الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي أحمد الونشريسي تيسمسليت
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر

بعنوان:

التغذية الراجعة و ممارستها في حصة التربية البدنية و الرياضية

في المدارس الابتدائية على مستوى ولاية عين الدفلى

من إعداد الطالبين:

- حمـزة بوزيـاني
- نـور الديـن جنـادي

تحت إشراف الأستاذ:

حمزة الصديق

السنة الجامعية2017/2016

بسم الله الرحمان الرحيم

والصلاة والسلام على اشرف المرسلين

شكر و تقدير

عرفانا بفضل الله العلي القدير على تذليل لنا العقبات

و إنارة لنا درب العلم و منحنا القدرة و الصبر

لإنجاز هذا العمل المتمثل في مذكرة تخرج ماستر ،

نردد بكرة و أصيلا "الحمد لله"

نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف وكذا اساتذة اللجنة المناقشة وإلى جميع أساتذة كلية علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وكذا كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد في عملنا هذا المتواضع

جزاهم الله خيرا

إهداء

جميل أن يهدي المرء ثمار كده و تعبه...و الأجمل أن يهديها عن طيب خاطر لغيره و قطوف عملي أهديها:

إلى والدي الكريمين أطال الله في عمرهما

و إلى جميع أفراد أسرتي

كما أهديها إلى كل ما ساعدني من قريب و بعيد

حمزة بوزياني

إهداء

اهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى القلبين الذين وهباني الحياة

وزرعا بذور العلم والمعرفة في نفسي

إلى من كان وراء نجاحي ولم يبخل عليا بأي شيء والى من غرس في روحي المسؤولية وكان سندي في أصعب الأوقات

إلى أعز الناس أبي أطال الله في عمره وحفظه لي.

إلى صاحبة العطاء إلى سيدة الدنيا أمي أطال الله في عمرها.

و إلى جميع أخواتي و إخوتي

نور الدين جنادي

فهرس المحتويات

الشكر والاهداء	
مقدمـة عامة	أ
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: التغذية الراجعة	28
الفصل الثاني: شروط و مراحل التعلم الحركي و نظرياته	47
الفصل الثالث: درس التربية البدنية و الرياضية	74
الفصل الرابع: مرحلة الطفولة الثالثة (09-12) سنة	101
الباب الثاني: الجانب التطبيقي	
الفصل الأول: منهجية البحث	117
الفصل الثاني: عرض و مناقشة استبيان أساتذة التربية البدنية و الرياضية	124
الفصل الثالث: مناقشة نتائج استبيان أساتذة التربية البدنية و الرياضية	151
الخاتمة العامة.	162
قائمة المراجع و المصادر	166
قائمة الأشكال و الجداول	174

تسلسل الأشكال:

تسلسل	العنوان	الصفحة
01	يوضح كيفية رجوع الاستجابة	ل
02	يوضح التغذية الراجعة بين الأستاذ و المجموعة	ل
03	يوضح نموذج الأداء البشري	ق
04	يوضح سلسلة كناب في توزيع المهارات الحركية في النشاط الرياضي	41
05	يوضح التوافق الحركي: كمية و نوعية مجرى المعلومات في مرحلة التعلم الابتدائي	56
06	يوضح التوافق الحركي: سير المعلومات كما و نوعا في مرحلة التعلم الثانية	58
07	يوضح التوافق الحركي: سير المعلومات كما و نوعا في مرحلة التعلم الثالثة	60
08	يوضح نظريات التعلم	64

قائمة الجداول:

تسلسل	العنوان	الصفحة
01	يبين نسبة الإجابات لخبرة أساتذة التربية البدنية و الرياضية	124
02	يبين الشهادة المتحصل عليها	125
03	يبين اختيار مهنة التربية البدنية و الرياضية	126
04	يبين معرفة التكوين لتدريس المرحلة الابتدائية	126
05	يبين ملاحظات مدرسات التربية البدنية في تغير سلوك التلاميذ أثناء ممارسته لحصته	127
06	يبين معرفة هدف حصة التربية البدنية و الرياضية	128
07	يبين معرفة دواعي أو الهدف من تدخل الأستاذ	129
08	يبين التأكد من أن السبب من نقص الأداء هو سوء و استقبال التلميذ للمعلومات	130
09	يبين معرفة الحافز عند الأستاذ و التصحيح و الخطأ	131
10	يبين معرفة تصحيح المحاولات الخاطئة التي يقوم بها التلاميذ	131
11	يبين معرفة تعديل أستاذ التربية البدنية للحركات الناقصة أثناء الأداء الحركي	132
12	يبين معرفة مدى التعديل الذي يؤثر في تحسين الأداء الحركي للتلاميذ	132
13	يبين معرفة مدى ما يقوم به الأستاذ بنواحي القوة و الضعف في عملية الأداء	133
14	يبين مدى إخبار الأستاذ بنتائج الأداء	134
15	يبين مدى ربط أستاذ التربية البدنية و الراضية بنتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي	135

16	يبين معرفة هل يقوم أستاذ التربية البدنية بمتابعة نتائج التقويم و تدعيم نقاط القوة	136
17	يبين مدى قيام أستاذ التربية البدنية و الرياضية لاختبارات مختلفة لقياس القدرات (البدنية، العقلية، المهارية...الخ)	137
18	يبين مدى موقف أستاذ التربية البدنية و الرياضية من تطبيق التلميذ للمعلومات و التوجيهات	138
19	يبين معرفة تعزيز أستاذ التربية البدنية و الرياضية للمحاولات الناجحة و الصحيحة	138
20	يبين معرفة تكرار أستاذ التربية البدنية و الرياضية للمحاولات الناجحة و الصحيحة	139
21	يبين تكرار إعطاء التغذية الراجعة لعدة مرات إذا ما تطلب الأمر ذلك	139
22	يبين معرفة تشجيع أستاذ التربية البدنية أثناء الحصة أو التدريب	140
23	يبين معرفة مدى تفاعل التلميذ مع أسلوب التعزيز للأستاذ	140
24	يبين معرفة هل يستخدم الأستاذ في المدارس الابتدائية التصحيح عند الخطأ	141
25	يبين معرفة تصرف الأستاذ أثناء التصحيح	141
26	يبين معرفة الوقت المناسب الذي يعطي فيه الأستاذ التغذية الراجعة	142
27	يبين معرفة مراعاة و احترام الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء و اتخاذ قرار تصحيح الأخطاء	143
28	يبين معرفة التعرف على الأستاذ من دقة و صحة الاستجابة المهارية	144
29	يبين معرفة طريقة قياس الاستجابة المهارية التي يقوم بها أستاذ التربية البدنية و الرياضية	145
30	يبين مراعاة المرحلة العمرية للتلاميذ عند إعطاء المعلومات	146
31	يبين تأكد الأستاذ من استيعاب التلاميذ للمعلومات	147
32	يبين معرفة تدخل الأستاذ لتبسيط و شرح المعلومات	148
33	يبين التأكد من فهم التلاميذ للمعلومات التي قدمت لهم	148

مقدمة:

منذ خلق الإنسان هو بحاجة إلى العلم و المعرفة و التكوين و التربية، حيث تتجلى هذه الحاجة في شتى ميادين العلمية المختلفة، لاسيما ميدان التربية البدنية و الرياضية، هذا من متطلبات العصر الذي يميزه التطور التكنولوجي و التحولات السريعة الذي يشهده الفرد في كل أنحاء العالم، و لقد اهتمت جميع فئات شعوب هذا العالم بالتربية البدنية و الرياضية فنصبت في هذا المجال جل البحوث و الأعمال العلمية، قصد دراسته و تطوير العلاقة بالميادين العلمية الأخرى، كعلم النفس، علم الاجتماع، الطب و علم التشريح...الخ.

فكان هذا الاهتمام يبرز في تسخير السلطات المعنية الأموال الكبيرة في سبيل تطوير هذا النشاط البشري، ليكون كأحد أجزاء المنظومة التربوية و الذي تشمل كل أصناف المجتمع، كعوامل ترمي لنجاح الهدف المسطر من طرف انطلاقا من الأسرة إلى المنظمات العليا مرورا بالمدرسة و المؤسسات التربوية الأخرى.

فتعتبر المؤسسات التربوية كالمدرسة، إحدى المنشآت التي ترمي لتكوين أجيال يعتمد عليهم في المستقبل، فيؤثرون و يتأثرون بقيم مجتمعهم و وطنهم، ذلك يعكس على التربية العامة لهذا المجتمع، قصد تحقيق أهدافها و برامجها فالمدرسة بكل مواردها المادية و البشرية، لاسيما المعلمين و الأستاذة يسهرون دوما تنوير التلاميذ بجل المعارف العلمية و القيم الصحيحة التي تعكس مقومات الوطن و التي تميزها على باقي الأمم الأخرى، فالتعليم هو إحدى العوامل الاجتماعية الذي يبني فيه المناهج و الطرق الصحيحة، و التي بدورها يستعين بها المربين لنجاح عملياتهم التعليمية و تطويرها، حتى تساير التطور و الازدهار في

هذا المجال، فلذلك اهتم المختصون في تحليل هذه الظاهرة الاجتماعية (التعليم) بصفة عامة، و ربطها بالتعليم في ميدان التربية البدنية و الرياضية، فلهذا رأى الباحث أن من الضروري التطرق في هذا البحث لمعرفة أثر ما يورده المعلم أثناء إجرائية لعملية التعليم و التعلم و ما ينتج عنه، أي ما نراه عند التلاميذ من مشاركة نحو العمل.

و قد اعتمدنا في بحثنا هذا حول التغذية الراجعة التي هي إحدى المواضيع الأساسية في علن النفس و الاتصال و الكثير من العلوم التربوية، و لاسيما في التربية البدنية و الرياضية و طرائق التدريس و التي يعتمد عليها في التربية البدنية و الرياضية من أجل التعلم الحركي للمهارة الرياضية، و تكون التغذية الراجعة أهمية كبيرة و واضحة في عملية التعليم و التعلم و كيفية القيام بتزويدها إلى المتعلم (التلميذ) الدور الأهم، باعتبار أن التغذية الراجعة المستخدمة من طرف المربي تشكل إحدى السلوكيات و الوظائف التربوية، و المتدرج ضمن الاتصال و التفاعل بين المعلم و المتعلم، فهي ترمي لتشكيل إطار المعرفة و التعزيز الإعلامي لدى التلاميذ، حيث تندرج ضمن أشكال التقييم الذي يقوم به المعلم يوميا عند كل عملية تعليمية و بالتالي يستعين بها المعلمين في ادراج شيء من التشجيع و الدفع نحو المشاركة و بذل الجهد لدى المتعلمين.

نظرا لما سبق يمكن اعتبار الوظيفة (التغذية الراجعة) الوسيلة الأساسية التي ترقي و تطور التفاعل المعرفي بين المعلم و التلميذ، فيرى أسامة كامل راتب: أن أشكال التعزيز و

التشجيع في النشاط الرياضي تلعب دور الدافعية و التحفيز لدى المتعلمين، و هذا حتما يرمي لتفوق النجاح.[1]

بعبارة أخرى لابد من التعرف عن الكيفية التي يستغلها المعلم باستعانته لأشكال التغذية الراجعة لدفع التلاميذ للمشاركة و هذا مهم لطبيعة النشاط المدرسي للمدرس أثناء عملية التعليم و التعلم الحركي، ذلك يجعل المتعلم أي التلميذ يكون في موضع جيد لزيادة مردودة أثناء قيامه بالأداء المطلوب أم بعد نهايته، ليستعد لتعلم مهارات جديدة أخرى.

لذلك قسمنا هذا البحث إلى بابين، باب نظري و آخر تطبيقي قسمنا الباب الأول إلى أربعة فصول، تناولنا في كل فصل مواضيع تتعلق بالدراسة التي قمنا بها، يتمثل الفصل الأول في التغذية الراجعة الذي ركزنا عليها كثيرا نظرا لأهميتها في بحثنا، أما الفصل الثاني تم فيه عرض شروط و مراحل التعلم الحركي و نظرياته لأهم المفكرين في هذا الميدان حيث يعتمد هذا الفصل على دراسة شروط التعلم الحركي و التي نتناول من خلالها أهم الشروط التي يجب توفرها حتى تتم عملية التعلم بكيفية جيدة و مناسبة، أما الفصل الثالث تطرقنا إلى التربية البدنية و الرياضية كوسيلة لتحقيق أهداف التربية العامة و أعطينا نظرة حول أهداف التعليم و أهداف التعليم و أهداف التربية البدنية و الرياضية و العلاقة ما بين التربية البدنية و التربية العامة، أما الفصل الرابع فقد تناولنا فيه مرحلة الطفولة الثالثة من (09-12) سنة، و مرحلة الطفولة الثالثة و الممارسة الرياضية، حيث يكون تطور النمو يكون متشابها عند كل الأشخاص و أكدنا على أن يأخذ الأستاذ بعين الاعتبار خصوصيات تقييم

[1] أسامة كامل راتب، دوافع التفوق في النشاط الرياضي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990، ص 16.

الخصائص البدنية و النفسية و الاجتماعية عندهم خلال وضع برنامج التدريب أو درس التربية البدنية و الرياضية.

أما الباب الثاني فقد تطرقنا فيه إلى خطوات الدراسة النهائية و كذا المنهج العلمي المستخدم في البحث، و عينة البحث و كذا الدراسة الاستطلاعية و قمنا فيه بمعالجة البيانات و تفسير النتائج و تحليلها، و الخروج في الأخير بمجموعة من الاستنتاجات و التوصيات و الاقتراحات، نشير إلى أننا قد تلقينا الكثير من الصعوبات أبرزها صعوبة الاتصال بمجتمع البحث و كذلك افتقار المكتبات إلى المراجع و نقص الدراسات السابقة فمثل هذه المواضيع، نأمل في الأخير أن تكون هذه الدراسة كمنطلق و فاتحة لدراسات علمية أخرى، تقوم بتسليط الضوء على جوانب و متغيرات أخرى متعلقة بموضوعات دراستنا هذه في سبيل النهوض بهذا الميدان في بلادنا.

1. الإشكالية:

من الواضح أن الإشكالية التي نطرحها في بحثنا هذا تعود في أساسها إلى الواقع اليومي الذي تعاني منه كل الألعاب الرياضية، فكل مشرف على فريق أو أستاذ مشرف على قسم في حصة التربية البدنية و الرياضية يقوم بتعليم المهارات الرياضية و هو يصدر أحكاما بخصوص استجابة معينة، لكن لا يعرف ما هو الوقت المناسب لإصدار إحكامه. فالملاحظ أن المدرسيين أو المدربين يصدرون أحكاما جزافية بما يتعلق بالإنجاز، سواء خلال أو بعد عدة محاولات من العمل أو لا يراعون المرحلة العمرية التي يكون فيها الطالب أو اللاعب، من أجل إعطاء الأداء الحركي ما يستوجب من مظاهر و متطلبات النمو بغية تحسين الأداء الحركي أو الإنجاز الرياضي بشكل جيد في حصة التربية البدنية و الرياضة.

و لقد لقي دراسة موضوع التغذية الراجعة عدة محاولات مختلفة في بعض الميادين العلمية، لاسيما علم النفس التربية و الاتصال بصفة عامة و في ميدان التربية البدنية و الرياضية بصفة خاصة، ذلك لمحاولة لتحديد أبعاد و وظائف هذا المفهوم.

في هذا السياق يذكر بييرون م: أنه من الصعب التطرق لدراسة أشكال و أنماط التفاعل الاجتماعي بين المعلم و التلميذ إلا إذا تطرقنا إلى دور و وظائف التغذية الراجعة[1]، و أخذت دراسة مفهوم التغذية الراجعة، خاصة في مجال التعليم و التعلم الحركي، لاسيما في ميدان التربية البدنية و الرياضية مجرى آخر إذ كانت تسلط جل البحوث باعتبار هذا المفهوم

[1] Piéron M : commportements des enseignanis de A.P.S 2eme parties : interventions, relations au contenu d'ensignement, in revue de L.E.P.S no 174, paris 1982, p :31.

سلوك تربوي للمعلم، أي إحدى الوظائف التربوية التي يتميز بها المربي أثناء مهمته التعليمية.

لقد وجدنا من المناسب أن يحمل موضوع بحثنا العنوان التالي: **التغذية الراجعة و ممارستها في حصة التربية البدنية و الرياضية.**

فانطلاقا من أهمية التغذية الراجعة في حصة التربية البدنية و الرياضية باعتبارها من أهم المميزات التربوية للمدرس المدرب التي يجب أن يؤديها للوصول إلى مستوى عال، وجد الباحث أن من الضروري التوجه نحو دراسة التغذية الراجعة للتعليم و التعلم الحركي و كيفية ممارستها في حصة التربية البدنية و الرياضية.

كما رأى الباحث من الضروري دراسة هذا الموضوع و الاهتمام بما ينتج عنه لاسيما لدى المعلمين، قصد إنجاح مسارهم التربوي و التعليمي، إن التطرق إلى مثل هذا الموضوع لا يكمن في أهميته التي يكتسبها بل يتعدى ذلك، حسب رأينا، نعتقد أن جل البحوث تفتقر في هذا الصدد خاصة في بلدنا الجزائر، لمثل هذا الاتجاه الذي ذهبنا إليه، خاصة فيما يتعلق بصياغة و طرح هذه المشكلة.

فبتالي سنحاول في هذه الدراسة معرفة الأبعاد التي تشكل نقطة الاشتراك و المتعلقة بمسار التعليم و التعلم الحركي في ميدان التربية البدنية و الرياضية، إذ أن هذا الأخير يحتوى على المميزات التي تجعله يتميز و يختلف على باقي الميادين الأخرى، لاحتوائه على الأنشطة الرياضية الجماعية و الفردية (و التي تختلف فما بينها).

2. تحديد المشكلة:

نظرا إلى أن الوظائف التربوية للمعلم تتأثر بالعوامل المحيطة به، خاصة التي تميز الميدان الذي يكون فيه كميدان التربية البدنية و الراضية لاسيما وظيفة التغذية الراجعة، فلابد من معرفة مايلي:

- على أي أساس تتوقف التغذية الراجعة للتلميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية؟
- هل ترى أن التغذية الراجعة وسيلة تربوية للتعليم و التعلم الحركي لتحسين الأداء من خلال حصة التربية البدنية و الراضية؟

إن هذا الموضوع هو بحاجة للبحث لأنه يستطيع أن يعطينا الإجابة و لو بصفة جزئية عن الأسئلة التي صغناها، و هذا بالتركيز على المعطيات و المعلومات المتعلقة بالدراسات السابقة، و كذلك بتحديد الإطار النظري لها، إذ من خلال هذا يمكننا إبراز التغذية الراجعة و ممارستها في حصة التربية البدنية و الرياضية فأساس هذه الدراسة هو وضع خطة منهجية علمية بالدرجة الأولى قصد تبيان نتائج ذات مصداقية و موضوعية.

3. فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسية:

تعتبر التغذية الراجعة وسيلة تربوية يمارسها المربي لتحسين أداء التعليم و التعلم الحركي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية و ينبغي أن تكون مكيفة لمظاهر و مطالب النمو في هذه المرحلة.

الفرضيات الجزئية:

- عدم تطابق الأداء الحركي للتلميذ مع الملمح النموذجي للحركة يدفع المربي على استخدام التصحيح و التعديل.
- يعد التقويم و التصحيح وسيلة لتحسين عملية التعليم و التعلم الحركي في حصة التربة البدنية و الرياضية.
- إن التعزيز الذي يقوم به الأستاذ أثناء عملية التعليم و التعلم الحركي في حصة التربية البدنية و الرياضية يؤدي إلى تحسين عملية التعليم و التعلم الحركي.
- الاستجابة المهارية ذات علاقة بالتغذية الراجعة ذات المستوى العالي المنتظم في الزمان و المكان.
- تكيف التغذية الراجعة و مراعاتها لمرحلة النمو يسهل استقبال المعلومات لدى التلاميذ.

4. أهداف البحث:

من المعروف أن لكل بحث علمي هدف يرمي إليه و فيما يتعلق ببحثنا فإنه رمي بالطبع إلى مايلي:

- معرفة تأثير التغذية الرجعية في التعلم بدرس التربية البدنية و الرياضية.
- معرفة الطرق المثلى لإعطاء التغذية الراجعة إلى عينة البحث مراحل لوصول إلى الإنجاز في أقل وقت ممكن.
- معرفة أفضل أنواع التغذية الراجعة ذات التأثير الإيجابي على التعليم و التعلم الحركي بدرس التربية البدنية و الرياضية.

- معرفة مراعاة المرحلة العمرية للتلاميذ أثناء عملية التعليم و التعلم الحركي في حصة التربية البدنية و الرياضية.
- استخلاص حل من التوصيات تكون كمرشد مستقبلي.

5. أهمية البحث:

مما سبق يتبين أن أهمية هذا البحث أتت نتيجة التي توليها المجتمعات المتطورة للتنمية البشرية و التي تعد التغذية الراجعة دعامة أساسية من دعامات التعليم و التعلم الحركي في درس التربية البدنية و الرياضية، لتطوير المجتمع و ترقيته، من أجل تخريج جيل قومي يساهم في بناء المجتمع و تطوره.

فالتغذية الراجعة تعتبر من أهم الوظائف البيداغوجية للمربي، فعن طريقها يمكن لتلميذ معرفة نتائج أداءه فيسعى إلى تعديل سلوكه أو تغيره حسب متطلبات الحالة التعليمية الموجود فيها.

6. تحديد المفاهيم و المصطلحات:

6-1 التغذية الرجعية:

التعريف الإجرائي: في الميدان التعليمي تهدف إلى إخبار المتعلم بنتائج ردوده وآلية تصحيح أخطائه. فهي تساهم في تعديل السلوك عند المتعلم من خلال تقويم نتائجه. وللتغذية الراجعة دور بالغ الأهمية في عملية التعلم الذاتي، فهي تؤدي إلى تسهيل عملية التعلم ؛ وتساهم في زيادة الكفاءة العلمية التعليمية ورفع جودة التعلم وتحسين الإنتاج كما ونوعا وسرعة

التعريف الإصطلاحي:

كما يعرفها (دار يل سايد نتوب): أنها المعلومات التي تصدر بخصوص استجابة معينة و تستعمل للتبديل الاستجابة القادمة[1] ففي قاموس علوم الرياضة يعرف التغذية الرجعة على أنها عبارة عن الأفعى التي يقوم بها معطيات المخرجات للمستقبل للنظام ديناميكي على المعطيات المدخلات للمرسل. [2]

فيضيف لهذا مفهوم خاص بالسبرنتيكية على أن التغذية الراجعة ذلك التأثير الذي ينجر منه أفعال من رجوع المعلومات و التصحيحات، على المركز المتحكم و المعدل ف تسير كل الأفعال و السلوكيات.[3]

إن التعريف الخاص بالتغذية الرجعة في ميدان التعليم، و بالضبط في عملية التعليم و التعلم الحركي، يشير إليه باير أ: في عملية و مسار التعليم و التعلم التغذية الرجعية بالنسبة للمعلم، و يقصد بها أنها كل النصائح و الأوامر التي نقلت عن طريق رجوعها من المستقبل كنتيجة تعلم[4].

---

[1] عباس أحمد صاح السامرائي، عبد الكريم محمود السامرائي، كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية و الرياضية، بغداد، 1991، ص 117.

[2] Dictionnaire des science du sport, ed verlage,R.F.A, 1992,p :521.

[3] Dictionnaire LE la petit Larousse, ED Hachette,Paris,1986,p :407

[4] Dictionnaire des science du sport, ed verlage,R.F.A, 1992,p :419.

في ميدان التربية البدنية و الرياضية يشير بيرون م: أن التغذية الرجعية هي عبارة عن استجابة لمختلف السلوكيات الحركية للتلاميذ و هذا بالعلاقة بالمهمة و الأداء المطلوب.[1]

أما فيما يخص الأداء و السلوك الحركي، يضيف بياجيه ج: أن يتدخل السلوك الحركي عند الفرد من جراء تلقيه جملة الأفعال بغرض تغير حالاته أو تبديله و هذا مقارنة بما تواليه تلك الأفعال. [2]

فتكون التغذية الرجعية في النشاط الحركي ضرورة حيث تحدث بعدما يقوم التلميذ بتنفيذ سلوكه الحركي و هذا يكون بتلقيه لمجمل المعلومات، التعزيزات و كذا التصحيحات قصد مساعدة التلميذ في تعديله أم إعادة القيام به (سلوك التلميذ). هناك من يعتبر التغذية الراجعة على أنها عملية تقويم للتعلم "التغذية الراجعة تشبه عملية التقويم، إلا أن التقويم في بعض الأحيان يأتي بعد الانتهاء من العملية التعليمية"[3]

و التغذية الراجعة (Feed Beak) يعتمد أصحابها و يؤكدون على وجود ممرات عصبية رجعية لاستجابة في الجهاز العصبي المركزي تقوم بتنظيم الحركات الواعية و الإرادية، أو تلك الحركات التي تقع في مستوى أثل من الشعور. [4]

---

[1] Pierron M, pédagogie des activistes physiques et du sport, ED, revue EPS, col, recherche et formation ED, Février 1992, Paris, p : 31.

[2] عباس أحمد صاح السامرائي، مرجع سبق ذكره، ص 117.

[3] عباس أحمد صاح السامرائي، عبد الكريم محمود السامرائي، مرجع سبق ذكره، ص 117.

[4] أحمد عوض البسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، نظريات و طرق التربية البدنية و الرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص 45.

فمن خلال التعاريف السابقة الذكر نستكشف التعريف التالي: التغذية الراجعة هي جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم من مصادر مختلفة (داخلية أو خارجية) أو كلاهما معا قبل أو أثناء أو بعد العمل، لتعدل سلوك أو حدوث استجابة مراده، و التغذية الراجعة مهمة في عملية التعلم و هي لا تتوقف عند حد معين أو الوصول إلى الانجاز المرغوب فيه بل هي تتبع المتعلم خلال جميع مراحل التعلم و تسير معه، و هذه المعلومات تتغير تبعا للهدف و كذا لنوع الانجاز (الاستجابة)، بحيث تكون هذه المعلمات ملامة لمستوى التعلم و مرحلة التعلم.

2-6 مفهوم التعلم:

التعريف الإجرائي: لا شك ان التعلم شيء هام في الحياة ، و أن الأمم ترقى بالتعلم و تزدهر بها ، فكل انسان له الرغبة في ان يتعلم الشي الخافي عنه ، كل انسان لديه الفضول و التعلم بما يجري من حوله ، و للتعلم اساسيات و نظريات حددها علماء النفس الذين ايقنوا ان التعلم يجب ان تكون له نظريات علمية فلسفية تزيد من اهميته.

فالتعلم تغير ثابت نسبيا في السلوك ينشأ عن نشاط يقوم به الفرد أو عن التدريب أو الملاحظة،ولا يكون نتيجة النضج الطبيعي أو الظروف العارضة.

التعريف الإصطلاحي

يشير كورت مانيل إلى: أن التعلم مبدأ أساسي في حياة الإنسان و في تطوير شخصيته الاجتماعية[1]، و يعتبر كل من محمود عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطئ على أن التعليم يعتبر تغير ثابت نسبيا[2]، فهو وفق ما ورد يعتبر التعليم على أنه التغيرات التي تحدث خلال خبرة معينة، لتعديل السلوك الانساني، و الذي تفرضه عليه حاجته و دوافعه، ويرى وجيه محجوب أن التعلم: عبارة عن تغير في السلوك الناتج عن الاستشارة أي اكتساب الوسائل المساعدة على استيعاب الحاجات و الدوافع لتحقيق الأهداف. [3]

كما أنه يطلق مفهوم التعلم على ذلك النشاط الذي يؤدي إلى اكتساب الخبرات الجديدة، بحيث يرى سعد جلال و محمود علاوي بان: التعلم يتوقف على القيام الكائن الحي نفسه بنشاطه الدائم لاكتساب خبرة جديدة. [4] هذا إضافة إلى أن عملية التعلم تحدث عندما تكون هناك ممارسة أو تدريب مستمر للفرد على الشيء الذي يريد تعلمه و كذلك من خلال رؤيته للشيء أو ملاحظته له و كذلك عندما يقوم الشخص بعمل شيء خاطئ و يقوم بتصحيحه، فنعتبر ذلك التصحيح تعلما و هذا ما يؤكده وجبة محجوب بقوله أن: التعلم ناتج عن ممارسة للتدريب و التكرار و الملاحظة أو وقوع الفرد في خطأ يتم تصحيحه، و هذا ما نطلق عليه التعلم بالمحاولة و الخطأ و الصواب. [5]

---

[1] كورت مانيل، التعلم الحركي، تر: علي عبد الناصيف، بغداد، 1980، ص 135.

[2] محمود عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطئ، نظريات و طرق التربية البدينة، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1992، ص 32.

[3] وجيه محجوب، علم الحركة (التعليم الحركي)، بغداد، 1990، ص 12.

[4] سعد جلال و مجمد علاوي، علم النفس التربوي الرياضي، دار المعارف، ط7، 1982، ص 335.

[5] وجيه محجوب، مرجع سابق، ص 12.

فضلا عن ذلك تكون التعلم أمرا نفترض وجوده، من حيث أنها عملية داخلية يفترض حدوثها أثناء وجود في موقف تعليمي، و أن الفرد حينما يكون بصدد موقف تعليمي معين أو اكتساب مهارة فإن ثمة تغيرات داخلة تأخذ مجراها من حيث أنه كائن حي له وظائفه العضوية و تكوينه العصبي الخاص و مظاهر سلوكه المختلفة و يحسن أن نعود و نسير إلى أن ما نلاحظه في أي موقف هو:

أولا: مجموعة المثيرات الخارجية التي تؤثر على الفرد ف موقف ما.

ثانيا: استجابات الفرد في هذا الموقف.

في واقع الأمر أن ما نلاحظه هو الأداء و الذي تعتبره رمزية الغريب خصوصية للإنسان ينفرد بها عن سواه من المخلوقات الأخرى، حيث تعبر عن تلك الفكرة القائلة: إن الإنسان يختلف عن الحيوانات الأخرى ف تنظيماته السلوكية. [1]

أما بالنسبة إلى روكلان: التعلم يحدث عندما يحصل هناك تغير في سلوك الفرد بشكل منتظم و لمدة طويلة كنتيجة لتكرار لنفس المهمة عدة مرات في الحالات المشابهة. [2] و يعرفه وينتج: بأنه التغير النسبي الثابت في الحصيلة السلوكية و المبني على الخبرة و المران.

[1] رمزية الغريب، التعلم دراسة تفسيرية توجيهية، مكتبة ألانجلو المصرية، 1977، ص 447.

[2] بسطويسي أحمد، أسس و نظريات الحركة، 1996، ص 13.

من خلال ما تقد م يرى الباحث أن التعلم هو عملية التغير في مستمرة سلوك الفرد نتيجة اكتسابه المعارف و العادات و المهارات تحت شروط الممارسة و من خلال التعايش المستمر مع الآخرين في الحياة العامة.

6-3 مفهوم الحركة:

التعريف الإجرائي:

هو انتقال الجسم أو جزي منه أو دوران الجسم من مكان إلى أخر بسرعة ثابتة .

أي أن علم الحركة هو بشكل عام انتقال الجسم المتحرك أي جزي من الجسم كل يد أو القدم ونحو ذالك أيضا دوران الجسم وتحريكه من مكان إلى أخر بسرعة ثابتة أو معينة

التعريف الإصطلاحي:

يعرف عن الحركة عند الإنسان على أنها تحرك جسم الإنسان من موضع إلى آخر أو إذا تحرك أحد أعضاء الجسم سميت حركة. [1]

و يصفها كل من بير و روبرت ني عل أن: الحركة هي إذن الترجمة الفورية المرئية للفعل البدني لكن هي كادات لخدمة الشخص الذي ينجز الفعل. [2] و يعرفها طلحة حسام الدين و

[1] وجيه محجوب، علم الحركة (التعلم الحركي)، بغداد، 1990، ص 13.

[2] Jean Pierre Bonnet :versune pédagogie de l'acte moteur, p : 22.

آخرون كلمة حركي تعرف على أنها تنفيذ أو انتاج الحركة أما مصطلح السلوك الحركي فيمكن تعريفه على أنه دراسة الحركة كعملية و يقصد بهذا التعريف كيف تتم عملية التعليم و تنمية الماهرات الحركية. [1]

و تعرف الحركة على أنها انتقال للمركز ثقل الجسم من موضع إلى آخر تحت تأثير الجاذبية الأرضية، كما تعرف بمجموعة من التفاعلات الكيميائية المتابولزمية التي تحدث داخل جسم الإنسان و هذا ما يؤكد عليه حوت بيار برنات: حركة الإنسان هي مجموعة الانقباضات العضلية و التفاعل ذات الميتابلوزمية و تنقل لمركز ثقل الجسم. [2]

كما يعرفها وجيه محجوب بأنها: الوجود فهي تنمي من شخصيته و تقويه و تحسن صحته و من خلالها يمارس نشاطه، و إننا ندرك الحركة من خلال السرعة و البطء و ندركها من خلال النظر و تقاس الحركة بالزمن. إن كل حركة يدركها المبصر من خلال قطع المسافة من نقطة إلى نقطة و بزمن معين. [3]

من خلال استقراء كل التعاريف الواردة سابقا نستنتج أن جسم الإنسان على الأرض هو في حركة دائمة و ذلك نتيجة الجاذبية الأرضية، و كذلك نتيجة للقوى الخارجية و الداخلية و الحركة دائما تحدث من أجل تحريك الجسم أو تحريك ثقل أيضا، أو التغلب على الاحتكاك أو لمقاومة جسم ما.

6-4 مفهوم التعلم الحركي:

[1] طلحة حسام الدين و آخرون، علم الحركة التطبيقي، مركز الكتاب للنشر، ج1، 1989، ص 278.

[2] طلحة حسام الدين و آخرون، المرجع السابق، ص 278.

[3] وجيه محجوب، التحليل الحركي، بغداد، 1990، ص 11.

التعريف الاجرائي:

عرف التعلم الحركي على انه التغيير الثابت نسبيا في الأداء نتيجة الخبرة والممارسة والذي يتم بفعل متغيرات مستقلة ذات تأثيرات دائمة نسبيا وقد تسمى تلك المتغيرات بمتغيرات التعلم بينما عرف الأداء على انه حركة أو نشاط مؤثر، وقد لا يكون دائما أو ثابتا فيما تتضمنه حركة الفرد، ويحدث بفعل متغيرات مستقلة قد تكون ظرفية أو شخصية ذات تأثيرات قد تزول بزوال المتغير أو بانعدامه أو انعدام تأثيره وتسمى تلك

المتغيرات بمتغيرات الأداء.

التعريف الإصطلاحي:

لقد أوضحنا في السابق معنى التعلم و كذلك معنى الحركة و على هذا الأساس نعطي تعريفا لمعنى التعلم الحركي و هذا حسب آراء العلماء و من بينهم يرى كل من محمد عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطئ أن التعلم الحركي: هو عملية اكتساب الإنسان للمعارف و الخبرات و المهارات الحركية للتعلم السباحة و ركوب الدراجات و كذلك القدرة على توجيه حركة الجسم و التحكم في حركاته. [1]

و يعرف كورت مانيل التعلم الحركي على أنه: عملية اكتساب و تحسين و تثبيت و استعمال المهارات الحركية و أنها تكمل في مجال التطور للشخصية الإنسانية و تتكامل بربطها باكتساب المعلومات و بتطوير قابلية التوافق. [2]

---

[1] مجمود عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطئ، مرجع سابق، ص13.

