويجب أن ينال عناية واهتمام" (محمد عبد الرحيم اسماعيل، 2010، ص39).

فالمستقبل للكرة له دور في نجاح التمريرة، فالمستقبل عليه إتقان هذه المهارة ويكون ذلك من خلال إتباعه للنصائح التالية: (حسن سيد معوض، 2003، ص65)

- لا تقف ثابتاً عند الاستلام، بل تحرك ناحية الكرة مع ثني الجذع قليلاً من الوسط إلى الأمام.

- استقبال الكرة بيديك وذراعيك ممتدتان بترخ، وحاول سحبها للدخل نحو صدرك محاولا امتصاص قوتها.
- يجب استقبال الكرة بأطراف الأصابع، ولا تجعل راحة اليد تلمس الكرة، ولا تقبض على الكرة بتصلب.
- واجه الكرة قدر المستطاع ولا ترفع عينيك عنها بل لاحظها.
- حاول دائما أن تتسلم الكرة بيديك الاثنين، ولا تستقبل الكرة بيد واحدة إلا في حالة إنقاذ الكرة البعيدة عنك من الضياع.
- إن استقبال أو استلام الكرة في جميع الحالات يتطلب أن يكون باطن الكف مواجه للكرة، وفي حالة الاستلام بيد واحدة يجب الإسراع في مسك الكرة باليدين.
- تعد مهارة الاستقبال أو الاستلام من المهارات التي تتغير حسب الظروف، فاستقبال الكرة العالية أي في مستوى أعلى من الكتف يتطلب أن تكون اليدين متجهتين لأعلى، وهو يختلف عن استقبال الكرة المنخفضة أي في مستوى منخفض عن الكتف والذي يتطلب أن تكون اليدين متجهتين لأسفل، ويختلف عنه عن استقبال الكرة على مستوى بين الوسط والكتف والذي يوجب أن تكون اليدين متجهتين للأمام.

جدول رقم (04) يوضح شكل وطريقة الأداء، وطريقة المتابعة للتمريرة الصدرية

(محمد عبد الرحيم إسماعيل، 2010، ص42).

| شكل الأداء | طريقة الأداء | طريقة المتابعة |
|-------------------------------|---|---|
| 1- رؤية الهدف بدون النظر إليه | 1- رؤية الهدف بدون النظر إليه | 1- رؤية الهدف. |
| 2- الوقفة متوازنة | 2- النظر بعيدا | 2- مد الذراعين |
| 3- اليدين خلف الكرة | 3- خطوة في اتجاه التمريرة | 3- راحتي اليد لأسفل |
| 4- اليدين في حالة ارتخاء | 4- مد الركبتين وعضلات الظهر والذراعين | 4- تشير الأصابع للهدف |
| | 5- الكرة أمام الصدر | 5- دفع الكرة بقوة من الرسغ والأصابع |
| | 6- المرفقين للدخل | 6- الدفع بقوة الذراع الضعيفة حتى الانتهاء من تمرير الكرة. |
| | 7- إطلاق الكرة بعيدا بالأصبعين، الأول والثاني | |

1-2-1-3- المحاورة:

تعتبر المحاورة أو التنطيط "إحدى المهارات الأساسية المهمة بكرة السلة، فهي المهارة الأولى التي يجب على اللاعبين إتقانها وذلك لأن اللاعب الذي لا يستطيع أن ينطط بسهولة ويسر، فانه بالتأكيد لن يكون مهاجماً، فالتنطيط عملية دفع الكرة إلى الأرض بإحدى اليدين وباتجاه معين وارتدادها من الأرض لإحدى اليدين" (أحمد محمد العتوم، حسن محمود الصمادي، وتمام نهار عبد اللات، 2012، ص23).

فالمحاورة أو الطبطبة تعد الوسيلة الهجومية الفعالة في الانتقال من مكان إلى آخر، وهي تمكن اللاعب من التقدم من منطقة إلى أخرى بدون الاستعانة بالزميل وبدون ارتكاب خطأ المشي بالكرة، فهي وسيلة هجومية أساسية.

وباعتبار المحاورة حركة متوافقة بين الذراع والرسغ والأصابع والرجلين والعينين والكرة، فهي من أصعب المهارات أداء، لما تتطلبه من عمليات داخلية توافقية عضلية عصبية، و"تؤدي المحاورة بالدفع المتتابع للكرة وتوجيهها إلى الأرض بواسطة أصابع اليد متباعدة وتشير إلى الأمام في اتجاه حركة الكرة وذلك للسيطرة على أكبر مساحة من الكرة لتوجيهها، وحركة رسغ اليد المحاورة ومقدار فرد وثني الذراع تكون بانسيابية وتوافق وهي أساس التحكم في ارتفاع الكرة، ويراعى أهمية النظر إلى الأمام أثناء المحاورة. ولحماية الكرة من المدافع، عند المحاورة بإحدى اليدين توضع الذراع الأخرى أمام الجسم مع ثني الكوع ، وعند أداء المحاورة العالية يجب أن يكون مكان تنطيط الكرة خارج القدم المتقدمة وأداء المحاورة المنخفضة يستلزم أن يكون مكان التنطيط في حذاء الجسم" (حسن سيد معوض، 2003، ص88).

وتستخدم المحاورة في عدة مواقف وحسب ظروف أو مجريات اللعب، حيث يمكن استخدامها كوسيلة للدفاع والتخلص من المدافع، والتنقل إلى المكان المناسب لغرض للتصويب أو التمرير، كما تستخدم لتنظيم الهجوم وتطبيق الخطط الهجومية، وتؤدي في حلة محاولة المحافظة على الكرة أو لربح الوقت خاصة في الدقائق الأخيرة للمباراة.

مهارة المحاورة نوعان رئيسيان حسب ما ورد في العديد من المصادر والمراجع التي تم التطرق إليها، وهما: (بن برنو عثمان، 2007، ص154)

1- المحاورة العالية (السريعة)، 2- المحاورة المنخفضة

فالمحاورة المنخفضة بدورها تشتمل على (المحاورة بتغيير الكرة من جانب إلى جانب (من يد إلى يد) من أمام الجسم، المحاورة بتغيير الكرة من يد إلى يد بالارتكاز الخلفي، المحاورة بتفويت الكرة من تحت الرجل الأمامية، المحاورة بتفويت الكرة من تحت الرجل الخلفية، المحاورة بتفويت الكرة من خلف الظهر).
بينما في مراجع أخرى تم تقسيمها إلى أربع أنواع اشتملت على "المحاورة العالية، المحاورة المتوسطة، المحارة بتغير السرعة، والمحاورة بتغير الاتجاه" (أحمد محمد العتوم، حسن محمود الصمادي، وتمام نهار عبد اللات، 2012، ص23).

من خلال البحث الذي نحن بصدد إنجازه، اعتمدنا على المحاورة أو التنطيط أو الطبطة العالية، أو السريعة والتي سوف نتطرق إليها بنوع من التفصيل

أ- المحاورة العالية (السريعة):

تعتبر من أبسط أنواع المحاورة والأكثر استعمالاً خاصة عند المبتدئين باعتبار تعلم هذه المهارة يسبق الأنواع الأخرى، وأجمع المختصون على أنها "تستخدم بغرض الحركة السريعة أماماً كما يحدث في الهجوم الخاطف، وفي حالة عدم وجود المدافع" (حسن سيد معوض، 2003، ص87).

وبالتالي فهي تستخدم في حالة عدم وجود مراقبة أو ضغط دفاعي، وتؤدي هذه المهارة بشكل وطريقة اداء يكون فيها "الجسم دائماً منتصباً مع ميل خفيف للأمام لإحداث توازن برفع الرأس لرؤية الهدف، ويتم دفع الكرة للأمام وبخفة بالأصابع حيث تكون اليد والرسغ والأصابع في انقباض قوي، ارتفاع الكرة يكون فوق الوسط وتحت الكتفين بحيث يسمح بالجري بأقصى سرعة، ويستخدم الجسم واليد الغير مستخدمة لحماية الكرة" (محمد عبد الرحيم إسماعيل، 2010، ص31).

1-2-1-4- التصويب:

إن الغاية من تعلم المهارات التي سبق ذكرها والمتضمنة في المحاورة، التمرير، والاستلام هو الوصول إلى محاولة الوصول إلى الوضعية المناسبة للتصويب وبالتالي إحراز الأهداف، "فالغرض من المباراة هو إصابة الهدف بعدد أكثر من الفريق المنافس، وهذا يعتمد على إجادة التصويب نحو الهدف، وكل المبادئ الأساسية والألعاب المدروسة تصبح عديمة الفائدة إذا لم تتوج في النهاية بإصابة الهدف لذا كان التصويب هو المهارة الأساسية التي يعطيها معظم المدربين وقتاً أكثر من غيرها" (حسن سيد معوض، 2003، ص121).

فالتصويب هو ختام العمليات الهجومية التي يؤديها اللاعب بمفرده، أو التي يشترك في تنفيذها الفريق ككل، وبالتالي يجب على كل اللاعبين إجادة هذه المهارة، فهي "عملية دفع الكرة باتجاه الهدف على شكل حركة الرمي باستخدام ذراع أو ذراعين، ويختلف التصويب باختلاف ظروف اللعب والمواقف المتعددة التي يتواجد فيها اللاعبون، وهنا اتفاق من طرف المختصين في لعبة كرة السلة على أن هناك خمسة أنواع من التصويب، وتتمثل فيما يلي: (أحمد محمد العتوم، حسن محمود الصمادي، وتام نهار عبد اللات، 2012، ص23).

1- التصويب من الثبات، 2- التصويب من الحركة (الوثب)، 3- التصويب بمتابعة الكرات المرتدة،

4- التصويب السلمي، 5- التصويب الخطائي

وفي بحثنا اعتمدنا على التصويب الخطائي باعتباره يؤدي في جميع ظروف اللعب وبالتقرب من السلة، ويسهل استعماله من طرف الجميع، وسوف نتطرق إليه بنوع من التفصيل.

أولاً: التصويب الخطائي: ويمكن التطرف إليها من خلال الجدول الموالي رقم (05).

جدول رقم (05) يوضح شكل وطريقة الأداء، وطريقة المتابعة للتصويب الخطائي

(محمد عبد الرحيم إسماعيل، 2010، ص51).

| متابعة الأداء | طريقة الأداء | شكل الأداء |
|----------------------------------|-------------------------------------|---|
| 1- الهبوط بتوازن | 1- خطوة مع ارتكاز للدخل | 1- الظهر مواجه للسلة |
| 2- قبض الركبتين | 2- رفع الكرة بجوار الأذن | 2- القدمين باتساع عرض الكتفين |
| 3- كلا اليدين لأعلى | 3- مد المرفق | 3- الركبتين منقبضتين |
| 4- الاستعداد للاستحواذ على الكرة | 4- ثني الرسغ والأصابع | 4- الكتفين منقبضتين |
| | 5- إطلاق مؤشر الأصابع | 5- اليد المصوبة تحت الكرة |
| | 6- يد التوازن على الكرة حتى إطلاقها | 6- اليد غير المصوبة خلف الكرة |
| | 7- التناغم متمثل | 7- المرفق عند مفصل الفخذ. |
| | 8- رؤية الهدف | 8- الكرة للخلف ومحمية بواسطة الرأس والكتفين |
| | | 9- رؤية الهدف |

هذا فيما يخص المهارات الهجومية بالكرة، أما فيما يخص المهارات بدون كرة، "فتعد كرة السلة ذات الإيقاع السريع فاللاعب يتحول من الهجوم الى الدفاع وبالعكس بسرعة شديدة، ويتميز الداء في كرة السلة بالانطلاقات الفجائية السريعة بالكرة أو بدونها والتوقف غير المتوقع، والوثب والدوران وتغيير الاتجاه، وذلك وفقا لأحداث المباراة وتحركات المنافسين، وهذا يتطلب إحادة تامة لجوانب الأداء الفني بدون كرة ويشتمل وقفة الاستعداد(الهجومية والدفاعية)، الجري أو البدء أو الانطلاق، التوقف، الارتكاز والدوران، والوثب (بالقدمين وبالقدم الواحدة) في مساحة صغيرة نسبيا" بن برينو عثمان، 2007، ص).

وحتى يستطيع لاعب كرة السلة النجاح في تأدية هذه المهارات بدون كرة اضافة الى المهارات بالكرة، لابد للاعب كرة السلة أن يتمتع بقوة انفجارية، وسرعة، ومرونة، ورشاقة. ومن خلال هذا فقد اعتمدنا في بحثنا على دراسة هذه المهارات.

1-3- الكرة الطائرة:

تعتبر الكرة الطائرة أحد الألعاب الجماعية التي انتشرت بسرعة عبر أنحاء العالم، واحتلت مؤخرًا مكانة مرموقة بين الألعاب الجماعية في التظاهرات الرياضية الكبرى وخاصة في الدورات الأولمبية، فأصبحت تحظى باهتمام كبير من طرف مدرسي التربية البدنية والرياضية، وبالتالي زاد الاهتمام بممارستها في الوسط المدرسي، فهي تلقى إقبالا كبيرا من طرف التلاميذ وخاصة البنات. حيث "عرفها (حسن عبد الجواد، 1987) بأنها من الألعاب الشعبية المنتشرة في جميع أنحاء العالم لكونها لعبة بسيطة وسهلة، يقبل عليها الكبار والصغار، ويستطيع ممارستها الذكور والإناث، وهي بسيطة التكاليف لا تحتاج إلا كرة وشبكة، وملعبها صغير نسبيا، ويكون إعداداه بسهولة، ولا يتطلب أرضا خاصة ذات مواصفات دقيقة. ويمكن ممارستها في جميع فصول السنة، كما يمكن أن تلعب داخل القاعات المغلقة وفي الهواء الطلق "عطاالله أحمد، 2004، ص118).

ومن خلال ما سبق ذكره فلعبة الكرة الطائرة من بين الألعاب الجماعية التي يمكن اختيارها في الوسط المدرسي كنشاط رياضي تربوي لتحقيق أغراض حصة التربية البدنية والرياضية من جميع الجوانب باعتبارها تلبي حاجات وميول ورغبات التلاميذ ولا تتطلب إمكانيات ووسائل كبيرة لا يمكن توفيرها وتحقق شروط الأمان والسلامة للتلاميذ لأنها من بين الألعاب التي تقل فيها الإصابات لعدم وجود احتكاك بين لاعبي الفريقين.

1-3-1-المهارات الأساسية للعبة الكرة الطائرة:

لعبة الكرة الطائرة كباقي الألعاب الأخرى تتكون من مجموعة من الحركات الفنية يطلق عليها المهارات الأساسية أو المبادئ الأساسية، و"المهارات الأساسية هي الحركات التي يتحتم على اللاعب أدائها في جميع المواقف التي تطلبها اللعبة بغرض الوصول إلى أفضل النتائج مع الاقتصاد في المجهود لذلك يجب أن يجيدها كل لاعب إحادة تامة، إذ عن طريقها يتم التعاون بين أفراد الفريق ويمكن تنفيذ طرق اللعب الموضوععة للدفاع أو الهجوم والتي يرجى أن تنتهي دائما إلى فوز الفريق" (محمد صبحي حسنين، وصبحي عبد المنعم، 1997، ص155).

يعتمد لاعب الكرة الطائرة على استغلال المهارات الأساسية للعبة التي يمتلكها كوسيلة للهجوم أو الدفاع، فالمهارات الأساسية لأي لعبة هي بمثابة العمود الفقري لها، حيث لا يمكن ممارسة اللعبة إلا بتأدية المهارات الأساسية لها، ولا يمكن الاشتراك في الخطط إلا بتأدية المهارات الأساسية بدقة وإتقان. ففي بحثنا تناولنا بعض المهارات الأساسية في لعبة الكرة الطائرة، والتي سوف نتطرق إليها بالتفصيل.

1-3-1-1- مهارة الإرسال:

يعد الإرسال احد أهم المهارات الأساسية بلعبة الكرة الطائرة، "فهو أول مهارة، ويعتبر مفتاح اللعب، وبعدها ينطلق اللاعبون داخل الملعب لأداء جميع المهارات الأخرى من استقبال، وإعداد، وهجوم، وصد، ودفاع عن الملعب، ولذلك يجب الاهتمام بها، لأنها تحتل نسبة 13% من بقية المهارات الفنية للعبة، وينفذ بعد إشارة الحكم بواسطة (الصارفة) يرسل اللاعب الكرة في ملعب الخصم وتضرب الكرة بكف واحدة سواء (مفتوحة أو مضمومة) حتى يتم عبورها إلى ملعب الخصم (المنافس) من فوق حافة الشبكة المحصور بين العصوين الهوائيين وبطريقة قانونية" (سعد حماد الجميلي، 2012، ص73).

يعتبر الإرسال من أهم الضربات المباشرة، والتي يستعملها اللاعبون خلال المباراة، ويعتبر من ضربات الهجوم، والذي عرف تطورا بدرجة كبيرة، وظهرت منه أنواع جديدة، ومن أهم أغراض الإرسال اكتساب نقطة سريعة مباشرة، تصعيب القيام بعملية الهجوم من الفريق الآخر(عطاالله أحمد، 2004، ص120).

وبالتالي فالإرسال مهارة ذات طابع هجومي، فهي وسيلة مهمة للحصول على نقطة بدون إجهاد الفريق وتساعد على إتاحة الفرصة اللازمة للراحة، وكذا كسب الثقة لصالح أعضاء الفريق الذي يعتبر عامل نفسي مهم، و نجاح الإرسال يتسبب في إجهاد الفريق الخصم وزعزعتة من الناحية النفسية. ومن خلال الأهمية

التي يتمتع بها الإرسال في الكرة الطائرة لابد الاهتمام بتنمية هذه المهارة للوصول إلى أدائها بإتقان حتى تتمكن من استغلالها خلال اللعب.

من خلال الاطلاع على المراجع و المصادر المتعلقة بالكرة الطائرة، اتضح أن الإرسال ينقسم إلى نوعين هما:

1- الإرسال من الأسفل: ويشتمل الإرسال المواجه الأساسي من الأسفل، الإرسال من الأسفل الجاني، والإرسال المعكوسي الجاني من الأسفل.

2- الإرسال من الأعلى: ويشتمل الإرسال برؤوس الأصابع من مستوى الكتف، الإرسال من الأعلى المواجه، الإرسال العالي الجاني الخاطفي، الإرسال من الأعلى المتموج، الإرسال المواجه المتموج الأمريكي، الإرسال من الأعلى الجاني المتموج، إرسال السحق. ومنه سوف نعرض بالتفصيل نوع الإرسال المعتمد في بحثنا والممثل في الإرسال المواجه الأساسي من الأسفل

أ- الإرسال الموجه الأمامي من الأسفل:

يفضل المبتدئون ضربة الإرسال من أسفل أمامي (السهل) في البداية، فإنها تستخدم لتضع الكرة في اللعب، يلي ذلك فإنها تؤدي بأهداف تكتيكية محددة. ضربة الإرسال من أسفل الأمامية سهل تعلمها ويجب أن تكون جزءاً مما يتقنه اللاعب (محمد عصام الدين الوشاحي، ب ت، ص 84). فهذا النوع من الإرسال يفي بالغرض في إيصال الكرة إلى منطقة الخصم، وهو سهل التعلم ويتضح ذلك من خلال الخطوات التي يجب إتباعها في أدائه.

فالخطوات التي يجب إتباعها، والتي تم توضيحها من طرف عصام الدين الوشاحي، وريسان مجيد خريط وكلين هايسكرون تتم في ثلاث مراحل أساسية وهي كالآتي: (عطا الله أحمد، 2004، ص 122) أ- وضع البداية (الاستعداد):

ب- الرمي (نقل الوزن):

ج- عمل الذراع (المس أو الاتصال):

1-3-1-2- مهارة التمرير:

إن التمرير في الكرة الطائرة هو الأساس، لأن نجاح الفريق يتوقف على مدى قدرة لاعبيه على التحكم بالكرة وتوجيهها في كافة الاتجاهات بطريقة صحيحة، فإتقان التمرير في الكرة الطائرة يمكن من الهجوم، فكلما كان التمرير موفق كلما ازدادت القدرة على الهجوم، فالتمرير مفتاحا للعب فهو مرتبط بالمهارات الأخرى.

والتمرير يمكن تقسيمه الى نوعان:

1- التمرير من أسفل، 2- التمرير من أعلى

وفي بحثنا حاولنا الاهتمام بالتمرير من أعلى، ولذا سوف نتطرق اليه بالتفصيل.

أ- التمرير من أعلى:

يعتبر التمرير من أعلى من أكثر أنواع التمرير استخداما، وهو بدوره يشتمل على عدة أنواع كالتمرير.

فالتمرير من أعلى للأمام يؤدي في جميع ظروف اللعب لإيصال الكرة إلى الزميل أو إخراجها من المنطقة، بينما التمرير للخلف يستخدم أثناء اللعب لخدمة الأغراض الخططية لخداع المنافس تفاديا لعملية الصد فيؤدي قريبا من الشبكة للتهيئة للضربة الهجومية، أما التمرير من أعلى للجانب فهو كذلك يستخدم في الإعداد مما يسمح بإخفاء اتجاه الكرة في حالات الصد، ويؤدي عندما يكون اللاعب مواجه للشبكة أو ظهره للشبكة وفي المنطقة الأمامية قريبا للشبكة، والتمرير من أعلى مع الدحرجة تستخدم في حالة التأكد من أخذ الوضع الصحيح لاستلام الكرة بأصابع اليدين ويستعمل في حالة الكرات المنخفضة القريبة من الشبكة أو البعيدة عن اللاعب، وأخيرا التمرير من أعلى مع الوثب يستخدم للكرات العالية وفي حالة الخداع وتمويه المنافس وذلك بتمرير الكرة أو اعدادها قبل أن يستعد المنافس للدفاع.

فالتمرير من أعلى بمختلف أنواعه يركز على أمر مهم يجب أخذه بعين الاعتبار بغض النظر عن وضعية الجسم حسب نوع التمرير من أعلى، "فأهم ما في الموضوع هو أنت يقف اللاعب ويتخيل أنه يحمل في يديه فتاحتين كبيرتين، ثم يقلب كف يديه للخارج، بحيث يكون ظهر اليدين مواجه لصدره، بينما تكون أصابع الابهام متقاربة، ويجب مراعاة توزيع أصابع اليدين على الكرة" (مختار سالم، 1987، ص 101).

فتعليم اللاعبين للمهارة التمرير بطريقة صحيحة يجعلنا نتفادى عدة أخطاء قانونية.

1-3-1-3- مهارة الإعداد (التمرير من أعلى):

الإعداد هو المهارات الفنية في لعبة الكرة الطائرة ويحتل نسبة 20% بالنسبة لبقية المهارات وتسلسلها هو ثالث مهارة، إلا أنها تعد أول مهارة عرفت في لعبة الكرة الطائرة ويعتبر الإعداد مفتاح لصنع التركيبات الهجومية، وبدونه لا يمكن صنع أي هجوم جيد مهما كان مستوى الفريق، وينفذ بطرق وأوضاع مختلفة حسب إمكانية وقابلية المعد (سعد حماد الجميلي، 2012، ص153).

ويمكن تعريف الإعداد على أنه تهيئة الكرات المناسبة للمهاجمين في جميع المراكز حتى يتسنى لهم الهجوم واختراق دفاع الفريق الخصم، وبهذا يكون الإعداد من أهم المهارات المساهمة في إنجاح الهجوم وبالتالي الحصول على النقاط.

إن مهارة الإعداد هي الأخرى تشتمل على أنواع وتتمثل في: الإعداد الأمامي (التمرير من أعلى)، الإعداد الخلفي من فوق الرأس، الإعداد بالدرجة خلفاً، الإعداد الجاني، الإعداد بالوثب.

وسوف نحاول التطرق إلى الإعداد الأمام (التمرير من أعلى) بالتفصيل باعتبارنا اعتمدناه في بحثنا.

أ- الإعداد الأمامي (التمرير من أعلى):

يعتبر الإعداد من أعلى أكثر الأنواع استعمالاً لسهولة أدائه وأساساً لجميع أنواع الإعداد الأخرى، إن تعلمه وإتقانه يساعد على تأدية جميع أنواع الإعداد الأخرى ويؤدي من وضع الاستعداد، فيجب على اللاعب أن يتحرك سريعاً للعب الكرة، ويكون وضع الجسم الوقوف المائل، تناسب عقب القدم مع الأصابع، القدم الأمامية متجهة ناحية الهدف ويجب أن تكون القدمان مسترختان متباعدتان عن بعضهما البعض باتساع أكبر من قليلاً من اتساع الكتفين، الركبتان في حالة انثناء قليل، الجزء العلوي للجسم مائل للأمام مؤخرة عضلة العضد في وضع موازي للأرض، اليدين مرفوعتان أمام الجبهة، الرأس عالية، مع تعقب العينين للكرة (عطاالله أحمد، 2004، ص131).

وباعتبار الإعداد من الأعلى للأمام له نفس خصائص التمرير من أعلى، فبالتالي وضعية اليدين تكون كما سبق ذكره في عنصر التمرير من أعلى، وبالتالي فحركة الجسم تكون تتم من خلال الانتقال من وضعية الاستعداد وضع نصف الوقوف، مع مد الجسم باتجاه الكرة للمسها عند أعلى الجبهة، فتكون حركة الجسم تدريجية من خلال عمل المفاصل.

هذا فيما يخص المهارات بالكرة التي تم الاعتماد عليها في بحثنا، لكن لاعب الكرة الطائرة لا تكون له القدرة على أداء هذه المهارات بشكل جيد ودقيق إلا إذا كان يتمتع بقدرات بدنية، فاللياقة البدنية من أهم متطلبات الأداء المهاري في هذه اللعبة.

وتعتمد لعبة الكرة الطائرة كباقي الألعاب الرياضية الأخرى على عناصر بدنية خاصة يمكن حصرها فيما يلي: (محمد صبحي حسانين، حمدي عبد المنعم، 1997، ص24-34)

1- القوة، 2- السرعة، 3- المرونة، 4- التحمل (المداومة)، 5- الرشاقة.

وبالتالي في بحثنا اعتمدنا على القوة الانفجارية للأطراف العليا والسفلى، السرعة، المرونة، والرشاقة. وسوف نتعرض إليها بالتفصيل لاحقاً بنوع من التفصيل.

2- فعاليات ألعاب القوى:

ألعاب القوى واحدة من الألعاب الرياضية القديمة إذ تمتاز بنشاط بدني نشأ مع الحياة الفطرية للإنسان لضرورته في تلك العصور القديمة، فالحركات الطبيعية قد نشأت مع الإنسان منذ طفولته كالجري والرمي والقفز، لكن دون نظام أو قاعدة تذكر، من هنا نستنتج أن ألعاب القوى لها تاريخ عريق بدأ منذ خلق الإنسان. وبمرور الزمن تطورت هذه الفعاليات وأصبحت لها أنظمة وقوانين لإدارتها (كمال جميل الرضي، 2005، ص1).

فحركات الإنسان الطبيعية كالمشي، الركض، الوثب، الدفع، الرمي، وغيرها من الحركات أصبحت في غالبها مهارات، حيث تحتوي مسابقات ألعاب القوى على أغلب هذه المهارات الطبيعية. فألعاب القوى تحتوي على العديد من التخصصات أو المسابقات، فمنها ما هو خاص بالركض، وما هو خاص بالوثب والقفز، وما هو خاص بالرمي والقذف.

2-1- سباق السرعة:

أو ما يسمى بالركض أو الجري، حيث يمكننا القول أن الركض وجد منذ أن وجد الإنسان على الكرة الأرضية، ولكن ليس كمسابقات، حتى ظهرت الألعاب الأولمبية سنة 1896 أين دخلت مسابقات الركض منذ بداية الدورة الأولى.

وتعتبر السباقات السريعة أو سباقات المسافات القصيرة أحد أنواع مسابقات الركض أو العدو أو الجري، وهي عبارة عن سلسلة من الخطوات الدورية المتلاحقة ويلازم العداء الأرض خلال الركض برجل واحدة

وبصورة متبادلة في كل خطوة وعلى مشط القدمين، وتمتاز مسابقات المسافات القصيرة بقطع العداء لها بأقصى سرعة ممكنة، ويعد ركض المسافات القصيرة من المسافات المهمة جدا ليس فقط لفعاليات العاب القوى بل لجميع الأشكال الرياضية الأخرى، حيث يكتسب اللاعب عنصر السرعة التي تعتبر من عناصر اللياقة البدنية التي لا يمكن الاستغناء عنها" (كمال جميل الرضوي، 2005، ص106)

فعدو أو ركض المسافات القصيرة هو الجري بأقصى سرعة، وهو من أكثر مسابقات الجري شيوعا، حيث يتطلب قدرا كبيرا من المجهود، ويستلزم حسن الأداء الذي يمكن بلوغه من خلال دراسة وافية للخطوات الفنية والخضوع للتدريب الدقيق والمتواصل على تلك الخطوات.

ويمكن تعليم تكنيك المسافات القصيرة بالاعتماد على تجزئة مراحل السباق، وتناول كل مرحلة على حدا والربط بعد ذلك، فمراحل السباق

أوضاع البدء في سباق السرعة :

إن الهدف من مسابقة سباق السرعة (العدو) هو اجتياز مسافة معينة بأقل زمن ممكن، وبالتالي فالبدء بالسباق بسرعة له أهميته، ويتوقف عليه إلى حد كبير نجاح العداء في السباق أو فشله. ويهدف البدء بالدرجة الأولى إلى الانطلاق بقوة دفع كبيرة تؤثر على تزايد السرعة في أقل مسافة للوصول إلى أقصى سرعة ممكنة، وبذلك كان لوضع البدء أهمية كبرى في تحقيق الهدف العام من سباقات السرعة أي السباقات القصيرة عنها في السباقات الأكثر طولا التي تعتمد على التدرج في السرعة للوصول إلى أقصى سرعة ممكنة، وبالتالي فالبدء له مميزاته وخصائص تجعله يسجل اختلافات باختلاف متطلبات نوع السباق، حيث ينقسم شكل البدء إلى البدء المنخفض، والبدء العالي.

فالبدء المنخفض هو الذي يستخدم في السباقات القصيرة أي سباقات السرعة، لكن باعتبارنا اعتمدنا في بحثنا على اختبار قياس السرعة من البدء العالي، فحاولنا الاهتمام بهذا النوع من البدء

2-1-1- البدء العالي:

ويعتبر البدء الطبيعي الذي مارسه الإنسان بفطرته الأولى، ولكن طرأت عليه تغيرات من الناحية الفنية فهو يؤدي بانثناء الركبتين قليلا مع ارتخاء الذراعين أماما ومع ثني الركبتين نصفًا، يكمن وضع اليد المقابلة للرجل الأمامية على الركبة والأخرى خلفًا، أو بوضع اليدين على الركبتين لاتزان الوضع والتحفيز، ومع نداء الحكم يضع اللاعب نفسه في وضع الاتزان المعتدل بتحريك مركز ثقله أماما على مشط القدم

الأمامية لتصبح القدم الخلفية في وضع الارتكاز الخلفي ليقوم بدفع الجسم أماما وهذا النوع من البدء يسهل العمل ويساعد على أتم الاستعداد للانطلاق في الجري (بسطويسي أحمد، 1997، ص 150-152).

2-1-2- الخطوة La foulée:

تأتي هذه المرحلة بعد البدء والانطلاق في السباق بعد اندفاع الجسم إلى الأمام و إلى الأعلى، وتتركب الخطوة من أربع مراحل: (DESSONS, et autres, 1985,P82)

الملامسة (le contact)، الارتكاز (l'appui)، الدفع (la poussée)، الطيران (la suspension) فبعد ملامسة الأرض يبدأ التسلسل الحركي الكامل أين تبدأ مرحلة الارتكاز(التي يمكن تقسيمها إلى مرحلة ارتكاز أمامي ومرحلة الدفع)، فالهدف من هذه مرحلة هو تقليل فقدان السرعة أثناء ملامسة الأرض والحصول على أقصى دفع للأمام، فيتم الهبوط على مشط القدم وثني ركبة الارتكاز قليلا أثناء مرحلة الرجل الحرة المثنية للأمام، وأثناء الدفع يجب مد مفاصل الحوض والركبة والقدم لرجل الارتكاز بقوة، ويجب رفع فخذ الرجل الحرة بسرعة في اتجاه الوضع الأفقي.وبعدها تأتي مرحلة الطيران التي تهدف إلى إحداث أقصى دفع للأمام ولأعلى والإعداد لارتكاز فعال أثناء ملامسة الأرض أين تتجه ركبة الرجل الحرة الممرجة للأمام ولأعلى، ويتم ثني ركبة رجل الارتكاز بوضوح في أثناء مرحلة العودة، حيث يجب ممرجة الذراع بنشاط وبدون توتر، وتدفع رجل الارتكاز الأخرى للخلف "عبد الرحمان عبد الحميد زاهر، 2009، 26-28).

هذا في ما يخص التحليل الفني للتسلسل الحركي الكامل للعدو، والذي ركز على الخطوة. لكن سباق السرعة ينقسم بدورها الى مراحل وتتمثل فيما يلي: (كمال جميل الربضي، 2005، ص110-113).

أولا: الوضع الابتدائي: ويسمى أيضا مرحلة الانطلاق، فبعد سماع طلقة البداية التي تأذن بالبدء يندفع العداء بسرعة إلى الأمام، ويستمر الجسم بحركته للأمام مع القدم المنطلقة وتكون حركة الرأس مستمرة مع حركة الظهر للأمام أيضا.

ثانيا: بداية التسارع: إن الوصول إلى سرعة الركض القصوى تختلف من عداء لآخر، فهناك بعض العدائين ما يصل إلى الحد الأقصى من تسارعه بعد ثلاثين مترا وآخرون أكثر أو أقل من ذلك، فبعض الخبراء

يشيرون إلى أنه بغض النظر عن قدرة العداء وعمره فانه يصل في الثانية الخامسة من الركض إلى 99% من سرعته القصوى .

ثالثا: جري المسافة: تبدأ هذه المرحلة في سباقات السرعة (المسافات القصيرة) بعد الانتهاء من مرحلة التسارع وتنتهي قبل الدخول في مرحلة النهاية، ففي هذه المرحلة تتساوى الى حد بعيد طول الخطوات بعد ازديادها ويتم انتصاب الجذع ويكون وضع الرجل وهي أكثر استقامة أمام سقوط مركز ثقل العداء. فيظهر توافق بين حركة اليدين والرجلين، كما يتبين الأداء الفني الفني للركض وانسيابيته، ويظهر العداء الحد الأقصى من سرعته.

رابعا: النهاية: في هذه المرحلة على المتسابق أن يبذل أقصى طاقة ممكنة للوصول إلى شريط النهاية والعمل على تجاوزه بالصورة الفنية الصحيحة، وعامة تقل سرعة عداء المسافات القصيرة قبل شريط المهاية بأمطار. وسباق السرعة يتطلب أن يكون المتسابق يتمتع بقوة تتميز بالسرعة (للأطراف السفلى والعلية)، وسرعة، ومرونة، ورشاقة، والتي تناولناها في بحثنا وسوف نتطرق إليها بالتفصيل لاحقا.

2-2- فعالية دفع الجلة (الكرة الحديدية):

في معظم المراجع التي تم قمنا بمراجعتها، لاحظنا أن فعالية رمي الجلة هي الفعالية الوحيدة، من عائلة الرمي التي خصت بالدفع مقارنة بفعاليات الرمي الأخرى، فدفع الجلة هي من الفعاليات القديمة لكنها لم تدرج في ألعاب القوى إلا في سنة 1896 بأثينا، حيث حددت لها قوانين خاصة بها، وأضيفت إلى برنامج المسابقات العشارية في الدورة الثالثة بسانت لويس سنة 1904.

أما من حيث تطور الطرق الفنية للأداء فقد كانت تدفع الجلة من الثبات ثم من الحركة الجانبية، وهنالك طريقة الدوران، ولكن الطريقة الأكثر شيوعا والأفضل انجازا هي طريقة الزحلقة (طريقة أوبراين)، وتحتوي هذه الفعالية (دفع الجلة) على خطوات فنية تشمل مسك وحمل الجلة، الوضع الابتدائي (وضع الاستعداد)، الزحلقة، الرمي، والتوقف (كمال جميل الرضي، 2005، ص280-281).

ففي بحثنا تناولنا طريقة الزحلقة (الزحف)، والتي تنقسم إلى المراحل التالية: عبد الرحمن عبد الحميد زاهر، 2009، ص241)

2-2-1- المسكة: والهدف منها حمل الجلة بإحكام، حيث تركز الجلة على سلاميات وقواعد الأصابع التي تكون متوازية ومنتشرة قليلا، توضع الجلة عند الجزء الأمامي من الرقبة، والإبهام على عظمة الترقوة، والمرفق للخارج بزاوية 45° مع الجسم

2-2-2- مرحلة الإعداد: والهدف منها الإعداد للزحف، حيث يبدأ الرامي معتدلا عند مؤخرة الدائرة وظهره اتجاه لوحة الإيقاف. ينثني الجذع للأمام موازيا للأرض يتزن الجسم في الارتكاز الفردي، تنثني رجل الارتكاز، بينما تمتد الرجل الحرة اتجاه مؤخرة الدائرة.

2-2-3- مرحلة الزحف: والهدف منها البدء بالتسارع ووضع الجسم في حركة الدفع النهائي، حيث يتحرك الجسم من مقدمة القدم إلى الكعب دون سقوط الحوض، تدفع الرجل الحرة منخفضة في اتجاه لوحة الإيقاف، تمتد رجل الارتكاز فوق كعبها وتبقى متصلة بالأرض خلال معظم مرحلة الزحف، ويبقى الكتفان تجاه مؤخرة الدائرة.

أولاً: مرحلة الزحف (وضع القدم): والهدف منها بدء التسارع ووضع الجسم في حركة الدفع النهائي، حيث ترحف القدم اليمنى على الكعب لتهبط على باطن القدم، توضع القدم اليمنى في مركز الدائرة، تهبط القدمان متزامنتين أولاً بالقدم اليمنى، تهبط القدم اليسرى على المشط وعلى حدها الداخل.

2-2-4- مرحلة الرمي:

أولاً: الجزء (1) وضع القوة: والهدف منها الاحتفاظ بالسرعة وبدء التسارع الأساسي، إذ يقع وزن الجسم على مشط القدم اليمنى ومشط القدم اليسرى على خط واحد (وضع الكعب والمشط)، يعصر الحوض والكتفان، تتجه الرأس والذراع اليسرى للخلف، يكون المرفق الأيمن بزاوية 90° مع الجذع

ثانياً: الجزء (2) التسارع الأساسي: والهدف منها انتقال السرعة من الرامي إلى الجلة، حيث تمتد الرجل اليمنى بحركة لف انفجارية حتى يواجه الحوض الأيمن مقدمة الدائرة، وتكون الرجل اليسرى دائماً ممتدة كدعامة لرفع الجسم (للتأثير على دائرة التخلص)، حركة عصر الجذع تثبت بواسطة الذراع اليسرى والكتف، يلف المرفق الأيمن ويرفع في اتجاه الرمي، ويتنقل وزن الجسم من الرجل اليمنى إلى اليسرى.

ثالثاً: الجزء (3) حركة الذراع: والهدف منها انتقال السرعة من الرامي إلى الجلة، فيبدأ اندفاع ذراع الرمي بعد الامتداد الكامل للرجلين والجذع، ينثني الذراع الأيسر ويثبت بجانب الجذع، يستمر التسارع بامتداد

الرسغ (الإبهام لأسفل مع لف الأصابع للخارج بعد التخلص)، القدمان ملازمتان للأرض خلال التخلص، والرأس خلف القدم اليسرى (الدعامة) حتى التخلص.

2-2-5- مرحلة التغطية : والهدف منها ثبات الرامي وتجنب السقوط، حيث يتم تبديل الرجلين بسرعة بعد التخلص، تنثني الرجل اليمنى، ينخفض الطرف العلوي للجسم، تمرجح الرجل اليسرى للخلف، يوجه النظر لأسفل.

وقبل البدء في الخطوات التعليمية لمراحل الرمي التي ذكرناها يجب الاهتمام بعامل الأمن والسلامة، وبالتالي يجب تعليم التلاميذ كيفية التعامل مع الجلة.

إن دفع الجلة يتطلب بعض المواصفات لدى المتسابق وأهمها الجانب الجسماني، فمن أهم الخصائص الجسمية للاعب دفع الجلة هو وزن (ثقل) اللاعب وطوله، وذلك لأن وزن الجسم أثناء المرححة يعطي طاقة دفع تنقل إلى الأداة عند انطلاقها وكلما ارتفعت نقطة التخلص أثناء الرمي أثرت في مسافة الرمي. وتأتي بعد ذلك العناصر التوافقية والبدنية، حيث يتطلب دفع الجلة التوافق، سرعة رد الفعل، القوة (قوة الأطراف العليا والسفلى، والقوة الانفجارية)، السرعة، المرونة، والرشاقة. ففي بحثنا حاولنا الاهتمام بالقوة الانفجارية (للأطراف السفلى، والعليا)، السرعة، المرونة، والرشاقة، والتي سوف نتطرق إليها بالتفصيل في اللاحق.

2-3- فعالية الوثب الطويل: (التعلق)

تعد الفعالية من الفعاليات التي تتسم بالإثارة والتشويق، ومن الممكن ممارستها بسهولة لما تتطلبه من أجهزة وأدوات محدودة سهل الحصول عليها، إن الهدف الميكانيكي لهذه الفعالية هو تحقيق أفضل مسافة أفقية ممكنة، ويتحدد الأداء الفني بالمراحل التالية: (كمال جميل الربضي، 1999، ص 187-188)

2-3-1- الركضة التقريبية: أو ما يعرف بالاقتراب، وهي المرحلة التي يكتسب فيها الوثاب السرعة الأفقية المناسبة والمحافظة عليها حتى الخطوة الأخيرة قبل الارتقاء من أجل تحقيق مسافة جيدة، تختلف مسافة الاقتراب، أو طول الركضة التقريبية باختلاف الجنس و مستوى المتسابق، ويمكن ضبط خطوة الارتقاء من خلال المحاولة والتجريب أو المشي من لوحة الارتقاء إلى بداية خط الارتقاء، كل خطوتين مشي بخطوة جري. وتقسم الركضة التقريبية إلى قسمين:

أ- التسارع: تزداد السرعة تدريجياً حتى تصل إلى أقصاها.

ب- الإعداد للارتقاء: حيث يحدث انخفاض في مركز ثقل جسم المتسابق خلال الأربع خطوات الأخيرة من الركضة التقريبية.

2-3-2- النهوض: أو ما يعرف بالارتقاء، فهي تعد أصعب مرحلة حيث يتم فيها انتقال مسار جسم الوثاب السريع من الركض أي الاتجاه الأفقي إلى الوثب (الاتجاه الأمامي العلوي) تحت شروط ميكانيكية من أجل الحصول على أكبر مسافة أفقية للجسم في فترة زمنية تقدر ب(0.012 ثا) (سمير مسلط الهاشمي، 1981، ص42)

ويتم الارتقاء في قسمين، القسم الأول يتم فيه ثني القدم المرتقية (الامتصاص)، والقسم الثاني يتم فيه الانطلاق عن لوحة الارتقاء

2-3-3- الطيران: تبدأ هذه المرحلة بعد ترك المتسابق لوحة الارتقاء مباشرة، فهي المسافة التي تحدد من لحظة ترك قدم الوثاب لوحة الارتقاء إلى لحظة قبل السقوط، حيث يبدأ المتسابق بالبحث عن الطريقة التي يتمكن من خلالها الحفاظ على توازنه.

وهناك ثلاثة طرق للطيران في الوثب الطويل، وتتمثل في التكور، التعلق، والمشي

2-3-4- الهبوط: وهي آخر مراحل الوثب وفي نهايتها تتحدد المسافة المسجلة، و أثناء هبوط المتسابق يجب مد الركبتان إلى الأمام متفقة مع مرجحة الذراعين للأسفل قبل ملامسة القدمان للرمل، وبمجرد ملامسة القدمان للرمل ينتج اندفاع الحوض إلى الأمام ورفع الجذع إلى أعلى مع مرجحة الذراعين إلى الأمام وإلى الأعلى للحصول على وضع الوقوف على القدمين.

والوثب الطويل يتطلب من المتسابق امتلاك قدرات خاصة كالقوة الانفجارية (للأطراف السفلى خاصة، والعليا)، السرعة، المرونة، والرشاقة، والتي سوف نتطرق إليها.

3- المهارات بدون كرة المشتركة:

من خلال فعاليات ألعاب القوى المعتمدة في بحثنا (السرعة، دفع الجلة، والوثب الطويل) وخصائصها حاولنا اختيار المهارات التي تشترك فيها هذه الفعاليات حتى تكون كمتغيرات لبحثنا ويمكن من خلالها قياس مدى تقدم التلاميذ في الانجاز.

وحاولنا ربط هذه المهارات بالألعاب الجماعية المختارة (كرة اليد، كرة السلة، والكرة الطائرة) فنتج عننا المهارات التي سبق وأشرنا إليها في كل نشاط.

3-1- القوة:

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

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

1- القوة الثابتة، 2- القوة المتحركة.

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

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

فالقوة القصوى تعني "قدرة الجهاز العصبي العضلي على إنتاج أقصى انقباض عضلي إرادي، كما أنها تعني قدرة العضلة في التغلب على مقاومة خارجية أو مواجهتها" (أبو العلا، وأحمد نصر الدين، 2003، ص84). ويمكن أن تكون ثابتة أو متحركة وتؤدي لمرة واحدة باستعمالها لأقصى انقباض عضلي، حيث يعرف بأن "القوة القصوى أكبر قوة يمكن للجهاز العصبي أن ينجزها عند أقصى انقباض إرادي" (محمد حسن علاوي، 1995، ص98).

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

فهي تعني "قدرة الجهاز العصبي العضلي على إنتاج قوة سريعة" وخلال هذا يتطلب دمج صفة القوة وصفة السرعة في مكون واحد، فالقوة المميزة بالسرعة ترتبط بالأنشطة الرياضية التي تتطلب حركات قوية وسريعة في آن واحد، فلعبة كرة اليد من بين الرياضات التي تتطلب القوة المميزة بالسرعة باعتبارها تتميز بالسرعة في الأداء وتتطلب القوة في ذلك.

السرعة:

تعرف السرعة على أنها "القدرة على تحريك أطراف الجسم أو جزء من روافع الجسم ككل في أقل زمن ممكن" (أبو العلا، وأحمد نصر الدين، 2003، ص164). ويذكر عنها بأنها "الاستجابات العضلية الناتجة عن التبادل السريع ما بين حالة الانقباض وحالة الاسترخاء" (محمد صبحي حسانين، 1995، ص391). ويشار إليها أنها "القدرة على أداء حركة أو حركات معينة في أقصر زمن ممكن" (وجيه محبوب، 2001، ص80).

فالسرعة تعني القدرة على أداء حركات متكررة من نوع واحد في أقل زمن ممكن، سواء صاحب ذلك انتقال الجسم أو عدم انتقاله، فهي من المكونات الأساسية للأداء الحركي بصفة عامة، ومن مميزات الأداء الماهر بصفة خاص، وتعتبر من أهم العوامل التي تساعد على التفوق سواء في المواقف الهجومية أو الدفاعية في كرة اليد، ولهذا يجب أن يتميز لاعب كرة اليد بالأداء السريع الذي يتماشى والمواقف المنغيرة باستمرار أثناء اللعب.

ويشير البعض إلى أن السرعة لها أشكال تتمثل في : (وجيه محبوب، 2001، ص80)

1- السرعة الانتقالية، 2- السرعة الحركية، 3- سرعة رد الفعل الحركي.

فالسرعة الانتقالية هي الانتقال من مكان لآخر بأقصى سرعة ممكنة أي التغلب على مسافة معينة بأقصر زمن ممكن.

أما السرعة الحركية فهي سرعة انقباض العضلة أو مجموعة عضلية عند أداء الحركات ذات الصفة الثلاثية كما في رمي الثقل أو سرعة الوثب و القفز، وسرعة رد الفعل الحركي تعني القابلية على رد الفعل الحركي لحافز معين في أقصر فترة زمنية ممكنة.

فسرعة رد الفعل عاملا هاما في النشاطات الرياضية الجماعية وكذا في سباق السرعة، فهي تساعد على الاستجابة السريعة في مختلف حالات اللعب وفي البدء، وهي تدل على مدى التوافق العضلي العصبي عند اللاعب، أما السرعة الانتقالية فتساعد اللاعب على الانتقال من منطقة الدفاع إلى منطقة الهجوم والعكس، أو من منصب إلى آخر، بينما السرعة الحركية فهي مهمة في أداء بعض المهارات كالتصويب أو دفع الكرة مثلا.

المرونة:

تعتبر المرونة من مكونات اللياقة الأساسية، فهي تعتبر من أهم الخصائص التي ترتبط بالمكونات البدنية كالسرعة و القوة، وكذا الأداء الحركي بصفة عامة فهي تسهم في تطوير وتنمية الصفات البدنية، وتعتبر من الأسس الجوهرية في أداء الحركات واكتساب إتقان الأداء الحركي، وتعني المرونة في مفهومها العام القدرة على أداء الحركات إلى أقصى مدى لها، فمصطلح المرونة مرتبط بالمفاصل، والمفصل هو الذي يحدد اتجاه الحركة و مداها .

وتعرف المرونة بأنها "مطاطية العضلات، وبالتالي القدرة الحركية الجيدة لجميع مفاصل وأربطة الجسم والوصول في أداء الحركات إلى أفضل مدى للاعب" (منير جرجس، 2004، ص59).

و تعرف المرونة أيضا بأنها " القدرة على أداء الحركة بمدى واسع " (أسامة رياض، 1999، ص63-64). ويمكن القول بأن مرونة المفصل تتأثر بعدة عوامل منها ما هو مرتبط بطبيعة تركيب المفصل، ومنها ما يرجع إلى البيئة المحيطة بالفرد بالإضافة إلى العوامل المرتبطة بالعمر والجنس ومستوى النشاط الحركي. وتكمن أهمية المرونة حسب ما جاء به عصام الخالق في ما يلي: (عطاء الله أحمد، 2004، ص139).

- تعمل مع الصفات البدنية الأخرى على إعداد الرياضي بدنيا وحركيا.
 - تعمل المرونة على سرعة اكتساب وإتقان الأداء للمهارات الحركية .
 - تساعد على الاقتصاد في الطاقة، وزمن الأداء وبدل أقل.
 - تساعد على الإقلال من الإصابات
 - تساعد على تأخير ظهور التعب.
 - تساعد على قدر كبير على أداء الحركات بصورة انسيابية ومؤثرة.
 - تساهم في عودة المفاصل المصابة إلى حركتها الطبيعية.
- بينما الافتقار إلى المرونة ينجم عنه عدة صعوبات من بينها صعوبة الأداء الحركي مما يزيد من الجهد البدني المبذول، وصعوبة اكتساب الأداء الحركي مما يؤدي إلى بطء التعلم وصعوبة تطوير الخصائص البدنية الأخرى باعتبارها مرتبطة بها، وسهولة الإصابة ببعض الإصابات.

وكرة اليد باعتبارها تعتمد على القدرات البدنية والمهارية فإنها تتطلب اكتساب اللاعبين للمرونة بدرجة كبيرة، فاللاعب في كرة اليد يحرك تقريبا كل مفاصل جسمه أثناء الأداءات المختلفة، كالتمرير بأنواعه و التصويب بأنواعه وكذلك التنطيط و سرعة تغيير الاتجاه إلى غير ذلك.

الرشاقة :

تعرف الرشاقة بأنها "القدرة على تغيير أوضاع الجسم أو اتجاهه، بسرعة وبدقة وبتوقيت سليم، سواء كان ذلك بكل الجسم أو بجزء منه، على الأرض أو على الهواء"(عطاء الله أحمد، 2004، ص142).

ويقول علي فهمي البيك بأن "الرشاقة هي قدرة الفرد على تغيير أوضاعه المختلفة على الأرض أو في الهواء أو حتى في الماء واتخاذ أوضاع جديدة للنجاح في تحقيق هدف معين"(بن قوة علي، 2004، ص59). فالرشاقة من خلال هذا هي التحكم في الجسم أثناء الحركة وحسب الأوضاع المتغيرة، مما يؤكد أن الرشاقة مرتبطة بالأداء الحركي، فهي تعتبر من الأسس المهمة لتنمية وتطوير المهارات الحركية، حيث يشار إليها أنها "القدرة البدنية الحركية الخاصة، كما أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالناحية المهارية، والقدرات البدنية، وتعتبر أساسا مهما لتحسين مهارات الحركات" (عصام عبد الخالق، 1992، ص131).

وتكمن أهمية الرشاقة في ارتباطها بالعديد من مكونات الأداء البدني كالسرعة والدقة والتوافق والتوازن والتحمل في حالة استمرار الأداء.

ففي كرة اليد الرشاقة مطلوبة بنسبة عالية جدا باعتبار أن اللاعب في تحرك دائم وتغيير للاتجاه أثناء الجري أو الخداع، وكذا تغيير أوضاع الجسم في بعض حالات التصويب للتفوق على المدافع و الحارس، فهو مطالب بأداء سريع يتسم بالدقة.

وحسب ما تقدم يمكن القول أن الرشاقة هي قدرة التحكم في الجسم أثناء حركته ككل أو أحد أجزائه وتغيير أوضاعه سواء كان ذلك في الأرض أو في الهواء مع توفر عامل الدقة والسرعة مما يساعد على تحقيق الهدف.

4- خصائص ومميزات المرحلة العمرية (16-18) سنة:

لنمو مراحل متتالية ولكل مرحلة منها مظاهر وخصائص وأنماط سلوك مميزة إلا أن هناك خصائص عامة للنمو، حيث أن "النمو عملية مستمرة ولا يوجد حدود بين مرحلة و المرحلة التي تسبقها أو اللاحقة بها" (أكرم زكي خطايبية، 1997، ص65).

وإضافة إلى تميز النمو بالاستمرارية والتدرج "فعملية النمو تتميز بالشمول في الجوانب العقلية، البدنية الانفعالية، الاجتماعية الدينية، ويتأثر كل جانب ببقية الجوانب الأخرى" (عصام الدين متولي عبد الله ، 2007، ص48).

وتتميز كذلك عملية النمو بالاختلاف من فرد إلى آخر ، وتؤدي إلى النضج الذي يعتبر أحد شروط التعلم، فلتعليم مهارات حركية مثلاً يجب أن تكون مناسبة للمرحلة العمرية أو للنمو والنضج معا حتى يحدث التعليم بصورة سليمة.

ويتفق العاملون في مجال التربية ودراسة النمو على أن "النمو عبارة عن مجموعة التغيرات التكوينية والوظيفية التي تطرأ على الكائن الحي مند ولادته وتستمر طوال حياته من خلال أسلوب ونظام مترابط وبطريقة تدرجية" (حسن السيد أبو عبيدة، 2002، ص17).

فالتغيرات التكوينية تعني التغيرات التي تحدث في البناء والشكل الجسماني من حيث نواحي الطول والوزن والعرض والمحيط والشكل والحجم ، والتغيرات الوظيفية تعني التغيرات التي تتناول الوظائف الحركية والجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

إن الخصائص العمرية هي الميزات التي تختص بها كل مرحلة من المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان من الناحية الجسمية و العقلية والانفعالية والاجتماعية، وتؤدي إلى ظهور تفاوت ملحوظ في الاهتمامات والتطلعات والمهارات وفي التغيرات العضوية النفسية ويعتبر الإمام بها وسيلة وأداة معرفية للتنبؤ والتحكم في السلوك والتصرفات.

4-1- أهمية معرفة الخصائص العمرية للمتعلمين:

إن تقسيم النمو إلى مراحل لا يناقض ما جاء عن النمو بأنه عملية متصلة و متداخلة ، ولكن وضع هذا التقسيم حتى يساعد على الدراسة العلمية للنمو ومنه اكتشاف المقاييس والمعايير المناسبة لكل

مظهر من مظاهره "فدراسة مراحل النمو أهمية بالغة بالنسبة للمشتغلين بكثير من ميادين العلم المختلفة" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص11).

ففي ميدان التربية والتعليم "يساعد كلا من واضعي ومنفذي البرامج خاصة في مجال التربية البدنية والرياضية المدرسية" (حسن السيد أبو عبدة، 2002، ص28).

ويمكنهم من التعرف على مختلف الخصائص الجسمانية والحركية، والعقلية والاجتماعية والانفعالية لكل مرحلة من مراحل النمو، وبالتالي يسهل وضع البرامج واستخدام أفضل الطرق والوسائل التي تسمح للنمو بأن يبلغ أقصاه في سرعته الطبيعية وهناك عدة تقسيمات لمراحل النمو تختلف تبعاً للهدف منها، ويرى مروان عبد المجيد إبراهيم أن "تقسيم (كورت ماينل) هو الأساس لكافة التقسيمات الأخرى لأنه يشمل كافة التقسيمات الأخرى" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص28).

حيث وضع كورت ماينل هذه المرحلة العمرية 16-18 سنة في مرحلة المراهقة الثانية (15-18) سنة.

4-2- تعريف المراهقة الثانية (15-18) سنة:

تعتبر مرحلة المراهقة الثانية من أبرز مراحل النمو التي يمر بها الفرد في حياته، والتي تصادف مرحلة التعليم الثانوي، "فالمراهقة (L'adolescence) كلمة لاتينية مشتقة من فعل (Adolescere) والذي يعني النمو نحو الرشد" (رغدة شريم، 2009، ص21).

فهي "تعني مجموعة من التغيرات المتميزة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية" (عصام نور سريّة، 2004، ص119)

فمرحلة المراهقة الثانية مرحلة يقترب فيها الأفراد من اكتمال النمو بمختلف أنواعه، حيث "تنتهي هذه المرحلة عندما يتمكنوا من تحقيق حالة الاعتماد على الذات في مرحلة الرشد كما يحددها المجتمع الذي يعيشون فيه" (رغدة شريم، 2009، ص23)

وهي مرحلة صعبة جداً في التربية، حيث "يذكر (جارسون) عن المراهق ما ذكره (روسو) عن الشباب فيقول أنه يمكن إصلاح الرجال والشعوب في عهد الشباب، ولكنهم يصبحون غير قابلين للإصلاح في الكبر" (عصام الدين متولي عبد الله، 2007، ص55).

4-3- خصائص مرحلة المراهقة الثانية:

تعتبر هذه المرحلة جامعة بين خصائص مرحلتي النضج والرشد حيث تختلف الخصائص البدنية والحركية والانفعالية في بداية المرحلة عن نهايتها، حيث يتعرض الفرد في بدء هذه المرحلة لعملية النمو

السريع وغير المستقر بدنيا وعقليا ، يصل بالتدرج إلى مرحلة النضج و الواقعية ويزداد معها اهتمامه بالاستقلالية وتزداد اهتماماته الأساسية في الحياة صحيا ، واجتماعيا ، حيث " تعتبر هذه المرحلة هامة لغرس القيم لدى الأفراد وتطوير اتجاهاتهم الصحية والاجتماعية والمهارية"(ليلي عبد العزيز زهران، 2003، ص226)

"ويشير العديد من الباحثين إلى أن هذه المرحلة يمكن اعتبارها ذروة جديدة للنمو الحركي ومنها يستطيع الفتى والفتاة اكتساب و تعلم مختلف المهارات الحركية بسرعة"(عنايات محمد أحمد فرج، 1998، ص84).

ويؤكد ذلك ما أشارت إليه زينب علي عمر و عادة بأنه "تتميز هذه المرحلة بسرعة اكتساب وتعلم المهارات الحركية وإتقانها وتثبيتها و الوصول إلى أعلى المستويات الرياضية من خلال التدريب المنتظم"(زينب علي عمر، وعادة ،....، ص102)

ومنه تعتبر هذه المرحلة من أحسن المراحل لتنمية أو تطوير ما تم تعلمه في المراحل السابقة ، حيث يقال عن هذه المرحلة أنها "لا تعتبر مرحلة تعلم و إنما مرحلة تطوير وتثبيت بالمستوى للقدرات والمهارات الحركية، فهي تعتبر مرحلة أداء متميز خال من الحركات الشاذة"(مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص69) ويؤكد هذا ناهد محمود سعد ونبيل رمزي فهيم باتفاقهما أن هذه المرحلة العمرية "من أحسن المراحل لترقية المهارات التي تحتاج لدقة حركية"(ناهد محمود سعد، ونبيل رمزي، 1998، ص212)

ومن هذا فإن هذه المرحلة تعتبر فترة زمنية جيدة لتنمية وتطوير البناء الحركي والوزن الحركي والانسيابية والدقة الحركية وثبات الحركة ، وهذه كلها تعمل من أجل تحسين قابلية التوجيه الحركي ، فهي تعتبر مرحلة جيدة لقابلية التعلم الحركي عند الجنسين ، وبالتالي تعتبر قمة جديدة للتطور الحركي .

4-3-1- النمو الجسمي:

يقصد به النمو في الأبعاد الخارجية للإنسان كالطول والوزن والعرض والحجم وتغيرات الوجه والاستدارات الخارجية المختلفة ، و بالتالي "فالنمو الجسمي هو كل ما يمكن قياسه مباشرة في جسم الإنسان"(عصام نور سرية، 2004، ص119)

تتميز هذه المرحلة بنمو جسمي بطيء، "ففي هذه المرحلة تظهر الفروق التي تميز تركيب جسم الفتى والفتاة بصورة واضحة"(عنايات محمد أحمد فرج، 1998، ص74) ، ويذكر محمد حسن علاوي بأنه

"يزداد نمو عضلات الجذع والصدر و الرجلين بدرجة أكبر من نمو العظام حتى يستعيد الفرد اتزانه الجسمي، ويصل الفتيان والفتيات إلى نضجهم البدني الكامل تقريبا"(محمد حسن علاوي، 1998، ص132).

فيكون نمط الجسم قد بلغ أقصى طول مع ازدياد النمو عرضا بشكل ملحوظ فيظهر التناسق في شكل الجسم.

ويلاحظ أن "الفتى أكثر طولاً و أثقل وزناً من الفتاة مع مثانة وقوة عضلاته ، كما أن كمية النسيج العضلي أكبر من كمية الدهن وكثافة عظامه أكبر في حين تتميز عضلات الفتاة بالطراوة والليونة"(زينب علي عمر، وغادة،، ص103)

وتزداد في هذه المرحلة حاجات الأفراد و التي يجب إشباعها فيكون ذلك عن طريق ممارسة الأنشطة الرياضية لاكتساب اللياقة البدنية والحركية وكذا الاهتمام بالأنشطة التي تهتم بصحة و سلامة القوام واكتساب المظهر الجيد.

4-3-2- النمو الحركي:

بالنسبة للنمو الحركي يظهر الاتزان التدريجي في مجال الأداء الحركي فنلاحظ أن الحركات في هذه المرحلة تصبح أكثر توافقا وانسجاما ، فيستطيع الفرد أن يصل إلى درجة الإتقان في أداء المهارات الحركية ، حيث يقول مروان عبد المجيد أن "ديناميكية سير الحركات تتحسن من خلال المراهقة الثانية ، وكذلك دقة التصرفات الحركية"(مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص68)

وفي هذه المرحلة يمكن للفرد أن يكتسب ويتعلم الحركات أو ينميها ويطورها، ويمكنه أن يصل إلى مرحلة إتقان وتثبيت تلك الحركات، وباعتبار أن الفتيان يتميزون بزيادة القوة العضلية يعتبر دافعا لممارسة الأنشطة الرياضية التي تحتاج إلى القوة العضلية ، أما الفتيات فالزيادة في خاصية المرونة لديهن تساعدن على ممارسة بعض الأنشطة الرياضية كالجهاز و الرقص الإيقاعي، وغير ذلك من التمرينات الفنية

4-3-3- النمو العقلي:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة التغيرات، وتعتبر التغيرات في الإدراك أو التفكير المجموعة الثانية من التغيرات الرئيسية التي تحدث خلال هذه المرحلة، فالمراهقون يستطيعون التفكير بأشياء غير موجودة إطلاقا، ويستطيعون التفكير بالممكن والواقع ويصبح تفكيرهم منطقيا وواقعيًا، حيث يصبح لدى المراهق القدرة على التفكير المجرد، تمكنه من استخدام التحليل والعمليات المنطقية المتقدمة في المواضيع الاجتماعية

والإيديولوجية، ومنه يستطيع التحرر من البيئة و الظروف المباشرة، و بالتالي يستطيع التفكير في الاحتمالات الممكنة، بناء على تطور تفكيره الإستنتاجي، و استخدامه للتفكير الاستقرائي. ويظهر ذلك عند استخدامه للاستدلال المنبثق من التفكير الافتراضي في حل المشاكل التي تتعرضه مما يبرهن على قدرة المراهق حل المشكلات.

ومما سبق فإن هذه المرحلة ينمو فيها لدى الأفراد القدرة على الفهم والاستدلال و إدراك العلاقات، كما "نموا القدرة على التفكير، بحيث قدرته على التذكر قائمة على الفهم بدلا من التذكر الآلي، كما تزداد القدرة إلى إدراك مفهوم الزمن خاصة المستقبل" (عصام نور سرية، 2004، ص127)

ونمو التفكير لدى المراهق يؤثر على شخصيته وسلوكه، فيصبح أكثر قدرة على التفكير الأخلاقي، حيث يشير (Rice and Dolgin, 2005) إلى أن "قدرة المراهقين على إدراك الواقع، وما يجب أن يكون عليه تجعلهم مثاليين، يقومون بمقارنة الممكن بالواقع، ويكتشفون أن الواقع أقل من المثالي، ويصبحون ملاحظين ناقدين للأشياء كما هي عليه" (غدة شريم، 2009، ص94).

ومنه يصبح المراهق مثاليا في تصرفاته نظرا لتأثره بنموه العضوي، والعقلي، والإنفعالي الذي يزيد من اهتماماته وحاجاته.

4-3-4- النمو الاجتماعي:

ويقصد بها القدرة على التفاعل أو التصرف في المواقف الاجتماعية حيث يشير (Steinberg, 2002) بأنه "لكي يصبح الفرد عضوا في مجتمع الراشدين، فلا بد من العديد من التغيرات في المسؤولية والاعتماد على الذات، و الحرية، كذلك الاستقلال، فعلى العكس من الطفل، فإن المراهق الذي يتحول إلى راشد يسمح له باتخاذ العديد من القرارات التي يمكن أن يكون لها نتائج هامة على المدى البعيد" (غدة شريم، 2009، ص128)

ففي السنوات الأخيرة لمرحلة المراهقة يبدأ المراهق بإدراك المسؤوليات نحو المجتمع أو الجماعات التي ينتمي إليها فتظهر تغيرات في سلوكاته فمن مظاهر هذه التغيرات تفتن المراهق للفروق الاجتماعية مما يجعله يكتسب اتجاهات اجتماعية كالميل إلى النقد والرغبة بالإصلاح ومساعدة الآخرين والمشاركة الاجتماعية، مما يجعله يختار أصدقاء محاولا بذلك التحرر من التبعية الأسرية و يميل إلى إثبات الذات عن طريق الميل

إلى الزعامة والبطولية والرجولية مثل الزعامة الاجتماعية والذهنية والرياضية وكذلك الابتعاد عن الأنانية الذاتية مما يجعل هذا الجانب الاجتماعي ينمو عنده باستثناء بعض الحالات الخاصة للمراهقين.

4-3-5- النمو الانفعالي:

إن الانفعال هو اضطراب حاد وخبرة ذات شعور قوي تشمل الفرد كله نفسا وجسما و بعض علماء النفس "يعرفون الانفعال على أنه حالة شعورية مثل الخوف و الغضب والسرور والحزن والحقد والحب والعطف و السعادة والاشمئزاز" حيث تشير هيرلول (Hurlock 1967) إلى أن "معظم الباحثين في مجال انفعال المراهقين، يتفقون على أنها مرحلة تزداد فيها الانفعالات"(رغدة شريم، 2009، ص129).

ويرجع الكثير انفعالات المراهقة إلى سبب التغيرات النمائية، فالتغيرات الجسدية المفاجئة تؤدي إلى اضطراب في الاتزان الجسدي مما يؤدي بدوره إلى احتمال ارتفاع حدة الانفعالات و"عادة ما تكون القابلية للانفجار الانفعالي، أعلى من القدرة على ضبط الانفعالات في الفترة المبكرة من المراهقة، وفيما بعد يحاول المراهق الصغير أن يخفي انفعالاته مما يؤدي إلى المراجحة، ولكن عندما يبلغ السادسة عشرة من العمر يصبح أكثر هدوءا في تناول المشكلات التي تصادقه"(رغدة شريم، 2009، ص129)

ومما سبق يمكن القول أن مرحلة المراهقة الثانية لها خصائصها من الناحية الانفعالية وذلك راجع إلى كثرة الخلافات العائلية والتقلبات المزاجية، فالكثير من المراهقين يشعرون بالخلج والإكتئاب، والارتباك، والحرج، والوحدة، والعصبية، والإحساس بتجاهل الآخرين لهم، وباعتبار أن المراهق يعاني تغيرات نمائية كثيرة في هذه المرحلة فإنها تؤثر على توازنه سواء الجسدي أو النفسي، فتظهر عند المراهق أو المراهقة حاجات انفعالية جديدة و يتطلب إشباعها فهناك صعوبات تواجه النمو الانفعالي في هذه المرحلة باعتبار أن الذكور والإناث يسعون إلى التحرر من الاعتماد على الأسرة، ويرغبون في الاستقلال وتظهر لديهم حاجات انفعالية جديدة يتطلب إشباعها فتظهر عقبات تحول دون ذلك، ومن أهمها: العقبات المادية، و العقبات الاجتماعية و العقبات الفردية، ويكون النمو الانفعالي سويا عندما تصبح للمراهق القدرة على إدارة الغضب، ومقاومة الضغوط الخارجية ويتم ذلك من خلال الوالدين والمعلمين وجماعة الرفاق، والعوامل الأخرى المؤثرة كالمنزلة الاجتماعية، و التفاعلات في إطار المجتمع.

4-4- الفرق بين الذكور الإناث في المرحلة العمرية 16-18 سنة:

4-4-1- النمو الجسمي:

إن مرحلة المراهقة الثانية 15-18 سنة تتميز كما ذكرنا سابقا ببطء في النمو الجسدي، وتتضح فيها الوظائف الجنسية للفرد، وزيادة القوة والتحمل وكذا التوافق العصبي العضلي وفي هذه المرحلة تظهر الفروق التي تميز الفروق الفردية والفروق الجنسية، فالفرق الفردية نقصد بها النضج المبكر والمتأخر حيث "يوجد تفاوت واضح في العمر الذي يصل فيه الأفراد إلى البلوغ والوقت الذي تحدث فيها التغيرات الجسدية المصاحبة للبلوغ لدى المراهق (غدة شريم، 2009، ص73).

