الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أم البواقي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

أطروحـــة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

الشعبة: نشاط بدني رياضي تربوي

التخصص: النشاط البدني والرياضي المدرسي

من طرف الطالب الباحث:

موساوي علاء الدين

عنوان الأطروحة:

أثر برنامج تعليمي مقترح مبني وفق أسس بناء المنهج في تحقيق الكفاءات المعرفية والادائية في حصة التربية البدنية والرياضية

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية عمر ادريس -القنطرة

أطروحة مناقشة بتاريخ 11-07-2024 أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الرقم	اللقب والإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	بشير حسام	أستاذ التعليم العالي	أم البواقي	رئيسا
02	غريبي هشام	محاضر أ	أم البواقي	مشرفا ومقررا
03	منصوري عبد الله	محاضر أ	أم البواقي	مناقشا
04	بوطبية عومار	محاضر أ	أم البواقي	مناقشا
05	الحاج حميش الهاشمي	محاضر أ	جامعة قسنطينة 02	مناقشا
06	حاجي عبد الرحمان	محاضر أ	جامعة بجاية	مناقشا

السنة الدراسية 2023-2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أم البواقي
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

أطروحـــة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

الشعبة: نشاط بدني رياضي تربوي

التخصص: النشاط البدني والرياضي المدرسي

من طرف الطالب الباحث:

موساوي علاء الدين

عنوان الأطروحة:

أثر برنامج تعليمي مقترح مبني وفق أسس بناء المنهج في تحقيق الكفاءات المعرفية والادائية في حصة التربية البدنية والرياضية

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية عمر ادريس -القنطرة

أطروحة مناقشة بتاريخ 11-07-2024 أمام لجنة المناقشة المشكلة من :

الرقم	اللقب والإسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	بشير حسام	أستاذ التعليم العالي	أم البواقي	رئيسا
02	غريبي هشام	محاضر أ	أم البواقي	مشرفا ومقررا
03	منصوري عبد الله	محاضر أ	أم البواقي	مناقشا
04	بوطبية عومار	محاضر أ	أم البواقي	مناقشا
05	الحاج حميش الهاشمي	محاضر أ	جامعة قسنطينة 02	مناقشا
06	حاجي عبد الرحمان	محاضر أ	جامعة بجاية	مناقشا

السنة الدراسية 2023-2024

﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ﴾

(الانفال 2)

﴿ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴾

(النحل 97)

كلمة شكر ...

الحمد والشكر لله حبا ... الحمد والشكر لله رجاءا وطاعة ... الحمد والشكر لله دائما وابدا.

اللهم لك الحمد والشكر كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

لا يسعني وانا اضع اللمسات الاخيرة لهذه الدراسة الا ان أتقدم بالشكر الى كل من كانت له فيها مساهمة ولو بسيطة، واخص بالشكر **الدكتور غريبي هشام** المشرف على هذا العمل والذي كان له الفضل بعد الله عز وجل في انارة طريق البحث لي من خلال توجيهاته وارشاداته، جعلها الله في ميزان اعماله.

كما أتقدم بالشكر الى كل أساتذة المعهد الذين بدورهم سهلوا لي مهمة انجاز هذا العمل من خلال مختلف النصائح والتوجيهات.

وبعدها فالشكر موصول لكل الأساتذة الذين تتلمذت على أيديهم في كل مراحل دراستي.

اهداء

- الى من وضع المولى سبحانه وتعالى الجنة تحت قديمها ووقرها في كتابه العزيز ... **امي الحبيبة**.

- الى من حصد الاشواك عن دربي ليمهد طريق العلم لي ... **والدي العزيز**.

- الى من قاسموني افراحي واحزاني ...**اخوتي**.

- الى من جمعني بهم منبر العلم والصداقة ... **أصدقائي زملائي وزميلاتي**.

- الى كل الأساتذة الذين رافقوني طوال مشواري الدراسي.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

- **عنوان الدراسة:** أثر برنامج تعليمي مقترح مبني وفق أسس بناء المنهج في تحقيق الكفاءات المستهدفة في حصة التربية البدنية والرياضية بنوعيها المعرفية والادائية (دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي – ثانوية عمر ادريس القنطرة)
- **اهداف الدراسة:** معرفة أثر البرنامج التعليمي في عملية اكساب التلاميذ الكفاءات المعرفية والادائية الخاصة بالانشطة الممارسة، وبما ان الكفاءات الادائية تشتمل على قدرة المتعلم على اظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، فان هذه السلوكيات سوف تكون مدمجة بين الجانب الحس–حركي والجانب العاطفي الاجتماعي
- **الفرضيات:** للبرنامج التعليمي أثر في تحقيق الكفاءات المستهدفة في حصة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي بنوعيها المعرفية والادائية.
- **منهج الدراسة:** المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين المتكافئتين.
- **مجتمع الدراسة:** كل تلاميذ ثانوية عمر ادريس – القنطرة
- **العينة:** العينة التجريبية قوامها 15 تلميذ، والعينة الضابطة قوامها 15 تلميذ تم اختيارهم وتقسيمه عشوائيا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي
- **أدوات الدراسة:**
  - اختبارات الأداء البدني (الوثب العريض من الثبات، تسلق الحبل، إطالة الجذع الى الخلف، الجري 45.7م اختبار نيلسون لسرعة رد الفعل)
  - اختبارات الأداء المهاري (دقة الارسال من منطقة 9م، استقبال الارسال، الاعداد بعد الاستقبال، السحق بعد الاعداد)
  - مقياس قلق التفاعل الاجتماعي.
  - اختبار الجانب المعرفي (اختبار الورقة والقلم)
- **البرنامج التعليمي:** تم بناء البرنامج التعليمي وفق أسس بناء المنهج للبيئة التي سوف يطبق فيها، وعلى أساسها تم تحديد الكفاءات المراد وصول المتعلم اليها، ومن خلالها تم برمجة المواقف التعليمية بما يخدم الكفاءات والاسس التي بنيت عليها.
- **اهم نتائج الدراسة:** تم تطبيق 14 اختبار ومقياس واحد، اظهرت النتائج ان 13 من أصل 14 اختبار والمقياس كانت النتائج فيها دالة احصائيا لصالح البرنامج التعليمي، وعليه فان البرنامج كان ذو أثر إيجابي في تحقق الكفاءات المستهدفة بنسبة 93.3%
- **اهم التوصيات:**
  - ضرورة مراعاة مبادئ التخطيط والعمل بها عند البرمجة للأنشطة البدنية والرياضية
  - ان تكون البرمجة للأنشطة البدنية والرياضية مبدؤها التنمية الشاملة.
  - تختلف الأهداف باختلاف أسس المجتمع الذي تخطط فيه، وبالتالي العمل على معرفة أسس بناء المنهج في المجتمع المستهدف والبرمجة على أساسها.

✓ **Study summary in English**

- **The title of the study**: The effect of a proposed educational program based on the curriculum building principles in achieving the targeted cognitive and performance competencies in physical and sports education class (A field study on the second-year High School students - Omar Idris EL-Kantara)
- **Objectives of the study** : Knowing the impact of the educational program on the process of granting students the cognitive and performance competencies related to the practiced activities, and since the performance competencies include the learner's ability to display behavior to confront problematic situations, these behaviors will be integrated between the sensory-motor side and the social-emotional side.
- **The Hypotheses** The educational program has an effect on achieving the targeted competencies in the physical and sports education both cognitive and performance.
- **The Study's Approach**: Experimental approach using two equal groups.
- **The study's community**: All students of Omar Idris high School - EL-Kantara
- **The study's sample:** 15 students in both the experimental and control samples were randomly selected and divided from the second-year students
- **The study tools** :
  - Physical performance tests (Standing Broad Jump, Rope climb, 45.7m dash, Trunk Extension, Nelson reaction speed test)
  - Skill performance tests (accuracy of serving and receiving, setting and spikin)
  - Social Interaction Anxiety Scale.
  - Paper-and-pencil test on the cognitive aspect.
- **The educational program:** The educational program was built according to the principles of building the curriculum for the environment in which it will be applied, and on the basis of it, the competencies that the learner wanted to reach were determined, and through them, the educational situations were programmed to serve the competencies and the foundations on which they were built upon
- **The most important results of the study:** 14 tests and one scale were applied. The results showed that 13 out of the 14 tests + the scale had statistically significant results in favor of the educational program. Accordingly, the program had a positive impact on achieving the targeted competencies by 93.3%.
- **Recommendations**:
  - It is necessary to take into account the principles of planning and apply them when programming physical and sporting activities.
  - Programming for physical and sports activities should be based on comprehensive development.
  - Objectives vary depending on the foundations of the community in which you are planning, and therefore work to know the foundations of building the curriculum in the targeted community and programming on its basis.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
كلمة شكر	
اهداء	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الاشكال	
مقدمة الدراسة	أ – د
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل التمهيدي: مدخل عام للدراسة	
مشكلة الدراسة	21
الفرضيات	26
اهداف الدراسة	27
أهمية الدراسة	27
التعريف بالمصطلحات والمفاهيم الواردة في الدراسة	28
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
تمهيد	35
دراسات حول البرامج التعليمية	36
دراسات حول المنظومة التربوية والكفاءات	42
دراسات حول المقاربة بالكفاءات	49
دراسات في نشاط الكرة الطائرة	55
دراسات في نشاط جري التتابع	60
التعليق على الدراسات السابقة	63
أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	66

التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة	67
خاتمة الفصل	68
الفصل الثالث: التخطيط للتدريس في التربية البدنية والرياضية ودوره في تحقيق الاهداف	
تمهيد	70
تعريف التخطيط	71
نشأة التخطيط	74
مبادئ التخطيط	75
انواع التخطيط (مستوياته)	77
اهمية التخطيط	79
اعداد الخطة	81
كفاية التخطيط	81
العوامل المؤثرة في التخطيط	83
علاقة التخطيط بالتربية الرياضية	84
البرامج التعليمية القائمة على الكفاءات	85
مواصفات البرامج القائمة على الكفاءات	87
مميزات البرنامج القائم على الكفاءات	87
خطوات بناء البرامج القائمة على الكفاءات	88
التخطيط الاستراتيجي في المجال التربوي	90
الفرق بين التخطيط والتخطيط الاستراتيجي	91
مفهوم التخطيط التربوي واهميته واهدافه	92
مبررات ودواعي التخطيط التربوي	95
التخطيط المدرسي	95
دور التخطيط للتدريس في تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية	104

خاتمة الفصل	108
الفصل الرابع: أسس بناء المنهج وعلاقتها بالتخطيط للتدريس	
تمهيد	110
الأسس الفلسفية	111
النظرية الأساسية للمنهج	112
النظرية الموسوعية للمنهج	114
النظرية البراغماتية (النفعية) للمنهج.	117
النظرية التطبيقية للمنهج	122
الاسس الاجتماعية	124
المنهج وطبيعة المجتمع	124
المنهج والبيئة	124
المنهج والمصادر الطبيعية	125
المنهج وثقافة المجتمع	125
الأسس النفسية	127
المنهج والنمو الشامل – المتوازن لدى التلميذ	127
المنهج ومراحل النمو	128
المنهج وحاجات ومشكلات وميولات واستعدادات التلاميذ	128
المنهج والفروقات الفردية	130
الأسس المعرفية	130
علاقة أسس بناء المنهج بالتخطيط للتدريس	133
خاتمة الفصل	140
الفصل الخامس: الأنشطة الرياضية والكفاءات	
تمهيد	142
التربية البدنية والفلسفة البراغماتية	143

التربية البدنية والرياضية في المدرسة	143
الاهداف العامة للتربية الرياضية في المرحلة الثانوية	144
انماط درس التربية البدنية والرياضية	145
مميزات وخصائص التربية الرياضية من خلال المفهوم الحديث للمنهاج	146
الانشطة التعليمية في التربية البدنية والرياضية	147
الحاجة الى اختيار الانشطة في التربية الرياضية	148
معايير اختيار الانشطة في التربية الرياضية	148
اهمية الأنشطة التعليمية التربوية	149
محكات اختيار الأنشطة التعليمية	150
واجبات ومتطلبات اساسية لتدريس الأنشطة التعليمية التربوية	151
اسس اختيار وتدريس التمرين في التربية البدنية والرياضية	153
نشاط الكرة الطائرة	155
نشاط جري التتابع	163
التدريس بالكفاءات	168
خاتمة الفصل	170
الباب الثاني: الجانب التطبيقي	
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث	
تمهيد	173
الدراسة الاستطلاعية	174
منهج الدراسة	175
عينة الدراسة	177
حدود (مجالات) الدراسة	178
متغيرات الدراسة	179
البرنامج التعليمي	181

الأنشطة التعليمية في البرنامج التعليمي	183
ادوات الدراسة	187
المعاملات العلمية للادوات	207
طبيعة توزع البيانات	209
تجانس العينة	214
تكافؤ مجموعتي البحث	215
الأساليب الاحصائية	218
خاتمة الفصل	220
الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى	222
عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	231
عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	241
عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	244
مناقشة الفرضيات في ضوء النتائج المتوصل اليها	246
مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى في ضوء النتائج المتوصل اليها	246
مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية في ضوء النتائج المتوصل اليها	252
مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة في ضوء النتائج المتوصل اليها	274
مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة في ضوء النتائج المتوصل اليها	259
مناقشة الفرضية الرئيسة	262
خلاصة عامة	269
التوصيات والاقتراحات	275
قائمة المصادر والمراجع	277
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة بين التخطيط الاستراتيجي والتخطيط التقليدي	91
02	العلاقة بين المتطلبات البدنية والمهارية وفقا لراي لاري كيش	158
03	تصنيف المهارات الحركية الأساسية	162
04	مخطط البرنامج التعليمي	186
05	المئينيات في اختبار الوثب العريض من الثبات حسب فئات العمر	189
06	معيار التقييم في اختبار الشد العمودي بالذراعين	192
07	المئينيات في اختبار العدو 45.7م حسب فئات العمر	194
08	معيار التقييم في اختبار اطالة الجذع الى الخلف	195
09	معيار التقييم في اختبار دقة الارسال من منطقة الـ 09 أمتار	199
10	معيار التقييم في اختبار استقبال الارسال من منطقة الدفاع	201
11	معيار التقييم في اختبار الاعداد بعد استقبال الارسال	202
12	معيار التقييم في اختبار السحق من المنطقة الامامية	203
13	معيار التقييم في اختبار دقة استلام وتسليم الشاهد مع احترام تموضع اللاعبين	205
14	معيار التقييم في اختبار تنظيم عمل الفريق في عملية جري تتابع كاملة (4*100م)	206
15	قيم الثبات لاختبارات الأداء البدني	208
16	قيم الثبات لاختبارات نشاط الكرة الطائرة	208
17	قيم الثبات لاختبارات نشاط جري التتابع	208
18	قيم الثبات للاختبارات المعرفية للنشاطين	209
19	قيمة معامل الثبات الفاكرونباخ للمقياس	209
20	قيم اختبار اعتدالية التوزيع للمجموعتين في الاختبارات البدنية	209
21	قيم اختبار اعتدالية التوزيع للمجموعتين في الاختبارات المهارية لنشاط الكرة الطائرة	211
22	قيم اختبار اعتدالية التوزيع للمجموعتين في الاختبارات المهارية لنشاط جري التتابع	212
23	قيم اختبار اعتدالية التوزيع للمجموعتين في الاختبارات المعرفية والمقياس	213
24	تجانس العينة في متغيرات الطول والوزن والسن	214

25	نتائج تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبارات معتدلة التوزيع	215
26	نتائج تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبارات غير معتدلة التوزيع	217
26	نتائج اختبار t student لاختبار الوثب العريض من الثبات	222
28	نتائج اختبار t student لاختبار إطالة الجذع من الخلف	223
29	نتائج اختبار t student لاختبار نيلسون للاستجابة الحركية الانتقالية	225
30	نتائج اختبار wilcoxon لاختبار الشد العمودي بالذراعين	227
31	نتائج اختباري wilcoxon و t student لاختبار العدو 45.7م	229
32	نتائج اختبار t student لاختبار استقبال الارسال في الكرة الطائرة	231
33	نتائج اختباري wilcoxon و t student لاختبار السحق في الكرة الطائرة	232
34	نتائج اختباري wilcoxon في اختبار الارسال في الكرة الطائرة	234
35	نتائج اختباري wilcoxon في اختبار الاعداد في الكرة الطائرة	235
36	نتائج اختباري wilcoxon و t student في اختبار استلام الشاهد في جري التتابع	236
37	نتائج اختباري wilcoxon و t student في اختبار تسليم الشاهد في جري التتابع	238
38	نتائج اختبار t student لاختبار تنظيم عمل الفريق جري التتابع	239
39	نتائج اختبار t student للاختبار المعرفي في الكرة الطائرة	241
40	نتائج اختبار t student للاختبار المعرفي في جري التتابع	242
41	نتائج اختبار t student لمقياس قلق التفاعل الاجتماعي	244

قائمة الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مخطط أنواع التخطيط	79
02	هيكلة لبرمجة دورية وفق المقاربة بالكفاءات	86
03	مخطط عمليات التدريس	99
04	النسب المئوية للمهارات الأساسية	163
05	مخطط تطبيق اختبار نيلسون للاستجابة الحركة الانتقالية	197
06	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار الوثب العريض من الثبات	222
07	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار اطالة الجذع من الخلف	224
08	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار نيلسون للاستجابة الحركية الانتقالية	226
09	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار الشد العمودي بالذراعين	227
10	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار العدو 45م	229
11	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار استقبال الارسال في الكرة الطائرة	231
12	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار السحق في الكرة الطائرة	233
13	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار الارسال في الكرة الطائرة	234
14	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار الاعداد في الكرة الطائرة	236
15	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار استلام الشاهد في جري التتابع	237
16	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار تسليم الشاهد في جري التتابع	238
17	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار تنظيم عمل الفريق	239
18	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في الاختبار المعرفي في كرة الطائرة	241
19	المتوسطات الحسابية للمجموعتين في الاختبار المعرفي في جري التتابع	242
20	المتوسطات التجميعية للمجموعتين في مقياس قلق التفاعل الاجتماعي	244

مقدمة الدراسة:

لا شك ان البرامج التعليمية هي سلسلة متناسقة من الأنشطة التعليمية المصممة بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف أو المهام التعليمية، التي تحدد مسبقا قبل البدء بتصميم البرنامج، بشرط أن تكون هذه الأنشطة ذات فعالية ويمكن استثمارها بشكلٍ مستدام أو شبه مستدام، ولا شك ان من بين اهم الأهداف التي من خلالها نعزم على تصميم البرامج التعليمية، هو تسهيل اكتساب المعارف، ما يجب أن يكون الغرض الرئيسي لها، ويجب أن تحدد هذه المهارات أو المعارف مسبقاً وبوضوح، وبفضلها يتمكن الطلاب من رفع استيعابهم وتحصيلهم النهائي وزيادة خبراتهم في المجال المحدد للبرنامج التعليمي، والذي سوف يعرف في دراستنا باكتساب الكفاءات المستهدفة.

ولعل جوهر تصميم البرامج التعليمية هو التخطيط للتدريس، والذي يعتبر عملية أساسية في مجال التعليم، تهدف إلى تنظيم وترتيب الأنشطة والمواد التعليمية بشكل فعال، لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، حيث يعتبر التخطيط للتدريس أحد أهم عناصر نجاح العملية التعليمية والذي يعمل على مساعدة المعلمين على توجيه وتقديم المعرفة بطريقة منهجية ومنظمة، من خلال تحليل الجمهور المستهدف، لمعرفة مستوى المعرفة والاحتياجات والميزات الفردية للطلاب الذين سيتعلمون منه، وتحديد الأهداف التعليمية المراد الوصول الى تحقيقها من خلال الدرس أو الوحدة التعليمية، وتحديد الأهداف بشكل واضح وقابل للقياس.

من جهة أخرى يمكن القول ان منهاج التربية البدنية والرياضية هو الخطة المفصلة، التي يعود اليها الأستاذ لتصميم برامجه السنوية والفصلية، ومن خلاله يحدد الأهداف والكفاءات المراد الوصول اليها، ومن خلاله يحدد محتوى الأنشطة الذي سوف يتعرض له المتعلم وكيفية نقله اليه من خلال طرائق تدريس مقترحة، ومن خلاله أيضا سوف يقوم بعملية التقييم لمستوى التلاميذ بعد تنفيذ هذه البرامج.

ان ما توصلت اليه الدراسات السابقة في مجال تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية، وفي مجال مستوى المتعلمين في درس التربية البدنية والرياضية، ومقارنته مع ما هو منتظر منهم تحقيقه تبعا لما جاء في المنهاج، وفي مجال واقعية المنهاج وقابليته للتحقق في ارض الواقع، اكد في عديد المناسبات ان هذا الأخير يعاني من مجموعة من المتناقضات "ان صح التعبير" وجب اخذها بعين الاعتبار، تتعلق هذه الأخيرة بفلسفة المنهاج نظريا، وواقع الممارسة ميدانيا، اذ وجدت فيه عديد الاختلافات، هذه الاختلافات تعود حسب فهمنا الى عدم التطابق في بعض الأحيان بين اهداف ومحتويات المنهاج من جهة، والبيئة التي سوف يطبق فيها من جهة اخرى، مما يجعل عملية تحقيق هذه الأهداف وتطبيق هذه المحتويات على درجة من الصعوبة.

ان عدم التطابق هذا في بعض الأحيان –حسب رأينا– يعود الى بناء وتصميم المنهاج وفق أسس موحدة، تعرف بأسس بناء المنهج، هاته الأسس سواء استمدت من بيئة غير البيئة الجزائرية، او بيئة جزائرية، وبناءا على مبدأ ان لكل مجتمع ثقافته، فإننا نتوقع تبعا لذلك اختلاف المناهج من ثقافة الى أخرى، هذا ما يؤكد ان المنهاج لا يمكن الا ان يكون تخطيطا محليا بحتا مستبعدا بذلك أي إمكانية لاستيراده باي شكل من الاشكال، مع وجوب التجديد المستمر تبعا لتغير الأسس التي بني عليها.

ان لأسس بناء المنهج (الأساس الفلسفي، الأساس الاجتماعي، الأساس النفسي، الأساس المعرفي) الأثر الكبير على المنهاج وهندسته وأهدافه ومحتوياته، وبما ان المنهاج هو برنامج مفصل خاضع لهذه الأسس، فان برنامجنا التعليمي أيضا سوف يخضع في عملية بنائه الى هاته الأسس، وبما ان هاته الأسس تختلف من بيئة الى أخرى، فإننا حددناها تبعا للبيئة التي سوف نطبق فيها البرنامج.

ولغرض التحديد الواضح لكيفية التخطيط للبرنامج والتحديد الدقيق للكفاءات المراد الوصول اليها، ولغرض التحديد الدقيق لأسس بناء المنهج، وكيف نقوم بالتخطيط تبعا لها، ولغرض تحديد الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج التعليمي، تم تقسيم دراستنا على النحو التالي:

الجانب النظري: والذي تكون من خمسة (05) فصول:

الفصل التمهيدي: احتوى على مدخل عام للدراسة، تم فيه التحديد الدقيق لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، تم فيه عرض الفرضيات والاهداف المرجو تحقيقها من الدراسة، كما تم عرض أهمية هذه الدراسة على الصعيد العلمي (ما سوف تقدمه من جديد لمجال تدريس التربية البدنية والرياضية) والعملي (تقديم برنامج مقترح لغرض اعتماده، تجريبه، التعديل فيه، ابراز نقائصه وتلافيها او تعديلها، تحليله وتقييمه ثم تقويمه)، ليختتم الفصل بالتعريف للمصطلحات والمفاهيم الواردة في الدراسة ومدلولها فيها.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة: تم تقسيم هذا الفصل الى 05 أنواع من الدراسات الدراسات حول البرامج التعليمية، الدراسات حول المنظومة التربوية والكفاءات، دراسات حول المقاربة بالكفاءات، دراسات في نشاطي الكرة الطائرة وجري التتابع، ليختتم الفصل بقراءة وتعليق على هاته الدراسات من جوانب الأهداف، المنهج، مجتمع الدراسة والعينة، أدوات جمع البيانات، والنتائج المتوصل اليها، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف مع هاته الدراسات واوجه الاستفادة منها.

الفصل الثالث: التخطيط للتدريس في التربية البدنية والرياضية ودوره في تحقيق الأهداف: خصص هذا الفصل للتعرف أساسا على اهم العناصر المتعلقة بالتخطيط للبرامج التعليمية من ناحية كيفية اعداد الخطة (البرنامج)، والعوامل المؤثرة فيها، كما تم التركيز على مواصفات ومميزات الخطة (البرنامج)

المبنية على الكفاءات، وخطوات بنائها، ليختتم بتحديد الدور الذي يلعبه التخطيط للتدريس في تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية.

الفصل الرابع: أسس بنـــاء المـنـهــج وعلاقتها بالتخطيط للتدريس: تم التطرق في هذا الفصل الى تلك الأسس التي لا غنى عنها ولابد لمخططي المناهج والبرامج من الوقوف عندها واخذها بعين الاعتبار عند التخطيط والتنظيم للمنهاج والبرامج التربوية.

الفصل الخامس: الأنشطة التعليمية والكفاءات: تم التركيز في هذا الفصل على الحاجة الى اختيار الأنشطة التعليمية في المرحلة الثانوية ومحكات اختيار هذه الأنشطة، كما تم التعرف على متطلبات الأنشطة الرياضية التعليمية في المرحلة الثانوية واسس اختيارها، تم التفصيل في النشاطين المختارين والتدريس بالكفاءات.

<u>الجانب التطبيقي</u>: وتم تقسيمه الى فصلين:

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة: تم في هذا الفصل الانتهاء من الإجراءات التقنية المتعلقة بعينة الدراسة وكيفية اختيارها، كما تم الانتهاء من البرنامج التعليمي بناءا وتطبيقا، بعد ان تم التأكد أيضا من مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية وضبطها والتي قد تعيق عملية التطبيق السلس للبرنامج، كما تم التحديد والتأكد من سلامة وملاءمة الاختبارات المزمع القيام بها، من خلال تحديد صدقها وثباتها وقابليتها للتطبيق الميداني تمهيدا لعملية البدا في تحليل وتفسير النتائج التي تم التوصل اليها.

الفصل السابع والأخير: عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل اليها: تم فيه عرض النتائج المتوصل اليها وترتيبها حسب ترتيب الفرضيات، ومناقشة هذه النتائج بناءا على هو متعارف عليه في الادبيات وما توصلت اليه الدراسات السابقة من نتائج فيما يتعلق بإمكانية القول بتحقق الكفاءات ومؤشراتها الملموسة.

البـــــاب الأول

الجـــــزء
الـــنـــظـــــري

الـفـصـل الـتـمـهـيـدي

مـدخـل عـــام لـلـدراســـة

مشكلة الدراسة:

تعرف التربية البدنية على انها عملية توجيه للنمو البدني والقوام للإنسان باستخدام التمرينات البدنية والتدابير الصحية وبعض الاساليب الأخرى، بغرض اكتساب صفات بدنية ومعرفية ومهارية والتي تحقق متطلبات المجتمع وحاجات الانسان التربوية، كما عرفها تشارلز بوتشر على انها جزء متكامل من التربية العامة وميدان تجريبي هدفه التكوين، وذلك عن طريق ألوان النشاط البدني اختيرت بغرض تحقيق هذه المهام.

ان تحقيق المهام الحديثة للتربية البدنية والرياضية لا يمكن الا ان يكون من خلال مبدأ التنمية الشاملة، حيث يرى الحماحمي ان التربية الحديثة في المجتمعات العصرية تتجه اتجاها قويا نحو اعداد الفرد اعداد شاملا، كي يستطيع من خلالها تحقيق قدر كبير من الفهم والاستيعاب لمكونات الحضارة بفلسفتها ومنجزاتها وتطلعاتها، وقد اسهمت الدراسات والبحوث التي اجريت في مجال علوم التربية وعلم النفس في تحديد أهمية الوحدة المتكاملة للفرد، مما ادى الى تغيير جوهري في فلسفة ومفهوم التربية الرياضية، حيث لم تعد تهتم بتربية البدن فقط، انما اصبحت تهتم بالفرد ككل من خلال تنمية الجوانب الاجتماعية والحس حركية والعقلية .(علي، 2016، الصفحات 50 -51)، وعليه، فالتربية البدنية لا تقل أهمية عن المواد الأخرى، بل جزء مهم من العملية التربوية العامة وذلك للدور الذي تلعبه في تكوين المواطن الصالح، من خلال تعليمه مختلف المهارات والخبرات الحركية التي تساعده على التكيف في مختلف المهارات والوضعيات مع نفسه ومع غيره وتعينه على مواكبة عصره. (العون، 2017، صفحة 118)

ان الفلسفة البراغماتية في المنهج تعد الخبرة الإنسانية وواقع المجتمع الذي يعيش فيه الانسان واتباعا لها اساسا للوصول الى الحقيقة، وعليه يتم اختيار الاهداف وهندسة المحتويات بناءا على خبرات متكاملة لطبيعة الانسان وبيئته الاجتماعية والحاجات والرغبات والاستعدادات لدى المتعلمين، وبما ان من اهم واسمى اهداف التربية هي تحقيق السعادة لدى الانسان، فان كل العقبات والمشكلات التي تحول دون وصول الفرد الى السعادة المنشودة هي مصدر اهدافه، هنا يرى الاتجاه البراغماتي ان المنهج بأهدافه ومحتوياته وجب ان يعنى بإيجاد مواقف تتضمن مشكلات بحاجة الى حل وتحديات تحتاج الى مواجهة وتعديل سلوك او اكتساب سلوك عن طريق الخبرة الفعلية، حيث تتبع

نظرة الفلسفة البراغماتية من المجتمع، من خلال ضرورة تفاعل الطالب معه من خلال مختلف القنوات كالتعاون والاتصال وحل المتناقضات. (العون، 2017، صفحة 106)

من خلال ذلك، نرى اسهامات التربية البدنية والرياضية في تحقيق التنمية الشاملة في مختلف جوانب شخصية التلميذ، من اسهامات في تنمية الجانب العقلي المعرفي كاكتساب المعارف والمعلومات التي ترتبط بالصحة والامن والسلامة والقواعد الدولية ومواصفات الاداء السليم، مرورا بإسهاماتها في تنمية الجوانب الاجتماعية الوجدانية كتبني القيم والمبادئ والمثل والاخلاقيات، الى اسهاماتها في تنمية الجانب النفس- حركي الذي يهتم بتكوين وتنمية المهارات والقدرة على تأدية المهام بكفاءة عالية والتكيف تحت مختلف الظروف. (علي، 2016، الصفحات 92 - 94)

في هذا اشارت دراسة بن ساسي رضوان(2014) والموسومة ببيداغوجيا الفروقات وأثرها على درس التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات، ان هذه البيداغوجية تساعد في تحسين نتائج التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية وان لها دور كبير في تحسين الجانب الاجتماعي النفسي لدى التلاميذ، (بن-ساسي، 2014) من جهة اخرى اكدت دراسة طهير ياسمين (2019) الموسومة بدور تحسين القدرات الحركية لتلميذ الطور الثانوي في تفعيل العملية الاتصالية خلال حصة التربية البدنية والرياضية، ان جل الأساتذة يرون ان التنمية الشاملة للقدرات البدنية الحركية وكذلك تحسين المهارات الأساسية وما يترتب عنها من تنمية المهارات والقدرات الرياضية يعتبر من اهم المطالب التي يجب تحقيقها خلال درس التربية البدنية والرياضية نظرا لدورها البالغ في تفعيل عملية الاتصال (طهير، 2019).

يعد التخطيط للتدريس عملية منظمة وهادفة تؤدي الى بلوغ الاهداف المنشودة بفاعلية وكفاية، فالتدريس اكثر الميادين الإنسانية تعقيدا واهمية، حيث يقول شرف (2014) ان التخطيط للتدريس عملية عقلانية ومنطقية او سلسلة من الخطوات القادرة على تحريك التنظيم التعليمي لضمان نجاحه، ولا يتوقف هذا الاخير عند هذا الحد، انما يتعداه الى كونه عملية مستقبلية تقوم على التنبؤ وتعتمد عليه كركن أساس، حيث ان التخطيط يتكلم بلغة المستقبل، فهو قوة تسعى دائما وراء الافضل وتلهث دائما وراء الافكار الجديدة محاولتا تحقيقها والاستفادة منها .(شرف، 2014، صفحة 27) ولما كان التخطيط عملية عقلانية منطقية ويتكلم بلغة المستقبل، كان لزاما على المعلم ان يلجا اليه لمواجهة الموقف التعليمي بكل عوامله ومتغيراته بطريقة عملية تؤدي الى بلوغ الاهداف، لهذا وجب

على التخطيط للتدريس ان يكون مرنا وواقعيا يتوافق مع واقع التدريس في المؤسسة التربوية، حيث يعمل على حصر وتحديد الامكانات والوسائل المتوفرة بشكل ييسر توظيفها .(نوال و ميرفت، 2007، صفحة 56)

ان التخطيط للتدريس يتوافق ومحتواه مع مبادئ نظريات المنهج وفلسفتها القائلة بانه عمل علمي له اهدافه ويحتوي على العديد من الاجراءات والعلاقات المتشابكة التي تجعل منه مشروعا لا يصلح، بل لا ينشأ بشكل صحيح بمنأى عن عمليات تخطيطية ذات أسس راسخه، والانطلاق من فلسفة تربوية تؤكد العلاقة بين العملية التخطيطية والتعليم والعمل المنتج من جهة وتوثيق الاتصال بين التعليم وحياة المتعلمين وواقع البيئة التي يعيشون فيها من جهة اخرى. (سليم، مينا، و شحاتة، 2013)،

وفي هذا السياق اثبتت دراسة سمير معزوزن (2020) والموسومة بكفايات المعلم التدريسية ودورها في تنمية المهارات السلوكية والمعرفية، اهمية التخطيط للتدريس بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم ، حيث توصل الى ان الأساتذة الذين يعتمدون على التخطيط في التدريس تكون الصورة لديهم اوضح فيما يتعلق بتحديد الاهداف ومحتوى الأنشطة واختيار الطرق والاساليب المناسبة لتحقيق تلك الاهداف، كما توصل الى ان الكفايات التدريسية للمعلم وخاصة كفاية التخطيط للتدريس تؤثر على مهارات المتعلم السلوكية والمعرفية من خلال تعديل سلوك المتعلم نحو الإيجابية وزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم وزيادة تفاعل التلاميذ وزيادة حركتهم ونشاطهم مع المعلم داخل القسم (معزوزن، 2020).

تعد عملية تحديد الكفاءات المستهدفة وتحديد مؤشراتها في حصة التربية البدنية والرياضية للمستوى المستهدف من اهم العمليات التخطيطية التي يقوم بها استاذ التربية البدنية والرياضية، ففي بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، يعتبر السلوك القابل للملاحظة والقياس اداة ومؤشر للكفاءة ومعيار للتقويم، فهو العلامة او النتيجة الدالة على حدوث عملية التعلم. ونظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت انواعها واشكالها ومستوياتها حسب توجهها، فقد صنفها جرادات واخرون 1983 بانها ثلاثة انواع:

- الكفاءات المعرفة (knowledge Competencies): حيث لا تقتصر هذه الأخيرة على المعلومات والحقائق فقط، انما تتعداه الى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام ادوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة.

- كفاءات الاداء(Performance Competencies) : وتشتمل على قدرة المتعلم على اظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، حيث ان معيار تحقق الكفاءات هو القيام بالسلوك المستهدف. (عطاالله، زيتوني، و بن قناب، 2009، الصفحات 68 - 69) هنا نرى ان الكفاءة تتميز بمجموعة من الخصائص، فالكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الامكانات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية والمعارف التجريبية الذاتية والقدرات والمهارات السلوكية والمهارات الحركية، ان تسخير هذه الموارد لا يتم عرضا، بل يكسب الكفاءة وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنتاج عمل ما او حل مشكلة في حياته المدرسية او اليومية. ان تحقيق الكفاءات لا يحصل الا ضمن الوضعيات التي تمارس فيها الكفاءة، وضعيات قريبة من بعضها البعض، فمن اجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي وجب فيها استدعاء الكفاءة المقصودة . (عطاالله، زيتوني، و بن قناب، 2009، صفحة 58) حيث يؤكد عطا الله احمد ان التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وجب ان يتم وفق استراتيجية تعرف باستراتيجية التعليم والتعلم بالمقاربة بالكفاءات، حيث تستمد هذه الاستراتيجية من علم النفس السلوكي وعلم النفس المعرفي وعلم النفس البنائي من خلال ارتباطها بعمليات حل المشكلات المنوطة بالمادة، وتعتمد على تسخير المعارف المرتبطة بها، فهي طريقة علمية تعتمد بالدرجة الاولى على التخطيط لدراسة موقف او ظاهرة او مشكلة والتعرف على حجم وابعاد كافة الامكانات والقدرات المتاحة لتسخيرها بعد ذلك لتحقيق الأهداف. استراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات حسب عطا الله وجب ان تتسم بالواقعية، سواء في العامل المنشئ لها او الوسائل المستعملة والموظفة والقادرة على تحقيق الاهداف والسعي الى الاستفادة من الخبرات السابقة عند مواجهتها لذات الموقف او مواقف مشابهة او مواقف جديدة. (عطاالله، زيتوني، و بن قناب، 2009، الصفحات 72 - 73)

من خلال ذلك نلاحظ ان مبادئ العمل وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات تتوافق مع اسس بناء المنهج، تلك الاسس والمقومات ذات البعد الفلسفي والاجتماعي والنفسي والمعرفي التي ينبغي مراعاتها عند الشروع في عملية تخطيط او بناء وتصميم اي منهج مدرسي او احد مكوناته، هنا تؤكد مقران فضيلة(2020) في دراستها الموسومة بالأساس النفسي في بناء المنهج المدرسي، ان المنهج لا بد ان يستند الى فكر تربوي او نظرية تربوية تأخذ في الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه؛ وحتى تكون هذه النظرية متكاملة، يفترض بها ان تكون ذات ابعاد تشتمل فلسفة

المجتمع الذي نصبت فيه وطبيعة المتعلم الذي نقوم بإعداده وتربيته، وطبيعة المعرفة التي نقوم بتزويده بها. (فضيلة، 2020)

الا ان الكثير من الدراسات اثبتت ان الأساتذة غير قادرين على الوصول بالمتعلم الى تحقيق الكفاءات المستهدفة، ويواجهون مجموعة من الصعوبات فيما يتعلق بالحجم الساعي، ومستوى توفر الوسائل والأدوات، وامكانية تحقيق المحتوى في ارض الواقع، فدراسة حزحازي كمال (2010) الموسومة بمعوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط والثانوي، والتي هدفت الى التعرف على موقف اهل الاختصاص من أساتذة التربية البدنية والرياضية تجاه هذه البيداغوجيا، والتعرف عن مدى تطبيقها داخل المؤسسات التربوية، توصل الى ان اغلب الأساتذة يجمعون على انهم يواجهون صعوبات في تطبيق محتوى المنهاج، وانهم يعانون من نقص في الوسائل البيداغوجية، وان زمن الحصة غير كافي للقيام بكل الأنشطة. (كمال، 2010) ، اما دراسة الصغير مساحلي (2013) الموسومة بدراسة تقييمية لمحتوى عناصر منهاج التربية البدنية والرياضية لمرحة التعليم المتوسط وعلاقتها بمهارات التدريس لدى الأساتذة وطبيعة التفاعل النفسي الاجتماعي لديهم، والتي هدفت الى محاولة ايجاد حلول لبعض المشكلات التي تواجه مدرس التربية البدنية والرياضية، مثل عملية تجسيد الاهداف المسطرة وتحديد الكفايات التعليمية الأساسية والكشف عن مدى توفرها لدى المدرس، توصلت الى ان المنهاج لا يستجيب الى متطلبات الواقع الميداني وظروف العمل بالمؤسسات التربوية، كما لا يتناسب مع مستوى التلاميذ وقدراتهم النفسية والعقلية، وان الممارسات التدريسية للأستاذ مختصرة على التخطيط والتنفيذ واداره الصف فقط. (مساحلي، 2013)

هنا يمكننا ان نلاحظ ان أستاذ التربية البدنية والرياضية يواجه صعوبات في عملية أجرأة الاهداف التعليمية وتحويلها الى مواقف قادرة على احداث التغيرات المرغوبة في المتعلمين واكسابهم الكفاءات المستهدفة في الحصة سواء المعرفية منها ام الحس – حركية ام الاجتماعية، وهذا عائد تبعا لاستجابات الأساتذة في الدراسات التي تناولت الموضوع الى ان محتوى المنهاج مكلف من ناحية متطلباته المادية (الوسائل والادوات البيداغوجية) ، والمعرفية وان الحجم الساعي لا يكفي لتحقيقه، ومن خلال كل ما سبق ارتأينا ان نطرح التساؤل التالي:

ما أثر برنامج تعليمي مقترح مبني وفق أسس بناء المنهج في تحقيق الكفاءات المستهدفة في حصة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي بنوعيها المعرفية والادائية؟

تندرج تحت هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية هي:

01 –هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة اكتساب التلاميذ لعناصر اللياقة البدنية المميزة للأنشطة الممارسة تعود لممارسة البرنامج التعليمي؟

02 –هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة اكتساب التلاميذ للمهارات الحركية المميزة للأنشطة الممارسة تعود لممارسة البرنامج التعليمي؟

03 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة اكتساب التلاميذ للكفاءات المعرفية الخاصة بالأنشطة الممارسة تعود لممارسة البرنامج التعليمي؟

04 –هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ تعود لممارسة البرنامج التعليمي؟

الفرضيات:

الفرضية الرئيسة:

للبرنامج التعليمي أثر في تحقيق الكفاءات المستهدفة في حصة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي بنوعيها المعرفية والادائية.

الفرضيات الجزئية:

01 –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة اكتساب التلاميذ لعناصر اللياقة البدنية المميزة للأنشطة الممارسة تعود لممارسة البرنامج التعليمي.

02 –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة اكتساب التلاميذ للمهارات الحركية المميزة للأنشطة الممارسة تعود لممارسة البرنامج التعليمي.

03 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة اكتساب التلاميذ للكفاءات المعرفية الخاصة بالأنشطة الممارسة تعود لممارسة البرنامج التعليمي.

04 –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ تعود لممارسة البرنامج التعليمي.

اهداف الدراسة:

- معرفة أثر البرنامج التعليمي في عملية اكساب التلاميذ الكفاءات المعرفية الخاصة بالنشطة الممارسة (نشاط جري التتابع، نشاط الكرة الطائرة).
- معرفة أثر البرنامج التعليمي في عملية اكساب التلاميذ الكفاءات البدنية الخاصة بالأنشطة الممارسة.
- معرفة أثر البرنامج التعليمي في عملية اكساب التلاميذ الكفاءات المهارية الخاصة بالأنشطة الممارسة.
- معرفة أثر البرنامج التعليمي في عملية اكساب التلاميذ الكفاءات الاجتماعية الخاصة بالأنشطة الممارسة،
- اقتراح مجموعة من الاختبارات البدنية والمهارية والمعرفية التي قد يستخدمها الأستاذ كاختبارات فصلية لتقييم مستوى التلاميذ وتحديد مدى الوصول الى تحقيق الكفاءات.

أهمية الدراسة:

يأخذ هذا البحث أهميته من أهمية حصة التربية البدنية والرياضية ودورها المحوري في تحقيق الكفاءات والمخرجات والوصول بالمتعلم الى اكتساب التغيرات المرغوبة، سواء في سلوكه او في أدائه او في معرفته، فبالنظر الى نتائج الدراسات التي تناولت المنهاج من جهة والدراسات التي تناولت حصة التربية البدنية والرياضية من جهة أخرى، ومقارنة هذه الدراسات مع النتاج الفعلي لحصة التربية

البدنية والرياضية في الميدان، وماهوا منتظر من المتعلم الوصول اليه من خلال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، لوجدنا اختلافا كبيرا، فمردود حصة التربية البدنية والرياضية من الناحية البدنية والنفسية والذي اقل ما يمكن القول عليه –حسب ما توصلت اليه الدراسات السابقة– انه ضعيف ولا يرقى الى مستوى التطلعات مقارنة بأهداف هذا المنهاج وما هو منتظر من المتعلم اكتسابه من مهارات ومعارف وكفاءات، اصبح يثير العديد من التساؤلات عن ما اذا كان هذا المنهاج واقعيا ويتوافق مع واقع الممارسة الرياضية في المدرسة، وهل مكونات هذا المنهاج مبنية فعلا وفق تلك الأسس التي وجب ان يبنى عليها.

من هذه الزاوية تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال محاولة اقتراح برنامج تعليمي مبني وفق أسس بناء المنهج ويراعي كل العوامل المحيطة بالبيئة التدريسية من الناحية المعرفية الخاصة بالمحتوى، والناحية النفسية الخاصة بالمتعلم والناحية الاجتماعية والفلسفية، ليكون مرجعا قد يستدل به الأستاذ في برمجة أنشطة بدنية ورياضية قادرة على تحقيق اهداف حصة التربية البدنية والرياضية من جهة والمساعدة على اكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة لهذه الحصة من جهة أخرى ودون تكليف وبمراعاة واقع بيئة التدريس.

التعريف بالمصطلحات والمفاهيم الواردة في الدراسة:

01 – التخطيط:

- التعريف الاصطلاحي:

- ✓ يعرفه جورج تيري George Torrey على انه الاختيار المرتبط بالحقائق ووضع واستخدام الفروض المتعلقة بالمستقبل عند تصور وتكوين الأنشطة المقترحة التي يعتقد بضرورتها لتحقيق النتائج المنشودة .
- ✓ ويعرف هنري فايول Fayol التخطيط على انه ذلك التنبؤ بما سوف يكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل.
- ✓ ويعرفه جوتس goets على انه التقرير سلفا بما يجب عمله وكيف يتم ومتى يتم، ومن الذي يقوم به .
- ✓ من جهة اخرى عرف هايمان وهيلجارت Haiman and Hilgert التخطيط على انه الوظيفة الإدارية التي تتضمن ما يجب عمله مستقبلا.

- ✓ عرف كل من نيومان وسمر New Man and Summer التخطيط بانه يطرح مجموعة واسعة من الأنشطة تبدأ بالإحساس المبدئي بضرورة عمل شيء ما، وينتهي بتحديد ما يجب عمله، والوقت الذي يؤدي فيه هذا العمل ومن المسؤول عنه .(شرف ع.، 2014، الصفحات 27 – 28).

يتضح من تعريف جورج أن التخطيط هو الاختيار الأمثل لجملة المواقف التي تحقق مواقف تتعلق بالمستقبل والتنبؤ بها، حيث ركز جورج في تعريفه للتخطيط على انه يتعلق بالمستقبل، اي بما سوف يحدث في المستقبل ولذلك يجب ان تكون المرونة أحد خصائص التخطيط الهامة لإجراء المناورات المطلوبة، والتي قد تفرضها بعض المواقف حتى يكتب للتخطيط النجاح.

اما فايول فركز في تعريفه للتخطيط على عملية التنبؤ والمستقبلية، حيث يحتوي التخطيط في مجمله على مجموعة من القرارات التي يتم تحقيقها في المستقبل، هذا في حد ذاته يتطلب من التخطيط ان يكون مرنا ومن المخطط في نفس الوقت ان يكون لديه القدرة على التوقع والاستنتاج.

يظهر في تعريف جوتس اهمية عنصر البرامج او البرمجة، حيث يشتمل على عملية التنفيذ بدقة ورعاية تامة حتى لا تكون هناك مضيعة للوقت او الجهد، حيث ان البرمجة السليمة للأعمال تساعد على انجازها بسرعة محسوبة وبالتالي تضمن تحقيق الاهداف.

والملاحظ هنا من خلال تعريف هايمان ان التخطيط يرتبط بالإدارة، حيث انه من اهم وظائفها، مركزا على انه عملية تتعلق بالمستقبل.

يمكن استنتاج من خلال تعريف نيومان وسمر ان التخطيط يحتوي على مجموعة من المراحل تبدأ بعملية الاحساس بوجود مشكلة تستدعي التخطيط لها وايجاد حلول لها، وتنتهي بإيجاد هذه الحلول وتخطيط العمل المنجز والوقت الذي وجب ان ينجز فيه هذا العمل ومن المسؤول عن القيام به.

- التعريف الاجرائي: هو مجموعة العمليات التنظيمية والخطوات الاستراتيجية التي قمنا بها بناءا على أسس بناء المنهج من اجل بناء برنامج تعليمي هدفه مساعدة المتعلم للوصول الى اكتساب الكفاءات.

02 – البرامج التعليمية:

- التعريف الاصطلاحي:

- ✓ يعرف قانون التعليم الأسترالي البرامج التعليمية على انها مجموعة منظمة من أنشطة التعلم المصممة لتمكين الطالب من تطوير المعرفة والفهم والمهارات والمواقف ذات الصلة باحتياجاته الفردية. (Western_Australia, 2007, p. 04).

- ✓ ويعرف قانون التعليم البريطاني البرامج التعليمية على انها دورة دراسية كاملة سواء أجريت في مؤسسة تعليمية أو بطريقة أخرى، مصممة لتلبية احتياجات التعلم المحددة لفرد أو مجموعة من الأشخاص. (LAWS_OF_MONTSERRAT, 2008, p. 14)
- ✓ تعرف اليونيسكو UNESCO البرامج التعليمية على انها مجموعة متماسكة أو تسلسل لأنشطة تعليمية مصممة ومنظمة لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقًا، أو إنجاز مجموعة محددة من المهام التعليمية على مدى فترة مستدامة ضمن برنامج تعليمي. يمكن أيضًا تجميع الأنشطة التعليمية في مكونات فرعية موصوفة بشكل مختلف في السياقات الوطنية مثل "الدورات" و "الوحدات التعليمية" و "المقاييس" و / أو "الموضوعات" كما قد يحتوي البرنامج على مكونات رئيسية لا يتم وصفها عادة بأنها دورات أو وحدات أو مقاييس –على سبيل المثال الأنشطة القائمة على اللعب، وفترات الخبرة في العمل، والمشاريع البحثية، وإعداد الأطروحات.(UNESCO, 2011)
- ✓ وتعرفه دائرة التربية الامريكية (U.S. Department of Education) على انه أي برنامج يعمل بشكل أساسي على توفير التعليم، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر تعليم الطفولة المبكرة، والتعليم الابتدائي والثانوي، والتعليم بعد الثانوي، والتعليم الخاص، والتدريب الوظيفي، والتعليم المهني والتقني، وتعليم الكبار، وأي برنامج يتم إدارته من قبل وكالة أو مؤسسة تعليمية. (U.S._Department_of_Education, 2023)

نلاحظ من خلال تعريفي كل من قانون التعليم الأسترالي وقانون التعليم البريطاني انهما اتفقا على ان البرامج التعليمية هي سلسلة منظمة من الأنشطة او الدورات الدراسية التي تهدف الى تلبية مجموعة من الاحتياجات المحددة، من أهمها الاحتياجات المعرفية والمهارية للفرد، كما ان تعريف اليونيسكو لم يخرج على هذا النطاق، حينما أشار الى ان البرامج التعليمية هي مجموعة متماسكة من الأنشطة المحددة سابقا بهدف تحقيق غايات في فترات زمنية محددة، الا انه أشار الى الاختلافات في التسميات التي لا تؤثر على جوهر المصطلح المحدد في تعريفه، اما دائرة التربية الامريكية، فأضافت ان البرامج التعليمية لا تتوقف عند تخصص محدد او سن محدد، انما تتعداه الى جميع التخصصات والفروع، وتخطط له كل الهيئات والمؤسسات التعليمية.

- التعريف الاجرائي: البرنامج التعليمي هو مجموعة حصص التربية البدنية والرياضية المبنية وفق أسس بناء المنهج عددها 20 حصة، بواقع ساعتين أسبوعيا، ساعة ممارسة لكل نشاط، تم التخطيط والبرمجة له وفق الأسس الاجتماعية، النفسية، الفلسفية والمعرفية للبيئة التي سوف يطبق فيها.

03 – أسس بناء المنهج:

- التعريف الاصطلاحي:

✓ يعرف نهيل حكمت نزال أسس بناء المنهج على انها تلك المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، وتعتبر هذه المؤثرات والعوامل بمثابة المصادر الرئيسة لكافة الأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط منهج صالح. (نزال، 2016، صفحة 183)

نلاحظ من خلال التعريف ان أسس بناء المنهج هي مجموعة مؤثرات تؤثر في كل مراحل بناء المنهج من التخطيط حتى التقويم، حيث تعتبر هذه المؤثرات هي أساس بناء الأفكار الخاصة بكيفية بناء وهندسة المنهج والاهداف والمخرجات المرجوة منه.

- التعريف الاجرائي: هي تلك الركائز ذات البعد الفلسفي والاجتماعي والنفسي والمعرفي والتي تعطي تصورا دقيقا حول كيفية بناء المناهج والبرامج التعليمية، والتي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج التعليمي الحالي.

04 – الكفاءة:

- التعريف الاصطلاحي:

✓ تعرف روزا ماريا وآخرون (2019) الكفاءات في الجانب التربوي على انها عمليات التطوير المعقدة المناسبة في سياقات محددة، من خلال دمج المعرفة المختلفة (معرفة كيف تكون، ومعرفة كيفية القيام، ومعرفة كيف تتعامل، ومعرفة كيفية التعايش معها)، من أجل القيام بأنشطة و / أو حل المشكلات بإحساس التحدي والتحفيز والمرونة والإبداع والتفاهم والتعهد ، ضمن نهج التفكير ما وراء المعرفي، والتحسين المستمر والالتزام الأخلاقي، والتي تهدف إلى المساهمة في التنمية الشخصية، وبناء وتقوية الشبكات الاجتماعية، والبحث المستمر عن التنمية الاقتصادية والتجارية المستدامة، ورعاية وحماية البيئة والكائنات الحية. (García, Ruiz, & Cortés Ruiz, 2019)

✓ تحدد اليونيسكو تعريف الكفاءات في منطقة الاتحاد الأوروبي على أنها مزيج من المعرفة والمهارات والمواقف المناسبة للسياق والتي تؤدي إلى القدرة على تطبيق نتائج التعلم بشكل مناسب في سياق محدد (التعليم، العمل، التطوير الشخصي أو المهني). لا تقتصر الكفاءة على العناصر المعرفية فقط (بما في ذلك استخدام النظرية أو المفاهيم أو المعرفة الضمنية)؛ فإنها تشمل الجوانب الوظيفية (التي تشمل المهارات الفنية) وكذلك السمات الشخصية.(UNESCO, Competence , 2023)

✓ تعرف كل من سيلفيا فاتيلو وجاكي جريتوراكس (2022) الكفاءات التربوية على انها القدرة على دمج وتطبيق المعرفة والمهارات والعوامل النفسية والاجتماعية الملائمة للسياق مثل المعتقدات

والمواقف والقيم والدوافع لأداء ناجح باستمرار ضمن مجال معين. (Vitello & Greatorex, 2023)

- ✓ يعرف مركز موارد تعليم العلوم في كلية كارلتون (Science Education Resources Centre at Carleton College) الكفاءات على انها مفهوم عام يصف المعرفة والمهارات والسلوكيات المرغوبة للطالب المتخرج من برنامج (أو دورة)، حيث تحدد الكفاءات بشكل عام المهارات والمعرفة التطبيقية التي تمكن الناس من الأداء بنجاح في سياقات الحياة المهنية والتعليمية وغيرها.(Integrate, 2023)

نلاحظ من خلال تعريف روزا مريا انها ركزت على الجانب المعرفي في تعريفها للكفاءة من مختلف نواحيه (كيف تكون المعرفة، كيف نقوم بها، كيف نتعامل معها، كيف نتعايش معها) من خلال اعتماد منهج ما وراء التفكير الذي يهدف الى تنمية مجموعة جوانب في شخصية الفرد كالالتزام الأخلاقي، والتفاعلات الاجتماعية...

اما تعريفات كل من اليونيسكو ومركز موارد تعليم العلوم، وتعريف سيلفيا فاتيلو، اتفقت على ان الكفاءة هي مفهوم يعنى به القدرة على مزج المعرفة والمهارات والعوامل النفسية والاجتماعية الملائمة لسياقات محددة (تعليمية تربوية، مهنية، حياتية) أساسا من اجل إيجاد حلول او مخاريج تتوافق وما تتطلبه هذه السياقات.

- التعريف الاجرائي: هي تلك القدرات المعرفية والبدنية والمهارية والاجتماعية المرتبطة بالانشطة المحددة في البرنامج التعليمي المقترح التي يعمل هذا الأخير على الوصول بالمتعلم التي تحقيقها، والتي يمكن ان تلاحظ وتقاس عن طريق الاختبارات.

05 – حصة التربية البدنية والرياضية:

- التعريف الاصطلاحي:

- ✓ يعرف احمد ماهر أنور حسن وآخرون حصة التربية البدنية والرياضية على انها ذلك النشاط الحركي الذي يقدم للتلميذ في وقت محدد، له مكان في الجدول المدرسي، ويجبر التلاميذ على حضوره الا من اعفي بسبب يستوجب الاعفاء.
- ✓ كما ذكرت سهام عفت وزينب ان درس التربية البدنية والرياضية هو السبب الأساسي لمزاولة النشاط الرياضي في المدرسة بجانب الأنشطة الأخرى (الداخلية والخارجية). (حسن، عبد المجيد، و ماهر، 2007، الصفحات 64 – 65)

- ✓ يعرف اسماعيل عبد زيد وعماد طعمة راضي درس التربية البدنية والرياضية على انه الوحدة الصغيرة في البرنامج الدراسي للتربية الرياضية، وهو حجز الزاوية في كل المنهاج، حيث تتوقف نجاح الخطة وتحقيق الغرض من البرنامج العام للتربية البدنية بالمدرسة من حسن تحظير واعداد وإخراج وتنفيذ الدرس. (عبد زيد و راضي، 2016، صفحة 81)
- ✓ وحسب ميرفت على خفاجة، فصحة التربية البدنية والرياضية هي اللبنة الأساسية او الوحدة المصغرة والتي تبني وتحقق بتتابع اهداف ومحتوى المنهج، ويعتبر تخطيط درس التربية البدنية والرياضية اهم واجبات المدرس، ويكون لكل درس اغراضه التعليمية من المنظور السلوكي (حركي – معرفي – وجداني). (خفاجة، 2008، صفحة 32)
- ✓ عرف عصام الدين متولي عبد الله درس التربية البدنية والرياضية على انه وحدة المنهج التي تحمل جميع صفاته وخصائصه، وهو يكاد يكون الوسيلة الأكثر امانا لتوصيل الخبرات التربوية للتلاميذ، فهو جزء البرنامج الذي يستفيد منه جميع التلاميذ دون تفرقة، وعليه فهو يعتبر وجبة اجبارية يتناولها الجميع، فهي الفرصة التي يجب ان تستغل لإكساب التلاميذ ما يحتاجونه من خبرات مختلفة تنتهي بتحقيق اهداف المنهج ككل. (متولي و بدوي، 2006، صفحة 101)

ركز تعريف احمد ماهر أنور على ان حصة التربية البدنية والرياضية هي نشاط حركي منظم له وقته، ومكانه وأهدافه، انه نشاط اجباري على كل التلاميذ الا من اثبت غير ذلك بإعفاء، اما سهام عفت فأكدت من خلال تعريفها انه السبب الأساسي لممارسة الأنشطة البدنية في حصة التربية البدنية والرياضية، اما كل من تعريف ميرفت على خفاجة وعصام الدين متولي عبدالله، فقد توافقا في ان حصة التربية البدنية هي الوحدة الصغيرة والاساسية في منهج التربية البدنية والتي تعمل أساسا على تحقيق أهدافه، من خلال أنشطة بدنة تربوية يخضع لها الجميع بصورة متكافئة دون فوارق، اما إسماعيل زيد فأضاف ان نجاح هذه الحصة في الوصول الى تحقيق أهدافها يتوقف على حسن تحظير واعداد وإخراج وتنفيذ الدرس.

- التعريف الاجرائي: 60 دقيقة من ممارسة نشاط بدني مختار، سواء فردي (نشاط جري التتابع) او جماعي (نشاط الكرة الطائرة)، في شكل وضعيات تعليمية تم التخطيط لها لتحقيق الكفاءات المستهدفة (المعرفية، والادائية).

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

تمهيد

01 –دراسات حول البرامج التعليمية

02 –دراسات حول المنظومة التربوية والكفاءات

03 –دراسات حول المقاربة بالكفاءات

04 –دراسات في نشاط الكرة الطائرة

05 –دراسات في جري التتابع

06 –التعليق على الدراسات السابقة

07 –أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

08 –أوجه التشابه مع الدراسات السابقة

09 –أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة

خاتمة الفصل

تمهيد:

يتضمن الحصول على نموذج الدراسات السابقة في البحث العلمي عملية استعراضية لجميع الدراسات العلمية التي ترتبط بموضوع البحث العلمي، والتي تضمنتها الادبيات المنشورة ، والتي سبق وتناولت بعض جوانب موضوع الدراسة بالبحث، أو نشرتها الدوريات العلمية المحكمة، أو التي تضمنتها أعمال المؤتمرات المتخصصة، وتعتبر عملية مراجعة ومسح الدراسات السابقة التي يقوم بها الباحث بغرض الاطلاع على ما تم كتابته في مجال بحثه عملية هامة جداً تساعده بشكل كبير في جمع العديد من الأفكار والآراء حول ما هو متوافر من معلومات يمكن أن تؤدي إلى فهم أفضل لمشكلة الدراسة، وعليه، فان الغرض من مراجعة الدراسات السابقة هو تلخيص أو اختزال أهم نتائج البحوث والدراسات التي لها علاقة بالمشكلة البحثية من اجل فهم افضل للدراسة الحالية من عديد الجوانب.

ومن اجل تحقيق هذا الهدف، تم استعراض مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت مواضيع رأينا انها ذات أهمية لدراساتنا من عديد الجوانب، والتي سوف نتطرق اليها بشيء من التفصيل في هذا الفصل.

01 –دراسات حول البرامج التعليمية:

01 –01 –دراسة الدكتور زهاوي ناصر2020 :أثر برنامج تعليمي مقترح للرفع من الاداء المهاري لنشاط الوثب الطويل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال درس التربية البدنية والرياضية[1]:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر برنامج تعليمي مقترح للرفع من الاداء المهاري لنشاط الوثب الطويل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال درس التربية البدنية والرياضية، والتعرف على مدى تأثير البرنامج التعليمي المقترح في الرفع من الاداء المهاري لنشاط الوثب الطويل لدى تلاميذ هذه المرحلة خلال درس التربية البدنية والرياضية، حيث افترض الباحث انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التعليمي المقترح، وانه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الاداء المهاري للتلاميذ في نشاط الوثب الطويل تعزى للبرنامج التعليمي.

تم الاعتماد على المنهج التجريبي في البحث، حيث اجريت الدراسة على عينة مختارة عشوائيا مكونة من **56** تلميذ بمتوسطة الشهيد حيدر بلقاسم بمدينة سيدي عيسى ولاية المسيلة، واعتمد الباحث في ذلك على البرنامج التعليمي المقترح والذي تمثل في مجموعة من الوحدات التعليمية لمادة التربية البدنية والرياضية بواقع حصتين في الاسبوع كل حصة بها 50 دقيقة، اشتملت على مجموعة من الوضعيات التعليمية التي تخدم نشاط الوثب الطويل في مدة ثمانية أسابيع.

تم تحليل النتائج باستخدام المتوسطات حسابية والانحرافات المعيارية واختبار T STUDENT لعينتين مرتبطتين، وبعد ان طبق الباحث بطارية الاختبارات البدنية بعد التحقق من خصائصها العلمية، توصل الى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاختبار القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى الاداء المهاري للوثب الطويل، كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الاداء المهاري للتلاميذ في الوثب الطويل، وتوصل في الاخير ان لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح اثر ايجابي في الرفع من الاداء المهاري لنشاط الوثب الطويل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة خلال درس التربية البدنية والرياضية.

وفي الاخير اوصى الباحث بضرورة التخطيط وتوزيع الحصص التعليمية وبنائها على اسس علمية حسب مستوى التلاميذ لتحقيق أحسن انجاز رقمي.

[1] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/116184

01 -02 -دراسة بن نجمة نور الدين 2019 :فاعلية برنامج حركي مقترح للرفع من مستوى المسؤولية الاجتماعية خلال حصص التربية البدنية والرياضية (دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية متوسط)[2]:

هدفت هذه الدراسة اساسا الى معرفة أثر برنامج حركي مقترح للرفع من درجة المسؤولية الاجتماعية، من خلال تطبيقها على عينة من تلاميذ الطور المتوسط قوامها **38** تلميذ وتلميذة والذين يعانون من مشكلة الخوف من المسؤولية الاجتماعية .

افترض الباحث ان البرنامج التعليمي المقترح خلال حصة التربية البدنية والرياضية يزيد من درجة المسؤولية الاجتماعية لتلاميذ الطور المتوسط والذين يعانون من الخوف من المسؤولية الاجتماعية، حيث افترض الباحث وجود فروق ذات الدلالة احصائية في متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة تعود لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بمقياس المسؤولية الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج المقترح، كما افترض وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة المسؤولية الاجتماعية تعود لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح .

استخدم الباحث المنهج التجريبي بأسلوب العينات المتكافئة حيث اشتملت عينته على **38** تلميذا وتلميذة تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة تتكون كل مجموعة من **19** تلميذ تم اختيارهم بطريقة قصدية من المؤسسة، ولغرض جمع وتحليل وتفسير النتائج، تم استخدام مقياس المسؤولية الاجتماعية، حيث تم تقديمه الى مجموعة من الخبراء لغرض التكييف، ثم تم حساب كل من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل محور من محاور هذا المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، اما في ما يتعلق بثبات الاختبار فقد تم حساب درجة الارتباط بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لكل محور من محاور هذا المقياس، كما تم حساب معامل الفا كرمباخ.

وبعد ان تم التأكد من ان المقياس قابل التطبيق الميداني، شرع الباحث في تطبيق الاختبارات القبلية والبرنامج الحركي والاختبارات البعدية، فيما اعتمد في التحليل وتفسير نتائجه على كل من اختبار Wilcoxon signed-rank test واختبار Mann–Whitney U test.

اظهرت النتائج في الاخير انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي بالنسبة للعينة التجريبية فيما يتعلق بالمسؤولية الاجتماعية، كما وجد الباحث فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي تعود لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بالمسؤولية الاجتماعية .

[2] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/102961

اوصى باحث في الاخير بضرورة تطبيق برامج تعليمية مبنية على اسس علمية واتباعها من طرف اساتذة التربية البدنية والرياضية، واعطاء حصة التربية البدنية والرياضية اهميتها فيما يتعلق بتطوير المسؤولية الاجتماعية.

01 -03 -دراسة كل من وكيلي صلاح الدين والصغير نور الدين 2019 :أثر وحدات تعليمية مقترحة لتطوير صفة القوة المميزة بالسرعة لتحسين الانجاز الرقمي في الوثب الطويل لدى تلميذات السنة الثانية طور ثانوي[3]:

هدفت هذه الدراسة الى محاولة التعرف على فاعلية الوحدات التعليمية المقترحة لتطوير صفة القوة المميزة بالسرعة، في تحسين الانجاز الرقمي في الوثب الطويل لدى تلميذات السنة الثانية من الطور الثانوي، افترض الباحثان ان هناك تأثير ايجابي للوحدات المقترحة لتطوير صفة القوة المميزة بالسرعة لتحسين الانجاز الرقمي في الوثب الطويل لدى تلميذات السنة الثانية من الطور الثانوي، حيث افترضا ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار القبلي والبعدي للقوة المميزة بالسرعة للرجلين في الانجاز الرقمي للوثب الطويل للعينة التجريبية لصالح الاختبار البعدي، كما افترضا وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاختبارات البعدية بين العينتين التجريبية والضابطة في اختبارات القوة المميزة بسرعة والانجاز الرقمي للوثب الطويل لصالح العين التجريبية .

تمثل مجتمع الدراسة في تلميذات الطور الثانوي والبالغ عددهن **143** تلميذة، واشتملت العينة في هذا البحث على مجموعة من تلميذات السنة الثانية ثانوي وقد بلغ عددهن **30** تلميذة بثانوية زرقاني لحسن مدينة وهران، حيث تم تقسيمهم الى **15** تلميذة كعينة تجريبية و**15** تلميذة اخرى كعينة ضابطة، استخدم الباحثان كل من اختبار الوثب العريض من الثبات واختبار الوثب الطويل، وبعد ان قام الباحثان بحساب الاسس العلمية للاختبارات من صدق وثبات وموضوعية، قاما بتطبيق الاختبارات القبلية وتطبيق الوحدات التعليمية المقترحة ثم بعد ذلك طبق الاختبارات البعدية.

ولغرض تحليل وتفسير البيانات المستخرجة من الاختبارات اعتمد الباحثان على كل من المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار T STUDENT.

توصل الباحثان في الاخير الى وجود تحسن في الانجاز الرقمي لعناصر العينة التجريبية لتلميذات السنة الثانية من الطور الثانوي، كما توصلا الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الاختبار البعدي من خلال مقارنة T المحسوبة مع الجدولية، كما توصلا الى وجود فروق ذات الدلالة احصائية في الاختبارات البعدية بين العينتين التجريبية والضابطة في اختبارات القوة المميزة بسرعة

[3] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/105865

والوثب الطويل حيث اثبتت الجداول ان T المحسوبة اكبر من T الجدولية، ما اثبت ان الوحدات التعليمية المقترحة والمطبقة من طرف الباحثان كان لها اثر ايجابي احسن من البرنامج العادي فيما يتعلق بتحسين القوة المميزة بالسرعة للرجلين لتلميذات الطور الثاني ثانوي.

وفي الاخير اوصى الباحثان بضرورة تطوير الجانب التقني والبدني في منافسة الوثب الطويل وهذا يتطلب الدراية بالمراحل التقنية للوثب الطويل وتباعها لتخطيط برامج كاملة تهدف لتحقيق أحسن النتائج.

01 –04 –دراسة كواسح نذير 2018 :أثر برنامج تعليمي مقترح مبني على التوازن والتوافق الحركي على تعلم التصويب في كرة السلة (دراسة ميدانية لتلاميذ بعض المتوسطات ولاية ام البواقي (14– 12) سنة)[4]:

هدفت الدراسة الى معرفة أثر برنامج تعليمي مقترح مبني على التوازن والتوافق الحركي على تعلم التصويب في كرة السلة، وكذا معرفة الفروق الاحصائية بين الجنسين في هذه الصفات المذكورة وكذا متغير المنطقة (الريف، الحضر).

افترض الباحث انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي تعود لتأثير البرنامج التعليمي المقترح المبني على التوازن والتوافق الحركي في تعلم التصويب في كرة السلة لصالح الاختبار البعدي، اعتمد الباحث على المنهج التجريبي بتصميم المجموعات المتكافئة المناسب لهذه الدراسة، حيث قسمت العينة الى مجموعتين من مدرسة مدينة واخرى من الريف وقد قام الباحث باختيار عينة البحث باستخدامه الطريقة العمدية كونها تمثل المجتمع تمثيلا سليما بناء على معلومات سابقة وتمثلت في اربعين تلميذ.

اعتمد الباحث على كل من اختبار دقة التصويب السلمي والتوازن الحركي، واختبار دقة التصويب من القفز والتوافق الحركي، وبعد ان قام بالتأكد من الاسس العلمية للاختبارين، تم تطبيق كل من القياسات القبلية والبرنامج التعليمي والقياسات البعدية، وتوصل الباحث من خلال جداوله التي تبين دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الاختبارات، وبالرجوع الى الفرق بين المتوسطات الحسابية نجدها كلها لصالح الاختبارات البعدية للمجموعة التجريبية، وفي هذا الصدد يؤكد الباحث ان التمرينات المقترحة لتحسين التوازن الحركي اثرت بشكل مباشر على تحسين تعلم دقة التصويب بنوعيه السلمي ومن القفز .

[4] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/54130

في الاخير اوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالصفات النفس حركية خلال مراحل التعلم والتدريب، مع ضرورة الاهتمام بالفئات العمرية وخاصة الطفولة لتحسين المهارات النفس حركية، كما اوصى الباحث بضرورة اقتراح برامج تعليمية لتنمية التوازن الحركي والتوافق الحركي ومجموع الصفات النفس حركية في حصص التربية البدنية والرياضية.

01 -05 -دراسة عبد الحفيظ قادري 2017 :أثر برنامج مقترح بالألعاب الصغيرة في تنمية صفة السرعة (السرعة الانتقالية وسرعة رد الفعل) لتلاميذ السنة الاولى متوسط (12- 11)سنة. (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطة طريق سطيف بريكة -ولاية باتنة)[5]:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى تأثير برنامج تعليمي مقترح بالألعاب الصغيرة على تنمية صفة السرعة (السرعة الانتقالية وسرعة رد الفعل) على عينة من تلاميذ السنة الاولى متوسط، حيث افترض الباحث وجود فرق دال احصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي لكل من برنامج درس التربية البدنية والرياضية التقليدي وبرنامج الالعاب الصغيرة المقترح في تنمية صفة السرعة.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث تكونت العينة من **90** تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث قسمها الباحث في مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية واخرى ضابطة، تم ادخال العامل التجريبي على العينة التجريبية وهو برنامج الالعاب الصغيرة المقترح، وترك المجموعة الضابطة في ظروفها الاعتيادية، اعتمد الباحث على كل من اختبار الجري **30** متر من بداية متحركة واختبار نيلسون للاستجابة الحركية الانتقالية، وبعد القيام بالتجربة الاستطلاعية على خمسة تلاميذ من اجل التأكد من ملائمة الاختبارات وملاءمة الاجهزة والادوات وصلاحيتها للقياس وحساب كل من صدق وثبات وموضوعية الاختبارات، وبعد التأكد من تجانس العينة وتكافؤ مجموعتي البحث، وبعد ضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية، بدء الباحث بالقيام بإجراءات البحث الرئيسية والمتمثلة في الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية والبرنامج المقترح في الالعاب الصغيرة، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي والقيام بالاختبارات وتحليل النتائج باستخدام اختبار T للعينات المرتبطة وتطبيق معادلة نسبة التحسن، توصل الباحث الى انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لصالح الاختبار البعدي في اختبار السرعة، مما يعني ان استخدام البرنامج التقليدي قد حسن من صفة السرعة لدى التلاميذ، كما يتضح من خلال الجداول ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي في اختباري السرعة

[5] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/80915

وهذه الفروق تعزى لاستخدام البرنامج التعليمي المقترح، كما يتضح من خلال الجداول ان هناك فروق ذات دلالة احصائية في الاختبارات البعدية لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وبالنظر الى المتوسطات الحسابية للاختبارات فان هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الالعاب الصغيرة المقترحة، وبهذا فان الباحث قد حقق كل فرضياته التي تنص على ان للبرنامج التعليمي المقترح المبني على الالعاب الصغيرة اثر في تحسين صفة سرعة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

أوصى الباحث في الأخير كل المربين بضرورة مراعاة خصوصيات مرحلة الطفولة المتأخرة في بناء مناهج التربية الرياضية، خاصة في سن **11 – 12** سنة، حيث وجب على هذا البناء ان يكون على أسس علمية سليمة والتي تعتمد بدرجة كبيرة على خلق الدافعية نحو كل ما هو إيجابي.

01 –06 –دراسة سمير خيري 2010 :أثر وحدات تعليمية مقترحة لتنمية صفة القوة الانفجارية عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم الاساسي للفترة العمرية ما بين 14و15 سنة[6]:

هدفت هذه الدراسة الى توضيح مدى اهمية تنمية صفة القوة الانفجارية عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم الاساسي، وتوضيح مدى تأثير هذه صفة على تحسين المردود والاداء الرياضي في مختلف النشاطات الرياضية، افترض الباحث ان المرحلة العمرية ما بين **14و15** سنة مناسبة لتنمية صفة القوة الانفجارية، وان الوحدات التعليمية المقترحة تؤثر تأثيرا ايجابيا على التنمية صفة القوة الانفجارية، وتؤدي الى تحسين المردود والاداء الرياضي.

اعتمد الباحث المنهج التجريبي باعتباره من اكثر المناهج استعمالا ووثوقا في نتائجه، اضافة الى ملائمته لموضوع وطابع البحث ومشكلته وكذا تحقيقا لأهدافه، حيث اشتملت عينة البحث على**58** تلميذ وتلميذة من الطور الثالث من التعليم الأساسي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبصفة تخدم البحث، حيث تم تقسيم افراد العينة الى مجموعتين تجريبية وضابطة بلغ افراد كل منها 29 تلميذا، ولغرض جمع البيانات، استخدم الباحث مجموعة من الاختبارات البدنية التي تقيس القوة الانفجارية وهي اختبار سارجان وهو اختبار القفز العالي من الثبات، اختبار القفز الطويل من الثبات، اختبار رمي الكرة الطبية واحد كيلوغرام .

وبعد التأكد من المعاملات العلمية من صدق وثبات موضوعية للاختبارات عن طريق استخدام الاختبار واعادة الاختبار، واستخدام معامل الصدق الذاتي، تمكن الباحث من تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية وكذا تطبيق الوحدات التعليمية على العينة التجريبية. اعتمد الباحث في استخراج النتائج وتحليلها احصائيا على كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T STUDENT.

[6] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/3113

توصل الباحث في الاخير الى وجود فروق معنوية بين الاختبارات القبلية والبعدية للعينة التجريبية يثبت وجود تطور في صفة القوة الانفجارية لأفراد هذه المجموعة، كما توصل ان الوحدات التعليمية المقترحة كان تأثيرها ايجابيا، وهذا عائد للاختيار الحسن للتمرينات وتطبيقها الجيد العقلاني.

واوصى الباحث في الاخير بضرورة توفير اللوازم والاجهزة الضرورية التي تستعمل في التمارين لتطوير صفة القوة الانفجارية، كما اقترح مرافقة عمل تنمية صفة القوة الانفجارية باختبارات بدنية دورية وهذا من اجل مراقبة مدى تطور هذه الصفة.

02 –دراسات حول المنظومة التربوية والكفاءات:

02 – 01 –دراسة غنام نور الدين، قعقاع توفيق، براح حمزة 2021: مدى مواكبة اساتذة التربية البدنية والرياضية التدريس بمنهاج المقاربة بالكفاءات في الطور الثانوي–دراسة ميدانية لبعض اساتذة الطور الثانوي لولاية ام البواقي–:[7]

هدفت هذه الدراسة الى ابراز مدى مواكبة الاساتذة لمنهاج المقاربة بالكفاءات ومعرفة هل معظم اساتذة التربية البدنية والرياضية على دراية بمحتوى التدريس وفق هذه المقاربة، ومعرفة هل منهاج التدريس بالمقاربة بالكفاءات اتى او لم يأتي بتغييرات خاصة بدرس التربية البدنية والرياضية وهل هناك فروق بين المنهاج التدريس بالكفاءات والمنهج القديم ميدانيا ومعرفيا.

افترض الباحثون ان جل اساتذة التعليم الثانوي تواكب التدريس بمنهج المقاربة بالكفاءات على تلاميذ المرحلة الثانوية، وانهم على دراية بمحتوى التدريس وفق هذه المقاربة، وان المنهاج لم يأتي بجديد يذكر فيما يتعلق بدرس التربية البدنية والرياضية.

اعتمد الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع البحث في اساتذة التربية البدنية والرياضية من المؤسسات التربوية التابعة لمرحلة التعليم الثانوي لولاية ام البواقي، فيما تمثلت عينة البحث في 24 استاذ موزعين على 12 ثانوية اختيروا بطريقة عشوائية من اجل ايجاد فرص متكافئة لكل الاساتذة للإجابة على التساؤلات المطروحة.

صمم الباحثون وثيقة استبيان وطبقوها في دراستهم، حيث تضمنت ثلاثة محاور خاصة بمتغيرات الدراسة، اشتمل المحور الاول على مجموعة اسئلة خاصة بالتكوين القاعدي للأستاذ اما المحور الثاني فتكون من مجموعة اسئلة خاصة بمواكبة المقاربة بالكفاءات للمرحلة الثانوية، فيما تمثل المحور الثالث في مجموعة اسئلة خاصة بالمقاربة بالكفاءات في حد ذاتها، اما فيما يخص الاسس العلمية للأداة فقد اعتمد الباحث على صدق المحكمين لحساب صدق الأداة، حيث وزع الاستمارة على

[7] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/153239

مجموعة من الاساتذة المحكمين، اما فيما يخص الثبات فقد اعتمد طريقة الاختبار واعادة الاختبار، لتحصل الاداة على درجة جيدة من صدق وموضوعية .

بعد توزيع الاستبيانات واستخلاص النتائج، شرع الباحثون في تفسيرها وتحليلها باستخدام برنامج تحليل الاحصائي معتمدا النسب المئوية، وتوصل الباحث في الاخير ان اغلب الاساتذة تفوق خبراتهم العشرة سنوات وان اغلبهم يفضل ان يكون التكوين القاعدي نظريا أكثر منه تطبيقيا لعدم توفر الامكانيات اللازمة، وان اغلب الاساتذة لا تعترضهم مشاكل في تطبيق المنهاج الخاص بالمقاربة بالكفاءات من الناحية التطبيقية .

وفي الاخير تطرق الباحثون الى مجموعة من التوصيات لعل من اهمها استثمار الخبرات والمهارات بطريقة فعالة لتطوير الممارسة الرياضية في الوسط المدرسي، زيادة الاهتمام بالأسلوب الجديد المتمثل في المقاربة بالكفاءات للإسهام في تطوير القدرات الحركية والبدنية للتلميذ .

02 –02 –دراسة شريفي محمد امين وبن الدين كمال وسايح عبد الرحمن 2020 : اهتمامات اساتذة التربية البدنية والرياضية ببعض المجالات الوجدانية الاجتماعية (التفاعل والتماسك والتعاون) لدى تلاميذ التعليم المتوسط في ظل المنهاج والوثيقة المرافقة[8]:

هدفت هذه الدراسة للوصول الى اهداف اساسية، واظهارها للعاملين في مجال التربية البدنية والرياضية ببعض المجالات الاجتماعية كالتفاعل والتماسك والتعاون لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ومعرفة إذا ما كان اساتذة التربية البدنية والرياضية على دراية بمحتوى المنهاج والوثيقة المرافقة وكذا معرفة المجالات الوجدانية كالتفاعل والتماسك والتعاون، ومعرفة مدى تأثيرها على تلاميذ المرحلة المتوسطة، ومعرفة العلاقة الاجتماعية بين اساتذة التربية البدنية والرياضية والتلاميذ في ظل المنهاج والوثيقة المرافقة.

افترض الباحثون ان اهتمام اساتذة التربية البدنية والرياضية ببعض المجالات الوجدانية والاجتماعية يبقى مرتبطا بمدى التقيد بالمنهاج والوثيقة المرافقة، حيث افترضوا ان الاستاذ يلعب دورا فعالا في خلق عنصر التفاعل استنادا الى مضامين المنهاج والوثيقة المرافقة، وان الاهتمام بمحتويات المنهاج يكفل تحقيق تماسك الفريق لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

اعتمد الباحثون المنهج الوصفي قاصدين جمع المعلومات والآراء وعرضها وتبويبها ثم تحليلها وتفسيرها، حيث تمثل مجتمع الدراسة في مجموع 34 استاذ من اساتذة التربية البدنية والرياضية للمرحلة المتوسطة لمدينة البيض، ولغرض جمع المعلومات والبيانات، صمم الباحث استبيان موجة لأساتذة

[8] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/115280

التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط، كما قام بتحليل منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة المتوسطة والوثيقة المرافقة له الى جانب المقابلات الشخصية التي تمت مع الباحثين واساتذة التربية البدنية والرياضية من اجل تحديد البحث وكشف جوانبه، وبعد عملية توزيع الاستبيان توصل الباحث الى ان ممارسة التربية البدنية والرياضية تلعب دورا كبيرا في دعم وتطوير اغلبية الصفات الاجتماعية، وانه رغم الحجم الساعي القليل للحصة الا انها تلقى حبا وميولا كبيرين من طرف التلاميذ.

ان من الاهداف الرئيسة التي تحققها برامج التربية البدنية والرياضية تتجلى في الدور التربوي الذي له اهمية كبيرة في تحسين اخلاق الفرد ومعاملاته اليومية لزملائه ومجتمعه، وتربيته تربية سليمة خالية من الصعاب والمشاكل المترتبة عن مرحلة المراهقة، كما ان لأستاذ التربية البدنية والرياضية دور فعال واساسي في بناء بعض العلاقات الاجتماعية كالتعاون، والتفاعل، والتماسك، بين تلاميذ المرحلة المتوسطة .

توصل الباحث في الاخير الى طرح مجموعة من التوصيات اهمها حث اساتذة التربية البدنية والرياضية على الاهتمام بالمجالات الاجتماعية وتوعيتهم بما فيها من اهمية بدنية ونفسية .

02 -03 -دراسة مرابط مسعود وسخري حنفي 2020: صعوبات تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي- دراسة ميدانية على اساتذة الطور الثانوي بأم البواقي-[9] :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة الصعوبات التي تواجه اساتذة التربية البدنية والرياضية في تطبيق المنهاج الخاص بالمادة في الطور الثانوي من وجهة نظرهم، حيث افترض الباحثان وجود صعوبات في تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي متعلقة بتحقيق الاهداف وتطبيق المحتوى والقيام بالعملية التقويمية اعتمادا على ما هو موجود في منهاج التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته موضوع البحث، حيث تمثل المجتمع في مجموعة اساتذة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي في ولاية ام البواقي، وكان عددهم 128 استاذ اما العينة فتمثلت في 20 استاذ وهي عينة كافية للدراسة بلغت نسبتها 15.63٪ وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وبعد قيام الباحث بالدراسة الاستطلاعية للقيام واعداد الاجراءات وتهيئة الظروف الملائمة للقيام بالدراسة، وبعد التشاور مع الاساتذة بخصوص تحديد اداة البحث التي تمثلت في تصميم استبيان موجه للأساتذة التربية البدنية والرياضية، وبعد تحديد الاسس العلمية للأداة من خلال اعداد بطاقة التحكيم وعرضها على مجموعة من الاساتذة في المعهد الذين اكدوا من جهتهم ان الاداة صادقة وقادرة على قياس ما صممت لقياسه، وبعد حساب ثبات الاداة عن طريق القيام بحساب معامل الفا

[9] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/142848

كروميخ، والتأكد من ان الاداة ثابتة وقابلة للتطبيق الميداني، شرع الباحثان في توزيع الاداة على عينة البحث واستخلاص النتائج.

من اجل معالجة وتحليل المعطيات الناتجة عن البحث، استخدم الباحثان كل من الاحصاء الوصفي مستخدما النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والاحصاء الاستدلالي معتمدا على تقسيم المسافات وفقا مقياس لكارت الخماسي.