[2] كورت مانيل، مرجع سابق، ص 135.

فيشير شازو إلى أن: عملية التعلم الحركي معقدة جدا حيث ينبعث عدة متغيرات منها المتعلقة بالوسط الذي يجري التعلم و كذلك المستوى التعليمي للتلميذ و الوقت الكلي الذي يبدي فيه المتعلم اداة الحركي، و هذا كله يؤثر على التعلم الحركي بالإضافة إلى الجانب المادي. [1]

من خلال هذه التعريفات نرى أن التعلم الحركي ما هو إلا أشكال مختلفة نذكر منها: الجانب التنظيمي الموجه، استعمال وسائل و طرق بيداغوجية غير مباشرة و كذلك الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة و الخطأ لاكتساب التجربة و هذا كله يوافق ما أدلى به دورنوف. [2]

و يمكن القول أن التعلم الحركي هو علية تهدف إلى معرفة أشكال المهارات الحركية الجديدة، تجديد و تحسين المهارات المكتسبة و هذا عن طريق الممارسة المتنوعة في وضعيات تربوية و تدريبية مختلفة الأداء الحركي المتعلم، يمكن أن يكون عبارة عن الترجمة أو التحويل الفوري المرئي للفعل البدني، أذن أداة لخدمة الفرد الذي يقوم بهذا الفعل. [3]

و ينظر الباحثين في مجال علم النفس إلى أبناء الجنس البشري على أنهم يستخدمون انظمة عملية مستمرة لتلقي المدخلات، و بناءا عليه فقد صمموا نماذج توضح كيفية تلقي

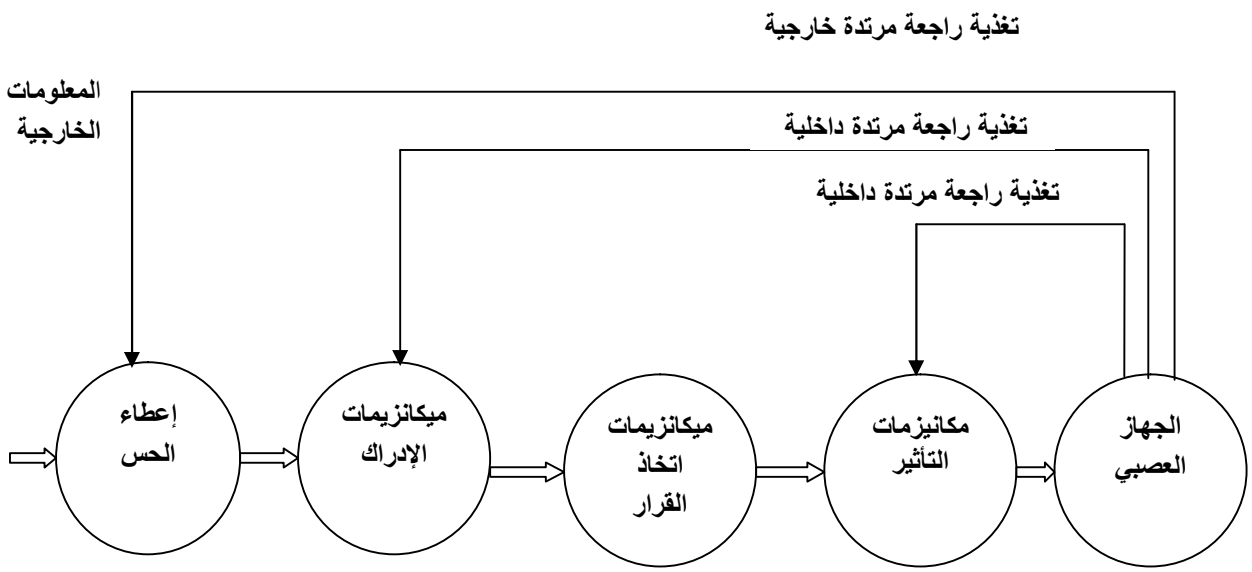
---

[1] Bonnet. J.P, Vers une pédagogie de l'acte moteur.ED :Vigot, 1983, p :21.

[2] Dornhff, H.M, l'éducation physique : Un élément de base pour le développement du la culture physique, ED : OPU, Alger, 1993, p :98.

[3] طلحة حسام الدين و آخرون، مرجع سابق، ص 280-281.

تلك المدخلات و مراحل مرورها إلى الأنظمة المختلفة داخل الجسم حتى تخرج المخرجات التي تعبر عن السلوك الفردي للفرد كما هو موضح في الشكل التالي.



الشكل رقم 03: يوضح نموذج الشكل البشري

من خلال ما تقد من تعاريف حول التعلم الحركي و ما ذكر من قبل البحثين في هذا المجال حول التعلم الحركي فإننا نستطيع أن نلخص التعلم الحركي على أنه تعلم الحركات و

المهارات الرياضية و الذي يكون مقترنا بمقدرة الفرد و استيعابه، و يكون معتمدا على التجارب السابقة بحيث أنها تعمل على الإسراع في عملية التعلم الحركي و دقتها.

6-5 المهارة الحركية:

التعريف الاجرائي:

ان مفهوم المهارة في حياتنا اليوميه ماهي الا قدرة الانسان الفنيه والنوعيه على اداء عمل ما حسب نوع وطبيعة هذا العمل فهناك (مهاره عامل البناء ومهارة المهندس المعماري وهناك مهارة المدرس او المعلم وغيرها) . ومن أجل اداء هذه المهارات يجب ان نعرف ان هناك حركات مميزه تؤدي بتسلسل وتناسق دقيق واذا ما حصل خطأ في الترتيب او التسلسل خلال اداء تلك الحركات فأن احتمال وقوع الخطأ كبير.

التعريف الاصطلاحي:

الحركة التي تعطي للمشاهد الانطباع على نوعية اللعبة و على نوعية الأداء، و كذلك تعطي للمشاهد أن أداء الحركة بسيط، مكتسب من خلال العمل العضلي. [1]

و هي متعلقة بالدرجة الأولى على قدرة الإنسان على التوافق أن أي مهارة تتجه إلى اختزال عدد كبير من العضلات و تبقى العضلات العاملة فقط، فتنظيم الحركة ذاتيا[2]، و هذا ناتج عن استقبال المعلومات و الاستجابة فالمهارة هي توقيت عالي للجهاز العصبي الذي ينظم عمل العضلات مع الحواس و الإحساسات الداخلية لتعجيل من ذلك إحساس و

[1] وجيه محجوب، التعلم الحركي، مرجع سابق، ص 97.

[2] وجيه محجوب، المرجع السابق، ص 97.

مستقبلات حسية ذاتية و تكون إحساس حركي الذي هو بالأساس استجابة للمثير الذاتي أو إدراك لتغير في وضع، و المهارة تؤدى بدون النظر أو الانتباه الكامل لمجريات الأمور و المسارات الحركية. [1]

بشكل عام يمكن القول بأن المهارة حركة إرادية تتضمن توافق العضلات في تنفيذ نشاط هادف[2]، من أمثلة التعريفات الإجرائية نجد أن فيدس يعرف (الاستجابة المهارية): هي عمليات التغذية المرتدة (المستقبلة/المؤثرة) ذات مستوى عال التنظيم لكل من الزمان و المكان. [3] فالمهارة هي الدقة في الأداء عندما يلتقي المسار الحركي مع مسار الأداء بدون الانتباه الكامل لمجريات الأمور.

6-6 مفهوم التربية:

التعريف الإجرائي:

تشتمل التربية على تعليم وتعلم مهارات معينة، والتي تكون –أحيانًا– مهارات غير مادية أو ملموسة)، ولكنها جوهرية، مثل: القدرة على نقل المعرفة، والقدرة الصحيحة على الحكم على الأمور، والحكمة الجيدة في المواقف المختلفة، ومن السمات الواضحة للتربية هو المقدرة على نقل الثقافة من جيل إلى آخر.

التعريف الإصطلاحي:

[1] نفس المصدر، ص 98.

[2] أنور الخولي أسامة كامل راتب، التربية الحركية للطفل، دار الفكر العربي، ط2، 1982، ص 137.

[3] نفس المصدر، ص 137

ينحصر معنى التربية في تلقين أحسن الصفات، الآداب، معرفة العيش حسن السيرة في المجتمع ...و بمعنى آخر هي مجموعة من القيم و المفاهيم، المعارف و التجارب أين يكون الموضوع هو تطور الإنسان و المجتمع. [1]

و التربية في أبسط معنى لها تعني عملية التوافق أو التكيف فالتربية حسب ذلك المفهوم، عبارة عن عملية تفاعل بين الفرد و بيئته الاجتماعية و ذلك بغرض تحقيق التوافق أو التكيف بين الإنسان و القيم و الاتجاهات التي تفرضها البيئة تبعا لدرجة التطور المادي و الروحي فيها. [2]

ففي تعاريف ينظر إلى التربية على أنها عملية تطوير و تحسين القدرات العقلية، و الفكرية و البدنية للفرد[3]، فيما يخص جون ديوي فقد عرفها باعتبارها إعادة بناء الأحداث التي تكون حياة الفرد حتى تصبح تظهر كعوارض و أحداث ذات غرض و معنى أكبر ...فالفرد يفكر لخبراته السابقة ... إذن هي عبارة عن ظاهرة ممارسة. [4]

فالتربية في أبسط معنى لها و هذا حسب التعاريف التي ذكرت سابقا، عبارة عن عملية تطوير و تحسين تفاعل الفرد بين بيئته الاجتماعية قصد تلقيه أسمى القيم و المعارف لاكتساب قدرات عقلية، فكرية و بدنية جديدة و هذا لضمان له الخصائص الضرورية للحياة الاجتماعية.

---

[1] Légender R, dictionnaire actuel de l'éducation, 2ieme édition, ED : ESKA, Montréal, Québec, 1993, p : 435.

[2] محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، مرجع سابق، ص 09.

[3] Dictionnaire , Hachette ED : Algérienne ENAG, 1992, p : 545.

[4] تشارلز أ بيوكر، أسس التربية البدنية، تر: حسن معوض و آخريين، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة 1964، ص 30.

إن التربية عبارة عن ظاهرة ممارسة ليس فقط في المدارس و الأماكن التعليمية بل يمكن أن تكون بين فئات من الجماعات، حيث تم فيها تلقين و اكتساب المعارف و المعطيات، التي تهدف إلى الاستقرار، النمو و الأمن، ورفض الكراهية و التكاسل.

فالتربية تنمي التكيف بين الأفراد في المجتمع، باكتساب العادات و القدرات الانتماء و هذا يسهل له إشباع حاجاته و متطلباته، تختلف ميادين التربية من ميدان إلى آخر، فنرى في ميداننا التربوي البدني و الرياضي، إن إدماج الفرد في هذا المجال (التربية) يعتبر جزء من المنظومة التربوية يرمي إلى احتوائه على الأهمية الكبير في برامجه، حث يقوم هذا الأخير بإشباع حاجات و متطلبات الطفل الأولية و هي اللعب المنظم كمثال قاطع على ضرورة تواجده كحاجة أساسية بهدف خلق أسمى معالم التربية في تنمية السيمات الشخصية و النفسية، الخلقية و الصحية، قصد مواجهة البيئة المحيطة بالفرد.

6-7 درس التربية البدنية و الرياضية:

التعريف الإجرائي:

يمثل درس التربية البدنية الجزء الأهم من مجموعة أجزاء البرنامج المدرسي للتربية البدنية ومن خلاله تقدم كافة الخبرات والمواد التعليمية والتربوية التي تحقق أهداف المنهج ، وعلى ذلك يفترض أن يستفيد منه كل تلاميذ المدرسة مرتين أسبوعياً على الأقل ، كما أنه يجب على معلم التربية البدنية مراعاة كافة الاعتبارات المتعلقة بطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقويم حتى يمكن تحقيق تلك الأهداف بصورة سليمة.

التعريف الاصطلاحي:

يعتبر درس التربية البدنية و الرياضية كأحد أشكال المواد الأكاديمية مثل العلوم الطبيعية الفيزيائية و اللغات ...الخ. لكنها تختلف عن هذه المواد بكونها لا تمد للتلاميذ المهارات و الخبرات الحركية فقط، بل تزودهم أيضا بالكثير من المعلومات و المعارف المتعلقة بحياة الإنسان بصفة عامة.

فدرس التربية البدنية، يمثل الجزء الأهم من مجموع أجزاء برنامجه التعليمي، حيث يقدم فيه كل المعطيات حول الوحدات التي يتم فيها، فهم الخيرات و المواد التعليمية التي تحقق هدف المخطط التعليمي العلمي الذي يضعه المدرس، فمن زاوية أخرى يتوافق درس التربية البدنية و الرياضية بالدروس العلمية الأخرى، في نقاط تتجلى حول ممارسة المعلم مختلف الطرق التدريس الوسائل العلمية التعليمية و التدرج التعليمي المتدرج في المخطط السنوي، الدوري الفصلي و طرق القياس و التقويم. [1]

إن الشيء الذي يكتسي درس التربية البدنية و الرياضية طابعها الخاص، إذ ينحصر في الأهداف التي يرمي إليها من الوحدة الرئيسية للبرنامج (الدرس)، فتفهم هذه الأهداف و الغايات يجعلنا نراعي الخطوات العلمية الصحيحة التي توصلنا للغرض الذي من أجله يسعى إليه كل معلم و هذا في مجال تربوي (التعليم).

[1] عدلان درويش جلون و آخرون، التربية الرياضية المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1994، ص127.

و يشير محمود عوض بسيوني: على مراعاة حاجات و دوافع التلاميذ، قصد المشاركة في نجاح العملية التعليمية، و الوصول إلى الأهداف المثلى و هذا بملاحظة الأغراض التربوية العامة و الأغارض الاجتماعية. [1]

6-8 علم نفس النمو: من الأهمية أن يدرس المعلم أو المدرب النمو و التطور البدني و الحركي و الاجتماعي الذي يحدث للتلاميذ أو الناشئين سواء كانوا بنين أو بنات، إن من شأن ذلك مساعدتهم على إدراك و فهم ما يستطيع التلاميذ أن يؤدوه من خلال أجسامهم و ما لا يستطيعون نظرا لأن كل مرحلة السيئة الأخرى في النمو البدني و الحركي و الاجتماعي.

و يشير حامد عبد السلام زهران بأن: علم النفس النمو هو العلم الذي يدرس سلوك الكائن الحي، ما وراءه من عمليات عقلية، دوافعه و ديناميا‌ته و إثارة دراسة علمية يمكن على أساسها فهم و ضبط السلوك و التنبؤية و التخطيط له. [2]

و يعرف النمو عمرو أبو المجد و آخرون بأنه: النمو سلسلة متتابعة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة، هي اكتمال النضج و مدى استمراره و بدء انحداره، فالنمو بهذا المعنى لا يحدث فجأة و لا يحدث عشوائيا بل يتطور خطوة تلو أخرى و يسفر في تطوره هذا عن مواصفات عامة. [3]

---

[1] محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، مرجع سابق، ص 10-11.

[2] حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، الناشر للعالم الكتب، 1990، ص 09.

[3] عمرو أبو المجد و جمال إسماعيل النمكي، تخطيط برامج تربية و تدريب البراعم و الناشئين في كرة القدم، مركز الكتاب للنشر، ط1، 1997، ص 29.

و يعرفه محمود عبد الحليم منسي و آخرون بأنه: ذلك الفرع من فروع علم النفس الذي يبحث في خصائص و معاير نمو الأفراد من النواحي الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية، و يمكن القول بأنه علم النفس النمو هو تطبيق الأسس و النظريات من مجال دراسة النمو الإنساني. [1]

7. الدراسات السابقة:

تأثير استخدام بعض الأنواع من التغذية الراجعة في تعلم مهارة الإرسال بالكرة الطائرة (المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية و الرياضية بمستغانم) عام 1996، دراسة مقدمة من قبل الباحث (عطاء الله أحمد) رسالة ماجستير و هو بحث تجريبي و الخاص بتأثير استخدام الأنواع المختلفة من التغذية الراجعة على تعلم مهارة الإرسال بالكرة الطائرة.

- استخدام أنواع التغذية الراجعة يؤثر ايجابيا على تطوير تعلم مهارة الإرسال.
- إن استخدام التغذية الراجعة الشفهية زائد البصرية هو أحسن من إعطاء التغذية الراجعة الشفهية فقط في كل نوع مكن أنواع التغذية الراجعة المعطاة.
- التغذية الراجعة النهائية الشفهية زائد البصرية تكون أكثر الأنواع ذات التأثير الإيجابي على تعلم مهارة الإنسان بالكرة الطائرة.

[1] محمود عبد الحليم منسي و نبيلة ميخائيل ميكاري و محمد محمود عباس المغربي، علم النفس النمو، مركز الكتاب ، الاسكندرية، 2000، ص 28-29.

و تأكدت صحة الفروض من خلال نتائج البحث التي تم الوصول إليها.

_ دراسة تحليلية للتغذية الراجعة المدرجة في حالة التعليم و التعلم و علاقتها بالتجربة البيداغوجية عند المدرس الجزائري (جامعة الجزائر معهد التربية البدنية و الرياضية دالي ابراهيم) 2000، دراسة مقدمة من الباحث (آيت لونيس مراد) رسالة ماجستير و هو بحث وصفي عن طريقة الملاحظة و الخاص من خلال إجراء مقارنة بين التغذية الرجعية المثبتة من طرف فئة المدرسيين الذين تتراوح تجربتهم الميدانية من 00 إلى 03 سنوات و تلك المثبة من الفئة الأخرى، الذين تمتد تجربتهم الميدانية ما بين 06 إلى 10 سنوات، و فرضية البحث: إن التجربة البيداغوجية تؤثر على التغذية الرجعية المثبتة من طرف المربي في حالة التعليم و التعلم لحصة التربية البدنية و الرياضية. و تأكدت صحة الفروض من خلال نتائج البحث التي تم التوصل إليها.

_ دراسة تحليلية للتغذية الرجعية للمربي و علاقتها بدرجة دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء حصة التربية البدنية و الرياضية (حالة التعليم و التعلم) جامعة الجزائر معهد التربية البدنية و الرياضية دالي ابراهيم، عام 2001، دراسة مقدمة من طرف الباحث (لعبان كريم) رسالة ماجستير و هو بحث وصفي عن طريق الملاحظة هل تتغير إشكال المعلومات الخاصة بالتغذية الرجعية في تحفيزها و دافعيتها لتلاميذ بشكل معنوي إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طبيعة النشاط المدرسي و كذلك فترة التنفيذ الأداء الحركي، و فرضية البحث تختلف التغذيات الرجعية للمعلم في درجة التحفيز السلوك البيداغوجي للتلاميذ الثانويين في

حالة التعليم و التعلم أثناء حصة التربية البدنية و الرياضية و تأكدت صحة الفروض من خلال نتائج البحث التي تم التوصل إليها.

1. التغذية الراجعة:

1-1 تمهيد:

هناك الكثير من المتغيرات التي تؤثر في المتعلم منها المعلومات التي تعطى له خلال استجابته للشيء المراد تعلمه و تطبيقه، لأجل إنجاز جيد أو تحسين وضع أو تحسين مسار حركي و غيرها، فهذه المعلومات و غيرها تدعى بالتغذية الراجعة.

هذه المعلومات تأخذ أشكالا مختلفة في البيئة التعليمية تقوم و ترشد حول دقة الحركة أو الإنجاز قبل الأداء أو خلاله أو بعده أو كلاهما مجتمعة و تعد أحد المحاور التي تساعد عملية التعليم.

1-2 التعريف الأكاديمي للتغذية الراجعة:

إن الحديث عن التعريف و أهمية التغذية الراجعة يدفعنا إلى الرجوع إلى الهدف من هذا البحث الذي أضعه اليوم بين أيدينا و الذي تبرز من خلاله ليس فقط تأثير التغذية الراجعة على التعلم و لكن كذلك دور التغذية الراجعة في العملية التعليمية، و ذلك من أجل البحث عن التعلم الأسرع بأقل جهد و في وقت قصير، يقول داريل ساید نتوب: التغذية الراجعة حالة ضرورية في التعلم[1]، و هو ما تأكده عفاف عبد الكريم: من أهم وظائف المدرس أثناء النشاط ه توفير التغذية الراجعة للمتعلم عن أداءه. [2]

[1] داريل ساید توب، تطور مهارات تدريس التربية الرياضية، تر: عباس أحمد السمارائي و عبد الكريم السمارائي، بغداد، 1992، ص 333.

[2] عفاف عبد الكريم، طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية، منشأة المعارف الاسكندرية، 1989، ص 512.

كما أن هناك صعوبة كبيرة في تعلم بعض المهارات و يلزم على الشخص أن يستخدم التغذية الراجعة في هذه العملية، و يؤكد فؤاد حطاب: إن بعض أنواع التعلم لا يمكن اكتسابها (و خاصة المهارات الحركية) إلا بمعرفة النتائج أو ما يسمى التغذية الراجعة الأخبارية. [1]

تحدد رمزية الغريب وظائف التغذية الراجعة في نقاط ثلاث هي:

1-إحداث حركة أو سلوك في اتجاه هدف محدد أو في طريق محدد.

2-مقارنة أثار هذه الحركة بالاتجاه الصحيح للحركة و تعين الخطأ.

3-استخدام إشارة الخطأ السابقة لإعادة توجيه التنظيم. [2]

يحدد أمين الخولي مهام و وظائف التغذية الراجعة فيذكر بأنها:

1-دفع و تحفز

2-تغير الأداء الفوري

3-تدعم التعلم. [3]

أما محمد يوسف الشيخ فيحدد ثلاث وظائف معين للتغذية الراجعة و يقول:

1-أنها تمدنا بالمعلومات لخاصة عن الحركة.

2-يمكن أن تستخدم كثواب عندما تكون المعلومات القائمة مشبهة عن قريب للوصول إلى الهدف.

[1] فؤاد أبو حطب، أمال صادق، علم النفس التربوي، ط3، ص 494.

[2] رمزي الغريب، التعليم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، 1965، ص 452.

[3] أمين أنور الخولي و أسامة كمال الراتب، التربية الحركية، 1982، ص 140.

3-تعمل كحافز قوي و تصبح شرطا و ضروريا للتعلم. [1]

و بهذا يصبح واضحا دور أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية كاملة و التعلم الحركي خاصة مما له من فوائد في العمل الرياضي، و لهذا يجب الاهتمام بالتغذية الراجعة خلال العملية التعليمية و معرفة كيفية إعطاء التغذية الراجعة إلى المتعلم لأنه كما كانت التغذية الراجعة غير دقيقة تكون المادة التعليمية صعبة من حيث التعلم، و هذا ما يؤكده داريل سايد توب: إن دقة التغذية الراجعة تعتمد على المعلومات التي تحتويها و على مدى ارتباطها بالعمل المراد تعلمه. [2]

بناءا على ذلك يمكننا أن نقول أنه إذا كان العمل المراد تعليمة أو التغذية الراجعة غير دقيقة فإنه سوف يكون التعلم صعبا و غير ذي جدوى.

3-1 مصادر التغذية الراجعة:

إن مصادر التغذية الراجعة متعددة و متنوعة على تعدد الطرائق المستعملة لأجل تعزيز استجابة التلاميذ أو اللاعبين للواجب بصورة إيجابية إن كان الهدف تعليميا أو تقويميا و الوقوف على إنجازات التلاميذ أو اللاعبين للعمل أو معرفة نتيجة عمله و تحدث التغذية الراجعة نتيجة طبيعية لحركة الإنسان فعندما نحرك أي جزء من جسمنا فإن معلومات خاصة بهذه الحركة آتية من عضلات و مفاصل ذلك الجزء عن مدى الحركة و موضوع الوضوء و هذه إشارات خاصة بالحركة و يحدث استجابة طبيعية و في الوقت نفسه.

[1] محمد يوسف الشيخ، التعليم الحركي، دار المعارف، القاهرة، 1984، ص 173.

[2] داريل سايد توب ، تر: عباس أحمد السمارائي و عبد الكريم السمارائي ، مرجع سابق، ص 333.

فإن معلومات أخرى آتية عن طريق ليس أو ربما تأتي عن طريق السمع أو يحدث تداخل من مصدرين أو أكثر و يمكن للتغذية الراجعة أن تأتي في الغالب من المصادر التي يحددها عباس أحمد السامرائي[1] و هي كما يلي:

1-تغذية راجعة بصرية

2-تغذية راجعة سمعية، مصادر خارجية.

3-تغذية راجعة حيوية، (داخلية أو ذاتية).

4-تغذية راجعة متداخلة لأكثر من مصدر.

و يمكن على ضوء هذه المصادر أن تكون التغذية الراجعة فالمصادر الخارجية يمكن ان تكون سمعية أو بصرية فيقول لنا تغذية راجعة بصرية و تغذية راجعة سمعية.

التغذية الراجعة البصرية مثل حركة الإبهام إلى الأعلى توضيحا للعمل الجيد أو إلى الأسفل توضيحا للخطأ أو حركة الرأس إلى الأمام أو الجانب (بالإيجاب أو السلب)، أو الابتسامة إلى غير ذلك من المصادر، أما السمعية فهي كل أنواع التصحيحات و الكلام الموجه إلى التلميذ أو اللاعب سواء قبل المعلم أو المدرب أو الزميل مثل الجمهور في الملعب و هي كلها صادرة من خارج الفرد و تؤثر فيه من أجل الإنجاز.

أما المصدر الثاني الذي هو مصدر داخلي حسي أو التغذية الراجعة الداخلية و التي تصدر من داخل الفرد من إحساسه و شعوره بالإنجاز بدون أن تعطيه تغذية راجعة، فإنه

[1] عباس أحمد السامرائي و عبد الكرم السمارائي، كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، بغداد، 1991، ص 122-123.

يحس بإنجاز بمفرده و بدون توجيه المدرب أو المعلم كشعوره بالاتزان أو بالراحة أو التعب فهذه الأشياء يحس بها اللاعب و التي تظهر على إنجازه الخارجي و تؤثر فيه.

أما المصدر الثالث للتغذية الراجعة فهي التغذية الراجعة لأكثر من مصدر، و هذا ما يحدث بحيث اللاعب أو التلميذ يتلقى المعلومات من أكثر من مصدر سواء كان داخليا أو خارجيا (كإحساسه بالخطأ أو الإنجاز الجيد مع إشارة المدرب أو المعلم و تقيمه للإنجاز و صرخة الجمهور سواء بالفرح أو الغضب).

1-4 استخدام التغذية الراجعة:

إن من أهم أسباب ضعف العملية التعليمية هو غياب التغذية الراجعة أو قتلها، فهي التي تعكس مدى تفاعل القائم بين المدرسين أو اللاعب أو التلميذ و التي تؤدي إلى حدوث التغيرات المرغب فيها في سلوك التلميذ أو اللاعب.

فهناك الكثير من المعلومات الحسية التي يمكن أن يتلقاها الفرد و بالطبع ليس كل هذه المعلومات تعود على المهارة الحركية بالفائدة و تساعد على الإنجاز الجيد، و هنا يؤكد عباس أحمد السامرائي بقوله: إن الاستخدام الصحيح للتغذية الراجعة المصاحبة بالمقارنة على مصادر أو نماذج صحيحة تفني العلمية التعليمية بشكل جيد و مؤثر ويوصل إلى الهدف المطلوب بأسهل الطرق و أحسن طريقة ممكنة و بأقصر وقت. [1]

[1] عباس أحمد السامرائي و عبد الكريم السامرائي، مرجع سابق، ص 120.

هكذا يتضح لنا أن الاستخدام الأمثل للتغذية الراجعة ويؤثر بكيفية إيجابية على التعلم الحركي عند الشخص و لهذا يجب أن يكون المدرب أو المعلم على دراية بكيفية استخدام هذا الأنواع من التغذية الراجعة.

1-5 أنواع التغذية الراجعة:

إن الحديث عن أنواع التغذية الراجعة يعد من المواضيع الهامة في مجال البحث، لأن التعرف على أنواع التغذية الراجعة و حسن استعمالها يفتح لنا المجال الواسع من أجل أن نكون ملمين بالاستخدام الجيد لهذه الأنواع فهي في المجال الرياضي.

لقد اختلفت المصادر التي تناولت موضوع التغذية الراجعة في تحديد أنواعها فمنهم من اعتمد على مبدأ مصدر المعلومات التي يحصل عليها المتعلمون لغرض تعديل سلوك أو استجابة حركية، و في هذا الجانب يقسم عباس أحمد صالح السامرائي التغذية الراجعة إلى قسمين[1]:

أولا- التغذية الراجعة الداخلية أو الذاتية الحسية.

ثانيا- التغذية الراجعة الخارجية.

النوع الأول (التغذية الراجعة الداخلية الحسية) و هي المعلومات التي تاتي من مصادر حسية داخلية كالإحساس بالتوازن عند لاعبي الجمباز أو عندما يحدث التشنج العضلي عند لاعبي كرة القدم، فإنه يحس بالألم الداخلي في العضلة. أما النوع الثاني (التغذية الراجعة الخارجية) فهي حسب اسمها خارجية عن الجسم و تأتي من مصادر

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة.

خارجية كالتعليمات التي يوجهها المدرب أو المعلم و هي لا تأتي من ذات الفرد أو أعضائه الداخلية.

و يتفق (عباس أحمد صالح السامرائي) مع (STALLINGS) من هذين النوعين و في تحديد هذه التسمية، أما (جمال صالح) فيذكر كذلك هو الآخر نوعين من التغذية الراجعة و على نفس المبدأ الذي ذكره عباس أحمد صالح السامرائي و (STALLINGS) و هما[1]:

اولا- التغذية الراجعة الجوهرية

ثانيا- التغذية الراجعة الإضافية.

فالتغذية الرجعة الجوهرية يقصد بها المعلومات الداخلية المستمدة من داخل الفرد من شعوره الحركي (من شعوره الداخلي بالحركة) و كذلك لمسه للأشياء و الإحساس بها، فهو يصف الشيء عن طريق اللمس.

أما التغذية الراجعة الإضافية فيقصد بها المعلومات الخارجية حول الأداء الحركي و التي تضاف إلى التغذية الراجعة الداخلية (الجوهرية) و هي المعلومات التي تحصل عليها المدرب أو المعلم أو الزميل أو أي مصدر خارجي، و تساعد على تصحيح أو تعديل أو تعزيز الاستجابة الحركية.

[1] جمال صالح حسن، التغذية الرجعة الإضافية، ص 53.

و يتفق محمد يوسف الشيخ مع جمال صالح في ذكر نوعين من التغذية الراجعة، و لكنه يسمى الجوهرية بالتغذية الراجعة الأصلية[1]، و يشير إلى أن للتغذية الراجعة الأصلية دورا مهما في عملية التعلم إذ هي موجودة دائما و لا يمكن حجبها عن المتعلم في حين يمكن أن نحجب التغذية الراجعة الإضافية.

أما رمزية الغريب فقط أعطت ثلاث تقسيمات للتغذية الراجعة و هي تتفق مع محمد مصطفى زيدان في تحديد هذه الأنواع: لقد أثبتت الأبحاث التي عملت على التغذية الرجعية هناك أنواع ثلاثة من التغذية الراجعة[2]، و هذه الأنواع كما حددتها هي:

أولا– التغذية الرجعية الناتجة من معرفة النتائج و مدى النجاح في أداء العمل المطلوب، و هذه تعطى في العادة في نهاية الأداء أي بعد أن ينتهي الفرد من القيام بالاستجابة. كما يطلق على هذا النوع بالتغذية الراجعة الساكنة تمييزا له عن التغذية الرجعية الحسية التي تسمى أيضا التغذية الرجعية المتحركة أو الديناميكية.

ثانيا– التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة الفرد بقدر من المعلومات التي تساعده على إدراك أفضل المواقف، و لهذا لابد من أن يحدث شروط معينة مثل تلازم إعطاء المعلومات مع الاستجابة خطوة خطوة.

ثالثا– التغذية الرجعية الحسية و هذه تأتي عن طريق ما تمده الحواس للفرد من معرفة نابعة من الداخل.

[1] محمد يوسف الشيخ، مرجع سابق، ص 174.

[2] رمزري الغريب، مرجع سابق، ص 453.

و مهما كان فإن الأنواع التي ذكرناها لا تقتصر على ماهية عليه بالمفهوم العام بل تتشعب للحصول على المعلومات، فمنها ما هو سمعي بصري و فيها ما هو خارجي و له تأثير في الجسم و منها ما هو العكس، و كذلك تأتي في أحيان متزامنة مع الحركة أو قبل الحركة أو بعدها أو تأتي متأخرة و منها ما هو شابك (أي نستقبله من عدة مصادر) و قد حدد عباس أحمد صالح السامرائي و عبد الكريم محمود السامرائي عددا كبيرا من أنواع التغذية الراجعة و هي كالآتي[1]:

1-التغذية الراجعة الأصلية:

و هي تحدث كنتيجة طبيعية تحرك الجسم، و هذا النوع يحدث بسرعة طبيعية و ليس كمعلومات أو نتيجة كحافز خارجي قصري صادر من بيئة خارجية مثل حركة جفن العين و السير مع حركة الذراعين و الرأس.

2-التغذية الراجعة الإعلامية:

و هي تلك المعلومات التي تعطي للفرد بعد اكتمال الاستجابة الحركية و يمكنه استعمالها لعمل الاستجابة ثابتة مثل كلمة (صح أو خطأ).

3-التغذية الراجعة االداخلية:

و هي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية التي تشترك فيها عادة منظومات حسية عصبية تؤثر في السيطرة على الحركة.

[1] عباس أحمد صالح السامرائي و عبد الكريم السامرائي، مرجع سابق، ص 124.

4-التغذية الراجعة الخارجية:

و هي خارجية عن الجسم و هي التي لا تأتي من ذات الفرد أو الأعضاء الأخرى و إنما من مصادر خارجية كتعليمات المعلم.

5-التغذية الراجعة الإضافية:

هذا النوع من التغذية الراجعة مهم جدا بالنسبة إلى المتعلم و بخاصة في المراحل الأولى و يمكن أن تعطي بصورة مباشرة من قبل المعلم أو بصورة غير مباشرة بواسطة وسائل أخرى (كالفيديو، الصور، النماذج) أو أي وسيلة تعليمية (السبورة الاعتيادية، الممغنطة اللوحة المخملية).

6-التغذية الراجعة النهائية:

و هي النوع الذي يقع بعد الإنجاز و هذا النوع من التغذية الراجعة يكون موثوقا دائما يمكن إعطاءه بصورة واضحة، أي بعد اكتمال عملية الإنجاز حيث يقوم المعلم بإعطاء هذا النوع لتعزيز صحة الإنجاز أو تصحيح دقة العمل و تنبه التلميذ إلى الأخطاء التي ارتكبها خلال العمل.

7-التغذية الراجعة المتزامنة:

يعطي هذا النوع من التغذية الراجعة أثناء القيام بممارسة الفعالية، مثلا: أثناء تسلم الكرة من فعالية المناولة الصدرية في كرة السلة فتكون التغذية الراجعة على الذراعين مع امتصاص الكرة بإرجاع الرجل الأمامية إلى الخلف.

