جامعة الجزائر3

معهد التربية البدنية والرياضية

دالي إبراهيم

أطروحة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي

استخدام الوسائط التكنولوجية وتأثيره في جودة تدريس التربية البدنية والرياضية

دراسة تجريبي بثانويات الجزائر العاصمة

إعداد:

– بوازيد مختار

إشراف:

– أ.د هواورة مولود

السنة الجامعية 2021-2022

شكر و تقدير

الحمد لله العليّ القدير أولاً الذي وفقني في إتمام هذه الاطروحة

الشكر الكبير للوالدين الكريمين على المسيرة الطيبة التي مازالت

متواصلة من العطاء المنقطع النظير اطال الله في عمرهما

كما أتقدم بشكر خاص و جزيل إلى الأستاذ المشرف: البروفيسور

هواورة مولود وكل أساتذة المعهد الذين نلنا شرف التمدرس لديهم ونتمى

من الله ان يرزقهم الصحة والعافية

الشكر الجزيل للاستاذ والطواقم التربوية بالثانويات التي قمنا بها بالعمل

الميداني وتفضلهم الإشراف على هذا الموضوع.

أشكر كل الأساتذة الكرام والموظفين لاسيما بالمكتبة الذين ساهموا في

انجاز العمل .

قائمة محتويات الدراسة

محتوى الدراسة	
الموضوع	**الصفحة**
شكر وتقدير	i
محتويات الدراسة	ii
قائمة الجداول والاشكال	ix
مقدمة	أ–ب
المدخل العام للدراسة	
الإشكالية	4
الفرضيات	7
أهمية موضوع البحث	7
أسباب اختيار موضوع البحث	7
تحديد مصطلحات الدراسة	8
الدراسات المشابهة	11
الفرق بين دراستنا والدراسات المشابهة	17
الباب الاول: الدراسة النظرية	
الفصل الاول: التصور العقلي	
تميد	20
1–مفهوم التدريب العقلي	21
2–أهداف التدريب العقلي	22
3–أهمية التدريب العقلي	22
4–أساسيات التدريب العقلي	23
5–استخدامات التدريب العقلي	23
6–ماهية التصور العقلي	24
7–أنواع التصور العقلي	25

قائمة محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
8-الفرق بين التصور العقلي الداخلي والخارجي	26
9-أهمية التصور العقلي	27
10-مبادئ التصور العقلي	28
11-خطوات تطوير التصور العقلي	29
12-أسس تطبيقات التصور العقلي في المجال الرياضي	29
13-النظريات المفسرة للتصور العقلي	29
14-نماذج التصور العقلي	31
15-البرنامج التدريبي الأساسي للتصور العقلي	31
16-تنفيذ برامج التصور العقلي	31
17-استخدامات التصور العقلي	32
17-2-المساعدة في سرعة تعلم خطط اللعب وإتقانه	33
18-متى يستخدم التصور العقلي	38
خلاصة	40
الفصل الاول: دافعية الإنجاز الرياضية	
تمهيد	42
1-دافعية الإنجاز الرياضي	43
2-ماذا تعني الدافعية في النشاط الرياضية	43
3-الدافعية والأداء الرياضي	44
4- وظائف الدافعية في الموقف التعليمي	47
5-مكونات دافع الإنجاز نحو النشاط الرياضي	51
6-تصنيف الدافعية عند الرياضيين	52
7-العوامل المؤثرة على دافعية الانجاز الرياضي	53
8-العوامل البيئية والشخصية لدافعية الانجاز الرياضي	53
9-العوامل الشخصية التي تحدد مستوى دافعية الرياضي	54

قائمة محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
10-دور الدوافع في تحقيق الإنجاز	55
11-نماذج عن الدوافع المرتبطة بالنشاط الرياضي	56
12-أنواع الدوافع المرتبطة بالنشاط الرياضي	57
13- الأساليب السلوكية التي تدل على وجود دافعية لدى التلاميذ	59
14-وظيفة دافعية الانجاز الرياضي	60
15-أهمية الدافعية في المجال الرياضي	61
16-أهمية دافع الإنجاز والمنافسة الرياضية للنشء (المراهق)	62
17-تحليل دوافع التلاميذ نحو ممارسة النشاط الرياضي	62
18-دور المربي الرياضي في جعل الممارسة الرياضية مصدر لقيمة الذات للتلميذ	66
خلاصة	69
الفصل الثالث: التربية البدنية والرياضية	
تمهيد	71
1-مفهوم التربية البدنية والرياضية	72
2-أهمية التربية البدنية والرياضية	72
3-أهداف التربية البدنية والرياضية	73
4-التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي	76
5-أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية	77
6-معالم التدريس الجيد	78
7-درس التربية البدنية والرياضية	78
8-نظريات التعلم في التربية البدنية والرياضية	80
9-طرق تدريس التربية البدنية والرياضية	81
10-أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية	83
11-التغذية الراجعة	84
12-التعلم الحركي	89
خلاصة	95

قائمة محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
الفصل الرابع: التدريس في ظل الجودة والتعلم التكنولوجي	
تمهيد	97
1-ماهية الجودة	98
2-أوجه الجودة وأبعادها	99
3-ما هي الجودة في الميدان التربوي	99
4-أساسيات الجودة في التعليم	101
5-معايير جودة المنتج التعليمي	104
6-عناصر الجودة اللازمة للخدمات التربوية الجديدة	104
7-مؤشرات تحقيق الجودة التعليمية	105
8-عناصر الجودة اللازمة للخدمات التربوية الجديدة	106
9-اعتبارات أساسية لتفعيل جودة المنتج التعليمي:	106
10-تقييم جودة الخدمة التعليمية	108
11-أهمية الجودة في المنظمات التعليمية	111
12-مؤشرات الأداء في جودة التعليم	111
13-نماذج تحقيق الجودة في التعليم	115
14-التحديات الأساسية لضمان تحقيق الجودة في المؤسسة التعليمية	119
15-تكنولوجيا التعليم	121
16-تكنولوجيا التعليم وتغيير المنظور التعليمي	122
17-من وسائل الإيضاح إلى تكنولوجيا التعليم	122
18-تطوّر مفهوم الوسائط المتعددة	124
19-ما هي الوسائط المتعددة	124
20-تعريف الوسائط المتعددة	125
21-اسس وقواعد استخدام الوسائط المتعددة	126

قائمة محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
22-مكونات الوسائط المتعددة	127
23-مجالات استخدام الكمبيوتر التعليمي في التربية الرياضية	127
24-المشكلات التي تعوق استخدام الوسائط المتعددة	127
25-القيمة التربوية للوسائل التعليمية	128
26-اسس اختيار الوسائل التعليمية	129
27-المنهج المدرسي وتكنولوجيا المعلومات	130
28-علاقة تكنولوجيا المعلومات بالتربية الرياضية	131
29-دور تكنولوجيا المعلومات في تدريس التربية الرياضية	132
30-وظائف تكنولوجيا المعلومات في تدريس التربية الرياضية	132
31-تكنولوجيا المعلومات والإعداد الذاتي لمعلمي التربية الرياضية	133
خلاصة	134
الباب الثاني: الدراسة الميدانية	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	136
1.الدراسة الاستطلاعية	137
2. المنهج المتبع	137
3. التصميم التجريبي	137
4.المعاملات العلمية لأدوات الدراسة	138
5.وصف البرنامج المطبق	140
6.أداة الدراسة	141
7.المؤشرات الإحصائية لفرضية البحث	142
8.مجالات البحث	143
9.الأدوات الإحصائية	143
10.صعوبات البحث	144

قائمة محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
الفصل السادس: عرض، تحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	146
1.الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة	146
1.1. عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة الضابطة	146
2.1. عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة الضابطة	147
3.1. عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية	148
4.1. عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية	149
5.1. عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة الضابطة	150
6.1. عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة الضابطة	151
7.1. عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة التجريبية	151
8.1. عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة التجريبية	152
2. عرض نتائج اختبار"ت" بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج درجات التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية	153
1.2. عرض نتائج اختبار"ت" بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج أبعاد التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية	153

قائمة محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
2.2. عرض نتائج اختبار "ت" بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج الدرجة الكلية للتصور العقلي لدى المجموعة التجريبية	155
3. عرض نتائج اختبار "ت" بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج درجات مقياس دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة التجريبية	156
4. عرض نتائج اختبار "ت" للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدرجات التصور العقلي	157
1.4. عرض نتائج اختبار "ت" للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للدرجة الكلية للتصور العقلي	157
2.4. عرض نتائج اختبار "ت" للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لأبعاد التصور العقلي	156
5.عرض نتائج اختبار "ت" للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس دافعية الممارسة الرياضية	159
6.مناقشة نتائج الدراسة الميدانية في ضوء الفرضيات	160
1.6.مناقشة نتائج الفرضية الأولى	160
2.6.مناقشة نتائج الفرضية الثانية	160
7.الافاق المستقبلية للدراسة	161

قائمة محتويات الدراسة

قائمة الجداول والاشكال

عنوان الجدول	الصفحة
الجدول رقم (01) يلخص الاستخدامات المختلفة للتصور العقلي في الرياضة وأمثلة تطبيقية لهذه الاستخدامات.	38
الجدول رقم (02) يوضح دراسة مقارنة بين نظريات التعلم المختلفة (مفتي حماد، 1996، 130)	81
الجدول رقم (03) يوضح معامل الصدق لمقياس التصور العقلي ومقياس دافعية الممارسة الرياضية.	139
الجدول رقم (04) يوضح معامل الثبات لمقياس التصور العقلي ومقياس دافعية الممارسة الرياضية.	139
الجدول رقم (05) يوضح التجانس والتكافؤ في التصور العقلي ودافعية الممارسة الرياضية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.	139
الجدول رقم(06) يمثل وحدة تعلمية لنشاط الوثب الطويل المطبقة على التلاميذ.	140
الجدول رقم(07) يمثل مفتاح مقياس التصور العقلي.	141
الجدول رقم(08) يمثل مفتاح مقياس دافعية الممارسة الرياضية.	142
الجدول رقم(08) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة الضابطة (n=30)	146
الجدول رقم(09) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة الضابطة (n=30)	147
الجدول رقم(10) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية (n=34)	148
الجدول رقم(11) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية (n=34)	149
الجدول رقم(12) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة الضابطة (n=30)	150

قائمة محتويات الدراسة

عنوان الجدول	الصفحة
الجدول رقم(13) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة الضابطة (n=30)	151
الجدول رقم(14) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة التجريبية (n=34)	151
الجدول رقم(15) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة التجريبية (n=34)	152
الجدول رقم(16) يمثل نتائج الفروق في أبعاد التصور العقلي بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية(n=34)	153
الجدول رقم(17) يمثل نتائج الفروق في الدرجة الكلية للتصور العقلي بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية(n=34)	155
الجدول رقم(18) يمثل نتائج الفروق في درجات مقياس دافعية الممارسة الرياضية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية(n=34)	156
الجدول رقم(19) يمثل نتائج الفروق في القياس البعدي للدرجة الكلية للتصور العقلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية(n=34)	157
الجدول رقم(20) يمثل نتائج الفروق في القياس البعدي لأبعاد التصور العقلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية(n=34)	158
الجدول رقم(21) يمثل نتائج الفروق في القياس البعدي لمقياس دافعية الممارسة الرياضية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية(n=34)	159
الشكل رقم (1): يوضح صيغة "سنجر Singer" للأداء	48
الشكل رقم (2): يمثل أنواع التغذية الراجعة حسب "Pierre Simont"	86
الشكل رقم (3): خطوات اجرائية يمكن الالتزام بها في ضوء ظروف كل منظمة تعليمية	105
الشكل رقم(4): نموذج استراتيجية الخدمة الشكل. (نزار البرواري، لحسن بالشيوة، 593)	106

مقدمة

مقدمة

مقدمة

لقد دخلت التكنولوجيا مؤخرا الى المدرسة الجزائرية بداية بأجهزة الاعلام الالي من الناحية الإدارية، وعلى الصعيد البيداغوجي كانت الاسبقية لمواد العلوم والفيزياء.

ومن موقعنا كأساتذة للتربية البدنية والرياضية طرحنا سؤالين جوهريين:

اما السؤال الأول فكان: هل يمكن استخدام التكنولوجيا في حصة التربية البدنية والرياضية؟

واما السؤال الثاني كان هل استعمال التكنولوجيا في حصة التربية البدنية والرياضية (إذا ما استطعنا ذلك) يجعل العملية التدريسية أكثر جودة ونجاعة؟

انطلقنا في بحثنا في مستوى مضى(الماجستير)، محاولين البحث عن الحقيقة من خلال دراسة موسومة ب: جودة التدريس باستخدام الوسائط التكنولوجية وتاثيره في تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية.

حيث اننا أجرينا الدراسة على عينة من تلاميذ الطور الثانوي، تم تدريسهم باستعمال التصوير والاستعانة ببرنامج التحليل الحركي كينوفيا، والنظر ما اذا كان ذالك يؤثر إيجابا على تطوير الأداء الحركي في نشاط الوثب الطويل مقارنة بعينة ضابطة تم تدريسها بالشكل العادي، فكانت النتائج تنم عن تطور كبير في مستوى الأداء الحركي وفي النتيجة المحققة في نشاط الوثب الطويل.

وقد توافق الامر مع ما جاء به محمود الحلية" تزويد الفرد بمعلومات او بيانات عن أدائه بشكل مستمر من اجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء اذا كان بحاجة الى تعديله او تثبيته اذا كان يسير في الاتجاه الصحيح" (محمود الحلية،1999).

فقد اثبتت التجربة كنتيجة عامة ومختصرة ان الإجابة على التساؤلين السابقين كانت بالإيجاب وانه يمكننا تطبيق التكنولوجيا في حصة التربية البدنية والرياضية، وان ذلك التطبيق يعود بالإيجابية على جودة الأداء التدريسي للمادة، ويطور الأداء الحركي للتلميذ.

ولان التربية البدنية والرياضية لا تمس الجانب الحركي للتلميذ فقط، وانما تطوير الجانبين المعرفي والعاطفي، لقد طورنا البحث وخذنا في تساؤلين اثنين مرة أخرى، فالسؤال الأول يندرج ضمن المجال المعرفي ومفاده: هل يساهم استخدام الوسائل التكنولوجية في تطوير مهارة التصور العقلي؟

والسؤال الثاني: هل يساهم استخدام الوسائل التكنولوجية في زيادة الدافعية؟ باعتبار الدافعية تندرج ضمن الجانب العاطفي للفرد.

بعد طرح إشكالية معمقة تطرقنا فيها الى المشكلة والدوافع الرئيسة التي حركتنا تجاه هذا الموضوع، حيت تم تحديد المفاهيم بدقة واستعننا بمجموعة من الدراسات التي شابهت موضوعنا وسبق للباحثين التطرق اليها من اجل الاستفادة من جهة والا يتم البحث فيما تم البحث فيه سابقا، ولكي نزيل اللبس على كل المفاهيم والحيثيات والمعارف النظرية المحيطة بالموضوع قدمنا جانبا نظريا احتوى أربعة فصول كانت عناوينها تباعا كالتالي:

-التصور العقلي خصائصه، أهميته وطرق تطويره.

-الدافعية، اهميتها، وتأثيرها على الجانب الدراسي والرياضي.

-التربية البدنية والتعلم الحركي، خصائص التربية البدنية والتعلم الحركي.

-التدريس في ظل الجودة والتدريس التكنولوجي.

قمنا بإجراء الدراسة على عينتين اثنتين قصديتين احداهما ضابطة واخرى تجريبية، فأما الضابطة تم تدريس تلاميذها في حصة التربية البدنية والرياضية بصفة عادية، واما التجريبية فقد تم تدريسها ببرنامج عادي إضافة الى التصوير ومن ثم مشاهدة التلميذ لأدائه لشاشة مزودة بتطبيق يسمح بتحليل الحركة ومقارنة الأداء برياضيي النخبة.

المدخل العام للدراسة

1.الاشكالية:

اذا كان التعلم و على حسب عبد الرحمان زعلول "مثلا هو تغير ثابت نسبيا في المجالات السلوكية و العقلية و الانفعالية الناتجة عن تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية"**(محمد علي الدفلي،2014)** فإن هذا الأمر هو قديم قدم الانسان على وجه البسيطة و سواء كان يشكل متعمدا أو وليد الصدفة فإنه يؤدي الى تأثير طالما كان ايجابيا و عاد بالنفع على البشرية.

وككل مجالات الحياة البشرية عرفت عملية التعلم تطورا كبيرا على مر السنين وانتقلت من فعل عشوائي الى ممارسات ممنهجة تنظمها قوانين وتحتضنها أماكن وتحدها أزمنة فيما عرف بالمدرسة والمدرسة قديما حسب موسوعة لالاند جماعة من المفكرين أو الفلاسفة تقول بمهذب مشترك وتنتهي الى مكان معين وتخضع لرئيس أو عدة رؤساء مثلا المدرسة المشائية التي يعتبرها أفلاطون أول مدرسة في التاريخ.

لقد عرفت المدرسة بدورها الكثير والكثير جدا من التحولات وفق كل ما يدور في العالم حيث انتقلت من هدف التعليم الجاف الى موضوع التربية و هذه الأخيرة كانت و لازلت مادة دسمة تناولتها البحوث العلمية بالدراسة و التحليل و النقد و تعرف تطورا يوما بعد يوم، و بالعودة في مفاهيم التربية المختلفة نجدها كثيرة ومتعدد:" على التربية تنمية ، عند الولد كل نواحي النمو الكامل التي يكون قادرا عليها"**(موريس شاربلن،2006، 25)** أما بالنسبة لبياجي الذي كثيرا ما نعتمد على نتائج أعماله في مجال التربية فيقول" التربية تعني تكيف الفرد مع الوسط الراشد تحويل التكوين البسيكولوجي عند الفرد تبعا للحقائق الجماعية التي يضفي عليها الوعي العام بعض القيم، اذن هناك الفرد النامي و القيم الاجتماعية و الذهنية و الخلقية حيث يلقي على المربي مهمة تلقينها"**(موريس شاربلن،2006، 25)**

لقد أيقن العلماء أن تكوين الفرد الصالح لا يأتي الا بالتكوين في مجالات الحساب، الفيزياء و الكيمياء و مختلف العلوم – ووصولا الى عالم الكتروني دون أن ننسى حركة الانسان التي أخذت بدورها حصة هامة في اهتمام العلوم، حيث أن النشاط البدني الرياضي و الذي اختلفت النظريات المفسرة لظهوره، هناك من أو عن ظهوره و تطوره الى الصيد الذي يعتبر أول معركة خاضها الانسان من أجل البقاء، غير أن هناك من رأى أن سبب اعتماد البشر هذه الأنواع من الأنشطة هي الحروب التي حاول الإنسان الانتصار فيها من خلال امتلاك القوة، السرعة، التحمل...، لكن بعض تلاميذ لومبروزو أو عزو الممارسة الرياضية لغزيرة

العدوان، ولا يجب أن ننسى من تكلم عن الترويج و غريزة اللعب التي أعتبرها سببا رئيسيا اضافة الى الذين فسروها بوجود طاقة زائدة لابد من اخراجها عن طريق الحركة. كل تلك الاجتهادات ساهمت في بلورة مفهوم النشاط البدني الرياضي، ومن بين أشهر المدارس نجد البراغماتية وعلى لسان وليامز ترى ضرورة ممارسة النشاط البدني الرياضي ليعيش الفرد حياة أعظم وليخدم بشكل أفضل **(أمين أمو الخولي،2008، 401)**.

التطرق الى النشاط البدني الرياضي كمجال اهتمت يه التربية يدعونا لتسليط الضوء على كيفية ولوج هذا النشاط الى المدرسة ولعل أول من سبق الى ذلك كان الانجليز الذين أدخلو بعض الرياضات في الهواء الطلق عند كل من كلايس وجورجي كما أن يوها بسداو مؤسس المدرسة الطبيعية 1874 خصص ثلاث ساعات يوميا للنشاط **(أمين أمو الخولي،2008، 412)** الى أن أصبحت اليوم مادة أساسية وفق مواثيق عالمية رسمية.

ان حال المدرسة الجزائرية اليوم من حال المدارس العالمية التي تخضع للمواثيق الدولية حيث وبعد المخططين الرباعيين (70-73) و (74-77) الذين حاولا أن يجعل المدرسة الجزائرية قائدة لعملية التطور. فنالت التربية البدنية نصيبها من الاهتمام الى أن أنقص الفادح في التأطير عرقل العملية بشكل كبير جدا، فتحت معاهد متخصصة بتكوين الأساتذة فحلت مشكلة التكوين والتأطير وعمت الممارسة في المدارس وفق النظم والقوانين" تعليم مادة التربية البدنية والرياضية اجباري على كل التلاميذ والتلميذات من بداية التمدرس الى نهاية التعليم الثانوي **(عبد الحميد مهري ،2013 ،24)**.

تحاول المدرسة الجزائرية مسايرة وكب التطور خلال سن كبير من القوانين وتغيير المناهج (الجيل الثاني) وكذلك توفير الكثير من الامكانيات المادية والوسائل من أجل الوصول الى أداء تدريسي أكثر جودة. وإذا قلنا الجودة في المجال التربوي لابد أن نهمل عاملا رئيسيا ومهما جدا هو عامل الوسائل المساعدة والتي تعددت تسمياتها، فتسمى رسائل تعليمية أو وسائل ايضاح أو وسائل سمعية بصرية حسب استخداماتها والاسهامات التي تقدمها في مجال التربية والتعليم، حيث يساهم استخدامها في تطوير المهارات الحركية.

ان الرياضة اليوم أصبحت تستعمل حصة الفيديو كمحطة هامة في العملية التدريبية نظرا للنتائج الايجابية التي حققتها العملية على الأداء الميداني، كما بينت دراسات سابقة و يشكل

واضح تأثير استعمال التكنولوجيا في تحسين الاداء الحركي للتلاميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في مرحلة الثانوية **(مختار بوازيد ،2014)**.

ان حصة التربية البدنية و الرياضية لا تعتمد فقط على تطوير الجانب الحركي للتلميذ و انما تمس الجانب المعرفي و الوجداني من أجل تكوين فرد سليم من جميع النواحي، يقول pete arlond " هي الجزء المتكامل من العملية التربوية التي توافق الجوانب البدنية و العقلية، الاجتماعية و الوجدانية لشخصية الفرد بشكل رئيسي عبر النشاط البدني**(أحمد عبد الرحمان،1994 ،20)** .

عندما نتطرق الى الجانب المعرفي للفرد في مرحلة النمو لابد أن نشير الى المهارات العقلية مثل تركيز الانتباه والاسترخاء والتصور العقل، وهذا الأخير هو محل دراسة كبير لكثير من الباحثين حيث يقول محمد حسن العلاوي "انعكاس الأشياء والمظاهر والأحداث التي سبق للفرد ادراكها في خبراته الماضية والتي لا تؤثر عليه لحظة التصور، وهو مهارة نفسية أو عقلية يمكن تعلمها أو اكتسابها من خلال برمجة عقل الرياضي لكي يستجيب طبقا لهذه البرمجة" **(محمد حسن علاوي، 2002، 248)**.

ومن منظورنا كتربويين بالدرجة الأولى يمكننا استغلال هذه المهارة في تنمية قدرات التلميذ من جميع النواحي وصقل شخصيته وتمكينه من استغلال وتوظيف كل معارفه السابقة لبناء مشاريع مستقبلية حيث يضيف علاوي" التصور العقلي لا يكون استرجاعيا فقط، بل قد يكون توقعيا، أي تصور مظاهر أو أحداث مستقبلية، أو قد يكون مبتكرا أو مبدعا يبتكر ويبدع أفكارا وصورا جديدة لها معنى ويمكن أن تتحقق وتصبح واقعية. **(محمد حسن علاوي، 2002، 248)**

لقد أثبتت كثير من البحوث نجاعة تطوير مهارة التصور العقلي في تحسين الأداء الرياضي **(ماكفي محمد،2019)** من جهة أخرى أثبتت دراسة سابقة قمنا بها عن التأثير الايجابي لاستعمال الوسائل السمعية البصرية التكنولوجية في تطوير الأداء الحركي **(مختار بوازيد،2014)**.

وهنا يمكن أن نتساءل: **هل يساهم استخدام الوسائط التكنولوجية في تطوير مهارات التصور العقلي؟**

ان البحث في الجانب المعرفي لا يثنينا عن التطرق الى الجانب الوجداني حيث تعتبر الدوافع من الأمور المهمة جدا في تمكين الفرد من تحقيق مشاريعه غي الحياة ومن بين المفاهيم المهمة للدافعية " هو مشي داخلي يحرك سلوك الفرد للوصول الى هدف معين، وهو القوة التي تدفع الفرد بأن يقوم بسلوك من أجل اشباع حاجة أو هدف، و يعتبر الدافع شكل من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط والفعالية و هو عبارة عن مفهوم افتراضيا يرتبط به مفهوم آخر يشير إلى نزعة الفرد للحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبيا.

ولقد أثبتت الكثير من الدراسات أن زيادة الدافعية تؤثر ايجابيا في التحصيل الدراسي وكذا الانجاز الرياضي في حصة التربية البدنية والرياضية نوعية **فهل يمكننا زيادة الدافعية للاقبال على حصة التربية البدنية من خلال استخدام الوسائط التكنولوجية؟**

2. الفرضيات:

1-يساهم استخدام الوسائط التكنولوجية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في تطوير مهارة التصور العقلي في المجال الرياضي.

2-يساهم استخدام الوسائط التكنولوجية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في زيادة دافعية إقبال التلاميذ على الحصة.

3.أهمية موضوع البحث :

يأتي هذا البحث في مستوى الدكتوراه قصد تدعيم الساحة الجامعية بموضوع مهم جدا يخدم الجانب المعرفي للفرد من خلال دراسة التصور العقلي وماله من أهمية بالغة في تطوير شخصية التلميذ من اجل استغلال هذه المهارة في بناء المشاريع المستقبلية وحل المشكلات إضافة الدافعية التي يمكن استغلالها لتحقيق أحسن النتائج الدراسية وكذلك تطوير الأداء في حصة التربية البدنية والرياضية، وكل ذلك ضمن العملية التربوية المتكاملة التي تعنى بالفرد من النواحي المعرفية والحركية والوجدانية.

4.أسباب اختيار موضوع البحث:

من منطلق تجربتنا في تدريس التربية البدنية والرياضية على مستوى الثانوية لسنوات طوال عايشنا نقائص كبيرة تعرفها المادة من بينها تأخر تكنولوجي كبير مقارنة بالمواد الأخرى لاسيما المواد العلمية حيث مازال المنظر الروتيني لحصة التربية البدنية على أنها حصة

ألعاب بوسائل بسيطة جدا يشرف عليها أستاذ يرتدي لباسا رياضيا ، أردنا أن نرى تأثير التكنولوجيا على الحصة بما يتلاءم مع طبيعة نشاطات الحصة ، وفي وقت سبق اختبرنا الجانب الحركي وجدنا النتائج المحققة كانت ايجابية حيث تطورت النتائج بشكل ملحوظ ، أردنا في هذا البحث اختبار تأثير استخدام الوسائط التكنولوجية على الجانبين المعرفي والعاطفي .

5.تحديد المفاهيم:

1.5.الوسائط التكنولوجيا:

أ- **الوسائط:** (واسطة) اسم، الجمع (الوسائط) واسطة القلادة: الجوهر الذي في وسطه.

واسطة شرعية: طريقة، ذريعة، واسطة فلان بفضله.

الواسطة تتوسط بين فريقين لتسهيل الاتفاق. **(مداس، 2003، ص295).**

ب- التكنولوجيا:

أ لغة: الكلمة مكونة من مقطعين: Techno بمعنى فن أو صنعة أو تقنية، أما المقطع الثاني logy أي مذهب أو علم أو نظرية، فإذا اجتمع اللفظان بكلمة واحدة سنجد أن كل فن أو صنعة لابد أن يأطرها العلم أو نظرية علمية معينة. **(يحياوي، 2006، ص34)**

ب اصطلاحا: هي أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم وتوضيح المعاني وشرح الأفكار، وتدريب التلاميذ على المهارات وغرس العادات الحسنة في نفوسهم و تنمية الاتجاهات و غرس القييم، دون أ يعتمد المدرس على الألفاظ و الرموز و الأرقام، و ذلك للوصول بالمتعلمين الى الحقائق العلمية و التربوية، بسرعة و كفاءة. **(بركات، 2018، ص81)**

ج-اجرائيا:هي كل الوسائل (وسائط، أدوات، أجهزة...) التي توصلت اليها التكنولوجيا بغرض تسهيل حياة الإنسان، و التي تساهم في تسريع مختلف العمليات التعليمية و العملية، و في بحثنا هذا استعنا بحاسوب مجهز ببرامج التحليل الحركي، كميرا و أداة عرض.

2.5.<u>التعلم الحركي:</u>

أ- **التعلم:** عرفه ستالينج stalling التعلم بأنه تغير في السلوك، وعرفه ماجل magil بأنه حالة داخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة بل يمكن الاستدلال عليها من خلال سلوك الفرد.

ب- مفهوم التعلم الحركي:

يتأسس تدريب المهارات الحركية على عملية انتقال المعلومات من المدرب الرياضي الى اللاعب في إطار التعلم الحركي حتى يمكن بارتقاء مستوى قدرات اللاعب المهارية الى أقصى درجة تسمح بها امكانياته واستعداداته.

يعرف بعض علماء النفس التعلم الحركي بأنه عبارة عن عمل اكتساب وتطوير وتثبيت للمهارات الحركية كذلك القدرة على استخدامها والاحتفاظ بها بحيث ترتبط العملية التعليمية ببناء وتطوير الشخصية، كذلك اكتساب المعارف المختلفة عن الحركة وتحسين القدرات التوافقية والبدنية. **(محمد عبد الغني عثمان، 1987، ص125)**

كما أنه يعتبر التغير الثابت في الأداء الناتج عن التدريب والممارسة وهو سلسلة من المتغيرات تحدث خلال التدريب أو التمرين أو التكرار. **(ناهد عبد الديلمي، 2008، ص30)**

3.5.<u>التصور العقلي:</u>

ا-<u>لغة:</u> جاء في لسان العرب لابن المنظور، مادة (ص، و، ر) الصورة في الشكل، والجمع صور وقد صور فتصور وتصورت الشيء توهمت صورته، فتصور لي، والتصاوير: التماثيل. **(ابن المنظور، ص492)**

ب-اصطلاحا: يعد التصور العقلي من المفاهيم الحديثة التي ظهرت لتكمل العملية التدريبية والتدريسية لما لع من دور فعال في عملية اتمام واتقان المهارات المختلفة، حيث يعرف التصور العقلي بأنه:

ماهو الا تكنيك عقلي يقوم ببرمجة عقل الانسان لتكوين رد فعل، ثم التدرب عليه بواسطة استخدام كل الحواس لخلق أو اعادة خلق الخبرة. **(Murray, 1995, 01)**

وسيلة عقلية يمكن من خلالها تكوين تصورات الخبرات السابقة أو تصورات جديدة لم تحدث من قبل بغرض الإعداد العقلي لأداء، ويطلق على هذا النوع من التصورات العقلية الخريطة العقلية بحيث كلما كانت هذه الخريطة العقلية واضحة في عقل اللاعب أمكن للجهاز العصبي المركزي إرسال إشارات واضحة لأجزاء الجسم لتحدد ما هو مطلوب منه. **(راتب، 2000، ص131)**

بينما يعرفه محمد حسن العلاوي بأنه: وسيلة عقلية يمكن من خلاله برمجة عقل اللاعب الرياضي لكي يستجيب طبقا لهذه البرمجة. **(علاوي، 2002، ص248)**

4.5.الجودة في المجال الدراسي:

ا-لغة: كلمة أصلها "جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وجودا أي صار جيدا، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل. **(ابن المنظور، 1984، ص72)**

وتعرفها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (الآيزو-ISO) بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة. **(دياب، 2003، ص5)**

ب-اصطلاحا: تعرف الجودة في التعليم لها معنيان مترابطان: واقعي وحسي، المعنى الوافعي التزام المؤسسة التعليمية بانجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم، أما المعنى الحسي يرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقى الخدمة كالطلاب وأوليلء أمورهم. **(الخطيب، 2003، ص14)** أو بأنها أداة العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بأقل جهد وتكلفة. **(الشهراني، 2005)**

5.5.الجودة الشاملة في التعليم: نظام متكامل من مجموعة من المعايير والمواصافات والاجراءات و الانشطة و الارشادات تضعها الجهة المسؤولة عن التعليم أو المؤسسة التعليمية نفسها ليهتدى بها في تنظيم عملها، و للاسهام في التنمية و التقدم، و انتاج المواد التعليمية الجيدة، و تلبية احتياجات الطلاب و قياس مدى تحصيل الطلاب بما يتفق ومعايير المؤسسة و اجراءاتها. **(دودين، 2015، ص160).**

اجرائيا: هو التدريس الذي يكون بواسطة أجهزة حديثة وأساليب مناسبة، اساتذة اكفاء و يحقق النتائج المرجوة منه على أكمل وجه.

6.5.الدافعية في المجال الدراسي:

ا-لغة: الدافع هو حاجة غير مشبعة يؤدي الى سلوك معين للفرد، و يتحدد هذا السلوك اعتمادا على قوة الدافع. فالبحث عن الأكل يأتي من واقع طبيعي هو الجوع و بمجرد اشباع هذه الحاجة ينقضي هذا السلوك.

ب-اصطلاحا: هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة عي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق حسن تكيف ممكن مه بيئته الخارجية. **(أبو حويج، 2004)**

7.5.مفهوم الدافعية للتعلم:

الدافعية للتعلم تشير الى حالة داخلية في المتعلم تدفعه الى الانتباه الى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم. **(نادر فهمي الزيود، 1995، ص92)** أو انها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو الاستمرار الأداة وذلك للوصول الى حالة التوازن معرفية معينة وتمثل بناء المتعلم المعرفية. **(قطامي، 1999)**

اجرائيا: حالة من الرغبة تنتاب التلميذ للمشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية وتحقيق نتائج جيدة فيها.

6.الدراسات المشابهة:

1.6. الدراسات العربية:

1.1.6.الدراسة الأولى:

ماجستير في تخصص النشاط الرياضي النخبوي، موسم 2008/2007 للطالب: فتحي يوسفي، بعنوان: "توظيف الوسائل السمعية البصرية (الفيديو) في عملية التدريب الرياضي، لتفعيل تعلم المهارات الحركية عند لاعبي الكرة الطائرة" دراسة تجريبية حالة لاعبي فريق أمل قوراية صنف الأشبال .

وقد طرح التساؤلات التالية :

هل توظيف الوسائل السمعية البصرية في عملية التدريب الرياضي يؤدي إلى تفعيل عملية تعلم التقنيات الحركية لدى لاعبي الكرة الطائرة؟

هل هناك وعي واهتمام من قبل المدربين لأهمية تعلم التقنيات الحركية عن طريق المشاهدة الصحيحة للرياضي بالوسائل السمعية البصرية؟

ما مدى فعالية الرياضي الذي يستعين بالوسائل السمعية البصرية في المقابلات الرسمية مقارنة بالرياضي الذي يكتفي بالتدريب التقليدي؟

ما مستوى توظيف الوسائل السمعية البصرية (الفيديو)، عند المدرب الجزائري؟

عينة ومجتمع الدراسة:

العينة الأولى: المدربين لفئات الأشبال وهذا على مستوى فرق رابطة البليدة، و تم اختيارها بشكل مقصود.

العينة الثانية: مجموعة من اللاعبين وتم اختيارهم كذلك بشكل مقصود، بعد ضبط المتغيرات المشوشة.

- أدوات الدراسة:

1-قام الباحث بتصميم استبيان.

2-قام بقياس فعالية اللاعبين بعد برمجة حصص تدريبية، باستعمال الفيديو والمقارنة بين مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة (مطبق عليها برنامج عادي).

- النتائج التي توصل إليها:

- إن استخدام التصور العقلي يساعد على سرعة تعلم المهارات الحركية المختلفة.
- ضرورة تعميم استخدام الفيديو لضمان مشاركة أكبر وفعالية أكبر.
- هناك وعي واعتراف من المدربين بضرورة استخدام الوسائل التكنولوجية أثناء التدريب.
- الوسائل التكنولوجية السمعية البصرية تعمل على الرفع من المستوى الفني لدى لاعب الكرة الطائرة.

2.1.6.الدراسة الثانية:

معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتبار في التعليم من إعداد الدكتوراه إيمان محمد رمضان عضو بالمجلس الأعلى للشباب والرياضية حضر المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي لموسم 2012. حيث حاولت الباحثة اقتراح مجموعة من المعايير يمكن الاعتماد عليها في تقييم أداء معلم التربية الرياضية معتمدة منهاجا وصفيا محاولة الإجابة على تساؤل ماهي المعايير التي يمكن الاعتماد عليها في تقيم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة، وما أهم المؤسسات التي يمكن تحقيقها؟

وقد خلصت إلى وجود إحدى عشر مجال أو معيارها:

1- التمكن من المادة العلمية

2- دعم المتعلمين

3- مراعاة الفروق الفردية

4- الإدارة والتحفيز

5- الاتصال الفعال واستخدام تقنيات الإعلام

6- التخطيط

7- التقويم

استخدام تكنولوجيا التعليم والتعلم ومؤثراته:

- التعرف على أهم التقنيات
- توظيف أنواع من التكنولوجيا
- استخدام وسائل أيضا متطورة
- المشاركة المجتمعية
- التنمية المستدامة
- أخلاقيات المهنة

3.1.6. الدراسة الثالثة:

مذكرة ماجستير بفرع التسيير العمومي بعنوان "دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى التعليم الابتدائي في الجزائر" دراسة حالة –المدرسة الابتدائية زواشي قدور.

- المدرسة الابتدائية سليمان عميرات.
- المدرسة الابتدائية 18 فيفري.

للطالبة معيزة نوال وإشراف الأستاذ دريس رشيد، للموسم 2013/2012.

حيث انطلق الباحث من تساؤلات مفادها:

هل يمكن أن يكون لإدارة الجودة الشاملة دور في تحسين مستوى التعليم الابتدائي بالجزائر من وجهة نظر المعلمين؟

ومنه انتقلت إلى التساؤلات التالية:

- ما هي التحولات الحاصلة في البيئة الدولية التي قد تؤثر على قطاع التعليم بصفة عامة والتعليم الابتدائي خاصة؟
- كيف يمكن إدماج مضامين إدارة الجودة الشاملة على مستوى التعليم الابتدائي بما يتماشى وخصوصية المرحلة؟

- ما هي العنصر التعليمية في تعزيز الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية؟
- ما هو واقع الجودة وإمكانية التطبيق؟

بمنهج وصفي عالج الباحث مشكلة دراسته مستندا إلى جانب نظري فصله الأول التعليم الابتدائي في ضوء الفكر الإداري المعاصر، والثاني إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية وفصل ثالث بين فيه الباحث واقع التعليم الابتدائي في الجزائر، ثم انتقل إلى التطبيق الميداني استخدم خلاله استبيانا، قسمه إلى ستة محاور، قام بإفراغ البيانات على برنامج مطبق على الحاسب الآلي، وكان قد قدمه لعينة مقدرة بـ 97 معلم وفي الأخير وصل إلى نتيجة مفادها:

- اكتظاظ الأقسام يساهم في عرقلة تجويد العملية التعليمية التعلمية.
- عدم استخدام مدراء المؤسسات لوسائل الجودة.
- لا يساهم الأولياء من خلال جمعية الأولياء في تدعيم المدرسة.
- المنهاج لا يواكب التطور.
- عدم اقتناع الهيكل المسير والمعلمين بضرورة تجويد المدرسة.

4.1.6. الدراسة الرابعة:

مقال منشور للدكتور بن عمر مراد وآخرون (2018) حول أثر استخدام الأسلوب التبادلي في تدريس التربية البدنية والرياضية في تنمية أبعاد مهارة التصور العقلي: (البصري السمعي، الإحساس الحركي، الحالة الانفعالية المصاحبة) لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وقد اشتملت عينة الدراسة على (70) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية، من تلاميذ الصف الرابع للتعليم المتوسط في بلدية المسيلة. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، باستخدام الأسلوب التدريسي، هذا وتم الاستعانة بمقياس التصور العقلي في المجال الرياضي. وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)،

وتحليل التباين الأحادي واختبار توكي (tukey) على مقياس التصور العقلي في المجال الرياضي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (الأسلوب التبادلي) في تنمية مهارة التصور العقلي حسب نوع النشاط.

– للأسلوب التدريسي التبادلي تأثير إيجابي على التلاميذ في مقياس التصور العقلي في الرياضة الفردية.

5.1.6.الدراسة الخامسة:

دراسة بن عمر مراد 2011، أثر استخدام أسلوبين في التدريس (الامري والتدريبي) على تنمية ابعاد مهارة التصور العقلي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وقد اشتملت عينة الدراسة على (110) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية، من تلاميذ الصف الرابع للتعليم المتوسط في بلدية المسيلة. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، على مجموعتين تجريبيتين (مجموعة الأسلوب الأمري، مجموعة الأسلوب التدريبي)، باستخدام الأساليب التدريسية قيد الدراسة، هذا وتم الاستعانة بمقياس التصور العقلي في المجال الرياضي. وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي واختبار توكي (tukey) على مقياس التصور العقلي في المجال الرياضي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التصور العقلي في الأسلوب الأمري ولصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05 ≥α) بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التصور العقلي في الأسلوب التدريبي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين أساليب التدريس قيد الدراسة على مقياس التصور العقلي لدى أفراد العينة، ولصالح الأسلوب الأمري في التدريس.

6.1.6. الدراسة السادسة:

دراسة منشورة لقندوز الغول خليفة و آخرون (**2019**) حول دور التكنولوجيا الحديثة للوسائل السمعية البصرية (الفيديو) في ميدان التدريب الرياضي نسبة الى معايير علمية وحضارية معاصرة وتاثيرها في التصور العقلي للجانب الخططي لدى لاعبي كرة القدم، فمجال بحثنا هو طريقة المدرب مع لاعبيه في مجال السمعي البصري أثناء الحصص التدريبية، وأيضا تمتين مكانة الفيديو في النظام التدريبي ودوره في التطور الذهني والتكتيكي الذي يحتاجه لاعب كرة القدم بإبراز قدراته في المنافسات الرسمية وبالتالي تحقيق أفضل النتائج لضمان الاستمرارية والتقدم وذلك بالتعاون مع مختلف المعنيين في المجال من مدربين، مسيرين، ومختصين في المجال، حيث أشارت العديد من الدراسات المتعلقة باستخدام الفيديو فعالية هذا الأخير في مجال التعلم الحركي من خلال العرض بالفيديو وإعادة العرض تطبيقيا بغية

توضيح النقاط الأساسية للحركات تسمح للمتعلم أن يكون مشاهدا ومطبقا في الوقت نفسه حيث يرى محمد حسن أن الفيديو أحد وسائل الإيضاح في التدريس والتدريب حيث يساهم في ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة التي هي في ذهن المتعلم بغية تنمية التصور العقلي للحركات المتعلمة من خلال الفيديو ومحاولة تطبيقها ميدانيا.

7.1.6. الدراسة السابعة:

دراسة منصوري نبيل علوان رفيق (2017) هدف الدراسة إلى معرفة دور أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية في تنمية دافعية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، وقد قامت الباحثتين باختيار عينة عشوائية من 15 استاذ في التربية البدنية والرياضية، و480 تلميذ وتلميذة، وقد استخدم الباحثين المنهج الوصفي، لملائمته لطبيعة الدراسة، وأداة استمارة الاستبيان مع مقياس دافعية التعلم والتحصيل الدراسي، وقد توصلتا الى النتائج التالية:

1- لأساليب التدريس التربية البدنية والرياضية دور في تنمية دافعية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ.

2- توجد علاقة بين أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية وتنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

3- توجد علاقة بين أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية وتنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

4- للأسلوب الأمري دور صغير وغير مؤثر في تنمية دافعية التعلم او في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ.

5- للأسلوب التبادلي والأسلوب التدريبي دور في تنمية دافعية ويساهمان في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ.

6-تختلف توجهات الأساتذة التربية البدنية والرياضية نحو اختيار الأسلوب الذي ينمي دافعية التعلم والذي يزيد من التحصيل الدراسي، ووفقا للنتائج التي تم التوصل يوصي الباحثين بما يلي:

- استخدام أساليب التدريس وفق الإصلاحات التربوية الحديثة (المقاربة بالكفاءات) من اجل تنمية دافعية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي.

- تشجيع الأساتذة على الاطلاع العميق بمختلف أساليب التدريس التربية البدنية والرياضية من اجل تنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ.

- اتباع أساليب تدريس المناسبة لإمكانات المؤسسة والتي تضمن مراعاة ميولات ورغبات التلاميذ والتنويع فيها وإثرائها حسب الأنشطة لتنمية دافعية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي.

- الابتعاد عن أسلوب التدريس بالأمر وما شابه خصائصه السلبية، واستعمال أساليب تدريسية أكثر فعالية، والتي تنمي دوافع التلاميذ وترفع من تحصيلهم الدراسي. إدخال الأساليب التدريسية ضمن البرامج والمقررات الخاصة بإعداد وتكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية قصد التكييف مع خصائصها.

8.1.6 الدراسة الثامنة:

دراسة يوسف عشيرة مهدي (2016) تطرقت الدراسة إلى العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ أقسام رياضية ودراسة. تشكل ممارسة الأنشطة البدنية والرياضي المتنفس الوحيد للفرد من أجل التعبير عن رغباته بواسطة الإدلاء بسلوكات لتحقيق ذلك، إلا أنه ارتبطت هذه الممارسة بالجانب النفسي للممارس فنجد من خلال ذلك محاولته عن طريق الممارسة إكساب تقدير ذات عالي ودافعية انجاز مرتفعة، ومنه تهدف الدراسة إلى تحديد العلاقة بين تقدير الذات ودافعيتها لانجاز لدى تلاميذ أقسام رياضة ودراسة وتضمنت الدراسة مشكلات البحث، هل هناك علاقة ارتباطيه بين أبعاد تقدير الذات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ أقسام رياضة ودراسة؟ وهل هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات ودافعية الانجاز حسب متغير الجنس؟ وهل هناك فروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ أقسام رياضية ودراسة في دافعية الانجاز حسب المستوى التعليمي؟ كما شملت الدراسة ثلاثة فرضيات منها: هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد (أنماط) تقدير الذات و دافعية الانجاز لدى تلاميذ أقسام رياضة ودراسة، وهناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز وتقدير الذات حسب متغير الجنس وهناك فروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ أقسام رياضة ودراسة في دافعية الانجاز حسب المستوى التعليمي، وأتبع المنهج الوصفي في الدراسة، وتتكون العينة من 304 تلميذ من الإكمالي والثانوي كما أنه اعتمد في الدراسة على مقياس تقدير الذات، ومقياس دافعية الانجاز لمحمد حسن علاوي، وأسفرت

النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات ودافعية الانجاز، ليس هناك اختلاف.

6. 1. 9. الدراسة التاسعة:

أطروحة دكتوراه للطالب دريسي عبد الكريم (2020) جاءت بعنوان دراسة دافعية الإنجاز في المجالين الرياضي والدراسي لدى تلاميذ الثانوية الرياضية (مقاربة اجتماعية معرفية) بجامعة الجزائر 3، استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت عينة بحثه حوالي 100 تلميذ وتلميذة تم اختبارها بالطريقة العشوائية الطبقية. ومن بين الأدوات المستخدمة في الدراسة، مقياس دافعية الإنجاز الدراسي ومقياس دافعية الإنجاز الرياضي.

