استراتيجية التعليم النشط في التربية البدنية والرياضية وتأثيرها على الأداء الحركي لتلاميذ التعليم الثانوي(دراسة ميدانية تجريبية على مستوى بعض ثانويات ولاية الشلف.)

د. برادعي عبد الحميد*

د . بورزامة جمال

ملخص البحث

هدفت الدراسة الى التعرف على تأثير طريقة التدريس المختلطة (النشطة) للتربية البدنية على التعلم الحركي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لولاية الشلف، وذلك بدراسة تأثير التدريس بالطريقة الجزئية الكلية على التعلم الحركي، بالإضافة إلى دراسة تأثير التدريس بالطريقة الكلية الجزئية على التعلم الحركي، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من مجموعتين تحتوي كل مجموعة على عشر تلاميذ من مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي، وأفراد عينة الدراسة كلهم يتميزون بوجود تكافؤ بين عناصر المجموعتين في العناصر الانثروبومترية (السن،الجنس،الطول،الوزن) وكذلك في متغير الرشاقة و الارتقاء (القوة المميزة للرجلين) بالاضافة الى متغير مهارة الضرب الساحق القطري ولجمع البيانات الخاصة بالدراسة والتحقق من أهدافها تم استخدام المنهج التجريبي عن طريق استخدام مجموعة من الاختبارات في رياضة الكرة الطائرة وتمثلت في مايلي:

- اختبار الرشاقة.
- اختبارالارتقاء (القوة المميزة للرجلين)
- اختبار الضرب الساحق القطري(أ،ب)

وبعد جمع البيانات ودراستها وتحليلها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (spss) وتم التوصل إلى أن التعلم الحركي عند التلاميذ بطريقة التدريس الكلية الجزئية كان اكبر من التعلم الحركي بالطريقة الجزئية الكلية، في الأخير أوصت لدراسة:

بضرورة إحاطة أساتذة التعليم الثانوي بمميزات الطرق التدريسية وخصائصها .

* جامعة حسيبة بن بوعلى بشلف، berdai.hamid@gmail.com

ضرورة إقامة برامج تكوينه تطبيقية وعدم الاكتفاء بالنظري في إعداد أساتذة المستقبل.

الحث على ضرورة الابتعاد عن العشوائية في التعليم ، واستعمال الطرق التدريسية الأكثر فعالية.

Abstract

The study aimed at identifying the effect of the teaching method of teaching on the kinetic learning of the students of secondary education in the state of Chlef by studying the effect of teaching in the partial way on kinetic learning. In addition, On a sample consisting of two groups, each group containing ten students from the level of the first year of secondary education, and members of the study sample are all characterized by a parity between the elements of the two groups in anthropometric elements (age, gender, height, weight),As well as in the variable fitness variable (jumping) among all elments of the groups and among the elements in volley ball diametrics mashing on goals « A » and « B » test ,To collect the data for the study and verify it saims ,the experimental method had been applied based on using some tests in volley ball sport which were :

Test of Agility / fitness test .Test of the strength of feet (jumping).

Test of diametric smashing(« A » , « B »).

After collecting ,studying and analysing data using the statistical package of social sciences (spss) we stated that kinesthetic learning through over all –partial way was greater than kinesthetic learning through partial-overall method In the end , the study recommends :

Necessity of supplying the teachers at secondary schools with the teaching methods and their features .

.Necessity to organise open training sessions to teachers of physical education and sport for those who have not a broad knowledge of the teaching methods .

Encourage the need to move away from randomization in education, and

use the most effective teaching methods.

مقـدمـــة:

إن التعلم عملية تشمل كافة أنواع الأنشطة والمجالات، لـذلك فقـد اهتمـت جميع الشعوب والأمم منذ القدم بتعليم أفرادها مبادئ العلوم المختلفة، يقينًا منهم أنه لا طريق للرقي و التطور إلا طريق العلم فأعطت أهمية بالغة لكل ما يتصل بالعلم والمعرفة من أجل الرفع من المستوى العلمي و التعليمي، والتعلم هو العلم الذي يبحث في اكتشاف القوانين التي تحكم ظاهرة تغير السـلوك ، ومـن أولى مظـاهره السلوك الحركي و المهارات الحركية والتي هي نتاج التعلم ، و التعلم الحركي هو اكتساب وتحسين وتثبيت المهارات الحركية . وعملية التعلم للحركـات الجديـدة أو تحسين الحركات التي يعرفها الفرد تتم بشكل أفضـل و أسـرع خصوصـا إذا كان المعلم والمتعلم يملك المعارف والمعلومات حـول المهـارة المـراد تعلمهـا ،ومعرفة السبل والوسائل التي تساعده على ذلك ،لذا ظهرت الكثير من الدراسـات الشاملة لنمو والتطور الحركي للإنسان لما له من أهمية في تقـويم نمـو الأفـراد ، ومن الأشياء المهمة التي لابد على المعلم أن يكون ملما بها هـي طـرق التـدريس والتي تعد نقطة الانطلاق في توجيه المعلم إلى عملية التدريس الفعالة والمؤثرة في سلوك المتعلم ومن تلك الطرق نذكر طريقة التدريس النشطة والـتي تـزاوج بـين الجزئيـة والكليـة في آن واحـد وبغـرض الإلمـام بموضـوع الدراسـة مـن مختلـف الجوانب، قمنـا بدراسـة تمحـورت حـول معرفـة تـأثير طريقـة التـدريس النشـطة (المختلطة) للتربية البدنية خلال الوحدة التعليميـة و ومـدى تأثيرهـا علـى الـتعلم الحركي لتلاميذ المرحلة الثانوية و طريقة التدريس النشطة (البيداغوجيا النشطة) .

إشكالية البحث:إن التدريس و التربية عمل ملازم لكل مجتمع إنساني بغيـة بناء الإنسان وترسيخ وجوده الحضاري وتأكيدا علـى الـتلاحم بـين العلـم والتربيـة حيث شدد "جون ديوي في فلسفته على أن نظرية المعرفة تخص المعرفـة العلميـة على وجه التحديد وهـي أرقـى أنـواع المعرفـة وطبيعـي أن تكـون هـذه المعرفـة العلمية وسيلة التربية وغايتهـا"(جيوشـي فاطمـة: ، 1981، ص 65) ، إن التربيـة ذلك المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العـادات الحسـنة وحكمـة الكبار الى الجيل الجديد،ولا تعترف بوجود طلاب كسـالى في أي نظـام مدرسـي، وإن وجدوا فإنهم ضلوا طريق النظام الخلقي الأساسي للكون، أي أنهـم لم يصـلوا لفهمه فهما تاما، ومهمة المدرسة إيصالهم إلى فهم هذا النظام(سعيد التل وآخرون: 1993 ص98) ، ويرى أفلاطون أن "المعرفة ما هي إلا تذكر المعاني الفطريـة

الموجودة في نفس الإنسان"(فريري باولو : 2013، ص99) ، ،إن الاهتمام بطرائق التدريس أدى الى دراسات عالمية وعربية تناولت مختلف الطرائق وحددت نتائجها فاعليتها في التحصيل المعرفي والوجداني والعلمي وفي تطوير تفكير المتعلمين من مختلف الأعمار وزاد الاهتمام مؤخرا بالدراسات التي تمحورت حول الطرائق الكشفية التي تقوم على البحث والاستقصاء بوصفها وسيلة فاعلة لفهم طبيعة العلم مادة وطريقة(زيتون عايش: 1984) ، ثم إن من أكثر ما يشغل الباحثين في مجال التدريس هو التعلم بصفة عامة والتعلم الحركي في مادة التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة وكيفية الوصول اليه بشكل ممنهج ومقنن وفق طرق وأساليب علمية حديثة (البزاز ،1979، ص 194). ولما كان التعلم الحركي هو غرض من الأغراض التي تسعى إليها التربية البدنية والرياضية فإنه بمفهومه العام هو تغيير في الأداء و يرتبط بالممارسة الايجابية أي قيام الفرد الرياضي بأداء أي نشاط نتيجة لحاجات تدعوه الى القيام بمثل هذا النشاط (مروان عبد المجيد إبراهيم ، 2002، ص 80) ، كما ان التعلم الحركي بحسب ستيفن ب.كلاين و لكيي يتحقق لابد وأن يوضع لأغراض قريبة المنال تليها أهداف كبيرة للوصول إليها وتحقيقها ولا ياتي ذلك إلا عن طريق المران المستمر ، (ستيفن ب.كلاين، 2003،ص،83) . مما تقدم تتضح مشكلة الدراسة الحالية من حيث كونها تتناول تأثير طريقة التدريس المختلطة (النشطة) للتربية البدنية والرياضية وتأثيرها على التعلم الحركي لتلاميذ لمرحلة التعليم الثانوي، وعليه فإن إشكالية البحث تتحدد كالتالي:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التعلم الحركي لتلاميذ المرحلة الثانوية خلال الوحدة التعليمية بين طريقة التعلم المختلطة الجزئية الكلية والطريقة الكلية الجزئية؟

