

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم التربية البدنية والرياضية

رسالة لنيل شهادة الماجستير في
نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية

والرياضية في المدارس الابتدائية اليمينية

دراسة ميدانية متمحورة حول مطالب النمو التربوي

تحت إشراف:

أ. د /

إعداد الطالب:

عمار محمد عزيز

بن عكي محمد أكلي

السنة الجامعية 2000-2001

الإهداء

ما أسرع قلمي في يدي ... وأسعد قلبي في صدري
حين أكتب هذا الإهداء ...

إلى والدي رحمه الله.

إلى أمي وجدتي حفظهما الله.

إلى الأخوة والأخوات والأقارب.

إلى الفضيل عمر، هاني بو طالب، بو زيد أوشن، ميلود بكاي، محمد قليل، كمال
عكوش.

إلى أحمد الزريقي، هلال سلام، محمد عوض، فتحي السقال، عائلة دزيري.

إلى مدرسي مدرسة علي بن أبي طالب.

إلى الذين رفعوا لواء العلم، متحدين المصالح.

إلى كل يماني وجزائري مخلص.

أهدي هذا العمل المتواضع.

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً يوافي نعمه ويكافي مزيده على أن وفقني لإنجاز هذا البحث المتواضع. كما أبادر تسجيل شكري الخالص إلى الأستاذ الدكتور بن عكي محمد أكلي الذي تكرم بقبول الإشراف على هذا البحث إذ منحني خلال رحلتي مع هذا البحث الكثير من وقته وجهده وزودني بتوجيهاته العلمية الدقيقة وملاحظاته القيمة العميقة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور عبد الناصر بن تومي والدكتور بوداود عبد اليمين والدكتور نافي رابح والدكتور جعوط عبد الله والدكتور سمير الهاشمي والأستاذ عطاء الله أحمد، على توجيهاتهم القيمة.

إلى السيد رئيس جامعة الحديدية الأستاذ الدكتور قاسم محمد بريه، وعميد كلية التربية البدنية والرياضية الدكتور حسين العرسان، ونائب عميد الكلية الدكتور فريق، إلى كل دكاترة وأساتذة وموظفين جامعة الحديدية.

إلى الأستاذ علي بن قوة مدير معهد التربية البدنية بمستغانم الذي منحني كل الوسائل اللازمة لإنجاز هذا البحث.

إلى كل الأساتذة والزملاء بالمعهد على الإرشادات والنصائح.

كما أتقدم بشكر خاص للأخ ياسين طه ياسين على الجهود الكبيرة التي بذلها عند كتابة هذا البحث.

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

إلى هؤلاء جميعاً أتوجه مرة أخرى بالشكر

وجميل العرفان.

مقدمة:

منذ خلق الإنسان، هو بحاجة للعلم والمعرفة والتكوين والتربية . حيث تتجلى هذه الحاجة في شتى ميادين العلمية المختلفة، لا سيما ميدان التربية البدنية والرياضية. هذا الأخير من متطلبات العصر الذي يميزه التطور التكنولوجي والتحولت السريعة الذي يشهده الفرد في كل أنحاء العالم، ولقد اهتمت جميع فئات شعوب هذا العالم بالتربية البدنية والرياضية، فنصبت في هذا المجال جل البحوث والأعمال العلمية، قصد دراسته وتطوير العلاقة بالميادين العلمية الأخرى، كعلم النفس، علم الاجتماع، الطب وعلم التشريح ... الخ.

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

فتعتبر المؤسسات التربوية كالمدرسة، إحدى المنشآت التي ترمي لتكوين أجيال يعتمد عليهم في المستقبل، فيؤثرون ويتأثرون بقيم مجتمعهم ووطنهم، ذلك يعكس على التربية العامة لهذا المجتمع، قصد تحقيق أهدافها وبرامجها. فالمدرسة بكل مواردها المادية والبشرية، لا سيما المعلمين والأساتذة يسهرون دوما في تنوير التلاميذ بجل المعارف العلمية والقيم الصحيحة التي تعكس مقومات الوطن والتي تميزها على باقي الأمم الأخرى، فالتعليم هو إحدى العوامل الاجتماعية، الذي يبنى فيه المناهج والطرق الصحيحة، والتي بدورها يستعين بها المربين لنجاح عملياتهم التعليمية وتطويرها، حتى تساهم في التطور والازدهار في هذا المجال. فلذلك أهتم المختصون في تحليل هذه الظاهرة الاجتماعية (التعليم) بصفة عامة، وربطها بالتعليم في ميدان التربية البدنية والرياضية. فكانت جل الدراسات ترمي لوجود النظام المتعلق بما يقدمه المعلم. فلهذا رأى الباحث أن من الضروري التطرق في هذا البحث لمعرفة أثر ما يورده المعلم أثناء

إجرائية لعملية التعليم والتعلم وما ينتج عنه، أي ما نراه عند التلاميذ، من مشاركة نحو العمل.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا حول التغذية الراجعة التي هي إحدى المواضيع الأساسية في علم النفس والاتصال والكثير من العلوم التربوية، ولا سيما في التربية البدنية والرياضية وطرائق التدريس والتي يعتمد عليها في التربية البدنية والرياضية من أجل التعلم الحركي للمهارة الرياضية، وتكون التغذية الراجعة أهمية كبيرة وواضحة في عملية التعليم والتعلم وكيفية القيام بتزويدها إلى المتعلم (التلميذ) الدور الأهم، باعتبار أن التغذية الراجعة المستخدمة من طرف المربي، تشكل إحدى السلوكيات والوظائف التربوية، والمندرج ضمن الاتصال والتفاعل بين المعلم والمتعلم، فهي ترمي لتشكيل إطار المعرفة والتعزيز الإعلامي لدى التلاميذ، حيث تتدرج ضمن أشكال التقييم الذي يقوم به المعلم يومياً، عند كل عملية تعليمية. وبالتالي يستعين بها المعلمين في أدراج شيء من التشجيع والدفع نحو المشاركة وبذل الجهد لدى المتعلمين.

نظراً لما سبق يمكن اعتبار الوظيفة (التغذية الراجعة) الوسيلة الأساسية التي تُرقي وتطور التفاعل المعرفي بين المعلم والتلميذ، فيرى أسامة كامل راتب: " أن أشكال التعزيز والتشجيع في النشاط الرياضي، تلعب دور الدافعية والتحفيز لدى المتعلمين، وهذا حتماً يرمي لتفوق النجاح"¹.

بعبارة أخرى لا بد من التعرف عن الكيفية التي يستغلها المعلم، باستعانتته لأشكال التغذية الراجعة، لدفع التلاميذ للمشاركة وهذا مهم لطبيعة النشاط المدرسي للمدرس أثناء عملية التعليم والتعلم الحركي، ذلك يجعل المتعلم أي التلميذ، يكون في موضع جيد لزيادة مردودة أثناء قيادة بالأداء المطلوب أم بعد نهايته، ليستعد لتعلم مهارات جديدة أخرى.

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

لذلك قسمنا هذا البحث إلى بابين، باب نظري وآخر تطبيقي، قسمنا الباب الأول إلى أربعة فصول، تناولنا في كل فصل مواضيع تتعلق بالدراسة التي قمنا بها، يتمثل الفصل الأول في التغذية الراجعة الذي ركزنا عليها كثيراً نظراً لأهميتها في بحثنا، أما الفصل الثاني تم فيه عرض شروط ومراحل التعلم الحركي ونظرياته لأهم المفكرين في هذا الميدان، حيث يعتمد هذا الفصل على دراسة شروط التعلم الحركي والتي نتناول من خلالها أهم الشروط التي يجب توفرها حتى تتم عملية التعلم بكيفية جيدة ومناسبة، أما الفصل الثالث تطرقنا إلى التربية البدنية والرياضية كوسيلة لتحقيق أهداف التربية العامة وأعطينا نظرة حول أهداف التعليم وأهداف التربية البدنية والرياضية والعلاقة ما بين التربية البدنية والرياضية والتربية العامة، أما الفصل الرابع فقد تناولنا فيه مرحلة الطفولة الثالثة من (09 - 12) سنة، ومرحلة الطفولة الثالثة والممارسة الرياضية، حيث يكون تطور النمو يكون متشابهاً عند كل الأشخاص، وأكدنا على أن يأخذ الأستاذ بعين الاعتبار خصوصيات تقييم الخصائص البدنية والنفسية والاجتماعية عندهم خلال وضع برنامج التدريب أو درس التربية البدنية والرياضية.

أما الباب الثاني فقد تطرقنا فيه إلى خطوات الدراسة النهائية وكذا المنهج العلمي المستخدم في البحث، وعينة البحث وكذا الدراسة الاستطلاعية، وقمنا فيه بمعالجة البيانات وتفسير النتائج وتحليلها، والخروج في الأخير بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والاقتراحات، نشير إلى أننا قد تلقينا الكثير من الصعوبات أبرزها صعوبة الاتصال بمجتمع البحث لتواجدنا خارج الوطن وكذلك افتقار المكتبات إلى المراجع ونقص الدراسات السابقة في مثل هذه المواضيع، نأمل في الأخير أن تكون هذه الدراسة كمنطلق وفتحة لدراسات علمية أخرى، تقوم بتسليط الضوء على جوانب ومتغيرات أخرى متعلقة بموضوع دراستنا هذه، في سبيل النهوض بهذا الميدان في بلادنا.

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

ولقد لقي دراسة موضوع التغذية الراجعة عدة محاولات مختلفة في بعض الميادين العلمية، لا سيما علم النفس، التربية والاتصال بصفة عامة، وفي ميدان التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، ذلك لمحاولة لتحديد أبعاد ووظائف هذا المفهوم.

في هذا السياق يذكر بيرون م. (Piéron . M) : "أنة من الصعب التطرق لدراسة أشكال وأنماط التفاعل الاجتماعي، بين المعلم والتلميذ [...] إلا إذا تعرفنا على دور ووظائف التغذية الراجعة"¹ وأحدث ظاهرة دراسة مفهوم التغذية الراجعة، خاصة في مجال التعليم والتعلم الحركي، لا سيما في ميدان التربية البدنية والرياضية، مجرى أخرى، إذا كانت تسلط جل البحوث العلمية، باعتبار هذا المفهوم سلوك تربوي للمعلم. أي إحدى الوظائف التربوية التي يتميز بها المربي أثناء مهمته التعليمية. لقد وجدنا من المناسب أن يحمل موضوع بحثنا العنوان التالي: "التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية".

¹ Piéron M., «comportements des enseignants de A.P.S., 2iem parties ; interventions, relations au Contenu d'enseignement », in revue de L.E.P.S, No 174, paris 1982, P : 31.

فانطلاقاً من أهمية التغذية الراجعة في حصة التربية البدنية والرياضية باعتبارها من أهم المميزات التربوية للمدرس أو المدرب التي يجب أن يؤديها للوصول مستوى عالٍ، وجد الباحث أن من الضروري التوجه نحو دراسة التغذية الراجعة للتعليم والتعلم الحركي وكيفية ممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية.

كما رأى الباحث من الضروري دراسة هذا الموضوع والاهتمام بما ينتج عنه، لا سيما لدى المعلمين، قصد إنجاح مساهم التربوي والتعليمي. إن التطرق إلى مثل هذا الموضوع لا يكمن في أهميته التي يكتسبها بل يتعدى ذلك، حيث حسب رأينا، نعتقد أن جل البحوث تفتقر، في هذا الصدد خاصة في بلادنا اليمن، لمثل هذا الاتجاه الذي ذهبنا إليه، خاصة فيما يتعلق بصياغة وطرح هذه المشكلة.

فبالتالي سنحاول في هذه الدراسة، معرفة الإبعاد التي تشكل نقاط الاشتراك والمتعلقة بمسار التعليم والتعلم الحركي في ميدان التربية البدنية والرياضية، إذ أن هذا الأخير يحتوي على المميزات التي تجعله يتميز ويختلف على باقي الميادين الأخرى، لاحتوائه على الأنشطة الرياضية الجماعية والفردية (والتي تختلف فيما بينها).

2. تحديد المشكلة:

نظراً إلى أن الوظائف التربوية للمعلم تتأثر بالعوامل المحيطة به، خاصة التي تتميز الميدان الذي يكون فيه، كميدان التربية البدنية والرياضية، لا سيما وظيفة التغذية الراجعة، فلا بد من معرفة التالي:

1- على أي أساس تتوقف التغذية الراجعة للتلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية ؟

2- هل ترى أن التغذية الراجعة وسيلة تربوية للتعليم والتعلم الحركي لتحسين الأداء من خلال حصة التربية البدنية والرياضية ؟

إن هذا الموضوع هو بحاجة للبحث لأنه يستطيع أن يعطينا الإجابة ولو بصفة جزئية عن الأسئلة التي صغناها، وهذا بالتركيز على المعطيات والمعلومات المتعلقة بالدراسات السابقة، وكذلك بتحديد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بهذه الدراسة بتحليل الإطار النظري لها. إذ من خلال هذا يمكننا إبراز التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية، فأساس هذه الدراسة، هو وضع خطة منهجية علمية بالدرجة الأولى قصد تبيان نتائج ذات مصداقية وموضوعية.

3. فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسية:

تعتبر التغذية الراجعة وسيلة تربوية يمارسها المربي لتحسين أداء التعلم والتعلم الحركي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية وينبغي أن تكون مكيمة لمظاهر ومطالب النمو في هذه المرحلة.

الفرضيات الجزئية:

- 1 - عدم تطابق الأداء الحركي للتلميذ مع الملمح النموذجي للحركة يدفع المربي على استخدام التصحيح والتعديل.
- 2 - يعد التقويم والتصحيح وسيلة لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية.
- 3 - أن التعزيز الذي يقوم به الأستاذ أثناء عملية التعلم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم الحركي.
- 4 - الاستجابة المهارية ذات علاقة بالتغذية الراجعة ذات المستوى العالي المنتظم في الزمان والمكان.
- 5 - تكييف التغذية الراجعة ومراعاتها لمرحلة النمو يسهل استقبال المعلومات لدى التلاميذ.

4. أهداف البحث:

- من المعروف أن لكل بحث علمي هدف يرمي إليه وفيما يتعلق ببحثنا فإنه يرمي بالطبع إلى ما يلي:
- 1 - معرفة تأثير التغذية الرجعية في التعلم بدرس التربية البدنية و الرياضية.
 - 2 - معرفة الطرق المثلى لإعطاء التغذية الراجعة إلى عينة البحث مراحل لوصول إلى الإنجاز في اقل وقت ممكن.
 - 3 - معرفة افضل أنواع التغذية الراجعة ذات التأثير الإيجابي على التعليم التعلم الحركي بدرس التربية البدنية و الرياضية.
 - 4 - معرفة مراعاة المرحلة العمرية للتلاميذ أثناء عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية.
 - 5 - استخلاص حل من التوصيات تكون كمرشد مستقبلي.

5. أهمية البحث:

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

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

6. تحديد المفاهيم والمصطلحات:

إن التصور النظري الجيد يقوم على أساس واضح للمفاهيم والمصطلحات التي يستخدمها الباحث، ولقد وردت في البحث عدة مفاهيم ومصطلحات تفرض على الباحث أن يزيل عنها اللبس والغموض، وحتى يرقى إلى مستوى البحوث الأكاديمية، ومن بين هذه المصطلحات ما يلي:

1.6. التغذية الراجعة:

تختلف التعاريف حول مفهوم التغذية الراجعة وهذا باختلاف الميادين العلمية وكذا مواضيع وصفة دراستها سنحاول إعطاء ولو بشكل يكون متصل بميداننا التربوي ما يقصد بالتغذية الرجعية، وفي ميدان التعليم تعني رجوع المعلومات أو رد فعل المربي اتجاه الأداء التربوي للتلميذ وتوجيهه لتحسين نتائجه.

كما يعرفها (دار يل سايد نتوب): "أنها المعلومات التي تصدر بخصوص استجابة معينة وتستعمل لتبديل الاستجابة القادمة"¹. ففي قاموس علوم الرياضة يعرف التغذية الراجعة على أنها عبارة عن: "الأفعال التي يقوم بها معطيات المخرجات للمستقبل لنظام ديناميكي على المعطيات المدخلات للمرسل..."².

فيضيف لهذا مفهوم خاص بالسبرنتيكية على أن التغذية الراجعة "ذلك التأثير الذي ينجر منة أفعال من رجوع المعلومات والتصحيحات، على المركز المتحكم والمعدل في تسيير كل الأفعال والسلوكيات..."³.

إن التعريف الخاص بالتغذية الراجعة في ميدان التعليم، وبالضبط في عملية التعليم والتعلم الحركي، يشير إليه باير أ. (Bayer.E): "في عمليتي ومساري التعليم والتعلم التغذية الرجعية بالنسبة للمعلم، يقصد بها أنها كل النصائح والأوامر، التي نقلت عن طريق رجوعها من المستقبل كنتيجة التعلم"⁴.

في ميدان التربية البدنية والرياضية يشير بيرون م. (Pieron . M) أن التغذية الرجعية: "هي عبارة عن استجابة لمختلف السلوكيات الحركية للتلاميذ وهذا بالعلاقة بالمهمة والأداء المطلوب"⁵.

¹ عباس أحمد صاح السامرائي، عبد الكريم محمود السامرائي "كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية والرياضية"، بغداد، 1991، ص 117 .

² Dictionnaire des science du sport, Ed. Verlage, R.F.A, 1992 P. 521.

³ Dictionnaire "le petit Larousse" Ed. Hachette, Paris, 1986. P: 407.

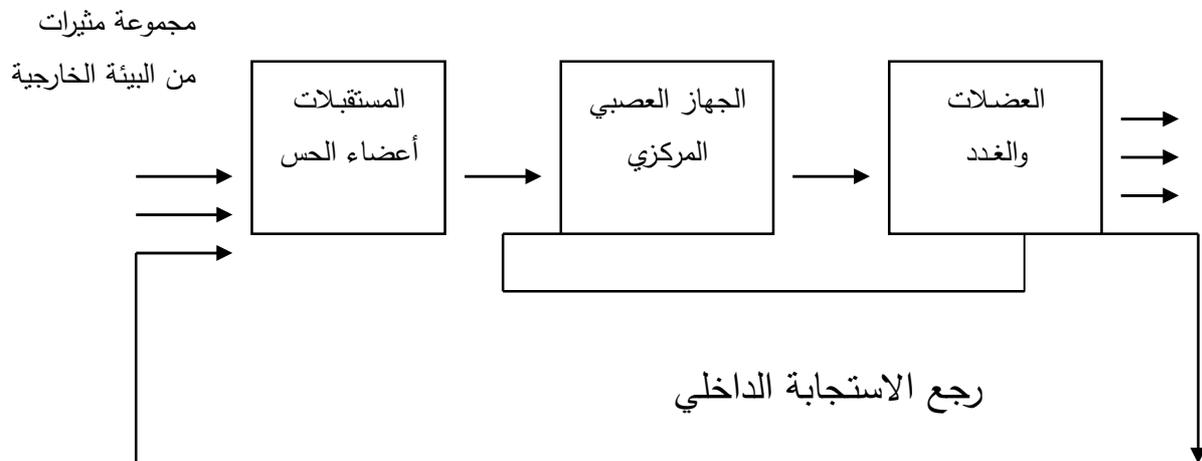
⁴ Dictionnaire "des sciences du sport". Ed: Verlage, R.F.A. 1992, P: 419.

⁵ Pierron M., "pédagogie des activistes physiques et du sport" Ed.: revue EPS, col. recherche et formation, Ed.: Février 1992, Paris, P: 31.

أما فيما يخص الأداء والسلوك الحركي، يضيف بياجيه .ج (Piaget .j) أن: "يتدخل السلوك الحركي لدى الفرد من جراء تلقيه جملة الأفعال بغرض تغيير حالاته أو تبديله وهذا مقارنة بما توليه تلك الأفعال"¹.

فتكون التغذية الراجعة في النشاط الحركي ضرورية حيث تحدث بعد ما يقوم التلميذ بتنفيذ سلوكه الحركي وهذا يكون بتلقيه لمجمل المعلومات، التعزيزات وكذا التصحيحات، قصد مساعدة التلميذ في تعديله أم إعادة القيام به (سلوك التلميذ).

هناك من يعتبر التغذية الراجعة على أنها عملية تقويم للتعلم "التغذية الراجعة تشبه عملية التقويم، إلا أن التقويم في بعض الأحيان يأتي بعد الانتهاء من العملية التعليمية"² والتغذية الراجعة (Feed Back) يعتمد أصحابها ويؤكدون على وجود ممرات عصبية رجعية لاستجابة في الجهاز العصبي المركزي تقوم بتنظيم الحركات الواعية والإرادية أو تلك الحركات التي تقع في مستوى أقل من الشعور"³.



¹ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم محمود السامرائي "كفاءات تدريسية في طرائق التربية الرياضية، بغداد 1991 ص 117.

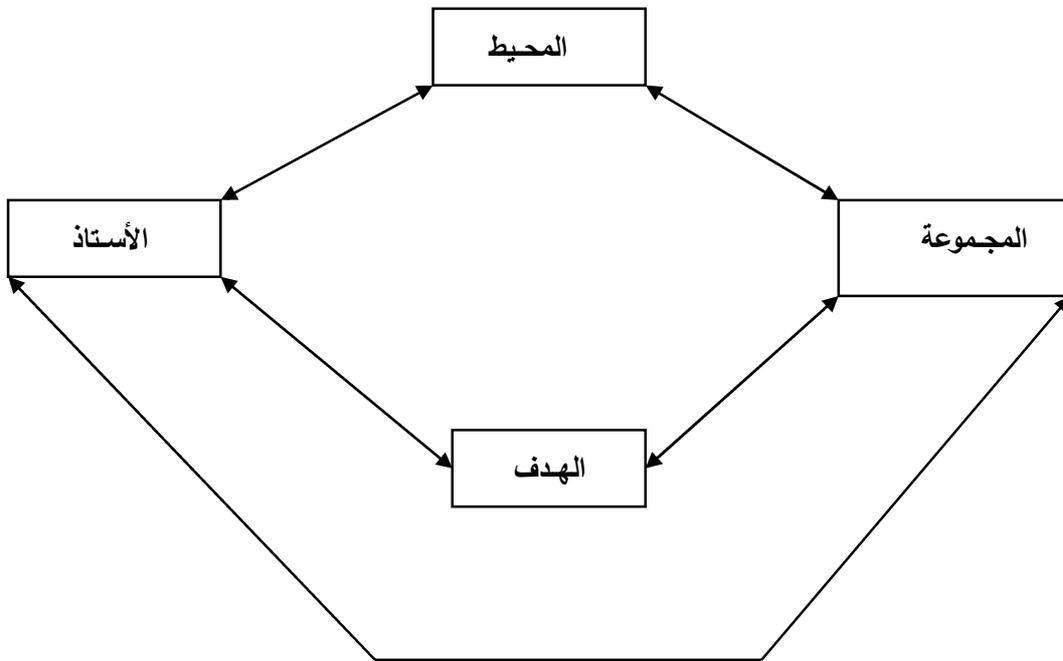
² عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق التربية الرياضية، مرجع سابق، ص 117.

³ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: "نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1992. ص 45.

رجع الاستجابة الخارجي

شكل رقم (01) يوضح كيفية رجع الاستجابة

تعتبر التغذية الراجعة عن تلك "المعلومات التي يعطيها المعلم (المدرّب، الأستاذ) إلى المتعلم (التلميذ) أو مجموعة من التلاميذ في محيط معين، والتغذية الراجعة هي تلك السلوكيات التي تؤثر بين الأستاذ والمجموعة"¹.



¹ Jean Pierre Bonnet, *Vers une pédagogie de facteur moteur*, P : 101.

التغذية الراجعة

الشكل رقم (02) يوضح التغذية الراجعة بين الأستاذ والمجموعة

فمن خلال التعاريف السابقة الذكر نستشف التعريف التالي "التغذية الراجعة هي جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم من مصادر مختلفة (داخلية أو خارجية) أو كلاهما معا قبل أو أثناء أو بعد العمل، لتعدل سلوك أو حدوث استجابة مراده، والتغذية الراجعة مهمة في عملية التعلم وهي لا تتوقف عند حد معين أو الوصول إلى الإنجاز المرغوب فيه، بل هي تتبع المتعلم خلال جميع مراحل التعلم وتسير معه، وهذه المعلومات تتغير تبعا للهدف، وكذا لنوع الإنجاز (الاستجابة) بحيث تكون هذه المعلومات ملامة لمستوى التعلم ومرحلة التعلم.

2.6. مفهوم التعلم:

لقد اقترح الباحثون سواء في علم النفس أو في علم الحركة عدد من التعاريف التي توضح مفهوم التعلم، ولكي نلم بمفهوم متكامل لكلمة التعليم لابد أن نورد أكثر من تعريف واحد لها وكما أوردها العلماء باختلاف مناهجهم العلمية.

يشير كورت مانيل إلى: " أن التعلم مبدأ أساسي في حياة الإنسان وفي تطوير شخصيته الاجتماعية"¹. ويعتبر كل من محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي: " على أن التعليم يعتبر تغيير ثابت نسبياً"².

¹ كورت ما نيل: التعلم الحركي، (ترجمة:علي عبد نصيف) بغداد، 1980، ص 135.

² محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: نظريات وطرق التربية البدنية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط.2، 1992، ص 32.

فهو وفق ما ورد يعتبر التعليم على أنه التغييرات التي تحدث خلال خبرة معينه، لتعديل السلوك الإنساني، والذي تفرضه عليه حاجته ودوافعه ويرى وجيه محبوب أن التعلم هو: "عبارة عن التغيير في السلوك الناتج عن الاستشارة، أي اكتساب الوسائل المساعدة على استيعاب الحاجات والدوافع لتحقيق الأهداف"¹.

كما أنه يطلق مفهوم التعلم على ذلك النشاط الذي يؤدي إلى اكتساب الخبرات الجديدة بحيث يرى سعد جلال ومحمد علاوي بان: "التعلم يتوقف على قيام الكائن الحي نفسه بنشاطه أدى إلى اكتساب خبرة جديدة"².

هذا إضافة إلى أن عملية التعلم تحدث عندما تكون هناك ممارسه أو تدريب مستمر للفرد على الشيء الذي يريد تعلمه وكذلك من خلال رؤيته للشيء أو ملاحظته له وكذلك عندما يقوم الشخص بعمل شيء خاطئ ويقوم بتصحيحه، فنعتبر ذلك التصحيح تعلماً، وهذا ما يؤكد وجيه محبوب بقوله أن: "التعلم ناتج عن ممارسة للتدريب والتكرار أو الملاحظة أو وقوع الفرد في خطأ يتم تصحيحه، وهذا ما نطلق عليه التعلم بالمحاولة والخطأ والصواب"³.

فضلاً عن ذلك تكون عملية التعلم أمراً نفترض وجوده، من حيث أنها عملية داخلية يفترض حدوثها أثناء وجود الفرد في موقف تعليمي، وأن الفرد حينما يكون بصدد موقف تعليمي معين، أو اكتساب مهارة فإن ثمة تغييرات داخلية تأخذ مجراها من حيث أنه كائن حي له وظائفه العضوية وتكوينه العصبي الخاص ومظاهر سلوكه المختلفة، ويحسن أن نعود ونشير إلى إن ما نلاحظه في أي موقف هو:

¹ وجيه محبوب: علم الحركة (التعلم الحركي)، بغداد 1990، ص 12 .

² سعد جلال، محمد علاوي: علم النفس التربوي الرياضي، دار المعارف، ط. 07، 1982، ص 335.

³ وجيه محبوب: مرجع سابق، ص 12 .

أولاً: مجموعة المثيرات الخارجية التي تؤثر على الفرد في موقف ما.
ثانياً: استجابات الفرد في هذا الموقف.

في واقع الأمر إن ما نلاحظه هو الأداء والذي تعتبره رمزية الغريب خصوصية للإنسان ينفرد بها عن سواه من المخلوقات الأخرى حيث تعبر عن تلك الفكرة قائلة: "أن الإنسان يختلف عن الحيوانات الأخرى في تنظيماته السلوكية"¹.

كما يعتبر كونيي: "التعلم كتغير في سلوك الفرد، أما أصحاب نظرية المعرفة، التعلم بالنسبة لهم هو التغيير الخارجي لذلك التغير الذي يحدث داخل الفرد"².

أما بالنسبة لروكلان: "[...] التعلم يحدث عندما يحصل هناك تغير في سلوك الفرد بشكل منظم ولمدة طويلة كنتيجة لتكرار لنفي المهمة عدة مرات في الحالات المتشابهة"³. ويعرفه وينتج: "بالتغير النسبي الثابت في الحصيلة السلوكية والمبني على الخبرة والمران"⁴.

من خلال ما تقدم يرى الباحث أن التعلم هو عملية تغيير في مستمرة في سلوك الفرد نتيجة اكتسابه المعارف والعادات والمهارات تحت شروط الممارسة ومن خلال التعايش المستمر مع الآخرين في الحياة العامة.

3.6. مفهوم الحركة:

¹ رمزية الغريب: التعلم دراسة تفسيرية توجيهية، مكتبة ألا نجلو المصرية، 1977، ص 447 .

² In Pocztar (j) : *La définition des objets pédagogiques*, Ed. ESF. 1984 P.36.

³ In Pocztar (j) : op. cite P :36 .

⁴ بسطويسي أحمد: أسس ونظريات الحركة، دار الفكر العربي، 1996، ص 105.

يُعرف عن الحركة عند الإنسان على أنها: "تحرك جسم الإنسان من موضع إلى آخر أو إذا تحرك أحد أعضاء الجسم سميت حركة"¹، ويصفها كل من بيير وروبرت ني (Pierre Allait , Robert Ne) على أن: "الحركة هي إذن الترجمة الفورية المرئية للفعل البدني، لكن هي كادات لخدمة الشخص الذي ينجز الفعل"².

ويعرفها طلحة حسام الدين وآخرون: "كلمة "حركي Motor" تعرف على أنها تنفيذ أو إنتاج الحركة أما مصطلح "السلوك الحركي Motor Behavior" فيمكن تعريفه على أنه "دراسة الحركة كعملية" ويقصد بهذا التعريف كيف تتم عملية تعليم وتنمية المهارات الحركية"³.

وتعرف الحركة على أنها انتقال لمركز ثقل الجسم من موضع إلى آخر تحت تأثير الجاذبية الأرضية، كما تعرف بمجموعة من التفاعلات الكيميائية والميتابولزمية التي تحدث داخل جسم الإنسان وهذا ما يؤكد عليه حوت بياربرينات: "حركة الإنسان هي مجموعة الانقباضات العضلية والتفاعلات الميتابولزمية وتنتقل لمركز ثقل الجسم"⁴.

كما يعرفها وجيه محجوب بأنها: "الوجود فهي تنمي من شخصيته وتقويه وتحسن صحته ومن خلالها يمارس نشاطه. وأننا ندرك الحركة من خلال السرعة والبطء وندركها من خلال النظر ونقاس الحركة بالزمن. إن كل حركة يدركها المبصر من خلال قطع المسافة من نقطة إلى نقطة وبزمن معين"⁵.

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

² Jean Pierre Bonnet : vers une pédagogie de l'acte moteur, p. 22.

³ طلحة حسام الدين وآخرون : علم الحركة التطبيقي، مركز الكتاب للنشر، الجزء الأول، 1998، ص 278.

⁴ نفس المصدر السابق . ص : 278 .

⁵ وجيه محجوب "التحليل الحركي" بغداد 1990 . ص : 11 .

من خلال استقراء كل التعاريف الواردة آنفاً نستنتج أن جسم الإنسان على الأرض هو في حركة دائمة وذلك نتيجة الجاذبية الأرضية وكذلك نتيجة للقوى الخارجية والداخلية والحركة دائماً تحدث من أجل تحريك الجسم أو تحريك ثقل أيضاً، أو التغلب على الاحتكاك أو لمقاومة جسم ما.

4.6. مفهوم التعلم الحركي:

لقد أوضحنا في السابق معنى التعلم وكذلك معنى الحركة وعلى هذا الأساس نعطي تعريفاً لمعنى التعلم الحركي وهذا حسب آراء العلماء ومن بينهم يرى كل من محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطيء أن التعلم الحركي: "هو عملية اكتساب الإنسان للمعارف والخبرات والمهارات الحركية لتعلم السباحة وركوب الدراجات وكذلك القدرة على توجيه حركة الجسم والتحكم في حركاته بالنسبة للزمان والمكان"¹.

ويعرف كورت مانيل التعلم الحركي على أنه عملية: "اكتساب وتحسين وتثبيت واستعمال المهارات الحركية وأنها تكمن في مجال التطور للشخصية الإنسانية وتتكامل بربطها باكتساب المعلومات وبتطوير قابلية التوافق"².

فيشير شازو (Chazaud . P) إلى أن: "عملية التعلم الحركي معقدة جداً، حيث ينبعث عدة متغيرات منها المتعلقة بالوسط الذي يجري التعلم، وكذلك مستوى التعليمي للتلميذ، والوقت الكلي الذي يبدي فيه المتعلم أداة الحركي، وهذا كله يؤثر على التعلم الحركي بالإضافة إلى الجانب المادي"³.

¹ محمود عوض بسيوني ، فيصل ياسين الشاطيء "مرجع سابق" ص : 13 .

² كورت مانيل "مرجع سابق" ص : 135 .

³ Chazaud . P, *Sciences humaine*, Ed : Vigot, Collection :Sport + Enseignement, Paris,1994, Pp.108 –

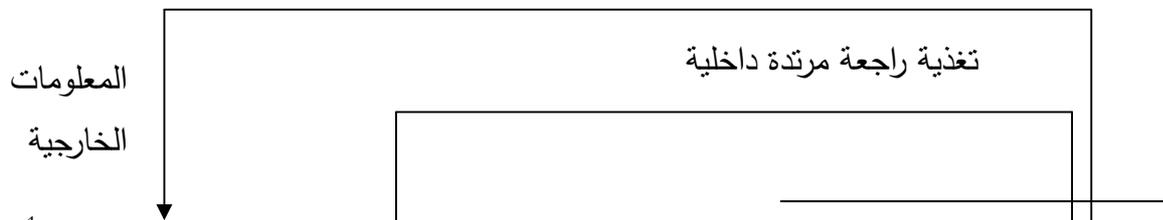
من خلال هذه التعريفات نرى أن التعلم الحركي ما هو إلا أشكالاً مختلفة نذكر منها: الجانب التنظيمي الموجه، استعمال وسائل وطرق بيداغوجية غير مباشرة وكذلك الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ لاكتساب التجربة. وهذا كله يوافق ما أدلى به دورنوف م. (Dornhoff. H. M.)¹.

فيمكن القول أن التعلم الحركي هو عملية تهدف لمعرفة أشكال المهارات الحركية الجديدة، تجديد وتحسين المهارات المكتسبة، وهذا عن طريق الممارسة المتنوعة في وضعيات تربوية وتدريبية مختلفة.

"الأداء الحركي المتعلم، يمكن أن يكون عبارة عن الترجمة أو التحويل الفوري المرئي للفعل البدني، أذن أداة لخدمة الفرد الذي يقوم بهذا الفعل"².

"وينظر الباحثين في مجال علم النفس إلى أبناء الجنس البشري على أنهم يستخدمون أنظمة عملية مستمرة لتلقي المدخلات، وبناء عالية فقد صمموا نماذج توضح كيفية تلقي تلك المدخلات ومراحل مرورها إلى الأنظمة المختلفة داخل الجسم حتى تخرج المخرجات التي تعبر عن السلوك الحركي للفرد. كما هو موضح في الشكل رقم (03)³.

تغذية راجعة مرتدة خارجية

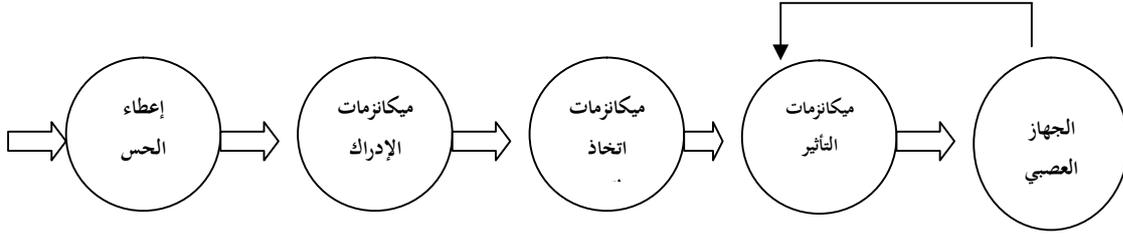


¹ Dornhoff. H. M., *L'éducation physique : Un élément de base pour Le développement de La culture physique*, Ed : OPU, Alger, 1993 , P : 98 .

² Bonnet . J . P ., *Vers une pédagogie de l'acte moteur* . Ed : Vigot , paris, 1983 . P : 21 .

³ طلحة حسام الدين وآخرون "مرجع سابق" ص : 280 ، 281 .

تغذية راجعة مرتدة داخلية



شكل (03) يوضح نموذج الأداء البشري

من خلال ما تقدم من تعاريف حول التعلم الحركي وما ذكر من قبل الباحثين في هذا المجال حول التعلم الحركي فإننا نستطيع أن نلخص التعلم الحركي على أنه تعلم الحركات والمهارات الرياضية والذي يكون مقترن بمقدرة الفرد واستيعابه، ويكون معتمد على التجارب السابقة بحيث أنها تعمل على الإسراع في عملية التعلم الحركي ودقتها.

5.6. المهارة الحركية:

الحركة التي تعطي للمشاهد الانطباع على نوعية اللعبة وعلى نوعية الأداء، وكذلك تعطي للمشاهد أن أداء الحركة بسيط، مكتسب من خلال العمل العضلي¹، وهي متعلقة بالدرجة الأولى على قدرة الإنسان على التوافق "إن أي مهارة تتجه إلى اختزال عدد كبير من العضلات وتبقى العضلات العاملة فقط، فتنظيم الحركة ذاتياً² وهذا ناتج عن استقبال المعلومات والاستجابة "المهارة هي توقيت عالي للجهاز العصبي الذي ينظم عمل العضلات مع الحواس والاحساسات الداخلية لتعجيل من ذلك إحساس ومستقبلات حسية ذاتية وتكون إحساس حركي الذي هو بالأساس استجابة

¹ وجيه محبوب: التعلم الحركي، مرجع سابق، ص 97.

² نفس المصدر السابق، ص 97.

للمثير الذاتي أو إدراك لتغير في وضع، والمهارة تؤدي بدون النظر والانتباه الكامل لمجريات الأمور والمسارات الحركية"¹.

بشكل عام يمكن القول بان المهارة "حركة إرادية تتضمن توافق العضلات في تنفيذ نشاط هادف"². من أمثلة التعريفات الإجرائية نجد أن فيتس (Faits) يعرف (الاستجابة المهارية): "هي عمليات التغذية المرتدة (المستقبلة / المؤثرة) ذات مستوى عالي التنظيم لكل من الزمان والمكان"³. فالمهارة هي الدقة في الأداء عندما يلتقي المسار الحركي مع مسار الأداء بدون الانتباه الكامل لمجريات الأمور.

6.6. مفهوم التربية:

ينحصر معنى التربية في تلقين أحسن الصفات، الآداب، معرفة العيش حسن السيرة في المجتمع... وبمعنى آخر "هي مجموعة من القيم والمفاهيم، المعارف والتجارب، أين يكون الموضوع، هو تطور الإنسان والمجتمع"⁴.

"والتربية في ابط معنى لها تعني عملية التوافق أو التكيف فالتربية حسب ذلك المفهوم، عبارة عن عملية تفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية، وذلك بغرض تحقيق التوافق أو التكيف بين الإنسان والقيم والاتجاهات التي تفرضها البيئة تبعاً لدرجة

¹ نفس المصدر السابق، ص 98.

² أنور الخولي ، أسامة كامل راتب: التربية الحركية للطفل، دار الفكر العربي، ط.2، 1982، ص 137.

³ نفس المصدر السابق، ص 137.

⁴ Légender R, dictionnaire actuel de l'éducation , 2ieme édition, Ed: ESKA, Montréal, Québec, 1993

التطور المادي والروحي فيها"¹. ففي تعاريف أخرى، ينظر للتربية على أنها: "عملية تطوير وتحسين القدرات العقلية، والفكرية والبدنية للفرد"².

فيما يخص جون ديوي (J. DEWI) فقد عرفها باعتبارها: "إعادة بناء الأحداث التي تكون حياة الفرد، حتى يصبح تظهر كعوارض وأحداث، ذات غرض ومعنى أكبر... فالفرد يفكر لخبراته السابقة... إذن هي عبارة عن ظاهرة ممارسة"³.

فالتربية في أبسط معنى لها، وهذا حسب التعاريف التي ذكرت أنفاً، عبارة عن عملية تطوير وتحسين تفاعل الفرد بين بيئته الاجتماعية، قصد تلقيه أسس القيم والمعارف لاكتساب قدرات عقلية، فكرية وبدنية جديدة وهذا لضمان له الخصائص الضرورية للحياة الاجتماعية.

إن التربية عبارة عن ظاهرة ممارسة ليس فقط في المدارس والأماكن التعليمية بل يمكن أن تكون بين فئات من الجماعات، حيث تم فيها تلقين واكتساب المعارف والمعطيات، التي تهدف إلى الاستقرار، النمو والأمن، ورفض الكراهية والتكاسل.

فالتربية تنمي التكيف بين الأفراد في المجتمع، باكتساب العادات والقدرات الانتماء. وهذا يسهل له إشباع حاجاته ومتطلباته، تختلف ميادين التربية من ميدان لآخر، فنرى في ميداننا التربوي البدني والرياضي، أن إدماج الفرد في هذا المجال (التربية)، يعتبر جزء من المنظومة التربوية، يرمي إلى احتوائه على الأهمية الكبيرة في

¹ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: مرجع سابق، ص 9.

² Dictionnaire "Hachette" Ed : Algérienne ENAG ,1992 . P : 545 .

³ تشالز أ . بيوكر: أسس التربية البدنية، (ترجمة :حسن معوض وآخرين)، مكتبة ألانجلو المصرية ، القاهرة 1964، ص

برامجه، حيث يقوم هذا الأخير بإشباع حاجات ومتطلبات الطفل الأولية وهي اللعب المنظم كمثال قاطع على ضرورة تواجده كحاجة أساسية بهدف خلق أسمى معالم التربية في تنمية السمات الشخصية والنفسية، الخلقية والصحية، قصد مواجهة البيئة المحيطة بالفرد.

7.6. درس التربية البدنية والرياضية:

يعتبر درس التربية البدنية والرياضية كأحد أشكال المواد الأكاديمية، مثل العلوم الطبيعية، الفيزيائية واللغات... الخ.

لكنها تختلف عن هذه المواد بكونها لا تمد للتلاميذ المهارات والخبرات الحركية فقط، بل تزودهم أيضا بالكثير من المعلومات والمعارف المتعلقة بحياة الإنسان بصفة عامة.

فدرس التربية البدنية، يمثل الجزء الأهم من مجموع أجزاء برنامجه التعليمي، حيث يقدم فيه كل المعطيات حول الوحدات التي يتم فيها، فهم الخبرات والمواد التعليمية التي تحقق هدف المخطط التعليمي / العلمي الذي يضعه المدرس.

فمن زاوية أخرى "يتوافق درس التربية البدنية والرياضية بالدروس العلمية الأخرى، في نقاط تتجلى حول ممارسة المعلم مختلف الطرق التدريس الوسائل العلمية التعليمية والتدرج التعليمي المندرج في المخطط السنوي، الدوري الفصلي وطرق القياس والتقويم"¹.

إن الشيء الذي يكتسي درس التربية البدنية والرياضية، طابعها الخاص، إذ ينحصر في الأهداف التي يرمي إليها من الوحدة الرئيسية للبرنامج (الدرس). فتفهم

¹ عدلان درويش جلون وآخرون: التربية الرياضية المدرسية، دار الفكر العربي القاهرة، ط.3، 1994، ص 127.

هذه الأهداف والغايات يجعلنا نراعي الخطوات العلمية الصحيحة التي توصلنا للغرض الذي من اجله يسعى إلية كل معلم، وهذا في مجال تربوي (التعليم).

ويشير محمود عوض بسيوني: "على مراعاة حاجات ودوافع التلاميذ، قصد المشاركة في نجاح العملية التعليمية، والوصول إلى الأهداف المثلى، وهذا بملاحظة الإغراض التربوية العامة والأغراض الاجتماعية"¹.

8.6. علم نفس النمو:

من الأهمية أن يدرس المعلم أو المدرب النمو والتطور البدني والحركي والاجتماعي الذي يحدث للتلاميذ أو الناشئين سواء كانوا بنين أو بنات. إن من شأن ذلك مساعدتهم على إدراك وفهم ما يستطيع التلاميذ أن يؤدوه من خلال أجسامهم وما لا يستطيعون نظرا لأن كل مرحلة سنوية لها المظاهر التي تميزها عن المراحل السنوية الأخرى في النمو البدني والحركي والاجتماعي.

ويشير حامد عبد السلام زهران بأن: "علم النفس النمو هو العلم الذي يدرس سلوك الكائن الحي، وما وراءه من عمليات عقلية. دوافعه ودينامياته وإثارة، دراسة علمية يمكن على أساسها فهم وضبط السلوك والتنبؤية والتخطيط له"².

ويعرف النمو عمرو أبو المجد وآخرون بأنة: "النمو سلسلة متتابعة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة، هي اكتمال النضج ومدى استمراره وبدء انحداره، فالنمو بهذا

¹ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: مرجع سابق، ص 10 - 11.

² حامد عبد السلام زهران : علم النفس النمو، الناشر عالم الكتب، 1990، ص 09 .

المعنى لا يحدث فجأة، ولا يحدث عشوائياً، بل يتطور خطوة إثر أخرى ويسفر في تطوره هذا عن مواصفات عامة¹.

ويعرفه محمود عبد الحليم منسي وآخرون بأنة: "ذلك الفرع من فروع علم النفس الذي يبحث في خصائص ومعايير نمو الأفراد من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، ويمكن القول بأنة علم نفس النمو هو تطبيق الأسس والنظريات من مجال دراسة النمو الإنساني"².

7. الدراسات السابقة:

– "تأثير استخدام بعض الأنواع من التغذية الراجعة في تعلم مهارة الإرسال بالكرة الطائرة". (المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية بمستغانم) عام 1996. دراسة مقدمة من قبل الباحث: (عطاء الله أحمد) رسالة ماجستير. وهو بحث تجريبي والخاص بتأثير استخدام الأنواع المختلفة من التغذية الراجعة على تعلم مهارة الإرسال بالكرة الطائرة. وفرضية البحث:

- 1 – استخدام أنواع التغذية الراجعة يؤثر إيجابياً على تطوير تعلم مهارة الإرسال.
- 2 – أن استخدام التغذية الراجعة الشفهية زائد البصرية هو أحسن من إعطاء التغذية الراجعة الشفهية فقط في كل نوع مكن أنواع التغذية الراجعة المعطاة .

¹ عمرو أبو المجد، جمال إسماعيل النمكي: تخطيط برامج تربية وتدريب البراعم والناشئين في كرة القدم، مركز الكتاب للنشر، ط.1، 1997، ص 29.

² محمود عبد الحليم منسي، نبيلة ميخائيل مكاري، محمد محمود عباس المغربي: علم نفس النمو، مركز الكتاب الإسكندرية، 2000، ص 28 – 29.

3 - والتغذية الراجعة النهائية الشفهية زائد البصرية تكون أكثر الأنواع ذات التأثير الإيجابي على تعلم مهارة الإرسال بالكرة الطائرة. وتأكدت صحة الفروض من خلال نتائج البحث التي تم الوصول إليها.

- "دراسة تحليلية للتغذية الراجعة المدرجة في حالة التعليم والتعلم وعلاقتها بالتجربة البيداغوجية عند المدرس الجزائري" (جامعة الجزائر معهد التربية البدنية والرياضية، دالي إبراهيم) عام 2000. دراسة مقدمة من الباحث (آيت لونيس مراد) رسالة ماجستير. وهو بحث وصفي عن طريقة الملاحظة والخاص من خلال إجراء مقارنة بين التغذية الرجعية المُبثّة من طرف فئة المدرسين الذين تتراوح تجربتهم الميدانية من صفر إلى ثلاث سنوات وتلك المُبثّة من الفئة الأخرى الذين تمتد تجربتهم الميدانية ما بين ستة إلى عشر سنوات. وفرضية البحث: "إن التجربة البيداغوجية تؤثر على التغذية الرجعية المُبثّة من طرف المربي في حالة التعليم والتعلم لحصة التربية البدنية والرياضية" وتأكدت صحة الفروض من خلال نتائج البحث التي تم التوصل إليها.

- "دراسة تحليلية للتغذية الرجعية للمربي وعلاقتها بدرجة دافعيه تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية (حالة التعليم والتعلم). (جامعة الجزائر معهد التربية البدنية والرياضية دالي إبراهيم) عام 2001. دراسة مقدمة من قبل الباحث (لعبان كريم) رسالة ماجستير. وهو بحث وصفي عن طريق الملاحظة "هل تتغير إشكال المعلومات الخاصة بالتغذية الرجعية في تحفيزها ودافعيتهما للتلاميذ، بشكل معنوي إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طبيعة النشاط المدرسي، وكذلك فترة التنفيذ الأداء الحركي". وفرضية البحث: "تختلف التغذية الرجعية للمعلم في درجة التحفيز السلوك البيداغوجي للتلاميذ الثانويين، في حالة التعليم والتعلم، أثناء حصة التربية البدنية والرياضية وتأكدت صحة الفروض من خلال نتائج البحث التي تم التوصل إليها.

