

جامعة الجزائر

معهد التربية البدنية والرياضية

سيدي عبد الله - زائدة -

مذكرة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

تخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي.

بعنوان:

أثر الاختلاط على الأداء المهاري

لدى تلاميذ التعليم الثانوي في حصة التربية البدنية والرياضية

دراسة ميدانية لتلاميذ ثانوية أحمد مبارك

العامة ولاية عين الدفلى.

* تحت إشراف:

الأستاذة الدكتورة. لزعر سامية.

* من إعداد الطالب:

نجمي خالد.

السنة: 2009/2008

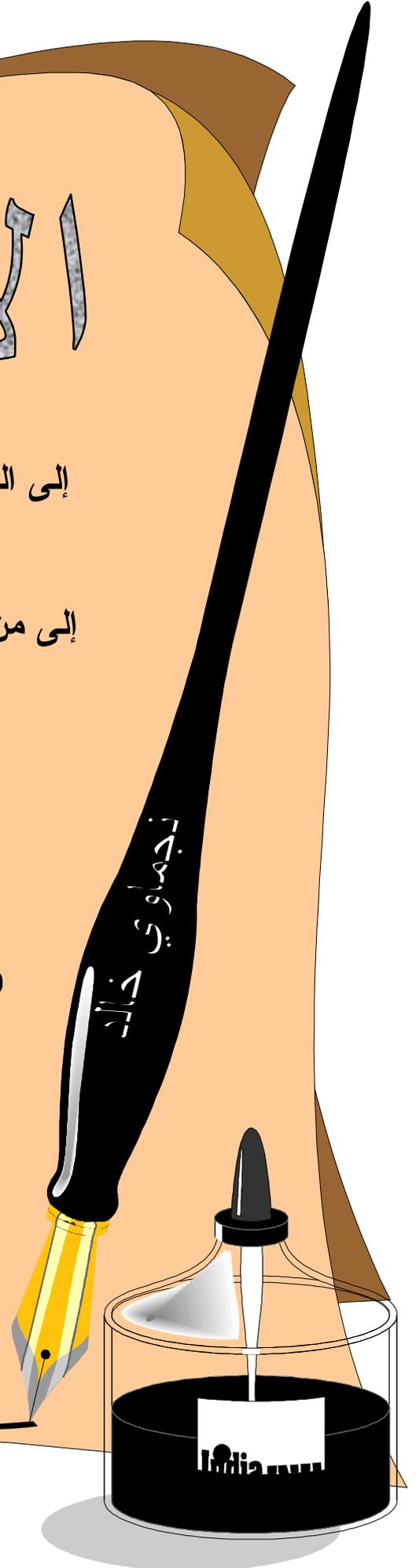
- الاصطفاف وتسجيل الحضور: ويراعي في ذلك عنصر التنظيم واستخدام طرق سهلة وسريعة لتوفير الوقت وذلك باستخدام الأرقام المسلسلة أو وقوف التلاميذ على علامات مرقمة أو نداء المدارس على التلاميذ بالأسماء.

3-3-1-2. البداية في العمل: يعتبر واجهة الدرس لذا يجب أن تتسم بالتشويق والإثارة والمنافسة مع مراعاة الزيادة المتدرجة في العمل من التدفئة إلى تهيئة الجهاز الدوري والعضلي، الأربطة، المفاصل والتعليمات البيوميكانيكية للتقليل من وقوع الإصابات والتقلصات العضلية، ويفضل استخدام الجري والوثب، الألعاب الجماعية المشوقة الترويحية أو التمهيدية لنوع النشاط (تعليمي، تطبيقي)، إضافة إلى التمرينات النظامية خاصة في الدروس الأولى (صف، انتشار)، وأيضا تمرينات شاملة المحتوى أو ألعاب بسيطة مع إمكانية استخدام الأجهزة. (أمين أنور الخولي وآخرون ، 1990: 124).

3-3-2. الجزء الرئيسي: مدته تتراوح ما بين 20 - 25 دقيقة، وفيه يتم تدريس المهارات والتمرينات البدنية، وتحسين الصفات البدنية (القوة، السرعة، التحمل، المرونة، الرشاقة) وتنمية المهارات الحركية وتعليم تقنيات جديدة وتطوير الإمكانيات الحركية. (عفاف عبد الكريم، 1994: 332).

الإهداء

إلى الذين قال فيهما الرحمن: « ولا تقل
لهما أف ولا تنهرهما ».
إلى من لم يدخرا جهدا في سبيل سعادتني
إلى الوالدين الكريمين
إلى كل أفراد عائلتي
وإلى أخلص أحبائي
ثم إلى كل الأصدقاء
وكل من يعرف نجماوي خالد
أهدي هذا العمل المتواضع



رقم الصفحة	قائمة الجداول.
01.....	قائمة الأشكال. مقدمة.....
الفصل التمهيدي	
05.....	1- الإشكالية
07.....	2- الفرضيات
07.....	2-1- الفرضية العامة
07.....	2-2- الفرضيات الجزئية
08.....	3- أسباب اختيار البحث
08.....	4- أهداف البحث
09.....	5- أهمية البحث
10.....	6- الدراسات السابقة
13.....	7- مفاهيم ومصطلحات البحث
الباب الأول:	
الدراسة النظرية	
الفصل الأول:	
التربية البدنية والرياضية	
18.....	تمهيد.....
19.....	1- التربية العامة.....
19.....	1-1- ماهية التربية.....
19.....	2-1- معنى التربية.....
21.....	3-1- ضرورة التربية.....
24.....	4-1- أهداف التربية.....
26.....	5-1- علاقة التربية البدنية والرياضية بالتربية العامة.....
26.....	2- التربية البدنية والرياضية.....
26.....	2-1- مفهوم التربية البدنية والرياضية.....
27.....	2-2- تعريف التربية البدنية والرياضية.....
28.....	3-2- أهداف التربية البدنية والرياضية.....
30.....	4-2- أهمية التربية البدنية والرياضية في الجزائر.....
31.....	5-2- خصائص التربية البدنية والرياضية.....

- 3- درس التربية البدنية والرياضية.....31
- 3-1- تعريف درس التربية البدنية والرياضية31
- 3-2- محتوى درس التربية البدنية والرياضية32
- 35.....خلاصة

الفصل الثاني: المراقبة

- تمهيد.....38
- 1- فترة المراقبة وطبيعتها.....39
- 2- مفهوم المراقبة.....40
- 3- أنواع المراقبة.....40
- 4- مراحل المراقبة.....41
- 4-1. المراقبة المبكرة (من 11 - 14 سنة).....41
- 4-2. المراقبة الوسطى (من 14 - 18 سنة).....41
- 4-3. المراقبة المتأخرة (من 18 - 21 سنة).....41
- 5- مميزات المراقبة.....42
- 6- مشاكل المراقبة.....44
- 7- ميول واهتمامات المراقبين.....46
- 8- التكيف ومطالب النمو في المراقبة.....47
- 9- مهام التربية البدنية والرياضية للمراقب في الثانوية.....48
- 10- أهمية حصة التربية البدنية والرياضية للمراقب.....49
- 50.....خلاصة

الفصل الثالث:

الاختلاط بين الجنسين في درس التربية البدنية والرياضية

- تمهيد.....53
- 1- الاختلاط في التعليم.....54
- 2- تعريف الاختلاط في التعليم.....54
- 3- تاريخ الاختلاط في التعليم.....55
- 3-1- الأديان والتعليم المختلط.....57
- 3-1-1- الديانة اليهودية.....57
- 3-1-2- الديانة المسيحية.....57
- 3-1-3- الديانة الإسلامية.....57

60	3-2- الاختلاط في أوروبا.....
60	3-2-1- في فرنسا.....
60	3-2-2- في إنجلترا.....
60	3-2-3- في الاتحاد السوفيتي.....
61	3-3- الاختلاط في العالم العربي.....
62	3-3-1- في مصر.....
62	3-3-2- في الجزائر.....
64	4- التعليم المختلط بين التأيد والمعارضة.....
65	4-1- الاتجاه الطبيعي.....
65	4-2- الاتجاه التقليدي.....
66	5- مفهوم الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية.....
67	6- دواعي الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية.....
69	خلاصة.....

الفصل الرابع:

الأداء المهاري

72	تمهيد.....
73	1- مفهوم المهارة.....
74	2- طبيعة المهارات الرياضية.....
76	3- تصنيف المهارات الرياضية.....
77	3-1- مهارات العضلات الدقيقة - مهارات العضلات الكبيرة.....
78	3-2- مهارات مستمرة- مهارات متماسكة- مهارات متقطعة.....
79	3-3- مهارات السيطرة الذاتية- مهارات السيطرة الخارجية.....
80	3-4- مهارات مغلقة - مهارات مفتوحة.....
83	4- أهمية تحديد أنواع المهارة لدى المدرب/الأستاذ.....
84	5- كيف يمكن لأنواع المهارة تحديد العلاقة بين المعلم والمتعلم.....
84	6- التدريب على المهارات المغلقة والمفتوحة.....
85	7- تقويم المهارات الرياضية.....
86	8- العوامل المؤثرة في تطبيق المهارة المعلمة.....
86	8-1- تنظيم اللاعبين في تشكيل مناسب لتطبيق المهارة.....

- 86.....2-8- نقاط يجب مراعاتها قبل البدء في تطبيق المهارة.
- 87.....3- 8- الطريقة الكلية و الطريقة الجزئية وتطبيق المهارة.
- 87.....1-3-8- الطريقة الكلية.
- 87.....2-3-8- الطريقة الجزئية.
- 88.....3-3-8- الطريقة الكلية الجزئية.
- 90.....4-8- مبادئ تطبيق المهارة المعلمة.
- 93.....5-8- الدقة والسرعة عند تطبيق المهارة المعلمة.
- 94.....6-8- الاستفادة من مبدأ انتقال أثر التعلم في تطبيق المهارة المعلمة.
- 94.....1-6-8- شرح أوجه التشابه بين كل من المهارة الجديدة والقديمة.
- 94.....2-6-8- شرح المبادئ الميكانيكية الشائعة في أداء كل من المهارتين الجديدة والقديمة.
- 95.....7-8- هضبة التعلم في تطبيق المهارة الجديدة.
- 95.....1-7-8- مفهوم هضبة التعلم للمهارة الجديدة.
- 95.....2-7-8- أسباب حدوث هضبة التعلم للمهارة الجديدة.
- 96.....3-7-8- كيفية التغلب على هضبة التعلم للمهارة الجديدة.
- 96.....9- التغذية الراجعة.
- 96.....1-9- مفهوم التغذية الراجعة.
- 96.....2-9- أنواع التغذية الراجعة.
- 97.....3-9- وظائف التغذية الراجعة.
- 98.....10- تطور الأداء المهاري للوصول إلى الآلية.
- 98.....1-10- مفهوم تطور الأداء المهاري للوصول إلى الآلية.
- 98.....2-10- سمات الأداء المهاري الآلي.
- 99.....3-10- العوامل المؤثرة في تطوير كفاءة أداء المهارات للوصول إلى الآلية.
- 101.....**خلاصة**

الباب الثاني:
الدراسة التطبيقية
الفصل الخامس:
إجراءات البحث

105.....	تمهيد
105.....	1- منهج البحث
107.....	2- الضبط الإجرائي للمتغيرات
108.....	3- عينة البحث
110.....	4- أدوات البحث
111.....	5- مجالات البحث
111.....	5-1- المجال الزمني
111.....	5-2- المجال المكاني
111.....	5-3- المجال البشري
112.....	6- الأسلوب الإحصائي المستخدم

الفصل السادس:

عرض ومناقشة النتائج

116.....	1- عرض نتائج الاختبارات التجريبية
116.....	1-1- عرض نتائج الاختبار الأول
119.....	1-2- عرض نتائج الاختبار الثاني
122.....	1-3- عرض نتائج الاختبار الثالث
125.....	1-4- عرض نتائج الاختبار الرابع
128.....	2- عرض ومناقشة الفرضيات
128.....	2-1- عرض نتائج الفرضية الأولى
128.....	2-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى
129.....	2-3- عرض نتائج الفرضية الثانية
129.....	2-4- مناقشة نتائج الفرضية الثانية
130.....	2-5- عرض نتائج الفرضية الثالثة
130.....	2-6- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

131.....	7-2- عرض نتائج الفرضية الرابعة
131.....	8-2- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
132.....	9-2- عرض نتائج الفرضية الخامسة
132.....	10-2- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
133.....	3- الاستنتاج العام
135.....	4- الاقتراحات
136.....	الخاتمة
138.....	المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
الجدول 01	يوضح مهارات العضلات الدقيقة، مهارات العضلات الكبيرة.	74
الجدول 02	يوضح مهارات مستمرة، مهارات متماسكة، مهارات منقطعة.	74
الجدول 03	يوضح مهارات السيطرة الذاتية ومهارات السيطرة الخارجية.	76
الجدول 04	يوضح المهارات المغلقة والمهارات المفتوحة.	77
الجدول 05	يمثل توزيع أفراد عينة البحث.	100
الجدول 06	يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للاختبار الخاص بالمحاورة المتعرجة والتنطيط ما بين الشواخص.	107
الجدول 07	يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للاختبار الخاص بالتصويب نحو السلة لكل عينة.	110
الجدول 08	يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للاختبار الخاص بالتمرير على الحائط لكل العينة.	113
الجدول 09	يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للاختبار الخاص بالتصويب من مختلف الأماكن لكل العينة.	116
الجدول 10	يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للفرضية الأولى.	119
الجدول 11	يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للفرضية الثانية.	120
الجدول 12	يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للفرضية الثالثة.	121
الجدول 13	يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للفرضية الرابعة.	122
الجدول 14	يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للفرضية الخامسة.	123

قائمة الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
الشكل 01	يمثل تكامل أبعاد الشخصية الإنسانية.	20
الشكل 02	يوضح الفرق ما بين المتوسطات الحسابية للاختبارات القبلية والبعدي لمهارة المحاورة المتعرجة (التنطيط بين الشواخص).	109
الشكل 03	يوضح الفرق ما بين المتوسطات الحسابية للاختبارات القبلية والبعدي لمهارة التصويب نحو السلة.	112
الشكل 04	يوضح الفرق ما بين المتوسطات الحسابية للاختبارات القبلية والبعدي لمهارة التمرير على الحائط.	115
الشكل 05	يوضح الفرق ما بين المتوسطات الحسابية للاختبارات القبلية والبعدي لمهارة التصويب من أماكن مختلفة.	118

مقدمة:

لقد اهتم الإنسان منذ القدم بجسمه وصحته و شكله، إذ تمكن بالتعرف من خلال خبراته الحياتية على الفوائد والمنافع التي يكتسبها من خلال ممارسته لمختلف الأنشطة الرياضية البدنية باختلاف أنواعها وأشكالها، سواء كان عن طريق اللعب وهذا عن طريق ممارسة مختلف الأنشطة الترفيهية أو التدريب الرياضي في المنافسة، وبمرور الوقت ازداد إدراك هذا الإنسان على أن هذه المنافع لا تقتصر فقط على الجانب البدني والجسمي فقط، بل تتعدى حتى إلى الجوانب النفسية والاجتماعية والعقلية والمعرفية، وهذا ما يتجلى خاصة بمساهمتها في تكوين شخصية الفرد وتطويرها والوصول بها إلى حالة الاتزان والنضج الكامل، وبالتالي إعداد الفرد وجعله عنصرا فعالا وإيجابيا داخل مجتمعه.

وعليه فلقد أصبح من الضروري ضبط وتنظيم هذه الممارسة، كانت التربية البدنية والرياضية هي النتاج المعاصر لهذا التنظيم، وذلك في أشكال الحركة المنتظمة في المجال الأكاديمي الذي أطلق عليه اسم حصة التربية البدنية والرياضية، والتي يعرفها "كويسكي" و "كوزيليك" على أنها جزء من التربية العامة هدفها تكوين المواطن بدنيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا، وهذا باستخدام عدة أنواع من الأنشطة البدنية المختارة.

لكن هذه الأهداف لا يمكن تحقيقها بدون توفير وتهيئة الجو المناسب والملائم لعطاء أفضل ومردود أحسن، سواء تعلق الأمر بالوسائل البيداغوجية والإمكانيات المادية أو في البحوث والدراسات العلمية، وهذا ما قد يساهم في تطوير المجال وبالتالي مساندة التطور الحاصل في مختلف المجالات، كما أن الإمداد والتحضير الجيد للبرامج والمناهج التربوية التي تكون مبنية على أسس علمية دقيقة ذات نظرة واقعية ومستقبلية تساهم وبنسبة كبيرة في تحقيق هذه الأهداف المسطرة.

لكن وبالرغم من هذا كله إلا أنه توجد بعض الاختلافات في وجهات النظر، خاصة فيما يخص الجانب التطبيقي، وذلك لحساسية المراحل العمرية التي تطبق فيها هذه البرامج، ولعل من هذه النقاط والحالات نجد ظاهرة الاختلاط. الذي بدوره اختلف الباحثون في اعتباره ظاهرة اجتماعية، أو نظام تربوي يستعان به في العملية التربوية الحديثة، فمنهم من ربط هذا الاختلاط بالأزمة الاقتصادية وزيادة عدد المتدربين، وبالتالي أصبح مفروض علينا، ومنهم من يرى بأن احتياج كل جنس للاحتكاك والتبادل مع الجنس الآخر هو سبب ظهور وتطور هذا الاختلاط، لكن بين هذا وذاك فالاختلاط أضحي حقيقة موجودة يجب التعامل والتفاعل معها بطريقة علمية ومنهجية بعيدة عن التعصب والهمجية فهذا الاختلاط أصبحت له عدة ارتباطات وانعكاسات على مختلف المجالات، مما أصبح يتطلب منا القيام بالكثير من البحوث والدراسات العلمية المعمقة خاصة في الوسط المدرسي، الذي يمس أهم المراحل التي يمر بها الفرد خلال حياته، انطلاقاً من الطفولة حتى المراهقة وصولاً إلى البلوغ ثم الرشد.

وهذا ما نحاول القيام به خلال بحثنا هذا، الذي يتمحور حول دراسة أثر هذا الاختلاط على الأداء المهاري لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية، وهي دراسة ميدانية قمنا وككل البحوث العلمية بتقسيمها إلى قسمين، جانب نظري تم تخصيصه لأربعة فصول، تمثلت في فصل أول خاص بحصة التربية البدنية والرياضية وفصل ثاني تطرقنا فيه إلى المرحلة العمرية أي المراهقة، وفصل ثالث عن الاختلاط وفي الأخير فصل رابع احتوى على الأداء المهاري. أما في الجانب التطبيقي فتمثلت في البداية بالفصل إجراءات البحث الذي تم التطرق فيه إلى شرح منهجية البحث واختيار التقنية المناسبة التي تمثلت في الاختبارات مهارية لنشاط كرة السلة، ثم تحديد المجتمع الإحصائي وحصر العينة التي سوف يتم إجراء هذه الاختبارات عليها، وفي الأخير قمنا بجمع البيانات وتحليلها من خلال الفصل الثاني من الجزء

التطبيقي الذي تناولنا فيه عرض ومناقشة نتائج الاختبارات والفرضيات، ثم وضع الاستنتاج العام وبعض الاقتراحات ثم الخاتمة العامة.

الفصل التمهيدي

محتويات الفصل التمهيدي:

- 1 -الإشكالية.
- 2 -الفرضيات.
 - 1-2- الفرضية العامة.
 - 2-2- الفرضيات الجزئية.
- 3 -أسباب اختيار البحث.
- 4 -أهداف البحث.
- 5 -أهمية البحث.
- 6 -الدراسات السابقة.
- 7 -مفاهيم ومصطلحات البحث.

تعتبر الممارسة الرياضية المنظمة إحدى المبادئ الأساسية في أسلوب حياة الفرد والمجتمعات المتطورة، كما أنها تعد بمثابة المحتوى الهام لاستثمار وقت الفراغ. بالإضافة إلى أنها تسعى إلى تنمية القدرات العقلية والذهنية للفرد ومساعدته على الوصول إلى حياة صحية سليمة كاملة من جهة ومن جهة أخرى تعتبر بناء بدني يهدف إلى اكتساب الجيل الناشئ للياقة بدنية تعتمد على سرعة تنفيذ حركات معينة ومدروسة وكذا اكتسابهم لدرجة تحمل هذه الحركات والتحكم في الجسم، وهذا في وسط يتيح لهم الفرصة لتحقيق مواهبهم وتنمية صفة القيادة الصالحة، كما تساهم في التخلص من بعض التصرفات السيئة كالعوانية والأنانية اتجاه الآخرين مع التأكيد على نشر مفاهيم الروح الرياضية واللعب النظيف الذي يمكن حصره في الجانب النفسي الاجتماعي، إذ يعتبر من أهم الجوانب التي تهتم وتركز عليها حصة التربية البدنية والرياضية، وهذا لما له من أهمية بالغة في حياة المراهق بشكل خاص، مما يجعل الكثير من الباحثين وأهل الاختصاص يعملون على إزالة كل العقد النفسية والاجتماعية وتوفير الجو الملائم من أجل عطاء أفضل، ولعل من أهم هذه الانشغالات نجد حالة الاختلاط الذي نحاول في بحثنا هذا إبراز مدى تأثيره على أداء المهاري للتلاميذ .

لكن الشيء الملاحظ أنه بالرغم من الأهمية الكبيرة التي يكتسبها هذا الموضوع إلى أنه يوجد نقص كبير في الدراسات العلمية المتعلقة به (أي الاختلاط). الذي أصبح يفرض نفسه في الوسط التربوي، فمع زيادة عدد المتدربين في مقابل قلة الوسائل المادية والبيداغوجية كالمدراس الخاصة بكل جنس. أصبح من الضروري التعايش والتأقلم مع هذا الوضع الجديد خاصة في مجتمعاتنا العربية التي يلقي فيها الاختلاط اعتراضاً ونفوراً كبيرين، وبالأخص في حصة التربية البدنية والرياضية، فوجود الذكور والإناث في نفس الميدان أو قاعة النشاط الرياضي لا يلقى استحساناً أو قبولا لدى بعض المجتمعات المحافظة التي ترى بأن في ذلك تصادم مع ثقافتها ودينها الحنيف، مما أدى إلى ظهور بعض الظواهر السلبية كعزوف الإناث عن ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية، ولذا أصبح من الضروري العمل على تغيير هذا الوضع وذلك بالقيام ببحوث ودراسات من شأنها أن تبرز أهمية وإيجابيات هذا الاختلاط مع توعية الأولياء والرأي العام بخصوص هذه الحالة، التي أصبحت تفرض نفسها. فرغم الاختلاف الموجود بين الجنسين سواء في الجانب المورفولوجي أو الفيزيولوجي، إلا أن الواقع الحاصل في أغلب دول العالم سواء النامية منها أو المتطورة هو أن الاختلاط أصبح مجسداً تقريبا في كل المؤسسات

التربوية بصفة عامة، وفي حصة التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، ومن أهم الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع نجد:

- دراسة "عبد الكريم قريشي" (1988) والتي كانت عن علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق ومن خلالها توصل إلى أن:

* الاختلاط يؤثر إيجابيا على التوافق النفسي الاجتماعي.

* المستوى الاجتماعي والاقتصادي يؤثر على توافق التلاميذ في ظل نظام التعليم المختلط.

أما على المستوى الدولي فنجد:

- دراسة "فيدير يكو وآخرون" (1981) عن توافق الجنسين في المدارس الثانوية المختلطة وغير المختلطة، تهدف هذه الدراسة لمعرفة توافق الإناث والذكور في الثانويات المختلطة وغير المختلطة، ولقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- التلاميذ الجدد من الثانويات المختلطة أكثر توافقا مع الجنس الآخر مقارنة بالتلاميذ الجدد في الثانويات غير مختلطة.

- إن الذكور كانوا أكثر توافقا في الثانويات غير المختلطة مع نفس الجنس مقابل الذكور في الثانويات المختلطة.

وانطلاقا مما سبق وبعد اطلاعنا على هذه الدراسات يمكن القول أن هذه الأخيرة كانت متقاربة في نتائجها ومواقفها اتجاه ظاهرة الاختلاط وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي. أما في دراستنا هذه نحاول أن نسلط الضوء على تأثير الاختلاط من جانب آخر، هو جانب الأداء المهاري وهذا من خلال طرحنا للتساؤل التالي:

الإشكالية العامة:

- إلى أي مدى يمكن للاختلاط أن يؤثر على الأداء المهاري لدى تلاميذ الثانوي في حصة التربية البدنية والرياضية؟

الأسئلة الفرعية:

01- هل هناك فروق في المستوى الأداء المهاري لتلاميذ المجموعة المختلطة عنه

في المجموعة غير المختلطة بعد التدريب؟

02- هل يختلف مستوى تطور الأداء المهاري لدى الذكور عن الإناث في المجموعة المختلطة؟

03- هل يختلف تأثير الاختلاط على الأداء المهاري لدى تلاميذ الثانوي من مرحلة تعليمية لأخرى؟

2- الفرضيات:

1-2. الفرضية العامة:

العمل المختلط في حصة التربية البدنية والرياضية وما ينتج عنه من احتكاك بين الجنسين يولد نوع من التحفيز لدى التلاميذ وبالتالي يساهم في تطوير الأداء المهاري.

2-2. الفرضيات الجزئية:

1- وجود الجنسين في المجموعة المختلطة أثناء العمل في حصة التربية البدنية والرياضية يساهم في الرفع من أدائهم المهاري أكثر من المجموعات الأخرى (الذكور فقط، الإناث فقط) بعد التدريب.

2- يوجد فروق في مستوى تطور الأداء المهاري لدى الذكور عن الإناث في المجموعة المختلطة بعد التدريب.

3- يوجد فروق في مستوى تطور الأداء المهاري لدى الذكور في المجموعة المختلطة عنه في ذكور المجموعة الغير المختلطة بعد التدريب.

4- يختلف تطور الأداء المهاري لدى الإناث في المجموعة المختلطة عنه في إناث المجموعة الغير المختلطة بعد التدريب.

5- الاختلاف في مميزات كل مرحلة من مراحل التعليم الثانوي يسهم في تغيير حجم تأثير الاختلاط على الأداء المهاري للتلاميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

3- أسباب اختيار البحث:

إن اختيارنا لهذا الموضوع لم يكن على سبيل الصدفة، إنما لأسباب شخصية وأخرى موضوعية ولعل من أهمها نجد:

- باعتبارنا من أهل الاختصاص وقد سبق لنا أن عايشنا هذه الظاهرة كان لزاما علينا معالجة هذه الحالة وتسليط الضوء عليها.
- وجود صعوبة كبيرة أثناء العمل بالاختلاط خاصة في الرياضات الجماعية التي يعرف فيها الأداء المهاري للتلاميذ تنذب كبير.
- وجود العامل البيئي و الثقافي يسبب نوع من الارتباك واللاقبول لدى التلاميذ أثناء العمل في جو الاختلاط خاصة بالنسبة للإناث، مما يؤدي في بعض الأحيان إلى العزوف عن الممارسة.

- الفارق الكبير أو التفاوت في المستوى ما بين الجنسين يسبب نوع من الإحباط لدى التلاميذ أثناء العمل في جو الاختلاط مما قد ينعكس على مردود التلاميذ وبالتالي على سير الحصة.
- الحساسية المفرطة الموجودة بين الجنسين لدى المراهقين في تلك المرحلة وتأثيرها على العمل المختلط.

4- أهداف البحث:

- 1- تحديد مدى أهمية وجود الجنسين في المجموعة المختلطة أثناء العمل في حصة التربية البدنية الرياضية ومدى مساهمته في الرفع من أدائهم المهاري أكثر من المجموعات الأخرى (الذكور فقط، الإناث فقط) بعد التدريب.
- 2- توضيح الفروق في مستوى تطور الأداء المهاري لدى الذكور عن الإناث في المجموعة المختلطة بعد التدريب.
- 3- توضيح الفروق في مستوى تطور الأداء المهاري لدى الذكور في المجموعة المختلطة عنه في ذكور المجموعة الغير المختلطة بعد التدريب.
- 4- إبراز الاختلاف في تطور الأداء المهاري لدى الإناث في المجموعة المختلطة عنه في إناث المجموعة الغير المختلطة بعد التدريب.
- 5- توضيح الاختلاف في تأثير الاختلاط على الأداء المهاري للتلاميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى (مراحل التعليم الثانوي: الأولى، الثانية، الثالثة).

5- أهمية البحث:

يمكن أن نلخص أهمية بحثنا هذا في ما يلي:

1. إبراز اثر الاختلاط على الأداء المهاري للتلاميذ أثناء العمل.
2. العمل على تحفيز الأساتذة ببذل مجهود مضاعف من أجل توفير الجو المناسب للعمل وبالتالي رفع مستوى التلميذ في هذه المرحلة.
3. إبراز أهمية الاحتكاك الحاصل بين الجنسين أثناء حصة التربية البدنية الرياضية، وانعكاسه على مردود الذكور والإناث من خلال تحفيزهم على بذل جهد أكبر، وبالتالي تطور أفضل في الأداء المهاري.
4. إثراء و توسيع معارف الأساتذة في هذا المجال وهذا من اجل تسهيل مهامهم التربوية أثناء العمل.

5. محاولة إبراز أهمية العمل بالاختلاط وإيجابياته وبالتالي تحفيز التلاميذ على المشاركة فيه و الحد من ظاهرة العزوف.

6. تسليط الضوء على ظاهرة الاختلاط من أجل فتح المجال أمام بحوث مستقبلية أخرى تقوم بإثراء هذا المجال الحساس.

6- الدراسات السابقة:

إن موضوع الاختلاط هو ليس قضية حديثة بل موجودة منذ منتصف القرن العشرين خاصة على المستوى الأوروبي، وهذا ما لاحظناه من خلال دراسة (دافيز Da vies) (1950) لقياس اتجاهات المعلمين نحو الاختلاط.

و دراسة (دال DALE) (1969) والتي لم تختلف كثيرا عن الاتجاهات نحو التعليم المختلط بحيث قام الباحث في هذا البحث بقياس اتجاهات المدرسين نحو التعليم المختلط حيث أجرى البحث على عينة تمثل المدرسين من المدارس المختلطة وغير المختلطة حيث قام الباحث بتوزيع (665) نسخة من الاستفتاء الذي أعده لقياس الاتجاهات ولم يستلم منها سوى (550) نسخة كان على الشكل التالي:

- 169 معلمة ومعلم يعمل في مدارس غير مختلطة (ذكور فقط).

- 166 معلمة ومعلم يعمل في مدارس غير مختلطة (إناث فقط).

- 215 معلمة ومعلم يعمل في مدارس مختلطة.

* ولقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- 71% من المدرسين الذين يعملون في مدارس الذكور فقط يؤيدون الاختلاط في حين 37% يريدون العكس.

- 54% من المدرسين الذين يعملون في مدارس الإناث فقط يؤيدون الاختلاط في حين 46% يريدون العكس.

- 91% من المدرسين الذين يعملون في مدارس مختلطة يؤيدون الاختلاط في حين 9% يريدون العكس. وعلى ضوء هذه النتائج كان التفسير والتحليل لهذه الأخيرة على أن معظم المعلمين يؤيدون الاختلاط، وهذا بما يحتويه العمل المختلط من إيجابيات خاصة فيما يخص تحرر التلاميذ من العقد النفسية اتجاه الجنس الآخر، كما يساهم في زرع روح المنافسة الودية بين الجنسين ومما يحفزهم على الاهتمام بالمواد الدراسية. في حين يركز المعارضون على التنظيم والجوانب التربوية والنمو المعرفي، وكذا

الاختلاف في الاهتمامات والاستعدادات بين الجنسين، مما يؤدي إلى التأثير سلبا على سير العملية التربوية أو حتى الاندماج فيما بينهما.

1/ قام " قصري نصر الدين" سنة (2000) بدراسة: ظاهرة الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية ومدى انعكاساتها على التوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذ التعليم الثانوي دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية الجلفة.
* تهدف هذه الدراسة إلى:

توضيح أهمية عملية التوافق بالنسبة للفرد والمجتمع، وتوافق الفرد والمرحلة العمرية التي يعيشها خصوصا المراهقة والصعوبات التي يواجهها المراهق أثناء محاولته مسايرة المجتمع، وكذا توافق المراهق في ظل تواجده في نفس الحصة التدريبية داخل المؤسسة، وإبراز موضوع الاختلاط وحساسيته في المجتمع العربي عموما والجزائري خصوصا الذي يقف حائرا أمام قبوله أو رفضه.

* وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وقد استخدم اختبار التوافق النفسي الذي وضعه "كلارك clarck" وترجمه الدكتور "عطية محمود هني" كما شملت هذه الدراسات على عينة بحث تتكون من (181) تلميذ وتلميذة موزعين على ثانويتين.
* وقد أثمرت هذه الدراسة على ما يلي:

- التلاميذ المختلطون يحققون التوافق بشكل أوسع في ظل نظام الاختلاط، ويرجع هذا إلى سعي الأفراد في هذه المرحلة إلى البحث إلى التكامل مع أفراد الجنس الآخر.

- يوجد فرق شاسع بين نسبة الإناث المتوافقات المختلطات وغير المختلطات لصالح المختلطات، ويعود ذلك لمحاولة المرأة وسعيها المستمر لإبراز قدراتها وطاقتها أثناء وجودها مع الرجل.

- نسبة الذكور المتوافقين غير المختلطين أكبر نوعا ما من نسبة الإناث غير المختلطات ويعود هذا إلى قدرات العنصر الذكري الذي يحمل مؤهلات نفسية وانفعالية واجتماعية تجعله يتفوق على الجنس الآخر في درجة التكيف والتوافق.

- نسبة الذكور المتوافقين المختلطين أقل من الإناث المختلطات، ويرجع ذلك للأسباب المذكورة سابقا وذلك لفرض نفسها وإثبات قدراتها.

- أفراد المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع يتفوقون عدديا من حيث التوافق إذا ما قرنو بتلاميذ المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط وكذلك المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض.

وهذا ما يفسر أثر الظروف الاقتصادية والاجتماعية على درجة التوافق لدى التلاميذ.

- إن نسبة توافق التلاميذ المستوى المرتفع المختلطين أكثر منه لدى تلاميذ نفس المستوى للغير المختلطين ونفس الشيء بالنسبة للمستويات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى.

2/ قام " سلام بوجمعة " سنة (2002) بدراسة تحت عنوان: اتجاهات الأولياء نحو الاختلاط في التعليم الثانوي).دراسة ميدانية على ثانوية ولايتي تمنراست وورقلة.
* تهدف هذه الدراسة إلى:

معرفة اتجاهات الأولياء وتأثيرها على أبناءهم نحو موضوع الاختلاط، ودعم الاتجاه الإيجابي للاختلاط في التعليم الثانوي، وكذا إثراء هذا الموضوع من خلال توضيحات، وفتح المجال أمام البحوث المستقبلية.
* لقد اتبع الباحث في مجال بحثه المنهج الوصفي مستعينا في ذلك باستبيان لقياس اتجاه الأولياء نحو الاختلاط في التعليم الثانوي، وتمثلت عينة البحث في أولياء التلاميذ حيث اختار الباحث (403) ولي أمر، من ولايتي ورقلة وتمنراست.

* ولقد وصل الباحث إلى النتائج التالية:

- أن المجتمع الجزائري يحمل تعددية في التفكير.

- ازدياد الوعي لدى الأولياء بضرورة تعليم أولادهم من الجنسين، لأننا في عصر لا مجال فيه للامية والجهل.

- أظهرت الدراسة أن الأولياء الأمهات أكثر إيجابية من الأولياء الآباء في نظرتهم نحو الاختلاط في التعليم الثانوي.

- عدم وجود اختلاف في الرأي بين الأولياء الذين يسكنون في الريف والأولياء الذين يسكنون المدينة.

- وجود فرق بين الأولياء ذوي المستوى الجامعي والأولياء ذوي المستوى الابتدائي ودونه، وكذا ذوي المستوى المتوسط والثانوي لصالح الأولياء من المستوى الجامعي في نظرتهم نحو الاختلاط في التعليم الثانوي.

- وجود فرق بين الأولياء باختلاف أعمارهم اتجاه الاختلاط، وكانت إيجابية لصالح الأولياء الأقل سنا.

