



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة محمد خيضر بسكرة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم التربية الحركية

الموضوع:

التكرار المعرف بالبيد على نتائج الويب الطويل

دراسة ميدانية على متوسطات بلدية ليوة -بسكرة-

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

تخصص: نشاط بدني رياضي مدرسي

اشراف الأستاذ:

الدكتور مزروع السعيد

من إعداد الطلبة:

❖ قطاف تمام فرحات

❖ نويوي عبد الرحيم

السنة الجامعية 2023- 2024



الشكر والتقدير

نحمد الله عز وجل الذي وهبنا نعمة العقل، ووفقنا في إنجاز هذا العمل والصلاة

والسلام على نبي الرحمة محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم، وبعد:

- أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد وعلى رأسهم الأستاذ المشرف السيد: "مزرع السعيد" على المجهودات الكبيرة الذي بذلها من أجل إتمام هذه المذكرة.

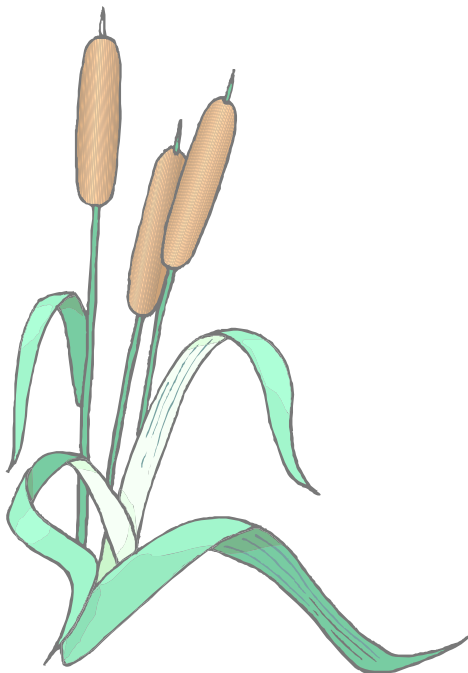
- كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع دكاترة وأساتذة معهد التربية البدنية والرياضية

- كما لا يفوتني أن أشكر تلاميذ متوسطات بلدية ليوة الذين ساهموا في تسهيل مهمة إتمام هذا البحث.

- ودون ألا أنسى الأساتذة "رشدي غمري" و"ديديش الياس وسليم" على كل التسهيلات التي تلقيناها من طرفهم.

- إلى الوالدين والزوجة والإخوة والأهل والأصدقاء.

- وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث ولو بكلمة طيبة.



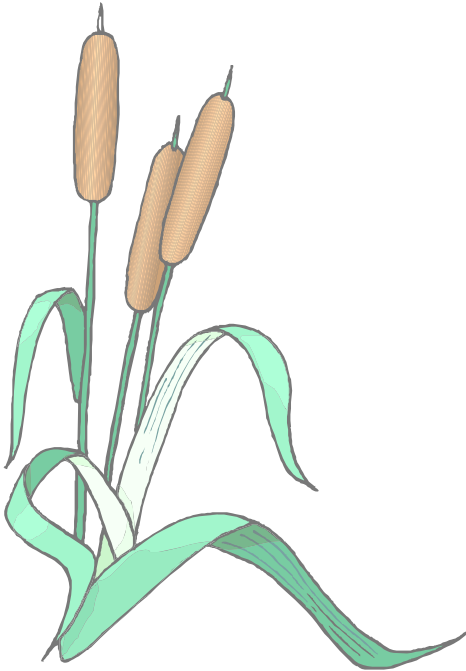
قطاف تمام فرحات

الشكر و التقدير

نحمد الله عز وجل الذي وهبنا نعمة العقل، ووفقنا في إنجاز هذا العمل والصلاة

والسلام على نبي الرحمة محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم، وبعد:

- أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد وعلى رأسهم الأستاذ المشرف السيد: "مزروع السعيد" على المجهودات الكبيرة الذي بذلها من أجل إتمام هذه المذكرة.
- كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع دكاترة وأساتذة معهد التربية البدنية والرياضية
- كما لا يفوتني أن أشكر تلاميذ متوسطات بلدية ليوة الذين ساهموا في تسهيل مهمة إتمام هذا البحث.
- ودون ألا أنسى الأساتذة "رشدي غمري" و"ديديش الياس وسليم" على كل التسهيلات التي تلقيناها من طرفهم.
- إلى الوالدين والزوجة والإخوة والأهل والأصدقاء.
- وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث ولو بكلمة طيبة.



نويوي عبد الرحيم

مقدمة

إن من أهم الأمراض التي تترتب عن قلة الحركة والنشاط، زيادة الوزن (السمنة) أو تراكم كميات كبيرة من الدهون داخل الجسم، وهذه الزيادة الغير طبيعية تعتبر من الأسباب التي غالبا ما تؤدي إلى العديد من المضاعفات والتعرض لعدة أمراض خاصة تلك الأمراض المتصلة بالقلب والجهازين الدوري والتنفسي، بل إن ضررها قد يمتد أيضا إلى النواحي النفسية والاجتماعية (إبراهيم و عبد الحميد ، 1990، الصفحات 15-16).

ولتجنب كل هذه المشاكل والأمراض يجب العودة إلى النشاط البدني والرياضي، والذي يعتبر حاليا وسيلة من وسائل تربية النشأ، وذلك لأهميته في تنمية الفرد جسميا وعقليا واجتماعيا ونفسيا. وقد تطورت الرياضة كثيرا حتى أنها أصبحت من مستلزمات الحياة اليومية للفرد، مما دعى الدول لرصد ميزانيات ومبالغ ضخمة في سبيل انتشار الرياضة بين فئات المجتمع من خلال انتشار الأندية الرياضية والجمعيات، ومراكز ودور الشباب وتوفير كل ما يلزم من وسائل مادية وبشرية لتحقيق أهداف الرياضة (سالم، 1990، الصفحات 117-118).

ومع التطور والانتشار المذهل للرياضة أصبحت تقام دورات وألعاب إقليمية، قارية ودولية، ومن ثم أصبح عالمنا يشهد عدة إنجازات رياضية كبيرة في مختلف أنواع وفعاليات الرياضة، والتي جعلت معظم الدول تهتم أكثر وأكثر بالمجال الرياضي، فازداد عدد الدورات والمهرجانات الرياضية الوطنية، القارية والعالمية. فأصبحت كل الدول تسعى وتطمح لتنظيم دورة أو مهرجان معين، والدول التي تفوز بحق التنظيم تبذل مجهودات كبيرة وتسخر أموال طائلة لهذا الغرض، وقد لا تفعل هذا حين تنظيم مؤتمر سياسي أو ثقافي.

ويهدف الممارس للرياضة أساسا إلى تحقيق أكبر عدد من الانتصارات، وتسجيل عدد كبير من الأهداف، وجمع أكبر عدد من الكؤوس والألقاب هذا في الرياضات الجماعية، كما يهدف إلى حصد أكبر عدد من الألقاب والميداليات وتحطيم كل الأرقام القياسية التي في اختصاصه وهذا في الرياضات الفردية، ومن أهم الرياضات الفردية ألعاب القوى التي تعتبر أم الرياضات كونها تحتوي على الجري، المشي، الدفع، الرمي، القفز والوثب، هذا الأخير الذي نحن بصدد إجراء تجربة على طريقة تعلمه.

2- مشكلة البحث:

تمثل الرياضة أو النشاط البدني جزءا أساسيا وبالغ الأهمية في حياة الفرد لكونها تعني برعاية جسمه وتصون صحته، فالأنشطة الرياضية الحديثة ليست مجرد أسلوب للحياة فقط وإنما هي معيشة الحياة نفسها، وكما تعطي في حد ذاتها بعدا تربويا يسعى إلى تحسين وتطوير أداء الفرد بشكل عام من خلال ممارسة أنشطة مختارة.

وقد بدأت التربية الرياضية الحديثة تأخذ طابعا جديدا ومكانة في الجزائر، حيث أدرجت كمادة قائمة بذاتها ضمن المواد التعليمية في المنظومة التربوية كونها تهدف إلى تنمية الكفاءات البدنية والنفسية والعقلية والاجتماعية... إلخ كما خصصت لها شعب وأقيمت لها معاهد بكثير من جامعات الوطن، ووضعت لها شروط ومسابقات للالتحاق بمقاعد البيداغوجية.

إن للتربية الرياضية قيم اجتماعية، نفسية، تربوية وعقلية. لا تتحقق بمجرد الاشتراك في الملعب فحسب بل تتطلب توجيهات خاصة ومعينة. ومن هذا المنطلق فتكوين وتأطير الطالب الجامعي وإعداده إعدادا متزنا في جميع النواحي الاجتماعية، النفسية، الخلقية، المعرفية، البدنية والصحية...، وهو الهدف الرئيسي لمعاهد التربية البدنية والرياضية وكذا التدريب الرياضي ببلادنا وهذا ما تحتويه برامجها المتمثلة في علوم الفسيولوجيا، التشريح، البيوميكانيك، علم النفس، علم التربية...، وجل الأنشطة الجماعية وكذا الفردية والتي من أهمها ألعاب القوى.

إن الهدف الأسمى من ممارسة التربية الرياضية أو الرياضة عموما هو اكتساب القدرات والمهارات والخبرات والمعلومات التي من شأنها أن تطور وتصل السمت الشخصية وتبني الإنسان المتوازن من حيث التكوين والجوهر وهذا من خلال الوسيط المتمثل في الإنجاز الذي يعبر عن نتيجة رقمية التي يحصل عليها الفرد خلال منافسة رياضية لتقييم مستواه الرياضي الذي يحدد اتجاهاته النفسية نحو التربية الرياضية أو الأنشطة البدنية مثل نشاط الوثب الطويل والذي يكشف لنا المستوى الحقيقي للإنجاز الرياضي من خلال قياس القيمة الرقمية التي يحصل عليها أثناء قيامه بالفعالية (الجيلالي، 2001، صفحة 63).

مقدمة

وبغية منا لتحسين نتائج الوثب أكثر فأكثر قمنا بتوظيف معلومات التغذية الرجعية والمتمثلة في المعرفة بالنتيجة، وطبقنا هذا على عينتین: فقدمنا للأولى معرفة النتيجة 100%، وأما الثانية فقدمنا لها معرفة النتيجة بنسبة 50%، وعلى ضوء ما سبق نطرح الإشكالية التالية:

- ما هو أثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة بنسبة 100% على نتائج الوثب الطويل؟
- ما هو أثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة بنسبة 50% على نتائج الوثب الطويل؟
- هل توجد فروق دالة إحصائية بين تقديم نسبة 100% وبنسبة 50% من المعرفة بالنتيجة على نتائج الوثب الطويل؟

3- فرضيات البحث:

* يؤثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة بنسبة 100% وبنسبة 50% إيجابيا على نتائج الوثب الطويل.

* توجد فروق دالة إحصائية بين المعرفة بالنتيجة بنسبة 100% والمعرفة بالنتيجة بنسبة 50% لصالح المعرفة بالنتيجة بنسبة 50%.

4- أهمية البحث:

- ✓ تطبيق أهم الطرق والوسائل البيداغوجيا المستعملة في نشاط الوثب الطويل.
- ✓ يتمكن الأستاذ من اكتشاف الخصائص المختلفة لتلاميذ الطور.
- ✓ يكشف لنا مدى تأثير الوحدات التعليمية المقترحة على تعلم مهارات نشاط الوثب الطويل.
- ✓ يبين لنا دور منهج المقاربة بالكفاءات على الوصول إلى الأهداف المحددة.

5- أهداف البحث:

من بين الأهداف الرئيسية لكل دراسة هو الوصول إلى نتائج، وفي هذه الدراسة نهدف إلى الكشف عن أثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة لدى تلاميذ متوسطات بلدية ليوة -بسكرة- في حصة التربية البدنية والرياضية ونسعى إلى:

- الإجابة على فرضيات البحث والتساؤلات الواردة لإشكالية البحث.

مقدمة

- التعرف على أثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة في تحسين مستوى الأداء الفني لدى تلاميذ الطور المتوسط في الوثب الطويل.

- معرفة تأثير تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة على نتائج الوثب الطويل لدى أفراد العينة.

- معرفة إذا كانت هناك فروق بين الجنسين (ذكور - إناث).

- تسليط الضوء على المفاهيم والمصطلحات التي لها علاقة بالبحث.

- كما تهدف الدراسة إلى إظهار أهم النواحي التي يمكن أن تؤثر على تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة.

6- أسباب اختيار الموضوع:

6-1- أسباب ذاتية:

- حداثة الموضوع لكونه من بين الدراسات القليلة التي تطرقت لأثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة على نتائج الوثب الطويل.

6-2- أسباب موضوعية:

- الرغبة في الكشف عن مستوى التلاميذ في رياضة الوثب الطويل.

- محاولة تسليط الضوء على واقع مستوى الصفات البدنية في الوثب الطويل.

- محاولة معرفة الدور الهام التي تلعبه الصفات البدنية في رياضة الوثب الطويل.

7- مصطلحات البحث:

7-1- تعريف النشاط البدني:

أولاً- النشاط: هو كل عملية عقلية أو سلوكية أو بيولوجية متوقفة على طاقة الكائن الحي وتمتاز بالتلقائية أكثر منها الاستجابة (بدوي، 1977، صفحة 08).