8-التغذية الراجعة المتأخرة:

و هذا النوع من المحتمل أن يحدث مباشرة بعد الإنجاز أو بعد فترة متأخرة.

9-التغذية الراجعة المضخمة (التعزيزية):

و هي المعلومات التي تعطي من مصادر خارجية لتضاف إلى التغذية الراجعة الداخلية (الذاتية) و يمكن أن تشمل الوصف و التقويم و كذلك المعلومات التصحيحية التي يمكن أن تعطي من قبل المعلم.

بهذا نكون قد أعطينا أنواع مختلفة من التغذية الراجعة التي ظهرت في مصادر متعددة، و قد تناولنا في الدراسة أنواع مختلفة من هذه الأنواع.

1-6 معرفة النتائج و معرفة الإنجاز عند الرياضيين:

من المعروف أنه أثناء تقديم المعلومات للمتعلمين فإن هذه المعلومات تكون إما على الإنجاز أو حول نتيجة هذا الإنجاز أو حول نتيجة هذا الإنجاز حيث يقول كورت مانيل على أن: المعلومات التي يمكن أن تقدم للمتعلمين بعد انتهاء الواجب الحركي تكون إما حول طبيعة أداء الحركة أو حول نتائج فعالية التعلم و خطوات التعلم. [1]

و حديثا قد تم الفصل بين المعلومات حول الإنجاز و المعلومات حول النتيجة في إعطاء التغذية الراجعة و قد أشار عباس أحمد السامرائي على أن: المعلومات في التغذية الراجعة إما أن تكون معلومات حول النتيجة أو معلومات حول الإنجاز[2]، بحيث أن

[1] كورت مانيل، التعلم الحركي، مرجع سابق، ص 145.

[2] عباس أحمد السامرائي: رسالة ماجستير، عطاء الله أحمد، ت.ب.ر، سنة 1996، ص 123.

المعلومات المقدمة حول النتيجة تكون أكثر ملائمة للمهارة المفتوحة أما المعلومات المقدمة حول الإنجاز فتكون مناسبة للمهارة المغلقة، و يعطي مثلا عن القفز إلى الماء بحي أن المتعلم رؤية الأداء لهذا تكون المعلومات حول النتيجة أكثر ملائمة و هي تكون كذلك في الرياضة التي تتطلب سرعة فائقة في الأداء مثل القفز على الحصان في الجمباز أو (الشقلبة الهوائية).

أما في رياضة كرة السلة مثلا فالمتعلم يستطيع رؤية الإنجاز كأن نمرر الكرة إلى الزميل و يرى هل وصلت الكرة له أم لا.

و لابد من الإشارة إلى الأهمية الكبيرة التي يجب توفرها من المعلومات حول الإنجاز و خاصة عند المبتدئين بحيث أن هؤلاء لا يستطيعون الاستفادة من التغذية الراجعة في بداية تعليمهم و خاصة إذا كانوا يجهلون المهارة و مع تقدمهم في التعلم يمكن أن تقل هذه المعلومات الخارجية لأنه يصبح عندهم (التلاميذ أو اللاعبين) نوع من الشعور و الإدراك و من هنا نرى هذه المعلومات لها علاقة كبيرة بنوع الفعالية (الرياضية) التي يتعلمها و يمارسها التلميذ أو الرياضي.

1-7 المهارة المفتوحة أو المهارة المغلوقة:

إذا أردنا الحديث عن المهارات المفتوحة و المهارات المغلوقة فإننا نكون مضطرين إلى العودة إلى عدة تعاريف في هذا الخصوص و التي تعرف هذين النوعين:

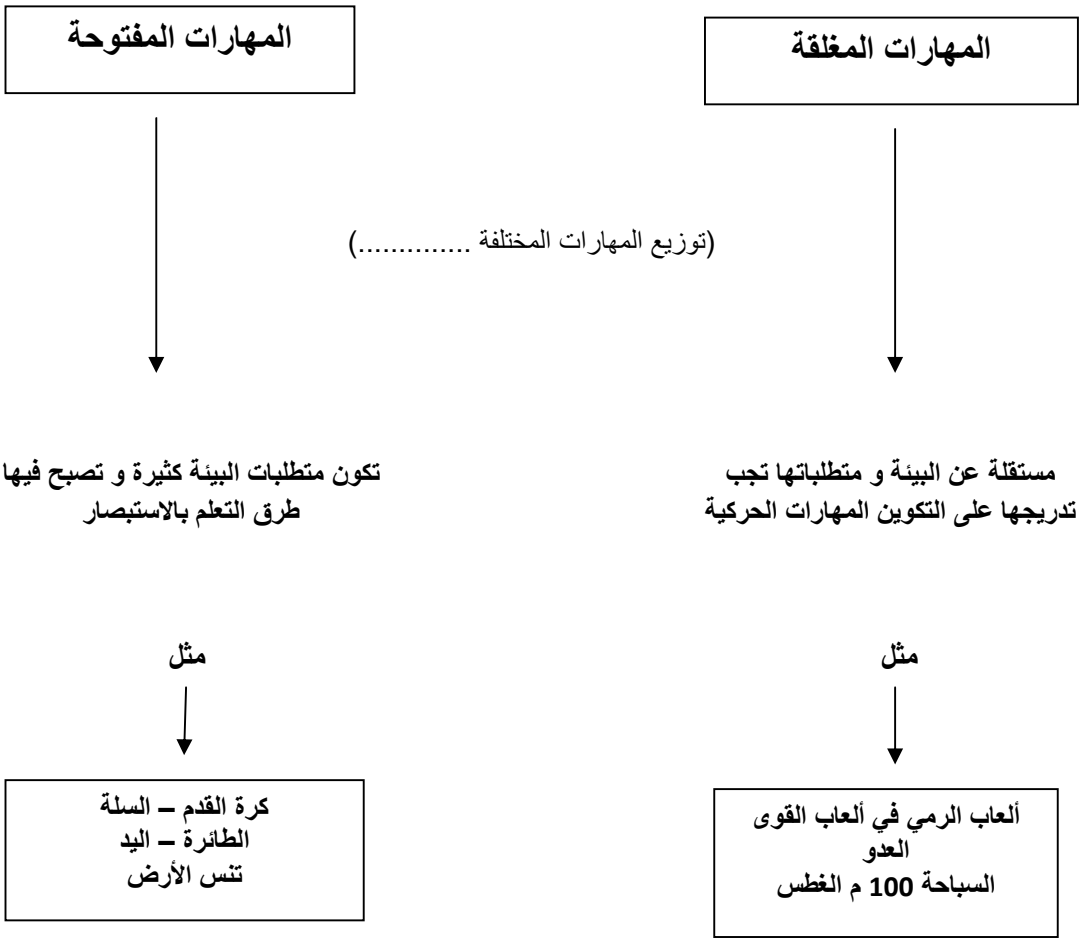
و يعرف بولتن المهارة المغلقة بأنها: المهارة التي لا تحتاج إلى متطلبات خارجية[1]، و يعرفها جمال صالح حسن بأنها: الحركات المؤداة ضمن بيئة مستمرة حيث الأداء يقتصر على مجموعة واحدة من الظروف البيئية[2]، و يجب أن تكون البيئة واحدة لا يوجد مؤثر خارجي يدخل لتأثير على الحركة كما في قذف الثقل، في حين إذا أخذنا على سبيل المثال لعبة كرة السلة نلاحظ بأن عوامل هامة هنا تدخل في الإنجاز الجيد للعبة، و يلعب الاستبصار دورا كبيرا في هذه المهارات (المهارات المفتوحة) و يقول بارليت بهذا الخصوص: على اللاعب أن يكون على اتصال دائم بالمتطلبات القادمة من الخارج و أنه لتفسير الرسائل القادمة من المستقبلات البعيدة دون فعال[3].

و يعرف جمال صالح حسن المهارات المفتوحة بأنها: إذا تم مهارة معينة في بيئة مفتوحة أو متنوعة أو كلاسيكية، فإن الأداء يحدد بأكثر من مجموعة واحدة من الظروف البيئية. [4]

ويسمى بولين هذه المهارة بالمهارة المفتوحة حيث يعرفها: بأنها المهارة التي تجب أن تلائم سلسلة من المتطلبات البيئية غير المتوقعة أو سلسة كثيرة المطالب المتوقعة و الغير متوقعة[5]، و من هذا التعاريف يتضح لنا أنه على المتعلم أن يولي اهتماما أكبر للتعلم.

[1] محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، مرجع سابق، ص 52.
[2] جمال صالح حسن، مرجع سابق، ص 57.
[3] محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، مرجع سابق، ص 54.
[4] جمال صالح حسن، مرجع سابق، ص 57.
[5] محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، مرجع سابق، ص 54.

و قد اقترح كناب توزيعا للمهارات الحركية الموضحة في الشكل أدناه[1]:



الشكل رقم 04: يوضح سلسلة من كناب في توزيع المهارات الحركية في النشاط الرياضي.

1-8 طريقة عوض التغذية الراجعة:

من أجل أن يكون المعلم أو المدرب في الصورة الصحيحة التي من خلالها يعطي التغذية الراجعة للاعبين فلا بد عليه أن يعرف جيدا كيف يعرض أو يعطي هذه المعلومات بالقدر الكافي و المناسب من أجل تجنب الإسهاب و الإطناب حتى يتفادى الملل و تراكم

[1] نفس المصدر السابق، ص 55.

المعلومات لدى اللاعبين، و لهذا يتفق كل من عباس أحمد السامرائي و داريل سايدنتوب في أن: أحسن طريقة لتجنيب الإسهاب و تعزيز قوة التغذية الراجعة يكون بزيادة نسبة عرضها الجيد بشرط أن تحتوى على المعلومات المفيدة ذات القيمة العالية و المغزى الجيد. [1]

و بهذا يجب أن تكون التغذية الراجعة الخاصة بالمهارة و تأخذ بعين الاعتبار جنس التلاميذ و أعمارهم و مستوياتهم، و قد قسمنا داريل سايدنتوب إلى: التغذية الراجعة العامة و التغذية غير الشفوية و كذلك التغذية ذات المحتوى الخاص من المعلومات، و كذلك التغذية الراجعة ذات المحتويات القيمة و العلاقات المتداخلة[2]. و يجب أن تكون هذه المعلومات ملخصة و ذات فائدة مثل قولنا (رمية جيدة)، و (دفاع قوي) و (تصويب جيد) أ يمكن عرضها بطريقة شفوية رمزية (كالابتسامة أو التصفيق) أو تكون التغذية الراجعة الإيجابية للعلاقات المتداخلة مثل (هذا أفضل، أن يدك ارتفعت من ذي قبل).

إن الإلمام و معرفة أنواع التغذية الراجعة سوف يساعد المعلم على تنفيذ الدرس بصورة جيدة كما أنه يجهل المعلم أو المدرب يستعمل الأنواع المختلفة للتغذية الراجعة بالصورة الصحيحة و التي تتطلبها المهارة.

1-9 توجيه التغذية الراجعة:

عندما نقول يجب توجيه التغذية الراجعة نحو الهدف أي أننا نقصد بذلك خدمة الهدف الموضوع و تصحيح جميع الأخطاء التي يقوم بها اللاعب اتجاه تحقيق الهدف الذي

[1] عباس السامرائي عبد الكريم السامرائي، كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية، بغداد، سنة 1991، ص 124.

[2] داريل سايينتوب، تر: أحمد السامرائي، مرجع سابق، ص 334.

نريد الوصول إليه و هذا يقول عباس أحمد صالح السامرائي و داريل سايد نتوب على: أن الخطأ الشائع هو إعطاء التغذية الراجعة لأجزاء من الحركة ليست هي المقصودة من عملية التعلم[1]، فمثلا إذا كان الهدف التعلم الدقة في التصويب فليس هذا المطلوب العملية التعليمية و يجب كذلك التأكيد على الهدف من التدريس أصلا و ليس على الجوانب الثانوية فيه، فتوجه التغذية الراجعة يجب أن يكون توجيها سليما و ليس هذا فقط بل يجب أيضا أن نعطي التغذية الراجعة في الزمان و المكان الصحيحين و ما على المعلم أن يجد الوقت المناسب لإعطاء الإشارة أو الكلمة المناسبة حتى تكون التغذية الراجعة أكثر تأثيرا.

1-10زيادة التغذية الراجعة:

من خلال كل ما تقدم حول التغذية الراجعة أنها عملية متابعة ميدانية تكون من اجل تحسين سلوك أو مسار عمل عند اللاعبين أو التلاميذ و لها يقول عباس أحمد صالح السامرائي أنه: إذا كان عمل التلاميذ يتصف بالسلبية فما على المعلم إلا أن يكون دقيقا في إعطاء المعلومات المرغوب فيها و التي يكون مردودها على عمل التلاميذ، فالزيادة تعني الدقة في التوجيه. [2]

بناءا على ذلك يمكن القول أن التغذية الراجعة توجهه دائما للذين يقومون بالأداء المهاري و لا تكون فائدتها محصورة بهؤلاء و إنما يمتد تأثيرها الجيد في الآخرين، أي انها تساعد على الإنجاز الفردي و الذي يقع ضمن الجماعة و يمكن أن يؤثر فيه، و يصف

[1] عباس السامرائي، عبد الكريم السامرائي، مرجع سابق، ص 126.

[2] عباس السامرائي عبد الكريم السامرائي، نفس المرجع ص 127.

عباس السامرائي بعض النقاط المهمة التي يجب اعتمادها عند إعطاء التغذية الراجعة الإيجابية و هي[1]:

1. أن تأثير التغذية الراجعة الإيجابية يكون مؤثرا إذا تعود التلاميذ او اللاعبين سلفا بعض الإشارات لجلب انتباههم و الذي سيؤدي بدوره إلى اقتصاد الوقت.
2. تأكيد الشرح و الإيضاح السريع و الوافي و كذلك تأكيد جوانب الإنجاز التي تحتاج إلى تغذية راجعة إيجابية بصورة أكبر.
3. إعطاء التغذية الراجعة بسرعة و بصورة مؤكدة و يجب التثبيت من أنها تحتوى على المعلومات الجيدة و القيمة.
4. تعطي التغذية الراجعة في المكان و الزمان المناسبين، بحيث يكون لها تأثير جيد في دقة الإنجاز أو النتيجة.

و بهذا يجب أن يكون المدرب أو المعلم حريص على التوجيه و التدقيق للتغذية الراجعة و بصورة إيجابية أي دقيقة نحو الهدف الموضوع من أجل خدمة الإنجاز و زيادته.

1-11معوقات التغذية الراجعة:

إن من المعروف الآن أن التغذية الراجعة يمكن أن تكون سمعية أو بصرية أو كلاهما مجتمعة، أما عمليات عزل أو إعاقة التغذية الراجعة ينتج عنها إعاقة للإنجاز (الأداء) و يؤكد عباس أحمد السامرائي على أن تعطيل أو إعاقة التغذية الراجعة ينتج عن

[1] نفس المرجع، ص 128.

تأثير للأداء الصحيح[1]، لأن اللاعب يكون تحت ظروف و متغيرات كثيرة مثل إضاءة الملعب التي تقلل من التغذية الراجعة البصرية و هي مصدر خارجي مهم و على الرغم من هذه الظروف غير الطبيعية التي يتعرض لها اللاعبين، إلا أنهم يتقدمون في أدائهم كما لو كانوا يتعلمون مهارة جديدة.

هذا ما يؤكده عباس أحمد السامرائي: إن اللاعبين يمكنهم في الغالب التكيف مع الحالة الجديدة التي يتعرض لها[2]، و يقول محمد يوسف الشيخ على أن: التكيف لوضع تعطلت أو أعيقت التغذية المرتدة (الراجعة) يشبه تماما في تعلم مهام جديدة. [3]

خلاصة:

إن التغذية تعتبر الراجعة تعتبر من أهم المواضيع التي يجب على المدرب أو المدرس أن يتقن استعمالها التحكم فيها حسب نوعية الإنجاز، هذه المعلومات عن التعلم أو الإنجاز تكون دائما تحت سيطرة المعلم و هذه الأمور المهمة التي يحملها التمرين و فهم المبادئ الأساسية مهم جدا لإعطاء التغذية الراجعة للمتعلم و معرفة كيفية سير الحركة و سير التمارين يزيد عن احتمال نجاح هذه العلمية.

لهذا فالتغذية الراجعة مهمة جدا، حيث أنها الحالة التي تؤثر و بصورة دورية في التعلم فيجب فهمها جيدا إذا أردنا إنجاح العملية التعليمية.

[1] نفس المرجع، ص 128.

[2] نفس المرجع، ص 128.

[3] محمد يوسف الشيخ، مرجع سابق، ص 187.

2. شروط و مراحل التعلم الحركي و نظرياته

2-1 تمهيد:

يعتمد هذا الفصل على دراسة شروط التعلم الحركي و التي تناول من خلالها أهم الشروط و التي يجب توفرها حتى تتم عملية التعلم بكيفية جيدة و مناسبة، نتنقل بعدها إلى مراحل سير عملية التعلم الحركي نقوم بعرض مراحل مسار التعلم الحركي نتطرق فيها إلى المراحل الثلاثة لعملية التعلم ثم نعرض مجموعة من العوامل التي تؤثر على الحركة و هي العوامل التي ترتبط و تحيط بالفرد.

في الأخير ألقينا الضوء على أهم نظريات التعلم و قوانينها حتى نعطي للقارئ قدر الإمكان نظرة عامة حول الموضوع و من جوانب مختلفة لنصل في نهاية كل جزء إلى تحليل خاص بكل فكرة تم التوصل إليها عن طريق العرض.

2-2 شروط التعلم الحركي:

لكي يكون التعلم الحركي هادفا و جيدا فلابد أن يتم تحت شروط معينة سواء كان هذا التعلم حركيا أم ذهنيا أم اجتماعيا، أن التعلم الجيد جب أن تراعي فيه شروط معينة[1]، و لقد اتفقت أغلب المصادر التي تناولت موضوع التعلم في تحديد أهم تلك الشروط، بحيث أشار كل من محمد مصطفى زيدان و زكي صالح إلى تلك الشروط و حددوها فيما يلي:

[1] أحمد زكي صالح، نظريات التعليم ، أسسه، منهاجه، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1981، ص 34.

- **النضج:**

يقصد بالنضج الوصول إلى حالة النمو الكاملة، أي التغيرات الداخلية في الكائن الحي التي ترجع إلى تكوينه الفيزيولوجي، و العضوي و التغيرات التي ترجع إلى النضج هي التكوين الداخلي للفرد[1]، و يؤكد حمانة البخاري على أن النضج هو عامل أساسي للتعلم[2]، و يذهب البعض إلى اعتبار أن النضج عامل أساسي و مهم جدا في عملية التعلم و إن لم يكن الوحيد[3]، و الذي تحتاجه في العملية التعليمية و كل المصادر تتفق على أنه يوجد نوعين من النضج و هما:

أولا- النضج العقلي: المتعلق بالعمليات العصبية المتعلقة بالجهاز العصبي أو درجة النمو العامة في الوظائف العامة في الوظائف العقلية المختلفة المتعلقة بالأمر الذي يتعلمه الطفل.

ثانيا- النضج الجسدي (العضوي): يقصد به النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظائف التي يتعلم الفرد في مجالها و النضج بالتالي عقلي و جسدي لأن الإنسان كل "متكامل و بالتالي فإن النمو العقلي لا يمكن أن يتحقق إلا بالنمو الجسدي، و العكس صحيح فكل صفة تظهر في قلب يفيض أثرها على الجوارح، و كل فعل يجري على الجوارح فإنه قد يرتفع منه أثر إلى القلب و الأمر فيه دور، لأن المظهر و المخبر كثيرا ما

[1] نفس المرجع، ص 64.

[2] حمانة البخاري، التعلم عند الغزال، ص 44.

[3] J.Piaget : La Pasychologie de l'enfant, P.U.P,p :123.

يتلازمان[1]. و أحسن علاقة بين النضج و التعلم يلخصان لنا كل من محمد مصطفى زيدان و رمزية الغريب في هذه النقاط:

أ- إن التعلم عبارة عن تغير يحدث نتيجة لنشاط يقوم به الكائن الحي، أم النضج فهو عملية طبيعية متتابعة تقدمية تحدث حتى في حالة خمول كالنوم مثلا.

ب- إن النضج عملية نمو مستمرة تحدث دون إرادة، أما التعلم هي عملية تأتي من الداخل و تعتمد اعتمادا عبى شروط المثير الخارجي كالتدريب مثلا.

ج- إن التعلم يؤدي إلى ظهور استجابات معينة لدى الفرد تميزه عن غيره، بينما يوجد النضج بمظاهر مختلفة عند جميع الأفراد. [2]

- **الدوافع:**

هي الطاقات التي ترسم للكائنات الحية أهدافها و غاياتها لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ لها أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية[3]، و يطلق حمانة البخاري على الدافع اسم الميل و يسميه الغزالي النية و الباعث تارة و الغريزة أو الشهوة تارة أخرى و الذي يعرفه بأنه كل ما هو مقصود بالفطرة[4]، و هو محرك السلوك عنده.

فالدافع هو الاتجاه التلقائي الواعي الذي يوجه سلوك الكائن الحي نحو هدف ما أو موضوع ما، و من ثم فإن الدوافع الفطرية الدائمة لكل سلوك نتيجة لاتصالها بالرغبات

[1] حمانة البخاري، مرجع سابق، ص 50.

[2] محمد مصطفى زيدان، نظريات التعليم و تطبيقاتها التربوية، ص 06، رمزية الغريب، التعليم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، ص 29.

[3] نفس المرجع، ص 41.

[4] حمانة بخاري، مرجع سابق، ص 53.

البيولوجية الهامة عند الكائن الحي[1]، و يتفق مع هذا التعريف كل من أحمد زكي صالح و رمزية الغريب و يقسم الدافع إلى نوعين: الدوافع الفطرية و الدوافع المكتسبة، كما أن أحسن علاقة بين الدافع و التعلم يلخصها محمد مصطفى زيدان بأنه ذلك التعلم القائم على دوافع التلاميذ و الحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى و أكثر حيوية لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلاميذ بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم و يتفق مع ميولهم و رغباتهم[2]، و للدافع وظائف هامة في عملية التعلم نلخصها في ثلاث نقاط و التي نوردها فيما يلي:

1. إنها تضع أمام المتعلم أهدافا معينة يسعى إلى تحقيقها، بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الفرضي، فكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه و حسب حيويته الغرض و وضوحه و قربه أو بعده حسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه و إشباعه.
2. الوظيفة الثانية للدافع هي أنها تمد السلوك بالطاقة و تثير النشاط، فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد، و يحدث هذا النشاط عند ظهور دوافع أو حاجات تسعى إلى إشباعها و تحقيقها و بزيادة الدوافع فالدافع هي الطاقة الكامنة عند الكائن الحي و التي تجعله يقوم بنشاط معين.

[1] نفس المصدر، ص 53

[2] محمد مصطفى زيدان، مرجع سابق، ص 61.

3. إن الدوافع تساعد على أوجه النشاط المطلوب لكي يتم التعلم، فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف و يهمل بعضها الآخر، و لهذا يجب تحديد العمل تحديدا واضحا عند القيام بالتعلم لأن التعلم المنتج هو التعلم الموجه نحو أهداف معينة.

- **الممارسة:**

هي التي تسمى كذلك بالتدريب أو التكرار الممارسة و هي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز[1]، بحيث لا يعني أن يكون الإنسان أو الحيوان ناضجا و أن يكون لديه دوافع أو ميل كي يتعلم أو يكتسب مهارة، لابد من توفر عنصر التدريب أيضا حتى يتقن ذلك التعلم أو التدريب. [2]

من هنا نلاحظ أن التدريب ليس ضروريا فقط للتعلم بل و لتكوين البناء الرياضي ذاته[3]، و هذا لا يعني بالضرورة أن الكائن الحي لا يتعلم إلا بالتدريب، فقد يتعلم الكائن الحي بصورة عامة من مجرد مرة واحدة إن التعلم لا يحدث إلا تحت شروط الممارسة، و لكن لا تؤدي بالضرورة إلى نوع من التعلم[4]، و كذلك فإن الممارسة أو التكرار الآلي الذي يسير على وتيرة واحدة لا يؤدي في أغلب الأحيان إلى درجة عالية من التحسن بل العكس من ذلك يعمل على تثبيت الأخطاء التي يصعب فيها التخلص منها[5]، و تؤدي عمليات التكرار الصحيحة للمادة المتعلقة إلى حسن انطباعها في ذاكرة الفرد و القدرة على تصورها و بالتالي

[1] محمد مصطفى زيدان، مرجع سابق، ص 38.

[2] حمانة البخاري، مرجع سابق، ص 55.

[3] J.Piaget :la psychologie des l'intelligence, P.U.F,p :158.

[4] أحمد صالح زكي، مرجع سابق، ص 51.

[5] سعد جلال و محمد علاوي، علم النفس التربوي الرياضي، ص 372.

القدرة على استرجاعها بصورة متقنة فالتكرار يؤدي إلى تحسين العلاقات الضرورية المتبادلة بين عمليات الاستثارة و عمليات الكف في مراكز المخ المناسبة و بالتالي تؤدي إلى القدرة على إتقان الأداء[1]، و تعد الممارسة ذات أهمية بالغة لعملية التعلم تعد الممارسة كأساس للتعلم بمعنى أنه لا يحدث تعلم بدون ممارسة[2] و الممارسة شرط للتعلم بمعنى أنه لا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة و أنه لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا تكرار الموقف عدة مرات و ظهر تحسن في الأداء. الممارسة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الحكم على ما حدث من تغيير في أساليب الفرد، و يضيف حمانة البخاري إلى الشروط السابقة شرط آخر يراه مهم جدا في عملية التعلم.

- **الفهم:**

أمام سرعة الناس في التحصيل فإن عنصر الفهم يأخذ أهمية كبرى بالنسبة لعملية التعلم، فالإنسان كما يلاحظه الغزالي لا يدرك إلا ما هو واصل إليه و الاهتمام بأي شيء أو موضوع كما يلاحظ جون ديوي لا يظهر إلا عندما يتطابق الأنا مع الفكر أو موضوع حين يجد فيها وسيلة التعبير و يصبحان غذاء ضروريا لنشاطه، و لهذا يجب أن نخاطب الناس على حسب عقولهم أي على حسب قدرة فهمهم المواضيع، و التدرج في عملية الفهم، أما أحمد عزت راجع فقد حدد شرطا أخر لعملية التعلم.

[1] سعد جلال و محمد علاوي، مرجع سابق، ص 372.

[2] محمد مصطفى زيدان، مرجع سابق، ص 37.

- **وجود مشكلة جديدة أمام الفرد:**

يتعين عليه حيث تكون هذه المشكلة جديدة بالنسبة له و غير متعود عليها و تكون بمثابة عقبة أمامه و يريد حلها بغرض إرضاء حاجته و رغباته[1].

من خلال ما أوردناه من شروط للتعلم و التي وردت في العديد من المصادر، فإننا نرى بأن هذه شروط التعلم الجيد، لأن الإنسان من أجل أن يتعلم شيئا جديدا فلابد أن يكون ناضجا، حتى يستطيع أن يفكر في المشكلة الموجودة و التي تدفعه دوافعه إلى حلها، مستعملا في ذلك تفكيره و يتدرب على الحل لكي يصبح عنده عادة يسهل فيما بعد حلها، أي أن شروط التعلم تتلخص حسب الباحث إلى النضج، وجود المشكلة الدوافع، الفهم و التدريب.

2-3 مراحل مسار التعلم الحركي:

إن سير التطور للحركات الجديدة و الذي نجده في البناء التكتيكي الرياضي أو في تعليم الحركات الرياضية قد قسم إلى مراحل طبقا لضبط المحتوى و النتيجة مستوى التوافق الحركي و هذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: تطور التوافق الخام.

المرحلة الثانية: تطور التوافق الدقيق (التوافق الجيد)

المرحلة الثالثة: تثبيت التوافق الدقيق و تطوير الانسجام للوضعيات المختلفة (التوافق الآلي)

[1] أحمد عزت راجع، أصول علم النفس، ط12، ص 214.

إن هذه المراحل تظهر ترتيبا و تطورا لا يمكن مخالفته أو السير فيه عكسا و على أساس ذلك توضع طرق إخراج التعلم الحركي، و يمكن ملاحظة هذه المراحل بشكل عام في عمليات التعلم في الرياضة في العمل الجسمي، يقول كورت مانيل: أن ذلك لا يعني بأن المراحل ليست بشكل ثابت أو أنه لا توجد خطوط فاصلة و إنما ينساب بين مرحلة و أخرى.[1]

- **مرحلة التوافق الخام:**

إن مرحلة التعلم الأولى تشمل سير التعلم من التصرف على المعلومات الأولية و تعليم سير الحركة إلى مرحلة يتمكن فيها المتعلم من أداء الحركة تحت ظروف و متطلبات مناسبة.

إن المقدرة على الأداء في المرحلة الأولى غير متكاملة في كثير من أمورها، يقول كورت مانيل: إن مراحل التعلم تبدأ باستيعاب الواجب المراد تعلمه من قبل المتعلم، و هذا يرتبط الاستيعاب الأول بالحركات المراد تعلمها[2]، فإذا أراد المتعلم الحصول على التعلم فعليه أن يتوقع الهدف الذي يريد الحصول عليه بواسطة التعلم بشكل مضبوط.

بقول بسطويسي أحمد: إن مرحلة التوافق الأولى للحركة بالإضافة إلى مرحلة التوافق الأولى للحركة بمرحلة الاكتساب الأولى أو مرحلة الإدراك الأولى أو المرحلة، التوافق الخام للحركة، و على ذلك تهدف تلك المرحلة إلى اكتساب المتعلم و إدراكه التوافق الحركي

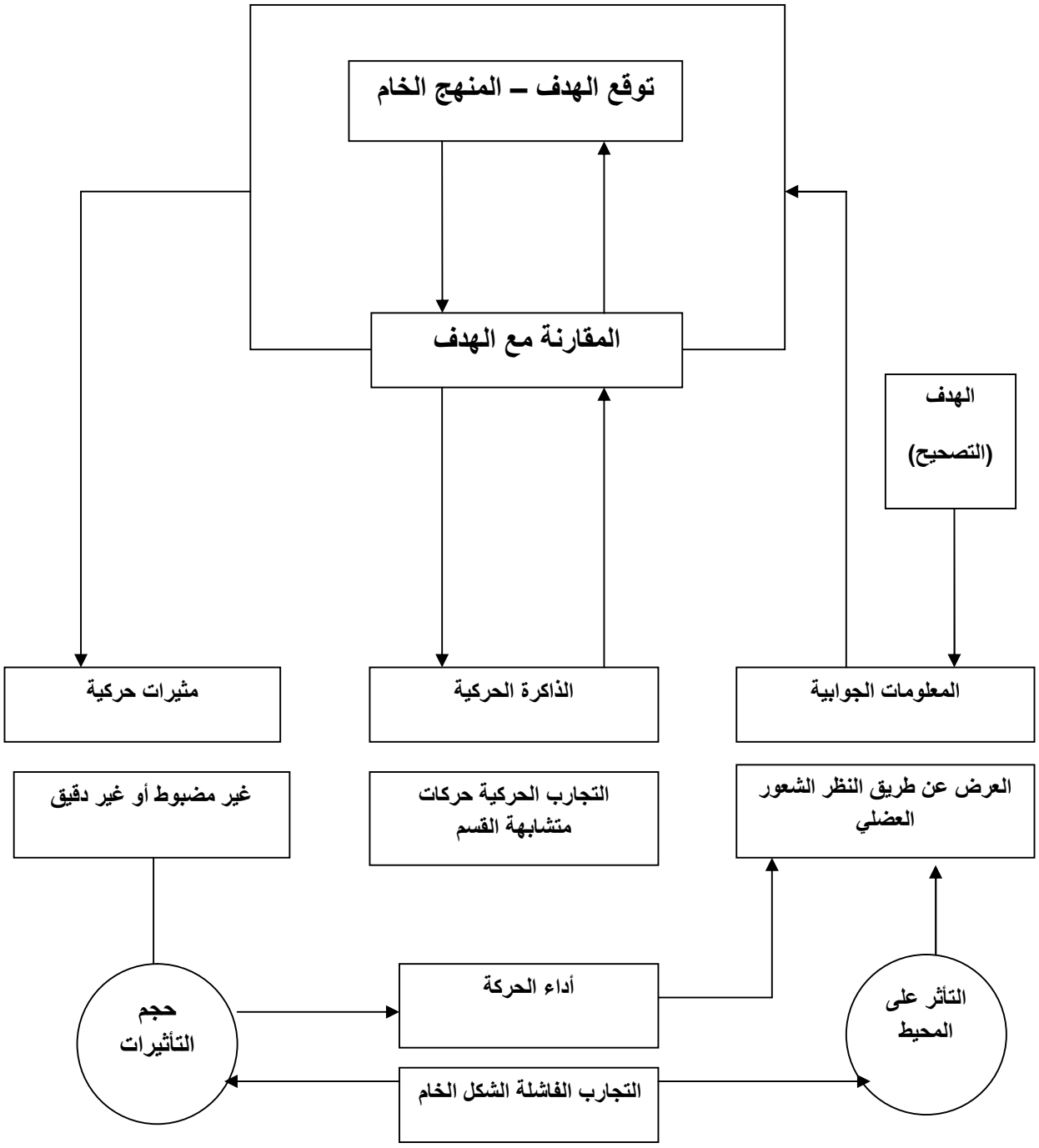
[1] كورت مانيل، التعلم الحركي، تر: عبد علي نصيف، بغداد، ط1، 1980، ص 119.

[2] نفس المصدر، ص 119.

الأولى للمهارة ....و الذي يسمى، بالشكل الخام و في تلك المرحلة تدرس التربية البدنية أو أول مرحلة من مراحل تعلم الناشئين في الأندية الرياضية. [1]

[1] بسطويسي أحمد، أسس و نظريات الحركة، دار الفكر العربي، ط1، 1996، ص 79.

إن مميزات المرحلة الأولى كما تصورها كورت مانيل باعتبارها دائرة للعمل العضوي كما هي موضحة بالشكل التالي[1]:



الشكل رقم 05: يوضح التوافق الحركية، كمية و نوعية مجرى المعلومات في مرحلة التعلم الأولى

[1] كورت مانيل، مرجع سابق، ص 124.