وتتمة للتساؤل العام وللتفصيل أكثر نطرح التساؤلات الفرعية التالية:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجموعة التدريس بالطريقة المختلطة الكلية الجزئية بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية لمستوى التعلم الحركي لتلاميذ المرحلة الثانوية ؟

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجموعة التدريس بالطريقة المختلطة الجزئية الكلية بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية لمستوى التعلم الحركي لتلاميذ المرحلة الثانوية ؟

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات البعدية لمستوى التعلم الحركي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في المجموعتين التجريبيتين ؟

الفرضية العامة: هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التعلم الحركي لتلاميذ المرحلة الثانوية خلال الوحدة التعليمية بين طريقة التعلم المختلطة الجزئية الكلية والطريقة الكلية الجزئية.

الفرضيات الجزئية:هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجموعة التدريس بالطريقة المختلطة الجزئية الكلية بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية لتلاميذ المرحلة الثانوية ولصالح الاختبارات البعدية .

هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجموعة التدريس بالطريقة المختلطة الكلية الجزئية بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية لتلاميذ المرحلة الثانوية و لصالح الاختبارات البعدية .

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبارات البعدية لمستوى التعلم الحركي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بين المجموعتين التجريبيتين ولصالح مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية.

3-التعريف بمصطلحات البحث:

الاستراتيجية : يقصد بها الاطار العام الموجه لاساليب العمل وهي فن استخدام الوسائل للوصول الى الاهداف وهي اشمل من الطريقة(نوال ابراهيم شلتوت محسن محمد حمص،2008،ص114) .

الطرق لغة: الطرق هي جمع طريقة وتعني السيرة،السبيل او المنهاج والمسلك(ابن منظور: ،1410 ،ص221).

الطريقة اصطلاحا: إن الطريقة هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف وقد تكون تلك الإجراءات التي يتبعها المعلم مناقشات او توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة او تهيئة لموقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات وفي هذه الحالة تصبح الوسيلة أداة مساعدة للمعلم تيسر له استخدام طريقة ما ومن ثم يمكن القول إن عملية التدريس تظم كل من الطريقة والوسيلة. (ميرفت على خفاجة،مصطفى السايح محمد:ص238)،يقول محمد سعيد: إن الطريقة هي الخطوات التي يستخدمها المدرس والتي عن طريقها يكتسب التلاميذ النتائج المطلوبة من الدرس. (محمد سعيد عزمي: 2004، ص41)،وتعرف على أنها: المنهج الذي يتبعه العقل في الوصول الى غايته، اي تنظيم التفكير والبحث تنظيميا

دقيقا ومن شأن هذا التنظيم الدقيق ان يعين على كشف الحقيقة من جهة او يعين على نقلها الى الآخرين من جهة ثانية (محمد خميس ابو نمرة،نايف سعادة،2009،ص122).

التدريس: لغة: مشتقة من الفعل درس، فيقال درَس يدرس تدريسا و درس الكتاب أي أقرأه و أفهمه لطلابه.(معجم اللغة العربية المعاصر،1988.ص 123)

التدريس إصطلاحا: "هو عبارة عن سلسلة منظمة من الفعاليات التي يديرها الأستاذ، ويسهم فيها المتعلم عمليا ونظريا بقصد تحقيق أهداف معينة" (علم الدين عبد الرحمن الخطيب : 1997،ص17) ،و هو نشاط خاص بالمدرس، ىقوم به بطرىقة منظمة لإتاحة الفرصة للتلاميذ من أجل تطوىر قدراتهم في مختلف جوانب الحياة اليومي (FLORENCE JACQUES, et Autres :1998, P48.) ، وعرف التدرىس هي تلك الإجراءات التي ىقوم بها المدرس مع تلاميذه لإنجاز مهام معيّنة قصد تحقيق أهداف سبق تحدىدها(عبد الكرىم عفاف: 1989، ص149).

التعلم الحركي:

التعلم لغة: تعلم الشيء أي أتقنه وعرفه واكتسبه. (معجم اللغة العربية ،ص 126).

التعلم اصطلاحا: ان التعلم يدل على حدوث تغير او تعديل في سلوك الفرد كاكتساب معارف أو معلومات جديدة أو اكتساب القدرة على أداء مهارات معينة نتيجة لقيام بنوع من النشاط (مروان عبد المجيد إبراهيم : 2002، ص 80).

التعلم هو تغيير وتعديل في السلوك الناتج عن التدريس والتعلم يكون تعلما حقيقيا بالاستدلال عليه بالأداء الذي يصدره الفرد. (جان عبد الله توما ،2011، ص20).

4-أهداف البحث:يسعى هذا البحث من خلال النتائج المتوصل إليها إلى تحقيق الأهداف التالية:

فهم كيفية تأثير طرق التدريس التربية البدنية المختلفة على التعلم الحركي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

جمع مجموعة من البيانات المتعلقة بعملية التعلم الحركي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي خلال الوحدة التعليمية في التربية البدنية والرياضية.

التوصل إلى إدراك الفروق بين طرق تدريس التربية البدنية والرياضية

وتأثيراتها على التعلم الحركي.

التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين طرق التدريس والتعلم الحركي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

5.أهمية البحث:إن أهمية هذه الدراسة تتلخص في كونها تعد دراسة تجريبية تحليلية لطريقة التدريس المختلطة للتربية البدنية والرياضية وتأثيرها على التعلم الحركي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بولاية الشلف ، إذ تعتبر مهمة جدا بالنسبة للأستاذ والتلميذ على حد سواء، فهو يلقي الضوء على طبيعة طريقة التدريس و خصائصها ومميزاتها من أجل تنميتهم من مختلف الجوانب بصفة عامة وجانب التعلم الحركي بصفة خاصة ، كما أن معرفة الأستاذ لمختلف نظريات التعلم تساعده في تأدية مهامه التدريسية بشكل جيد وعلمي دقيق مبرزة له طبيعة الفئة التي يتعامل معها وكيفية المساهمة في تطويرها وتحسين قدراتها المختلفة رافعة بذلك سقف التعلم الحركي لدى الفئة المستهدفة وهم تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، كما أن هذا البحث له أهميته من حيث أنه يسلط الضوء على مختلف جوانب التعلم الحركي في الوقت نفسه، فمهما كانت البرامج المسطرة جيدة فسوف تصبح عديمة الجدوى دون توفر للأستاذ معرفة شروط وأسباب وخصوصيات التعلم الحركي و مثل هذا البحث يهتم بدراسة العلاقة بين هذين المتغيرين الأساسيين طرق التدريس والتعلم الحركي .

الدراسات السابقة والمشابهة: يؤكد تركي رابح فيما يتعلق أهمية الدراسات السابقة ، فيقول:« من الضروري ربط المصادر الأساسية من دراسات و نظريات سابقة حتى نتمكن من تصنيف و تحليل معطيات»(تركي رابح : 1984 ص123 .). إن الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة تأثير طريقة تدريس التربية البدنية والرياضية بالطريقة المختلطة الكلية الجزئية والطريقة الجزئية الكلية وتأثيرها على التعلم الحركي ، إنه من المهم بما كان الاطلاع على ما تم من دراسات مماثلة و نذكر من بينها ما يلي:

دراسة بن عمر مراد(2003) بعنوان:التدريس بالطريقة البيداغوجية غير المباشرة و أثرها على العلاقات الاجتماعية بين تلاميذ الطور الثالث 12 سنة15.

حاول الباحث معالجة مجموعة من التساؤلات التي جاءت كما يلي: هل يتأثر مستوى العلاقات الاجتماعية باختلاف بعض طرق التدريس؟ و ما مدى فعالية الطريقة البيداغوجية غير المباشرة في حصة التربية البدنية و الرياضية؟.