1. التغذية الراجعة:

1.1. تمهيد:

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

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

2.1. التعريف الأكاديمي للتغذية الراجعة:

إن الحديث عن التعريف وأهمية التغذية الراجعة يدفعنا للرجوع إلى الهدف من هذا البحث الذي أضعه اليوم بين أيدينا والذي نبرز من خلاله ليس فقط تأثير التغذية الراجعة على التعلم ولكن كذلك دور التغذية الراجعة في العملية التعليمية، وذلك من أجل البحث عن التعلم الأسرع بأقل جهد و في وقت قصير، يقول داريل سايد نتوب: " التغذية الراجعة حالة ضرورية في التعلم"¹ وهو ما تأكده عفاف عبد الكريم: " من أهم وظائف المدرس أثناء النشاط هو توفير التغذية الراجعة للمتعلم عن أداءه"².

كما أن هناك صعوبة كبيرة في تعلم بعض المهارات و يلزم على الشخص أن يستخدم التغذية الراجعة في هذه العملية، ويؤكد فؤاد حطب: " إن بعض أنواع التعلم

¹ داريل سايد نتوب: تطور مهارات تدريس التربية الرياضية، (ترجمة) عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي. بغداد، 1992، ص 333.

² عفاف عبد الكريم: طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية، منشأة المعارف الإسكندرية، 1989، ص 512 .

لا يمكن اكتسابها (وخاصة المهارات الحركية) إلا بمعرفة النتائج أو ما يسمى التغذية الراجعة الأخرى¹.

- تحدد رمزية الغريب وظائف التغذية الراجعة في نقاط ثلاث هي:
 1. إحداث حركة أو سلوك في اتجاه هدف محدد أو في طريق محدد.
 2. مقارنة آثار هذه الحركة بالاتجاه الصحيح للحركة و تعيين الخطأ.
 3. استخدام إشارة الخطأ السابقة لإعادة توجيه التنظيم².

- يحدد أمين الخولي مهام ووظائف التغذية الراجعة فيذكر بأنها:

1. دفع وتحفز.
2. تغيير الأداء الفوري.
3. تدعيم التعلم³.

أما محمد يوسف الشيخ فيحدد ثلاث وظائف مهمة للتغذية الراجعة ويقول:

1. أنها تمدنا بالمعلومات الخاصة عن الحركة.
2. يمكن أن تستخدم كثواب عندما تكون المعلومات القادمة مشبهة عن قرب للوصول إلى الهدف.
3. تعمل كحافز قوي و تصبح شرطاً هاماً وضرورياً للتعلم⁴.

وبهذا يصبح واضحاً دور أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية كاملة والتعلم الحركي خاصة مما له من فوائد في العمل الرياضي، ولهذا يجب الاهتمام بالتغذية

¹ فؤاد أبو حطب، أمال صادق: علم النفس التربوي، ط 3، ص 494.

² رمزي الغريب: التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، 1965، ص 452.

³ أمين أنور الخولي، أسامة كمال الراتب: التربية الحركية، 1982. ص 140.

⁴ محمد يوسف الشيخ: التعليم الحركي، دار المعارف، القاهرة، 1984، ص 173.

الراجعة خلال العملية التعليمية ومعرفة كيفية إعطاء التغذية الراجعة إلى المتعلم لأنه كلما كانت التغذية الراجعة غير دقيقة تكون المادة التعليمية صعبة بحيث التعلم وهذا ما يؤكد داريل سايد نتوب: " إن دقة التغذية الراجعة تعتمد على المعلومات التي تحتويها و على مدى ارتباطها بالعمل المراد تعلمه"¹.

بناءً على ذلك يمكننا أن نقول أنه إذا كان العمل المراد تعلمه أو التغذية الراجعة غير دقيقة فانه سوف يكون التعلم صعباً و غير ذي جدوى.

1 - 3 - مصادر التغذية الراجعة:

إن مصادر التغذية الراجعة متعددة ومتنوعة على تعدد الطرائق المستعملة لأجل تعزيز استجابة التلاميذ أو اللاعبين للواجب بصورة إيجابية إن كان الهدف تعليمياً أو تقويمياً والوقوف على إنجازات التلاميذ أو اللاعبين للعمل أو معرفة نتيجة عمله وتحدث التغذية الراجعة نتيجة طبيعية لحركة الإنسان فعندما نحرك أي جزء من جسمنا فان معلومات خاصة بهذه الحركة آتية من عضلات ومفاصل ذلك الجزء عن مدى الحركة وموضع الضوء وهذه إشارات خاصة بالحركة ويحدث هذا استجابة طبيعية وفي الوقت نفسه.

فان معلومات أخرى آتية عن طريق ليس أو ربما تأتي عن طريق السمع أو يحدث تداخل من مصدرين أو أكثر و يمكن للتغذية الراجعة أن تأتي في الغالب من المصادر التي يحددها عباس أحمد السامرائي² وهي كما يلي:

1. تغذية راجعة بصرية.

2. تغذية راجعة سمعية. مصادر خارجية.

¹ داريل سايد نتوب (ترجمة) عباس أحمد السامرائي عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 334.

² عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، بغداد، 1991، ص 122 ، 123.

3. تغذية راجعة حيوية. (داخلية أو ذاتية).
4. تغذية راجعة متداخلة لأكثر من مصدر.

ويمكن على ضوء هذه المصادر أن تكون هناك تغذية راجعة فالمصادر الخارجية يمكن أن تكون سمعية أو بصرية فيقول لنا تغذية راجعة بصرية وتغذية راجعة سمعية.

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

أما المصدر الثاني الذي هو مصدر داخلي مصدر داخلي حسي أو التغذية الراجعة الداخلية والتي تصدر من داخل الفرد من إحساسه وشعوره بالإنجاز بدون أن نعطيه تغذية راجعة فإنه يحس بإنجاز بمفرده وبدون توجيه من المدرب أو المعلم كشعوره بالاتزان أو بالراحة أو التعب فهذه أشياء يحس بها اللاعب والتي تظهر على إنجازه الخارجي وتؤثر فيه.

أما المصدر الثالث للتغذية الراجعة فهي التغذية الراجعة لأكثر من مصدر، وهذا ما يحدث بحيث اللاعب أو التلاميذ يتلقى المعلومات من أكثر من مصدر سواء كان داخلياً أو خارجياً (كإحساسه بالخطأ أو الإنجاز الجيد مع إشارة المدرب أو المعلم و تقيمه للإنجاز وصرخة الجمهور سوءاً بالفرح أو الغضب).

4.1. استخدام التغذية الراجعة:

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

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

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

5.1. أنواع التغذية الراجعة:

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

لقد اختلفت المصادر التي تناولت موضوع التغذية الراجعة في تحديد أنواعها فمنهم من اعتمد على مبدأ مصدر المعلومات التي يحصل عليها المتعلمون لغرض

¹ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 120 .

تعديل سلوك أو استجابة حركية، وفي هذا الجانب يقسم عباس أحمد صالح السامرائي التغذية الراجعة إلى قسمين¹:

1. التغذية الراجعة الداخلية أو الذاتية الحسية.
2. التغذية الراجعة الخارجية.

النوع الأول (التغذية الراجعة الداخلية الحسية) وهي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية كالإحساس بالتوازن عند لاعبي الجمباز أو عندما يحدث التشنج العضلي عند لاعبي كرة القدم، فإنه يحس بالألم الداخلي في العضلة. أما النوع الثاني (التغذية الراجعة الخارجية) فهي حسب اسمها خارجية عن الجسم وتأتي من مصادر خارجية كالتعليمات التي يوجهها المدرب أو المعلم، وهي لا تأتي من ذات الفرد أو من أعضائه الداخلية.

ويتفق (عباس أحمد صالح السامرائي) مع (STALLINGS) من هذين النوعين وفي تحديد هذه التسمية، أما (جمال صالح) فيذكر كذلك هو الآخر نوعين من التغذية الراجعة و على نفس المبدأ الذي ذكره عباس أحمد السامرائي وستانلينكز (STALLINGS) وهما²:

1. التغذية الراجعة الجوهرية.
2. التغذية الراجعة الإضافية.

فالتغذية الراجعة الجوهرية يقصد بها المعلومات الداخلية المستمدة من داخل الفرد من شعوره الحركي (من شعوره الداخلي بالحركة) وكذلك لمسه للأشياء والإحساس بها، فهو يصف الشيء عن طريق اللمس.

¹ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم محمد السامرائي: مرجع سابق، ص 120.

² جمال صالح حسن: التغذية الراجعة الإضافية، ص 53.

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

ويتفق محمد يوسف الشيخ مع جمال صالح في ذكر نوعين من التغذية الراجعة، ولكنه يسمي الجوهرية "بالتغذية الراجعة الأصلية"¹. ويشير إلى أن للتغذية الراجعة الأصلية دوراً مهماً في عملية التعلم إذ هي موجودة دائماً ولا يمكن حجبها عن المتعلم في حين يمكن أن نحجب التغذية الراجعة الإضافية.

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

1- التغذية الرجعية الناتجة من معرفة النتائج ومدى النجاح في أداء العمل المطلوب، و هذه تعطى في العادة في نهاية الأداء أي بعد أن ينتهي الفرد من القيام بالاستجابة.

كما يطلق على هذا النوع بالتغذية الراجعة الساكنة تمييزاً له عن التغذية الرجعية الحسية التي تسمى أحياناً التغذية الرجعية المتحركة أو الديناميكية.

2 - التغذية الرجعية الناتجة من معرفة الفرد بقدر من المعلومات التي تساعده على إدراك أفضل للمواقف، و هذا لا بد أن يحدث شروط معينة مثل تلازم إعطاء المعلومات مع الاستجابة خطوة خطوة.

¹ محمد يوسف الشيخ: مرجع سابق، ص 174.

² رمزي الغريب: مرجع سابق، ص 453.

3 - التغذية الرجعية الحسية، وهذه تأتي عن طريق ما تمده الحواس للفرد من معرفة نابعة من الداخل.

ومهما كان فان هذه الأنواع التي ذكرناها لا تقتصر على ماهي عالية بالمفهوم العام بل تتشعب للحصول على المعلومات، فمنها ما هو سمعي أو بصري وفيها ما هو خارجي وله تأثير في الجسم ومنها ما هو العكس، وكذلك تأتي في أحيان متزامنة مع الحركة أو قبل الحركة أو بعدها أو تأتي متأخرة ومنها ما هو متشابك (أي نستقبله من عدة مصادر) وقد حدد عباس أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم محمود السامرائي عدداً كبيراً من أنواع التغذية الراجعة وهي كالتالي¹.

1 - التغذية الراجعة الأصلية:

وهي تحدث كنتيجة طبيعية تحرك الجسم، و هذا النوع يحدث بسرعة طبيعية وليس كمعلومات أو نتيجة كحافز خارجي قصري صادر من بيئة خارجية مثل حركة جفن العين والسير مع حركة الذراعين والرأس.

2 - التغذية الراجعة الإعلامية :

وهي تلك المعلومات التي تعطى للفرد بعد اكتمال الاستجابة الحركية ويمكنه استعمالها لعمل الاستجابة ثابتة مثل كلمة (صح أو خطأ).

3 - التغذية الراجعة الداخلية:

وهي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية التي تشترك فيها عدة منظومات حسية عصبية تؤثر في السيطرة على الحركة.

¹ عباس أحمد صالح السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 124.

4 - التغذية الراجعة الخارجية :

وهي خارجية عن الجسم وهي التي لا تأتي من ذات الفرد أو الأعضاء الأخرى وإنما من مصادر خارجية كتعليمات المعلم.

5 - التغذية الراجعة الإضافية :

هذا النوع من التغذية الراجعة مهم جدا بالنسبة إلى المتعلم و خاصة في المراحل الأولى و يمكن أن تعطى بصورة مباشرة من قبل المعلم أو بصورة غير مباشرة بواسطة وسائل أخرى (كالفيديوتيت، الصور، النماذج) أو أي وسيلة تعليمية (السيبورة الاعتيادية، المغنطة اللوحة المخملية).

6 - التغذية الراجعة النهائية:

وهي النوع الذي يقع بعد الإنجاز وهذا النوع من التغذية الراجعة يكون موثوقا دائما يمكن إعطائه بصورة واضحة، أي بعد اكتمال عملية الإنجاز حيث يقوم المعلم بإعطاء هذا النوع لتعزيز صحة الإنجاز أو تصحيح دقة العمل وتنبهه التلميذ إلى الأخطاء التي ارتكبها أثناء العمل.

7 - التغذية الراجعة المتزامنة:

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

8 - التغذية الراجعة المتأخرة:

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

9 - التغذية الراجعة المضخمة (التعزيزية):

وهي المعلومات التي تعطى من مصادر خارجية لتضاف إلى التغذية الراجعة الداخلية (الذاتية) ويمكن أن تشمل الوصف والتقويم وكذلك المعلومات التصحيحية التي يمكن أن تعطى من قبل المعلم.

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

6.1. معرفة النتائج ومعرفة الإنجاز عند الرياضيين:

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

وحديثاً قد تم الفصل بين المعلومات حول الإنجاز والمعلومات حول النتيجة في إعطاء التغذية الراجعة وقد أشار عباس أحمد السامرائي على أن: "المعلومات في التغذية الراجعة إما إن تكون معلومات حول النتيجة أو معلومات حول الإنجاز"² بحيث أن المعلومات المقدمة حول النتيجة تكون أكثر ملائمة للمهارة المفتوحة. أما المعلومات المقدمة حول الإنجاز فتكون مناسبة للمهارة المغلقة. ويعطى مثلاً عن القفز إلى الماء بحيث أن المتعلم لا يستطيع رؤية الأداء لهذا تكون المعلومات حول النتيجة أكثر

¹ كورت مانيل: التعلم الحركي، مرجع سابق، ص 145 .

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

ملائمة وهي تكون كذلك في الرياضة التي تتطلب سرعة فائقة في الأداء مثل القفز على الحصان في الجمباز أو (الشقلبة الهوائية).
أما في رياضة كرة السلة مثلاً فالمتعلم يستطيع رؤية الإنجاز كأن نمرر الكرة إلى الزميل ويرى هل وصلت الكرة له أم لا.

ولابد من الإشارة إلى الأهمية الكبيرة التي يجب توفرها من المعلومات حول الإنجاز وخاصة عند المبتدئين بحيث أن هؤلاء لا يستطيعون الاستفادة من التغذية الراجعة في بداية تعلمهم وخاصة إذا كانوا يجهلون المهارة ومع تقدمهم في التعلم يمكن أن تقل هذه المعلومات الخارجية لأنه يصبح عندهم (التلاميذ أو اللاعبين) نوع من الشعور والإدراك الحركي ومن هنا نرى هذه المعلومات لها علاقة كبيرة بنوع الفعالية (الرياضة) التي يتعلمها ويمارسها التلميذ أو الرياضي.

7.1. المهارة المفتوحة و المهارة المغلقة:

إذا أردنا الحديث عن المهارات المفتوحة والمهارات المغلقة فإننا نكون مضطرين إلى العودة إلى عدة تعاريف في هذا الخصوص والتي تعرف هذين النوعين.

ويعرف بولتن (POULTON) المهارة المغلقة بأنها: " المهارة التي لا تحتاج إلى متطلبات خارجية"¹ ويعرفها جمال صالح حسن بأنها: "الحركات المؤداة ضمن بيئة مستمرة حيث الأداء يقتصر على مجموعة واحدة من الظروف البيئية"² ويجب أن تكون البيئة واحدة لا يوجد مؤثر خارجي يدخل لتأثير على الحركة كما في قذف النقل، في حين إذا أخذنا على سبيل المثال لعبة كرة السلة نلاحظ بأن عوامل هامة هنا تدخل في الإنجاز الجيد للعبة، و يلعب الاستبصار دوراً كبيراً في هذه المهارات (المهارات

¹ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطيء: مرجع سابق، ص 52.

² جمال صالح حسن: مرجع سابق، ص 57.

المفتوحة) ويقول بارليت (BARLETT) بهذا الخصوص: "على اللاعب أن يكون على اتصال دائم بالمتطلبات القادمة من الخارج وأنه لتفسير الرسائل القادمة من المستقبلات البعيدة دور فعال"¹.

ويعرف جمال صالح حسن المهارات المفتوحة بأنها: "إذا تم أداء مهارة معينة في بيئة مفتوحة أو متنوعة أو كلاسيكية، فإن الأداء يحدد بأكثر من مجموعة واحدة من الظروف البيئية"².

ويسمى بولين هذه المهارة "بالمهارة المفتوحة" حيث يعرفها: "بأنها المهارة التي تجب أن تلائم سلسلة من المتطلبات البيئية غير المتوقعة أو سلسلة كثيرة المطالب المتوقعة والغير متوقعة"³ ومن هذه التعاريف يتضح لنا أنه على المتعلم أن يولي اهتماماً أكبر للتعلم.

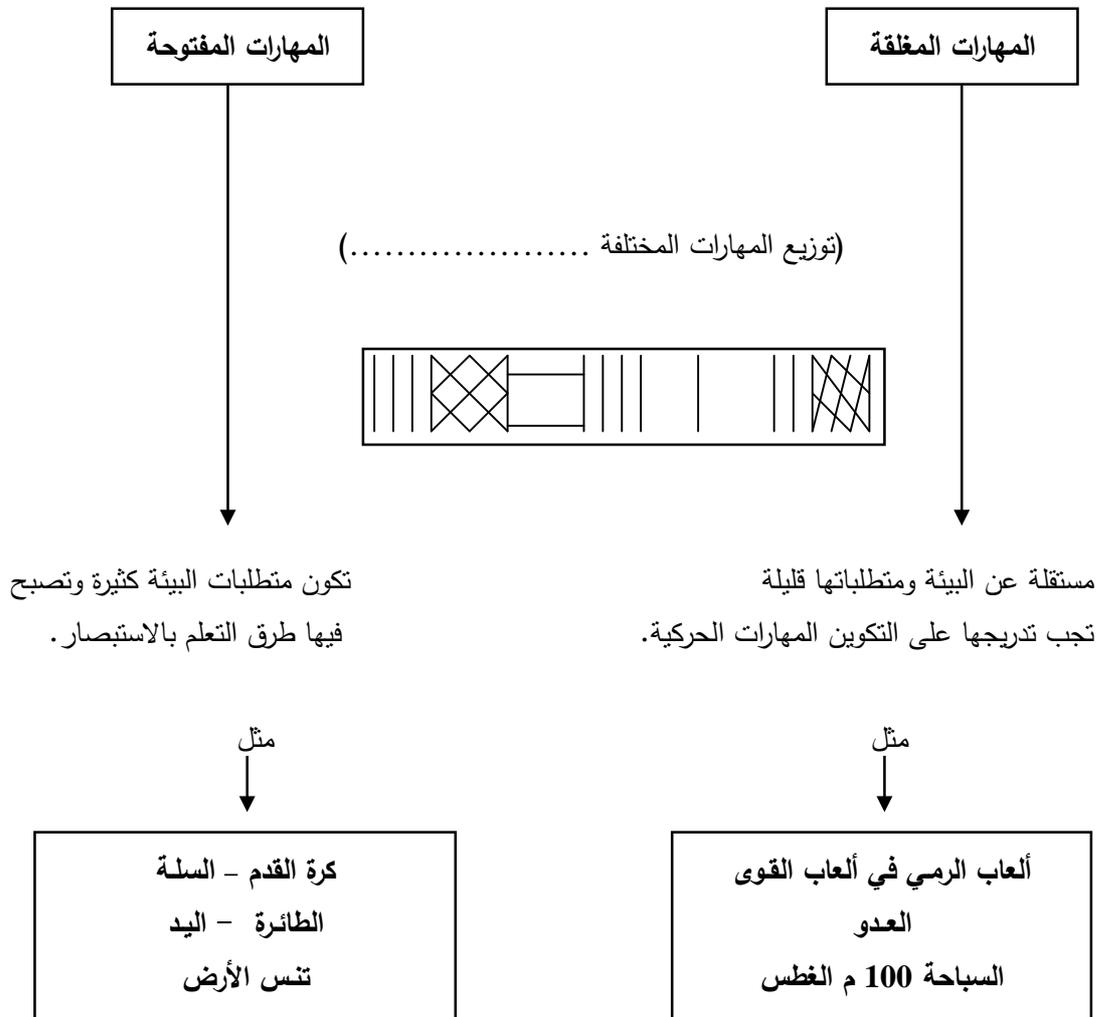
¹ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطيء: مرجع سابق، ص 54.

² جمال صالح حسن: مرجع سابق، ص 57.

³ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطيء: مرجع سابق، ص 54.

وقد اقترح كتاب (KNAPP) توزيعاً للمهارات الحركية الموضحة في الشكل

أدناه¹:



الشكل رقم (04) يوضح سلسلة كتاب في توزيع المهارات الحركية في النشاط الرياضي.

¹ نفس المصدر السابق: ص 55.

8.1. طريقة عرض التغذية الراجعة:

من أجل أن يكون المعلم أو المدرب في الصورة الصحيحة التي من خلالها يعطي التغذية الراجعة للاعبين فلا بد عليه أن يعرف جيدا كيف يعرض أو يعطي هذه المعلومات بالقدر الكافي والمناسب من أجل تجنب الإسهاب والإطناب حتى يتفادى الملل وتراكم المعلومات لدى اللاعبين ولهذا يتفق كل من عباس أحمد السامرائي وداريل سايدنتوب في أن: "أحسن طريقة لتجنب الإسهاب وتعزيز قوة التغذية الراجعة يكون بزيادة نسبة عرضها الجيد بشرط أن تحتوي على المعلومات المفيدة ذات القيمة العالية والمغزى الجيد"¹.

وبهذا يجب أن تكون التغذية الراجعة الخاصة بالمهارة و تأخذ بعين الاعتبار جنس التلاميذ وأعمارهم ومستوياتهم، وقد قسمها داريل سايدنتوب إلى: "التغذية الراجعة العامة والتغذية الراجعة غير الشفوية، وكذلك التغذية الراجعة ذات المحتوى الخاص من المعلومات، وكذلك التغذية الراجعة ذات المحتويات القيمة والعلاقات المتداخلة"²، ويجب أن تكون هذه المعلومات ملخصة وذات فائدة مثل قولنا (رمية جيدة) و(دفاع قوي) و(تصويب جيد) أو يمكن عرضها بطريقة شفوية رمزية (كالابتسامة و التصفيق) أو أن تكون التغذية الراجعة الإيجابية للعلاقات المتداخلة مثل (هذا أفضل، أن يدك ارتفعت من ذي قبل).

إن الإلمام ومعرفة أنواع التغذية الراجعة سوف يساعد المعلم على تنفيذ الدرس بصورة جيدة كما أنه يجهد المعلم أو المدرب يستعمل الأنواع المختلفة للتغذية الراجعة بالصورة الصحيحة والتي تتطلبها المهارة.

¹ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي " كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية بغداد سنة : 1991، ص124.

² داريل سايب نتوب، ترجمة عباس أحمد السامرائي " مرجع سابق" ص : 334 .

9.1. توجيه التغذية الراجعة:

عندما نقول يجب أن نوجه التغذية الراجعة نحو الهدف أي أننا نقصد بذلك خدمة الهدف الموضوع وتصحيح جميع الأخطاء التي يقوم بها اللاعب اتجاه تحقيق الهدف الذي نريد الوصول إليه وهنا يقول عباس أحمد صالح السامرائي وداريل سايد نتوب على: "أن الخطأ الشائع هو إعطاء التغذية الراجعة لأجزاء من الحركة ليست هي المقصودة من عملية التعلم"¹، فمثلاً إذا كان الهدف التعلم الدقة في التصويب، فليس هذا المطلوب العملية التعليمية ويجب كذلك التأكيد على الهدف من التدريس أصلاً وليس على الجوانب الثانوية فيه، فتوجيه التغذية الراجعة يجب أن يكون توجيهاً سليماً وليس هذا فقط بل يجب أيضاً أن نعطي التغذية الراجعة في الزمان والمكان الصحيحين وما على المعلم أن يجد الوقت المناسب للإعطاء الإشارة أو الكلمة المناسبة حتى تكون التغذية الراجعة أكثر تأثيراً.

10.1. زيادة التغذية الراجعة:

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

بناءً على ذلك يمكن القول أن التغذية الراجعة توجه دائماً للذين يقومون بالأداء المهاري ولا تكون فائدتها محصورة بهؤلاء وإنما يمتد تأثيرها الجيد في الآخرين، أي أنها تساعد على الانجاز الفردي والذي يقع ضمن الجماعة ويمكن أن يؤثر فيه، ويصف

¹ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 126.

² عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 127.

عباس أحمد السامرائي يعطي بعض النقاط المهمة التي يجب اعتمادها عند إعطاء التغذية الراجعة الإيجابية وهي¹:

- 1 - أن تأثير التغذية الراجعة الإيجابية يكون مؤثراً إذا تعود التلاميذ أو اللاعبين سلفاً بعض الإشارات لجلب انتباههم والذي سيؤدي بدوره إلى اقتصاد الوقت.
 - 2 - تأكيد الشرح والإيضاح السريع والوافي وكذلك تأكيد جوانب الإنجاز التي تحتاج إلى تغذية راجعة إيجابية بصورة أكبر.
 - 3 - إعطاء التغذية الراجعة بسرعة وبصورة مؤكدة ويجب التثبيت من أنها تحتوي على المعلومات الجيدة والقيمة .
 - 4 - تعطى التغذية الراجعة في المكان والزمان المناسبين، بحيث يكون لها تأثير جيد في دقة الإنجاز أو النتيجة.
- وبهذا يجب أن يكون المدرب أو المعلم حريص على التوجيه والتدقيق للتغذية الراجعة وبصورة إيجابية أي دقيقة نحو الهدف الموضوع من أجل خدمة الإنجاز وزيادته.

11.1. معوقات التغذية الراجعة :

إن من المعروف الآن أن التغذية الراجعة يمكن أن تكون سمعية أو بصرية أو كلاهما مجتمعة، أما عمليات عزل أو إعاقة التغذية الراجعة ينتج عنها إعاقة للإنجاز (الأداء) ويؤكد عباس أحمد السامرائي على أن تعطيل أو إعاقة التغذية الراجعة ينتج عنها تأثير للأداء الصحيح² لأن اللاعب يكون تحت ظروف ومتغيرات كثيرة مثل إضاءة الملعب التي تقلل من التغذية الراجعة البصرية وهي مصدر خارجي مهم وعلى الرغم من هذه الظروف غير الطبيعية التي يتعرض لها اللاعبون، إلا أنهم يتقدمون في أدائهم كما لو كانوا يتعلمون مهارة جديدة.

¹ نفس المصدر السابق، ص 128.

² نفس المصدر السابق، ص 128.

هذا ما يؤكدّه عباس أحمد السامرائي: " إن اللاعبين يمكنهم في الغالب التكيف مع الحالة الجديدة التي يتعرض لها"¹ ويقول محمد يوسف الشيخ على أن: "التكيف لوضع تعطلت أو أعيقت التغذية المرتدة (الراجعة) يشبه تماماً في تعلم مهام جديدة"².

- خلاصة:

¹ نفس المصدر السابق: ص 128.

² محمد يوسف الشيخ: مرجع سابق، ص 187.

إن التغذية الراجعة تعتبر من أهم المواضيع التي يجب على المدرب أو المدرس أن يتقن استعمالها التحكم فيها حسب نوعية الإنجاز، هذه المعلومات عن التعلم أو الإنجاز تكون دائماً تحت سيطرة المعلم وهذه من الأمور المهمة التي يحملها التمرين وفهم المبادئ الأساسية مهم جداً لإعطاء التغذية الراجعة للمتعلم ومعرفة كيفية سير الحركة وسير التمرين يزيد عن احتمال نجاح هذه العملية.

لهذا فالتغذية الراجعة مهمة جداً، حيث أنها الحالة التي تؤثر وبصورة دورية في التعلم، فيجب فهمها جيداً إذا أردنا إنجاح العملية التعليمية.

2. شروط و مراحل التعلم الحركي ونظرياته:

1.2. تمهيد:

يعتمد هذا الفصل على دراسة شروط التعلم الحركي والتي نتناول من خلالها أهم الشروط التي يجب توفرها حتى تتم عملية التعلم بكيفية جيدة ومناسبة. ننتقل بعدها إلى مراحل سير عملية التعلم الحركي نقوم بعرض مراحل مسار التعلم الحركي نتطرق فيها إلى المراحل الثلاثة لعملية التعلم ثم نعرض مجموعة من العوامل التي تؤثر على الحركة وهي العوامل التي ترتبط وتحيط بالفرد.

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

2.2. شروط التعلم الحركي:

لكي يكون التعلم الحركي هادفاً وجيداً فلا بد أن يتم تحت شروط معينة سواء كان هذا التعلم حركياً أم ذهنياً أم اجتماعياً. "أن التعلم الجيد يجب أن تراعى فيه شروط معينة"¹ ولقد اتفقت أغلب المصادر التي تناولت موضوع التعلم في تحديد أهم تلك الشروط. بحيث أشار كل من محمد مصطفى زيدان وزكي صالح إلى تلك الشروط وحددوها فيما يلي:

1.2.2. النضج:

يقصد بالنضج "الوصول إلى حالة النمو الكاملة، أي التغيرات الداخلية في الكائن الحي التي ترجع إلى تكوينه الفيزيولوجي، والعضوي والتغيرات التي ترجع إلى النضج هي التكوين الداخلي للفرد"² ويؤكد حمادة البخاري على أن النضج "هو عامل

¹ أحمد زكي صالح: نظريات التعلم أسسه، مناهجه، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1981، ص 34..

² نفس المرجع السابق، ص 64.

أساسي للتعلم¹ ويذهب البعض إلى اعتبار أن النضج عامل أساسي ومهم جداً في عملية التعلم وإن لم يكن الوحيد² والذي تحتاجه في العملية التعليمية، وكل المصادر تتفق على أنه يوجد نوعين من النضج وهما:

1.1.2.2. النضج العقلي:

المتعلق بالعمليات العصبية المتعلقة بالجهاز العصبي أو درجة النمو العامة في الوظائف العامة في الوظائف العقلية المختلفة المتعلقة بالأمر الذي يتعلمه الطفل.

2.1.2.2. النضج الجسدي (العضوي):

يقصد به النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظائف التي يتعلم الفرد في مجالها والنضج بالتالي عقلي وجسدي لأن الإنسان كل "متكامل، وبالتالي فإن النمو العقلي لا يمكن أن يتحقق إلا بالنمو الجسدي، والعكس صحيح، فكل صفة تظهر في قلب يفيض أثرها على الجوارح. وكل فعل يجري على الجوارح فإنه قد يرتفع منه أثر إلى القلب والأمر فيه دور، لأن المظهر والمخبر كثيراً ما يتلازمان³ وأحسن علاقة بين النضج والتعلم يلخصان لنا كل من محمد مصطفى زيدان ورمزية الغريب في هذه النقاط:

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

ب - إن النضج عملية نمو مستمرة تحدث دون إرادة، أما التعلم هي عملية تأتي من الداخل و تعتمد اعتماداً نسبياً على شروط المثير الخارجي كالتدريب مثلاً.

¹ حمادة البخاري: التعلم عند الغزال، ط 2، ص 44.

² J. Piaget : *La Psychologie de l'Enfant*, P.U.F p 123

³ حمادة البخاري: مرجع سابق، ص 50.

ج - إن التعلم يؤدي إلى ظهور استجابات معنية لدى الفرد تميزه عن غيره، بينما يوجد النضج بمظاهر مختلفة عند جميع الأفراد¹.

2.2.2. الدوافع:

هي الطاقات التي ترسم للكائنات الحية أهدافها وغاياتها لتحقيق التوازن الداخلي، أو تهيئ لها أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية² ويطلق حمادة البخاري على الدافع اسم الميل ويسميه الغزالي النية والباعث تارة والغريزية أو الشهوة تارة أخرى والذي يعرفه بأنه كل ما هو مقصود بالفطرة³ وهو محرك السلوك عنده.

فالدافع هو الاتجاه التلقائي الواعي الذي يوجه سلوك الكائن الحي نحو هدف ما أو موضوع ما، ومن ثم فإن الدوافع الفطرية الدائمة لكل سلوك نتيجة لاتصالها بالرغبات البيولوجية الهامة عند الكائن الحي⁴، ويتفق مع هذا التعريف كل من أحمد زكي صالح ورمزية الغريب ويقسم الدافع إلى نوعين: الدوافع الفطرية والدوافع المكتسبة. كما إن أحسن علاقة بين الدافع والتعلم يلخصها محمد مصطفى زيدان بأنه ذلك التعلم القائم على دوافع التلاميذ والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلاميذ بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم⁵. وللدافع وظائف هامة في عملية التعلم نلخصها في ثلاث نقاط والتي نوردتها فيما يلي:

1- إنها تضع أمام المتعلم أهدافا معينة يسعى إلى تحقيقها، بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الفرضي. فكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه، وحسب حيويته

¹ محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص: 6. ؛ رمزية الغريب: التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، ص: 29.

² محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 41.

³ حمادة البخاري: مرجع سابق، ص 53.

⁴ نفس المصدر السابق، ص 53.

⁵ محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 61.

الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه.

2 - الوظيفة الثانية للدافع هي أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط، فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد، ويحدث هذا النشاط عند ظهور دوافع أو حاجات تسعى إلى إشباعها وتحقيقها وازيادة الدوافع فالدافع هي الطاقة الكامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بنشاط معين.

3 - إن الدوافع تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوب لكي يتم التعلم. فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر، ولهذا يجب تحديد العمل تحديداً واضحاً عند القيام بالتعلم لأن التعلم المنتج هو التعلم الموجه نحو أهداف معينة.

3.2.2. الممارسة:

هي التي تُسمى كذلك باسم التدريب أو التكرار الممارسة وهي تكرار أسلوب النشاط مع توجيهه معزز¹ بحيث أنه لا يعني أن يكون الإنسان أو الحيوان ناضجاً وأن يكون لديه دوافع أو ميل كي يتعلم أو يكتسب مهارة. لا بد من توفر عنصر التدريب أيضاً حتى يتقن ذلك التعلم أو التدريب².

من هنا نلاحظ أن التدريب ليس ضرورياً فقط للتعلم بل ولتكوين البناء الرياضي ذاته³. وهذا لا يعني بالضرورة أن الكائن الحي لا يتعلم إلا بالتدريب. فقد يتعلم الكائن الحي بصورة عامة من مجرد مرة واحدة إن التعلم لا يحدث إلا تحت شروط الممارسة،

¹ نفس المصدر السابق: ص، 38 .

² حمادة البخاري: مرجع سابق، ص 55.

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

ولكن لا تؤدي بالضرورة إلى نوع من التعلم¹، وكذلك فإن الممارسة أو التكرار الآلي الذي يسير على وتيرة واحدة لا يؤدي في أغلب الأحيان إلى درجة عالية من التحسن بل بالعكس من ذلك يعمل على تثبيت الأخطاء التي يصعب فيها بعد التخلص منها²، وتؤدي عمليات التكرار الصحيحة للمادة المتعلقة إلى حسن انطباعها في ذاكرة الفرد والقدرة على تصورها وبالتالي القدرة على استرجاعها بصورة متقنة فالتكرار يؤدي إلى تحسين العلاقات الضرورية المتبادلة بين عمليات الاستثارة وعمليات الكف في مراكز المخ المناسبة وبالتالي تؤدي إلى القدرة على إتقان الأداء³ وتعد الممارسة ذات أهمية باللغة لعملية التعلم - تعد الممارسة كأساس للتعلم بمعنى أنه لا يحدث تعلم بدون ممارسة⁴ والممارسة شرط للتعلم بمعنى أنه لا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة وأنه لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا تكرار الموقف عدة مرات وظهر تحسن في الأداء. الممارسة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الحكم على ما حدث من تغيير في أساليب الفرد⁵، ويضيف "حمارة البخاري إلى الشروط السابقة شرط آخر يراه مهم جداً في عملية التعلم هو:

4.2.2. الفهم:

أمام سرعة الناس في التحصيل فإن عنصر الفهم يأخذ أهمية كبرى بالنسبة لعملية التعلم، فالإنسان كما يلاحظه الغزالي لا يدرك إلا ما هو واصل إليه والاهتمام بأي شيء أو موضوع كما يلاحظ جون ديوي لا يظهر "إلا عندما يتطابق الأنا مع الفكر أو موضوع حين يجد فيها وسيلة التعبير ويصبحان غذاءً ضرورياً لنشاطه، ولهذا يجب أن نخاطب الناس على حسب عقولهم أي على حسب قدرة فهمهم

¹ أحمد صالح زكي: مرجع سابق، ص 51.

² سعد جلال، محمد علاوي: علم النفس التربوي الرياضي، ص 372.

³ نفس المصدر السابق، ص 372.

⁴ محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 37.

⁵ نفس المصدر السابق، ص 37.

للمواضيع، والتدرج في عملية الفهم"¹، أما أحمد عزت راجع فقد حدد شرطاً آخر لعملية التعلم:

5.2.2. وجود مشكلة جديدة أمام الفرد:

يتعين عليه حلها حيث تكون هذه المشكلة جديدة بالنسبة له وغير متعود عليها وتكون بمثابة عقبة أمامه ويريد حلها بغرض إرضاء حاجته ورغباته².

من خلال ما أوردناه من شروط للتعلم والتي وردت في العديد من المصادر، فإننا نرى بأن هذه هي شروط التعلم الجيد، لأن الإنسان، من أجل أن يتعلم شيئاً جديداً فلا بد أن يكون ناضجاً، حتى يستطيع أن يفكر في المشكلة الموجودة والتي تدفعه دوافعه إلى حلها، مستعملاً في ذلك تفكيره ويتدرب على الحل لكي يصبح عنده عادة يسهل فيما بعد حلها، أي أن شروط التعلم تتلخص حسب الباحث إلى النضج، وجود المشكلة، الدوافع، الفهم والتدريب.

3.2. مراحل مسار التعلم الحركي:

¹ حمادة البخاري: مرجع سابق، ص 55.

² أحمد عزت راجع: أصول علم النفس، ط 12، ص 214.

إن سير التطور للحركات الجديدة والذي نجده في البناء التكتيكي الرياضي أو في تعليم الحركات الرياضية قد قسم إلى مراحل طبقاً لضبط المحتوى والنتيجة مستوى التوافق الحركي وهذه المراحل هي:
المرحلة الأولى: تطور التوافق الخام.
المرحلة الثانية: تطور التوافق الدقيق (التوافق الجيد).
المرحلة الثالثة: تثبيت التوافق الدقيق وتطوير الانسجام للوضعيات المختلفة.
(التوافق الآلي).

إن هذه المراحل تظهر ترتيباً وتطوراً لا يمكن مخالفته أو السير فيه عكساً وعلى أساس ذلك توضع طرق إخراج التعلم الحركي، ويمكن ملاحظة هذه المراحل بشكل عام في عمليات التعلم في الرياضة في العمل الجسمي، يقول كورت مانيل: "أن ذلك لا يعني بأن المراحل ليست بشكل ثابت أو أنه لا توجد خطوط فاصلة وإنما ينساب بين مرحلة و أخرى"¹.

1.3.2. مرحلة التوافق الخام:

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

إن المقدرة على الأداء في المرحلة الأولى غير متكاملة في كثير من أمورها، يقول كورت مانيل: "إن مراحل التعلم تبدأ باستيعاب الواجب المراد تعلمه من قبل المتعلم، وهذا يرتبط الاستيعاب الأول بالحركات المراد تعلمها"². فإذا أراد المتعلم

¹ كورت مانيل: التعلم الحركي، (ترجمة) عبد علي نصيف، بغداد، ط 1، 1980، ص 119.

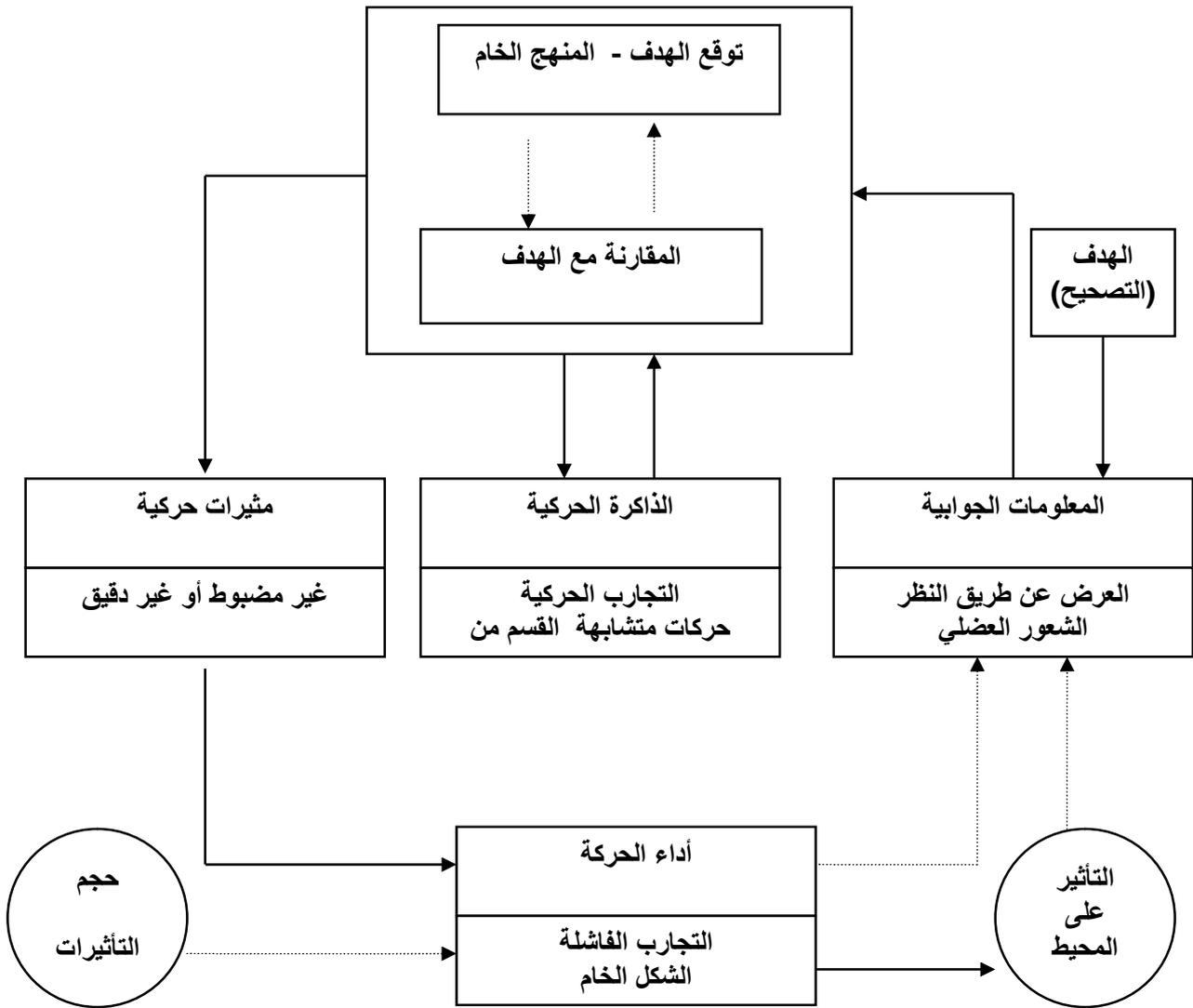
² نفس المصدر السابق، ص 119.

الحصول على التعلم فعليه أن يتوقع الهدف الذي يريد الحصول عليه بواسطة التعلم بشكل مضبوط.

يقول بسطويسي أحمد: "إن مرحلة التوافق الأولى للحركة بالإضافة إلى مرحلة التوافق الأولى للحركة بمرحلة الاكتساب الأولى أو مرحلة الإدراك الأولى أو المرحلة ،،التوافق الخام للحركة،، وعلى ذلك تهدف تلك المرحلة إلى اكتساب المتعلم وإدراكه التوافق الحركي الأولى للمهارة ... والذي يسمى ،،بالشكل الخام،، وفي تلك المرحلة تدرس التربية البدنية في المدرسة أو أول مرحلة من مراحل تعلم الناشئين في الأندية الرياضية"¹.

¹ بسطويسي أحمد " أسس و نظريات الحركة " دار الفكر العربي . ط 1 . 1996 . ص : 79 .

إن مميزات المرحلة الأولى كما تصورها كورت مانيل باعتبارها دائرة للعمل العضوي كما هي موضحة بالشكل التالي¹:



الشكل رقم (05): يوضح التوافق الحركي: كمية ونوعية مجرى المعلومات في مرحلة التعلم الأولى.

¹ كورت مانيل: مرجع سابق، ص 124.

2.3.2. المرحلة الثانية: مرحلة التوافق الجيد (الدقيق) للحركة:

إن المرحلة تحتوي سير التعلم للانتقال من مرحلة التوافق الخام إلى مرحلة يتمكن فيها المتعلم عن آراء الحركة دون أخطاء تقريباً. ويقول بسطويسي أحمد: "تهدف تلك المرحلة إلى التخلص من معظم الأخطاء الفنية الكثيرة والتي تميزت بها المرحلة التعليمية السابقة حتى تبدو الحركة نظيفة خالية من الزوايا الحادة والحركات الغريبة في مسار الحركة"¹.

ونسمة نتائج المرحلة الثانية بالتوافق الدقيق أي الوصول إلى مرحلة عالية التنظيم وعمل القوى، والأجزاء الحركية والأقسام الحركية كما يصبح السير الحركي متناسق وانسيابي، وتختفي الحركات الزائدة والمصاحبة، وبالنسبة لتوجه الأداء الحركي يصبح بسيطرة أكثر مع دقة الهدف"².

يقول محمد عادل رشدي أن: "المدرّب الناجح هو الذي يعرف كيف ومتى يتدخل التوجيه للفرد الرياضي ويعمل على أن تكون الحركة اقتصادية وجميلة ومستقرة وثابتة ويستطيع الفرد الرياضي السيطرة والتحكم فيها عندما يشعر بأن الحركة بالصورة الجيدة و أنها في متناول إمكانياته بدون بذل أي جهد"³. فهو يتفق بذلك مع كورت مانيل في القول: "إن البناء الحركي ينسجم مع غرض الحركة ويشمل ذلك التكنيك إلى حد بعيد"⁴.

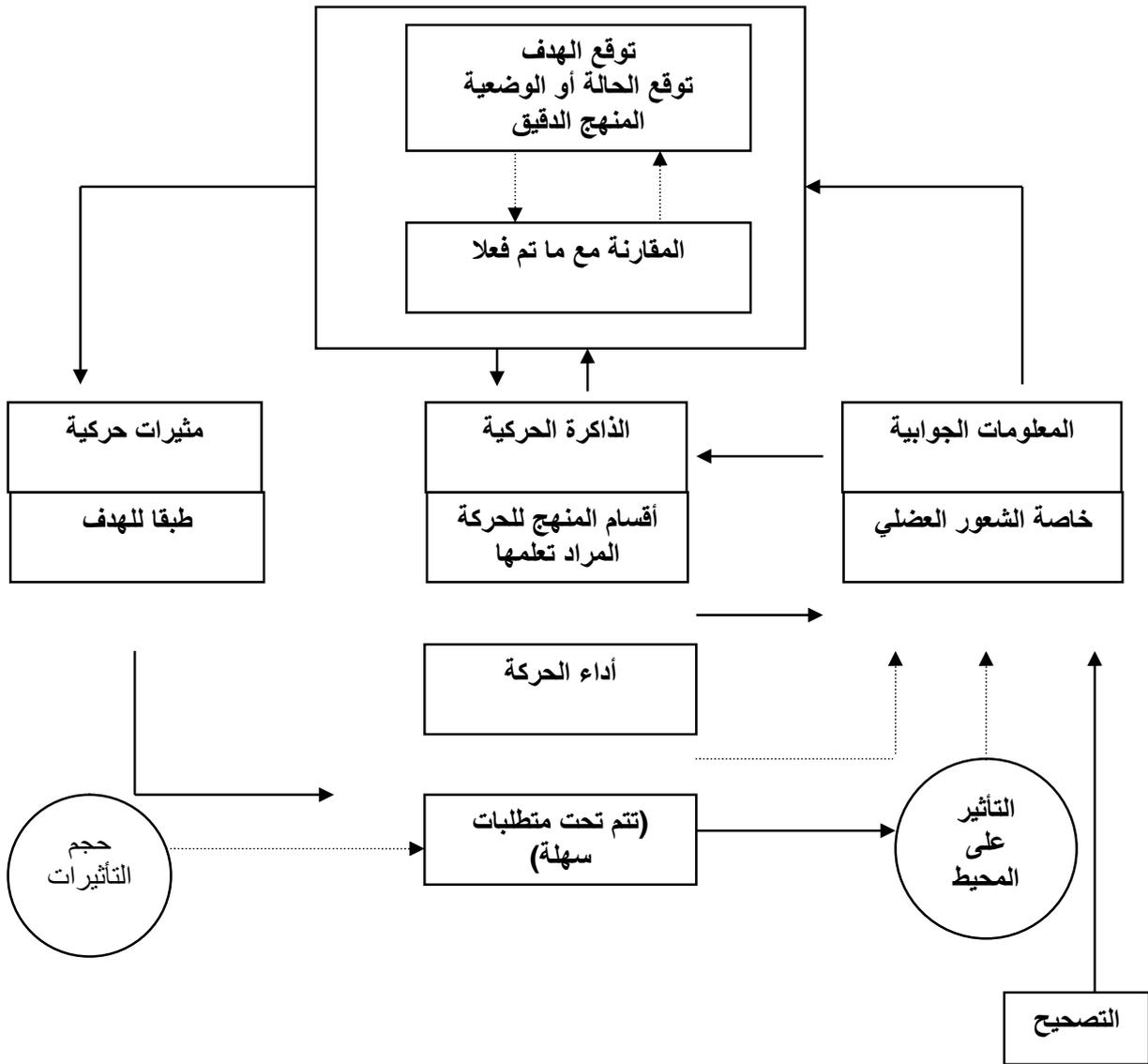
¹ بسطويسي أحمد: مرجع سابق، ص 84.