ثانياً- النشاط البدني: يعتبر النشاط البدني أحد اتجاهات الثقافة الرياضية التي ترجع إلى القديم حيث كان الإنسان البدائي يمارسه كثيراً، فالنشاط البدني يخص كل الأفعال الحركية الموجهة نحو هدف ما، كفقرة القيام بفعل حركي قصد الصيانة الجسمية عن طريق ممارسة رياضة ما (كالجمباز أو الجري الخفيف)، أو قصد هدف تربوي في حصص التربية البدنية والرياضية داخل جو مدرسي والذي يكون هدفه العام التحسين والتحكم في الجسم أو للترويح فقط. «كما يمكن للنشاط البدني أن يمارس فردياً أو جماعياً وهون يشبه النشاط الرياضي إشراكه للحركة أو

مقدمة

الجسم البدني في مجمله والفرق بينهما هو أن النشاط البدني لا يخضع لأية قوانين» (المنصوري، 1971، صفحة 209).

ثالثا- مفهوم النشاط البدني الرياضي: هو ممارسة ذاتية حرة أو موجهة تسهم في تنمية وتطوير مهارات الفرد وقدراته تعد استجابات حركية لمثيرات تختار نوعا وتمارس وتدار للحصول على العائد منها، فإن النشاط البدني والرياضي أصبح عنصرا من بين عناصر التضامن بين المجتمعات الرياضية، وفرصة لشباب العالم أجمع ليتعارفوا على بعضهم البعض لخدمة المجتمع، بالإضافة إلى ذلك فهو يساهم في تحقيق ذات الفرد بإعطائه الفرصة لإثبات صفاته الطبيعية، وتحقيق ذاته عن طريق الصراع وبذل المجهود، فهو يعد عاملا من عوامل التقدم الاجتماعي، وفي بعض الأحيان التقدم المهني (حلمي وآخرون، 2002، صفحة 73).

7-2- تعريف التغذية الراجعة:

أولا. التعريف النظري: يصف التغذية الراجعة بأنها إحدى العمليات المهمة لتسهيل التعليم، ووعي العملية التي تستخدم مصادر مختلفة، من قبل المؤدي لمقارنة الاستجابات الفعلية مع تلك المتفق عليها، ويستخدم مفهوم التغذية الراجعة في عملية الاتصال بكل أنواعه، ويعرف بأنه عنصر مهم في الاتصال لأنه عملية قياس وتقويم مستمر لفاعلية العناصر الأخرى. كما أن لها دورا كبيرا في نجاح عملية الاتصال (ريحي و محمد، 2003، صفحة 58).

ثانيا. التعريف الإجرائي: هي عبارة عن معلومات تأخذ أشكال مختلفة في خلال منافسة، تقوم وترشد حول دقة الحركة أو الإنجاز قبل الأداء أو خلاله أو بعده أو كلها مجتمعة تأخذ من طرف المدرب أو مساعد المدرب.

7-3- التعلم الحركي:

أولا. التعريف الاصطلاحي: هو عملية اكتساب وإتقان وتثبيت الحركات التكنيكية الرياضية من خلال الإعداد المهاري، كما يضيف حسن علاوي هو اكتساب تطوير؛ استخدام واحتفاظ بالمهارات الحركية التي ترتبط بالتطوير مع اكتساب الخصائص السلوكية (علاوي، 1994، صفحة 336).

ثانيا. التعريف الإجرائي: هو مجموعة عمليات مترابطة بالممارسة أو الخبرة وتؤدي إلى تغيير دائم نسبيا في التصرفات الحركية.

7-4- المراهقة المبكرة:

أولاً. **التعريف اللغوي:** جاء في المعجم الوسيط ما يلي "الغلام الذي قارب الحلم والمراهقة هي الفترة الممتدة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد" (آخرون، 1972، صفحة 278) والأصل اللاتيني لكلمة مراهقة Adolescence والمشتقة من الفعل Adolescerie ومعناه تدرج نحو النضج البدني والجنسي والانفعالي والاجتماعي " (فهيمي، 1974، صفحة 27).

ثانياً. **التعريف الاصطلاحي:** يطلق مصطلح المراهقة على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي (عيسوي، 1999، صفحة 100). كما يعني مصطلح المراهقة في علم النفس مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشر إلى التاسعة عشر تقريباً أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين (زهران، 1977، صفحة 289).

ثالثاً. **التعريف الإجرائي:** هيا انتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة ثانية وتنقسم إلى عدة مراحل وكل مرحلة لديها خصائص وصفات معينة تميزها عن باقي المراحل.

7-5- القفز الطويل:

أولاً. **التعريف الاصطلاحي:**

هي مسابقة تتأثر بعنصر السرعة نجد معظم أبطال الوثب هم أبطال العالم في سباق 100 متر، وتنقسم المراحل الفنية في الوثب الطويل إلى أربع مراحل هي الاقتراب والارتقاء والطيران والسقوط إلا أن هذه المراحل مرتبطة ارتباطاً وثيقاً (النصاري، 2002، صفحة 119).

ظهرت فعالية الوثب الطويل عند الإغريق (اليونان القدماء) عندما كانوا في حاجة إلى عبور الخنادق التي تعترض طريق تقدمهم أثناء الحروب والغزوات (النصاري، 2002، صفحة 101).

ثانياً. **التعريف الإجرائي:**

يعتبر فعالية من فعاليات ألعاب القوى تمارس من قبل السيدات والرجال تتميز بمراحل فنية تنقسم إلى (الاقتراب والارتقاء والطيران والسقوط)، تمارس في ميدان له مقاييس محدده دولياً، ويقوم فيها المتسابق بالقفز في حوض مملوء بالرمل.

8- الدراسات السابقة:

- **الدراسة الأولى:** للباحث حافظ سالم، تحت إشراف بركات حسين، تحت عنوان أثر التغذية الراجعة المرئية في تحسين مستوى الأداء الفني في رياضة الوثب الطويل لدى تلاميذ التعليم الثانوي -دراسة ميدانية بثنائية عبد الرحمان الكواكبي بمدينة تقرت ولاية ورقلة-، وتمثلت إشكالية الدراسة في:

ما هو أثر التغذية الراجعة المرئية في تحسين مستوى الأداء الفني لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

وقد اعتمد الباحث في هذا البحث على الاختبارات التالية:

تمت الاستعانة باختبار الوثب من خلال ما هو معمول به في اختبار بكالوريا الرياضية حيث تعطى لكل تلميذ ما يعادل ثلاث محاولات حيث تؤخذ أحسن محاولة وتقارن هذه مع سلم التنقيط الخاص بهذه الرياضة ولقد قام الباحث بالاستعانة بسلم التنقيط الخاص بالوثب الطويل المتعمد من طرف الوزارة والمعتمد من أجل وضع التلميذ في جو الاختبارات.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- من خلال الدراسة نلاحظ تفوق العينة التجريبية على العينة الضابطة في الأداء والانجاز الرقمي ويرجع ذلك إلى ما تقدمه الوسائل التعليمية الحديثة وخاصة التغذية الراجعة المرئية باستخدام الفيديو في تحسن المستوى الأدائي.
- التعزيز الإيجابي للتغذية الراجعة المرئية واستثارة دافعية التلاميذ نحو الأداء الفني والحركي من خلال التشويق الذي يضيفه العرض عن طريق الفيديو من خلال مشاهدة الأداء المثالي كذا من خلال ما تقدمه أجهزة العرض من مشاهد للصور بالألوان والحركة والصوت مما يسمح للتلميذ بتركيز الجيد نحو الأداء والعمل على تحسين أدائه.
- للتغذية الراجعة المرئية الأثر الإيجابي في عملية التعليم والتعلم لمراحل الوثب الطويل رغم وجود فروق في البنية المرفولوجية بين الذكور والإناث إلا أنه كان هناك تحسن في مستوى الأداء لدى الجنسين.
- تحسن في مستوى الأداء الفني والحركي لمراحل الوثب الطويل لدى العينة التجريبية التي أعطيت تغذية راجعة مرئية العينة الضابطة رغم وجود تحسن لدى هذه الأخيرة إلا أن العينة التجريبية كانت أكبر تحسنا وهو راجع مقارنة مع لما تقدمه الوسائل التعليمية من أثر في تحسن مستوى الأداء في العملية التعليمية.

- **الدراسة الثانية:** للباحث مفتاح مبروك، تحت إشراف دشيرى حميد، تحت عنوان أثر استخدام الوسائل التكنولوجية في تعليم المهارات الحركية وتعزيز التغذية الراجعة خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ السنة

مقدمة

أولى ثانوي (16 - 17 سنة) -دراسة ميدانية على مستوى ثانوية المجاهد محمد زراري - سيدي عقبة -، وتمثلت إشكالية الدراسة في:

- هل استعمال الوسائل التكنولوجية أثر في تعليم المهارات الحركية وتعزيز التغذية الراجعة خلال حصّة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي (16 - 17 سنة)؟
وقد اعتمد الباحث في هذا البحث على الاختبارات التالية:

اعتمدت الدراسة على أدوات العرض الضوئي وجهاز الحاسوب المحمول والنموذج المرئي عبر تقنية الفيديو بالإضافة إلى تسجيل الفيديو باستخدام الكاميرا الرقمية وكذا استخدام برنامج التحليل الحركي كينوفيا لدراسة المتغيرات الكينماتيكية لأفراد العينة تم اختبار صدق الأدوات باستخدام التمايز بين عينتين إحداها مميزة والأخرى غير مميزة باستخدام اختبار (ت) لعينتين منفصلتين، أما الثبات فقام باختباره عبر طريق (Retest - est)، بعد جمع البيانات تم معالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) مع إجراء المعاملات الإحصائية، المتوسطات الحسائية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط، الوسيط، معامل الالتواء، معامل التفرطح.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- للوسائل التكنولوجية أثر في تعليم المهارات الحركية وتعزيز التغذية الراجعة خلال حصّة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي (16-17) سنة.

- للوسائل التكنولوجية أثر في تعليم الأداء الحركي خلال حصّة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي (16-17) سنة.

- للوسائل التكنولوجية أثر في تعليم التوافق الحركي العام (توافق الأطراف العلوية والسفلية) خلال حصّة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي (16-17) سنة..

- للوسائل التكنولوجية أثر في تعزيز التغذية الراجعة الكينماتيكية (زاوية المرفق، ثبات الجذع، زاوية الركبة) خلال حصّة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي (16-17) سنة.

- لاستخدام النموذج الحركي المرئي (رياضي النخبة) أثر في إعطاء تغذية راجعة بغرض الكشف عن عيوب الأداء في مهارات الجري من خلال مقارنته مع المجموعة التجريبية في المتغيرات الكينماتيكية زاوية (المرفق، الجذع، الركبة).

مقدمة

- الدراسة الثالثة: للباحث دعاس مهدي، تحت إشراف هايف فريد، تحت عنوان أثر وحدات تعليمية مقترحة في تعليم بعض المهارات الحركية في نشاطي كرة السلة والقفز الطويل لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط (12 - 14 سنة)، وتمثلت إشكالية الدراسة في:

هل هناك أثر للوحدات التعليمية المقترحة على تعليم بعض المهارات الحركية في نشاطي كرة السلة والقفز الطويل؟
وقد اعتمد الباحث في هذا البحث على الاختبارات التالية:
تم اختبار التلاميذ في الوثب الطويل عن طريق الوثب الأفقي، وهو الوثب إلى أبعد نقطة في الوثب مع التركيز على الملاحظة والتقييم وفق المعايير التالية: خطوات الاقتراب، رجل الارتكاز، الطيران، السقوط، المسافة.
وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

■ من الناحية البدنية:

✓ تنمية نسبية للقوة والرشاقة لدى بعض التلاميذ.

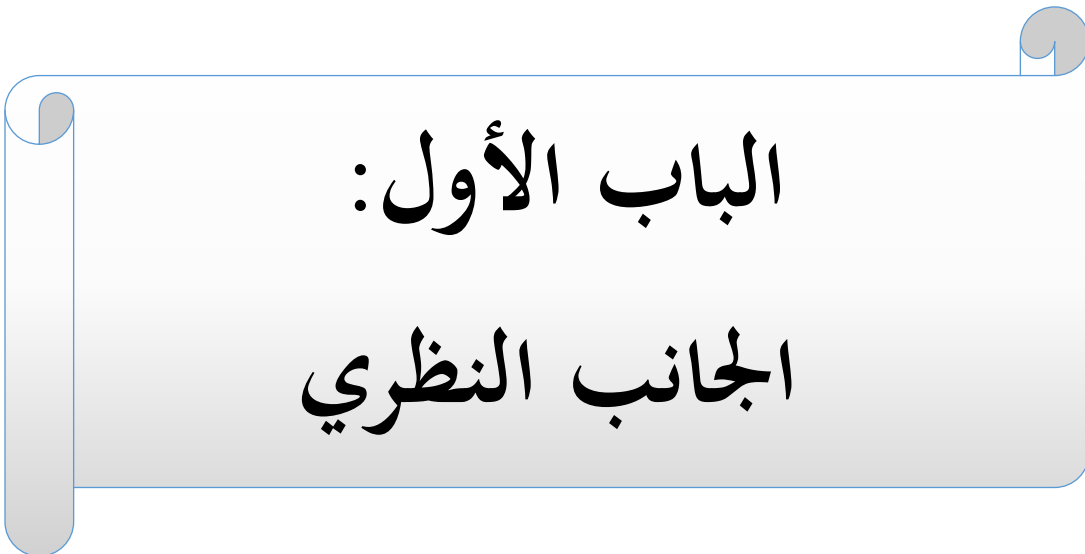
✓ تحسن طفيف للتلاميذ من حيث التوافق العضلي والعصبي لديهم.