ومن بين أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

– طبيعة دافعية الإنجاز الرياضي لدى تلاميذ الثانوية الرياضية محددة ذاتيا (داخلية).

– طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الثانوية الرياضية محددة ذاتيا (داخلية).

– من ناحية مستوى المنافسة الذي يشكل ضغطا كبيرا على التلاميذ الذين ينشطون في المستويات العالية من المنافسة، فتتشكل لديهم تصورات ذهنية أكبر ويكون تركيزهم أكبر في التدريبات.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز في المجال الرياضي بين مستوى المنافسة بالنسبة لتلاميذ الثانوية الرياضية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز في المجال الدراسي بين مستوى المنافسة بالنسبة لتلاميذ الثانوية الرياضية.

2.6. الدراسات الأجنبية: وتمثلت في:

1.2.6.الدراسة الأولى:

الهدف: معاينة فعالية استعمال قرص مدمج للإصابات الرياضية ثلاثي الأبعاد في مختبر كتحضير رياضي وبديل للوسائل والتوجيهات الرياضية التقليدية، الموقف المتخذ نحو البرنامج (توجيهات الكمبيوتر المساعدة) دعم التوجيهات وأثبت فعالية استعمال هذه الطريقة (المنهجية).

التصميم والتطبيق: تم تقسيم الطلبة من معهد واحد إلى مجموعتين بعفوية إلى مخبر تعليم تقليدي في حصة عادية (N=11) وحصة في مخبر بطريقة التعليم بالقرص المدمج (N=15) .

العينة: طلبة علم دراسة الحركات الجسدية والمتفوقون منهم تابعوا مقطع فيديو حول "تقنيات التدريب الرياضي" (10 رجال و16 إمرأة العمر 22–39) فارق العمر3.64 سنة.

المقاييس: قام بمقارنة نتائج اختبارين كتابيين واختبار تطبيقي واحد بين المجموعتين محل الدراسة، كما قامت العينة بإنجاز تقارير أسبوعية ومشاركة في مقابلة خاصة في نهاية السداسي لمناقشة أوجه الشبه والاختلاف، العصرنة والتقليد في مختلف مصادر المعلومات.

- العينة الفوج التي استخدمت برنامج القرص المدمج استلمت استبيانا حول فعالية برنامج (توجيهات الكمبيوتر المساعدة) لتقييم الدراسة القبلية والبعدية للانطباع العام نحو البرنامج (توجيهات الكمبيوتر المساعدة).

النتائج المتوصل إليها:

- توصل الباحث إلى عدم وجود فرق واضح بين الفوجين في نتائج الاختبار الكتابي والتطبيقي.
- التقارير والمقابلات أشارت إلى أن العينة استخدمت مسودات تقليدية(11/8) والذين يمثلون (73%) من الفوج الأول.
- و(15/14) والذين يشكلون (93%) من الفوج الذي استعمل القرص المدمج امتاز باختلاف شاسع بينما قام العديد من الطلبة باستعمال المسودات التقليدية والطرق اليدوية في معاينتهم، بالرغم من أنهم لم يصنفوا هذه الطرق كمصادر رئيسية لمعلوماتهم

- جل العينة في الفوج التجريبي أبلغت عن الرغبة في استخدام القرص المدمج كمعلم استدلالي للتشريح في برنامج أسبوعي أساسا.

الخلاصة:

بالرغم من غياب أي اختلاف ملموس بين الأفواج إلا أننا نرى أنه تم إعطاء التطبيق السليم؛ وأن (برنامج توجيهات الكمبيوتر المساعدة) يمكن أن يحظى بمكانة في تدريبات ودراسات الألعاب الرياضية، كما أن موقف الطلبة نحو استعمال القرص المدمج كان ايجابيا. والاكتساب المعرفي يثبت أن الطلبة يستجيبون لهكذا منهجية، في المصادر الدراسية بين مختلف الوسائل المتوفرة مادامت توجه نحو المنحى السليم وتوفر منهجية معاصرة وفي المتناول.

توصيات: نوصي بالتفكير بجدية في اتخاذ استعمال (برامج توجيهات الكمبيوتر المساعدة) الموجهة بعناية لهذه الفئة كمنهج معتمد للجزم بأن هذه المصادر لها أن تكون ذات فعالية أنجع كما ونوعا من الطرق الدراسية التقليدية.

2.2.6.الدراسة الثانية:

إشكالية الباحث:

استخدام التوجيهات المعلوماتية يتم على نطاق واسع وفي العديد من التخصصات وخاصة منها في مجال الطب وبالرغم من إثبات جدارتها إلا أن استعمال الأشرطة والأفلام الوثائقية يبقى نادرا في برامج التعليم الرياضي إن وجد.

الهدف الرئيسي لهذه الدراسة كان تحديد النسب الخاصة بخريجي وطلبة (NATA) للإثبات فعالية برنامج تعليم التدريب الرياضي الممنهج بأساليب التعليم الحديثة (برنامج توجيهات الكمبيوتر المساعدة) أو (مقاطع فيديو للتفاعل) كما أننا وجهنا أسئلة البحث التالية:

- ما هي الوسائل المعلوماتية (البرامج) المستخدمة كبرنامج للتعليم الرياضي من قبل المتعلمين والمعلمين حاليا؟
- ما هي العوامل المثبطة لاستعمال برامج المعلوماتية الموجهة لوسائل التعليم الرياضي حاليا؟
- ما هي المناهج البنيوية الأنسب استعمالا لدمج البرامج المعلوماتية (برنامج توجيهات الكمبيوتر) في أجندة تعليم التدريب الرياضي؟

- ما هو انطباع مشرفي برنامج التدريب الرياضي نحو استخدام البرامج المعلوماتية (برنامج توجيهات الكمبيوتر المساعدة) في التعلية والتدريب الرياضي؟

تم توزيع الاستبيان على مشرفي البرنامج (N=97) من مجموع طلبة وخريجي (NATA) وأيدوا برنامج التعليم والتدريب الرياضي 87.7%عينة تم استرجاعها والاستفادة من نتائجها

- 48 من ممثلي العينة والذين يشكلون 55.8%بلغوا عن استخدام نوع من الوسائل المعلوماتية (برنامج توجيهات الكمبيوتر المساعدة) في برامج التدريب والتعليم الرياضي الخاصة بهم.
- 47 من ممثلي العينة والذين يشكلون 54.7% يستخدمون (برنامج توجيهات الكمبيوتر المساعدة)
- 9 من ممثلي العينة والذين يشكلون نسبة (10.6%) يستخدمون مقاطع الفيديو للتفاعل.
- قام أيضا ممثلي العينة بتعريف البرامج المعلوماتية التعليمية التي يستخدمونها في برامج تدريبهم ومنهجيتهم في تحقيق هذه البرامج المعلوماتية.
- البرامج المعلوماتية التعليمية تم استخدامها في الأغلب لدعم وسائل التوجيه التقليدية.
- نقص الإمكانيات المادية يعتبر العائق الرئيسي لتطبيق البرامج المعلوماتية.
- انطباع ايجابي جملة لدى ممثلي العينة نحو استخدام برامج التوجيه المعلوماتية في أجندة تعليم التدريب الرياضي كما أصرت جل العينة على الحاجة لتطوير استخدام برامج التدريب والطب الرياضي المعلوماتي.

قام أيليا ميرسIla Mariss (1980) (34) بدراسة بعنوان " **مقارنة لنجاح الطالب وتغيير الموقف كنتيجة لحالتين تعليميتين مختلفتين** " وتهدف هذه الدراسة إلى: مقارنة فعالية كل من الشرح المعتاد للمدرس وأسلوب الوسائط المتعددة فى تحصيل الطلاب واتجاهاتهم. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (80) طالب من طلاب الصف التاسع، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين واحدة ضابطة والأخرى تجريبية، وقد استخدم الباحث (رسوم تخطيطية –شرائط تشغيل– الفيلم المبرمج) اختبار تحصيلي من تصميم الباحث . وكان من أهم النتائج: ارتفاع مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية نتيجة استخدامهم مجموعة الوسائط حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التحصيل لصالح طلاب المجموعة التجريبية المستخدمة الوسائط.

7.الفرق بين دراستنا والدراسات المشابهة

يمكننا أن نعتبر أن الدراسات المشابهة التي تحصلنا عليها وأدرجناها ضمن هذا البحث جاءت في مجموعة من الاتجاهات: أما الاتجاه الأول فتحدث عن إدراج الجودة كبديل لتسيير المؤسسات التربوية بشكل عام وإدخال الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية، أما الاتجاه الثاني فتحدث عن استعمال الوسائط التكنولوجية في مجال التدريب وفي أنشطة مختلفة.

الاتجاه الثالث تحد عن اهمية التصور العقلي في تطوير بعض الجوانب الحركية لاسيما لدى الرياضيين في حين الاتجاه الاخير تناول بالدراسة موضوع الدافعية بأنواعها في المجال المدرسي والرياضي،/ أما بحثنا فيتفق إلى حد كبير مع دراسة الدكتورة **إيمان محمد رضا** الموسومة ب: معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التربية البدنية و الرياضية، حيث تم اقتراح مجموعة من المعايير التي من خلالها نستطيع تقويم الأداء التدريسي لأستاذ التربية البدنية ، في حين نقوم بالتركيز على معياري استخدام وسائل الاتصال وتقنيات الإعلام و كذلك وتوظيف أنواع من التكنولوجيا، وعلى هذا الأساس تقوم دراستنا حيث نحاول استعمال الوسائط التكنولوجيا المتطورة في عملية تدريس مادة التربية البدنية و الرياضية، وذلك قصد تطوير الجانب المعرفي مؤشرا عنه بالتصور العقلي والجانب الوجداني مؤشرا عنه بالدافعية.

الباب الاول

الدراسة النظرية

الفصل الاول

التصور العقلي

تمهيد:

يمثل التصور العقلي الجزء الأساسي في حصة التربية البدنية والرياضية حيث يساعد في عملية التعلم الحركي فهو يتضمن تصور الحركة، وتسلسل المهارات والمواقف والأهداف، ويجب أن يمتلك التلميذ القدرة على تطبيق المهارات الحركية

1-مفهوم التدريب العقلي:

يعرف التدريب العقلي على أنه نوع من التدريب الهادف للوصول إلى حالة الأداء المثالية من خلال تطوير المهارات العقلية وتنميتها، مع زيادة القدرة على إعادة التكرار لتثبيت التحكم في الأداء، وتطوير نوعية نظام التدريب مع القدرة على الاسترخاء وإعادة الشفاء والإعداد للمنافسات.

كما يمكن أن يعرف على أنه إحدى طرائق التدريب الخاصة المؤثرة على تغير سلوك وتعزيز التعلم. **(وسام صلاح، سامر يوسف، 2014، 74)**

ويستخدم مصطلح التدريب العقلي لوصف الطرق النفسية التي تهدف إلى التحكم والتعديل في السلوك العقلي أو البدني، إلى جانب الاهتمام بالخبرات السابقة والتدريب المنظم للمهارات العقلية والاتجاهات والاستراتيجيات التي تبنى على أساس أن الحالة العقلية يمكن التحكم فيها بنفس الطريقة التي تستخدم في الناحية البدنية.

أما "محمد العربي شمعون" يشير إلى إن التدريب العقلي هو الاستراتيجيات التي تستخدم بها المهارات العقلية في محاولة تطوير الأداء، ويمكن أن يتضمن العديد من العمليات داخل هذا الأسلوب من التدريب. **(محمد العربي شمعون، ماجدة محمد إسماعيل، 2001، 77-78)**

2-أهداف التدريب العقلي:

- يهدف التدريب العقلي إلى تنمية وتطوير الفرد للوصول إلى المستويات المطلوبة من خلال:
- زيادة نوعية حالة الأداء المثالية بواسطة تطوير المهارات العقلية المرتبطة.
- زيادة القدرة على إعادة التكرار والتثبيت والتحكم في الأداء المثالي.
- تطوير الأداء عن طريق ازالة العوائق التي تقف أمامه للوصول إلى التطور العام.
- تطوير أداء المهارات العقلية.
- تطوير شخصية الفرد الرياضي. **(شتيوي عبد المالك،2013، 155)**
- يساعد في الوصول إلى أفضل أداء للمهارات الحركية مع محاولة الوصول إلى الحد الأدنى من الإصابات الجسمية والانفعالات السلبية.

❖ إزالة العوائق والمشاكل أمام تطور الأداء واستبعاد الأسباب المرتبطة بتدهور المستوى وتنمية المهارات العقلية المرتبطة بالأنشطة الرياضية والمنافسات. **(محمد العربي شمعون، ماجدة محمد إسماعيل، 2001، 78-79)**

وعلى العموم تبقى أهداف التدريب العقلي تجيب في مضمونها عن سؤال جوهري عن الكيفية والميكانيزم في استعمال التدريب العقلي لتحسين وتطوير والوصول إلى الأداء الجيد.

3-أهمية التدريب العقلي:

تتشكل أهمية التدريب العقلي من خلال تطبيقاته في المجال الرياضي على أساس القدرة على تفعيل مراكز التحسن من الناحية الحركية الخاصة بالجوانب المرتبطة بالمهارات، كما تبرز الأهمية من خلال الارتقاء بالأداء إلى المستوى المطلوب مع ارتباطه بجميع متطلباته البدنية والمهارية خاصة.

حيث يشير عديد الباحثين أنه في سياق الرياضة يعني الصور الذهنية التي يتخيل فيها الرياضيون أنفسهم أثناء أداء المهارات (العامل البصري) أي ما يراه الرياضي، والحركية أي التجربة الحسية للجسم أثناء أداء الحركة وهما النوعان الحسيان الأكثر شيوعاً واللذين يتم التدريب عليهما، كما أظهرت المراجعات أن التصور الذهني يحسن من المهام الحركية والمواقف التنافسية. **(Donatella& al,2019, p2)**

- ترجع أهمية التدريب العقلي إلى أنه بعد الوصول إلى درجة من التمكن يعمل على زيادة القدرة على التنبؤ وإتاحة الفرصة للأداء في الأحداث المستقبلية أي ليس فقط التصور العقلي لما حدث، ولكن يمكن توقع أي موقف في منافسة قادمة.
- ترجع أهمية التدريب العقلي إلى أن المهارات العقلية تساعد الرياضي للوصول إلى حالة عقلية تمنع الأفكار السلبية وتشتت الانتباه المتداخل مع الأداء البدني.
- يعتبر التدريب العقلي أحد العوامل للحصول على التحكم الذاتي، وتركيز الانتباه إلى جانب التحكم الانفعالي والمساهمة في الشعور بمزيد من الثقة في النفس والتركيز على الجوانب الايجابية التي تعمل على توقع أفضل أداء.

ويساهم التدريب الذهني في مراحل اكتساب المهارات الحركية ويؤدي دوراً مهم في عملية التعلم والتدريب بشكل عام، إذ يمثل التدريب الذهني أيضا الجزء الأساسي من إعداد اللاعب

للدخول في المنافسات الرياضية فهو يتضمن تصور الحركة وتسلسل المهارات والمواقف والأهداف. **(الكاظمي ظاهر هشام،2000، 145)**

ويرى "محمد العربي" أن التدريب العقلي يمثل أحد المداخل لتطبيق مدركات الأداء الجيد، ويساعد على استخدام طرق متعددة تساهم في التحكم في الأفكار وتعديل السلوك للوصول إلى مستوى أفضل، والتدريب العقلي عامل مهم في اكتساب وتطوير المهارات الحركية، أو في مراحل التعلم الحركي المختلفة حيث أنه عند التصور العقلي لمهارة يحدث استثارة للعضلات المشاركة في هذه المهارة وتكون كافية لحدوث التغذية الراجعة لتصحيح المهارة عند محاولة الأداء في المرات التالية. **(محمد العربي شمعون، ماجدة محمد إسماعيل،2001، 80)**

4-أساسيات التدريب العقلي: إن التدريب العقلي ينظر إلى المهارات العقلية بنفس الطريقة التي ينظر بها إلى المهارات الحركية المرتكزة على الجانب البدني بشكل كبير.

إذ يرتكز هذا المبدأ على اهمية المهارات العقلية في الوصول إلى حالة الأداء المثالية وامكانية تطويرها بواسطة الطرائق المختلفة في التدريب العقلي، وان النظر إلى تركيز الانتباه والتصور العقلي والاسترجاع العقلي ووضع الاهداف والتحكم والتوتر وإعادة التكوين المعرفي وعزل الأفكار السلبية وغيرها من المهارات العقلية بنفس المستوى من الاهتمام الذي يعطى لعناصر اللياقة البدنية. **(شتيوي عبد المالك،2013، 156)**

5-استخدامات التدريب العقلي:

- **اكتساب وتنمية المهارات الحركية:**

يستخدم التدريب العقلي في مراحل التعلم الحركي، حيث يقدم الإطار الكلي للمهارة المراد اكتسابها والمعلومات المرتبطة بها في المرحلة الأولى، ويساعد من خلال التصور العقلي على تنمية وإتقان المهارة من خلال التناوب في الأداء الحركي في المرحلة الثانية، ويساهم في عزل كافة مشتتات الانتباه والتركيز على الأداء في المرحلة الثالثة حتى الآلية.

- **الإعداد للمنافسات:**

يساهم في الإجراءات المستخدمة في استراتيجيات المنافسة التي تتناول كافة الموقف المتوقعة وطرق التعامل معها وإعداد الرياضي لهذه المواقف. **(محمد العربي شمعون، ماجدة محمد إسماعيل،2001، 83)**

6-ماهية التصور العقلي:

يهدف تحديد ماهية التصور العقلي إلى الوصول لأهم النقاط المحددة لخصائصه التي تختلف عن باقي المهارات وفي هذا الصدد يعرف بأنه" يتضمن استدعاء أو استحضار او استرجاع الذاكرة للأشياء، أو المظاهر او الاحداث المخزنة من واقع الخبرة الماضية، ومن ناحية اخرى لا يقتصر فقط على مجرد استدعاء أو استرجاع هذه الخبرات، وإنما يعمل على إنشاء وإحداث أفكار وخبرات جديدة. **(محمد سعيد محمد، 2016، 9)**

فالتصور العقلي أكثر من مجرد رؤية فهو خبرة في عيون العقل ومن الأخطاء الشائعة أن التصور العقلي يرجع إلى حاسة البصر، وعلى الرغم من ان ذلك يعتبر صحيحا جزئيا وأن حاسة البصر تشكل جانبا اساسيا من عملية التصور إلا أنه يمكن أن يتضمن أحد أو مجموعة من الحواس الاخرى، ويفضل استخدام جميع الحواس. **(بن هيبة تاج الدين،2017، 17)**

ويعتبر التصور العقلي أحد الآليات المهمة في برامج الإعداد العقلي لما له من أهمية بالغة في تحسين الأداء الرياضي وخاصة فيما يتعلق بالمهارات الحركية، ويشكل التصور العقلي أحد الأعمدة المهمة التي ترتكز عليها العملية التدريبية فضلا عن بقية عناصر التدريب الأخرى وفيما يلي تقديم المفاهيم والعناصر التي يتضمنها التصور العقلي:

يرى "مفتي ابراهيم حماد" التصور العقلي بأنه تجسيد مواقف وخبرات رياضية سابقة أو لم يسبق حدوثها في ذهن اللاعب. **(مفتي ابراهيم حماد،2010، 256)**

كما يمكن ان يتضمن مفهومه ما اشار إليه "عبد العزيز عبد المجيد" بأنه عملية تذكير ومراجعة لما يجب أن يكون عليه الأداء، كما أنه وسيلة عقلية يمكن من خلالها تكوين تصورات لخبرات سابقة أو تصورات جديدة لم تحدث من قبل بغرض الإعداد العقلي للأداء، وهذا التعريف يركز على غرض التصور العقلي بأنه وسيلة للإعداد الرياضي. **(عبد العزيز عبد المجيد، 2005، 113)**

كما يعرفه "محمد حسن علاوي" على أنه انعكاس الأشياء والمظاهر والأحداث التي سبق للفرد إدراكها في خبراته الماضية والتي لا تؤثر عليه لحظة التصور، وهو مهارة نفسية أو عقلية يمكن تعلمها أو اكتسابها من خلال برمجة عقل الرياضي لكي يستجيب طبقا لهذه البرمجة. **(محمد حسن علاوي، 2002، 248)**

ومن خلال التعاريف سابقة الذكر نلمس أن التصور العقلي يعتبر ميكانيزم هام في عملية التدريب العقلي والتي تستغل بصفة كاملة لأجل تحسين وتطوير المتطلبات المهارية ومنه الأداء الرياضي بصفة خاصة، وان ماهية التصور العقلي ترتبط بخبرات سابقة وأخرى يمكن تعلمها بفضل المواقف التدريبية والتي تمكنه من الوصول إلى المحاكاة وهي أعلى المستويات في هذا الجانب.

6-1-مفهوم الإدراك البصري: هناك العديد من التعريفات للإدراك البصري منها "إن انطباع صور المرئيات على شبكة العين، إحساس واتصال مؤثرات هذه المرئيات بالجهاز العصبي المركزي وتفسيره لها من ناحية الشكل واللون والحجم وتقدير لمعناها إدراك بصري. **(ثناء عبد الودود، 2016، 228)**

تعتمد هذه الالية على الاستراتيجيات المعرفية للرياضي التي تحدث في الذاكرة العاملة وعمليات التوقع وهذا من خلال العامل الاول الاليات الإدراكية من خلال دراسة المتغيرات المرئية والزمنية، والعامل الثاني يرتكز على العمليات المتعلقة بالذاكرة والمهارات الادراكية للرياضيين. **(Manuel Conejero & al, 2020,p2)**

6-2-إدراك الحركة: من الجدير بالذكر أن الجهاز البصري يستجيب لحركة الأشياء قبل التعرف عليها، فمثلا إذا كان هناك شيئا يتحرك بسرعة نحو رأسك فإن جهازك البصري يدرك هذه الحركة قبل أن يعرف هذا الشيء مما يجعلك تحرك رأسك يمينا او شمالا او تخفضه لأسفل لكي تفادى هذا الشيء. **(السيد علي سيد، فائقة محمد بدر،2001، 221)**

6-3-الإبداع الحركي: يعد الإبداع الحركي مطلبا رئيسيا في الأنشطة والفعاليات الرياضية على اختلاف أنواعها ويظهر الإبداع من خلال تعلم المهارات الرياضية الخاصة باللعبة واتقانها واقتران الأداء بالتفكير أي القدرة على استدعاء المهارات والمعلومات التي تساعد على اظهار استجابة حركية ابداعية، كما يعد الإبداع الحركي قدرة عقلية في مجال الحركة الذي بدوره يعتمد على المكونات الأساسية للإبداع. **(وسام صلاح، سامر يوسف، 2014، 72-73)**

7-أنواع التصور العقلي: يوجد نوعين اساسين لأنماط التصور العقلي والتي ترتبط مباشرة بالرياضي ويمكن أن يطلق عليها أيضا الأساليب المباشرة وغير المباشرة.

7-1-التصور العقلي الخارجي:

تعتمد فكرة التصور الخارجي على أن الرياضي يستحضر الصورة الذهنية لأداء شخص أخر مثل لاعب متميز أو بطل رياضي، فكأن اللاعب وهو يستحضر الصورة الذهنية وفي هذا النوع يستحضر الرياضي الصورة الذهنية كما هي.

والتصور العقلي الخارجي هو تصور الرياضي لنفسه، وكأنه يشاهد نفسه من المدرجات، واللاعب يستخدم هذا النوع من التصور العقلي ليسترجع جميع الجوانب المرتبطة بالأداء في محاولة إيجاد العلاقات لتوظيفها في طريقة الأداء المناسبة.

7-2-التصور العقلي الداخلي:

تعتمد فكرة التصور العقلي الداخلي على أن اللاعب يستحضر الصورة العقلية لأداء مهارات أو أحداث معينة سبق اكتسابها أو مشاهدتها أو تعلمها فهي عادة نابعة من داخله وليس كنتيجة لمشاهدته لأشياء خارجية، وفي هذا النوع من التصور العقلي ينتقي الرياضي ما يريد مشاهدته عند تنفيذ المهارة المعينة. **(طوطاوي عبد الله، 2019، 35)**

ومن المهم التعرف على نوع التصور العقلي الذي يميل إليه اللاعب حتى يمكن توجيه التدريب العقلي إلى وضع البرامج المناسبة للارتقاء بمستوى التصور الذهني حيث يمكن أن يساهم نوع التصور العقلي بفعالية أكثر من بعض الأنواع في تطوير مهارة خاصة وأن ثبات اللاعب على استخدام نوع واحد من التصور العقلي قد يعوق تطوير الأداء ويجب الاهتمام بالتعرف على نوع التصور العقلي الأكثر فاعلية مع المواقف المحددة المرتبطة بالنشاط الرياضي، ولذلك زاد الاهتمام بإيجاد العلاقة بين التصور العقلي الداخلي والخارجي، ولكن الدراسات القليلة في هذا الموضوع لم تجد فروقا بين اللاعبين المستخدمين للتصور الداخلي والخارجي على الرغم من إتباع المنهج التجريبي في هذه الدراسات. **(بن عكي أميرة، 2013، 98)**

8-الفرق بين التصور العقلي الداخلي والخارجي:

لقد حدد الخبراء الذين قاموا بدراسات في هذا المجال مجموعة من النقاط التي تحدد كل نوع وماهي اهم قواعد تطبيق كل نمط او الدمج معا، كما ان الباحث يرى أن هذه الفروق ليست فروق تضاد وإنما تختلف في الوسيلة فقط.

- تقوم حاسة البصر بالدور الأساسي عند استخدام التصور العقلي الخارجي، ولهذا فإن الإحساس الحركي يكون له تأثير أكثر من الحواس الأخرى في التصور العقلي الداخلي. **(أسامة كامل راتب، 2000، 114)**
- في التصور العقلي الخارجي ترى نفسك كملاحظ خارجي.
- في التصور العقلي الداخلي يكون نابعا من الداخل، أي مجال الرؤية يكون محدودا حسب المجال البصري للعين.
- عند استخدام التصور العقلي الداخلي فإن الإحساس الحركي يكون له تأثير أكثر من الحواس الأخرى.
- بالنسبة للنمط الخارجي يعتمد نشاط تسلسل الصور على صيغة طاغية وهي تتميز بجعل الرياضي يرى نفسه وكأنه يدخل ذهنيا من الخارج، أي كملاحظ خارجي لأدائه الشخصي.
- النمط الداخلي للتصور العقلي يعتمد نشاط الصور على صيغة حركية طاغية، تتميز بجعل الرياضي يتحسس المشاركة الفعلية في تحقيق الأداء المتخيل على صعيد أحاسيس المجهود، فالرياضي يتخيل أنه ضمن الفعل داخل جسده مجريا كل الأحاسيس التي جربت في الوضع الرياضي الحقيقي. **(بلعيد عقيل عبد القادر،2013، 58)**

9-أهمية التصور العقلي:

ومن أجل معرفة أهمية التصور العقلي لابد من طرح السؤال التالي: هل التصور العقلي كعملية تؤثر على الأداء؟

وهذا ما اجاب عنه" أيمن مصطفى واخرون" بأن الصور العقلي كعملية تؤثر على الأداء للمهارات الرياضية من خلال ما يلي:

- الواقع أن التصور العقلي يمثل احدى الطرق التي تعمل على تدعيم الممرات العصبية الخاصة بالإشارات العصبية من الإجهاد العصبي إلى هذه العضلات العاملة، فالرياضي من خلال إحضار الصورة الذهنية للمهارة بشكل منظم يؤدي إلى الاشتراك الفعلي لعضلا جسمه في اداء هذه المهارة.
- أن التصور العقلي للمهارات الحركية يساعد اللاعب في تحقيق المزيد من الفهم لطبيعة أداء المهارات وان ذلك يعاونه في ان يصبح أكثر معرفة بمتطلبات نجاح أداء المهارات الحركية في مواقف التدريب والمنافسة **(صفاء جابر واخرون، 2017، 273-274)**

- يساعد الرياضي في الوصول إلى أفضل ما لديه في التدريب او المنافسات.
- يصبح التصور العقلي ذا نفع كبير بعد الاداء الناجح وخاصة عندما تسمح طبيعة التنافس بذلك. **(وسيم عقاب سليمان، 2015، 14)**
- يساهم في استدعاء الاحساس بالأداء الأفضل وتركيز الانتباه على المهارة قبل الدقيقة الأخيرة الباقية على الانطلاق لتحقيق الأهداف.
- استبعاد التفكير السلبي واعطاء المزيد من الدعم في الثقة بالنفس وزيادة الدافعية وبناء انماط الأداء الايجابي وتحقيق الأهداف. **(ساهر عصام، 2015، 14-15)**

كما تتمثل فوائد التصور العقلي في تحسين العناصر التقنية وفي أثناء الممارسة في حدود الإمكانية، وعلى هذا لا بد ان تفسر النظريات المرتبطة بالتصور العقلي كيفية فهم الطريقة التي يعمل بها هذا الأخير لتحسين الاداء. **(Andreea Voinea,2017,p241)**

10-مبادئ التصور العقلي:

10-1-الاسترخاء: حيث يفضل قبل ممارسة التصور العقلي أن يؤدي الرياضي بعض تمرينات الاسترخاء التي تعمل على قيام الجهاز العصبي بدوره بكفاءة أفضل من حيث ارسال الإشارات العصبية إلى أجهزة الجسم. **(وسيم عقاب سليمان، 2015، 20)**

10-2-الأهداف الواقعية: يجب أن تكون تمرينات التصور العقلي لأداء مهارات معينة واقعية وفي حدود مستوى الأداء الفعلي للرياضي.

10-3-الأهداف النوعية: نظرا لأن التصور العقلي يحقق الفائدة المرجوة منه وكلما كان مماثلا للأداء الفعلي للمهارة، لذلك من المفيد تحيل الأداء إلى مراحل أو أهداف نوعية.

10-4-تعدد الحواس: كمبدأ عام كلما أمكن استخدام عدد أكثر من الحواس أثناء التصور العقلي كان ذلك أفضل، وكلما استطاع الرياضي أن يتعرف على ما هي الحاسة الأكثر ارتباطا بالأداء حقق تمرين التصور العقلي بأكبر فائدة.

10-5-سرعة الأداء: بشك عام يجب مراعاة أن التصور العقلي يتم بمعدل السرعة للأداء الفعلي.

ويمكن أن تتم عملية التصور العقلي بمعدل سرعة أبطا من الأداء الفعلي في بعض الحالات كما في بداية تعلم المهارات الجديدة، أو استخدام طريقة جديدة لأداء المهارة، كذلك

عندما يريد اللاعب التخلص من بعض أخطاء الأداء، أو يريد إدخال بعض التعديلات على النواحي الفنية للأداء. **(أسامة كامل راتب، 2004، 141-143)**

11-خطوات تطوير التصور العقلي:

- الاختيار الأمثل والمناسب للمكان والزمان الذي يسمح باستخدام التصور العقلي لمدة 15 دقيقة.
- غلق العينين والتنفس بعمق من الصدر والبطن والاسترخاء التام لمدة دقيقتين أو ثلاث.
- تكوين شاشة بيضاء مع التركيز عليها بوضوح.
- العمل على انتقاء الصور الذهنية، الاسترخاء مع ملاحظة التصورات العقلية المصاحبة.
- تكرار هذه العملية مع عرض مناسب لنوع النشاط الرياضي.

12-أسس تطبيقات التصور العقلي في المجال الرياضي:

وتتعدد هذه الأسس في مجموعة من النقاط أهمها ما يلي:

- تهيئة البيئة التطبيقية المحيطة بالرياضي لتنفيذ عمليات التصور العقلي.
- تدريب الفرد لإجادة بعض تمرينات الاسترخاء التي تمهد لعمليات التصور العقلي.
- التخطيط لتطبيق اللاعب للتصور العقلي بالسرعة المناسبة.
- تحديد أهداف التصور العقلي بكل دقة والتي تتناسب مع قدراته الفنية والعقلية.
- التأكيد على استخدام أكبر عدد من الحواس خلال العمليات التطبيقية للتصور الذهني.
- التخطيط لأن يصبح التصور العقلي لدى الرياضي عادة من عادات التدريب والمنافسة. **(مفتي ابراهيم حماد، 2010، 257)**

13-النظريات المفسرة للتصور العقلي:

إن أدبيات التدريب العقلي خلفت العديد من المناهج لتفسير احتمال تأثير التدريب العقلي على الأداء الحركي ومن هذه التفسيرات **(شتيوي عبد المالك، 2013، 164)** ما يلي:

13-1-النظرية الافتراضية: ويطلق عليها أيضا الشبكة الافتراضية، وتقوم هذه النظرية على أساس أن المعلومات تتضمن تصورات مبنية على معلومات سابقة تم وضع رموز لها في الذاكرة، ويختلف الباحثون حول طريقة إعادة العرض العقلي للمعلومات فقد أشار البعض على أنها برنامج حركي ويطلق عليها آخرون تسمية المخطط العام ويطلق عليها البعض إعادة العرض، وعلى الرغم من أن هذه النظرية من أكثر النظريات شيوعا إلا أنه تم توجيه

بعض النقد إليها، وهو أن الذاكرة الإنسانية افتراضية بحتة أو توجد في شكل ثلاث رموز متصلة (ملخص، افتراضية، لفظية مرئية).

13-2-نظرية الرمز الثنائي: تقوم هذه النظرية على أساس أن التصور العقلي هو إعادة عرض المعلومات في الذاكرة سواء كان بصريا أو لفظيا، وتعد هذه النظرية المتكون من الرموز اللفظية والمرئية من أهم العوامل المؤثرة في التصور العقلي، فنظام الذاكرة اللفظية يقوم على أساس تجزئة المعلومات ذات الرموز من الأصل السمعي أو المنطوق، ومن الأمثلة على ذلك في المجال الرياضي سماع صوت الضربة الساحقة في الكرة الطائرة، أما نظام الذاكرة المرئية فيقوم على أساس تخزين على المعلومات المرتبطة بالتكوين على العلاقات المكانية، وعلى الرغم من وجود مؤيدين لهذه النظرية إلا أن هناك العديد من المعارضين لها وقد وجه إليها الكثير من النقد.

13-3-نظرية معالجة المعلومات النفس فسيولوجية: تبدأ هذه النظرية بالفرض القائل أن الصورة ما هي إلا تنظيم وظيفي لمجموعة محددة من الافتراضات المخزنة في العقل، وتتضمن هذه النظرية وصف الصورة من خاصيتين أساسيتين هما المثيرات الافتراضية والاستجابات الافتراضية، فالأولى تصف المحتوى المراد تصوره، والثانية تصف الاستجابة لهذا المحتوى، وتفترض هذه النظرية أيضا أن الصورة تحتوي على برنامج حركي يزود اللاعب بمعلومات عن كيفية الاستجابة للصورة.

13-4-نظرية الرموز الثلاثة لأسين: تعد هذه النظرية التي من أكثر النظريات تطورا في تفسير عملية التصور العقلي إذ أضاف بعدا جديدا وهو معنى الصورة لدى الفرد، ويتضمن هذا النموذج الرموز الثلاثة التالية وهي الصورة والاستجابة حسية ومعنى الصورة، فالجزء الأول يمثل الصورة وهي استثارة حسية مركبة تحتوي على جميع الجوانب الحسية ويتضمن الجزء الثاني الاستجابة الحسية أما البعد الثالث فهو معنى الصورة وهو أن لكل صورة معنى عند الفرد، وان كل فرد يسترجع خبرته الخاصة أثناء عملية التصور العقلي. **(بلعيد عقيل عبد القادر، 2008، 120)**

وفي هذا الجانب يشير "بوخراز رضوان" مهما اختلفت النظريات التي تفسر فعالية التصور العقلي، يمكن القول أنها تصب في اتجاه واحد الذي يوضح ويؤكد عن دور هذه المهارة النفسية وتأثيرها الإيجابي على الأداء الحركي سواء كان ذلك في المراحل الاولى للتعلم

الحركي على مستوى المدارس التعليمية والتربوية في إطار التربية البدنية لتكوين الناشئين، أو في مراحل التحكم والاتقان على مستوى الاندية الرياضية في إطار الرياضة النخبوية لتكوين الرياضيين ذوي المستوى العالي. **(بوخراز رضوان، 2016، 20)**

14-نماذج التصور العقلي:

14-1-تصور النموذج المثالي للأداء: تعتمد هذه الطريقة على تصور الرياضي لأداء متميز يقوم به لاعب اخر سواء زميل له في الفريق أو لاعب دائما يشاهده في المباريات ثم يحاول أن يقلده مع مراعاة اختيار النموذج المناسب.

14-2-تصور أفضل مستوى أداء: فيه لا يمارس اللاعب الأداء بصفة عامة وإنما يمارس مهارة بعينها سبق ممارستها على نحو دقيق فيما مضى.

14-3-تصور المكان والزمان الصحيح للأداء: من حيث أين مكان الأداء ومتى ومع من يكون وماذا يفعل.

14-4-تصور أخطاء الأداء للتخلص منها: يتحقق ذلك بالتركيز على الأخطاء التي يحاول التخلص منها وذلك من خلال تصورها من زوايا مختلفة وفي مواقف متباينة. **(وجدي مصطفى الفاتح، محمد لطفي السيد، 2002، 300-301)**

15-البرنامج التدريبي الأساسي للتصور العقلي:

يحتل إعداد البرامج في مجال التدريب العقلي اهمية خاصة نظرا للتباين الشديد بين متطلبات الأنشطة الرياضية من الجوانب العقلية وخاصة في ظروف المنافسة، حيث أنه في الوقت الذي تطلب فيه رياضة مثل رفع الاثقال تركيز الانتباه الضيق على الواجب الحركي نجد أن رياضة مثل كرة السلة تتطلب تركيز الانتباه الواسع.

وتختلف الفروق الفردية في القدرات العقلية، ومن ثم يصعب ان نجد برنامجا يتناسب وجميع اللاعبين في المنافسات الرياضية، ولكن يمكن أن يكون هناك برامج اعداد عامة في تطوير المهارات العقلية الأساسية، وكذلك برامج خاصة لتطوير المهارات العقلية المرتبطة بأنشطة رياضية محددة. **(محمد العربي شمعون، ماجدة محمد إسماعيل، 2001، 157)**

16-تنفيذ برامج التصور العقلي:

إن التدريب المنتظم والمقنن على تقنية التصور العقلي يكسبها صفة الفاعلية والتأثير الايجابي على الأداء الرياضي، إضافة إلى هنا لابد من أن يكون التدريب على التصور

العقلي جزء أساسي في خطة تدريب اللاعب مثله في ذلك مثل التدريب على المهارات الحركية أو خطط اللعب كما يجب أن يرتبط تدريب التصور العقلي مع حاجات الرياضي ورياضته التي يتخصص فيها وأن لا يكون طويلا ومعقدا والبدء من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب. **(محمود موسى العيكلي، 2000، 22)**

- كل مهارة يؤديها الرياضي تنطبع لها صور ة في العقل.
- تحسن هذه الصورة وتطور من خلال تكرار الأداء.
- خلال أداء الرياضي للمهارة فإنه سيستفيد من الصور المنطبعة في عقله من خلال اختيار أفضلها.
- من الضروري تكرار المهارة المعلمة وبالطريقة الصحيحة لضمان اختيار الصورة الأنسب والتي توافق ما يتطلبه الأداء من سرعة في الموقف التدريبي أو الرياضي. **(عبد الستير عبد الجبار،2000، 197)**

17-استخدامات التصور العقلي

يمكن استخدام التصور العقلي بطرق متعددة في المجال الرياضي ومنها:

17-1-المساعدة في سرعة تعلم المهارات الحركية وإتقانها:

يمكن استخدام تدريبات التصور العقلي للمساعدة على سرعة تعلم المهارات الحركية المختلفة عن طريق الاستدعاء العقلي للنموذج الصحيح للمهارات الحركية ومحاولة تقليده وكذلك عن طريق التصور العقلي لتكرار أداء المهارة الحركية التي يحاول اللاعب تعلمها أو إتقانها.

ولكي يمكن مساعدة اللاعب على التصور الصحيح للمهارة الحركية وبالتالي الإسهام الإيجابي في سرعة تعلمنها وإتقانها ينبغي مراعاة العوامل التالية في غضون عمليات تعلم المهارات الحركية والتدريب عليها.

- عند القيام بتقديم مهارة حركية وشرحها ينبغي أن يتسم الشرح والتقديم بالوضوح وأن يتناسب مع مستوى الفهم المميز للاعبين بحيث يستطيع الجميع استيعابه.

كما يجب استخدام المصطلحات الصحيحة وذلك لضمان القدرة على التصور السمعي الصحيح للمهارة الحركية.

- في حالة القيام بأداء نموذج للمهارة الحركية ينبغي مراعاة دقة الأداء، لأن – النموذج الخاطئ يقف حجر عثرة في وجه التعلم ويحجب ظهور واستدعاء التصور الصحيح للمهارة الحركية.
- ضرورة ربط التصور البصري بالناحية التفكيرية الناتجة عن الشرح اللغوي للمهارة الحركية، ويتمثل ذلك عند قيام المدرب الرياضي بأداء نموذج للمهارة الحركية مع الشرح في نفس الوقت، فمن الأهمية بمكان استطاعة اللاعب فهم شرح المهارة الحركية إذ أن ذلك يدل على أنه قد تمكن من تصورها.
- وهناك الكثير من التجارب المختلفة التي أجريت على كثير من الأبطال لمعرفة مدى قدرتهم على تصور المهارة الحركية بشرحها شفويا وتسجيل ذلك على جهاز ثم مطابقته على الأداء الفعلي للمهارة الحركية، إذ وجد انطباق الشرح الشفوي وتوقيته على الأداء بصورة واضحة دقيقة.
- ضرورة عمل المهارة الحركية ببطء في البداية وخاصة تلك المهارات الحركية التي تستلزم حسن التوقيف والتوافق.
- استخدام أدوات مختلفة الأوزان تزيد أو تقل على الأدوات المستخدمة وذلك في غضون عمليات اكتساب التوافق الأول للمهارة الحركية لضمان اكتساب التصور الضروري للأداء الحركي.

17-2-المساعدة في سرعة تعلم خطط اللعب وإتقانه:

يمكن عن طريق التدريب على التصور العقلي، المساعدة في سرعة تعلم واكتساب بعض الطرق أو خطط اللعب المختلفة في الرياضة التخصصية للاعب مثل طريقة دفاع المنطقة، أو طريقة دفاع رجل لرجل في كرة السلة، أو طرق الخداع في أداء الضربة الساحقة بين أكثر من لاعب في الكرة الطائرة مثلا، ومن الأهمية بمكان استخدام تصور الأداء الحركي الصحيح كما هو تماما في الأداء الفعلي، وذلك أثناء التدريب على التصور العقلي في مجال طريق وخطط اللعب المختلفة.

كما يمكن استخدام التصور العقلي في مساعدة اللاعب على تصور حركاته في بعض

الجمل التكتيكية في الألعاب الرياضية المختلفة، إذ أشار العديد من المدربين الرياضيين إلى أن اللاعبين استطاعوا سرعة تعلم بعض الخطط الهجومية والدفاعية من خلال استخدام برامج التدريب على التصور العقلي.

وكذلك والجماعية الفردية الخطط تصور على المران العقلي التصور باستخدام يمكن كما تصور الخيارات المختلفة في العديد من المواقف الدفاعية أو الهجومية.

17-3-تطوير مستوى الأداء:

يمكن استخدام التصور العقلي في تطوير مستوى الأداء، وتقدم نماذج من بعض اللاعبين على المستوى العالمي في أنشطة رياضية مختلفة لتوضيح الدور الذي يلعبه التصور العقلي في تطوير مستوى الأداء.

- **النموذج الأول:**

من لاعب الجولف المحترف جاك نيكلاوس (jack nicolans) حيث يشير إلى أنه لم يحاول أبدا ولو مرة واحدة حتى أثناء التدريب أن يضرب الكرة قبل أن يستدعي صورة واضحة لها في العقل مثل الأفلام الملونة تماما ونستعرض الخطوات التي يتبعها.

- يتصور الكرة وهي مستقرة في المكان الذي يحدده في شكلها الأبيض على النجيل الأخضر اللامع.
- تتغير الصورة بسرعة ومتابعة الكرة وهي في طريقها إلى المكان المحدد من خلال خط السير، منحنى الطيران، الشكل حتى اتصالها بالأرض.
- يحدث نوع من التتبع يؤدي إلى تحديد طريقة المرجحة التي تحول التصور العقلي إلى حقيقة.
- في نهاية هذه اللقطة من الصورة الخاصة يتم اختيار المضرب والذهاب إلى الكرة.

- **النموذج الثاني:**

من لاعب الغطس سيلفيا برنبير (Sylvie Bermier) بطلة دورة لوس أنجلس الأولمبية من السلم المتحرك ثلاث أمتار حيث توضح أنها تقوم بالتصور العقلي للقفزات يوميا بنفس الترتيب المطلوب في الألعاب الأولمبية، وقد أخذ ذلك منها وقتا طويلا للتحكم في توضيح الصورة استمر لمدة سنة مع الأداء البدني.

ففي البداية كان لا يمكنها رؤية نفسها وغالبا ما تشاهد أحدا غيرها، ومع التكرار والاستمرار في التصور العقلي، بدأت تشعر أنها تؤدي قفزات صحيحة وتسمع صيحات الجمهور، وبدأت تشعر لنفسها على سلم القفز تؤدي أفضل القفزات، قد بدلت جهدا جبارا حتى وصلت إلى المرحلة التي يمكنها فيها الأداء بسهولة حتى أنها في بعض الأحيان وعندما تكون في منتصف الحديث مع شخص ما يمكنها التصور العقلي لإحدى القفزات.

وتوضح هذه النماذج من اللاعبين على المستوى الأول أهمية استخدام التصور العقلي في تطوير الأداء، ولكن هذا يتطلب بذل الجهد والمثابرة والانتظام اليومي في التدريب ومواجهة الفشل في الوصول إلى الصورة المناسبة والإصرار على التقدم، ومع المواظبة يبدأ التحكم والوضوح في الصورة وتساهم هذه الطريقة في النهاية إلى الارتقاء بمستوى الأداء إلى درجة الإنجاز الرياضي.

17-4-المساعدة في حل المشكلات:

أشار "تيري أورليك (Orlidk Terry) إلى ان إحدى لاعبات التزحلق على الجليد الإيقاعي واجهت صعوبات في أداء إحدى الحركات الإجبارية، وعندما طلب منها محاولة رؤية نفسها تؤدي هذه الحركة كانت غير قادرة على استرجاع هذه الصورة، والأكثر من ذلك أنها ترى نفسها عاجزة عن الأداء وتتوقف الصورة عند هذا الحد، وطلب منها أداء هذه الحركة من خلال التصور العقلي لمدة عشر دقائق يوميا لمدة أسبوع وتم ذلك في الخطوات التالية:

- أن تمر من النقطة التي يحدث فيها التوقف، وقد استغرق حل هذه المشكلة عدة أيام.
- حدث فجأة أن تغلبت عليها وبدأت في استكمال الصورة دون توقف.
- التركيز على أداء الحركة الإيجابية في أفضل صورة لها.
- الأداء بتلقائية وانسيابية قدر الإمكان كرات متعددة ومتصلة بعد أسبوعين من التدريب المتواصل نجحت في الأداء المهاري.

ويعكس هذا النموذج دور التصور العقلي في حل المشكلات التي يمكن أن تواجه اللاعبين في المواقف المختلفة في المجال الرياضي، ولكن تجدر الإشارة إلى أن ذلك يحتاج إلى مختصين في الإعداد النفسي، وليس مجرد تصور عقلي، واسترجاع مجموعة من الخبرات.