² كورت مانيل: مرجع سابق، ص 129.

³ محمد عادل رشدي: علم النفس التحريبي الرياضي، ص 181.

⁴ كورت مانيل: مرجع سابق، ص 129.

كما يوضح (كورت مانيل) بالنموذج التالي نوعية التوافق الحركي ونوعية سير المعلومات غي المرحلة الثانية من التعلم الحركي¹.



الشكل رقم (06): يوضح التوافق الحركي وسير المعلومات كما ونوعاً في مرحلة التعلم الثانية.

¹ كورت مانيل: المصدر السابق، ص 135.

3.3.2. المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الآلي للحركة:

إن مرحلة التعلم الثالثة تشمل سير التعلم من مرحلة التوافق الدقيق حتى المرحلة التي يتمكن فيها المتعلم من أداء الحركة بنجاح تحت جميع الظروف وحتى تحت المتطلبات الصعبة وغير المتعود عليها كما يجب أن يحل الواجب في المنافسات وتحت ظروف صعبة مع ضمان انسجام البناء الحركي والتكنيك مع هدف وغرض الحركة وهذا يعني تهيئة جميع المتطلبات للحصول على الإنجاز الرياضي العالي .

ويقول بسطويسي أحمد بسطويسي "مرحلة الكمال الحركي والذي هو أول درجة من درجات الطموح لهذه الحقبة من الزمن"¹ ويسمي كورت مانيل نتائج مرحلة التعلم الثالثة بـ: "مرحلة الانسجام للوضعيات المتغيرة أو مرحلة المقدرة والبناء نتوصل إلى أعلى درجة لتنظيم وضبط، عمل القوى سوية، وللأجزاء وأقسام الحركة وبالتالي الوصول إلى التوافق الدقيق الثابت مع ربط حتى الحركة التي درجة احتكاكها قليلة كالجليد والسائل بالرغبة والشوق عند أدائها، وأن الأداء الشعوري للحركة كاملاً والذي تحول مهارة حركية مسيطرة عليها يعمل على زيادة الثقة من الرياضة والحياة الميدانية ويعطي الرياضي الثقة العالية بنفسه"².

يذكر بسطويسي أحمد أن المرحلة الثالثة تعتبر: "من مراحل التعلم الحركي وهي المرحلة الحاسمة للحركة، حيث تصل إلى درجة الكمال والثبات الحركي. فما نشهده اليوم من كمال وثبات حركي"³، كما يوضح بالنموذج التالي لكورت مانيل أن التوافق

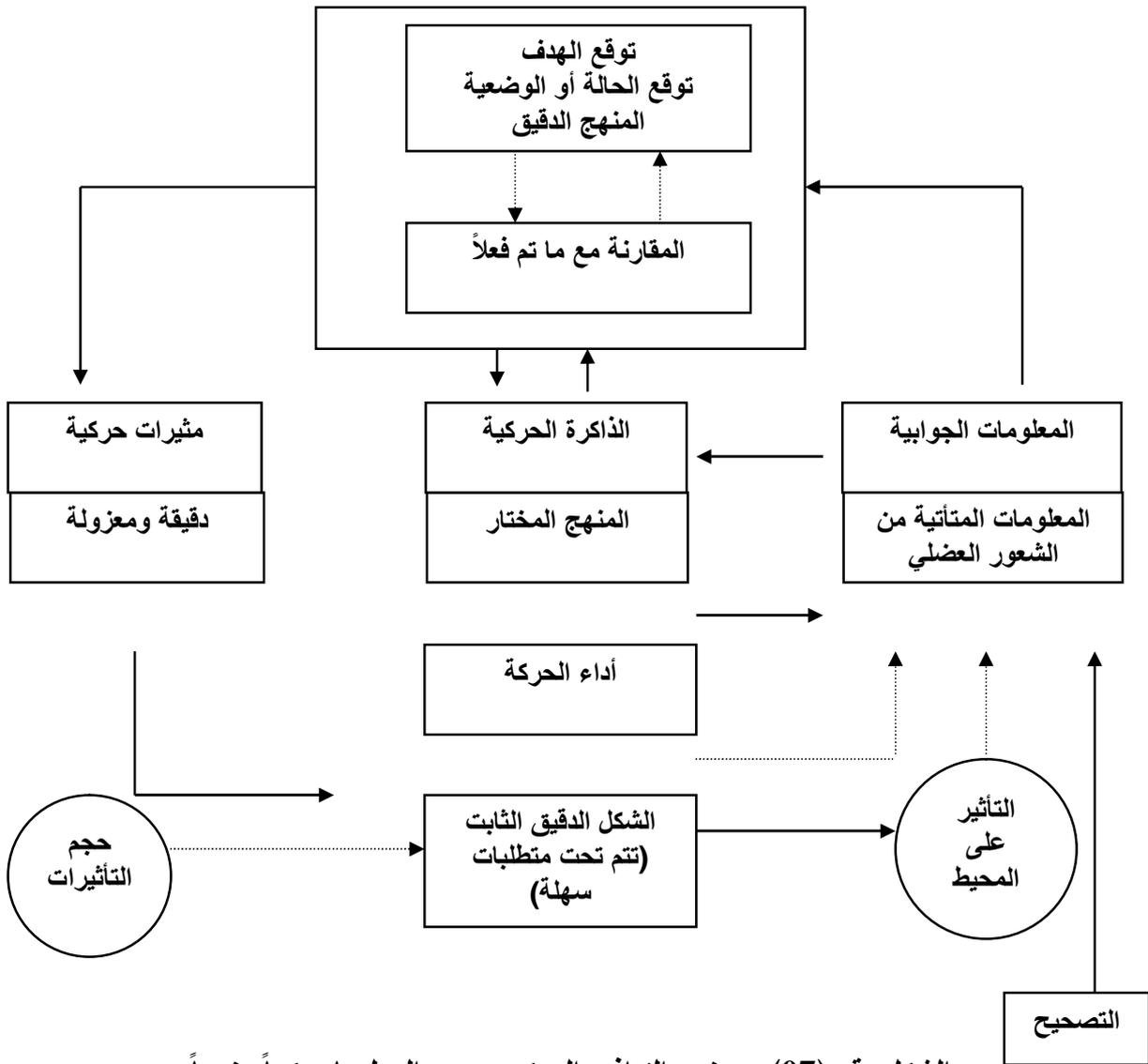
¹ عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي احمد بسطويسي: طرق التدريس في مجال التربية الرياضية، بغداد، 1984، ص 47.

² كورت مانيل: مرجع سابق، ص 141.

³ بسطويسي أحمد بسطويسي: أسس ونظريات الحركة، ص 89.

الحركي يحصل على التكامل الوظيفي الذي يستثمر الإمكانات الشخصية في نهاية مرحلة التعلم الثالثة.

كما يوضح بالنموذج التالي لكورت مانيل أن التوافق الحركي يحصل على التكامل الوظيفي الذي يستثمر الإمكانات الشخصية في نهاية مرحلة التعلم الثالثة¹:



الشكل رقم (07): يوضح التوافق الحركي وسير المعلومات كما ونوعاً في مرحلة التعلم الثالثة.

¹ كورت مانيل: مر-

4.2. العوامل المؤثرة على الحركة:

هناك عدة عوامل كثيرة تؤثر على الحركة بحيث أن هناك عوامل تدخل في إحداث الحركة في جسم الإنسان، أو تؤثر على الأداء الحركي ومستواه وكما يراها وجيه محجوب¹. هذه العوامل هي:

1.4.2. الأسس الوظيفية للجسم:

وهذا ما نعبر عنه بالعوامل الفعلية وسلامتها وكلما كانت هذه الأجهزة سليمة كلما كانت الحركة متطورة أي سلامة الجهاز التنفسي والدوراني والجهاز العصبي والجهاز العضلي تؤثر تأثيراً على الحركات والمهارات الرياضية.

2.4.2. العوامل النفسية:

تتأثر الحركة تأثيراً كبيراً بالحالة النفسية التي يعيشها الفرد وخاصة عندما نتكلم عن مستوى الرياضي فنياً وخطياً وتطوير صفاته الإرادية كالتصرف وتنمية روح الأخلاق والرغبة بالعمل وتقبله للتهيئة الحسية والفكرية لأنها وحدة أساسية لتطوير الأبطال حيث يكون هذا الرياضي بالأساس معداً أعداداً نفسياً ولهذا تؤثر العوامل النفسية بالمستوى الحركي.

3.4.2. العوامل الاجتماعية والبيئية :

إن الحركة تتأثر بالبيئة التي يعيش بها الفرد ويلعب العامل الاجتماعي دوراً كبيراً في حالة الفرد الحركية فتقدم المجتمعات يقاس بتطور الحركات المهنية والرياضية. كذلك أن حالة الفرد الاجتماعية تبلور له حالة الحركات المشابهة للمهنية التي يزاولها.

¹ وجيه محجوب: علم الحركة، التعلم الحركي، ص 15-16.

4.4.2. العوامل الوراثية:

وهي تلك العوامل التي يحملها الفرد من جيل إلى جيل وتؤثر فيه، وقد أعتمد العلماء في دراسة الوراثة وهناك دراسات في هذا الموضوع في العالم اليوم وهي الدراسات الجينية و هي من العلوم الحديثة.

5.4.2. المرض:

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

5.2. نظريات التعلم الحركي وقوانينها:

يقصد بالنظرية في علم النفس المسلمات الأولية التي يفترض التسليم بصحتها دون برهان¹، ويمكن تعريف النظرية كما يعرفها بريثوايت R. B. Brethwaite بأنها تتألف من مجموعة فروض تؤلف نسقا استتباطيا، بحيث تكون بعض الفروض مقدمات تتبعها منطقياً الفروض الأخرى، ويعرفها فردكيرلنجر F.kerlinger النظرية بأنها: "مجموعة من المفاهيم يتصل بعضها ببعض، ومن التعريفات والقضايا التي تبرز نظرة منظمة لمجموعة من الظواهر، وذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات، بغية تفسير هذه الظواهر والتنبؤ بها"².

وكما يعرف التعليم بسطويسي أحمد "أنه اكتساب للمعرفة البنية على الخبرة والتجربة" ويعرفه كذلك "بأنه تغيير من سلوك الفرد وتعديل فيه"³.

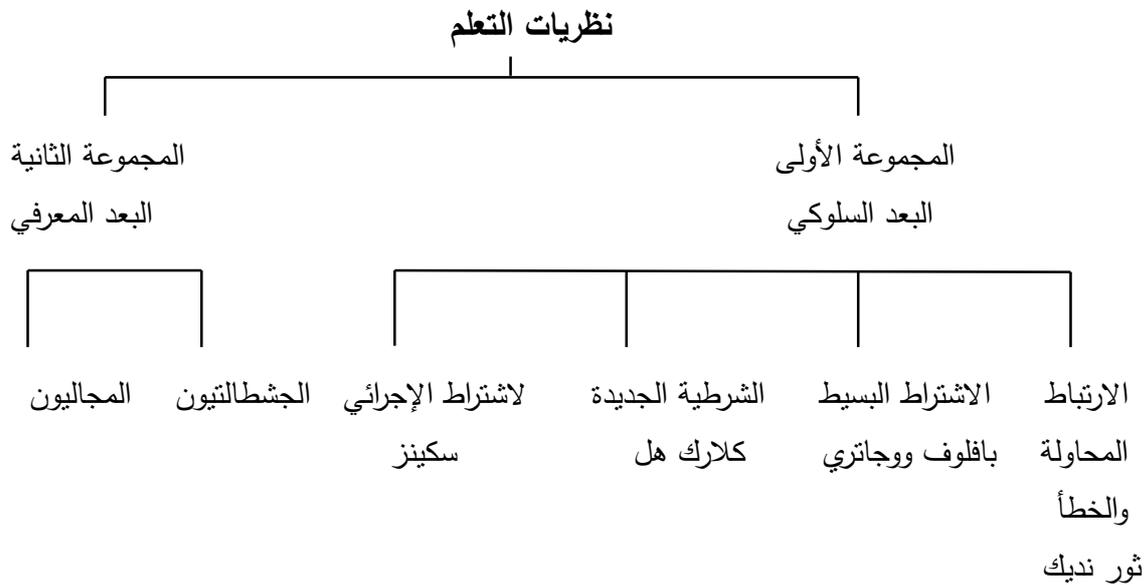
¹ محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 75.

² جابر عبد الحميد: سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، 1982، ص 154.

³ بسطويسي أحمد: أسس و نظريات الحركة، ص 47.

و يعرف التعليم جابر عبد الحميد جابر¹ أنه تغيير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة و المران¹ وقد تعددت النظريات بتعدد المختصين في حقل علم النفس التربوي خاصة، وعلم النفس عامة ولم يكن هذا الخلاف في النظريات وإنما اختلاف الآراء في تفسير ظاهرة النفس الإنسانية.

وعلى الرغم من ذلك فقد كانت النتائج هادفة لغاية واحدة، من حيث المبدأ يمكن القول أننا لا نناقش نظريات في التربية البدنية و الرياضية لأن ذلك من صميم اختصاص علم النفس، ولكننا سوف ننوه فقط عن نظريات التعلم وبعدها سوف نتناول أهم الخطوط التي توصل إليها العلماء لتكون أساساً لنظريات التربية البدنية والرياضية وطرق التعلم بها ويقسم محمد مصطفى زيدان نظريات التعلم إلى مجموعتين²، كما هو موضح في الشكل الآتي:



¹ جابر عبد الحميد: مرجع سابق، ص 11.

² محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 76.

الشكل رقم (08): يوضح نظريات التعلم.

6.2. نظريات التعلم في التربية البدنية والرياضية وقوانينها:

يقول محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطيء: "هناك ثلاث نظريات أساسية ذكرها علماء النفس لتفسير اكتساب الإنسان لمهارة معينة أو تعلم حركة ما"¹. أما سعد جلال ومحمد علاوي فيقولان: "إنه من الصعب إيجاد مبادئ عامة تحكم تعلم المهارات، واكتساب المعلومات والمعاني والسلوك الاجتماعي والمميزات الفردية وإن كانت نظريات التعلم المختلفة تحاول تفسير تعلم كل هذه الخبرات على أسس واحدة غير أن هناك فعلاً طرقاً مختلفة للتعلم، وسنحاول فيما يلي تلخيص بعض النظريات والطرق التي ينقسم إزاءها في التعلم وسوف نتحصر في ثلاث نظريات"².

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

- نظرية الارتباط الشرطية.

- نظرية التعلم بالتجربة والخطأ.

- نظرية التعلم بالاستبصار.

2- 6- 1 - نظرية الارتباط الشرطي:

¹ محمد عوض بسيوني ، فيصل ياسين الشاطير " مرجع سابق " ص : 49.

² سعد جلال ، محمد علاوي " مرجع سابق " ص : 266.

وفقها يفسر بافلوف "PAVLOV" عملية التعلم تفسيراً فيزيولوجياً على أساس تكوين نوع من الارتباط العصبي "المثير والاستجابة"، ولكن الارتباط لا يكون بين المثير الأصلي والاستجابة الطبيعية لها، وإنما يحدث بين مثير آخر "مثير شرطي" ارتبط بالمثير الأصلي وأصبح بمفرده يستدعي الاستجابة الخاصة بذلك المثير الأصلي ويرى بافلوف أن أهم العوامل التي يجب توفرها لكي يتم هذا النوع من التعلم ما يلي:

- 1- ظهور المثير الأصلي "الطبيعي" والمثير "الشرطي" معاً بالتعاقب مع مراعاة الفترة بين ظهورهما قصيرة جداً "بضع ثواني".
- 2 - تكرار أو ارتباط بالمثير الشرطي لعدة مرات وتلعب الفروق الفردية دوراً هاماً بالنسبة لعدد مرات التكرار.
- 3 - عدم وجود بعض المثيرات القوية المشتتة للانتباه في غضون فترة ارتباط المثير الطبيعي بالمثير الشرطي.
- 4 - عدم تفوق القيمة الحيوية للمثير الشرطي على المثير الطبيعي.

لقد تم استخلاص المبادئ التالية التي تفيد في فهم طبيعة هذا النوع من التعلم كنتيجة للتجارب المختلفة التي جريت على الاستجابة الشرطية، وأمكن تطبيقها في مجال التربية البدنية وهي على التوالي:

أ - التدعيم:

ويقصد به اتباع المثير "الشرطي" بالمثير الطبيعي حتى تتم الرابطة بينه وبين الاستجابة الشرطية ويعمل على تقويتها. ويساعدنا هذا المبدأ على فهم أهمية التدريب والتكرار وأثر الدافعية والثواب لإمكان التحكم في عملية التعلم.

ب - الخمود والعودة التلقائية:

تتلاشى الاستجابة الشرطية تدريجياً في حالة تكرار ظهور المثير غير الطبيعي "الشرطي" بمفرده، وهنا تكمن ضرورة التدعيم من وقت إلى آخر.

فمن الملاحظ خمود المهارات الحركية التي لا نستعملها ولا نقوم بالتدريب عليها ولا يعني ذلك أنها تتلاشى كلية بل نجد أنها تترك بعض الآثار التي يمكن في فترة قصيرة نسبياً استعادتها واسترجاعها. ويقول سعد جلال ومحمد علاوي: "إن المهارة تتلاشى تدريجياً كما يحدث في حالة تكوينها طبقاً لمراحل محددة. ففي البداية تتلاشى تلك العناصر الفريدة التي تعطي للمهارة الحركية الارتباط التوافقي الجيد ثم يلي ذلك تلاشي النواحي الميكانيكية الأساسية للمهارة. ويتمكن الفرد من استعادة القدرة على الأداء لفترة طويلة يستطيع استعادة اكتساب تلك المهارة بعد فترة قليلة من التدريب"¹.

ج - التعميم:

إذا تكونت استجابة شرطية لمثير معين فإن المثيرات الأخرى المشابهة لهذا المثير يمكن أن تستدعي نفس الاستجابة.

د - التمييز:

بالرغم من أن الاستجابة لتلك المثيرات التي تشبه المثير الشرطي طبقاً لمبدأ التعميم السابق ذكره فإن من الممكن تعلم الاستجابة للمثير لأصلي وحده وعدم الاستجابة للمثيرات المشابهة.

هـ - الاستجابة المتوقعة:

إن الاستجابة الشرطية بعد تمام تكوينها تميل إلى الظهور قبل أن يظهر المثير الأصلي ويطلق على هذه الحالة "الاستجابة المتوقعة" ويذكر كل من سعد جلال ومحمد علاوي: "في النشاط الرياضي يلعب توقع الفرد لحركته الذاتية أو لحركات المنافس دوراً هاماً ويتأسس عليه الوصول لأعلى المستويات والفرد يتبصر ببعض

¹ سعد جلال ، محمد علاوي: مرجع سابق، ص 272.

المدرجات التي سبق ارتباطها بتأثير معين وتصبح بذلك عن إشارات أو علامات تدفعه للقيام بسلوك معين¹.

2.6.2. نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:

يرى ثورنديك THORNDIKE أن التعلم لدى الإنسان أو الحيوان يحدث عن طريق المحاولة والخطأ فالكائن الحي في سلوكه إزاء مختلف المواقف يقوم ببذل العديد من المحاولات الخاطئة قبل أن يصل إلى الاستجابة المتوقعة وهناك بعض العوامل الهامة التي يشترط توفرها في مثل هذا النوع من التعلم هي:

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

وأهم القوانين التي استنتجت من هذه الطريقة هي:

أ - قانون الأثر:

يتلخص في أن الرابطة بين المثير والاستجابة تقوى إذا صاحبها أو تبعها ثواب ما، وهذا يعني أن الثواب الناتج عن نجاح استجابة معينة يعمل على توكيد تلك الاستجابة وتكرارها بتكرار الموقف أو المثير، فالفرد يقبل على التعلم الحركي إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارية المحببة إلى النفس كالنجاح في أداء أو اكتساب تقدير المربي وتشجيعه، أما العقاب فيختلف أثره فقد يؤدي إلى إضعاف الرابطة ويقلل احتمالات تكرار الاستجابة أو قد لا يؤدي إلى ذلك. ويقول سعد جلال ومحمد علاوي،

¹ نفس المصدر السابق ، ص 277.

أنه يجب علينا مراعاة أن الثواب أقوى وأعظم من العقاب، وأثره مباشر بينما العقاب أثره غير مباشر¹.

ب - قانون الاستعداد:

وهو يصف الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر ويعرفها سعد جلال ومحمد علاوي: "بأنها حالة التنبؤ العامة للفرد، إذ أن حالة استعداده تأتي كنتيجة لاستعداد الارتباطات العصبية المناسبة للقيام بعمل ما وقيامه به فعلا مما يبعث عن الرضى والارتياح"²، أي أن إتمام الفرد للعمل الذي استعد وتهيأ له يشبعه ويرضيه وعدم إتمامه يضايقه.

ويؤكد كذلك سعد جلال ومحمد علاوي، كما يدخل تحت نطاق ذلك أيضاً درجة استعداد ونضج الفرد لتعلم بعض النواحي المعينة. وإذ تتوافق سرعة تعلم المهارات الحركية والقدرات الخططية على درجة النضج العضوي والعقلي للفرد، فعلى سبيل المثال، لا يتمكن طفل في التاسعة من عمره تعلم خطط اللعب في كرة السلة أو أي لعبة جماعية أخرى نظراً لعدم نضجه العقلي³.

ج - قانون التدريب:

التدريب يؤدي إلى الربط بين المثير والاستجابة مع ارتباط ذلك بالأثر والنتائج الإيجابية وهنا يؤكد سعد جلال ومحمد علاوي، إن مجرد التدريب على المهارات الحركية لا يؤدي إلى تعلم المهارات بل يجب أن يرتبط ذلك بالشعور

¹ سعد جلال: محمد علاوي، مرجع سابق، ص 277.

² نفس المصدر السابق: ص 277.

³ نفس المصدر السابق: ص 277.

والارتياح¹ وعدم التدريب والممارسة يؤدي إلى إضعاف الربط بين المثير والاستجابة وبالتالي إلى توقف التعلم وعدم تقدمه.

3.6.2. التعلم بالاستبصار:

وهذه الطريقة قام بها العلماء الألمان ككهلر KOHLER وكوفكا KOFFKA وفرتيهيمر ERTHEIMER، وهذه النظرية تتلخص في أن التعلم والوصول إلى الهدف يأتي بعد فترة من التردد عن طريق ملاحظة وإدراك العلاقات أو كنتيجة للإدراك الكلي ويلخص محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطيء² مميزات التعلم بهذه الطريقة في النقاط التالية:

- إن التعلم يتوقف على تنظيم المشكلة تنظيمًا خاصًا بحيث يسمح بإدراك العلاقات بين عناصرها المختلفة.
- متى وصل الفرد إلى الهدف يمكن تكراره بعد ذلك بسهولة.
- يمكن الانتفاع بها في مواقف أخرى.
- يتوقف هذا النوع من التعلم على قدرات الفرد العقلية ونضجه وخبراته السابقة.
- هذا النوع من التعلم تسبقه في البداية بعض أنواع السلوك التي تتميز بالمحاولة والخطأ.

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

¹ نفس المصدر السابق: ص 278.

² محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطيء: مرجع سابق، ص 52.

تصوراته لمحاولة أداء تلك المهارة، ثم يشرع في الأخير الأداء و يحاول الربط بين مختلف عناصر الحركة و القيام بها ككل. وقد يفشل في جزء منها ولكننا نجده يعاود المحاولة من جديد ويصلح الخطأ.

لقد خلصَ الباحث إلى أن المختصين لا ينظرون إلى نظرية واحدة على أساس أنها النظرية المثلى: فقد لا تنطبق هذه النظرية مع البحث الذي نرعى الوصول إليه، وما يهمننا من عرض هذه النظريات، القيمة التطبيقية للمبادئ المستمدة منها سواءً كانت تهدف إلى تعليم المهارات أو العادات أو المفاهيم أو المعارف بأسهل الطرق وأقلها جهداً وإذا كانت نظريات التعلم المختلفة تحاول تفسير تعلم كل هذه الخبرات على أسس، وتؤكد أن الإثارة هي مفتاح التعلم والإثارة في التفسير التي سوف تعطي للمتعلم أسلوباً جديداً في التنفيذ وهذا ما نجده في أداء الحركات والمهارات الرياضية بصورة متغيرة مع كل فعل لمتغير واحد نجده ضمناً في التدريب والتكرار.

خلاصة:

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

- شبه تصور عن المهارة الحركية نتيجة للخبرة الشخصية للفرد (المتعلم).
- تصور عام للمهارة الحركية وذلك بعد عرض النموذج الخاص بها.
- تصور خاص ويتوقف على الظروف الداخلية والخارجية.
- تصور حي للمهارة الحركية عند التلميذ بأدائها.
- تصور دقيق للمهارة الحركية وذلك بعد عدة محاولات للتدريب عليها وإصلاح الأخطاء المرتبطة بهذا الأداء، ولقد ساهمت نظريات التعلم مساهمة فعالة في فهم قوانين التعلم، ومن خلالها تمت عمليات التعليم والتخطيط والبرمجة.

3. درس التربية البدنية والرياضية:

1.3. تمهيد:

مما لا شك فيه أن التربية في معناها الشامل تعني التنمية، وهي متعلقة بالكائن الحي، يقصد بها عند الإنسان عملية النمو والتطور والتكيف التي تحدث له منذ ولادته وخلال مراحل نموه المختلفة وعلاقته بالمحيط الذي يعيش فيه، وهي عملية أو نشاط يؤثر في قوى الطفل بالزيادة أو النقصان سواء أكان مصدر هذه العملية الطفل نفسه أو البيئة الاجتماعية المحيطة به.

ومهما كانت أهميه الدور الذي يقوم الإنسان في تربية وتعليم نفسه وإصلاح أحواله وظروفه فإنه لا يستغني عن عوامل التعليم والتربية التي تأتي من خارج ذات الإنسان لتتفاعل مع إمكاناته ومكوناته الداخلية.

2.3. تعريف التربية:

تعددت تعاريف التربية، وأصبحت تختلف في تعريفها من بلد إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر، بل ومن فئة إلى أخرى في نفس البلد الواحد، فهي عملية غير مستقرة تتغير بتغيير الأزمنة والجماعات، فقد حاول الكثير من المربين قديماً وحديثاً أن يعرفوا التربية بتعريف جامع مانع كما يقول علماء المنطق، لكنهم اختلفوا في ذلك نظراً لاختلافهم في تحديد الغرض من التربية وأهدافها في المجتمع¹.

فالتربية في معناها اللفظي في اللغة العربية جاءت من ربي بمعنى هذب ووجه وساس وقاد وغذى، والفعل ربا بمعنى زاد ونما "فهي عند اللغويين تفيد السياسة والقيادة والنمو والتغيير، وكلمة التربية (Education) مأخوذة من أصل لاتيني بمعنى القيادة"².

¹ رايح تركي: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1990، ص19.

² علي محمد الحسين: منهج التربية عند الإمام علي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1979، ص29.

أما عبد العزيز صالح فيقول: "أن أصل كلمة تربية مشتق من الفعل استخرج، وأن التربية العقلانية والأخلاقية والبدنية ليست إلا إيقاضاً للوعي الباطن والفضائل وسائر القوى الكامنة في النفس، وإخراج ما هو موجود إلى حيز الوجود وتفسير عملية التربية على أنها استخراج أو إثارة ليست صحيحة، فأمر المعلمين لا يمكنه استخراج موقعه من ذهن التلميذ تاريخياً أو تصريف فعل من الأفعال الذي لا يعرف عن الموضوع شيئاً من قبل، بل أن من واجب المدرس أن يضع هذه الحقائق وأمثاله في عقل التلميذ ولهذا فإن الأصح أن تكون التربية مشتقة من عملية التنشئة"¹.

أما تعريفها الاصطلاحي كما يراه قادة التربية، فهي وإن تعددت واختلفت من حيث شكل الألفاظ ظاهرياً، إلا أنها متفقة في الجوهر والأساس عند أولئك المحدثين منهم خاصة، فقد عرفها جولز سيمون بأنها الطريقة التي يكون بها العقل عقلاً آخر، ويكون القلب قلباً آخر.

أما هيربرت سبنسر فيراها بأنها إعداد الإنسان ليحي حياة كاملة"²، وأنها موضوع علم يجعل غايته تكوين الفرد من أجل ذاته، بل توظف فيه دروب ميوله الكثيرة"³.

من خلال ما سبق، أصبح من الصعب حصر مفهوم التربية في معنى واحد إلا أنه يمكن ذكر بعض تعاريف الفلاسفة والمفكرين للتربية. فأفلاطون الفيلسوف اليوناني يرى أن الغرض من التربية هو أن يصبح الفرد عضواً صالحاً في المجتمع، واعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال، وكل ما يمكن من الكمال، أما تلميذه أرسطو فيحددها في أمرين هما:

– أولاً: أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضروري في الحرب والسلام.

¹ عبد العزيز صالح: تطور النظرية التربوية، ط2، دار المعارف، مصر، ص22.

² علي محمد الحسين الأديب: مرجع سابق، ص29.

³ هيربرت ر.: ترجمة عبد الله عبد الدايم: التربية العامة، ط6، دار العلم للملايين، بيروت، 1983، ص21.

- ثانياً: أن يقوم بكل ما هو نبيل وخير من الأعمال، وبذلك يصل إلى السعادة وكذلك هي إعداد العقل لكسب العلم، كما تعد الأرض للنبات والزرع¹.

أما كانت (kant) فيرى أن الغرض من التربية هو أن نصل بالإنسان إلى الكمال الممكن². أما بستالوزي (Pestalozzi) أشهر المربين السويسريين فيقول: "بأنها تنمية كل قوى الطفل تنمية كاملة متلائمة"³. أما جون سيلتون أكبر قادة التربية في إنجلترا يرى أن: "التربية الكاملة هي التي تجعل الإنسان صالحاً لأداء أي عمل، عاماً كان أو خاصاً"، ويحددها هيل فيقول: "أنها تلك التي تحفظ الصحة البدنية، والقوة الجسمية للتلميذ، وتمكنه من السيطرة على قواه العقلية والجسمية وتزيد في سرعة إدراكه، وحدة ذكائه، وتعوده سرعة التحكم ودقته"⁴.

يمكننا، بعد هذه التعريفات العديدة، تلخيص ما تعنيه التربية بقولنا أنها عبارة عن إعداد الأفراد إعداداً صالحاً للحياة الاجتماعية الهادفة، وتتميز به هذه الحياة من حضارة لأطر مذهبية وفكرية معينة، وبمعنى آخر يمكن اعتبار التربية عملية تكيف ما بين المتعلم والبيئة، التي يراد له أن يعيش فيها، وإلى تكوين الشخصية ونموها في جوانبها في الطريق المرغوب فيه فدياً واجتماعياً.

3.3. أهداف التربية:

¹ رابح تركي: مرجع سابق، ص19.

² علي محمد الحسين الأديب: مرجع سابق، ص30.

³ آدم محمد سلامة، حداد توفيق: علم النفس الطفل للطلبة والمساعدين في المعاهد التكنولوجية، الجزائر، 1973، ص4.

⁴ عضاضة احمد مختار: التربية العملية التطبيقية في المدارس الابتدائية والإعدادية، ط3، مؤسسة الشرق الأوسط للتوزيع والنشر، لبنان، 1962، صص 114-116.

كما اختلف العلماء في تحديد تعريف التربية، فإنهم كذلك اختلفوا في تحديد أهدافها والغاية منها، فأخذوا يحدونها حسب معتقداتهم ومذاهبهم الشخصية، ومثلهم العليا، وآرائهم الفلسفية في الحياة، والتربية ليست ظاهرة منعزلة عن تركيب المجتمع، فالجانب التربوي، والجانب الاجتماعي يمثلان وجهين لظاهرة واحدة، وغاية التربية في أي مجتمع من المجتمعات هي تعليم الأفراد كيفية تفهم ثقافتهم وبالطريقة التي تقوي فيهم الفردية والقدرة على الابتكار، ومادة التربية هي التي تمثل نمطاً من القبول والاتفاق الاجتماعي يتحقق بواسطتها التماسك الاجتماعي ويتكيف بها سلوك الأفراد حتى يتوافق مع المجتمع وتصبح بالتالي أداة للضبط الاجتماعي الذي يهدف إلى إيجاد مجموعة مستقرة من القيم والأغراض الموجودة في المجتمع¹.

فقد رأى البعض منهم أن الهدف منها هو تربية العقل، ورأى فريق آخر أن الغاية منها هي تربية الشخصية، بينما فريق ثالث رأى أن الغرض منها هي تربية الخلق، أو نشر التعاليم الدينية²، وعليه نجد أن أهداف التربية تختلف باختلاف الأمم والشعوب والعصور والبيئات، فأغراض التربية في مجتمع ما، لا بد أن تتبع من أغراض هذا المجتمع، فهي مرتبطة بالزمان والمكان، وبما عليه المجتمع من نظم سياسية واقتصادية واجتماعية³.

أما مفهوم التربية وأهدافها عند المسلمين، فاشتقت من كتاب الله عز وجل وسنة رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم، فالدين الإسلامي يتجه وجهة معتدلة بعيداً عن التطرف لقوله تعالى: " وكذلك جعلناكم أمةً وسطاً" (سورة البقرة الآية 141)، وقوله في آية أخرى لتوصية الفرد ألا يسرف على نفسه في العبادة والزهد ويترك مطالب عيشه:

¹ محمود مرسي: الفكر التربوي العربي الإسلامي، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم، تونس، 1987، ص 187.

² عضاضة احمد مختار: مرجع سابق، ص 118.

³ عواطف أبو العلاء: التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية، دار النهضة المصرية للطبع والنشر القاهرة، بدون سنة، ص 311.

"وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة، ولا تنسى نصيبك من الدنيا" (سورة القصص، الآية: 77).

غير أن الغاية من التربية الإسلامية غاية مزدوجة وهي سعادة الفرد في حياته الدنيا والآخرة، فمع إقرار الشريعة الإسلامية بأن الدنيا مرحلة انتقالية، يستعد فيها الناس للحياة الثانية، فإنها أكدت للفرد التنعم في الدنيا، ولم تعمل على تذليل النفس وقهرها بشكل غير طبيعي، ويعبر عن هذا المعنى الصحابي الجليل علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) في قوله: "إعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً، واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً"¹.

فالرابط بين التربية النفسية والتربية البدنية جاء بعد أن توصل علماء النفس والتربية في بحوثهم بالسعي لمحاولة التوصل إلى أنسب الطرق التي تسهم في زيادة الفرد وتزويده بالخبرات ... واتضح أن ذلك يتحقق عن طريق الأنشطة الرياضية لذا كان للتربية البدنية دورها وأهميتها في تربية الفرد بحيث ينشأ نشأة طيبة فأصبحت الصلة التي تربط بين الفرض والتطبيق، أي بين التربية النفسية والتربية البدنية مقرونين ببعض تحت عنوان "التربية البدنية" وأصبح ارتباطها واضحاً جلياً متفقين في الفرض والمعنى².

فكلمة "بدنية" تشير إلى البدن وهي كثيراً ما تستخدم في الإشارة إلى صفات بدنية كالقوة البدنية، النمو البدني، المظهر الجسماني والصحة البدنية، ويضيف بيوتشر قائلاً: "إنها تشير إلى البدن كمقابل للعقل، وعلى ذلك فحينما تضاف كلمة ،،تربية،، إلى كلمة ،،بدنية،، نحصل على تعبير ،،التربية البدنية،، والمقصود فيها تلك العملية

¹ علي محمد الحسين الأديب: مرجع سابق، ص: 14.

² علي بشير الغاندي، إبراهيم رصومة زايد، فؤاد عبد الوهاب: المرشد الرياضي التربوي، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان طرابلس، ليبيا 1983، ص 14.

التربوية التي تتم عند ممارسة النشاط الذي ينمي ويصون جسم الإنسان، فحينما يباشر الفرد أي لون من ألوان النشاط الذي يساعده على تقوية جسمه وسلامته ، فإن عملية التربية تتم في نفس الوقت¹.

أما بخصوص إضافة "الرياضة" في تعبير "التربية البدنية والرياضية" فمن الملاحظ أن هذه الكلمة شهادة على النشاطات البدنية المستعملة في التربية هي النشاطات الرياضية². فكلمة "بدنية" أو النشاط البدني تحمل في طياتها كل من الأنشطة الرياضية والأنشطة البدنية غير الرياضي، فالضرب على الآلة الراقنة، أو لعب البيانو، أو الكتابة باليد ... كلها أفعال حركية في إطار النشاطات البدنية، ولا تدخل ضمن إطار التربية البدنية والرياضية³.

من خلال ما سبق يمكننا القول بأن التربية جزء بالغ الأهمية من عملية التربية العامة، عن طريق اختيار برامجها وتوجيهها توجيهاً سليماً لإعداد الأفراد إعداداً متكاملًا بدنيًا واجتماعيًا وعقليًا بفرض تحقيق أسمى المثل والقيم الإنسانية تحت إشراف قيادة صالحة ومؤهلة تربويًا.

4.3. مفهوم التربية البدنية:

¹ تشالز بيوتشر: أسس التربية، (ترجمة) حسن معوض، كمال صالح، مكتبة ألا نجلو المصرية، القاهرة، 1964.

² D. Z Immermann, *Questions et repenses*, Ed. E.S.F. Paris 1981. P :14.

³ H. Lamour, *Traite thématique de L E. P. S*, Ed. Vigot, Paris, 1986, P. 34.

يمكن أن نحدد من البداية تعريفاً إشتراطياً - كما يقول المناطقة - للتربية البدنية نلتزم به خلال هذه الدراسة، وذلك لأن مصطلح التربية البدنية قد اختلف الآن في قرنا العشرين عما كان عليه في القرون السابقة، من حيث التسمية من ناحية، ومن ناحية أخرى من حيث المفهوم.

إن التربية كما تتفق عليها المصادر وبحكم ما كانت تهدف إليه في الماضي، يمكن تعريفها بأنها "تلك العملية التي يقوم الفرد خلالها بنشاط بدني منظم، بهدف تنمية قدرات الجسم المختلفة، وزيادة كفاءته الحركية وما يرتبط بذلك من اكتساب مهارات حركية معينة واتباع عادات صحية سليمة، وذلك للتكيف مع متطلبات الحياة في مجتمعه¹.

أما بيوتشر فيعرفها بأنها: "العملية التي تنمي الصفات البدنية كالقوة والسرعة والصحة والمظهر الجسماني ... للفرد من خلال ممارسة النشاط الرياضي بمختلف أشكاله ومستوياته" وأنها ميدان تجريبي، هدفها تكوين المواطن اللائق من الناحية البدنية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وذلك عن طريق ألوان من النشاط البدني².

أما محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطيء فيقول: "أصبح النشاط البدني في صورته التربوية الجديدة، وبنظمه وقواعده السليمة، وألوانه المتعددة ميداناً هاماً في ميادين التربية، وعنصراً قوياً في إعداد المواطن الصالح، ويزوده بخبرات ومهارات واسعة، تمكنه من أن يتكيف مع مجتمعه ن وتجعله قادراً على أن يشكل حياته، وتعيّنه على مسايرة العصر في تطوره ونموه³.

¹ محمود أبو سمرة: الفكر التربوي الإسلامي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987، ص 533.

² تشالز بيوتشر: أسس التربية البدنية، (ترجمة)، حسن معوض، كمال صالح، مكتبة ألا نجلو المصرية، القاهرة، 1964.

³ محمد عوض بسيوني، ياسين الشاطيء: نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص 6.

من هذا المنطلق فهي "عملية توجيه للنمو البدني وقوام الإنسان باستخدام البدنية والتدابير الصحية، وبعض الأساليب الأخرى بغرض اكتساب الصفات البدنية والمعرفية والمهارات والخبرات التي تحقق متطلبات المجتمع أو حاجات الإنسان التربوية، هذا إضافة إلى أنها عبارة عن "نظام تربوي عميق الإدماج بالنظام التربوي الشامل، ويخضع لنفس الغايات التي تسعى التربية إلى بلوغها والرامية إلى الرفع من شأن تكوين الإنسان"¹.

لقد استخدم اصطلاح "التربية البدنية" لما يعبر عن برامج تتكون من أنشطة يستهدف من ورائها تعليم الأطفال بعض الحركات والتمرينات، لفرض تحقيق بعض المزايا والمنافع كاللياقة البدنية، وتربية بعض الصفات الطيبة المرغوب في اكتسابها كالتعاون وروح القيادة².

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

غير أن التربية البدنية اليوم تعاني "أزمة هوية" وأصبحت غامضة المفهوم، غير محددة الأهداف، وضاعت بين العديد من المصطلحات، ويرجع ذلك إلى اختلاف مفاهيم المدارس الفكرية بين علماء التربية البدنية في البلدان المختلفة من جهة

¹ محمد عوض بسيوني، ياسين الشاطي: مرجع سابق، ص 07.

² محمد محمد فضالي: التربية البدنية ... معرفتها و تفهم أبعادها، (مترجم عن الاتحاد الأمريكي للصحة والتربية البدنية والترويح)، دار نضرة مصر للطباعة و النشر، القاهرة، 1974، ص 03.

³ علي بشير الغاندي، إبراهيم رصومة زايد، فؤاد عبد الوهاب: مرجع سابق، ص 14.

ولصعوبة تحديد أبعادها وموضوعها الذي يميزها كمادة لها خصوصيتها من جهة أخرى¹.

لكن الرقي التربوي بدأ يظهر قيمتها تدريجياً، حتى أصبحت دائرتها أكثر تغلغلاً في الحياة الاجتماعية، وأكثر تداخلاً في الحياة اليومية وأكثر سيطرة وقوة في ميدان التربية المدرسية وقد أصبحت التربية البدنية جزءاً من حياتنا اليومية، حتى كأني أحس أنه لم يعد هناك من يتساءل عن قيمتها أو فائدتها، فقد وصلت مرحلة اليقين كالمبادئ العقلية المسلم بها².

من خلال التعاريف السابقة وما تتطلبه دراستنا في هذا البحث ومن منظور ما تتطلبه مهنة التدريس في التربية البدنية والرياضية في إطار تكوين الأساتذة والمربين، حيث يستلزم على الأستاذ في هذا الميدان أن يكون له إماماً شاملاً لكل الاختصاصات، مزود بمختلف العلوم، والتمكن من الأداء الحركي والمهاري، حتى يسمح له بتكوين كافٍ متكامل يساعده على النجاح في حياته الدراسية والعملية لأن التربية البدنية ليست بحاجة إلى مدرّبين رياضيين يعملون على تعليم التقنيات والمهارات الحركية فقط بقدر ما هي بحاجة إلى رجال مقبولين في الحياة الاجتماعية من جميع جوانبها.

5.3. علاقة التربية البدنية بالتربية العامة:

¹ P. Parlebas, La multiplicité des techniques enseignées en E. P. S, Va-t-elle à l'encontre de l'unité de discipline? Ed. E. S. F, Paris, 1981, P. 42.

² ليلي يوسف: سيكولوجية اللعب والتربية الرياضية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962، ص 02.

يعد النشاط الرياضي في صورته التربوية الحديثة، ميداناً هاماً من ميادين التربية في إعداد الفرد بقدرات تمكنه أن يتكيف مع مجتمعه وأن يشكل حياته العملية ويساهم في تنمية وطنه.

يقول عباس أحمد السامرائي في هذا الموضوع ما يلي: "التربية الرياضية مثلها كمثل المواد المنهجية الدراسية الأخرى تعتبر وسيلة من الوسائل التربوية في المجال المدرسي"¹، فمزاولة النشاط الرياضي في المجال المدرسي يعتمد وبصورة أساسية على النواحي التربوية والتي تهتم بصفة رئيسية على الجوانب النفسية والاجتماعية للممارسين من التلاميذ، أكثر من إعتادها على تقدم مستوى فئة معينة للوصول إلى قطاع البطولة. لا فرق بين تلميذ وآخر، لكل منهم مستواه وبرامجه الخاصة التي قد أعدت له من قبل المتخصصين وفق برامج ومناهج مخصصة بذلك"².

ويقول محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي ما يلي: "تؤدي التربية البدنية والرياضية من الجانب التربوي إلى:
- تطوير رغبة التلاميذ في الألعاب الرياضية المختلفة.
- تربية التلاميذ على الشجاعة والعمل الجماعي، الطاعة، الشعور بالمسؤولية، حب النظام والتعود عليه والتصرف الحضاري.
- تربية التلاميذ على حب الوطن والتفاني من أجله"³.
يرى الباحث أن التربية البدنية والرياضية جزء لا يتجزأ من التربية العامة، وتعتبر وسيلة من أجل إعداد الفرد منكل النواحي المتعلقة بحياته، فلها أثراً كبيراً في

¹ عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي: طرق التدريس في مجال التربية الرياضية، بغداد، 1984، ص 68.

² عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي: نفس المصدر السابق، صص 67، 68.

³ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1992، صص 11، 13.

تكوين الصفات الاجتماعية والخلقية والشعورية والبدنية والعقلية للأفراد، وإعداد الفرد إعداداً شمولياً متكاملًا كمواطن صالح ينفذ نفسه ومجتمعه ووطنه هو الهدف المشترك بين التربية العامة والتربية البدنية والرياضية.

6.3. طبيعة نشاطات مادة التربية البدنية والرياضية:

إن طبيعة نشاط التربية البدنية، هي العامل الأساسي، الذي يميز هذه الوحدة العلمية على باقي الوحدات الأكاديمية العلمية الأخرى، حيث تحتوي على أنشطة جماعية وفردية، ففيما يخص الجماعية، تعتبر النشاط الأساسي والرئيسي لدرس التربية البدنية، لدي أنه يحتوي على الوسائل البيداغوجية، الكرة، المرمى، قواعد وقوانين اللعبة¹. حيث يتم فيها القذف، التمرير، التنطيط.

فلذي يرى التلميذ أن الأولوية لهذه الأنشطة، نتيجة وجود التنافس والروح التعاون والتنسيق بين الزملاء، لزرع روح المنافسة واستثارة دوافع وحوافز الفوز والنجاح، فبرغم بما يكتسبه النشاط الجماعي فهو يرمي إلى بث ديناميكية حيوية².

بالإضافة إلى الأنشطة الفردية، التي تكون كنشاط مهم، حيث يظهر فيها التلاميذ قدراتهم الفردية، من سرعة، مقاومة، قفز، رمي ... الخ³ وتكون مكملة للألعاب الأخرى، فتحتوي على ألعاب القوى، الجمباز ... التي فيها تطوير الصفات الفردية من سرعة، مداومة ومرونة حتى الإيقاع.

فهنا يكون التلميذ مرغم على الاعتماد على النفس، حيث تبرز السمات النفسية منها، المقاومة ألي آخر حد، الانفعال، الذكاء القلق، الإصرار ...، ففي هذا النوع

¹ Pintault, Hand balle à 7 : Des débuts à la haute compétition. Ed. Borne Mann, Paris, 1980, P : 11.

² Légènder. R, Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ième édition, Ed : ESKA, Montréal, Québec, 1993, P: 1177.

³ Légènder. R, op. cite, P : 1178.

يمكن حصر القدرات الفردية للتلميذ، ويسهل استثارتها وتحفيزها أثناء الأداء أما بعد التمرينات البيداغوجية وكذلك يكون معرفة هذه القدرات إما بالجوانب الإيجابية أو السلبية.

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

7.3. أغراض درس التربية البدنية والرياضية:

يعتبر الدرس في أي مادة تعليمية الحجر الزاوية لكل منهاج رسمي ولدرس التربية البدنية والرياضية أغراض متعددة تنعكس على العملية التربوية في المجال المدرسي أولاً ثم على المجتمع كله ثانياً.

ولقد وضح كثير من الباحثين والمفكرين هذه الأغراض الخاصة بدرس التربية البدنية والرياضية، فحدد كل من عباس احمد صالح السامرائي وبسطويسي أحمد بسطويسي أهم هذه الأغراض فيما يلي: "الصفات البدنية، النمو الحركي، الصفات الخلقية الحميدة، الإعداد والدفاع عن الوطن، الصحة والتعود على العادات الصحية السليمة، النمو العقلي، التكيف الاجتماعي"¹.

يقول كل من محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي أن درس التربية البدنية والرياضية لا يغطي مساحة زمنية فقط ولكنه يحقق الأغراض التربوية التي رسمتها السياسة التعليمية في مجال النمو البدني والصحي للتلاميذ على كل المستويات"². من جهة أخرى أشارت عنايات أحمد محمد فرح إلى ما يلي: "ينبثق عن

¹ عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي: مرجع سابق، ص 73.

² محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: مرجع سابق، ص 94.

أهداف التربية البدنية العديد من الأغراض التي يسعى لها درس التربية البدنية وإكساب المهارات الحركية والقدرات الرياضية والصحية وتكوين الاتجاهات القومية الوطنية وأساليب السلوك السوية¹.