توصل الباحث في الاخير الى مجموعة من النتائج لعل من اهمها وجود صعوبات في تحقيق اهداف المنهاج تتعلق بالمجال الاجتماعي، استخراج الاهداف التعليمية في اطار الاهداف العامة للمنهاج، بالإضافة الى صعوبات تتعلق بالحجم الساعي الذي يعتبر في كثير من الاحيان غير كافي لتحقيق اهداف المادة خاصة من الجانب البدني، وتعلم المهارات الحركية، وكل هذه الصعوبات كانت بدرجة متوسطة، كما توصل الباحث الى وجود صعوبات تتعلق بتطبيق محتوى المنهاج تمثلت بالدرجة الاولى في الوقت المخصص لهذه الحصة، واختيار المحتوى الخاص والمتناسب مع المنهاج وتكييفه حسب الوسائل المتوفرة، التوصل الى وجود مجموعة من الصعوبات متعلقة بعملية التقويم متمثلة في كيفية التنقيط المقرر في المنهاج وكيفية استعماله، وكذا الوقت اللازم لتقييم كل التلاميذ بشكل صحيح، ويرجع ذلك الى كبر عدد افراد الفوج الواحد بالنسبة للوقت المخصص للحصة، كما توجد صعوبات متعلقة بمنهجية التقويم في حد ذاتها وكيفية احتساب النقاط.

طرح الباحثان في الاخير جملة من الاقتراحات لعل من اهمها مراقبة عملية التعلم خلال حصة التربية البدنية والرياضية لتفادي الاهمال للأهداف الخاصة بالحصة، الذي يؤدي الى صعوبة القيام بتطبيق المنهاج في السنوات المقبلة نظرا لعدم التعلم الصحيح للمهارات الحركية، والقوانين الخاصة بالرياضات المدرجة في المنهاج في السنوات السابقة.

02 -04 -دراسة بن قموم صبرينة 2017: اتجاه اساتذة التعليم الثانوي نحو المنهاج الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بدافعيتهم للتدريس[10]:

هدفت هذه الدراسة الى تحديد اتجاهات الاساتذة نحو هذه المقاربة الجديدة والاستفادة من هذه المواقف والآراء التي يبديها الاساتذة بالقبول او الرفض او الحياد في تحسين الظروف المحيطة بالبيداغوجيا، ورغبة في اتمام نجاحها وتوضيح معالم بناء استراتيجية للتعليم، تكون سندا للسلطات في رسم هذه الاستراتيجية، حيث افترضت الباحثة انه توجد علاقة ارتباطية بين اتجاه اساتذة التعليم الثانوي نحو المقاربة بالكفاءات ودافعيتهم للإنجاز.

[10] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33520

استعانت الباحثة في دراستها بالمنهج الوصفي لأنه الاكثر استخداما في مجال الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية، وكون الدراسة تتمحور حول ذلك، قامت باختيار عشوائي لأربعين بالمئة من المجتمع المستهدف فكان حجم العينة النظرية 120 أستاذ، وبعد الدراسة الميدانية تم تصحيح حجم العينة لما يساوي 100 استاذ من المجتمع المستهدف، وبغرض جمع المادة العلمية وبما ان الباحثة بصدد دراسة اتجاه ودافعية، استعانت بأداتين وهما مقياس اتجاه المدرسين نحو المقاربة بالكفاءات للدكتور لبوز عبد الله 2011، مقياس الدافع للإنجاز لفاروق عبد الفتاح موسى 1987.

توصلت الباحثة من خلال دراستها وبعد توزيعها للمقيسين واستخلاص النتائج الى ان اغلبية المدرسين يحملون اتجاهات ايجابية نحو مكونات المنهاج الدراسي الحالي المختلفة رغم التفاوتات الطفيفة بينهم، حيث بلغت نسبة الذين يحملون اتجاها ايجابيا نحو مكونات الأهداف 70٪، فيما بلغت نسبة المدرسين الذين يحملون اتجاها ايجابيا نحو محتوى الانشطة 65٪، اما فيما يتعلق بالأساتذة الذين يحملون اتجاها ايجابيا نحو طرائق واساليب التدريس 56٪، استقرت النسبة الاخيرة المتعلقة بالتقويم في 52٪ اتجاه ايجابي.

وقد خلصت الباحثة في الاخير ومن خلال الدراسة الميدانية وحسب تصريحات الاساتذة ذوي الاتجاه السلبي، فتعود تصريحاتهم الى عدة عوامل نذكر اهمها:

- صعوبة فهم المنهاج التربوي الجديد وعدم وضوحه .
- كثافة البرامج وعامل الوقت حيث لا يتناسب مع المحتوى.
- عدم وضوح اجراءات التقويم والتقييم بالنسبة للأساتذة.
- نقص الامكانيات والتجهيزات التي تطلبها المقاربة الجديدة.

كما توصلت الباحثة من خلال دراستها الى امكانية الاقرار بوجود علاقة ارتباطية بين اتجاه اساتذة التعليم الثانوي نحو المنهاج الدراسي وبين دافعيتهم للتدريس، وذلك بعد التأكد بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه والدافعية من خلال حساب معامل بيرسون الذي قدر ب0.52

توصلت الباحثة في الاخير الى مجموعة من الاستنتاجات اهمها:

- ان الاتجاه نحو المناهج التربوية في حاجة الى المزيد من الشرح والتوضيح.
- التقويم التربوي يحتاج الى عناية خاصة تعقد من اجلها الملتقيات لتدريب الاساتذة.
- توفير الامكانيات المادية والتجهيزات الضرورية واعادة النظر في البرامج والمحتوى.

02 –05 –دراسة بشيري زين العابدين 2017: نموذج مقترح لتعديل منهاج التعليم المتوسط الخاص بالمقاربة بالكفاءات[11]:

انطلاقا من التحليل الذي قام به الباحث لمحتوى المناهج المدرسية، ومن خلال النتائج التي توصل اليها في دراسته التي قام فيها ايضا بتشخيص اداء الاستاذ في مرحلة التعليم المتوسط، مكنه من تصور العقبات التي حالت دون تحقيق الاستاذ لأبعاد المقاربة بالكفاءات، فرأى ان يتوج عمله في المذكرة بهذا المقترح لتعديل المنهاج في بعض جوانبه، ليكون أكثر قابلية للتطبيق وأكثر فاعلية في مسار المعلم والمتعلم على حد سواء. ولعل المقترحات التي قدمها الباحث تنطلق من مجموعة دعامات اهمها:

- العجز الذي يلاقيه الاستاذ في استخدام المنهاج بسبب كثرة المفاهيم المعقدة .
- التراكم الكبير للكفاءات التي نزلت عليه دفعة واحدة فتشتت ذهنه وتهلهلت طرائقه، فبات غير قادر على التحكم في المنهاج بشكل الذي يستفيد منه .
- التداخل الواضح بين مختلف الانشطة والكفاءات والاهداف والمحتويات المعرفية، مما جعله يعرض على استعمال المنهاج كوسيلة بنائية للتعلم وتحقيق اهداف المقاربة الحديثة .
- الكثافة الصارخة التي تحتويها المناهج في المعارف المستهدفة والوحدات والدروس التي أصبح يسارع الزمن في عرضها باي طريقة، مما أفقده الدور المنوط به كموجه ومنظم، بل بات يسيطر على العملية التربوية أكثر مما كان عليه قبل ان يشار له بان المتعلم هو المحور فيها .

–النماذج المقترحة التي قدمها الاستاذ لتعديل المنهاج:

– نموذج مقترح لتنظيم الكفاءات الختامية وارتباطها مع بعضها البعض: قدم الباحث في هذا المقترح جدولا يحتوي على الكفاءة الختامية للمرحلة التعليمية المستهدفة ومختلف المستويات الدراسية وكفاءاتها الختامية بصورة منظمة، حيث اوضح الاستاذ ان هذا الجدول يجب ان يقدم مع توضيحات تمكن الاستاذ من التصور الكامل للكفاءات الاربعة للمرحلة المتوسطة، كما اقترح اعادة صياغة الكفاءات الختامية لأنها غير متكاملة ولن يستطيع الاستاذ تحقيقها

02 –نموذج مقترح لتنظيم ابعاد الكفاءات الختامية وارتباطها مع بعضها البعض :حيث اقترح الباحث في هذا النموذج تقسيم الكفاءات الى ابعادها المعرفية والسلوكية والمنهجية والاجتماعية مع طرحها في كل خانة مقابلة للسنة المستهدفة.

[11] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33457

03 –نموذج مقترح لتنظيم الكفاءات المرحلية على مستوى المعارف :قدم الباحث في هذا النموذج جدولا يشتمل على الكفاءة الختامية والكفاءة المرحلية ومختلف الكفاءات القاعدية الخاصة بكل مرحلة.

04 –نموذج مقترح لتنظيم الكفاءات المرحلية على مستوى المعارف المستهدفة :قدم الباحث في هذا المقترح جدولا يضم الكفاءة الختامية والكفاءة المرحلية ومختلف الكفاءات القاعدية حسب كل مرحلة ونص المعارف المستهدفة المرتبط بكل كفاءة قاعدية على حدة.

05 –نموذج مقترح لتنظيم الكفاءات المرحلية على مستوى الاداء :قدم الباحث في هذا الجدول الكفاءة الختامية والكفاءات المرحلية ومختلف الكفاءات القاعدية الخاصة بكل كفاءة مرحلية مع اعطاء النشاطات المقترحة الخاصة بكل كفاءة قاعدية والمعارف المستهدفة.

06 –نموذج توضيحي لطرائق التدريس ومحل اسقاطها حسب الكفاءات المرجو تحقيقها :في هذا النموذج قدم الباحث جدولا بمجموعة طرائق تدريس، مع اقتراح الكفاءات المستهدفة لها ومتطلبات تنفيذها وتقديم النشاطات والدروس الواجب استخدامها فيها.

07 –كما قدم الباحث نماذج اخرى خاصة بالكفاءات الخاصة بالمجال المعرفي على حدة والمجالات غير المعرفية وحدها والوضعيات المطلوبة فيها والمعارف المستهدفة، كما قدم نماذج خاصة بالكفاءات في المجال، كما قدم نموذج لتعديل منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة لسنوات التعليم المتوسط مع تقديم مقترحات خاصة بتخفيف النشاطات وادراج الكفاءات غير المعرفية وضرورة تقريب المحتويات المعرفية من بعضها البعض.

وفي الاخير اكد الباحث ان ما قدمه من نماذج لا يعدو ان يكون اكثر من اجتهادا يحتاج الى تمحيص دقيق ومراجعة مستفيضة، فالباحث اراد ان تتغير نظرة المعلم والمتعلم للمدرسة من كونها معرفة ومعلومات فقط، الى صورة ابلغ واوسع تبدو فيها مسارات اخرى واهداف متنوعة، مؤكدا ان انطلاقته كانت من تلك الخلاصة التي وردت في ديباجة المناهج جميعها، كون الرهانات التي يتحتم على الاسرة التربوية رفعها لإعادة الاعتبار للمدرسة وللمربي بصفة خاصة، تتطلب من كل واحد منا حيثما وجد في القسم او في الادارة او في هيئة التفتيش والتأطير والتوجيه، ان يعتبر المرحلة الحالية مرحلة بحث وتطوير وتعضيض للنظام التربوي الوطني.

02 – 06 –دراسة قزقوز محمد 2012: دور منهاج التربية البدنية والرياضية للمقاربة بالكفاءات في تنمية قيم المواطنة الصالحة[12]:

[12] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/169

هدفت هذه الدراسة الى تحديد دور منهاج التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات في تنمية قيم المواطنة الصالحة وذلك بمعرفة محتوى المنهج ومدى تطبيقها في حصص تربية البدنية والرياضية، ومعرفة قيم المواطنة الصالحة التي يحتويها المنهاج الجديد والكشف عن قيم المواطنة المتوفرة لدى التلاميذ في الحصة.

افترض باحث ان لمنهاج التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط نسبة متوسطة في تنمية قيم المواطنة الصالحة وان هذه القيم تطبق في الحصة بدرجة متوسطة.

استخدم الباحث في هذه الدراسة منهج تحليل المضمون من خلال تحليل منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد، كما استخدم المنهج الوصفي بالطريقة المسحية حيث تمثل مجتمع البحث في تلاميذ السنة الرابعة متوسط ولاية مستغانم للسنة الدراسية 2012 وتمثل عددهم 13559 تلميذا، حيث اختار الباحث عينة عشوائية متكونة من بعض اقسام السنة الرابعة لبعض المتوسطات وكان عددهم 1500 تلميذ.

طبق الباحث في هذه الدراسة كل من الاستبيان الخاص بتحليل المنهاج والاستبيان الخاص بالتلاميذ، وبعد حساب المعاملات العلمية للأداتين من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين لحساب صدق الاداتين، وتطبيق طريقة الاختبار واعادة الاختبار على عينة استطلاعية لحساب ثبات الاداتين، وبعد التأكد من ان الاذاتين قادرتين على قياس ما صممتا لقياسه قام الباحث بتوزيعهما على التلاميذ وتوصلت نتائجها الى:

- متوسط تكرار القيم لمنهاج التعليم المتوسط ونسبها المئوية لا يبلغ نصف ما هو موجود من مؤشرات وهذه النتيجة التي توصلنا اليها لا تتماشى مع ما افترضنا، اما بالنسبة للفرضية الثانية وبحساب كاف تربيع للمحاور الثلاثة للاستمارة المقدمة للتلاميذ، ثبتت صحة الفرضية التي تقول ان قيم المواطنة الصالحة تطبق في حصة التربية البدنية والرياضية .

خلص الباحث في الاخير الى تقديم جملة من التوصيات لعل من اهمها التركيز على قيم المواطنة في اعداد مناهج التربية البدنية والرياضية والتأكيد على الاستاذ بتطبيق هذه القيم بشكل كبير في حصة التربية البدنية والرياضية.

03 –دراسات حول المقاربة بالكفاءات:

03 –01 –دراسة رضوان مذكور، ونبيل كرفس 2021 :تقويم فاعلية منهاج الجيل الثاني لمادة التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر مفتشي المادة (دراسة ميدانية على مفتشي مادة التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط)[13]:

تتميز المناهج التربوية بضرورة مسايرتها لمختلف التطورات العالمية على جميع المستويات، لذلك وجب اخضاعها دوريا وبصفة مستمرة لعمليات التقويم، ومناهج التربية البدنية والرياضية ليست بمنأى عن تلك العمليات، لذلك قرر الباحث من خلال هذه الدراسة محاولة تقويم فاعلية منهاج التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط في جيله الثاني من المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر مفتشي المادة، وذلك ولأجل معرفة شدة التفاعل لمختلف مكونات هذا المنهاج في ما بينها ومع مختلف العوامل الخارجية، والحكم على مدى ضرورة تطويرها او الابقاء عليها، ومحاولة معرفة مدى جودة المدخلات والعمليات في تحقيق مخرجات ذات جودة عالية.

افترض الباحثان ان مدخلات منهاج الجيل الثاني للتربية البدنية والرياضية للطور المتوسط تتسم بفاعلية منخفضة من وجهة نظر مفتشين المادة حسب نموذج CIPP ، وان عمليات منهاج الجيل الثاني تتسم بفاعلية منخفضة من وجهة نظر مفتشي المادة حسب نفس النموذج .

اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهج الوصفي لأنه يلائم هكذا دراسات، حيث يقوم على رصد ومتابعة دقيقة للظاهرة او حدث معين بطريقة كمية او نوعية في فترة زمنية معينة، فيما تمثل مجتمع بحثه في مفتشي التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط والذين يقدر عددهم ب 100 مفتش على المستوى الوطن، حيث تم اختيار 31 مفتش من بينهم بطريقة عشوائية، وتم توزيع استبيان تقويم فاعلية منهاج التربية البدنية والرياضية للجيل الثاني، باعتماد نموذج تسيير القرارات المتعددة CIPP متكون من 38 عبارة موزعة على مجالين باعتماد مقياس لكارت خماسي الفترات، وكان ذلك بعد حساب كل من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وصدق المحكمين، وكذا حساب ثبات الاداة باستخدام معامل الفا كرونباخ والثبات بالتجزئة النصفية.

وللمعالجة الاحصائية للبيانات، تم اعتماد برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية، باستخدام كل من كاف تربيع، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث توصل الباحثان من خلال معالجتهما الاحصائية للبيانات الى:

[13] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/144415

- من خلال استخراج دلالة الفروق لقيمة كاف تربيع لدرجات فاعلية مدخلات منهاج التربية البدنية والرياضية ومقارنتها مع كاف الجدولية تبين ان فاعلية المدخلات لهذا المنهاج كانت متوسطة من وجهة نظر مفتشي المادة للتعليم المتوسط، ومن خلال استقراء نتائج الجدول الخاص بفاعلية العمليات لمنهاج التربية البدنية والرياضية للجيل الثاني، ومن خلال نتائج قيمة كاف تربيع المحسوبة ومقارنتها مع كاف الجدولية، تبين ان فاعلية العمليات لمنهاج التربية البدنية والرياضية تميل الى الدرجة المتوسطة من وجهة نظر مفتشي المادة.

اوصى الباحثان في الاخير بضرورة الاهتمام بالتقويم المحكي القائم على المعايير والذي يعتمد على مقارنة الاداء بمحكات معدة سابقا والتي تعتبر مستويات الجودة المنشودة.

03 -02 -دراسة تقسيمي سفيان، وبوجليدة حسن 2021 :تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر اساتذة التربية البدنية والرياضية[14]:

هدفت هذه الدراسة الى محاولة التعرف على درجة تقدير اساتذة التربية البدنية والرياضية لعناصر منهاج التربية البدنية وكذا في التوصل الى إدراك الفروق في اتجاه المنهاج حسب متغيرات الدراسة، حيث توقع الباحثان درجة متوسط من اساتذة التربية البدنية والرياضية للمنهاج بالمرحلة الثانوية، افترض الباحثان انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اجابات الاساتذة تجاه منهاج التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية تعزى الى كل من متغير المؤهل العلمي او الاقدمية في التدريس.

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تالف مجتمع الدراسة من اساتذة مادة التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي التابعين لمديرية التربية بولاية سكيكدة والبالغ عددهم 156 استاذ للموسم الدراسي 2018/2017، حيث اجريت الدراسة على عينة قصدية قوامها 146 استاذ بعد استبعاد العينة الاستطلاعية حيث بلغت العينة 100% من مجتمع الدراسة، وقد اختيرت العينة بطريقة الحصر الشامل.

استخدم الباحثان في هذه الدراسة الاستبيان الذي يعتبر من الادوات المنهجية والخاصة بجمع البيانات، وبعد بناء استمارة استبيان الخاصة بمدى تقدير اساتذة التربية البدنية والرياضية لعناصر المنهاج (الاهداف، والمحتوى وطرق التدريس واساليب التقويم)، قدم الباحثان الاستمارة الى مجموعة من الخبراء قوامها خمسة خبراء من اعضاء هيئة التدريس بمعهد التربية البدنية وخبرة لا تقل عن 10 سنوات، وذلك لغرض التحكيم والتأكد من صدق الاداة وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، كما قام الباحثان بقياس صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط

[14] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/153241

بين كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للأداة، حيث تميزت الاداة بدرجة اتساق داخلي جيدة، اما في ما يتعلق بثبات الاداة اعتمد الباحثان على معامل الفا كرونباخ.

استخدم الباحثان لغرض تفسير وتحليل البيانات كل من المتوسطات حسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الاحادي.

في ضوء ما اظهرته الدراسة من نتائج في حدود عينة الدراسة واجراءاتها، تم التوصل الى ان منهاج التربية البدنية والرياضية لمرحلة الثانوية لا يلبي متطلبات المرحلة الثانوية في الجزائر، وذلك وفقا لنتائج الدراسة التي اظهرت ان تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الاساتذة جاءت بمستوى متوسط على جميع مجالات الدراسة، كما اظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تقديرات الاساتذة في تقويم منهاج التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية تعزى الى كل من متغير المؤهل العلمي او متغير سنوات التدريس.

وفي الاخير وفي ضوء النتائج ومناقشتها اقترح الباحثان مجموعة من التوصيات لعل من اهمها مراجعة منهاج التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية والعمل على اعادة بناء المناهج بما يتماشى والتغيرات الجديدة الحاصلة في ميدان النشاط البدني والرياضي التربوي، وتزويد مناهج التربية الرياضية بدليل يتضمن طرق التدريس المختلفة.

03 -03 -دراسة عبروق سهام وقندوز خليفة 2021 :معيقات تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة[15]:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اهم الصعوبات التي يواجهها اساتذة التربية البدنية والرياضية في تنفيذ منهاج الجيل الثاني وذلك في مختلف الابعاد المادية او البشرية او التكوينية او المفاهيمية، حيث افترض الباحثان ان الاساتذة يعانون من صعوبات في تنفيذ منهاج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات في كل من الابعاد السابقة .

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي وحدد مجتمع البحث بأساتذة التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط لولاية وهران والبالغ عددهم 214 استاذ حسب احصائيات مديرية التربية لولاية وهران سنة 2018، تكونت العينة من 100 استاذ اي بنسبة46.71 ٪ من المجتمع الاصلي، واستخدمت معهم استمارة استبيان تم التحقق من صدقها وثباتها باستخدام كل من معامل الفا كرومباخ الذي انحصرت قيمته ما بين 0.787 و0.915، والصدق الذاتي الذي بلغ0.954.

[15] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/142045

اعتمد الباحثان في تحليل بياناتهما على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي، واوضحت النتائج ان الاساتذة يواجهون صعوبات متعددة الابعاد مادية منها وتكوينية ومفاهمية وبشرية متعلقة بالمتعلم.

03 –04 –دراسة لبوز عبد القادر، طيوب ابوبكر الصديق 2019 :دور منهاج التربية البدنية والرياضية في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الاساتذة في الطورين المتوسط والثانوي (دراسة ميدانية لبعض متوسطات وثانويات ولاية المسيلة)[16]:

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على دور منهج التربية البدنية والرياضية في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر الاساتذة، وذلك في كل من ابعاد تنمية الانتماء والولاء، وتنمية قيمة الوعي السياسي، وتنمية قيمة الديمقراطية، حيث افترض الباحثان ان لمنهاج التربية البدنية والرياضية دور كبير في تنمية قيم المواطنة .

اعتمد الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي لملائماته وطبيعة الموضوع، اما فيما يتعلق بمجتمع الدراسة، فقد بلغ 508 استاذ في كل من الطورين المتوسط والثانوي، حيث تم اختيار كعينة للدراسة 102 أستاذ، 32 استاذ في الطور الثانوي و70 استاذ في الطور المتوسط لتبلغ نسبة العينة 20٪ من المجتمع أصلي وهي تفوق الحد الادنى لتمثيل العينات .

اعتمد الباحثان لغرض جمع البيانات مقياس المواطنة للباحث فيصل عايض، حيث ضم المقياس 31 عبارة موزعة على خمس محاور، تم قياس كل من صدق المقياس باعتماد صدق الاتساق الداخلي الذي اظهر درجات جيدة في معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0.870 و0.932، اما الثبات فقد تم قياسه باستعمال معامل الفا كرونباخ الذي بلغ0.94.

اعتمد الباحثان من اجل تحليل البيانات على كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t student.

اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في دور المنهاج في تنمية قيم المواطنة تعزى لعامل المكان اي المتوسط او الثانوي بعد ان ظهرت كل قيم T المحسوبة أصغر من قيمة T الجدولية، وعليه يمكن القول انا منهاج التربية البدنية والرياضية له دور ضعيف الى متوسط في تنمية قيم المواطنة ببعديها الانتماء والولاء والوعي السياسي من وجهة نظر اساتذة التربية البدنية والرياضية.

[16] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/108227

هذا وقد اعطى الباحثان في الأخير مجموعة من التوصيات لعل من اهمها التركيز على قيم المواطنة في اعداد مناهج التربية الرياضية والتركيز في ذلك على تعزيز قيم الانتماء للوطن والتفكير بالأحداث الرياضية ذات صلة بالوطن.

03 -05 -دراسة قدور بن شريف الشارف، وزيتوني عبد القادر، الشيخ الصافي 2018 : تحليل محتوى منهاج التربية البدنية والرياضية الجديدة للسنة الاولى من التعليم المتوسط (الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم)[17]:

هدفت الدراسة الى محاولة التعرف على درجة توافر الكفاءات المعرفية وفقا لصنافة بلوم المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديدة للسنة الاولى من التعليم المتوسط، افترض الباحثون ان هناك ضعف في درجة توافر الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للسنة الاولى من التعليم المتوسط، حيث اتبعوا المنهج التحليلي باستخدام تحليل المحتوى لأنه يتناسب وطبيعة الدراسة من خلال اعتماده على التقديرات الكمية للحكم على الاشياء المراد تحليلها، وتكون مجتمع البحث من جميع مركبات الكفاءة المتضمنة في منهاج التربية البدنية والرياضية الجديد للسنة الاولى من التعليم المتوسط.

اختار الباحثون اداة تحليل المحتوى تمثلت في بناء استمارة لتحليل مركبات الكفاءة الواردة في منهاج الجيل الثاني من التربية البدنية والرياضية، واشتملت على فئات التحليل(المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم)، ووحدات التحليل(وحدة السياق ووحدة التسجيل)، وعرضها على مجموعة من المحكمين من اساتذة التعليم العالي واساتذة محاضرين في التربية البدنية والرياضية لغرض التأكد من صدق الاداة، ولغرض التأكد من ثبات الاداة، استخدم الباحثون ثبات التحليل عبر الافراد والذي يقصد به مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي توصل اليها الباحث ونتائج التحليل التي توصل اليها المختصون.

يقول الباحثون من خلال النتائج التي توصلوا اليها انه على الرغم من احتواء المنهاج على معظم الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم، الا ان هناك خلل في نسب توزيعها، حيث لم تكن متوازنة، فقد سيطرت مهارة التطبيق على المنهاج الجديد، وقد جاء مستوى الفهم في المرتبة الثانية، بينما جاء في المرتبة الثالثة والرابعة مستوى التحليل والتركيب على التوالي، بينما لم يحظى مستوى التقويم الا بنسبة متدنية، اما كفاءة المعرفة فلم يتعرض لها المنهاج اطلاقا هذا ما يدل على وجود ثغرات في نسب توزيع الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم.

[17] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/133269

اوصى باحثون في الاخير بضرورة التوظيف والاستفادة من الكفاءات المعرفة والفهم والتحليل وزيادة نسبها لما لها من فوائد يمكن تحقيقها جراء ذلك حيث لا يمكن اكتساب الكفاءات ذات المستوى الاعلى للمتعلم دون المرور بالكفاءات ذات المستوى الادنى التي تعتبر الحجر والركيزة الاساسية لكل الكفاءات المتبقية.

04 –دراسات في نشاط الكرة الطائرة:

04 – 01 –دراسة عبد الرزاق عبد الله ابراهيم 2021:علاقة القوة المميزة بالسرعة لعضلات الاطراف العليا والسفلى وسرعة الاستجابة الحركية ودقة التصويب للضرب الساحق بالكرة الطائرة[18]:

هدف الدراسة الى محاولة التعرف على القوة المميزة بالسرعة لعضلات الاطراف العليا والسفلى وعلاقتها بسرعة الاستجابة الحركية ودقة التصويب للضرب الساحق بالكرة الطائرة، افترض الباحث وجود علاقة بين القوة المميزة بسرعة لعضلات الاطراف العليا، وسرعة الاستجابة الحركية، ودقة التصويب للضرب الساحقة بالكرة الطائرة، كما افترض وجود علاقة بين القوة المميزة بالسرعة لعضلات الاطراف العليا وسرعة الاستجابة الحركية ودقة التصويب لضرب الساحق بالكرة الطائرة، لغرض التأكد من صحة فرضياته، استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم اختيار عينة البحث من لاعبي منتديات الشباب المتقدمين البالغة عددهم 65 لاعبا من اصل 88 لاعب وهم يشكلون نسبة مئوية مقدارها 73.21٪، مع استبعاد لاعبي الليبيرو، وافراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم بالإجمال 23 لاعب.

استخدم الباحث اختبار نيلسون للاستجابة الحركية الانتقالية، اختبار القوة المميزة بالسرعة للذراعين، اختبار القوة المميزة بالسرعة للرجلين، واختبار دقة التصويب بالضرب الساحق.

لغرض التأكد من المعاملات العلمية للأداة تم حساب كل من صدق الاداة باستخدام الصدق الذاتي وحساب ثبات الاداة باستخدام طريقة الاختبار واعادة الاختبار، لتظهر النتائج ان الاختبارات صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق الميداني .

ولغرض تحليل وتفسير النتائج اعتمد الباحث على كل من المتوسطات حسابية والانحرافات المعيارية والارتباط البسيط وتوصل الباحث بعد تحليل نتائجها الى:

- عدم وجود ارتباط معنوي بين القوة المميزة بالسرعة لعضلات أطراف العليا وسرعة الاستجابة الحركية .
- عدم وجود ارتباط معنوي بين القوة المميزة بالسرعة لعضلات الاطراف السفلى وسرعة الاستجابة الحركية .

[18] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/142038

- وجود ارتباط معنوي بين القوة المميزة بالسرعة لعضلات الاطراف السفلى ودقة التصويب للضرب الساحق بالكرة الطائرة .

اوصى الباحث بضرورة احتواء الوحدة التدريبية على تمارين متنوعة تمس صفة الاستجابة الحركية للاعب الكرة الطائرة، وكذا ضرورة الاهتمام بالتمارين التي تنمي قدرة الادراك البصري والسمعي لما لها من تأثير في تنمية الدقة والاستجابة الحركية.

04 -02 -دراسة بكري عبد الكريم، ولوح هشام 2020 :تأثير وحدات تعليمية مقترحة باستخدام اسلوب حل المشكلات في تنمية الخبرة الادراكية وتعلم مهارة التمرير والاستقبال في الكرة الطائرة لتلاميذ المرحلة المتوسطة 12 سنة[19]:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر الوحدات المقترحة بأسلوب حل المشكلات في تنمية الخبرة الادراكية وتعلم مهارة التمرير والاستقبال في الكرة الطائرة لتلاميذ السنة الاولى متوسط، كما عمدت الدراسة الى معرفة افضلية كل اسلوب على الاخر في عملية التعلم المهاري وتنمية الخبرة الادراكية للتلميذ، افترض الباحثان انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للإدراك، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات القبلية والبعدية في تعلم مهارة التمرير والاستقبال في الكرة الطائرة.

اعتمد الباحثان المنهج التجريبي حيث قاما بتصميم مجموعتين، واحدة ضابطة واخرى تجريبية واعتمدا على القياس القبلي والبعدي لكل المجموعتين، حيث تكون مجتمع البحث من تلاميذ السنة الاولى متوسط الذكور واناث ممارسين للحصة بمتوسطة العقيد الحواس بمدينة المسيلة والبالغ عددهم 240 تلميذ، في حين قام الباحثان باختيار العينة بالطريقة العمدية من المجتمع الاصلي ذكور واناث، حيث تم اختيار 40 تلميذ وتلميذة اعمارهم 12 سنة للسنة الدراسية 2018/2019 وكانوا موزعين على مجموعتين مجموعة تجريبية تدرس بأسلوب حل المشكلات ومجموعة ضابطة تدرس بالأسلوب الامري، في كل مجموعة عشرة اناث و عشرة ذكور.

قام الباحثان من اجل جمع البيانات على تصميم استمارة استطلاع تحتوي على مقياس Witkin للإدراك والعديد من الاختبارات البدنية لقياس قدرات التلاميذ، بالإضافة الى مجموعة من الاختبارات المهارية لقياس مستوى الاداء المهاري، وقد ارتضى الباحث اختيار الاختبارات التي تجاوزت 90٪ من اجماع الخبراء والمختصين في مجال علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وهذه الاختبارات هي كالتالي:

[19] : رابط الراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/138326

-اختبار العدو 35 متر من البدء العالي.

-اختبار الوثب العمودي من الثبات.

-اختبار الرشاقة الشكل السداسي.

-اختبار رمي الكرة الطبية1.5 كيلوغرام.

-اختبار التمرير من اعلى على جدار لمدة 30 ثانية.

-الاستقبال من الاسفل مع توجيه الكرة.

تم الاعتماد في حساب صدق الاختبارات على كل من الصدق الظاهري اي صدق المحكمين بالنسبة للاختبارات المهارية والبدنية، الى جانب حساب معامل الصدق الذاتي، اما بالنسبة للثبات فقد استخدما طريقة الاختبار واعادة الاختبار بالنسبة للاختبارات المهارية.

فيما يتعلق بالوحدات التعليمية المقترحة بأسلوب حل المشكلات (البرنامج التعليمي المقترح)، فهو عبارة عن برنامج فصلي اي وحدة تعلمية في نشاط الكرة الطائرة مكونة من تسعة حصص، قاما باقتراحها وتطبيقها وفقا لمتطلبات اسلوب حل المشكلات، بواقع 60 دقيقة لكل حصة

اعتمد البحثان لغرض تحليل وتفسير النتائج على كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T للمجموعات المرتبطة، حيث توصلا الى:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في اختبار الادراك للمجموعة التجريبية ولمصلحة الاختبار البعدي ويعزي الباحث ذلك الى فعالية الحصص التعليمية المطبقة بأسلوب حل المشكلات المتبع للمجموعة التجريبية.

- كما يتضح من خلال النتائج المتوصل اليها ان المجموعة تجريبية قد حصل لها تطور في الاختبار البعدي بالنسبة للجانب المهاري ويعزي الباحث هذا التقدم في المستوى الى الحصص التعليمية المطبقة بأسلوب حل المشكلات.

يقترح الباحث في الاخير اعتماد اسلوب حل المشكلات عند تعليم المهارات الاساسية بالكرة الطائرة ضمن المناهج الدراسية وضرورة توظيف الاساليب الابداعية الاستكشافية التي تعتمد على قدرات التلميذ الذاتية.

04 –03 –دراسة صغيري رابح، ومزاور محمد 2020 :فاعلية برنامج تعليمي باستخدام الفيديو لتعليم التمرير في الكرة الطائرة[20]:

هدفت هذه الدراسة الى معرفة فاعلية برنامج تعليمي باستخدام الفيديو لتعليم التمرير في الكرة الطائرة، حيث افترض الباحثان وجود فروق دالة احصائية بين القياسين البعدين للمجموعتين التجريبية والضابطة في تعلم مهارة التمرير من الاعلى والاسفل ولصالح المجموعة التجريبية، ولغرض التأكد من صحة الفرضيات، ارتأى الباحث استخدام المنهج التجريبي بأسلوب المجموعات المتكافئة والقياسين القبلي والبعدي، على عينة قوامها 28 تلميذ وتلميذة، مقسمة على مجموعتين بالتساوي، اعتمد الباحث كل من اختبار تكرار التمرير على الجدار واختبار التمرير من الاسفل بالذراعين على الجدار.

تمثل البرنامج المستعمل في الدراسة في مجموعة من الاداءات المتنوعة لمهارة التمرير من الاعلى ومن الاسفل بطريقة مبسطة وسلسلة تساعد التلاميذ على فهم خطوات الاداء الفني للمهارتين، كما يحتوي البرنامج ايضا على صور متتالية تحتوي على تجزئة كل نوع من مهارتي التمرير قصد الدراسة وذلك من اجل اعطاء الفرصة للتلاميذ لإدراك ترتيبها والطريقة الصحيحة لأدائها.

لقد اظهرت نتائج الجداول المتضمنة الفروق بين القياسين البعديين للمجموعة التجريبية والضابطة في كل من اختبار تمرير الكرة من الاعلى باتجاه الجدار وتمرير الكرة من أسفل بالذراعين، ان المتوسطات الحسابية جاءت لصالح المجموعة تجريبية وهذا راجع الى فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام الفيديو.

اوصى الباحث في الأخير بضرورة استخدام اجهزة العرض في الشرح وتعليم المهارات الحركية خلال حصة التربية البدنية والرياضية والعمل على استغلال كل الوسائل التكنولوجية للوصول بالمتعلم الى أكبر قدر ممكن من التعلم والفهم للحركات والمهارات الحركية.

04 –04 –دراسة كل من طياب محمد، بن سعادة معمر بدر الدين، يوسف عشيرة مهدي 2018 :دراسة تحليلية لدافعية ممارسة رياضة الكرة الطائرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي[21]:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على دور الدافعية في ممارسة رياضة كرة الطائرة بالمرحلة الثانوية، وكذا التعرف على الدوافع الحقيقية التي تدفع بالتلاميذ لممارسة هذا النشاط الجماعي، تم افتراض ان هناك دوافع داخلية وخارجية تزيد من اقبال التلاميذ على ممارسة نشاط الكرة الطائرة بالمرحلة

[20] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/130496
[21] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/69077

الثانوية، وان هناك فروق ذات دلالة احصائية في دوافع اقبال تلاميذ المرحلة الثانوية نحو نشاط الكرة الطائرة ترجع الى متغير الجنس .

اتبع الباحثون في دراستهم المنهج الوصفي، حيث شملت هذه الدراسة تلاميذ وتلميذات الطور الثانوي في بلدية الشلف، وكان عددهم بالإجمال سنة 2013 حسب احصائيات مديرية التربية 9172 تلميذا، اما فيما يخص العينة فقد اشتملت على 100 التلميذ والتلميذة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، مقسمين بالتساوي بين ذكور واناث، كما تم اختيار عينة مقصودة قوامها 50 تلميذ وتلميذة ممارسين لرياضة الكرة الطائرة داخل المؤسسات التعليمية وفي القاعات الرياضية.

من اجل جمع البيانات واستجابة لطبيعة الدراسة ارتأى افراد البحث اعداد استمارة استبيان كأداة للبحث يتعرض من خلال استطلاع راي المفحوصين في دوافع اقبالهم على ممارسة نشاط الكرة الطائرة، حيث يضم 50 عبارة صيغت بالإيجاب، حيث يجيب المبحوث على كل عبارة باختيار واحدة من اجابات الثلاثة (دائما، او أحيانا، او ابدا) وقسم المقياس الى ستة محاور (دافع اللياقة البدنية، دافع الميول الرياضية، الدوافع النفسية والعقلية، الدوافع الاجتماعية والخلقية، دوافع التفوق الرياضي، دوافع التشجيع الخارجي).

بعد توزيع استمارة الاستبيان توصل الباحثون الى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات الدلالة احصائية في بعدي دوافع اللياقة البدنية والدوافع النفسية والعقلية تعزى لعامل الجنس، اما الابعاد الاخرى فهي غير دالة احصائية فيما يتعلق بعامل الجنس، اما فيما يتعلق بمتغير الممارسين للأنشطة البدنية والرياضية الصفية واللاصفية والخارجية، اوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الممارسين الانشطة البدنية والرياضية الصفية والخارجية في كل ابعاد المقياس.

04 -05 -دراسة قلاتي يزيد 2011 :أثر برنامج تدريبي مقترح على تطوير صفة المرونة حسب مراحل نمو لاعبي الكرة الطائرة (اصاغر، اشبال، أواسط، اكابر)[22].

هدفت هذه الدراسة الى معرفة تأثير برنامج تدريبي مقترح على تطوير صفة المرونة حسب مراحل نمو لاعبي الكرة الطائرة، من خلال معرفة تأثير تكثيف تمارين الاطالة عند لاعبي الكرة الطائرة صنف اصاغر واشبال واواسط واكابر، كما هدفت هذه الدراسة على الاطلاع على أي مرحلة نمو أحسن لتطوير صفة المرونة عند لاعبي الكرة الطائرة.

[22] : رابط الدراسة: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/43324

أفترض الباحث ان البرنامج التدريبي الرياضي المقترح المبني على تكثيف تمارين الاطالة، يؤثر على تنمية هذه الصفة لدى لاعبي الكرة الطائرة، وان صنف الاصاغر أحسن مقارنة بالأكابر، وان التمارين الديناميكية أحسن في تطوير صفة المرونة من التمارين ستاتيكية.

اعتمد الباحث في دراسته المنهج التجريبي بسبب قيامة بتصميم برنامج تدريبي ومحاولة معرفة تأثيره في مجموعة من المتغيرات، فيما قسم عينته الى قسمين تجريبية واخرى ضابطة، اعتمد في قياس السمة المقيسة (المرونة) على مجموعة من الاختبارات هي:

-اختبار ثني الجذع من الجلوس.

-اختبار تدوير الحوض الى الخلف من وضعية الوقوف والانحناء الى الامام.

-اختبار تدوير الذراع افقيا الى الخلف.

-اختبار اطالة الجذع الى الخلف.

ولغرض تحليل وتفسير البيانات، اعتمد الباحث كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T STUDENT .

توصل الباحث الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل الاختبارات المستعملة، وذلك من خلال مقارنة T المحسوبة مع T الجدولية، ليستخرج ان دلالة الفروق هي لصالح المجموعة التجريبية في كل الاختبارات، وهذا دليل على ان البرنامج التدريبي المقترح له اثر ايجابي في تحسين صفة المرونة لدى الفئات المستهدفة، كما توصل الباحث من خلال نتائج دراسته الى ان الفئات الصغرى احسن من حيث تطور صفة المرونة من الفئات الكبرى، وان التمرينات الديناميكية كان لها اثر اكبر من حيث تطوير صفة المرونة من التمرينات الاستاتيكية.

وفي الاخير اوصى الباحث باستعمال جميع الطرق الممكنة لتطوير صفة المرونة مع التركيز على التمرينات الديناميكية بشكل اوسع والاهتمام بقواعد التدريب الرياضي ومحتوياته وزيادة حجم الحصصي للتدريب وذلك لضمان تطور معظم صفات البدنية خاصة المرونة منها.

05 -دراسات في جري التتابع:

05 – 01 -دراسة بن قناب عبد الرحمن، بن سي قدور حبيب 2021 :فعالية العاب القوى اطفال باستخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض عناصر الاداء البدني والمهاري لدى التلاميذ السنة اولى متوسط (13- 12سنة) في فعالية جري التتابع (4*60م):

تهدف هذه الدراسة الى معرفة فعالية العاب القوى باستخدام التعلم التعاوني في تنمية بعض عناصر الاداء البدني لدى تلاميذ (12-13سنة)، ومعرفة نوعية الفروق الحاصلة بين عينتي البحث جراء تطبيق الانشطة المقترحة .افترض الباحث ان استخدام العاب القوى اطفال باستخدام التعلم التعاوني لها تأثير فعال في تنمية بعض عناصر الاداء البدني والمهاري لدى تلاميذ (13- 12سنة)، وانه توجد فروق ذات الدلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين الاختبارات القبلية والبعدية لعينتي البحث لصالح النتائج البعدية في متغير عناصر الاداء البدني والرياضي.

استنادا لهذا الموضوع المطروح، ارتأى الباحثان استخدام المنهج التجريبي بالتصميم الثنائي، باستخدام القياس القبلي والبعدي لمجموعتين متكافئتين احداهما ضابطة واخرى تجريبية لملاءمة طبيعة الدراسة، حيث تمثل مجتمع البحث الاصلي في تلاميذ السنة الاولى متوسط المرحلة العمرية (- 12 13سنة)، فيما تمثلت العينة التي استهدفها البحث في مجموعة من تلاميذ السنة الاولى متوسطة بلغ عددهم 30 تلميذ من جنس ذكور، تم تقسيمهم الى مجموعتين ضابطة وتجريبية قوام كل منها 15 تلميذ، ولقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

ولغرض جمع البيانات، اعتمد الباحث على مجموعة من الاختبارات التي تقيس بعض عناصر الاداء البدني والمهاري المراد قياسها، وتمثلت في اختبار الوثب الخماسي، اختبار الجري مسافة 60 متر، اختبار ثني الجذع للأمام مع الجلوس طولا، اختبار بريكسي للتحمل لمدة خمس دقائق، اختبار الوثب الطويل من الجري، وتم حساب المعاملات العلمية للاختبارات المستخدمة باستعمال الاختبار واعادة الاختبار بالنسبة لمعامل الثبات، حيث كانت المدة الزمنية بين الاختبارين اسبوع، حيث اظهرت معاملات الثبات قيم عليا تراوحت بين 0.88 و0.96 ، كما ظهرت القيمة المحسوبة لمعامل الصدقة الذاتي درجات تراوحت بين 0.94 و0.98 ، مما امكن القول ان الاختبارات صديقه وثابتة وممكنة الاستخدام في الميدان.

ما فيما يتعلق بالوسائل الاحصائية، وبهدف اصدار احكام موضوعية حول نتائج الاختبارات تم اعتماد كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بيرسون واختبار الدلالة T student.

توصل الباحث الاخير في ما يتعلق بنتائج الاختبار القبلي لعينات البحث الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل الاختبارات المستعملة بين العينة التجريبية والعينة الضابطة، مما يدل على تماثل العينة التجريبية والضابطة في المتغيرات قيد الدراسة، اما في ما يتعلق بدلالة الفروق بين متوسطات نتائج الاختبارات البعدية لعينة البحث، فقد اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين العينة التجريبية والعينة الضابطة في كل من متغير الرشاقة والمرونة والقوة والتحمل واختبار الوثب

الطويل، وبالرجوع الى المتوسطات حسابية تعود هذه الفروق لصالح العينة التجريبية، عدا اختبار السرعة الانتقالية الذي اظهرت نتائجه عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية، ويعزو الباحث ذلك الى العامل الوراثي.

بينت الدراسة وجود فروق ذات الدلالة احصائية لعينة البحث الضابطة والتجريبية لصالح العينة التجريبية في جميع الاختبارات عدا اختبار العد و 30متر من البداية المتحركة، وهذا ان دل على شيء فإنما يدل على نجاعة استخدام تلك الانشطة باستخدام التعلم التعاوني، في تنمية بعض عناصر الاداء البدني والمهاري في المرحلة السنية المستهدفة.

اقترح الباحث الاخير العمل بأنشطة العاب القوى اطفال بما تحتويه من وحدات التعليمية كنموذج تحقيق الكفاءة المنشودة، وضرورة توفير الوسائل البيداغوجية.

06 –التعليق على الدراسات السابقة:

06 – 01 – الأهداف:

بالنسبة للدراسات حول البرامج التعليمية، اتفقت كل الدراسات في الهدف منها، حيث هدفت كلها الى معرفة اثر هذا البرنامج، الا ان الاختلاف كان في نوعية هذا التأثير، والجانب الذي سوف يخضع للتأثير، فدراسة كل من زهاوي ناصر (2020) ودراسة كواسح نذير (2018) هدفتا الى معرفة تأثيرات البرنامج على الجانب المهاري (التصويب في كرة السلة، الأداء المهاري لنشاط الوثب الطويل)، فيما نلاحظ ان دراسة كل من عبد الحفيظ قادري (2017) ووكيلي صلاح الدين (2019) و سمير خيري (2010) كلها هدفت الى معرفة تاثيرات البرنامج التعليمي لكن على الجانب البدني (القوة الانفجارية، القوة المميزة بالسرعة، السرعة الانتقالية وسرعة رد الفعل)، فيما نرى ان دراسة بن نجمة نورالدين (2019) هدفت الى معرفة تأثير البرنامج الحركي على الجانب الاجتماعي للتلاميذ متمثلا في المسؤولية الاجتماعية.

اما بالنسبة للدراسات التي تمحورت حول المنظومة التربوية والكفاءات، فقد اختلفت الأهداف من تحديد اتجاهات الأساتذة نحو هذه المقاربة مثل دراسة قزقوز محمد (2012)، الى دراسات هدفت الى تسليط الضوء على هذه المقاربة وتحديد صعوبات تطبيقها ومدى اعتمادها من طرف الأساتذة مثل دراسة مرابط مسعود (2020) ودراسة غنام نور الدين (2021)، الى دراسات عملت على تقويم المقاربة واقتراح حلول للمشكلات الأكثر تواترا كدراسة بشيري زين العابدين (2017).

اما الدراسات حول المقاربة بالكفاءات، فقد هدفت اغلبها الى تحليل، تقييم وتقويم هذه المقاربة ومنهاجها وتحديد معيقات تطبيق منهاج التربية البدنية والرياضية.

بالنسبة للدراسات في الأنشطة المختارة، فقد اختلفت فيما يتعلق بالأهداف بين تلك التي هدفت الى معرفة أثر برنامج او وحدات تعليمية على مجموعة صفات بدنية أساسية لممارسة النشاط، مثل المرونة كدراسة قلاتي يزيد (2011)، او مهارات حركية أساسية كالتمرير والاستقبال مثل دراسة بكري ولوح (2020)، ودراسات تحليلية او علائقية هدفت الى التعرف على دور بعض المتغيرات المؤثرة في الأداء على ممارسة النشاط والأداء المهاري فيه، كدراسة عبد الرزاق عبد الله إبراهيم، ودراسة طياب محمد وسعادة بدرالدين.

06 – 02 – المنهج:

في الدراسات التي بين يدينا، نلاحظ اختلافات فيما يتعلق بالمنهج المتبع تعود الى طبيعة الدراسة وأهدافها، حيث نلاحظ في الدراسات حول البرامج التعليمية أتت كلها باعتماد المنهج التجريبي، وهذا يعود بطبيعة الحال الى ان الهدف من الدراسة هو برنامج او مجموعة من الحصص من اعداد الباحث (الباحثين) يخضع لها المبحوثون من اجل معرفة اثره في مجموعة من المتغيرات، يعني ان الهدف من الدراسة كان ادخال متغير تجريبي على العينة لمعرفة تأثيراته في متغيرات أخرى، الا اننا نميز هنا نوعين من أساليب المنهج التجريبي التي اعتمدها الباحثون هنا تبعا لما هو مرجو من الدراسة، أولها المنهج التجريبي بأسلوب العينة الواحدة (العينة التجريبية) مثل دراسة زهاوي ناصر (2020)، وأسلوب المجموعات المتكافئة (تجريبية / ضابطة) مثل دراسة بن نجمة نور الدين (2019) ودراسة وكيلي صلاح الين والصغير نورالدين (2019).

اما الدراسات حول المنظومة التربوية والمقاربة بالكفاءات، فقد تباينت بين دراسات اعتمدت المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة كما سلف ذكرها، ودراسات اعتمدت على تحليل المضمون مثل دراسة قزقوز محمد (2012) التي حلل من خلالها منهاج التربية البدنية والرياضية في جيله الثاني لمعرفة دوره في تنمية قيم المواطنة، ودراسة قدور بن شريف الشارف وآخرون (2018) والتي حلل من خلالها منهاج التربية البدنية للسنة الأولى متوسط لتحديد مدى توافر الكفاءات المعرفية وفق صنافة بلوم للجانب المعرفي.

06 – 03 – مجتمع الدراسة والعينة:

من خلال الدراسات التي بين يدينا، نلاحظ ان كل الدراسات التي كان المنهج فيها منهجا تجريبيا، كانت العينات فيها تحت الخمسين (50) مفردة، خاصة منها من اعتمد أسلوب المجموعات المتكافئة، مثل دراسة وكيلي صلاح الدين، اين بلغ افراد العينة 15 مفردة لكل مجموعة، في حين بلغ افراد عينة دراسة سمير خيري 29 مفردة، فيما بلغ افراد عينة دراسة بن نجمة نورالدين 19 مفردة لكل مجموعة. فيما اختلفت طريقة الاختيار بين عشوائية وقصدية تبعا لهدف الدراسة وخصائص العينة المختارة. عموما نلاحظ ان الدراسات التي اختير مفردات العينة فيها عمديا تميز هذه العينة على غرار مجتمع البحث بخصائص محددة حددها الباحث مسبقا تبعا لهدف بحثه، كدراسة بن نجمة نورالدين الذي اشترط ان تعاني مفردات العينة في الدراسة من مشكلة الخوف من المسؤولية الاجتماعية كون الدراسة تهدف أساسا الى معرفة أثر برنامج حركي مقترح للرفع من درجة المسؤولية الاجتماعية، كما نلاحظ من

خلال الدراسات التي اعتمدت المنهج التجريبي ان مجتمع الدراسة غالبا ما يكون تلاميذ على مستوى ثانوية او متوسطة او مجموعة ثانويات او متوسطات بالولاية التي أجريت بها الدراسة، مما يجعل عملية تعميم النتائج تخضع لشروط أهمها تجانس المجتمع (عدم وجود تباين في الخصائص قيد الدراسة) وتماثل المجتمعات الأخرى في هذه الخصائص للقول بان البرنامج او الوحدات التعليمية او التدريبية قابلة لان يتم تطبيقها على عينات مماثلة والخروج بنفس النتائج.

اما الدراسات في المنظومة التربوية والمقاربة بالكفاءات، اختلفت العينات بين أساتذة وتلاميذ، كما اختلفت حجوم هذه العينات تبعا لعدة اعتبارات وصلت في بعض الدراسات الى 1500 مفردة من مجتمع مكون من حوالي 14000 فرد. الا ان الملاحظ ان اغلب هذه الدراسات اعتمدت الطريقة العشوائية في اختيار العينة، يعود ذلك حسب رأينا الى عاملين، الأول تحريا للمصداقية في النتائج وإعطاء جميع الافراد فرصة متساوية للظهور كمفردات في الدراسة، مما يجعل النتائج تتسم بالدقة والموضوعة أكثر، والثاني تجانس افراد المجتمع في الصفات قيد الدراسة مما جعل الباحثين يجنحون الى الطريقة العشوائية.

06 – 04 – أدوات جمع البيانات:

تباينت أدوات جمع البيانات المعتمدة بين الباحثين في الدراسات لعدة عوامل بطبيعة الحال، لعل من أهمها الهدف المرجو من الدراسة، ومنهج البحث وما يصلح له من أدوات، الى جانب قدرات الباحثين، فنلاحظ الدراسات التي اعتمدت المنهج التجريبي لسبب ما اعتمدت كلها على الاختبارات وبالتحديد اختبارات الأداء كالاختبارات البدنية، والاختبارات المهارية، اما الدراسات التي اعتمدت المنهج الوصفي، ولسبب ما أيضا اعتمدت اغلبيتها على استمارة الاستبيان معدة من طرف الباحثين كأداة لجمع البيانات، عدا دراستين اعتمدتا على مقياس، وهي دراسة لبوز عبدالقادر (2019) اين اعتمد مقياس المواطنة في دراسته التي هدفت الى معرفة اثر منهاج التربية البدنية والرياضية في تعزيز قيم المواطنة، ودراسة بن قموم صبرينة (2017) اين اعتمدت مقياسين، مقياس الدافع للإنجاز لفاروق عبد الفتاح موسى، ومقياس اتجاه المدرسين نحو المقاربة بالكفاءات للدكتور لبوز عبد الله، اين كان الهدف من دراستها هو معرفة اتجاه اساتذة التعليم الثانوي نحو المنهاج الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بدافعيتهم للتدريس.

06 – 05 – النتائج المتوصل اليها

من خلال الدراسات التي بين أيدينا والتي تمحورت حول البرامج التعليمية، نلاحظ ان كل هاته الدراسات قد حقق الباحثون فيها فرضياتهم والتي نصت على ان البرنامج التعليمي المقترح كان ذو اثر إيجابي على المبحوثين مفردات العينة في المتغيرات قيد الدراسة، سواء كانت تاثيرات على الجانب البدني

او على الجانب المهاري او على الجانب الاجتماعي، حيث توصل الباحثون الى وجود فروق دالة احصائيا بين مستوى العينتين في الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية في الصفات المقيسة، كما ان بعض الدراسات توصلت الى ان البرامج التقليدية لم تكن ذات اثر إيجابي على مستوى المتعلمين، مثل دراسة زهاوي نورالدين.

اما بالنسبة للدراسات التي اعتمدت المنهج الوصفي، فقد تباينت النتائج بين مؤيدة للمقاربة بالكفاءات وأخرى داعية الى عملية تقويمية شاملة بناءا على ما توصلت اليه نتائج الدراسة، فدراسة بن قموم صبرينة اكدت ان الأساتذة يحملون اتجاهات ايجابية نحو مكونات المنهاج الدراسي الحالي المختلفة رغم التفاوتات الطفيفة بينهم، وان اغلب الأساتذة لا تعترضهم مشاكل في تطبيق المنهاج الخاص بالمقاربة بالكفاءات من الناحية التطبيقية دراسة غنام نورالدين (2021) اما اغلب الدراسات الأخرى فقد توصلت الى ان المنهاج لا يرقى الى المستوى المطلوب فيما يتعلق بقيم المواطنة دراسة قزقوز محمد (2012)، وجود صعوبات تتعلق بتحقيق الأهداف واستخراجها، والحجم الساعي دراسة مرابط مسعود (2020)، وجود خلل في نسب توزيع الكفاءات في المنهاج خاصة المعرفية منها دراسة قدور بن شريف الشارف وآخرون (2018)، المنهاج لا يلبي متطلبات المرحلة الثانوية في الجزائر دراسة تقسيمي سفيان، وبوجليدة حسن(2021)، الاساتذة يواجهون صعوبات متعددة الابعاد مادية منها وتكوينية ومفاهمية وبشرية متعلقة بالمتعلم دراسة عبروق سهام وقندوز خليفة.

07 – أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- التعرف على أنواع مختلفة من الدراسات التي تناولت مواضيع مشابهة للموضوع الحالي ومتغيرات أخرى.
- أمكن التوصل الى اهم المتغيرات التي يمكن اخذها بالدراسة.
- المساعدة في فهم وطرح مشكلة البحث.
- تحديد المنهج المناسب لطبيعة الدراسة.
- التحديد الدقيق للعينة وطريقة اختبارها.
- تحديد الأدوات والاختبارات الأنسب لجمع المعلومات.
- اختيار الأسلوب الأنسب للمعالجة الإحصائية.
- الاطلاع على مختلف النتائج التي توصل اليها الباحثون.
- تساعد على تحليل وتفسير النتائج، حيث يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في الاستشهاد بها في البحث الحالي.

08 -أوجه التشابه مع الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في:

- مجتمع البحث: والذي سيكون تلاميذ ثانوية.
- منهج الدراسة: والذي سيكون المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين المتكافئتين
- أدوات جمع البيانات منها اختبارات الأداء، منها اختبارات الورقة والقلم، منها مقياس.
- الـ SPSS كنظام للمعالجة الإحصائية.
- معرفة التأثيرات البدنية والمهارية والاجتماعية والمعرفية لبرنامج تعليمي.

09 – أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في:

- متغيرات الدراسة.
- طبيعة تاثيرات البرنامج في المتغيرات قيد الدراسة.
- طبيعة أدوات جمع البيانات.
- كيفية بناء البرنامج.
- طبيعة النتائج المتوصل اليها.
- الأساليب المعتمدة في التحليل الاحصائي.
- كيفية تطبيق البرنامج في الميدان والأساليب المعتمدة مع التلميذ من اجل الوصول الى تحقيق الكفاءات.
- الاعتماد على نظرية المنهج البراغماتية في بناء الحصص التعليمية.
- ظروف تطبيق الحصص (ازمة الكوفيد).
- تقسيم زمن الحصة (02سا) الى حصتين (01سا) في كل حصة.
- الهدف الأساسي من وراء بناء برنامج قائم وفق أسس بناء المنهج والنظرية البراغماتية في المنهج.

خاتمة الفصل:

من خلال استعراض مجموعة متنوعة من الدراسات السابقة التي تناولت جوانب متنوعة ذات أهمية بالنسبة لدراستنا، والتي قسمت الى دراسات حول البرامج التعليمية ساعدتنا في الاستزادة في مجال التخطيط للبرامج التعليمية واجراءاتها التنظيمية، ودراسات حول المنظومة التربوية والكفاءات والتي ساعدتنا أساسا في تحديد ما توصلت اليه من نتائج تتعلق بواقع حصة التربية البدنية، مدى اعتماد المقاربة الجديدة، آراء الأساتذة في الميدان ومدى الوصول الى تحقيق اهداف المنهاج، اتجاهات الأساتذة نحو هذه المقاربة، واجتهادات لتحسين مردود الحصة، لأخذ تصور عن اهم المحاور والنقائص ان وجدت التي وجب التركيز عليها في تصميم البرنامج، كما استعرضنا دراسات اعتمدت برامج تعليمية في الأنشطة المختارة ، حيث كان الهدف من اعتمادها هو معرفة المتغيرات المأخوذة بالدراسة (متغيرات بدنية، متغيرات مهارية، متغيرات معرفية...)، والاطلاع على الاختبارات المعتمدة لقياس نسب التطور، وأسباب اختيار هاته الاختبارات، الى جانب نوعية الأنشطة التعليمية وأسلوب عرضها على العينة، ليختتم الفصل بقراءة وتعليق على هاته الدراسات من جوانب الأهداف، المنهج، مجتمع الدراسة والعينة، أدوات جمع البيانات، والنتائج المتوصل اليها، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف مع هاته الدراسات واوجه الاستفادة منها.

الفصل الثالث: التخطيط للتدريس في التربية البدنية والرياضية ودوره في تحقيق الأهداف

تمهيد

01 -تعريف التخطيط:

02 -نشأة التخطيط

03 -مبادئ التخطيط

04 -انواع التخطيط (مستوياته)

05 -اهمية التخطيط

06 -اعداد الخطة

07 -كفاية التخطيط

08 -العوامل المؤثرة في التخطيط

09 -علاقة التخطيط بالتربية الرياضية

10 -البرامج التعليمية القائمة على الكفاءات

11 -مواصفات البرامج القائمة على الكفاءات

12 -مميزات البرنامج القائم على الكفاءات

13 -خطوات بناء البرامج القائمة على الكفاءات

14 -التخطيط الاستراتيجي في المجال التربوي

15 -الفرق بين التخطيط والتخطيط الاستراتيجي

16 -مفهوم التخطيط التربوي

17 -اهمية واهداف التخطيط التربوي

18 -اهداف التخطيط التربوي

19 -مبررات ودواعي التخطيط التربوي

20 -مفهوم التخطيط المدرسي

21 -اهداف التخطيط للتدريس

22 -متطلبات التخطيط للتدريس

23 -اهمية التخطيط للتدريس

24 -مستويات التخطيط للتدريس

25 -دور التخطيط للتدريس في تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية

خاتمة

تمهيد:

قد لا يمكن ان ندرس اثر او آثار برنامج تعليمي مقترح في كثير من مجالات التدريس دون التطرق الى مجال التخطيط والبرمجة، على أساس ان مجال التخطيط يعتبر حجز الزاوية فيما يتعلق ببناء البرامج، اخذا بعين الاعتبار العوامل المؤثرة في هذه العملية داخليا وخارجيا، وعليه، فقد خصص هذا الفصل للتعرف أساسا على اهم العناصر المتعلقة بالتخطيط للبرامج التعليمية من ناحية كيفية اعداد الخطة (البرنامج)، والعوامل المؤثرة فيها، كما تم التركيز على مواصفات ومميزات الخطة (البرنامج) المبنية على الكفاءات، وخطوات بنائها، ليختتم بتحديد الدور الذي يلعبه التخطيط للتدريس في تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية.

01 –تعريف التخطيط:

التخطيط هو عملية إدارة متشابكة تتضمن البحث والمناقشة والاتفاق، ثم العمل من اجل تحقيق الاهداف التي ينظر اليها باعتبار انها شيء مرغوب فيه. ويعرف بينيت (Bennet) التخطيط على انه عملية تحديد اهداف المشروع والطرق اللازمة لتوجيه الافراد لنشاطاتهم، لتحديد هذه الاهداف بطريقة سهلة غير معقدة. (نزال، 2016، صفحة 15)

والتخطيط عملية مستمرة تعنى باختصار شديد الاعداد الكامل للوصول الى تحقيق الاهداف بصورة مباشرة، وتوفر الوقت والجهد والمال لذلك، فهو عملية مستقبلية تقوم على التنبؤ وتعتمد عليه كرن اساسي من اركان التخطيط، حيث ان التخطيط يتكلم بلغة المستقبل، كما يمكن القول بان التخطيط يرمي الى وضع اهداف مرئية بطريقة منطقيه سواء كانت اهداف عاجلة مثل (الفوز ببطولة محليه مثلا)، متوسطة المدى مثل (الاشتراك في دوره اولمبيه وتحقيق مراكز متقدمة فيها)، او اهداف طويلة المدى مثل (الوصول بأحد اللاعبين الناشئين الى المراتب الدولية).

وقد عرفه السلمي بانه تحديد الاعمال او الأنشطة وتقدير الموارد واختيار السبل الافضل لاستخدامها من اجل تحقيق اهداف معينة.

هنا نرى بان التخطيط من وجهه نظر السلمي هو تحديد وتجميع لما تريد ان تقوم بتنفيذه من اعمال وانشطة، وحصره ووضعه في منظومة متراصة، وتقدير وجمع الامكانيات البشرية والمادية المطلوبة لتنفيذ هذه الأنشطة، وما هي أفضل السبل لاستخدام هذه الامكانيات من اجل تحقيق الهدف الذي نسعى له والمطلوب الوصول اليه.

- ويعرفه جورج تيري (George Torrey) على انه الاختيار المرتبط بالحقائق ووضع واستخدام الفروض المتعلقة بالمستقبل عند تصور وتكوين الأنشطة المقترحة التي يعتقد بضرورتها لتحقيق النتائج المنشودة .

ويتضح من تعريف جورج أن التخطيط هو الاختيار الأمثل لجملة المواقف التي تحقق مواقف تتعلق بالمستقبل والتنبؤ بها، حيث ركز جورج في تعريفه للتخطيط على انه يتعلق بالمستقبل اي بما سوف يحدث في المستقبل ولذلك يجب ان تكون المرونة أحد خصائص التخطيط الهامة للإجراء المناورات المطلوبة والتي تفرضها بعض المواقف حتى يكتب للتخطيط النجاح.

- ويعرفه سيد الهواري بانه تحديد الاعمال او الأنشطة وتقدير الموارد واختيار السبل الافضل لاستخدامها من اجل تحقيق اهداف معينة.

هنا يركز سيد الهواري في تعريفه للتخطيط على عنصر الامكانيات وتقديرها الصحيح، بحيث تتناسب وحجم هذه الاعمال التي يتطلبها التخطيط حتى يمكن لهذه الاعمال ان تحقق هدفها.

- ويعرف هنري فايول (Fayol) التخطيط على انه ذلك التنبؤ بما سوف يكون عليه المستقبل مع الاستعداد لهذا المستقبل .

هنا ركز فايول في تعريفه للتخطيط على انه عملية التنبؤ والمستقبلية حيث يحتوي التخطيط في مجمله على مجموعة من القرارات التي يتم تحقيقها في المستقبل، هذا في حد ذاته يتطلب من التخطيط ان يكون مرنا ومن المخطط في نفس الوقت ان يكون لديه القدرة على التوقع والاستنتاج.

- ويعرفه جوتس (Goets) على انه التقرير سلفا بما يجب عمله وكيف يتم ومتى يتم، ومن الذي يقوم به .

يظهر في التعريف اهميه عنصر البرامج او البرمجة حيث يشتمل على عملية التنفيذ بدقة ورعاية تامة حتى لا تكون هناك مضيعة للوقت او الجهد، حيث ان البرمجة السليمة للأعمال تساعد على انجازها بسرعة محسوبة وبالتالي تضمن تحقيق الاهداف.

- من جهة اخرى عرف هايمان وهيلجارت (Haiman and Hilgert) التخطيط على انه الوظيفة الإدارية التي تتضمن ما يجب عمله مستقبلا.

والملاحظ هنا من خلال تعريف هايمان ان التخطيط يرتبط بالإدارة حيث انه من اهم وظائفها، مركزا على انه عملية تتعلق بالمستقبل.

- عرف كل من نيومان وسمر (New Man and Summer) التخطيط بانه يطرح مجموعة واسعه من الأنشطة تبدأ بالإحساس المبدئي بضرورة عمل شيء ما، وينتهي بتحديد ما يجب عمله، والوقت الذي يؤدي فيه هذا العمل ومن المسؤول عنه .

يمكن استنتاج من خلال هذا التعريف ان التخطيط يحتوي على مجموعة من المراحل تبدأ بعملية الاحساس بوجود مشكلة تستدعي التخطيط لها وايجاد حلول لها، وتنتهي بإيجاد هذه الحلول وتخطيط العمل المنجز والوقت الذي وجب ان ينجز فيه هذا العمل ومن المسؤول عن القيام به.

- عرف محي الدين الازهري التخطيط بانه استقراء للمستقبل من خلال الامكانات الحاضرة وخبرات الماضي والاستعدادات لهذا المستقبل، وذلك بالوضع الامثل للحلول له بكافة الوسائل الممكنة لتحقيق الاهداف البعيدة، او المتوسطة، او القريبة، ووضع مجموعة البدائل لأي صعوبات محتملة عن طريق تحديد السياسات الكفيلة بتحقيق هذه الاهداف مع وضع البرامج الزمنية لهذه السياسات في إطار امكانيات المتاحة .(شرف ع.، 2014، الصفحات 27 - 28)

- كما عرفه توشون (1993) على انه توقع او استرجاع هرمي معرفي او ما وراء معرفي للتفاعلات المركزية من ناحية الجوانب التصريحية والسياقية والطرائقيه والإجرائية .(Lamotte, 2005, p. 72) .

- كما عرفه بنتون (Benton) على انه تحضير ذهني للنشاط من اجل العمل، اي بناء خريطة ذهنية، فهذا التعريف يشمل كل فعل مقصود يجب ان يتصور ويثبت في الخيال قبل ان يأخذ مكانه في الحقيقة وهذه هي قاعده التفكير قبل العمل.

- عرفه فريدمان (Friedman) بانه طريقة تفكير واسلوب عمل منظم لتطبيق أفضل الوسائل المعرفية من اجل توجيه وضبط عملية التغيير الراهنة في قالب تحقيق اهداف واضحة محددة ومتفق عليها.

اعتبره واترسن (Waterson) مجموعة جهود واعية ومستمرة تبذل من قبل حكومة ما لزيادة معدلات التقدم الاقتصادي والاجتماعي والتغلب على جميع الاجراءات المؤسساتية التي من شانها ان تقف عائقا في وجه تحقيق هذا الهدف.

- وعموما فان التعريفات المختلفة للتخطيط قد غطت وشملت جوانب مختلفة وواسعة ولكن دون ان تشير الى اتفاق اجتماعي مباشر في الرأي، وان كانت قد اتفقت بشكل غير مباشر على مجموعة من المحاور الرئيسية، التي يمكننا من خلالها تحديث تعريف عام للتخطيط كما يلي: التخطيط نشاط

انساني وخيار عقلاني موجه للعمل المستقبلي وهذا في سبيل حل المشكلات. (المصري، 2015، الصفحات 09 – 10)

02 –نشأة التخطيط:

لقد نشأت فكرة التخطيط مع ظهور البشرية، قد وضع الانسان البذور الاولى لمفهوم التخطيط بمعناها العام عندما حاول اصدار العديد من قراراته على المستوى الفردي او الجماعي للموازنة بين الحاجات الانسانية المتزايدة، والمواد والامكانيات المحدودة، ومن ثم تطورت فكرة التخطيط اثناء الحرب العالمية الاولى والثانية، عندما اتخذت الدول المتحاربة التخطيط كأداة لإدارة دفة الحرب، وبداية عصر الخطط الاقتصادية الشاملة سنة 1928 وذلك لان الاتحاد السوفياتي اعد اول خطة اقتصادية شاملة في هذا العام، ومن ثم نشأت التخطيط التعليمي في قلب التخطيط الاقتصادي بعد ان ظهرت العلاقة القوية بين التعليم والاقتصاد، باعتبار ان التعليم من المطالب الهامة للوصول الى اقتصاد قوي وسليم، وعندها ظهر التخطيط التعليمي متأخرا عن التخطيط الاقتصادي، وتمت اول محاولة للتخطيط للتعليم الشامل سنة 1956 في امريكا، تحقيقا لتوصية وزارة التربية لدول امريكا اللاتينية على ضرورة اتخاذ التخطيط التعليمي منهجا واسلوبا لحل المشكلات التعليمية كما وكيفا. وقامت اليونيسكو بجهود ضخمة في مجال نشر التخطيط التعليمي عن طريق عقد المؤتمرات التي تؤكد على اهمية التخطيط، وحث الدول على استخدامه كأداة لتحقيق التنمية الشاملة، وظهرت العديد من الخطط التعليمية في كل مكان في الهند وباكستان واندونيسيا ومصر وسوريا والجزائر وغيرها من الدول النامية، نتيجة لانتشار اساليب التخطيط التعليمي .

– المرحلة الاولى ما قبل القرن العشرين: ان استخدام التخطيط في هذه المرحلة من قبل الافراد والجماعات في معظم جوانب الحياة دون تحديد واضح لمفهومه كسلوك وعملية، فقد استأثرت الجوانب العسكرية بنشاط تخطيطي كبير في عصور التاريخ المختلفة، ويمكن القول ان البدايات الاولى للتخطيط لتصحيح الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات يعود الى ما بعد قيام الثورة الصناعية واختراع الآلات البخارية ومكننة وسائل الانتاج، مما دفع الى زيادة التفكير في كيفية تطوير الانتاج وايجاد الحلول المناسبة لجميع المشكلات التي تواجه ذلك.

– المرحلة الثانية من مطلع القرن العشرين حتى عام1920 : شهدت هذه المرحلة تطورا كبيرا في مجالات التخطيط والتمثل ذلك فيما يلي:

– ظهور وتبلور فكرة التخطيط الاقتصادي economic planning عام 1900 على يد الاقتصادي النرويجي كريستيان شونهايدر (Kristian shonheyder) .

– نشوب الحرب العالمية الاولى سنة 1914 عزز من فكرة التخطيط الاقتصادي الى جانب التخطيط العسكري، من اجل تحقيق الاستخدام الامثل للموارد الاقتصادية.

– نشوب الثورة البلشفية في روسيا وظهور النظام الاقتصادي الاشتراكي، ونظام التخطيط المركزي الذي بدا يبرز منذ نجاح هذه الثورة عام1919.

– المرحلة الثالثة 1920 حتى سنة1945 : ظهرت في هذه المرحلة احداث عديدة كان لها دور كبير في تطوير فكرة التخطيط، وزيادة الاهتمام به كاستراتيجية وفلسفة وعلم، حيث بدا ظهور فكرة المخططات الخماسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وظهور فكرة التخطيط العسكري مما ساهم في انتشار التخطيط كعلم واستراتيجية.

– المرحلة الرابعة 1945 حتى وقتنا الحاضر: في هذه المرحلة تبلور التخطيط كعلم مستقل وقائم بذاته، وايضا تم تبنيه كأسلوب حياة عند كثير من الدول والشعوب ويمكن ملاحظ ذلك فيما يلي:

– اخذت كثير من دول العالم النامية الحديثة في الاستقلال باعتماد وتطبيق التخطيط الاقتصادي، وذلك من خلال تدخل الدول في رسم سياسات الاقتصادية وتوجيه مختلف النشاطات والفعاليات الاقتصادية وضبط مساراتها بشكل علمي منظم بعيدا عن الارتجال والعشوائية.

– ظهرت في هذه الفترة دراسات وبحوث واستراتيجيات تنموية عديدة نجم عنها زيادة كبيرة في اهمية التخطيط كاستراتيجية واسلوب لمواجهة المشكلات بأنواعها المختلفة. (نزال، 2016، الصفحات 09 – 13)

03 –مبادئ التخطيط:

ا – الواقعية: يقصد بذلك ان يأخذ التخطيط الوضع القائم في الاعتبار من حيث طبيعة البناء والاحتياجات والامكانات الفعلية، وهذا يعني ان يبتعد التخطيط عن المثالية واللاواقعية، لأنه هنا يتعارض مع كل الموارد المتاحة والحاجات الفعلية والواقعية ذات الابعاد المتعددة، ومنها البعد الثقافي والذي يتضمن ثقافة المجتمع ودراسة العادات والتقاليد والقيم السائدة ودراسة اسسها واصولها وتطوير غير الصالح منها، وكذا البعد الاقتصادي الذي يعنى بالنظام الاقتصادي بالمجتمع من حيث البناء الاقتصادي والنظرية الاقتصادية.

ب – المرونة: يجب ان لا تكون الخطة جامدة بحيث تعجز عن مواجهة المتغيرات المختلفة وما يستجد من عوامل وظروف قد تعرض هذه الخطة للانهيار، ولذا فان التخطيط السليم يراعي ما يحتمل من ظروف ومشكلات وضعت في الاعتبار، وكيفية مواجهتها، في اطار ذلك فان الخطة يجب ان توضع بحيث يمكن ادخال بعض التغيرات او التعديلات عليها لمواجهة ما قد يطرا من

اوضاع، ولا يتأتى ذلك الا اذا تضمنت الخطة المعالم الرئيسية اولا، ثم التفصيلات ثانيا بشكل يسمح بالتعديل في ضوء الاطار العام للخطة، كما يجب على المخطط من جهة اخرى ان يراقب الخطة لتعديلها اذا ما وجد ما يدعو لذلك.

جـ –الشمول: وهنا يجب ان لا يقتصر التخطيط على جانب واحد فقط، يكفي ان نذكر ان التنمية الشاملة تجمع بين التنمية الاجتماعية وتنمية الموارد الاقتصادية واستثمار راس المال البشري، هذا يعني ان التخطيط الذي يهتم بالجوانب الاقتصادية ويهمل النواحي الاجتماعية والبشرية مثلا هو تخطيط قاصر لا يحقق اهدافه، ذلك ان التخطيط الاجتماعي لا يجب ان يتم بعيدا عن التخطيط اقتصادي ولا بد من مزج الجوانب الاجتماعية مع الجوانب الاقتصادية في إطار خطة شاملة باعتبارها عناصر اجتماعية في بنيان متكامل.

د – المشاركة: ونقصد بالمشاركة هنا ان لا يتفرد فرد واحد او وجه واحدة فقط بالتخطيط والامر، بل لا بد من الجهود ومشاركة كافة الاطراف في عملية التخطيط والاخذ بمبدأ البعد عن التعصب وتلافي النقص والحصول على البيانات والمعلومات اللازمة في التخطيط.

هـ –التوقيت السليم: ان التخطيط الناجح يوفر الوقت، وبالأخص عند التنفيذ، وفي إطار التخطيط يجب ان يهتم المخططون بتحديد الازمنة اللازمة للأنشطة الرئيسية والفرعية .(نزال، 2016، الصفحات 15 – 18)

و –الاعتماد على الاحصاءات السليمة والحقائق العلمية الصحيحة: بمعنى ان تكون دعائم التخطيط هي المعلومات الصحيحة والحقائق العلمية الحديثة، حيث ان التخطيط لا يتم على الاحصائيات التي ليس لها اساس علمي مقبول، وحتى يتوفر له عناصر الموضوعية والصدق ويكون تخطيطا قادرا على ترجمة الاماني الى واقع، لذا كان لزاما على المخططين الاعتماد على العلم في التخطيط حتى لا تصبح الآمال سرابا .

نـ –مراعاة الامكانيات المتوفرة: في عملية التخطيط يجب الالمام تام بكافة امكانات المادية والبشرية المتاحة من حيث الكم والكيف حتى تخرج العملية التخطيطية على مستوى الواقع وليس على اساس التخمين .

ي –ان يراعي التخطيط مصالح جميع الافراد: ويقصد به ان لا يهتم التخطيط بفئة على حساب فئة أخرى، بل يجب مراعات التوازن التام بين مصالح كل الفئات اثناء عملية تخطيط لتحقيق أكبر قدر ممكن من العدالة بين افراد الهيئة المخططة .(شرف ع.، 2014، الصفحات 24 – 25)

04 -انواع التخطيط (مستوياته):

- أولا: حسب الاساس الزمني:

- التخطيط قصير الاجل: وهو الذي يحاول ان يخطط لفترة لا تزيد عن سنتين في اطول الحالات، وغالبا ما تكون هذه فترة محددة بسنة واحدة فقط او اقل، وهذا التخطيط يتعلق بالمستقبل القريب، ويهدف الى معالجة الازمات الطارئة التي قد تستمر لمدة قصيرة، والتغلب عليها وجب ان يكون في أقصر مدة ايضا.

- التخطيط متوسط المدى: ذلك التخطيط الذي يغطي فترة تتراوح في معظم الاحيان بين ثلاثة وخمسة سنوات.

- التخطيط الطويل المدى: ويهدف هذا النوع من التخطيط الى وضع خطط لفترة زمنية طويلة المدى وعادة تستغرق أكثر من خمسة سنوات، الى أكثر من 20 سنة المقبلة، وكل ما طالت المدة الزمنية للخطة كلما زادت صعوبة التنبؤ بمشاكل المستقبل واخذها في الحسبان، ولكن المخطط الفعال هو الذي يصل الى التنبؤ المعقول والقريب من الدقة، على ان يجعل الخطة تتسم بالمرونة المطلوبة لتتماشي مع متغيرات الزمن اثناء التنفيذ.

- ثانيا: حسب الاساس الوظيفي: هنا نقسم التخطيط الى ثلاثة انواع رئيسية وهي:

- التخطيط التطويري: ويقصد هنا بالتخطيط التطويري وضع الخطط المتعلقة بالتغيير الهادف، وادخال التحسينات على طريقة سير العمل واتباع الاساليب العملية الحديثة في انجاز المهمة من اجل رفع مستوى الانتاج والاداء الوظيفي للموظفين .

- التخطيط التنظيمي: ويتعلق بوضع الهياكل والخرائط التنظيمية وتحديد طريقة سير العمل وطرق الاتصالات بين اقسام المنظمة ووحدتها الادارية، وكذلك تحديد الصلاحيات والسلطات الادارية للموظفين بحكم مسميات الوظائف المختلفة.

- التخطيط البشري: ويشمل الدراسة والتحليل والتنمية الشاملة للقوى العاملة في المنظمة كما وكيفا، وتنمية القدرات الفردية ووضع الجداول النسبية والاحصائية، لمعرفة الاحتياجات المستقبلية من القوى البشرية على اختلاف مجالاتها وتخصصاتها ومستوياتها.

- ثالثا حسب الإدارة: ويشمل هذا المعيار نوعين من التخطيط وهما:

- التخطيط المركزي: يرتبط هذا النوع من التخطيط بالسلطة المركزية التي غالبا ما تكون في العاصمة، وتقوم بإعداد وتنفيذ ومتابعة الخطط التنموية المختلفة من هناك.

– التخطيط اللامركزي: يتمثل بهيئات التخطيط الرسمية وغير الرسمية على مستوى الاقاليم والتجمعات السكانية، والتي تقوم بإعداد وتنفيذ الخطط التنموية، ويشاركها في ذلك غالبا السكان المحليون وبالتحديد المجموعات المستهدفة.

– رابعا: حسب الإطار:

– التخطيط العام: يركز هذا النوع على القضايا الانسانية، ويضع الخطوط العريضة للتنمية المستقبلية من خلال وضع مبادئ ارشادية نظرية عامة .

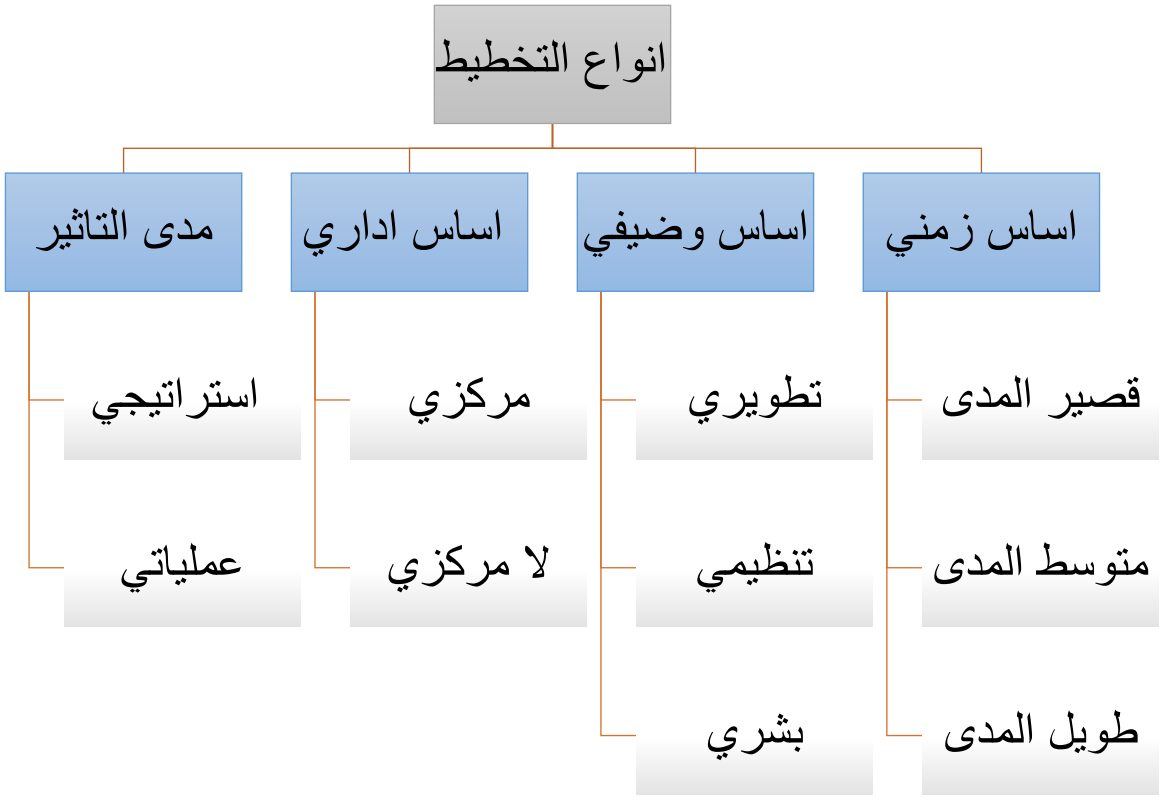
– التخطيط التفصيلي: يهتم بالتفاصيل والجزئيات، ولا يقتصر على الجوانب النظرية، بل يتعداها الى النواحي التطبيقية، فمثلا يركز التخطيط العام على زيادة الانتاج كخط عريض بينما يهتم التخطيط التفصيلي بكيفية تحقيق هذه الاهداف على ارض الواقع .

– خامسا: حسب مدى التأثير:

– التخطيط الاستراتيجي: وهو الذي يشمل الاهداف والسياسات والخطط الرئيسة، بمعنى اخر استراتيجية منظمة في مجال نشاطها لتحقيق الاهداف المبتغاة، ويمتاز هذا التخطيط بالثبات وعدم التغير اذ ان قراراته تدوم لفترة طويلة، فمثلا سمعة المنظمة وحجمها ونوع نشاطها تمثل استراتيجية معينة للمنظمة لا تتغير خلال فترة بسيطة .

– التخطيط العملياتي: ويسميه البعض بالتخطيط الفني او التخصصي، وهو يوضع لمساعدة الادارة على السير في تخطيطها الاستراتيجي وتحقيق اهدافها، بالإضافة الى انه يشمل كافة مجالات العمل بالمنظمة كالتسويق والانتاج وتدبير الاموال واحتياجات القوى العاملة والتطوير والبحث العلمي ...الخ .

الا ان هناك الكثير من وجهات النظر فيما يتعلق بتقسيم التخطيط لا يسع المجال لشرحها كلها، فهناك التقسيم على حسب اسلوب العمل، وتقسيم على حسب الوظيفة، وتقسيم على حسب الغرض او القطاع، وتقسيم على حسب المستوى المكاني .الخ (المصري، 2015، الصفحات 11 – 15)



الشكل (01): مخطط أنواع التخطيط (المصري، 2015، صفحة 16)

05 –اهمية التخطيط :

مما لا شك فيه ان التخطيط ذو اهمية كبيرة، هذه حقيقة لا تقبل الجدل، ورغم ذلك يمكن ان نبرز اهمية التخطيط في المجال الرياضي في النقاط التالية:

– التخطيط عنصر جوهري من عناصر الإدارة: في غياب التخطيط للأنشطة الرياضية بمختلف انواعها لا تكتمل عملية ادارة هذه الانشطة، وبالتالي تصبح الادارة عاجزة عن اداء وظيفتها ولا تحقق الهدف منها، حيث ان العملية الادارية لا تؤدي وظائفها بصورة ناجحة الا إذا اكتملت جميع عناصرها، وغياب عنصر التخطيط يجعل الادارة غير رشيدة وعديمة الجدوى .