7- التحليل العام للدراسات السابقة:

إن للدراسات المشابهة أهمية كبيرة للباحث ، لما لها من معلومات ومرتكزات يعتمد عليها في بناء بحثه و تركيبه تركيبا خطيا بالشكل المقبول سواء كان من ناحية الإطار أو المعلومات .

فالدراسات السابقة التي تناولناها في بحثنا وعلى الرغم من قلتها، فإنها تصب كلها في مصب واحد وهو جانب أثر الاختلاط على التوافق النفسي للمراهق، وقد قام الباحثون في دراستهم بالاستعانة بالمنهج التجريبي والذي تمثل خاصة في اختبارات قياس اتجاهات التوافق النفسي. و بالنظر أيضا إلى هذه الأطروحات نلاحظ أن هذه الأبحاث لها اتصال يكاد يكون مباشر مع موضوع بحثنا خاصة في الجانب النظري، لذا فقد استعنا بها كمراجع و مصادر للغلو و التعمق في بحثنا بشكل يصل بنا إلى نتائج أكثر دقة و موضوعية.

وكما نعلم أن كل دراسة سابقة تكون تكميلا لبحث آخر، أو كمنطلق لمشروع علمي جديد و برهانا على ذلك، درسنا الفرضيات و الإشكالية و الأهداف المتبعة من طرف البحوث السابقة الذكر، و غيرها من البحوث التي لم نسجلها، فوجدنا أن هذه الأبحاث تحاول دراسة أثر الاختلاط على المراهق سواء كان النفسي أو الاجتماعي أما في دراستنا هذه سنحاول فيها أخذ النقاط المشتركة بينها وبين هذه الأبحاث السابقة من أجل دراسة أثر الاختلاط من جانب آخر، ألا وهو جانب الأداء المهاري للتلاميذ.

8- مفاهيم والمصطلحات البحث:

1- التربية البدنية والرياضية:

هي تلك العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال الأنشطة المختارة لتحقيق ذلك.

2- المراهقة:

تعني كلمة المراهقة في اللغة الاقتراب من الحلم أي المراهق هو الفتى الذي يقترب ويدنو من النضج و اكتمال الرشد اصطلاحا فالمراهقة هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد و اكتمال النضج. فهي إذا عملية بيولوجية عضوية في بدايتها، و ظاهرة اجتماعية في نهايتها و المراهقة في بحثنا تخص تلاميذ الثانوي الذين تتراوح أعمارهم ما بين (16 - 18) سنة.

3- الاختلاط:

هو تواجد الجنسين ذكورا وإناثا داخل نفس الحصة أي في نفس الوقت و يتلقيان نفس الأنشطة البدنية والرياضية من نفس الأستاذ المسئول عن الحصة. ولقد بدأت ظاهرة الاختلاط المدرسي تظهر وتطرح كمشكلة في القرن 19 حسب ما جاء في الكثير من الدراسات العلمية، وكان سبب ذلك هو توسع الدراسات وانتشارها في كل أنحاء العالم.

بالإضافة إلى تضاعف الفتيات المتحقات بالمدارس، وما صحب ذلك من تغيرات طرأت على تشكيل العائلات، و ساهم في تطور الاختلاط مما ساعد على ظهور عدة تغيرات منها التغير الاجتماعي تغير في مواقف الآباء اتجاه الاختلاط المدرسي.

ولقد تطور الاختلاط في الجزائر داخل المدارس أكثر منه في التعليم و ذلك لقلّة الإمكانيات المادية والبشرية، فإنشاء مدرستين واحدة للذكور وأخرى للبنات كان غير ممكن خاصة في الأرياف الصغيرة، وهذا ما دفع لانتشار هذه الظاهرة وأصبح من الضروري إعطائها اهتمام أكبر سواء عن طريق الدراسات أو البحوث العلمية المختلفة. مما يساعد على تقبل الظاهرة والتعامل معها بشكل ايجابي، بحيث تساهم في رفع المستوى لا بالتأثير سلبيًا على الأداء المهاري لدى التلاميذ.

4- الأداء المهاري:

إن مفهوم الأداء يظهر لنا أنه كثير الاستعمال فهو غني ومتناسك ولقد تبين استعمال الأداء في ميادين مختلفة مثل: أداء عامل في عمله أو أداء أستاذ في درسه. وعليه فاستعمال الأداء يرتكز على شيء مهم وعلى سمات مشتركة تظهر كخاصية الجودة والتفوق.

أما الأداء المهاري فهو في الواقع يمثل حقيقة الرهان لنتائج محققة، ووجود الأداء المهاري مرتبط بالبحث عن الجودة والتفوق.

لأن الوصول إلى نتائج جيدة ينعكس على الاستعداد الحركي و الجسدي للفرد ويمثل كذلك الكفاءات البدنية والحركية. يمكن لذلك اعتباره كتغير وقتي للسلوك بحيث يمكن إحداثه عن طريق التعلم أو بدونه، فلا يمكن ملاحظة التفوق في التعلم إلا من خلال الأداء المهاري الجيد فهو يمثل أيضا الجزء الظاهر لعملية الاكتساب.

الباب الأول:

الدراسة النظرية

الفصل الأول

التربية البدنية والرياضية

محتويات الفصل الأول:

تمهيد.

1 - التربية العامة.

1 1 - ماهية التربية.

1 2 - معنى التربية.

1 3 - ضرورة التربية.

1 4 - أهداف التربية.

1 5 - علاقة التربية البدنية والرياضية بالتربية العامة.

2 - التربية البدنية والرياضية.

2 1 - مفهوم التربية البدنية والرياضية.

2 2 - تعريف التربية البدنية والرياضية.

2 3 - أهداف التربية البدنية والرياضية.

2 4 - أهمية التربية البدنية والرياضية.

2 5 - خصائص التربية البدنية والرياضية.

3 - درس التربية البدنية والرياضية.

3 1 - تعريف درس التربية البدنية والرياضية.

3 2 - محتوى درس التربية البدنية والرياضية.

خلاصة.

تمهيد:

إن العملية التربوية لها دور هام في بناء المجتمع، فنحن نبنى للحاضر ونشيد للمستقبل، ونحن لا نحارب أخطاء الماضي بقدر ما نصنع أسس المستقبل، وهكذا يلقي عبئ المحافظة على مبادئ التقدم الحضاري في كل المجالات على عاتق العملية التربوية. لذا فالمهمة الكبرى للتربية البدنية والرياضية في مجتمعنا هي أن تقوم بدورها في تنمية الشخصية المتكاملة وإيجاد الحلول المناسبة لهذا الواقع المعاش من خلال النهوض بالمستوى البدني والرياضي للنشء، الذي يعتبر كمطلب أساسي نحو تنمية قدرات الأداء البدني والعقلي وتحسين الصحة عامة وتكوين الصفات الإجتماعية والخلقية لدى الناشئين. وتصورنا اليوم عن النهوض بالمستوى البدني له أساس إقتصادي وإجتماعي وقومي وثقافي فالיום تنتشد الدولة الجزائرية من خلال ما صدر من أوامر ومراسيم تنفيذية إلى إعطاء جرعة أخرى لمادة التربية البدنية والرياضية، وذلك بهدف إعداد المواطن الصحيح البدن الذي يمكنه أن يقاوم المرض والمهياً لتحمل الأعباء في العمل الإنتاجي وفي الدفاع عن الوطن، فهذه هي اللياقة البدنية والإجتماعية التي تعتبر ضرورة لصحة المواطن وازدهاره وتوفيقه في الحياة المعيشية، كما أنها في نفس الوقت تساهم في تحقيق أهداف المجتمع من أجل التنمية والتقدم وتصدر الطليعة.

1- التربية العامة:

1-1. ماهية التربية: التربية عملية معقدة، فأهدافها متعددة وطرقاتها كثيرة ومتنوعة ووسائلها شتى

ومن هنا كانت صعوبة تحديد العملية التربوية وفي كل الأحوال:

التربية ليست تلقينا، وإن التلقين أحيانا بل غالبا من وسائلها.

والتربية ليست تعليما فقط، وإن كان التعليم جزءا منها.

والتربية ليست تدريبا فحسب، وأن كان التدريب وجها من وجوها.

والتربية ليست تعويدا بالمعنى البسيط وإن كان التعويد ضربا من ضربها.

هذه الموازنة تفيدنا في توضيح معنى التربية كما صورها الفكر التربوي الحديث عند >> جون ديوي

<< في عقيدته التربوية:

إن التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري منذ وجود الإنسان على وجه الأرض وبمقتضاها يصبح

الفرد وريثا لما حصلته الإنسانية والأجيال السابقة من حضارة ومدينة.

تتم هذه التربية لا شعوريا - التربية تلقائيا، غير مقصودة - عن طريق المحاكاة بحكم وجود الفرد

في المجتمع، وبذلك تنتقل الحضارة من جيل لآخر.

التربية المقصودة - المدرسية - تقوم على العلم بنفسية الطفل من جهة ومطالبة الواقع الإجتماعي من

جهة أخرى، فالتربية ثمرة علمين هاميين هما: علم النفس وعلم الاجتماع.(شبل بدران، أحمد فاروق

محفوظ، 2005: 39).

المعنى اللغوي: لكلمة التربية أصول لغوية ثلاث:

الأصل الأول: ربا يربو بمعنى زاد ونما.

الأصل الثاني: ربي يربي على وزن خفى يخفى ومعناها نشأ وترعرع.

الأصل الثالث: ربّ يربّ بوزن مدّ يمدّ بمعنى أصلحه وتولى أمره، وساسه وقام عليه ورعاه. (شبل

بدران، أحمد فاروق محفوظ، 2005: 16).

المعنى الاصطلاحي:

التربية: تنمية متكاملة للشخصية الإنسانية.

هذا المفهوم يجسد عملية التربية في أنها تتناول شخصية الفرد من كافة جوانبها:

البدنية: لكي يشب سليم الجسم، قوي العضلات، معافى من الأمراض والعلل.

العقلية: حتى يشب صادق الحكم على الأشياء، بعيد النظر قوي الحجة، سليم الفكر ومنطقي الرأي.

الصحية: حتى يشب الفرد ذا صحة نفسية بعيدا عن آثار الصراع النفسي.

الوجدانية: تعمل على تغذية وجدان الناشئين ليرق شعورهم ويدق إحساسهم حتى يقدرُوا الجمال

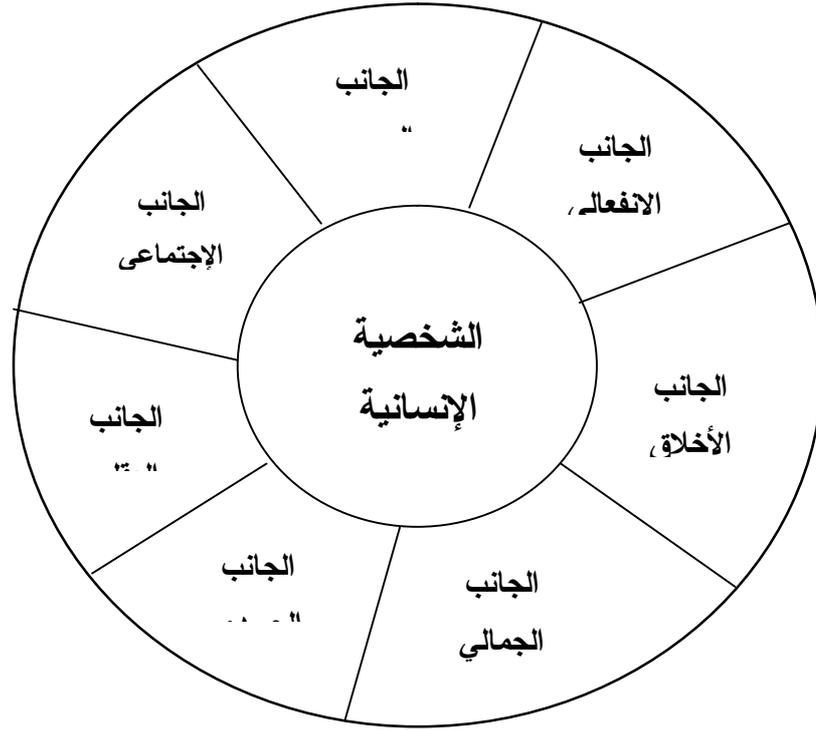
ويعملوا على الارتقاء بالذوق الإنساني العام أو على الأقل عدم تشويه الجمال فيه.

هذا المعنى يعمل أيضا على تلاؤم بين الفرد وبيئته الطبيعية حتى يستطيع أن يستفيد مما تمنحه إياه

من خيرات وثروات بشكل يعود عليه وعلى بني وطنه بالخير والعدل والمساواة، كما أن هذا المعنى لا

يستبعد فكرة التكيف مع الواقع الاجتماعي المتغير.

والشكل الآتي يوضح ذلك: (شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، 2005: 40).



الشكل (01):

يمثل تكامل أبعاد الشخصية الإنسانية

1-3. ضرورة التربية:

يكاد يجتمع فلاسفة التربية الحديثة على أن التربية هي تحقيق النمو والحياة لدى الكائن الحي أو

الوليد البشري، ومن هذا المنطق تظهر ضرورة التربية في نقطتين هما: التربية ضرورة إنسانية:

يحتاج الإنسان إلى التربية لاعتبارات ثلاثة:

1- العلم لا ينتقل من جيل إلى جيل بالوراثة: فالعلوم التي يكتسبها الآباء لا تنتقل إلى الأبناء بالوراثة

البيولوجية، كما هو شأن الصفات الفطرية غير المكتسبة، وبتعبير آخر ليست الحضارة ميراثا بيولوجيا

يأخذه الخلف عن السلف دون جهد أو عناء، وإنما هي ميراث اجتماعي جاهد الجنس البشري في اكتسابه

وحافظ عليه آلاف السنين، وما دام الطفل يولد خاليا من العلوم والمعارف التي حصلها أسلافه عبر

الأجيال، فإنه محتاج إلى التربية احتياجا شديدا وملحا، فقد يخيل إلينا عدم انتقال العلم بالوراثة البيولوجية من سوء حظ البشرية، غير أننا إذا تأملنا مليا في الأمر اتضح لنا أن ذلك من حسن حظها وليس العكس وإن انتقال العلم بالتربية خير للبشرية، وذلك لأن الوراثة تنقل كل شيء كما هو دون تحيز بين جميل وقبيح أما التربية فلا تنقل إلى الجيل الناشئ إلا ما يلاءم حاجات المتعلم وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه.

فوجود المجتمع متوقف كما هو الحال في العملية البيولوجية على عملية النقل، وهذا النقل يتم بانتقال المثل العليا، والآمال والمطامح والمعايير والآراء من الأفراد الذاهبين عن حياة الجماعة إلى أولئك الوافدين إليها.

2- الطفل البشري مخلوق عاجز معتمد على الآخرين: إن الطفل مخلوق ضعيف كثير الاعتماد على الآخرين مقارنة بصغار الحيوان، مع أنه أرقاها مرتبة وأشدّها ذكاء وتميزا بالعقل والقدرة على التفكير والإبداع، ولعل السبب في ضعف الطفل واتكاله أنه يولد قبل أن يتم نضجه وتكتمل مقدراته على مجابهة الحياة فضلا على أنه بعد الولادة يظل زمنا طويلا متخلف النضج، بطيء النمو، والذي يبدو لنا أن القوى الوراثية تقوم بإنضاج جنين الحيوان قبل الولادة، أما جنين الإنسان فلا تقوم هذه القوى إلا بتهيئة قابليته للنضج، حتى إذا جاء إلى الحياة تسلمت البيئة هذه القابلية وعملت على تحقيقها.

ولما كان الطفل كثير الاعتماد والاتكال قابلا للتكيف فإنه إلى الشيء الكثير من الرعاية والتوجيه حتى يصبح قادرا على نفع نفسه وذويه، ومما لا شك فيه أن المدرسة هي أقدر المؤسسات على القيام بهذا العمل الخطير، فهي حلقة الوصل بين الأجيال الناشئة وبين حضارة الأجيال السابقة، بل هي أم الحضارة والقيمة عليها.

3- البيئة البشرية كثيرة التعقد والتبدل: كلما يتقدم الإنسان في طريق الحضارة والتقدم واتساع بيئته وتعدد متطلباتها وكثرة مشكلاتها، واشتداد أزماتها ازدادت الحاجة إلى التربية، وأصبح مضطرا إلى أن يبذل جهودا جبارة في سبيل تكيف نفسه وفقا لهذه البيئة ومن هذا يتضح لنا السبب الذي من أجله تعمل الأمم الناهضة على تمديد فترة التعليم والتعلم ما استطاعت إلى ذلك سبيلا، وإن العالم في تطور مستمر، فعالم الأمس ليس بعالم اليوم، وعالم اليوم ليس عالم الأمس، أضف إلى ذلك أن العلم الحديث قد زاد هذا التطور سرعة، وازداد هذا التغيير السريع والمتلاحق، ترى المدرسة من واجبها أن تعد الجيل الناشئ لعالم اليوم والغد معا، فتعودهم المرونة في أفكارهم وأعمالهم واتجاهاتهم ليكونوا قادرين على تكيف أنفسهم بمقتضى التغيير الذي يجري حولهم، أي تدريبهم على حل المشكلات بأنفسهم لا تلقينهم الحلول، قال الإمام علي كرم وجهه بهذا المعنى: " لا تعودوا بانيكم على أخلاقكم، فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم".

1-3-1. التربية ضرورة مجتمعية: يحتاج المجتمع إلى التربية كما يحتاج إليها الإنسان تماما، ولعلنا هنا نستطيع أن نتحدث عن ثلاثة أسباب رئيسية:

1- الاحتفاظ بالتراث الثقافي: إذا أراد المجتمع المتحضر أن يكتب له البقاء والاستمرار فلا بد له من الاحتفاظ بتراثه الثقافي وصيانته من الضياع والاندثار، ولا شك أن أفضل سبيل لحفظ التراث الثقافي ونقله إلى جيل الناشئين هو التربية، حيث أن الجيل القديم يعتبر نفسه القيم على هذا التراث، فيتمسك به ويحرس عليه أشد الحرص ويرغب في نقله إلى الجيل الجديد، كذلك الجيل الجديد مستعد لأن يتلقى هذا التراث الثقافي، حيث يفتح الناشئ عينيه على جو حضاري معين، فلا يلبث أن يكيف نفسه بمقتضى هذا الجو.

فهو من جهة يشعر بدافع داخلي نحو الجماعة ومن جهة أخرى يجد نفسه مضطرا إلى هذه
المجارات ومن أجل ذلك يسعى الناشئ جهد طاقته لإرضاء جماعته واكتساب عطفهم وأخذ الشيء الكثير
عنهم، وهذا ما يمكن تسميته المواعمة بين الأصالة والمعاصرة أو الموروث والوافد، وهكذا تنتقل هذه
الثروة الثقافية من جيل لآخر عن طريق التربية ولولا هذا الانتقال لعاد المجتمع الإنساني إلى همجيته
وبداوته الأولى.

2- تعزيز التراث الثقافي: كذلك يحتاج المجتمع إلى التربية ولم يسع لتجديده مجارة لروح العصر، كان
مجتمعا رجعيا محافظا وكان مثله مثل بركة في الماء الأسن التي لم تجدد مياهها فأصبحت فاسدة موبوءة،
فإن عجز الجيل القديم عن ذلك، أعد الجيل الجديد ليقوم بهذه المهمة.

فالتربية هي التي تستطيع أن ترفع شأن المجتمع وتحول ركوده إلى حركة وفوضاه إلى نظام وعوده
إلى نهوض وعقمه إلى إنتاج، لن تستطيع التربية أن تقبل شيئا من ذلك إلا إذا بادرت بالفاعلية والإنجاز
الفعلي الحقيقي لتلك المهمة، وليس هناك إصلاح حقيقي إلا إذا قام على أساس نشأة الأجيال المقبلة على
أهمية وضرورة التغيير الإجتماعي وتطور الموروث الثقافي وتنقيته.

والمدرسة التي تقف في أداء وظائفها إلى الحد النفل فقط غير متجاوزة إليها إلى إصلاح المجتمع
وتغيير الأوضاع للأفضل، تكون عاجزة وقاصرة ومتخلفة عن المدارس الحديثة التي ما فتئت تسعى جاهدة
للخلق عالم جديد.

3- تلبية حاجات المجتمع من القوى العاملة: إن التربية والتعليم هما اللذان يقاومان بإعداد إطارات العلمية
والمهنية والفنية لمختلف التنمية الشاملة، اقتصاديا واجتماعيا ورياضيا ولكل مجتمع يريد التطور والتقدم
لابد له من الاهتمام بالتربية، فلسفة وأهدافا وسياسة وحتى تستطيع أن تساهم بدورها في تلبية حاجات

المجتمع من القوة البشرية التي تعينه على أحداث التطور والتقدم على كل الأصعدة، ولا شك أن المجتمع العربي مازال في أشد الحاجة إلى تدعيم التربية بما يتيح لها القدرة على تخريج الكوادر الفنية اللازمة لعملية التنمية التي تغنيه عن استعانة بالخبرات الأجنبية التي تكلفه.

ولذلك فإن التربية هي الوسيلة الناجحة لمساعدة المجتمع لكي ينهض فيه الميادين، وإذا أخفقت التربية العربية في ذلك الأمر، فإن وطننا العربي سيظل لعقود قادمة قابلة لإبداعات الغرب وسوقا لتوظيف أبناء الغرب في وظائف تستطيع التربية أن تدرب وتؤهل المواطن العربي للقيام بها. (شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، 2005: 44، 53).

4-1. أهداف التربية:

كانت التربية القديمة تهتم بتلقين المعلومات دون الجوانب الأخرى للخبرة ورغم أهمية جانب المعرفة أو المعلومات، إلا أنه لا يمثل جميع جوانب الخبرة التي تشمل بالإضافة إلى اكتساب المعلومات، المهارات وأساليب التفكير السليمة والاتجاهات والقيم والميول ونواحي التذوق والتقدير وجميع هذه النواحي تساعد التلميذ في توجيه سلوكه.

وفيما يلي جوانب الخبرة التي ينبغي أن تكون هدفا من أهداف التدريس يضعها المعلم نصب عينيه:

- 1- اكتساب المعرفة: توجد أهمية كبيرة للمعلومات التي نكتسبها في حياتنا، فهي تقدم لنا خبرة الأجيال السابقة، وبذلك توفر الجهد والوقت، وينبغي أن يحدد المدرس المعلومات اللازمة للتلاميذ في نطاق خبرتهم التي يصلون إليها بجهدهم وبأسلوب علمي وينبغي ألا تكون المعلومات هدفا في حد ذاتها وإنما تكون معلومات وظيفية يستفيدون بها في حياتهم فتكون ذات الصلة بالبيئة التي يعيشون فيها ومناسبة لمستوى نضجهم وإلا يضطر إلى حفظها وتريدها دون فهم.

2- اكتساب مهارات: هناك مهارات عديدة يحتاج إليها الفرد في حياته وهي أنواع، منها المهارات الحركية، العلمية، العقلية، اليدوية والاجتماعية، وينبغي أن يعمل المدرس على زيادة مهارات التلميذ، ولقد كانت التربية قديما تعني بالمهارات العقلية فقط.

3- التفكير العلمي: ينبغي أن يدرّب المدرس تلاميذه على أسلوب التفكير المنطقي السليم داخل القسم وخارجه، وخطوات التفكير العلمي يمكن أن تسيّر على النحو التالي:

Ā الإحساس بالمشكلة ثم تحديدها بدقة.

Ā فرض الفروض المناسبة لهذه المشكلة.

Ā اختبار صحة هذه الفروض.

Ā التوصل إلى نتيجة.

Ā تجويب هذه النتيجة ثم تعميمها.

يلاحظ أن التفكير العلمي يضيء على القسم جوا من البحث عن الحقيقة، وهو بذلك يجنب القسم كثيرا من عوامل التوتر التي تتبع من فرض موضوع الدرس على الطلبة دون أن يشاركوا في التفكير بصورة إيجابية في التوصل إلى النتائج.

4- تكوين الاتجاهات والقيم: قد تكون الاتجاهات إيجابية مثل المبادرة أو التضحية، وقد تكون سلبية مثل عدم الاعتقاد بمبدأ، وتختلف الاتجاهات من حيث القوة، وهناك قيم عديدة تسعى التربية إلى تكوينها لدى التلاميذ، منها قيم إجتماعية، قيم دينية قيم علمية وقيم إقتصادية... الخ.

5- تنمية الميول: تكمن أهمية الميول في أنها قد تكون دافعا لكثير من أنواع النشاط والهوايات، وعندما

ينشأ الميل لدى الطالب اتجاه اكتساب المزيد من المعرفة في إحدى النواحي، فإن ذلك يكون أساساً صالحاً لاستمرار تعلمه مدى الحياة ولاعتماده على ذاته في المستقبل، كما أن ميل الفرد اتجاه إحدى نواحي النشاط يمكن أن يكون أساساً لمهنة في المستقبل.

6- اكتساب القدرة على التدقيق: إن قدرة الطالب على تدقيق النواحي الفنية والموسيقية والأدبية والعلمية تزيد من تمتعه بالمعرفة والقيم الكامنة فيها، كما تعينه على العمل فيها.

7- تقدير الجهد الإنساني: إن تقدير الطالب لجهد العلماء والأجيال السابقة يزيد من تقديره للمعرفة ويشجعه على بذل المزيد من الجهد في سبيل استمرارها ونموها، كما أن هذا التقدير معيار لأمانته العلمية واعترافه بقيمة العمل الإنساني عبر الأجيال والأجناس والحوازر البشرية. (إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز واصف، 1986: 17).

1-5. علاقة التربية البدنية والرياضية بالتربية العامة:

اكتسب تعبير التربية البدنية معنى جديد في إضافة كلمة التربية إليه، فكلمة بدنية تشير إلى البدن وهي كثيرة ما تستخدم في الإشارة إلى صفات بدنية مختلفة كالقوة البدنية والنمو البدني، الصحة البدنية والمظهر الجسماني، وهي تشير إلى البدن كمقابل للعقل وعلى ذلك فحينما تضاف إليه كلمة " التربية " إلى الشق الآخر نحصل على تعبير التربية البدنية والرياضية، والمقصود بها تلك العملية التربوية التي تتم عند ممارسة وجه النشاط الذي ينتمي إليه جسم الإنسان...، هذه التربية تجعل حياة الإنسان أكثر رغداً، كما أنها قد تحدث العكس أي تكون من النوع الهدام، ويتوقف ذلك على نوع الخبرة التي تصاحب هذه التربية، وقد تكون سارة مرضية، كما قد تكون خبرة تعيسة شقية، ومن ثم قد تساعد في بناء مجتمع قوي متماسك وقد تورث الإنسان الطبائع الضارة الهادمة للمجتمع.

وتتوقف قدرة التربية البدنية على المعاونة في تحقيق الأغراض التربوية، كما يتوقف انحرافها عن هذه الأهداف على صلاحية القيادة المسؤولة عن توجيهها.

والتربية البدنية جزء بالغ الأهمية من عملية التربية العامة، وهي ليست حاشية تضاف لبرامج المدارس ليشغل الأطفال، لكنها على عكس من ذلك جزء حيوي من التربية، فعن طريق برامج التربية موجه توجيهها صحيحا تكسب الأطفال أو المراهقين المهارات اللازمة لقضاء وقت فراغهم بطريقة مفيدة، كما يشتركون في نشاط من النوع الذي يضيف على حياتهم الصحية باكتسابهم الصحة البدنية والعقلية. (محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي، 1992: 11).

2- التربية البدنية والرياضية:

2-1. مفهوم التربية البدنية والرياضية:

من البديهي أن التربية البدنية والرياضية جزء لا يتجزأ من التربية العامة، أي أنها أصبحت تحتل مكانة هامة في الميدان التربوي، حيث تلعب دورا هاما في تكوين المواطن الصالح والمنتج ولذلك نجد أن كل المجتمعات والأمم في العالم اهتمت بميدان التربية البدنية والرياضية كميدان لصقل الأفراد كي يصبحوا في إعداد جيد لمواجهة الغد.

فالتربية البدنية والرياضية في المدارس هي مادة تربوية ككل المواد الأخرى الهدف منها الحفاظ على جوانب الصحة البشرية الثلاث: الجانب النفسي الإجتماعي والجانب العقلي، الجانب النفسي وكذلك ترفيتها في إطار تدعيم وتحسين قدرة التلميذ على تحمل أعباء العمليتين التربوية والتعليمية، وذلك بواسطة استخدام تنشيط التلاميذ المبني على تعلم وممارسة الألعاب التقليدية والرياضية والتمارين الحركية كل على حدا أو كلاهما معا. (محمود عوض بسيوني، ياسين فيصل الشاطي، 1992: 6، 7).

وعلى هذا الأساس فهي في أمس الحاجة إلى المرين أكثر منها إلى المعلمين فالتربية البدنية والرياضية جوهر نجاحها أو فشلها يقوم على المرين الماهر والقادر ذو الخبرة والتجربة من أجل السيطرة والتحكم في مواهب المراهق وقدراته واستعداداته.

2-2. تعريف التربية البدنية والرياضية:

إن إدراج التربية البدنية والرياضية في المجال التربوي ليس وليد الصدفة، وإنما لما لها من أهمية بالغة في حياة الطفل لكونها تعمل على بنائه بصورة شاملة ليس من ناحية البدن فقط، بل تتعدى ذلك إلى جوانب المعرفة العالية كالذكاء والإدراك، وهذا عن طريق النشاط الرياضي المنظم خص "روسو" مكانة هامة للتربية البدنية لكونها تعني بتحسين القدرات البدنية. (لحمر عبد الحق، 1993: 20).

ولهذا كان من الضروري الاهتمام بهذه المادة لكونها تعني حتى بضعاف الأجسام والمعوقين فيما يمكنهم الاندماج مع غيرهم ليكونوا أعضاء صالحين في مجتمعهم، وهنا تختلف الممارسة الرياضية في المجال المدرسي عن غيرها والتي تكتسب طابعا تنافسيا فبمزاولة النشاط الرياضي المدرسي يعتمد بصورة أساسية على النواحي التربوية والتي تهتم بصورة رئيسية على الجوانب في مجال التربية البدنية والرياضية مع النواحي البدنية كالقوة والسرعة... الخ. (عباس احمد السامرائي، بسطيوس أحمد بسطيوس، 1984: 67).

وقد عرفها بعض الأخصائيين كالتالي:

* تعريف "ناش": التربية البدنية العامة تشغل دوافع النشاط الطبيعي في الفرد لتتميته من النواحي العضوية والتوافقية والانفعالية.

* تعريف " تشارلز بيوتشر": إنها جزء متكامل من التربية العامة، وفي الميدان التجريبي هدفه تكوين الفرد اللائق من الناحية البدنية والعلمية والانفعالية وذلك عن طريق ألوان النشاط البدني، اختيرت لغرض تحقيق هذه الأهداف.

* تعريف " شрман ": تعتبر التربية البدنية ذلك الجزء من التربية العامة والذي يتم عن طريق النشاط الذي يستخدم الجهاز الحركي لجسم الإنسان والذي ينتج عنه اكتساب الفرد بعض الاتجاهات السلوكية. 2-3. أهداف التربية البدنية والرياضية:

نقصد من خلال تطرقنا إلى أهداف التربية البدنية والرياضية من الجانب المدرسي الانتقال من السطح إلى الأعماق، أي بإمكان كل واحد منا أن يدرك أن إنسان ما في حالة عدم الطمأنينة كما أنه بإمكاننا التعرف على الإنسان المتهور خاصة إذا كان مراهقاً، لأننا نلاحظ أنه يكون عادة كثير الارتباك إذا أجبرناه على البقاء في مكان معين، وهذا يبرهن بطريقة بسيطة على وجود تعبير حركي يترجم الحالة الذهنية، فكل التعليمات اليدوية أو الأدوات كالقراءة والكتابة مثلاً لا تتحقق إلا إذا كان جسم المراهق قابلاً للتعامل مع التعب الذي ينجم عنها (أي عن حصة التربية البدنية والرياضية) وكذلك يتمكن الجسم من الاحتواء في الوقت نفسه على الانتباه والتردد المستمر على الثانوية، ومنه يمكننا تلخيص أهداف التربية البدنية والرياضية في الجوانب التالية:

2-3-1. الجانب البدني: في هذا الجانب يقول الدكتور "بسيوني" إن الرياضة البدنية تهدف إلى تطوير قدرات الفرد من الناحية النفسية للتحكم أكثر في الجسم. (محمود عوض بسيوني، ياسين فيصل الشاطي، 1992: 6، 7).

تطوير وتحسين الصفات البدنية (عوامل التنفيذ).

٢٠ تحسين المردود الفسيولوجي والتحكم في نظام وتسيير المجهود وتوزيعه.

٢١ قدرة التكيف مع الحالات والوضعية.

٢٢ تنسيق جيد للحركات والعمليات والمحافظة على التوازن خلال التنفيذ.

٢٣ الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية.

2-3-2. الجانب العقلي المعرفي: من خلال الممارسة المستمرة للتربية البدنية والرياضية ينمو الجانب

المعرفي للفرد وقدرته على التفكير والتصور والإبداع.

٢٤ معرفة تركيبية جسم الإنسان ومدى تأثير المجهود عليه.

٢٥ معرفة بعض القوانين المؤثرة على جسم الإنسان.

٢٦ معرفة قواعد الإسعافات الأولية أثناء الحوادث الميدانية.

٢٧ معرفة قواعد الوقاية الصحية.

٢٨ قدرة الاتصال والتوصل الشفوي والحركي.

٢٩ معرفة قوانين وتاريخ الألعاب الرياضية وطنيا ودوليا.

٣٠ تجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي.

٣١ معرفة حدود مقدرته ومقدرة الغير.

2-3-3. الجانب النفسي: لقد أثبتت الدراسات النفسية أن التربية البدنية تلعب دورا هاما في بناء الشخصية

الناضجة، كما أن التربية البدنية تعمل على تحقيق التوافق النفسي للفرد وتمكنه من تحرير الكبت والانعزال

اللذان يتحولان بمرور الزمن إلى مرض نفسي حاد كما أنها تلعب أيضا دورا كبيرا في عملية الشعور

2-3-4. الجانب الإجتماعي: إن للتربية البدنية والرياضية في هذا المجال دورا كبيرا في إدماج الفرد داخل المجتمع من خلال التعاون والتعاملات واكتساب الثقة بالنفس، كما تجعل المراهق يوفق بين ما هو صالح للجميع، فهذه الأخيرة تعطي للمراهق الفرص المناسبة للنمو السليم وتساعد على العلاقات الإجتماعية والتكيف مع جميع العقليات، كما تساهم في تحقيق ذات الفرد وفرض شخصيته على المجتمع. **ن** التحكم في نزواته والسيطرة عليها.

ن تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة.

ن التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز.

ن روح المسؤولية والمبادرة والتعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الغايات.

2-4. أهمية التربية البدنية والرياضية في الجزائر:

تعرف التربية البدنية في وطننا على أساس أنها نظام تربوي عميق الاندماج التربوي الشامل والجزائر اهتمت بالتربية البدنية والرياضية لدورها الكبير في تكوين الفرد الصالح من الناحية البدنية والنفسية، وهذا ما تؤكد السياسة المنتهجة في هذا الميدان، حيث أنشأت معاهد خاصة بتكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية، وإذا ما قارنا وضعية هذا القطاع في الجزائر مع الدول الأوروبية فإننا نجدنا خطت خطوات لا بأس بها نحو الأمام.

فالتربية البدنية والرياضية في الجزائر تخضع لنفس الغايات والأهداف التي تسعى إليها التربية العامة التي ترمي إلى إعداد وتكوين المواطن الصالح. (محمود عوض البسيوني، فيصل ياسين الشاطيء، 1992:

والحركة الرياضية في الجزائر تقوم على أربع نقاط أساسية هي:

2-5-1. الديمقراطية: أساس التعبير والنقد الموضوعي لوضع الحركة الرياضية فوق الجميع وفق كل

اعتبار وكل الصراعات والأهداف الذاتية والخلقية والسياسية.

2-5-2. التخطيط: هو القاعد الأساسية للعمل التدريسي الذي يقوم على مبادئ عملية دقيقة للوصول إلى

الأهداف المبرمجة سواء كانت قصيرة أو طويلة المدى.