يلتمس الباحث مما سبق بأن الدرس يعتبر حقلاً أساسياً للتعليم وتربية النشء، يلعب دوراً ذا أهمية كبيرة بالنسبة للمدرس وللتلاميذ بل لكل العملية التربوية فهو يراعي جميع الجوانب لعملية تطوير القابليات البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية والمعرفية والصحية، ويمكن تلخيص أهم أغراض التربية البدنية والرياضية ما يلي:

1.7.3. تنمية الصفات البدنية:

يرى عباس أحمد السامرائي وبسطويسي أحمد بسطويسي أن من أهم أغراض درس التربية البدنية والرياضية: "تنمية الصفات البدنية الأساسية كالقوة العضلية والسرعة والمطاولة والرشاقة والمرونة، وتقع أهمية هذه الصفات العناصر وتنميتها في مجال الرياضة المدرسية ليس فقط من واقع علاقتها بالتعلم والتقدم بالمهارات والفعاليت الرياضية المختلفة والموجودة في المنهاج المدرسي بل تتعدى هذه الأهمية لحاجة التلاميذ إليها في المجتمع"².

تقول عنايات محمد أحمد فرح: "الغرض الأول الذي يسعى درس التربية البدنية والرياضية إلى تحقيقه هو تنمية الصفات البدنية ... ويقصد بالصفات البدنية الصفات الوظيفية لأجهزة جسم الإنسان وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسمات النفسية والإرادية للفرد"³.

¹ عنايات محمد أحمد فرح: مناهج و طرق تدريس التربية البدنية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 11.

² عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي: مرجع سابق، ص 73.

³ عنايات محمد احمد فرح: مرجع سابق، ص 12.

ويستشف الباحث مما سبق أن تنمية الصفات البدنية من الأغراض الهامة والأساسية لدرس التربية البدنية والرياضية بحيث أن تطوير هذه العناصر مثل القوة والسرعة والمطاولة والرشاقة والمرونة مرتبط بالسمات النفسية والإرادية للفرد بإعطاء التلميذ أو الرياضي الثقة بنفسه وبالمساهمة في تكوين شخصيته المتزنة من جهة وتعمل على تقوية الأجهزة العضوية والوظيفية للجسم في التغلب على التعب ومقاومة الأمراض من جهة أخرى.

2.7.3. تنمية المهارات الحركية:

يرى طلحة حسام الدين وآخرون أن: "كلمة حركي تعرف على أنها تنفيذ أو إنتاج الحركة أما مصطلح ،،السلوك الحركي،، فيمكن تعريفه على أنه ،،دراسة الحركة كعملية،، ويقصد بهذا التعريف كيف تتم عملية تعليم وتنمية المهارات الحركية"¹.

ويعتبر النمو الحركي من الأغراض الرئيسية لدرس التربية البدنية والرياضية. "يقصد بالنمو الحركي تنمي المهارات الحركية عند المتعلم والمهارات الحركية تنقسم إلى مهارات حركية أساسية ومهارات حركية رياضية، فالمهارات الحركية الأساسية هي تلك الحركات الطبيعية والفطرية التي يزاولها الفرد تحت الظروف العادية ... أما المهارات الرياضية فهي الألعاب أو الفعاليات المختلفة التي تؤدي تحت إشراف "المعلم"².

كما ترى عنايات محمد احمد فرح في هذا الصدد ما يلي: "ويتأسس تعليم المهارات الحركية على التنمية الشاملة للصفات البدنية"³. أما وجيه محجوب فهو يرى

¹ عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي: مرجع سابق، ص 75.

² طلحة حسام الدين، وفاء صلاح الدين، مصطفى كامل، سعيد عبد الرشيد: علم الحركة التطبيقي، الجزء الأول، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1998، ص 278.

³ عنايات محمد أحمد فرح: مرجع سابق، صص 13، 14.

أن ثمة نوع من العمليات التعليمية تحدث تغيرات كيميائية في المخ تختلف من التغيرات التي يحدثها نوع من الفعاليات التعليمية"¹.

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

ويظهر النمو الحركي بوضوح لدى التلاميذ من خلال مدى التوافق الحاصل بين أعضاء الجسم مما ينتج عن ذلك اقتصاد في الجهد المبذول وتأخير ظاهرة التعب. وإن مهمة المدرس تكمل في ترقية المهارات الحركية الأساسية للتلاميذ إلى مهارات حركية رياضية بواسطة مزاوله النشاط المنظم والمنتظم الذي يكسبهم مستوى بدنياً جيداً ويصل بهم إلى مستوى التوافق بين العين واليدين أو القدمين في تأدية أي مهارة معينة، وأن تنمية الصفات البدنية والمهارات الحركية ما هي إلا عملية متحدة تظهر في كل الأداءات الحركية كوحدة واحدة قصد تطوير القدرات الضرورية للاستخدام العملي واليومي للفرد.

3.7.3. لغرض اكتساب الصفات الخلقية الحميدة و التكيف الاجتماعي:

أن الصفات الخلقية والتكيف الاجتماعي لمن الإغراض الهامة لدرس التربية البدنية والرياضية ولا يمكن فصلها عن الصفات البدنية والمهارات الحركية لتحقيق الأهداف العامة للتربية.

"فالتلاميذ وما يكتسبوه أثناء الدرس من صفات وعادات وسلوك يمكن إن يساعدهم خارج الدرس أيضاً أي في حياتهم العملية، فاللاعب يكتسب صفات بدنية ومهارية وحركية وخلقية وذلك أثناء الدرس ... وبذلك ينعكس ما اكتسبه من صفات في

¹ وجيه محبوب: التحليل الحركي، بغداد، 1990، ص 150.

معاملته مع زملائه سواء في المدرسة أو أهل منزلة في البيت أو مع العامة في الشارع"¹.

كما يرى كل من عدنان درويش جلون وآخرون: "أن الإغراض الاجتماعية تمثل في تهيئة الجو الملائم الذي يمكن الطلاب من إظهار التعاون وإنكار الذات والاخوة الصادقة وإعدادهم للتكيف بنجاح في المجتمع الصالح وإتاحة الفرصة للتعبير عن النفس والابتكار وإشباع الرغبة في المخاطرة حتى ينمو الطالب نمواً نفسياً واجتماعياً"².

يستخلص الباحث مما سبق إن درس التربية البدنية والرياضية يهدف إلى تنمية السمات الخلقية وتكييف الفرد ضمن المجتمع عن طريق التربية الصالحة، وكذلك تنشئة التلاميذ على التحلي بالصبر والطاعة والنظام وحب الآخرين واللعب النظيف واحترام الخصم والتسامح والتعاون والشجاعة والصدق والأمانة من الصفات المميزة الخلقية الحميدة.

4.7.3. لغرض النمو العقلي:

يسهم درس التربية البدنية والرياضية في إكساب الناشئين والشباب العديد من الأهداف ومن بينها القدرات العقلية، وفي هذا الصدد يشير كل من عباس أحمد صالح السامرائي وبسطويسي أحمد بسطويسي إلى ما يلي: "فدرس التربية البدنية والرياضية دوراً إيجابياً في هذا النمو بصورة عامة وللنمو العقلي بصورة خاصة ... فمعلم التربية البدنية والرياضية الجيد هو الذي يضع تلاميذه أمام مجموعة من المشكلات الحركية والتي يتطلب إنجازها سلوكاً معيناً وأداءً خاصاً وبذلك تظهر القدرات العقلية في

¹ عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي: مرجع سابق، صص 80-81.

² عدنان درويش جلون وآخرون: التربية الرياضية المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994، ص 30.

التفكير والتعرف، فعند تطبيق خطة في الهجوم أو الدفاع في لعبة من الألعاب يعتبر موقف يحتاج إلى تصرف سليم والذي يعبر عن نشاط عقلي إزاء الموقف¹.

وعن مميزات النمو العقلي يقول سعد جلال ومحمد علاوي: "تتميز هذه المرحلة من العمر بالقدرة على الابتكار"². أما محمد حسن علاوي فهو يرى ما يلي: "تتضح القدرات العقلية المختلفة وتظهر الفروق الفردية في القدرات وتتكشف استعدادتهم الفنية والثقافية والرياضية والاهتمام بالتفوق الرياضي فيها واتضح المهارات اليدوية"³.

يدرك الباحث مما سبق أن درس التربية البدنية والرياضية يهدف إلى تنمية الحواس والقدرات على التفكير عند التلميذ وإكسابهم المعارف والمعلومات عن كيفية أداء الحركات الرياضية وتنفيذ خطط اللعب بتصرف سليم وسلوك لائق يعبران عن نشاط عقلي.

8.3. بناء منهاج التربية البدنية والرياضية:

1.8.3. الخطوات المتبعة لإعداد منهاج التربية البدنية والرياضية:

يعتبر المنهاج المرجع الرسمي والدليل التربوي لكافة المدرسين ويخضع بناءه لقواعد وخطوات متتالية، يقول محمد الحماحي في هذا الصدد ما يلي: "يتأثر بناء المناهج بشكل عام بمتغيرات عديدة ثقافية واجتماعية واقتصادية مرتبطة بالمجتمع بالإضافة إلى طبيعة التلاميذ المستفيدين من هذا المنهج ويشمل المنهج على خمسة عناصر أساسية تشكل البنيان الأساسي وهي: الأهداف التعليمية، المحتوى والتتابع،

¹ عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي: مرجع سابق، ص 87.

² سعد جلال، محمد علاوي: علم النفس التربوي الرياضي، دار المعارف بمصر، ط 7، 1982، ص 154.

³ محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي، دار المعارف القاهرة، ط 8، 1992، ص 148.

الطرق والوسائل التعليمية، النشاط، وأساليب التقويم هذه العناصر ترتبط بعضها ببعض بشكل تراكمي متتابع ومتكامل"¹.

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

أ - تعريف الأهداف التعليمية التي تتمحور حول التلميذ والتي تتناسب مع قدراته المعرفية والنفسية الحركية والاجتماعية الوجدانية.

ب - دراسة جمهور المتدرسين المقصودين وخصوصية الأهداف حسب كل مستوى، ويتعلق الأمر بجمع المعلومات الملائمة حول مميزات وخصائص واحتياجات التلاميذ المعنيين بقصد إنجاز المشروع التربوي الذي يصف النمط المطلوب للتلميذ عند نهاية دورة تكوينه.

ج - تحديد المحتويات والوسائل التعليمية أي اختيار النشاطات البدنية والرياضية وتوزيعها في الزمن والمعالجة التعليمية لكل نشاط.

د - الوسائل المستعملة لمراقبة فعالية التعلم أي تقييم المكتسبات والاستراتيجية التربوية.

2.8.3. تحديد أهداف برامج التربية البدنية والرياضية:

يتم تحديد أهداف برامج التربية البدنية و الرياضية حسب أسس علمية مضبوطة، ويرى كل من محمد الحماحي وأمين الخولي ما يلي: "فإن أهم الأسس التي يتم في ضوءها تحديد أهداف برامج التربية الرياضية هي: البناء الاجتماعي للدولة وهو ارتباط الأهداف التربوية بالنظم الاجتماعية، المرحلة التعليمية وطبيعة التلاميذ

¹ محمد الحماحي، أمين الخولي: أسس بناء برامج التربية الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990، ص 42.

وحاجاتهم تحدد أهداف برامج التربية الرياضية، دراسة خصائص نمو التلاميذ أي دراسة الأفراد الذين يعد لهم البرنامج"¹.

يلتمس الباحث من هذا أن عملية تحديد أهداف برامج التربية البدنية والرياضية مرتبطة بعدد من الأسس، وهي ارتباط الأهداف بالنظم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية وطبيعة التلاميذ وتطلعاتهم وحاجياتهم بالنسبة لكل مرحلة تعليمية، ودراسة مميزات وخصائص نمو المتعلمين. وسنشرح فيما يلي أهم أهداف التربية البدنية والرياضية بشكل عام وخاص.

9.3. أهداف التربية البدنية والرياضية:

التربية البدنية كأى مجال آخر لها أهدافها التي تسعى إليها، وتحديد الأهداف ليس بالعمل السهل، فهي موجّهات للقوى نحو التقدم، ومحددات للسلوك البشري نحو ما ترتضيه الأمة وتسعى إليه من أجل أبنائها، وأهداف التربية البدنية تتبع فلسفة الدولة وأمانها العليا، كما تعبر عن مشاكل المجتمع واحتياجات الأفراد².

لقد كان هدف التربية في القديم يعنى نظافة الجسم والتحصين العسكري. أما في وقتنا الحاضر ازدادت متطلبات المجتمع الصناعي للنشاط البدني والرياضي، فظهرت أهداف أخرى تتناسب مع حاجيات المجتمع³، فأصبحت من المجالات التي توسعت بشكل كبير على المستوى الاجتماعي، فبعد أن زاد وعي الجماهير بقيمتها الصحية،

¹ محمد الحماحي، أمين الخولي: نفس المصدر السابق، ص 47.

² محمد صبحي حسانين: القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1979، ص

³ R. THOMAS, "Education, paris Ed.P.U.F 1977, P :44 .

والتربوية والتربوية، ولقد أصبحت من الأنشطة الإنسانية المتداخلة في وجدان الناس جميعاً على مختلف أعمارهم وثقافتهم وطبقاتهم¹.

وتضيف ليلي يوسف قائلة: "أنا لم نعد نريد أفراداً يرهقون أجسامهم لمجرد حياتهم العقلية فحسب، ولم نعد نريد أفراد يقضون حياتهم لأجسامهم فقط، ولكننا نريد مواطنين صالحين لهم فريديتهم المترنة يعملون على بناء هذه الأمة"².

في هذا السياق يتضح إذن أن التربية البدنية تهدف إلى إيجاد نمو متوازن للمؤهلات الاجتماعية والفكرية والجسمانية للفرد. كما أنها تهدف بصفة خاصة إلى:

- حفظ الصحة: وهي شرط أساسي للتطور الإنساني.
- التحكم في السلوك: وذلك من خلال مظاهرها الثلاث: - الحركة، العاطفة، المعرفة.
- تحسين الاندماج الاجتماعي للفرد: وذلك باعتبار محيطه ألبانيات الاجتماعية.

من خلال هذا العرض يتبين أن "التربية البدنية" تساهم على مستوى الفرد في حماية صحته وتحسينها، وفي استغلال أوقات الفراغ استغلالاً سليماً، كما تمكن الإنسان أن يصمد إمام كل عوائق الحياة³.

أما أهدافها حسب ما قررته الجامعة الدولية للتربية البدنية:

أ - على المستوى النفسي الفيزيولوجي: فهي ترمي إلى:

¹ أمين أنور الخولي "أصول التربية البدنية والرياضية - المدخل، التاريخ، الفلسفة"، دار الفكر العربي القاهرة 1996، ص: 25.

² ليلي يوسف "سيكولوجية اللعب والتربية الرياضية" مكتبة الأنجلو المصرية، ط 2، 1962، ص: 99.

³ عبد الوهاب بوحديعة "الرياضة مظاهرها السياسية والاجتماعية والتربية" الدار العربية للكتاب طرابلس 1986، ص: 256.

- تأكيد الخاصيات الصحية (مقاومة فيزيولوجية ونفسية للاضطرابات والعوامل المشوشة على التوازن الحياتي).
- تحسين القدرات العامة والمحافظة عليها.

ب - على المستوى النفسي حركي:

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

ج - على المستوى النفسي الاجتماعي:

تحسين القيم الإنسانية اللازمة لحياة اجتماعية عفيفة وصالحة الشعور بمتعة العمل والمجهود، الرغبة في اللعب والثقة بالنفس التحكم في الانفعالات والسيطرة عليها، فعالية النفس، احترام الغير، التضامن الفعال¹.

أما الأهداف التي يكاد يجمع عليها العلماء ورجال التربية البدنية، والتي يمكن حصرها فيما يلي:

- أهداف فيزيولوجية: وترتبط بتنمية القوة، وسلامة الجهاز العصبي، وأداء الوظائف العضوية أداءاً طبيعياً.
- أهداف المهارة الحركية: وتتحصر في تنمية القدرة على استخدام الجسم بمهارة وكفاية وفي أمان، وذلك أثناء ممارسة الفرد لمهامه المهنية اليومية (التي ترتبط بميكانيكية القوام والحركات البدنية المختلفة ...).
- أهداف فكرية: وتتضمن إدراك المعارف والمدرجات التي عليها أداء الأنشطة، وتنمية الدوق للقيم الجمالية، وروح المخاطرة والعيش في الهواء الطلق، واللياقة الشاملة... الخ.

¹ مجلة الجامعة الدولية للتربية البدنية والرياضية، عدد 04، الطبعة الفرنسية، ديسمبر 1974، ص 05.

- أهداف جمالية: وهي تنمية الدوق للأداء الماهر، والاستمتاع الشخصي بالأداء الحركي لذاته، وإلى تنمية القدرة على إدراك مدى الدقة لهذا الأداء في الإنتاج الفني وغيرها.
- أهداف اجتماعية: وهي العمل على غرس صفات مرغوب فيها كالروح الرياضية العالية، والتعاون الصادق في حل المشكلات العامة، واحترام حقوق الآخرين، وتقبل المسؤولية عن السلوك الشخصي الذي تتأثر به الجماعة، وغير ذلك من أشكال السلوك الاجتماعي الذي تقوم عليه الحياة الديمقراطية¹.

والأهداف الفكرية هي التي تقدم تفسيرات "كيف يتم الأداء، وتوضح "لماذا" تؤدي المهارات أو تعلم بطريقة ما. كما أنها ذات أهمية خاصة من حيث كونها لأزمة للشخص الذي تربي بدنياً وهذه الأهداف لأزمة للمشرفين عليها حتى تصبح أكثر فعالية، وعموماً فإن الأهداف الأكثر تخصصاً في مجال التربية البدنية والرياضية تدور في مجملها حول النقاط التالية:

- 1 - التحكم في الوسط: عن طريق تعديل التصرفات النفس حركية وتعليم التلاميذ الجانب المهاري والخططي في الألعاب الرياضية المختلفة.
- 2 - التحكم في الجسم: وعي التلاميذ بأجسامهم، وتطوير التوافق الحركي عندهم، وتعليمهم المبادئ الأساسية، والمهارات الحركية للرياضات المختلفة، وتطوير اللياقة البدنية.
- 3 - تحسين الصفات النفس الاجتماعية: تطوير الدوافع الرياضية ، تنمية الميول والاتجاهات وإثارة الرغبة نحو مزاوله النشاط الرياضي داخل المدرسة وخارجها، وغرس الأخلاق الحميدة وتنمية الطباع الحسنة، خاصة التي تظهر في العلاقات مع الآخرين².

¹ محمد محمد فضايلى... معرفتها وتفهم أبعادها (مترجم عن الاتحاد الأمريكي للصحة والتربية البدنية والترويح، دار نفضة مصر للطباعة والنشر القاهرة ، 1974، ص : 05 .

² R. THOAS , op. cit., P : 50.

اعتماداً على ما سبق، يمكن القول بأن التربية البدنية هي عملية تربية تهدف إلى إعداد الفرد إعداداً كاملاً للحياة من خلال تنمية نواحيه البدنية والنفسية والاجتماعية والعقلية، فهي تنظر إلى الفرد على أساس أنه وحدة متكاملة يجب الاهتمام بها، لذلك فالتربية البدنية والرياضية تهدف إلى تحقيق النمو الشامل والمتزن للفرد.

خلاصة:

إن تطور التربية هو تطور إعداد الأفراد إعداداً صالحاً للحياة الاجتماعية وتكوين شخصية الفرد وتوجيهه توجيهاً سليماً من أجل الأعداد المتكامل بدنياً

واجتماعياً وعقلياً، والتربية البدنية والرياضية جزء لا يتجزأ من التربية العامة، وتعتبر وسيلة من أجل أعداد الفرد من كل النواحي المتعلقة بحياته.

ودرس التربية البدنية والرياضية يهدف إلى تنمية الحواس والقدرات على التفكير عند التلاميذ وإكسابهم المعارف والمعلومات عن كيفية أداء الحركات الرياضية وتنفيذ خطط اللعب بتصرف سليم وسلوك لائق (العقل السليم في الجسم السليم) يعبران عن نشاط العقل.

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

1.4. تمهيد:

يمدنا القرآن الكريم بخير ما نبدا به دراسة علم نفس النمو:
* "وفي أنفسكم أفلا تبصرون" (سورة الداريات: آية: 21).

* "أقرا باسم ربك الذي خلق الإنسان من علق، أقرا وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم" (سورة العلق: الآيات : 1، 5).

* "يا أيها الناس أن كنتم في ريب من البعث فأنا خلقناكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقه ثم من مضغة مخلقة وغير مخلقة لنبين لكم ونقر في الأرحام ما نشاء إلى أجل مسمى ثم نخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم ومنكم من يتوفى ومنكم من يرد إلى أرذل العمر لكيلا يعلم من بعد علم شيئا..." (سورة الحج: آية: 05).

* "هو الذي خلقكم من تراب ثم من نطفة ثم من علقه ثم يخرجكم طفلا ثم لتبلغوا أشدكم ثم لتكونوا شيوخا ومنكم من يتوفى من قبل ولتبلغوا أجلا مسمى ولعلكم تعقلون" (سورة غافر: آية: 67).

* "الله الذي خلقكم من ضعف ثم جعل من بعد ضعف قوة ثم من بعد قوة ضعفا وشيبة يخلق ما يشاء وهو العليم القدير" (سورة الروم: آية: 54).

إن من المهم معرفة الطبيعة الإنسانية وفهمها فهماً أفضل ويساعد على دراسة النمو ومعرفة العلاقة بين الإنسان والبيئة وتفيد دراسة النمو أيضاً في تحديد معايير النمو في كافة مظاهره.

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

2.4. خصائص مرحلة الطفولة الثالثة:

تعتبر هذه المرحلة من احسن مراحل التعليم والتعلم الحركي، وبخاصة قابلية التصرف الحركي للأطفال. والموضوع هنا لا يتعلق بحركة الطفل الغير هادفة والتي تكون من خصائص بداية المرحلة الأولى الدراسية وانما فعاليته الحركية الهادفة وسيطرته الحركية.

يقول كورت ما نيل: "انطلاقاً من وجهة نظر التطور الحركي فان هذا العمر هو افضل عمر زمني يجب استثماره لتطوير القابلية الحركية المتنوعة الوجوه"¹. ويصبح الجهاز العصبي متكاملًا، ويقول قاسم المندلاوي وآخرون: "يصبح الطفل وابتداءً من سن تسع سنوات ذا حركات اكثر اقتصادية والجهاز العصبي المركزي يمتلك مستوى عالي للتحليل ويظهر قدرة كبيرة للتعلم والإتقان"².

نستخلص أن هذه المرحلة احسن مرحلة يمكن استثمارها لتعليم الحركات الجديدة، حيث أن الجهاز العصبي يظهر قدرة كبيرة للتعلم. وكما يراها حامد عبد السلام زهران هذه الخصائص هي³:

¹ كورت ما نيل: التعلم الحركي، (ترجمة: عبد علي نصيف)، بغداد، ط.1، 1980، ص 240.

² قاسم المندلاوي، عبد الستار علوان، فاطمة هاشم: دليل الطالب في التطبيقات الميدانية للتربية الرياضية، بغداد، ج.1، ص 20.

³ حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو، عالم الكتب، القاهرة، ط.5. 1990، ص 265.

1.2.4. النمو الجسمي:

يجب أن نلاحظ النمو الجسمي من بين الأشياء التي تظهر بحيث أن هذه المرحلة تتعدل النسب الجسمية وتصبح قريبة الشبة بها عند الراشد، وتستطيل الأطراف، ويزداد النمو العضلي، وتكون العظام أقوى من ذي قبل، ويشهد الطول زيادة 5% في السنة وفي نهاية المرحلة يلاحظ طفرة في نمو الطول ويشهد الوزن 10% في السنة ويقاوم الطفل المرض بدرجة ملحوظة، ويتحمل التعب ويكون أكثر متابرة .

ويؤكد بسطويسي أحمد: "تأخذ نسب الجسم شكلاً ثابتاً ومميزاً في تلك المرحلة، فالعظام أقوى عن المرحلة السابقة والأطراف أطول والقوة العضلية مميزة"¹.

تقول عفاف عبد الكريم: إن "مجموعة الخصائص البيولوجية والنفسية والحركية يمتاز بها الطفل في هذه المرحلة"²، ويقول سامي الصغار: " أن الأطفال يميلون إلى تفريغ نشاطهم في أعمال هادفة وموجهة "³.

وتتميز هذه المرحلة بضعف في النمو بالنسبة للطول والوزن، كما نلاحظ نمو العضلات الصغيرة تتم بسرعة كبيرة بالمقارنة بالعضلات الكبيرة، ويقول محمد حسن علاوي: " تنمو العضلات الصغيرة بدرجة كبيرة "⁴.

2.2.4. النمو الفسيولوجي:

¹ بسطويسي أحمد: أسس نظريات الحركة، دار الفكر العربي، ط.2، 1996، ص 164.

² عفاف عبد الكريم: طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف الإسكندرية، 1989، ص 45.

³ سامي الصغار: الطفولة والمراهقة ، ط.2، بدون تاريخ، ص 217.

⁴ محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي ، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.2، 1992، ص 134.

يستمر النمو الفسيولوجي في هذه المرحلة في اطراد، وخاصة في وظائف الجهاز العصبي وجهاز الغدد.

- مظهره:

يستمر ضغط الدم في التزايد حتى بلوغ المراهقة، بينما يكون معدل النبض في تناقص، ويزداد تعقد وظائف الجهاز العصبي وتزداد الوصلات بين الألياف العصبية ولكن سرعة نموها تتناقص عن ذي قبل، وفي سن العشر سنوات يصل وزن المخ 95 % من وزنة النهائي عند الراشد، الأنة مازال بعيداً عن النضج، ويبدأ التغير في وظائف الغدد وخاصة الغدد التناسلية استعداداً للقيام بالوظيفة التناسلية حين تتضج مع بداية المراهقة، وقد يبدأ الحيض لدى بعض البنات في نهاية هذه المرحلة، ويقل عدد ساعات النوم حتى يصل إلى عشر ساعات في المتوسط في هذه المرحلة، ويقول بسطويسي أحمد: "كما يتميز الجسم في تلك المرحلة بتغير ظاهر في الغدد بصفة عامة والتناسلية بصفة خاصة للجنسين، هذا بالإضافة إلى استمرار هبوط نسبي في معدل النبض عند الراحة وزيادته بعد المجهود القصوى، كما يزداد ضغط الدم في تلك المرحلة"¹.

3.2.4. النمو الحركي:

يطرد النمو الحركي. ويلاحظ أن الطفل في هذه المرحلة لا يكل ولكنة يمل. مظهره: هذه المرحلة تعتبر مرحلة النشاط الحركي الواضح، وتشاهد فيها زيادة واضحة في القوة والطاقة.

¹ بسطويسي أحمد: مرجع سابق، صص 164 - 165.

فالطفل لا يستطيع أن يظل ساكناً بلا حركة مستمرة. وتكون الحركة أسرع وأكثر قوة ويستطيع الطفل التحكم فيها بدرجة أفضل.

ويلاحظ اللعب مثل الجري والمطاردة وركوب الدراجة ذات العجلتين والعموم والسباق والألعاب الرياضية المنظمة وغير ذلك من ألوان النشاط التي تصرف الطاقة المتدفقة لدى الطفل والتي تحتاج إلى مهارة وشجاعة أكثر من ذي قبل. ويميل الطفل إلى كل ما هو عملي فيبدو وكان "الأطفال عمال صغار" ممثلون نشاط وحيوية ومثابرة ويميل الطفل إلى العمل ويود أن يشعر أنه يضع شيئاً لنفسه.

يقول محمد حسن علاوي: "إن أهم ما يتميز به الطفل في هذه المرحلة سرعة استيعاب وتعلمه الحركات الجديدة والقدرة على المواءمة الحركية لمختلف الظروف"¹.

ويقول حامد زهران " ينمو التوافق الحركي وتزداد الكفاءة والمهارة اليدوية إذ يسمح ما بلغته العضلات الدقيقة من نضج للطفل بالقيام بنشاط يتطلب استعمال هذه العضلات"².

4.2.4. النمو الحسي:

يكاد نمو الحواس يكتمل في هذه المرحلة.

مظاهره: يتطور الإدراك الحسي وخاصة أدراك الزمن إذ يتحسن في هذه المرحلة أدراك المدلولات الزمنية والتتابع الزمني للإحداث التاريخية. ويلاحظ أن أدراك الزمن والشعور

¹ محمد حسن علاوي: مرجع سابق، ص 134.

² حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص 210.

بمدى فتراته يختلف في الطفولة بصفة عامة عن المراهقة وعن الرشد والشيخوخة، وفي هذه المرحلة يميز الطفل بدقة أكثر بين الأوزان المختلفة. وتتحسن الحاسة العضلية باطراد حتى سن الثانية عشر، وهذا عامل هام من عوامل المهارة اليدوية.

ويقول فؤاد البهي السيد: "لهذا لزم علينا أن نرعى النمو الحاسي للطفل في إطار الذي ينمو فيه وألا نعرض عليه إطار آخر غيرة حتى لا نسلك به مسلكاً معوجاً لا يتفق مقومات ودعائمه الأساسية"¹.

5.2.4. النمو العقلي:

يظهر النمو العقلي في هذه المرحلة بصفة خاصة في التحصيل الدراسي، ويدعم ذلك الاهتمام بالمدرسة والتحصيل والمستقبل العلمي للطفل.
مظاهره:

يطرد نمو الذكاء حتى سن الثانية عشر. وفي منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل، وتبدأ القدرات الخاصة في التمايز عن الذكاء والقدرة العقلية العامة.

وتتمو مهارة القراءة، وتتضح تدريجياً القدرة على الابتكار، ويزداد لدية حب الاستطلاع، ويقول محمد حسن علاوي: "يزداد نضج العمليات العقلية كالتذكر والتفكير إذ ينتقل الطفل من تفكير الخيال إلى طور الواقعية، كما تزداد قدراته على الانتباه والتركيز من حيث المدى والمدة"².

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

² محمد حسن علاوي: مرجع سابق، ص 135.

6.2.4. النمو اللغوي:

يتضح تقدم النمو اللغوي في هذه المرحلة في كلام الطفل وقراءته وكتابته. مظاهره: تزداد المفردات ويزداد فهمها. ويدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات ويدرك التماثل والتشابه اللغوي، ويزيد أثقان الخبرات والمهارات اللغوية وظهر الفهم والاستمتاع الفني والتذوق الأدبي بما يقرأ.

ويقول فؤاد البهي السيد: "تحديد صعوبة الكلمة المكتوبة، ومدى تغير هذه الصعوبة تبعاً لتغير السنة الدراسية من الأول إلى الثانية إلى نهاية المرحلة الابتدائية"¹.

7.2.4. النمو الانفعالي:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة هضم وتمثل الخبرات الانفعالية السابقة. مظاهره: يحاول الطفل التخلص من الطفولة والشعور بأنة كبر، وهذه تعتبر مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي ولذلك يطلق بعض الباحثين على هذه المرحلة اسم "مرحلة الطفولة الهادئة".

ويلاحظ ضبط الانفعالات ومحاولة السيطرة على النفس وعدم إفلات الانفعالات، ويتضح الميل للمرح، ويفهم الطفل النكتة ويمرح لها.

ويقول حنفي محمود مختار: "الناشئ ينشد التوازن بينة وبين الآخرين ولكنة كثير الطلبات برفع صوته عند الغضب أو التعب وفي هذه المرحلة يبدأ في تحمل

¹ فؤاد البهي السيد: مرجع سابق، ص 192.

المسئولية ويرغب في النجاح ويظهر ميله الشديد للانتماء إلى النوادي الرياضية¹.

ويقول محمد حسن علاوي: "يزداد ميله للاستطلاع مما يحفزه عما يقع تحت حواسه"².

8.2.4. النمو الاجتماعي:

تطرد عملية التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة فيعرف الطفل المزيد عن المعايير والقيم والاتجاهات الديمقراطية والضمير ومعاني الخطأ والصواب... الخ، ويهتم بالتقييم الأخلاقي للسلوك.

- مظاهره:

يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار واكتسابه معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم، ويزداد تأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على شدة، يشوبه التعاون والتنافس والولاء والتماسك. وتتمو فردية الطفل وشعوره بفردية غيره من الناس ويزداد الشعور بالمسئولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك.

ويقول محمود عبد الحليم منسي وآخرون: " تمثل نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وتعتبر فترة انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، وأن كانت خصائص الطفولة هي الغالبة النمو الاجتماعي للطفل حتى هذه المرحلة كما يزداد النشاط والاهتمام باكتساب المهارات والمعلومات والاتجاهات"³، ويؤكد محمد حسن علاوي:

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

² محمد حسن علاوي: مرجع سابق، ص 136.

³ محمود عبد الحليم منسي، نبيلة ميخائيل، محمد المغربي: علم نفس النمو، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000، ص 61.

"يتسع مجال الميول والقدرات الحركية والاجتماعية بدرجة ملموسة ويرتاحون عند اكتسابهم مهارة أو لنجاحهم في عمل ما"¹.

9.2.4. النمو الجنسي:

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

- مظاهره:

مازال اكثر الاهتمام الجنسي كامناً أو موجهاً نحو نفس الجنس، ويلاحظ اللعب الجنسي وممارسة العادة السرية (كمحاولة لتخفيف أي نوع من التوتر)، إذ نجد الأطفال يعرضون أعضاءهم التناسلية بعضهم على بعض لعلهم يدركون مدى تشابههم أو اختلافهم.

ويعرف النمو والتربية الجنسية فؤاد البهي السيد: "في معناها العلمي على ناحيتين أساسيتين هما: الحقائق الجنسية البيولوجية الصحيحة، والرعاية الجسمية التي تساعد الفرد على تكوين اتجاه سوي يقوم على تلك الحقائق ويؤثر في سلوكه ويرتبط ارتباطاً مباشراً بمعايير الجماعة وقيمها الخلقية وإطارها الثقافي"².

10.2.4. النمو الديني:

مع تقدم الطفل في العمر ومع ارتفاع مستواه العقلي، يتجه الشعور الديني نحو البساطة والوحدة، ويبعد الانفعالات، ويقترب من المنطق والعقل. مظاهره: يميز الشعور الديني في هذه المرحلة "الاجتماعية" حيث يتأثر الطفل بالبيئة الاجتماعية التي يتربى فيها فإن كانت بيئة متدينة نشأ على ما تربي عليه وتطبع

¹ محمد حسن علاوي: مرجع سابق، ص 137.

² فؤاد البهي السيد: مرجع سابق، ص 325.

بذلك، ويأخذ السلوك الديني وأداء الفرائض شكلاً اجتماعياً. ويصبح الدين وسيلة من وسائل التوافق الاجتماعي.

11.2.4. النمو الأخلاقي:

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "إن من خياركم أحسنكم أخلاقاً".

- مظاهره:

في هذه المرحلة تتحدد الاتجاهات الأخلاقية للطفل عادة في ضوء الاتجاهات الأخلاقية السائدة في أسرته ومدرسته وبيئته الاجتماعية، وهو يكتسبها ويتعلمها من الكبار ويتعلم ما هو حلال وما هو حرام وما هو صح وما هو خطأ وما هو مرغوب وما هو ممنوع... الخ. ومع النمو يقرب السلوك الأخلاقي للطفل من السلوك الأخلاقي للراشدين والذين يعيش بينهم.

ويعرف السلوك الخلقى فؤاد البهي السيد: "سلوك له قواعد، وتبدو هذه القواعد في القيم والمعايير والتقاليد والعادات التي يخضع لها الفرد، والتي يجب عليه أن يفعلها أو لا يفعلها"¹.

3.4. المرحلة العمرية (09 - 12) سنة والممارسة الرياضية:

إن الطفل وابتداء من التاسعة تصبح حركته أكثر اقتصادية والجهاز العصبي المركزي يملك مستوى عالي من التحليل يقول قاسم المندلاوي وآخرون: "أن الطفل في هذه المرحلة يظهر القدرة ممتازة للتعلم والأتقان ويمتاز بالسرعة والرشاقة والقوة

¹ نفس المصدر السابق ، ص254.

والاستيعاب والتوقيت والتعلم في الظروف المختلفة¹، ويمكن القول أن ندرّب الطفل على تعلم مهارات رياضية مختلفة.

يقول بريكسي (Brikci) "أن القدرات البدنية والنفسية للأطفال هذه المرحلة تساعد على تعلم العادات الحركية ولا بد من توجيه الأطفال إلى التدريب المتعدد الجوانب والاختصاصات"²

هناك من يعتبر أن هذه المرحلة من أهم مراحل وانسبها لكي نعطي الطفل الاختصاص في الألعاب الرياضية بحيث يقول أكرموف (Akramov) "أنة من الضروري اعتبار هذه المرحلة وخاصة من (10 - 12) سنة كمرحلة تخصص ضرورية للأطفال"³، وذلك من اجل تعليم عدد كبير من المهارات ويجب أن يبلغ تسجيل الأطفال في الفرق الرياضية الحد الأقصى له، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل لعبة، كما لا ننسى الخصائص المرفولوجية المتتالية لنمو الطفل بحيث أنه صغير، خفيف ورقيق وحساس، حتى لا تؤثر على نموه، ونتركها تنمو متزامنة وطبيعية. حيث ترى ناهد محمود سعيد بأن برامج الأنشطة الرياضية للطفل من (09 - 12) سنة يكون كالتالي⁴:

- مهارات أساسية وخاصة بالألعاب "كرة السلة - كرة طائرة - كرة قدم - كرة يد" ويراعي تعليم المهارات الخاصة عن طريق الألعاب الصغيرة والمنافسات كلما أمكن ذلك".

¹ قاسم المندلوي، عبد الستار علوان، فاطمة هاشم: مرجع سابق، ص20.

² A. Brikci : *Croissance Physique de L'enfant et Pratique Sportive*, P : 31.

³ R.A. Akramov : *Sélection et Préparation des jeux foot-baller*, Traduit par A.R. Tadj. P : 64.

⁴ ناهد محمود سعيد ، نيللي رمزي فهيم: طرق التدريس في التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، ط.1، 1998، ص:

- العاب القوى: الجري، وثب طويل، وثب عالي، سباقات التتابع.
- العاب المطاردة والصيد.
- تمرينات للقوام والهيكل العظمي.
- أنشطة إيقاعية "خاصة للبنات".
- جمباز موانع واستخدام الأدوات اليدوية الصغيرة.
- تنمية الصفات البدنية (القوة العضلية والسرعة والتحمل والمرونة والرشاقة والتوازن).
- معلومات ومعارف نظرية عن فن الحركة "تكنيك الحركة" والأبطال الرياضيين.
- أنشطة مائية.
- أنشطة خلوية "زهرات وأشبال".
- أنشطة ترويحية.

ويقول مفتي إبراهيم حماد: "بأن في إحدى الدراسات أظهرت النتائج أن لأعبي كرة القدم قد حققوا تقدماً في نمو الهيكل العظمي في المرحلة السنية من 10 إلى 15 سنة بمقارنتهم بغير الممارسين، إلا أنه خلال المرحلة السنية ما بين 15 إلى 18 سنة اتضح أن ليس هناك فروق في نمو الهيكل العظمي بين الممارسين وبين غير الممارسين"¹.

يعتبر سن عشر سنوات أحسن سن للتعلم، بحيث أن الأطفال يكتسبون ويتحكمون في المستوى الجيد وخاصة إذا كان هذا التعلم يرتبط بالمرحلة الأولى (06-09). يقول (JORGEN WRINERK) "عند بداية السن المدرسي المتأخرة (09-09)

¹ مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة، دار الفكر العربي، ط.1، 1996، ص119.

12) سنة نستطيع وبعمل مكيف تعليم التحكم في الحركات التي تكون في بعض الاحيان ذات مستوى عالي جدا في الصعوبة¹.

يقول مفتي إبراهيم حماد: "هي مرحلة المهارات الحركية الوسيطة" وفيها تتهدب المهارات الحركية الأساسية وتتحسن من حيث الدقة وكفاءة الأداء وتتطور إلى الأفضل بشكل عام، حيث تستخدم في الأنشطة الحركية وفي الرياضة بشكل خاص².

ويحتاج الطفل إلى نشاط والألعاب ورغبة للمعرفة وتحدي الخطر وتتميز هذه المرحلة بالنمو البدني والنفسي المتزن والجيد وتأقلم جيد للتدريب، ويقول عمرو أبو المجد وجمال إسماعيل النمكي: "تدخل هذه الفترة العمرية بين مرحلتين من المراحل الموضوعية علمياً وهي مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة وهي من أهم فترات تكوين الشخصية وثراء المعلومات وتطور المستوى الرياضي"³.

وبهذا نعتبر هذه المرحلة بمثابة المفتاح الجيد والمناسب لتعلم العادات الحركية الجيدة، وذات المستوى العالي، بحيث أن الطفل إذا لم يتعلم في هذا السن هذه العادات الحركية فأنه من الصعب عليه تداركها في المستقبل.

خلاصة:

¹ Jurgen Weinerk : *Biologie du Sport*. Robert Hanschet, P : 328.

² مفتي إبراهيم حماد: مرجع سابق، ص 120.

³ عمرو أبو المجد، إسماعيل النمكي: تخطيط برامج تربية وتدريب البراعم والناشئين في كرة القدم، مركز الكتاب للنشر، ط.1، 1997، ص 29.

إن تطور النمو يكون متشابهاً عند كل الأشخاص، ولا بد أن يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات تقييم الخصائص البدنية والنفسية والاجتماعية عندهم خلال وضع برنامج التدريب أو درس التربية البدنية والرياضية أن يكون على دراية بها ويجب أن يضعه من أجل الوصول إلى الهدف المسطر.

ويقول محمود عبد الحليم منسي و آخرون: "تمثل نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وتعتبر فترة انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، وأن كانت خصائص الطفولة هي الغالبة في هذه المرحلة كما يزداد النشاط والاهتمام باكتساب المهارات والمعلومات والاتجاهات"¹.

ويقول سرييل لودا: "قدرتهم على الإنجاز في هذه المرحلة كبيرة جداً"². والمرحلة (09 - 12) سنة "مرحلة الطفولة الثالثة" تتميز بزيادة في حجم العضلات وضعف في النمو الطولي وهذا يسمح بتوفير طاقة زائدة يمكن استغلالها واستثمارها خلال النشاط الرياضي كما يمكن أن تطور لدى الطفل في هذه المرحلة العامل الاجتماعي، ونجعله في الفرق الرياضية، والألعاب الجماعية المناسبة له (ما عدا الألعاب التي تحتاج إلى احتكاك قوي) بالإضافة إلى ذلك يمكن تلقينه العادات الصحية الجيدة.

¹ محمود عبد الحليم منسي: مرجع سابق، ص 61.

² Cyril Ludin & Al.: *L'enfant et Le Sport*, P : 15.

الباب الأول الجانب النظري

الفصل الأول
التغذية الراجعة

الفصل الثاني
شروط ومراحل التعلم الحركي ونظرياته

الفصل الثالث
درس التربية البدنية والرياضية

الفصل الرابع
مرحلة الطفولة الثالثة (09 - 12) سنة

الباب الثاني الجانب التطبيقي

الفصل الأول منهجية البحث

الفصل الثاني
عرض وتحليل استبيان أساتذة التربية البدنية
والرياضية للمدارس الابتدائية باليمن

الفصل الثالث
مناقشة نتائج استبيان أساتذة التربية البدنية
والرياضية للمدارس الابتدائية باليمن

الاستنتاجات، الاقتراحات
والتوصيات

الخاتمة العامة

قائمة المراجع والمصادر

الملاحق

المقدمة

1. المنهج العلمي المتبع:

أعتمد الباحث في دراسته على المنهج المسحي (الوصفي) الذي يعتبر أحد المناهج العلمية. يعرف كل من محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي المنهج الوصفي (المسحي) بما يلي: "هو كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية كما هي في الوقت الحاضر، يقصد تشخيصها، كشف جوانبها، تحديد العلاقة بين عناصرها، العلاقة بينها وبين الظواهر الأخرى، ويتم ذلك عن طريق جمع البيانات وتحلل وتستخرج منها استنتاجات ذات دلالة بالنسبة إلى للمشكلة المطروحة"¹.

أما فيما يتعلق بميزات البحث الوصفي فيقول عمار بوحوش: "يتميز الأسلوب الوصفي بعدة خصائص نذكر منها على سبيل المثال: انه يقدم معلومات وحقائق عن واقع الظاهرة الحالية، يوضح العلاقة بين الظواهر المختلفة والعلاقة في الظاهرة نفسها كتوضيح العلاقة بين الأسباب والنتائج يقدم تفسير للظواهر والعوامل التي تؤثر فيها مما يساعد على فهم الظاهرة نفسها، تساعد على التنبؤ بمستقبل الظاهرة نفسها، يعتبر الأسلوب الأكثر شيوعاً واستخداماً في العلوم الإنسانية"².

إن صدد دراستنا ظاهرة تربوية وواقعية تتمثل في التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الابتدائية، وحتى يمكن تحديد الإشكالية المناسبة استوجب على الباحث استعمال المنهج المسحي (الوصفي) حتى يستطيع كشف الحقيقة وتحديد جوانبها نظراً لمزايا هذا المنهج الذي يسمح بالتعرف على الظاهرة المدروسة والتقرب أكثر إلى جزئياتها وبالتالي إيجاد الحلول الموضوعية.

2. أدوات وتقنيات البحث:

1.1. الاستبيان:

كأداة عملية يعتبر الاستبيان من وسائل جمع المعلومات الأكثر مناسبة للبحث، حيث تكون هذه المعلومات من مصدر أصلي، وقد وضعت استمارة استبيان موجهة لأساتذة التربية البدنية والرياضية بالمدارس الابتدائية باليمن تحتوي على خمس وثلاثون (35) سؤالاً، وقد وضعت الاستمارة بشكلها النهائي بعد عرضها المشرف الأستاذ الدكتور بن عكي محمد أكلي وعلى مجموعة من الدكاترة وأساتذة التربية البدنية والرياضية بكلية العلوم الاجتماعية (جامعة الجزائر) ويتضمن مجموعة من الأسئلة المغلقة والمفتوحة والنصف مفتوحة وهي كما يلي:

- الاستبيان المغلق:

¹ محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: نظريات وطرق التربية البدنية، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، صص 206-207.

² عمار بوحوش و محمد محمود الذنبيات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، صص 135-136.

وفية يقوم المبحوث باختيار إجابة من إجابتين أو عدة إجابات، أو ترتيب مجموعة من العبارات وفقاً لأهميتها.

- الاستبيان المفتوح:

وفية يقوم المبحوثين بالإجابة بحرية كاملة عن الأسئلة. مما يساعدهم في الكشف عن دوافعهم واتجاهاتهم، ويؤخذ على هذا النوع أنه في بعض الأحيان قد يحذف المبحوث بدون قصد معلومات هامة، أو يفشل في تدوين تفاصيل كافية نتيجة لعدم توجيه تفكيره، كما أن الإجابات التي تأتي عن طريقة تكون متنوعة تنوعاً واسعاً مما يشكل صعوبة كبيرة في عملية تصنيفها وتبويبها.

- الاستبيان النصف مفتوح:

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

2.2. العينة وكيفية اختيارها وسبب ذلك:

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

شمل البحث مدرسي التربية البدنية والرياضية باليمن، حيث تم اختيار هذه العينة بطريقه العمدية والسبب في ذلك بأنه يتوفر للباحث معرفة المعالم الإحصائية للمجتمع الأصلي، وأيضاً للوحدات التي يرغب في اختيارها، وفي ضوء تلك المعرفة يقوم الباحث باختيار وحدات معينة يعتقد أنها تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً صادقاً، حيث تتمثل عينة البحث (66) مدرساً للتربية البدنية والرياضية في اليمن.

3. الدراسة الإحصائية:

إن الهدف من الدراسة الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات تساعد الباحث من أجل تحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها والحكم عليها، واعتمد الباحث طريقة الإحصاء بالمعادلات الآتية، وذلك بعد عملية إفراغ الأسئلة المطروحة على العينات:

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

² عمار بوحوش و محمد محمود الذنبيات " مرجع سابق " ص : 53 .

1 - بالنسبة المئوية.

2 - كاي المربع x^2 .

1.3 النسبة المئوية = (ثا × ك) ÷ ن .

حيث : ثا = 100 ك = عدد التكرارات .

ن = العينة .

2.3. كاي المربع x^2 :

مجموع (ه - ص) 2.

كاي المربع x^2 = —

ص

الهدف من استعمال اختبار كاي المربع X^2 هو إعطاء صورة عن معنوية وعشوائية هذه النتائج.

درجة الحرية = عدد الفئات - 1

و نأخذ مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

في حالة ما إذا كانت التكرارات اقل من 5 نستعمل تصحيح ياتس

مجموع (ه - ص - 0.5) 2 .

كاي المربع x^2 = —

ص

4. مجال البحث:

1.4. المجال المكاني:

تم توزيع الاستمارات على مدرسي التربية البدنية والرياضة الابتدائية باليمن.

2.4. المجال الزمني:

- بدأ الباحث في تحضير الأسئلة في شهر مارس 2002 .

- وزعت الاستمارات عن طريق إرسالها بالفاكس، وهذا في يوم: 12 - 10 - 2002.

- استلمت يوم: 25 - 10 - 2002، حيث دامت عملية الفرز والتحليل حوالي (10) أيام.

1. مناقشة نتائج المحور الأول:

إن تعليم التربية البدنية والرياضية ليست غاية في حد ذاتها وإنما هي وسيلة تربية الفرد في شتى المجالات التي تساهم في تشكيل شخصيته (التربية الجسمية، التربية النفسية، التربية العقلية، التربية الاجتماعية... الخ)، لأن التربية البدنية والرياضية جزء لا يتجزأ من التربية العامة تسعى إلى خدمة التلاميذ، وأن دور المربي هو تمكين الطفل بإدراك أبعاده الجسمية وقدراته العقلية وكيانه الوجداني وتفاعله في المجتمع الذي ينتمي إليه، وحصّة التربية البدنية والرياضية ما هي إلا استجابة لتحقيق هذه المرمى، غير أن الوصول إلى هذه النتائج لا يتم في غياب المعلم الكفء الذي يتمتع بثقافة واسعة وتكوين مؤهل وخبرة ضرورية لتعليم النشاطات البدنية والرياضية.