اتخاذ القرار المناسب:

يمكن أن يستخدم اللاعب التصور العقلي في المساعدة على التفكير في الاحتمالات التي يمكن مواجهتها في المنافسة القادمة، وهذه العملية تسمى اتخاذ القرار الموقفي وذلك من خلال تقويم الموقف التنافسي القادم والتخطيط المسبق للأداء، ونلقي الضوء على هذه الطريقة من خلال النموذج التالي:

لاعب كرة القدم من خط الوسط واحتمال تمرير الكرة إلى ثلاثة من المهاجمين ولكل منهم موقع خاص أحدهم قريب من مدافع والآخر قد يؤدي تمرير الكرة إليه إلى موقف تسلسل واللاعب الثالث يبتعد عن المرمى وهناك احتمال بان يخترق هذا اللاعب الدفاع ويقوم بالتسديد.

أي من هذه القرارات سوف يقوم باتخاذها في هذا الموقف ويتوقف قرار اللاعب على عدة عوامل منها سرعة المهاجم، أطوال المدافعين، موضع المهاجم بالنسبة للدفاع، المكان الخالي، مستوى حارس المرمى والعديد من المتغيرات، ويمكن من خلال التدريب على التصور العقلي تعليم اللاعب كيفية التعامل مع هذه المواقف وتحديد الاستجابات الحركية المناسبة.

17-5-المران على بعض المهارات النفسية (العقلية):

يمكن استخدام التصور العقلي للمران على بعض المهارات النفسية مثل مهارة التحكم في الانتباه ومهارة الاسترخاء ومهارة التنشيط وغيرها من المهارات النفسية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة على التصور العقلي.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن استخدام المران المنتظم للتصور العقلي يساعد اللاعب على أن يصبح أكثر وعيا وإدراكا بما يدور في داخله، ومن حوله، وكذلك مساعدة اللاعب على الاسترخاء بهدف التحكم في الضغط والقلق والاستشارة، وكذلك تركيز الانتباه على تفاصيل الجوانب المختلفة المرتبطة بالأداء الرياضي.

17-6-المساعدة على التحكم في الاستجابات الفسيولوجية:

أشارت نتائج التجارب والخبرات التطبيقية إلى أن التصور العقلي يمكن أن يؤثر على وظائف الجسم التي يستطيع اللاعب تصورها عقليا مثل دقات القلق والتنفس وضغط الدم ودرجة حرارة الجلد (كما هو الحال في عمليات التأمل) نظرا لأن هناك العديد من المواقف

الرياضية التي تتطلب التحكم في الاستجابات الفسيولوجية للاعب كما هو الحال على سبيل المثال في رياضة الرماية كما أن هناك بعض الرياضات التي تتطلب من اللاعب التحكم في درجة الاستشارة الفسيولوجية سواء بالعمل على خفضها أو الارتقاء بها قبل الأداء الحركي بما يتناسب مع درجة الاستشارة الأفضل المناسب للاعب.

17-7-مراجعة الأداء وتحليله:

يمكن عن طريق التصور العقلي القيام بمراجعة عقلية للأداء في منافسة رياضية معينة ومحاولة تحليل نقاط القوة والضعف سواء بالنسبة للأداء الذي قام به اللاعب أو بالنسبة للأداء اللاعبين المنافسين ومحاولة تثبيت نقاط القوة في أدائه والملاحظة العقلية لنقاط الضعف في أداء المنافسين.

17-8-تحسين الثقة بالنفس والتفكير الإيجابي:

حركي أداء تصور محاولة العقلي التصور عمليات طريق عن الرياضي اللاعب يستطيع سابق له تميز بالنجاح والدقة، مثل محاولة تثبت تصور عقلي لأداء ناجح له في الوثب الطويل وحقق فيه رقما جديا أو استدعاء بعض الخبرات الإيجابية التي ارتبطت بأدائه في منافسة رياضية هامة ومحاولة التفكير الإيجابي في مثل هذا النوع من النجاحات وهو الأمر الذي يسهم في تدعيم ثقته في نفسه.

17-9-الاستعداد للأداء في ظروف معينة:

يمكن عن طريق التصور العقل محاولة تصور الأداء الميل في بعض الحالات أو الظروف او الاشتراطات المعينة مثل حالات رداءة الجو أو التنافس في مواجهة منافسين يتميزون باللعب العنيف أو في حالة تشجيع المتفرجين للفريق أو اللاعبين الناشئين أو في حالة بعض الحكام المعينين.

كما يمكن عن طريق التصور العقلي قيام اللاعب بتصور بعض النصائح الهامة التي يقوم الأخصائي النفسي الرياضي أو المدرب الرياضي بتقديمها للاعب والتي يمكن أن تساعد في التعبئة النفسية الإيجابية للاعب.

الجدول(01) يلخص الاستخدامات المختلفة للتصور العقلي في الرياضة وأمثلة تطبيقية لهذه الاستخدامات.

استخدام التصور العقلي	أمثلة تطبيقية
المساعدة في سرعة تعلم المهارات الحركية وإتقانها.	تصور النموذج الصحيح للمهارة الحركية مثل تصور أداء مهارة الإرسال في الكرة الطائرة أو حركة مركبة في الجمباز.
المران الخططي.	تصور أداء جملة تكتيكية (خططية) في كرة القدم
حل مشكلات الأداء.	تصور بعض مشكلات الأداء محاولة التوصل إلى الحل الأمثل في مثل هذه المواقف وتحقيق الأداء الأفضل.
المران على المهارات النفسية	تصور الاسترخاء العضلي التحكم في الاستشارة والضغط والقلق وكذلك تصور الانتباه للتركيز على جوانب معينة.
التحكم في الاستجابات الفسيولوجية	تصور سرعة دقات القلب وسرعة التنفس ودرجة الحرارة الجلد.
مراجعة الأداء وتحليله.	تصور الأداء السابق كمراجعة عقلية وتحليل نقاط القوة والضغط في هذا الأداء
تحسين الثقة بالنفس والتفكير الإيجابي.	تصور الأداءات الناجحة السابقة وتركيز التفكير الإيجابي في هذه النجاحات.
الاستعداد للأداء في ظروف معينة.	تصور الأداء الجيد في بعض الحالات أو الظروف المعينة كرداءة الجو أو في مواجهة منافسين معينين، وتصور بعض النصائح الهامة التي تحاول تعبئة اللاعب نفسيا.
المساعدة في تحمل الألم وسرعة استعادة الشفاء بعد الإصابة.	التصور العقي لألم الإصابة ومحاولة تحمله وتصور عقلي لأداء حركي معين في حالة عدم القدرة على الأداء الفعلي حركيا.

18-متى يستخدم التصور العقلي:

برغم أنه يمكن استخدام التصور العقلي في أوقات متعددة، فإن هناك أوقات معينة تكون أكثر فائدة.

18-1-قبل وبعد التمرين:

أحد الطرق المناسبة لوضع جدول الممارسة المنتظمة للتصور العقلي يكون قبل وبعد كل جرعة ممارسة، ويخصص (10) دقائق لكل جلسة.

ومن الطرق الهامة للتركيز والتهيئة قبل الممارسة قيام اللاعب بالتصور للمهارات (المتوقعة أداءها) كذلك بعد كل تمرين يجب على كل لاعب مراجعة المهارات والاستراتجيات التي قام

بأدائها، ونظرا لأن اللاعب يؤدي القصور العقلي بعد التمرين مباشرة فإنه يشعر بوضوح الحركات في عقله وتكون الصورة أكثر وضوحا وتفصيلا عن المعتاد.

18-2-قبل وبعد المنافسة:

يتم التصور العقلي لدى اللاعب للمنافسة من خلاله إعادة ترتيب ما يريد عمله في عقله بما فيه الاستراتيجيات المختلفة للمواقف المختلفة والتصور العقلي قبل المنافسة يساعد على تحسن الأداء وردود الأفعال المختلفة، وأفضل وقت لاستخدام التصور العقلي قبل المنافسة يعتمد على شخصية اللاعب نفسه والشيء الهام أن يتم التصور العقلي وأن يشعر اللاعب بالراحة والرغبة كجزء من النظام الروتيني الذي يؤديه قبل المنافسة، وعدم ممارسة المهارات والأداءات الناجحة بما يسمح بالوضوح والتحكم في الصورة العقلية.

18-3-الفترات البينية للمسابقة:

معظم المسابقات الرياضية يتخللها فترات بينية للأداء يمكن خلالها أن يستخدم اللاعب التصور العقلي لإعداد للأداء التالي، وفي العديد من الرياضات توجد أوقات توقف بعد المحاولات وهذه تعتبر فرصة مثالية لاستخدام التصور العقلي.

18-4-الوقت الشخصي:

يمكن للاعب ممارسة التصور العقلي في المنزل وتزداد أهمية ذلك في الأيام التي قد ينقطع فيها اللاعب عن التمرين.

خلاصة:

يساهم التدريب العقلي في الشعور بمزيد من الثقة، والتركيز على الجوانب الإيجابية التي تعمل على توقع أفضل الأداء الجيد، وتمنع حدوث التصور السلبي الذي يضر بالأداء من خلال المشاعر السلبية التي تسبب في زيادة القلق والتوقعات الفاشلة التي تقلل فرص الأداء الصحيح.

ويقدم التدريب العقلي إجراءات ووسائل معرفية تعمل على إمداد اللاعبين بالطرق المناسبة التي تساهم في التحكم في الأفكار، وتعديل السلوك للوصول إلى مستوى أفضل، ويساعد في زيادة القدرة على التصور العقلي من خلال التدريب المنتظم مع الاستعانة بالعبارات الإيجابية والاسترجاع العقلي الذي يؤدي إلى وضع تصور عقلي أفضل للأداء الجيد.

ويساهم التدريب العقلي في تطوير مستوى المهارة حيث إنه عندما يتم التصور العقلي بطريقة صحيحة يعمل ذلك على تدعيم المسار العصبي الذي يساعد على الأداء الصحيح في المرة التالية للأداء. وعلى الرغم من أن التدريب العقلي بدأ في المجال الرياضي إلا أنه تعدى حدود هذا المجال إلى أبعاد مختلفة من الحياة.

الفصل الثاني

دافعية الإنجاز

الرياضية

تمهيد:

الكلام عن الدافعية في الوسط الرياضي أصبح مقرونا بتفسير النجاح أو الإخفاق وتبقى الرغبة في بذل الجهود لرفع المستوى وخوض المنافسة مع البحث عن تحقيق الفوز مقرونة أساسا بطبيعة الدوافع التي تحرض السلوك، حيث يبقى مصطلح الدافعية الذي يعلل سلوك الفرد. والدافعية تتضمن الاجابة عن اختيار اللاعب لنوع النشاط الرياضي وفترة ومقدار الممارسة وليس ثمة شك في أن الدافعية عندما تكون مرتفعة نحو رياضة معينة فإن ذلك يعكس مدى الاهتمام بهذه الرياضة والاستمرار في الممارسة، أي يؤدي الى المثابرة في التدريب، إضافة الى العمل الجاد بما يضمن تعلم واكتساب المهارات الحركية الخاصة بهذه الرياضة، بالإضافة الى ذلك فالدافعية تعتبر في مضمونها على مستوى أداء اللاعب باعتبار أن المستوى الامثل للدافعية في موقف الاختبار أو المنافسة يتطلب مستوى ملائم من الاستثارة حتى يحقق أفضل أداء بمعنى آخر فإن الأداء لأي مهارة وفي أي وقت هو ناتج عن تطوير الاستعداد والقدرة على الأداء بالتالي فالدافعية تعتبر عاملا أساسيا في الأداء الرياضي. ومن خلال هذا الفصل سوف نوضح ماهية الدافعية الرياضية وتصنيفاتها عند الرياضيين والعوامل المؤثرة فيها وكذلك وظيفتها وأهميتها وأهمية المنافسة الرياضية للمراهق ودور المربي في رفع قيمة النشاط الرياضي والممارسة الرياضية للتلميذ.

1-دافعية الإنجاز الرياضي:

يمكن تعريف دافعية الانجاز الرياضي "بأنها استعداد الرياضي لبذل الجهد من اجل تحقيق هدف معين (Maddux & Lewis, 1995, p110)

ويعرفها (علاوي، 1998) بأنها: استعداد الفرد للتنافس في موقف ما من مواقف الانجاز في ضوء معيار أو مستوى معين من معايير أو مستويات الامتياز وكذلك الرغبة في الكفاح والنضال للتفوق في مواقف الانجاز والتي نتج عنها نوعاً معيناً من النشاط والفاعلية والمثابرة. (محمد حسن علاوي: 1998، 251)

2-ماذا تعني الدافعية في النشاط الرياضية:

كن تعريف الدافعية في المجال الرضي بأنها: استعداد الرياضي لبذل الجهد من اجل تحقيق هدف معين.

وحتى يمكن توضيح المفاهيم السابقة للدافعية يجب التعرف على العناصر الثلاث التالية:

-الدافعية Motive :

حالة من توتر تثير السلوك في ظروف معينة وتوجهه وتؤثر عليه.

-الباعث Incentive:

عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشط ويتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الرياضي إلى تحقيقه.

-التوقع Expectation :

مدى احتمال تحقيق الهدف. (رمضان ياسين: 2018، 100)

وتعني الدافعية في النشاط الرياضي ببساطة اتجاه وشدة الجهد الذي يبذله الناشئ في التدريب والمنافسة.

شدة الجهد:

يعني مقدار الجهد الذي يبذله الناشئ أثناء التدريب أو المنافسة، فعلى سبيل المثال: فعن اللاعبين أحمد محمد يحضران جميع جرعات التدريب في الأسبوع، لكن من حيث شدة الجهد نلاحظ أن أحمد يبذل جهدا أكبر من محمد.

اتجاه الجهد:

يعني اختيار الناشئ لنوع معين من النشاط يمارسه، أو اختياره مدرب معين يفضل أن يتدرب معه أو نادي معين يمارس فيه رياضته المحببة...إلخ.

العلاقة بين الاتجاه وشدة الجهد:

يلاحظ وجود علاقة وثيقة بين اتجاه وشدة الجهد على المثال الناشئ الذي يواضب على حضور جميع جرعات التدريب (اتجاه الجهد) يبذل جهدا كبيرا في جرعات التدريب المختلفة الذي يحضرها (شدة الجهد) وفي المقابل فإن الناشئ الذي كثيرا ما يتأخر أو يغيب عن جرعات التدريب يظهر جهدا قليلا عندما يشارك في التدريب.

دافع الإنجاز (التفوق) في المنافسة الرياضية:

يعني دافع الإنجاز في المنافسة الرياضية الجهد الذي يبذله الرياضي من أجل النجاح في إنجاز الواجبات التي يكلف بها في التدريب أو المنافسة كذلك المثابرة عند مواجهة الفشل والشعور بالفخر عند إنجاز الواجبات والمهام التي يكلف بها.

3-الدافعية والأداء الرياضي:

الكلام عن الدافعية في الوسط الرياضي أصبح مقرونا بتفسير النجاح أو الإخفاق وتبقى الرغبة في بذل الجهود لرفع المستوى وخوض المنافسة مع البحث عن تحقيق الفوز مقرونة أساسا بطبيعة الدوافع التي تحرض السلوك، حيث يبقى مصطلح الدافعية الذي يعلل سلوك الفرد.

في مجال الرياضة يتفق الجميع على أن الدافعية هي المصطلح المفترض والمستعمل لوصف العوامل الداخلية والخارجية المعللة عن إثارة السلوك توجيهه، شدته والمثابرة فيه (R.J Vallerand et E.Till ,1993, p2).

والدافعية تتضمن الاجابة عن اختيار اللاعب لنوع النشاط الرياضي وفترة ومقدار الممارسة وليس ثمة شك في أن الدافعية عندما تكون مرتفعة نحو رياضة معينة فإن ذلك يعكس مدى الاهتمام بهذه الرياضة والاستمرار في الممارسة، أي يؤدي الى المثابرة في التدريب، إضافة الى العمل الجاد بما يضمن تعلم واكتساب المهارات الحركية الخاصة بهذه الرياضة، بالإضافة الى ذلك فالدافعية تعتبر في مضمونها على مستوى أداء اللاعب باعتبار أن المستوى الامثل للدافعية في موقف الاختبار أو المنافسة يتطلب مستوى ملائم

من الاستثارة حتى يحقق أفضل أداء بمعنى آخر فإن الأداء لأي مهارة وفي أي وقت هو ناتج عن تطوير الاستعداد والقدرة على الأداء بالتالي فالدافعية تعتبر عاملا أساسيا في الأداء الرياضي.

ويعد موضوع الدافعية واحد من أكثر مواضيع علم النفس أهمية وإثارة لاهتمام الناس جميعا ففي سنة 1970 اقترح "**وود ورث** " في كتابه "**علم النفس الديناميكي** " ميدانا حيويا للدراسة أطلق عليه علم النفس الدافعي **Motivational psychology** أو علم الدافعية **Motivology**.

وفي سنة 1983م أشار وليام وارن **Warren WIliam** في كتابه **التدريب والدافعية** أن استثارة الدافع للرياضي يمثل من 70 %إلى 90 %من العملية التدريبية، ذلك لأن التفوق في رياضة معينة يتطلب اكتساب اللاعب للجوانب المهارية والخططية، ثم يأتي دور الدافع لحث الرياضي على بذل الجهد والطاقة اللازمين لتعلم تلك المهارات، وللتدريب عليها بغرض صقلها وإتقانها.

وللدافعية أهمية كبيرة وراسية في كل مقدمه علم النفس الرياضي حتى لان من نظم وتطبيقات سيكولوجية، ويرجع ذلك إلى الحقيقة التالية: إن السلوك وراء الدافع، أي تكمن وراءه قوى دافعية معينة.

وقد تناول **تتكو، وريشارد** سمات الدافعية الرياضية بدراسة التحليلية أكثر وقد أشار إلى هذه السمات تشمل على عامل هما:

سمات الاستعداد للعمل نحو انجاز الأهداف الإرادية:

ويتضمن أربع سمات هي:

- الحافز.
- العدوانية.
- التصميم.
- القيادة.

سمات الانفعالية:

وتشمل على سبع سمات هي

- الميل لشعور بالذنب.

- الثقة بالنفس.
- الضبط الانفعالي.
- يقظة الضمير.
- الصرامة العقلية.
- الثقة بالآخرين.
- القابلية لتدريب. (رمضان ياسين: 2018، 101)

وموضوع الدافعية في الرياضة يرمي أساسا الى تفسير ما وراء السلوك في المنافسة و التدريب بغرض الاجابة عن التساؤلات الملحة، مثلا، ما الذي يدعو الرياضي لممارسة كرة القدم و يصرف الساعات و الأيام على مدار العام للتدريب على تلك المهارات التي تؤهله للمنافسة، و قد تؤدي به للاحتراف تفسيرا لسلوك خاضع أساسا لتفاعل القرارات النفسية للفرد مع متطلبات الوضع حسب نظرية التعلم " لبندرا، Bandura " 1980 (R.J Vallerand et E.Till,1993, p2.)

إن القدرات النفسية تتصف بأبعاد الفروق الفردية التي نحتاج إليها لتفسير ما يقوم به هؤلاء الرياضيين فيما وراء ذلك، بينما متطلبات الوضع يمكن التعبير عنها بما يفرضه الوضع من أبعاد تستقطب انتباه وفعل الرياضي.

يشير MACOLIN " إلى أنه " من العوامل الأساسية التي تساهم وتلعب دورا مهما في الأداء الفردي، أو أداء الفريق، نذكر القامة الفيزيائية، مستوى القدرة، درجة من الشروط الفيزيائية، الشخصية.

وأخيرا الدافعية التي تعتبر من أهمها في التأثير على أداء اللاعب" ويبرز المختصون في علم النفس الرياضي هذه الأهمية في العلاقة التالية:

الدافعية + التعلم = النتيجة (الأداء) الرياضي

تبين هذه المعادلة المختصرة، شرطا ضروريا ولكن غير كافي، فالدافعية بدون تجارب ماضية تؤدي إلى نقص النشاط الرياضي واللاعب بدون دافعية فهو دون النتيجة أو المستوى الرياضي (Macolin (Février ; 1998.

وفي سنة 2003 م قام عمرو بدران بدراسة هدف التعرف على دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية عند طلاب جامعة المنصورية، وترتب هذه الواقع تبعا لدرجت أهميتها وترتيب هذه

الدوافع تبعا لدرجة أهميتها، بالإضافة إلى إجراء مقارنات في دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية عند طلاب الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس والممارسة الرياضية كانت النتائج كتالي:

- الصحة.
- المجال النفسي.
- المجال الاجتماعي.
- الميول الرياضية.
- القدرات العقلية.
- التفوق الرياضي.
- المجال البرامج والتسهيلات.

كما أظهرت النتائج وجود فروق في دوافع ممارسة النشاط الرياضي بين الإناث والذكور ولصالح الذكور وبين التلميذ الممارسين لنشاط الرياضي لصالح الطلاب الممارسين.

وقول التالي يعبر بوضوح عن أهمية دور الدافعية في التربية البدنية والرياضية: (إنك تستطيع إن تقود الحصان إلى النهر، ولكنك لا تستطيع إن تجبره لشرب من الماء).

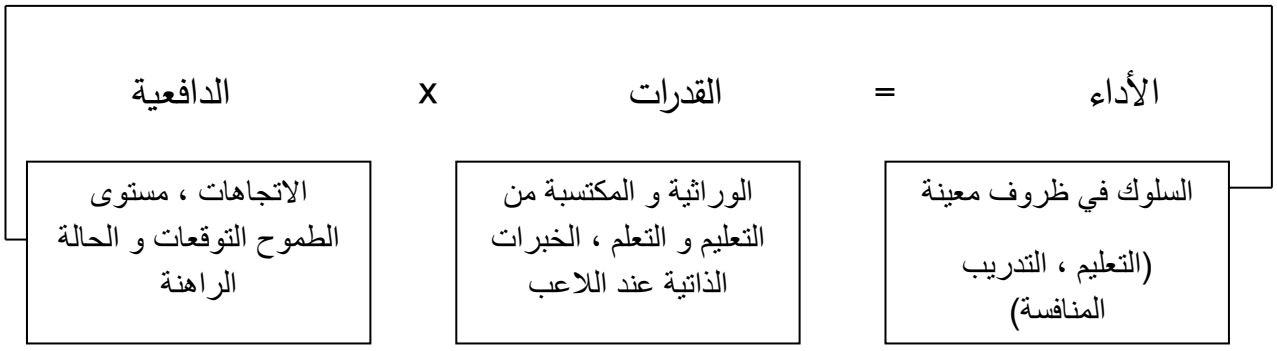
حيث انه يمكن للمدرب أو المعلم إن يجبر النشء على ممارسة رياضة معينة، ولكن هذا لا يضمن إن الناشئ سوف يبذل الجهد المطلوب مدام فقد الدافعية القوية نحو تطوير ادئه لهذه الرياضة، ودراسة الدافعية الدافعية تهم الأب والأستاذ الذي يريد معرفة لمذا يميل الطفل إلى الانطواء على نفسه وعزوف للعب مع أقرانه.

ومعرفة دوافع ممارسة الفرد لنشاط الرياضي، تمكن المربي من تحفيزهم على تطوير أدائهم إلى الأفضل، فالأداء لا يكون مثمرا إلا إذا كان يرضي دوافع لدى الإنسان. (رمضان ياسين: 2018، 102)

الدافعية والرياضة التنافسية:

غالبا ما يكون التعبير عن الفوز أو الهزيمة في مباراة ما يتعلق أساسا إما بغياب الدافعية أو بشدتها، هذا الاعتبار الذي يحظى به مصطلح الدافعية يؤكد على أهمية هذا البعد النفسي الذي يمثل العامل المؤهل والضامن للممارسة.

الدافعية هي المصدر النشيط الذي ينظم السلوك و يعلل على الجهد المبذول ، فالتوتر المستمر و الحاجة الغير مشبعة توجه اللاعب نحو الجهد المستمر لإعطاء أحسن أداء ممكن ، يشير "سنجر Singer" 1984 الى أن التفوق هو حصيلة كل من التعلم و الدافعية و يؤكد "وارن Waren" 1983 على ان استثارة دوافع اللاعب بهدف التفوق في الرياضة تحتل من 70 الى 90 % من العملية التدريبية حيث أن التفوق يعني اكتساب الجوانب المهارية و المعرفية و الخططية و يعمل الدافع لحث اللاعب على إطلاق الطاقة و بذل الجهد اللازمين لإنجاز المهارات سواء في التعلم أو التدريب أو المنافسة. (محمود عنان و مصطفى باهي: 2000، 112- 116)



شكل رقم 01 : يوضح صيغة "سنجر Singer" للأداء

من هذه الصيغة يتضح أنه الى جانب القدرات المهارية الوراثية و المكتسبة، فالأداء خاضع للاستجابة الانفعالية للفرد، قدرته على مواجهة المنافسة الرياضية بما يمثل ذلك من سمات الدافعية المثلى مثل التجاهات و الحاجات و الميول و الرغبات و المعتقدات و القيم و كذلك الأسلوب العام لفاعلية الشخصية المتميزة بالسمات الانفعالية التي تغطي مجموعة متنوعة من الاستجابات النوعية التي يبدو عليها الرياضي في المنافسة مثل التزان الانفعالي، ضبط النفس، مستوى الطموح الايجابي و الثقة في النفس.

المهارة بدون دافعية تؤدي الى توقف النشاط والدافع عامل من عوامل التفوق يوصف بالشيء الغير ملموس الذي يصنع الفرق بين الفوز والهزيمة عندما يكون المتنافسون على نفس الدرجة في القدرة (المهارات، الخطط) وله دور حاسم في اطلاق و تجنيد هذه القدرة.

4-وظائف الدافعية في الموقف التعليمي:

يذكر (سيد خير الله وممدوح الكناني: 1983، 174) أن الدوافع تقوم بثلاث وظائف في الموقف التعليمي:

الأولى: إن دافع الإنجاز عامل منشط فهو ينشط الفرد للقيام بعمله على خير وجه فوجود دافع للإنجاز قوي عند الطالب يجعه يتجه للدراسة وللتحصيل الدراسي.

الثانية: ان دافع الإنجاز عامل موجه ومنظم فهو يوجه الفرد الى أقصر الطرق وأيسرها وأفضلها ليتحقق له ما يتمنى وينجز أعماله في أقصر وقت وبأيسر الطرق وفي أحسن صورة ممكنة.

الثالثة: إن الدوافع تدعم وتعزز السلوك الذي قام به الشخص المنجز بحيث يصبح عادة سلوكية في حياته.

وتوضح كثير الدراسات والبحوث وجود علاقة طردية بين الدافع للانجاز والتحصيل الدراسي، وهذه العلاقة تفسر الفروق الفردية بين الطلاب في التحصيل الدراسي، وهذه العلاقة تفسر الفروق الفردية بين الطلاب في التحصيل الدراسي، وهذه العلاقة تفسر الفروق الفردية بين الطلاب في التحصيل الدراسي عندما تثبت لدينا عوامل الذكاء والاستعداد الدراسي للطلاب، ولذلك كثيرا ما نجد طلابا منخفضي القدرة ومع ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عال وطلاب آخرين ذوي ذكاء مرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض. أي أن توقعات التحصيل الدراسي تختلف سلبا وايجابا عما يحدث فعلا وغالبا ما يكون العامل المسئول في مثل هذه ارتفاع أو انخفاض دافع الإنجاز الى جانب عوامل أخرى فالطالب الذي يحصل في مستوى أقل من المتوقع منه هو طالب ليس مدفوعا للتحصيل بالدرجة التي تمكنه من تحقيق المستوى المناسب لاستعداداته، وهذا يستلزم تقوية دافع الإنجاز لديه في حين أن الطالب الذي يحصل على مستوى أعلى من المتوقع أنه يبذل جهدا كبيرا لارتفاع الدافع لديه للتحصيل ولذلك هناك علاقة كبيرة بين دوافع الإنجاز والتحصيل الدراسي.

ويذكر سيد خير الله وممدوح الكناني (1983) أن اختلاف فردين مثقفين في الاستعدادات العقلية والصحية والمزاجية (مثال ذلك التوائم المتماثلة)، في الأداء في المواقف التعليمية

فبينما قلت أخطاء احدهما وزاد إنتاجه نجد الآخر كثرت أخطاؤه وأصبح غير قادر على تركيز انتباهه لمدة طويلة، في مثل هذا الموقف لا يكفي أن نرجع الاختلاف الى المثيرات الخارجية بل يجب أن نفترض وجود علاقة بين الأداء في الحالتين وحالة كل منهما الداخلية وهذا الشيء الداخلي يرجع في معظمه الى اختلاف دافع الإنجاز لدى كل منهما، والذي يلعب دورا رئيسيا في مجال الدافعية.

5-مكونات دافع الإنجاز نحو النشاط الرياضي:

تعبر عن العلاقة بين: -مفهوم القدر-صعوبة الواجب-الجهد المبذول

وعلى نحو خاص أوضح النيكولز" أنه يوجد هدفان أساسيان للإنجاز يشملان المفاهيم المختلفة هما:

-هدف الاتجاه نحو الأداء-هدف الاتجاه نحو الذات. (صدقي نور الدين محمد: 1998).

من خلال ما تم التكلم عنه عن دافعية الإنجاز أو التفوق نحو النشاط الرياضي نستنتج أنها عبارة عن إرادة ومثابرة الفرد من أجل تجاوز العقبات (تمرين صعب -واجب معقد) بقدر كبير من الفعالية والسرعة، أي ببساطة الرغبة في النجاح والفوز.

6-تصنيف الدافعية عند الرياضيين:

يمكن تصنيف الدوافع عند الرياضيين إلى نوعين:

1. **الدافعية الفردية:**

وتسمى كذلك بالدافعية الأولية، ويقصد بها تلك الدافعية أو الحجات الجسمانية التي تفرضها الطبعة تكوين جسم الإنسان ووظائف أعضائه ومنها الحاجة إلى الحركة والحاجة إلى الراحة والحاجة إلى المتعة وتأكيد الذات والحاجة لإبراز الأهلية أو نقول حب الشهرة.

2. **الدافعية الاجتماعية:**

ويسمى بالدافعية الثانوية، وهي الدوافع أو الحجات المكتسبة إذ يكتسبها الإنسان نتيجة تفاعل مع البيئة وتستند الدوافع الاجتماعية على الدوافع الفردية، غير أنها تستقل عنها وتصبح لها قوتها التي تؤثر في السلوك وتشمل على السعي المعنوي أو الأخلاقي الاجتماعي، وسعي المعنوي أو الأخلاقي الاجتماعي، والسعي المعنوي التربوي، وسعي المعنوي بالمواظبة، والسعي من اجل التكامل النفسي والبدني.

إن تركيب الدافع لدى الرياضي يتكون من عدة دوافع مختلفة الأنواع وحسب العمر وخبرات الرياضي ودرجة وعيه التي نشأت نتيجة التعامل مع التأثيرات البيئية المختلفة وقد تكون سلبية حيث تكون لديها تأثيرات سواء كانت فردية أو جماعية، ايجابية أو سلبية إن تحدد نوع تركيب الدوافع. (رمضان ياسين: 2018، 104)

7-العوامل المؤثرة على دافعية الانجاز الرياضي

"إن أي رياضي يريد عمل شيء ما فإنه يحتاج إلى دافع لكي يقوم بهذا الانجاز وهناك خصائص عامة تميز الرياضيين الذين يتميزون بدرجة عالية من الانجاز في مناشط الحياة المختلفة ومنها النشاط الرياضي، وقد قدم (اتكنسون، 1974Atkinsion) أنموذجاً مقترحاً لعوامل الدافعية وعلاقتها بالإنجاز الرياضي في الأداء وهذه العوامل هي:

1. التفوق في الأداء نتاج كل من الخبرات السابقة وتأثير البيئة الراهية وتوقع النتائج في المستقبل.
2. تتأثر مقدرة الرياضي ودافعيته للتفوق بالخبرات السابقة في سنوات العمر المبكرة فضلاً عن التأثير بكل من عاملي الوراثة والبيئة.
3. تعمل البيئة الراهنة (الموقف) دوراً مهماً كمؤشر على الأداء ويتحدد ذلك في ضوء متطلبات وطبيعة الأداء هذا من ناحية وحالة الاستثارة الانفعالية الخاصة بالرياضي من ناحية أخرى.
4. يُعد مستوى الأداء الرياضي ناتج كل من القدرة والكفاءة المتميزين له.
5. يتأثر من الاستمرار في الأداء بعاملين هما توقع أداء عملاً معيناً سوف يؤدي إلى الهدف وقيمة الباعث الذي يقدمه الهدف.
6. يُعد الباحث مساعداً في زيادة قوة الدافع والاختيار بين البدائل إلا انه ليس هو العامل الوحيد.
7. يمكن تحديد التفوق في الأداء في ضوء محكين أساسيين هما مستوى الأداء (قدرات) الرياضي وحدة الممارسة للأداء" (أسامة كامل راتب: 1997، 80).

8-العوامل البيئية والشخصية لدافعية الانجاز الرياضي

"إن حاجة الرياضي للشعور بالاقتدار والانجاز هي السير وراء مقدرته الكامنة على النجاح وتوجد فروق أساسية في خصائص كل من (الانجاز العالي والانجاز الواطئ) فالعديد

ممن يتصفون بالانجاز الواطئ لديهم المقدرة الكامنة على الانجاز، ولكنهم نظراً لعوامل بيئية وشخصية لا يستطيعون تحقيق ذلك"(يحي كاظم النقيب: 1990، 106). ويمكن" تلخيص الخصائص الشخصية للأفراد الذين يمتلكون حاجة قوية للانجاز والتي اتفقت عليها الدراسات لهذه الفئة من الرياضيين تشمل في": (محمود عبد الفتاح عنان:1995، 139)

1. إظهار مقداراً عالياً من المثابرة على تطوير الأداء.
2. إظهار خصائص نوعية من المهارات والأداء.
3. إظهار قدراً مرتفعاً من انجاز الأداء في التدريب والمنافسة.
4. التوجه نحو المهارة أكثر من التوجه نحو الذات.
5. تقدير المواقف والتعامل بواقعية مع مواقف الضغط والمخاطرة.
6. يتميزون بتحمل المسؤولية فيما ينتسب إليهم من مهام وأعمال.
7. لديهم الرغبة في التعرف الفوري على النتائج والتقويم المستمر للأداء.

9-العوامل الشخصية التي تحدد مستوى دافعية الرياضي:

إن من أهم العوامل الشخصية التي تحدد مستوى دافعية الرياضي هي: (النقيب: 1990، 105)

1. مستوى الطموح.
2. الحاجة للتفوق.
3. الحاجة إلى الاستحسان الاجتماعي.
4. الرغبة في تفادي الفشل أو النجاح.
5. مستوى القلق.
6. مصادر الدافعية الخارجية والداخلية.
7. مفهوم الذات.

9-1-السلوك التنافسي:

إن التغير المستمر في مكان وحالة وظروف المنافسة وموعد إجراءها وكذلك تغير المتنافسون وسماتهم ودرجة تحضيراتهم ومدى معرفتهم لبعضهم البعض وهذا يتطلب من الرياضي حل سريع للمهام الجديدة وتقييم الموقف واتخاذ القرار المناسب تؤثر في سلوك الرياضي وإن أسبا السلوك تكمن في الدوافع وخبرات التعلم وتغيرات النضج.

ويشير عبد الرحمن عدس 2000 إلى إن "السلوك قصدي وليس عشوائي فهناك أغراض يسعى السلوك أن يحققها، فإشباع الحاجات غرض يعمل السلوك على تحقيقه".

أما السلوك التنافسي "فيظهر خلال الهجوم والدفاع في المحاولات الفردية التي يقوم بها اللاعب دون الاعتماد المباشر على زملائه في الفريق بالرغم من إمكانية التعاون معهم".

فالمنافسة هي مرحلة عليا في تركيب النشاط الرياضي فهي تسمح للجميع بمشاهدة جوانب القوة والضعف في النواحي البدنية والنفسية والمهارية وتعمل على تنمية وصقل هذه الصفات لدى الرياضي والتي تنعكس على السلوك التنافسي لديه.

ويعرف على محمد مطاوع السلوك التنافسي عل إنه " استجابة لتفاعل حافزين في داخل الفرد، الحافز الأول صاعداً للأعلى لمواصلة تحقيق قدرات اللاعب والحافز لثاني لمواصلة تقييم قدراته والمنافسين والانفعالات".

هناك عوامل عديدة تؤثر على السلوك التنافسي للاعب خاصة في المواقف التنافسية ومنها:.

1- الفروق الفردية بين اللاعبين: سواء في العمر أو الجنس أو الثقافة أو السمات الشخصية، فهذه العوامل تؤثر على سلوك اللاعب في المنافسات فمثلاً الرغبة بالفوز في المنافسات تزداد مع زيادة العمر والمكافأة والشهر تكون مناسبة للذكور أكثر من الإناث كما إن المستوى الثقافي للعائلة أو البلد وما تحكمه من عادات وتقاليد جميعها تؤثر على السلوك التنافسي للاعبين. أما السمات الشخصية فإن لكل لاعب سماته الخاصة به التي تميز سلوكهم.

2- مكونات موقف المنافسة: إذ إن المنافسة تجعل اللاعبين يتميزون بسلوكيات مختلفة نتيجة لعوامل تتوقف عليها مثل التنافس داخل الجماعة يؤدي إلى مثير عالي يقود بدوره إلى تحقيق أفضل أداء، كما إن الصراع داخل المنافسة يؤدي إلى سلوكيات تحدث من الهدم الذي يتم خارج النظام والقانون، وإن خسارة الفريق أو اللاعب يؤدي إلى الإحباط وإثارة الغضب والعدوانية خلال المباراة.

10-دور الدوافع في تحقيق الانجاز:

الدافعية هي حالة داخلية أو نفسية تدفع الفرد نحو سلوك معين في ظروف معينة وتوجهه نحو إشباع حاجة اى هدف محدد، إي إنها قوة محركة منشطة وموجهة في وقت واحد، إذن فالدافع يحرك وينشط، ويوجه، ويحقق الهدف، ويؤدي للشعور بالارتياح.

وهناك نوعان من الدافعية:

- **الدافعية الداخلية:** وهي التي يكون مصدرها اللاعب نفسه، حيث يقدم على التدريب والمنافسة مدفوعا برغبة الداخلية لارضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة الفوز.

إن العلاقة الحاجة بالدافع علاقة متداخلة ،فالحاجة تعني الشعور بنقص شيء معين، فإذا وجدة فقد تحقق الإشباع، لايمكن القول إن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة الدافعية والحفز إلى سلوك معين يؤدي إلى الإشباع.

وينشا الدافع نتيجة وجود حاجة معينة لدى اللاعب، ومتى ما وجدة هذه الحاجة فستدفعك إلى أنماط من السلوك هدفها إشباع تلك الحاجة.

لذا فان الاستعداد الرياضي لبذل الجهد من اجل تحقيق هدف معين يسمى دافعا لان التفوق في رياضة معينة يتطلب اكتساب اللاعب للجوانب المهارة والخططية، من ثم يأتي دور الدافع ليحث الرياضي على بذل الجهد والطاقة اللازمين لتعلم تلك المهارات، وتدريب عليها بغرض صقلها وإتقانها.

فمثلا يمكن للمدرب إن يجبر الناشئ على ممارسة رياضة معينة، ولكن هذا لا يضمن أن الناشئ سيبذل الجهد المطلوب مادام يفتقد لدافع القوي نحو تطوير أدائه لهذه الرياضة.

ويجب أن ندرك ما للحدث الداخلي من تأثير على الانجاز... فليراقب اللاعب حديثه مع نفسه ... وإذا وجده حديثا محبطا فليغيره إلى الايجابي.

ومن الامور المحبطة لدافعية:

- الخوف من الفشل.
- شعور اللاعب بالملل.
- عدم التقدير.
- الافتقاد للاستثارة.
- ضعف المساندة من المدرب أو من الجمهور.
- افتقاد للمتعة.

الدافعية الخارجية: وهي التي يكون مصدرها خارجيا مثل المدرب والإدارة والجماهير والمال وغير ذلك. (رمضان ياسين: 2018، 105)

11-نماذج عن الدوافع المرتبطة بالنشاط الرياضي:

-نموذج الدافعية لتفسير انسحاب الناشئ من الرياضة:

(الإنسحاب أو عدم الميل والرغبة في المشاركة)، ويحتوي على ثلاثة بناءات نظرية تفسر أسباب انسحاب الناشئ من الرياضة.

-التفسير المعرفي للأهداف المنجزة:

ويذهب هذا البناء النظري إلى أن قرار الانسحاب الذي يتخذه الناشئ يتحدد في ضوء درجة إنجاز الأهداف ومدى إدراكه لنجاح تحقيقها.

-نظرية دافعية الكفاية:

ويشير إلى أن قرار الانسحاب الذي يتخذه الناشئ يتحدد في ضوء مدى إدراك الناشئ لكفايته وقدراته، حيث أنه المفترض أن الناشئ الذي يدرك نفسه على نحو أقل كفاية ومقدرة من أقرانه يميل إلى الانسحاب من هذا النشاط بحثا عن نشاط آخر تظهر فيه كفاءته ومقدرته، هذا ويتسع مفهوم دافعية الكفاية ويشمل مدى إدراك الناشئ للنواحي البدنية والاجتماعية والمعرفية.

-النموذج المعرفي الانفعالي للتوتر:

ويعني أن قرار الانسحاب يمكن أن يكون بسبب التوتر الناتج عن عدم التوازن بين متطلبات الأداء ومقدرة الناشئ على مواجهة هذه المتطلبات أو كنتيجة لافتقاده القدرة على التوتر المزمن الناتج عن المنافسة.

-نموذج الدافعية لتفسير ممارسة (الرغبة أو الميل) الناشئ للرياضة:

ويوضح أن هناك أسباب شخصية وأخرى موقفية، وتصنف الأسباب الشخصية إلى نفسية وبدنية، ويأتي في مقدمة الأسباب النفسية دوافع اشتراك الناشئ في الرياضة: الشعور بالمتعة، تكوين الأصدقاء، خبرة التحدي والإثارة التحقيق النجاح والفوز، أما الأسباب البدنية، فيأتي في مقدمتها : تعلم مهارات وقوانين اللعب، أما الأسباب الموقفية التي تمثل اشتراك الناشئ في الرياضة: مقدار المشاركة في اللعب روح الفريق، الاستمتاع باستخدام الإمكانيات والأدوات والأجهزة المختلفة، بالإضافة إلى هذا النموذج يحتوي على نفس البناءات النظرية الثلاثة التي أشرنا إليها مسبقا. (راتب: 2003، 27)

– الميل الرياضي، أي أن الفرد له ميل نحو ممارسة النشاط الرياضي.

– الترويح، فبممارسة النشاط الرياضي يكون لتحقيق المتعة والراحة.

– إكتساب نواحي عقلية ونفسية بما أن سلامة العقل مرتبطة بسلامة الجسد فالفرد يمارس النشاط الرياضي لتحقيق نمو عقلي ونفسي سليمين.

12-أنواع الدوافع المرتبطة بالنشاط الرياضي:

يقسم "روديك " الدوافع المرتبطة بالنشاط الرياضي إلى:

1-9-1 الدوافع المباشرة للنشاط الرياضي: ومن أهمها

– الإحساس بالرضا والإشباع كنتيجة للنشاط الرياضي.

– المتعة الجمالية بسبب رشاقة وجمال ومهارة الحركات الذاتية للفرد، ونذكر على سبيل المثال الجمباز، التزحلق على الثلج، وغيرها من الرياضات التي تتميز برشاقة الأداء والحركات.

– الشعور بالارتياح كنتيجة للتغلب على التدريبات البدنية التي تتميز بصعوبتها أو التي تتطلب المزيد من الشجاعة والجرأة وقوة الإرادة.

– الاشتراك في المنافسات المباريات الرياضية التي تعتبر ركنا هاما من أركان النشاط الرياضي وما يرتبط بها من خبرات انفعالية متعددة.

– تسجيل الأرقام والبطولات وإثبات التفوق وإحراز الفوز.

1-9-2 الدوافع غير المباشرة للنشاط الرياضي: ومن أهمها

– محاولة اكتساب الصحة واللياقة البدنية عن طريق ممارسة النشاط الرياضي، فإذا سألت الفرد عن أسباب ممارسة النشاط الرياضي فإنه قد يجيب أمارس الرياضة لأنها تكسبني الصحة وتجعلني قوي.

– ممارسة النشاط الرياضي لإسهامه في رفع مستوى الفرد من قدرات على العمل والإنتاج فقد يمارس الفرد النشاط الرياضي لأنه يساهم في زيادة قدرته على أداء عمله ورفع مستوى إنتاجه في العمل.

– الإحساس بضرورة ممارسة النشاط الرياضي في حالة السمنة حتى يخفف من وزنه.

– الوعي بالدور الاجتماعي الذي تقوم عليه الرياضة إذ يرى الفرد أنه عليه أن يكون رياضيا مشترك في الأندية والفرق الرياضية ويسعى للانتماء إلى جماعة معينة وتمثيلها رياضيا. (علاوي: 2009، 208)

كما قامت وداد الحامي بإجراء بحث للتعرف على دوافع ممارسة النشاط الرياضي عند فتيات الثانوية في وقت الفراغ، واختارت عينة عشوائية من الأعضاء المشتركة في الأندية بالقاهرة والجيزة، وشبهت هذه الدوافع مع التي ذكرها روديك مع بعض الدوافع الإضافية وهي:

وهذه المرحلة ترتبط دوافع المراهق بالتخصص في نوع معين من أنواع الأنشطة الرياضية، إذ يرغب المراهق في أن يكون لاعبا في كرة السلة أو في كرة القدم أو جمبازيا مثلا.

ومن أهم الدوافع في هذه المرحلة:

- ميل خاص نحو نشاط معين.
- اكتساب قدرات خاصة.
- اكتساب معارف خاصة.
- الاشتراك في المنافسات.
- اكتساب سمات خلقية وإرادية.
- اكتساب نواحي عقلية ونفسية. (علوي: 1987، 165)

13-الأساليب السلوكية التي تدل على وجود دافعية لدى التلاميذ:

1. ينتبه التلميذ للمعلم وكافة مثيرات الموقف التعليمي.
2. يبدأ العمل فورا دون تلكؤ أو إبطاء.
3. يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهمات التعليمية.
4. يثابر على العمل أو مهنة حتى ينجزها.
5. يتابع عمله ويستمر فيه حتى عندما يترك المعلم غرفة الصف.
6. يعمل على إنجاز المهام المدرسية خارج ساعات المدرسة.
7. يتفاعل بانسجام مع التلاميذ الآخرين ومع معلمه.
8. يعود الى عمله ومهماته فورا وباختياره بعد أي مقاطعة.
9. ميل الطالب الى نوع من أنواع النشاط وإقباله عليه وإنتاجه فيه واستمرار نشاطه دون ملل بينما ينصرف عن نوع آخر انصرافا يؤثر على تحصيله بدرجة كبيرة.