2-5-3. الشمولية: إن تكون الحركة الرياضية شاملة متكاملة تضم مختلف الرياضات والرياضيين

باختلاف أدائهم بدون تحيز أو إقصاء لرياضة معينة دون الأخرى.

2-5-4. اللامركزية: أن تنتشر الحركة الرياضية عبر كامل أرجاء الوطن دون تميز منطقة عن أخرى،

وتعمل التربية البدنية والرياضية على تنمية الروابط بين مختلف أفراد الوطن كما تنمي الروح الرياضية

العالية. (الجندي أنور، 1982: 161).

2-5. خصائص التربية البدنية والرياضية:

تتميز التربية البدنية والرياضية بـ:

1- اعتمادها على الحركات الدينامكية كشكل من أشكال التواصل الدائم والمتجدد بين الأفراد أثناء

الممارسة، وكوسيلة تغيير داخل تنظيم جماعي هادف.

2- اكتساب القيم والخصال الحميدة زيادة على المهارات والقدرات البدنية.

3- الوعي بالجسم كرأس مال يجب المحافظة عليه لتمكين أجهزته الحيوية من القيام بدورها.

4- تمكين التعود على فهم المواقف واختيار الحلول الناجحة في الوقت المناسب.

آ الناحية التربوية:

- نظام يستثمر الغريزة الفطرية المتمثلة في اللعب لبلوغ أهداف تربوية في شكلها ثقافية إجتماعية في جوهرها.

آ الناحية الإجتماعية:

- تساعد على إعداد الفرد لحياة متزنة وممتعة.
- تمكن من التكيف مع الجماعة والوسط الذي يعيش فيه.
- تدعيم العلاقات الودية بين الأفراد.
- تبرز قيمة احترام الغير حتى ولو كان خصما منافسا.

آ الناحية الصحية:

- نمو وتطوير القدرات البدنية والنفسية الحركية.
- مقاومة الجسم للأمراض واكتساب المناعة.
- بذل المجهود أثناء الممارسة يساعد على التخلص من التوترات والضغوطات.
- اكتساب حصانة وتجنب الآفات الإجتماعية كالتدخين والإدمان على المخدرات والكحول وغيرها. (منهاج التربية البدنية والرياضية، 2008: 15).

3- درس التربية البدنية والرياضية:

3-1. تعريف درس التربية البدنية والرياضية:

يعد درس التربية البدنية والرياضية درس مادة مثل باقي المواد الأكاديمية، شأنه شأن باقي المواد الأخرى كاللغة العربية وغيرها، إلا أن اختلافه عن المواد الأخرى في كونه يمرن ويمد التلاميذ بخبرات ومهارات حركية وكذا العديد من المعارف والمعلومات التي تغطي جوانب صحية، نفسية واجتماعية، كما يمدهم أيضا بمعلومات علمية كتكوين جسم الإنسان، ويتم هذا تحت إشراف تربوي من طرف المربين المكونين لهذا الغرض.

عرفت التربية البدنية والرياضية بتوجيهها لنمو قوام جسم الإنسان عن طريق تمارين بدنية مختلفة باتخاذ تدابير أمنية وصحية مع إشراك وسائل تربوية تنمي الجوانب الاجتماعية، النفسية والخلقية.

يعني هذا أن درس التربية البدنية والرياضية كمادة تحقق بواسطتها الأهداف على مستوى المدرسة، لتضمن نمو شامل ومتزن في شتى الأطوار الدراسية، فتعطي فرصة للمنافسة واكتشاف المواهب، وأنها ليست حصة لتغطية مساحة زمنية. (محمود عوض البسيوني، فيصل ياسين الشاطي، 1992: 94).

كما يعتبر درس التربية البدنية والرياضية وحدة أساسية لتكوين الدورة، وله دور أساسي في النشاطات ويكون موضوعه مختارا حسب أهداف خاصة.

بما أن درس التربية البدنية والرياضية أصغر وحدة في المناهج الدراسية، فهو إذا يعتمد على أساليب وطرق وأهداف ومحتوى مدعمة بالمناهج. (محمد محسن حمص ، 1997: 49).

2-3. محتوى درس التربية البدنية والرياضية:

يعد درس التربية البدنية والرياضية أصغر وحدة في البرنامج الدراسي داخل المؤسسة التربوية والتي تحقق البناء المتكامل لمناهج التربية البدنية والرياضية خلال العام الدراسي، ونجاح الخطة الدراسية خلال الموسم متوقف على حسن وتحضير وإعداد وتنفيذ الدرس. (محمود عوض البسيوني، فيصل ياسين الشاطيء، 1992: 11).

إن التقسيم الجديد والمعمول به عامة في معظم المدارس الحديثة هو الذي يقسم الدرس إلى ثلاث أجزاء رئيسية (تمهيدي، رئيسي، ختامي)، حيث يحتوي على التمرينات المتباينة والأنشطة الرياضية المنظمة فيزيولوجيا نفسيا، وبكيفية تربوية (كل جزء متصل بالأجزاء الأخرى اتصالا مباشرا). (محمد سعيد عزمي، 1996: 102).

3-3-1. الجزء التمهيدي: هدفه التحضير البدني والفيزيولوجي والنفسي للتلاميذ من خلال تنشيط الدورة

الدموية وتسخين العضلات وتحضير الجهاز العصبي لدى التلاميذ في آن واحد مع مراعاة حالة الجو الخارجي مع التركيز على سهولة وبساطة النشاط المؤدى ومدته التي تتراوح ما بين 05 - 10 دقائق، ويجب على المدارس استغلالها وهذا متوقف على صفة المدرسة. (حسن السيد أبو عبده، 2002: 149).

3-3-1-1. الأخذ باليد: وتشمل على الإجراءات الإدارة، الإحماء والتمرينات.

- الإجراءات الإدارية: اصطفاء التلاميذ في الميدان ويراعي في ذلك عامل الأمانة والسلامة وكذلك

النظام وعدم الاندفاع أو المزاج الفردي الذي يؤدي إلى إصابة أحد التلاميذ. (أمين أنور الخولي ،

1996: 124).

- الاصطفاف وتسجيل الحضور: ويراعي في ذلك عنصر التنظيم واستخدام طرق سهلة وسريعة لتوفير الوقت وذلك باستخدام الأرقام المسلسلة أو وقوف التلاميذ على علامات مرقمة أو نداء المدارس على التلاميذ بالأسماء.

3-3-1-2. البداية في العمل: يعتبر واجهة الدرس لذا يجب أن تتسم بالتشويق والإثارة والمنافسة مع مراعاة الزيادة المتدرجة في العمل من التدفئة إلى تهيئة الجهاز الدوري والعضلي، الأربطة، المفاصل والتعليمات البيوميكانيكية للتقليل من وقوع الإصابات والتقلصات العضلية، ويفضل استخدام الجري والوثب، الألعاب الجماعية المشوقة الترويحية أو التمهيدية لنوع النشاط (تعليمي، تطبيقي)، إضافة إلى التمرينات النظامية خاصة في الدروس الأولى (صف، انتشار)، وأيضا تمرينات شاملة المحتوى أو ألعاب بسيطة مع إمكانية استخدام الأجهزة. (أمين أنور الخولي وآخرون ، 1990: 124).

3-3-2. الجزء الرئيسي: مدته تتراوح ما بين 20 - 25 دقيقة، وفيه يتم تدريس المهارات والتمرينات البدنية، وتحسين الصفات البدنية (القوة، السرعة، التحمل، المرونة، الرشاقة) وتنمية المهارات الحركية وتعليم تقنيات جديدة وتطوير الإمكانيات الحركية. (عفاف عبد الكريم، 1994: 332).

ويحتوي هذا الجزء على:

x استخدم وسائل فنية في التدريس.

x تشجيع المناقشة حول النشاط المؤدى.

x تأطير القواعد الخاصة بالنشاط.

3-3-2-1. النشاط التعليمي: وهنا يقوم المدرس بتقديم نموذج للمهارات المتعلمة وتطبيقها، ويمكن الاستعانة بالتلاميذ المتفوقين في ذلك، وذلك بتحليل المهارة وطرق شرحها وتقييمها وطرق تدريبها واستغلال جميع الوقت بعناية.(حسن السيد أبو عبده ، 2002: 149).

3-3-2-2. النشاط التطبيقي: تنظيم وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات أو ورشات لتسهيل التحكم والمراقبة واستغلال الوسائل والأجهزة المتوفرة مع التركيز على الأداء الصحيح من خلال التكرار وتحفيز التلاميذ على التطبيق والتكرار أثناء الدرس وخارجه.

وهنا يجب على المدرس مراقبة التلاميذ ووضعهم تحت عمل معين لأدائه إلى جانب ملاحظتهم وتوجيههم وتصحيح الأخطاء المرتكبة من خلال تقسيمهم إلى مجموعات، وذلك لتطبيق المهارات المكتسبة في المباريات التنافسية مع قيام الأستاذ بعملية تقويم من أجل تحقيق الهدف المطلوب وتحديد إيجابيات وسلبيات أداء التلاميذ، ومن الأنسب في اختيار المهارات والتمارين التي تعطي للتلاميذ التنوع في الأنشطة من سباحة وجمباز وبعض تمارين التوافق واللياقة، ألعاب القوى وألعاب جماعية.(أمين أنور الخولي، محمد المحامي، 1990: 233).

3-3-3. الجزء الختامي: مدته حوالي 5 دقائق، وفيه يقوم الأستاذ بتلخيص مصغر للدرس والتحدث عن الدرس القادم، ويهدف هذا الجزء إلى تهدئة الجسم والأجهزة الحيوية (العودة إلى الحالة الطبيعية) وتحفيز العودة للدرس باستخدام تمارين مهدئة، ألعاب مريحة وينتهي هذا الجزء بأداء التحية أو ترديد بعض الشعارات الرياضية مع تشجيع التلاميذ لتحسين الأداء، وبعد ذلك الاغتسال والانصراف.

خلاصة:

إن ميدان التربية البدنية والرياضية يعد إحدى الميادين الهامة للتربية العامة والتي يسعى النظام التربوي الوطني إلى تحقيقها، حيث حظيت مادة التربية البدنية والرياضية باهتمام كبير منذ الاستقلال حيث بدأت تصدر مراسيم وأوامر بشأن تنظيمها وسيرها وتطبيق أسسها ومبادئها، فمنذ سنة 1976 أصبح الحديث عن إدراج مادة التربية البدنية والرياضية كمادة دراسية ضمن البرنامج التربوي الشامل باعتبارها مادة قائمة بذاتها تدرس عبر كل الأطوار، وبصدور هذه القوانين والمراسيم الرامية إلى وضع مادة التربية البدنية والرياضية في مكانها السليم داخل المنظومة التربوية، ضمن تدريب إجباري مدمج في برنامج الدراسة لكل الأطوار، والتي كان أهمها المنشور الوزاري رقم 926 الصادر بتاريخ 26 سبتمبر 2001، والذي تقرر من خلال إدراج مادة التربية البدنية والرياضية في امتحانات شهادتي التعليم المتوسط والباكالوريا وكذا قانون 04/10 الصادر في 2004 والذي ينص على إجبارية ممارسة التربية البدنية في كل المؤسسات على أرض الجمهورية ولتطبيق مثل هذه الإجراءات ميدانياً يتطلب تهيئة واسعة تمس المنشآت الرياضية وتوفر الجو المناسب في المؤسسات التربوية والتكوينية، كما تتطلب تخطيط وتنظيم جيد للبرنامج الخاص لهذه المادة.

الفصل الثاني

المراجعة

محتويات الفصل الثاني:

تمهيد.

- 1 -فترة المراهقة وطبيعتها .
 - 2 مفهوم المراهقة .
 - 3 أنواع المراهقة.
 - 4 مراحل المراهقة.
 - 1-4. المراهقة المبكرة (من 11 - 14سنة).
 - 2-4. المراهقة الوسطى (من 14 - 18سنة).
 - 3-4. المراهقة المتأخرة (من 18 - 21سنة).
 - 5 مميزات المراهقة.
 - 6 مشاكل المراهقة.
 - 7 ميول واهتمامات المراهقين.
 - 8 التكيف ومطالب النمو في المراهقة.
 - 9 مهام التربية البدنية والرياضية للمراهق في الثانوية.
 - 10 أهمية حصة التربية البدنية والرياضية للمراهق.
- خلاصة.

المراهقة ليست تعبيراً "كمياً" في حجم الإنسان ووظائفه فحسب بل هي ميلاد لمنظومة جديدة تحمل إدراكاً، حلماً واتصالات شرائح هذه المنظومة عن الطفل الذي كان، فهي منظومة يجب أن نفهمها حتى نحسن التعامل معها وحتى يكون الميلاد الجديد آمناً.

تعتبر من أهم المراحل العمرية لدى الإنسان بما يحدث فيها من تحولات في التصرفات السلوكية والعاطفية والانفعالية الحادة، حيث أنها تعتبر الجسر الذي يمر من خلاله الفرد من الطفولة إلى سن الرشد، فالمراهق في هذه المرحلة يميل إلى التفكير في المشاكل المحيطة به، فتارة يرى نفسه صغيراً وتارة يرى نفسه كبيراً فيجتمع مع الكبار فيبادلهم الحديث لكنهم يرفضونه لأنهم يعتبرونه صغيراً وهذا ما يزيد في اضطرابه، إلا أن المدرسة يتجسد دورها في المساواة بين طلبتها المراهقين وطالباتها المراهقات مع ترسيخ العلاقات الودية معهم أو معهن، وتوجيه الطاقات لممارسة الأنشطة المدرسية وإعطاء المناسبة للتعبير عن أي تضرر، فالرياضية أداة عملية للوقاية من الاضطرابات النفسية وعلاجية في بعض الأحيان فعند ممارسة الرياضة يخرج المراهق كل مكبوتاته وآلامه وأسباب اضطرابه بالإضافة إلى ذلك فإنه يعبر عن انفعالاته وأفكاره مع زملائه فهي ميدان يلجأ إليه المراهق ليعبر عن أحاسيسه الداخلية التي تسبب له المشاكل كالحيرة والقلق والاضطرابات النفسية كالأعصاب.

إلى جانب كل هذا فالنشاط البدني يعبر عن الذات ويزرع في حياة المراهق الفرحة والسرور ويعطيه الفرصة للتعامل والتواصل مع بقية أفراد مجتمعه بتقنية راقية كي يصبح مواطناً يتحمل مسؤوليات الاشتراك في المجتمع الكبير عن طريق العمل المستمر والإنتاج الذي يحافظ هذا المجتمع .

هذا ما نحاول التطرق إليه في هذا الفصل بتحديد مراحل المراهقة ونشرح مميزات ومشاكل كل مرحلة فيها، مع إبراز ميولات واهتمامات المراهقين كما نحاول أيضاً إبراز علاقة وأهمية حصّة التربية البدنية

والرياضية بالنسبة لهذا المراهق.

1- فترة المراهقة وطبيعتها:

تتميز فترة المراهقة في بدايتها بالعديد من الخصائص الهامة التي تميزها عن سنوات الطفولة وعن المراحل التي تليها، ومن أهم خصائصها المكانة غير محددة للفرد حيث تكون مكانته غير محددة للفرد حيث مكانته غير واضحة ومربكة، حيث تحدث تغيرات جسمية تتبعها لا محالة تغيرات سيكولوجية. وتعتبر المراهقة وقت تحول في المكانة البيولوجية للفرد وفترة التصرفات السلوكية التي تتميز بالعواطف والتوترات الانفعالية. وتبدو للمراهق الصغير أكثر في عددها وأصعب في التغلب عليها عنها في الأعمار الأخرى، كما أن الكبار الذين يتحملون مسؤولية التوجيه والإشراف على المراهق يجدون أن هذه الفترة هي عمر المشاكل والواقع أن المشاكل التي يواجهها المراهق خلال تلك الفترة لها جذورها البيولوجية والاجتماعية وبالتالي فإن هذه المرحلة هي الوقت الذي يكسر فيه المراهق الشرنقة التي كانت تحميه خلال فترة الطفولة ويصل إلى حدود العالم الخارجي المجهول. أما سنوات نهاية هذه المرحلة فهي مرحلة انتقالية تبدأ عند حوالي السابعة عشر من العمر وهو العمر الذي يصل فيه الولد المتوسط أو البنت المتوسطة إلى الصف النهائي في المرحلة الثانوية.

ولهذه المرحلة لها خصائص معينة تجعلها مختلفة عن السنوات المبكرة لها، حيث نجد أن المراهق قد أصبح أكثر ثباتاً عما كان سابقاً، كما يقل اهتمام الكبار به حيث أنه قد أصبح بالنسبة لا بأس ومدرسية أقل مشكلة، كذلك يزداد هدوؤه الانفعالي حيث أنه حصل على استقلال أكثر وحماية أقل من الكبار، كما أنه قد أصبح أكثر واقعية عما كان عليه.

يضاف إلى ذلك أنه باقترابه من النضج القانوني يصبح قلقاً خالفاً الانطباع بأنه ليس مراهقاً ولذلك نجد انتهاء المراهقة لكل من البنين والبنات يرتبط بدرجة كبيرة بالتغيرات والمحاكاة الاجتماعية، وبناء على ذلك يمكننا أن نقرر أن المراهقة تعبر عن الحياة التي يعيشها الفرد منذ بداية حدوث التغيرات البلوغية إلى الوقت الذي يصل فيه إلى أوائل العشرينات.

11- مفهوم المراهقة:

1-2 لغة: إن كلمة المراهقة تفيد الاقتراب أو الدنو من الحلم وبذلك يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى في

الفرد الذي يدنو من الحلم وإكمال النضج. (فؤاد البهي السيد، بدون سنة: 272).

أما أصلها في اللغة اللاتينية فهي من كلمة " ADOLESCENCE " والتي تعني التدرج نحو النضج

بكافة أوجهه. (عبد القادر طه فرج، بدون السنة: 408).

2-2 اصطلاحاً: يقول (عبد الرحمان العيسوي): " أنها فترة تسودها مجموعة من التغيرات التي تحدث في

نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي وفيها تحدث الكثير من التغيرات التي تطرأ على

الوظائف الجنسية والتغيرات الجسمية والعقلية ". (عبد الرحمن العيسوي، 1987: 22).

ويرى (ستانلي) أنها: " فترة عواصف وشدة وتوتر وتكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعانات والإحباط

والصراع والقلق والمشكلات وصعوبة التوافق ". (محمد حامد ناصر وخولة درويش، 1997: 20).

أما (روجزر) فيقول: " إنها فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية ومرحلة ذهنية كما أنها فترة تحولات نفسية

عميقة ". (مخائيل إبراهيم اسعد، 1991: 225).

كل هذه التعريف تجمع على أن المراهقة مرحلة انتقالية بين طفولة الفرد ورشده إذ تبدأ بالبلوغ وتنتهي

بالرشد، وتحدث فيها تغيرات فيزيولوجية وجسمية عنيفة تترتب عنها توترات انفعالية حادة ويصاحبها

القلق والقلق والمتاعب وتكثر فيها المشاكل الاجتماعية والنفسية والتي غالباً ما تعكر صفو حياة المراهق.

12- أنواع المراهقة:

الواقع انه ليس هناك نوع واحد من المراهقة فلكل فرد نوع خاص حسب ظروفه الجسمية

والاجتماعية والمادية وحسب استعداداته الطبيعية، فالمراهقة تختلف من فرد إلى فرد ومن بيئة جغرافية

إلى أخرى، ومن سلالة إلى سلالة كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضرية التي يتربى في وسطها

المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر. وعليه فإن الأبحاث قد أسفرت على أن المراهقة تتخذ أشكالاً مختلفة:

2-1- مراهقة مكيفة أو سوية: خالية من المشكلات أو الصعوبات وتتسم بالهدوء والميل إلى الاستقرار العاطفي والخلو من جميع التوترات الانفعالية والسلبية، وتتميز علاقة المراهق مع الغير بالحسن والتفتح.

2-2- إنسحابية: حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة والأفراد ويفضل الانعزال والإنفراد بنفسه حيث يتأمل ذاته ومشكلاته وهي معاكسة للمراهقة السوية.

2-3- مراهقة منحرفة: يتميز فيها المراهق بالانحلال الخلقى والانهيار العصبي وعدم القدرة التكيف وأراء الآخرين.

2-4- مراهقة عدوانية: حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء ويتميز أيضا بتمرد المراهق على الأسرة والمدرسة والمجتمع وعدم التكيف والتحلي بالصفات الأخلاقية. (عبد الرحمن العيسوي، 1995: 42، 44).

13- مراحل المراهقة:

تحدد مراحل المراهقة على حسب فترات النمو للفرد تبعاً لسنة كما يلي:

3-1. المراهقة المبكرة: الممتدة بين السنتين من الحادي عشرة إلى الرابعة عشرة (من 11-14 سنة).

3-2. المراهقة الوسطى: الممتدة بين السنتين من الرابعة عشرة إلى الثامن عشرة (من 14-18 سنة).

3-3. المراهقة المتأخرة: الممتدة بين السنتين من الثامن عشرة إلى الواحد والعشرين (من 18-21 سنة). (مخائيل إبراهيم اسعد، 1991: 226).

14-مميزات المراهقة:

4-1- التغيرات في النمو الجسمي: من جوانب عديدة يكون نمو الإنسان عملية مستمرة من الإخصاب وحتى الوفاة، وتتحدد الجوانب المختلفة للنمو في كل فترة بما حدث من قبل، ومع ذلك فإن المراهقة هي فترة نمو وتمايز، ففي بعض النواحي تعتبر هذه المرحلة مرحلة توقف عن النمو أو بداية الوصول للنضج ويمكننا بوجه عام أن نقول إن عملية النمو تتبع نمطا معين، وهو نمو سريع في فترة المهد والطفولة المبكرة تتبع بهضبة أو فترة نمو بطيء حتى قبل البلوغ، حيث عادة ما تحدث طفرة تؤدي إلى أربعة تغيرات جسمية هامة عند البلوغ وهي التغيرات الجسمية ونمو الخصائص الجنسية الأولية ونمو الجنسية الثانوية.

وتتميز التغيرات في حجم الجسم في الطول والوزن وترجع هذه الزيادة وذلك النمو إلى زيادة إفراز هرمونات الغدة النخامية التي تعمل على إحداث النمو.

أما الخصائص الجنسية الأولية فتتمثل في التغيرات الجسمية عند الذكور وذلك بظهور القذف وخشونة الصوت، أما عند الإناث فتتمثل في كبر الثديين وظهور الطمث أما الخصائص الجنسية الثانوية فهي ظهور الشعر تحت الإبطين وفي الصدر عند الذكور ومناطق أخرى من الجسم عند الإناث....(مصطفى سويف، 1970: 227).

4-2- النمو العقلي: مرحلة المراهقة هي فترة النمو العقلي التي يصبح فيها الكائن قادرا على التفسير والتوافق مع البيئة ومع ذاته ولذا يكون النمو العقلي والجسمي ذا أهمية في دراسة المراهقة ليس فقط لأنه أحد ظواهر النمو وإنما أيضا لأنه المكانة العقلية تعتبر عاملا في تقسيم قدرات الفرد واستعداداته، ونظرا لأن فترة المراهقة هي فترة التدريب الأكاديمي للمهتمين بالشباب أن يتعرفوا على القدرات العقلية للمراهق وقيموها، ويكتسب مثل هذه القيم قيمة إذا كان دقيقا من الإشارة نوع الخبرات التي سوف تفيده لأقصى

درجة، وتلك التي يجب تأجيلها إلى بعد ذلك ويعتبر ذلك ذا أهمية خاصة بالنسبة للمربين الذين تواجههم مهمة تقديم مناهج ملائمة لتربية الشباب، كما أن سؤال الاختيار المهني يكون على قدر كبير من الأهمية في هذه المرحلة، ولذا يصبح من الضروري للمراقبين المهنيين مناقشة الخطط المستقبلية من جانب قدرات الأفراد إذا كان المفروض الخروج بتخطيط مهني سليم، كذلك فإن التقدير السليم بقدر الإمكان لقدرات المراقب العقلية يكون مساعداً أيضاً للآباء وغيرهم من المهتمين بالشباب والذين يأملون في تقديم تعليم وخبرات أخرى للشباب حتى يكون تربيتهم مؤدية لتكوين أفراد أكثر كفاءة مواطنين أكثر صلاحية. الواقع أن الوضع الحالي عند النمو العقلي خلال مرحلة المراهقة يؤكد ما سبق، فبعد أن ساد الاعتقاد لفترة طويلة من الزمن أن الأداء العقلي في اختبارات الذكاء يصل لنهايته في حوالي الرابعة عشر والخامسة عشر أو حتى السادسة عشر. (محمد حسن علاوي، 1994: 221).

4-3- النمو الانفعالي: يتميز المراهق بالعنف، فهو يثور لأتفه الأسباب ويرجع هذا إلى النمو السريع في الجسم وما يصاحبه من تغيرات مفاجئة، كما أنه قد يتعرض لحالات اليأس وألام نفسية نتيجة لما يلاقه من إحباط بسبب المجتمع الذي يحول دون تحقيق أمنيته.

كما أنه يكون بعض العواصف نحو الذات، كالاكتئاب والملبس وطريقة الكلام والدفاع عن الضعيف والتضحية، والسبب في هذه الاضطرابات هو عدم استطاعة المراهق على التأقلم مع بيئته الاجتماعية والمدرسية والأسرية والتي لا تفهم ما طرأ على المراهق من تغيرات ونضج ومنه فإن الخصائص الانفعالية يمكننا تلخيصها في ما يلي: عدم استطاعة تحكم المراهق في مظهره الخارجي لحالته الانفعالية إذ أثير أو أغضب مثلاً: يصرخ، يدفع الأشياء، ونفس الشيء إذا فرح فنجده يقوم ببعض الحركات العصبية.

يتعرض إلى بعض الضروب كحالات اليأس، وينشأ هذا الإحباط عن عدم تحقيق أمني وعواطف

جامعة تدفعه إلى التفكير في الانتحار في بعض الحالات. (محمد حسن علاوي، 1994: 222).

4-4- النمو البدني: ونعني به تنمية القدرة البدنية للمراهق عن طريق تقوية العضلات وأجهزة الجسم

العضوية كما تقول الحكمة: "العقل السليم في الجسم السليم".

4-5- النمو الحركي: ترجع تنمية هذه القدرة لأثر ما قدمناه وأعدناه في النمو البدني وبالتالي يؤهل

الجسم لأداء جميع الحركات، وذلك لأن الجسم قد اكتسب خفة ورشاقة ومرونة في المفاصل وقوة التحمل

وسلامة آلية التنفس والجهاز الدوري وغير ذلك من عناصر اللياقة البدنية حتى يستطيع أن ينشط في الأداء

الحركي.

ومنه يمكن القول أن الوسيلة الوحيدة التي تضمن نمو جيداً هي التدريب وتربية العضلات عن طريق

الممارسة الرياضية البدنية.

4-6- النمو الاجتماعي: يميل المراهق إلى إظهار مظهره ويتميز بالصراحة التامة والإخلاص

ومسايرة جماعة نقل شيئاً فشيئاً، ويلجأ المراهق إلى تأييد ذاته والرغبة بالاعتراف به كفرد يعمل وسط

جماعة وذلك نظراً لنضجه العقلي والجسمي.

ويدخل تحت إطار النمو الاجتماعي أغراض تربوية بأهداف يمكن للفرد أن يكتسبها عن طريق

الألعاب المختلفة حيث يكتسب منها عادات وصفات خلقية حميدة كالصبر، طاقة التحمل، احترام

القوانين، تقبل الهزيمة والروح الرياضية زيادة على اكتساب الشجاعة والتعاون.

15- مشاكل المراهقة:

إن مشكلات المراهقة هي نتائج طبيعية لديناميكية المرحلة والوضع الاجتماعي للمراهق والمناخ

النفسي للأسرة، والإطار الخلقي والديني للمجتمع... وعناصر الاحتكاك بين هذه الأطراف متوفرة بطبيعة

الحال ومتاحة بالضرورة. والسبب الذي يواجهه المراهق هو المشكلات الاجتماعية داخل المجتمع نفسه أو المدرسة أو النادي... الخ، وكل المنظمات التي لها علاقة بهذه الفئة لهذا سوف نتناول مختلف المشاكل التي يتعرض لها المراهق.

1-5. مشاكل نفسية: من المعروف أن هذه المشاكل قد تؤثر على نفسية المراهق وانطلاقاً من العوامل النفسية ذاتها، التي تبدو واضحة في تطلعات المراهق نحو التجديد والاستقلال وثورته لتحقيق هذا التطلع بشتى الطرق والأساليب، فهو لا يخضع لأمر البيئة وتعاملها وأحكام المجتمع، وقيمه الخلقية والاجتماعية بل أصبح يفحص الأمور ويزنها بتفكيره وعقله وعندما يشعر المراهق أن البيئة تتصارع معه ، ولا تقدر موقفه ولا تحس إحساسه الجديد لذا فهو يسعى دون قصد بنفسه وثورته وتمرده وعناده ، وإذا كانت كل من الأسرة والمدرسة والأصدقاء لا يفهمون قدراته ومواهبه ولا تعامله كفرد مستقل، ولا تشبع فيه حاجاته الأساسية، في حين يجب أن يحص بذاته وأن يعترف الكل بقدرته وقيمه. (مخائيل خليل عوض، 1971: 73).

2-5. مشاكل انفعالية: إن العامل الانفعالي في حياة المراهق يبدو واضحاً في عنف انفعالاته واندفاعها وهذا لأن الفعل الانفعالي ليس بأساس نفسي خالص بل يرجع ذلك للتغيرات الجسمية وإحساس المراهق بنمو جسمه، وشعوره أن جسمه لا يختلف عن أجسام الرجال وصوته أصبح خشناً ، فيشعر المراهق بالفخر والفرحة وفي الوقت نفسه بالحياء والخجل من هذا النمو الطارئ أو التغيير المفاجئ. كما يتجلى بوضوح خوف المراهق من هذه المرحلة التي ينتقل إليها والتي يتطلب منه أن يكون رجلاً في سلوكه وتصرفه.

3-5. مشاكل اجتماعية: إن مشاكل المراهقة تنشأ من الاحتياجات السيكولوجية الأساسية مثل الحصول

على مركز ومكانة في المجتمع إحساسه بأنه فرد مرغوب فيه، وفيما يلي سنتناول كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع كمصادر سلطة على المراهق:

1- الأسرة: إن المراهق في هذه المرحلة من العمر يميل إلى الاستقلال والحرية والتحرر من

عالم الطفولة، وعندما تتدخل الأسرة في شأنه فإنه يعتبر هذا تصغيراً في شأنه واحتكاراً ومناقشة كل ما يعرض عليه من آراء وأفكار، ولا يتقبل كل ما يقال عليه بل يصبح له آراء ومواقف يتعصب لها أحياناً لدرجة العناد.

إن شخصية المراهق تتأثر بالصراعات والنزعات الموجودة بينه وبين أسرته وتكون نتيجة هذا

الصراع إما خضوع المراهق وامتثاله أو تمرده وعدم استسلامه. فالمراهق يريد التحرر من أسرته فلا يقبل التدخل في شأنه، فهو يريد الاستقلال والتحرر من جميع القيود التي كانت تكبله من قبل. (مخائيل خليل عوض، 1971: 73).

2- المدرسة: إن المدرسة هي المؤسسة التي يقضي فيها المراهق معظم أوقاته، وسلطة المدرسة

ترفض ثورة المراهق، فالطالب يحاول التمرد عليها بحكم طبيعة هذه المرحلة من العمر، بل ويرى أن السلطة المدرسية أشد من سلطة الأسرة، فلا يستطيع المراهق أن يفعل ما يريد في المدرسة فلماذا فهو يأخذ مظهراً سلبياً للتعبير عن ثورته كاصطناع الغرور والاستهانة بالدرس أو المدرسة أو المدرسين، لدرجة يصل إلى العدوان.

4- المجتمع: إن الإنسان بصفة عامة والمراهق بصفة خاصة يميل إلى الحيلة الاجتماعية أو

العزلة.

فالبعض منهم يمكنهم عقد صلات اجتماعية بسهولة للتمتع بمهارات اجتماعية تمكنهم من كسب الأصدقاء، والبعض الآخر يميل إلى العزلة والابتعاد عن الآخرين لظروف اجتماعية نفسية وكل ما يمكن القول في هذا المجال أن الفرد لكي يحقق النجاح الاجتماعي وينهض بعلاقاته الاجتماعية لابد أن يكون محبوبا من الآخرين وأن يكون لديه أصدقاء و أن يشعر بتقبل الآخرين له. (مخائيل خليل عوض، 1971: 73، 76).

4-5. مشاكل صحية: إن المتاعب المرضية التي يتعرض لها الشباب في سن المراهقة متعددة حيث يشعر المراهق بسرعة التعب والدوران، وكذلك البدانة إذ يصاب بسمنة بسيطة مؤقتة ولكن إذا كانت كبيرة يجب العمل على تنظيم الأكل وعرضه على طبيب أخصائي فقد تكون ورائها اضطرابات شديدة للغدد، كما يجب عرض المراهقين الانفراد مع الطبيب للاستماع إلى متاعبهم وهو على حد ذاته جوهر العلاج لأن المراهق له إحساس خانق بأن أهله لا يفهمونه.

16- ميول واهتمامات المراهقين.

6-1. الميول الترويحية واللعب:

بالرغم من أن الأولاد والبنات يظهرون تغيرا في أساليب التسلية واللعب وتمضية الوقت الفراغ التي يحبونها في هذه المرحلة بالمقارنة بمرحلة الطفولة، فإن التغيير يكون ملحوظا بدرجة أكبر في هذه المرحلة ويصل الاهتمام بالرياضة والألعاب التي تتطلب طاقة جسمية كبيرة التي قمته في المراهقة المبكرة، ويتقدم المراهقة تتناقص الميول في صور الترويح المختلفة.

2-6. الميول الاجتماعية:

بعد فترة قصيرة من الاهتمام بأي صورة من الأنشطة الاجتماعية خلال مرحلة البلوغ يصبح المراهق الصغير مهتماً أو ميالاً بدرجة كبيرة بجمع صور الأنشطة الاجتماعية وكذلك الأنشطة مع فرد أو أكثر من أصدقائه المحيطين أو المقربين.

ولكننا يجب أن نلاحظ أن نمط الميول الاجتماعية الذي نشأ لدى المراهق يعتمد على الفرص التي تتاح إليه لإنمائها من ناحية وعلى درجة شهرته فيما بين أعضاء أقرانه من جهة أخرى، وعموماً فبالقرب من نهاية هذه المرحلة تأخذ الحفلات بجميع أنواعها وخاصة تلك التي تتضمن الجنس الآخر الترتيب الأول في الميول الاجتماعية.

3-6. الميول الشخصية:

الميول في حد ذاتها هي أقوى اهتمامات المراهق الصغير ولذا نجد أنه باستيقاظ الاهتمام

بالجنس الآخر يزداد الاهتمام بالمظهر والملبس والتزيين الشخصي وتتحصر ميول المراهق الأكبر في

ثلاث ميولات شخصية وهي: المظهر - الاستقلال - المهنة.

17- التكيف ومطالب النمو في المراهقة:

يعتبر انتقال الطفل من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة والنضج الجنسي من الأسباب الهامة التي تدعو إلى دراسة تكيف المراهق، ويهمننا ذلك على وجه الخصوص لأن الكثيرين من الطلبة في المدارس المتوسطة والثانوية يمرون بتلك المرحلة وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في تكيف المراهق ومن أهمها الجانب الاجتماعي.

إن تكيف الفرد يمكن اعتباره أنه يمثل حالة من اتزان أو عدم الاتزان بين حاجات متكاملة للفرد وسلسلة

من المواقف المناسبة للتعبير عن تلك الحاجات، والواقع أن حياة الفرد بأكملها تمثل سلسلة من

المحاولات للوصول إلى حالة اتزان عن طريق حفظ التوتر الناشئ عن الحاجة عن طريق الوصول إلى أهداف شعورية أو لا شعورية والحاجة غير مشبعة تمثل عدم الاتزان وعندما لا تشبع الحاجة فيجب أن يكون هناك مجهود متصل للحصول على الإشباع تلك الحاجة.