أما الفروق الجنسية، فنقصد بها التفاوت في التغيرات بين الذكور و الإناث حيث "تظهر الفروق المميزة في تركيب جسم الفتى والفتاة بصورة واضحة فيكون أكثر طولاً وأثقل وزناً من الفتاة بمثابة وقوة عضلاته كما أن النسيج العضلي أكبر من كمية الدهن وكثافة عظامه أكبر في حين تتميز عضلات الفتاة بالليونة و الطراوة" (زينب على المر، وغادة، ص103).

وبشير (Rice and Dolgin) بأنه "تصل البنات إلى 98% من طولهن في مرحلة الرشد عندما يصلن إلى سن السابعة عشرة تقريباً، بينما لا يحقق الأولاد ذلك إلا عندما يقتربون من السن الثامنة عشرة" (غدة شريم، 2009، ص79).

ويؤكد ذلك ناهد محمد سعيد وزميله بقولهما أن "نمو الشباب في طوله ووزنه أكثر من الشابة حتى السن الثانية عشر أو التاسعة عشر" (ناهد محمود سعيد، نيللي رمزي فهيم، 1998، ص212).

كذلك تنمو الخصائص الجنسية الأولية و الثانوية والتي تتضمن الخصائص الذكرية والخصائص الأنثوية وكظهور الثديين عند الإناث مثلاً.

وفي الوقت نفسه الذي تكتسب فيه الفتيات دهون تحت الجلد فإن الأولاد يفقدون الدهون خاصة في منطقة الأرداف حيث تشير غدة شريم أن "التغير الآخر الملحوظ بالإضافة إلى نمو الثدي ذلك هو اتساع واستدارة الردفين، و الذي يعزى إلى اتساع الحوض وزيادة تراكم الدهون في الأنسجة تحت الجلد في هذه المنطقة" (غدة شريم، 2009، ص71).

ومنه يمكن اختيار الأنشطة الرياضية الملائمة لكل من الجنسين حسب النمو الجسمي والوظيفي، فالذكور يمكنهم ممارسة الأنشطة الرياضية التي تعتمد على القوة العضلية والسرعة و التحمل، بينما البنات يمكنهن ممارسة الأنشطة الرياضية التي تعتمد على المرونة و الرشاقة وانسيابية الحركة.

4-4-2- النمو الحركي:

باعتبار أن مرحلة التعليم الثانوي المقابلة للمرحلة العمرية 15-18 سنة أصبحت مهمة جدا للنمو الحركي حيث "يستطيع الفتى والفتاة اكتساب وتعلم مختلف المهارات الحركية بسرعة" ولكن هناك اختلافات بين الذكور والإناث تظهر جلية في هذا الجانب و التي ترجع إلى خصوصيات النمو الجسمي والبدني فعند البنات "زيادة عامل مرونة العضلات للفتيات يعد من النواحي الهامة التي تساعد على ممارسة بعض الأنشطة الرياضية المعنية التي تحتاج لهذه الصفة" (عنايات محمد احمد فرج، 1998، ص84) "فيميز نشاط الفتاة بالانسيابية والرشاقة والانسجام كما في حركات الرقص" (زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم، 2008، ص).

وفيما يخص الذكور فإن "عامل زيادة القوة العضلية في هذه المرحلة يعد من النواحي الهامة التي تساعد على إمكانية ممارسة أنواع متعددة من الأنشطة الرياضية التي تتطلب المزيد من القوة العضلية" (عنايات محمد احمد فرج، 1998، ص84)

وهذا ما يساعد الذكور على إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والحركية التي تتسم بالقوة الانفجارية والتحمل، وهناك الرياضات الجماعية التي يشترك فيها من الفتيان و الفتيات.

4-4-3- النمو العقلي:

كما سبق ذكر خصوصيات المرحلة والنمو العقلي، وقد أشرنا إلى ظهور الفروق وخاصة الفروق بين الجنسين حيث تتفوق الإناث على الذكور في القدرة اللغوية ويتفوق الذكور في القدرة العددية والقدرات الميكانيكية.

4-4-4- النمو الانفعالي:

إن التغيرات التي تطرأ على الأفراد سواء الذكور أو الإناث في هذه المرحلة تسبب نوعا من القلق فتكون الإناث أكثر اندماجا في الخيال والهروب إلى أحلام اليقظة كمخرج من القلق ويميل الذكور أكثر إلى تغطية مشاعر القلق بسلوك خارجي مثل العنف.

4-4-5- النمو الاجتماعي:

إن المجتمع يميز بين الأفراد حسب المرحلة العمرية التي ينتمون إليها، فمرحلة المراهقة هي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، وخلال هذه المرحلة تتغير نظرة المجتمع إلى هذا الفرد.

يتأثر الناس جميعا بالمجتمع الذي ينتمون إليه، وثقافته، حيث أن كل مجتمع له قيمه وبالتالي توجد فروق بين الجنسين حسب ثقافة هذا المجتمع، كما أشار (Mc Candless,1970) بأنه " توجد خصائص للسلوك تميز بين الذكور والإناث على نحو عام في ثقافة ما، كما يختلف الفرد الواحد عن الأفراد في ثقافات أخرى" (غدة شريم، 2009، ص125).

ويتضمن السلوك النموذجي للمراهق عدة جوانب من بينها " التصرف وفقا للدور الجنسي المناسب" (غدة شريم، 2009، ص125).

ومنه فإن المكانة الاجتماعية للذكور والإناث تبدأ في النمو بحيث تظهر مكانة كل جنس في المجتمع في نهاية مرحلة المراهقة حسب ثقافة هذا المجتمع ومبادئه.

خلاصة:

إن الأنشطة الرياضية سواء الجماعية أو الفردية هي الدعامة الأساسية لدرس التربية البدنية والرياضية، باعتبارها وسيلة هامة يستخدمها مدرس التربية البدنية والرياضية لتلبية ميول، حاجات، ورغبات التلاميذ باعتبار المرحلة العمرية التي يتمتعون بها في الطور الثانوي حساسة ولها خصوصياتها، ويستغلها لذلك لتحقيق أغراض درس التربية البدنية والرياضية، وأهمها غرض تنمية المهارات الحركية.

فتعليم التلاميذ المهارات الأساسية الخاصة بكل نشاط رياضي يجعل من التلميذ قادرا على أداء المهارات الأساسية الخاصة بالنشاط والرياضي وهذا يعني أنه يكتسب القدرة على الانجاز وهذا بدوره يؤثر على نفسية التلميذ وبالتالي على نمو هذا التلميذ.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الأول

الدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

قصد تشمين مشكلة بحثنا المنبثقة من الواقع الميداني لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، والمتعلقة بتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية.

وبغية التعرف على ما هو معتمد من طرف الأساتذة في التدريس من أساليب، طرائق، واستراتيجيات، أساليب خاصة بهم، وهل لديهم المعرفة الكافية في هذا المجال؟، وهل لديهم القدرة على تطبيق المقاربة بالكفاءات من خلال ما يعرفونه عن هذه المقاربة الجديدة، وبالتالي هل هم موفقون في تحقيق الأهداف التعليمية؟.

وانطلاقا من طبيعة و أهمية الموضوع وجب علينا إجراء دراسة استطلاعية

الدراسة الاستطلاعية:

ويمكن تسميتها بالدراسة الكشفية أو التمهيدية أو الصياغية، وتعتبر أول خطوة من بين خطوات البحث، فهي أساسية باعتبارها بداية البحث، حيث تساعد على اكتشاف الأفكار الجديدة التي تساعد على فهم مشكلة البحث.

في بحثنا اتبعنا مراحل متتالية، فبعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع للحصول على معلومات تتصل بالمشكلة تساعدنا على الإلمام بجوانبها، حاولنا الرجوع إلى المختصين والخبراء الذين لهم علاقة بموضوع بحثنا، أو المهتمين به للتعرف على آراءهم و الاستفادة منها، وبعدها حاولنا ملاحظة الظاهرة قيد الدراسة ميدانيا، وفي الأخير اعتمدنا على أداة الاستبيان لتشمين مشكلة البحث.

1 – المقابلة : واعتبرناها ثاني خطوة من خطوات الدراسة الاستطلاعية بعد الاطلاع على البحوث والدراسات التي لها صلة بالموضوع، حيث كان لنا لقاءات شخصية مع السادة الأساتذة والدكاترة لمعهد التربية البدنية والرياضية بمستغانم، وكان الغرض من هذه اللقاءات هو لأخذ آراء هؤلاء الخبراء العلمية والإستفادة من توجيهاتهم في بناء مشكلة البحث والكشف عن جوانبها و كذا التعرف على ما يمكن اعتماده كاستراتيجيات تعليمية توفى بالغرض التعليمي، وتتماشى والتوجهات الفلسفية التربوية الحديثة

التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتتم بالفروق الفردية وتكون لها الفعالية في تحقيق الأهداف
المبتغات في الاختصاصات المختارة في الدراسة..

2- الملاحظة : باعتبار أن الظاهرة المدروسة ميدانية، فهي تتعلق بالجانب العملي المتعلق بتجسيد تطبيق
المقاربة بالكفاءات من خلال الاهتمام بأحد أبعاد الكفاءة من ناحية الانجاز، فلذلك وجب علينا ملاحظة
هذه الظاهرة ميدانيا أين قمنا بإجراء زيارات ميدانية شملت بعض الثانويات بولاية سعيدة لمعاينة تدريس
مادة التربية البدنية والرياضية، وساعدنا ذلك على معرفة الواقع الحقيقي للعملية التعليمية في المادة بصفة
عامة، ومدى تطبيق المقاربة بالكفاءات من خلال الأنشطة الرياضية المعتمدة بصفة خاصة.

3 - الاستبيان : لقد أعدنا مجموعة من الأسئلة المتنوعة و التي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق
المهدف الذي نسعى إليه من خلال الدراسة الاستطلاعية في بحثنا، ووضعناها في شكل استمارة استبائية
لتوجيهها إلى أساتذة التربية البدنية والرياضية قصد التعرف على مدى معرفة الأساتذة للاستراتيجيات
التعليمية الحديثة بصفة عامة، وعلاقتها بتطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية، وكذا
المشاكل التي تواجههم في العملية التعليمية للأنشطة الرياضية المعتمدة في تحقيق ذلك أي تحقيق
الأهداف.

ففي أول مرحلة تم إعداد الاستمارة وقمنا بتحكيما مع السادة الأساتذة والدكاترة بغرض الأخذ بآرائهم
وتوجيهاتهم العلمية، وبعد التعديل قمنا بتوزيع الاستمارة على البعض من أساتذة المادة للتعليم الثانوي
بولاية سعيدة، ثم اختارهم عشوائيا.
وبعد التأكد من سهولة ووضوح محتوى الاستمارة الاستبائية من أسئلة، اعتبرنا أن هذه الاستمارة صادقة
بحيث تقيس ما أعدت من أجله.

3-1 تحليل نتائج الاستمارة الاستبائية:

بعد استرجاع الاستمارة الاستبائية والتي بلغ عددها الموزع (37)، والعدد الذي تم استرجاعه (30)، فقمنا
بتفريغها ووضع نتائجها في الجدول حسب محاورها الأربعة:

3-1-1 المحور الأول: معلومات شخصية عن الأستاذ:

إن نتائج المحور الأول الذي يتضمن معلومات شخصية عن الأستاذ تطلب منا وضع خمسة
جداول تسمح لنا بعرضها وتحليلها:

أولاً: ثانوية العمل

إن ولاية سعيدة لها عشرون ثانوية حالياً، ولا يتعدى عدد أساتذة التربية البدنية والرياضية في كل ثانوية ثلاثة أساتذة لحد أقصى بينما بعض الثانويات نجد فيها أستاذ واحد للمادة حيث يبلغ العدد الإجمالي لأساتذة التربية البدنية والرياضية تسعة وثلاثون (39).
في كل ثانويات الولاية قمنا بتوزيع سبعة وثلاثون استمارة بحث شمل ذلك كل ثانويات الولاية ولم نستثني منها ولا واحدة، ومنه يمكن أن نستخلص أن هذا الاستبيان كان شاملاً لكل مناطق ولاية سعيدة.

ثانياً: الشهادات المحصل عليها

جدول رقم (06) يبين الشهادات التي يعمل بها المدرسون المستجوبون في التعليم

الثانوي بولاية سعيدة

| أستاذ تعليم متوسط | ليسانس كلاسيك | ماستر | شهادات أخرى | |
|-------------------|---------------|--------|-------------|----------|
| 06 | 22 | 02 | / | العدد |
| 20 % | 73,33 % | 6,66 % | / | النسبة % |

من خلال ما هو موضح في الجدول رقم (06) الذي يبين الشهادات التي يعمل بها أو يحملها المدرسون المستجوبون في التعليم الثانوي بولاية سعيدة يتبين أن معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية المستجوبون العاملين في طور التعليم الثانوي بولاية سعيدة هم حاملو شهادة ليسانس كلاسيكي حيث بلغ عددهم (22) أستاذ من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (73,33 %) تليها مجموعة من الأساتذة حاملو لشهادة أستاذ تعليم متوسط بمجموع (06) أساتذة من (30) أستاذ أي بنسبة (20 %) وفي الأخير تأتي المجموعة الثالثة التي تضم أستاذين اثنين (02) من مجموع (30) أستاذ، أي بنسبة (6,66 %) وهما حاملين لشهادة ماستر.

مما يدل على أن تدريس مادة التربية البدنية و الرياضية في ولاية سعيدة يرجع إلى إطارات خريجي الجامعة والذين تلقوا تكويناً أكاديمياً.

ثالثا: مؤسسات التكوين:

جدول رقم (07) يوضح مؤسسات تكوين الأساتذة المستجوبون

| مدرسة عليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية | معاهد خاصة بالتربية البدنية والرياضية | معاهد تكنولوجيا | معاهد لتكوين التقنيين السامين في الرياضية | شيء آخر |
|--|---|--------------------|--|------------|
| 22 | 02 | 06 | / | / |
| % 73,33 | % 6,66 | % 20 | / | / |

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (07) الذي يوضح مؤسسات تكوين الأساتذة المستجوبون تبين لنا أن معظم الأساتذة تكونوا بمدرسة عليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية حيث بلغ عددهم (22) أستاذ من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (73,33 %)، ويظهر بعدها مجموع الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم في معاهد تكنولوجيا و الذي بلغ عددهم (06) أساتذة من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (20 %) ، وتأتي في آخر مرتبة المعاهد الخاصة بالتربية البدنية والرياضية حيث كان عدد الأساتذة المستجوبون الذين تكونوا بها (02) من مجموع (30) أستاذ مستجوب أي بنسبة (6,66 %) وهذا يدل على أن أغلبية الأساتذة المستجوبون تكونوا بمدرسة عليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية.

رابعا: سنوات الخبرة في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية :

جدول رقم (08) يوضح سنوات الخبرة للأساتذة المستجوبون في تدريس

مادة التربية البدنية والرياضية

| أقل من 5 سنوات | من 5 إلى 10 سنوات | من 10 إلى 15 سنة | من 15 إلى 20 سنة | من 20 إلى 30 سنة | أكثر من 30 سنة |
|----------------|-------------------|------------------|------------------|------------------|----------------|
| 03 | 06 | 09 | 04 | 04 | 04 |
| % 10 | % 20 | % 30 | % 13,33 | % 13,33 | % 13,33 |

من خلال النتائج التي تظهر معنا في الجدول رقم (08) الذي يوضح سنوات الخبرة للأساتذة المستجوبون في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية يتبين أن أكبر نسبة من الأساتذة لهم خبرة ما بين (10) عشر (15) وخمسة عشرة سنة أي بعدد تسعة (9) أساتذة من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (30%)، ويظهر أن (06) أساتذة من مجموع (30) أستاذ أي نسبة (20 %) لهم خبرة ما بين (5) إلى (10) سنوات ، ويتضح كذلك أن أربع (04) أساتذة من المجموع أي نسبة (13,33 %) لديهم خبرة ما بين (20) إلى (30) سنة، أما من لديهم خبرة أكثر من (30) سنة نجد أربع (04) أساتذة أي نسبة (13,33 %).

وفي الأخير نجد أن العينة المستجوبة و المقدرة بـ 30 أستاذ تشتمل على ثلاثة أساتذة أي نسبة (10 %) لديهم خبرة أقل من خمسة سنوات.

ومنه فإن أغلبية الأساتذة لديهم خبرة كبيرة في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية.

خامسا: سنوات الخبرة في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية في كل طور :

جدول رقم (09) يوضح سنوات الخبرة للأساتذة المستجوبون

في كل طور (متوسط - ثانوي)

| العدد (سنوات) | المتوسط | الثانوي | المجموع |
|---------------|---------|---------|---------|
| 40 | 351 | 391 | |
| % 11,39 | %88.61 | %100 | |

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (09) الذي يوضح خبرة الأساتذة المستجوبون في كل طور من الطورين (المتوسط والثانوي) تبين لنا أن عدد قليل من السنوات قضاها الأساتذة في تدريس المادة في الطور المتوسط والذي قدر بـ (40) سنة من مجموع (391) سنة أي بنسبة (11,39 %)، بينما معظم السنوات قضاها الأساتذة في تدريس المادة في الطور الثانوي ، والذي كان عددها (351) سنة من مجموع (391) سنة أي بنسبة (88,61 %)، وهذا يعني أن العينة المستجوبة لها خبرة طويلة في تدريس المادة في الطور الثانوي تسمح لها بإفادتنا بمعلومات قيمة في بحثنا.

3-1-1 المحور الثاني: التكوين المستمر في جانب التدريس:

أولاً : منذ تخرجكم هل حظيتم بتكوين خاص بالتدريس في إطار الملتقيات التكوينية ؟

جدول رقم (10) يوضح مدى استفادة الأساتذة المستجوبون

بتكوين خاص بالتدريس

| لا | نعم | |
|------|------|----------|
| 09 | 21 | العدد |
| % 30 | % 70 | النسبة % |

من خلال النتائج التي تظهر في الجدول رقم (10) الذي يوضح مدى استفادة الأساتذة المستجوبون بتكوين خاص بالتدريس يتبين أن (21) أستاذ من مجموع (30) أساتذة أي بنسبة (70 %) تلقوا تكوين خاص بالتدريس ، في حين أن (09) أستاذ من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (30 %) لم يتلقوا أي تكوين في هذا المجال ، وهذا يدل على أن الأغلبية حضيت بتكوين خاص بالتدريس في إطار الملتقيات التكوينية بعد تخرجهم مما يجعلنا نتوقع أنهم على دراية بالمستجدات الحديثة في مجال التدريس.

➤ إذا كانت الإجابة بنعم إلى ماذا تطرقتم؟

الإجابة على هذا السؤال من طرف العينة المستجوبة كانت حسب ما هو موضح في الجدول رقم (6)

جدول رقم (11) يوضح ما تطرق إليه الأساتذة المستجوبين من خلال

الملتقيات التكوينية

| أساليب التدريس | طرائق التدريس | استراتيجيات التدريس | |
|----------------|---------------|---------------------|----------|
| 09 | 15 | 06 | العدد |
| % 30 | % 50 | % 20 | النسبة % |

من خلال هذه النتائج التي تظهر أمامنا في الجدول رقم (11) الذي يوضح ما تطرق إليه الأساتذة المستجوبين خلال الملتقيات التكوينية يتبين لنا أن الأغلبية أشاروا إلى أنهم تطرقوا إلى طرائق التدريس والذين كان عددهم (15) أستاذ من (30) أستاذ أي بنسبة (50 %) ، وفي هذه المجموعة ثلاثة أساتذة أشاروا إلى أنهم تطرقوا كذلك إلى أساليب التدريس، في حين أن تسعة (09) أساتذة من مجمل (30) أستاذ أي بنسبة (30%) أشاروا إلى أنهم تطرقوا إلى أساليب التدريس، أما استراتيجيات التدريس فقد أشار ستة (06) أساتذة أي بنسبة (20 %) أنهم تطرقوا إليها في ملتقيات تكوينية. ومما سبق يمكن أن نستخلص أن الأغلبية لم تتطرق إلى استراتيجيات التدريس في الملتقيات التكوينية بعد تخرجهم، وهذا يدل على أن الأساتذة لم يتطرقوا إلى ما هو حديث في عالم التدريس.

ثانيا : ما هو معتمد عند الأساتذة في تدريس التربية البدنية و الرياضية ؟

من خلال السؤال المطروح في الاستمارة الاستبانة، والذي كان الهدف منه التعرف على ما هو معتمد لدى الأساتذة في التدريس من استراتيجيات، طرائق و أساليب التدريس، فظهرت إجابة العينة المستجوبة حسب ما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (12) يوضح ما هو معتمد عند الأساتذة المستجوبون في تدريس

مادة التربية و الرياضية

| العدد | إستراتيجيات التدريس | طرائق التدريس | أساليب التدريس | إستراتيجيات و طرائق التدريس | إستراتيجيات و أساليب التدريس | طرائق و أساليب التدريس | شيء آخر |
|-------|---------------------|---------------|----------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------|---------|
| 02 | 07 | 08 | / | 01 | 03 | 09 | / |
| 66,6 | 33,23 | 66,26 | / | 3,33 | 10 | 30 | / |
| | | | | | | | |

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12) الذي يوضح ما هو معتمد عند الأساتذة المستجوبون في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية يتبين لنا أن:

أكبر نسبة و التي قدرت بـ (30 %) من الأساتذة أي بعدد تسعة (9) أساتذة من مجموع (30) أستاذ، كانت إجابتهم بأنهم يعتمدون طرائق و أساليب التدريس، وتليها مجموعتين بنسبة متقاربة الأولى بـ (26,66 %) والثانية بـ (23,33 %)، أي بعدد ثمانية (8) أساتذة من مجموع (30) أستاذ يعتمدون أساليب التدريس، و سبعة (7) أساتذة من نفس المجموعة يعتمدون طرائق التدريس على التوالي والأقلية يعتمد على استراتيجيات التدريس بنسبة (6,66 %) أي أستاذين اثنين من ثلاثون أستاذ، ونسبة (3,33 %) أي أستاذ من مجموع العينة المستجوبة يعتمدون على استراتيجيات و أساليب التدريس:

ومن خلال ما تم ذكره يمكن أن نستخلص أن أغلبية الأساتذة يعتمدون على أساليب و طرائق التدريس في تدريس التربية البدنية و الرياضية، بينما استراتيجيات التدريس فهي تقريبا غير معتمدة في تدريس المادة.

ثالثا : تعريف الأساتذة المستجوبون لاستراتيجية التدريس

إن العينة المستجوبة لم تجب كلها على هذا السؤال حيث ترك خمسة عشر أستاذ السؤال بدون إجابة، بينما البقية خمسة عشر أستاذ أخرى أجابوا، وحصرنا الأجوبة التي قدموها في الملخص الآتي:

- 1- هي خطة عمل
- 2- هي خطة عمل للوصول إلى هدف معين
- 3- هي خطة تدريس ناجحة لبلوغ هدف مسطر
- 4- هي خطة للوصول إلى هدف معين
- 5- هي خطة تدريسية تعتمد على فترة زمنية محددة لبلوغ الهدف المسطر
- 6- هي الخطة أو المنهجية لبلوغ هدف مسطر سابقا
- 7- هي منهجية جديدة تعتمد في عملية التدريس
- 8- هي الخطة التي تعتمد عليها المدرب أو المدرس لبلوغ الأهداف المسطرة
- 9- هي المراحل التي يتم بواسطتها تدريس المادة
- 10- هي الآليات التي يتم تحديدها مسبقا لسير درس التربية البدنية و الرياضية .
- 11- هي اعتماد طريقة معينة لإخراج درس التربية البدنية و الرياضية

12- هي مراحل و كيفية سير الدرس لضمان نجاحه و تحقيق أهدافه

13- هي اختيار المناهج المناسبة للكم والنوعية من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة

14- السياسة المستحدثة في التدريس ترمي إلى اشتراك كل الفاعلين في عملية التدريس مع استغلال امثل للوسائل و القسم و الوقت.

15- هي المنهجية العلمية المتمثلة في عملية توصيل المفاهيم و المعلومات و كيفية التقويم الحركي للفرد ومن خلال ما قدمه الأساتذة المستجوبين في هذا الشأن يمكن أن نستخلص أن معظم الأساتذة ليس لهم المعرفة الكافية لتقديم تعريف واضح لإستراتيجية التدريس.

رابعا :الاستراتيجيات المعروفة لدى الأساتذة .

إن ما ورد في هذا الشأن يتضح من خلال ما تم إحصاؤه من الإجابات المقدمة من طرف العينة المستجوبة، حيث وجدنا أن ثمانية (8)أساتذة من مجموع ثلاثون (30) أستاذ قدموا ما لديهم من استراتيجيات يعرفونها و تم حصر ذلك فيما يلي:

1- بيداغوجية الأهداف (الإجرائية - سلوكية - مهارية)

2- المقاربة بالكفاءات (طريقة التلقين، طريقة التدريب)

3- مناهج التطبيق، التعلم الأمري، تطوير المستويات بالعمل القاعدي

4- التدريس بالكفاءات، التدريس بالأهداف

5- التدريس بالكفاءات و الفروقات الفردية

6- التدريس بالكفاءات من الجزئية إلى الكلية

ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن الأساتذة المستجوبون ليست لهم دراية بالاستراتيجيات التعليمية الحديثة.

3-1-3 المحور الثالث: المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية

أولا: المقاربة بالكفاءات كمقاربة جديدة امتدادا للمقاربة بالأهداف في تدريس التربية البدنية والرياضية، فهل الأساتذة المستجوبون موافقون على هذا أم لا؟.

جدول رقم (13) يوضح أجوبة الأساتذة المستجوبين فيما يتعلق بموافقتهم

على أن المقاربة بالكفاءات امتدادا للمقاربة بالأهداف

| لا | نعم | |
|---------|---------|----------|
| 26 | 04 | العدد |
| % 86.66 | % 13.33 | النسبة % |

فالأساتذة الذين أجابوا بـ (نعم) كان عددهم (04) من (30) ثلاثون أستاذ، أي بنسبة 13.33 % من العينة المستجوبة، ووضحوا ذلك من خلال بقاء نفس طريقة العمل، وخاصة في تحديد الأهداف، وكذا مراعاة الفروق الفردية.

أما الأساتذة الذين أجابوا بـ (لا) فكان عددهم ستة وعشرون (26) أستاذا من مجموع العينة المستجوبة (ثلاثون أستاذ) أي بنسبة (86.66 %)، وأرجعوا سبب اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس بصفة عامة وفي تدريس مادة التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة إلى ما يلي:

– أن المقاربة بالأهداف أصبحت لا تنفي بالعرض في تحقيق الأهداف.

– أن المقاربة بالأهداف لا تساعد على مراعاة الفروق الفردية والتعامل معها.

ثانيا : إذا كان الأساتذة المستجوبون موافقون على أن المقاربة بالكفاءات تحقق أو تسعى إلى تحقيق أهداف في صيغة كفاءات

جدول رقم (14) يوضح أجوبة الأساتذة المستجوبين فيما يتعلق بموافقتهم

على أن المقاربة بالكفاءات تحقق الأهداف في صيغة كفاءات

| لا | نعم | |
|---------|---------|----------|
| 25 | 05 | العدد |
| % 83.33 | % 16.66 | النسبة % |

من خلال النتائج التي تظهر في الجدول رقم (14) الذي يوضح أجوبة الأساتذة المستجوبين فيما يتعلق بموافقتهم على أن المقاربة بالكفاءات تحقق الأهداف في صيغة كفاءات يتبين أن (05) أساتذة من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (16.66 %) موافقون على أن المقاربة بالكفاءات تحقق أو تسعى إلى تحقيق أهداف في صيغة كفاءات، في حين أن (25) أستاذ من مجموع (30) أستاذ أي بنسبة (83.33 %) لم يوافقوا على أن المقاربة بالكفاءات تحقق أو تسعى إلى تحقيق أهداف في صيغة كفاءات، وهذا يدل على أن الأغلبية ليسوا على دراية بكيفية التخطيط لبلوغ الأهداف في تدريس التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالأهداف.

وعند الإجابة على السؤال الموالي والمتمثل في كيف يتم ذلك (تحديد الأهداف في صيغة كفاءات)؟ وما هي مستويات الكفاءة؟ والمتعلق بالأساتذة الذين أجابوا ب (نعم) اتضح أن الأساتذة الذين أجابوا بنعم لهم دراية بمستويات الكفاءة وكيفية تحديد الأهداف من خلال صياغتها في شكل كفاءة ينتظر تحقيقها، لكن لم يتكلموا عن كيفية وضع مؤشرات ومعايير لهذه الكفاءات بمختلف مستوياتها للتحقق من بلوغها.

أما البقية الذين أجابوا ب (لا) أغلبيتهم يعرفون أسماء الكفاءات، لكن ليس لهم دراية عن مستوياتها. وذكروا أن الأهداف التي يسطرونها هي الأخرى لها مستويات، وحددوها في:

- الأهداف العامة.

- الأهداف الخاصة.

- الأهداف الإجرائية.

ومن خلال ذلك يتضح أن هناك نوع من الغموض في تحديد الأهداف المراد بلوغها في حصة التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات.

ثالثا: الأساليب أو الطرائق أو الاستراتيجيات المناسبة في تدريس التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات

فقد كانت أجوبة العينة المستجوبة تتلخص أغلبيتها فيما يلي :

- طريق التدريس بالورشات من خلال اعتماد العمل الفتري (التدريب الفتري)

- أسلوب المستويات وتحديد الفروق الفردية.

- طريق المنافسة.

– طريقة التنافس بين الأفواج

فمن خلال أهم الإجابات التي قدمها الأساتذة، والتي قمنا بذكرها يتضح أن الأساتذة تنقصهم نوع من المعرفة بالأساليب والطرق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية، وللتأكد أكثر قمنا باستجواب الأساتذة في المحور الرابع في هذا الشأن

3-1-4 المحور الرابع: الاستراتيجيات الحديثة لتدريس التربية البدنية والرياضية

أولاً: ظهرت استراتيجيات حديثة لتدريس التربية البدنية والرياضية جعلت التلميذ محور العملية التربوية وأساسها مراعاة الفروق الفردية وخصوصيات المرحلة العمرية، فهل الأساتذة المستجوبون على علم بها؟ وكانت إجابة العينة المستجوبة حسب الجدول الآتي:

جدول رقم (15) يوضح أجوبة الأساتذة المستجوبين فيما يتعلق بمعرفتهم

باستراتيجيات التدريس الحديثة

| لا | نعم | |
|------|------|----------|
| 24 | 06 | العدد |
| 80 % | 20 % | النسبة % |

فالعينة التي أجابت بنعم كانت نسبتها 20 % من العينة المستجوبة أي بعدد ستة (6) أساتذة

من مجموع ثلاثون (30) أستاذ وعددوا هذه الاستراتيجيات وحصرنا ما جاءوا به فيما يلي :

– التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

– الطريقة الإلقائية إتباع سياسة الفروق الفردية

– تحديد المستويات

– العمل بالأفواج حسب (المستوى – السن – الجنس)

أما العينة التي أجابت ب (لا) فكان عددها أربعة وعشرون (24) أستاذاً من مجموع العينة المستجوبة

(ثلاثون أستاذاً) أي بنسبة (80 %)، وحددوا مسببات عدم درايتهم بهذه الاستراتيجيات الحديثة إلى ما

يلي:

المسبب الرئيسي حسب ما ذكره ثلاثة عشر (13) أستاذًا هو نقص الندوات، ويأتي في المرتبة الثانية حسب ما ذكر من طرف إحدى عشر (11) أستاذ ، نقص التكوين ، يلي ذلك السبب الثالث حسب أجوبة تسعة (9) أساتذة وهو قلة المراجع أما خمسة (5) أساتذة أرجعوا ذلك إلى جدية الموضوع وذكر سبب آخر من طرف أستاذ واحد و هو قلة التنسيق ما بين الزملاء ذوي الاختصاص.

وما سبق يمكن أن نستنتج أن الأقلية من مجموع الأساتذة المستجوبون يعتقدون أنهم على علم بهذه الاستراتيجيات الحديثة لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية ويتضح ذلك من خلال ما عددوا من استراتيجيات، بينما الأغلبية من العينة المستجوبة لا علم لها بهذه الاستراتيجيات الحديثة لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية، وأرجعوا مسببات عدم درايتهم بها على نقص التكوين بالدرجة الأولى ونقص التكوين بالدرجة الثانية ، وقلة المراجع بالدرجة الثالثة، و جدية الموضوع بالدرجة الرابعة ، وبالدرجة الخامسة قلة التنسيق ما بين الزملاء ذوي الاختصاص.

ثانيا : إذا سبق للأساتذة المستجوبون اقتراح طريقة جديدة لتدريس التربية البدنية والرياضية بحكم تجربتهم الميدانية

فكانت إجابة معظم الأساتذة بعدد (27) أستاذ من مجموع ثلاثون (30) أستاذ مستجوبا أي بنسبة (90 %) أنهم لم يقترحوا أي طريقة جديدة لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية بحكم تجربتهم الميدانية إلا ثلاثة (03) أساتذة من مجموع العينة المستجوبة التي بلغت عددها ثلاثون أستاذًا أي بنسبة (10 %) أجابوا (بنعم) أي أنهم اقترحوا طريقة جديدة مثلت الإجابات فيما يلي :

1- طريقة الاحتواء (التضمين).

2- الطريقة الكلاسيكية التي تعتمد على الحوار ، الحديثة يعني التجاوب ما بين التلاميذ .

3- إعطاء الخطوات العريضة للعمل وترك حرية الإبداع للتلاميذ .

أما من ناحية تحقيق أهداف الدروس فكانت الإجابات تنحصر فيما يلي:

| | | |
|-----------------------------------|--------------|--------------|
| * الأهداف تتحقق ولكن بنسب متفاوتة | * حسب التخصص | * وتيرة حسنة |
| * تقريبا | * بمعدل 50 % | * نوعا ما |
| * بعض الأحيان فقد | * تحقيق نسبي | * نسبيا |
| * بتفاوت | * بنسب قليلة | |

فمن خلال هذه الإجابات يتضح أن تحقيق الأهداف في دروس التربية البدنية والرياضية حسب أجوبة العينة المستجوبة فهو غالبا بنسب متفاوتة وحسب التخصص.

ثالثا: الصعوبات التي يواجهها الأساتذة المستجوبين في تدريس التربية البدنية والرياضية

فقد كانت أجوبة العينة المستجوبة تتلخص فيما يلي :

- * عدم صلاحية الملاعب والميادين
 - * عدم وجود برامج واضحة
 - * نقص في المستوى وذلك لعدم وجد قاعدة عملية ، وعدم جاهزية التلميذ من القاعدة
 - * عدم توفر الوسائل البيداغوجية الحديثة
 - * نقص الرغبة لدى التلاميذ لممارسة التربية البدنية و الرياضية خاصة الإناث ، أي نص الاهتمام
 - * الحجم الساعي غير كافي.
 - * اكتظاظ الأقسام.
 - * العوامل الطبيعية لبعض المناطق.
 - * الحجم الحاسي للأستاذ.
 - * التوقيت المتأخر المخصص لحصص التربية والرياضية من 15^س و 30^د إلى 17^س و 30^د .
 - * معامل المادة.
 - * غياب الوعي الرياضي ، وتهميش المادة من طرف الإدارة و الأولياء.
- ومن خلال ما ذكر والذي أجمع عليه معظم الأساتذة يتضح أن هناك صعوبات كثيرة تواجه الأساتذة في تحقيق الأهداف المسطرة للحصص، وبالرغم من هذا العدد الكبير من الصعوبات فإن الأساتذة كلهم لم يذكروا الصعوبات التي تواجههم في ناحية طريقة عملهم مع التلاميذ في التدريس.
- استنتاج الدراسة الاستطلاعية:**

إن الأسئلة التي تم تحضيرها وجمعها في استمارة استبائية، ومن تم تقديمها لأساتذة التعليم الثانوي لمادة التربية البدنية والرياضية لولاية سعيدة، والتي كان الهدف منها تبيين مشكلة بحثنا التي انحصرت في مدى معرفة الأساتذة للاستراتيجيات الحديثة للتدريس، ومدى فعالية ما هو معتمد من طرفهم في تدريس المادة من استراتيجيات، طرائق، أساليب أو أساليب شخصية لتحقيق الأهداف المسطرة، وما مدى

معرفتهم واطلاعهم على كيفية تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية، ومن خلال ذلك ما هي الأساليب أو الطرائق أو الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن اعتمادها لتحقيق ذلك (المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية)؟. وحاولنا كذلك الكشف عن الصعوبات التي تواجههم في ذلك، فاتضح من خلال أجوبة العينة المستجوبة أن أغلبية الأساتذة ليس لديهم القدر المعرفي الكافي حول الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، بالرغم من أن معظمهم خريج المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية والقليل الباقي تخرج جزء منه من معهد التربية البدنية والرياضية لمستغانم والجزء الآخر من المعهد التكنولوجي المتخصص في تكوين أساتذة التعليم الأساسي، حيث اتضح ذلك من خلال التعريفات التي قدموها لإستراتيجية التدريس والتي كان فيها خلط بين الإستراتيجية التعليمية، وإستراتيجية المنظومة التربوية التي تعتمد على التدريس بواسطة الكفاءات. الأمر الذي أوضح كذلك أن معظم الأساتذة يعانون من عدم فهمهم للمقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) ويتضح ذلك من خلال الأجوبة المقدمة في المحور الثالث من الاستمارة الاستبيان، مما جعل الأساتذة غير قادرين على تطبيق هذه المقاربة الجديدة في درس التربية البدنية والرياضية.

الفصل الثاني تطبيقي
منهجية البحث والإجراءات
الميدانية

تمهيد:

إن الواقع الحقيقي للعملية التعليمية في مجال التربية البدنية والرياضية هو أصل مشكلة بحثنا، وهذه الأخيرة جاءت عن طريق الملاحظة الميدانية بعد عدة سنوات قضيناها في تدريس المادة، إضافة إلى الدراسة الاستطلاعية التي أجريناها وأكدنا أن معظم الأساتذة ما زالوا يعتمدون على خبرتهم الشخصية في التدريس بأسلوب خاص بهم اكتسبوه من الخبرة الطويلة في هذا المجال، ومن خلال بحثنا هذا نحاول أن نقدم للأساتذة بعض الاستراتيجيات التعليمية التي سوف تفيدهم في العمل الميداني، وذلك عن طريق استغلال نقاط القوة لكل إستراتيجية تعليمية والتي سوف نكشف عنها عن طريق إخضاع هاتين الإستراتيجيتين التعليميتين إلى الدراسة والتجريب.

الدراسة الأساسية

1- منهج البحث :

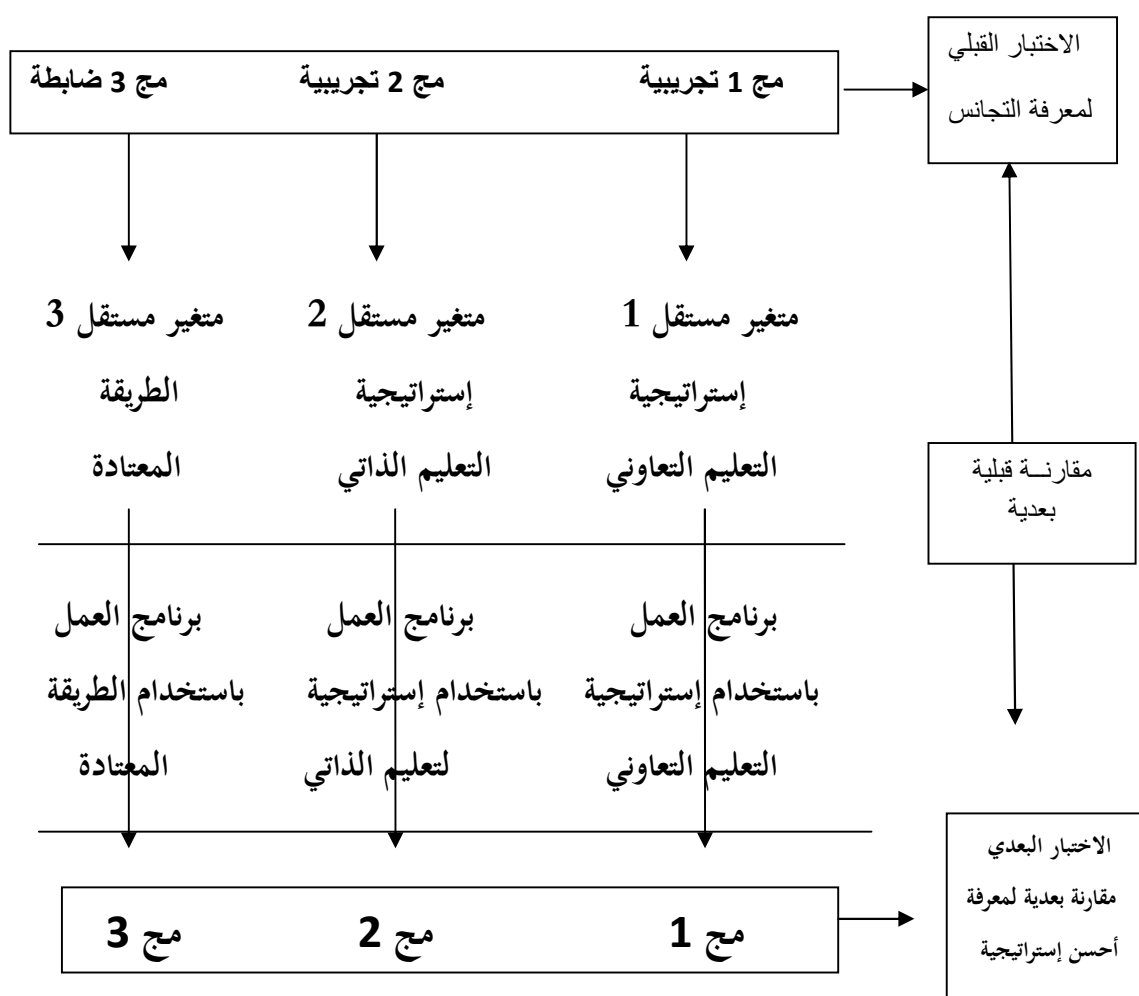
إن المنهج في البحث العلمي هو ذلك الطريق الواضح الذي يتبع للتقصي والفحص بغية الوصول إلى معرفة الحقيقة.

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

ويشار إليه كذلك "أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة " (عمار بحوش، ومحمد محمود ذنبيات، 1995، ص89).

ويختلف منهج البحث من دراسة إلى أخرى حسب اختلاف المواضيع، وقد قمنا باستخدام المنهج التجريبي باعتباره أكثر ملائمة لطبيعة مشكلة البحث حيث "يمتاز المنهج التجريبي عن بقية مناهج البحث بأنه يجعل هدفه الأساسي الكشف عن العلاقة السببية بين الظواهر والمتغيرات، وبأنه يربط دراسته لهذه العلاقة السببية بالضبط الدقيق الذي لا يتوفر في مناهج البحث الأخرى" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص140). كما أن طبيعة الموضوع و التي تهدف إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيتين تعليميتين لتحسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في حصة التربية البدنية والرياضية يحتم علينا استخدام تصميم تجريبي لثلاث مجموعات متكافئة،

الأولى تجريبية باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني، والثانية تجريبية باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي والثالثة ضابطة باعتماد الطريقة المعتادة لدى الأساتذة عن طريق القياس القبلي والبعدي. حيث يسمح لنا هذا التصميم بضبط كل المتغيرات المتعلقة بالظاهرة قيد الدراسة، وباختبار صحة الفروض والحصول على نتائج ذات درجة عالية من الصدق والموضوعية، والشكل رقم (09) يوضح التصميم التجريبي لبحثنا.



الشكل رقم (09) يوضح التصميم التجريبي المعتمد في بحثنا

2- مجتمع و عينة البحث

1-2 مجتمع البحث :

يتمثل مجتمع بحثنا في تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة العلوم التجريبية لثانوية ابن سحنون الراشدي بسعيدة للعام الدراسي 2013-2014 وتتراوح أعمارهم ما بين 16-18 سنة، وقدر مجتمع البحث ب 192 تلميذا، فيها 79 تلميذ و 113 تلميذة.

جدول رقم (16) يوضح توزيع مجتمع البحث حسب السن والجنس.

| السن \ الجنس | ذكور | إناث | المجموع |
|--------------|------|------|---------|
| 16 سنة | 36 | 59 | 95 |
| 17 سنة | 35 | 49 | 84 |
| 18 سنة | 08 | 05 | 13 |
| المجموع | 79 | 113 | 192 |

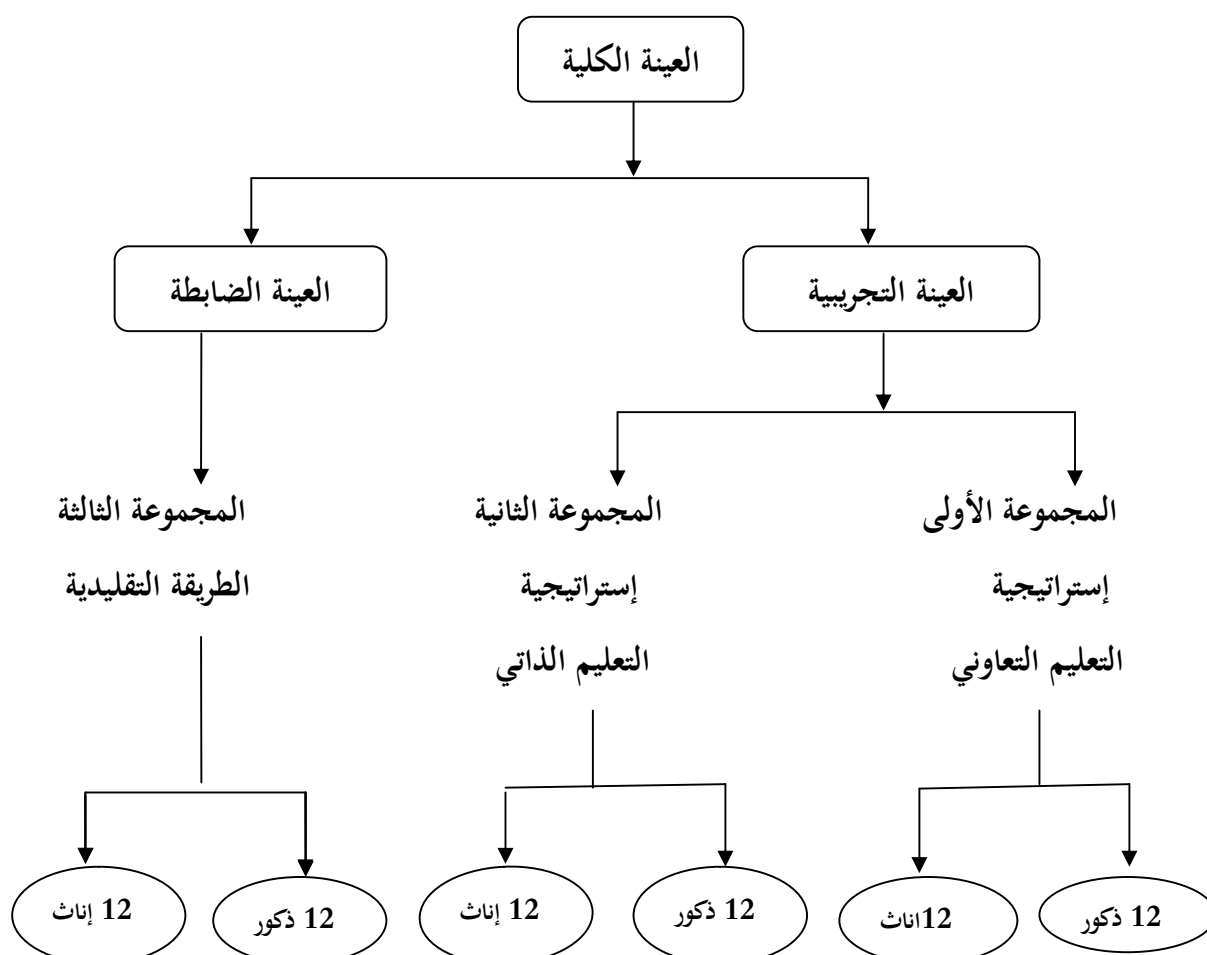
2-2- عينة البحث:

قمنا بإجراء التجربة مع عينة تم اختيارها من المجتمع الأصلي بطريقة مقصودة، وذلك راجع للأسباب التالية:

- المجتمع الأصلي قليل العدد بالخصوص عند الذكور.
- وجود هذه العينة مرتبط بالمؤسسة التي كان يدرس فيها الباحث في السابق وبالتالي فهو على دراية بكل خصوصيات المؤسسة وبالتالي البيئة التعليمية مما يسمح لنا بضبط المتغير المشوش الخاص بهذا الجانب بما فيها الأساتذة المشرفين على العملية التدريسية، وكذلك فرقة العمل المتكونة من طلبة مقبلين على التخرج.
- توفر المؤسسة على الملاعب الخاصة بالأنشطة الرياضية المختارة والوسائل المساعدة على القيام بالتجربة.
- انحدار العينة من نفس الوسط الاجتماعي، وهذا يسمح لنا بضبط الجانب الاجتماعي ويكون متقارب عند أفراد العينة.

واختيارنا للعينة بالطريقة المقصودة أو العمدية يعطي لنتائج بحثنا درجة عالية من الموضوعية والمصادقية، وتكونت عينة البحث من 72 تلميذا (36 تلميذ، و36 تلميذة) توزعت على ثلاث مجموعات متكافئة: تجريبية أولى، تجريبية ثانية، وضابطة. وتكونت كل مجموعة من 24 تلميذ منهم (12 ذكور، و12 إناث).

تم توزيع التلاميذ على المجموعات الثلاثة بطريقة المزاوجة أو التناظر بين المجموعات حيث أنه "حينما يتعذر إيجاد مفحوصين متناظرين كأفراد فقد يتيسر توفير التناظر بين المجموعات، ويتم التزاوج أو التناظر عن طريق اختيار مجموعتين تتساوى متوسطاتها في المتغيرات الهامة التي يحتمل تأثرها في الظاهرة محل الدراسة" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص161). والشكل (10) يوضح توزيع العينة.



شكل رقم (10) يوضح توزيع العينة على المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين

3- مجالات البحث

3-1 المجال المكاني :

تمت التجربة بثانوية ابن سحنون الراشدي لولاية سعيدة.

3-2 المجال البشري:

أجريت التجربة مع تلاميذ السنة الثانية الثانوي من شعبة العلوم التجريبية لثانوية ابن سحنون الراشدي بسعيدة، الموسم الدراسي 2013-2014.

وشملت عينة البحث 72 تلميذا منهم (36 تلميذ و36 تلميذة)، حيث وزعت على ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبتين ومجموعة ضابطة)، وتكونت كل مجموعة من 24 تلميذا (12 ذكور، 12 إناث) حيث يمثل العدد اثني عشر (12) عدد لاعبي الميدان (أساسين و احتياطيين) في كرة اليد باعتبارها اللعبة الجماعية التي تضم أكبر عدد من اللاعبين مقارنة بالألعاب الجماعية الأخرى ككرة السلة، والكرة الطائرة، و باعتبار أن التجربة أجريت على الأنشطة الرياضية المختارة في غالب الأحيان وفي أغلبية المؤسسات لسهولة ممارستها وكذا توافر الميادين والوسائل الخاصة بها.

3-3 المجال الزمني :

أجريت التجربة في الفترة الزمنية الممتدة من 2013/09/22 إلى غاية 2014/05/14 وكان برنامج العمل كالآتي :

- دراسة استطلاعية : قمنا بإجراء الاختبارات في الأسبوع الأول على عينة من المجتمع الأصلي أيام 22 و23 سبتمبر 2013 وتم إعادة إجراء الاختبارات على العينة نفسها أسبوعا بعد ذلك أيام 29 و30 سبتمبر 2014، حيث تم تقسيم الاختبارات إلى مجموعتين المجموعة الأولى جعلنا فيها الاختبارات التي لا تتطلب جهد بدني يحتاج إلى أكثر من 24 ساعة للاسترجاع والمجموعة الثانية جعلنا فيها الاختبارات المتبقية، وخصصنا الفترة الصباحية للذكور والفترة المسائية للإناث، حيث خصص اليوم الأول لمجموعة الاختبارات الأولى واليوم الثاني لمجموعة الاختبارات الثانية.

- الاختبارات القبليّة: تم تطبيق الاختبار القبلي على العينة أيام 06-07-08-09 أكتوبر 2013 بالنسبة للفصل الأول، أما بالنسبة للفصل الثاني فتم تطبيق الاختبار القبلي أيام 05-06-07-08

جانفي 2014، والفصل الثالث تم تطبيق الاختبار القبلي أيام 06-07-08-09 أبريل 2014. حيث تم تخصيص يومين لكل مجموعة (الفترة الصباحية للذكور والفترة المسائية للإناث) - **الاختبارات البعدية:** تم تطبيق الاختبار البعدي على العينة أيام 08-09-10-11 ديسمبر من عام 2013 بعد تطبيق البرنامج التعليمي لنشاطي كرة اليد وسباق السرعة الخاص بالفصل الأول، وبعد تطبيق البرنامج التعليمي لنشاطي كرة السلة ورمي الجلة الخاص بالفصل الثاني تم تطبيق الاختبار البعدي على العينة أيام 09-10-11-12 مارس 2014، وأخيرا قمنا بتطبيق الاختبار البعدي أيام 11-12-13-14 ماي 2014 بعد تطبيق البرنامج التعليمي لنشاطي الكرة الطائرة والقفز الطويل الخاص بالثلاثي الثالث.

وتم تطبيق الاختبارات البعدية في المراحل الثلاثة حسب التنظيم المعتمد في الاختبارات القبلية وفي نفس الشروط، وتم تطبيق البرامج التعليمية الثلاثة في الفصول الثلاثة في الفترات المحصورة بين الاختبار القبلي والبعدي لكل مرحلة حيث كانت بداية العمل الميداني لأول حصة تعليمية للبرنامج الخاص بالفصل الأول لنشاطي كرة اليد وسباق السرعة أيام 13-14-15 أكتوبر 2013، أما أول حصة تعليمية للبرنامج الخاص بالفصل الثاني لنشاطي كرة السلة ورمي الجلة كانت أيام 12-13-14 جانفي 2014، وبالنسبة لأول حصة تعليمية للبرنامج الخاص بالفصل الثالث لنشاطي الكرة الطائرة والقفز الطويل فكانت أيام 13-14-15 أبريل 2014.

4- متغيرات البحث:

في بحثنا هذا المتغيرات واضحة إذ يعرف أنه " في البحوث التجريبية تكون المتغيرات واضحة المعالم، حيث تنقسم إلى الأنواع التالية: المتغير المستقل-المتغير التابع-المتغيرات المشوشة" (بوداورد عبد اليمين، وعطاء الله أحمد، 2009، ص139).

"فالمتغيرات المستقلة والتابعة تلعب دورا هاما في البحوث التجريبية والسببية والبحوث المقارنة"(منذر الضامن، 2009، ص53). وفيما يلي سوف نتطرق لهذه المتغيرات وتحديدها في بحثنا.

4-1 المتغيرات المستقلة:

وتعرف أيضا بالمتغيرات التجريبية، " فالمتغيرات المستقلة تؤثر على المتغيرات التابعة"(منذر الضامن، 2009، ص 53).

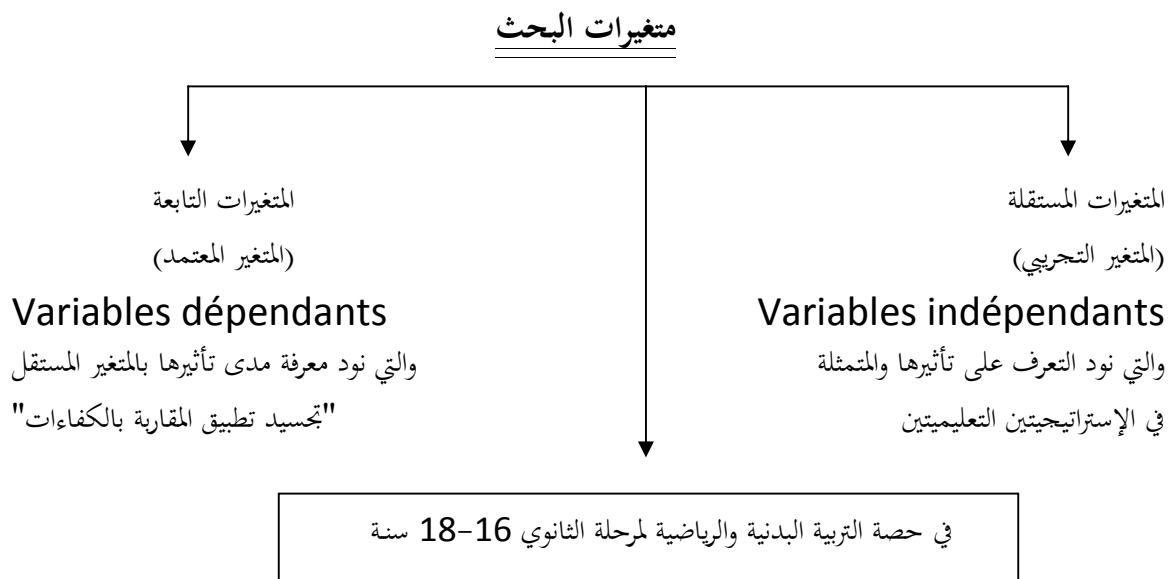
" وهي التي يفترض الباحث أنها السبب أو أحد الأسباب لنتيجة معينة، ودراسته قد تؤدي إلى معرفة أثره على متغير آخر" (بوداود عبد اليمين، وعطاء الله أحمد 2009، ص141).

ففي بحثنا هذا المتغيرات المستقلة تتمثل في بعض الاستراتيجيات التعليمية، والتي تنحصر في إستراتيجية التعليم التعاوني، وإستراتيجية التعليم الذاتي، وهي التي يرجى معرفة تأثيرها.

4-2 المتغيرات التابعة:

وتعرف بأنها المتغيرات التي يراد معرفة تأثير المتغيرات المستقلة عليها، حيث يشار للمتغير التابع بأنه " المتغير الذي يتغير نتيجة تأثير المتغير المستقل" (بوداود عبد اليمين، وعطاء الله أحمد، 2009، ص141).

فالمتغيرات التابعة في بحثنا هي: تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات من خلال الاهتمام ببلوغ الكفاءة الختامية المستهدفة مروراً بالكفاءات القاعدية الثلاثة عن طريق تنمية البعد المهاري للنشاطات المختارة وتتمثل هذه المهارات فيما يلي: (القدرة العامة للرمي، القوة الانفجارية للرجلين، القوة الانفجارية للذراعين، السرعة الانتقالية، المرونة، الرشاقة، سرعة التمرير والاستقبال في كرة اليد، التنطيط المتعرج في كرة اليد، التصويب من الوثب عالياً في كرة اليد، التمرير والاستقبال في كرة السلة، التنطيط المكوكي في كرة السلة، التهديف الخطافي في كرة السلة، التمرير في الكرة الطائرة، الإعداد من أعلى في الكرة الطائرة، والإرسال من أسفل في الكرة الطائرة).



الشكل رقم (11) يوضح المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة لبحثنا

4-3- المتغيرات المشوشة:

تعرف كذلك بالمتغيرات المحرجة أو الدخيلة (variables parasites)، فهي عديدة ويصعب على الباحث التحكم فيها كما ينبغي وخاصة في مجال العلوم الإنسانية باعتبار أن السلوك الإنساني يختلف من شخص لآخر ومن وقت لآخر، والمتغيرات المشوشة تنقسم إلى ما يلي:

- متغيرات مرتبطة بمجتمع البحث.

- متغيرات مرتبطة بالإجراءات التجريبية.

- متغيرات خارجية.

4-4 الضبط الإجرائي للمتغيرات:

علينا أن ندرك أن عملية ضبط المتغيرات ليست بالعملية السهلة، لكن الدراسة الميدانية تتطلب ذلك من الباحث قصد عزل المتغيرات والمؤثرات غير المطلوبة، وكذا التحكم في الدراسة موضوع البحث، وبدون هذا الضبط لا يمكن التعرف على المسببات الحقيقية للنتائج حيث "يصعب على الباحث أن يتعرف على المسببات الحقيقية للنتائج بدون ممارسة الباحث لإجراءات الضبط الصحيحة" (محمد حسن علاوي، وأسامة كامل راتب، 1987، ص243).

ولهذا "يجب على الباحث التحكم في مجموعة من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث، ومن بين هذه العوامل التي يجب ضبطها في البحث التجريبي" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص151).

- عوامل ترجع إلى خاصية معينة للمفحوصين المشتركين في التجربة.

- عوامل ترجع إلى الإجراءات التجريبية.

- عوامل ترجع إلى مؤثرات خارجية.

وباعتبار أن بحثنا هذا يركز على استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية للوصول إلى تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، فإننا قمنا بمجموعة من الإجراءات لضبط المتغيرات قصد عزلها تماما أو التحكم فيها.

1-4-4: المتغيرات المرتبطة بمجتمع البحث:

يعرف بأنه "الذي يتحقق للباحث ضبط هذه العوامل والمتغيرات التي ترجع إلى مجتمع العينة فإنه يجب عليه أن يحدد خصائص المفحوصين التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع" (مروان عبد المجيد ابراهيم، 2002، ص).

وتتمثل خصائص المفحوصون التي يمكن أن تؤثر في المتغيرات التابعة في بحثنا في مستوى التحصيل أو الذكاء، العمر، الجنس، الحالة الجسمية (الطول والوزن)، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

1-4-4-1 ضبط مستوى التحصيل: بعد اختيارنا لتلاميذ شعبة واحدة (العلوم التجريبية) فقد قمنا

بضبط مستوى التحصيل باعتباره مؤشر لعامل الذكاء تفاديا للوقوع في عدم تكافؤ المجموعات من هذا الجانب، وحققنا ذلك على أساس المزاوجة أو التناظر بين المجموعات وتم ذلك كما يلي:

قمنا بتقسيم المرحلة العمرية (16-18 سنة) إلى ثلاث فئات (فئة 16 سنة، فئة 17 سنة، فئة 18 سنة) ومنه اعتمدنا على تحقيق التكافؤ في مستوى التحصيل عند كل فئة للمجموعات الثلاثة ففي كل فئة تكون مجموع نتائج التحصيل للمجموعة تكافئ مجموع نتائج التحصيل لنفس الفئة في المجموعات الأخرى، وتم تحقيق ذلك عن طريق توزيع التلاميذ بعد ترتيبهم حسب نتائج تحصيلهم على المجموعات على النحو التالي:

الأول في المجموعة الأولى، الثاني في المجموعة الثانية، والثالث في المجموعة الثالثة ثم نعكس فيكون الرابع في المجموعة الثالثة، والخامس في المجموعة الثانية، والسادس في المجموعة الأولى، وهكذا حتى يتم تقسيم كل التلاميذ على المجموعات عند مختلف الجنسين ذكورا وإناثا، وبهذا نكون قد حققنا التجانس بين المجموعات في مستوى التحصيل ومنه الضبط في هذا الجانب.

1-4-4-2 الحالة الاجتماعية: باعتبار أن التلاميذ يدرسون في ثانوية واحدة وينحدرون من ثلاثة

أحياء حسب التقطيع الجغرافي المحدد للمؤسسة في توجيه التلاميذ، فقد وجدنا أن مستواهم الاجتماعي متقارب إلى حد ما.

1-4-4-3 السن: إن المرحلة العمرية المشار إليها في بحثنا هي 16-18 سنة وهذه المرحلة متواجدة

في السنة الثانية ثانوي لكن بتفاوت في العدد.

حيث نجد أن التلاميذ الذين لديهم 16 سنة متواجدين بكثرة حيث قدر عددهم ب 95 تلميذا (36) تلميذ، و59 تلميذة)، ثم يأتي تلاميذ لديهم 17 سنة في الترتيب الثاني وقدر عددهم ب 84 تلميذا (35) تلميذ، و49 تلميذة) ، ونجد أن التلاميذ الذين لديهم 18 سنة عددهم قليل وقدر ب13 تلميذا (08) تلاميذ ذكور، و05 تلميذات) ، مما جعلنا نوازن بين المجموعات في اختيار العينة بحيث تتواجد كل الفئات العمرية من 16 إلى 18 سنة في كل المجموعات سواء التجريبية أو الضابطة عند الذكور والإناث.

4-4-1-4- عامل الجنس: لقد قمنا باستخدام إستراتيجيتي التعليم التعاوني والتعليم الذاتي لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات عن طريق اختيار الذكور على حدا والإناث على حدا.

4-4-1-5- الحالة الجسمية : إن اختيار التلاميذ في عينة بحثنا كان على أساس سلامتهم وصحتهم (ليس لديهم إعاقة أو أمراض مزمنة) وملفاتهم الطبية تؤكد ذلك، وحققنا التجانس في الطول والوزن بين المجموعات حسب ما هو موضح في الجدولين رقم(18) ورقم(20) الخاصين بالتجانس.

4-4-1-6- تم إبعاد التلاميذ الرياضيين والذين يتدربون في أندية رياضية خارج أوقات الدراسة، وكذا التلاميذ الذين كانوا يمارسون في أندية رياضية أي لهم خبرة سابقة حول اللعبة.

4-4-1-7- تم إبعاد التلاميذ الذين شاركوا في التجربة الاستطلاعية.

4-4-2- المتغيرات المرتبطة بالإجراءات التجريبية:

باعتبار أن أي متغير لا يتم ضبطه أثناء القيام بالتجربة فسوف يؤثر على النتائج، ومنه يجب علينا ضبط كل الإجراءات التجريبية حتى تكون النتائج ذات درجة عالية من الصدق.

- تجانس وتكافؤ العينة من الناحية المهارية، حيث قمنا باستخدام الدراسة الإحصائية لإثبات ذلك بين المجموعات الثلاثة، والجدولين الخاصين بالتجانس رقم (18)، و(19) نتائجهما توضح مدى تجانس المجموعات (التجريبيتين والضابطة) في تلك المهارات عند الذكور ، والجدولين رقم (20)، و(21) نتائجهما توضح مدى تجانس المجموعات (التجريبيتين والضابطة) في تلك المهارات عند الإناث.

- مراعاة حجم العمل بإعطاء حجم زمني واحد والمتمثل في ثلاث ساعات في الأسبوع موزعة على حصتين واحدة في الفترة الصباحية والأخرى في الفترة المسائية، حيث يتم إعطاء الحصّة الأولى للمجموعة وبعد ثلاثة أيام يتم إعطاء الحصّة الثانية. وبهذا تكون حصتين في الأسبوع لكل مجموعة ولكل حصّة ساعة و نصف (90 دقيقة).

- عمل المجموعات الثلاثة يكون في نفس الميدان، وباستخدام نفس الوسائل البيداغوجية.
- القياسات والاختبارات يجب مراعاة توقيتها بحيث يكون هذا التوقيت موحد عند المجموعات التجريبية والضابطة وذلك عند الجنسين الذكور والإناث.
- ضبط المتغيرات المشوشة أثناء التجربة بحيث نحرص بأن لا تتلقى المجموعة الضابطة أي إستراتيجية تعليمية من الإستراتيجيتين التعليميتين، وإنما نعمل معها بالطريقة التقليدية (الشرح والعرض).
- يجب توفر مبدأ الوضوح والفهم عند جميع التلاميذ في كيفية الأداء للاختبارات والقياسات والهدف منها، وكذا وضوح صيغة العمل.
- يجب التأكد من أن فريق العمل يتولى مهامه بصفة ثابتة وبدون التغيير بينهم.
- يجب ضبط توقيت الحصص بحيث يجب أن تأخذ كل مجموعة حصتين واحدة في الفترة الصباحية والأخرى في الفترة المسائية حتى لا يكون هناك تفضيل لمجموعة عن الأخرى. والجدول رقم(17) يوضح توزيع الحصص التعليمية في الأسبوع للمجموعات الثلاثة.

الجدول رقم(17) يوضح توزيع الحصص التعليمية في الأسبوع للمجموعات الثلاثة.

| المجموعات | الحصص | اليوم | الفترة | التوقيت |
|----------------------------|---------------|----------|----------|----------------|
| المجموعة التجريبية الأولى | الحصة الأولى | الأحد | الصباحية | 10سا-11سا و30د |
| | الحصة الثانية | الأربعاء | المسائية | 15سا و30د-17سا |
| المجموعة التجريبية الثانية | الحصة الأولى | الأحد | المسائية | 15سا و30د-17سا |
| | الحصة الثانية | الأربعاء | الصباحية | 10سا-11سا و30د |
| المجموعة الضابطة | الحصة الأولى | الاثنين | الصباحية | 10سا-11سا و30د |
| | الحصة الثانية | الخميس | المسائية | 15سا و30د-17سا |

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 البعيدة.

4-4-4 تجانس العينة:

إن النتائج الموضحة في الجدولين رقم (18)، (19) اللذان يبينان التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات والقياسات (الطول، الوزن) ومستوى التحصيل عند الذكور، يتضح من خلالها أن القيمة المحسوبة لـ "F" للاختبارات والقياسات، ومستوى التحصيل هي أقل من القيمة الجدولية لـ "F" والتي قدرت بـ (5.34) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (2-33) مما يؤكد أنه لا توجد أي فروق، وهذا يعني أن التجانس داخل وبين المجموعات الثلاثة (التجربتين والضابطة) في هذه الاختبارات والقياسات ومستوى التحصيل موجود عند الذكور. و من خلال ما هو موضح من نتائج الجدولين رقم (20)، (21) اللذان يبينان التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات والقياسات (الطول، الوزن) ومستوى التحصيل عند الإناث، يتبين أن القيمة المحسوبة لـ "F" للاختبارات والقياسات، و مستوى التحصيل هي أقل من القيمة الجدولية لـ "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 المجموعات الثلاثة (التجريبتين، والضابطة) في هذه الاختبارات والقياسات ومستوى التحصيل عند الإناث.