- هل لتكوين الأساتذة في استعمالهم لهذه الطريقة أثناء التدريس أثر في تطبيق

الطريقة البيداغوجية غير المباشرة؟.

وقد توصل الباحث إلى نتيجة مفادها، أنّ التلاميذ يكونون علاقات اجتماعية بحكم لعبهم معاً و مشاركتهم في تطبيق الطريقة البيداغوجية غير المباشرة ، هذه العلاقات لها انعكاس كبير على اهتمام التلميذ المراهق ، فإذا كانت عملية التفاعل التي يعيشها مع زملائه إيجابية ، فإنّه سوف يبذل قصار جهده للتعاون معه وفرض وجوده و يضيف الباحث ، يقول : أنّ الطريقة البيداغوجية غير المباشرة تعزز العلاقات الاجتماعية بين تلاميذ الطور الواحد، ثم إنّ التدريس بالطريقة البيداغوجية غير المباشرة يحقق عدة عوامل منها،الإرادة ، روح التنافس و الصداقة ... الخ.

دراسة طارق ساكر :(2001)،تحت عنوان:الأسلوب البيداغوجي لأساتذة التربية البدنية و الرياضية في مرحلة التعليم الثانوي الجزائر.

حاول الباحث من خلال هذه الدراسة معالجة موضوع مدى فعالية أساتذة التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي فيما يتعلق الأسلوب البيداغوجي المنتهج، لقد أراد الباحث من خلال هذه الدراسة التعرف على ما يلي:

- الأسلوب البيداغوجي الأكثر استعمالاً من طرف كلا الأساتذة، ذو الخبرة والمبتدئين،و لعل من بين أهم النتائج التي استطاع الباحث التوصل إليها انه من خلال هذه الدراسة، وجد أنّ الأساتذة ذوي الخبرة، ينتهجون أسلوباً ديمقراطياً على عكس الأساتذة الآخرين، الذين ينتهجون أسلوباً سلطوياً.

التعليق على الدراسات السابقة: وبعد الاطلاع على هذه الدراسات وملخصات نتائجها ومقارنتها بالبحث الحالي نجد أنها تختلف عنها في أمور عديدة: من حيث الزمان ومن حيث المكان ومن حيث الموضوعية.

- فمن حيث الزمان فقد أجري البحث الحالي في 2017 بينما أجريت أغلب هذه الدراسات قبل تاريخ إخراج البحث الحالي، ومن حيث الموضوعية فقد ركز البحث الحالي على مرحلة التدريس الثانوي أين تقل البحوث المنجزة على مستوى هذه المرحلة التدريسية المهمة. كما اعتمدت هذه الدراسات على الاختبارات في جمع البيانات بالإضافة الى استعمال بطاقات الملاحظة لجمع البيانات المتعلقة بمشكلة الدراسة، و هو ما يرتكز عليه أيضا البحث الحالي نظرا لمناسبتها لموضوع البحث.

- منهج العلمي المتبع:إن المنهج في البحث العلمي يعني مجموعة من القواعد والأسس يتم وضعها من أجل الوصول الى الحقيقة يقول عمار بوحوش

"إن الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة"(عمار بوحوش محمد محمود دنيبات : 1995، ص79)،ومنهج البحث يختلف باختلاف المواضيع ولهذا توجد عدة أنواع من المناهج العلمية. وفيما يخص هذه دراسة فقد استخدم الباحث المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة موضوع هذه الدراسة والمنهج التجريبي حسب قول سامي عريفج"يعتبر الأسلوب التجريبي أكثر الأساليب كفاية في الوصل الى معرفة يوثق بها عندما يستخدم في حل المشكلات"(سامي عريفج، خالد حسن مصلح : 1999، ص 140)،كما يعتبر بأنه الطريقة المفصلة لتحديد العلاقة السببية بين متغيرات محددة، ويقول صلاح مصطفى "هو تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، وملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحديث وتفسيرها"(صلاح مصطفى الغول : 1982، ص213.) ، وبتصميم تجريبي وذلك باستخدام الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية لكل المجموعات.

مجتمع الدراسة:يتكون مجتمع الدراسة من التلاميذ المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي ذكور بثانوية مالك بن نبي ببوقادير ولاية الشلف والبالغ عددهم120 تلميذ وتلميذة مقسمون على أربعة أقسام.

عينة الدراسة: تتشكل عينة هذا البحث من تلاميذ السنة الأولى ثانوي في خلال السنة الدراسية 2017/2016.

تتشكل عينة هذا البحث من التلاميذ الذكور الذين لهم نفس الخصائص والمميزات المرفولوجية والبدنية(الطول،الجنس،السن،والوزن)، وبلغ عدد أفراد عينة البحث 20 تلميذ من تلاميذ السنة الأولى ممن تتوفر فيهم نفس الخصائص المشار اليها سابقا حيث تم اختيارهم بطريقة قصديه واستثناء من لا تتوفر فيهم الشروط السابقة الذكر،وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبيتين متساوية .

تحديد متغيرات الدراسة:يقول محمد حسن علاوي وأسامة راتب كامل "انه يصعب على الباحث أن يتعرف على المسببات الحقيقة للنتائج بدون ممارسة الباحث لإجراءات الضبط الصحيحة". (محمد حسن علاوي،أسامة كامل راتب،1987،ص243.)،ويقول فان دالين"إن المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع والتي من الواجب ضبطها هي المؤثرات الخارجية التي ترجع الى الإجراءات التجريبية والمؤثرات التي ترجع الى مجتمع العينة." (فان دالين ديولولدب: (ترجمة)محمد نبيل نوفل وآخرون،1985،ص 386.).

المتغير المستقل: ويتمثل في: طريقة التدريس المختلطة .

المتغير التابع: ويتمثل في: التعلم الحركي.

أدوات جمع البيانات:نظرا لطبيعة الدراسة فإنه تم اختيار مجموعة من الاختبارات الحركية والمهارية في رياضة الكرة الطائرة.كما قام الباحث بتصميم عدد من الوحدات التعليمية في الرياضة المذكورة (الكرة الطائرة) يتم تدريسها خلال فصل دراسي كامل أي من شهر سبتمبر الى شهر نوفمبر ليتم بعد الانتهاء من تدريسها بإجراء اختبار بعدي مع العلم انه تم إجراء اختبار قبلي لكل المجموعات.كما اعتمد الباحث في تسجيل نتائج الاختبار في شبكة ملاحظة تم تحضيرها وفقا للاختبارات وبما يتماشى والمؤشرات والمعايير الخاصة بقياس التعلم الحركي.

صدق وثبات الاداة: لقياس صدق الأدوات المشار اليها سابقا قمنا بعرضهم على مجموعة من المحكمين وهم أساتذة و أساتذة محاضرين .

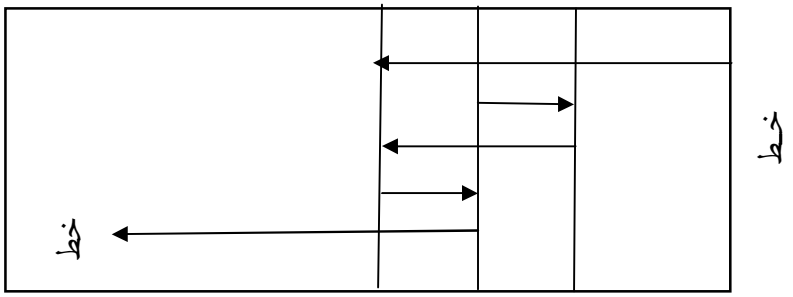
التصميم التجريبي للدراسة: كانت تصميم الدراسة التجريبية وفق الاختبارات التالية:

اختبارات رياضة الكرة الطائرة:تحديد اهم الاختبارات الملائمة لقياس مستوى التعلم الحركي لمهارة الضرب الساحق في رياضة الكرة الطائرةو بعد الاطلاع على المصادر والمراجع في رياضة الكرة الطائرة وفي مجال التقويم في التربية البدنية بالاضافة الى الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الثانوي خرج الباحث بنموذج(علي مصطفى طه ،1999،ص309) لعدد من الاختبارات يمكن استعمالها لقياس مستوى تعلم المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي السنة الاولى . وبعد عرضها على مجموعة من المختصين قصد ابداء آرائهم حول اهمية وملائمة هذه الاختبارات،فقد أبدى غالبية المختصين موافقتهم على الاختبارات لقياس التعلم الحركي في نشاط الكرة الطائرة و هذه الاختبارات هي كالآتي:

الاختبار رقم 01 اختبار الرشاقة. (9م-3م،6م،3م،9م).و الهدف من الاختبارهو قياس نسبة التعلم الحركي من خلال قياس الرشاقة، يقف التلميذ خلف خط البداية والذي هو خط الإرسال وعند سماع الاشارة يبدأ بالجري في إتجاه مستقيم ليلمس خط المنتصف أي 9 أمتار باليد ثم يستدير ليجري عائدا لمسافة 3 أمتار ليلمس الخط (3أمتار) ثم يستدير مرة أخري ويجري في اتجاه مستقيم ليلمس الخط المقابل على بعد 6 أمتار وهو خط 3 متر الموجود في النصف

الثاني من الملعب ثم يستدير مرة أخرى بإتجاه خط المنتصف أي لمسافة 3 أمتار ليلمس الخط،ثم يستدير للمرة الأخير مسرعا بإتجاه خط النهاية أي لمسافة 9 أمتار ليتجاوزه بكلتا قدميه دون أن يلمس الارض ثم يتوقف،على المختبر في كل مرة ان يلمس الخط .