ومن خلال المراقبة يكون الحصول على قبول مجموعة الأقران والتخلص من سلطة الكبار من بين الأهداف أو الحاجات الهامة للمراهقين ومن ثمة فإن دوافع معظم المراهقين تجعل سلوكهم متجها لتحقيق هذه الأهداف أو الحاجات، أما من حيث شدة واستمرار السلوك قصد الهدف فإنه يتبع حاجات هذه المرحلة والتي يمكن تقسيمها كما يلي:

المراهقون في جميع أنحاء العالم لديهم نفس الحاجات البيولوجية ونفس حاجات الجسم، وهذه الحاجات تتضمن: الجوع والعطش والجنس وتنظيم درجة الحرارة والأكسجين والراحة عند التعب والنوم وتجنب الإصابات البدنية.

أما طريقة إشباع هذه الحاجات فإنه يتوقف على الفرد وبيئته وثقافته إلى أخرى، وقد تختلف بالنسبة لنفس الفرد من موقف لآخر مثال عن ذلك أن المراهق العطشان في العالم العربي يشرب الماء في حين أن زميله المراهق في إيطاليا يشرب الخمر أو شيء آخر. (سعايدية محمد بهاور، 1988: 425).

وعليه نستطيع القول أن للمراهق عدة مواقف حرجة تصادفه في حياته والتي لها تأثير كبير في حياته العادية.

18- مهام التربية البدنية والرياضية للمراهق في الثانوية:

إن الغرض التربوي للتربية البدنية والرياضية يهدف إلى تنمية الفرد تنمية متكاملة من النواحي الصحية والجسمانية والعقلية مع مراعاة مراحل المراقبة وإعداد برامج تنمائية وميوله ورغباته

وانفعاله وتكوينه الجسمي وإعداده الصحي حتى يصل إلى المطالب المنشودة مع علاقة المراهق

بالمرحلة الثانوية وعليه ندرج الأهداف المسطرة للأغراض العامة فيما يلي:

8-1. تنمية القدرة الحركية: ترجع تنمية هذه القدرة اثر ما أعددناه من الناحية البدنية التي تؤهل الجسم لأن يؤدي جميع الحركات في الكفاءة على حسب رشاقته ومرونة المفاصل وسلامة أجهزته بشكل يمكنه من ممارسة مختلف الألعاب بطلاقة وبمراعاة السن في إعداد برامج خاصة على حساب ما تستطيع أن تتحملة القدرة العضلية لكل حركة وكل نشاط. (علي بشير القاندي، 1983: 16، 18).

8-2. تنمية الكفاءة البدنية: هو أن يكون الجسم سليماً من الناحية الفيزيولوجية ذو أجهزة خالية من الأمراض " الجهاز الدموي، التنفسي، الهضمي، العصبي..."، ومن الأمراض المكتسبة وإعداد الجسم بما تناسبه من تدريبات تتماشى مع سنه وذلك لتنمية العضلات والقدرة الوظيفية للجهاز الهضمي والتنفسي وكل الأجهزة التنفسية الأخرى.

8-3. تنمية العلاقات الاجتماعية: لسلامة البدن تأثير على سلامة العقل ونمو القوى العقلية، فهو وسيط للتعبير عن العقل والإرادة وإن مجالات الألعاب المختلفة واكتساب المهارات الرياضية تتماشى مع عملية تفكير عميق وتشغيل للعقل.

19- أهمية حصة التربية البدنية والرياضية للمراهق:

تظهر أهمية التربية البدنية والرياضية كمادة مساعدة منشطة ومكيفة للشخصية ونفسية المراهق لكي تتحقق له فرص اكتساب الخبرات والمهارات الحركية التي تزيد رغبته وتفاعلاً في الحياة فتجعله يحصل على القيم التي عجز البيت على توفيرها له وتقوم بصقل مواهبه وقدراته البدنية والعقلية بما يتماشى ومتطلبات هذا العصر لذا يجب على مناهج التربية البدنية والرياضية أن تفسح المجال للطلاب من أجل إنهاء وتطوير الطاقات البدنية والنفسية لهم في الثانوية، لأنها تشغل الوقت الذي يحس فيه المراهق بالملل

والقلق وتجنبه التعب النفسي هذا لكي لا يستسلم للكسل والخمول ويضيع وقته فيما لا يحمد عقباه حتى يستعيد نشاطه الدراسي بعد ذلك.

ويعتبر النشاط البدني عملية ترويح لكلا الجنسين بحيث يهيئ للمراهق نوع من التداوي الفكري والبدني ويجعله يعبر عن مشاعره وأحاسيسه التي تتصف بالاضطرابات والعنف عن طريق حركات رياضية متوازنة منسجمة ومتناسقة تخدم وتتمى أجهزتهم الوظيفية والعضوية والنفسية ككل.

خلاصة:

إن التحدث على المراهقة هو بالتأكيد التحدث على أهم مرحلة يمر بها الإنسان في حياته، وهذا بالنظر إلى التحولات الكبيرة التي تطرأ عليه سواءً كانت فسيولوجية أو مورفولوجية أو نفسية اجتماعية لكن وكما هو معروف علمياً، أن من أهم الأمور التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند التعامل مع أي فئة عمرية في مجال التربية البدنية والرياضية هو الإلمام الشامل بمختلف خصائص هذه المرحلة، إضافة إلى الإلمام بالمستوى التدريبي و التعليمي وكل الأمور المتعلقة بهذه الفئة الحساسة جداً وهذا ما حاولنا القيام به خلال هذا الفصل الذي قمنا في البداية بتحديد هذه المرحلة العمرية وطبيعتها ثم شرح أنواعها و مميزاتها، ثم عرض أهم المشاكل التي يمكن أن يصادفها المراهق والتي حصرناها في مشاكل نفسية، اجتماعية، صحية... الخ.

كما قمنا أيضاً بشرح أهم ميولات واهتمامات هذا المراهق وفي الأخير حاولنا أن نبرز الأهمية الكبيرة لممارسة الرياضة والدور الإيجابي الذي تلعبه في مساعدته على التعبير عن ذاته والتحرر من مكبوتاته وتؤكد العلوم والبحوث الفسيولوجية والتشريحية وغيرهما، أنه في هذه المرحلة العمرية يأخذ الجسد النامي كل تلك الصفات الخاصة بين الرجولة حين يستوي الهيكل العظمي، ويأخذ شكله النهائي، وذلك اثر الزيادة في الحجم العظمي والعضلي وقوة المفاصل مما يجعله جاهز وقابل لتلقي أي شحنة تدريبية كما تتميز هذه المرحلة باكتمال النمو العقلي و الفكري، فيصبح مهياً ومستعد لرسم خطة الحياة المستقبلية.

الفصل الثالث

الاختلاط بين الجنسين

في حصة التربية البدنية والرياضية

محتويات الفصل الثالث:

تمهيد.

- 1- الاختلاط في التعليم.
 - 2- تعريف الاختلاط في التعليم.
 - 3- تاريخ الاختلاط في التعليم.
 - 1-3- الأديان والتعليم المختلط.
 - 1-1-3- الديانة اليهودية.
 - 2-1-3- الديانة المسيحية.
 - 3-1-3- الديانة الإسلامية.
 - 2-3- الاختلاط في أوروبا.
 - 1-2-3- في فرنسا.
 - 2-2-3- في إنجلترا.
 - 3-2-3- في هولندا.
 - 4-2-3- في الاتحاد السوفياتي.
 - 3-3- الاختلاط في العالم العربي.
 - 1-3-3- في مصر.
 - 2-3-3- في الجزائر.
 - 4- التعليم المختلط بين التأييد والمعارضة.
 - 1-4- الاتجاه الطبيعي.
 - 2-4- الاتجاه التقليدي.
 - 5- مفهوم الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية.
 - 6- دواعي الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية.
- خلاصة.

تمهيد:

يعد الاختلاط من بين أهم القضايا الاجتماعية التي تثير الكثير من الجدل خاصة عند الاختصاصيين والباحثين في هذا المجال، فالاختلاط بين الجنسين في كافة المؤسسات والمرافق والاجتماعات الرسمية وغير رسمية من أهم الانشغالات لدى الشباب على كافة انحداراتهم الاجتماعية ومستوياتهم الثقافية والمهنية، وهذا ما يتجسد خاصة في المجال التربوي الرياضي الذي نحن بصدد البحث فيه، فهذا الاختلاط يمكن أن يتسبب في ظهور حالة العزوف أو التردد لكلا الجنسين عن ممارسة الرياضة وذلك لوجود عوامل اجتماعية وأخلاقية ودينية ونفسية تلزمهم تجنب التفاعل مع بعضهم البعض، مما يؤدي ميل الذكور نحو الاختلاط مع الذكور وتميل الإناث نحو الاختلاط مع الإناث وبالتالي يحدث الفصل بين الجنسين أثناء العمل فيقل أو ينعدم التعاون والتآزر بينهما وهو الأمر الذي يعرقل عملية البناء الحضاري والتقدم الاجتماعي، زد على ذلك فالفصل بين الجنسين يتناقض كل التناقض مع مبدأ التفاعل الإنساني بين عنصرَي الجنس البشري (رجال، نساء) وذلك لأن الرجال مكملون للنساء والعكس صحيح، والاختلاط بين الطرفين إنما هو أمر طبيعي تتطلب الحياة الاجتماعية مهما تكن طبيعتها وظروفها الموضوعية والذاتية المؤثرة فيها، وهذا ما نحاول البحث فيه في هذا الفصل، بحيث نقوم في البداية بتعريف الاختلاط وإعطاء لمحة تاريخية عنه سواء كان في أوروبا أو في الوطن العربي ثم رأي الأديان فيما يخص هذه القضية، وفي الأخير نحاول إعطاء تفسير عن علاقة الاختلاط بحصة التربية البدنية والرياضية والى أي مدى يمكن أن يساهم هذا الأخير في دعم الحصة أو عرقلتها وهذا في الاستنتاج العام للفصل.

1- الاختلاط في التعليم:

يقول (شابو): "إن الثقافة المدرسية تقع اليوم في الوسط بين التقليدي والعصرنة، فالعناصر المنقولة لم تدمج منسقة بالثقافة التقليدية ولا بالثقافة العصرية". (سلام بوجمعة، 2002: 56).

لذا ومع ظهور عصر النهضة والثورة الصناعية والمفكرين الذين جاءوا في أوروبا بعد أفول نجم المسلمين في الأندلس (1492)، ارتفعت أصوات تحرير المرأة و المساواة وهمشت الكنيسة التي وقفت ضد تطور أوروبا لقرون ولذا كما يقال: "إن لكل فعل رد فعل يساويه في القوة ويعاكسه في الاتجاه". فلقد خرجت أوروبا منتصرة في صراعها مع الكنيسة فناقضت كل أفكارها. وهكذا ظهر اختلاط الجنسين في جميع الأماكن ومنها المدرسة وأصبح يطلق على ذلك "التعليم المختلط".

ويعزي البعض التعليم المختلط لأسباب اقتصادية مثل: (إدوارد بروز E.Breuse) و (جوزيف لايف J.Leif). وهذا مبرر غير كاف حيث رأينا في المدن الصغيرة الداخلية بالجزائر وفي عهد المستعمر الفرنسي مدارس ابتدائية غير مختلطة وكان أخرى بفرنسا أن تنشئ مدارس مختلطة نظرا لعدد الضئيل من المتمدرسين ولتكاليف الاقتصادية. أم أن ذلك يدخل في أيديولوجية المستعمر حتى يجعلنا نقبل على مدرسته لمعرفة من خلال دراسته النفسية الاجتماعية لاتجاهات المواطنين نحو كل شيء يتعلق بفرنسا.

إذ تقول (الدراسات النفسية الاجتماعية) أن البداية لهذا التعليم كانت مع الثورة الصناعية وكان يخضع لإيديولوجيات القائمين على التربية والتعليم، والمبرر الاقتصادي وحده غير كاف. (قصري نصر الدين، 2001: 33).

2- تعريف الاختلاط في التعليم:

هناك عدة تعاريف للتعليم المختلط منها:

أ - التعليم المختلط هو تعليم الجنسين جنبا على جنب.

ب- التعليم المختلط هو تعليم الذكور والإناث في نفس المدرسة ونفس الفصل.

ج- التعليم المختلط مفهوم جديد في التربية يتمثل في اجتماع البنين والبنات في نفس المدرسة والفصل

وإعطائهم معا نفس برامج تعليم مدى الحياة الدراسية كلها. (احمد زكي بدوي، 1987: 67).

خلاصة هذه التعاريف أن التعليم المختلط:

" يعطى للجنسين معا في نفس المدرسة والفصل ويتلقون نفس المعلومات".

وهذه الخلاصة للتعاريف الثلاثة لا تطرح جلوس الجنسين في القسم أو صفوف القسم، وكذا لا تطرح

مسألة الفروق الجنسية عندما تطرح قضية البرنامج الواحد. فهل القدرات العقلية، والخصائص الجسمية

والفيزيولوجية والنفسية واحدة؟ وهل الأدوار الاجتماعية واحدة حتى نعطي دراسة واحدة مدى الحياة

الدراسية كلها؟.

3- تاريخ الاختلاط في التعليم:

لا يمكننا تناول هذا الموضوع خارج إطاره بمعنى أن التعليم في الحضارات القديمة كانت تقوم بيه

الرهبان أو رجال الدين والكنائس في العالم الغربي والمساجد في العالم الإسلامي والمطالع " لقصة

الحضارة " لمؤلفها (توينبي) يعرف دور الأسرة أيضا في التعليم، وإنما سلمت مشعل التعليم بعد

عجزها عن القيام بالأدوار المتعددة البيولوجية، التربوية، الأخلاقية، الصحية، القضائية، الاقتصادية،

الأمنية أو الحربية، فأنشأت مؤسسات اختلفت أدوارها باختلاف أهدافها لكن غايتها واحدة وهي: " الإنسان

الصالح " أو " المواطن الصالح" لدى الكثير من الشعوب.

" إن الثقافة المدرسية تقع اليوم في الوسط بين التقليدي والعصرية، فالعناصر المنقولة لم تدمج منسقة
بالثقافة التقليدية ولا بالثقافة العصرية " حسب قول (شابو). (سلام بوجمعة، 2002: 46).

لذا ومع ظهور عصر النهضة والثورة الصناعية والمفكرين الذين جاءوا في أوروبا بعد أفول نجم
المسلمين في الأندلس (1492)، ارتفعت أصوات تحرير المرأة والمساواة وهمشت الكنيسة التي وقفت ضد
تطور أوروبا لقرون ولذا كما يقال: " إن لكل فعل رد فعل يساويه في القوة ويعاكسه في الاتجاه ". فلقد
خرجت أوروبا منتصرة في صراعها مع الكنيسة فناقضت كل أفكارها (تطرق تاما).
وهكذا ظهر اختلاط الجنسين في جميع الأماكن ومنها المدرسة وأصبح يطلق على ذلك " التعليم المختلط
".

ويعزي البعض التعليم المختلط لأسباب اقتصادية مثل: (إدوارد بروز E.Breuse) و (جوزيف لايف
(J.Leif

وهذا مبرر غير كاف حيث رأينا في المدن الصغيرة الداخلية بالجزائر وفي عهد المستعمر الفرنسي
مدارس ابتدائية غير مختلطة وكان أخرى بفرنسا أن تنشئ مدارس مختلطة نظرا للعدد الضئيل من
المتدربين وللتكاليف الاقتصادية. أم أن ذلك يدخل في أيديولوجية المستعمر حتى يجعلنا نقبل على
مدرسته. ولمعرفته من خلال دراسته النفسية الاجتماعية لاتجاهات المواطنين نحو كل شيء يتعلق بفرنسا.
إذ تقول أن البداية لهذا التعليم كانت مع الثورة الصناعية وكان يخضع لإيديولوجيات القائمين على
التربية والتعليم والمبرر الاقتصادي وحده غير كاف. وإذا تتبعنا تاريخ هذا التعليم فهو مرتبط بالمرأة لذلك
يؤرخ تاريخ تقدمها أو تأخرها في الحضارات. (سلام بوجمعة، 2002: 46).

* نجد أن المرأة إلى اليوم في الحقيقة لم تتل حقوقها ونظرة كرونولوجية على المجتمعات والأديان تبين لنا كل وموضع التعليم والمرأة فيه:

3-1- الأديان والتعليم المختلط:

إن التعليم المختلط اليوم يقوم على التراث الماضي الإيجابي أو السلبي. ومن هذا التراث نظرة الأديان إلى التعليم ومنه التعليم المختلط، والمعروف أن اليهودية والمسيحية تعرضتا للتشويه والتحريف ما عدا الإسلام والذي حفظ من لدن العليم القدير.

3-1-1- الديانة اليهودية:

يعتقد اليهود أن حواء هي التي كانت السبب في إغراء آدم وهبوطه من الجنة وعليه فإنهم ينظرون إلى المرأة نظرة احتقار وتشاؤم. وفي مزامير اليهود وأسفارهم ما يؤكد هذا فقد جاء في أحد الأسفار " أن المرأة شباك وقلبها إشراك ويدها قيود"، ولذلك لم تكن المرأة في منزلة لائقة وكانت في البيت فقط تؤدي أعمالا وحسب ما يطلب منها فهي الخادمة ولا حاجة إلى تعليمها. (احمد غنيم، 1987: 34).

3-1-2- الديانة المسيحية:

لم تكن النظرة المسيحية شبيهة بالنظرة اليهودية للمرأة، بل كانت أحسن منها كثيرا، فليس هناك نص في المسيحية يشير إلى الخطيئة الأزلية المتوارثة التي ذكرت في النصوص اليهودية وكما جاءت في إنجيل يوحنا: " الحق الحق أقول لكم أنكم ستبكون وتنوحون و العالم يفرح، انتم ستحزنون ولكن حزنكم يتحول إلى فرح، المرأة وهي تلد تحزن لأن ساعتها قد جاءت ولكن متى ولدت طفل لاتعود تذكر الشدة بسبب الفرحة لأنه ولد في العالم". (احمد غنيم، 1987: 34).

قبل التعرض إلى رأي الإسلام حول المرأة نود أن نلقي نظرة حول وضعية المرأة في العصر الجاهلي قبل مجيء الإسلام، الذي لم تكن للمرأة أي مكانة تذكر، قبل ذلك كانت تعاني الكثير ولم تكن لها أي حقوق تضمن كرامتها وكانت تتعرض منذ ولادتها إلى الوأد بسبب اعتقاد الرجال في الجاهلية أن المرأة مصدر شؤم وانتهاك للشرف، والخوف من الفقر لذا هم يتخلصون منها منذ ولادتها وكانت المرأة تعيش أحلك مراحلها فقدت فيها كرامتها ومكانتها ضمن المجتمع البشري الذي تمثل نصفه.

ومع قدوم الإسلام تغيرت التعاليم والقواعد الاجتماعية... وقد كرمها أحسن تكريم، وبيدأ هذا التكريم بإبعاد التهمة عن حواء وأدم عليه السلام وإرجاع الخطيئة للشيطان، كما نظر الإسلام إلى المرأة نظرتة للرجل على حد سواء، حيث أن سر اختلافهما هو ضرورة التكامل في الحياة كما حرم وأد البنات.

لقوله تعالى: " إذا الموءودة سئلت بأي ذنب قتلت". (سورة التكرير، الآية: 8، 9).

" ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق نحن نرزقكم وإياكم إن قتلتم خطأ كبير". (سورة الإسراء، الآية: 31).

كما أن الإسلام لم يميز بين الأعمال التي يقوم بها الذكور والإناث في قوله تعالى:

" ومن يعمل من الصالحات من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فأولئك يدخلون الجنة ولا يظلمون نقيرا ". (سورة النساء، الآية: 124).

" فاستجاب لهم ربهم أني لا أضيع عمل عاملا منكم ذكرا أو أنثى بعضهم من بعض ". (سورة آل عمران، الآية: 195).

كما أن تعليمها مفروض على المسلمين ففي قوله صلى الله عليه وسلم: " طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة ". (حديث شريف).

وهكذا لم يميز الإسلام بين الجنسين في الحقوق والواجبات، وعن تعليم المرأة فقد جاء موازيا لظهور

هذا الدين الحنيف، وقد حرص النبي صلى الله عليه وسلم على ذلك، وقد روي عنه أنه قال: " أيما رجل

كانت له وليدة فعلمها فأحسن تعليمها، وأدبها فأحسن تأديبها ثم أعتقها وتزوجها فله أجران ". (حديث شريف).

أما عن الاختلاط وحسب ما علمنا فليس هناك نص صريح يحرمه أو يحلله، ولكن هناك نصوص تخص الخلوة بين الرجل والمرأة، يقول النبي (ص): " ما خلا رجل وامرأة إلا وكان الشيطان ثالثهما ". (حديث شريف). (عبد الله ناصح علوان، 1985: 272).

وبمجرد انتشار تعاليم الدين في البلاد الإسلامية واتساع رقعته ظهر هناك اختلاط بين الجنسين وكان للعلماء آراء في ذلك، فيري (القابسين): " إن من إصلاحهم وحسن النظر لهم ألا يختلط بين الذكران والإناث ". ويقول (ابن سحنون): " أكره للمعلم أن يعلم الجواري ويخلطن مع الغلمان لأن ذلك فساد لهن ". (أحمد فؤاد الالهواني، 1975: 90، 91).

إلا أن هذين الرأيين لم يحل دون تعليم البنين والبنات جنبا إلى جنب. أما آراء المفكرين المعاصرين فهي تختلف عن سابقتها، فيعتقد (فتحي يكن) وهو ممن كتبوا حول الموضوع: " إن الاختلاط بين الجنسين وهو الخطوة الأولى في المسيرة التي تنتهي إلى ما انتهت إليه المجتمعات الغربية من تهتك ومجون ولهذا يتشدد الإسلام في منع اختلاط النساء بالرجال، علما بأن هذا الفصل بين الجنسين لم يمنع من قيام حضارة في عطاها الإنساني كل الحضارات كانت للمرأة فيها دورا رائدا وطلائعي ". (فتحية يكن، 1984: 88).

يرى (محمد عبد الكريم جبال): " أن في الاختلاط خطرا محققا فهو يساعد بينهما إلا في الزواج ولهذا فإن المجتمع الإسلامي مجتمع انفرادي لكل جنس في مجاله المختلفة لا اشترك فيه بين الجنسين ". ويقول (عثمان محمد): " أو من إيماننا راسخا من وجهة النظر الإسلامية أن التعليم المختلط في كل مراحل

خطأ تربوي وجر خلقي... أو من بحكم التجربة بأن الفصل بين الجنسين إغلاق لأبواب من الانحراف في غنى عنها، برغم دعاوى الحرية والتطور... ويستطرد قائلاً... والحكمة واضحة من كراهية الإسلام لهذا الاختلاط... ما لم تقتضي الضرورة الملحة أو الحاجة الطارئة حتى ولو كان هذا الاختلاط في بيوت الله حيث تضعف شهوة النفس وحيث تخف وساوس الشيطان... وهو يحبز هذا البعد بين الجنسين".

ويتضح مما سبق أن هذه الآراء تعتبر الاختلاط شيئاً مكروهاً، إلا أن (عبد الله العجلان) يرى: "أن من يقول أن الاختلاط يزيد الطلاب والطالبات معرفة وثقافة أوسع فإنه لا يستند إلى دراسة علمية ولا إلى بحث موضوعي ولا إلى تجربة إنسانية واضحة، أما من وجهة نظرنا كأمة إسلامية فإن فوق ما تهتدي إليها التجارب والدراسات من تأييد لمبدأ الاختلاط في التعليم فإن النصوص الشرعية كتاباً وسنة جاءت لمنع الاختلاط بين الجنسين، وأكدت عليه كعامل وقائي هام لحماية الأخلاق وطهارة النفوس والبعد عن بواعث الفتنة ومواطن الريبة". (قصري نصر الدين، 2001: 44، 45).

3-2- الاختلاط في أوروبا:

ونتناول فيها وضعية بعض دولها:

3-2-1- في فرنسا (France): يشير "ديمتري ديمنارد - Dimitri Demnard" إلى قانون المدارس الصغيرة في فرنسا وذلك في القرن (14) والذي كان موجهاً إلى المعلمين فيقول أن البند (9) كان يتضمن ما يلي: "على كل المعلمين منع ضم البنات إلى مدارسهم، والمعلمات يمنعن ضم البنين، مهما كانت الأعدار والحجج إلا في حالة فقدان المدارس السالفة الذكر". (Dimitri Demnard, 1981: 540).

وسرعان ما تغير الوضع مع مجيء الجمهوريون الذين نادوا بمساواة الحقوق في التعليم للجنسين، وبالتالي اختلاط المدارس كان له شكل خاص يوضحه البند (36) الذي جاء فيه ما يلي: "لا يمكن أن يجتمع

البنين والبنات لنفس التمارين في المدارس التي تستقبل التلاميذ من الجنسين، وأن يكون الجنسان

مفصولين بواسطة حاجز بارتفاع متر ونصف على الأقل، موضوع بشكل يظهر فيه الدرس من كلا

الجانبين في القاعة، ويكون دخول التلاميذ وخروجهم في وقتين مختلفين بربع ساعة على الأقل. (Dimitri

Demnard 1981: 41

3-2-2-2- في إنجلترا (England): منذ القرن التاسع عشر كان نصف المدارس الابتدائية مختلطة

ولأسباب اقتصادية، وبتأخر البناء اختلطت غالبية المدارس الأخرى، وبعد إصدار المرسوم

التربوي سنة (1902)، ظهرت العديد من المدارس الثانوية المختلطة، ومعظم المدارس الابتدائية

اختلطت، وشجعت السياسة التربوية الاختلاط بعد الحرب العالمية الثانية.

3-2-3- في الاتحاد السوفيتي (U.S.S.R) والدول التي تدور في فلكه: في روسيا القيصرية كان

البنين والبنات يتعلمون تعليماً منفصلاً وبعد سنة (1943) صدر قرار حكومي بتطبيق وتعميم الاختلاط،

وفي سنة (1954) قررت الحكومة تعميم الاختلاط في مدارس موسكو ولينينغراد والعديد من المناطق

الأخرى، ونجد الاختلاط حتى في الدول التي كانت تابعة للاتحاد السوفيتي سابقاً كالألمانيا الشرقية، بولندا،

رومانيا، يوغسلافيا، تشيكوسلوفاكيا.

3-3- الاختلاط في العالم العربي:

يتميز الوطن العربي عن غيره بثقافته المحافظة القائمة على أساس تقسيم الأدوار بين الجنسين كما أنه

مجتمع نامي بسبب المراحل التاريخية التي مر بها فيسعى إلى بلوغ الركب والتقدم مدركا جيدا بأنه

يستحيل ذلك بسبب الجهل و الأمية المنتشرة، ومن هنا عمل جاهدا على توفير التعليم لمعظم أبنائه حتى

البنات كونهن يمثلن نصف المجتمع.

كما ازدادت اهتمامات الوطن العربي بالمرأة بعد أن اتضح بأن جهلها وأميته تمثل عائقاً أمام

تقدمه، كما أن تعليمها أصبح معيار أو مؤشر على تقدم الشعوب وكان ذلك صيحة لأصوات تعالت
للعناية بالمرأة أمثال: الشيخ محمد عبدوا، رفاة الطهطاوي، قاسم أمين، شكيب ارسلان، ابن باديس،
محمد البشير الإبراهيمي، ملك حنفي ناصف، هدى الشعراوي وغيرهم من المفكرين والتربويين في ظل
القوانين والدساتير، حيث حققت نجاحا على جميع الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ولا
يزال هناك بعض الرجال ينظرون إلى المرأة على أنها ليست أهلا للعمل، ونلخص هذه الدراسة والمتمثلة
في نتائج إحصاء العمل العربية، حيث بينت هذه أن المرأة حقا نالت حقوقها كاملة في ثلاثة اتجاهات
فكرية وهي:

أ- الاتجاه التقليدي: وينظر للمرأة من منظار الأجداد والأسلاف، ويرى فيها الكائن الضعيف جسما وعقلا
وبالتالي ولذلك لا بد من خضوعها خضوعا تاما ومطلقا للرجل وإشرافه وحمايته، وتتحصر وظيفتها في
تأدية مهام الزوجة بمفهومها التقليدي.

ب- الاتجاه الوسطي: يعترف بحق التعليم والتعلم ولكن في نطاق معين ووظائف معينة تتسجم وطبيعة
المرأة، ولكن لا يعترف لها بالحقوق السياسية ولا يؤمن بأنها كيان مستقل ومساوي للرجل، ومحتاجة
لرعايته سواء كان زوجها أو أبا أو أخا.

ج- الاتجاه التقدمي: الذي يساوي بين الرجل والمرأة في جميع الوظائف الاجتماعية والاقتصادية
والسياسية، ويرى فيها الإنسان القادر على الإبداع والعمل وممارسة الحرية وتحمل مسؤولياتها، يرى أن
مشكلات المرأة وتخلف المجتمع راجع لانعدام حرية المرأة وجهلها وعدم اطمئنانها على مستقبلها بسبب
بقائها عضو غير منتج. (أحمد جمال ظاهر، 1983: 15، 16).

من الواضح أن الاتجاه التقليدي لا وجود له في الوسط العربي ولكن يمكن اعتبار الاتجاه الوسطي

والتقدمي مجسدان في أعماق المجتمعات العربية فكلها تدعو إلى تعليم المرأة وتثقيفها، إلا أن هناك بعض الدول المحافظة كالمملكة العربية السعودية التي تحرص على تعليم المرأة ودمجها في المجتمع ولكن بشكل انفصالي وانفرادي ويهدف هذا إلى فهم الإسلام وغرس العقيدة في نفوس الطالبات وتزويدهم بالقيم الإسلامية، وبني هذا النظام على أساس عدم اختلاط البنين والبنات في مراحل التعليم العام والعالي وتوفير هيئات تدريس نسائية.

نشير إلى بعض الدول التي حذت حذو المملكة العربية السعودية كالبحرين والإمارات العربية المتحدة غير أن العكس تماما في دول عربية رائدة أخرى نذكر منها:

3-3-1- في مصر:

وجد أن المرأة قد نالت العديد مما تصبو إليه خصوصا في المجال التربية والتعليم، فقد أنشأت العديد من المدارس الخاصة بالبنات لينتشر بعدها التعليم المختلط أكثر فأكثر بعد انتصار الثورة سنة 1952م.

3-3-2- في الجزائر:

لقد أدركت الجزائر منذ الاستقلال أن للمرأة دور بارزا في المجتمع، لذا وجب الاهتمام بها خاصة بعد الجهود الجبارة التي أظهرتها أيام المقاومة الوطنية أثناء حرب التحرير، وقد استطاعت في الوقت الحالي من نيل جميع حقوقها كاملة انطلاقا من القوانين الصادرة والتي تتضمن المادة (42) من الدستور الجزائري: "... يضمن الدستور كل الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمرأة الجزائرية".

أما واجبات المرأة فنجدها ضمن المادة (81): "على المرأة أن تشارك كامل المشاركة في النشيد الاشتراكي والتنمية الوطنية". (الدستور الجزائري، 1987: 23، 32).

أما من حيث التعليم فقد بقي يسير بعد الاستقلال وفق المراسيم التربوية الفرنسية التي كانت تشجع الاختلاط ولاسيما بعد الحرب العالمية الثانية، ونظرا لإمكانيات الجزائر آنذاك، استمر النظام على ما كان عليه فهو مختلط في كافة المستويات، مع وجود بعض المدارس في المراحل الابتدائية المتوسطة والثانوية لا وجود فيها اختلاط مراعاة لبعض الاتجاهات الدينية والتقليدية لدى البعض من أبناء وأمهات التلاميذ.

وننتهي إلى القول بأن وضع المرأة العربية عموما قد تحسن كثيرا مقارنة بالعقود الماضية في التعليم والعمل والمشاركة في الحياة اليومية، فلا تخلو أي دولة عربية من وجود منظمات نسائية تدافع عن المرأة، وتسعى جاهدة لبلوغ أهداف أخرى تصبو إليها.

4- التعليم المختلط بين التأييد والمعارضة:

إن المؤيدين للتعليم المختلط اختلفوا في السن التي يجب أن يبدأ فيها الاختلاط، وهل يستمر الاختلاط من البداية إلى النهاية أم يتقطع؟. مما أعطى حجج لمعارضيه، إذ لو كان الأمر قائم على الدراسة العلمية لا على الأهواء لأتضح السبيل:

1- حيث يرى (كمباريه Comparye) أنه: " لا وجود لضرر في حالة تطبيق الاختلاط في التعليم

للأطفال حتى سن الحادية عشر، أو الثانية عشر. لكن النتائج قد تكون سيئة في حالة تطبيقه من الثانية

عشر إلى الثامنة عشرة"، لأن التلميذ لا يتأثر بالاختلاط قبل البلوغ أما بعده فالنتائج غير

محمودة. (Edouard Breuse , 1970 : 56).

2- في حين يرى (جوزيف لايف J.Lief) أنه: " بالنسبة للمستوى الثاني (الإعدادي والثانوي)

وبالنسبة للمؤشرات المدروسة يظهر أن العمر المفضل للاختلاط هو من الثالثة عشر إلى الخامسة

3- عشر"، وذلك من أجل اختيار شريك المستقبل. (J.Lief , 1974: 177).

4- يقول (برويز Breuse) في كتابه: " أن هناك من يقترح أن يبدأ الاختلاط في السنة السادسة على أبعد

تقدير ويستمر إلى نهاية الدراسات الثانوية وحتى ينجح لا بد أن يستمر في نظره. (Edouard

.(Breuse , 1970 : 56

ولذلك نجد (بورينو Buriniaux) يفضل التعليم المنفصل المستمر للبنات في المدرسة الابتدائية

والثانوية، على تعليم متقطع وغير مستمر. لأن وضعية الاختلاط ثم الفصل ثم الاختلاط ليس وليدة

أحكام مسبقة واعية نوعا ما. وإلا فكيف نعلل أن التعليم المختلط مقبول سواء في المدرسة الابتدائية

والعليا وما زال مرفوضا في المرحلة الثانوية حسب تساؤل (جاكلين شابود Jacqueline Chabaud

وأقول أن الأحكام لا بد أن تكون عملية نتيجة أبحاث ولا يرد على مثل هذا، مما يجعل المعارضين يتثبتون

بحجتهم هذه: " أن من يقول الاختلاط في التعليم يزيد الطلاب والطالبات معرفة وثقافة أوسع، فإنه لا

يستند إلى دراسة علمية ولا إلى بحث موضوعي ولا إلى تجربة إنسانية واضحة ويستترد قائلا، أما من

وجهة نظرنا كأمة إسلامية فإنه فوق ما تهتدي إليه التجارب والدراسات من تأييد لمبدأ الاختلاط في

التعليم فإنه النصوص الشرعية كتابا وسنة جاءت بمنع الاختلاط بين الرجال والنساء، وأكدت عليه كعامل

وقائي هام لحماية الأخلاق وطهارة النفوس وللبعد عن بواعث الفتنة وكمواطن الريبة. (Andre Gierdenje,

.(1970:52

ومن خلال هذا الاختلاف الواضح في الرأي بين المؤيدين والمعارضين والاختلاف حتى بين المؤيدين

أنفسهم مبرراتهم الاقتصادية أو النفسية أو التقدمية أو الطبيعية يجعلنا نؤمن أن الموضوع بحاجة إلى بحوث

أكثر جدية ومتانة خاصة أن هذا التعليم انتشر في ربوع العالم، مما ساعد على بروز عدة اتجاهات وأراء

نذكر منها:

1-4- الاتجاه الطبيعي:

يؤيد هذا الاتجاه الاختلاط بين الجنسين انطلاقاً من أن المدرسة امتداداً للأسرة حتى لا يشعر الجنسين أن هناك فرق بينهما ومما يساعد على نموه الطبيعي وبمعنى آخر يجب أن تكون المدرسة مجتمعاً طبيعياً بقدر الإمكان. (صالح عبد العزيز، 1979: 100).