إن النتائج التي توصل إليها الباحث في المحور الأول "عدم تطابق الأداء الحركي للتلميذ مع الملمح النموذجي للحركة يدفع المربي على استخدام التصحيح والتعديل"، يتجلى لنا من الإجابات الصحيحة للمدرسين على الأسئلة رقم: 7، 8، 9، 10، 11 و12.

إن الهدف من التصحيح والتعديل للأداء الحركي في التربية البدنية والرياضية هو سلوك دقيق للمتعلم، يكون قابلاً للملاحظة والتقييم.

وقد أقترح ماجر ثلاثة محاور أساسية لوصف الأداء يجب توافرها في الهدف التعليمي حتى يمكن أن يعتبره هدفا سلوكيا محددًا إجرائيًا وهي:

- 1 - تحديد الأداء النهائي المأمول من التعلم أن يحققه بتقديم فعل سلوكي.
- 2 - وصف أهم شروط هذا الأداء التي يتوقع أن يتم فيها حدوثه.
- 3 - وصف المستوى الأفضل لأداء التلاميذ¹.

¹ محمد الحماسي، أنور أمين الحولي: أسس بناء برامج التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990، ص80.

يتبين لنا إذن، من خلال الإجابات على المحور الأول، أن نسبة كبيرة من المدرسين يستخدمون التصحيح والتعديل عندما لا يتطابق الأداء الحركي للتلميذ مع الملمح النموذجي للحركة وبالتالي فإن الفرضية الأول قد تحققت ميدانياً.

2. مناقشة نتائج المحور الثاني:

إن النتائج التي توصل إليها الباحث في هذا المحور "يعد التقويم والتصحيح وسيلة لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية"، يتجلى لنا من الإجابات الصحيحة للمدرسين على الأسئلة رقم: 13، 14، 15، 16، 17 و18.

أن الهدف من التقويم والتصحيح ما هو إلا لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي، وتتميز مادة التربية البدنية والرياضية عن بقية المواد الأخرى بالسلوك الحركي للمتعلم القابل للملاحظة والتقويم، ويقول أحمد عمر سليمان روبي: "أصبح السلوك الحركي من وجهه نظر علم النفس يمثل مجالاً أساسياً من مجالات السلوك يندمج ويتكامل مع المجالات الأخرى المعرفية والوجدانية"¹.

في هذا الصدد يؤكد كل من عباس أحمد السامرائي وعبد الكريم محمود السامرائي ما يلي: "التلميذ هو المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية ويمثل الركن الأساسي فيها لذلك فكلما شارك هذا التلميذ في تلك العملية بدور إيجابي فإن عملية التدريس تكون ناجحة"²، وعن أهمية القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية يقول كل من عدنان درويش جلون وآخرون ما يلي: "إن استخدام القياس والتقويم أمر حتمي

¹ أحمد عمر سليمان روبي: الأهداف التربوية في المجال النفس حركي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص21.

² عباس أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم محمود السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، بغداد، 1991، ص15.

إذا أردنا أن نعرف مدى فائدة وفاعلية البرامج التي تدرس وما يتم عن طريقها، وإذا أردنا التحقيق من أجل هذه البرامج تحقق فعلاً الأغراض الموضوعية من أجلها"¹.

لذلك يعد التقويم وتصحيح الأداء الحركي للتلميذ أمر مهم لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي للوصول للهدف المنشود.

يتبين لنا، من خلال الإجابات على المحور الثاني، أن نسبة كبيرة من المدرسين يقومون على استخدام التقويم والتصحيح لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية وبالتالي فإن الفرضية الثانية قد تحققت ميدانياً.

3. مناقشة نتائج المحور الثالث:

إن النتائج التي توصل إليها الباحث في هذا المحور "أن التعزيز الذي يقوم به الأستاذ أثناء عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم الحركي"، يتجلى لنا من الإجابات الصحيحة للمدرسين على الأسئلة رقم: 19، 20، 21، 22، 23 و24.

إن الهدف من التعزيز الذي يقوم به أستاذ التربية البدنية والرياضية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية هو تثبيت المهارات الرياضية التي تعلمها التلميذ، ويعد التعزيز من الأمور الهامة في التغذية الراجعة للمتعلم، ويشير بياجى ج.: "أن يتدخل السلوك الحركي لدى الفرد من جراء تلقيه جملة الأفعال، بغرض تغيير حالاته أو تبديله، وهذا مقارنة بما توليه تلك الأفعال"². فتكون التغذية الراجعة في النشاط الحركي ضرورية، حيث تحدث بعد ما يقوم التلميذ بتنفيذ سلوكه الحركي، وهذا يكون بتلقيه

¹ عدنان درويش جلون: التربية الرياضية المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3، 1999، ص39.

² Piaget, J, *Le comportement moteur de L'évolution*, collection idées, Ed: Gallimard, France, 1976, p: 7.

لمجمل المعلومات، التعزيزات وكذا التصحيحات، قصد مساعدة التلميذ في تعديله أو إعادة القيام به (سلوك التلميذ).

في نفس الصدد يرى بيرون، م ودلمان م.: "أنه يوجد للتغذية الراجعة للمعلم في ما يخص إبداء التلاميذ للنشاط الحركي أثر إيجابي يتمثل في نوعين، تعزيزي وتحفيزي، من جهة تطوير نوعي لنتائج النشاط الحركي، وهذا بسبب المعلومات المتصل بها من جهة أخرى"¹.

لذلك يُعد التعزيز الذي يقوم به أستاذ التربية البدنية والرياضية إثراء عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم الحركي.

يتبين لنا إذن، من خلال الإجابات على المحور الثالث، أن نسبة كبيرة من المدرسين يقومون بالتعزيز من أجل تثبيت المهارات الحركية التي يقوم بها التلميذ، وإصلاح الأخطاء المرتبطة بهذا الأداء ولقد ساهمت نظريات التعلم مساهمة فعالة في فهم قوانين التعلم، ومن خلالها تمت عمليات التعليم والتخطيط والبرمجة للوصول بالتلميذ إلى مستوى جيد، وبالتالي فإن الفرضية الثالثة قد تحققت ميدانياً.

4. مناقشة نتائج المحور الرابع:

إن النتائج التي توصل إليها الباحث في هذا المحور "الاستجابة المهارية ذات علاقة بالتغذية الراجعة ذات المستوى العالي المنتظم في الزمان والمكان"، يتجلى لنا من الإجابات الصحيحة للمدرسين على الأسئلة رقم: 25، 26، 27، 28، 29 و 30.

¹ Pieron, M et Delmell, *Le retour d'information dans l'enseignement des A. P*, revue de motricité humaine, N :1, paris, 1983, p :13.

إن الهدف من الاستجابة المهارية في الوقت المناسب الذي يعطي فيه أستاذ التربية البدنية والرياضية التغذية الراجعة مع مراعاة احترام الفترة الزمنية ومعرفة نتائج الأداء واتخاذ قرار لتصحيح الأخطاء.

من العوامل الهامة لأداء المهارات الحركية هي القدرة على تركيز الانتباه على الإرشادات الصحيحة.

في هذا الصدد يقول ميردث: "إن واجب مدرس التربية البدنية والرياضية يجب أن لا يتركز في تحفيز طلابه على القيام بحركات معينة، بل عليه أن يحدد ويوصل المعلومات التي تؤدي إلى السيطرة على هذه الحركات"¹.

يتبين لنا، من خلال الإجابات على المحور الرابع، أن نسبة كبيرة من مدرسي التربية البدنية والرياضية يقومون بتوقيف الأداء وتصحيح الأخطاء، حيث يقدمون التغذية الراجعة في الوقت المناسب وهذا باحترام ومراعاة الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء واتخاذ قرار تصحيح الأخطاء من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم الحركي وبالتالي فإن الفرضية الرابعة قد تحققت في الجانب الميداني.

5. مناقشة نتائج المحور الخامس:

إن النتائج التي توصل إليها الباحث في هذا المحور، "تكيف التغذية الراجعة ومراعاتها لمرحلة النمو يسهل استقبال المعلومات لدى التلاميذ"، يتجلى لنا من خلال

¹ محمود عوض بسيوني و فيصل ياسين الشاطي: نظريات وطرق التربية البدنية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2،

الإجابات الصحيحة لمدرسي التربية البدنية والرياضية على الأسئلة رقم: 31، 32، 33، 34 و 35.

إن الهدف من إعطاء التغذية الراجعة التي تتاسب المرحلة العمرية للتلاميذ لعملية استقبال المعلومات بالشكل الصحيح، وذلك لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية.

إن الطفل ابتداءً من سن التاسعة تصبح حركاته أكثر اقتصادية، والجهاز العصبي المركزي يملك مستوى عالي من التحليل ويقول قاسم المندلاوي وآخرون: "أن الطفل في هذه المرحلة يظهر قدرة ممتازة للتعلم والإتقان ويمتاز بالسرعة والرشاقة والقوة والاستيعاب والتوقيت والتعلم في الظروف المختلفة"¹.

من هذا المنطلق يمكن القول بأن مُدرّس التربية البدنية والرياضية يقوم بعملية التدريس أو تدريب الطفل على تعلم مهارات رياضية مختلفة وإعطاء التغذية الراجعة التي تلائم المرحلة العمرية، تسهياً لاستقبال المعلومات. لذلك يعد تكييف التغذية الراجعة ومراعاتها لمظاهر ومطالب النمو في هذه المرحلة يسهل استقبال المعلومات لدى التلميذ.

يتبين لنا، من خلال الإجابات على المحور الخامس، أن نسبة كبيرة من مدرسي التربية البدنية والرياضية يقومون بمراعاة المرحلة العمرية عند إعطاء المعلومات من أجل تحسين مستوى التعليم والتعلم الحركي لدى التلاميذ، وهذا يكون بتدخل أستاذ التربية البدنية والرياضية وبالتالي فإن الفرضية الخامسة قد تحققت ميدانياً.

¹ قاسم المندلاوي وآخرون: دليل الطالب في التطبيقات الميدانية للتربية الرياضية، بغداد، ج 1، ص 20.

1. ملاحظة:

من أجل تسهيل عملية تحليل ومناقشة استمارة الاستبيان، وكذلك إثبات صحة أو نفي الفرضيات يقوم الباحث بتقسيم الأسئلة إلى محاور و كل محور يمثل فرضية. - الأسئلة: (1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6)، تكشف عن معلومات أساتذة التربية البدنية باليمن.

- المحور الأول: يمثل الفرضية الأولى.
- أسئلة المحور الأول: (7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12).
- المحور الثاني: يمثل الفرضية الثانية.
- أسئلة المحور الثاني: (13 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18).
- المحور الثالث: يمثل الفرضية الثالثة .
- أسئلة المحور الثالث: (19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24).
- المحور الرابع: يمثل الفرضية الرابعة.
- أسئلة المحور الرابع: (25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30).
- المحور الخامس: يمثل الفرضية الخامسة.
- أسئلة المحور الخامس: (31 - 32 - 33 - 34 - 35).

1. عرض وتحليل الأسئلة التمهيديّة:

السؤال رقم 01:

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

النسبة	التكرار	الإجابة
63,64%	42	أقل من خمس سنوات
36,36%	24	أكثر من خمس سنوات
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	$كا=2=4.9$
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

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

من خلال الجدول رقم (01) نلاحظ أن أكبر نسبة هي (63,64%)، حيث تمثل أساتذة ذوي خبرة أقل من خمس سنوات، ثم تأتي النسبة (36,36%)، حيث تمثل أساتذة ذوي الخبرة أكبر من خمس سنوات، وهذا راجع بأن أول دفعة تخرجت من قسم التربية البدنية والرياضية سنة 1993.

لدينا من الجدول إن القيمة المحسوبة لـ $كا2$ أكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $0.05=\alpha$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 02:

الهدف من السؤال: الشهادة المتحصل عليها.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
25,76%	17	معهد معلمين
74,24%	49	بكالوريوس (ليسانس)
100%	66	المجموع
$0.05 = \alpha$	$n = 1$	كاي المربع = 15.87
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 02: يبين الشهادة المتحصل عليها لمدرسي التربية البدنية والرياضية.

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

السؤال رقم 03:

الهدف من السؤال: اختيار مهنة مدرس التربية البدنية والرياضية.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
53,03%	35	حب المهنة
46,97%	31	حب التربية والتعليم
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=0.24
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 03: يبين اختيار مهنة التدريس لمدرس التربية البدنية والرياضية.

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن نسبة حب المهنة قد قدرت (53,03%)، أما بالنسبة لدخولهم لحب التربية والتعليم فقد قدرت (46,97%)، ونلاحظ أن النسبة متقاربة بشي بسيط جدا، ما بين حب المهنة وحب التربية والتعليم.

لدينا من الجدول إن القيمة المحسوبة ل كاي اصغر من القيمة الحرجة وعليه فانه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $0.05=\alpha$ و درجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 04:

الهدف من السؤال: معرفة التكوين لتدريس المرحلة الابتدائية.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
90,09%	60	نعم
09,91%	06	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$1=n$	كاي المربع=44.18
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 04: يبين معرفة التكوين لمدرسي المرحلة الابتدائية.

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

هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج بأن تم التكوين في الكلية في السنة الثالثة في مادة طرق التدريس.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ K_2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $0.05=\alpha$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 05:

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

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
95,45%	63	نعم
04,55%	03	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=54.54
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 05: يبين مدى تغير سلوك التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (05)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون مدى تغير سلوك التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية قد قدرت بنسبة (95,45%) أما بالنسبة للأساتذة الذين لا يرون تغير في سلوك التلاميذ قد قدرت بنسبة (4,55%).

من خلال هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج بأنه يوجد تغيير في سلوك التلاميذ وذلك لحبهم الكبير لحصة التربية البدنية والرياضية. ولدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $0.05=\alpha$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 06:

الهدف من السؤال: معرفة هدف حصة التربية البدنية والرياضية.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
25,76%	17	ترفيهي
28,79%	19	تربوي
45,45%	30	تعليمي
100%	66	المجموع
	$n=2$ $\alpha=0.05$	كاي المربع=4.45
5.99		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 06: يبين هدف حصة التربية البدنية والرياضية.

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

إن هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج بأن هدف حصة التربية البدنية والرياضية تعليمي وذلك لأن هذه المرحلة في النمو هي افضل مرحلة لعملية التعليم والتعلم الحركي للتلاميذ.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ 2α اصغر من القيمة الحرجة وعليه فإنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $0.05=\alpha$ ودرجة الحرية $n=2$.

3. عرض وتحليل نتائج المحور الأول:

السؤال رقم 07: الهدف من السؤال: هو معرفة دواعي أو الهدف من تدخل الأستاذ.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
90,90%	60	الخطأ
09,10%	06	التعليم
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=44.18
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 07: يبين معرفة تدخل الأستاذ في درس التربية البدنية والرياضية.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (07)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن التدخل إثناء قيام التلاميذ بالأداء الحركي هدفه هو تصحيح الأخطاء التي يقوم بها التلاميذ، قد قدرت (90,90%)، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون أن الهدف من التدخل هو التعليم فقد قدرت (09,10%).

هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج أن هناك ارتباط واضح بين وقوع التلاميذ في الأخطاء وبين تدخلات الأستاذ لتصحيح الخطأ.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 08:

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

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
60,60%	40	نعم
39,40%	26	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=2.96
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 08: يبين التأكد من نقص الأداء سوء هو استقبال التلميذ للمعلومات.

من خلال النتائج الموضح في الجدول رقم (08)، نلاحظ أن نسبة (60,60%) من الأساتذة يرون بأن نقص الأداء يعود إلى سوء استقبال التلميذ للمعلومات، بينما نجد النسبة (39,39%)، من الأساتذة يرون عكس ذلك.

هذا يدفعنا إلى القول بأن عدم الاستقبال الجيد للمعلومات يؤثر على الأداء الحركي الجيد، لكن النسبة المقدره بـ (39,39%) تدفعنا إلى القول بأن هناك أسباب أخرى كامنة وراء نقص الأداء الحركي لدى التلاميذ، فالاستقبال الجيد للمعلومات لا

يعني أنه يؤدي دائما إلى أداء جيد. فيمكن أن يستوعب التلميذ المعلومات بشكل جيد ولكن ضعفه من ناحية قدراته الشرطية أو التنسيقية يمنع من الأداء الجيد للحركات.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اصغر من القيمة الحرجة وعليه فإنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 09:

الهدف من السؤال: معرفة الحافز عند أستاذ التربية البدنية والرياضية لتصحيح الخطأ.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
80,30%	53	نعم
19,70%	13	لا
100%	66	المجموع
$\alpha=0.05$	$n=1$	كاي المربع=24.24
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 09: يبين معرفة الحافز عند أستاذ التربية البدنية والرياضية لتصحيح الخطأ.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (09)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن التدخل أثناء قيام التلاميذ بالأداء الحركي يحفزهم لتصحيح الخطأ قد قدرت (80,30 %)، إما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم التدخل لتصحيح الخطأ بنفس الوقت قد قدرت (19,70 %).

هذه النتائج المتحصلة عليها تدفعنا إلى استنتاج أن أستاذ التربية البدنية والرياضية عند أخطاء التلاميذ يقوم بتوقيف الأداء ويتدخل من أجل إعطاء تصحيح لتلك الحركة، وهذا من أجل التعليم والتعلم الحركي الصحيح والسليم.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة الحرية $n = 1$.

السؤال رقم 10:

الهدف من السؤال: معرفة تصحيح المحاولات الخاطئة التي يقومون بها التلاميذ.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
93,93%	62	نعم
06,07%	04	لا
100%	66	المجموع
	$n = 1$ $\alpha = 0.05$	كاي المربع = 50.96
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 10: يبين معرفة تصحيح المحاولات الخاطئة التي يقومون بها التلاميذ. من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (10)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون يجب القيام بتصحيح الأخطاء للمحاولات الفاشلة للتلاميذ قد قدرت (93,93%)، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم ضرورة تصحيح الأخطاء قد قدرت (06,07%).

هذه النتائج المتحصلة عليها تدفعنا إلى استنتاج أن أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية يقومون بتصحيح المحاولات الخاطئة لغرض ملاحظة التلميذ أستاذهم أثناء التصحيح ومحاولتهم التنفيذ الصحيح. لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ كا2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 11:

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

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
86,36%	57	نعم
13,64%	09	لا
100%	66	المجموع
$\alpha=0.05$	$n=1$	كاي المربع = 34.90
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 11: يبين معرفة تعديل أستاذ التربية البدنية والرياضية للحركات الناقصة.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (11)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون يجب تعديل الحركات الناقصة أثناء الأداء الحركي قد قدرت (86,36%)، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم ضرورة تعديل الحركات أثناء الأداء الحركي قد قدرت (13,64%).

هذه النتائج المتحصلة عليها تدفعنا إلى استنتاج أن أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية يقومون بتعديل الحركات الناقصة، وهذا من أجل إعطاء الفرصة الكاملة للتلاميذ للتعليم والتعلم الحركي الصحيح. ولدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 12:

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

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
83,33%	55	نعم
16,77%	11	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع = 29.33
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 12: معرفة مدى التعديل الذي يؤثر في تحسين الأداء الحركي للتلاميذ.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون التعديل يؤثر في تحسين الأداء الحركي للتلاميذ قد قدرت

(83,33%)، إما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم التعديل وتأثير على الأداء الحركي للتلاميذ قد قدرت (16,77%).

هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج أن أغلبية الأساتذة يؤكدون على أهمية التعديل للحركات الناقصة لأنه يؤثر ذلك في تحسين أدائهم، وإعطاء نتائج جيدة وتحقيق الهدف المرجو خلال حصة التربية البدنية والرياضية.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

4. عرض وتحليل نتائج المحور الثاني:

السؤال رقم 13:

الهدف من السؤال: معرفة التشخيص الذي يقوم به المدرس بنواحي القوة والضعف في عملية الأداء.

النسبة	التكرار	الإجابة
75,75%	50	نعم
24,25%	16	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=17.51
	3.84	القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 13: يبين معرفة التشخيص الذي يقوم به المدرس بنواحي القوة والضعف في عملية الأداء.

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أعلى نسبة (75,75%) تقوم بالتشخيص لنواحي القوة والضعف في عملية الأداء، أما النسبة الأخرى (24,25%) فلا تقوم بالتشخيص لنواحي القوة والضعف لعملية الأداء.

يمكن أن نستنتج أن أكبر نسبة لمدرسي التربية البدنية والرياضية يرون أنه التشخيص لنواحي القوة والضعف في عملية الأداء ضرورية من أجل تحسين مستوى التلاميذ.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 أكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة الحرية $n = 1$.

السؤال رقم 14:

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

النسبة	التكرارات	الإجابة
15,15%	10	دائماً
50%	33	بعض الأحيان
34,85%	23	نادراً
100%	66	المجموع
$0.05 = \alpha$	$n = 2$	كاي المربع = 12.09
5.99		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 14: يبين مدى إخبار مدرس التربية البدنية والرياضية بنتائج الأداء.

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

يمكن أن نستنتج من خلال ما توصل إليه الباحث ما يلي: مدرسي التربية البدنية والرياضية بالمدارس الابتدائية باليمن لا يجدون ضرورة إخبار التلاميذ بنتائج الأداء. ولدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 أكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة الحرية $n=2$.

السؤال رقم 15:

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

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
81,82%	54	نعم
18,18%	12	لا
100%	66	المجموع
$\alpha = 0.05$	$n=1$	كاي المربع = 26.72
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 15: يبين معرفة مدى ربط مدرس التربية البدنية والرياضية بنتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي.

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أكبر نسبة 81,82% تقوم بربط نتائج التقييم بأهداف الأداء الحركي. أما النسبة 18,18% لا تقوم بربط نتائج التقييم بأهداف الأداء الحركي.

يمكن أن نستنتج معظم الأساتذة يقومون بربط نتائج التقييم بأهداف الأداء الحركي، وهذا من أجل البقاء في هدف الحصة وأهداف الأداء الحركي بصفة خاصة.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 أكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة الحرية $n = 1$.

السؤال رقم 16:

الهدف من السؤال: معرفة هل يقوم مدرس التربية البدنية والرياضية بمتابعة نتائج التقييم وتدعيم نقاط القوة.

النسبة	التكرار	الإجابة
84,85%	56	نعم
15,15%	10	لا
100%	66	المجموع
$0.05 = \alpha$	$n = 1$	كاي المربع = 32.06
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 16: يبين معرفة هل يقوم مدرس التربية البدنية والرياضية بمتابعة نتائج التقييم وتدعيم نقاط القوة.

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن أعلى نسبة 84,85% ترى أو تقوم
بمتابعة نتائج التقويم وتدعيم نقاط القوة، أما النسبة 15,15% فلا تقوم بذلك.

يمكن أن نستنتج أن أغلبية المدرسين يرون أن متابعة نتائج التقويم وتدعيم نقاط
القوة لا بد منه وهذا من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية
البدنية والرياضية.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن
هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة
الحرية $n=1$.

السؤال رقم 17:

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

النسبة	التكرار	الإجابة
22,73%	15	نعم
77,27%	51	لا
100%	66	المجموع
$\alpha=0.05$	$n=1$	كاي المربع 19.63
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 17: يبين معرفة مدى قيام مدرسي التربية البدنية والرياضية لاختبارات مختلفة لقياس
القدرات (البدنية، العقلية، المهارية... الخ).

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أكبر نسبة (77,27%) لا يقومون باختبارات لقياس القدرات (البدنية ، العقلية ، المهارية ...الخ)، حيث يعتمدون على ملاحظات مختلف الاستجابات الحركية للتلاميذ. إما النسبة (22,73%) فيقومون باختبارات مختلفة لقياس مختلف القدرات.

يمكن أن نستخلص أو القول أن معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية باليمن يعتمدون على الملاحظة الذاتية.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 أكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة الحرية $n = 1$.

السؤال رقم 18: الهدف من السؤال: معرفة رأي الأساتذة في التقويم والتصحيح كوسيلتين لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي. فمن خلال عملية الفرز والتحليل لمختلف الإجابات التي تحصل عليها الباحث توصل إلى ما يلي:

أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية في اليمن أكدوا دور التقويم والتصحيح في تحسين عملية التعليم والتعلم الحركي، حيث التقويم يكشف ويظهر أو يبين مستوى التلاميذ من أجل تسهيل عملية التعليم والتعلم الحركي، وهذا ما يدفع ويساعد الأساتذة بقيام التعديلات المختلفة والمناسبة وهذا من أجل تعلم صحيح وتعليم سليم.

أما الفئة الأخرى والتي تمثل الأقلية فتري، لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي له ارتباط بخبرة الأستاذ وكذلك أساليب التدريس المستخدمة من طرف هذا الأخير.

يمكن أن نقول أو نستخلص من خلال مختلف هذه الإجابات أن أساتذة التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية في اليمن يعتمدون ويستعملون التقويم والتصحيح كوسيلتين لتحسين عملية التعلم الحركي الصحيح والتعليم السليم وهذا من أجل ترقية الجيل الصاعد.

5. عرض وتحليل نتائج المحور الثالث:

السؤال رقم 19:

الهدف من السؤال: موقف أستاذ التربية البدنية والرياضية من تطبيق التلميذ للمعلومات والتوجيهات.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
65,15%	43	التعزيز
03,03%	2	اللامبالاة
31,82%	21	توقيف التكرار
100%	66	المجموع
$0.05 = \alpha$	$n = 2$	كاي المربع = 25.51
5.99		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 18: يبين موقف أستاذ التربية البدنية والرياضية من تطبيق التلميذ للمعلومات والتوجيهات.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (18)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون من تطبيق التلاميذ للمعلومات والتوجيهات هو التعزيز، قد قدرت (65,15%). أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون من تطبيق التلاميذ

للمعلومات والتوجيهات باللامبالاة قد قدرت (03,03%)، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون توقيف التكرار من تطبيق التلاميذ للمعلومات والتوجيهات قد قدرت (31,82%).

هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج أن أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية أثناء تطبيق التلاميذ للمعلومات والتوجيهات المقدمة من طرفهم، يستعملون أسلوب التعزيز والتشجيع وهذا ما ينتج نوع من الدافعية والإرادة لدى التلاميذ.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=2$.

السؤال رقم 20:

الهدف من السؤال: معرفة تعزيز أستاذ التربية البدنية والرياضية للمحاولات الناجحة.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
71,21%	47	نعم
28,79%	19	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=11.87
	3.84	القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 19: يبين معرفة تعزيز أستاذ التربية البدنية والرياضية للمحاولات الناجحة. من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (19)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون أنه يجب تعزيز المحاولات الناجحة قد قدرت (71,21%)، أما

نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن المحاولات الناجحة كافية للتعليم والتعلم الحركي قد قدرت (28,79%).

هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى القول بأن أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية يقومون بتعزيز المحاولات الناجحة، وهذا معناه تشجيع التلاميذ وإعطاء لهم دفع معنوي من أجل الحصول على نتائج جيدة وتعليم صحيح.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 أكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 21:

الهدف من السؤال: معرفة تكرار أستاذ التربية البدنية والرياضية للمحاولات الناجحة.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
62,12%	41	نعم
37,88%	25	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=3.87
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 20: يبين معرفة تكرار أستاذ التربية البدنية والرياضية للمحاولات الناجحة.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (20)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون تكرار المحاولات الناجحة قد قدرت (62,12%)، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم تكرار المحاولات الناجحة قد قدرت (37,88%).

هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج أن معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية يقومون بتكرار المحاولات الناجحة، لغرض الفهم أكثر والتعلم الصحيح، أما الفئة الأخرى فهي تكتفي عندما ترى أن المحاولات أصبحت تؤدي بنجاح، يبحثون على الحركات الجديدة المبرمجة في برنامج التربية البدنية والرياضية.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 22:

الهدف من السؤال: تكرار إعطاء التغذية الراجعة لعدد مرات إذ ما تطلب الأمر ذلك.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
87,88%	58	نعم
12,12%	08	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=37.87
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 21: يبين تكرار إعطاء التغذية الراجعة لعدد مرات إذ ما تطلب الأمر ذلك.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (21)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يكررون إعطاء للتغذية الراجعة إذ ما تطلب الأمر ذلك، قد قدرت (87,88%)، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم تكرار إعطاء التغذية الراجعة قد قدرت (12,12%).

هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى القول بأن أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية يقومون بتكرار التغذية الراجعة لعدة مرات إذ ما تطلب الأمر، لغرض تحقيق هدف الحصة وكذلك تبليغ رسالتهم العلمية بشكل واضح وسليم.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 23:

الهدف من السؤال: معرفة تشجيع مدرس التربية البدنية والرياضية أثناء الحصة أو التدريب.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
63,64%	42	نعم
36,36%	24	لا
100%	66	المجموع
$\alpha=0.05$	$n=1$	كاي المربع=4.9
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 22: يبين معرفة تشجيع مدرس التربية البدنية والرياضية أثناء الحصة أو التدريب.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (22)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون استخدام التشجيع أثناء الحصة أو التدريب، قد قدرت (63,64%)، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم ضرورة التشجيع قد قدرت (36,36%).

هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى استنتاج أن معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية يقومون بتشجيع التلاميذ أثناء الحصة أو التدريب، وهذا من أجل إعطاء حافز للتلاميذ والعمل أكثر، أما الفئة الأخرى فلا يستخدمون أسلوب التشجيع ويحبذون ترك التلاميذ في الحالة العادية. ولدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 أكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 24:

الهدف من السؤال: معرفة مدى تفاعل التلميذ مع أسلوب التعزيز لأستاذ التربية البدنية والرياضية.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
92,42%	61	استجابة
07,58%	05	رفض
00%	00	أشياء أخرى
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=47.51
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 23: يبين معرفة مدى تفاعل التلميذ مع أسلوب التعزيز لأستاذ التربية البدنية والرياضية.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (23)، نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون تفاعل التلميذ مع أسلوب التعزيز قد قدرت (92,42%)، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون تفاعل التلميذ بالرفض لأسلوب التعزيز قد قدرت (07,58%).

هذه النتائج المتحصل عليها تدفعنا إلى القول بأن أغلبية الأساتذة يؤكدون على إقبال التلاميذ على أسلوب التعزيز، وهذا الأخير يجعلهم أكثر تحرراً، وتكوين علاقة حسنة بين الأستاذ وخلق نوع من الدافعية في العمل. ولدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 أكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

4. عرض وتحليل نتائج المحور الرابع:

السؤال رقم 25:

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

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
92,42%	61	نعم
07,58%	05	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع = 47.51
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 24: يبين معرفة هل يستخدم مدرس التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية في اليمن التصحيح عند الخطأ.

من خلال الجدول رقم (24) الخاص باستخدام التصحيح عند الخطأ مباشرة نلاحظ أن أعلى نسبة (92,42%) أجابوا بنعم، أي أن يستخدمون التصحيح عند الخطأ مباشرة، أما الباقي من الأساتذة التي تمثل نسبتهم (07,58%)، لا يستخدمون التصحيح عند الخطأ مباشرة.

يمكن أن نقول ونستنتج من خلال مختلف هذه الإجابات عدم التدخل المباشر بعد الخطأ يؤدي إلى التعلم الخاطئ، فالتصحيح يوجه ويعدل مختلف الحركات الرياضية، أما بالنسبة للفئة الأقلية الذين أجابوا بلا فيستعملون طريقة معينة في التعلم فيتركون التلميذ يكشف أخطاءه بنفسه. ولدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 أكبر من القيمة الحرجة وعليه فان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 26:

الهدف من السؤال: معرفة تصرف المدرس أثناء تصحيح الخطأ.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
31,80%	21	نعم
68,20%	45	لا
100%	66	المجموع
$\alpha=0.05$	$n=1$	كاي المربع=8.72
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 25: يبين معرفة تصرف المدرس أثناء تصحيح الخطأ.

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

نستنتج أن النسبة الأقلية المتمثلة (31,80%) يستعملون طريقة التدخل لتصحيح الخطأ، وهذا لغرض التعليم والتعلم الآني، في حين نجد النسبة (20,68%) فأجابوا بلا، وهذا معناه ترك التلميذ يكشف أخطاءه بنفسه وبعد نهاية المهارة الحركية يتدخل الأستاذ لإعطاء المهارة أو التقنية الصحيحة.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 27:

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

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
90,50%	60	نعم
09,50%	06	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=44.18
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 26: يبين معرفة الوقت المناسب الذي يعطي فيه الأستاذ التغذية الراجعة.

من خلال الجدول رقم (26)، نلاحظ أن أعلى نسبة (90,50%) يقدمون التغذية الراجعة في الوقت المناسب، إما بالنسبة للفئة الأخرى المتمثلة بـ(09,50%) لا يقدمون التغذية الراجعة في الوقت المناسب.

نستنتج أن معظم مدرسي التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية في اليمن أكدوا على ضرورة التغذية الراجعة في الوقت المناسب.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 أكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 28:

الهدف من السؤال: معرفة مراعاة واحترام الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء واتخاذ قرار تصحيح الأخطاء.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
83,33%	55	نعم
16,67%	11	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=25.33
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 27: يبين معرفة مراعاة واحترام الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء واتخاذ قرار تصحيح الأخطاء.

من خلال الجدول رقم (27)، نلاحظ أن نسبة (83,33%) يقومون باحترام ومراعاة الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء واتخاذ قرار تصحيح الأخطاء، أما الفئة الأخرى بنسبة (16,67%) لا يراعون الفترة الزمنية واتخاذ قرار تصحيح الأخطاء.

نستنتج أن مدرسي التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية في اليمن، يعتمدون على ملاحظة مختلف المهارات الحركية الرياضية وبعدها يأتي التصحيح لمختلف الأخطاء المرتكبة.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 29:

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

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
71,20%	47	نعم
28,80%	19	لا
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=11.87
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 28: يبين التعرف على تأكد الأستاذ من دقة وصحة الاستجابة المهارية.

من خلال الجدول رقم (28) نلاحظ أن (47) من الأساتذة، أي بنسبة (71,20%) يتأكدون من صحة ودقة الاستجابة المهارية أما الذين أجابوا بـ: (لا) فكانوا (19) أي بنسبة (28,80%).

خلال هذه الإجابات التي تحصل عليها الباحث يمكن القول ما يلي:
أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية باليمن يقومون بمتابعة المهارات الحركية التي يقوم بها التلاميذ، حيث يتأكدون من صحة ودقة مختلف الاستجابات المهارية. ولدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 30:

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

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
75,75%	50	اختبارات
24,25%	16	أشياء أخرى
100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=17.51
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

الجدول رقم 29: يبين معرفة طريقة قياس الاستجابة المهارية التي يقوم بها مدرس التربية البدنية والرياضية باليمن.

من خلال الجدول رقم (29) نلاحظ أن (50) أستاذاً أي بنسبة (75,75%) يستخدمون الاختبارات لقياس الاستجابة المهارية في حين أن (16) أستاذاً أي أن نسبة (24,25%) يستعملون أشياء أخرى لقياس مختلف الاستجابات المهارية.

يمكن القول من هذا كله أن أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية باليمن يستعملون مختلف الاختبارات والتي تعتبر الطريقة العلمية لقياس الاستجابات المهارية والتأكد من دقتها وصحتها، في حين أن باقي الأساتذة يعتمدون على الملاحظة الذاتية والخبرة في الميدان.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

7. عرض وتحليل نتائج المحور الخامس:

السؤال رقم 31:

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

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
95,45%	63	نعم
04,55%	03	لا
000100%	66	المجموع
$0.05=\alpha$	$n=1$	كاي المربع=54.54
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 30: يبين مراعاة المرحلة العمرية للتلاميذ عند إعطاء المعلومات.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (30) نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأنه يجب مراعاة المرحلة العمرية عند إعطاء المعلومات هدفه إعطاء المعلومات المناسبة لهذه المرحلة قد قدرت ب (95,45%)، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون إعطاء المعلومات بأي شكل قد قدرت ب (04,55%).

نلاحظ أن الغالبية من الأساتذة يراعون قدرة استيعاب المعلومات من طرف التلاميذ، وعدم إعطائهم المعلومات أكثر من اللازم لتيسر التعلم والانتقال إلى مرحلة متقدمة تدريجياً في حين أن البقية لا يراعون قدرة الاستيعاب في المرحلة العمرية.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 32:

الهدف من السؤال: تأكد الأستاذ من استيعاب التلاميذ للمعلومات.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
77,27%	51	نعم
22,73%	15	لا
100%	66	المجموع
$\alpha=0.05$	$n=1$	كاي المربع=19.63
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 31: يبين تأكد الأستاذ من استيعاب التلاميذ للمعلومات.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (31) نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون بأن هناك استيعاب التلاميذ عند إعطاء المعلومات لهذه المرحلة قد قدرت (77,27%) أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم ضرورة استيعاب التلاميذ عند إعطاء المعلومات قد قدرت (27,73%).

نلاحظ أن أغلبية المدرسين حريصون على التأكد من حصول الاستيعاب لدى تلاميذهم وبالتالي يثبت التعلم.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة الحرية $n = 1$.

السؤال رقم 33:

الهدف من السؤال: معرفة تدخل الأستاذ لتبسيط وشرح المعلومات.

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
68,18%	45	نعم
31,82%	21	لا
100%	66	المجموع
$\alpha = 0.05$	$n = 1$	كاي المربع = 8.72
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 32: يبين معرفة تدخل الأستاذ لتبسيط وشرح المعلومات.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (32) نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون يجب تدخل الأستاذ لتبسيط وشرح المعلومات قد قدرت (68,18%)، أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون عدم التدخل قد قدرت (31,82%).

نلاحظ أن الأغلبية تقوم بالتبسيط والشرح لضمان استقبال المعلومات من طرف التلميذ، عن طريق التجزئة والتدرج في إعطاء الأداء والمعلومات وشرحها والتأكد من حصول الفهم ثم الانتقال إلى أداء ومعلومات أخرى.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $n=1$.

السؤال رقم 34:

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

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
63,64%	42	نعم
36,36%	24	لا
100%	66	المجموع
$\alpha=0.05$	$n=1$	كاي المربع=4.92
3.84		القيمة الحرجة (كاي المربع)

جدول رقم 33: يبين التأكد من فهم التلاميذ للمعلومات التي قدمت لهم.

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (33) نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون يجب التأكد من فهم المعلومات التي قدمت لهم قد قدرت (63,64%).

أما نسبة الأساتذة المستجوبين الذين يرون أنه ليس بالضرورة فهم التلاميذ للمعلومات، قد قدرت بـ (36,36%)، (42 أستاذ) يقومون بالتأكد من فهم التلاميذ للمعلومات عن طريق المراجعة والنقاش وطرح الأسئلة الخاصة بالدروس المعطاة للتأكد من الفهم.

لدينا من الجدول أن القيمة المحسوبة لـ χ^2 اكبر من القيمة الحرجة وعليه فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأجوبة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة الحرية $n = 1$.

السؤال رقم 35:

الهدف من السؤال: معرفة أداء أساتذة التربية البدنية والرياضية لعملية تكييف التغذية الراجعة وكيفية مراعاتها لمرحلة النمو في الطفولة الثالثة وهذا من أجل التسهيل من عملية استقبال المعلومات لدى التلاميذ.

بعد عملية الفرز والتحليل التي قام بها الباحث، توصل إلى أن أغلبية أساتذة التربية البدنية والرياضية لديهم معلومات صحيحة حول عملية التغذية الراجعة وكذا كيفية تكييف هذه الأخيرة وكيفية مراعاتها لمرحلة النمو في الطفولة الثالثة، وهذا معناه سهولة التدريس وتبليغ أو توصيل الرسالة التربوية.

أما الفئة الأخرى والتي تمثل الأقلية فهي لديها معلومات نظرية حول معنى التغذية الراجعة، ولكن يجهلون عملية تكييف هذه الأخيرة مع مرحلة الطفولة الثالثة.

هذا ما يدفع الباحث إلى القول بأن التغذية الراجعة وسيلة تربوية يمارسها
المربي لتحسين أداء التعليم والتعلم الحركي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية وينبغي أن
تكون مكيفة لمظاهر ومطالب النمو المختلفة في هذه المرحلة.

الاستنتاجات:

على ضوء هذه الدراسة التي قام بها الباحث والنتائج التي توصل إليها من استعمال الاستبيان الموجه لمدرسي التربية البدنية والرياضية بالمدارس الابتدائية باليمن، وبعد معالجة هذه النتائج توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

1. استخدام مدرسي التربية البدنية والرياضية بالمدارس الابتدائية باليمن التصحيح والتعديل عندما لا يتطابق الأداء الحركي للتلميذ مع الملمح النموذجي للحركة.
2. يعد التقويم والتصحيح للأداء الحركي أمر مهم لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي للوصول إلى الهدف المنشود.
3. يعد التعزيز الذي يقوم به أستاذ التربية البدنية والرياضية إثراء عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم الحركي.
4. إن التغذية الراجعة وتعزيز الأداء وتصحيح الأخطاء وهذا باحترام ومراعاة الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء واتخاذ قرار تصحيح الأخطاء يؤدي إلى تحسين النتائج التعليمية وتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضة.
5. مراعاة المرحلة العمرية عند إعطاء المعلومات للتلاميذ تسهل عملية التدريس وتبلغ أو توصيل الرسالة التربوية بشكلها الصحيح.

الاقتراحات:

هذا البحث أيضا يبقى مفتوح وواسع المجال لدراسات أخرى للتعلم في هذا الموضوع وهذا بإدراج متغيرات أخرى: كدراسة إشكالية تلائم المعلومات المبتنة من طرف المدرسين مع التصرفات البيداغوجية للتلاميذ، وهذا ما نقتحه كدراسة مستقبلية.

- التوصيات:

بناءً على ما جاء في الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة استخدام التغذية الراجعة في جميع عمليات التعليم والتعلم الحركي، وذلك لما لها من تأثير إيجابي في سرعة ودقة الإنجاز.
2. التغذية الراجعة عملية مستمرة مع مراحل التعلم فيجب أن تعطى إلى المتعلم في كافة مراحل التعلم الحركي.
3. على المدرسين أو المدربين في المدارس أو في المؤسسات التعليمية أن يوضعوا التغذية الراجعة بكافة أشكالها وأنواعها في عملية التعليم والتعلم الحركي.
4. يجب على المعلمين الاعتماد على التغذية الراجعة النهائية الشفهية زائد البصرية من أجل الارتقاء بالتعليم والتعلم الحركي وتحقيق أفضل النتائج.
5. ضرورة تقديم المعلومات الإيجابية للتلاميذ وخاصة المبتدئين في مرحلة الطفولة الثالثة.
6. ضرورة تشجيع وتحفيز العمل الجيد مع عدم إغفال الخطأ وتصحيحه بسرعة.
7. توعية طلاب كليات ومعاهد التربية البدنية والرياضية بأهمية التغذية الراجعة لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي.
8. إعطاء دورات تدريبية لخريجي معاهد المعلمين نظام ثلاث سنوات ونظام السنتين بعد الثانوية لزيادة الثقافة المعرفية بالتلاميذ وكيفية التعامل معهم حسب المرحلة العمرية التي يدرسون فيها.
9. إعطاء التغذية الراجعة بما تلائم المرحلة العمرية التي يدرس بها.
10. توجيه انتباه التلاميذ عند العرض للنقاط الأساسية في التعليم والتعلم الحركي.

11. إن التغذية الراجعة الصحيحة تشرك جميع حواس المتعلم، مما يساعد على تخزين واحتفاظ وتثبيت هذا التعلم.
12. استخدام التقويم الذاتي (استمارة تقويم) يساعد على تدعيم التقويم الموضوعي.
13. إعطاء أهمية للنشاطات التربوية البدنية والرياضية باعتبارها وسيلة من الوسائل التربوية الناجحة خاصة خلال مرحلة الطفولة.
14. إعطاء أهمية لمرحلة الأساسي من قبل المشرفين والمسؤولين لأنها تعتبر القاعدة العامة للوطن (الجيل الصاعد).
15. الاهتمام بالمنشآت الرياضية أكثر وخاصة في المدارس الأساسية.
16. يجب على مدرس التربية البدنية والرياضية إدراك الأهمية الكبيرة للتغذية الراجعة في العملية التعليمية التي تحتم عليه شرح وإعطاء النموذج الصحيح للمهارات الحركية بوضوح للتلميذ.
17. العمل بواسطة الملاحظة لتقييم النتائج التعليمية نسبة إلى تحقيق الهدف المسطر.
18. يجب على المدرس أن يأخذ بالاعتبار أهمية الصفات البدنية والحركية لأجل تقوية القدرات الفسيولوجية والمورفولوجية للفرد من خلال اختيار التمارين حسب السن والجنس والفروق في المستويات.
19. احتكاك الطالب المتربص بمناهج وبرامج المرحلة التعليمية التي نرغب في تأهيله للتعليم بها.
20. تعليم الطالب المتربص كيفية الاستعانة بالوسائل التعليمية واستغلالها الأمثل والعمل بالوسائل البديلة عند الضرورة قصد الوصول إلى الهدف.
21. تكثيف الملتقيات والدورات التكوينية للمدرسين أثناء الخدمة لتجديد المعارف العلمية والبيداغوجية الحديثة على المستوى العالمي في ميدان التربية البدنية والرياضية بشكل خاص.
22. من واجب كل مدرس الاطلاع بصفة مستمرة على المؤلفات والمجلات العلمية والبيداغوجية التي تصدر في السوق.
23. تهيئة الملاعب والمساحات الموجودة والمحافظة عليها.

24. زيادة الميزانية المخصصة لمادة التربية البدنية والرياضية (زيادة مختلف الأنشطة الرياضية).

25. استخدام التقنيات الحديثة في تقديم التغذية الراجعة كالفديو لأنها تفيد في إعطاء الحركة إلى المتعلم بدون إغفال أي جزء منها.

26. القيام ببحوث مشابهة على مستويات أخرى مختلفة وبأنواع مختلفة من التغذية الراجعة.

الخاتمة العامة:

يتضح أن العمل بالتغذية الراجعة في حصة التربية البدنية والرياضية من العمليات الأساسية والضرورية للمدرس، حيث أن هذا النوع من التغذية الراجعة تثير الدقة والوضوح والإجرائية والفعالية في عمليتي التعليم والتعلم الحركي.

وأن القدرة على إعطاء التغذية الراجعة للتلاميذ يعني قوة وفعالية العملية التعليمية وتقييمها بالطريقة العلمية السليمة، فهي عملية مهمة جدا انطلاقا من اختيار التغذية الراجعة وتحديدها وصياغتها وكيفية تحقيقها والتأكد من تحقيقها بما تتناسب المرحلة العمرية للتلاميذ.

ولهذا جاءت الدراسة التي تهدف من خلالها إلى إيجاد أفضل أنواع وتقنيات التغذية الراجعة التي تتناسب مع المرحلة العمرية ذات التأثير الإيجابي وبناء وتحقيق درس التربية البدنية والرياضية بالشكل الأفضل.

وعليه قسمنا البحث إلى باب نظري وباب ثاني دراسة ميدانية:

الباب الأول:

قام الباحث بعرض الإشكالية وفرضيات البحث والهدف والأهمية من البحث مع تحديد المفاهيم والمصطلحات ثم بعد ذلك الدراسات السابقة أو المشابهة وقمنا بعرضها وتحليلها لنخرج بمجموعة من النقاط المشتركة بين هذه الدراسات، اعتمدنا عليها لتحليل ومناقشة النتائج التي توصلنا لها من خلال الدراسة التي قمنا بها.

وقسمنا هذا الباب إلى أربعة فصول، تناولنا في كل فصل مواضيع تتعلق بالدراسة التي قمنا بها، يتمثل الفصل الأول في التغذية الراجعة الذي ركزنا عليها كثيرا، نظرا لأهميتها بالنسبة لبحثنا هذا، أما الفصل الثاني تم فيه عرض شروط ومراحل التعلم الحركي ونظرياته لأهم المفكرين في هذا الميدان، أما الفصل الثالث تطرقنا إلى التربية البدنية والرياضية كوسيلة لتحقيق أهداف التربية العامة وأعطينا نظرة حول

أهداف التعليم وأهداف التربية البدنية والرياضية والعلاقة ما بين التربية البدنية والرياضية والتربية العامة، وإلى نشاطات وأغراض وبناء منهاج درس التربية البدنية والرياضية، أما الفصل الرابع تناولنا مرحلة الطفولة الثالثة من (09 - 12) سنة، ومرحلة الطفولة الثالثة والممارسة الرياضية.

الباب الثاني:

تطرقنا فيه إلى الجانب الميداني من البحث وتناولنا فيه ثلاثة فصول، الفصل الأول حددنا فيه منهجية البحث المتبعة وكذا الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في فصل الصيف أثناء تواجده قرب عينة البحث، وكذلك تطرقنا إلى المنهج العلمي المتبع، وكذلك مجالات البحث، وأدوات وتقنيات البحث التي استخدمناها في معالجة البيانات، ثم تطرقنا إلى العينة وكيفية اختيارها وسبب ذلك، وفي الأخير قمنا بتوضيح الدراسة الإحصائية.