10. ملاحظة تعبير الوجه، ونغمة الصوت والإرشادات التي تبين عادة شعور الفرد.
11. نستنتج وجود الدافع عند التلاميذ من نوع المكافآت التي تؤثر فيهم.
12. زيادة كفاءة التعلم لدى التلميذ في أحد المواقف التعليمية في وقت من الأوقات وقلة هذه الكفاءة في مواقف متشابهة في وقت آخر. (ممدوح الكناني وأحمد الكندي: 1992، 178)

ونؤكد وجود اتفاق شبه تام في أغلب الدراسات بأن السمات العامة لشخصية التلاميذ الذين يتصفون بدافعية مرتفعة للانجاز والتي يعبر عنها سلوكهم تكون كالتالي:

1. الثقة بالنفس.
2. القيام بأنشطة ملحوظة سواء بالمدرسة أو البيئة.
3. الاهتمام والالتزام بالمسئولية.
4. الحصول على درجات تحصيلية مرتفعة.
5. اختيار رفقاء الدراسة من المتفوقين.
6. مقاومة الضغوط الاجتماعية التي يتعرض إليها الطالب.
7. التخطيط للمستقبل بحرص واهتمام.
8. سرعة الأداء.
9. إصدار أحكامهم طبقا لتقويمهم للأمور.
10. الاعتزاز بالذات.
11. يفخرون بإنجازهم ويعتزون به.
12. التغلب على العقبات.
13. لا يطيقون الاخلاد للراحة طويلا.
14. الاستقلالية.
15. منافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم.
16. تفضيل المكافآت الكبيرة على المدى البعيد على المكافآت الصغيرة على المدى القريب.
17. الشعور بسرعة مرور وانتهاء الوقت قبل انجازهم ما لديهم.
18. محاولة التعرف على نتائج أعمالهم بشكل مباشر ومنتظم.

19. التحكم في الأفكار وتناولها وتنظيمها بشكل جيد.
20. يحظون بالرضا والقبول من الكبار الراشدين.
21. ينتابهم القلق والتوتر أحيانا من الداخل.
22. يتصفون بالجد والصبر والقدرة على التحمل.
23. منظمون جدا ومواظبون في عملهم وحياتهم.
24. الاستمتاع بالمخاطرة في صدور قرارات المدروسة.
25. الاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته وليس من أجل العائد منه.

14-وظيفة دافعية الانجاز الرياضي:

"إن للدافعية وظائف عديدة، وتكون هذه الوظائف باتجاهين:

الاتجاه الأول: هو ان الدافع له وظيفة توجيهية وهي التي تشير إلى اختيار اللاعب للنشاط والاستمرار فيه وبناء الأهداف لتحقيق غايات كبرى، يعني "أنها تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات عن طرق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقاءه". (جون وأيلي وأولاده: 1984، 141)

الاتجاه الثاني: لماذا يتباين أداء اللاعب نفسه بالرغم من ثبات مستواه التدريبي والمهاري وتفكيره الخططي، ويبدو ذلك في العوامل الانفعالية المؤثرة ايجابياً والتي تعمل على إظهار قوة الدافعية الكافية لدى اللاعب مثل الاستثارة – القلق–الخوف – وظيفة تنشيطية (Duda. J.L, 1987, 135)، أي استمرار السلوك طالما بقي الرياضي مدفوعاً أو طالما بقيت الحاجة قائمة".

"وتظهر أهمية وظيفة دافعية الانجاز الرياضي عندما ندرك ان الانجاز في الرياضة يتطلب توافر ثلاثة عناصر أساسية هي:

1. استعداد مناسب لهذه الرياضة.
2. التدريب الجاد لتطوير الاستعداد.
3. كفاءة أداء الرياضي عند التقييم. (Atkinsion. J.W, 1964, 73)

وبمعنى آخر أن الأداء لأي مهارة وفي أي وقت هو ناتج تطوير الاستعداد والقدرة على الأداء الجيد في موقف الاختبار أو المنافسة.

ومن خلال ما سبق ندرك ان دافعية الانجاز الرياضي لا تعد العامل الوحيد الذي يؤثر في الأداء الرياضي وإنما الأداء الرياضي نتاج العديد من المتغيرات المرتبطة بالموقف نفسه ونوع ومتطلبات الأداء ذاته". (أسامة كامل راتب: 1997، 74)

12-مصدر الدافعية في الميدان الرياضي:

يعتبر GROS. G أن "الحاجة تولد الدافعية وتعطي لطاقتها سلوك عقلي، وهي موجهة نحو هدف معين يحقق الإشباع" يظهر أن دافعية الرياضي المدروسة من مختلف الزوايا، هي من أصل فيزيولوجي (لذة الحركة) واجتماعي (الحاجة للفوز) والبحث عن العيش في جماعة . (Gerard: 1985، 223)

15-أهمية الدافعية في المجال الرياضي:

يعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية وإثارة لاهتمام الناس جميعا. في سنة 1908م، اقترح " وود ورث في كتابه: علم النفس الديناميكي ميدانا حيويا للدراسة أطلق عليه علم النفس الدافعي أو علم الدافعية، وفي سنة 1960م، تنبأ "فاينكي "بأن الحقبة التالية من تطور علم النفس سوف تعرف بعصر الدافعية.

وفي سنة 1983م أشار وليام وارن في كتابه: التدريب والدافعية، أن استثارة الدافع للرياضي يمثل من 70 % -% 90 من العملية التدريبية ذلك لأن التفوق في رياضة معينة يتطلب اكتساب اللاعب للجوانب المهارية والخططية، ثم يأتي دور الدافعية ليحث الرياضي على بذل الجهد والطاقة اللازمين لتعلم تلك المهارات، وللتدريب عليها بغرض صقلها وإتقانها، وللدافعية أهمية رئيسية في كل ما قدمه علم النفس الرياضي حتى الآن من نظم تطبيقات سيكولوجية، ويرجع ذلك إلى الحقيقة التالية: إن كل سلوك وراءه دافع، أي وراءه قوى دافعية معينة.

16-أهمية دافع الإنجاز والمنافسة الرياضية للنشء (المراهق):

اختيار النشاط:

يتضح في اختيار النشاط لمنافس متقارب في قدراته أو اختيار منافس أقل أو أكثر من قدراته يلعب معه.

الجهد من أجل تحقيق الأهداف:

ويعني مقدار أو كم الممارسة مثل: حضور 90% من جرعات التدريب في الأسبوع.

المثابرة:

ويعني مقدرة الرياضي على مواجهة خبرات الفشل وبذل المزيد من الجهد من أجل النجاح وبلوغ الهدف ومثال عن ذلك عندما يشترك الناشئ في بعض المسابقات ولا يحقق مراكز متقدمة وبالرغم من ذلك يستمر في التدريب من أجل تحسين مستواه في المسابقات الموالية. (أسامة كامل راتب: 1997، 42)

17-تحليل دوافع التلاميذ نحو ممارسة النشاط الرياضي:

تعدد دوافع الممارسة لنشاط الرياضي، كما ان الفرد قد يمارس الرياضة لإشباع اكثر من دوافع وقد اظهرت نتائج التحليل دوافع ممارسة النشاط الرياضي للتلميذ انها تتأثر بعوامل متعددة، منها ما يرتبط بعوامل النفسية مثل: الشعور بالمتعة، تكوين الاصدقاء، خبرة التحدي والاثارة، تحقيق النجاح والفوز والحصول على الاستحسان الاجتماعي وهنالك عوامل اخرى ترتبط بمقدار المشاركة في اللعب اسلوب تعامل المربي الرياضي، المساندة الاجتماعية وتشجيع الآخرين روح تماسك الفريق، مدى توفر الامكانيات والأدوات، وكذلك هناك عوامل ترتبط بتطوير القدرات المهارية والبدنية واكتساب المهارة جديدة.

ومن المناسب قبل ان نناقش دوافع الممارسة الرياضية للتلميذ في مجال الرياضة المدرسية ان نلقي الضوء على الدوافع الرئيسية التي تحرك سلوك في النشاط الرياضي المدرسي، استفادة من أراء ونتائج دراسات الاتجاهات الحادثة في هذا المجال. (أسامة كامل راتب: 2008، 139)

الدوافع الرئيسية لممارسة النشاط الرياضي:

- تحسين المهارات.
- الحصول على المتعة.
- تكوين الاصدقاء.
- تحقيق النجاح.
- خبرة والتحدي والاثارة.
- تطوير اللياقة.
- المشاركة الفعالة في اللعب.
- المساندة الاجتماعية.

- الجوائز والمكافآت.
- التخلص من الطاقة الزائدة.

الدوافع الرئيسية لممارسة النشاط البدني:

- دوافع بداية المشاركة.
- عوامل مرتبط بالصحة.
- إنقاص الوزن.
- اللياقة
- تحدي الذات
- الشعور بالتحسن
- دوافع الاستمرار في المنافسة.
- الاستمتاع بالممارسة.
- التنظيم والقيادة.
- عوامل الاجتماعية.
- نوع النشاط.

1. إن تحديد واجب الأداء قدرات التلميذ:

يراعي أن تقدم الواجبات لتعلم المهارات الحركية او تطور القدرات البدنية بدرجة الصعوبة تتحد قدرات التلميذ أو تزيد قليلا بما يثير التحدي وزيادة الدافعية نحو تحقيق الهدف من تعلم المهارات او تطوير القدرات التلميذ، فان ذلك يجعله اكثر عرض لخبرة الفشل، لأنه لا يستطيع ان يحققها، اما عندما تكون واجبات الاداء في حدود قدراته، أو بمعنى ادق تتحد قدراته، فان ممارسة النشاط الرياضي اثناء الدروس أو عند التدريب للفرق الرياضي المدرسية، أو الاشتراك في المسابقة الرياضية تمثل خبرة الإثارة والمتعة مما يجعل الممارسة خبرة استمتاع.

2. المشاركة الايجابية للتلميذ في النشاط الرياضي:

تعتبر المشاركة الإيجابية في النشاط الرياضي أحد مصادر الاستمتاع الهامة باعتبار أن ممارسة النشاط هو نوع من تنفيس الطاقة وتفريغ الانفعالات، ولذلك من الأهمية عند التخطيط لتدريس التربية الرياضية أو تدريب الفرق المدرسية أن يجب المربي الرياضي عن

السؤال التالي: ما هي كمية النشاط الرياضي التي يبذلها التلميذ؟ وهل أحسن استثارة زمن الدراسة في تحقيق أكبر كمية من المشاكل الفعالة لتلميذ؟

3. زيادة وعى التلاميذ لفائدة الممارسة للنشاط الرياضي:

يعتبر زيادة وعي التلاميذ بفائدة وقيمة ممارسة النشاط الرياضي احد مصادر التدعيم الاتجاه الايجابي نحو الممارسة الرياضية والشعور بالاستمتاع، ويمكن ان يتحقق ذلك بان يهتم المربي الرياضي ينشر الثقافة الرياضية بين التلاميذ موضحا اهميتها وأثرها الايجابية على النمو المتقابل لشخصية التلميذ، وان يهتم بصفة خاصة باتاحة الفرص لتلميذ لمعرفة المغزى من اداء التمارين او الواجبات الحركية التي تطلب ذالك منه. (رمضان ياسين: 2018، 149)

4. الاعداد الجيد للبيئة التي يمارس التلاميذ النشاط الرياضي البدني:

الاعداد الجيد لبيئة الممارسة (الملعب، فناء المدرسة، الصالات...)يمثل احد مصادر الايجابية لتوفر الخبرة الاستمتاع بممارسة الرياضة، ومن امثلة الاعداد الجيد للبيئة التي يمارس فيها النشاط البدني ما يلي:

- التخطيط الواضح للملعب او مكان التدريس.
- توفير الادوات المناسبة لنجاح الدرس.
- سلامة الادوات، وتعدد الوانها بقدر الامكان.
- تنظيم وضع الاجهزة والادوات داخل الملعب او الفناء.
- الاضائة الجيدة للمكان الممارسة، وخاصة داخل الصلات المغطاة.
- اتساع مكان الممارسة داخل المدرسة.
- نظافة المكان وخلوه من الحصى، والرمل نقي.
- خلو مكان الممارسة من العوائق الحديدية او البروزات الإسمنتية او عوائق من نوع اخر.
- مكان الممارسة متجددة الهواء وصحي ونقي.
- ان يكون خط نهاية المسابقة. وخاصة في العدو. بعيدا بـ 5 متر على الاقل عن اي عائق مع اهمية الاستعانة بمرتبة اسفنج سمك متر للاصطدام بها.

هذا يجب ان تتاح لتلميذ الفرصة التكيف مع البيئة الممارسة (داخل او خارج المدرسة)، حيث ان ذلك يكسب التلاميذ المزيد من الثقة ويقلل مصدر التوتر والقلق، ويوفرله الخبرة والاستمتاع، وهذا يمكن المربي الرياضي ان يبتكر ويحسن ويزيد من الاعداد الجيد لبيئة الممارسة، لتحقيق المزيد من الاستمتاع لكل تلميذ عند ممارسة النشاط الرياضي المدرسي.

5. ان يكون المربي الرياضي قدوة في اظهار الاستمتاع:

القدوة الحسنة أحد مصادر توفر المتعة والاستمتاع لتلميذ خلال ممارسة النشاط الرياضي، حيث ينظر التلميذ إلى المربي على أنه قدوة واحد مصادر الاستمتاع، الأمر الذي يتطلب من المربي الرياضي أن يراعي ما يلي:

- ✓ أن يتميز بالمظهر الجيد بين التلاميذ ويحثهم على المشاركة مع المدح والثناء خلال النشاط.
- ✓ أن يظهر الاهتمام المستمر بكل أجزاء الدرس، وأن يهتم بتلميذ.
- ✓ أن يكون مبتسم ومسرور طول فترة الممارسة.
- ✓ مشاركة التلاميذ النشاط بمحبة وجدية وسعادة.
- ✓ أن يؤدي نموذج امام التلاميذ كما لو كان في نفس عمرهم.
- ✓ أن تكون جميع التصرفات عادية وتربوية، وأن يظهر قيم أخلاقية أمام التلاميذ.
- ✓ أن يوفر للتلاميذ كل الامكانيات والأدوات التي تجعلهم في حالة استمتاع، وأن يحقق لهم اشباع حاجتهم للراحة والمتعة.

6. تجنب استخدام النشاط البدني كنوع من العقاب للتلميذ:

يجب ان يكون النشاط البدني بأشكاله المتعددة نوعا من مصادر الدافعية الداخلية أي مصدر لسعادة والاستمتاع، اما استخدام النشاط البدني في بعض الاحيان كمصدر عقاب التلاميذ مثل أن يطلب من التلميذ المتأخر أو التلميذ الذي لم يحضر اللباس الرياضي الجري حول الملعب، أو أداء بعض التمرين البدنية معينة، فإن ذلك يكسب التلاميذ اتجاهات سلبية نحوا ممارسة النشاط البدني، وربما يؤثر ذلك في سلوك حياته المستقبلية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي.

7. تجنب تقيم المستمر للتلميذ اثناء الاداء:

ينظر إلى النشاط البدني كنوع من تنفيس الطاقة، ويحدث في الكثير من الاوقات أن يكون التلاميذ مندمجين ومستمتعين بالأداء، وهنا يجب أن يتيح المربي الرياضي لهؤلاء التلاميذ الفرصة الاندماج والاستمتاع بالممارسة، وعدم تكرار توقف النشاط من أجل إعطاء تعليمات معينة.

وليس معنا ذلك عدم تقديم المربي الرياضي التعليمات والتوجيهات، ولكن المقصود هنا اختيار الوقت الممارسة والاستمتاع بنشاط والحركية.

ومن ذلك على سبيل المثال تأجيل اعطاء التعليمات حتى الانتهاء من النشاط أو اعطاء التعليمات للتلميذ الذي يرغب المدرب الرياضي في تصحيح الاخطاء له دون الحاجة الى توقيف اللعب والممارسة لجميع التلاميذ.

كما أن التقويم المستمر قد يجعل التلميذ يشعر بتوتر والخوف من الفشل، ويفقد الممارسة للنشاط البدني الهدف الأساسي منها المتمثل في النشاط الحر والاستمتاع. (رمضان ياسين: 2018، 150)

18-دور المربي الرياضي في جعل الممارسة الرياضية مصدر لقيمة الذات للتلميذ:

1.توفير خبرات النجاح للتلميذ اثناء ممارسة الرياضي:

يعتبر توفر خبرات النجاح للتلميذ اثناء ممارسة النشاط الرياضي من اهم الاساليب لاكتساب التلاميذ الشعور بالقيمة والتقدير، ويتطلب ذلك مراعاة مبدا الفروق الفردية بين التلاميذ عند تعلم المهرات الحركية، او عندما يطلب التلاميذ الاشتراك في بعض المسابقات والمباريات، ويتطلب ذلك ان يعلم المدرب الرياضي جيدا قدرات التلاميذ الذين يتعامل معهم، بحيث يحرص على التخطيط للدرس او لتدريب الفرق الرياضية المدرسية على تقديم خبرات ومهام اداء يستطيع التلاميذ الناجح في انجازها او ادائها.

2.اتاحة الفرصة للتلميذ للتعرف على معدلات التقدم لقدراته البدنية والمهارية:

تعتبر الدوافع التلميذ نحو تطوير قدرته البدنية والمهرية من اهم دوافع الممارسة للنشاط الرياضي وذلك من الاهمية ان يتيح المربي الرياضي الفرصة لدى التلاميذ للتعرف على مدى التقدم الذي يحققه في قدراته البدنية والمهارية خلال تدريس المنهج التربية البدنية

والرياضية، ويحقق ذلك من خلال استخدام بعض الاختبارات الموضوعية التي تتم بشكل دوري خلال الفصل الدراسي.

إن إدراك التلميذ للمستوى الذي وصل إليه من شانه أن يعمل على تحسين الموقف التعليمي، ويساهم في عملية اصلاح اجادة التعليم والتنمية، كما يعمل على تثبيت الاستجابة الناحية ومحاولة اصلاح أو تجنب الاستجابة الخاطئة. ويحدث نتيجة لذلك تدعيم الثقافة في النفس لدى التلاميذ وتنمية مفهوم الذات الايجابي نحو نفسه وقدراته.

3.تقديم التشجيع والثناء وتجنب التهديد والعقاب للتلميذ:

تعتبر دوافع الممارسة التلميذ لتشاط الرياضي من الدوافع الاجتماعية، والتلميذ عادة غير مضطر ولا مجبر على ممارسة النشاط الرياضي، ولكنه يمارس النشاط الرياضي لاشباع دوافع الاجتماعية تشبع لديه الشعور بالقيمة والكفاية وتقدير الذات، وعندما يفقد ذلك فانه يفقد الدافع نحو الممارسة.

ويعتبر اسلوب تعامل المربي الرياضي مع التلاميذ أحد الأسباب الهامة التي يحقق من خلالها شعور بالقيمة والتقدير أو التكوين اتجاهات سلبية نحو أنفسهم، وهنا يظهر أهمية استخدام أسلوب التشجيع والثناء لسلوك التلميذ وخاصة عندما يحقق بنجاح الواجبات المهارية والحركية المطلوب منه انجازها، بل ربما نؤكد هنا على ضرورة أن يهيئ المربي الرياضي المواقف التربية المتنوعة التي تمثل الخبرات الايجابية يستحق عليها التلميذ التشجيع والثناء.

4. تنمية مهارات القيادية لدى التلاميذ:

تتميز ممارسة النشاط الرياضي بتعدد وتنوع الخبرات التربوية التي تتعد حدود اكتساب التلاميذ المهارات الحركية وتطوير القدرات البدنية إلى اكتسابهم بعض المهارات التي تنمي لديهم المهارات الاجتماعية أو ما يطلق عليها الكفاية الاجتماعية.

ومن أهم المهارات الاجتماعية التي يمكن اكتسابها للتلاميذ وتنمي لديهم الشعور بقيمتهم تنمية مهارات القيادية، ويمكن أن يحقق من خلال تعدد وتنوع الأدوار التي يمكن أن يمارسها التلاميذ أثناء الدرس.

فعلى سبيل المثال: يمكن تقسيم التلاميذ أثناء التطبيق على المهارات إلى مجموعات تحت قيادة بعض التلاميذ على أن يتم تغير الأدوار فيما بينهم، أو قيادة بعض التلاميذ للفريق الرياضي المدرسية. (رمضان ياسين: 2018: 152)

خلاصة:

تعدد دوافع الممارسة لنشاط الرياضي، كما ان الغرد قد يمارس الرياضة لإشباع اكثر من دوافع وقد اظهرت نتائج التحليل دوافع ممارسة النشاط الرياضي للتلميذ انها تتأثر بعوامل متعددة، منها ما يرتبط بعوامل النفسية مثل: الشعور بالمتعة، تكوين الاصدقاء، خبرة التحدي والاثارة، تحقيق النجاح والفوز والحصول على الاستحسان الاجتماعي وهنالك عوامل اخرة ترتبط بمقدار المشاركة في اللعب اسلوب تعامل المربي الرياضي، المساندة الاجتماعية وتشجيع الآخرين روح تماسك الفريق، مدى توفر الامكانيات والأدوات، وكذلك هناك عوامل ترتبط بتطوير القدرات المهارية والبدنية واكتساب المهارة جديدة.

الفصل الثالث

التربية البدنية

والتعلم الحركي

تمهيد:

نقوم من خلال هذا الفصل بالتطرق إلى حصة التربية البدنية والرياضية من جوانبها الفلسفية والعلمية وكذلك التقنية وذلك من أجل تبيان مختلف الجوانب ومختلف العلاقات التي تميز الأفراد المشاركين كالأستاذ والتلاميذ على حد سواء، انطلاقا من نظريات التعلم، أساليب التدريس ووصولا إلى العملية التعليمية.

1-مفهوم التربية البدنية والرياضية:

تعددت المفاهيم حول التربية البدنية الرياضية بين المربين والمختصين، وإن اختلفت في شكلها فإن مضمونها واحد وفي مايلي عرض لهذا المفهوم.

يعرف لوبوف j.c le beuf: التربية البدنية بأنها عملية تربوية وتطويرية لوظائف الجسم من أجل وضع الفرد في حالة تكيف حسنة لحالات الممارسة **(j. c le beuf، 1977)**

أما **بيتر أرلوند peter arlond** يعرف التربية البدنية بأنها تلك الجزء المتكامل من العملية التربوية التي توافق الجوانب البدنية والعقلية، الاجتماعية والوجدانية لشخصية الفرد بشكل رئيسي عبر النشاط البدني. **(أحمد عبد الرحمان، 1994، 20)**

ويرى فيري أن التربية البدنية هي جزء لا يتجزأ من التربية العامة، إذ تشغل دوافع النشاطات الموجودة في كل شخص تنمية من الناحية العضوية والتوافقية والانفعالية والعقلية. **(أحمد بوسكرة، 2005، 07)**

ويتفق الباحث مع تعريف تشارلز بيوتشر " أن التربية البدنية والرياضية هي جزء متكامل من التربية العامة وميدان تجريبي هدفه تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية والعقلية والاجتماعية، وذلك عن طريق ألوان النشاط البدني الرياضي. وأن فهم التربية البدنية والرياضية على أنها جسم قوي أو مهارة رياضية أو ما شابه ذلك هو اتجاه خاطئ في فهم معنى التربية البدنية والرياضية. **(أحمد بوسكرة، 2005، 07)**

2-أهمية التربية البدنية والرياضية:

إن الجنات الأساسية لممارسة الأنشطة الرياضية تمد التلميذ بالمتعة من خلال تعاون التلميذ مع الآخر ومتفردا. **(أمين الخولي وأسامة راتب، 1996، 35)**

ويرى سعيد عظمى أن التربية البدنية والرياضية هي عملية حيوية في المدارس بمراحلها المختلفة ولها دور أساسي في تنمية اللياقة البدنية. **(أحمد عظمي، 1996، 61)**

كما ترى الدكتورة عفاف عبد الكريم أن المهمة الكبرى للتربية البدنية والرياضية في مجتمعنا هي أن تقوم بدورها في تنمية الشخصية المتكاملة من خلال النهوض بالمستوى البدني والرياضي للناشئ. **(عفاف عبد الكريم، 1993، 67)**

ومما سبق فإن الباحث يرى أن التربية البدنية والرياضية تؤدي إلى تنمية المهارات الحركية للتلميذ مع تحسين القدرات البدنية والفسيولوجية واكتساب للعديد من الصفات الخلقية الحميدة.

3-أهداف التربية البدنية والرياضية:

إن التربية البدنية والرياضية تستمد مفهومها من الأغراض التي وجدت من أجلها والتي تتلاءم مع متطلبات المجتمع الحديث: أي أن للتربية البدنية والرياضية أهداف مصنفة في عدة نواحي أو مجالات من بين هذه التصنيفات دووليسارجنت وبلوم.

3-1-سارجنتDoulysarjent:

لقد استطاع دوولي سارجنت في عام 1879 أن يعبر عن أهداف ت.ب.ر المتمثلة في:

أ- من الناحية الصحية:

- تقدير التناسق الطبيعي في جسم الإنسان.
- التعرف على تشريح أعضاء الجسم ووظائفها.
- دراسة المؤثرات الصحية العادية مثل التمرين التغذية، النوم الاستحمام، الملابس النموية.

ب-من الناحية التربوية:

عرض القدرات العقلية والجسمية وخاصة تلك التي يمكن استخدامها في الوصول إلى مهارات مهنية وبدنية، كالسباحة، الانزلاق، التولف...الخ

ت-من الناحية الترويحية:

تجديد القوى الحيوية التي تمكن الفرد من استئناف أعمال بدنية بنشاط تأدية واجباته بسهولة.

ث- من الناحية العلاجية:

استعادة الوظائف التي طرأ عليها الخلل وإصلاح العيوب، والأخطاء الجسمية. **(أمين الخولي وأسامة راتب، 1996، 105)**

3-2-تصنيف بلوم للأهداف التربوية:

يعتبر بنجامين بلوم صاحب أشهر فكر تربوي في هذا الشأن، حيث قدم تصنيفا للأهداف التربوية وكان جهده موجها نحو وضع لغة تربوية يفهمها كل التربويين وتصاغ الأهداف التربوية من خلالها، وبشرط أن تكون هذه الأهداف الإجرائية بعيدة عن الغموض والعمومية وقد صنف بنجامين بلوم هذه الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسية وكل مجال له مستويات تتدرج من البسيط إلى المركب وهذه المجالات هي:

- المجال المعرفي - المجال الوجداني - المجال النفس حركي.

أولا: المجال المعرفي: (أحمد بوسكرة، 2005، 14)

ويتضمن هذا اكتساب المعرفة وفهمها والتفكير في كيفية تطبيقها وتحليلها وتركيبها، ويشمل هذا المجال المستويات التالية:

1- **المعرفة:** وهي تعني قدرة التلميذ على تذكر المعلومات والتعرف عليها، مع تنمية المهارات والقدرات العقلية، والتميز بين الأنواع المختلفة من المادة التربوية. مثلا:

- التمييز بين الحجل والوثب.
- أن يعرف تأثير الممارسة الرياضية على الجسم.
- أن يسمي الأجهزة المختلفة في الجمباز.

2- **الفهم:** يمكن للتلميذ التعبير عما تعلمه من معارف ومعلومات، دون ربطها بالضرورة بمعارف أخرى مثلا:

- أن يعرف بعض المهارات أو الحركات التي تتطلب نشاط معين.
- أن يعرف معلومات عن القفز، الوثب، الجري.

3- **التطبيق:** ويعني قدرة التلميذ على تحليل واستخدام المعرفة والمعلومات (القوانين والنظريات) في مواقف جديدة وتطبيق ما فهمه من المواد التعلمية. مثلا:

- أن يطبق التلميذ إجراءات الأمن والوقاية.
- أن يطبق قوانين وقواعد اللعبة.

- أن يطبق المهارات الأساسية للأنشطة المختلفة.

4- **التحليل:** ويعني قدرة التلميذ على تحليل المعرفة إلى أجزاء، والبحث عن العلاقات التي تربط العناصر وطريقة تنظيمها، مثلا:

- أن يحلل التلميذ بطريقة ميكانيكية سباق القفز الطويل.
- أن يحلل مهارات مركبة.
- أن يكشف العلاقة بين الجري والطيران في القفز.

5- **التركيب:** يعني قدرة التلميذ على ربط الأجزاء أو العناصر المعرفية لتكون متكاملة وجديدة، وفي هذه الحالة يبرز الإبداع لدى التلميذ، مثلا:

- أن يركب التلميذ سلسلة من الحركات في الجمباز.
- أن يربط التلميذ بين خطوات الاقتراب والارتقاء والطيران والسقوط والقفز.

6- **التقويم:** ويعني قدرة التلميذ على إصدار حكم على قيمة أو عمل. مثل: الحكم على الشيء ما بإصدار أحكام رقمية أو وصفية مثلا:

- تمييز نقاط الضعف والقوة في الدفاع.
- تقويم التلميذ من خلال زمن أداء سباق السرعة أو مسافة الرمي.

ثانيا: تصنيف كراثوول للمجال الوجداني:

لقد كان كراثوول رأيه في تصنيف أهداف الجانب الوجداني حيث نجده يقسمه كالتالي:

أ/ التقبل: حيث يستثمر المدرس انتباه التلميذ عند توجيهه نحو الانتباه نحو موضوع بإزالة العوائق والحواجز النفسية بجعله يفتح نوافذ نفسيته على ثلاث أصعدة بداية بالشعور ثم الرغبة في التقبل ثم الانتباه الموجه.

ب/ الاستجابة: حيث تمر بثلاث مراحل فبداية بالانقياد للاستجابة ثم التعبير عن الرغبة في الاستجابة وأخيرا الرضا عن الاستجابة. **(كمال بن عقيلة، 2008، 126)**

ج/التثمين: حيث يقوم التلميذ ببناء نظام من القيم ويخضع للتقييم من وقت لأخر حيث يمر بتقبل القيمة ثم التفضيل بين القيم وأخيرا الالتزام بالقيمة وذلك بالولاء التام للقيمة المفضلة.

د/ التنظيم: وهو الآلية التي يقوم من خلالها التلميذ بتنظيم القيم حسب تمييزه لأهميتها.

ثالثا: المجال النفس حركي:

لقد ظهر نظام التصنيف الخاص بالمجال النفس حركي عن طريق **سيمبسون** simpson في سنة1972 وتتراوح إبعاده من الإدراك الحسي كادني مستوى الى الإبداع والإنشاء كمستوى عال كل ذلك في ترتيب هرمي كما هو الحال في المجالين المعرفي والوجداني.

إن هارو Harroy 1972 كيّف تصنيفا لمجال التربية الطبيعية وقد ركز على الحركات المنعكسة ثم الحركات الأساسية ثم القدرات الإدراكية وكذلك القدرات البدنية وكذا الاتصال غير اللفظي. **(كمال بن عقيلة، 2008، 128)**

4-التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي:

4-1-مفهوم التربية البدنية في التعليم الثانوي:

تسعى ت.ب.ر كمادة تعليمية في المرحلة الثانوية إلى تأكيد المكتسبات الحركية والسلوكية والنفسية والاجتماعية المتداولة في التعليم القاعدي بشقيه الابتدائي والمتوسط وهذا من خلال أنشطة بدنية ورياضية متنوعة وثرية ترمي إلى بلورة شخصية التلميذ وصقلها من حيث:

4-2-أهداف التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي:

أ-الناحية البدنية:

- تطوير وتحسين الصفات البدنية (عوامل التنفيذ).
- تحسين المردود الفسيولوجي.
- التحكم في نظام وتسيير المجهود وتوزيعه.
- تقدير وضبط جيد لحقل الرؤية.
- التحكم في تجديد منابع الطاقة.
- قدرة التكيف مع الحالات والوضعيات.
- تنسيق جيد للحركات والعمليات.
- المحافظة على التوازن خلال التنفيذ
- الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية.

ب-من الناحية المعرفية:

- معرفة تركيبة جسم الإنسان ومن تأثير المجهود عليه
- معرفة بعض القوانين المؤثرة على جسم الإنسان.
- معرفة قواعد الإسعافات الأولية أثناء الحوادث الميدانية.

- معرفة قواعد الوقاية الصحية.
- قدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي.
- معرفة قوانين وتاريخ الألعاب الرياضية وطنيا ودوليا.
- تجديد قدراته لإعداد مشروع رياضي.
- معرفة حدود مقدرته ومقدرة الغير.

ت-الناحية الاجتماعية:

- التحكم في قدراته والسيطرة عليها.
- تقبل الأخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة.
- التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز.
- روح المسؤولية والمبادرة البناءة. **(وزارة التربية الوطنية، 2006، 05)**

5-أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية:

5-1-مفهوم التدريس:

يعتبر التدريس في التربية البدنية من أهم الوسائل في تربية الأطفال والشباب تربية متزنة وشاملة ويعرفه محمد زياد على انه عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتفاعل خلالها كل من المعلم والتلميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية. **(محمد حمدان، 2000، 05)**

ويعرفه عبد السلام أنه الوسيلة التعلمية لتحقيق التواصل الحضاري للجنس البشري عن طريق نقل الخبرة والمهارة والأفكار إلى الأجيال القادمة. **(عبد الرحيم جامل، 2000، 13)**
أما أحمد أبو الهلال يعرفه على أنه عملية الأخذ والعطاء أو الحوار والتفاعل **(أحمد أبو العلال، 1979، 09)**

ويتفق الباحث مع تعريف عبد السلام بأنه مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه للوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس لابد من توفير الإمكانات والوسائل ويستخدمها بطرق وأساليب متبعة للوصول إلى أهدافه. **(عبد الرحيم جامل، 2000، 16)**

5-2-مراحل التدريس: يمكن تقسيم عملية التدريس ثلاثة مراحل وهي:
التخطيط – التنفيذ-التقويم.

التخطيط: ويشمل:

- معرفة صياغة الأهداف التعليمية التعلمية.
- وكذلك الأهداف الإجرائية بأبعادها النفسية والحركية والاجتماعية والعاطفية والمعرفية.
- تصميم الوضعيات التعلمية والمواقف التعلمية
- وكذلك اختيار الوسائل المناسبة والمساعدة.

التنفيذ: ويتم خلاله:

- اختبار المحتوى حسب الهدف المعلن عنه بدقة. خصائص المتعلمين والوسائل.
- ضبط حمل العمل (حجم الشدة، راحة) حسب السن والجنس
- وضع تشكيلات مناسبة لعدد المتعلمين، المساحة، الوسائل المتوفرة.
- التفاعل الإيجابي مع الهدف، المحتوى، المتعلمين....

التقويم: اختيار الوسائل المناسبة للتقييم.

- الربط بين نتائج التقويم التشخيصي، التكويني، التحصيلي.
- وضع مقياس عامل يأخذ بعين الاعتبار الجنس، الفروق الفردية.

6-معالم التدريس الجيد:

من معالم التدريس الجيد توجيه عملية التدريس بأكملها، ليكون لها تأثير تربوي، وهذا يتطلب من مدرس التربية البدنية والرياضية الاستثراء بالمبادئ التالية: العلمية، النظامية، الفهم، الوضوح، دوام التشبث. **(بن قناب الحاج، 2006، 86)**

7-درس التربية البدنية والرياضية:

7-1-مفهوم درس التربية البدنية والرياضية:

يعتبر درس التربية البدنيةٍ الوحدة الأساسية في تحقيق أهداف المادة، والذي يعرف على أنه الوحدة الصفية في البرنامج الدراسي والخطة الشاملة لمنهاج التربية البدنية والرياضية تشمل كل أوجه النشاط التي يريد المدرس أن يمارسها تلميذه في الدراسة وأن يكتسب المهارات التي تتضمنها هذه الأنشطة بالإضافة إلى ما يصاحب ذلك من تعليم مباشر وتعليم غير مباشر **(شتلون حسن وبعوض حسن، 1981، 106)**

ويرى بسيوني أن درس التربية البدنية والرياضية يحقق النمو الشامل والمتزن للتلاميذ ويحقق احتياجاتهم للاشتراك في وجه التنافس داخل وخارج المدرسة، وبهذا فإن درس التربية البدنية

والرياضية يحقق الأغراض التي رسمتها السياسة التعلمية في مجال النمو البدني والصحي للتلاميذ على كل المستويات. **(محمد بسيوني، 1992، 94)**

هذا ويرى الباحث أن درس التربية البدنية والرياضية هو الوسيلة والأداة التي يحقق من خلالها المدرس أهداف التربية البدنية والرياضية بالتدرج.

7-2-محتوى درس التربية البدنية والرياضية:

يتضمن درس مادة التربية البدنية والرياضية المكونات التالية:

- مجموعة مركبة من تمرينات الحركية والأنشطة الرياضية والمسابقات والمنافسات.
- مجموعة مركبة من القيم والمثل والاتجاهات التي تتناسب وأساليب السلوك السوي.
- مجموعة مركبة من المفاهيم والمعايير والحقائق التي تكسب التلاميذ المعارف والمعلومات.
- مجموعة من أساليب الأداء الرياضي التي يكتسبها التلاميذ والتي تساعدهم على ممارسة النشاط الرياضي بصورة مستقلة، وهذه المكونات السابقة تحمل في مجموعها محاولة تحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية مع مراعاة أن المكون الأول يعد مكون رئيسي لمادة أو محتوى التربية البدنية والرياضية. **(البهي السيد، 1978، 17)**

7-3-بناء درس التربية البدنية والرياضية:

إن درس مادة التربية البدنية والرياضية يتكون من ثلاث مراحل وهي:

أ-المرحلة التمهيدية

ب-المرحلة الرئيسية

ج-المرحلة الختامية **(أحمد بوسكرة، 2005، 71)**

7-4-أغراض درس التربية البدنية والرياضية:

تتحدد أغراض درس التربية البدنية والرياضية فيما يلي:

- المساعدة على الاحتفاظ بالصحة والبناء البدني السليم لقوام التلميذ على تكامل المهارات والخبرات الحركية، ووضع القواعد الصحيحة لكيفية ممارستها داخل وخارج المدرسة.
- المساعدة على تطوير الصفات البدنية مثل القوة، التحمل، السرعة. **(حسن عوض، 1969، 11)**
- التحكم في الجسم في حالة الحركة والسكون.

- اكتساب المعارف والمعلومات عن أسس الحركة البدنية وأصولها البيولوجية والفسيولوجية والبيوكميائية.
- تدعيم الصفات المعنوية والسلوك اللائق.
- التعود على الممارسة المنظمة للأنشطة الرياضية.
- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي. **(محمد بسيوني، 1992، 96)**

7-5-مدرس التربية البدنية والرياضية:

يعرفه جيلبار دي لانشير(Gilbert de landshere): المدرس بأنه " الفرد المكلف بتربية التلميذ في المدارس. يقارب هذا التعريف مفهوم المدرس بمفهوم المربي الذي يشرف على تربية وتوجيه القاصرين نحو المثل والقيم الاجتماعية. **(ناصر الدين الزيدي، 2007، 44)**

أما بولديرو(Boldyrow) فيعرفه بأنه " القائد فهو المنظم والمبادر لوحدة العمل والنشاط في جماعة العنف. فهو يعمل ليس فقط لاكتساب التلاميذ المعلومات والمعارف والمهارات وتقويمهم في النواحي المعرفية والمهارية فحسب بل يتضمن عمله أيضا تنظيم جماعة الفصل على تنميتها تنمية اجتماعية. **(محمد الحمامي وأمين الخولي، 196)**

ويرى وليام كلارك (williamclarks) أن المدرس يعد مصمما لبيئة التعليم فهو الذي يبني الأنظمة التعلمية ويحدد أهداف الدرس ويقوم بتعداد المواقف التعليمية والتربوية ويقرر الإستراتيجية التي يسير عليها المتعلم ليتم التفاعل بينه وبين معطيات هذه المواقف التعليمية لكي يتم التعلم وكذلك يحدد مستويات الأداء المراد انجازها من قبل المتعلم وأساليب تقويم الأداء. **(محمد الحمامي وأمين الخولي، 196)**

ويرى الباحث أن مدرس ت.ب.ر هو تلك الشخصية المتزنة انفعاليا والتي يتمتع بصحة بدنية جيدة، تلفت تكوينا أكاديميا في التخصص من أجل تحقيق أهداف التربية البدنية.

8-نظريات التعلم في التربية البدنية والرياضية:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير عملية التعلم، وفي مايلي عرض موجز لنظريات التعلم التي يمكنه الاستفادة منها في تعلم المهارات الحركية.

جدول رقم (02) يوضح دراسة مقارنة بين نظريات التعلم المختلفة **(مفتي حماد، 1996، 130)**

النظرية	المحددات الأساسية	التطبيقات	الموقف/النشاط
التعلم الشرطي.	-يركز على طبيعة البيئة التعليمية -ارتباط المثير بالاستجابة. -الاستجابة الشرطية.	-استخدام الدوافع أو الحوافز أو غيرها من المدعمات. -الأهمية للأجزاء التي يتكون منها الكل.	-مثير/ استجابة
التعلم بالاستبصار.	-يركز على الإدراك الشخصي للبيئة والتفاعل الديناميكي بين الفرد والبيئة. -يرتبط بعمليات الإدراك والتفكير وحل المشكلات.	-مراعاة الفروق الفردية -تشكيل الخبرات التعليمية لحل المشكلات. -إعطاء الأهمية للكل قبل الاهتمام بالأجزاء	استبصار/ أداء أو إدراك
التحكم الذاتي.	-تأثير التغذية الراجعة على السلوك. -التحكم والضبط الذاتي.	مراعاة قيام المتعلم. -استخدام قدرته على التحكم والضبط الذاتي.	مدخل /مخرج
معالجة المعلومات.	عمليات الانتباه والتركيز ومختلف العمليات الداخلية المرتبطة بتنظيم واستيعاب المعلومات.	-الاهتمام بطريقة تقديم المعلومات. استخدام مختلف الأساليب التنظيمية للارتقاء بعملية معالجة المعلومات.	معلومات / سلوك
التعلم الاجتماعي.	-يركز على أهمية المتغيرات المعرفية. -أهمية النمذجة والقدرة وملاحظة الآخرين والتعزيز الاجتماعي.	الاهتمام بأداء النموذج -الثواب والعقاب. -أهمية القدوة الحسنة	نموذج/سلوك النموذج

9-طرق تدريس التربية البدنية والرياضية:

أولا: الطريقة الكلية: يتم أثناءها تعليم الجمل الحركية والمهارات بشكل مجمل دون تقسيمها إلى أجزاء، كما تتميز هذه الطريقة بـ:

- ✓ تعتبر أكثر فائدة في المراحل الأولى للتعلم.

- ✓ تعتبر طريقة شيقة بالنسبة للتلميذ.
- ✓ تناسب الأقسام ذات العدد الكبير.

إلا أنه يعاب عليها أمران أساسيان:

- ✓ لا تقابل الفروق الفردية بين الطلاب.
- ✓ هناك بعض المهارات الحركية المركبة التي يصعب تعلمها.

ثانيا: الطريقة الجزئية: هذه الطريقة تعتمد على تقسيم المهارات والجمل الحركية إلى مراحل يتعلم التلميذ كل جزء على حدا وفي النهاية يقوم المعلم بجمع تلك الأجزاء ليتحصل على المهارات كلها، حيث أنها تتميز:

- ✓ يساعد استخدامها على تعليم المهارات الحركية المركبة.
- ✓ تساعد على فهم وإتقان كل أجزاء الحركة.
- ✓ تراعي الفروق الفردية.

إلا أنه يعاب على هذه الطريقة عدم وضوح الهدف العلمي من التمارين وتستغرق وقت أطول في الحصة ويصعب إدخال الترويح عليها.

ثالثا: الطريقة الكلية الجزئية: حيث تؤدي المهارات الحركية بشكل كلي ثم تؤخذ الأجزاء الصعبة منها وتعلم للتلميذ بشكل جزئي، وتستعمل في الرياضيات الجماعية بشكل أكبر.

رابعا: طريقة المحاولة والخطأ: حيث تمنح الفرصة للمتعلم بالقيام بعدة محاولات من أجل النجاح مرورا بمحطات عجز وفشل. **(خالد المحشوش، 2012، 21)**

خامسا: طريقة حل المشكلات: تتطلب هذه الطريقة من التدريس أن يقوم الأستاذ بتنظيم المعلومات والخبرات التي ينبغي أن يزود بها تلاميذه حول المشكلات تتصل بميولاتهم وحاجاتهم ويطلب منهم العمل على حل تلك المشكلات وفي ميدان التربية البدنية والرياضية أن يقوم الأستاذ بإعداد مشكلات أو مواقف في خطوات سير تعليم مهارات حركية ليحلها التلميذ نفسه مدفوعا.

إلى تعلم المهارات وذلك وفقا للكفاءات المستهدفة ومستوى التلاميذ.

سادسا: طريقة البرامج: هي طريقة لبرمجة، تعتمد الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم وذلك يساعد في توفير وقت وجهد للمدرسين، كما يعتبر نوعا من أنواع التعلم الذاتي.

10-أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية:

10-1-أسلوب التطبيق بتوجيه الأقران (الأسلوب التبادلي):

حيث يقوم أساسا على العمل المزدوج بين التلاميذ ويعتمد على انتقال أثر التعلم بين التلاميذ وبهذه الطريقة يحصل التبادل في تعلم المهارات.

10-2-أسلوب التطبيق الذاتي:

بحيث يطبق التلميذ قرارات المعلم وفي الأخير يقوم نفسه مقارنة بمعيار محدد، كما تساعده على تراكم الخبرات والاستفادة منها، كما أن هذا الأسلوب يصعب استعماله بالنسبة للفئات المبتدئة.

10-3-أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات:

وذلك بتحديد مستويات مختلفة حسب منظور الأساتذة إلى الكفاءات مع مراعاة الفروق الفردية حيث يحدد الأستاذ المستويات المعيارية وفق ورقة التقويم التي وضعها لكل تلميذ.

10-4-أسلوب الاكتشاف الموجه:

حيث يتم من خلالها منح فرصة للتلميذ لاكتشاف المعارف وذلك من خلال الوضعيات التعلمية التي يضعه فيها الأستاذ ويعتمد كثيرا على تصميم الأسئلة بشكل متعاقب، وإلا يعطي الأستاذ الإجابة للتلميذ. **(خالد المحشوش، 2012، 28)**

10-5-أسلوب التدريس عن طريق التدريب (الأسلوب التدريبي):

يقوم المعلم في هذا الأسلوب باتخاذ قرارات التعلم بداية من الوضع الابتدائي وفي المرحلة النهائية من المهارات حيث يقوم المعلم بالانتقال بين الطلبة من أجل الملاحظة، كما يقوم الأستاذ بتحديد السرعة والإيقاع، وإعطاء إشارة البدء وكذلك النهاية، كما يقوم الأستاذ بتحديد السرعة والإيقاع، وإعطاء إشارة البدء وكذلك النهاية، كما يقوم المعلم بشرح هدف الحصة للمتعلمين وكذلك يعرفهم بمسؤولياتهم، كما عليه أن يتقيد بعملية التصحيح. **(عمور عمر 2009، 131)**

10-6-الأسلوب الأمري:

يتميز هذا الأسلوب بكون الأستاذ ينفرد بأخذ القرارات والمبادرات، بينما المتعلم يكتفي بالأداء والالتزام بتعليمات المعلم وإطاعتها، حيث يؤدي إلى:

1. التقيد بالنموذج الذي يضعه المعلم.
2. أداء مطابق للنموذج
3. ضبط ودقة الاستجابة.
4. التمكن من استخدام الوقت.
5. الإيقاع يقرره المعلم وحده **(عمور عمر 2009، 27)**

11-التغذية الراجعة:

تشير الدراسات إلى أن التغذية الراجعة من الأمور المهمة في درس التربية البدنية والرياضية لكونها عملية مهمة في التعلم لإنجاز أي حركة بشكل دقيق خلال انتهاءها، لذا فهي عملية تشبه التقويم يعد كما عاما على الظاهرة المراد تقويمها ولا يقتصر على هدف واحد بل جميع الأهداف التربوية. **(محمد الربيعي، 2000، 133)**

ويعرفها مفتى إبراهيم حماد: " بأنها المعلومات التي توضح الفارق بين الهدف المحدد للأداء وبين الأداء المحدد. **(مفتي حماد، 1997، 284)**

ويعرفها محمود الحلية: "بأنها تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء، إذا كان بحاجة إلى تعديل أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح. **(محمود الحلبة، 1999، 2057)**

ويعرفها وجيه محجوب: " بأنها معلومات خارجية أو حسية تدخل خلال الاستجابة أو بعدها لأجل تحسين الانجاز وتصحيح المعلومات عن خط سير الحركة وهي عملية تسهيل للتعلم والتدريب الرياضي. **(وجيه محجوب، 2001، 85)**

ويعتبر مفهوم التغذية الراجعة من أهم المفاهيم التي ظهرت، لكنه لم ينتشر ولم يرتبط بالسلوك الإنساني ارتباطا وثيقا، إلا بعد ربط "وينر Winner" بين التغذية الراجعة وبين الضبط الذاتي للسلوك. **(رمزية الغريب، 1977، 451)**

وينظر لعملة التغذية الراجعة على أنها عملية تعتبر متعددة الأشكال، تبين مدى تأثر المستقبل بإحدى وسائل المعرفة، أو تأثير المعرفة أو الوسائل على هذا المستقبل، لقياس فعالية الوسيلة، أو قناة الاتصال التي استخدمت في توصيل الرسائل. **(عبد الحافظ سلامة، 1998، 28)**

ويقول فتحي إبراهيم حداد: " بأن التغذية الراجعة هي المعلومات التي توضح الفارق بين الهدف المحدد للأداء، وبين الأداء المنفذ، كما تعتبر نوعا من المعلومات يمكن أن تتلقى كنتيجة لاستجابة أو أداء خاص، وهي المعلومات المغذاة من العين والأذن والعضلات والمفاصل والجلد، والتي تخبر المؤدي بالظروف المحيطة بالحركة التي نفذها. **(فتحي حداد، 1996، 183)**

ومن خلال التعاريف السابقة نستخلص أن التغذية الراجعة هي جميع المعلومات التي يمكن أن يحص عليها المتعلم من مصادر مختلفة داخلية أو خارجية أو معا، قبل وأثناء وبعد العمل لتعديل السلوك.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها المعلومات التي يتلقاها المتعلم أثناء وبعد أدائه وتكون داخلية أو خارجية، تسهم في تحسين الأداء وتصحيح التعلم وتساعد على تحقيق الهدف المطلوب.