– التخطيط يحدد سياسات واضحة: السياسات تعني وجود مجموعة من الاتجاهات العامة التي تنير الطريق امام الرئيس والمرؤوس وكيلهما يسترشد بالسياسات، انها ترسم للجميع الحدود التي لا يجوز اغفالها او الخروج عنها، وهنا يجب ان ندرك تماما ان السياسات هي أحد عناصر التخطيط واغفالها يجعل عملية التخطيط ناقصة غير مكتملة وفي هذه الحالة تتعثر وتعجز عن تحقيق الاهداف .

– التخطيط يوضح الاجراءات لتسهيل الاعمال: الاجراءات عنصر من عناصر التخطيط، حيث يشتمل التخطيط على الاجراءات الهامة الضرورية التي تساعد على اتمام عملية التخطيط لأي نشاط رياضي، وفي غياب الاجراءات تكون عملية التخطيط ناقصة حيث يختلف الفكر والتطبيق .

– التخطيط يمكن من الدقة في تقدير الإمكانيات: وتقدير الامكانيات كما ونوعا بدقة يساعد على نجاح عملية التخطيط، حيث يرتبط التخطيط بالواقع ولا يكون ضربا من الخيال .

– التخطيط يمكن من الدقة في التنفيذ: وتأتي الدقة في التنفيذ عن طريق البرمجة، عن طريقها يمكن تحديد ما يجب علينا عمله، ومن الذي سوف يقوم بالعمل، ومتى يتم العمل، وباي شيء يتم العمل، ومن اين يبدا العمل والى اين ينتهي، وبدون البرمجة لا يرى التخطيط النور ولا تتحقق له الديناميكية التي تحوله من فكرة الى واقع ملموس وفعال .

– التخطيط يمكن من الاستفادة الكاملة من الوقت المتيسر: حيث ان التخطيط يكسب الوقت قيمته، فهو يعترف ويؤكد اقتصاديات الوقت، وبالتالي لا يكون هناك فقد من الوقت في وجود التخطيط الجيد، كيف يتم انجاز الاعمال والمهام في الوقت المجدول ولا ننسى ان التخطيط يمكننا من ان نستغل الوقت المتيسر أحسن استغلال .

– التخطيط يساهم في نجاح الخطط التدريبية والتعليمية: التخطيط الكامل يساعد على نجاح الخطط سواء كانت خطط تدريبية او خطط تعليمية، حيث انه باكتمال التخطيط تكون هناك ادارة مكتملة بكل عناصرها ومن هذا المنطلق نصبح قادرين على تحقيق اهداف الخطط الموضوعة، فطالما تم تحقيق اهداف هذه الخطط فهي خطط ناجحة .

– التخطيط يحافظ على الأهداف: التخطيط هو الحارس الامين لأهداف اي خطة، حيث ان التخطيط يقوم بالتركيز على هذه الاهداف سواء كانت اهداف عامة ام اهداف اجرائية، خاصة ان التخطيط عملية مستقبلية ففي وجوده لا تغيب الاهداف وبالتالي لا تتعرض للتصدع او الضياع .

– تسهيل المتابعة: تم الاتفاق مسبقا ان التخطيط عن طريق برامجه يحدد المهام واسلوب العمل ونظامه، كما انه يحدد الاهداف المطلوب تحقيقها، وهذه العوامل كلها يمكن استخدامها كموجهات القياس والتقويم بطريقة موضوعية للحكم بها على اداء المجموعة، والوصول الى نقاط القوة لزيادتها وتعميمها ونقاط الضعف والعمل على ازالتها .(شرف ع.، 2014، الصفحات 33 – 36)

06 -اعداد الخطة:

اعداد الخطط ليس عملا سهلا يمكن القيام به في اي وقت وتحت اي ظروف، بل هو عمل ذهني شاق يتطلب بذل مجهود كبير من الجهة المسؤولة عن وضع الخطط، والايمان بجوانب عديدة عن حلول المشكلة التي يراد التوصل اليها، وتوفير الامكانيات المادية والبشرية اللازمة لوضع الخطة، ان تحري الدقة في تحديد جوانب الخطة مسألة حيوية يجب اخذها في الاعتبار عند العزم عن اعداد اي خطة، واللجوء الى الاساليب العلمية في اعداد الخطة والاستفادة قدر الامكان مما هو متوفر لدى المخطط من المعلومات والبيانات والوسائل والامكانيات المادية والبشرية، وذلك للوصول الى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية في المراحل التي تمر بها الخطة، من الاعداد والاقرار الى التنفيذ والمتابعة . (البحيري، 2014، صفحة 36)

وعليه فالخطة ليست عملا عشوائيا، بل هي عملية علمية بالدرجة الاولى، وليست كل التصورات التي توضع على الورق خطط جيدة، يجب ان نفرق بين الغث والثمين، ولكي نتمكن من التفريق بين الخطط الجيدة والخطط الرديئة، هناك مواصفات وخصائص يجب ان تتصف بها الخطط الجيدة نذكر منها:

* ان يكون لها هدف واضح وبسيط وسهل فهمه.

* ان تكون خطة موضوعية مؤدية الى الاهداف المراد تحقيقها.

* ان تكون شاملة لكافة الامكانيات والموارد المتاحة والمتيسرة في المنشاة الرياضية.

* ان تكون تكاليفها غير باهظه حتى نشجع الافراد على اتباع الاسلوب العلمي بدلا من العشوائية والارتجال الذي يلجا له بعض الافراد للهروب من الخطة تحت ذريعة كثرة التكاليف وقلة الميزانيات لديهم.

* ان يشترك في اعدادها جميع الافراد ذوي الدخل، بتحقيق الهدف المنشود وبذلك يشعرون بان هذه الخطة وليدة افكارهم ومن صنعهم فيتحيزون لها ويعملون على انجاحها وتحقيق اهدافها.

* ان تكون قابل للمتابعة والتطوير والتعديل في الوقت المناسب. (شرف ع.، 2014، صفحة 21)

07 -كفاية التخطيط:

ان نظام العمل التدريسي في المدارس يتطلب من المعلم تحضير خطة لدروسه اليومية او الاسبوعية او السنوية، يجب اعتبار خطة الدرس او البرمجة للدروس امرا هاما وضروريا لدى معلمي التربية الرياضية، وإذا ما تمت برمجة الدروس بشكل جيد، نجد انعكاسا ايجابيا يخدم الاهداف

الضرورية والحتمية التنفيذ (الزايات، 2019، صفحة 110) حيث يحتل التخطيط، والتحضير، وتصميم الدرس، وتحديد عناصره واجراءاته، موقع صميميا ومكانه بارزة لدى كل مدرس، وذلك لأنه منطلق العمل الذي يقوم به والاساس الكامل وراء تنفيذ عمليات التعليم والتعلم، حيث يترتب عن اجادة كيفية التخطيط والبرمجة للدروس اجادة الكثير من المهارات التدريسية الفرعية الأخرى، كمهارة صياغة الاهداف او الكفاءات التعليمية و مهاره تحليل المحتوى الدراسي، مهارة تنظيم الخبرات وتتابعها واساليب التقويم والتقييم المختلفة. والتحكم في سيرورة التدريس والتعلم وضبطها كلها بلا شك أحد اهم انشطة المدرس باعتبار ان ادواره تتمثل في التنظيم والتنشيط والتقويم ومتابعة وضعية التعلم، هنا يتبادر الى اذهاننا سؤال جد مهم وهو لماذا نخطط؟

هناك جملة من الفوائد يجنيها المدرس والمتعلم على حد سواء من التخطيط والبرمجة المسبقة لعمليتي التعليم والتعلم ومنها:

* يساعد المدرس على معرفة الكفاءات والمهارات المراد اكتسابها من طرف المتعلمين وذلك من خلال قيامه بتحليل علمي وموضوعي للبرنامج المدرس.

* يعين المدرس على تجاوز الصعوبات والعوائق وذلك بالإعداد المسبق سواء كان ذلك اعدادا ماديا او كتابيا او ذهنيا.

* التخطيط يقلل من الاخطاء ويعين على اكتشاف الوسائل الملائمة وهذا يؤدي الى اقتصاد الوقت والجهد والمال.

* التخطيط المسبق يجعل المدرس عارفا بحاجات المتعلمين ومطلعا على خصوصياتهم العمرية والنفسية والاجتماعية، واضعا خطة عمل تستجيب لمتطلباتهم وحاجاتهم وتخدم شخصيتهم .

* التخطيط يعين المدرس على تجاوز مشكلة النسيان.

* التخطيط يجعل المدرس عنصرا من عناصر البحث يجمع بين ما هو نظري وما هو عملي، لأنه ينقل الافكار والنظريات والبيداغوجيات من المجردات الى الملموسات. (العرابي، 2014، الصفحات 215 – 216)

* التخطيط يزيد من ثقة المعلم بنفسه ويجعله أقدر على مواجهة الصعوبات والمواقف التعليمية التي تواجهه في الميدان ويكون أقدر على تجاوزها وتكييفها حسب المتطلبات .

* التخطيط يزيد من ثقة المتعلمين في المعلم .

* التخطيط يجعل عملية التدريس عملية موضوعية وهادفة بعيدة عن العشوائية تمكن المعلم من الانتقال انتقال مجدي في البرنامج باحترام الوقت والامكانيات.

08 –العوامل المؤثرة في التخطيط:

يميل البعض ان يقول عيوب التخطيط، الا ان كلمة عيوب لا تناسب هذا العمل العلمي الكبير الذي اذا اتبعناه في حياتنا على اي مستوى من المستويات لما غابت عنا السبل ابدا، ولن يعرف الندم طريقه الى اي فرد او اي مؤسسة تعمل بنظام الخطط، الخطط مهما كانت مكلفة او تستغرق وقتا فهي في النهاية افضل، لأنها توفر على اي مشروع الوقت والمال والجهد لما فيها من فكر مدروس بروية وتعقل، اي عمل يتعلق بالمستقبل لابد ان تقابله بعض المشكلات التي قد تقلل من فاعليته في بعض الاحيان، والخطة من هذه الاعمال، ومن بين هذه العوامل التي يمكن اعتبارها كمشكلات تقابل الخطط وتقلل من فاعليتها ما يلي:

– التقدم العلمي المستمر: التقدم العلمي يعتبر من المشكلات التي تقابل الخطط، فالخطة غالبا ما تتعلق بالمستقبل، حيث يتم التخطيط لعمل اليوم ليتم انجازه غدا، ويأتي العلم كل يوم بجديد، ويمكن التغلب على هذه المشكلة بان يتمتع واضعي الخطط بقدرة عالية على التنبؤ كما وجب ان تتمتع الخطة بقدر جيد من المرونة فهذا يقلل كثيرا من اثار هذه المشكلة.

– صعوبة التنبؤ بالعوامل السياسية والحوادث الطبيعية: قد تكون فعلا هذه هي المشكلة الرئيسية المقبولة التي يمكن ان تقابل الخطط، حيث انه من الصعب فعلا التنبؤ لفترة بعيدة بما قد يتم في الظروف السياسية او بالعوامل الطبيعية، لكن يمكن ان نقول ان الخطة من صفاتها ان تكون مرنة وبذلك يمكن تعديلها، فالمرونة في الخطط تقلل من اثار هذه المشكلة .

– عدم مواكبة الامكانات والموارد لتنفيذ الخطة: في هذا الخصوص نقول انا الخطط قبل ان توضع يجب دراسة امكانية الموارد جيدا وتحديد مدى توافرها بشكل موضوعي، حتى لا تتعرض الخطة للفشل عند تنفيذها، وبدون شك فان وضع خطة دون مراعاة الامكانيات هي خطة تفتقر لخصائص الخطة الجيدة .

– ضياع الوقت: ان التخطيط يستغرق الكثير من الوقت، وهذا الوقت يؤثر بالسلب على تنفيذ الانشطة لأنه وفي كثير من الاحيان يكون الوقت المتيسر لبعض الانشطة قليلا لا يسمح استقطاع وقت يخصص للتخطيط .

– الشك في الافتراضات الموضوعة عبر المستقبل: ان هذا القصور ليس في التخطيط ذاته ولكن في هذه الحالة يكون من المخطط نفسه، حيث انه لا يقوم بعملية التدقيق للافتراضات التي يضعها .

– النظرة الضيقة للأمور: في بعض الاحيان يكون المخطط قليل الخبرة فيما يتعلق بالموضوع الذي يريد التخطيط له، وفي هذه الحالة تتعرض العملية التخطيطية للقصور، لذلك وجب ان نوكل هذه العملية لأفراد على مستوى علمي تخصصي عالي وخبرة تامة كاملة .

– عدم دقة المعلومات والاحصائيات التي يقوم عليها التخطيط: في بعض الاحيان تصل الى المخطط معلومات غير دقيقة، يقوم بالتخطيط ويضع افتراضاته على اساس هذه المعلومات المتوفرة، فتكون النتيجة تصدع العملية التخطيطية من اساسها .(شرف ع.، 2014، الصفحات 58 – 60)

وفي الاخير يمكن القول ان هذه العناصر هي مجموعة من العوامل الخارجية او الداخلية التي يمكن ان تؤثر في كفاءة الخطة، والتي يمكن ان تعزى في مجملها الى المخطط نفسه في عدم ثقته وموضوعيته واحترافه في وضع الخطة، ولا يمكن اعتبارها مجموعة من نقاط الضعف او عيوب في الخطة او التخطيط نفسه الا ان كل هذه العناصر يمكن ان تتلافى او يمكن ان تتم عملية معالجتها اثناء او بعد او قبل تنفيذ الخطة لان من مميزات الخطة الجيدة المرونة والقدرة على التعديل والتغيير.

09 –علاقة التخطيط بالتربية الرياضية:

ان العلاقة بين التخطيط والتربية الرياضية علاقة وثيقة، حيث ان التخطيط يمثل الجانب العلمي الذي يرتكز عليه النهوض في جل مجالات الحياة العامة والتربية الرياضية خاصة، وبدون التخطيط تصبح انشطة المجالات الرياضية المختلفة انشطة جامدة لا حياة فيها، ولا نمو، وتتعثر ويغيب عنها التقدم، وبما ان التربية الرياضية نوع هام وحيوي من انواع التربية العامة، حيث انها تربية عن طريق الممارسة، تهدف الى التنمية الشاملة المتزنة للفرد من الناحية البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية، فهي تأخذ بوحدة الفرد، وبالتالي تعمل على خلق المواطن الصالح لنفسه ومجتمعه والمتكيف مع الواقع المعيشي في المجتمع الذي يحيا فيه، ولن يؤتى هذا النوع الحيوي من التربية ثماره ويحقق اهدافه الا اذا تدخل الاسلوب العلمي في التعامل معه .

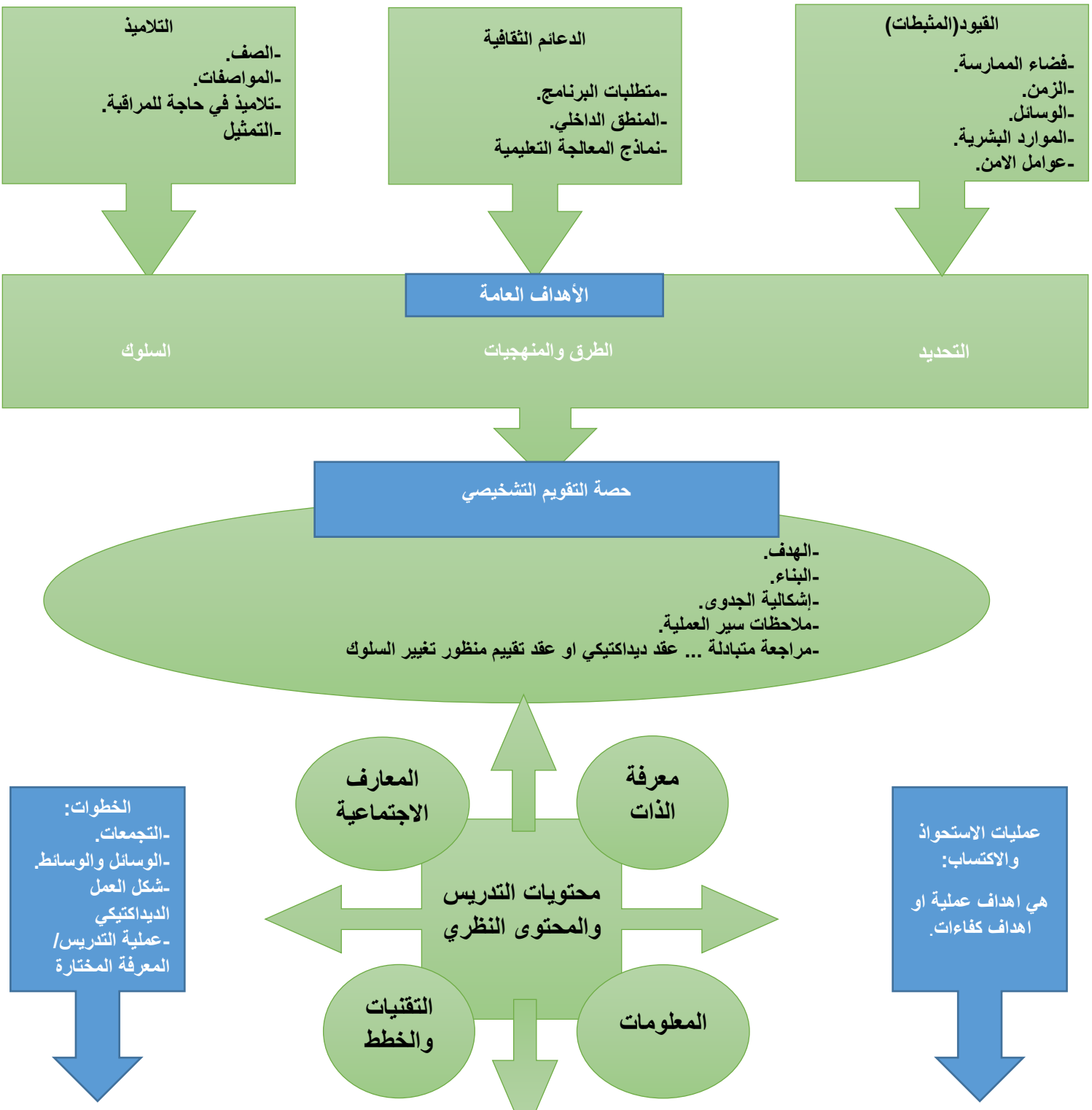
ان الانشطة الرياضية بكل مجالاتها نتائجها تظهر في المستقبل، لأنها ليست دواءا مسكنا تظهر نتائجه فور تعاطي الفرد له، ولكن الفرد يتدرب لأشهر وسنين عديدة حتى يرى نتيجة ممارسته للنشاط الرياضي، والتخطيط هو السبيل في ذلك، حيث ان التخطيط يتعرض للمستقبل بأسلوب علمي مدروس بعيدا عن العشوائية، ويقوم على التنبؤ العلمي الذي تدعمه الخبرات الماضية في مجال النشاط الرياضي المخطط له .

من جهة اخرى فالنشاط الرياضي قوامه الاساسي الإمكانيات، سواء كان معلمين او مديرين او مدربين، ومن الصعب النهوض بالتربية الرياضية عموما الا عن طريق الاستغلال الامثل لهذه

الامكانيات والتخطيط العلمي هو الوحيد القادر على استخدام هذه الامكانيات بطريقة رشيدة واسلوب فعال .(شرف ع.، 2014، الصفحات 39 – 42)

10 –البرامج التعليمية القائمة على الكفاءات

يمثل المخطط التالي هيكلة لبرمجة دورية وفق المقاربة بالكفاءات والعناصر الواجب اخذها بعين الاعتبار عند محاولة التخطيط او البرمجة الدورية وفق المقاربة بالكفاءات حسب تصور Gilles Marrot 2003. (Marrot, 2003, p. 199)



	الدرس 01	الدرس02	الدرس03	...
الإطار التنبؤي للدرس				
الإطار التنبؤي للتقويم				

الشكل (02): هيكلة لبرمجة دورية وفق المقاربة بالكفاءات (Marrot, 2003, p. 199)

11 – مواصفات البرامج القائمة على الكفاءات:

حدد هيل سنه 1972 مواصفات البرامج القائمة على الكفاءات على النحو التالي:

– تحديد الاهداف في كل مجالات الكفاءة بشكل سلوكي وتوضع تحت تصرف المتعلم في مستهل البرنامج.

– تعيين مستويات التمكن المطلوبة وطرق التقويم.

– تحديد النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات لتحقيق اهداف البرنامج.

– يستند التقدم في البرنامج على تحقيق الكفاءات المطلوبة ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.

– استخدام تفريد التعلم والتعلم الذاتي الذي يعمل على تنوع خلفيات المتعلم وقدرته.

– يستخدم في البرنامج اسلوب التقويم الذاتي الذي يجعل المتعلم مسؤولا عن تقدمه.

– يبنى نظام التقويم في البرنامج على اجراء المتابعة بين القائمين عليه وعلى قياس العلاقات القائمة بين اداء المعلم وتحصيل التلاميذ.

– يقوم البرنامج على وجود تغذية راجعة ليحصل المتعلم على معلومات منظمة ومستمرة من خلال تقدمه في البرنامج، وفي الوقت نفسه يعطى الفرصة للتعبير عن انطباعاته الشخصية وعن مدى ملائمة البرنامج له .

12 –مميزات البرنامج القائم على الكفاءات:

اهم ما يميز هذه البرامج ما يلي:

– انها تتبع خطة منهجية في تحديد الكفاءات ووضع برامج التدريب عليها.

– ان معيار سرعة ونمو المتدرب يتضح من ظهور الكفاءات المطلوبة في سلوكه وليس بالوقت المخصص لها.

– تنمى قدرات وكفاءات خاصة لدى المتدرب مما يؤدي الى انعكاس معارفه انعكاسا وظيفيا على ادائه .

– تقرب المتدرب الى اقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله الميداني وذلك من حيث المستوى الأكاديمي والمهارة في الاداء .

– تركز على العديد من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة في مجالات التربية وعلم النفس .

- يطبق ويستخدم اهم الاتجاهات المعمول بها في مجال تكنولوجيا التعلم، والتي من اهمها اسلوب تحليل النظم ونماذج المديولات، ونظام التعليم المصغر .

- تستفيد هذه البرامج من استراتيجيات التقويم المتطورة مثل التقويم القبلي والتقويم البنائي والتشخيصي .(جامل، 2014، الصفحات 36 – 37)

11 –خطوات بناء البرامج القائمة على الكفاءات:

تتفق كل من جيرولدكمب وتورشن 1990 على ان هناك ثلاثة اسئلة تشكل الاجابة عنها الإطار الاساسي للتخطيط وتصميم البرامج التعليمية بشكل اساسي وهذه الاسئلة هي:

* ما الذي ينبغي ان يتعلمه الفرد؟

* ما المصادر وال

اساليب والوسائل الاكثر ملائمة لتحقيق مستويات التعلم المرغوبة، وكيف يصل المتعلمون الى غاياتهم المرغوبة؟

* كيف يدرك المعلم انه قد حقق اهداف التعلم المرغوبة؟

يتضح ان الاجابة عن السؤال الاول تؤدي الى عملية تحديد الاهداف، في حين ان الاجابة عن السؤال الثاني تمثل عملية اختيار مصادر التعلم والانشطة التعليمية التي تتناسب مع المتعلمين، وتعمل على مساعدتهم في بلوغ الاهداف الموضوعة، اما الاجابة عن السؤال الثالث وكما هو واضح فهي تخص عملية التقييم والتقويم من البرنامج كله .

ويشير نموذج كل من اريكسون (Erickson) وجيولاش (Guelach) لتصميم وتطوير البرامج التعليمية الى مجموعة من المراحل بصورة عامة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- أولا: مرحلة التحليل:

وتتضمن هذه المرحلة مجموعة من العناصر هي:

* تحديد الاهداف التعليمية للبرنامج: ان تحديد الاهداف التعليمية للبرنامج هي الاهداف التي وجب تحقيقها من خلال هذا البرنامج، لأنه عند التخطيط له تتحول الكفاءات الى اهداف يسعى الى تحقيقها، وتكون في مجموعة عبارات سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس، ومعرفة المتعلم لها بوضوح يعد اداة قوية في مساعدة المعلم على بذل جهوده لإثارة اهتمام المتعلم للتعلم الى اقصى حد ممكن، لان من الاهداف الرئيسية لهذا البرنامج هو تخريج معلم قادر على تعليم تلاميذه بفاعلية .

* تحليل وتنظيم المحتوى: يعتبر نوع المحتوى الذي يستطيع المتعلم بواسطته الوصول الى اهدافه من أصعب اعمال تخطيط البرامج، حيث يراعى فيها عادة ان يكون متسقا مع ما تم وضعه من اهداف وان يتسم بالمرونة ويسمح بإتاحة الفرصة للمتعلم للمناقشة، والاستعانة بالقراءات الخارجية، والقيام بالأنشطة التعليمية التي تعمل على دعم عملية التعلم، وتؤدي الى تنمية الكفاءات المتضمنة في البرنامج، ولهذه المرحلة مجموعة من الشروط يجب مراعاتها وهي:

- ان يستند المحتوى الى اهداف معينة وان يحقق تنوع المحتوى نفس الاهداف .
- ان يتنوع تنظيم المحتوى طبقا لنظام التصنيف المستعمل حسب طبيعة المادة الدراسية .
- ان يتناسب النشاط المصاحب للمحتوى ومستوى الدارسين، وان يكون على شكل قراءات ومناقشات وان يؤدي النشاط أكثر من هدف في آن واحد .
- ان يكون تنظيم المادة العلمية في صورة تراكمية تستهدف تغطية كل النواحي المحددة قدر الامكان .
- عدم اغفال التنظيم السيكولوجي والتنظيم المنطقي للمادة .
- ان يكون هناك مجال للاختيار بين المادة العلمية والقراءات الخارجية والخبرات التعليمية لمن يريد الاستزادة او التعمق في الدراسة .
- كما يراعي التتابع والتكامل في اختيار المادة العلمية .
- ثانيا: مرحلة التركيب:

وتتضمن هذه المرحلة ما يلي:

* الانشطة التعليمية: تقوم النشاطات التعليمية عادة على سلسلة من الاجراءات على نحو يكفل تحقيق الاهداف التعليمية المحددة في البرنامج، حيث ان هناك ارتباطا عضويا بين النشاطات التعليمية وبين الاهداف.

* الادوات والوسائل التعليمية: يراعى عادة في اختيار الادوات والوسائل التعليمية التنوع الافقي حيث تكون اما مطبوعة، او مرسومة، مسموعة ومرئية، كما يراعي التنوع الراسي من حيث التدرج في صعوبتها، حتى تتناسب مع الفروق الفردية بين المتعلمين .

* تصميم الاستراتيجيات التعليمية وتحديدها: المقصود بتصميم الاستراتيجيات كيفية عرض المحتوى التعليمي، كان ينظم في صورة حقائب تعليمية او مديولات تعليمية، ثم يتم تجميع المحتوى التعليمي للمديول في ضوء الاهداف العامة للمحتوى، يشتق المحتوى من المناهج الحالية حتى تأتي معالجة

الكفاءات وما ينطوي عليها من كفاءات فرعية على نحو الوظيفي .(جامل، 2014، الصفحات 38 - 41)

- المرحلة الثالثة: التقويم:

ان نظم التقويم القائمة على الكفاءات تنطلق من فلسفة مفادها ان التقويم لا يهدف الى معرفة مدى سيطرة التلاميذ على المعارف والمهارات فقط، بل هو وسيلة ضمن وسائل اخرى كثيرة للحصول على المعلومات الضرورية لتقويم وتخطيط المنهاج وتحسين طرق التدريس والبرمجة .

12 -التخطيط الاستراتيجي في المجال التربوي:

ان التخطيط الاستراتيجي هو اسلوب جديد في التخطيط التربوي والادارة التعليمية، حيث يتضمن هذا الاخير مجموعة من المفاهيم في مجالات مختلفة حيث يعرفه ستينر في مدخل التخطيط الاستراتيجي من خلال اربعة نقاط وهي:

- مستقبلية القرارات الحالية: حيث ان التخطيط الاستراتيجي يركز على تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف التي تكمن في المستقبل، وذلك لإيجاد اساس يمكن البرنامج ان يعتمد عليه في اتخاذ قرارات حالية تؤدي الى الاستفادة من الفرص المتاحة وتجنب المخاطر .

- التحديد كعملية: التخطيط الاستراتيجي عبارة عن عملية تبدأ بوضع الاهداف، ثم تحديد الاستراتيجيات والسياسات والخطط التفصيلية التي تضمن تنفيذ الاستراتيجيات بصورة تؤدي الى تحقيق الاهداف المطلوبة .

- التخطيط كفلسفة: التخطيط الاستراتيجي يعد اتجاه وطريقة للحياة، فهو يركز على الاداء المبني على اساس من دراسة واستلهام للمستقبل كما انه يركز ايضا على استمرارية عملية التخطيط، ومرونتها وعدم اعتمادها فقط على مجموعة ثابتة من الاجراءات والاساليب .

- التخطيط كبناء: فالتخطيط الاستراتيجي يعمل على ربط ثلاثة انماط رئيسية من الخطط وهي الخطة الاستراتيجية والبرنامج متوسط المدى والميزانيات قصيرة المدى .

ومن وجهة نظر غير نفعية يؤكد برايسون ان التخطيط الاستراتيجي عبارة عن شكل من التخطيط مصمم لمساعدة المؤسسة التي لا تسعى الى تحقيق نفع على الاستجابة .

التعريف الذي قدمه مارفن بيترسون يعد الى حد كبير تعريفا شاملا وبداية جديدة لفهم التخطيط الاستراتيجي، فهو ينظر اليه على اساس انه عملية مدركة يستطيع من خلالها المعهد او المؤسسة ان يتعرف على وضعه الحالي ومستقبله المحتمل، ثم يطور بعد ذلك الاستراتيجيات

والسياسات والاجراءات بهدف اختيار وتنفيذ احداها او بعضها او كلها .(نزال، 2016، الصفحات 81 – 83)

13 –الفرق بين التخطيط والتخطيط الاستراتيجي:

هناك بعض الافراد او المؤسسات إذا نظرنا الى واقعه نجدهم يخلطون بين التخطيط والتخطيط الاستراتيجي وعليه يجب تبين ذلك .

* التخطيط بمفهومه العادي يعمل على التنبؤ بالمستقبل، اما التخطيط الاستراتيجي فهو يسعى الى تشكيل المستقبل .

*التخطيط بمفهومه العادي غالبا ما يجاري الواقع، اما التخطيط الاستراتيجي فهو عكس ذلك .

* التخطيط غالبا ما يسعى الى بلورة اهداف محددة لا تحتاج الى فترة زمنية طويلة لتحقيقها، اما التخطيط الاستراتيجي فهو عكس ذلك حيث يسعى الى تحقيق اهداف كبرى وطموح لا يمكن تحقيقها في فترة زمنية قصيرة .

* غالبا ما يرتبط التخطيط العادي بالبيئة المحلية، بينما يمتد التخطيط الاستراتيجي ليشمل البيئة الواسعة .

وذكر كل من عادل السيد الجندي، ومحمد حسن المبعوث مقارنة بين التخطيط الاستراتيجي والتخطيط العادي للتعليم كما في جدول التالي:

الجدول (01) مقارنة بين التخطيط الاستراتيجي والتخطيط التقليدي

وجه المقارنة	التخطيط الاستراتيجي	التخطيط التقليدي
يفترض انه	نظام مفتوح يؤكد على التنظيمات التي بموجبه تتغير باستمرار مع تغير احتياجات المجتمع الأكبر.	نظام مغلق يتم في نطاقه تطوير الخطط قصيرة المدى او برامج العمل.
يركز على	عملية التخطيط، وضع الرؤية والرسالة، البيئة الخارجية، القدرة التنظيمية، تعليم الموظفين والمجتمع.	البرنامج النهائي لخطة التحليل الداخلية.
يتم بواسطة	مجموعة صغيرة من المخططين مع مشاركة واسعة من قبل القائمين على المجتمع.	إدارة التخطيط او المتخصصين.
يستخدم	الاتجاهات الحالية والمتوقعة لاتخاذ القرارات الحالية.	البيانات الموجودة التي يتم بموجبها رسم خطط المستقبل.

يؤكد	على التغييرات التي تحدث خارج التنظيم والقيم التنظيمية والإجراءات المساندة.	على التغييرات، التخطيط، الأساليب الداخلية، التخطيط الداخلي–الخارجي.
التركيز	يسأل عن القرار المناسب اليوم على أساس فهم الوضع بعد 05 سنوات من الآن.	الأهداف والاغراض التنظيمية لخمس سنوات من الآن.
يعتمد على	صنع القرار البديهي والابداعي بشأن كيفية توجيه التنظيم على مدى الوقت في البيئة دائمة التغير، والعملية التي تتم على مستوى التنظيم والتي تتكهن بالمستقبل وتصنع القرارات وتتصرف في ضوء رؤية متفق عليها.	مجموعة من البيانات المفصلة والمترابطة فيما بينها، وخطط الوكالات وعمليات استنتاج الميزانيات بطرق استقرائية. (البحيري، 2014، الصفحات 65 – 66)

14 –مفهوم التخطيط التربوي:

التخطيط من الوظائف القيادية والمهمة في الادارة العامة والتي يقع على عاتق القيادة الادارية وجوب النهوض بها كوظيفة اساسية تختص بها الادارة، ولا تنتهي هذه الوظيفة الا بتحقيق الهدف من خلال نشاطات الادارة التي تعمل على تنفيذ الخطة، وعملية التخطيط التربوي تشتمل على عدد من الخطوات المنطقية من اهمها:

– التحديد المسبق للأهداف المراد الوصول اليها .

– وضع القواعد التي نسترشد بها في اختيارنا لأسلوب تحقيق الهدف .

– وضع واختيار بديل من بين عدة بدائل متاحة لتنفيذ الهدف المطلوب وتحديد الامكانات اللازمة لتنفيذ هذا البديل .

– تحديد الامكانات المتاحة فعلا .

– تحديد كيفية توفير الامكانات غير المتاحة .

– وضع البرامج الزمنية اللازمة لتنفيذ الهدف، والتي تتناول تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق الهدف وكيفية القيام بهذه النشاطات، والترتيب الزمني للقيام بهذه النشاطات، ثم تحديد المسؤولية عن تنفيذ هذه النشاطات .(نزال، 2016، الصفحات 18 – 19)

15 –اهمية واهداف التخطيط التربوي:

ان التخطيط اساس العملية الادارية، وذلك لأنه يساعد على تحديد الاهداف وتوضيحها ويبين مراحل العمل للوصول الى هذه الاهداف، هو يتضمن التطوير المستمر في الاداء والتنفيذ، ومعنى هذا ان التخطيط يبعد التنفيذ عن العشوائية وينير الطريق لرسم السياسات واتخاذ القرارات .

– التخطيط التربوي يوفر الوقت: الوقت عنصر حرج في اي عمل، حيث اذ ان وضع الخطة وتنفيذ الانشطة يتطلب وقتا كبيرا في الامور المتصلة بدراسة الوضع الراهن وما يحتاجه من بيانات، ثم تبويب وتحليل هذه البيانات ثم وضع الخطط .

– التخطيط التربوي يساعد على استغلال الموارد المادية والبشرية الاستغلال الامثل، ذلك ان التخطيط يتفادى الاسراف الناجم عن الارتجال وما يصاحبها من محاولات واخطاء .

– التخطيط التربوي يتضمن التنسيق بين النشاطات المختلفة: التخطيط يعنى بتحديد الوقت اللازم بكل نشاط اساسي والانشطة الفرعية المنبثقة عنها بشكل يؤدي الى تحقيق الاهداف، وبطريقة تؤدي الى التكامل بينها .

– التخطيط التربوي يهتم بالتنبؤ بما يتوقع حدوثه من مشكلات وعقبات، وهو بذلك يساعد على تجنب وقوعها بما يضعه من حلول وبدائل .

– التخطيط التربوي يهتم بمشكلات منتسبي التربية والتعليم، اذ انه يعنى بالقوى العاملة وتوفير المناخ اللازم لها للعمل وزيادة انتاجيته .

– التخطيط التربوي السليم هو القاعدة التي يتنظم العمل في ضوئها، كما يتم في ضوئه وضع قواعد الرقابة على التنفيذ ومتابعة ما ينجز من عمل وتقويمه .

– يزود التخطيط التربوي ادارة التربية والتعليم بالفكرة الرئيسية له .

– يساعد التخطيط التربوي ادارة التربية والتعليم على تحديد القضايا الجوهرية التي تواجهها ومن ثم ارشادها الى صنع قرارات منطقية رشيدة، فتتناسب وتلك القضايا .

– يفيد التخطيط التربوي في اعداد كوادر الادارة العليا: التخطيط التربوي يعرض مديري الادارات الفرعية لنوع من التفكير والمشاركة التي يمكن مواجهتها عندما يتم ترقيتهم الى مناصب ادارية عليا .

16 –اهداف التخطيط التربوي:

16 – 01 –الاهداف الاجتماعية للتخطيط التربوي:

* منح جميع افراد المجتمع فرص متكافئة في التعليم.

* اعطاء كل فرد نوع التعليم الذي يتناسب مع قدراته وامكانياته.

* توفير احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطويره اقتصاديا واجتماعيا.

* المساهمة في تطوير المجتمع وتحويله الى مجتمع حديث يتميز بالمرونة والحركة الاجتماعية.

* الحفاظ على الجيد من تقاليد وعادات المجتمع والتراث.

16 – 02 –الاهداف السياسية للتخطيط التربوي:

*المحافظة على الكيان السياسي والاجتماعي للدولة .

* تنمية الروح الوطنية والقومية بين افراد المجتمع.

* تطوير المجتمع بما يحقق مزيدا من الانسجام بين الفرد والمجتمع.

* تربية المواطن الصالح واعطائه جميع الفرص التعليمية لكي يستفيد من مواهبه وامكانياته وقدرته، ضمن الإطار العام للمجتمع الذي يعيش فيه .

* زيادة التفاهم والتعاون بين جميع الافراد والشعوب على المستوى العالمي.

16 – 03 –الاهداف الثقافية للتخطيط التربوي:

* المحافظة على الثقافة الانسانية ونشرها .

* نشر التعليم وازالة الامية وذلك من خلال جعل التعليم حقا لكل مواطن، لا يعوقه عن ذلك اي عقد اجتماعي او مادية .

* تنمية الثقافة وتطويرها وتنويعها عن طريق البحث العلمي.

* رفع مستوى الثقافة بين ابناء المجتمع عن طريق رفع مستوى التعليم في جميع مراحله.

16 – 04 –الاهداف الاقتصادية للتخطيط التربوي:

* مقابلة احتياجات الدولة على المدى القصير والبعيد من القوى العاملة المدربة تدريبا جيدا.

* مواجهة مشكلات البطالة بين المتعلمين وغير المتعلمين، بحيث يتم الاستغلال الكامل لجميع القوى العاملة المتوفرة .

* زيادة الكفاية الانتاجية للفرد عن طريق اكسابه المهارة والخبرة .

* زيادة قدرة الفرد على التحرك الوظيفي بحيث يستطيع تغيير عمله او وظيفته بسهولة تبعا لظروف الانتاج او التغيرات في الاقتصاد .

* المساهمة في الاسراع في عملية التطوير الاقتصادي والصناعي عن طريق تنشيط البحث العلمي والتكنولوجي .

* رسم السياسات الخاصة باستغلال مخططات التعليم اقصى استغلال عن طريق اتباع الطرق العلمية لتقليل تكاليف التعليم، مع زيادة كفاءته وإنتاجيته الى اقصى حد. (نزال، 2016، الصفحات 24 – 28)

17 –مبررات ودواعي التخطيط التربوي:

يرجع الاهتمام بالتخطيط التربوي الى العوامل التالية:

– عامل التقدم العلمي والتكنولوجي: ان تشابك العالم وتعقده واستطاعت الآلة ان تحل محل الانسان، فعلى الدولة ان تستفيد مما قد يتيح لها هذا التقدم التكنولوجي من وسائل واساليب وان يحتل البحث العلمي الرصين هاديا وموجها له الى الطريق السليم .

–عامل الزيادة في السكان: تعتبر الزيادة السكانية عاملا اساسيا في زيادة الطلب على التعليم مما يتطلب الامر التخطيط التربوي .

– عامل التغير في التركيب الاقتصادي: نتيجة النمو في التصنيع، تغير التركيب الاقتصادي وكذا استخدام الماكينة في الزراعة وانتشار التطور الصناعي، أدى هذا الامر الى النمو في قطاع الخدمات وارتفع مستوى معيشة الأفراد كما ازدادت الحاجة للخدمات المختلفة ومن بينها التعليم والتخطيط في التعليم .

– اعتبار التعليم استثمار بشري له عائد ومردود اقتصادي واضح: وهنالك ترابط وتكامل بين التقدم الاقتصادي والتقدم التعليمي، لان البلد المتخلف اقتصاديا هو بلد بالضرورة متخلف تربويا، ولذلك فقد الغيت الافكار والمعتقدات القديمة التي كانت تعتبر رؤوس الاموال التي تنفق على التعليم مستهلكة في مجال الخدمات المجتمع لا مردود لها .

– الاهتمام العالمي بالتخطيط القومي والبدء بوضع خطط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في بعض البلدان العربية والشعور بضرورة تجاوب التعليم مع هذه الخطط .

– الايمان المتزايد بالتخطيط وبقيمته بالسيطرة على المستقبل، فهو يمثل الاداة العلمية الوحيدة الجديرة بإنسان العصر الحديث .

– مسيرة التخطيط التعليمي لإحداث التطورات العلمية في مجال العلم والتكنولوجيا والآداب .

– ربط التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية لتنفيذ برامج التنمية، فلا سبيل للارتفاع بالاقتصاد والانتاج الاقتصادي ما لم يرفع من شأن العنصر البشري، وهذا الرقي يكون عن طريق تخطيط التعليم ووضع البرامج التي تستجيب لحاجات المجتمع .(نزال، 2016، الصفحات 28 – 29)

18 –مفهوم التخطيط المدرسي:

– التخطيط المدرسي هو التدابير المستقبلية التي تسعى الادارة التربوية الى تحديدها لتنفيذ الانشطة التربوية من جهة، ومواجهة ما يطرا على النظام التربوي من مستجدات من جهة اخرى .(نزال، 2016، صفحة 149)

– ويعرف التخطيط للتدريس بانه عملية منظمة واعية يقوم بها المعلم لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول الى اهداف معينة.

– كما يعرف التخطيط في التدريس على انه عملية يتم من خلالها ايجاد بدائل متنوعة تيسر العملية التعليمية، توفير المرونة الكافية للمعلم من خلال وضع إطار منهجي يجنب العملية التعليمية العشوائية التي تحدث في كثير من الممارسات التربوية، ويتسم بالاستمرارية وتناول مقررات دراسية كاملة او وحدات قصيرة المدى، واعطاء المعلم رؤيا شمولية لسير العملية التعليمية .(الطوبجى، 1989)

19 –اهداف التخطيط للتدريس:

تهدف عملية التخطيط للتدريس الى حصر وتحديد الامكانات والوسائل المتوفرة وتنظيمها بشكل ييسر توظيفها في تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة بأكبر درجة ممكنة من الفاعلية والكفاية، فالخطيط للتدريس يعنى بتحريك المعلمين والمحتوى والامكانات المتوفرة والطرائق المستخدمة في التدريس لبلوغ الصورة المستقبلية للمتعلمين عقليا، وانفعاليا، واجتماعيا، وجسميا، فنشاط المعلم وجهوده المنظمة تمكن الطلاب من الانتقال بيسر وفاعلية من مستوى الى مستوى أكبر منه بالصورة المتكاملة المنشودة .(نوال و ميرفت، 2007، صفحة 57)

20 –متطلبات التخطيط للتدريس:

ان التخطيط التدريس كما اوضحه دونالد اورليش Donald Orlich واخرون يتطلب من المعلم ان يلم بإجراءات المتضمنة في المراحل التالية:

* مرحلة الاعداد قبل الدرس pre-lesson preparation

* مرحلة التخطيط للدرس lesson planning and implementation

* مرحلة انشطة ما بعد الدرس post lesson activities

ويمكن دمج المراحل الثلاثة في مرحلتين اساسيتين وهما:

* المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط لتصميم البرنامج والدروس.

* مرحلة الثانية: التخطيط لسير الدروس.

- المرحلة الأولى: التخطيط لتصميم البرنامج والدروس:

يجب ان يسبق هذه المرحلة قيام المعلم بقراءة حول البرمجة والبرامج قراءة توسعية افقية على نحو يجعله يستطيع ان يناقش كل جانب من جوانبه مع تلاميذه، مما يساعده على توجيههم اثناء التدريس توجيها سليما مفيدا، ويدخل هذا الاستعداد من جانب المعلم في مرحلة الاعداد قبل الدرس .

ويمكن ان نحدد المراحل او المهارات الفرعية لمرحلة التخطيط في تصميم البرنامج والدروس وما سيتتبع ذلك من توضيح على النحو التالي:

01 –توزيع البرنامج: ان مهارة توزيع البرنامج بدقة وعناية تتطلب من المعلم القيام بالتالي:

* تقسيم الدرس الى عدد من الاقسام الكبيرة بحيث يشمل كل تقسيم مجموعة من الموضوعات المتجانسة.

* ترتيب هذه الاقسام ليبدأ مع تلاميذه بأكثرها اتصالا بخبراتهم في الحياة.

* تناول كل قسم من هذه الاقسام او الوحدات ويقسمه الى مجموعة من الدروس المتصلة ببعضها مع مراعاة الوقت المخصص في الجدول، وما يلزم ذلك من الوسائل التعليمية.

02 –اهداف البرنامج:

ان اهداف البرنامج تتحدث من خلال دراسة طبيعة المعرفة في المجال الذي يعد فيه البرنامج، وطبيعة وخصائص المتعلم لتحديد عمق واتساع المعرفة، والسياسة التعليمية المستندة الى الرؤية الاجتماعية، وكل ما هو مستحدث في مجال المناهج المتخصصة .

وتعتبر صياغة اهداف البرامج من المهارات التي يجب ان يهتم بها المعلم عند تخطيطه للبرنامج او الدروس اليومية، ويرعى عند تحديدها علاقتها بأهداف المرحلة حيث تعتبر الاهداف بمثابة هيكل في ضوءه يستطيع المعلم ان ينظم المادة العلمية الى وحدات رئيسية ودروس يومية .

03 –اهداف الدروس حيث تنقسم الى:

– الاهداف العامة: وهي اهداف تتطلب تدريب المعلم على صياغتها وتحديدها بالإضافة الى تدريبه على اسلوب تحليل محتوى البرنامج بما يساعد على تحديد وصياغة الاهداف العامة للدروس والعمل على تحقيقها .

– الاهداف السلوكية الخاصة: وتعرف على انها جملة او عبارة تصف بالتحديد التغيير المتوقع في سلوك او اداء المتعلم بعد الانتهاء من عملية التعلم، بالإضافة الى وصف مستوى الاداء المقبول. حيث يرتبط الهدف السلوكي بمجموعة من الشروط اهمها هل ترتبط الاهداف السلوكية بأسئلة التقويم المرحلي والنهائي، وان يكون الهدف محددا بمعنى احتوائه على فكرة واحدة، وان تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي واضح قابل للملاحظة والقياس .

04 – محتوى الدروس: محتوى الدرس عبارة عن وصف ما الذي يدرس للتلميذ في حصة ما، وما الذي ينتظر من التلميذ اكتسابه في نهاية هذه الحصة من كفاءات ومعارف ومهارات، وهذا يتطلب من المعلم ان يكون لديه خبرة عن خلفية التلاميذ العلمية والمهارات التي لديهم، وسوف يساعده ذلك في الوصول الى هدف معين خاص بالوحدة او الموضوع او هدف عام من اهداف المادة، ويجب ان يضيف اليه المعلم من قراءاته بما يساعد على توضيح الدرس، واهدافه مع مراعاة التنظيم الجيد للمحتوى والتنويع والتنظيم بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي لتحقيق التتابع والاستمرارية في التعليم.

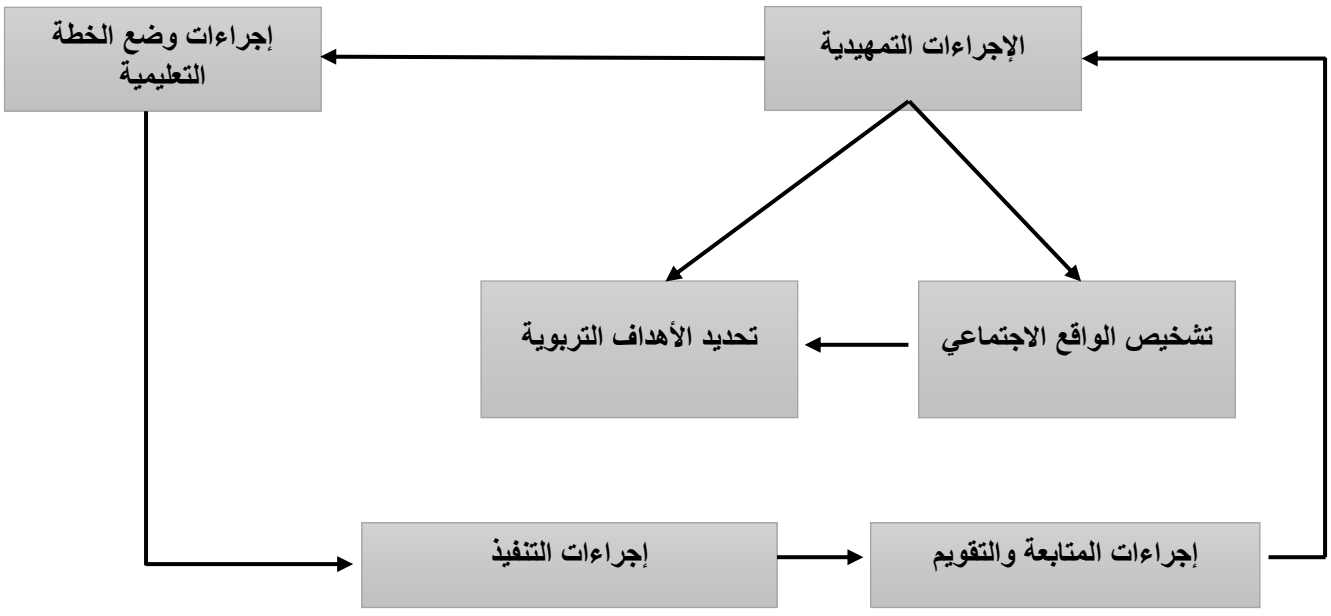
05 –الوسائل التعليمية: ان قيام المعلم بعملية جرد عام للوسائل التعليمية التي ينوي ان يستعين بها اثناء قيامه بالتدريس يعد عملا اساسيا في نجاح تدريسه، وعليه ان يكتب قائمة لكل شيء سوف يتم استخدامه اثناء عرض الدرس، كما يقوم بتحديد الوسيلة او الوسائل التعليمية بما يساعد التلميذ على ان يفهم ما يدرس له. وعلى المعلم ان لا يقتصر على تحديد اسم الوسيلة المستخدمة في تخطيط الدرس فقط فذلك سيجعله غير قادر على استخدامها الاستخدام الصحيح في عملية التدريس، عليه ان يحدد نوع الوسيلة مع تحديد جوانب استخداماتها .

06 –طريقة التدريس: على المعلم ان يقف على مختلف طرق التدريس وان يعي مختلف جوانب استخداماتها ومختلف متطلباتها، وان ينتقي منها ما يلائم الدرس وما يناسبه، مع مراعاة ملائمة الطريقة او الطرق المستخدمة لمستوى المتعلمين وطرق تفكيرهم وادراكهم من جهة، ومستوى توفر الوسائل والادوات من جهة أخرى، وان تكون ملائمة لمحتوى الدرس واهدافه والزمن المتاح للحصة وطرق التقويم .

07 –المصادر والمراجع: تعد المراجع والمصادر التي اعتمد عليها المعلم في عملية التخطيط والبرمجة للأنشطة البدنية والرياضية من اهم المهارات التي يجب الاهتمام بها عند التخطيط للدروس اليومية، ومن الامور التي يجب ان يراعيها المعلم عند تدوين المراجع والمصادر مراعاة الشروط العلمية في كتابتها سواء ما يتصل منها بالكتب العلمية في إطار المادة، وما يتصل منها بالكتيبات والمجلات او الوثائق مع ارتباطها بموضوع الدرس .

المرحلة الثانية: التخطيط لسير الدرس:

يجب الاهتمام بمرحلة سير الدرس اثناء التخطيط للدروس اليومية، وهي تختلف عن مرحلة التخطيط لتصميم البرنامج والدروس، حيث ان مرحلة تصميم البرنامج والدروس تهتم بوضع الهيكل الاساسي الذي يعبر عن مجموعة المهارات والاجراءات المتعلقة بالبرنامج والدروس والتي تعبر عن جوانب البرنامج، اما مرحلة سير الدرس في التخطيط للدرس فهي تعد بمثابة خطة واضحة للدور الذي يجب ان يقوم به كل من المعلم والمتعلم في التدريس، فهي من وجهة نظر الباحث مرحلة التدريس المكتوبة والمدون مسبقا في هذه المرحلة، يخطط المعلم لتبييض المحتوى بربطه بالمهارات والاجراءات المحددة سابقا في مرحلة التخطيط لتصميم المنهج والدروس .(الطوبجى، 1989، الصفحات 236 – 240)



الشكل(03): مخطط عمليات التدريس (سمية، 2011، صفحة 143)

21 –اهمية التخطيط للتدريس:

للتخطيط اهمية كبرى في عملية التدريس كما اوضحنا سلفا وتطرح هذه الاهمية في نقاط التالية:

– يساعد التخطيط للتدريس المعلم على وضوح الرؤية وخاصة فيما يتعلق بتحديد الاهداف، وكذلك اختيار وسائل واساليب التقويم المناسبة.

– يساعد المعلم في اعادة تنظيم محتوى المادة وتوجيهها مستخدما الامكانات المتوفرة باتجاه الحاجات المتعلمين وقدراتهم بفاعلية وكفاءة، ويجنب المعلم اهدار الوقت والجهد الذي ينجم عن الارتجال وعدم التخطيط وترك الامور للصدفة.

– يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة بطريقة ناجحة.

– يقلل من مقدار المحاولة والخطأ في التدريس.

– احترام الطلاب للمعلم، حيث ان الطالب يقدر المعلم الذي يعد عمله وينظمه ويكون مقنعا لهم في عملية التعليم والتعلم، خاصة وان العملية التربوية في جوهرها تعتمد على الاقناع والاقتناع.

– عملية التعلم ممتعة للطلاب فيقبلون على التفاعل مع خبراتها المنظمة بإيجابية ويسر دون ملل او احباط، وذلك بفضل ما يتميز به التخطيط الجيد من تحقيق انسجام بين متطلبات المناهج والتعلم وحاجات الطلاب وامكاناتهم واستعداداته.

– التخطيط الجيد للتدريس يحقق الترابط والتكامل بين اهداف التعليم ووسائله وطرائقه من ناحية، والمتعلمين وحاجاتهم ومكانتهم من ناحية أخرى، ويحرص على توفير الفرص المناسبة لكل طالب بان يتعلم ويتقدم نحو الاهداف المنشودة بما يتناسب وسرعته في التعلم والطرائق التي تناسب امكاناته.

– يؤدي التخطيط للتدريس الى مساعدة المعلم وخاصة المبتدئ على الثقة بالنفس وعلى ان يتغلب على الشعور بالاضطراب وعدم الاطمئنان، ويؤدي ذلك الى نجاح المعلم في حياته العملية.

– يساعد التخطيط للتدريس المعلم على عدم النسيان، حيث يتعرض لكثير من المواقف والمشكلات التي قد تؤدي الى نسيان جزء من مادته ولذلك، فمن الاهمية بما كان ان تكون لدى هذا المعلم خطة مكتوبة يرجع اليها وقت الحاجة.

– ان التخطيط الجيد للتدريس يجعل المعلم أقدر على التحكم في العناصر المؤثرة في الموقف التعليمي التعلمي، وعلى توجيهها نحو الاهداف المنشودة، كما يجعله أقدر على اختيار اساليب التعليم والتقويم المناسبة التي يحتاجها في تحقيق التعلم والتحقق من حدوثه لدى الطلاب ومن فاعليته ايضا .

– يساعد التخطيط للتدريس على النمو المهني، حيث ان كثيرا من المعلمين تتاح لهم فرصة تدريس مادة من المواد لكثر من مرة، ويشعرون انه في كل مرة يكون اداؤهم أفضل من السابق وذلك

لأنهم استفادوا من الخطط التي سبق وان قاموا بوضعها، حيث عرفوا نقاط الضعف فيها فتجنبوها في التخطيط الجديد وعرفوا مكامن القوة فركزوا عليها في تخطيطهم الجديد، وباستمرار هذه العملية فإنها تؤدي الى النمو المهني المستمر .(نوال و ميرفت، 2007، صفحة 58)

22 –مستويات التخطيط للتدريس:

يعتبر التخطيط للتدريس أحد المهارات الاساسية اللازمة للعملية التعليمية حيث يتم من خلاله السعي لتحقيق الاهداف التربوية المختلفة ولذلك كان على المعلم ان يسعى دائما لتطوير مهاراته في التخطيط بأنواعه ومستوياته المختلفة، وتتمثل هذه المستويات فيما يلي:

- التخطيط بعيد المدى (التخطيط السنوي):

وفيه يحاول المعلم ان يضع تصوره الكامل لعملية تنظيم تعلم الطلاب للمادة المقررة لذلك، فهو يتبع الاجراءات التالية:

* تحليل البرنامج الدراسي: يهدف هذا التحليل لمعرفة المعلومات التي يحتويها المقرر الدراسي وتحديد المهارات المراد تعليمها للطلاب وتنميتها لديهم، بالإضافة الى تحديد المعلومات والافكار والحقائق وما تنطوي عليه من قيم واتجاهات واساليب كفكر، وتحديد الاساليب والوسائل التي يمكن ان تساعد على تحقيق ذلك.

* تحديد قائمة الاهداف العامة والخاصة للمقرر الدراسي.

* توزيع محتوى المقرر الدراسي على الفصول الدراسية من خلال وضع جدول زمني مرن تبعا لعدد الحصص المقررة للمادة الدراسية، وعلى المعلم اثناء التخطيط السنوي ان يأخذ الامور الاساسية التالية بعين الاعتبار.

*حاجات الطلاب وامكاناتهم ومستويات تعلمهم .

*الامكانات المادية والبشرية والفنية المتوفرة في المدرسة .

*الوقت المخصص لتدريس المادة خلال العام الدراسي .

*طبيعة المادة ومحتواها من حيث الكمية وكيفية التعلم ومدى صعوبة وسهول تنظيمهما وسياقها المنطقي من حيث الترابط والتكامل .

*اشراك المتعلم في عملية التخطيط والبرمجة .

*التنسيق مع اساتذة المادة الاخرين .

- التخطيط متوسط المدى:

يهدف هذا النوع او هذا المستوى من التخطيط على وضع خطة متكاملة لكل وحدة دراسية من المقرر الدراسي، بما في ذلك الانشطة التي يمكن ان يمارسها الطلاب، ولا بد للمعلم ان يضع في اعتباره عامل الزمن، حيث يكون الوقت المخصص للوحدة إذ ما انسجم مع تخطيط الفصل الدراسي او السنة الدراسية .

- التخطيط قصير المدى:

وتعتبر الحاجة للتخطيط للتدريس اليومي حاجة ملحة، لأنها تعتبر الوسيلة الرئيسة التي تحقق التفاعل المستمر بين المعلم وتلاميذه وكذلك بين التلاميذ وبعضهم البعض، كما يمكن للمعلم من خلال هذا المستوى من التخطيط السيطرة على عامل الوقت، وكذلك تحقيق الاهداف التربوية بدرجة عالية من الفاعلية، ويجب ان تكون متوافقة والاهداف الكبرى للوحدة والمادة الدراسية، وحتى يكون التخطيط قصير المدى ناجحا لابد ان يراعى فيه الاتي:

* ان يكون مرنا قابلا للتعديل والتقديم والتأخير على ان لا يؤثر هذا سلبا على العملية التعليمية وتحقيق الاهداف العامة والخاصة .

* يجب ان يكون التخطيط قصير المدى منسجما ومتوافقا مع التخطيط متوسط وبعيد المدى بل ونابعا منه .

* يجب ان يهتم بمظاهر البناء الاجتماعي في الفصل والعلاقات بين المعلم والتلاميذ وكذلك العلاقات بين التلاميذ بعضهم البعض .

* يجب ان يشتمل هذا التخطيط على انشطة ووسائل تحفيزية وتشويقية للتلاميذ بحيث يشعرهم بأهمية التربية البدنية في حياتهم .

* يجب ان يتضمن هذا المستوى من التخطيط اهم الاجراءات والوسائل والاساليب التعليمية التي تساعد على تحقيق الاهداف .

* يجب ان يهتم هذا التخطيط بتحديد الوسائل التعليمية اللازمة وكذلك ارشادات الى كيفية ووقت استعمالها .

* ان يهتم التخطيط بعامل الوقت، كأن يحدد الزمن المخصص لكل جزء من اجزاء الدرس .
(نوال و ميرفت، 2007، الصفحات 59 – 61)

- التخطيط اليومي:

وينطلق الاهتمام بالتحضير اليومي من الاهتمام بالتخطيط والتنظيم بشكل عام، فالعمل المخطط والمنظم اقدر على النجاح والمنفعة من العمل المرتجل غير المنظم، ومن خلال التخطيط اليومي الدقيق المنظم يحسب المعلم حساب كل خطوة ويقدر لها موقعها قبل الشروع في السير نحو اهدافه، حرصا منه على ضمان الوصول السليم اليها والنجاح الاكيد فيها، ومن اجل ان يجنب نفسه التعثر والارتباك ويجنب طلابه الملل والضياع، ولا يختلف التخطيط اليومي للتعليم عن التحضير لوحدة دراسية او لمجموعة مترابطة من الحصص الا من حيث الكم والاتساع، علما بان التحضير على اساس الوحدة يكون عادة اقدر على تحقيق الترابط والتكامل والشمول من التحضير الجزئي لحصة واحدة، ويتناول جزءا واحدا فقط من اجزاء الوحدة الدراسية التي قد تتكون من مهارة واحدة او من مجموعة مترابطة من المهارات. ويراعى في التخطيط اليومي ان تترابط اهداف الدرس بالأهداف الكبرى للوحدة والمادة الدراسية، ولا يصح ان يكون العمل في الحصة نشاطا منفصلا عن غيره من الحصص الأخرى، ولذا وجب التحضير والتخطيط للدروس اليومية حتى يحدث الترابط والتكامل بين اهداف الوحدة واهداف الدروس اليومية، ولما كانت الخطة اليومية تشتمل على تدريس من جانب المدرس ودراسة من جانب التلميذ بتوجيه منه، وجب عليه ان يعد التخطيط لهذين نوعين من النشاط، وان يضع في اعتباره ما يلي:

* ان تكون البيئة التي يتعلم فيها التلميذ مشجعة على الدراسة.
* توفير الادوات والاجهزة التي يستخدمها التلميذ اثناء التعلم.
* اعتماد الاساليب التي تتبع لتحفيز التلاميذ على النشاط.
* تشخيص الصعوبات التعليمية لكل تلميذ.
* تنويع اساليب وطرق التدريس حتى تتناسب مع الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ.
* تقرير طرق التغلب على الصعوبات الشائعة بينهم.
* الكشف عن درجة الكفاية في مهارات التلاميذ.
* ترابط موضوع درس مع الموضوعات الاخرى السابقة تعلمها .
* بيان بالوقت المخصص لكل جزء من اجزاء الدرس .
* الاعداد لتقويم تحصيل التلاميذ .(نوال و ميرفت، 2007، الصفحات 64 – 65)

23 –دور التخطيط للتدريس في تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية:

قبل الوقوف على دور التخطيط للتدريس في تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية، وجب ان نعرج أولا على الأهداف المراد الوصول الي تحقيقها من خلال بيداغوجيا التدريس بالكفاءات في حصة التربية البدني والرياضية

ان طريقة بناء المعرفة في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تقوم على تحديد الأهداف المراد وصول المتعلم لها في صورة كفاءات، على ان الكفاءة هي مجموعة من الأهداف المدمجة التي تكون في صورة قدرات او اداءات او مكتسبات والتي يوظفها المتعلم في وضعية إشكالية طرحت امامه، مما يعكس القدرة على الأداء من جهة، وكذا القدرة على استخدام أدوات تحقيق المعرفة من جهة أخرى.

فبما ان الكفاءة هي مجموعة من الأهداف المدمجة، هذا يعني ان هذه الأهداف منطقيا وجب ان تشتمل على مجموعة من المجالات، على ان المواقف التعليمية او الوضعيات الإشكالية تستدعي تجنيد ليس فقط القدرات البدنية او المهارية، انما تتعداها الى قدرات معرفية وأخرى اجتماعية، وعلى هذا يمكن تلخيص اهداف التربية البدنية والرياضية التي تعمل معا على تحقيق ملمح التخرج لتلميذ الطور الثانوي في صورة كفاءة كما يلي:

- اهداف في المجال المعرفي.
- اهداف في المجال البدني.
- اهداف في المجال المهاري
- اهداف في المجال الاجتماعي.

حسب منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، فان اهداف التربية البدنية للتعليم الثانوي هي كالتالي:

01 – الناحية البدنية:

- تحسين وتطوير الصفات البدنية.
- تحسين المردود الفيسيولوجي.
- التحكم في نظم تسيير المجهود وتوزيعه.
- التقدير والضبط الجيد لحقل الرؤية.
- التحكم في تجنيد منابع الطاقة.
- القدرة على التكيف مع الحالات والوضعيات.
- تنسيق جيد للحركات والوضعيات.

- المحافظة على التوازن خلال التنفيذ.
- الرفع من المردود البدني وتحسين الناتج الرياضي.

02 – الناحية المعرفية:

- معرفة تركيبة جسم الانسان وتأثير المجهود عليه.
- معرفة بعض القوانين المؤثرة على جسم الانسان.
- معرفة قواعد الإسعافات الأولية.
- معرفة قواعد الرقابة الصحية.
- معرفة قوانين وتواريخ الألعاب والأرقام القياسية والالقاب العالمية فيها.
- معرفة المتطلبات البدنية والمهارية للنشاط الممارس.
- معرفة الأدوات والوسائل اللازمة للممارسة.
- معرفة عوامل الامن والصحة.

03 – الناحية الاجتماعية:

- تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون اللعبة.
- الروح الرياضية.
- تقبل الفوز والهزيمة.
- احترام القواعد والقوانين.
- روح المسؤولية والمبادرة.
- التعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الأهداف المنشودة.
- التعاون والتفاهم والمنافسة الشريفة.
- اتخاذ القرارات والمواقف والتعبير عن الآراء بكل حرية.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو الممارسة الرياضية.
- الاندماج السريع في مختلف الفعاليات.
- معرفة الذات والتأسيس للثقة بالنفس.

04 – الناحية المهارية:

هي جوهر الممارسة الرياضية، من خلال العمل على تطوير القدرات البدنية حتى يصل الممارس الى أداء الواجب الحركي بأقل جهد ووقت، وبصورة جمالية ديناميكية تعكس القدرة على الأداء والتكيف.

لكن السؤال المطروح: كيف تساهم عمليات التخطيط للتدريس في تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية، والعمل على اكساب المتعلم الكفاءات المستهدفة للمستوى المعين؟

يتحدد دور التخطيط للتدريس في تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية من دوره في عملية عقلنة العملية الديداكتيكية من مبدأ ان التدريس عملية عقلانية وهادفة لها مبادئها وقواعدها ومراحلها والتي تكون في شاكلة تقديم محتوى علمي وطرح لأسئلة وانتظار استجابات لتحقيق غايات مرغوبة، فالتخطيط للتدريس يجعل عملية التدريس ممكنة في ظل ما يتوفر من اسس اجتماعية او معرفية او نفسية ويأخذها بعين الاعتبار.

ان التخطيط للتدريس يقوم على مبدأ تحديد الامكانيات المتوفرة للمادة المستهدفة من اجل الاستغلال الامثل سواء للوقت او الطاقات او الاجهزة والأدوات، كما يأخذ يعين الاعتبار المستوى النمائي للتلاميذ وقدراتهم العقلية والادراكية والبحثية من اجل ان تكون عملية تحويل المعرفة من صورتها الخام الى صورتها التربوية التعليمية في متناول التلاميذ.

ان دور التخطيط للتدريس في تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية يأتي مجملا من خلال ادواره المتفرقة في عدة عناصر، وعليه ولكي يتحدد هذا الدور، يمكن ان ندرج دور التخطيط للتدريس في تحقيق الاهداف من خلال اعتماده على اسس بناء المنهج ومبادئ التدريس.

01 –التخطيط للتدريس واسس بناء المنهج:

– الاساس الاجتماعي :يتحدد دور التخطيط للتدريس في الاساس الاجتماعي من خلال عمله على تحديد الواقع الاجتماعي للفئة المستهدفة التي سوف تسري عليها الخطة، وتحديد مشكلتها وحالتها الاجتماعية واهدافها المستقبلية، ومستوى الثقافة فيها، وحدودها من ناحية ما يمكن القيام به ومالا يمكن، وتحديد عاداتها وتقاليدها وتراثها وموروثها وما يمكن تطويره منه ومالا يمكن تطويره منه، على اساس ان الجانب الاجتماعي هو اهم الاسس التي وجب ان يتم التعامل معها بدقة لان تغيير الواقع الاجتماعي يؤدي الى تغيير المجتمع.

– الاساس المعرفي :يقوم التخطيط اساسا على تحديد نوعية المعارف المراد اكتسابها من طرف المتعلم وكمية هذه المعارف، على اساس ان التدريس كمية ونوعية في نفس الوقت، وعليه يعمل هذا الاخير على نقل المعرفة من صورتها المجردة الخام الى صورتها التربوية الحسية المتوافقة مع مستوى المتعلمين في المرحلة المستهدفة،

– الاساس النفسي :يعمل التخطيط للتدريس على التحديد الدقيق لكل ما يتعلق بالمتعلم سواء قدراته العقلية تبعا لمستواه، او ميوله ورغباته، او مشكلاته، او ما يريد ان يتعلمه مما لا يريد ان يتعلمه،

على اساس ان هذه النقاط هي نقاط جوهرية في عملية تعلم التلميذ واكتساب المعارف، ومثال ذلك اشراك المتعلم في عملية تحديد الانشطة الممارسة وتوزيعها على طول فترة التمدرس بناءا على رغبات المتعلمين واسس اخرى، مما يجعل المتعلم يحس فعلا انه جزء من العملية التعليمية ومشارك فيها لا مستهلك لها فقط.

02 –التخطيط للتدريس ومبادئ العملية الديداكتيكية:

– خطة الحصة اليومية وتحديد الهدف التعليمي :من مهام الاستاذ في التخطيط للتدريس ضبط خطة الحصة اليومية وتحديد هدفها، ويكون ذلك من خلال تحديد الحالات والمواقف التعليمية وتحديد ظروف الانجاز ومعايير النجاح لكل موقف وكيفيات التقويم .

– طرق واساليب التدريس :من مهام الاستاذ في التخطيط للتدريس تحديد ما يصلح من طرق واساليب للتدريس، مراعاة لهدف الحصة وتوقيتها ومدتها ومستوى المتعلمين ومدى تمكن الاستاذ من مادته وخبرته في مجاله، كلها محددات لطرق واساليب التدريس .

– الوسائل والادوات :من مهام الاستاذ في عملية التخطيط للتدريس عملية الجرد الكامل للعتاد وتحديد الصالح منه من غير الصالح، وبرمجة عمليات الصيانة، كما يحدد الاستاذ عند كل عملية تخطيط للحصة اليومية الاجهزة والادوات اللازمة مع تحديد مدى استغلالها ومدة العمل بها .

– عوامل الامن والسلامة :ان تحديد عوامل الامن والسلامة من المهام التخطيطية لأستاذ التربية البدنية، حيث وجب عليه ان يقوم بعملية اخلاء الملعب من مصادر الخطر، ضبط مكان الانطلاق والوصول، ضبط التشكيلات، تحديد طريق العودة، مراقبة اللباس ...الخ

ان عملية التدريس بصفة عامة هي عملية تخطيطية محضة، لا يترك الاستاذ فيها اي شيء يعود لعامل الصدفة، فما تطرقنا اليه من عناصر وجب فيها التخطيط هي عينة من مجموعة من العينات الاخرى التي تتكامل فيما بينها لتحقيق تدريس فعال، فتكامل كل عمليات التخطيط فيما بينها حتما سوف يقود الاستاذ وتلاميذه الى تحقيق اهداف المادة بكل يسر.

خاتمة الفصل:

من خلال ما جاء في هذا الفصل، أمكن معرفة انه لا يمكن الخروج ببرنامج تعليمي ناجح، قادر على تحقيق أهدافه بمنأى عن عمليات تخطيط مضبوطة، تأخذ بعين الاعتبار مجموعة ابعاد فلسفية، اجتماعية، نفسية، ومعرفية للبيئة التي يتم فيها بناء البرامج، على اعتبار ان لكل بيئة خصائصها التي تختلف وتتميز بها على بيئات أخرى، وعليه فإننا نتوقع اختلاف الأهداف والكفاءات المتوقعة والبرامج المبنية باختلاف الوقائع التي طبقت فيها، وهذا ما تم اخذه بعين الاعتبار في عملية التخطيط للبرنامج الذي بين أيدينا.

الفصـــــل الرابع: أسس بنـــــاء المـــــنـــهـــج وعلاقتها بالتخطيط للتدريس

تمهيد

01 – الأسس الفلسفية:

01 – 01 – النظرية الأساسية للمنهج.

01 – 02 – النظرية الموسوعية للمنهج.

01 – 03 – النظرية البراغماتية للمنهج.

01 – 04 – النظرية التطبيقية للمنهج.

02 – الاسس الاجتماعية:

02 – 01 – المنهج وطبيعة المجتمع.

02 – 02 – المنهج والبيئة.

02 – 03 – المنهج والمصادر الطبيعية.

02 – 04 – المنهج وثقافة المجتمع.

03 – الأسس النفسية:

03 – 01 – المنهج والنمو الشامل – المتوازن لدى التلميذ.

03 – 02 – المنهج وخصائص النمو.

03 – 03 – المنهج ومراحل النمو.

03 – 04 – المنهج وحاجات التلاميذ.

03 – 05 – المنهج ومشكلات التلاميذ.

03 – 06 – المنهج ميولات التلاميذ.

03 – 07 – المنهج واستعدادات التلاميذ وقدراتهم.

03 – 08 – المنهج والفروقات الفردية.

04 – الأسس المعرفية:

04 – 01 – طبيعة المعرفة.

04 – 02 – مصادر المعرفة.

04 – 03 – خصائص المعرفة.

05 – علاقة أسس بناء المنهج بالتخطيط للتدريس:

05 – 01 – علاقة الأساس الفلسفي بالتخطيط للتدريس.

05 – 02 – علاقة الأساس الاجتماعي بالتخطيط للتدريس.

05 – 03 – علاقة الأساس النفسي بالتخطيط للتدريس.

05 – 04 – علاقة الأساس المعرفي بالتخطيط للتدريس.

خاتمة الفصل.

تمـــهـــيـــد

لابد عند دراسة المناهج والبرامج التعليمية من التطرق الى أسس بناء المنهج باعتبارها تلك الركائز والمقومات ذات البعد الفلسفي والاجتماعي والنفسي والمعرفي، والتي تعتبر معيار نجاح المنهاج التربوي او فشله من خلال قدرتها على احداث التغيير في المنهاج والبرامج التعليمية ابتداءا من طبيعة الأهداف وكيفية صياغتها، ومحتوى البرامج من أنشطة وخبرات وكيفيات ايصالها للمتعلم، من خلال طرق وأساليب للتدريس وتنظيم للمحتوى، وصولا الى طرق وكيفيات التقويم.

وسنتطرق في هذا الفصل الى تلك الأسس التي لا غنى عنها ولابد لمخططي المناهج من الوقوف عندها واخذها بعين الاعتبار عند التخطيط والتنظيم للبرامج التعليمية، بداية من نظريات المنهج والتي تعتبر العمود الفقري للمنهاج والمهيكلة له من ناحية الشكل والمضمون مرورا بتأثير العامل الاجتماعي والبيئي والثقافي، الى الأساس النفسي الخاصة بالمتعلم من نمو وميول واحتياجات واستعدادات وفروقات، وكيف له تأثير مباشر على العملية التدريسية، وصولا الى الأساس المعرفي الذي ينظم طبيعة المعارف وكميتها ومصادرها وخصائصها، ليختتم بتحديد العلاقة الارتباطية بين كل أساس وكيف يؤثر في عملية التخطيط للبرنامج التعليمي

ان سياسة التعليم في اي دولة تنص بنودها على ضرورة العناية والاهتمام بالمناهج كوسيلة من وسائل التربية والتعليم، وتضع لها الاسس التي يجب ان تستند عليها وما يجب ان تتضمنه في ثناياها، لذلك لابد من النظر اساسا في الغاية الأساسية من التعليم في المجتمع، ومن خلالها ومن خلال اهداف التربية والتعليم الاخرى يمكن ان توضع الاسس التي يجب ان تبنى عليها المناهج. ان اسس بناء المناهج تعتمد على مراحل عديده لأجل بناء مجتمع صحي يضم افراد يتمتعون بحياة صالحة، وعليه، فان هناك تفاعل وتعاون بين المجتمع وافراده لصياغة الاهداف والخبرات التربوية للخروج بحصيلة قد تكون موجهة لتحقيق اهداف متطورة، موجهة بصورة اساسية لنمو المجتمع.

النتاج التربوي الذي نحاول الوصول اليه يسهم في تخطيط مناهج دراسية تعبر عن مفهومنا للحياة السعيدة التي تحافظ على قيام المدرسة واستمرار بقائها، لذلك فالمناهج تؤثر وتتأثر عند بنائها بجوانب ترتكز على اسس فلسفية ونفسية واجتماعية ومعرفية، (راضي و سابط، 2017، صفحة 95) وهذه الاسس هي:

01 –الأسس الفلسفية:

لا يوجد خلاف في ان الأسس الفلسفية تعد أحد أسس بناء المنهج، حيث يلعب الأساس الفلسفي دورا كبيرا في تخطيط وهيكلة المنهاج وتحديد أهدافه واختيار محتواه وانشطته التعليمية وأساليب تقويمه، كما لا يوجد خلاف في العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية، كون الفلسفة تدل بشكل عام على البحث عن حقائق الوجود، سواء تلك المتصلة بعالمنا الحسي والانسان، او تلك المتعلقة بالميتافيزيقا.

ومنه فان الفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة في حين ان التربية تمثل منهج العمل وطريقة تنفيذ هذه الفلسفة.

وعليه يمكننا القول ان فلسفة التربية تعني تطبيق الأفكار والنظريات الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص، من اجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها. (مرعي و الحيلة، 2009، الصفحات 133 – 114)

ظهرت في ميدان المناهج ومنذ سنة 1974 مجموعة من نظريات المنهج[23] والتي اقترح فكرتها بريان هولمز (B – Holmes) في نشرة المكتب العالمي للتربية الصادرة بباريس في نفس العام، حيث اقترح ان هناك أربع (04) نظريات رئيسة للمناهج تحكم معظم الممارسات التربوية في العالم، والتي تستمد أسسها الفلسفية والأيديولوجية من مجموعة مدارس، كان لكل منها رأيها ومبدؤها في كيفية بناء المنهج التربوي وكيفية سير العملية التربوية.

وهذه النظريات هي:

[23] - يعرفها كل من بوشامب والمطلس على انها مجموعة من المفاهيم والفرضيات والمعايير والمبادئ والاحداث المترابطة، والتي تقدم نظرة نظامية ايضاحية لظاهرة المنهج، حيث تقوم بوظائف الوصف والتفسير والتنبؤ والتطوير والتصحيح والتقويم واتخاذ القرارات وتوجيه الممارسة

- النظرية الأساسية او الجوهرية **Essentialisme**
- النظرية الموسوعية **encyclopedisme**
- النظرية البراغماتية **Pragmatisme**
- النظرية التطبيقية **polytechnicalisation**

01 – 01 – النظرية الأساسية او الجوهرية Essentialisme:

01 – 01 – 01 – الأساس الفلسفي للنظرية:

ترتكز هذه النظرية على مسلمة مؤداها ان المام الانسان بتراثه الثقافي وما فيه من معارف وحقائق واقعية هو خير قائد له في حياته المستقبلية، وان المنهج التعليمي ينبغي ان يهدف الى مساعدة المتعلمين كي يكونوا اسوياء، وذلك عن طريق تحصيل الحكمة والمعلومات والمفهومات التي خلفتها الأجيال السابقة، ومنه فان هذه النظرية تراثية ثقافية في المقام الأول. ولقد ساهمت كل من الفلسفة المثالية **(Idealisme)**، والفلسفة الواقعية الطبيعية **(Naturaliste Realism)**، والعقلية الإنسانية **(Rational Humanisme)**، والواقعية المدرسية **(Scholastic)**، في بناء هذه النظرية.

01 – 01 – 02 – اهداف المنهج تبعا للنظرية الأساسية:

- ان الهدف من التربية هو الارتفاع المتدرج بالمتعلم نحو الوصول الى معرفة المطلق واثباته، والسبيل الى ذلك يكون بالعناية بكمال الذات الإنسانية والرقي بها الى اقصى درجات الكمال.
- ينبغي ان يهدف المنهاج الى تنمية العقل وتدريبه على الفهم دون تفاوت بين الناس، وتنمية قدراته الأولية كالتذكر والفهم والاستنتاج.
- مراعاة حاجات المجتمع الفنية والمهنية على أساس من الدراسة النظرية البحثية، دون تجريب.
- يجب ان يهدف المنهاج الى تطبيع الفرد اجتماعيا.[24]

01 – 01 – 03 – محتوى المنهج تبعا للنظرية الأساسية:

ان المحتوى الذي ترتضيه النظرية الأساسية يعني كل العناية بالأساسيات وهي العموميات التي يشترك فيها كل المجتمع، وبما ان المنهج المدرسي لا يتسع لكل هذه العموميات، اذن فلا مناص من تقديم الأهم على المهم، والبدا بذي الصلة الكبرى والمباشرة بالنواحي العقلية والمنطقية وهذه المواد هي الفنون الحرة كالمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقى والآداب واللغات، وتفضل كذلك العلوم الإنسانية كالتاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع.

[24] - التطبيع الاجتماعي هو عملية تعلم وتعليم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي، تهدف الى تعديل سلوك الفرد واكسابه مجموعة معايير واتجاهات.

كما وتهتم النظرية الأساسية بوضع علم النفس والمنطق والدين والاخلاق والعلوم الإنسانية بصفة عامة في صلب محتوى المنهج، لان هذه المواد تخدم الأهداف التربوية بأمانة وصدق، فالدراسات النفسية ترشد المتعلم الى مواطن الخطر في السلوك، كما ان دراسة المنطق وعلوم الدين والاخلاق كلها بالنسبة للمتعلم الأرض الصلبة التي يقف عليها في تفكيره وتأمله ومحاولة الوصول الى أصول الأشياء وجوهرها.

01 – 01 – 04 – تنظيم المحتوى وطريقة التدريس تبعا للنظرية الأساسية:

- ان المادة الدراسية في جوهرها وصفية ومنطقية التنظيم، والتعلم يكشف هذه الحقيقة ويهدف اليها، لذا وجب على المدرسين ان ينظموا مناهجهم ودروسهم تنظيما وصفيا منطقيا حتى يطابقوا في تدريسهم حقيقة التنظيم الجوهري للمادة.
- يجب ان يبدأ التدريس بالواقع المحسوس للمادة، ثم يسير رويدا رويدا نحو المجرد ويستمر التدرج في التعمق، حتى يصل المعلم بالتلميذ الى جوهر المادة.
- ليس للمتعلم الحرية في اختيار المواد الدراسية، بل على المدرسين ان يختاروا من بين الأساسيات ما يؤدي الى تحرير عقول التلاميذ من الوقوع في الخطأ.
- ان وظيفة المدرسين هي ان ينقلوا الى المتعلمين ما اتفق عليه المربون ورأوه مهما، ويؤدي الى الوصول بالمتعلمين الى العناصر الجوهرية من الخير والحق والمال، حتى وان تعارضت هذه المواد مع رغبات المتعلمين واهتماماتهم.
- يجب الاهتمام بالفروق الفردية بشرط ان لا يؤدي هذا الى عرقلة وصول المتعلمين الى الحقيقة.

وهكذا فان النظرية الأساسية تتبع التنظيم المتمركز حول المادة The Subject – Centered Approach، كما انها تعتمد بصورة أساسية على التفكير والتعليل العقلي والتأمل ودراسة الطبيعة في اكتساب المعرفة. وقد ارتبطت هذه الطريقة التقليدية في تنظيم محتوى المنهج وتركيزه حول المادة بعملية التخصص Specialisation ويتم التدريس بواسطة مدرس متخصص ومدرب بشكل جيد، هو من يحدد محتوى المنهج ويقوم بتدريسه وتنظيمه وتقويمه، الا ان عملية التخصص في دراسة المواد وخاصة في نهاية المرحلة الثانوية قد حالت دون إتمام عملية التكامل بين المواد التي يدرسها الطلاب، فالتكامل بين المواد المدروسة وإيجاد العلاقة بينها مازالت هي مشكلة المناهج الانجليزية حتى الآن.

01 – 01 – 05 – التقويم تبعا للنظرية الأساسية:

ان التطبيق العملي للنظرية الأساسية يقترح ان الاختبارات التي تعقد ماهي الا محاولة للوقوف على مدى التقدم في الدراسة، او التنبؤ بالنجاح وليس للتشخيص والعلاج، وإعادة تخطيط وتطوير المنهج بناءا على نتائج التقويم، وعليه فان عملية التقويم هي غالبا عملية ختامية Summative

وليست عملية مستمرة بنائية Continuous – Formative وبالتالي يتم تقويم التلميذ بمقارنته بأعضاء جماعته.

وطبقا لهذا فان الأنماط التقليدية للامتحانات كاختبارات المقال والاختبارات الشفوية هي أكثر الاشكال شيوعا لتقدير مدى التقدم في استيعاب المواد الدراسية، كما تشتمل وسائل التقويم أيضا أنماط الاختبارات العملية التي تقيس مدى التقدم في المواد العملية والفنية. (مدكور، 2006، الصفحات 389 – 420)

01 – 02 – النظرية الموسوعية:

01 – 02 – 01 – الأساس الفلسفي للنظرية:

ترتكز النظرية الموسوعية للمنهج على المدرسة الإنسانية وفكرة الحكمة الشاملة عند كومينيوس (Comenius)، والى العقلانية العميقة عند ديكارت، والنظرة الكونية الموسوعية والإنسانية والطبيعية عند كومينيوس ورابليه (Rabbelais)، وروسو (Rousseau).