أما الفصل الثاني قام الباحث بعرض وتحليل نتائج البحث، وفي الفصل الثالث قمنا بتفسير ومناقشة نتائج المحاور التي توصل إليها الباحث من خلال مختلف الإجابات إلى التحقيق من كل فرضيات الدراسة المطروحة.

وفي الأخير نتمنى أننا قد تطرقنا إلى موضوع هام جداً، خاصة وأنه يتعلق بوسيلة أساسية من وسائل العملية التعليمية التعلمية، تساهم وبشكل فعال في الرفع من مردودية العملية التربوية في المدارس الأساسية باليمن، وهذا ما ينعكس إيجاباً على باقي القطاعات الأخرى، نأمل في الأخير أننا قد وفقنا في هذا البحث ونتمنى أن يأخذ بمحمل الجد ويثرى بدراسات أخرى.

المحتويات

- إهداء

- شكر وتقدير

- مقدمة

4	1. إشكالية البحث
6	2. تحديد المشكلة
7	3. فرضيات البحث
8	4. أهداف البحث
8	5. أهمية البحث
9	6. تحديد المفاهيم والمصطلحات
24	7. الدراسات السابقة والمشابهة

الباب الأول : الجانب النظري

الفصل الأول : التغذية الراجعة

28	1.1. تمهيد
28	2.1. التعريف الأكاديمي للتغذية الراجعة
30	3.1. مصادر التغذية الراجعة
32	4.1. استخدام التغذية الراجعة
32	5.1. أنواع التغذية الراجعة
37	6.1. معرفة النتائج ومعرفة الإنجاز عند الرياضيين
38	7.1. المهارة المفتوحة والمهارة المغلقة

41	8.1. طريقة عرض التغذية الراجعة
42	9.1. توجيه التغذية الراجعة
42	10.1. زيادة التغذية الراجعة
43	11.1. معوقات التغذية الراجعة
45	- خلاصة

الفصل الثاني : شروط ومراحل التعلم الحركي ونظرياته

47	1.2. تمهيد
47	2.2. شروط التعلم الحركي
47	1.2.2. النضج
48	1.1.2.2. النضج العقلي
48	2.1.2.2. النضج الجسدي (العضوي)
49	2.2.2. الدوافع
50	3.2.2. الممارسة
51	4.2.2. الفهم
52	5.2.2. وجود مشكلة جديدة أمام الفرد
53	3.2. مراحل مسار التعلم الحركي
53	1.3.2. مرحلة التوافق الخام
56	2.3.2. مرحلة التوافق الجيد (الدقيق) للحركة
58	3.3.2. مرحلة التوافق الآلي للحركة
60	4.2. العوامل المؤثرة على الحركة
60	1.4.2. الأسس الوظيفية للجسم
60	2.4.2. العوامل النفسية
60	3.4.2. العوامل الاجتماعية والبيئية
61	4.4.2. العوامل الوراثية

61	5.4.2. المرض
61	5.2. نظريات التعلم الحركي وقوانينها
63	6.2. نظريات التعلم في التربية البدنية والرياضية وقوانينها
63	1.6.2. نظرية الارتباط الشرطي
66	2.6.2. نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ
68	3.6.2. التعلم بالاستبصار
70	خلاصة

الفصل الثالث : درس التربية البدنية والرياضية

72	1.3. تمهيد
72	2.3. تعريف التربية
75	3.3. أهداف التربية
78	4.3. مفهوم التربية البدنية
81	5.3. علاقة التربية البدنية بالتربية العامة
82	6.3. طبيعة نشاطات مادة التربية البدنية والرياضية
83	7.3. أغراض درس التربية البدنية والرياضية
84	1.7.3. تنمية الصفات البدنية
85	2.7.3. تنمية المهارات الحركية
87	3.7.3. لغرض اكتساب الصفات الخلقية الحميدة والتكيف الاجتماعي
88	4.7.3. لغرض النمو العقلي
89	8.3. بناء منهاج التربية البدنية والرياضية
89	1.8.3. الخطوات المتبعة لإعداد منهاج التربية البدنية والرياضية
90	2.8.3. تحديد أهداف برامج التربية البدنية والرياضية
90	9.3. أهداف التربية البدنية والرياضية

الفصل الرابع : مرحلة الطفولة الثالثة (09 - 12) سنة

97	1.4. تمهيد
98	2.4. خصائص مرحلة الطفولة الثالثة
99	1.2.4. النمو الجسمي
100	2.2.4. النمو الفسيولوجي
100	3.2.4. النمو الحركي
101	4.2.4. النمو الحسي
102	5.2.4. النمو العقلي
103	6.2.4. النمو اللغوي
103	7.2.4. النمو الانفعالي
104	8.2.4. النمو الاجتماعي
105	9.2.4. النمو الجنسي
105	10.2.4. النمو الديني
106	11.2.4. النمو الأخلاقي
106	3.4. المرحلة العمرية (09 - 12) سنة والممارسة الرياضية
110	خلاصة

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الأول: منهجية البحث

113	1. المنهج العلمي المتبع
114	2. أدوات وتقنيات الدراسة الميدانية
114	1.2. الاستبيان

115	2.2. العينة الإحصائية وكيفية اختيارها
115	3. المعالجة الإحصائية
117	4. مجال البحث
117	1.4. المجال المكاني
117	2.4. المجال الزمني

الفصل الثاني: عرض وتحليل نتائج المحاور

119	1. ملاحظة
120	2. عرض وتحليل الأسئلة التمهيديّة
126	3. عرض وتحليل نتائج المحور الأول
132	4. عرض وتحليل نتائج المحور الثاني
138	5. عرض وتحليل نتائج المحور الثالث
144	6. عرض وتحليل نتائج المحور الرابع
150	7. عرض وتحليل نتائج المحور الخامس

الفصل الثالث: تفسير ومناقشة نتائج المحاور

157	1. مناقشة نتائج المحور الأول
158	2. مناقشة نتائج المحور الثاني
159	3. مناقشة نتائج المحور الثالث
161	4. مناقشة نتائج المحور الرابع
162	5. مناقشة نتائج المحور الخامس
165	- الاستنتاجات
166	- الاقتراحات
166	- التوصيات
170	- الخاتمة العامة

مقدمة:

منذ خلق الإنسان، هو بحاجة للعلم والمعرفة والتكوين والتربية . حيث تتجلى هذه الحاجة في شتى ميادين العلمية المختلفة، لا سيما ميدان التربية البدنية والرياضية. هذا الأخير من متطلبات العصر الذي يميزه التطور التكنولوجي والتحولت السريعة الذي يشهده الفرد في كل أنحاء العالم، ولقد اهتمت جميع فئات شعوب هذا العالم بالتربية البدنية والرياضية، فنصبت في هذا المجال جل البحوث والأعمال العلمية، قصد دراسته وتطوير العلاقة بالميادين العلمية الأخرى، كعلم النفس، علم الاجتماع، الطب وعلم التشريح ... الخ.

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

فتعتبر المؤسسات التربوية كالمدرسة، إحدى المنشآت التي ترمي لتكوين أجيال يعتمد عليهم في المستقبل، فيؤثرون ويتأثرون بقيم مجتمعهم ووطنهم، ذلك يعكس على التربية العامة لهذا المجتمع، قصد تحقيق أهدافها وبرامجها. فالمدرسة بكل مواردها المادية والبشرية، لا سيما المعلمين والأساتذة يسهرون دوما في تنوير التلاميذ بجل المعارف العلمية والقيم الصحيحة التي تعكس مقومات الوطن والتي تميزها على باقي الأمم الأخرى، فالتعليم هو إحدى العوامل الاجتماعية، الذي يبنى فيه المناهج والطرق الصحيحة، والتي بدورها يستعين بها المربين لنجاح عملياتهم التعليمية وتطويرها، حتى تساهم في التطور والازدهار في هذا المجال. فلذلك أهتم المختصون في تحليل هذه الظاهرة الاجتماعية (التعليم) بصفة عامة، وربطها بالتعليم في ميدان التربية البدنية والرياضية. فكانت جل الدراسات ترمي لوجود النظام المتعلق بما يقدمه المعلم. فلهذا رأى الباحث أن من الضروري التطرق في هذا البحث لمعرفة أثر ما يورده المعلم أثناء

إجرائية لعملية التعليم والتعلم وما ينتج عنه، أي ما نراه عند التلاميذ، من مشاركة نحو العمل.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا حول التغذية الراجعة التي هي إحدى المواضيع الأساسية في علم النفس والاتصال والكثير من العلوم التربوية، ولا سيما في التربية البدنية والرياضية وطرائق التدريس والتي يعتمد عليها في التربية البدنية والرياضية من أجل التعلم الحركي للمهارة الرياضية، وتكون التغذية الراجعة أهمية كبيرة وواضحة في عملية التعليم والتعلم وكيفية القيام بتزويدها إلى المتعلم (التلميذ) الدور الأهم، باعتبار أن التغذية الراجعة المستخدمة من طرف المربي، تشكل إحدى السلوكيات والوظائف التربوية، والمندرج ضمن الاتصال والتفاعل بين المعلم والمتعلم، فهي ترمي لتشكيل إطار المعرفة والتعزيز الإعلامي لدى التلاميذ، حيث تتدرج ضمن أشكال التقييم الذي يقوم به المعلم يومياً، عند كل عملية تعليمية. وبالتالي يستعين بها المعلمين في أدراج شيء من التشجيع والدفع نحو المشاركة وبذل الجهد لدى المتعلمين.

نظراً لما سبق يمكن اعتبار الوظيفة (التغذية الراجعة) الوسيلة الأساسية التي تُرقي وتطور التفاعل المعرفي بين المعلم والتلميذ، فيرى أسامة كامل راتب: " أن أشكال التعزيز والتشجيع في النشاط الرياضي، تلعب دور الدافعية والتحفيز لدى المتعلمين، وهذا حتما يرمي لتفوق النجاح"¹.

بعبارة أخرى لابد من التعرف عن الكيفية التي يستغلها المعلم، باستعانتته لأشكال التغذية الراجعة، لدفع التلاميذ للمشاركة وهذا مهم لطبيعة النشاط المدرسي للمدرس أثناء عملية التعليم والتعلم الحركي، ذلك يجعل المتعلم أي التلميذ، يكون في

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

موضع جيد لزيادة مردودة أثناء قيامه بالأداء المطلوب أم بعد نهايته، ليستعد لتعلم مهارات جديدة أخرى.

لذلك قسمنا هذا البحث إلى بابين، باب نظري وآخر تطبيقي، قسمنا الباب الأول إلى أربعة فصول، تناولنا في كل فصل مواضيع تتعلق بالدراسة التي قمنا بها، يتمثل الفصل الأول في التغذية الراجعة الذي ركزنا عليها كثيراً نظراً لأهميتها في بحثنا، أما الفصل الثاني تم فيه عرض شروط ومراحل التعلم الحركي ونظرياته لأهم المفكرين في هذا الميدان، حيث يعتمد هذا الفصل على دراسة شروط التعلم الحركي والتي نتناول من خلالها أهم الشروط التي يجب توفرها حتى تتم عملية التعلم بكيفية جيدة ومناسبة، أما الفصل الثالث تطرقنا إلى التربية البدنية والرياضية كوسيلة لتحقيق أهداف التربية العامة وأعطينا نظرة حول أهداف التعليم وأهداف التربية البدنية والرياضية والعلاقة ما بين التربية البدنية والرياضية والتربية العامة، أما الفصل الرابع فقد تناولنا فيه مرحلة الطفولة الثالثة من (09 - 12) سنة، ومرحلة الطفولة الثالثة والممارسة الرياضية، حيث يكون تطور النمو يكون متشابهاً عند كل الأشخاص، وأكدنا على أن يأخذ الأستاذ بعين الاعتبار خصوصيات تقييم الخصائص البدنية والنفسية والاجتماعية عندهم خلال وضع برنامج التدريب أو درس التربية البدنية والرياضية.

أما الباب الثاني فقد تطرقنا فيه إلى خطوات الدراسة النهائية وكذا المنهج العلمي المستخدم في البحث، وعينة البحث وكذا الدراسة الاستطلاعية، وقمنا فيه بمعالجة البيانات وتفسير النتائج وتحليلها، والخروج في الأخير بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والاقتراحات، نشير إلى أننا قد تلقينا الكثير من الصعوبات أبرزها صعوبة الاتصال بمجتمع البحث لتواجدنا خارج الوطن وكذلك افتقار المكتبات إلى المراجع ونقص الدراسات السابقة في مثل هذه المواضيع، نأمل في الأخير أن تكون هذه الدراسة كمنطلق وفتاحة لدراسات علمية أخرى، نقوم بتسليط الضوء على جوانب ومتغيرات أخرى متعلقة بموضوع دراستنا هذه، في سبيل النهوض بهذا الميدان في بلادنا.

1. الإشكالية:

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

ولقد لقي دراسة موضوع التغذية الراجعة عدة محاولات مختلفة في بعض الميادين العلمية، لا سيما علم النفس، التربية والاتصال بصفة عامة، وفي ميدان التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، ذلك لمحاولة لتحديد أبعاد ووظائف هذا المفهوم.

في هذا السياق يذكر بيرون م. (Piéron . M): " أنه من الصعب التطرق لدراسة أشكال وأنماط التفاعل الاجتماعي، بين المعلم والتلميذ [...] إلا إذا تعرفنا على دور ووظائف التغذية الراجعة"² وأحدث ظاهرة دراسة مفهوم التغذية الراجعة، خاصة في مجال التعليم والتعلم الحركي، لا سيما في ميدان التربية البدنية والرياضية، مجرى أخرى، إذا كانت تسلط جل البحوث العلمية، باعتبار هذا المفهوم سلوك تربوي للمعلم. أي إحدى الوظائف التربوية التي يتميز بها المربي أثناء مهمته التعليمية.

²Piéron M., «comportements des enseignants de A.P.S., 2iem parties ; interventions, relations au Contenu d'enseignement », in revue de L.E.P.S, No 174, paris 1982, P : 31.

لقد وجدنا من المناسب أن يحمل موضوع بحثنا العنوان التالي: "التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية".

فانطلاقاً من أهمية التغذية الراجعة في حصة التربية البدنية والرياضية باعتبارها من أهم المميزات التربوية للمدرس أو المدرب التي يجب أن يؤديها للوصول مستوى عالٍ، وجد الباحث أن من الضروري التوجه نحو دراسة التغذية الراجعة للتعليم والتعلم الحركي وكيفية ممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية.

كما رأى الباحث من الضروري دراسة هذا الموضوع والاهتمام بما ينتج عنه، لا سيما لدى المعلمين، قصد إنجاح مساهم التربوي والتعليمي. إن التطرق إلى مثل هذا الموضوع لا يكمن في أهميته التي يكتسبها بل يتعدى ذلك، حيث حسب رأينا، نعتقد أن جل البحوث تفتقر، في هذا الصدد خاصة في بلادنا اليمن، لمثل هذا الاتجاه الذي ذهبنا إليه، خاصة فيما يتعلق بصياغة وطرح هذه المشكلة.

فبالتالي سنحاول في هذه الدراسة، معرفة الإبعاد التي تشكل نقاط الاشتراك والمتعلقة بمسار التعليم والتعلم الحركي في ميدان التربية البدنية والرياضية، إذ أن هذا الأخير يحتوي على المميزات التي تجعله يتميز ويختلف على باقي الميادين الأخرى، لاحتوائه على الأنشطة الرياضية الجماعية والفردية (والتي تختلف فيما بينها).

2. تحديد المشكلة:

نظراً إلى أن الوظائف التربوية للمعلم تتأثر بالعوامل المحيطة به، خاصة التي تميز الميدان الذي يكون فيه، كميدان التربية البدنية والرياضية، لا سيما وظيفة التغذية الراجعة، فلا بد من معرفة التالي:

1- على أي أساس تتوقف التغذية الراجعة للتلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية ؟

2- هل ترى أن التغذية الراجعة وسيلة تربوية للتعليم والتعلم الحركي لتحسين الأداء من خلال حصة التربية البدنية والرياضية ؟

إن هذا الموضوع هو بحاجة للبحث لأنه يستطيع أن يعطينا الإجابة ولو بصفة جزئية عن الأسئلة التي صغناها، وهذا بالتركيز على المعطيات والمعلومات المتعلقة بالدراسات السابقة، وكذلك بتحديد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بهذه الدراسة بتحليل الإطار النظري لها. إذ من خلال هذا يمكننا إبراز التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية، فأساس هذه الدراسة، هو وضع خطة منهجية علمية بالدرجة الأولى قصد تبيان نتائج ذات مصداقية وموضوعية.

3. فرضيات البحث:

الفرضية الرئيسية:

تعتبر التغذية الراجعة وسيلة تربوية يمارسها المربي لتحسين أداء التعليم والتعلم الحركي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية وينبغي أن تكون مكيفة لمظاهر ومطالب النمو في هذه المرحلة.

الفرضيات الجزئية:

- 1 - عدم تطابق الأداء الحركي للتلميذ مع الملمح النموذجي للحركة يدفع المربي على استخدام التصحيح والتعديل.
- 2 - يعد التقويم والتصحيح وسيلة لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية.
- 3 - أن التعزيز الذي يقوم به الأستاذ أثناء عملية التعلم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم الحركي.
- 4 - الاستجابة المهارية ذات علاقة بالتغذية الراجعة ذات المستوى العالي المنتظم في الزمان والمكان.
- 5 - تكييف التغذية الراجعة ومراعاتها لمرحلة النمو يسهل استقبال المعلومات لدى التلاميذ.

4. أهداف البحث:

من المعروف أن لكل بحث علمي هدف يرمي إليه وفيما يتعلق ببحثنا فإنه يرمي بالطبع إلى ما يلي:

- 1 - معرفة تأثير التغذية الرجعية في التعلم بدرس التربية البدنية و الرياضية.
- 2 - معرفة الطرق المثلى لإعطاء التغذية الراجعة إلى عينة البحث مراحل لوصول إلى الإنجاز في اقل وقت ممكن.
- 3 - معرفة افضل أنواع التغذية الراجعة ذات التأثير الإيجابي على التعليم التعلم الحركي بدرس التربية البدنية و الرياضية.
- 4 - معرفة مراعاة المرحلة العمرية للتلاميذ أثناء عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية.

5 - استخلاص حل من التوصيات تكون كمرشد مستقبلي.

5. أهمية البحث:

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

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

6. تحديد المفاهيم والمصطلحات:

إن التصور النظري الجيد يقوم على أساس واضح للمفاهيم والمصطلحات التي يستخدمها الباحث، ولقد وردت في البحث عدة مفاهيم ومصطلحات تفرض على الباحث أن يزيل عنها اللبس والغموض، وحتى يرقى إلى مستوى البحوث الأكاديمية، ومن بين هذه المصطلحات ما يلي:

1.6. التغذية الراجعة:

تختلف التعاريف حول مفهوم التغذية الراجعة وهذا باختلاف الميادين العلمية وكذا مواضيع وصفة دراستها سنحاول إعطاء ولو بشكل يكون متصل بميداننا التربوي

ما يقصد بالتغذية الرجعية، وفي ميدان التعليم تعني رجوع المعلومات أو رد فعل المربي اتجاه الأداء التربوي للتلميذ وتوجيهه لتحسين نتائجه.

كما يعرفها (دار يل سايد نتوب): "أنها المعلومات التي تصدر بخصوص استجابة معينة وتستعمل لتبديل الاستجابة القادمة"³. ففي قاموس علوم الرياضة يعرف التغذية الراجعة على أنها عبارة عن: "الأفعال التي يقوم بها معطيات المخرجات للمستقبل لنظام ديناميكي على المعطيات المدخلات للمرسل ..."⁴.

فيضيف لهذا مفهوم خاص بالسبرنتيكية على أن التغذية الراجعة "ذلك التأثير الذي ينجر منة أفعال من رجوع المعلومات والتصحيحات، على المركز المتحكم والمعدل في تسيير كل الأفعال والسلوكيات ..."⁵.

إن التعريف الخاص بالتغذية الراجعة في ميدان التعليم، وبالضبط في عملية التعليم والتعلم الحركي، يشير إليه باير أ. (Bayer.E): "في عمليتي ومساري التعليم والتعلم التغذية الرجعية بالنسبة للمعلم، يقصد بها أنها كل النصائح والأوامر، التي نقلت عن طريق رجوعها من المستقبل كنتيجة التعلم"⁶.

³ عباس أحمد صاح السامرائي، عبد الكريم محمود السامرائي "كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية والرياضية"، بغداد، 1991، ص 117 .

⁴ Dictionnaire des science du sport, Ed. Verlage, R.F.A, 1992 P. 521.

⁵ Dictionnaire " le petit Larousse" Ed. Hachette, Paris, 1986. P: 407.

⁶ Dictionnaire " des sciences du sport". Ed: Verlage, R.F.A. 1992, P: 419.

في ميدان التربية البدنية والرياضية يشير بيرون م. (Pieron . M) أن التغذية الرجعية: "هي عبارة عن استجابة لمختلف السلوكيات الحركية للتلاميذ وهذا بالعلاقة بالمهمة والأداء المطلوب"⁷.

أما فيما يخص الأداء والسلوك الحركي، يضيف بياجيه .ج (Piaget .j) أن: "يتدخل السلوك الحركي لدى الفرد من جراء تلقيه جملة الأفعال بغرض تغيير حالاته أو تبديله وهذا مقارنة بما توليه تلك الأفعال"⁸.

فتكون التغذية الرجعية في النشاط الحركي ضرورية حيث تحدث بعد ما يقوم التلميذ بتنفيذ سلوكه الحركي وهذا يكون بتلقيه لمجمل المعلومات، التعزيزات وكذا التصحيحات، قصد مساعدة التلميذ في تعديله أم إعادة القيام به (سلوك التلميذ).

هناك من يعتبر التغذية الراجعة على أنها عملية تقويم للتعلم "التغذية الراجعة تشبه عملية التقويم، إلا أن التقويم في بعض الأحيان يأتي بعد الانتهاء من العملية التعليمية"⁹ والتغذية الراجعة (Feed Back) يعتمد أصحابها ويؤكدون على وجود ممرات عصبية رجعية لاستجابة في الجهاز العصبي المركزي تقوم بتنظيم الحركات الواعية والإرادية أو تلك الحركات التي تقع في مستوى أقل من الشعور"¹⁰.

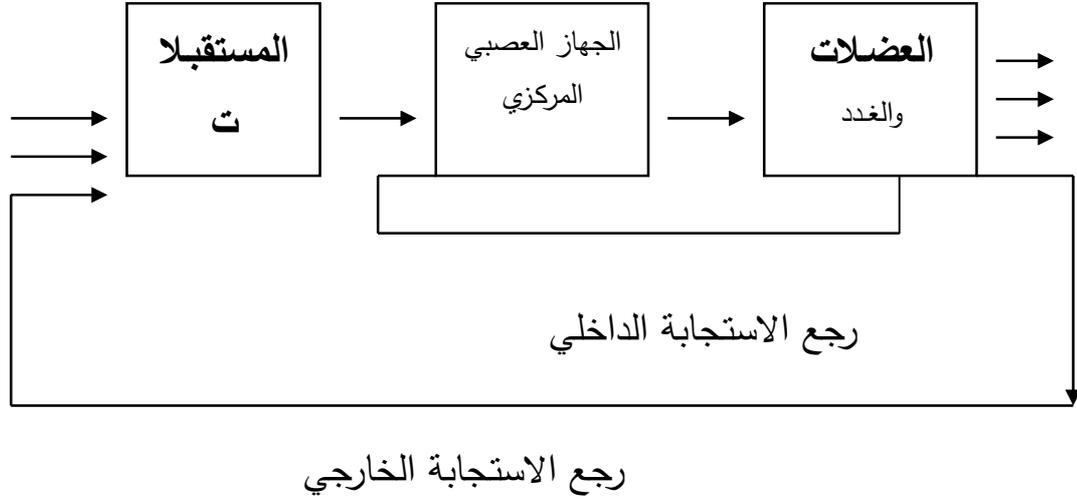
مجموعة

مشاريع من "pédagogie des activistes physiques et du sport" Ed.: revue EPS, col. recherche et formation, Ed.: Février 1992, Paris, P: 31.

⁸ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم محمود السامرائي "كفاءات تدريسية في طرائق التربية الرياضية، بغداد 1991 ص 117.

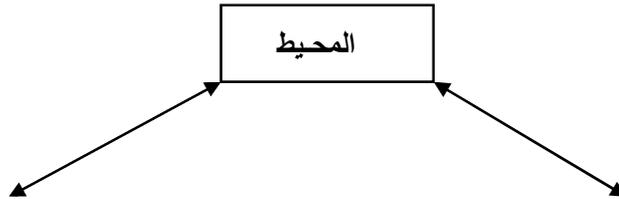
⁹ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق التربية الرياضية، مرجع سابق، ص 117.

¹⁰ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: "نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1992. ص 45.

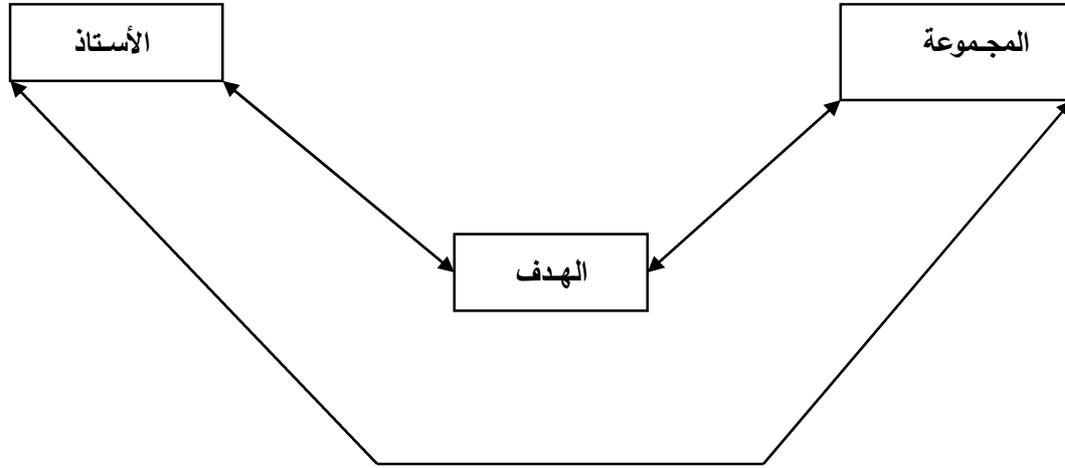


شكل رقم (01) يوضح كيفية رجع الاستجابة

تعتبر التغذية الراجعة عن تلك "المعلومات التي يعطيها المعلم (المدرّب، الأستاذ) إلى المتعلم (التلميذ) أو مجموعة من التلاميذ في محيط معين، والتغذية الراجعة هي تلك السلوكيات التي تؤثر بين الأستاذ والمجموعة"¹¹.



¹¹ Jean Pierre Bonnet, *Vers une pédagogie de facteur moteur*, P : 101.



التغذية الراجعة

الشكل رقم (02) يوضح التغذية الراجعة بين الأستاذ والمجموعة

فمن خلال التعاريف السابقة الذكر نستشف التعريف التالي "التغذية الراجعة هي جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم من مصادر مختلفة (داخلية أو خارجية) أو كلاهما معا قبل أو أثناء أو بعد العمل، لتعدل سلوك أو حدوث استجابة مراده، والتغذية الراجعة مهمة في عملية التعلم وهي لا تتوقف عند حد معين أو الوصول إلى الإنجاز المرغوب فيه، بل هي تتبع المتعلم خلال جميع مراحل التعلم وتسير معه، وهذه المعلومات تتغير تبعا للهدف، وكذا لنوع الإنجاز (الاستجابة) بحيث تكون هذه المعلومات ملائمة لمستوى التعلم ومرحلة التعلم.

2.6. مفهوم التعلم:

لقد اقترح الباحثون سواء في علم النفس أو في علم الحركة عدد من التعاريف التي توضح مفهوم التعلم، ولكي نلم بمفهوم متكامل لكلمة التعليم لابد أن نورد أكثر من تعريف واحد لها وكما أوردها العلماء باختلاف مناهجهم العلمية.

يشير كورت مانيل إلى: " أن التعلم مبدأ أساسي في حياة الإنسان وفي تطوير شخصيته الاجتماعية"¹². ويعتبر كل من محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي: "على أن التعليم يعتبر تغيير ثابت نسبياً"¹³.

فهو وفق ما ورد يعتبر التعليم على أنه التغيرات التي تحدث خلال خبرة معينه، لتعديل السلوك الإنساني، والذي تفرضه عليه حاجته ودوافعه ويرى وجيه محبوب أن التعلم هو: "عبارة عن التغيير في السلوك الناتج عن الاستشارة، أي اكتساب الوسائل المساعدة على استيعاب الحاجات والدوافع لتحقيق الأهداف"¹⁴.

كما أنه يطلق مفهوم التعلم على ذلك النشاط الذي يؤدي إلى اكتساب الخبرات الجديدة بحيث يرى سعد جلال ومحمد علاوي بان: "التعلم يتوقف على قيام الكائن الحي نفسه بنشاطه أدى إلى اكتساب خبرة جديدة"¹⁵.

هذا إضافة إلى أن عملية التعلم تحدث عندما تكون هناك ممارسه أو تدريب مستمر للفرد على الشيء الذي يريد تعلمه وكذلك من خلال رؤيته للشيء أو ملاحظته له وكذلك عندما يقوم الشخص بعمل شيء خاطئ ويقوم بتصحيحه، فنعتبر ذلك التصحيح تعلماً، وهذا ما يؤكد وجيه محبوب بقوله أن: "التعلم ناتج عن ممارسة للتدريب والتكرار أو الملاحظة أو وقوع الفرد في خطأ يتم تصحيحه، وهذا ما نطلق عليه التعلم بالمحاولة والخطأ والصواب"¹⁶.

¹² كورت ما نيل: التعلم الحركي، (ترجمة:علي عبد نصيف) بغداد، 1980، ص 135.

¹³ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: نظريات وطرق التربية البدنية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط.2، 1992، ص 32.

¹⁴ وجيه محبوب: علم الحركة (التعلم الحركي)، بغداد 1990، ص 12 .

¹⁵ سعد جلال، محمد علاوي: علم النفس التربوي الرياضي، دار المعارف، ط.07، 1982، ص 335.

¹⁶ وجيه محبوب: مرجع سابق، ص 12 .

فضلاً عن ذلك تكون عملية التعلم أمراً نفترض وجوده، من حيث أنها عملية داخلية يفترض حدوثها أثناء وجود الفرد في موقف تعليمي، وأن الفرد حينما يكون بصدد موقف تعليمي معين، أو اكتساب مهارة فإن ثمة تغيرات داخلية تأخذ مجراها من حيث أنه كائن حي له وظائفه العضوية وتكوينه العصبي الخاص ومظاهر سلوكه المختلفة، ويحسن أن نعود ونشير إلى إن ما نلاحظه في أي موقف هو:
أولاً: مجموعة المثيرات الخارجية التي تؤثر على الفرد في موقف ما.
ثانياً: استجابات الفرد في هذا الموقف.

في واقع الأمر إن ما نلاحظه هو الأداء والذي تعتبره رمزية الغريب خصوصية للإنسان ينفرد بها عن سواه من المخلوقات الأخرى حيث تعبر عن تلك الفكرة قائلة:
"أن الإنسان يختلف عن الحيوانات الأخرى في تنظيماته السلوكية"¹⁷.

كما يعتبر كونيي: " التعلم كتغير في سلوك الفرد، أما أصحاب نظرية المعرفة، التعلم بالنسبة لهم هو التغيير الخارجي لذلك التغير الذي يحدث داخل الفرد"¹⁸.

أما بالنسبة لروكلان: " [...] التعلم يحدث عندما يحصل هناك تغير في سلوك الفرد بشكل منظم ولمدة طويلة كنتيجة لتكرار لنفي المهمة عدة مرات في الحالات المتشابهة"¹⁹. ويعرفه وينتج: "بالتغير النسبي الثابت في الحصيلة السلوكية والمبني على الخبرة والمران"²⁰.

¹⁷ رمزية الغريب: التعلم دراسة تفسيرية توجيهية، مكتبة ألا نجلو المصرية، 1977، ص 447 .

¹⁸ In Pocztar (j) : *La définition des objets pédagogiques*, Ed. ESF. 1984 P.36.

¹⁹ In Pocztar (j) : (op. cite P :36 .

²⁰ بسطويسي أحمد: أسس ونظريات الحركة، دار الفكر العربي، 1996، ص 105.

من خلال ما تقدم يرى الباحث أن التعلم هو عملية تغيير في مستمرة في سلوك الفرد نتيجة اكتسابه المعارف والعادات والمهارات تحت شروط الممارسة ومن خلال التعايش المستمر مع الآخرين في الحياة العامة.

3.6. مفهوم الحركة:

يُعرف عن الحركة عند الإنسان على أنها: "تحرك جسم الإنسان من موضع إلى آخر أو إذا تحرك أحد أعضاء الجسم سميت حركة"²¹، ويصفها كل من بيير وروبرت ني (Pierre Allait , Robert Ne) على أن: "الحركة هي إذن الترجمة الفورية المرئية للفعل البدني، لكن هي كادات لخدمة الشخص الذي ينجز الفعل"²².

ويعرفها طلحة حسام الدين وآخرون: "كلمة "حركي Motor" تعرف على أنها تنفيذ أو إنتاج الحركة أما مصطلح "السلوك الحركي Motor Behavior" فيمكن تعريفه على أنه "دراسة الحركة كعملية" ويقصد بهذا التعريف كيف تتم عملية تعليم وتنمية المهارات الحركية"²³.

وتعرف الحركة على أنها انتقال لمركز ثقل الجسم من موضع إلى آخر تحت تأثير الجاذبية الأرضية، كما تعرف بمجموعة من التفاعلات الكيميائية والميتابولزمية التي تحدث داخل جسم الإنسان وهذا ما يؤكد عليه حوت بياربرنات: "حركة الإنسان هي مجموعة الانقباضات العضلية والتفاعلات الميتابولزمية وتنقل لمركز ثقل الجسم"²⁴.

²¹ وجيه محبوب: علم الحركة (التعلم الحركي)، بغداد، 1990، ص 13.

²² Jean Pierre Bonnet : vers une pédagogie de l'acte moteur, p. 22.

²³ طلحة حسام الدين وآخرون : علم الحركة التطبيقي، مركز الكتاب للنشر، الجزء الأول، 1998، ص 278.

²⁴ نفس المصدر السابق . ص : 278 .

كما يعرفها وجيه محجوب بأنها: "الوجود فهي تنمي من شخصيته وتقويه وتحسن صحته ومن خلالها يمارس نشاطه. وأننا ندرك الحركة من خلال السرعة والبطء وندركها من خلال النظر وتقاس الحركة بالزمن. إن كل حركة يدركها المبصر من خلال قطع المسافة من نقطة إلى نقطة ويزمن معين" ²⁵.

من خلال استقراء كل التعاريف الواردة آنفاً نستنتج أن جسم الإنسان على الأرض هو في حركة دائمة وذلك نتيجة الجاذبية الأرضية وكذلك نتيجة للقوى الخارجية والداخلية والحركة دائماً تحدث من أجل تحريك الجسم أو تحريك ثقل أيضاً، أو التغلب على الاحتكاك أو لمقاومة جسم ما.

4.6. مفهوم التعلم الحركي:

لقد أوضحنا في السابق معنى التعلم وكذلك معنى الحركة وعلى هذا الأساس نعطي تعريفاً لمعنى التعلم الحركي وهذا حسب آراء العلماء ومن بينهم يرى كل من محمود عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطيء أن التعلم الحركي: "هو عملية اكتساب الإنسان للمعارف والخبرات والمهارات الحركية لتعلم السباحة وركوب الدراجات وكذلك القدرة على توجيه حركة الجسم والتحكم في حركاته بالنسبة للزمان والمكان" ²⁶.

ويعرف كورت مانيل التعلم الحركي على أنه عملية: "اكتساب وتحسين وتثبيت واستعمال المهارات الحركية وأنها تكمن في مجال التطور للشخصية الإنسانية وتتكامل بربطها باكتساب المعلومات وبتطوير قابلية التوافق" ²⁷.

²⁵ وجيه محجوب "التحليل الحركي" بغداد 1990 . ص : 11 .

²⁶ محمود عوض بسيوني ، فيصل ياسين الشاطيء "مرجع سابق" ص : 13 .

²⁷ كورت ما نيل "مرجع سابق" ص : 135 .

فيشير شازو (Chazaud . P) إلى أن: "عملية التعلم الحركي معقدة جداً، حيث ينبعث عدة متغيرات منها المتعلقة بالوسط الذي يجري التعلم، وكذلك مستوى التعليمي للتلميذ، والوقت الكلي الذي يبدي فيه المتعلم أداة الحركي، وهذا كله يؤثر على التعلم الحركي بالإضافة إلى الجانب المادي"²⁸.

من خلال هذه التعريفات نرى أن التعلم الحركي ما هو إلا أشكالاً مختلفة نذكر منها: الجانب التنظيمي الموجه، استعمال وسائل وطرق بيداغوجية غير مباشرة وكذلك الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ لاكتساب التجربة. وهذا كله يوافق ما أدلى به دورنوف م. (Dornhoff. H. M).²⁹.

فيمكن القول أن التعلم الحركي هو عملية تهدف لمعرفة أشكال المهارات الحركية الجديدة، تجديد وتحسين المهارات المكتسبة، وهذا عن طريق الممارسة المتنوعة في وضعيات تربوية وتدريبية مختلفة.

"الأداء الحركي المتعلم، يمكن أن يكون عبارة عن الترجمة أو التحويل الفوري المرئي للفعل البدني، أذن أداة لخدمة الفرد الذي يقوم بهذا الفعل"³⁰.

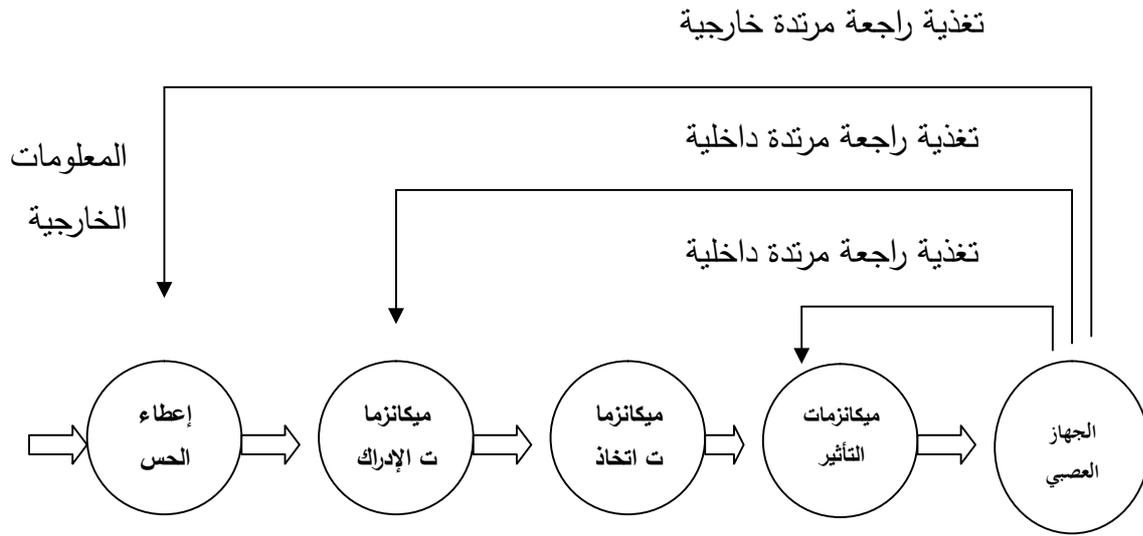
"وينظر الباحثين في مجال علم النفس إلى أبناء الجنس البشري على أنهم يستخدمون أنظمة عملية مستمرة لتلقي المدخلات، وبناء عالية فقد صمموا نماذج

²⁸ Chazaud . P ، *Sciences humaine*, Ed : Vigot, Collection : Sport + Enseignement, Paris,1994, Pp.108 – 109.

²⁹ Dornhoff. H. M ، *L 'éducation physique : Un élément de base pour Le développement du La culture physique*, Ed : OPU, Alger, 1993 , P : 98 .

³⁰ Bonnet . J . P ، *Vers une pédagogie de l'acte moteur* . Ed : Vigot , paris, 1983 . P : 21 .

توضح كيفية تلقي تلك المدخلات ومراحل مرورها إلى الأنظمة المختلفة داخل الجسم حتى تخرج المخرجات التي تعبر عن السلوك الحركي للفرد. كما هو موضح في الشكل رقم (03)³¹.



شكل (03) يوضح نموذج الأداء البشري

من خلال ما تقدم من تعاريف حول التعلم الحركي وما ذكر من قبل الباحثين في هذا المجال حول التعلم الحركي فإننا نستطيع أن نلخص التعلم الحركي على أنه تعلم الحركات والمهارات الرياضية والذي يكون مقترن بمقدرة الفرد واستيعابه، ويكون معتمد على التجارب السابقة بحيث أنها تعمل على الإسراع في عملية التعلم الحركي ودقتها.

5.6. المهارة الحركية:

³¹ طلحة حسام الدين وآخرون "مرجع سابق" ص : 280 ، 281 .

الحركة التي تعطي للمشاهد الانطباع على نوعية اللعبة وعلى نوعية الأداء، وكذلك "تعطي للمشاهد أن أداء الحركة بسيط، مكتسب من خلال العمل العضلي"³²، وهي متعلقة بالدرجة الأولى على قدرة الإنسان على التوافق "إن أي مهارة تتجه إلى اختزال عدد كبير من العضلات وتبقى العضلات العاملة فقط، فتنظيم الحركة ذاتياً"³³ وهذا ناتج عن استقبال المعلومات والاستجابة "فالمهارة هي توقيت عالي للجهاز العصبي الذي ينظم عمل العضلات مع الحواس والاحساسات الداخلية لتعجيل من ذلك إحساس ومستقبلات حسية ذاتية وتكون إحساس حركي الذي هو بالأساس استجابة للمثير الذاتي أو إدراك لتغير في وضع، والمهارة تؤدي بدون النظر والانتباه الكامل لمجريات الأمور والمسارات الحركية"³⁴.

بشكل عام يمكن القول بان المهارة "حركة إرادية تتضمن توافق العضلات في تنفيذ نشاط هادف"³⁵. من أمثلة التعريفات الإجرائية نجد أن فيتس (Faits) يعرف (الاستجابة المهارية): "هي عمليات التغذية المرتدة (المستقبلية / المؤثرة) ذات مستوى عالي التنظيم لكل من الزمان والمكان"³⁶. فالمهارة هي الدقة في الأداء عندما يلتقي المسار الحركي مع مسار الأداء بدون الانتباه الكامل لمجريات الأمور.

6.6. مفهوم التربية:

³² وجيه محبوب: التعلم الحركي، مرجع سابق، ص 97.

³³ نفس المصدر السابق، ص 97.

³⁴ نفس المصدر السابق، ص 98.

³⁵ أنور الخولي، أسامة كامل راتب: التربية الحركية للطفل، دار الفكر العربي، ط.2، 1982، ص 137.

³⁶ نفس المصدر السابق، ص 137.

ينحصر معنى التربية في تلقين أحسن الصفات، الآداب، معرفة العيش حسن السيرة في المجتمع... وبمعنى آخر "هي مجموعة من القيم والمفاهيم، المعارف والتجارب، أين يكون الموضوع، هو تطور الإنسان والمجتمع"³⁷.

"والتربية في ابسط معنى لها تعني عملية التوافق أو التكيف فالتربية حسب ذلك المفهوم، عبارة عن عملية تفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية، وذلك بغرض تحقيق التوافق أو التكيف بين الإنسان والقيم والاتجاهات التي تفرضها البيئة تبعاً لدرجة التطور المادي والروحي فيها"³⁸. ففي تعاريف أخرى، ينظر للتربية على أنها: "عملية تطوير وتحسين القدرات العقلية، والفكرية والبدنية للفرد"³⁹.

فيما يخص جون ديوي (J. DEWI) فقد عرفها باعتبارها: "إعادة بناء الأحداث التي تكون حياة الفرد، حتى يصبح تظهر كعوارض وأحداث، ذات غرض ومعنى أكبر... فالفرد يفكر لخبراته السابقة... إذن هي عبارة عن ظاهرة ممارسة"⁴⁰.

فالتربية في ابسط معنى لها، وهذا حسب التعاريف التي ذكرت أنفاً، عبارة عن عملية تطوير وتحسين تفاعل الفرد بين بيئته الاجتماعية، قصد تلقيه أسس القيم والمعارف لاكتساب قدرات عقلية، فكرية وبدنية جديدة وهذا لضمان له الخصائص الضرورية للحياة الاجتماعية.

³⁷ Légender R, dictionnaire actuel de l'éducation , 2ieme édition, Ed: ESKA, Montréal, Québec, 1993

P.435.

³⁸ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: مرجع سابق، ص 9.

³⁹ Dictionnaire "Hachette" Ed : Algérienne ENAG ,1992 . P : 545 .

⁴⁰ تشالز أ . بيوكر: أسس التربية البدنية، (ترجمة: حسن معوض وآخرين)، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة 1964 ، ص 30.

إن التربية عبارة عن ظاهرة ممارسة ليس فقط في المدارس والأماكن التعليمية بل يمكن أن تكون بين فئات من الجماعات، حيث تم فيها تلقين واكتساب المعارف والمعطيات، التي تهدف إلى الاستقرار، النمو والأمن، ورفض الكراهية والتكاسل.

فالتربية تنمي التكيف بين الأفراد في المجتمع، باكتساب العادات والقدرات الانتماء. وهذا يسهل له إشباع حاجاته ومتطلباته، تختلف ميادين التربية من ميدان لآخر، فنرى في ميداننا التربوي البدني والرياضي، أن إدماج الفرد في هذا المجال (التربية)، يعتبر جزء من المنظومة التربوية، يرمي إلى احتوائه على الأهمية الكبيرة في برامجه، حيث يقوم هذا الأخير بإشباع حاجات ومتطلبات الطفل الأولية وهي اللعب المنظم كمثال قاطع على ضرورة تواجده كحاجة أساسية بهدف خلق أسمى معالم التربية في تنمية السمات الشخصية والنفسية، الخلقية والصحية، قصد مواجهة البيئة المحيطة بالفرد.

7.6. درس التربية البدنية والرياضية:

يعتبر درس التربية البدنية والرياضية كأحد أشكال المواد الأكاديمية، مثل العلوم الطبيعية، الفيزيائية واللغات... الخ.

لكنها تختلف عن هذه المواد بكونها لا تمد للتلاميذ المهارات والخبرات الحركية فقط، بل تزودهم أيضا بالكثير من المعلومات والمعارف المتعلقة بحياة الإنسان بصفة عامة.

فدرس التربية البدنية، يمثل الجزء الأهم من مجموع أجزاء برنامجه التعليمي، حيث يقدم فيه كل المعطيات حول الوحدات التي يتم فيها، فهم الخبرات والمواد التعليمية التي تحقق هدف المخطط التعليمي / العلمي الذي يضعه المدرس.

فمن زاوية أخرى "يتوافق درس التربية البدنية والرياضية بالدروس العلمية الأخرى، في نقاط تتجلى حول ممارسة المعلم مختلف الطرق التدريس الوسائل العلمية التعليمية والتدرج التعليمي المندرج في المخطط السنوي، الدوري الفصلي وطرق القياس والتقويم"⁴¹.

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

ويشير محمود عوض بسيوني: "على مراعاة حاجات ودوافع التلاميذ، قصد المشاركة في نجاح العملية التعليمية، والوصول إلى الأهداف المثلى، وهذا بملاحظة الأغراض التربوية العامة والأغراض الاجتماعية"⁴².

8.6. علم نفس النمو:

من الأهمية أن يدرس المعلم أو المدرب النمو والتطور البدني والحركي والاجتماعي الذي يحدث للتلاميذ أو الناشئين سواء كانوا بنين أو بنات. إن من شأن ذلك مساعدتهم على إدراك وفهم ما يستطيع التلاميذ أن يؤديه من خلال أجسامهم وما لا يستطيعون نظرا لأن كل مرحلة سنوية لها المظاهر التي تميزها عن المراحل السنوية الأخرى في النمو البدني والحركي والاجتماعي.

⁴¹ عدلان درويش جلون وآخرون: التربية الرياضية المدرسية، دار الفكر العربي القاهرة، ط.3، 1994، ص 127.

⁴² محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: مرجع سابق، ص 10 - 11.

ويشير حامد عبد السلام زهران بأن: "علم النفس النمو هو العلم الذي يدرس سلوك الكائن الحي، وما وراءه من عمليات عقلية. دوافعه ودينامياته وإثارة، دراسة علمية يمكن على أساسها فهم وضبط السلوك والتنبؤية والتخطيط له" ⁴³.

ويعرف النمو عمرو أبو المجد وآخرون بأنه: "النمو سلسلة متتابعة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة، هي اكتمال النضج ومدى استمراره وبدء انحداره، فالنمو بهذا المعنى لا يحدث فجأة، ولا يحدث عشوائياً، بل يتطور خطوة إثر أخرى ويسفر في تطوره هذا عن مواصفات عامة" ⁴⁴.

ويعرفه محمود عبد الحليم منسي وآخرون بأنه: "ذلك الفرع من فروع علم النفس الذي يبحث في خصائص ومعايير نمو الأفراد من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، ويمكن القول بأنه علم نفس النمو هو تطبيق الأسس والنظريات من مجال دراسة النمو الإنساني" ⁴⁵.