11-1-أنواع التغذية الراجعة:

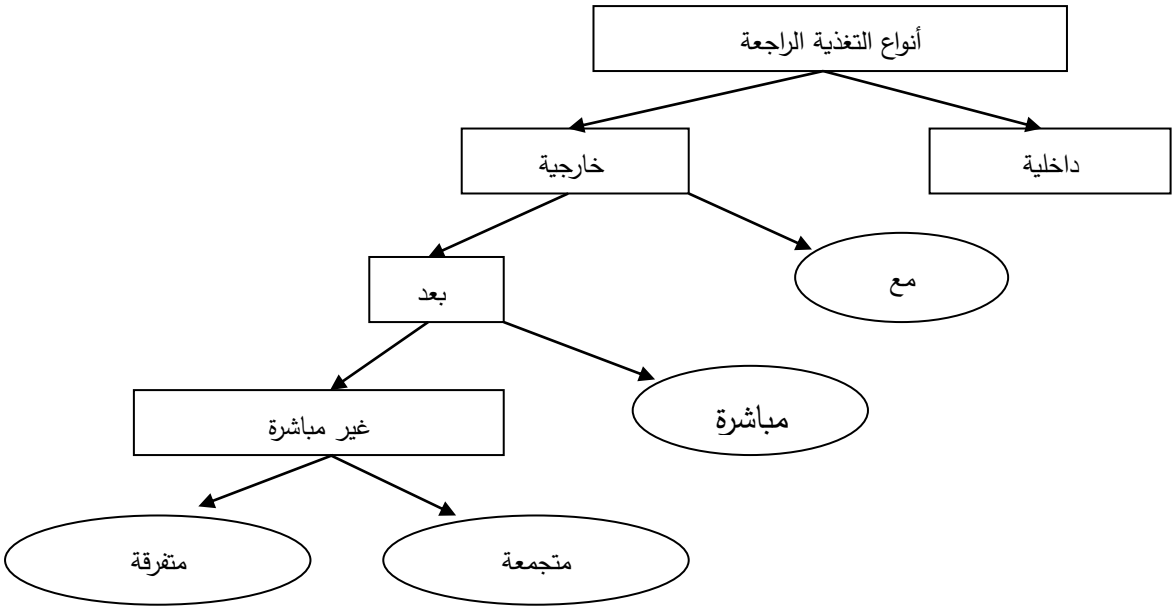
إن الحديث عن أنواع التغذية الراجعة يعد من المواضيع المهمة في مجال البحث أن التعرف على أنواع التغذية الراجعة وحسن استعمالها، يفتح لنا المجال الواسع من أن نكون ملمين بالاستخدام الجيد لهذه الأنواع في المجال الرياضي.

لذا اختلفت المصادر التي تناولت موضوع التغذية الراجعة في تحديد أنواعها، فمنهم كمن اعتمد على مبدأ مصدر المعلومات التي يحصل عليها المتعلمون لغرض تعديل سلوك واستجابة حركية وفي هذا الجانب قسم "عباس أحمد السامرئي" و"Pierre simont" التغذية الراجعة إلى قسمين: **(محمد بسيوني وياسين الشاطي، 1992، 47)**

أ- **التغذية الراجعة الداخلية أو الذاتية الحسية:** وهي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية، كالإحساس بالتوازن عند لاعبي الجمباز، أو عندما يحدث التشبع العضلي عند لاعبي كرة القدم مثلا، فإنه يحس بالألم الداخلي في العضلة.

ب- **التغذية الراجعة الخارجية:** فهي حيث اسمها خارجية عن الجسم وتأتي من مصادر خارجية كالتعليمات التي يوجهها المدرب أو المعلم، وهب لا تأتي من ذات الفرد ومن أعضائه الداخلية.

الشكل رقم (2): يمثل أنواع التغذية الراجعة حسب "Pierre Simont"



ويتفق " عباس أحمد السمرائي" مع "Stalling" في هذين النوعين، أما " جمال صالح" فيذكر هو الآخر نوعين من التغذية الراجعة وهما: **(جمال صالح، 1996)**

1-**التغذية الراجعة الجوهرية:** يقصد بها المعلومات الداخلية الممتدة من داخل الفرد، من شعوره الحركي، وكذلك من لمسه للأشياء والإحساس بها، فهو يحس الشعور عن طريق اللمس.

2-**التغذية الراجعة الإضافية:** يقصد بها المعلومات الخارجية حول الأداء الحركي، والتي تضاف إلى التغذية الرادعة الداخلية الجوهرية، وهي المعلومات التي يحصل عليها من المدرب أو الزميل، أو أي مصدر خارجي يساعد على تصحيح أو تعديل أو تعزيز الاستجابة الحركية.

وتقسم "رمزية الغريب" التغذية الراجعة إلى ثلاث أصناف وهي تتفق مع "محمد مصطفى زيدان" في تحديد هذه الأنواع وهي:

1-التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة النتائج وعدم النجاح في أداء العمل المطلوب.

2-التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة الفرد بقدر من المعلومات التي تساعد على إدراك أفضل المواقف.

3-التغذية الراجعة الحسية: وهي تأتي عن طريق ما تحسه الحواس للفرد من معرفة نابعة من الداخل. **(رمزية الغريب، 1977، 453)**

11-2-وظائف التغذية الراجعة:

هناك صعوبة كبيرة في تعلم بعض المهارات ويلزم الشخص أن يستخدم التغذية الراجعة في هذه العملية، هذا ما يؤكده "فؤاد أبو حطب"، حيث يقول أن بعض أنواع التعلم لا يمكن اكتسابها وخاصة المهارات الحركية، إلا بمعرفة النتائج وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة الإخبارية. **(فؤاد أبو حطب وأمال صادق، 1986،)**

وتحدد "رمزية الغريب" وظائف التغذية الراجعة بين ثلاث وظائف أساسية:

أ-إحداث حركة أو سلوك في اتجاه هدف معين أو في طريق محدد.

ب- مقارنة أثار هذه الحركة بالاتجاه الصحيح للحركة، وتعيين الخطأ.

ت-استخدام إشارة الخطأ السابق للأداء لإعادة توجيه التنظيم. **(رمزية الغريب، 1977، 452)**

ويحدد "أمين الخولي"، مهام ووظائف التغذية الراجعة في:

أ- دفع وتحفيز.

ب- تغير الأداء الفوري.

ت- تدعيم التعلم.

كما أنها تمدنا بالمعلومات الخاصة بالحركة. **(أمين الخولي وأسامة راتب، 1996، 38)**

أما "عفاف عبد الكريم" فوضعت لها ثلاث وظائف أساسية:

1-الإخطار: تكون مرتبطة بمعلومات عن النتائج أو عن الأداء أو نتائج الأداء، بمعنى تحصيل الهدف.

2-التعزيز: زهنا يكون حسب الحالة والحصول على نوع من الأثر، سواء كان ايجابيا أم سلبيا.

3-التحريك لنفسي: وهنا نقصد الارتقاء بنوع الدافعية لدى المتعلم. **(عفاف عبد الكريم، 1998، 173)**

ونجذ وظائف التغذية الراجعة المرتبطة بالعمل متنوعة ومتعددة:

أ- تمدنا بالمعلومات اللازمة للقيام بالعمل المطلوب.

ب- تجعلنا نقوم بالفعل الحركي لانجاز العمل.

ت- الإخطارات والتي تكون مرتبطة بالمعلومات عن نتائج العمل.

ث- مقارنة أثار الحركة المؤداة بالهدف المطلوب.

ج-إعادة توجيه الحركة إذا لن تتحقق الأهداف والتعزيز إذا تحقق الهدف المطلوب.

تصبح كحافز قوي، لتكون كشرط قوي للتعلم وإعادة العمل. **(داير سايد نتوب، 1991، 334)**

11-3-أهمية التغذية الرجعية:

استنادا إلى نظرية التعلم الكلاسيكية فإن بعض أشكال التغذية الراجعة تكون ضرورية لحدوث التعلم الحركي، فمن الممكن معرفة الأساليب والتمرينات الحركية في مهارة الحركة باستخدام التغذية الراجعة الفعلية التي تعطيها الأجهزة الحسية إلى منجز الحركة، وعندما لا تتوفر التغذية الراجعة الحسية الداخلية تكون متطلبات المهمة غير واضحة ويكون المتعلم لا يعرف العلاقة بين الهدف والحركات المطلوبة، لذلك التغذية الراجعة الإضافية ضرورية من أجل تحقيق التعلم. **(أحمد فوزي، 1980، 45)**

ويذكر "الأزيرجاوي" أن أهمية التغذية الراجعة تكمن في استشارة الدافعية نحو التعلم، إذ بينت الدراسات والأبحاث أهمية استخدامها بوصفها ركنا أساسيا في استشارة الدافعية والحماس عند المتعلم من حيث البحث والكشف عن استجابات دافعية وإبقائها أو تجنب استجابات خاطئة **(الازيرجاوي، فاصل لحسن،1991، 175).**

وأكد " Schmidt" أهمية التغذية الراجعة وأشار إلى أن الاختلاف في التزود بهذه المعلومات في بعض الحالات يمنع التعلم كليا.

11-4-شروط التغذية الراجعة:

أ- أن تكون مناسبة وفعالة.

ب- أن تكون شاملة.

ت- مواكبة التغذية الراجعة الداخلية للتغذية الراجعة الخارجية والعكس صحيح **(التكريتي وديع سليما،2005).**

11-5-استخدام التغذية الراجعة:

إن من أهم أسباب ضعف العملية التعليمية هو غياب التغذية الراجعة، فهي التي تعكس مدى التفاعل القائم بين المدرس أو المدرب، واللاعب أو التلميذ والتي تؤدي إلى حدوث التغيرات المرغوب فيها في سلوك التلميذ أو اللاعب.

إن الاستخدام الصحيح للتغذية الراجعة المصاحبة بالمقارنة مع مصادر أو نماذج صحيحة تغني العملية التعليمية بشكل جيد ومؤثر وتوصل إلى الهدف المطلوب بأسهل الطرق أو أحسن طريقة ممكنة وبأقصر وقت.

وبهذا يتضح لنا أن الاستخدام الأمثل للتغذية الراجعة يؤثر بكيفية ايجابية على التعلم الحركي عند الشخص، ولهذا يجب أن يكون المدرب أو المعلم على دراية بكيفية استخدام هذه الأنواع من التغذية الراجعة.

11-6-التغذية الراجعة وأهميتها في التعلم والتعلم الحركي:

تعد التغذية الراجعة من المفاهيم الجوهرية في عملية التعلم والتعلم الحركي، فهي المعلومات التي تقدم للمتعلم بشكل ما وفي وقت معين بغية تطوير الأداء في الفعالية الحركية والمختارة، وأن هذا المفهوم كان معروفا ومطابقا لمصطلح متعارف عليه منذ زمن طويل وهو مصطلح معرفة النتائج.

إن التغذية الراجعة تؤدي دورا مهما في التعلم إذ تهدف طرائق التدريس الحديثة إلى استغلال جميع حواس الفرد في التعلم فتمد المتعلم ببعض، المعلومات عن نتيجة الأداء فيقوم بتصحيح أخطائه وصولا إلى الطريق الصحيح **(وجيه محجوب وآخرون، 2000،29).**

إذ أن من أهم الأهداف التي نبتغيها من جراء استعمال المفردات اللفظية والحركات التعبيرية التي نقوم بها، هو محاولة الوصول إلى الهدف المطلوب من عملية التعلم ألا وهو تحسين الانجاز وتصحيح المعلومات التي تقدم للمتعلم عن نوعية الأداء الذي يقوم به.

12-التعلم الحركي:

إن التعلم الحركي في ميدان التربية البدنية والرياضية خاضع لنفس المبادئ والقوانين التي تتحكم في ميدان التعليم العام. فهو يعتبر كعملية معقدة تتدخل فيها عدة عوامل، من بينها نذكر الظروف التي تجري فيها عملية التعلم (الوسط الاجتماعي، الوسائل المادية، طبيعة

العلاقات الاجتماعية...الخ)، شخصية المربي وطريقته البيداغوجية، شخصية التلميذ وخصائصه البيولوجية النفسية، المستوى التحفيزي للتلاميذ، الأداء البيداغوجي للمربي، تفهم التلاميذ للمهمة البيداغوجية المقدمة لهم...الخ).

للتعلم الحركي أشكال عديدة، وفي هذا الصدد "دونهوف" (م ح) (ص98) أستنتج مايلي:

- التعلم المقصود، الذي يجري بصفة منظمة (التعلم المدرسي، التعلم في الأندية الرياضية...الخ.
- التعلم الغير المباشر (عن طريق اللعب، العمل، أثناء أداء مختلف النشاطات الاجتماعية والثقافية).
- التعليم بالتقليد، أو بالمحاولة والخطأ الذي يكتسي أهمية معتبرة في عملية التعلم وخاصة بالنسبة للصغار.

12-1-مفهوم التعلم الحركي:

التعلم عبارة عن عملية معقدة واستثمار كامل للشخصية، حيث تتحكم فيه عدة عوامل، من بينها عوامل اجتماعية ثقافية، قدرات ونشاطات الفرد المتعلم، شخصية المربي وبيداغوجياته إلخ.

إذ يعرف "كلوس" (أ) (1967) التعلم بأنه عبارة عن " التغيير الذي يحدث في سلوك الفرد كنتيجة فعلية ومباشرة لعملية تحليل للإشكاليات التي يواجهها الفرد أثناء تفاعله مع الوسط الخارجي".

وبدوره "كوني" **(In POCZTAR (J),1982,p36)**أدلى بنفس التعريف، حيث يعتبر التعلم كتغير في سلوك الفرد أما أصحاب نظرية المعرفة، التعلم بالنسبة لهم هو التعبير الخارجي لذلك التغير الذي يحدث داخل الفرد. **(In REVUE EPS,1995)**

أما بالنسبة " لروكلان" (م)، "... التعلم يحدث عندما يحصل هناك تغير في سلوك الفرد بشكل منظم ولمدة طويلة لتكرار لنفس المهمة عدة مرات في الحالات المتشابهة". **(In REVUE EPS,1995)**

في الحين "فبيشمان" يعرف التعلم أنه عبارة عن " عملية نرولوجية داخلية يحتمل أنها تتدخل كلما ظهر هناك تغير على مستوى سلوك الفرد، فهو يضن بأن هذا التغيير ليس له علاقة بعملية النضج، النمو وكذلك التعب.

ومن بين الميادين الخاصة بعملية التعلم نجد: الإدراك، السلوك، العادات، المواقف، الآليات الفكرية، الجوانب الانفعالية للشخصية" دلديم(ر) ودامولين (ر) (1975، ص.323).

12-2-شروط التعلم الحركي:

لكي يكون التعلم الحركي هادفا وجيدا لابد من توافر شروط، سواء كان هذا التعلم حركي أو اجتماعي؛ إن التعلم الجيد يجب أن تراعي فيه شروط معينة وقد أشار مصطفى محمد زيدان وأحمد زكي صالح) إلى شروط التعلم هي:

- **النضج:** يقصد بالنضج " الوصول إلى حالة النمو الكاملة، أي التغيرات الداخلية في الكائن الحي التي ترجع إلى تكوين الفيزيولوجي والعضوي والتغيرات التي ترجع إلى النضج هي نتيجة التكوين الداخلي للفرد ويؤكد (حمانة البخاري) على أن النضج: هو عامل أساسي للتعلم والذي نحتاجه في العملية التعليمية وكل المصادر تتفق على إن النضج نوعين هما
- **النضج العقلي:** المتعلق بالعمليات العصبية المرتبطة بالجهاز العصبي
- **النضج الجسدي:** المتعلق بالنمو السوي لأعضاء الجسم.
- **الدوافع:** هي الطاقات، ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته بتحقيق التوازن الداخلي وتهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية **(حامد عبد السلام زهراني،1995، 41)**، ويطلق (حمانة بخاري) على الدافع اسم الميل ويسميه (الغزالي) البيئية والباعث تارة والغريزة أو الشهوة تارة أخرى، فالدافع هو الاتجاه التلقائي الواعي الذي يوجه سلوك الكائن الحي نحو هدف ما.
- وتنقسم الدوافع إلى نوعان: دوافع فطرية، والدوافع المكتسبة.

وإن أحسن علاقة بين الدافع والتعلم يخصها (حمد مصطفى زيدان) بقوله:

" أنه ذلك التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم، وكلما كان الموضوع مشبعا لهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلاميذ بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم **(محمد مصطفى زيدان،1983، 61)**.

- **الممارسة:**

تسمى كذلك بالتدريب أو التكرار " الممارسة هي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز" **(يونس ناصر، 1972، 38)** بحيث أنه لا يعني أن يكون الإنسان أو الحيوان ناضجا وأن يكون لديه دوافع أو ميول لكي يتعلم أو يكتسب مهارة "بل لا بد من ترقي عنصر التدريب أيضا حتى يتقن ذلك التعلم أو التدريب.

وتؤدي عمليات التكرار الصحيحة للمادة المتعلمة إلى حسن انطباعها في ذاكرة الفرد، والقدرة على تصورها وبالتالي القدرة على استرجاعها بصورة متقنة

فتكرار المهارة الحركية يؤدي إلى تحسين العلاقات الضرورية المتبادلة بين عمليات الاستثارة وعمليات الكف في مراكز المرح المناسبة وبالتالي تؤدي إلى القدرة على إتقان الأداء **(سعد جلال ومحمد علاوي،1979، 372)**.

وبالتالي فإنه لا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة.

- **الفهم:**

أمام سرعة الناس في التحصيل فإن عنصر الفهم يأخذ أهمية كبرى بالنسبة لعملية التعلم فالإنسان كما يلاحظ (جون ديوي):" لا يظهر إلا عندما يتطابق الأنا مع الفكر أو الموضوع، حين يجد فيها وسيلة للتعبير ويصاحبان غذاءا ضروريا لنشاطه. ولهذا يجب أن تخاطب الناس على حسب عقولهم أي حسب قدرة فهمهم للمواضيع والتدرج في عملية الفهم"

- **وجود مشكلة جديدة أمام الفرد:**

وجود مشكلة عليه حلها، حيث تكون هذه المشكلة جديدة بالنسبة له وغير متعود عليها وتكون بمثابة عقبة أمامه يريد حلها بغرض إرضاء حاجاته ورغباته **(أحمد عزت راجع، 1979، 2014)**. من خلال ما أوردناه من شروط التعلم:

أن الإنسان من أجل أن يتعلم شيئا جديا لا بد أن يكون ناضجا

- حتى يستطيع أن يفكر في المشكلة الموجودة
- والتي تدفعه دوافعه لحلها
- مستعملا في ذلك تفكيره

ويتدرب على هذا الحل لكي تصبح عنده عادة يسهل فهمها بعد القيام بها **(بن قناب الحاج، 2006، 116)**.

إذن شروط التعلم هي: النضج – الدوافع – التدريب – الفهم – وجود مشكلة

12-3-مراحل (مار) التعلم الحركي:

لكي تصل المهارة الرياضية إلى المستوى الأمثل لها، يرى كل من (محمد عادل رشدي) (كورت ماينل)، (أحمد بسطويسي) أنه للوصول إلى هذا المستوى من الأداء يجب أن يمر التعلم بثلاث مراحل:

المرحلةالأولى: مرحلة التوافق الأولى (الخام) للحركة.

المرحلة الثانية: مرحلة التوافق الجيد(الدقيق) للحركة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الآلي للحركة.

المرحلة الأولى: مرحلة التوافق الأولى (الخام) للحركة:

في هذه المرحلة يحصل المعلم على التطور الأولي عن سير الحركة، بحيث يحاول ولهذا تتضح أهمية هذه المرحلة في تشكيل الأساس للتعلم والاكتساب

كما يجب استثارة الدوافع والميول نحو التعلم والتدريب باستخدام مختلف الوسائل التعلمية للوصف والإيضاح ولأهمية هذه المرحلة تتدرج المهارة كما يلي:

- تسمية المهارة والشرح اللفظي لها.
- عرض نموذج مرئي للمهارة.
- أداء النموذج مع الاهتمام بالدقة التامة.
- تكوين التصور الحركي بالوصف والتنفيذ الخام ثم المتابعة والتوجيه والإصلاح.

المرحلة الثانية: مرحلة التوافق الصحيح (أو الجيد – الدقيق) للحركة:

تعتبر هذه المرحلة هامة لتطوير الشكل الخام الأولي ويتحقق ذلك بالتمرين والتكرار مع مراقبة وتصحيح الأخطاء لاكتمال الحركة.

ويقول (بسطويسي): إن ما يميز معالم هذه المرحلة، قلة الأخطاء المهارية وخلو التكتيك الرياضي للمهارة من تلك الأخطاء الرئيسية، وبذلك فتلك المرحلة أهم ما يميز ها هو تحقيق غرض الحركة بأقل أخطاء ممكنة "

إذن الحركة عن طريق التعلم الجيد تصبح منظمة وليست آلية، ولذلك فهذه المرحلة تختلف عن مرحلة التوافق الخام للحركة.

ولأهمية هذه المرحلة يراعي:

- استخدام الوسائل المستخدمة للحركة وللفرد.
- استخدام الوسائل العملية الممكنة للممارسة.
- تتوقف هذه المرحلة على التصحيح والإصلاح.
- تركيز التعلم والاستمرار.

المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الآلي للحركة:

هي مرحلة الانسجام والمقدرة بحيث يصبح الفرد فعل مباشر وسريع ودقيق للحركة كما يستطيع تحليل وتركيب الوضعيات والتكيف معها آليا وبالتالي يتحسن لديه الذكاء والتخيل عقليا والإرادة والمبادرة نفسيا والاحتكاك والتفاعل اجتماعيا كما يمكن انجاز الأداء في ظروف مختلفة معقدة كانت أم صعبة، والتي يسميها (بسطويسي أحمد سبلويي) " مرحلة الكمال الحركي.

خلاصة الفصل:

إن خصائص مادة التربية البدنية والرياضية جعلتها مادة مميزة تتطلب الكثير من الاهتمام وذلك من أجل تحقيق أسمى أهدافها في سبيل إمداد المجتمع بالفرد الناضج السوي الذي يستطيع حل المشكلات وبناء المشاريع ومازالت البحوث إلى يومنا هذا مستمرة تغوص في حيثيات وأعماق هذه المادة من أجل استغلالها أحسن استغلال ومن أجل أن ينتفع بها الفرد على أكمل وجه، وهذا أسمى ما نصبوا اليه من خلال خوضنا في مثل هذه البحوث.

الفصل الرابع

التدريس في ظل الجودة والتعلم التكنولوجي

تمهيد:

يعتبر التدريس فن نقل المعرفة بين الأجيال ضمن منظومة تسمى بالمدرسة، وهذه المنظومة لا بد لها أن تواكب مختلف التغيرات التي تطرأ وأن تساير الحياة الاجتماعية لاسيما بالنسبة للملتقى من أجل تكوين أفراد قادرين على التكيف في بناء مشاريع شكل متطور لضمان أحسن منتوج.

1-ماهية الجودة

إن الجودة متعددة الجوانب والمجالات وتبعا لذلك تعددت مفاهيمها وتعاريفها لذلك سنحاول عرض عدة تعريفات لإلقاء الضوء على مفهوم الجودة

عرفها "ديان جون وإيريك جريجز" بأنها معيار أو اهداف أو مجموعة متطلبات وهي هدف يمكن قياسه لا إحساس مبهم بالصلاحية وهي جهة من أجل التطوير وليست درجة معينة محددة للامتياز. **(ديان جون، 1900، 9)**

ويعرفها "البيبلاوي" أن مفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير تتسم بالاستمرارية لضمان جودة المنتج وجودة العلمية الإنتاجية

ويعرفها "جونسن" بأنها القدرة على تحقيق متطلبات الجماهير بالشكل الذي يتطابق مع توقعاتهم ويحقق رضاهم التام عن الخدمة التي قدمت لهم.

فيما يعرفها "باديرو" بأنها مجموعة من الإجراءات التي توفر قدرة المنتج أو الخدمة على إشباع حاجات معينة محددة بذاتها وهذا يعني أن الجودة تفي أداء العمل وفق معايير صحيحة من أول مرة دون أخطاء أو أنها المتانة أو الأداء المهني للمنتج. **(حسن البيلاوي، 1996،4)**

كما عرفها "كلارك 2001" بأنها درجة التوافق بين توقعات وإدراك العملاء للخدمة.

كما عرفها "لوفلوش 1999" بأنها درجة الرضا التي تحققها الخدمة للعملاء من خلال تلبية حاجاتهم ورغباتهم وتوقعاتهم. **(رعد الطائي وعسيى قدادة، 2008، 28)**

وعرفها "دافيد كيرز" بأنها تحقيق أهداف المستفيدين ورغباتهم وحاجاتهم باستمرار.

فيما يعرفها "برويك" بأنها عملية تحول إداري منظم لمراجعة الاحتياجات والفرص التي تتاح للمؤسسات عند محاولتها التأقلم مع التعقيدات والتغييرات والضغوط المتزايدة في مجتمعاتها وبيئتها.

وعرفها "بالمر" بأنها عملية مستمرة ونشاط منظم لقياس الجودة وفق معايير قياسية بقصد تحليل أوجه القصور المكتشفة واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الأداء وتطويره ثم قياس الجودة مرة اخرى لتحدد التحسن الذي تحققه. **(محسن عطية، 2007، 22)**

كما عرفها"جانيس أركارو" بأنها تعني توقع الأفضل من كل تلميذ وليس فقط من التلاميذ ذوي المحتوى الرفيع والجودة تعني التحسن المستمر. **(جانيس أركارو، 2002، 25)**

ومما سبق يتضح الاختلاف في تعريفات الجودة الأمر الذي أدى إلى تصنيف الاختلاف في مجموعات متجانسة تعكس ذات المنطلق في فهم الجودة وتبعا لذلك نجد المنطلق الهندسي المنطلق الإنتاجي والمنطلق التربوي التعليمي.

2-أوجه الجودة وأبعادها

إن تعاريف الجودة المشار إليها سابقا قد يذهب بنا للتذكير على وجه من أوجه الجودة فنجد التركيز على جودة المطابقة وهو المنطلق الذي ينطلق منه القائم بعملية الصنع بينما هناك التركيز على جودة الأداء وهو المنطلق الذي ينطلق منه القائم بعملية التسويق الذي يهتم بوجهة نظر العميل والاتجاه الحالي والحديث هو "المفهوم التكاملي للجودة" الذي يجمع أو يربط بين المنطلقات الفكرية والإدارية للجودة.

إن تحديد مجالات تلك الخصائص أو أصنافها التي تصب فيها الجودة وهي ما يصطلح عليه أبعاد الجودة ومع شيوع المفهوم التكاملي للجودة بأوجهها الثلاثة المترابطة (جودة التصميم-جودة المطابقة-جودة الأداء) زاد التطور على عكس هذه الأبعاد إلى مجالات ومنطلقات أخرى. **(رعد الطائي عيسى قدادة، 2008، 30)**

3-ما هي الجودة في الميدان التربوي:

شهد القرن 21 جهودا من أجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية التعلمية في المدرسة وامتدت هذه الجهود رأسيا لتشمل الفرد منذ التحاقه برياض الأطفال وحتى بلوغه نهاية السلم التعليمي بالدرجة الجامعية وما بعدها كما امتدت هذه افقيا لتشمل كافة عناصر العملية

التعليمية بدءا من المبنى المدرسي ومرافقه، والمناهج الدراسية وتطويرها، والعلم وإعداده والإدارة المدرسية وتحديثها. **(نزار البرواري، لحسن بالشيوة، 572)**

والجودة في التعليم هي الإستراتيجية التي ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة تفعيلها وتشغيلها من المعلومات والسباقات التي يمكن في إطارها توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم المؤسسي على نحو إبداعي بهدف تحقيق التحسن المستمر لأداء المؤسسة التعليمية ويسند هذا المفهوم على ثلاث عناصر أساسية هي:

1.الشمولية: أي التأكد على ضرورة تضامن جهود جميع العاملين لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية

2.العمليات: ممارسات تنظيمية تيسر أعمال المؤسسة التربوية.

3.جودة المنتج: خلو المنتج التعليمي النهائي من العيوب وتحقيقه للمواصفات القياسية المطلوبة.

لذلك أستدعى أداء جودة المنتج التعليمي الاهتمام بالمدخلات والعمليات و..... في المؤسسة التربوية عن طريق إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها وغاياتها واستراتيجياتها وتعاطيها مع العمل التربوي ومعايير إجراءات التقويم المتبعة فيها وكذلك التعرف على حاجات المستفيدين (التلاميذ) **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 22)**

والجودة في التعليم والتعلم تعني إيجابية النظام التعليمي، بمعنى أنه إذا نظرنا إلى التعليم على أنه استثمار له مدخلاته ومخرجاته، فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات متفقة مع أهداف النظام بشكل جيد، من حيث احتياجات المجتمع بشكل عام في تطوره ونموه، واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع بما يؤدي في النهاية إلى نواتج تعليم وتعلم جيدة وذات معايير متطورة وهذا يعني أن جودة المنتج التعليمي تتحقق عندما يكون النظام التعليمي قادرا على تخريج طلاب قادرين على تحقيق توقعات المستقبل.

وفي هذا الشأن ترتبط جودة التعليم بتحقيق ثلاثة معايير أساسية:

1.جودة التصميم: ويقصد بها المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في برنامج العمل.

2.جودة الأداء: ويقصد به القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة

3.جودة المخرج: ويقصد به الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات ولتحقيق جودة المنتج التعليمي ينبغي أن يكون هناك اتساقا وترافقا بين حاجات ومتطلبات المستفيد وأهداف العمل بهدف تحقيق اقصى كفاءة في العمل وتحقيق رغبات المستفيد بأقل تكلفة ممكنة، والاستخدام الأمثل للموارد البشرية في المؤسسة،فضلا عن كون جودة المنتج التعليمي أسلوب لتحقيق الفاعلية والكفاءة المطلوبة للمؤسسة بتطبيق العمليات والنظم التي تؤدي للتفوق وتمنع الأخطاء وتؤكد أن كل نشاط بالمنظمة مرتبط بحاجات المستفيد وتقييم المستفيد لمعرفة تحسين الأداء وتعاظم نتائج التعليم والتعلم.**(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 23)**

وتظهر خدمة الجودة في المنظومة التعليمية من جودة نوع التعليم والتدريب باعتبارهما عنصرين دائمين للتنمية القائمة على أساس المعرفة وأنه لا فصل بين التعليم والتدريب اذ يعملان في إطار منظومة واحدة لإيجاد بيئة تعليمية، والتعلم المستمر يتعلق بتغيير حاجات التعليم والتدريب من المعارف والمهارات ونتيجة لذلك فهناك أهمية متنامية للاستمرار في التعلم وتحديث القدرات الفردية والمؤهلات بصورة دورية وقد تأخذ خدمة الجودة في المنظومة التعليمية المستمرة عدة أنماط منها:

1.التأهيل المهني: وهي الفترة التدريبية التي يقضيها الطالب بعد تخرجه وتبنى على متطلبات مهنية معينة متاحة في سوق العمل.

2.التأهيل الوظيفي: وهي الفترة التدريبية التي يقضيها الطالب بعد تخرجه من الجامعة وتبنى على متطلبات وظيفة محددة لجهة محددة

3.التدريب أثناء الخدمة: وهي كافة الأنشطة الرسمية وغير الرسمية التي تنظمها لخرجيها من أجل تنمية معارفهم وتطوير أدائهم وتحسين مستواهم بما فيها الحصول على شهادات عليا موافقة لهم في سبيل أداء أفضل.

وقد تأخذ جودة الخدمة في المنظمة التعليمية التعاونية التي تقدم فتراتها التعليمية على أساس البديل المعرفي مع اكتساب المهارات المرتبطة بالعمل والكفاءات والممارسات في أماكن العمل التابعة لمقدمي الخدمة وفق عدة أنماط منها:

التدريب التعاوني، التدريب الميداني، التعليم الثنائي. **(نزار البرواري، لحسن بالشيوة، 572)**

4-أساسيات الجودة في التعليم

حاول بعض التربويين من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة تطبيق مبادئ في التعليم لتحسين إدارة المؤسسات التعليمية ومعايير أداء الطلاب بها بعد تطويرها لتلائم والثقافة الفريدة للنظام التعليمي والسياسات والتشريعات التعليمية وغيرها وسميت بأساسيات الجودة في التعليم وتضمنت مايلي:

- تبني فلسفة الجودة لكون التعليم يوجد في بيئة تنافسية عالمية وعلى النظم التعليمية مواجهة هذه المنافسة في الاقتصاد العالمي بتعليم الطلاب مهارات جديدة لدعم ثورة الجودة وتقبل المجتمع لمطالب الجودة وتحمل مسؤوليات لتحسين معايير الأداء وخدمات الجودة.
- العمل على تحسين أداء الطلاب والخدمات التعليمية بوصف أن الهدف هو التنافس في عالم الفصول بالمدارس والجامعات.
- التقليل من الحاجة إلى الاختيار والتفتيش على المباني والخدمات التعليمية المختلفة.
- ابتكار طرائق جديدة لتقليل تكلفة التعليم.
- مشاركة هيئة التدريس والإداريين والطلبة وغيرهم في المسؤولية وتشجيعهم على التحدث بحرية والعمل من دون خوف لتحسين الأداء
- تزويد هيئات التدريس والإداريين بالأدوات والأساليب الضرورية التي تساعدهم على تحسين العملية التعليمية
- تنمية ثقافة الجودة داخل المؤسسات التعليمية والرغبة في التجديد كما وكيفا على جميع المستويات الإدارية.
- إيجاد الحلول البديلة التي تسهم في إحداث عملية تحسين الجودة.
- إزالة الحواجز التي تسلب الطلاب وهيئات التدريس والإداريين حقوقهم وتؤدي إلى حجزهم في أداء أعمالهم. **(ماهر القسيمي، 2003، 55)**

ويتحدد مستوى جودة المنتج التعليمي من خلال الخصائص المختلفة التي يتصف بها سواء من حيث مكوناته الذاتية أو من حيث سماته الخارجية على أساس مقدار الصلاحية التي تتوافر في كل هذه العناصر وتتمثل الأعداد الرئيسية لهذه العناصر فيما يلي:

الأداء : ويتعلق بالخصائص الأساسية التي تحد مستوى الأداء والتي تختلف من منتج تعليمي إلى آخر وفي المجال التعليمي فإن عنصر الأداء يعكس شكل ومحتوى المدخلات والمخرجات التعليمية على مستوى المعلم والمتعلم وكافة عناصر المنظومة التعليمية الأخرى البشرية والإدارية والمادية والأجهزة مع ضرورة التسليم بوجود فروق واضحة بين طبيعة المنتج في الصناعة وطبيعة المنتج في العملية التعليمية حيث أن عناصر المفاضلة في المنتج الصناعي محددة لها حدود عليا تخضع للقياس في كل مراحلها على عكس من ذلك فإن خصائص الأداء وسماته في المنتج التعليمي تختلف من منتج (متعلم) إلى آخر لوجود فروق فردية في جوانب المدخلات المعرفية والوجدانية والاجتماعية و المهارية من متعلم إلى آخر. **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 25)**

- **السمات:** وتختص بقياس السمات المختلفة والمتعددة للمنتج التعليمي (المتعلم) في جوانبها المختلفة ومنها السمات العقلية المعرفية والسمات الوجدانية والشخصية والسمات المهارية وإلى غيرها من سمات المنتج التعليمي
- **درجة الموثوقية:** وتدل على مدى الثقة في المنتج التعليمي من حيث إدراجه ا ومدى الاعتماد عليه في انجاز مهام معينة بمستوى ثابت نسبيا من الأداء يبقى المنتج التعليمي محتفظا به كسلوك متعلم ويمكن تنميته بما يتوافق مع قابلية الفرد للتعلم والتدريب.
- **استثمار الجودة:** حيث يبقى المنتج التعليمي محتفظا بجودته ويقاس ذلك بمدى الثبات النسبي لعدد الاستجابات المتعلمة التي تصدر عن المنتج التعليمي دون تعزيزه.

وفي ضوء ما سبق فإنه بالرغم من الجدل الذي يدور حول جودة المنتج التعليمي نسبيا إلا أنها تكمن في عدة محاور رئيسية متداخلة ومترابطة هي:

- ربط الجودة بالأهداف: فالتربية تعرف بدلالة الأهداف المطلوب تحقيقها فأي مؤسسة تربوية تحقق أهدافها كاملة تعد مؤسسة جيدة.
- ربط الجودة بالعمليات المدخلات: فتحقيق الأهداف يتوقف على العديد من العوامل يأتي في مقدمتها المدخلات المادية والبشرية المستخدمة وطرق استخدام هذه المدخلات واستثمارها.
- الجودة مصطلح معياريا: يشير إلى الممتاز والجيد والسيئ وربما يتم الجمع بين الوصفية والمعيارية.

- الجودة اتجاه انساني شامل: تحتوي على مدى واسع من السمات الإنسانية كاحترام الأمم الأخرى والرغبة بالمحافظة على السلام العالمي والإسهام في الثقافة الإنسانية والدفاع عن حقوق الإنسان
- جودة المنتج التعليمي معيار لتقييم نجاح المؤسسة التربوية: وهل أدت المؤسسة التربوية ما قصدت انتاجه أو تقديمه وفق ما يرغب فيه العميل.
- الجودة في مقابل الكم: فجودة المنتج التعليمي يحكم عليه من خلال التوازن في الكم والنوع.

5-معايير جودة المنتج التعليمي

- القابلية للقياس والتحقق
- قدرة المؤسسة التربوية على أن تقدم من خلال المعايير أفضل ما لديها لعملاتها من أجل إرضائهم وكسب ثقتهم
- الاهتمام بكل العناصر العملية التعليمية من أجل الوصول إلى التميز والتفوق.
- التركيز على توقعات العملاء من حيث الدقة والإتقان والأداء المتميز.
- تصميم متميز للعمليات ورقابة مسيرة وفعالة على كل شيء.
- تميز في تخطيط الوقت وتنظيمه واستثماره.

استخدام فعال للموارد البشرية والمادية.**(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 26)**

وعليه ارتباط بعلاقة المجالات المتعددة لجودة المنتج التعليمي بعدة محكات تسهم في مجملها لوضع القواعد الأساسية لآليات الجودة في الميدان التربوي.

6-عناصر الجودة اللازمة للخدمات التربوية الجديدة :

هناك العديد من عناصر الجودة في الخدمات التربوية منها :

- جودة تصميم موقع المدرسة أو المؤسسة التعليمية على الانترنت لتقديم خدمات على مدى 24 ساعة.
- جودة تشغيل الموقع وصيانته
- جودة تحديث الموقع
- جودة تصميم الخدمة الجديدة
- جودة تنفيذ التصميم

ولأجل تحسين عمليات الجودة التعليمية هناك بعض مؤشرات معيار إدارة جودة العمليات :

-التكييف بسرعة وفعالية المتطلبات المتغيرة

-تقييم وتحسين عمليات التصميم من أجل انجاز افضل أداء

-تحديد النقاط الحاسمة بالنسبة للملاحظة والقياس

-تحديد مستويات الأداء والاسترشاد بهدف تصحيح ما قد ينحرف عن الأداء المتوقع

-أخذ الفروق بين الأفراد في الاعتبار عن تقييم الأداء

-تحسين وتقييم عمليات الدعم الأساسية مع الحفاظ عليها والتنسيق فيما بينها

-العمل على تحسين قدرات المشاركين وتحديد المستوى المناسب للوفاء بمتطلباتهم

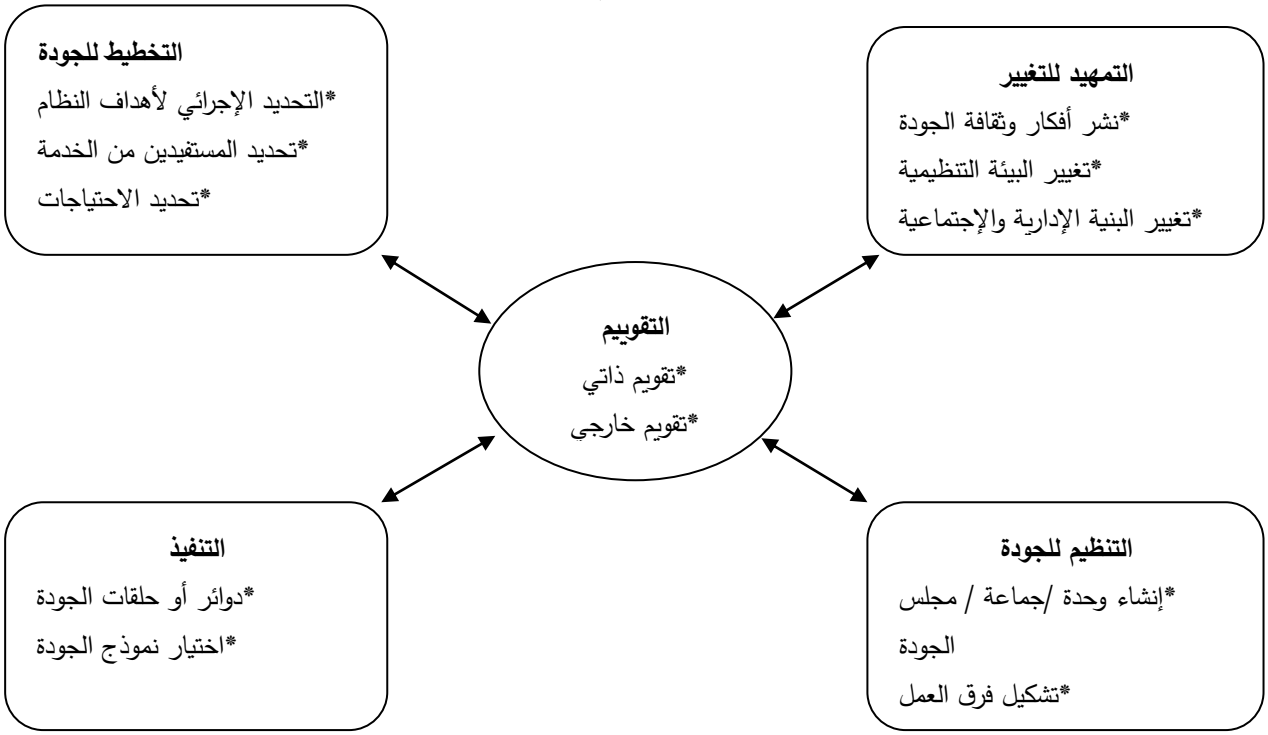
7-مؤشرات تحقيق الجودة التعليمية

- تحديد متطلبات وتوقعات المستفيد (التلميذ).
- توفير المعلومات الخاصة بالمستفيد لجميع العاملين في المدرسة.
- استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات الاستماع والتعلم للتعرف على احتياجات المستفيد.
- العمل على بناء مشاركة فعالة وعلاقات طويلة المدى مع التلميذ.
- استخدام مصادر موثوقة وعملية التعرف على متطلبات المستفيدين مثل التغذية الراجعة.

ويتم تحقيق الجودة التعليمية من خلال تحقيق مؤشرات معيار التركيز على المستفيد ورضاه في المنظمة التعليمة وفق الخطوات الإجرائية لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي لتطبيق الجودة التعليمية بمعاييرها.

وهناك نموذجان يتكون أولها من خمسة خطوات اجرائية يمكن الالتزام بها في ضوء ظروف كل منظمة تعليمية والموضحة في الشكل. **(نزار البرواري، لحسن بالشيوة، 589)**

الشكل رقم 3: خطوات اجرائية يمكن الالتزام بها في ضوء ظروف كل منظمة تعليمية



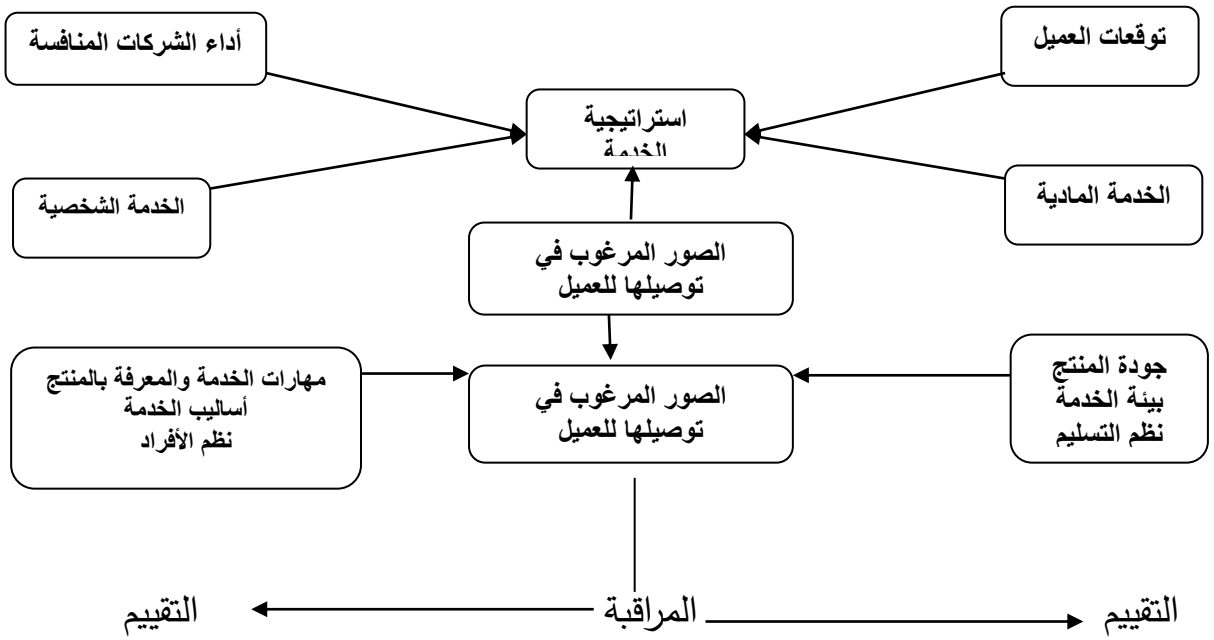
8-عناصر الجودة اللازمة للخدمات التربوية الجديدة

8-1-نموذج استراتيجية الخدمة:

يمكن عرض عناصر استراتيجية الخدمة التي سبق توضيحها في شكل نموذج للمساعدة في مواجهة حالة المنظمة وإعداد برامج لتحسين جودة الخدمة التي يتم تقديمها.