■ من الناحية التقنية:

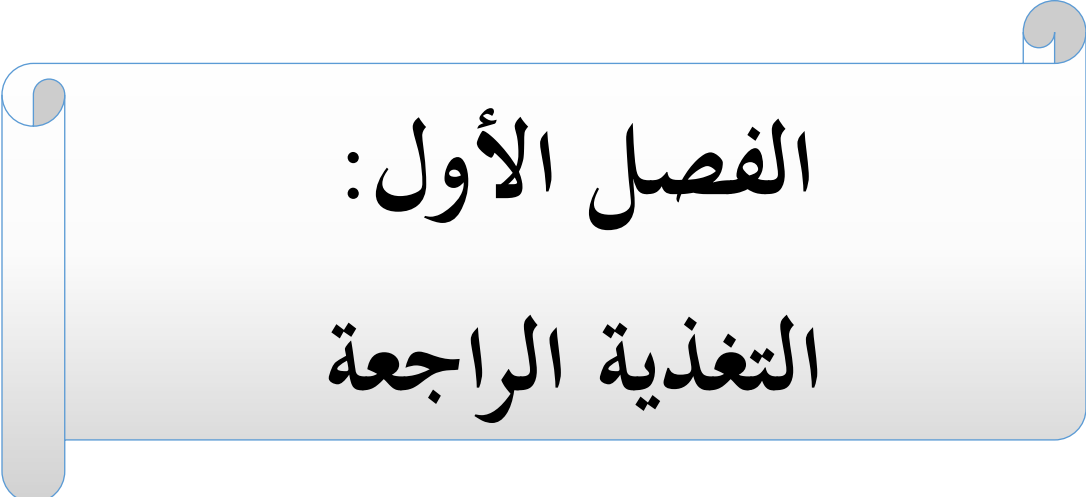
- تعلم التلاميذ كيفية التنسيق بين الأطراف السفلية والعلوية أثناء خطوات الاقتراب.

✓ تعلم التلاميذ أبجديات الوثب الطويل.

✓ تعلم التلاميذ كيفية الطيران والسقوط.

A decorative scroll graphic with a light gray background and a blue border. The scroll is unrolled in the center, with the top and bottom edges curling upwards. The text is written in a bold, black, Arabic calligraphic font.

الباب الأول: الجانب النظري

A decorative scroll graphic with a light gray background and a blue border. The scroll is unrolled in the center, with the top and bottom edges curled up. The text is written in a bold, black, Arabic calligraphic font.

الفصل الأول:

التغذية الراجعة

تمهيد:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر على الفرد أثناء عملية التعلم، منها المعلومات التي يتلقاها خلال استجابته للمهمة المراد تعلمها وتنفيذها، سواء لتحقيق أداء جيد، تحسين مهاراته، أو تصحيح مسار حركته وما إلى ذلك، ويُطلق على هذه المعلومات وغيرها مصطلح "التغذية الراجعة"، وإن فهم مفهوم التغذية الراجعة يعتبر جزءًا من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد أدت إلى اهتمام واسع من قبل التربويين وعلماء النفس على حد سواء.

ويعتبر "نوبرتواينر" أول من قام بتقديم هذا المصطلح في عام 1948، وكان التركيز الأول في بداية اهتمام العلماء بالتغذية الراجعة يتمحور حول تحقيق الأهداف التربوية والسلوكية أثناء عملية التعلم. يظهر بوضوح أن مفهومي التغذية الراجعة ومعرفة النتائج يرتبطان بشكل كبير، حيث يعبران عن نفس الظاهرة بزوايا مختلفة.

1-1- تعريف التغذية الراجعة:

التغذية الراجعة هي مفهوم شامل يُستخدم بمعانٍ كثيرة في مجال التربية والتعليم، وشهد مفهوم التغذية الراجعة تعاريف عديدة، من أبرزها:

أولاً. التعريف اللغوي:

وقد ورد فيه: "تغذى يتغذى، تغذ، تغذيا، فهو متغذ. تغذية [مفرد]: مصدر غذى، غذى طفله على مكارم الأخلاق: ربّاه على ذلك، غذى روحه: زودها بغذاء من عبر، وأفكار (مختار، 2008، صفحة 1600). وفي المنجد في اللغة والإعلام ورد مصطلح رجع: "ترجع في صدري كذا: تردّد، تراجع القوم: رجعوا إلى مواضعهم، ارتجع إلي الشيء: ردّه إلي، استرجع منه الشيء: طلب منه رجوعه، أخذ منه ما دفعه إليه، رجع الصدى: "ما يرده عليك المكان الخالي إذا صوّت فيه، الرجعة: العودة (معلوف، (د.ت)، صفحة 250).

ثانياً. التعريف الاصطلاحي:

قام التربويون وعلماء النفس مثل "جودين وكلوز ماير" وغيرهم بتعريف التغذية الراجعة بأنها المعلومات التي تُقدّم بعد استجابة الطالب، حيث تقدّم تلك المعلومات فهداً فوراً للنتائج والأداء الطلابي. وعرفها "مهرنر وليمان" على أنها تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها (Kluger و DeNisi، 1996، صفحة 254). عرفها " بارو" 1977 أنها عملية تنظيم ذاتي يمكن الوصول على مستوى معين من خلال تكيفات مستمرة (Barrow، 1977، صفحة 26). وعرفها "خيون" بأنها تعني المعلومات التي يحصل عليها الفرد نتيجة أداء معين، ويمكن أن تكون هذه المعلومات أما داخلية أو خارجية (خيون، 2002، صفحة 17). ويتضح من خلال التعريفات السابقة أن هذه المفاهيم تتجه نحو مفهوم واحد وهو تحفيز الطلاب لإثارة الدافع وخلق جو من التفاعل والمشاركة خلال الدرس، وذلك بهدف تسهيل استيعاب المادة.

1-2- أنواع التغذية الراجعة:

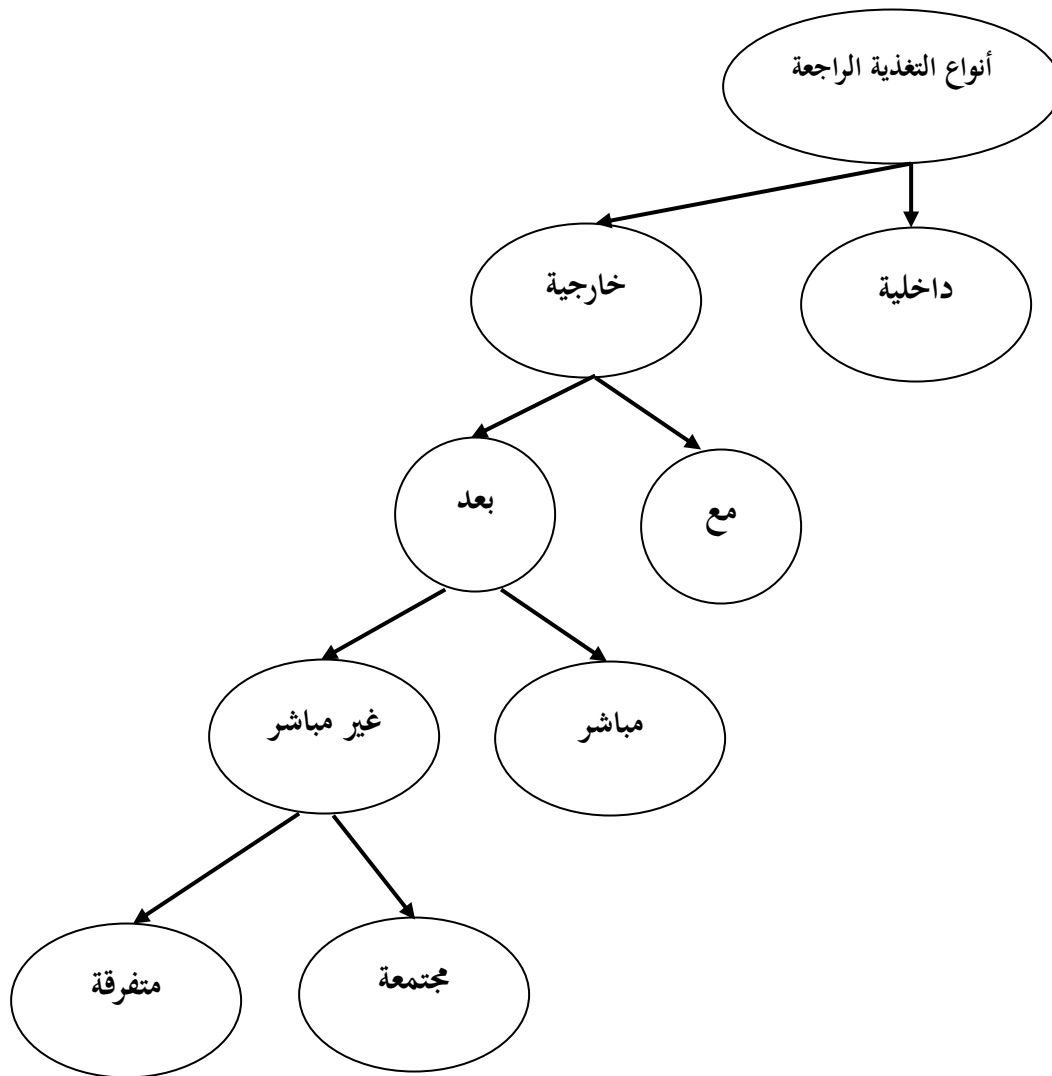
إن التطرق إلى أنواع التغذية الراجعة يعتبر أحد المواضيع الرئيسية في هذا الميدان، إذ يكمن أهمية فهم وتحليل أنواع وأنماط التغذية الراجعة واستفادتها بشكل فعال، ويفتح هذا الفهم للفرصة لنكتسب معرفة عميقة حول الاستخدام الفعال لهذه الأنماط في سياق النشاط الرياضي.

وتنوعت وجهات النظر حول تصنيفات التغذية الراجعة، حيث يستند البعض إلى مصدر المعلومات المتاحة للمتعلمين لتعديل السلوك أو التفاعل الحركي، ويقسم الباحث (عباس أحمد السامرائي) التغذية الراجعة إلى فئتين، وهذا التصنيف يتفق فيه مع وجهة نظر (Pierre Simonet) حيث تم تقسيمها إلى:

✓ **النوع الأول وهو التغذية الراجعة الداخلية الحسية:** وهي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية، كالإحساس بالتوازن عند لاعبي الجمباز، أو عندما يحدث التشنج العضلي عند لاعبي كرة القدم، فإنه يحس بالألم الداخلي في العضلة.

✓ **النوع الثاني وهو التغذية الراجعة الخارجية:** فهي حسب اسمها خارجية عن الجسم، وتأتي من مصادر خارجية كالعمليات التي يوجهها المدرب أو المعلم، وهي لا تأتي من ذات الفرد أو من أعضائه الداخلية (عباس و عبد الكريم، 1991، صفحة 124).

فالتغذية الداخلية حسية تأتي من مصادر داخل الجسم، والتغذية الخارجية تأتي من مصادر خارجية للجسم مثل توجيهات المدرب، وبالتالي الفهم العميق لهذه الأنماط يُفتح الباب لاكتساب معرفة عميقة حول استخدامها بشكل فعال في سياق النشاط الرياضي، والشكل الموالي يوضح هاته التقسيمات:



الشكل 01: أنواع التغذية الراجعة حسب Pierre Simonet

1-3- مصادر التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة مصادر متعددة ومتنوعة بتعدد الطرائق المستعملة، لأجل تعزيز استجابة التلاميذ بصورة إيجابية، إن كان الهدف تعليمياً أو تقويمياً والوقوف على إنجازات التلاميذ للعمل، أو معرفة نتيجة عمله، وهذه المصادر يحددها التربويون في (محمد، 2001، صفحة 198):

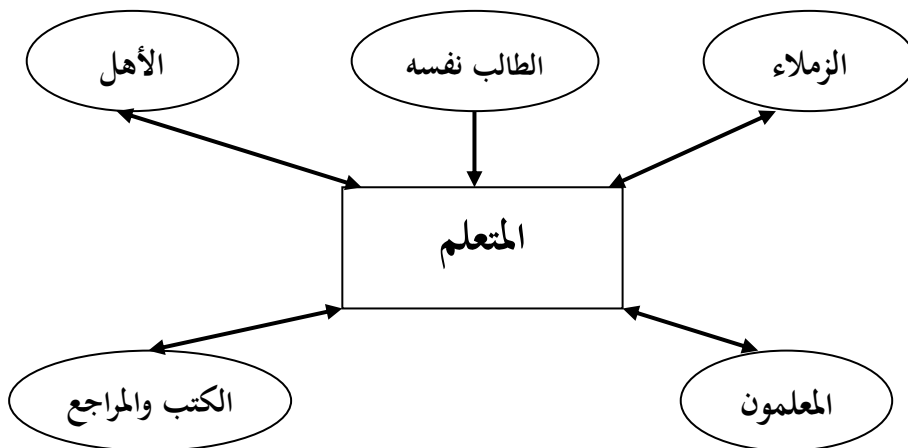
- ✓ تغذية راجعة خارجية (سمع - بصر)
- ✓ تغذية راجعة داخلية (ذاتية - حيوية)
- ✓ تغذية راجعة من مصادر متداخلة لأكثر من مصدر (داخلية خارجية)

يتضح من هذه المصادر أن هناك تغذية راجعة ذات مصدر خارجي تأتي بصورة سمعية أو بصرية. تتمثل التغذية الراجعة البصرية في حركات محددة، مثل حركة الإبهام لتوضيح الأداء الجيد أو السلبي، أو حركات الرأس التي تعبر عن الرضا أو الخطأ. أما التغذية الراجعة السمعية، فتشمل التصحيحات والكلام الهادف الذي يأتي من المعلم أو الزملاء، وتلعب دورًا في تحفيز التلميذ لتحسين أدائه.

أما المصدر الثاني "الذي هو مصدر داخلي حسي أو التغذية الراجعة الداخلية والتي تصدر من داخل الفرد من إحساسه وشعوره بالإنجاز بدون أن تعطيه تغذية راجعة، فإنه يحس بإنجازه بمفرده وبدون توجيه من المعلم كالشعور بالإنجاز أو الراحة، أو التعب، أو الفهم" (السامرائي، 1988، صفحة 155).