فقد فرق رابليه بين الجسد والعقل، وأكد ان الطفل لابد ان يكرس حياته لمعرفة وفهم الطبيعة، وان يخصص جزءا من وقته لزيارة رجال المهن ودراسة اساليبهم. كما أكد ديكارت واقتنع بضرورة التجربة والخبرة التي تعتبر أكثر ضرورة كلما تقدم الفرد في مجال المعرفة، اما مونتين (Montaigne) فأكد ان الرأس الجيد ليس الرأس المحشو بالمعلومات، ووفاقه في ذلك رابليه وديكارت، حيث ادانوا التعليم الذي يعمل على حشو الذاكرة واثقالها بما لا فائدة فيه.

وتبعا لهذه الفلسفة، فانه توجد ثلاث (03) عناصر أساسية خاضعة للتغيير في أي موقف تعليمي صحيح وهي:

- العقل: وهو العين الداخلية للنفس.
- الإرادة: وهي يد النفس التي تسع الى اكتساب المعرفة والسيطرة عليها.
- القدرة على العمل: تستفيد مما تعلمه العقل وقدرة الإرادة.

ومنه فان هناك ثلاث (03) أدوات للتعليم:

- الحواس: وهي نوافذ النفس، ومنها ندرك العالم والحياة.
- التفكير: متوقف على إدراك الحواس، وهو مرآة النفس الذي يعكس ما أتت به الحواس.
- الاستنتاج المبدع: وهو منظار النفس الذي يسمح للإنسان بتعلم ابعد مدى مما تدركه حواسه.

ومنه فالتتابع الصحيح للتعليم يبدا من الملاحظة، الى تكوين المبدأ، الى التعميم فالتطبيق، وهكذا فالإدراك الحسي هو اول خطوة في تعليم الانسان.

01 – 02 – 02 – اهداف المنهج تبعا للنظرية الموسوعية:

- يهدف المنهج ضمن هذه النظرية الى تنمية عقل التلميذ من خلال التدريس العقلي الموجه نحو تنمية قوى الفهم والتحليل والاختيار، كما يساعد على تنمية ميوله ومواهبه.
- ان عملية اكتساب المعرفة يجب ان يكون لها بعد أخلاقي، لذا فان انتقاء المواد والخبرات يجب ان يوجه نحو تدريب القلب والإرادة والنضج العقلي والتحكم في النفس، واحترام العلاقات الاجتماعية.
- يهدف المنهج الى تعليم التلاميذ احترام وطاعة الخير والصدق وطاعة ممثليهما.
- التأكد من اكتساب وتعلم الحقائق والمعلومات واكتساب المعرفة من اجل المعرفة ومن اجل الانتفاع بها مستقبلا.
- ان القراءة والكتابة والحساب والحفظ والاستظهار من اهم وسائل تدريب العقل، كما يجب على المنهج تدريب التلميذ على التفكير والتحليل.
- القدرة على التحدي للمعتقدات المعروفة والأنظمة السائدة، فالتلميذ قادر على تقرير أفكاره بنفسه.
- يبنى المحتوى على أساس بحيث يكون قادرا على إيصال التلميذ الى إدراك حكمة العصر التي تساعده على فهم حياته في المستقبل.
- ركز المنهج التقليدي على الماضي أكثر من الحاضر والمستقبل، لأنه كان يهدف الى تخليد النظام الطبقي الذي كان سائدا في ذلك الوقت هذا على خلاف المدرسة السلوكية المادية.

01 – 02 – 03 – محتوى المنهج تبعا للنظرية الموسوعية:

تؤكد النظرية الموسوعية على ان كل معارف العالم الحقيقي مفيدة، ويجب ان تكون متضمنة في المنهج، اما من الناحية التطبيقية فقد أكد الموسوعيون أهمية العلوم واللغات الأجنبية والمواد التطبيقية.

أظهرت الممارسة ان التفجر المعرفي بالإضافة الى البحث المتخصص قد سبب مشاكل في البلدان المعتمدة على النظرية الموسوعية، حيث ظهرت الحاجة الملحة الى الدراسات العميقة والمتخصصة خاصة في السنوات التي تسبق الجامعة مباشرة، وهي تلك المواد التي يرغب الطلبة في دراستها في الجامعة، حيث ظهرت الكثير من المقترحات من اجل اصدار توافق بين مؤيدي الاتساع الافقي ومؤيدي الاتساع العمودي، الذين يرون ضرورة الاقتصار في هذه السنوات على دراسة مجموعة المواد التي يرغب الطلبة في الاستمرار في دراستها في الجامعة.

ان مناهج التعليم في البلدان التي تأثرت بالنظرية الموسوعية الفرنسية تضم عشرة (10) مواد او أكثر، وان رجال التعليم في هذه البلدان خاصة الجزائر ومصر وبلدان شمال افريقيا عموما يجاهدون لاستبقاء التعليم قائما على قاعدة معرفية عريضة، بينما يحاولون من جانب آخر تقليل عدد المواد خاصة التي تدرس قبل الجامعة مباشرة.

ان مناهج هذه البلاد تهتم بتدريس الرياضيات و العلوم الطبيعية و اللغات و العلوم الاجتماعية، الا ان الثورة التكنولوجية و العلمية اوجدت نوعا آخر من المشاكل في المنهج المتمثل في العلاقة بين التعليم الاكاديمي و التعليم المهني، وبين المدرسة والعمل، وقد بذلت جهود كبيرة في هذه البلدان التي تتبع المنهج الموسوعي لتغيير محتوى بعض المواد وتصميم برامج جديدة لمواد أخرى، اما في فرنسا فقد أدخلت بعض المقررات الفنية والعملية للطلاب وكذا بعض المقررات المهنية كمقررات اختيارية يدرسها جميع التلميذ في المدارس الثانوية والمتوسطة، وعدم وجود هذه المقررات الاختيارية في نظيرتها الجزائرية والعربية عموما.

01 – 02 – 04 – تنظيم المحتوى وطرق التدريس تبعا للنظرية الموسوعية:

يقوم بتحديد المضمون مجموعة من الخبراء الذين يعطون قيمة كبيرة للعقل والترتيب المنطقي للمواد الدراسية، اما انشغالات التلاميذ واهتماماتهم فتاتي في المرتبة الثانية من الأهمية.

وطبقا لهذه النظرية، فان التنظيمات المعرفية مختلفة التدريس، كل بمعزل عن الآخر، كما ان الطريقة المتمركزة حول المادة الدراسية تتبع أسلوب الخطوة خطوة في اكتساب المعارف والأفكار ونادرا ما يتوقع ان يشجع المعلمون التلاميذ على الاستنتاج والاكتشاف بطريقتهم الخاصة، كما تتضمن طريقة التدريس استخدام الانشطة الشفهية المكثفة التي تعتمد على المحاضرات والالقاء والتلقين وعلى قليل من المناقشات والأنشطة

ان الاعداد الأكاديمي للمعلم يأتي في الدرجة الأولى عن طريق الدراسة الموسوعية لكثير من المواد، واعداده المهني اقل بكثير من اعداده الأكاديمي، لذلك فهو مدرب على المواد التي يدرسها أكثر من تدربه على كيفية تدريسها، فما عليه الا ان ينقل المضمون المفروض عليه الى الطلاب ويساعدهم في استيعابه.

والتدريس ضمن هذه النظرية هو فن، الا انه فن نقل مهارات العقل والمنطق الى الآخرين، وعلى الدارس ان يستوعب المضامين دون معارضة او تمحيص فيها والنتيجة هي سيادة المدرس في الفصل الدراسي.

وإذا كانت بعض الدول العربية مازالت تمارس هذا التنظيم غير المتكامل لمحتوى المنهج، وهذه الطريقة التقليدية في التدريس، فان فرنسا قد تخلصت بالتدريج من هذه التقاليد وخاصة بعد عام 1968 فبدأت المناهج تتحول تدريجيا من النظر الى الماضي الى الاهتمام بالحاضر والمستقبل، والتحول الى الأساليب التي تعتمد على المناقشات واعتماد الوسائل العلمية الحديثة، وازداد الاهتمام بتدريس المواد العلمية والتقنية وتكاملت المواد الاجتماعية كلها.

01 – 02 – 05 – التقويم تبعا للنظرية الموسوعية:

ان أساليب التقويم قد لا تكون واضحة في هذه الفلسفة، حيث يراد ان يكون الاختبار عملية تقويم للتفكير والمعرفة وان يركز على التفكير التحليلي، ونضج العقل كما يجب ان يعكس الأهمية المعطاة لكل مادة من المواد.

وتبنى معايير الاختبارات على أسس عقلية تدفع للمنافسة بين الطلاب، وان تكون عمليات الاختبار ختامية يقصد بها معرفة النتائج والانتقال الى الصفوف الأعلى.

(مدكور، 2006، الصفحات 421 – 437)

01 – 03 – النظرية البراغماتية:

01 – 03 – 01 – الأساس الفلسفي للنظرية:

وضع الخطة التفصيلية للنظرية البراغماتية في التربية بينجامين فرانكلين (Benjamin Franklin) في تقريره المتعلق بتربية الشباب في بنسلفانيا عام 1849، حيث وضعت فلسفة تربوية جديدة تقوم على أساس واقعي عملي نفعي، وأعطت الخطة اهتمام كبيرا بالتدريب المهني والاعداد العملي.

وهناك أربع (04) عوامل لعبت دورا كبيرا في تطور النظرية البراغماتية وهي:

- ظهور الاتجاه التجريبي.
- الواقعية الطبيعية ونظرية النشوء والارتقاء لدارون.
- الاتجاه الديمقراطي النفعي.
- ظهور الحضارة الصناعية.

فقد سلمت التجريبية Empirisme بان الخبرة هي أساس الواقع وأساس المعرفة، وانهما يعتمدان على ملاحظات الانسان وعلى خبراته، ومنه فان الانسان هو المحدد للواقع من خلال الادراكات والمفهومات الفردية.

اما الواقعية الطبيعية فقد ظهرت كرد فعل للمثالية، مؤكدة ان الأشياء والموضوعات كلها موجودة في الطبيعة وتدحض أي شيء وراء ذلك، فكل شيء يأتي من الطبيعة ويخضع لقوانينها.

ولقد اثرت أفكار دارون كثيرا في الفلسفة الغربية للتربية، ابتداءا من النصف الثاني من القرن التاسع عشر، فلقد اعتقد هذا الأخير انه مادامت عملية الارتقاء بما انها نمط مستمر من التغير والتطور من شكل الى آخر لا توجه من طرف قوى ميتافيزيقية، بل تتطور عن طريق حركتها الداخلية، فان مصير العالم يجب ان يكون على يد الانسان نفسه، فهو من يتحمل مسؤولية توجيه العالم نحو الخير والنفع او نحو الخراب والدمار.

وكانت النتيجة انهم انقسموا الى مجموعتين: احداهما تؤكد على أهمية السلوك المتمركز حول المتعلم في التربية، والأخرى تؤكد على ضرورة ان تركز التربية على حاجات التلميذ والمجتمع معا.

الا ان كلا المجموعتين نظرتا الى المتعلم على انه شخص مفكر ومكتشف وذو خبرة، فهو إذا تعرض الى خبرة في مجموعة مواد معينة ودرسها بطبيعة علمية، سوف تتكون لديه معرفة وظيفية.

وفي عام 1935 تكونت اللجنة الأساسية (essentialiste committee) بقيادة وليام بيغلي (william begley)، وكان المبدأ المهم الذي تأسست عليه هو ضرورة اعداد أطفالنا وشبابنا لتحمل مسؤولياتهم في المستقبل.

والمنهج من وجهة نظر الفلسفة البرجماتية هو منهج مرن قابل للتغير والنمو، ويبنى على اساس تعاوني من خلال الخبرات الصحيحة، حيث لا يهتم المنهج بصفة عامة بالحفظ والتكرار وملأ عقول الطلبة بالحقائق الثابتة والمطلقة، بل يهتم بتنظيم خبرات جديدة نافعة تضاف الى الخبرات السابقة والتشكيك بالحقائق الثابتة. ويرى البراغماتيون ان التربية هي الحياة وليس اعداد للحياة، وان واجب المدرسة كمؤسسة تربوية ان تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية، وتعد الفلسفة البرجماتية في حد ذاتها من ابرز الفلسفات التي ركزت على المتعلم، والتي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المناهج باعتبار ان الفلسفة تدخل في كل قرار مهم بالنسبة للمنهج والتدريس على حد سواء، والطالب في منظور الفلسفة البرجماتية هو حزمة من النشاط والاتجاهات النظرية، وان نشاطه هو اساس التدريس في حد ذاته، حيث ان المهم في راي البراغماتية، ان العملية التربوية تؤكد على امرين، الاول العناية باهتمام الطالب والثاني العناية بحب الاستطلاع لديه، اما فيما يخص المعلم فوظيفته تكون في قدرته على تنظيم الخبرة وبيان الاتجاه الذي تسير فيه، فضلا عن قدرته على شحذ اذهان التلاميذ، حيث ان البرجماتية لم تجعل من المعلم محورا في العملية التدريسية. (الرباط، 2020، صفحة 80)

01 – 03 – 02 – الاهداف تبعا للنظرية البراغماتية:

ان الأهداف الرئيسية تبعا للنظرية البراغماتية كما ارساها بنجامين فرانكلين هي:

- اعداد الطالب للدراسة في الجامعات والمعاهد العليا.
- اعداد الطلبة لمواجهة الأوضاع المتغيرة في مجتمعهم وللحياة العملية في المستقبل.
- تهدف هذه النظرية الى ان يكون الاعداد من خلال دراسة الأشياء نفسها لا الدراسة عنها.
- ان وظيفة التربية حسب البراغماتية هي المشاركة الفعالة في صنع التغيير، فالتربية وجب ان تقود عملية التغيير في المجتمع، لا ان تعكس واقعه فقط. لذلك فهي تؤكد على دراسة كيفية إدارة وتنظيم عملية التغيير وكيفية إعادة بناء النظام الاجتماعي، فالمدرسة كمؤسسة اجتماعية رئيسية من اهم أهدافها ليس فقط الحفاظ على الحياة الاجتماعية، بل تحسين مستوى وأسلوب الحياة، فالتربية اذن من اجل التغيير الى الأفضل.

- ومن اهم اهداف المنهاج أيضا تعليم التلميذ كيف يفكر لا بماذا يفكر، فالمدرسة هنا تعمل على اكساب التلميذ المهارات الواقعية والعملية التي يحتاجونها لكي يكونوا افرادا نشطين ومكتشفين عاملين، لهذا فهي تؤكد على الخبرة الكاملة والنمو الشامل المتكامل.

ومنه يمكن القول ان السمات الرئيسة لمناهج النظرية البراغماتية هي:

- الاهتمام بالتغيير الاجتماعي وتحسين واقع الحياة نحو الأفضل.
- التأكيد على النمو الشامل المتكامل للتلميذ.
- التأكيد على أهمية المعرفة العملية.

01 – 03 – 03 – محتوى المنهج تبعا للنظرية البراغماتية:

تعود أصول هذه النظرية على عدد من الفلسفات التي تشترك في مبدا واحد – فيما يتصل بمحتوى المنهج – هو ان صحة الفكرة تعتمد على ما تؤديه هذه الفكرة من نفع، او على ما توصل اليه من نتائج عملية ناجحة في الحياة الاجتماعية الخاصة.

ولا تختلف النظرة المعرفية النابعة من الفلسفة البراغماتية كثيرا عما اقترحه المفكر الإنجليزي هيربرت سبنسر (Herbert Spencer)، فهذه النظرة تؤكد ان محتوى المنهج يجب ان يتم اختياره في ضوء المنفعة، وفي ضوء المشكلات التي يحتمل ان تواجه الشباب في حياتهم اليومية عندما يتركون المدرسة الثانوية. ومنه فانه توجد علاقة بين تعبير سبنسر الشائع "الحياة الكاملة Complete Living" وتعبير المدرسة البراغماتية "خبرات الحياة Life Expériences" والتي تعني ان المنهج يجب ان يدور حول الخبرات الحياتية التي يعيشها التلاميذ.

ومن هنا فالتأكيد مركز على الخبرة والتجريب، مع عدم التركيز على جانب واحد فقط من المعرفة دون غيره، وبما ان الخبرات الحياتية والتجريب هما اللذان يحددان محتوى المنهج، فان كل أنماط المعارف والمهارات والمفهومات لابد ان يسمح بدراستها، ولقد شجع هيربرت سبنسر هذا الاتجاه البراغماتي حين سئل سؤاله الشهير" ما المعرفة الجديرة بالدراسة والاهتمام" ولقد أجاب: "بالتأكيد ان التربية يجب ان تكون من اجل الاعداد للحياة الكاملة، فالحياة الكاملة هي الهدف الأسمى الذي يجب ان تتجه التربية الى تحقيقه وذلك من خلال:

- الدراسات التي تؤدي الى معرفة النفس.
- الدراسات التي تؤدي الى معرفة طبيعة الانسان.
- الدراسات التي تؤدي الى ضمان الحصول على ضروريات الحياة.
- الدراسات التي تؤدي الى تنمية وتنظيم شخصيات الناشئة.
- الدراسات التي تؤدي الى تحقيق العلاقات السياسية والاجتماعية الجيدة.
- الدراسات التي تساعد على الاستمتاع بوقت الفراغ وترقية الاذواق والمشاعر.

ولقد كانت هذه المبادئ هي أساس إعادة تنظيم المدرس الثانوية في كل الو.م.ا منذ عشرينيات القرن الماضي، حيث تعتبر تأكيدا واستمرارا لمبادئ فرانكلين وسبنسر وجون ديوي بعد ذلك.

ويشتمل المنهج المحوري الذي يعد للطلاب الذين يرغبون في دخول الجامعات على ثلاث (03) مناطق الزامية من المعرفة وهي: العلوم الاجتماعية، العلوم الطبيعية، والدراسات اللغوية والاتصالية. حيث يقدم المنهج حسب النظرية البراغماتية:

- برامج ودراسات تهتم بإعداد الطالب للحرف ولأعمال البديلة.
- برامج ودراسات تركز على الاهتمامات المدرسية والاكاديمية.
- برامج ودراسات تقدم على أساس متطلبات العمالة.
- برامج ودراسات تقدم على أساس متطلبات البيت والبيئة.
- برامج ودراسات تقدم على أساس متطلبات البيئة الريفية والقروية.

والهدف من كل هذه البرامج هو والدراسات هو إيجاد بدائل تربوية قائمة عل أساس متطلبات العمالة بجميع أنواعها في المجتمع للتلاميذ من سن 13 حتى 18 بالإضافة الى البديل الأكاديمي.

وهنا يتضح لنا مدى استجابة المنهج للضغوطات والمتطلبات الاجتماعية خاصة تلك منها الناتجة عن الثورة العلمية وتطبيقاتها التقنية، بالإضافة الى تقديم البدائل فيما يخص العلاقة بين التربية الاكاديمية والتربية المهنية وكذلك قضية العلاقة بين التربية والعمل.

01 – 03 – 04 – تنظيم المحتوى وطرق التدريس تبعا للنظرية البراغماتية:

تهتم النظرية البراغماتية اهتماما كبيرا بعملية المرونة في تنظيم محتوى المنهج، وفي استخدام طرق التدريس، فالمنهج هنا يحبذ تنظيم الأنشطة والخبرات والمواد الدراسية حول تعليم الطريقة العلمية في التفكير وفي مواجهة المشكلات، ويمكن تسمية هذه الطريقة "بالطريقة المتمركزة حول الخبرة" و بما ان المنهج يركز على حاجات وميول واهتمامات التلميذ – بالإضافة الى حاجات المجتمع – فانه يحتاج الى وحدات زمنية أطول من حصص الدراسة العادية، كما تعتمد طريقة التدريس هنا على المناقشة و التفاعل داخل الفصل الدراسي، وعلى التعلم عن طريق الخبرة والممارسة. لكن بالرغم من ذلك، فمن السذاجة ان نفهم ان الطريقة البراغماتية قد محت تماما طريقة الحفظ والتسميع من ممارساتها، لكن تبقى الحقيقة هي ان هذه المدرسة لا تركز على هذه الطريقة في عملية التعليم والتعلم.

ويعتقد النفعيون ان كل التلاميذ يحتاجون الى تعلم المهارات الأساسية والوظيفية في القراءة والكتابة والرياضيات والمواد الاجتماعية والمواد العلمية والمواد المهنية والعملية مواد التربية الرياضية والجسمية، وتعتمد طرق تنمية هذه المهارات على اهتمامات وقدرات وميولات واتجاهات واستعدادات كل تلميذ، كما يعتقدون ان هناك مجموعة من المواد الدراسية التي تصلح لكل تلميذ، لكن لا يعتقد ان كل تلميذ يتعلم بنفس الأسلوب او بنفس الطريقة.

ويشيع في جو الفصل الدراسي التفاعل المستمر بين المدرس، والتلميذ، والخبرات التعليمية، واعتماد هذه المتغيرات الثلاث على بعضها البعض يتوقف على درجة وسيادة أحدها على الآخرين.

01 – 03 – 05 – التقويم تبعا للنظرية البراغماتية:

ان الامتحانات تبعا لهذه النظرية ليست ذات أهمية خاصة، كما انها ليست أداة تسلط او إرهاب للتلاميذ، بل هي أداة تقويم للعملية التعليمية من اجل تحسينها وتطويرها بالدرجة الأولى، ولهذا فان التقويم لا يهدف الى معرفة مدى سيطرة التلاميذ على المعارف والمهارات فقط، ولكنها تعد وسيلة ضمن وسائل أخرى كثيرة للحصول على المعلومات الضرورية لتقويم وتخطيط المنهج وتحسين طرق التدريس.

ولقد تم اعتماد أنواع حديثة من الاختبارات كاختبارات الاختيار من المتعدد واختبارات الصواب والخطأ أكثر من الاعتماد على الاختبارات التقليدية المعتمدة على تحليل النصوص والتذوق ومنطقية العرض والاستخلاص والأداء .... (مدكور، 2006، الصفحات 449 – 469)

01 – 03 – 06 –الفلسفة البراغماتية والمنهاج التربوي:

عند تصميم المنهج تبعا لمبادئ النظرية البرجماتية يراعى:

– ان يشتمل على نموذج من الخبرات التي ترتبط بالحياة وما فيها من مشكلات، وترتبط بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية والصحية والزراعية وغيرها .

– يتم تنظيم الخبرات بصورة تتفق وميول التلاميذ واهتماماتهم ويترك للتلميذ دور في تعلم هذه الخبرات .

– تقييم المنهاج وتعلم التلاميذ بطريقة ديمقراطية .

– ان يركز المنهج عند تعليمه على اساليب التعلم الذاتي .

– اعطاء الاطراف المعنية بالعملية التربوية (التلاميذ والمعلمون واولياء الامور والموجهين) دورا في عملية التخطيط للبرامج التعليمية .

– الغرض من التعليم داخل المنهج الدراسي هو انماء التلاميذ بصورة شاملة .

– التأكيد على روح العمل الجماعي والتعاوني والديمقراطي بين التلاميذ .

– دور المعلم في تدريس محتوى البرامج هو التوجيه والارشاد ومساعدة التلاميذ على ما يواجهون من صعوبات .

– يتعلم التلميذ من خلال النشاط والبحث والاستقصاء .

– المنهج المدرسي دائم التغير، فلا وجود لمنهج ثابت لان الحقائق نفسها في تغير مستمر .

– يتعلم التلاميذ ما يحتاجون اليه، لا ما يقرره الكبار من حقائق لهم. (الرباط، 2020، صفحة 84)

01 – 04 – النظرية التطبيقية:

01 – 04 – 01 – الأساس الفلسفي للنظرية:

- التعلم عن طريق العمل والإنتاج:

لم تكن التربية عن طريق العمل الإنتاجي جديرة بأبناء الطبقات العالية، الذين كانوا يتعلمون عن طريق الفنون الحرة ويتركون العمل اليدوي لأبناء الطبقات الدنيا، الى ان جاء القيصر الروسي بيتر العظيم (Piter The Great)، الذي كان لا يخجل العمل بيديه، فقد أرسي التربية العملية البراغماتية والتعلم عن طريق الحياة الواقعية والخبرة الحياتية.

- التعلم من اجل العمل والإنتاج لا عن طريقه:

وكان مبدا هذه الفكرة هو انكار الأهداف البراغماتية للتربية، فقد كان الهدف من التربية هو ان يتعلم الانسان ان ينتج أكبر قدر ممكن في اقل وقت وبأقل جهد، اذن فقد تم انكار مبدا ان هدف التربية هو الإنتاج عن طريق التربية، لصالح مبدا التربية من اجل التعلم، أي ان يتعلم الانسان كيف يحصل على أكبر قدر من الإنتاج بأقل مجهود واقل وقت.

- النمو مرهون بالعوامل البيئية لا الوراثية:

ان العوامل البيئية حاسمة في ارتقاء الانسان، فهي التي تمنحه سمات الشخصية والطاقات الكامنة والمحتملة، ومهمة التربية هي تهيئة الطريق التي تتيح الفرص لهذه الطاقات الكامنة كي تزدهر وتنمو، ومنه فالاستعدادات الوراثية ليس لها أي دور في تحديد عملية النمو للتلاميذ ولا في تحقيق القدرات والطاقات.

- التعلم عملية التدريب لا التربية:

ان طريقة التعليم تعتمد على الربط بين التعليم العقلي والتعليم المهارى، فكلا التعليمين يكونان في نفس المستوى، كما انهما يجب ان يتما في نفس الوقت وفي نفس المكان. ويؤكد التربويون السوفيات انه من الخطأ افتراض ان التلاميذ الموهوبين يستطيعون السيطرة على المعلومات والمعارف عن طريق الالهام، او اعتمادا على ذكاهم فقط، فالقدرات الخاصة للموهوبين لا تعفيهم من العمل بل تتطلب منهم أعباء إضافية، والذين لا يخافون العمل هم حدهم الذين يصلون الى قمته.

01 – 04 – 02 – اهداف المنهج تبعا للنظرية التطبيقية:

ترى هذه النظرية ان كل عمل من اعمال المدرسة يجب النظر اليه في ضوء علاقته بالحياة الإنتاجية في المجتمع، فالعمل هو المعيار الذي يحكم به على مدى جودة الممارسة المنهجية.

01 – 04 – 03 – محتوى المنهج تبعا للنظرية التطبيقية:

ان المحور الأساسي هنا هو تقديم مواد عامة وفنية الزامية لجميع التلاميذ، حتى سن السابعة عشر، لذلك فان محور هذه النظرية هو كسر الحواجز وإزالة الازدواجية بين التعليم العام والتعليم المهني، فالدراسات المهنية يجب ان تكون في قلب التعليم العام.

فمفهوم الربط بين العمل والعقل وربط العمل باليد هو ربما أكثر المفهومات جوهرية في هذه النظرية، فالأطفال من سن التاسعة الى سن الثانية عشر يجب ان يعملوا بأيديهم في مصنع لمدة ساعتين في اليوم، ومن الثالثة عشر الى الخامسة عشر أربع ساعات في اليوم، ومن السادسة عشر الى الثامنة عشر سنة ستة ساعات في اليوم، ويجب ان يشتمل العمل في المدرسة على التربية العقلية والتربية البدنية والتربية العسكرية والتربية المهنية، وهنا يجب تزويد التلاميذ بالمبادئ الأساسية للإنتاج وان يعطى الفرصة للتعامل مع الأدوات.

ويجب ان يقدم البرنامج لكل التلاميذ المعارف المنظمة والقوية في الرياضيات والعلوم، كما يجب تدريبهم – في نفس الوقت – على اساسيات الممارسة الزراعية والصناعية، حيث وجب على كل مدرسة ان تكون مزودة بالمحلات والورشات والمعامل وقطع الأرض للزراعة والحدائق، كما تعتبر الزيارات المنظمة لاماكن الإنتاج المختلفة جزءا متكاملا من خبرات وأنشطة ومواد المنهاج الأخرى.

01 – 04 – 04 – تنظيم المحتوى وطرق التدريس تبعا للنظرية التطبيقية:

ان المفهوم الأساسي للنظرية التطبيقية يعني ان تكون التربية التطبيقية هي الشكل الأساسي والأصلي للتربية العامة، فهي تعني التربية المنظمة حول القوى الإنتاجية في المجتمع الصناعي، فتنفيذ العملية التعليمية يشمل التدريب في المحلات والورش المدرسية وممارسة الخبرات العملية في المصانع والمزارع، حيث يكون التعلم عن طريق العمل، والعمل عن طريق التعلم ودراسة كيفية تنظيم الإدارة العمالية والتخطيط الاقتصادي، مع ضرورة السيطرة على المعارف النظرية وحفظها وتسميعها.

01 – 04 – 05 – التقويم تبعا للنظرية التطبيقية:

لضمان سيطرة الدولة على النظام التعليمي وتأكيد سيطرة التلاميذ على المعارف والمعلومات، تم تنمية وتطوير نظام قوي للدرجات والامتحانات والنقل والمنح، فمعايير تقويم اعمال التلاميذ الزامية على جميع المدارس ويمنح التلاميذ الذين يجتازون امتحان النقل والامتحانات النهائية شهادات بها الدرجات المتحصل عليها في جميع المواد، اما خرجوا المدارس الذين تحصلوا على درجة امتياز في المواد الأساسية وتقدير لا يقل عن جيد في المواد الأخرى فان لهم الحق في الالتحاق بالمدارس العليا دون امتحان القبول.

وتستخدم جميع أنواع الاختبارات والامتحانات في تقدير التلاميذ. (مدكور، 2006، الصفحات 478 – 484)

02 – الأسس الاجتماعية:

هي مجموعة المقومات و الركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، فالأسس الاجتماعية هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده والاحتياجات والمشكلات التي يهدف الى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى الاجتماعية تمثل ملامح الفلسفة الاجتماعية والنظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التعلم، والوسائل، والأنشطة. (مرعي و الحيلة، 2009، صفحة 157).

وبما ان التربية في أساسها عملية اجتماعية سيكولوجية، تعكس قيم المجتمع ومثله وعاداته وتقاليده، فهي أداة المتجمع في صنع التربية وتكوين الشخصية السوية حاضرا ومستقبلا من خلال مجموعة من العناصر أهمها:

02-01 – المنهج وطبيعة المجتمع:

يربط افراد المجتمع بعضهم ببعض مجموعة روابط تمكنهم من الانتماء لجماعتهم، هذه الروابط العامة هي مكونات ثقافتهم، حيث يمارس افراد المجتمع سلوكهم وفق مجموعة من المعايير يلتزمون بها، ويتفاعلون فيما بينهم على أساسها. ولكل مجتمع روابطه الاجتماعية الخاصة به والتي ينبثق عنها مجموعة الأهداف العامة التي يسعى أبناء المجتمع الى تحقيقها من خلال المناهج التربوية.
فدور المنهج هنا هو ان يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ومكونات ثقافة المجتمع ويحولها الى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية، اقامها المجتمع لأجل استمراره واعداد افراده للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي ان تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به، ومعنى ذلك ان القوى الاجتماعية التي يعكسها المنهج في مدرسة ما انما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما. ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعا لتباين تلك القوى. (حسين ، 2016، صفحة 77)

02 – 02 – المنهج والبيئة:

تمثل البيئة كل العوامل الاجتماعية المؤثرة في المنهج وفي الفرد تأثيرا مباشرا وغير مباشر، وتمثل البيئة بهذا المعنى كل العوامل المادية والطبيعية والبشرية والثقافية والاجتماعية والحضارية، والانسان باعتباره أرقي الكائنات الحية، فهو يؤثر ويتأثر بكل هذه العوامل، مما يسهم بصورة مباشرة في بلورة شخصية الفرد وفي تعيين أنماط سلوكه، واساليبه في مواجهة مواقف الحياة المختلفة.

ومما سبق يمكن القول ان البيئة بوجه عام تشمل على جانبين أساسيين متفاعلين هما المصادر الطبيعية والثقافة. فالمصادر الطبيعية هي تلك الأجزاء التي يجدها الفرد طبيعية حوله في محيطه، والثقافة هي الجزء الموضوع من طرف افراد المجتمع بناءا على تاريخه الطويل، ولا يمكن للمنهج المدرسي ان يكتب له النجاح ما لم يحدد موقفه بدقة من كلا الجهتين. (بحري، 2015، صفحة 76)

02 – 02 – 01 – المنهج والمصادر الطبيعية:

ان المنهج ينبغي ان يساعد الطلبة على اكتساب مختلف الخبرات المتعلقة بالمصادر الطبيعية تبعا لأهميتها لهم ونضجهم ومدى اتصالهم بحياتهم وتحدد هذه المساعدة من خلال:

- تعريف المتعلم ببيئته بكل مكوناتها بمختلف الوسائل والطرق مثل الزيارات والرحلات الميدانية العلمية، والمعسكرات الدراسية، واجراء المسوح والدراسات، والقيام بالملاحظات والمقابلات، وما الى ذلك من وسائل نقل المتعلم الى البيئة نقلا جسديا وفكريا او نقل البيئة الى المتعلم. (محمد، وآخرون، 2013، صفحة 77)
- مساعدتهم على الالمام بطبيعة مكونات المصادر الطبيعية حسب طبيعة المكان الذي يعيشون فيه.
- مساعدتهم على التزود بالمعرفة المناسبة من حقائق ومعلومات تتعلق بهذه المصادر وكيفية الحفاظ عليها ووقايتها واستثمارها.
- مساعدتهم على اكتساب الاتجاهات النفسية السليمة تجاه هذه المصادر.
- مساعدتهم في اكتساب مهارات مختلفة ومعالجتها كمهارة الموضوعية في التفكير تجاه مشكلة من مشكلاتها.
- مساعدتهم على تثمين ما تبذله الدولة وكل العاملين من جهود نافعة في سبيل الحفاظ على هذه المصادر وصيانتها وتطويرها.
- التشجيع على المساهمة في المشروعات الجماعية الرامية الى تحقيق مستوى نوعي جيد لهذه المصادر. (بحري، 2015، الصفحات 77 – 78)

02 – 02 – 02 – المنهج وثقافة المجتمع:

يعرفها العالم الانثروبولوجي لنتون (Linton)، بانها تشكيل للسلوك المكتسب ونتائج السلوك التي يشترك في مكوناتها أعضاء مجتمع معين وينقلونها، فهي أسلوب الحياة الكلي لمجتمع معين وما ينشا عنه من نشاط حركي وعادات وتقاليد ومعتقدات وتنظيم للعلاقات بين الافراد والأفكار. لذا وجب على المنهج ان يعمل على مساعدة الفرد على اكتساب مقومات ثقافة مجتمعه، وتحويلها الى سلوكيات يمارسها الطلبة بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبه المختلفة، آخذا بعين الاعتبار الدور الهام الذي تلعبه الثقافة في المجتمع.

02 – 02 – 02 – 01 – دور الثقافة في المجتمع:

- المحافظة على الكيان: وذلك عن طريق تعليم افراده أنماط سلوكه، اذ ان تثبيت التراث على صورة معينة يؤدي الى تقارب الآراء وتشابه الاتجاهات والمشاعر.
- تامين استمرارية الوجود: وذلك عن طريق تثبيته ودعمه وتقويته لنظمه وطرقه في الحياة مما يحول دون تحللها، ويؤدي الى امتداد تأثيرها الى مجتمعات أخرى.

- تحقيق التقدم والتطور: وذلك عن طريق استغلال طاقاته الخلاقة وغرس روح البحث العلمي في الناشئة ومتابعة نتائج هذا البحث في البحث في مجتمعات أخرى لمواكبة ركب الحضارة. (بحري، 2015، صفحة 79)

02 – 02 – 02 – 02 – مكونات الثقافة:

يذكر رالف لينتون (Ralph Linton)، انه يمكن تقسيم محتوى الثقافة الى ثلاثة (03) اقسام:

02 – 02 – 02 – 02 – 01 – العموميات: هي ما يشترك فيه غالبية افراد المجتمع، ويشتمل على اللغة والعادات والتقاليد والأنماط السلوكية، حيث تسعى الى تحقيق نمط ثقافي موحد للمجتمع والتقريب بين الافراد في التفكير والاتجاهات. وما يميزها هو عدم وقفها على فئة دون أخرى بل تسمح بدخول جميع أطياف المجتمع فيها، وتهتم اغلب المجتمعات بنشر عموميات الثقافة عن طريق التعليم الأساسي الالزامي كي يصبح لدى الافراد قدر مشترك من الثقافة يقرب بينهم. ويتوقع من المنهج تأكيد هذه العموميات كونها تمثل المحتوى الأخلاقي والاجتماعي والثقافي العام للمجتمع، والتي تمكن الافراد من التمييز بين ما هو مقبول وغير مقبول في السلوك.

02 – 02 – 02 – 02 – 02 – الخصوصيات: هي عناصر الثقافة التي تميز مجموعة معينة من الافراد في المجتمع، فهي أنماط سلوكية تحكم سلوك افراد معينين دون غيرهم. فمثلا قطاع الرياضة له أهدافه ومصطلحاته وتجمعاته واهتماماته ومسلماته تختلف عن قطاعات أخرى.

02 – 02–02 – 02 – 03 – المتغيرات والبدائل: هي العناصر الثقافية غير المنتمية لأي قسم من القسمين السابقين، فهي عناصر دخيلة على المجتمع، حديثة وتجرب لأول مرة في المجتمع، حيث تتسم في بادئ الامر بالقلق والاضطراب لأنها قد لا تتفق مع الاسلوبين الآخرين، الا انها قد تستقر على وضع قد تتحول فيه الى خصوصية او عمومية، او قد تندثر نهائيا، ويعتمد ذلك على مقدار تبني افراد المجتمع لها ومقدار اثبات مكانتها من خلال قدرتها وكفاءتها على القيام بأهدافها ووظائفها. (مرعي و الحيلة، 2009، الصفحات 163 – 164)

02 – 02 – 03 – المنهج والتغير الاجتماعي:

التغير سمة من سمات المجتمعات الإنسانية، ولا يمكن لأي مجتمع ان يبقى في حال واحدة في كثير من الجوانب والنواحي، وقد يكون التغير الى الافضل كما قد يكون الى الأسواء، وعليه فان اي تغير حدث في المجتمع لابد وان ينعكس على العملية التربوية بكاملها، المنهج الذي ينبغي ان يستجيب لهذا التغير وان يمد المجتمع بالقيادة التي سوف تعمل من اجل تقدم حقيقي، لذا فانه من الضروري ان تكون المناهج مرنة وتقبل التعديل، بحيث ان اي تغير جوهري يحدث في المجتمع لابد من اعادة النظر في المناهج المدرسية وتغييرها بحيث تعمل على مواكبة هذا التغير لتظل في قيامها بوظيفتها كأداة سليمة في تربية ابناء المجتمع. (راضي و سابط، 2017، الصفحات 103 – 104)

03 – الأسس النفسية:

هي المبادئ النفسية التي توصلت اليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه، لان معرفة طبيعة المتعلم امر أساسي، ذلك انه يعتبر محور العملية التعليمية وان تقديم أي خبرات تعليمية له دون معرفة مسبقة بخصائصه، وحاجاته، وميولاته ومشكلاته، سوف تؤدي الى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي اليها المنهج. ولابد عند التعرض للأسس النفسية من دراسة بعض الموضوعات ذات العلاقة والمتمثلة في نمو التلاميذ وحاجاتهم، ومشكلاتهم، وميولاتاهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، والفروقات الفردية بينهم. (حسين ، 2016، صفحة 96)

03 – 01 – المنهج والنمو الشامل – المتوازن للتلميذ:

ان من الأهداف التربوية مساعدة المدرسة للتلميذ على النمو الشامل، و المقصود بالنمو الشامل هو النمو في كافة الجوانب، العقلية والجسمية، والدينية، والثقافية، والمعرفية، والاجتماعية، والفنية، والنفسية... اما النمو المتوازن فهو تحديد حجم الجهد والنشاط الواجب تخصيصه لكل جانب من جوانب النمو لدى التلميذ وفقا لحالته ومستواه وظروفه، بحيث يتمكن التلميذ في النهاية من النمو في جميع الجوانب بطريقة متقاربة، أي لا يكون هنالك فرق بين النمو في جانب والنمو في جانب آخر، ففي ظل التوازن في جوانب النمو، لا يستحسن ان يصل النمو الى القمة في جانب بينما يظل قريبا من الصفر في جانب آخر.

03 – 02 – المنهج وخصائص النمو:

للنمو مراحل متتالية ولكل مرحلة منها خصائصها المميزة الا ان هناك خصائص عامة للنمو يجب على المنهج مراعاتها ومن أهمها ما يلي:

03 – 02 – 01 – النمو عملية مستمرة ومتدرجة: ومن هذا المنطق فان المنهج يعمل على استمرارية الخبرات، اذ ان الخبرات السابقة تؤدي الى المرور بالخبرات الجديدة واشباع وتنمية الميول، اما بالنسبة للتدرج، فان على المنهج مراعاة ذلك عند تقديم المعلومات او عند اتاحة الفرصة لهم للقيام بالأنشطة المختلفة، فيراعى التدرج من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب، ومن المعلوم الى المجهول، ومن الحسي الي المجرد.

03 – 02 – 02 – النمو عملية شاملة ومتكاملة: فالطفل ينمو في جميع الجوانب، أي ان النمو شامل وكل جانب يؤثر في الجانب الآخر، فالجانب الجسدي يؤثر في الجانب العقلي والجانب الاجتماعي يؤثر في الجانب الانفعالي وهكذا.

03 – 02 – 03 – النمو يؤدي الى النضج والنضج يؤدي الى التعلم: ان تعلم التلميذ لشيء ما لا يتم بالصورة السليمة والفعالة الا بعد وصول التلميذ الى درجة من النضج، والنضج يؤدي الى التعلم.

ومن هذا المنطق فان المناهج الحديثة تعمل على تقديم المعلومات للتلاميذ عندما يشعرون بالحاجة اليها، وعندما يكون لديهم القدرة على استيعابها وهذا لا يتم الا عندما يصل المتعلم الى النضج المطلوب لهذه العملية.

03 – 02 – 04 – النمو يختلف من تلميذ لآخر: فمن الممكن ان يعيش طفلان لهما نفس السن في نفس البيئة ويتناولان نفس الطعام والشراب، ولكن نمو أحدهما يختلف عن نمو الآخر سواء عقليا ام جسديا ام لغويا، ام فكريا...معنى ذلك ان الفروقات الفردية موجودة، وعلى المنهج مراعاة ذلك. وسوف نتعرض لذلك لاحقا.

03 – 03 – المنهج ومراحل النمو:

يمر نمو الفرد بمراحل مختلفة ومتتابعة، مثل مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة الطفولة المتأخرة... وينفرد بهذه الدراسة علم النفس النمو. ولكل مرحلة من هذه المراحل خصائص خاصة بها تميزها عن بقية المراحل.

ومن الضروري ان يراعي المنهج خصائص النمو في كل مرحلة بكل دقة واهتمام لان:

- حتى يتمكن المنهج من مساعدة التلميذ على النمو الشامل بأفضل الطرق، ويعتبر هذا الهدف من اهم الأهداف التربوية على الاطلاق.
- اتاحة الفرصة للتلاميذ للقيام بعمليات التعلم المختلفة بطريقة فعالة، ومن المعروف ان التعليم يؤدي الى تعديل السلوك نحو الأفضل.

03 – 04 – المنهج وحاجات التلاميذ:

وللحاجة عادة جانبان متكاملان، أحدهما مرتبط بالفرد، ويتضمن نقصا او اضطرابا بيولوجيا او نفسيا يجعله يعاني الما او ضيقا او عدم اتزان، مما يدفعه الى القيام بسلوك معين يجعله يشبع هذه الحاجة. والجانب الآخر مرتبط بالمجتمع الذي يعيش فيه واحواله واتجاهاته، وعاداته وقوانينه ومشكلاته، مثل الحاجة الى الامن والحاجة الى الطمأنينة او الحاجة الى التقدير الاجتماعي او الحاجة الى الانتماء، او التعبير عن الذات، والمنهج باهتمامه بالتلميذ على انه محور العملية التعليمية، اهتم بحاجات التلاميذ للأسباب التالية:

- ان الحاجات إذا لم تشبع تؤدي الى ظهور مشكلات، والمشكلات تعوق الدراسة، وتقف حائلا امام عملية التعلم.
- ان اهتمام المنهج بالحاجات يجعل المتعلم يقبل على الدراسة بدافع قوي، فيبذل المزيد من الجهد والنشاط.
- اشباع الحاجات يؤدي الى ابراز المهارات لدى التلاميذ، وذلك من خلال اتاحة الفرصة لدى المتعلم للقيام بالأنشطة التي تدور حول الحاجات واشباعها.

03 – 05 – المنهج ومشكلات التلاميذ:

ان اهتمام المنهج بالمشكلات التي تواجه المتعلم في مستوى معين، والعمل على حلها امر حتمي للأسباب التالية:

- عادة ما يواجه التلاميذ مشكلات سهلة يسهل حلها، انما إذا تركت فترات طويلة دون حلها والتصدي لها، فإنها قد تؤدي الى انحراف بعض التلاميذ.
- ان التلميذ الذي يعاني من بعض المشكلات من الصعب عليه ان يتابع دراسته بانتظام.
- مساهمة المدرسة في حل مشكلات التلاميذ تجعلهم يشعرون باهتمامها بهم، ورعايتها لهم ولذلك أثر كبير في حب التلاميذ للدراسة وزيادة تكيفهم مع واقعهم.
- ان اهتمام المنهج بكيفية حل مشكلات التلاميذ يؤدي الى توثيق الصلة بينه وبين الاولياء، وتعاونهم من اجل الوصول الى تحقيق الأهداف.
- ان الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ من اجل اشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم، تعمل على تحقيق اهداف تربوية هامة للمتعلم، كالقدرة على العمل الجماعي والقدرة على التخطيط وحرية التعبير والنقد، واحترام الرأي الآخر. (حلمي و محمد، 2015)

03 – 06 – المنهج وميول التلاميذ:

اهتمت المناهج بميول التلاميذ بدرجات متفاوتة، فقد كان الهدف الرئيس للمنهج التقليدي هو التركيز على المعلومات، اما الميول فلم تحظى الا بجانب ضئيل من الاهتمام، وكان في صورة هوايات يختار منها التلاميذ ما يعجبه في صورة غير اجبارية، ثم جاءت التربية الحديثة فنقلت محور الاهتمام من المعلومة الى التلميذ، حيث ظهر منهج النشاط الذي يركز على ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم، وذلك من خلال:

- ان يعمل المنهج على تنمية الميول التي تؤدي الى الصالح العام للفرد والمجتمع.
- يجب ان تؤدي عملية اشباع ميول التلاميذ الى توليد ميول جديدة في اتجاهات مختلفة، مما يسمح بتحقق مبدأ الاستمرارية.
- يجب على المنهج ربط ميول التلاميذ بحاجاتهم واستعداداتهم، فارتباط الميول بالحاجات والقدرات يؤدي الى الاقبال على النشاط بحماس شديد، ويتيح الفرصة للجهود المبذولة ان تثمر وتحقق الأهداف.
- يجب على المنهج استغلال ميول التلاميذ في تنمية القدرة لديهم على الخلق والابداع والابتكار. (حلمي، تطوير المناهج: اسبابه – اسسه – اساليبه – خطواته – معوقاته، 2000، صفحة 132)

03 – 07 – المنهج وقدرات التلاميذ واستعداداتهم:

يختلف كل تلميذ عن الآخر في قدراته واستعداداته، حيث ان هذه القدرات والاستعدادات تلعب دورا كبيرا في عملية التعلم، فان الضرورة تحتم على المنهاج مراعاتها والعمل على تنميتها من خلال:

- العمل على تنمية قدرات التلاميذ من خلال التدريب الموجه.
- يجب على المنهج التركيز على بعض القدرات العقلية، التي تساعد الطالب في حياته الدراسية عامة، مثل القدرة على التفكير والتحليل والفهم...
- يجب على المنهج ربط القدرات والاستعدادات بالميول، لان الميل الذي لا يرتكز على استعداد لدى الطالب فانه من الصعب تنميته.

03 – 08 – المنهج والفروقات الفردية:

تمتد الفروقات بين التلاميذ الى جميع الجوانب، فهناك فروقات في القدرات العقلية وهناك فروقات في القدرات الجسمية وهناك فروقات في القدرات اللغوية والفكرية والرياضية...

كما ان هناك فروقات في قدرات الفرد نفسه، فقد يكون متفوقا في القدرات اللغوية ودون المتوسط في القدرات الرياضية، ومنه فللمنهج دور كبير في تنظيم هذه الفروق واخذها بعين الاعتبار وذلك من خلال:

- يجب على المنهج ان ينظم الدراسة في شكل مجموعات ام مجالات ام ميادين يختار المتعلم عددا منها وفق قدراته واستعداداته.
- ملاءمة الكتاب المدرسي.
- التنويع في طرق التدريس حسب ما تقتضيه المواقف.
- التنويع في الوسائل التعليمية المستخدمة (سمعية، بصرية، سمعية بصرية، وسائط تكنولوجية...)
- الاعتماد على الأنشطة لما لها من دور كبير في العملية التربوية، اذ عن طريقها يمتلك التلميذ أكبر قدر ممكن من الخبرات التعليمية، مما يعمل على اكساب التلاميذ المهارات والاتجاهات والخبرات. (حلمي و محمد، اسس بناء المناهج و تنظيمها، 2015، الصفحات 62 – 73)

04 – الأسس المعرفية:

والأساس المعرفي هو مجموعة المعاني والمعتقدات، والاحكام والمعلومات، والحقائق والمفاهيم، والتصورات الفكرية في الحقول المختلفة، التي تتكون لدى الانسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به. (عبد السلام، 2015، صفحة 173)

04 – 01 – طبيعة المعرفة:

تفاوتت المعرفة في طبيعتها فهي:

- معرفة مباشرة وغير مباشرة: فالمعرفة المباشرة هي تلك التي تنتج عن معرفة الفرد وخبرته الذاتية مع الظاهرة بناءا على احتكاكه المباشر معها، كمعرفة الفرد بتعاقب الليل والنهار، فهذه المعرفة توصل اليها الفرد نتيجة خبرة مباشرة. اما المعرفة غير المباشرة فهي تلك المعرفة التي توصل اليها الفرد عبر وسيلة من وسائل المعرفة كالكتاب او الانترنت او غيرها.
- معرفة ذاتية وموضوعية: المعرفة هي نوع من العلاقة بين الانسان العارف والشيء المعروف، وقد اختلف الفلاسفة حول طبيعة المعرفة اهي ذاتية ام موضوعية، والقول الأرجح هو ان المعرفة نسبية اذ لا توجد معرفة مطلقة.

وهناك اتجاهات اخرى تنظر الى المعرفة كما يلي:

- الاتجاه الاول: ينظر الى المعرفة على انها ذاتية خالصة، بحيث يرى اصحاب هذا الاتجاه ان المعرفة تعود الى إدراك خاص من الذات للموضوع، بحيث لا يوجد دور للموضوع في تكوين المعرفة التي تحدث في ذات الشخص المدرك .
- الاتجاه الثاني: ينظر للمعرفة على انها طبيعة خالصة، اي ان المعرفة موضوعية وترجع الى الموضوع الذي يتم ادراكه وليس الى الذات التي تدركه، بمعنى ان المعرفة لها وجود مستقل عن إدراك الشخص وان الانسان ليس له دور جوهري في تكوين هذه المعرفة .
- الاتجاه الثالث: ينظر الى المعرفة على انها مكونات ذاتية وموضوعية منفصلة، بحيث ينظر اصحاب هذا الاتجاه الى المعرفة على انها تتكون من شيء من الشخص الذي يقوم بالإدراك، وشيء عن الموضوع، وانه بالإمكان فصل هذين النوعين عن بعضهما بعض .
- الاتجاه الرابع: وينظر الى المعرفة على انها نسبية، حيث ينظر اصحاب هذا الاتجاه الى ان طبيعة المعرفة تأتي من مكونات شخصية وموضوعية لا يمكن الفصل بينهما، بل يتطلب احداهما الاخر في تكوين المعرفة .

04 – 02 – مصادر المعرفة:

- الحواس: هي المرشد الأساسي نحو الحقيقة، والمعرفة التي تتم عن طريق الحواس هي معرفة اصيلة، لان منافذ المعرفة نحو العالم الخارجي هي الحواس، فمن واجب المنهاج وواضعيه الاهتمام بالحواس واستخدامها نضرا لوجود العلاقة الطردية بين كثرة استخدام الحواس في الحصول على المعرفة وسهولة عملية التعلم.
- العقل: ثاني مصدر من مصادر الحصول على المعرفة، ويقصد به عملية التفكير التي ترتبط بالإدراك الحسي.
- الحدس: ان المعرفة التي تتم عن طريق الحدس هي معرف ذاتية مباشرة، ولا تأتي نتيجة تفكير منتظم، فالحدس شكل من اشكال التعلم الذاتي.

- التقاليد: هي ما خلفه السلف والآباء والأجداد من تراث ثقافي ولغة ودين واخلاق، هذه المعرفة يتم استخدام العقل والحواس معا في استقبالها.

04 – 03 – خصائص المعرفة:

لكل مجال معرفي خاصيتان: هما الحصيلة المعرفية والطريقة المتخصصة في البحث واكتساب المعرفة. والحصيلة المعرفية في كل مجال معرفي تنقسم الى 04 مستويات:

- الحقائق: والحقائق هي معارف ميتة، واتقانها لا يؤدي الى أفكار جديدة ولا يدفع بالعقل الى الامام، فهي تعد المادة الخام التي تنمو منها الأفكار وتشتق منها التعميمات.
- المفاهيم: هي صور ذهنية تتكون من خلال خبرات او مواد دراسية متتابعة، مثل مفهوم الديمقراطية او التغير الاجتماعي.
- الأفكار والمبادئ والقوانين: وتمثل المادة الدراسية، وتتكون من العلاقات بين مفهومين او أكثر، ومن امثلتها القوانين الطبيعية والمبادئ الرياضية، وتعد الأفكار والمبادئ معرفة دينامية حية تحرر العقل وتجعله أكثر قدرة على التحليل وفهم الأشياء.
- الانساق الفكرية والتراكيب: هي الأنظمة الفكرية المكونة للمادة الدراسية والموجهة لطريقة التفكير، فهي التي تحدد الأسئلة التي وجب ان تطرح ونوع الإجابة المتوقعة، وطرق الحصول عليها، وكيفية استخدام العقل والمعارف وتطبيقها في حل المشكلات. (مرعي و الحيلة، 2009، صفحة 138)

05 – 03 – كيفية الاستفادة من الأساس المعرفي في بناء المناهج:

- توظيف الخبرات المباشرة و غير المباشرة لكي يمر المتعلم بكل منها .
- ان يراعي المنهج الترابط بين هذه الخبرات وتكاملها .
- ان يراعي المنهج مبدا الشمول في الخبرات التي يقدمها .
- ان يراعي المنهج الانتقال من المحسوس الى المجرد .
- ان تكون المعارف والخبرات التي يتضمنها محتوى المنهج متعددة ومراعية للتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة .
- تأكيد المنهج على ان الحقائق والمفاهيم العلمية نسبية وليست مطلقة، بل هي احتمالات راجحة في افضل الاحوال .
- ان يمكن المنهج بمكوناته المختلفة من تنمية قدرة المتعلم على الاختيار والانتقاء من المعارف المتدفقة، وقدرته على اعادة تنظيم المعرفة في نسق علمي ومنطقي، وقدرته على الاستخدام الامثل للمعرفة في انتاج الافكار .
- ان يساهم المنهج في اكساب التلاميذ المعلومات المتصلة بفروع المعرفة المختلفة، وفي الوقت نفسه مساعدتهم على اكتساب طرق البحث والتفكير .

- ينبغي ان يشتمل محتوى المنهج وخبراته على الاشياء التي توجد في العالم الخارجي .
- ينبغي أي يساعد المنهج على انماء العقل والفكر والتصور الذهني والتخيل. (الرباط، 2020، الصفحات 56 – 63)

05 – علاقة أسس بناء المنهج بالتخطيط للتدريس:

لعل عند التطرق –ان صح التعبير –الى كيفية مساهمة اسس بناء المنهج في تخطيط وبرمجة الاستاذ للأنشطة قبل التدريس، الى التطرق الى دور كل اساس منها في هذه العملية. يجب ان نعي اولا ان التخطيط للتدريس هو جملة الاجراءات المنظمة والهادفة التي تسعى اولا الى ايجاد أسهل وأنجع الطرق للوصول الى تحقيق الاهداف التربوية، من خلال دمج مجموعة محددة من العناصر بهدف ان تكون عملية التخطيط متكاملة

يمكن قول ان العناصر الأساسية التي تعنى بالتخطيط للتدريس، قد تتمحور حول المتعلم باعتباره العنصر الفعال الذي سوف يكتسب المعرفة، كما تتمحور حول المعرفة في حد ذاتها باعتبارها المادة التي سوف يتلقاها او يكتسبها المتعلم، كما يمكن ان تتمحور ايضا حول كيفية تنظيم وطرح المادة العلمية للمتعلم والاستراتيجيات المتبعة من طرف الاستاذ لتوجيه التلميذ واعداده للعملية التعلمية، واخيرا المحيط التربوي الذي يجمع كل هذه العناصر والعوامل، التي تهدف الى عملية التفاعل السلس بين هذه المكونات، للخروج بناتج والذي يمكن ان نسميه او ننسبه الى نتائج عملية تخطيط تربوي سليمة.

كما يمكن ان نلاحظ ان اسس بناء المنهج والتي تعتبر ركائز ذات ابعاد فلسفية واجتماعية ومعرفية ونفسية، وجب على مخططي المناهج والبرامج التربوية الاعتماد عليها في عملية الهندسة والبناء لمناهج تربوية قائمة على مواكبة التطورات الحاصلة على جميع الأصعدة، وباعتبار ان المنهاج بمفهومه الحديث هو تخطيط منظم لجميع الخبرات التي تقدمها المدرسة للمتعلم داخل وخارج حدودها وفق اهداف محددة وتحت قيادة سليمة، نخرج من خلالها ان دور اسس بناء المنهج في التخطيط للتدريس يتماثل ودوره في بناء المناهج التربوية من خلال:

05 – 01 – الاساس الفلسفي ودوره في التخطيط للتدريس:

يعنى الاساس الفلسفي بتحديد نظرية المنهج المتبعة من بين نظريات المنهج الشهيرة التي تحكم اغلب الممارسات التربوية في العالم، وبما اننا في دراستنا الحالية لم نخرج عن الفلسفة التربوية القائمة على مبدا التدريس بالكفاءات، والتي تستمد اسسها من النظرية البراغماتية، فانه يمكن تحديد

دور الاساس الفلسفي من خلال امداده الأساتذة بالمبادئ التي تقوم عليها الفلسفة البرجماتية في المنهج، وذلك من خلال تزويده بـ:

05 – 01 – 01 – التخطيط للأهداف وفق مبادئ النظرية البراغماتية:

بالاعتماد على النظرية البرغماتية في التخطيط للتدريس، يجب ان تتسم عملية التخطيط للأهداف بـ:

– تحديد المكتسب او المكتسبات التي يراد من المتعلم الوصول اليها والفائدة المرجوة من اكتساب المتعلم لها بدقة على الصعيد المعرفي والعملي.

– تحديد الوسائل والادوات والوسائط التي سوف توضع تحت تصرف المتعلم لاستعمالها في عملية التعلم.

– تحديد طرق التفاعل الصفي التي سوف تتبع بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمتعلم.

– تحديد المدة الزمنية اللازم استثمارها من طرف المتعلم في الممارسة لاكتساب الكفاءة.

– طريقة تقييم النشاط ونسبة اكتساب المتعلم للكفاءة باعتماد العناصر المذكورة اعلاه لأجل العمل على تطويرها وتعديلها.

05 – 01 – 02 – التخطيط لمحتوى الأنشطة التعليمية وفق مبادئ النظرية البراغماتية:

تقوم النظرية البرغماتية على مسلمة ما تؤديه فكرة ما من منفعة ملموسة في الواقع، وعلية يكون محتوى الأنشطة ذو فائدة إذا ما كان قادرا على احداث الفرق في المتعلم، من الناحية البدنية والمهارية والمعرفية، مع القدرة على حساب واستخراج هذه الفروق، وعليه يكون على المعلم عند اختيار الأنشطة التعليمية:

– اختيار الأنشطة التي تعمل على اشراك أكبر قدر ممكن من المتعلمين اشراكا فعالا في الدرس.

– اخيار الأنشطة التي تحتم المتعلم على اعتماد الوسائل والوسائط التعليمية.

– اختيار الأنشطة التي تحتم على المتعلم اعمال العقل فيها.

– اختيار الأنشطة التي تحتم على التلميذ الممارسة والتكرار والتغذية الراجعة.

– اختيار الأنشطة التي تعمل على ابراز المكتسبات القبلية للمتعلم والاعتماد على النفس.

– اختيار الأنشطة التي لا تحد من قدرات المتعلم وتفتح المجال له للأبداع.

– اختيار الأنشطة التي تعمل على ان يظهر المتعلم شخصيته في الميدان (القيادة، التنظيم، التحاور، التفاعل)

– اختيار الأنشطة التي تزيد من مستوى التفاعل الاجتماعي.

05 – 01 – 03 – التخطيط لتنظيم محتوى الأنشطة وسير الدرس وطرق التدريس تبعا لمبادئ النظرية البراغماتية:

يعتمد التخطيط لتنظيم المحتوى وطرق التدريس اساسا على المرونة، سواء في تنظيم الدرس او كيفية تعلم المتعلم واكتساب المعرفة، حيث الهدف الاساسي هو جعل المتعلم قادرا على استقصاء المعرفة عن طريق الخبرة، واكتساب طرق التفكير وحل المشكلات، ومنه فعلى الاستاذ:

– اعتماد طرق التدريس التي تعتمد على حل المشكلات من خلال اقحام المتعلم مباشرة في المشكلة قيد الحل، واعطائه الفرصة للتفكير والممارسة والتجريب، مما يحتمه اعتماد مكتسباته القبلية، طرح الأسئلة، التعلم البصري من الزملاء، التغذية الراجعة الذاتية.

– ادراج ما هو متوفر من وسائل وادوات بحيث يستفيد منها المتعلم بصورة فعالة.

– تحويل الأنشطة من صورتها الخام (التدريبية) الى صورتها التعليمية في جو يسوده التفاعل الاجتماعي، ولا يغلب عليه الطابع التدريبي.

– حث المتعلم على طرح الأسئلة التي تتبادر الى ذهنه اثناء انشغاله بالنشاط.

– ترسيخ فكرة the practice makes perfect

05 – 01 – 04 – تقييم وتقويم عملية التعلم وفق مبادئ النظرية البراغماتية:

يجب ان نعي ان عمليات التقويم والتقييم وفق مبادئ الفلسفة البراغماتية تكون اساسا للبرنامج المتبع وليس للمتعلم، لان ما اكتسبه المتعلم منطقيا هو نتاج البرنامج التعليمي المتبع، وبالتالي فان مستوى المتعلم بعد عملية التعلم يعكس مباشرة جودة البرنامج وجودة التخطيط له، وبالتالي على المعلم اثناء عملية التخطيط ان يكون مستعدا للعمل على ان تصل خبرات التعلم الى % 75 من المتعلمين على الاقل.

– تعتمد كل انواع الاختبارات الميدانية سواء المقننة منها او المعدة من طرف المعلم لمعرفة مستوى المتعلمين، وعلى اساس مخرجات العملية التعليمية يتمكن الاستاذ من وضع يده على نقائص البرنامج والعمل على تطويره.

05 – 02 – الاساس الاجتماعي ودوره في التخطيط للتدريس:

يؤثر الاساس الاجتماعي بصورة مباشرة على طبيعة ونوع الأنشطة التعليمية المختارة من طرف الاستاذ، ذلك ان الاساس الاجتماعي هو تلك القوى الاجتماعية متمثلة في التراث الثقافي والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف المنهج الى حلها، وعلى هذا الأساس، فان

الاساس الاجتماعي يعطي مجموعة من الضوابط لا يمكن تجاوزها عند التخطيط للتدريس، حيث يؤثر ذلك من خلال:

– التخطيط لأنشطة تعليمية تكون مقبولة في المجتمع وقابلة لتحقيق اهدافها في المدرسة: فاختيار نشاط السباحة على سبيل المثال في المرحلة الثانوية قد لا يكون اختيارا موفقا نظرا لعدم تقبل كل الاطياف المجتمع لفكرة ممارسة هذا النشاط في المدرسة بصورة مختلطة (ذكور واناث)، فعاداتنا وتقاليدنا وطبيعة تكوين مجتمعنا ترفض هذا المبدأ، وعليه فان الاستاذ قد يجد صعوبة في ادارة صفه باستخدام نشاط السباحة، في حين ان هذا النشاط قد يكون مقبولا وبصورة عادية في اي دولة من الدول الأوروبية، لان المجتمع يتقبله بصورة عادية. في حين ان التخطيط لنشاط كرة اليد لن يجد فيه الاستاذ بصفة عامة وفي اغلب مناطق الوطن اي إشكال فيما يتعلق بالممارسة المختلطة له داخل المدرسة، وعليه فان نسب وصول تحقيق اهدافه ترتفع، لان كل اطياف المجتمع تقبله كنشاط يمكن ممارسته في المدرسة.

– الاخذ بعين الاعتبار طبيعة الاهداف المراد تحقيقها: في حين ان اهداف التربية البدنية والرياضية قد تركز على الجانب البدني والمهاري كثيرا بناء على طبيعة الحصة، الا ان هذا لا ينفي الاخذ بعين الاعتبار تطوير الجانب الاجتماعي داخل الحصة، متمثلا في العمل على تطويره بجميع ابعاده التنشئة الاجتماعية، التفاعل الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية، التعاون والتواصل، التنافس والتكيف، حيث يتوافق هذا مع مبادئ النظرية البراغماتية فيما يخص تعريض التلميذ لمواقف تطور جوانب شخصيته وتساعده على تطوير ذاته لمواجهة الحياة الواقعية، ومن خلال المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها التلميذ داخل الحصة، يكتسب مجموعة من الاتجاهات والخبرات التي تبني منه شخصه في المستقبل.

– تنمية وتطوير العقلية السائدة: من المبادئ الاجتماعية التي لها تأثير فيما يتعلق بالجانب الاجتماعي في التخطيط للأنشطة، هو محاولة العمل على تعريض المتعلم لمواقف او وضعيات مشكلة، تجعل من عقله منفتحا على ما هو كائن اليوم من تغييرات قد تكون جذرية في جميع الميادين (المعرفية، الاجتماعية، المعاملات، الشخصية) والتي من شانها ان تغير مفاهيمه لبعض الامور التي كان يأخذها بمحمل خاطئ او بمحمل قد تغير مفهومه بتغير بعض العناصر، مما يكون له تأثير بالغ على شخصية التلميذ ورؤيته للأمور، فاستعمال التكنولوجيا الحديثة في التعلم مثلا لم يكن خيارا

متاحا قبل 15 او 20 سنة من الان، الا انه سوف يصبح من الخيارات الأساسية للتعلم عاجلا غير آجل، وهذه التكنولوجيا اذ ما تدرب المتعلم على استخدامها في عملية البحث من اجل الوصول الى حلول للمشكلات التعليمية التي كلف بحلها، سوف تغير من عقليته وتوجهاته نحو الوسائل والوسائط التعليمية الحديثة.

05 – 03 – الاساس النفسي ودوره في التخطيط للتدريس:

الاسس النفسية هي الجوانب المباشرة المتعلقة بالمتعلم وكيفية تفاعله المتوقع مع المادة العلمية، لأنه منطقيا إذا كانت المادة العلمية المقدمة للمتعلم والتي يرجو منه اكتسابها غير متوافقة مع مستواه العقلي والنمائي، وقدراته على التحليل والادراك تبعا لسنه، فلا جدوى من تعرضه لها لأنه لن يكتسبها باي حال من الاحوال، وعليه فان المعلم مطالب بجملة من الاجراءات عند التخطيط للتدريس في جانبه النفسي:

– التخطيط لأنشطة تشمل تنمية كافة الجوانب: لعل من بين اهم اهداف المناهج الحديثة في التربية هي الغاء "الفردية او التفرد" في التعليم ان صح التعبير، من خلال الغاء المناهج التي تهدف الى تنمية جانب واحد من جوانب المتعلم واهمال الجوانب الاخرى التي كان حريا بها ان تتطور، والعمل على هندسة مناهج وبرامج تعليمية تعنى بتطوير كامل جوانب شخصية المتعلم وهذا هو هدف المدرسة الاول، فما الجدوى من تطوير الجانب المعرفي للمتعلم دون تطوير شخصيته وقدراته على التفاعل الاجتماعي او الاتصال والتواصل.

وعليه، عند تخطيط المعلم لمجموعة الأنشطة، وجب ان تتوافر في هذه الأخيرة عاملين اساسيين:

- الشمول: أي ان الموقف التعليمي يشتمل على الجانب العقلي، الجسمي، المعرفي، الاجتماعي، النفسي، ممكن غيرها، قد يعتمدها المتعلم كلها او يعتمد بعضها والبعض الاخر في مواقف اخرى، الا ان في نهاية البرنامج يجد المتعلم نفسه اعتمد على كل الجوانب سالفة الذكر في اكتساب المعرفة.
- التوازن: اي العمل القدر المستطاع على التوفيق بين كم استخدام وادراج الجوانب المختلفة من جوانب النمو في الأنشطة التعليمية.

– الاخذ بعين الاعتبار مراحل وخصائص النمو: بما ان الهدف من التخطيط المقنن للأنشطة التعليمية وهو تعديل السلوك والوصول بالمتعلم الى التغييرات المرغوبة في سلوكه وشخصيته، كان

لزاما على المعلم ان يضع على الطاولة كل من مراحل النمو المختلفة للمتعلم من طفولته الى المراهقة، لان لكل خصائصها وطرق التعامل معها، حيث وجب ان يعي المعلم ان:

- النمو عملية مستمرة ومتدرجة، وبالتالي فالتعلم عملية مستمرة ومتدرجة، تبدأ من السهل الى الصعب، ومن البسيط الى المركب، ومن المعلوم الى المجهول، ومن الحسي الى المجرد.
- النمو عمليه شاملة ومتكاملة، وبالتالي فالتعلم عملية شاملة ومتكاملة: فنمو التلميذ جسدا وعقلا يؤثر على جوانب اخرى اجتماعية ونفسية وانفعالية، ونمو جانب من الجوانب يفتح افاق جديدة للمتعلم في نفس الجانب، فنمو الجانب المعرفي للمتعلم مثلا يفتح امامه مجالات جديدة للتعرف عليها وتعلمها.
- النمو يؤدي الى النضج، وبالتالي فالتعلم يؤدي الى النضج: ان هضم المتعلم واستيعابه لفكرة او معلومة وبدا العمل بها وتبنيها، ما هو الا دليل على النضج في ذلك المجال، وعليه فان عملية التعلم واكتساب المعرفة هي عملية تؤدي لا محالة الى نضج المتعلم في جميع المجالات.
- النمو عملية تختلف من فرد لأخر، وبالتالي فالتعلم عملية مختلفة من فرد لأخر، وهنا نميز جانبين جوهريين

* سرعة التعلم والنمو: فالوتيرة في تعلم واكتساب معرفة ما في مجال ما من المجالات حتما تختلف من متعلم لأخر، وهذا ليس دليلا على نقص القدرات العقلية او الذكاء للتلميذ الاقل وتيرة في التعلم من التلميذ السريع في التعلم في مجال ما، لان هذا يقودنا الى الجانب الاخر.

* مجال التعلم والنمو: يختلف المتعلمون في مجالات التعلم من حيث وتيرة النمو والتعلم، فبعض المتعلمين تكون وتيرة تطور الجانب الاجتماعي والاتصال لديهم عالية، مقارنه بأقرانهم الذين يتميزون بوتيرة عالية في تطوير الجانب العقلي والمعرفي، كما من الممكن ان نصادف من المتعلمين من لديه قدرات تعلم ونمو بوتيرة سريعة في جانب العلوم الاجتماعية، أكثر من اقرانهم ممن يتميزون بوتيرة تعلم ونمو عالية في جانب العلوم الدقيقة.

- الاخذ بعين الاعتبار حاجات وميول التلاميذ: فالحاجات او الميولات هي اضطرابات بيولوجية او نفسية، تؤدي الى ظهور مشكلات، فالمعلم مطالب اثناء التخطيط للأنشطة التعليمية اشراك المتعلم في عملية التخطيط واخذ آرائه وتوجهاته ومعرفة اين تدور افكاره، وما يريد

الوصول اليه وما يريد تحقيقه، فعادة ما يقترح المتعلم افكار تؤدي الى تطوير قدراته وذاته في مجال من المجالات.

05 – 04 – الاساس المعرفي ودوره في التخطيط للتدريس

ان الدور الاساسي للأساس المعرفي في عملية التخطيط للتدريس يتلخص اساسا في التبسيط والمعالجة، فلا يمكن للمتعلم تلقي المادة العلمية بصورتها الخام، اذ على المعلم معالجتها وتحويلها الى صورتها التعليمية الحسية، لتتوافق ومستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية.

خاتمة الفصل:

راينا من خلال فصل أسس بناء المنهج الأهمية البالغة لهذه الركائز في عملية التخطيط لمناهج او برامج تعليمية قادرة على تحقيق أهدافها، وذلك تبعا لمجموعة عوامل تؤثر أساسا في طبيعة اهداف البرنامج ومحتوى الأنشطة فيه، وكذا تدخلات الأستاذ ودور في العملية التعليمية التعلمية، باعتبار ان النظرية البراغماتية تعظم ان صح التعبير من دور المتعلم في العلمية التعلمية باعتباره عضوا نشطا ومفكرا وقادرا على اكتساب المعرفة، كما تم تحديد كيفية بناء البرامج والمناهج من خلال تحديد دور كل أساس من أسس بناء المنهج في التخطيط للبرامج التعليمية.

الفصل الخامس: الأنشطة التعليمية والكفاءات

تمهيد

01 –التربية البدنية والفلسفة البراغماتية

02 –التربية البدنية والرياضية في المدرسة

03 –الاهداف العامة للتربية الرياضية في المرحلة الثانوية

04 –انماط درس التربية البدنية والرياضية

05 –مميزات وخصائص التربية الرياضية من خلال المفهوم الحديث للمنهاج

06 –الانشطة التعليمية في التربية البدنية والرياضية

07 –الحاجة الى اختيار الانشطة في التربية الرياضية

08 –معايير اختيار الانشطة في التربية الرياضية

09 –اهمية الأنشطة التعليمية التربوية

10 – اختيار الأنشطة التعليمية

11 – محكات اختيار الأنشطة التعليمية

12 –واجبات اساسية لتدريس الأنشطة التعليمية التربوية

13 –متطلبات الأنشطة التعليمية للمرحلة الثانوية

14 – تقسيم الأنشطة التعليمية حسب لابورت

15 –اسس اختيار وتدريس التمرين في التربية البدنية والرياضية

16 – نشاط الكرة الطائرة

17 – نشاط جري التتابع

18 –التدريس بالكفاءات

خاتمة

تـمـهـيـد:

تكمن أهمية فصل الأنشطة التعليمية والكفاءات بعد التطرق لكل من التخطيط للتدريس واسس بناء المنهج، في التحديد الدقيق للأنشطة المزمع تطبيق مبادئ التخطيط وكل ما جاء في الفصل الأول عليها، هذا من جهة وكيف يمكن الاعتماد على أسس بناء المنهج في تحديد انسب الأنشطة بناءا على البيئة التي بني فيها البرنامج.

كما تكمن أهمية هذا الفصل في التحديد الدقيق للكفاءات التي وجب الوصول اليها بناءا على اعتبارات تفرضها أيضا البيئة التي سوف يطبق فيها البرامج واسس بناء المنهج، باعتبارهما اهم عاملين محددين لمستوى المتعلم الابتدائي وما ينتظر منه الوصول اليه، على الصعيد البدني والمهاري والاجتماعي والمعرفي في الأنشطة المختارة.

وعليه، تم التركيز في هذا الفصل على الحاجة الى اختيار الأنشطة التعليمية في المرحلة الثانوية ومحكات اختيار هذه الأنشطة، كما تم التعرف على متطلبات الأنشطة الرياضية التعليمية في المرحلة الثانوية واسس اختيارها، تم التفصيل في النشاطين المختارين والتدريس بالكفاءات.

01 –التربية البدنية والفلسفة البراغماتية:

من خلال مبادئ الفلسفة البراغماتية في المنهج، يجب ان لا ينظر الى اهداف التربية الرياضية بمعزل عن اهداف المواد الأكاديمية الاخرى او عن الاهداف الجماعية، فالمعرفة والمهارة واللياقة العامة واللياقة البدنية وغيرها، تشكل محصلة تسهم في اغناء حياة البشر، والاتجاه البراغماتي يعنى بإيجاد مواقف تتضمن مشكلات بحاجة الى حل، وتحديات تحتاج الى مواجهة وتعديل سلوك او اكساب سلوك جديد عن طريق الخبرة الفعلية، وتتبع نظرة الفلسفة البراغماتية من المجتمع من خلال ضرورة تفاعل الطالب معه بواسطة مجموعة من القنوات المختلفة، التي لا تقل اهمية عن الحاجات الأساسية الواجب مراعاتها للطالب، اما بالنسبة للمعلم، فانه من الضروري الابتعاد كليا عن الاسلوب التسلطي، والتحلي بأسلوب القائد الذي يملك وسائل كثيرة لأثارة الدافعية والاهتمام من اجل نتائج افضل في عملية التربية. (العون ا.، 2017، صفحة 106)

02 –التربية البدنية والرياضية في المدرسة:

يمكن تلخيص وحصر مسؤوليات التربية البدنية المدرسية في أربع جوانب رئيسية، متضمنة عشرة عناصر يختص كل جانب من هذه الجوانب بمجموعة من العناصر وهي:

أولا: مسؤولية التعليم واكساب المهارات الحركية الضرورية لإنجاز مختلف الأنشطة الحركية:

وهنا يجب ان يحقق ما يلي:

– الادراك الزمني للجسم واجزاؤه، والاحساس بالفراغ وإدراك ابعاده .

– الارتقاء بالجهاز الحركي، وتطوير المهارات الأساسية والرياضية، كالمهارات الانتقالية وغير الانتقالية والمهارات المعالجة والتناول.

– الارتقاء بتركيب المهارات الأساسية والرياضية.

ثانيا: مسؤولية اكتساب اللياقة وتطويرها من خلال النشاط البدني والرياضي:

وهنا يجب ان يتحقق ما يلي:

– الاستفادة المتدرجة من تسلسل النشاط الحركي المتنوع لبناء وتطوير مستوى اللياقة البدنية، وذلك من خلال اداء التمرينات والأنشطة الحركية في ضوء اسس وقواعد التدريب.

ثالثا: مسؤولية التعريف بجوهر الفائدة من محتوى النشاطات الحركية:

– التعريف بالمفاهيم الخاطئة حول مفهوم اللياقة وعلاقة اللياقة المرتبطة بالصحة .

- تطوير مهارات الاستماع وسلامة الادراك والوعي .

- التعريف بالوظائف الحيوية العامة لأجهزة الجسم وتركيباتها .

- تطوير وتقدير قيمة الاشياء وتطبيق الالتزام بقواعد النظام، وقوانين الالعاب وآداب السلوك، واستراتيجية اللعب من خلال اداء مختلف الأنشطة الجماعية وكذا الفردية .

- تطوير التذوق الجمالي وقدرات الابداع الحركي .

رابعا: مسؤولية تحقيق الاستفادة من النشاط البدني للتمتع بالصحة والحياة:

- تنمية وتطوير الامان الشخصي والثقة بالنفس، وزيادة التفاعل الايجابي مع المجتمع، من خلال زيادة وتطوير المهارات الشخصية والقدرة على الاستفادة من نشاطات اوقات الفراغ .

وفي هذا الخصوص يجب ان يكون لدى المدرس مجموعة من المعارف لكي يكون أكثر فاعلية في تحقيق اهداف عملية التعلم، نذكر منها ما يلي:

- تحليل طبيعة التربية البدنية خلال عملية النمو وتطوير المستوى .

- توضيح اهمية ودور التربية الرياضية في نمو وتطور التلاميذ .

- معرفة وتفسير دور المدرس في تصميم وتخطيط البيئة التدريسية، لتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الاشتراك الفعال في النشاط.

- معرفة وتفسير اهداف التربية البدنية والرياضية في الاعداد والاستعداد للنشاط البدني ومواجهة متطلبات الحياة.

- معرفة وتفسير الجوانب الضرورية في تحقيق هدف التربية البدنية.

- معرفة وفهم ابعاد وجوانب تعليم النشاطات البدنية والرياضية. (البسطي، 2008، الصفحات 04 – 06)

03 –الاهداف العامة للتربية الرياضية في المرحلة الثانوية:

الاهداف العامة للتربية الرياضية، توجه العملية التعليمية التعلمية والتربوية لاكتساب التلاميذ الخبرات داخل المدرسة وخارجها، ويجب ان نعلم بان لكل مرحلة دراسية اهدافها التي تعمل على تحقيقها من خلال البرامج التنفيذية لمناهج التربية الرياضية وطرق التدريس، وهذه الاهداف تتحدد في ضوء خصائص كل مرحلة سنية، فكل مرحلة تتمثل فيها الاهداف جميعها ولكن يمكن ان يكون الاختلاف في الكم والكيف، ففي المرحلة الثانوية مثلا لابد ان يتم الاهتمام بالإعداد الخاص والصقل للمهارات

الحركية للأنشطة الرياضية، من خلال المنافسات داخل وخارج الحرم الدراسي، وتشجيع الهوايات واشباعها، يجب ان تنعكس هذه الاهداف ايضا على تحضير درس التربية البدنية والرياضية، حيث وجب ان يشمل الجانب المعرفي، والجانب النفس حركي، والجانب الاجتماعي الوجداني. (حمص، 2007، صفحة 14)

- يعطي الدكتور محمد محسن حمص، اقتراحا فيما يتعلق بمحتوى المنهاج للصفوف الدراسية بالمرحلة الثانوية، حيث يقول ان برنامج الاعداد البدني للصفوف الدراسية الثلاثة بالمرحلة الثانوية يتضمن تدريبات اللياقة البدنية لتطوير المكونات الأساسية للياقة البدنية، مع مراعاة الكم والكيف حسب مستوى التلاميذ في كل صف دراسي، اما في ما يتعلق بالصف الثاني ثانوي فقد قدم مجموعة من الاقتراحات في ما يتعلق بالجانب البدني والجانب المهارى ايضا، يتضمن في شقه المتعلق بالأنشطة الجماعية اكتساب كل المهارات الأساسية المتعلقة بالأنشطة الجماعية، كالتمرير والضرب الساحق والدفاع عن المنطقة في الكرة الطائرة، والدفاع الهجومي الفردي، والدفاع الهجوم الجماعي، والخداع الهجوم الفردي، والدفاع الفردي ضد الخداع، التمرير بالنسبة لكرة اليد، اما فيما يتعلق بالأنشطة الفردية فتمحورت حول التوازن، سرعة رد الفعل، وعناصر اللياقة البدنية الأخرى. (حمص، 2007، صفحة 28)

04 –انماط درس التربية البدنية والرياضية:

هناك انماط مختلفة لدروس التربية البدنية والرياضية، تختلف باختلاف الهدف الذي تسعى الى تحقيقه، نوع من الدروس يكون الهدف الغالب عليه هو الجانب المعرفي، هناك نوع اخر تغلب عليه الناحية العملية فيطلق عليه الدروس العملية، وتسمى احيانا دروس كتب المهارة، كما ان هناك نوع اخر من الدروس يسمى درس المراجعة يلجا اليه المعلم احيانا .

اهتم القائمون والمختصون بمجال التدريس في التربية البدنية والرياضية خاصة في جمهورية المانيا بتحسين الصفات البدنية والجوانب البدنية المتعددة قدر الاهتمام بتطوير المهارات الحركية، حيث حددوا انماط دروس التربية الرياضية التي وجب ان تدرس على مدار السنة الدراسية كالتالي:

- دروس هدفها الاساسي تحسين الصفات البدنية :ان الهدف الاساسي من هذه الدروس هو تنمية الصفات الإرادية للمتعلم من جانب، ومن جانب اخر تحسين هذه الصفات يرفع من مقدرة المتعلم الوظيفية في اداء العمل المكلف، ان يرفع من قدرته على انجاز كل اعماله بكفاءة، مع تأخر ظهور التعب عليه، ولتحقيق اهداف هذه الدروس، لابد ان يراعى عند تدريسها قواعد الحمل والراحة، تقنين الحمل والراحة بصورة تتناسب مع غرض كل تمرين او تدريب يؤدى في الدرس .

- درس هدفه الاساسي اكتساب المهارات الحركية :من المعروف ان المهارات الحركية للأنشطة التي يتضمنها محتوى المنهج هي العنصر الاساسية التي في مجموعها تشكل نوع النشاط في صورة مباراة، كما انها الركيزة الاولى للتقدم في هذا النشاط بغية الوصول لأعلى المستويات الرياضية .
- والدروس التي هدفها اكساب المهارات الحركية: يجب ان يوجه المعلم اهتمامه فيها على المهارات الحركية للأنشطة التي يتضمنها منهج التربية الرياضية، في إطار هذه الدروس يتم توجيه المتعلمين بعد اكتشاف قدراتهم الى ممارسة نوع النشاط الرياضي الذي يتفق مع ميولهم واستعداداتهم .
- دروس هدفها الاساسي الجمع بين الصفات البدنية واكساب المهارات الحركية :يتميز هذا النوع من الدروس بالجمع بين النمطين السابقين، اي الجمع بين طرق تحسين الصفات البدنية عن طريق استخدام قواعد الحمل والراحة والتدريب الدائري مثلا، وبين طرق تعليم واكساب المهارات الحركية، مستخدما طرق التعليم المختلفة، وبذلك يجمع هذا النمط من الدروس بين اهداف واتجاهات الدرسين السابقين .
- دروس هدفها الاساسي الإعادة لغرض التثبيت والاتقان ورفع المستوى :يتم في هذا النمط من الدروس مراجعة الوحدات التعليمية التي سبق تدريسها في الدروس السابقة، بهدف تحسين الصفات البدنية، وتثبيت واتقان المهارات الحركية، ويراعى في ذلك الطرق المتبعة في تنمية الصفات البدنية وتحسينها، كما يتم اعتماد الطرق المعدلة لإكساب المهارات الحركية، كما يراعى في هذه النوعية من الدروس تنوع مادة الدرس حتى تكون غير مملة، كما تتميز هذه النوعية من الدروس برفع مستويات الصعوبة الى حد ما حتى يمكن رفع مستواها .
- دروس تقويم وقياس المستوى :حيث يتم في هذه النوعية من الدروس اجراء اختبارات القدرات والامتحانات، ووضع درجات الطلاب لمعرفة مستواهم ولمعرفه ما تحقق من الاهداف المحددة في منهاج التربية الرياضية، حيث يتم اختبار مستوى قدرات المتعلمين مقارنة بمستويات معيارية موضوعية. (حسن، عبد المجيد، و ماهر، 2007، صفحة 69)

05 –مميزات وخصائص التربية الرياضية من خلال المفهوم الحديث للمنهاج:

- ان يتم فيها تحديد الاهداف التعليمية على شكل نتائج سلوكية.
- اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية امام المتعلمين.
- يشارك في تخطيطها جميع الاطراف المؤثرة فيها والمتأثرة بها.
- التركز على تنمية شخصية المتعلم بجميع ابعادها.