- **المرحلة الثانية: مرحلة التوافق الجيد (الدقيق) للحركة:**

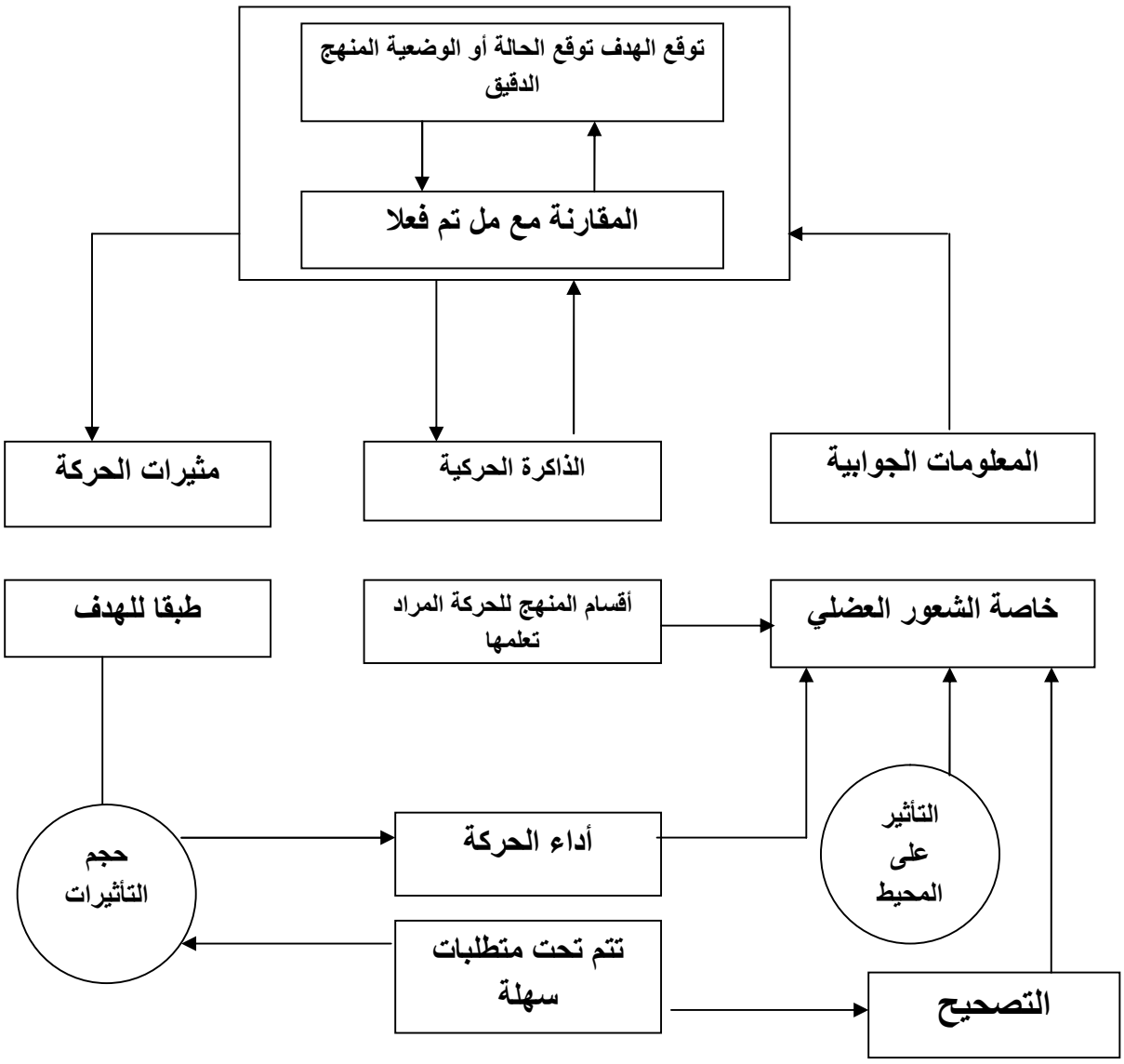
إن المرحلة تحتوي سير التعلم للانتقال من مرحلة التوافق الخام إلى مرحلة يتمكن فيها المتعلم عن آراء الحركة دون أخطاء تقريبيا، و يقول بسطويسي أحمد: تهدف تلك المرحلة الي التخلص من معظم الأخطاء الفنية الكثيرة و التي تميزت بها المرحلة التعليمية السابقة حتى تبدو الحركة نظيفة خالية من الزوايا الحادة و الحركات الغريبة في مسار الحركة. [1]

و نسمى نتائج المرحلة الثانية بالتوافق الدقيق أي الوصول إلى مرحلة عالية التنظيم و عمل القوى، و الأجزاء الحركية و الأقسام الحركية كما يصبح السير الحركي متناسق و انسيابي، و تختفي الحركات الزائدة و المصاحبة، و بالنسبة لتوجه الأداء الحركي يصبح بسيطرة أكثر من دقة الهدف. [2]

يقول محمد عادل رشدي أن: المدرب الناجح هو الذي يعرف كيف و متى يتدخل التوجيه للفرد الرياضي و يعمل على أن تكون الحركة اقتصادية و جميلة و مستقرة و ثابتة و يستطيع الفرد الرياضي السيطرة و التحكم فيها، عندما يشعر بأن الحركة بالصورة الجيدة و أنها في متناول إمكانياته بدون بذل أي جهد[3]، فهو بتفق بذلك مع كورت مانيل في القول: إن البناء الحركي ينسجم مع غرض الحركة و يشمل ذلك التكتيك إلى حد بعيد. [4]

[1] بسطويسي أحمد، مرجع سابق، ص 84.
[2] كوريت مانيل، مرجع سابق، ص 129
[3] محمد عادل رشدي، علم النفس التجريبي التحريري، ص 181.
[4] كوريت مانيل، مرجع سابق، ص 129.

كما يوضح (كوريت مانيل) بالنموذج التالي نوعية التوافق الحركي و نوعية سير



الشكل رقم 06: يوضح التوافق الحركي و سير المعلومات كما و نوعا في مرحلة التعلم الثانية

[1] كوريت مانيل، مرجع سابق، ص 135.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الآلي للحركة:**

إن مرحلة التعلم الثالثة تشمل سير التعلم من مرحلة التوافق حتى المرحلة التي يتمكن فيها المتعلم من أداء الحركة بنجاح تحت جميع الظروف و حتى تحت المتطلبات الصعبة و غير المتعود عليها، كما يجب أن يحل الواجب في المنافسات و تحت ظروف صعبة مع ضمان انسجام البناء الحركي و التكتيك مع هدف و غرض الحركة و هذا يعني تهيأة جميع المتطلبات للحصول على الإنجاز الرياضي العالي.

و يقول بسطويسي مرحلة الكمال الحركي و الذي هو أول درجة من درجات الطموح لهذه الحقبة من الزمن[1]،و يسميه كورت مانيل نتائج مرحلة التعلم الثالثة باسم مرحلة الانسجام للوضعيات المتغيرة أو مرحلة المقدرة و البناء نتوصل إلى أعلى درجة تنظيم و ضبط، عمل القوى سوية و للأجزاء و أقسام الحركة، و بالتالي الوصول إلى التوافق الدقيق الثابت مع ربط حتى الحركة التي درجة احتكاكها قليلة كالجليد و السائل بالرغبة و الشوق عند أدائها، و أن الأداء الشعوري للحركة كاملا و الذي تحول مهارة حركية مسيطرة عليها بعمل على زيادة الثقة من الرياضة و الحياة الميدانية و يعطي الرياضي الثقة العالية بنفسه. [2]

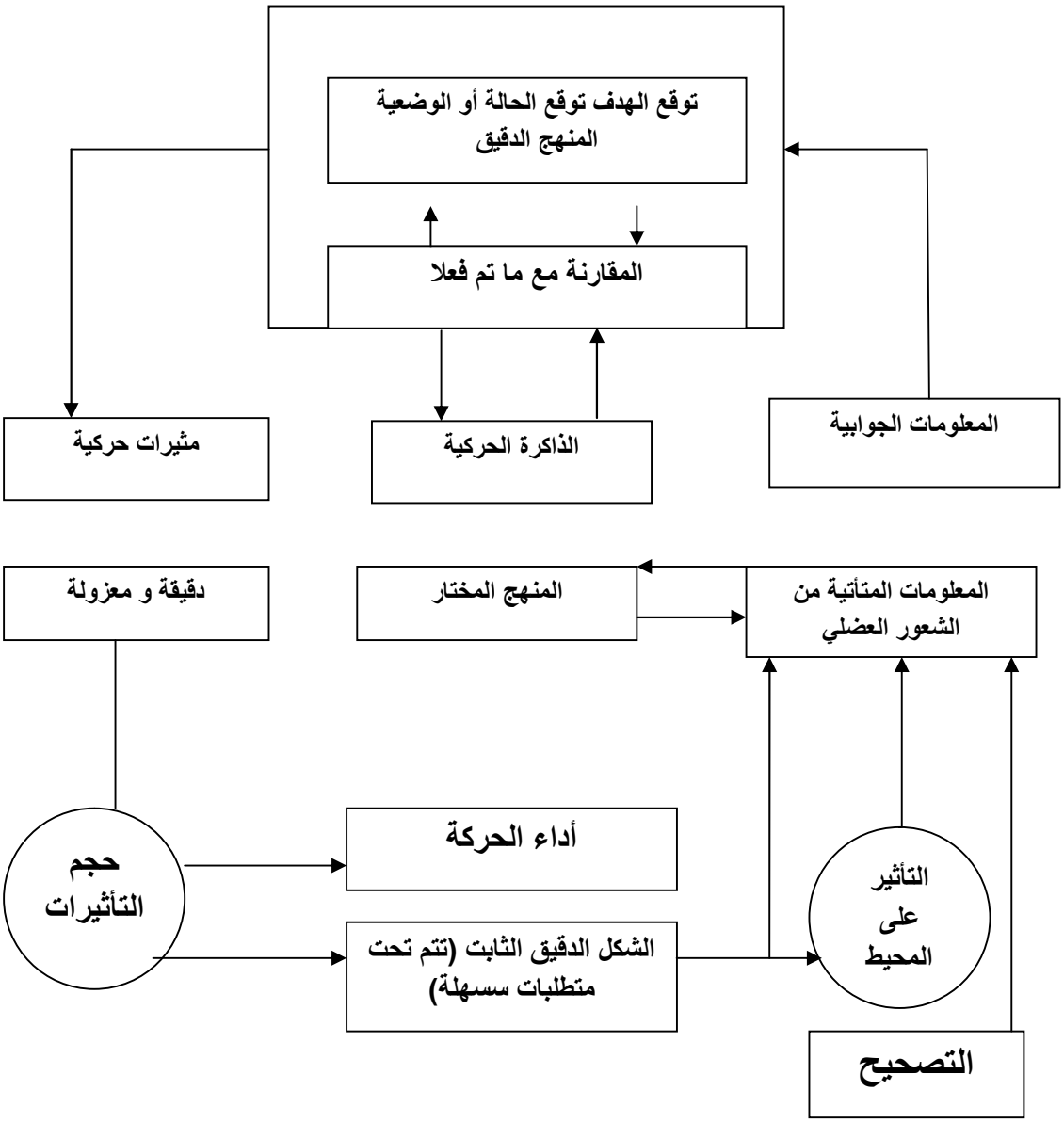
يذكر بسطويسي أحمد أن المرحلة الثالثة تعتبر: من مراحل التعلم الحركي و هي المرحلة الحاسمة للحركة، حيث تصل إلى درجة الكمال و الثبات الحركي، فما نشهده اليوم من كمال

[1] عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي: طرق التدريس في مجال التربية الرياضية، بغداد، 1984، ص 47.

[2] كوريت مانيل، مصدر سابق، ص 141.

و ثبات حركي[1]، كما يوضح بالنموذج التالي لكورت مانيل أن التوافق الحركي يحصل على التكامل الوظيفي الذي يستثمر الإمكانيات الشخصية في نهاية مرحلة التعلم الثالثة.

كما يوضح بالنموذج التالي لكورت مانيل أن التوافق الحركي يحصل على التكامل الوظيفي الذي يستثمر الإمكانيات الشخصية في نهاية مرحلة التعلم الثالثة[2]:



[1] بسطويسي أحمد بسطويسي، أسس و نظريات الحركة، ص 89.

[2] كورت مانيل، المصدر السابق، ص 145.

الشكل رقم 07: يوضح التوافق الحركي و سير المعلومات كما و نوعا في مرحلة التعلم الثالثة.

2-4 العوامل المؤثرة على الحركة:

هناك عدة عوامل كثيرة تؤثر على الحركة بحيث أن هناك عوامل في إحداث الحركة في جسم الإنسان أو تؤثر على الأداء الحركي و كما يراها وجيه محجوب[1]، هذه العوامل هي:

1. الأسس الوظيفية للجسم:

و هذا ما نعبر عنه بالعوامل الفعلية و سلامتها و كلما كانت هذه الأجهزة سليمة كلما كانت الحركة متطورة أي سلامة الجهاز التنفسي و الدوراني و الجهاز العصبي و الجهاز العضلي تؤثر تأثيرا على الحركات و المهارات الرياضية.

2. العوامل النفسية:

تتأثر الحركة تأثيرا كبيرا بالحالة النفسية التي يعيشها الفرد و خاصة عندما نتكلم عن مستوى الرياضي فنيا و خططيا و تطوير صفاته الإرادية كالتصرف و تنمية روح الأخلاق و الرغبة بالعمل و تقبله للتهيئة الحسية و الفكرية لأنها وحدة أساسية لتطوير الأبطال حيث يكون هذا الرياضي بالأساس معدا أعدادا نفسيا و لهذا تؤثر العوامل النفسية بالمستوى الحركي.

[1] وجيه محجوب، علم الحركة التعليم الحركي، ص 15-16.

3. العوامل الاجتماعية و البيئية:

إن الحركة تتأثر بالبيئة التي يعيش بها الفرد و يلعب العامل الاجتماعي دورا كبيرا في حالة الفرد الحركية فتقدم المجتمعات يقاس بتطوير و الحركات المهنية و الرياضية، كذلك أن حالة الفرد الاجتماعية تبلور له حالة الحركات المشابهة للمهنية التي يزاولها.

4. العوامل الوراثية:

و هي تلك العوامل التي يحملها الفرد من جيل إلى جيل و تؤثر فيه، و قد اعتمد العلماء في دراسة الوراثة، و هناك دراسات في هذا الموضوع في العالم اليوم و هي الدراسات الجينية و هي من العلوم الحديثة.

5. المرض:

كلما كان الإنسان يشكو من المرض فإنه لا يستطيع مزاولة الحركة بشكلها المطلوب.

2-5 نظريات التعلم الحركي و قوانينها:

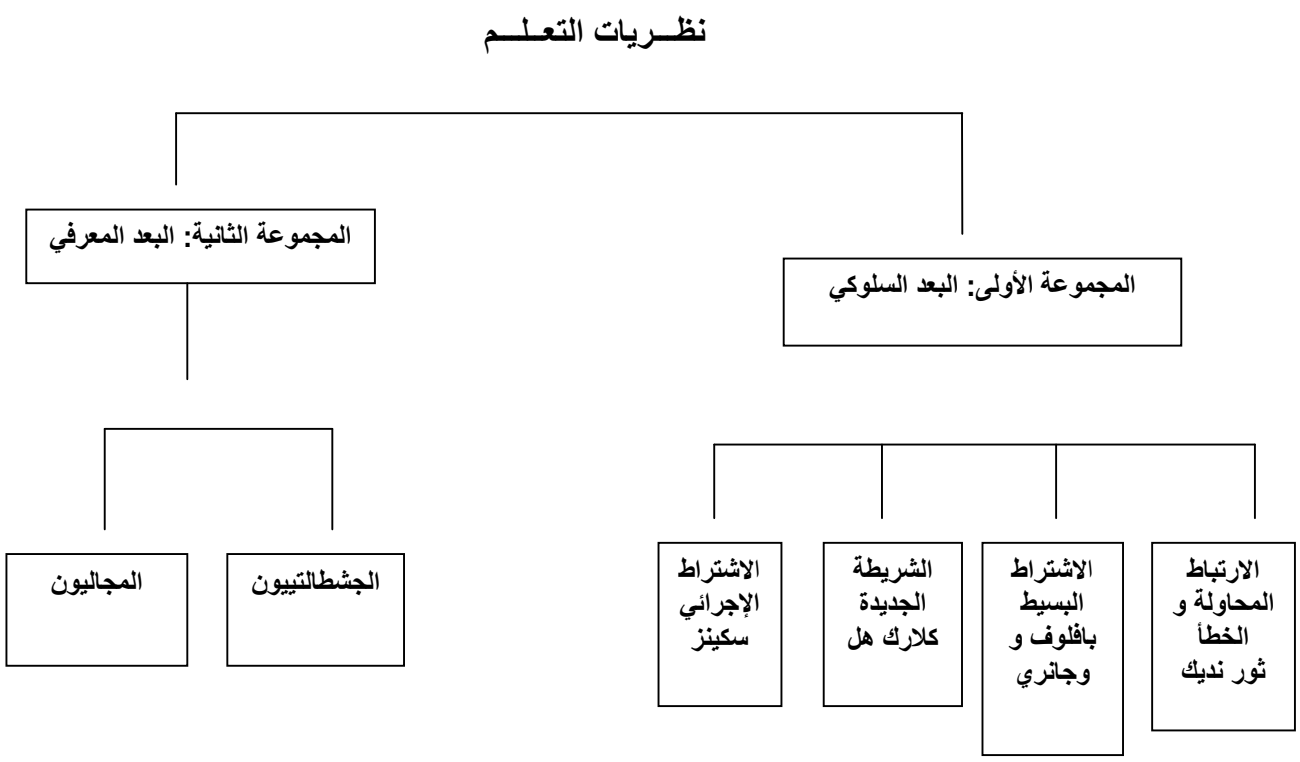
يقصد بالنظرية في علم النفس المسلمات الأولية التي يفترض التسليم بصحتها دون برهان[1]، و يمكن تعريف النظرية كما يعرفها بريثوايات بأنها تتألف من مجموعة فروض تؤلف نسقا استنباطيا، بحيث يكون بعض الفروض مقدمات تتابعها منطقيا الفروض الأخرى، و يعرفها فردكير لنجر النظرية بأنها: مجموعة من المفاهيم يتصل بعضها ببعض، و من التعريفات و القضايا التي تبرز نظرة منظمة لمجموعة من الظواهر و ذلك بتحديد العلاقات

[1] جابر عبد الحميد، سيكولوجية التعليم و نظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، 1982، ص 154.

بين المتغيرات و القضايا التي تبرز نظرة منظمة لمجموعة من الظواهر و ذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات بغية تفسير هذه الظواهر و التنبؤ بها. [1]

و كما يعرف التعليم بسطويسي أحمد : أنه اكتساب للمعرفة البنية على الخبرة و التجربة، و يعرفه كذلك بأنه تغيير من سلوك الفرد. [2] و يعرف التعليم جابر عبد الحميد جابر: انه تغير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة و المران[3]، و قد تعددت النظريات بتعدد المتخصصين في حقل علم النفس التربوي خاصة، و علم النفس عامة و لم يكن هذا الخلاف في النظريات و إنما اختلاف الآراء في تفسير ظاهرة النفس الإنسانية.

و على الرغم من ذلك فقد كانت النتائج هادفة لغاية واحدة، من حيث المبدأ يمكن القول أننا لا نناقش نظريات في التربية البدنية و الرياضية لأن ذلك من صميم اختصاص علم النفس، و لكننا سوف ننوه فقط عن نظريات التعلم و بعدها سوف نتناول أهم الخطوط التي توصل إليها العلماء لتكون أساسا لنظريات التربية البدنية و الرياضية و طرق التعلم بها، و يقسم محمد مصطفى زيدان نظريات التعلم إلى مجموعتين[4]، كما هو موضح في الشكل الآتي:



الشكل رقم 08: يوضح نظريات التعلم

2-6 نظريات التعلم في التربية البدنية و الرياضية و قوانينها:

يقول محمد عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطئ: هنالك ثلاث نظريات أساسية ذكرها علماء النفس لتفسير اكتساب الإنسان لمهارة معينة أو تعلم حركة ما[1]، أما عد جلال و محمد علاوي فيقولان: إنه من الصعب إيجاد مبادئ عامة تحكم المهارات، و اكتساب المعلومات و المعاني و السلوك الاجتماعي و المميزات الفردية و إن كانت نظريات التعلم المختلفة تحاول تفسير تعلم كل هذه الخبرات على أسس واحدة غير أن هناك فعلا طرقا

[1] محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، مرجع سابق، ص49.

مختلفة للتعلم، و سنحاول فيما يلي تلخيص بعض النظريات و الطرق التي ينقسم إزاءها في التعلم و سوف تنحصر في ثلاث نظريات[1].

سوف نأخذ بعض نظريات التعلم التي اتفق عليها الكثير من الذين سبق ذكرهم و التي لها علاقة بالتعلم الحركي و المهاري بصورة مباشرة أو غير مباشرة و هذه النظريات هي:

- نظرية الارتباط الشرطية
- نظرية التعلم بالتجربة و الخطأ
- نظرية التعلم بالاستبصار

أولا- نظرية الارتباط الشرطي:

وفقها يفسر بافلوف عملية التعلم تفسيرا فيزيولوجيا على أساس تكوين نوع من الارتباط العصبي المثير و الاستجابة، و لكن الارتباط لا يكون بين المثير الأصلي و الاستجابة الطبيعية لها، و إنما يحدث بين مثير آخر مثير شرطي ارتبط بالمثير الأصلي و أصبح بمفرده يستدعى الاستجابة الخاصة بذلك المثير الأصلي و يرى بافلوف أن أهم العوامل التي يجب توفرها لكي يتم هذا النوع من التعلم ما يلي:

1. ظهور المثير الأصلي الطبيعي و المثير الشرطي معا بالتعاقب مع مراعاة الفترة بين ظهورهما قصيرة جدا بضع ثواني.

[1] سعد جلال، محمد علاوي، مرجع سابق، ص 266.

2. تكرار أو ارتباط بالمثير الشرطي لعدة مرات و تلعب الفروق الفردية دورا هاما بالنسبة لعدد مرات التكرار.

3. عدم وجود بعض المثيرات القوية المشتتة للانتباه في غضون فترة ارتباط المثير الطبيعي بالمثير الشرطي.

4. عدم تفوق القيمة الحيوية للمثير الشرطي على المثير الطبيعي.

لقد تم استخلاص المبادئ التالية التي تفيد في فهم طبيعة هذا النوع من التعلم كنتيجة للتجارب المختلفة التي جربت على الاستجابة الشرطية، و أمكن تطبيقها في مجال التربية البدنية و هي على التوالي:

أ- **التدعيم:** و يقصد به إتباع المثير الشرطي بالمثير الطبيعي حتى تتم الرابطة بينه و بين الاستجابة الشرطية و يعمل على توفيتها، و يساعدنا هذا المبدأ على فهم أهمية التدريب و التكرار و أثر الدافعية و الثواب لإمكان التحكم في عملية التعلم.

ب- الخمود و العودة التقائية: تتلاشى الاستجابة الشرطية تدريجيا في حالة تكرار ظهور المثير غير الطبيعي "الشرطي" بمفرده، و هنا تكمن ضرورة التدعيم من وقت إلى آخر. فمن من الملاحظ خمود المهارات الحركية التي لا نستعملها و لا نقوم بالتدريب عليها و لا يعني ذلك أنها تتلاشى كلية بل نجد أنها تترك بعض الاثار التي يمكن في فترة قصيرة نسبيا استعادتها و استرجاعها، و يقول سعد جلا و محمد علاوي: إن المهارة تتلاشى تدريجيا كما يحدث في حالة تكوينها طبقا لمراحل محددة، ففي البداية تتلاشى تلك العناصر الفريدة التي تعطي للمهارة الحركية الارتباط التوافقي الجيد ثم يلي ذلك تلاشى النواحي الميكانيكية

الأساسية للمهارة، و يتمكن الفرد من استعادة القدرة على الأداء لفترة طويلة يستطيع استعادة اكتساب تلك المهارة بعد فترة قليلة من التدريب. [1]

ج- **التعميم:** إذا تكونت استجابة شرطية لمثير معين فإن المثيرات الأخرى المشابهة لهذا المثير يمكن أن تستدعي نفس الاستجابة.

ح-**التمييز:** بالرغم من الاستجاب علامة لتلك المثيرات التي تشبه المثير الشرطي طبقا لمبدأ التعميم السابق ذكره، فإن من الممكن تعلم الاستجابة للمثير الأصلي وحده و دعم الاستجابة للمثيرات المشابهة.

خ-**الاستجابة المتوقعة:** إن الاستجابة الشرطية بعد تمام تكوينها تميل إلى الظهور قبل أن يظهر المثير الأصلي و يطلق على هذه الحالة الاستجابة المتوقعة و يذكر كل من سعد جلال و محمد علاوي: في النشاط الرياضي يعلب توقع الفرد لحركاته الذاتية أو لحركات المنافس دورا هاما و يتأسس عليه الوصول لأعلى المستويات و الفرد يتبصر ببعض المدركات التي سبق ارتباطها بتأثير معين و تصبح بذلك عن إشارات أو علامات تدفعه للقيام بسلوك معين. [2]

ثانيا- نظرية التعلم بالمحاولة و الخطأ:

يرى ثورنديك أن التعلم لدى الإنسان أو الحيوان يحدث عن طريق المحاولة و الخطأ فالكائن الحي في سلوكه إزاء مختلف المواقف يقوم ببذل العديد من المحاولات الخاطئة قبل

[1] سعد جلال و محمد علاوي، مرجع سابق، ص 272.

[2] نفس المصدر، ص 277.

أن يصل إلى الاستجابة المتوقعة و هناك بعض العوامل الهامة التي يشترط توفرها في مثل هذا النوع من التعلم هي:

- ضرورة قيام الفرد بنشاطه نتيجة لاستشارة حاجة هامة عنده.
- وجود عقبة في سبيل الفرد للوصول إلى الهدف.
- ضرورة قيام الفرد في سبيل الوصول إلى الهدف باستجابات متعددة.
- ضرورة وجود الإثارة التي تحدثها الاستجابة.
- يقوم الفرد باستجابات عدة بعضها خاطئ و بعضها صائب حتى يصل إلى الهدف.

و أهم القوانين التي استنتجت من هذه الطريقة هي:

أ_ قانون الأثر:

يتلخص في أن الرابطة بين المثير و الاستجابة تقوى إذا صاحبها أو تبعها ثواب ما، و هذا يعني أن الثواب الناتج عن نجاح استجابة معينة يعمل على توكيد تلك الاستجابة و تكراراها بتكرار الموقف أو المثير، فالفرد يقبل على التعلم الحركي إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارية المحببة إلى النفس كالنجاح في أداة أو اكتساب تقدير المربي و تشجيعه، أما العقاب فيختلف أثره فقد يؤدي إلى إضعاف الرابطة و يقلل احتمالات تكرار الاستجابة أو قد لا يؤدي إلى ذلك، و يقول سعد جلال و محمد علاوي أنه يجب علينا مراعاة أن الثواب أقوى و أعظم من العقاب، و أثره مباشر بينما العقاب أثره غير مباشر. [1]

[1] سعد جلال و محمد علاوي، مرجع سابق، ص 277.

ب_ قانون الاستعداد:

و هو يصف الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر و يعرفها سعد جلال و محمد علاوي: بأنها حالة التنبؤ العامة للفرد، إذ أن حالة استعداداه تأتي نتيجة لاستعداد الارتباطات العصبية المناسبة للقيام بعمل ما و قيامه به فعلا مما يبعث عن الرضي و الارتياح، أي أن إتمام الفرد للعمل الذي استعد و تهيأ له يشبعه و يرضيه و عدم إتمامه يضايقه.

و يؤكده كذلك سعد جلال و محمد علاوي، كما يدخل تحت نطاق ذلك أيضا درجة استعداد و نضج الفرد لتعلم بعض النواحي المعينة، و إذ تتوافق سرعة تعلم المهارات الحركية و القدرات الخططية على درجة النضج العضوي و العقلي للفرد، فعلى سبيل المثال لا يتمكن طفل في التاسعة من عمره تعلم خطط اللعب في كرة السلة أو أي لعبة جماعية أخرى نظرا لعدم نضجه العقلي. [1]

جـ _ قانون التدريب:

التدريب يؤدي إلى الربط بين المثير و الاستجابة مع ارتباط ذلك بالأثر و النتائج الإيجابية و هنا يؤكد سعد جلال و محمد علاوي، إن مجرد التدريب على المهارات الحركية لا يؤدي إلى تعلم المهارات بل يجب أن يرتبط ذلك بالشعور و الارتياح[2]، و عدم التدريب و الممارسة يؤدي إلى إضعاف الربط بين المثير و الاستجابة و بالتالي إلى توقف التعلم و عدم تقدمه.

[1] نفس المصدر، ص 277.

[2] نفس المصدر، ص 278.

ثالثا- التعلم بالاستبصار:

و هذه الطريقة قام بها العلماء الألمان ككهلر و كوفكا و فريتيهيمر و هذه النظرية تتلخص في أن التعلم و الوصول إلى الهدف يأتي بعد فترة من التردد عن طريق ملاحظة و إدراك العلاقات أو كنتيجة للإدارك الكلي و يلخص محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ[1] مميزات التعلم بهذه الطريقة في النقاط التالية:

- إن التعلم يتوقف على تنظيم المشكلة تنظيما خاصا بحيث يسمح بادراك العلاقات بين عناصرها المختلفة.
- متى وصل الفرد إلى الهدف يمكن تكراره بعد ذلك بسهولة.
- يمكن الانتفاع بها في مواقف أخرى.
- يتوقف هذا النوع من التعلم على قدرات الفرد العقلية و نضجه و خبراته السابقة.
- هذا النوع من التعلم تسبقه في البداية بعض أنواع السلوك التي تتميز بالمحاولة و الخطأ.

هذا النوع من التعلم كثيرا ما نلاحظه في تعلم بعض المهارات الحركية فعلى سبيل المثال عند تعلم الفرد لمهارة التصويب في كرة السلة نجده يقوم بتركيز انتباهه على مشاهدة النموذج الذي يقوم به المدرس أو المدرب لتلك المهارة و يقوم باكتساب التصور لها و تكوين فكرة كلية عنها، ثم نجده يمر بفترة استعداد و تركيز يجمع فيها كل تصوراته، لمحاولة أداء تلك

[1] محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، مرجع سابق، ص 52.

المهارة، ثم يشرع في الأخير الأداء و يحاول الربط بين مختلف عناصر الحركة و القيام بها ككل، و قد يفشل في جزء منها و لكننا نجده يعاود المحاولة من جديد و يصلح الخطأ.

لقد خلص الباحث إلى أن المختصين لا ينظرون إلى نظرية واحدة على أساس أنها النظرية المثلى: فقد لا تنطبق هذه النظرية مع البحث الذي نرمي الوصول إليه، و ما يهمنا من عرض هذه النظريات القيمة التطبيقية للمبادئ المستمدة منها سواء كانت تهدف إلى تعليم المهارات أو العادات أو المفاهيم أو المعارف بأسهل الطرق و أقلها جهدا، و إذا كانت نظريات التعلم المختلفة تحاول تفسير تعلم كل هذه الخبرات على أسس، و تؤكد أن الإثارة هي مفتاح التعلم و الإثارة في التفسير التي سوف تعطي للمتعلم أسلوبا جديدا في التنفيذ و هذا ما نجده في أداة الحركات و المهارات الرياضية بصورة متغيرة مع كل فعل لمتغير واحد نجده ضمنيا في التدريب و التكرار.

خلاصة:

إن التعلم يرتبط بالظروف المتعلقة بالفرد المتعلم سواء كانت الظروف داخلية أو خارجية تحيط به و تجعله يسرع أو يبطئ في عملية التعلم، كما تتدخل هذه العوامل لتنظيم العمل و تطويره، و إذا توفرت جميعا بشكل إيجابي و من أجل تعلم مهارة جديدة فإن أداء هذه المهارة يمر بالمراحل التالية:

- شبه تصور عن المهارة الحركية نتيجة للخبرة الشخصية للفرد (المتعلم).
- تصور عام للمهارة الحركية و ذلك بعد عرض النموذج الخاص بها.
- تصور خاص و يتوقف على الظروف الداخلية و الخارجية.

- تصور حي للمهارة الحركية عند التلميذ بأدائها.
- تصور دقيق للمهارة الحركية و ذلك بعد عدة محاولات للتدريب عليها و إصلاح الأخطاء المرتبطة بهذا الأداء، و لقد ساهمت نظريات التعلم مساهمة فعالة في فهم قوانين التعلم، و من خلالها تمت عمليات التعليم و التخطيط و البرمجة.

3. درس التربية البدنية و الرياضية

3-1 تمهيد:

مما لاشك فيه أن التربية في معناها الشامل تعني التنمية و هي متعلقة بالكائن الحي، يقصد بها عند الإنسان عملية النمو و التطور و التكييف التي تحدث له منذ ولادته و خلال مراحل نموه المختلفة و علاقته بالمحيط الذي يعيش فيه، و هي عملية أو نشاط يؤثر في قوى الطفل بالزيادة أو النقصان سواء أكان مصدر هذه العلمية الطفل نفسه أو البيئة الاجتماعية المحيطة به.

و مهما كانت أهمية الدور الذي يقوم به الإنسان في تربية و تعليم نفسه و إصلاح أحواله و ظروفه فإنه لا يستغنى عن عوامل التعليم و التربية التي تأتي من خارج ذات الإنسان لتتفاعل مع إمكاناته و مكوناته الداخلية.

3-2 تعريف التربية:

تعددت تعاريف التربية، و أصبحت تختلف في تعريفها من بلد إلى آخر و من مجتمع إلى آخر، بل و من فئة إلى أخرى في نفس البلد الواحد، فهي عملية غير مستقرة تتغير بتغيير الأزمنة و الجماعات، فقد حاول الكثير من المربيين قديما و حديثا أن يعرفوا التربية بتعريف جامع مانع كما يقول علماء المنطق، لكنهم اختلفوا في ذلك نظرا لاختلافهم في تحديد الغرض من التربية و أهدافها في المجتمع.[1]

[1] رابح تركي، أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1990، ص 19.

فالتربية في معناها اللفظي في اللغة العربية جاءت من ربى يربى بمعنى هذب ووجه وساس وقاد و غذى، و الفعل ربا بمعنى زاد و إنما فهي عند اللغويين تفيد السياسة و القيادة و النمو و التغيير، و كلمة التربية مأخوذة من أصل لاتيني بمعنى القيادة. [1]

أما عبد العزيز صالح فيقول: أن أصل كلمة تربية مشتق من الفعل استخرج و أن التربية العقلانية و الأخلاقية و البدنية ليست إلا ايقاضا للوعي الباطن و الفضائل وسائر القوى الكامنة في النفس، و إخراج ما هو موجود إلى حيز الوجود و تفسير عملية التربية على أنها استخراج أو إثارة ليست صحيحة، فأمهر المعلمين لا يمكنه استخراج موقعه من ذهن التلميذ تاريخيا أو تصريف فعل من الأفعال الذي لا يعرف عن الموضوع شيئا من قبل، بل أن من واجب المدرس أن يضع هذه الحقائق و أمثاله فيعقل التلميذ و لهذا فإن الأصح أن تكون التربية مشتقة من عملية التنشئة. [2]

أما تعريفها الاصطلاحي كما يراه قادة التربية، فهي و إن تعددت و اختلفت من حيث شكل الألفاظ ظاهريا، إلا أنها متفقه في الجوهر و الأساس عند أولئك المحدثين منهم خاصة، فقد عرفها جولز سيمون بأنها الطريقة التي يكون بها العقل عقلا آخر، و يكون القلب قلبا آخر.

[1] على محمد الحسين، منهج التربية عند الإمام علي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1979، ص 29.

[2] عبد العزيز صالح، تطور النظرية التربوية، ط2، دار المعارف، مصر، ص22.