أما المصدر الثالث للتغذية الراجعة فهو التغذية الراجعة لأكثر من مصدر وهذا ما يحدث بحيث أن التلميذ يتلقى المعلومات من أكثر من مصدر سواء كان داخليًا أو خارجيًا كإحساسه بالخطأ أو الإنجاز الجيد مع إشارة المعلم وتقييمه للعمل.

وتأتي أهمية بيئة التعلم سواء كانت غرفة الدراسة أو أي مكان آخر، في سياق التغذية الراجعة إلى الأمام، فتلك البيئة تسهم في توجيه انتباه التلاميذ نحو مفهوم التغذية الراجعة، وتعتبر عنصرًا أساسيًا يستند إليه هذا النمط الغذائي، وبالإضافة إلى ذلك يتأثر التلاميذ بالمعلومات المرتدة أو التغذية الراجعة، حيث إذا لم يكن هناك تأثير فإن ذلك يعكس عدم وجود تغذية راجعة.



الشكل 02: مصادر التغذية الراجعة

1-4- أهمية التغذية الراجعة:

تلعب التغذية الراجعة دورًا حيويًا في عملية التعلم، وتكتسب أهمية كبيرة خاصة في المواقف الصفية، فهي لا تقتصر على توفير إشارات إيجابية أو سلبية بل تشكل جزءًا أساسيًا في عمليات الرقابة والتحكم والتعديل أثناء التفاعل والتعلم في الفصول، ويبرز دورها المهم في تحفيز تطوير السلوك وتحسينه، إضافة إلى تعزيز دافعية التعلم من خلال توجيه الطلاب نحو الاستجابات الصحيحة وتصحيح المسار عند الحاجة.

وتوفير التغذية الراجعة يساهم بشكل كبير في زيادة فعالية التعلم، حيث يعزز التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلاب ويسهم في تحقيق بيئة تعلم إيجابية تعكس الأمان والثقة والاحترام، ويساهم هذا النهج في تعزيز الممارسات الديمقراطية وتطوير احترام الذات لدى الطلاب، مما يؤدي إلى تعزيز المشاعر الإيجابية تجاه قدراتهم التعليمية والتجارب التعليمية.

إن للتغذية الراجعة أهمية كبيرة في عملية تعلم المهارات الحركية ومنها ما يأتي:

✓ تعلم التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواء كانت صحيحة أم خطأ مما يقلل القلق والتوتر والذي قد يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

✓ تعزز المتعلم وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم ولا سيما عندما يعرف أجابته كانت صحيحة وهنا تعمل التغذية الراجعة على تدعيم العملية التعليمية.

✓ التغذية الراجعة تعزز قدرات المتعلم، وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم.

✓ إن معرفة المتعلم أن أجابته كانت خطأ وما السبب لهذه الإجابة الخطأ يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة أو علامة كان هو المسؤول عنها ومن ثم عليه مضاعفة جهده في المرات القادمة.

✓ إن تصحيح إجابة المتعلم الخطأ ومن شأنها أن تضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته وإحلال ارتباطاتها صحيحة محلها (الحيلة، 1991، صفحة 179).

✓ إن استخدام التغذية الراجعة من شأنها أن تنشط عملية التعلم وتزيد من مستوى الدافعية للتعلم.

✓ تعرف عملية التغذية الراجعة المتعلم أين يقف من الهدف المنشود وأما إذا كان يحتاج إلى مدة طويلة لتحقيقه أم أنه قريب منه أي أنها تبين للمتعلم اتجاه سير تقدمه في العملية التعليمية.

✓ كما تبين للمتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من طلاب صفه، والتي لم يحققوها بعد، وعليه فقد تكون هذه العملية بمثابة تقويم ذاتي للمعلم، وأسلوبه في التعليم.

1-5- معرفة النتيجة ومعرفة الأداء:

يؤكد العديد من التربويين أن التغذية الراجعة لكي تتسم بالفاعلية والنجاح لابد من توافر مجموعة من المبادئ التي تقوم عليها وهي كالآتي:

✓ **مبدأ الاستمرارية:** وهذا المبدأ يهتم بضرورة الاستمرار في تزويد المتعلم بنتائج أدائه، حتى يحسن من مستوى أدائه بشكل مستمر.

✓ **مبدأ الفهم المشترك:** وهذا المبدأ يشترط على جميع القائمين بتوفير التغذية الراجعة وتحليلها وتفسيرها بشكل واضح ومشارك بينهم، بحيث يكون لديهم القدرة على وضع الحلول العلاجية والإرشادية للسلوك.

✓ **مبدأ الغاية:** يشير هذا المبدأ إلى أن التغذية الراجعة ليست هدفا في حد ذاتها، بل ورائها غرضا يتمثل في أن استخدام المعلومات الناتجة عن التغذية الراجعة لتحسين أداء المتعلمين، وتطوير عملية التعلم واستخدامها كشكل من أشكال المعرفة وليست كعملية آلية (إبراهيم، 2020، الصفحات 99-100).

ويضيف كل من جلال عبد الحكيم، زينب علي عمر، بأنه كي ينجح المعلم في استخدام التغذية الراجعة في العملية التعليمية وتحقيق التحسن والتطور المنشودين فلا بد مما يلي:

- يجب أن تتصف التغذية الراجعة بالدوام والاستمرارية.
- يجب أن تتم التغذية الراجعة في ضوء أهداف محددة.
- تتطلب فهم نتائج التغذية الراجعة فهما عميقا، مع تحليل النتائج بدقة.
- أن تتصف عملية التغذية الراجعة بالشمولية، بحيث تشمل عناصر العملية التعليمية وجميع المعلمين على اختلاف مستوياتهم.

وبالتالي فالمبادئ النظرية السلوكية التي يعتمد عليها تصميم التغذية الراجعة نذكر منها ما يلي:

- تحديد مهمة التعلم الرئيسية وتحليلها إلى سلسلة متتابعة من المهمات الرئيسية والفرعية.
- صياغة الأهداف السلوكية وتحديد السلوك المطلوب تعلمه، وإخبار الطلبة أو المتعلمين بها.
- تقسيم تتابع عرض المحتوى، وتقسيم كل تتابع إلى خطوات صغيرة، وصياغتها بشكل متدرج البسيط إلى المعقد ومن الملموس إلى المجرد لمساعدة المتعلم على الفهم.

- تقديم الأنشطة والتدريبات الموجهة والمصحوبة بالشرح المناسب والتعليمات والتوجيهات والإجراءات اللازمة لاكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة مع إتاحة الفرصة للتدريب والممارسة وإعطاء الوقت الكافي لذلك لحفظ التعلم وبقاء أثره.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن التغذية الراجعة تكون فعّالة وناجحة بشكل أكبر عند توفر بعض الشروط الضرورية التي تعزز من تطوير قدرات ومهارات المتعلم، ويشمل ذلك الاستمرار في مراجعة النتائج وتحليلها بالتعاون مع المعلم، بهدف تحسين أداء المتعلم وتعزيز عملية التعلم والتعليم بشكل عام.

1-6- استخدام التغذية الراجعة:

ليست كل تغذية راجعة مفيدة في جعل سلوك المتعلم أكثر فعالية، وما من أحد سوى المتلقي يقرر إلى أي مدى يريد أن يعمل وفق ملاحظات الآخرين، أحيانا تأتي التغذية الراجعة من مصادر موثوقة نرجع إليها عادة، وفي أحيانا أخرى تأتي التغذية الراجعة ذات التأثير الكبير من مصادر غير موثوقة أيضا، ولتقديم ما يقدم لنا من تغذية راجعة علينا أن نستخدم طريقة الإدارة الذاتية للتغذية الراجعة".

❖ **الدقة:** "من هم الأشخاص الذين يقدمون لنا هذه التغذية الراجعة؟ ماهي نواياهم؟ وإلى أي مدى نحترم آراءهم؟

أي أن الدقة ترتبط ارتباط وثيق بالثقة.

❖ **القيمة:** "هل تعجبك هذه التغذية الراجعة؟ هل: شيء يمكن الاستفادة منه؟ هل تريد معرفة المزيد؟"

يرتبط هذا المعيار بمدى تقبل واقتناع المتعلم بالتغذية الراجعة المقدمة له.

❖ **الأهمية:** "ماذا ستفعل بهذه التغذية؟"

تكمن الأهمية في مدى استخدام التغذية الراجعة وفي أي مجال يتم توظيفها.

ومنه فإذا فلتكن متأكدا من دقة التغذية الراجعة وقيمتها وأهميتها، فقد ترغب في مراجعتها مع زميل أو صديق تثق به قبل أن تقرر نبذها.

وعليه نستنتج أن التغذية الراجعة ترتبط ب: الدقة، القيمة، الأهمية (كارن و سام، 2009، صفحة 22).

1-7- طرق عرض التغذية الراجعة:

إن أحسن طريقة لتجنب الإسهاب وتعزيز قوة التغذية الراجعة يكون بزيادة نسبة عرضها الجيد بشرط أن تحتوي على المعلومات المفيدة ذات القيم العلية والمغزى الجيد، وهذه يمكن أن تؤثر تأثيرا كبيرا في زيادة أواصر العلاقة الطيبة والمتداخلة بين المدرب واللاعب، وأنها تؤثر أخيرا في تسهيل عملية التعلم، وبصورة واضحة فإذا ما عددنا العلاقات المتداخلة خالصة وذات فائدة فيجب في الحالة هذه إعطاؤها بطريقة تأخذ بنظر الاعتبار جنس اللاعبين وأعمارهم ومستوياتهم وحالاتهم وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ومن الأمثلة على عرض أو إعطاء التغذية الراجعة من استخدام أساليب مختلفة مثل قولنا (رمية جيدة) و(دفاع قوي يا أحمد) و(أديت الحركة الأولى فقط)، وكذلك يمكن عرضها بطريقة شفوية رمزية مثل (الابتسامة) و(ملامح الوجه) و(الإيماء بالرأس أو اليد) و(التصفيق) وغيرها.

إن محتويات التغذية الراجعة ذات القيمة الكبيرة تخبر اللاعبين، وتؤكد أهمية العمل وأداء بعض الجوانب الخاصة بالمهارة بطريقة دون أخرى أو بشكل دون آخر.

ففي هذه الحالة تعلمهم بأن الانجاز كان جيدا، وهذه لا تقوي، وتعزيز تلك الجوانب من الانجاز فقط وإنما تمكن من تحويل الشرح أو القول إلى فعل حقيقي سليم.

1-8- توجيه التغذية الراجعة:

يجب أن نوجه التغذية الراجعة نحو الهدف أي أننا نقصد بذلك خدمة الهدف الموضوع، وتصحيح الأخطاء التي يقوم بها اللاعب تجاه تحقيق الهدف الذي نريد الوصول إليه.

والخطأ الشائع هو إعطاء التغذية الراجعة لأجزاء من الحركة ليست هي المقصودة من عملية التعلم فمثلا إذا كان الهدف التعلم دقة في الإرسال يكون من الخطأ توجيه التغذية الراجعة والتأكيد على سرعة الإرسال فليس هذا المطلوب من العملية التعليمية، ويجب كذلك التأكيد على هدف التدريس والتدريب أولا، وليس على الجوانب الثانوية فيه، فتوجيه التغذية الراجعة يجب أن يكون توجيهها سليما وليس هذا فقط، بل يجب أيضا أن نعطي التغذية الراجعة في الزمان والمكان الصحيحين، وما على المدرب إلا أن يجد الوقت المناسب لإعطاء الإشارة الكاملة، ومناسبة، حتى تكون التغذية الراجعة أكثر تأثيرا (احمد، 2006، صفحة 144).

1-9- وظائف التغذية الراجعة:

تحقق التغذية الراجعة عدة وظائف منها:

- كونها تجعل العمل أكثر جذبا لاهتمام المعلم.
- تعتبر مرادفة للأثر أو التعزيز، فقول صح أو خطأ، أي مثير يخبر المتعلم بنتائج عمله هي معلومات دائمة في نفس الوقت فأصابه مركز الهدف في تجارب التصويب مثلا تدرك كاستجابة صحيحة.

قد لخص آنيث وظائف التغذية المرتدة في ثلاث وظائف على النحو التالي:

- ✓ وظيفة باعثة.
- ✓ وظيفة تعزيزية.
- ✓ وظيفة إعلامية أو إخبارية (الشرقاوي، 2012 ، صفحة 301).

كما يذكر أحمد أمين فوزي أن مهام التغذية الراجعة تحدد في ثلاث وظائف أساسية هي:

وظيفة توجيهية: تعمل هذه الوظيفة على توجيه الاستجابات الحركية إلى الاتجاه المنشود، فبمجرد إصدار الاستجابة الحركية الأولى تحدد التغذية الراجعة المدى والاتجاه الذي وصلت إليه، الأمر الذي يساعد على مقارنة آثار هذه الاستجابة بما يجب تحقيقه، ومن ثم يمكن استخدام إشارات الخطأ في تعديل مسار الاستجابة التالية، واستخدام إشارات الصواب في إعادتها إذا كانت قد حققت الهدف (بشير، 2010/2011 ، صفحة 30).

وظيفة تدعيمية: تؤدي التغذية الراجعة إلى تدعيم الاستجابة الحركية الناجحة، ومن ثم إعادة ظهورها في المرات التالية، فالمعلومات التي تعود إلى الفرد عن أدائه الحركي وتخبره بما هو صحيح منه وما هو خطأ، إنما تشير إليه بإعادة الحركات الناجحة وحذف الحركات الخاطئة في محاولاته التالية، وبهذا تصبح التغذية الراجعة صاحبة الدور الأساسي في تدعيم الاستجابات الصحيحة.