ويدعم هذا الرأي كل من: برجى، خليل معوض، هو جلمين، هونغ ورت، هورلوك... مستنديين إلى أدلة نذكر منها: أن اختلاط الجنسين في المدارس ذو قيمة صحية كاملة فهو يبدي الأفكار الغامضة التي يخلقها الخيال ولا يصححها الواقع في نفس الجنس الآخر، وهذا فضلاً على أنها وجهت المراهق إلى استثمار وقت فراغه، وباعدت بينه وبين الملل وحدت من الانطواء على نفسه... وحفزته على الاشتراك في النشاط الاجتماعي المنظم الهادف الذي يعتبر بمثابة علاج نفسي، فلا شيء يؤدي إلى تكامل شخصية الشاب واتزانها مثل تعبئة قواه المختلفة وقدراته واهتماماته بعمل شيء يرضي نفسه ويرضي المجتمع. (أحمد عزت راجح، 1976: 500، 501).

وفي الأخير نلخص بأن الاتجاه الطبيعي يرى في الاختلاط الوسيلة التي يمكن بواسطتها القضاء على العديد من المشاكل التي يعاني منها التلاميذ بين الجنسين.

2-4- الاتجاه التقليدي:

يقف هذا الاتجاه في مقابل الاتجاه الطبيعي ويرى من غير المنطقي اختلاط الفتیان بالفتيات لاختلافهما عن بعض، واختلاف دورهما في الحياة ويتزعم هذا الرأي كل من "ألكسيس كاييل وجون جاك روسو" وغيرهم معتمدين في رأيهم على الاختلاف الواضح بين الجنسين من ناحية البناء والدور

والاهتمامات والاستعدادات، إضافة إلى ما ينتج عن الاختلاط في مرحلة المراهقة من مشاكل غير أخلاقية تنعكس على أخلاق المجتمع سلبيًا، ويتضح مما سبق أن هذا الاتجاه التقليدي يعتمد أساسًا على الفروق الموجودة بين الجنسين، والتي لا تسمح أن يتلقيان نفس التعليم في نفس المكان لأن ذلك مخالف للطبيعة الإنسانية، إضافة إلى ما يثيره الاختلاط من مشاعر حسية سابقة لأوانه. (M Debesse, 1984: 65).

5- مفهوم الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية:

يمكن أن نعرف الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية بأنه تواجد الجنسين ذكور وإناث داخل نفس الميدان ونفس المؤسسة ويتلقيان نفس النشاط البدني من قبل نفس الأستاذ في ظروف واحدة واستناد إلى ما سبق نجد أنفسنا أمام عدة عوامل كالفرق الفيزيولوجية والمرفولوجية والنفسية والانفعالية بين الذكور والإناث كعوامل داخلية، والخصائص الثقافية والاجتماعية والدينية السائدة في المجتمع كعوامل خارجية جميعها تتأثر وتؤثر على التلاميذ بسبب الاختلاط داخل المؤسسة بشكل عام وفي حصة التربية البدنية والرياضية بشكل خاص.

إذ اعتبرنا الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية واقع، فإنه ناتج من امتداد واقع اختلاط في التعليم، وذلك أنها جزئ منه إذ لا تختلف عنه في الشكل التنظيمي العام للمؤسسة والتي تخضع له باقي المواد الأخرى.

ومن هذا المنطلق فإننا مضطرين إلى دراسة الاختلاط كنظام تربوي يستند إلى خلفيات اقتصادية وسياسية واجتماعية...، آخذين بذلك قول أحد المفكرين: "إنه ولكي تساهم التربية البدنية والرياضية إسهامًا ذا معنى في تحقيق أهداف التربية العامة، يجب أن تعمل على تقديم الخبرات التي تنشأ من حركة

الطفل منظمة اشترآكه في العمليات العقلية، والمشاركة الإيجابية في تنمية نظامه القيمي، وتقديره لنفسه وللآخرين.

ومنه فإنه من المفروض أن تستمد التربية البدنية والرياضية قيمها ومكانتها من قيم واحتياجات الفرد والمجتمع حتى يلتقيا على أرضية مشتركة تجدوها الاعتبارات الاجتماعية والثقافية، لتشكل المساحة العريضة ولأرضية صلبة التي تشق منها الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية لتزوب داخل بوتقة النسق الاجتماعي مؤدية وظيفتها دون أدنى اصطدام أو تناقض مع النظام الاجتماعي السائد. (أمين أنور الخولي، 1996: 20).

6- دواعي الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية.

عندما نتطرق إلى دراسة الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية فإننا نعني بذلك وجود المرأة مع الرجل في نفس ميدان أو قاعة النشاط الرياضي، إلا أن تواجد المرأة اليوم في هذا الحال لم يكن ممكنا في وقت غير بعيد، بسبب النظرة التي كانت تنظرها المجتمعات القديمة للمرأة والتي مازالت متواجدة إلى يومنا هذا في بعض المجتمعات المحافظة، والتي هي نظرة احتقار واستضعاف مما جعلها بعيدة عن حقها في ممارسة الرياضة متحججين في ذلك بعدم تمتع جسم المرأة بالقوة البدنية التي تسمح بذلك.

وبعد ظهور الثورة الصناعية والتي تلتها الثورة الفرنسية المنادية بالحرية والعدالة والمساواة، خطت المرأة خطوة عملاقة نحو التحرر عن طريق المناداة بحرية المرأة وحقها في الاشتراك مع الرجل جميع ميادين الحياة. (قصري نصر الدين، 2001: 35).

ويتقرر للمرأة ممارسة الرياضة والمشاركة في المنافسات الدولية لتصبح الفتاة تمارس حصة التربية

البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية ليس كحق بل كواجب، وجسد هذا في الاختلاط مع الذكور رغم وجود اختلاف مورفولوجي وفيزيولوجي وتباين في القدرات البدنية وتصادم مع العوامل الثقافية والدينية في بعض المجتمعات وقد جسد الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية كنتيجة للاختلاط في التعليم بصفة عامة كون الجزء يتبع الكل، وكان ذلك بفعل القوانين الرسمية التربوية التي تفرض ذلك، إضافة إلى العامل الاقتصادي الذي يحول دون بناء ساحات أو قاعات رياضية خاصة بالبنات. غير أن هذا الوضع يختلف من مجتمع إلى آخر ومن دولة إلى أخرى، فهناك مجتمعات ترفض اختلاط الفتيان مع الفتيات أثناء ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية في المؤسسات التربوية، إلا أن نظام الاختلاط فرض عليها كإيديولوجية فرضها التربويون والمشرفون على قطاع التربية مما جعل البعض من الناس يمنعون بناتهم من هذا النشاط بواسطة الإعفاءات الطبية، وهناك مجتمعات ترفض الاختلاط مجتمعا وحكومة مثل: المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، وذلك عن طريق تبني النظام المنفصل ليس في حصة التربية البدنية والرياضية فقط بل في النظام التربوي بأكمله، إلا أن الواقع الحاصل في أغلب دول العالم سواء كانت نامية أو متطورة أن الاختلاط مجسد في جميع مؤسسات التربية العامة بصفة عامة وفي حصة التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة. (قصري نصر الدين، 2001: 35).

خلاصة:

المدرسة مؤسسة اجتماعية تقوم بدور ريادي في تلقين الأفراد الناشئة بالمعارف والسلوك والمهارات حيث أنها تعتبر من أهم المؤسسات الثقافية والتربوية بعد الأسرة لما لها من تأثير على شخصيات التلاميذ وعلى أفكارهم ومواهبهم، ويعتبر النشاط البدني الرياضي، داخل المدرسة وسيلة هامة للترويج والاسترخاء وتجديد الطاقة، ولا يمكن أن تؤدي الدور المنوط بها إلا بواسطة التنظيم المحكم ، وعليه قد جندت معظم الدول العالم جميع طاقاتها لتكون مدارسها مصدر للإشعاع الحقيقي لهم.

كما أن الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية يعتبر من أبرز العوامل التي انتشرت بعد الحرب العالمية الثانية وهو النظام المعمول به في المؤسسات التعليمية التي تمارس داخل الساحات أو القاعات أو ضمن الإطار المدرسي في شكل مختلط بين الذكور والإناث، ويشرف عليه أستاذ مختص تلقى تكوينه في ميدان التربية البدنية والرياضية. واستنادا لما سبق ذكره في هذا الفصل نجد أنفسنا أمام عدة عوامل كالفرق الفيزيولوجية، المورفولوجية، النفسية، الانفعالية بين الذكور والإناث كعوامل داخلية، والخصائص الثقافية، الاجتماعية، الدينية السائدة في المجتمع كعوامل خارجية تتأثر وتؤثر على التلاميذ بسبب الاختلاط داخل المؤسسة بشكل عام، وحصة التربية البدنية بشكل خاص.

الفصل الرابع

الأحكام المهاري

محتويات الفصل الرابع:

تمهيد.

- 1- مفهوم المهارة .
 - 2- طبيعة المهارات الرياضية.
 - 3- تصنيف المهارات الرياضية.
 - 4- أهمية تحديد أنواع المهارة لدى المدرب/الأستاذ.
 - 5- كيف يمكن لأنواع المهارة تحديد العلاقة بين المعلم والمتعلم.
 - 6- التدريب على المهارات المغلقة والمفتوحة.
 - 7- تقويم المهارات الرياضية.
 - 8- العوامل المؤثرة في تطبيق المهارة المعلمة .
 - 9- التغذية الراجعة.
 - 10- تطور الأداء المهاري للوصول إلى الآلية.
- خلاصة.

تمهيد:

كانت الحركة هي وسيلة الإنسان الأولى للتعبير عن نفسه حيث استخدمت الحركة في المجتمع البدائي كـلغة ينقل بها الفرد أحاسيسه و أفكاره للآخرين ولكن مع تطور الإنسان فقد تطورت الحركة وظهرت الحركات المدروسة التي منها الحركات الرياضية، ونظرا لصعوبة تعلم هذه الحركات ظهرت حاجة الإنسان إلى دراسة الحركة وتقنياتها بهدف التوصل إلى الأسلوب الأمثل تعلمها والتفنن في أدائها، وهذا من دراسة الأداء الحركي والمهاري للإنسان في الأنشطة الرياضية المختلفة من أولويات الاختصاصيين والباحثين في هذا المجال وكذا العاملين في مجال التدريس وتدريب المهارات الحركية المرتبطة بالأنشطة المختلفة وذلك لدراسة العوامل المؤثرة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على الأداء المهاري الحركي الإنساني سواء كانت هذه العوامل فيزيولوجية أو بيولوجية أو تشريحية أو نفسية أو تدريبية أو عوامل ميكانيكية وهذا ما نحاول التطرق إليه خلال هذا الفصل الخاص بالأداء المهاري بحيث نبدأ بإعطاء مفهوم وطبيعة المهارات الرياضية وتصنيفها ثم نقوم بتحديد أهمية نوع المهارات وكيفية تقويمها مع تحديد العوامل المؤثرة في تطبيق هذه المهارات وتطوير أدائها للوصول إلى الآلية .

1 - مفهوم المهارة:

تشكل الحركات جانباً مهماً في حياتنا اليومية بعضها حركات موروثية (Inherited Canticle)، وبعضها حركات متعلمة (Learned)، كتلك التي نستخدمها في الأنشطة الرياضية على شكل مهارات (Skills) والتي تتطلب الكثير من التدريب والخبرة من أجل إتقانها.

لقد وردت تعاريف عدة للمهارة وبمفاهيم كثيرة من قبل المختصين، ففي المفهوم العام: عرفت بأنها: "جوهر الأداء الذي يتميز بإنجاز كبير من العمل مع بذل مقدار من الجهد البسيط". (أحمد خاطر وآخرون، 1987: بدون صفحة).

كما عرفت بأنها: "تلك النشاطات التي تستلزم استخدام العضلات الكبيرة والصغيرة بنوع من التأزر يؤدي إلى الكفاية والجودة في الأداء". (محمد خير الله ممدوح، 1993: بدون صفحة).

أما في المجال الرياضي فقد تم التطرق إليها، فعرفت من وجهة نظر مختصي علم الحركة بأنها: "ثبات الحركة وآليتها واستعمالها في وضعيات مختلفة وبشكل ناجح". وذكر أيضاً بأنها: "الدقة في الأداء عندما يلتقي المسار الحركي مع مسار الأداة بدون الانتباه الكامل إلى مجريات الأمور". (وجيه محجوب، 1990: بدون صفحة).

أما (شمت) فعرفها بأنها: "امتلاك القابلية في التوصل إلى نتائج نهائية بأعلى ثقة وبأقل جهد بدني ممكن وبأقل وقت ممكن".

كما عرفت بأنها: "قدرة عالية على الإنجاز سواء كانت بشكل منفرد أو داخل فريق أو ضد خصم بأداة أو بدونها". (طلحة حسام الدين، 1992: بدون صفحة).

وكذلك عرفت بأنها: "عمل وظيفي لها هدف أو غرض يستوجب الوصول إليه، ويتطلب حركة طوعية للجسم أو أحد أعضائه لكي يؤدي الحركة أداءً سليماً". (نجاح مهدي شلش وأكرم محمد صبحي، 1994: بدون صفحة).

وقد عرفها (سنكر) بالمعادلة الآتية:

المهارة = السرعة × الدقة × الشكل × الملائمة.

Skill = Speed * Accuracy * Form * Adapility

2- طبيعة المهارات الرياضية:

يستخدم مصطلح المهارة بطرائق متنوعة ومتعددة خلال الحديث اليومي العابر، ففي المنزل نسمع الآباء يتحدثون عن مهارات أبنائهم في المشي أو السباحة أو لعب كرة القدم، وفي الصناعة يصنف العمال على وفق مهاراتهم (عمال ماهرين وغير ماهرين)، وكذلك فيما يتعلق بالتخصصات المختلفة في بقية مجالات الحياة. ويمكننا أن نقول بان المهارات كافة هي حسية حركية (Sensory motor) في طبيعتها، فالمعلومات الواردة عن طريق الأعضاء الحسية والتوجيهات الصادرة من الدماغ لها من الأهمية للمهارة بما لا يقل عن الجوانب الحركية. ونظرا لإشراك الجوانب الإدراكية بشكل فعال في أداء المهارات الحركية وبخاصة المركبة، فان اغلب المهارات الحركية في المجال الرياضي تسمى: بالمهارات الإدراكية - الحركية (skills Perceptual motor).

في المجال الرياضي يمكن استخدام مصطلح المهارة بأشكال مختلفة منها:

أولاً: يستخدم مصطلح المهارة أحيانا للإشارة إلى نشاط يظهر نتيجة لعملية النمو للكائن الحي، كالمشي والزحف والقفز والركض وغيرها، وتسمى هذه الحركات أحيانا بالمهارات الأساسية أو الأولية. وبما أن

المهارة مكتسبة (يقوم الفرد بتعلمها) بينما المهارات الأساسية لم تكتسب عن طريق التعلم بل النمو، فيفضل عدم استخدام مصطلح المهارة هنا وتسميتها بالحركات الأساسية. وهذه الحركات ليس لها أهداف محددة، والتمرين عليها يجعلها في حالة استعداد دائم للاستخدام متى ما دعت الحاجة إلى استخدامها، ويمكن عندما يصبح لهذه الحركات أهداف محددة بوضوح كما هو الحال في سباقات المشي والركض والوثب أن تدرج ضمن أشكال المهارات الأخرى.

ثانياً: يستخدم مصطلح المهارة أحيانا للإشارة إلى الفعل الذي يهدف للقيام ببعض الحركات بشكلها الصحيح من الناحية الميكانيكية، مثل تمكن الرياضي من تنفيذ أسلوب قفزة فسبوري (Fasbury Flop) في القفز العالي بشكل جيد، ولكن على ارتفاع منخفض فقط، أو يتمكن لاعب التنس من تنفيذ الضربات المختلفة بطريقة صحيحة من النواحي الميكانيكية أثناء التدريب ولكنه يعجز عن تنفيذها في مباراة حقيقية، أو إتقان لاعب كرة القدم لبعض التمريرات أو التصويبات التي يؤديها أثناء التدريب ولكنه يعجز عن تنفيذها بالشكل المناسب والمطلوب في المباريات. وفي مثل هذه الحالات يفضل استخدام مصطلح (التكنيك) بدلا من المهارة، إذ انه أكثر ملائمة، فيعرف التكنيك بأنه أسلوب أداء الحركة الصحيح ميكانيكيا (فنيا) لمهارة معينة، وهو جزء مكمل ومهم من المهارة ولكنه ليس جزئها الأساس.

ثالثاً: تشير المهارة أحيانا إلى فعل أو مجموعة كاملة من الأفعال التي لها هدف أو عدد من الأهداف المحددة بوضوح، وفي مثل هذه الحالات فان المهارة قد تشمل من جهة أفعالا مثل: رمي الرمح والغطس إلى الماء والوثب الطويل، حيث يكون للتكنيك دور فعال في الأداء، ومن الجهة الأخرى يمكن أن تشمل أفعالا مثل: كرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة وغيرها حيث تعد ردود الفعل للبيئة الخارجية عاملا أساسيا في أدائها، فقد يمتلك لاعبي كرة القدم مقدرة جيدة في السيطرة على الكرة والمحاورة بها، ولكن

عدم مقدرته على استخدامها بشكل مناسب في اللعب يدل على عدم إتقانه لمهارة لعب كرة القدم. ويمكن أحيانا أن يمتلك لاعب التنس تكتيكا جيدا للضربات المختلفة لكنه يفتقر إلى المهارة في لعبة التنس بسبب عدم مقدرته على إدراك المواقف والأوقات المناسبة لاستخدام كل ضربة من تلك الضربات. ففي هذا النوع من الرياضة يكون لاتخاذ القرارات دور كبير في تحديد مستوى المهارة. وفي مهارات مثل: رمي القرص، وسباحة المسافات القصيرة، ومسابقات الوثب والقفز بألعاب القوى يعد الفعل الحركي (Motor action) العامل الحاسم في الأداء، بينما يعتمد أداء المهارات في الألعاب الفرعية والمنازلات على مقدرة الفرد في إدراك ما يدور حوله والقيام بالاستجابة الملائمة للظروف المحيطة به.

ويرى كل من (Guthrie) و (Knapp) المهارة بأنها (المقدرة المكتسبة لتحقيق أهداف محددة سلفا بأقصى درجة ممكنة من الثقة وبحد أدنى من الإنفاق في الزمن والطاقة). ففي التنس الأرضي على سبيل المثال قد نلاحظ تقارب المستوى المهاري لدى لاعبين بالنسبة للضربات وتوجيه الكرات ولكن اللاعب الذي ينفق قدرا اقل من الطاقة على أرض الملعب للحصول على النتائج نفسها يعد هو الأفضل والأكثر مهارة.

إن الأهداف المحددة مسبقا للمهارة يمكن أن يكون أساسها السرعة أو الدقة أو القوة أو النوعية أو الصعوبة أو مجموعة مما سبق ذكره، فالغطس إلى الماء والحركات الأرضية في الجمباز مثلا تعد رياضات تتطلب مجموعة من العناصر كالدقة والصعوبة والنوعية، وفي بعض أحيان يكون تحقيق الفوز هو الأساس للأهداف المحددة كما هو الحال في العديد من الرياضات ككرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة والمنازلات ففي هذه الألعاب يحقق اللاعبون أحيانا النتائج نفسها ولكن بطرائق متنوعة إذ يستخدم اللاعبون حركات مختلفة للتعامل مع ظروف مشابهة. (يحيى كاظم النقيب، 1990: بدون صفحة).

3- تصنيف المهارات الحركية:

أنواع المهارات الحركية Skills Taxonomy of Sport:

يمكن أن تصنف المهارات الحركية إلى أصناف عدة وذلك تبعا لطبيعة المهارة أو حجم العضلات المشتركة أو عوامل أخرى.

وقد صنفت من قبل المختصين في التعلم الحركي إلى أشكال كثيرة ولكن اغلبها تتفق على ما يأتي:

* مهارات العضلات الدقيقة - مهارات العضلات الكبيرة.

* مهارات مستمرة، ومهارات متماسكة، ومهارات متقطعة.

* مهارات السيطرة الذاتية - مهارات السيطرة الخارجية.

* مهارات مغلقة - مهارات مفتوحة.

3-1- مهارات العضلات الدقيقة - مهارات العضلات الكبيرة:

غالبا ما تصنف المهارات الحركية إلى مهارات العضلات الدقيقة ومهارات العضلات الكبيرة، وذلك

على وفق حجم العضلات المشتركة في أداء الحركة:

المهارات الدقيقة: هي تلك المهارات التي تستترك في أدائها مجموعات العضلات الدقيقة التي تتحرك

خلالها بعض أجزاء الجسم في مجال محدود لتنفيذ استجابة دقيقة في مدى ضيق للحركة. وكثرا ما

تعتمد هذه المهارات على التوافق العصبي العضلي بين اليدين والعينين، مثل مهارات الرماية والبلليارد أو

بعض مهارات التمرير والسيطرة على الكرة في الألعاب التي تستخدم فيها الكرات.

أما مهارات العضلات الكبيرة: فتستخدم في تنفيذها مجموعات العضلات الكبيرة، وقد يشترك الجسم

كله أحيانا في تنفيذها، مثل مهارات كرة القدم والعباب القوى والمنازلات.

وفي ضوء هذا التصنيف نضع جميع المهارات الرياضية على سلسلة افتراضية في أحد طرفيها تقع مهارات العضلات الدقيقة وفي الطرف الأخر مهارات العضلات الكبيرة:

الجدول (01):

- يوضح مهارات العضلات الدقيقة والعضلات الكبيرة -

مهارات العضلات الكبيرة	كرة القدم	الإرسال في كرة الطاولة	الإعداد في الكرة الطائرة	الرمية	مهارات العضلات الدقيقة
	الملاكمة ألعاب القوى	بعض تمريرات كرة اليد	الرمية الحرة في كرة السلة	البيليارد	

أما المهارات الرياضية الأخرى فتقع على هذه السلسلة تبعا لحجم العضلات المشتركة في الأداء، ففي الرمية الحرة في كرة السلة أو الإعداد في الكرة الطائرة تستخدم أحيانا مجموعات العضلات الدقيقة بشكل واضح بالإضافة إلى اشتراك بعض العضلات الكبيرة في الجسم. وفي بعض أنواع الإرسال في تنس الطاولة يكون اشتراك العضلات الدقيقة على قدر متساوي من الأهمية لاشتراك العضلات الكبيرة، وهكذا يمكن وضع جميع المهارات الرياضية على نقطة ما من هذه السلسلة الافتراضية. (محمد خير الله ممدوح، 1993: بدون صفحة).

3-2- مهارات مستمرة، ومهارات متماسكة، ومهارات متقطعة:

في هذا التصنيف تحدد المهارات على وفق الزمن الذي تستغرقه وفترات التوقف التي تتخلل

الأداء، ومدى الترابط بين أجزاء الحركة بعضها ببعض، إذ يمكن افتراض وجود سلسلة من المهارات

في أحد طرفيها تقع المهارات المستمرة بينما تقع في الطرف الأخر منها المهارات المتقطعة وتتوزع جميع

المهارات الرياضية على هذه السلسلة.

الجدول (02):

- يوضح المهارات المستمرة، والمهارات المتماسكة، والمهارات المتقطعة -

مهارات مستمرة	مهارات متماسكة	مهارات متقطعة
- الركض. - السباحة. - الدراجات. - التجديف.	- الغطس إلى الماء. - الحركات الأرضية في الجمباز. - المحاورة في كرة القدم أو السلة. - رمي المطرقة، القرص.	- الإرسال في العاب المضرب. - الإرسال في الكرة الطائرة. - ضربة الجزاء.

- المهارة المستمرة: هي المهارة التي تتكرر فيها الحركات بشكل متشابه ومستمر دون توقف ملحوظ، إذ

يتداخل الجزء النهائي من الحركة الأولى مع الجزء التحضيري من الحركة التي تليها، وهكذا تظهر

الحركات وكأنها حركة واحدة مستمرة، كما هو الحال في السباحة والركض والمشي والتجديف...، وتتميز

المهارة المستمرة بإمكانية تعلمها بوقت أسرع من المهارة المتقطعة عندما تكون من نفس مستوى

الصعوبة، كما يمكن الاحتفاظ بالمهارة المستمرة لمدة زمنية أطول وذلك لان تكرار الحركة (التمرين

عليها) هو جزء متأصل في طبيعة المهارة.

- المهارة المتقطعة: فهي المهارة التي تتكون من حركة لها بداية ونهاية واضحة ولا ترتبط بالضرورة

بالحركة التي تليها كما هو الحال في الإرسال بالكرة الطائرة فبعد أن ينفذ الإرسال تعتمد الحركة التالية

على أسلوب استجابة الفريق المنافس وهذا أمر لا يمكن معرفته أو توقعه دائما، لذا فان الحركة التالية

للإرسال قد تكون مختلفة في كل مرة، هذا فضلا عن أن هناك مدة زمنية بين تنفيذ الإرسال والمهارة التي تليها.

- المهارات المتماسكة: فتتصف باعتماد الحركات فيها الواحدة على الأخرى، مثل مهارة الغطس والحركات الأرضية في الجمباز، إذ تعتمد كل حركة على ما يسبقها وما يليها من حركات، واغلب الحركات الرياضية هي من نوع المهارات المتماسكة. ويصعب أحيانا فصل هذه المهارات إلى أجزاء عند تعلمها وذلك من أجل المحافظة على وحدتها وترابطها فعلى سبيل المثال: نلاحظ أن مهارة رمي الرمح تعتمد على مدى الترابط والانسيايية بين حركة الاقتراب والرمي فانسيايية الحركة والربط المناسب بين أجزائها يعد العنصر الحاسم في نجاح أدائها، وكذلك الأمر بالنسبة لحركتي الدوران والرمي في المطرقة.(يعرب خيون، 2002: بدون صفحة).

3-3- مهارات السيطرة الذاتية - مهارات السيطرة الخارجية:

يمكن تقسيم المهارات الحركية إلى أربعة أنواع على وفق طبيعة الفرد والهدف، ففي بعض المهارات يكون الفرد في حالة ثبات عند قيامه بالاستجابة كما يكون هدف المهارة أيضا. بينما تنفذ بعض المهارات بطريقة يكون الفرد والهدف كلاهما في حالة حركة، لذا يمكن تصنيف المهارات إلى أربعة أنواع موزعة على سلسلة افتراضية في أحد طرفيها مهارات يكون فيها الفرد والهدف في حالة ثبات، وفي الطرف الآخر منها مهارات فيها الفرد والهدف في حالة حركة، وبين هذين الطرفين نوعان آخران من المهارات أحدهما يكون فيه الفرد ثابتا والهدف متحرك، أما الآخر ففيه الفرد متحرك والهدف ثابت:

- يوضح مهارات السيطرة الذاتية ومهارات السيطرة الخارجية -

الفرد و الهدف في حالة ثبات	الفرد ثابت و الهدف متحرك	الفرد متحرك و الهدف ثابت	الفرد و الهدف في حالة ثبات
الرمية على الهدف	ضرب الكرة بالمضرب	التهديف السلمي في كرة السلة	تمرير الكرة بين لاعبين أثناء الركض

إن الشيء المهم هنا هو المدى الذي تسمح به طبيعة المهارة للفرد بالتنبؤ للاستجابة ومقدار السيطرة الذاتية أو الخارجية على أداء المهارة. وعلينا أن ننظر إلى المهارة التي تقع على هذه السلسلة في إطار الظروف التي تؤدي فيها المهارة. فعلى سبيل المثال:

* في مهارة ضرب الكرة بالمضرب يكون اللاعب في حالة ثبات قبل أدائه للضربة ولكنه سيتحرك أثناء قيامه بالمهارة ويمكن أن نلاحظ أن المهارات على هذه السلسلة تزداد صعوبة كلما انتقلنا من الطرف الأيمن نحو الطرف الأيسر. كما نستنتج أن أداء اللاعب للمهارات في الطرف الأيمن من السلسلة لا يعتمد كثيرا على سرعة القيام بالعمليات الإدراكية من قبل الفرد، بل يعتمد على مجموعة الاستجابات الملائمة التي يقوم بها، وذلك لأن ثبات المثير يتيح للاعب الوقت الكافي للاستعداد قبل أدائه للحركة. أما بالنسبة للمهارات الموجودة في الطرف الأيسر من السلسلة فالأمر مختلف تماما إذ أن المثيرات هنا ليست ثابتة، كما أنها قد تكون غير متوقعة بطبيعتها، مما يفرض قدرا كبيرا من المتطلبات على اللاعب عند أدائه لها. (يعرب خيون، 2002: بدون صفحة).

3-4- مهارات مغلقة - مهارات مفتوحة:

يرتبط هذا التصنيف إلى حد كبير بالتصنيف السابق والخاص بالسيطرة الذاتية والسيطرة الخارجية.

* المهارة المغلقة: هي المهارة التي تؤدي تحت ظروف بيئية ثابتة نسبياً. ويمكن أن تعرف

المهارات المغلقة بأنها تلك المهارات التي ليست لها متطلبات بيئية عديدة وإن كان لها بعض المتطلبات

فهي غير متوقعة مثل رمي القرص وركض 100 م وغيرها. إن المهارة المغلقة تشبه إلى حد كبير

العادة الحركية فهي تتكرر وتنفذ بالأسلوب نفسه في كل مرة بغض النظر عن الظروف المحيطة، إذ إنها

لا تتأثر بما يجري في البيئة. فلو أخذنا مهارة رمي القرص مثلاً نجد أن أفضل الرياضيين في هذه

الفعالية هم الأشخاص الذين يمتلكون قدرات بدنية معينة بالإضافة إلى أسلوب أداء (تكنيك) مناسب وسليم

من الناحية الميكانيكية يتقنونه لدرجة أنه باستطاعتهم تنفيذه تحت مختلف الظروف. وأكثر الرياضيين

نجاحاً في مثل هذه المسابقات هم الذين يستطيعون إهمال الإشارات القادمة إليهم من البيئة الخارجية

(المنافسون، والجمهور، والحكام)، إذ أن أساس التفوق في المهارات المغلقة يتجلى بعاملين أساسيين

هما التكنيك المستخدم والقدرات الوظيفية للرياضي والتي نعني بها المواصفات البدنية مثل: الطول، الوزن،

القوة العضلية، السرعة، القدرة العضلية، الرشاقة وغيرها.

* المهارة المفتوحة: فهي تلك المهارة التي تؤدي تحت ظروف تتغير أحداثها باستمرار فهي تلك

المهارات التي لها متطلبات بيئية عديدة متوقعة وغير متوقعة مثل: كرة القدم وكرة السلة ورياضات

المنازلات وألعاب المضرب. فالمهارات المفتوحة تعتمد بشكل رئيسي على القدرات الإدراكية

للرياضي أي قدرته على قراءة البيئة التي من حوله وتفسير المثيرات القادمة منها واختيار الاستجابة

المناسبة لها. ففي كرة القدم مثلاً: نلاحظ أحياناً أن اللاعب قد يمتلك تكنيكاً جيداً لأداء الحركات المختلفة

ولكنه لا يستطيع القيام بها أثناء اللعب في الوقت أو المكان المناسب، لذا لن يعد هذا اللاعب ماهرا. ففي

لعبة كرة القدم يلعب الإدراك (تفسير الانطباعات الحسية) دورا مهما في حسن اختيار الاستجابة

المناسبة. وهذا الأمر يتطلب من اللاعب أن يكون على اتصال دائم بالمعلومات القادمة إليه من البيئة

المحيطة به كي يتمكن من تفسيرها بالشكل المناسب.

ويمكن تصنيف جميع المهارات الرياضية على سلسلة تقع في أحد طرفيها المهارات المغلقة وفي

الطرف الآخر المهارات المفتوحة، وتتوزع المهارات ما بين هذين الطرفين:

الجدول (04):

- يوضح المهارات المغلقة والمهارات المفتوحة -

المهارات المغلقة	المهارات المفتوحة
- رمي المطرقة. - الوثب الطويل.	- ركض 100 م. - سباحة 100 م.
- الركلات المباشرة. - الإرسال في العاب المضرب، والكرة الطائرة.	- سباقات الضاحية والماراتون. - كرة السلة.
- الغطس إلى الماء. - الرمية الحرة بكرة السلة	- ضربية الجزاء. - رمية (7م) بكرة اليد.
- المسافات الطويلة. - المسافات الطويلة.	- ألعاب المضرب. - رياضات المنازل.

إن متطلبات التفوق في كل من المهارات المفتوحة والمهارات المغلقة وطرائق التدريب المستخدمة في

كل منهما تختلف على وفق طبيعة هذه المهارات، فمن أجل أن يصبح اللاعب بارعا في إحدى

المهارات المغلقة عليه أن يهتم بتطوير البناء الوظيفي لقدراته البدنية، فضلا عن اكتسابه لأسلوب أداء فني صحيح ميكانيكيا (التكنيك) لتلك المهارة ينسجم ومواصفاته البدنية والتمرين عليه حتى يتقنه بشكل جيد ويصعب في بعض الأحيان على الرياضي الوصول إلى المستويات العليا في المهارات المغلقة بسبب عدم توفر المواصفات البدنية اللازمة لتلك المهارة لديه أو نتيجة لنقص في أحد عناصر اللياقة البدنية لديه. أما التفوق في المهارات المفتوحة مثل: كرة السلة أو التنس الأرضي فيعتمد بشكل رئيس على مقدرة اللاعب في التعامل مع الكثير من الظروف والمتغيرات المختلفة.

فتعلم لعبة كرة اليد مثلا لا يتم عن طريق معرفة مجموعة من الرميات أو المناولات فقط، بل لابد للاعب أن يتعلم أيضا كيف ومتى يمكنه استخدام تلك المناولات والرميات بشكل مناسب تحت ظروف اللعب المختلفة.

وفي أداء المهارات المفتوحة يمكن للفرد أن يعوض بعض النقص في أسلوب أدائه أو قدراته البدنية عن طريق براعته في الجوانب الإدراكية وحسن التصرف في المواقف المختلفة، إذ لا يتطلب التفوق في المهارات المفتوحة توافر بعض الخصائص البدنية المحددة لدى الرياضي. إن السر وراء تمكن بعض اللاعبين من الاستمرار في ممارسة بعض المهارات المفتوحة والتفوق فيها سنوات متقدمة من عمرهم قد يكمن في مقدرتهم على حسن التصرف في الملعب واستخدام خبرتهم في تفسير المثيرات من حولهم بشكل يقلل من الحاجة إلى بذل مجهود بدني ضائع لا لزوم له.

إن اللاعب البارع في المهارات المفتوحة يستجيب بسرعة أفضل من اللاعب الاعتيادي نتيجة لمقدرته على الاستفادة من التلميحات الأولى التي تصله من البيئة عن الحركة دون الحاجة إلى الانتظار لتلميحات أخرى كي يتخذ قراره وينفذ استجابته. (وجيه محبوب، 2001: بدون صفحة).

4- أهمية تحديد نوع المهارة بالنسبة للمدرب/ الأستاذ:

إن معرفة المدرب لموقع المهارة على سلسلة المهارات المفتوحة والمغلقة سيساعده في تحديد الأهمية النسبية للعوامل المختلفة المؤثرة على المهارة وفي اختيار نوعية التدريب المناسب لها، فلو أخذنا مشكلة ظهور التعب لدى الرياضيين فإنه من الأفضل تحديد نسبة الزمن المخصص للتدريب على نوع معين من التمرينات على وفق موقع المهارة، ففي السنوات الأخيرة كان السبب الرئيس للتقدم في الأرقام المسجلة في رياضتي السباحة وألعاب القوى يعود إلى التدريب المبرمج لبناء العناصر الأساسية للياقة البدنية والحركية وتأخير ظهور التعب لدى الرياضيين في مثل هذه الأنواع من الفعاليات الرياضية يعتمد على الآلية الحركية.

أما في المهارات المفتوحة فإن التعب قد لا يكون سببه ضعف الآلية الحركية بل إن طبيعته ذهنية ويحدث أولاً في الآلية المركزية الخاصة بمعالجة المعلومات، فهذه المهارات تعتمد إلى حد كبير على تفسير الرسائل القادمة من البيئة واتخاذ القرارات.

إن مقدرة اللاعب على التعامل مع المثيرات الخارجية محدودة، فتصبح استجاباته بطيئة وقد لا يستجيب أحياناً. كما أن حركاته تبدو غير ضرورية ولا تتناسب الموقف. وهذا يسبب قلق لدى الرياضيين.