أما هربرت سنبسر فيراها بأنها إعداد الإنسان ليحي حياة كاملة[1]، و أنها موضوع علم يجعل غايته تكوين الفرد من أجل ذاته، بل توقظ فيه دروب ميوله الكثيرة. [2]

من خلال ما سبق، أصبح من الصعب حصر مفهوم التربية في معنى واحد إلا أنه يمكن ذكر بعض تعاريف الفلاسفة و المفكرين للتربية، فأفلاطون الفيلسوف اليوناني يرى أن الغرض من التربية هو أن يصبح الفرد عضوا صالحا في المجتمع، و إعطاء الجسم و الروح كل ما يمكن من الجمال، و كل ما يمكن من الكمال أما تلميذه أرسطو فيحددها في أمرين هما:

أولا: أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد و ضروري في الحرب و السلم.

ثانيا: أن يقوم بكل ما هو نبيل و خير من الأعمال، و بذلك يصل إلى السعادة و كذلك هي إعداد العقل لكسب العلم، كما تعد الأرض للنبات و الزرع. [3]

أما كانت فيرى أن: الغرض من التربية هو أن نصل بالإنسان إلى الكمال الممكن[4]، أما بستالوري أشهر المربيين السويسريين فيقول: بأنها تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة متلائمة[5]، أما جون سيلتون أكبر قادة التربية في إنجلترا يرى أن: التربية الكاملة هي التي تجعل الإنسان صالحا لأداء أي عمل، عاما كان أو خاصا، و يحددها هيل فيقول: أنها تلك

[1] على محمد الحسين الأديب، مرجع سابق، ص 29.

[2] هربريت ر، تر: عبد الله عبد السلام، التربية العامة، ط6، دار العلم للملايين، بيروت، 1983، ص 21.

[3] رابح تركي، مرجع سابق، ص 19.

[4] علي محمد الحسين الأديب، مرجع سابق، ص 30

[5] آدم محمد سلامة، حداد توفيق، علم النفس الطفل للطلبة و المساعدين في المعاهد التكنولوجية، الجزائر، 1973، ص 04.

التي تحفظ الصحية البدنية و القوة الجسمية للتلميذ، و تمكنه من السيطرة على قواه العقلية و الجسمية و تزيد في سرعة إدراكه و حدة ذكائه و تعوده سرعة التحكم و دقته. [1]

يمكننا، بعد هذه التعريفات العديدة تلخيص ما تعنيه التربية بقولنا أنها عبارة عن إعداد الأفراد إعدادا صالحا للحياة الاجتماعية الهادفة، و تتميز به هذه الحياة من حضارة لأطر مذهبية و فكرية معينة، و بمعنى آخر يمكن اعتبار التربية عملية تكيف ما بين المتعلم و البيئة، التي يراد له أن يعيش فيها، و إلى تكوين الشخصية و نموها في جوانبها في الطريق المرغوب فيه فردا و اجتماعيا.

3-3 أهداف التربية:

كما اختلف العلماء في تحيدي تعريف التربية، فإنهم كذلك اختلفوا في تحديد أهدافها و الغاية منها فأخذوا يحددونها حسب معتقداتهم و مذاهبهم الشخصية، و مثلهم العليا و آرائهم الفلسفية في الحياة، و التربية ليست ظاهرة منعزلة عن تركيب المجتمع، فالجانب التربوي و الجانب الاجتماعي يمثلان وجهين لظاهرة واحدة، و غاية التربية في أي مجتمع من المجتمعات هي تعليم الأفراد كيفية تفهم ثقافتهم و بالطريقة التي تقوي فيهم الفردية و القدرة على الابتكار، و مادة التربية هي تمثل نمطا من القبول و الاتفاق الاجتماعي يتحقق بواسطتها التماسك الاجتماعي و يتكيف بها سلوك الأفراد حتى يتوافق مع المجتمع وتصبح

[1] عضاضة أحمد مختارة، التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية و الاعدادية، ط3، مؤسسة الشرق الأوسط للتوزيع و النشر، لبنان، 1962، ص 114-116.

بالتالي أداة للضبط الاجتماعي الذي يهدف إلى إيجاد مجموعة مستقرة من القيم و الأغراض الموجودة في المجتمع. [1]

فقد رأى البعض منهم أن الهدف منها هو تربية العقل، و رأى فريق آخر أن الغاية منها هي تربية الشخصية بينما فريق ثالث رأى أن الغرض منها هي تربية الخلق، أو نشر التعاليم الدينية[2]، و عليه نجد أن أهداف التربية تختلف باختلاف الأمم و الشعوب و العصور و البيئات، فأغراض التربية في مجتمع ما، لابد أن تتبع من أغراض هذا المجتمع فهي مرتبطة بالزمان و المكان، و بما عليه المجتمع من نظام سياسة و اقتصادية و اجتماعية. [3]

أما مفهوم التربية و أهدافها عند المسلمين فاشتقت من كتاب الله عز و جل و سنة رسوله الكريم صلى الله عليه و سلم، فالدين الإسلامي يتجه وجهة معتدلة بعيدا عن التطرف لقوله تعالى: ((و كذلك جعلناكم أمة وسطا)) –سورة البقرة الآية: 141–، و قوله في آية أخرى لتوصية الفرد ألا يسرف على نفسه في العبادة و الزهد و يترك مطالب عيشه: ((وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة، و لا تنسى نصيبك من الدنيا)). –سورة القصص، الآية: 77–.

غير أن الغاية من التربية الإسلامية غاية مزدوجة و هي سعادة الفرد في حياته الدنيا و الآخرة، فمع إقرار الشريعة الإسلامية بأن الدنيا مرحلة انتقالية، يستعد فيها الناس للحياة

[1] محمود مرسي، الفكر التربوي الإسلامي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1987، ص 187.

[2] عضاضة أحمد مختار، مرجع سابق، ص 118.

[3] عواطف أبو علاء، التربية السياسية للشباب و دور التربية الرياضية، دار النهضة المصرية للطبع و النشر، القاهرة، بدون سنة، ص 311.

الثانية، فإنها أكدت للفرد التنعم في الدنيا، و لم تعمل على تحليل النفس و قهرها بشكل طبيعي، و يعبر عن هذا المعنى الصحابي الجليل على بن أبي طالب (رضي الله عنه) في قوله: ((اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا، و اعمل لأخرتك كأنك تموت غدا)). [1]

فالربط بين التربية النفسية و التربية البدنية جاء بعد أن توصل علماء النفس و التربية في بحوثهم بالسعي لمحاولة التوصل إلى أنسب الطرق التي تسهم في زيادة الفرد و تزويده بالخبرات... و اتضح أن ذلك يتحقق عن طريق الأنشطة الرياضية لذا كان للتربية البدنية دورها و أهميتها في تربية الفرد بحيث ينشأ نشأة طيبة فأصبحت الصلة التي تربط بين الفرض و التطبيق، أي بين التربية النفسية و التربية البدنية مقرونتين ببعض تحت عنوان "التربية البدنية" و أصبح ارتباطها واضحا جليا متفقين في الفرض و المعنى. [2]

فكلمة بدنية تشير إلى البدن و هي كثيرا ما تستخدم في الإشارة إلى صفات بدنية كالقوة البدنية، النمو البدني المظهر الجسماني و الصحة البدنية و يضيف ببوشر قائلا: إنها تشير إلى البدن كمقابل للعقل، و على ذلك فحينما تضاف كلمة تربية إلى كلمة بدنية نحصل على تعبير التربية البدنية، و المقصود فيها تلك العملية التربوية التي تتم عند

[1] تشالز بيوتشر، أسس التربية، تر: حسن معوض و كمال صالح ، مكتبة ألانجلو المصرية، القاهرة، 1964، ص 123.

[2] D.Z Immermann, Questions et Repenses, EdESF, paris, 1981, p :14.

ممارسة النشاط الذي ينمي و يصون جسم الإنسان، فحينما يباشر الفرد أي لون من ألوان النشاط الذي يساعده على تقوية جسمة و سلامته، فإن عملية التربية تتم في نفس الوقت. [1]

أما بخصوص إضافة الرياضة في تعبير التربية البدنية و الرياضية فمن الملاحظ أن هذه الكلمة شهادة على النشاطات البدنية المستعملة في التربية هي النشاطات الرياضية[2]، فكلمة بدنية أو النشاط البدني تحمل في طياتها كل من الأنشطة الرياضية و الأنشطة البدنية غير الرياضي، فالضرب على الآلة الراقنة أو لعب البيانو أو الكتابة باليد...، كلها أفعال حركية في إطار النشاطات البدنية، و لا تدخل ضمن إطار التربية البدنية و الرياضية. [3]

من خلال ما سبق يمكننا القول بأن التربية جزء بالغ الأهمية من عملية التربية العامة، عن طريق اختيار برامجها و توجيهها توجيها سليما لإعداد الأفراد إعدادا متكاملا بدنيا و اجتماعيا و عقليا بفرض تحقيق أسمى المثل و القيم الإنسانية تحت إشراف قيادة صالحة و مؤهلة تربويا.

3-4 مفهوم التربية البدنية:

يمكن أن نحدد من البداية تعريفا إشتراطيا -كما يقول المناطقة- للتربية البدنية نلتزم به خلال هذه الدراسة، و ذلك لأن مصطلح التربية البدنية قد اختلف الآن في قرننا العشرين

[1] علي بشير الغاندي، ابراهيم رصومة زايد، فؤاد عبد الوهاب، المرشد الرياضي التربوي، المنشأة العامة للنشر و التوزيع و الإعلان طرابلس، ليبيا، 1983، ص 14.

[2] علي بشير الغاندي، ابراهيم رصومة زايد، فؤاد عبد الوهاب، المرشد الرياضي التربوي، المنشأة العامة للنشر و التوزيع و الإعلان طرابلس، ليبيا، 1983، ص 14.

[3] H.Lamour, Traite thématique de L.E.P.S.ED Vigot, paris, p :34.

عما كان عليه في القرون السابقة، من حيث التسمية من ناحية و من ناحية أخرى من حيث المفهوم.

إن التربية كما تتفق عليها المصادر و بحكم ما كانت تهدف إليه في الماضي، يمكن تعريفها بأنها تلك العملية التي يقوم الفرد خلالها بنشاط بدني منظم، بهدف تنمية قدرات الجسم المختلفة، و زيادة كفاءته الحركية و ما يرتبط بذلك من اكتساب مهارات حركية معينة و اتباع عادات صحية سليمة، و ذلك للتكليف مع متطلبات الحياة في مجتمعه. [1]

أما بيوتشر فيعرفها بأنها: العملية التي تنمي الصفات البدنية كالقوة و السرعة و الصحة و المظهر الجسماني للفرد من خلال ممارسته النشاط الرياضي بمختلف أشكاله و مستوياته، و أنها ميدان تجريبي هدفها تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية، و ذلك عن طريق ألوان من النشاط البدني. [2]

أما محمد عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطئ فيقولان: أصبح النشاط في صورته التربوية الجديدة، و بنظمه و قواعده السليمة و ألوانه المتعددة ميدانا هاما في ميادين التربية، و عنصرا قويا في إعداد المواطن الصالح و يزوده بخبرات و مهارات واسعة من أن يتكيف مع مجتمع و تجعله قادرا على أن يشكل حياته و تعينه على مسايرة العصر في تطوره و نموه. [3]

[1] محمود أبو سمرة، الفكر التربوي الإسلامي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1987، ص 533.

[2] تشالز بيوتشر، أسس التربية البدنية، مرجع سابق، ص 456.

[3] محمد عوض بسيوني، ياسين الشاطئ، نظريات و طرق التربية البدنية و الرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص 06.

من هذا المنطلق فهي عملية توجيه للنمو البدني و قوام الإنسان باستخدام االبدنية و التدابير الصحية، و بعض الأساليب الأخرى بغرض اكتساب الصفات البدنية و المعرفية و المهارات و الخبرات التي تحقق متطلبات المجتمع أو حاجات الإنسان التربوية، هذا إضافة إلى أنها عبارة عن نظام تربوي عميق الإدماج بالنظام التربوي الشامل، و يخضع لنفس الغايات التي تسعى التربية إلى بلوغها و الرامية إلى الرفع من شأن تكوين الإنسان. [1]

لقد استخدم مصطلح التربية البدنية لما يعبر عن برامج تتكون من أنشطة يستهدف من ورائها تعليم الأطفال بعض الحركات و التمرينات، لفرض تحقيق بعض المزايا و المنافع كاللياقة البدنية، و تربية بعض الصفات الطبية المرغوب في اكتسابها كالتعاون و روح القيادة. [2]

و مع تغير الأزمنة دخلت التربية البدنية نطاق مفهومها الحديث لطبيعة الكائن البشري بوضعها أنها مجموعة من الخبرات التي تمكن الفرد من فهم الخبرات الجديدة بطريقة أفضل. [3]

غير أن التربية البدنية اليوم تعاني أزمة هوية و أصبحت غامضة المفهوم، غير محددة الأهداف، و ضاعت بين العديد من المصطلحات و يرجع ذلك إلى اختلاف مفاهيم

[1] محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، مرجع سابق، ص 07.

[2] محمد محمد فضالي، التربية البدنية ...معرفتها و تفهم أبعادها، مترجم عن الاتحاد الأمريكي للصحة و التربية البدنية و الترويح، دار النهضة مصر للطباعة و النشر، القاهرة، 1974، ص 03.

[3] علي بشير الغاندي، ابراهيم رصومة زايد، فؤاد عبد الوهاب، مرجع سابق، ص 14.

المدارس الفكرية بين علماء التربية البدنية في البلدان المختلفة من جهة و لصعوبة تحديد أبعادها و موضوعها الذي يميزها كمادة لها خصوصيتها من جهة أخرى. [1]

لكن ارقي التربوي بدأ يظهر قيمتها تدريجيا، حتى أصبحت دائرتها أكثر تغلغلا في الحياة الاجتماعية، و أكثر تداخلا في الحياة اليومية و أكثر سيطرة و قوة في ميدان التربية المدرسية و قد أصبحت التربية البدنية جزءا من حياتنا اليومية، حتى كأني أحس أنه لم يعد هناك من يتساءل عن قيمتها أو فائدتها، فقد وصلت مرحلة اليقين كالمبادئ العقلية المسلم بها. [2]

من خلال التعاريف السابقة و ما تتطلبه دراستنا في هذا البحث و من منظور ما تتطلبه مهنة التدريس في التربية البدنية و الرياضية، في إطار تكوين الأساتذة و المربيين، حيث يستلزم على الأستاذ في هذا الميدان أن يكون له إلماما شاملا لكل الاختصاصات مزود بمختلف العلوم، و التمكن من الأداء الحركي و المهاري، حتى يسمح له بتكوين كاف متكامل يساعده على النجاح في حياته الدراسية و العلمية لأن التربية البدنية ليست بحاجة إلى مدربين رياضيين يعملون على تعليم التقنيات و المهارات الحركية فقط يقدر ما هو بحاجة إلى رجال مقبولين في الحياة الاجتماعية من جميع نواحيها.

[1] P.Parlebas, La multiplicité des techniques enseignées en E.P.S, va-t-elle à lé encontre de l'unit de discipline ? ED.E.S.F, paris, 1981, p :42.

[2] ليلى يوسف، سيكولوجية اللعب و التربية الرياضية، مكتبة ألانجو المصرية، 1962، ص 02.

3-5 علاقة التربية البدنية بالتربية العامة:

يعد النشاط الرياضي في صورته التربوية الحديثة ميدانا هاما من ميادين التربية في إعداد الفرد بقدرات تمكنه أن يتكيف مع مجتمعه و أن يشكل حياته العملية و يساهم في تنمية وطنه.

يقول عباس أحمد السامرائي في هذا الموضوع ما يلي: التربية الرياضية مثلها كمثل المواد المنهجية الدراسية الأخرى، تعتبر وسيلة من الوسائل التربوية في المجال الدراسي[1]، فمزاولة النشاط الرياضي في المجال المدرسي يعتمد و بصورة أساسية على النواحي التربوية و التي تهتم بصفة رئيسية على الجوانب النفسية و الاجتماعية للممارسين من التلاميذ، أكثر من اعتمادها على تقدم مستوى فئة معينة للوصول إلى قطاع البطولة، لا فرق بين تلميذ و آخر لكل منهم مستواه و برامجه الخاصة التي قد أعدت له من قبل المتخصصين وفق برامج و مناهج مخصصة بذلك. [2]

و يقول محمود عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطئ ما يلي: تؤدي التربية البدنية و الرياضية من الجانب التربوي إلى:

- تطوير رغبة التلاميذ في الألعاب الرياضية المختلفة.
- تربية التلاميذ على الشجاعة و العمل الجماعي، الطاعة، الشعور بالمسؤولية، حل النظام، و التعود عليه و التصرف الحضاري.

[1] عباس أحمد السامرائي، بيسطويسي أحمد بسيطويسي، طرق التدريس في مجال التربية البدنية، بغداد، 1984، ص 68.
[2] نفس المرجع، ص 67-68.

- تربية التلاميذ على حب الوطن و التفاني من أجله. [1]

يرى الباحث أن التربية البدنية و الرياضية جزء لا يتجزأ من التربية العامة، و تعتبر وسيلة من أجل إعداد الفرد من كل النواحي المتعلقة بحياته، فلها أثر كبير في تكوين الصفات الاجتماعية و الخلفية و الشعورية و البدنية و العقلية للأفراد، و إعداد الفرد إعدادا شموليا متكاملا كمواطن صالح ينفع نفسه و مجتمعه و وطنه هو الهدف المشترك بين التربية العامة و التربية البدينة و الرياضية.

3-6 طبيعة نشاطات مادة التربية البدنية و الرياضية:

إن طبيعة نشاط التربية البدنية هي العامل الأساسي الذي يميز هذه الوحدة العلمية عن باقي الوحدات الأكاديمية الأخرى، حيث تحتوى على أنشطة جماعية و فردية، ففيما يخص الجماعية تعتبر النشاط الأساسي و الرئيسي لدرس التربية البدنية لدى أنه يحتوى على الوسائل البيداغوجية، الكرة، المرمى، قواعد و قوانين اللعبة[2]، حيث يتم فيها القذف، التمرير، التنطيط.

[1] محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، نظريات و طرق التربية البدنية و الرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1992، ص 11-13.

[2] Pintaullt, Hand balle à 7 : Des débuts à la haute compétition, ED.Borne Mann, paris, 1980,p :11

فلذا نرى التلميذ أن الأولوية لهذه الأنشطة نتيجة وجود التنافس و روح التعاون و التنسيق بين الزملاء، لزرع روح المنافسة و استثارة دوافع و حوافز الفوز و النجاح، فبرغم بما يكتسبه النشاط الجامعي فهو يرمى إلى بث ديناميكية حيوية. [1]

بالإضافة إلى الأنشطة الفردية التي تكون كنشاط مهم، حيث يظهر فيها التلاميذ قدراتهم الفردية، من سرعة و مقاومة، قفز، رمي...الخ[2]، و حتى تكون مكلمة للألعاب الأخرى، فتحتوى على ألعاب القوى، الجمباز ....التي فيها تطوير الصفات الفردية من سرعة، مداومة و مرونة حتى الإيقاع. فهنا يكون التلميذ مرغم على الاعتماد على النفس حيث تبرز السمات النفسية منها، المقاومة إلي آخر حد الانفعال،، الذكاء، القلق، الإصرار... ففي هذا النوع يمكن حصر القدرات الفردية للتلميذ، و يسهل استثارتها و تحفيزها أثناء الأداء أما بعد التمرينات البيداغوجية و كذلك يكون معرفة هذه القدرات إما بالجوانب الإيجابية أو السلبية.

إن اعتبار وجود الأنشطة المكملة فيما بينها، تجعل التلميذ يولى الأهمية الكبيرة لممارستها قصد إبراز كل قدراته السلوكية من نشاط حركي، الانتباه و كذا استعداداته الفكرية و الحركية.

[1] Légender, R. Dictionnaire actuel de l'éducation, 2iéme édition, ED,eska, Montréal, Québec, 1993, p :1177

[2] Légender, R.op.cite, p :1178

3-7 أغراض درس التربية البدنية و الرياضية:

يعتبر الدرس في أي مادة تعليمية الحجر الزاوية لكل منهاج رسمي و لدرس التربية البدنية و الرياضية أغراض متعددة تنعكس على العملية التربوية في المجال المدرسي أو لا ثم على المجتمع كله ثانيا.

و لقد وضح كثير من الباحثين و المفكرين هذه الأغراض الخاصة بدرس التربية البدنية و الرياضية، فحدد كل من عباس أحمد صالح السامرائي و بسطويسي أحمد بسطويسي أهم هذه الأغراض فيما يلي: الصفات البدنية، النمو الحركي، الصفات الخلقية الحميدة، الإعداد و الدفاع عن الوطن، الصحة و التعود على العادات الصحية السياسة التعليمية في مجال النمو البدني و الصحي للتلاميذ على كل المستويات[1]. من جهة أخرى أشارت عنايات أحمد محمد فرح إلى ما يلي: ينبثق عن أهداف التربية البدنية العديد من الأغراض التي سعى لها درس التربية البدنية و إكساب المهارات الحركية و القدرات الرياضية و الصحية و تكوين الاتجاهات القومية الوطنية و أساليب السلوك السوية. [2]

يلتمس الباحث مما سبق بأن الدرس يعتبر حقلا أساسيا للتعليم و تربية النشء، يلعب دورا ذا أهمية بالنسبة للمدرس و للتلاميذ بل لكل العملية التربوية فهو يراعي جميع الجوانب لعملية تطوير القابليات البدنية و العقلية و النفسية و الاجتماعية و المعرفية و الصحية، و

[1] محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ، مرجع سابق، ص94.

[2] عنايات محمد أحمد فرح، مناهج و طرق التدريس التربية البدنية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 11.

يمكن تلخيص أهم أغراض التربية البدنية و الرياضية و الصحية و تكوين الاتجاهات القومية الوطنية و أساليب السلوك السوية. [1]

يلتمس الباحث مما سبق بأن الدرس يعتبر حقلا أساسيا للتعليم و تربية النشء يلعب دورا ذا أهمية كبيرة بالنسبة للمدرس و للتلاميذ بل لكل العملية التربوية فهو يراعي جميع الجوانب لعملية تطوير القابليات البدنية و العقلية و النفسية و الاجتماعية و المعرفية و الصحية، و يمكن تلخيص أهم أغراض التربية البدنية فيما يلي:

- **تنمية الصفات البدنية:** يرى عباس أحمد السامرائي و بسطويسي أحمد بسطويسي أن من أهم أغراض درس التربية البدنية و الرياضية: تنمية الصفات البدنية الأساسية كالقوة العضلية و السرعة و المطاولة و الرشاقة و المرونة، و تقع أهمية هذه الصفات العناصر و تنميها في مجال الرياضة المدرسية ليس فقط من واقع علاقتها بالتعلم و التقدم بالمهارات و الفعاليات الرياضية المختلفة و الموجودة في المنهاج المدرسي بل تتعدى هذه الأهمية لحاجة التلاميذ إليها في المجتمع[2]. تقول عنايات محمد أحمد فرح: الغرض الأول الذي يسعى درس التربية البدنية و الرياضية إلى تحقيقه هو تنمية الصفات البدنية ... و يقصد بالصفات البدنية الصفات الوظيفية لأجهزة جسم الإنسان و ترتبط ارتباطا وثيقا بالسمات النفسية و الإرادية للفرد. [3]

[1] عباس احمد صالح السامرائي، بسيطويسي أحمد بسطويسي، مرجع سابق، ص 73

[2] عباس أحمد صالح السامرائي و بسطويسي أحمد بسطويسي، مرجع سابق، ص 73.

[3] عنايات محمد أحمد فرح، مرجع سابق، ص 12.

و يستشف الباحث مما سبق أن تنمية الصفات البدنية من الأغراض الهامة و الأساسية لدرس التربية البدنية و الرياضية بحيث أن تطوير هذه العناصر مثل القوة و السرعة و المطاولة و الرشاقة و المرونة مرتبط بالسمات النفسية و الإرادية للفرد بإعطاء التلميذ أو الرياضي الثقة بنفسه و بالمساهمة في تكوين شخصيته المتزنة من جهة و تعمل على تقوية الأجهزة العضوية و الوظيفية للجسم في التغلب على التعب و مقاومة الأمراض من جهة أخرى.

- **تنمية المهارات الحركية:** يرى طلحة حسام الدين و آخرون أن: كلمة حركي تعرف على أنها تنفيذ أو إنتاج الحركة أما مصطلح السلوك الحركي فيمكن تعريفه على أنه دراسة الحركة كعملية، و يقصد بهذا التعريف كيف تتم عملية تعليم و تنمية المهارات الحركية.[1]

و يعتبر النمو الحركي من الأغراض الرئيسية لدرس التربية البدنية و الرياضية، يقصد بالنمو الحركي تنمي المهارات الحركية عند المتعلم و المهارات الحركية تنقسم إلى ماهرات حركية أساسية و مهارات حركية رياضية، فالمهارات الحركية الأساسية هي تلك الحركات الطبيعية و الفطرية التي يزاولها الفرد تحت الظروف العادية ....أما المهارات الرياضية فهي الألعاب أو الفعاليات المختلفة التي تؤدي تحت إشراف المعلم. [2]

[1] عباس أحمد السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي، مرجع سابق، ص 75.

[2] طلحة حسام الدين، وفاء صلاح الدين، مصطفى كامل، سعيد عبد الرشيد، علم الحركة التطبيقي، ج1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998، ص 278.

كما ترى عنايات محمد أحمد فرح في هذا الصدد ما يلي: و يتأسس تعليم المهارات الحركية على التنمية الشاملة للصفات البدنية[1]، أما وجيه محجوب فهو يرى أن ثمة نوع من العمليات التعليمية تحدث تغيرات كيماوية في المخ تختلف من التغيرات التي يحدثها نوع من الفعاليات التعليمية. [2]

يستخلص الباحث مما سبق أن المهارات الحركية تنقسم إلى ماهرات حركية أساسية و هي حركات فطرية طبيعية و مهارات حركية رياضية و هي المهارات المرتبطة بالممارسة الرياضية.

و يظهر النمو الحركي بوضوح لدى التلاميذ من خلال مدى التوافق الحاصل بين أعضاء الجسم مما ينتج عن ذلك اقتصاد في الجهد المبذول و تأخير ظاهرة التعب، و إن مهمة المدرس تكمل في ترفيه الماهرات الحركية الأساسية للتلاميذ إلى مهارات حركية رياضية بواسطة مزاولة النشاط المنظم و المنتظم الذي يكسبهم مستوى بدنيا جيدا و يصل بهم إلى مستوى التوافق بين العين و اليدين أو القدمين في تأدية أي مهارة معينة، و أن تنمية الصفات البدنية و المهارات الحركية ما هي إلا عملية متحدة في كل الأداءات الحركية كوحدة واحدة قصد تطوير القدرات الضرورية للاستخدام العملي و اليومي للفرد.

[1] عنايات محمد أحمد فرح، مرجع سابق، ص 13-14.

[2] وجيه محجوب، التحليل الحركي، بغداد، 1990، ص 150.

- **لغرض اكتساب الصفات الخلقية الحميدة و التكيف الاجتماعي:** إن الصفات الخلقية و التكيف الاجتماعي لمن الإغراض الهامة لدرس التربية البدنية و الرياضية، و لا يمكن فصلها عن الصفات البدنية و المهارات الحركية لتحقيق الأهداف العامة للتربية.

فالتلاميذ و ما يكتسبوه أثناء الدرس من صفات و عادات و سلوك يمكن أن يساعدهم خارج الدرس أيضا أي في حياتهم العملية، فللاعب يكتسب صفات بدنية و مهارية و حركية و خلقية و ذلك إثناء الدرس... و بذلك ينعكس ما اكتسبه من صفات في معاملاته مع زملاءه سواء في المدرسة أو أهل منزلة في البيت أو مع العامة في الشارع. [1]

كما يرى كل من عدنان درويش جلون و آخرون: إن الأغراض الاجتماعية تمثل في تهيئة الجو الملائم الذي يمكن الطلاب من إظهار التعاون و إنكار الذات و الإخوة الصادقة و إعدادهم للتكيف بنجاح في المجتمع الصالح و إتاحة الفرصة للتعبير عن النفس و الابتكار و إشباع الرغبة في المخاطرة حتى ينمو الطالب نموا نفسيا و اجتماعيا. [2]

يستخلص الباحث مما سبق إن درس التربية البدنية و الرياضية يهدف إلى تنمية السمات الخلقية و تكييف الفرد ضمن المجتمع عن طريق التربية الصالحة، و كذلك تنشئة التلاميذ على التحلي بالصبر و الطاعة و النظام و حب الآخرين و اللعب النظيف و احترام الخصم و التسامح و التعاون و الشجاعة و الصدق و الأمانة من الصفات المميزة الخلقية الحميدة.

[1] عباس أحمد السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي، مرجع سابق، ص 80-81.

[2] عدنان درويش جلون و آخرون، التربية الرياضية المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994، ص 30.

- **لغرض النمو العقلي:** يسهم الدرس التربية البدنية و الرياضية في إكساب الناشئين و الشباب العديد من الأهداف و من بينهما القدرات العقلية، و في هذا الصدد يشير كل من عباس أحمد صالح السامرائي و بسطويسي أحمد بسطويسي إلى ما يلي: فلدرس التربية البدنية و الرياضية دورا إيجابيا في هذا النمو بصورة عامة و للنمو العقلي بصورة خاصة...، فمعلم التربية البدنية و الرياضية الجيد هو الذي يضع تلاميذه أمام مجموعة من المشكلات الحركية و التي يتطلب إنجازها سلوكا معينا و أداءا خاصا و بذلك تظهر القدرات العقلية في التفكير و التعرف، فعند تطبيق خطة في الهجوم أو الدفاع في لعبة من الألعاب يعتبر موقف يحتاج إلى تصرف سليم و الذي يعبر عن نشاط عقلي إزاء الموقف. [1]

و عن مميزات النمو العقلي يقول سعد جلال و محمد علاوي: تتميز هذه المرحلة من العمر بالقدرة على الابتكار[2]، أما محمد محمد حسن علاوي فهو يرى ما يلي: تتضح القدرات العقلية المختلفة و تظهر الفروق الفردية في القدرات و تتكشف استعادتهم الفنية و الثقافية و الرياضية و الاهتمام بالتفوق الرياضي فيها و اتضاح المهارات اليدوية. [3]

يدرك الباحث مما سبق أن درس التربية البدنية و الرياضية يهدف إلى تنمية الحواس و القدرات على التفكير عند التلميذ و إكسابهم المعارف و المعلومات عن كيفية أداء الحركات الرياضية، و تنفيذ خطط اللعب بتصرف سليم و سلوك لائق يعبران عن نشاط عقلي.

[1] عباس أحمد السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي، مرجع سابق، ص 87.

[2] سعد جلال، محمد علاوي، علم النفس التربوي الرياضي، دار المعارف، مصر، ط 7، 1982، ص 154.

[3] محمد حسن علاوي، مرجع سابق، ص 148.

3-8 بناء منهاج التربية البدنية و الرياضية:

- **الخطوات المتبعة لإعداد منهاج التربية البدنية و الرياضية:**

يعتبر المنهاج المرجع الرسمي و الدليل التربوي لكافة المدرسين و يخضع بناءه لقواعد و خطوات متتالية، يقول محمد الحماحمي في هذا الصدد ما يلي: يتأثر بناء المناهج بشكل عام بمتغيرات عديدة ثقافية و اجتماعية و اقتصادية مرتبطة بالمجتمع بالإضافة إلى طبيعة التلاميذ المستفيدين من هذا المنهج و يشمل المنهج على خمسة عناصر أساسية تشكل البنيان الأساسي و هي: الأهداف التعليمية، المحتوى و التتابع، الطرق و الوسائل التعليمية، النشاط، و أساليب التقويم هذه العناصر ترتبط بعضها ببعض بشكل تراكمي متتابع و متكامل. [1]

يستخلص الباحث أن بناء منهاج التربية البدنية و الرياضية يخضع لقواعد نرتبها كما يلي:

أ_ تعريف الأهداف التعليمية التي تتمحور حول التلميذ و التي تتناسب مع قدراته المعرفية و النفسية الحركية و الاجتماعية الوجدانية.

ب_ دراسة جمهور المتمدرسين المقصودين و خصوصية الأهداف حسب كل مستوى، و يتعلق الأمر بجمع المعلومات الملائمة حول مميزات و خصائص و احتياجات التلاميذ المعنيين بقصد انجاز المشروع التربوي الذي يصف النمط المطلوب للتلميذ عند نهاية دورة تكوينية.

[1] محمد الحماحمي، أمين الخولي، أسس بناء برامج التربية الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990، ص 42.

جـ_ تحديد المحتويات و الوسائل التعليمية أي اختيار النشطات البدنية و الرياضية و توزيعها في الزمن و المعالجة التعليمية لكل نشاط.

د_ الوسائل المستعملة لمراقبة فعالية التعلم أي تقديم المكتسبات و الإستراتجية التربوية.

- **تحديد أهداف برامج التربية البدنية و الرياضية:**

يتم تحديد أهداف برامج التربية البدنية و الرياضية حسب أسس علمية مضبوطة، و يرى كل من محمد الحماحمي و أمين الخولي ما يلي: فإن أهم الأسس التي يتم في ضوئها تحديد أهداف برامج التربية الرياضية، هي: البناء الاجتماعي للدولة و هو ارتباط الأهداف التربوية بالنظم الاجتماعية، المرحلة التعليمية و طبيعة التلاميذ و حاجاتهم تحدد أهداف برامج التربية الرياضية، دراسة خصائص نمو التلاميذ أي دراسة الأفراد الذين يعد لهم البرنامج. [1]

يلتمس الباحث من هذا أن عملية تحديد اهداف برامج التربية البدنية و الرياضية مرتبطة بعدد من الأسس، و هي ارتباط الأهداف بالنظم الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و السياسية و طبيعة التلاميذ و تطلعاتهم و حاجياتهم بالنسبة لكل مرحلة تعليمية، و دراسة مميزات و خصائص نمو المتعلمين، و سنشرح فيما يلي أهم أهداف التربية البدنية بشكل عام و خاص.

3-9 أهداف التربية البدنية و الرياضية:

التربية البدنية و الرياضية كأي مجال آخر لها أهداف تسعى إليها، و تحديد ليس بالعمل السهل، فهي موجهات للقوى نحو التقدم، و محددات للسلوك البشري نحو ما ترضيه

[1] محمد الحماحمي و أمين الخولي، مصدر سابق، ص 47.