حساب الدرجات:يتم حساب الزمن الذي يقطعه التلميذ وفقا لخط السير الموضوع إبتداءا من إعلان إشارة البدء حتى خط النهاية مثلما هو موضح في الشكل الموالي:



الشكل رقم (11) يبين خط سير التلميذ المختبر

الاختبار رقم 02:اختبار الارتقاء العمودي من الحركة(خطوات الاقتراب).و الهدف من الاختبارهو قياس قوة الارتقاء الى الأعلى.

طريقة اداء الاختبار: يقف التلميذ مواجها للحائط ويرفع التلميذ المختبر الذراع المميزة ويضع علامة بالطباشير على الحائط،ثم يبتعد ثلاث خطوات ليعود ويرتقي ويحاول وضع علامة أخرى في أعلى نقطة ممكنة.

الاختبار رقم 03:إختبار الهجوم بالضرب الساحق القطري، والغرض منه قياس دقة الضرب الهجومي بالاتجاه القطري.

طريقة أداء الاختبار:يقوم الأستاذ بإعداد الكرة للاعب الذي يقف في المركز 4 أو المركز 2 وعلى اللاعب أداء السحق في الاتجاه القطرة نحو الهدف المحدد والمتمثل في البساط 1 او البساط 2.

لكل تلميذ الحق في 10 محاولات أي 5 محاولات على كل هدف.

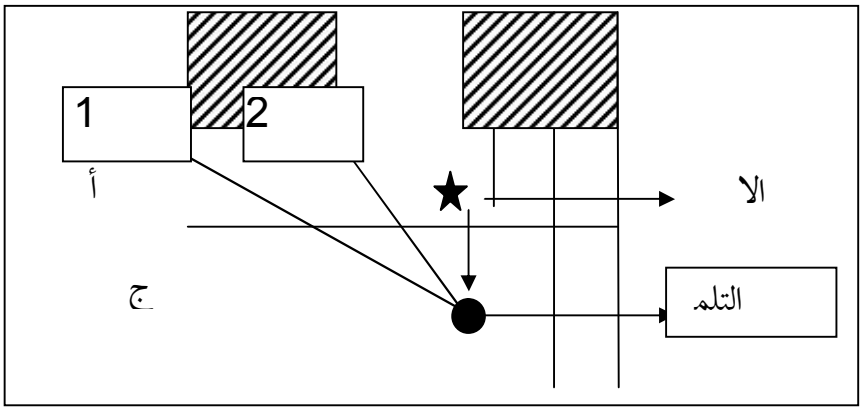
حساب الدرجات:

الضرب الساحق والصحيح على الهدف (4 نقاط).

الضرب الساحق والصحيح والتي تسقط فيه الكرة في المنطقة المخططة (3

نقاط).

الضرب الساحق والصحيح والتي تسقط فيه الكرة داخل المنطقة "أ" او "ب" (2 نقطة)،الضرب الساحق والصحيح والتي تسقط فيه الكرة داخل المنطقة (ج) (1نقطة).



الشكل رقم (12) يوضح اختبار الضرب الساحق القطري

ثبات الاختبارات :وحتى يتأكد الباحث من أن هذه الاختبارات لها من الموضوعية ما يجعلها قابلة للتطبيق ميدانيا تم اللجوء الى طريقة إجراء اختبارات قبلية و اختبارات بعدية على عينة من التلاميذ الذين بلغ عددهم 05 تلاميذ تتوفر فيهم نفس الخصائص التي نجدها لدى افراد العينة الأساسية بالإضافة إلى مراعاة ان تجرى الاختبارات في نفس الظروف حتى لا يكون هناك مجالا لظهور بعض العوامل والمتغيرات التي بإمكانها أن تؤثر على نتائج الاختبارات بصفة عامة، وما يمكن الاشارة اليه أن المدة الزمنية التي فصلت بين الاختبارات البعدية والاختبار القبلية للدراسة ثبات الاختبارات هي 15 يوم ، وهي موضحة كما يلي:

أفراد العينة	الرشاقة (ثانية)		الارتقاء(سم)	
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
01	10.00	10.01	25	25
02	10.	10.	28	29

		00	03	
27	28	10.05	10.05	03
29	29	10.02	10.03	04
32	32	9.96	9.98	05
28,4	28,4	10 .00	10,01	المتوسط الحسابي
2,607	2,509	0,032	0,027	الانحراف المعياري
0 ,000		1,414		ت. المحسوبة
2,776		2,776		ت. المجدولة

من خلال ملاحظتنا لنتائج المدولة في الجدول نلاحظ انه لم يكن هناك تغير في القيمة الإحصائية ما بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للدراسة الاستطلاعية في متغير الارتقاء ومنه نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات البعدية والاختبارات القبلية لمتغيري الرشاقة والارتقاء في الدراسة الاستطلاعية وبالتالي صدق وثبات الاختبارين.

جدول يوضح نتائج الاختبارين القبلي و البعدي للدراسة الاستطلاعية لاختباري الضرب الساحق القطري .

إختبار السحق القطري على منطقة الهدفين"أ" "ب"				
الهدف أ /20		الهدف ب /20		
قبل	بعد	قبل	بعد	الرقم
03	03	04	04	01

02	04	03	05	04
03	04	02	02	03
04	03	04	03	02
05	02	03	01	02
المتوسط الحسابي	3,2	3,0	3 ;0 0	3 ;0 0
الانحراف المعياري	0,836	0,707	1,581	1,50
ت. المحسوبة	0,343		0,000	
ت. المجدولة	2,776		2,776	

من خلال ملاحظتنا لنتائج المدونة في الجدول نلاحظ انه لم يكن هناك فارق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمتغير الضرب الساحق على الهدف "ب" الخاص بعينة الدراسة الاستطلاعية .

بطاقة الملاحظة: اعتمد الباحث في تسجيل نتائج الاختبارات على أداة الملاحظة وفقا لشبكة تم تحضيرها وفقا الاختبارات وبما يتماشى والمؤشرات والمعايير الخاصة بقياس التعلم الحركي لمهارة الضرب الساحق في الكرة الطائرة.

صدق شبكة الملاحظة : عرضه على لجنة من المحكمين المكونة من مجموعة من الأساتذة التعليم الثانوي والذي أبدو موافقتهم على مناسبة المؤشرات والمعايير المدرجة في شبكة الملاحظة وتناسبها مع الاختبارات المبرمجة .

1.7.المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث في المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال الدراسة النظرية والميدانية الاختبارات الإحصائية التالية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .

اختبار T –TEST ، 2 اختبار ANOVA تم تفريغ جميع البيانات المحصل عليها من خلال تطبيق أداتي البحث، تمهيدا لإدخالها إلى الحاسب الآلي لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة بتوظيف الحزمة الإحصائية SPSS.و الذي يعني الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وتستخدم لاجراء عمليات احصاء كثيرة وبشكل سهل،وبعدها تم نقل النتائج المحصل عليها من برنامج الـ SPSS إلى جداول منظمة على حسب متغيرات البحث.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي ولصالح الاختبار البعدي لمجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية.

الجدول يبين نتائج الاختبارات البعدية لعنصري الرشاقة والارتقاء للمجموعة الثانية التدريس بالطريقة الكلية الجزئية.