- تولي اهتماما كبيرا بعلاقة المدرس بالأسرة والبيئة.
- تهتم بالفروق الفردية وتراعيها عند وضع البرامج.
- تعمل على تدعيم وتنمية القيم الجمالية والخلقية والاجتماعية.
- تساهم في تنمية التفكير العلمي السليم لدى المتعلمين.
- يمكن تعديلها وفقا لظروف المتعلمين وحاجاتهم.
- تراعي خصائص النمو وتشبع حاجات المتعلمين ورعايتهم.
- تساهم مساهمة فعالة في تنمية القيم الاجتماعية من خلال العمل الجماعي.
- تتوافق مع احتياجات وتقاليد المجتمع.
- تراعي فرص اختيار افضل الطرق في التدريس.
- اختيار الانشطة التعليمية في حدود الامكانيات والوسائل البيداغوجية المتاحة.
- تساهم في اختيار انسب الوسائل التعليمية.
- اصبح دور المعلم فيها مرشدا وموجها.
- تساهم في القدرة على التماشي مع تطور المجتمع ونموه.
- اصبحت علاقة المعلم بالمتعلم أساسها تبادل الآراء والخبرات.
- تركز على التقويم الشامل في مختلف الجوانب.
- تمتاز بالشمول والاستمرارية والمرونة. (ابو هرجة، زغلول، و عبدالرحمن، 2002، الصفحات 68 - 69)

06 -الانشطة التعليمية في التربية البدنية والرياضية:

تعرف الانشطة على انها ممارسة ذاتية حرة او موجهة تساهم في تنمية وتطوير مهارات الفرد وقدراته، كما يمكن تعريفها على انها استجابات حركية تختار نوعا وتمارس وتدار للحصول على العائد منها، حيث يمكن ان يتم اختيار الانشطة وفقا للأهداف المراد تحقيقها منها او الاغراض المراد تحقيقها، ويجب ان يتم اختيار الانشطة بحيث تتناسب وميول ورغبات وحاجات ممارسيها في المراحل السنية المختلفة، مع مراعاة ان تكون في ضوء الاهداف والاغراض المطلوب تحقيقها، لذا فان الاختيار الجيد لهذه الانشطة يعتبر من العوامل الهامة في تحقيق اهدافها .

07 –الحاجة الى اختيار الانشطة في التربية الرياضية:

يعتبر اختيار الانشطة ضرورة حيوية يجب الاهتمام بها للأسباب التالية:

- اختلاف الممارسين من حيث السن .
- عدم وجود نشاط واحد لكل الممارسين .
- اختلاف الممارسين من حيث الجنس .
- اختلاف البيئة التدريسية، فما يناسب الريف قد لا يناسب الحضر .
- التلاؤم مع الميول والرغبات والاستعدادات .
- اختلاف الممارسين من حيث القدرات .

08 –معايير اختيار الانشطة في التربية الرياضية:

هناك بعض المعايير الرئيسية وبعض المعايير الاخرى المحلية، نذكر منها ما يلي:

اولا: المعايير الرئيسية لاختيار الانشطة:

- ان توضع بحيث تحقق اهداف التربية الرياضية بالدرجة الاولى .
- ان تتوافر فيها عوامل الامن والسلامة .
- ان تتماشى مع فلسفة المجتمع الذي سوف تنفذ فيه .
- ان تتماشى مع العمر الزمني والعقلي للممارسين .
- ان تتماشى مع قدرات الممارسين البدنية والمهارية .
- ان تتماشى مع الميول والرغبات والاستعدادات .
- ان تتماشى مع الامكانيات المتاحة .

ثانيا: المعايير المحلية لاختيار الانشطة:

- ان لا تحتاج الانشطة الى تكاليف باهظة .
- ان تكون الانشطة مشوقة بوجه عام .
- ان يكون النشاط مقبولا من جانب المجتمع .
- الوضع في الاعتبار وقت ممارسة الانشطة، والزمن المتاح لهذه الانشطة. (ابو هرجة، زغلول، و عبدالرحمن، 2002، صفحة 73)

09 –اهمية الأنشطة التعليمية التربوية:

تمثل الأنشطة التعليمية التربوية وسيلة فعالة لإشباع حاجات المتعلمين، حيث تشكل ركنا جوهريا في تكوين وبناء شخصية التلميذ، حيث تظهر شخصيته في حركة اللعب، ومن هنا يستطيع المدرس توجيه وارشاد وتعديل السلوك وتطويره، فضلا عن اهميتها الصحية والاجتماعية .

ويتطلب على العموم استخدام الأنشطة التعليمية والتربوية اتاحة الفرص المناسبة لتعليم وتطوير المهارات الاجتماعية والحركية والمحافظة على الصحة العامة، من خلال رفع مستوى اللياقة البدنية، وبصفة عامة يمكن القول ان الانشطة التعليمية والتربوية يجب ان تعمل على تطوير مجموعة من الاتجاهات الأساسية منها:

اولا: تطوير اللياقة البدنية والصحة العامة:

يعد تعزيز وتطوير مستوى لياقة الجهاز الدوري والتنفسي والعضلات اهم اولويات الأنشطة، ان الحركة واستمرار اداؤها بشكل منظم وفق شروط وقواعد الحمل والراحة تزيد من كفاءة اجهزة الجسم الوظيفية، والتي تظهر في صورة تحسن في مستوى عناصر اللياقة البدنية، القوة العضلية، والسرعة، والتحمل، والتوافق العصبي العضلي .

ثانيا: تطوير المهارات الحركية:

لا شك ان الأنشطة التعليمية التربوية تتيح للتلميذ فرص مناسبة لاستخدام اشكال كبيرة ومتنوعة من المهارات الحركية، من خلال محتوى المنهج التعليمي في برنامج التربية البدنية، حيث وجب ان يتوفر هذا الاخير الجوانب النفس حركية لمهارات التحكم في الجسم والمهارات المتنوعة باستخدام الكرة او الادوات المختلفة .

ويتطلب استخدام الأنشطة التعليمية من المدرس اعطاء الفرص الكافية التعليمية للمتعلم لتطوير التكنيك المهارى بشكل جيد، ولزيادة فهم المهارات الحركية واستخدامها في الالعاب، حيث يتطلب هذا التحكم في أطراف الجسم خلال حركة الجري وإدراك وضع الجسم وعلاقة حركته بالمكان والاتجاه، وكذا مقدار الحكم في القوة المبذولة .

ثالثا: تطوير المهارات الاجتماعية:

توفر الانشطة التعليمية التربوية فرص مناسبة وكثيرة لتطوير المهارات الاجتماعية، اذ ما تم انتقاء محتواها وتنظيمها بشكل يراعى فيه البعد الاجتماعي، حيث وجب على المدرس في هذه الحالة تقديم المساعدة للتلاميذ اثناء اللعب وحثهم دائما على اهمية العمل الجماعي وتطويره، من خلال الواجبات المنظمة اثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية التربوية .

10 – اختيار الأنشطة التعليمية:

يحتاج اختيار انشطة منهج التربية البدنية والرياضية الى اجراء دراسات كثيرة تتعلق بالمادة، وان يكون مصمم المنهاج ملم الماما تاما بأنشطة التربية الرياضية، حيث وجب على محتوى المنهاج ان يشمل على جميع اوجه النشاط التي من شانها ان تؤدي الى حدوث التغيرات المرغوبة في المتعلمين بدنيا وحركيا وانفعاليا، الى جانب ان المحتوى يجب ان يتضمن جميع المعلومات والمعارف والمفاهيم المتعلقة بالأداء، وتنمية المهارات، وفي الواقع فان محتوى المنهاج يجب ان يهتم مباشرة بتحقيق الحصائل المرغوبة، كما يجب ان يكون في حدود نطاق فهم وادراك المتعلمين.

والاختيار السليم للمحتوى هو العامل الاساسي الذي يساعد المعلم والمتعلم في تحقيق الاهداف، ولذا فان عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات مرتبة: (ابو هرجة و زغلول، 1999، صفحة 42)

- اختيار الموضوعات الرئيسة (الأنشطة الرياضية): هي اول عملية من عمليات اختيار المحتوى، ووجب ان يتم ذلك في ضوء ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها لأهداف المنهاج.
- اختيار الافكار الرئيسية التي تحتويها الموضوعات الخاصة بالأنشطة الرياضية الرئيسة: وتعد هذه الافكار المكونات الأساسية والضرورية للمادة، وبالتالي يجب ان تحتوي على المعلومات والمهارات الضرورية التي ينبغي ان يعرفها المتعلم حتى يلم اماما كاملا بالمادة.
- تحديد المحور الذي تتمركز حوله الافكار الرئيسة للموضوع، ثم اختيار المادة الخاصة لكل فكره رئيسة، وعادة تختار المادة التي ترتبط بأكبر عدد من الاهداف وتتمشى مع ميول واهتمامات المتعلمين أكثر من غيرها. (عبدالله، 2016، صفحة 72)

11 – محكات اختيار الأنشطة التعليمية:

لا يستطيع مخططو الأنشطة بصورة عامة استخدام جميع المعارف المتاحة في ميادين المعرفة المختلفة، او استخدام جميع الخبرات البشرية المتراكمة، او القضايا التي تهم المتعلمين، وهذا ما يحتم على هؤلاء المخططين ضرورة وضع محكات او معايير لاختيار الانشطة بعيدا عن المزاجية او العشوائية او الارتجالية في العمل .

- محك الصدق: يكون محتوى الانشطة صادقا إذا كان وثيق الصلة بالأهداف الموضوعة له، فكلما عمل المحتوى على تحقيق الاهداف المختارة، كان يتمتع بدرجة عالية من الصدق وبذلك فان المحتوى إذا لم يرتبط بالأهداف المنشودة وتحقيقها لن يكون صادقا، ويعتبر محتوى الأنشطة صادقا في حالة مواكباته للمعرفة المعاصرة، اي عدم تخلفه عن ركب الحضارة الإنسانية وبذلك فان صدق المحتوى يتمثل في التمشية مع الآراء والنظريات الحديثة المناسبة لحياتنا المعاصرة والواقعية .

- محك الأهمية: ينبغي ان تكون موضوعات محتوى الانشطة مهمة، وذلك بتركيزها على المفاهيم والتعميمات والنظريات، وعدم اقتصارها فقط على الكميات الهائلة من المعلومات، لذلك وجب التركيز على عدد محدد من المبادئ، والتي يحسن اختيارها والتي تشكل المحور الاساسي للمادة الدراسية، اي ينتقى المحتوى الاساسي لتنميه هذه المبادئ .
- محك اهتمامات التلاميذ: يعتبر من اهم المحكات الواجب اخذها في الحسبان عند اختيار المحتوى، نضرا لأهميته في عملية التعليم وارتباطه بالدافعية لدى التلاميذ، ان عدم مراعاة هذا المعيار قد يؤدي نوعا ما الى الاحباط لدى التلميذ، بل قد يؤدي في بعض الاحيان الى الفشل الدراسي، فدور المنهج مراعاة اعطاء الأولوية لاهتمامات التلاميذ، حيث يصبح قادرا على اعطاء الفرصة له للتعامل مع المشكلات ذات الاهتمام .
- محك قابلية محتوى الانشطة للتعليم: يتضمن ان تكون الخبرة مناسبة للمستوى النمائي للطالب ومشبعة لحاجاته واهتماماته، وان يتناسب ومستوى نضج التلاميذ وقدراتهم في كل مرحلة من مراحل التعلم، وان يحقق النواتج التعليمية المقصودة .
- محك التوازن والشمول والتعمق: والشمول يعني اتساع محتوى الانشطة وتغطيته لجميع المجالات المتناولة بالدراسة، مما يعطي فكره واضحة عن المادة.
  - اما التعمق يعني تناول اساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والافكار الأساسية وتطبيقها وربطها مع غيرها من المبادئ والافكار.
  - اما التوازن فيعني التوفيق بين الشمول والتعمق .
- محك الاقتصاد: اي اختيار الخبرات التي تحقق أكبر قدر ممكن من الاهداف بأقل جهد ممكن.
- محك الارتباط بالمجتمع: اي مراعاة الأنشطة التعليمية للاحتياجات والتطلعات المستقبلية للمتعلم.
- محك الفائدة (المنفعة): يتعلق هذا المحك بالفائدة من محتوى الأنشطة التعليمية، ومدى ارتباطها بالحياة التي يحتاجها التلاميذ، اي الى اي مدى يمكن للمحتوى ان يتعامل مع المشاكل الحياتية. (بحري، 2015، الصفحات 190 – 195)

12 –واجبات اساسية لتدريس الأنشطة التعليمية التربوية:

توجد مجموعة من القواعد التي تتطلب من المدرس وضعها في الاعتبار عند استخدام الأنشطة التعليمية نذكر منها ما يلي:

– عند اختيار الأنشطة التعليمية، يجب مراعاة اقصى عدد من التلاميذ يمكن مشاركتهم :بحيث توجد مجموعة من الأنشطة يشترك فيها جميع التلاميذ الفصل، مثل انشطة الجري بصفة عامة، وهناك

مجموعة اخرى من الأنشطة تكون الممارسة فيها بين مجموعات، لذا يجب على المدرس مراعاة التنظيم الجيد لعمل المجموعات، لضمان مشاركة اكبر قدر ممكن من التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختارة.

– مراعاة تجنب اغفال بعض التلاميذ خلال اللعب خاصة المستبعدين: حيث وجب على المدرس ان يسمح لجميع التلاميذ باستخدام مهاراتهم وتطويرها بصورة متساوية، ويكون ذلك من خلال عدم استبعاد بعض من التلاميذ والاكتفاء فقط بمشاركة مجموعة اخرى، او من خلال الاعتماد على مجموعة من التلاميذ في مهارة او نشاط تعليمي معين، واستبعاد آخرين وتعويضهم في نشاط تعليمي اخر، فليس هناك لعبة متساوية مع لعبة اخرى من حيث المحتوى والغرض والهدف والمتطلبات .

– مشكلات وتكوينات متنوعة مشوقة وسبقة تعلمها :تجدر الإشارة هنا الى اهمية التنويع في المواقف التعليمية المعتمدة في تدريس المهارات الحركية، فالتلاميذ لا يتمتعون فقط باستخدام انواع مختلفة من الأنشطة التعليمية والتربوية، بل يحتاجون ايضا لفرص تكرار اداء المهارات التي سبق اعتمادها لتكرار فرص ادائها وادراكها .

– مراعاة اعطاء الفرص المناسبة لاستجابات التلاميذ :هنا يجب على المدرس اثناء اختيار النشاط التعليمي ان يهتم بعملية التنظيم والتخطيط الجيد، بحيث يعطي لجميع التلاميذ فرص متساوية ومناسبة من حيث الوقت والمساحة والتي تمكنهم من اداء الاستجابات المقترحة عليهم بصورة متساوية .

– مراعاة ان يكون للنشاط التعليمي بداية ونهاية محددة واضحة وحماسية :عند اختيار المواقف التعليمية، يجب على المدرس ان يحدد وبدقة التلميذ القائد للمجموعة، على ان يكون ذو مستوى جيد ومشهود له من قبل زملائه، ومتوقع ان تكون بدايته جيدة بالنسبة للنشاط التعليمي حتى تكون البداية حماسية، كما يفترض ان تكون البداية والنهاية واضحة من خلال تحديد الهدف النهائي من النشاط وعدد المحاولات لكل فريق والزمن المحدد .

– تحديد الزمن المناسب لمستوى اللعب وتغيير طبيعة ونوع النشاط لتحقيق التشويق :حيث ان اعطاء الوقت اهمية، والتنويع في مستويات الصعوبة يقلل من القلق والملل لدى التلاميذ. (البسطي، 2008، الصفحات 114 – 118)

13 –متطلبات الأنشطة التعليمية للمرحلة الثانوية:

يجب ان تعمل الأنشطة التعليمية والتربوية للمرحلة الثانوية على تطوير مجموعة من الجوانب نذكر من اهمها:

– الاهتمام بالتمرينات البدنية لتحسين القدرات الوظيفية والمظهر العام .

– زيادة المعارف والمعلومات المتعلقة بقواعد وقوانين الالعاب والجسم البشري .

- الابتعاد عن الخيال في التمرينات .
- زيادة فترة الاداء او استمرار اداء التمرينات والالعاب الحركية .
- التنويع في التمرينات المهارية لأنشطة الالعاب الرياضية .
- زيادة فترات التدريب على المهارات الرياضية وخاصة العاب الكرة .
- زيادة نشاطات الالعاب التنافسية الجماعية .
- اعطاء فرص مناسبة من الوقت للتجريب وظهور القدرات الفردية .
- مشاركة التلاميذ في اختيار النشاطات وتحمل المسؤولية .
- الاهتمام بالجوانب التربوية اثناء سير نشاطات الالعاب مع الابتعاد عن الشكل الروتيني. (البسطي، 2008، صفحة 179)

14 – تقسيم الأنشطة التعليمية حسب لابورت:

قسم الأنشطة وفقا للسنوات الدراسية على مدار 12 عاما :

- من الصف الاول الى الصف الرابع: انشطة ايقاعية، ايقاعات اساسية، العاب مطاردة ...
- من الصف الخامس الى الصف السادس: العاب منظمة ذات تنظيم بسيط، العاب تمهيدية، رقص شعبي، العاب حركية، تتبعات، حركات رشاقة....
- من الصف السابع الى الثامن عشر (متوسط وثانوي): انشطة مائية، العاب الميدان، أنشطة فردية وجماعية، تمرينات، منازلات... (ابو هرجة و زغلول، مناهج التربية الرياضية، 1999، صفحة 44)

15 –اسس اختيار وتدريس التمرين في التربية البدنية والرياضية:

من واجبات مدرس التربية البدنية والرياضية ان يختار التمرينات ويدرسها وفق مجموعة من الاسس العلمية التي تضمن اكتساب المهارة دون ضرر، وحتى ينجح عمل المعلم ويحقق اهدافه المخطط لها سابقا، ان يتم اختيار وتدريس التمرينات البدنية وفق مجموعة من الاسس لعل من اهمها:

– ان تتناسب التمرينات مع السن والجنس وقدرات المشتركين، فتمرينات الكبار قد لا تناسب الصغار، وتمرينات النساء قد لا تناسب الرجال وهكذا .

– تمرينات المجموعات العضلية المختلفة للجسم ولا تقتصر على مجموعة من الاجزاء دون الاخرى .

– التمرينات المنتقاة للجزء الاساسي من التدريب او الدرس، وذلك باختيار التمرينات التي تعمل على تقوية الجسم بشكل عام، والمجموعات العضلية التي سوف تعمل بشكل خاص .

– ان تكون التمرينات منوعة حتى لا يصبح الدرس ممل، فتختار تمرينات حرة من الثبات واخرى من الحركة مع التنويع في اشكال التدريب وبمجموعة من الادوات المختلفة .

– ان تتناسب التمرينات مع طول مدة الدرس .

– ان تتناسب مع الامكانات المتواجدة من ادوات وملاعب .

– ان يتم اختيار التمرينات بحيث تعالج الاوضاع الجسمية الرديئة، وتصحح القوام، وتزيد من مرونة المفاصل ومطاطية العضلات .

– التمرينات التي تساعد على اكتساب التلاميذ السلوك الجيد والصفات التربوية الحسنة، والتي تتحدى قدرات التلاميذ في بعض الاحيان .

– ان يتم اختيار التمارين التي تكسب الفرد التناسق والجمال، وتعبر عن توافق الجهازين العضلي والعصبي، لتكون الحركات منسجمة حرة تمتاز بالانسيابية، وان يكون تركيب التمرينات متدرجا في الصعوبة، والبدء بالتمرينات السهلة ثم التدرج بالتمرينات حتى الوصول الى الصعبة منها، ثم الانتهاء بالسهلة مرة اخرى .

كما يجب ان يتم تدريس تمرينات التربية البدنية والرياضية وفقا اتباع مجموعة من الاسس نذكر من اهمها:

– يجب اتباع مبدا الانتقال من السهل الى الصعب، ومن البسيط الى المركب، عن طريق اداء تمرينات بسيطة واتقانها قبل اضافة حركات جديدة عليها .

– شرح التمرين بلغة مناسبة لمستوى التلاميذ وسنهم، اضافة الى الصوت المسموع والواضح .

– استخدام المصطلحات الرياضية اثناء الشرح، مع اتباع السرعة والايجاز في الشرح بإعطاء فكرة عامة عن التمرين وكيفية الاداء دون الدخول في التفاصيل .

– عرض نموذج جيد للتمرين امام التلاميذ ويفضل ان يؤديه المعلم بنفسه .

– يفضل ان يلازم عرض نموذج شرح والوصف، لان هذا يؤدي الى نتائج حسنة ويساهم بدرجة كبيرة في ادراك وفهم التمرين .

– بعد الشرح وعرض النموذج، يقوم التلاميذ بأداء التمرين لان الحركية تكتسب عن طريق الممارسة الفعلية .

– يقوم المعلم بمتابعة اداء التلاميذ وتنبيهم الى نواحي الحركة الهامة واصلاح الاخطاء فور وقوعها .

– يجب ان يقرر التلاميذ التمرين عدة مرات بطريقة صحيحة وطبقا لتوجيهات وارشادات المعلم، حتى سيتم اكتساب التوافق الحركي الجيد. (عبد زيد و راضي، 2016، الصفحات 53 – 56)

16 – نشاط الكرة الطائرة:

16 – 01 –المتطلبات البدنية لنشاط الكرة الطائرة:

تعد المتطلبات البدنية دعامة اساسية في اداء المهارات، ومنها نشاط الكرة الطائرة، وتشمل هذه المتطلبات مجموعة الصفات البدنية والفيسيولوجية التي تولد مع الانسان وتنمو بنموه، كما تعد المتطلبات البدنية احدى اهم الجوانب الضرورية لإتقان المهارات الحركية وللوصول الى الاداء الفني المطلوب، حيث يرتبط ذلك ارتباطا وثيقا بالقدرات الحركية للاعب، في الجانب البدني بطبيعة الحال يساعد على تطوير القدرات البدنية والقدرات الوظيفية، مما يكيف جسم اللاعب على الجهد البدني العالي وظروف اللعب.

ان المتطلبات البدنية لنشاط الكرة الطائرة كثيرة ومتنوعة، ويلزم توفرها لدى اللاعب بمستوى عالي، ومن المتعارف ان كل مهارة من مهارات الكرة الطائرة لها جوانب خاصة من القدرات البدنية، فالعلاقة بين المهارات الأساسية للعبة ومتطلباتها البدنية المختلفة هي علاقة وثيقة ومؤثرة عند اعداد اللاعبين، اذ لا يمكن ان يكون هناك اعداد مهاري بمنأى عن الاعداد البدني

يؤكد عصام الوحشي ان صفتا القوة والسرعة معنى اخر القوة المميزة بسرعة، هي اهم صفة تلعب دورا كبيرا وهاما في لعبة الكرة الطائرة، وتحتل مكانا رائدا في الاعداد المهارى، الا ان المتطلبات البدنية الأساسية في الكرة الطائرة متنوعة ومحدودة ويحددها في:

–السرعة والخفة.

–الانتباه متابعة سير اللعب بهدوء.

–سرعة رد الفعل وسرعة التصرف.

–تقوية عضلات الذراعين والكتفين والجذع واليدين.

–قوة الوثب والسرعة وقوة التحمل والمرونة والخفة.

-اقصى قوة للرجلين وقوة الضرب.

-المقدرة على البداية السريعة واتخاذ وقفة ثابتة.

-اشتراك الجسم كوحدة واحدة في الحركة.

-التمرير المحكم وسرعة الجري لتغطية المهاجم والتمرير الى المهاجم. (الوحاشي، صفحة 172)

وهناك متطلبات بدنية خاصة يجب ان تتوفر لدى لاعب الكرة الطائرة، حيث أكد العديد من العلماء والباحثين في مجال الكرة الطائرة والتدريب ان المتطلبات البدنية الخاصة بالكرة الطائرة هي:

ا- القوة العضلية: تعد هذه الصفة من اهم القدرات البدنية التي تؤثر في مستوى الاداء المهارى في الالعاب الرياضية، لها تعريفات عديدة، الا انها تصب في هدف واحد هو قدرة العضلة على مقاومة الثقل الواقع عليها، وعليه يرى المختصون ان هذا المفهوم من وجهة نظر الكرة الطائرة هو قدرة اللاعب على التغلب على مقاومة الجاذبية الأرضية لمدة زمنية قصيرة، لغرض اداء القفز او النهوض للأعلى مع اصدار اقصى قوة لضرب الكرة في ملعب الفريق المنافس في اثناء الضربة الساحقة من المنطقة الهجومية او المنطقة الدفاعية، او منع عبور الكرة الى ملعبه عند اداء حائط الصدر او الدفاع عن الشبكة او ضربة الارسال الساحق.

ب-القوة الانفجارية: تعد القوة الانفجارية أحد اشكال القوة العضلية، فهي مزيج بين القوة العضلية والسرعة، وهذا المركب من أكثر القدرات البدنية اهمية في الكرة الطائرة، اذ يستعمل بشكل رئيسي مهارتي الضرب الساحق وحائط الصد، حيث يتطلب اداء هاتين المهارتين قوة انفجارية للرجلين والذراعين، حيث تعرف القوة الانفجارية بانها اقصى قوة يستطيع الجهاز العضلي انتاجها في حالة اقصى انقباض ارادي، حيث تعتبر عامل حاسم في الفعاليات الرياضية التي تعتمد على مقاومة عالية جدا.

ج: سرعة رد الفعل: هي القدرة على استجابة حركية سريعة لمثير معين في أقصر زمن ممكن، كما عرفت على انها الفترة الزمنية الواقعة بين ظهور المثير واول استجابة حركية، كما تعرف ايضا على انها القدرة على الرد او الاستجابة الحركية في أقصر زمن ممكن بعد ظهور مثير ما. وتتطلب المواقف في لعبة الكرة الطائرة الاستجابة السريعة لأكثر من مثير، ولاعب الكرة الطائرة يحتاج في كثير من المواقف الى مثيرات متعددة بصرية وسمعية وحسية عند ادائه للمهارات داخل الملعب، من المؤكد ان لسرعة رد الفعل اهمية كبيرة لا سيما في مهارة الدفاع عن الملعب، لأنها مهارة تتميز بالسرعة في الاداء والمفاجأة، كما ان سرعة الكرة التي تأتي مباشرة الى اللاعب جراء الضربة

الساحقة، او الارسال، فعلى اللاعب المدافع ان يتميز بسرعة رد فعل عالي. (الدليمي، خزعل، و مشتت، 2015، الصفحات 22 – 30)

د- المرونة: تعرف المرونة على انها قابلية الجسم لأداء مختلف الحركات المطلوبة بأقصى مدى حركي ممكن، وهي ايضا امكانية مفاصل وعضلات واوتار واربطة الجسم على القيام بمختلف الحركات الإرادية الصعبة بمداها الواسع دون حدوث اصابة، يمكن ان يتضح لنا اهمية صفة المرونة في لعبة كرة الطائرة، واهميتها بالنسبة للاعب، من خلال اداء المهارات الحركية دون حدوث الضرر او اصابة لها عند قيامة بالحركات ذات المرجحات الواسعة والكبيرة باتجاهات مختلفة وبدايات قصوى، حيث يتعرض جميع لاعبي الكرة الطائرة الى بعض الكرات البعيدة التي تحتم على اللاعب القيام بحركات مرونة واسعة لالتقاط الكرة، كما يستلزم لاعب السحق عند اداء الضربة الساحقة الى الارتقاء، عليه ان يكون ذو درجة مرونة عالية، للوقاية من الاصابات الناتجة عن عملية الارتقاء. (الدليمي، خزعل، و مشتت، 2015، صفحة 36).

الجدول(02) العلاقة بين المتطلبات البدنية والمهارية وفقا لراي لاري كيش. (اعضاء_هيئة_التدريس، صفحة 146)

المهارات	المكونات الفنية	المتطلبات البدنية
وقفة الاستعداد	الشكل، الوقفة	القوة العامة
	حركات القدمين	– السرعة الحركية – التحكم
الهجوم / الصد	الوثب	– التوقيت – التحكم – سرعة رد الفعل
	الأداء	– قوة الأطراف العليا والسفلى – قوة عضلات البطن
	التغطية	– المرونة – سرعة رد الفعل – التوقيت والتحكم
الارسال	الشكل والوقفة	الارتخاء والتحكم
	القذف (الرمي)	التوقيت والتحكم
	المرجحة	– التوقيت – قوة الأطراف العليا
التمرير / الاعداد / الاستقبال	الشكل والوقفة	– القوة – الارتخاء والتحكم في الجسم
	الادراك	التنبؤ واتخاذ القرار
	رد الفعل	– السرعة الحركية – الارتخاء، التوقيت والتركيز
	الحركة	– السرعة – التحمل العضلي – تغيير الاتجاه
	التحكم في الكرة	– التحكم في الكرة – التناسق والتوازن – القوة العضلية للأطراف

16 – 02 –المهارات الحركية الأساسية:

تنقسم كل لعبة من الالعاب الى مهارات حركية يجب تعلمها واتقانها، للوصول الى المستوى المناسب من اللعبة، ويعرفها Smith and Hudgins على انها نشاطات تتضمن استخداما متناسقا

لمجموعات عضلات الجسم الكبيرة والصغيرة، حيث تتم حركة هذه العضلات تحت الضبط والتوجيه للحركات التي تتضمنها المهارة. (والي، 2006، صفحة 34)

هي تلك الحركات التي يتحتم على اللاعب ادائها في جميع المواقف التي تطلبها اللعبة بغرض الوصول الى أفضل النتائج مع الاقتصاد في المجهود، ان يجيدها كل لاعب اجادة تامة اذ عن طريقها يتم التعاون بين افراد الفريق، وتمكنهم من تنفيذ طرق اللعب الموضوعة للدفاع او الهجوم.

كما يجب تحليل المهارات الأساسية الى خطوات متعددة حتى يسهل تعلمها والوصول الى أفضل النتائج، وبالرغم من ان المهارات تبدو سهلة الاداء في بادئ الامر الا انها تتطلب بذل جهد كبير حتى اتقانها، مع مراعاة مطابقتها لقانون اللعبة الذي يفرض:

-عدم السماح بملامسة الكرة للأرض.

-عدم زيادة لمسات الكرة عند الافراد عن ثلاثة لمسات بعد لمسة الصد.

- لمس الكرة بأطراف الاصابع فقط، وعدم الاستمرار في لمسها مما يدل على صعوبة الاداء.

-عدم السماح للاعب بلمس الكرة مرتين متتاليتين الا في حالة مهارة الصد.

-صغر حجم الملعب نسبيا بالإضافة الى سرعة الطيران الكرة. (اعضاء_هيئة_التدريس، صفحة 70)

- مهارة الارسال في الكرة الطائرة:

يعتبر الارسال من المهارات الأساسية التي يجب ان يتقنها جميع لاعبي الفريق، اذ ان قانون اللعبة يحتم على جميع افراد الفريق اداء هذه المهارة كل في دوره. وترى زينب فهمي واخرون 1976، ان الارسال من المهارات الهامة التي تلعب دورا اساسيا في المباراة، خاصة وان من اهم اغراضه هو اكتساب نقطة سريعة ومباشرة، او تصعيب عملية استقباله، وبالتالي محاولة الحد من قيام الفريق المنافس بهجوم ناجح. (والي، 2006، صفحة 35)، الارسال بصفة عامة هو جعل الكرة في حالة اللعب بواسطة اللاعب الذي يشغل المكان الخلفي الايمن، ويمكنه ان يضرب الكرة باليد او باي جزء من الذراع بهدف عبورها فوق الشبكة الى ملعب الفريق المنافس، ويتميز الارسال بانة أحد المهارات الهجومية في الكرة الطائرة، والقدرة على التحكم فيه عملية هامة لأنه بواسطة الارسال يستطيع الفريق كسب نقطة.

وتنقسم مهارة الارسال الى خمسة انواع رئيسية، وهي

-الارسال الموجه من الاسفل.

-الارسال الجانبي من الاسفل.

-الارسال الموجه من الاعلى.

-الارسال الجانبي من الاعلى.

-الارسال الخطافي المتموج. (فرج، الصفحات 77 – 116)

وتتميز هذه المهارة بطابعها الهجومي والذي له تأثير فعال وايجابي للفريق المرسل، وسلبي مؤثر للفريق الخصم، اذ ما تم تنفيذه بالطريقة الصحيحة والمطلوبة، حيث يحقق مجموعة من الاغراض اهمها:

-الحصول على نقطة بدون اجهاد الفريق.
-اعطاء فرصة راحة للفريق.
-كسب الثقة العالية لأعضاء الفريق من الناحية النفسية.
-اجهاد فريق الخصم بدنيا وفنيا وخططيا ونفسيا عند نجاحه.
-زعزعة الثقة وروح التعاون بين اعضاء الفريق الخصم في حالة نجاحه. (الجميلي، 2009، صفحة 73)

* مميزات الارسال:

يمكن تحديد اهم ميزة للأرسال على انه من المهارات ذات الطابع الهجومي التي لا يستطيع الفريق تحقيق النقاط بدون الاحتفاظ بها، هنا وجب على لاعبي الكرة الطائرة ان يدركوا ان الارسال ليس مجرد عبور للكرة فوق الشبكة، انما يجب على اللاعب الفريق ان يجيدوا اداء الارسال بطريقة جيدة ودقيقة، على ان يراع فيها المسافة والارتفاع والمكان المحدد، وهذا ما يدفع لاعبي الفريق الخصم في كل مرة الى اتخاذ مواقف دفاع، كما تجدر الإشارة الى ان اللاعب المرسل يمكن ان يحرز نقاط من خلال الارسال فقط، ذلك ان ادائه يكون مستقل وبدون تأثير من زملائه او الفريق المنافس. (السيد، 2019، صفحة 27)

- مهارة الاستقبال او الدفاع عن الارسال:

هو استخدام الكرة المرسلة من المنافس وتمريرها من أسفل الى اعلى نتيجة ارتدادها على الساعدين بهدف توجيهها لزميل في الملعب، حيث تعتبر هذه المهارة والتي يطلق عليها ايضا التمرير من الاسفل بانها احدى المهارات الدفاعية الهامة في الكرة الطائرة، واي خطا فيها يؤدي الى فوز الفريق المنافس بنقطة، حيث تؤثر نوعية الدفاع عن الارسال بشكل كبير على عمليتي الاعداد والهجوم التاليين، ولذلك فانه وجب توفر امكان رفع الكرة عاليا لأجل توجيهها للزميل المعد. (فرج، الصفحات 77 – 116)، كما تعتبر مهارة الاستقبال عامل محدد في نجاح الفريق، وهي المهارة التي يمر او يدور عليها جميع اللاعبين، وتمثل احد العناصر الهامة في الكرة الطائرة، فباستطاعة اي فريق ان يكون لديه لاعب ضارب جيد، لكنهم اذا لم يستطيعوا تمرير الكرة بصورة جيدة فان هذا الضارب سوف يكون لديه عدد محدود جدا من المرات لإتمام هذا الهجوم، وبسبب هذه الأهمية الكبيرة، فانه وجب ان يكون نصف التدريب اليومي على الاقل متضمنا او مشتملا على مهارة الارسال واستلام الارسال. (حسن، 2013، صفحة 183)، والهدف الأساسي من عملية استقبال الارسال هو استقبال الكرة المرسلة من اللاعب المرسل للفريق المنافس لتهيئتها للاعب المعد من خلال امتصاص سرعتها وقوتها وتمريرها من الاسفل الى الاعلى بالساعدين. (السيد، 2019، صفحة 45).

- مهارة الاعداد:

الاعداد هو استلام الكرة باليدين فوق الراس وامامها تقريبا وتمريرها لأعلى مع تغيير اتجاهها دون استقرارها على اليدين. ويعتبر الاعداد او التمرير من الاعلى هو المهارة الأساسية تقريبا في الكرة الطائرة، يهدف الى تمرير الكرة لأعلى من اجل الاعداد المناسب لها للضربات الهجومية، يكون الاعداد في اللمسة الاولى للكرة، الا انه يؤدى غالبا من اللمسة الثانية، وينقسم الاعداد حسب اتجاه الكرة وحسب اختيار اللاعب المعد للاعب المهاجم الى الاعداد الامامي، الاعداد الخلفي، الاعداد الجانبي، الاعداد بالوثب، الاعداد بالسقوط المتدحرج. (فرج، الصفحات 77 – 116)، وعملية الاعداد تهدف الى تمرير الكرة للأعلى والى مكان مناسب بعد استقبالها من ارسال الخصم او الضربة الساحقة او تمريرة وتغيير اتجاهها لتصل الى اللاعب المهاجم، ليقوم بدوره بوضعها بضربه ساحقة داخل ملعب الخصم.

- مهارة الضربات الهجومية (السحق):

استمرت الكرة الطائرة تلعب بدون ضربات هجومية لفترات طويلة، حيث كان يعتمد الفريق المنافس ببساطة على تمرير الكرات الى المكان الخالي بملعب الفريق المنافس، وبمرور الوقت تبين ان هذا الاسلوب غير فعال ولا يعد طريقة من طرق الهجوم التي يعتد بها في احراز النقاط، ادى الى ظهور طريقة جديدة لضرب الكرة، يتوافر فيها عنصر السرعة والقوة بدلا من تمريرها باليدين الى ملعب الفريق المنافس، بطريقة لا تشكل خطورة او صعوبة على الفريق المستقبل، الضربة الهجومية اقوى واهم طرق الهجوم المستخدمة من جانب اللاعبين، كما تعد الوسيلة الاولى لأحراز النقاط مقارنة بالمهارات الاخرى. (احمد، 2015، صفحة 30).

الضربة الساحقة والضرب الهجومي هو عبارة عن ضرب اللاعب للكرة بإحدى اليدين بقوة لعبورها بالكامل فوق المستوى الراسي للشبكة، وتوجيهها لأسفل نحو ملعب المنافس، ضرب الساحق هو السلاح الهجومي في الكرة الطائرة، وهو اللمسة الأخيرة في لعب الفريق، ولذلك تصمم هذه الضربة للفوز بنقطة.

وهذه الضربة تستلزم نوعية معينة من اللاعبين تتميز بالقوة الانفجارية في الضرب والوثب بالإضافة الى المرونة والرشاقة والدقة في الاداء الحركي وفي توجيه الضربات، وينقسم عادة الضرب الساحق الى مجموعة من الانواع:

–الضرب الساحق الموجه بدون دوران او بدوران.

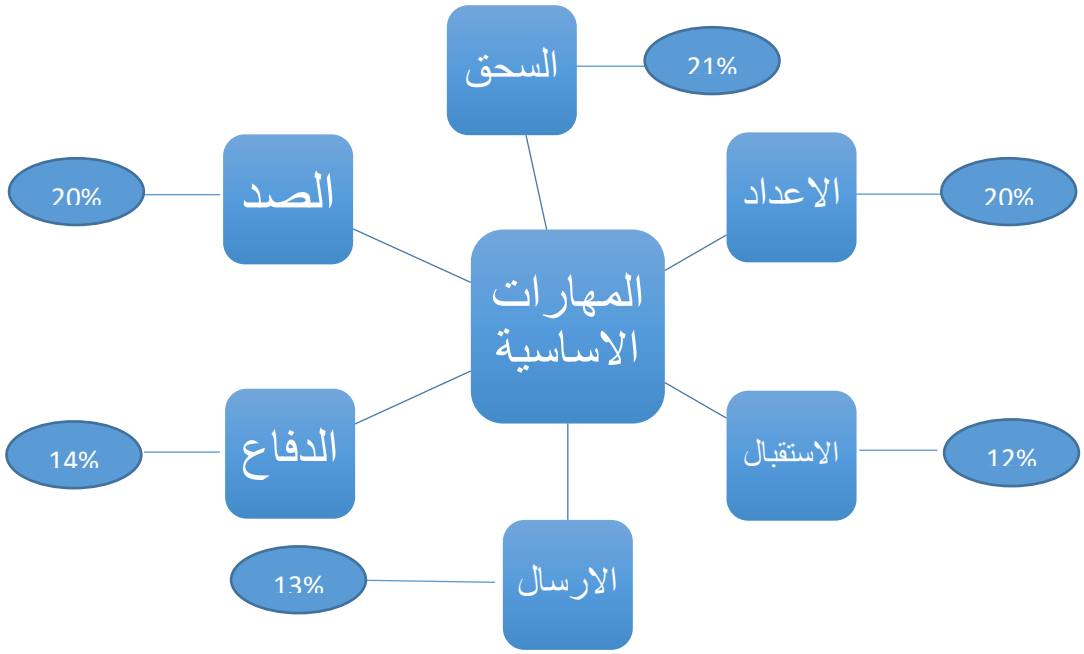
–الضرب الساحق الجانبي او الخطافي.

–الضرب الساحق الساقط بالرسغ.

–الضرب الساحق الخادع. (فرج، الصفحات 77 – 116)

الجدول(03): تصنيف المهارات الحركية الأساسية. (اعضاء_هيئة_التدريس)

مهارات هجومية	النوع	مهارات دفاعية
الارسال، الاعداد، السحق		الاستقبال، الصد، الدفاع عن الملعب
مهارات تؤدى بيد واحدة	الاداء	مهارات تؤدى باليدين
الارسال، الضرب الساحق		الاستقبال، الاعداد، الصد
مهارات تؤدى من الثبات	وضع الجسم	مهارات تؤدى بالوثب
الارسال، الاستقبال، الاعداد		الارسال، الصد، الاعداد، السحق
مهارات وسيطة	الهدف	مهارات نهائية حاسمة
الاستقبال، الاعداد، الصد		الارسال، السحق
مهارات داخل الملعب	المكان	مهارات خارج الملعب
الاستقبال، الاعداد، السحق، الدفاع		الارسال، الاعداد، السحق
مهارات قريبة من الشبكة	البعد عن الشبكة	مهارات بعيدة عن الشبكة
الاستقبال، الاعداد، السحق، الصد		الارسال، الاستقبال، الاعداد، الدفاع
مهارات تؤدى من الاسفل	ارتفاع الكرة	مهارات تؤدى من الاعلى
الارسال، الاستقبال، الدفاع		الارسال، الاعداد، السحق، الصد
مهارات تؤدى نحو الزميل	الاتجاه	مهارات تؤدى نحو المنافس
استقبال، اعداد، دفاع		الارسال، السحق، الصد



الشكل(04): النسب المئوية للمهارات الاساسية

17 – نشاط جري التتابع:

يمكن القول ان مسابقات التتابع، هي عادة قديمة كانت من خلال ارسال الرسائل عن طريق العديد من السعاة، يقوم كل ساعي بتسليم الرسائل الى الشخص الذي يليه حتى يتم الوصول الى النقطة النهائية، اما في مسابقات التتابع يكون هناك أربع عدائين من كل بلد، حيث يقوم كل عداء بتغطية ربع المسافة. (قبلان، 2012، صفحة 18)

يمكن اعتبار منافسات التتابع من منافسات الفرق، حيث يتألف كل فريق من اربعة عدائين، يحمل العداء الاول العصا التي يكون طولها حوالي 30 سنتيمتر، وبعد ان يجري لمسافة محددة يسلم العصا لعضو الفريق التالي، حيث يتم التسليم في منطقة طولها 20 متر، وإذا لم يتم التبادل ضمن هذه المنطقة يتم استبعاد الفريق. (احمد، 2014، صفحة 21)

يعتبر سباق التتابع من امتع السباقات، وهناك مجموعة من الاعتبارات التي يجب ان يؤديها اللاعب لكي تعتبر المحاولة صحيحة، اهمها ان يتم التسليم والاستلام داخل المنطقة المحددة لذلك والبالغة 20 متر.

17 – 01 –طرق التسليم والاستلام في مسابقة التتابع:

- الطريقة البصرية :وهي تخص مسابقات400*4م، وفيها تكون راحة اليد للأعلى، وينظر اللاعب المستلم الى اللاعب المسلم، على ان يتم مسك العصا في الثلث الاخير من منطقة الاستلام.
- الطريقة اللابصرية :وهي تختص بمسابقات100*4 م، حيث تكون فيها راحة اليد الى الاسفل ولا ينظر اللاعب المستلم للاعب المسلم، ويتم استلام العصا فيها في الثلث الاخير من منطقة الاستلام.

17 – 02 –انواع التمرير:

- التمرير الداخلي :ويتم مسك العصا باليد اليمنى للاعب الاول، ويكون هو بدوره في الجانب الداخلي للحارة، بينما يستلم اللاعب الاخر والذي يكون في الجانب الخارجي للحارة، العصا باليد اليسرى، ثم يقوم بتبديلها لليد اليمنى والجري، ثم يقوم بتسليمها الى زميله بنفس الطريقة السابقة، بمعنى ان التسليم هنا يكون من الداخل الى الخارج.
- تمرير الخارجي :يتم مسك العصا هنا باليد اليسرى للاعب الاول، والذي يكون بدوره في الجانب الخارجي للحارة، بينما المستلم يكون في الجانب الداخلي للحارة ويقوم باستلام العصى باليد اليمنى ثم يقوم بتبديلها لليد اليسرى والجري بحيث يسلمها لزميله بالطريقة نفسها، وهكذا فان التسليم هنا يتم من الخارج الى الداخل.
- التمرير المختلط :يتم مسك العصا في هذه الطريقة باليد اليمنى للاعب الاول ويكون في الجانب الداخلي للحارة، بينما اللاعب المستلم يكون في الجانب الخارجي للحارة ويقوم بمسك العصا باليد اليسرى، ثم يقوم بالجري ويسلم العصا لزميله باليد اليسرى لليد اليمنى للاعب المستلم الذي يكون بدوره في الجانب الداخلي من الحارة، وهكذا يتم التسليم الى اللاعب الاخير الذي يكون في الجانب الخارجي من الحارة، والذي ينتظر ليستلم الشاهد من اللاعب المستلم بيده اليسرى، لينهي السباق بأسرع وقت ممكن. (ابو_حلوة، 2017، صفحة 57)

17 – 03 –بعض المعايير التي يتوقف عليها الانجاز الرقمي لفريق التتابع:

- مستوى كل متسابق في الفريق.

- اتقان افراد الفريق عملية تمرير العصا في منطقة التسليم والتسلم، بالطريقة المناسبة والكفاءة العالية وبأمان .

- استغلال منطقة التسليم والاستلام الاستغلال الامثل، وذلك بتحديد النقطة المناسبة لاستلام العصا وامكانية اتمام العملية بها .
- التوزيع الامثل للمتسابقين الأربعة بما يتناسب مع متطلبات كل منطقة من السباق .

17 – 04 –سباق–100 * 4 متر تتابع:

يعتبر هذا السباق من امتع سباقات المضمار، ولهذا فهو يوضع كآخر سباق يختتم به ايام البطولة، لإثارته السريعة للمشاهدين، حيث يتكون هذا السباق من أربع عدائين يعد كل واحد منهم 100 متر .

- بداية سباق :لا تختلف بداية سباق التتابع 100 متر عن البدايات في سباقات السرعة الاخرى، حيث يبدا المتسابق الاول ممسكا للعصا، حيث توجد أكثر من طريقة لمسك العصا وعلى المتسابق اختيار الطريقة الانسب له، وتكون البداية عادة من الوضع المنخفض .
- تمرير العصا في منطقة الاستلام والتسليم :وجب ان تتم عملية التسليم والاستلام في منطقة تسمى منطقة التسليم والاستلام، او منطقة التمرير، وهي منطقة حدودها 20 متر، وهي المنطقة الوحيدة المسموح بها بتمرير العصا، حيث يسمح في هذه المرحلة باللاعب المستلم ان يجري مسافة معينة، والغرض من ذلك هو نقل العصا من المسلم الى المستلم دون ان تفقد العصا نسبة كبيرة من سرعتها لحظة التمرير .
- وضع المستلم في بداية 30 متر :يقف كل من المتسابق الثاني والثالث والرابع) المستلمون (عند بداية منطقة 30 متر وصول حامل العصا) المسلم(، اقترابه من نقطة معينة، نقطة تكون قبل منطقة 30 متر بمسافة يكونوا قد اتفقوا عليها، وبحيث يكونوا قد تدربوا عليها، والتي تسمى العلامة الضابطة، يبدأ اللاعب المستلم بالعدو من وضع البدء العالي، بأقصى ما يمكن محاولا للوصول الى سرعة زميله الحامل للعصا، وذلك في منطقة الاستلام والتسليم .
- العلامة الضابطة للانطلاق :تعتبر العلامة الضابطة نقطة مهمة يتحدد فيها بشكل كبير نجاح او فشل الفريق ككل في المسابقة، وتحدد تلك النقطة تبعا لسرعة المسلم للعصا، وامكانية التسارع للمستلم بالعصا، حيث تحدد تلك العلامة خارج منطقة 30 متر، بحيث بعد اختراقها مباشرة من طرف اللاعب المسلم، يبدا اللاعب المستلم بالركض، بحيث يصل الى اقصى سرعة ممكنة في اخر عشرة امتار من منطقة الاستلام والتسليم، مما يمكن اللاعب المسلم من تسليم العصا بصورة جيدة للاعب المستلم الذي يكون في سرعة مناسبة لإكمال السباق، وعلية وجب ان يتم تحديد النقطة الضابطة باتفاق جيد بين اللاعب المسلم والمستلم قبل بداية السباق .

- نقطة الاستلام والتسليم :تعتبر اهم مرحلة بالنسبة للسباق، التي وجب ان يتم فيها استلام وتسليم الشاهد، هي النقطة التي تكون في حدود 16 الى 17 متر من النقطة المسموح فيها التمرير، اي على بعد 3 الى 4 أمتار من نهايتها .وعليه يجب ان يصل كل من اللاعب المستلم واللاعب المسلم في تلك النقطة الى سرعة متقاربة بحيث تمكينهم من اتمام عملية التمرير بدون توقف وبدون مشاكل

17 – 05 –اعتبارات عند وضع وترتيب متسابقي سباق التتابع:

- قدرة افراد الفريق ومستوى العدو لكل منهم :بالنسبة للمتسابق الاول والرابع يجري كل واحد منهم حوالي 110 متر، اما المتسابق الثاني والثالث فيجري كل واحد منهم في حدود 125 متر، وعليه يكون ترتيب المتسابقين كالتالي

*اللاعبان المميزان بالزمن الاحسن في المسافات الطويلة يكون ترتيبهما الثاني والثالث.

*اللاعبان المميزان بالزمن الاحسن في المسافات الاقصر يكون ترتيبهما الاول والرابع.

- قدرة افراد الفريق ومستوى كل منهم في البدء :بالنسبة للمتسابق الاول يجب ان يتميز بسرعة رد فعل عالية، وبذلك يجب اجادة البدء اجادة تامة، بحيث ان ذلك يلعب دورا كبيرا في فوز الفريق، حيث يعطي ذلك دفعة كبيرة في البداية وهذا عامل نفسي هام.
- امكانية كل لاعب بالنسبة للاستلام والتسليم :ان تمرير العصا يمثل مشكلة فنية كبيرة، ليس بين المسلم والمستلم فقط، ولكن للفريق ككل، حيث تلعب دورا ايجابيا في اتمام عملية فوز الفريق، فالمتسابق الاول يجب اجابته لتسليم العصا، والمتسابق الرابع يجب اجادة استلام العصا، اما المتسابقان الثاني والثالث فيجب اجادتهما لكل من التسليم والاستلام.
- امكانية التحدي عند كل لاعب :بالنسبة للمتسابق الرابع يجب ان يتصف بروح التحدي حيث يتوقف عليه حسم نتيجة سباق ككل .
- امكانية العدو في المنحنى والنمط الجسمي :ينصح ان لا يكون المتسابق الاول والثالث من طوال القامة، حتى لا يتأثر كثيرا بالقوة الطاردة المركزية عند عدو المنحنى. (بسطويسي، 2007، الصفحات 67 – 90)
  - الخصائص الفنية للطريقة المختلطة في التسليم:

– العداء الاول يحمل العصا في يده اليمنى، ويقترب من اللاعب الثاني من الجزء الداخلي للحارة (داخل منطقة التسليم والاستلام).

- العداء الثاني يستلم العصا في يده اليسرى، ويقترب من اللاعب الثالث من الجزء الخارجي للحارة (خارج منطقة التسليم والاستلام) .

- العداء الثالث يستلم العصا في يده اليمنى، ويقترب من اللاعب الرابع من الجزء الداخلي للحارة (المنطقة الاستلام والتسليم) .

- اللاعب الرابع يستلم العصا بيده اليسرى، وينهي السباق في أسرع وقت .

17 – 06 –المراحل الفنية للاستلام والتسليم:

- مرحلة الاستعداد :هدفها الحفاظ على سرعة العداء المسلم للعصا، واتخاذ وضع البدء والانطلاق في اللحظة المناسبة بالنسبة للعداد المستلم.
  - خصائصها الفنية:

*يقترب العداء المسلم للعصا بأقصى سرعة .

*يجب ان يرتكز العداء المستلم على امشاط القدم والركبتان مثنيتان ومتجهتان للأمام .

*يجب ان ينظر العداء المستلم الى العلامة الضابطة، والبدء عندما يصل اليها زميله المسلم للعصا .

- مرحلة تزايد السرعة :هدفها الحفاظ على السرعة القصوى، واعطاء الامر الصحيح لعملية التغيير (اللاعب المسلم للعصا)، وتزايد السرعة بطريقة محكمة (اللاعب المستلم للعصا).
  - خصائصها الفنية:

*تزايد سرعة اللاعب المستلم يجب ان يكون متناسبا مع سرعة اللاعب المسلم.

*يعطي اللاعب المسلم امر اللفظي لزميلة المستلم ليستلم العصا عند الوصول لمنطقة التسليم.

*العداء المستلم يمد يده للخلف وفقا لأسلوب التسليم والتسلم المتعارف عليه من طرف اللاعبين.

- مرحلة التسليم والاستلام :هدفها تمرير العصا بين اللاعبين بسرعة وامان.
  - خصائصها الفنية:

*يركز اللاعب المسلم للعصابة بصره على يد زميله المستلم.

*يضع اللاعب المسلم العصا في يد زميله المستلم.

*يجب ان يلتزم كلا اللاعبين بجانبي حارتيهما في اثناء عملية التسليم والاستلام.

*يجب ان يبقى اللاعب المسلم للعصا في الحارة حتى تكتمل عملية التسليم والاستلام لجميع المشاركين.
(زاهر، 2009، الصفحات 67 – 71)

18 –التدريس بالكفاءات:

ينص منهاج المقاربة بالكفاءات على انها مقاربة اساسها اهداف معلن عنها في صيغة كفاءات، يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطقها الانشطة البدنية والرياضية والمكتسبات التعليمية السابقة، باعتبار ان المتعلم هو المحور الاساسي في عملية التعلم، حيث تتحول هذه المكتسبات الى قدرات ومعارف ومهارات تأهل التلميذ لمواجهة تعلمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية المرحلة .

– مؤشرات اكتساب الكفاءة :هي افعال سلوكية مناسبة للهدف التعليمي المستهدف، تمكن التلميذ من انجازها في نهاية مرحلة التعلم، حيث تتميز هذه المؤشرات بطابعها القابل للملاحظة والقياس .

18 – 01 –خصائص الطريقة المعتمدة على الكفاءات في التدريس:

التعلم المستند الى مشكلة بديلا للممارسة التقليدية، يقوم على نظريات تعتبر عملية التعلم عملية تفاعلية تنطلق من واقع التلميذ، حيث يمكن ان نلخص أبرز خصائصها فيما يلي:

- توفر تساؤل او مشكلة توجه تعلم، بمعنى انه عوض ان تنظم الدروس حول مبادئ اكاديمية بحتة، فالتعلم بالمشكلة ينظم التعلم حول اسئلة ومشكلات هامة اجتماعيا وذات مغزى شخصي للمتعلمين، كما تتناول مواقف حياتية حقيقية اصلية لا تستدعي مجرد اجابات بسيطة.
- مبدا العمل التفاعلي، اذ يمارس تعلم بالمشكلات في جو تفاعلي هادف، يختلف عن الاجواء التقليدية التي تستهلك فيها معظم الاوقات في الاصغاء والصمت .
- قد يتم اعتماد اسلوب العمل بالأفواج الصغيرة، مما تضمن للمتعلم دافعية واندماج في المهام المركبة، ويحسن فرص العمل والمشاركة في البحث والاستقصاء والحوار لتنمية الافكار والمهارات .

18 – 02 –اهداف الطريقة القائمة على الكفاءات في التدريس:

- ان التعلم بالمشكلات لم يصمم لمساعدة المدرس على نقل كم هائل من المعلومات الى اذهان المتعلمين، بقدر ما صمم لتقديم المساعدة للمتعلمين على:
- كلهم ومهاراتهم الفكرية وقدراتهم على حل المشكلات.
- تعليمهم تقلد الادوار من خلال مواجهة المواقف الحقيقية والمحاكاة.
- حبيلهم الى متعلمين مستقلين استقلالا ذاتيا.

- اكتساب نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة.
- علاقة السائدة بين المتعلمين والمعرفة، بعد تحويل موقفهم السلبي منها الى موقف ايجابي يحفز طلب المعرفة واكتسابها.
- تشجيع عمل الفرد مع الجماعة .

وهذا فضلا عن ان لكل مشكلة اهدافها الخاصة التي ينبغي شرحها وتوضيحها لكافة المتعلمين في كل موقف تعليمي. (المومني، 2018، الصفحات 90 – 102).

خاتمة الفصل:

تم التعرف في هذا الفصل على مجموعة العناصر المهمة التي يحتاجها الأستاذ او المخطط للبرامج التعليمية بصفة عامة والأنشطة البدنية والرياضية بصفة خاصة للنجاح في الوصول الى تحقيق الكفاءات المستهدفة، بداية من عرض العلاقة بين التربية البدنية والفلسفة البراغماتية، وكيف تفسر هذه الفلسفة طبيعة الممارسة الرياضية في المدرسة، ومن خلال هذا التصور تم التعرف على اهم أنماط درس التربية البدنية والرياضية وكيف يمكن ان نبني هذا الدرس من خلال تحديد الأنشطة المستهدفة (نشاط الكرة الطائرة، ونشاط جري التتابع)، تحديد اهم الجوانب المعرفية المستهدفة، واهم الجوانب الادائية فيهما (الجانب البدني وتطوير الصفات البدنية، الجانب المهاري وتحسين المردود، الجانب الاجتماعي)، ما قادنا في الأخير الى كيفية بلورة هذه المعارف في شاكلة برنامج تعليمي قائم وفق مبدأ التدريس بالكفاءات

الـــبـــاب الـــثـــانـــي

الـــجـــانـــب
الـــتـــطـــبـــيـــقـــي

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

01 -الدراسة الاستطلاعية:

02 – منهج البحث:

03 – مجتمع البحث:

04 – عينة البحث:

05 – حدود (مجالات) البحث:

06 – متغيرات البحث:

07 – البرنامج التعليمي:

08 – الأنشطة التعليمية في البرنامج التعليمي:

09 – أدوات البحث:

10 – المعاملات العلمية للأدوات:

11 – طبيعة توزع البيانات:

12 – تجانس العينة:

13 – تكافؤ مجموعتي البحث:

14 – الأساليب الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات:

خاتمة

تـمـهـيـد:

من المعروف ان ما يميز البحث العلمي هو مدى موضوعيته ودقة وثبات نتائجه، وهذا لا يمكن ان يتحقق الا إذا اتبع صاحب الدراسة إجراءات ميدانية ومنهجية علمية ودقيقة، وهذا ما سنحاول ان نوضحه في هذا الفصل من خلال إعطاء نظرة تكاملية عن مجريات الدراسة الميدانية.

وعليه يمكن ان نلخص مكونات هذا الفصل في تحديد منهج ومجتمع الدراسة، التطرق بشيء من التفصيل لحيثيات بناء البرنامج التعليمي، وكيفية اختيار العينة التي سوف تخضع له، وأدوات جمع البيانات وكيفية التحليل الاحصائي لها.

01 –الدراسة الاستطلاعية:

01 – 01 –الدراسة الاستطلاعية النظرية:

هدفت هذه الدراسة والتي تتميز بالطابع البحثي المكتبي، الى البحث والاطلاع والاستزادة في مجال الدراسة الحالية، من خلال استعراض ما تم دراسته ونشره فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية، وتحديد ما تم التوصل اليه، الى جانب الاطلاع على المراجع والادبيات المنشورة في مجال المنهاج والتخطيط والبرمجة وحصة التربية البدنية والرياضية.

أمكن القول ان الدراسة الاستطلاعية النظرية كانت ذات فائدة كبيرة من ناحية معرفة المتطلبات الحقيقية للبحث من شقها النظري، ومعرفة ما إذا كانت المجالات المتاحة لنا زمانيا ومكانيا وبشريا كافية للقيام بالدراسة الحالية بناءا على ما توصلت اليه الدراسات السابقة وكذا ما نصت عليه المراجع والادبيات السابقة.

01 – 02 – الدراسة الاستطلاعية التطبيقية:

تعرف على انها الخطوة الأولى التي تساعد الباحث على القاء نظرة عامة حول الجوانب الميدانية للبحث، وتهدف الى التأكد من ملاءمة مكان الدراسة والتحقق من مدى صلاحية أدوات البحث المستعملة لجمع البيانات. (عمران، 2021)، حيث امتدت لشهرين (2021 / 10–09) (الملحق 01) وتمثلت أساسا في النزول الى المؤسسة المعنية بالدراسة (ثانوية عمر ادريس – القنطرة)، حيث تم فيها:

- عرض الاختبارات والمقياس على مجموعة من المحكمين لغرض التحكيم.
- تطبيق الاختبارات على عينة استطلاعية قوامها 10 تلاميذ وذلك بهدف:
  - التأكد من ثبات الاختبارات.
  - التعرف على المدة اللازمة للقيام بالاختبارات في حالة العينة التجريبية والضابطة.
  - ضبط المتغيرات الدخيلة.
- تهيئة الظروف لتطبيق البرنامج التعليمي، والعمل مع الأستاذ والتلاميذ لتحديد الأنشطة المستهدفة والتي كانت نشاط جري التتابع كنشاط فردي، ونشاط الكرة الطائرة كنشاط جماعي.
- تحديد العينتين التجريبية والضابطة.
- تعريف التلاميذ بمراحل البرنامج ومكوناته والنتائج المرجوة منه وأهدافه وكذا الاختبارات الميدانية وأهدافها، وتعريفهم بدورهم في نجاح هذه الدراسة.
- تعريفهم بالأنشطة التي سوف يتعرضون لها طيلة مدة تطبيق البرنامج التعليمي.
- ضبط شروط القيام بالاختبار القبلي والبعدي وضبط ظروف القيام بالاختبارات.

- إعطاء كل الارشادات اللازمة للتلاميذ فيما يتعلق باحترام الحصص والمواعيد والغيابات.
- تحديد وبدقة كل التواريخ المهمة المتعلقة سواء ببداية البرنامج التعليمي والانطلاق الفعلي في تطبيق الحصص او بتواريخ الاختبارات الميدانية.

02 – منهج الدراسة:

يعرف عبد الفتاح خضر (1992) منهج الدراسة على انه الطريقة التي يتعين على الباحث ان يلتزم بها في بحثه، حيث يتقيد باتباع مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير البحث، ويسترشد بها في سبيل الوصول الى الحلول الملائمة لمشكلة بحثه. (خضر، 1992، صفحة 17)

كما عرف عبد الرحمان العيسوي منهج البحث على انه الطريقة التي يتبعها العالم او الباحث في دراسة الظاهرة او تفسيرها ووصفها والتحكم فيها، والتنبؤ بها، كما يتضمن المنهج ما سيستخدمه الباحث من آلات ووسائل وأدوات ومعدات مختلفة. (العيسوي، صفحة 19)

والمنهجية العلمية في البحوث هي عملية تطبيق مجموعة من القواعد واتباع الفكر البشري لمجموعة من الإجراءات والوصول الى حقائق او نتائج او حلول لظاهرة او مشكلة معينة.

مع ذلك، فان تعدد وتشعب ميادين المعرفة والعلوم وتنوع الاختصاصات، تطلب اتباع مناهج مختلفة، فما يصلح من مناهج لتخصصات معينة قد لا يصلح لتخصصات أخرى، لذا فقد تشعبت وتداخلت وتعددت المناهج على وفق تعدد واختلاف معايير التصنيف من حيث الوسائل والأساليب المستعملة من قبل الباحث، او من حيث الوظيفة او الهدف النهائي او المجال الذي تجرى فيه الدراسة. (العنبكي و العقابي، 2015، الصفحات 17 – 18)

ولما كانت دراستنا الحالية تتمحور حول محاولة معرفة التأثير البدني والمهاري والاجتماعي والمعرفي لبرنامج تعليمي مقترح في التربية البدنية والرياضية، وفي أنشطة مختارة (الكرة الطائرة وجري التتابع)، وهذا على عينة مختارة، ومحاولة معرفة الفروق في النتائج مقارنة بعينة أخرى خاضعة للبرنامج التقليدي، كان لزاما علينا اعتماد المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتين المتكافئتين:

- المجموعة التجريبية: هي العينة الخاضعة للظرف الاستثنائي والمتمثل في البرنامج التعليمي.
- المجموعة الضابطة: هي العينة التي تبقى ممارسة للبرنامج التقليدي.

على ان يتم التقييم بعد مدة ممارسة متساوية بين العينتين، والعمل على التقليص قدر المستطاع من العوامل او المتغيرات المشوشة، من اجل القدرة على عزو النتائج المتوصل اليها الى هذا المتغير التجريبي.

03 – مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة كافة الظواهر المتعلقة بموضوع البحث (بكر، صفحة 159)، أي مجموعة جميع العناصر والتي تم تعريفها قبل عملية اختيار العينة (العلاونة، 1996، صفحة 49)، وعليه، فهو جميع الافراد المشمولين بالبحث والذين سوف نقوم بجمع المعطيات منهم مع معرفة حدودهم، وحدود احتياجنا منهم. (البدلاوي، 2007، صفحة 18)

والمجتمع او جمهور البحث هو جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث او جميع الافراد او الأشخاص او الأشياء الذين يكونون موضوع المشكلة (دويدري، 2000، صفحة 305)، والذين من المفترض ان نعمم النتائج عليهم. (المنيزل و غرايبة، 2005، صفحة 18)

من خلال ما سبق، ولأجل التحديد الدقيق لمجتمع دراستنا، وجب النظر او الاخذ بعين الاعتبار جانبين أساسيين:

- حدود الدراسة وحدود الافراد المشمولين بالدراسة: حيث تم القيام بالدراسة على مستوى ثانوية عمر ادريس–القنطرة، وبما ان البرنامج التعليمي المقترح يعنى بمحاولة معرفة الأثر الادائي والمعرفي لمجموعة حصص تربية بدنية ورياضية مبنية وفق منهجية معينة، اين يمكن تطبيق محتوى البرنامج على كل من تلاميذ السنة الأولى او الثانية او الثالثة، لان الأصل ان البرنامج التعليمي هو برنامج قيد التجريب والتطوير، والهدف الأساسي هو معرفة نقاط قوته من مقاط ضعفه، وتحديد مخرجاته وكيفية تفاعل التلاميذ معه، من ناحية التركيب، الصعوبة، التجريد، المعرفة، فانه يمكن القول ان المجتمع المعني بالدراسة هو كل تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية عمر ادريس – القنطرة.
- إمكانية التعميم: تم بناء البرنامج وفق أسس بناء المنهج (سوف يتم التطرق الى كيفية بناء البرنامج لاحقا في هذا الفصل)، وهي تلك الركائز التي تم الاعتماد عليها في عملية تحديد محتوى الأنشطة في البرنامج التعليمي، وطبيعة الأنشطة، مدة الممارسة، درجة صعوبة المواقف، كيفية التدرج في الحمل، الا ان الملاحظ، وبعد قيامنا بجولة استطلاعية لأكثر من 20 ثانوية على مستوى تراب ولاية بسكرة، وجدنا ان الأغلبية الساحقة منها تعيش نفس الظروف التدريسية (على الأقل في حصة التربية البدنية والرياضية) من حيث مستوى توفر الوسائل والأدوات، المنشآت الرياضية، تطلعات التلاميذ، رغباتهم في حصة التربية البدنية

والرياضية، المستوى المعرفي والقدرات الادراكية للتلاميذ، وعليه، وبما ان مجتمع الدراسة المتاح في حدود دراستنا وقدراتنا والذي سوف تؤخذ منه العينة، الا وهو تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية عمر ادريس، يتماثل واغلب ثانويات ولاية بسكرة من ناحية الظروف التدريسية في حصة التربية البدنية والرياضية لنفس المستوى، امكن القول ان نتائج الدراسة الحالية يمكن تعميمها على مختلف ثانويات ولاية بسكرة واي ثانوية تعيش نفس الظروف التدريسية لحصة التربية البدنية والرياضية للثانوية محل الدراسة من الناحية الاجتماعية، المعرفية، النفسية، المادية.

04 – عينة الدراسة:

نعني باستخدام أسلوب العينة في البحوث تلك الطريقة في جمع البيانات والمعلومات من وعن عناصر وحالات محددة، يتم اختيارها بأسلوب معين من جميع عناصر وافراد مجتمع الدراسة بما يخدم ويتناسب ويعمل على تحقيق هدف الدراسة. (عليان، صفحة 160)

وعليه، فالعينة جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب محددة ومختلفة، تضم عددا من افراد المجتمع الأصلي، والذي وجب ان تمثله حصرا، وتحقق أغراض البحث وتعفي الباحث من مشقات دراسة المجتمع ككل. (عبيدات، عدس، و عبد_الحق، صفحة 110)

ولتحقق العينة اهم هدفين الا وهما تمثيل المجتمع أحسن تمثيل، وتحقيق اهداف الدراسة وإمكانية تعميم نتائجها على المجتمع ككل، وجب ان تحتفظ العينة بجميع خصائص المجتمع الأصلي. (عباس، نوفل، العبسي، و ابو_عواد، 2014، صفحة 218) وبما ان دراستنا الحالية هي دراسة تجريبية هدفت الى محاولة تجريب برنامج تعليمي، اوجب ذلك اللجوء الى أسلوب العينات لاختبار فعالية هذا البرنامج التعليمي، ذلك لتعذر دراسة المجتمع ككل بحكم الوقت، والإمكانات المادية والمكانية المتوفرة ولاعتبارات أخرى تخص المتغيرات المشوشة التي يصعب التحكم فيها مما يخل بالسير الحسن للبرنامج وعدم القدرة على عزو النتائج للمتغير التجريبي فقط، وعليه، تم استخراج عينة تجريبية وأخرى ضابطة للقيام بالدراسة عليهم، حيث:

- العينة التجريبية: قوامها 15 تلميذا تم اختيارهم عشوائيا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- العينة الضابطة: قوامها 15 تلميذا تم اختيارهم عشوائيا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وتجدر الاشارة هنا الى انه تم اختيار مستوى السنة الثانية ثانوي عمدا لاعتبارات تنظيمية تخص السير الحسن للبرنامج، خاصة اذ ما تم اختيار العينة من تلاميذ مستوى الثالثة ثانوي ممن يحظرون لشهادة نهاية التعليم الثانوي، او تلاميذ مستوى السنة الأولى ثانوي ممن مازالوا في مرحلة التكيف

والتأقلم من التعليم الثانوي، وعليه، رأينا ان أحسن فئة من التلاميذ من ناحية الاستقرار هي فئة تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

كما تجدر الإشارة الى انه تم التأكد من تجانس العينة وتكافؤ المجموعتين في الاختبارات المزمع القيام بها، وسوف يتم التطرق اليها لاحقا.

05 – حدود (مجالات) البحث:

لا يمكن لأي باحث ان يبحث في كل شيء، ذلك لان الأشياء متداخلة في قضاياها، وظواهرها ومواطنها وعلومها، ومشاكلها ومتغيراتها، لذا وجب على الباحث ان يحدد معالم حدود بحثه بدقة والا سيجد نفسه يبحث في مواضيع وقضايا لها بداية وليست لها نهاية.

فحدود البحث هي المعالم الواضحة لبداية البحث وفترة امتداده ونهايته، وما يحتوي عليه من مصادر بشرية وإمكانات مادية، وعلمية وميدان لإجراء البحث. (عقيل، صفحة 23)، مما يتطلب من الباحث تحديد المجال الموضوعي لبحثه، أي الجوانب التي يتضمنها البحث، وتحديد الزمان الذي يستهدفه بالبحث، خلال فترات واضحة البدايات والنهايات، وان يحدد المكان الذي يستهدفه بالبحث وميدان بحثه والفئة المستهدفة منه. (العساف، 1995، صفحة 56)

- المجال المكاني: تم تطبيق الدراسة على مستوى ثانوية عمر ادريس – القنطرة، حيث احتوت الثانوية على قاعة مغلقة، تم على مستواها تطبيق البرنامج التعليمي الخاص بالكرة الطائرة، وبعض من المواقف التعليمية الخاصة بنشاط جري التتابع، كما احتوت المؤسسة على ملعب ترابي ذو محيط 200متر، تم على مستواه تطبيق أنشطة جري التتابع.
- المجال الزماني: بدأت الدراسة الاستطلاعية بداية شهر سبتمبر 2021، وامتدت حتى نهاية شهر أكتوبر 2021، وتم الاتفاق مع إدارة الثانوية والعينة على البدء في تطبيق البرنامج مباشرة مع بداية الثلاثي الثاني، أي الأسبوع الثاني من شهر جانفي 2022، على ان يتم تطبيق الاختبارات القبلية في ذات الأسبوع، ثم البداية في تطبيق البرنامج مع بداية الأسبوع الثالث من شهر جانفي، الى غاية الأسبوع الاول من شهر افريل، ثم القيام بالاختبارات البعدية في الأسبوع الثاني من ذات الشهر.
- المجال البشري: يتمثل في كل التلاميذ المتمدرسين على مستوى ثانوية عمر ادريس – القنطرة وغير المعفيين من حصة التربية البدنية والرياضية.

06 – متغيرات الدراسة:

يطلق اسم المتغير على الحقيقة الجزئية عندما تصبح جزءا أساسيا او محورا للدراسة، حيث من الضروري التمييز بين المتغيرات من ناحية الاستقلالية، التبعية، الاستمرارية، النشاط، الثبات... فعندما يريد باحث معرفة اثر متغير على آخر، نسمي المتغير الذي يؤثر بالمتغير المستقل (Independent Variable)، ويمكن تسمية المتغير الذي يتأثر بالآخر بالمتغير التابع (Dependent Variable)، ولما كان من غير الممكن دراسة جميع المتغيرات المستقلة والتابعة في دراسة واحدة، كان لزاما العمل على ابعاد او الغاء بعضها، ونسمي هذه الأخيرة بالمتغيرات الدخيلة (Intervening Variables)، (صيني، 1994، صفحة 42)

وعندما نناقش الطرق التجريبية في البحث، سنعرف المتغير المستقل كمتغير يقوم الباحثون التجريبيون بتفعيله (التأثير عليه)، او تغييره، والمتغير الذي تظهر عليه آثار التفعيل (المعالجة) وذلك بالملاحظة او القياس، يدعى المتغير التابع، وهو يسمى كذلك لان قيمته تعتمد –او من المفروض اعتمادها–على قيمة المتغير المستقل. (الحسيني، 2013، صفحة 35)

في دراستنا الحالية، وبما اننا بصدد معرف تأثير برنامج تعليمي مقترح والذي يعد ظرفا استثنائيا وعاملا تجريبيا دخيلا، نقوم نحن بتفعيله والتأثير عليه ومحاولة عزل جميع العوامل الأخرى التي قد تؤثر فيه، **فان هذا البرنامج التعليمي هو المتغير المستقل (المؤثر)**

وبما ان آثار تفعيل هذا المتغير المستقل(المؤثر)، ونتائجه تظهر مباشرة في كفاءات التلميذ المعرفية والادائية، كنتيجة مباشرة للتعرض لهذا البرنامج، **فان المتغير التابع هو كفاءات التلميذ المعرفية والادائية.**

وبما ان عملية تطبيق البرنامج التعليمي (المتغير المستقل) لا يمكن بأي حال من الأحوال ان تكون بمعزل عن وجود وتأثير عوامل ومتغيرات أخرى قد تكون ذات تأثير في نتائج المتغير التابع، ما يحول دون قدرتنا على عزو هذه النتائج الى تأثير المتغير المستقل فقط، كان لزاما ان نحصي هذه المتغيرات والعمل على عزلها.

– **المتغيرات الدخيلة:** فيما يلي اهم المتغيرات التي يمكن ان تهدد سلامة البحث وتؤثر على نتائجه:

- السلامة الداخلية للتصميم التجريبي: حيث يتم السيطرة على المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع وهي:

i. ظروف التجربة والعوامل المحيطة بها: حيث لم يشهد تعرض البحث طيلة مدة تطبيق البرنامج لأي حادث قد يؤثر على سلامته وخطواته، كالإصابات اثناء الحصة، او عجز فيما يتعلق بالوسائل والأدوات، او مشاجرات...

ii. العوامل المتعلقة بالنضج: بما ان جميع التلاميذ من بيئة واحدة ويشهدون نفس عمليات النمو، فان هذا العامل قل تأثيره على المتغير التابع، ومن جهة أخرى فقد تم التأكد من تجانس مفردات العينة في متغيرات الطول والوزن والسن (الجدول 24) ومنه فقد تم التأكد من عدم تأثير هذه العوامل في نتائج المتغير التابع.

iii. أدوات القياس: تم الاعتماد على نفس أدوات القياس في كل من الاختبارات القبلية والبعدية، وتم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث باعتماد نفس الاختبارات (انظر الجداول 25 – 26)

iv. كيفية اختيار مفردات العينة: تم الحرص على اختيار مفردات العينة التجريبية والضابطة بحيث تكونا متجانستين ومتكافئتين في جميع عناصر التجربة الأساسية.

v. الغائبون عن التجربة: قبل البدء في عملية تطبيق البرنامج التجريبي، تم التشديد على مفردات العينة بعدم الغياب عن أي حصة، كما تم العمل على تحديد موعد القيام بالحصص في مواعد تناسب المتعلمين، بحيث تتم الاستفادة من عدم الغياب، توقيت مناسب للتلاميذ، عدم تداخل توقيت الحصص مع حصص أخرى، تحديد التوقيت بحيث تتوافر جميع الوسائل والأدوات.

- السلامة الخارجية للتصميم التجريبي: يجب ان تكون التجربة خالية من:

i. تفاعل المتغير المستقل (التجريبي) مع تحيزات الاختبار: لا يمكن لهذا العامل ان يكون له تأثير بعد التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات (الصفات) المأخوذة بالقياس.

ii. أثر الإجراءات التجريبية: تم تنفيذ الإجراءات التجريبية بعد ضبطها، من خلال ضبط مجموعة من العوامل حفاظا على سلامة التصميم التجريبي، ومن أهمها:

- المادة التعليمية (المواقف التعليمية): من خلال الاطلاع على مجموعة المراجع المتعلقة ببناء البرامج التعليمية وخاصة منها التي تبنى وفق أسس بناء المنهج، والاخذ بعين الاعتبار العوامل الفلسفية، الاجتماعية، النفسية، المعرفية، تم بناء البرنامج التعليمي وفق هذه المبادئ السائدة في البيئة التي طبق فيها البرنامج.
- المدة الزمنية للتجربة: كانت مدة التجربة (12 أسبوعا بما فيها الاختبارين القبلي والبعدي) متساوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم البدا في تنفيذ البرنامج التجريبي بالتزامن مع بدأ المجموعة الضابطة ممارسة البرنامج التقليدي، حيث ان الجدير بالذكر ان طيلة مدة تنفيذ البرنامج لم تتعرض العينتين لأي عوامل تعيق سير الحصص سواء عوامل داخلية متعلقة بالمتعلم (دافعية، غيابات، إصابات...)، او عوامل خارجية متعلقة بالمحيط او البرنامج في حد ذاته (عوامل جوية، وسائل وأدوات، معيقات إدارية...)

- مكان الحصص: استفادت كلتا العينتين من نفس المنشآت والمرافق، والمتمثلة في القاعة الرياضية على مستوى المؤسسة، والملعب الترابي، فيما تركت سلطة تقدير استغلال هذه المرافق للأستاذ والباحث تبعا لحاجته لها.

07 – البرنامج التعليمي:

تعرف البرامج التعليمية على انها مجموعة متناسقة أو سلسلة من الأنشطة التعليمية المصمَّمة والمنظَّمة لتحقيق أهداف تعليمية سبق تحديدها، أو تحقيق مجموعة محددة من المهام التعليمية خلال فترة محددة. ويمكن ضمن البرنامج التعليمي أيضا جمع الأنشطة التعليمية ضمن عناصر فرعية توصف بأنها "دورات"، أو "وحدات تعليم قياسية"، أو "وحدات دراسية" و/أو "مواضيع دراسية". ويمكن لبرنامج ما أن يتكون من عناصر رئيسية موصوفة عادة بأنها دورات تعليمية، أو مواد دراسية أو وحدات تعليم قياسية، او مواقف تعليم.(manara, 2023)

07 – 01 – تصميم وبناء البرنامج التعليمي:

تم الشروع في تصميم وبناء البرنامج التعليمي مطلع شهر ماي 2021، حيث كان المبدأ الأساسي الذي تم الاعتماد عليه هو بناء برنامج تعليمي قادر على تحقيق اهداف التربية البدنية والرياضية المدرسية التي لا يمكن ان تلاحظ وتقاس الا من خلال التغيرات الادائية (البدنية، المهارية، الاجتماعي) والتغيرات المعرفية في شخصية التلميذ، والتي تعتبر كفاءات في حد ذاتها. (الملحق 02)

ان البرامج التعليمية والتخطيط لها ما هو الا صورة تعكس ما يصبو المنهج التربوي الى تحقيقه في الناشئة، ولكي يحقق كل منهج تربوي أهدافه بغض النظر عن المادة التي يعالجها، وجب بدون أدني شك ان يبنى وفق أسس بناء المنهج، وبما ان البرامج التعليمية هي انعكاس للمنهاج التربوي، فان بناءها والتخطيط لها لتحقيق غاية الا وهي الوصول الى اكتساب المتعلم الكفاءات المسطرة والمرجوة من البرامج التعليمية، وجب ان يتم بناء هذه البرامج وفق أسس بناء المنهج. وكما تم التطرق في فصل "أسس بناء المنهج" الى كل ما يتعلق بها وكيفية بناء البرامج من خلالها، فقد تم تطبيق هذه المبادئ والأسس في بناء برنامجنا التعليمي، آخذين بعين الاعتبار ان لكل بيئة مقوماتها الاجتماعية والنفسية والمعرفية، ولكل منطقة فلسفتها التربوية التي قد تختلف من منطقة الى أخرى، مما سوف يخرج لها برنامجا تعليميا قد يحذوه الاختلاف في بعض المواقف مع برامج أخرى قد تبنى لنفس المستوى بناءا على الاختلافات في بعض الجوانب الاجتماعية والنفسية والفلسفية والمعرفية.

07 – 02 – أسس بناء المنهج التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج الحالي:

- الأساس الفلسفي: لقد تم تعريف الأساس الفلسفي على انه التحديد الدقيق لنظرية المنهج التي سوف يتبع أسسها ومبدؤها في التخطيط للبرامج التعليمي، وبما اننا في دراستنا الحالية لم نخرج عن نطاق التعليم القائم على الكفاءات، فإننا اعتمدنا في بناء برنامجنا على مبادئ النظرية البراغماتية في المنهج، لأنها تتوافق ومبادئها مع مبادئ التدريس بالكفاءات فيما يتعلق بتحديد الأهداف وبناء المحتوى وتحديد طرائق التدريس والتقويم. (انظر فصل أسس بناء المنهج ص111)
- الأساس الاجتماعي: هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده والاحتياجات والمشكلات التي يهدف الى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها، تم اخذ هذا الأساس بعين الاعتبار من خلال:

– عند تخطيطنا للبرنامج تم التحديد وبدقة الأهداف المراد الوصول اليها من جميع النواحي، وكذا الأنشطة التي سوف يتعرض لها المتعلم للوصول الى تحقيق هذه الأهداف، على ان لا تخرج هذه الأنشطة والاهداف على ما هو متعارف عليه ومقبول اجتماعيا، لكيلا نجد في تطبيقه أي حرج.

- ثقافة المجتمع: تم تطبيق البرنامج التعليمي في مدينة القنطرة والتي تعد مدينة محافظة، حيث ان عملية انتقاء الأنشطة تحكمها نوعا ما الأعراف والتقاليد، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فان مدينة القنطرة تعتبر مدرسة قديمة في نشاط الكرة الطائرة، فقد اخذنا هذا الجانب بعين الاعتبار، باعتبار ان هذا النشاط يدخل ضمن التقاليد الرياضية السائدة في البلاد، وهو نشاط محبب يمارس من قبل الجميع وعليه اقبال كبير من طرف التلاميذ، كما تم اختيار نشاط جري التتابع لأنه من بين الأنشطة التي ابدا التلاميذ رغبة ملحة على التعرض له، خاصة وانه نشاط جديد كليا عليهم، وتمت تزكيته بعد مناقشته معهم وتحمسهم له خاصة بعد معرفتهم بان منافساته تكون في شكل فرق، وعليه نرى هنا ان اختيارنا للأنشطة باعتماد الأساس الاجتماعي كان ذو شقين، شق النشاط فيه معروف ويمارس كثيرا (وهذا مكون ثقافي يعرف بالعموميات) وشق ثاني النشاط فيه جديد كليا (وهذا المكون الثقافي يعرف بالبدائل) (انظر مكونات الثقافة فصل أسس بناء المنهج ص126)
- الأساس النفسي: ان الأساس النفسي يعنى حصرا بالمتعلم، وبصورة أساسية تقبله لما سوف يتعرض له من محتوى علمي، تم اخذ هذا الأساس بعين الاعتبار من خلال:

- اخذ راي العينة التجريبية فيما يتعلق بالأنشطة الممارسة (نشاط كرة الطائرة وجري التتابع)، وقد كان افراد العينة متحمسين لخوض غمار التجربة.
- تم اخذ آرائهم حول توقيت الممارسة، وتم التوصل الى اتفاق في هذا الشأن.
- تم عرض محتوى البرنامج التعليمي كاملا، وكان افراد العينة متحمسين لاختباره.

- تم التوافق على طريقة التدريس على انها طريقة حل المشكلات، وتم التوافق مع المتعلمين عليها، بعد اعطائهم توجيهات عن كيفية سيرها.
- تم الاتفاق على كيفية سير البرنامج (حصتين أسبوعيا ساعة واحدة لكل حصة) وتم الاتفاق على ذلك مع المتعلمين.
- تم التشديد على عدم الغيابات من بداية البرنامج الى نهايته.
- تم بناء البرنامج التعليمي بحيث يتوافق ومرحلة وخصائص النمو للفترة السنية المستهدفة، بحيث ان البرنامج لا يتميز بالسهولة المخلة ولا بالصعوبة المفرطة، كما تعمل مواقفه على اختبار القدرات العقلية والمعرفية للمتعلم لاكتساب الكفاءة.
- تم بناء البرنامج بحيث يعمل على تحقيق النمو الشامل للمتعلمين في النواحي المعرفية، الجسمية والاجتماعية.
- تم بناء البرنامج بحيث يتوافق وحاجات التلاميذ، حيث ابتعدنا عن الجانب التدريبي المحض في بناء الأنشطة واعتمدنا على الجانب الاستكشافي التنافسي بين التلاميذ، لكن دون الاخلال بجوهر الحصة الا وهي الممارسة الرياضية في حد ذاتها، بحيث نحث المتعلم على بذل المجهود في جو تنافسي استكشافي، مما يحفز المتعلم على ابراز كفاءاته دون ملل او تعب زائد.
- الأساس المعرفي: تم تحويل المواقف والأنشطة التعليمية من شقها التدريبي الخام الى شقها التعليمي التربوي التنافسي، بحيث يبقى المتعلم في جو الحصة التربوية، كما تم ادراج الحصص النظرية التي يتلقى فيها المتعلم مجموعة المفاهيم حول الأنشطة الممارسة واكتساب مجموعة كفاءات معرفية أساسية حولها، مما يكون توافق بين الجانب النظري والممارسة التطبيقية.