الأمة و تسعى إليه من أجل أبنائها، و أهداف التربية البدنية تتبع فلسفة الدولة و أمانيها العليا كما تعبر عن مشاكل المجتمع و احتياجات الأفراد. [1]

لقد كان هدف التربية في القديم نظافة الجسم و التحضير العسكري، أما في وقتنا الحاضر ازدادت متطلبات المجتمع الصناعي للنشاط البدني و الرياضي فظهرت أهداف أخرى تتناسب مع حاجيات المجتمع، فأصبحت من المجالات التي توسعت بشكل كبير على المستوى الاجتماعي، فبعد أن زاد وعي الجماهير بقيمتها الصحية و التربوية و الترويحية، لقد أصبحت من الأنشطة الإنسانية المتداخلة في وجدان الناس جميعا على مختلف أعمارهم و ثقافتهم و طبقاتهم. [2]

و تضيف ليلى يوسف قائلة: أننا لم نعد نريد أفرادا يرهقون أجسامهم لمجرد حياتهم العقلية فحسب، و لم نعد نريد أفراد يقضون حياتهم لأجسامهم فقط، و لكننا نريد مواطنين صالحين لهم فرديتهم المتزنة يعملون على بناء هذه الأمة. [3]

في هذا السياق يتضح إذن أن التربية البدنية تهدف إلى إيجاد نمو متوازن للمؤهلات الاجتماعية و الفكرية و الجسمانية للفرد، كما أنها تهدف بصفة خاصة إلى:

- **حفظ الصحة:** و هي شرط أساسي للتطور الإنساني.
- **التحكم في السلوك:** و ذلك من خلال مظاهرها الثلاث: الحركة، العاطفة، المعرفة.

---

[1] محمد صبحي حسانين، القياس و التقويم في التربية البدنية و الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1979، ص 91.

[2] أمين أنور الخولي، أصول التربية البدنية و الرياضية –المدخل، التاريخ، الفلسفة–، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص 25.

[3] ليلى يوسف، مصدر سابق، ص 99.

- **تحسن الاندماج الاجتماعي للفرد:** و ذلك باعتبار محيطة ألبنيات الاجتماعية.

و من خلال هذا العرض يتبين أن التربية البدنية تساهم على مستوى الفرد في حماية صحته و تحسينها، و في استغلال أوقات الفراغ استغلالا سليما، كما تمكن الإنسان أن يصمد أمام كل عوائق الحياة. [1]

أما أهدافها حسب ما قررته الجامعة الدولية للتربية البدنية:

أ- **على المستوى النفسي الفيزيولوجي:** فهي ترمي إلى:

- تأكيد الخاصات الصحية (مقاومة فيزيولوجية و نفسية للاضطرابات و العوامل المشوشة على التوازن الحياتي).
- تحسين القدرات العامة و المحافظة عليها.

ب- **على المستوى النفسي الحركي:**

فهي ترمي إلى تطوير القدرة على الحركة، خاصيات الإدراك، الخاصيات الحركية، التحكم في النفس، عوامل التقييم الصالحة للأنشطة الرياضية و للحياة العامة.

ج- **على المستوى النفسي الاجتماعي:**

تحسين القيم الإنسانية اللازمة لحياة اجتماعية عفيفة و صالحة الشعور بمتعة العمل و المجهود، الرغبة في اللعب و الثقة بالنفس التحكم في الانفعالات و السيطرة عليها، فعالية النفس، احترام الغير، التضامن الفعال. [1]

[1] عبد الوهاب بوحدبية، الرياضة مظاهرها السياسية و الاجتماعية و التربوية، الدار العربية للكتاب، طرابلس، 1986، ص 256.

أما الأهداف التي يكاد يجمع عليها العلماء و رجال التربية البدنية، و التي يمكن حصرها فيما يلي:

- **أهداف فيزيرولوجية:** و ترتبط بتنمية القوة، و سلامة الجهاز العصبي و أداء الوظائف العضوية أداءا طبيعيا.
- **أهداف المهارة الحركية:** و تنحصر في تنمية القدرة على استخدام الجسم بمهارة و كفاية و في أمان، و ذلك أثناء ممارسة الفرد لمهامه المهنية اليومية (التي تربط بميكانيكية القوام و بالحركات البدنية المختلفة...).
- **أهداف فكرية:** و تتضمن إدراك المعارف و المدركات التي عليها أداء الأنشطة، و تنمية الدوق للقيم الجمالية، و روح المخاطرة و العيشش في الهواء الطلق، و اللياقة الشاملة ...الخ.
- **أهداف جمالية:** و هي تنمية الدوق للأداء الماهر، و الاستمتاع الشخصي بالأداء الحركي لذاته، و إلى تنمية القدرة على إدراك مدى الدقة لهذا الأداء في الإنتاج الفني و غيرها.
- **أهداف اجتماعية:** و هي العمل على غرس صفات مرغوب فيها كالروح الرياضية العالية، و التعاون الصادق في حل المشكلات العامة، و احترام حقوق الآخرين، و تقبل

[1] مجلة الجامعة الدولية للتربية البدنية و الرياضية، العدد 04، الطبعة الفرنسية، ديسمبر، 1974، ص 05.

المسئولية عن السلوك الشخصي الذي تتأثر به الجماعة و غير ذلك من أشكال السلوك الاجتماعي الذي تقوم عليه الحياة الديموقراطية. [1]

و الأهداف الفكرية هي التي تقدم تفسيرات كيف يتم الأداء، و توضح لماذا؟ تؤدي المهارات أو تعلم بطريقة ما، كما أنها ذات أهمية خاصة من حيث كونها لأزمة للشخص الذي تربى بدنيا و هذه الأهداف لأزمة للمشرفين عليها حتى تصبح أكثر فعالية، و عموما فإن الأهداف الأكثر تخصصا في مجال التربية البدنية و الرياضية تدور في مجملها حول النقاط التالية:

1-**التحكم في الوسط:** عن طريق تعديل التصرفات النفس حركية و تعليم التلاميذ الجانب المهاري و الخططي في الألعاب الرياضية المختلفة.

2-**التحكم في الجسم:** وعي التلاميذ بأجسامهم، و تطوير التوافق الحركي عندهم، و تعليمهم المبادئ الأساسية، و المهارات الحركية للرياضات المختلفة، و تطوير اللياقة البدنية.

3-**تحسين الصفات النفس الاجتماعية:** تطوير الدوافع الرياضية، تنمية الميول و الاتجاهات و إثارة الرغبة نحو مزاولة النشاط الرياضي داخل المدرسة و خارجها، و غرس الأخلاق الحميدة و تنمية الطباع الحسنة، خاصة التي تظهر في العلاقات مع الآخرين. [2]

[1] محمد محمد فضايلي، مصدر سابق، ص 05.

[2] R.Thoas,op,cit,p :50.

اعتمادا على ما سبق، يمكن القول بأن التربية البدنية هي عملية تربوية تهدف إلى إعادة الفرد إعدادا كاملا للحياة من خلال تنمية نواحيه البدنية و النفسية و الاجتماعية و العقلية، فهي تنظر إلى الفرد على أساس أنه وحدة متكاملة يجب الاهتمام بها، لذلك فالتربية البدنية و الرياضية تهدف إلى تحقيق النمو الشامل و المتزن للفرد.

خلاصة :

إن تطور التربية هو تطور إعداد الأفراد أعدادا صالحا للحياة الاجتماعية و تكوين شخصية الفرد و توجيهيه توجيها سليما من أجل الإعداد المتكامل بدنيا و اجتماعيا و عقليا، و التربية البدنية و الرياضية جزء لا يتجزأ من التربية العامة، و تعتبر وسيلة من أجل إعداد الفرد من كل النواحي المتعلقة بحياته.

و درس التربية البدنية و الرياضية يهدف إلى تنمية الحواس و القدرات على التفكير عند التلاميذ و إكسابهم المعارف و المعلومات عن كيفية أداء الحركات الرياضية و تنفيذ خطط اللعب بتصرف سليم و سلوك لائق (العقل السليم في الجسم السليم) يعبران عن نشاط العقل.

4. مرحلة الطفولة الثالثة (09 – 12) سنة:

4-1 تمهيد:

يمدنا القرآن الكريم بخير ما نبدأ به دراسة علم نفس النمو:

((وفي أنفسكم أفلا تبصرون)) سورة الداريات: آية: 21.

((إقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، إقرأ و ربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان مل لم يعلم)) سورة العلق: الآيات: 1-05.

((يا أيها الناس إن كنتم في ريب من البعث فإنا خلقناكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم مضغة مخلقة و غير مخلقة لنبين لكم و نقر في الأرحام ما نشاء إلى أجل مسمى ثم نخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم و منكم من يوتفى و منكم من يرد إلى ارذل العمر لكيلا يعلم من بعد علم شيئا ...)). سورة الحج: آية: 05.

((هو الذي خلقكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقة ثم يخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم ثم لتكونوا شيوخا و منكم من يتوفى من قبل و لتبلغوا أجلا مسمى و لعلكم تعقلون)). سورة غافر: آية: 67.

((الله الذي خلقكم من ضعف ثم جعل من بعد ضعف قوة ثم من بعد قوة ضعفا و شيبة يخلق ما يشاء و هو العليم القدير)). سورة الروم: آية: 54.

إن من المهم معرفة الطبيعة الإنسانية و فهمها فهما أفضل و يساعد على دراسة النمو و معرفة العلاقة بين الإنسان و البيئة و تفيد دراسة النمو أيضا في تحديد معايير النمو في كافة مظاهره.

كل مرحلة من هذه المراحل في النمو لها تأثير خاص على الفرد، و مرحلة الطفولة الثالثة تتميز هي الأخرى بخصائص تميزها عن المراحل الأخرى.

4-2 خصائص مرحلة الطفولة الثالثة:

تعتبر هذه المرحلة من أحن مراحل التعليم و التعلم الحركي، و بخاصة قابلية التصرف الحركي للأطفال، و الموضوع هنا لا يتعلق بحركة الطفل الغير هادفة و التي تكون من خصائص بداية المرحلة الأولى الدراسية و إنما فعالية الحركية الهادفة و سيطرته الحركية.

يقول كورت مانيل: انطلاقا من وجهة نظر التطور الحركي فإن هذا العمر هو أفضل عمر زمني يجب استثماره لتطوير القابلية الحركية المتنوعة الوجوه[1]، و يصبح الجهاز العصبي متكاملا، و يقول قاسم المندلاوي و آخرون: يصبح الطفل و ابتداءا من سن تسع سنوات ذا حركات اقتصادية و الجهاز العصبي المركزي يمتلك مستوى عالي للتحليل و يظهر قدرة كبيرة للتعلم و الإتقان. [2]

نستخلص أن هذه المرحلة أحسن مرحلة يمكن استثمارها لتعليم الحركات الجديدة، حيث أن الجهاز العصبي يظهر قدرة كبيرة للتعلم، و كما يراها حامد عبد السلام زهران هذه الخصائص هي[3]:

[1] كورت مانيل، التعلم الحركي، تر: عبد علي نصيف، بغداد، ط1، 1980، ص 240.

[2] قاسم المندلاوي، عبد الستار علوان، فاطمة هاشم، دليل الطالب في التطبيقات الميدانية للتربية الرياضية، بغداد، ج1، ص 20.

[3] حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، ط5، ، 1990، ص 265.

أولا- النمو الجسمي:

يجب أن نلاحظ النمو الجسمي من بين الأشياء التي تظهر بحيث أن هذه المرحلة تتعدل النسب الجسمية و تصبح قريبة الشبه بها عند الراشد، و تستطيل الأطراف و يتزايد النمو العضلي، و تكون العظام أقوى من ذي قبل، و يشهد الطول زيادة 5% في السنة و في نهاية المرحلة يلاحظ طفرة في نمو الطول و يشهد الوزن 10% في السنة، و يقاوم الطفل المرض بدرجة ملحوظة و يتحمل التعب و يكون أكثر مثابرة.

ويؤكد بسطويسي أحمد: تأخذ نسب الجسم شكلا ثابتا و مميزا في تلك المرحلة، فالعظام أقوى عن المرحلة السابقة و الأطراف أطول و القوة العضلية مميزة. [1]

تقول عفاف عبد الكريم: إن مجموعة الخصائص البيولوجية و النفسية و الحركية يمتاز بها الطفل في هذه المرحلة[2]، و يقول سامي الصغار: إن الأطفال يميلون إلى تفريغ نشاطهم في أعمال هادفة و موجهة. [3]

و تتميز هذه المرحلة بضعف في النمو بالنسبة للطول و الوزن، كما نلاحظ نمو العضلات الصغيرة تتم بسرعة كبيرة بالمقارنة بالعضلات الكبيرة، و يقول محمد حسن علاوي: تنمو العضلات الصغيرة بدرجة كبيرة. [4]

[1] بسطويسي أحمد، نظريات الحركة، دار الفكر العربي، ط2، 1996، ص 164.

[2] عفاف عبد الكريم، طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية، منشأة المعارف الإسكندرية، 1989، ص 45.

[3] سامي الصغار، الطفولة و المراهقة، ط2، بدون تاريخ، ص 217.

[4] محمد حسن علاوي، علم النفس الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1992، ص 134.

ثانيا- النمو الفسيولوجي:

يستمر النمو الفسيولوجي في هذه المرحلة في اطراد، و خاصة في وظائف الجهاز العصبي و جهاز الغدد.

مظاهره:

يستمر ضغط الدم في التزايد حتى بلوغ المراهقة، بينما يكون معدل النبض في تناقص و يزداد تعقد وظائف الجهاز العصبي و تزداد الوصلات بين الألياف العصبية، و لكن سرعة نموها نتناقص عن ذي قبل، و في سن العشر سنوات يصل وزن المخ 95% من وزنه النهائي عند الراشد، لأنه مازال بعيدا عن النضج، و يبدأ التغير في وظائف الغدد و خاصة الغدد التناسلية استعدادا للقيام بالوظيفة التناسلية حين تنضج مع بداية المراهقة، و قد يبدأ الحيض لدى بعض البنات في نهاية هذه المرحلة، و يقل عدد ساعات النوم حتى يصل إلى 10 ساعات في المتوسط في هذه المرحلة، و يقول بسطويسي أحمد: كما يتميز الجسم في تلك المرحلة بتغير ظاهر في الغدد بصفة عامة و التناسلية بصفة خاصة للجنسين، هذا بالإضافة إلى استمرار هبوط نسبي في معدل النبض عند الراحة و زيادته بعد المجهود القصوى، كما يزداد ضغط الدم في تلك المرحلة. [1]

ثالثا- النمو الحركي:

يطرد النمو الحركي، و يلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة لا يكل و لكنه يمل.

[1] بسطويسي أحمد، مرجع سابق، ص 164-165.

مظاهره:

هذه المرحلة تعتبر مرحلة النشاط الحركي الواضح، و تشاهد فيها زيادة واضحة في القوة و الطاقة، فالطفل لا يستطيع أن يظل ساكنا بلا حركة مستمرة و تكون الحركة أسرع و أكثر قوة و يستطيع الطفل التحكم فيها بدرجة أفضل.

و يلاحظ اللعب مثل الجري و المطاردة و ركوب الدراجة ذات العجلتين و العوم و السباق و الألعاب الرياضية المنظمة و غير ذلك من ألوان النشاط التي تصرف الطاقة المتدفقة لدى الطفل و التي تحتاج إلى مهارة و شجاعة أكثر من ذي قبل، و يمل الطفل إلى كل ما هو عملي فيبدو و كان الأطفال عمال صغار ممتلئون نشاط و حيوية و مثابرة و يمل الطفل إلى العمل و يود أن يشعر أنه يضع شيئا لنفسه.

يقول محمد حسن علاوي: إن أهم ما يتميز به الطفل في هذه المرحلة سرعة استيعاب و تعلمه الحركات الجديدة و القدرة على المواءمة الحركية لمختلف الظروف. [1]

و يقول حامد زهران: ينمو التوافق الحركي و تزداد الكفاءة و المهارة اليدوية إذ يسمح ما بلغته العضلات الدقيقة من نضج للطفل بالقيام بنشاط يتطلب استعمال هذه العضلات. [2]

رابعا- النمو الحسي:

يكاد نمو الحواس يكتمل في هذه المرحلة.

[1] محمد حسن علاوي، مرجع سابق، ص 134.

[2] حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص 210.

مظاهره:

يتطور الإدراك الحسي و خاصة إدراك الزمن إذ يتحسن في هذه المرحلة إدراك المدلولات الزمنية و التتابع الزمني للأحداث التاريخية، و يلاحظ أن إدراك الزمن و الشعور بمدى فتراته يختلف في الطفولة بصفة عامة عن المراهقة و عن الرشد و الشيخوخة، و في هذه المرحلة يميز الطفل بدقة أكثر بين الأوزان المختلفة، و تتحسن الحاسة العضلية باطراد حتى سن الثانية عشر و هذا عامل هام من عوامل المهارة اليدوية.

و يقول فؤاد البهي السيد: لهذا لزم علينا أن نرعى النمو الحسي للطفل في إطار الذي ينمو فيه و ألا نعرض عليه إطار آخر غيره حتى لا يسلك مسلكا معوجا لا يتفق مقوماته و دعائمه الأساسية. [1]

خامسا- النمو العقلي:

يظهر النمو العقلي في هذه المرحلة بصفة خاصة في التحصيل الدراسي و يدعم ذلك الاهتمام بالمدرسة و التحصيل و المستقبل العلمي للطفل.

مظاهره:

يطرد نمو الذكاء حتى سن الثالثة عشر، و في منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل، و تبدأ القدرات الخاصة في التمايز عن الذكاء و القدرة العقلية العامة.

[1] فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، بدون تاريخ، ص 134.

و تنمو مهارة القراءة و تنضج تدريجيا القدرة على الابتكار، و يزداد لديه حب الاستطلاع، و يقول محمد حسن علاوي: يزداد نضج العمليات العقلية كالتذكر و التفكير إذ ينتقل الطفل من تفكير الخيال إلى طور الواقعية، كما تزداد قدراته على الانتباه و التركيز من حيث المدى و المدة. [1]

سادسا- النمو اللغوي:

يتضح تقدم النمو اللغوي في هذه المرحلة في كلام الطفل و قراءته و كتاباته.

مظاهره:

تزداد المفردات و يزداد فهمها، و يدرك الطفل التباين و الاختلاف القائم بين الكلمات و يدرك التماثل و التشابه اللغوي، و يزيد إتقان الخبرات و المهارات اللغوية، و ظهور الفهم و الاستمتاع الفني و التذوق الأدبي بما يقرأ.

و يقول فؤاد البهي السيد: تحديد صعوبة الكلمة المكتوبة، و مدى تغير الصعوبة تبعا لتغير السنة الدراسية من الأول إلى نهاية المرحلة الابتدائية. [2]

سابعا- النمو الانفعالي:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة هضم و تمثل الخبرات الانفعالية السابقة.

[1] محمد حسن علاوي، مرجع سابق، ص 135.

[2] فؤاد البهي السيد، مرجع سابق، ص 192.

مظاهره:

يحاول الطفل التخلص من الطفولة و الشعور بأنه كبر، و هذه تعتبر مرحلة الاستقرار و الثبات الانفعالي و لذلك يطلق بعض الباحثين على هذه المرحلة اسم مرحلة الطفولة الهادئة.

و يلاحظ ضبط الانفعالات و محاولة السيطرة على النفس و عدم إفلات الانفعالات، و يتضح الميل للمرح و يفهم الطفل النكتة و يمرح بها.

و يقول حنفي محمود مختار: الناشئ ينشد التوازن بينه و بين الآخرين و لكنه كثير الطلبات برفع صوته عند الغضب أو التعب و في هذه المرحلة يبدأ في تحمل المسئولية و يرغب في النجاح و يظهر ميله الشديد للانتماء إلى النوادي الرياضية. [1] و بقول محمد حسن علاوي: يزداد ميله لاستطلاع مما يحفزه عما يقع تحت حواسه. [2]

ثامنا- النمو الاجتماعي:

تطرد عملية التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة فيعرف الطفل المزيد عن المعاير و القيم و الاتجاهات الديموقراطية و الضمير و معاني الخطأ و الصواب...الخ، و يهتم بالتقييم الأخلاقي للسلوك.

[1] حنفي محمود مختار، كرة القدم للناشئين، دار الفكر العربي، بدون تاريخ، ص 64.

[2] محمد حسن علاوي، مرجع سابق، ص 136.

مظاهره:

يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار و اكتسابه معاييرهم و اتجاهاتهم و قيمهم، و يزداد تأثير جماعة الرفاق، و يكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على شدة يشوبه التعاون و التنافس و الولاء و التمسك، و تنمو فردية الطفل و شعوره بالمسؤولية و القدرة على الضبط الذاتي للسلوك.

و يقول محمود عبد الحليم منسي و آخرون: تمثل نهاية مرحلة التعليم الابتدائي و تعتبر فترة انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، و إن كانت خصائص الطفولة هي الغالبة على النمو الاجتماعي للطفل حتى هذه المرحلة كما يزداد النشاط و الاهتمام باكتساب المهارات و المعلومات و الاتجاهات[1]، و يؤكد محمد حسن علاوي: يتسع الميول و القدرات الحركية و الاجتماعية بدرجة ملموسة و يرتاحون عند اكتسابهم مهارة أو لنجاحهم في عمل ما. [2]

تاسعا- النمو الجنسي:

هذه المرحلة ما قبل البلوغ الجنسي، أنها ما قبل المراهقة.

[1] محمود عبد الحليم منسي، و آخرون، علم نفس النمو، مركز الاسكندرية للكتاب، 2000، ص 61.

[2] محمد حسن علاوي، مرجع سابق، ص 137.

مظاهره:

مازال أكثر الاهتمام الجنسي كامنا أو موجها نحو نفس الجنس، و يلاحظ اللعب الجنسي و ممارسة العادة السرية (كمحاولة لتخفيف أي نوع من التوتر)، إذ نجد الأطفال يعرضون أعضائهم التناسلية بعضهم على بعض لعلهم يدركون مدى تشابههم أو اختلافهم.

و يعرف النمو و التربية الجنسية فؤاد البهي السيد: في معناها العلمي على ناحيتين أساسيتين هما: الحقائق الجنسية البيولوجية الصحيحة، و الرعاية الجسمية التي تساعد الفرد على تكوين اتجاه سوي يقوم على تلك الحقائق و يؤثر في سلوكه و يرتبط ارتباطا مباشرا بمعايير الجماعة و قيمها الخلقية و إطارها الثقافي. [1]

عاشرا- النمو الديني:

مع تقدم الطفل في العمر و مع ارتفاع مستواه العقلي يتجه الشعور الديني نحو البساطة و الوحدة، و يبعد الانفعالات و يقترب من المنطق و العقل.

مظاهره:

يميز الشعور الديني في هذه المرحلة الاجتماعية حيث يتأثر الطفل بالبيئة الاجتماعية التي يتربى فيها فإن كانت بيئة متدينة نشأ على ما تربى عليه و تطبع بذلك، و يأخذ السلوك الديني و أداء الفرائض شكلا اجتماعيا و يصبح الدين وسيلة من وسائل التوافق الاجتماعي.

[1] فؤاد البهي السيد، مرجع سابق، ص 325.

حادي عشر- النمو الاخلاقي:

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: ((إن من خياركم أحسنكم أخلاقا)).

مظاهره:

في هذه المرحلة تتحدد الاتجاهات الأخلاقية للطفل عادة في ضوء الاتجاهات الأخلاقية السائدة في أسرته و مدرسته و بيئته الاجتماعية، و هو يكتسبها و يتعلمها من الكبار و يتعلم ما هو حلال و ما هو حرام و ما هو الصح و ما هو الخطأ، و ما هو مرغوب و ما هو ممنوع...الخ، و مع النمو يقرب السلوك الأخلاقي للطفل السلوك الأخلاقي للراشدين و الذين يعيش بينهم.

و يعرف السلوك الخلقي فؤاد البهي السيد: سلوك له قواعد، و تبدو هذه القواعد في القيم و المعايير و التقاليد و العادات التي يخضع لها الفرد، و التي يجب عليه أن يفعلها أو لا يفعلها. [1]

4-3 المرحلة العمرية (09-12) سنة و الممارسة الرياضية:

إن الطفل و ابتداء من التاسعة تصبح حركته أكثر اقتصادية و الجهاز العصبي المركزي يملك مستوى عالي من التحليل، يقول قاسم المندلاوي و آخرون: أن الطفل في هذه المرحلة يظهر قدرة ممتازة للتعلم و الإتقان و يمتاز بالسرعة و الرشاقة و القوة و الاستيعاب

[1] فؤاد البهي السيد، مرجع سابق، ص 254.

و التوقيت و التعلم في الظروف المختلفة[1]، و يمكن القول أن ندرب الطفل على تعلم مهارات رياضية مختلفة.

يقول بريسكي: إن القدرات البدنية و النفسية لأطفال هذه المرحلة تساعد على تعلم العادات الحركية ولابد من توجيه الأطفال إلى التدريب المتعدد الجوانب و الاختصاصات. [2]

هناك من يعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل و انسبها لكي نعطي الطفل الاختصاص في الألعاب الرياضية بحيث يقول أكرموف: أنه من الضروري اعتبار هذه المرحلة و خاصة من (10-12) سنة كمرحلة تخصص ضرورية للأطفال. [3] و ذلك من أجل تعليم عدد كبير من المهارات و يجب أن يبلغ تسجيل الأطفال في الفرق الرياضية الحد الأقصى له، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل لعبة، كما لا ننسى الخصائص المرفولوجية المتتالية لنمو الطفل بحيث أنه صغير، خفيف و رقيق و حساس، حتى لا تؤثر على نموه و تتركها تنمو متزامنة و طبيعته، حيث ترى ناهد محمود سعيد بأن برامج الأنشطة الرياضية للطفل من (09-12) سنة يكون كالتالي[4]:

- مهارات أساسية و خاصة بالألعاب كرة السلة، كرة الطائرة، كرة القدم، كرة اليد، و يراعي في تعليم المهارات الخاصة عن طريق الألعاب الصغيرة و المنافسات كلما أمكن ذلك.
- ألعاب القوى: الجري، الوثب الطويل، وثب عالي، سباقات التتابع.

[1] قاسم المندلاوي، عبد الستار علوان، فاطمة هاشم، مرجع سابق، ص 20.

[2] A.Briker :(roissance physique de léenfant et pratique soprtive, p :31.

[3] R.A Akramov : sélection et préparation des jeun foot-baller, traduit par :A.R, Tadj, p :64.

[4] ناهد محمود سعيد و نيلي رمزي فهيم، طرق التدريس في التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، ط1، 1998، ص 201-202.

- ألعاب المطاردة و الصيد.
- تمرينات للقوام و الهيكل العظمي.
- أنشطة إيقاعية خاصة للبنات.
- جمباز موانع و استخدام الأدوات اليدوية الصغيرة.
- تنمية الصفات البدنية (القوة العضلية و السرعة و التحمل و المرونة و الرشاقة و التوازن).
- معلومات و معارف نظرية عن فن الحركة تكتيك الحركة و الأبطال الرياضيين.
- أنشطة مائية.
- أنشطة خلوية زهرات و أشبال.
- أنشطة ترويحية.

و يقول مفتى إبراهيم حماد: بأن في إحدى الدراسات أظهرت النتائج أن لاعبي كرة القدم قد حققوا تقدما في نم الهيكل العظمي في المرحلة السنية من 10 إلى 15 سنة بمقارنتهم بغير الممارسين، إلا أنه خلال المرحلة النية ما بين 15 و 18 سن اتضح أن ليس هناك فروق في نمو الهيكل العظمي بين الممارسين و بين غير الممارسين. [1]

يعتبر من عشر سنوات أحسن سن للتعلم، بحيث أن الأطفال يكتسبون و يتحكمون في المستوى الجيد و خاصة إذا كان هذا التعلم يرتبط بالمرحلة الأولى (06-09) يقول Jorgen Wrinerk: عند بداية السن المدرسي المتأخرة (09-12) سنة نستطيع و يعمل

[1] مفتي إبراهيم حماد، التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة، دار الفكر العربي، ط1، 1996، ص 119.

مكيف تعليم التحكم في الحركات التي تكون في بعض الأحيان ذات مستوى عالي جدا من الصعوبة. [1]

يقول مفتي إبراهيم حماد: هي مرحلة المهارات الحركية الوسيطة و فيها تتهذب المهارات الحركية الأساسية و تتحسن من حيث الدقة و كفاءة الأداء و تتطور إلى الأفضل بشكل عام، حيث نستخدم في الأنشطة الحركية و في الرياضة بشكل خاص. [2]

و يحتاج الطفل إلى نشاط و ألعاب و رغبة للمعرفة و تحدي الخطر، و تتميز المرحلة بالنمو الديني و النفسي المتزن و الجيد و تأقلم جيد للتدريب، و يقول عمرو أبو المجد و جمال إسماعيل النمكي: تدخل هذه الفترة العمرية بين مرحلتين من المراحل الموضوعة علميا و هي مرحلة الطفولة و مرحلة المراهقة و هي من أهم فترات تكوين الشخصية و ثراء المعلومات و تطور المستوى الرياضي. [3]

و بهذا نعتبر هذه المرحلة بمثابة المفتاح الجيد و المناسب لتعلم العادات الحركية الجيدة، و ذات المستوى العالي، بحيث أن الطفل إذا لم يتعلم في هذا السن هذه العادات الحركية فإنه من الصعب عليه تداركها في المستقبل.

[1] Jorgen Wrinerk , Biologie du sport, Robert Hanschet, p :328.

[2] مفتي إبراهيم حماد، مرجع سابق، ص 120.

[3] عمرو أبو المجد و إسماعيل النمكي، تخطيط برامج تربية و تدريب البراعم و الناشئين في كرة القدم، مركز الكتاب للنشر، ط1، 1997، ص 29.

خلاصة:

إن تطور النمو يكون متشابها عند كل الأشخاص، و لابد أن يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات تقييم الخصائص البدنية و النفسية و الاجتماعية عندهم خلال وضع برنامج التدريب أو درس التربية البدنية و الرياضية أن يكون على دراية بها و يجب أن يضعه من أجل الوصول إلى الهدف المسطر.

و يقول محمود عبد الحليم منسى و آخرون: تمثل نهاية مرحلة التعليم الابتدائي و تعتبر فترة انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، و إن كانت خصائص مرحلة الطفولة هي الغالبة في هذه المرحلة كما يزداد النشاط و الاهتمام باكتساب المهارات و المعلومات و الاتجاهات. [1]

و يقول سريل لودا: قدرتهم على الإنجاز في هذه المرحلة كبيرة جدا[2]، و المرحلة (09-12) سنة مرحلة الطفولة الثالثة تتميز بزيادة في حجم العضلات وضعف في النمو الطولي و هذا يسمح بتوفير طاقة زائدة يمكن استغلالها و استثماراها خلال النشاط الرياضي كما يمكن أن تطور لدى الطفل في هذه المرحلة العامل الاجتماعي، و نجعله في الفرق الرياضية، و الألعاب الجماعية المناسبة له (ماعدا الألعاب التي تحتاج إلى احتكاك قوي) بالإضافة إلى ذلك يمكن تلقينه العادات الصحية الجيدة.

[1] محمود عبد الحليم منسي، مرجع سابق، ص 61.

[2] Cyril Ludin et Ali :l'enfant et le sport, p :15.

1-الدراسة الاستطلاعية:

قامنا نحن الباحثان بإجراء الدراسة الاستطلاعية وكان الهدف منها الوقوف على الصعوبات التي تواجه المدرسين في فهم الأسئلة التي كان عددها (20) سؤال، و كذلك المفاهيم والمصطلحات التي تخدم موضوع البحث، حيث كانت هذه الدراسة في فصل الربيع، وهذا مما جعل الباحث فرب عينة البحث التي هي مجموعة من أستاذة التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية على مستوى ولاية عين الدفلى، و بعد مقابلته الدكتور المشرف على الباحث و بعد الأخذ بنصائحه القيمة والسديدة من حيث وضوح بعض الأسئلة و شطب عدد منها، تم إعداد و صياغة الاستبيان النهائي ف صورته الهائية حيث أصبح عدد الأسئلة (34) سؤالا.

2. **منهج البحث:**

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي المسحي الذي يعتبر أحد المناهج العلمية، يعرف كل من (محمد عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطئ) المنهج الوصفي بما يلي: هو كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية كما هي في الوقت الحاضر، يقصد تشخيصها، كشف جوانبها، تحديد العلاقة بين عناصرها، العلاقة بينها و بين الظواهر الأخرى، و يتم ذلك عن طريق جمع البيانات و تحلل و تستخرج منها استنتاجات ذات دلالة بالنسبة إلى المشكلة المطروحة.[1]

[1] محمد عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطئ، نظريات و طرق التربي البدنية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص 206-207.

و عن مميزات البحث الوصفي، يقول (عمار بوحوش) يتميز الأسلوب الوصفي بعدة خصائص نذكر منها على سبيل المثال: أنه يقدم معلومات و حقائق عن واقع الظاهرة الحالية، يوضح العلاقة بين الظواهر المختلفة و العلاقة في الظاهرة نفسها كتوضيح العلاقة بين الأسباب و النتائج يقدم تفسير للظواهر و العوامل التي تؤثر فيها مما يساعد على فهم الظاهرة نفسها، تساعد على التنبؤ بمستقبل الظاهرة نفسها، يعتبر الأسلوب الأكثر شيوعا و استخداما في العلوم الإنسانية. [1]

إن صدد دراستنا ظاهرة تربوية و واقعية تتمثل في التغذية الراجعة و ممارستها في حصة التربية البدنية و الرياضية في المرحلة الابتدائية، و حتى يمكن تحديد الإشكالية المناسبة استوجب على الباحث استعمال المنهج المسحي (الوصفي) حتى يستطيع كشف الحقيقة و تحديد جوانبها نظرا لمزايا هذا المنهج الذي يسمح بالتعرف على الظاهرة المدروسة و التقرب أكثر إلى جزئياتها و بالتالي إيجاد الحلول الموضوعية.

3. مجال البحث:

3-1 المجال المكاني:

جرت هذه الدراسة على معلمي التربية البدنية والرياضية بمدارس بلديات ولاية عين الدفلى.

3-2 المجال الزماني:

تمت هذه الدراسة في الفترة الممتدة ما بين **03 مارس 2017 و30 افريل 2017**

[1] عمار بوحوش و محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 135-136.

4. أدوات و تقنيات البحث:

4-1 الاستبيان:

كأداة عملية يعتبر الاستبيان من وسائل جمع المعلومات الأكثر مناسبة للبحث، حيث تكون هذه المعلومات من مصدر أصلي، و قد وضعت استمارة استبيان موجه لأستاذة التربية البدنية و الرياضية بالمدارس الابتدائي لمديرية التربية لولاية عين الدفلى تحتوى على أربع و ثلاثون (34) سؤال، و قد وضعت الاستمارة بشكلها النهائي بعد عرضها على مجموعة من الدكاترة و أستاذة التربية البدنية و الرياضية بكلية العلوم الاجتماعية (جامعة الجزائر).

الاستبيان المغلق:

و فيه يقوم المبحوث باختيار إجابة من إجابتين أو عدة إجابات، أو ترتيب مجموعة من العبارات وفقا لأهميتها.

الاستبيان المفتوح:

و فيه يقوم المبحوثين بالإجابة بحرية كاملة عن الأسئلة، مما يساعدهم في الكشف عن دوافعهم و اتجهاتهم، و يؤخذ على هذا النوع أنه في بعض الأحيان قد يحذف المبحوث بدون قصد معلومات هامة، أو يفشل في تدوين تفاصيل كافية نتيجة لعدم توجيه تفكيره، كما أن الإجابات التي تأتي عن طريقة تكون متنوعة تنوعا واسعا مما يشكل صعوبة كبيرة في عملية تصنيفها و تبويبها.