افراد العينة	المجموعة الأولى ك/ج			
	الرشاقة (ثانية)		الارتقاء(سم)	
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
01	9.98	7.20	31	47
02	9.95	7.20	30	45
03	10.10	7.98	28	39
04	10.04	8.00	30	44
05	10.12	8.02	26	40
06	9.97	7.95	31	43
07	10.03	8.00	29	40

08	9.96	7.50	29	41
09	10.00	7.90	27	38
10	10.03	7.98	29	40
المتوسط الحسابي	10,018	7,77	29	41,7
الانحراف المعياري	0 ,057	0,338	1,632	2,907
ت. المحسوبة	23,490		-21,265	
ت. المجدولة	1,833		1,833	

استنتاج:

من خلال ما سبق و انطلاقا من استخدام (ت).ستيودنت لعينتين مرتبطتين، و من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية المذكورة سابقا في الجدول نجد أن متوسط القياس البعدي أكبر من متوسط القياس القبلي و بالنظر الى قيم ت المحسوبة في كل حالة أكبر من ت الجدولية فهي بذلك تقع خارج منطقة قبول الفرضية الصفرية ومنه فإننا نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في متغير الرشاقة ومتغير الارتقاء عند المجموعة الأولى وهي مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية ولصالح القياس البعدي.

الجدول يبين نتائج الاختبار البعدي لمهارة السحق القطري نحو الهدفين "أ" و "ب" لمجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية.

	السحق القطري المجموعة الأولى ك/ ج			
	الهدف أ /20		الهدف ب /20	
افراد	الاختبار	الاختبار	الاختبار	الاختبار

العينة	بار القبلي	ر البعدي	ر القبلي	البعدي
01	04	15	03	16
02	04	14	05	14
03	05	16	04	15
04	03	13	03	14
05	05	16	05	16
06	03	14	02	13
07	04	15	04	14
08	04	14	05	15
09	03	13	04	16
10	02	13	01	15
المتوسط الحسابي	3,7	14,3	3,6	14,8
الانحراف المعياري	0,948	1,159	1,349	1,032
ت. المحسوبة	-64,911		-10,144	
ت. المجدولة	1,833		1,833	

إستنتاج :

من خلال ما سبق و انطلاقا من استخدام (ت).ستيودنت لعينتين مرتبطتين حيث يعطي المقارنة بين متوسط القياس القبلي و القياس البعدي ،و من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية المذكورة سابقا نجد أن متوسط القياس البعدي أكبر من متوسط القياس القبلي و بالنظر الى قيم (ت)المحسوبة في كل حالة هي أكبر من (ت) الجدولية فهي بذلك تقع خارج منطقة قبول الفرضية الصفرية و بذلك نرفض الفرضية الصفرية ومنه فإننا نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في متغير الضرب الساحق القطري على الهدف "أ" ومتغير الضرب الساحق القطري على الهدف"ب" عند

المجموعة التجريبية الأولى وهي مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية.

مناقشة نتائج الفرضية الأولى التي تنص على أن:" هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية لتلاميذ المرحلة الثانوية ولصالح الاختبارات البعدية.

تكشف لنا الإحصائيات الواردة ملخص النتائج المتعلقة بنتائج الاختبارات البعدية للمجموعة التدريسية بالطريقة الكلية الجزئية الى أن الاختلاف كان واضحا بينها وبين الاختبارات القبلية ففي متغير الرشاقة كان المتوسط الحسابي في القبلي (10,018) و أما بعد تنفيذ الوحدات التعليمية فصار المتوسط الحسابي لذات المتغير عند المتوسط الحسابي (7,77) وبمقارنة بسيطة بينهما يتضح لنا أن (ت) المحسوبة التي قيمتها (23,490) هي اكبر من (ت) المجدولة والتي قيمتها(1.833) اي أن المحسوبة ليست ضمن منطقة القبول و هو ما يؤكد على الاختلاف بين متوسط القياس القبلي و متوسط القياس البعدي وهذا يعني أن عامل الرشاقة قد ازداد عند أفراد عينة هذه المجموعة.

و من خلال النتائج المدونة ايضا في نفس الجداول نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير الارتقاء في القياس البعدي للمجموعة الأولى دائما وهي مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية نجد متغير الارتقاء كان المتوسط الحسابي (29) و أما بعد تنفيذ الوحدات التعلمية فصار المتوسط الحسابي لذات المتغير عند المتوسط الحسابي (41.7) وبمقارنة بسيطة بينهما يتضح لنا أن (ت) المحسوبة التي قيمتها (21,265-) هي اكبر من (ت) المجدولة والتي قيمتها(1.833) اي أن المحسوبة ليست ضمن منطقة القبول و هو ما يؤكد على الاختلاف بين متوسط القياس القبلي و متوسط القياس البعدي في متغير الارتقاء.

وأما الإحصائيات المتعلقة بمتغير الضرب الساحق القطري على الهدف "أ" كان المتوسط الحسابي في (3.7) و بعد تنفيذ الوحدات التعلمية فصار المتوسط الحسابي لذات المتغير عند المتوسط الحسابي (14.3) وبمقارنة بسيطة بينهما يتضح لنا أن (ت) المحسوبة التي قيمتها (64,911-) هي اكبر من (ت) المجدولة والتي قيمتها(1.833) أي أن المحسوبة ليست ضمن منطقة القبول و هو ما يؤكد على الاختلاف بين متوسط القياس القبلي و متوسط القياس البعد ي أي أن نتائج الاختبار البعدي هي اكبر من نتائج الاختبار القبلي.

ومن خلال النتائج المدونة ايضا في نفس الجداول نلاحظ أن المتوسط

الحسابي لمتغير الضرب الساحق القطري على الهدف "ب" في القياس البعدي لمجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية نجد المتوسط الحسابي له (3.6) و أما بعد تنفيذ الوحدات التعلمية فصار المتوسط الحسابي لذات المتغير عند المتوسط الحسابي (14.8) وبمقارنة بسيطة بينهما يتضح لنا أن (ت) المحسوبة التي قيمتها (10,144-) هي اكبر من (ت) المجدولة والتي قيمتها(1.833) اي أن المحسوبة ليست ضمن منطقة القبول و هو ما يؤكد على وجود الاختلاف بين متوسط القياس القبلي و متوسط القياس البعدي في متغير الضرب الساحق القطري على الهدف "ب".

من خلال النقاط الاستنتاجية السابقة يتبين لنا انه بعد القيام بالقياس القبلي و بعد القيام بتطبيق الوحدات التعليمية وبعد إجراء القياس وبناءا على الأرقام والإحصائيات السالفة الذكر يتبين لنا انه كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ما بين نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي في الاختبارات وهذه النتائج كانت لصالح الاختبار البعدي و هذا ما يؤكد صحة الفرضية الأولى القائلة بأنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية للتلاميذ ولصالح الاختبارات البعدية.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

الجدول يبين نتائج الاختبارات البعدية لعنصري الرشاقة والارتقاء لمجموعة التدريس بالطريقة الجزئية الكلية.

افراد العينة	المجموعة الثانية ج/ ك			
	الرشاقة (ثانية)		الارتقاء(سم)	
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاخ تبار القبلي	الاختبار البعدي
01	10.04	9.30	30	38
02	9.95	9.00	28	34
03	9.99	9.03	27	34
04	9.90	9.00	31	36
05	10.00	9.20	30	39

06	10.08	9.40	28	36
07	10.06	9.45	29	34
08	9.93	9.15	31	37
09	10.02	9.36	30	35
10	10.06	9.25	26	33
المتوسط الحسابي	10,003	9,21	29	35,6
الانحراف المعياري	0,605	0,166	1,699	1,955
ت. المحسوبة	20,673		-14,597	
ت. المجدولة	1,833		1,833	

استنتاج:

من خلال ملاحظتنا للنتائج المدونة في الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير الرشاقة في القياس البعدي للمجموعة الثانية وهي مجموعة التدريس بالطريقة الجزئية الكلية نجده عند (9.21) و(ت) المحسوبة (20.673) وهي اكبر من (ت). المجدولة (1.833) اي أن المحسوبة ليست ضمن منطقة القبول و بانحراف معياري بلغ(0.166) بينما نجد المتغير الثاني وهو متغير الارتقاء بلغ المتوسط الحسابي (35.6) و (ت) المحسوبة(-14,597) وهي الأخرى أكبر من (ت) المجدولة وهذا يعني انها هي الأخرى ليست ضمن منطقة القبول، بإنحراف معياري بلغ(1.955)، ومنه فإننا نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في متغير الرشاقة ومتغير الارتقاء ولصالح القياس البعدي.