7. الدراسات السابقة:

– "تأثير استخدام بعض الأنواع من التغذية الراجعة في تعلم مهارة الإرسال بالكرة الطائرة". (المدرسة العليا لأساتذة التربية البدنية والرياضية بمستغانم) عام 1996.

⁴³ حامد عبد السلام زهران : علم النفس النمو، الناشر عالم الكتب، 1990، ص 09 .

⁴⁴ عمرو أبو المجد، جمال إسماعيل النمكي: تخطيط برامج تربية وتدريب البراعم والناشئين في كرة القدم، مركز الكتاب للنشر، ط.1، 1997، ص 29.

⁴⁵ محمود عبد الحليم منسي، نبيلة ميخائيل مكارى، محمد محمود عباس المغربي: علم نفس النمو، مركز الكتاب الإسكندرية، 2000، ص 28 – 29.

دراسة مقدمة من قبل الباحث: (عطاء الله أحمد) رسالة ماجستير. وهو بحث تجريبي والخاص بتأثير استخدام الأنواع المختلفة من التغذية الراجعة على تعلم مهارة الإرسال بالكرة الطائرة. وفرضية البحث:

- 1 - استخدام أنواع التغذية الراجعة يؤثر إيجابيا على تطوير تعلم مهارة الإرسال.
 - 2 - أن استخدام التغذية الراجعة الشفهية زائد البصرية هو أحسن من إعطاء التغذية الراجعة الشفهية فقط في كل نوع مكن أنواع التغذية الراجعة المعطاة .
 - 3 - والتغذية الراجعة النهائية الشفهية زائد البصرية تكون أكثر الأنواع ذات التأثير الإيجابي على تعلم مهارة الإرسال بالكرة الطائرة.
- وتأكدت صحة الفروض من خلال نتائج البحث التي تم الوصول إليها.

- "دراسة تحليلية للتغذية الراجعة المدرجة في حالة التعليم والتعلم وعلاقتها بالتجربة البيداغوجية عند المدرس الجزائري" (جامعة الجزائر معهد التربية البدنية والرياضية، دالي إبراهيم) عام 2000. دراسة مقدمة من الباحث (آيت لونيس مراد) رسالة ماجستير. وهو بحث وصفي عن طريقة الملاحظة والخاص من خلال إجراء مقارنة بين التغذية الرجعية المُبثة من طرف فئة المدرسين الذين تتراوح تجربتهم الميدانية من صفر إلى ثلاث سنوات وتلك المُبثة من الفئة الأخرى الذين تمتد تجربتهم الميدانية ما بين ستة إلى عشر سنوات. وفرضية البحث: "إن التجربة البيداغوجية تؤثر على التغذية الرجعية المُبثة من طرف المربي في حالة التعليم والتعلم لحصة التربية البدنية والرياضية" وتأكدت صحة الفروض من خلال نتائج البحث التي تم التوصل إليها.

- "دراسة تحليلية للتغذية الرجعية للمربي وعلاقتها بدرجة دافعيه تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية (حالة التعليم والتعلم). (جامعة الجزائر معهد التربية البدنية والرياضية دالي إبراهيم) عام 2001. دراسة مقدمة من قبل الباحث (لعبان كريم) رسالة ماجستير. وهو بحث وصفي عن طريق الملاحظة "هل تتغير إشكال المعلومات الخاصة بالتغذية الرجعية في تحفيزها ودافعيتهما للتلاميذ، بشكل

معنوي إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طبيعة النشاط المدرسي، وكذلك فترة التنفيذ الأداء الحركي". وفرضية البحث: "تختلف التغذيةيات الرجعية للمعلم في درجة التحفيز السلوك البيداغوجي للتلاميذ الثانويين، في حالة التعليم والتعلم، أثناء حصّة التربية البدنية والرياضية وتأكّدت صحة الفروض من خلال نتائج البحث التي تمّ التوصل إليها.

1. التغذية الراجعة:

1.1. تمهيد:

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

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

2.1. التعريف الأكاديمي للتغذية الراجعة:

إن الحديث عن التعريف وأهمية التغذية الراجعة يدفعنا للرجوع إلى الهدف من هذا البحث الذي أضعه اليوم بين أيدينا والذي نبرز من خلاله ليس فقط تأثير التغذية الراجعة على التعلم ولكن كذلك دور التغذية الراجعة في العملية التعليمية، وذلك من أجل البحث عن التعلم الأسرع بأقل جهد و في وقت قصير، يقول داريل سايد نتوب: " التغذية الراجعة حالة ضرورية في التعلم"⁴⁶ وهو ما تأكده عفاف عبد الكريم: " من أهم وظائف المدرس أثناء النشاط هو توفير التغذية الراجعة للمتعلم عن أداءه"⁴⁷.

كما أن هناك صعوبة كبيرة في تعلم بعض المهارات و يلزم على الشخص أن يستخدم التغذية الراجعة في هذه العملية، ويؤكد فؤاد حطب: " إن بعض أنواع التعلم

⁴⁶ داريل سايد نتوب: تطور مهارات تدريس التربية الرياضية، (ترجمة) عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي.

بغداد، 1992، ص 333.

⁴⁷ عفاف عبد الكريم: طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية، منشأة المعارف الإسكندرية، 1989، ص 512.

لا يمكن اكتسابها (وخاصة المهارات الحركية) إلا بمعرفة النتائج أو ما يسمى التغذية الراجعة الأخرية⁴⁸.

□ تحدد رمزية الغريب وظائف التغذية الراجعة في نقاط ثلاث هي:

1. إحداث حركة أو سلوك في اتجاه هدف محدد أو في طريق محدد.
2. مقارنة آثار هذه الحركة بالاتجاه الصحيح للحركة و تعيين الخطأ.
3. استخدام إشارة الخطأ السابقة لاعادة توجيه التنظيم⁴⁹.

– يحدد أمين الخولي مهام ووظائف التغذية الراجعة فيذكر بأنها:

1. دفع وتحفز.
2. تغيير الأداء الفوري.
3. تدعيم التعلم⁵⁰.

أما محمد يوسف الشيخ فيحدد ثلاث وظائف مهمة للتغذية الراجعة ويقول:

1. أنها تمدنا بالمعلومات الخاصة عن الحركة.
2. يمكن أن تستخدم كثواب عندما تكون المعلومات القادمة مشبهة عن قرب للوصول إلى الهدف.
3. تعمل كحافز قوي و تصبح شرطاً هاماً وضرورياً للتعلم⁵¹.

وبهذا يصبح واضحاً دور أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية كاملة والتعلم الحركي خاصة مما له من فوائد في العمل الرياضي، ولهذا يجب الاهتمام بالتغذية

⁴⁸ فؤاد أبو حطب، أمال صادق: علم النفس التربوي، ط 3، ص 494.

⁴⁹ رمزي الغريب: التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، 1965، ص 452.

⁵⁰ أمين أنور الخولي، أسامة كمال الراتب: التربية الحركية، 1982، ص 140.

⁵¹ محمد يوسف الشيخ: التعليم الحركي، دار المعارف، القاهرة، 1984، ص 173.

الراجعة خلال العملية التعليمية ومعرفة كيفية إعطاء التغذية الراجعة إلى المتعلم لأنه كلما كانت التغذية الراجعة غير دقيقة تكون المادة التعليمية صعبة بحيث التعلم وهذا ما يؤكد داريل سايد نتوب: " إن دقة التغذية الراجعة تعتمد على المعلومات التي تحتويها و على مدى ارتباطها بالعمل المراد تعلمه"⁵².

بناءً على ذلك يمكننا أن نقول أنه إذا كان العمل المراد تعلمه أو التغذية الراجعة غير دقيقة فإنه سوف يكون التعلم صعباً و غير ذي جدوى.

1 - 3 - مصادر التغذية الراجعة:

إن مصادر التغذية الراجعة متعددة ومتنوعة على تعدد الطرائق المستعملة لأجل تعزيز استجابة التلاميذ أو اللاعبين للواجب بصورة إيجابية إن كان الهدف تعليمياً أو تقويمياً والوقوف على إنجازات التلاميذ أو اللاعبين للعمل أو معرفة نتيجة عمله وتحدث التغذية الراجعة نتيجة طبيعية لحركة الإنسان فعندما نحرك أي جزء من جسمنا فإن معلومات خاصة بهذه الحركة آتية من عضلات ومفاصل ذلك الجزء عن مدى الحركة وموضع الوضوء وهذه إشارات خاصة بالحركة ويحدث هذا استجابة طبيعية وفي الوقت نفسه.

فإن معلومات أخرى آتية عن طريق ليس أو ربما تأتي عن طريق السمع أو يحدث تداخل من مصدرين أو أكثر و يمكن للتغذية الراجعة أن تأتي في الغالب من المصادر التي يحددها عباس أحمد السامرائي⁵³ وهي كما يلي:

1. تغذية راجعة بصرية.

⁵² داريل سايد نتوب (ترجمة) عباس أحمد السامرائي عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 334.

⁵³ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، بغداد، 1991، ص 122 ، 123.

2. تغذية راجعة سمعية. مصادر خارجية.
3. تغذية راجعة حيوية. (داخلية أو ذاتية).
4. تغذية راجعة متداخلة لأكثر من مصدر.

ويمكن على ضوء هذه المصادر أن تكون هناك تغذية راجعة فالمصادر الخارجية يمكن أن تكون سمعية أو بصرية فيقول لنا تغذية راجعة بصرية وتغذية راجعة سمعية.

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

أما المصدر الثاني الذي هو مصدر داخلي مصدر داخلي حسي أو التغذية الراجعة الداخلية والتي تصدر من داخل الفرد من إحساسه وشعوره بالإنجاز بدون أن نعطيه تغذية راجعة فإنه يحس بإنجاز بمفرده وبدون توجيه من المدرب أو المعلم كشعوره بالاتزان أو بالراحة أو التعب فهذه أشياء يحس بها اللاعب والتي تظهر على إنجازه الخارجي وتؤثر فيه.

أما المصدر الثالث للتغذية الراجعة فهي التغذية الراجعة لأكثر من مصدر، وهذا ما يحدث بحيث اللاعب أو التلاميذ يتلقى المعلومات من أكثر من مصدر سواء كان داخلياً أو خارجياً (كإحساسه بالخطأ أو الإنجاز الجيد مع إشارة المدرب أو المعلم و تقيمه للإنجاز وصرخة الجمهور سوءاً بالفرح أو الغضب).

4.1. استخدام التغذية الراجعة:

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

فهناك الكثير من المعلومات الحسية التي يمكن أن يتلقاها الفرد و بالطبع ليس كل هذه المعلومات تعود على المهارة الحركية بالفائدة و تساعد على الإنجاز الجيد، وهنا يؤكد عباس أحمد السامرائي بقوله: "إن الاستخدام الصحيح للتغذية الراجعة المصاحبة بالمقارنة على مصادر أو نماذج صحيحة تفني العملية التعليمية بشكل جيد ومؤثر و يوصل إلى الهدف المطلوب بأسهل الطرق أو أحسن طريقة ممكنة وبأقصر وقت⁵⁴ .

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

5.1. أنواع التغذية الراجعة:

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

⁵⁴ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 120 .

لقد اختلفت المصادر التي تناولت موضوع التغذية الراجعة في تحديد أنواعها فمنهم من اعتمد على مبدأ مصدر المعلومات التي يحصل عليها المتعلمون لغرض تعديل سلوك أو استجابة حركية، وفي هذا الجانب يقسم عباس أحمد صالح السامرائي التغذية الراجعة إلى قسمين⁵⁵:

1. التغذية الراجعة الداخلية أو الذاتية الحسية.
2. التغذية الراجعة الخارجية.

النوع الأول (التغذية الراجعة الداخلية الحسية) وهي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية كالإحساس بالتوازن عند لاعبي الجمباز أو عندما يحدث التشنج العضلي عند لاعبي كرة القدم، فإنه يحس بالألم الداخلي في العضلة. أما النوع الثاني (التغذية الراجعة الخارجية) فهي حسب اسمها خارجية عن الجسم وتأتي من مصادر خارجية كالتعليمات التي يوجهها المدرب أو المعلم، وهي لا تأتي من ذات الفرد أو من أعضائه الداخلية.

ويتفق (عباس أحمد صالح السامرائي) مع (STALLINGS) من هذين النوعين وفي تحديد هذه التسمية، أما (جمال صالح) فيذكر كذلك هو الآخر نوعين من التغذية الراجعة و على نفس المبدأ الذي ذكره عباس أحمد السامرائي وستانلينكز (STALLINGS) وهما⁵⁶:

1. التغذية الراجعة الجوهرية.
2. التغذية الراجعة الإضافية.

⁵⁵ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم محمد السامرائي: مرجع سابق، ص 120.

⁵⁶ جمال صالح حسن: التغذية الراجعة الإضافية، ص 53.

فالتغذية الراجعة الجوهرية يقصد بها المعلومات الداخلية المستمدة من داخل الفرد من شعوره الحركي (من شعوره الداخلي بالحركة) وكذلك لمسها للأشياء والإحساس بها، فهو يصف الشيء عن طريق اللمس.

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

ويتفق محمد يوسف الشيخ مع جمال صالح في ذكر نوعين من التغذية الراجعة، ولكنه يسمي الجوهرية "بالتغذية الراجعة الأصلية"⁵⁷. ويشير إلى أن للتغذية الراجعة الأصلية دوراً مهماً في عملية التعلم إذ هي موجودة دائماً ولا يمكن حجبها عن المتعلم في حين يمكن أن نحجب التغذية الراجعة الإضافية.

أما رمزية الغريب فقد أعطت ثلاث تقسيمات للتغذية الراجعة وهي تتفق مع محمد مصطفى زيدان في تحديد هذه الأنواع: "لقد أثبتت الأبحاث التي عملت على التغذية الرجعية هناك أنواع ثلاثة من التغذية الرجعية الراجعة"⁵⁸، وهذه الأنواع كما حددتها هي:

1- التغذية الرجعية الناتجة من معرفة النتائج ومدى النجاح في أداء العمل المطلوب، وهذه تعطى في العادة في نهاية الأداء أي بعد أن ينتهي الفرد من القيام بالاستجابة.

كما يطلق على هذا النوع بالتغذية الراجعة الساكنة تمييزاً له عن التغذية الرجعية الحسية التي تسمى أحياناً التغذية الرجعية المتحركة أو الديناميكية.

⁵⁷ محمد يوسف الشيخ: مرجع سابق، ص 174.

⁵⁸ رمزي الغريب: مرجع سابق، ص 453.

- 2 - التغذية الرجعية الناتجة من معرفة الفرد بقدر من المعلومات التي تساعده على إدراك أفضل للمواقف، و هذا لا بد أن يحدث شروط معينة مثل تلازم إعطاء المعلومات مع الاستجابة خطوة خطوة.
- 3 - التغذية الرجعية الحسية، وهذه تأتي عن طريق ما تمده الحواس للفرد من معرفة نابعة من الداخل.

ومهما كان فان هذه الأنواع التي ذكرناها لا تقتصر على ماهي عالية بالمفهوم العام بل تنتسب للحصول على المعلومات، فمنها ما هو سمعي أو بصري وفيها ما هو خارجي وله تأثير في الجسم ومنها ما هو العكس، وكذلك تأتي في أحيان متزامنة مع الحركة أو قبل الحركة أو بعدها أو تأتي متأخرة ومنها ما هو متشابك (أي نستقبله من عدة مصادر) وقد حدد عباس أحمد صالح السامرائي وعبد الكريم محمود السامرائي عدداً كبيراً من أنواع التغذية الراجعة وهي كالتالي⁵⁹.

1 - التغذية الراجعة الأصلية:

وهي تحدث كنتيجة طبيعية تحرك الجسم، و هذا النوع يحدث بسرعة طبيعية وليس كمعلومات أو نتيجة كحافز خارجي قصري صادر من بيئة خارجية مثل حركة جفن العين والسير مع حركة الذراعين والرأس.

2 - التغذية الراجعة الإعلامية :

وهي تلك المعلومات التي تعطى للفرد بعد اكتمال الاستجابة الحركية ويمكنه استعمالها لعمل الاستجابة ثابتة مثل كلمة (صح أو خطأ).

3 - التغذية الراجعة الداخلية:

⁵⁹ عباس أحمد صالح السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 124.

وهي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية التي تشترك فيها عدة منظومات حسية عصبية تؤثر في السيطرة على الحركة.

4 - التغذية الراجعة الخارجية :

وهي خارجية عن الجسم وهي التي لا تأتي من ذات الفرد أو الأعضاء الأخرى وإنما من مصادر خارجية كتعليمات المعلم.

5 - التغذية الراجعة الإضافية :

هذا النوع من التغذية الراجعة مهم جدا بالنسبة إلى المتعلم و خاصة في المراحل الأولى و يمكن أن تعطى بصورة مباشرة من قبل المعلم أو بصورة غير مباشرة بواسطة وسائل أخرى (كالفيديوتيت، الصور، النماذج) أو أي وسيلة تعليمية (السيبورة الاعتيادية، المغنطة اللوحة المخملية).

6 - التغذية الراجعة النهائية:

وهي النوع الذي يقع بعد الإنجاز وهذا النوع من التغذية الراجعة يكون موثوقا دائما يمكن إعطائه بصورة واضحة، أي بعد اكتمال عملية الإنجاز حيث يقوم المعلم بإعطاء هذا النوع لتعزيز صحة الإنجاز أو تصحيح دقة العمل وتنبية التلميذ إلى الأخطاء التي ارتكبها أثناء العمل.

7 - التغذية الراجعة المتزامنة:

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

8 - التغذية الراجعة المتأخرة:

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

9 - التغذية الراجعة المضخمة (التعزيزية):

وهي المعلومات التي تعطى من مصادر خارجية لتضاف إلى التغذية الراجعة الداخلية (الذاتية) ويمكن أن تشمل الوصف والتقويم وكذلك المعلومات التصحيحية التي يمكن أن تعطى من قبل المعلم.

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

6.1. معرفة النتائج ومعرفة الإنجاز عند الرياضيين:

من المعروف أنه أثناء تقديم المعلومات للمتعلمين فإن هذه المعلومات تكون إما على الإنجاز أو حول نتيجة هذا الإنجاز أو حول حول نتيجة هذا الإنجاز حيث يقول كورت مانيل على أن: "المعلومات التي يمكن أن تقدم للمتعلمين بعد انتهاء الواجب الحركي تكون إما حول طبيعة أداء الحركة أو حول نتائج فعالية التعلم وخطوات التعلم"⁶⁰.

وحديثاً قد تم الفصل بين المعلومات حول الإنجاز والمعلومات حول النتيجة في إعطاء التغذية الراجعة وقد أشار عباس أحمد السامرائي على أن: "المعلومات في التغذية الراجعة إما إن تكون معلومات حول النتيجة أو معلومات حول الإنجاز"⁶¹ بحيث أن المعلومات المقدمة حول النتيجة تكون أكثر ملائمة للمهارة المفتوحة. أما

⁶⁰ كورت مانيل: التعلم الحركي، مرجع سابق، ص 145 .

⁶¹ عباس أحمد السامرائي: رسالة ماجستير عطاء الله أحمد، ت.ب.ر. سنة 1996.

المعلومات المقدمة حول الإنجاز فتكون مناسبة للمهارة المغلقة. ويعطى مثلاً عن القفز إلى الماء بحيث أن المتعلم لا يستطيع رؤية الأداء لهذا تكون المعلومات حول النتيجة أكثر ملائمة وهي تكون كذلك في الرياضة التي تتطلب سرعة فائقة في الأداء مثل القفز على الحصان في الجمباز أو (الشقلبة الهوائية).

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

ولابد من الإشارة إلى الأهمية الكبيرة التي يجب توفرها من المعلومات حول الإنجاز وخاصة عند المبتدئين بحيث أن هؤلاء لا يستطيعون الاستفادة من التغذية الراجعة في بداية تعلمهم وخاصة إذا كانوا يجهلون المهارة ومع تقدمهم في التعلم يمكن أن تقل هذه المعلومات الخارجية لأنه يصبح عندهم (التلاميذ أو اللاعبين) نوع من الشعور والإدراك الحركي ومن هنا نرى هذه المعلومات لها علاقة كبيرة بنوع الفعالية (الرياضة) التي يتعلمها ويمارسها التلميذ أو الرياضي.

7.1. المهارة المفتوحة و المهارة المغلقة:

إذا أردنا الحديث عن المهارات المفتوحة والمهارات المغلقة فإننا نكون مضطرين إلى العودة إلى عدة تعاريف في هذا الخصوص والتي تعرف هذين النوعين.

ويعرف بولتن (POULTON) المهارة المغلقة بأنها: " المهارة التي لا تحتاج إلى متطلبات خارجية"⁶² ويعرفها جمال صالح حسن بأنها: "الحركات المؤداة ضمن بيئة مستمرة حيث الأداء يقتصر على مجموعة واحدة من الظروف البيئية"⁶³ ويجب أن

⁶² محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطيء: مرجع سابق، ص 52.

⁶³ جمال صالح حسن: مرجع سابق، ص 57.

تكون البيئة واحدة لا يوجد مؤثر خارجي يدخل لتأثير على الحركة كما في قذف النقل، في حين إذا أخذنا على سبيل المثال لعبة كرة السلة نلاحظ بأن عوامل هامة هنا تدخل في الإنجاز الجيد للعبة، و يلعب الاستبصار دوراً كبيراً في هذه المهارات (المهارات المفتوحة) ويقول بارليت (BARLETT) بهذا الخصوص: "على اللاعب أن يكون على اتصال دائم بالمتطلبات القادمة من الخارج وأنه لتفسير الرسائل القادمة من المستقبلات البعيدة دور فعال"⁶⁴.

ويعرف جمال صالح حسن المهارات المفتوحة بأنها: "إذا تم أداء مهارة معينة في بيئة مفتوحة أو متنوعة أو كلاسيكية، فإن الأداء يحدد بأكثر من مجموعة واحدة من الظروف البيئية"⁶⁵.

ويسمى بولين هذه المهارة "بالمهارة المفتوحة" حيث يعرفها: "بأنها المهارة التي تجب أن تلائم سلسلة من المتطلبات البيئية غير المتوقعة أو سلسلة كثيرة المطالب المتوقعة والغير متوقعة"⁶⁶ ومن هذه التعاريف يتضح لنا أنه على المتعلم أن يولي اهتماماً أكبر للتعلم.

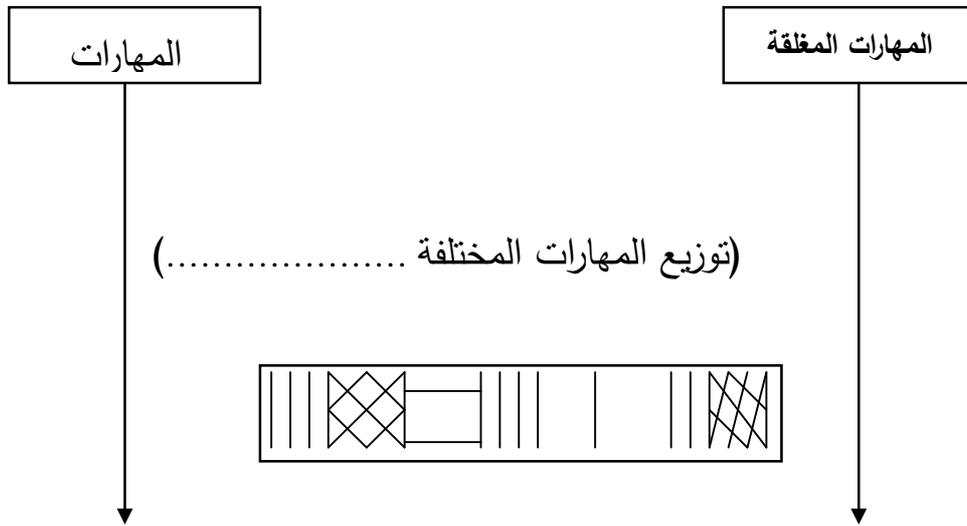
وقد اقترح كنان (KNAPP) توزيعاً للمهارات الحركية الموضحة في الشكل أدناه⁶⁷:

⁶⁴ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: مرجع سابق، ص 54.

⁶⁵ جمال صالح حسن: مرجع سابق، ص 57.

⁶⁶ محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: مرجع سابق، ص 54.

⁶⁷ نفس المصدر السابق: ص 55.



تكون

مستقلة عن البيئة ومتطلباتها قليلة

متطلبات البيئة كثيرة وتصبح

فيها

تجب تدريجها على التكوين المهارات الحركية.

طرق التعلم بالاستبصار.

ل

مث

مثل

كرة القدم - السلة
الطائرة - اليد
تنس ، الأض ،

ألعاب الرمي في ألعاب القوى
العدو
الساحة 100 ، الفطس ،

الشكل رقم (04) يوضح سلسلة كتاب في توزيع المهارات الحركية في النشاط الرياضي.

8.1. طريقة عرض التغذية الراجعة:

من أجل أن يكون المعلم أو المدرب في الصورة الصحيحة التي من خلالها يعطي التغذية الراجعة للاعبين فلا بد عليه أن يعرف جيدا كيف يعرض أو يعطي هذه المعلومات بالقدر الكافي والمناسب من أجل تجنب الإسهاب والإطناب حتى يتفادى الملل وتراكم المعلومات لدى اللاعبين ولهذا يتفق كل من عباس أحمد السامرائي وداريل سايدنتوب في أن: "أحسن طريقة لتجنب الإسهاب وتعزيز قوة التغذية الراجعة يكون بزيادة نسبة عرضها الجيد بشرط أن تحتوي على المعلومات المفيدة ذات القيمة العالية والمغزى الجيد"⁶⁸.

وبهذا يجب أن تكون التغذية الراجعة الخاصة بالمهارة و تأخذ بعين الاعتبار جنس التلاميذ وأعمارهم ومستوياتهم، وقد قسمها داريل سايدنتوب إلى: "التغذية الراجعة العامة والتغذية الراجعة غير الشفوية، وكذلك التغذية الراجعة ذات المحتوى الخاص من المعلومات، وكذلك التغذية الراجعة ذات المحتويات القيمة والعلاقات المتداخلة"⁶⁹، ويجب أن تكون هذه المعلومات ملخصة وذات فائدة مثل قولنا (رمية جيدة) و(دفاع قوي) و(تصويب جيد) أو يمكن عرضها بطريقة شفوية رمزية (كالابتسامة و التصفيق) أو أن تكون التغذية الراجعة الإيجابية للعلاقات المتداخلة مثل (هذا أفضل، أن يدك ارتفعت من ذي قبل).

⁶⁸ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي " كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية بغداد سنة :

1991، ص124.

⁶⁹ داريل سايب نتوب، ترجمة عباس أحمد السامرائي " مرجع سابق" ص : 334 .

إن الإلمام ومعرفة أنواع التغذية الراجعة سوف يساعد المعلم على تنفيذ الدرس بصورة جيدة كما أنه يجهد المعلم أو المدرب يستعمل الأنواع المختلفة للتغذية الراجعة بالصورة الصحيحة والتي تتطلبها المهارة.

9.1. توجيه التغذية الراجعة:

عندما نقول يجب أن نوجه التغذية الراجعة نحو الهدف أي أننا نقصد بذلك خدمة الهدف الموضوع وتصحيح جميع الأخطاء التي يقوم بها اللاعب اتجاه تحقيق الهدف الذي نريد الوصول إليه وهنا يقول عباس أحمد صالح السامرائي وداريل سايد نتوب على: "أن الخطأ الشائع هو إعطاء التغذية الراجعة لأجزاء من الحركة ليست هي المقصودة من عملية التعلم"⁷⁰، فمثلاً إذا كان الهدف التعلم الدقة في التصويب، فليس هذا المطلوب العملية التعليمية ويجب كذلك التأكيد على الهدف من التدريس أصلاً وليس على الجوانب الثانوية فيه، فتوجيه التغذية الراجعة يجب أن يكون توجيهاً سليماً وليس هذا فقط بل يجب أيضاً أن نعطي التغذية الراجعة في الزمان والمكان الصحيحين وما على المعلم أن يجد الوقت المناسب للإعطاء الإشارة أو الكلمة المناسبة حتى تكون التغذية الراجعة أكثر تأثيراً.

10.1. زيادة التغذية الراجعة:

من خلال كل ما تقدم حول التغذية الراجعة أنها عملية متابعة ميدانية تكون من أجل تحسين سلوك أو مسار عمل عند اللاعبين أو التلاميذ ولهذا يقول عباس أحمد صالح السامرائي أنه: "إذا كان عمل التلاميذ يتصف بالسلبية فما على المعلم إلا أن يكون دقيقاً في إعطاء المعلومات المرغوب فيها والتي يكون مردودها على عمل التلاميذ، فالزيادة تعني الدقة في التوجيه"⁷¹.

⁷⁰ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 126.

⁷¹ عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي: مرجع سابق، ص 127.

بناءً على ذلك يمكن القول أن التغذية الراجعة توجه دائماً للذين يقومون بالأداء المهاري ولا تكون فائدتها محصورة بهؤلاء وإنما يمتد تأثيرها الجيد في الآخرين، أي أنها تساعد على الانجاز الفردي والذي يقع ضمن الجماعة ويمكن أن يؤثر فيه، ويصف عباس أحمد السامرائي يعطي بعض النقاط المهمة التي يجب اعتمادها عند إعطاء التغذية الراجعة الإيجابية وهي⁷²:

- 1 - أن تأثير التغذية الراجعة الإيجابية يكون مؤثراً إذا تعود التلاميذ أو اللاعبين سلفاً بعض الإشارات لجلب انتباههم والذي سيؤدي بدوره إلى اقتصاد الوقت.
 - 2 - تأكيد الشرح والإيضاح السريع والوافي وكذلك تأكيد جوانب الإنجاز التي تحتاج إلى تغذية راجعة إيجابية بصورة أكبر.
 - 3 - إعطاء التغذية الراجعة بسرعة وبصورة مؤكدة ويجب التثبيت من أنها تحتوي على المعلومات الجيدة والقيمة .
 - 4 - تعطى التغذية الراجعة في المكان والزمان المناسبين، بحيث يكون لها تأثير جيد في دقة الإنجاز أو النتيجة.
- وبهذا يجب أن يكون المدرب أو المعلم حريص على التوجيه والتدقيق للتغذية الراجعة وبصورة إيجابية أي دقيقة نحو الهدف الموضوع من أجل خدمة الإنجاز وزيادته.

11.1. معوقات التغذية الراجعة :

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

⁷² نفس المصدر السابق، ص 128.

عنها تأثير للأداء الصحيح⁷³ لأن اللاعب يكون تحت ظروف ومتغيرات كثيرة مثل إضاءة الملعب التي تقلل من التغذية الراجعة البصرية وهي مصدر خارجي مهم وعلى الرغم من هذه الظروف غير الطبيعية التي يتعرض لها اللاعبون، إلا أنهم يتقدمون في أدائهم كما لو كانوا يتعلمون مهارة جديدة.

هذا ما يؤكدّه عباس أحمد السامرائي: "إن اللاعبين يمكنهم في الغالب التكيف مع الحالة الجديدة التي يتعرض لها"⁷⁴ ويقول محمد يوسف الشيخ على أن: "التكيف لوضع تعطلت أو أعيقت التغذية المرتدة (الراجعة) يشبه تماماً في تعلم مهام جديدة"⁷⁵.

2. شروط و مراحل التعلم الحركي ونظرياته:

1.2. تمهيد:

يعتمد هذا الفصل على دراسة شروط التعلم الحركي والتي نتناول من خلالها أهم الشروط التي يجب توفرها حتى تتم عملية التعلم بكيفية جيدة ومناسبة. ننتقل بعدها

⁷³ نفس المصدر السابق، ص 128.

⁷⁴ نفس المصدر السابق: ص 128.

⁷⁵ محمد يوسف الشيخ: مرجع سابق، ص 187.

إلى مراحل سير عملية التعلم الحركي نقوم بعرض مراحل مسار التعلم الحركي نتطرق فيها إلى المراحل الثلاثة لعملية التعلم ثم نعرض مجموعة من العوامل التي تؤثر على الحركة وهي العوامل التي ترتبط وتحيط بالفرد.

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

2.2. شروط التعلم الحركي:

لكي يكون التعلم الحركي هادفاً وجيداً فلا بد أن يتم تحت شروط معينة سواء كان هذا التعلم حركياً أم ذهنياً أم اجتماعياً. "أن التعلم الجيد يجب أن تراعى فيه شروط معينة"⁷⁶ ولقد اتفقت أغلب المصادر التي تناولت موضوع التعلم في تحديد أهم تلك الشروط. بحيث أشار كل من محمد مصطفى زيدان وزكي صالح إلى تلك الشروط وحددوها فيما يلي:

1.2.2. النضج:

يقصد بالنضج "الوصول إلى حالة النمو الكاملة، أي التغيرات الداخلية في الكائن الحي التي ترجع إلى تكوينه الفيزيولوجي، والعضوي والتغيرات التي ترجع إلى النضج هي التكوين الداخلي للفرد"⁷⁷ ويؤكد حمادة البخاري على أن النضج "هو عامل أساسي للتعلم"⁷⁸ ويذهب البعض إلى اعتبار أن النضج عامل أساسي ومهم جداً في

⁷⁶ أحمد زكي صالح: نظريات التعلم أسسه، مناهجه، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1981، ص. 34.

⁷⁷ نفس المرجع السابق، ص 64.

⁷⁸ حمادة البخاري: التعلم عند الغزال، ط 2، ص 44.

عملية التعلم وإن لم يكن الوحيد⁷⁹ والذي تحتاجه في العملية التعليمية، وكل المصادر تتفق على أنه يوجد نوعين من النضج وهما:

1.1.2.2. النضج العقلي:

المتعلق بالعمليات العصبية المتعلقة بالجهاز العصبي أو درجة النمو العامة في الوظائف العامة في الوظائف العقلية المختلفة المتعلقة بالأمر الذي يتعلمه الطفل.

2.1.2.2. النضج الجسدي (العضوي):

يقصد به النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظائف التي يتعلم الفرد في مجالها والنضج بالتالي عقلي وجسدي لأن الإنسان كل "متكامل، وبالتالي فإن النمو العقلي لا يمكن أن يتحقق إلا بالنمو الجسدي، والعكس صحيح، فكل صفة تظهر في قلب يفيض أثرها على الجوارح. وكل فعل يجري على الجوارح فإنه قد يرتفع منه أثر إلى القلب والأمر فيه دور، لأن المظهر والمخبر كثيراً ما يتلازمان⁸⁰ وأحسن علاقة بين النضج والتعلم يلخصان لنا كل من محمد مصطفى زيدان ورمزية الغريب في هذه النقاط:

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

ب - إن النضج عملية نمو مستمرة تحدث دون إرادة، أما التعلم هي عملية تأتي من الداخل و تعتمد اعتماداً نسبياً على شروط المثير الخارجي كالتدريب مثلاً.

ج - إن التعلم يؤدي إلى ظهور استجابات معنية لدى الفرد تميزه عن غيره، بينما يوجد النضج بمظاهر مختلفة عند جميع الأفراد⁸¹.

⁷⁹ J. Piaget : *La Psychologie de l'Enfant*, P.U.F p 123

⁸⁰ حمادة البخاري: مرجع سابق، ص 50.

⁸¹ محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية، ص: 6. رمزية الغريب: التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، ص: 29.

2.2.2. الدوافع:

هي الطاقات التي ترسم للكائنات الحية أهدافها وغاياتها لتحقيق التوازن الداخلي، أو تهيئ لها أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية⁸² ويطلق حمارة البخاري على الدافع اسم الميل ويسميه الغزالي النية والباعث تارة والغريزية أو الشهوة تارة أخرى والذي يعرفه بأنه كل ما هو مقصود بالفطرة⁸³ وهو محرك السلوك عنده.

فالدافع هو الاتجاه التلقائي الواعي الذي يوجه سلوك الكائن الحي نحو هدف ما أو موضوع ما، ومن ثم فإن الدوافع الفطرية الدائمة لكل سلوك نتيجة لاتصالها بالرغبات البيولوجية الهامة عند الكائن الحي⁸⁴، ويتفق مع هذا التعريف كل من أحمد زكي صالح ورمزية الغريب ويقسم الدافع إلى نوعين: الدوافع الفطرية والدوافع المكتسبة. كما إن أحسن علاقة بين الدافع والتعلم يلخصها محمد مصطفى زيدان بأنه ذلك التعلم القائم على دوافع التلاميذ والحاجات كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية لذلك ينبغي أن يوجه نشاط التلاميذ بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم⁸⁵. وللدافع وظائف هامة في عملية التعلم تلخصها في ثلاث نقاط والتي نوردتها فيما يلي:

- 1- إنها تضع أمام المتعلم أهدافا معينة يسعى إلى تحقيقها، بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الفرضي. فكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه، وحسب حيويته الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبذل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه.
- 2 - الوظيفة الثانية للدافع هي أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط، فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد، ويحدث هذا النشاط عند ظهور دوافع أو حاجات تسعى إلى إشباعها وتحقيقها وبزيادة الدوافع فالدافع هي الطاقة الكامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بنشاط معين.

⁸² محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 41.

⁸³ حمارة البخاري: مرجع سابق، ص 53.

⁸⁴ نفس المصدر السابق، ص 53.

⁸⁵ محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 61.

3 - إن الدوافع تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوب لكي يتم التعلم. فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر، ولهذا يجب تحديد العمل تحديداً واضحاً عند القيام بالتعلم لأن التعلم المنتج هو التعلم الموجه نحو أهداف معينة.

3.2.2.3. الممارسة:

هي التي تُسمى كذلك باسم التدريب أو التكرار الممارسة وهي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز⁸⁶ بحيث أنه لا يعني أن يكون الإنسان أو الحيوان ناضجاً وأن يكون لديه دوافع أو ميل كي يتعلم أو يكتسب مهارة. لا بد من توفر عنصر التدريب أيضاً حتى يتقن ذلك التعلم أو التدريب⁸⁷.

من هنا نلاحظ أن التدريب ليس ضرورياً فقط للتعلم بل ولتكوين البناء الرياضي ذاته⁸⁸. وهذا لا يعني بالضرورة أن الكائن الحي لا يتعلم إلا بالتدريب. فقد يتعلم الكائن الحي بصورة عامة من مجرد مرة واحدة إن التعلم لا يحدث إلا تحت شروط الممارسة، ولكن لا تؤدي بالضرورة إلى نوع من التعلم⁸⁹، وكذلك فإن الممارسة أو التكرار الآلي الذي يسير على وتيرة واحدة لا يؤدي في أغلب الأحيان إلى درجة عالية من التحسن بل بالعكس من ذلك يعمل على تثبيت الأخطاء التي يصعب فيها بعد التخلص منها⁹⁰، وتؤدي عمليات التكرار الصحيحة للمادة المتعلقة إلى حسن انطباعها في ذاكرة الفرد والقدرة على تصورها وبالتالي القدرة على استرجاعها بصورة متقنة فالتكرار يؤدي إلى تحسين العلاقات الضرورية المتبادلة بين عمليات الاستثارة وعمليات الكف في مراكز المخ المناسبة وبالتالي تؤدي إلى القدرة على إتقان الأداء⁹¹ وتعد الممارسة ذات أهمية بالغة لعملية التعلم - تعد الممارسة كأساس للتعلم بمعنى أنه لا يحدث تعلم بدون ممارسة⁹² والممارسة شرط للتعلم بمعنى أنه لا يمكن الحكم على حدوث التعلم إلا بالممارسة وأنه

⁸⁶ نفس المصدر السابق: ص، 38 .

⁸⁷ حمادة البخاري: مرجع سابق، ص 55.

⁸⁸ J.Piaget : la psychologie des l'intelligence.P.U.F p 158

⁸⁹ أحمد صالح زكي: مرجع سابق، ص 51.

⁹⁰ سعد جلال، محمد علاوي: علم النفس التربوي الرياضي، ص 372.

⁹¹ نفس المصدر السابق، ص 372.

⁹² محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 37 .

لا يمكن الحكم على أن التعلم قد تم إلا تكرار الموقف عدة مرات وظهر تحسن في الأداء. الممارسة هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن بواسطتها الحكم على ما حدث من تغيير في أساليب الفرد⁹³، ويضيف "حمادة البخاري إلى الشروط السابقة شرط آخر يراه مهم جداً في عملية التعلم هو:

4.2.2. الفهم:

أمام سرعة الناس في التحصيل فإن عنصر الفهم يأخذ أهمية كبرى بالنسبة لعملية التعلم، فالإنسان كما يلاحظه الغزالي لا يدرك إلا ما هو واصل إليه والاهتمام بأي شئ أو موضوع كما يلاحظ جون ديوي لا يظهر "إلا عندما يتطابق الأنا مع الفكر أو موضوع حين يجد فيها وسيلة التعبير ويصبحان غذاءً ضرورياً لنشاطه، ولهذا يجب أن نخاطب الناس على حسب عقولهم أي على حسب قدرة فهمهم للمواضيع، والتدرج في عملية الفهم"⁹⁴، أما أحمد عزت راجع فقد حدد شرطاً آخر لعملية التعلم:

5.2.2. وجود مشكلة جديدة أمام الفرد:

يتعين عليه حلها حيث تكون هذه المشكلة جديدة بالنسبة له وغير متعود عليها وتكون بمثابة عقبة أمامه ويريد حلها بغرض إرضاء حاجته ورغباته⁹⁵.

من خلال ما أوردناه من شروط للتعلم والتي وردت في العديد من المصادر، فإننا نرى بأن هذه هي شروط التعلم الجيد، لأن الإنسان، من أجل أن يتعلم شيئاً جديداً فلا بد أن يكون ناضجاً، حتى يستطيع أن يفكر في المشكلة الموجودة والتي تدفعه دوافعه إلى حلها، مستعملاً في ذلك تفكيره ويتدرب على الحل لكي يصبح عنده عادة يسهل فيما بعد حلها، أي أن شروط التعلم تتلخص حسب الباحث إلى النضج، وجود المشكلة، الدوافع، الفهم والتدريب.

3.2. مراحل مسار التعلم الحركي:

⁹³ نفس المصدر السابق، ص 37.

⁹⁴ حمادة البخاري: مرجع سابق، ص 55.

⁹⁵ أحمد عزت راجع: أصول علم النفس، ط 12، ص 214.

إن سير التطور للحركات الجديدة والذي نجده في البناء التكتيكي الرياضي أو في تعليم الحركات الرياضية قد قسم إلى مراحل طبقاً لضبط المحتوى والنتيجة مستوى التوافق الحركي وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: تطور التوافق الخام.

المرحلة الثانية: تطور التوافق الدقيق (التوافق الجيد).

المرحلة الثالثة: تثبيت التوافق الدقيق وتطوير الانسجام للوضعيات المختلفة. (التوافق الآلي).

إن هذه المراحل تظهر ترتيباً وتطوراً لا يمكن مخالفته أو السير فيه عكساً وعلى أساس ذلك توضع طرق إخراج التعلم الحركي، ويمكن ملاحظة هذه المراحل بشكل عام في عمليات التعلم في الرياضة في العمل الجسمي، يقول كورت مانيل: "أن ذلك لا يعني بأن المراحل ليست بشكل ثابت أو أنه لا توجد خطوط فاصلة وإنما ينساب بين مرحلة و أخرى"⁹⁶.

1.3.2. مرحلة التوافق الخام:

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

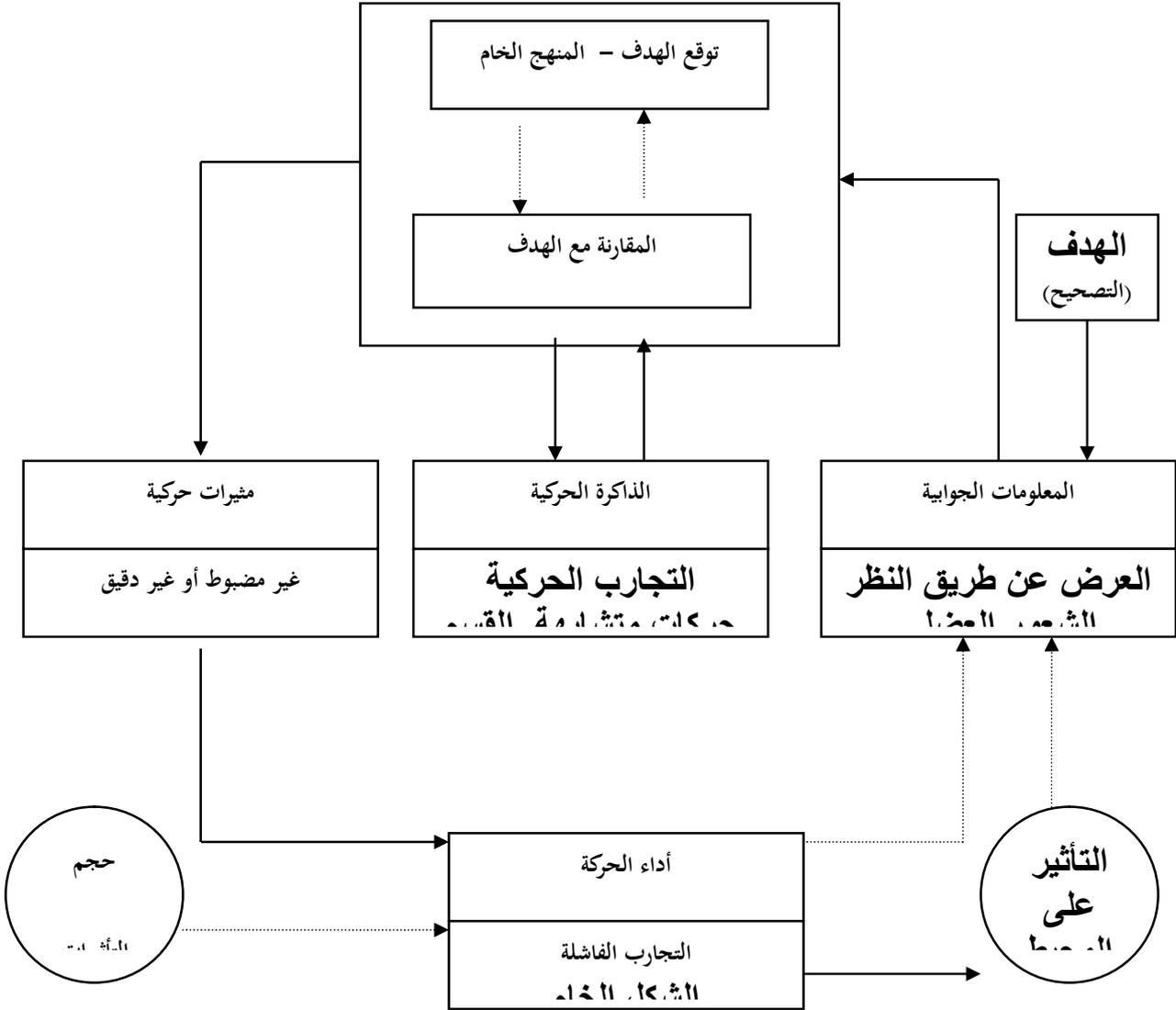
إن المقدرة على الأداء في المرحلة الأولى غير متكاملة في كثير من أمورها، يقول كورت مانيل: "إن مراحل التعلم تبدأ باستيعاب الواجب المراد تعلمه من قبل المتعلم، وهذا يرتبط الاستيعاب الأول بالحركات المراد تعلمها"⁹⁷. فإذا أراد المتعلم الحصول على التعلم فعليه أن يتوقع الهدف الذي يريد الحصول عليه بواسطة التعلم بشكل مضبوط.

يقول بسطويسي أحمد: "إن مرحلة التوافق الأولى للحركة بالإضافة إلى مرحلة التوافق الأولى للحركة بمرحلة الاكتساب الأولى أو مرحلة الإدراك الأولى أو المرحلة،، التوافق الخام للحركة،، وعلى ذلك تهدف تلك المرحلة إلى اكتساب المتعلم وإدراكه التوافق الحركي الأولى

⁹⁶ كورت مانيل: التعلم الحركي، (ترجمة) عبد علي نصيف، بغداد، ط 1، 1980، ص 119 .

⁹⁷ نفس المصدر السابق، ص 119 .

للمهارة ... والذي يسمى ،، بالشكل الخام،، وفي تلك المرحلة تدرس التربية البدنية في المدرسة أو أول مرحلة من مراحل تعلم الناشئين في الأندية الرياضية⁹⁸.
 إن مميزات المرحلة الأولى كما تصورها كورت مانيل باعتبارها دائرة للعمل العضوي كما هي موضحة بالشكل التالي⁹⁹:



الشكل رقم (05): يوضح التوافق الحركي: كمية ونوعية مجرى المعلومات في مرحلة التعلم الأولى.

⁹⁸ بسط

⁹⁹ كورت مانيل: مرجع سابق، ص 124.

2.3.2. المرحلة الثانية: مرحلة التوافق الجيد (الدقيق) للحركة:

إن المرحلة تحتوي سير التعلم للانتقال من مرحلة التوافق الخام إلى مرحلة يتمكن فيها المتعلم عن آراء الحركة دون أخطاء تقريباً. ويقول بسطويسي أحمد: "تهدف تلك المرحلة إلى التخلص من معظم الأخطاء الفنية الكثيرة والتي تميزت بها المرحلة التعليمية السابقة حتى تبدو الحركة نظيفة خالية من الزوايا الحادة والحركات الغريبة في مسار الحركة"¹⁰⁰.

ونسمة نتائج المرحلة الثانية بالتوافق الدقيق أي الوصول إلى مرحلة عالية التنظيم وعمل القوى، والأجزاء الحركية والأقسام الحركية كما يصبح السير الحركي متناسق وانسيابي، وتختفي الحركات الزائدة والمصاحبة، وبالنسبة لتوجه الأداء الحركي يصبح بسيطرة أكثر مع دقة الهدف¹⁰¹.