جدول رقم (18) يبين التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات بدون كرة والقياسات (الطول، الوزن) ومستوى التحصيل عند الذكور

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 | درجة الحرية (ن-1) | قيمة "F" المحسوبة | مصدر التباين | | المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) | | المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) | | المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية | | العينة (ن) | |
|-----------------|---|-------------------------|----------------------|--------------|--------|--|--------|---|---------|---------------------------------------|--------|---------------|----------------------------------|
| | | | | داخل ع | بين ع | ع | س | ع | س | ع | س | | |
| غير دال إحصائيا | 5.34 | 33-12 | 0.014 | 0.583 | 41.381 | 5.081 | 59.000 | 5.104 | 58.666 | 8.500 | 58.583 | 12 | الوزن (كغ) |
| غير دال إحصائيا | | | 0.030 | 00.00 | 0.006 | 0.752 | 1.753 | 0.719 | 1.755 | 0.839 | 1.752 | | الطول (سم) |
| غير دال إحصائيا | | | 0.074 | 0.049 | 0.664 | 0.8195 | 11.039 | 0.870 | 10.924 | 0.842 | 11.030 | | مستوى التحصيل |
| غير دال إحصائيا | | | 0.000 | 0.000 | 0.697 | 0.834 | 16.833 | 0.834 | 16.8333 | 0.834 | 16.833 | | السن (سنة) |
| غير دال إحصائيا | | | 0.001 | 0.083 | 74.086 | 7.374 | 36.750 | 7.929 | 36.833 | 10.246 | 36.916 | | الوثب العمودي |
| غير دال إحصائيا | | | 0.021 | 0.507 | 24.453 | 4.722 | 22.455 | 5.349 | 22.676 | 4.737 | 22.866 | | رمي الكرة لأقصى مدى من الثبات |
| غير دال إحصائيا | | | 0.000 | 0.000 | 0.063 | 0.255 | 4.788 | 0.199 | 4.787 | 0.287 | 4.789 | | جري 30 متر |
| غير دال إحصائيا | | | 0.000 | 0.028 | 59.561 | 8.447 | 0.083- | 8.764 | 0.083- | 5.524 | 0.166- | | ثني الجذع من الوقوف |
| غير دال إحصائيا | | | 0.004 | 0.003 | 0.773 | 0.870 | 26.598 | 0.817 | 26.629 | 0.943 | 26.620 | | جري الزجراج |

جدول رقم (19) يبين التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات المهارية بالكرة (كرة اليد، كرة السلة، والكرة الطائرة) عند الذكور

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 | درجة الحرية (ن-1) | قيمة "F" المحسوبة | مصدر التباين | | المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) | | المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) | | المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية | | العينة (ن) | |
|-----------------|---|-------------------------|----------------------|--------------|--------|--|--------|---|--------|---------------------------------------|--------|---------------|--------------------------------|
| | | | | داخل ع | بين ع | ع | س | ع | س | ع | س | | |
| غير دال إحصائيا | 5.34 | 33-12 | 0.019 | 0.194 | 10.341 | 3.369 | 22.416 | 3.143 | 22.333 | 3.128 | 22.166 | 12 | التمرير والاستقبال في كرة اليد |
| غير دال إحصائيا | | | 0.054 | 0.032 | 0.587 | 0.772 | 5.0683 | 0.783 | 5.035 | 0.742 | 4.967 | | التخطيط المتعرج في كرة اليد |
| غير دال إحصائيا | | | 0.026 | 0.083 | 3.169 | 1.585 | 3.166 | 2.103 | 3.333 | 1.602 | 3.250 | | التصويب في كرة اليد |
| غير دال إحصائيا | | | 0.070 | 0.694 | 9.866 | 3.228 | 16.333 | 3.084 | 16.333 | 3.107 | 16.750 | | التمرير والاستقبال في كرة لسلة |
| غير دال إحصائيا | | | 0.047 | 0.042 | 0.890 | 0.895 | 28.290 | 0.954 | 28.41 | 0.979 | 28.350 | | التخطيط المكوكي في كرة السلة |
| غير دال إحصائيا | | | 0.043 | 0.194 | 4.482 | 2.261 | 5.750 | 1.497 | 5.666 | 2.467 | 5.500 | | التصويب في كرة السلة |
| غير دال إحصائيا | | | 0.291 | 2.757 | 9.479 | 3.158 | 16.153 | 3.349 | 15.272 | 2.712 | 16.08 | | التمرير في الكرة الطائرة |
| غير دال إحصائيا | | | 0.173 | 2.626 | 15.136 | 4.536 | 12.923 | 3.884 | 12.09 | 3.040 | 12.166 | | الإرسال في الكرة الطائرة |
| غير دال إحصائيا | | | 0.298 | 1.875 | 6.297 | 2.601 | 5.538 | 2.736 | 4.909 | 2.167 | 4.833 | | الإعداد في الكرة الطائرة |

جدول رقم (20) يبين التجانس الموجود داخل وبين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات بدون كرة والقياسات (الطول، الوزن) ومستوى التحصيل عند الإناء

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 | درجة الحرية (ن-1) | قيمة "F" المحسوبة | مصدر التباين | | المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) | | المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) | | المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية | | العينة (ن) | |
|-----------------|---|-------------------------|----------------------|--------------|--------|--|--------|---|--------|---------------------------------------|--------|---------------|----------------------------------|
| | | | | بين ع | داخل ع | ع | س | ع | س | ع | س | | |
| غير دال إحصائيا | 5.34 | 33-12 | 0.015 | 1.028 | 67.765 | 6.833 | 53.166 | 6.965 | 52.833 | 10.396 | 52.583 | 12 | الوزن (كغ) |
| غير دال إحصائيا | | | 0.071 | 00.00 | 0.005 | 0.032 | 1.611 | 0.066 | 1.610 | 0.100 | 1.620 | | الطول (سم) |
| غير دال إحصائيا | | | 0.082 | 0.223 | 2.717 | 0.819 | 13.864 | 0.870 | 13.735 | 0.842 | 14.007 | | مستوى التحصيل |
| غير دال إحصائيا | | | 0.000 | 0.000 | 0.629 | 0.792 | 16.583 | 0.792 | 16.583 | 0.792 | 16.583 | | السن (سنة) |
| غير دال إحصائيا | | | 0.098 | 3.111 | 31.760 | 5.632 | 23.416 | 6.411 | 22.750 | 4.737 | 22.416 | | الوثب العمودي |
| غير دال إحصائيا | | | 0.023 | 0.221 | 9.414 | 2.410 | 15.233 | 3.405 | 15.344 | 3.291 | 15.503 | | رمي الكرة لأقصى مدى من الثبات |
| غير دال إحصائيا | | | 0.006 | 0.002 | 0.310 | 0.427 | 5.855 | 0.702 | 5.838 | 0.504 | 5.830 | | جري 30 متر |
| غير دال إحصائيا | | | 0.002 | 0.083 | 43.419 | 5.047 | 2.250 | 6.999 | 2.083 | 7.469 | 2.166 | | ثني الجذع من الوقوف |
| غير دال إحصائيا | | | 0.017 | 0.027 | 1.529 | 1.152 | 29.456 | 0.920 | 29.367 | 1.553 | 29.385 | | جري الزجراج |

جدول رقم (21) يبين التجانس داخل وبين المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة في الاختبارات المهارية بالكرة (كرة اليد، كرة السلة، والكرة الطائرة) عند الإناث

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 | درجة الحرية (ن-1) | قيمة "F" المحسوبة | مصدر التباين | | المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) | | المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) | | المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية | | العينة (ن) | |
|-----------------|---|-------------------------|----------------------|--------------|--------|--|--------|---|--------|---------------------------------------|--------|---------------|---------------------------------|
| | | | | بين ع | داخل ع | ع | س | ع | س | ع | س | | |
| غير دال إحصائيا | 5.34 | 33-12 | 0.026 | 0.444 | 16.859 | 2.790 | 17.166 | 4.889 | 17.500 | 4.344 | 17.166 | 12 | التمرير والاستقبال في كرة اليد |
| غير دال إحصائيا | | | 0.028 | 0.024 | 0.861 | 0.988 | 6.740 | 0.852 | 6.655 | 0.937 | 6.670 | | التنطيط المتعرج في كرة اليد |
| غير دال إحصائيا | | | 0.013 | 0.028 | 2.126 | 1.764 | 2.250 | 1.193 | 2.166 | 1.356 | 2.250 | | التصويب في كرة اليد |
| غير دال إحصائيا | | | 0.038 | 0.361 | 9.442 | 2.405 | 14.833 | 3.203 | 14.583 | 3.503 | 14.500 | | التمرير والاستقبال في كرة السلة |
| غير دال إحصائيا | | | 0.046 | 0.067 | 1.462 | 1.138 | 39.41 | 1.203 | 39.37 | 1.282 | 39.26 | | التنطيط المكوكي في كرة السلة |
| غير دال إحصائيا | | | 1.68 | 0.750 | 4.462 | 2.215 | 5.000 | 2.153 | 5.500 | 1.959 | 5.250 | | التصويب في كرة السلة |
| غير دال إحصائيا | | | 0.146 | 1.079 | 7.398 | 2.817 | 12.461 | 2.607 | 12.000 | 2.712 | 12.583 | | التمرير في الكرة الطائرة |
| غير دال إحصائيا | | | 0.003 | 0.049 | 14.835 | 4.160 | 6.846 | 3.926 | 6.727 | 3.406 | 6.833 | | الإرسال في الكرة الطائرة |
| غير دال إحصائيا | | | 0.086 | 0.507 | 5.878 | 2.501 | 3.384 | 2.736 | 3.090 | 2.000 | 3.000 | | الإعداد في الكرة الطائرة |

5- أدوات البحث :

"تعتبر الأدوات التي يستخدمها الباحث في جمع البيانات المرتبطة بموضوع البحث من أهم الخطوات وتعتبر المحور الأساسي والضروري في الدراسة" (بوداود عبد اليمين، وعطاء الله احمد، 2009، ص75). ومنه فقد أولينا اهتماما كبيرا لهذا الجانب حيث استخدمنا أدوات ووسائل ساعدتنا على الإلمام أكثر بالموضوع وكشف جوانبه وتحديداتها ومن أهم هذه الوسائل:

5-1 المصادر و المراجع :

فمنها العربية و الأجنبية، و التي ساعدتنا على الإلمام النظري حول موضوع البحث.

5-2 المقابلات الشخصية:

تمت هذه المقابلات مع أساتذة ودكاترة (الأسماء مذكورة في الملحق رقم 01) من جامعة مستغانم قصد تحديد الموضوع والكشف عن جوانبه وقمنا كذلك بمقابلات مع فريق العمل (الأسماء مذكورة في الملحق رقم 01) لتحديد أهم الخطوات المتبعة ميدانيا وتوزيع المهام.

5-3 الاستمارة الاستبيان:

والتي كانت مرتبطة بتحديد وتثمين مشكلة البحث من خلال التعرف على الواقع الحقيقي للعملية التعليمية في التربية البدنية والرياضية في ضوء المقاربة بالكفاءات بصفة عامة والنشاطات الرياضية المعتمدة غالبا بصفة خاصة.

5-4 الملاحظة :

تمت ميدانيا في ظروف طبيعية حيث قمنا بملاحظة الظاهرة والظروف الحقيقية التي تحدث فيها.

5-5 الاختبارات:

من خلال الكفاءة الختامية المنتظرة في نهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي، ومن خلال الكفاءات القاعدية الثلاثة المشتقة من هذه الأخيرة (الكفاءة الختامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي)، والمنتظرة في نهاية كل فصل (مرحلة تعليمية)، وباعتبارها مرتبطة بالأنشطة البدنية والرياضية التي تعتبر القاعدة الأساسية لها، قمنا باستنباط مؤشرات دالة على كل كفاءة قاعدية، وتم اشتقاق هدفان تعليميان من كل واحدة (كفاءة قاعدية) أحدهما متعلق بالأنشطة الجماعية والثاني بالأنشطة الفردية، ووضعنا لكل هدف تعليمي معايير دالة عليه.

حيث تم اختيار نشاطي كرة اليد وسباق السرعة في الفصل الأول لبلوغ البعد المهاري للكفاءة القاعدية الأولى، وحددنا هدف تعليمي خاص بكرة اليد، وآخر خاص بسباق السرعة، وأجرينا مقابلات شخصية مع المختصين حول المعايير التي يمكن وضعها لكل هدف تعليمي والتي تكون دالة عليه من خلال المعالجة التعليمية لكل نشاط. فقمنا بعد ذلك بتحديد المهارات الأساسية لكرة اليد ولسباق السرعة الواجب توفرها في هذا 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 رقم 01) 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:

الاختبارات

المهارات الأساسية

- | | |
|-----------------------------------|---|
| 1- التمرير والاستقبال في كرة اليد | التمرير والاستقبال من مسافة 3م على الحائط |
| 2- التنطيط في كرة اليد | التنطيط في اتجاه متعرج (15م) |
| 3- التصويب في كرة اليد | دقة التصويب من الوثب عاليا |
| 4- القوة الانفجارية للرجلين | الوثب العمودي لسارجنت |
| 5- القوة الانفجارية للذراعين | رمي الكرة لأقصى مدى |
| 6- المرونة | ثني الجذع من الوقوف |
| 7- الرشاقة | اختبار بارو (الزجاج) 4.50 x3 |
| 8- السرعة الانتقالية | ركض 30 م من البدء العالي |

وقمنا باختيار نشاطي كرة السلة ورمي الجلة في الفصل الثاني لبلوغ البعد المهاري للكفاءة القاعدية الثانية، وحددنا هدف تعليمي خاص بكرة السلة، وآخر خاص برمي الجلة، وأجرينا مقابلات شخصية مع المختصين حول المعايير التي يمكن وضعها لكل هدف تعليمي والتي تكون دالة عليه من خلال المعالجة التعليمية لكل نشاط. فتم بعد ذلك تحديد المهارات الأساسية لكرة السلة و لرمي الجلة الواجب توفرها في هذا السياق.

ونظرا لتعدد هذه المهارات الأساسية وحتى نتمكن من اختيار الأهم منها والأكثر ملائمة لتكون بمثابة المتغيرات التابعة في هذه الدراسة، قمنا بترشيح عدد من المهارات الأساسية الخاصة بكل نشاط واختباراتها من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع العلمية المتخصصة (محمد عبد الرحيم اسماعيل-2010)، (حسن السيد معوض- 2003)، (أحمد محمد العتوم، حسن محمود الصمادي، تمام نهار عبد اللات-2012)، (Peter Vary-1996)، (Gérard Bosc, Bernard Grosgeorge-1981)، (عبد الرحمان عبد الحميد زاهر-2009)، (كمال جميل الرضي-2005)، (كمال عبد الحميد، ومحمد صبحي حسانين-1997)، (محمد عبد الرحيم إسماعيل-2010). ثم عرضها على السادة الأساتذة المختصين (القائمة الاسمية في الملحق رقم 01) للتأكد من صدقها ونتج عن ذلك ما يلي:

المهارات الأساسية الاختبارات

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1- التمرير والاستقبال في كرة السلة | سرعة التمرير والاستقبال على الحائط. |
| 2- التنطيط في كرة السلة | التنطيط المكوكي |
| 3- التصويب في كرة السلة | دقة التصويب من أسفل السلة خلال 30 ثانية. |
| 4- القوة الانفجارية للرجلين | الوثب العريض من الثبات |
| 5- القوة الانفجارية للذراعين | دفع الكرة اللطبية (3 كغ) من الجلوس |
| 6- المرونة | ثني الجذع من الجلوس طويلا |
| 7- الرشاقة | اختبار سيمو Semo agility test |
| 8- السرعة الانتقالية | ركض 30 م من البدء العالي |

وتم اختيار نشاطي الكرة الطائرة والوثب الطويل في الفصل الثالث لبلوغ البعد المهاري للكفاءة القاعدية الثالثة، وحددنا هدف تعليمي خاص بالكرة الطائرة، وآخر خاص بالوثب الطويل، وأجرينا مقابلات شخصية مع المختصين حول المعايير التي يمكن وضعها لكل هدف تعليمي والتي تكون دالة عليه.

قمنا بعد ذلك بتحديد المهارات الأساسية للكرة الطائرة والوثب الطويل الواجب توفرها في هذا السياق، أي المهارات التي يمكن دراستها في بحثنا في هاذين النشاطين (الكرة الطائرة والوثب الطويل)، وتم ذلك من خلال رجوعنا إلى المراجع العلمية المتخصصة والمتمثلة في: (سعد حماد الجميلي-2012)، (نسيمة محمود إبراهيم والي-2006)، (عصام الدين الوشاحي-بدون سنة)، (محمد صبحي حسانين، وحمدي عبد المنعم-1997)، (نسيمة محمود والي-2006)، (الين وديع فرج-2004)، (أكرم زكي خطايبي-1996)، (زكي محمد حسن-1998)، (سعد حماد الجميلي-2007)، (زكي محمد حسن-2002)، (إبراهيم مروان عبد المجيد-2001)، (عطاء الله أحمد-2004)، (محمد صبحي حسانين، وحمدي عبد المنعم-1997)، (محمد حسن علاوي، ونصر الدين رضوان-1987)

وحقن تتمكن من اختيار الأهم من هذه المهارات والأكثر ملائمة لتكون بمثابة المتغيرات التابعة في بحثنا، ولتحديد الاختبارات الأكثر ملائمة لقياس هذه المتغيرات حصرنا الاختبارات المتواجدة في المراجع التي تم الرجوع إليها، وقمنا بترشيح تلك المهارات الأساسية الخاصة بكل نشاط واختباراتها ثم عرضناها على السادة الأساتذة المختصين (القائمة الاسمية في الملحق رقم 01) للتأكد من صدقها ونتج عن ذلك ما يلي:

المهارات الأساسية الاختبارات

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1- التمرير والاستقبال في الكرة الطائرة | دقة التمرير من أعلى |
| 2- الإرسال في الكرة الطائرة | الإرسال العادي من أسفل نحو الأعلى |
| 3- الإعداد في الكرة الطائرة | الدقة في الإعداد |
| 4- القوة الانفجارية للرجلين | الوثب العمودي لسارجنت |
| 5- القوة الانفجارية للذراعين | رمي الكرة لأقصى مدى |
| 6- المرونة | ثني الجذع من الوقوف |
| 7- الرشاقة | اختبار الجري الارتدادي |
| 8- السرعة الانتقالية | ركض 30 م من البدء العالي |

وبعد تحديدنا للمهارات المراد دراستها، وحصرنا لجميع الاختبارات التي تم ترشيحها لقياس تلك المتغيرات التابعة في بحثنا والتي اختيرت لقياس القدرات الحس حركية (الجانب المهاري) الخاصة بالنشطين المختارين في كل وحدة تعليمية (دورة أو فصل) على حدا، فقمنا بجمعها في بطارية واحدة لقياس كل المتغيرات التابعة لبحثنا فحاولنا اختيار الاختبار المناسب لقياس المتغير التابع المشترك في المراحل الثلاثة وذلك لتفادي التكرار، وتفادي استخدام بطارية خاصة في كل فصل أو ثلاثي حتى يتسنى لنا العمل بأفواج ثابتة خلال البرجة السنوية وبالتالي احترام نوع مجموعات إستراتيجية التعليم التعاوني المعتمدة، فنتج ما يلي:

المهارات الأساسية الاختبارات

- 1- التمرير والاستقبال في كرة اليد التمرير والاستقبال من مسافة 3م على الحائط
- 2- التنطيط في كرة اليد التنطيط في اتجاه متعرج (15م)
- 3- التصويب في كرة اليد دقة التصويب من الوثب عاليا
- 4- التمرير والاستقبال في كرة السلة سرعة التمرير والاستقبال على الحائط
- 5- التنطيط في كرة السلة التنطيط المكوكي
- 6- التصويب في كرة السلة دقة التصويب من أسفل السلة خلال 30 ثانية.
- 7- التمرير والاستقبال في الكرة الطائرة دقة التمرير من أعلى
- 8- الإرسال في الكرة الطائرة الإرسال العادي من أسفل نحو الأعلى
- 9- الإعداد في الكرة الطائرة الدقة في الإعداد
- 10- القوة الانفجارية للرجلين الوثب العمودي لسارجنت
- 11- القوة الانفجارية للذراعين رمي الكرة لأقصى مدى
- 12- المرونة ثني الجذع من الوقوف
- 13- الرشاقة اختبار بارو (الزجاج) 4.50 x 3
- 14- السرعة الانتقالية ركض 30 م من البدء العالي

وعلى الرغم من كثرة استخدام هذه الاختبارات في دراسات كثيرة مما يؤكد صلاحيتها العلمية إلا أننا قمنا بإيجاد المعاملات العلمية (الصدق، الثبات، والموضوعية) لهذه الاختبارات.

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

- ملعب كرة اليد (قانوني)، ملعب كرة السلة (قانوني)، ملعب الكرة الطائرة (قانوني)، كرات لعبة كرة اليد ولعبة كرة السلة ولعبة الكرة الطائرة، مضمار سباق السرعة، حفرة القفز الطويل، ميدان رمي الجلة، جلات، صافرة، ميقاتي، شواخص متعددة الأطوال والأحجام، شريط متري، ميزان طلي، طباشير، مقعد خشبي، حائط أملس، قاعة.

5-7- الوسائل الإحصائية :

في بحثنا اعتمدنا على الوسائل الإحصائية التالية:

1- مقاييس النزعة المركزية

- متوسط الحسابي

2- مقاييس التشتت

- الانحراف المعياري

3- الارتباط

- معامل الارتباط البسيط لبيرسون

4- مقاييس الدلالة

- اختبار "ت" لدلالة فروق الأوساط الحسابية المرتبطة.

- اختبار تحليل التباين "F".

ومن أجل التحقق الإحصائي تم حسابها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية

IBM-SPSS النسخة "19".

6- مواصفات الاختبارات :

6-1- مواصفات الاختبارات المهارية المشتركة:

أ- اختبار الوثب العمودي لسارجنت : (كمال الدين عبد الرحمان درويش ، وآخرون، 2002، ص176)

• الغرض من الاختبار :

- قياس القدرة العضلية (القوة المميزة بالسرعة) للرجلين في الوثب الأعلى .

• الأدوات:

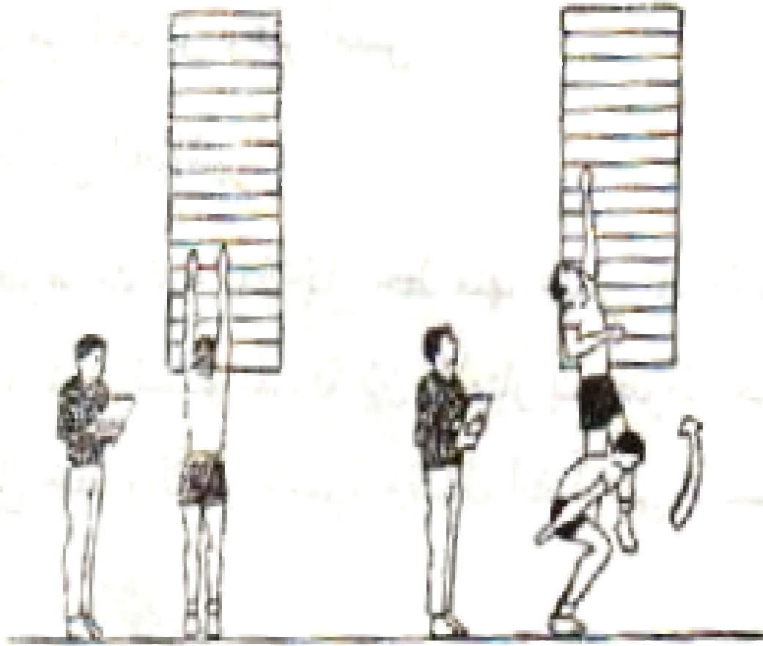
- لوحة من الخشب مدهونة باللون الأسود عرضها $\frac{1}{2}$ متر وطوله 1.5 متر ترسم عليها الخطوط باللون الأبيض، والمسافة بين كل خط والآخر 2 سم.
- حائط أملس لا يقل ارتفاعه عن الأرض عن 3.60 متر.
- قطع طباشير، قطعة من القماش لمسح العلامات بين قراءة كل محاولة يقوم بها المختبر.

• مواصفات الأداء: الشكل (30)

- تثبت السبورة على الحائط بحيث تكون الحافة السفلى على ارتفاع يسمح لأقصر مختبر بان يؤدي الاختبار وتثبت بعيدا على الحائط بمسافة لا تقل عن 15 سم، حتى لا يحدث الاحتكاك بالحائط أثناء الوثب للأعلى.
- يرسم خط على الأرض متعامد مع الحائط بطول 30 سم.
- يمسك المختبر قطعة طباشير طولها لا يقل عن 2.5 سم ثم يقف مواجهها للوحة ويمد الذراعين عاليا لأقصى ما يمكن ويحدد علامة بالطباشير على اللوحة مع ملاحظة ملاصقة الكعبين للأرض.
- يقف المختبر بعد ذلك مواجهها للوحة بالجانب ، بحيث تكون القدمان على خط 30 سم ويقوم بمرجحة الذراعين إلى الأسفل وإلى الخلف مع ثني الجذع إلى الأمام وإلى الأسفل وثني الركبتين إلى وضع الزاوية القائمة فقط.
- يقوم المختبر بمد الركبتين والدفع بالقدمين معا للوثب إلى الأعلى مع مرجحة الذراعين بقوة إلى الأمام وإلى الأعلى للوصول بهما إلى أقصى ارتفاع ممكن حيث يقوم بوضع علامة بالطباشير على اللوحة أو الحائط في أعلى نقطة يصل إليها.
- يقوم المختبر بمرجحة الذراع القريبة إلى الأمام وإلى الأسفل عند الهبوط.
- يجب أن يتم الدفع بالقدمين معا من الثبات وليس بأخذ خطوة أو الارتفاع.
- يجب عدم مد الطباشير خارج أصابع اليد حتى لا يؤثر ذلك على النتائج.

• حساب الدرجات:

- درجة المختبر هي عدد السنتيمترات بين الخط الذي يصل إليه من وضع الوقوف والعلامة التي يصل إليها نتيجة الوثب على مقربة لأقرب 1 سم.



الشكل رقم (12) يبين مراحل أداء اختبار الوثب العمودي لسارجنت

ب- اختبار رمي الكرة لأقصى مسافة من الشبات : (كمال الدين عبد الرحمن درويش، وآخرون، 2002، ص130)

• الغرض من الاختبار:

- قياس القدرة العضلية (القوة الانفجارية) للذراع الرامية الموجهة داخل قطاع رمي.

• الأدوات :

- كرة يد شريط قياس - صافرة -

• طريقة الأداء :

- يقف اللاعب ممسكا بكرة يد خلف خط البداية وعند سماع الصافرة يقوم اللاعب يرمي الكرة إلى أقصى مسافة بحيث تسقط داخل قطاع الرمي .

• القواعد :

- تعطى محاولتان لكل لاعب

• التسجيل :

- إذا سقطت الكرة في كل من المحاولتين داخل قطاع الرمي يسجل أفضل المحاولتين.
- إذا سقطت كرة إحدى من المحاولتين داخل قطاع الرمي تحتسب هذه المحاولة .
- إذا قام اللاعب بإسقاط الكرة خارج قطاع الرمي في كل من المحاولتين تعطى عدد من المحاولات بحيث تحتسب له أول كرة تسقط داخل القطاع .

ج- اختبار ثني الجذع من الوقوف : (كمال الدين عبد الرحمن درويش، وآخرون، 2002، ص 195).

• الغرض من الاختيار:

- قياس مدى مرونة الجذع والفخذ في حركة الثني للأمام من وضع الوقوف .

• الأدوات :

- مقياس مدرج من الخشب أو مسطرة طولها حوالي 20سم، مقسمة بخطوط إلى وحدات كل وحدة تساوي 1 سم
- مقعد أو كرسي أو منضدة مسطحة تتحمل وزن المختبر بدون حدوث أي اهتزاز.
- يثبت المقياس (المسطرة) بحافة المقعد أو المنضدة بحيث تكون نقطة التدرج (صفر) في مستوى حافة المقعد ويكون نصف التدرج (المقياس) أعلى حافة المقعد أو المنضدة والنصف الآخر أسفل الحافة بحيث يكون انحرافات الدرجات التي تقع في النصف العلوي بالسالب والتي تقع في النصف السفلي بالموجب.

• طريقة الأداء : شكل (31)

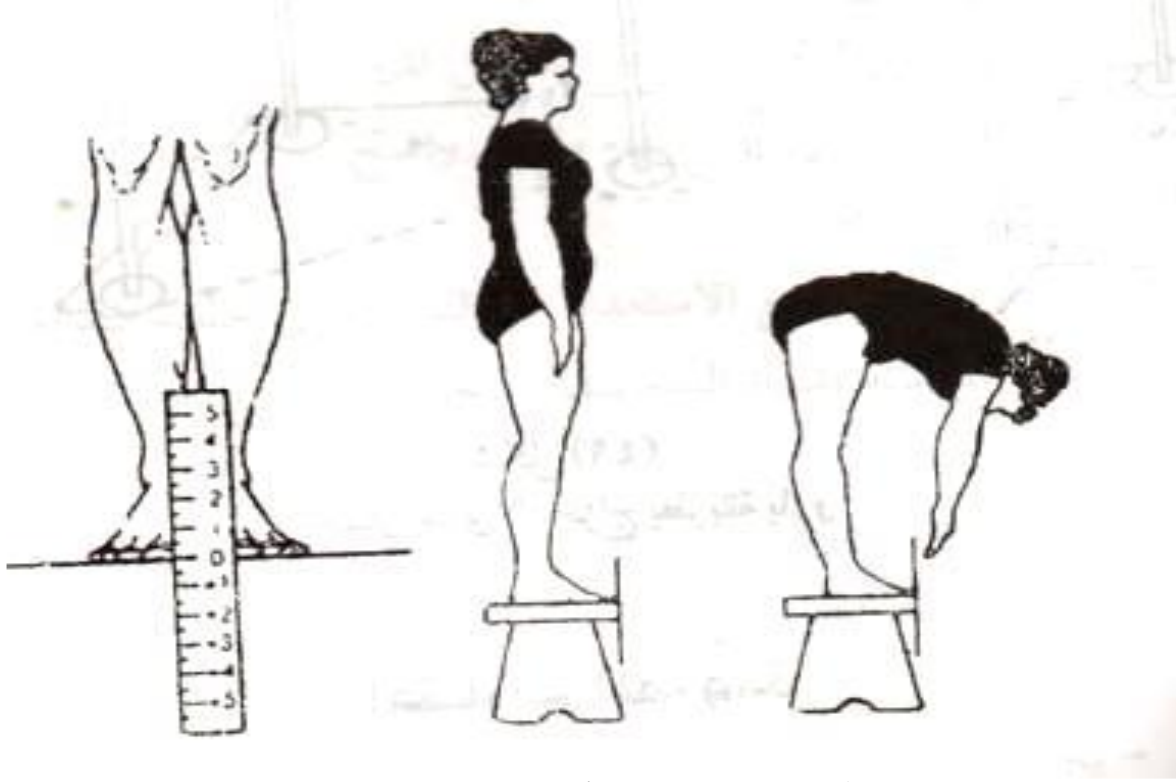
- يتخذ المختبر وضع الوقوف على حافة المقعد أو المنضدة بحيث تكون القدمان ملامتين لجانبي المقياس.
- يقوم المختبر بثني الجذع أمام أسفل بحيث تصبح الأصابع أمام المقياس ومن هذا الوضع يحاول المختبر ثني الجذع لأقصى مدى بقوة وببطء مع ملاحظة أن تكون أصابع اليدين في مستوى واحد وأن تتحرك إلى الأسفل موازية للمقياس.

- يؤدي الاختبار بدون تصلب في عضلات الذراعين والجذع والرقبة ، ومن وضع فرد الركبتين.
- .ويعطى للمختبر محاولتان أو ثلاثة كوسيلة للإحماء والتدريب على الاختبار قبل القياس ، مع ملاحظة أن يتم ذلك قبل الصعود على المنضدة.

- يجب على المختبر توجيه نظره إلى أسفل القياس.

• حساب الدرجات :

- درجة المختبر هي أفضل نقطة على المقياس يصل إليها المختبر من وضع ثني الجذع أماما أسفل . شكل (13) يبين مراحل أداء اختبار ثني الجذع من الوقوف.



شكل (13) يبين مراحل أداء اختبار ثني الجذع من الوقوف

د- اختبار جري الزجراج بطريقة بارو 3 x 4.75م (كمال الدين عبد الرحمن، وآخرون، 2002، ص193)

• الغرض من الاختبار :

- قياس الرشاقة الكلية للجسم أثناء الحركة الانتقالية.

• الأدوات :

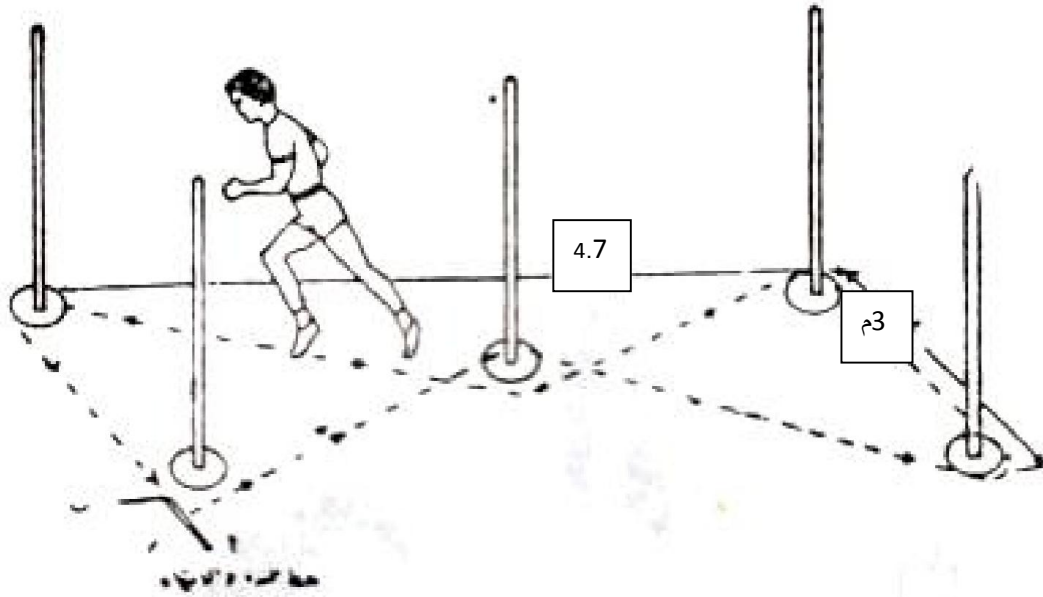
- ميدان للجري مستطيل الشكل يقام على أرض صلبة وخشنة طولها 4.75م وعرضها 3 متر

- ساعة إيقاف، - قوائم عددهم خمسة لا يقل طولهم عن 30 سم

- يخطط منطقة الاختبار وفقاً للشكل المبين ويحدد خطأ البدء والانتهاء بشكل واضح (الشكل 4).

• طريقة الأداء :

- يتخذ المختبر وضع الاستعداد من البدء العالمي خط البداية
- عند إعطائه إشارة البدء يقوم بالجري المتعرج بين القوائم الخمسة ثلاث مرات متتالية. يبدأ المختبر الجري في وضع الوقوف عند خط البداية (أ)
- يكون اتجاه الجري وفقاً للشكل المحدد بالرسم والذي يكون على شكل رقم (8).
- يجب عدم شد أو رفع أو نزع القوائم أو نقلها من أماكنها أو الاصطدام بها وإنما المطلوب هو الدوران حولها.
- عندما يكمل المختبر الجري ثلاث دورات عليه أن يستمر في الجري حتى يقطع خط النهاية "ب"
- عند الفشل في أداء الاختبار أو عند حدوث خطأ في شروط الأداء يعاد الاختبار مرة واحدة .
- يعطى المختبر محاولة واحدة فقط. - يجب شرح الاختبار وعمل نموذج له قبل التطبيق.



شكل (14) اختبار جري الزجراج بطريقة بارو

• حساب الدرجات:

- يسجل الزمن الذي يستغرقه المختبر في قطع المستطيل ثلاث مرات لأقرب 1: 10 ثا ويبدأ من لحظة إعطاء إشارة البدء حتى يقطع خط النهاية بعد الانتهاء من النقطة الثالثة.
- ملعب كرة يد، ساعة توقيت الكترونية عدد (2)، صافرة، علم الإشارة.

• طريقة الأداء :

- يقف المختبر على خط البداية متخذاً وضع البدء العالي وعند سماع إشارة البدء يعدو بأقصى سرعة حتى يجتاز خط النهاية ويجري الاختبار بشكل ثنائي لتحقيق التنافس.

• التسجيل :

- يسجل الزمن الذي يقطع اللاعب فيه المسافة المحدودة بالثانية.

6-2- مواصفات الاختبارات المهارية بالكرة في كرة اليد :

أ- اختبار التمرير والاستقبال على حائط من مسافة (3 م) : (بزار علي جوكل، 2008، ص 86).

• الغرض من الاختبار :

- قياس التوافق وسرعة التمرير على الحائط

• الأدوات :

- كرة يد ، ساعة توقيت ، حائط مستوي

• طريقة الأداء : شكل (15)

- يقف المختبر على بعد (3) أمتار من الحائط يقوم بتمرير الكرة إلى الحائط واستمرار التمرير لأكثر عدد ممكن في زمن محدد قدره (30) ثانية

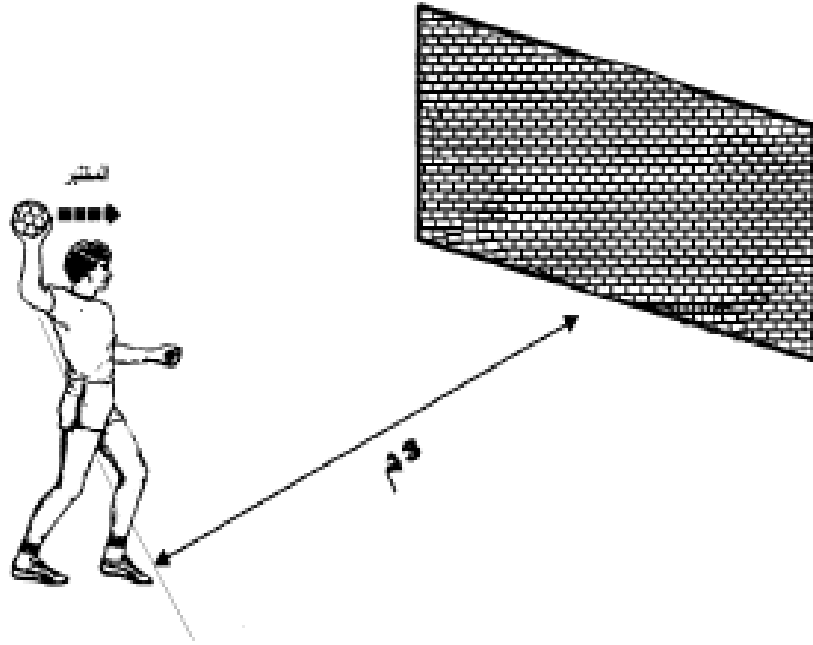
• التسجيل :

- تحسب عدد التمرير في الزمن المحدد (بحسب عدد مرات استلام الكرة).

ب- اختبار التنطيط لمسافة 15 م في خط متعرج : (كمال الدين عبد الرحمن درويش، وآخران، 2002، ص 118)

• الغرض من الاختبار :

- قياس سرعة التنطيط ، رشاقة ، توافق .



الشكل رقم (15) يبين اختبار التمرير والاستقبال على حائط من مسافة (3 م)

- الأدوات:
- 5 أعلام أو رماح بارتفاع 1.5م + كرة يد + ساعة إيقاف
- التخطيط وتوزيع الأدوات :
- كما بالشكل (7)
- طريقة الأداء :
- يقف اللاعب ممسكا بالكرة عند خط 9 م وعند إشارة البدء يقوم اللاعب بالتنطيط الزججائي حول الأعلام ذهابا وعودة
- القواعد :
- تعطى محاولة واحدة صحيحة يعاد الاختبار عند أي خطأ قانوني
- التسجيل :
- يحتسب الزمن الأقرب $\frac{1}{10}$ ثانية .

ج- اختبار التصويب من الوثب عاليا : (كمال الدين عبد الرحمن درويش، وآخران، 2002، ص 12)

- الغرض من الاختبار :

- دقة التصويب من الوثب عاليا

- الأدوات:

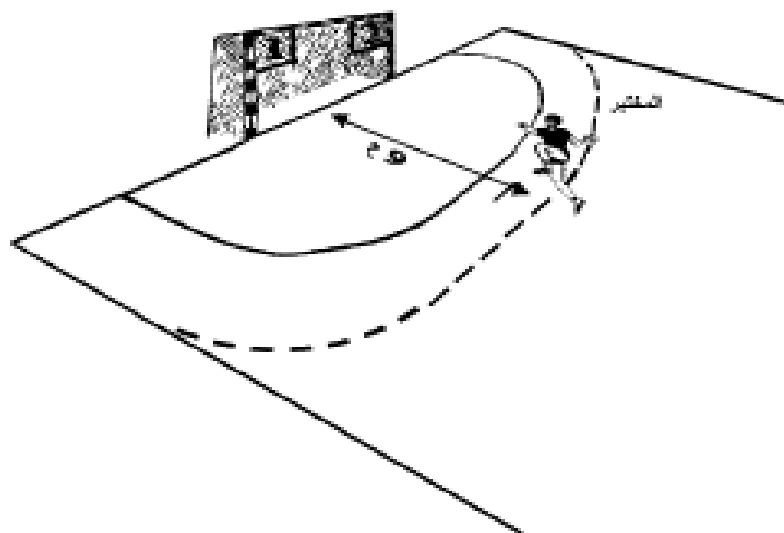
- جهاز وثب عالي يوضع على ارتفاع يساوي طول كل لاعب مع رفع ذراعين عاليا + ستارة توضع على

جهاز الوثب+ستارة لغلق المرمى بها مربعان كل منهما (40x40سم) يمثلان الزوايا العليا للمرمى + 10

كرات

- التخطيط وتوزيع الأدوات:

كما بالشكل رقم (16)



الشكل رقم (16) يبين اختبار التصويب من الوثب عاليا

- طريقة الأداء:

- يقف اللاعب عند خط البداية-تكون زوايا المرمى مغلقة،يجري اللاعب اتجاه الساعد الموجود بالدائرة (أ)

ليلتقط الكرة من يده ويستمر في التحرك في حدود ثلاث خطوات ثم يقوم بالوثب عاليا للتصويب من فوق

العارضة على المربع المفتوح يراعى أن يفتح أي المربعين عند بدء اللاعب في التحرك. يعود اللاعب بعد التصويب إلى خط البداية ليكرر العمل حتى تنتهي الكرات العشر.

● القواعد:

- يكون التصويب خلال الـ 3 خطوات المسموح بها قانونيا من لحظة استلام الكرة.

● التسجيل:

- تعطى درجة لكل تمريرة صحيحة داخل المربع المفتوح

- تلغى درجة التصويب في حالة ارتكاب اللاعب لمخالفة قانونية '3خطوات-3ث'

- تلغى الدرجة عند تنطيط الكرة.

6-3- مواصفات الاختبارات المهارية بالكرة في كرة السلة :

أ- اختبار سرعة التمرير والاستقبال على الحائط : (محمد عبد الرحيم إسماعيل، 2010، ص 171).

● الغرض من الاختبار :

- قياس سرعة التمرير والاستقبال.

● الأدوات:

حائط مسطح على الأقل بطول 15 قدم وبارتفاع 7 قدم، كرة سلة، ميقاتي، صافرة.

● التخطيط وتوزيع الأدوات:

- يرسم في منتصف الحائط خطين متوازيين عموديين المسافة بينهما 3 قدم

- يرسم خط على الأرض موازي للحائط وبعيد بمقدار 8 قدم ، ومن هذا الخط يرسم خطين متوازيين بارتفاع 18 بوصة.

● طريقة الأداء:

- يبدأ الاختبار من الوقوف في المنطقة A تمرر الكرة إلى المنطقة A والجري للمنطقة B حيث يستلم اللاعب الكرة.

- يمرر اللاعب الكرة إلى المنطقة B على الحائط والتحرك مرة أخرى للمنطقة A لاستلام الكرة.

● القواعد:

- يمكن استخدام أي نوع من التمريرات.

• التسجيل:

- يسجل عدد التمريرات الناجحة خلال 30 ثانية.
- لا تحسب التمريرات التي تلمس الحائط أو المنطقة ما بين A و B
- ب- اختبار التنطيط المكوكي: (محمد عبد الرحيم إسماعيل، 2010، ص 172).

• الغرض من الاختبار :

- قياس سرعة التنطيط.، رشاقة، توافق.

• الأدوات:

- ميدان كرة سلة قانوني، كرة سلة، ميقاتي، صافرة.

التخطيط وتوزيع الأدوات:

- نستخدم خطوط الملعب.

• طريقة الأداء:

- البدء من خط النهاية مواجهًا منتصف الملعب.
- المحاورة باليد اليمنى إلى خط الرمية الحرة.
- الدوران والعودة إلى خط النهاية مستخدم اليد اليسرى.
- المحاورة إلى منتصف الملعب مستخدم اليد اليمنى والعودة إلى خط النهاية باليد اليسرى.
- المحاورة إلى خط الرمية الحرة العكسي والعودة باليد اليسرى إلى خط النهاية.

• القواعد:

- استخدام اليد اليمنى في الذهاب واليد اليسرى في العودة.

• التسجيل:

- يسجل زمن الأداء

ج- اختبار دقة التصويب من أسفل السلة خلال 30 ثانية: (محمد عبد الرحيم إسماعيل، 2010، ص 169).

• الغرض من الاختبار :

- قياس دقة التصويب.

• الأدوات:

- نصف ميدان كرة سلة قانوني، كرة سلة، ميثاق، صافرة.

• التخطيط وتوزيع الأدوات:

- نستخدم خطوط الملعب.

• طريقة الأداء:

- البدء من أسفل السلة يؤدي اللاعب تصويب خطافي قصير.
- الاستحواذ على الكرة وأداء تصويب خطافي من الجانب العكسي.
- يستمر تبادل التصويب من الجهتين.

• القواعد:

- تبادل التصويب من الجهتين.

• التسجيل:

- يسجل عدد التصويبات الناجحة خلال 30 ثانية.

6-3- مواصفات الاختبارات المهارية بالكرة في الكرة الطائرة :

أ- اختبار دقة التمرير من أعلى: (محمد صبحي حسانين، وحدي عبد المنعم، 1997، ص 227).

• الغرض من الاختبار :

- قياس قدرة المختبر على سرعة التمرير ومقدار تمكنه من مهارة التمرير من أعلى بالأصابع، ويعتبر هذا الاختبار من أنسب الاختبارات المتداولة للمبتدئين والناشئين.

• الأدوات:

- حائط أملس، كرة طائرة، ساعة إيقاف.

• التخطيط وتوزيع الأدوات:

- حائط أملس مرسوم عليه خط مواز للأرض وبارتفاع 3 متر من سطح الأرض، يرسم خط مواز للحائط على الأرض ويبعد عنها بمقدار 180 سم. أنظر الشكل رقم (38).

● طريقة الأداء:

- يقف المختبر خلف الخط الذي يبعد عن الحائط بمقدار 180 سم (خط التمرير)، على أن يمسك الكرة باليدين أمام الوجه ثم يقوم بالتمرير تجاه الحائط وأعلى الخط المرسوم عليها على أن ترتد الكرة لتصل إليه مرة أخرى خلف خط التمرير لمتابعة التمرير من أعلى بأصابع اليدين.
- يستمر المختبر في أداء هذا العمل لمدة نصف دقيقة (30 ثانية). أنظر الشكل رقم (38)

● القواعد:

- يتم التمرير في جميع فترات الأداء.
- يجب أن يكون التمرير أعلى الخط المرسوم على الحائط.
- يبدأ حساب الزمن بداية من التمريرة الأولى ولمدة (30 ثانية).
- يجب عند بداية الاختبار مسك باليدين أمام الوجه ثم أداء التمرير بالأصابع.
- إذا خرجت الكرة من الحائط، أو لامست الحائط أسفل الخط المرسوم على الحائط، وارتدت بطريقة جعلت المختبر يتابع التمرير من أمام خط التمرير...
- في جميع هذه الحالات على المختبر إمساك الكرة ومعاودة البداية بنفس أسلوب بداية الاختبار المتفق عليها.
- يجب استخدام مهارة التمرير من أعلى بالأصابع دون غيرها من أنواع التمريرات الأخرى.
- على المختبر التوقف عن الأداء فور إعلان الحكم انتهاء فترة الـ 30 ثانية المقررة.

● التسجيل:

- يحسب عدد مرات ملامسة الكرة للحائط خلال الـ 30 ثانية المقررة للاختبار، ولا تحسب أي محاولة تخالف الشروط السابق ذكرها.
- وتعتبر الدرجة النهائية للمختبر هي عدد المحاولات الصحيحة في الـ 30 ثانية مضروبة في 3
- ويجب ملاحظة عدم حساب الكرات الممررة في بداية الاختبار أو التمريرة التالية لكل توقف نتيجة لخطأ قام به المختبر.

ب- اختبار الإرسال العادي من أسفل نحو الأعلى: (محمد حسن علاوي، نصر الدين رضوان، 1987، ص 344)

- الغرض من الاختبار :

- قياس دقة الإرسال العادي.

- الأدوات:

- 3 كرات طائرة، شريط قياس وجير لتخطيط مكان الاختبار، ملعب الكرة الطائرة

- التخطيط وتوزيع الأدوات:

- يخطط الملعب كما في الشكل البياني رقم (39)

- طريقة الأداء:

يقف التلميذ خلف خط النهاية للملعب ومعه الكرة، ثم يقوم بإرسال الكرة بطريقة عادية (من أسفل إلى أعلى) يعطى للتلميذ 10 محاولات.

- التسجيل:

- نتيجة كل محاولة يتم حسابها وفقا لدرجة المنطقة التي تسقط فيها الكرة، وهذه الدرجات تتراوح ما بين درجة إلى 4 درجات.

- تسجل مجموع الدرجات المحصل عليها خلال 10 محاولات.

ج- اختبار الدقة في الإعداد: (محمد حسن علاوي، نصر الدين رضوان، 1987، ص 347)

- الغرض من الاختبار :

- قياس الدقة في إعداد الكرة قرب الشبكة..

- الأدوات:

- 3 كرات طائرة، شريط قياس، جير لتخطيط مكان الاختبار، ملعب الكرة الطائرة

- التخطيط وتوزيع الأدوات:

- يخطط الملعب كما في الشكل البياني رقم (40)

• طريقة الأداء:

يقف المدرس في إحدى زوايا النصف الأول من الملعب (اليمنى أو اليسرى)، وعلى بعد حدود زوايا الملعب ب 1.54 متر، بينما يقف التلميذ بقرب الشبكة وفي النصف الأول للملعب وبداخل المنطقة الهجومية (منطقة 3 متر) مواجهًا إحدى المنطقتين (2-1) ويرسل المدرس الكرة عاليًا باليدين للتلميذ، ويقوم هذا الأخير بتمريرها (تمريرة من أعلى باليدين معًا) لتمر فوق الشبكة وتسقط في إحدى المنطقتين المحددة له (المنطقة المقابلة للمدرس) كما هو موضح في الشكل البياني رقم (40).

- يعطى للتلميذ 10 محاولات في كل منطقة بمعدل 20 محاولة ككل.

• التسجيل:

- تمنح درجة واحدة لكل كرة تسقط في المنطقة المحددة، ولا تمنح أي درجة إذا لمست الكرة الشبكة أو سقطت خارج المنطقة المحددة أو عدم أداء التمريرة من الأعلى باليدين بالطريقة الصحيحة (تقنية صحيحة)، ويكون مجموع الدرجات الإجمالي بنسبة 20 محاولة ب 20 درجة.

7- الأسس العلمية للاختبارات المستخدمة:

7-1 الخطوة الأولى: ترشيح الاختبارات أو تحكيم الاختبارات:

بعد الاطلاع على العديد من المصادر¹ ذات الصلة بالاختصاصات المختارة والمتمثلة في (كرة اليد، سباق السرعة، كرة السلة، رمي الجلة، الكرة الطائرة، الوثب الطويل) وبعض الدراسات السابقة² التي تناولت الموضوع استخلصنا مجموعة من الاختبارات التي تهدف إلى قياس المتغيرات التابعة في موضوع بحثنا والمتمثلة في بعض المهارات الأساسية :

أ- في نشاطي كرة اليد وسباق السرعة والمتمثلة في:

- التمرير والاستقبال في كرة اليد، - التنطيط في كرة اليد، - التصويب في كرة اليد، - القوة الانفجارية للأطراف السفلى، - القوة الانفجارية للذراعين، - المرونة، - الرشاقة، - السرعة الانتقالية.

¹ المصادر والمراجع: الرجوع إلى قائمة المصادر و المراجع في الملاحق.

² الدراسات السابقة: الرجوع إلى الدراسات السابقة المذكورة في جانب التعريف بالبحث.

ب- في نشاطي كرة السلة ورمي الجلة والمتمثلة في:

- التمرير والاستقبال في كرة السلة، - التنطيط في كرة السلة، - التصويب في كرة السلة، - القوة الانفجارية للأطراف السفلى، - القوة الانفجارية للذراعين، - المرونة، - الرشاقة، - السرعة الانتقالية

ت- في نشاطي الكرة الطائرة والوثب الطويل والمتمثلة في:

- التمرير والاستقبال في الكرة الطائرة، - الإرسال في الكرة الطائرة، - الإعداد في الكرة الطائرة، - القوة الانفجارية للأطراف السفلى، - القوة الانفجارية للذراعين، - المرونة، - الرشاقة، - السرعة الانتقالية

ووضعنا تلك الاختبارات في شكل بطارية، وبعد عرضها على السادة الأساتذة المختصين، لتحكيمها واختيار الاختبارات المناسبة التي تقيس المتغيرات المدروسة مع اقتراح مجموعة أخرى من الاختبارات التي تستخدم لقياس نفس المتغيرات المحددة في بحثنا، وذلك في شكل استمارة خاصة بترشيح الاختبارات لغرض الوصول إلى تحديد الاختبارات الأكثر صدق. وبعد استرجاعها تم قبول كل الاختبارات التي كانت نسبة الاتفاق عليها أكثر من 90 %، وهي على النحو المقدم في الجداول رقم (22)، (23)، (24)

الجدول رقم (22): يوضح المهارات المدروسة والاختبارات المحددة لقياسها حسب ما أشار

إليه المحكمين في نشاطي كرة اليد وسباق السرعة

| المهارة: | الاختبار |
|------------------------------------|---|
| 1- التمرير والاستقبال في كرة اليد | التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط |
| 2- التنطيط في كرة اليد | التنطيط لمسافة 15 م في خط متعرج |
| 3- التصويب في كرة اليد | دقة التصويب من الوثب عاليا |
| 4- القوة الانفجارية للرجلين | الوثب العمودي لسارجنت |
| 5- القوة الانفجارية للذراع الرامية | رمي الكرة لأقصى مسافة من الثبات |
| 6- السرعة الانتقالية | جري 30 م من البدء العالي |
| 7- المرونة | ثني الجذع من الوقوف |
| 8- الرشاقة. | جري الزحزاج بطريقة بارو 3×4.75 . |

الجدول رقم (23): يوضح المهارات المدروسة والاختبارات المحددة لقياسها حسب ما أشار إليه المحكمين في نشاطي كرة السلة ورمي الجلة

| المهارة: | الاختبار |
|------------------------------------|---|
| 1- التمرير والاستقبال في كرة السلة | التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط |
| 2- التنطيط في كرة السلة | التنطيط المكوكي |
| 3- التصويب في كرة السلة | دقة التصويب من أسفل السلة خلال 30 ثانية |
| 4- القوة الانفجارية للرجلين | الوثب العريض من الثبات |
| 5- القوة الانفجارية للذراعين | رمي الكرة الطبية (3كغ) من الجلوس |
| 6- السرعة الانتقالية | جري 30 م من البدء العالي |
| 7- المرونة | ثني الجذع من الوقوف |
| 8- الرشاقة. | اختبار سيمو Semo agility test |

الجدول رقم (24): يوضح المهارات المدروسة والاختبارات المحددة لقياسها حسب ما أشار إليه المحكمين في نشاطي الكرة الطائرة والوثب الطويل

| المهارة: | الاختبار |
|--|-----------------------------------|
| 1- التمرير والاستقبال في الكرة الطائرة | دقة التمرير من أعلى |
| 2- الإرسال في الكرة الطائرة | الإرسال العادي من أسفل نحو الأعلى |
| 3- الإعداد في الكرة الطائرة | الدقة في الإعداد |
| 4- القوة الانفجارية للرجلين | الوثب العمودي لسارجنت |
| 5- القوة الانفجارية للذراعين | رمي الكرة لأقصى مسافة من الجلوس |
| 6- السرعة الانتقالية | جري 30 م من البدء العالي |
| 7- المرونة | ثني الجذع من الوقوف |
| 8- الرشاقة. | اختبار الجري الارتدادي. |

وبعد حصرنا لجميع الاختبارات التي تم ترشيحها لقياس المتغيرات التابعة في بحثنا والتي تظهر أمامنا في الجداول رقم (22)، (23)، (24) والتي اختيرت لقياس القدرات الحس حركية (الجانب المهاري) الخاصة بالنشطين المختارين في كل وحدة تعليمية (دورة أو فصل) على حدا، فقمنا بجمعها في بطارية واحدة لقياس كل المتغيرات التابعة لبحثنا، وبالتالي اختيار الاختبار الأنسب لقياس المتغير التابع المشترك في المراحل الثلاثة وذلك لتفادي التكرار، وتفادي استخدام بطارية خاصة في كل فصل أو ثلاثي حتى يتسنى لنا العمل بأفواج ثابتة خلال البرمجة السنوية وبالتالي احترام نوع مجموعات إستراتيجية التعليم التعاوني المعتمدة، فنتج ما يلي:

الجدول رقم (25): يوضح المهارات المدروسة في الدورات الثلاثة والاختبارات المحددة لقياسها
محصورة في بطارية واحدة

| المهارة: | الاختبار |
|--|--|
| 1- التمرير والاستقبال في كرة اليد | التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط في كرة اليد |
| 2- التنطيط في كرة اليد | التنطيط لمسافة 15 م في خط متعرج في كرة اليد |
| 3- التصويب في كرة اليد | دقة التصويب من الوثب عاليا في كرة اليد |
| 4- التمرير والاستقبال في كرة السلة | التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط في كرة السلة |
| 5- التنطيط في كرة السلة | التنطيط المكوكي في كرة السلة |
| 6- التصويب في كرة السلة | دقة التصويب من أسفل السلة خلال 30 ثانية |
| 7- التمرير والاستقبال في الكرة الطائرة | دقة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة |
| 8- الإرسال في الكرة الطائرة | الإرسال العادي من أسفل نحو الأعلى |
| 9- الإعداد في الكرة الطائرة | الدقة في الإعداد |
| 10- القوة الانفجارية للرجلين | الوثب العمودي لسارجنت |
| 11- القوة الانفجارية للذراعين | رمي الكرة لأقصى مسافة |
| 12- السرعة الانتقالية | جري 30 م من البدء العالي |
| 13- المرونة | ثني الجذع من الوقوف |
| 14- الرشاقة. | جري الزحزاج بطريقة بارو 3×4.75 . |

7-2 الخطوة الثانية: الدراسة الأولية للاختبارات:

قمنا باختيار مجموعة من التلاميذ من المجتمع الأصلي للعينة تم اختيارها عشوائيا بلغ عددهم 16 تلميذا منهم (08 ذكور، و08 إناث)، وفي نفس الشروط، التي سوف تعمل فيها العينة المختارة (كالميدان، التوقيت، الوسائل، الفريق العامل... إلخ).

وطبقنا عليهم مجموعة الاختبارات، وكان ذلك بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، فبعد مضي أسبوع من التطبيق الأول تم إعادة التطبيق. و كان هدفها:

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

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

3- التأكد من ظروف إجراء التجربة (صلاحية الملعب والعتاد والأجهزة و الأدوات المستخدمة).

4- التأكد من كفاءة فريق العمل في مدى تنفيذ الاختبارات و القياسات.

5- إجراء تعديلات إذا أمكن ذلك.

أولا: ثبات الاختبار: يعتبر الثبات من الخصائص الواجب توافرها لصلاحية استخدام أي اختبار، "فثبات الاختبار هو أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا ما أعيد على نفس الأفراد في نفس الظروف" (كمال الدين عبد الرحمن درويش، وآخرون 2002، ص 34).

ويعرف "بأنه مدى الدقة التي تقيس بها الاختبار الظاهرة موضوع القياس" (ليلى السيد فرحات، 2002، ص 144). ويشير البعض "أن ثبات الاختبار يعني درجة ثبات ما يقيسه" (محمد صبحي حسانين، 1995، ص 193).

توجد عدة طرق لحساب الثبات، "وتعتبر طريقة إعادة الاختبار من أكثر الطرق الإحصائية استخداما في حساب معامل الثبات وخاصة في مجال التربية الرياضية" (ليلى السيد فرحات، 2002، ص 153).

وعليه فقد قمنا بتطبيق الاختبارات على عينة حجمها 16 تلميذا منهم (08 ذكور و 08 إناث) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع البحث يومي 22 و 23 سبتمبر 2013، وأعيد اختبارهم بعد أسبوع أي يومي 29 و 30 سبتمبر 2013 (أي بطريقة اختبار و إعادة الاختبار Test et retest).

حيث حددنا يومين، الأول لإجراء نصف البطارية والثاني لإجراء النصف الثاني منها، وخصصت الفترة الصباحية للذكور والمساءية للإناث وحرصنا على توفير نفس الشروط (التوقيت، المكان، الزمن)، وتم استبعاد التلاميذ المنخرطين في الأندية الرياضية ولمعالجة النتائج إحصائياً قمنا بحساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون بين الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في المرة الأولى للاختبار وبين نتائج الاختبار في المرة الثانية ومقارنته بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط البسيط لبيرسون عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (ن-1) أي (8-1).

وكما هو مبين في الجدول رقم (26) الذي يبين ثبات الاختبارات عند الذكور يتضح لنا أن القيمة المحسوبة لمعامل الثبات للاختبارات هي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البسيط لبيرسون المقدر بـ (0.60) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (7)، وهذا ما يؤكد أن هذه الاختبارات تتميز بدرجة ثبات عالية عند الذكور.

ومن خلال نتائج الجدول رقم (27) الذي سبين ثبات الاختبارات عند الإناث يظهر أن القيم المحسوبة لمعاملات ثبات الاختبارات كلها أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البسيط لبيرسون التي بلغت (0.60) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (7)، مما يدل على أن هذه الاختبارات تتميز بدرجة عالية من الثبات عند الإناث.

ثانياً: صدق الاختبار: يعتبر الصدق من أهم المعاملات لأي اختبار، حيث أنه من شروط تحديد صلاحية الاختبار.

ويقول البعض أنه "يقصد بصدق الاختبار أن يقيس فعلاً ما وضع لقياسه ولا يقيس شيئاً بدلاً منه أو بالإضافة إليه" (بوداود عبد اليمين، عطاء الله أحمد، 2009، ص 105).

ويعرفه آخرون بأنه "مدى صلاحية الاختبار في قياس ما وُضع من أجله" (ليلي السيد فرحات: 2002، ص 112).

وللتأكد من صدق الاختبارات استخدمنا الصدق الذاتي باعتباره "صدق الدرجات التحريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية الخالية من أخطاء الصدفة، وهو الذي يحدد الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار" (ليلي السيد فرحات: 2002، ص 122).

و لحساب الصدق الذاتي للاختبارات استخدمنا المعاملة التالية:

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

إن معامل ثبات الاختبارات سبق حسابه باستخدام المعادلة الإحصائية لمعامل الارتباط البسيط لبيرسون.

الجدول رقم (26) يوضح ثبات الاختبارات عند الذكور

| المعالجة الإحصائية الاختبارات | حجم العينة ن | درجة الحرية ن-1 | مستوى الدلالة الإحصائية | القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات | القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون | لدلالة |
|---|--------------------|-----------------------|-------------------------------|---|--|-------------|
| التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط في كرة اليد | 8 | 7 | 0.05 | 0.875 | 0.60 | دال إحصائيا |
| التنطيط لمسافة (15م) في خط متعرج في كرة اليد | | | | 0.929 | | دال إحصائيا |
| دقة التصويب من الوثب عاليا في كرة | | | | 0.668 | | دال إحصائيا |
| التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط في كرة السلة | | | | | | دال إحصائيا |
| التنطيط المكوكي في كرة السلة | | | | | | دال إحصائيا |
| دقة التصويب من أسفل السلة خلال 30 ثانية | | | | | | دال إحصائيا |
| دقة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة | | | | 0.974 | | دال إحصائيا |
| الإرسال العادي من أسفل نحو الأعلى | | | | 0.983 | | دال إحصائيا |
| الدقة في الإعداد | | | | 0.990 | | دال إحصائيا |
| الوثب العمودي لسارجنت | | | | 0.960 | | دال إحصائيا |
| رمي الكرة لأقصى مسافة من الثبات | | | | 0.976 | | دال إحصائيا |
| جري (30م) من البدا العالي | | | | 0.859 | | دال إحصائيا |
| ثني الجذع من الوقوف | | | | 0.984 | | دال إحصائيا |
| جري الزج زاج بطريقة بارو (4.5×3 م) | | | | 0.948 | | دال إحصائيا |

الجدول رقم (27) يوضح ثبات الاختبارات عند الإناث

| المعالجة الإحصائية الاختبارات | حجم العينة ن | درجة الحرية ن-1 | مستوى الدلالة الإحصائية | القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات | القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون | الدلالة |
|---|--------------------|-----------------------|-------------------------------|---|--|-------------|
| التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط في كرة اليد | 8 | 7 | 0.05 | 0.848 | 0.60 | دال احصائيا |
| التنطيط لمسافة (15م) في خط متعرج في كرة اليد | | | | 0.994 | | دال احصائيا |
| دقة التصويب من الوثب عاليا | | | | 0.719 | | دال احصائيا |
| التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط في كرة السلة | | | | | | دال إحصائيا |
| التنطيط المكوكي في كرة السلة | | | | | | دال إحصائيا |
| دقة التصويب من أسفل السلة خلال 30 ثانية | | | | | | دال إحصائيا |
| دقة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة | | | | 0.829 | | دال إحصائيا |
| الإرسال العادي من أسفل نحو الأعلى | | | | 0.937 | | دال إحصائيا |
| الدقة في الإعداد | | | | 0.714 | | دال إحصائيا |
| الوثب العمودي لسارجنت | | | | 0.808 | | دال احصائيا |
| رمي الكرة لأقصى مسافة من الثبات | | | | 0.94 | | دال احصائيا |
| جري (30م) من البدا العالي | | | | 0.954 | | دال احصائيا |
| ثني الجذع من الوقوف | | | | 0.908 | | دال احصائيا |
| جري الزج زاج بطريقة بارو (4.5×3 م) | | | | 0.919 | | دال احصائيا |

الجدول رقم (28) يوضح صدق الاختبارات عند الذكور

| المعالجة الإحصائية الاختبارات | حجم العينة ن | درجة الحرية ن-1 | مستوى الدلالة الإحصائية | القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات | القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون | الدالة |
|--|-----------------|--------------------|-------------------------------|---|--|-------------|
| التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط في كرة اليد | 8 | 7 | 0.05 | 0.926 | 0.60 | دال إحصائية |
| التنطيط لمسافة (15م) في خط متعرج في كرة اليد | | | | 0.964 | | دال إحصائية |
| دقة التصويب من الوثب عاليا | | | | 0.813 | | دال إحصائية |
| التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط في كرة السلة | | | | | | دال إحصائية |
| التنطيط المكوكي في كرة لسلة | | | | | | دال إحصائية |
| دقة التصويب من أسفل السلة خلال 30 ثانية | | | | | | دال إحصائية |
| دقة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة | | | | 0.986 | | دال إحصائية |
| الإرسال العادي من أسفل نحو الأعلى | | | | 0.991 | | دال إحصائية |
| الدقة في الإعداد | | | | 0.994 | | دال إحصائية |
| الوثب العمودي لسارجنت | | | | 0.980 | | دال إحصائية |
| رمي الكرة لأقصى مسافة من لثبات | | | | 0.988 | | دال إحصائية |
| جري (30م) من البدا العالي | | | | 0.927 | | دال إحصائية |
| ثني الجذع من الوقوف | | | | 0.992 | | دال إحصائية |
| جري الزج زاج بطريقة بارو (3×4.5 م) | | | | 0.974 | | دال إحصائية |

الجدول رقم (29) يوضح صدق الاختبارات عند الإنانث

| المعالجة الإحصائية الاختبارات | حجم العينة ن | درجة الحرية ن-1 | مستوى الدلالة الإحصائية | القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات | القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون | لدلالة |
|---|-----------------|--------------------|-------------------------------|---|--|-------------|
| التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط في كرة اليد | 8 | 7 | 0.05 | 0.921 | 0.60 | دال إحصائية |
| التنطيط لمسافة (15م) في خط متعرج في كرة اليد | | | | 0.997 | | دال إحصائية |
| دقة التصويب من الوثب عاليا | | | | 0.848 | | دال إحصائية |
| التمرير والاستقبال من مسافة (3م) على حائط في كرة السلة | | | | | | دال إحصائية |
| التنطيط المكوكي في كرة السلة | | | | | | دال إحصائية |
| دقة التصويب من أسفل السلة خلال 30 ثانية | | | | | | دال إحصائية |
| دقة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة | | | | 0.910 | | دال إحصائية |
| الإرسال العادي من أسفل نحو الأعلى | | | | 0.967 | | دال إحصائية |
| الدقة في الإعداد | | | | 0.844 | | دال إحصائية |
| الوثب العمودي لسارجنت | | | | 0.899 | | دال إحصائية |
| رمي الكرة لأقصى مسافة من الثبات | | | | 0.970 | | دال إحصائية |
| جري (30م) من البدا العالي | | | | 0.977 | | دال إحصائية |
| ثني الجذع من الوقوف | | | | 0.953 | | دال إحصائية |
| جري الزج زاج بطريقة بارو (3×4.5م) | | | | 0.959 | | دال إحصائية |

فمن خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (28) الذي يوضح صدق الاختبارات عند الذكور نلاحظ أن القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات هي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البسيط لبيرسون المقدر ب (0.60) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (7)، وهذا يعني أن الاختبارات تتميز بدرجة صدق عالية عند الذكور.

وتتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (29) الذي يوضح صدق الاختبارات عند الإناث أن القيمة المحسوبة لمعامل صدق الاختبارات هي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط لبيرسون والتي قدرت ب (0.60) عند مستوى الدلالة (0.05)، ودرجة الحرية (7)، مما يدل على أن هذه الاختبارات تتميز بدرجة عالية من الصدق عند الإناث.

ثالثاً: الموضوعية: تعتبر الموضوعية بأنها "الشرط الأول في البحث" (منذر الضامن، 2009، ص120). وتعني موضوعية الاختبار عدم تأثيره بتغير المحكمين وهذا ما أشار إليه فان دالين (Vandaline) بما يلي "يعتبر الاختبار موضوعياً إذا كان يعطي نفس الدرجة بغض النظر عن من يصححه" (منذر الضامن، 2009، ص120).