الجدول يبين نتائج الاختبار البعدي لمهارة السحق القطري نحو الهـدفين "أ" و "ب" لمجموعة التدريس بالطريقة الجزئية الكلية.

المجموعة الثالثة ج/ك				
افـراد العينة	الهدف أ /20		الهدف ب /20	
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
01	02	10	02	11
02	03	10	04	12
03	03	11	03	12
04	02	10	01	10
05	04	12	05	12
06	05	12	06	13
07	05	13	04	12
08	02	10	02	11
09	03	11	04	11
10	03	10	02	09
المتوسط الحسابي	3	10,9	3,1	11,3
الانحراف المعياري	1,33	1,1005	1,852	1,159
ت. المحسوبة	-44,010		-28,218	
ت. المجدولة	1,833		1,833	

استنتاج:

انطلاقا من استخدام (ت).ستيودنت لعينتين مرتبطتين ،و من خلال ملاحظة قيم المتوسطات الحسابية المذكورة سابقا في الجدول رقم(29) نجد أن متوسط القياس البعدي أكبر من متوسط القياس القبلي و بالنظر الى قيم (ت) المحسوبة في كل حالة هي أكبر من (ت) الجدولية فهي بذلك تقع خارج منطقة قبول الفرضية الصفرية و بذلك نرفض الفرضية الصفرية ومنه فإننا نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في متغير الضرب الساحق القطري على الهدف "أ" ومتغير الضرب الساحق القطري على الهدف"ب" عند المجموعة التجريبية الثانية وهي مجموعة التدريس بالطريقة الجزئية الكلية .

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:التي تنص على أن:" هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجموعة التدريس بالطريقة الجزئية الكلية بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية لتلاميذ المرحلة الثانوية ولصالح الاختبارات البعدية.

توضح لنا الإحصائيات الواردة في الجداول السابق الذكر ملخص النتائج المتعلقة الاختبار البعدي للمجموعة التدريسية بالطريقة الجزئية الكلية إلى أن الاختلاف كان واضحا بينها وبين الاختبارات القبلية ففي متغير الرشاقة كان المتوسط الحسابي في (10.003) و أما بعد تنفيذ الوحدات التعلمية فصار المتوسط الحسابي لذات المتغير عند المتوسط الحسابي (9.61) وبمقارنة بسيطة بينهما يتضح لنا أن (ت) المحسوبة التي قيمتها (20.673) هي اكبر من (ت) المجدولة والتي قيمتها(1.833) اي أن المحسوبة ليست ضمن منطقة القبول و هو ما يؤكد على الاختلاف بين متوسط القياس القبلي و متوسط القياس البعدي.

و من خلال النتائج أيضا نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير الارتقاء في القياس البعدي للمجموعة الثانية دائما وهي مجموعة التدريس بالطريقة الجزئية الكلية نجد متغير الارتقاء كان المتوسط الحسابي (29) و أما بعد تنفيذ الوحدات التعليمية فصار المتوسط الحسابي لذات المتغير عند المتوسط الحسابي (35.6) وبمقارنة بسيطة بينهما يتضح لنا أن (ت) المحسوبة التي قيمتها (-14,597) هي اكبر من (ت) المجدولة والتي قيمتها(1.833) اي أن المحسوبة ليست ضمن منطقة القبول و هو ما يؤكد على الاختلاف بين متوسط القياس القبلي و متوسط القياس البعدي في متغير الارتقاء.

و أما الإحصائيات التي تلخص نتائج الاختبار البعدي دائما لمجموعة التدريسية بالطريقة الجزئية الكلية هناك اختلاف واضحا بين نتائج الاختبار البعدي و نتائج الاختبار القبلي ، ففي متغير الضرب الساحق القطري على الهدف "أ" كان المتوسط الحسابي في (3) و أما بعد تنفيذ الوحدات التعليمية فصار المتوسط الحسابي لذات المتغير عند المتوسط الحسابي (10.9) وبمقارنة بسيطة بينهما يتضح لنا أن (ت) المحسوبة التي قيمتها (44,010-) هي اكبر من (ت) المجدولة والتي قيمتها(1.833) أي أن المحسوبة ليست ضمن منطقة القبول و هو ما يؤكد على الاختلاف بين متوسط القياس القبلي و متوسط القياس البعد ي أي أن نتائج الاختبار البعدي هي اكبر من نتائج الاختبار القبلي.

و من خلال النتائج المدونة أيضا في نفس الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتغير الضرب الساحق القطري على الهدف "ب" في القياس البعدي للمجموعة الثانية دائما وهي مجموعة التدريس بالطريقة الكلية نجد المتوسط الحسابي له (3.1) و أما بعد تنفيذ الوحدات التعليمية فصار المتوسط الحسابي لذات المتغير عند المتوسط الحسابي (11.3) وبمقارنة بسيطة بينهما يتضح لنا أن (ت) المحسوبة التي قيمتها (28,218-) هي اكبر من (ت) المجدولة والتي قيمتها(1.833) أي أن المحسوبة ليست ضمن منطقة القبول و هو ما يؤكد على الاختلاف بين متوسط القياس القبلي و متوسط القياس البعدي في متغير الضرب الساحق القطري على الهدف "ب".

من خلال النقاط الإستنتاجية السابقة و بعد القيام بالقياس القبلي و القيام بتطبيق الوحدات التعليمية وبعد إجراء القياس البعدي وبناءا على الأرقام والإحصائيات السالفة الذكر يتبين لنا انه كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ما بين نتائج القياس القبلي ونتائج القياس البعدي في الاختبارات الثلاثة وهذه النتائج كانت لصالح الاختبار البعدي و هذا ما يؤكد صحة الفرضية القائلة بأنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمجموعة التدريس بالطريقة الكلية بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية لتلاميذ المرحلة الثانوية ولصالح الاختبارات البعدية.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

الجدول يبين مقارنة نتائج الاختبارات البعدية لمتغير الرشاقة بين

Statistiques

		الاختبار البعدي للرشاقة للمجموعة الأولى	الاختبار البعدي للرشاقة للمجموعة الثانية	الاختبار البعدي للرشاقة للمجموعة الثالثة
N	Valide	10	10	10
	Manquante	1	1	1
Moyenne		9,9250	7,7730	9,2140
Médiane		9,9400	7,9650	9,2250
Ecart-type		,05642	,33804	,16668
Variance		,003	,114	,028
Somme		99,25	77,73	92,14

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول الخاص بالمقارنة بين المجموعات التجريبية في متغير الرشاقة بعد اجراء الاختبارات البعدية يتبين لنا ان المجموعة الاولى وهي مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(7.77) بينما في المرتبة الثانية كانت مجموعة التدريس بالطريقة الجزئية الكلية وكان متوسط حسابها ب(9.21)

الجدول يبين مقارنة نتائج الاختبارات لمتغير الإرتقاء بين المجموعات التجريبية.

Statistiques

		الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية الاولى	الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية الثانية	الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية الثالثة
N	Valide	10	10	10
	Manquante	1	1	1
Moyenne		34,0000	41,7000	35,6000
Médiane		34,5000	40,5000	35,5000
Ecart-type		1,94365	2,90784	1,95505
Variance		3,778	8,456	3,822
Somme		340,00	417,00	356,00

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول الخاص بالمقارنة بين المجموعات التجريبية في متغير الارتقاء و بعد اجراء الاختبارات البعدية يتبين لنا ان مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(41.7) بينما في المرتبة الثانية كانت المجموعة الثالثة وهي مجموعة التدريس بالطريقة الجزئية الكلية وكان متوسط حسابها بـ(37.6)

الجدول يبين مقارنة نتائج الاختبارات البعدية للضرب الساحق القطري نحو الهدف" أ" بين المجموعات التجريبية.

ANOVA à 1 facteur

الاختبار البعدي للسحق القطري نحو الهدف أ للمجموعات الثلاث

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	198,867	2	99,433	54,790	,000
Intra-groupes	49,000	27	1,815		
Total	247,867	29			

استنتاج:

بناءا على القراءة السابقة للإحصائيات و بناءا على نتائج اختبار ANOVA الموضح في الجدول السابق نستنتج أن المجموعات التجريبية هي مختلفة

المستويات فيما بينها في متغير الضرب الساحق القطري نحو الهدف "أ"وانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة المجموعات فيما بينها وهـذا بـالنظر الى قيمة F=54.790وهي اكبر من القيمة الجدولية Ft= 3.3541 اي أكبر من القيمة الحرجة وهذا بالنظر الى قيمة P-Valueوالتي أقل من 0.05 (0.000)

الجدول يبين مقارنة نتائج الاختبارات البعدية للضرب الساحق القطري نحو الهدف" ب" بين المجموعات التجريبية .