الرؤية

الشكل رقم 4: نموذج استراتيجية الخدمة الشكل. **(نزار البرواري، لحسن بالشيوة، 593)**



نموذج استراتيجية الخدمة الشكل. **(نزار البرواري، لحسن بالشيوة، 593)**

9-اعتبارات أساسية لتفعيل جودة المنتج التعليمي:

تحاول مؤسسات التعليم تحقيق جودة المنتج التعليمي وإذا ما أردنا فهم جودة التعليم عموما ينبغي مناقشة الاعتبارات التالية قبل وضع برامج ضبط جودة المنتج التعليمي وتتضمن:

الاعتبار الأول: جودة البرامج الدراسية هي مؤشر بجودة المنتج التعليمي ويدل الواقع العملي أنه توجد ثلاثة نتائج رئيسية أو أهداف يمكن تحقيقها وهي:

- الجودة الأكاديمية لا تقتصر فحسب على التميز والتفوق في ضوء عملية البحث والتعليم وإيجاد المعرفة والحقائق بل تتناول أيضا مدى المساهمة في التنمية الشخصية.
- جودة المنتج التعليمي: وهي التي تهيء الفرد للعمل
- جودة المنتج التعليمي: جودة معرفة ومتعددة ترتبط بكل جوانب التلميذ أينما كان وأينما وجد.

الاعتبار الثاني: التركيز على جودة المنتج التعليمي في المقام الأول ومعنى ذلك أن المدخلات ليست إحدى الجوانب الرئيسية في تقييم الجودة وعلى الرغم من أن جودة المدخلات تساعد في الحصول على منتج تعليمي جيد، ويعني ذلك أيضا التركيز على العوامل المؤثرة في المدخلات من حيث اختيارها، ومدى ملاءمتها للمشاركة في النتائج ومن ثم يمكن وصف جودة البرامج الدراسية على أنها مرادفة لجودة المنتج التعليمي.**(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 39)**

الاعتبار الثالث: ويشير إلى أن نتائج الجودة تقديرية تدور حول نتائج عملية التعليم والتعلم وأننا إذا ما تطرقنا لقياس جودة المنتج التعليمي فإن هذا الجانب يوفر الصلاحية الأكاديمية والوضوح والمرونة ومن ثم يتعامل مع جوانب القياس الكمية.

أما بالنسبة لعناصر التنوع التي يمكن استخدامها في تحقيق الجودة تتضمن الفلسفة حيث ينظر إلى الجودة على أنها نوع من التميز والتفوق حيث ترتبط بالتميز المتعلق بالمجال والتوجه نحو المستقبل وقد تتناول التنوع في اللغة حيث تركز بصفة أساسية على رسالة المؤسسة.

الاعتبار الرابع : تعتبر جودة المنتج التعليمي جودة فرد وليست جودة مجرّدة أو معنوية ومن ثم فهي موجهة للأفراد ولذا ينبغي أن تستجيب لحاجات العملاء والمجتمع بوجه عام، لذلك يجب التركيز على الخدمة المقدمة حيث يعد ذلك أمرا واجبا على الطالب والأفراد والعاملين والمجتمع، فلا يمكن الفصل بين هذه الجوانب على الإطلاق ويتطلب ذلك ثقافة إيجابية داخل المؤسسة تحث جميع العاملين على ضرورة تحقيق جودة المنتج التعليمي لأنها تعد مسؤولية كل فرد داخلها، وكذلك وجود قيادة تشجيع الإبداع والابتكار وتنمي قدرات ومهارات الأفراد.

الاعتبار الخامس: إدراك أن رسالة المؤسسة هي توفير دعائم ومتطلبات جودة المنتج التعليمي، وتتضمن هذه الرسالة ما يمكن أن نطلق عليه معايير جودة المنتج التعليمي وتحتاج هذه الفكرة إلى المزيد من التوضيح فإذا ما قررت المؤسسة رسالتها وحددتها في نسخة محتملة:

أولهما: هل هذه الرسالة حقيقية عندما تراعي الظروف والوسائل التي تستخدمها المؤسسة؟

ثانيهما: هل يوجد ارتباط بين جودة المنتج التعليمي وبين تصميمات البرنامج التعليمي في المؤسسة؟

الاعتبار السادس: حينما تكون هذه الجوانب واضحة كما أن إجابتها مرتبطة بمدى اعتمادها على رسالة المؤسسة فإنه توجد سمة ثالثة للقياس والتقييم والسؤال الذي يطرح هنا:

هل يوجد حد أدنى من المعايير يمكن استخدامها لتحقيق جودة المنتج التعليمي؟

في الواقع يجب تحديد القدرات والكفايات والممارسات الأكاديمية من خلالها الحكم على جودة المنتج التعليمي، وبهذا الشكل فإن الجودة هي عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج التعليمي في ضوء معايير ومواصفات مقننة وأنها صفات المنتج التعليمي الذي يشكل محتوى تحقيق رغبات العملاء وإشباع الاحتياجات الملحة والضرورية لهم، وأهداف المؤسسة وبما يتفق مع متطلبات المجتمع. **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 37)**

ولقد تحولت متطلبات بعض المهن نتيجة لهذه التغيرات إذ بعد أن كانت المهن تتطلب مهارات يدوية فلقد انقلب الوضع الراهن مع دخول العالم في عصر الاقتصاد المعرفي القائم على المعرفة وأضحت العديد من وسائل الإنتاج بحاجة إلى معارف أكثر من مهارات وأصبحت الاستخدامات اليدوية قليلة جدا.

إن الخدمة التعليمية لم تعد مسألة استيعاب للماضي وتحليل الحاضر ولكن توقع سرعة التغيير وصناعة المستقبل ولكي يحدث ذلك فإن على المتعلم أن يكتسب رؤية مستقبلية لتداعياته ولما يحميه من مشاكل وتحديات ومتطلب ذلك إعداد جيل من الطلاب يستطيع التفكير والتعامل والتصور والتكيف مع التغيير. **(الدهشان شبل، 2000، 110)**

10-تقييم جودة الخدمة التعليمية:

يجمع كل من تابع مسيرة النظم التعليمية على أن غالبية الدول لا تدخر جهدا من أجل رفع مستوى العملية التعليمية، انطلاقا من أن الإنسان هو الاستثمار الأمثل وأن بناءه لا يكون إلا بالتعليم الأجود.

غير أنه رغم الجهد المبذول فكثيرا ما تطرح التساؤلات المثيرة للقلق والتي لا تسهل اجابات حول مخرجات التعليم ومستواه وجدواه، لأن هده التساؤلات أكبر وأهم من أن تترك للأقوال المرسلة، ولأن التعليم يعتبر بحق وعن جدارة هو أحد بل أهم أركان النهضة في أي

مجتمع فإنه لا بد وأن يحاط بسياج من البحث العلمي الرصين لحمايته وتدعيمه وتطويره باستمرار.

وعلى هذا الأساس كان من الحتمي أن تكون نقطة البداية الصحيحة في محاولة إصلاح أي نظام تعليمي هي تقويم النظام التعليمي تقويما يكشف عن واقعه ويتضح عناصر قوته وضعفه ويحيط بكل جوانب العملية التعليمية من المعلم والتعلم وموضوع التعلم والإدارة التعليمية والأنشطة وغيرها مما يهم في مسار العملية التعليمية ،وانتقلت الخدمة التعليمية من نطاق محدود يدور حول تقويم الطالب في جانب أو أكثر من جوانب نموه إلى حركة مراجعة ومحاسبة شاملة للنظم التعليمية ومؤسساتها وبرامجها تستهدف التأكد من خلال البحوث العلمية أو من خلال برامج التقويم المتكاملة أو من خلال إدارة الجودة الشاملة ومن هنا كان اللقاء الصحيح والمناسب بين عمليات التقويم الشامل للمؤسسات والنظم التربوية وعمليات إدارة الجودة الشاملة لهذه المنظمات.

وأوضحت الحاجة العالمية إلى إعداد خريجين فاعلين يتمتعوا بقدرات يستطيعوا المنافسة لتوافر الاعتبارات التالية:

إتقان أكثر من لغة: إن بدأت الجامعات العالمية في تطبيق ذلك وإظهاره في رؤية ورسالة الجامعة وخاصة فيما يتعلق بالمهارات والأساليب والتعلم المستمر المانع للحدود والقيود.

الإلمام بآليات السوق: لا يشمل ذلك مبادئ الاقتصاد فقط ولكن المفهوم الجديد للسوق العالمية

الحاجة إلى الإعداد الإجتماعي والإنساني: وذلك لبناء شخصية مستقلة قادرة على الاعتماد على النفس وذات تفكير منطقي في معالجة المشاكل بشكل عام وتسعى بعض الجهات إلى مقررات دراسية مستقلة لإكساب الطالب مثل هذه القدرات ويجعل منها متطلبات تخرج على الطالب اجتيازها بنجاح والمتمثلة بالأستاذ والطالب في داخل الفصل خاصة في تلك الجامعات.

تبني مفهوم التعليم المعتمد على الأداء: حيث تنمي هذه الجامعات الأسلوب التأملي أو التقييم الذاتي للطالب بحيث انها تسمح للطالب بتقييم ما تعلمه بنفسه مع تدخل الأستاذ عند الحاجة.

تبني مفهوم التعليم العصري: لذا نجد أن هذه الجامعات أرغمت طلابها على امتلاك الجهاز المحمول وإعداد محفظة تعليمية يحفظ فيها الطالب كل تمارينه وممارساته سواء في داخل الفصل أو خارجه وواجباته المنزلية والبحثية وتقاريره لكي يتعلم منها خلال التأمل عليها سواء بنفسه أو بمساعدة الآخرين. **(نزار البرواري، لحسن بالشيوة، 576)**

تبني خدمة تعزيز مواصفات الخريج في عصر العولمة: وتتطلب هذه المسألة إعداد برامج السنوات الأولى في الجامعة بحيث يتمكن الطالب في مرحلة مبكرة اكتساب مهارات مثل تقدير قيمة الوقت والاهتمام بالعمل الجماعي وتنمية المهارات والمواهب الشخصية والاهتمام بكل جديد التكنولوجيا.

عناصر نظام ضمان الجودة في المنظمات التعليمية: يتألف نظام ضمان الجودة في وظيفتين رئيسيتين هما مراقبة الجودة وهندسة الجودة وفيما يلي مناقشة كل وظيفة بجميع خصائصها:

1-مراقبة خدمة الجودة: يشير مراقبة الجودة إلى تصميم معايير مخططة من واقع خصائص تصميم البرنامج التعليمي / التربوي، وتنفيذ سلسلة من القياسات المخططة لتقييم الأداء مقارنا بالمعايير وذلك للتأكد من التوافق مع المواصفات واتخاذ الإجراءات التصحيحية والمانعة للخطأ أو الانحراف عن المعايير ويمكن تحديد أهم مهام نظام مراقبة الجودة فيما يلي:

- تحديد مستويات محددة لمتطلبات الجودة.
- تحديد العلاقة بين خصائص البرنامج أو الخدمة وبين خصائص العملية للإنتاج والتقديم.
- تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية والمادية والمالية والطرق اللازمة لقياس الجودة.
- قياس وتسجيل الجودة.
- تصميم عمليات تصحيحية في حالة انحراف الجودة الفعلي وعن المعيارية.

2-**هندسة جودة الخدمة:** يقصد بهندسة الجودة تخطيط استراتيجية تجاه تصميم الجودة في المنتج أو الخدمة وتخطيط يبدأ بتحري رغبات وتوقعات المستفيدين ومرورا بترجمة هذه الخصائص إلى تصميم معين في الخدمة ومن ثم تحري أنسب سبل لتصميم عملية انتاج أو تقديم الخدمة ويشمل هذا التخطيط التنبؤ بمشكلات الجودة الممكن ونوعها قبل أو قبيل بدء عملية إنتاج او تقديم الخدمة.

11-أهمية الجودة في المنظمات التعليمية:

واجهت المنظمات التعليمية والتربوية تحديات وضغوطات مختلفة من الداخل ومن الخارج خلال العقود الأخيرة من القرن الماضي من أهمها:

- **تصميم الخدمة التربوية:** أي العناصر التي تتضمنها العملية التعليمية/التربوية ومدى استيفائها للخصائص المطلوب توفرها.
- **تصميم عملية انتاج أو تقديم البرنامج "التعليمي/التربوي":** كيف سيتم تقديم أو تنفيذ البرنامج وهل يضمن التصميم أداء فاعلا بأقل تكلفة ممكنة؟
- **المدخلات:** من أين سيتم تدبير المدخلات البشرية (المدرسون والإداريون) وكيف سيتم تدبير التجهيزات اللازمة لتقديم البرنامج؟

التنفيذ: وهنا نتساءل، أي العمليات المرحلية أو الفرعية تعد حرجة بالنسبة للجودة؟ وما هي متطلبات تدريب القائمين على البرنامج بما يفي بمتطلبات الجودة. **(نزار البرواري، لحسن بالشيوة، 578)**

الإجراءات التصحيحية: ما هي الإجراءات اللازمة عندما يظهر قصور في الجودة قبل تقديم البرنامج التعليمي/التربوي أو بعد تنفيذه. **(نزار البرواري، لحسن بالشيوة، 580)**

12-مؤشرات الأداء في جودة التعليم

في السنوات الأخيرة بدأت كثير من المؤسسات التربوية تتجه إلى المعايير التربوية لتحقيق الموضوعية في حكمها على متعلميها والكشف عن فجوات الأداء والتوصل إلى نتائج منطقية تضمن توفر منتج متميز من منطلق تعاظم التحديات التي تواجه مجتمعاتنا ، فقد زادت الحاجة إلى أن يمتلك كل فرد في المجتمع المهارات والمعارف التي يحتاج إليها من أجل تنمية ذاته والقيام بدوره في المجتمع ومن ثم تزداد حاجة المجتمع إلى أفراد متعلمين بصورة أفضل ومن أهم الخطوات للوصول إلى متعلم أفضل هو توقعات عالية لكل الطلاب ،وانطلاقا من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير التربوية التي تركز على النتائج التعليمي الذي يصاغ في صورة أداء يمكن ملاحظته بنهاية فترة تعليمية معينة شريطة توفير الدعم المجتمعي المناسب لتحقيق هذه المعايير.

12-1-مؤشرات الأداء

لعل من أهم المصطلحات التي ارتبطت بالمستويات المعمارية مصطلح مؤشرات الأداء وهي البراهين والأدلة التي تعبر عن مدى تحقيق المعايير وتمثل أداءات قابلة للقياس والملاحظة يؤديها الطلاب وتوضح هذه المؤشرات تقدم الطالب صوب تحقيق المعايير المنشودة، وتحدد مجموعة من الاعمال والإجراءات التي تصف الأداء مرغوب فيه، ويجب أن يتوافر من هذه المؤشرات كل من الصدق والثبات بحيث يدل تحقيق هذه المؤشرات علي تحقيق المستويات المعيارية ومن هنا تهدف مؤشرات الأداء إلى:

1- تقديم معلومات عن طبيعة أداء المؤسسات التربوية
2- توفير أمكانية المقارنة بين المؤسسات التربوية
3- تمكين المؤسسات التربوية من قياس أداءاتها التعليمية
4- المساهمة في وضع السياسيات التعليمية
5- ابراز مصداقية الأداء التعليمي والخدمات التربوية للعملاء

وهناك معايير لإعداد المؤشرات منها:

- انتهاء المؤشر إلى المعيار المستق منه.
- تتضمن عبارات المؤشر بيانات كمية وكيفية عن موضوع التقويم.
- تناول المؤشرات ملخصا للمعلومات المتعلقة بأهم جوانب الأداء المدرسي التي ينبغي تطويرها.
- تسهم المؤشرات في إثارة التساؤلات التي تساعد إجاباتها في إصدار أحكام على مستوى الأداء.
- تساعد المؤشرات في بناء أدوات شخصية وأساسية للتقويم.
- أن تتسم صياغة المؤشر بالوضوح.
- إمكانية ملاحظتها وقياسها.

الارتباط الدقيق بالجوانب المهمة من المهارات والمعارف المستخدمة في المعيار. **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 43)**

12-1-1-جودة المنتج التعليمي في ضوء تقويم الأداء:

في ضوء تفعيل حركة المعايير التربوية ولتحقيق ضبط جودة المنتج التعليمي تتضح العلاقة بين التقييم والتقويم من ناحية وجودة المنتج التعليمي من ناحية اخرى حيث تظهر أهمية استخدام التقييم والتقويم في مراقبة أداء العملية التعليمية وبهذا المعنى يستخدم التقييم والتقويم كمؤشر لما يمكن وصفه بأنه أبسط تفسير للجودة في النظام التعليمي والذي يعني بتحديد فعالياتها في تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم.

وهناك مدخلين لاستخدام البيانات التي تحصل عليها من التقييم والتقويم في مراقبة تحقيق جودة المنتج التعليمي يعتمد المدخل الأول على ما يسمى بالاختبارات معيارية المرجع وفي هذا المدخل يتم استخدام أداة القياس والتقويم للتجريب على مجتمع مرجعي ثم يستخدم اداء هذا المجتمع كمعيار مرجعي يحكم من خلاله على مجموعات أو أفراد آخرين ممن يتناولون الأداة الإمتحانية فيم بعد.

إن الحاجة إلى مقارنات تتوفر أو تستوفى العادلة والمساواة يعني أن تكون كافة ملامح عملية القياس والتقويم محققة وهذا يؤدي حتما إلى استخدام اختبارات نظامية ذات طابع رسمي ومن الناحية الجوهرية يعد نموذج الاختبارات المدرسية من أهم نماذج هذا النوع من أدوات القياس ومن أهم مميزات هذا المدخل التقويمي أنه يسمح بمراقبة كافة التغييرات التي تعتري معايير ومستويات النواتج التعليمية عبر الزمن.

والمدخل البديل للتقويم ومراقبة الأداء المدرسي هو الذي يعتمد على اختبارات مرجعية المحك وفي هذا المدخل يتم إستدخال محكات الأداء في صورة سلسة من بيانات الأداء التحصيلي التقديرية بدلا من الاعتماد على أداء مجموعة محكية المرجع وهو المدخل الذي يعتمد في الأساس على أهداف التحصيل وفيه يتم مقارنة هرمية لمستويات الأداء التحصيلي ومن حيث المبدأ فإن مستوى أي متعلم يمكن تحديده من خلال قياس ما يتعلق بشكل مباشر في وصف الأداء الذي يشير فعلا إلى مستوى المتعلم.

كما أن الاختبارات مرجعية المحك تصمم أساسا للتعرف على ما أتقنه المتعلم وما لم يتقنه وبذلك فهي تفيد في تشخيص مواطن الضعف ومواطن القوة في تحصيل الطلاب وتقدم الأدلة على مدى تحقق الكفايات التي ينبغي أن يتقنها المتعلم وبالتالي فهي تفيد في توجيه عمليتي التعليم والتعلم وبخاصة في البرامج التعليمية المبنية على الكفايات.

هذا وقد نشأت فكرة الاختبارات مرجعية المحك نتيجة رغبة المهتمين بالقياس النفسي التربوي الملحة في معرفة وسائل جديدة تمكنهم من الحصول على معلومات أكثر تفصيلا وتحديدا على مستوى أداء المتعلم كفرد متميز بحيث يمكن استخدامها في اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالمتعلمين وكذلك في تقديم البرامج التربوية العامة **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 48)**

ولعل أهم الآليات المستخدمة في تقويم الأداء في ظل جودة التعلم هي استخدام مؤشرات الاداء والمعايير المرجعية كمحك رئيسي وواقعي للمنظومة التربوية من حيث الدلالات المعرفية التعليمية هذا من جهة وميكانيزمات تطبيق جودة التعلم فعليا من جهة أخرى.

12-1-2-المبادئ الأساسية لتحقيق جودة المنتج التعليمي في ظل مؤشرات الأداء

1/ **المشاركة:** تحمل الطلاب والآباء والإداريين المسؤولية بامتلاكهم لمهارات الجودة وحل المشكلات.

2/ **المبادأة:** وتشير هذه القيمة إلا أن أعضاء هيئة التدريس والإداريين يجب أن يخلقوا لأنفسهم وبأنفسهم مبادئ جودة محددة داخل مؤسستهم التعليمية.

3/ **التطوير المستمر:** لتدعيم قيم التربية لدى الطلاب من خلال التفاعل المستمر والعمل على تحقيق التوازن والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة من خلال التطوير المستمر.

4/ **سرعة رد الفعل** : الاستجابة السريعة لمتطلبات العميل من خلال تحسين ومراجعة العمليات و الأهداف والأنشطة من خلال عمليات القياس المستمر بما يؤدي إلى تحسين جودة المنتج التعليمي.

5/ **توقع المشكلات:** بما يتضمنه من رد فعل سريع لمنعها وتقليل التكلفة.

6/ **الرؤية الإستراتيجية:** لدى الطالب والمعلمين والآباء وترجمتها إلى خطط مستقبلية.

7/ **تنمية الشعور بالمسؤولية:** لدى أفراد المجتمع المحلي وأولياء الأمور فيم يخص قضايا البيئة والصحة والأخلاق والأمن.

8/ **المنفعة والتعاون:** وهذا مع سائر المؤسسات الإنتاجية في المجتمع من خلال تبادل المنافع بين المؤسسة التربوية ومؤسسات المجتمع المدني. **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 72)**

13-نماذج تحقيق الجودة في التعليم

13-1-نموذج "جوران" لتحقيق الجودة للتعليم

يعد "جوران" معلم الجودة وهو الشخص الذي أضاف البعد الإنساني إلى الجودة ولم يقصر الجودة على النواحي الإحسانية، وجوران عمل محاضرا في جامعة نيويورك ورابطة الإدارة الأمريكية ومستشارا لأكثر من منظمة في 40 دولة ووصل إلى اليابان عام 1954 لإجراء مجموعة من الحلقات الدراسية وقام بالتركيز في محاضراته على الخطأ ووضع الأهداف وركز على أهداف التحسين وكيفية الوصول إلى تلك الأهداف.

ويؤكد "جوران" على أن الجودة لا تحدث بالصدفة ولكن لابد لها من تخطيط واضح وأن أغلب المشاكل تأتي من سوء العمليات وأن الجودة تعني ملائمة الاستخدام ويضيف أن المهمة الأساسية للجودة ترتكز في وضع وتنمية برنامج الإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات ورغبات العملاء وقسم عمليات تحقيق الجودة إلى ثلاث مراحل أساسية هي:

المرحلة الأولى – تخطيط الجودة–

المرحلة الثانية –مراقبة الجودة–

المرحلة الثالثة –تحسين الجودة–

وتعتبر المرحلة أي تحسين الجودة الإسهام الرئيسي الذي قام به "جوران" في مجال الجودة بتأكيده أن عملية التحسين مستمرة لا تنتهي وأنها يجب أن تخاطب العميل وتتوجه له وتحقق رغباته واحتياجاته. **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 74)**

13-2-نموذج "هامبر" لتحقيق الجودة في التعليم

يتكون نموذج "هامبر" لتحقيق الجودة من العناصر الآتية:

1. **الهدف:** توفير الرضا للعميل.
2. **القيادة:** الحاسة والجدية في التطبيق وتوفير الدعم لكل الجهود المبذولة.
3. **تصميم العمليات:** التعرف على حاجات العميل وتوقعاته وتوفير الجودة في تصميم العمليات.
4. **الهيكل التنظيمي:** تكوين الأجهزة التي ستولي التخطيط للبرامج ومتابعتها وتقييمها.
5. **التعليم والتدريب:** تهيئة جميع العاملين وإعدادهم في مختلف المستويات التنظيمية.
6. **الاتصال والمعلومات:** توفير نظام جديد للاتصال وجمع المعلومات.

7.التحسين المستمر: متابعة تنفيذ العمليات ورصد المشكلات باستمرار ودراسة مطالب العميل باستمرار لأخذها بعين الاعتبار في عمليات التحسين.

13-3-نموذج "فيجينبوم" لتحقيق الجودة في التعليم

يعد "فيجينبوم" أول من أرسى قواعد الجودة ويرى أن هناك عنصرين أساسين لتحقيق جودة التعليم وكإستراتيجية عمل وهي:

الأول: تحقيق رضا المستفيدين يجب أن يكون الهدف الرئيسي للجودة.

الثاني: تحقيق الأهداف يجب أن يكون أساس نظام الجودة. **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 75)**

ويعد "فيجينبوم" أول من استخدم مصطلح رقابة الجودة وترتكز فلسفته على 10 نقاط يجب الأخذ بها لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي وهذه النقاط هي:

-جعل الجودة عملية واسعة النقاط تتبناه المنظمة.

-أن تكون الجودة والتكلفة كلا متكاملا لا يوجد بينهما تضارب.

-أن تعني الجودة ما يفهمه ويتقبله العميل.

-توافر الحماس لدى كل الأفراد ومجموعات العمل تجاه مسألة الجودة.

-أن تصبح الجودة أسلوبا في الإدارة.

-أن تعتمد الجودة والإبداع كل منهما على الآخر.

-أن تصبح الجودة عملية أخلاقية.

-أن يكون هناك تطوير متواصل للجودة.

-أن تعني الجودة أقل قدر من رأس المال وأعلى قدر من فاعلية التكلفة في العملية الإنتاجية.

-أن تنفذ الجودة من خلال نظام شامل يرتبط بالعملاء والموردين.

13-4-نموذج حلقات الجودة:

جاءت فكرة حلقات الجودة من أهمية إشراك العاملين المتميزين في تطوير العمل وحل مشكلاته وحلقات الجودة عبارة عن مجموعة من العاملين تتطوع لدراسة تطوير وحل مشكلات العمل **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 76)**

وتعد حلقات الجودة وسيلة من وسائل التنظيم الاختياري تهدف إلى التغيير والتطوير من خلال المناقشات والمقترحات التي يطرحها المشاركون في الحلقات والبحث وأعضاء حلقة الجودة هم غالبا من المتطوعين وعددهم في المتوسط 6 إلى 12 مخططا يرأسهم مدير الوحدة أو رئيس القسم، وأحيانا أحد أعضاء الحلقة يقترح أن تجتمع الحلقة مرة واحد في كل أسبوع وفي اجتماعها تناقش وتحلل مشاكل المؤسسة التعليمية ووسائل رفع مستوى الأداء والإنتاج وتطرح المقترحات والحلول للأوضاع المستجدة في العمل ويمر عمل حلقات الجودة ببعض المراحل منها:

1/ العصف الذهني:

ويقصد به استخدام التفكير الجماعي لعدد من الأفراد للخروج بأفكار إبداعية وتحويل بيئة الاجتماع إلى منتدى يبدي فيه الأعضاء ملاحظاتهم وأرائهم وعرضها ويتحرر بذلك الأعضاء من الكبت النفسي وتنقل إليهم الحماس وتنمي إليهم روح المنافسة لطرح أفكار وحلول بناءة، ويتم ذلك عن طريق عدة قواعد محددة هي:

-**تشجيع الإبداع:** إطلاق العنان لملكة الإبداع والخيال لتعمل بكافة طاقتها.

-**التركيز على الكم والكيف:** أي الحصول على أكبر عدد ممكن من الافكار وبجودة عالية.

-**الاستناد إلى أفكار الآخرين:** لا توجد في ظل حلقات الجودة ملكية للأفكار.

-**تسجيل كافة الأفكار:** ينبغي تسجيل الأفكار والنتائج التي تنتج عليها اجتماع العصف الذهني ثم وضعها في مكان ظاهر.

2/ جمع البيانات:

يعد جمع المعلومات الأساس الذي تبنى عليه قرارات العمل ويمهد الطريق لحل المشكلات فبعد جمع البيانات يجب فرزها وتصنيفها، وتحديد ما يصلح لحل المشكلات التي تواجه العمل. **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 77)**

3/ تحليل السبب والنتيجة:

وهو تمثيل واضح للعلاقة بين المشكلة وأسبابها المؤثرة فيها إذا عن طريق استخدام هذا الأسلوب يتم تحديد السبب أو الأسباب الرئيسية والتي تتفرع منها اسباب فرعية حسب الأولوية، والتي تؤدي في مجموعها إلى حدوث هذه المشكلة المراد حلها وفي هذه الحالة تجمع البيانات والمعلومات وتعرض بطريقة بيانية ويقوم اعضاء الحلقة بتحديد أكثر الأسباب احتمالا وإسبعاد الاحتمالات غير المنطقية.

ولعل من أبرز هذه الأسباب:

-سهولة الاستخدام.

-إتاحة فرصة المشاركة لأعضاء الحلقة كافة.

-ديناميكيتها وإثارتها: حيث يولد التحدي بالنسبة للمشاركين ليبقوا متيقظين ومتوقدي الذهن ومتفاعلين.

-أنها تصيب نتائجها فالمشكلات التي يتم معالجتها باستخدام تحليل السبب والأثر لها سجل حافل بالنجاح. **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 78)**

4/ الحل:

ومرحلة الحل تعد حاسمة اذ يعبر الافراد عما تم انجازه من الحلول للمشكلة، وعرض النتائج على الادارة، وتقدم الحلول عادة بشكل مقترحات، لتقوم الادارة بمراجعتها واتخاذ القرارات بشأنها بما يكفل تحديد كيفية التطبيق، ومعايير القياس لكل ما تتبناه الادارة من المقترحات والحلول.

ويجب أن تقدم الادارة بمكافأة اعضاء الحلقة وإطلاعهم على ما تم الأخذ به من مقترحات، ونحن هنا نؤكد على ضرورة الاعتماد على المنهج الشمولي في قياس الجودة في العمل التربوي وهو الذي يركز على جميع مكونات وعناصر العملية التعليمية والعلاقات الوثيقة بين مكونات المنظومة التعليمية (مدخلات، عمليات، مخرجات، تغذية راجعة) وذلك يتطلب تعدد الباحثين وتنوعهم في مختلف التخصصات التربوية. **(أحلام حسن والفرحاتي محمود، 2007، 76)**

14-التحديات الأساسية لضمان تحقيق الجودة في المؤسسة التعليمية:

14-1-التحدي الأول -تحدي المعرفة-:

حيث يتزايد حجم المعرفة كل يوم بل كل ثانية، وهذا التراكم للمعرفة وانتقالها عبر الطلاب والمعلمين يقع الجزاء واضعي معايير الجودة في مشكلة حقيقية امام كم المعرفة والطرق والادوات الحديثة والمعاصرة، والتي تطبقها الكثير من الدول وتلاقي نجاحا باهرا في مجال التعليم، وهو الامر الذي يستلزم اعادة التفكير من جديد في الطرق التقليدية والأفكار التي تقادم عليها الزمن، والتي لازلنا نستعين بها، ونستند اليها في التعليم.

فلكي تؤتي معايير الجودة ثمارها من الضروري ان يتم تنقيحها وإعادة صياغتها وفقا لما يطرأ من تحديات معرفية جديدة تستوجب الاخذ ضمن معايير التعليم ونظم الجودة.

14-2-التحدي الثاني -تحدي اللامركزية -:

أدركت الكثير من الدول والحكومات اهمية تطبيق اللامركزية في كل شيء، وتعني تفويض الكثير من المهام الادارية التي تتطلب اتخاذ قرار من فبل السلطات العليا الى الفئات الادارية الاقل منها، بحيث تكون لها مطلق الحرية وتكون مستقلة إداريا، وتتمتع بسلطة اتخاذ القرار في الكثير من المهام داخل المؤسسة.

لهذا فمسؤولية كل ادارة تعليمية عن قراراتها في المدارس التي تخضع لها وتفويض السلطة لمديري الادارات بسهم في بناء الشقة بين السلطات الرسمية وبين مديري الإدارات، كما بينهم كذلك في انجاز الكثير من المهام دون انتظار قرارات الحكومة التي تأخذ وقتا طويلا.

14-3-التحدي الثالث -تحدي البحث عن مصادر-:

أدركنا من خلال الفصلين السابقين أن الطريق إلى حل المشكلات هو المعلومات والمصادر المتضمنة لحقيقة المشكلة وأسبابها من هنا فإن صعوبة البحث عن مصادر حقيقية لأسباب المشكلات أو القصور في المنظومة التعليمية وهو ما يسبب الوهن والضعف في جسد التعليم ويحول دون تحقيق مبادئ ومعايير الجودة. **(محمد سعد وآخرون، 2001، 81)**

14-4-التحدي الرابع -تحدي الاحتواء الإجتماعي-:

لا يظل الطالب داخل المدرسة أو الجامعة طيلة حياته بل إنهما سيندمجون مع المجتمع ويتواصلون معهم في لعب الكثير من الأدوار لذلك فإن الانخراط المبكر إلى المجتمع وأحداثه ومواقفه تؤهل الطلاب سريعا ليكونوا مواطنين فعالين داخل المجتمع.

وهذا لن يتحقق إلا لوجود مناهج ومعايير تشجع على دمج قضايا المجتمع ومشاكله ضمن المحتوى المادة التعليمية التي يدرسها الطالب والتي من خلالها يتفاعل مع مجتمعه ولأفراد الذين يلعبون أدوارا من حوله ويعرف أنه مواطن ويدرك قيمة المواطنة والالتزام وهذا الاحتواء الإجتماعي يمثل تحديا لمنظومة التعليم التقليدية التي تعتمد في محتواها على إتقان المعارف والمعلومات فحسب دون التواصل وامتلاك مهارات التعامل مع الآخرين في المنزل والشارع والمدرسة والجامعة والعمل والمواصلات والتعامل مع الذات أيضا بشكل مختلف يتفق ومتغيرات العصر الجديدة التي تشجع على العمل والعمل من أجل التنمية والتقدم للذات والمجتمع على حد سواء.

14-5-التحدي الخامس -تحدي تبادل البيانات ومقارنتها-:

لا يمكن قياس تقدم الدولة من الداخل بل يقاس تقدم الأمم بمقارنتها بالأمم والشعوب الأخرى هكذا علمنا التاريخ فالعالم ينظر إلينا ويقيمنا ولذلك نحسبه ونضع معايير للتعليم نسترشد بالنماذج العالمية الناجحة والمتقدمة لا لتقليدها وإنما لنصل نفس مستوى جودتها أو أعلى وهكذا تفكر الشعوب المتقدمة التي تريد أن ترتقي بالمجتمع.

إلا أن عملية المقارنة تلك ليست مسألة نظريات ومعايير ومقاييس مكتوبة للتعليم ليمكن محاكاتها أو عمل أفضل منها إذا يمكننا تقليدها أو عمل أفضل منها بسهولة إلا إنما أنها لا تؤتي نفس النجاح والتقدم الذي أحرزته في بلدها والسبب في ذلك أن تلك المعايير يحكمها سباق ثقافي وتاريخي لا يمكن تجاهله وإلا أصبحنا أدوات تمثيل دون معرفة الأسباب الكامنة وراء الحكم.

أن الباحث وراء وضع المعيار من الضروري أن يحكمه سباق ثقافي وتاريخي ابن المجتمع ووليد الظروف التي وضعت فيه لهذا لا نستغرب عندما تكون مقدمة معايير التعليم في بعض البلاد العربية هي القضاء على الأمية في حين لا نجد في الكثير من المعايير الأوروبية.

لهذا فلا يمكن وضع معايير لجودة التعليم سليمة دون دراسة مستفيضة للسياق الثقافي والتاريخ والاجتماع للمجتمع وعلاقته بالمجتمعات الأخرى ومقارنة مستوى تقدمه بمستوى تقدم الأمم الأخرى وإلا فإن محاولة تقليد ونقل المعايير العالمية وإقحامها في النظم التعليمية دون معرفة السباق المحيط ستبوء بالفشل وستظل المعايير بمثابة مثل وقيم ينبغي الوصول إلى تحقيقها، كمدخل لحل المشكلات لتجاوز تلك التحديات من أجل تطبيق ثقافة الجودة بفعالية وكفاءة **(محمد سعد وآخرون، 2001، 84)**

إن أهم الارتباطات الموضوعية ذات الصلة بجودة المنتج التعليمي وهذا من خلال المبادئ الأساسية التي يمكنها دراسة الآليات والميكانيزمات للاستفادة من مبادئ الجودة في الميدان التربوي ولكن السؤال هو: ماهي الإمكانيات التي يمكن تطبيقها في هذا الميدان؟

إن التحديات الأساسية التي تمكن الأستاذ من توظيف بعض التكنولوجيات التعليم التي تعبر في جوهرها عن جودة في ميدان التعليم كاستعمال تكنولوجيا الوسائط المتعددة كآلية لتطبيق الجودة في الميدان التدريس.

15-تكنولوجيا التعليم:

سعى المعلم دائما إلى تجنب حصر مداخلته التعليمية في الكلام الشفهي فاستعان باللوح والوسائل التي توفرها له البيئة حتى يجعل عمله حموسا ومنتجا وشيقا أكثر كانت مهمته في متناول اليد ولا تحتاج إلى إعداد كبير وكان دور المعلم في إختيارها وتصميمها واستخدامها والأساس إلا أن طرأت مؤخرا عوامل عديدة كان أهمها التكنولوجيا الحديثة وما تقدمه في مجال التعليم والتعلم من أجهزة وبرمجيات.

فرضت هذه التكنولوجيا تغييرات جوهرية طاولت أسس عملية التعليم-التعلم ومكوناتها:

فالمعلم عليه أن يكون مصمما ومنتجا ومستخدما للبرامج التعليمية مستفيدا من التكنولوجيا، والمتعلم له تقريبا نفس الدور والموارد التعليمية حللت ووضعت بشكل منهجي في البرامج، والطرائق تطورت لتسمح بالتعلم الذاتي .... ومنهجيات العمل والتفكير تغيرت.

هذا التغيير السريع المفروض لم يتهيأ له المعلم ولم يساعد على التعامل معه فالوسائل التكنولوجية تشبه القطار السريع الذي على المعلم ركوبه مع متعلميه وإلا فاتته الرحلة وذهب متعلموه فيه وحدهم وتركوه مذهولا على الرصيف يراقبهم وهم يمرون أمامه منطلقين في وجهة سير متسارع غير واضحة المعالم.

16-تكنولوجيا التعليم وتغيير المنظور التعليمي:

استعمل المعلم على الدوام في تعليمه وسائل استعان بها على توضح فكرة أو ترسيخها في ذاكرة المتعلمين أو لجذب انتباههم أو لجعل التعليم حموسا وسميت هذه الوسائل بمسميات متنوعة بالرجوع إلى الوظائف التي تشغلها: وسائل الإيضاح، الوسائل السمعية والبصرية أو الوسائل التعليمية، تكنولوجيا التعليم ...

تتطور الوسائل التكنولوجية بسرعة كبيرة وتطور معها إمكانات الاستفادة منها في عملية التعليم-التعلم.

لقد استعمل المعلم بشكل أساسي وحصري حتى زمن غير بعيد ما يمكن توصيفه بالوسائل الجامدة كاللوح واللوحات الجدارية والشفافيات والمجسمات والرسوم والصور ثم بدأ باستعمال الوسائل السمعية والبصرية والأفلام والحاسوب والانترنت لقد فتحت هذه الوسائل التكنولوجيا الحديثة آفاقا لا حدود لها أما تطوير كامل مكونات عملية: "التعليم-التعلم".

عرف"نورين" المنظور على أنه مجموعة من المفترضات النظرية والعملية والإيديولوجية التي تبنتها خلال تاريخها مادة علمية أو بعبارة أخرى هو شبكة قراءة تتمكن مادة معرفية بواسطتها من دراسة العلم وأن تختار بفضلها ما يهمها منه أما "دولان" فعرفه على أنه ما ترتكز عليه عملية بناء المعرفة من إجماع الجماعة العلمية نتيجة جهد طويل من البحث والعمل البطيء من البرهنة والمحاججة ومرورا بأنظمة وقوانين مقبولة من الجميع ولدى بشكل مؤقت أما العمليات وآليات التعلم فما هو حالها مع تكنولوجيا التعليم.

17-من وسائل الإيضاح إلى تكنولوجيا التعليم

يمكننا تصنيف وسائل تكنولوجيا وسائل التعليم على نوعين يفصل بينهما إدخال الحاسوب في التعليم به ومعه.

17-1-تكنولوجيا التعليم الحديث:

تمتاز الوسائل التقليدية بكونها إلى حد ما جامدة أما تكنولوجيا التعليم الحديثة كالحاسوب وملحقاته فإنها وسائل تفاعلية بلا حدود وهي ذات فوائد تباعدية لا تحصى نذكر منها:

1- الاستفادة من الحاسوب لكتابة ومعالجة النصوص وإضافة رسوم وجداول وحفظها وطباعتها.

2- الاستفادة من الحاسوب باستخدام الألوان والصوت والحركة والإطلاع على الإجابات وقياس مدى التقدم مع رسوم وخرائط ومعطيات رقمية.

3- القيام بنشاطات إبداعية بحثية علاج معطيات، طرح الفرضيات وشرح العمليات والنتائج بشكل فردي أو ثنائي أمام الحاسوب وعرضها بـ: LCD

4- استثمار أدوات البحث المتقدم على شبكة الإنترنت والاستفادة من المستندات والمعطيات الموجودة فيها.

5- الاستفادة منه لتنفيذ وضعيات تعلم غنية ومعقدة ومتنوعة وفي الدعم المدرسي والتعلم الفارقي.

أمام هذا الواقع التكنولوجي الجديد الذي يطال الأجهزة والبرمجيات ومنهجيات العمل والتفكير والقرار تتأكد لنا بأننا نشهد تغييرا في المنظور. **(هشام عواضة، 2008، 105)**

ويعتبر التعليم بشكل عام الظاهرة الاجتماعية الفريدة والركيزة الأساسية التي تبنى عليها المجتمعات لتطورها التنموي ونهضتها، بل ويعد أحد المحاور الهامة والرئيسة في منظومة التقدم الحضاري المنشود.

وتعتبر التربية البدينة والرياضية ظاهرة اجتماعية مساعدة بشكل كبير في عملية هذا التقدم الحضاري ويجب أن نضع إليها على أنها مجال هام وفعال في دائرة المنظومة المتكاملة للمجتمعات حيث يرتبط مجال التربية البدنية والرياضية في وقتنا الحاضر ارتباطا وثيقا للأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها.

ولاشك أن التغييرات الحديثة المعاصرة والثورات التكنولوجيا التعليمية المتلاحقة كانت أسرع من ما قد يستخدم ويطبق في مجال التربية البدنية والرياضية فإذا ما كانت التربية البدنية والرياضية بطيئة من الاستجابة لتلك التغيرات الحادثة في مجال استخدام تكنولوجيا التعليم رغم انها احدي ميادين التدريس التطبيقي عنها في الميادين الأخرى وخاصة في مجالات العلوم التطبيقية.

وإذا ما كان الانفجار المعرفي في كافة المجالات قد عم كثيرا في الميادين فإن "المفهوم" لم يشمل ميدان التربية البدنية والرياضية في أبعادها الأفقية والأسرية برغم أن ظهور تكنولوجيا التعليم قد ساهم في فهم وتحديد مجالات تطبيق المعرفة العلمية المستندة إلى نظريات ونتائج الأبحاث والدراسات التي تمت في مجال التدريس والتدريب الأمر الذي

زاد من خلال التدريس والتدريب باستخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة بصورة تسمه بزيادة فاعلية وكفاءة العملية التدريسية على مختلف مستوياتها.

وفي ظل المتغيرات والمؤثرات الكبيرة التي أصابت تدريس التربية البدنية والرياضية، حيث لم تتحقق الأهداف بالشكل الإيجابي المنشود ،في ظل ذلك ربما يبدو أن استخدام الوسائط المتعددة قادرة نوعا ما على إحداث تغير تجاه ما أصابنا من هذه المتغيرات، ذلك بم تحويه هذه الوسائط من مواد تعليمية وأجهزة وأدوات ومواقف في منظومة شاملة متكاملة ومستمرة، أصبحت ضرورة حتمية لابتاعها في تدريس التربية البدنية والرياضية بشكل عام وبالأخص في التدريس الجامعي فهي تعمل على زيادة خبرة الطالب فتجعله أكثر استعداد لعملية التدريس كما تساعده على إشباع حاجاته وتنوع الخبرة لديه بالإضافة إلى تنوع أساليب التعزيز والتغذية الراجعة التي تؤدي إلى ترسيخ الاستجابات الصحيحة وتأكيد الإتقان والجودة وتواجه الفروق من خلال تنوع أساليب التدريس.

18-تطوّر مفهوم الوسائط المتعددة:

قبل ظهور تسمية الوسائط المتعددة ظهرت عدة مسميات ولعل أول مصطلح أطلق هو "التعليم البصري" والذي يعطي فيه المعلم أهمية لحاسة البصر فقط اعتقادا منه أن معظم خبرات الفرد يتم الحصول عليها وتعلمها عن طريق هذه الحاسة ثم ظهرت بعد ذلك مسميات تحمل في مضمونها معنى واحد وهي "معنيات التدريس" وتوحي هذه المسميات أن طهور وسائل التعليمية كمالية وثانوية وأنها ترتبط بالمعلم بمجرد معاونته لتوضيح ما يصب على الشرح النظري توضيحه دون الارتباط بالمتعلم وتحسين أداءه ومعاونته على التعلم، وأصبح المصطلح الشائع الاستخدام فيم بعد هو "الوسائط التعليمية المتعددة" والتي تعني أن تكون هناك وسائط للتعليم لا تكون مجرد إضافات لعمل المعلم بل تدخل ضمن خطة الدراسة وجزأ لا يتجزأ منها وتقوم بدور رئيسي أساسي في عملية التعليم والتعلم. **(هشام عواضة، 2008، 111)**

19-ما هي الوسائط المتعددة:

يتألف مصطلح الوسائط المتعددة من شقين Multi وتعني التعددية Media وتشير إلى كل وسيط يحمل معلومات وهي نوع من البرمجيات التي توفر للمتعلم أشكالا متعددة من آليات تكنولوجيا العرض والتخزين والاسترجاع والبث والمعالجة والمعلومات الاتصالية الرقمية

التي تستخدم الكمبيوتر والقدرات الآلية التفاعلية له عن طريق برامج التآلف، مما يسهم في تبادل الأفكار وتجربتها وتطويرها وتنمية القدرات الإبداعية لدى المتعلم دون تجاهل القدرات النوعية للتجديد والابتكار.

20-تعريف الوسائط المتعددة:

تعرف الوسائط المتعددة أو التكنولوجيا كما أشار بذلك "حامد منصور" بأنها: "عبارة عن مجموع من الوسائل خطط لها في النظام التعليمي لتحقيق هذه الأهداف بحيث يوزع دور كل وسيط وفقا لقدراتها لتحقيق الهدف وهذا يزيد من عملية الوسيط إنما استخدم بمفرده دون الوسائط الأخرى ".

أما " محمد عبد الغني" فقد عرفها بأنها:" الاختيار الدقيق والاستخدام المخطط للوسائل التعليمية التي تستخدم أهداف تعليمية محددة".