ومنه يمكن القول أن نتائج الاختبار تكون ثابتة حيث يقول محمد صبحي حسانين في هذا الشأن "أن الثبات يعني الموضوعية أي أن الفرد يحصل على نفس الدرجة على الاختبار لو اختلف المحكمين" (محمد صبحي حسانين، 1995، ص194).

وباعتبار أن الاختبارات المستخدمة في بحثنا هذا سهلة، ومفهومة، وواضحة، وبعيدة عن الشك والتأويل، والذاتية في التقويم، والدراسة الاستطلاعية أثبتت ذلك حيث كان استيعاب التلاميذ لطريقة الأداء بنسبة عالية جداً، و فريق العمل باعتباره المقيم والمختبر طبق الاختبارات بسهولة مما يجعل هذه الاختبارات تتميز بالموضوعية.

ومما سبق نستخلص أن الاختبارات تتميز بثبات و صدق و موضوعية.

8- عرض البرامج التعليمية:

إن الهدف من البحث هو التعرف على أثر استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين (إستراتيجية التعليم التعاوني بأسلوب تعليم الأقران، وإستراتيجية التعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج) في تحسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية من خلال تنمية البعد المهاري للنشاطات الرياضية

المعتمدة في البرنامج السنوي والمتمثلة في مهارات بالكرة (التمرير والاستقبال في كرة اليد، التنطيط المتعرج في كرة اليد، التصويب من الوثب عاليا في كرة اليد، التمرير والاستقبال في كرة السلة، التنطيط المكوكي في كرة السلة، التصويب الخطافي تحت السلة، التمرير من أعلى في الكرة الطائرة، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد في الكرة الطائرة)، وأخرى بدون الكرة (الوثب العمودي، المرونة، الرشاقة، السرعة، القوة الانفجارية للذراع الرامية)، بحيث تم تحديد هذه المهارات باعتبارها مقررة في منهاج التربية البدنية والرياضية، حيث تم اشتقاقها من الكفاءات القاعدية الثلاثة للسنة الثانية من التعليم الثانوي وهي تمثل البعد المهاري لهذه الكفاءات.

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

1-الاعتماد على تطبيق حصتين في كل أسبوع لكل مجموعة

2-كل وحدة تعليمية تدوم ساعة واحدة (90 دقيقة)

وبما أن مدة إجراء الدراسة الأساسية كانت تمتد من 2013/09/22 إلى 2014/05/14، موزعة في ثلاثة مراحل (الفصول الثلاثة).

امتد الفصل الأول من 2013/10/06 إلى غاية 2013/12/11، فكان الأسبوع الأول مخصص للاختبار القبلي والأسبوع الأخير مخصص للاختبار البعدي، فقدر عدد الحصص التعليمية ب (16) حصة.

وامتد الفصل الثاني من 2014/01/05 إلى غاية 2014/03/12، فخصص الأسبوع الأول للاختبار القبلي، وخصص الأسبوع الأخير للاختبار البعدي، فكان عدد الحصص التعليمية مقدر ب(16) حصة تعليمية.

بينما امتد الفصل الثالث من 2014/04/06 إلى غاية 2014/05/14، فتم تطبيق الاختبار القبلي في الأسبوع الأول، وتم تطبيق الاختبار البعدي في الأسبوع الأخير، فبلغ عدد الحصص التعليمية في هذه المرحلة (08) حصص تعليمية.

فكان العدد الإجمالي للحصص التعليمية للفصول الثلاثة (السنة الدراسية) مقدر ب(40) حصة، والتي سعيينا من خلالها للوصول إلى:

1-تزويد التلاميذ بالمعلومات الأساسية حول مبادئ العمل وكيفية تجسيدها حسب الإستراتيجية التعليمية التي يخضعون لها سواء إستراتيجية التعليم التعاوني للمجموعة التجريبية الأولى، وإستراتيجية التعليم الذاتي للمجموعة التجريبية الثانية والطريقة المعتادة (الشرح والعرض والتطبيق) للمجموعة الضابطة.

2-تزويد التلاميذ بطريقة استغلال المصادر التعليمية الأخطاء الذاتية أو أخطاء الزميل حسب الإستراتيجية التعليمية وتوضيح الأدوار في كل منها.

3-التعرف على الأخطاء المرتكبة قصد تصحيحها والوصول إلى الأداء الصحيح للمهارات الأساسية.

4-محاولة الوصول إلى آلية الأداء المهاري أي الوصول إلى الدقة والإتقان والتكامل في أداء المهارات قيد الدراسة.

إن الهدف من تنمية المهارات الأساسية هو محاولة الوصول إلى دقة أداء المهارات بآلية وإتقان متكامل في أي ظرف من ظروف اللعب، ويمكن تنمية هذه المهارات من خلال التخطيط الجيد للبرنامج التعليمي استنادا إلى مستوى التلاميذ الذي يمكن التعرف عليه من خلال الاختبارات القبليّة، وكذا احترام مراحل مسار التعلم فبدءا بتعليم المهارات ثم تطويرها وصلقلها 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، وفيها يتم التركيز على بناء التصور الصحيح عن المهارة المقصودة عن طريق التأكيد على توضيح النموذج للمهارة ككل حتى يتمكن المتعلم من أدائها بطريقة صحيحة وسليمة. يتم تعليم المهارات في خطوات تعليمية متتابعة، إذ يتم تعليم المتعلم طريقة أداء المهارة بأبسط الطرق وأسهلها، فيصاحب الأداء حتما ظهور أخطاء التي يجب على المدرس تصحيحها.

يتدرب بعد ذلك المتعلم على المهارة في وجود عوائق مكان اللاعب المدافع، وبعدها الانتقال إلى التدريبات مع مدافع سلمي بهدف إخضاع المتعلم إلى ظروف خارجية أكثر صعوبة، وغير معتادة مما يساعده على التعلم.

وبعد بلوغ المتعلم مرتبة التعامل مع الظروف الخارجية الغير متوقعة بإظهار استجابات صحيحة يتم التنقل إلى مرحلة التدريب مع وجود مدافع ايجابي، فيكون وضعيات التعلم أكثر صعوبة ، وأقرب إلى ما هو واقعي في اللعب، وبعد تخطي هذه المرحلة تبدأ مرحلة أخرى في التعلم ألا وهي مرحلة استخدام تدريبات مركبة

فيتم تطبيق مهارتين أو أكثر في تتابع تنطيط ثم تصويب، تمرير ثم تصويب... الخ، و في هذه المرحلة يمكننا التعرف على المستوى الذي وصل إليه المتعلم.

وبعدها تأتي مرحلة التدريب على المواقف التي تحدث خلال اللعب وكيفية التصرف من خلالها، فهذه تعتبر آخر مرحلة في عملية التعليم والتي تهدف للوصول إلى مرحلة الآلية فمن خلال المراحل التي سبق ذكرها لقول أن المتعلم قد مر بالمراحل الثلاثة الأساسية للتعلم وهي:

- مرحلة اكتساب التوافق للمهارة

- مرحلة اكتساب التوافق الجيد للمهارة

- مرحلة إتقان وتثبيت المهارة

المرحلة الثانية: تنمية المهارات الأساسية:

إن البرنامج التعليمي موجه إلى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبلغ أعمارهم ما بين 16-18 سنة، أي أنسب مرحلة عمرية في تطوير الأداء الحركي، وباعتبار أن هذه الفئة تناولت من قبل هذه المهارات في المراحل الدراسية السابقة، فهناك من لديهم مكتسبات سابقة ويكون أداءهم للمهارات سليماً، وهناك منهم من يؤدي هذه المهارات بطريقة غير صحيحة ومنهم من ليس له أي خبرة في هذا المجال، فنحن مطالبون بتنمية مكتسبات البعض، وتصحيح أخطاء البعض، وتعليم البعض الآخر ومنه فالبرنامج التعليمي يجب أن يراعي الفروق الفردية المتواجدة فمرحلة تنمية الأداء المهاري باعتبارها المرحلة التي تلي مرحلة تعليم المهارات فإنها تهدف إلى تهيئة التلاميذ للوصول إلى أعلى درجة للمهارات الأساسية، فمنها يتم الاهتمام بتطوير التوافق الحركي الدقيق الذي وصول إليه التلاميذ بعد إنهاء المرحلة الأولى للوصول إلى التوافق الحركي الأدق، ويكون ذلك عن طريق الانتقال من مرتبة التعلم إلى مرتبة التدريب ثم مرتبة القدرة حيث يصل المتعلم إلى أداء الحركة بدرجة أكبر من مهارة فيصبح يتصف بأداءه بالانسيابية والسلامة والدقة والسرعة والاقتصاد في الجهد ويكون ذلك عن طريق:

- التدرج في صعوبة المهارات

- التدرج في تحسين سرعة الأداء

- وضع المتعلم في ظروف ومواقف جديدة تساعد على توظيف كل قدراته

ويتم ذلك من خلال الممارسة والتدريب على تلك المهارات هذا يعني تكرار الأداء واستمرارها، وحتى لا يؤدي هذا إلى الملل فعلى بالتنوع في المواقف التعليمية لإثارة دافعية التلاميذ للتعلم.

8-1- خطوات إعداد وتصميم 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 عليها احترامها. حيث يمكن تنمية القدرات الحس-حركية من خلال التخطيط الجيد للبرنامج التعليمي استنادا إلى مستوى التلاميذ مراعين في ذلك الفروق الفردية المتواجدة، وكذا احترام مراحل مسار التعلم، حيث "يستهدف الإعداد المهاري تعليم وتطوير وصقل وإتقان وتثبيت المهارات الحركية التي يمكن استخدامها" (البشتاوي والخواجا، 2005، ص199). فيصبح يتصف الأداء بالانسيابية والسلامة والدقة والسرعة والاقتصاد في الجهد ويتم ذلك عن طريق التدرج في صعوبة المهارات، التدرج في تحسين سرعة الأداء، وضع المتعلم في ظروف ومواقف جديدة تساعد على توظيف كل قدراته، من خلال الممارسة والتدريب على تلك المهارات أي تكرار الأداء واستمرارها، ولتفادي الملل فعلى بالتنوع في المواقف التعليمية لإثارة دافعية التلاميذ للتعلم.

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

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:

إن تحديد الأهداف يساعد على توضيح الخطوط العريضة التي يجب إتباعها، وأي عمل يكون موجها لتحقيق أهداف محددة وقابلة للتحقيق يكون ناجحا، وحتى يكون البرنامج التعليمي ناجحا لابد من إعطاء الأهمية الكبيرة لتحديد الأهداف سواء الهدف العام للبرنامج، أو الأهداف الخاصة بكل مرحلة من مراحل تنفيذه.

ولهذا يذكر بأن أول شيء يجب القيام به في عملية إعداد البرنامج التعليمي هو "تحديد الأهداف المراد تحقيقها والتي من أجلها يعد البرنامج، ويجب أن تكون الأهداف واضحة ومحددة، ومنفصلة" (متولي وبدوي، 2006، ص63)، فتحديد الأهداف القابلة للتحقيق يجعل العمل ناجحا.

إن تحديد الأهداف في بحثنا كان يتمشى والمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على تحديد الأهداف في صيغة كفاءات يرجى بلوغها، فبرامجنا التعليمية تهدف إلى بلوغ الكفاءات القاعدية المحددة مسبقاً، فكان غرضنا محاولة الوصول إلى دقة أداء المهارات بآلية وإتقان متكامل في أي ظرف من ظروف الأداء، وانطلاقاً من قدرات المتعلمين.

وانبثق من الأهداف العامة للوحدات التعليمية أي من كل هدف تعليمي خاص بنشاط رياضي، الأهداف الخاصة أو التعليمية أي الأهداف الخاصة بالحصص التعليمية وبالتالي وضحنا أهداف الوحدات التعليمية، مما ساعدنا على اختيار المواقف التعليمية/التعليمية المناسبة وتحديد أفضل البدائل.

وحتى تتمكن من مسايرة سيرورة العملية التعليمية/التعليمية والقدرة على القيام بعملية التقويم بأنواعه قمنا باشتقاق المؤشرات الدالة على التعلم، ووضعنا معايير خاصة بكل هدف تعليمي، وحتى ننجح في صياغة الأهداف الفردية وبالتالي مراعاة الفروق، قمنا بتحديد السلوك النهائي والأداء الذي يدل على بلوغ الهدف في صيغة أهداف سلوكية قابلة للقياس والملاحظة، وكذا تحديد محك السلوك المقبول عن طريق وصف الأداء الذي يمكن قبوله كحد أدنى.

فبتحديد الأهداف يساعدنا على اختيار الأنشطة المناسبة وتحديد أفضل البدائل ويساعدنا كذلك على عملية التقويم ومراعاة الفروق الفردية والاستمرارية في العملية التعليمية/التعليمية.

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

إن "تحديد المادة التعليمية التي ستقدم في البرنامج على ضوء الأهداف التي سبق تحديدها على أن تكون محددة بطريقة واضحة مرتبة ترتيباً منطقياً سليماً تدرج من السهل إلى ما هو أكثر صعوبة" (متولي وبدوي، 2006، ص 63)، فقمنا بتحليل المهارات مما جعلنا نتعرف على التابع المنطقي للخطوات المؤدية إليها وبالتالي احترام مبادئ التعلم، مما يسهل علينا اكتشاف الخطأ عند وقوعه وتحديدده في أضيق نطاق ممكن، ومن ثم إصلاحه باعتماد مختلف التدخلات البيداغوجية المناسبة المحددة مسبقاً من خلال البدائل والتغذية الراجعة وبالتالي تنمية الأداء المهاري.

إن تحليل المهارة يساعد على إعطاء الصورة الواضحة عند التابع المنطقي للخطوات المؤدية إليها ومنه احترام مبادئ التعلم واكتشاف الخطأ عند وقوعه وتحديدده في أضيق نطاق ممكن، فيسهل إصلاحه من خلال تحضير البدائل والتغذية الراجعة المناسبة للأخطاء المحتمل حدوثها.

8-1-1-3- تحديد مستويات المتعلمين:

إن التعرف على مستوى المتعلمين و مراعاة الفروق الفردية يكون بالاعتماد على الاختبارات القبلية (التقويم التشخيصي)، وبالتالي "تحديد نقطة البداية في البرنامج بمعنى أن يستلزم معرفة مستوى التلاميذ الذين سيدرسون هذا البرنامج" (متولي وبدوي، 2006، ص 63).

فمن خلال الاختبار التشخيصي (القياس القبلي) يمكننا التعرف على مستوى المتعلمين والفروق الفردية المتواجدة، وهذا يساعدنا على تحديد الحد الأدنى لبناء البرنامج في التعليم المبرمج، وكذا تحديد المجموعات التعليمية في التعليم التعاوني (مجموعات غير متجانسة)، ويساعدنا كذلك في المقارنة القبلية البعدية لنتائج التلاميذ وبالتالي الوقوف على مدى فاعلية البرامج التعليمية.

8-1-1-4- تحديد أسبقية المهارات وتدرجها:

إن تنمية المهارات يركز على تحديد الأخطاء المرتبكة، ومحاولة إصلاحها ان وجدت أو الزيادة في سرعة أدائها فلهذا يجب علينا التعرف على الأخطاء الشائعة المرتبكة في المهارات المدروسة وكيفية تصحيحها، ولذا يجب الاعتماد على التدرج في تنمية المهارات، ويجب البدء بالمهارات ذات الأسبقية، حيث الانتقال من الحركات الأساسية، ثم الحركات المدججة، وبعدها الأنماط الحركية التي لها علاقة بالمهارات الخاصة بكل نشاط رياضي فمثلا في المهارات بالكرة في كرة اليد، وكرة السلة يجب الانتقال من الإحساس بالكرة والتأقلم معها، ثم التنطيط، التمرير ثم التصويب، أما المهارات بدون الكرة (القدرات الحركية) فتتميتها تكون مدججة في كل الحصص، حتى لا يكون هناك تراجع في هذه المهارات.

8-1-1-5- كتابة إطار البرنامج:

فبعد تحديد الأهداف ومستوى المتعلمين وبالتالي تحديد الأنشطة داخل البرنامج وتنظيمها يتم كتابة البرنامج في صورته النهائية.

8-1-1-6- تقويم البرنامج:

يتم تقويم البرنامج عن طريق الاستعانة بالخبراء والمختصين ويساعد ذلك على التعديل والتنقيح. فقمنا بعرض البرامج التعليمية الخبراء والمختصين، فساعدنا ذلك على التعديل والتنقيح.

8-1-2- خطوات تطبيق الوحدات التعليمية:

تم تطبيقه عن طريق الاعتماد على تطبيق حصتين في كل أسبوع لكل مجموعة، بحيث كل وحدة تعليمية تدوم ساعة ونصف (90د). خصص الأسبوع الأول والأخير للقياس القبلي والبعدي على التوالي بينما خصصت ستة عشرة (16) حصة للوحدات التعليمية.

فالوحدة التعليمية تشتمل على ثلاثة أقسام عامة، حيث يذكر أن "الحصة تنقسم بشكل عام إلى جزء تمهيدي ثم جزء رئيسي ثم جزء ختامي" (ناهد ونليلي، 1998، ص 81). أي بصفة عامة تشتمل على:

1- المرحلة التحضيرية أو الإعدادية

2- المرحلة الرئيسية

3- المرحلة الختامية أو النهائية

فالمرحلة التحضيرية أو الإعدادية تنقسم إلى قسمين:

القسم الأول: جزء إداري

القسم الثاني: جزء تحضيرية

وفي هذه المرحلة حاولنا تحقق أهداف أو أغراض عديدة منها:

- أغراض إدارية

- أغراض تنظيمية وتربوية

- أغراض فيزيولوجية

- أغراض نفسية

فالأغراض الإدارية والأغراض التربوية يتم من خلال تحقيقها توفير الجو المناسب للدخول في الحصة مما يساعد على تنظيم التلاميذ وضبطهم.

أما الأغراض الفيزيولوجية، فمن خلال تحقيقها يمكن للتلاميذ الدخول في ممارسة الأنشطة التي تم تحضيرها والهدف منها تحضير أجهزة الجسم المختلفة للعمل ويكون ذلك عن طريق التمارين العامة والخاصة بحيث تكون هذه التهيئة شاملة

في حين أن الأغراض النفسية فتتمثل في تهيئة التلاميذ نفسيا للدخول في الحصة بدافعية كبيرة الممارسة وارتياح حيث يتم تشويق التلاميذ، ومحاولة إزالة التوتر والقلق عنهم (Climat motivationnel).

بصفة عامة في هذا الجزء أو المرحلة حاولنا تحقيق: أغراض إدارية، أغراض تنظيمية وتربوية، أغراض فيزيولوجية، وأغراض نفسية، فمن خلال تحقيقها يتم توفير الجو المناسب للدخول في الحصّة ويمكن للتلاميذ ممارسة الأنشطة التي تم تحضيرها بدافعية كبيرة وبارتياح.

المرحلة الرئيسية:

وفيها يتم العمل على تحقيق الأهداف التعليمية والتطبيقية المهارات، حيث يعتبر ما تحقّقه الوحدة التعليمية في مرحلتها الرئيسية هو الهدف من الدرس، ولتحقيق ذلك يتم تقسيم هذه المرحلة لقسمين:

- القسم التعليمي

- القسم التطبيقي

أو يمكن القول أن المرحلة الرئيسية تحقّق أغراض هي الأخرى وتتمثل هذه الأغراض في:

- الغرض التعليمي

- الغرض التطبيقي

أ- الغرض التعليمي: "يتوقف النشاط التعليمي من حيث الزمن على طبيعة المهارة: جديدة، صعبة، معروفة" (متولي وبدوي، 2006، ص109). فالغرض التعليمي الذي يتم تحقيقه في هذا القسم الأول من المرحلة الرئيسية يتمثل في التعرف على الأداء الصحيح وطريقة العمل حتى يتمكن التلاميذ من اكتشاف مواقع الأخطاء إن وجدت وبالتالي تكون لديهم القدرة على التعلم الذاتي، أو تعليم الزميل حسب الإستراتيجية المتبعة، ويجب كذلك توضيح طريقة العمل وكيفية الوصول إلى هدف بمراعاة خصوصيات كل إستراتيجية تعليمية.

ب- الغرض التطبيقي: "يهدف إلى التطبيق العملي لما تعلمه التلاميذ في النشاط التعليمي في صورة خطية" (متولي وبدوي، 2006، ص109). فالغرض التطبيقي الذي يتم تحقيقه في القسم الثاني من هذه المرحلة فيتمثل في تطبيق التلاميذ المهارات والتدرب عليها من أسهل أو أبسط وضعية والتدرج للوصول إلى التمارين الصعبة والمركبة، عن طريق مراعاة الأدوار في حسب الإستراتيجية المعتمدة.

وفي هذا القسم اعتمدنا على تطبيق تمارين بالكرة تبدأ من الثبات أي من أسهل وأبسط وضعية والتدرج في هذه التمارين إلى للوصول إلى التمارين الصعبة والمركبة والاهتمام بالمهارات بدون الكرة كالسرعة والمرونة والرشاقة التي بدورها تزيد من قدرة التلاميذ على الأداء المهاري.

المرحلة الختامية:

يعرف كذلك بالجزء الختامي و"يهدف إلى العودة إلى الحالة الطبيعية (ما قبل الدرس) بمعنى التهذئة والمهبط بالحمل تدريجياً" (متولي وبدوي، 2006، ص110).

حيث يجب محاولة استغلال هذه المرحلة في إعادة التلاميذ إلى حالتهم العادية من الاستقرار النفسي والبدني والوظيفي ومحاولة تحقيق عدة أغراض من خلالها:

1- توجيه التلاميذ في طريقة العمل بالإستراتيجية المعتمدة، وتقويم أدائهم سواء من ناحية الجانب التطبيقي للمهارات، وكذا أدائهم للأدوار والمهام التي تتطلبها الإستراتيجية المعتمدة.

2- تزويد التلاميذ ببعض المعلومات على الأداء الصحيح، والأخطاء الخاصة التي ارتكبوها ولم يتفطنوا لها، بغض النظر عن الأخطاء الشائعة التي أصبحوا على دراية بها.

3- حوصلة عمل التلاميذ حسب الإستراتيجية المعتمدة، ففي إستراتيجية التعليم التعاوني يتم تقديم حوصلة لعمل المجموعات ومنه تقديم المكافآت الجماعية لتعزيز التعلم وإثارة الدافعية نحوه، أما في إستراتيجية التعليم الذاتي فيتم مناقشة التلاميذ عن الصعوبات التي واجهتهم في تطبيق المهارة والإستراتيجية المعتمدة ومحاولة إعطائهم توجيهات فيما يخص ذلك.

إن بناء الوحدات التعليمية تم بتحديد حجم زمني محدد ب 90 دقيقة لكل حصة وتم تقسيم هذا الحجم الزمني على المراحل الثلاثة التي تم ذكرها فكانت كالآتي:

1- المرحلة التحضيرية وخصص لها 20% من وقت الحصة أي ما يعادل 18 دقيقة، وتم تقسيمها حسب ما يلي:

*الجزء الإداري وخصص له 5% من الوقت المحدد للحصة أي بوقت يقدر ب 5 دقائق.

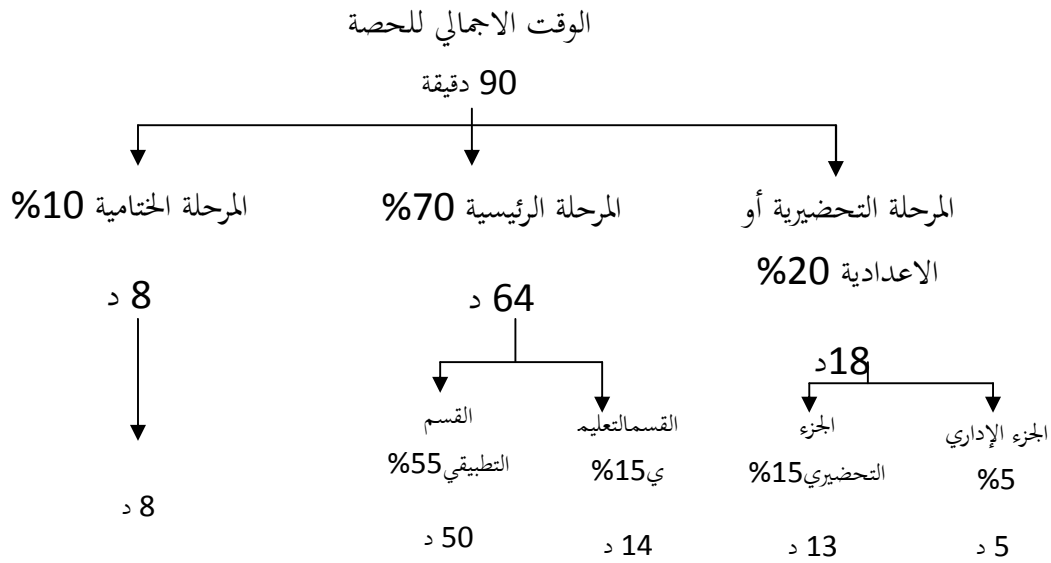
*الجزء التحضيري وخصص له 15% من وقت الحصة أي وقت يقدر ب 13 دقيقة

2- المرحلة الرئيسية: وخصص لها 70% من الوقت الإجمالي للوحدة التعليمية، وقدر وقتها ب 64 دقيقة، وتم توزيع هذا الوقت إلى قسمين، قسم مخصص للنشاط الجماعي، والقسم الآخر للنشاط الفردي، فكانت لكل نشاط 32 دقيقة في المرحلة الرئيسية والتي قسمت بدورها على القسمين التعليمي والتطبيقي كالآتي:

*القسم التعليمي وخصص له 15% من الوقت الإجمالي للحصة أي بمقدار 14 دقيقة، مقسمة على النشاطين، أي 7 دقائق للقسم التعليمي الخاص بالنشاط الأول، و 7 دقائق للقسم التعليمي للنشاط الثاني.

*القسم التطبيقي وخصص له 55% من الحجم الزمني للحصة وقدر بوقت 50 دقيقة، مقسمة على النشاطين، 25 دقيقة للقسم التطبيقي الخاص بالنشاط الأول، و 25 دقيقة للقسم التطبيقي للنشاط الثاني.

3-المرحلة الختامية وخصص لها 10% من وقت الحصة، فقدر الوقت المخصص لها ب 8 دقائق.



الشكل رقم (17) يبين الحجم الزمني والنسبة المئوية لمراحل الحصة:

ويمكن حوصلة ذلك في الجدول الآتي:

الجدول رقم (30) يبين الزمن الإجمالي بالدقائق والنسبة المئوية للحصص التعليمية

| النسبة المئوية | | الزمن (الدقيقة) | | المراحل | |
|----------------|-----|-----------------|--------|------------------|------------------|
| %20 | %5 | 720د | 200 د | الجزء الإداري | المرحلة |
| | %15 | | 520 د | الإحماء | التحضيرية |
| %70 | %15 | 2560 د | 560 د | القسم التعليمي | المرحلة الرئيسية |
| | %55 | | 2000 د | القسم التطبيقي | |
| %10 | | 320 د | | المرحلة الختامية | |
| %100 | | 3600 د | | المجموع | |

لقد تم العمل على تنمية المهارات المدروسة بدءا بتعليم وتنمية الأداء للمهارات في ظروف سهلة وبسيطة في بداية القسم التطبيقي للحصة، وفي نهاية هذا القسم التطبيقي يتم إعطاء تمارين لتنمية المهارات بدون الكرة باعتبارها متعبة ولا يمكن البدء بها.

9- الدراسة الإحصائية:

لغرض الوصول إلى نتائج مضبوطة في بحثنا هذا استخدمنا وسائل إحصائية باعتبارها طرق تقييم صادقة تساعدنا على عرض وتحليل وتفسير النتائج وبالتالي إصدار أحكام: ولكل بحث خصوصيات تتطلب معالجة إحصائية خاصة، ففي بحثنا اعتمدنا على الوسائل الإحصائية التالية:

9-1- مقاييس النزعة المركزية:

9-1-1- المتوسط الحسابي:

"تعد أكثر المقاييس استعمالا ويعني مجموعة قيم المشاهدات مقسوما على عددها" (عدنان حسين الجادري، 2007، ص 109).

ويعبر عنه بالمعادلة: (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص 153).

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}$$

حيث:

\bar{x} : يدل على المتوسط الحسابي

مج: يدل على مجموع القيم

ن: يدل على عدد القيم

يهدف حساب المتوسط الحسابي إلى الحصول على متوسط قيم المفحوصين في الاختبارات، ويكون النقطة التي تمكن عن طريقها تحديد قيمة الانحراف المعياري.

9-2-2- مقاييس التشتت:

9-2-1- الانحراف المعياري:

يعتبر من أهم مقاييس التشتت، حيث "هو الجذر التربيعي الموجب لمجموع مربعات انحراف قيم المجموعة عن متوسطها الحسابي مقسوما على عددها، بمعنى أن الانحراف المعياري هو الجذر التربيعي للتباين" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص 231).

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}}$$

ونستخدم هذه المعادلة في حالة البيانات الخام

9-3-3- الارتباط:

9-3-1- معامل الارتباط:

نلجأ إلى معامل الارتباط الذي ينحصر بين (+1، 0، -1) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، وكذا نزع هذه العلاقة فهي طردية أم عكسية أم ليست هناك علاقة، و"في أغلب الأحيان تستخدم معادلة بيرسون لتعيين معامل الارتباط" (أحمد محمد الطيب، 1999، ص 111).

ويعبر عن معامل بيرسون للارتباط بالمعادلة التالية:

$$r = \frac{\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\left[\sum (x_i - \bar{x})^2 \right] \left[\sum (y_i - \bar{y})^2 \right]}}$$

حيث:

r = معامل الارتباط

x = المتغير الأول (الاختبار الأول)

y = المتغير الثاني (الاختبار الثاني)

n = عدد الطلاب (عدد أفراد العينة)

ويفيدنا معامل الارتباط في قياس معامل الثبات ومعامل الصدق عن طريق معرفة مدى العلاقة الارتباطية بين الاختبارين (الأول، والثاني) حيث اعتمدنا في بحثنا على طريقة إعادة الاختبار. وتكون العلاقة طردية إذا كانت النتيجة موجبة وإذا كانت سالبة فهي عكسية، وإذا كانت منعدمة فإنه لا توجد علاقة. ولمعرفة الدلالة للعلاقة سواء كانت موجبة أو سالبة نقوم بمقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط.

أولاً- الثبات:

اعتمدنا على طريقة إعادة الاختبار فقمنا بحساب معامل الارتباط بين الاختبارين الأول والثاني والذي يعبر عن قيمة ثبات الاختبار.

ثانياً- الصدق:

لقد لجأنا في بحثنا إلى "الصدق الذاتي والذي يحسب بالاعتماد على العلاقة التالية:
الصدق الذاتي (ر) = $\sqrt{\text{الثبات}}$ (أحمد محمد الطيب، 1999، ص 293).

9-4- مقاييس الدلالة

9-4-1- اختبار "ت" لدلالة فروق الأوساط الحسابية:

"إن اختبار (t) يستخدم لقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية". (مروان ، 2000، ص 337).

ويستخدم المقارنة بين متغيرين اثنين، واستعماله يتطلب شروط يجب توافرها، ولهذا يجب على الباحث أن يهتم بهذه المتغيرات والمتمثلة في

- حجم كل عينة

- الفرق بين حجمي عيني البحث.

- مدى تجانس العينة.

أ- حجم كل عينة:

إن حجم العينة التي نحن بصدد دراستها يتوافق مع الحجم المطلوب في اختبار "ت" حيث "يستخدم اختبار"ت" في حالة العينات الصغيرة التي لا يزيد عددها على 30" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص 337).

وهذا لا يعني أن اختبار "ت" لا يصلح للعينات الكبيرة حيث أن "هناك قانون يمكن استخدامه مهما كان حجم العينة صغيرا أو كبيرا" (أحمد محمد الطيب، 1999، ص 271).

ب- الفرق بين حجمي عيني البحث:

باعتبار أن أحجام العينات المدروسة في بحثنا متساوية فإن هذا الشرط محقق لأنه "من الأفضل أن يكون حجمي عيني المتغيرين متقاربا" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص 338) فحجم العينتين يؤثر على مستوى دلالة "ت" لأنها تعتمد في حسابها على المتوسط الحسابي، وكذلك درجات الحرية وهي المدخل المباشر للكشف عن الدلالة فهي تعتمد على أفراد كل عينة.

ج- مدى تجانس العينات:

لقد قمنا باستخدام تحليل التباين، حيث يهدف تحليل التباين إلى قياس دلالة الفروقات بين مجموعتين أو أكثر، ويكون ذلك عن طريق حساب قيمة "F"، و التي تقاس بقيمة التباين بين المجموعات على التباين داخل المجموعات ويتحقق التجانس عندما تكون $(F=1)$ ، و"هناك جداول إحصائية تبين دلالة (ف) عن طريق درجات الحرية للعينتين للتحقق أيضا من التجانس" (سعدي شاكر حمود، 2009، ص 220)

9-4-1-1- حساب قيمة اختبار "ت": وهذا في حالة وسطين مرتبطين

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S^2}{n_1} + \frac{S^2}{n_2}}}$$

.....(مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص 365)

حيث تدل الرموز على:

س ف: الوسط الحسابي للفروق

مج ح² ف: مجموع مربعات انحرافات الفروق عن متوسط تلك الفروق

ن: عدد الأفراد

ن-1: درجة الحرية

9-4-2- تحليل التباين (F):

استخدمنا تحليل التباين كما سبق ذكر في دراسة التجانس بين المجموعات الثلاثة، حيث يستخدم

تحليل التباين لمعرفة الفروق القائمة بين العينات والكشف عن مدى تجانسها.

واستخدمنا لذلك تحليل التباين لمعرفة الفروق بين العينات عند نهاية التجربة.

لغرض استخراج تحليل التباين لابد من استخدام المعادلات التالية: (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000،

ص 387)

$$F = \frac{\text{متوسط المربعات بين المجموعات}}{\text{متوسط المربعات داخل المجموعات}}$$

$$\text{متوسط المربعات بين المجموعات} = \frac{\text{مجموع المربعات بين المجموعات}}{\text{درجات الحرية بين المجموعات}}$$

$$\text{متوسط المربعات داخل المجموعات} = \frac{\text{مجموع المربعات داخل المجموعات}}{\text{درجات الحرية داخل المجموعات}}$$

درجات الحرية بين المجموعات = عدد المجموعات - 1

درجات الحرية داخل المجموعات = حجم العينة الكلي - عدد المجموعات

حيث استخدمنا تحليل التباين في بداية التجربة لمعرفة الفروق القائمة بين المجموعات وداخلها إذا كانت لها

دلالة إحصائية أم لا.

فإذا كانت ذات دلالة إحصائية أي "F" المحسوبة أكبر من "F" الجدولية فإن المجموعات غير متجانسة وإذا كانت غير دالة إحصائياً فإن المجموعات متجانسة واستخدمنا تحليل التباين لمعرفة إذا كان هناك تأثير للمتغير المستقل ونسبة التأثير على المتغير التابع عند نهاية التجربة وبالتالي يمكننا التحقق من فرضيات البحث.

10- صعوبات البحث:

كل باحث اعتمد على المنهج التجريبي سوف لا يجد الطريق معبدا وإنما تلاقيه صعوبات وعراقيل كثيرة، حيث "أن التجربة عملية صعبة تتطلب التحكم في جميع الظروف المحيطة بها بطريقة أكثر علمية". فالباحث عليه أن يضبط ويتحكم في كل ما يمكن أن يؤثر في البحث والصعوبات والعراقيل التي تعترضه في بحثه يجب عليه أن لا يكتفي بذكرها وإنما يجب أن يتحكم فيها فالباحث التجريبي مرتبط بضبط العوامل المحيطة بالتجربة.

ففي بحثنا هذا اعترضنا صعوبات كثيرة، وأولها وأكبرها أنه صعب علينا توسيع هذه التجربة لتشمل عدد من الثانويات بولاية سعيدة باعتبار أن البحث في الاستراتيجيات التعليمية شيء جديد على الأساتذة حسب ما أظهرته نتائج الدراسة الاستطلاعية، وتطبيق هذه الاستراتيجيات التعليمية يتطلب القدر الكافي من المعرفة في هذا الجانب، فحصرنا التجربة في ثانوية واحدة تحت إشرافنا المباشر مما أوقعنا في صعوبة اختيار العينة من مجتمع قليل العدد، فأصبحنا مجبرين على إتباع الاختيار المقصود للعينة، وحددنا مجموعات متكافئة بصعوبة خاصة عند الذكور.

وإضافة إلى ذلك ضيق الوقت خلال الأسبوع بحيث برمجنا خلاله ثلاثة حصص لكل مجموعة، وباعتبار أن استعمال الزمن للتلاميذ كان لا يسمح بذلك، فوجدنا الحلول بصعوبة وفيما يخص الدراسات السابقة فقد وجدنا صعوبة في هذا الجانب باعتبار أنها قليلة جدا خاصة المتعلقة بالاستراتيجيات التعليمية الحديثة وتطبيقها في مجال التربية البدنية والرياضية.

خلاصة:

إن المشكلة الميدانية لبحثنا، والتي ثمنتها الدراسة الاستطلاعية في الفصل السابق، والتي أخضعناها للدراسة عن طريق إتباعنا الخطوات التي عرضناها في هذا الفصل من خلال توضيح المنهج المستخدم، وطريقة اختيار العينة، وكذا الأدوات التي اعتمدنا علينا في القياس، ومنه الوسائل الإحصائية التي يمكننا استخدامها لمعالجة النتائج قصد التحقق من صحة الفروض.

الفصل الثالث تطبيقي

عرض وتحليل النتائج

تمهيد:

إن عرض وتحليل النتائج ومناقشتها من متطلبات منهجية البحث، لهذا فنحن مطالبون بعرض وتحليل النتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية لبحثنا، ففي هذا الفصل سوف نقوم بعرض النتائج التي توصلنا إليها بالاعتماد على الوسائل الإحصائية التي فرضتها علينا طبيعة الدراسة عبر جداول، وسوف نحاول تحليل وتفسير تلك النتائج لغرض الإجابة على الأسئلة المطروحة في بحثنا، ومنه التحقق من الفروض.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات القبليّة البعديّة للمهارات:

1-1- عند المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني):

سوف نتطرق إلى عرض النتائج بداية بنتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، وذلك لغرض التعرف على أثر استخدامها (إستراتيجية التعليم التعاوني) لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية. وبالتالي الإجابة على السؤال الأول المطروح في البحث والمتمثل في ما يلي:

➤ ما هو أثر استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية؟.

فالإجابة على السؤال المطروح تتم من خلال التحقق من الفرض الأول الذي طارحناه في بحثنا، والذي يشير إلى أن:

➤ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية عند استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني عند مختلف الجنسين .

ويمكن التعرف على الفروق بين النتائج، ودلالاتها الإحصائية من خلال المعالجة الإحصائية التي استخدمناها (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، "ت" ستودنت للمتوسطات المرتبطة) فيما يخص المهارات بالكرة التي تغيرت من ثلاثي إلى آخر، واستخدمنا "F" ل "Fecher" فيما يخص المهارات بدون كرة والتي لم تتغير طوال السنة (الفصول الثلاثة) فتطرقنا إلى ما يلي:

1-1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات القبلية البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد في الفصل الأول:

وفيما يلي سوف نعرض ونحلل نتائج الاختبارات القبلية البعدية الخاصة بالمهارات بالكرة لنشاط كرة اليد عند الذكور ثم عند الإناث والذي يرمج خلال الفصل الأول، وتمثل هذه المهارات في (التمرير والاستقبال في كرة اليد، التنطيط في كرة اليد، التصويب في كرة اليد). وبالتالي سوف نقارن بين النتائج التي حققها التلاميذ قبل وبعد تلقيهم للبرنامج التعليمي الخاص بهذا النشاط

أ- عند الذكور في الفصل الأول: وفيما يلي سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول.

الجدول رقم (31) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدى عند المجموعتين الضابطة والتجريبية

الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد عند الذكور

في الفصل الأول

| المهارة | المجموعة | الإحصاء | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------|----------------|----------------|------|-----------------|------|--------------------|--------------------|----------------|----------------|--|
| | | عدد الأفراد | الاختبار الأول | | الاختبار الثاني | | قيمة ت المحسوبة | قيمة ت الجدولية | نوع الدلالة | الفرق لصالح | |
| | | | ع | س | ع | س | | | | | |
| التمرير والاستقبال في كرة اليد | الضابطة | 12 | 22,16 | 3,12 | 23,00 | 3,24 | 3,45 | 1,79 | دال | الثاني | |
| | التجريبية الأولى | | 22,33 | 3,14 | 27,00 | 1,95 | 12,41 | | دال | الثاني | |
| التنطيط | المتعرج في كرة اليد | | 4,96 | 0,74 | 4,83 | 0,63 | 2,43 | | دال | الثاني | |
| التجريبية الأولى | | | 5,03 | 0,78 | 4,06 | 0,29 | 5,28 | | دال ١ | الثاني | |
| التصويب | الضابطة | | 3,25 | 1,60 | 3,58 | 1,72 | 0,93 | | غير دال | // | |
| من الوثب عاليا | التجريبية الأولى | | 3,33 | 2,10 | 6,66 | 1,66 | 8,04 | | دال | الثاني | |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال الجدول رقم (31) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدى عند المجموعة

الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية، والتجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم

التعاوني في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنظيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول، يتضح لنا أن المجموعة الضابطة للذكور أظهرت وجود فروق معنوية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارتي التمرير والاستقبال، والتنظيط، حيث أن قيمة "ت" المحسوبة قدرت بـ (3,45)، و(2.43) على التوالي، وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (11). بينما لم تحقق فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التصويب باعتبار أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (0,93) أقل من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند نفس مستوى الدلالة ونفس درجة الحرية.

أما المجموعة التجريبية الأولى من خلال قيم "ت" المحسوبة التي بلغت (12,41)، (5,28)، (8.04) في مهارات التمرير والاستقبال، والتنظيط، والتصويب على التوالي وهذه القيم أكبر من القيمة الجدولية لـ "ت" والمقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي عند هذه المجموعة في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنظيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول.

ومما تم ذكره نستنتج أن المجموعتين (المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني والمجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة لدى الأستاذ) قد أثرتا إيجابيا في تنمية مهارتي التمرير والاستقبال، والتنظيط في كرة اليد عند الذكور، وكذلك أثرت المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني إيجابيا في تنمية مهارة التصويب في كرة اليد عند الذكور، في حين المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة لدى الأستاذ لم يكن لها أثر واضح في تنمية مهارة التصويب في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنظيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول.

ب- عند الإناث في الفصل الأول: وفيما يلي سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقة بالمقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال في كرة اليد، التنظيط في كرة اليد، التصويب في كرة اليد) عند الإناث في الفصل الأول.

الجدول رقم (32) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية

الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد عند الإناث

في الفصل الأول

| الإحصاء | | | | | | | | المجموعة | المهارة | |
|----------------|----------------|--------------------|--------------------|-----------------|-------|----------------|-------|----------|---------------------|---------------------------|
| الفرق لصالح | نوع الدلالة | قيمة ت الجدولية | قيمة ت المحسوبة | الاختبار الثاني | | الاختبار الأول | | | | عدد الأفراد |
| | | | | ع | س | ع | س | | | |
| الثاني | دال | 1,79 | 4,81 | 3,24 | 20,00 | 4,34 | 17,16 | 12 | الضابطة | التمرير |
| الثاني | دال | | 17,37 | 4,95 | 25,25 | 4,88 | 17,5 | | التجريبية الأولى | والاستقبال في كرة اليد |
| الثاني | دال | | 7,51 | 0,73 | 6,03 | 0,93 | 6,67 | | الضابطة | التنطيط |
| الثاني | دال | | 11,70 | 0,47 | 5,03 | 0,85 | 6,65 | | التجريبية الأولى | المتعرج في كرة اليد |
| // | غير دال | | 1,31 | 1,21 | 2,75 | 1,35 | 2,25 | | الضابطة | التصويب |
| الثاني | دال | | 14 | 0,83 | 6,83 | 1,19 | 2,16 | | التجريبية الأولى | من الوثب عاليا |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج الموضحة في الجدول رقم (32) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية، والتجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول يتضح لنا وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند المجموعة الضابطة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارتي التمرير والاستقبال، والتنطيط عند الإناث من خلال قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (4,81)، و(7,51) على التوالي، والتي تعتبر أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11). بينما في مهارة التصويب عند الإناث لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي حيث وجدنا أن قيمة "ت" المحسوبة والتي بلغت (1,31) هي أقل من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,76) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11). أما المجموعة التجريبية الأولى للإناث التي خضعت لإستراتيجية التعليم

التعاوني، قيم "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (17,37)، (11,70)، و (14) في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنظيط، التصويب) على التوالي هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهذا يعني أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارات التمرير والاستقبال، التنظيط، والتصويب في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول.

ونستنتج مما سبق ذكره أن المجموعتين (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني والضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية) قد حققنا فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في تنمية مهارتي التمرير والاستقبال، والتنظيط عند الإناث في الفصل الأول. بينما في مهارة التصويب في كرة اليد فالمجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي عند الإناث في الفصل الأول، أما المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التصويب في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنظيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول.

وعلى أساس ما تم استنتاجه من دراسة نتائج المجموعتين (التجريبية الأولى، والضابطة) عند الذكور وكذا عند الإناث نستخلص أن المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مختلف الجنسين في الفصل الأول بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنظيط، التصويب) والتي كانت لصالح الاختبار البعدي، في حين المجموعة الضابطة التي تم تعليمها باستخدام الطريقة التقليدية لهي الأخرى حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مختلف الجنسين في الفصل الأول بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارتي التمرير والاستقبال، والتنظيط، والتي كانت لصالح الاختبار البعدي، ولم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التصويب عند مختلف الجنسين في الفصل الأول، مما يدل على أن إستراتيجية التعليم التعاوني قد أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير

والاستقبال، التنطيط، التصويب)، بينما الطريقة المعتادة للأستاذ هي الأخرى أثرت إيجابيا في تنمية مهارتي التمرير والاستقبال، والتنطيط عند مختلف الجنسين في الفصل الأول، بينما في مهارة التصويب لم تحقق أي فروق عند مختلف الجنسين في الفصل الأول.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند مختلف الجنسين.

1-1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات القبليّة البعديّة للمهارات بالكرة في كرة السلة في الفصل الثاني:

وفيما يلي سوف نعرض ونحلل نتائج الاختبارات المتعلقة بالمقارنة القبليّة البعديّة الخاصة بنشاط كرة السلة باعتبارنا برمجنا هذا النشاط في الفصل الثاني، وبالتالي سوف نقارن بين النتائج التي حققها التلاميذ قبل وبعد تلقيهم للبرنامج التعليمي الخاص بهذا النشاط باعتماد إستراتيجية التعليم التعاوني. إلا أننا قبل ذلك سوف نحاول مقارنة نتائج القياس القبلي للمجموعات الثلاثة في نفس النشاط للتعرف على التجانس (التكافؤ) بين المجموعات الثلاثة مازال قائما، أو هناك تغير في نتائج التلاميذ في المهارات المدروسة بعد تلقيهم للبرنامج التعليمي المخصص للفصل الأول.

1-1-2-1- مقارنة قبليّة بين المجموعات الثلاثة في نتائج المهارات بالكرة في كرة السلة:

سوف نقوم بالمقارنة القبليّة بين المجموعات للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) للتحقق من تجانس المجموعات في هذه المهارات المدروسة عند الذكور ثم الإناث.

أ- عند الذكور في الفصل الثاني: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة القبليّة بين المجموعات الثلاثة (التحريبتين والضابطة) للثلاثي الثاني للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني.

جدول رقم (33) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات للقياس القبلي للثلاثي الثاني للمهارات بالكرة في كرة السلة عند الذكور

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|--------------------|
| دال إحصائيا | 5,34 | 0.032 | 5.997 | 33 | 197.917 | داخل المجموعات | التمرير والاستقبال |
| | | | 0.194 | 02 | 0.389 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 3.157 | 8.741 | 33 | 288.44 | داخل المجموعات | التنطيط المكوكي |
| | | | 27.592 | 02 | 55.183 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 0.529 | 3.364 | 33 | 111.00 | داخل المجموعات | التصويب الخطافي |
| | | | 1.778 | 02 | 3.556 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال نتائج الجدول رقم (33) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبلية للثلاثي الثاني للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الذكور، يتضح من خلال قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (0.032)، (3.157)، (0.529)، والتي تعتبر أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (33-2) وهذا يعني أنه لا وجود لفروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات للقياس القبلي للثلاثي الثاني في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الذكور.

وبما أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وداخل المجموعات فهذا يدل على أن المجموعات متجانسة في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الذكور في الثلاثي الثاني.

ب- عند الإناث في الفصل الثاني: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة القبلية بين المجموعات الثلاثة (التحريبتين والضابطة) للثلاثي الثاني للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني.

جدول رقم (34) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل

وبين المجموعات للقياس القبلي للثلاثي الثاني للمهارات بالكرة في كرة السلة عند الإناث

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|--------------------|
| دال إحصائيا | 5,34 | 0.005 | 5.927 | 33 | 195.58 | داخل المجموعات | التمرير والاستقبال |
| | | | 0.028 | 02 | 0.056 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 0.164 | 1.119 | 33 | 36.913 | داخل المجموعات | التنطيط المكوكي |
| | | | 0.183 | 02 | 0.367 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 0.679 | 2.742 | 33 | 90.500 | داخل المجموعات | التصويب الخطافي |
| | | | 1.861 | 02 | 3.722 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال نتائج الجدول رقم (34) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبلية للثلاثي الثاني للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الإناث، يتضح من خلال قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (0.005)، (0.164)، (0.679)، والتي تعتبر أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33) وهذا يعني أنه لا وجود لفروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات للقياس القبلي للثلاثي الثاني في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الإناث.

وبما أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وداخل المجموعات فهذا يدل على أن المجموعات متجانسة في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الإناث في الثلاثي الثاني.

1-1-2-2- المقارنة القبلية البعدية لنتائج الاختبارات للمهارات بالكرة في كرة السلة في الفصل

الثاني: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدولين المواليين والمتعلقين بالمقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الذكور ثم عند الإناث في الفصل الثاني.

أ- عند الذكور في الفصل الثاني: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثاني.

الجدول رقم (35) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدية عند المجموعتين الضابطة والتجريبية

الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة عند الذكور

في الفصل الثاني

| المهارة | المجموعة | الإحصاء | | | | | |
|--------------------|------------------|-------------|----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|
| | | عدد الأفراد | الاختبار الأول | | الاختبار الثاني | | قيمة ت المحسوبة |
| | | | ع | س | ع | س | |
| التمرير والاستقبال | الضابطة | 12 | 2.22 | 17.75 | 1.93 | 18.50 | 0.88 |
| | التجريبية الأولى | | 2.80 | 17.66 | 2.83 | 22.25 | 3.98 |
| التنطيط المكوكي | الضابطة | | 0.80 | 28.14 | 0.85 | 27.87 | 0.77 |
| | التجريبية الأولى | | 4.97 | 30.78 | 3.21 | 27.57 | 1.87 |
| التصويب الخطافي | الضابطة | | 2.08 | 6.16 | 1.92 | 6.66 | 0.61 |
| | التجريبية الأولى | | 1.58 | 6.16 | 1.24 | 10.91 | 8.17 |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج الموضحة في الجدول رقم (35) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية، والتجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند الذكور في الفصل الثاني، يتضح لنا عدم وجود أي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند المجموعة الضابطة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في المهارات المدروسة (التمرير والاستقبال، التنظيط، والتصويب) عند الذكور من خلال قيم "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (0.88)، (0.77)، و (0.61) على التوالي والتي تعتبر أقل من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

أما المجموعة التجريبية الأولى للذكور التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني، قيم "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (3.98)، (1.87)، و (8.17) في المهارات المدروسة (التمرير والاستقبال، التنظيط، والتصويب) عند الذكور على التوالي هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهذا يعني أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارات التمرير والاستقبال، التنظيط، والتصويب على التوالي عند الذكور في الفصل الثاني. ونستنتج مما سبق ذكره أن المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في تنمية المهارات بالكرة لكرة السلة المدروسة (التمرير والاستقبال، التنظيط، والتصويب) عند الذكور في الفصل الثاني. بينما المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية في مهارة التصويب لم تحقق أي فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية المهارات بالكرة لكرة السلة المدروسة (التمرير والاستقبال، التنظيط، والتصويب) عند الذكور في الفصل الثاني.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة لكرة السلة المدروسة (التمرير والاستقبال، التنظيط، والتصويب) عند الذكور في الفصل الثاني.

ب- عند الإناث في الفصل الثاني: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقة بمقارنة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي عند المجموعتين (التجريبية الأولى ، والضابطة) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني.

الجدول رقم (36) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني

| المهارة | المجموعة | الإحصاء | | | | | |
|--------------------|------------------|-------------|----------------|-------|-----------------|------|-----------------|
| | | عدد الأفراد | الاختبار الأول | | الاختبار الثاني | | قيمة ت المحسوبة |
| | | | ع | س | ع | س | |
| التمرير والاستقبال | الضابطة | 12 | 2.30 | 15.33 | 2.08 | 3.15 | 1,79 |
| | التجريبية الأولى | | 2.30 | 15.33 | 1.75 | 9.15 | |
| التنطيط المكوكي | الضابطة | | 1.00 | 39.13 | 0.94 | 1.59 | |
| | التجريبية الأولى | | 1.17 | 39.24 | 3.26 | 2.44 | |
| التصويب الخطافي | الضابطة | | 1.61 | 5.33 | 1.76 | 1.32 | |
| | التجريبية الأولى | | 1.62 | 6.08 | 1.78 | 8.38 | |
| الاختبار الثاني | دال | | | | | | |
| الاختبار الثاني | غير دال | | | | | | |
| الاختبار الثاني | دال | | | | | | |
| الاختبار الثاني | غير دال | | | | | | |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (36) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية، والتجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الإناث في الفصل الثاني، يتضح لنا وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند المجموعة الضابطة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارة التمرير والاستقبال من خلال قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (3.15) والتي تعتبر أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11). بينما في مهارتي التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي، حيث وجدنا أن قيم "ت" المحسوبة

والتي بلغت (1.59)، و(1.32) هي أقل من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,76) عند نفس مستوى الدلالة ونفس درجة الحرية.

أما المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني للإناث فيتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (36) أنها حققت فروق ذات دلالة إحصائية (معنوية) بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمهارات بالكرة في كرة السلة المدروسة (التمرير والاستقبال، التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند الإناث في الفصل الثاني، إذ أن قيم "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (9.15)، (2.44)، و (8.38) على التوالي هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

فمن خلال ما تم ذكره نستنتج أن المجموعة التجريبية الأولى قد أثرت إيجابيا في تنمية كل المهارات بالكرة في كرة السلة المدروسة (التمرير والاستقبال، التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند الإناث في الفصل الثاني. بينما المجموعة الضابطة فقد أثرت إيجابيا في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث في الفصل الثاني، ولم يظهر لها تأثير واضح في تنمية مهارتي التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي عند الإناث في الفصل الثاني.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة لكرة السلة المدروسة (التمرير والاستقبال، التنظيط، والتصويب) عند الإناث في الفصل الثاني.

وعلى أساس ما تم استنتاجه من دراسة نتائج المجموعتين (التجريبية الأولى، والضابطة) عند الذكور وكذا عند الإناث نستخلص أن المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي) والتي كانت لصالح الاختبار البعدي، في حين المجموعة الضابطة التي تم تعليمها باستخدام الطريقة التقليدية هي الأخرى حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند الإناث في الفصل الثاني بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التمرير والاستقبال، إلا أنها (المجموعة الضابطة) لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارتي التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي عند الإناث، وفي جميع المهارات بالكرة في كرة السلة المدروسة (التمرير والاستقبال، التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند

الذكور في الفصل الثاني، مما يدل على أن إستراتيجية التعليم التعاوني قد أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة المدروسة (التمرير والاستقبال ، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني، بينما الطريقة المعتادة للأستاذ هي الأخرى أثرت ايجابيا في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث في الفصل الثاني، بينما في مهارتي التنطيط المكوكي، والتصويب الخطائي عند الإناث، وفي كل المهارات المدروسة (التمرير والاستقبال ، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند الذكور لم تحقق أي فروق في الفصل الثاني.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني.

1-1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات القبليّة البعديّة للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة في الفصل الثالث:

وفيما يلي سوف نعرض ونحلل نتائج الاختبارات المتعلقة بالمقارنة القبليّة البعديّة الخاصة بنشاط الكرة الطائرة باعتبارنا برمجنا هذا النشاط في الفصل الثالث، وبالتالي سوف نقارن بين النتائج التي حققها التلاميذ قبل وبعد تلقيهم للبرنامج التعليمي الخاص بهذا النشاط باعتماد إستراتيجية التعليم التعاوني. إلا أننا قبل ذلك سوف نحاول مقارنة نتائج القياس القبلي للمجموعات الثلاثة في نفس النشاط للتعرف على التجانس (التكافؤ) بين المجموعات الثلاثة مازال قائما، أو هناك تغير في نتائج التلاميذ في المهارات المدروسة بعد تلقيهم للبرنامج التعليمي المخصصين للفصلين الأول والثاني.

1-1-3-1- مقارنة قبليّة بين المجموعات الثلاثة في نتائج المهارات بالكرة في الكرة الطائرة:

سوف نقوم بالمقارنة القبليّة بين المجموعات للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) للتحقق من تجانس المجموعات في هذه المهارات المدروسة عند الذكور ثم الإناث في الفصل الثالث.

أ- عند الذكور في الفصل الثاني: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة القبليّة بين المجموعات الثلاثة (التجريبيتين والضابطة) للثلاثي الثالث للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث.

جدول رقم (37) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبلية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|---------|
| غير دال إحصائيا | 5,34 | 0.075 | 9.955 | 33 | 328.50 | داخل المجموعات | التمرير |
| | | | 0.750 | 02 | 1.500 | بين المجموعات | من أعلى |
| 0.043 | | 12.146 | 33 | 400.83 | داخل المجموعات | الإرسال | |
| | | 0.528 | 02 | 1.056 | بين المجموعات | من أسفل | |
| غير دال إحصائيا | | 0.034 | 5.763 | 33 | 190.16 | داخل المجموعات | الإعداد |
| | | | 0.194 | 02 | 0.389 | بين المجموعات | من أعلى |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال نتائج الجدول رقم (37) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية و مجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبلية للثلاثي الثالث للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور، يتضح من خلال قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (0.075)، (0.043)، (0.034)، والتي تعتبر أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33) وهذا يعني أنه لا وجود لفروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات للقياس القبلي للثلاثي الثالث في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور. وبما أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وداخل المجموعات فهذا يدل على أن المجموعات متجانسة في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الثلاثي الثالث.

ب- عند الإناث في الفصل الثالث: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة القبلية بين المجموعات الثلاثة (التحريبيتين والضابطة) للثلاثي الثالث للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث.

جدول رقم (38) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبلية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|---------|
| غير دال إحصائيا | 5,34 | 0.12 | 6.424 | 33 | 212.00 | داخل المجموعات | التمرير |
| | | | 0.778 | 02 | 1.556 | بين المجموعات | من أعلى |
| غير دال إحصائيا | | 0.07 | 14.02 | 33 | 462.91 | داخل المجموعات | الإرسال |
| | | | 1.028 | 02 | 2.056 | بين المجموعات | من أسفل |
| غير دال إحصائيا | | 0.13 | 3.896 | 33 | 128.58 | داخل المجموعات | الإعداد |
| | | | 0.528 | 02 | 1.056 | بين المجموعات | من أعلى |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال نتائج الجدول رقم (38) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية و مجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبلية للثلاثي الثالث للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث، يتضح من خلال قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (0.12)، (0.07)، (0.13)، والتي تعتبر أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33) وهذا يعني أنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات للقياس القبلي للثلاثي الثالث في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث.

وبما أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وداخل المجموعات فهذا يدل على أن المجموعات متجانسة في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الثلاثي الثالث.

1-1-3-2- المقارنة القبلية البعدية لنتائج الاختبارات للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة

في الفصل الثالث: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدولين المواليين والمتعلقين بالمقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور ثم عند الإناث في الفصل الثالث.

أ- عند الذكور في الفصل الثالث: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث.

الجدول رقم (39) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدى عند المجموعتين الضابطة والتجريبية

الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الذكور

في الفصل الثالث

| الإحصاء | | | | | | | | المجموعة | المهارة | |
|-----------------|---------|----------|----------|-----------------|-------|----------------|-------|----------|------------------|------------------|
| الفرق | نوع | قيمة ت | قيمة ت | الاختبار الثاني | | الاختبار الأول | | | | عدد |
| لصالح | الدلالة | الجدولية | المحسوبة | ع | س | ع | س | الأفراد | | |
| // | غير دال | 1,79 | 0.81 | 2.15 | 17.41 | 2.84 | 16.58 | 12 | الضابطة | التمرير |
| الاختبار الثاني | دال | | 3.54 | 2.84 | 20.91 | 3.77 | 16.08 | | التجريبية الأولى | من أعلى |
| // | غير دال | | 0.99 | 2.12 | 13.83 | 2.39 | 12.91 | | الضابطة | الإرسال |
| الاختبار الثاني | دال | | 2.46 | 3.57 | 16.91 | 3.88 | 13.16 | | التجريبية الأولى | من أسفل إلى أعلى |
| // | غير دال | | 0.98 | 1.80 | 6.16 | 1.92 | 5.41 | | الضابطة | الإعداد |
| الاختبار الثاني | دال | | 4.96 | 2.10 | 10.08 | 2.63 | 5.25 | | التجريبية الأولى | في الكرة الطائرة |

مستوى الدلالة 0.05

من خلال الجدول رقم (39) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة للأستاذ، و المجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث يتضح لنا أن المجموعة الضابطة للذكور لم تظهر أي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث ، حيث أن قيم "ت" المحسوبة قدرت ب (0.81)، و(0.99)، و(0.98) وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية المقدرة ب (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية(11).

أما المجموعة التجريبية الأولى من خلال قيم "ت" المحسوبة التي بلغت (3.54)، و(2.46)، و(4.96) في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) على التوالي وهذه القيم أكبر من القيمة الجدولية لـ"ت" والمقدرة ب (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهذا يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي عند هذه المجموعة في المهارات المدروسة عند الذكور في الفصل الثالث.

ومما تم ذكره نستنتج أن المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني قد أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث، في حين المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة لدى الأستاذ لم يكن لها أثر واضح في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث.

ب- عند الإناث في الفصل الثالث: وفيما يلي سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقة بالمقارنة القبلي البعدي للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث.

الجدول رقم (40) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث

| الإحصاء | | | | | | | | المجموعة | المهارة | |
|----------------|----------------|--------------------|--------------------|-----------------|-------|----------------|-------|----------|---------------------|---------------------|
| الفرق لصالح | نوع الدلالة | قيمة ت الجدولية | قيمة ت المحسوبة | الاختبار الثاني | | الاختبار الأول | | | | عدد الأفراد |
| | | | | ع | س | ع | س | | | |
| // | غير دال | 1,79 | 2.83 | 2.25 | 16.00 | 2.62 | 13.16 | 12 | الضابطة | التمرير |
| // | غير دال | | 8.35 | 2.35 | 20.41 | 2.18 | 12.66 | | التجريبية الأولى | من أعلى |
| // | غير دال | | 1.97 | 3.07 | 10.75 | 3.71 | 8.00 | | الضابطة | الإرسال |
| // | غير دال ا | | 5.62 | 3.55 | 16.33 | 3.42 | 8.33 | | التجريبية الأولى | من أسفل إلى أعلى |
| // | غير دال | | 3.60 | 2.16 | 6.83 | 1.65 | 4.00 | | الضابطة | الإعداد |
| // | غير دال | | 8.83 | 1.94 | 11.83 | 2.28 | 4.16 | | التجريبية الأولى | في الكرة الطائرة |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (40) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة للأستاذ، و المجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث، يتضح لنا أن المجموعة الضابطة للإناث أظهرت وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة المدروسة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث، حيث أن قيم "ت" المحسوبة قدرت بـ (2.83)، (1.97)، و(3.60) على التوالي هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (11).

أما المجموعة التجريبية الأولى للإناث التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني فقد أظهرت هي الأخرى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة المدروسة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث، حيث أن قيم "ت" المحسوبة قدرت بـ (8.35)، (5.62)، و(8.83) على التوالي هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

ومنه نستنتج أن المجموعتين (التجريبية الأولى، والضابطة) قد أثرتا إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة المدروسة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث. ومن خلال ما تم استنتاجه من دراسة نتائج المجموعتين (التجريبية الأولى، والضابطة) عند الذكور وكذا عند الإناث نستخلص أن إستراتيجية التعليم التعاوني قد أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند مختلف الجنسين في الفصل الثالث ، بينما الطريقة المعتادة للأستاذ هي الأخرى أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث، بينما في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث لم تحقق أي فروق.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند مختلف الجنسين في الفصل الثالث.

1-1-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات المتتالية للمهارات بدون كرة خلال السنة:

وفيما يلي سوف نعرض ونحلل نتائج الاختبارات القبلية البعدية الخاصة بالمهارات بدون كرة من خلال القياسات المتتالية، وبالتالي سوف نقارن بين النتائج التي سجلها التلاميذ قبل بداية البرامج التعليمية

(أي في بداية السنة) والنتائج التي حققها التلاميذ في نهاية كل فصل (ثلاثي) بعد تلقيهم للبرامج التعليمية باعتماد إستراتيجية التعليم التعاوني. وبالتالي سوف نقارن بين أربع مجموعات من القياسات.

أ- عند الذكور خلال السنة: وفيما يلي سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقة بنتائج الذكور المسجلة في المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، المرونة، الرشاقة) خلال كامل السنة (الفصول الثلاثة).

جدول رقم (41) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل

وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة عند ذكور المجموعة التجريبية الأولى

(إستراتيجية التعليم التعاوني) خلال السنة

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|---------------------|
| دال إحصائيا | 5.34 | 6.24 | 51.356 | 44 | 2259.66 | داخل المجموعات | الوثب العمودي |
| | | | 320.75 | 03 | 962.250 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 10.45 | 26.058 | 44 | 1146.54 | داخل المجموعات | رمي الكرة لأقصى مدى |
| | | | 272.32 | 03 | 816.971 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 23.98 | 0.031 | 44 | 1.382 | داخل المجموعات | السرعة |
| | | | 0.753 | 03 | 2.260 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 0.095 | 75.625 | 44 | 3327.50 | داخل المجموعات | المرونة |
| | | | 7.167 | 03 | 21.500 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 9.32 | 0.656 | 44 | 28.854 | داخل المجموعات | الرشاقة |
| | | | 6.115 | 03 | 18.345 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (41) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة، والرشاقة) عند ذكور المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) خلال السنة،

تظهر لنا وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسات وداخل القياسات في مهارات الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة، ويظهر ذلك من خلال قيمة "F" المحسوبة التي قدرت ب(6.24)، (10.45)، (23.98)، و(9.32) في المهارات على التوالي، وهذه القيم أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (3-44). ومن خلال الجدول نفسه رقم (01) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة، والرشاقة) عند الذكور خلال السنة، يتضح أن قيم "F" المحسوبة التي بلغت (0.095)، في مهارة المرونة أقل من قيمة "F" الجدولية المقدرة ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (3-44)، ولكن إذا لاحظنا المتوسطات الحسابية الخاصة بهذه المهارة والمسجلة في القياسات الأربعة المتتالية خلال السنة (القبلي للثلاثي الأول، البعدي للثلاثي الأول، البعدي للثلاثي الثاني، البعدي للثلاثي الثالث) والتي كانت كالآتي: (2.08)، (6.33)، (7.33)، (7.41) على التوالي يتضح أن هذه المهارة تحسنت. إن النتائج التي تم ذكرها تدل على أن الفروق الموجودة بين نتائج القياسات الأربعة المتتالية خلال السنة (القياس القبلي للثلاثي الأول، القياس البعدي للثلاثيات الثلاثة)، وداخل نتائج كل قياس هي فروق معنوية ولها دلالة إحصائية في مهارات الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة، بينما الفروق الموجودة بين نتائج القياسات الأربعة المتتالية خلال السنة (القياس القبلي للثلاثي الأول، القياس البعدي للثلاثيات الثلاثة)، وداخل نتائج كل قياس هي فروق غير معنوية وليست لها دلالة. ومن خلال ما سبق ذكره نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة)، بينما أثرت نسبيا في تنمية مهارة المرونة عند الذكور خلال السنة.

ب- عند الإناث خلال السنة: وفيما يلي سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقة بنتائج الإناث المسجلة في المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، المرونة، الرشاقة) خلال كامل السنة (الفصول الثلاثة).

جدول رقم (42) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة عند إناث المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) خلال السنة

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|-----------|
| دال إحصائيا | 5.34 | 6.55 | 33.780 | 44 | 1486.33 | داخل المجموعات | الوثب |
| | | | 221.55 | 03 | 664.667 | بين المجموعات | العمودي |
| غير دال إحصائيا | | 3.51 | 15.396 | 44 | 6.77.41 | داخل المجموعات | رمي الكرة |
| | | | 54.148 | 03 | 162.444 | بين المجموعات | لأقصى مدى |
| غير دال إحصائيا | | 1.40 | 0.313 | 44 | 13.761 | داخل المجموعات | السرعة |
| | | | 0.440 | 03 | 1.321 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 1.87 | 40.708 | 44 | 1791.16 | داخل المجموعات | المرونة |
| | | | 76.250 | 03 | 228.750 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 4.38 | 0.880 | 44 | 38.712 | داخل المجموعات | الرشاقة |
| | | | 3.855 | 03 | 11.566 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (42) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة، والرشاقة) عند إناث المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) خلال السنة، تظهر لنا وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسات وداخل القياسات في مهارة الوثب العمودي ويظهر ذلك من خلال قيمة "F" المحسوبة التي قدرت ب(6.55) وهذه القيمة أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (3-44).