ANOVA à 1 facteur

الاختبار البعدي للسحق القطري نحو الهدف ب للمجموعات الثلاث

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	199,267	2	99,633	74,312	,000
Intra-groupes	36,200	27	1,341		
Total	235,467	29			

بناءا على الإحصائيات السابقة وبناءا على نتـائج اختبـار ANOVA الموضـح في الجدول السابق نستنتج أن المجموعات التجريبية هي مختلفة المستويات فيما بينها في متغير الضرب الساحق القطري نحو الهدف "ب" وانـه توجـد فـروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة المجموعات الثلاثة فيما بينها وهذا بـالنظر الى قيمـة F=74,312 وهي اكبر من القيمة الجدوليـة Ft= 3.3541 أي أكـبر مـن القيمـة الحرجة وهذا بالنظر الى قيمة P-Value والتي أقل من 0.05 (0.000)

مناقشة نتائج الفرضية التي تنص على أن:هناك فـروق ذات دلالـة إحصـائية بين الاختبارات البعدية لمستوى التعلم الحركي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بـين المجموعات التجريبية ولصالح مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية.

بناءا على الإحصائيات والنتائج المتحصل عليها و بعـد القيـام بالاختبـارات البعدية وبناءا على الاستنتاجات السابقة فإننـا نجـد أن المتوسـط الحسـابي لمـتغير الرشاقة للمجموعة الأولى أي مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية في حدود (7,77) أما المتوسـط الحسـابي للمجموعـة الثانيـة مجموعـة التـدريس بالطريقـة الجزئية الكلية فهو عند الرقم (9.61) وهذا يعني أن أفراد عينة المجموعة الثانيـة مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية تحسن أفرادها وكانت رشاقتهم أفضـل من باقي أفراد المجموعة الأخرى لذا كان معدل متوسطهم الحسابي اقل مـن بـاقي أفراد المجموعة الاخرى و بالتالي فإن تعلمهم الحركي كان أفضل منهم.

أما فيما يتعلق بمتغير الارتقاء وبناءا على النتائج السابقة المدونة فإننـا نجـد

المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية فكان عند القيمة(34)،أما المجموعة الثانية فمتوسط حسابها في نفس المتغير فكان (35.6)،و هذا يعني أن أفراد عينة مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية تطور أفرادها و أصبحت قوة ارتقائهم أفضل من باقي أفراد المجموعة الأخرى وبالتالي فإن تعلمهم الحركي كان أفضل منهم. فيما يخص المتغير الثالث أي متغير الضرب الساحق القطري بإتجاه الهدف "أ" فقد كانت النتائج بين المجموعات كما ورد في الجداول السابقة والمتوسط الحسابي لهذا المتغير عند المجموعة الاولى أي مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية (14.3) أما المجموعة الثانية فمتوسط حسابها في نفس المتغير أي متغير الارتقاء فكان (10.9)، و هذا يعني أن هناك رجاحة لصالح المجموعة الأولى والتي يبدو أن أفرادها قد تحسنوا أفضل من غيرهم من حيث دقة الضرب الساحق القطري على الهدف "أ". اما متغير الضرب الساحق القطري باتجاه الهدف "ب" فقد كانت النتائج بين المجموعات كما ورد في الجداول السابقة والمتوسط الحسابي لهذا المتغير عند المجموعة الأولى أي مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية (14.8) أما المجموعة الثانية فمتوسط حسابها في نفس المتغير أي متغير الارتقاء فكان (11.3)وهذا يعني أن هناك فارق في النتائج لصالح المجموعة الثانية والتي يبدو أن أفرادها قد تحسنوا أفضل من غيرهم من حيث دقة الضرب الساحق القطري على الهدف "ب"،و انطلاقا من الاستنتاجات السالفة الذكر والمتعلقة بالنتائج والإحصائيات المذكورة آنفا نقول بأن تلك النتائج أثبتت صحة الفرضية القائلة بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات البعدية لمستوى التعلم الحركي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بين المجموعات التجريبية الثلاثة ولصالح مجموعة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية.

الاستنتاج العام: إنّ بحثنا كما تم الإشارة إلى أهميته البيداغوجية ،أصبح اليوم أحد العناصر الأساسية التي لا بد على القائمين بمجال التربية بصفة عامة ، أن ىولوا له العناىة اللازمة ، قصد الوصول إلى تحقيق الغاىات بلّ حتى النهاىات المتوخاة من المنظومة التربوىة" Les Finalités" . (محمد عبد الرحان 1998) " يقول أنّ كل جيل ىحتاج الى نوع مختلف من التعليم عمّا تحتاجه الأجيال الأخرى و بأساليب مختلفة (محمد عبد الرحمان، 1998 ص13).

يقول ستيفن ب.كلاين لكيي يتحقق التعلم الحركي لابد وأن يوضع لأغراض قريبة المنال تليها أهداف كبيرة للوصول إليها وتحقيقها ولا ياتي ذلك

إلا عن طريق المران المستمر ،وبذلك يصبح التغير في السلوك اختبار لحدوث التعلم والذي يمكن قياسه وتقويمه في كل مرحلة من مراحل التعلم ،حيث يوضع لكل مرحلة أغراضها وأهدافها التي يعمل التعلم على تحقيقها(ستيفن ب.كلاين، نرجمة رباب حسني هشام2003،ص،83) .

ومن خلال هذا نتعرف على تأثير الطريقة التدريسية للتربية البدنية والرياضية خلال على التعلم الحركي ، يقول صامويل أميغان Samuel 1993 : "Amegan إننا نرى حاليا كيف أنّ بعض « الطرق البيداغوجية و بعض أنواع النشاطات تميل كثيراً عن الأخرى إلى المساهمة في تحفيز و دفع المتعلم نحو النشاط و الحركة و الإبداع".(Samuel Amegan, , 1993, P 01) ومن خلال ما سبق و بناءا على النتائج المتحصل عليها فإننا نستنتج انطلاقاً من الدراسة النظرية وصولا إلى الدراسة الميدانية أن: الطريقة التدريسية التي كان فيها درجة التعلم الحركي كبيرة كانت طريقة التدريس بالطريقة الكلية الجزئية، بحيث أن معدلات المتوسطات الحسابية لكل الاختبارات التي أجريناها كان اكبر من معدلات المتوسطات للمجموعات الأخرى مثلما أوردنا في عنوان مقارنة النتائج بالفرضيات، فالمجموعات التجريبية، ومما لاحظناه أن التلاميذ يحاولون فهم الموقف التعليمي بشكل كامل وبكل عناصره بمعنى أنهم يحاولون فهم الموقف التعليمي بشكل عام قبل القيام بالتمارين التعليمية المبرمجة وهذا ما يؤكده الجشطالت إذ يرتبط التعلم عندهم بإدراك الكائن لذاته ولموقف التعلم، حيث إن إدراك حقيقة المجال وعناصره المكونة له، والانتقال من الغموض وانعدام المعنى إلى فهم مبادئ التنظيم والحصول على الوضوح في المعنى.

إن طرق التدريس كانت ولا تزال ذات أهمّيّة خاصّة بالنسبة إلى عمليّة التدريس ، ولذلك يركّز التربويّون والباحثون في مختلف الحقب الزمنية الجزء الأكبر من جهودهم البحثيّة حول طرق التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليميّة مرغوبة لدى المتعلّمين في المراحل التعليميّة المختلفة و بما يتماشى وسياسات الدول و الأهداف المراد الوصول إليها وتحقيقها . وفي هذا يقول فكري حسن ريان " 1999 " أنّ ما يعرف بطرق و أساليب التدريس، هي بمثابة المصب لعلوم التربية جميعاً ، فعلوم التربية بطبيعتها لا بد أن يكون لها مظهر تطبيقي(فكري حسن ريان: 1999، ص06). يؤدّى هذا الاهتمام بطرق التدريس إلى انتشار القول: إنّ المعلم الناجح ما هو إلّا طريقة ناجحة، وعمد القائمون على تكوين المعلّمين إلى تعليم طلّابهم على استخدام طرق التدريس المختلفة الّتي تحقّق أهداف التدريس بيسر ونجاح، ولذلك فإنّ أقدم ما تردّد من تعريفات

لطريقة التدريس يشير إلى كونها أيسر السبل للتعليم والتعلّم.