الاستبيان النصف مفتوح:

هذا النوع يحتوى على أسئلة تصحبها استجابات متعددة يختار المبحوث إحداها، ثم يكتب بحرية عن الأسباب المرتبطة بذلك. [1]

4-2 المجتمع الإحصائي:

ان مجتمع الدراسة يمثل الفئة الاجتماعية المراد اقامة الدراسة التطبيقية عليها من خلال المنهج المتبع .

فمجتمع بحثنا هذا يتكون من جميع أساتذة .

4-3 العينة و كيفية اختيارها و سبب ذلك:

تعتبر العينة في البحث المسحي أساس عمل الباحث، و عن ضرورة استعمال أسلوب أخذ العينات يقول (عمار بوحوش و محمد محمود الدينيبات) بما أنه من الصعب على الباحث أن يتصل بعدد كبير من المعنيين بدراسته لكي يطرح عليهم الأسئلة و يحصل منهم على الإجابة فإنه لا مفر من الالتجاء إلى الأسلوب أخذ العينات التي تمثل المجتمع الأصلي حتى يستطيع أن يأخذ صورة مصغرة عن التفكير العام. [2]

شمل البحث مدرسي التربية البدنية و الرياضية بالمدارس الابتدائية على مستوى ولاية عين الدفلى، حيث تم اختيار هذه العينة بطريقة العمدية وذلك لتوفيره للباحث معرفة المعالم الإحصائية للمجتمع الأصلي، و أيضا للوحدات التي يرغب في اختيارها، و في ضوء تلك المعرفة يقوم الباحث باختيار أفراد معينين يعتقد أنها تمثل المجتمع الأصلي تمثيلا صادقا،

[1] إخلاص محمد عبد الحفيظ و مصطفى حسين باهي، طرق البحث العلمي و التحليل الإحصائي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2000، ص 146-147.

[2] عمار بوحوش و محمد محمود الدينبات ، مرجع سابق، ص 53.

حيث تتمثل عملية البحث مدرسي التربية البدنية و الرياضية للمدارس الابتدائية لولاية عين الدفلى.

5- الدراسة الإحصائية:

إن الهدف من الدراسة الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات تساعد الباحث من أجل تحليل و تفسير النتائج المتحصل عليها و الحكم عليها، و اعتمد الباحث طريقة الإحصاء بالمعادلات الآتية، و ذلك بعد عملية إفراغ الأسئلة المطروحة على العينات

1-بالنسبة المئوية.

2-كاي المربع x2.

5 – 1/ النسبة المئوية = (ثا x ك) / ن

حيث ثا = 100 و ك = عدد التكرارات

ن = العينة

5- 2/ كاي المربع x2

كاي المربع x2 = مجموع (هـ – ص)^2

ص

الهدف من استعمال اختبار كاي المربع x2 هو إعطاء صورة عن معنوية و عشوائية هذه النتائج.

درجة الحرية = عدد الفئات – 1

و نأخذ مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$

في حالة ما إذا كانت التكرارات أقل من 05 نستعمل تصحيح ياتس.

كاي المربع $x2$ = مجموع $\frac{(\text{هـ} - \text{ص} - 0,05)^2}{\text{ص}}$

6- صعوبات البحث:

تمثلت الصعوبات البحث في:

1. قلة المصادر و البحوث المشابهة في مادة التربية البدنية و الرياضية، التي تساهم في إثراء بحثنا.
2. كبر مجتمع البحث، وبعد المسافات.
3. عدم حصولنا على بقية الاستمارات الموزعة على مدرسي ت.ب.ٍ بالمدارس الابتدائية لولاية عين الدفلى، حيث قام الباحث بإرسال (120) استمارة عن طريق الفاكس، و في الأخير تحصل الباحث على (66) استمارة فقط.

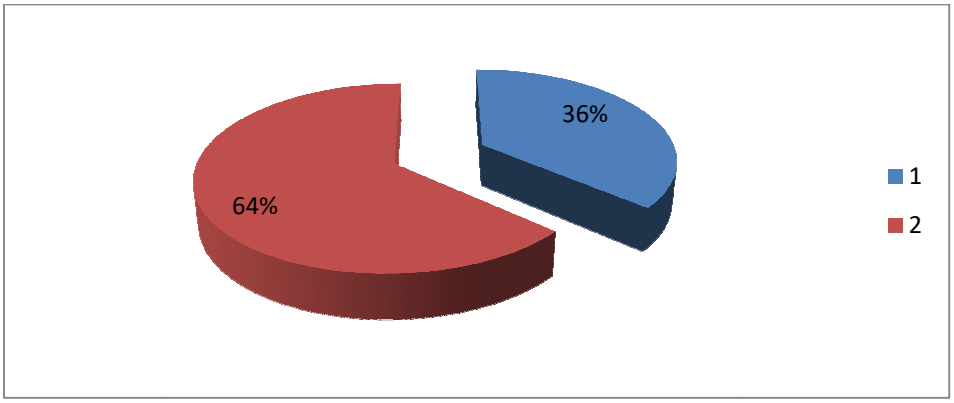
عرض نتائج المحور الأول:

السؤال رقم 01:

الهدف من السؤال: هو معرفة خبرة كل أستاذ التربية البدنية و الرياضية في مجال التدريس.

الإجابة	التكرار	النسبة
أقل من خمس سنوات	42	% 63,64
أكثر من خمس السنوات	24	% 36,36
المجموع	66	% 100
كا = 4,9	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

الجدول رقم 01: يبين خبرة كل أستاذ التربية البدنية و الرياضية في مجال التدريس.



شكل رقم (): يبين نسبة الإجابات لخبرة أساتذة التربية البدنية و الرياضية.

من خلال الجدول رقم 01 نلاحظ أن أكبر نسبة هي 63,64 % حيث تمثل أساتذة ذوي خبرة أقل من خمس سنوات، ثم تأتي النسبة 36,36% حيث تمثل أساتذة ذوي الخبرة أكبر من خمس سنوات، و هذا راجع بأن أول دفعة تخرجت من قسم التربية البدنية و الرياضية سنة 11993.

و لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا 2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α = 0,05 و درجة الحرية ن=1.

السؤال رقم 02:

الهدف من السؤال: الشهادة المتحصل عليها

الإجابة	التكرار	النسبة
معهد المعلمين	17	% 25,76
ليسانس	49	% 74,24
المجموع	66	% 100
كا المربع = 15,87	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

الجدول رقم 02: يبين الشهادة المتحصل عليها لمدرسي التربية البدنية و الرياضية

من خلال الجدول رقم 02 نلاحظ أن نسبة الشهادة المتحصل عليها لمعهد المعلمين قد قدرت 25,76 % حيث تمثل أساتذة ذوي المادة المتحصل عليها قد قدرت 74,24 %، و هذا راجع لأن مدرس معهد المعلمين قد حسنوا مستواهم التعليمي بدخولهم كلية التربية البدنية و الرياضية، مع العلم دخول الكلية بعد الشهادة الثانوية أو شهادة معهد المعلمين.

السؤال رقم 03:

الهدف من السؤال: اختيار مهنة مدرس التربية البدنية و الرياضية

الإجابة	التكرار	النسبة
حب المهنة	35	% 53,03
حب التربية و التعليم	31	% 46,97
المجموع	66	% 100
كا المربع = 0,24	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

الجدول رقم 03: يبين اختيار مهنة التدريس لمدرس التربية البدنية و الرياضية

من خلال الجدول رقم 03 نلاحظ أن نسبة حب المهنة قد قدرت 53,03 %، أما بالنسبة لدخولهم لحب التربية و التعليم فقد قدرت 46,97 %، و نلاحظ أن النسبة متقاربة بشيء بسيط جدا ما بين حب المهنة و حب التربية و التعليم.

و لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أصغر من القيمة الحرجة و عليه فإنه ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α = 05’0 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 04:

الهدف من السؤال: معرفة التكوين لتدرس المرحلة الابتدائية

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	60	% 90,09
لا	06	% 9,91
المجموع	66	% 100
كا المربع = 44.18	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة	3,84	

(كاي المربع)	

الجدول رقم 04: يبين معرفة التكوين لمدرسي المرحلة الابتدائية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 04، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأنهم أخذوا تكوينا في تدريس المرحلة الابتدائية في درس التربية البدنية و الرياضية قد قدرت 90,09 %، أما بالنسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأنهم لم يأخذوا تكوينا خاصا لتدريس المرحلة الابتدائية قد قدرت بـ 9,91 %.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 اكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 05:

الهدف من السؤال: ملاحظة مدرس التربية البدنية و الرياضية في تغير سلوك التلاميذ أثناء ممارستهم لحصة التربية البدنية و الرياضية.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	63	% 95,45
لا	03	% 4,55
المجموع	66	% 100
كا المربع = 54,54	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

الجدول رقم 05: يبين مدى تغير سلوك التلاميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 05، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون مدى تغير سلوك التلاميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية قد قدرت بـ 95,45 % أما بالنسبة للأساتذة الذين لا يرون تغير في سلوك التلاميذ قد قدرت بـ

4,55 %. و من خلال هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا لاستنتاج بأنه يوجد تغيير في سلوك التلاميذ و ذلك من خلال لحبهم الكبير لحصة التربية البدنية و الرياضية.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 اكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 06:

الهدف من السؤال: معرفة هدف حصة التربية البدنية و الرياضية.

الإجابة	التكرار	النسبة
ترفيهي	17	% 25,76
تربوي	19	% 28,79
تعليمي	30	%45,45
المجموع	66	% 100
كا المربع = 4,45	ن =2	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	5,99	

الجدول رقم 06: يبين هدف حصة التربية البدنية و الرياضية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 06، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن هدف الحصة ترفيهي قد قدرت بنسبة 25,76 %، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن هدف الحصة تربوي فقد قدرت بـ 28,79 %، أما بالنسبة للأساتذة المستجوبين الذين يرون أن هدف الحصة تعليمي فقد قدرت بـ 45,45%.

و هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج بأن هدف حصة التربية البدنية و الرياضية تعليمي و ذلك لأن هذه المرحلة في النمو هي أفضل مرحلة لعملية التعليم و التعلم الحركي لتلاميذ.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 اصغ من القيمة الحرجة و عليه فإن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

عرض و تحليل نتائج المحور الأول:

السؤال رقم 07:

الهدف من السؤال: هو معرفة دواعي أو الهدف من تدخل الأستاذ.

فكانت نتائج اجابات الأساتذة المستجوبين كما يبين الجدول رقم 07.

الإجابة	التكرار	النسبة
الخطأ	60	% 90,90
التعليم	06	% 9,10
المجموع	66	% 100
كا المربع = 44,18	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 07، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين يرون بأن التدخل أثناء قيام التلاميذ بالأداء الحركي هدفه هو تصحيح الأخطاء التي يقوم بها التلاميذ، قد قدرت 90,90 %، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون أن الهدف من التدخل هو التعليم فقد قدرت بـ 9,10 %، هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج أن هناك ارتباط واضح بين وقوع التلاميذ في الأخطاء و بين تدخلات الأستاذ لتصحيح الخطأ.

لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 08:

الهدف من السؤال: هو التأكد في أن السبب في نقص الأداء هو سوء استقبال التلميذ للمعلومات.

فكانت هذه نتائج إجابات الأساتذة المستجوبين كما يبين الجدول رقم 08.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	40	% 60,60
لا	26	% 39,40
المجموع	66	% 100
كا المربع = 2,96	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال النتائج الموضح في الجدول رقم 08، نلاحظ أن نسبة 60,60 % من الأساتذة يرون بأن نقص الأداء يعود إلى سوء استقبال التلميذ للمعلومات، بينما نجد نسبة 39,40 %، من الأساتذة يرون عكس ذلك، هذا يدفعنا إلى القول بأن عدم الاستقبال الجيد للمعلومات يؤثر على الأداء الحركي الجيد، لكن النسبة المقدرة بـ 39,40 % تدفعنا إلى القول بأن هناك أسباب أخرى كامنة وراء نقص الأداء الحركي لدى التلاميذ، فالاستقبال الجيد للمعلومات لا يعني أنه يؤدي دائما إلى أداء جيد، فيمكن أن يستوعب التلميذ المعلومات بشكل جيد و لكن ضعفه منه ناحية قدراته الشرطية أو التنسيقية يمنعه من الأداء الجيد للحركات.

لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أصغر من القيمة الحرجة و عليه فإن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 09:

الهدف من السؤال: يبين معرفة الحافز عند الأستاذ و التصحيح و الخطأ

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	53	% 80,30
لا	13	% 19,70
المجموع	66	% 100
كا المربع = 24,24	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 10:

الهدف من السؤال: يبين معرفة تصحيح المحاولات الخاطئة التي يقوم بها التلميذ

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	62	% 93,93
لا	04	% 06,07
المجموع	66	% 100
كا المربع = 50,96	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 11:

الهدف من السؤال: يبين معرفة تعديل أستاذ التربية البدنية للحركات الناقصة أثناء الأداء الحركي

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	57	% 86,36
لا	09	% 13,64
المجموع	66	% 100
كا المربع = 39,90	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 12:

الهدف من السؤال: يبين معرفة مدى التعديل الذي يؤثر في تحسين الأداء الحركي للتلاميذ

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	55	% 83,33
لا	11	% 16,77
المجموع	66	% 100
كا المربع = 29,33	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

عرض و تحليل نتائج المحور الثاني:

السؤال رقم 13:

الهدف من السؤال: معرفة التشخيص الذي يقوم به المدرس بنواحي القوة و الضعف في عملية الأداء

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	50	% 75,75
لا	16	% 24,25
المجموع	66	% 100
كا المربع = 17,51	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 13 نلاحظ أن أعلى نسبة 75,75 % تقوم بالتشخيص لنواحي القوة و الضعف في عملية الأداء، إما بالنسبة الأخرى 24,25 % فلا تقوم بالتشخيص لنواحي القوة و الضعف لعملية التعليم.و يمكن أن نستنتج أن أكبر نسبة لمدرسي التربية البدنية و الرياضية يرون أنه التشخيص لنواحي القوة و الضعف في عملية الأداء ضرورية من أجل تحسين مستوى التلاميذ.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 14:

الهدف من السؤال: معرفة مدى إخبار مدرس التربية البدنية و الرياضية بنتائج الأداء.

الإجابة	التكرار	النسبة
دائما	10	% 15,15
بعض الأحيان	33	% 50
نادرا	23	%34,85
المجموع	66	% 100
كا المربع = 12,09	ن =2	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	5,99	

من خلال الجدول رقم: 14 نلاحظ أكبر نسبة 50 % حيث ترى هذه الفئة أن إخبار التلاميذ عن نتائج الأداء غير ضروري، ثم تأتي النسبة 34,85%، حيث ترى إخبار نتائج الأداء للتلاميذ يكون نادرا، و النسبة الأخيرة هي 15,15 % ترى إخبارهم يكون دائما.

و يمكن أن نستنتج من خلال ما توصل إليه الباحث مايلي: مدرسي التربية البدنية و الرياضية بالمدارس الابتدائية لا يجدون ضرورة إخبار التلاميذ بنتائج الأداء.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 15:

الهدف من السؤال: معرفة مدى ربط مدرس التربية البدنية و الرياضية بنتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	54	% 81,82
لا	12	% 18,18
المجموع	66	% 100
كا المربع = 26,72	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 15 نلاحظ أكبر نسبة 81,82 % تقوم بربط نتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي، أما نسبة 18,18 % لا تقوم بربط نتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي.

و يمكن أن نستنتج معظم الأستاذة يقومون بربط نتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي، و هذا من أجل البقاء في هدف الحصة و أهداف الأداء الحركي بصفة خاصة.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 16:

الهدف من السؤال: معرفة هل يقوم مدرس التربية البدنية و الرياضية بمتابعة نتائج التقويم و تدعيم نقاط القوة؟

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	56	% 84,85
لا	10	% 15,15
المجموع	66	% 100
كا المربع = 32,06	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 16 نلاحظ أن أعلى نسبة 84,85 % ترى أو تقوم بمتابعة نتائج التقويم و تدعيم نقاط القوة، أما نسبة 15,15 % فلا تقوم بذلك، و يمكن أن نستنتج أن أغلبية المدرسين يرون أن متابعة نتائج التقويم و تدعيم نقاط القوة لابد منه و هذا من أجل تحسين عملية التعليم و التعلم الحركي في حصة التربية البدنية و الرياضية.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 17:

الهدف من السؤال: معرفة مدى قيام مدرسي التربية البدنية و الرياضية لاختبارات مختلفة لقياس القدرات (البدنية، العقلية، المهارية...الخ).

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	15	%22,73
لا	51	% 77,27
المجموع	66	% 100
كا المربع = 19,63	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 17، نلاحظ أكبر نسبة 77,27 % لا يقومون باختبارات لقياس القدرات (البدنية، العقلية، المهارية...الخ)، حيث يعتمدون على ملاحظات مختلف الاستجابات الحركية للتلاميذ، أما نسبة 22,73% فيقومون باختبارات مختلفة لقياس مختلف القدرات. و يمكن أن نستخلص أن معظم أساتذة التربية البدنية و الرياضية يعتمدون على الملاحظة الذاتية.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 18:

الهدف من السؤال: معرفة رأي الأساتذة في التقويم و التصحيح كوسيلتين لتحسين عملية التعليم و التعلم الحركي.

فمن خلال عملية الفرز و التحليل لمختلف الإجابات التي تحصل عليها الباحث توصل إلى مايلي:

أغلبية أساتذة التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية أكدوا دور التقويم و التصحيح في تحسين عملية التعليم و التعلم الحركي، حيث التقويم يكشف و يظهر أو يبين مستوى التلاميذ من أجل تسهيل عملية التعليم و التعلم الحركي، و هذا ما يدفع و يساعد الأساتذة بقيام التعديلات المختلفة و المناسبة و هذا من أجل تعلم صحيح و تعليم سليم.

إما الفئة الأخرى و التي تمثل الأقلية فترى، لتحسين عملية التعليم و التعلم الحركي له ارتباط بخبرة الأستاذ و كذلك أساليب التدريس المستخدمة من طرف هذا الأخير.

و يمكن أن نقول أو نستخلص من خلال مختلف هذه الإجابات أن أساتذة التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية يعتمدون و يستعملون التقويم و التصحيح كوسيلتين لتحسين عملية التعلم الحركي الصحيح و التعليم السليم و هذا من أجل ترقية الجيل الصاعد.

السؤال رقم 19:

الهدف من السؤال: يبين معرفة تعزيز أستاذ التربية البدنية و الرياضية للمحاولات الناجحة و الصحيحة.

الإجابة	التكرار	النسبة
التعزيز	43	% 65,15
اللامبلاة	02	% 03,03
توقيف التكرار	21	%31,82
المجموع	66	% 100
كا المربع = 25,51	ن =2	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	5,99	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 20:

الهدف من السؤال: يبين معرفة تكرار أستاذ التربية البدنية و الرياضية للمحاولات الناجحة و الصحيحة

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	47	%71,21
لا	19	% 28,79
المجموع	66	% 100
كا المربع = 11,87	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 21:

الهدف من السؤال: يبين تكرار إعطاء التغذية الراجعة لعدة مرات إذا ما تطلب الأمر ذلك.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	41	%62,12
لا	25	%37,88
المجموع	66	% 100
كا المربع = 3,87	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 22:

الهدف من السؤال: يبين معرفة تشجيع أستاذ التربية البدنية أثناء الحصة أو التدريب.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	58	%87,88
لا	08	%12,12
المجموع	66	% 100
كا المربع = 37,87	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 23:

الهدف من السؤال: يبين معرفة مدى تفاعل التلميذ مع أسلوب التعزيز للأستاذ

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	42	%63,64
لا	24	%36,36
المجموع	66	% 100
كا المربع = 4,9	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 24:

الهدف من السؤال: يبين معرفة هل يستخدم الأستاذ في المدارس الابتدائية التصحيح عند الخطأ.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	61	%92,42
لا	05	%07,58
المجموع	66	% 100
كا المربع = 47,51	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 25:

الهدف من السؤال: معرفة هل يستخدم مدرس التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية التصحيح عند الخطأ.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	61	%92,42
لا	05	%07,58
المجموع	66	% 100
كا المربع = 47,51	ن =1	α = 0,05

القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84

من خلال الجدول رقم 24 الخاص باستخدام التصحيح عند الخطأ مباشرة نلاحظ أن أعلى نسبة 92,42% أجابوا بنعم، أي أن يستخدمون التصحيح عند الخطأ مباشرة، أما الباقي من الأساتذة التي تتمثل نسبتهم 07,58% لا يستخدمون التصحيح عند الخطأ مباشرة، و يمكن أن نقول من خلال مختلف هذه الإجابات عدم التدخل مباشرة بعد الخطأ يؤدي إلى التعلم الخاطئ، فالتصحيح يوجه و يعدل مختلف الحركات الرياضية أما بالنسبة للفئة الأقلية الذين أجابوا بلا فيستعملون طريقة معينة في التعلم فيتركون التلميذ يكشف أخطاءه بنفسه.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 26:

الهدف من السؤال: معرفة تصرف المدرس أثناء تصحيح الخطأ

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	21	%31,80
لا	45	%68,20
المجموع	66	% 100
كا المربع = 8,72	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و نلاحظ من خلال الجدول رقم 25 أعلى نسبة 68,20% لا يقومون بتوقيف الأداء لتصحيح الأخطاء في حين نجد 31,80% يقومون بتوقيف الأداء لتصحيح الأخطاء.

نستنتج أن النسبة الأقلية يستعملون طريقة التدخل لتصحيح الخطأ، و هذا لغرض التعلم و التعليم الآني، في حين نجد النسبة الكبيرة فأجابوا بلا، و هذا معناه ترك التلميذ

يكشف أخطاءه بنفسه و بعد نهاية المهارة الحركية يتدخل الأستاذ لاعطاء المهارة أو التقنية الصحيحة.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 27:

الهدف من السؤال: معرفة الوقت المناسب الذي يعطي فيه الأستاذ التغذية الراجعة.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	60	%90,50
لا	06	%09,50
المجموع	66	% 100
كا المربع = 44,18	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 27، نلاحظ أن أعلى نسبة 90,50% يقدمون التغذية الراجعة في الوقت المناسب، أما بالنسبة للفئة الأخرى المتمثلة بـ 09,50% لا يقدمون التغذية الراجعة في الوقت المناسب. نستنتج أن معظم مدرسي التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية أكدوا بضرورة التغذية الراجعة في الوقت المناسب.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 28:

الهدف من السؤال: معرفة مراعاة و احترام الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء و اتخاذ قرار تصحيح الأخطاء.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	55	%83,33
لا	11	%16,67
المجموع	66	% 100
كا المربع = 25,33	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 28 نلاحظ أن نسبة 83,33% يقومون باحترام و مراعاة الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء و اتخاذ قرار تصحيح الأخطاء، أما الفئة الأخرى بنسبة 16,67% لا يراعون الفترة الزمنية و اتخاذ قرار تصحيح الأخطاء. و نستنتج أن مدرسي التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية يعتمدون على ملاحظة مختلف المهارات الحركية الرياضية وبعدها يأتي التصحيح لمختلف الأخطاء المرتكبة.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 29:

الهدف من السؤال: التعرف على تأكد الأستاذ من دقة و صحة الاستجابة المهارية.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	47	%71,20
لا	19	%28,80
المجموع	66	% 100
كا المربع = 11,87	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 29، نلاحظ أن 47 من الأساتذة أي بنسبة 71,20% يتأكدون من صحة و دقة الاستجابة المهارية، أما الذين أجابوا بلا بنسبة 28,80%، و من خلال الإجابات التي تحصل عليها الباحث يمكن القول ما يلي:

أغلبية أساتذة التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية يقومون بمتابعة المهارات الحركية التي يقوم بها التلاميذ، حيث يتأكدون من صحة و دقة مختلف الاستجابات المهارية.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 30:

الهدف من السؤال: معرفة طريقة قياس الاستجابة المهارية التي يقوم بها مدرس التربية البدنية و الرياضية.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	50	%75,75
لا	16	%24,25
المجموع	66	% 100
كا المربع = 17,51	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 30، نلاحظ أن نسبة 75,75% يستخدمون الاختبارات لقياس الاستجابة المهارية في حين نسبة 24,25% يستعملون أشياء أخرى لقياس مختلف الاستجابات المهارية. و يمكن أن نستنتج من هذا كله أن أغلبية أساتذة التربية البدنية و الرياضية يستعملون مختلف الاختبارات و التي تعتبر الطريقة العلمية لقياس الاستجابات المهارية و التأكد من دقتها و صحتها، في حين باقي الأساتذة يعتمدون على الملاحظة الذاتية و الخبرة في الميدان.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

عرض و تحليل نتائج المحور الخامس:

السؤال رقم 31:

الهدف من السؤال: مراعاة المرحلة العمرية للتلاميذ عند إعطاء المعلومات.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	63	%95,45
لا	03	%04,55
المجموع	66	% 100
كا المربع = 54,54	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 30، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن يجب مراعاة المرحلة العمرية عند إعطاء المعلومات هدفه إعطاء المعلومات المناسبة لهذه المرحلة العمرية قد قدرت بـ 95,45%، أما بالنسبة للأساتذة المستجوبين الذين يرون إعطاء المعلومات بأي شكل قد قدرت بـ 04,55%. و الملاحظ أن الغالبية تراعي قدرة استيعاب المعلومات من طرف التلاميذ، و عدم إعطائهم المعلومات أكثر من اللازم لتسير التعلم و الانتقال إلى مرحلة متقدمة تدريجيا في حين أن البقية لا يراعون قدرة الاستيعاب في المرحلة العمرية.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 32:

الهدف من السؤال: تأكد الأستاذ من استيعاب التلاميذ للمعلومات.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	51	%77,27
لا	15	%22,73
المجموع	66	% 100
كا المربع = 19,63	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 32، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن هنالك استيعاب التلاميذ عند إعطاء المعلومات لهذه المرحلة قد قدرت بـ 77,27%، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم ضرورة استيعاب التلاميذ عند إعطاء المعلومات قد قدرت بـ 22,73%. و الملاحظ أن أغلبية المدرسين حريصون على التأكد من حصول استيعاب لدى تلاميذهم و بالتالي يثبت التعلم.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 33:

الهدف من السؤال: معرفة تدخل الأستاذ لتبسيط و شرح المعلومات.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	45	%68,18
لا	21	%31,82
المجموع	66	% 100
كا المربع = 8,72	ن =1	α = 0,05

القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 33، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأنه يجب تدخل الأستاذ لتبسيط و شرح المعلومات قد قدرت بـ 68,18%، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم تدخل قد قدرت بـ 31,82%، نلاحظ أن الأغلبية تقوم بالتبسيط و الشرح لضمان استقبال المعلومات من طرف التلميذ، عن طريق التجزئة و التدرج في إعطاء الأداء و المعلومات و شرحها و التأكد من حصول الفهم ثم الانتقال إلى أداء و معلومات أخرى.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 34:

الهدف من السؤال: التأكد من فهم التلاميذ للمعلومات التي قدمت لهم

الإجابة	**التكرار**	**النسبة**
نعم	42	%63,64
لا	24	%36,36
المجموع	66	% 100
كا المربع = 4,92	ن =1	$\alpha = 0,05$
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 34، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون أنه يجب التأكد من فهم المعلومات التي قدمت لهم قد قدرت بـ 63,64%، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون أنه ليس بالضرورة من فهم التلاميذ للمعلومات المقدمة لهم قد قدرت بـ 36,36%، 42 أستاذ يقومون بالتأكد من فهم التلاميذ

للمعلومات عن طريق المراجعة و النقاش و طرح الأسئلة الخاصة بالدروس المعطاة للتأكد من الفهم.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

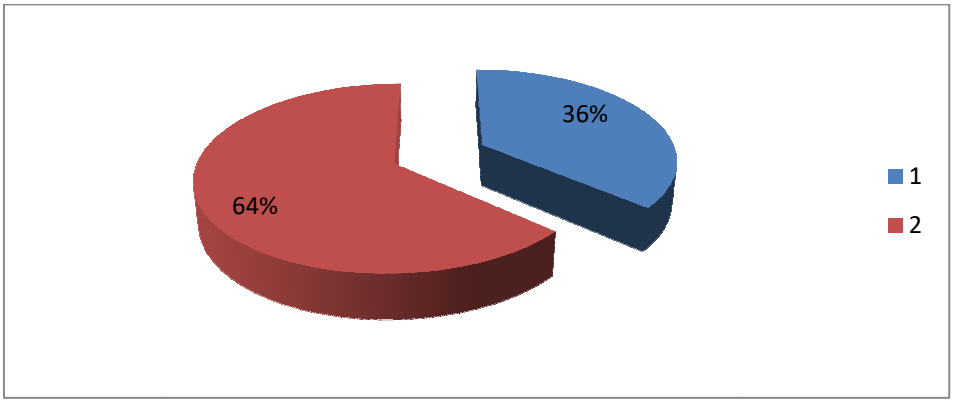
عرض نتائج المحور الأول:

السؤال رقم 01:

الهدف من السؤال: هو معرفة خبرة كل أستاذ التربية البدنية و الرياضية في مجال التدريس.

الإجابة	التكرار	النسبة
أقل من خمس سنوات	42	% 63,64
أكثر من خمس السنوات	24	% 36,36
المجموع	66	% 100
كا = 4,9	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

الجدول رقم 01: يبين خبرة كل أستاذ التربية البدنية و الرياضية في مجال التدريس.



شكل رقم (): يبين نسبة الإجابات لخبرة أساتذة التربية البدنية و الرياضية.

من خلال الجدول رقم 01 نلاحظ أن أكبر نسبة هي 63,64 % حيث تمثل أساتذة ذوي خبرة أقل من خمس سنوات، ثم تأتي النسبة 36,36% حيث تمثل أساتذة ذوي الخبرة أكبر من خمس سنوات، و هذا راجع بأن أول دفعة تخرجت من قسم التربية البدنية و الرياضية سنة 11993.

و لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا 2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α = 0,05 و درجة الحرية ن=1.

السؤال رقم 02:

الهدف من السؤال: الشهادة المتحصل عليها

الإجابة	التكرار	النسبة
معهد المعلمين	17	% 25,76
ليسانس	49	% 74,24
المجموع	66	% 100
كا المربع = 15,87	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

الجدول رقم 02: يبين الشهادة المتحصل عليها لمدرسي التربية البدنية و الرياضية

من خلال الجدول رقم 02 نلاحظ أن نسبة الشهادة المتحصل عليها لمعهد المعلمين قد قدرت 25,76 % حيث تمثل أساتذة ذوي المادة المتحصل عليها قد قدرت 74,24 %، و هذا راجع لأن مدرس معهد المعلمين قد حسنوا مستواهم التعليمي بدخولهم كلية التربية البدنية و الرياضية، مع العلم دخول الكلية بعد الشهادة الثانوية أو شهادة معهد المعلمين.

السؤال رقم 03:

الهدف من السؤال: اختيار مهنة مدرس التربية البدنية و الرياضية

الإجابة	التكرار	النسبة
حب المهنة	35	% 53,03
حب التربية و التعليم	31	% 46,97
المجموع	66	% 100
كا المربع = 0,24	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

الجدول رقم 03: يبين اختيار مهنة التدريس لمدرس التربية البدنية و الرياضية

من خلال الجدول رقم 03 نلاحظ أن نسبة حب المهنة قد قدرت 53,03 %، أما بالنسبة لدخولهم لحب التربية و التعليم فقد قدرت 46,97 %، و نلاحظ أن النسبة متقاربة بشيء بسيط جدا ما بين حب المهنة و حب التربية و التعليم.

و لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أصغر من القيمة الحرجة و عليه فإنه ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α = 05’0 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 04:

الهدف من السؤال: معرفة التكوين لتدرس المرحلة الابتدائية

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	60	% 90,09
لا	06	% 9,91
المجموع	66	% 100
كا المربع = 44.18	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة	3,84	

(كاي المربع)	

الجدول رقم 04: يبين معرفة التكوين لمدرسي المرحلة الابتدائية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 04، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأنهم أخذوا تكوينا في تدريس المرحلة الابتدائية في درس التربية البدنية و الرياضية قد قدرت 90,09 %، أما بالنسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأنهم لم يأخذوا تكوينا خاصا لتدريس المرحلة الابتدائية قد قدرت بـ 9,91 %.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 اكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 05:

الهدف من السؤال: ملاحظة مدرس التربية البدنية و الرياضية في تغير سلوك التلاميذ أثناء ممارستهم لحصة التربية البدنية و الرياضية.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	63	% 95,45
لا	03	% 4,55
المجموع	66	% 100
كا المربع = 54,54	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

الجدول رقم 05: يبين مدى تغير سلوك التلاميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 05، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون مدى تغير سلوك التلاميذ في حصة التربية البدنية و الرياضية قد قدرت بـ 95,45 % أما بالنسبة للأساتذة الذين لا يرون تغير في سلوك التلاميذ قد قدرت بـ

4,55 %. و من خلال هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا لاستنتاج بأنه يوجد تغيير في سلوك التلاميذ و ذلك من خلال لحبهم الكبير لحصة التربية البدنية و الرياضية.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 اكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 06:

الهدف من السؤال: معرفة هدف حصة التربية البدنية و الرياضية.

الإجابة	التكرار	النسبة
ترفيهي	17	% 25,76
تربوي	19	% 28,79
تعليمي	30	%45,45
المجموع	66	% 100
كا المربع = 4,45	ن =2	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	5,99	

الجدول رقم 06: يبين هدف حصة التربية البدنية و الرياضية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 06، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن هدف الحصة ترفيهي قد قدرت بنسبة 25,76 %، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن هدف الحصة تربوي فقد قدرت بـ 28,79 %، أما بالنسبة للأساتذة المستجوبين الذين يرون أن هدف الحصة تعليمي فقد قدرت بـ 45,45%.

و هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج بأن هدف حصة التربية البدنية و الرياضية تعليمي و ذلك لأن هذه المرحلة في النمو هي أفضل مرحلة لعملية التعليم و التعلم الحركي لتلاميذ.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 اصغ من القيمة الحرجة و عليه فإن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

عرض و تحليل نتائج المحور الأول:

السؤال رقم 07:

الهدف من السؤال: هو معرفة دواعي أو الهدف من تدخل الأستاذ.

فكانت نتائج اجابات الأساتذة المستجوبين كما يبين الجدول رقم 07.

الإجابة	التكرار	النسبة
الخطأ	60	% 90,90
التعليم	06	% 9,10
المجموع	66	% 100
كا المربع = 44,18	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 07، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين يرون بأن التدخل أثناء قيام التلاميذ بالأداء الحركي هدفه هو تصحيح الأخطاء التي يقوم بها التلاميذ، قد قدرت 90,90 %، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون أن الهدف من التدخل هو التعليم فقد قدرت بـ 9,10 %، هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج أن هناك ارتباط واضح بين وقوع التلاميذ في الأخطاء و بين تدخلات الأستاذ لتصحيح الخطأ.

لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 08:

الهدف من السؤال: هو التأكد في أن السبب في نقص الأداء هو سوء استقبال التلميذ للمعلومات.