08 – الأنشطة التعليمية في البرنامج التعليمي:

– تم اعتماد نشاطين، أحدهما نشاط فردي (نشاط جري التتابع) والآخر نشاط جماعي (نشاط الكرة الطائرة)

– لكل نشاط حصة منفصلة مدتها 60د.

– تم تقسيم ساعة الممارسة الى 10د تسخين وتحظير عام / 10د عودة الى الهدوء / 40د مرحلة الإنجاز، بها 4 مواقف تعليمية لكل موقف 10د ممارسة.

08 – 01 – الكفاءات في البرنامج التعليمي:

– نشاط الكرة الطائرة:

–الكفاءات المعرفية:

- ✓ معرفة تاريخ اللعبة ومختلف البطولات فيها.
- ✓ معرفة القانون الأساسي للعبة وقواعد التحكيم فيها.
- ✓ معرفة المتطلبات المهارية والبدنية لممارسة اللعبة.
- ✓ معرفة الإصابات الشائعة في اللعبة والاسعافات الأولية فيها.

– معايير التقييم واكتساب الكفاءة:

- ✓ امتلاك معارف نظرية حول الأنشطة تساعد على الأداء وتطبيق القوانين والتغذية الراجعة والتقييم الذاتي
- ✓ امتلاك معارف نظرية تساعد على تحديد متطلبات الأنشطة البدنية والمهارية وكيفية تجنب الاصابات

–الكفاءات الادائية:

- ✓ الجانب البدني: رفع مستوى بعض عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالنشاط الممارس (المرونة، القوة الانفجارية، سرعة رد الفعل "مشتركة مع النشاط الفردي")
- ✓ الجانب المهاري: رفع مستوى الأداء المهاري لبعض المهارات الأساسية للنشاط الممارس (التمرير والاستقبال، الارسال، السحق)
- ✓ الجانب الاجتماعي: رفع مستوى التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ اثناء الممارسة (مشتركة مع النشاط الفردي)

–معايير التقييم واكتساب الكفاءة:

- ✓ تهذب الأداء.
- ✓ قلة العشوائية.
- ✓ الاتجاه نحو الأداء السليم.
- ✓ إدراك وضع الجسم لإدراك صحة الأداء.
- ✓ التوجه نحو القدرة على التغذية الراجعة الذاتية.
- ✓ القدرة على التكيف مع مختلف الوضعيات.
- ✓ تحسن المدى الحركي.
- ✓ الاتصال والتواصل المستمر مع الزملاء وتبادل الخبرات.
- ✓ تحسن زمن وجودة الأداء.

- ✓ تراجع معدل الأخطاء الفنية

- نشاط جري التتابع:

-الكفاءات المعرفية:

- ✓ معرفة تاريخ اللعبة ومختلف البطولات فيها.
- ✓ معرفة القانون الأساسي للعبة وقواعد التحكيم فيها.
- ✓ معرفة المتطلبات المهارية والبدنية لممارسة اللعبة.
- ✓ معرفة الإصابات الشائعة في اللعبة والاسعافات الأولية فيها.

-معايير التقييم واكتساب الكفاءة:

- ✓ امتلاك معارف نظرية حول الأنشطة تساعد على الأداء وتطبيق القوانين والتغذية الراجعة والتقييم الذاتي
- ✓ امتلاك معارف نظرية تساعد على تحديد متطلبات الأنشطة البدنية والمهارية وكيفية تجنب الإصابات

-الكفاءات الادائية:

- ✓ الجانب البدني: رفع مستوى بعض عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالنشاط الممارس (السرعة القصوى، القوة الانفجارية، سرعة رد الفعل "مشتركة مع النشاط الجماعي"
- ✓ الجانب المهاري: رفع مستوى الأداء المهاري لبعض المهارات الأساسية للنشاط الممارس (انتاج وتعديل السرعة، تسليم واستلام الشاهد، تنظيم عمل الفريق).
- ✓ الجانب الاجتماعي: رفع مستوى التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ اثناء الممارسة (مشتركة مع النشاط الفردي).

معايير التقييم واكتساب الكفاءة:

- ✓ تهذب الأداء.
- ✓ قلة العشوائية.
- ✓ الاتجاه نحو الأداء السليم.
- ✓ إدراك وضع الجسم لإدراك صحة الأداء.
- ✓ التوجه نحو القدرة على التغذية الراجعة الذاتية.

- ✓ القدرة على التكيف مع مختلف الوضعيات.
- ✓ تحسن المدى الحركي.
- ✓ الاتصال والتواصل المستمر مع الزملاء وتبادل الخبرات.
- ✓ تحسن زمن وجودة الأداء.
- ✓ تراجع معدل الأخطاء الفنية

08 – 02 – الأهداف في البرنامج التعليمي:

الجدول (04) مخطط البرنامج التعليمي

	نشاط الكرة الطائرة			نشاط جري التتابع		
	هدف بدني	هدف مهاري	هدف اجتماعي	هدف بدني	هدف مهاري	هدف اجتماعي
حصة1	يمتلك المتعلم فكرة عن تاريخ اللعبة ومختلف البطولات فيها والتعرف على القانون الأساسي واهم قواعد التحكيم.					
حصة2	تحسين القوة الانفجارية وسرعة رد الفعل	تحسين مهارة الارسال والاستقبال + الاعداد.	الرفع من مستوى التفاعل الاجتماعي داخل الحصة متمثلا في التنافس التكيف التعاون التبادل التمثيل التشارك العلاقة النشاط السياقات التقييم	تحسين القوة الانفجارية والسرعة القصوى.	انتاج وتعديل السرعة – تنظيم عمل الفريق	الرفع من مستوى التفاعل الاجتماعي داخل الحصة متمثلا في التنافس التكيف التعاون التبادل التمثيل التشارك العلاقة النشاط السياقات التقييم
حصة3	-تحسين القوة الانفجارية والمرونة.	تحسين مهارة الاعداد + السحق.		تحسين سرعة رد الفعل والسرعة القصوى.	تسليم واستلام الشاهد – تنظيم عمل الفريق.	
حصة4	-تحسين سرعة رد الفعل والمرونة.	تحسين مهارة الارسال والاستقبال والاعداد.		تحسين القوة الانفجارية والسرعة القصوى.	انتاج وتعديل السرعة – تسليم واستلام الشاهد.	
حصة5	-تحسين القوة الانفجارية والمرونة.	تحسين مهارة الاعداد + السحق.		تحسين سرعة رد الفعل والسرعة القصوى.	تسليم واستلام الشاهد – تنظيم عمل الفريق.	
حصة6	-تحسين القوة الانفجارية والمرونة.	تحسين مهارة الارسال والاستقبال + الاعداد + السحق.		تحسين سرعة رد الفعل والسرعة القصوى.	انتاج وتعديل السرعة – تسليم واستلام الشاهد.	
حصة7	يصبح المتعلم قادرا على تحديد المتطلبات البدنية والمهارية للعبة، ومعرفة الإصابات الشائعة وكيفية معالجتها					
حصة8	-تحسين القوة الانفجارية والمرونة.	تحسين مهارة الاستقبال + الاعداد + السحق	الرفع من مستوى التفاعل الاجتماعي داخل الحصة متمثلا في التنافس	تحسين القوة الانفجارية وسرعة رد الفعل.	تحسين مركب للمهارات الثلاث.	الرفع من مستوى التفاعل الاجتماعي داخل الحصة متمثلا في التنافس
حصة9	-تحسين سرعة رد الفعل والمرونة	تحسين مركب للمهارات ارسال استقبال + اعداد + سحق		تحسين سرعة رد الفعل والسرعة القصوى.	تحسين مركب للمهارات الثلاث.	

حصة10	-تحسين القوة الانفجارية والمرونة	تحسين مركب للمهارات ارسال استقبال + اعداد + سحق	التكيف التعاون التبادل التمثيل التشارك العلاقة النشاط السياقات التقييم	تحسين القوة الانفجارية والسرعة القصوى.	تحسين مركب للمهارات الثلاث.	التكيف التعاون التبادل التمثيل التشارك العلاقة النشاط السياقات التقييم

09 – أدوات الدراسة:

تكونت أدوات جمع البيانات من 04 أنواع من الاختبارات هي الاختبارات البدنية (اختبارات مقننة وموضوعية)، اختبارات مهارية (اختبارات معدة من طرف الباحث)، مقياس قلق التفاعل الاجتماعي (مقياس مقنن وموضوعي)، اختبار الورقة والقلم (اختبار معد من طرف الباحث)، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في ميدان التربية البدنية والرياضية والقياس والتقويم، حيث اثبتوا كلهم مناسبة الاختبارات من ناحية السن والجنس ودرجة الصعوبة وتوافقها مع الصفات المراد قياسها. (الملحق 03)

09 – 01 اختبارات الأداء البدني:

09 – 01 – 01 – اختبارات القوة الانفجارية:

– اختبار الوثب العريض من الثبات (Standing Broad Jump Test):

- الغرض من الاختبار: قياس القدرة العضلية للرجلين في الوثب للأمام.
- مستوى السن والجنس: مراحل السن من 06 سنوات حتى المرحلة الجامعية لكلا الجنسين.
- تقويم الاختبار:

– سجل جاك كلايتن (Jack Clayton) معامل ثبات قدره 0.936، كما سجل محمد نصر الدين معامل ثبات قدره 0.850، وقد تم حساب هذا المعامل من خلال طريقة إعادة الاختبار وحساب معامل الارتباط لعينة تتكون من 32 طالبا.

– للاختبار معامل صدق في قياس القدرة العضلية للرجلين بلغ 0.607، كما سجل محمد نصر الدين رضوان معامل صدق بلغ 0.577.

- الأدوات اللازمة:

– مكان مناسب للوثب بعرض 1.5م وبطول 3.5م على الأقل، ويراعا ان يكون المكان مستويا وخاليا من العوائق وغير أملس.

– شريط قياس وقطع ملونة لتحديد مدى القفز.

- الإجراءات:

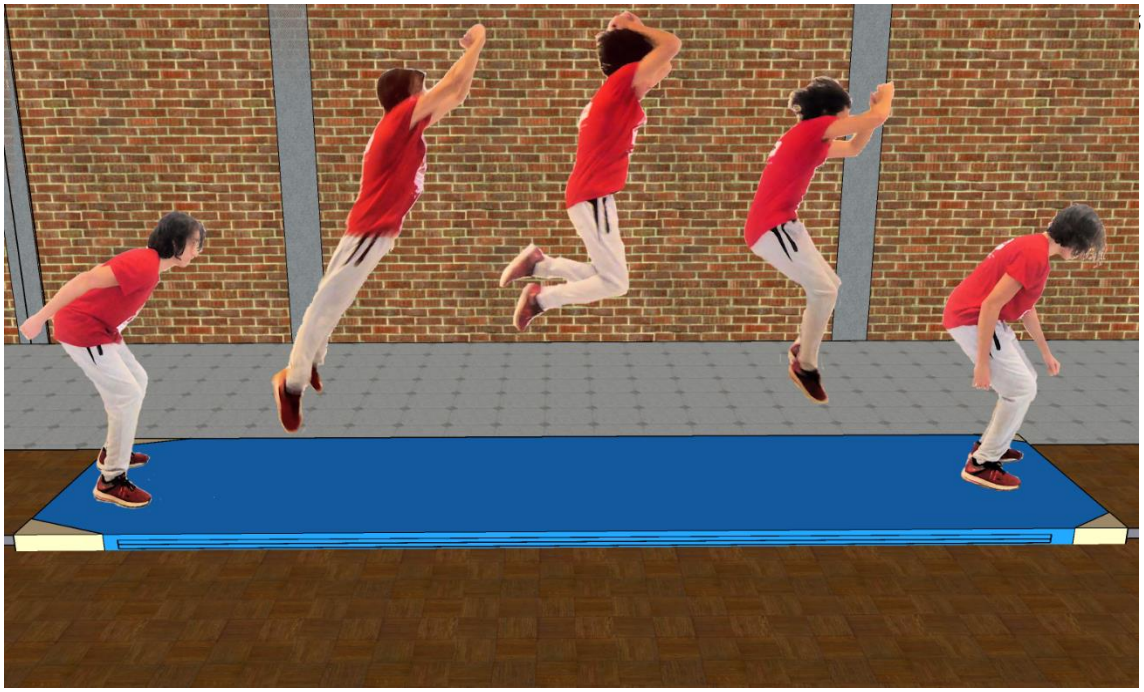
– يخطط مكان الوثب بخطوط متوازية يدل كل خط منها على المسافة بينه وبين خط الارتقاء بالمتر،

– تختلف المسافة بين الخطوط باختلاف السن.

- وصف الأداء:

– يقف المختبر خلف خط البداية والقدمان متباعدتان ومتوازيتان، وبحيث يلامس مشطا القدم خط البداية من الخارج.

– يبدأ المختبر بمرجحة الذراعين للخلف مع ثني الركبتين، والميل للأمام قليلا ثم يقوم بالوثب للأمام بأقصى قوة ممكنة ولأقصى مسافة ممكنة، عن طريق مد الركبتين والدفع بالقدمين مع مرجحة الذراعين للأمام.



تم اخذ الصورة من موقع:
https://recursos.edu.xunta.gal/sites/default/files/recurso/1606139293/unit_3/342_the_standing_long_jump_test.html

- تعليمات الاختبار:

– يقام الاختبار على سطح خشن يسمح بإعطاء الدفع المطلوب.

– يؤخذ الارتقاء بالقدمين معا ولس بقدم واحدة.

– يسمح بالإحماء قبل بدأ الاختبار.

– يجب تجنب السقوط للخلف قدر الإمكان.

– لكل مختبر 03 محاولات متتالية، تحتسب له أحسن محاولة.

المرجحة بالذراعين للأمام ولأعلى للمساعدة على الدفع.

– يسمح للمختبر بأداء محاولاته بالحذاء الرياضي او حافي القدمين.

- إدارة الاختبار: يقوم المسجل بالنداء على المختبرين وتسجيل النتائج.
- حساب الدرجات:

– يكون القياس من خط البداية الى آخر جزء من الجسم يلمس الأرض ناحية هذا الخط.

– خط البداية يكون بعرض 05سم، ويدخل في القياس.

– تحتسب للمختبر أحسن محاولة. (علاوي، 2001، الصفحات 76 – 78)

- معايير الاختبار: (Saint-Maurce, 2015)

الجدول (05): المئينيات في اختبار الوثب العريض من الثبات حسب فئات العمر

المئين	فئات العمر		
	16	17	18
05	149.4	155.1	160
10	160.7	168	175
20	167.9	183	187.9
30	188.1	195	200.6
40	196.1	202	206.3
50	202	207	210
60	208.8	214	217.4
70	214.8	220	233.4

80	233.1	227	230
90	235	240	243.6
95	244	249	253

– اختبار الشد العمودي بالذراعين (المسافة) (Vertical Arm Pull Test):

- الغرض من الاختبار: قياس القدرة العضلية للذراعين والكتفين في تسلق الحبل.
- مستوى السن والجنس: مراحل من سن 14 الى غاية المرحلة الجامعية لكلا الجنسين.
- تقويم الاختبار:

– سجل الاختبار معامل ثبات بلغ 0.97

– سجل الاختبار معامل صدق بلغ 0.80

- الأدوات اللازمة: حبل تسلق، شريط قياس، كرسي او مقعد لا يزيد ارتفاعه عن 35سم، علامات لاصقة تثبت على الحبل، منضدة مرتفعة.
- وصف الأداء:

– يجلس المختبر على الكرسي او المقعد، ثم يقوم بعد ذلك بمد الذراعين عاليا لأقصى مسافة ممكنة بدون النهوض من الكرسي، بحيث يقبض على الحبل بكلتا يديه، يد اعلى من أخرى والحبل بين الفخذين.

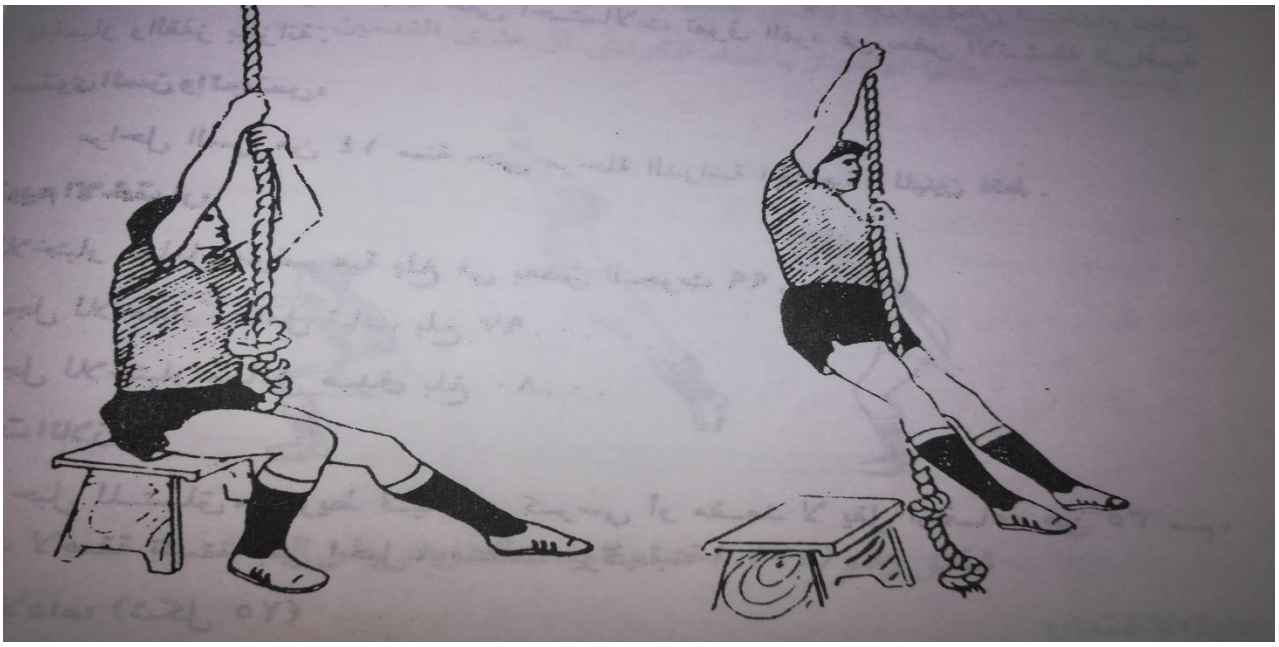
– يقوم المحكم بوضع العلامة اللاصقة حول الحبل اعلى اليد العليا للمختبر مباشرة.

– عند إعطاء إشارة البدء يقوم المختبر بتسلق الحبل بالشد باليدين بالتبادل مع ملاحظة عدم لمس الأرض بالرجلين اثناء البدا.

– يستمر المختبر في تسلق الحبل للوصول لأعلى ارتفاع ممكن على الحبل.

– عندما يصل المختبر الى اقصى ارتفاع يستطيع الوصول اليه، يقوم الحكم بوضع علامة لاصقة أخرى على الحبل اعلى اليد العليا للمختبر.

– بعد وضع العلامة يقوم المختبر بالنزول من على الحبل للوصول الى الوضع الابتدائي.



- تعليمات الاختبار:

– يرتدي المختبر لباس رياضي خفيف لا يعيق الأداء ومن الأفضل ان يكون بلا حذاء.

– يجب ان يكون الحكم مستعدا لوضع العلامات اللاصقة على الحبل فورا وبدون ان يستغرق ذلك وقتا كبيرا.

– يجب الاحتفاظ بالحبل بين الفخذين طوال أداء الاختبار.

– يعلق الحبل على ارتفاع مناسب بحيث يكون عموديا على الأرض امام حافة المقعد بين فخذي المختبر.

– يعطى المختبر 03 محاولات متتالية.

– تستبعد أي محاولة يقوم فيها المختبر بدفع الأرض بالقدمين عند الباء.

– تعلن نتائج كل محاولة على المختبر، لان ذلك يزيد من حماسته ودافعيته.

- إدارة الاختبار:

– مسجل: يقوم بالنداء على الأسماء وتسجيل النتائج.

تم اخذ الصورة من كتاب محمد حسن علاوي بعنوان "اختبارات الأداء الحركي" 2001

– محكمان: يقوم أحدهما بوضع العلامة الأولى وإعطاء إشارة البدء، ويقوم الثاني بوضع العلامة الثانية اعلى الحبل، ويشتركان معا في حساب المسافة التي يتسلقها المختبر باستخدام شريط القياس.

- حساب الدرجات:

– درجة المختبر هي المسافة بين العلامتين مقربة لأقرب 0.5 سم

– تحتسب للمختبر درجات أحسن محاولة. (علاوي، 2001، الصفحات 79 – 81)

- معايير الاختبار:

الجدول (06) معيار التقييم في اختبار الشد العمودي بالذراعين

مستوى الاداء	طلبة الجامعة	تلاميذ المرحلة الثانوية	تلاميذ المرحلة المتوسطة
ممتاز	75 – 72.5	72 – 65	65 – 60
جيد	71 – 66	64 – 61	59 – 56
متوسط	65 – 48	60.5 – 47.5	55.4 – 37.5
ضعيف	47.5 – 39	47 – 38	37 – 30
ضعيف جدا	38 – 00	37.5 – 00	29 – 00

09 – 01 – 02 – اختبار السرعة القصوى

– اختبار العدو 45.7م (45.7m dash test):

- غرض الاختبار: قياس السرعة القصوى في الجري.
- تقويم الاختبار: للاختبار صدق وثبات منطقيين اقرتهما الجمعية الامريكية للصحة والتربية الرياضية والترويح.
- الأدوات اللازمة:

– منطقة فضاء مناسبة لإجراء الاختبار طولها لا يقل عن 50م، وعرضها لا يقل عن 05م، خالية من المعيقات ويفضل زيادة هذه المسافة لتحقيق عوامل الامن.

– ميقاتيه.

- الإجراءات:

- تحديد منطقة اجراء الاختبار بخطين أحدهما للبداية والآخر لنهاية المسافة بينهما 45.7م بالضبط.
- يمكن استخدام مضمار العاب القوى.

- وصف الأداء:

- يتخذ المختبر وضع الاستعداد من الوضع العالي خلف خط الانطلاق.
- عند إعطاء إشارة الانطلاق يجري المختبر بأقصى سرعة ممكنة حتى يقطع خط النهاية.

- تعليمات الاختبار:

- يجري كل مختبرين معا لضمان وجود عامل المنافسة.
- يبدا الاختبار من وضع البدء العالي.
- يرتدي المختبر الحذاء الرياضي.
- ينادي الآذن بالبدأ الاذان التالي: خذ مكانك – استعد – انطلق.

- إدارة الاختبار:

- الآذن بالبدأ: ويعطي إشارة البدا ويكون مكانه عند خط البداية.
- ميقاتي لكل مختبر ويكون مكانهم عند خط النهاية.
- مسجل: ينادي على المختبرين ويسجل النتائج.

- حساب الدرجات: يحسب الزمن منذ إعطاء إشارة البدء حتى يقطع خط النهاية لأقرب 1/10ثا.

- معايير الاختبار:

وضعت الجمعية الامريكية للصحة والتربية الرياضية والترويح عام 1965 المعايير الخاصة بهذا الاختبار على فئات السن من 10 الى 17 سنة، ويوضح الجدول التالي الدرجات المئينية لهذا الاختبار والزمن المنقضي وفقا لفئات العمر 15 – 16 – 17 سنة. (علاوي، 2001، الصفحات 212 – 214)

الجدول (07): المئينيات في اختبار العدو 45.7م حسب فئات العمر

المئين	فئات العمر		
	15	16	17
05	8.1	7.8	7.7
10	7.7	7.5	7.3
20	7.3	7.1	7
30	7.1	6.9	6.9
40	7	6.8	6.7
50	6.9	6.7	6.6
60	6.7	6.5	6.5
70	6.6	6.4	6.3
80	6.5	6.3	6.2
90	6.2	6.1	6
95	6.1	6	6

09 – 01 –03 – اختبار المرونة الحركية:

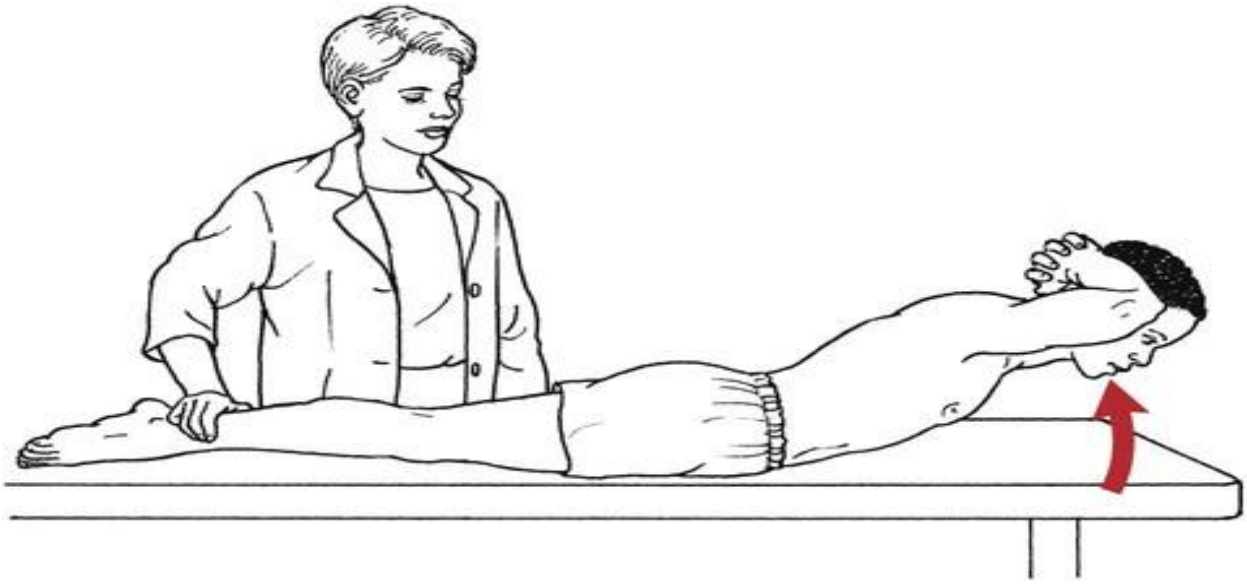
– اختبار إطالة الجذع الى الخلف (Trunk Extension):

- غرض الاختبار: قياس القدرة على إطالة (مد) الجذع (التقوس للخلف من وضع الانبطاح).
- مستوى السن والجنس: السن من 06 سنوات الى غاية المرحلة الجامعية لكلا الجنسين.
- تقويم الاختبار:

– بلغ معامل ثبات الاختبار 0.89 بين أحسن ثلاث محاولات تم تسجيلها في أيام مختلفة.

– تم التحقق من الصدق المنطقي للاختبار عن طريق الخبراء المحكمين.

- الأدوات اللازمة: مسطرة مدرجة.
- وصف الأداء: يتخذ المختبر وضع الانبطاح على البطن، مع تشبيك الذراعين خلف الظهر ثم يقوم برفع الجذع لأعلى لأقصى ما يمكن.



- إدارة الاختبار:

– مسجل: يقوم بالنداء على المختبرين وتسجيل النتائج.

– مساعد: يقوم بقياس طول الجذع وقياس مسافة الأداء.

- حساب الدرجات: تقاس المسافة من الأرض حتى الحفرة فوق القص (Suprasternal Notch) بحيث يبدأ ترقيم القياس من اعلى لأسفل، وتسجل النتائج لأحسن ثلاثة ارقام لثلاث محاولات متتالية بين كل محاولة وأخرى دقيقة للراحة.(B.L, 2021)

الجدول (08) معيار التقييم في اختبار اطالة الجذع الى الخلف

الدرجة	الاستطالة	
	ذكور	اناث
ممتاز	25.4<	24.77<
جيد	20.32 – 25.4	19.7 – 24.77
متوسط	15.24 – 20.30	14.6 – 19.7
تحت المتوسط	7.26 – 15.22	5.08 – 14.6
ضعيف	7.26>	5.08>

تم اخذ الصورة من موقع: https://musculoskeletalkey.com/testing-the-muscles-of-the-trunk-and-pelvic-floor/

09 – 01 – 04 – اختبار سرعة الاستجابة الحركية:

– اختبار نيلسون للاستجابة الحركية الانتقالية (Nelson Choice – Responce – Movement Test):

- غرض الاختبار: قياس القدرة على الاستجابة والتحرك بسرعة ودقة وفقا لاختيار المثير، وقد وضع هذا الاختبار على أساس انه يشبه بعض الأنماط الحركية في عدد من الأنشطة.
- مستوى السن والجنس: من سن 10 سنوات حتى المرحلة الجامعية ذكور واناث.
- تقويم الاختبار:

– سجل نيلسون معامل ثبات للاختبار بلغ 0.87، وكان ذلك عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على عينة من كلية الجامعة.

– لاختبار صدق منطقي عن طريق بعض خبراء القياس في التربية البدنية.

- الأدوات اللازمة:

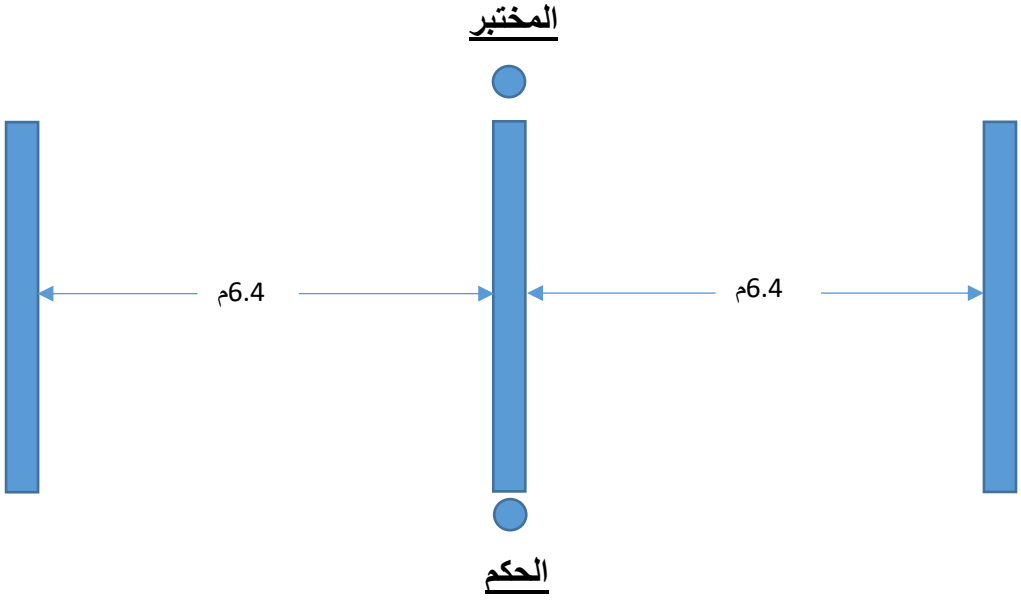
– منطقة فضاء مستوية خالية من العوائق بطول 20م، وعرض 02م.

– ميقاتية.

– شريط قياس.

- الإجراءات:

تخطط منطقة الاختبار بثلاث خطوط المسافة بينها 6.40م، وطول الخط 01م.



الشكل (05) مخطط تطبيق اختبار نيلسون للاستجابة الحركة الانتقالية

- وصف الأداء:

– يقف المختبر عند أحد نهايتي خط المنتصف في مواجهة الحكم الذي يقف عند النهاية الأخرى من خط المنتصف.

– يتخذ المختبر وضع الاستعداد بحيث يكون خط المنتصف بين القدمين، وبحيث ينحني بجسمه الى الامام قليلا.

– يمسك الحكم بساعة الايقاف بإحدى يديه ويرفعها الى اعلى، ثم يقوم بسرعة بتحريك ذراعه اما ناحية اليسار او ناحية اليمين، وفي نفس الوقت يقوم بتشغيل الساعة.

– يستجيب المخبر لحركة اليد ويحاول الجري بأقصى سرعة ممكنة في الاتجاه المحدد للوصول الى خط الجانب الذي يبعد عن خط المنتصف ب 6.4م.

– وعندما يقطع المختبر خط الجانب الصحيح، يقوم المحكم بإيقاف الساعة.

– إذا بدأ المختبر الجري في الاتجاه الخاطئ، فان المحكم يستمر في تشغيل الساعة وحساب الوقت حتى يغير المختبر من اتجاهه ويصل الى خط الجانب الصحيح.

– يعطي المختبر حتى 10 محاولات متتالية لكل مختبر، بين المحاولة والأخرى 20ثا بواقع خمس محاولات في كل جانب.

– تختار المحاولات في كل جانب بطريقة عشوائية متعاقبة.

- تعليمات الاختبار:

– يجب على المحكم ان يتدرب على إشارة البدء، وذلك حتى يتمكن من إعطاء إشارات البدء بيد وتشغيل الساعة باليد الأخرى في نفس الوقت.

– يحدد المحكم تسلسل اتجاهات الجري حتى لا ينساها.

– للحد من توقعات المختبر، لا يجب على الحكم ان يقول للمختبر ان له عشرة محاولات مقسمة على خمسة محاولات في كل اتجاه.

– يجب ان يبدأ الاختبار بان يعطي الحكم الإشارة التالية (استعد – انطلق)، على ان تكون المدة الزمنية بين الكلمتين في حدود الثانيتين.

- إدارة الاختبار:

– مسجل: يقوم بترتيب المحاولات وتسجيل النتائج.

– المحكم: يقوم بالنداء على المختبر وإعطاء إشارة البدء لكل محاولة وحساب الزمن وتقديمه للمسجل حسب الجهة

- حساب الدرجات:

– يحتسب الزمن الخاص بكل محاولة لأقرب 1/10ثا.

– درجة المختبر هي متوسط المحاولات العشر. (علاوي، 2001، الصفحات 216 – 219)

09 – 02 – اختبارات الأداء المهاري:

09 – 02 – 01 – الكرة الطائرة:

09 – 02 – 01 – 01 – اختبار دقة الارسال من منطقة الـ 09 أمتار:

- الغرض من الاختبار: قياس دقة الارسال من منطقة الارسال القانونية 09متر.
- مستوى السن والجنس: مراحل السن من 12 سنة حتى المرحلة الجامعية لكلا الجنسين.
- الأدوات اللازمة:

–ملعب كرة طائرة نظامي.

–03 كرات طائرة

–03 حلقات

- الإجراءات:

– مكان الارسال يكون خلف خط 09 أمتار.

– توضع 03 حلقات في نصف المقابل من الملعب في أماكن متفرقة يستحسن ان تكون في منطقة الدفاع.

- وصف الأداء:

–يحدد المختبر الحلقة التي يريد الارسال اليها

–يقوم المختبر بعد سماع الإشارة بالقيام بعملية الارسال من الأعلى محاولا توجيه الكرة نحو الحلقات الموضوعة في النصف المقابل من الملعب.

- تعليمات الاختبار:

– يعطى لكل مختبر 09 محاولات، 03 محاولات لكل حلقة.

– تلغى المحاولة إذا كان الارسال من الأسفل.

– تلغى المحاولة إذا اخترق المختبر خط الـ 09 أمتار.

– مجموع النقاط الممكن الحصول عليها هو 06 نقاط، تعطى نقطتان إذا تموضعت الكرة داخل الحلقة، ونقطة واحدة إذا تموضعت على بعد 0.5م كحد اقصى خارج الحلقة.

– إذا سجل المختبر نقطتين في حلقة ما ينتقل مباشرة الى الارسال تجاه الحلقة الأخرى.

الجدول (09) معيار التقييم في اختبار دقة الارسال من منطقة الـ 09 أمتار

النقاط	دون المتوسط	متوسط	جيد	جيد جدا	امتياز
الدرجات	03<	03	04	05	06

09 – 02 – 01 – 02 – اختبار استقبال الارسال من منطقة الدفاع:

- الغرض من الاختبار: قياس دقة استقبال الكرة القادمة مباشرة من عملية ارسال من منطقة الدفاع.
- مستوى السن والجنس: مراحل السن من 12 سنة حتى المرحلة الجامعية لكلا الجنسين.
- الأدوات اللازمة:

–ملعب كرة طائرة نظامي.

–03 كرات طائرة

–لاعب معد.

– لاعب مرسل.

- الإجراءات:

– مكان الارسال يكون خلف خط 09 أمتار.

–مكان الاستقبال يكون في المنطقة الخلفية من الملعب.

– وصف الأداء:

–يقوم اللاعب المرسل بعد سماع الإشارة بالقيام بعملية الارسال من الأعلى موجها الكرة نحو المختبر.

– يقوم المختبر باستقبال الكرة من الأسفل او من الأعلى حسب اتجاه الكرة وارتفاعها، على ان يكون الهدف هو توجيه الكرة مباشرة نحو الاعب المعد

تعليمات الاختبار:

– يعطى لكل مختبر 09 محاولات، 03 محاولات لكل منطقة من مناطق الدفاع في المنطقة الخلفية للملعب.

–تعاد المحاولة إذا كانت الكرة بعيدة عن نطاق منطقة المختبر.

– تلغى المحاولة إذا فشل اللاعب في توجيه الكرة نحو المعد.

– مجموع النقاط الممكن الحصول عليها هو 06 نقاط، تعطى نقطتان إذا نجح اللاعب في إيصال الكرة الى اللاعب المعد، ونقطة واحدة إذا وجه الكرة على بعد 0.5م كحد اقصى بعيدا عن المعد.

– إذا سجل المختبر نقطتين في منطقة ما ينتقل مباشرة الى الاستقبال من منطقة الأخرى.

الجدول (10) معيار التقييم في اختبار استقبال الارسال من منطقة الدفاع

النقاط	دون المتوسط	متوسط	جيد	جيد جدا	امتياز
الدرجات	03<	03	04	05	06

09 – 02 – 01 – 03 – اختبار الاعداد بعد استقبال الارسال:

- الغرض من الاختبار: قياس دقة عملية الاعداد بعد استقبال الكرة من ارسال نظامي.
- مستوى السن والجنس: مراحل السن من 12 سنة حتى المرحلة الجامعية لكلا الجنسين.
- الأدوات اللازمة:

–ملعب كرة طائرة نظامي.

–03 كرات طائرة.

–03 حلقات.

– لاعب مرسل

– لاعب مستقبل

– لاعب ساحق.

- الإجراءات:

– مكان الارسال يكون خلف خط 09 أمتار.

– مكان الاستقبال يكون من المنطقة الخلفية للملعب.

– مكان الاعداد يكون من منطقة تحت الشبكة مباشرة.

- وصف الأداء:

–بعد سماع الإشارة يقوم المرسل بإرسال الكرة من الأعلى تجاه اللاعب المستقبل، يقوم المستقبل باستقبال الكرة وتوجيهها مباشرة نحو المختبر الذي يكون في منطقة الاعداد.

- تعليمات الاختبار:

– يعطى لكل مختبر 09 محاولات، 03 محاولات للإعداد الامامي من المنطقة الجانبية اليمنى، وثلاث محاولات للإعداد من المنطقة الوسطى، وثلاث محاولات للإعداد الخلفي من المنطقة الجانبية اليسرى.

– تلغى المحاولة إذا لم يستطع اللاعب الساحق القيام بعملية السحق.

– تعاد المحاولة إذا كانت الكرة القادمة من اللاعب المستقبل بعيدة عن المختبر.

– مجموع النقاط الممكن الحصول عليها هو 06 نقاط، تعطى نقطتان إذا قام المختبر بإعداد صحيح وقام الساحق بسحق صحيح، وتعطى نقطة واحدة إذا قام المختبر بإعداد صحيح لكنه بعيد عن متناول اللاعب الساحق مما أدى الى عدم قدرته على القيام بالإرسال

– إذا سجل المختبر نقطتين في منطقة ما ينتقل مباشرة الى الاعداد من منطقة الأخرى.

الجدول (11) معيار التقييم اختبار الاعداد بعد استقبال الارسال

النقاط	دون المتوسط	متوسط	جيد	جيد جدا	امتياز
الدرجات	03<	03	04	05	06

09 – 02 – 01 – 04 – اختبار السحق من المنطقة الامامية:

– الغرض من الاختبار: قياس دقة عملية السحق من المنطقة الامامية.

- مستوى السن والجنس: مراحل السن من 14 سنة حتى المرحلة الجامعية لكلا الجنسين.
- الأدوات اللازمة:

-ملعب كرة طائرة نظامي.

- 03 حلقات

-03 كرات طائرة.

- لاعب مرسل

- لاعب مستقبل

- لاعب معد.

- الإجراءات:

- مكان الارسال يكون خلف خط 09 أمتار.

- توضع الحلقات في أماكن متفرقة من منطقة الدفاع خلف خط ال 03م

- مكان الاستقبال يكون من المنطقة الخلفية للملعب.

- مكان الاعداد يكون من منطقة تحت الشبكة مباشرة.

- مكان السحق يكون من المنطقة الامامية للملعب.

- وصف الأداء:

- يحدد المختبر أولا الحلقة التي سوف يوجه اليها السحق.

- بعد سماع الإشارة يقوم المرسل بإرسال الكرة من الأعلى تجاه اللاعب المستقبل، يقوم المستقبل باستقبال الكرة وتوجيهها مباشرة نحو اللاعب المعد الذي يكون في منطقة الاعداد، والذي بدوره يعد الكرة الى المختبر الذي يقوم بعملية السحق محاولا توجيه الكرة نحو الحلقات الموضوعة في أماكن متفرقة من منطقة الدفاع.

- تعليمات الاختبار:

- يعطى لكل مختبر 09 محاولات، 03 محاولات للسحق من الجهة اليمنى، و03 محاولات للسحق من الجهة الوسطى، و03 محاولات للسحق من الجهة اليسرى.

– تلغى المحاولة إذا لم يستطع المختبر القيام بعملية السحق.

– تعاد المحاولة إذا كانت عملية الاعداد غير سليمة.

– مجموع النقاط الممكن الحصول عليها هو 06 نقاط، تعطى نقطتان إذا قام المختبر بعملية بسحق صحيحة وتموضعت الكرة داخل الحلقة، وتعطى نقطة واحدة إذا قام المختبر بعملية سحق صحيحة وتموضعت الكرة على بعد 0.5م كحد اقصى خارج الحلقة

– إذا سجل المختبر نقطتين في منطقة ما ينتقل مباشرة الى الاعداد من منطقة الأخرى.

الجدول (12) معيار التقييم اختبار السحق من المنطقة الامامية

النقاط	دون المتوسط	متوسط	جيد	جيد جدا	امتياز
الدرجات	03<	03	04	05	06

09 – 02 – 02 – جري التتابع:

09 – 02 – 02 – 01 –الاختبار الأول:

الغرض من الاختبار: تقييم دقة استلام وتسليم الشاهد مع احترام تموضع اللاعبين.

- مستوى السن والجنس: المرحلة الثانوية والجامعية لكلا الجنسين.
- الأدوات اللازمة:

– مضمار العاب القوى.

– 05 اقماع.

– شاهد.

- الإجراءات:

– تحدد كل من منطقة البداية والنهاية بقمع.

– تحدد العلامة الضابطة بقمع.

– تحدد منطقة الاستلام والتسليم بقمعين.

- وصف الأداء:

يحتوي هذا الاختبار على شقين، الشق الأول الذي يكون فيه المختبر مسلما للشاهد، والشق الثاني الذي يكون فيه المختبر مستلما للشاهد.

– الشق الأول: يقف المختبر على بعد 40م من منطقة الاستلام والتسليم، ويتخذ وضع الاستعداد، بعد سماع إشارة الانطلاق (انطلق) ينطلق بأقصى سرعة من الجهة الداخلية لحارة الجري ممسكا الشاهد بيده اليمنى، ليسلم الشاهد للاعب المستلم في منطقة الاستلام.

– الشاق الثاني: يحدد المختبر العلامة الضابطة خلف خط الاستلام والتسليم، ويقف عند بداية منطقة الاستلام والتسليم في الجهة الخارجية للحارة، عند وصول اللاعب المسلم للعلامة الضابطة، يبدأ هذا الأخير في الجري متخذا وضع استقبال الشاهد (يبسط يده اليسرى للخلف لوضع الشاهد فيها)، بعد استلام الشاهد يجري المختبر مسافة 20 متر بعد خط نهاية منطقة الاستلام والتسليم، أي يجري مسافة 40م بالإجمال.

- تعليمات الاختبار:

– يعطى المختبر 03 محاولات لكل شق، مع إعطاء وقت راحة كاملة بين المحاولات.

– يحتسب زمن الشق الأول من إعطاء إشارة الانطلاق الى غاية تسليم الشاهد بطريقة كلية.

– يحتسب زمن الشق الثاني من انطلاق المختبر حتى خط النهاية.

– تلغى المحاولة إذا خرج المختبر عن مسار الجري.

– تلغى المحاولة إذا كانت عملية الاستلام خاطئة.

– تعاد المحاولة إذا انطلق المختبر قبل سماع الإشارة.

– إذا سقط الشاهد اثناء عملية الاستلام، يبقى الوقت يمر حتى إعادة عملية الاستلام.

– يحتسب أحسن زمن لكل شق.

الجدول (13) معيار التقييم اختبار دقة استلام وتسليم الشاهد مع احترام تموضع اللاعبين

النقاط	دون المتوسط	متوسط	جيد	امتياز
الزمن المنقضي(ثا)	6.9	6.45	6	5.55 او <

09 – 02 – 02 – 02 – الاختبار الثاني:

الغرض من الاختبار: تقييم مدى تنظيم عمل الفريق في عملية جري تتابع كاملة (4*100م)

- مستوى السن والجنس: المرحلة الثانوية والجامعية.
- الأدوات اللازمة:

– مضمار العاب القوى.

– شاهد.

– ميقاتي.

– صافرة.

- الإجراءات:

– تحدد نقطة البداية ومنطقة الاستلام والتسليم.

– يحدد كل مختبر عدا الأول نقطة بداية الجري.

– يحدد أعضاء الفريق تسلسل اللاعبين في المضمار.

- وصف الأداء:

ان الهدف الأساسي من هذا الاختبار هو تنظيم عمل الفريق من اجل القيام بعملية جري تتابع سليمة وفي اقل وقت ممكن وباحترام كل القوانين، وبالتالي فان التركيز يكون على:

- عملية الانطلاق السليمة والتسارع.
- احترام حارات الجري خاصة جهة الجري في كل حارة (الجهة الداخلية والجهة الخارجية).
- مسك الشاهد حسب جهة الجري.
- الاستلام والتسليم الصحيح مع احترام منطقة الاستلام والتسليم.
- الدخول الصحيح.

- تعليمات الاختبار:

– تعطى محاولة واحدة لكل فريق.

– يجب ان يحدد تسلسل اللاعبين في المضمار قبل البدء.

– يجب ان تحدد مناطق بداية الجري لكل العدائين عدا الأول.

– تعاد المحاولة مرة واحدة إذا انطلق المختبر قبل الصافرة.

- تلغى المحاولة إذا خرج المختبر عن حارة الجري.
- تلغى المحاولة في حالة استلام وتسليم خاطئ بأي شكل.
- لا يتوقف الوقت في حالة سقوط الشاهد اثناء عملية التسليم.
- يحتسب الوقت منذ إعطاء صافرة البداية حتى دخول آخر عداء.

الجدول (14) معيار التقييم اختبار تنظيم عمل الفريق في عملية جري تتابع كاملة (4*100م)

النقاط	دون المتوسط	متوسط	جيد	جيد جدا	امتياز
التوقيت(ثا)	54	52	50	48	46 او <

09 – 03 – اختبار الجانب الاجتماعي:

-مقياس قلق التفاعل الاجتماعي (Social Interaction Anxiety Scale):

ويرمز اختصارا بـ (SIAS)، هو مقياس تقرير ذاتي يقيس التوتر عند الاجتماع والتحدث مع الآخرين ويستخدم على نطاق واسع في البيئات السريرية وبين الباحثين في المجال الاجتماعي، ويقيس المقياس قلق التفاعل الاجتماعي، والذي يشير إلى الضيق عند الاجتماع والتحدث مع أشخاص آخرين، سواء كانوا أصدقاء أو أفراد من الجنس الآخر أو غرباء، حيث تشمل الاهتمامات الرئيسية المخاوف من عدم القدرة على النطق، والظهور بالملل، والظهور بالغباء، وعدم معرفة ما يجب قوله أو كيفية الرد ، والتجاهل، يقيّم المقياس على وجه التحديد القلق الذي يحدث أثناء التفاعل مع الآخرين. (Clarke & Richard P. Mattick, 1998, p. 457)حيث تقسم استجابات المقياس الى 05 استجابات (01 – اطلاقا)، (02 – قليلا)، (03 – بصورة متوسطة)، (04 – كثيرا)، (05 – الى ابعد لحدود)، حيث كلما اقتربت استجابات المفحوص من العدد 05 دل ذلك على اصابته بقلق التفاعل الاجتماعي والعكس صحيح، تم اعتماد هذا المقياس لسهولة التحليل الاحصائي فيه وقدرته على قياس مستوى التفاعل الاجتماعي عند التلميذ، من خلال تحديد ما اذا كان يعاني من قلق في التفاعل الاجتماعي، حيث كان الهدف ان يكون المتعلم بعد تطبيق البرنامج لا يعاني من أي مشكلات فيما يتعلق بالتفاعل الاجتماعي مع اقرانه (الملحق 04)

09 – 04 – اختبار الجانب المعرفي:

-الاختبار المعرفي في الكرة الطائرة وجري التتابع:

هو اختبار للورقة والقلم معد من طرف الباحث، يحتوي على 12 عبارة لكل نشاط (24 عبارة) للاختيار من المتعدد (النظام السلبي)، حيث تم تقسيم الاختبار الى 3 أسئلة تتعلق بتاريخ الرياضة، 3 أسئلة تتعلق بالبطولات المقامة في الرياضة، 3 أسئلة تتعلق بالأرقام القياسية والابطال في الرياضة، و3 أسئلة تتعلق بقانون اللعبة والقياسات (الملحق 05) حيث يعطى المتعلم 20 دقيقة للإجابة كحد اقصى، يعطى لكل اختبار 100 درجة، يتم احتساب الدرجة النهائية للاختبار بجمع درجتي الاختبارين مقسمة على 2، على ان يتم التعرف على درجة التحسن بتحديد الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي.

10 – المعاملات العلمية للأدوات:

لغرض التأكد من سلامة الأدوات وصلاحيتها للتطبيق الميداني، تم التأكد من صدقها وثباتها، حيث ان تقنين أدوات القياس هو إجراء يستخدم في البحوث العلمية لزيادة مصداقية وموثوقية أداة البحث، وهو مبني على المبدأ القائل بأن النتائج العلمية الموضوعية حقاً يجب أن تكون غير متناقضة وقابلة للتكرار، وعليه فمن المهم التحديد الدقيق لإجراءات تطبيق الاختبار، والتحقق من خصائص فقراته بعد تطبيقه على عينة استطلاعية وتصحيحه والتأكد من صدقه وثباته، واشتقاق المعايير المرتبطة به، على ان صدق وثبات الاختبار هو خطوة إجرائية هامة من خطوات تقنينه، تضمن صلاحية الاختبار وقدرته على تحقيق أهدافه المأمولة. (تقنين اداة القياس في البحث العلمي، 2023)

- صدق الأدوات:

لغرض التأكد من صدق أدوات جمع البيانات المعتمدة في دراستنا، وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، تم عرضها على مجموعة من المحكمين قوامها 05 محكمين (الملحق 03) مختصين في مجال القياس والتقويم والتربية البدنية والرياضية، حيث اثبتوا ان الاختبارات قابلة للتطبيق على العينة، مؤكدين صلاحيتها من الناحية التركيبة، والادائية، وتوافقها من ناحية الفئة المستهدفة سنا وجنسا، ومن ناحية الوسائل المعتمدة ووحدات القياس.

- ثبات الأدوات:

لغرض التأكد من ثبات أدوات جمع البيانات، تم تطبيق الاختبارات والمقياس على عينة عشوائية قوامها 10 تلاميذ، وتم إعادة تطبيق نفس الاختبارات عليهم بعد 10 أيام تحت نفس الظروف وباعتماد نفس الوسائل، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الاختبارين، حيث اكدت دراسة رفدزة زاكي وآخرون (2013) والتي قامت بتحليل اكثر من 40 دراسة في الطب ان اصدق الطرق الإحصائية لتحديد ثبات الاختبارات هي تحديد معامل الارتباط بين المشاهدات، حيث تكون هذه الطريقة اكثر

فاعلية اذا كان الارتباط ينحصر في مشاهدتين في متغير واحد. (Rafdzah, Awang, Noorhaire , & Noor_Azina , 2013) وأوضحت النتائج التالي:

الجدول (15) قيم الثبات لاختبارات الأداء البدني

الاختبار	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
الشد العمودي بالذراعين	$0.517^{*}_{(s)}$	0.048
العدو 45.7م	$0.859^{*}_{(s)}$	0.050
الوثب العريض من الثبات	$0.677^{**}_{(p)}$	0.006
اختبار نيلسون	$0.535^{*}_{(p)}$	0.020
إطالة الجذع من الخلف	$0.656^{**}_{(p)}$	0.008

(N=10) / *: significant at the 5% level / **: significant at the 1% level / (s): Spearman Correlation / (p): Pearson Correlation

من خلال الجدول، نرى ان معاملات الارتباط بيرسون وسبيرمان الخاصة بقياس درجة الارتباط بين الاختبارين الأول والثاني أتت كلها دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.05 و 0.001.

الجدول (16) قيم الثبات لاختبارات نشاط الكرة الطائرة

الاختبار	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
الارسال من منطقة ال 9م	$0.590^{*}_{(s)}$	0.021
استقبال الارسال من منطقة الدفاع	$0.828^{**}_{(s)}$	0.000
الاعداد	$0.777^{**}_{(s)}$	0.001
السحق من المنطقة الامامية	$0.716^{**}_{(s)}$	0.003

(N=10) / *: significant at the 5% level / **: significant at the 1% level / (s): Spearman Correlation

من خلال الجدول، نرى ان معاملات الارتباط سبيرمان الخاصة باختبارات الكرة الطائرة أتت دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.05 و 0.001.

جدول (17) قيم الثبات لاختبارات نشاط جري التتابع

الاختبار	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
استلام الشاهد	$0.668^{**}_{(s)}$	0.006
تسليم الشاهد	$0.806^{**}_{(p)}$	0.000
تنظيم عمل الفريق	$0.553^{*}_{(p)}$	0.020

(N=10) / *: significant at the 5% level / **: significant at the 1% level / (s): Spearman Correlation / (p): Pearson Correlation

نرى من خلال الجدول ان قيم معاملات الارتباط لاختبارات نشاط جري التتابع أتت كلها دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.05 و0.001.

الجدول (18) قيم الثبات للاختبارات المعرفية للنشاطين

الاختبار	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
الاختبار المعرفي في الكرة الطائرة	$0.997^{**}{}_{(p)}$	0.000
الاختبار المعرفي في جري التتابع	$0.584^{*}{}_{(p)}$	0.022

(N=10) / *: significant at the 5% level / **: significant at the 1% level / (s): Spearman Correlation / (p): Pearson Correlation

من خلال الجدول، نرى ان قيم معامل الارتباط بيرسون أتت دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.05 و0.001.

الجدول (19) يبين قيمة معامل الثبات الفا كرونباخ للمقياس

الاختبار	معامل الفا كرومباخ
مقياس قلق التفاعل الاجتماعي	0.893

من خلال الجدول نرى ان قيمة معامل الثبات الفا كرومباخ بلغت 0.893 وهي قيمة ثبات مرتفعة تسمح بتطبيق المقياس ميدانيا.

11 – طبيعة توزع البيانات:

لغرض تحديد طبيعة توزع البيانات ولغرض تحديد طبيعة الاختبارات الإحصائية المناسبة لتحليل وتفسير النتائج، تم اخضاع البيانات لاختبار شابيرو–ويلك لاعتدالية التوزيع، حيث إذا كانت البيانات تتوزع توزعا طبيعيا أمكن الاعتماد على الاختبارات البارامترية لتحليل النتائج، اما اذ كانت النتائج لا تتبع التوزع الطبيعي، وجب الاعتماد على الاختبارات اللابارامترية. حيث أظهر الاختبار النتائج التالية:

الجدول (20) يبين قيم اختبار اعتدالية التوزيع للمجموعتين في الاختبارات البدنية

اختبار شابيرو –ويلك	الاختبارات البعدية	العينة الضابطة	القيمة الاحصائية	قيمة الدلالة
			0.896	**0.083**
			0.858	**0.023**
			0.932	**0.297**
			0.924	**0.225**
			0.955	**0.611**

(N=15) / Sig level= 0.05

الاختبارات البدنية			الشد العمودي بالذراعين	العدو 45م	الوثب العريض من الثبات	إطالة الجذع من الخلف
	الاختبارات القبلية	العينة التجريبية	القيمة الاحصائية	0.785	0.909	0.942	0.931	0.974
			قيمة الدلالة	0.002	0.131	0.412	0.286	0.910
		العينة الضابطة	القيمة الاحصائية	0.904	0.858	0.932	0.924	0.955
			قيمة الدلالة	0.110	0.023	0.297	0.225	0.606
		العينة التجريبية	القيمة الاحصائية	0.787	0.909	0.942	0.931	0.947
			قيمة الدلالة	0.003	0.131	0.412	0.286	0.480

نلاحظ من خلال الجدول بالنسبة للاختبارات القبلية ان 4 من أصل 5 اختبارات بالنسبة للعينة التجريبية توزعت توزعا طبيعيا، ماعدا اختبار "الشد العمودي بالذراعين" والذي أتت قيمة الدلالة فيه **0.002** اقل من مستوى المعنوية **0.05**، **(p-value=0.002 < Sig level=0.05)** وعليه فان النتائج القبلية لهذا الاختبار بالنسبة للعينة التجريبية لا تتوزع توزعا طبيعيا. اما بالنسبة للعينة الضابطة، فان 4 من اصل 5 اختبارات توزعت النتائج فيها توزعا طبيعيا عدا اختبار "العدو 45م" والذي أتت قيمة الدلالة فيه **0.023** اقل من مستوى المعنوية **0.05** **(p-value=0.023 < Sig level=0.05)** وعليه فان بياناته تتوزع توزعا غير طبيعي.

اما بالنسبة للاختبارات البعدية، فان 4 من اصل 5 اختبارات للعينة التجريبية توزعت توزعا طبيعيا، عدا اختبار "الشد العمودي بالذراعين" الذي أتت قيمة الدلالة فيه **0.003** اقل من مستوى المعنوية **0.05** **(p-value=0.003 < Sig level=0.05)**، مما يدل على عدم توزع بيانات هذا الاختبار

توزعا طبيعيا، اما العينة الضابطة ف 4 من اصل 5 اختبارات اتبعت التوزع الطبيعي عدا اختبار "العدو 45م" والذي أتت قيمة الدلالة فيه **0.023** اقل من مستوى المعنوية **0.05**

(p-value=0.023 < Sig level=0.05)، مما يعني عدم توزع بيانات هذا الاختبار توزعا طبيعيا، مما يعني الاعتماد على الاختبارات اللابارامترية بالنسبة لهذين الاختبارين (الشد العمودي بالذراعين، العدو 45م)

الجدول (21) يبين قيم اختبار اعتدالية التوزيع للمجموعتين في الاختبارات المهارية لنشاط الكرة الطائرة

الاختبارات المهارية (الكرة الطائرة)	اختبار شابيرو –ويلك	الاختبارات البعدية					
		العينة الضابطة		العينة التجريبية			
		القيمة الاحصائ	قيمة الدلالة	القيمة الاحصائ	قيمة الدلالة		
الارسال من منطقة ال 9م		0.705	0.000	0.854	0.020		
استقبال الارسال من منطقة الدفاع		0.891	0.070	0.894	0.078		
الاعداد		0.833	0.010	0.903	0.107		
السحق من المنطقة الامامية		0.896	0.083	0.928	0.253		
		العينة الضابطة		العينة التجريبية			
		القيمة الاحصائ	قيمة الدلالة	القيمة الاحصائ	قيمة الدلالة		
الارسال من منطقة ال 9م		0.870	0.034	0.860	0.024		
استقبال الارسال من منطقة الدفاع		0.896	0.082	0.911	0.140		
الاعداد		0.897	0.084	0.847	0.016		
السحق من المنطقة الامامية		0.842	0.014	0.929	0.263		

(N=15) / Sig level= 0.05

نلاحظ من خلال الجدول وبالنسبة للاختبارات القبلية ان اختبارين من اصل 4 اختبارات للعينة التجريبية توزعت البيانات فيها توزعا طبيعيا عدا اختبار "الارسال من منطقة 9امتار" واختبار "الاعداد" واللذان كانت قيمة الدلالة فيهما **0.024** و **0.016** على التوالي اقل من **0.05** **(p-value=0.016/0.024 < Sig level=0.05)**، مما يعني عدم توزع البيانات فيهما توزعا طبيعيا، اما العينة الضابطة فكل من اختبار "الارسال" واختبار "السحق" أتت قيمة الدلالة فيهما **0.034** و **0.014** على التوالي، اقل من **0.05** **(p-value=0.034/0.014 < Sig level=0.05)**، مما يعني عدم توزع البيانات فيهما توزعا طبيعيا.

اما بالنسبة للاختبارات البعدية فاختبار واحد من اصل 3 اختبارات في العينة التجريبية أتت البيانات فيه لا تتبع التوزع الطبيعي وهو اختبار "الارسال من منطقة 9امتار" والذي أتت قيمة الدلالة فيه **0.020** اقل من **0.05** **(p-value=0.020 < Sig level=0.05)**، اما بالنسب للعينة الضابطة فبيانات اختبارين فيها لا يتوزعان توزعا طبيعيا وهما اختبار "الارسال من منطقة ال9امتار" واختبار "الاعداد"، حيث أتت قيمة الدلالة فيهما **0.000** و **0.010** على التوالي اقل من 0.05 **(p-value=0.010/0.000 < Sig level=0.05)**، مما يعني الاعتماد على الاختبارات اللابارامترية بالنسبة لاختبار "الارسال" واختبار "الاعداد" ، والاعتماد على الاختبارات البارامترية بالنسبة لاختبار "استقبال الارسال" واختبار "السحق" عدا الاختبارات المتعلقة بالعينة الضابطة منه.

الجدول (22) يبين قيم اختبار اعتدالية التوزيع للمجموعتين في الاختبارات المهارية لنشاط جري التتابع

اختبار شابيرو-ويلك	الاختبارات البعدية		العينة التجريبية		العينة الضابطة	
			قيمة الدلالة	القيمة الاحصائية	قيمة الدلالة	القيمة الاحصائية
الاختبارات القبلية	العينة الضابطة	قيمة الدلالة	0.134	0.867	0.030	0.910
		القيمة الاحصائية	0.885	0.827	0.008	0.972
		قيمة الدلالة	0.161	0.943	0.674	0.827

(N=15) / Sig level= 0.05

			القيمة الاحصائية	0.910	0.972	0.827
		العينة التجريبية	قيمة الدلالة	0.030	0.008	0.674
			القيمة الاحصائية	0.867	0.827	0.943
الاختبارات المهارية (جري التتابع)				استلام الشاهد	تسليم الشاهد	تنظيم عمل الفريق

نلاحظ من خلال الجدول ان اختبار "استلام الشاهد" واختبار "تسليم الشاهد" اتت بيانات الاختبارات للعينة التجريبية فيه لا تتبع التوزع الطبيعي بعد ان أتت قيمة الدلالة **0.030** اقل من **0.05** **(p-value=0.030 < Sig level=0.05)**، بالنسبة لاختبار استلام الشاهد، و **0.008** اقل من **0.05** **(p-value=0.008 < Sig level=0.05)**، بالنسبة لاختبار تسليم الشاهد، وعليه سوف يتم اعتماد الاساليب الإحصائية اللابارامترية بالنسبة لهذه الاختبارات. وباقي الاختبارات وبما ان البيانات فيها أتت تتبع التوزع الطبيعي، سوف يتم اتباع الأساليب الإحصائية البارامترية.

الجدول (23) يبين قيم اختبار اعتدالية التوزيع للمجموعتين في الاختبارات المعرفية والمقياس

اختبار شابيرو –ويلك					
الاختبارات البعدية		العينة الضابطة			
	العينة التجريبية	قيمة الدلالة	القيمة الاحصائية	قيمة الدلالة	
	0.051	0.549	0.952	0.317	0.783
	0.305	0.934	0.965		
	0.098				

(N=15) / Sig level= 0.05

			القيمة الاحصائية	0.882	0.933	0.901
	الاختبارات القبلية	العينة الضابطة	قيمة الدلالة	0.236	0.109	0.988
			القيمة الاحصائية	0.926	0.904	0.983
		العينة التجريبية	قيمة الدلالة	0.080	0.219	0.933
			القيمة الاحصائية	0.895	0.924	0.976
الاختبارات المعرفية والمقياس				الاختبار المعرفي في الكرة الطائرة	الاختبار المعرفي في جري التتابع	مقياس قلق التفاعل الاجتماعي

من خلال الجدول، نرى ان كل البيانات أتت قيمة الدلالة فيها أكبر من مستوى المعنوية **(p-value > Sig level)**، يعني ان البيانات في الاختبارين المعرفيين ومقياس قلق التفاعل الاجتماعي تتبع التوزيع الطبيعي، مما يمكننا من اعتماد الإحصاءات البارامترية عليها.

12 – تجانس العينة:

الجدول (24) يبين تجانس العينة في متغيرات الطول والوزن والسن

المتغيرات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				اختبار t student			
		المتوسط	الانحراف	اعتدالية التوزيع	قيمة الدلالة	المتوسط	الانحراف	اعتدالية التوزيع	قيمة الدلالة	قيمة t	درجة الحرية	قيمة الدلالة	الدلالة

الطول	سم	177.3	6.7	0.19	0.17	173.3	5.6	0.1	0.2	1.84	14	0.087	غير دالة
الوزن	كلغ	64.6	13.9	0.18	0.18	66.6	9.2	0.14	0.2	0.44	14	0.66	غير دالة
السن	الشهر	199.1	3.5	0.13	0.2	198.5	3.1	0.16	0.2	0.48	14	0.63	غير دالة

(N=15) / Sig level= 0.05

يتبين من خلال الجدول وبعد تطبيق اختبار اعتدالية التوزيع لشبيرو–ويلك، أظهرت النتائج ان القيمة الإحصائية للاختبار جاءت بقيمة دلالة محصورة بين القيمة **0.17** و **0.2** وهي قيم اكبر من مستوى معنوية **0.05**، ومنه امكن القول ان البيانات تتوزع توزيعا طبيعيا، وبعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلا المجموعتين في كل المتغيرات، تبين انها متقاربة بشكل كبير بين المجموعتين، وهذا ما أكدته نتائج اختبار t student، حيث كانت نتائج الاختبار غير دالة احصائيا في كل من متغير الطول والوزن والسن بين المجموعتين، مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين في المتغيرات قيد الدراسة، وهذا دليل على تجانس العينة في هذه المتغيرات.

13 – تكافؤ مجموعتي البحث:

من اجل ارجاع الفوارق الى تأثير العامل التجريبي، تم التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبارات، تم تطبيق اختبار t student بالنسبة للاختبارات التي كانت بياناتها تتبع التوزع الطبيعي، واختبار Wilcoxon signed-rank بالنسبة للاختبارات التي لم تتبع التوزع الطبيعي، وهذا بالنسبة للاختبارات القبلية للعينتين، حيث أظهرت الجداول التالي:

الجدول (25) نتائج تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبارات معتدلة التوزيع

الاختبارات	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			اختبار t student			
	الحسابي	المتوسط	المعياري	الانحراف	الحسابي	المتوسط	المعياري	الانحراف	قيمة t	درجة الحرية	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
اختبارات الأداء البدني												

الوثب العريض من الثبات	2.15	0.18	2.05	0.18	2.59		0.021	دالة
اختبار نيلسون	1.56	0.98	1.57	0.10	0.24	14	0.813	غير دالة
إطالة الجذع من الخلف	30.60	3.77	27.27	6.73	1.80		0.093	غير دالة
اختبارات الأداء المهاري (نشاط الكرة الطائرة)								
استقبال الارسال من منطقة الدفاع	3.93	1.38	3.60	0.98	0.63	14	0.534	غير دالة
اختبارات الأداء المهاري (نشاط جري التتابع)								
تنظيم عمل الفريق	57.01	1.22	57.59	0.97	0.65		0.561	غير دالة
الاختبارات المعرفية والمقياس								
مقاس قلق التفاعل الاجتماعي	1.03	0.43	1.04	0.41	0.134		0.895	غير دالة
الاختبار المعرفي في الكرة الطائرة	32.73	18.20	37.73	17.50	0.721	14	0.438	غير دالة
الاختبار المعرفي في جري التتابع	36.08	15.96	44.96	22.89	1.106		0.288	غير دالة

(N=15) / Sig level= 0.05

نلاحظ من خلال الجدول ان القيم الإحصائية لاختبار t student تراوحت بين **0.134** و **2.59** بقيمة دلالة انحصرت بين القيمة **0.093** و **0.895** وكلها قيم اكبر من مستوى المعنوية **0.05**، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات قيد التنفيذ، وبالعودة التي المتوسطات الحسابية، نجد انها كانت جد متقاربة بين المجموعتين، مما يدل على التقارب في مستوى الأداء، الا اختبار الوثب العريض من الثبات أتت قيمة الدلالة فيه **0.021** اقل من **0.05**، مما يدل على وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في هذا الاختبار، لكن بعد العودة الى المتوسطات الحسابية، نجد ان متوسط المجموعة التجريبية بلغ **2.15**، فيما بلغ متوسط المجموعة الضابطة **2.05**، أي باختلاف 10سم بين المتوسطين، وهو ليس بالفرق الجلي بين المتوسطين، وعليه يمكن القول ان العينتين متكافئتين في المستوى في الاختبارات معتدلة التوزيع.

الجدول (26) نتائج تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبارات غير معتدلة التوزيع

الاختبارات	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			اختبار Wilcoxon signed-rank		
	الحسابي المتوسط	الانحراف المعياري		الحسابي المتوسط	الانحراف المعياري		قيمة Z	قيمة الدلالة	الدلالة الاحصائية
اختبارات الأداء البدني									
العدو 45م	**7.34**	**0.29**		**7.49**	**0.42**		**1.03**	**0.300**	**غير دالة**
الشد العمودي بالذراعين	**50.33**	**13.89**		**51.47**	**12.28**		**0.34**	**0.730**	**غير دالة**
اختبارات الأداء المهاري (نشاط الكرة الطائرة)									
الارسال من منطقة 9م	**2.73**	**0.88**		**1.60**	**0.98**		**2.38**	**0.017**	**دالة**
الاعداد	**4.53**	**1.50**		**4.07**	**1.28**		**0.82**	**0.409**	**غير دالة**
السحق من المنطقة الامامية	**2.20**	**1.74**		**1.60**	**1.54**		**0.95**	**0.342**	**غير دالة**
اختبارات الأداء المهاري (نشاط جري التتابع)									
استلام الشاهد	**6.75**	**0.78**		**6.79**	**1.21**		**0.51**	**0.609**	**غير دالة**
تسليم الشاهد	**6.88**	**0.31**		**7.33**	**0.76**		**1.64**	**0.100**	**غير دالة**

(N=15) / Sig level= 0.05

نلاحظ من خلال الجدول ان القيم الإحصائية لاختبار Wilcoxon تراوحت بين **0.34** و **2.38** بقيمة دلالة انحصرت بين القيمة **0.100** و **0.730** وكلها قيم اكبر من مستوى المعنوية **0.05**، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات قيد التنفيذ، وبالعودة التي المتوسطات الحسابية، نجد انها كانت جد متقاربة بين المجموعتين، مما يدل على التقارب في مستوى الأداء، الا اختبار الارسال من منطقة ال9 امتار أتت قيمة الدلالة فيه **0.017** اقل من **0.05**، مما يدل على وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في هذا الاختبار، لكن بعد العودة الى المتوسطات الحسابية، نجد ان متوسط المجموعة التجريبية بلغ **2.73**، فيما بلغ متوسط

المجموعة الضابطة **1.60**، أي باختلاف ارسال واحد بين المجموعتين، وهو ليس بالفرق الجلي بين المتوسطين، وعليه يمكن القول ان العينتين متكافئتين في المستوى في الاختبارات غير معتدلة التوزيع.

14 – الأساليب الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات:

- المتوسط الحسابي **(Statistical Mean):** $\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^{n} xi}{n}$

حيث:

$\sum_{i=1}^{n} xi$: يمثل مجموع التكرارات. n: عدد العينة او الافراد.

- الانحراف المعياري **(Standard Deviation)**: $S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{N}(xi-X)^2}{N-1}}$

حيث:

xi : المشاهدات $\bar{x}$: المتوسط الحسابي

- معامل الارتباط بيرسون **(Pearson Correlation Coefficient)**:

$$r = \frac{\sum(xi-\bar{x})(yi-\bar{y})}{\sqrt{\sum(xi-\bar{x})^2 \sum(yi-\bar{y})^2}}$$

حيث:

xi: قيم المتغير **x**. $\bar{x}$: المتوسط الحسابي للمتغير x

yi : قيم المتغير **y**. $\bar{y}$: المتوسط الحسابي للمتغير **y**

- معامل الارتباط سبيرمان **(Spearman's Rank Correlation Coefficient)**:

$$P = 1 - 6\frac{\sum di^2}{n(n^2-1)}$$

حيث:

di^2 : مربع فرق الرتب لكل مشاهدة. n: عدد المشاهدات.

- اختبار شابيرو–ويلك **(Shapiro–Wilk test)**: $w = \frac{\left(\sum_{i=1}^{n} a_i x_{(i)}\right)^2}{\sum_{i=1}^{n}(xi-\bar{x})^2}$

حيث:

xi : قيم المتغير مرتبة تصاعديا a_i: ثابت يؤخذ من جدول خاص بدلالة المتوسط الحسابي. $\bar{x}$: المتوسط الحسابي.

- اختبار t student لعينتين مرتبطتين **(Paired Samples t test)**

$$t = \frac{\sum d}{\sqrt{\frac{n(\sum d^2)-(\sum d)^2}{n-1}}}$$

حيث: d: الفروقات بين العينتين.

- اختبار ويلكوكسن **(Wilcoxon Signed-Rank test)**:

$$Z = \sum_{i=1}^{N_r}[sgn(x2 - x1)R_i]$$

حيث:

$x2 - x1$: فرق المشاهدات بالقيمة المطلقة. sgn: إشارة فرق المشاهدة.

R_i: رتبة الفرق.

- معامل الثبات الفا كرونباخ **(Reliability Analysis Cronbach's Alpha)**:

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{k}\sigma^2{}_{y_i}}{\sigma^2{}_x}\right)$$

حيث:

k : يمثل عدد العبارات. $\sigma^2{}_{y_i}$: يمثل تباين الفقرة. $\sigma^2{}_x$: تباين الكلي للفقرات.

خاتمة الفصل:

ان هذا الفصل يعتبر الخطوة الأخيرة قبل إمكانية القول بتحقيق الدراسة لأهدافها من عدمها، فهو الممهد لآخر فصل، الذي يمكننا من اصدار حكمنا الأخير فيما يتعلق بما بنينا عليه دراستنا وبما اردنا الوصول اليه من خلالها، وعليه، وفي نهاية هذا الفصل، امكن القول انه قد تم الانتهاء من الإجراءات التقنية المتعلقة بعينة الدراسة وكيفية اختيارها، كما تم الانتهاء من البرنامج التعليمي بناءا وتطبيقا، بعد ان تم التأكد أيضا من مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية وضبطها والتي قد تعيق عملية التطبيق السلس للبرنامج، كما تم التحديد والتأكد من سلامة وملاءمة الاختبارات المزمع القيام بها، من خلال تحديد صدقها وثباتها وقابليتها للتطبيق الميداني على المجموعتين التجريبية والضابطة واللتان كانتا متجانستين في متغيرات الطول والوزن والعمر، ومتكافئتين من ناحية المستوى في المتغيرات قيد الدراسة.

وعليه أمكن القول اننا قادرون على البدا في عملية تحليل وتفسير النتائج التي تم التوصل اليها.

الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

01 – عرض وتحليل نتائج الفرضيات

01 – 01 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى

01 – 02 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية

01 – 03 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

01 – 04 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

02 – مناقشة نتائج الفرضيات في ضوء النتائج المتوصل اليها

02 – 01 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى في ضوء النتائج المتوصل اليها

02 – 02 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية في ضوء النتائج المتوصل اليها

02 – 03 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة في ضوء النتائج المتوصل اليها

02 – 04 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة في ضوء النتائج المتوصل اليها

02 – 05 – مناقشة الفرضية الرئيسة

03 – خلاصة عامة

04 – التوصيات والاقتراحات

01 – عرض وتحليل نتائج الفرضيات

01 – 01 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

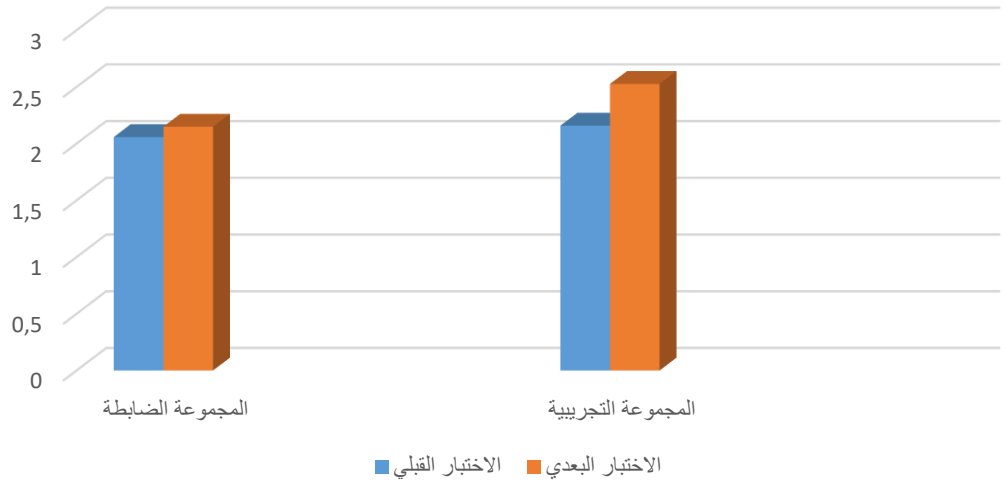
توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصـــالح الاختبار البعدي في درجة اكتساب التلاميذ لعناصر اللياقة البدنية المميزة للأنشطة الممارسة تعود لممارسة البرنامج التعليمي.

الجدول (27) يبين نتائج اختبار t student لاختبار الوثب العريض من الثبات

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**2.058**	**0.188**	**6.589**	**14**	**0.000**
	2.149	**0.220**			
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**2.158**	**0.182**	**9.120**		**0.000**
	2.526	**0.184**			
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**2.149**	**0.220**	**6.180**		**0.000**
	2.526	**0.184**			

(N=15) / Sig level= 0.05

الشكل (06) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار الوثب العريض من الثبات



من خلال نتائج الجدول والشكل البياني، نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للعينة الضابطة فيما يتعلق باختبار الوثب العريض من الثبات، حيث أتت

القيمة الإحصائية للاختبار **6.589** اين نلاحظ ان (P-value=0.000 < Sig level=0.05)، وبالعودة الي المتوسطات الحسابية، نجد ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي بلغ **2.149** في حين ان المتوسط الحسابي لاختبار القبلي بلغ **2.058**، وعليه فالفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي، وعلى هذا الأساس امكن القول ان البرنامج التقليدي كان ذو تأثير إيجابي على الصفة البدنية المقيسة الا وهي القوة الانفجارية للأطراف السفلية.

اما فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية، بلغت القيمة الإحصائية لاختبار **9.120** اين نلاحظ ان (P-value=0.000 < Sig level=0.05)، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **2.526** > الاختبار القبلي=**2.158**)، ومنه توجد فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وعليه أمكن القول ان البرنامج التعليمي كان ذو تأثير إيجابي على الصفة البدنية المقيسة (القوة الانفجارية للأطراف السفلية).

مع ذلك، وبمقارنة نتائج الاختبارين البعديين لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، نجد ان القيمة الإحصائية لاختبار t بلغت **6.180** أي نلاحظ ان
(P-value=0.000 < Sig level=0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين، وعلى هذا الأساس يمكن القول انه توجد فروق في مستوى الصفة البدنية المقيسة، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نجد ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية **2.562** و**2.149** بالنسبة للعينة الضابطة، مما يعني ان الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، ومنه امكن القول ان نسب التحسن في الصفة البدنية المقيسة كانت بدرجة اكبر في المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي.

من جهة أخرى، وبالعودة الى معيار تقييم الاختبار، نجد ان مسافة الوثب في الاختبار القبلي للعينة التجريبية بلغ **2.158**، وهي المسافة المقابلة للمئين **60** بالنسبة لفئة السن **17** سنة، اما مسافة الوثب في الاختبار البعدي فبلغت **2.526** وهي المسافة المقابل للمئين **95** بالنسبة لنفس الفئة السنية، يعكس هذا درجة التحسن في الصفة البدنية المقيسة نتيجة التعرض للبرنامج التعليمي.

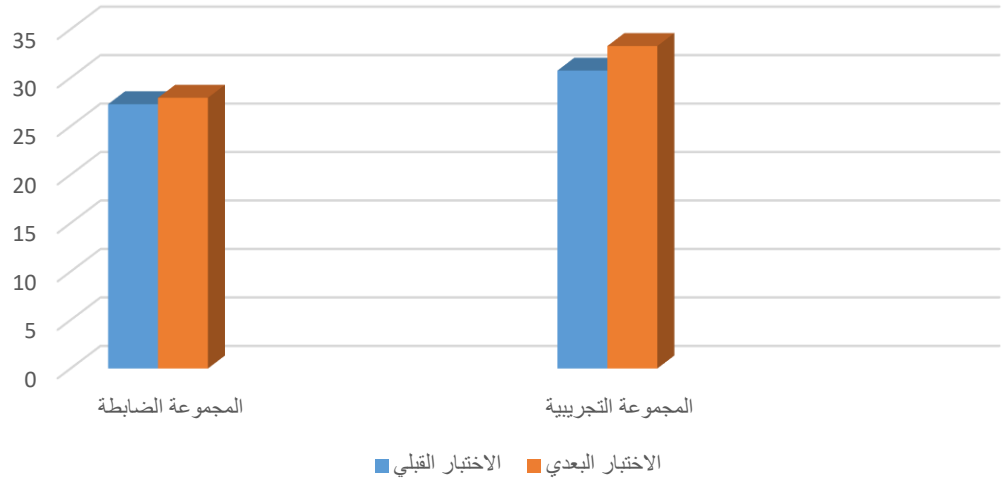
الجدول (28) يبين نتائج اختبار t student لاختبار إطالة الجذع من الخلف

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**27.27**	**6.734**	**3.162**	**14**	**0.007**
	27.93	**6.881**			

المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	30.73	3.712	3.327	0.005
	33.27	3.348		
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	27.93	6.881	2.761	0.015
	33.27	3.348		

(N=15) / Sig level= 0.05

الشكل (07) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار اطالة الجذع من الخلف



من خلال نتائج الجدول والشكل البياني، نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للعينة الضابطة فيما يتعلق باختبار إطالة الجذع من الخلف، حيث أتت القيمة الإحصائية للاختبار **3.162** اين نلاحظ ان (P-value=0.007 < Sig level=0.05)، وبالعودة الي المتوسطات الحسابية، نجد ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي بلغ **27.93** في حين ان المتوسط الحسابي لاختبار القبلي بلغ **27.27**، وعليه فالفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي، وعلى هذا الأساس امكن القول ان البرنامج التقليدي كان ذو تأثير إيجابي على الصفة البدنية المقيسة الا وهي صفة المرونة.

اما فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية، بلغت القيمة الإحصائية لاختبار t **3.327** اين نلاحظ ان (P-value=0.005< Sig level=0.05)، ومنه توجد فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **33.27**> الاختبار القبلي=**30.73**)، وعليه امكن القول ان البرنامج التعليمي كان ذو تأثير إيجابي على الصفة البدنية المقيسة (صفة المرونة).

مع ذلك، وبمقارنة نتائج الاختبارين البعديين لكل من المجموعة التجريبية و الضابطة، نجد ان القيمة الإحصائية لاختبار t بلغت **2.761** أين نلاحظ ان (P-value=0.015 < Sig level=0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين، وعلى هذا الأساس يمكن القول انه توجد فروق في مستوى الصفة البدنية المقيسة، وعليه وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نجد ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية **33.27** و**27.93** بالنسبة للعينة الضابطة، مما يعني ان الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، ومنه امكن القول ان نسب التحسن في الصفة البدنية المقيسة كانت بدرجة اكبر في المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي.

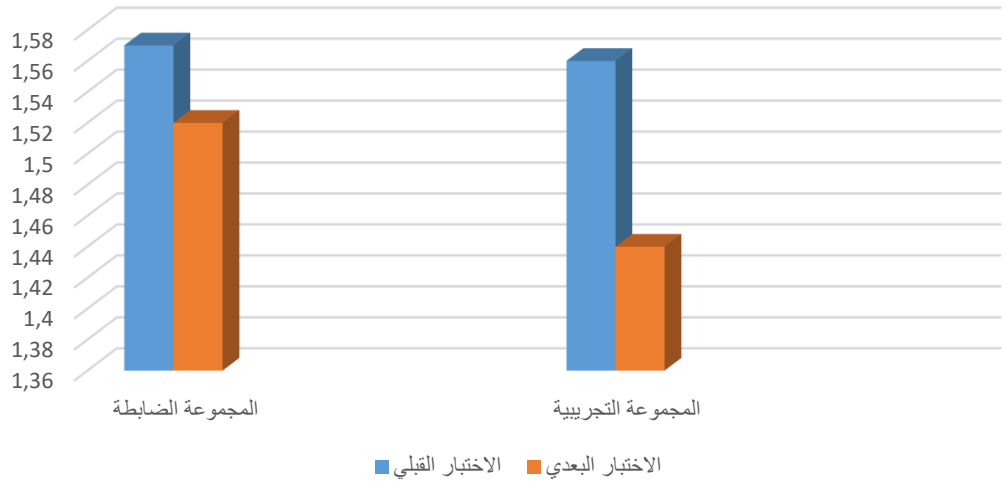
من جهة أخرى، وبالعودة الى معيار تقييم الاختبار، نجد ان نسبة الاستطالة في الاختبار القبلي للعينة التجريبية بلغت **30.73**، لتزيد بنسبة **3** سم تقريبا في الاختبار البعدي الذي بلغ المتوسط فيه **33.27**، وكلها نسب تأتي حسب جدول التقييم في خانة "الممتاز"، وعليه يمكن القول ان المجموعة كانت تمتلك صفة مرونة جيدة **(25.4)** قبل البرنامج التعليمي الذي عمل هو الآخر على التحسين منها، كما نلاحظ ان المجموعة الضابطة أيضا امتلكت درجة مرونة جيدة قبل البرنامج **(25.4 < 27.27)**

الجدول (29) يبين نتائج اختبار t student لاختبار نيلسون للاستجابة الحركية الانتقالية

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**1.575**	**0.101**	**60.248**	**14**	**0.000**
	1.528	**0.098**			
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**1.568**	**0.098**	**9.317**		**0.000**
	1.445	**0.899**			
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**1.528**	**0.098**	**2.417**		**0.003**
	1.445	**0.899**			

(N=15) / Sig level= 0.05

الشكل (08) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار نيلسون للاستجابة الحركية الانتقالية



من خلال نتائج الجدول والشكل البياني، نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للعينة الضابطة فيما يتعلق باختبار نيلسون للاستجابة الحركية الانتقالية، حيث أتت القيمة الإحصائية للاختبار **60.248** اين نلاحظ ان (P-value=0.000 < Sig level=0.05)، وبالعودة الي المتوسطات الحسابية، نجد انخفاض في متوسط الزمن المنقضي لقطع المسافة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، اين كان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي **1.528** اقل من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي الذي بلغ **1.575**، وعليه فالفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي، وعلى هذا الأساس امكن القول ان البرنامج التقليدي كان ذو تأثير إيجابي على الصفة البدنية المقيسة الا وهي صفة سرعة رد الفعل.