خـاتـمـة: إننا نجد العلم في عصر المعلومـات هـذا تطـور فيهـا وتسـارع تسارعا مذهلا ويرجع المفكرون ذلك الى الدور الحاسم الذي تطلع بـه التربيـة في إنتاج العلم والعلماء و زرع بذوره في عقول الناشئة وتوجيه اهتمامات الأجيال إلى ضرورة تبني أسلوب التفكير العلمي منهجـا مسـتديما يقـترن بمختلـف الأنشـطة، ومن ذلك نجد التربية البدنيـة والرياضـية الـتي تشـغل مكانـة هامـة في ثقافـة كـل مجتمع متحضر لدرجة أنها لم تعد مجرد حركات أو مهارات بل أصبحت علمـا له أصوله و قواعده، إن فلسفة التعليم من أجل التعلـيم أو مـن أجـل المعرفـة في حد ذاتها قد انتهت و أصـبحت تهـدف إلى تربيـة الفـرد بهـدف تكـوين شخصـية متكاملة و متزنة أي أنها تهتم بنمو التلميذ اجتماعيا وصحيا ونفسيا.لـذا وللوصـول إلى المراد والغاية من التعليم والتدريس كان لزامـا علـى مـن يتجـه إليـه واتخـاذه كمهنة أن يتفهم النقاط التي يرتكز عليها فن التعليم، ومـن أهمهـا طـرق التـدريس لأنها تعتبر نقطة الانطلاق في توجيه المعلم إلى عملية تعليم فعالة ومؤثرة .

إنّ الفعل البيداغوجي التربويActe Educatif في مجال تدرىس مادة التربيـة البدنية و الرىاضية تحكمه عدّة متغيّرات لا بد على الأسـاتذة أن ىعطوهـا الأهميـة اللازمة ، قصد تفعيل هـذا الفعـل البيـداغوجي وفـق رؤيـة صـحيحة وسـليمة ، إن الطـرق التـدريس تعتـبر مـن الناحيـة الابسـتيمولوجية" Epistémologie" محـور كـل المحددات الفاعلة في الفعل البيداغوجي فاختيار أي طريقة مهمـا كانـت ، ىحـتم على الأستاذ أن ىعمل وفق شروط معينة للوصول إلى ذلك و ما ىمكن الإشـارة إليه أيضا في هذا الجانب ، أنّ كثيراً من التيارات الفلسفية و العلمية قد عملـت علـى تبيين الأهمية التربوىة لاستعمال طـرق وأسـاليب تـدرىسية تتماشـى و القـدرات الفردىة للتلاميذ لذا فإنه يتوجب على كل مدرس الإلمام بكل الطـرق التدريسـية التي تتماشى والمادة التدريسية والهدف المرجو من عملية التعليم او التعلم.

توصيات الدراسة:

– ضرورة احاطة اساتذة التربية البدنية والرياضية بمميزات الطرق التدريسـية وخصائصها واستراتيجياتها.

– ضـرورة ادخـال طـرق واسـتراتيجيات التـدريس الحديثـة ضـمن بـرامج التكوين ومقررات التكوين اساتذة التربية البدنية والرياضية.

– ضرورة اقامة برامج تكوينية تطبيقية وعدم الاكتفـاء بالجانـب النظـري في

اعداد اساتذة المستقبل.

– ضرورة اجراء دورات تدريبية مابين أساتذة التربية البدنية والرياضية وهـذا لمواكبة التطور وكذا تبادل الخبرات.

المراجع:

ابن منظور: لسان العرب،ج 10 ،ط1،دار الفكر،1410 ه.

معجم اللغة العربية المعاصر: عالم الكتاب ، القاهرة،1988.

البزاز،اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين،1979.

بن عمر مراد، التدريس بالطريقـة البيداغوجيـة غـير المباشـرة و أثرهـا علـى العلاقات الاجتماعيـة بـين تلاميـذ الطـور الثالـث 12 سـنة15،معهـد التربيـة البدنيـة والرياضية،دالي ابراهيم الجزائر،2003

بندر عبد الفقيه، درجـة اسـتخدام بعـض طـرق تـدريس الحديثـة في التربيـة البدنية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية في مدينة تبوك من اعداد قسم المنـاهج وطرق التدريس جامعة ام القرى المملكة العربية السعودية 2012

تركي رابح : منـاهج البحـث في علـوم التربيـة و علـم الـنفس، ط1 ، الجزائـر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1984

جان عبد الله توما: التعلم و التعلـيم(مـدارس وطرائـق)، المؤسسـة الحديثـة للكتاب،طرابلس،2011.

جيوشـي فاطمـة: التربيـة العامـة، ط1، مديريـة الكتـب الجامعيـة، دمشـق، 1981.

زيتون عايش: دراسة تجريبية في تـأثير الاستقصـاء التحصـيلي في تـدريس مادة الأحياء في المرحلة الجامعية، عمان،1984

سامي عريفج، خالد حسن مصلح : في منـاهج البحـث العلمـي، دار الفكـر العربي، ط2، 1999.

ستيفن ب.كلاين، نرجمة رباب حسني هشام،التعلم مبادئـه ة تطبيقاتـه،الجزء الاول،مركز البحوث،2003.

ستيفن ب.كلاين، نرجمة رباب حسني هشام،التعلم مبادئـه ة تطبيقاتـه،الجزء الاول،مركز البحوث،2003.

سعيد التل وآخرون: المرجـع في مبـادئ التربيـة،ط1، دار الشـروق، عمـان،

1993 .

صلاح مصطفى الغول : مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، دار الوفاء للطباعة والنشر ،القاهرة 1982.

طارق ساكر، الأسلوب البيداغوجي لأساتذة التربية البدنية و الرياضية في مرحلة التعليم الثانوي الجزائر، الجزائر،2001

عبد الكريم عفاف: طرق التدريس في التربية الرياضية، مصر، منشأة المعارف، مارس. 1989

علم الدين عبد الرحمن الخطيب : أساسيات طرق التدريس،الجامعة المفتوحة،ط 2، 1997.

علي مصطفى طه :الكرة الطائرة–تاريخ،تعليم،تدريب،تحليل، قانون، دار الفكر العربي القاهرة، ط1، 1999.

عمار بوحوش محمد محمود دنيبات : مناهج البحث العلمي وطرق البحث، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995

فان دالين ديولولدب: مناهج البحث في التربية وعلم النفس(ترجمة)محمد نبيل نوفل وآخرون،1985

فريري باولو : نظرات في تربية المعذبون في الأرض، دار التنوير،ط1، رام الله،2013.

فكري حسن ريان: التدريس، أهدافه، أساليبه، تقويم نتائجه تطبيقاته، ط 4 القاهرة، عالم الكتب، 1999

محمد حسن علاوي،أسامة كامل راتب:البحث العلمي في التربية الرياضية وعلم النفس،دار الفكر العربي القاهرة.1999 .

محمد حسن علاوي،أسامة كامل راتب:البحث العلمي في المجال الرياضي،دار الفكر العربي،القاهرة ،1987،.

محمد سعيد عزمي: درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الاساسي بين النظرية والتطبيق، ،الاسكندرية ،2004.

محمد خميس ابو نمرة،نايف سعادة التربية الرياضية وطرائق تدريسها الشركة العربية المتحدة للتسويق، مصر،2008 .

محمد عبد الرحمان، فن التدريس، ط1 ، الأردن، دار الفكر للطباعة و النشر و

التوزيع، 1998

مروان عبد المجيد إبراهيم : النمو البدني والتعلم الحركي ، دار العملية والثقافة ط1، 2002،عمان .

ميرفت على خفاجة،مصطفى السايح محمد: المدخل الى طرائق تدريس التربية الرياضية.

نوال ابراهيم شلتوت محسن محمد حمص، طرق و أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية دار الوفاء للطباعة ط1 ،الاسكندرية 2008،ص114.

FLORENCE JACQUES, et Autres: Enseigner l'Education physique au secondaire,1er Edition, de Boeck Université, France, Mai 1998.

Samuel Amegan, Pour une pédagogie active et créative. 2ème. Edition, Presse de l'Université,Québec, 1993, P 01