ومن خلال الجدول نفسه رقم (02) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة،

والرشاقة) عند إناث المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) خلال السنة، يتضح أن قيم "F" المحسوبة التي بلغت (3.51)، (1.40)، (1.87)، و(4.38) في مهارات رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، المرونة، والرشاقة على التوالي، وهذه القيم أقل من قيمة "F" الجدولية المقدرة بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (3-44)، ولكن إذا لاحظنا المتوسطات الحسابية الخاصة بهذه المهارات والمسجلة في القياسات الأربعة المتتالية خلال السنة (القبلي والبعدي للثلاثي الأول، البعدي للثلاثي الثاني، والبعدي للثلاثي الثالث) والتي كانت كالآتي: (2.08)، (6.33)، (7.33)، و(7.41) على التوالي في مهارة المرونة، والتي كانت (15.34)، (18.55)، (19.6)، و(20.05) على التوالي في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى، والتي كانت أيضا (5.83)، (5.47)، (5.48)، و(5.41) على التوالي في مهارة السرعة، وكانت كذلك (2.08)، (6.33)، (7.33)، و(7.41) على التوالي في مهارة المرونة، وكانت هي الأخرى (29.36)، (28.36)، (28.21)، و(28.16) على التوالي في مهارة الرشاقة يتضح أن إستراتيجيه التعليم التعاوني أثرت نسبيا على تحسن هذه المهارات (المرونة، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) ، بينما أثرت إيجابيا على تنمية مهارة الوثب العمودي عند الإناث خلال كامل السنة.

ومن خلال ما تم ذكره نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية مهارة الوثب العمودي، بينما أثرت نسبيا في تنمية مهارات (المرونة، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) عند الإناث خلال كامل السنة.

وعلى أساس ما تم استنتاجه من دراسة نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني عند الذكور وكذا عند الإناث، نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا تنمية المهارات (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة ، والرشاقة) عند الذكور، وكذا مهارة الوثب العمودي عند الإناث، بينما أثرت نسبيا في تنمية مهارة المرونة عند الذكور، ومهارات (المرونة، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) عند الإناث وهذا خلال السنة بأكملها (الفصول الثلاثة).

1-2- عند المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي):

ننتقل الآن إلى عرض نتائج المجموعة التجريبية الثانية التي تم العمل معها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي، وذلك لغرض التعرف على أثر استخدامها (إستراتيجية التعليم الذاتي) لتحسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية. وبالتالي الإجابة على السؤال الثاني المطروح في بحثنا والذي جاء كما يلي:

➤ ما هو أثر استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي لتحسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية؟.

فالإجابة على السؤال المطروح تتم من خلال التحقق من الفرض الثاني الذي طارحناه في بحثنا، والذي يشير إلى ما يلي:

➤ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي لتحسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية عند استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني عند مختلف الجنسين .

ويمكن التعرف على الفروق بين النتائج، ودلالاتها الإحصائية من خلال المعالجة الإحصائية التي استخدمناها (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، "ت" ستودنت للمتوسطات المرتبطة) تطرقنا إلى ما يلي:

1-2-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات القبلي البعدي للمهارات بالكرة في كرة اليد في الفصل الأول:

وفيما يلي سوف نعرض ونحلل نتائج الاختبارات القبلي البعدي الخاصة بالمهارات بالكرة لنشاط كرة اليد عند الذكور ثم عند الإناث والذي يرمج خلال الفصل الأول، وتتمثل هذه المهارات في (التمرير والاستقبال في كرة اليد، التنطيط في كرة اليد، التصويب في كرة اليد)، وبالتالي سوف نقارن بين النتائج التي حققها التلاميذ قبل وبعد تلقيهم للبرنامج التعليمي الخاص بهذا النشاط

أ- عند الذكور في الفصل الأول: وفيما يلي سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقة بالمقارنة القبلي البعدي للمهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال في كرة اليد، التنطيط في كرة اليد، التصويب في كرة اليد) عند الذكور في الفصل الأول.

الجدول رقم (43) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول

| الإحصاء | | | | | | | | المجموعة | المهارة | |
|---------|---------|----------|----------|-----------------|-------|----------------|-------|----------|-------------------|------------------------|
| الفرق | نوع | قيمة ت | قيمة ت | الاختبار الثاني | | الاختبار الأول | | | | عدد |
| لصالح | الدلالة | الجدولية | المحسوبة | ع | س | ع | س | الأفراد | | |
| // | غير دال | 1,79 | 0.06 | 3,24 | 23,00 | 3,36 | 22,91 | 12 | الضابطة | التمرير |
| الثاني | دال | | 2.16 | 3,01 | 25,25 | 3,36 | 22,41 | | التجريبية الثانية | والاستقبال في كرة اليد |
| // | غير دال | | 0.48 | 0,63 | 4,83 | 0,74 | 4,96 | | الضابطة | التنطيط |
| الثاني | دال ١ | | 1.82 | 0,54 | 4,56 | 0,77 | 5,06 | | التجريبية الثانية | المتعرج في كرة اليد |
| // | غير دال | | 0,49 | 1,72 | 3,58 | 1,60 | 3,25 | | الضابطة | التصويب |
| الثاني | دال | | 1.87 | 1,77 | 4,33 | 1.70 | 3.00 | | التجريبية الثانية | من الوثب عاليا |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال النتائج التي جاءت في الجدول رقم (43) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول، يتضح لنا أن المجموعة الضابطة للذكور لم تظهر وجود أي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في المهارات المدروسة عند الذكور في الفصل الأول، حيث أن قيم "ت" المحسوبة قدرت ب (0.06)، (0.48)، و(0.49) على التوالي وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية المقدرة ب (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (11).

أما المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي من خلال قيم "ت" المحسوبة الموضحة في الجدول والتي بلغت (2.16)، (1.82)، (1.87) في المهارات المدروسة عند الذكور في الفصل الأول على التوالي، وهذه القيم أكبر من القيمة الجدولية لـ "ت" والمقدرة ب (1,79) عند

مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهذا يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي عند هذه المجموعة (التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي) في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول. ومما تم ذكره نستنتج أن المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي قد أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول ، في حين المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة لدى الأستاذ لم يكن لها أثر واضح في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول. وبالتالي فإستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول.

ب- عند الإناث في الفصل الأول: وفيما يلي سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقة بالمقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول.

الجدول رقم (44) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية (التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول

| الإحصاء | | | | | | | | المجموعة | المهارة | |
|----------------|----------------|--------------------|--------------------|-----------------|-------|----------------|-------|----------|----------------------|---------------------------|
| الفرق لصالح | نوع الدلالة | قيمة ت الجدولية | قيمة ت المحسوبة | الاختبار الثاني | | الاختبار الأول | | | | عدد الأفراد |
| | | | | ع | س | ع | س | | | |
| الثاني | دال | 1,79 | 1.80 | 3,24 | 20,00 | 4,34 | 17,16 | 12 | الضابطة | التمرير |
| الثاني | دال | | 3.14 | 3.65 | 21,33 | 2,79 | 17,16 | | التجريبية الثانية | والاستقبال في كرة اليد |
| الثاني | دال | | 1.85 | 0,73 | 6,03 | 0,93 | 6,67 | | الضابطة | التسطيط |
| الثاني | دال | | 3.77 | 0,44 | 5,55 | 0,98 | 6,74 | | التجريبية الثانية | المتعرج في كرة اليد |
| // | غير دال | | 0.95 | 1,21 | 2,75 | 1,35 | 2,25 | | الضابطة | التصويب |
| الثاني | دال | | 3.35 | 1,50 | 4,50 | 1,76 | 2,25 | | التجريبية الثانية | من الوثب عاليا |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج الموضحة في الجدول رقم (44) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي في اختبارات المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول، يتضح لنا عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند المجموعة الضابطة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول من خلال قيم "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (1.80)، (1.85)، و (0.95) على التوالي والتي تعتبر أقل من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

أما المجموعة التجريبية الثانية للإناث التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي، قيم "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (3.14)، (3.77)، و (3.35) في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) على التوالي هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهذا يعني أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول.

ومنه نستنتج أن المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول، أما المجموعة الضابطة لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول.

وعلى أساس ما تم استنتاجه من دراسة نتائج المجموعتين (التجريبية الثانية، والضابطة) عند الذكور وكذا عند الإناث نستخلص أن المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مختلف الجنسين في الفصل الأول بين نتائج الاختبارين القبلي

والبعدي في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال ، التنطيط، التصويب) والتي كانت لصالح الاختبار البعدي، في حين المجموعة الضابطة التي تم تعليمها باستخدام الطريقة التقليدية لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال ، التنطيط، التصويب) عند مختلف الجنسين في الفصل الأول، مما يدل على أن الطريقة المعتادة للأستاذ لم يكن لها أي تأثير في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند مختلف الجنسين في الفصل الأول.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند مختلف الجنسين في الفصل الأول.

1-2-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات القبليّة البعديّة للمهارات بالكرة في كرة السلة في الفصل الثاني:

وفيما يلي سوف نعرض ونحلل نتائج الاختبارات المتعلقة بالمقارنة القبليّة البعديّة الخاصة بنشاط كرة السلة باعتبارنا برمجنا هذا النشاط في الفصل الثاني، وبالتالي سوف نقارن بين النتائج التي حققها التلاميذ قبل وبعد تلقيهم للبرنامج التعليمي الخاص بهذا النشاط باعتماد إستراتيجية التعليم الذاتي. إلا أننا قبل ذلك كان علينا مقارنة نتائج القياس القبلي للمجموعات الثلاثة في نفس النشاط للتعرف على التحانس (التكافؤ) بين المجموعات الثلاثة (التجريبيتين، والضابطة) إذا مازال قائما، أو هناك تغير في نتائج التلاميذ في المهارات المدروسة بعد تلقيهم للبرنامج التعليمي المخصص للفصل الأول.

1-2-2-1- مقارنة قبلية بين المجموعات الثلاثة في نتائج المهارات بالكرة في كرة السلة في الفصل الثاني:

سبق وأن قمنا بإجراء المقارنة القبليّة بين المجموعات الثلاثة (التجريبيتين، والضابطة) للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطائي) للتحقق من تجانس المجموعات في هذه المهارات المدروسة عند الذكور ثم الإناث في الثلاثي الثاني خلال دراستنا لنتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني.

أ- عند الذكور في الفصل الثاني: من خلال نتائج الجدول رقم (03) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبلية للثلاثي الثاني للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الذكور، اتضح أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وداخل المجموعات باعتبار أن قيم قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (0.032)، (3.157)، (0.529)، والتي تعتبر أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، مما دل على أن المجموعات الثلاثة (التجريبيتين، والضابطة) متجانسة في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الذكور في الثلاثي الثاني.

ب- عند الإناث في الفصل الثاني: من خلال نتائج الجدول رقم (04) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبلية للثلاثي الثاني للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الإناث، اتضح أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وداخل المجموعات باعتبار أن قيم قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (0.005)، (0.164)، (0.679)، والتي تعتبر أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، فهذا دل على أن المجموعات الثلاثة (التجريبيتين، والضابطة) متجانسة في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الإناث في الثلاثي الثاني.

1-2-2-2- المقارنة القبلية البعدية لنتائج الاختبارات للمهارات بالكرة في كرة السلة في الفصل الثاني:

سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدولين المواليين والمتعلقين بالمقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة المدروسة عند الذكور ثم عند الإناث في الفصل الثاني.

أ- عند الذكور في الفصل الثاني: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثاني.

الجدول رقم (45) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية

الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة عند الذكور

في الفصل الثاني

| الإحصاء | | | | | | | | المجموعة | المهارة | |
|--------------------|----------------|--------------------|--------------------|-----------------|-------|----------------|-------|----------|----------------------|-----------------------|
| الفرق لصالح | نوع الدلالة | قيمة ت الجدولية | قيمة ت المحسوبة | الاختبار الثاني | | الاختبار الأول | | | | عدد الأفراد |
| | | | | ع | س | ع | س | | | |
| // | غير دال | 1,79 | 0.88 | 1.93 | 18.50 | 2.22 | 17.75 | 12 | الضابطة | التمرير والاستقبال |
| الاختبار الثاني | دال | | 3.49 | 2.50 | 20.91 | 2.27 | 17.50 | | التجريبية الثانية | |
| // | غير دال | | 0.77 | 0.85 | 27.87 | 0.80 | 28.14 | | الضابطة | التنطيط المكوكي |
| الاختبار الثاني | دال | | 2.68 | 0.89 | 27.18 | 0.89 | 28.17 | | التجريبية الثانية | |
| // | غير دال | | 0.61 | 1.92 | 6.66 | 2.08 | 6.16 | | الضابطة | التصويب الخطافي |
| الاختبار الثاني | دال | | 2.22 | 1.67 | 8.41 | 1.80 | 6.83 | | التجريبية الثانية | |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج الموضحة في الجدول رقم (45) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني، يتضح لنا عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند المجموعة الضابطة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني من خلال قيم "ت" المحسوبة والمقدرة ب (0.88)، (0.77)، و(0.61) والتي تعتبر أقل من قيمة "ت" الجدولية المقدرة ب (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11).

أما المجموعة التجريبية الثانية للذكور التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي، قيم "ت" المحسوبة التي قدرت ب (3.49)، (2.68)، و (2.22) للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي،

والتصويب الخطافي) على التوالي عند الذكور في الفصل الثاني هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهذا يعني أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني.

نستنتج مما سبق ذكره أن المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني، بينما المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني.

ب- عند الإناث في الفصل الثاني: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقة بمقارنة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي عند المجموعتين (التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة و المتمثلة في:

- التمرير والاستقبال.

- التنطيط المكوكي.

- التصويب الخطافي.

وهذا عند الإناث في الفصل الثاني.

الجدول رقم (46) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية

الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة عند الإناث

في الفصل الثاني

| الإحصاء | | | | | | | | المجموعة | المهارة | |
|----------------|----------------|--------------------|--------------------|-----------------|-------|----------------|-------|----------|----------------------|-----------------------|
| الفرق لصالح | نوع الدلالة | قيمة ت الجدولية | قيمة ت المحسوبة | الاختبار الثاني | | الاختبار الأول | | | | عدد الأفراد |
| | | | | ع | س | ع | س | | | |
| الثاني | دال | 1,79 | 3.15 | 2.08 | 18.16 | 2.30 | 13.33 | 12 | الضابطة | التمرير والاستقبال |
| الثاني | دال | | 4.51 | 2.39 | 19.91 | 2.66 | 15.25 | | التجريبية الثانية | |
| // | غير دال | | 1.59 | 0.94 | 38.50 | 1.00 | 39.13 | | الضابطة | التخطيط |
| الثاني | دال | | 2.36 | 4.22 | 36.03 | 0.98 | 39.00 | | التجريبية الثانية | المكوكي |
| // | غير دال | | 1.32 | 1.76 | 6.25 | 1.61 | 5.33 | | الضابطة | التصويب |
| الثاني | دال | | 3.42 | 1.72 | 8.33 | 1.72 | 5.91 | | التجريبية الثانية | الخطافي |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (46)، والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة التقليدية، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي في اختبارات المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التخطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الإناث في الفصل الثاني، يتضح لنا وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند المجموعة الضابطة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في مهارة التمرير والاستقبال من خلال قيمة "ت" المحسوبة والمقدرة بـ (3.15) والتي تعتبر أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، بينما في مهارتي التخطيط المكوكي، والتصويب الخطافي لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي، حيث وجدنا أن قيم "ت" المحسوبة والتي بلغت (1.59)، (1.32) هي أقل من قيمة "ت" الجدولية التي قدرت بـ (1,76) عند نفس مستوى الدلالة ونفس درجة الحرية.

أما المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي للإناث في الفصل الثاني فقد حققت فروق ذات معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي)، ويتضح ذلك من خلال قيم "ت" المحسوبة التي قدرت بـ (4.51)، (2.36)، و (3.42) على التوالي وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند نفس مستوى الدلالة ونفس درجة الحرية.

ونستنتج مما سبق ذكره أن المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي قد أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند الإناث في الفصل الثاني، أما المجموعة الضابطة التي خضعت للطريق المعتادة للأستاذ فقد أثرت إيجابيا في تنمية مهارة التمرير والاستقبال، بينما لم يظهر لها تأثير واضح في تنمية مهارتي التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي عند الإناث في الفصل الثاني.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند الإناث في الفصل الثاني.

وعلى ضوء ما تم استنتاجه من دراسة نتائج المجموعتين (التجريبية الثانية، والضابطة) عند الذكور وكذا عند الإناث نستخلص أن المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي قد حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني والتي كانت لصالح الاختبار البعدي، في حين المجموعة الضابطة التي تم تعليمها باستخدام الطريقة التقليدية لمي الأخرى حققت فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند الإناث في الفصل الثاني بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التمرير والاستقبال، إلا أنها (المجموعة الضابطة) لم تحقق أي فروق بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور، ومهارتي التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني، مما يدل على أن إستراتيجية التعليم الذاتي قد أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنظيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني، بينما الطريقة المعتادة للأستاذ هي الأخرى أثرت إيجابيا في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث في الفصل الثاني، بينما لم يكن لها تأثير واضح في تنمية مهارة التمرير

والاستقبال عند الذكور ومهاري التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني.

وبالتالي إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني.

1-2-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات القبليّة البعديّة للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة في الفصل الثالث:

وفيما يلي سوف نعرض ونحلل نتائج الاختبارات المتعلقة بالمقارنة القبليّة البعديّة الخاصة بنشاط الكرة الطائرة باعتبارنا برمجنا هذا النشاط في الفصل الثالث، وبالتالي سوف نقارن بين النتائج التي حققها التلاميذ قبل وبعد تلقيهم للبرنامج التعليمي الخاص بهذا النشاط باعتماد إستراتيجية التعليم الذاتي. إلا أننا قبل ذلك كان علينا مقارنة نتائج القياس القبلي في نفس النشاط للتعرف على التجانس (التكافؤ) بين المجموعات الثلاثة (التجريبيتين، والضابطة) عند مختلف الجنسين في الثلاثي الثالث إذا كان مازال قائما، أو هناك تغير في نتائج التلاميذ في المهارات المدروسة بعد تلقيهم للبرنامج التعليمي المخصصين للفصلين الأول والثاني.

1-2-3-1- مقارنة قبليّة بين المجموعات الثلاثة في نتائج المهارات بالكرة في الكرة الطائرة:

سبق وأن قمنا بإجراء المقارنة القبليّة بين المجموعات الثلاثة (التجريبيتين، والضابطة) للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) للتحقق من تجانس المجموعات في هذه المهارات المدروسة عند الذكور ثم الإناث في الثلاثي الثالث خلال دراستنا لنتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني.

أ- عند الذكور في الفصل الثالث: من خلال نتائج الجدول رقم (09) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبليّة للثلاثي الثالث للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور، اتضح أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين وداخل المجموعات باعتبار أن قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (0.075)، (0.043)، (0.034)، والتي تعتبر أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)

مما دل على أن المجموعات الثلاثة (التجريبتين، والضابطة) متجانسة في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الثلاثي الثالث.

ب- عند الإناث في الفصل الثالث: من خلال نتائج الجدول رقم (10) الذي يوضح قيمة "F"

المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات القبلية للثلاثي الثالث للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث، اتضح أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين وداخل المجموعات باعتبار أن قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (0.12)، (0.07)، (0.13)، والتي تعتبر أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33) مما دل على أن المجموعات الثلاثة (التجريبتين، والضابطة) متجانسة في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الثلاثي الثالث.

1-2-3-2- المقارنة القبلية البعدية لنتائج الاختبارات للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة

في الفصل الثالث: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدولين المواليين والمتعلقين بالمقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة المدروسة عند الذكور ثم عند الإناث في الفصل الثالث.

أ- عند الذكور في الفصل الثاني: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة القبلية البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث، وتمثل هذه المهارات في ما يلي:

- التمرير من أعلى.
 - الإرسال من أسفل إلى أعلى.
 - الإعداد من أعلى.
- وهذا عند الذكور في الفصل الثالث.

الجدول رقم (47) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث

| الإحصاء | | | | | | | | المجموعة | المهارة | |
|---------|---------|----------|----------|-----------------|-------|----------------|-------|----------|-------------------|------------------|
| الفرق | نوع | قيمة ت | قيمة ت | الاختبار الثاني | | الاختبار الأول | | | | عدد |
| لصالح | الدلالة | الجدولية | المحسوبة | ع | س | ع | س | الأفراد | | |
| // | غير دال | 1,79 | 0.88 | 1.93 | 18.50 | 2.22 | 17.75 | 12 | الضابطة | التمرير |
| الثاني | دال | | 2.47 | 2.16 | 18.83 | 2.74 | 16.33 | | التجريبية الثانية | من أعلى |
| // | غير دال | | 0.77 | 0.85 | 27.87 | 0.80 | 28.14 | | الضابطة | الإرسال |
| // | دال | | 1.88 | 3.52 | 15.33 | 3.95 | 12.75 | | التجريبية الثانية | من أسفل إلى أعلى |
| // | غير دال | | 0.61 | 1.92 | 6.66 | 2.08 | 6.16 | | الضابطة | الإعداد |
| الثاني | دال | | 2.45 | 2.41 | 8.00 | 2.57 | 5.50 | | التجريبية الثانية | من أعلى |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال الجدول رقم (47) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة للأستاذ، و المجموعة التجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث، يتضح لنا أن المجموعة الضابطة للذكور لم تظهر وجود أي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث، حيث أن قيم "ت" المحسوبة قدرت ب (0.88)، (0.77)، و (0.61) على التوالي هي أقل من قيمة "ت" الجدولية المقدرة ب (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (11).

أما المجموعة التجريبية الثانية من خلال قيم "ت" المحسوبة التي بلغت (2.47)، (1.88)، (2.45) في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث على التوالي وهذه القيم أكبر من القيمة الجدولية لـ "ت" والمقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهذا يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي عند هذه المجموعة في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث.

ومما تم ذكره نستنتج أن المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي قد أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث ، أما المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ لم يظهر لها تأثير واضح في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم الذاتي التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث.

ب- عند الإناث في الفصل الثالث: وفيما يلي سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقة بالمقارنة القبلي البعدي للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث، وتمثل هذه المهارات في ما يلي:

- التمرير من أعلى.

- الإرسال من أسفل إلى أعلى.

- الإعداد من أعلى.

وهذا عند الإناث في الفصل الثالث.

الجدول رقم (48) يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعتين الضابطة والتجريبية

الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الإناث

في الفصل الثالث

| الإحصاء | | | | | | | | المجموعة | المهارة | |
|---------|--------|----------|----------|-----------------|-------|----------------|-------|----------|-------------------|------------------|
| الفرق | نوع | قيمة ت | قيمة ت | الاختبار الثاني | | الاختبار الأول | | | | عدد |
| لصالح | الدالة | الجدولية | المحسوبة | ع | س | ع | س | الأفراد | | |
| الثاني | دال | 1,79 | 2.83 | 2.25 | 16.00 | 2.62 | 13.16 | 12 | الضابطة | التمرير |
| الثاني | دال | | 4.00 | 2.42 | 17.08 | 2.75 | 12.83 | | التجريبية الثانية | من أعلى |
| الثاني | دال | | 1.97 | 3.07 | 10.75 | 3.71 | 8.00 | | الضابطة | الإرسال |
| الثاني | دال | | 3.00 | 3.65 | 12.50 | 4.07 | 7.75 | | التجريبية الثانية | من أسفل إلى أعلى |
| الثاني | دال | | 3.60 | 2.16 | 6.83 | 1.65 | 4.00 | | الضابطة | الإعداد |
| الثاني | دال | | 4.99 | 2.15 | 8.58 | 1.92 | 4.41 | | التجريبية الثانية | من أعلى |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (48) والذي يوضح مقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي عند المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة للأستاذ، و المجموعة التجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي في اختبارات المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث، يتضح لنا أن المجموعة الضابطة للإناث أظهرت وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث، حيث أن قيم "ت" المحسوبة والتي قدرت بـ (2.83)، (1.97)، و(3.60) هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية المقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة الحرية (11).

أما المجموعة التجريبية الثانية من خلال قيم "ت" المحسوبة التي بلغت (4.00)، (3.00)، (4.99)

في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) على التوالي وهذه القيم أكبر من القيمة الجدولية لـ "ت" والمقدرة بـ (1,79) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (11)، وهذا يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي عند هذه المجموعة في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة المدروسة عند الإناث في الفصل الثالث. ومنه نستنتج أن المجموعتين (التجريبية الثانية، والضابطة) قد أثرتا إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم الذاتي التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث.

ومن خلال ما تم استنتاجه من دراسة نتائج المجموعتين (التجريبية الثانية، والضابطة) عند الذكور وكذا عند الإناث نستخلص أن إستراتيجية التعليم الذاتي قد أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة للكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند مختلف الجنسين في الفصل الثالث، بينما الطريقة المعتادة للأستاذ هي الأخرى أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة للكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث، بينما لم يكن لها تأثير واضح في تنمية المهارات بالكرة للكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور الفصل الثالث.

وبالتالي فإستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة للكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند مختلف الجنسين في الفصل الثالث.

1-2-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات المتتالية للمهارات بدون كرة خلال السنة:

وفيما يلي سوف نعرض ونحلل نتائج الاختبارات القبلي البعدي الخاصة بالمهارات بدون كرة من خلال القياسات المتتالية، وبالتالي سوف نقارن بين النتائج التي سجلها التلاميذ قبل بداية البرامج التعليمية (أي في بداية السنة) والنتائج التي حققها التلاميذ في نهاية كل فصل (ثلاثي) بعد تلقيهم للبرامج التعليمية باعتماد إستراتيجية التعليم التعاوني. وبالتالي سوف نقارن بين أربع مجموعات من القياسات.

أ- عند الذكور خلال السنة: وفيما يلي سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقة بنتائج الذكور المسجلة في المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، المرونة، الرشاقة) خلال كامل السنة (الفصول الثلاثة).

جدول رقم (49) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة عند ذكور المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) خلال السنة

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|---------------------|
| غير دال إحصائيا | 5.34 | 4.12 | 86.860 | 44 | 3821.83 | داخل المجموعات | الوثب العمودي |
| | | | 358.05 | 03 | 1074.16 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 1.64 | 32.041 | 44 | 1409.79 | داخل المجموعات | رمي الكرة لأقصى مدى |
| | | | 52.697 | 03 | 158.09 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 2.13 | 0.054 | 44 | 2.355 | داخل المجموعات | السرعة |
| | | | 0.114 | 03 | 0.342 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 0.05 | 31.383 | 44 | 1380.83 | داخل المجموعات | المرونة |
| | | | 1.694 | 03 | 5.083 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 4.16 | 0.627 | 44 | 27.609 | داخل المجموعات | الرشاقة |
| | | | 2.613 | 03 | 7.838 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (49) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة، والرشاقة) عند ذكور المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) خلال السنة (أربع قياسات متتالية)، تظهر لنا أنه لا وجود لأي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسات

وداخل القياسات في المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة، والرشاقة) خلال السنة عند ذكور المجموعة التجريبية، ويظهر ذلك من خلال قيم "F" المحسوبة التي قدرت ب(4.12)، (1.64)، (2.13)، (0.05)، و(4.16) في المهارت على التوالي، وهذه القيم أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (3-44). ومن خلال ما سبق ذكره نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي لم يكن لها تأثير واضح في تنمية المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) عند الذكور خلال السنة.

ب- عند الإناث خلال السنة: وفيما يلي سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقة بنتائج الإناث المسجلة في المهارات بدون كرة خلال كامل السنة (الفصول الثلاثة).

جدول رقم (50) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل

وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة عند إناث المجموعة التجريبية الثانية

(إستراتيجية التعليم الذاتي) خلال السنة

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|--------------------|
| غير دال إحصائيا | 5.34 | 0.47 | 16.419 | 44 | 722.417 | داخل المجموعات | الوثب العمودي |
| | | | 7.799 | 03 | 23.396 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 3.54 | 5.373 | 44 | 236.432 | داخل المجموعات | رمي الكرة لأقص مدى |
| | | | 19.055 | 03 | 57.165 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 1.60 | 0.160 | 44 | 7.041 | داخل المجموعات | السرعة |
| | | | 0.256 | 03 | 0.769 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 0.60 | 22.047 | 44 | 970.083 | داخل المجموعات | المرونة |
| | | | 13.410 | 03 | 40.229 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 0.22 | 1.345 | 44 | 59.199 | داخل المجموعات | الرشاقة |
| | | | 0.304 | 03 | 0.912 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (50) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين القياسات المتتالية للمهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة، والرشاقة) عند إناث المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي) خلال السنة (أربع قياسات متتالية)، تظهر لنا أنه لا وجود لأي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسات وداخل القياسات في المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة، والرشاقة) خلال السنة عند إناث المجموعة التجريبية الثانية، ويظهر ذلك من خلال قيم "F" المحسوبة التي قدرت ب(0.47)، (3.54)، (1.60)، (0.60)، و(0.22) في المهارت على التوالي، وهذه القيم أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (3-44). ومن خلال ما سبق ذكره نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي لم يكن لها تأثير واضح في تنمية المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة ، والرشاقة) عند الذكور خلال السنة.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاختبارات البعدية للمهارات:

بعد عرضنا وتحليلنا للنتائج التي توصلنا إليها من خلال مقارنة نتائج الاختبارات القبالية البعدية اتضح أن أثر استخدام كلا الإستراتيجيتين التعليميتين كان أثرا إيجابيا ولكن كان هناك تفاوت في مدى تأثير كل إستراتيجية تعليمية في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات من خلال تنمية البعد المهاري (تنمية المهارات المدروسة). وللكشف أو التعرف عن أحسن إستراتيجية تعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية، والتي كان لها الأثر الأكبر حاولنا الإجابة على السؤال الثالث المطروح في بحثنا والذي كان كالاتي:

➤ ما هي أحسن إستراتيجية تعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية؟.

فالإجابة على هذا السؤال تتم من خلال التحقق من الفرض الثالث الذي طرحناه في بحثنا، والذي كان يشير إلى أن:

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

وحتى نتمكن من التعرف على الفروق، ودلالاتها الإحصائية اعتمدنا على إجراء مقارنة بين نتائج الاختبارات البعدية للمهارات المدروسة فاعتمدنا في هذه المقارنة على عرض النتائج في جدولين:
أ) جدول خاص بتحليل التباين الأحادي ل (anova): و يوضح مصدرين للاختلاف هما:

• داخل المجموعات.

• بين المجموعات ويكون ذلك عن طريق عرض النتائج في الجدول :

مجموع المربعات - درجة الحرية - متوسط المربعات - قيمة "F" المحسوبة - قيمة "F" الجدولية
عند مستوى الدلالة (0,05) - نوع الفرق

ويمكن اتخاذ القرار بعد مقارنة قيمة "F" المحسوبة بقيمة "F" الجدولية فإذا كانت "F" المحسوبة أكبر من "F" الجدولية فهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وداخل المجموعات ، أما إذا كانت "F" المحسوبة أقل من "F" الجدولية فهذا يعني أنه لا يوجد فروق بين وداخل المجموعات، فإذا أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المتغير المستقل في تأثيره على المتغير التابع فان السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان هو أي مستوى من هذه المستويات أكثر تأثير ؟
وللإجابة على هذا السؤال اعتمدنا على المقارنات المتعددة عن طريق الجدول الثاني:

ب) جدول خاص بالمقارنات المتعددة لشيفي (SCHEFFE) :

إن الجدول يوضح المقارنات البعدية ما بين المستويات بالاعتماد على فروق المتوسطات باستخدام أحد الاختبارات المهمة جدا وهو اختبار شيفي، حيث يعتبر من أشهر أساليب المقارنة البعدية في البحوث الإنسانية والذي يسمح بالمقارنة بين المتوسطات الخاصة بالمجموعات موضع المقارنة، ويفضل استخدامه في العينات المتساوية العدد كما هو الحال في بحثنا.

2-1- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات المهارية البعدية في الفصل الأول:

فيما يلي سوف نعرض ونحلل نتائج الاختبارات البعدية الخاصة بنشاطي كرة اليد وسباق السرعة باعتبارنا برمجنا هاذين النشاطين في الفصل الأول، وبالتالي سوف نقارن بين النتائج التي حققتها المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) بعد تلقيهم

للبرنامج التعليمي الخاص بالنشأطين المبرمجين في هذا الفصل باعتماد مع كل مجموعة الإستراتيجية التعليمية الخاصة بها.

2-1-1- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد في الفصل

الأول: وفي هذا الصدد سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجداول الموالية والمتعلقة بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بالكرة في كرة اليد عند الذكور ثم عند الإناث في الفصل الأول وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

- التمرير والاستقبال، - التنطيط، - التصويب.

أ- عند الذكور في الفصل الأول : سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجداول الموالية والمتعلقة بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول.

جدول رقم (51) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد عند الذكور في الفصل

الأول

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|--------------------------------|
| دال إحصائيا | 5,34 | 6,16 | 7,82 | 33 | 258,25 | داخل المجموعات | التمرير والاستقبال في كرة اليد |
| | | | 48,25 | 02 | 96,50 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 6.91 | 0,26 | 33 | 8,68 | داخل المجموعات | التنطيط المتعرج في كرة اليد |
| | | | 1,82 | 02 | 3,64 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 10,42 | 2,97 | 33 | 98,25 | داخل المجموعات | التصويب من الوثب عاليا |
| | | | 31,02 | 02 | 62,05 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال نتائج الجدول رقم (51) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول، يتضح من خلال قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (6,16)، (6,91)، (10,42)، والتي تعتبر أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33) وهذا يعني وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول.

وبما أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فنحن مطالبون بالكشف عن موقع هذه الفروق هل هي بين متوسطات المجموعات ككل أم بين متوسطين فقط؟. وقصد التعرف على موقع هذه الفروق اعتمدنا على اختبار شيفي (SCHEFFE) للمقارنات البعدية المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضع المقارنة، من خلال الجداول الموالية والتي سنتطرق من خلالها إلى المهارات واحدة تلو الأخرى.

➤ **مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية

المتعددة لمهارة التمرير والاستقبال عند الذكور في الفصل الأول من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (52) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير

والاستقبال في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التمرير والاستقبال في كرة اليد | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 1,750 |
| | | الطريقة المعتادة | 4,000 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | - 1,750 |
| | | الطريقة المعتادة | 2,250 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | - 4,000 * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | - 2,250 |

✱ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال نتائج الجدول رقم (52) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال عند الذكور في الفصل الأول، يتضح أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج الطريقة المعتادة حيث كانت قيمة الفرق بين متوسطاتهما قد بلغت (4*) . بينما قيمة الفرق بين متوسطي إستراتيجية التعليم التعاوني وإستراتيجية التعليم الذاتي التي بلغت (1,75) فهي غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية وكذا الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي والطريقة المعتادة الذي قدر بـ (2,25) فهو فرق غير معنوي وليست له دلالة إحصائية. وبالنظر إلى إشارة الفروق بين المتوسطات، وبناءً على قيم المتوسطات الحسابية تتضح أن أعلى متوسط حسابي حققته المجموعة التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني بقيمة (27)، وتأتي بعدها المجموعة التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدر بـ (25,25) وأقل متوسط حسابي قدر بـ (23)، حققته المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ. ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور في الفصل الأول.

➤ مهارة التنطيط في كرة اليد: سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة

التنطيط في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (53) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التنطيط في كرة اليد

عند الذكور في الفصل الأول

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التنطيط المتعرج في كرة اليد | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | - 0,504 |
| | | الطريقة المعتادة | - 0,766 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 0,504 |
| | | الطريقة المعتادة | - 0,262 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 0,766 * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 0,262 |

*) الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال نتائج الجدول رقم (53) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التخطيط عند الذكور في الفصل الأول، يتضح أنه لا توجد فروق بين نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج إستراتيجية التعليم الذاتي باعتبار أن الفرق بين متوسطاتهما الذي بلغ قيمة (0,504 -) غير معنوي. بينما توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني والطريقة المعتادة للأستاذ، حيث بلغت قيمة الفرق (*0,766)، وهذه القيمة معنوية ولها دلالة إحصائية. في حين أن الفرق بين متوسطي نتائج المجموعتين (التجربة الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة) والذي بلغت قيمته (0,262) وهذه القيمة غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية. ومن خلال إشارة الفروق بين المتوسطات، وقيم المتوسطات لنتائج المجموعات الثلاثة في الاختبارات البعدية لمهارة التخطيط عند الذكور، ومما سبق ذكره نرى أن إستراتيجية التعليم التعاوني حققت متوسط حسابي قدره (4,064) ويعتبر أقل متوسط حسابي ثم تأتي المجموعة التجريبية الثانية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4,568)، وتأتي بعد ذلك المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي (4,830). ومنه نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني الأحسن في تنمية مهارة التخطيط عند الذكور في الفصل الأول.

➤ **مهارة التصويب في كرة اليد:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة التصويب في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (54) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب في كرة اليد

عند الذكور في الفصل الأول

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التصويب من الوثب عاليا | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | * 2,333 |
| | | الطريقة المعتادة | * 3,083 |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | * 2,333 - |
| | | الطريقة المعتادة | 0,75 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | * 3,083 - |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | - 0,75 |

✱ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (54) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب من الوثب عاليا في كرة اليد عند الذكور في الفصل الأول، يتضح أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج المجموعتين الآخرين (المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والمجموعة الضابطة التي عملنا معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) حيث بلغ الفرق بين المتوسطات للإستراتيجيتين التعليميتين (إستراتيجية التعليم التعاوني، وإستراتيجية التعليم الذاتي) قيمة (*2.333) وهذه القيمة معنوية ولها دلالة إحصائية، وبلغ كذلك الفرق بين المتوسطات للمجموعتين (إستراتيجية التعليم التعاوني، والطريقة المعتادة للأستاذ) قيمة قدرت ب(*3.083) وهذه القيمة أيضا معنوية ولها دلالة إحصائية. بينما الفرق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت إستراتيجية التعليم الذاتي ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة التي خضعت لطريقة الأستاذ المعتادة الذي بلغ قيمته (0,75) كانت هذه القيمة غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية. وعلى ما تم ذكره، وكذا قيم المتوسطات لنتائج المجموعات الثلاثة للاختبارات البعدية لمهارة التصويب عند الذكور في الفصل الأول يتبين أن أحسن نتيجة حققتها المجموعة التجريبية الأولى بإستراتيجية التعليم التعاوني وتحصلت على أكبر متوسط حسابي قدر ب (6,66) بينما المجموعة الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4,33)، وفي الأخير جاءت المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ بمتوسط حسابي قدر ب (3,58).

ومنه نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التصويب عند الذكور في الفصل الأول.

ب- عند الإناث في الفصل الأول : سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجداول الموالية والمتعلقة بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنظيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول.

جدول رقم (55) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|--------------------------------|
| دال إحصائيا | 5,34 | 5,53 | 16,14 | 33 | 532,91 | داخل المجموعات | التمرير والاستقبال في كرة اليد |
| | | | 89,36 | 2 | 178,72 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 9,33 | 0,32 | 33 | 10,61 | داخل المجموعات | التنطيط المتعرج في كرة اليد |
| | | | 3,00 | 2 | 6,00 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 33,97 | 1,48 | 33 | 48,91 | داخل المجموعات | التصويب من الوثب عاليا |
| | | | 50,36 | 2 | 100,72 | بين المجموعات | |

❖ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

إن النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (55) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول، تؤكد لنا أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخل المجموعات ويتبين ذلك من خلال قيم "F" المحسوبة التي بلغت (5,53)، (9,33)، و(33.97) والتي تعتبر أكبر من قيمة "F" الجدولية المقدرة بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33).

وهذه الفروق المعنوية تدفعنا إلى البحث عن مواقعها إن كانت بين متوسطين فقط أو بين متوسطات المجموعات ككل، فاعتمدنا على اختبار شيفي للمقارنات المتعددة ما بين المتوسطات الخاصة بالمجموعات الثلاثة موضح المقارنة، فلجأنا إلى حساب الفروق بين المتوسطات لمعرفة هل هذه الفروق معنوية أم لا ؟

➤ مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد: سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية

المتعددة لمهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول من خلال الجدول

الموالي.

جدول رقم (56) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال

في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التمرير والاستقبال في كرة اليد | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 3,916 |
| | | الطريقة المعتادة | 5,25 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | - 3,916 |
| | | الطريقة المعتادة | 1,333 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | -5,25 * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | -1,333 |

✱ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

تبين من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (56) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول، يتضح أن الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني وإستراتيجية التعليم الذاتي الذي بلغت قيمته (3,916) وهي غير معنوية، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النتائج البعدية للإستراتيجيتين التعليميتين (إستراتيجية التعليم التعاوني، وإستراتيجية التعليم الذاتي) في مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث. بينما نلاحظ أن الفرق بين متوسطي إستراتيجية التعليم التعاوني والطريقة المعتادة للأستاذ الذي قدر بـ (5,25*) وهو فرق معنوي، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النتائج البعدية لإستراتيجية التعليم التعاوني، والطريقة المعتادة في مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث. أما الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي والطريقة المعتادة للأستاذ التي بلغت قيمته (1,33) وهو فرق غير معنوي وليس له دلالة إحصائية.

وبالنظر إلى إشارة الفروق بين المتوسطات، وبالاعتماد على قيم متوسطات نتائج المجموعات الثلاثة للاختبارات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال عند الإناث يظهر أن المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت إلى إستراتيجية التعليم التعاوني هي التي حققت أعلى متوسط حسابي قدره بـ (25,25)، وتليها المجموعة التجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدر بـ (21,33)، أما

المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ فقد حققت آخر متوسط حسابي و الذي قدرت قيمته بـ (20) .

ومنه يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث.

➤ **مهارة التنطيط في كرة اليد:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة التنطيط في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (57) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التنطيط المتعرج في كرة

اليد عند الإناث في الفصل الأول

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التنطيط المتعرج في كرة اليد | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | -0,525 |
| | | الطريقة المعتادة | * 1,000 - |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 0,525 |
| | | الطريقة المعتادة | -0,475 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | * 1,000 |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 0,475 |

✧*✧ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

تبين من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (57) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التنطيط في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول، يتضح أنه توجد فروق بين نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج الطريقة المعتادة حيث تظهر قيمة الفرق بين متوسطاتهما التي بلغت (*1) وهو فرق معنوي وله دلالة إحصائية. بينما الفروق بين متوسطات المجموعات الأخرى ليست معنوية كالفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج إستراتيجية التعليم الذاتي الذي بلغ قيمته (0,525) فهو غير معنوي وليست له دلالة إحصائية، وكذلك الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي ونتائج الطريقة المعتادة الذي قدرت بـ (0,475) فهذه القيمة كذلك غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية.

وبالنظر إلى إشارة الفروق بين المتوسطات، وارتكازا على ما سبق ذكره بعد التطرق للمقارنات البعدية المتعددة، وبناءا على قيم متوسطات نتائج المجموعات في الاختبارات البعدية لمهارة التنطيط عند الإناث يتبين أن المجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني هي التي حققت أصغر متوسط حسابي بقيمة (5,032) وكانت قيمة المتوسط الحسابي لنتائج المجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي قد بلغت (5,557) فهذه القيمة أكبر بقليل من الأولى، أما أكبر قيمة للمتوسط فقد حققتها المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة للأستاذ وقدرت بـ (6,032).

ومن هنا نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التنطيط عند الإناث في الفصل الأول.

➤ **مهارة التصويب في كرة اليد:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة التصويب في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (58) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب من الوثب

عاليا في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التصويب من الوثب عاليا | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 2,333 * |
| | | الطريقة المعتادة | 4,083 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | - 2,333 * |
| | | الطريقة المعتادة | 1,750 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | - 4,083 * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | - 1,750 |

❖*❖ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

تبين من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (58) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب في كرة اليد عند الإناث في الفصل الأول، يتضح لنا أن الفروق بين المتوسطات لنتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني والمجموعتين

الأخريين (التجريبية الثانية، والضابطة) هي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، حيث بلغ الفرق بين متوسطي نتائج المجموعتين التجريبتين الأولى و الثانية اللتان خضعتا لإستراتيجيتي التعليم التعاوني والتعليم الذاتي على التوالي القيمة المقدرة بـ (*2,333)، وبلغ الفرق بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني، ونتائج المجموعة الضابطة التي تم تعليمها بالطريقة المعتادة للأستاذ القيمة (*4,083)، وهذان القيمتان هي معنوية ولها دلالة إحصائية. بينما يظهر الفرق بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، ونتائج المجموعة الضابطة بالقيمة المقدرة بـ (1,750)، وهذا الفرق ليس معنويا وبالتالي ليست له دلالة إحصائية.

ومن خلال إشارة الفروق بين المتوسطات، وباعتماد على مقارنة نتائج المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاثة يظهر لنا أن أحسن متوسط حسابي حققته المجموعة التجريبية الأولى التي عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وقدر بـ (6,83)، وجاءت المجموعة التجريبية الثانية والتي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدره بـ (4,50) في ثاني مرتبة، أما آخر متوسط حسابي الذي قدر بـ (2,750) فقد حققته المجموعة الضابطة التي تلقت الطريقة المعتادة للأستاذ .

ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التصويب عند الإناث في الفصل الأول.

ومن خلال ما توصلنا إليه بعد دراسة نتائج المجموعات الثلاثة الخاصة بالذكور وكذا المجموعات الثلاثة الخاصة بالإناث نستخلص أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند مختلف الجنسين في الفصل الأول.

2-1-2- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة في الفصل الأول:

في هذا الصدد سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجداول الموالية والمتعلقة بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بدون كرة عند الذكور ثم عند الإناث في الفصل الأول وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

- الوثب العمودي، - رمي الكرة لأقصى مدى، - السرعة، - المرونة، - الرشاقة.

أ- عند الذكور في الفصل الأول: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدولين المواليين والمتعلقين بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم

التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بدون كرة (رمي الكرة لأقصى مدى، الوثب العمودي، السرعة، المرونة، الرشاقة) عند الذكور في الفصل الأول.

جدول رقم (59) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الذكور في الفصل الأول

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|--------------------|
| غير دال إحصائيا | 5.34 | 1.11 | 103.06 | 33 | 3401.00 | داخل المجموعات | الوثب العمودي |
| | | | 115.11 | 02 | 230.22 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 5.54 | 22.16 | 33 | 731.28 | داخل المجموعات | رمي الكرة لأقص مدى |
| | | | 122.95 | 02 | 245.89 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 1.61 | 0.05 | 33 | 1.75 | داخل المجموعات | السرعة |
| | | | 0.08 | 02 | 0.17 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 0.01 | 58.52 | 33 | 1931.41 | داخل المجموعات | المرونة |
| | | | 0.77 | 02 | 1.55 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 3.53 | 0.78 | 33 | 26.02 | داخل المجموعات | الرشاقة |
| | | | 2.78 | 02 | 5.56 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (59) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة، والرشاقة) عند الذكور في الفصل الأول، تظهر لنا وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى ويظهر ذلك من

خلال قيمة "F" المحسوبة التي قدرت ب(5,54) وهذه القيمة أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33).

ومن خلال الجدول نفسه رقم (29)، يتضح أن قيم "F" المحسوبة التي بلغت (1,11)، (1,61)، (0,013)، و(3,53) في مهارات الوثب العمودي، السرعة، المرونة، والرشاقة على التوالي وهي قيم أقل من قيمة "F" الجدولية المقدرة ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، مما يدل على أن الفروق الموجودة بين المجموعات الثلاثة، وداخل المجموعات هي فروق غير معنوية وليست لها دالة إحصائية. وهذا يعني أن استخدام إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة المعتادة للأستاذ يكون له تأثير متقارب في تنمية الوثب العمودي، السرعة، المرونة، والرشاقة عند الذكور في الفصل الأول. ومن أجل الكشف عن مواقع الفروق المعنوية التي ظهرت داخل وبين المجموعات الثلاثة (المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة) في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الأول، لابد أن نلجأ إلى المقارنات المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضح المقارنة من خلال الجداول الموالية والتي سنتطرق من خلالها الى المهارات واحدة تلوى الأخرى.

➤ **مهارة رمي الكرة لأقصى مدى:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة

لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الأول من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (60) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى

عند الذكور في الفصل الأول

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| رمي الكرة لأقصى مدى | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 3,975 |
| | | الطريقة المعتادة | 6,333 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | - 3,975 |
| | | الطريقة المعتادة | 2,358 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | - 6,333 * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | - 2,358 |

❖*❖ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

إن النتائج التي جاءت في الجدول (60) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور، قد يبين أن الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبتين اللتان خضعتا للإستراتيجيتين التعليميتين (إستراتيجية التعليم التعاوني، إستراتيجية التعليم الذاتي) فهو فرق قدر ب (3,975) وتظهر من خلال الجدول إنه فرق غير معنوي وبالتالي ليست له دلالة إحصائية أما الفرق بين متوسطة نتائج المجموعة التجريبية الأولى عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة التي عملنا معها بطريقة الأستاذ المعتادة فقد قدر هذا الفرق ب (6,333*) وهذه القيمة معنوية ولها دلالة إحصائية حسب ما جاء في الجدول في حين أن الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية الثانية التي عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي الضابطة والتي تلقت الطريقة المعتادة للأستاذ فقد ظهر بالقيمة المقدرة ب (2,358) فهذا الفرق غير معني ليست له دلالة إحصائية.

ومن خلال هذا يظهر أن موقع الفرق كان بين متوسطتين اثنتين فقط هما متوسطي نتائج المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني) ونتائج المجموعة الضابطة.

بدراسة إشارة الفرق بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة وكذا الاعتماد على مقارنة قيم المتوسطات لهذه المجموعات يتضح أن أحسن متوسطة حسابي حققته المجموعة التجريبية الأولى التي تم العمل بها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني كانت قيمته مقدرة ب (30,716)، أما ثاني متوسط حسابي فقد قدر ب (26,741) وحققته المجموعة التجريبية الثانية والتي عملت بإستراتيجية التعليم الذاتي وآخر قيمة المتوسطات فقد قدرت ب (24,383) وحققته المجموعة الضابطة التي تلقت طريقة الأستاذ المعتادة.

من خلال ما تم ذكره يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى (القوة الانفجارية للذراع الرامية) عند الذكور.

ب- عند الإناث في الفصل الأول: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدولين المواليين والمتعلقين بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بدون كرة (رمي الكرة لأقصى مدى، الوثب العمودي، السرعة، المرونة، الرشاقة) عند الذكور في الفصل الأول.

جدول رقم (61) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الإناث في الفصل الأول

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|--------------------|
| غير دال إحصائيا | 5.34 | 3.86 | 23.39 | 33 | 772.08 | داخل المجموعات | الوثب العمودي |
| | | | 90.33 | 02 | 180.66 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 1.06 | 12.03 | 33 | 396.98 | داخل المجموعات | رمي الكرة لأقص مدى |
| | | | 12.75 | 02 | 25.50 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 0.57 | 0.25 | 33 | 8.28 | داخل المجموعات | السرعة |
| | | | 0.14 | 02 | 0.29 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 0.82 | 40.43 | 33 | 1334.25 | داخل المجموعات | المرونة |
| | | | 33.25 | 02 | 66.50 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 5.63 | 1.49 | 33 | 49.28 | داخل المجموعات | الرشاقة |
| | | | 8.41 | 02 | 16.83 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال الجدول رقم (61) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل و بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الإناث في الفصل الأول يتبين أن :
قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (3.86)، (1.06)، (0.57)، و(0.82) في مهارات الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والمرونة على التوالي هي أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، وهذا يدل على عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية داخل وبين المجموعات الذي يعني أن استخدام أي الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة المعتادة لدى الأستاذ يؤدي إلى نتائج متقاربة في تنمية مهارات الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والمرونة عند الإناث في الفصل الأول. أما في مهارة الرشاقة فجاءت قيمة

"F" المحسوبة والتي قدرت بـ (5.63) أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33) مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية داخل وبين المجموعات في تنمية مهارة الرشاقة عند الإناث في الفصل الأول.

ومن أجل الكشف عن مواقع الفروق المعنوية التي ظهرت داخل وبين المجموعات الثلاثة (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة) في مهارة الرشاقة عند الإناث في الفصل الأول، لا بد أن نلجأ إلى المقارنات المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضع المقارنة، ونعتمد في ذلك على حساب الفروق بين المتوسطات والكشف عن معنوية هذه الفروق من خلال الجدول الموالي والذي سنتطرق من خلاله إلى مهارة الرشاقة عند الإناث في الفصل الأول.

➤ **مهارة الرشاقة:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الإناث في الفصل الأول من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (62) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الرشاقة عند الإناث

في الفصل الأول

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| الرشاقة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | * 1,395 - |
| | | الطريقة المعتادة | * 1,500 - |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | * 1,395 |
| | | الطريقة المعتادة | - 0,104 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | * 1,500 |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 0,104 |

❖*❖ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

إن النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (62) التي توضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الإناث، تبين لنا أن مواقع الفروق المعنوية ذات الدلالة الإحصائية تظهر بين المتوسطات التالية :

- الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعة التي تم العمل معها باعتماد إستراتيجية التعليم التعاوني، والمتوسط الحسابي للمجموعة التي تم العمل معها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي والذي قدرت قيمته بـ (1,395*).

- الفرق بين المتوسط الحسابي للمجموعة التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ، وبلغت قيمة هذا الفرق بـ (1,500*).

في حين يظهر أن مواقع الفروق الغير معنوية والغير دالة إحصائيا يكون بين المتوسط الحسابي للمجموعة التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة التي عملنا معها باعتماد الطريقة المعتادة للأستاذ حيث كانت قيمة هذا الفرق مقدرة بـ (0,104) وتظهر غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية..

وبالاعتماد على مقارنة قيم متوسطات نتائج المجموعات الثلاثة (المجموعتين التجريبتين، والمجموعة الضابطة) موضع المقارنة للاختبارات البعدية لمهارة الرشاقة عند الإناث في الفصل الأول، ومن خلال إشارة الفروق بين المتوسطات يتبين أن أحسن النتائج حققتها المجموعة التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني بمتوسط حسابي قدره (27,77)، وتليها المجموعة التي عملنا معها باعتماد إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي بلغت قيمته (29,17)، وفي الأخير تأتي المجموعة الضابطة التي تلقت الطريقة المعتادة للأستاذ وكانت قيمة متوسطها الحسابي مقدرة بـ (29,27).
ومما سبق ذكره يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة الرشاقة عند الإناث.

2-2- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات المهارية البعدية في الفصل الثاني:

فيما يلي سوف نعرض ونحلل نتائج الاختبارات البعدية الخاصة بنشاطي كرة السلة ورمي الجلة باعتبارنا برمجنا هاذين النشاطين في الفصل الثاني، وبالتالي سوف نقارن بين النتائج التي حققتها المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) بعد تلقيهم

للبرنامج التعليمي الخاص بالنشأطين المبرمجين في هذا الفصل باعتماد مع كل مجموعة الإستراتيجية التعليمية الخاصة بها.

2-2-1- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة
في الفصل الثاني: وفي هذا الصدد سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجداول الموالية والمتعلقة بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الذكور ثم عند الإناث في الفصل الثاني.

أ- عند الذكور في الفصل الثاني: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجداول الموالية والمتعلقة بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى، التجريبية الثانية، والضابطة) للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني.

جدول رقم (63) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل

وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة عند الذكور في الفصل

الثاني

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|--------------------|
| دال إحصائيا | 5,34 | 7.22 | 6.00 | 33 | 198.16 | داخل المجموعات | التمرير والاستقبال |
| | | | 43.36 | 02 | 86.72 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 0.36 | 3.95 | 33 | 130.40 | داخل المجموعات | التنطيط المكوكي |
| | | | 1.43 | 02 | 2.87 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 20.41 | 2.68 | 33 | 88.50 | داخل المجموعات | التصويب الخطافي |
| | | | 54.75 | 02 | 109.50 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال نتائج الجدول رقم (63) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني، يتضح من خلال قيمة "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (0.36) في مهارة التنطيط المكوكي، والتي تعتبر أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33) أنه لا توجد فروق بين وداخل المجموعات في القياس البعدي لهذه المهارة (التنطيط المكوكي) عند الذكور في الثلاثي الثاني، ويتضح من خلال قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (7.22)، و(20.41) لمهاري التمرير والاستقبال، والتصويب الخطافي على التوالي، والتي تعتبر أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، وهذا يعني وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في هاتين المهارتين (التمرير والاستقبال، التصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني.

وبما أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المتغير المستقل في تأثيره على المتغير التابع فنحن مطالبون بالكشف عن موقع هذه الفروق هل هي بين متوسطات المجموعات ككل أم بين متوسطين فقط ؟.

وقصد التعرف على موقع هذه الفروق المعنوية ذات الدلالة الإحصائية التي ظهرت داخل وبين المجموعات الثلاثة (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة) في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني، اعتمدنا على اختبار شيفي (SCHEFFE) للمقارنات البعدية المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضع المقارنة، فقمنا بحساب الفروق بين المتوسطات بغية معرفة هل هذه الفروق معنوية ولها دلالة إحصائية بين كل المجموعات أو بين مجموعتين فقط من خلال الجداول الموالية والتي سنتطرق من خلالها إلى المهارات التي حققت فروق معنوية واحدة تلوى الأخرى.

➤ **مهارة التمرير والاستقبال في كرة السلة:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة التمرير والاستقبال في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثاني.

جدول رقم (64) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال
في كرة اليد عند الذكور في الفصل الثاني

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التمرير والاستقبال في كرة السلة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 1.333 |
| | | الطريقة المعتادة | 3.750 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 1.333 - |
| | | الطريقة المعتادة | 2.416 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 3.750 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 2.41 - |

✧ (*) الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (64) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال عند الذكور في الفصل الثاني، يتضح أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج الطريقة المعتادة في هذه المهارة (التمرير والاستقبال) حيث كانت قيمة الفرق بين متوسطاتهما قد بلغت (3.750 *). بينما قيمة الفرق بين متوسطي إستراتيجية التعليم التعاوني وإستراتيجية التعليم الذاتي التي بلغت (1,333) فهي غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية وكذا الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي والطريقة المعتادة الذي قدر بـ (2,416) فهو فرق غير معنوي وليست له دلالة إحصائية.

وبالنظر إلى إشارة الفروق بين المتوسطات، وبناءً على قيم المتوسطات الحسابية تتضح أن أعلى متوسط حسابي حققته المجموعة التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني بقيمة (22.25)، وتأتي بعدها المجموعة التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدر بـ (20.91) وأقل متوسط حسابي قدر بـ (18.50)، حققته المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ.

ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور في الفصل الثاني.

➤ مهارة التصويب الخطافي في كرة السلة: سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية

المتعددة لمهارة التصويب في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثاني من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (65) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب في كرة السلة

عند الذكور في الفصل الثاني

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التصويب الخطافي في كرة السلة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | * 2.500 |
| | | الطريقة المعتادة | * 4.250 |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | * 2.500 - |
| | | الطريقة المعتادة | * 1.750 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | * 4.250 - |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | * 1.750 - |

✱ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (65) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب الخطافي في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثاني، يتضح أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج المجموعتين الآخرين (المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والمجموعة الضابطة التي عملنا معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) حيث بلغ الفرق بين المتوسطات للإستراتيجيتين التعليميتين (إستراتيجية التعليم التعاوني، وإستراتيجية التعليم الذاتي) قيمة (2.500*) وهذه القيمة معنوية ولها دلالة إحصائية، وبلغ كذلك الفرق بين المتوسطات للمجموعتين (إستراتيجية التعليم التعاوني، والطريقة المعتادة للأستاذ) قيمة قدرت ب(4.250*) وهذه القيمة أيضا معنوية ولها دلالة إحصائية. وأيضاً بلغ الفرق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت إستراتيجية التعليم الذاتي ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة التي خضعت لطريقة الأستاذ المعتادة قيمة (1.750*) وهذه القيمة معنوية و لها دلالة إحصائية.

وعلى ما تم ذكره، وكذا قيم المتوسطات لنتائج المجموعات الثلاثة للاختبارات البعدية لمهارة التصويب عند الذكور في الفصل الثاني يتبين أن أحسن نتيجة حققتها المجموعة التجريبية الأولى بإستراتيجية التعليم التعاوني وتحصلت على أكبر متوسط حسابي قدر بـ (10.91) بينما المجموعة الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (8.41)، وفي الأخير جاءت المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ بمتوسط حسابي قدر بـ (6.66).

ومنه نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التصويب عند الذكور في الفصل الثاني.

ب- عند الإناث في الفصل الثاني : سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجداول الموالية والمتعلقة بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطائي) عند الإناث في الفصل الثاني.

جدول رقم (66) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني

الثاني

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|--------------------|
| دال إحصائيا | 5,34 | 16.40 | 4.381 | 33 | 144.58 | داخل المجموعات | التمرير والاستقبال |
| | | | 71.86 | 02 | 143.72 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 1.95 | 9.790 | 33 | 323.07 | داخل المجموعات | التنطيط المكوكي |
| | | | 19.18 | 02 | 38.366 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 31.94 | 3.086 | 33 | 101.83 | داخل المجموعات | التصويب الخطافي |
| | | | 98.58 | 02 | 197.16 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (66) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطافي) عند الإناث في الفصل الثاني، تؤكد لنا أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخل المجموعات في مهارتي التمرير والاستقبال، والتصويب الخطافي ويتبين ذلك من خلال قيم "F" المحسوبة التي بلغت (16.40)، و(31.94) والتي تعتبر أكبر من قيمة "F" الجدولية المقدر بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، بينما في مهارة التنطيط المكوكي فاتفق أنه لا وجود لأي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية من خلال قيمة "F" المحسوبة التي بلغت (1.95) والتي ظهرت أقل من قيمة "F" الجدولية المقدر بـ (5,34) عند نفس مستوى الدلالة ونفس درجة الحرية.

وهذه الفروق المعنوية التي ظهرت تدفعنا إلى البحث عن مواقعها إن كانت بين متوسطين فقط أو بين متوسطات المجموعات ككل، فاعتمدنا على اختبار شيفي للمقارنات المتعددة ما بين المتوسطات الخاصة بالمجموعات الثلاثة موضح المقارنة، فلجأنا إلى حساب الفروق بين المتوسطات.

مهارة التمرير والاستقبال في كرة السلة: سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد عند الإناث في الفصل الثاني من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (67) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال

في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التمرير والاستقبال في كرة السلة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 3.083 * |
| | | الطريقة المعتادة | 4.833 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 3.083 - * |
| | | الطريقة المعتادة | 1.750 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 4.833 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 1.750 - |

✧*✧ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

تبين من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (67) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني أن الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني وإستراتيجية التعليم الذاتي الذي بلغت قيمته (**3.083** *) وهي قيمة معنوية ولها دلالة إحصائية، وكذا الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني والطريقة المعتادة الذي بلغت قيمته (**4.833** *) وهي قيمة معنوية ولها دلالة إحصائية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النتائج البعدية لإستراتيجية التعليم التعاوني والنتائج البعدية لإستراتيجية التعليم الذاتي، وكذا الطريقة التقليدية في مهارة التمرير والاستقبال في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني. بينما الفرق بين متوسطي إستراتيجية التعليم التعاوني والطريقة المعتادة للأستاذ الذي قدر بـ (**1.750**) وهو فرق غير معنوي وليس له دلالة إحصائية. وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النتائج البعدية لإستراتيجية التعليم الذاتي وبين نتائج الطريقة التقليدية في مهارة التمرير والاستقبال في كرة السلة عند الإناث في الثلاثي الثاني.

وبالنظر إلى إشارة الفروق بين المتوسطات، وبالاعتماد على قيم متوسطات نتائج المجموعات الثلاثة للاختبارات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال عند الإناث يظهر أن المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت إلى إستراتيجية التعليم التعاوني هي التي حققت أعلى متوسط حسابي قدره بـ (**23.00**)، وتليها المجموعة التجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدر بـ (**19.91**)، أما المجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ فقد حققت آخر متوسط حسابي و الذي قدرت قيمته بـ (**18.16**) .

ومنه يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث في الفصل الثاني.

➤ مهارة التنطيط في كرة السلة: سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة

التنطيط المكوكي في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني من خلال الجدول الموالي.

بناء على ما سبق ذكره، وبالنظر إلى إشارة الفروق بين المتوسطات، وبناء على قيم متوسطات نتائج المجموعات في الاختبارات البعدية لمهارة التنطيط عند الإناث في الثلاثي الثاني، يتبين أن المجموعة التجريبية الثانية التي خضعت لإستراتيجية التعليم الذاتي هي التي حققت أصغر متوسط حسابي بقيمة (**36.03**)

وكانت قيمة المتوسط الحسابي لنتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني قد بلغت (36.80) فهذه القيمة أكبر بقليل من الأولى، أما أكبر قيمة للمتوسط فقد حققها المجموعة الضابطة التي استخدمنا معها الطريقة المعتادة للأستاذ وقدرت بـ (38.50).

ومن هنا نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي كانت أحسن في تنمية مهارة التخطيط المكوكي عند الإناث في الفصل الثاني.

➤ **مهارة التصويب في كرة السلة:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة

لمهارة التصويب الخطافي في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (68) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب في كرة السلة

عند الإناث في الفصل الثاني

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التصويب الخطافي في كرة السلة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 3.583 * |
| | | الطريقة المعتادة | 5.666 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 3.583 - * |
| | | الطريقة المعتادة | 2.083 * |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 5.666 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 2.083 - * |

❖*❖ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

تبين من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (68) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التصويب الخطافي في كرة السلة عند الإناث في الفصل الثاني أن الفروق بين المتوسطات لنتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني والمجموعتين الأخريين (التجريبية الثانية، والضابطة) هي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، حيث بلغ الفرق بين متوسطي نتائج المجموعتين التجريبيتين الأولى و الثانية اللتان خضعتا لإستراتيجتي التعليم التعاوني والتعليم الذاتي على التوالي القيمة المقدرة بـ (3.583 *)، وبلغ الفرق بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني، ونتائج المجموعة الضابطة التي تم تعليمها بالطريقة المعتادة

للأستاذ القيمة (5.666*)، وهذان القيمتان معنويتان ولهما دلالة إحصائية. وحتى الفرق بين متوسطي نتائج المجموعة التجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، ونتائج المجموعة الضابطة هو فرق معنوي وله دلالة إحصائية، والمقدر بالقيمة (2.083*).

ومن خلال إشارة الفروق بين المتوسطات، وباعتماد على مقارنة نتائج المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاثة يظهر لنا أن أحسن متوسط حسابي حققته المجموعة التجريبية الأولى التي عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وقدر ب (11.91)، وجاءت المجموعة التجريبية الثانية والتي تم تعليمها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدره ب (8.33) في ثاني مرتبة، أما آخر متوسط حسابي الذي قدر ب (6.25) فقد حققته المجموعة الضابطة التي تلقت الطريقة المعتادة للأستاذ . ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التصويب عند الإناث في الفصل الثاني.

ومن خلال ما توصلنا إليه بعد دراسة نتائج المجموعات الثلاثة عند مختلف الجنسين نستخلص أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارتي التمرير والاستقبال، والتصويب الخطافي عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني، بينما في مهارة التنطيط المكوكي التي لم تظهر فيها أي فروق بين وداخل المجموعات إلا أن إستراتيجية التعليم الذاتي هي التي حققت أحسن متوسط حسابي.

2-1-2- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة في الفصل الثاني:

في هذا الصدد سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجداول الموالية والمتعلقة بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، المرونة، والرشاقة) عند الذكور ثم عند الإناث في الفصل الثاني.

أ- عند الذكور في الفصل الأول: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة للمهارات بدون كرة عند الذكور في الفصل الثاني.

جدول رقم (69) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الذكور في الفصل الثاني

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|--------------------|
| غير دال إحصائيا | 5,34 | 2.77 | 72.278 | 33 | 2385.16 | داخل المجموعات | الوثب العمودي |
| | | | 200.86 | 02 | 401.72 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 9.14 | 21.711 | 33 | 716.452 | داخل المجموعات | رمي الكرة لأقص مدى |
| | | | 198.47 | 02 | 396.95 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 8.91 | 0.056 | 33 | 1.840 | داخل المجموعات | السرعة |
| | | | 0.497 | 02 | 0.994 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 0.05 | 58.745 | 33 | 1938.58 | داخل المجموعات | المرونة |
| | | | 3.083 | 02 | 6.167 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 6.14 | 0.577 | 33 | 19.050 | داخل المجموعات | الرشاقة |
| | | | 3.545 | 02 | 7.090 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (69) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة، والرشاقة) عند الذكور في الفصل الثاني، تظهر لنا وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في مهارات رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة، ويظهر ذلك من خلال قيم "F" المحسوبة التي قدرت ب(9.14)، (8.91)، و(6.14) على التوالي، وهذه القيم أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت ب (5.34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33). ويتضح من خلال قيمة "F" المحسوبة التي بلغت (2.77)، و(0.05) في مهارتي الوثب العمودي، والمرونة على التوالي، وهي قيم أقل من قيمة "F" الجدولية المقدرة ب (5,34)

عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، بأن الفروق الموجودة بين المجموعات الثلاثة (التجريبتين والضابطة)، وداخل المجموعات هي فروق غير معنوية وليست لها دالة إحصائية. فمن أجل الكشف عن مواقع الفروق المعنوية التي ظهرت داخل وبين المجموعات الثلاثة (المجموعتين التجريبتين والمجموعة الضابطة) في مهارات رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة عند الذكور في الفصل الثاني، لا بد أن نلجأ إلى المقارنات المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضح المقارنة، ونعتمد في ذلك على حساب الفروق بين المتوسطات والكشف عن معنوية هذه الفروق من خلال الجداول الموالية والتي سنتطرق من خلالها إلى المهارات التي حققت فروق معنوية واحدة تلوى الأخرى.

➤ **مهارة رمي الكرة لأقصى مدى:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة

لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الثاني من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (70) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى

عند الذكور في الفصل الثاني

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| رمي الكرة لأقصى مدى | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 5.758 * |
| | | الطريقة المعتادة | 7.854 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 5.758 - * |
| | | الطريقة المعتادة | 2.095 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 7.854 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 2.095 - |

✧*✧ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

إن النتائج التي جاءت في الجدول (70) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الثاني، يبين أن الفروق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسطي المجموعتين الأخريين (التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي أخضعناها للطريقة المعتادة

للأستاذ) والتي قدرت بـ (5.758*)، و(7.854*) على التوالي هي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، مما يدل أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الثاني، أما الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي وطريقة الأستاذ المعتادة فقد قدر بـ (2.095) وهذه القيمة غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية مما يدل على أن استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي أو الطريقة المعتادة للأستاذ سوف يكون له نفس الأثر تقريباً.