وظيفة دافعية: تعمل التغذية الراجعة على زيادة دافعية الفرد أثناء التعلم، فمعرفة المتعلم بصحة أو خطأ أدائه تجعله أكثر حذرا، لأنها تعتبر بمثابة الباعث في الموقف التعليمي، ذلك لأن المعلومات التي تعود إلى المتعلم وتخبره بصحة أدائه يدركها كحالة مشبعة، وبسبب هذا الإشباع يحاول أن يكرر نفس الأداء لمزيد من

الإشباع، وحينما تخبره هذه المعلومات بخطأ أدائه فإنه يعاني عدم إشباع، فيحاول أن يتحاشى هذا الخطأ، وقد أسفرت التجارب التي أجريت في هذا الصدد أنه حينما حذفت التغذية الراجعة من الموقف التعليمي فقد المتعلمون حماسهم واهتمامهم وظهرت عليهم علامات الملل (بشير، 2010/2011، صفحة 30).

أما عفاف عبد الكريم فتقول أن هناك ثلاث وظائف للتغذية الراجعة وهي كما يلي:

✓ **الإخطار:** تكون مرتبطة بمعلومات عن النتائج أو الأداء، أو عن نتائج الأداء بمعنى تحصيل الهدف.

✓ **التعزيز:** وهنا يكون حسب الحالة والحصول على نوع من الأثر سواء كان إيجابيا أم سلبيا.

✓ **التحريك النفسي:** وهنا لقصد الارتقاء بنوع الدافعية لدى المتعلم (قدور، 2011، صفحة 45).

من خلال ما تقدم يظهر أن التغذية الراجعة تشغل دورًا متعدد الوظائف، وتركز هذه العملية على تعزيز وتوجيه المتعلم أو التلميذ، وتزويده بمعلومات حول دقة المعلومات التي يحملها، مما يساعده على تحسين وتطوير خبراته واكتساب معارف جديدة.

10-1- معوقات التغذية الرجعية:

من بين الصعوبات التي تعيق السير الجيد للتدريس بأسلوب التغذية الراجعة ما يلي (حمدان، 2001، صفحة 81):

✓ قد يظن المعلم أحيانا أن ما يقدمه لتلاميذه من تغذية راجعة أنها واضحة بالنسبة لهم، لكونها واضحة بالنسبة له، لكن الأمر مختلف جداً، فغالبًا ما تكون المعلومات التي يقدمها المعلم للتلاميذ غير واضحة لهم، لذلك يجب عليه أن يستخدم كلمات تحدد العمل بشكل واضح يمكن التلاميذ الاستفادة منه.

✓ من بين الصعوبة بما كان إن لم يكن مستحيلا أن يقدم المعلم لكل تلميذا تغذية راجعة فورية عندما يكون عدد تلاميذه ما يقارب من (15) خمسة عشر تلميذاً أو أكثر في حجرة الدراسة.

ويرى " محمد يوسف الشيخ" أن من معوقات التغذية الراجعة ما يلي (الشيخ، 1984، صفحة 187):

✓ المتعلم يكون تحت ظروف ومتغيرات كثيرة مثل رداءة الطباشير التي تقلل من التغذية الراجعة البصرية خارجي مهم.

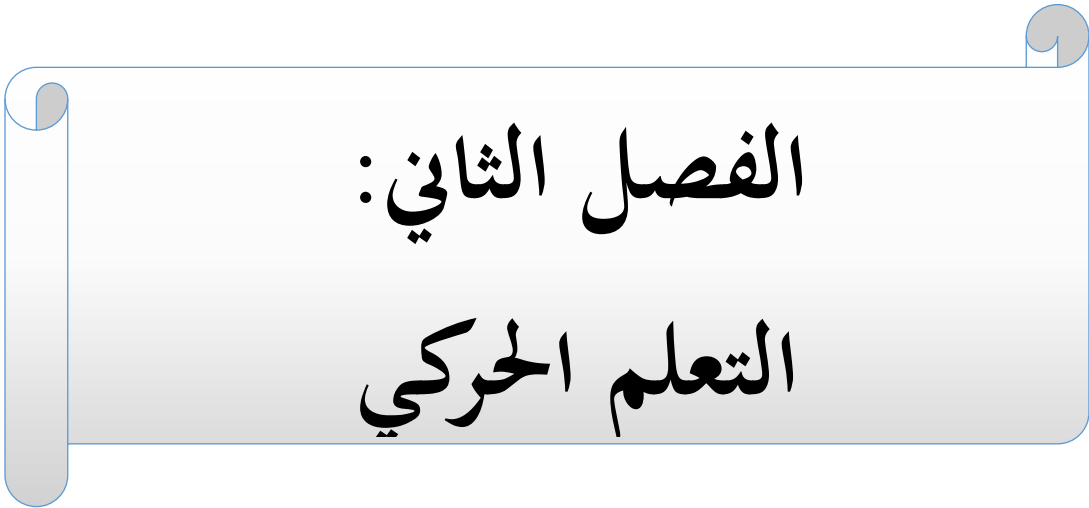
ويضيف " مصطفى السايح محمد" إلى هذه المعوقات ما يلي (محمد، 2001، الصفحات 201-202):

- ✓ جهل بعض المعلمين بالتوقيت المناسب لتقديم تغذية راجعة.
- ✓ أن التغذية الراجعة العشوائية التي تعطى بصورة متقطعة وبطريقة المرة الواحدة في الوقت الواحد محتمل أنها تساعد التلميذ ولكن المدرس لا يستطيع أن يأخذ فكرة كاملة، ويكون لديه معرفة تامة عن أداء التلميذ بمشاهدة محاولة واحدة.
- ✓ عدم دقة المعلمين في إعطاء المعلومات الدقيقة المرغوب فيها لتحسين مسار عمل التلميذ إذا كان يتصف بالسلبية وبالتالي يكون مردود التغذية الراجعة سلبيا على عمل التلميذ.
- ويضيف "علي" راشد " إلى جانب المعوقات السابقة الذكر عدد من المعوقات تتمثل في (راشد، 1993، صفحة 123):
- ✓ عدم اتساع الفرص أمام التلاميذ للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وآراءهم في جو مفعم بالدعم والطمأنينة.
- ✓ اللجوء إلى النشاطات الروتينية المتكررة التي تقود إلى الملل فتتخفف درجة الاستثارة العامة والنشاط عند التلميذ.
- ✓ تقليص الأنشطة المدرسية الممتعة بسبب طبيعة تنظيم اليوم المدرسي على شكل حصص محددة وقصيرة نسبيا.
- ✓ عدم المساواة في توزيع المكافآت والجوائز على التلاميذ أحيانا وهذا يسبب نوعا من الإحباط عند بعض التلاميذ المتفوقين.

خلاصة:

وفي ختام هذا الفصل نجد أن التغذية الراجعة تعتبر ركيزة أساسية لتسهيل عملية التعليم والتعلم، حيث تلعب دورًا فعالًا في تعزيز الدافع وتحفيز المتعلمين لتحقيق أهدافهم، وكما تساهم في تعزيز معلوماتهم وتحسين معالجتها، ويُعتبر استخدام التغذية الراجعة من قبل المعلمين أمرًا أساسيًا وأداة فعّالة لضمان نقل الرسالة بنجاح، بتأكيد الأمور الصحيحة وتصحيح القصور المحتملة.

وتحظى التغذية الراجعة بأهمية كبيرة في تعزيز تفاعل المعلم مع المتعلم، حيث يمكنها تحسين الأداء وتصحيح الأخطاء، وتعتبر هذه المعلومات حول عملية التعلم أو الأداء دائمًا تحت سيطرة المتعلم، وأيضًا يُعد فهم المبادئ الأساسية والاستمرار في تطويرها أمرًا ضروريًا لتوفير التغذية الراجعة بشكل فعال، حيث يساعد ذلك على تعزيز فهم المتعلم وتحفيزه نحو التحسين المستمر.

A decorative scroll graphic with a light gray background and a blue border. The scroll is unrolled in the center, with the top and bottom edges curled up. The text is written in a large, bold, black Arabic font.

الفصل الثاني: التعلم الحركي

تمهيد:

عند التأمل في حياة الإنسان نجد أنه يبدأ رحلته بصفحة بيضاء وفي كل يوم يكتسب معرفة جديدة، مما يجعل هذه العملية مستمرة طوال فترة حياته، ومن بين جوانب هذه العملية يبرز بوضوح التعلم الحركي كأحد العناصر الرئيسية، ويتعلم الطفل بشكل حركي قبل أن يصل إلى مستوى الإدراك الذهني والوعي بالبيئة المحيطة به.

وتعتمد جميع الأنشطة اليومية والضرورية للإنسان على الحركة والنشاط، ويتمثل التعلم الحركي في أهمية كبيرة حيث يتم تطوير المهارات والنشاطات التي تسهم في تسهيل عدة جوانب من حياة الفرد، وتأتي هذه العمليات التعليمية الحركية كمفتاح لتنمية القدرات الجسدية والنفسية والعقلية للفرد.

وفي هذا السياق قمنا في هذا الفصل بالتطرق إلى أبعاد التعلم الحركي والأساليب الحديثة المستخدمة في المجال التربوي، ويُعزز ذلك بشكل خاص تنمية التلميذ بشكل حركي ونفسي وعقلي حيث يمنحه القدرة على التوجه نحو مستقبل يتسم بالنشاط والحركة، ويصبح عضواً فعالاً ومفيداً لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه.

1-2- مفهوم التعلم الحركي:

1-1-2- مفهوم التعلم:

يعتبر مفهوم التعلم محور الاهتمام الرئيسي في العملية التعليمية حيث عرفه جيتكس: بأنه تغيير في السلوك له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غايته (محمود، 1995، صفحة 07).

يعرف التعلم على أنه تغير في الأداء أو تعديل في سلوك ثابت نسبيا عن طريق الخبرة والمران وهذا التعديل يحدث أثناء إشباع الفرد لدوافعه لبلوغ أهدافه أما تعريف التعلم في رأي خبراء التربية اليوم فهو "أي تأثير كان يحدثه شخص ما المعلم في تعليم شخص آخر فيغير أو يكيف طرائق السلوك التي يتبعها (بسطويسي، 1984، صفحة 26).

التعلم هو نظام يحتم على المتعلم أن يدرك بأنه يسير نحو هدف معين، ويسعى باتجاه غاية مقصودة، ويعرفه "ماكاندلس" بأنه اكتساب المهارات الجديدة وإدراك الأشياء والتعرف عليها عن طريق الممارسة، بما في ذلك تجنب بعض أنماط السلوك التي يتضح للكائن الحي عدم فعاليتها أو ضررها (يوسف و صالح، 2013، صفحة 13).

إن التعلم حالة مستمرة مع الفرد منذ ولادته وهي حالة لا تتوقف أبدا مادام الكائن حيا وذا تأثير على بناء وتطوير شخصيته واكتسابه للصفات التي تجعله مميزا عن الآخرين.

يعرف التعلم في رأي خبراء التربية على انه تأثير يحدثه شخص ما فيغير أو يكيف طرائق السلوك التي يتبعها أو يمكن أن يتبعها الآخرون (سعد و محمد، 1997، صفحة 235).

ويطلق كذلك مفهوم التعلم على ذلك النشاط الذي يؤدي إلى اكتساب خبرات جديدة، حيث يرى في هذا الشأن سعد جلال ومحمد علاوي أن التعلم يتوقف على قيام الكائن الحي بنشاط يؤدي إلى اكتساب خبرة جديدة (الشيخ، ميكانيك الحيوية وعلم الحركة للتمارين الرياضية، 1975، صفحة 198).

فالتعلم هو عملية تحصيل وكسب تؤدي إلى تعديل السلوك وتغييره وتظهر آثاره في المجالات التالية (خيخون، 2002، صفحة 198):

✚ المجال الذهني: تحصيل معلومات وأفكار ومفاهيم

✚ المجال الوجداني: تكوين عواطف واتجاهات.

✚ المجال النزوعي: كسب عادات وأساليب.

2-1-2- مفهوم الحركة:

تعرف الحركة عند الإنسان بأنها " تحرك جسم الإنسان من موضع إلى آخر، أو تحرك أحد أعضاء الجسم ويرى مروان عبد المجيد إبراهيم بأن كلمة الحركة تطلق على كل انتقال، أو دوران الجسم أو لحد سواء كان بغرض أو بدونه، ولا بد للحركة سواء كانت انتقالية أو دورانية أن تكون لها سرعة ثابتة ومتغيرة (مروان و إيمان، 2013، صفحة 28).

2-2- تعريف التعلم الحركي:

التعلم الحركي بمفهومه العام هو تغيير في الأداء يرتبط بالممارسة الإيجابية، أي قيام الفرد الرياضي بنشاط، فالتعلم الحركي هو اكتساب معرفة عن طريق أداء مهارة ما، أو اكتساب قدرة على أداء مهارات جديدة فتعلم الحركات والمهارات الجديدة لا تنتهي بالمعرفة التي اكتسبها الفرد الرياضي بل بالمقدرة التي جاءت نتيجة الممارسة. ويعرفه مفتي إبراهيم حداد بأنه: "مجموعة من العمليات التي تحدث من خلال التمرينات أو الخبرات والتي تؤدي إلى تغيير ثابت في قدرات ومهارات الأداء".

يقول كورت مانيال: التعلم الحركي هو اكتساب وتحسين وتثبيت واستعمال المهارات الحركية وأنها تكمن في مجال تطور الشخصية الإنسانية، وتكامل برابطها اكتساب المعلومات وتطوير قابلية التوافق (محمد و فيصل، 1992، صفحة 122).