ويعرفها "إبراهيم محمد" إلى أنها: " استخدام مجموعة من الخبرات التربوية التي أحسن اختيارها بدقة والتي تقدم للمتعلم من خلال طرق التدريس المختارة فإنها ستعزز وتقوي بعضها البعض لدرجة تمكن المتعلم من تحقيق الأهداف السلوكية المرغوب فيها ".

ويشير "محمد طلبه" إلى مفهوم الوسائط المتعددة عن "جايسكي gayskey " بأنها :" وسائل الاتصال المتفاعلة التي تختلق وتخزن لنقل الإرسال والرسوم البيانية التوضيحية من خلال الوسائل السمعية أو الوسائل البصرية".

أما تعريف المنظمة العربية تشير إلى أنها. "عبارة عن التكامل بين أكثر من وسيلة واحدة تكمل كل منهما الأخرى عند العرض أو التدريس ومن أمثلة ذلك الفيديو، الشرائح، الكمبيوتر ...".

أما تعريف الوسائط المتعددة في مجال التربية الرياضية يمكن أن يشير إليه بأنه: "تلك الوسائل التكنولوجيا المتفاعلة داخل منظومة ذات نسق متكامل يتم استخدامها في التدريس النظري والعملي حيث تقدم المادة التعليمية بصورة أكثر عمقا ومن ثمة هي عامل مساعد لإحداث التفاعل بين المتعلم والمادة المراد تعلمها ".

والوسائط المتعددة هي وسائل معينة يستفيد منها المتعلم من خلال التنقل بين عدد من الوسائل منها ما هو (سمعي، بصري أو سمعي بصري) أو حسب المستفيدين (أفراد أو

جماعات) أو حسب نقاط مستوى التكنولوجيا (وسائل معقدة وسائل متوسطة ووسائل بسيطة) أو طبقا لأهميتها في التعليم (رئيسية، متممة، إضافية) **(مصطفى السالم، 114)**

وتختلف الوسائط المتعددة عن الوسائل التعليمية من حيث أن عملية التعليم من خلال الوسائل التعليمية تعتمد بصفة أساسية على المعلم ويقتصر استخدامها كمجرد وسيلة للتوضيح وليس كوسيلة للتعليم وبالتالي يكون موقف المتعلم موقفا سلبيا مهمته استقبال المعلومات التي تقدم له كما أن الاستخدام المعتاد لها أنها تعالج موضوعا واحدا أما مفهوم الوسائط المتعددة فيضمن أن تكون الوسائل متكاملة مع خطة الدرس وجزأ لا يتجزأ منه وعلى هذا فإن الوسائط ليست إضافية للتعليم بل هي المدخل التعليمي نفسه.

21-اسس وقواعد استخدام الوسائط المتعددة:

إن التدريس الفعال هو الذي يعمل على بقاء أثر التعلم ويساعد المتعلم على استخدام ما يتعلمه في حياته اليومية ومن الطبيعي أن هذا لا يتحقق في المواقف التعليمية من تلقاء نفسها وإنما هي نتيجة الأساليب والطرق التعليمية التي يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية وهذا يبرز أهمية الدور الذي تلعبه أساليب وطرق التدريس وأثرها في إنجاح وإخفاق المتعلمين في التعلم.

وإذا نظرنا إلى الوسائط المتعددة واتخاذها كأسلوب للتدريس نجدها تقوم على عدة أسس ومعايير وقواعد وتوجيهات يجدر مراعاتها عند استخدامنا لأسلوب الوسائط المتعددة لكي يعمل بها حتى نحقق الفوائد المرجوة من دراسة استخدامها في العملية التعليمية وترتكز معايير وقواعد استخدام الوسائط المتعددة على عدة أسس أهمها:

1- لا يقتصر استخدام الوسائط المتعددة على مرحلة تعليمية معينة دون المراحل الأخرى فهي تصلح مع الكبار والصغار على السواء.

2- لا يقتصر استخدام الوسائط المتعددة على مادة تعليمية معينة بلا يمكن أن تخدم جميع المواد.

3- يجب أن يكون للوسيط غرض أساسي محدد وكلما كان ذلك واضحا كان هذا أدق وأشمل.

4- يجب اختيار الوسيط الملائم لمستوى الطلاب من حيث أعمارهم ومستوياتهم الفعلية وبيئاتهم وموضع الدرس.

5- لابد من توافر الشروط الآتية في الوسيط: " البساطة، الوضوح، الدقة العلمية".

6- يجب أن لا يكون اختيار بعض المدرسين لها على أساس ذاتي أو على مدى توافرها و سهولة الحصول عليها.

7- ضرورة تدريب المعلمين التدريب الكافي على إعداد واستخدام الوسائط.

22-مكونات الوسائط المتعددة:

1 /النص المكتوب. /2 الصورة. 3 /الصوت. 4 /الحركة الحية. 5 /الفيديو. 6 /الكمبيوتر. **(مصطفى السالم، 116)**

23-مجالات استخدام الكمبيوتر التعليمي في التربية الرياضية

1. الإدارة الرياضية.
2. فيزيولوجيا التدريب والأداء والمنافسة.
3. الميكانيكا الحيوية "التحليل البيوميكانيكي للأداء".
4. الاختبارات والقياس.
5. التدريب العملي.
6. الرسوم البانية الرياضية "قواعد البيانات الرياضية".
7. تحليل وبناء الخطط.

أما أحدث الدراسات المسجلة والتي هدفت إلى استخدام تقنيات التعليم في تدريس مناهج كليات التربية الرياضية جمهورية مصر العربية قد توصلت إلى أن الحاسب الآلي هو إحدى التقنيات التعليمية الهامة والمطلوبة للتدريس والتدريب والإدارة بواسطة تصميم البرامج في كل من أقسام المواد النظرية والتطبيقية لجميع كليات مصر، ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة تلبيات احتياجات الأقسام العملية المختلفة في كليات التربية للرياضية بالتقنيات التعليمية (الفيديو -الكمبيوتر التعليمي). **(مصطفى السالم، 124)**

24-المشكلات التي تعوق استخدام الوسائط المتعددة

هناك مشكلات تحول دون استخدام منظومة الوسائط المتعددة في التدريس وهي:

- عدم كفاية وسائط تكنولوجيا التعليم بالكليات
- قصور في الإعداد المهني الأكاديمي الخاص باستخدام أساليب تكنولوجيا التعليم

- عدم توفر المتخصصين المساعدين الأعضاء هيئة التدريس
- صعوبة توفير الإعتمادات المالية لتمويل التقنية من فكرة إلى انتاج
- تجهيز المواد المستخدمة من الإمكانات المطلوبة يتطلب جهدا علميا وعمليا

وقد تناولت إحدى الدراسات التي تمت في مجال تقويم استخدام التقنيات التعليمية في تدريس مناهج كلية التربية الرياضية إلى أهمية استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الرياضية، كذلك كان الاتفاق على إقرار التقنيات كمقرر دراسي ذو محتوى نظير وعملي كما أن هناك معوقات تحول دون استخدام التقنيات في كلية التربية الرياضية، وأنا هناك تقنيات تعليمية مناسبة تدريس المواد النظرية والعملية. **(مصطفى السالم، 127)**

وعليه فإن أهم المعوقات التي تواجه استخدام الوسائط المتعددة في مجال التربية البدنية والرياضية يمكن في وضع استراتيجية شاملة للفروق الفردية بين المتعلمين والإمكانيات المتاحة لكل مدرس ومدرسه على حد سواء.

25-القيمة التربوية للوسائل التعليمية:

هناك الكثير من القيم التربوية للوسائل التعليمية نستطيع أن نجمعها فيما يلي:

أ) **المعالجة اللفظية:** تتيح الوسائل التعليمية أساسا مادي للإدراك الحسي لدى المتعلم مما يؤدي إلى تقليل استخدامه للألفاظ التي لا يدرك معناها فقط ينتج اثناء الشرح النظري للمعلم وعرض للحقائق الجديدة أو معلومات لم يسبق أن مرت بالخبرات الحسية للمتعلمين مما يدفعهم إلى حفظ المعلومات بهدف النجاح في الامتحانات وتكون النتيجة سرعان ما تنسى هذه المعلومات ولا تكون هناك فائدة من تعلمها وبذلك يضيع الهدف الأساسي من التعليم

ب) **بقاء أثر التعلم:** تعمل الوسائل التعليمية على تقديم خبرات حسية ذات أثر باق عند الدارسين ويؤكد هذا ما نلمسه للاستخدام التجارب والتوضيحات العملية أو نماذج حيث يكون استخدام هذه الوسائل له أثر باق لمدى أطول مما لو اقتضى الأمر الاكتفاء باستخدام اللفظية في التعلم.

ت) **إثارة اهتمام المتعلم بمادة التعلم:** من المشاهد أن اغلب الذين يقدم لهم للمعلم الدروس مستعينا بالتجارب العملية "وسائل الإيضاح يظهر اهتمام وتشويقهم وتتابعهم للدرس والانتباه والمشاركة الإيجابية أثناء الموقف التعليمي وذلك بالمقارنة بمن يقدم لهم الدروس في

صورة لفظية شفوية بحتة وأن المعلم الذي يتيح لطلابه فرصا أكبر للمشاركة الإيجابية حيث يطلب منهم القيام برسم مراحل التعلم الدحرجة الأمامية احدى مهارات حركات الجمباز وهذا يزيد من اهتمام التلاميذ وايجابيتهم الكاملة بمادة الدرس.

ث) **اثارة النشاط الذهني للمتعلم:** تشير الوسائل التعليمية اهتمام وحماس المتعلم عن طريق تطبيق ما يتعلمه مع ما يواجه من مشكلات في مواقف ووضعيات التعليمية المختلفة.

ج) **تمكين المتعلم من التفكير الواقعي:** تلعب الوسائل التعليمية دورا هاما في تنمية الخبرات الحسية لدى المتعلم والمصاحبة للموضوع الدرس وفي هذا ما يعاون على نمو التفكير الواقعي وتسلسل وتماسك الأفكار لدى المتعلم.

ح) **توسيع مجال الخبرات التي يكتسبها المتعلم:** تتيح الوسائل التعليمية الفرصة أمام المتعلم لدراسة واختبار نواحي ومظاهر معقدة من الحياة لا تكون في متناوله أو يصعب الوصول اليها مثل دراسة حياة الأبطال الرياضيين الخاصة أو الرياضيين من الدول البعيدة ولكن يمكن عن طريق الوسائل التعليمية التعرف على هذه الموضوعات واتساع مجال الخبرات المتعلم.

خ) **توفير جهد وطاقات المتعلم:** استخدام الوسائل التعليمية يوفر من الجهد والوقت والتكلفة التي يبذلها المتعلم في الدرس كما أنه يعطي حيوية وجودة لعملية التعلم. **(مصطفى السايح، 87)**

د) **مقابلة الفروق الفردية:** تنويع الخبرات التعليمية التي يمر بها التلاميذ تؤدي إلى حسن استجابتهم في المواقف التعليمية فمشاهدة شريط فيديو يحتوي على بطولة في كرة القدم مثلا فيه تشويق لكثير من التلاميذ إذن الوسائل التعليمية تعمل على تنوع الخبرات مما يشبع حاجات واهتمام كل تلميذ.

26-اسس اختيار الوسائل التعليمية:

عند اختيار الوسيلة التعليمية لابد من مراعاة الأسس التالية:

- ملائمة الوسيلة لموضوع الدرس وأهدافه "المعرفية-المهارية-الانفعالية"
- مراعاة أن تكون الوسيلة مناسبة للرحلة السنية والخبرات السابقة لتلاميذ.

- مراعاة خصائص الوسيلة الفنية من حيث سهولة استعمالها قياسها ووضوحها ومرونتها في التعديل او التغيير.
- مراعاة مدى صلاحية الوسيلة وامكانيات عرضها وتحقيق الهدف منها.
- توفر أجهزة لعرض الوسيلة واختبارها.
- دقة المهارة العملية التي تعرفها وتقدمها الوسيلة التعليمية.
- مراعاة اعطاء الأفضلية للوسائل التعليمية المناسبة في العملية التعليمية.
- مراعاة الموضوعية عند اختيار الوسيلة المناسبة في العملية التعليمية.
- ملائمة الوسيلة التعليمية مع اعداد التلاميذ المتعلمين.
- ضرورة مناسبة الوسيلة مع مستوى التطور العلمي والتكنولوجي للمجتمع.

(أحمد كاظم وجابر عبد الحميد، 1970، 65)

27-المنهج المدرسي وتكنولوجيا المعلومات:

كثيرا من خبراء المناهج التكنولوجيا يعتقدون أن من أفضل الأشياء التي بواسطتها تقديم تكنولوجيا المعلومات يكون من خلال موضوعات ونصوص ومحتويات اخرى بعيدة عن الشكل المحوري للمناهج الدراسية، هذا الاعتقاد يمثل اتجاها عاما في بناء وتصميم المناهج كما أن هناك من خبراء من اعتقد ان التكنولوجيا المعلومات هي اداة عبر المنهج وأنه يمكن للتلاميذ في المدارس أن يزيدوا في نمو قدراتهم في تكنولوجيا المعلومات من خلال تمرينهم على الاستخدام بهدف:

أ) نقل المعلومات وتحليلها ومعالجتها.

ب) تصميم نماذج وبرامج لمهارات تعليمية.

ت) تصميم برامج لتطوير المهارات.

ث) تصميم برامج لتقويم المهارات.

ج) ملاحظة ومراقبة المواقف والحركات المتغيرة. **(أحمد كاظم وجابر عبد الحميد، 1970، 164)**

إن الاهتمام بتدريس كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات من خلال معلومات متبادلة يعتبر لدى التلاميذ موضوعات لها صفة الجاذبية وزيادة في التأكيد أنهم يذهبون تلقائيا

للبحث عن المعلومات ذات الطابع المعلوماتي أو الطابع البحثي عن حقائق بعيدة كل البعد عن واقع الحياة الاجتماعية ومحاولة معرفة كل الأشياء في أقل وقت وجهد ممكن.

28-علاقة تكنولوجيا المعلومات بالتربية الرياضية

لقد تسارعت أهمية تكنولوجيا المعلومات في حياتنا العامة وكذلك في حياتنا الدراسية لطلابنا وإن ذهب البعض إلى أنه يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات بشكل أفضل في المواد ذات الطابع الأكاديمي حيث جمع المعلومات وتحليلها في سهولة تامة، كما أشاروا إلى أن الدراسة ذات الطابع الحركي لا تعتمد بشكل رئيسي على المعلومات يمكن أن تفيد في الأداء الحركي وعلى ذلك فإن التكنولوجيا المعلومات لا تناسب التدريس قي التربية الرياضية مثلما تتناسب مع المواد ذات الطابع النظري والتي لا يوجد بها تدريس حركي.

ولكن نذهب معا إلى رأي آخر أكثر صوابا وعقلانية في مجال تدريس التربية الرياضية والذي أوضح أن الاستعانة بمجال تكنولوجيا المعلومات في تدريس التربية الرياضية يعد من المتطلبات التعليمية في مرحلة تعليم ما قبل الجامعية وهذا الرأي يتماشى مع رأي آخر أكد أن الاستعانة بتكنولوجيا المعلومات من اسس الممارسة التعليمية الجيدة في مرحلة التعليم الأساسي بحيث يكون المعلم قادرا على الاعتماد على مجموعة من استراتيجيات التعليم لتساعده في تنمية وتطوير مهارات الدروس التطبيقية بالإضافة إلى استغلال كافة إمكانات تكنولوجيا المعلومات لتحقيق الأهداف المعرفية والمهارية لدروس التربية الرياضية.

ومن المهم أن نوضح مفهوم تكنولوجيا المعلومات في التربية الرياضية حتى يتسنى لنا أن نعمل في إطار هذا المفهوم وتطويع ما بداخله للاستفادة منه في مجال مليء بالمهارات الحركية المركبة ومعارف تشمل غطاء داخلي لهذه المهارات يختص بمراحل التعليم والأداء وكذلك غطاء خارجي مرتبط بقانون "الزمن ،المسافة ،المساحة ، قانون التحكم في ممارسي النشاط (المنافسة الرياضية)" ، اما مفهوم تكنولوجيا المعلومات فيكمن في في تصميم برامج ذات طابع معرفي واستخدام عمليات هذه البرمجة التي تكمن في وصف علاقات بين مساقات المهارات الحركية والأهداف المعرفية الخاصة بها.

ولكي تصل هذه المعلومة لهذه البرامج المصممة إلى عقول مستخدمي الرياضة كمهنة تدريسية أن تصل عبر التقنيات التكنولوجيا من المفترض أن تكون متاحة بشكل سهل للمعلمين والممارسين، هذه التقنيات التي يعتمد عليها في نقل المعلومات هي:

1/ شرائط المسجلات 2/ شرائط الفيديو 3/ ساعات قياس الزمن 4/ الأجهزة الخاصة بفسيولوجيا الرياضة 5/ أجهزة الحاسب الآلي 6/ الوسائط المتعددة 7/ أجهزة عرض الشرائح 8/ شبكة المعلومات الانترنت 9/ البريد الإلكتروني. **(زينب أمين، 2022، 41)**

وعليه فإن العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات بالتربية الرياضية علاقة تكاملية بل تتعدى في بعض الحالات أن تكون هذه الأخيرة هدف تعليمي عن طريق الاستراتيجيات التعليمية بما يحقق الجودة في التدريس ومن خلاله في المنظومة الدراسية إن جودة المنتج التعليمي تضمن عن طريق تكنولوجيا المعلومات تحقيق الغايات والأهداف العامة للجودة كغاية تعليمية.

29-دور تكنولوجيا المعلومات في تدريس التربية الرياضية:

1- تطوير وتحسين الأداء الفني للمتعلمين عن طريق عرض النماذج حقيقية ذات جودة عالية باستخدام شرائط الفيديو.

2- تكرار تقديم المادة التعليمية المتعلقة بالمهارات التعليمية المركبة بهدف تحسين مستوى الاداء.

3- استخدام استراتيجيات المعنى والمعرفة في الجانب النظري في المهارات الحركية من خلال استخدام شرائط المسجلات.

4- استخدام اجهزة السرعات العادية والبطيئة في عملية تعليم المهارات الحركية بغرض التعمق أكثر في فهم مجموعة حركات المهارة وفهم مراحل أدائها.

5- مساعدة المعلمين في فهم المسائل القيادية والإدارية التي ترتبط بترتيب وتنظيم الادوات والأجهزة الخاصة بالدرس او تقسيم التلاميذ الى مجموعات متكافئة مهاريا وبدنيا.

6- مساعدة المعلم في أدائه للنشاط الداخلي حيث تصميم جداول المباريات وحفظ نتائجها.

30-وظائف تكنولوجيا المعلومات في تدريس التربية الرياضية:

1- جمع وتحليل المعلومات.

2- ايجاد دافع لأداء المهارات الحركية.

3- التخطيط الفعال للتدريس.

4- تبادل الأفكار.

5- تقويم المعلومات والأداء الحركي للتلاميذ. **(محمد سعد وآخرون، 2001، 131)**

31-تكنولوجيا المعلومات والإعداد الذاتي لمعلمي التربية الرياضية:

قد أجمع كثير من الخبراء على أن تقدم أو تخلف المجتمعات إنما هو مرتبط بالعملية التعليمية وأن مصير المجتمعات في العصر المتطور "عصر المعلومات" إنما هو مرهون بنوعية البشر، هذا الإنسان هو في حقيقة الأمر نتاج الترابط بين المؤسسات التعليمية والثقافية والإعلامية.

هذه النوعية من البشر تعتمد بصورة رئيسية على مدى نجاح المجتمعات في تربية الأفراد وإعدادهم للقيام بأدوارهم حتى يتمكنوا من مواجهة صعوبات وتحديات الحياة في مجتمع المعلومات، وهو الأمر الذي يتطلب بتربية حديثة إعداد جميع الأفراد داخل المؤسسات، مع دراسة واقعية ومتأنية لعلاقة هذه الأعداد بتكنولوجيا المعلومات لتحديد الأهداف وابتكار وسائل وأساليب من خلال التعرف على التحديات التي تواجه المجتمع مع الاستفادة من الفرص المتاحة.

خلاصة:

لقد اشتمل الفصل على مجموعة من المعارف التي رأيناها مناسبة للإطلاع على واقع وأهمية تطوير المدرسة من أجل تحسين مستوى المتخرجين وهذا ما تتناسب إليه مختلف الشعوب المتطورة من أجل بناء حضارات وشعوب ودول قوية.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

لابد على الباحث في مجال العلوم الإنسانية و الاجتماعية أن يتخذ بعض الإجراءات، والتي تصنف ضمن الجانب التطبيقي، كأن يختار منهجا يسير وفقه للتأكد من صحة فرضياته، مطبقا إياه على عينة مختارة بطريقة مناسبة و منتقاة من مجتمع كلي يستطيع تعميم نتائج دراسته عليه ، وذلك بعد القيام بدراسة استطلاعية يرسم من خلالها ملامح وسيلة البحث الميداني سواء كان استبيانا أو مقابلة أو حتى تصميما تجريبيا، ليخضعها إلى اختبارات الصدق ،ثم يختبر ثبات نتائجها، وتأتي بعدها مرحلة اختيار التقنيات الإحصائية التي من شأنها توضيح مختلف دلالات النتائج المحصل عليها ليختم هذا الفصل بالحدود الزمنية والمكانية للدراسة، ونحن سنحاول القيام بما سبق في هذا الفصل.

1. الدراسة الاستطلاعية:

لقد سبق وان تعرفنا بشكل عميق على ظروف البحث كالعينة وخصائصها وظروف العمل على مستوى الثانويات، والأداة المستعملة في التدريس (الوسائل التكنولوجية)، وذلك من خلال دراستنا السابقة على مستوى الماجستير والتي كان فحواها: تأثير استخدام الوسائل التكنولوجية على الجانب الحركي للتلميذ خلال تدريس حصة التربية البدنية والرياضية.

2. المنهج المتبع:

مناهج البحث العلمي هي مجموعة القواعد و الأنظمة التي تساعدنا في الوصول إلى حقائق مقبولة ومنطقية حول الظواهر أو المشاكل تحت الدراسة أو المواضيع ذات الاهتمام من قبل الباحث أو الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية و العلوم**(دلال القاضي، 2008، 56)** انطلاقا من طبيعة الموضوع الموسوم ب: استخدام الوسائط التكنولوجية و تأثيرها في جودة التربية البدنية و الرياضية " فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج التجريبي و الذي تعرفه دلال القاضي :"طريقة التجربة حيث يتم التدخل في مجرى الأحداث وتوجيهها بما يكفل التوصل إلى أسسها وأصولها وهذا يعني إقامة بعض الظروف المصطنعة التي تساهم في صنع الواقعة أو الحالة... ويقوم المنهج التجريبي أساسا على أسلوب التجارب العلمية، المخبرية و الميدانية التي تؤدي إلى تحديد العلاقات السببية بين العوامل المختلفة لظاهرة ما أو مشكلة معينة .

ويهدف هذا المنهج إلى دراسة وتحليل قياس أثر مجموعة من المتغيرات والتي تسمى بالمتغيرات المستقلة على متغير واحد أو أكثر يدعى بالمتغير أو المتغيرات المعتمدة، وذلك عن طريق التحكم والسيطرة على كافة الظروف والعوامل، المحيطة بتلك الظاهرة أو ذلك الموضوع أو تلك المشكلة" **(دلال القاضي،2008 ،67-68).**

3. التصميم التجريبي:

من خلال ملاحظتنا للتعريف أعلاه نلاحظ بأن تحكمنا في المتغير المستقل لا يتم بصفة مطلقة ودقيقة بنسبة مائة بالمائة، وبالتالي فالتصميم المناسب هو التصميم شبه التجريبي ذي المجموعات غير المتكافئة.

1.3.ضبط التصميم الشبه التجريبي:

1.1.3.المعاينة:

هي الاستناد إلى عدد معين من المفردات والتي هي جزء أو خيار معين من مفردات أكبر تمثل المجتمع لاتخاذ القرار وإجراء التحليل ووضع التوصيات **(دلال القاضي، 2008، 148)**.

إن كيفية هذا الاستناد يخضع إلى الظروف المحيطة والمؤثرة على البحث، حيث يكون على شكلين رئيسين هما القصد والعشوائية ونظرا للظروف التي سبق ذكرها في الدراسة الاستطلاعية قمنا باعتماد عينة مقصودة" هي العينة التي يتم اختيار مفرداتها بالشكل الذي تكون فيه هذه المفردات هي الأنسب والأكثر ملائمة لموضوع البحث أو الدراسة وقد تكون الأكثر اقتصادا من غيرها من المفردات"**(دلال القاضي، 2008 ،171)**.

2.1.3.خصائص العينة:

- اختيرت العينة من شعبة العلوم التجريبية بثانويتي البرادعي وثانوية الشهيد رقيق حمود التابعتين لمديرية التربية لغرب ولاية الجزائر.
- اختيرت العينة من شعبة العلوم التجريبية وذلك لتعودهم على استعمال الوسائط التكنولوجية في مواد العلوم والفيزياء.
- السن: من15إلى 17 سنة. –الجنس: من كلا الجنسين.
- العدد: عينة المجموعة الضابطة 30 تلميذ وعينة المجموعة التجريبية 34 تلميذ.

4.المعاملات العلمية لأدوات الدراسة:

1.4.الصدق: من الخصائص الأساسية المميزة لأداة القياس هو الصدق والذي يعرف بأنه المدى الذي تقيس فيه الأداة الصفة المراد قياسها وبمعنى اخر هل أداة القياس تقيس الخصائص والصفات المراد قياسها **(محمد عبد العال النعيمي واخرون، 2015، 168)** وعلى هذا الأساس فقد اعتمد الباحث على الصدق الذاتي الذي يعتبر أحد أنواع الصدق من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

الجدول رقم (03) يوضح معامل الصدق لمقياس التصور العقلي ومقياس دافعية الممارسة الرياضية.

المتغيرات	معامل الصدق الذاتي
مقياس التصور العقلي	0.932
مقياس دافعية الممارسة الرياضية	0.953

2.4.الثبات: هو الدرجة التي يمكن أن تعطي فيه الأداة نتائج مشابهة لنفس العينة في مختلف الأوقات، وهذا يعني أن الدرجة الملاحظة يمكن النظر إليها على أنها تتكون من جزئين الجزء الأول هي الدرجة الحقيقية والجزء الثاني الدرجة الخطأ **(محمد عبد العال النعيمي واخرون،2015، 162)** ولحساب ثبات المقياس اعتمدنا على طريقة معامل الثبات الفا كرونباخ.

الجدول رقم (04) يوضح معامل الثبات لمقياس التصور العقلي ومقياس دافعية الممارسة الرياضية.

المتغيرات	معامل الثبات الفا كرونباخ
مقياس التصور العقلي	0.910
مقياس دافعية الممارسة الرياضية	0.870

3.4.التجانس والتكافؤ في التصور العقلي ودافعية الممارسة الرياضية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:

الجدول رقم (05) يوضح التجانس والتكافؤ في التصور العقلي ودافعية الممارسة الرياضية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية SIG
	س	± ع	س	± ع		
التصور العقلي	75.63	17.92	84.35	18.02	-0.415	0.053
دافعية الممارسة الرياضية	33.93	10.40	35.73	11.28	-1.271	0.147
مستوى الدلالة 0.05	df=62	القرار الاحصائي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية				

يبين الجدول اعلاه التكافؤ في التصور العقلي ودافعية الممارسة الرياضية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وعليه كانت قيم(T_c) للتصور العقلي ودافعية الممارسة الرياضية قيم

غير دالة احصائيا باعتبار أن القيم الاحتمالية(Sig) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)؛ وعلى هذا يؤكد الباحث على تكافؤ المجموعتين في متغيرات الدراسة.

5.وصف البرنامج المطبق:

يتمثل البرنامج في وحدة تعلمية في نشاط الوثب الطويل تحتوي على 7 وحدات تعليمية، مبنية على أساس مؤشرات مستنبطة من تقويم خضع له المبحوثون، ومؤسس وفق كفاءة قاعدية مدونة في منهاج التربية البدنية للسنة الثانية ثانوي وهي {اختيار و تطبيق خطة جماعية أو فردية للمحافظة على نتيجة رياضية أو تحسينها}.حيث تخضع الأربع مجموعات، التجريبيتين و الضابطتين لنفس البرنامج و تمر بنفس الورشات و الوضعيات التعلمية،بنفس الحمل (الشدة ،الحجم،الكثافة)، لكن المجموعتان التجريبيتان اللتان تم تصويرهما،يقوم تلاميذهما بمراجعة أخطائهم في بعض الحصص وأثناء التقويم التكويني في قاعة العرض باستعمال برنامج التحليل الحركي كينوفيا "kinovea" الذي يحتوي خصائص:التصوير البطيء، الإعادة،التوقيف اللحظي للقطة، رسم الرموز و الخطوط، حساب الزوايا.وكذلك يتميز بنظام العرض ثنائي الشاشة الذي يمكن من المقارنة، تم استعمال المقارنة بين: المحاولات للتلميذ الواحد،بين التلاميذ وحتى برياضيي المستوى العالي في النشاط المبرمج وهو الوثب الطويل.

1.5.الوحدة التعلمية المطبقة:

الجدول رقم(06) يمثل وحدة تعلمية لنشاط الوثب الطويل المطبقة على التلاميذ.

الكفاءة القاعدية: اختيار وتطبيق خطة جماعية او فردية للمحافظة على نتيجة رياضية أو تحسينها	
تقويم تشخيصي: منافسة بين التلاميذ في القفز الطويل والمؤشرات(الجري،التنسيق،القفز،الطيران،الإستقبال)	
الحصة 01	– تحسين التنسيق و استعمال الأطراف العليا في جري الإقتراب
الحصة 02	– محاولة الجري بأقصى سرعة و المحافظة عليها و بخطوات معتدلة الحجم و متناسقة
الحصة 03	–الإرتكاز بالرجلين ثم اختيار الرجل الأنسب و توظيف القوة للدفع
الحصة 04	– المحافظة على السرعة القصوى و احترام زاوية الإرتقاء
الحصة 05	– محاولة البقاء في الهواء لأكبر زمن ممكن لكسب أكبر مسافة ممكنة
الحصة 06	– السقوط السليم بالرجلين و الدفع الى الأمام
الحصة 07	– العمل على تحسين النتائج و تحسين الأخطاء
تقويم تحصيلي: منافسة بين التلاميذ في القفز الطويل والمؤشرات (الجري، التنسيق، القفز، الطيران، الإستقبال)	

6.أداة الدراسة:

1.6.أداة القياس الأولى:

تم استخدام مقياس التصور العقلي "مارتنيز" الذي اعده للغة العربية صلاح محسن النجاح، حيث تم استحدام هذا المقياس بالغة العربية لأول مرة سنة 1997 و يهدف الى التعرف على الدرجة التي يمكن بها استخدام اللاعب للحواس اثناء التصور العقلي، وذلك من خلال أربعة محاور: الممارسة الفردية، الممارسة مع الاخرين، مشاهدة الزميل، الأداء في المنافسة. ويشتمل كل محور على عدة ابعاد تمثل مجالات التصور العقلي التالية:

-التصور البصري: يشمل مجموع درجات العبارة الأولى للمواقف الاربعة للمقياس.

-التصور السمعي: يشمل مجموعة درجات العبارة الثانية للمواقف الأربعة للمقياس.

-التصور الحسي حركي: يشمل مجموعة درجات العبارة الثالثة للمواقف الأربعة للمقياس.

-تصور الحالة الانفعالية (التصور الانفعالي): يشمل مجموعة درجات العبارة الرابعة للمواقف الأربع للمقياس.

-التحكم في التصور العقلي: يشمل مجموع الدرجات العبارة الخامسة للمقياس.

-التصور العقلي البصري الداخلي: يشمل مجموعة درجات العبارة السادسة للمواقف الأربعة للمقياس.

-مفتاح المقياس:

الجدول رقم(07) يمثل مفتاح مقياس التصور العقلي.

الدرجة	نوع الاجابة	نوع الاجابة
الدرجة 1	عدم وجود صورة	عدم التحكم
الدرجة 2	صورة موجودة ولكن غير واضحة	صعوبة التحكم
الدرجة 3	صورة موجودة ولكن متوسطة الوضوح	تحكم متوسط
الدرجة 4	صورة موجودة وواضحة	تحكم فوق المتوسط
الدرجة 5	صورة موجودة وواضحة تماما	تحكم كامل

2.6.أداة القياس الثانية:

-وصف المقياس: مقياس دافعية الممارسة الرياضية من اعداد احمد امين فوزي، ويتكون المقياس من عدد من العبارات تعبر كل اثنين منها عن حاجة من الحاجات النفسية الموجهة للمارسة الرياضية في المرحلة العمرية التي ينتمي اليها الرياضي او الممارس. والتي اسفرت

عنها دراسة حاجات الممارسة الرياضية في مراحل الممارسة المختلفة، ويمكن تطبيق المقياس بطريقة فردية او بطريقة جماعية على مجموعة من الممارسين شرط تلاؤم الفئة العمرية.

-تصحيح المقياس:

الجدول رقم(08) يمثل مفتاح مقياس دافعية الممارسة الرياضية.

الدرجات	حالة الاستجابة
الدرجة 4	موافق بشدة
الدرجة 3	موافق
الدرجة 2	تقريبا
الدرجة 1	غير موافق

7.المؤشرات الإحصائية لفرضية البحث:

1.7.الفرضية الإحصائية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في مستوى التصور العقلي خلال القياسين البعديين.

-الابعاد:

1-توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في مستوى التصور العام خلال القياسين البعديين.

2-توجد فروق ذات دلالة احصائة لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في مستوى التصور البصري خلال القياسين البعديين.

3-توجد فروق ذات دلالة احصائة لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في مستوى التصور السمعي خلال القياسين البعديين.

4-توجد فروق ذات دلالة احصائة لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في مستوى التصور الحالة الانفعالية خلال القياسين البعديين.

5-توجد فروق ذات دلالة احصائة لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في مستوى التصور العقلي خلال القياسين البعديين.

6-توجد فروق ذات دلالة احصائة لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في مستوى التصور العقلي الداخلي خلال القياسين البعديين.

2.7.الفرضية الإحصائية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في مستوى الدافعية من خلال القياسين البعديين.

8.مجالات البحث:

1.8.المجال المكاني:

في الجانب النظري قمنا بالمسح المكتبي بمعهد التربية البدنية والرياضية، المكتبة المركزية لجامعة الجزائر 3، المكتبة المركزية لجامعة الجزائر 2، معهد التربية البدنية والرياضية بجامعة الجلفة، ومنصتي sndl وAsjp.

-في الجانب التطبيقي أجرينا الدراسة بثانويتي البرادعي وثانوية الشهيد رقيق حمود التابعتين لمديرية التربية لغرب ولاية الجزائر، وقادتنا بعض الإجراءات الإدارية الى مقر مديرية التربية لغرب الجزائر.

1.8.المجال البشري:

شمل الجانب البشري تلاميذ السنة الثانية في الطور الثانوي تتراوح أعمارهم 15 -18 سنة.

زملاء أساتذة التعليم الثانوي وأساتذة جامعيين.

1.8.المجال الزمني:

امتد الجانب النظري في الفترة من 2015-2020.

الجانب التطبيقي كان بين 2021-2022.

9.الأدوات الإحصائية:

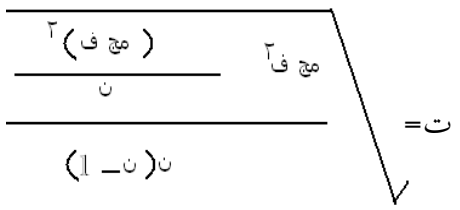
لقد تم استخدام كلا من الإحصاء الوصفي والاستدلالي، فالنسبة للإحصاء الوصفي استعملنا المتوسطات والانحراف المعياري. أما بالنسبة للإحصاء الاستدلالي وللتأكد من صحة الفرضيات استخدمنا اختبار (ت) (T-test) لدراسة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبارين القبلي والبعدي، والتي نحصل عليهم من خلال ما يلي:

- نظام حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية(spss.26)

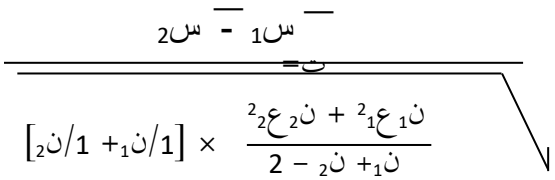
1.**الوسط الحسابي:** $\bar{س} = \frac{مجس}{ن}$

2.**الانحراف المعياري:** $ع = \frac{ح^2مج}{\sqrt{ن-1}}$

3.قانونT للعينات المتناظرة:



4. اختبار (ت) للعينات المستقلة (T-TEST):



حيث س : درجة الطفل في الاختبار الأول.

ص : درجة الطفل في الاختبار الثاني.

ن : عدد أفراد العينة.

ف^2 : مجموع انحراف القيم عن وسطها.

10.صعوبات البحث:

1-تذبذب الاداء التدريسي على مستوى المدراس بسبب كثرة الإضرابات والاحتجاجات.

2-التاثير الكبير للوباء العلمي الذي ادى الى غلق المؤسسات احيانا والى التدريس بالتفويج، وبروتوكولات صعبة جدا وصلت بعض المرات توقيف الممارسة من العمل الميداني على مستوى الحصة.

3-صعوبة استخدام اجهزة التصوير في المؤسسات التربوية.

4-صعوبة الحصول على رخصة اجراء الدراسة على مستوى الثانويات.

6-صعوبة خلق التجانس مابين الافواج التربوية.

7-صعوبة تجاوب التلاميذ وفهمهم للبرنامج الخاص.

الفصل السادس

عرض، تحليل

ومناقشة النتائج

تمهيد

تعتبر عملية جمع النتائج و عرضها من الخطوات التي تلزم الباحث القيام بها من اجل التحقق من صحة الفرضيات أو عدم صحتها، ولكن العرض وحده للخروج بنتيجة ذات دلالة علمية غي كاف و إنما يجب على الباحث أن يقوم بتحليل ومناقشة هذه النتائج حتى تصبح لها قيمة علمية، و من خلال هذا البحث سنقوم بعرض و تحليل ومناقشة النتائج التي تم جمعها والحصول عليها من خلال الدراسة التطبيقية وإعطاء التفسيرات لإزالة التساؤلات المطروحة في الدراسة، والهدف الأساسي من هذا الفصل هو تحويل نتائج الدراسة التطبيقية إلى نتائج ذات قيمة علمية و عملية يمكن الاعتماد عليها في إتمام هذه الدراسة وبلوغ مقاصدها.

1/الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

1.1/ عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة الضابطة:

الجدول رقم(08) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة الضابطة (n=30)

المتغيرات الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
التصور البصري	12.26	3.78	-0.225	-0.727
التصور السمعي	12.46	3.36	-0.278	0.581
التصور الحسي الحركي	12.93	3.34	-0.241	-1.142
التصور الانفعالي	12.43	3.48	-0.291	0.295
التحكم في التصور العقلي	12.86	3.66	-0.296	-0.976
التصور البصري الداخلي	12.66	3.71	0.019	-0.374
الدرجة الكلية	75.63	17.92	-0.126	-0.714

يبين الجدول اعلاه كل قيم المتغيرات الاحصائية الوصفية الخاصة بالدرجات الكلية لأبعاد التصور العقلي والدرجة الكلية للمقياس، والتي تعطي للباحث صورة عن كل القيم المتعلقة بمقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والشكل، كما أن الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة هو القاعدة الأساسية للقيام بالاختبارات الاحصائية المناسبة.

حيث يلاحظ ان قيم معامل الالتواء لكل الأبعاد ضمن المجال المحدد لها نظريا(3±) وبالتالي يمكن القول أن بيانات العينة تندرج ضمن منحنى التوزيع الطبيعي هذا اضافة إلى أن حجم العينة الكلي يرفع اللبس عن اعتدالية التوزيع الخاص بالبيانات، ومن جهة أخرى فقد كانت قيم المتوسطات الحسابية في نتائج القياس **القبلي** للتصور العقلي لدى **المجموعة الضابطة** ضمن المجالات(12.26-12.93) وبانحراف معياري ضمن المجال(3.34-3.78)، أما بخصوص المتوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد بلغ (75.63) وبانحراف معياري قدره (17.92)، وعلى هذا فالباحث يؤكد على أن هذه المعطيات تشكل الوحدة الأساسية للقيام بالاختبارات اللاحقة لدراسة الفروق حسب متغيرات الدراسة المطروحة.

2.1/ عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة الضابطة:

الجدول رقم(09) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة الضابطة (n=30)

المتغيرات الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
التصور البصري	13.43	3.03	-0.429	0.570
التصور السمعي	13.10	3.50	-0.212	0.042
التصور الحسي الحركي	14.13	2.48	-.307-	.027
التصور الانفعالي	13.16	3.20	-.094-	-.181-
التحكم في التصور العقلي	13.63	3.49	-.510-	-.647-
التصور البصري الداخلي	13.33	3.38	-.023-	.114
الدرجة الكلية	80.80	15.75	-0.055	-0.700

يبين الجدول اعلاه كل قيم المتغيرات الاحصائية الوصفية الخاصة بالدرجات الكلية لأبعاد التصور العقلي والدرجة الكلية للمقياس في القياس البعدي للمجموعة الضابطة، والتي تعطي للباحث صورة عن كل القيم المتعلقة بمقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والشكل، كما أن الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة هو القاعدة الأساسية للقيام بالاختبارات الاحصائية المناسبة.

حيث يلاحظ ان قيم معامل الالتواء لكل الأبعاد ضمن المجال المحدد لها نظريا (±3) وبالتالي يمكن القول أن بيانات العينة تندرج ضمن منحنى التوزيع الطبيعي هذا اضافة إلى أن حجم العينة الكلي يرفع اللبس عن اعتدالية التوزيع الخاص بالبيانات، ومن جهة أخرى فقد كانت قيم المتوسطات الحسابية في نتائج القياس **البعدي** للتصور العقلي لدى **المجموعة الضابطة** ضمن المجالات(13.10-14.13) وبانحراف معياري ضمن المجال(2.48-3.50).

أما بخصوص المتوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد بلغ (80.80) وبانحراف معياري قدره (15.75)، وعلى هذا فالباحث يؤكد على أن هذه المعطيات تشكل الوحدة الأساسية للقيام بالاختبارات اللاحقة لدراسة الفروق حسب متغيرات الدراسة المطروحة.

3.1/ عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية:

الجدول رقم(10) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية (n=34)

المتغيرات الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
التصور البصري	14.94	3.25	-0.370	0.202
التصور السمعي	13.97	3.70	0.184	-1.005
التصور الحسي الحركي	15.05	3.66	-0.747	0.865
التصور الانفعالي	14.41	3.55	-0.228	-0.293
التحكم في التصور العقلي	12.70	4.05	-0.303	-0.456
التصور البصري الداخلي	13.26	3.59	0.091	-0.067
الدرجة الكلية	84.35	18.02	-0.091	0.357

يوضح الجدول اعلاه كل قيم المتغيرات الاحصائية الوصفية الخاصة بالدرجات الكلية لأبعاد التصور العقلي والدرجة الكلية للمقياس في القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والتي تعطي للباحث صورة عن كل القيم المتعلقة بمقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والشكل، كما أن الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة هو القاعدة الأساسية للقيام بالاختبارات الاحصائية المناسبة.

حيث يلاحظ ان قيم معامل الالتواء لكل الأبعاد ضمن المجال المحدد لها نظريا(3±) وبالتالي يمكن القول أن بيانات العينة تندرج ضمن منحنى التوزيع الطبيعي هذا اضافة إلى أن حجم العينة الكلي يرفع اللبس عن اعتدالية التوزيع الخاص بالبيانات، ومن جهة أخرى فقد كانت قيم المتوسطات الحسابية في نتائج القياس **القبلي** للتصور العقلي لدى **المجموعة التجريبية** ضمن المجالات(12.70-15.05) وبانحراف معياري ضمن المجال (3.25-4.05).

أما بخصوص المتوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد بلغ (84.35) وبانحراف معياري قدره (18.02)، وعلى هذا فالباحث يؤكد على أن هذه المعطيات تشكل الوحدة الأساسية للقيام بالاختبارات اللاحقة لدراسة الفروق حسب متغيرات الدراسة المطروحة.

4.1/ عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية:

الجدول رقم(11) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية (n=34)

المتغيرات الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
التصور البصري	14.58	2.67	-0.729	1.827
التصور السمعي	14.74	3.83	0.007	-0.979
التصور الحسي الحركي	14.82	2.64	-.768-	2.539
التصور الانفعالي	14.73	3.33	-0.229	-0.290
التحكم في التصور العقلي	13.70	3.39	0.022	-0.839
التصور البصري الداخلي	13.94	3.58	-0.184	-0.059
الدرجة الكلية	86.26	15.75	-0.342	0.748

يوضح الجدول اعلاه كل قيم المتغيرات الاحصائية الوصفية الخاصة بالدرجات الكلية لأبعاد التصور العقلي والدرجة الكلية للمقياس في القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والتي تعطي للباحث صورة عن كل القيم المتعلقة بمقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والشكل، كما أن الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة هو القاعدة الأساسية للقيام بالاختبارات الاحصائية المناسبة.

حيث يلاحظ ان قيم معامل الالتواء لكل الأبعاد ضمن المجال المحدد لها نظريا (±3) وبالتالي يمكن القول أن بيانات العينة تندرج ضمن منحنى التوزيع الطبيعي هذا اضافة إلى أن حجم العينة الكلي يرفع اللبس عن اعتدالية التوزيع الخاص بالبيانات، ومن جهة أخرى فقد كانت قيم المتوسطات الحسابية في نتائج القياس **البعدي** للتصور العقلي لدى **المجموعة التجريبية** ضمن المجالات(13.70-14.82) وبانحراف معياري ضمن المجال(2.64-3.83).

أما بخصوص المتوسط الحسابي للدرجة الكلية فقد بلغ (86.26) وبانحراف معياري قدره (15.75)، وعلى هذا فالباحث يؤكد على أن هذه المعطيات تشكل الوحدة الأساسية للقيام بالاختبارات اللاحقة لدراسة الفروق حسب متغيرات الدراسة المطروحة.

5.1/ عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة الضابطة:

الجدول رقم(12) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة الضابطة (n=30)

المتغيرات الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الدرجة الكلية للمقياس	33.93	10.40	-0.341	0.296

يتضح من الجدول اعلاه كل قيم المتغيرات الاحصائية الوصفية الخاصة بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الممارسة الرياضية في القياس **القبلي** للمجموعة **الضابطة**، والتي تعطي للباحث صورة عن كل القيم المتعلقة بمقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والشكل، كما أن الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة هو القاعدة الأساسية للقيام بالاختبارات الاحصائية المناسبة.

كما يلاحظ ان قيمة معامل الالتواء تساوي(0.341-) وهي ضمن المجال المحدد لها نظريا (±3) وبالتالي يمكن القول أن بيانات العينة تندرج ضمن منحنى التوزيع الطبيعي، بالإضافة إلى قيمة التفلطح(0.296)، هذا اضافة إلى أن حجم العينة الكلي يرفع اللبس عن اعتدالية التوزيع الخاص بالبيانات، كما أن تفسير البيانات يمر عبر قيمة المتوسط الحسابي لدى عينة الدراسة في القياس **القبلي** لدى المجموعة الضابطة والذي بلغ (33.93) وبانحراف

معياري قدره (10.40)، وعليه فهذه المعطيات تشكل الوحدة الأساسية للقيام بالاختبارات اللاحقة لدراسة الفروق حسب متغيرات الدراسة المطروحة.