إن انهيار المهارة لا يحدث بالضرورة نتيجة للتعب البدني أو انخفاض لياقة الجهازين العضلي والدوري التنفسي، بل بسبب محدودية الآلية المركزية وعليه فإن رياضي المهارات المفتوحة عليهم قضاء جزء كبير من التدريب في التعود على التعامل مع المثيرات البيئية بكفاءة لضمان عدم حدوث التعب الذهني.

5- كيف يمكن لنوع المهارة تحديد العلاقة بين المعلم والمتعلم:

المهارات المفتوحة تتطلب تنظيم الحركة على وفق الظروف الخارجية غير المتوقعة كالألعاب

الفرق (الفريق) والمنازلات وغيرها. أما المهارات المغلقة فهي التي تنفذ بأسلوب واحد وبشكل متوقع وتحت سيطرة الرياضي نفسه، كالوثب العالي ورمي القرص والرمية الحرة بكرة السلة وغيرها. ويرى الكثير من العلماء إن أسلوب المدرب يرتبط بطبيعة المهارة ففي المهارات المغلقة يفضل أن يكون المدرب من النوع المتسلط، إذ أن أغلب الرياضيين في هذه الألعاب يفضلون أن يكون التدريب منظماً ومنضبطاً وعنيفاً. أما في المهارات المفتوحة فيفضل المدرب المرن الذي يغير أسلوبه في التعامل على وفق مستوى الرياضي والمواقف التي يواجهها. (عامر رشيد سبع، 1998: بدون صفحة).

6- التدريب على المهارات المغلقة والمفتوحة:

- التدريب على المهارات المغلقة أسهل من التدريب على المهارات المفتوحة.

- كل المهارات المفتوحة تبدأ بالتعليم على شكل مهارات مغلقة ثم زيادة المتغيرات

الميكانيكية.

- التدريب في المهارات المغلقة ثابت لغرض زيادة التحكم في الأداء أما في المهارات

المفتوحة فهو متغير لغرض لإعطاء استجابات مختلفة.

7- تقويم المهارات الرياضية:

لكل لعبة رياضية قانون خاص بها يقوم على أساسه أداء الحركات حسب خصوصيتها، وعلى هذا

الأساس وجدت طرق عدة لتقويم المهارات الحركية:

أ/- طريقة احتساب النقاط حسب البناء الحركي: ويتم فيها احتساب النقاط من خلال مشاهدة المهارة مباشرة

كما في الجمناستيك، وفيها تقسم المهارة إلى أقسام عدة ويعطى لكل قسم الدرجة الخاصة به حسب أهمية

ذلك القسم. ولزيادة موضوعية التقويم يمكن استخدام الفيديو والتصوير السينمائي حيث يتم التقويم من

خلال عرض الفلم على المقومين للتقويم.

ب/- طريقة أجزاء الجسم: وفيها يتم تجزئة الجسم إلى أوضاع أو أجزاء متعددة مثل: الرأس، الورك، الساقين... الخ، ويتم تقويم كل جزء من الأجزاء على حدة ومن قبل أحد المقومين (كل مقوم يكون مسئولا عن جزء واحد ولزيادة موضوعية التقويم يمكن أن يقوم الجزء أكثر من مقوم)، ثم تجمع درجات الأجزاء لتكون الدرجة النهائية.

ج/- طريقة تحليل المباريات: وفيها يتم تحليل مباريات الألعاب الفرقية (فريق) لمعرفة الخطأ والصواب ونقاط القوة والضعف لدى أعضاء الفريق ثم مقارنة النتائج مع فرق أخرى. وعملية التحليل هذه تكون بطريقتين:

1- التحليل من خلال الأفلام السينمائية.

2- التحليل عن طريق المشاهدة المباشرة للمباراة. (وجيه محجوب، 2001: بدون صفحة).

8- العوامل المؤثرة في تطبيق المهارة المعلمة:

8-1. تنظيم اللاعبين / الالعاب في تشكيل مناسب لتطبيق المهارة:

* بعد تقديم المهارة الجديدة المطلوب تعليمها للاعبين / الالعاب، وبعد شرحها، وتقديم النموذج، يكونوا على استعداد لتطبيقها وأدائها بأنفسهم.

* من الأهمية مراعاة النقاط التالية في التشكيل الذي سيقوم اللاعبون / الالعاب بتطبيق المهارة المعلمة من خلاله:

- سهولة حركة اللاعبين / الالعاب خلاله.

- بساطة التشكيل.

- مناسبة لطبيعة تنفيذ المهارة.

- يتيح الفرصة لأكبر عدد ممكن من اللاعبين / اللاعبات بتطبيق المهارة بكفاءة، وفعالية و أمان.

- تسهيل إشراف المدرب/المدربة على تطبيق المهارة.

- تسهيل اكتشاف الأخطاء.

- تسهيل تقديم التغذية الراجعة. (مفتي إبراهيم حمادة، 2001: 61).

2-8. نقاط يجب مراعاتها قبل البدء في تطبيق المهارة:

- قبل البدء بتطبيق المهارة من جانب اللاعبين / اللاعبات من الأهمية مراجعة النقاط التالية:

- التأكد أن الأدوات كافية وصالحة للاستخدام، وموزعة في أماكن التطبيق.

- التأكد من أن اللاعبين / اللاعبات في أعلى معدلات الدافعية لتطبيق المهارة .

3-8. الطريقة الكلية و الطريقة الجزئية وتطبيق المهارة:

* على المدرب أن يقرر ما إذا كان اللاعبين / اللاعبات سوف يطبقون المهارة بالطريقة الكلية، إن هذا

الأمر يجب حسمه مبكرا خلال وضع خطة التدريب اليومية.

1-3-8 - الطريقة الكلية:

* من مميزات تطبيق المهارة المعلمة بالطريقة الكلية ما يلي:

- تساعد اللاعبين / اللاعبات على إدراك العلاقات بين عناصر المهارة الحركية مما يسهم في سرعة

تعلمها وإتقانها.

- تسهم هذه الطريقة بفاعلية في تكوين أسس التذكر الحركي للمهارة نظرا لأن اللاعب / اللاعبه يقوم

باستدعائها، واسترجاعها كوحدة واحدة.

- تناسب الطريقة الكية بشكل عام المهارات الحركية السهلة غير المركبة والتي يصعب تجزئتها والتي تميل إلى أن تكون وحدة واحدة.

* من عيوب تطبيق المهارة المعلمة بالطريقة الكلية أنه يصعب استخدامها عند تعلم المهارات الحركية المركبة التي تتميز بالصعوبة، أو عند تطبيق المهارات الحركية من أجزاء صعبة وأخرى سهلة.

- لا تناسب هذه الطريقة المهارات الحركية الصعبة. (مفتي إبراهيم حمادة، 2001: 62).

8-3-2- الطريقة الجزئية:

* تعني الطريقة الجزئية "تطبيق المهارة وتعلمها من خلال تقسيمها إلى عدة أجزاء، وبعد إتقانه يتم تعلم جزء آخر، وهكذا حتى يتم تعلم كافة أجزاء المهارة".

* من مميزات الطريقة الجزئية ما يلي:

- تناسب المهارات الحركية الصعبة المعقدة.

- توجد فرص كثيرة للاعبين / اللاعبات كي يشعروا بالنجاح عند تحقيق أداء جزئيات المهارة، مما ينعكس إيجابيا على ثقتهم بأنفسهم، حيث تعتبر الثقة أولى عمد النجاح في الأداء الرياضي.

* من عيوب الطريقة الجزئية فقد الارتباط الصحيح بين أجزاء المهارة الحركية بعضها مع بعض مما قد يؤدي إلى تأخير إتقان التوافق المنشود للمهارة الحركية وظهور بعض العادات الحركية الخاطئة كنتيجة لربط الأجزاء المنفصلة بعضها مع البعض الآخر.

* من الأهمية مراعاة النقاط التالية عند استخدام الطريقة الجزئية:

- تطبيق الأجزاء التي تكون في مجموعها وحدة واحدة.

- أن لا يستغرق تعلم كل جزء من أجزاء المهارة المعلمة وقتا طويلا.

* تعني الطريقة الكلية الجزئية" تطبيق المهارة المعلمة والعمل على تعلمها من خلال الاستفادة بمميزات كل من الطريقة الكلية والطريقة الجزئية من خلال مزيج منهما".

* يجب مراعاة النقاط التالية عند استخدام الطريقة الكلية الجزئية.:

- تعلم المهارة الحركية ككل بصورة مبسطة في بادئ الأمر.

- تعلم الأجزاء الصعبة بصورة منفصلة مع ربط ذلك بالأداء الكلي للمهارة الحركية.

- مراعاة تقسيم أجزاء المهارة الحركية إلى وحدات متكاملة و مترابطة عند التدريب عليها كأجزاء.(مفتي

إبراهيم حمادة، 2001: 65).

* المواضع المثلى لتقسيم المهارة عند استخدام الطريقة الجزئية:

* إذا ما رغب المدرب/المدربة في استخدام تطبيق المهارة المعلمة بطريقة الجزئية فإن عليه/عليها معرفة

المواضع المثلى لتقسيم المهارة، حتى لا يؤدي عدم المعرفة الجيدة بها إلى إرباك العملية التعليمية .

*كي يقرر المدرب/المدربة إذا ما كان عليه /عليها تقسيم المهارة عند تطبيقها لتعلمها ،فإن عليه /عليها

دراسة تلك المهارة من جانبيين أساسيين كما يلي:

- درجة تعقيد المهارة

- درجة الترابط بين أجزاء المهارة.

*هناك سؤالين مهمين يجب أن يسألهما المدرب/المدربة لنفسه حيث ستساعد الإجابة عليهما في تحديد

درجة تعقيد المهارة أو درجة الصعوبة التي يمكن أن تواجه اللاعب / اللاعبة في بناء الخطة العقلية لتعلم

المهارة، وهذان السؤالان هما:

- ما هي عدد الأجزاء التي يمكن أن تقسم إليها المهارة؟

- ما هي المتطلبات العقلية لكل جزئ من الأجزاء؟

* بعد ذلك يكون على المدرب/المدربة تحديد درجة الترابط بين أجزاء المهارة ، وهو ما يعني مدى ارتباط كل جزئ من أجزائها بالجزء السابق، وبالأجزاء التالي له. فعلى سبيل المثال إرسال كرة الطائرة ، يكون من السهولة فصل رمي الكرة لأعلى، عن مرجعة الذراع للخلف. في حين يكون من الصعوبة مرجعة الذراع للأمام وضرب الكرة، عند متابعة الذراع الضاربة للكرة . (مفتي إبراهيم حمادة، 2001: 66، 67).

* يوضح المثال أين يمكن الفصل بين أجزاء المهارة، وأين لا يمكن الفصل بينهما.

* يوضح المثال السابق نتيجة هامة، وهي أنه إذا ما كانت المهارة الحركية منخفضة في درجة التعقيد ، ومرتفعة في درجة الترابط بين أجزائها وجب استخدام الطريقة الكلية في تطبيقها لتعلمها، والعكس إذا ما كانت المهارة معقدة بدرجة كبيرة ومنخفضة في درجة ترابطها ،وجب استخدام الطريقة الجزئية أو الطريقة الجزئية.

4-8. مبادئ تطبيق المهارة المعلمة:

فيما يلي عددا من المبادئ يجب أن يضعها المدرب/المدربة في الاعتبار للاسترشاد بها خلال مرحلة التطبيق الفعلي للمهارة الجديدة المعلمة وهي كما يلي:

1- الاختيار الصحيح للتمرينات:

* إن أحد الأخطاء الشائعة في التمرينات التي سيتم من خلالها تطبيق المهارة المعلمة هو اختيار تمرينات تكون نسبة مساهمتها في تطبيق المهارة ضعيفة يكون هناك تمرينات تسهم بدرجة أكثر فاعلية في التعليم.

* أحد المشكلات القائمة في التدريب أن بعض المدربين/المدربات يستخدمون تمرينات لمجرد أن تطبيقها

جيد، أو لأنهم شاهدوها و أعجبتهم، أو أنهم شاهدو مدربون مشهورين ينفذونها.

* على المدرب/المدربة قضاء الوقت المناسب في البحث والتقصي في مرجعياته، أو في الكتب والمراجع الخاصة بالرياضة التخصصية، أو في أشرطة الفيديو من أجل الوصول إلى أفضل التمرينات التي تحقق أفضل إنتاجية لتطبيق المهارة المعلمة.

2- تكرار تطبيق المهارة:

* المهارة تتحسن بأدائها بشكل صحيح.

* على المدرب/المدربة مراعاة أن تطبيق المهارة الجديدة يرتبط بظهور أخطاء كثيرة، وتوفير الوقت يكون من الأهمية مراجعة الأخطاء الشائعة في أداء المبتدئين للمهارة قيد التنفيذ. (مفتي إبراهيم حمادة، 2001: 68، 69).

3- استخدام زمن التطبيق بفعالية:

* من المطلوب دائما استخدام الزمن المخصص لتطبيق المهارة بفعالية، وفيما يلي نذكر بعض الأسباب التي تؤدي إلى إهدار هذا الزمن:

* عدم وضع خطة زمنية مقدما لكل من التقديم والشرح والنموذج مما يؤدي إلى استهلاك زمن التطبيق فيما هو غير مخصص له.

* الاهتمام الزائد بتنظيم اللاعبين / اللاعبات شكلا بغير مضمون.

* اختيار تمرينات لا تحسن من كفاءة التعلم نظرا لأنها لا تركز بصورة مباشرة على أداء المهارة.

* كي يستخدم المدرب زمن التطبيق بفعالية فعليه أن مراعاة ما يلي:

- وضع خطة زمنية مقدما للتقديم والشرح والنموذج التطبيقي.

- تنظيم التمرين المطلوب تطبيقه قبل تنفيذه، أو في حينه بأسرع وقت ممكن.

- الاختصار في جزئيات التمارين التي يستطيع اللاعبين / اللاعبات إنجازها بسهولة مع تخصيص

وقت أطول لتلك المطلوب إجادة تعلمها.

4- التأكد من تحقيق اللاعبين / اللاعبات لخبرات نجاح:

كي يتأكد المدرب من تحقيق اللاعبين / اللاعبات لخبرات نجاح يجب عليه مراعاة النقاط التالية:

- سوف تتحقق خبرات نجاح أفضل إذا ما كانت الأهداف التعليمية قد تم وضعها بدقة.
- سوف تتحقق خبرات نجاح أفضل إذا ما كان اللاعبين / اللاعبات قد وضعوا لأنفسهم مجموعة أهداف شخصية مناسبة لقدراتهم.
- العناية بتقديم المهارة. (مفتي إبراهيم حمادة، 2001: 70).
- التمرينات التطبيقية التي تتناسب قدرات بعض اللاعبين / اللاعبات سوف تزيد من خبرة هؤلاء فقط دون زيادة خبرة كبيرة لباقي الأفراد.
- إجبار اللاعبين / اللاعبات في العمليات التعليمية التطبيقية للمهارة سوف يؤدي إلى العزوف عن الأداء، وقد يؤدي إلى الفشل مستقبلاً. (مفتي إبراهيم حمادة، 2001: 70).

5- استخدام الأدوات والإمكانات أفضل استخدام ممكن:

الإمكانات والأدوات تسهم في تعظيم الخبرات المتعلمة إذا ما استخدمت بفعالية، والعناصر التالية

تسهم في تحقيق مبدأ استخدام الإمكانات والأدوات أفضل استخدام:

- أن يكون اختيار التمرينات وتصميمها من حيث كل من إعداد اللاعبين المشاركين، وتوزيعها ونوعيتها متوافقاً على ما هو متاح منها، وما يتناسب مع الاستخدام.

- التنوع في استخدام الإمكانيات والأدوات حيث يؤدي ذلك إلى تعظيم الخبرات المعلمة.
- استخدام الأدوات التنظيمية البديلة والمحددة في مواقعها الصحيحة.

6- توفير بيئة تعليمية تطبيقية للاعبين / اللاعبات:

يمكن للمدرب/للمدربة تحقيق ذلك من خلال مراعاة النقاط التالية:

- الاختيار الجيد للتمارين المستخدمة.
 - مراجعة التمرينات المستخدمة قبل الشروع في تنفيذها في ظل المستجدات التي يمكن أن تطرأ على اللاعبين / اللاعبات والفريق.
 - تجنب التقليدية في التمرينات.
 - توفير بيئة تعليمية تقلل من إحساس اللاعبين / اللاعبات بفشل الأداء.
 - التأكد من أن التمرينات التطبيقية للمهارة آمنة وغير خطيرة على الصحة.
 - إتاحة الفرصة للاعبين / اللاعبات لعرض وجهة نظرهم في بعض التمرينات التي تقترح من قبلهم.
- (مفتي إبراهيم حمادة، 2001: 71، 72).
- تخصيص وقت لممارسة الرياضة ذاتها لا يتضمن تغذية راجعة، وذلك لاستمتاع اللاعبين / اللاعبات.

7- الوصول بالأداء إلى ظروف أداء منافسة:

- * إن الهدف من استخدام تمرين معين خلال تطبيق المهارة المعلمة هو وضع حدود للأداء أو التركيز على جوانب محددة من بين أداءات متعددة ليست هناك حاجة لها جميعاً، بل تكون الحاجة إلى جزئية معينة. من الأهمية التركيز على ذلك في بدء تطبيقات التعلم وأيضاً في مراحل مختلفة منه لرفع مستوى اللاعبين / اللاعبات.

* كلما تحسن تعلم اللاعبين / اللاعبات للمهارة كلما زادت الحاجة للتعلم في ظروف أكثر صعوبة حتى يمكن الارتقاء بمستويات أدائهم لها.

* التقدم بمستوى التعلم للوصول إلى الأداء بنفس سرعة أداء المهارة في المنافسة أو المباريات أمر مهم، ويجب أن يخطط المدرب للوصول إليه تدريجياً.

* يجب أن يكون الهدف هو الوصول إلى الدقة أولاً، ثم الوصول إلى سرعة الأداء.

* إذا ما كانت المهارة تتطلب السرعة والدقة معا يجب التعلم يجب التعلم بهدف المحافظة على توازنهما في مرحلة متقدمة، بعد أن يتم أداؤها بدقة.

8-5. الدقة والسرعة عند تنفيذ المهارة المعلمة:

* لقد حسمت الكثير من الأبحاث العلمية مسألة البدء بتعلم المهارة من خلال الدقة أم خلال أدائها بسرعة، حيث أشارت معظمها أن البدء بالدقة هو الأفضل.

* بعد أن يتقدم مستوى اللاعبين / اللاعبات في درجة دقة أداء المهارة، يمكن رفع كفاءة تعلم المهارة بزيادة السرعة على أن يتم ذلك بشكل تدريجي. (مفتي إبراهيم حمادة، 2001: 72).

* السبب الأساسي المبرر للبدء بالدقة أولاً قبل السرعة هو أن سرعة أداء المهارة يمكن زيادتها تدريجياً بعد إتقان أدائها بدقة؛ لكن يصعب تحقيق الارتقاء بالدقة تدريجياً بعد تعلم اللاعبين / اللاعبات لأداء المهارة بسرعة.

8-6. الاستفادة من مبدأ (انتقال أثر التعلم) في تطبيق المهارة المعلمة:

* لقد سبق الإشارة إلى كيفية الاستفادة من مبدأ انتقال أثر التعلم خلال عرضنا لشرح المهارة

الجديدة، الآن وخلال تطبيق اللاعبين / اللاعبات للمهارة المعلمة يمكن الاستفادة أيضاً بهذا المبدأ.

8-6-1- شرح أوجه التشابه بين كل من المهارة الجديدة والقديمة:

* من الأهمية أن يقوم المدرب/المدربة شرح العلاقة بين المهارات السابق تعلمها والمهارة الجديدة المطلوب تطبيقها، حيث يؤدي ذلك الأثر الإيجابي للتعلم.

* تعطى عناية خاصة لتلك الأجزاء من المهارة التي يود انتقالها من المهارة القديمة إلى المهارة الجديدة، وكذلك الأجزاء غير مطلوب توصيلها.

* كثير من المدربين يتركون أوجه التشابه بين مهارتين للصدفة، وهو يعتبر أمراً أقل صحة، إنما الأمر الصحيح هو أن يخطط المدرب/المدربة لتدريس هذا التشابه فعلاً.

8-6-2- شرح الميكانيكية الشائعة في أداء كل من مهارتين الجديدة والقديمة:

* فهم مبادئ الميكانيكا والعلاقة بينها وبين المهارات يؤدي غالباً إلى التوصيل الإيجابي لأثر التعلم.

* الربط بين وانين نيوتن للحركة في السنة المناسبة سوف يؤدي إلى تحسن درجات التعلم، خاصة في السباحة، والجمباز، والغطس.

* لا يكفي فقط أن يظهر اللاعب/اللاعب الفهم لمبدأ الميكانيكي، ولكن العبرة بمدى فهمه للربط بين هذا المبدأ وبين المهارة الجديدة المطلوب تعلمها. (مفتي إبراهيم حمادة، 2001: 73).

* على المدرب/المدربة استغلال كافة الفرص لتزويد لاعبيه بالأمثلة التطبيقية الجيدة لربط المبدأ الميكانيكية بالمهارات المعلمة.

8-7. هضبة التعلم في تطبيقات المهارات الجديدة:

8-7-1- مفهوم هضبة التعلم في تطبيقات المهارات الجديدة:

* تعني هضبة التعلم "ثبات مستوى أداء مهارة معينة بالرغم من الممارسة والتدريب بعد أن يكون قد تم

تحقيق ارتفاع في أدائها في البداية.

* مثال على هضبة التعلم هو تحسن المستوى الرقمي للاعب / اللاعبة في الوثب الطويل باستمرار تسجيل ارتفاعات متزايدة متتالية خلال فترة زمنية معينة، وفجأة نجد الارتفاعات المسجلة تقريبا ثابتة عند ارتفاع معين لا تتعداه.

* مثال لهضبة التعلم في السباحة حيث نجد أن اللاعب/اللاعبة بعد تعلم المهارة تحسن متزايد في المستوى الرقمي، ثم فجأة نجد أن مستواه قد ثبت عند حد معين.

* يلاحظ أن هضبة التعلم ظاهرة يمكن أن تحدث للاعبين / اللاعبات كأفراد، كما يمكن أن تحدث للفريق ككل. (مفتي إبراهيم حمادة، 2001: 74، 75).

8-7-2- أسباب حدوث هضبة التعلم المهارات الجديدة:

تحدث بسبب واحد أو أكثر مما يلي:

- العوامل النفسية مثل الإصابة بالقلق ونقص الدوافع أو المشكلات الانفعالية.
- الحاجة لتطوير العناصر البدنية التي تسهم في تطوير وتحسين كفاءة تعلم المهارة، مثل الحاجة إلى تحمل العضلي، أو السرعة، أو القوة العضلية.
- تغيير أسلوب أداء المهارة.

8-7-3- كيف يمكن التغلب على هضبة تعلم المهارات الجديدة:

على المدرب/المدربة إخضاع كل من البرنامج التدريبي و اللاعبين / اللاعبات لتحليل كامل للتعرف على الأسباب التي أدت على ظهور هضبة التعلم. وبعد أن يتأكد من السبب والذي غالبا ما يكون واحدا من الأسباب التي تم شرحها، فإن عليه تنفيذ ما يلي:

- فيما يتعلق بالعوامل النفسية مثل نقص الدوافع، أو فقدان الاهتمام، يكون من الضروري توجيه اللاعب/اللاعبة إلى التغيير النفسي، والعمل على زيادة الإثارة في التدريب، واستخدام أساليب التشجيع والتحفيز.

- فيما يتعلق بالحاجة إلى تطوير عناصر اللياقة البدنية، من الواجب تحليل متطلبات اللياقة البدنية المؤثرة في رفع كفاءة أداء المهارة في ضوء قدرات ومستويات اللاعب/اللاعبة، ثم التخطيط لرفع كفاءة تلك القدرات البدنية. (مفتى إبراهيم حماد، 2001: 65، 74).

9- التغذية الراجعة (feedback):

9-1. مفهوم التغذية الراجعة:

* التغذية الراجعة تعني: "المعلومات التي يتلقها اللاعبون حول أدائهم".

* تعني التغذية الراجعة أيضا: "المعلومات التي توضح الفارق بين الهدف المحدد للأداء وبين الذي نفذه اللاعبون فعلا".

9-2. أنواع التغذية الراجعة:

هناك نوعان من التغذية الراجعة المتاحة للاعب / اللاعبة، هما:

أ- التغذية الراجعة الداخلية:

- التغذية الراجعة الداخلية: "هي تلك المعلومات التي يتلقها اللاعب / اللاعبة من ذاته كنتيجة طبيعية لأدائه للمهارة أو الحركة".

- يمكن تسمية التغذية الراجعة بمسمى التغذية الراجعة الحس-حركية.

- تصدر التغذية الراجعة الداخلية عن مراكز الاستقبال الحسية في العضلات والأربطة، والمفاصل، والتي

تمدها بالمعلومات حول عملية تنفيذ المهارة أو الحركة.

- تعتبر الأصوات الصادرة عن تنفيذ المهارة نوعاً من أنواع التغذية الراجعة المسموعة والتي تستقبل عن طريق أذن اللاعب / اللاعب.

- الضغط بالقدم واليد أو بكليتهما والإحساس بلمس أرضية الملعب أو الصالة أو البساط والارتطام بالأدوات كالكرات تعتبر مصدر من مصادر التغذية الراجعة.

- أيضاً استقبال الصور والمرئيات بالعين مثل طيران الكرة، أو أشكال اللاعبين وتحركاتهم وحركة الماء كلها تقدم تغذية راجعة بمعلومات عن طريق النظر.

ب- التغذية الراجعة الخارجية:

- التغذية الراجعة الخارجية هي: " تلك المعلومات التي لا تكون نتيجة طبيعية لأداء المهارة وإنما يتلقاها اللاعب / اللاعب من مصدر خارجي مثل المدرب/المدربة أو الزميل، أو المرأة أو شريط الفيديو".

- التغذية الراجعة الخارجية قد يتلقاها اللاعب / اللاعب في شكل كلام أو حديث كما في حالة شرح

المدرب/المدربة لتصحيح أخطاء الأداء، وقد تقدم في صورة حركات صادرة من المدرب/المدربة كما في

حالة استخدام الإشارات، أو كما في حالة النموذج لتصحيح أخطاء الأداء، أو مشاهدة اللاعب / اللاعب

لعرض الأداء على شريط فيديو.

- معرفة نتائج الأداء تعتبر أيضاً تغذية راجعة خارجية.

3-9. وظائف التغذية الراجعة:

تقوم بنوعيتها الداخلية والخارجية بأربع وظائف حيوية خلال تعلم اللاعبين / اللاعبات لمهارات جديدة

هي كما يلي:

1- تقديم المعلومات لتصحيح أخطاء الأداء.

2- تعزيز تقوية أداء المهارة.

3- زيادة دافعية الأداء.

4- النهي عن أداء كل أو أجزاء في المهارة أو في السلوك. (مفتى إبراهيم حماد، 2001: 95، 97).

10- تطوير كفاءة الأداء المهارة للوصول للآلية:

10-1. مفهوم تطوير كفاءة الأداء المهارة للوصول للآلية:

* يعني تطوير كفاءة الأداء المهارة للوصول للآلية "إعداد اللاعبين / اللاعبات للوصول لأعلى درجة أو درجات الآليات والدقة الإنسانية والدفعية تسمح بها قدراتهم خلال المنافسة الرياضية، بهدف تحقيق أفضل النتائج مع الاقتصاد في الجهد".

* من الأهمية مراعاة أو تطوير كفاءة الأداء المهارة للوصول للآلية هي المرحلة الثانية بعد أن يمر اللاعبين / اللاعبات بالمرحلة الأولى وهي مرحلة تعلم المهارات الحركية.

10-2. سمات الأداء المهاري الآلي: يتميز الأداء المهاري الآلي بالسمات التالية:

- أعلى درجة دقة الداء.
- ثبات مستوى الداء وعدم تذبذبه في محاولات الأداء المتتالية.
- انسيابية أداء الحركات المكونة للمهارة وعدم تقطعها.
- إنفاق أقل قدر من الطاقة يحقق أقل جهد ممكن خلال الأداء.
- توافر أعلى درجات الدافعية.

- استيعاب العوامل المحيطة بالأداء والتكيف معها خلال المنافسة" جماهير/أجهزة رياضية/ميدان التنافس/الطقس...الخ".

10-3. العوامل المؤثرة في تطوير كفاءة الأداء المهارة للوصول للآلية:

تتأثر عملية تطوير كفاءة الأداء المهارة وصوله للآلية بعدة عوامل، وهي كما يلي:

أ- العوامل الوظيفية والتشريحية لجسم اللاعب / اللاعب:

* يمكن للاعب / اللاعب تعلم المهارات الحركية إذا ما كانت قياساته /قياساتها الوظيفية والتشريحية

تتماشى مع المعدلات الطبيعية، لكن لن يتمكن من الوصول إلى المستويات العالية من كفاءة الأداء

المهاري ما لم تكن كافة الوظائف الحيوية بالجسم والقياسات المرفولوجية له/لها تتناسب مع المعدلات

النمذجية للأداء المهاري في الرياضات التخصصية.

* إذا ما أردنا تحقيق أعلى معدلات تطوير كفاءة الأداء المهاري وصولاً للآلية فلا بد من تطوير كفاءة

الأجهزة الوظيفية بجسم اللاعب / اللاعب لأقصى حد ممكن.

ب- عوامل الصفات (العناصر) البدنية:

* سيكون من الصعوبة بمكان تحقيق أهداف تطوير كفاءة الأداء المهاري ووصوله للآلية بدون تحقيق

مستويات عالية جداً للصفات "العناصر" البدنية.

* الاستجابات الإيجابية في تطوير الصفات "العناصر" البدنية ودرجاتها العالية تسهم إيجابياً في تطوير

مستوى الأداء المهاري ووصوله للآلية.

* التوازن بين مستويات الصفات "العناصر" البدنية الضرورية التخصصية يسهم في تحقيق أفضل وأدق

مستوى للأداء المهاري، مما يسهم إيجابياً في الوصول آلية الأداء.

* من الأهمية مراعاة التخطيط لتحقيق أفضل تناسق للانقباض و الاسترخاء العضلي خلال تنفيذ الأداء المهاري كي يتحقق هدف الوصول للآلية.

ج- العوامل النفسية:

* تطوير العمليات العقلية مثل الانتباه والإدراك والتذكر تكامل أدوارهم تلعب دورا هاما في تحقيق أفضل كفاءة الأداء المهاري.

* العمل على تحقيق أفضل درجة ممكنة من الدافعية خلال الأداء المهاري.

* من النسب تحديد أنسب درجة استشارة انفعالية لأنواع المهارات المتعددة، والعمل على استخدامها في كل نوع من أنواع المهارات حيث يسهم ذلك في آلية الأداء.

د- الفروق الفردية في الإمكانيات الحركية:

* توافر قدرات ميكانيكية جيدة أمر هام وضروري للوصول للاعب / اللاعبة لأداء المهارات الحركية بآلية، ومن أمثلة على ذلك حركة الثني والمد لمصل الحوض، والعمود الفقري والتي تؤدي إلى حسن أداء مهارات الوثب العالي، العدو، الوثب الطويل، الجمباز، التمرينات الفنية والغطس.

هـ- مدى توافر خبرات حركية متنوعة:

* إن توافر قاعدة عريضة من قدرات الأداء الحركي المتنوع المتعدد الاتجاهات والمختلف في شدته يساهم في الإسراع بوصول الأداء إلى الآلية، وبالتالي الوصول إلى درجة تعلم وإستعاب عالية. (مفتى

إبراهيم حمادة، 2001: 143 ... 145).

خلاصة:

لقد أظهرت الكثير من الدراسات و البحوث العلمية الأهمية الكبيرة للممارسة الرياضية في حياة الإنسان، وهذا على مدى مراحل حياته ، خاصة في المرحلة التكوينية التي تتحدد فيها سمات شخصية و سلوك الفرد (الطفولة و المراهقة) كما تتميز الممارسة الرياضية في هذه المرحلة بمسألة البدء بتعلم أداء مختلف المهارات وذلك من خلال الدقة أو السرعة في الأداء الجيد للحركات الرياضية، لكن وانطلاقاً مما تم ذكره في هذا الفصل فإن الإعداد المهاري خاصة عند المبتدئين يبدأ أولاً بتنمية كل مهارة على حدا، ثم في المرحلة الثانية يتم استخدام التمرينات المركبة بين مهارتين أو أكثر وهذا حسب التصور الجيد والصحيح للحركة كاملة. من أهم النقاط المستخلصة من هذا الفصل حول الأداء المهاري نجد:

- التطور في الأداء المهاري يبقى دائماً مستمر و لا يتوقف عند حد معين، مما يسمح للاعب أو التلميذ أن يصل في أدائه إلى الإتقان و حرية الحركة أثناء الممارسة.
- المهارات الأساسية تستمر في النمو و تتحسن مع نمو مختلف الصفات البدنية.
- دور المدرب أو المدرس في تحليل الأداء الفني و المهاري لدى اللاعبين مما يساهم في تصحيح الأخطاء و يسهل في عملية التعلم و الإتقان للأداء لديهم.
- التقويم الذاتي للمدرب أو المدرس من خلال تقدم التغذية الرجعية يساهم في تطوير كفاءة الأداء المهاري.

الباب الثاني:

الدراسة التطبيقية

الفصل الخامس

اجراءات البحث

محتويات الفصل الخامس:

- 1 - منهج البحث.
- 2 - الضبط الإجرائي للمتغيرات.
- 3 - الدراسة الاستطلاعية.
- 4 - مجتمع وعينة البحث.
- 5 - أدوات البحث.
- 6 - مجالات البحث.
- 4-1- المجال الزمني.
- 4-2- المجال المكاني.
- 7 - الأسلوب الإحصائي المستخدم.

تمهيد:

إن طبيعة المشكل الذي يطرحه بحثنا يستوجب علينا القيام بدراسة ميدانية، بالإضافة إلى الدراسة النظرية، وهذا لأن كل بحث نظري يشترط تأكيده ميدانيا إذا كان قابلاً للدراسة، وعليه كان يتوجب علينا القيام ببعض الإجراءات التي تساهم في ضبط موضوع البحث وجعله منهجياً وذو قيمة علمية، فالبحث الميداني لا يعني القيام باختبارات تطبيقية فقط، وإنما معالجة كل حيثياته خاصة من حيث: الدراسة الأولية والأسس العلمية للاختبارات، والضبط الإجرائي للمتغيرات وهذا ما حاولنا القيام به في بحثنا المتواضع.

1- منهج البحث:

إن اختيار أي منهج لأي دراسة لا يكون عشوائياً أو عن طريق الصدفة، وإنما يكون مرتكزا على طبيعة الموضوع الذي هو بصدده معالجته، فاختلاف المواضيع من حيث التحديد والوضوح يستوجب اختلافاً في المنهج أو في طريقة معالجة هذا الموضوع. يعد اختيار المنهج العلمي الملائم من الأمور المهمة والأساسية في إتمام أي بحث، كما يعتبر من المقاييس التي ينظر إليها حين يحكم على جودة العمل البحثي المقدم، وهذا لأنه لا يوجد عمل بحثي دون وجود منهج واضح يتم وفقاً لقواعده، بدءاً بدراسة المشكلة والتي هي محور البحث وتحليل أبعادها ومسبباتها، ومعرفة جوانبها و أوجه تأثيراتها وتأثرها بالظواهر المحيطة بها، هذا من جهة ومن جهة أخرى فالاختيار الجيد للمنهجية العلمية السليمة يساعد على وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة وخاصة بعد تحديدها تحديداً علمياً دقيقاً .

أما في دراستنا الحالية، وتبعاً للمشكلة المطروحة والمتمثلة في أثر الاختلاط على الأداء المهاري لدى تلاميذ الثانوي، فرأينا أن المنهج التجريبي هو المنهج الملائم والمناسب لمعالجة هذه القضية.