ويعرف كذلك: هو عملية اكتساب الإنسان للمعارف والخبرات والمهارات الحركية لتعلم السباحة وركوب الدراجات، وكذلك القدرة على توجيه الجسم، والتحكم في حركاته بالنسبة للزمان والمكان (الطالب، 1976، صفحة 15). ويرى نزار محمد الطالب أن التعلم الحركي هو العملية التي من خلالها يستطيع المتعلم تكوين قابليات حركية جديدة أو تبديلها عن طريق الممارسة والتجربة.

ويرى بعض العلماء أن التعلم الحركي يمكن تعريفه على أنه التغيير في الأداء أو السلوك الحركي كنتيجة للتدريب أو الممارسة وليس نتيجة النضج أو التعب أو تأثير بعض العقاقير المنشطة وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على الأداء أو السلوك الحركي تأثيراً وقتياً معيناً (علاوي، 1994، صفحة 336).

ويرى الدكتور أسامة كامل راتب بأن التعلم الحركي يحقق فيه الطفل تسهيلاً جديداً في أداء حركات الجسم كنتيجة لممارسة معينة وذلك تمييزاً عن التحسن للوظيفة الناتجة عن النضج (راتب، 1999، صفحة 419).

والتعلم الحركي في الرياضة هو عملية اكتساب إمكانيات السلوك التي لا يمكن الاستدلال عليها عن طريق المستويات الحركية، هو أيضا عملية التحسين التوافق الحركي ويهدف إلى اكتساب المهارات والقدرات البدنية والسلوك (علاوي، 1994، صفحة 368).

2-3- قوانين التعلم الحركي:

نستطيع أن نضع العالم ثورندايك أحد قادة علماء النفس على رأس القائمة في وضع قوانين عديدة تحدد أفضل وأنسب الظروف التي تتم فيها عملية التعلم، أن القوانين يجب ألا تؤخذ كشيء مطلق أو نهائي، لهذا فهي تستحق انتباه كل مدرس ي التربية الرياضية للوصول إلى أفضل وأنجح طرق التعلم.

- **قانون الاستعداد:** أن الفرد هنا يتعلم بسرعة وأفضل إذا توفرت لديه الاستعدادات والنضج والعكس صحيح، وكلما زاد مقدار استعداد الفرد ازداد مقدار الارتياح والرضا أثناء وبعد الأداء.

- **قانون التمرين:** يؤكد هذا القانون بأن التمرين يؤدي إلى جعل الحركات أكثر رشاقة وخفة، كما أنها تؤدي إلى اقتصاد في الطاقة وتقدم في المهارة إلى أداء أفضل.

- **قانون الأثر:** يؤكد هذا القانون أن احتمال تكرار الفرد للخبرات يزداد بكثير إذا كانت الخبرات من النوع غير الممتع، فإنه من الطبيعي لن يسعى الفرد إلى ما هو ممتع من الاستجابات.

ونحن حيث نطبق هذا القانون في مجال التربية الرياضية نجد انه يتحتم خلق المواقف التي تجعل الأفراد يتشوقون النجاح ويحصلون على خبرات مرضية (السراج، 2011، الصفحات 231-232).

2-4- مراحل التعلم الحركي:

2-4-1- مرحلة التوافق الأولى للحركة (التوافق الخام):

لقد سمي "ماينل" تلك المرحلة بالإضافة إلى مرحلة التوافق الأولى للحركة بمرحلة الاكتساب الأولى أو مرحلة الإدراك الأولى، أو المرحلة الخام للحركة وعلى ذلك تهدف تلك المرحلة إلى اكتساب المتعلم وإدراكه التوافق الحركي الأول للمهارة، والذي يسمى بالشكل الخام ومجال تلك المرحلة درس التربية البدنية في المدرسة أو أول مرحلة من مراحل تعلم الناشئين في الأندية الرياضية، يمكن الوصول إلى "اللحظة الحاسمة والتي يصفها بلحظة التوافق الأولى أو الخام عن طريق أسلوبين مختلفين هما:

- ❖ **الاكتساب الغير متعلم:** يسميه ماينل بالتعلم الحر حيث أنها طريقة غير موجهة وتتم بالطريقة الذاتية للمتعلم والاكتشاف الشخصي المبني على المحاولة والخطأ، حتى تقارب أجزاء الحركة ويحدث التوافق الأول لها.
- ❖ **الاكتساب المتعلم:** يتم عن طريق المعلم حيث يتبع طريقة خاصة وأسلوب معين، فتعلم المهارات الرياضية المختلفة يكون بواسطة المعلم في الدرس أو في خارجه بالمدرسة، ويذكر "شابيل" بأن تعلم الشكل الأول للحركة يكون مناسباً في سن الطفولة، حيث يتعلم الأطفال تلك المهارات ويقبلون عليها بشغف.

كما أننا نلاحظ أن الحركة الواحدة تؤدي كما لو كانت مركبة من عدة حركات، ولا تناسق بين الحركة الواحدة يقول كورت ماينل: أن توجيه أعضاء الجسم لا تتم دائماً بالشكل المراد، فهو عندما يركز على جزء من الجسم فسوف يجد أن الجزء الآخر خارج عن سيطرته وابتعد عن تركيزه، ولكن من المهم أن نعرف هذه الحركة تكسب الفرد صورة داخلية للحركة، أي اكتساب حركي للمهارة، إلا أننا نلاحظ أن الحركة تستعمل فيها القوة بشكل أكبر من اللازم، وأحياناً يكون هذا الاستعمال خاطئ، يقول محمد عادل رشدي بأنه في هذه المرحلة، نلاحظ أن الحركة الجديدة تحتاج لبذل جهد كبير، وخاصة في المرحلة الأولى للممارسة العملية. ويفسر ذلك بعدم وجود توازن محدد بين عمليات الكف والإثارة في المخ، حيث تغلب عمليات الإثارة في البداية، وتظهر في أقسام كبيرة، مما يترتب عليه إثارة الكثير من العضلات، وبهذا يتسبب مقدار القوة المبذولة والزائدة في حدوث التعب بسرعة، مما يؤدي إلى عدم دقة الأداء وعدم الاقتصاد في الطاقة، يذكر (كورت ماينل) حول هذه المرحلة: إن جميع الأخطاء يرجع سببها إلى الأداء الحركي يوجه بالدرجة الأولى عن طريق دائرة تنظيم خارجي على أساس المعلومات المتأتية من النظر (بوداود و عطا الله، 2009، صفحة 77).

2-4-2- المرحلة الثانية مرحلة التوافق الجيد (الدقيق للحركة):

لقد سميت تلك المرحلة بالإضافة إلى مرحلة التوافق الجيد بمرحلة الاكتساب الجيد للحركة أو التوافق أو الأداء الجيد للحركة، وتهدف هذه المرحلة إلى التخلص من معظم الأخطاء الفنية الكثيرة والتي تميزت بها المرحلة التعليمية السابقة حتى تبدو الحركة نظيفة خالية من الزوايا الحادة والحركات الغريبة في مسار الحركة. إن المرحلة الثانية تحتوي سير التعلم للانتقال الختام، إلى مرحلة يتمكن فيها المتعلم من أداء الحركة دون أخطاء تقريباً.

يقول (محمد عادل رشدي): هدف هذه المرحلة هو تطوير وتحسين وتعديل الشكل الخام أو البدائي للحركة، والذي تم الإحساس به عن طريق الممارسة الايجابية، أي إنها فترة التعلم والتدريب الشعوري، ويظهر ذلك في تركيز انتباه الفرد الرياضي على سير الحركات.

يقول (بسطويسي، حمد بسطويسي) إنما يميز معالم هذه المرحلة، قلة الأخطاء المهارية، وخلو التكنيك الرياضي للمهارة من تلك الأخطاء الرئيسية، وبذلك، فتلك المرحلة أهم ما يميزها هو تحقيق غرض الحركة بأقل أخطاء ممكنة، ويلعب المعلم والمدرّب الدور الكبير في تحسين دقة الحركات التي أيضا تصنيفها وتقسيمها، ويتم ذلك بشكل موجه عن طريقه. ويتفق مع كورت ماينل في القول: أن البناء الحركي ينسجم مع غرض الحركة، ويشمل ذلك التكنيك إلى حد بعيد، إذن الحركة عن طريق التعلم الجيد تصبح منظمة وليست ميكانيكية (آلية) ولذلك، فهذه المرحلة تختلف عن مرحلة التوافق الخام للحركة، يقول (كورت ماينل): إننا نسمي نتائج المرحلة بالتوافق الدقيق، أي الوصول إلى مرحلة عالية لتنظيم والعمل القوي لأجزاء الحركة والأقسام الحركية (بوداود و عطا الله، 2009، صفحة 78).

2-4-3- مرحلة ثبات الحركة (مرحلة التوافق الآلي للحركة):

تعتبر المرحلة الثالثة من مراحل التعلم الحركي المرحلة الحاسمة للحركة، يمكن تقويم المستوى الحركي بمستوى أداء الأبطال الدوليين والأولمبيين حيث يتميز شكل حركاتهم وأدائها بالإيقاع الموزون والانسياب والدقة التي تعطيها صفة الثبات والاستقرار والآلية الحركية وبذلك يمكن أن تصل الحركة إلى درجة المهارة حيث تسمى بالمهارة الحركية، ويكون ذلك هو الاكتمال الحركي (بسطويسي، 1984، الصفحات 78-90).

يسمى كورت ماينل مرحلة الانسجام لوضعيّات المتغيرة أو مرحلة المقدرة بحيث إنه خلال هذه المرحلة يصبح عند الرياضي ما يسمى بالشعور بالمهارة أو الحركة وهذا يعني الشعور أو الإحساس العضلي العالي لدقة الحركات، والتي يسميها بسطويسي أحمد بسطويسي مرحلة الكمال الحركي: وهي أول درجة من درجات الطموح لهذه الحقبة من الزمن.

وعلى ذلك، فإن مهمة هذه المرحلة هي بالوصول باللاعب إلى أعلى درجات الأداء الحركي للمهارة، وإمكانية إنجازها بشكل آلي وتحت ظروف صعبة أيضا، أي تتحول بعض الحركات الدقيقة إلى حالة الثبات، لكونها تحت سيطرة اللاعب في أي وقت وتحت أي ظروف، وبهذا نكون قد ألقينا الضوء على مراحل التعلم الحركي والتي يمكن أن يلخصها: بأنه خلال تعلم حركة جديدة، يتم التمثيل العقلي للحركة من قبل الشخص المتعلم، وبعدها يتم الضبط

الفكري للحركة، أي يكون قد تصور كيفية سير الحركة ويولي هذه المرحلة عملية فصل الحركات الزائدة، وبعدها يتم ضبط الحركة عن طريق التدريب عليها، ويبقى في الأخير التثبيت الآلي للحركة (بوداود و عطا الله، 2009، صفحة 90).

2-5- مبادئ التعلم الحركي:

- **الاستيعاب:** إن سرعة الفهم والاستيعاب تؤثر على التعلم، فسريري الفهم والاستيعاب يتعلمون الحركة أسرع ويستوعبون أكثر من غيرهم الذين لا يستطيعون الاستيعاب وترتكز على الوضوح والسهولة.
- **التشويق والإثارة:** من الميزات المهمة التي يجب أن ينتبه إليها المدرب هي مبدأ التشويق والإثارة لأن أي عمل يقوم به الإنسان لا يمكن أن يتقن ما لم تكن هناك إثارة أو رغبة في العمل، ومبدأ التشويق والإثارة يتطلب من المعلم أو المدرب درجة عالية من التجارب والخبرات.
- **الإتقان والثبات والتجارب السابقة:** إن صفة الإتقان من الصفات المهمة التي ينتبه إليها المدربون في تعليم المهارات أن استيعاب أو إتقان المهارات سوف يؤدي إلى تعلم مهارات جديدة.
- **الممارسة:** لا يمكن أن يتعلم الفرد المهارة إلا من خلال ممارستها وخاصة الحركات الشائبة فلا يمكن أن تتعلم ركوب الدراجة إلا من خلال ممارستها والتدريب عليها ولفترة غير قليلة.
- **دافع الحركة والمران:** هو اتجاه الفرد نحو الآخرين، أصدقائه، معارفه، ونحو المجتمع الذي يعيش فيه والولاء للوطن وإنكار للذات والمثابة وحبه للعمل.
- **تأثير المجتمع والبيئة:** يلعب المستوى الاجتماعي والثقافي وتوفير الأجهزة والأدوات والمناخ والبيئة والمجتمع على التعلم وعلى نوع النشاط الرياضي.
- **النضج:** النضج في علم الحركة معناه السن المناسب لاختيار اللعبة.
- **النمط الجسمي والقوام:** هناك أنماط عديدة يتصف هذا الكائن الحي، وإن هذه الأنماط توزع عليها مختلف الأنشطة الرياضية.
- **المزاج وأنماطه:** هو مجموعة من الصفات التي تميز الانفعالات للأفراد وقد تكون هذه الانفعالات مهمة جدا في التأثير على حركة الإنسان والنشاطات الرياضية (مروان و إيمان، 2013، الصفحات 58-61).

2-6- الطرق العلمية للتعلم الحركي:

- ✓ الطريقة الكلية: وهي الطريقة التي يحاول فيها الرياضي أداء المهارة أو الحركة كاملة دون تجزئتها.
- ✓ الطريقة الجزئية: وهي التي تعتمد على تقسيم عناصر المهارة أو الحركة إلى أجزاء وهي تعد ذات أهمية بالغة في التعلم.
- ✓ الطريقة الكلية الجزئية: تعتبر مزيجاً من الطريقة الكلية والطريقة الجزئية، وذلك من خلال تطبيق المهارة بصورة كلية ويتبع ذلك تعليم كل جزء من المهارة على حدة (يوسف و صالح، 2013، الصفحات 53-54).