6.1/ عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة الضابطة:

الجدول رقم(13) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة الضابطة (n=30)

المتغيرات الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الدرجة الكلية للمقياس	36.43	10.44	-0.419	0.318

يتضح من الجدول اعلاه كل قيم المتغيرات الاحصائية الوصفية الخاصة بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الممارسة الرياضية في القياس **البعدي** للمجموعة **الضابطة**، والتي تعطي للباحث صورة عن كل القيم المتعلقة بمقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والشكل، كما أن الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة هو القاعدة الأساسية للقيام بالاختبارات الاحصائية المناسبة.

كما يلاحظ ان قيمة معامل الالتواء تساوي(0.419-) وهي ضمن المجال المحدد لها نظريا (3±) وبالتالي يمكن القول أن بيانات العينة تندرج ضمن منحنى التوزيع الطبيعي، بالإضافة إلى قيمة التفلطح(0.318)، هذا اضافة إلى أن حجم العينة الكلي يرفع اللبس عن اعتدالية التوزيع الخاص بالبيانات، كما أن تفسير البيانات يمر عبر قيمة المتوسط الحسابي لدى عينة الدراسة في القياس **البعدي** لدى المجموعة الضابطة والذي بلغ (36.43) وبانحراف معياري قدره (10.44)، وعليه فهذه المعطيات تشكل الوحدة الأساسية للقيام بالاختبارات اللاحقة لدراسة الفروق حسب متغيرات الدراسة المطروحة.

7.1/ عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة التجريبية:

الجدول رقم(14) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس القبلي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة التجريبية (n=34)

المتغيرات الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الدرجة الكلية للمقياس	35.73	11.28	-0.702	-0.209

يتضح من الجدول اعلاه كل قيم المتغيرات الاحصائية الوصفية الخاصة بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الممارسة الرياضية في القياس **القبلي** للمجموعة **التجريبية**، والتي تعطي للباحث صورة عن كل القيم المتعلقة بمقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والشكل، كما أن الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة هو القاعدة الأساسية للقيام بالاختبارات الاحصائية المناسبة.

كما يلاحظ ان قيمة معامل الالتواء تساوي(0.702−) وهي ضمن المجال المحدد لها نظريا (3±) وبالتالي يمكن القول أن بيانات العينة تندرج ضمن منحنى التوزيع الطبيعي، بالإضافة إلى قيمة التفلطح(0.209)، هذا اضافة إلى أن حجم العينة الكلي يرفع اللبس عن اعتدالية التوزيع الخاص بالبيانات، كما أن تفسير البيانات يمر عبر قيمة المتوسط الحسابي لدى عينة الدراسة في القياس **القبلي** لدى المجموعة التجريبية والذي بلغ (35.73) وبانحراف معياري قدره (11.28)، وعليه فهذه المعطيات تشكل الوحدة الأساسية للقيام بالاختبارات اللاحقة لدراسة الفروق حسب متغيرات الدراسة المطروحة.

8.1/ عرض قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة التجريبية:

الجدول رقم(15) يمثل قيم الاحصاء الوصفي للقياس البعدي في نتائج دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة التجريبية (n=34)

المتغيرات الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
الدرجة الكلية للمقياس	41.94	10.92	−0.632	−0.337

يتضح من الجدول اعلاه كل قيم المتغيرات الاحصائية الوصفية الخاصة بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الممارسة الرياضية في القياس **البعدي** للمجموعة **التجريبية**، والتي تعطي للباحث صورة عن كل القيم المتعلقة بمقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والشكل، كما أن الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة هو القاعدة الأساسية للقيام بالاختبارات الاحصائية المناسبة.

كما يلاحظ ان قيمة معامل الالتواء تساوي(0.632−) وهي ضمن المجال المحدد لها نظريا (3±) وبالتالي يمكن القول أن بيانات العينة تندرج ضمن منحنى التوزيع الطبيعي، بالإضافة إلى قيمة التفلطح(0.337−)، هذا اضافة إلى أن حجم العينة الكلي يرفع اللبس عن اعتدالية

التوزيع الخاص بالبيانات، كما أن تفسير البيانات يمر عبر قيمة المتوسط الحسابي لدى عينة الدراسة في القياس **البعدي** لدى المجموعة التجريبية والذي بلغ (41.94) وبانحراف معياري قدره (10.92)، وعليه فهذه المعطيات تشكل الوحدة الأساسية للقيام بالاختبارات اللاحقة لدراسة الفروق حسب متغيرات الدراسة المطروحة.

ويتم حساب هذه الخصائص الوصفية للوقوف على دلالتها الإحصائية لتطبيق الاختبارات المعلمية لاختبار فروض الدراسة، كما ان الاحصاء الوصفي لمتغير الدراسة الأول مقياس التصور العقلي يمكننا من معرفة جل الاشتراطات الاحصائية الخاصة لتحديد نوع وشكل الاختبارات اللازمة بالإضافة الى الفرضيات والملاحظ للجدول يرى مدى الاختلافات بين قيم التشتت لكل بعد من أبعاد المقياس للوصول إلى النتائج وتحليلها وفق معطيات احصائية ومنهجية لإصدار الاحكام النهائية وهذا أيضا ما ينطبق على المتغير الثاني والذي يشمل مقياس دافعية الممارسة الرياضية.

حيث تم حساب هذه النتائج كدلالة وصفية يمكن الاعتماد عليها في تفسير بعض المتغيرات المرتبطة بالدراسة وفق ما توصلنا إليه من نتائج لقيم درجات التصور العقلي ودافعية الممارسة الرياضية لكلا المجموعتين.

2/ عرض نتائج اختبار"ت" بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج درجات التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية:

1.2/ عرض نتائج اختبار"ت" بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج أبعاد التصور العقلي لدى المجموعة التجريبية:

الجدول رقم(16) يمثل نتائج الفروق في أبعاد التصور العقلي بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية(n=34)

المتغيرات الإحصائية	المتوسط الحسابي		قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية SIG
	القياس القبلي	القياس البعدي		
التصور البصري	14.94	14.58	1.221	0.231
التصور السمعي	13.97	14.74	-2.938	0.006
التصور الحسي الحركي	15.05	14.82	0.504	0.617
التصور الانفعالي	14.41	14.73	-2.956	0.006
التحكم في التصور العقلي	12.70	13.70	-4.737	0.000
التصور البصري الداخلي	13.26	13.94	-3.703	0.001
مستوى الدلالة (0.05)		df=33		
القرار الاحصائي: توجد فروق ذات دلالة احصائية				

تمثل نتائج الجدول أعلاه الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في أبعاد التصور العقلي والخاص بالمجموعة التجريبية، حيث كانت قيم "ت" المحسوبة ضمن المجال (**4.737-**؛ **2.938-**) لكافة أبعاد التصور العقلي وهي قيم دالة احصائيا باعتبار أن القيمة الاحتمالية (sig) أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي هناك فروق ذات دلالة احصائية ولصالح القياس البعدي، حيث نرى أن الفرق بين المتوسطات الحسابية لجميع ابعاد التصور العقلي في القياس القبلي والبعدي لصالح المتوسطات الحسابية البعدية، ويشير الباحث في هذا الصدد إلى أن المجموعة التجريبية قد تأثرت بمستوى البرنامج المقترح في التصور العقلي، وما نتائج الدرجة الكلية للتصور العقلي ودلالتها الإحصائية إلا دليل على نتائج الفروق

الخاصة بأبعاده وأن المتوسطات الحسابية لكلا القياسين تختلف في مستوى الثقة الإحصائية و دال من الناحية البرهانية.

إلا أن بعدي (التصور البصري والتصور الحسي الحركي) لم تكن قيم "ت" المحسوبة الخاصة بهم دالة احصائيا حيث بلغت القيمة الاحتمالية (sig) لكليهما 0.231، 0.617 على التوالي، بسبب أن القيمة الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة 0.05

2.2/ عرض نتائج اختبار"ت" بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج الدرجة الكلية للتصور العقلي لدى المجموعة التجريبية:

الجدول رقم(17) يمثل نتائج الفروق في الدرجة الكلية للتصور العقلي بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية(n=34)

المتغيرات الإحصائية	المتوسط الحسابي		قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية SIG
	القياس القبلي	القياس البعدي		
الدرجة الكلية للتصور العقلي	84.35	86.26	-3.223	0.003
مستوى الدلالة (0.05)		df=33		
القرار الاحصائي: توجد فروق ذات دلالة احصائية				

تبين نتائج الجدول أعلاه الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للتصور العقلي والخاص بالمجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3.223-) وهي قيمة دالة احصائيا باعتبار أن القيمة الاحتمالية (sig) 0.003 أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي هناك فروق ذات دلالة احصائية ولصالح القياس البعدي، حيث نرى أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين في القياس القبلي والبعدي لصالح المتوسط الحسابي البعدي.

ويشير الباحث في هذا الصدد إلى أن المجموعة التجريبية قد تأثرت بمستوى البرنامج المقترح في التصور العقلي وعليه فالفروق بين القياسين تكمن في الصيغة العلمية المطبقة في برنامج التصور العقلي وأن المتوسط الحسابي لكلا القياسين يختلف في مستوى الثقة الإحصائية ودال من الناحية البرهانية لاختبار "ت" لعينتين مرتبطتين.

3/ عرض نتائج اختبار"ت" بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج درجات مقياس دافعية الممارسة الرياضية لدى المجموعة التجريبية:

الجدول رقم(18) يمثل نتائج الفروق في درجات مقياس دافعية الممارسة الرياضية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية(n=34)

المتغيرات الإحصائية	المتوسط الحسابي		قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية
	القياس القبلي	القياس البعدي		
الدرجة الكلية لمقياس دافعية الممارسة الرياضية	**35.73**	**41.94**	**-17.230**	**0.000**
مستوى الدلالة (0.05)		**df=33**		
القرار الاحصائي: توجد فروق ذات دلالة احصائية				

تبين نتائج الجدول أعلاه الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية **لمقياس دافعية الممارسة الرياضية** والخاص بالمجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (17.230-) وهي قيمة دالة احصائيا باعتبار أن القيمة الاحتمالية (sig) 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي هناك فروق ذات دلالة احصائية ولصالح القياس البعدي، حيث نرى أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين في القياس القبلي والبعدي لصالح المتوسط الحسابي البعدي. ويشير الباحث في هذا الصدد إلى أن المجموعة التجريبية قد تأثرت بمستوى البرنامج المقترح في **دافعية الممارسة الرياضية** وعليه فالفروق بين القياسين، وأن المتوسط الحسابي لكلا القياسين يختلف في مستوى الثقة الإحصائية ودال من الناحية البرهانية لاختبار "ت" لعينتين مرتبطتين.

4/ عرض نتائج اختبار"ت" للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لدرجات التصور العقلي:

1.4/ عرض نتائج اختبار"ت" للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للدرجة الكلية للتصور العقلي:

الجدول رقم(19) يمثل نتائج الفروق في القياس البعدي للدرجة الكلية للتصور العقلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية(n=34)

المتغيرات الإحصائية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية SIG
	س	± ع	س	± ع		
الدرجة الكلية للتصور العقلي	80.80	15.75	86.26	15.75	-1.385	0.171
مستوى الدلالة (0.05)			df=62			
القرار الاحصائي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية						

تشكل نتائج الجدول أعلاه قيم الفروق في درجات التصور العقلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (1.385-) وهي قيمة غير دالة احصائيا باعتبار أن القيمة الاحتمالية (sig) أكبر من مستوى الدلالة (P= 0.05<0.171) وبالتالي هناك عدم وجود فروقات ذات دلالة احصائية بين المجموعتين، وأن الفروق بين المتوسطات الحسابية في الدرجة الكلية للتصور العقلي للمجموعتين فروق لم ترقى إلى الدلالة المعنوية وبمستوى ثقة (95%)، كما يشير الباحث أن نتائج الجدول تقدم اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية وأن الفرق بينهما غير دال بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

2.4/ عرض نتائج اختبار"ت" للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لأبعاد التصور العقلي:

الجدول رقم(20) يمثل نتائج الفروق في القياس البعدي لأبعاد التصور العقلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية(n=34)

المتغيرات الإحصائية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية SIG
	س	± ع	س	± ع		
التصور البصري	13.43	3.03	14.58	2.67	-1.618	0.111
التصور السمعي	13.10	3.50	14.74	3.83	-1.485	0.142
التصور الحسي الحركي	14.13	2.48	14.82	2.64	-1.071	0.288
التصور الانفعالي	13.16	3.20	14.73	3.33	-1.912	0.060
التحكم في التصور العقلي	13.63	3.49	13.70	3.39	-0.084	0.933
التصور البصري الداخلي	13.33	3.38	13.94	3.58	-0.695	0.490
مستوى الدلالة (0.05)			df=62			
القرار الاحصائي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية						

تشكل نتائج الجدول أعلاه قيم الفروق في درجات أبعاد التصور العقلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي حيث كنت قيم "ت" المحسوبة لكل أبعاد التصور العقلي ضمن المجال (0.084-؛ 1.618-) وهي قيم غير دالة احصائيا باعتبار أن القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين وأن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد التصور العقلي للمجموعتين فروق لم ترقى إلى الدلالة المعنوية وبمستوى ثقة (95%)، كما يشير الباحث أن نتائج الجدول تقدم اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية وأن الفرق بينهما غير دال بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

5/عرض نتائج اختبار"ت" للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس دافعية الممارسة الرياضية:

الجدول رقم(21) يمثل نتائج الفروق في القياس البعدي لمقياس دافعية الممارسة الرياضية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية(n=34)

المتغيرات الإحصائية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة "ت" المحسوبة	القيمة الاحتمالية SIG
	س	± ع	س	± ع		
الدرجة الكلية للمقياس	36.43	10.44	41.94	10.92	-2.054	0.044
مستوى الدلالة (0.05)			df=62			
القرار الاحصائي: توجد فروق ذات دلالة احصائية						

توضح نتائج الجدول أعلاه قيم الفروق في درجات **دافعية الممارسة الرياضية** بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة تساوي (-2.054) وهي قيمة دالة احصائيا باعتبار أن القيمة الاحتمالية (sig) أقل من مستوى الدلالة (P= 0.044<0.05) وبالتالي هناك فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية وأن الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين فروق ذات دلالة معنوية، وعلى هذا يؤكد الباحث أن الفرق بين المجموعتين راجع إلى البرنامج المطبق لحقيق نسب التحسن وأن مستويات دافعية الممارسة الرياضية أفضل عند المجموعة التجريبية من المجموعة الضابطة ، كما يشير الباحث أن نتائج الجدول تقدم اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية وأن الفرق بينهما دال وأن كل الأسس العملية التي طبقها الباحث على عينة المجموعة التجريبية فيما يخص **دافعية الممارسة الرياضية** قد أثبتت أفضليتها عن المجموعة الضابطة.

وانطلاقا مما سبق عرضه وتحليله لكل المعطيات الإحصائية الخاصة بالإحصاء الوصفي والاستدلالي لكل مجموعة والوصول إلى النتائج ذات الدلالة الإحصائية وفق الفروقات بين كل مجموعة في حد ذاتها وبين المجموعتين الضابطة والتجريبية، من أجل الوصول إلى السياق المنهجي ومناقشة الفرضيات على ضوء النتائج المتوصل إليها، كل هذه النتائج تم الاعتماد عليها في تحليل الفرضيات من خلال القيم التي تم التوصل إليها.

6.مناقشة نتائج الدراسة الميدانية في ضوء الفرضيات:

1.6.مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لقد ظهرت النتائج الخاصة بالفرضية الأولى والمطبقة على العينة التجريبية عكس ما توقعناه من خلال البرنامج المسطر، حيث كانت الفروق بين النتائج البعدية بين العينتين الضابطة والتجريبية غير ذات دلالة إحصائية، حيث كانت الدلالة أكثر من 0.05، وعليه فإننا نقبل بالفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.

وبالتالي لم تتحقق الفرضية الأولى التي مفادها: استخدام الوسائط التكنولوجية يساهم في تطوير مهارة التصور العقلي للتلاميذ.

لقد قمنا بتطبيق برنامج تدريسي محكم، حاولنا من خلاله عزل المتغيرات المشوشة على كثرتها، اما بخصوص البرنامج المطبق فقد سهرنا على تنفيذه شخصيا حيث اننا قمنا بتصوير التلاميذ في المجموعة التجريبية من عدة زوايا ثم عرضها على التلميذ من اجل استحضار صورته اثناء الأداء واستكشاف صورة جسمه اثناء التنفيذ ثم عرضها على التلميذ لتسهيل عملية التذكر وتصحيح الأخطاء، إضافة الى ذلك فقد احضرنا نماذج لرياضيي النخبة و هم يؤدون التقنيات المكونة لنشاط الوثب الطويل على اكمل وجه.

كما استعنا بتطبيق التحليل الحركي كينوفيا الذي مكننا من توقيف العرض ورسم الزوايا والعودة بالريط الى الوراء، وهذا من شانه ان يمكن التلميذ المنفذ للحركات الالمام بجوانب ممارسته واخطائه وحتى مقارنة نفسه ومقارنة أدائه بالأداء المثالي، وبالرغم من ذلك الفرضية لم تتحقق.

2.6: مقابلة نتائج الفرضية الاولى بالخلفية النظرية:

انطلاقا من محاولتنا لضبط متغيرات الدراسة الخاصة بالفرضية الأولى والتي انطلقنا منها من مقاربة تأثير التصور العقلي من خلال انعكاسات استخدام الوسائط التكنولوجية ضمن مؤشرات تحسين جودة التدريس باعتبار التصور العقلي بعدا رئيسا له دلالة على نضج التلميذ ويعتبر نتيجة واضحة لفعالية عملية التعلم ، إلا أننا بعد تطبيق البرنامج وعرض وتحليل النتائج تبين بأن البرنامج المطبق لم يساهم في تصور النموذج المثالي للأداء من خلال اختيار النموذج المناسب إضافة إلى اختيار الزمان والمكان الصحيحين للأداء مما يساهم في عدم القدرة على التخلص من الأداء الخاطئ ، وبالتالي فهي لم تتلاءم وما جاء

في خلفيتنا النظرية من خلال ما ذكره **وجدي مصطفى الفاتح ومحمد لطفي السيد"2022"** حول النماذج الحقيقية للتصور العقلي السليم .

كما أن نتائج الدراسة الحالية لم تتوافق مع نتائج العديد من الدراسات المتعلقة باستخدام الفيديو و مدى فعالية هذا الأخير في مجال التعلم الحركي من خلال العرض بالفيديو وإعادة العرض تطبيقيا بغية توضيح النقاط الأساسية للحركات تسمح للمتعلم أن يكون مشاهدا ومطبقا في الوقت نفسه حيث يرى **قندوز الغول خليفة و آخرون (2019)** و الباحث **محمد حسن** أن الفيديو أحد وسائل الإيضاح في التدريس والتدريب حيث يساهم في ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة التي هي في ذهن المتعلم بغية تنمية التصور العقلي للحركات المتعلمة من خلال الفيديو ومحاولة تطبيقها ميدانيا .

3.6.مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لقد ظهرت الفروق دالة احصائيا بين النتائج المحققة البعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مستوى الدافعية، وعليه فان هذا يأذن بتحقق الفرضية البحثية الثانية التي مفادها: يساهم استخدام الوسائط التكنولوجية في الرفع من مستوى الدافعية لدى تلاميذ الثانوية.

من جهتنا لمسنا ميدانيا اقبال تلاميذ بشغف كبير على حصة التربية البدنية والرياضية بالنسبة للمجموعة التجريبية واستعدادهم وتحفيزهم على الأداء مقارنة بالمجموعة الضابطة التي كان الاقبال فيها جد عادي.

لقد تابع التلاميذ بشغف وفضول فيديوهات أدائهم، كما لامسنا رغبتهم في اكتشاف شكل أدائهم للأداء الرياضي والذي كان اغلبهم يرى نفسه لأول مرة. ولقد توافقت نتائج هذه الفرضية مع الجانب النظري ومع نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

4.6مقابلة نتائج الفرضية الثانية بالخلفية النظرية:

مثلما اخترنا عنصر التصور العقلي كبعد أساسي للجانب المعرفي للتربية البدنية والرياضية في الفرضية السابقة قد اخترنا الدافعية للدلالة على الجانب العاطفي الوجداني للتربية البدنية والرياضية ولقد بينت الباحثة **نجاة زكي موسى حسن** في بحثها الموسوم ب"دراسة العلاقات الارتباطية بين التحصيل الدراسي وكل من متغيرات الدراسة(المعرفية، الدافعية، الانفعالية،الاجتماعية وكذا إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي حيث ودت علاقات ارتباطيه دالة بين التحصيل الدراسي وثلاث متغيرات وثلاث متغيرات دافعية، كما توصلت لأربع

معادلات تنبؤية للتحصيل الدراسي .... وبناء على ما سبق وبالعودة إلى اكتشاف **ويليام وارن 1983** أن استثارة الدافع الرياضي تمثل من سبعين إلى تسعين بالمائة من العملية التدريبية المحققة للتفوق الرياضي، إن تحقق الفرضية الثانية التي مفادها ان استخدام الوسائط التكنولوجية يساهم في إقبال التلميذ على حصة التربية البدنية والذي من شانه تحسين الأداء التقني والبدني للتلميذ والرفع من استعداداته لتلقى المعارف وتطوير العمليات العقلية.

7.الخلاصة العامة للبحث:

حاولنا من خلال هذا البحث في جل مراحله التحقيق من مدى مساهمة التكنولوجيا في جعل تدريس التربية البدنية والرياضية أكثر جودة من خلال أداء تدريسي حديث وكذلك تحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية على الأصعدة النفسية حركية والمعرفية وكذلك الوجدانية، لقد كان منطلقنا إدخال التكنولوجيا إلى حصة التربية البدنية والرياضية لعدة اعتبارات من بينها مواكبة استخدام الدعائم الحديث علة غرار المواد الأخرى كالعلوم والفيزياء، من جهة أخرى كانت المدرسة القديمة تعتبر إعداد للحياة بينما المدرسة الحديثة هي جزء من الحياة والحياة اليوم أصبحت مليئة بالتكنولوجيا فلا يجب أن تبقى حصة التربية البدنية والرياضية في منأى عن ما يدور في العالم الخارجي ولاسيما بعد غزت الوسائل الحديثة عملية التدريب الرياضي التي تتقاطع مع حصة التربية البدنية والرياضية ....

لقد بدأنا بحثنا هذا في مرحلة قد سبقت باختبار نجاعة استخدام الوسائل التكنولوجية في تطوير الجانب الحركي فكانت النتائج جد ايجابية وتم تحقيق تطور كبير في الأداء الحركي للتلاميذ ومن ثم استنتجنا وحسب الظروف التجريبية للبحث أن استخدام الوسائط التكنولوجية يساهم في تطوير الجانب الحركي للتلميذ على غرار النتائج المحققة في بحوث التدريب الرياضي.

أما المرحلة الحالية من البحث فتناولنا فيها الجانب الثاني للتربية البدنية والرياضية وهو الجانب المعرفي ممثلا في بعد التصور العقلي الذي يعتبر مهارة أساسية تمكن الفرد تطوير ذاته وتساعده على استغلال خبراته في انجاز مشاريعه الحياتية فكانت النتائج عكس الفرض والتوقع بعدم تطور التصور العقلي حسب ظروف التجريب وهذا يدعونا الى التحقيق في ذلك في قادم الأيام وفي بحوث أخرى.

الجانب الثالث للتربية البدنية والرياضية وهو الوجداني أردنا قياس تأثير استخدام الوسائط التكنولوجية عليه، فكانت النتائج ايجابية حيث ظهرت الفروق جلية في تأثر صفة الدافعية بالتغيرات التي طرأت الحصة وعليه يمكننا القول ان استخدام التكنولوجيا يجعل الحصة أكثر إثارة ويزيد من دافعية التلميذ على الإقبال على حصة التربية البدنية والرياضية وهذي تمكن الأستاذ من استغلالها لاستثمار حصة التربية البدنية والرياضية بشكل أكبر.

8.الأفاق المستقبلية للدراسة:

ان عدم تحقق الفرضية الأولى التي مفادها: استخدام الوسائط التكنولوجية يساهم في تطوير مهارة التصور العقلي لدى تلاميذ الطور الثانوي، يجعلنا لا نتوقف عن البحث وانما نحاول البحث عن تفسيرات علمية ومنطقية لهاته النتائج في بعض الأمور مثل:

-عدم كفاية الحجم الساعي لحصة التربية البدنية والرياضية، حيث ان زمن ساعتين في الأسبوع غير كاف لتطوير المهارات العقلية.

-عدم كفاية البرنامج المطبق خاصة في جزئه المتعلق بالتصوير من اجل تحسيس التلميذ واستثارة خياله من اجل توظيف معطياته السابقة لتطوير الأداء.

-استخدام الوسائط التكنولوجية الأكثر تطورا وحداثة مثل أجهزة العرض الثلاثية الابعاد وأكثر.

-استخدام برامج التحليل الحركي الأكثر تطورا مثل الدارت فيش رغم انها باهضة الثمن، واستعمالها يتطلب تكوينا خاصا للأساتذة.

-البحث في مهارات عقيلة أخرى مثل تركيز الانتباه، التذكر، اتخاذ القرار في دراسات لاحقة.

ان النتائج الإيجابية المحققة للفرضية الثانية حيث ساهم استخدام الوسائط التكنولوجية في زيادة الدافعية للتلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية، وهذا يجعلنا نفكر جليا في زيادة وتطوير التدريس بالوسائط التكنولوجية لاستثارة الدافعية وتوظيفها لتحقيق أكبر قدر من الأهداف في حصة التربية البدنية والرياضية.

قائمة

المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المصادر المعتمدة في الدراسة

أ- المصادر

- القرأن الكريم: رواية حفص عن عاصم
- شعب الإيمان للإمام البيهقي، مكتية الرشد، الرياض 2003/1423
- لسان العرب: دار صادر، بيروت، 2010.

ب -الكتب باللغة العربية

1- أحلام الباز حسن، والفرحاتي السيد محمود: المنتج التعليمي: المعايير وتحقيق الجودة، دار الجامعة الجديدة، ب ط، الاسكندرية، 2007.

2- أحمد أبو العلال: تحليل عملية التدريس، الأردن، 1979.

3- أحمد الخيري كاظم وجابر عبد الحميد، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، ط1، القاهرة، 1970.

4- أحمد بوسكرة: مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي والتقني، دار الخلدونية الجزائر، 2005.

5- أحمد سعيد عظمى: أساليب تطوير وتنفيذ درس ت.ب.ر، منشأة المعارف الاسكندرية،1996.

6- أحمد عبد الرحمان: لغة حية والتشريع، العدد الأول، مؤسسة جامعة الاسكندرية، 1994.

7- أحمد عزت راجع: أصول علم النفس، الطبعة 12، دار المعارف، القاهرة، 1979.

8- أحمد فوزي، سيكولوجية التعلم للمهارات المركبة الرياضية، دار المعارف، ب ط، القاهرة، 1980.

9- إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي: طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر القاهرة، 2000.

10- الازيرجاوي، فاصل لحسن: فاصل لحسن، أسس علم النفس التربوي، دار الكتب، ب ط، بيروت، 1991.

11- البهي فؤاد السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، القاهرة، 1978.

12- الدهشان بدران شبل، مجال التجديد في التعليم الجامعي، قباء للطباعة للنشر والتوزيع، ب ط، القاهرة، 2000.

13- الزاوي خالد محمد، الجودة الشاملة في التعليم، مجموعة النيل، ب. ط، مصر، 2004.

14- الكاظمي ظاهر هشام: الإعداد الفني والخططي بالتنس، الدار الجامعية للطباعة والنشر، ط1، 2000.

15- أسامة كامل راتب(2008): النمو والدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل، ط1، الإسكندرية.

16- أسامة كامل راتب(1997): علم النفس الرياضة، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.

17- أمين أنور الخولي: أصول التربية البدنية –المدخل –التاريخ–الفلسفة، دار الفكر العربي، القاهرة 2008.

18- أمين أنور الخولي وأسامة كمال راتب: التربية الحركية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.

19- بن قناب الحاج: تقويم تدريس مدرسي ت. ب. ر بالتعليم المتوسط، رسالة دكتوراه، الجزائر،2006.

20- ثناء عبد الودود: السيطرة الإنتباهية والذاكرة العاملة والسرعة الادراكية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2016.

21- جانيسأركارو ترجمة سهير بسيوني، إصلاح التعليم والجودة الشاملة في حجة الدراسة، دار الأحمدي للنشر، ب. ط، 2002.

22- حامد عبد السلام زهراني: علم النفس النمو، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1995.

23- حسن حسين البيبلاوي: إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي بمصر، جامعة المنوفية، 1996.

24- حسن عوض: طرق التدريس في ت. ب. ر، مطبعة النهضة، القاهرة، مصر، 1969.

25- جون وأيلي وأولاده (1984): أساسيات علم النفس التربوي، ترجمة محيي الدين توق وعبد الرحمن عدس، مطبعة دار جون وأيلي، عمان.

26- خالد محمد المشحوش، طرق تدريس التربية الرياضية الحديثة، مكتبة المجتمع الغربي، عمان، ط1، 2012.

27- داريل ساید نتوب، ترجمة عباس أحمد السامرائي وعبد الكريم السامرائي، كفاءات تدريسية في طرق التربية الرياضية، ب ط، بغداد، 1991.

28- دلال القاضي، محمود البياتي: منهجية وأساليب البحث العلمي وتحليلا البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي spss، ط1، دار الحامد، الأردن، 2008.

29- ديان جون: الجودة في العمل –دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية، ترجمة سامي الفرس، سلسلة آفاق لإدارة الأعمال، دار آفاق الإبداع العالمية، الرياض 1990.

30- ديوبولدب. فاندالين، ألمرد. ميتشل، بروسل. بنيت: تاريخ التربية البدنية والرياضية، ترجمة: محمد عبد الخالق علام، محمد محمد فضالي، دار الفكر العربي، القاهرة 1970،

31- رعد عبد الله الطائي وعيسى قدادة، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية، ب.ط، عمان، 2008.

32- رمزية الغريب، التعلم دراسة نفسية وتوجيهية تفسيرية، مكتبة الأنجلة المصرية، ب ط، القاهرة، 1977.

33- رمضان ياسين(2018): علم النفس الرياضي، الطبعة الأولي، دار أسامة لنشر والتوزيع.

34- زينب أمين، اشكاليات حول تكنولوجيا التعليم، دار الهدى للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2002.

35- سعد جلال ومحمد حسن علاوي: علم النفس التربوي الرياضي، دار المعارف، مصر، 1967.

36- سلامة عبد العظيم، اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، دار الفكر، ب.ط، عمان، 2004.

37- سيد محمد خير الله وممدوح الكناني: سيكولوجية التعلم، بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، لبنان.

38- شلتون السيد حسن وبعوض حسن: التنظيم والإدارة في ت.ب.ر دار الفكر العربي، القاهرة،1981.

39- صدقي نور الدين محمد(1998): المشاركة الرياضية والنمو النفسي للأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.

40- صفاء جابر وآخرون: دليل تطبيقات علم النفس الرياضي، مركز الكتاب الحديث ط1، القاهرة،2017.

41- طوطاوي عبد الله: علاقة التصور العقلي باتخاذ القرار في وضعيات خططية هجومية في كرة اليد، دكتوراه غير منشورة جامعة الجزائر 3، 2019.

42- عباس أحمد السامرائي وعبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرق التربية البدنية والرياضية، ط1، بغداد، 1999.

43- عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعلم، دار الفكر، ط2، القاهرة، 1998.

44- عبد الحميد مهري: المدرسة في الجزائر–حقائق وإشكالات، دار جسور للنشر والتوزيع، المحمدية الجزائر، 2013.

45- عبد الستير عبد الجبار: فسيولوجيا العمليات العقلية في الرياضية، دار الفكر العربي، ط1، عمان،2000.

46- عبد العزيز عبد المجيد: سيكولوجية مواجهة الضغوط في المجال الرياضي، دار الكتاب للنشر، ط1، القاهرة، 2005.

47- عبد الرحيم عيد السلام جامل: طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، الأردن، 2000.

48- عدنان حسين الجادري، يعقوب عبد الله أبو حلو: الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية، دار اثراء للنشر والتوزيع، 2009.

49- علي سلوم جواد، مازن حسن جاسر: البحث العلمي أساسيات ومناهج، مكتبة المجتمع العربي، القاهرة، 2014.

50- عفاف عبد الكريم: طرق التدريس في ت. ب. ر، منشأة المعارف، الاسكندرية، 1993.

51- عليمات صالح، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق، ب. ط، الأردن، 2004.

52- فتحي إبراهيم حداد، التدريب الرياضي من الطفولة إلى المراهقة، دار الفكر العربي، ب ط، القاهرة، 1996.

53- فؤاد أبو حطب وأمال صادق، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو مصرية، ط3، مصر، 1986.

54- لحسن عبد الله باشيوة، نزار عبد المجيد البراوي: إدارة الجودة مدخل للريادة، دار الوراق، الأردن،2010.

55- ماهر فاضل القسيمي، التطبيقات التربوية لإدارة الجودة الشاملة، جامعة عدن، ط1، 2003.

56- محسن علي الدفلي: الشامل في التربية وعلم النفس، دار الكتب العلمية، بغداد، ط 1، 2014.

57- محسن علي عطية، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج، ب. ط، عمان، 2007.

58- محمد الحمامي، أمين أنور الخولي: أسس بناء برنامج ت. ب. ر، دار الفكر العربي.

59- محمد العربي شمعون، ماجدة إسماعيل: اللاعب والتدريب العقلي، مركز الكتاب للنشر، 2001.

60- محمد حسن علاوي(2004): مدخل في علم النفس الرياضي، ط 4، مركز الكتاب للنشر، مصر.

61- محمد داود الربيعي وآخرون، نظريات وطرائق التربية الرياضية، دار الكتب للطباعة والنشر، ب ط، بغداد، 2000.

62- محمد زياد حمدان: تقيم وتوجيه التدريس، الأردن، 2000.

63- محمد سعد ولآخرون، تكنولوجيا التعليم وأساليبها في التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، ط1، القاهرة، 2001.

64- محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين النشاطي، نظريات وطرق التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1992.

65- محمد عوض بيسوني: نظريات وطرق ت. ب. ر ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، ط2، 1992.

66- محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم، تطبيقاته التربوية، المطبوعات الجامعية الجزائرية، 1983.

67- محمود الحلبة: التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار الميسرة للنشر، ب ط، عمان 1999.

68- محمود عنان ومصطفى باهي، مقدمة في علم النفس الرياضي، مركز الكتاب للنشر، 2000.

69- محمود عبد الفتاح عنان، سيكولوجية التربية البدنية والتطبيق والتجريب، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995.

70- مصطفى السالم، المنهج التكنولوجي وتكنولوجيا التعليم والمعلومات في التربية البدنية والرياضية، دار الوفاء، ط1.

71- مفتي إبراهيم حداد، البرامج التدريبية المخططة لفرق كرة القدم، مركز الكتاب للنشر، ب ط، القاهرة، 1997.

72- مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة، ط1، دار المعارف، القاهرة، 1996.

73- ناصر الدين الزيدي: سيكولوجية المدرس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

74- نزار عبد المجيد البرواري ولحسن عبد الله باشبوة، إدارة الجودة: المدخل للتميز والريادة، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2011.

75- هشام عواضة، تطوير أداء المعلم أكنابات التعليم والتأهيل المتواصل والاشراف، دار المعلم للملايين، ط1، لبنان 2008.

76- وجدي مصطفى الفاتح، محمد لطفي السيد: الأسس العلمية للتدريب الرياضي للاعب والمدرب، دار الهدى للنشر والتوزيع، 2002.

77- وجيه محجوب، التعلم وجدولة التدريب، دار الميسرة للنشر، ب ط، عمان، 2001.

78- وجيه محجوب وآخرون: نظريات التعلم والتطور الحركي، دار الكتاب للوثائق، ب ط، بغداد، 2000.

79- وسام صلاح، سامر يوسف: التعلم الحركي وتطبيقاته في التربية البدنية والرياضية، دار الكتاب العلمية ط1، بيروت، 2014.

80- يونس ناصر: طرق التدريس العامة، مديرية الترجمة السورية، 1972.

81- يحيى كاظم النقيب، علم النفس الرياضي، مطبعة جامعة الملك سعود، الرياض، 1990.

ت-الأطروحات:

1- بن هيبة تاج الدين: التصور العقلي وديناميكية الذات البدنية وانعكاسها على أداء رياضيي النخبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الشلف:2017.

2- بن عكي أميرة: أثر تدريب أساليب الاسترخاء والتصور الذهني على التوتر النفسي المرتبط بالمنافسة الرياضية ودوره في تخفيف قلق المنافسة، دكتوراه غير منشورة جامعة الجزائر 2019.

3- بلعيد عقيل عبد لقادر: التصور العقلي وعلاقته بمستوى الأداء الرياضي الرفيع المستوى برياضة الكاراتي دو بالجزائر، دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر،2013.

4- بوخراز رضوان: دراسة تحليلية للنظريات التي تفسر عملية التصور أثناء التدريب العقلي في المجال الرياضي، مجلة علوم وممارسة الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، العدد الثاني، المجلد السادس، 2016.

5- جمال حسن صالح، التغذية الراجعة الإضافية، رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، 1996.

6- عمور عمر، إسهامات بعض أساليب التدريس الحديثة في ب.ر على تنمية بعض المهارات الكيانية لدى طلاب المرحلة الجامعية، رسالة دكتوراه، دامعة الجزائر، 2009.

7- كمال بن عقيلة: تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وانعكاسه على تدريس النشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2008.

8- شتيوي عبد المالك: أثر برنامج تدريبي مقترح مبني بأسلوب التدريب الذهني والبدني لتطوير الضربات الثابتة وبعض المهارت الأساسية في كرة القدم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 3، 2013.

9- محمد سعيد محمد: أثر برنامج للتصور العقلي على تعليم بعض المهارات لدى ناشئي كرة القدم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا نابلس، 2016.

10- وسيم عقاب سليمان: أثر برنامج للتصور العقلي على مستوى الأداء المهاري والتوافق النفسي، لناشئي كرة القدم، ماجستير غير منشور، كلية الدراسات العليا، نابلس، 2015.

11- ساهر عصام أحمد: أثر برنامج تعليمي مقترح للتصور العقلي على مستوى بعض المهارات الأساسية في ألعاب القوى، ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، نابلس، 2015.

ث-المجلات والمنشورات:

1- التكريتي وديع سليما، محاضرات في التعلم الحركي لطلبة دكتوراه، 2005.

2- الجريدة الرسمية: 27 جانفي 2008.

3- بن عمر مراد: استخدام الأسلوب التبادلي في تدريس التربية البدنية والرياضية وأثره على التصور العقلي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي، مجلد 09 حجم 03، جامعة الجزائر 03، (2018).

4- بن عمر مراد وآخرون: أساليب التدريس (الأسلوب الأمري والتدريبي) وأثرهما على تنمية التصور العقلي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي، مجلد 03 حجم 01، جامعة الجزائر 03، (2011).

5- قندوز الغول خليفة وآخرون: أثر توظيف التكنولوجيا الحديثة (الفيديو) على تنمية التصور العقلي للجانب الخططي لدى لاعبي كرة القدم، مجلة المحترف، جامعة الجلفة 2019.

6- محمود موسي العيكلي: تأثير التدريب الذهني في تعلم بعض المهارات الاساسية في كرة لید، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد الرابع، جامعة بابل،2000.

7- منصوري نبيل، علوان رفيق: دور أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية في تنمية دافعية التعلم وزيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي، مجلة تطور العلوم الاجتماعية 2017.

8- وزارة التربية الوطنية، المناهج والوثائق المرافقة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التربية البدنية والرياضية، التربية التشكيلية، التربية الموسيقية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد مارس (2006).

9- يوسف عشيرة مهدي: العلاقة بين تقدير الذات ودافعية الانجاز لدى تلاميذ دراسة ورياضة، مجلة المنظومة الرياضة، 2016.

ج-المراجع بالغة الفرنسية:

1- In POCZTAR (J)la definition des objectifs pedagogiques"ED, ESF,1982.

2- In REVUE EP:"COMMENT ENSEIGNER L 'E ,P,S.auxenfants:"COMPETENCES ET SAVOIRS DE LENSEIGNANTS".ED. R.E.P.S.TOME1.1995.

3- c le beuf : leveil sportif eoliton l'ecole des classiques africain.j.paris 1977.

4- R.J Vallerand et E.Till, Intreduction à la motivation, édition revu EPS,1993 p2.

د- المراجع باللغة الإنجليزية:

1. Duda. J.L., Toward a developmental Theory of children's motivation in sport, Journal of sport psychology, 1987, p.135.
2. Maddux & Lewis, Self – efficacy and adjustmet basic principles and lssues, In Maddux ed, Self – efficacy adaptation and adjustment, plenum press, 1995, p110.
3. Manuel conjero ,the effect of the decision training, from a cognitive perspective, on dicision –making in volley ball. A systemaic review and meta-analysis, res public health, 2020.

ح –موقع الأنترنيت: www.google.com

الملاحق

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
بعد1	30	12.2667	3.78685	-.225-	.427	-.727-	.833
بعد2	30	12.4667	3.36035	-.278-	.427	.581	.833
بعد3	30	12.9333	3.34183	-.241-	.427	-1.142-	.833
بعد4	30	12.4333	3.48082	-.291-	.427	.295	.833
بعد5	30	12.8667	3.66468	-.296-	.427	-.976-	.833
بعد6	30	12.6667	3.71700	.019	.427	-.374-	.833
كلية_درجة	30	75.6333	17.92991	-.126-	.427	-.714-	.833
Valid N (listwise)	30						

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
بعد1	34	14.9412	3.25615	-.370-	.403	.202	.788
بعد2	34	13.9706	3.70491	.184	.403	-1.005-	.788
بعد3	34	15.0588	3.66756	-.747-	.403	.865	.788
بعد4	34	14.4118	3.55151	-.228-	.403	-.293-	.788
بعد5	34	12.7059	4.05664	-.303-	.403	-.456-	.788
بعد6	34	13.2647	3.59553	.091	.403	-.067-	.788
كلية_درجة	34	84.3529	18.02336	-.091-	.403	.357	.788
Valid N (listwise)	34						

Group Statistics

	المجموعنين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية	الضابطة المجموعة	30	33.9333	10.40866	1.90035
	التجريبية المجموعة	34	35.7353	11.28772	1.93583

الملاحق

Independent Samples Test						
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
الدافعية	Equal variances assumed	.997	.322	-.661-	62	.511
	Equal variances not assumed			-.664-	61.868	.509

تجريبية مجموعة البعدي القياس						
	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
كلية_درجة	34	86.2647	15.75053	-.342-	.403	.748	.788
بعد2	34	14.4706	3.83157	.007	.403	-.979-	.788
بعد1	34	14.5882	2.67556	-.729-	.403	1.827	.788
بعد3	34	14.8235	2.64541	-.768-	.403	2.539	.788
بعد4	34	14.7353	3.33311	-.229-	.403	-.290-	.788
بعد5	34	13.7059	3.39812	.022	.403	-.839-	.788
بعد6	34	13.9412	3.58398	-.184-	.403	-.059-	.788
Valid N (listwise)	34						

ضابطة مجموعة البعدي القياس						
	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
كلية_درجة	30	80.8000	15.75984	-.055-	.427	-.700-	.833
بعد2	30	13.1000	3.50714	-.212-	.427	.042	.833
بعد1	30	13.4333	3.03637	-.429-	.427	.570	.833
بعد3	30	14.1333	2.48767	-.307-	.427	.027	.833
بعد4	30	13.1667	3.20649	-.094-	.427	-.181-	.833
بعد5	30	13.6333	3.49860	-.510-	.427	-.647-	.833
بعد6	30	13.3333	3.38693	-.023-	.427	.114	.833
Valid N (listwise)	30						

الملاحق

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
بعد2	Equal variances assumed	.980	.326	-1.485-	62	.142
	Equal variances not assumed			-1.494-	61.907	.140
بعد1	Equal variances assumed	1.178	.282	-1.618-	62	.111
	Equal variances not assumed			-1.605-	58.301	.114
بعد3	Equal variances assumed	.001	.979	-1.071-	62	.288
	Equal variances not assumed			-1.075-	61.733	.286
بعد4	Equal variances assumed	.260	.612	-1.912-	62	.060
	Equal variances not assumed			-1.917-	61.518	.060
بعد5	Equal variances assumed	.016	.900	-.084-	62	.933
	Equal variances not assumed			-.084-	60.521	.933
بعد6	Equal variances assumed	.125	.725	-.695-	62	.490
	Equal variances not assumed			-.697-	61.692	.488
كلية_درجة	Equal variances assumed	.285	.595	-1.385-	62	.171
	Equal variances not assumed			-1.385-	61.003	.171

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00002	14.9412	34	3.25615	.55842
	VAR00009	14.5882	34	2.67556	.45886
Pair 2	VAR00003	13.9706	34	3.70491	.63539
	VAR00010	14.4706	34	3.83157	.65711
Pair 3	VAR00004	15.0588	34	3.66756	.62898
	VAR00011	14.8235	34	2.64541	.45368
Pair 4	VAR00005	14.4118	34	3.55151	.60908
	VAR00012	14.7353	34	3.33311	.57162
Pair 5	VAR00006	12.7059	34	4.05664	.69571
	VAR00013	13.7059	34	3.39812	.58277
Pair 6	VAR00007	13.2647	34	3.59553	.61663
	VAR00014	13.9412	34	3.58398	.61465
Pair 7	VAR00008	84.3529	34	18.02336	3.09098
	VAR00015	86.2647	34	15.75053	2.70119

الملاحق

Paired Samples Test

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	VAR00002 - VAR00009	.35294	1.68563	1.221	33	.231
Pair 2	VAR00003 - VAR00010	-.50000-	.99240	-2.938-	33	.006
Pair 3	VAR00004 - VAR00011	.23529	2.71984	.504	33	.617
Pair 4	VAR00005 - VAR00012	-.32353-	.63821	-2.956-	33	.006
Pair 5	VAR00006 - VAR00013	-1.00000-	1.23091	-4.737-	33	.000
Pair 6	VAR00007 - VAR00014	-.67647-	1.06517	-3.703-	33	.001
Pair 7	VAR00008 - VAR00015	-1.91176-	3.45857	-3.223-	33	.003

تجريبية قبلي دافعية

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
VAR00017	34	35.7353	11.28772	-.702-	.403	-.209-	.788
Valid N (listwise)	34						

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
VAR00018	34	41.9412	10.92936	-.632-	.403	-.337-	.788
Valid N (listwise)	34						

Paired Samples Test

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	VAR00017 - VAR00018	-6.20588-	2.10021	-17.230-	33	.000

الملاحق

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
VAR00020	30	33.9333	10.40866	-.341-	.427	.296	.833
Valid N (listwise)	30						

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
VAR00001	Equal variances assumed	.767	.385	-2.054-	62	.044
	Equal variances not assumed			-2.060-	61.590	.044

Paired Samples Test

		Paired Differences		t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	VAR00017 - VAR00018	-6.20588-	2.10021	-17.230-	33	.000

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
VAR00020	30	33.9333	10.40866	-.341-	.427	.296	.833
Valid N (listwise)	30						

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
VAR00021	30	36.4333	10.44091	-.419-	.427	.318	.833
Valid N (listwise)	30						