من خلال إشارة الفرق بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة، وكذا الاعتماد على مقارنة قيم المتوسطات لهذه المجموعات يتضح أن أحسن متوسط حسابي حققته المجموعة التجريبية الأولى التي تم العمل معها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وكانت قيمته مقدرة بـ (32.79)، أما ثاني متوسط حسابي فقد قدر بـ (27.03) وحققته المجموعة التجريبية الثانية والتي عملت بإستراتيجية التعليم الذاتي وآخر قيمة المتوسطات فقد قدر بـ (24.94) وحققته المجموعة الضابطة التي تلقت طريقة الأستاذ المعتادة. من خلال ما تم ذكره نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى (القوة الانفجارية للذراع الرامية) عند الذكور في الفصل الثاني.

➤ **مهارة السرعة:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات للمقارنة البعدية المتعددة لمهارة السرعة عند الذكور في الفصل الثاني من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (71) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة السرعة عند الذكور

في الفصل الثاني

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| السرعة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | - 0.338 * |
| | | الطريقة المعتادة | - 0.365 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 0.338 * |
| | | الطريقة المعتادة | - 0.026 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 0.365 * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 0.026 |

❖*❖ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال الجدول رقم (71) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة السرعة عند الذكور في الفصل الثاني، يظهر أن الفروق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت لإستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسطي المجموعتين الآخرين (التجريبية الثانية ، والضابطة) والتي قدرت بـ (-0.338^*) ، و (-0.365^*) على التوالي هي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة السرعة عند الذكور في الفصل الثاني، أما الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي وطريقة الأستاذ المعتادة فقد قدر بـ (0.026) وهذه القيمة غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية، مما يدل على أن استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي أو الطريقة المعتادة للأستاذ سوف يكون له نفس الأثر تقريبا.

ومن خلال مقارنة المتوسطات، وبالنظر إلى إشارة الفروق يتضح أن أحسن النتائج حققتها إستراتيجية التعليم التعاوني بمتوسط حسابي (4.31) ، جاءت بعدها إستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدره (4.65) ، وآخر النتائج حققتها المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي بلغت قيمته (4.67) .

ومنه نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني الأحسن في تنمية مهارة السرعة عند الذكور في الفصل الثاني. **مهارة الرشاقة:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الذكور في الفصل الثاني من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (72) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الرشاقة عند الذكور

في الفصل الثاني

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| الرشاقة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | -0.464 |
| | | الطريقة المعتادة | -1.083^* |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 0.464 |
| | | الطريقة المعتادة | -0.619 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 1.083^* |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 0.619 |

❖*❖ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة $(0,05)$

إن النتائج التي جاء بها الجدول رقم (72) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الذكور في الفصل الثاني، تبين لنا أن قيمة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبتين اللتان خضعتا للإستراتيجيتين التعليميتين (إستراتيجية التعليم التعاوني، إستراتيجية التعليم الذاتي) قدرت بـ (0.464) وهو فرق غير معنوي، وليست له دلالة إحصائية.

أما الفرق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة التي عملنا معها بطريقة الأستاذ المعتادة فقد قدر بـ (1.083*) وهذه القيمة معنوية ولها دلالة إحصائية، مما يدل على أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن مقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية مهارة الرشاقة عند الذكور في الفصل الثاني.

في حين أن الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية الثانية التي عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي والضابطة والتي تلقت الطريقة المعتادة للأستاذ) فقد ظهر بالقيمة المقدرة بـ (0.619) فهذا الفرق غير معنوي وليست له دلالة إحصائية، مما يدل على أن استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي أو الطريقة المعتادة للأستاذ سوف يكون له نفس الأثر تقريباً.

بالاعتماد على مقارنة قيم المتوسطات، وبالرجوع إلى إشارة الفروق يتضح أن أحسن النتائج حققتها المجموعة العاملة بإستراتيجية التعليم التعاوني بمتوسط حسابي قدره (25.58)، وتليها المجموعة العاملة بإستراتيجية التعليم الذاتي بمتوسط حسابي قدره (25.84)، وآخر النتائج حققتها المجموعة الضابطة التي تلقت طريقة الأستاذ المعتادة بمتوسط حسابي بلغت قيمته (26.54).

ومن خلال ما تم التوصل إليه نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة الرشاقة عند الذكور في الفصل الثاني.

ب- عند الإناث في الفصل الثاني: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلقين بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بدون كرة عند الإناث في الفصل الثاني.

جدول رقم (73) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الإناث في الفصل الثاني

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|--------------------|
| دال إحصائيا | 5.34 | 7.61 | 22.379 | 33 | 738.50 | داخل المجموعات | الوثب العمودي |
| | | | 170.36 | 02 | 340.72 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 1.89 | 12.239 | 33 | 403.87 | داخل المجموعات | رمي الكرة لأقص مدى |
| | | | 23.220 | 02 | 46.439 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 0.81 | 0.208 | 33 | 6.848 | داخل المجموعات | السرعة |
| | | | 0.169 | 02 | 0.337 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 1.27 | 36.533 | 33 | 1205.58 | داخل المجموعات | المرونة |
| | | | 46.583 | 02 | 93.167 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 2.46 | 1.542 | 33 | 50.880 | داخل المجموعات | الرشاقة |
| | | | 3.798 | 02 | 7.595 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال الجدول رقم (73) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الإناث في الفصل الثاني يتبين أن :

قيم "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (1.89)، (0.81)، (1.27)، و(2.46) في مهارات رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، المرونة، والرشاقة على التوالي هي أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، وهذا يدل على عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية داخل وبين المجموعات في هذه المهارات عند الإناث في الفصل الثاني، الذي يعني أن استخدام أي الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة التقليدية يؤدي إلى نتائج متقاربة في تنمية مهارات رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، المرونة، والرشاقة عند الإناث في الفصل الثاني. أما في مهارة

الوثب العمودي فجاءت قيمة "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (7.61) أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية داخل وبين المجموعات في تنمية مهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثاني. ومن أجل الكشف عن مواقع الفروق المعنوية التي ظهرت داخل وبين المجموعات الثلاثة (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة) في مهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثاني، لا بد أن نلجأ إلى المقارنات المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضع المقارنة، ونعتمد في ذلك على حساب الفروق بين المتوسطات والكشف عن معنوية هذه الفروق من خلال الجدول الموالي والذي سنتطرق من خلاله إلى مهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثاني.

➤ **مهارة الوثب العمودي:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة الوثب

العمودي عند الإناث في الفصل الأول من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (74) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الوثب العمودي عند

الإناث في الفصل الثاني

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| الوثب العمودي | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 7.000 * |
| | | الطريقة المعتادة | 5.916 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 7.000 - * |
| | | الطريقة المعتادة | 1.083 - |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 5.916 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 1.083 |

✧*✧ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (74) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثاني، يتضح لنا أنه يوجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية

التعليم التعاوني ومتوسطي المجموعتين الآخرين (المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها استراتيجية التعليم الذاتي، والمجموعة الضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ)، حيث يظهر ذلك من خلال قيم الفروق بين المتوسطات التي قدرت ب (7.000*)، و (5.916*) على التوالي.

أما الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجربة الثانية التي استخدمنا معها استراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي خضعت للطريقة المعتادة للأستاذ) فقد انحصرت قيمته في (1.083) والتي كانت غير معنوية وليست لها دلالة احصائية..

فمن خلال ما تم ذكره نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثاني.

2-3- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات المهارية البعدية في الفصل الثالث:

فيما يلي سوف نعرض ونحلل نتائج الاختبارات البعدية الخاصة بنشاطي الكرة الطائرة والوثب الطويل باعتبارنا برمجنا هاذين النشاطين في الفصل الثالث، وبالتالي سوف نقارن بين النتائج التي حققتها المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) بعد تلقيهم للبرنامج التعليمي الخاص بالنشاطين المبرمجين في هذا الفصل باعتماد مع كل مجموعة الإستراتيجية التعليمية الخاصة بها.

2-3-1- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة

في الفصل الثالث: وفي هذا الصدد سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجداول الموالية والمتعلقة بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور ثم عند الإناث في الفصل الثالث

أ- عند الذكور في الفصل الثالث : سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة

المعتادة للأستاذ) للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى ، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث.

جدول رقم (75) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|----------------------------------|
| دال إحصائيا | 5,34 | 6.40 | 5.803 | 33 | 191.50 | داخل المجموعات | التمرير من أعلى في الكرة الطائرة |
| | | | 37.194 | 02 | 74.389 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 2.87 | 9.917 | 33 | 327.25 | داخل المجموعات | الإرسال من أسفل إلى أعلى |
| | | | 28.528 | 02 | 57.056 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 10.23 | 4.503 | 33 | 148.58 | داخل المجموعات | الإعداد من أعلى في الكرة الطائرة |
| | | | 46.083 | 02 | 92.167 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال نتائج الجدول رقم (75) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة و الجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث، يتضح وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في مهارتي التمرير والاستقبال، والإعداد من أعلى من خلال قيم "F" المحسوبة والتي قدرت ب (6.40)، و(10.23) على التوالي، والتي تعتبر أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33).

أما في مهارة الإرسال من أسفل إلى أعلى، ومن خلال قيمة "F" المحسوبة والتي قدرت بـ (2.87) وهي أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، يتضح أنه لا وجود لأي فروق معنوية ذات الدلالة الإحصائية.

وبما أن نتائج تحليل التباين الأحادي قد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المتغير المستقل في تأثيره على المتغير التابع المتمثل في مهارتي التمرير من أعلى، والإعداد من أعلى فنحن مطالبون بالكشف عن موقع هذه الفروق هل هي بين متوسطات المجموعات ككل أم بين متوسطين فقط ؟. وقصد التعرف على موقع هذه الفروق المعنوية ذات الدلالة الإحصائية، اعتمدنا على اختبار شيفي (SCHEFFE) للمقارنات البعدية المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضع المقارنة، فقمنا بحساب الفروق بين المتوسطات بغية معرفة هل هذه الفروق معنوية ولها دلالة إحصائية بين كل المجموعات أو بين مجموعتين فقط، من خلال الجدولين المواليين، والذان سنتطرق من خلالهما إلى مهارتي واحدة تلوى الأخرى.

➤ **مهارة التمرير والاستقبال في كرة السلة:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة التمرير والاستقبال في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثالث من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (76) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير والاستقبال

في كرة السلة عند الذكور في الفصل الثالث

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التمرير من أعلى في الكرة الطائرة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 2.083 |
| | | الطريقة المعتادة | 3.500 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 2.083 - |
| | | الطريقة المعتادة | 1.416 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 3.500 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 1.416 - |

❖ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (76) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير من أعلى عند الذكور في الفصل الثالث، يتضح أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج الطريقة المعتادة حيث كانت قيمة الفرق بين متوسطي نتائجهما قد بلغت (3.500 *). بينما قيمة الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج إستراتيجية التعليم الذاتي التي بلغت (2.083) فهي غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية، وكذا الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي ونتائج الطريقة المعتادة الذي قدر بـ (1.416) فهو فرق غير معنوي وليست له دلالة إحصائية.

ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التمرير والاستقبال في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث.

➤ **مهارة الإعداد في الكرة الطائرة:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة الإعداد من أعلى في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث من خلال الجدول رقم (47) الموالي.

جدول رقم (77) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الإعداد في الكرة

الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| الإعداد من أعلى في الكرة الطائرة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 2.083 |
| | | الطريقة المعتادة | 3.916 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 2.083 - |
| | | الطريقة المعتادة | 1.833 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 3.916 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 1.833 - |

✱ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (77) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الإعداد من أعلى في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث، يتضح أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني ونتائج المجموعة الضابطة التي عملنا معها بالطريقة المعتادة للأستاذ حيث بلغ الفرق بين متوسطي نتائج المجموعتين قيمة (3.916*) وهذه القيمة معنوية ولها دلالة إحصائية، مما يدل على أن إستراتيجية التعليم التعاوني أحسن من الطريقة المعتادة للأستاذ في تنمية مهارة الإعداد من أعلى في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث.

أما الفرق بين متوسطي المجموعتين (المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي) فقد قدر ب(2.083)، وهذا الفرق ليس معنوي وليست له أي دلالة إحصائية، مما يدل على عدم وجود أي فروق معنوية ذات الدلالة الإحصائية، وفيما يخص الفرق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت إستراتيجية التعليم الذاتي ومتوسط نتائج المجموعة الضابطة التي خضعت لطريقة الأستاذ المعتادة الذي فقد بلغت قيمته (1.833)، وهذه القيمة غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية مما يدل على أنه لا وجود لأي فروق معنوية ذات الدلالة الإحصائية.

ومنه نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة الإعداد من أعلى في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث.

ب- عند الإناث في الفصل الثالث : سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجداول الموالية والمتعلقة بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث.

جدول رقم (78) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل

الثالث

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|----------------------------------|
| دال إحصائيا | 5,34 | 11.53 | 5.510 | 33 | 181.83 | داخل المجموعات | التمير من أعلى في الكرة الطائرة |
| | | | 63.58 | 02 | 127.16 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 8.28 | 11.81 | 33 | 389.91 | داخل المجموعات | الإرسال من أسفل إلى أعلى |
| | | | 97.86 | 02 | 195.72 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 17.67 | 4.371 | 33 | 144.25 | داخل المجموعات | الإعداد من أعلى في الكرة الطائرة |
| | | | 77.25 | 02 | 154.50 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج التي ظهرت في الجدول رقم (78) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث، تؤكد لنا أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخل المجموعات ويتبين ذلك من خلال قيم "F" المحسوبة التي بلغت (11.53)، (8.28)، و(17.67) والتي تعتبر أكبر من قيمة "F" الجدولية المقدرة بـ (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33).

وهذه الفروق المعنوية تدفعنا إلى البحث عن مواقعها إن كانت بين متوسطين فقط أو بين متوسطات المجموعات ككل، فاعتمدنا على اختبار شيفي للمقارنات المتعددة ما بين المتوسطات الخاصة بالمجموعات الثلاثة موضح المقارنة، فلجأنا إلى حساب الفروق بين المتوسطات لمعرفة هل هذه الفروق معنوية أم لا ؟، وسيكون ذلك من خلال الجداول الموالية، والتي سنتطرق من خلالها إلى المهارات واحدة تلو الأخرى.

➤ مهارة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة: سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (79) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| التمرير من أعلى في الكرة الطائرة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 3.333 * |
| | | الطريقة المعتادة | 4.416 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 3.333 - * |
| | | الطريقة المعتادة | 1.083 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 4.416 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 1.083 - |

✱ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

تبين من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (79) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث أن الفروق بين متوسط نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسطي نتائج المجموعتين الأخريين (التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي عملنا معها باستخدام الطريقة المعتادة للأستاذ) هي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمتها (3.333 *)، و(4.416 *) على التوالي. بينما نلاحظ أن الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي والطريقة المعتادة للأستاذ الذي قدر بـ (1.083) وهو فرق غير معنوي وليست له أي دلالة إحصائية، وهذا يدل على عدم وجود أي فروق معنوية ذات الدلالة الإحصائية بين النتائج البعدية لإستراتيجية التعليم الذاتي، والطريقة المعتادة في مهارة التمرير من أعلى عند الإناث في الفصل الثالث.

ومنه يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث.

➤ مهارة الإرسال في الكرة الطائرة: سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة

لمهارة الإرسال في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (80) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الإرسال في الكرة

الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| الإرسال من أسفل إلى أعلى | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 3.833 * |
| | | الطريقة المعتادة | 5.583 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 3.833 - * |
| | | الطريقة المعتادة | 1.750 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 5.583 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 1.750 - |

❖* الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

تبين من خلال النتائج المقدمة في الجدول رقم (80) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الإرسال من أسفل إلى أعلى في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث أنه توجد فروق بين متوسط نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسطي نتائج المجموعتين الآخرين (التجريبية الثانية، والضابطة) هي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمتها (3.833 *)، و(5.583 *) على التوالي، بينما نلاحظ أن الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي والطريقة المعتادة للأستاذ الذي قدر بـ (1.083) وهو فرق غير معنوي وليست له أي دلالة إحصائية، وهذا يدل على عدم وجود أي فروق بين النتائج البعدية لإستراتيجية التعليم الذاتي، والطريقة المعتادة في مهارة التمرير من أعلى عند الإناث في الفصل الثالث.

ومنه نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التمرير من الإرسال من أسفل إلى أعلى عند الإناث في الفصل الثالث.

➤ مهارة الإعداد في الكرة الطائرة: سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة

لمهارة الإعداد في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (81) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الإعداد في الكرة

الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| الإعداد من أعلى في الكرة الطائرة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 3.250 * |
| | | الطريقة المعتادة | 5.000 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 3.250 - * |
| | | الطريقة المعتادة | 1.750 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 5.000 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 1.750 - |

❖*❖ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

تبين من خلال نتائج الجدول رقم (81) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الإعداد من أعلى في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث أن الفروق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسطي نتائج المجموعتين الأخريين (التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي عملنا معها باستخدام الطريقة المعتادة للأستاذ) هي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمتها (3.250) *، و(5.000) * على التوالي في مهارة الإعداد. بينما نلاحظ أن الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي والطريقة المعتادة للأستاذ الذي قدر بـ (1.750) أنه فرق غير معنوي وليست له أي دلالة إحصائية، وهذا يدل على عدم وجود أي فروق معنوية ذات الدلالة الإحصائية بين النتائج البعدية لإستراتيجية التعليم الذاتي، والطريقة المعتادة في مهارة الإعداد من أعلى عند الإناث في الفصل الثالث. ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة الإعداد من أعلى عند الإناث في الفصل الثالث.

فمن خلال ماتم استنتاجه من نتائج الذكور والاناث، نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة الإعداد من أعلى عند مختلف الجنسين في الفصل الثالث.

2-1-2- مقارنة بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة في الفصل الثالث:

في هذا الصدد سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بدون كرة عند الذكور ثم عند الإناث في الفصل الثالث وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

أ- عند الذكور في الفصل الثالث: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدول الموالي والمتعلق بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة للمهارات بدون كرة عند الذكور في الفصل الثالث.

جدول رقم (82) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الذكور في الفصل الثالث

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|---------------------|
| غير دال إحصائيا | 5.34 | 3.26 | 70.553 | 33 | 2328.25 | داخل المجموعات | الوثب العمودي |
| | | | 230.36 | 02 | 460.722 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 6.29 | 34.716 | 33 | 1145.63 | داخل المجموعات | رمي الكرة لأقصى مدى |
| | | | 218.50 | 02 | 437.003 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 9.51 | 0.046 | 33 | 1.504 | داخل المجموعات | السرعة |
| | | | 0.434 | 02 | 0.868 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 0.03 | 60.419 | 33 | 1993.83 | داخل المجموعات | المرونة |
| | | | 2.028 | 02 | 4.056 | بين المجموعات | |
| دال إحصائيا | | 8.00 | 0.556 | 33 | 18.357 | داخل المجموعات | الرشاقة |
| | | | 4.454 | 02 | 8.907 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

إن النتائج التي تظهر في الجدول رقم (82) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة، والرشاقة) عند الذكور في الفصل الثالث، تظهر لنا وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في مهارات رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة، ويظهر ذلك من خلال قيم "F" المحسوبة التي قدرت ب (6.29)، (9.51)، و (8.00) في هذه المهارات على التوالي، وهذه القيم أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33).

ومن خلال نفس الجدول رقم (82) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة المرونة، والرشاقة) عند الذكور في الفصل الثالث، يتضح أنه لا وجود لأي فروق معنوية ذات الدلالة الإحصائية في مهارتي الوثب العمودي، والمرونة عند الذكور في الفصل الثالث، من خلال قيمتي "F" المحسوبة التي بلغت (3.26)، و (0.03) على التوالي وظهرت أقل من قيمة "F" الجدولية المقدرة ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33).

ومن أجل الكشف عن مواقع الفروق المعنوية التي ظهرت داخل وبين المجموعات الثلاثة (المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة) في مهارات رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة عند الذكور في الفصل الثالث، لا بد أن نلجأ إلى المقارنات المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضع المقارنة حتى نتمكن من معرفة إذا كانت هذه الفروق معنوية ولها دلالة إحصائية بين كل المجموعات أو بين مجموعتين فقط، ونعتمد في ذلك على حساب الفروق بين المتوسطات لنتائج الجُموعات الثلاثة في المهارات المذكورة، والكشف عن معنوية هذه الفروق من خلال الجداول الموالية والتي سنتطرق من خلالها إلى هذه المهارات واحدة تلوى الأخرى.

➤ **مهارة رمي الكرة لأقصى مدى:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لنتائج المجموعات الثلاثة موضع المقارنة لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الثالث من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (83) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى

عند الذكور في الفصل الثالث

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| رمي الكرة لأقصى مدى | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 7.323 * |
| | | الطريقة المعتادة | 7.456 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 7.323 - * |
| | | الطريقة المعتادة | 0.133 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 7.456 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 0.133 - |

❖ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

يتضح من خلال النتائج التي جاءت في الجدول (83) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الثالث أن الفروق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسطي نتائج المجموعتين الأخريين (التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي عملنا معها باستخدام الطريقة المعتادة للأستاذ) هي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمتها (7.323 *)، و(7.456 *) على التوالي في هذه المهارة. بينما نلاحظ أن الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي والطريقة المعتادة للأستاذ الذي قدر بـ (1.750) أنه فرق غير معنوي وليست له أي دلالة إحصائية، وهذا يدل على عدم وجود أي فروق معنوية ذات الدلالة الإحصائية بين النتائج البعدية لإستراتيجية التعليم الذاتي، والطريقة المعتادة في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الثالث.

ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الثالث.

➤ **مهارة السرعة:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة السرعة عند المذكور في الفصل الثالث من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (84) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة السرعة عند المذكور

في الفصل الثالث

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| السرعة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | - 0.349 * |
| | | الطريقة المعتادة | - 0.305 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 0.349 * |
| | | الطريقة المعتادة | 0.044 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 0.305 * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | - 0.044 |

✱ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

يتبين من خلال النتائج التي جاءت في الجدول رقم (84) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة السرعة عند المذكور في الفصل الثالث أن الفروق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسطي نتائج المجموعتين الأخريين (التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي عملنا معها باستخدام الطريقة المعتادة للأستاذ) هي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمتها (0.349 *)، و(0.305 *) على التوالي في هذه المهارة. بينما نلاحظ أن الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي والطريقة المعتادة للأستاذ الذي قدر بـ (0.044) أنه فرق غير معنوي وليست له أي دلالة إحصائية، وهذا يدل على عدم وجود أي فروق معنوية ذات الدلالة الإحصائية بين النتائج البعدية لإستراتيجية التعليم الذاتي، والطريقة المعتادة في مهارة السرعة عند المذكور في الفصل الثالث. ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية السرعة عند المذكور في الفصل الثالث.

➤ **مهارة الرشاقة:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الذكور في الفصل الأول من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (85) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الرشاقة عند الذكور

في الفصل الثالث

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| الرشاقة | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | - 0.528 |
| | | الطريقة المعتادة | - 1.215 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 0.528 |
| | | الطريقة المعتادة | - 0.686 |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 1.215 * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 0.686 |

✧*✧ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

النتائج التي جاء بها الجدول رقم (85) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الرشاقة عند الذكور في الفصل الثالث، تبين لنا أن قيم الفروق بين المتوسطات كانت كالتالي: هي قيم غير معنوية وليست لها دلالة إحصائية، حيث تظهر الفروق بين المتوسطات بين المجموعات قيد الدراسة كما يلي:

الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين اللتان خضعتا للإستراتيجيتين التعليميتين (التعاوني، والذاتي) فهو فرق قدر ب (0.528) وهو فرق غير معنوي وبالتالي ليست له دلالة إحصائية.

أما الفرق بين متوسط نتائج إستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسط نتائج طريقة الأستاذ المعتادة فقد قدر هذا ب (1.215*) وهذه القيمة معنوية ولها دلالة إحصائية.

في حين أن الفرق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية الثانية التي عملنا معها باستخدام إستراتيجية التعليم الذاتي والضابطة والتي تلقت الطريقة المعتادة للأستاذ) فقد ظهر بالقيمة المقدرة ب (0.686) فهذا الفرق غير معنوي وليست له دلالة إحصائية.

ومن خلال ما تم التوصل إليه يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة الرشاقة عند الذكور في الفصل الثالث.

ب- عند الإناث في الفصل الثالث: سوف نحلل ونفسر النتائج التي سنعرضها في الجدولين المواليين والمتعلقين بالمقارنة البعدية بين المجموعات الثلاثة (التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني، والتجريبية الثانية التي استعملنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي تم العمل معها بالطريقة المعتادة للأستاذ) للمهارات بدون كرة (رمي الكرة لأقصى مدى، الوثب العمودي، السرعة، المرونة، الرشاقة) عند الذكور في الفصل الثالث.

جدول رقم (86) يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل وبين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الإناث في الفصل الثالث

| نوع الفرق | قيمة "F" الجدولية | قيمة "F" المحسوبة | تقدير التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | |
|-----------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------|----------------|----------------|---------------------|
| دال إحصائيا | 5.34 | 12.76 | 20.207 | 33 | 666.83 | داخل المجموعات | الوثب العمودي |
| | | | 258.02 | 02 | 516.05 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 2.36 | 11.838 | 33 | 390.65 | داخل المجموعات | رمي الكرة لأقصى مدى |
| | | | 27.983 | 02 | 55.967 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 1.31 | 0.205 | 33 | 6.777 | داخل المجموعات | السرعة |
| | | | 0.271 | 02 | 0.541 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 1.10 | 35.745 | 33 | 1179.58 | داخل المجموعات | المرونة |
| | | | 39.361 | 02 | 78.722 | بين المجموعات | |
| غير دال إحصائيا | | 2.76 | 1.540 | 33 | 50.819 | داخل المجموعات | الرشاقة |
| | | | 4.263 | 02 | 8.525 | بين المجموعات | |

(مستوى الدلالة 0.05)

من خلال الجدول رقم (86) الذي يوضح قيمة "F" المحسوبة والجدولية ومجموع المربعات داخل و بين المجموعات في الاختبارات البعدية للمهارات بدون كرة عند الإناث في الفصل الثالث يتبين أن :

قيم "F" المحسوبة والتي قدرت ب (2.36)، (1.31)، (1.10)، و(2.76) في مهارات رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، المرونة، والرشاقة على التوالي هي أقل من قيمة "F" الجدولية التي قدرت ب (5,34) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (2-33)، وهذا يدل على عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية داخل وبين المجموعات. أما في مهارة الوثب العمودي فجاءت قيمة "F" المحسوبة والتي قدرت ب (12.76) أكبر من قيمة "F" الجدولية التي قدرت ب (5,34) عند نفس مستوى الدلالة ونفس درجة الحرية، مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية.

ومن أجل الكشف عن مواقع الفروق المعنوية التي ظهرت داخل وبين المجموعات الثلاثة (التجريبيتين والضابطة) في مهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثالث، لا بد أن نلجأ إلى المقارنات المتعددة ما بين المتوسطات للمجموعات الثلاثة موضع المقارنة، من خلال الجدول الموالي.

➤ **مهارة الوثب العمودي:** سوف نعرض الفروق بين متوسطات المقارنة البعدية المتعددة لمهارة الوثب

العمودي عند الإناث في الفصل الأول من خلال الجدول الموالي.

جدول رقم (87) يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية لمهارة الوثب العمودي عند

الإناث في الفصل الثالث

| المتغير التابع | الطريقة (أ) | الطريقة (ب) | الفرق بين المتوسطات (أ - ب) |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| الوثب العمودي | إستراتيجية التعليم التعاوني | إستراتيجية التعليم الذاتي | 8.583 * |
| | | الطريقة المعتادة | 7.333 * |
| | إستراتيجية التعليم الذاتي | إستراتيجية التعليم التعاوني | 8.583 - * |
| | | الطريقة المعتادة | 1.250 - |
| | الطريقة المعتادة | إستراتيجية التعليم التعاوني | 7.333 - * |
| | | إستراتيجية التعليم الذاتي | 1.250 |

✧*✧ الفرق بين المتوسطات له دلالة معنوية عند مستوى الدلالة (0,05)

يتبين من خلال النتائج التي جاءت في الجدول رقم (87) الذي يوضح الفرق بين المتوسطات للمقارنات البعدية المتعددة لمهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثالث أن الفروق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني ومتوسطي نتائج المجموعتين الأخريين (التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي، والضابطة التي عملنا معها باستخدام الطريقة المعتادة للأستاذ) هي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمتها (8.583^*)، و(7.333^*) على التوالي في هذه المهارة. بينما نلاحظ أن الفرق بين متوسطي نتائج إستراتيجية التعليم الذاتي والطريقة المعتادة للأستاذ الذي قدر بـ (1.250) أنه فرق غير معنوي وليست له أي دلالة إحصائية، وهذا يدل على عدم وجود أي فروق معنوية ذات الدلالة الإحصائية بين النتائج البعدية لإستراتيجية التعليم الذاتي، والطريقة المعتادة في مهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثالث.

ومن خلال هذا يمكن أن نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثالث.

2- الاستنتاجات:

2-1- الاستنتاجات الخاصة بالمجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية التعليم التعاوني)

1- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول، وبالتالي أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

2- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول، وبالتالي أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

3- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند مختلف الجنسين، وبالتالي أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

- 4- نستنتج أن المجموعات متجانسة في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطائي) عند الذكور في الثلاثي الثاني، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 5- نستنتج أن المجموعات متجانسة في المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، التصويب الخطائي) عند الإناث في الثلاثي الثاني.
- 6- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة لكرة السلة المدروسة (التمرير والاستقبال، التنطيط، والتصويب) عند الذكور في الفصل الثاني، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 7- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة لكرة السلة المدروسة (التمرير والاستقبال، التنطيط، والتصويب) عند الإناث في الفصل الثاني، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 8- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 9- نستنتج أن المجموعات متجانسة في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الثلاثي الثالث، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 10- نستنتج أن المجموعات متجانسة في المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الثلاثي الثالث، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 11- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

12- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

13- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند مختلف الجنسين في الفصل الثالث، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

14- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة)، بينما أثرت نسبيا في تنمية مهارة المرونة عند الذكور خلال السنة، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

15- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تنمية مهارة الوثب العمودي، بينما أثرت نسبيا في تنمية مهارات (المرونة، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) عند الإناث خلال كامل السنة، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

16- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تنمية المهارات (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) عند الذكور، وكذا مهارة الوثب العمودي عند الإناث، بينما أثرت نسبيا في تنمية مهارة المرونة عند الذكور، ومهارات (المرونة، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) عند الإناث وهذا خلال السنة بأكملها (الفصول الثلاثة)، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

2-2- الاستنتاجات الخاصة بالمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية التعليم الذاتي)

1- نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول، وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

2- نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول وبالتالي أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

3- نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند مختلف الجنسين في الفصل الأول، وبالتالي أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

4- نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني، وبالتالي أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

5- نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند الإناث في الفصل الثاني، وبالتالي أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

6- نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني، وبالتالي أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

7- نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الذكور في الفصل الثالث، وبالتالي أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

8- نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند الإناث في الفصل الثالث، وبالتالي أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

9- نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي أثرت إيجابيا في تنمية المهارات بالكرة للكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند مختلف الجنسين في الفصل الثالث، وبالتالي أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي لم يكن لها تأثير واضح في تنمية المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) عند الذكور خلال السنة، وبالتالي لم تأثر في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

10- نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي لم يكن لها تأثير واضح في تنمية المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) عند الإناث خلال السنة، وبالتالي لم تأثر في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

11- نستنتج أن إستراتيجية التعليم الذاتي لم يكن لها تأثير واضح في تنمية المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) عند مختلف الجنسين وهذا خلال السنة بأكملها (الفصول الثلاثة)، وبالتالي لم تأثر في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

2-3- الاستنتاجات الخاصة بالمقارنات البعدية للمجموعات الثلاثة:

1- نستنتج وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الذكور في الفصل الأول.

2- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور في الفصل الأول، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

3- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني الأحسن في تنمية مهارة التنطيط عند الذكور في الفصل الأول، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

4- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التصويب عند الذكور في الفصل الأول، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

5- نستنتج وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند الإناث في الفصل الأول.

6- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

7- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التنطيط عند الإناث في الفصل الأول، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

- 8- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التصويب عند الإناث في الفصل الأول، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 9- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند مختلف الجنسين في الفصل الأول، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 10- نستنتج أن استخدام إحدى الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة المعتادة للأستاذ يكون له تأثير متقارب في تنمية الوثب العمودي، السرعة، المرونة، والرشاقة عند الذكور في الفصل الأول.
- 11- نستنتج وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الأول.
- 12- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى (القوة الانفجارية للذراع الرامية) عند الذكور، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 13- نستنتج أن استخدام أي الإستراتيجيتين التعليميتين أو الطريقة المعتادة لدى الأستاذ يؤدي إلى نتائج متقاربة في تنمية مهارة الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والمرونة عند الإناث في الفصل الأول
- 14- نستنتج وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية داخل وبين المجموعات في تنمية مهارة الرشاقة عند الإناث في الفصل الأول.
- 15- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة الرشاقة عند الإناث، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 16- نستنتج وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعات وداخل المجموعات في هاتين المهارتين (التمرير والاستقبال، التصويب الخطافي) عند الذكور في الفصل الثاني.
- 17- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الذكور في الفصل الثاني، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

- 18- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التصويب عند الذكور في الفصل الثاني، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 19- نستنتج أنه لا توجد فروق بين وداخل المجموعات في القياس البعدي لهذه المهارة (التخطيط المكوكي) عند الذكور في الثلاثي الثاني.
- 20- نستنتج أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخل المجموعات في مهارتي التمرير والاستقبال، والتصويب الخطافي عند الإناث في الفصل الثاني.
- 21- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث في الفصل الثاني، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 22- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التصويب عند الإناث في الفصل الثاني، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 23- نستنتج أنه لا وجود لأي فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات وداخل المجموعات في مهارة التخطيط المكوكي عند الإناث في الفصل الثاني.
- 24- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارتي التمرير والاستقبال، والتصويب الخطافي عند مختلف الجنسين في الفصل الثاني، وبالتالي فإستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 25- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى (القوة الانفجارية للذراع الرامية) عند الذكور في الفصل الثاني، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 26- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني الأحسن في تنمية مهارة السرعة عند الذكور في الفصل الثاني، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة الرشاقة عند الذكور في الفصل الثاني، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

- 27- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثاني، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 28- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التمرير والاستقبال في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 29- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة الإعداد من أعلى في الكرة الطائرة عند الذكور في الفصل الثالث، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 30- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة التمرير من أعلى في الكرة الطائرة عند الإناث في الفصل الثالث، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 31- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة التمرير من الإرسال من أسفل إلى أعلى عند الإناث في الفصل الثالث، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 32- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة الإعداد من أعلى عند الإناث في الفصل الثالث، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 33- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الذكور في الفصل الثالث، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 34- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية السرعة عند الذكور في الفصل الثالث، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.
- 35- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأحسن في تنمية مهارة الرشاقة عند الذكور في الفصل الثالث، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

36- نستنتج أن إستراتيجية التعليم التعاوني هي الأفضل في تنمية مهارة الوثب العمودي عند الإناث في الفصل الثالث، وبالتالي هي الأحسن في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

- مناقشة فرضيات البحث:

3-1- مناقشة الفرضية الأولى:

سوف نقوم بمناقشة الفرضية الأولى والمتمثلة فيما يلي:

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية، بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية عند استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني عند مختلف الجنسين".

إن النتائج التي توصلنا إليها من خلال الدراسة تثبت صحة فرضية البحث الأولى، ذلك لأن الفروق المتواجدة بين نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي دالة إحصائية لصالح القياس البعدي عند مجموعة البحث التجريبية الأولى التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم التعاوني عند مختلف الجنسين في المهارات المدروسة في بحثنا، والمتمثلة في المهارات الخاصة بالأنشطة الرياضية المختارة والشاملة (التمرير والاستقبال، التنطيط المتعرج، والتصويب من الوثب عاليا) في كرة اليد، (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطائي) في كرة السلة، (التمرير من أعلى، الإعداد إلى أعلى، والإرسال من أسفل إلى أعلى) في الكرة الطائرة، والمهارات بدون كرة والمشاركة بين الأنشطة الرياضية الفردية (سباق السرعة، دفع الجلة، الوثب الطويل)، وكذا الألعاب الجماعية والمتمثلة في (السرعة، الوثب العمودي إلى أعلى، رمي الكرة لأقصى مدى، المرونة، والرشاقة) حيث أثرت إستراتيجية التعليم التعاوني ايجابيا في تنمية تلك المهارات فكان ما يلي:

- أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند مختلف الجنسين.

- أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطائي) عند مختلف الجنسين.

- أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند مختلف الجنسين.

- أثرت ايجابيا في تنمية المهارات (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة ، والرشاقة) عند الذكور، وكذا مهارة الوثب العمودي عند الإناث، بينما أثرت نسبيا في تنمية مهارة المرونة عند الذكور، ومهارات (المرونة، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) عند الإناث. ومن خلال هذا التأثير الايجابي في تنمية المهارات المدروسة، فإستراتيجية التعليم التعاوني أثرت ايجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

ولو رجعنا إلى نتائج الدراسات السابقة والمشاهدة بالرغم من قلتها باعتبار إستراتيجية التعليم التعاوني من أحدث ما جاءت به الاتجاهات التربوية الحديثة التي تحث على نشاط المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، نجد أن معظم النتائج إن لم نقل كلها كانت ايجابية، وهذا ما يؤكد على فعالية هذه الإستراتيجية. حيث أظهرت نتائج دراسة (محمد محمد الشحات محمود، 2002) أن التعلم التعاوني له تأثير إيجابي واضح وفعال على أداء المهارات المدروسة، وتفوقت المجموعة التي استخدمت التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي استخدمت أسلوب الأوامر في أداء المهارات المدروسة في التنس، وأظهرت نتائج دراسة (صادق خالد الحايك، توفيق صبحي القوابعة، 2008) أن التعليم التعاوني بالأقران، والتعليم التعاوني بالمجموعات الصغيرة أن الطريقتان أثرتا ايجابيا في تنمية التفكير الأبتكاري، وتفوقت على الطريقة التقليدية التوضيحية، ويتأكد ذلك أيضا بنتائج دراسة (منيب صبحي شهاب البناء، 2012) التي أظهرت التأثير الايجابي للتعليم التعاوني وفق إستراتيجية تدريس الأقران، وتفوقه على الأسلوب التقليدي (الأمري) في تعلم بعض المهارات بالجمناستيك. وهناك دراسات أخرى نشرت نتائجها مؤخرا أكدت هي الأخرى فعالية التعليم التعاوني كدراسة (M. Goudas, & E. Magotsiou, 2009) في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب، ودراسة (B. GÜNEŞ, H.ÇOKNAZ, 2010) على إنجازات الطلاب في الجمباز، ودراسة (G. Bayraktar, 2011) في الجمباز والتحصيل الأكاديمي. وهذا يتفق مع ما ذكر عن التعليم التعاوني، حيث " أثبتت الدراسات و الأبحاث النظرية والعملية فاعلية التعليم التعاوني" (ربيع محمد، وطارق عبد الرؤوف، 2008، ص 50).

ونرجع ذلك التأثير الايجابي إلى مميزات التعليم التعاوني، حيث " حدد (Shroyer, 1989) عددا من المميزات التي تثبت تجريبيا تحققها عند استخدام التعليم التعاوني" (مرزوق عبد المجيد، 2009، ص 55).

ومن بينها أنه يساعد على تنمية روح التعاون والجماعة بين الطلبة، فيزيد من العلاقات الايجابية بين الفئات غير المتجانسة من المتعلمين، وينمى ويعزز التفاعل الايجابي بين التلاميذ من خلال تنمية الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية لدى المتعلمين.

وبالتالي فالسبب الرئيسي لهذا التأثير الايجابي هو عمل التلاميذ معا بمجموعات غير متجانسة، والذي أدى إلى تحقيق الاعتماد الايجابي المتبادل بينهم، فأصبح على كل تلميذ تحمل المسؤولية في عملية التعلم، حيث استفاد التلاميذ منخفضي المستوى من قراءهم ذوي المستوى الجيد من المساعدة والتشجيع لبلوغ الهدف المتعلق بنجاح كل منهما عن طريق تحسين المستوى الذاتي والحرص على تحسين مستوى زميله عن طريق التعاون فيما بينهما، فأتاح هذا فرصة أن يكون التلميذ معلم ومتعلم في آن واحد مما أسهم في تنمية المهارات المدروسة ويتفق ذلك مع ما يذكر حيث "تشير نتائج الدراسات التي طبقت في المجال الرياضي أن التلاميذ الذين تعلموا في مجموعات متعاونة اكتسبوا تعلمًا حركيًا أفضل" (السايح، 2001، ص 117).

وبما أننا قمنا بإجراء هذه التجربة على عينة لها خصوصياتها العمرية التي تختلف عن كل مراحل الدراسة باعتبار أن تلاميذ المرحلة الثانوية الذين يكون أعمارهم ما بين 16 و 18 سنة يكونون في مرحلة يتسم النمو الحركي فيها بظهور الاتزان التدريجي في مجال الأداء الحركي فنلاحظ أن الحركات في هذه المرحلة تصبح أكثر توافقًا وانسجامًا، فيستطيع الفرد أن يصل إلى درجة الإتقان في أداء المهارات الحركية، فهي تعتبر مرحلة جيدة لقابلية التعلم الحركي عند الجنسين، ويتأكد ذلك من خلال ما ذكر، بأن "ديناميكية سير الحركات تتحسن من خلال المراهقة الثانية، كذلك دقة التصرفات الحركية" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2002، ص 68). وهي مرحلة اكتمال النمو وبالتالي الشخصية، و بالتالي التلاميذ تدفعهم رغبتهم للميل إلى الصداقة والعزوف عن العائلة، وهذا ما يجعلنا نبنى هذا النوع من التعليم باعتباره ينمي مهارات تعاونية واجتماعية لدى التلاميذ حيث يعملون في مجموعات يحاولون التضامن فيها للوصول إلى التفوق على المجموعات الأخرى، وان كان مستواهم أعلى فإنهم يساعدون حتى زملاءهم الذين ينتمون إلى مجموعات أخرى على التعلم حسب خصوصيات الإستراتيجية التي يتبناها المعلم.

وان كان هذا ايجابيا مما يكتسبه التلميذ من خلال استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني، فانه كذلك يتعلم اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب ويكون لديه مسؤوليات تتحدد حسب الأدوار التي جاءت بها هذه

الإستراتيجية للمتعلم فزيد من قدرته على تحمل المسؤولية وتطور قدراته على الاتصال إما مع زملاء في المجموعة أو مع المعلم.

3-2- مناقشة الفرضية الثانية:

سوف نقوم بمناقشة الفرضية الثانية والمتمثلة فيما يلي:

"هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي لتحسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية عند استخدام إستراتيجية التعليم الذاتي عند مختلف الجنسين".

النتائج التي توصلت إليها الدراسة أظهرت أن فرضية البحث صحيحة لأن الفروق المتواجدة بين نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي عند مجموعة البحث التجريبية الثانية التي استخدمنا معها إستراتيجية التعليم الذاتي عند مختلف الجنسين في المهارات المدروسة في بحثنا، والمتمثلة في المهارات الخاصة بالأنشطة الرياضية المختارة والشاملة (التمرير والاستقبال، التنطيط المتعرج، والتصويب من الوثب عاليا) في كرة اليد، (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) في كرة السلة، (التمرير من أعلى، الإعداد إلى أعلى، والإرسال من أسفل إلى أعلى) في الكرة الطائرة، أما في المهارات بدون كرة والمشاركة بين الأنشطة الرياضية الفردية (سباق السرعة، دفع الجلة، الوثب الطويل)، وكذا الألعاب الجماعية والمتمثلة في (السرعة، الوثب العمودي إلى أعلى، رمي الكرة لأقصى مدى، المرونة، والرشاقة)، حيث أثرت إستراتيجية التعليم الذاتي نسبيا في تنمية هذه المهارات، أين تبين لنا أن الفروق بين المتوسطات لنتائج الاختبارين القبلي والبعدي غير دالة إحصائيا مما يدل على أن إستراتيجية التعليم الذاتي لم تحدث الفارق في التأثير في هذه المهارات، وكانت النتائج كالتالي:

- أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة اليد (التمرير والاستقبال، التنطيط، التصويب) عند مختلف الجنسين في الفصل الأول.

- أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة في كرة السلة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي) عند مختلف الجنسين.

- أثرت ايجابيا في تنمية المهارات بالكرة للكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإرسال من أسفل إلى أعلى، الإعداد من أعلى) عند مختلف الجنسين.

- أثرت نسبيا في تنمية المهارات بدون كرة (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والرشاقة) عند مختلف الجنسين.

إن الدراسات السابقة والمشاهدة التي تم التطرق إليها تؤكد فاعلية التعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج كدراسة (نسيمه محمود ابراهيم والي، 2006) والتي أظهرت نتائجها أن استخدام أسلوب التعليم المبرمج كان أكثر فاعلية من التدريس بالطريقة التقليدية حيث أدى إلى ارتفاع في مستوى أداء مهارة الإرسال المواجه من أعلى وأيضا في التحصيل المعرفي الخاص بتلك المهارة، ودراسة (رائد فائق عبد الجبار، 2012) والتي أظهرت نتائجها فاعلية أسلوب التعليم المبرمج في تنمية القدرات البدنية الخاصة والتحصيل الحركي لفعالية الوثبة الثلاثية، وكذلك أظهرت تفوقا واضحا لأسلوب التعليم المبرمج على مجموعة التعلم التقليدي.

ومنه فقد أكدت هذه الدراسات أن إستراتيجية التعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج يؤثر إيجابيا في الوصول إلى إتقان التعليم، وقد أثبتت هذه الدراسات كذلك أن المتعلم يعمل بدافعية أكبر عندما يتولى تعليم نفسه بنفسه مما يسهل عليه اختيار الأنشطة التي تتماشى وقدراته وسرعته في التعلم، مما يجعل المتعلم يحس بالمتعة، حيث يذكر أنه "كلما كان المتعلم مندفعاً من نفسه لتعلم المهارة كان تعلمه ممتعا وفاعلا ويأتي ذلك إذا كانت المهارة المستهدفة مرتبطة باحتياجات المتعلم وميوله ومناسبة لقدراته وإمكانياته" (محمد محمود الحيلة، 2002، ص363).

فإستراتيجية التعليم الذاتي تساعد المتعلم على ممارسة المهارة والتدرب عليها دون الحاجة إلى المساعدة، فالممارسة الذاتية للمتعليم تختلف إما أن تكون في إطار منظم أو بطريقة عشوائية، " فالطريقة المنظمة أنسب من العشوائية وتكون بدون معلم أو مدرب كما في التعليم المبرمج " (محمد محمود الحيلة، 2002، ص363).

وباعتبار بحثنا اعتمد على استراتيجيه التعليم الذاتي بأسلوب التعليم المبرمج، والتعليم المبرمج له خصوصياته حيث، اتفقت العديد من المصادر والمراجع العلمية وأهم الدراسات على أنه يمتاز باهتمامه عن طريق البرمجة بتقسيم المهارات المتعلمة بعد تحليلها وترتيبها ترتيبا منطقيا إلى خطوات صغيرة، إذ أن "تقسيم الموقف التعليمي إلى خطوات عديدة يؤدي إلى زيادة فرص النجاح وتقليل فرص إبداء الاستجابة الخاطئة الأمر الذي يجنب المتعلم الفشل إلى حد كبير" (نسيمه إبراهيم والي، 2006، ص33).

والميزة الثانية التي تجعل التعليم المبرمج فاعلا في تحقيق الأهداف هي مراعاة البرمجة للفروق الفردية بين التلاميذ، ففيها يسير كل تلميذ في التعلم وفقا لسرعته ، حيث "تعتبر إستراتيجية التعليم المبرمج أفضل طريقة تقابل الفروق الفردية بين التلاميذ، فالموقف التعليمي المكون من تلميذ وبرنامج هو أقرب ما يكون إلى الموقف التعليمي المكون من معلم وتلميذ واحد، وفي الحالتين يجرى التفاعل المستمر بين التلميذ وفق سرعته التي تؤهله لها قدراته الخاصة. فكل تلميذ لابد أن يتعلم من البرنامج مهما كانت قدراته، والفروق بين تلميذ وآخر هو فرق في سرعة انجاز البرنامج فقط والوصول إلى الهدف النهائي" (مصطفى السايح محمد، 2001، ص122). وكذلك يمتاز التعليم المبرمج بأنه "يجعل المتعلم إيجابيا نشط باستمرار، باعتبار أن التعليم المبرمج يزيد من ايجابية المتعلم وفعاليته في التعلم لحصوله على التعزيز الفوري" (محسن علي عطية، 2008، ص144). بالإضافة إلى التغذية الراجعة المباشرة التي تساعد على التعلم، إذ أن "حصول المتعلم على نتيجة استجابته فوراً يؤدي إلى تأكيد الاستجابة الصحيحة وتحقيق التعلم" (نسيمة إبراهيم والي، 2006، ص33).

وعليه فالتعليم الذاتي يزيد من ثقة المتعلم بنفسه مما يساعد على تكوين شخصيته، وباعتبار أن هذا البحث أجري مع تلاميذ التعليم الثانوي الذين ينحصر عمرهم ما بين 16-18 سنة فهذا يساعد على التحرر من القيود وزيادة دافعيتهم على التعلم مما يزيد من فاعلية الإستراتيجية التعليمية، أما فيما يخص ما لم يتحقق مع الجنسين الذكور والإناث وهو تنمية المهارات بدون كرة والمتمثلة في (القوة الانفجارية للأطراف السفلى، القوة الانفجارية للأطراف العليا، السرعة، المرونة، الرشاقة) باستخدام الإستراتيجية التعليمية المذكورة أو بعبارة أخرى التأثير النسبي في تنميتها، فهو يعود إلى خصوصيات المرحلة العمرية باعتبارها أهم مرحلة يظهر فيها ميول ورغبات واحتياجات التلاميذ، مما يجعل البعض من التلاميذ لا يميلون كثيرا إلى الأنشطة الرياضية الفردية، بل أكثرهم يميل إلى ممارسة الألعاب الجماعية وهذا ما يجعل الاهتمام بهذا النوع من الأنشطة وخاصة باعتماد إستراتيجية التعليم الذاتي التي تركز على البرنامج التعليمي في كتيب ينقصها التحفيز اللازم، حيث يعتمد التعليم المبرمج على الاستعداد والدافعية والرقابة الذاتية فضعفها يجعل البرنامج بدون فاعلية التفكير (توفيق مرعي، ومحمد محمود الحيلة، 2002، ص268).

وبالتالي تظهر بعض العيوب في التعليم المبرمج بأنه قد يقود إلى ملل المتعلمين في بعض الأحيان باعتبار أن بعض المتعلمين لا يجتازون الاختبارات بنجاح، و يعاب عليه أيضا في طول برنامجه، إذ يذكر أنه "قد يقود

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

إن أي نمط من أنماط التعليم المتبعة لا يمكن أن يصل إلى درجة الخلو من السلبيات أو العيوب، فلهذا يمكن القول أن لكل نمط تعليمي جوانب من القصور.

وان مثل هذه المهارات التي تتسم بالقوة والسرعة لا تتماشى وخصوصيات الفتاة الفسيولوجية في هذه المرحلة العمرية، حيث "يجب أن يتميز نشاط الفتاة بالانسيابية والانسجام والرشاقة كما في حركات الرقص، فهي لا تهتم بقوة العضلات ولا تحتاج إلى الجهد العضلي المفاجئ العنيف" (زينب علي عمر، وغادة جلال، 2008، ص104).

ومن هنا تظهر أهمية المقاربة الجديدة في اختيار الأنشطة الملائمة لاحتياجات وميول ورغبات التلاميذ. وبالتالي يمكن القول أن إستراتيجية التعليم الذاتي حققت تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية.

-3- مناقشة الفرضية الثالثة:

- "هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإستراتيجيتين التعليميتين تكون لصالح إستراتيجية التعليم التعاوني لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية عند مختلف الجنسين". من خلال النتائج التي خرجت بها الدراسة اتضح لنا أن: إستراتيجية التعليم التعاوني أثرت إيجابيا وأحسن من إستراتيجية التعليم الذاتي والطريقة المعتادة للأستاذ في تنمية المهارات الآتية:

- مهارات التمرير والاستقبال، التنطيط، والتصويب في كرة اليد عند مختلف الجنسين.
- مهارتي التمرير والاستقبال، والتصويب الخطافي عند مختلف الجنسين
- مهارتي التمرير والاستقبال، والإعداد من أعلى في الكرة الطائرة عند مختلف الجنسين.
- مهارة الإرسال من أسفل إلى أعلى في الكرة الطائرة عند الإناث.
- مهارات رمي الكرة لأقصى مدى (القوة الانفجارية للذراع الرامية)، السرعة، والرشاقة عند الذكور وهذا خلال كامل السنة.
- مهارتي الرشاقة، والوثب العمودي عند الإناث وهذا خلال كامل السنة.

وبالتالي أثرت إيجابيا في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية
أما في باقي المهارات المدروسة فقد تبين أنه لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية، متماثل على أن
استخدام أي من الإستراتيجيتين أو الطريقة المعتادة للأستاذ يحقق نتائج متقاربة إلا أنه حسب المتوسطات
الحسابية يظهر أن إستراتيجية التعليم التعاوني كان لها أحسن متوسط حسابي في المهارات المتبقية الآتية:

- مهارتي الوثب العمودي، والمرونة عند الذكور خلال كامل السنة

- رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، والمرونة عند الإناث خلال كامل السنة.

فبعد التعرف على النتائج التي قمنا بذكرها يتضح أن:

ومن هنا يمكن أن نقول أن صحة الفرضية تحققت فيما يتعلق بالمهارات بالكرة، أما المهارات بدون كرة
فقد تحققت منها مهارات رمي الكرة لأقصى مدى (القوة الانفجارية للذراع الرامية)، السرعة، والرشاقة عند
الذكور، ومهارتي الرشاقة، والوثب العمودي عند الإناث وهذا خلال كامل السنة. أين ظهرت فروق ذات
دلالة إحصائية وكانت لصالح إستراتيجية التعليم التعاوني كذلك.

أما في المهارات بدون كرة كالوثب العمودي، والمرونة عند الذكور، والسرعة، والمرونة، ورمي الكرة لأقصى
مدى عند الإناث، فقد تبين أنه لا توجد فروق معنوية وهذا يدل على عدم وجود فروق بين المجموعات
وداخلها.

ففي مهارة الوثب العمودي عند الذكور لاحظنا حسب الدراسة المقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي وجود
أثر نسبي عند المجموعتين التجريبتين، والمجموعة الضابطة، وفي المقارنة البعدية لم تظهر أي اختلافات مما
يدل على أن الأثر كان نسبيا ومتقاربا بين الإستراتيجيتين التعليميتين والطريقة المعتادة للأستاذ ويرجع هذا
إلى اهتمام الذكور بالقوة العضلية في هذه المرحلة العمرية وخاصة النشاط الذي يتسم بالقوة المفاجئة باعتبار
"أن الرجل يختلف من الناحية البدنية عن المرأة، لأن أجسامهم في هذه المرحلة العمرية تظهر عليها القوة
العضلية" (مروان عبد المجيد 2002، ص 67). إلا أن الأثر لم يكن له دلالة إحصائية وبالتالي نرجع
ذلك إلى الحجم الزمني المخصص لتنمية مثل هذه المهارات يجب أن يكون أكبر مما كان عليه في بحثنا
(حصتين في الأسبوع)، أما في مهارة المرونة عند الذكور فلاحظنا أنها لم تظهر أي فروق بين وداخل
المجموعات، وذلك لأن الخاصية تتطلب أكثر من حصتين في الأسبوع حتى يظهر الفرق بين وداخل
المجموعات، أما الرشاقة عند الذكور فقد أرجعنا عدم تطورها إلى المرحلة العمرية التي تتسم بزيادة الحجم

العضلي، والهيكل العظمي عند الذكور، حيث "يكون أكثر الفتى أكثر طولاً وأثقل وزناً من الفتاة بمثانة وقوة عضلاته كما أن النسيج العضلي أكبر من كمية الدهن وكثافة عظامه أكبر في حين تتميز عضلات الفتاة بالليونة و الطراوة" (زينب علي عمر، وغادة، 2008، ص103). وهذا يؤثر على المرونة وبالأخص المرونة المفصلية، وخاصة عندما تكون الممارسة ناقصة في حجمها الزمني مقارنة بالنمو السريع في هذه المرحلة العمرية

أما في مهارة رمي الكرة لأقصى مدى عند الإناث نلاحظ أنها لم تظهر أي فروق بين وداخل المجموعات، ونرجع ذلك إلى أن البنات ميولهن يكون دائماً إلى الحركات التي تتسم بالانسيابية والرشاقة، ويتعدون عن الحركات التي تتسم بالقوة والمفاجئة، حيث "يتميز نشاط الفتاة بالانسيابية والرشاقة والانسجام كما في حركات الرقص" (زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم، 2008).

فالفتاة لا تهتم بقوة العضلات ولا تحتاج إلى الجهد العضلي المفاجئ العنيف، وسبب هذا الميل هو التركيبة الفسيولوجية لعضلة الإناث التي تكون تحتوي على كمية الدهون بنسبة عالية فتكون لينة.

فقد تطورت هذه المهارات على المجموعات الثلاثة ولكن لم تظهر أي فروق بين وداخل المجموعات، ونرجع ذلك إلى خاصية السرعة وخصوصيات المرحلة العمرية وعلاقتها بالقوة العضلية.

بينما المرونة لم تظهر أي فروق بين وداخل المجموعات وذلك لأن الخاصية تتطلب ثلاثة حصص في الأسبوع حتى يظهر الفروق بين وداخل المجموعات، أما الرشاقة عند الذكور فقد أرجعنا عدم تطورها إلى المرحلة العمرية التي تتسم بزيادة الحجم العضلي وكذا الهيكل العظمي عند الذكور مما يؤثر على قدرة التحكم في الجسم.

ومن هنا فتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات يتطلب استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني وكذا اختيار الأنشطة الرياضية التي تتماشى واحتياجات وميول ورغبات التلاميذ، ويراعى فيها خصوصيات المرحلة العمرية، والفروق الفردية في التعلم.

اقتراحات:

من خلال النتائج التي توصلنا إليها وبغية إفادة أهل التربية البدنية والرياضية، نود تقديم التوصيات

التالية:

- 1- ضرورة استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في عملية تعليم المهارات في الأنشطة الرياضية المعتمدة لمرحلة التعليم الثانوي، وكذا لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات باعتبارها تتناسب ومبادئها.
- 2- ضرورة إدراج الإستراتيجيات التعليمية الحديثة ضمن المناهج التربوية الخاصة بالتربية البدنية والرياضية لمختلف المراحل.
- 3- الاهتمام بالتكوين أثناء الخدمة عن طريق دورات تكوينية يشرف عليها الباحثون من أهل الاختصاص للتعرف على المستجدات الحاصلة في الميدان التعليمي، وخاصة الإستراتيجيات التعليمية الحديثة، وبالأخص إستراتيجية التعليم التعاوني، وكيفية استخدامها. والمقاربة بالكفاءات وكيفية تطبيقها باستعمال هاته الاستراتيجيات التعليمية الحديثة.
- 4- محاولة القيام بأبحاث مشابهة في مختلف المراحل الدراسية.
- 5- توفير المراجع والمصادر الحديثة في مختلف مكاتب المؤسسات التعليمية حتى يتمكن القائمين على العملية التعليمية من تحديد معلوماتهم في جانب الإستراتيجيات التعليمية الحديثة، وجانب المقاربة بالكفاءات.
- 6- تحسيس المشرفين على أساتذة التربية البدنية كالمفتشين بضرورة استخدام إستراتيجيات ضرورية تعليمية ماثلة في تدريس المادة عن طريق.
- 7- القيام بأبحاث مشابهة في اختصاصات أخرى.

الخلاصة العامة:

إن العملية التعليمية تهدف إلى إكساب المتعلم مكتسبات جديدة والعمل على تحسين قدراته وتنميتها، وبالتالي اكسابه كفاءات تجعله قادرا على مسايرة الحياة اليومية، ونتائج العملية التعليمية تختلف باختلاف عدة عوامل داخلية في هذه العملية ومن بين أهم هذه العوامل هي الأساليب أو الطرائق أو الإستراتيجيات المعتمدة في العملية التعليمية، وهذا ما جعل الباحثين يسعون إلى محاولة الوصول إلى أنجع الطرائق والوسائل الوصول إلى أحسن النتائج عن طريق البحث الدائم، فأدت تلك الجهود إلى ظهور إستراتيجيات تعليمية حديثة تتماشى مع التوجهات الفلسفية الحديثة والداعية إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية والتي تعتبر أحد المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات، وبالتالي فتجسيد تطبيق هذه المقاربة يتطلب استخدام هذه الاستراتيجيات التعليمية الحديثة.

إن إستراتيجية التعليم الذاتي، والتعليم التعاوني من بين هذه الإستراتيجيات التي أثبتت نتائجها مدى فعالية استخدامها، فاستخدام هذه الإستراتيجيات التعليمية الحديثة تعني تجاوز الطريقة التقليدية التي تعتمد على مجهود المعلم في العرض، والشرح والتطبيق الشيء الذي كان يتعب المعلم ولم يعد ينفي بالغرض من العملية التعليمية، واستخدام هذه الإستراتيجيات التعليمية يعني كذلك الابتعاد عن العمل العشوائي فاختيار الإستراتيجية الملائمة للموقف التعليمي تتطلب التعرف على خصائص وقدرات المتعلمين ومنه مراعاة الفروق الفردية، وكذلك تحليل المادة العلمية، وتقديمها بما يتماشى والإمكانات والوسائل المتوفرة لتحقيق الهدف المنشود من العملية التعليمية، والعمل بالإستراتيجيات التعليمية يعني إتباع مبدأ الشمولية وتوفير البدائل حتى تكون هناك مرونة في العملية التعليمية عن طريق التوقعات الأولية.

ونظرا للواقع الميداني لتدريس مادة التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات الذي ما زال يعتمد على الطريقة التقليدية وأثبتت ذلك الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها، والتي أكدت أن أساتذة التربية البدنية والرياضية ليس لهم أي دراية بالإستراتيجيات التعليمية الحديثة، وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة النظرية والتطبيقية التي كانت تهدف إلى التعرف على أثر استخدام بعض الإستراتيجيات التعليمية في تجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية، والتي اعتمدنا فيها على تطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني (بأسلوب تعليم الأقران)، وإستراتيجية التعليم الذاتي (التعليم المبرمج)، فحاولنا من خلالها تنمية أحد أبعاد الكفاءة والمتمثل في البعد المهاري، فقمنا باختيار الأنشطة الرياضية التي تعتبر الأكثر استعمالا في كل ثانوية، وحاولنا تنمية بعض المهارات الأساسية في هذه الأنشطة فاشتملت على المهارات في كرة اليد والمتمثلة في مهارات بالكرة (التمرير والاستقبال، التنطيط المتعرج، والتصويب من الوثب عاليا)، والمهارات بالكرة في كرة السلة والمتمثلة في مهارات بالكرة (التمرير والاستقبال، التنطيط المكوكي، والتصويب الخطافي)، والمهارات بالكرة في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى، الإعداد من أعلى، والإرسال من أسفل إلى أعلى)، المهارات بدون كرة وهي مهارات مشتركة مابين الأنشطة الرياضية الفردية (سباق السرعة، دفع الجلة، والوثب الطويل)، والألعاب الجماعية التي ذكرنا مهاراتها بالكرة، واشتملت هذه المهارات بدون كرة على (الوثب العمودي، رمي الكرة لأقصى مدى، السرعة، المرونة، والرشاقة).

فقمنا بتقسيم هذه الدراسة إلى بابين الأول خصص للدراسة النظرية، والباب الثاني خصص للدراسة الميدانية أو التطبيقية.

فالباب الأول قسم هو الآخر إلى خمسة فصول، وتم ذلك بعد التعرف على جوانب البحث عن طريق التعريف بالبحث الذي تم فيه تقديم المصطلحات الخاصة بالبحث وبعدها عرضنا الدراسات المشابهة. الفصل الأول تطرقنا من خلاله إلى إستراتيجية التعليم التعاوني وكيفية العمل بها بعد عرضنا لكل ما يتعلق بهذه الإستراتيجية من جذور نظرية وعملية، ومبادئها وخصائصها، ومراحلها، وأشكالها، وتحديد الأدوار فيها للمعلم والمتعلم، وكذا أنواع الإستراتيجيات التعاونية وطريقة العمل بكل منها. أما الفصل الثاني فتطرقنا فيه إلى إستراتيجية التعليم الذاتي بصفة عامة ومبادئها وخصائصها، وأنواعها وللأدوار الخاصة بالمتعلم والمعلم من خلالها، وبعدها تطرقنا إلى الإستراتيجية المعتمدة بصفة خاصة في بحثنا وحاولنا تقديم كل ما له علاقة بإستراتيجية التعليم المبرمج من التعرف على خصائصه ومميزاته إلى طريقة برمجة التعليمات في الكتيب.

وتطرقنا من خلال الفصل الثالث الى المقاربة بالكفاءات، فتعرفنا على الكفاءة، والخصائص التي تميزها وكيفية اشتقاقها وصياغتها، وتناولنا الخصائص، والمبادئ الخاصة بالمقاربة بالكفاءات بعد أن تعرفنا على كيفية ظهور هذا النوع من المقاربة، فتعرفنا على الكفاءات الخاصة بالتربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، وخاصة في السنة الثانية من هذا الطور، وكان ذلك بإلقاء الضوء على أنواع الكفاءات ومستوياتها، وفي الأخير تطرقنا في هذا الفصل إلى التقويم وفق هذه المقاربة وأنواعه.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- 1- إبراهيم محمد المحاسنة. (2006). تعليم التربية الرياضية (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- 2- ابن منظور. (1970). لسان العرب - اللغة ومعجمها-. بيروت، لبنان: دار لسان العرب.
- 3- أبو العلا أحمد عبد الفتاح، وأحمد نصر الدينس. (2003). فسيولوجية اللياقة البدنية. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- 4- أكرم زكي خطايبية. (1997). المناهج المعاصرة في التربية الرياضية (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 5- اللجنة الوطنية للمناهج. (2006). منهاج التربية البدنية والرياضية. الجزائر: مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.
- 6- أجد محمد العتوم، وحسن محمود الصمادي، وتقام نهار العبد اللات. (2012). عالم كرة السلة (الإصدار العربي الأول). عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- 7- أمين أنور الخولي. (2001). أصول التربية البدنية والرياضية-المدخل-التاريخ-الفلسفة- (الإصدار الثالث، المجلد 1). مدينة نصر، مصر: دار الفكر العربي.
- 8- أوحيدة علي. (2007). التدريس الفعال بواسطة الكفاءات. باتنة، الجزائر: مطبعة الشهاب.
- 9- بزار علي جوكل. (2008). فلسفة التدريب في كرة اليد (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.
- 10- بوداود عبد اليمين، وعطاء الله أحمد. (2009). المرشد في البحث العلمي لطلبة التربية البدنية والرياضية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 11- توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة. (2002). تفريد التعليم (الإصدار الثاني). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 12- جابر عبد الحميد. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم (الإصدار الأول). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

- 13- جونسون ديفيد، وجونسون روجر، وهولبك اديث جونسون. (1995). *التعلم التعاوني*. (مدارس الظهران الأهلية، المترجمون) الظهران، السعودية: دار الفكر العربي.
- 14- حاجي فريد. (2005). *بيداغوجيا التدريس بالكفاءات - الأبعاد - المتطلبات*. - الجزائر: دار النشر الخلدونية للنشر والتوزيع.
- 15- حسن السيد أبو عبيدة. (2002). *أساسيات تدريس التربية الحركية والبدنية*. الاسكندرية، مصر: مكتبة مطبعة الاشعلع الفنية.
- 16- حسن سيد معوض. (2003). *كرة السلة للجميع* (الإصدار السابع (مزيدة ومعدلة)). مدينة نصر، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 17- حمادة البخاري. (1991). *التعلم عند الغزالي* (الإصدار الثاني). المؤسسة الوطنية للكتاب.
- 18- خالد لبصيص. (2004). *التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والهداف*. الجزائر: دار التنوير للنشر والتوزيع.
- 19- خير الدين هني. (2005). *مقاربة التدريس بالكفاءات* (الإصدار الأول). الجزائر: مطبعة عين البنيان.
- 20- ربيع محمد، وطارق عبد الرؤوف عامر. (2008). *الانضباط التعاوني* (الإصدار العربي). عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 21- رغدة شريم. (2009). *سيكولوجية المراهقة* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 22- زينب علي عمر، وغادة جلال عبد الحكيم. (2008). *طرق تدريس التربية البدنية والرياضية* (الإصدار الأول). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- 23- سعد حماد الجميلي. (2012). *كرة الطائرة - مبادئها وتطبيقاتها الميدانية* (الإصدار الثاني). عمان، الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.
- 24- سعدي شاكور حمودي. (2009). *مبادئ علم الاحصاء وتطبيقاته*. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- 25- سعيد محمد السعيد، وأبو السعود محمد أحمد. (2009). طرق التدريس العامة - تخطيطها وتطبيقاتها التربوية - (الإصدار الثاني). عمان، الأردن: دار الفكر موزعون وناشرون.
- 26- سيد محمد خير الله. (1996). سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق (الإصدار الأول). مصر: دار النهضة العربية.
- 27- صبرينة سليمان. (2013). واقع وتحديات الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية (03).
- 28- طيب نايت سلمان، وزعتز عبد الرحمان، قوال فاطمة. (2004). بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات - مفاهيم بيداغوجية في التعلم -. الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- 29- عبد الرحمان عبد الحميد زاهر. (2009). ميكانيكية تدريس وتدريب مسابقات ألعاب القوى (الإصدار الأول). القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.
- 30- عبد اللطيف بن حسين بن فرج. (2009). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين (الإصدار الثاني). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 31- عصام الدين متولي عبد الله. (2007). الاتجاهات الحديثة لدراسة مناهج التربية الرياضية (الإصدار الأول). الاسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 32- عصام الدين متولي عبد الله، وبدوي عبد العال بدوي. (2006). طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق (الإصدار الأول). الاسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 33- عصام عبد الخالق. (1992). التدريب الرياضي. الاسكندرية، مصر: دار المعارف.
- 34- عصام نور سرية. (2004). علم نفس النمو. الاسكندرية، مصر: مؤسسة شباب الجامعة.
- 35- عطاء الله أحمد. (2006). أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 36- عطاء الله أحمد. (2004). تأثير استخدام بعض أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية على تعلم بعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة. الجزائر.
- 37- عطاء الله أحمد، زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج. (2009). تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- 38- عفاف عثمان عثمان. (2008). *استراتيجيات التدريس في التربية البدنية* (الإصدار الأول). الاسكندرية، مصر : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 39- عمر منسي. (1996). *تصميم التدريس*. الأردن : دار الكندي للطباعة.
- 40- عنايات محمد أحمد فرج. (1998). *مناهج وطرق تدريس التربية البدنية*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- 41- فريد حاجي. (يناير-فبراير، 2006). *مفاهيم بيداغوجية-البيداغوجيا الجديدة-بيداغوجيا الادماج* (وزارة التربية الوطنية، المحرر) *المجلة الجزائرية للتربية-المربي* - (05)، صفحة 15.
- 42- فريد حاجي، وعبد الرزاق أودير. (2002). *الكفاءات العرضية(الأفقية)*. (وزارة التربية الوطنية، المحرر)
- 43- فكري حسين زيدان. (1994). *التدريس -أهدافه-أسسه-أساليبه-تقويم نتائجه وتطبيقه-* (الإصدار الثالث). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- 44- قاسم حسن حسين. (1998). *أسس التدريب الرياضي* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 45- كروم محمد أعراب. (2011). *المعوقات العملية لتطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية وفق المقاربة بالكفاءات*. مستغانم، الجزائر: مذكرة دكتوراه غير منشورة.
- 46- كمال الدين عبد الرحمان درويش، وقصري سيد مرسى، وعماد الدين عباس أبو زيد. (2002).
- 47- *القياس والتقويم وتحليل المباراة في كرة اليد-نظريات-تطبيقات* - (الإصدار الأول). القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.
- 48- كمال جميل الرضوي. (2005). *الجديد في ألعاب القوى* (الإصدار الثاني). عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
- 49- كمال عبد الحميد اسماعيل، ومحمد صبحي حسانين. (2001). *رباعية كرة اليد الحديثة* (المجلد 1). مصر: مركز الكتاب للنشر.
- 50- كمال عبد الحميد اسماعيل، ومحمد صبحي حسانين. (2002). *رباعية كرة اليد الحديثة* (المجلد 2). مصر: مركز الكتاب للنشر.