2-7- نظريات التعلم الحركي:

إن علم النفس التربوي غني بنظرياتها الكثيرة في مجال التعلم وقد يعارض بعض هذه النظريات بعضها الآخر الأمر الذي يدعو معلم التربية الرياضية التعرف ودراسة الثلاث نظريات التالية حيث أن لهما أهمية كبيرة في مجال تعلم المهارات الرياضية والتي نعرضها فيما يلي:

❖ **نظرية المحاولة والخطأ وتعلم المهارات الرياضية:** إن نظرية "المحاولة والخطأ" تمثل ظاهرة ملموسة لدى كل من المعلم والمتعلم في مجال درس التربية الرياضية والتي تستخدم من قبل التلميذ عند بداية تعلم المهارات الرياضية المختلفة فعندما يشرح المعلم المهارة ويعرضها بطريقة مختلفة يحاول التلميذ أداء المهارة ويخطئ ويحاول مرات حتى يتمكن في النهاية من السيطرة على الحركة وإن كان يميز الأداء كثيراً من الأخطاء والتي تميز شكل الحركة في هذه المرحلة من مراحل التعليم والتي تسمى بالمرحلة الخام للتوافق الحركي (التوافق الأولي) وعلى ذلك فتكرار المحاولة على أداء المهارة بشكل صحيح يكسب المتعلم التواعد الصحيح على الحركة أيضاً وبذلك تتم عملية التعلم بعد فترة من "التمرين" عن طريق المحاولة والخطأ حتى يتكون "ممر" داخل الجهاز العصبي والذي يسمى بالممر العصبي للحركة الذي ينتج عنها إثارة وحركة عضلية مناسبة.

فالحركات الأولى وفي شكلها الأولي تحتاج إلى مجهود مضاعف من المتعلم ومع بذل هذا المجهود المضاعف لا تظهر الحركة بصورة جيدة حيث ينقص المتعلم اكتسابها للتوافق العضلي العصبي الخاص بمثل هذه الحركة والذي يعبر عنها بوجود الممر العصبي الخاص بالحركة.

إن وجود الممر العصبي يعني ظهور الحركة بشكل أفضل من حيث مستوى الأداء وقلة في الأخطاء والذي يصاحبها ارتياح ورضا من المتعلم حيث يضيفان عليها السعادة والناجحة عن تمكنها من الأداء السليم للحركة.

❖ **نظرية الاقتران الشرطي وتعلم المهارات الرياضية:** قد تناقض هذه النظرية والتي تسمى بنظرية الفعل المنعكس أو نظرية الاقتران الشرطي بالنظرية السابقة " المحاولة والخطأ " حيث تبين هذه النظرية بان التعلم الحركي يكون نتيجة " اقتران شرطي وليس نتيجة لتكون ممر في الجهاز العصبي للمتعلم وبذلك فالمتعلم يتصرف بأدائها للحركة بطرق خاصة بسبب أنماط معينة من المؤثرات فإذا ما وقع الفرد تحت مؤثر معين فان رد الفعل الذي يرتبط بهذا المؤثر يكون هو التصرف الذي يقوم به الفرد وهكذا تتكون ردود أفعال متعددة للمؤثرات و المواقف التي تنشأ عن طريق الخبرة أو عن طريق الاقتران الشرطي وبذلك ننصح بأن يقع التلاميذ عند التعلم الحركي للمهارات الرياضية المختلفة تحت مؤثرات لها علاقة بالمهارة حتى يكون التعلم أسرع وبصورة أكثر إيجابية، أن استخدام "قانون التدريب" لا يختلف عند استخدامه في الارتقاء بالمهارات الحركية فإذا ما أراد لاعب التقدم بمستواه في "التنس" فما عليه إلا التدريب على التنس تحت إشراف مدرب مختص فبدون التدريب لا يتقدم مستواه حتى ولو قرأ الكتب المتخصصة جميعها في التنس (الحاسنة، 2006، الصفحات 40-41).

❖ **النظرية الكلية وتعلم المهارات الرياضية:** تعتمد نظرية الطريقة الكلية كإحدى نظريات التعلم على افتراض أن الشخص المتعلم يتعرف بشكل عام على أي موقف وعليه فإنه يظهر مدى إجادة المتعلم للأداء بالنسبة للموقف تبعاً لوضوح الرؤيا أولاً بالنسبة للهدف وثانياً بالنسبة لإمكانية ومدى قدراته على تحقيق الهدف وبذلك فدرجة الأداء تختلف كل مرة عن الأخرى وذلك باختلاف وضوح الرؤيا والتي تتمثل في مدى فهمه واستجابته للهدف وكذلك اختلاف قدراته وإمكاناته إزالة تحقيق الهدف. وتعتبر النظرية الكلية من أكثر النظريات التي تفسر تعلم الطفل في المراحل الأولى كونه يتعلم بالتقليد والملاحظة ولا يهتم بالتفاصيل كثيراً لأسباب تتعلق بالنضج وكذلك بالنموذج أو الصورة التي يراها فإنه سينتبه إلى الإطار العام للخبرة التعليمية خاصة في الجانب الحركي فالطفل مثلاً يتذكر حجم أو شكل أو لون الأشياء التي تعرض عليه ولا يتذكر تفاصيلها لأنه لم ينتبه إليها أصلاً، ولو طلبنا منه التمييز بين الأشياء فغالبا ما يميز بينها بناء على خصائص عامة بعيدة عن التفاصيل. ومن هنا فإن على معلم الصف ألا يركز على التفاصيل ويهتم بوضوح الموقف

التعليمي كنموذج الذي يؤديه أو الصورة التي يعرضها للطفل إضافة إلى الاهتمام بوعي الطفل لما يعرض عليه (الحاسنة، 2006، الصفحات 41-43).

❖ **نظرية التعلم بالاستبصار:** لها مجالات تطبيق واسعة، خاصة منها في تعلم المهارات أو التقنيات الأساسية في بعض الرياضات الجماعية، حيث يلعب الاستبصار بالمشهد أو النموذج دورا هاما للوصول إلى أداء صحيح خال من أدنى الأخطاء

في حين أن نظرية الارتباط والاستجابة الشرطية تبدوا أكثر فائدة كالسباحة والجهاز وألعاب القوى (بركات، 1975، صفحة 283).

2-8- العوامل المؤثرة في التعلم الحركي:

2-8-1- التصميم على الهدف:

إن تعلم حركة جديدة عمل إيجابي من جانب الفرد الرياضي، يرتبط بإدراك الفرد للحركة أو المهارة الجديدة مع إيمان اللاعب بمهدف الحركة أو المهارة، وطالما أن ذلك عمل إيجابي فهناك نشاط يقوم به الفرد في مختلف الظروف والعوامل بتصميم معين ومهدف محدد وهو دافع الحركة، هذا الدافع الحركي الذي يظهر بوضوح عندما نلاحظ أن الأطفال الأصحاء يكونون في حركة دائمة خلال مراحل نموهم المختلفة، وتناسب ذلك مع مستوى التطور الحادث في الجهاز العصبي لهؤلاء الأطفال الأصحاء، ويقوى هذا الدافع كلما كان الطفل مازال صغيرا وبعد ذلك يظهر واقع الحركة عند الطفل في مراحل.

ولقد أطلق "pawlow" على دافع الحركة والميزان التصميم على تحقيق الهدف، فالحياة تعمل من أجل هدف ما، وهي المحافظة على الحياة ذاتها، ويسعى الإنسان ويعمل بكل من أجل تحقيق ذلك الهدف ويسمى هذا الهدف بغريزة الحياة، إن هذا الدافع يتكون من عدة دوافع ويشكل القسم الأكبر منها الدوافع الحركية الإيجابية التي تتم في ظل عوامل وشروط تتناسب والحياة، والتي يدكن ملاحظتها من خلال حركات الذراعين.

2-8-2- المخزن الحركي والتجارب الحركية:

يرتبط تعلم الحركات الجديدة دون شك على نمو الأجهزة الداخلية المختلفة وخاصة الجهاز العصبي فلا يستطيع الطفل المشي دون أن تنمو ساقاه، بحيث يستطيعان تحمل وزن الجسم، ولكن يتمكن الطفل من الشعور بالاتزان ويستطيع الفرد الرياضي تعلم حركات جديدة كلما كثرت عنده التجارب الحركية (الخبرة الحركية).

إن التجارب الحركية التي يمر بها الإنسان أو الفرد الرياضي يحتفظ بها في المخزن الحركي بالمخ، ذلك أن المخ ينمو وينضج من خلال العمل الدائم، وهذا يفسر لنا كيف يتم انتقال أثر التدريب من مهارة معينة. من المعروف أن الفرد الرياضي لا بد أف يتعلم المهارات الحركية والسلوك الرياضي من درجة الصفر فلقد ذكرنا أن الفرد منذ ولادته يبدأ في تعلم المهارات الحركية، إذن ففي المجال الرياضي نجد أن الفرد قد مر بتجارب حركية وسلوكية كثيرة تؤثر في الخبرات يحاول تعلمها واكتشافها، وقد يكوف تأثير هذه الخبرات إيجابيا أو سلبيا، وهذا يتوقف بالطبع على الخبرات السابقة التي يحتفظ بها في المخزن الحركي، لذلك فهناك انتقال إيجابي لأثر التدريب والميران، وهو عبارة عن إسهام مهارة معينة سبق تعليمها واكتسابها في تكوين أو تطوير مهارة أو مهارات جديدة مما يساعد في سرعة تعلمها وإتقانها والتي تركز على خبرة حركية سابقة للفرد الرياضي، وهذه الخبرة الحركية تتميز بالإتقان والتثبيت الصحيح للمهارة الحركية السابقة والتي تتشابه في مكوناتها أو بعض منها مع تلك المهارة الجديدة (مروان و إيمان، 2013، الصفحات 92-93).

كما أن الفرد الرياضي عندما يعرف مدى التشابه بين مكونات الحركة الجديدة (الخبرات الحركية) يبحث عن عامل آخر وهو اكتشاف العلاقات الأساسية بين المهارة الجديدة والخبرة الحركية لديه، لإمكانية التعميم بينهما ففي كثير من المواقف يمكن تعميم ما تعلمه الفرد الرياضي في المواقف المتشابهة، فالخندع الألعاب مثلا في الصغيرة يمكن استخدامها في الألعاب الكبيرة.

2-8-3- عرض الحركة وأهدافها:

لكل حركة واجب يحدد هدف وغرض الحركة، وكل حركة رياضية يتعلمها الفرد تخدم أو تحقق واجبا حركيا سبق تعلمه أو معرفته، وعليه كان من الأهمية استطاعة الفرد الرياضي استيعاب الواجب الحركي مضبوطا وواضحا، حتى تكون هناك قاعدة تعلم أفضل.

ونستطيع القول أن التعلم الحركي المقصود يرتبط باستيعاب وتفهم واجب الحركة الجديدة، مع معرفة غرض تلك المرحلة، وكلما توضح هدف وواجب الحركة فإن ذلك يبحث في نفسية الرياضي الحماس والإقدام على أداء تلك الحركة ويصبح التعلم الحركي ذا فعالية عندما يتعامل الفرد الرياضي مع أداة أو يحاول التغلب على شيء يواجهه (مروان و إيمان، 2013، الصفحات 92-93).

9-2- منحى التعلم الحركي:

إن مراقبة الانجاز الرياضي وتطوره في مراحل التعلم الحركي للمهارات يتطلب معرفة عمليات التعلم وربطها مع بعضها، إن التوافق والتنظيم الحركي هو جزء جوهري من الإنجاز الحركي للمهارة ويعتبر كل إنجاز حركي نوعي يساهم في تحديد المضمون، ويجب أن يكون هناك دليل أو برهان لذلك.

إن العمليات الحركية المعروفة لدينا تفرض علينا وجود إنجاز حركي لإثبات صحة النظرية على أساس منحى التعلم. إن توافق وتنظيم الحركة سهل الوصول إليه ولكنه أمر غير مرئي فمثلا تحديد مرحلة المهارة الجزئية أو الكلية في علم الحركة نطلق عليه انتشار السمات الحركية، إن الأسس في تكوين العمليات الحركية لتنظيم وقيادة المهارة والتي أساسها التأثيرات الداخلية والخارجية.

عندما يتعلم الإنسان ويتقن ما تعلم فإن تغيرات كمية وكيفية تحدث أثناء التدريب فالكفاءة ليست الإسراع في عمل يكرر بصورته التي كاف عليها في البداية، على أن التغيرات الكمية التي تحدث في التعلم يمكن رؤيتها عن طريق الملاحظة بمنحى التعلم والذي نعبر عنه بالإحصاء الخطي البياني الذي يمثل كمية التحسن وحدوده (مروان و إيمان، 2013، الصفحات 116-118).

من الباحثين والمهتمين في مجال التعلم الحركي من يرون أن مستوى الفرد يتناوله التحسن في كل وقت بشرط استخدام الطرق والوسائل الملائمة، وعليه فهم يفكرون بالحد الفسيولوجي ككمياس حقيقي ثابت والبعض الآخر يتخذ موقفا وسطا ويرون أن الفرد قلما يصل في تعلم نشاط ما إلى الحد الفسيولوجي الأقصى غير أن التعلم يصبح عسير كلما زاد اقتراب الفرد من هذا الحد.

هناك فرق بين الهضاب والذبذبات القصيرة في منحنيات التعلم والتي يمكن ملاحظتها في الهبوط والارتفاع للبسط المثالي، الذي يحدث لفترة وجيزة بين فترة تدريجية وأخرى، وهذه الظاهرة أيضا "الذبذبات" تكاد تكون ظاهرة عامة في كثير من منحنيات التعلم، وعلى المدرب الرياضي ملاحظة المتعلم للوقوف على الأسباب الحقيقية وراء حدوث ظاهرة الهضاب مع مراعاة الروح المعنوية للمتعم، خاصة في اللحظات الحرجة، ويمكن أن يلعب الشاء والتشجيع دورا هاما في خلق خبرات النجاح لدى المتعلم.