فكانت هذه نتائج إجابات الأساتذة المستجوبين كما يبين الجدول رقم 08.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	40	% 60,60
لا	26	% 39,40
المجموع	66	% 100
كا المربع = 2,96	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال النتائج الموضح في الجدول رقم 08، نلاحظ أن نسبة 60,60 % من الأساتذة يرون بأن نقص الأداء يعود إلى سوء استقبال التلميذ للمعلومات، بينما نجد نسبة 39,40 %، من الأساتذة يرون عكس ذلك، هذا يدفعنا إلى القول بأن عدم الاستقبال الجيد للمعلومات يؤثر على الأداء الحركي الجيد، لكن النسبة المقدرة بـ 39,40 % تدفعنا إلى القول بأن هناك أسباب أخرى كامنة وراء نقص الأداء الحركي لدى التلاميذ، فالاستقبال الجيد للمعلومات لا يعني أنه يؤدي دائما إلى أداء جيد، فيمكن أن يستوعب التلميذ المعلومات بشكل جيد و لكن ضعفه منه ناحية قدراته الشرطية أو التنسيقية يمنعه من الأداء الجيد للحركات.

لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أصغر من القيمة الحرجة و عليه فإن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 09:

الهدف من السؤال: يبين معرفة الحافز عند الأستاذ و التصحيح و الخطأ

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	53	% 80,30
لا	13	% 19,70
المجموع	66	% 100
كا المربع = 24,24	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 10:

الهدف من السؤال: يبين معرفة تصحيح المحاولات الخاطئة التي يقوم بها التلميذ

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	62	% 93,93
لا	04	% 06,07
المجموع	66	% 100
كا المربع = 50,96	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 11:

الهدف من السؤال: يبين معرفة تعديل أستاذ التربية البدنية للحركات الناقصة أثناء الأداء الحركي

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	57	% 86,36
لا	09	% 13,64
المجموع	66	% 100
كا المربع = 39,90	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 12:

الهدف من السؤال: يبين معرفة مدى التعديل الذي يؤثر في تحسين الأداء الحركي للتلاميذ

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	55	% 83,33
لا	11	% 16,77
المجموع	66	% 100
كا المربع = 29,33	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

عرض و تحليل نتائج المحور الثاني:

السؤال رقم 13:

الهدف من السؤال: معرفة التشخيص الذي يقوم به المدرس بنواحي القوة و الضعف في عملية الأداء

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	50	% 75,75
لا	16	% 24,25
المجموع	66	% 100
كا المربع = 17,51	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 13 نلاحظ أن أعلى نسبة 75,75 % تقوم بالتشخيص لنواحي القوة و الضعف في عملية الأداء، إما بالنسبة الأخرى 24,25 % فلا تقوم بالتشخيص لنواحي القوة و الضعف لعملية التعليم.و يمكن أن نستنتج أن أكبر نسبة لمدرسي التربية البدنية و الرياضية يرون أنه التشخيص لنواحي القوة و الضعف في عملية الأداء ضرورية من أجل تحسين مستوى التلاميذ.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 14:

الهدف من السؤال: معرفة مدى إخبار مدرس التربية البدنية و الرياضية بنتائج الأداء.

الإجابة	التكرار	النسبة
دائما	10	% 15,15
بعض الأحيان	33	% 50
نادرا	23	%34,85
المجموع	66	% 100
كا المربع = 12,09	ن =2	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	5,99	

من خلال الجدول رقم: 14 نلاحظ أكبر نسبة 50 % حيث ترى هذه الفئة أن إخبار التلاميذ عن نتائج الأداء غير ضروري، ثم تأتي النسبة 34,85%، حيث ترى إخبار نتائج الأداء للتلاميذ يكون نادرا، و النسبة الأخيرة هي 15,15 % ترى إخبارهم يكون دائما.

و يمكن أن نستنتج من خلال ما توصل إليه الباحث مايلي: مدرسي التربية البدنية و الرياضية بالمدارس الابتدائية لا يجدون ضرورة إخبار التلاميذ بنتائج الأداء.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 15:

الهدف من السؤال: معرفة مدى ربط مدرس التربية البدنية و الرياضية بنتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	54	% 81,82
لا	12	% 18,18
المجموع	66	% 100
كا المربع = 26,72	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 15 نلاحظ أكبر نسبة 81,82 % تقوم بربط نتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي، أما نسبة 18,18 % لا تقوم بربط نتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي.

و يمكن أن نستنتج معظم الأستاذة يقومون بربط نتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي، و هذا من أجل البقاء في هدف الحصة و أهداف الأداء الحركي بصفة خاصة.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 16:

الهدف من السؤال: معرفة هل يقوم مدرس التربية البدنية و الرياضية بمتابعة نتائج التقويم و تدعيم نقاط القوة؟

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	56	% 84,85
لا	10	% 15,15
المجموع	66	% 100
كا المربع = 32,06	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 16 نلاحظ أن أعلى نسبة 84,85 % ترى أو تقوم بمتابعة نتائج التقويم و تدعيم نقاط القوة، أما نسبة 15,15 % فلا تقوم بذلك، و يمكن أن نستنتج أن أغلبية المدرسين يرون أن متابعة نتائج التقويم و تدعيم نقاط القوة لابد منه و هذا من أجل تحسين عملية التعليم و التعلم الحركي في حصة التربية البدنية و الرياضية.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 17:

الهدف من السؤال: معرفة مدى قيام مدرسي التربية البدنية و الرياضية لاختبارات مختلفة لقياس القدرات (البدنية، العقلية، المهارية...الخ).

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	15	%22,73
لا	51	% 77,27
المجموع	66	% 100
كا المربع = 19,63	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 17، نلاحظ أكبر نسبة 77,27 % لا يقومون باختبارات لقياس القدرات (البدنية، العقلية، المهارية...الخ)، حيث يعتمدون على ملاحظات مختلف الاستجابات الحركية للتلاميذ، أما نسبة 22,73% فيقومون باختبارات مختلفة لقياس مختلف القدرات. و يمكن أن نستخلص أن معظم أساتذة التربية البدنية و الرياضية يعتمدون على الملاحظة الذاتية.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 18:

الهدف من السؤال: معرفة رأي الأساتذة في التقويم و التصحيح كوسيلتين لتحسين عملية التعليم و التعلم الحركي.

فمن خلال عملية الفرز و التحليل لمختلف الإجابات التي تحصل عليها الباحث توصل إلى مايلي:

أغلبية أساتذة التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية أكدوا دور التقويم و التصحيح في تحسين عملية التعليم و التعلم الحركي، حيث التقويم يكشف و يظهر أو يبين مستوى التلاميذ من أجل تسهيل عملية التعليم و التعلم الحركي، و هذا ما يدفع و يساعد الأساتذة بقيام التعديلات المختلفة و المناسبة و هذا من أجل تعلم صحيح و تعليم سليم.

إما الفئة الأخرى و التي تمثل الأقلية فترى، لتحسين عملية التعليم و التعلم الحركي له ارتباط بخبرة الأستاذ و كذلك أساليب التدريس المستخدمة من طرف هذا الأخير.

و يمكن أن نقول أو نستخلص من خلال مختلف هذه الإجابات أن أساتذة التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية يعتمدون و يستعملون التقويم و التصحيح كوسيلتين لتحسين عملية التعلم الحركي الصحيح و التعليم السليم و هذا من أجل ترقية الجيل الصاعد.

السؤال رقم 19:

الهدف من السؤال: يبين معرفة تعزيز أستاذ التربية البدنية و الرياضية للمحاولات الناجحة و الصحيحة.

الإجابة	التكرار	النسبة
التعزيز	43	% 65,15
اللامبلاة	02	% 03,03
توقيف التكرار	21	%31,82
المجموع	66	% 100
كا المربع = 25,51	ن =2	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	5,99	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 20:

الهدف من السؤال: يبين معرفة تكرار أستاذ التربية البدنية و الرياضية للمحاولات الناجحة و الصحيحة

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	47	%71,21
لا	19	% 28,79
المجموع	66	% 100
كا المربع = 11,87	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 21:

الهدف من السؤال: يبين تكرار إعطاء التغذية الراجعة لعدة مرات إذا ما تطلب الأمر ذلك.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	41	%62,12
لا	25	%37,88
المجموع	66	% 100
كا المربع = 3,87	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 22:

الهدف من السؤال: يبين معرفة تشجيع أستاذ التربية البدنية أثناء الحصة أو التدريب.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	58	%87,88
لا	08	%12,12
المجموع	66	% 100
كا المربع = 37,87	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 23:

الهدف من السؤال: يبين معرفة مدى تفاعل التلميذ مع أسلوب التعزيز للأستاذ

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	42	%63,64
لا	24	%36,36
المجموع	66	% 100
كا المربع = 4,9	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1.

السؤال رقم 24:

الهدف من السؤال: يبين معرفة هل يستخدم الأستاذ في المدارس الابتدائية التصحيح عند الخطأ.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	61	%92,42
لا	05	%07,58
المجموع	66	% 100
كا المربع = 47,51	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 25:

الهدف من السؤال: معرفة هل يستخدم مدرس التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية التصحيح عند الخطأ.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	61	%92,42
لا	05	%07,58
المجموع	66	% 100
كا المربع = 47,51	ن =1	α = 0,05

القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84

من خلال الجدول رقم 24 الخاص باستخدام التصحيح عند الخطأ مباشرة نلاحظ أن أعلى نسبة 92,42% أجابوا بنعم، أي أن يستخدمون التصحيح عند الخطأ مباشرة، أما الباقي من الأساتذة التي تتمثل نسبتهم 07,58% لا يستخدمون التصحيح عند الخطأ مباشرة، و يمكن أن نقول من خلال مختلف هذه الإجابات عدم التدخل مباشرة بعد الخطأ يؤدي إلى التعلم الخاطئ، فالتصحيح يوجه و يعدل مختلف الحركات الرياضية أما بالنسبة للفئة الأقلية الذين أجابوا بلا فيستعملون طريقة معينة في التعلم فيتركون التلميذ يكشف أخطاءه بنفسه.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 26:

الهدف من السؤال: معرفة تصرف المدرس أثناء تصحيح الخطأ

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	21	%31,80
لا	45	%68,20
المجموع	66	% 100
كا المربع = 8,72	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

و نلاحظ من خلال الجدول رقم 25 أعلى نسبة 68,20% لا يقومون بتوقيف الأداء لتصحيح الأخطاء في حين نجد 31,80% يقومون بتوقيف الأداء لتصحيح الأخطاء.

نستنتج أن النسبة الأقلية يستعملون طريقة التدخل لتصحيح الخطأ، و هذا لغرض التعلم و التعليم الآني، في حين نجد النسبة الكبيرة فأجابوا بلا، و هذا معناه ترك التلميذ

يكشف أخطاءه بنفسه و بعد نهاية المهارة الحركية يتدخل الأستاذ لاعطاء المهارة أو التقنية الصحيحة.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 27:

الهدف من السؤال: معرفة الوقت المناسب الذي يعطي فيه الأستاذ التغذية الراجعة.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	60	%90,50
لا	06	%09,50
المجموع	66	% 100
كا المربع = 44,18	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 27، نلاحظ أن أعلى نسبة 90,50% يقدمون التغذية الراجعة في الوقت المناسب، أما بالنسبة للفئة الأخرى المتمثلة بـ 09,50% لا يقدمون التغذية الراجعة في الوقت المناسب. نستنتج أن معظم مدرسي التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية أكدوا بضرورة التغذية الراجعة في الوقت المناسب.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 28:

الهدف من السؤال: معرفة مراعاة و احترام الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء و اتخاذ قرار تصحيح الأخطاء.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	55	%83,33
لا	11	%16,67
المجموع	66	% 100
كا المربع = 25,33	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 28 نلاحظ أن نسبة 83,33% يقومون باحترام و مراعاة الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء و اتخاذ قرار تصحيح الأخطاء، أما الفئة الأخرى بنسبة 16,67% لا يراعون الفترة الزمنية و اتخاذ قرار تصحيح الأخطاء. و نستنتج أن مدرسي التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية يعتمدون على ملاحظة مختلف المهارات الحركية الرياضية وبعدها يأتي التصحيح لمختلف الأخطاء المرتكبة.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 29:

الهدف من السؤال: التعرف على تأكد الأستاذ من دقة و صحة الاستجابة المهارية.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	47	%71,20
لا	19	%28,80
المجموع	66	% 100
كا المربع = 11,87	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 29، نلاحظ أن 47 من الأساتذة أي بنسبة 71,20% يتأكدون من صحة و دقة الاستجابة المهارية، أما الذين أجابوا بلا بنسبة 28,80%، و من خلال الإجابات التي تحصل عليها الباحث يمكن القول ما يلي:

أغلبية أساتذة التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية يقومون بمتابعة المهارات الحركية التي يقوم بها التلاميذ، حيث يتأكدون من صحة و دقة مختلف الاستجابات المهارية.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 30:

الهدف من السؤال: معرفة طريقة قياس الاستجابة المهارية التي يقوم بها مدرس التربية البدنية و الرياضية.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	50	%75,75
لا	16	%24,25
المجموع	66	% 100
كا المربع = 17,51	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال الجدول رقم 30، نلاحظ أن نسبة 75,75% يستخدمون الاختبارات لقياس الاستجابة المهارية في حين نسبة 24,25% يستعملون أشياء أخرى لقياس مختلف الاستجابات المهارية. و يمكن أن نستنتج من هذا كله أن أغلبية أساتذة التربية البدنية و الرياضية يستعملون مختلف الاختبارات و التي تعتبر الطريقة العلمية لقياس الاستجابات المهارية و التأكد من دقتها و صحتها، في حين باقي الأساتذة يعتمدون على الملاحظة الذاتية و الخبرة في الميدان.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

عرض و تحليل نتائج المحور الخامس:

السؤال رقم 31:

الهدف من السؤال: مراعاة المرحلة العمرية للتلاميذ عند إعطاء المعلومات.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	63	%95,45
لا	03	%04,55
المجموع	66	% 100
كا المربع = 54,54	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 30، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن يجب مراعاة المرحلة العمرية عند إعطاء المعلومات هدفه إعطاء المعلومات المناسبة لهذه المرحلة العمرية قد قدرت بـ 95,45%، أما بالنسبة للأساتذة المستجوبين الذين يرون إعطاء المعلومات بأي شكل قد قدرت بـ 04,55%. و الملاحظ أن الغالبية تراعي قدرة استيعاب المعلومات من طرف التلاميذ، و عدم إعطائهم المعلومات أكثر من اللازم لتسير التعلم و الانتقال إلى مرحلة متقدمة تدريجيا في حين أن البقية لا يراعون قدرة الاستيعاب في المرحلة العمرية.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 32:

الهدف من السؤال: تأكد الأستاذ من استيعاب التلاميذ للمعلومات.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	51	%77,27
لا	15	%22,73
المجموع	66	% 100
كا المربع = 19,63	ن =1	α = 0,05
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 32، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن هنالك استيعاب التلاميذ عند إعطاء المعلومات لهذه المرحلة قد قدرت بـ 77,27%، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم ضرورة استيعاب التلاميذ عند إعطاء المعلومات قد قدرت بـ 22,73%. و الملاحظ أن أغلبية المدرسين حريصون على التأكد من حصول استيعاب لدى تلاميذهم و بالتالي يثبت التعلم.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 33:

الهدف من السؤال: معرفة تدخل الأستاذ لتبسيط و شرح المعلومات.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	45	%68,18
لا	21	%31,82
المجموع	66	% 100
كا المربع = 8,72	ن =1	α = 0,05

القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 33، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأنه يجب تدخل الأستاذ لتبسيط و شرح المعلومات قد قدرت بـ 68,18%، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم تدخل قد قدرت بـ 31,82%، نلاحظ أن الأغلبية تقوم بالتبسيط و الشرح لضمان استقبال المعلومات من طرف التلميذ، عن طريق التجزئة و التدرج في إعطاء الأداء و المعلومات و شرحها و التأكد من حصول الفهم ثم الانتقال إلى أداء و معلومات أخرى.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ و درجة الحرية ن = 1

السؤال رقم 34:

الهدف من السؤال: التأكد من فهم التلاميذ للمعلومات التي قدمت لهم

الإجابة	**التكرار**	**النسبة**
نعم	42	%63,64
لا	24	%36,36
المجموع	66	% 100
كا المربع = 4,92	ن =1	$\alpha = 0,05$
القيمة الحرجة (كاي المربع)	3,84	

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم 34، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون أنه يجب التأكد من فهم المعلومات التي قدمت لهم قد قدرت بـ 63,64%، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون أنه ليس بالضرورة من فهم التلاميذ للمعلومات المقدمة لهم قد قدرت بـ 36,36%، 42 أستاذ يقومون بالتأكد من فهم التلاميذ

للمعلومات عن طريق المراجعة و النقاش و طرح الأسئلة الخاصة بالدروس المعطاة للتأكد من الفهم.

و لدنيا من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة ل كا2 أكبر من القيمة الحرجة و عليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة α= 0,05 و درجة الحرية ن = 1

يتضح أن العمل بالتغذية الراجعة في حصة التربية البدنية و الرياضية من العمليات الأساسية و الضرورية للمدرس، حيث أن هذا النوع من التغذية الراجعة تثير الدقة و الوضوح و الإجرائية و الفعالية في عمليتي التعليم و التعلم الحركي.

و أن القدرة على إعطاء التغذية الراجعة للتلاميذ يعني قوة و فعالية العملية التعليمية و تقييمها بالطريقة العلمية و السليمة، فهي عملية مهمة جدا انطلاقا من اختيار التغذية الراجعة و تحيدها و صياغتها و كيفية تحقيقها و التأكد من تحقيقها بما تتناسب المرحلة العمرية للتلاميذ.

و لهذا جاءت الدراسة التي تهدف من خلالها إلى إيجاد أفضل أنواع و تقنيات التغذية الراجعة التي تتناسب مع المرحلة العمرية ذات التأثير الإيجابي و بناء و تحقيق درس التربية البدنية و الرياضية بالشكل الأفضل.

و عليه قسمنا البحث إلى باب نظري و باب ثاني دراسة ميدانية:

الباب الأول:

قمنا بعرض الإشكالية و فرضيات البحث و الهدف و الأهمية من البحث مع تحديد المفاهيم و المصطلحات ثم بعد ذلك الدراسات السابقة أو المشابهة و قمنا بعرضها و تحليلها لنخرج بمجموعة من النقاط المشتركة بين هذه الدراسات، اعتمدنا عليها لتحليل و مناقشة النتائج التي توصلنا لها من خلال الدراسة التي قمنا بها.

و قسمنا هذا الباب إلى أربعة فصول، تناولنا في كل فصل مواضيع تتعلق بالدراسة التي قمنا بها، يتمثل الفصل الأول في التغذية الراجعة الذي ركزنا عليها كثيرا، نظرا لأهميتها بالنسبة لبحثنا هذا، أما الفصل الثاني تم فيه عرض شروط و مراحل التعلم الحركي و نظرياته لأهم المفكرين في هذا الميدان، أما الفصل الثالث تطرقنا إلى التربية البدنية و الرياضية كوسيلة لتحقيق أهداف التربية العامة و أعطينا نظرة حول أهداف التعليم و أهداف التربية البدنية و الرياضية و العلاقة ما بين التربية البدنية و الرياضية و التربية العامة، و إلى نشاطات و أغراض و بناء منهاج درس التربية البدنية و الرياضية، أما الفصل الرابع تناولنا مرحلة الطفولة الثالثة من (09-12) سنة، و مرحلة الطفولة الثالثة و الممارسة الرياضية.

الباب الثاني:

تطرقنا فيه إلى الجانب الميداني من البحث و تناولنا فيه ثلاثة فصول، الفصل الأول حددنا فيه منهجية البحث المتبعة و كذا الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في فصل الصيف أثناء تواجده قرب عينة البحث، و كذلك تطرقنا إلى العينة و كيفية اختيارها و سبب ذلك، و في الأخير قمنا بتوضيح الدراسة الإحصائية.

أما الفصل الثاني قام الباحث بعرض و تحليل نتائج البحث، و في الفصل الثالث قمنا بتفسير و مناقشة نتائج المحاور التي توصل إليها الباحث من خلال مختلف الإجابات إلى التحقيق من كل فرضيات الدراسة المطروحة.

و في الأخير نتمنى أننا قد تطرقنا إلى موضوع هام جاد، خاصة و أنه يتعلق بوسيلة أساسية من وسائل العملية التعليمية، تساهم و بشكل فعال في الرفع من مردودية العملية التربوية في المدارس الابتدائية لولاية عين الدفلى، و هذا ما ينعكس ايجابا على باقي القطاعات الأخرى، نأمل في الأخير أننا قد وفقنا في هذا البحث و نتمنى أن يأخذ بمحمل الجد و يثرى بدراسات أخرى.

المقدمة العامة

الفصـل الأول:

التغـذيــة الراجعــة

الفصـــل الثـــاني:

شـروط و مراحل التعلم الحـركي

و نـظرياتــه

الفصـل الثـالـث:

درس التربيــة البدنـية و الرياضية

الفصـــل الرابـع:

مرحـلة الطفـولة الثـالثـة

(09-12) سنة

الفصـل الأول:

منهـجيـة البحـث

الفصـــل الثـــاني:

عرض و مناقشة الفرضيات

الفصـل الثـالـث:

مناقشة نتائج الفرضيات

الخاتمة العامة

خطة البحث

قائمة المراجع و المصادر

الفـــهـــرس

قائمة الأشكال و الجداول

البـــاب الأول:

الجانـــب النـــظري

البـــاب الثانـي:

الجانـــب التـــطبيـقي

جامعة الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية

قسم التربية البدنية و الرياضية (دالي إبراهيم)

استبيان خاص للأستاذة التربية البدنية و الرياضية

في المدارس الابتدائية على مستوى ولاية عين الدفلى

استمــارة البحـــث

في إطار إنجازنا لبحث علمي ميداني نرجو منكم مع كل احتراماتي، مساعدتي بالإجابة على الأسئلة الموالية بهدف إثراء بحثنا المتمثل في تحضير شهادة الماجستير في نظرية منهجية التربية البدنية و الرياضية تحت عنوان:

التغذية الراجعة و ممارستها في حصة التربية البدنية و الرياضية في المدارس الابتدائية على مستوى ولاية عين الدفلى

دراسة متمحورة حول مطالب النمو التربوي

و لهذا نرجو من حضرتكم الإجابة بكل موضوعية و صدق أراء الأسئلة المفتوحة و النصف المفتوحة.

ملاحظة: ضع إشارة (X) داخل المربع يناسب مع إعطاء أجوبة أراء الأسئلة المفتوحة و النصف المفتوحة.

إعداد الطالب: **تحت إشراف الأستاذ الدكتور:**

السنـــة الجـامعيـــة: 2017/2016

1. كم هي خبرتك في مجال التدريس؟

أقل من خمس السنوات ☐

أكثر من خمس سنوات ☐

2. ما هي الشهادة المتحصل عليها؟

معهد معلمين ☐

ليسانس ☐

شهادات أخرى: .....

3. كيف كان اختبارك لهذه المهنة؟

حب المهنة ☐

حب التربية و التعليم ☐

شيء آخر: .....

4. هل أخذتكم تكوينا خاصا في تدريس المرحلة الابتدائية؟

نعم ☐

لا ☐

5. هل تلاحظون تغيير في سلوك التلاميذ أثناء ممارستهم حصة التربية البدنية و الرياضية؟

نعم ☐

لا ☐

6. كيف ترى أهداف حصة التربية البدنية و الرياضية؟

ترفيهية ☐

تربوية ☐

تعليمية ☐

أشياء أخرى: .....

7. ما هي دواعي تدخلك أثناء قيام التلميذ للأداء الحركي؟

الخطأ ☐

التعليم ☐

أشياء أخرى: .....

8. هل نقص الأداء ناتج عن سوء استقبال التلميذ للمعلومات؟

نعم ☐

لا ☐

9. هل خطأ التلميذ عند قيام بأداء الحركة يحفزك على التدخل؟

نعم ☐

لا ☐

و إذا كانت إجابتك بنعم وضح ذلك:

.....

10. هل تقوم بتصحيح المحاولات الخاطئة؟

نعم ☐

لا ☐

11. هل تقوم بتعديل الحركات الناقصة؟

نعم ☐

لا ☐

12. هل يؤثر ذلك في تحسين أدائهم؟

نعم ☐

لا ☐

كيف ذلك: .....

13. هل تقوم بتشخيص نواحي القوة و الضعف في عملية الأداء؟

نعم ☐

لا ☐

14. هل تخبر التلاميذ بنتائج الأداء؟

دائما ☐

بعض الأحيان ☐

نادرا ☐

15. هل تربط نتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي؟

نعم ☐

لا ☐

16. هل تقوم بمتابعة نتائج التقويم و تدعيم نقاط القوة؟

نعم ☐

لا ☐

17. هل تخضع التلاميذ لاختبارات مختلفة لقياس القدرات (البدنية، العقلية، المهارية...الخ)

نعم ☐

لا ☐

18. ما رأيك في التقويم و التصحيح وسيلتان لتحسين عملية التعليم و التعلم الحركي؟

.....

.....

.....

19. ما موقفك من تطبيق التلميذ للمعلومات و التوجيهات؟

التعزيز ☐

اللامبالاة ☐

توقيف التكرار ☐

20. هل تعزز المحاولات الناجحة؟

نعم ☐

لا ☐

21. هل تكرر المحاولات الناجحة؟

نعم ☐

لا ☐

و لماذا: .....

22. هل تقوم بتكرار التغذية الراجعة لعدة مرات إذ ما تطلب الأمر ذلك؟

نعم ☐

لا ☐

23. هل تستخدم التشجيع أثناء التدريب؟

نعم ☐

لا ☐

24. كيف يتفاعل التلميذ مع أسلوب التعزيز؟

استجابة ☐

رفض ☐

شيء آخر: .....

25. هل تستخدم التصحيح عند الخطأ مباشرة؟

نعم ☐

لا ☐

لماذا: .....

.....

26. هل توقف الأداء لتصحيح الأخطاء؟

نعم ☐

لا ☐

27. هل تقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب؟

نعم ☐

لا ☐

28. هل تقوم بمراعاة الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء و اتخاذ قرار تصحيح الأخطاء؟

نعم ☐

لا ☐

علل إجابتك: .....

29. هل تتأكد من صحة الاستجابة المهارية و دقتها؟

نعم ☐

لا ☐

30. كيف تقيس صحة الاستجابة المهارية؟

اختبارات ☐

أشياء أخرى: .....

31. هل تراعي المرحلة العمرية للتلاميذ عند إعطاء المعلومات؟

نعم ☐

لا ☐

32. هل تتأكد من مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات المقدمة؟

نعم ☐

لا ☐

33. في حالة ما إذا التلاميذ لم تسهل عليهم عملية استقبال المعلومات، هل تقوم بتبسيط و شرح المعلومات؟

نعم ☐

لا ☐

كيف ذلك: .....

.....

34. هل كنت متأكد أن التلاميذ قد فهموا المعلومات التي قدمتها لهم؟

نعم ☐

لا ☐

35. هل يمكن لك شرح أو توضيح عملية تكيف التغذية الراجعة و كيفية مراعاتها لمرحلة النمو في الطفولة الثالثة و هذا من أجل تسهيل عملية استقبال المعلومات لدى التلاميذ؟

.....

.....

.....

المراجع باللغة العربية:

أ. القرآن الكريم، طبع في مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالخط العثماني، 1997.

الكتب:

1. أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، الطبعة الثانية عشر، غير مؤرخ.
2. أحمد زكي صالح: نظريات التعلم (أسسه، مناهجه، نظرياته)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1981.
3. إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي: طرق البحث العلمي و التحليل الإحصائي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2000.
4. آدم محمد سلامة، حداد توفيق: علم نفس الطفل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1973.
5. أسامة كامل راتب: دوافع التفوق في النشاط الرياضي، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990.
6. أمين أنور الخولي، أسامة كامل راتب: التربية الحركية للطفل، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1982.
7. أمين أنور الخولي: أصول التربية البدنية و الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
8. بسطويسي أحمد بسطويسي: أسس و نظريات الحركة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
9. تشالز أ. تر: حسن معوض و آخرون: أسس التربية البدنية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1964.
10. جابر عبد الحميد: سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، 1982.

11. جمال صالح حسن، التغذية الراجعة الإضافية، غير مؤرخ.
12. حامد عبد السلام زهران: علم النفس النمو، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة، 1990.
13. حمانة البخاري: التعلم عند الغزالي، الطبعة الثانية، غير مؤرخ.
14. حنفي محمود مختار: كرة القدم للناشئي، دار الفكر العربي، القاهرة، غير مؤرخ.
15. داريل سايد نتوب تر: عباس أحمد صاللح السامرائي، عبد الكريم محمود السامرائي: تطور مهارات تدريس التربية الرياضية، دار الحكمة للطباعة، بغداد،1992.
16. رابح تركي: أصول التربية و التعليم، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
17. رمزية الغريب: التعلم دراسة تفسيرية توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1977.
18. سامي الصغار: الطفولة و المراهقة، الطبعة الثانية، غير مؤرخ.
19. سعد جلال، محمد حسن علاوي: علم النفس التربوي الرياضي، الطبعة السابعة، دار المعارف بمصر، 1982.
20. طلحة حسام الدين و آخرون: علم الحركة التطبيقي، الجزء الأول، مركز الكتاب للنشر، 1998.
21. عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي: طرق التدريس في مجال التربية الرياضية، بغداد، 1984.
22. عباس أحمد صالح السامرائي، عبد الكريم محمود السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية و الرياضية، بغداد، 1991.
23. عبد العزيز صالح: تطور النظرية التربوية، الطبعة الثانية، دار المعارف، مصر، 1964.

24. عبد الوهاب بوحدبية: الرياضة مظاهرها السياسية و الاجتماعية و التربية، الدار العربية للكتاب، طرابلس، 1986.

25. عدنان درويش جلون و آخرون: التربية الرياضية المدرسية، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.

26. عضاضة أحمد مختار: التربية العملية التطبيقية، الطبعة الثالثة، مؤسسة الشرق الأوسط، لبنان، 1962.

27. عفاف عبد الكريم: طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية، 1993.

28. علي البشير الغاندي و آخرون: المرشد الرياضي التربوي، المنشأة العامة للنشر و التوزيع و الإعلان، طرابلس، ليبيا، 1983.

29. علي محمد الحسين الأديب: منهج التربية عند الإمام علي، الطبعة الثانية، دار الكتاب العربي، بيروت، 1979.

30. عمار بوحوش، محمد محمود الدنيبات: مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

31. عمرو أبو المجد، جمال إسماعيل النمكي: تخطيط برامج تربية و تدريب البراعم و الناشئين في كرة القدم، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، الإسكندرية، 1997.

32. عنايات محمد أحمد فرح: مناهج و طرق تدريس التربية البدنية و الرياضية، دار الكتاب الحديث، 1982.

33. عواطف أبو العلاء: التربة السياسية للشباب و دور التربية الرياضية، دار النهضة المصرية، القاهرة، غير مؤرخ.

34. فؤاد أبو الحطاب، أمال صادق: علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، غير مؤرخ.

35. فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.

36. قاسم المندلاوي و آخرون: دليل الطالب في التطبيقات الميدانية للتربية الرياضية، الجزء الأول، بغداد.

37. كورت مانيل، تر: عبد علي نصيف: التعلم الحركي، بغداد، 1980.

38. ليلى يوسف: سيوكولوجية اللعب و التربية الرياضية، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962.

39. محمد الحماحمي، أمين أنور الخولي: أسس بناء برامج التربية الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990.

40. محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي، الطبعة الثامنة، دار المعارف، القاهرة، 1992.

41. محمد صبحي حسانين: القياس و القوين في التربية البدنية و الرياضية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979.

42. محمد عادل رشدي: علم النفس التجريبي الرياضي، غير مؤرخ.

43. محمد محمد فضايلي: التربية البدنية (معرفتها و تفهم أبعادها)، دار المعارف، القاهرة، 1974.

44. محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم و تطبيقاته التربوية، غير مؤرخ.

45. محمد يوسف الشيخ: التعلم الحركي، دار المعارف، القاهرة، 1984.

46. محمود عبد الحليم منسي و آخرون: علم النفس النمو، مركز الكتاب للنشر، الإسكندرية، 2000.

47. محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ: نظريات و طرق التربية البدنية و الرياضية، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992.

48. محمود مرسي: الفكر التربوي الإسلامي، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، 1987.

49. مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.

50. ناهد محمود سعيد، نيللي رمزي فهيم: طرق التدريس في التربية الرياضية، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، الإسكندرية، 1998.

51. هربرت. ر، تر: عبد الله عبد الكريم: التربية العامة، الطبعة السادسة، دار العلم للملايين، بيروت، 1983.

52. وجيه محجوب: التحليل الحركي، بيت الحكمة، بغداد، 1990.

53. وجيه محجوب: علم الحركة (التعلم الحركي)، بيت الحكمة، بغداد، 1985.

54. يولبد .ب فاندلين، تر: محمد نبيل نوفل و آخرون: مناهج البحث العلمي في التربية و علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1969.

المجالات:

1. مجلة الجامعة الدولية للتربية البدنية و الرياضية، العدد (04) الرباع، الطبعة الفرنسية، ديسمبر، 1974.

المراجع باللغات الأجنبية:

1. A.Brikci : Croissance physique de l'enfant et pratique sportive, 1991.
2. Bonnet J.P, Vers une pédagogie de l'acte moteur. ED : Vigot, paris, 1983.
3. Chazaud. P.Sciences humaine, ED/ Vigot, collection :sport enseignement, paris, 1994.
4. Cyril Ludin et Al :l'enfant et le sport.
5. Dictionnaire des science du sport, ED : Verlage, R.F.A. 1992.
6. D.Z Immermann, Questions et repenses, ED : E.S.F. Paris 1981.
7. Dictionnaire le petit larousse, ED : Hachette, paris 1986.
8. Dornhoff. H.M, l'éducation physique : un élément de base pour le développement du la culture physique, ED : OPU. Alger, 1993.
9. Dictionnaire Hachette E : Algérienne ENAG, 1992.
10. Jurgen Weinerk : Biologie du sport, Robert Hanschet.
11. Jean Pierre Bonnet, Vers une pédagogie de facteur moteur.
12. J.Piaget : la psychologie des l'intelligence P.U.F.
13. J.Piaget : la psychologie de l'enfant, P.U.F.
14. H. Lamour, Traite thématique de L E P S, ED : Vigot, paris, 1986.
15. Légender R, dictionnaire actul de l'éducation, 2ieme édition, ED :ESKA, Montéréal, Québec, 1993.

16. P. Parlebas, la multiplicité des techniques enseignées en E P S ? Va-t-elle à l'encontre de l'unit de discipline ? ED :E S F Paris, 1981.

17. Pintault, Hand balle à7 : Des débuts à la haute compétition, ED : Borne Mann, paris, 1980.

18. Piéron M. comportements des enseignants de A.P.S, 2iem parties, interventions, relations au Contenu d'enseignement in revue de L.E.P.S, No 174, paris, 1982.

19. Pierron M, Pédagogie des activistes physiques et du sport, ED : Revue EPS, col, recherche et formation, ED : Février, paris 1992.

20. R.A Akramov : Sélection et préparation des jeun foot baller, Traduit par A.R Tadj, 1978.

21. R.Thomas, l'édiction, paris ED : P.U.F, 1977.

22. In Pocztar (J) : la définition des objets pédagogiques, ED : ESF, 1984.