- 51- كمال عبد الحميد زيتون. (2003). *التدريس - نماذجه ومهاراته -* (الإصدار الأول). القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- 52- كوثر حسين كوجك. (1997). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس - التطبيقات في مجال الاقتصادي المنزلي -*. القاهرة، مصر: عالم الكتب - نشر - توزيع - طباعة.
- 53- ليللى عبد العزيز زهران. (2003). *المناهج والبرامج في التربية الرياضية* (الإصدار الرابع). القاهرة، مصر: دار زهران للطباعة والنشر.
- 54- ليللى السيد فرحات. (2003). *القياس والاختبار في التربية الرياضية*. القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.
- 55- محسن علي عطية. (2008). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 56- محسن علي عطية. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 57- محمد الدريج. (2004). *التدريس الهادف* (الإصدار الأول). العين، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- 58- محمد الصالح حثروبي. (2012). *الدليل البيداغوجي لملازمة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية*. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
- 59- محمد الصالح حثروبي. (2002). *مدخل الى التدريس بالكفاءات* (الإصدار الأول). عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- 60- محمد الطاهر وعلي. (2012). *الوضعية الادماجية - التقويم في المقاربة بالكفاءات -* (الإصدار الثاني (مزينة ومنقحة)). عين مليلة، الجزائر: الورسم للنشر والتوزيع.
- 61- محمد الطاهر وعلي. (2011). *الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات* (الإصدار الثالث (منقحة ومزينة)). الجزائر: الورسم للنشر والتوزيع.
- 62- محمد المحاسنة. (2006). *تعليم التربية الرياضية* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

- 63- محمد بوعلاق. (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات. البليدة، الجزائر: قصر الكتاب للنشر والتوزيع.
- 64- محمد جاسم محمد. (2004). تفريد التعليم والتعليم المستمر (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 65- محمد حسن علاوي. (1998). سيكولوجية النمو للمربي الرياضي (الإصدار الأول). مركز الكتاب للنشر.
- 66- محمد حسن علاوي، وأسامة كامل راتب. (1987). البحث العلمي في المجال الرياضي. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- 67- محمد خميس أبو نمر، ونايف سعادة. (2009). التربية الرياضية وطرائق تدريسها. القاهرة، مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
- 68- محمد رضا البغدادي، وحسام الدين حسين أبو الهدى، وآمال ربيع كامل. (2005). التعلم التعاوني (الإصدار الأول). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- 69- محمد زياد حمدان. (1985). تطوير المنهج مع استراتيجيات تدريسه ومواده التربوية المساعدة. الأردن: دار التربية الحديثة.
- 70- محمد صبحي حسانين. (1995). القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- 71- محمد صبحي حسانين، وحمدي عبد المنعم. (1997). الأسس العلمية للكرة الطائرة وطرق القياس للتقويم. القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.
- 72- محمد عبد الرحيم اسماعيل. (2010). كرة السلة-تطبيقات عملية 1 (المجموع) (الإصدار الثاني). الاسكندرية، مصر: منشأة المعارف.
- 73- محمد عصام طرية. (2009). استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار هو رابي للنشر والتوزيع-دار بنان أبو عبيد للنشر والتوزيع.
- 74- محمد محمود الحيلة. (2002). طرائق التدريس واستراتيجياته (الإصدار الثانية). العين، الامارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

- 75- محمود عوض بسيوني، وفيصل ياسين الشاطي. (1992). *نظريات وطرق التربية البدنية* (الإصدار الثاني). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 76- مختار سالم. (1987). *حول الكرة الطائرة*. بيروت، لبنان: مؤسسة المعارف للطباعة والنشر.
- 77- مرزوق عبد المجيد أحمد مرزوق. (2009). *الاتجاهات الحديثة في التعلم التعاوني ودوره في تنمية السلوك الاجتماعي*. الاسكندرية، مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
- 78- مروان عبد المجيد ابراهيم. (2002). *البحث العلمي في التربية البدنية والرياضية* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 79- مروان عبد المجيد. (2002). *النمو البدني والتعلم الحركي* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 80- مشطر حسين. (2010). *الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفايات -المدرسة الجزائرية أي نموذج؟ دراسات نفسية وتربوية* (04).
- 81- مصطفى السايح محمد. (2001). *اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية* (الإصدار الأول). مصر: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.
- 82- منير جرجس. (2004). *كرة اليد للجميع-التدريب الشامل والتميز المهاري* (الإصدار مميزة ومنقحة). القاهرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 83- منير جرجس. (2004). *كرة اليد للجميع-التدريب الشامل والتميز المهاري* - (الإصدار طبعة مميزة ومنقحة). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- 84- مهند البشتاوي، وأحمد خواجا. (2005). *مبادئ التدريب الرياضي* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- 85- موريس دومونولان. (1977). *التعليم المبرمج* (الإصدار الثاني). (ميشال أبي فاضل، المترجمون) لبنان: مركز الكتاب للنشر.
- 86- موفق أسعد محمود. (2009). *التعلم والمهارات الأساسية في كرة القدم* (الإصدار الثاني). عمان، الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.

- 87- ميرفت علي خفاجة، ومصطفى السايح. (2007). المدخل الى طرائق تدريس التربية الرياضية (الإصدار الأول). الاسكندرية، القاهرة: ماهي للنشر والتوزيع وخدمات الكمبيوتر.
- 88- ناهد محمود سعد، ونيللي رمزي فهميم. (1998). طرق التدريس في التربية الرياضية (الإصدار الأول). القاهرة، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- 89- نسيمه محمود ابراهيم والي. (2006). استراتيجية تعليم مهارات الكرة الطائرة (الإصدار الأول). الاسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 90- نوال ابراهيم شلتوت، ومحسن محمد حمص. (2007). طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية. الاسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 91- هدى الناشف. (2000). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- 92- وجيه محبوب. (2001). التعليم وجدولة التدريب الرياضي (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.
- 93- وجيه محبوب. (2001). نظريات التعلم والتطور الحركي (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.
- 94- وزارة التربية الوطنية (المحرر). (أفريل-ماي، 2004). المجلة الجزائرية للتربي-المربي (01)، صفحة 09.
- 95- وزارة التربية الوطنية (المحرر). (أفريل - ماي، 2004). المجلة الجزائرية التربوية -المربي - (01)، صفحة 10.
- 96- وزارة التربية الوطنية (المحرر). (2000). الكفاءات موعذك التربوي. (05).
- 97- وسيلة حرقاس. (2004). مدى اعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الاصلاحات الجديدة. قسنطينة، الجزائر.
- 98- وليد عبيد. (2009). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة -أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية-. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

99- يوسف محمود قطامي. (2005). *نظريات التعلم والتعليم* (الإصدار الأول). عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

- 100-Bayer, C. (1993). *Hand-Ball-La formation du joueur-* (éd. 3). PARIS, FRANCE: Edition Vigot.
- 101- BENGUE, L. (2000). *ENSEIGNER LES SPORTS COLLECTIFS-Les fondamentaux transversaux-*. PARIS, FRANCE: Edition Amphora.
- 102- Collet, S. (1996). *LE HANDBALL au college-au lycée-au club*. PARIS, FRANCE: Amphora.
- 103- DESSONS/DRUT/DUBOIS/HEBRARD/HUBICHE/LACOUR /MAIGROT/MONNERET. (1982). *traité d'athletisme- les courses-* (éd. 2, Vol. 1). PARIS, FRANCE: Vigot.
- 104- Duret, C. (1999). *Les fondamentaux du hand-l'initiation pour tous-300 exercices* (éd. 2). PARIS, FRANCE: amphora.
- 105- Jean-Luc Pagès, J. P. (2007). *Handball*. PARIS, FRANCE: Edition Vigot.
- 106- KASLER, H. (1978). *le handball -de l'apprentissage a la compétition-*. PARIS, FRANCE: Vigot.
- 107- Pascale Jeannin, L. L. (2008). *Le guide du handball*. Paris, FRANCE: Edition Revus EPS.
- 108- Raymond THOMAS, J. C. (1998). *MANUEL DE L'EDUCATEUR SPORTIF* (éd. 2). PARIS, FRANCE: Editio Vigot.

الملاحق

الملحق رقم (1)

نتائج الاختبارات

الدراسة الاستطلاعية و الدراسة

نتائج الاختبارات القبلية للدراسة الاستطلاعية ذكور

| السرعة | الرشاقة | المرونة | رمي الكرة لأقصى مدى | الوثب العمودي | الإعداد | الإرسال | التمرير. | التصويب الخطائي | التنطيط المكوكي | التمرير والاستقبال | التصويب | التنطيط المتعرج | التمرير والاستقبال | | |
|--------|---------|---------|------------------------|------------------|---------|---------|----------|--------------------|--------------------|-----------------------|---------|--------------------|-----------------------|--------|---|
| 4,21 | 25,42 | +8 | 24,10 | 25 | 4 | 15 | 18 | 8 | 26.20 | 20 | 4 | 4,44 | 20 | ف.م | 1 |
| 4,65 | 27,54 | +5 | 22,00 | 30 | 4 | 09 | 17 | 5 | 27.30 | 18 | 2 | 5,07 | 24 | هـ.ح.م | 2 |
| 4,46 | 26,63 | -12 | 20,20 | 53 | 6 | 17 | 20 | 7 | 26.90 | 21 | 4 | 4,68 | 23 | م.ر | 3 |
| 4,4 | 26,53 | +2 | 29,00 | 35 | 2 | 05 | 15 | 3 | 27.15 | 20 | 1 | 5,47 | 19 | م.ت | 4 |
| 5,1 | 25,37 | -8 | 28,80 | 40 | 10 | 24 | 24 | 6 | 28.10 | 21 | 3 | 5,10 | 24 | م.غ | 5 |
| 4,25 | 27,15 | +8 | 40,00 | 56 | 8 | 20 | 20 | 4 | 27.02 | 20 | 1 | 5,24 | 23 | ب.م | 6 |
| 4,21 | 27,32 | -1 | 14,70 | 40 | 2 | 07 | 15 | 5 | 27.21 | 16 | 2 | 5,54 | 19 | ق.ي | 7 |
| 5,11 | 26,41 | +2 | 27,50 | 31 | 2 | 11 | 17 | 3 | 30.05 | 17 | 1 | 6,80 | 24 | ر.س | 8 |

نتائج الاختبارات البعدية للدراسة الاستطلاعية ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|-------------------------------|--------------------|---------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ف.م | 19 | 4,65 | 5 | 21 | 26.12 | 9 | 20 | 17 | 5 | 22 | 24,50 | +7 | 25,78 | 4,1 |
| 2 | ه.ح.م | 25 | 5,17 | 2 | 19 | 27.15 | 5 | 19 | 10 | 4 | 30 | 22,80 | +6 | 27,27 | 4,52 |
| 3 | م.ر | 24 | 4,57 | 3 | 19 | 26.86 | 6 | 22 | 19 | 7 | 50 | 19,70 | -11 | 26,46 | 4,39 |
| 4 | م.ت | 21 | 5,37 | 2 | 21 | 27.20 | 4 | 16 | 06 | 2 | 38 | 29,50 | +2 | 26,64 | 4,55 |
| 5 | غ.م | 24 | 4,92 | 4 | 22 | 28.20 | 7 | 26 | 22 | 11 | 38 | 26,20 | -9 | 25,29 | 4,83 |
| 6 | ب.م | 24 | 4,96 | 2 | 19 | 26.98 | 4 | 24 | 20 | 9 | 59 | 39,00 | +9 | 26,95 | 4,39 |
| 7 | ق.ي | 18 | 5,60 | 2 | 18 | 27.14 | 6 | 17 | 09 | 3 | 39 | 15,10 | -2 | 27,06 | 4,32 |
| 8 | ر.س | 26 | 6,31 | 2 | 19 | 29.95 | 3 | 19 | 12 | 3 | 30 | 28,30 | +2 | 26,50 | 4,91 |

نتائج الاختبارات القبلية للدراسة الاستطلاعية اناث

| الرقم | الاسم واللقب | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|-------------------------------|--------------------|---------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطائي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ص.ا | 21 | 5,95 | 4 | 20 | 37.25 | 6 | 14 | 07 | 2 | 20 | 22,80 | +11 | 30,23 | 6,48 |
| 2 | ب.ف | 19 | 6,21 | 5 | 16 | 37.83 | 7 | 13 | 03 | 2 | 24 | 19,20 | +11 | 28,91 | 5,71 |
| 3 | ب.ع | 19 | 7,01 | 4 | 15 | 41.05 | 6 | 15 | 08 | 4 | 20 | 18,10 | +4 | 32,06 | 6,45 |
| 4 | خ.أ | 22 | 6,82 | 3 | 17 | 38.80 | 3 | 12 | 00 | 4 | 28 | 23,20 | +9 | 28,05 | 5,83 |
| 5 | ب.أ | 20 | 4,98 | 4 | 18 | 36.68 | 6 | 16 | 12 | 6 | 30 | 14,70 | +10 | 27,84 | 5,74 |
| 6 | ب.س | 20 | 6,06 | 3 | 19 | 39.22 | 5 | 15 | 10 | 4 | 19 | 19,00 | +6 | 30,07 | 6,10 |
| 7 | د.هـ | 12 | 6,69 | 4 | 12 | 38.30 | 4 | 10 | 02 | 2 | 33 | 10,80 | +11 | 29,88 | 5,23 |
| 8 | خ.ن | 16 | 7,10 | 4 | 14 | 39.92 | 3 | 14 | 05 | 0 | 28 | 10,80 | +8 | 29,25 | 5,78 |

نتائج الاختبارات البعدية للدراسة الاستطلاعية إناث

| الرقم | الاسم واللقب | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|-------------------------------|--------------------|---------|-----------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ص.ا | 20 | 5,97 | 5 | 20 | 37.10 | 7 | 15 | 06 | 0 | 23 | 23,10 | +10 | 29,98 | 6,65 |
| 2 | ب.ف | 20 | 6,26 | 4 | 17 | 37.68 | 6 | 14 | 02 | 2 | 25 | 18,70 | +12 | 29,07 | 5,55 |
| 3 | ب.ع | 17 | 6,89 | 5 | 16 | 40.73 | 7 | 14 | 10 | 2 | 18 | 17,20 | +3 | 31,88 | 6,54 |
| 4 | خ.أ | 20 | 6,75 | 2 | 18 | 38.92 | 4 | 11 | 03 | 2 | 27 | 21,80 | +9 | 27,95 | 5,94 |
| 5 | ب.أ | 19 | 5,17 | 5 | 18 | 36.86 | 6 | 18 | 14 | 8 | 28 | 16,05 | +10 | 28,10 | 5,70 |
| 6 | ب.س | 18 | 6,18 | 4 | 20 | 39.26 | 6 | 16 | 11 | 4 | 20 | 21,20 | +6 | 29,82 | 6,22 |
| 7 | د.هـ | 11 | 6,55 | 3 | 11 | 38.44 | 4 | 11 | 01 | 2 | 37 | 11,20 | +10 | 28,96 | 5,32 |
| 8 | خ.ن | 17 | 6,98 | 4 | 15 | 39.50 | 5 | 12 | 07 | 2 | 25 | 11,05 | +6 | 29,52 | 5,73 |

نتائج الاختبارات القبليّة للفصل الأول للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ح.ر | 18 | 1,71 | 68 | 10,16 | 28 | 3,83 | 6 | 21 | 27.19 | 7 | 20 | 19 | 8 | 40 | 31,10 | +2 | 25,89 | 4,80 |
| 2 | ح.م.أ.ع | 17 | 1,79 | 59 | 10,10 | 22 | 5,76 | 5 | 16 | 29.03 | 6 | 16 | 13 | 8 | 30 | 23,30 | -17 | 26,83 | 5,08 |
| 3 | ه.ب | 17 | 1,64 | 48 | 10,40 | 21 | 3,78 | 5 | 15 | 28.09 | 6 | 14 | 9 | 2 | 38 | 22,66 | +15 | 27,09 | 4,83 |
| 4 | ع.أ | 16 | 1,92 | 63 | 10,33 | 25 | 4,66 | 6 | 20 | 26.90 | 7 | 19 | 17 | 6 | 40 | 14,00 | -9 | 25,41 | 4,81 |
| 5 | ش.م.أ | 16 | 1,80 | 56 | 11,20 | 20 | 6,32 | 3 | 14 | 28.24 | 6 | 13 | 10 | 4 | 40 | 21,06 | -1 | 25,94 | 5,07 |
| 6 | ب.ض | 16 | 1,70 | 56 | 10,30 | 18 | 5,90 | 1 | 12 | 30.40 | 4 | 10 | 7 | 2 | 30 | 15,40 | -3 | 28,20 | 4,95 |
| 7 | د.س.أ | 17 | 1,71 | 63 | 12,20 | 24 | 5,17 | 2 | 18 | 29.34 | 5 | 18 | 15 | 4 | 30 | 22,00 | +5 | 27,54 | 4,65 |
| 8 | ب.خ.م | 16 | 1,74 | 56 | 12,09 | 23 | 4,68 | 4 | 17 | 27.83 | 7 | 17 | 12 | 8 | 50 | 20,70 | -12 | 26,63 | 4,46 |
| 9 | س.م | 17 | 1,72 | 62 | 11,17 | 21 | 5,25 | 1 | 15 | 28.92 | 4 | 15 | 11 | 4 | 32 | 22,50 | +5 | 27,02 | 4,81 |
| 10 | ع.ح | 16 | 1,80 | 58 | 10,30 | 20 | 5,04 | 2 | 14 | 28.50 | 5 | 14 | 10 | 4 | 30 | 26,20 | +4 | 26,90 | 4,86 |
| 11 | ش.م | 18 | 1,73 | 55 | 11,85 | 19 | 5,50 | 0 | 13 | 28.60 | 3 | 11 | 9 | 2 | 30 | 20,90 | +4 | 26,50 | 4,76 |
| 12 | ص.ت | 18 | 1,8 | 60 | 10,90 | 27 | 4,53 | 5 | 21 | 27.90 | 8 | 21 | 20 | 10 | 52 | 32,30 | +4 | 25,60 | 4,43 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الأول للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|-------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | النصوب الخطافي | التمرير | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | س.ع | 18 | 1,75 | 62 | 12,29 | 20 | 5,07 | 3 | 14 | 28.21 | 4 | 14 | 9 | 4 | 40 | 22,01 | +4 | 26,59 | 4,91 |
| 2 | خ.ي | 17 | 1,77 | 60 | 10,41 | 25 | 4,14 | 4 | 19 | 27.81 | 7 | 18 | 17 | 8 | 35 | 26,10 | -6 | 26,31 | 4,75 |
| 3 | س.م | 17 | 1,71 | 55 | 12,30 | 21 | 6,52 | 2 | 15 | 30.06 | 4 | 15 | 11 | 6 | 40 | 18,06 | +2 | 28,36 | 5,03 |
| 4 | ع.م.م | 16 | 1,85 | 59 | 12,10 | 27 | 5,44 | 5 | 21 | 27.18 | 8 | 20 | 19 | 8 | 50 | 22,70 | +3 | 25,48 | 4,62 |
| 5 | ط.أ | 16 | 1,80 | 58 | 10,26 | 25 | 4,04 | 5 | 19 | 28.77 | 9 | 17 | 12 | 6 | 30 | 23,90 | -9 | 26.97 | 4,87 |
| 6 | ص.ب | 16 | 1,75 | 53 | 11,19 | 24 | 4,51 | 4 | 18 | 28.20 | 6 | 17 | 13 | 4 | 40 | 17,70 | 00 | 26,64 | 4,52 |
| 7 | ب.م | 17 | 1,89 | 68 | 11,13 | 18 | 5,90 | 3 | 12 | 28.55 | 5 | 11 | 10 | 2 | 30 | 13,80 | +2 | 26,54 | 4,91 |
| 8 | ب.م.ط | 16 | 1,62 | 55 | 11,00 | 23 | 5,20 | 1 | 17 | 28.70 | 4 | 17 | 15 | 6 | 32 | 26,20 | -10 | 26,97 | 5,10 |
| 9 | ط.م | 17 | 1,66 | 50 | 10,13 | 19 | 5,47 | 1 | 13 | 28.62 | 4 | 13 | 7 | 2 | 34 | 28,00 | 0 | 26,94 | 4,55 |
| 10 | م.أ | 18 | 1,79 | 62 | 11,00 | 19 | 5,44 | 0 | 13 | 29.20 | 3 | 12 | 6 | 2 | 50 | 29,80 | +7 | 27,50 | 4,25 |
| 11 | ب.خ | 18 | 1,71 | 64 | 10,30 | 20 | 5,06 | 3 | 14 | 27.20 | 5 | 15 | 11 | 6 | 30 | 18,70 | +6 | 25,50 | 4,90 |
| 12 | خ.م | 16 | 1,74 | 62 | 10,21 | 28 | 4,03 | 5 | 21 | 27.02 | 10 | 21 | 19 | 10 | 30 | 22,50 | -1 | 25,38 | 5,01 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الأول للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | د.أ | 18 | 1,8 | 57 | 10,90 | 25 | 4,36 | 5 | 19 | 28.19 | 9 | 18 | 14 | 8 | 42 | 27,50 | +2 | 27,19 | 4,73 |
| 2 | ع.ع | 17 | 1,73 | 58 | 12,00 | 25 | 4,00 | 4 | 19 | 30.25 | 7 | 17 | 12 | 6 | 37 | 20,20 | +7 | 28,05 | 4,88 |
| 3 | ك.ر.ف | 17 | 1,75 | 56 | 10,67 | 21 | 5,40 | 4 | 15 | 28.05 | 6 | 16 | 13 | 4 | 30 | 17,50 | -5 | 25,64 | 4,92 |
| 4 | د.أ | 16 | 1,84 | 67 | 10,21 | 24 | 4,41 | 2 | 18 | 30.02 | 4 | 17 | 15 | 6 | 30 | 25,20 | -18 | 28,30 | 5,25 |
| 5 | ش.م.ب | 16 | 1,83 | 68 | 10,52 | 21 | 4,04 | 4 | 15 | 27.85 | 7 | 15 | 10 | 4 | 35 | 22,60 | +6 | 26,19 | 4,87 |
| 6 | ب.م.ز | 16 | 1,74 | 58 | 10,33 | 25 | 5,13 | 3 | 19 | 26.55 | 4 | 18 | 13 | 6 | 63 | 25,60 | +1 | 24,86 | 4,54 |
| 7 | آ.أ.ف | 16 | 1,81 | 62 | 11,27 | 21 | 4,90 | 3 | 15 | 28.70 | 5 | 16 | 12 | 4 | 35 | 26,80 | +7 | 26,85 | 4,84 |
| 8 | س.أ.أ | 17 | 1,58 | 39 | 11,03 | 20 | 4,44 | 4 | 14 | 28.17 | 6 | 14 | 10 | 2 | 22 | 24,10 | +8 | 26,42 | 4,21 |
| 9 | ع.أ.ت | 17 | 1,68 | 52 | 10,40 | 28 | 5,08 | 2 | 21 | 27.90 | 3 | 19 | 15 | 6 | 40 | 14,70 | -1 | 26,30 | 4,54 |
| 10 | م.ح.ح | 16 | 1,87 | 72 | 11,29 | 28 | 5,80 | 6 | 21 | 27.98 | 10 | 20 | 17 | 8 | 32 | 31,20 | -8 | 26,25 | 4,90 |
| 11 | ع.م | 18 | 174 | 56 | 13,17 | 19 | 5,75 | 2 | 13 | 28.35 | 2 | 12 | 9 | 2 | 45 | 20,10 | +10 | 26,80 | 4,61 |
| 12 | ق.ع | 18 | 1,66 | 58 | 10,50 | 18 | 6,30 | 0 | 12 | 28.15 | 3 | 11 | 6 | 2 | 32 | 18,90 | -9 | 26,60 | 5,18 |

نتائج الاختبارات القبليّة للفصل الأول للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهامية لكرة اليد | | | الاختبارات المهامية لكرة السلة | | | الاختبارات المهامية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهامية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|---------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | س.خ.ج | 16 | 1,65 | 55 | 12,22 | 22 | 5,93 | 2 | 18 | 39.22 | 6 | 14 | 10 | 4 | 32 | 15,00 | +11 | 28,83 | 5,22 |
| 2 | ب.ج | 17 | 1,67 | 58 | 13,21 | 18 | 6,78 | 2 | 15 | 39.05 | 5 | 12 | 7 | 2 | 32 | 14,00 | +9 | 28,89 | 5,23 |
| 3 | ز.ح | 16 | 1,70 | 65 | 16,20 | 17 | 6,95 | 1 | 16 | 39.94 | 3 | 11 | 5 | 2 | 24 | 15,40 | +5 | 29,00 | 6,32 |
| 4 | ق.ش.ن | 16 | 1,65 | 45 | 11,70 | 22 | 5,80 | 2 | 17 | 37.45 | 6 | 15 | 10 | 4 | 24 | 13,60 | 00 | 27,58 | 5,42 |
| 5 | ز.ص | 17 | 1,57 | 50 | 12,80 | 8 | 6,84 | 1 | 08 | 39.29 | 2 | 8 | 0 | 0 | 21 | 14,08 | +9 | 29,53 | 6,65 |
| 6 | ع.أ.ن | 18 | 1,48 | 39 | 12,80 | 21 | 5,85 | 3 | 16 | 38.60 | 7 | 14 | 12 | 6 | 18 | 10,70 | +4 | 28,97 | 5,50 |
| 7 | غ.م | 16 | 1,58 | 57 | 16,54 | 9 | 7,20 | 1 | 10 | 40.05 | 3 | 8 | 2 | 0 | 16 | 15,30 | +5 | 30,33 | 5,60 |
| 8 | أ.ن | 17 | 1,55 | 52 | 15,89 | 19 | 6,51 | 1 | 15 | 39.52 | 4 | 13 | 8 | 4 | 16 | 12,10 | -8 | 29,32 | 5,68 |
| 9 | م.ح | 18 | 1,63 | 52 | 14,25 | 19 | 8,83 | 3 | 15 | 42.25 | 8 | 13 | 8 | 6 | 15 | 12,60 | -10 | 30,90 | 7,64 |
| 10 | ز.س | 16 | 1,57 | 53 | 13,02 | 18 | 6,45 | 5 | 14 | 39.24 | 9 | 12 | 7 | 2 | 18 | 20,80 | -5 | 29,46 | 5,58 |
| 11 | خ.ص | 16 | 1,70 | 60 | 16,60 | 23 | 5,78 | 2 | 19 | 37.93 | 6 | 16 | 12 | 8 | 31 | 19,05 | +7 | 28,90 | 5,59 |
| 12 | ب.أ | 16 | 1,58 | 48 | 11,10 | 14 | 6,95 | 3 | 12 | 39.92 | 7 | 10 | 3 | 0 | 26 | 21,50 | -2 | 30,70 | 5,63 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الأول للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|-------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|---------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | النصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | النصوب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ح.س | 16 | 1.67 | 66 | 14,46 | 22 | 5,12 | 0 | 18 | 37.68 | 3 | 16 | 12 | 6 | 29 | 17,00 | +3 | 28,72 | 5,33 |
| 2 | ب.ا | 16 | 1.65 | 57 | 14,80 | 21 | 7,11 | 0 | 19 | 39.56 | 2 | 16 | 10 | 4 | 30 | 16,70 | +2 | 28,17 | 4,95 |
| 3 | خ.س | 16 | 1.62 | 61 | 14,28 | 15 | 7,82 | 2 | 13 | 39.98 | 4 | 10 | 5 | 2 | 20 | 13,80 | +4 | 30,65 | 6,27 |
| 4 | ب.ز | 17 | 1.64 | 56 | 15,64 | 17 | 7,66 | 6 | 14 | 39.83 | 9 | 12 | 7 | 4 | 25 | 17,70 | +7 | 28,98 | 5,75 |
| 5 | ب.ل | 17 | 1.59 | 48 | 15,25 | 20 | 7,82 | 1 | 17 | 40.10 | 4 | 15 | 12 | 8 | 23 | 12,00 | 00 | 28,79 | 5,59 |
| 6 | ب.ف | 18 | 1.58 | 48 | 14,17 | 16 | 8,08 | 2 | 14 | 42.15 | 5 | 11 | 5 | 2 | 20 | 14,00 | +8 | 30,15 | 5,94 |
| 7 | ب.م | 16 | 1.60 | 45 | 11,65 | 14 | 5,81 | 1 | 12 | 37.90 | 3 | 8 | 0 | 0 | 20 | 15,40 | -10 | 30,76 | 5,64 |
| 8 | م.ف.ز | 17 | 1.64 | 45 | 11,75 | 18 | 5,83 | 2 | 15 | 39.05 | 6 | 14 | 9 | 6 | 20 | 13,30 | -1 | 30,58 | 5,88 |
| 9 | ح.ر | 18 | 1.57 | 51 | 11,95 | 15 | 6,48 | 4 | 12 | 39.38 | 7 | 10 | 2 | 0 | 25 | 18,10 | 00 | 30,46 | 6,22 |
| 10 | خ.أ | 16 | 1.57 | 48 | 13,06 | 14 | 6,55 | 2 | 12 | 39.12 | 3 | 8 | 0 | 0 | 15 | 12,50 | +4 | 27,92 | 6,17 |
| 11 | ل.خ | 16 | 1.60 | 53 | 13,87 | 15 | 6,94 | 3 | 16 | 39.11 | 6 | 14 | 9 | 4 | 16 | 13,20 | +9 | 27,86 | 6,10 |
| 12 | م.س | 16 | 1.61 | 60 | 13,94 | 19 | 5,66 | 4 | 16 | 39.02 | 8 | 14 | 8 | 4 | 26 | 19,10 | +1 | 30,44 | 6,42 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الأول للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|---------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ت.ا | 16 | 1,89 | 54 | 15,27 | 20 | 6,19 | 0 | 18 | 38.95 | 3 | 15 | 10 | 6 | 31 | 15,06 | +10 | 27,48 | 5,24 |
| 2 | ب.س | 16 | 1,56 | 50 | 13,18 | 24 | 5,71 | 4 | 20 | 37.56 | 7 | 16 | 12 | 6 | 30 | 24,02 | +9 | 27,21 | 5,21 |
| 3 | ح.ن | 17 | 1,65 | 58 | 16,03 | 15 | 6,36 | 1 | 14 | 39.02 | 2 | 13 | 7 | 2 | 30 | 14,04 | +7 | 27,30 | 5,48 |
| 4 | د.ا | 17 | 1,66 | 72 | 12,15 | 20 | 5,93 | 1 | 17 | 39.08 | 5 | 14 | 9 | 4 | 25 | 18,00 | +5 | 31,42 | 5,66 |
| 5 | م.ا | 16 | 1,57 | 66 | 15,22 | 15 | 8,15 | 3 | 15 | 42.08 | 6 | 14 | 8 | 4 | 21 | 13,02 | +9 | 30,00 | 6,29 |
| 6 | ب.س | 18 | 1,62 | 49 | 14,68 | 8 | 8,00 | 2 | 08 | 41.02 | 4 | 8 | 0 | 0 | 20 | 14,00 | -2 | 29,13 | 5,54 |
| 7 | س.ب | 16 | 1,59 | 56 | 12,50 | 20 | 6,25 | 2 | 16 | 39.41 | 6 | 14 | 7 | 4 | 20 | 14,7 | -8 | 31,53 | 6,75 |
| 8 | ل.خ | 17 | 1,65 | 49 | 14,16 | 15 | 6,94 | 3 | 10 | 39.75 | 6 | 8 | 2 | 0 | 18 | 15,5 | +4 | 28,30 | 6,1 |
| 9 | ب.ص | 18 | 1,62 | 46 | 14,32 | 20 | 6,72 | 1 | 17 | 39.31 | 3 | 15 | 10 | 2 | 20 | 15,2 | -7 | 29,91 | 6,26 |
| 10 | ق.ع | 16 | 1,62 | 57 | 16,07 | 18 | 6,32 | 2 | 13 | 39.17 | 5 | 11 | 6 | 4 | 19 | 12,6 | -4 | 31,10 | 6,08 |
| 11 | و.ا | 16 | 1,55 | 39 | 11,29 | 19 | 5,41 | 4 | 15 | 37.82 | 8 | 13 | 6 | 2 | 16 | 18,1 | -8 | 29,37 | 6,13 |
| 12 | ف.و | 16 | 1,47 | 35 | 13,12 | 12 | 8,07 | 4 | 11 | 37.99 | 8 | 10 | 5 | 2 | 20 | 11,8 | +11 | 29,88 | 5,23 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الأول للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|---------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ح.ر | 18 | 1,71 | 68 | 10,16 | 30 | 3,60 | 9 | // | // | // | // | // | // | 48 | 42,00 | +3 | 24,35 | 4,31 |
| 2 | ح.م.أ.ع | 17 | 1,79 | 59 | 10,10 | 26 | 4,15 | 9 | // | // | // | // | // | // | 40 | 29,70 | -16 | 26,05 | 4,40 |
| 3 | ه.ب | 17 | 1,64 | 48 | 10,40 | 24 | 3,47 | 7 | // | // | // | // | // | // | 49 | 33,70 | +15 | 25,26 | 4,37 |
| 4 | ع.أ | 16 | 1,92 | 63 | 10,33 | 28 | 3,95 | 6 | // | // | // | // | // | // | 45 | 23,90 | -7 | 24,85 | 4,41 |
| 5 | ش.م.أ | 16 | 1,80 | 56 | 11,20 | 24 | 4,01 | 5 | // | // | // | // | // | // | 43 | 28,80 | +1 | 24,87 | 4,46 |
| 6 | ب.ض | 16 | 1,70 | 56 | 10,30 | 23 | 4,27 | 6 | // | // | // | // | // | // | 37 | 22,10 | -1 | 26,86 | 4,33 |
| 7 | د.س.أ | 17 | 1,71 | 63 | 12,20 | 27 | 4,17 | 7 | // | // | // | // | // | // | 35 | 27,80 | 6 | 26,87 | 4,02 |
| 8 | ب.خ.م | 16 | 1,74 | 56 | 12,09 | 26 | 4,47 | 7 | // | // | // | // | // | // | 58 | 28,90 | -11 | 25,46 | 4,09 |
| 9 | س.م | 17 | 1,72 | 62 | 11,17 | 27 | 4,20 | 5 | // | // | // | // | // | // | 40 | 32,20 | +6 | 26,30 | 4,29 |
| 10 | ع.ح | 16 | 1,80 | 58 | 10,30 | 26 | 4,25 | 6 | // | // | // | // | // | // | 39 | 34,10 | +4 | 26,10 | 4,32 |
| 11 | ش.م | 18 | 1,73 | 55 | 11,85 | 24 | 4,34 | 4 | // | // | // | // | // | // | 36 | 28,60 | +5 | 25,20 | 4,48 |
| 12 | ص.ت | 18 | 1,8 | 60 | 10,90 | 30 | 3,89 | 9 | // | // | // | // | // | // | 60 | 36,80 | +4 | 24,90 | 3,98 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الأول للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|---------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|---------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التسليط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التسليط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | س.ع | 18 | 1,75 | 62 | 12,29 | 28 | 4,35 | 5 | // | // | // | // | // | // | 55 | 28,00 | +5 | 25,90 | 4,16 |
| 2 | خ.ي | 17 | 1,77 | 60 | 10,41 | 26 | 4,11 | 6 | // | // | // | // | // | // | 45 | 33,00 | -6 | 25,93 | 4,61 |
| 3 | س.م | 17 | 1,71 | 55 | 12,30 | 22 | 5,25 | 2 | // | // | // | // | // | // | 42 | 22,00 | +2 | 27,89 | 4,84 |
| 4 | ع.م.م | 16 | 1,85 | 59 | 12,10 | 29 | 4,16 | 6 | // | // | // | // | // | // | 68 | 28,00 | +4 | 24,90 | 4,42 |
| 5 | ط.أ | 16 | 1,80 | 58 | 10,26 | 26 | 3,99 | 6 | // | // | // | // | // | // | 35 | 24,20 | -10 | 25,10 | 4,59 |
| 6 | ص.ب | 16 | 1,75 | 53 | 11,19 | 27 | 4,11 | 3 | // | // | // | // | // | // | 46 | 25,20 | +1 | 26,17 | 4,33 |
| 7 | ب.م | 17 | 1,89 | 68 | 11,13 | 22 | 5,20 | 4 | // | // | // | // | // | // | 40 | 20,20 | +3 | 26,10 | 4,71 |
| 8 | ب.م.ط | 16 | 1,62 | 55 | 11,00 | 26 | 4,92 | 4 | // | // | // | // | // | // | 40 | 28,80 | -9 | 25,37 | 4,83 |
| 9 | ط.م | 17 | 1,66 | 50 | 10,13 | 22 | 5,37 | 2 | // | // | // | // | // | // | 45 | 29,50 | 0 | 26,53 | 4,4 |
| 10 | م.أ | 18 | 1,79 | 62 | 11,00 | 24 | 4,96 | 2 | // | // | // | // | // | // | 60 | 34,10 | +8 | 26,25 | 4,39 |
| 11 | ب.خ | 18 | 1,71 | 64 | 10,30 | 21 | 4,58 | 5 | // | // | // | // | // | // | 30 | 22,30 | +6 | 25,03 | 4,88 |
| 12 | خ.م | 16 | 1,74 | 62 | 10,21 | 30 | 3,82 | 7 | // | // | // | // | // | // | 32 | 25,60 | -1 | 24,97 | 4,59 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الأول للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|---------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|---------------------------|---------|---------|--------|------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة | |
| 1 | د.أ | 18 | 1,8 | 57 | 10,90 | 26 | 4,30 | 6 | // | // | // | // | // | // | // | 45 | 28,10 | +2 | 27,76 | 4,69 |
| 2 | ع.ع | 17 | 1,73 | 58 | 12,00 | 26 | 3,98 | 6 | // | // | // | // | // | // | // | 40 | 23,10 | +8 | 27,50 | 4,68 |
| 3 | ك.ر.ف | 17 | 1,75 | 56 | 10,67 | 22 | 4,95 | 4 | // | // | // | // | // | // | // | 35 | 17,80 | -5 | 25,49 | 4,69 |
| 4 | د.أ | 16 | 1,84 | 67 | 10,21 | 24 | 4,19 | 3 | // | // | // | // | // | // | // | 35 | 28,10 | -19 | 28,47 | 5,77 |
| 5 | ش.م.ب | 16 | 1,83 | 68 | 10,52 | 22 | 4,04 | 6 | // | // | // | // | // | // | // | 38 | 24,20 | +6 | 26,12 | 4,66 |
| 6 | ب.م.ز | 16 | 1,74 | 58 | 10,33 | 26 | 4,96 | 3 | // | // | // | // | // | // | // | 65 | 26,50 | +1 | 25,02 | 4,48 |
| 7 | آ.أ.ف | 16 | 1,81 | 62 | 11,27 | 23 | 4,85 | 3 | // | // | // | // | // | // | // | 35 | 27,30 | 9 | 26,81 | 4,71 |
| 8 | س.أ.أ | 17 | 1,58 | 39 | 11,03 | 19 | 4,65 | 3 | // | // | // | // | // | // | // | 20 | 24,50 | +9 | 26,28 | 4,10 |
| 9 | ع.أ.ت | 17 | 1,68 | 52 | 10,40 | 20 | 4,95 | 1 | // | // | // | // | // | // | // | 42 | 18,10 | 0 | 25,95 | 4,38 |
| 10 | م.ح.ح | 16 | 1,87 | 72 | 11,29 | 29 | 5,60 | 4 | // | // | // | // | // | // | // | 33 | 31,90 | -8 | 26,05 | 4,82 |
| 11 | ع.م | 18 | 174 | 56 | 13,17 | 19 | 5,70 | 3 | // | // | // | // | // | // | // | 47 | 22,20 | +10 | 26,67 | 4,60 |
| 12 | ق.ع | 18 | 1,66 | 58 | 10,50 | 20 | 5,80 | 1 | // | // | // | // | // | // | // | 35 | 20,80 | -8 | 26,40 | 4,99 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الأول للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|---------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|---------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | س.خ.ج | 16 | 1,65 | 55 | 12,22 | 29 | 5,04 | 6 | // | // | // | // | // | // | 36 | 19,90 | +14 | 27,90 | 5,06 |
| 2 | ب.ح | 17 | 1,67 | 58 | 13,21 | 29 | 5,90 | 8 | // | // | // | // | // | // | 37 | 16,80 | +13 | 27,70 | 5,12 |
| 3 | ز.ح | 16 | 1,70 | 65 | 16,20 | 27 | 5,20 | 6 | // | // | // | // | // | // | 29 | 17,03 | +8 | 27,95 | 5,74 |
| 4 | ق.ش.ن | 16 | 1,65 | 45 | 11,70 | 30 | 5,00 | 8 | // | // | // | // | // | // | 30 | 15,20 | +5 | 26,58 | 5,16 |
| 5 | ز.ص | 17 | 1,57 | 50 | 12,80 | 15 | 5,62 | 6 | // | // | // | // | // | // | 27 | 16,40 | +12 | 28,63 | 5,88 |
| 6 | ع.أ.ن | 18 | 1,48 | 39 | 12,80 | 27 | 4,43 | 7 | // | // | // | // | // | // | 25 | 12,50 | +8 | 27,62 | 5,29 |
| 7 | غ.م | 16 | 1,58 | 57 | 16,54 | 16 | 5,80 | 6 | // | // | // | // | // | // | 20 | 18,10 | 9 | 29,49 | 5,41 |
| 8 | أ.ن | 17 | 1,55 | 52 | 15,89 | 26 | 4,95 | 7 | // | // | // | // | // | // | 23 | 16,10 | -2 | 28,50 | 5,42 |
| 9 | م.ح | 18 | 1,63 | 52 | 14,25 | 27 | 6,25 | 7 | // | // | // | // | // | // | 23 | 16,20 | -5 | 29,70 | 6,81 |
| 10 | ز.س | 16 | 1,57 | 53 | 13,02 | 25 | 5,70 | 7 | // | // | // | // | // | // | 27 | 24,90 | -1 | 28,76 | 5,35 |
| 11 | خ.ص | 16 | 1,70 | 60 | 16,60 | 29 | 4,53 | 6 | // | // | // | // | // | // | 37 | 25,00 | +13 | 27,98 | 5,28 |
| 12 | ب.أ | 16 | 1,58 | 48 | 11,10 | 23 | 5,35 | 8 | // | // | // | // | // | // | 33 | 24,50 | +2 | 29,60 | 5,19 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الأول للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|---------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|---------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ح.س | 16 | 1.67 | 66 | 14,46 | 30 | 4,93 | 6 | // | // | // | // | // | // | 30 | 19,40 | +4 | 28,21 | 5,20 |
| 2 | ب.ا | 16 | 1.65 | 57 | 14,80 | 24 | 5,32 | 3 | // | // | // | // | // | // | 30 | 18,30 | +3 | 27,86 | 4,81 |
| 3 | خ.س | 16 | 1.62 | 61 | 14,28 | 17 | 5,83 | 3 | // | // | // | // | // | // | 22 | 16,50 | +5 | 30,47 | 5,78 |
| 4 | ب.ز | 17 | 1.64 | 56 | 15,64 | 19 | 5,65 | 5 | // | // | // | // | // | // | 25 | 19,10 | +8 | 28,46 | 5,44 |
| 5 | ب.ل | 17 | 1.59 | 48 | 15,25 | 24 | 6,43 | 4 | // | // | // | // | // | // | 25 | 12,80 | +2 | 27,90 | 5,15 |
| 6 | ب.ف | 18 | 1.58 | 48 | 14,17 | 21 | 5,21 | 5 | // | // | // | // | // | // | 23 | 17,70 | +10 | 29,83 | 5,59 |
| 7 | ب.م | 16 | 1.60 | 45 | 11,65 | 21 | 5,40 | 3 | // | // | // | // | // | // | 21 | 16,80 | -8 | 30,58 | 5,30 |
| 8 | م.ف.ز | 17 | 1.64 | 45 | 11,75 | 22 | 5,50 | 4 | // | // | // | // | // | // | 22 | 15,10 | 00 | 30,21 | 5,62 |
| 9 | ح.ر | 18 | 1.57 | 51 | 11,95 | 20 | 5,80 | 7 | // | // | // | // | // | // | 26 | 20,20 | +02 | 29,98 | 5,79 |
| 10 | خ.أ | 16 | 1.57 | 48 | 13,06 | 20 | 5,75 | 7 | // | // | // | // | // | // | 20 | 14,30 | +04 | 27,89 | 5,98 |
| 11 | ل.خ | 16 | 1.60 | 53 | 13,87 | 16 | 5,99 | 3 | // | // | // | // | // | // | 19 | 15,60 | +10 | 27,87 | 6,08 |
| 12 | م.س | 16 | 1.61 | 60 | 13,94 | 22 | 4,88 | 4 | // | // | // | // | // | // | 26 | 20,20 | +03 | 30,33 | 5,89 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الأول للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|-------------------|---------|--------------------------------|-------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|---------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التسيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التسيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمودي | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ت.ا | 16 | 1,89 | 54 | 15,27 | 21 | 5,5 | 2 | // | // | // | // | // | // | 31 | 17 | +10 | 27,14 | 5,11 |
| 2 | ب.س | 16 | 1,56 | 50 | 13,18 | 26 | 5,2 | 5 | // | // | // | // | // | // | 33 | 25 | +9 | 27,43 | 5,14 |
| 3 | ح.ن | 17 | 1,65 | 58 | 16,03 | 20 | 5,89 | 2 | // | // | // | // | // | // | 30 | 15,1 | +8 | 26,98 | 5,21 |
| 4 | د.ا | 17 | 1,66 | 72 | 12,15 | 22 | 5,3 | 2 | // | // | // | // | // | // | 28 | 20,4 | +7 | 31,34 | 5,48 |
| 5 | م.ا | 16 | 1,57 | 66 | 15,22 | 19 | 7,2 | 3 | // | // | // | // | // | // | 24 | 14,1 | +10 | 29,53 | 5,94 |
| 6 | ب.س | 18 | 1,62 | 49 | 14,68 | 12 | 7,05 | 3 | // | // | // | // | // | // | 21 | 14,5 | -1 | 29,12 | 5,47 |
| 7 | س.ب | 16 | 1,59 | 56 | 12,50 | 20 | 5,7 | 3 | // | // | // | // | // | // | 20 | 15,2 | -7 | 31,19 | 6,25 |
| 8 | ل.خ | 17 | 1,65 | 49 | 14,16 | 18 | 5,99 | 2 | // | // | // | // | // | // | 20 | 16,7 | +5 | 28,07 | 6,05 |
| 9 | ب.ص | 18 | 1,62 | 46 | 14,32 | 21 | 6,4 | 2 | // | // | // | // | // | // | 21 | 14,8 | -4 | 29,69 | 6,06 |
| 10 | ق.ع | 16 | 1,62 | 57 | 16,07 | 22 | 6,1 | 3 | // | // | // | // | // | // | 22 | 13,5 | -4 | 30,86 | 6,07 |
| 11 | و.ا | 16 | 1,55 | 39 | 11,29 | 20 | 5,1 | 1 | // | // | // | // | // | // | 20 | 20,05 | -7 | 29,07 | 5,95 |
| 12 | ف.و | 16 | 1,47 | 35 | 13,12 | 19 | 6,96 | 5 | // | // | // | // | // | // | 21 | 12,1 | +14 | 29,87 | 5,08 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الثاني للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ح.ر | 18 | 1,71 | 68 | 10,16 | // | // | // | 23 | 27.05 | 8 | // | // | // | 42 | 33.80 | +2 | 25.58 | 4.67 |
| 2 | ح م.أ.ع | 17 | 1,79 | 59 | 10,10 | // | // | // | 17 | 28.92 | 5 | // | // | // | 35 | 25.10 | -17 | 26.62 | 4.92 |
| 3 | ه.ب | 17 | 1,64 | 48 | 10,40 | // | // | // | 17 | 27.95 | 6 | // | // | // | 40 | 23.95 | +15 | 26.81 | 4.59 |
| 4 | ع.أ | 16 | 1,92 | 63 | 10,33 | // | // | // | 21 | 26.72 | 8 | // | // | // | 40 | 19.48 | -8 | 25.15 | 4.68 |
| 5 | ش.م.أ | 16 | 1,80 | 56 | 11,20 | // | // | // | 14 | 27.99 | 7 | // | // | // | 41 | 23.64 | 0 | 25.32 | 4.81 |
| 6 | ب.ض | 16 | 1,70 | 56 | 10,30 | // | // | // | 15 | 39.95 | 6 | // | // | // | 32 | 19.97 | -2 | 27.76 | 4.72 |
| 7 | د.س.أ | 17 | 1,71 | 63 | 12,20 | // | // | // | 18 | 29.15 | 6 | // | // | // | 33 | 23.74 | +5 | 27.24 | 4.45 |
| 8 | ب.خ.م | 16 | 1,74 | 56 | 12,09 | // | // | // | 20 | 37.86 | 7 | // | // | // | 51 | 22.15 | -11 | 25.98 | 4.33 |
| 9 | س.م | 17 | 1,72 | 62 | 11,17 | // | // | // | 17 | 38.96 | 3 | // | // | // | 34 | 24.63 | +6 | 26.87 | 4.66 |
| 10 | ع.ح | 16 | 1,80 | 58 | 10,30 | // | // | // | 15 | 28.42 | 6 | // | // | // | 35 | 26.80 | +4 | 26.79 | 4.59 |
| 11 | ش.م | 18 | 1,73 | 55 | 11,85 | // | // | // | 15 | 28.56 | 4 | // | // | // | 31 | 21.95 | +4 | 26.05 | 4.52 |
| 12 | ص.ت | 18 | 1,8 | 60 | 10,90 | // | // | // | 20 | 27.85 | 8 | // | // | // | 53 | 33.42 | +4 | 25.28 | 4.18 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الثاني للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | الصو يب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | س.ع | 18 | 1,75 | 62 | 12,29 | // | // | // | 22 | 28.09 | 5 | // | // | // | 46 | 22.20 | +4 | 26.41 | 4.85 |
| 2 | خ.ي | 17 | 1,77 | 60 | 10,41 | // | // | // | 18 | 27.78 | 9 | // | // | // | 38 | 26.70 | -7 | 26.19 | 4.72 |
| 3 | س.م | 17 | 1,71 | 55 | 12,30 | // | // | // | 16 | 29.87 | 4 | // | // | // | 40 | 18.80 | +1 | 28.06 | 4.99 |
| 4 | ع.م.م | 16 | 1,85 | 59 | 12,10 | // | // | // | 20 | 26.98 | 9 | // | // | // | 55 | 22.95 | +3 | 25.28 | 4.55 |
| 5 | ط.أ | 16 | 1,80 | 58 | 10,26 | // | // | // | 16 | 28.62 | 9 | // | // | // | 31 | 23.98 | -10 | 26.27 | 4.71 |
| 6 | ص.ب | 16 | 1,75 | 53 | 11,19 | // | // | // | 15 | 27.99 | 7 | // | // | // | 42 | 18.10 | -1 | 26.52 | 4.47 |
| 7 | ب.م | 17 | 1,89 | 68 | 11,13 | // | // | // | 18 | 28.48 | 5 | // | // | // | 34 | 14.20 | +2 | 26.42 | 4.88 |
| 8 | ب.م.ط | 16 | 1,62 | 55 | 11,00 | // | // | // | 18 | 28.72 | 6 | // | // | // | 36 | 26.45 | -9 | 26.72 | 5.02 |
| 9 | ط.م | 17 | 1,66 | 50 | 10,13 | // | // | // | 17 | 28.65 | 6 | // | // | // | 38 | 28.35 | 0 | 26.76 | 4.53 |
| 10 | م.أ | 18 | 1,79 | 62 | 11,00 | // | // | // | 15 | 28.95 | 7 | // | // | // | 52 | 30.05 | +6 | 27.35 | 4.48 |
| 11 | ب.خ | 18 | 1,71 | 64 | 10,30 | // | // | // | 15 | 26.98 | 6 | // | // | // | 30 | 18.85 | +5 | 25.41 | 4.91 |
| 12 | خ.م | 16 | 1,74 | 62 | 10,21 | // | // | // | 20 | 26.94 | 9 | // | // | // | 31 | 22.65 | -1 | 25.29 | 4.96 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الثاني للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|--------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | د.أ | 18 | 1,8 | 57 | 10,90 | // | // | // | 21 | 28.21 | 9 | // | // | // | 43 | 27.76 | +2 | 27.39 | 4.71 |
| 2 | ع.ع | 17 | 1,73 | 58 | 12,00 | // | // | // | 21 | 29.89 | 8 | // | // | // | 37 | 20.65 | +7 | 27.96 | 4.82 |
| 3 | ك.ر.ف | 17 | 1,75 | 56 | 10,67 | // | // | // | 16 | 27.92 | 8 | // | // | // | 32 | 17.58 | -5 | 25.52 | 4.79 |
| 4 | د.أ | 16 | 1,84 | 67 | 10,21 | // | // | // | 18 | 29.87 | 6 | // | // | // | 31 | 25.66 | -20 | 28.47 | 5.51 |
| 5 | ش.م.ب | 16 | 1,83 | 68 | 10,52 | // | // | // | 17 | 27.84 | 6 | // | // | // | 35 | 23.05 | +6 | 26.17 | 4.79 |
| 6 | ب.م.ز | 16 | 1,74 | 58 | 10,33 | // | // | // | 19 | 26.42 | 4 | // | // | // | 63 | 25.78 | +1 | 25.01 | 4.52 |
| 7 | آ.أ.ف | 16 | 1,81 | 62 | 11,27 | // | // | // | 16 | 28.61 | 6 | // | // | // | 35 | 26.96 | +6 | 26.84 | 4.78 |
| 8 | س.أ.أ | 17 | 1,58 | 39 | 11,03 | // | // | // | 16 | 28.02 | 7 | // | // | // | 20 | 24.37 | +8 | 26.39 | 4.18 |
| 9 | ع.أ.ت | 17 | 1,68 | 52 | 10,40 | // | // | // | 20 | 27.95 | 3 | // | // | // | 41 | 16.18 | -1 | 26.21 | 4.44 |
| 10 | م.ح.ح | 16 | 1,87 | 72 | 11,29 | // | // | // | 19 | 27.81 | 9 | // | // | // | 32 | 31.22 | -8 | 26.16 | 4.89 |
| 11 | ع.م | 18 | 174 | 56 | 13,17 | // | // | // | 15 | 28.16 | 4 | // | // | // | 46 | 20.74 | +10 | 26.74 | 4.62 |
| 12 | ق.ع | 18 | 1,66 | 58 | 10,50 | // | // | // | 15 | 27.98 | 4 | // | // | // | 34 | 19.48 | -8 | 26.52 | 5.09 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الثاني للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|-----------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | س.خ.ج | 16 | 1,65 | 55 | 12,22 | // | // | // | 19 | 39.02 | 7 | // | // | // | 33 | 16.15 | +12 | 28.55 | 5.19 |
| 2 | ب.ح | 17 | 1,67 | 58 | 13,21 | // | // | // | 14 | 38.92 | 7 | // | // | // | 31 | 14.70 | +9 | 28.62 | 5.21 |
| 3 | ز.ح | 16 | 1,70 | 65 | 16,20 | // | // | // | 17 | 40.01 | 4 | // | // | // | 23 | 15.85 | +6 | 28.86 | 6.16 |
| 4 | ق.ش.ن | 16 | 1,65 | 45 | 11,70 | // | // | // | 17 | 37.31 | 6 | // | // | // | 26 | 13.95 | +1 | 27.45 | 5.39 |
| 5 | ز.ص | 17 | 1,57 | 50 | 12,80 | // | // | // | 12 | 39.04 | 4 | // | // | // | 22 | 14.35 | +8 | 29.38 | 6.42 |
| 6 | ع.أ.ن | 18 | 1,48 | 39 | 12,80 | // | // | // | 15 | 38.53 | 6 | // | // | // | 20 | 11.05 | +5 | 28.71 | 5.41 |
| 7 | غ.م | 16 | 1,58 | 57 | 16,54 | // | // | // | 12 | 39.87 | 3 | // | // | // | 16 | 15.65 | +5 | 29.98 | 5.52 |
| 8 | أ.ن | 17 | 1,55 | 52 | 15,89 | // | // | // | 17 | 39.43 | 6 | // | // | // | 18 | 14.10 | -6 | 29.15 | 5.59 |
| 9 | م.ح | 18 | 1,63 | 52 | 14,25 | // | // | // | 15 | 42.01 | 7 | // | // | // | 17 | 13.55 | -7 | 30.72 | 7.48 |
| 10 | ز.س | 16 | 1,57 | 53 | 13,02 | // | // | // | 15 | 39.20 | 8 | // | // | // | 24 | 21.60 | -3 | 29.31 | 5.51 |
| 11 | خ.ص | 16 | 1,70 | 60 | 16,60 | // | // | // | 18 | 37.89 | 7 | // | // | // | 32 | 23.10 | +10 | 28.69 | 5.49 |
| 12 | ب.أ | 16 | 1,58 | 48 | 11,10 | // | // | // | 13 | 39.75 | 8 | // | // | // | 29 | 22.15 | 0 | 30.52 | 5.54 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الثاني للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ح.س | 16 | 1.67 | 66 | 14,46 | // | // | // | 19 | 38.92 | 6 | // | // | // | 28 | 17.65 | +4 | 28.61 | 5.34 |
| 2 | ب.ا | 16 | 1.65 | 57 | 14,80 | // | // | // | 19 | 37.36 | 6 | // | // | // | 30 | 17.15 | +3 | 28.02 | 4.92 |
| 3 | خ.س | 16 | 1.62 | 61 | 14,28 | // | // | // | 16 | 38.91 | 4 | // | // | // | 20 | 14.75 | +4 | 30.59 | 6.11 |
| 4 | ب.ز | 17 | 1.64 | 56 | 15,64 | // | // | // | 18 | 38.96 | 4 | // | // | // | 24 | 18.05 | +7 | 28.91 | 5.62 |
| 5 | ب.ل | 17 | 1.59 | 48 | 15,25 | // | // | // | 14 | 39.90 | 5 | // | // | // | 22 | 12.15 | +1 | 28.63 | 5.43 |
| 6 | ب.ف | 18 | 1.58 | 48 | 14,17 | // | // | // | 11 | 40.56 | 5 | // | // | // | 21 | 15.25 | +9 | 30.67 | 5.81 |
| 7 | ب.م | 16 | 1.60 | 45 | 11,65 | // | // | // | 17 | 39.45 | 6 | // | // | // | 20 | 15.80 | -9 | 30.57 | 5.66 |
| 8 | م.ف.ز | 17 | 1.64 | 45 | 11,75 | // | // | // | 12 | 39.50 | 7 | // | // | // | 21 | 13.90 | 0 | 30.38 | 5.83 |
| 9 | ح.ر | 18 | 1.57 | 51 | 11,95 | // | // | // | 16 | 39.05 | 4 | // | // | // | 24 | 18.75 | +2 | 30.31 | 6.13 |
| 10 | خ.أ | 16 | 1.57 | 48 | 13,06 | // | // | // | 14 | 38.98 | 6 | // | // | // | 17 | 12.90 | +4 | 27.98 | 6.18 |
| 11 | ل.خ | 16 | 1.60 | 53 | 13,87 | // | // | // | 14 | 37.59 | 9 | // | // | // | 17 | 14.10 | +9 | 27.90 | 6.14 |
| 12 | م.س | 16 | 1.61 | 60 | 13,94 | // | // | // | 13 | 37.84 | 9 | // | // | // | 25 | 19.45 | +2 | 30.37 | 6.30 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الثاني للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|-----------------|------------------------------|---------|---------|--------|-------|------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة | | |
| 1 | ت.ا | 16 | 1,89 | 54 | 15,27 | // | // | // | 19 | 37.52 | 4 | // | // | // | // | // | 30 | 15.15 | +9 | 27.42 | 5.25 |
| 2 | ب.س | 16 | 1,56 | 50 | 13,18 | // | // | // | 20 | 39.50 | 4 | // | // | // | // | // | 31 | 24.30 | +9 | 27.37 | 5.18 |
| 3 | ح.ن | 17 | 1,65 | 58 | 16,03 | // | // | // | 15 | 39.69 | 4 | // | // | // | // | // | 28 | 14.70 | +8 | 27.19 | 5.39 |
| 4 | د.ا | 17 | 1,66 | 72 | 12,15 | // | // | // | 14 | 39.81 | 8 | // | // | // | // | // | 26 | 18.55 | +6 | 31.45 | 5.62 |
| 5 | م.ا | 16 | 1,57 | 66 | 15,22 | // | // | // | 16 | 38.98 | 5 | // | // | // | // | // | 20 | 13.25 | +10 | 29.86 | 6.16 |
| 6 | ب.س | 18 | 1,62 | 49 | 14,68 | // | // | // | 15 | 41.50 | 6 | // | // | // | // | // | 21 | 14.15 | -1 | 29.14 | 5.61 |
| 7 | س.ب | 16 | 1,59 | 56 | 12,50 | // | // | // | 14 | 37.84 | 4 | // | // | // | // | // | 19 | 14.85 | -9 | 31.50 | 6.63 |
| 8 | ل.خ | 17 | 1,65 | 49 | 14,16 | // | // | // | 13 | 38.92 | 5 | // | // | // | // | // | 20 | 15.80 | +5 | 28.24 | 6.09 |
| 9 | ب.ص | 18 | 1,62 | 46 | 14,32 | // | // | // | 13 | 39.10 | 7 | // | // | // | // | // | 21 | 14.90 | -6 | 29.95 | 6.13 |
| 10 | ق.ع | 16 | 1,62 | 57 | 16,07 | // | // | // | 13 | 39.11 | 3 | // | // | // | // | // | 21 | 12.95 | -5 | 31.02 | 6.11 |
| 11 | و.ا | 16 | 1,55 | 39 | 11,29 | // | // | // | 15 | 38.89 | 7 | // | // | // | // | // | 19 | 18.50 | -7 | 29.22 | 6.07 |
| 12 | ف.و | 16 | 1,47 | 35 | 13,12 | // | // | // | 17 | 38.81 | 7 | // | // | // | // | // | 19 | 11.95 | +12 | 29.92 | 5.21 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الثاني للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ح.ر | 18 | 1,71 | 68 | 10,16 | // | // | // | 27 | 25.85 | 12 | // | // | // | 50 | 43.60 | +3 | 24.29 | 4.41 |
| 2 | ح م.أ.ع | 17 | 1,79 | 59 | 10,10 | // | // | // | 22 | 27.28 | 10 | // | // | // | 42 | 31.90 | -15 | 25.71 | 4.63 |
| 3 | ه.ب | 17 | 1,64 | 48 | 10,40 | // | // | // | 21 | 26.70 | 11 | // | // | // | 49 | 34.05 | +16 | 25.43 | 4.34 |
| 4 | ع.أ | 16 | 1,92 | 63 | 10,33 | // | // | // | 26 | 25.61 | 11 | // | // | // | 46 | 27.75 | -7 | 24.68 | 4.39 |
| 5 | ش.م.أ | 16 | 1,80 | 56 | 11,20 | // | // | // | 19 | 26.17 | 11 | // | // | // | 45 | 29.45 | +1 | 24.27 | 4.47 |
| 6 | ب.ب.ض | 16 | 1,70 | 56 | 10,30 | // | // | // | 20 | 37.56 | 12 | // | // | // | 40 | 26.80 | -1 | 26.39 | 4.46 |
| 7 | د.س.أ | 17 | 1,71 | 63 | 12,20 | // | // | // | 22 | 27.68 | 11 | // | // | // | 43 | 31.85 | +6 | 26.06 | 4.17 |
| 8 | ب.خ.م | 16 | 1,74 | 56 | 12,09 | // | // | // | 24 | 26.23 | 12 | // | // | // | 58 | 29.70 | -10 | 24.63 | 4.15 |
| 9 | س.م | 17 | 1,72 | 62 | 11,17 | // | // | // | 21 | 27.39 | 9 | // | // | // | 40 | 33.15 | +7 | 26.19 | 4.19 |
| 10 | ع.ح | 16 | 1,80 | 58 | 10,30 | // | // | // | 20 | 27.07 | 10 | // | // | // | 43 | 36.05 | +6 | 25.48 | 4.22 |
| 11 | ش.م | 18 | 1,73 | 55 | 11,85 | // | // | // | 19 | 27.12 | 9 | // | // | // | 41 | 30.45 | +4 | 24.83 | 4.26 |
| 12 | ص.ت | 18 | 1,8 | 60 | 10,90 | // | // | // | 26 | 26.22 | 13 | // | // | // | 59 | 38.80 | +4 | 24.22 | 4.06 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الثاني للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|-----------------|------------------------------|---------|---------|--------|-------|------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة | | |
| 1 | س.ع | 18 | 1,75 | 62 | 12,29 | // | // | // | 26 | 27.19 | 7 | // | // | // | // | // | 56 | 28.35 | +5 | 25.83 | 4.34 |
| 2 | خ.ي | 17 | 1,77 | 60 | 10,41 | // | // | // | 21 | 26.59 | 10 | // | // | // | // | // | 46 | 33.65 | -6 | 25.96 | 4.68 |
| 3 | س.م | 17 | 1,71 | 55 | 12,30 | // | // | // | 19 | 28.95 | 6 | // | // | // | // | // | 45 | 22.90 | +2 | 27.18 | 4.92 |
| 4 | ع.م.م | 16 | 1,85 | 59 | 12,10 | // | // | // | 23 | 26.05 | 10 | // | // | // | // | // | 65 | 28.75 | +3 | 24.70 | 4.52 |
| 5 | ط.أ | 16 | 1,80 | 58 | 10,26 | // | // | // | 20 | 27.47 | 10 | // | // | // | // | // | 37 | 25.10 | -9 | 25.00 | 4.68 |
| 6 | ص.ب | 16 | 1,75 | 53 | 11,19 | // | // | // | 20 | 27.11 | 9 | // | // | // | // | // | 48 | 25.50 | 0 | 26.04 | 4.39 |
| 7 | ب.م | 17 | 1,89 | 68 | 11,13 | // | // | // | 21 | 27.62 | 6 | // | // | // | // | // | 42 | 20.45 | +3 | 26.02 | 4.86 |
| 8 | ب.م.ط | 16 | 1,62 | 55 | 11,00 | // | // | // | 20 | 27.56 | 7 | // | // | // | // | // | 45 | 29.95 | -8 | 25.40 | 4.98 |
| 9 | ط.م | 17 | 1,66 | 50 | 10,13 | // | // | // | 19 | 27.71 | 8 | // | // | // | // | // | 48 | 30.40 | +1 | 25.96 | 4.51 |
| 10 | م.أ | 18 | 1,79 | 62 | 11,00 | // | // | // | 18 | 27.98 | 9 | // | // | // | // | // | 60 | 35.20 | +7 | 26.01 | 4.42 |
| 11 | ب.خ | 18 | 1,71 | 64 | 10,30 | // | // | // | 19 | 26.03 | 8 | // | // | // | // | // | 36 | 22.45 | +6 | 24.93 | 4.89 |
| 12 | خ.م | 16 | 1,74 | 62 | 10,21 | // | // | // | 25 | 25.98 | 11 | // | // | // | // | // | 39 | 26.75 | 0 | 24.72 | 4.62 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الثاني للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|--------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | د.أ | 18 | 1,8 | 57 | 10,90 | // | // | // | 21 | 27.98 | 9 | // | // | // | 45 | 28.90 | +2 | 27.28 | 4.68 |
| 2 | ع.ع | 17 | 1,73 | 58 | 12,00 | // | // | // | 21 | 29.36 | 9 | // | // | // | 39 | 23.15 | +8 | 27.63 | 4.69 |
| 3 | ك.ر.ف | 17 | 1,75 | 56 | 10,67 | // | // | // | 18 | 27.52 | 8 | // | // | // | 35 | 18.50 | -5 | 25.48 | 4.68 |
| 4 | د.أ | 16 | 1,84 | 67 | 10,21 | // | // | // | 18 | 29.27 | 7 | // | // | // | 34 | 28.35 | -19 | 25.46 | 5.31 |
| 5 | ش.م.ب | 16 | 1,83 | 68 | 10,52 | // | // | // | 19 | 27.22 | 6 | // | // | // | 37 | 24.60 | +6 | 26.09 | 4.67 |
| 6 | ب.م.ز | 16 | 1,74 | 58 | 10,33 | // | // | // | 19 | 26.16 | 5 | // | // | // | 64 | 27.80 | +1 | 25.00 | 4.47 |
| 7 | آ.أ.ف | 16 | 1,81 | 62 | 11,27 | // | // | // | 17 | 28.29 | 6 | // | // | // | 37 | 27.75 | +7 | 26.80 | 4.70 |
| 8 | س.أ.أ | 17 | 1,58 | 39 | 11,03 | // | // | // | 18 | 27.87 | 8 | // | // | // | 25 | 24.80 | +9 | 26.30 | 4.10 |
| 9 | ع.أ.ت | 17 | 1,68 | 52 | 10,40 | // | // | // | 21 | 27.66 | 4 | // | // | // | 44 | 18.90 | 0 | 25.99 | 4.39 |
| 10 | م.ح.ح | 16 | 1,87 | 72 | 11,29 | // | // | // | 19 | 27.52 | 9 | // | // | // | 34 | 32.45 | -8 | 26.06 | 4.83 |
| 11 | ع.م | 18 | 174 | 56 | 13,17 | // | // | // | 16 | 27.93 | 5 | // | // | // | 47 | 22.85 | +10 | 26.68 | 4.60 |
| 12 | ق.ع | 18 | 1,66 | 58 | 10,50 | // | // | // | 15 | 27.75 | 4 | // | // | // | 36 | 21.25 | -8 | 26.41 | 5.01 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الثاني للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | س.خ.ج | 16 | 1,65 | 55 | 12,22 | // | // | // | 26 | 37.40 | 13 | // | // | // | 39 | 20.25 | +15 | 27.62 | 5.07 |
| 2 | ب.ج | 17 | 1,67 | 58 | 13,21 | // | // | // | 22 | 37.46 | 12 | // | // | // | 38 | 17.15 | +13 | 27.56 | 5.10 |
| 3 | ز.ح | 16 | 1,70 | 65 | 16,20 | // | // | // | 24 | 38.31 | 10 | // | // | // | 30 | 17.92 | +8 | 27.74 | 5.73 |
| 4 | ق.ش.ن | 16 | 1,65 | 45 | 11,70 | // | // | // | 25 | 36.11 | 11 | // | // | // | 31 | 16.43 | +6 | 26.38 | 5.14 |
| 5 | ز.ص | 17 | 1,57 | 50 | 12,80 | // | // | // | 20 | 37.42 | 9 | // | // | // | 28 | 16.50 | +12 | 28.47 | 5.89 |
| 6 | ع.أ.ن | 18 | 1,48 | 39 | 12,80 | // | // | // | 22 | 36.90 | 13 | // | // | // | 26 | 15.20 | +9 | 27.54 | 5.30 |
| 7 | غ.م | 16 | 1,58 | 57 | 16,54 | // | // | // | 21 | 38.27 | 9 | // | // | // | 21 | 18.95 | +8 | 29.36 | 5.44 |
| 8 | أ.ن | 17 | 1,55 | 52 | 15,89 | // | // | // | 23 | 37.68 | 12 | // | // | // | 26 | 16.80 | -1 | 28.27 | 5.43 |
| 9 | م.ح | 18 | 1,63 | 52 | 14,25 | // | // | // | 23 | 40.09 | 14 | // | // | // | 25 | 18.15 | -2 | 29.59 | 6.90 |
| 10 | ز.س | 16 | 1,57 | 53 | 13,02 | // | // | // | 23 | 37.49 | 14 | // | // | // | 30 | 25.30 | +1 | 28.65 | 5.35 |
| 11 | خ.ص | 16 | 1,70 | 60 | 16,60 | // | // | // | 25 | 36.66 | 13 | // | // | // | 38 | 26.75 | +15 | 27.88 | 5.27 |
| 12 | ب.أ | 16 | 1,58 | 48 | 11,10 | // | // | // | 22 | 37.85 | 13 | // | // | // | 35 | 25.80 | +4 | 29.51 | 5.20 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الثاني للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|-----------------|------------------------------|---------|---------|--------|-------|------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة | | |
| 1 | ح.س | 16 | 1.67 | 66 | 14,46 | // | // | // | 23 | 37.72 | 9 | // | // | // | // | // | 30 | 19.70 | +5 | 28.25 | 5.21 |
| 2 | ب.ا | 16 | 1.65 | 57 | 14,80 | // | // | // | 24 | 36.43 | 8 | // | // | // | // | // | 30 | 18.95 | +3 | 27.89 | 4.80 |
| 3 | خ.س | 16 | 1.62 | 61 | 14,28 | // | // | // | 21 | 37.81 | 7 | // | // | // | // | // | 21 | 17.15 | +6 | 30.50 | 5.79 |
| 4 | ب.ز | 17 | 1.64 | 56 | 15,64 | // | // | // | 22 | 37.85 | 6 | // | // | // | // | // | 25 | 19.60 | +8 | 28.49 | 5.44 |
| 5 | ب.ل | 17 | 1.59 | 48 | 15,25 | // | // | // | 19 | 38.48 | 8 | // | // | // | // | // | 24 | 13.40 | +3 | 27.92 | 5.10 |
| 6 | ب.ف | 18 | 1.58 | 48 | 14,17 | // | // | // | 16 | 38.99 | 7 | // | // | // | // | // | 22 | 17.85 | +10 | 29.96 | 5.64 |
| 7 | ب.م | 16 | 1.60 | 45 | 11,65 | // | // | // | 21 | 37.93 | 8 | // | // | // | // | // | 21 | 17.50 | -7 | 30.27 | 5.38 |
| 8 | م.ف.ز | 17 | 1.64 | 45 | 11,75 | // | // | // | 17 | 38.14 | 9 | // | // | // | // | // | 22 | 15.55 | +1 | 30.24 | 5.68 |
| 9 | ح.ر | 18 | 1.57 | 51 | 11,95 | // | // | // | 20 | 37.71 | 7 | // | // | // | // | // | 25 | 20.10 | +3 | 30.01 | 5.87 |
| 10 | خ.أ | 16 | 1.57 | 48 | 13,06 | // | // | // | 19 | 37.84 | 8 | // | // | // | // | // | 19 | 15.10 | +5 | 27.82 | 6.06 |
| 11 | ل.خ | 16 | 1.60 | 53 | 13,87 | // | // | // | 18 | 36.59 | 11 | // | // | // | // | // | 18 | 16.90 | +10 | 27.83 | 6.10 |
| 12 | م.س | 16 | 1.61 | 60 | 13,94 | // | // | // | 19 | 36.96 | 12 | // | // | // | // | // | 26 | 20.70 | +4 | 30.36 | 5.92 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الثاني للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|-------|------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التخطيط المتعرج | التصو يب | التمرير والاستقبال | التخطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة | | |
| 1 | ت.ا | 16 | 1,89 | 54 | 15,27 | // | // | // | 22 | 36.81 | 5 | // | // | // | // | // | 30 | 16.10 | +10 | 27.25 | 5.18 |
| 2 | ب.س | 16 | 1,56 | 50 | 13,18 | // | // | // | 22 | 38.87 | 5 | // | // | // | // | // | 32 | 25.65 | +10 | 27.29 | 5.16 |
| 3 | ح.ن | 17 | 1,65 | 58 | 16,03 | // | // | // | 18 | 39.04 | 4 | // | // | // | // | // | 30 | 15.65 | +9 | 27.06 | 5.30 |
| 4 | د.ا | 17 | 1,66 | 72 | 12,15 | // | // | // | 17 | 39.02 | 8 | // | // | // | // | // | 29 | 20.70 | +8 | 31.41 | 5.59 |
| 5 | م.ا | 16 | 1,57 | 66 | 15,22 | // | // | // | 18 | 38.40 | 7 | // | // | // | // | // | 24 | 14.45 | +10 | 29.60 | 6.13 |
| 6 | ب.س | 18 | 1,62 | 49 | 14,68 | // | // | // | 17 | 40.67 | 7 | // | // | // | // | // | 23 | 14.80 | 0 | 29.13 | 5.56 |
| 7 | س.ب | 16 | 1,59 | 56 | 12,50 | // | // | // | 16 | 37.32 | 5 | // | // | // | // | // | 21 | 15.65 | -7 | 31.24 | 6.37 |
| 8 | ل.خ | 17 | 1,65 | 49 | 14,16 | // | // | // | 16 | 38.41 | 5 | // | // | // | // | // | 20 | 16.95 | +5 | 28.19 | 6.06 |
| 9 | ب.ص | 18 | 1,62 | 46 | 14,32 | // | // | // | 17 | 38.50 | 8 | // | // | // | // | // | 22 | 15.40 | -4 | 29.81 | 6.08 |
| 10 | ق.ع | 16 | 1,62 | 57 | 16,07 | // | // | // | 17 | 38.49 | 4 | // | // | // | // | // | 22 | 13.80 | -4 | 30.92 | 6.09 |
| 11 | و.ا | 16 | 1,55 | 39 | 11,29 | // | // | // | 18 | 38.26 | 9 | // | // | // | // | // | 21 | 20.25 | -6 | 29.14 | 6.02 |
| 12 | ف.و | 16 | 1,47 | 35 | 13,12 | // | // | // | 20 | 38.30 | 8 | // | // | // | // | // | 22 | 12.25 | +13 | 29.90 | 5.14 |