اما فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية، بلغت القيمة الإحصائية لاختبار t **9.317** اين نلاحظ ان (P-value=0.000< Sig level=0.05)، ومنه توجد فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **1.445** < الاختبار القبلي=**1.568**)، أي انخفاض في زمن رد الفعل بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وعليه أمكن القول ان البرنامج التعليمي كان ذو تأثير إيجابي على الصفة البدنية المقيسة (صفة سرعة رد الفعل).

مع ذلك، وبمقارنة نتائج الاختبارين البعديين لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، نجد ان القيمة الإحصائية لاختبار t بلغت**2.417** أين نلاحظ ان
(P-value=0.003 < Sig level=0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

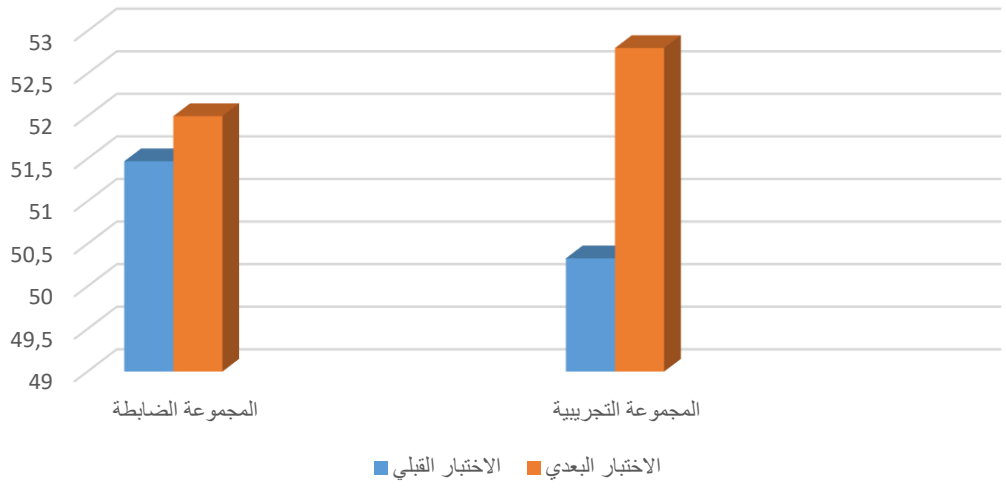
الاختبارين، وعلى هذا الأساس يمكن القول انه توجد فروق في مستوى الصفة البدنية المقيسة، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نجد ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية **1.445** اقل منه بالنسبة للعينة الضابطة والذي بلغ **1.528** ، مما يعني ان الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، ومنه امكن القول ان نسب التحسن في الصفة البدنية المقيسة كانت بدرجة اكبر في المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي.

الجدول (30) يبين نتائج اختبار wilcoxon لاختبار الشد العمودي بالذراعين

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**51.47**	**12.282**	**3.228**	**0.006**
	52.00	**12.323**		
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**50.33**	**13.896**	**3.493**	**0.000**
	52.80	**14.388**		
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**52.00**	**12.323**	**0.534**	**0.593**
	52.80	**14.388**		

(N=15) / Sig level= 0.05

الشكل (09) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار الشد العمودي بالذراعين



من خلال نتائج الجدول والشكل البياني، نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للعينة الضابطة فيما يتعلق باختبار نيلسون للاستجابة الحركية الانتقالية،

حيث أتت القيمة الإحصائية للاختبار **3.228** اين نلاحظ ان (P-value=0.006 < Sig level=0.05)، وبالعودة الي المتوسطات الحسابية، نجد ارتفاعا في مسافة الشد بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، اين كان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي **52.00** اكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي الذي بلغ **51.47**، وعليه فالفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي، وعلى هذا الأساس امكن القول ان البرنامج التقليدي كان ذو تأثير إيجابي على الصفة البدنية المقيسة الا وهي القوة الانفجارية للأطراف العلوية.

اما فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية، بلغت القيمة الإحصائية لاختبار Z **3.493** اين نلاحظ ان (P-value=0.000< Sig level=0.05)، ومنه توجد فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **52.80** > الاختبار القبلي=**50.33**)، أي ارتفاع في مسافة الشد بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وعليه أمكن القول ان البرنامج التعليمي كان ذو تأثير إيجابي على الصفة البدنية المقيسة (صفة القوة الانفجارية للأطراف العلوية).

مع ذلك، وبمقارنة نتائج الاختبارين البعديين لكل من المجموعة التجريبية و الضابطة، نجد ان القيمة الإحصائية لاختبار Z بلغت **0.534** أين نلاحظ ان (P-value=0.593 > Sig level=0.05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين، وعلى هذا الأساس يمكن القول انه لا توجد فروق في مستوى الصفة البدنية المقيسة، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نجد ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية **52.80** اكبر منه بالنسبة للعينة الضابطة والذي بلغ **52.00** ، ومنه امكن القول ان نسب التحسن في الصفة البدنية المقيسة كانت بدرجة ضئيلة احسن في المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي، لكن بدون وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

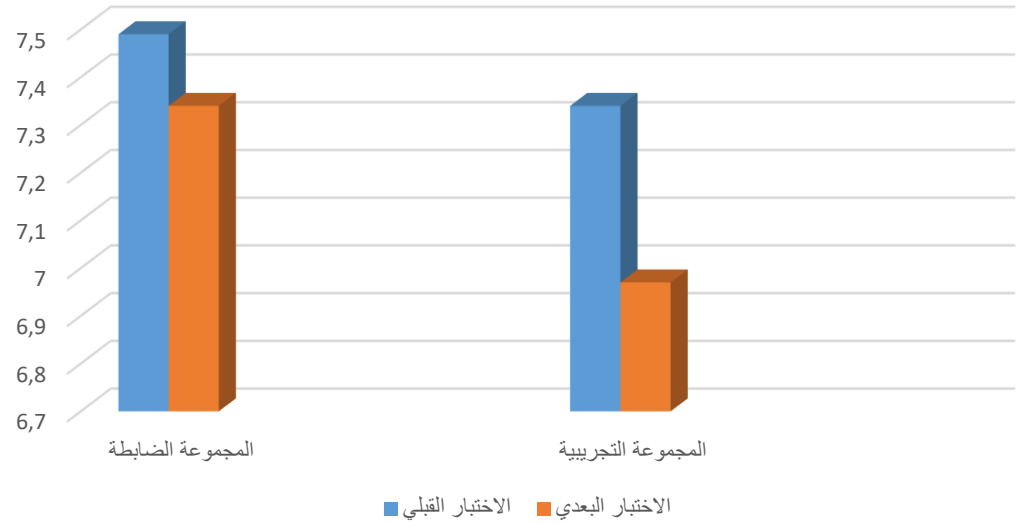
من جهة أخرى، وبالعودة الى معيار تقييم الاختبار، نجد ان كل من القياس القبلي والقياس البعدي لكل من العينة التجريبية والضابطة، والذي انحصر بين القيمة 50.33 والقيمة 52.80، هي قيم تأتي في الفترة بين 47.5 و60.5 حسب جدول التقييم للاختبار، وهي الفترة المقابلة لمستوى الأداء المتوسط، وعليه فان التأثير الإيجابي للبرنامج فيما يتعلق بالقوة الانفجارية للأطراف العلوية بقي في التأثير المتوسط بالنسبة للمتعلمين.

الجدول (31) يبين نتائج اختباري wilcoxon و t student لاختبار العدو 45.7م

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاحصائية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**7.496**	**0.428**	**Z = 3.410**	**0.001**
	7.346	**0.420**		
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**7.344**	**0.293**	**t = 96.759**	**0.000**
	6.976	**0.279**		
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**7.346**	**0.420**	**Z = 2.499**	**0.012**
	6.976	**0.279**		

(N=15) / Sig level= 0.05 (df=14 for t test)

الشكل (10) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار العدو 45م



من خلال نتائج الجدول والشكل البياني، نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للعينة الضابطة فيما يتعلق باختبار العدو 45.7م، حيث أتت القيمة الإحصائية للاختبار **3.410** اين نلاحظ ان (P-value=0.006 < Sig level=0.05)، وبالعودة الي المتوسطات الحسابية، نجد في زمن المسافة المقطوعة، اين كان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي **7.346** اقل من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي الذي بلغ **7.946**، وعليه فالفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي، وعلى هذا الأساس امكن القول ان البرنامج التقليدي كان ذو تأثير إيجابي على الصفة البدنية المقيسة الا وهي السرعة القصوى والتسارع.

اما فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية، بلغت القيمة الإحصائية لاختبار t **96.759** اين نلاحظ ان (P-value=0.000< Sig level=0.05)، ومنه توجد فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **6.967** > الاختبار القبلي=**7.344**)، أي انخفاض في متوسط الزمن المنقضي لقطع المسافة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وعليه امكن القول ان البرنامج التعليمي كان ذو تأثير إيجابي على الصفة البدنية المقيسة (صفتي السرعة القصوى والتسارع).

مع ذلك، وبمقارنة نتائج الاختبارين البعديين لكل من المجموعة التجريبية و الضابطة، نجد ان القيمة الإحصائية لاختبار Z بلغت **2.499** أين نلاحظ ان
(P-value=0.012 < Sig level=0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين، وعلى هذا الأساس يمكن القول انه توجد فروق في مستوى الصفة البدنية المقيسة، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نجد ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية **6.976** اقل منه بالنسبة للعينة الضابطة والذي بلغ **7.346**، ومنه امكن القول ان نسب التحسن في الصفة البدنية المقيسة كانت بدرجة ضئيلة احسن في المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي.

من جهة أخرى، وبالعودة الى معيار التقييم لهذا الاختبار، نجد ان توقيت قطع المسافة في الاختبار القبلي بالنسبة لعينة التجريبية والذي بلغ **7.344**، والذي يقابل المئين الخامس في الجدول، تحسن التوقيت الى **6.967**، والذي يقابل المئين 20 بالنسبة لفئة 17 سنة.

01 – 02 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

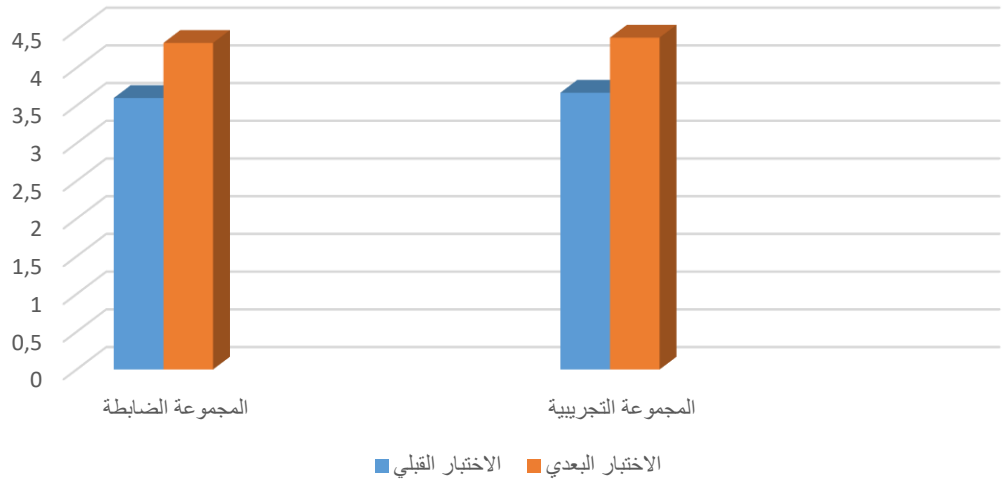
توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصـــالح الاختبار البعدي في درجة اكتســاب التلاميذ للمهارات الحركية المميزة للأنشــطة الممارســة تعود لممارســة البرنامج التعليمي.

الجدول (32) يبين نتائج اختبار t student لاختبار استقبال الارسال في الكرة الطائرة

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**3.60**	**0.986**	**4.785**	**14**	**0.000**
	4.33	**0.976**			
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**3.67**	**1.113**	**3.556**		**0.003**
	4.40	**1.121**			
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**4.33**	**0.976**	**0.141**		**0.890**
	4.40	**1.121**			

(N=15) / Sig level= 0.05

الشكل (11) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار استقبال الارسال في الكرة الطائرة



نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الخاصين بالمجموعة الضابطة في اختبار استقبال الارسال، بعد ان أتت القيمة الإحصائية لاختبار t **4.785** بقيمة دلالة **0.000**، حيث نلاحظ

(P-value=0.000 < Sig level=0.05)، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **4.33** > الاختبار القبلي=**3.60**)، وعليه فالفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي، ومنه امكن القول ان البرنامج التقليدي كان له اثر إيجابي فيما يتعلق بالمهارة قيد الدراسة الا وهي مهارة استقبال الارسال. كما نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الخاصين بالمجموعة التجريبية في اختبار استقبال الارسال، بعد ان أتت القيمة الإحصائية لاختبار t **3.556** بقيمة دلالة **0.003**، حيث نلاحظ

(P-value=0.003< Sig level=0.05)، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **4.40** > الاختبار القبلي=**3.67**)، وعليه فالفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي، ومنه امكن القول ان البرنامج التعليمي المقترح كان له اثر إيجابي فيما يتعلق بالمهارة قيد الدراسة الا وهي مهارة استقبال الارسال، الا انه وبمقارنة نتائج الاختبارين البعديين، نجد ن القيمة الإحصائية لاختبار t أتت **0.141**، بقيمة دلالة **0.890**، أي ان

(P-value=0.890 > Sig level=0.05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارة استقبال الارسال بعد تنفيذ البرنامجين.

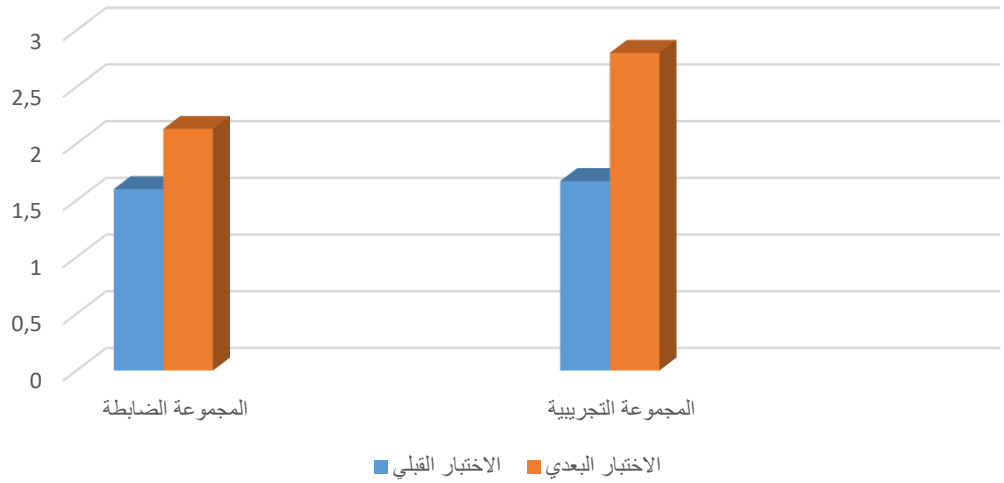
بالعودة الى معيار تقييم الاختبار، نجد ان كلا المجموعين في الاختبار القبلي انحصر متوسط عملية الاستقبال لديهم بين **3.60** و **3.67**، وهي الدرجات المقابلة للقيمة "متوسط" أي ان مستوى العينة في الاختبارات القبلي كان متوسط في المهارة قيد الدراسة، لنلاحظ في الاختبارات البعدية ان متوسط عملية الاستقبال بين **4.33** و **4.40**، وهي الدرجات المقابلة للقيمة "جيد" أي ان مستوى العينة في الاختبارات البعدية كان جيد في مهارة استقبال الارسال، وهذا بعد تطبيق البرنامجين.

الجدول (33) يبين نتائج اختباري wilcoxon و t student لاختبار السحق في الكرة الطائرة

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاحصائية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**1.60**	**1.549**	**Z = 2.070**	**0.038**
	2.13	**1.187**		
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**1.67**	**1.175**	**t = 4.795**	**0.000**
	2.80	**1.265**		
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**2.13**	**1.187**	**t = 1.414**	**0.182**
	2.80	**1.265**		

(N=15) / Sig level= 0.05 (df=14 for t test)

الشكل (12) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار السحق في الكرة الطائرة



نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني، وجود فروق ذات دلال إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الخاصين بالمجموعة الضابطة في اختبار السحق، بعد ان أتت القيمة الإحصائية لاختبار **z 2.070** بقيمة دلالة **0.038**، حيث نلاحظ ان (P-value=0.038 < Sig level=0.05) وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **2.13** > الاختبار القبلي=**1.60**) وعليه فالفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي، ومنه امكن القول ان البرنامج التقليدي كان له اثر إيجابي فيما يتعلق بالمهارة قيد الدراسة الا وهي مهارة السحق.

كما نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الخاصين بالمجموعة التجريبية في اختبار السحق، بعد ان أتت القيمة الإحصائية لاختبار t **4.795** بقيمة دلالة **0.000**، حيث نلاحظ ان(P-value=0.000< Sig level=0.05) وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **2.80** > الاختبار القبلي=**1.67**) وعليه فالفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي، ومنه امكن القول ان البرنامج التعليمي المقترح كان له اثر إيجابي فيما يتعلق بالمهارة قيد الدراسة الا وهي مهارة السحق، الا انه وبمقارنة نتائج الاختبارين البعديين، نجد ن القيمة الإحصائية لاختبار t أتت **1.414**، بقيمة دلالة **0.181**، أي ان (P-value=0.181 > Sig level=0.05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارة السحق بعد تنفيذ البرنامجين.

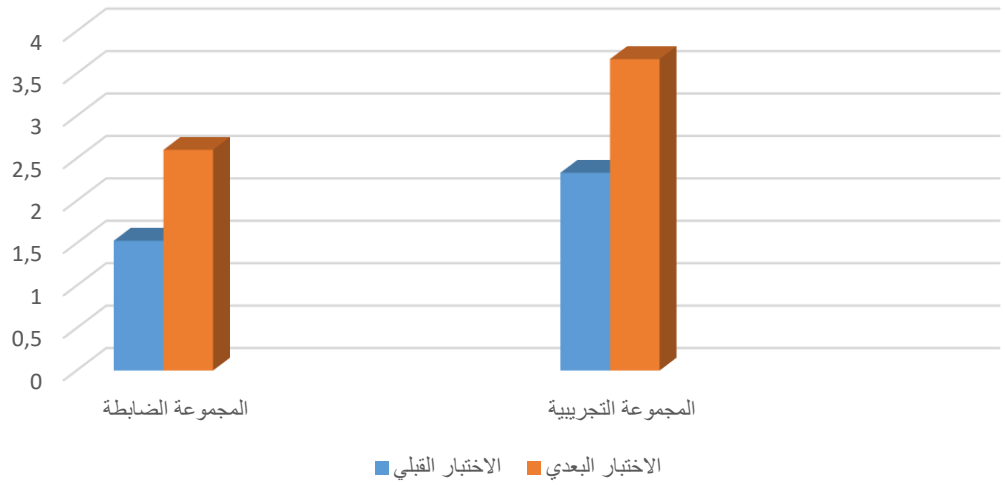
وبالعودة الى معيار تقييم الاختبار، نجد ان متوسط الأداء انحصر بين **1.60** و **2.80**، وهي درجات تأتي في القيمة دون المتوسط بالنسبة لكلا المجموعتين.

الجدول (34) يبين نتائج اختباري wilcoxon في اختبار الارسال في الكرة الطائرة

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**1.53**	**1.060**	**2.873**	**0.004**
	2.60	**0.828**		
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**2.33**	**0.816**	**3.134**	**0.002**
	3.67	**1.234**		
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**2.60**	**0.828**	**2.676**	**0.007**
	3.67	**1.234**		

(N=15) / Sig level= 0.05

الشكل (13) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار الارسال في الكرة الطائرة



نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الخاصين بالمجموعة الضابطة في اختبار السحق، بعد ان أتت القيمة الإحصائية لاختبار **Z 2.873** بقيمة دلالة **0.004**، حيث نلاحظ ان (P-value=0.004 < Sig level=0.05) وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **2.60** > الاختبار القبلي=**1.53**) وعليه فالفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي، ومنه امكن القول ان البرنامج التقليدي كان له اثر إيجابي فيما يتعلق بالمهارة قيد الدراسة الا وهي

مهارة الارسال. كما نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي الخاصين بالمجموعة التجريبية في اختبار الارسال، بعد ان أتت القيمة الإحصائية لاختبار **Z** **3.134** بقيمة دلالة **0.002**، حيث نلاحظ ان (P-value=0.002< Sig level=0.05) وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **3.67** > الاختبار القبلي=**2.33**) وعليه فالفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي، ومنه امكن القول ان البرنامج التعليمي المقترح كان له اثر إيجابي فيما يتعلق بالمهارة قيد الدراسة الا وهي مهارة الارسال، وبمقارنة نتائج الاختبارين البعديين، نجد ن القيمة الإحصائية لاختبار **Z** أتت **2.676**، بقيمة دلالة **0.007**، أي ان (P-value=**0.007**> Sig level=**0.05**)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى مهارة الارسال بعد تنفيذ البرنامجين، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي بلغ **2.60** في حين متوسط المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بلغ **3.67**، ومنه يمكن القول ان نسب التحسن في المهارة قيد الدراسة وهي مهارة الارسال كانت بصورة احسن بالنسبة للمجموعة التجريبية الخاضعة للبرنامج التعليمي المقترح.

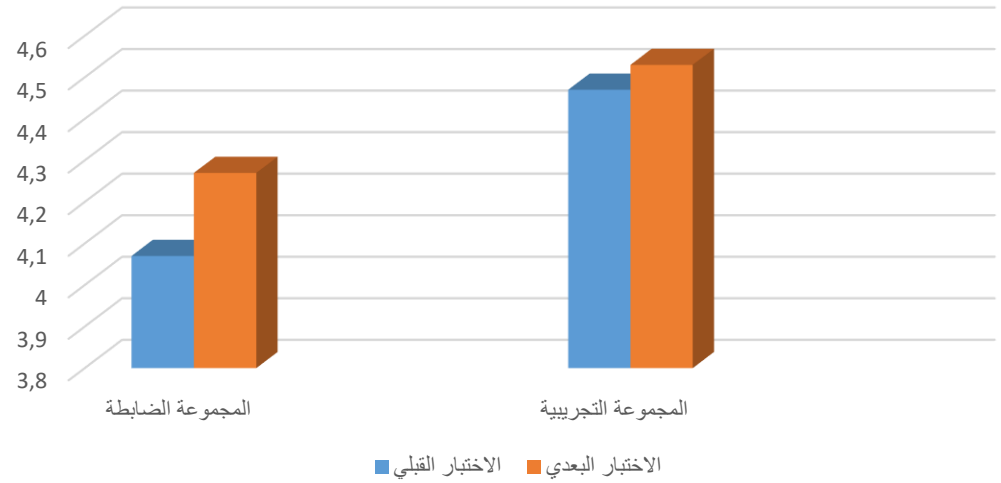
بالعودة الى معيار تقييم الاختبار، نلاحظ ان المجموعة التجريبية انحصر متوسط الأداء فيها بين القيمة **1.50** و **2.60**، وهي درجات تقابل التقييم "دون المتوسط"، الا ان المجموعة التجريبية انتقلت من التقييم "دون المتوسط" الى التقييم "متوسط" بعد ان تحسن متوسط الأداء من القيمة **2.33** والتي تقابل التقييم دون المتوسط" الى القيمة **3.67** التي تقابل التقييم "متوسط"

الجدول (35) يبين نتائج اختباري wilcoxon في اختبار الاعداد في الكرة الطائرة

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**4.07**	**1.280**	**1.134**	**0.257**
	4.27	**1.223**		
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**4.47**	**1.302**	**0.577**	**0.564**
	4.53	**1.506**		
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**4.27**	**1.223**	**0.435**	**0.663**
	4.53	**1.506**		

(N=15) / Sig level= 0.05

الشكل (14) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار الاعداد في الكرة الطائرة



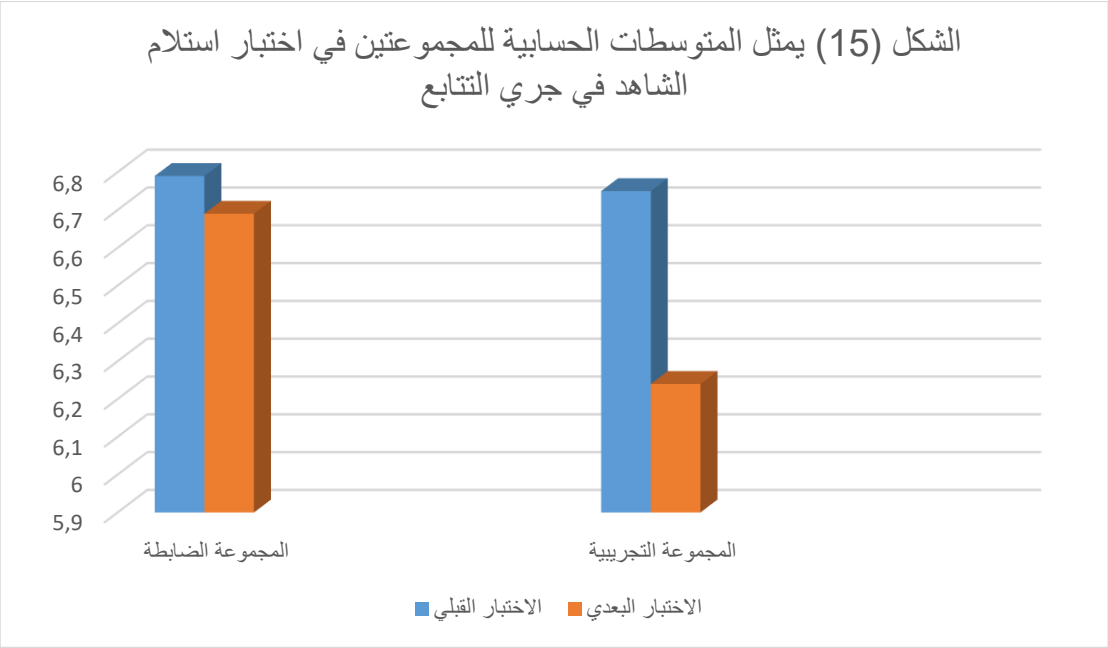
نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني، ان كل القيم الإحصائية للاختبار أتت قيمة الدلالة فيها اكبر من مستوى المعنوية **0.05** (P–value > Sig level=**0.05**)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين سواء التجريبية او الضابطة في مستوى الأداء في المهارة قيد الدراسة وهي مهارة الاعداد، كما نلاحظ حتى مع مقارنة الاختبارين البعديين للعينتين، فان القيمة الإحصائية للاختبار أتت **0.435** بقيمة دلالة **0.663** اكبر من مستوى المعنوية **0.05**، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج التعليمي.

الا انه وبالعودة الى معيار التقييم للاختبار، نجد ان مستوى الأداء سواء في الاختبارات القبلية او الاختبارات البعدية انحصر في القيمة **4.07** والقيمة **4.53** وهي الدرجات المقابلة للتقييم "جيد".

الجدول (36) يبين نتائج اختباري wilcoxon و t student اختبار استلام الشاهد في جري التتابع

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاحصائية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**6.79**	**1.218**	**t = 21.59**	**0.000**
	6.69	**1.200**		
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**6.75**	**0.784**	**Z = 3.409**	**0.001**
	6.24	**0.517**		
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**6.69**	**1.200**	**Z = 1.988**	**0.047**
	6.24	**0.517**		

(N=15) / Sig level= 0.05 (df=14 for t test)



نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني، انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي الاختبار البعدي الخاصين بالعينة الضابطة، حيث اتت قيمة t **21.59** بقيمة دلالة **0.000** اقل من مستوى المعنوية **0.05** (P-value < Sig level)، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **6.69** > الاختبار القبلي=**6.79**)، وعليه أمكن القول ان البرنامج التقليدي كان له أثر إيجابي على المهارة قيد الدراسة الا وهي مهارة استلام الشاهد.

كما نلاحظ من خلال الجدول انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للعينة التجريبية، حيث أتت قيمة Z **3.409** بقيمة دلالة **0.001** اقل من مستوى المعنوية **0.05**، (P-value < Sig level) وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **6.24** > الاختبار القبلي=**6.69**)، ومنه فان البرنامج التعليمي كان له أثر إيجابي في التحسين من المهارة قيد الدراسة.

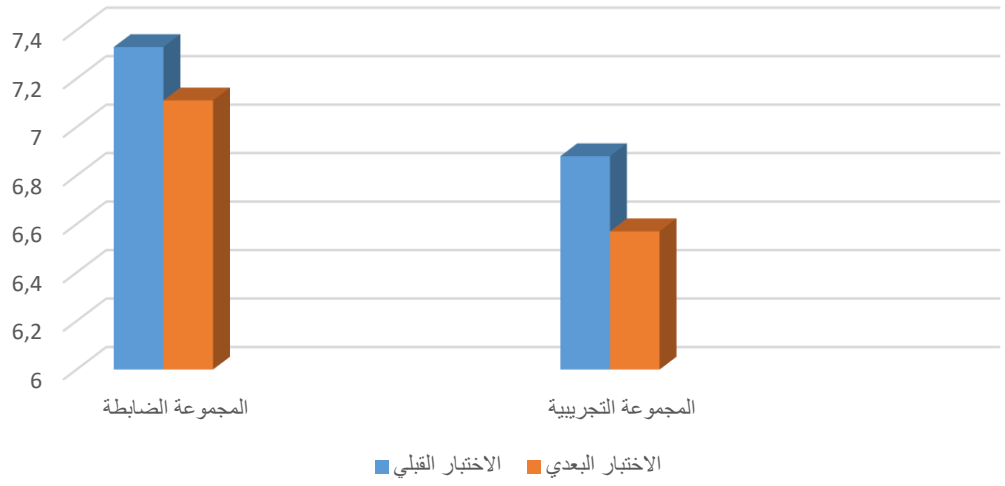
من جهة أخرى، وبمقارنة نتائج الاختبارين البعديين، نلاحظ ان قيمة Z أتت **1.988** بقيمة دلالة **0.047** اقل من **0.05**، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نجد ان (الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية=**6.24** > الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة=**6.69**)، وعليه فان نسب التحسن في المهارة قيد الدراسة الا وهي مهارة استلام الشاهد في جري التتابع كانت أكبر في المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي.

الجدول (37) يبين نتائج اختباري wilcoxon و t student اختبار تسليم الشاهد في جري التتابع

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاحصائية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**7.33**	**0.764**	**t = 37.15**	**0.000**
	7.11	**0.741**		
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**6.88**	**0.316**	**Z = 3.408**	**0.001**
	6.57	**0.324**		
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**7.11**	**0.741**	**Z = 2.158**	**0.047**
	6.57	**0.324**		

(N=15) / Sig level= 0.05 (df=14 for t test

الشكل (16) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار تسليم الشاهد في جري التتابع



نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي الاختبار البعدي الخاصين بالعينة الضابطة، حيث اتت قيمة t **37.15** بقيمة دلالة **0.000** اقل من مستوى المعنوية **0.05** (P-value < Sig level)، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **7.11** < الاختبار القبلي=**7.33**)، وعليه أمكن القول ان البرنامج التقليدي كان له أثر إيجابي على المهارة قيد الدراسة الا وهي مهارة تسليم الشاهد.

كما نلاحظ من خلال الجدول انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للعينة التجريبية، حيث أتت قيمة Z **3.408** بقيمة دلالة **0.001** اقل من مستوى المعنوية **0.05**، (P-value < Sig level) وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان

(الاختبار البعدي= **6.57** < الاختبار القبلي=**6.88**)، ومنه فان البرنامج العليمي كان له أثر إيجابي في التحسين من المهارة قيد الدراسة.

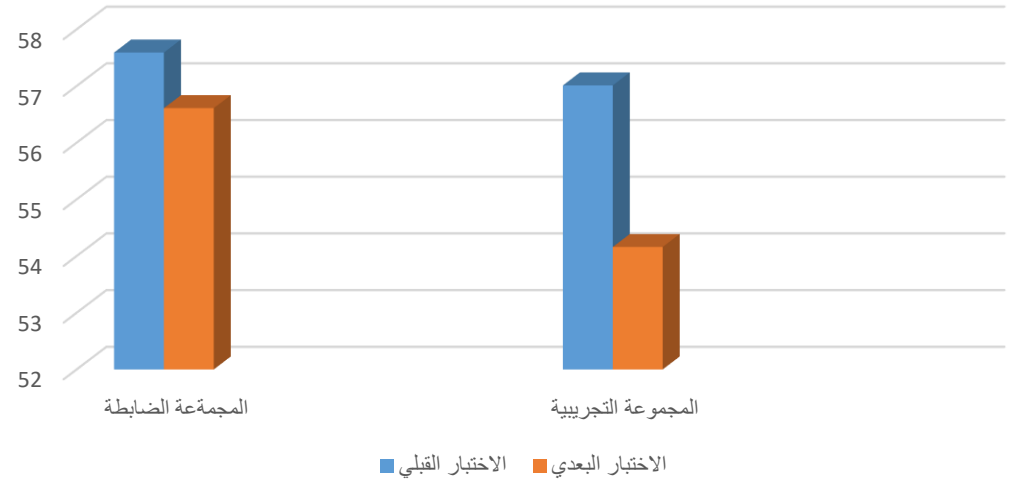
من جهة أخرى، وبمقارنة نتائج الاختبارين البعديين، نلاحظ ان قيمة Z أتت **2.158** بقيمة دلالة **0.047** اقل من **0.05**، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نجد ان (الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية=**6.57** < الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة=**7.11**)، وعليه فان نسب التحسن في المهارة قيد الدراسة الا وهي مهارة تسليم الشاهد في جري التتابع كانت أكبر في المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي.

الجدول (38) يبين نتائج اختباري t student لاختبار تنظيم عمل الفريق جري التتابع

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاحصائية	درجة الحرية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**57.59**	**0.971**	**1.98**		**0.141**
	56.61	**0.345**			
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**57.01**	**1.228**	**92.78**	**14**	**0.000**
	54.16	**1.167**			
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**56.61**	**0.345**	**5.65**		**0.011**
	54.16	**1.167**			

(N=15) / Sig level= 0.05

الشكل (17) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في اختبار تنظيم عمل الفريق



نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني، انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي الاختبار البعدي الخاصين بالعينة الضابطة، حيث اتت قيمة t **1.98** بقيمة دلالة

0.141 أكبر من مستوى المعنوية **0.05** (P-value >Sig level)، وعليه أمكن القول ان البرنامج التقليدي لم يكن له أثر إيجابي على المهارة قيد الدراسة الا وهي مهارة تنظيم عمل الفريق في جري التتابع.

كما نلاحظ من خلال الجدول انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للعينة التجريبية، حيث أتت قيمة t **92.78** بقيمة دلالة **0.000** اقل من مستوى المعنوية **0.05**، (P-value < Sig level) وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان (الاختبار البعدي= **54.16**< الاختبار القبلي=**57.01**)، ومه فان البرنامج العليمي كان له أثر إيجابي في التحسين من المهارة قيد الدراسة.

من جهة أخرى، وبمقارنة نتائج الاختبارين البعديين، نلاحظ ان قيمة t أتت **5.65** بقية دلالة **0.011** اقل من **0.05**، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية نجد ان

(الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية=**54.16** < الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة=**65.61**)، وعليه فان نسب التحسن في المهارة قيد الدراسة الا وهي مهارة تسليم الشاهد في جري التتابع كانت أكبر في المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي.

01 – 03 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

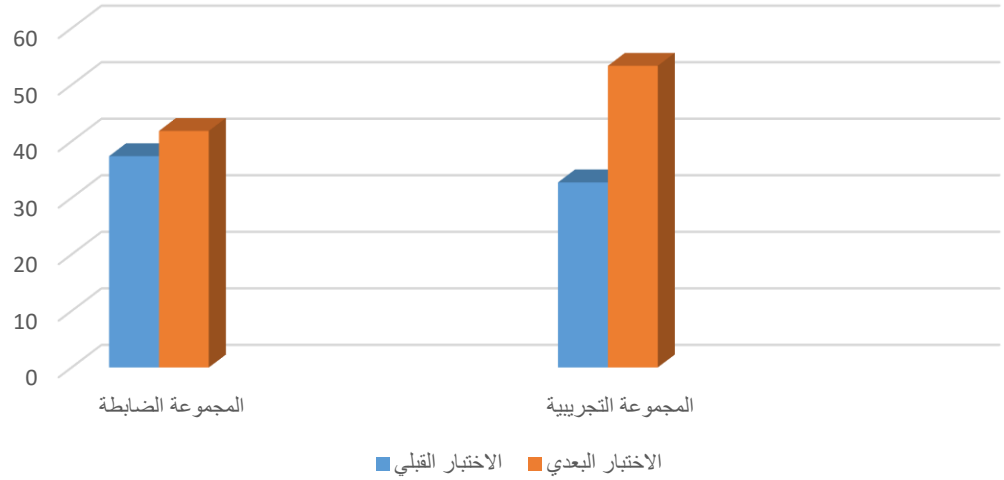
توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة اكتساب التلاميذ للكفاءات المعرفية الخاصة بالأنشطة الممارسة تعود لممارسة البرنامج التعليمي.

الجدول (39) يبين نتائج اختبار t student للاختبار المعرفي في الكرة الطائرة

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**37.73**	**17.495**	**0.88**	**14**	**0.392**
	41.83	**19.148**			
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**32.73**	**18.209**	**7.42**		**0.000**
	53.35	**28.815**			
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**41.83**	**19.148**	**1.20**		**0.247**
	53.35	**28.815**			

(N=15) / Sig level= 0.05

الشكل (18) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في الاختبار المعرفي في كرة الطائرة



نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة في درجة اكتساب الكفاءات المعرفية الخاصة بنشاط الكرة الطائرة، حيث أتت القيمة الإحصائية لاختبار t **0.88**، بقيمة دلالة **0.392** اكبر من مستوى المعنوية **0.05**، من جهة أخرى نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي

والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في درجة اكتساب الكفاءات المعرفية الخاصة بنشاط الكرة الطائرة، حيث أتت القيمة الإحصائية لاختبار t **7.42** بقيمة دلالة **0.000** اقل من مستوى المعنوية **0.05**، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي 53.35 اكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي **32.73**، وعليه فان الفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي.

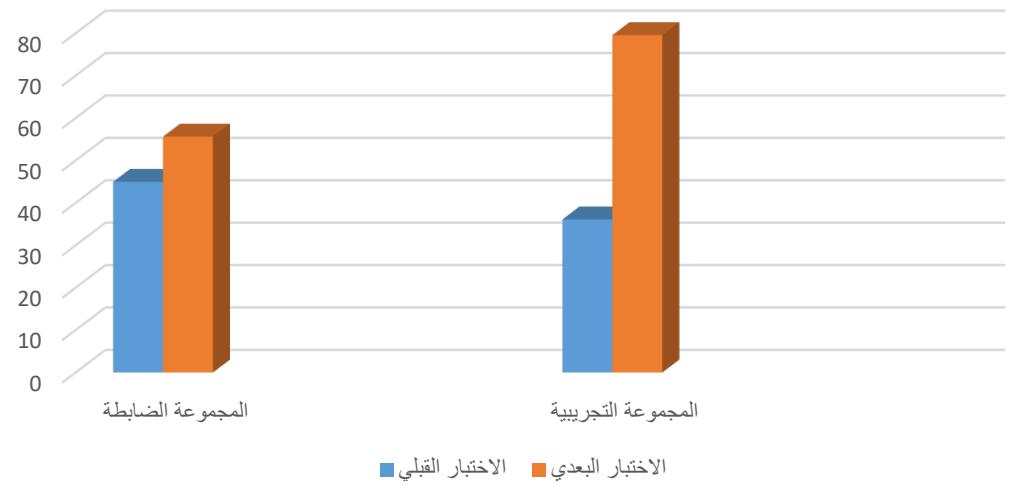
الا انه وبالعودة الى مقارنة متوسطات الاختبارات البعدية نلاحظ ان القيمة الإحصائية لاختبار t بلغت **1.20** بقيمة دلالة **0.247**، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة، مع ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للعينة الضابطة **41.83** اقل منه في المجموعة التجريبية **53.35**.

الجدول (40) يبين نتائج اختبار t student للاختبار المعرفي في جري التتابع

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	**44.96**	**22.892**	**1.79**	**14**	**0.094**
	55.61	**26.778**			
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**36.08**	**15.967**	**6.58**		**0.000**
	79.55	**21.820**			
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	**55.61**	**26.778**	**2.63**		**0.020**
	79.55	**21.820**			

(N=15) / Sig level= 0.05

الشكل (19) يمثل المتوسطات الحسابية للمجموعتين في الاختبار المعرفي في جري التتابع



نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة في درجة اكتساب الكفاءات المعرفية الخاصة بنشاط جري، حيث أتت القيمة الإحصائية لاختبار t **1.79**، بقيمة دلالة **0.094** اكبر من مستوى المعنوية **0.05**، من جهة أخرى نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في درجة اكتساب الكفاءات المعرفية الخاصة بنشاط جري التتابع، حيث أتت القيمة الإحصائية لاختبار t **6.58** بقيمة دلالة **0.000** اقل من مستوى المعنوية **0.05**، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي **79.55** اكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي **36.08**، وعليه فان الفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي.

وبالعودة الى مقارنة متوسطات الاختبارات البعدية نلاحظ ان القيمة الإحصائية لاختبار t بلغت **2.63** بقيمة دلالة **0.020**، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية **79.55** أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للمجموعة الضابطة **55.61**، وعليه فان الفروقات هنا لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي.

01 – 04 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

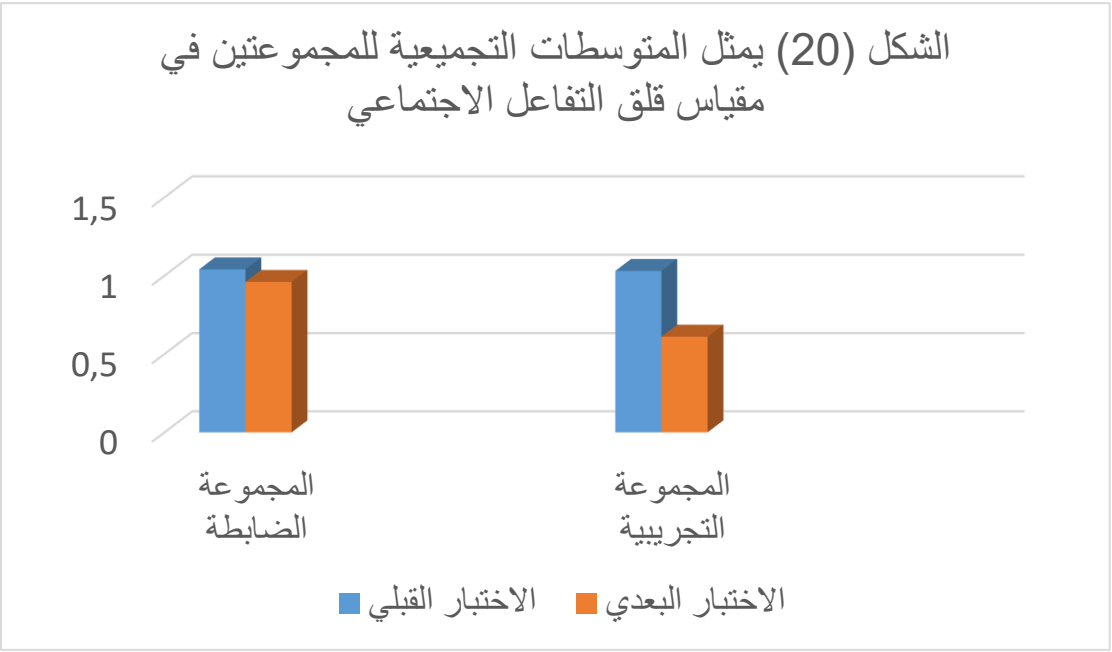
توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصـــالح الاختبار البعدي في درجة التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ تعود لممارسة البرنامج التعليمي.

الجدول (41) يبين نتائج اختبار t student لمقياس قلق التفاعل الاجتماعي

المجموعات	المتوسط التجميعي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	قيمة الدلالة
المجموعة الضابطة (الاختبار القبلي) & المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي)	1.04	0.415	0.851	14	0.409
	0.96	0.398			
المجموعة التجريبية (الاختبار القبلي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	1.03	0.429	3.81		0.002
	0.61	0.284			
المجموعة الضابطة (الاختبار البعدي) & المجموعة التجريبية (الاختبار البعدي)	0.96	0.398	-2.62		0.020
	0.61	0.284			

(N=15) / Sig level= 0.05

الشكل (20) يمثل المتوسطات التجميعية للمجموعتين في مقياس قلق التفاعل الاجتماعي



نلاحظ من خلال الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي بالنسبة للمجموعة الضابطة فيما يتعلق ببعد التفاعل الاجتماعي، حيث أتت القيمة الإحصائية لاختبار t **0.851**، بقيمة دلالة **0.409** اكبر من مستوى المعنوية **0.05**، من جهة أخرى نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية فيما يتعلق ببعد التفاعل الاجتماعي، حيث أتت القيمة الإحصائية لاختبار t **3.81** بقيمة دلالة **0.002** اقل

من مستوى المعنوية **0.05**، وبالعودة الى المتوسطات الحسابية، نلاحظ ان المتوسط التجميعي للاختبار البعدي **0.61** اقل من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي **1.03**، وبما ان كل العبارات في المقياس هي عبارات سالبة، فان الفروقات هنا لصالح الاختبار البعدي.

وبالعودة الى مقارنة متوسطات الاختبارات البعدية نلاحظ ان القيمة الإحصائية لاختبار t بلغت **2.62** بقيمة دلالة **0.020**، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبالعودة الى المتوسطات التجميعية، نلاحظ ان المتوسط التجميعي للاختبار البعدي للمجموعة التجريبية **0.61** اقل من المتوسط التجميعي للاختبار البعدي للمجموعة الضابطة **0.96**، وعليه فان الفروقات هنا لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي.

كما نلاحظ عند تقسيم متوسط استجابات المبحوثين على فقرات المقياس الى فترات او اوزان، فان كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي، كان المتوسط التجميعي لاستجاباتهم **1.03** و **1.04** على التوالي، وهو المتوسط المحصور في الفترة بين **0.81** و **1.6** وهي الفترة الثانية المقابلة للاستجابة "قليلا"، أي ان المبحوثين سواء المجموعة التجريبية او الضابطة كانت لديهم نسبة قليلة من قلق التفاعل الاجتماعي، نلاحظ بالنسبة للمتوسطات التجميعية للاختبارات البعدية ان المتوسط التجميعي للمجموعة الضابطة والذي بلغ **0.96**، بقي في الفترة الثانية (0.81 – 1.6)، بينما المتوسط التجميعي للمجموعة التجريبية والذي بلغ **0.61**، انتقل الى الفترة الأولى (0 – 0.8) وهي الفترة المقابلة للاستجابة "اطلاقا"، أي ان افراد المجموعة التجريبية لا يعانون من قلق التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج التعليمي.

02 – مناقشة نتائج الفرضيات في ضوء النتائج المتوصل اليها

02 – 01 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى في ضوء النتائج المتوصل اليها:

من خلال نتائج الجداول رقم 27 – 28 – 29 – 30 – 31 والاشكال البيانية رقم 06 – 07 – 08 – 09 – 10، والتي لاحظنا من خلالها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية لكل من العينة الضابطة والتجريبية، ولصالح الاختبارات البعدية، والتي امكن القول من خلالها ان البرنامج سواء التقليدي او المقترح قد حسن من الصفات البدنية المدروسة، او الفروق بين الاختبارين البعديين لكل من المجموعتين والتي أظهرت النتائج فيه ان نسب التحسن في الصفات البدنية قيد الدراسة كانت اكبر بالنسبة للمجموعة التجريبية ($P < 0.05$)، امكن القول بناءا على هذه النتائج ان الفرضية الجزئية الأولى والتي نصت على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة اكتساب التلاميذ لعناصر اللياقة البدنية المميزة للأنشطة الممارسة تعود لممارسة البرنامج التعليمي هي فرضية محققة.

يعزو الباحث ذلك الى مجموعة من العوامل لعل من أهمها:

– ان عملية التخطيط للمواقف المتعلقة بالجانب البدني والتي استهدفت بصورة مباشرة اهم الصفات البدنية التي يعتمد عليها المتعلم لممارسة النشاطين المختارين (الكرة الطائرة وجري التتابع)، الا وهم "القوة الانفجارية للأطراف السفلية والعلوية"، "المرونة الحركية"، "سرعة الاستجابة الحركية الانتقالية"، "السرعة القصوى"، حيث قسمت هذه الصفات اثناء عملية التخطيط الى صفات بدنية خاصة بنشاط الكرة الطائرة وأخرى خاصة بنشاط جري التتابع، وأخرى مشتركة بين النشاطين. حيث أدرج كل من ليدور وزيف (2010) ان من اهم الصفات البدنية للاعب الكرة الطائرة هي القدرة الهوائية وصفة القوة للأطراف السفلية والعلوية، والسرعة والرشاقة. (Lidor & Ziv , 2010)، في حين دراسة تيم وآخرون (2006) الموسومة بالتغييرات البدنية والمهارية جراء تدريب المراهقين الموهوبين في الكرة الطائرة، اعتمدوا في عملية تحديد المستوى البدني على مجموعة من الاختبارات أهمها اختبارات القوة الانفجارية للأطراف السفلية والعلوية، اختبار السرعة القصوى، واختبار سرعة رد الفعل، واختبار المرونة واختبار التحمل الدوري التنفسي. (GABBETT, et al., 2006)

من جهة أخرى، اوضـحت دراسـة فاندانا دولاتاباد وآخرون (2020)، الموسـومة بدراسـة مقارن لعناصـر اللياقة البدنية بين لاعبي كرة السـلة وعداؤو المسـافات القصـيرة 100م، حيث استعمل الباحثون في دراستهم اختبارات القوة للأطراف السفلية والعلوية متمثلة في اختبار Bench press (1RM)، بالنسبة لاختبار القوة للأطراف العلوية، واختبار Bench squat test (1RM)، بالنسـبة لاختبار القوة للأطراف السـفلية، واختبار مرونة الظهر، واختبار التحمل. (Vandana , Prafull , Akshay , & Nilesh , 2020)، اما دراسة يافريمانكو وآخرون (2016)، والموسومة بالعلاقة بين الصـفات الفيسـيولوجية ومؤشـرات الاسـتعداد البدني لعدائي المسـافات القصـيرة تحت تأثير وسائل الاسترجاع، استعمل الباحثون فيها لجمع البيانات اختبارات سرعة الاستجابة الحركية، لمؤثر بصـري، اختبار السـرعة 30م، و60م.(YEFREMENKO , et al., 2016) ، حيث يأخذنا هذا الى ان التحديد الدقيق للصـفات البدنية المتوافقة مع الأنشـطة المختارة والمؤثرة في الممارسة يعتبر عامل محدد في التحديد الدقيق للمستوى البدني للمتعلمين في هذه الأنشطة.

– طبيعـة المواقف التعليميـة المعتمدة في البرنـامج: ففيمـا يتعلق بـالمواقف التي اسـتهدفت تحسين الصفات البدنية، فقد اعتمدنا مجموعة من التمارين ذات العلاقة المباشرة بالصفة المستهدفة واعتمدنا كلا الاسـلوبين المباشـر وغير المباشـر بالنسـبة لطرح وتدريس هذه المواقف، حيث يعود ذلك الى تقديرات الباحث فيما يتعلق بالتوقيت والوسائل ومستوى المتعلمين.

فبالنسـبة لصـفة القوة الانفجارية، والتي يتعرض المتعلم اجمالا فيها الى 10 مواقف في البرنامج مقسـمة بين النشـاطين، اعتمدنا على تشـكيلة من 05 تمارين تسـتهدف مباشـرة هذه الصفة، وهذه المواقف هي:

- ✓ Jump squats
- ✓ Jumping Lunges
- ✓ Box squat jumps
- ✓ Plate jump
- ✓ Lateral sled drag

وهي تمارين تسـتهدف اما المجموعات العضـلية الامامية للأطراف السـفلية او المجموعات الخلفية، ففي دراسـة لآدامز كانت وآخرون (1992) الموسـومة بفرق الأثر بين تمرين القرفصـاء والتمرين البلايومتري وتمرين القرفصـاء البلايومتري، لمدة 06 أسـابيع على صـفة القوة الانفجارية،

أظهرت النتائج ان تمرين القرفصـــاء البلايومتري كان له الأثر الأكبر في انتاج القوة الانفجارية بعد تطبيق اختبار الوثب العمودي. (Adams, O'Shea, O'Shea, & Climstein, 1992)، وفي دراسة أخرى لكينجي دوما (2020) والموسومة بتأثير تمرين الاندفاع (Lunge exercises) على التقوية ما بعد التنشـــيط والوثب العمودي، وبعد تطبيق برنامج مبني على تمرين الاندفاع على 18 رجل لمدة 03 أسابيع، توصل الباحثون الى ان مستوى القوة الانفجارية تطور بما نسبته (±0.8% 4.5%) في اختبار الوثب العمودي. (Doma, Anthony , Boullosa, & Woods , 2020)

اما فيما يخص صفة السرعة القصوى، وهي صفة خصصناها حصرا لنشاط جري التتابع، والتي يتعرض لها المتعلم 07 مرات خلال البرنامج التعليمي مع تشـــكيلة متكونة من 05 مواقف تعليمية وهي:

- ✓ Interval runs
- ✓ Sled push
- ✓ Ledder drills
- ✓ Running ABC's
- ✓ Sprints

وهي مواقف تعليمية تستهدف تطوير التسارع والسرعة القصوى، ففي دراسة لجيروم كورال (2018) وآخرون توصـــلوا بعد تطبيق برنامج مبني على نظام sprint intervals لمدة 06 حصص على 16 عداء مسافات قصيرة 100متر، توصلوا الى تطور في السرعة القصوى بما نسـبته +2.3% (Koral, Dustin, Herrera, & Guillaume, 2018)، كما اكدت كل من كيتوت شاندرا وكاديك هابي (2017) في دراستهما الموسومة بتأثير تمرين السلم على السرعة والرشاقة والقوة الانفجارية للأطراف السفلية ان تمارين السلم المطبقة على العينة كان لها اثر إيجابي في تطوير صـفة السـرعة لدى العينة بعد تطبيق اختبار t لعينتين مرتبطتين في اختبار السـرعة 30متر، اين وجدتا ان (p-value=0.000). (Ketut & Kadek , 2017)، اما دراسـة ميمي واندیکا (2021) الموســومة بتاثير تمارين ابجديات الجري على مســتوى العدو 50 متر للطلبة، توصلت بعد تطبيق البرنامج، وبعد تطبيق اختبار ويلكوكسن ان
(p-value=0.000<0.05)، أي ان هناك تأثير إيجابي لتمارين ابجديات الجري على صـــفة السرعة.(Haetami & Triansyah, 2021) .

اما فيما يخص صفة المرونة، والتي تتعرض لها المجموعة التجريبية 07 مرات خلال البرنامج، وهي صفة خصصناها حصرا لنشاط الكرة الطائرة، اعتمدنا على 05 وضعيات تعليمية وهي:

- ✓ Back extension
- ✓ Lizard poses
- ✓ Wide Legged Forward
- ✓ Wide straddle
- ✓ Side bands

وهي صفات تستهدف تحسين صفة المرونة العامة للجسم ومونة الجذع والأطراف، حيث اكدت دراسة بلامندون وآخرون (2007) والموسومة بنحو وصفة افضل لتمرين تمدد الظهر لتقوية عضلات الظهر، اكد من خلال نتائج دراسته ان تمارين إطالة الظهر هي تمارين منخفضة المقاومة صممت خصيصا لتطوير المرونة والتحمل لعضلات الظهر واسفل الظهر. (Plamondon, Marceau, Stainton, & Desjardi, 2007)، والعديد من الدراسات كدراسة (Pavlović, Marinković, Đorđić, & Pelemiš, 2017)، ودراسة (Gardašević، Georgiev، و Bjelica، 2012)، ودراسة (PELEMIŠ، NEGRU، NIKOLIĆ، و UJSASI، 2019) اعتمدوا على تمارين Wide Legged Forward، و Lizard poses كاختبارات لتحديد درجة مرونة الحوض، اما دراسة تيشمان وآخرون (2021)، فاعتمدوا هذه التمارين وتمارين أخرى ضمن برنامج تعليمي لتطوير مرونة الحوض وتحسين مداه الحركي. (Teichmann, Burchardt, Tan, & Healy)

- كما نرى ان من بين اهم العوامل التي أدت الى ظهور هذه النتائج في المتعلمين هي العلاقة المباشرة بين النشاط الممارس ومتطلباته البدنية، ان عدم معرفة الصفات البدنية الأساسية المؤثر في الأداء، او التحديد غير الدقيق لهذه المتطلبات قد يؤدي الى عملية تخطيط لأنشطة قد لا تستهدف الجوانب البدنية المناسبة لنوعية النشاط الممارس، وبالتالي عدم التحسن فيه بدنيا. ففي دراسة لجوفيند وآخرون (2013)، حدد ان من بين اهم الصفات البدنية للاعب الكرة الطائرة هي المرونة والتحمل العضلي والقوة الانفجارية. (Govind ، Milind ، و Anil ، 2013)، في حين ان دراسة حسان سوزان (2012) اعتمدت في تحديدها للمتطلبات البدنية للاعب الكرة الطائرة على مجموعة من الاختبارات أهمها اختبارات التوازن، واختبارات المرونة،

اختبارات القوة الانفجارية واختبارات التحمل العضلي، واختبارات السرعة. (Sozen، 2012)، وفي دراستنا الحالية اعتمدنا كما سلف الذكر على صفات المرونة والقوة الانفجارية وسرعة رد الفعل.

اما في دراسة حامد بسام وعبد الرحمان سلامة (2020)، اعتمدا لتحديد القدرات البدنية لعدائي 100متر على اختبارات السرعة القصوى، واختبارات القوة الانفجارية. (سلامة، 2020)، اما في دراسة رامي محمد الطاهر(2018) الموسومة بتأثير تدريبات العدو بالمقاومة والمساعدة على تحسين القدرات البدنية الخاصة وبعض المتغيرات الوظيفية والتكوينية للقلب والمستوى الرقمي لعدائي سباق 100 متر عدو، اعتمد الباحث في قياسه للقدرات البدنية اختبارات السرعة القصوى والتسارع، اختبارات سرعة الاستجابة الحركية لمؤثر سمعي وبصري، واختبارات القوة الانفجارية. (حسن، 2018)، وفي دراستنا الحالية اعتمدنا كما سلف على صفات السرعة القصوى، والقوة الانفجارية، وسرعة رد الفعل.

بالعودة الى نشاط الكرة الطائرة، رأينا انه من الصعب ان يقوم الممارس لهذا النشاط بعمل ارسال ذو جودة او القيام بعملية سحق ذات جودة، دون امتلاك قدر من القوة في الأطراف العلوية والقدرة على توليد هذ القوة في اقل وقت ممكن، كما رأينا ان من الصعوبة على اللاعب المستقبل للكرة سواء من عملية ارسال او من عملية سحق، او حتى اللاعب المعد ان يستقبل كرة ذات سرعة انتقالية دون امتلاك قدر جيد من سرعة رد الفعل، والتي تمكنه من تتبع مسار الكرة والتوجه اليها في اقل وقت ممكن. كما من الصعب على اللاعب الساحق ان يقوم بعملية سحق جيدة معتمدة على الارتقاء لأكبر مسافة، للحاق بالكرة، ما لم يمتلك قوة انفجارية في اطرافه السفلية، وبصفة عامة وبما ان الكرة الطائرة هي كرة في حالة لعب وانتقال دائمين وفي مسارات متعددة، حتم ذلك على التلميذ الممارس ان يمتلك قدرا من المرونة، والتي تمد جسمه بمدى حركي واسع يمكنه من مواكبة مسار الكرة بغض النضر عن موقعه في الملعب.

اما بالنسبة لنشاط جري التتابع، فمن المعروف ان عملية البدا سواء المنخفض او العالي تحتاج الى قدر جيد من سرعة رد الفعل واتخاذ القرار، لاستثمار الوقت في عملية الانطلاق، اما عملية التسارع والوصول الى السرعة القصوى في اقل وقت ممكن تفرض على الممارس امتلاك قدر جيد من القوة الانفجارية التي تمكنه من توليد اكبر قدر من الطاقة في اقل وقت،

هذا، والمحافظة على السرعة حتى قطع المسافة كاملة من اهم العوامل لتحقيق الإنجاز الرقمي، وعليه فصـفة السـرعة القصـوى والمحافظة عليها راينا انها من بين اهم الصـفات التي وجب تحسينها.

02 – 02 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية في ضوء النتائج المتوصل اليها:

من خلال نتائج كل من الجداول رقم 32 – 33 – 34 – 35 والاشكال البيانية 11 – 12 – 13 – 14 الخاصة بنتائج الاختبارات المهارية الخاصة بنشاط الكرة الطائرة، نلاحظ ان 03 ما اصل 04 مهارات وهي مهارات استقبال الارسال، السحق، الارسال، اوجدت فروق دالة احصائيا لصالح الاختبارات البعدية، لكل من المجموعتين، عدا اختبار الاعداد الذي لاحظنا عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين في كلا الاختبارين، وعليه امكن القول ان الفرضية الجزئية الثانية والتي نصت على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي في درجة اكتساب التلاميذ للمهارات الحركية المميزة للأنشطة الممارسة تعود لممارسة البرنامج التعليمي هي فرضية محققة في شقها الخاص بالمهارات الحركية في نشاط الكرة الطائرة.

أولا، تجدر الإشارة الى ان مدينة القنطرة، المدينة التي جرت على مستواها الدراسة، والمدينة التي اخذت منها العينة تعتبر مدرسة عريقة في رياضة الكرة الطائرة، وان هذا النشاط يمارس من طرف الصغير والكبير من أبناء المدينة، فهو اكثر الرياضات انتشارا وممارسة من قبل الأطفال والمراهقين والشباب كنشاط ترويحي، فالملاحظ من خلال جداول تكافؤ مجموعتي البحث في الاختبارات، التماثل الكبير في مستوى الأداء في مهارات النشاط بين المتعلمين في المجموعتين، كما نلاحظ ان مستوى المتعلمين في الاختبارات القبلية كان مستوى جيد، وهذا ما التمسناه حتى عند تطبيق البرنامج والمواقف التعليمية فيه، ان المتعلمين على مستوى جيد من اكتساب المهارات الأساسية المميزة للنشاط، وحتى الجانب الفني لهذه المهارات، مما يعني ان المجموعة التجريبية قد دخلت الى البرنامج التعليمي بمدخلات (مكتسبات قبلية) حول النشاط الممارس يمكن القول عليها انها حسنة الى جيدة، وهذا ما لاحظناه في المتوسطات الحسابية للاختبارات، فبالعودة الى اختبار استقبال الارسال، راينا ان كلتا المجموعتين قد دخلتا بمتوسط 3.6 من اصل 6، يعني اكثر من نصف عمليات الاستقبال في الاختبار القبلي كانت صحيحة، وبالعودة الى الاختبارات البعدية، نلاحظ ان كلتا المجموعتين قد تحسنتا ليفوق متوسط عمليات الاستقبال الناجحة 4.3 من اصل 6 أي بنسبة تفوق 70% من عمليات الاستقبال كانت صحيحة، هذا يدل على المستوى الجيد الذي دخلت به كلتا المجموعتين في هذه المهارة، مما أدى الى عملية تحسن سلسة بالنسبة لكلتا المجموعتين، أدى الى عدم وجود فروق دالة احصائيا في المستوى النهائي، مع العلم ان كلتا المجموعتين اخرجتا فروقا دالة احصائيا بين الاختبار القبلي والبعدي.

نفسه بالنسبة لاختبار الاعداد، الذي دخلت فيه المجموعتين بمستوى جيد في هذه المهارة (4 <) من أصل 6 عمليات اعداد كانت صحيحة في الاختبارات القبلية لتتحسن لتتوصل بالنسبة للعينة التجريبية في المستوى النهائي (4.5 <) من أصل 6، مما أدى الى عدم وجود فروق دالة

احصائيا بين المجموعتين في المستوى النهائي تعود الى المستوى الابتدائي الجيد الذي دخلت به كلتا المجموعتين في المهارة قيد الدراسة. ان مهارة الاعداد او الاستقبال من الأعلى وكما هو معروف هي اول وأكثر مهارة استعمالا بين اللاعبين في نشاط الكرة الطائرة، وتعتبر اول مهارة يتعرض لها المتعلم ممن يمارس الكرة الطائرة، وعليه فان التلقي المستمر لهذه المهارة بين التلاميذ جعل مستواهم يتحسن فيها لدرجة اكتسابها بالكامل مما جعل مواقف البرنامج التعليمي غير قادرة على اضافة الجديد والتحسين أكثر من مستوى التلاميذ في هذه المهارة أكثر مما هم عليه.

اما فيما يخص مهارة السـحق والتي تعتبر اكثر مهارات تقنية وتعقيدا في اللعب، نلاحظ ان المتعلمين في كلتا المجموعتين دخلا بمستوى ابتدائي 1.6 من اصل 6، أي بما نسبته 26% من مجمل عمليات السحق كانت صحيحة، لترتقي لتصل الى 2.8 من اصل 6، أي بما نسبته 46% من مجمل عمليات السحق كانت صحيحة، مع وجود فروق دالة احصائيا لصالح الاختبار البعدي، الا ان النتائج كانت غير دالة احصائيا بين الاختبارين البعديين للمجموعتين، وهذا عائد الى تقارب مستوى المجموعتين، حيث توصل متوسط المجموعة الضابطة 2.13 من اصل 6 أي بما نسبته 35% من عدد عمليات السـحق كانت صـحيحة، يعود ذلك الى التحسـن المتواضـع في قدرات المتعلمين في مهارة السـحق، والتي تتطلب عدة قدرات مورفولوجية وفيسـيولوجية من المتعلم حتى يتقنها بدرجة جيدة، وفترة البرنامج لم تكن كافية لاسـتيفاء كامل هذه المتطلبات، لذا نلاحظ من خلال مواقف البرنامج الاعتماد على تمارين مركبة من عدة مهارات (استقبال واعداد) وذلك للتكيف مع حالات اللعب الحقيقية.

ان تعرض المجموعة التجريبية لـ 6 مواقف تتعلق بعملية السحق كانت كفيلة بتحسين مستوى المتعلمين من 26% الى 46%، أي تحسـن نسـبته 20% في مدة 03 أشـهر تقريبا، بمعنى ان الممارسـة لمدة 03 أشـهر أخرى قد تكون كفيلة بتطوير الأداء بنسـبة 20% أخرى، للوصـول الى نسبة تفوق 60% من الممارسة الصحيحة للمهارة.

بالعودة الى اختبار الارسـال، نلاحظ تحسـن متوسـط المجموعة التجريبية من 2.33 من اصـل 6، الى 3.67 من اصـل 6، أي تحسـن من نسـبة 38% الى نسـبة 61% من عمليات الارسال الصحيحة، في الاختبار البعدي، مما أدى الى وجود فروق دالة احصائيا لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية، وهذا عائد الى تعرض المتعلم الى 06 حصـص من اصـل 10 تستهدف مهارة الارسال مع التدرج المستمر في صعوبة تنفيذ هذه المهارة، حيث مارسها المتعلمون

تقريبا كل حصـــة وفي كل المواقف التي تســـتهدف التمرير او الاعداد او الاســـتقبال، الى جانب مواقف مهارة الارســـال في حد ذاتها، مما جعل المتعلمين يكررون المهارة لأكبر قدر ممكن من المرات، والذي يؤدي بدوره الى عمليات تغذية راجعة بصرية وذاتية تحسن من الأداء الفني للمهارة والتي تعتبر من بين اهم التقنيات الهجومية التي يعتمد عليها الفريق في احراز النقاط. كما يمكن ان نلاحظ من خلال المواقف المعتمدة في مهارة الارسال التنويع بين وضعيات ارسال قريبة من الشبكة (03متر)، ووضعيات بعيدة نسبيا (06 متر)، ووضعيات ارسال من خط 09 متر، حتى يتسنى للمتعلم التكيف مع ارتفاع الشبكة وبعدها عليه والدقة في توجيه الكرة.

نلاحظ من خلال نتائج الجداول 36 – 37 – 38 والاشـــكال البيانية 15 – 16 – 17 الخاصة بالاختبارات المهارية لنشاط جري التتابع متمثلة في اختبار تسليم الشاهد، اختبار استلام الشاهد، اختبار تنظيم عمل الفريق في عملية جري تتابع كاملة، والذي أظهرت النتائج فيه انه توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضـــابطة، كما أظهرت النتائج ان نسـب التحسـن في المهارات السـالفة كانت لصـالح المجموعة التجريبية، حيث نلاحظ ان نســب التحســن لاختبار اســتلام الشــاهد بلغ 10 أجزاء من الثانية بالنســبة للمجموعة الضـابطة بما نسـبته 1.47%، فيما كانت نسـبة التحسـن بالنسـبة للعينة التجريبية 7.55%، كما نلاحظ نسـبة تحسـن في اختبار تسـليم الشـاهد 4.5%، بالنسـبة للعينة التجريبية اعلى من العينة الضـابطة 3.13%، ونسـبة تحسـن 4.99%، بالنسـبة لاختبار تنظيم عمل الفريق للعينة التجريبية، مقابل 1.70% بالنسبة للمجموعة الضـابطة، امكن القول ان الفرضـية الجزئية الثانية والتي نصـت على انه توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصـــالح الاختبار البعدي في درجة اكتســاب التلاميذ للمهارات الحركية المميزة للأنشــطة الممارســة تعود لممارســة البرنامج التعليمي هي فرضية محققة في شقها الخاص بالمهارات الحركية في نشاط جري التتابع.

تعزى هذه النتائج الى طبيعة التمارين المعتمدة في البرنامج والتي اســـتهدفت التركيز أولا على وضـعيات الممارسـين خلال عمليات التمرير او تسـليم واسـتلام الشـاهد، كما يمكن ان نلاحظ من خلال مواقف البرنامج المعتمدة التركيز على كيفية اسـتغلال منطقة التسـليم والعمل على تحديد المنطقة المناســبة لاســتلام الشــاهد، من خلال اعتماد العلامات الضــابطة، كما تم الاعتماد في البرنامج على تمارين السرعة في مسافات قصيرة 05 و 10 متر والتي تحسن من الإنجاز الرقمي،

كما ان لتمارين تنظيم عمل الفريق في عمليات الاســـتلام والتســـليم الدور الكبير في ظهور هذه النتائج، حيث طبقت الوضـــعيات من الســـكون والحركة البطيئة والجري، مما يحســـن التركيز والاستجابة للمؤشرات الصوتية، مع التطور التدريجي للانتقال الى عمليات استلام وتسليم بكامل السرعة.

وعليه، ومن خلال هذه النتائج، أمكن القول ان الفرضـية الجزئية الثانية والتي نصـت على انه توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصـالح الاختبار البعدي في درجة اكتسـاب التلاميذ للمهارات الحركية المميزة للأنشـطة الممارسـة تعود لممارسـة البرنامج التعليمي. قد تحققت بنسبة 100% بالنسبة لنشاط جري التتابع، وبنسبة 25% بالنسبة لنشاط الكرة الطائرة، تعود هذه النسبة لمهارة الارسال.

02 – 03 – مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال نتائج الجداول 39 – 40 والاشـــكال البيانية 18 – 19 الخاصـــة بنتائج الاختبارات المعرفية لنشـــاطي الكرة الطائرة وجري التتابع، والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة احصـائيا في المسـتوى المعرفي للعينة التجريبية في الاختبارين البعديين، أمكن القول ان الفرضـية الجزئية الثالثة والتي نصت على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصـالح الاختبار البعدي في درجة اكتسـاب التلاميذ للكفاءات المعرفية الخاصـة بالأنشـطة الممارسة تعود لممارسة البرنامج التعليمي هي فرضية محققة.

ان المقصود بالكفاءات المعرفية في دراستنا هو اكتساب المتعلم لمجموعة المعارف الخاصة حصرا بالأنشطة الممارسة من خلال حصص تربية بدنية ورياضية نظرية صممت خصيصا بهذا الغرض، حيث ان هذه المعارف تتمثل تحديدا في الالمام بمجموعة من المعلومات أهمها:

- معرفة تاريخ اللعبة (النشاط الممارس) ومختلف البطولات فيه.
- معرفة القانون الأساسي للعبة وقواعد التحكيم.
- معرفة المتطلبات البدنية والمهارية الأساسية لممارسة اللعبة.
- معرفة الإصابات الشائعة في اللعبة وكيفية التعامل معها.

حيث يعزى التطور الحاصل في مستوى المعارف الخاصة بالنشاطين الى نوعية الحصص النظرية المطبقة، فبالعودة الى (الملحق 03) الخاص بالبرنامج التعليمي، نلاحظ طبيعة المعلومات المقدمة للمتعلم فيما يتعلق بتاريخ اللعبة، والقواعد والقوانين فيها والتحكيم، الى جانب التطرق الى المتطلبات البدنية والمهارية لممارسة هذه الأنشطة، هذا وقد تم التعرض في الحصة الثانية من كل نشاط الى اهم الإصابات الرياضية الشائعة وكيفية التعامل معها.

ان الملاحظ اثناء تقديم الحصص النظرية بما مجموعه 04 حصص (حصتين لكل نشاط)، كانت ذات فائدة كبيرة للتلاميذ من ناحية:

- عدم تعرض التلاميذ طيلة مشوارهم الدراسي لهكذا نوع من الدروس النظرية الفعلية في التربية البدنية والرياضـــية، والتي يكون الهدف منها اثراء الجانب المعرفي الخاص بالأنشطة الممارسة، وهذا ما لمسناه في نتائج الاختبارات القبلية للجانب المعرفي، اين

انحصـر مسـتوى المجموعتين في المعارف المكتسـبة في هذه الأنشـطة 30/100، مع العلم ان الاختبارات المعرفية المقدمة للتلاميذ (الملحق 05) عبارة عن أسـئلة عامة في الأنشـطة الممارسـة قد تصـادف أي كان في أي مكان، وليسـت بأسـئلة تحليل تقنية او معمقة في الجانب المهاري او البدني، الا ان المســـتوى الابتدائي يعكس عدم معرفة كبير فيما يخص الأنشطة الممارسة.

- ان اكتســاب هكذا معارف لا يقتصــر حتما على اكتســابها فقط، بل وتوظيفها كعامل مســـاعد في الممارســـة والتغذية الراجعة، والتحكيم واللعب حســـب القوانين، وتلافي الإصـابات، بل وحتى التركيز على تلك المتطلبات المهارية والبدنية للرفع من المسـتوى وتحسين المردودية.
- ان التحســـن في الجانب المعرفي للمجموعة التجريبية، والمعبر عنه بوجود فروق دالة احصـــائيا بين الاختبار القبلي والبعدي ($P = 0.000$) يعود الى الطريقة المتبعة في عرض الدرس وتســـيير اطواره، اين تم التصـــميم باعتماد جهاز العرض، وتم عرض صــور وفيديوهات توضــيحية (الملحق03) تم التطرق فيها الى النواحي المعرفية التي تهم التلميذ، وتم فتح باب المناقشة والحوار والاستفسارات وطرح التساؤلات، اين التمسنا شغف كبير واقبال ودافعية نحو المعرفة والاستزادة اكثر في الجانب المعرفي، خصوصا بعد التوضيحات المقدمة لهم عن الأهمية العملية قبل النظرية لمثل هكذا دروس.
- ان تعريض التلميذ لهذه النوعية من الحصـص يزيد من الدافعية لديهم للممارسـة، حيث يقول احمد العكور (2014) في دراسة موسومة تأثير تعليم مساقات الكرة الطائرة على تحسـين المهارات التعليمية لدى طلبة كلية التربية الرياضـية، ان تعلم الطلبة لمسـاقات الكرة الطائرة قد حسن من مستوى أداء المهارات التعليمية لديهم (العكور، 2014) مما يعني ان التعلم في شقه النظري يؤثر بصورة مباشرة على الأداء التطبيقي.
- تأثير العلاقة نظري – تطبيقي على مسـتوى الأداء: ان أهمية التعرض للمعرفة النظرية في الأنشـــطة الممارســـة لا تتوقف عند حدود اكتســـاب حد معين من المعارف حول النشـاط الممارس، انما تتعداه الى المسـاهمة في تحسـين الأداء التطبيقي وإنقاص وقت التعلم، واكتسـاب الكفاءة، حيث اكدت دراسـة لرانسـك واسـنبورغ وآخرون (2005) على العلاقة الطردية الدالة بين ابعاد الأداء الحركي كالتكامل البصـــري الحركي، والذاكرة

العاملة، والطلاقة وعلاقتهم بتطوير الجانب المعرفي. (Wassenberg, et al., 2005) وهذا ما تم ملاحظته مع افراد العينة التجريبية، حيث وجدنا اهتمام عند معرفة ابعاد الملعب والميدان والتأكد منها ميدانيا، مرورا بالرغبة في تقلد أدوار التحكيم، وذلك بعد معرفة قواعده، وملاحظة رغبة في تطوير الصفات البدنية.

02 – 04 – مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

من خلال نتائج الجدول 41 والشـــكل البياني 20 والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في مسـتوى قلق التفاعل الاجتماعي لصـالح المجموعة التجريبية، مع ملاحظة انخفاض في مســـتواها لدى مفردات العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، يدل ذلك على ارتفاع مســـتوى عمليات التفاعل الاجتماعي لدى العينة التجريبية، امكن القول بناءا على هذه النتائج ان الفرضـــية الجزئية الرابعة والتي نصت على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصـالح الاختبار البعدي في درجة التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ تعود لممارسـة البرنامج التعليمي هي فرضية محققة.

حيث يمكن ان يرد ذلك الى الاســـتراتيجيات المتبعة في البرنامج من ناحية التفاعلات المستمرة بين التلاميذ فيما يتعلق بكيفية سير الدرس، التي لم تعتمد كلية على الأسلوب المباشر في الشـرح او الممارســة، انما اعتمدنا كثيرا على أسـلوب حل المشـكلات الذي يتيح الفرص للتلاميذ للتفاعل والتشاور والتساؤل بينهم من اجل إيجاد حلول للوضعيات امامهم.

ان من بين اهم الآثار الاجتماعية للتربية البدنية والرياضـية هو عملية الضـبط او التحويل، الديناميكي للمتعلم من كائن بيولوجي الى كائن اجتماعي تفاعلي، وعلى هذا الأسـاس، كان التفاعل الاجتماعي بكل انماطه محصلة لمجموعة من العمليات تهدف الى اكساب الفرد مجموعة من أنماط الســـلوك الفردي والجماعي تنطبق مع ثقافة المجتمع، فيصـــبح قادرا من خلالها على إدراك العالم الخارجي وفقا لمعايير ثقافة مجتمعه. (عويس و الهلالي، 2008، صـــفحة 155). ان هذا هو الأساس الذي اعتمدنا عليه في التخطيط للكفاءات الاجتماعية، المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي، حيث كان الهدف الأســـمى هنا هو الارتقاء بالمتعلم الى القدرة على القيام بعمليات اجتماعية متوافقة مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع الذي طبقت فيه.

كما تجدر الإشـــارة الى ان من بين اهم ما يمكن للتفاعل الاجتماعي الوصـــول الى تحقيقه من خلال ممارســة التربية البدنية والرياضـية هو تحقيق الكفاية الاجتماعية، حيث يعرفها هاريسـون كلارك Harrison Clark على انها التنمية السليمة لمستويات سلوكية مرغوب فيها مع القدرة على التكامل والتكيف مع الآخرين. (محمد، 2007، صـــفحة 47)، حيث يمكن ان نســـتنتج ان الكفاية الاجتماعية مجموعة سـمات تتميز بها شـخصـية الفرد، نلاحظها من خلال تفاعلاته وعلاقاته مع

اقرانه داخل الجماعة، تؤثر في عمليات اتخاذ القرار، منها القيادة، التمثيل، تقلد الأدوار، التكيف، التنافس، تحمل المسـؤولية... ففي برنامجنا التعليمي، اهتممنا من خلال تطبيق أسـلوب التعلم بحل المشـكلات على حث المتعلمين على اسـتخراج هذه السـمات من ذاتهم للاعتماد عليها في عملية الممارسـة والتعلم، ومن بين اهم الوسـائل التي لابد للمتعلم من اعتمادها لاسـتخراج سـمات الكفاية الاجتماعية هي عمليات التفاعل الاجتماعي المستمرة بين التلاميذ.

يؤكد عصـام الدين متولي عبد الله ان من بين اهم اهداف التربية البدنية والرياضـية للمرحلة الثانوية تنمية الروح الرياضية والسلوك الرياضي السليم وتدريب التلاميذ على القيادة، والتعرف على الحقوق والواجبات، وتنمية صـفات التعاون والاحترام، وخدمة البيئة والمحيط. كما يقول ان السـمة المميزة للحياة الحديثة تتمثل في العمل الجماعي، فالفردية الانعزالية لم تعد سـمة مقبولة في المجتمعات المتحضرة. (متولي، 2011، الصفحات 104 – 105)، ومن الصعب تحقيق غايات القيادة والعمل الجماعي بمعزل عن أنشـطة متميزة بعمليات تفاعل اجتماعي بين افرادها متمثلة في التنافس، التعاون التكيف، والتبادل ....

ان ما توصـلت اليه نتائج مقياس قلق التفاعل الاجتماعي والذي يدل على ارتفاع مسـتوى التفاعل الاجتماعي بين مفردات العينة التجريبية، انما يعكس أهمية التخطيط وفق الأغراض الاجتماعية التي تسعى التربية البدنية والرياضية الى تحقيقها في شخصية الناشئة، متمثلة في تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية بصـف عامة، باعتبارها قدرات نوعية تمكن المتعلم من التعامل بفاعلية مع الآخرين في مواقف معينة تتعلق بالفرد وبالعلاقات مع الآخرين، والمشـاركة والاتصـال والحديث وغيرها، حيث أشار كل من فرانسيس وفيليبس Francis & Philip 1982 ان المهارات الاجتماعية هي الأساليب التي يرتبط او يتفاعل من خلالها الفرد مع الآخرين، وتعد ضرورة للتعامل والتوافق مع الآخرين. (عامر، 2015، صـفحة 163). ان أهمية المهارات الاجتماعية بالنسـبة للتلاميذ، تكمن في علاقتها المباشرة مع مركبات التفاعل الاجتماعي، حيث يتوقف هذا الأخير على مهارات التواصـل اللفظي وغير اللفظي بينهم، على أسـاس ان التفاعل الاجتماعي هو تأثر الفرد بأعمال وافعال وآراء غيره وتأثيره فيهم.

كما ان المهارات الاجتماعية من بين العناصـر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السـياقات المختلفة، حيث تؤكد عزة عبد الكريم مبروك (2002) ان

المهارات الاجتماعية لها دور مهم في نجاح الفرد في إقامة تفاعل اجتماعي كفء مع الآخرين، ومدى قدرته على مواصلة هذا التفاعل. (عامر، 2015، صفحة 211)، وعلى هذا الأساس، يمكن ان نســـتنتج ان ارتفاع معدلات التفاعل الاجتماعي بين افراد العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التعليمي انما يعكس أيضا ارتفاع المهارات الاجتماعية لديهم التي هي في الأساس، أساس مختلف التفاعلات الاجتماعية.

02 – 05 – مناقشة الفرضية الرئيسة:

من خلال عرض وتحليل ومناقشـــة نتائج الفرضـــيات الجزئية، وتبعا لنتائج الجداول الإحصـائية والاشـكال البيانية الخاصـة بالاختبارات المتبعة لقياس الكفاءات المعتمدة في الدراسـة، وتباعا لما تم ادراجه في الفصـول النظرية حول معاني تحقق الكفاءة ومؤشـرات تحققها، والنسـب الحدودية الدنيا المعتمدة للقول بتحقق الكفاءة، واعتمادا على أسـس بناء المنهج وما تنص عليه من مبادئ فيما يتعلق بالتخطيط للمحتوى التعليمي تبعا لنظرية المنهج المتبعة ومبدؤها في بناء البرامج التعليمية وكيفية عرض المادة العلمية على المتعلم وكيفية اكتســـابها من طرفه، امكن القول ان الفرضـية الرئيسـة والتي نصـت على ان للبرنامج التعليمي أثر في تحقيق الكفاءات المسـتهدفة في حصـــة التربية البدنية والرياضـــية للطور الثانوي بنوعيها المعرفية والادائية **قد تحققت** وان **البرنامج التعليمي كان ذو اثر إيجابي على المتعلمين من ناحية وصولهم الى تحقيق الكفاءات المستهدفة المعرفية والادائية في اغلب الحالات**، وهذا ما اثبتته اختبارات مقارنة المتوسطات التي أتت اغلبيتها دالة احصـائيا لصـالح الاختبارات البعدية ولصـالح المجموعة التجريبية (p-value < sig level)، اين تم تطبيق **14** اختبار ومقياس واحد، منهم اختبارين كتابيين ، حيث اظهرت النتائج ان **13** من اصـل **14** اختبار والمقياس كانت النتائج فيها دالة احصـائيا لصـالح الاختبار البعدي، أي نسـبة **93.3%** كانت لصـالح الاختبارات البعدية، اما فيما يتعلق بمقارنة المتوسـطات بين المجموعتين، نلاحظ ان **09** من اصل **14** اختبار+ المقياس كانت النتائج فيها دالة احصـائيا لصـالح المجموعة التجريبية، أي نســبة **66.7%** كانت لصـــالح المجموعة التجريبية، وهي نســـب كافية للقول بان البرنامج التعليمي كان ذو اثر إيجابي اعلى من البرنامج التقليدي فيما يتعلق باكتســـاب التلاميذ كفاءات التربية البدنية والرياضية.