يقول محمد عادل رشدي أن: "المدرّب الناجح هو الذي يعرف كيف ومتى يتدخل التوجيه للفرد الرياضي ويعمل على أن تكون الحركة اقتصادية وجميلة ومستقرة وثابتة ويستطيع الفرد الرياضي السيطرة والتحكم فيها عندما يشعر بأن الحركة بالصورة الجيدة و أنها في متناول إمكانياته بدون بذل أي جهد"¹⁰². فهو يتفق بذلك مع كورت مانيل في القول: "إن البناء الحركي ينسجم مع غرض الحركة ويشمل ذلك التكنيك إلى حد بعيد"¹⁰³.

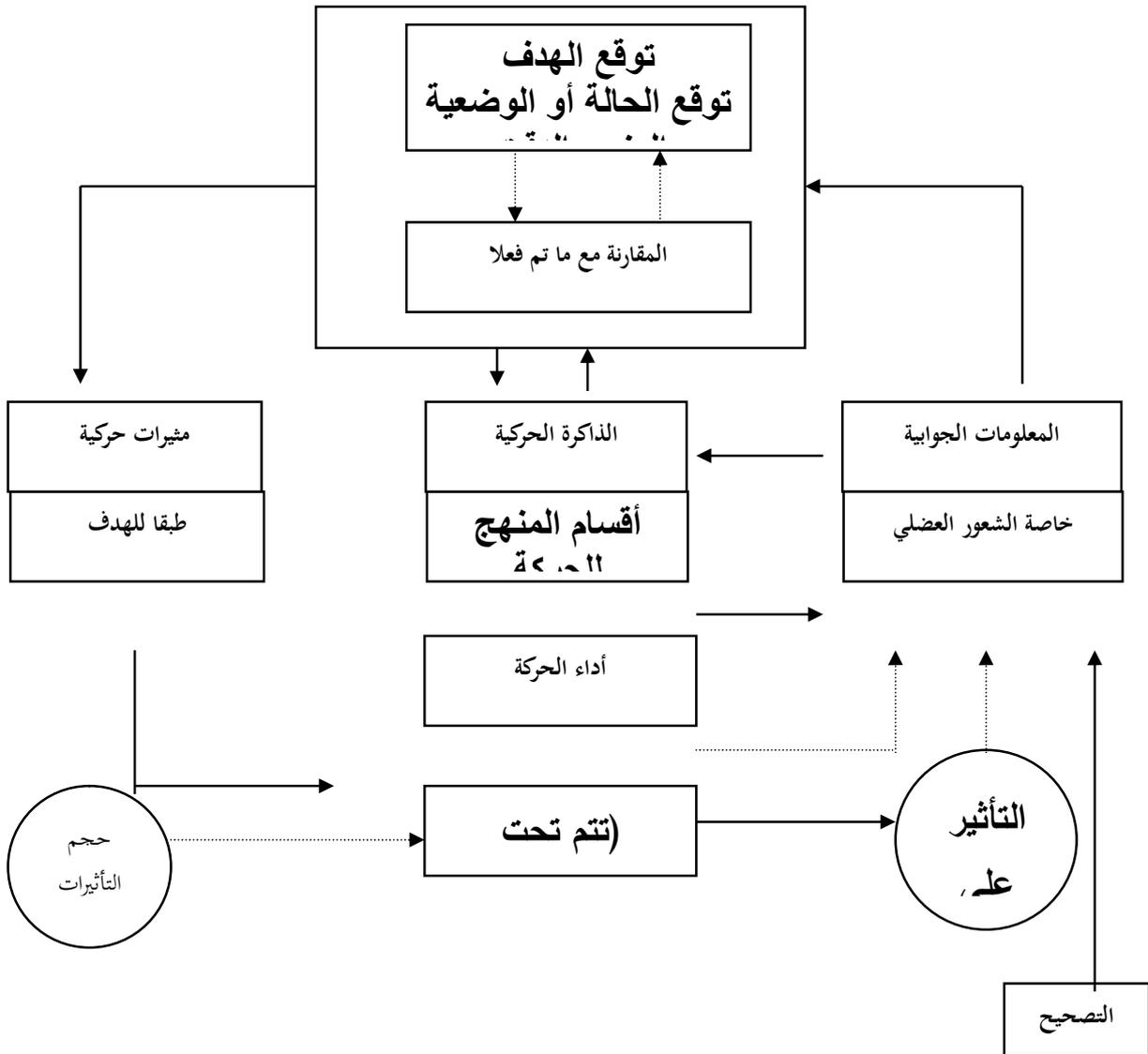
¹⁰⁰ بسطويسي أحمد: مرجع سابق، ص 84 .

¹⁰¹ كورت مانيل: مرجع سابق، ص 129 .

¹⁰² محمد عادل رشدي: علم النفس التجريبي الرياضي، ص 181 .

¹⁰³ كورت مانيل: مرجع سابق، ص 129 .

كما يوضح (كورت مانيل) بالنموذج التالي نوعية التوافق الحركي ونوعية سير المعلومات غي المرحلة الثانية من التعلم الحركي¹⁰⁴.



الشكل رقم (06): يوضح التوافق الحركي وسير المعلومات كماً ونوعاً في مرحلة التعلم الثانية.

3.3.2. المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الآلي للحركة:

إن مرحلة التعلم الثالثة تشمل سير التعلم من مرحلة التوافق الدقيق حتى المرحلة التي يتمكن فيها المتعلم من أداء الحركة بنجاح تحت جميع الظروف وحتى تحت المتطلبات الصعبة وغير المتعود عليها كما يجب أن يحل الواجب في المنافسات وتحت ظروف صعبة مع ضمان انسجام البناء الحركي والتكنيك مع هدف وغرض الحركة وهذا يعني تهيئة جميع المتطلبات للحصول على الإنجاز الرياضي العالي .

ويقول بسطويسي أحمد بسطويسي "مرحلة الكمال الحركي والذي هو أول درجة من درجات الطموح لهذه الحقبة من الزمن"¹⁰⁵ ويسمي كورت مانيل نتائج مرحلة التعلم الثالثة بـ: "مرحلة الانسجام للوضعيات المتغيرة أو مرحلة المقدرة والبناء نتوصل إلى أعلى درجة لتنظيم وضبط، عمل القوى سوية، وللأجزاء وأقسام الحركة وبالتالي الوصول إلى التوافق الدقيق الثابت مع ربط حتى الحركة التي درجة احتكاكها قليلة كالجليد والسائل بالرغبة والشوق عند أدائها، وأن الأداء الشعوري للحركة كاملاً والذي تحول مهارة حركية مسيطرة عليها يعمل على زيادة الثقة من الرياضة والحياة الميدانية ويعطي الرياضي الثقة العالية بنفسه"¹⁰⁶.

يذكر بسطويسي أحمد أن المرحلة الثالثة تعتبر: "من مراحل التعلم الحركي وهي المرحلة الحاسمة للحركة، حيث تصل إلى درجة الكمال والثبات الحركي. فما نشهده

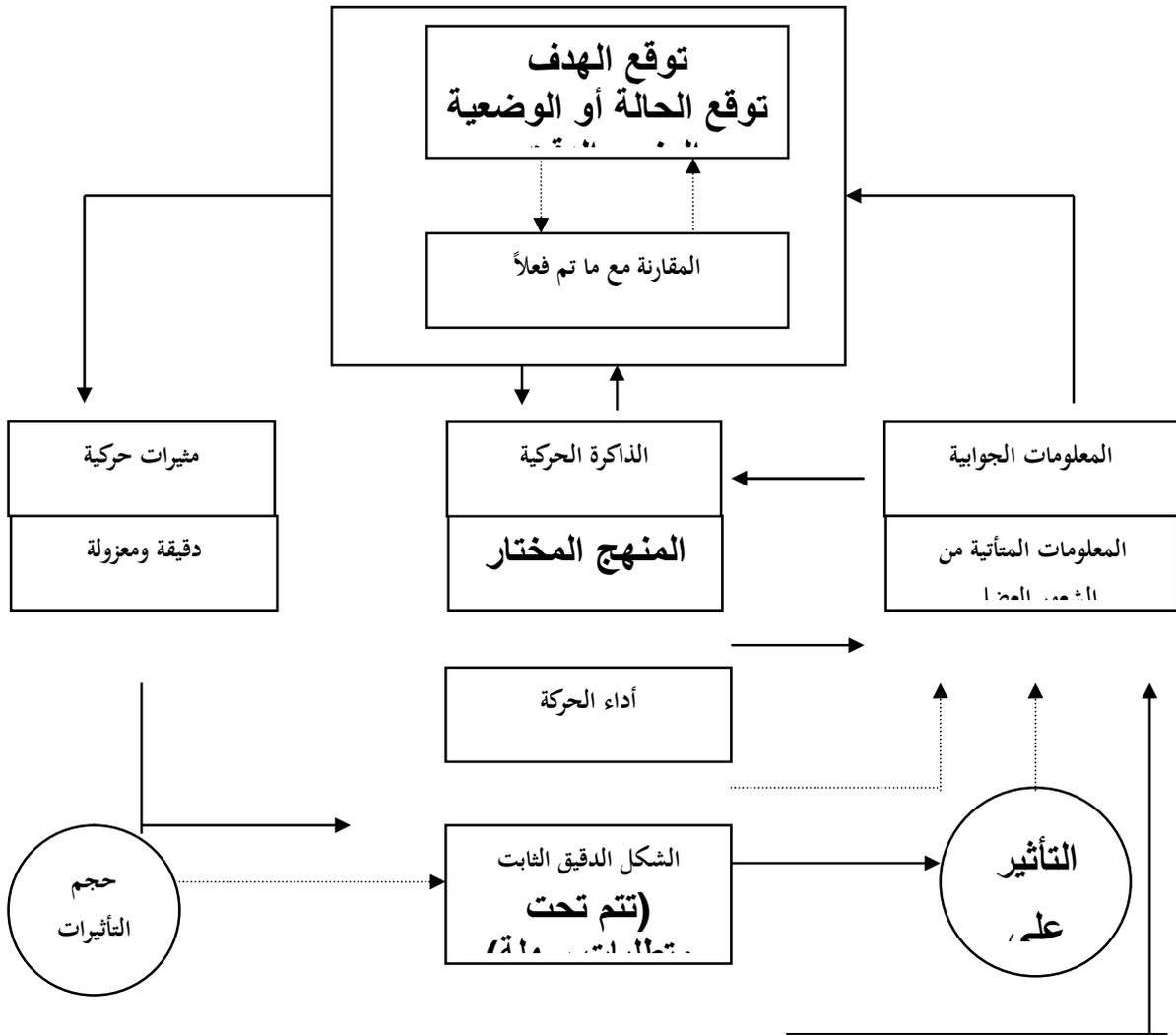
¹⁰⁵ عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي احمد بسطويسي: طرق التدريس في مجال التربية الرياضية، بغداد، 1984،

ص 47 .

¹⁰⁶ كورت مانيل: مرجع سابق، ص 141.

اليوم من كمال وثبات حركي"¹⁰⁷، كما يوضح بالنموذج التالي لكورت مانيل أن التوافق الحركي يحصل على التكامل الوظيفي الذي يستثمر الإمكانيات الشخصية في نهاية مرحلة التعلم الثالثة.

كما يوضح بالنموذج التالي لكورت مانيل أن التوافق الحركي يحصل على التكامل الوظيفي الذي يستثمر الإمكانيات الشخصية في نهاية مرحلة التعلم الثالثة¹⁰⁸:



¹⁰⁷ بسطويسي أحمد بسطويسي: أسس ونظريات الحركة، ص 89 .

¹⁰⁸ كورت مانيل: مرجع سابق، ص 146.

الشكل رقم (07): يوضح التوافق الحركي وسير المعلومات كما ونوعاً في مرحلة التعلم الثالثة.

4.2. العوامل الحركية

هناك عدة عوامل كثيرة تؤثر على الحركة بحيث أن هناك عوامل تدخل في إحداث الحركة في جسم الإنسان، أو تؤثر على الأداء الحركي ومستواه وكما يراها وجيه محبوب¹⁰⁹. هذه العوامل هي:

1.4.2. الأسس الوظيفية للجسم:

وهذا ما نعبر عنه بالعوامل الفعلية وسلامتها وكلما كانت هذه الأجهزة سليمة كلما كانت الحركة متطورة أي سلامة الجهاز التنفسي والدوراني والجهاز العصبي والجهاز العضلي تؤثر تأثيراً على الحركات والمهارات الرياضية.

2.4.2. العوامل النفسية:

تتأثر الحركة تأثيراً كبيراً بالحالة النفسية التي يعيشها الفرد وخاصة عندما نتكلم عن مستوى الرياضي فنياً وخطياً وتطوير صفاته الإرادية كالتصرف وتنمية روح الأخلاق والرغبة بالعمل وتقبله للتهيئة الحسية والفكرية لأنها وحدة أساسية لتطوير الأبطال حيث يكون هذا الرياضي بالأساس معداً أعداداً نفسياً ولهذا تؤثر العوامل النفسية بالمستوى الحركي.

3.4.2. العوامل الاجتماعية والبيئية :

إن الحركة تتأثر بالبيئة التي يعيش بها الفرد ويلعب العامل الاجتماعي دوراً كبيراً في حالة الفرد الحركية فتقدم المجتمعات يقاس بتطور الحركات المهنية والرياضية. كذلك أن حالة الفرد الاجتماعية تبلور له حالة الحركات المشابهة للمهنية التي يراولها.

¹⁰⁹ وجيه محبوب: علم الحركة، التعلم الحركي، ص 15-16.

4.4.2. العوامل الوراثية:

وهي تلك العوامل التي يحملها الفرد من جيل إلى جيل وتؤثر فيه، وقد اعتمد العلماء في دراسة الوراثة وهناك دراسات في هذا الموضوع في العالم اليوم وهي الدراسات الجينية و هي من العلوم الحديثة.

5.4.2. المرض:

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

5.2. نظريات التعلم الحركي وقوانينها:

يقصد بالنظرية في علم النفس المسلمات الأولية التي يفترض التسليم بصحتها دون برهان¹¹⁰، ويمكن تعريف النظرية كما يعرفها بريثوايت R. B. Brethwaite بأنها تتألف من مجموعة فروض تؤلف نسقا استنباطيا، بحيث تكون بعض الفروض مقدمات تتبعها منطقياً الفروض الأخرى، ويعرفها فردكيرلنجر F.kerlinger النظرية بأنها: "مجموعة من المفاهيم يتصل بعضها ببعض، ومن التعريفات والقضايا التي تبرز نظرة منظمة لمجموعة من الظواهر، وذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات، بغية تفسير هذه الظواهر والتنبؤ بها"¹¹¹.

وكما يعرف التعليم بسطويسي أحمد "أنه اكتساب للمعرفة البنية على الخبرة والتجربة " ويعرفه كذلك "أنه تغيير من سلوك الفرد وتعديل فيه"¹¹².

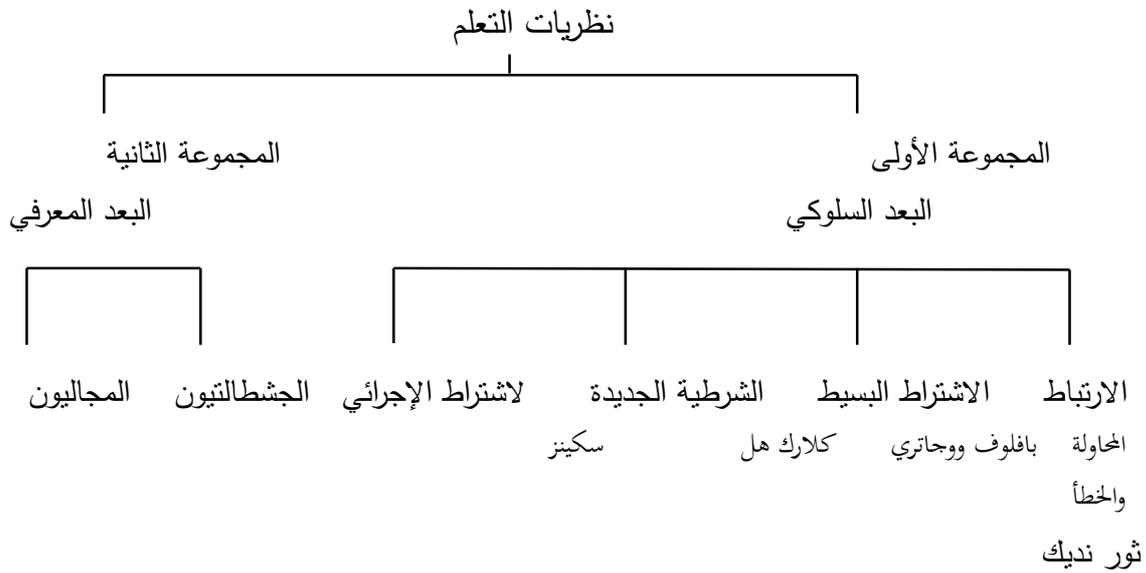
¹¹⁰ محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 75 .

¹¹¹ جابر عبد الحميد: سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، 1982 ، ص154 .

¹¹² بسطويسي أحمد: أسس و نظريات الحركة، ص47 .

و يعرف التعليم جابر عبد الحميد جابر "أنه تغيير في الأداء أو تعديل في السلوك عن طريق الخبرة و المران"¹¹³ وقد تعددت النظريات بتعدد المختصين في حقل علم النفس التربوي خاصة، وعلم النفس عامة ولم يكن هذا الخلاف في النظريات وإنما اختلاف الآراء في تفسير ظاهرة النفس الإنسانية.

وعلى الرغم من ذلك فقد كانت النتائج هادفة لغاية واحدة، من حيث المبدأ يمكن القول أننا لا نناقش نظريات في التربية البدنية و الرياضية لأن ذلك من صميم اختصاص علم النفس، ولكننا سوف ننوه فقط عن نظريات التعلم وبعدها سوف نتناول أهم الخطوط التي توصل إليها العلماء لتكون أساساً لنظريات التربية البدنية والرياضية وطرق التعلم بها ويقسم محمد مصطفى زيدان نظريات التعلم إلى مجموعتين¹¹⁴، كما هو موضح في الشكل الآتي:



¹¹³ جابر عبد الحميد: مرجع سابق، ص 11 .

¹¹⁴ محمد مصطفى زيدان: مرجع سابق، ص 76 .

الشكل رقم (08): يوضح نظريات التعلم.

6.2. نظريات التعلم في التربية البدنية والرياضية وقوانينها:

يقول محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطيء: "هناك ثلاث نظريات أساسية ذكرها علماء النفس لتفسير اكتساب الإنسان لمهارة معينة أو تعلم حركة ما"¹¹⁵. أما سعد جلال ومحمد علاوي فيقولان: "إنه من الصعب إيجاد مبادئ عامة تحكم تعلم المهارات، واكتساب المعلومات والمعاني والسلوك الاجتماعي والمميزات الفردية وإن كانت نظريات التعلم المختلفة تحاول تفسير تعلم كل هذه الخبرات على أسس واحدة غير أن هناك فعلاً طرقاً مختلفة للتعلم، وسنحاول فيما يلي تلخيص بعض النظريات والطرق التي ينقسم إزاءها في التعلم وسوف نتحصر في ثلاث نظريات"¹¹⁶.

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

- نظرية الارتباط الشرطية.
- نظرية التعلم بالتجربة والخطأ.
- نظرية التعلم بالاستبصار.

- 1 - 6 - 2 نظرية الارتباط الشرطي:

¹¹⁵ محمد عوض بسيوني ، فيصل ياسين الشاطر " مرجع سابق " ص : 49.

¹¹⁶ سعد جلال ، محمد علاوي " مرجع سابق " ص : 266.

وفقها يفسر بافلوف "PAVLOV" عملية التعلم تفسيراً فيزيولوجياً على أساس تكوين نوع من الارتباط العصبي "المثير والاستجابة"، ولكن الارتباط لا يكون بين المثير الأصلي والاستجابة الطبيعية لها، وإنما يحدث بين مثير آخر "مثير شرطي" ارتبط بالمثير الأصلي وأصبح بمفرده يستدعي الاستجابة الخاصة بذلك المثير الأصلي ويرى بافلوف أن أهم العوامل التي يجب توفرها لكي يتم هذا النوع من التعلم ما يلي:

- 1- ظهور المثير الأصلي "الطبيعي" والمثير "الشرطي" معاً بالتعاقب مع مراعاة الفترة بين ظهورهما قصيرة جداً "بضع ثواني".
- 2 - تكرار أو ارتباط بالمثير الشرطي لعدة مرات وتلعب الفروق الفردية دوراً هاماً بالنسبة لعدد مرات التكرار.
- 3 - عدم وجود بعض المثيرات القوية المشتتة للانتباه في غضون فترة ارتباط المثير الطبيعي بالمثير الشرطي.
- 4 - عدم تفوق القيمة الحيوية للمثير الشرطي على المثير الطبيعي.

لقد تم استخلاص المبادئ التالية التي تفيد في فهم طبيعة هذا النوع من التعلم كنتيجة للتجارب المختلفة التي جريت على الاستجابة الشرطية، وأمكن تطبيقها في مجال التربية البدنية وهي على التوالي:

أ - التدعيم:

ويقصد به اتباع المثير "الشرطي" بالمثير الطبيعي حتى تتم الرابطة بينه وبين الاستجابة الشرطية ويعمل على تقويتها. ويساعدنا هذا المبدأ على فهم أهمية التدريب والتكرار وأثر الدافعية والثواب لإمكان التحكم في عملية التعلم.

ب - الخمود والعودة التلقائية:

تتلاشى الاستجابة الشرطية تدريجياً في حالة تكرار ظهور المثير غير الطبيعي "الشرطي" بمفرده، وهنا تكمن ضرورة التدعيم من وقت إلى آخر.

فمن الملاحظ خمود المهارات الحركية التي لا نستعملها ولا نقوم بالتدريب عليها ولا يعني ذلك أنها تتلاشى كلية بل نجد أنها تترك بعض الآثار التي يمكن في فترة قصيرة نسبياً استعادتها واسترجاعها. ويقول سعد جلال ومحمد علاوي: "إن المهارة تتلاشى تدريجياً كما يحدث في حالة تكوينها طبقاً لمراحل محددة. ففي البداية تتلاشى تلك العناصر الفريدة التي تعطي للمهارة الحركية الارتباط التوافقي الجيد ثم يلي ذلك تلاشي النواحي الميكانيكية الأساسية للمهارة. ويتمكن الفرد من استعادة القدرة على الأداء لفترة طويلة يستطيع استعادة اكتساب تلك المهارة بعد فترة قليلة من التدريب"¹¹⁷.

ج - التعميم:

إذا تكونت استجابة شرطية لمثير معين فإن المثيرات الأخرى المشابهة لهذا المثير يمكن أن تستدعي نفس الاستجابة.

د - التمييز:

بالرغم من أن الاستجابة لتلك المثيرات التي تشبه المثير الشرطي طبقاً لمبدأ التعميم السابق ذكره فإن من الممكن تعلم الاستجابة للمثير لأصلي وحده وعدم الاستجابة للمثيرات المشابهة.

هـ - الاستجابة المتوقعة:

إن الاستجابة الشرطية بعد تمام تكوينها تميل إلى الظهور قبل أن يظهر المثير الأصلي ويطلق على هذه الحالة "الاستجابة المتوقعة" ويذكر كل من سعد جلال ومحمد علاوي: "في النشاط الرياضي يلعب توقع الفرد لحركاته الذاتية أو لحركات المنافس دوراً هاماً ويتأسس عليه الوصول لأعلى المستويات والفرد يتبصر ببعض

¹¹⁷ سعد جلال ، محمد علاوي: مرجع سابق، ص 272 .

المدرجات التي سبق ارتباطها بتأثير معين وتصبح بذلك عن إشارات أو علامات تدفعه للقيام بسلوك معين¹¹⁸.

2.6.2. نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:

يرى ثورنديك THORNDIKE أن التعلم لدى الإنسان أو الحيوان يحدث عن طريق المحاولة والخطأ فالكائن الحي في سلوكه إزاء مختلف المواقف يقوم ببذل العديد من المحاولات الخاطئة قبل أن يصل إلى الاستجابة المتوقعة وهناك بعض العوامل الهامة التي يشترط توفرها في مثل هذا النوع من التعلم هي:

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

وأهم القوانين التي استنتجت من هذه الطريقة هي:

أ - قانون الأثر:

يتلخص في أن الرابطة بين المثير والاستجابة تقوى إذا صاحبها أو تبعها ثواب ما، وهذا يعني أن الثواب الناتج عن نجاح استجابة معينة يعمل على توكيد تلك الاستجابة وتكرارها بتكرار الموقف أو المثير، فالفرد يقبل على التعلم الحركي إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارية المحببة إلى النفس كالنجاح في أداء أو اكتساب تقدير المرابي وتشجيعه، أما العقاب فيختلف أثره فقد يؤدي إلى إضعاف الرابطة ويقلل احتمالات تكرار الاستجابة أو قد لا يؤدي إلى ذلك. ويقول سعد جلال ومحمد علاوي،

¹¹⁸ نفس المصدر السابق ، ص 277.

أنه يجب علينا مراعاة أن الثواب أقوى وأعظم من العقاب، وأثره مباشر بينما العقاب أثره غير مباشر¹¹⁹.

ب - قانون الاستعداد:

وهو يصف الأسس الفسيولوجية لقانون الأثر ويعرفها سعد جلال ومحمد علاوي: "بأنها حالة التنبؤ العامة للفرد، إذ أن حالة استعداده تأتي كنتيجة لاستعداد الارتباطات العصبية المناسبة للقيام بعمل ما وقيامه به فعلا مما يبعث عن الرضى والارتياح"¹²⁰، أي أن إتمام الفرد للعمل الذي استعد وتهيأ له يشبعه ويرضيه وعدم إتمامه يضايقه.

ويؤكد كذلك سعد جلال ومحمد علاوي، كما يدخل تحت نطاق ذلك أيضاً درجة استعداد ونضج الفرد لتعلم بعض النواحي المعينة. وإذ تتوافق سرعة تعلم المهارات الحركية والقدرات الخطئية على درجة النضج العضوي والعقلي للفرد، فعلى سبيل المثال، لا يتمكن طفل في التاسعة من عمره تعلم خطط اللعب في كرة السلة أو أي لعبة جماعية أخرى نظراً لعدم نضجه العقلي¹²¹.

ج - قانون التدريب:

التدريب يؤدي إلى الربط بين المثير والاستجابة مع ارتباط ذلك بالأثر والنتائج الإيجابية وهنا يؤكد سعد جلال ومحمد علاوي، إن مجرد التدريب على المهارات الحركية لا يؤدي إلى تعلم المهارات بل يجب أن يرتبط ذلك بالشعور والارتياح¹²² وعدم التدريب والممارسة يؤدي إلى إضعاف الربط بين المثير والاستجابة وبالتالي إلى توقف التعلم وعدم تقدمه.

¹¹⁹ سعد جلال: محمد علاوي، مرجع سابق، ص 277.

¹²⁰ نفس المصدر السابق: ص 277.

¹²¹ نفس المصدر السابق: ص 277.

¹²² نفس المصدر السابق: ص 278.

3.6.2. التعلم بالاستبصار:

وهذه الطريقة قام بها العلماء الألمان ككهلر KOHLER وكوفكا KOFFKA وفرتيهيمر ERTHEIMER ، وهذه النظرية تتلخص في أن التعلم والوصول إلى الهدف يأتي بعد فترة من التردد عن طريق ملاحظة وإدراك العلاقات أو كنتيجة للإدراك الكلي ويلخص محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ¹²³ مميزات التعلم بهذه الطريقة في النقاط التالية:

- إن التعلم يتوقف على تنظيم المشكلة تنظيمًا خاصًا بحيث يسمح بإدراك العلاقات بين عناصرها المختلفة.
- متى وصل الفرد إلى الهدف يمكن تكراره بعد ذلك بسهولة.
- يمكن الانتفاع بها في مواقف أخرى.
- يتوقف هذا النوع من التعلم على قدرات الفرد العقلية ونضجه وخبراته السابقة.
- هذا النوع من التعلم تسبقه في البداية بعض أنواع السلوك التي تتميز بالمحاولة والخطأ.

هذا النوع من التعلم كثيراً ما نلاحظه في تعلم بعض المهارات الحركية فعلى سبيل المثال عند تعلم الفرد لمهارة التصويب في كرة السلة نجده يقوم بتركيز انتباهه على مشاهدة النموذج الذي يقوم به المدرس أو المدرب لتلك المهارة ويقوم باكتساب التصور لها وتكوين فكرة كلية عنها، ثم نجده يمر بفترة استعداد وتركيز يجمع فيها كل تصوراتة لمحاولة أداء تلك المهارة، ثم يشرع في الأخير الأداء و يحاول الربط بين

¹²³ محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطئ: مرجع سابق، ص 52 .

مختلف عناصر الحركة و القيام بها ككل. وقد يفشل في جزء منها ولكننا نجده يعاود المحاولة من جديد ويصلح الخطأ.

لقد خُصَّ الباحث إلى أن المختصين لا ينظرون إلى نظرية واحدة على أساس أنها النظرية المثلى: فقد لا تنطبق هذه النظرية مع البحث الذي نرعى الوصول إليه، وما يهمننا من عرض هذه النظريات، القيمة التطبيقية للمبادئ المستمدة منها سواءً كانت تهدف إلى تعليم المهارات أو العادات أو المفاهيم أو المعارف بأسهل الطرق وأقلها جهداً وإذا كانت نظريات التعلم المختلفة تحاول تفسير تعلم كل هذه الخبرات على أساس، وتؤكد أن الإثارة هي مفتاح التعلم والإثارة في التفسير التي سوف تعطي للمتعلم أسلوباً جديداً في التنفيذ وهذا ما نجده في أداء الحركات والمهارات الرياضية بصورة متغيرة مع كل فعل لمتغير واحد نجده ضمنياً في التدريب والتكرار.

خلاصة:

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

- شبه تصور عن المهارة الحركية نتيجة للخبرة الشخصية للفرد (المتعلم).
- تصور عام للمهارة الحركية وذلك بعد عرض النموذج الخاص بها.
- تصور خاص ويتوقف على الظروف الداخلية والخارجية.
- تصور حي للمهارة الحركية عند التلميذ بأدائها.
- تصور دقيق للمهارة الحركية وذلك بعد عدة محاولات للتدريب عليها وإصلاح الأخطاء المرتبطة بهذا الأداء، ولقد ساهمت نظريات التعلم مساهمة فعالة في فهم قوانين التعلم، ومن خلالها تمت عمليات التعليم والتخطيط والبرمجة.

- خلاصة:

إن التغذية الراجعة تعتبر من أهم المواضيع التي يجب على المدرب أو المدرس أن يتقن استعمالها التحكم فيها حسب نوعية الإنجاز، هذه المعلومات عن التعلم أو الإنجاز تكون دائماً تحت سيطرة المعلم وهذه من الأمور المهمة التي يحملها التمرين وفهم المبادئ الأساسية مهم جداً لإعطاء التغذية الراجعة للمتعلم ومعرفة كيفية سير الحركة وسير التمرين يزيد عن احتمال نجاح هذه العملية.

لهذا فالتغذية الراجعة مهمة جداً، حيث أنها الحالة التي تؤثر وبصورة دورية في التعلم، فيجب فهمها جيداً إذا أردنا إنجاح العملية التعليمية.

تسلسل الأشكال

الصفحة	العنوان	تسلسل
11	يوضح كيفية رجوع الاستجابة	1
12	يوضح التغذية الراجعة بين الأستاذ والمجموعة	2
18	يوضح نموذج الأداء البشري	3
40	يوضح سلسلة "كتاب" في توزيع المهارات الحركية في النشاط الرياضي	4
55	يوضح التوافق الحركي: كمية ونوعية مجرى المعلومات في مرحلة التعلم الأولى	5
57	يوضح التوافق الحركي: سير المعلومات كما ونوعاً في مرحلة التعلم الثانية	6
59	يوضح التوافق الحركي: سير المعلومات كما ونوعاً في مرحلة التعلم الثالثة	7
62	يوضح نظريات التعلم	8

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	تسلسل
120	يبين نسبة الإجابات لخبرة أساتذة التربية البدنية والرياضية	1
121	يبين الشهادة المتحصل عليها	2
122	يبين اختيار مهنة التربية البدنية والرياضة	3
123	يبين معرفة التكوين لتدريس المرحلة الابتدائية	4
124	يبين ملاحظات مدرسات التربية البدنية في تغيير سلوك التلاميذ أثناء ممارسته لحصته	5
125	يبين معرفة هدف حصة التربية البدنية والرياضة	6
126	يبين معرفة دواعي أو الهدف من تدخل الأستاذ	7
127	يبين التأكد من أن السبب من نقص الأداء هو سوء استقبال التلميذ للمعلومات	8
128	يبين معرفة الحافز عند الأستاذ والتصحيح والخطأ	9
129	يبين معرفة تصحيح المحاولات الخاطئة التي يقوم بها التلاميذ	10
130	يبين معرفة تعديل أستاذ التربية البدنية للحركات الناقصة أثناء الأداء الحركي	11
131	يبين معرفة مدى التعديل الذي يؤثر في تحسين الأداء الحركي للتلاميذ	12
132	يبين معرفة مدى ما يقوم به الأستاذ بنواحي القوة والضعف في عملية الأداء	13
133	يبين مدى إخبار الأستاذ بنتائج الأداء	14
134	يبين مدى ربط أستاذ التربية البدنية والرياضة بنتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي	15

135	يبين معرفة هل يقوم أستاذ التربية البدنية بمتابعة نتائج التقويم وتدعيم نقاط القوة	16
136	يبين مدى قيام أستاذ التربية البدنية والرياضة لاختبارات مختلفة لقياس القدرات (البدنية، العقلية، المهارية... الخ)	17
138	يبين مدى موقف أستاذ التربية البدنية والرياضة من تطبيق التلميذ للمعلومات والتوجيهات	18
139	يبين معرفة تعزيز أستاذ التربية البدنية والرياضة للمحاولات الناجحة والصحيحة	19
140	يبين معرفة تكرار أستاذ التربية البدنية والرياضة للمحاولات الناجحة والصحيحة	20
141	يبين تكرار إعطاء التغذية الراجعة لعدة مرات إذا ما تطلب الأمر ذلك	21
142	يبين معرفة تشجيع أستاذ التربية البدنية أثناء الحصة أو التدريب	22
143	يبين معرفة مدى تفاعل التلميذ مع أسلوب التعزيز للأستاذ	23
144	يبين معرفة هل يستخدم الأستاذ في المدارس الابتدائية في اليمن التصحيح عند الخطأ	24
145	يبين معرفة تصرف الأستاذ أثناء التصحيح	25
146	يبين معرفة الوقت المناسب الذي يعطي فيه الأستاذ التغذية الراجعة	26
147	يبين معرفة مراعاة واحترام الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء واتخاذ قرار تصحيح الخطأ	27
148	يبين معرفة التعرف على الأستاذ من دقة وصحة الاستجابة المهارية	28
149	يبين معرفة طريقة قياس الاستجابة المهارية التي يقوم بها أستاذ التربية البدنية والرياضة باليمن	29

150	يبين مراعاة المرحلة العمرية للتلاميذ عند إعطاء المعلومات	30
151	يبين تأكد الأستاذ من استيعاب التلاميذ للمعلومات	31
152	يبين معرفة تدخل الأستاذ لتبسيط وشرح المعلومات	32
153	يبين التأكد من فهم التلاميذ للمعلومات التي قدمت لهم	33

المراجع باللغة العربية:

أ - القرآن الكريم: طبع في مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالخط العثماني، 1997.

ب - الكتب:

- 1 - أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، الطبعة الثانية عشر، غير مؤرخ.
- 2 - أحمد زكي صالح: نظريات التعلم (أسسه، مناهجه، نظرياته)، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1981.
- 3 - إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي: طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2000.
- 4 - آدم محمد سلامة، حداد توفيق: علم النفس الطفل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1973.
- 5 - أسامة كامل راتب: دوافع التفوق في النشاط الرياضي، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990.
- 6 - أمين أنور الخولي، أسامة كامل راتب: التربية الحركية للطفل، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1982.
- 7 - أمين أنور الخولي: أصول التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
- 8 - بسطويسي أحمد بسطويسي: أسس ونظريات الحركة، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
- 9 - تشالز.أ.(ترجمة: حسن معوض وآخرون): أسس التربية البدنية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1964.
- 10 - جابر عبد الحميد: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، 1982.
- 11 - جمال صالح حسن: التغذية الراجعة الإضافية، غير مؤرخ.

- 12 - حامد عبد السلام زهران: علم النفس النمو، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة، 1990.
- 13 - حمادة البخاري: التعلم عند الغزالي، الطبعة الثانية، غير مؤرخ.
- 14 - حنفي محمود مختار: كرة القدم للناشئين، دار الفكر العربي، القاهرة، غير مؤرخ.
- 15 - داريل سايد نتوب (ترجمة: عباس أحمد صالح السامرائي، عبد الكريم محمود السامرائي): تطور مهارات تدريس التربية الرياضية، دار الحكمة للطباعة، بغداد، 1992.
- 16 - رابح تركي: أصول التربية والتعليم، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
- 17 - رمزية الغريب: التعلم دراسة تفسيرية توجيهية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1977.
- 18 - سامي الصغار: الطفولة والمراهقة، الطبعة الثانية، غير مؤرخ.
- 19 - سعد جلال، محمد حسن علاوي: علم النفس التربوي الرياضي، الطبعة السابعة، دار المعارف بمصر، 1982.
- 20 - طلحة حسام الدين وآخرون: علم الحركة التطبيقي، الجزء الأول، مركز الكتاب للنشر، 1998.
- 21 - عباس أحمد صالح السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي: طرق التدريس في مجال التربية الرياضية، بغداد، 1984.
- 22 - عباس أحمد صالح السامرائي، عبد الكريم محمود السامرائي: كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية البدنية والرياضية، بغداد، 1991.
- 23 - عبد العزيز صالح: تطور النظرية التربوية، الطبعة الثانية، دار المعارف بمصر، 1964.
- 24 - عبد الوهاب بوحدية: الرياضة مظاهرها السياسية والاجتماعية والتربوية، الدار العربية للكتاب، طرابلس، 1986.

- 25 - عدنان درويش جلون وآخرون: التربية الرياضية المدرسية، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.
- 26 - عضاضة أحمد مختار: التربية العملية التطبيقية، الطبعة الثالثة، مؤسسة الشرق الأوسط، لبنان، 1962.
- 27 - عفاف عبد الكريم: طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، 1993.
- 28 - علي بشير الغاندي وآخرون: المرشد الرياضي التربوي، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، 1983.
- 29 - علي محمد الحسين الأديب: منهج التربية عند الأمام علي، الطبعة الثانية، دار الكتاب العربي، بيروت، 1979.
- 30 - عمار بوحوش، محمد محمود الدنبيات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.
- 31 - عمرو أبو المجد، جمال إسماعيل النمكي: تخطيط برامج تربية وتدريب البراعم والناشئين في كرة القدم، الطبع الأولى، مركز الكتاب للنشر، الإسكندرية، 1997.
- 32 - عنايات محمد أحمد فرح: مناهج وطرق تدريس التربية البدنية والرياضية، دار الكتاب الحديث، 1982.
- 33 - عواطف أبو العلاء: التربية السياسية للشباب ودور التربية الرياضية، دار النهضة المصرية، القاهرة، غير مؤرخ.
- 34 - فؤاد أبو حطب، آمال صادق: علم النفس التربوي، الطبعة الثالثة، غير مؤرخ.
- 35 - فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.
- 36 - قاسم المندلأوي وآخرون: دليل الطالب في التطبيقات الميدانية للتربية الرياضية، الجزء الأول، بغداد.
- 37 - كورت مانيل (ترجمة: عبد علي نصيف): التعلم الحركي، بغداد، 1980.
- 38 - ليلي يوسف: سيكولوجية اللعب والتربية الرياضية، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962.

- 39 - محمد الحماحي، أمين أنور الخولي: أسس بناء برامج التربية الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990.
- 40 - محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي، الطبعة الثامنة، دار المعارف، القاهرة، 1992.
- 41 - محمد صبحي حسانين: القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979.
- 42 - محمد عادل رشدي: علم النفس التجريبي الرياضي، غير مؤرخ.
- 43 - محمد محمد فضايلي: التربية البدنية (معرفة وتفهيم أبعادها)، دار المعارف، القاهرة، 1974.
- 44 - محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاته التربوية، غير مؤرخ.
- 45 - محمد يوسف الشيخ: التعلم الحركي، دار المعارف، القاهرة، 1984.
- 46 - محمود عبد الحليم منسي وآخرون: علم النفس النمو، مركز الكتاب للنشر، الإسكندرية، 2000.
- 47 - محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي: نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992.
- 48 - محمود مرسى: الفكر التربوي الإسلامي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987.
- 49 - مفتي إبراهيم حماد: التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة: الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
- 50 - ناهد محمود سعيد، نبيل رمزي فهيم: طرق التدريس في التربية الرياضية، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، الإسكندرية، 1998.
- 51 - هيربرت ر. (ترجمة عبد الله عبد الدايم): التربية العامة، الطبعة السادسة، دار العلم للملايين، بيروت، 1983.
- 52 - وجيه محجوب: التحليل الحركي، بيت الحكمة، بغداد، 1990.
- 53 - وجيه محجوب: علم الحركة (التعلم الحركي)، بيت الحكمة، بغداد، 1985.

54 - يوبلد.ب. فاندلين (ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون): مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1969.

ج - المجالات:

1 - مجلة الجامعة الدولية للتربية البدنية والرياضية، العدد (04) الرابع، الطبعة الفرنسية، ديسمبر، 1974.

المراجع باللغات الأجنبية:

1. A. Brikci: *Croissance Physique de L'enfant et Pratique Sportive*, 1991.
2. Bonnet. J. P, *Vers une pédagogie de l'acte moteur*. Ed: Vigot, paris, 1983.
3. Chazaud .P, *Sciences humaine*, Ed : Vigot, Collection: Sport Enseignement, Paris, 1994.
4. Cyril Ludin & Al: *L'enfant et Le Sport*.
5. *Dictionnaire des science du sport*, Ed. Verlage, R.F.A, 1992.
6. D. Z Immermann, *Questions et repenses*, Ed. E.S.F. Paris 1981.
7. Dictionnaire "le petit Larousse" Ed. Hachette, Paris, 1986.
8. Dornhoff. H. M, *L'éducation physique: Un élément de base pour Le développement du La culture physique*, Ed: OPU, Alger, 1993.
9. *Dictionnaire Hachette* Ed: Algérienne ENAG ,1992.
10. Jurgen Weinerk: *Biologie du Sport*. Robert Hanschet
11. Je an Pierre Bonnet, *Vers une pédagogie de facteur moteur*.
12. J.Piaget : *la psychologie des l'intelligence*.P.U.F.
13. J. Piaget : *La Psychologie de l'Enfant*, P.U.F.
14. H. Lamour, *Traite thématique de L E. P. S*, Ed. Vigot, Paris, 1986.
15. Légender R, *dictionnaire actuel de l'éducation*, 2ieme édition, Ed: ESKA, Montréal, Québec, 1993.
16. P. Parlebas, *La multiplicité des techniques enseignées en E. P. S, Va-t-elle à l'encontre de l'unit de discipline?* Ed. E. S. F, Paris, 1981.
17. Pintault, *Hand balle à 7: Des débuts à la haute compétition*. Ed. Borne Mann, Paris, 1980.

18. Piéron. M. «*comportements des enseignants de A.P.S., 2iem parties ; interventions, relations au Contenu d'enseignement* » in revue de L.E.P.S, No 174, paris 1982.
19. Pierron M, "*pédagogie des activistes physiques et du sport*" Ed: revue EPS, col, recherche et formation, Ed: Février, Paris,1992.
20. R.A. Akramov: *Sélection et Préparation des jeun foot-baller*, Traduit par A.R. Tadj, 1978.
21. R. THOMAS, "l'edcation, paris Ed.P.U.F, 1977.
22. In Pocztar (j): *La définition des objets pédagogiques*, Ed. ESF, 1984.

جامعة الجزائر

كلية العلوم الاجتماعية

قسم التربية البدنية ورياضية (دالي إبراهيم)

استبيان خاص للأساتذة التربوية البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية باليمن .

استمارة البحث

في إطار إنجازنا لبحث علمي ميداني نرجو منكم مع كل احتراماتي، مساعدتي بالإجابة على الأسئلة الموائية بهدف إثراء بحثنا المتمثل في تحضير شهادة الماجستير في نظرية منهجية التربية البدنية والرياضية تحت عنوان:

التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية

البدنية والرياضية في المدارس الابتدائية في اليمن

دراسة متمحوره حول مطالب النمو التربوي

ولهذا نرجو من حضرتكم الإجابة بكل موضوعية وصدق آراء الأسئلة المفتوحة والنصف المفتوحة.

ملاحظة : ضع إشارة (x) داخل المربع يناسب مع إعطاء أجوبة آراء الأسئلة المفتوحة والنصف المفتوحة.

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

بن عكي محمد أكلي

إعداد الطالب:

عمار محمد عزيز

السنة الجامعية : 2000 - 2001

1 - كم هي خبرتك في مجال التدريس؟

اقل من خمس سنوات

اكثر من خمس سنوات

2 - ماهي الشهادة المتحصل عليها؟

معهد معلمين

بكالوريوس (الليسانس)

شهادات أخرى:

3 - كيف كان اختيارك لهذه المهنة؟

حب المهنة

حب التربية والتعليم

شئ آخر:

4 - هل أخذتم تكويننا خاصا في تدريس المرحلة الابتدائية؟

نعم

لا

5 - هل تلاحظون تغيير في سلوك التلاميذ أثناء ممارستهم لحصة التربية البدنية

والرياضية؟

نعم

لا

6 - كيف ترى أهداف حصة التربية البدنية والرياضية؟

ترفيهية

تربوية

تعليمية

.....: أشياء أخرى

7 - ماهي دواعي تدخلك أثناء قيام التلميذ للأداء الحركي؟

الخطأ

التعليم

.....: أشياء أخرى

8 - هل نقص الأداء ناتج عن سوء استقبال التلميذ للمعلومات؟

نعم

لا

9 - هل خطأ التلميذ عند قيام بأداء الحركة يحفزك على التدخل؟

نعم

لا

- وإذا كانت إجابتك بنعم وضح ذلك:

.....

.....

10- هل تقوم بتصحيح المحاولات الخاطئة؟

نعم

لا

11 - هل تقوم بتعديل الحركات الناقصة؟

نعم

لا

12 - هل يؤثر ذلك في تحسين أدائهم؟

نعم

لا

كيف ذلك :

13 - هل تقوم بتشخيص نواحي القوة والضعف في عملية الأداء؟

نعم

لا

14 - هل تخبر التلاميذ بنتائج الأداء؟

دائما

بعض الأحيان

نادرا

15 - هل تربط نتائج التقويم بأهداف الأداء الحركي؟

نعم

لا

16 - هل تقوم بمتابعة نتائج التقويم وتدعيم نقاط القوة؟

نعم

لا

17 - هل تخضع التلاميذ لاختبارات مختلفة لقياس القدرات (البدنية - العقلية -
المهارية ... الخ)؟

نعم

لا

18 - مار أيك في التقويم والتصحيح وسيلتان لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي؟

.....
.....
.....
.....

19 - ما موقفك من تطبيق التلميذ للمعلومات والتوجيهات؟

التعزيز

اللامبالاة

توقيف التكرار

20 - هل تعزز المحاولات الناجحة؟

نعم

لا

21 - هل تكرر المحاولات الناجحة؟

نعم

لا

ولماذا :

22 - هل تقوم بتكرار التغذية الراجعة لعدة مرات إذ ما تطلب الأمر ذلك؟

نعم

لا

23 - هل تستخدم التشجيع أثناء التدريب؟

نعم

لا

24 - كيف يتفاعل التلميذ مع أسلوب التعزيز؟

استجابة

رفض

شئ آخر :

25 - هل تستخدم التصحيح عند الخطأ مباشرة؟

نعم

لا

لم إذا:

.....

.....

26 - هل توقف الأداء لتصحيح الأخطاء؟

نعم

لا

27 - هل تقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب؟

نعم

لا

28 - هل تقوم بمراعاة الفترة الزمنية بين معرفة نتائج الأداء واتخاذ قرار تصحيح

الأخطاء؟

نعم

لا

علل إجابتك :

29 - هل تتأكد من صحة الاستجابة المهارية ودقتها؟

نعم

لا

30 - كيف تقيس صحة الاستجابة المهارية؟

اختبارات

أشياء أخرى.....

31 - هل تراعي المرحلة العمرية للتلاميذ عند إعطاء المعلومات؟

نعم

لا

32 - هل تتأكد من مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات المقدمة؟

نعم

لا

33 - في حالة ما إذا التلاميذ لم تسهل عليهم عملية استقبال المعلومات ، هل تقوم

بتبسيط وشرح المعلومات؟

نعم

لا

كيف ذلك:.....

34 - هل كنت متأكدًا أن التلاميذ قد فهموا المعلومات التي قدمتها لهم؟

نعم

لا

35 - هل يمكن لك شرح أو توضيح عملية تكيف التغذية الراجعة وكيفية مراعاتها

لمرحلة النمو في الطفولة الثالثة وهذا من اجل تسهيل من عملية استقبال المعلومات

لدى التلاميذ ؟

.....
.....
.....
.....