* المنهج التجريبي:

يعتبر المنهج التجريبي هو منهج البحث الوحيد الذي يمكنه الاختبار الحقيقي لفروض العلاقات الخاصة بالسبب أو التأثير can se andeffect، كما أن هذا المنهج يمثل الاقتراب الأكثر صدقاً لحل المشكلات العلمية بصورة عملية ونظرية، بالإضافة إلى إسهامه في تقدم البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية ومن بينها علم الرياضة وهذا ما دفع بالكثير من الباحثين لاختياره واستعماله في مختلف بحوثهم الميدانية. مما جعله من أهم المناهج المستخدمة في مجال التربية البدنية والرياضية. فارتباط النشاط سواء كان

تعليميا أو تنافسيا بالجوانب الطبيعية المختلفة (تشريحية، فيزيولوجية، بيولوجية) وكذلك بالجوانب البيوميكانيكية والفنية، أضاف إليه صبغة الأهمية الكبرى بالنسبة للتخصص في مجال التربية البدنية والرياضية وهو ينقسم إلى قسمين:

*التجريب المعملّي: الذي يتم في المعمل.

*التجريب الطبيعي: الذي يتم في الظروف الطبيعية.

أما فيما يخص بحثنا هذا فسوف نستعين بالتجريب الطبيعي بحيث نقوم بإختيار ثلاثة أفواج مختلفة (ذكور، إناث، مختلطة) ونجري عليهم اختبارات مهارية ثم نقوم بثمانية حصص تعليمية أو تدريبية، وفي الأخير نجري الاختبارات التقييمية النهائية وهذا لمعرفة مختلف الفروقات في التحسن أو التطور المهاري لديهم.

* البرنامج التدريبي:

وهو عبارة عن مجموعة من الوحدات التعليمية التدريبية مبنية على أساس تكثيف التمارين الفنية الخاصة بمهارات كرة السلة (التسديد، التمير، المحاورة بالكرة...)، تجرى في الحصص المبرمجة ضمن التوقيت الأسبوعي لمادة التربية البدنية والرياضية للتلاميذ، مع إمكانية استدراك الحصص التي لم يتم إجرائها.

2- الضبط الإجرائي للمتغيرات:

إن الدراسة الميدانية تتطلب ضبطا للمتغيرات قصد التحكم فيها قدر الإمكان من جهة وعزل بقية المتغيرات الداخلية من جهة أخرى، وقد تم ضبط متغيرات البحث على النحو التالي .

* المتغير المستقل: والذي تمثل في بحثنا في الاختلاط، وعليه فقد قمنا تقسيم التلاميذ على ثلاثة عينات:

- العينة الأولى: فوج مختلط فيه - 07 ذكور - 07 إناث.

- العينة الثانية: فوج غير مختلط فيه -13 ذكور .

- العينة الثالثة: فوج غير مختلط فيه 13 إناث.

وهذا على المستويات الثلاثة وبنفس التقسيم:

* المتغير التابع: وتمثل في بحثنا بالأداء المهاري حيث قمنا بقياس الأداء المهاري لدى المجموعات الثلاثة بواسطة الاختبارات المهارية "للدكتور مصطفى زيدان" والخاصة باللاعبين الهواة وهذا من كتاب موسوعة تدريب كرة السلة سنة...، وذلك قبل وبعد إجراء التدريب.(مصطفى زيدان، ..19:22).

* المتغيرات العشوائية:

- + وهي المتغيرات التي حاولنا ضبطها قدر الإمكان و تمثلت في:
- + العمل التدريبي يكون خلال التوقيت الأسبوعي للعمل مع المجموعات العينة، وهنا حسب البرنامج العادي المسطر من طرف الإدارة.
- + تتم التدريبات بنفس المعلومات النظرية في الجوانب التعليمية للحصص.
- + يتم إبعاد كل فرد انقطع ثلاث حصص تدريبية متتالية، وهذا من أجل احترام مبادئ الاستمرارية والتطور بالنسبة لجميع النواحي سواء كانت مهارة أو بدنية.
- + قمنا بإجراء نفس عدد الحصص التدريبية على المجموعات الثلاث والمستويات الثلاث وهذا بتعويض الحصص التي يتم إجراؤها بسبب سوء الأحوال الجوية أو أسباب أخرى.
- + لضمان عدم تفوق المجموعات التي أجريت بينها المقارنات، تم ضبط عدد التكرارات وزمن أداء المهارات الفنية في هذه المجموعات.

3- الدراسة الاستطلاعية:

- تعتبر الدراسة الاستطلاعية إحدى الطرق التمهيدية للتجربة المراد القيام بها، وذلك من أجل التوصل لأحسن الظروف لإجراء الاختبارات. حتى يكون للباحث فكرة عن إمكانية توفر جميع الظروف قصد إعداد أرضية جيدة للعمل.
- وقبل الشروع في التجربة الرئيسية قمنا بدراسة استطلاعية تمثلت في تحديد واختيار مجموعة من الاختبارات المهارية لقياس بعض المهارات الأساسية لتلاميذ المرحلة الثانوية في لعبة كرة السلة من كتاب للدكتور مصطفى زيدان (كما هو مذكور سابقاً). وكخطوة ثانية فقد قمنا بعرض هذه الاختبارات على مجموعة من الأساتذة الدكاترة بمعهد التربية البدنية والرياضية جامعة حسبية بن بوعلي الشلف، من أجل الحصول على بعض الملاحظات، وإجراء بعض التعديلات التي من شأنها إضفاء صبغة علمية أكبر على هذه الاختبارات وكذا تكييفها على حسب المعطيات المتوفرة.
- وتجدر الإشارة إلى أن الاختبارات كانت لها درجة كبيرة في الصدق والثبات والموضوعية، إذ سبق التحقق من صدقها وثباتها وكذا موضوعيتها.

4- مجتمع وعينة البحث:

4-1. مجتمع البحث: تمثل مجتمع بحثنا في تلاميذ ثانوية أحمد مبارك - العامرة - لولاية عين الدفلى، والمقدر عددهم ب(1108) تلميذ وتلميذة.

4-2. عينة البحث: إن الاختيار الجيد لعينة البحث يعد من أولويات أي باحث، فالاختيار الصحيح يعطي البحث أكثر موضوعية ومصداقية، وهذا ما حاولنا القيام به خلال اختيارنا للعينة والتي كانت بطريقة عشوائية منظمة، بحيث أنه بعد ضبط قوائم الأقسام التي تتوافق مع أن عدد الذكور والإناث يكون فيها متجانس، مما يسمح بتشكيل المجموعات الثلاثة الآتية:

- المجموعة المختلطة : ذكور + إناث.

- المجموعة غير المختلطة: ذكور فقط.

- المجموعة غير المختلطة : إناث فقط.

وهذا الاختيار يكون في كل مستوى بنفس الطريقة.

* خصائص العينة:

أ- عدد أفراد العينة: بلغ عدد أفراد العينة (40) تلميذ وتلميذة في كل مستوى بمجموع (120) تلميذ وتلميذة من كل مؤسسة وتم تقسيمهم مع الشكل التالي:

* المجموعة المختلطة: * (14) تلميذ منهم: _ 07 ذكور.

_ 07 إناث.

* المجموعة الغير مختلطة (أ): 13 ذكور.

* المجموعة الغير مختلطة (ب): 13 إناث.

وهذا التقسيم يكون في كل المستويات أي في السنة الأولى والثانية والثالثة.

ب- تحديد السن في العينة: لقد تم ضبط اختيار أفراد كل المجموعات على الشكل التالي:

* السنة الأولى يتراوح سنها ما بين - 15-17 سنة.

* السنة الثانية يتراوح سنها ما بين - 17-18 سنة.

* السنة الثالثة يبلغ سنها من 18 فما فوق.

الجدول (05):

- توزيع عينة البحث -

الأفواج	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
3 لغات	20	20	40
2 علوم	20	20	40
1 آداب	20	20	40
المجموع	60	60	120

* مثلت نسبة عينة البحث 10.17% من المجتمع الأصلي. وهذا لأنه من أصل (1180) تلميذ وتلميذة تم اختيار (120) تلميذ وتلميذة.
5- أدوات البحث:

الأدوات التي يستخدمها كل باحث في انجاز بحثه من الضروريات التي يقوم عليها البحث ومن أجل هذا فقد قمنا بتشخيص أهم الأدوات الخاصة بالبحث، والتي تمثلت في:

* المصادر و المراجع: ونقصد هنا بالدراسات السابقة بالإضافة إلى الكتب الخاصة بنشاط كرة السلة، و هذا من أجل تحضير الحصص التدريبية التعليمية للتلاميذ.

* الاختيارات المهارية: وهي عبارة عن اختبارات تم انتقائها من كتاب هو موسوعة التدريب في كرة السلة "للدكتور مصطفى زيدان" وكانت على النحو التالي:

1- اختيار التنطيط بالكرة والمحورة:

* الهدف منه: قياس مهارة التنطيط السريع والمراوغة ما بين الشواخص.

* كيفية إجراء الاختبار: بعد تحضير الميدان ووضع الشواخص يقوم التلاميذ بالجري بالكرة ما بين الشواخص على طول الملعب ذهابا و إيابا في أقل وقت ممكن مع التأكيد على الأداء الصحيح دون أخطاء تقنية.

* التسجيل: يحصل اللاعب على (20) نقطة مع كل ثانية تحت (21 ثانية).

2- اختبار التصويب في السلة (الرمية الحرة):

* الهدف منه: قياس مهارات التسديد من الرميات الحرة

* كيفية إجراء الاختبار: يقوم اللاعب بتسديد (10) سلات من منطقة تسديد الرميات الحرة.

* التسجيل: يحسب (10) نقاط عن كل تسديدة ناجحة.

3- اختبار التمرير على الحائط:

* الهدف منه: قياس مهارة الدقة في التمرير.

* كيفية إجراء الاختبار: يقوم اللاعب بالتمرير على الحائط وهذا داخل الدائرة المرسومة بقطر (75 سم) وعلى مسافة (5 م) للذكور، و (4 م) للإناث.

* التسجيل: يحصل اللاعب على (10) نقاط عن كل تمريره داخل الدائرة.

4- التصويب من أماكن مختلفة:

* الهدف منه: قياس مهارة التسديد لكن من مناطق مختلفة.

* كيفية إجراء الاختبار: بعد تحديد (10) علامات تغطي أكثر الأماكن في التصويب أثناء المباراة وهذا على مسافة (4م، 5م، 6م) على السلة ويعطى لكل لاعب (05) محاولات بحيث في كل مرة ينجح في التسجيل يغير مكان التسديد.

* التسجيل: - تحسب (10) نقاط على كل إصابة.

- يخسر اللاعب (07) نقاط لكل إصابة تحت (10) إصابات ناجحة.

- يضاف للاعب (07) نقاط عند كل إصابة ناجحة فوق (10) إصابات.

5- مجالات البحث:

5-1. المجال الزمني:

لقد بدأت الدراسة الجدية لهذا البحث بعد تحديد موضوع الدراسة وهذا في بداية شهر أكتوبر سنة 2008 بحيث بدأت الدراسة النظرية والتي تواصلت مع باقي مراحل البحث، أما بالنسبة للاختبارات البدنية فكانت كما يلي:

- الاختبارات الأولية (القبلية): نهاية شهر ديسمبر.

- الاختبارات النهائية (البعدية): نهاية شهر مارس.

5-2. المجال المكاني:

لقد جرت هذه الاختبارات والتدريب في الملاعب الموجودة في الثانوية التي تم فيها البحث، وهي ثانوية "احمد مبارك الزنداري" بلدية العامرة ولاية عين الدفلى.

5- الأسلوب الإحصائي المستخدم:

إن وجود الدراسة الإحصائية في أي بحث يعد من أهم الأمور التي يأخذها الباحث بعين الاعتبار، خاصة إذا علمنا أن الهدف من استعمالها التوصل إلى مؤشرات كافية، تساعدنا على تحليل و تفسير الظواهر المراد دراستها، و هذا ما دفعنا إلى استعمال المعدلات الإحصائية التالية :

5-1- المتوسط الحسابي:

حيث:

$$\bar{س} = \frac{\text{مج س}}{ن}$$

5-2- الانحراف المعياري:

يعتبر الانحراف المعياري من أهم معايير التشتت، إذ يبين لنا مدى ابتعاد درجة المختبر عند المتوسط الحسابي و قانونه يتمثل في:

$$ع = \sqrt{\frac{ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2}{ن(ن - 1)}}$$

حيث: ع: الانحراف المعياري.

5-3- معامل الارتباط البسيط:

الهدف من معرفة مدى العلاقة الارتباطية بين الاختبارين من اجل إيجاد معامل ثبات الاختبار وعلاقته.

$$ر = \frac{\text{مج (ح} \times \text{ح} \times 2)}{ن(ع \times 2)}$$

حيث:

ر : الارتباط البسيط.

ح1 : انحراف القيم الأولى عند متوسطها الحسابي.

ح2 : انحراف القيم الثانية عند متوسطها الحسابي.

ع1 : الانحراف المعياري للدرجات الأولى عند متوسطه الحسابي.

ع2 : الانحراف المعياري للدرجات الثانية عند متوسطه الحسابي.

4-5- اختبار ستودنت:

الذي يرمز له T (ت)، ويتم حسابه عن طريق:

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

بحيث:

س1: المتوسط الكبير للعينة الأولى.

س2: المتوسط الكبير للعينة الثانية.

ع هـ : معدل مربع الانحرافات المعيارية.

ن1 : عدد أفراد العينة الأولى.

ن2 : عدد أفراد العينة الثانية.

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

محتويات الفصل السادس:

1 - عرض نتائج الاختبارات.

1 1 - عرض نتائج الاختبار الأول.

2 1 - عرض نتائج الاختبار الثاني.

3 1 - عرض نتائج الاختبار الثالث.

4 1 - عرض نتائج الاختبار الرابع.

2 - عرض ومناقشة نتائج الفرضيات.

1 2 - عرض نتائج الفرضية الأولى.

2 2 - مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

3 2 - عرض نتائج الفرضية الثانية.

4 2 - مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

5 2 - عرض نتائج الفرضية الثالثة.

6 2 - مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

7 2 - عرض نتائج الفرضية الرابعة.

8 2 - مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

9 2 - عرض نتائج الفرضية الخامسة.

10 2 - مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

3 - الاستنتاج العام.

4 - الاقتراحات.

1- عرض نتائج الاختبارات:

1-1. عرض نتائج الاختبار الأول: اختيار التنطيط بالكرة والمحورة.

الجدول (06):

يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للاختبار الخاص بالمحورة المتعرجة والتنطيط مابين الشواخص.

الانحراف المعياري للاختبار البعدي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	الانحراف المعياري للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	العدد	نتائج اختبار العينة
23,12	74,75	14,58	25,71	42	المجموعة المختلطة
					السنة الأولى
					السنة الثانية
13,49	73,84	15,51	40,51	39	المجموعة غير مختلطة (ذكور فقط)
					السنة الأولى
					السنة الثانية
15,18	47,17	13,94	21,53	39	المجموعة غير مختلطة (إناث فقط)
					السنة الأولى
					السنة الثانية

يتضح لنا من خلال الجدول (02) مايلي:

بالنسبة للمجموعة المختلطة: بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (25,71) وهو معدل متوسط بالمقارنة مع المجموعات الأخرى، وبلغ الانحراف المعياري (14,58).

فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدره (74,75) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الأول والأكبر مقارنة بالأفواج الأخرى، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (23,12) وهو أكبر من الانحراف الأول، وهذا دليل على أن نتائج المجموعة تباعدت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب.

وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (11.43). وعند درجة حرية (82) ومستوى الدلالة (0.05) فان قيمة ت الجدولية تساوي (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية.

بالنسبة للمجموعة الذكور: بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (40،51) وهو أعلى معدل متوسط بالمقارنة مع المجموعات الأخرى، وبلغ الانحراف المعياري لديهم (15،51).

فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدر ب (73،84) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الأول، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (13،49) وهو أكبر من الانحراف الأول، وهذا دليل على أن نتائج المجموعة تباعدت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب.

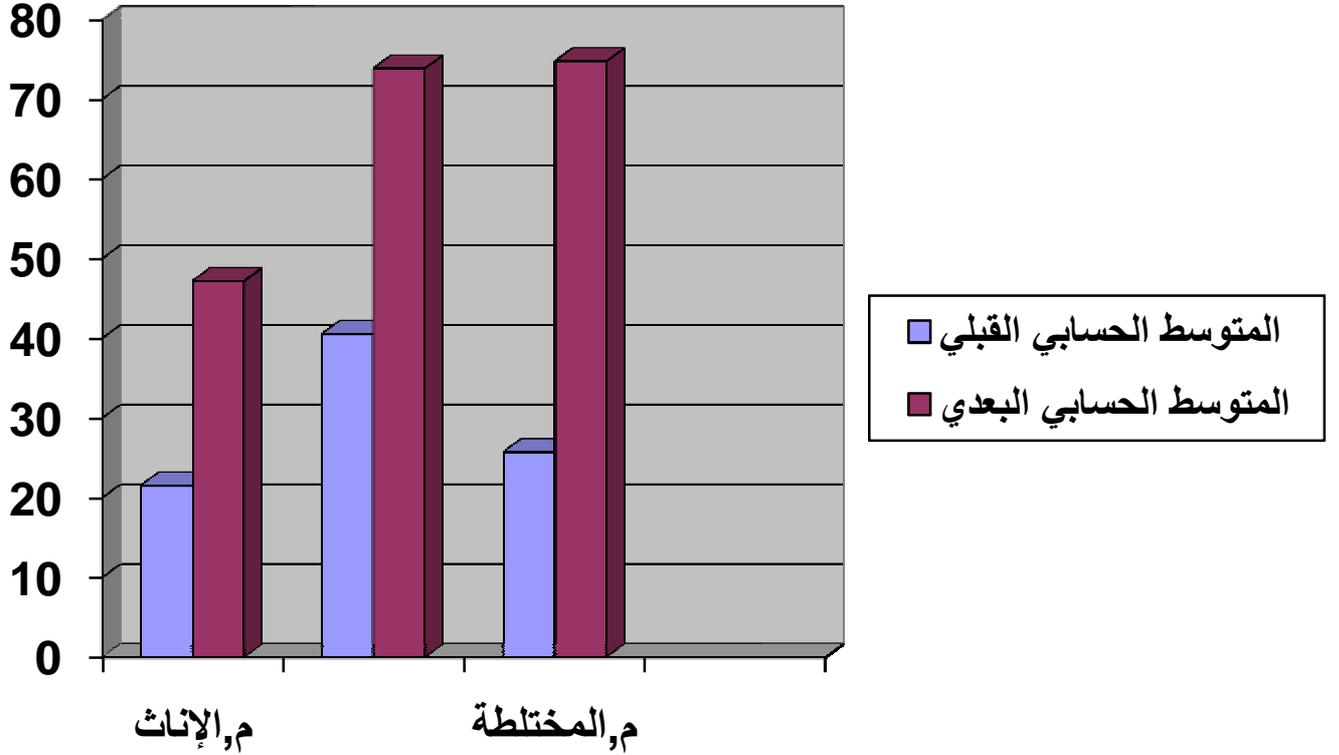
وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (10.00). وعند درجة حرية (76) ومستوى الدلالة (0.05) فإن قيمة ت الجدولية تساوي (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية. بالنسبة لمجموعة الإناث: حيث بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (21،53) وهو أضعف معدل متوسط حسابي بالمقارنة مع المجموعات الأخرى أيضا، وبلغ الانحراف المعياري (13،94).

فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدره (47،17) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الأول وأقل تطورا بالنسبة للمجموعات الأخرى، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (15،18) وهو أكبر من الانحراف الأول، وهذا دليل أيضا على أن نتائج المجموعة تباعدت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب.

وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (07.67). وعند درجة حرية (76) ومستوى الدلالة (0.05) فإن قيمة ت الجدولية تساوي (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية.

الشكل البياني رقم (02):

يوضح الفرق ما بين المتوسطات الحسابية للاختبارات القبليّة والبعدية لمهارة المحاورّة المتعرجة (التنطيط بين الشواخص).



من خلال الشكل البياني رقم (02):

يوضح هذا الشكل دائما الفرق ما بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدى لاختبار التنطيط ما بين الشواخص لكل مجموعة، والذي من خلاله يتضح لنا التطور الحاصل في الأداء المهاري للتلاميذ بعد التدريب، كما نلاحظ أيضا أن المجموعة المختلطة دائما هي التي عرفت أفضل تطور ما بين المجموعات الثلاثة (من 25,71 إلى 74,75)، ومجموعة الإناث هي صاحبة أضعف تطور (من 21,53 إلى 47,17).

1-2. عرض نتائج الاختبار الثاني: اختيار التصويب في السلة (الرمية الحرة).

الجدول (07):

-يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للاختبار الخاص بالتصويب نحو السلة لكل عينة-

الانحراف المعياري للاختبار البعدي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	الانحراف المعياري للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	العدد	نتائج اختبار العينة
11,17	60,71	10,45	35,71	42	المجموعة المختلطة
					السنة الأولى
					السنة الثانية
9,12	58,20	10,01	39,99	39	المجموعة غير مختلطة (ذكور فقط)
					السنة الأولى
					السنة الثانية
6,76	47,94	8,50	30,50	39	المجموعة غير مختلطة (إناث فقط)
					السنة الأولى
					السنة الثانية

يتضح لنا من خلال الجدول (03) مايلي:

بالنسبة للمجموعة المختلطة: بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (35,71) وهو معدل متوسط بالمقارنة مع المجموعات الأخرى، وبلغ الانحراف المعياري (10,45).

فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدر ب(60,71) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الأول والأكبر مقارنة بالأفواج الأخرى، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (11,17) وهو أكبر من الانحراف الأول، وهذا دليل على أن نتائج المجموعة تباعدت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب.

وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (10.50). وعند درجة حرية (82) ومستوى

الدلالة (0.05) فإن قيمة ت الجدولية تساوي (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية.

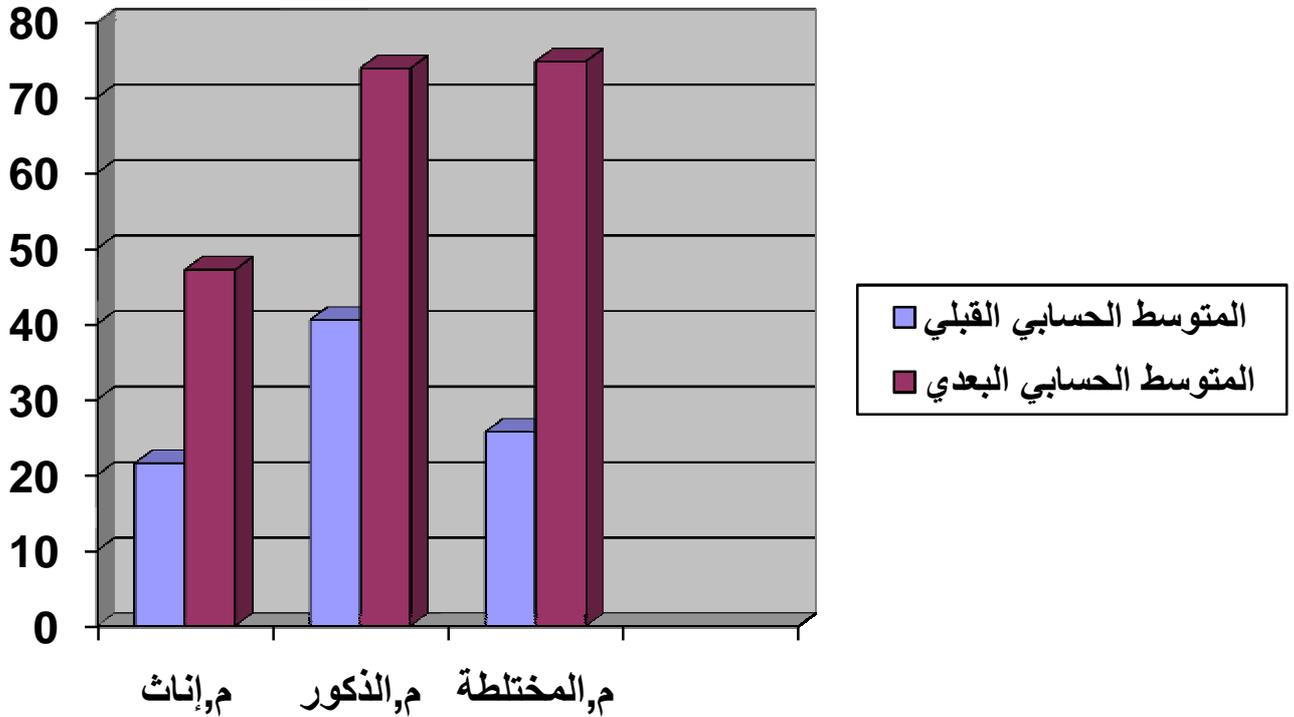
بالنسبة للمجموعة الذكور: بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (39،99) وهو أعلى معدل بالمقارنة مع المجموعات الأخرى، وبلغ الانحراف المعياري (10،01).

فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدر ب (58،20) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الأول، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (9،12) وهو أقل من الانحراف الأول، وهذا دليل على أن نتائج المجموعة تقاربت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب. وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (08.31). وعند درجة حرية (76) ومستوى الدلالة (0.05) فإن قيمة ت الجدولية تقدر ب (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية.

بالنسبة لمجموعة الإناث: حيث بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (30،50) وهو أضعف متوسط حسابي بالمقارنة مع المجموعات الأخرى أيضا، وبلغ الانحراف المعياري (8،50). فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدر ب (47،90) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الأول، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (6،67) وهو أقل من الانحراف الأول، وهذا دليل أيضا على أن نتائج المجموعة تقاربت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب. وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (09.90). وعند درجة حرية (76) ومستوى الدلالة (0.05) فإن قيمة ت الجدولية تقدر ب (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية.

الشكل البياني رقم (03):

يوضح الفرق ما بين المتوسطات الحسابية للاختبارات القبليّة والبعدية لمهارة التصويب نحو السلة.



من خلال الشكل البياني رقم (03):

يوضح هذا الشكل دائما الفرق ما بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدية للاختبار التصويب نحو السلة لكل مجموعة، والذي من خلاله يتضح لنا التطور الحاصل في الأداء المهاري بعد التدريب، كما نلاحظ أيضا أن المجموعة المختلطة هي التي عرفت أفضل تطور ما بين المجموعات الثلاثة (من 35 إلى 60)، ومجموعة الإناث هي صاحبة أضعف تطور وذلك لأنه كان التطور لديهم (من 30، 50 إلى 47، 94).

3-1. عرض نتائج الاختبار الثالث: اختبار التمرير على الحائط.

الجدول (08):

- يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للاختبار الخاص بالتمرير على الحائط لكل العينة -

نتائج اختبار العينة	العدد	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	الانحراف المعياري للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	الانحراف المعياري للاختبار البعدي
المجموعة المختلطة	42	35,96	9,33	62,85	10,66
السنة الأولى					
السنة الثانية					
السنة الثالثة					
المجموعة غير مختلطة (ذكور فقط)	39	38,99	9,14	57,18	9,32
السنة الأولى					
السنة الثانية					
السنة الثالثة					
المجموعة غير مختلطة (إناث فقط)	39	28,96	8,36	45,38	9,96
السنة الأولى					
السنة الثانية					
السنة الثالثة					

يتضح لنا من خلال الجدول (04) مايلي:

بالنسبة للمجموعة المختلطة: بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (35,69) وهو معدل بالمقارنة مع

المجموعات الأخرى، وبلغ الانحراف المعياري (9,33).

فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدر ب (62,85) وهو أعلى من

المتوسط الحسابي الأول، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (10,66) وهو أكبر من الانحراف الأول، وهذا

دليل على أن نتائج المجموعة تباعدت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب.

وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (12.16). وعند درجة حرية (82) ومستوى

الدلالة (0.05) فإن قيمة ت الجدولية تقدر ب (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة

إحصائية.

بالنسبة للمجموعة الذكور: بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (38،96) وهو أعلى متوسط بالمقارنة مع المجموعات الأخرى، وبلغ الانحراف المعياري (9،14).

فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدر ب(57،18) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الأول، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (32،9) وهو أكبر من الانحراف الأول، وهذا دليل على أن نتائج المجموعة تباعدت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب.

وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (08.62). وعند درجة حرية (76) ومستوى الدلالة (0.05) فإن قيمة ت الجدولية تقدر ب (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية.

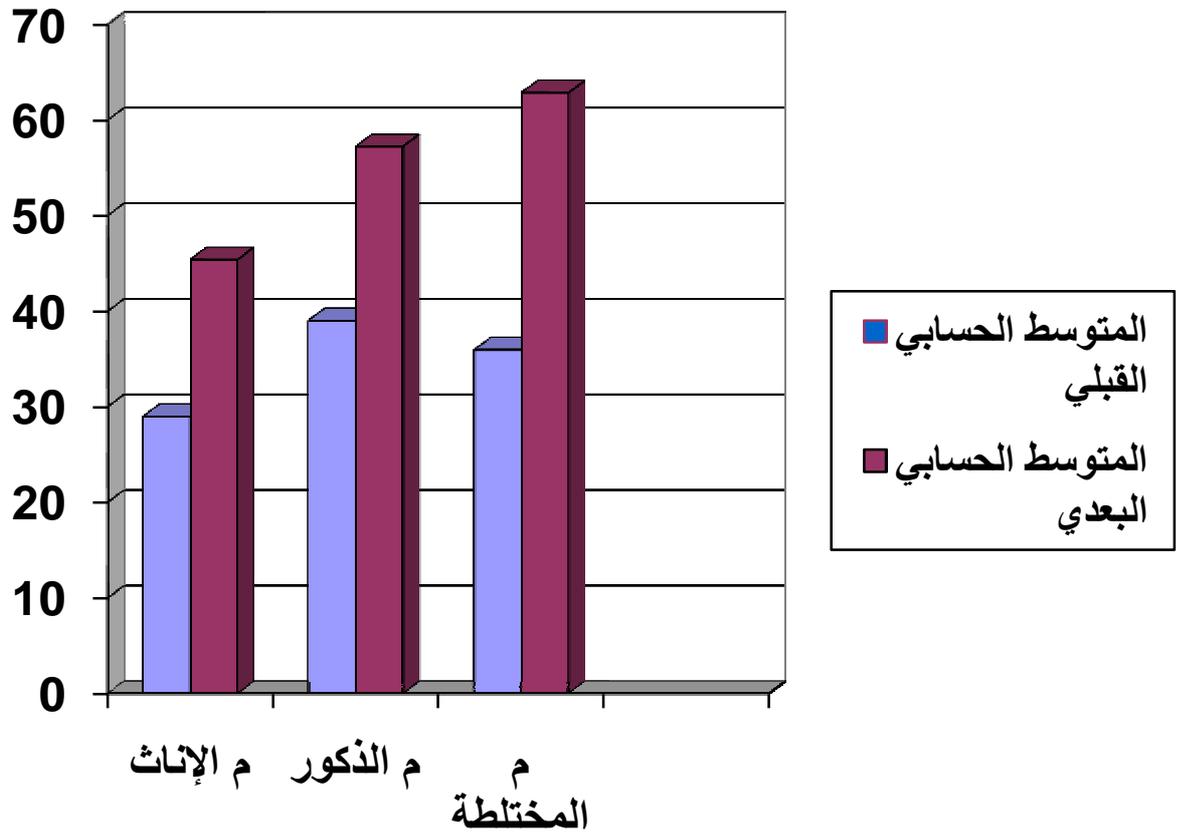
بالنسبة لمجموعة الإناث: حيث بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (28،96) وهو أضعف متوسط بالمقارنة مع المجموعات الأخرى، وبلغ الانحراف المعياري (8،36).

فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدر ب(45،38) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الأول، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (96،9) وهو أكبر من الانحراف الأول، وهذا دليل أيضا على أن نتائج المجموعة تباعدت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب.

وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (07.81). وعند درجة حرية (76) ومستوى الدلالة (0.05) فإن قيمة ت الجدولية تقدر ب (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية.

الشكل البياني رقم (04):

يوضح الفرق ما بين المتوسطات الحسابية للاختبارات القبليّة والبعدية لمهارة التمرير على الحائط.



من خلال الشكل البياني رقم (04):

يوضح هذا الشكل دائما الفرق ما بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدى للاختبار التمرير على الحائط لكل مجموعة، والذي من خلاله يتضح لنا التطور الحاصل في الأداء المهاري بعد التدريب، و نلاحظ أيضا أن المجموعة المختلطة هي التي عرفت أفضل تطور ما بين المجموعات الثلاثة (من 35,96 إلى 62,85)، ومجموعة الإناث هي صاحبة أضعف تطور و ذلك لأن التطور كان لديهم (من 28,96 إلى 45,38).

4-1. عرض نتائج الاختبار الرابع: اختبار التصويب من أماكن مختلفة.

الجدول (09):

يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للاختبار الخاص بالتصويب من مختلف الأماكن لكل العينة.

الانحراف المعياري للاختبار البعدي	المتوسط الحسابي للاختبار البعدي	الانحراف المعياري للاختبار القبلي	المتوسط الحسابي للاختبار القبلي	العدد	نتائج اختبار العينة
11,96	13,07	11,71	-12,92	42	السنة الأولى
					السنة الثانية
					السنة الثالثة
12,29	10,20	11,96	-8,09	39	السنة الأولى
					السنة الثانية
					السنة الثالثة (ذكور فقط)
8,00	6,35	10,40	-23,84	39	السنة الأولى
					السنة الثانية
					السنة الثالثة (إناث فقط)

يتضح لنا من خلال الجدول (05) مايلي:

بالنسبة للمجموعة المختلطة: بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (-12,92) وهو معدل متوسط بالمقارنة مع المجموعات الأخرى، وبلغ الانحراف المعياري (11,71).

فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدر ب (13,07) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الأول والأكثر مقارنة بالأفواج الأخرى، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (11,96) وهو أكبر من الانحراف الأول، وهذا دليل على أن نتائج المجموعة تباعدت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب. وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (09.95). وعند درجة حرية (82) ومستوى الدلالة (0.05) فإن قيمة ت الجدولية تقدر ب (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية.

بالنسبة للمجموعة الذكور: بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (-8,09) وهو أعلى معدل متوسط بالمقارنة مع المجموعات الأخرى، وبلغ الانحراف المعياري (11,92).

فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدر ب (10,20) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الأول، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (12,29) وهو أكبر من الانحراف الأول، وهذا دليل على أن نتائج المجموعة تباعدت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب.

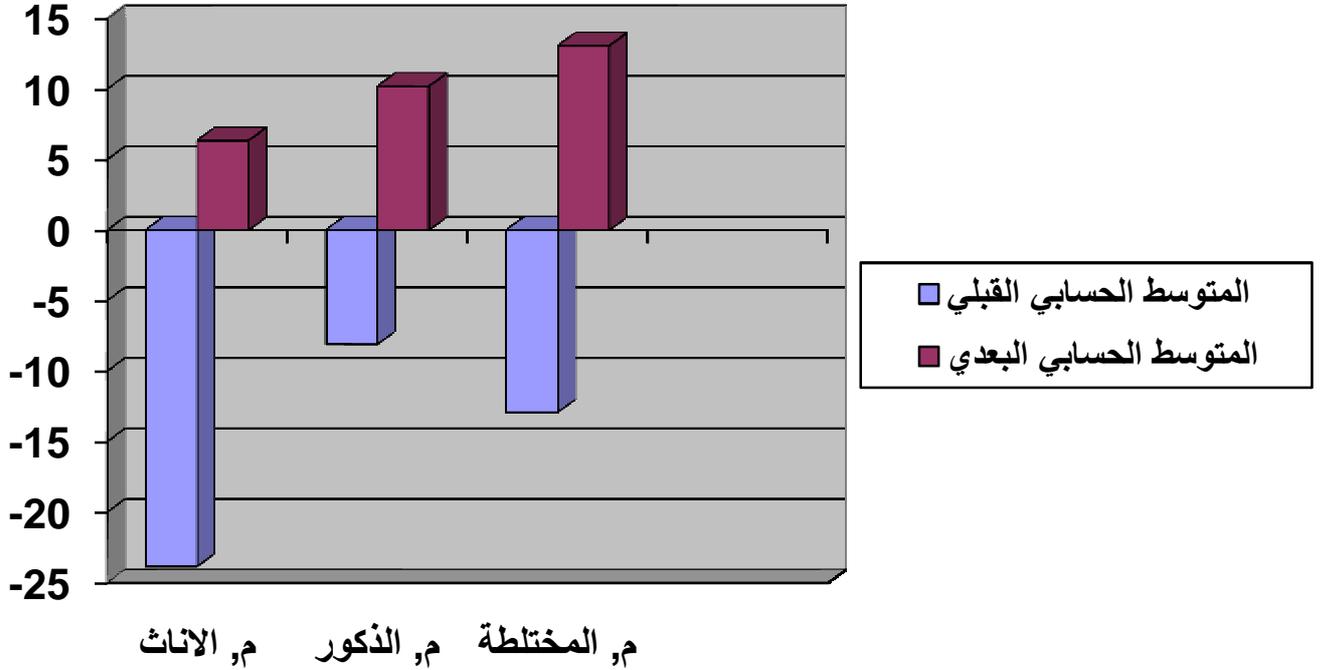
وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (06.56). وعند درجة حرية (76) ومستوى الدلالة (0,05) فإن قيمة ت الجدولية تقدر ب (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية. بالنسبة لمجموعة الإناث: حيث بلغ متوسطها الحسابي للاختبار القبلي (-23,84) وهو أضعف متوسط بالمقارنة مع المجموعات الأخرى، وبلغ الانحراف المعياري (10,40).