ان من المتعارف عليه عند اهل الاختصـاص من مربين وأسـاتذة وباحثين في مجال التربية البدنية والرياضـية، ان أدوار الممارسـة الرياضـية في الوسـط المدرسـي بصـفة عامة وأهدافها بصـفة خاصـة، لا يجب ان تتوقف عند حد اللعب وقضـاء أوقات ممتعة، فأهداف التربية البدنية وما وجب على المتعلم ان يكتسـبه على الصـعيد البدني، المهاري، الاجتماعي والنفسـي يجب ان يؤخذ بعين الاعتبار، حيث اشـــارت تريســـتان ويلهاد (Tristan L. Wallhead) ان التربية البدنية يمكن ان تكون ذات تأثير قوي على النشـاط البدني للناشـئة، خاصـة وان البرامج التي كانت ذات تأثير كبير على التلاميذ للممارســة الأنشــطة الرياضــية خارج المدرســة هي الأنشــطة البدنية المدرســية التي

استهدفت متغيرات لها علاقة مباشرة مع التحفيز .(Tristan & Buckworth, 2004) ، سنلين شان وآخرون توصلوا ان التربية البدنية تمثل استجابة إيجابية مباشرة في زيادة متوسط النشاط البدني الرياضي اليومي [28](daily MVPA)، والانقاص من متوسط وقت الخمول اليومي بين الناشئة، وان المشاركة النشطة في حصص التربية البدنية يزيد من فرصة ان يكون التلميذ أكثر نشاطا واقل خمولا. (Senlin, Youngwon, & Gao, 2014)، علاوة على ذلك، لورانتي وجيل (2020) توصلا ان التلاميذ الممارسين للأنشطة البدنية والرياضية يحصلون على نتائج جيدة مقارنة بغير الممارسين فيما يتعلق بمؤشرات الكتلة الجسمية (BMI indexes) والجهاز الدوري التنفسي (cardiorespiratory indexes) (Cantanero & Lozano, 2020)، في نفس الوقت، سالاس سانشاز (2020) اكد ضرورة التدخل لإعادة تنظيم وقت فراغ التلاميذ لإدراج أنشطة بدنية اكثر لدورها في تحسين جو التمدرس بصفة عامة لديهم. (Salas-Sanchez, Muntaner-Mas, & Vidal-Conti, 2020).

في الجانب الاجتماعي، أكد غونزالاز وآخرون (2019) على الدور الذي تلعبه التربية البدنية في تطور السلوك الاجتماعي الإيجابي والتغيرات في مكونات الذكاء العاطفي لموضوعات الدراسة في المواد الاخرى. كما تقدم أيضًا طريقة فعالة لتدريب جوانب الشخصية الاجتماعية الإيجابية، من خلال الأنشطة التي يمكن مقاربتها من خلال التدريس في التربية البدنية. (González, Cayuela, & López-Mora, 2019)، كما ان لممارسة التربية البدنية دور في تخفيض السلوك العدواني بين التلاميذ. (Pino-Juste, Portela-Pino, & Soto-Carballo, 2019)، او العلاقة بين الممارسة الرياضية المدرسية والصحة النفسية لدى التلاميذ. (Nixdorf, Beckmann, Oberhoffer, Weberruß, & Nixdorf, 2021)

واحد من بين اهم ما وجب ان يؤخذ بعين الاعتبار اثناء التخطيط لحصص التربية البدنية والرياضية هو تحسين عناصر اللياقة البدنية (الجانب البدني) للمتعلم، ذلك أولا وآخرا فهي حصة تربية بدنية وان من بين اسمى أهدافها هي تطوير الجانب البدني للمتعلم، فهو جوهر النشاط، فهذا الأخير قد يرتبط بالجانب الصحي للمتعلمين من خلال المساعدة على الرفع من الكفاءة البدنية لهم، او اللذين يعانون من مشاكل او مضاعفات صحية معينة كالسمنة، اين توصلت نواصرية منى ان

[28] MVPA : Moderate to vigorous physical activity, Moderate physical activity refers to activities equivalent in intensity to brisk walking or bicycling. Vigorous physical activity produces large increases in breathing or heartrate, such as jogging, aerobic dance or bicycling uphill

هناك فروق دالة احصائيا بين من يعانون من السمنة من الممارسين وغير الممارسين للتربية البدنية، حيث توصلت الى ان ممارسة التربية البدنية لها دور في المساعدة على انقاص الوزن. (نواصرية، 2022)، ودراسة جوميس وآخرون (2022) والتي اشارت الى أدوار برامج التربية الرياضية المبنية على الألعاب التنافسية في تحسين الحالة الصحية للتلاميذ الذين يعانون من الخمول او زيادة الوزن. (Gomis-Gomis, Chacon-Borrego, & Pérez-Turpin, 2022،

لقد اخذنا بعين الاعتبار عند عملية التخطيط للبرنامج التعليمي الصفات البدنية الأساسية التي يحتاجها المتعلم من اجل ممارسة الأنشطة المختارة في البرنامج، الا وهي القوة الانفجارية، المرونة، سرعة رد الفعل، السرعة القصوى، كما اعتمدنا على المهارات الأساسية في كل من النشاطين (الارسال والاستقبال، الاعداد، السحق) بالنسبة لنشاط الكرة الطائرة، (تسليم الشاهد، استلام الشاهد، تنظيم عمل الفريق) بالنسبة لنشاط جري التتابع، كما اعتمدنا في الجانب الاجتماعي على سمة التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين باعتبارها من بين اهم السمات الاجتماعية المعتمدة على مبدأ التواصل اللفظي وغير اللفظي بين المتعلمين على اعتبار ان طريقة التدريس المتبعة هي طريقة حل المشكلات، وهي الطريقة التي تعتمد اكثر على تفاعلات التلاميذ مع بعضهم اثناء عملية الممارسة، اما بالنسبة للجانب المعرفي في صورة حصص نظرية، فقد حاولنا الالمام بمختلف الجوانب المعرفية التي وجب ان يكتسبها المتعلم ويعرفها اثناء الممارسة التطبيقية، متمثلة في معرفة تاريخ اللعبة ومختلف البطولات فيها، معرفة القانون الأساسي للعبة وقواعد التحكيم، معرفة المتطلبات البدنية والمهارية لممارسة النشاطين، معرفة الإصابات الشائعة في اللعبة وكيفية معالجتها، النتائج المتحصل عليها اثبتت فاعلية البرنامج في المساعدة على تحقيق الكفاءات من خلال اثبات تفوق البرنامج فيما يتعلق بنسب التحسن في هذه الكفاءات مقارنة بالبرنامج التقليدي، ان من بين اهم العوامل التي نرى انه كان لها تأثير في الوصول الى هذه النتائج نذكر:

- التخطيط للتدريس: الأساتذة والحصص التعليمية، قل ما تتم العملية التدريسية بينهم بدون عمليات تخطيط مسبق، هناك العديد من الأسباب التي تجعل من العملية التخطيطية عملية مهمة وضرورية خاصة فيما يتعلق بما سوف يتعرض له المعلم والذي يعتمد كثيرا على عنصر التنبؤ، حيث أكد العديد من الباحثين التربويين ان اهم صفة من صفات الأستاذ هي القدرة على

اتخاذ القرارات في جميع المواقف التعليمية. (Yinger, 1980)، ان القدرة على اتخاذ قرارات تتميز بالصحة والمصداقية تبعا لمختلف المواقف التي يتعرض لها الأستاذ اثناء تأديته لواجباته، لا يمكن ان يكون في غياب عمليات تخطيط محكمة، مع ذلك تجدر الإشـــارة الى ان أهمية التخطيط للتدريس تظهر وتتكامل بالتزامن مع الاســتعمال الصــحيح للوســائل وطرق التدريس المعتمدة من طرف الأســتاذ، الى جانب متطلبات الموقف التدريســي المســتهدف، فيما اكدت بينالوبي بيترسون ان النسبة الأكبر من التخطيط تتعلق بالموضوع الذي سوف يدرس، مع وجود عوامل أخرى ذات صـــلة قد تحدث فرقا في العملية التدريســية، وهي مختلف طرائق التدريس المعتمدة من طرف الأســاتذة واختلافها بينهم، وتأثير الخبرة المهنية.(Peterson, 1978) ، في حين اكد جون زاهوريك الدور المحوري الذي يلعبه التخطيط في تحقيق الأهداف، اذا كان الدرس ليكون فعال، على الأســتاذ ان يتخذ القرارات الصــحيحة في مراحل مختلفة قبل الدرس، وجب عليه ان يحدد الأهداف التي يريد ان يحققها، المعارف التي يريد ان يطورها، العمليات والاهداف الفعالة، يجب عليه ان يحدد وينظم خبرات التعلم لدى المتعلمين التي تعمل على تحقيق الأهداف، يتخذ قرارات حول الأنشطة التي سوف يستعملها مع المتعلمين، الادوات التي ســوف يجمعها، مقدار الوقت المنقضــي لتحقيق الأهداف، وفي الأخير يجب ان يحدد ماهية الطريقة والوســائل المعتمدة لتحديد اذا ما كانت العملية التخطيطية قد حققت أهدافها. (Zahorik, 1970)، وفي برنامجنا التعليمي اخذنا كل هذه العناصر بعناية بالغة، باعتبار ان التربية البدنية والرياضية هي حصة تطبيقية تحتاج الى تحديد دقيق للأهداف، طرق التدريس، مســاحات الممارســة، والوقت المطلوب للتطبيق، نلاحظ ان هذا الطرح قد توافق مع دراســة كاسادو روبلاس (2021) والذي أوضح من خلال نتائج دراسته أهمية التخطيط في الوصول بالمتعلم الى معرفة أهمية محيط الممارســة وكل مكوناته (Casado-Robles, Viciana, Guijarro-Romero, & Mayorga-Vega, 2021)

- الوسـائل والوسـائط التعليمية: تشـير الى جملة قنوات الاتصـال البديلة، والتي يمكن للأسـتاذ اســتخدامها لتجســيد مفهوم أثناء عملية التدريس والتعلم. (Amadioha, 2009)، ان أهمية الوسائل والوسائط التعليمية في عملية التعليم/التعلم لا يمكن تجاهلها، هذا لحقيقة أن هذه المواد تعزز وتسهل وتجعل التعليم/التعلم أمرًا سهلاً. (Olawale, 2021)، آجوك (2017) توصل الى ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء وتحصيل التلاميذ لصالح الذين تم

تدريسهم باعتماد وسائل تعليمية بصرية على الذين لم يستخدموا هذه الوسائل. (Ajoke, 2017) ، علاوة على ذلك، اثبتت الوسائل التعليمية قدرتها في تحسين مستوى المتعلمين، ففي دراسة لايفيونج (2015) توصل الى وجود تحسن جيد في مستوى الطلبة الذين درسوا على يد أساتذة اعتمدوا على وسائل تعليمية خلال الحصص التعليمية. (Effiong, 2015). وفي برنامجنا التعليمي، اعتمدنا على مجموعة من الوسائل التعليمية خلال عملية التخطيط للحصص، بعد ان تم اجراء عملية جرد عام لكل الوسائل المتاحة على مستوى المؤسسة، بهدف بناء وتخطيط مواقف تعليمية متوافقة مع مستوى توفر الوسائل والأدوات على مستوى المؤسس، نلاحظ ان هذا الطرح قد توافق مع دراسة رودريغاز (2020) والتي أكد من خلالها الدور الإيجابي للوسائل والأدوات المساعدة وكذا محيط الممارسة على التطوير من الحركات والمهارات الأساسية للأطفال. (Rodríguez-Fernández, Pereira, Condessa, & Pereira, 2020)

- محيط العمل (بيئة التدريس): تختلف بيئة التدريس عموما باختلاف اسلوب التدريس المتبع من طرف الأستاذ، مما يؤدي بطبيعة الحال الى اختلافات في اكتساب المعارف كما ونوعا، ففي أسلوب التدريس الامري، يغلب مفهوم التعليم الموجه من طرف الأستاذ، اما التعليم القائم على المشكلة يعمل المتعلمون في مجموعات صغيرة لغرض فهم، تحليل، إيجاد حلول لمشكلات، اما الأسلوب القائم على المشاريع هو تكليف بمشروع او حل لمشكلة، حيث تتعلق بمهام حقيقية واقعية غالبًا ما تكون مستمدة مباشرة من الحياة الواقعية. (Vermunt, 2007)، فيما يرى آخرون ان انشاء بيئة تفاعلية متجاوبة هو المفتاح، من خلال تعزيز النقاشات بين المتعلمين، خلق موارد معرفية تكنولوجية، وانشاء قنوات تغذية راجعة فعالة، لان التغذية الراجعة تضمن للمتعلم فرصة قياس وتقييم فهمهم للحصة وتحسين المستوى. (Paladino, 2008)، عموما، يمكن القول ان بيئة التدريس المناسبة يجب ان تتصف بالتركيز على الفهم، المشاركة النشطة للمتعلمين في أنشطة الدرس، منهج متماسك، طرق تقييم تركز على المهارات التحليلية والتفكير النقدي والتعلم المدار ذاتيًا، والقدرة على التكيف، وحل المشكلات، ومهارات الاتصال، ومهارات التعامل مع الآخرين، والعمل الجماعي. (Kember, 2005)، وفي برنامجنا التعليمي، البيئة التدريسية السائدة كانت تعتمد بشكل عام على مبدأ الممارسة، المبادرة، التساؤل، دون المساس بجوهر الحصة، مما يعطي كل من الأستاذ والمتعلم حقوق وحدود لا يتجاوزها كل منهم، مع

الاخذ بعين الاعتبار أن مركز العملية التعليمية هو المتعلم بينما المعلم هو المرشـد والمشـجع والمسـاعد للطالب لاكتسـاب الكفاءات. يتوافق هذا الطرح ودراسـة برافو سـنزانا (2019) والذي أكد من خلالها على دور أسـتاذ التربية البدنية في تعزيز بيئة التدريس والخفض من مسـتوى التوتر بين التلاميـذ اثنـاء الممـارسـة. (Bravo-Sanzana, Miranda-Zapata, Huaiquián, & Miranda, 2019)، فيما اكدت دراسة بن ناصر (2021) قيمة خصائص الاسـرة والبيئة الاسـرية أيضـا التي تشـجع على ممارسـة التربية البدنية والرفع من معدلات الممارسـة الرياضـية عموما مما يؤدي الى انخفاض معدلات الإصـابة بالأمراض وارتفاع المؤشرات الصحية الإيجابية. (Bennàsser & Vidal-Conti, 2021)

- التوجه الدراسـي (رغبات المتعلمين): الباحثون التربويون كثيرا ما ابرزوا أهمية المحفزات للتلميذ فيما يتعلق برفع الدافعية نحو التعلم في الحصـة، المصـطلح "رغبات التعلم" اسـتعمل لوصـف الاتجاهات السائدة المأخوذة من طرف المتعلمين للتقدم لقسم معين او تخصص معين او نشاط معين، كفرصـة لكسـب تعلمات معينة واقتناء ثقافة او أيديولوجيا شـخصـية وتربوية (EISON, 1979)، الى جانب توفيرها بناء مفيد لفهم السـياق الشـخصـي للطالب للدراسـة، كما يلخص الطبيعة المعقدة لأهداف الطالب ومواقفه وأغراض الدراسـة لديه. من جهة أخرى، فرغبات الدراسة ليست خاصية ثابتة تنسب للمتعلم دائما، فهي تصف العلاقة المتبادلة بين الشخص، وكل من البرنامج الدراسي والمؤسسة التربوية وبكل تأكيد العالم الخارجي. (Beaty, 1997)، وفي برنامجنا التعليمي، تم اخذ توجهات المتعلمين ورغباتهم بعين الاعتبار، حيث تم اخذ آرائهم فيما يتعلق بالأنشـطة الممارسـة في البرنامج التعليمي، كما تم اسـتشـارتهم فيما يتعلق بتوقيت الممارسة وتقسيم الحصص وانسب وقت للممارسة، اين تم التفاهم على كل هذه الجزئيات وتمت مشاركتهم طوعا في البرنامج.
- طرائق التدريس: تتمثل طرائق التدريس في مجموعة المبادئ والإجراءات والاسـتراتيجيات المدرجة والمنفذة من طرف الأسـتاذ لتحقيق مخرجات ذات فائدة للمتعلمين (Westwood, 2008) ، ان النظرة التقليدية الماضـية للتعليم اين المادة العلمية تقدم سـلبيا للتلميذ بطريقة المحاضـرة والتلقين، على عكس التوجه المعاصـر البنائي، اين المتعلم ينتظر منه ان يكون نشطا في كل اطوار العملية التعلمية، من خلال المشاركة الفعالة في الأنشطة وطرح الأسئلة، ففي دراسـة لبارمان وماجي (2001) وضـحت ان طريقة الالقاء والمحاضـرة تؤدي الى القدرة

على اسـترجاع الحقائق، لكن طريقة المناقشـة والحوار تولد مسـتوى عالي من الفهم، ودراسـات أخرى حول طريقة التدريس وفق المجموعات المنظمة والمناقشـــة، اكدت ان التعلم ضـــمن المجموعات لا يؤدي فقط الى اداءات مواتية وجيدة بالنســـبة للمتعلمين، بل يؤدي كذلك الى تعزيز المشاركة الفعالة له داخل الحصة. (Carpenter, 2006)، في الحقيقة، لا يمكن الجزم بأفضـلية طريقة تدريس على حسـاب أخرى، على أسـاس ان لكل ايجابياتها، ورغبات المتعلمين وتفضـيلاتهم تختلف بين هذه الطرائق، ففي دراسـة لسـجاد (2010) أوضـح ان كثير من الطلبة فظلوا طريقة المحاضـرة، على أسـاس ان الأسـتاذ يوفر المعلومة، توفر الوقت، الطلبة يسـتمعون بانتباه، ويأخذون رؤوس أقلام. (Sajjad, 2010)، بينما دراسة جانيابفو (2013) وضحت ان طريقة التفاعل أســـتاذ/متعلم كانت أكثر طريقة فعالة ومحببة بالنســـبة للتلاميذ، تليها الطريقة المتركزة على التلميذ، بينما الطريقة المتركزة على الأستاذ كانت الأقل فاعلية. (Ganyaupfu, 2013)، من جهة أخرى، كثير من الدراسـات حول اسـتراتيجيات التدريس في التربية الأخلاقية رشـحت الطريقة المتمركزة حول حل المشـكلات في مجموعات صـغيرة، اين يعطي ذلك فرصـة للنقاش والتواصـــل والتفاعل بين التلاميذ والذي يعتبر عامل مهم من اجل التنمية الأخلاقية والاجتماعية الإيجابية. (Schuitema, 2008).

عندما يتعلق الامر بنظرة أســـاتذة التربية البدنية لأحســـن طرق التدريس، اكتوب وكاراهان يريان اكدا ان هناك تباين بين آراء الأساتذة، وان هناك فروق دالة احصائيا تعزى لعامل الجنس فيما يتعلق بالطرق المفضلة لديهم، اين الأساتذة الذكور يفضلون اسلوب الممارسة، بينما الاناث يفضلون الأســـلوب الامري الذي اتى بنتائج أفضـــل حســـب رأيهم. (Aktop & Karahan, 2012)، ففي برنامجنا التعليمي، اعتمدنا الأسلوب الاستكشافي وحل المشكلات اين الأستاذ يقدم فكرة عامة حول الصـفة او المهارة قيد التعلم، ثم يعطي تحت تصـرف المتعلمين كافة الوسـائل والأدوات للمحاولة مع زملائهم للوصـــول الى إيجاد حل للمشـــكلة المطروحة امامهم، وهي الوصـــول الى تحقيق الأداء الصـحيح، من خلال الممارسـة، التكرار، التغذية الراجعة، بينما دور الأسـتاذ يبقى في حدود الارشـاد والتوجيه، المساعدة على الأداء السليم، تصحيح أخطاء الأداء.

03 – خلاصة عامة:

في ضوء مقاصد دراستنا، والتي حاولنا من خلالها معرفة أثر برنامج تعليمي مبني وفق مجموعة أسس فلسفية، نفسية، معرفية واجتماعية، والتي حاولنا من خلال تطبيقه على عينة الدراسة معرفة آثاره على مجموعة جوانب بدنية ومهارية معرفية واجتماعية، والتي كان الهدف منها اثبات قدرته بناءا على المبادئ التي بني من خلالها على تحقيق مجموعة من الكفاءات في تلميذ التعليم الثانوي، والتي وجب ان يكتسبها من خلال الممارسة الرياضية التربوية النظامية داخل اسوار المؤسسة التعليمية.

وفي ضوء الإجراءات التنظيمية للدراسة، وبناءا على تحليل نتائج الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبناءا على ما جاء في مناقشة النتائج وفي ضوء ما هو متعارف عليه في الادبيات وما توصلت اليه الدراسات السابقة من نتائج فيما يتعلق بإمكانية القول بتحقق الكفاءات ومؤشراتها الملموسة، توصلت دراستنا الى النتائج التالية:

01 – البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في صفة القوة الانفجارية للأطراف السفلية ***(P=0.000).***

02 – البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في صفة القوة الانفجارية للأطراف السفلية ***(P=0.000).***

03 – البرنامج التعليمي المقترح كان ذو أثر ابلغ فيما يتعلق بنسب التحسن في صفة القوة الانفجارية للأطراف السفلية ***(P=0.000).***

04 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في صفة المرونة ***(P=0.007).***

05 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في صفة المرونة ***(P=0.005).***

06 –البرنامج التعليمي المقترح كان ذو أثر ابلغ فيما يتعلق بنسب التحسن في صفة المرونة ***(P=0.015).***

07 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في صفة سرعة رد الفعل ***(P=0.000)*** .

08 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في صفة سرعة رد الفعل ***(P=0.000)*** .

09 –البرنامج التعليمي المقترح كان ذو أثر ابلغ فيما يتعلق بنسب التحسن في صفة سرعة رد الفعل ***(P=0.003)*** .

10 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في صفة القوة الانفجارية للأطراف العلوية ***(P=0.006)***.

11 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في صفة القوة الانفجارية للأطراف العلوية ***(P=0.000)***.

12 –البرنامج التعليمي المقترح كان ذو أثر ابلغ فيما يتعلق بنسب التحسن في صفة القوة الانفجارية للأطراف العلوية دون وجود فروق دالة احصائيا بين الاختبارين ***(P=0.593)***.

13 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في صفة السرعة القصوى ***(P=0.006)***.

14 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في صفة السرعة القصوى ***(P=0.000)***.

15 –البرنامج التعليمي المقترح كان ذو أثر ابلغ لكن بصوة ضئيلة فيما يتعلق بنسب التحسن في صفة السرعة القصوى ***(P=0.012)***.

16 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة استقبال الارسال في نشاط الكرة الطائرة ***(P=0.000)***.

17 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة استقبال الارسال في نشاط الكرة الطائرة ***(P=0.003)***.

18 – تقارب نتائج البرنامجين التقليدي والمقترح فيما يتعلق بمهارة استقبال الارسال في نشاط الكرة الطائرة، وتكافؤ في مستوى المجموعتين بعد تطبيق البرنامجين مع عدم وجود فروق دالة احصائيا ***(P=0.890)***.

19 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة السحق في نشاط الكرة الطائرة ***(P=0.038)***.

20 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة السحق في نشاط الكرة الطائرة ***(P=0.000)***.

21 – تأثير متماثل للبرنامجين التقليدي والمقترح على مهارة السحق في نشاط الكرة الطائرة، مع عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين ***(P=0.181)***.

22 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة الارسال في نشاط الكرة الطائرة. ***(P=0.004)*** .

23 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة الارسال في نشاط الكرة الطائرة ***(P=0.002)***.

24 –البرنامج التعليمي المقترح كان ذو أثر ابلغ فيما يتعلق بنسب التحسن في مهارة الارسال في نشاط الكرة الطائرة ***(P=0.007)***.

25 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، لم يكن ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة الاعداد في نشاط الكرة الطائرة ***(P=0.257)***.

26 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج لم يكن ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة الاعداد في نشاط الكرة الطائرة ***(P=0.546)***.

27 – عدم وجود فروقة دالة احصائيا تعود للبرنامجين في مهارة الاعداد في نشاط الكرة الطائرة سببها المستوى الابتدائي الجيد للمجموعتين في المهارة قبل تنفيذ البرنامجين ***(P=0.663)***.

28 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة استلام الشاهد في نشاط جري التتابع ***(P=0.000).***

29 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة استلام الشاهد في نشاط جري التتابع ***(P=0.001).***

30 –البرنامج التعليمي المقترح كان ذو أثر ابلغ فيما يتعلق بنسب التحسن في مهارة استلام الشاهد في نشاط جري التتابع ***(P=0.047).***

31 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة تسليم الشاهد في نشاط جري التتابع ***(P=0.000).***

32 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة تسليم الشاهد في نشاط جري التتابع ***(P=0.001).***

33 –البرنامج التعليمي المقترح كان ذو أثر ابلغ فيما يتعلق بنسب التحسن في مهارة تسليم الشاهد في نشاط جري التتابع ***(P=0.047).***

34 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، لم يكن ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة تنظيم عمل الفريق في نشاط جري التتابع ***(P=0.141).***

34 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في مهارة تنظيم عمل الفريق في نشاط جري التتابع ***(P=0.000).***

35 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، لم يكن ذو أثر إيجابي على التلاميذ في المعارف النظرية في نشاط الكرة الطائرة ***(P=0.392).***

36 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في المعارف النظرية في نشاط الكرة الطائرة ***(P=0.000).***

37 –البرنامج التعليمي المقترح كان ذو أثر ابلغ فيما يتعلق باكتساب المعارف النظرية في نشاط الكرة الطائرة مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ***(P=0.247).***

38 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، لم يكن ذو أثر إيجابي على التلاميذ في المعارف النظرية في نشاط جري التتابع ***(P=0.094).***

39 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في المعارف النظرية في نشاط جري التتابع ***(P=0.000).***

40 –البرنامج التقليدي المبني من طرف الأستاذ وفق ما جاء في منهاج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، لم يكن ذو أثر إيجابي على التلاميذ في بعد التفاعل الاجتماعي ***(P=0.409).***

41 –البرنامج التعليمي المقترح المبني وفق أسس بناء المنهج كان ذو أثر إيجابي على التلاميذ في بعد التفاعل الاجتماعي ***(P=0.002).***

ان ما توصلت اليه الدراسة التي بين أيدينا من نتائج فيما يتعلق بالمساهمة في تحقيق الكفاءات المستهدفة في حصة التربية البدنية والرياضية، والتي تعود الى التخطيط والبرمجة لأنشطة بدنية وفق برنامج تعليمي مبني وفق أسس بناء المنهج، انما لا تختلف ولا تتناقض مع ما تطرحه الدراسات السابقة، سواء تلك التي تطرقت الى أهمية الاخذ بعين الاعتبار أسس التخطيط للتدريس، لما لها من أهمية في عمليات اتخاذ القرار، او الدراسات حول الوسائل والوسائط التعليمية، لما لها من دور في تحسين جودة التعليم والمساهمة في اكتساب الكفاءات، كما لم تتنافى النتائج المتوصل اليها والدراسات المتعلقة بتأثير بيئة التدريس على المعلم والمتعلم في تحقيق الكفاءات، لما لها من اثر في تحديد طبيعة العمليات التدريسية وطبيعة التفاعل معلم/متعلم – متعلم/ متعلم. وكذا عدم الاختلاف مع ما توصلت اليه الدراسات فيما يتعلق بأهمية الربط بين طرق التدريس وكل ما سبق ذكره من عوامل، ذلك لتأثر الطريقة المتبعة بكل العوامل الداخلية والخارجية الخاصة بالموقف التعليمي، مما يوجب توافقها مع كل هذه العوامل وبالتالي فاعليتها وقدرتها على الساهمة في تحقيق الكفاءات.

من جهة أخرى، يجدر التأكيد ان الأسس والمبادئ سواء الاجتماعية، والفلسفية، والمعرفية، والنفسية، التي اعتمدنا عليها في بناء برنامجنا، انما استخلصناها من البيئة والمحيط الذي سوف نقوم

بتطبيق البرنامج التعليمي عليه، اذن، ما وجب التأكيد عليه هنا هو الاختلاف القطعي لكل او لبعض هذه الأسس باختلاف المجتمع او البيئة التي نقصدها، وعليه، وحتى مع تثبيت الكفاءات المتوقع الوصول الى تحقيقها، قد تختلف عدة عناصر أخرى منها الجانب الاجتماعي (الأعراف، التقاليد، ما هو مسموح، ما هو ممنوع، ما هو مرغوب، ما هو مكروه...)، الجانب النفسي (ميول التلاميذ، رغباتهم، مشاكلهم، ما يميلون اليه ...)، الجانب المعرفي (القدرات العقلية للمتعلمين، قدراتهم الادراكية، قدراتهم على التحليل ...)، مستوى توافر الوسائل والأدوات... بناءا على هذه الأسس واسس أخرى، سوف تختلف كيفيات التخطيط والبرمجة، مما يؤدي الى اختلاف الأنشطة التعليمية، والمواقف التعليمية، وطرق التدريس، حتى مع تثبيت الكفاءات المراد الوصول اليها.

ان ما نريد ايصاله هو ان النتائج المتوصل اليها جراء تطبيق البرنامج التعليمي، عائدة الى مجموعة من العوامل تخص مجتمع الدراسة وخصائصه كلها، يمكن من خلال تطبيق نفس البرنامج على مجتمع يحمل نفس خصائص مجتمع الدراسة الحالي، يمكن الوصول الى نفس النتائج، اما اختلاف خصائص المجتمعات فيؤدي قطعا الى دراسة أسس بناء المنهج فيه وبناء البرامج على أساسها.

04 – التوصيات والاقتراحات:

1- ضرورة مراعاة مبادئ التخطيط والعمل بها عند البرمجة للأنشطة البدنية والرياضية.

2- ان تكون البرمجة للأنشطة البدنية والرياضية مبدؤها التنمية الشاملة.

3- جودة المخرجات تنبع من احترافية اختيار المواقف وقدرتها على التكيف، وبالتالي في عملية التخطيط التركيز على المواقف التي تشـــرك أكبر قدر ممكن من المتعلمين مع استخدام اقل قدر ممكن من الوسائل مع القدرة على تحقيق الهدف.

4- المواقف التعليمية هي مواقف اجتماعية قابلة للانحراف عما هو متوقع، وجب ان تتســـم بالمرونة والتطبيق حسب متطلبات الموقف مع القدرة على خدمة نفس الهدف.

5- التخطيط السليم في الاستغلال السليم للتوقيت، وبالتالي التركيز على التقسيمات المتقنة للوقت عند البرمجة لان الحجم الساعي جد محدود.

6- تختلف الأهداف باختلاف أســـس المجتمع الذي تخطط فيه، وبالتالي العمل على معرفة أسس بناء المنهج في المجتمع المستهدف والبرمجة على أساسها.

7- البرامج القائمة على الكفاءات وفق مبادئ النظرية البراغماتية تعتمد على الممارســة والخبرة لاكتســـاب الكفاءة، وبالتالي العمل على إعطاء أكبر وقت للمتعلم للممارســـة والتكرار والاستكشاف وحل المشكلات دون الاعتماد كثيرا على أساليب التدريب المباشر وطرق تلقين المعلومات.

8- قد تؤثر البيئة في نوعية الأنشـــطة الرياضـــية المختارة وبالتالي التأثير في عملية ســـير البرنامج، وعليه من اهم عوامل نجاح البرنامج اختيار الأنشـــطة بما يتناســـب والبيئة التي سوف يطبق فيها.

9- الاعتماد على طرق التدريس التي تتماشـــى ونظرية المنهج المتبعة في التخطيط لبرامج التربية البدنية والرياضية.

10- المتعلم عنصـــر قادر على تقديم الأفكار، وجب اشـــراكه في كل اطوار العملية التعلمية والاستفادة من مكتسباته.

11- ان من الأهمية بما كان اكتساب المتعلم لمعارف نظرية حول الأنشطة الممارسة سواء للاستزادة في الجانب المعرفي، او لاعتمادها في عمليات الممارسة والتغذية الراجعة.

12- اعتماد الدروس النظرية الموجهة للاستزادة في الجانب المعرفي للأنشطة الممارسة، لما لها من أثر عملي وعلمي يعود بالفائدة على المتعلمين اثناء الممارسة.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

1. القرءان الكريم.

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

2. ابو هرجة ,م .ح & .,زغلول ,م .س .(1999) .*مناهج التربية الرياضية* .القاهرة :مركز الكتاب للنشر.
3. ابو هرجة ,م .ح .,زغلول ,م .س & .,عبدالرحمن ,ا .م .(2002) .*مدخل التربية الرياضية* .القاهرة : مركز الكتاب للنشر.
4. ابو_حلوة ,م .ا .(2017) .*الاسس النظرية والاداء الفني للمهارات الاساسية في العاب القوى*. عمان :دار امجد للنشر والتوزيع.
5. احمد ,ص .(2014) .*السلسلة الرياضية –العاب القوى* .القاهرة :مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
6. احمد ,ص .(2015) .*السلسلة الرياضية الكرة الطائرة* .القاهرة :مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
7. اعضاء_هيئة_التدريس .(n.d.) .*اساسيات الكرة الطائرة* .دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
8. البحيري ,خ .م .(2014) .*اسس تخطيط التعليم* .القاهرة :دار الفجر للنشر والتوزيع.
9. البدلاوي ,ع .ع .(2007) .*اساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي* .عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع.
10. البسطي ,ا .ا .(2008) .*التدريس في التربية البدنية والرياضية* .الرياض :النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود.
11. الجميلي ,س .ح .(2009) .*الكرة الطائرة مبادئها وتطبيقاتها الميدانية* .عمان :دار دجلة ناشرون وموزعون.
12. الحسيني ,س .(2013) .*مقدمة للبحث في التربية* .عمان :دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
13. الدليمي ,ن .ع .,خزعل ,ع .م & .,مشتت ,ر .م .(2015) .*الكرة الطائرة الحديثة ومتطلباتها التخصصية* .بيروت :دار الكتب العلمية.
14. الرباط ,ب .ش .(2020) .*المناهج وتوجهاتها المستقبلية* .القاهرة :دار الكتاب الحديث.
15. الزايات ,ع .ح .(2019) .*كفايات معلمي التربية البدنية* .عمان :دار امجد للنشر والتوزيع.

16.السيد ,خ .ج .(2019) .*الكرة الطائرة التاريخ والمهارات الاساسية* .الاسكندرية :دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

17.العرابي ,ا .(2014) .*تقويم اداء معلم المرحلة الابتدائية للكفايات التعليمية اثناء الخدمة في اطار المقاربة بالكفاءات ولقتراح قرنامج تدريبي وقياس فاعليته(اطروحة دكتوراه)*.الجزائر :جامعة الجزائر2.

18.العساف ,ص .ب .(1995) .*المدخل الة البحث في العلوم السلوكية* .الرياض :مكتبة العبيكان.

19.العلاونة ,ع .س .(1996) .*اساليب البحث العلمي في العلوم الادارية* .عمان :دار الفكر العربي.

20.العنبكي ,ط .ح & .,العقابي ,ن .ح .(2015) .*اصول البحث العلمي في العلوم السياسية* .بغداد : دار اوما.

21.العون ,ا .(2017) .*اسس التربية البدنية والرياضية* .عمان :دار شهرزاد للنشر والتوزيع.

22.العون ,ا .(2017) .*اسس التربية البدنية والرياضية* .عمان :دار شهرزاد للنشر والتوزيع.

23.العيسوي ,ع .(n.d.) .*اصول البحث السيكولوجي* .بيروت :دار الراتب الجامعية.

24.المصري ,م .ا .(2015) .*التخطيط الاستراتيجي* .الاسكندرية :دار التعليم الجامعي.

25.المنيزل ,ع & .,غرايبة ,ع .(2005) .*الاحصاء التربوي* .عمان :دار الميسرة للنشر والتوزيع.

26.المومني ,ع .ح .(2018) .*المهارات الاساسية في التربية البدنية* .عمان :دار امجد للنشر والتوزيع.

27.الوحاشي ,ع .(n.d.) .*الكرة الطائرة المصغرة للاطفال والاشبال وتلاميذ المدارس* .القاهرة :دار الفكر العربي.

28.بحري ,م .ي .(2015) .*المنهج التربوي)اسسه و تحليله(*.عمان :دار الصفاء.

29.بسطويسي ,ا .(2007) .*سباقات المضمار ومساباقات الميدان تعليم –تكنيك –تدريب* .القاهرة : دار الفكر العربي.

30.بكر ,ن .م .(n.d.) .*اساسيات التفكير المنطقي والبحث العلمي* .طيبة اكاديمي.

31.جامل ,ع .ا .(2014) .*الكفايات التعليمية في القياس والتقويم* .عمان :دار المناهج للنشر والتوزيع.

32.حسن ,ا .ا .,عبد المجيد ,ع .م & .,ماهر ,ا .ا .(2007) .*التدريس في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق* .مصر :دار الفكر العربي.

33.حسن ,ز .م .(2013) .*اساسيات الكرة الطائرة تطوير التدريس والتدريب في الكرة الطائرة* .القاهرة : دار الكتاب الحديث.

34.حسين ,ه .ا .(2016) .*المناهج التربوية المعاصرة في ظل العالمية و العولمة* .عمان :دار الوفاء لنشر.

35.حلمي, ا. ا. (2000). *تطوير المناهج :اسبابه –اسسه –اساليبه –خطواته –معوقاته*. عمان : دار الفكر العربي.

36.حلمي, ا. ا. & ., محمد, ا. ا. (2015). *اسس بناء المناهج و تنظيمها*. الاردن :دار الميسرة.

37.حمص, م. م. (2007). *المرشد في تدريس التربية الرياضية*. الاسكندرية :منشاة المعارف.

38.خضر, ع. (1992). *ازمة البحث العلمي في العالم العربي*. الرياض :مكتب صلاح الجيلان للمحاماة والاستشارات القانونية.

39.خفاجة, م. ع. (2008). *المدخل الى طرائق تدريس التربية البدنية و الرياضية*. الاسكندرية :دار الوفاء للنشر و الطباعة.

40.دويدري, ر. و. (2000). *البحث العلمي اساسياته النظرية وتطبيقاته العملية*. بيروت :دار الفكر المعاصر.

41.راضي, ع. ط. & ., سابط, م. ح. (2017). *المناهج في التربية البدنية وعلوم الرياضة*. عمان :دار دجلة للنشر والتوزيع.

42.زاهر, ع. ع. (2009). *ميكانيكية تدريب وتدريس مسابقات العاب القوى*. القاهرة :دار الكتاب للنشر.

43.سليم, م. ص., مينا, ف. م & ., شحاتة, ح. س. (2013). *بناء المناهج و تخطيطها*. عمان :دار الفكر للنشر و التوزيع.

44.شرف, ع. ا. (2014). *التخطيط في التربية الرياضية*. القاهرة :مركز الكتاب للنشر.

45.صيني, س. ا. (1994). *قواعد اساسية في البحث العلمي*. بيروت :مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع.

46.عامر, ط. ع. (2015). *المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة :دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

47.عباس, م. خ., نوفل, م. ب., العبسي, م. م & ., ابو_عواد, ف. م. (2014). *مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان :دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة .

48.عبد السلام, ي. ا. (2015). *المناهج اسسها و تنظيمها*. عمان :دار وائل للنشر و التوزيع.

49.عبد زيد, ا & ., راضي, ع. ط. (2016). *اساسيات التدريس في التربية البدنية*. عمان :دار دجلة للطباعة والنشر.

50.عبدالله, ع. م. (2016). *الاتجاهات الحديثة لدراسة مناهج التربية الرياضة*. الاسكندرية :دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

51.عبيدات ,ذ ,.عدس ,ع & ,.عبد_الحق ,ك .(n.d.). *.البحث العلمي (مفهومه وادواته واساليبه).* دار الفكر.

52.عطاالله ,ا ,.زيتوني ,ع & ,.بن قناب ,ا .(2009) *.تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الاهداف الاجرائية و المقاربة بالكفاءات .*الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية.

53.عقيل ,ع .ح .(n.d.) *.خطوات البحث العلمي من تحديد المشكلة الى تفسير النتيجة .*دمشق :دار ابن كثير.

54.علاوي ,م .ح .(2001) *.اختبارات الاداء الحركي .*القاهرة :دار الفكر العربي.

55.علي ,ع .م .(2016) *.التربية البدنية اسس –مفاهيم .*عمان :مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

56.عليان ,ر .م .(n.d.) *.البحث العلمي (اسسه ومناهجه، اساليبه واجراءاته).*عمان :بيت الافكار الدولية.

57.عويس ,خ .ع & ,.الهلالي ,ع .(2008) *.الاجتماع الرياضي .*القاهرة :دار الفكر العربي.

58.فرج ,ا .و .(n.d.) *.الكرة الطائرة دليل المعلم والمدرب واللاعب .*الاسكندرية :منشاة المعارف.

59.قبلان ,ص .ا .(2012) *.الالعاب الفردية الرياضية (دراسة متقدمة).*عمان :مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

60.متولي ,ع .ع .(2011) *.مدخل الى اسس وبرامج التربية الرياضية .*الاسكندرية :دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

61.متولي ,ع .ع & ,.بدوي ,ع .ب .(2006) *.طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق .* مصر :دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

62.محمد ,ص .س ,.فايز ,م .م ,.حسن ,س .ش ,.يحي ,ع .س ,.يسرى ,ع .ع & ,.محسن ,ح .ف .(2013) *.بناء المناهج و تخطيطها .*عمان :دار الفكر.

63.محمد ,م .ا .(2007) *.الرياضة والتربية الاجتماعية .*الاسكندرية :دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

64.مدكور ,ع .ا .(2006) *.نظريات المناهج التربوية .*القاهرة :دار الفكر العربي.

65.مرعي ,ت .ا & ,.الحيلة ,م .م .(2009) *.المناهج التربوية الحديثة .*عمان :دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

66.نزال ,ن .ح .(2016) *.اتجاهات حديثة في التخطيط التربوي والتعليمي .*عمان :الاكاديميون للنشر و التوزيع.

67.نوال ,ا & ,.ميرفت ,ع .خ .(2007) *.طرق التدريس في التربية الرياضية .*الاسكندرية :دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

68.والي ,ن .م .(2006) .*استراتيجية تعليم مهارات الكرة الطائرة* .الاسكندرية :دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

اطروحات ورسائل:

69.سمية ,ح .(2011) .اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالة التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ(اطروحة دكتوراه). قسنطينة :جامعة قسنطينة.

70.كمال ,ح .(2010) .بمعوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجيا المقاربه بالكفاءات في مادة التربيه البدنيه والرياضيه للطور المتوسط والثانوي (أطروحة دكتوراه) .بسكرة :جامعة محمد خيضر.

71.مساحلي ,ا .(2013) .بدراسة تقييمية لمحتوى عناصر منهاج التربية البدنية والرياضية لمرحة التعليم المتوسط وعلاقتها بمهارات التدريس لدى الأساتذة وطبيعة التفاعل النفسي الاجتماعي لديهم(أطروحة دكتوراه) .الجزائر :جامعة الجزائر .03

المقالات:

72.ابراهيم حسن. الطوبجى. (1989). ثر التربية العملية على مهارات الطلاب المعلمين فى التخطيط للتدريس. دراسات تربوية ونفسية، 4(9)، 221-280.

73.بن-ساسي ,ر .(2014) .ببيداغوجيا الفروقات وأثرها على درس التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات .مجلة معارف.24 - 09 ,9(16) ,

74.حسن ,ر .م .(2018) .بتأثير تدريبات العدو بالمقاومة والمساعدة على تحسين القدرات البدنية الخاصة وبعض المتغيرات الوظيفية والتكوينية للقلب والمستوى الرقمي لعدائي سباق 100متر عدو .مجلة بحوث التربية البدنية والرياضية.136 - 95 ,22(1) ,

75.سلامة ,ح .ب .(2020) .أثر التدريب المتقاطع في تطوير القدرات البدنية الخاصة وزمن فعالية عدو(100)متر لدى طالب قسم التربية الرياضية في جامعة خضوري .مجلة الابداع الرياضي , 11(1), 15 - 3 Retrieved from https://www.asjp.cerist.dz/en/article/116178

76.سمير معزوزن. (2020). بكفايات المعلم التدريسية ودورها في تنمية المهارات السلوكية والمعرفية اهمية التخطيط للتدريس بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم. مجلة مهد اللغات، 2(3)، 11 - 22.

77.طهير, ي .(2019) .بدور تحسين القدرات الحركية لتلميذ الطور الثانوي في تفعيل العملية الاتصالية خلال حصة التربية البدنية والرياضية .المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية – 36 ,(02)18 , 47.

78.عمران, ا .ح .(2021) . .(2021) .تاثير منهاج التربية البدنية والرياضية في التنشئة الاجتماعية على تلاميذ الطور الثانوي .مجلة الابداع الرياضي.539 – 522 ,(01)12 ,

79.فضيلة, م .(2020) .الاساس النفسي في بناء المنهج المدرسي .مجلة العلوم الانسانية والاجتناعية , 10(01), 12 – 23.

80.العكور, ا .(2014) .تأثير تعليم مساقات الكرة الطائرة في تحسين المهارات التعليمية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك .*مجلة المناره للبحوث والدراسات* – 245 ,(2)*20* , 265. Retrieved from http://hdl.handle.net/123456789/831

81.نواصرية, م .(2022) .تأثير ممارسة التربية البدنية والرياضية على تلاميذ الطور المتوسط الذي يعانون من السمنة .مجلة التحدي Retrieved from 234 – 216 ,(1)14 , https://www.asjp.cerist.dz/en/article/177904

المراجع باللغة الأجنبية:

الكتب:

82. Beaty, L. G. (1997). *Learning orientations and study contracts*. In The experience of learning, (pp. 72-88).
83. Lamotte, V. (2005). *Lexique de l'enseignement de l'EPS*. PARIS: Presses Universitaires de France.
84. Marrot, G. (2003). *Didactique de l'Education physique et sportive* . Paris: EDITIONS VIGOT.

المقالات:

85. Adams, K., O'Shea, J. P., O'Shea, K. L., & Climstein, M. (1992). The Effect of Six Weeks of Squat, Plyometric and Squat-Plyometric Training on Power Production. Journal of Strength and Conditioning Research, 6(1), 36-41.
86. Ajoke, A. R. (2017). The Importance of Instructional Materials in Teaching of English as a Second Language. International Journal of Humanities and Social Science Invention, 6(9), 36-44.

87. Aktop, A., & Karahan, N. (2012). Physical Education Teacher's Views of Effective Teaching Methods in Physical Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 1910-1913. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.401
88. Amadioha, S. W. (2009). The importance of instructional materials in our schools: An overview. New Era Research Journal of Human, Educational and Sustainable Development, 2(3), 61-63. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/322368912
89. Bennàsser, M., & Vidal-Conti, J. (2021). RELATIONSHIP BETWEN PHYSICAL ACTIVITY AND HOME CHARACTERISTICS AND ITS ENVIRONMENT ON YOUNG PEOPLE. Journal of Sports and Health Research, 13(2), 281-294. Retrieved from https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/89604
90. Bravo-Sanzana, M., Miranda-Zapata, E., Huaiquián, E., & Miranda, H. (2019). SCHOOL SOCIAL CLIMATE IN STUDENTS OF LA ARAUCANÍA REGION, CHILE. Journal of Sports and Health Research, 11(Supl2), 23-40. Retrieved from https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80946
91. Cantanero, L. F., & Lozano, G. P. (2020). effects of exercising freely during the school-break on cardiorespiratory fitness in children. Journal of Sports and Health Research, 12(Supl1), 85-96. Retrieved from https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80807
92. Carpenter, J. M. (2006). Effective teaching methods for large classes. journal of Family & Consumer Sciences Education, 24(2), 13 - 23.
93. Casado-Robles, C., Viciana, J., Guijarro-Romero, S., & Mayorga-Vega, D. (2021). KNOWLEDGE ABOUT THE ENVIRONMENT TO PRACTICE PHYSICAL ACTIVITY IN SCHOOLCHILDREN (CEPAF). Journal of Sports and Health Research, 13(2), 223-244. Retrieved from https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/89600
94. Clarke, J., & Richard P. Mattick. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. Behaviour Research and Therapy, 36(4), 455-470.
95. Doma, K., Anthony , L. S., Boullosa, D., & Woods , C. T. (2020). Lunge exercises with blood-flow restriction induces post-activation potentiation and improves vertical jump performance. European Journal of Applied Physiology, 120, 687–695. doi:doi.org/10.1007/s00421-020-04308-6
96. Effiong, O. &. (2015). Impact of Instructional Materials in Teaching and Learning of Biology in Senior Secondary Schools in Yakurr LG A. nternational Letters of Social and Humanistic Sciences, 62, 27-33. doi:doi:10.18052/www.scipress.com/ILSHS.62.27

97. GABBETT, T., GEORGIEFF, B., ANDERSON, S., COTTON, B., SAVOVIC, D., & NICHOLSON, L. (2006). CHANGES IN SKILL AND PHYSICAL FITNESS FOLLOWING TRAINING IN TALENT-IDENTIFIED VOLLEYBALL PLAYERS. Journal of Strength and Conditioning Research, 20(1), 29-35.
98. Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2(9), 29-35.
99. García, R. R., Ruiz, J. C., & Cortés Ruiz, S. V. (2019). The Training of Intellectual Capital in the Tourism Sector Based on the Development of Professional Skills. The Formation of Intellectual Capital and Its Ability to Transform Higher Education Institutions and the Knowledge Society, 199-211. doi:10.4018/978-1-5225-8461-2.ch010
100. Gardašević, J., Georgiev, G., & Bjelica, D. (2012). QUALITATIVE CHANGES OF BASIC MOTOR ABILITIES AFTER COMPLETING A SIX-WEEK TRAINING PROGRAMME. Acta Kinesiologica, 6(1), 70-74. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/267405634
101. Gomis-Gomis, M. J., Chacon-Borrego, F., & Pérez-Turpin, J. A. (2022). Effects of physical activity programe based on technological progress: exer-games as health promoters. Journal of Sports and Health Research, 14(1), 31-50. Retrieved from https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/92830
102. González, J., Cayuela, D., & López-Mora, C. (2019). PROSOCIALITY, PHYSICAL EDUCATION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SCHOLL. Journal of Sports and Health Research, 11(1), 17-32. Retrieved from https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80845
103. Govind , T. B., Milind , B. V., & Anil , S. D. (2013). A Profile of Fitness Parameters and Performance of Volleyball Players. Journal of Krishna Institute of Medical Sciences Universit, 2(2), 48 - 59.
104. Haetami, M., & Triansyah, A. (2021). Effect Of Abc Running Drill on the 50 Meter Sprint Of Students. Maenpo Journal: Journal of Health and Recreation Physical Education, 11(1), 78 - 86.
105. Kember, D. &. (2005). The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. Learning environments research, 8(3), 245-266. doi:https://doi.org/10.1007/s10984-005-1566-5
106. Ketut , C. A., & Kadek , K. H. (2017). The Effect of Ladder Drill Exercise on Speed, Surrounding, and Power Leg Muscle. ACTIVE:

Journal of Physical Education, Sport, Health and Recreation, 6(3), 193-196. doi:https://doi.org/10.15294/active.v6i3.17721

107. Koral, J., Dustin, O. J., Herrera, R., & Guillaume, M. Y. (2018). Six Sessions of Sprint Interval Training Improves Running Performance in Trained Athletes. journal of strength and conditioning research, 32(3), 617–623. doi:10.1519/JSC.0000000000002286

108. Lidor, R., & Ziv , G. (2010). Physical and Physiological Attributes of Female Volleyball Players. Journal of Strength and Conditioning Research, 24(7), 1963-1973. doi:10.1519/JSC.0b013e3181ddf835

109. Nixdorf, R., Beckmann, J., Oberhoffer, R., Weberruß, H., & Nixdorf, I. (2021). ASSOCIATIONS BETWEEN PHYSICAL FITNESS AND MENTAL HEALTH AMONG GERMAN ADOLESCENTS. Journal of Sports and Health Research, 13(1), 125-138. Retrieved from https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/87377

110. Olawale, S. K.-d. (2021). THE USE OF INSTRUCTIONAL MATERIALS FOR EFFECTIVE LEARNING OF ISLAMIC STUDIES. Jihat Ul Islam, 6(2), 20-30. doi:https://doi.org/10.51506/jihat-ul-islam.v6i2.312

111. Paladino, A. (2008). Creating an interactive and responsive teaching environment to inspire learning. Journal of Marketing Education,, 3(3), 185-188. doi:https://doi.org/10.1177/0273475308318075

112. Pavlović, S., Marinković, D., Đorđić, V., & Pelemiš, V. (2017). MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND MOTOR SKILLS AS PREDICTORS OF PHYSICAL ACTIVITY OF STUDENTS IN A PHYSICAL EDUCATION CLASS. Facta Universitatis Series: Physical Education and Sport, 15(2), 363 - 372. doi:https://doi.org/10.22190/FUPES1702363P

113. PELEMIŠ, V., NEGRU, M., NIKOLIĆ, I., & UJSASI, D. (2019). DIFFERENCES OF MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND MOTOR ABILITIES OF STUDENTS INVOLVED IN DIFFERENT KINESIOLOGICAL ACTIVITIES. Journal Plus Education / Educatia Plus, 25(2), 50-59.

114. Peterson, P. L. (1978). Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student Achievement. American Educational Research Journal, 15(03), 417–432. doi:https://doi.org/10.3102/00028312015003417

115. Pino-Juste, M. R., Portela-Pino, I., & Soto-Carballo, J. (2019). ANALYSIS BETWEEN AGGRESSION INDEX AND PHYSICAL ANALYSIS BETWEEN AGGRESSION INDEX AND PHYSICAL. Journal of Sports and Health Research, 11(1), 107-116. Retrieved from https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80852

116. Plamondon, A., Marceau, C., Stainton, S., & Desjardi, P. (2007). Toward a better prescription of the prone back extension exercise to strengthen the back muscles. scandinavian journal of medicine & science in sports, 9(4), 226-232. doi: https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1999.tb00238.x

117. Rafdzah, Z., Awang, B., Noorhaire , N., & Noor_Azina , I. (2013). A Systematic Review of Statistical Methods Used to Test for Reliability of Medical Instruments Measuring Continuous Variables. Iranian Journal of Basic Medical Sciences, 16(6), 803–807.

118. Rodríguez-Fernández, J. E., Pereira, V., Condessa, I., & Pereira, B. (2020). ANALYSIS OF THE USE OF EQUIPMENTS AND SPACES OF SCHOOL RECESS IN 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION IN PORTUGAL. Journal of Sports and Health Research, 12(3), 430-445. Retrieved from https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/83621

119. Saint-Maurce, P. F. (2015). Establishing Normative Reference Values For Standing Board Jump Among Hungarian Youth. Reseach Quartery For Exercise And Sport, 86, 37 - 44.

120. Sajjad, S. (2010). Effective teaching methods at higher education level. Pakistan journal of special education, 11, 29-43.

121. Salas-Sanchez, M. I., Muntaner-Mas, A., & Vidal-Conti, J. (2020). Education Intervention durin recess time at a school in order to improve aspectes related to health and well-being of the student body. Journal of Sports and Health Research, 12(Supl2), 127-136. Retrieved from https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80811

122. Schuitema, J. D. (2008). eaching strategies for moral education: A review. Journal of Curriculum Studies, 40(1), 69-89. doi: https://doi.org/10.1080/00220270701294210

123. Senlin, C., Youngwon, K., & Gao, Z. (2014). The contributing role of physical education in youth's daily physical activity and sedentary behavior. BMC Public Health, 14(1), 1 - 7. doi:https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-110

124. Sozen, H. (2012). The Effect of Volleyball Training on the Physical Fitness of High School Students. rocedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 1455-1460. doi:https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.320

125. Teichmann, J., Burchardt, H., Tan, R., & Healy, P. D. (n.d.). Hip Mobility and Flexibility for Track and Field Athletes. advances in physical education, 11(2), 221-231. doi: 10.4236/ape.2021.112017

126. Tristan, L., & Buckworth, J. (2004). The Role of Physical Educationin the Promotionof Youth Physical Activity. Quest, 56(3), 285-301. doi:10.1080/00336297.2004.10491827

127. Vandana , D., Prafull , K., Akshay , B., & Nilesh , K. (2020). Comparative study of physical fitness parameters between basketball players and sprinters. National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology, 10(10), 829 - 833. doi: 10.5455/njppp.2020.10.05117202018062020

128. Vermunt, J. D. (2007). The power of teaching-learning environments to influence student learning. In BJEP Monograph Series II, Number 4- Student Learning and University Teaching, 72(89), 72-89.

129. Wassenberg, R., Feron, F., Kessels, A., Hendriksen, J., Kalff, A. C., Kroes, M., . . . Vles, J. S. (2005). Relation Between Cognitive and Motor Performance in 5- to 6-Year-Old Children: Results From a Large-Scale Cross-Sectional Study. Child Developement, 76(5), 1092-1103. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00899.x

130. YEFREMENKO , A., SHESTEROVA , L., KRAJNIK, Y., NASONKINA, H., SHUTEEV, V., SHUTEEVA, T., . . . PYATISOTSKAYA , S. (2016). Correlation between physiological parameters and indicators of special physical readiness of trained sprinters under the influence of recovery means. Journal of Physical Education and Sport, 16(1), 623 - 626. doi:10.7752/jpes.2016.s1099

131. Yinger, R. J. (1980). A Study of Teacher Planning. The Elementary School Journal, 80(3), 107–127. doi:https://doi.org/10.1086/461181

132. Zahorik, J. A. (1970). The Effect of Planning on Teaching. The Elementary School Journal, 71(3), 152–161. doi:https://doi.org/10.1086/460625

التقارير الرسمية:

133. EISON, J. A. (1979). The development and validation of a scale to assess differing student orientations towards grades and learning. The University of Tennessee.

134. Westwood, P. (2008). What teachers need to know about teaching methods. Victoria: ACER press.

135. Western_Australia. (2007). School Education Act. Australia: Western Australia.

136. LAWS_OF_MONTSERRAT. (2008). EDUCATION ACT. MONTSERRAT: LAWS OF MONTSERRAT.

137. UNESCO. (2011). International Standard Classification of Education. Institute for Statistics. Montreal: UNESCO.

المواقع الالكترونية:

138. تقنين اداة القياس في البحث العلمي .(2023, 03 19). Retrieved from البيان للخدمات الاكاديمية/https://albayanres.com/6438 :تقنين-اداة-القياس-في-البحث-لعلمي

139. B.L, M. (2021, 10 06). Static Flexibility Test - Trunk and Neck. Retrieved from BarianMac Sports Coach: https://www.brianmac.co.uk/flextest3.htm

140. Integrate. (2023, 11 05). Competencies and Learning Outcomes. Retrieved from science education resources centre at carleton college: https://serc.carleton.edu/integrate/programs/workforceprep/competencies_and_LO.html

141. manara. (2023, 03 18). unescwa. Retrieved from manara: https://www.unescwa.org/ar/sd-glossary/برنامج تعليمي

142. UNESCO. (2023, 05 11). Competence . Retrieved from UNESCO: International Bureau of Education: https://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/competence#:~:text=Competence%20indicates%20the%20ability%20to,%2C%20personal%20or%20professional%20development).

143. Vitello, S., & Greatorex, J. (2023, 05 11). What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment. Retrieved from Cambridge University Press & Assessment: https://www.cambridge.org/news-and-insights/insights/What-is-competence-A-shared-interpretation-of-competence-to-support-teaching-learning-and-assessment

144. U.S._Department_of_Education. (2023, 05 10). What is an education program. Retrieved from Protecting Student Privacy U.S.Department of Education: https://studentprivacy.ed.gov/faq/what-education-program

الملاحق

الملحق 01

وثيقة تسهيل المهام

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي
معهد : علوم و تقنيات النشاطات
البدنية و الرياضية

Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi-
INSTITUT : DES SCIENCES ET TECHNIQUES
DES ACTIVITES PHYSIQUES ET SPORTIVES

أم البواقي: 29/01/2023

نيابة مديرية المعهد للدراسات ما بعد التدرج
والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
رقم: 01/2023

إلى السيد المحترم : مدير ثانوية عمر إدريس
القنطرة -ولاية بسكرة-

الموضوع : طلب تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،...

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم الموقرة بطلب تسهيل المهام للطالب الباحث:

الطالب (ة): موساوي علاء الدين

المولود (ة) في: 1996/02/18 بـ : بسكرة ولاية: بسكرة

من أجل جمع البيانات و إجراء الدراسات التطبيقية بمؤسستكم المحترمة في إطار التحضير لأطروحة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في شعبة النشاط البدني الرياضي التربوي.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

نائب مدير المعهد

غربي هشام

المكلف بتسيير شؤون نيابة المدير لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

الملحق 02

مخطط البرنامج التعليمي

مخطط وحدة تعلمية (تخطيط دوري)

النشاط المستهدف: الكرة الطائرة

الأستاذ: موساوي علاء الدين | **انظر البرنامج التعليمي المقترح بالتفصيل** | **السنة الدراسية: 2021 / 2022**

المستوى التعليمي: السنة الثانية ثانوي | **الكفاءات المستهدفة** | **المجال الزمني: 10 أسبوع (10 حصص)**

الكفاءات المعرفية	الكفاءات الادائية		
	الجانب البدني	الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي
-معرفة تاريخ اللعبة ومختلف البطولات فيها. - معرفة القانون الأساسي للعبة وقواعد التحكيم فيها. - معرفة المتطلبات البدنية والمهارية لممارسة اللعبة. - معرفة الإصابات الشائعة في اللعبة وكيفية التعامل معها.	رفع مستوى بعض عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالنشاط الممارس (المرونة، القوة الانفجارية وسرعة رد الفعل "مشتركة مع النشاط الفردي")	رفع مستوى الأداء المهاري لبعض المهارات الأساسية للنشاط الممارس (التمرير والاستقبال، الارسال، السحق)	رفع مستوى التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ اثناء الممارسة (مشتركة مع النشاط الفردي)

مخطط البرنامج

حصة رقم	الهدف (الأهداف)	محتوى الانجاز	معايير النجاح والتقييم
01	يمتلك المتعلم فكرة عن تاريخ اللعبة ومختلف البطولات فيها والتعرف على القانون الأساسي واهم قواعد التحكيم.	حصة نظرية تجتوي على مجموعة من المعارف حول تاريخ اللعبة والبطولات فيها، وكذا القانون الأساسي وقواعد التحكيم (انظر الحصة 1.)	امتلاك معارف نظرية حول الأنشطة تساعد على الأداء وتطبيق القوانين والتغذية الراجعة والتقييم الذاتي
02	-تحسين القوة الانفجارية وسرعة رد الفعل. -تحسين مهارة الارسال والاستقبال + الاعداد.	- Jump Squats + Reactive Gear Drill With Development - Situations of Improving Serve-Receive + Setting (انظر الحصة 2).	- تهذب الأداء. - قلة العشوائية. - الاتجاه نحو الأداء السليم. - إدراك وضع الجسم لإدراك صحة الأداء. - التوجه نحو القدرة على التغذية الراجعة الذاتية. - القدرة على التكيف مع مختلف الوضعيات. - تحسن المدى الحركي. - الاتصال والتواصل المستمر مع الزملاء وتبادل الخبرات. - تحسن زمن وجودة الأداء. - تراجع معدل الأخطاء الفنية
03	-تحسين القوة الانفجارية والمرونة. -تحسين مهارة الاعداد + السحق.	- Jumping Lunges + Back Extension - Situations of Improving Setting + Spike (انظر الحصة 3.)	
04	-تحسين سرعة رد الفعل والمرونة. -تحسين مهارة الارسال والاستقبال والاعداد.	- Wave Drill+ Lizard Pose - Situations of Improving Serve-Receive + Setting(انظر الحصة 4.)	
05	-تحسين القوة الانفجارية والمرونة. -تحسين مهارة الاعداد + السحق.	- Box Squat Jumps + Wide Fold - Situations of Improving Setting + Spike (انظر الحصة 5.)	
06	-تحسين القوة الانفجارية والمرونة. -تحسين مهارة الارسال والاستقبال + الاعداد + السحق.	- Lateral Sled Drag + Seated Forward Fold - Situations of Improving Serve-Receive + Setting + Spike (انظر الحصة 6.)	
07	يصبح المتعلم قادرا على تحديد المتطلبات البدنية والمهارية للعبة، ومعرفة الإصابات الشائعة وكيفية التعامل معها.	حصة نظرية تحتوي على مجموعة من المعارف حول المتطلبات البدنية والمهارية للعبة والاصابات الشائعة فيها وكيفية معالجتها (انظر الحصة 7)	امتلاك معارف نظرية تساعد على تحديد متطلبات الأنشطة البدنية والمهارية وكيفية تجنب الاصابات
08	-تحسين القوة الانفجارية والمرونة. -تحسين مهارة الاستقبال + الاعداد + السحق	- Plate Jump + Wide Straddle - Situations of Improving Serve-Receive + Setting + Spike (انظر الحصة 8.)	- تهذب الأداء وقلة العشوائية. - الاتجاه نحو الأداء السليم. - إدراك وضع الجسم لإدراك صحة الأداء. - التوجه نحو القدرة على التغذية الراجعة الذاتية. - القدرة على التكيف مع مختلف الوضعيات. - تحسن المدى الحركي، - الاتصال والتواصل المستمر مع الزملاء وتبادل الخبرات. - تحسن زمن وجودة الأداء.
09	-تحسين سرعة رد الفعل والمرونة -تحسين مركب للمهارات ارسال استقبال + اعداد + سحق	- shuffle reaction ball drill + Seated Forward Fold - Compound Situation of Serve-Receive+Setting + Spike With Progression (انظر الحصة 9.)	
10	-تحسين القوة الانفجارية والمرونة - تحسين مركب للمهارات ارسال استقبال + اعداد + سحق	- Jumping Lunges + Back Extension - Compound Situation of Serve-Receive+Setting + Spike With Progression (انظر الحصة 10.)	

مخطط وحدة تعلمية (تخطيط دوري)

النشاط المستهدف: جري التتابع

الأستاذ: موساوي علاء الدين.

المستوى التعليمي: السنة الثانية ثانوي

انظر البرنامج التعليمي المقترح بالتفصيل

السنة الدراسية: 2021 / 2022

المجال الزمني: 10 أسبوع (10 حصص)

الكفاءات المستهدفة

الكفاءات المعرفية	الكفاءات الادائية		
	الجانب البدني	الجانب المهاري	الجانب الاجتماعي
- معرفة تاريخ اللعبة ومختلف البطولات فيها. - معرفة القانون الأساسي للعبة وقواعد التحكيم فيها. - معرفة المتطلبات البدنية والمهارية لممارسة اللعبة. - معرفة الإصابات الشائعة في اللعبة وكيفية معالجتها.	رفع مستوى بعض عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالنشاط الممارس (السرعة القصوى، القوة الانفجارية وسرعة رد الفعل"مشتركة مع النشاط الجماعي")	رفع مستوى الأداء المهاري لبعض المهارات الأساسية للنشاط الممارس (انتاج وتعديل السرعة، تسليم واستلام الشاهد، تنظيم عمل الفريق).	رفع مستوى التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ اثناء الممارسة (مشتركة مع النشاط الفردي)

مخطط البرنامج

حصة رقم	الهدف (الأهداف)	محتوى التعلم	معايير النجاح والتقييم
01	يمتلك المتعلم فكرة عن تاريخ اللعبة ومختلف البطولات فيها والتعرف على القانون الأساسي واهم قواعد التحكيم.	حصة نظرية تجتوي على مجموعة من المعارف حول تاريخ اللعبة والبطولات فيها، وكذا القانون الأساسي وقواعد التحكيم (انظر الحصة 1)	امتلاك معارف نظرية حول الأنشطة تساعد على الأداء وتطبيق القوانين والتغذية الراجعة والتقييم الذاتي
02	-تحسين القوة الانفجارية والسرعة القصوى. -انتاج وتعديل السرعة – تنظيم عمل الفريق	- Plate Jump + Sprints Drills - Situations of Improving Production and Adjustment of Speed + Organizing Team Work (انظر الحصة 2.)	- تهذب الأداء. - قلة العشوائية. - الاتجاه نحو الأداء السليم. - إدراك وضع الجسم لإدراك صحة الأداء. - التوجه نحو القدرة على التغذية الراجعة الذاتية. - القدرة على التكيف مع مختلف الوضعيات. - تحسن المدى الحركي. - الاتصال والتواصل المستمر مع الزملاء وتبادل الخبرات. - تحسن زمن وجودة الأداء. - تراجع معدل الأخطاء الفنية
03	-تحسين سرعة رد الفعل والسرعة القصوى. -تسليم واستلام الشاهد – تنظيم عمل الفريق.	- Four-Cone Color Reaction Drill + Sled Push - Situations of Improving Handoffs + Organizing Team Work (انظر الحصة 3.)	
04	-تحسين القوة الانفجارية والسرعة القصوى. -انتاج وتعديل السرعة – تسليم واستلام الشاهد.	-Lateral Sled Drag + Sprint Drills (abc) - Situations of Improving Production and Adjustment of Speed + Handoffs (انظر الحصة 4.)	
05	-تحسين سرعة رد الفعل والسرعة القصوى. - تسليم واستلام الشاهد – تنظيم عمل الفريق.	- Shuffle Reaction Ball drill + Ladder Drills - Situations of Improving Handoffs + Organizing Team Work. (انظر الحصة 5.)	
06	-تحسين سرعة رد الفعل والسرعة القصوى. -انتاج وتعديل السرعة – تسليم واستلام الشاهد.	- Wave Drill + Interval Runs - Situations of Improving Production and Adjustment of Speed + Handoffs (انظر الحصة 6.)	
07	يصبح المتعلم قادرا على تحديد المتطلبات البدنية والمهارية للعبة، ومعرفة الإصابات الشائعة وكيفية معالجتها	حصة نظرية تحتوي على مجموعة من المعارف حول المتطلبات البدنية والمهارية للعبة والاصابات الشائعة فيها وكيفية معالجتها. (انظر الحصة 7)	امتلاك معارف نظرية تساعد على تحديد متطلبات الأنشطة البدنية والمهارية وكيفية تجنب الاصابات
08	-تحسين القوة الانفجارية وسرعة رد الفعل. -تحسين مركب للمهارات الثلاث.	- Box Squat Jumps + Reactive Gear Drill - Compound Situation of the Three Skills With Progression (انظر الحصة 8.)	- تهذب الأداء وقلة العشوائية. - الاتجاه نحو الأداء السليم. - إدراك وضع الجسم لإدراك صحة الأداء. - التوجه نحو القدرة على التغذية الراجعة الذاتية. - القدرة على التكيف مع مختلف الوضعيات. - تحسن المدى الحركي. - الاتصال والتواصل المستمر مع الزملاء وتبادل الخبرات، تراجع معدل الأخطاء الفنية - تحسن زمن وجودة الأداء.
09	-تحسين سرعة رد الفعل والسرعة القصوى. - تحسين مركب للمهارات الثلاث.	- T-drill Exercise + Sprints Drills - Compound Situation of the Three Skills With Progression (انظر الحصة 9.)	
10	-تحسين القوة الانفجارية والسرعة القصوى. - تحسين مركب للمهارات الثلاث.	- Jumping Lunges + Sled Push - Compound Situation of the Three Skills With Progression (انظر الحصة 10.)	

الملحق 03

قائمة السادة المحكمين

قامة السادة الخبراء الذين تم الاستعانة بهم لتحكيم الاختبارات

	الاسم واللـقب	التخصص	الدرجة العلمية	الجـامعة	الامضاء
01	السعيد مزروع	نظرية وضبط التربة البدنية والرياضية	استاذ	بسكرة	
02	بزيو عادل	نظرية وتدريب ح ب	استاذ محاضر أ	بسكرة	
03	بهولي مراد				
04	ذبيب أحمد Ben Chaib Ahmed	الارشاد البدني والرياضي والعلاج الفيزيائي	أستاذ ح ب	جامعة محمد خيضر بسكرة ISTAPS	
05	عنتر بن علي	الارشاد البدني الرياضي والترويح	أستاذ رقم 10	جامعة محمد خيضر بسكرة	

الملحق 04

مقياس قلق التفاعل الاجتماعي

Social Interaction Anxiety Scale (SIAS)

Patient Name: _____ **Date:** _____

Instructions: For each item, please circle the number to indicate the degree to which you feel the statement is characteristic or true for you. The rating scale is as follows:

0=**Not at all** characteristic or true of me.
1 = **Slightly**characteristic or true of me.
2 = **Moderately**characteristic or true of me.
3 = **Very**characteristic or true of me.
4 = **Extremely**characteristic or true of me.

CHARACTERISTIC	NOT AT ALL	SLIGHTLY	MODERATELY	VERY	EXTREMELY
1. I get nervous if I have to speak with someone in authority (teacher, boss, etc.).	0	1	2	3	4
2. I have difficulty making eye contact with others.	0	1	2	3	4
3. I become tense if I have to talk about myself or my feelings.	0	1	2	3	4
4. I find it difficult to mix comfortably with the people I work with.	0	1	2	3	4
5. I find it easy to make friends my own age.	0	1	2	3	4
6. I tense up if I meet an acquaintance in the street.	0	1	2	3	4
7. When mixing socially, I am uncomfortable.	0	1	2	3	4
8. I feel tense if I am alone with just one other person.	0	1	2	3	4
9. I am at ease meeting people at parties, etc.	0	1	2	3	4
10. I have difficulty talking with other people.	0	1	2	3	4
11. I find it easy to think of things to talk about.	0	1	2	3	4
12. I worry about expressing myself in case I appear awkward.	0	1	2	3	4
13. I find it difficult to disagree with another's point of view.	0	1	2	3	4
14. I have difficulty talking to attractive persons of the opposite sex.	0	1	2	3	4
15. I find myself worrying that I won't know what to say in social situations.	0	1	2	3	4
16. I am nervous mixing with people I don't know well.	0	1	2	3	4
17. I feel I'll say something embarrassing when talking.	0	1	2	3	4
18. When mixing in a group, I find myself worrying I will be ignored.	0	1	2	3	4
19. I am tense mixing in a group.	0	1	2	3	4
20. I am unsure whether to greet someone I know only slightly.	0	1	2	3	4

Document is in the public domain. Duplicating this material for personal or group use is permissible.

جامعة العربي بن مهيدي – ام البواقي

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

مقياس قلق التفاعل الاجتماعي

عزيز التلميذ، تحية طيبة وبعد...

اضع بين يديك مقياس قلق التفاعل الاجتماعي وهو مقياس موضوعي لقياس نسبة التفاعل الاجتماعي، ارجو منك الإجابة عليه بكل صدق معبرا عن حقيقة ما يدور في ذهنك.

كل اجاباتك تبقى سرية ولن تستعمل الا لأغراض البحث العلمي، وشكرا مسبقا.

	العبارات	لا، على الاطلاق	قليلا	بصورة متوسطة	كثيرا	الى ابعد الحدود
01	اشعر بالتوتر إذا تحدثت الى شخص ما في السلطة (أستاذ، مدير، مراقب عام...الخ)					
02	لدي صعوبة في التواصل بالعين مع الآخرين					
03	أصبح متوترا إذا كان على التحدث عن نفسي او مشاعري					
04	اشعر بالصعوبة عند محاولة الامتزاج بشكل مريح مع التلاميذ الذين ادرس معهم					
05	من السهل ان اكتسب أصدقاء جدد في نفس عمري					
06	اتوتر إذا قابلت معارفي في الشارع					
07	في حالة الاختلاط الاجتماعي، انا غير مرتاح					
08	أشعر بالتوتر إذا كنت وحيدا مع شخص آخر فقط.					
09	من السهل على ان اتعرف على اشخاص جدد في المناسبات					
10	لدي صعوبات في التحدث مع اشخاص آخرين					
11	من السهولة ان أفكر في أشياء للتحدث فيها					
12	اشعر بالتوتر حين اعبر عن نفسي خوفا من ان أبدو غريبا					
13	أجد صعوبة في الاختلاف مع وجهات نظر الآخرين					
14	لدي صعوبات في التحدث مع اشخاص جذابين من الجنس الآخر					
15	أجد نفسي قلقا من انني لن اعرف ما أقول في المواقف الاجتماعية					
16	اتوتر حين اختلط مع اشخاص لا اعرفهم كثيرا					
17	اشعر انني سوف أقول شيئا محرجا حين اتحدث					
18	حين الاختلاط في مجموعة، أجد نفسي قلقا من ان يتم تجاهلي					
19	اتوتر حين اختلط مع مجموعة					
20	انا غير متأكد فيما إذا كنت ارغب في تحية شخص لا اعرفه جيدا					

الملحق 05

الاختبارات المعرفية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
ثانوية عمر ادريس – القنطرة

اختبار الجانب المعرفي في التربية البدنية والرياضية

- عزيز التلميذ، اختر بدقة وعناية الإجابة التي تراها صحيحة مع الاخذ بعين الاعتبار ان كل إجابة خاطئة تلغي إجابة صحيحة.

الكرة الطائرة

السؤال	الإجابات					
	01		02		03	
اول ظهور لرياضة الكرة الطائرة	في أمريكا عام 1895		في البرازيل عام 1915		في إيطاليا عام 1935	
انشاء اول اتحاد دولي للكرة الطائرة	في أمريكا عام 1953		في فرنسا عام 1947		في النمسا عام 1935	
اول بطولة كاس عالم للرجال أقيمت في	بولندا عام 1965		النمسا عام 1966		المجر عام 1967	
بطل العالم للكرة الطائرة 2011	ايطاليا		كندا		روسيا	
بطل العالم للكرة الطائرة 2015	بولندا		الولايات المتحدة		ايطاليا	
بطل العالم للكرة الطائرة 2019	البرازيل		اليابان		كندا	
بطولة العالم للكرة الطائرة تقام مرة كل	سنتين		3 سنوات		4 سنوات	
ابعاد الملعب	16م * 8م		18م * 9م		20م * 10م	
ارتفاع الشبكة للأكابر	2.43م		2.5م		1.8م	
عدد الأشواط	3		4		5	
متى ينتهي الشوط	إذا وصل أحد الفريقين الى 25ن		إذا كان الفارق بين الفريقين 2ن		إذا حقق أحد الفريقين 25ن او أكثر وكان الفارق بينهما 2ن	
عدد الحكام في المسابقات الرسمية	2		4		7	
الدرجة الكلية / 100						

سباق التتابع

السؤال	الاجابات					
	01		02		03	
اول مسابقة لسباق التتابع	*ستوكهولم* 1912		لندن 1908		باريس 1912	
انشاء اول اتحاد دولي لألعاب القوى	برلين 1936		أمستردام 1928		*ستوكهولم* 1912	
الميدالية الذهبية لندن 2012	جامايكا		تايلند		فرنسا	
الميدالية الذهبية ريو 2016	كندا		جامايكا		اليابان	
الميدالية الذهبية طوكيو 2020	بريطانيا		كندا		ايطاليا	
الألعاب الأولمبية الصيفية تقام مرة كل	سنتين		3 سنوات		4 سنوات	
الرقم القياسي العالمي رجال	جامايكا 2012 بـ 36.48ثا		الولايات المتحدة 1992 بـ 37.61ثا		إيطاليا 2020 بـ 37.50ثا	
عدد الحارات في البطولات الرسمية	لا تقل عن 04 حارات		لا تقل عن 06 حارات		لا تقل عن 08 حارات	
ماهي العلامة الضابطة	توضع لتحديد مسافة الجري		توضع لتحديد مدة الجري		توضع لتحديد توقيت بداية الجري	
طول منطقة الاستلام والتسليم	15م		20م		25م	
وضعية الانطلاق بالنسبة للاعب الأول	البدء المنخفض		البدء نصف المنخفض		البدء العالي	
زمن السباق هو زمن	الـ 100 متر الاولى		الـ 100 متر الاخيرة		مجموع الـ 4*100م	
الدرجة الكلية / 100						

الملحق 06

الأهداف في منهاج التربية البدنية والرياضية -السنة الثانية ثانوي

أهداف التربية البدنية والرياضية

تسعى التربية البدنية والرياضية كمادة تعليمية في المرحلة الثانوية إلى تأكيد المكتسبات الحركية والسلوكات النفسية والاجتماعية المتناولة في التعليم القاعدي بشقيه الابتدائي و المتوسط ، وهذا من خلال أنشطة بدنية ورياضية متنوعة وثرية ترمي إلى بلورة شخصية التلميذ وصقلها من حيث :

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

- **الناحية المعرفية** :
  - معرفة تركيبة جسم الإنسان ومدى تأثير المجهود عليه.
  - معرفة بعض القوانين المؤثر 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 .
  - تجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي ودوليا .
  - معرفة حدود مقدرته ومقدرة الغير .

- **الناحية الاجتماعية** :
  - التحكم في نزواته والسيطرة عليها .
  - تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة .
  - التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز .
  - روح المسؤولية والمبادرة البناءة .
  - التعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الهدف المنشود.

الملحق 07

الكفاءات في منهاج التربية البدنية والرياضية -السنة الثانية ثانوي

كفاءات التعليم الثانوي

* **الكفاءة النهائية**

تنسيق العمليات الحركية وضبط التصرفات الذاتية في مختلف الوضعيات تحترم فيها مبادئ التنظيم والتنفيذ والروح الرياضية .

* **الكفاءات الختامية**

السنة الثالثة ثانوي

ضبط الاستجابات السلوكية مع تنويع أشكال وشدة الحركة قصد تحسين نتيجة أو منتوج رياضي ذو صبغة جمالية .

السنة الثانية ثانوي

تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة ، بالشدة ، بالمدة ، بالفضاء .

السنة الأولى ثانوي

تنسيق وتكييف مختلف العمليات الفردية والجماعية حسب إيقاع معين مسافة معينة ، شدة معينة .

الملحق 08

المحتويات (البرمجة الدورية) في منهاج التربية البدنية والرياضية - السنة الثانية ثانوي

برنامج السنة الثانية ثانوي

الكفاءة الختامية	تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل الواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة ، بالشدة ، بالمدة ، بالفضاء .			
الكفاءات القاعدية	المؤشـــرات	الأهداف التعلمية	الأنشطة	المعاييـــــــر
الكفاءة القاعدية الأولى * تقبل المواجهة فرديا وجماعيا والمشاركة الفعالة لتحقيق الفوز أو تحسين نتيجة رياضية .	ـ تقبل التنافس وجها لوجه (رجل لرجل) ـ محاصرة مباشرة للخصم . ـ تقبل مسايرة وتيرة معينة . مسايرة تغير إيقاع . ـ التفوق على نظام دفاعي معين . ـ مضايقة خصم للاستحواذ على الكرة . ـ مضايقة خصم أثناء الجري لتجاوزه . ـ الدفاع الجماعي عن مرمى ، عن منطقة .	* المشاركة في منافسة باعتماد مبادئ المحاصرة والمضايقة وبعث الخلل لتسجيل أهداف أو نقاط تضمن التفوق .	نشاط جماعي	ـ تنفيذ عملية المحاصرة بنجاح . ـ تجاوز الخصم بنجاح . ـ التخلص من المحاصرة . ـ احتلال المناطق الحرة في الهجوم . ـ احتلال المناطق الحساسة في الدفاع .
		التنافس من أجل الفوز أو مساعدة الزميل للفوز باحترام قواعد المواجهة النبيلة .	نشاط فردي	ـ تقدير مستوى المنافسة . ـ تحقيق عملية لمرات عديدة (نفس المسافة ، نفس الوقت) . ـ تحسين نتيجة (وقت ، مسافة) . ـ مساعدة زميل للفوز أو لتحسين نتيجة .
		المساهمة في عرض جماعي تنفذ فيه حركات ذات أبعاد جمالية .	نشاط الجمباز الأرضي	ـ التنسيق بين أعضاء المجموعة . ـ استثمار البساط واستغلال فضائه . ـ تسلسل الحركات أداء الحركات . تجنب الأخطاء .

الكفاءات القاعدية	المؤشـــرات	الأهداف التعلمية	الأنشطة	المعاييـــــــر
الكفاءة القاعدية الثانية *الاندماج في الفوج والقيام بالدور المنوط به والمساهمة البناءة في المردود الفردي والجماعي	ـ تقبل القيام بمختلف الأدوار . ـ المساهمة الفعالة ضمن الفوج . ـ اقتراح الحلول المناسبة . ـ المبادرة . ـ مساعدة الزميل في الدفاع والهجوم . ـ توقع عمليات الخصم وتبليغها للزملاء . ـ تقبل التوجيهات والنصائح .	* ربط وتسلسل عمليات لبلوغ منطقة الخصم أو للدفاع عن المنطقة .	نشاط جماعي	ـ القيام بدور السند والدعم والتغطية لحامل الكرة (حسب ما تقتضيه الحالة) . ـ سد العجز والخلل في حالة النقص العددي . ـ التحكم في مداعبة الكرة . ـ التحكم في التنقل بالكرة . ـ التحكم في التصدي للخصم والكرة . ـ التواجد في المناطق الحساسة في الدفاع والهجوم .
		* الجري حسب الفرق (تتابع مداومة) الرمي والوثب حسب الفرق، والعمل على تطوير النتائج .	نشاط فردي	ـ العمل على بذل أكبر مجهود في خدمة الفريق . ـ تجنب الأخطاء والتقليل منها . ـ استثمار المحاولات لتطوير النتائج . ـ تحفيز الزملاء وإرشادهم .
		* المساهمة في إعداد وتجسيد مسلسل مصغر وتنفيذه أمام الغير .	نشاط الجمباز الأرضي	ـ الصعوبات المقترحة ـ الربط بين الحركات ـ تنفيذ الصعوبات . ـ استثمار البساط .

الكفاءات القاعدية	المؤشـــرات	الأهداف التعلمي	الأنشطة	المعاييـــــــر
الكفاءة القاعدية الثالثة * اختيار وتطبيق خطة جماعية أو فردية للمحافظة على نتيجة رياضية أو تحسينها .	ـ اختيار عملية هجومية عن طريق التخلص من المحاصرة . ـ احتلال منطقة استراتيجية في الهجوم . ـ إحداث وضعية تفوق عددي . ـ اختيار وضعيته ضمن أسلوب معين من اللعب . ـ تغيير الإيقاع لمضايقة الخصم . ـ وضع خطة لمهاجمة الخصم خلال الجري . ـ مساعدة الزميل لاجتياز حاجز أو تحقيق رمية .	* استثمار فضاءات معينة خلال التنقل بالكرة أو بدونها وإنهاء الهجوم بالتصويب .	نشاط جماعي	ـ المشاركة الفعالة في عملية هجومية . ـ اختيار مسالك التنقل . ـ ضمان التبادل للكرات . ـ تغيير مسالك التنقل بالكرة حسب المستجدات . ـ تسيير أو تنسيق ـ هجوم .
		* اختيار المعالم الضرورية لتحقيق رمية ، وثبة ، أو قطع مسافة في أحسن الظروف .	نشاط فردي	ـ حساب الاقتراب ـ التحكم في خطوات الاقتراب . ـ الدفع والارتقاء المناسبين (لوح الارتقاء ، منطقة الارتقاء) . ـ التحكم في الجسم وعمل الأطراف أثناء الطيران و الاستقبال . ـ التوازن بعد الرمي ـ تسلسل الدفع . ـ الانطلاق الانفجاري ـ المحافظة على الجري في المحور . ـ الجري ضمن فريق
		تنفيذ مسلسل مصغر مع احترام مبادئ الصبغة الجمالية .	نشاط الجمباز الأرضي	ـ أداء جيد للحركات . ـ استثمار البساط . ـ تسلسل الحركات . ـ وضعيات مريحة للجسم .