نتائج الاختبارات القبليّة للفصل الثالث للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|--------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ح.ر | 18 | 1,71 | 68 | 10,16 | // | // | // | // | // | // | 21 | 22 | 9 | 43 | 35.70 | 3+ | 25.49 | 4.62 |
| 2 | ح م.أ.ع | 17 | 1,79 | 59 | 10,10 | // | // | // | // | // | // | 18 | 14 | 10 | 38 | 26.95 | 16- | 26.57 | 4.87 |
| 3 | ه.ب | 17 | 1,64 | 48 | 10,40 | // | // | // | // | // | // | 13 | 12 | 3 | 43 | 25.60 | 15+ | 26.74 | 4.54 |
| 4 | ع.أ | 16 | 1,92 | 63 | 10,33 | // | // | // | // | // | // | 20 | 15 | 5 | 42 | 23.45 | 8- | 25.09 | 4.61 |
| 5 | ش.م.أ | 16 | 1,80 | 56 | 11,20 | // | // | // | // | // | // | 14 | 12 | 4 | 41 | 25.30 | 0 | 25.24 | 4.75 |
| 6 | ب.ض | 16 | 1,70 | 56 | 10,30 | // | // | // | // | // | // | 12 | 11 | 3 | 34 | 23.05 | 2- | 27.58 | 4.67 |
| 7 | د.س.أ | 17 | 1,71 | 63 | 12,20 | // | // | // | // | // | // | 17 | 13 | 3 | 35 | 26.25 | 5+ | 27.13 | 4.44 |
| 8 | ب.خ.م | 16 | 1,74 | 56 | 12,09 | // | // | // | // | // | // | 17 | 10 | 7 | 34 | 23.30 | 11- | 25.89 | 4.29 |
| 9 | س.م | 17 | 1,72 | 62 | 11,17 | // | // | // | // | // | // | 16 | 9 | 5 | 52 | 25.85 | 6+ | 26.52 | 4.59 |
| 10 | ع.ح | 16 | 1,80 | 58 | 10,30 | // | // | // | // | // | // | 13 | 11 | 4 | 37 | 28.10 | 5+ | 26.65 | 4.47 |
| 11 | ش.م | 18 | 1,73 | 55 | 11,85 | // | // | // | // | // | // | 10 | 10 | 2 | 34 | 23.40 | 4+ | 25.96 | 4.39 |
| 12 | ص.ت | 18 | 1,8 | 60 | 10,90 | // | // | // | // | // | // | 22 | 19 | 8 | 54 | 34.85 | 3+ | 25.10 | 4.15 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الثالث للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|--------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | س.ع | 18 | 1,75 | 62 | 12,29 | // | // | // | // | // | // | 15 | 12 | 5 | 47 | 22.60 | 4+ | 26.38 | 4.81 |
| 2 | خ.ي | 17 | 1,77 | 60 | 10,41 | // | // | // | // | // | // | 17 | 16 | 8 | 39 | 27.10 | 7- | 25.77 | 4.70 |
| 3 | س.م | 17 | 1,71 | 55 | 12,30 | // | // | // | // | // | // | 17 | 10 | 6 | 42 | 19.25 | 2+ | 27.98 | 4.98 |
| 4 | ع.م.م | 16 | 1,85 | 59 | 12,10 | // | // | // | // | // | // | 21 | 17 | 7 | 53 | 23.15 | 3+ | 25.10 | 4.58 |
| 5 | ط.أ | 16 | 1,80 | 58 | 10,26 | // | // | // | // | // | // | 16 | 12 | 7 | 33 | 24.30 | 10- | 26.19 | 4.72 |
| 6 | ص.ب | 16 | 1,75 | 53 | 11,19 | // | // | // | // | // | // | 17 | 14 | 5 | 44 | 18.80 | 1- | 26.46 | 4.49 |
| 7 | ب.م | 17 | 1,89 | 68 | 11,13 | // | // | // | // | // | // | 13 | 11 | 1 | 36 | 14.95 | 2+ | 26.37 | 4.87 |
| 8 | ب.م.ط | 16 | 1,62 | 55 | 11,00 | // | // | // | // | // | // | 18 | 16 | 5 | 37 | 27.00 | 9- | 26.65 | 5.04 |
| 9 | ط.م | 17 | 1,66 | 50 | 10,13 | // | // | // | // | // | // | 15 | 9 | 3 | 40 | 28.50 | 0 | 26.69 | 4.54 |
| 10 | م.أ | 18 | 1,79 | 62 | 11,00 | // | // | // | // | // | // | 11 | 6 | 2 | 55 | 32.35 | 6+ | 27.24 | 4.45 |
| 11 | ب.خ | 18 | 1,71 | 64 | 10,30 | // | // | // | // | // | // | 16 | 10 | 7 | 32 | 19.05 | 5+ | 25.33 | 4.92 |
| 12 | خ.م | 16 | 1,74 | 62 | 10,21 | // | // | // | // | // | // | 20 | 20 | 10 | 33 | 22.75 | 1- | 25.28 | 4.88 |

نتائج الاختبارات القبليّة للفصل الثالث للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|--------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | د.أ | 18 | 1,8 | 57 | 10,90 | // | // | // | // | // | // | 20 | 15 | 9 | 42 | 28.05 | +1 | 27.36 | 4.72 |
| 2 | ع.ع | 17 | 1,73 | 58 | 12,00 | // | // | // | // | // | // | 16 | 14 | 7 | 38 | 21.25 | +7 | 27.75 | 4.81 |
| 3 | ك.ر.ف | 17 | 1,75 | 56 | 10,67 | // | // | // | // | // | // | 17 | 13 | 4 | 33 | 17.65 | -6 | 25.49 | 4.77 |
| 4 | د.أ | 16 | 1,84 | 67 | 10,21 | // | // | // | // | // | // | 17 | 16 | 7 | 32 | 25.75 | -20 | 28.18 | 5.47 |
| 5 | ش.م.ب | 16 | 1,83 | 68 | 10,52 | // | // | // | // | // | // | 17 | 14 | 5 | 35 | 23.10 | +5 | 26.15 | 4.75 |
| 6 | ب.م.ز | 16 | 1,74 | 58 | 10,33 | // | // | // | // | // | // | 18 | 11 | 5 | 62 | 25.85 | +1 | 25.00 | 4.49 |
| 7 | آ.أ.ف | 16 | 1,81 | 62 | 11,27 | // | // | // | // | // | // | 15 | 10 | 6 | 35 | 27.05 | +7 | 26.81 | 4.76 |
| 8 | س.أ.أ | 17 | 1,58 | 39 | 11,03 | // | // | // | // | // | // | 16 | 13 | 3 | 20 | 24.45 | +8 | 26.32 | 4.17 |
| 9 | ع.أ.ت | 17 | 1,68 | 52 | 10,40 | // | // | // | // | // | // | 18 | 14 | 6 | 42 | 16.50 | 0 | 26.14 | 4.45 |
| 10 | م.ح.ح | 16 | 1,87 | 72 | 11,29 | // | // | // | // | // | // | 21 | 16 | 7 | 33 | 31.45 | -9 | 26.11 | 4.90 |
| 11 | ع.م | 18 | 174 | 56 | 13,17 | // | // | // | // | // | // | 14 | 10 | 3 | 45 | 20.80 | +9 | 26.71 | 4.61 |
| 12 | ق.ع | 18 | 1,66 | 58 | 10,50 | // | // | // | // | // | // | 10 | 9 | 3 | 35 | 19.55 | -9 | 26.49 | 5.08 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الثالث للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|--------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | س.خ.ج | 16 | 1,65 | 55 | 12,22 | // | // | // | // | // | // | 15 | 10 | 5 | 34 | 16.75 | +13 | 28.75 | 5.17 |
| 2 | ب.ج | 17 | 1,67 | 58 | 13,21 | // | // | // | // | // | // | 14 | 6 | 4 | 32 | 15.05 | +10 | 28.80 | 5.19 |
| 3 | ز.ح | 16 | 1,70 | 65 | 16,20 | // | // | // | // | // | // | 12 | 9 | 3 | 24 | 15.90 | +7 | 28.68 | 6.14 |
| 4 | ق.ش.ن | 16 | 1,65 | 45 | 11,70 | // | // | // | // | // | // | 13 | 13 | 4 | 27 | 14.10 | +2 | 27.41 | 5.35 |
| 5 | ز.ص | 17 | 1,57 | 50 | 12,80 | // | // | // | // | // | // | 8 | 2 | 3 | 24 | 14.45 | +7 | 28.60 | 6.36 |
| 6 | ع.أ.ن | 18 | 1,48 | 39 | 12,80 | // | // | // | // | // | // | 13 | 10 | 8 | 22 | 11.50 | +5 | 29.65 | 5.38 |
| 7 | غ.م | 16 | 1,58 | 57 | 16,54 | // | // | // | // | // | // | 10 | 4 | 2 | 18 | 15.85 | +6 | 29.63 | 5.53 |
| 8 | أ.ن | 17 | 1,55 | 52 | 15,89 | // | // | // | // | // | // | 14 | 9 | 4 | 20 | 14.40 | -6 | 28.98 | 5.52 |
| 9 | م.ح | 18 | 1,63 | 52 | 14,25 | // | // | // | // | // | // | 15 | 10 | 4 | 18 | 14.15 | -6 | 30.61 | 7.36 |
| 10 | ز.س | 16 | 1,57 | 53 | 13,02 | // | // | // | // | // | // | 12 | 9 | 3 | 35 | 22.05 | -4 | 29.24 | 5.53 |
| 11 | خ.ص | 16 | 1,70 | 60 | 16,60 | // | // | // | // | // | // | 15 | 13 | 9 | 34 | 23.70 | +12 | 28.70 | 5.52 |
| 12 | ب.أ | 16 | 1,58 | 48 | 11,10 | // | // | // | // | // | // | 11 | 5 | 1 | 30 | 22.65 | +1 | 30.40 | 5.51 |

نتائج الاختبارات القبلية للفصل الثالث للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|--------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ح.س | 16 | 1.67 | 66 | 14,46 | // | // | // | // | // | // | 15 | 13 | 7 | 27 | 18.05 | +5 | 28.55 | 5.32 |
| 2 | ب.ا | 16 | 1.65 | 57 | 14,80 | // | // | // | // | // | // | 16 | 11 | 6 | 30 | 17.45 | +2 | 27.95 | 4.93 |
| 3 | خ.س | 16 | 1.62 | 61 | 14,28 | // | // | // | // | // | // | 11 | 8 | 3 | 20 | 14.90 | +5 | 30.52 | 6.07 |
| 4 | ب.ز | 17 | 1.64 | 56 | 15,64 | // | // | // | // | // | // | 12 | 9 | 5 | 24 | 18.35 | +7 | 28.80 | 5.58 |
| 5 | ب.ل | 17 | 1.59 | 48 | 15,25 | // | // | // | // | // | // | 16 | 11 | 6 | 23 | 12.60 | +1 | 28.50 | 5.42 |
| 6 | ب.ف | 18 | 1.58 | 48 | 14,17 | // | // | // | // | // | // | 12 | 6 | 4 | 20 | 15.55 | +9 | 30.45 | 5.76 |
| 7 | ب.م | 16 | 1.60 | 45 | 11,65 | // | // | // | // | // | // | 10 | 1 | 2 | 20 | 16.05 | -8 | 30.42 | 5.60 |
| 8 | م.ف.ز | 17 | 1.64 | 45 | 11,75 | // | // | // | // | // | // | 13 | 9 | 7 | 22 | 14.15 | 0 | 30.30 | 5.78 |
| 9 | ح.ر | 18 | 1.57 | 51 | 11,95 | // | // | // | // | // | // | 10 | 2 | 1 | 25 | 19.00 | +3 | 30.25 | 6.09 |
| 10 | خ.أ | 16 | 1.57 | 48 | 13,06 | // | // | // | // | // | // | 8 | 2 | 3 | 17 | 13.10 | +5 | 27.97 | 6.16 |
| 11 | ل.خ | 16 | 1.60 | 53 | 13,87 | // | // | // | // | // | // | 16 | 11 | 4 | 18 | 14.50 | +9 | 27.85 | 6.08 |
| 12 | م.س | 16 | 1.61 | 60 | 13,94 | // | // | // | // | // | // | 15 | 10 | 5 | 25 | 19.70 | +2 | 30.39 | 6.25 |

نتائج الاختبارات القبليّة للفصل الثالث للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|---------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|-----------------|------------------------------|---------|---------|--------|------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير . | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة | |
| 1 | ت.ا | 16 | 1,89 | 54 | 15,27 | // | // | // | // | // | // | // | 16 | 12 | 7 | 30 | 15.30 | +9 | 27.39 | 5.23 |
| 2 | ب.س | 16 | 1,56 | 50 | 13,18 | // | // | // | // | // | // | // | 15 | 13 | 6 | 31 | 24.70 | +10 | 27.35 | 5.19 |
| 3 | ح.ن | 17 | 1,65 | 58 | 16,03 | // | // | // | // | // | // | // | 15 | 9 | 4 | 29 | 14.95 | +8 | 27.15 | 5.36 |
| 4 | د.ا | 17 | 1,66 | 72 | 12,15 | // | // | // | // | // | // | // | 12 | 10 | 4 | 27 | 18.75 | +7 | 31.44 | 5.61 |
| 5 | م.ا | 16 | 1,57 | 66 | 15,22 | // | // | // | // | // | // | // | 14 | 10 | 5 | 22 | 13.80 | +9 | 29.82 | 6.15 |
| 6 | ب.س | 18 | 1,62 | 49 | 14,68 | // | // | // | // | // | // | // | 10 | 1 | 2 | 22 | 14.60 | 0 | 29.14 | 5.60 |
| 7 | س.ب | 16 | 1,59 | 56 | 12,50 | // | // | // | // | // | // | // | 16 | 8 | 5 | 20 | 14.75 | -9 | 31.41 | 6.61 |
| 8 | ل.خ | 17 | 1,65 | 49 | 14,16 | // | // | // | // | // | // | // | 8 | 4 | 1 | 20 | 15.95 | +5 | 28.22 | 6.07 |
| 9 | ب.ص | 18 | 1,62 | 46 | 14,32 | // | // | // | // | // | // | // | 16 | 12 | 3 | 21 | 14.95 | -5 | 29.88 | 6.10 |
| 10 | ق.ع | 16 | 1,62 | 57 | 16,07 | // | // | // | // | // | // | // | 13 | 4 | 4 | 22 | 12.75 | -4 | 30.99 | 6.12 |
| 11 | و.ا | 16 | 1,55 | 39 | 11,29 | // | // | // | // | // | // | // | 11 | 6 | 4 | 20 | 19.00 | -7 | 29.19 | 6.08 |
| 12 | ف.و | 16 | 1,47 | 35 | 13,12 | // | // | // | // | // | // | // | 12 | 7 | 3 | 21 | 12.05 | +12 | 29.93 | 5.19 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الثالث للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|---------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة | |
| 1 | ح.ر | 18 | 1,71 | 68 | 10,16 | // | // | // | // | // | // | // | 25 | 25 | 13 | 52 | 42.90 | +4 | 24.15 | 4.39 |
| 2 | ح م.أ.ع | 17 | 1,79 | 59 | 10,10 | // | // | // | // | // | // | // | 23 | 21 | 12 | 45 | 30.80 | -16 | 25.59 | 4.60 |
| 3 | ه.ب | 17 | 1,64 | 48 | 10,40 | // | // | // | // | // | // | // | 19 | 17 | 8 | 51 | 33.75 | +16 | 25.32 | 4.29 |
| 4 | ع.أ | 16 | 1,92 | 63 | 10,33 | // | // | // | // | // | // | // | 23 | 18 | 10 | 49 | 28.10 | -6 | 24.54 | 4.30 |
| 5 | ش.م.أ | 16 | 1,80 | 56 | 11,20 | // | // | // | // | // | // | // | 20 | 19 | 8 | 46 | 29.15 | +2 | 24.18 | 4.46 |
| 6 | ب.ض | 16 | 1,70 | 56 | 10,30 | // | // | // | // | // | // | // | 18 | 16 | 9 | 43 | 26.40 | -1 | 26.23 | 4.41 |
| 7 | د.س.أ | 17 | 1,71 | 63 | 12,20 | // | // | // | // | // | // | // | 22 | 17 | 7 | 46 | 31.68 | +7 | 26.04 | 4.15 |
| 8 | ب.خ.م | 16 | 1,74 | 56 | 12,09 | // | // | // | // | // | // | // | 21 | 15 | 11 | 44 | 29.60 | -10 | 24.51 | 4.11 |
| 9 | س.م | 17 | 1,72 | 62 | 11,17 | // | // | // | // | // | // | // | 21 | 14 | 10 | 59 | 32.95 | +7 | 25.98 | 4.10 |
| 10 | ع.ح | 16 | 1,80 | 58 | 10,30 | // | // | // | // | // | // | // | 18 | 16 | 10 | 46 | 35.90 | +6 | 25.42 | 4.19 |
| 11 | ش.م | 18 | 1,73 | 55 | 11,85 | // | // | // | // | // | // | // | 16 | 13 | 9 | 45 | 30.35 | +4 | 24.67 | 4.18 |
| 12 | ص.ت | 18 | 1,8 | 60 | 10,90 | // | // | // | // | // | // | // | 25 | 12 | 14 | 60 | 39.05 | +4 | 24.05 | 4.03 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الثالث للمجموعة التحريمية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|--------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | س.ع | 18 | 1,75 | 62 | 12,29 | // | // | // | // | // | // | 18 | 13 | 08 | 58 | 28.40 | +6 | 25.72 | 4.35 |
| 2 | خ.ي | 17 | 1,77 | 60 | 10,41 | // | // | // | // | // | // | 18 | 18 | 10 | 50 | 33.80 | -6 | 25.83 | 4.67 |
| 3 | س.م | 17 | 1,71 | 55 | 12,30 | // | // | // | // | // | // | 19 | 15 | 9 | 48 | 22.95 | +2 | 27.04 | 4.90 |
| 4 | ع.م.م | 16 | 1,85 | 59 | 12,10 | // | // | // | // | // | // | 23 | 19 | 10 | 65 | 28.90 | +4 | 24.58 | 4.51 |
| 5 | ط.أ | 16 | 1,80 | 58 | 10,26 | // | // | // | // | // | // | 20 | 15 | 9 | 39 | 25.20 | -9 | 25.03 | 4.67 |
| 6 | ص.ب | 16 | 1,75 | 53 | 11,19 | // | // | // | // | // | // | 19 | 16 | 6 | 50 | 25.85 | +1 | 26.01 | 4.38 |
| 7 | ب.م | 17 | 1,89 | 68 | 11,13 | // | // | // | // | // | // | 17 | 14 | 4 | 45 | 20.70 | +3 | 25.97 | 4.76 |
| 8 | ب.م.ط | 16 | 1,62 | 55 | 11,00 | // | // | // | // | // | // | 19 | 18 | 7 | 45 | 30.05 | -7 | 25.26 | 4.91 |
| 9 | ط.م | 17 | 1,66 | 50 | 10,13 | // | // | // | // | // | // | 17 | 12 | 6 | 49 | 30.60 | +1 | 25.90 | 4.47 |
| 10 | م.أ | 18 | 1,79 | 62 | 11,00 | // | // | // | // | // | // | 15 | 9 | 5 | 64 | 36.60 | +8 | 26.02 | 4.29 |
| 11 | ب.خ | 18 | 1,71 | 64 | 10,30 | // | // | // | // | // | // | 19 | 13 | 10 | 37 | 22.90 | +6 | 24.97 | 4.87 |
| 12 | خ.م | 16 | 1,74 | 62 | 10,21 | // | // | // | // | // | // | 22 | 22 | 12 | 40 | 26.80 | 0 | 24.69 | 4.62 |

نتائج الاختبارات البعيدة للفصل الثالث للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) ذكور

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|--------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | د.أ | 18 | 1,8 | 57 | 10,90 | // | // | // | // | // | // | 20 | 17 | 8 | 46 | 29.10 | +2 | 27.25 | 4.67 |
| 2 | ع.ع | 17 | 1,73 | 58 | 12,00 | // | // | // | // | // | // | 17 | 15 | 9 | 42 | 23.35 | +9 | 27.59 | 4.67 |
| 3 | ك.ر.ف | 17 | 1,75 | 56 | 10,67 | // | // | // | // | // | // | 18 | 12 | 5 | 38 | 18.65 | -5 | 25.41 | 4.66 |
| 4 | د.أ | 16 | 1,84 | 67 | 10,21 | // | // | // | // | // | // | 17 | 16 | 9 | 35 | 28.80 | -18 | 26.02 | 4.30 |
| 5 | ش.م.ب | 16 | 1,83 | 68 | 10,52 | // | // | // | // | // | // | 17 | 15 | 6 | 39 | 24.75 | +6 | 26.05 | 4.64 |
| 6 | ب.م.ز | 16 | 1,74 | 58 | 10,33 | // | // | // | // | // | // | 19 | 14 | 5 | 66 | 26.65 | +1 | 24.93 | 4.43 |
| 7 | آ.أ.ف | 16 | 1,81 | 62 | 11,27 | // | // | // | // | // | // | 17 | 12 | 4 | 39 | 27.95 | +9 | 26.76 | 4.68 |
| 8 | س.أ.أ | 17 | 1,58 | 39 | 11,03 | // | // | // | // | // | // | 17 | 14 | 5 | 26 | 25.10 | +9 | 26.27 | 4.08 |
| 9 | ع.أ.ت | 17 | 1,68 | 52 | 10,40 | // | // | // | // | // | // | 19 | 15 | 7 | 46 | 19.05 | +1 | 25.92 | 4.36 |
| 10 | م.ح.ح | 16 | 1,87 | 72 | 11,29 | // | // | // | // | // | // | 20 | 15 | 7 | 35 | 32.95 | -8 | 26.01 | 4.80 |
| 11 | ع.م | 18 | 174 | 56 | 13,17 | // | // | // | // | // | // | 16 | 10 | 5 | 48 | 23.10 | +10 | 26.65 | 4.58 |
| 12 | ق.ع | 18 | 1,66 | 58 | 10,50 | // | // | // | // | // | // | 12 | 11 | 4 | 37 | 21.70 | -8 | 26.40 | 5.00 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الثالث للمجموعة التجريبية الأولى (استراتيجيه التعليم التعاوني) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|---------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة | |
| 1 | س.خ.ج | 16 | 1,65 | 55 | 12,22 | // | // | // | // | // | // | // | 23 | 12 | 14 | 40 | 20.80 | +15 | 27.60 | 5.06 |
| 2 | ب.ح | 17 | 1,67 | 58 | 13,21 | // | // | // | // | // | // | // | 21 | 15 | 12 | 39 | 17.95 | +13 | 27.51 | 5.08 |
| 3 | ز.ح | 16 | 1,70 | 65 | 16,20 | // | // | // | // | // | // | // | 19 | 17 | 11 | 32 | 18.10 | +8 | 27.75 | 5.74 |
| 4 | ق.ش.ن | 16 | 1,65 | 45 | 11,70 | // | // | // | // | // | // | // | 20 | 19 | 10 | 32 | 16.85 | +7 | 26.42 | 5.13 |
| 5 | ز.ص | 17 | 1,57 | 50 | 12,80 | // | // | // | // | // | // | // | 16 | 10 | 10 | 31 | 17.00 | +12 | 27.49 | 5.10 |
| 6 | ع.أ.ن | 18 | 1,48 | 39 | 12,80 | // | // | // | // | // | // | // | 21 | 19 | 15 | 30 | 15.75 | +9 | 29.34 | 5.28 |
| 7 | غ.م | 16 | 1,58 | 57 | 16,54 | // | // | // | // | // | // | // | 18 | 12 | 10 | 24 | 19.30 | +9 | 28.16 | 5.45 |
| 8 | أ.ن | 17 | 1,55 | 52 | 15,89 | // | // | // | // | // | // | // | 22 | 21 | 13 | 29 | 17.05 | -2 | 28.26 | 5.45 |
| 9 | م.ح | 18 | 1,63 | 52 | 14,25 | // | // | // | // | // | // | // | 23 | 20 | 11 | 27 | 18.65 | -2 | 29.53 | 6.92 |
| 10 | ز.س | 16 | 1,57 | 53 | 13,02 | // | // | // | // | // | // | // | 19 | 17 | 11 | 33 | 25.80 | +1 | 28.63 | 5.36 |
| 11 | خ.ص | 16 | 1,70 | 60 | 16,60 | // | // | // | // | // | // | // | 24 | 19 | 15 | 40 | 27.25 | +15 | 27.76 | 5.26 |
| 12 | ب.أ | 16 | 1,58 | 48 | 11,10 | // | // | // | // | // | // | // | 19 | 15 | 10 | 36 | 26.15 | +4 | 29.48 | 5.19 |

نتائج الاختبارات البعدية للفصل الثالث للمجموعة التجريبية الثانية (استراتيجيه التعليم الذاتي) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | |
|-------|--------------|------------|-------------|------------|----------------------|-------------------------------|-----------------|---------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------------------|---------|---------|--------------|------------------------------|---------|---------|--------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة |
| 1 | ح.س | 16 | 1.67 | 66 | 14,46 | // | // | // | // | // | // | 20 | 17 | 11 | 30 | 19.95 | +5 | 27.95 | 5.19 |
| 2 | ب.ا | 16 | 1.65 | 57 | 14,80 | // | // | // | // | // | // | 20 | 17 | 9 | 32 | 19.10 | +3 | 27.78 | 4.79 |
| 3 | خ.س | 16 | 1.62 | 61 | 14,28 | // | // | // | // | // | // | 16 | 12 | 8 | 22 | 17.45 | +6 | 30.45 | 5.80 |
| 4 | ب.ز | 17 | 1.64 | 56 | 15,64 | // | // | // | // | // | // | 17 | 14 | 8 | 25 | 19.90 | +9 | 28.45 | 5.42 |
| 5 | ب.ل | 17 | 1.59 | 48 | 15,25 | // | // | // | // | // | // | 19 | 15 | 10 | 25 | 13.85 | +3 | 27.85 | 5.12 |
| 6 | ب.ف | 18 | 1.58 | 48 | 14,17 | // | // | // | // | // | // | 18 | 10 | 9 | 22 | 18.15 | +10 | 30.17 | 5.61 |
| 7 | ب.م | 16 | 1.60 | 45 | 11,65 | // | // | // | // | // | // | 15 | 7 | 5 | 21 | 17.95 | -6 | 30.25 | 5.36 |
| 8 | م.ف.ز | 17 | 1.64 | 45 | 11,75 | // | // | // | // | // | // | 18 | 14 | 12 | 22 | 15.75 | +2 | 30.22 | 5.66 |
| 9 | ح.ر | 18 | 1.57 | 51 | 11,95 | // | // | // | // | // | // | 14 | 7 | 5 | 26 | 20.80 | +4 | 30.04 | 5.83 |
| 10 | خ.أ | 16 | 1.57 | 48 | 13,06 | // | // | // | // | // | // | 12 | 8 | 7 | 19 | 15.50 | +6 | 27.80 | 6.00 |
| 11 | ل.خ | 16 | 1.60 | 53 | 13,87 | // | // | // | // | // | // | 18 | 15 | 9 | 20 | 17.35 | +10 | 28.82 | 6.01 |
| 12 | م.س | 16 | 1.61 | 60 | 13,94 | // | // | // | // | // | // | 18 | 14 | 10 | 26 | 20.95 | +4 | 30.28 | 5.89 |

نتائج الاختبارات البعيدة للفصل الثالث للمجموعة الضابطة (الطريقة المعتادة) إناث

| الرقم | الاسم واللقب | السن (سنة) | الطول (متر) | الوزن (كغ) | مستوى التحصيل (درجة) | الاختبارات المهارية لكرة اليد | | | الاختبارات المهارية لكرة السلة | | | الاختبارات المهارية للكرة الطائرة | | | الاختبارات المهارية بدون كرة | | | | | |
|-------|-----------------|---------------|----------------|---------------|----------------------------|-------------------------------|--------------------|---------|--------------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|---------|---------|------------------------------|------------------------|---------|---------|--------|------|
| | | | | | | التمرير والاستقبال | التنطيط المتعرج | التصويب | التمرير والاستقبال | التنطيط المكوكي | التصويب الخطافي | التمرير. | الإرسال | الإعداد | الوثب العمود | رمي الكرة لأقصى مدى | المرونة | الرشاقة | السرعة | |
| 1 | ت.ا | 16 | 1,89 | 54 | 15,27 | // | // | // | // | // | // | // | 18 | 14 | 11 | 31 | 16.15 | +10 | 27.17 | 5.17 |
| 2 | ب.س | 16 | 1,56 | 50 | 13,18 | // | // | // | // | // | // | // | 18 | 14 | 9 | 32 | 25.75 | +10 | 27.22 | 5.16 |
| 3 | ح.ن | 17 | 1,65 | 58 | 16,03 | // | // | // | // | // | // | // | 17 | 12 | 8 | 31 | 15.80 | +10 | 27.01 | 5.29 |
| 4 | د.ا | 17 | 1,66 | 72 | 12,15 | // | // | // | // | // | // | // | 16 | 12 | 7 | 30 | 21.90 | +8 | 31.36 | 5.57 |
| 5 | م.ا | 16 | 1,57 | 66 | 15,22 | // | // | // | // | // | // | // | 15 | 14 | 9 | 25 | 15.10 | +10 | 29.59 | 6.12 |
| 6 | ب.س | 18 | 1,62 | 49 | 14,68 | // | // | // | // | // | // | // | 13 | 7 | 5 | 24 | 15.25 | +1 | 29.11 | 5.56 |
| 7 | س.ب | 16 | 1,59 | 56 | 12,50 | // | // | // | // | // | // | // | 17 | 9 | 7 | 22 | 15.60 | -7 | 31.21 | 6.38 |
| 8 | ل.خ | 17 | 1,65 | 49 | 14,16 | // | // | // | // | // | // | // | 11 | 7 | 4 | 20 | 16.90 | +5 | 28.18 | 6.05 |
| 9 | ب.ص | 18 | 1,62 | 46 | 14,32 | // | // | // | // | // | // | // | 19 | 15 | 6 | 22 | 15.75 | -3 | 29.80 | 6.09 |
| 10 | ق.ع | 16 | 1,62 | 57 | 16,07 | // | // | // | // | // | // | // | 17 | 7 | 5 | 23 | 13.85 | -3 | 30.90 | 6.08 |
| 11 | و.ا | 16 | 1,55 | 39 | 11,29 | // | // | // | // | // | // | // | 16 | 9 | 7 | 22 | 20.30 | -6 | 29.13 | 6.02 |
| 12 | ف.و | 16 | 1,47 | 35 | 13,12 | // | // | // | // | // | // | // | 15 | 9 | 4 | 23 | 12.30 | +13 | 29.88 | 5.13 |

الملحق رقم (2)

الاستمارة الاستبائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضة

استمارة استيعابية

استمارة أسئلة موجهة إلى أساتذة التربية البدنية والرياضية بطور التعليم الثانوي

نظرا لأهمية خبرتكم في ميدان تدريس مادة التربية البدنية والرياضية وعملا بما نتقدم إليكم بهذه الاستمارة

الاستيعابية للإبداء بآرائكم ولإثراء موضوع بحثنا الخاص بالتدريس والمعنون بـ :

استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية

والرياضية

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

الشكر والاحترام على تعاونكم :

المشرف :

أ.د/عطاء الله احمد

إعداد الطالب :

بن خالد حاج

السنة الجامعية 2014-2015

المحور الأول : معلومات شخصية عن المستجوب

1- اسم ثانوية العمل :

.....

2- الولاية :.....

3- الشهادات العلمية المتحصل

عليها :.....

4- مؤسسة تكوينكم:

مدرسة عليا لأساتذة التربية

البدنية والرياضية

معاهد خاصة بالتربية البدنية

والرياضية

معاهد تكنولوجية

معاهد لتكوين التقنيين السامين

في الرياضة

شيء آخر

.....

5- عدد سنوات الخبرة في ميدان

تدريس التربية البدنية والرياضية

هل درست في المتوسط ؟

لا

نعم

إذا كان الإجابة بنعم فحددوا سنوات العمل في :

الطور المتوسط :

الطور الثانوي :

المحور الثاني : التكوين المستمر في جانب التدريس

س1: منذ تخرجكم هل حظيتم بتكوين خاص بالتدريس في إطار الملتقيات التكوينية ؟ نعم لا

إذا كانت الإجابة بنعم فإلى ماذا تطرقتم ؟

| | | |
|---------------------|--------------------------|---|
| استراتيجيات التدريس | <input type="checkbox"/> | - |
| طرائق التدريس | <input type="checkbox"/> | - |
| أساليب التدريس | <input type="checkbox"/> | - |
| أشياء أخرى | <input type="checkbox"/> | - |

.....:

وضحوا أكثر

.....

س2: على ماذا تعتمدون في تدريس التربية البدنية والرياضية ؟

| | | |
|---------------------|--------------------------|---|
| استراتيجيات التدريس | <input type="checkbox"/> | - |
| طرائق التدريس | <input type="checkbox"/> | - |
| أساليب التدريس | <input type="checkbox"/> | - |

إذا لم تكونوا تستعملوا ما سبق ذكره (استراتيجيات - طرائق - أساليب) في التدريس فهل تعتمدون على

شيء آخر؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فاذكروه :

.....

.....

.....

س3: ما هو تعريفكم لإستراتيجية التدريس ؟

.....

.....

س4: ما هي الاستراتيجيات التدريسية التي تعرفونها ؟

عددوها :.....

.....

.....

المحور الثالث : المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية

س1 : جاءت المقاربة بالكفاءات كمقاربة جديدة امتدادا للمقاربة بالأهداف في تدريس التربية البدنية

والرياضية، هل أنتم موافقون على هذا؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فكيف ذلك؟

.....

.....

وإذا كانت الإجابة بلا فلماذا اعتمدت هذه المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات)؟

.....

.....

س2: المقاربة بالكفاءات تحقق أهدافا في صيغة كفاءات، هل هذا صحيح ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فكيف ذلك ؟ وما هي مستويات الكفاءة؟

وضحوا

.....
.....
إذا كانت الإجابة فما نوع الأهداف التي يتسببونها؟ وما هي مستوياتها؟

وضحوا

.....
.....
س:3 ما هي الأساليب أو الطرائق أو الاستراتيجيات المناسبة في تدريس التربية البدنية والرياضية وفق المقارنة بالكفاءات ؟

عددوها

المحور الرابع : الاستراتيجيات الحديثة لتدريس التربية البدنية والرياضية

س1 : ظهرت استراتيجيات حديثة لتدريس التربية البدنية والرياضية جعلت التلميذ محور العملية التربوية وأساسها مراعاة الفروق الفردية وخصوصيات المرحلة العمرية هل انتم على علم بها؟

نعم ☐ لا ☐

..... إذا كانت الإجابة بنعم فعددوها :

.....
.....
.....

إذا كانت الإجابة بلا فما هي مسببات عدم درايتك بها؟:

- | | | |
|--------------|--------------------------|---------------|
| | <input type="checkbox"/> | - قلة المراجع |
| نقص الندوات | <input type="checkbox"/> | - |
| نقص التكوين | <input type="checkbox"/> | - |
| جدية الموضوع | <input type="checkbox"/> | - |

..... أشياء أخرى :

س2: هل سبق لكم وان اقترحتم طريقة جديدة لتدريس التربية البدنية والرياضية بحكم تجربتكم الميدانية ؟

☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الإجابة بنعم فكيف كان ذلك ؟

وضحوا
.....
.....
.....

إذا كانت الإجابة بلا فهل انتم دائما موفقون في الوصول إلى تحقيق أهداف الدروس ؟

وضحوا
.....
.....

.....

س:3 ما هي الصعوبات التي تواجهونها في تدريس التربية البدنية والرياضية ؟

..... عددوها

.....

.....

.....

الملحق رقم (3)

استثمارات ترشيح الاختبارات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم-
معهد التربية البدنية والرياضية

استمارة لترشيح الاختبارات الخاصة بنشاطي كرة اليد وسباق السرعة

استمارة موجهة إلى الأساتذة والدكاترة لتحكيم بطارية الاختبار
سلام الله عليكم أما بعد :

أخذاً بآرائكم وتوجيهاتكم العلمية حول بطارية الاختبار التي نود العمل بها ميدانياً في التجربة المراد القيام بها في بحثنا الذي يهدف إلى معرفة اثر استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية في تحسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية، وتتمثل المتغيرات التابعة في بحثنا في نشاطي كرة اليد، وسباق السرعة فيما يلي:

1- التمرير والاستقبال

2- التنطيط

3- التصويب

4- السرعة

5- المرونة

6- الرشاقة

7- القوة الانفجارية للذراع الرامية

8- القوة الانفجارية للأطراف السفلى

وعليه نرجو من سيادتكم المحترمة النظر في محتوى البطارية المقترحة وتحديد الاختبار المناسب عن طريق وضع علامة (X) وتزويدنا بإرشادات وملاحظات تساعدنا على التعديل، الإلغاء، أو إضافة اختبارات أخرى، حيث ستجدون مجموعة من الاختبارات المقترحة إضافة إلى البطارية ضمن الاستمارة ولكم منا الشكر الجزيل والتقدير على مساعدتكم .

إشراف :

أ.د/ عطاء الله أحمد

الطالب :

بن خالد حاج

السنة الجامعية: 2014-2015

محتوى بطارية الاختبار

| المهارة المستهدفة | الاختبار | الغرض | الملاحظات |
|------------------------------------|---|---|-----------|
| 1) التمرير و الاستقبال | اختبار حائط الارتداد ل 30 ثانية اختبار التمرير من المركز 10 كرات | قياس التوافق و سرعة التمرير | |
| 2) التنطيط | التنطيط لمسافة 15 م في خط متعرج التنطيط 22 م في خط مستقيم | قياس سرعة التنطيط، توافق، رشاقة | |
| 3) التصويب (بالوثب عاليا) | التصويب بالوثب عاليا (10 كرات) التصويب من الثبات (10 كرات) | قياس دقة التصويب من الوثب عاليا | |
| 4) السرعة | اختبار العدو 30 م سرعة من البدء العالي اختبار العدو 20 متر من البدء العالي | قياس السرعة الانتقالية | |
| 5) المرونة | ثني الجذع من الوقوف | قياس مرونة الجذع والفخذ | |
| 6) الرشاقة | جري الزج زاج بطريقة بارو 4.5x3 م اختبار الخطوة الجانبية 10 ثواني | الرشاقة الكلية للجسم أثناء حركته الانتقالية | |
| 7) القوة الانفجارية للأطراف السفلى | الوثب العمودي لسارجنت الوثب العريض من الثبات | قياس القدرة العضلية للرجلين في الوثب الأعلى | |
| 8) القوة الانفجارية للذراع الرامية | رمي الكرة لأقصى مسافة من الثبات رمي الكرة الطبية | قياس القدرة العضلية الموجهة داخل قطاع الرمي | |

مجموعة الاختبارات

ضعوا علامة (X) عند الاختيار الذي ينبغي العمل به وإضافته إلى محتوى البطارية الموضوعة في الجدول أعلاه.

1/ الاختبارات لقياس التمرير والاستقبال

- أ- اختبار التمرير من الجري (ذهاب وعودة) لليمين واليسار ☐
- ب- اختبار التمرير من الجري (ذهاب وعودة) لاتجاه واحد فقط ☐
- ج- اختبار التمرير من الجري (ذهابا فقط) لليمين و اليسار ☐
- اختبارات أخرى أو ملاحظات:

2/ الاختبارات لقياس التنطيط :

- أ- التنطيط لمسافة 30 م في خط متعرج ☐
- اختبارات أخرى:

3/ الاختبارات لقياس التصويب :

- أ- التصويب (10 كرات) بعد الخداع ☐
- اختبارات أخرى:

4/ الاختبارات لقياس السرعة :

- أ- اختبار التحرك الدفاعي مرتان لمسافة 40 م ثم الانطلاق للهجوم الخاطف لمسافة 22 م ☐
- ب- اختبار نيلسون للاستجابة الحركية الانتقالية ☐
- اختبارات أخرى:

.....

.....

5/ الاختبارات لقياس المرونة :

أ- اختبار رفع الكتفين

اختبارات أخرى:.....

.....

.....

6/ الاختبارات لقياس الرشاقة :

أ- اختبار نيلسون

اختبارات أخرى أو ملاحظات:.....

.....

.....

7/ الاختبارات لقياس القوة الانفجارية للذراعين :

أ- اختبار دفع الكرة الطبية لأقصى مسافة ممكنة باستخدام اليد الواحدة

ب- اختبار رمي الكرة لأقصى مسافة ممكنة من الوثب

اختبارات أخرى أو ملاحظات:

.....

.....

.....

8/ الاختبارات لقياس القوة الانفجارية للرجلين :

أ- اختبار القدرة العمودية للوثب "الشغل"

ب- اختبار الوثب العريض من الثبات

اختبارات أخرى أو ملاحظات:

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم-
معهد التربية البدنية والرياضية

استمارة لترشيح الاختبارات الخاصة بنشاطي كرة السلة ورمي الجلة

استمارة موجهة إلى الأساتذة والدكاترة لتحكيم بطارية الاختبار

سلام الله عليكم أما بعد :

أخذاً بأرائكم وتوجيهاتكم العلمية حول بطارية الاختبار التي نود العمل بها ميدانياً في التجربة المراد القيام بها في بحثنا الذي يهدف إلى معرفة اثر استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية في تحسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية، وتمثل المتغيرات التابعة في بحثنا في نشاطي كرة السلة، ورمي الجلة فيما يلي:

9- التمرير والاستقبال

10- التنطيط

11- التصويب

12- السرعة

13- المرونة

14- الرشاقة

15- القوة الانفجارية للذراع الرامية

16- القوة الانفجارية للأطراف السفلى

وعليه نرجو من سيادتكم المحترمة النظر في محتوى البطارية المقترحة وتحديد الاختبار المناسب عن طريق وضع علامة (X) وتزويدنا بإرشادات وملاحظات تساعدنا على التعديل، الإلغاء، أو إضافة اختبارات أخرى، حيث ستجدون مجموعة من الاختبارات المقترحة إضافة إلى البطارية ضمن الاستمارة ولكم منا الشكر الجزيل والتقدير على مساعدتكم.

الطالب:

بن خالد حاج

إشراف:

أ.د/ عطاء الله أحمد

لسنة الجامعية: 2014-2015

محتوى بطارية الاختبار

| الملاحظات | الغرض | الاختبار | المهارة المستهدفة |
|-----------|---|--|--|
| | قياس التوافق و سرعة التمرير | اختبار حائط الارتداد ل 30 ثانية اختبار التمرير نحو هدف مرسوم | 9) التمرير و الاستقبال |
| | قياس سرعة التنطيط، توافق، رشاقة | التنطيط المكوكي ذهابا وايابا التنطيط بين 4 حواجز | 10) التنطيط |
| | قياس دقة التصويب | التصويب الخطائي لمدة 30 ثانية التصويب من خلف خط الرمية الحرة | 11) التصويب |
| | قياس السرعة الانتقالية | اختبار العدو 30 م سرعة من البدء العالى اختبار العدو 20 متر من البدء العالى | 12) السرعة |
| | قياس مرونة الجذع والفخذ | ثني الجذع من الوقوف | 13) المرونة |
| | الرشاقة الكلية للجسم أثناء حركته | جري الزج زاج بطريقة بارو 4.5x3 م اختبار سيمو Semo Agility Test | 14) الرشاقة |
| | قياس القدرة العضلية للرجلين في الوثب | الوثب العمودي لسارجنث الوثب العريض من الثبات | 15) القوة الانفجارية للأطراف السفلى. |
| | قياس القدرة العضلية للذراعين | رمي الكرة الطبية لأقصى مسافة من الثبات رمي الكرة الطبية | 16) القوة الانفجارية للذراع الرامية. |

مجموعة الاختبارات

ضعوا علامة (X) عند الاختيار الذي ينبغي العمل به وإضافته إلى محتوى البطارية الموضوعة في الجدول أعلاه .

1/ الاختبارات لقياس التمرير والاستقبال

- ب- اختبار التمرير 15 مناوله على الحائط بأقصى سرعة وأقل زمن
- ب- اختبار التمرير 10 مناولات على الحائط بأقصى سرعة وأقل زمن
- ت- اختبار التمرير من الجري (ذهابا فقط) لليمين و اليسار
- اختبارات أخرى أو ملاحظات:

.....

.....

.....

2/ الاختبارات لقياس التنطيط :

- أ- التنطيط بين 6 حواجز
- ب- التنطيط بين 8 حواجز

اختبارات أخرى:.....

.....

.....

3/ الاختبارات لقياس التصويب :

- ب- التصويب السلمي السريع لمدة 30 ثانية
- ب- التصويب من القفز لمدة 60 ثانية

اختبارات أخرى:.....
.....
.....

4/ الاختبارات لقياس السرعة :

- ب- اختبار التحرك الدفاعي مرتان لمسافة 40 م ثم الانطلاق للهجوم الخاطف لمسافة 22 م
- ب- اختبار نيلسون للاستجابة الحركية الانتقالية
- ت- اختبار الجري لمسافة 50 ياردة

اختبارات أخرى:.....
.....
.....

5/ الاختبارات لقياس المرونة :

- ب- اختبار رفع الكتفين
- ب- اختبار ثني الجذع من الجلوس

اختبارات أخرى:.....
.....
.....

6/ الاختبارات لقياس الرشاقة :

- ب- اختبار نيلسون
- ب- اختبار الخطوة الجانبية 10 ثواني

اختبارات أخرى أو ملاحظات:.....
.....
.....

7/ الاختبارات لقياس القوة الانفجارية للذراعين :

ب- اختبار دفع الكرة الطبية لأقصى مسافة ممكنة باستخدام اليد الواحدة

ب- اختبار رمي الكرة لأقصى مسافة ممكنة من الوثب

اختبارات أخرى أو ملاحظات:.....

.....

.....

.....

8/ الاختبارات لقياس القوة الانفجارية للرجلين :

ب- اختبار القدرة العمودية للوثب "الشغل"

ب- اختبار الوثب العريض من الثبات

ت- اختبار الوثب العمودي (حزام أبلاكوف)

اختبارات أخرى أو ملاحظات:.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (4)

أسماء الدكاترة المحكمين

وفريق العمل

أسماء السادة الدكاترة المحكمين

| الرقم | اسم المحكم | الدرجة العلمية | التخصص | مكان العمل |
|-------|----------------------|----------------|---------------|---------------|
| 01 | أ.د/ عطاء اله أحمد | دكتوراه | الكرة الطائرة | جامعة مستغانم |
| 02 | أ.د/ رمعون محمد | دكتوراه | كرة اليد | جامعة مستغانم |
| 03 | أ.د/ بن قناب الحاج | دكتوراه | كرة القدم | جامعة مستغانم |
| 04 | أ.د/ بن برنو عثمان | دكتوراه | كرة اليد | جامعة مستغانم |
| 05 | د/ صبان محمد | دكتوراه | كرة السلة | جامعة مستغانم |
| 06 | د/ زيتوني عبد القادر | دكتوراه | كرة اليد | جامعة مستغانم |
| 04 | د/ قوراري بن علي | دكتوراه | كرة القدم | جامعة مستغانم |
| 05 | د/ بن سي قدور الحبيب | دكتوراه | ألعاب القوى | جامعة مستغانم |
| 07 | د/ كروم محمد أعراب | دكتوراه | كرة اليد | جامعة مستغانم |
| 08 | د/ طاهر طاهر | دكتوراه | الكرة الطائرة | جامعة مستغانم |
| 09 | د/ مقراني جمال | دكتوراه | كرة اليد | جامعة مستغانم |
| 04 | د/ عبد الدايم عدة | دكتوراه | كرة اليد | جامعة مستغانم |
| 06 | د/ معافي عبد القادر | دكتوراه | كرة اليد | جامعة مستغانم |
| 02 | د/ زرف محمد | دكتوراه | كرة السلة | جامعة مستغانم |
| 03 | أ/ غزال محجوب | ماجستير | كرة السلة | جامعة مستغانم |
| 04 | أ/ بصغير نور الدين | ماجستير | كرة السلة | جامعة مستغانم |

أسماء ومواصفات أعضاء فريق العمل الذين أجريت معهم المقابلات لتحديد أهم الخطوات وطريقة

العمل

| الرقم | الاسم واللقب | الصفة | مكان العمل |
|-------|-------------------|---|--------------------------|
| 01 | بلهادي بن علي | أستاذ تعليم ثانوي لمادة التربية البدنية والرياضية | ثانوية ابن سحنون الراشدي |
| 02 | زايري رفيق | // | // |
| 03 | نوراي عمر | // | // |
| 04 | بن قدة عبد القادر | // | ثانوية عبد المؤمن |
| 05 | حمادو نصر الدين | // | // |
| 06 | رزقي محمد | // | // |
| 07 | دليمي عمر | // | ثانوية محمد بوضياف |
| 08 | جلاط بلقاسم | // | // |
| 09 | داودي الحبيب | // | ثانوية أبي عمامة |
| 10 | دحماني محمد | طالب ماستر مقبل على التخرج | جامعة وهران |
| 11 | جابر سفيان | // | // |

الملحق رقم (5)

وثائق إدارية



République Algérienne Démocratique et Populaire
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem
Institut d'Education Physiques et Sportive
sous direction de poste graduation

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
معهد التربية البدنية و الرياضية
نيابة مديرية الدراسات ما بعد التدرج
الرقم : 262 م.ت.ب. ر / 2013

تسهيل مهمة

30 SEPT 2013

إلى السيد(ة): مدير التربية لولاية مستغانم

السلام عليكم سيدي الكريم

يرجى منكم سيدي الكريم تسهيل مهمة الطالب بن خالد الحاج سنة الثانية دكتوراه تخصص نظريات و مناهج التربية البدنية و الرياضية بمعهد التربية البدنية و الرياضية بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم وهذا من أجل إتمام انجاز أطروحة الدكتوراه تحت عنوان " استخدام بعض الإستراتيجيات التعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية و الرياضية " من خلال تطبيق برنامج تعليمي مقترح باستخدام بعض الإستراتيجيات التعليمية .

تقبلوا منا سيادة المدير فائق الاحترام والشكر .

المدير المساعد

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

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

سعيدة في : 2013/10/06

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين و التفتيش

الرقم : 2013/015/005/877

مدير التربية

إلى

السيد: بن خالد الحاج

طالب بجامعة عبد الحميد بن باديس

معهد التربية البدنية والرياضية

/مستغانم

الموضوع : رخصة إجراء تربص تطبيقي.

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

معهد التربية البدنية و الرياضية

رقم : 262 م.ت.ب.ر / 2013 بتاريخ : 2013/09/30

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع ، يشرفني أن أنهي إلى علمكم أنه

يمكنكم إجراء التربص التطبيقي من أجل إتمام إنجاز أطروحة الدكتوراه الخاصة بكم في

الثانويات الآتية : - ثانوية ابن سحنون الراشدي

- ثانوية أبي عمامة

- ثانوية عبد المؤمن

- متقن محمد بوضيافة الرياحية

مدير الثانوية
استير

عن مدير التربية وبتفويض منه

مصلحة التكوين و التفتيش

لجبة العالي بلجاج

الحقم السيد: بن خالد الحاج

بمستغانم يوم 2013/10/10

لإجراء التربص التطبيقي

مدير الثانوية
بول بلعوي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

سعيدة في : 2013/10/06

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين والتفتيش

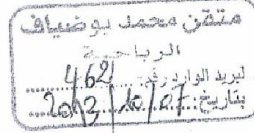
الرقم : 2013/015/005/876

مدير التربية

إلى

السيد : مدير متقن

محمد بوضياف / سعيدة



الموضوع : إجراء التكوين التطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

معهد التربية البدنية و الرياضية

رقم : 262 م.ت.ب.ر / 2013 بتاريخ : 2013/09/30

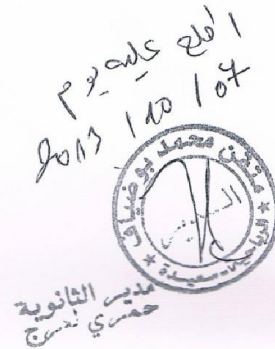
بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع ، يشرفني أن أطلب منكم السماح

للسيد : بن خالد الحاج ، طالب بمعهد التربية البدنية و الرياضية لإجراء التبرص التطبيقي

بالمؤسسة التي تشرفون عليها و ذلك في إطار تحضير رسالة الدكتوراه .

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

عبد العالي بلحاج



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

سعيدة في : 2013/10/06

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين والتفتيش

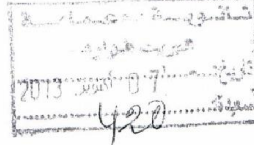
الرقم : 2013/015/005/876

مدير التربية

إلى

السيد : مدير ثانوية

أبي عمارة / سعيدة



الموضوع : إجراء التكوين التطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

معهد التربية البدنية و الرياضية

رقم : 262 م.ت.ب.ر / 2013 بتاريخ : 2013/09/30

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع ، يشرفني أن أطلب منكم السماح

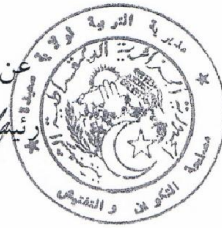
للسيد : بن خالد الحاج ، طالب بمعهد التربية البدنية و الرياضية لإجراء التبرص التطبيقي

بالمؤسسة التي تشرفون عليها و ذلك في إطار تحضير رسالة الدكتوراه .

عن مدير التربية وبتفويض منه

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

عبد العالي بلحاج



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

سعيدة في : 2013/10/06

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين والتفتيش

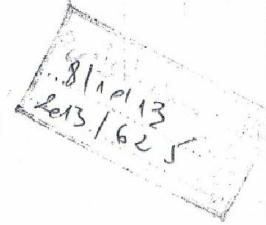
الرقم : 2013/015/005/876

مدير التربية

إلى

السيد : مدير ثانوية

عبد المؤمن / سعيدة



الموضوع : إجراء التكوين التطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

معهد التربية البدنية و الرياضية

رقم : 262 م.ت.ب.ر / 2013 بتاريخ : 2013/09/30

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع ، يشرفني أن أطلب منكم السماح
للسيد : بن خالد الحاج ، طالب بمعهد التربية البدنية و الرياضية لإجراء التبرص التطبيقي
بالمؤسسة التي تشرفون عليها و ذلك في إطار تحضير رسالة الدكتوراه .

مدير التربية وبتفويض منه

مصلحة التكوين والتفتيش

عبد العالي بلحاج



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

سعيدة في : 2013/10/06

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين والتفتيش

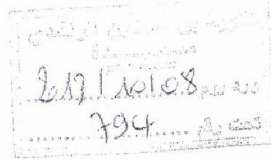
الرقم : 2013/015/005/876

مدير التربية

إلى

السيد : مدير ثانوية

ابن سحنون الراشدي / سعيدة



الموضوع : إجراء التكوين التطبيقي

المرجع : مراسلة جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

معهد التربية البدنية و الرياضية

رقم : 262 م.ت.ب.ر / 2013 بتاريخ : 2013/09/30

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع ، يشرفني أن أطلب منكم السماح
للسيد : بن خالد الحاج ، طالب بمعهد التربية البدنية و الرياضية لإجراء التبرص التطبيقي
بالمؤسسة التي تشرفون عليها و ذلك في إطار تحضير رسالة الدكتوراه .

عن مدير التربية وبتفويض منه

إلى مدير مصلحة التكوين والتفتيش

عبد العالي بلحاج



L'effet de l'utilisation de quelques stratégies d'enseignement pour concrétiser l'application de l'approche par compétences dans la séance d'éducatons physique et sportive

L'étude a pour objectif de connaître l'effet de l'utilisation de quelques stratégies d'enseignement pour concrétiser l'application de l'approche par compétences dans la séance d'éducation physique et sportive, et d'où l'identification de l'effet de l'utilisation de chaque stratégie d'enseignement à travers le développement des habilités psychomoteurs liées aux activités sportives choisies, ainsi que la découverte de la meilleur stratégie. Et pour réaliser l'objectif de l'étude on a essayé de confirmer l'hypothèse générale de cette dernière qui montre qu'il y a des écarts statistiques significatifs entre le test d'avant et d'après au profit du test d'après lors de l'utilisation des différentes stratégies d'enseignement et elle sera au profit de la stratégie d'enseignement coopératif chez les deux sexes. Et on a utilisé le protocole expérimentale de trois groupes homogènes (deux groupes expérimentale, et un autre témoin) basé sur les mesures d'avant et d'après, chaque groupe est constitué de (24) élèves (12 garçons, et 12 filles), alors l'échantillon a atteint 72 élèves (36 garçons, et 36 filles) dont le choix était d'une manière voulue dans la société d'origine qui représente les élèves de la deuxième année secondaire sciences expérimentales qui est constitué de (147) élèves (62 garçons, et 85 filles) qui fait un pourcentage de (48.97%). L'étude s'est basée sur des tests d'habilités pour mesurer les capacités psychomoteurs étudiées des élèves des trois groupes avant et après le programme d'enseignement qui a été appliqué en utilisant la stratégie d'enseignement coopératif avec le premier groupe expérimentale, la stratégie d'enseignement individuel avec le deuxième groupe expérimentale, et la méthode traditionnel avec le groupe témoin. par la suite on a déduit que l'emploi de la stratégie d'enseignement coopératif est meilleur pour concrétiser l'application de l'approche par compétences dans la séance d'éducation physique et sportive. A travers ces résultats on a recommandé l'emploi de la stratégie d'enseignement coopératif dans l'enseignement de la matière, et de faire des études identiques aux différentes étapes, et avec d'autres stratégies qui sont en adéquation avec l'enseignement coopératif, et prouvées efficaces.

Mots-clés: stratégie d'enseignement, l'application, l'approche par compétences, la séance d'éducation physique et sportive.

The Effect of Using Some Teaching Strategies for the Implementing of Competency -Based Approach in the Physical and Sportive Education Class

This study aims to determine the effect of using some teaching strategies for the implementing of competency -based approach in the physical and sportive education class, where the effect's identification of using each teaching strategy through the improvement of psychomotor skills related to the two chosen sportive activities, as well as to know the most appropriate strategy. For achieving the objective of this study, we tried to confirm the general hypothesis which shows that there is significant statistic differences between the test before and after during the usage of different teaching strategies to the favor for cooperative teaching strategy for both sexes. We used the experiment protocol of three homogeneous groups (two experimental groups and one control) based on measurements before and after, each group of students is comprised of 24 students (12 males, 12 females), hence the test sample comprise 72 students for which the choice was a specified manner in the original society which comprise the students in second year at high school which consists of (147) students (62 males and 85 female) representing a percentage (48.97%).

This study is based on skills tests in order to measure psychomotor capacity of three groups of students before and after the educational program which has been applied, the cooperative teaching strategy was applied to the first experimental group, the individual teaching strategy with the second experimental group and the traditional method with the control group.

Based on the obtained results, we concluded that the usage of cooperative teaching strategy is the most appropriate strategy for achieving the implementation of the competency-based approach in the physical and sportive education class.

The researcher recommends the using of cooperative teaching strategy in the teaching of physical and sportive education class, by making identical studies to different stages of education, and with other adequate teaching strategies which has shown its effectiveness.

Key-words: teaching strategies, competency-based approach, physical and sportive educational class

استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية، ومنه التعرف على أثر استخدام كل من الإستراتيجيتين التعليميتين لتجسيد المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية من خلال تنمية القدرات الحس-حركية (بعض المهارات والقدرات الحركية) المتعلقة بالنشطين الرياضيين المختارين، وبالتالي الكشف عن أحسن إستراتيجية تعليمية. فلتحقيق الهدف من الدراسة قمنا بالتحقق من الفرض العام الذي يشير إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي عند استخدام مختلف الاستراتيجيات التعليمية وتكون لصالح إستراتيجية التعليم التعاوني عند الجنتين. فاستخدمنا المنهج التجريبي باعتمادنا تصميم القياس القبلي والبعدي لثلاث مجموعات متكافئة (مجموعتين تجريبتين، وأخرى ضابطة)، حيث تكونت كل مجموعة من (24) تلميذا منهم (12 ذكور، و12 إناث) فبلغ عدد عينة الدراسة (72) تلميذا (36 تلميذا، و36 تلميذة)، تم اختيارها بطريقة مقصودة من المجتمع الأصلي المتمثل في تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة العلوم التجريبية والذي بلغ عدده (147) تلميذا منهم (62 تلميذا، و85 تلميذة) فكانت نسبة العينة تقدر ب(48.97). واعتمدت الدراسة على أداة الاختبارات المهارية لقياس القدرات الحس-حركية المدروسة لتلاميذ المجموعات الثلاثة قبل وبعد تلقيها للبرنامج التعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني مع المجموعة التجريبية الأولى، وإستراتيجية التعليم الذاتي مع المجموعة التجريبية الثانية، بينما استخدمنا الطريقة المعتادة (التقليدية) مع المجموعة الضابطة، فكان أهم استنتاج للدراسة يتمثل في أن استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني هو الأفضل لتجسيد تطبيق المقاربة بالكفاءات في درس التربية البدنية والرياضية. ومن خلاله اقترحنا استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية، وكذا القيام بدراسات مماثلة على مراحل تعليمية مختلفة مع محاولة استخدام بعض الاستراتيجيات التعليمية التي تتفق مع التعليم التعاوني والتي أثبتت الأبحاث والدراسات جدواها.

الكلمات المفتاحية: الإستراتيجية التعليمية، تطبيق، المقاربة بالكفاءات، درس التربية البدنية والرياضية.