فيما سجلنا في الاختبار البعدي في نفس المجموعة متوسطا حسابيا قدر ب (10,40) وهو أعلى من المتوسط الحسابي الأول، وسجلنا انحرافا معياريا قدره (8,00) وهو أقل من الانحراف المعياري الأول، وهذا دليل أيضا على أن نتائج المجموعة تقاربت أكثر من متوسطها الحسابي بعد التدريب.

وبحساب قيمة ت في هذه المجموعة وجدناها تساوي (10.36). وعند درجة حرية (76) ومستوى الدلالة (0,05) فإن قيمة ت الجدولية تقدر ب (2.00) وهذا دليل على أن نتائج الفروق كانت ذات دلالة إحصائية.

الشكل البياني رقم(05):

يوضح الفرق ما بين المتوسطات الحسابية للاختبارات القبليّة والبعدية لمهارة التصويب من أماكن مختلفة.



من خلال الشكل البياني رقم(05):

يوضح هذا الشكل دائما الفرق ما بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدية للاختبار التصويب من مختلف الأماكن لكل مجموعة، والذي من خلاله يتضح لنا التطور الحاصل في الأداء المهاري بعد التدريب، كما نلاحظ أيضا أن المجموعة المختلطة هي التي عرفت أفضل تطور دائما ما بين المجموعات الثلاثة حيث ارتفع (من 35 إلى 60)، ومجموعة الإناث هي صاحبة أضعف تطور (من 23،84 إلى 6،35).

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضيات:

1-2. عرض نتائج الفرضية الأولى:

الجدول : (10): يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدية للفرضية الأولى.	الاختبارات: الأول، الثاني، الثالث، الرابع.						عدد أفراد العينة	النتائج المتغيرات	
	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المجدولة	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي			
				للاختبار البعدي	للاختبار القبلي	للاختبار البعدي			للاختبار القبلي
فرق دال إحصائياً	67,1	12,42	53,71	38,25	211,59	85,16	42	الفوج المختلط	
فرق دال إحصائياً	64,1	12,00	44,02	40,43	166,33	85,07	78	الفوج غير المختلط	

2-2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال الجدول رقم (06) والذي يبرز الفرق الحاصل في تطور الأداء المهاري ما بين المجموعة المختلطة وغير المختلطة، حيث نلاحظ أن قيمة التطور الحاصل بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة المختلطة ارتفع (من 85,16 إلى 211,59 نقطة) أي بفارق (126,43) بمعدل (59,75%)، مع وجود (ت) المحسوبة (12,42) أكبر من (ت) الجدولية (1,67)، مما يدل على وجود فرق دال دلالة إحصائية.

في حين ارتفعت قيمة التطور في الأداء المهاري ما بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة غير المختلطة (من 85,07 إلى 166,6 نقطة) أي بفارق (81,85 نقطة) وبمعدل (48,85%)، مع وجود قيمة (ت) المحسوبة (12,00) أكبر من (ت) الجدولية (1,64) مما يدل أيضاً على وجود دال دلالة إحصائية.

فبإجراء مقارنة بسيطة بين نسبي التطور نلاحظ بأنه يوجد هناك فرق في التطور الأداء المهاري ما بين المجموعتين، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الأولى، التي تقول بأنه يختلف مستوى تطور الأداء المهاري لدى تلاميذ المجموعة المختلطة عنه في المجموعة غير المختلطة بعد التدريب، مع ملاحظة أن التطور المهاري الأفضل كان لدى تلاميذ المجموعة المختلطة.

3-2. عرض نتائج الفرضية الثانية:

الاختبارات: الأول، الثاني، الثالث، الرابع.							عدد أفراد العينة	النتائج	
الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المجدولة	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي			المتغيرات	الفوج المختلط
			للاختبار القبلي	للاختبار البعدي	للاختبار القبلي	للاختبار البعدي			
فرق دال إحصائياً	63,1	8,09	48,03	34,26	179,85	62,76	21	الإناث	
فرق دال إحصائياً	36,1	22,15	38,63	27,80	243,33	107,57	21	الذكور	

الجدول (11):

يوضح النتائج الإحصائية القبليّة والبعديّة للفرضية الثانية.
2-4. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من خلال الجدول رقم (07) والذي يبرز الفرق الحاصل في تطور الأداء المهاري ما بين ذكور وإناث المجموعة المختلطة، بحيث نلاحظ أن قيمة التطور الحاصل بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي والبعدي لذكور المجموعة المختلطة ارتفع (من 107,57 إلى 243,33 نقطة) أي بفارق (135,86 نقطة) بمعدل (55,83%)، مع وجود (ت) المحسوبة (22,15) أكبر من (ت) الجدولية (1,63)، مما يدل على وجود فرق دال دلالة إحصائية.

في حين ارتفعت قيمة التطور في الأداء المهاري ما بين المتوسطين الحسابيين القبلي والبعدي لإناث المجموعة المختلطة (من 62,76 إلى 179,80 نقطة) بفارق (117,04 نقطة) بمعدل (65,09%)، مع وجود قيمة (ت) المحسوبة (8,09) أكبر من (ت) الجدولية (1,63)، مما يدل أيضاً على وجود فرق دال دلالة إحصائية.

فبإجراء مقارنة بسيطة بين نسبي التطور نلاحظ بأنه يوجد هناك فرق في تطور الأداء المهاري بين الجنسين في المجموعة المختلطة، فالتطور الأفضل للأداء المهاري كان للإناث أكثر من الذكور، وهذا ما

ينفي صحة الفرضية الثانية التي تقول بأنه يوجد فروق في مستوى تطور الأداء المهاري لدى الذكور في

الاختبارات: الأول، الثاني، الثالث، الرابع.							عدد أفراد العينة	النتائج	
الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المجدولة	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي			المتغيرات	
			للاختبار القبلي	للاختبار البعدي	للاختبار القبلي	للاختبار البعدي			
فرق دال إحصائياً	36,1	22,15	38,63	27,80	243,33	107,57	21	ذكور المجموعة المختلطة	ن
فرق دال إحصائياً	76,1	12,08	30,39	32,05	198,41	111,89	39	ذكور المجموعة غير المختلطة	

المجموعة المختلطة عنه لدى إناث نفس المجموعة.

5-2. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

الجدول (12):

يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للفرضية الثالثة.

6-2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال الجدول رقم (08) والذي يبرز الفرق في الأداء المهاري بين ذكور المجموعة المختلطة وذكور المجموعة غير المختلطة، حيث نلاحظ أن قيمة التطور الحاصل بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي والبعدي لذكور المجموعة المختلطة ارتفع (من 107,57 إلى 243,33 نقطة) أي بفارق (135,86 نقطة) ومعدل (55,83%)، مع وجود (ت) المحسوبة (22,15) أكبر من (ت) الجدولية (1,63) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً.

في حين ارتفعت قيمة التطور في الأداء المهاري بين المتوسطين الحسابيين القبلي والبعدي لذكور المجموعة غير المختلطة (من 111,89 إلى 198,41 نقطة) أي بفارق (86,52 نقطة) بمعدل (43,60%)، مع وجود قيمة (ت) المحسوبة (12,08) أكبر من (ت) الجدولية (1,67) مما يدل أيضاً على وجود فرق دال دلالة إحصائية.

فبإجراء مقارنة بسيطة بين المجموعتين، نستطيع أن نلاحظ الفرق الحاصل في تطور الأداء المهاري بين المجموعتين، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة التي تقول بأنه يوجد فروق في مستوى تطور الأداء المهاري لدى الذكور في المجموعة المختلط عنه في ذكور المجموعة الغير مختلطة، مع ملاحظة أن أفضلية التطور كانت إلى جانب ذكور المجموعة المختلطة.

الجدول (13):

الاختبارات: الأول، الثاني، الثالث، الرابع.							عدد أفراد العينة	النتائج	المتغيرات
الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) الجدولة	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي				
			للاختبار البعدي	للاختبار القبلي	للاختبار البعدي	للاختبار القبلي			
فرق دال إحصائياً	63,1	8,09	48,03	34,26	179,85	62,76	21	إناث المجموعة المختلطة	
فرق دال إحصائياً	67,1	3411,	29,85	28,44	134,25	58,25	39	إناث المجموعة غير المختلطة	

يوضح النتائج الإحصائية القبلية والبعدي للفرضية الرابعة.

2-8. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال الجدول رقم (09) والذي يبرز الفرق في تطور الأداء المهاري بين إناث المجموعة

المختلطة وإناث المجموعة غير المختلطة، بحيث نلاحظ أن قيمة التطور الحاصل بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي والبعدي لإناث المجموعة المختلطة ارتفع (من 62,76 إلى 179,85 نقطة) أي بفارق (117,04 نقطة) ومعدل (65,09%)، مع وجود (ت) المحسوبة (8,09) أكبر من (ت) الجدولية (1,63) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً.

في حين ارتفعت قيمة التطور في الأداء المهاري ما بين المتوسطين الحسابين للاختبارين القبلي والبعدي لإناث المجموعة غير المختلطة (من 58,28 إلى 134,25 نقطة) أي بفارق (76 نقطة) بمعدل (56,61%)، مع وجود قيمة (ت) المحسوبة (11,34) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1,67) مما يدل أيضا على وجود فرق دال دلالة إحصائية.

وبإجراء مقارنة بسيطة يمكننا ملاحظة الفرق في تطور الأداء المهاري بين المجموعتين، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الرابعة، التي تقول بأنه يوجد فروق في مستوى تطور الأداء المهاري لدى الإناث في المجموعة المختلطة عنه في إناث المجموعة

غير المختلطة، مع ملاحظة بأن أفضلية التطور في الأداء المهاري كانت لصالح إناث المجموعة المختلطة.

2-9. عرض نتائج الفرضية الخامسة:

الجدول (14):

يوضح النتائج الإحصائية القبلي والبعدي للفرضية الخامسة.

الاختبارات: الأول، الثاني، الثالث، الرابع.							عدد أفراد العينة	النتائج	
الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المجدولة	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي			المتغيرات	الفروق المختلطة
			للاختبار القبلي	للاختبار البعدي	للاختبار القبلي	للاختبار البعدي			
فرق دال إحصائيا	02,05	06,57	50,77	38,66	179,35	63	14	السنة الأولى	
فرق دال إحصائيا	02,05	12,08	30,39	32,05	198,41	99	14	السنة الثانية	
فرق دال إحصائيا	02,05	08,23	48,10	34,61	224	93,50	14	السنة الثالثة	

10-2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

من خلال الجدول رقم (10) والذي يبرز الفرق الحاصل في تطور الأداء المهاري بين الأفواج الثلاثة للمجموعة المختلطة، حيث نلاحظ أن قيمة التطور الحاصل بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي والبعدي لتلاميذ السنة الأولى ارتفع (من 63,00 إلى 179,35 نقطة) أي بفارق (116,35) ومعدل (64,67) %، مع وجود (ت) المحسوبة (6,57) أكبر من (ت) الجدولية (2,05)، مما يدل على وجود فرق دال دلالة إحصائية.

في حين ارتفعت قيمة التطور في الأداء المهاري ما بين المتوسطين الحسابيين القبلي والبعدي للسنة الثانية (من 99 إلى 231,42 نقطة) أي بفارق (112,42 نقطة) بمعدل (48,57) %، مع وجود قيمة (ت) المحسوبة (8,24) أكبر من (ت) الجدولية (2,05) مما يدل أيضا على وجود فرق دال دلالة إحصائية. كما نلاحظ أيضا بأن قيمة التطور الحاصل بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي والبعدي لتلاميذ السنة الثالثة قد ارتفع (من 93,50 إلى 224 نقطة) أي بفارق (130,50 نقطة) وبمعدل (58,28) % وقيمة (ت) المحسوبة (8,23) أكبر من (ت) الجدولية (2,05) مما يدل على وجود فرق دال دلالة إحصائية. وفي الأخير وانطلاقا مما تم ذكره، نستطيع ملاحظة الفروق الحاصلة ما بين النسب الثلاثة (64,87) % - (48,57) % والتي تؤكد على أنه يوجد فرق في التطور المهاري ما بين الأفواج الثلاثة، وبالتالي تأكيد صحة أو صدق الفرضية الخامسة التي تقول بأنه يختلف تأثير الاختلاط على الأداء المهاري من مرحلة تعليمية لأخرى.

3- الاستنتاج العام:

انطلاقاً من الدراسة المنجزة على المجموعات وفي المستويات الثلاثة، ومن خلال أيضاً القراءة السابقة

لنتائج هذه الدراسة استنتجنا الاستنتاجات التالية:

- في البداية ومن مقارنة بسيطة لنتائج تطور الأداء المهاري للمجموعات المختلطة والمجموعات غير المختلطة، نلاحظ بأن المجموعات المختلطة وعلى اختلاف مستوياتها عرفت تطوراً في أداءها المهاري أفضل من المجموعات غير المختلطة، وهذا ما يعطينا تفسيراً بأن الاختلاط يساهم في زيادة مردود التلاميذ ويحفزهم على بذل مجهود أكبر وبالتالي تحقيق نتائج أفضل.
- أما في الحالة الثانية حاولنا تحديد نتائج تأثير الاختلاط على المجموعات المختلطة فقط، أي بين ذكور وإناث هذه المجموعة، فلقد أعطت النتائج الموجودة فروق معنوية ذات دلالة رقمية تؤشر إلى أن إناث هذه المجموعة تطورت أفضل من الذكور؛ وهذا ما يدل على أن التجاوب والتفاعل للإناث مع الاختلاط أكثر من الذكور، مما زاد في مردودهن وتحسن نتائجهن.
- أما في الحالة الثالثة والتي حاولنا فيها إجراء مقارنة ما بين التطور المهاري للذكور في المجموعات المختلطة وذكور المجموعات غير المختلطة، فوجدنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في جميع الاختبارات، ولصالح ذكور المجموعات المختلطة، وهذا ما يدل على أن العمل المختلط يساعد الذكور ويساهم في تطوير أدائهم ويحفزهم على بذل جهد أكبر أكثر من وجودهم مجموعات غير مختلطة.

- أما الحالة الرابعة، والتي قمنا فيها تقريبا كما في الحالة السابقة بمحاول إجراء مقارنة ما بين تطور الأداء المهاري للإناث في المجموعات المختلطة وإناث المجموعات غير المختلطة، فوجدنا
- فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح إناث المجموعة المختلطة، وهذا ما يدل على أن وجود الإناث في المجموعة المختلطة يساهم في تطوير أدائهن ويرفع من مستوياتهن، أكثر من وجودهن في المجموعات غير المختلطة.
- وفي الأخير حاولنا معرفة ما إذا كان هناك فرق في تأثير للاختلاط من مستوى تعليمي للآخر، وعلى هذا الأساس أجرينا مقارنة ما بين كل الأ فواج المختلطة من كل مستوى، فوصلنا إلى أنه يوجد فروق في تأثير الاختلاط من مرحلة تعليمية لأخرى، بدليل وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية في النتائج الرقمية لتطور الأداء المهاري للمجموعات الثلاث، مما يجعلنا نقول بأن تأثير الاختلاط يختلف من مرحلة تعليمية لأخرى، وهذا لخصوصيات كل مرحلة سواء كانت العمرية أو العقلية.

◼◼ انطلاقا مما سبق واستنتاجا من صدق الفرضيات السابقة يمكننا الحكم على صحة الفرضية العامة التي تقول بأن العمل المختلط في حصة التربية البدنية والرياضية وما ينتج عنه من احتكاك بين الجنسين يولد نوع من التحفيز لدى التلاميذ وبالتالي يساهم في تطوير الأداء المهاري.

4- الإقتراحات:

من خلال النتائج المتوصل إليها والمستخلصة من الاختبارات التطبيقية والدراسات النظرية نقترح ما يلي:

- 01- لقد تبين من خلال الدراسات النظرية والتطبيقية عن ايجابية استعمال الاختلاط في حصة التربية البدنية لذا نرجو أن يتم العمل به واستغلاله بالطريقة الأمثل .
- 02 -توعية التلاميذ بمدى أهمية الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية وضرورته، مع إعطائهم الفرصة في اختيار الشكل الذي يريدون ممارسته في حصة التربية البدنية والرياضية وهذا حسب رغباتهم وطبيعة شخصيتهم.
- 03 -بالنظر إلى الدور الكبير والمهم الذي يلعبه الأستاذ في السير الحسن للحصة لذا نرجو أن يكون الأستاذ مؤهلاً، تأهيلاً علمياً ونفسياً واجتماعياً بشكل جيد حتى يساهم في بلوغ الأهداف المسطرة للحصة.
- 04 -تسطير برنامج تدريبي تعليمي فصلي أو سنوي مبني على أسس علمية موجهة بطرق منهجية لبلوغ الأهداف المنشودة.
- 05 يجب مراعاة الثقافة وطبيعة الوسط الاجتماعي الذي نعمل فيه قبل وضع أي برنامج تدريبي أو فعلي وهذا من أجل توفير الجو الملائم للعمل وبالتالي إعطاء الأفضل أثناء الحصة.
- 06 -التقرب من التلاميذ والسماع لانشغالاتهم يساعد الأستاذ على فهمهم أكثر وبالتالي توفير الجو الملائم للعمل ورفع مستواهم.
- 07 -بالنظر إلى الأهمية التي يحتويها هذا المجال الحساس نوصي بإجراء دراسات وبحوث تساهم في إثرائه ودعمه.
- 08 استخدام النتائج المتوصل إليها كمرجع يتركز عليه الباحثون من أجل إجراء بحوث مستقبلية أخرى جديدة.

الخاتمة:

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الثقافية والتربوية بعد الأسرة، وهذا بالنظر إلى الدور الكبير الذي تلعبه في تكوين شخصية الفرد وتطوير أفكاره، وخاصة في تحديد مستقبله.

كما أنها تعد منتج هام يعبر فيه التلاميذ عن ميولهم ورغباتهم خاصة في حصة التربية البدنية والرياضية التي يجد فيها المراهق المساحة والفضاء الأكبر، من خلال ممارسته لمختلف الأنشطة البدنية والرياضية الترفيهية أو التنافسية، لكن وفي ظل التطور الحاصل في العالم وعلى جميع المستويات، فقد أصبح من الضروري الارتقاء والنهوض بهذه المادة والعمل على مواكبة التطور، وهذا ما سعت إليه معظم دول العالم من خلال تجنيد طاقتها وتوفير كل الوسائل الضرورية سواء كانت المادية التي تمثلت في توفير المنشآت والوسائل البيداغوجية، أما البشرية فكانت من خلال تكوين إطارات ودعم البحث العلمي، الذي يقوم بدراسة مختلف الظواهر والحالات التي تقف كحاجز أمام السير الحسن للعملية التربوية، وذلك بإيجاد الحلول والتفسيرات العلمية المنطقية لهذه المشاكل.

وهذا ما حاولنا القيام به من خلال هذه الدراسة التي أجريناها حول ظاهرة الاختلاط وأثرها على الأداء المهاري لدى التلاميذ الثانوي، والتي توصلنا من خلالها إلى أنه بالرغم من وجود عدة عوامل كالفروق الفيزيولوجية والمرفولوجية والنفسية والانفعالية بين الذكور والإناث كعوامل داخلية، والخصائص الثقافية والاجتماعية والدينية السائدة في المجتمع كعوامل خارجية، جميعها تتأثر وتؤثر على التلاميذ بسبب الاختلاط داخل المؤسسة بشكل عام، وبحصة التربية البدنية والرياضية بشكل خاص، وذلك ما تجسد من خلال الفروق التي وجدناها في الأداء المهاري ما بين المجموعات المختلطة وغير المختلطة بعد التدريب في حصة التربية البدنية والرياضية، مما دفعنا إلى القول بأن الاستغلال الجيد والعقلاني لهذا الاختلاط دون تعصب يساهم بشكل أو بآخر في دعم العملية التربوية وتحقيق أهدافها المسطرة، وبالتالي رفع المستوى والتقدم به إلى الأمام.

الفرمان

قائمة المصادر والمراجع :

* الكتب:

- 1- أحمد خاطر وآخرون (1987): "دراسات في التعلم الحركي"، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 2- أمين أنور الخولي (1996): "أصول التربية البدنية والرياضية، المهنة وإعداد النظام المهني الأكاديمي"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 3- أمين أنور الخولي، محمد الحمحامي (1990): "أسس بناء برامج التربية الرياضية"، دار الفكر العربي، مصر.
- 4- أمين أنور الخولي، محمود عبد الفتاح عنان، عدنان درويش جلون (1994): "التربية الرياضية والمدرسية، دليل معلم الفصل وطالب التربية العملية"، الطبعة 01، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 5- أحمد زكي بدوي (1987): "معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية"، مكتبة لبنان، لبنان.
- 6- أحمد فؤاد الأهواني (1975): "التربية في الإسلام"، الطبعة 03، دار المعارف، القاهرة.
- 7- أحمد عزت راجح (1976): "أصول علم النفس"، الطبعة 01، مطبعة النهضة المصرية، الإسكندرية، مصر.
- 8- أحمد غنيم (1987): "المرأة من النشأة بين التحريم والتكريم"، الطبعة 02، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 9- الجندي أنور (1982): "التربية وبناء الأجيال في ضوء الإسلام"، الطبعة 01، دار الكتاب، لبنان.
- 10- إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز واصف (1986): "التربية العلمية وأسس طرق التدريس"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 11- حسن السيد أبو عبده (2002): "أساسيات تدريس التربية الحركية والبدنية"، مكتبة الإشعاع، مصر.
- 12- سعيدية محمد بهاور (1988): "علم النفس النمو"، دار البحوث العلمية، الكويت.
- 13- صالح عبد العزيز (1979): "التربية الحديثة"، الجزء الثالث، الطبعة 07، دار المعارف القاهرة، مصر.
- 14- عباس أحمد السامرائي، بسطويس أحمد بسطويس (1984): "طرق التدريس في مجال التربية الرياضية"، بغداد، العراق.

- 15- عبد لقادر طه فرج (بدون سنة): "معجم علم النفس والتحليل النفسي"، الطبعة 01، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- 16- عبد الرحمان العيساوي (1987): "سيكولوجية المراهق و المسلم المعاصر"، دار الوثائق، الكويت.
- 17- عبد الله ناصح علوان (1985): "تربية الأولاد في الإسلام"، الجزء الأول، الطبعة 01، دار الإسلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 18- علي بشير القاندي (1983): "المرشد التربوي الرياضي"، الطبعة 01، المنشآت العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس.
- 19- عبد الرحمان العيساوي (1995): "علم النفس النمو"، دار المعرفة الجامعية، الكويت.
- 20- عفاف عبد الكريم (1994): "التدريس للمتعلم في التربية البدنية والرياضية"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 21- فؤاد بهي السيد (بدون سنة): "الأسس النفسية لنمو من الطفولة إلى الشيخوخة"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 22- فتحي يكن (1984): "الإسلام والجنس"، الطبعة 01، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- 23- محمد حامد الناصر وخوله درويش (1997): "تربية المراهق في رحاب الإسلام"، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.
- 24- محمد محسن حمص (1997): "المرشد في تدريس التربية البدنية والرياضية"، منشأة المعارف، مصر.
- 25- محمد حسن علاوي (1994): "علم النفس الرياضي"، الطبعة 01، دار المعارف، القاهرة.
- 26- محمد سعيد عزمي (1996): "أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم المتوسط بين النظرية والتطبيق"، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.
- 27- محمد خير الله ممدوح (1993): "سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق"، دار النهضة، بيروت، لبنان.
- 28- محمود عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي (1992): "نظريات التربية البدنية والرياضية"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 29- مفتي إبراهيم حمادة (2001): "التدريب الحديث"، الطبعة 01، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- 30-مصطفى سويف (1970):"الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي"، الطبعة 01، دار المعارف، مصر.
- 31-مصطفى زيدان (19..):"موسوعة تدريب كرة السلة"، الطبعة 03، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 32-ميخائيل محمد أسعد (1991):"مشكلة الطفولة والمراهقة"، الطبعة 01، دار الأفق الجديدة، بيروت، لبنان.
- 33-ميخائيل خليل عوض (1971):"مشكلات المراهقين في المدن والأرياف"، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 34- نجاح مهدي شلش، أكرم محمد صبحي (1994):"التعلم الحركي"، الطبعة الأولى، دار الكتب، جامعة البصرة، البصرة، العراق.
- 35- وجيه محجوب (1990):"التحليل الحركي والفيزيائي والفسولوجي للحركات الرياضية"، المكتبة الوطنية، بغداد، العراق.
- 36- وجيه محجوب (2001):"التعلم وجدولة التدريب"، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- 37- يعرب خيون (2002):"التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق"، مكتب الصخرة للطباعة، بغداد، العراق.
- 38- يحيى كاظم النقيب (1990):"علم النفس الرياضي"، معهد إعداد القادة، المملكة العربية السعودية.
- 39- طلحة حسام الدين (1992) : "الميكانيكية الحيوية"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 40- شبل بدران، احمد فاروق محفوظ (2005):"أسس التربية"، الطبعة 05، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

- 1-Dimitri Demnard: Dictionnaires d'histoire de l'enseignement, édition universitaire jean Pierre, Delage ,1981.
- 2-Edouard Breese: Education dans les écoles mixtes. Presse universitaire de France, 1970.
- 3-.Joseph Leif : Philosophie de l'èducaion tom vocabulaire ,1974.
- 4-André Giordengo: la dulcescence centre l'étude et de promotion de la lecture, paris 1970.
- 5-Mourice De besse : la adolescence, presse universitaire de France, 1984.

* النصوص والمجلات:

- 1- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي 2007، الجزائر.
- 2- أحمد جمال الظاهر: المرأة في دول الخليج العربي، منشورات سلا ميل (مجلة العربي) الكويت سنة 1983.
- 3- الدستور الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر سنة 1987.

* المذكرات والرسائل:

- 1- سلام بوجمعة (2002): " اتجاهات الأولياء نحو الاختلاط في التعليم الثانوي "، شهادة تخرج، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر.
- 2- عامر رشيد سبع (1998): " التعلم المهاري باستخدام طرائق التدريب المتجمع والمتوزع "، رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، العراق.
- 3- قصري نصر الدين (2001): " ظاهرة الاختلاط في حصة التربية البدنية والرياضية ومدى انعكاسها على التوافق النفسي الاجتماعي لتلاميذ التعليم الثانوي "، رسالة ماجستير، قسم التربية البدنية والرياضية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.
- 4- لحر عبد الحق (1993): " مكانتي ودور التربية البدنية والرياضية في الجهاز التربوي "، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية البدنية والرياضية، دالي إبراهيم، جامعة الجزائر.

الحق الله

نتائج الاختبارات

المستوى الأول:

* الفوج المختلط:

مجموع النقاط	التصويب من مختلف الأماكن		التصويب نحو السلة		التمرير على الحائط		اختبار المحاور المتعرجة		الاسم واللقب	الرقم
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي		
108	+4	-02	30	20	40	20	20	00		1
98	+11	-02	30	10	30	20	40	00		2
108	+21	-07	30	30	40	40	40	00		3
155	+88	+15	50	30	50	40	40	20		1
138	104	-02	40	20	40	20	60	20		4
158	21	-02	50	30	50	40	60	40		5
185	118	-02	50	30	60	40	60	40		6
188	108	-02	50	40	60	40	60	00		7
215	148	+15	50	40	60	50	80	60		8
205	138	+15	50	30	60	30	20	00		9
71	111	+15	30	10	40	20	20	00		10
178	88	-02	30	20	50	30	40	20		11
138	71	-02	30	20	50	30	40	20		12
138	71	-02	30	20	50	30	40	20		13
131	21	-02	30	20	50	30	40	00		14
178	104	-02	30	20	50	30	40	00		15
185	101	-02	30	20	50	30	40	00		16
185	101	-02	30	20	50	30	40	00		17
98	+31	-02	40	20	40	20	20	00		18
185	88	-02	50	30	60	20	60	20		19
268	108	+02	30	40	80	50	80	20		20
178	134	+15	60	40	60	40	80	40		21
158	70	-02	40	30	60	40	60	00		22
158	+34	-02	60	40	60	30	40	00		23
+225	+111	+15	60	40	70	50	80	40		5
245	+101	+15	60	30	70	50	100	40		6
+268	+118	+36	70	40	80	50	100	40		7
+215	81	+15	60	40	80	40	40	20		8
252	128	+32	70	50	70	40	80	40		9
222	98	+32	50	30	80	50	60	20		10
178	61	-02	50	20	70	40	60	20		11
245	111	+15	70	50	80	40	80	40		12
292	128	+32	80	50	80	40	100	40		13
329	165	+49	80	60	80	50	120	40		14

* فوج

الذكور:

* فوج

الإناث:

:

1

2

* الفوج

المختلط:

* فوج

الذكور:

مجموع النقاط	التصويب من مختلف الأماكن		التصويب نحو السلة		التمرير على الحائط		إختبار المحاور المتعرجة		الاسم واللقب	الرقم
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي		
198	71	-02	70	30	70	40	60	20		1
205	88	+15	60	30	60	40	60	20		2
195	91	+15	50	40	50	30	80	40		3
195	118	+15	60	40	60	40	60	40		4
225	131	+15	70	50	60	40	80	60		5
185	108	+15	60	40	50	30	60	40		6
202	125	+32	60	40	50	30	60	40		7
202	108	+32	60	50	70	20	80	40		8
212	145	+32	60	50	60	40	60	40		9
242	165	+32	70	50	60	40	80	60		10
195	118	+15	50	40	70	40	60	40		11

178	81	-02	-19	60	40	60	40	60	20		12
198	141	-02	-19	60	50	60	50	80	60		13

مجموع النقاط	التصويب من مختلف الأماكن	التصويب نحو السلة	التمرير على الحائط	إختبار المحاور المتعرجة	الاسم	
--------------	--------------------------	-------------------	--------------------	-------------------------	-------	--

* فوج
الإناث:

مجموع النقاط		التصويب من مختلف الأماكن		التصويب نحو السلة		التمرير على الحائط		إختبار المحاور المتعرجة		الاسم واللقب	الرقم
القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي		
138	+44	-02	-36	50	30	50	30	40	20		1
148	+61	-02	-19	60	40	50	20	40	20		2
148	78	-02	-02	50	40	60	40	40	00		3
165	98	+15	-02	60	40	50	40	40	20		4
148	81	-02	-19	60	50	50	30	40	20		5
128	51	-02	-19	50	30	40	20	40	20		6
168	101	-02	-19	60	40	70	40	40	40		7
175	88	+15	-02	60	50	60	40	40	00		8
178	111	-02	-19	60	40	60	50	60	40		9
128	94	-02	-38	60	40	50	30	20	00		10
138	81	-02	-19	60	50	40	30	40	20		11
148	71	-02	-19	60	50	30	20	60	20		12
198	101	-02	-19	60	40	60	40	80	40		13

المستوى

* الفوج المختلط:

* فوج
الذكور:

الرقم	و اللقب	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي
1		20	60	30	40	20	60	20	51+	158
2		20	60	20	50	30	50	36-	02-	158
3		40	80	30	50	30	60	19-	02-	188
4		20	80	40	60	30	50	19-	15+	205
5		20	80	20	50	40	50	02-	15+	195
6		20	60	30	60	20	50	19-	02-	168
7		40	80	40	60	40	60	19-	15+	215
8		40	100	40	60	50	70	02-	15+	245
9		40	100	30	70	40	70	02-	15+	255
10		60	120	50	80	50	70	02-	32+	302+
11		40	100	40	70	50	80	19-	15+	265+
12		40	120	60	80	50	80	19-	15+	295
13		20	80	40	70	40	60	02-	15+	225
14		40	80	40	80	30	70	2-	32+	262

الرقم	الاسم و اللقب	إختبار المحاور المتعرجة		التمرير على الحائط		التصويب نحو السلة		التصويب من مختلف الأماكن		مجموع النقاط	
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	
1		20	60	40	60	30	50	19-	02-	71+	168
2		40	80	40	50	40	60	19-	02-	101	188
3		60	100	50	60	50	70	02-	15+	158	245
4		60	100	40	60	50	60	19-	02-	131	218
5		40	80	30	50	50	70	02-	15+	118	215
6		40	80	40	50	60	70	02-	15+	138	215
7		60	80	20	50	20	40	19-	02-	81	168+
8		60	100	30	50	30	40	02-	15+	118	205
9		40	80	40	50	40	60	19-	02-	101	188
10		20	80	60	70	40	70	02-	15+	118	235
11		80	120	50	70	60	80	15+	32+	205	292
12		60	80	50	70	30	60	02-	15+	138	235
13		40	80	40	70	20	40	19-	02-	101	188

الرقم	الاسم و اللقب	إختبار المحاور المتعرجة		التمرير على الحائط		التصويب نحو السلة		التصويب من مختلف الأماكن		مجموع النقاط	
		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	
1		20	40	30	40	20	40	19-	02-	51+	118+
2		20	40	20	40	20	40	19-	02-	41+	118+
3		40	60	30	40	20	40	36-	19-	54+	121
4		20	60	20	30	10	30	36-	19-	14+	101
5		40	60	30	40	30	50	19-	02-	81+	148

148	78+	02-	02-	40	20	50	40	60	20		6
111+	34+	19-	36-	40	20	50	30	40	20		7
138	71+	02-	19-	40	20	40	30	60	40		8
188	64+	02-	36-	50	30	60	40	80	60		9
131	34+	19-	36-	40	20	50	30	60	20		10
81	14+	19-	36-	30	10	70	20	40	20		11
158	81+	02-	19-	50	30	50	30	60	20		12
131+	64+	19-	36-	50	40	40	20	60	40		13

* فوج
الإناث:

نتائج
الاختبارات

الاختبارات التجريبية لمهارات كرة
السلة (الفوج المختلط)

الفوج المختلط				
اختبار التصويب من أماكن مختلفة	اختبار التمرير على الحائط	اختبار التصويب نحو السلة (الرمية الحرّة)	اختبار المحاورة المتعرجة (التنطيط بين الشواخص)	١٩

السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	الاسم واللقب	
													01
													02
													03
													04
													05
													06
													07
													08
													09
													10
													11
													12
													13
													14

**الاختبارات التجريبية لمهارات
كرة السلة (فوج الذكور فقط)**

الفوج الذكور					
اختبار التصويب من أماكن مختلفة	اختبار التمرير على الحائط	اختبار التصويب نحو السلة (الرمية الحرة)	اختبار المحاورة المتعرجة (التنطيط بين الشواخص)		١٤

السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	الاسم والتفصيل	
													01
													02
													03
													04
													05
													06
													07
													08
													09
													10
													11
													12
													13

الاختبارات التجريبية لمهارات كرة
السلة (فوج الإناث فقط)

الفوج الإلهي													
اختبار التصويب من أماكن مختلفة			اختبار التمرير على الحائط			اختبار التصويب نحو السلة (الرمية الحرّة)			اختبار المحاورّة المتعرجة (التنطيط بين الشواخص)			الاسم واللقب	الرقم
السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى		
													01
													02
													03
													04
													05
													06
													07
													08
													09
													10
													11
													12
													13