إن جميع منحنيات التعلم الفردية أو الجماعية قد تصل إلى قيمة عليا تعتبر حدا أقصى للمنحنى، وعادة ما يخضع هذا الحد لطبيعة المادة المتعلمة أو العمل الحركي المتعلم، إن التعلم الحركي عن طريق رؤيته بالمنحنى يمثل منحى بياني لكمية

التحسن الناتج عن التمرين الواحد أو الوحدة التدريبية وسرعتها وبيّن مقدار النجاح الحاصل لدى الرياضي في الصعود والنزول، كذلك يمكن حساب الوقت اللازم للإدراك وكذلك الانجازات.

10-2- هضبة التعلم الحركي:

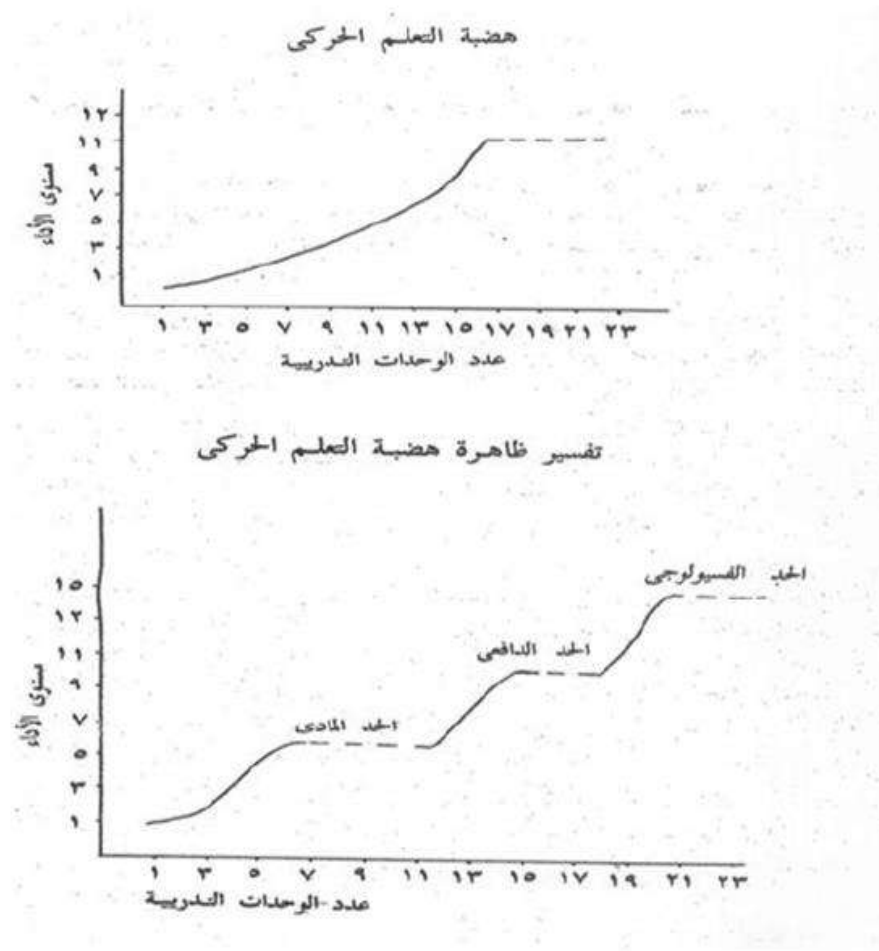
تبدوا كخط أفقي في منحنى التعلم، ويطلق عليها الهضبة plateau وتتمثل في وجود بعض الفترات التي لا يحقق فيها التعلم أي تقدم في الموقف التعليمي على الرغم من مواصلته للتعلم، والسبب قد يكون خطأ في طريقة تعلمه للحركة أو سبب سيكولوجي مرتبط بالحياة الانفعالية للفرد بسبب الفشل أو التعب أو عدم الثقة في النفس كما يمكن أن يكون السبب هو فقر الرياضي لإحدى مكونات اللياقة البدنية كالمرونة والسرعة والقوة والتحمل والرشاقة إضافة إلى عامل الشجاعة والتحضير والتدريب الجيدين (مروان و إيمان، 2013، صفحة 119).

ويفسر بعض العلماء ظاهرة الهضاب في التعلم الحركي بأن الفرد قد وصل إلى الحد الأقصى لقدرة مستواه وهو ما يعرف (بالحد الفسيولوجي) للفرد إذ لا يستطيع اللاعب تخطى هذا الحد الفسيولوجي مهما أستمّر على التدريب، ويدللون على ذلك بوجود حدود مطلقة موروثّة لقدرة الفرد الحركية أو العقلية.

وهناك من العلماء من يعارض الرأي السابق ويؤكدون أن مستوى الفرد يتناوله التحسن في كل وقت بشرط استخدام الطرق والوسائل الملائمة وبذلك ينكرون وجود (حد فسيولوجي) للفرد كمقياس ثابت حقيقي ويرون أن هذا الحد الفسيولوجي مجرد فرض نظري أكثر منه واقع عملي.

وهناك رأي آخر يرى أن الهضبة قد تمثل النهاية التي يستطيع الفرد التوصل إليها كنتيجة للأساليب أو المواد أو الآلات المستخدمة ويطلقون على هذا النوع من الهضاب (بالحد المادي) ففي القفز بالزانة مثلاً يمكن تجاوز الأرقام القياسية كنتيجة تغيير نوع الزانة المستخدمة واستخدام (الفاير جلاس).

وهناك رأي آخر أن الهضبة كنتيجة (للحد المادي) تحدث أولاً يليها هضبة أخرى كنتيجة (للحد الدافعي) وأخيراً الهضبة التي تحدث نتيجة (للحد الفسيولوجي).



الشكل 03: هضبة التعلم الحركي

خلاصة:

وفي ختام هذا الفصل نجد أن التعلم الحركي يعتبر عملية شاملة تشمل اكتساب الأفراد للمفاهيم والأفكار والمعارف، فضلاً عن الاتجاهات والميول والقدرات الاجتماعية والثقافية، يشمل ذلك أيضاً تطوير العادات والمهارات الحركية وغير الحركية سواء بشكل عفوي أو مقصود، ويتميز التعلم بأنه عملية تفاعلية تستند إلى التجارب وعلى الرغم من طبيعته الطبيعية إلا أنه يتطلب دراسة وتحليلاً دقيقاً وتخطيطاً مسبقاً، ويقوم المختصون بذلك لضمان سلامة وفعالية عملية التعلم، وتجنب أية تأثيرات سلبية قد تعيقه، وتتوفر اليوم أساليب حديثة في التعلم الحركي تعزز فهمه وتسهل عملية التعلم، وهذا يجعلها نقطة حاسمة لا ينبغي تجاهلها.

الفصل الثالث: الوثب الطويل

تمهيد:

تعتبر مسابقة الوثب والقفز من المسابقات المشوقة للاعب والمشاهد كونها تتطلب قدرات عالية ولياقة متميزة تشمل على السرعة (لاكتساب سرعة الجري) وقوة عضلية وخاصة في عضلة الرجلين لتمكن اللاعب بالارتقاء، كما تتطلب صفات ومقاييس جسمية خاصة، حيث يتميز الرياضي بالطول، وكذا خفة الوزن والرشاقة بالإضافة إلى المرونة العالية. ويعد الوثب الطويل كنشاط حركي من الأنشطة البسيطة في أدائها وخصوصا في مراحل تعلمه الأولى والمحبة والأكثر شيوعا في ممارستها، ليس فقط في مجال الميدان والمضمار ولكن بالنسبة للألعاب والفعاليات الرياضية المختلفة.

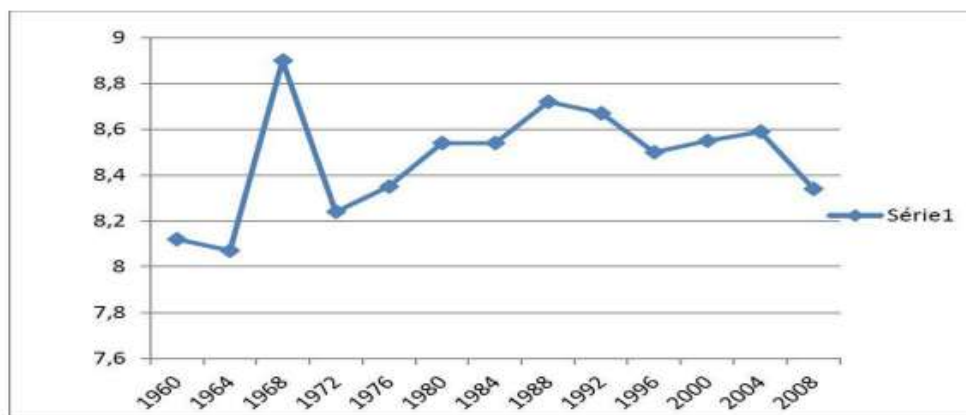
3-1- مسابقات الوثب والقفز:

يعتبر الوثب الطويل من أنواع ألعاب القوى التي تتميز بالقوة والسرعة عند تحليل هذه المهارة يمكن تمييز أربعة مراحل وهي الاقتراب، الارتقاء، الطيران والهبوط وكل مرحلة من هذه المراحل تهدف إلى مهمات محددة ففي مرحلة الاقتراب تنشأ السرعة الأفقية، أما في مرحلة الارتقاء فتنشأ السرعة العمودية، أثناء مرحلة الطيران تتم المحافظة على ثبوته وضع الجسم العمودي، أما مرحلة الهبوط فيجب أن تكون في أبعد مكان ممكن، وذلك بدفع الرجلين إلى الأمام مع المحافظة على التوازن إلا أن كل مرحلة من هذه المراحل تحتاج إلى إعداد ملائم من أجل تحسين المراحل التي تليها (الرحمان، 2000، صفحة 14).

3-2- التطور التاريخي لفعالية الوثب الطويل:

ظهر هذا النوع من الوثب الطويل عند الإغريق القدماء عندما كانوا في حاجة إلى عبور الخنادق التي تعترض طريقهم أثناء الحروب والغزوات، لم تكن فعالية الوثب مستقلة بذاتها أول الأمر في برنامج الألعاب الأولمبية القديمة، بل كانت ضمن برنامج المسابقات الخماسية للرجال ، بل كانت تجري من الثبات ثم من الركض وذلك في القرن السادس قبل الميلاد وقد كان مكان الارتقاء محدد بعربة أو عمود ملقى على الأرض قبل حفرة من الرمل بمثابة خط ، وأحيانا كان يوضع عمود مثبت في الرمل على أحد جانبي الحفرة على أن تبدأ عملية الارتقاء عندما تصل قدمي الوثاب على امتداد العمود. لقد كان الوثاب يحمل أثقالا في يديه قبل الارتقاء لغرض اتزان الجسم بالهواء، وهذه الأثقال عبارة عن أحجار أوزانها تتراوح بين 1.48 – 1.659 كغم.

كانت مسابقة الوثب الطويل ضمن برنامج الألعاب الأولمبية الحديثة الأولى بأثينا عام 1896 كما أن هذه المسابقة للرجال والسيدات تدخل ضمن برنامج المسابقة الخماسية للسيدات والعشاري للرجال (حسين، 1999، صفحة 185).



الشكل 04: منحني يبين تطور الأرقام وللحاصلين على المرتبة الأولى في الألعاب الأولمبية.

3-3- تمثيل مسابقات الوثب في الألعاب الأولمبية:

وكما أشرنا سابقا بأن تاريخ ظهور مسابقة الوثب الطويل يرجع الى عهد الاغريق (اليونانيون القدماء) فقد كانت ضمن برنامج المسابقة الخماسية للرجال، وكان في الفترة الأولى لها تؤدي من الثبات.

ثم أصبحت تؤدي من الجري (الاقترب) وذلك في القرن السادس قبل الميلاد، وبالنسبة لأول مسابقة أقيمت للوثب الطويل فقد تم تسجيلها في 02 / 02 / 1864م خلال المنافسة الرياضية بين جامعتي "أكسفورد، كامبريدج".

ولقد أدرجت مسابقة الوثب الطويل ضمن برنامج دورة الألعاب الأولمبية الحديثة بأثينا عام 1896م، ثم حدث تطور في تلك المسابقة حيث تطور الأداء الحركي ففي الفترة ما بين 1900 م الى 1920 م كان يتم استخدام الوثب الطويل بطريقة التعلق اما بعد 1920م تم استخدام طريقة المشي في الهواء الى الآن والقرفصاء (دعاس، 2021، صفحة 66).

3-4- المبادئ الأساسية لتكتيك الوثب.

يعتمد الأداء الفني للوثب الطويل على تكامل الصفات البدنية الخاصة باللاعب وأن هذه الصفات، هي القوة الانفجارية والقوة المميزة بالسرعة والقوة القصوى والسرعة. حيث أن تكامل هذه الصفات سوف يؤدي حتم إلى أن يكون الأداء البدني جيدا ويستطيع اللاعب أن يؤدي الرمية بإيقاع جيد مع التأكيد على الجانب الزمني للأداء إضافة إلى توافر عامل الاتزان الحركي أثناء الأداء حيث أن ضعف هذا العامل يسبب في ضعف الأداء، حيث يجب المحافظة على اتزان الجسم خصوصا عند تنفيذ الأداء وبشكل جيد (الربضي، 1999، صفحة 43).

3-4-1- الاقتراب:

تتميز مرحلة الاقتراب بزيادة سرعة اللاعب في الجري وضبط خطوات الجري للمسافة المطلوبة لتوفير قوة الدفع اللازمة للطيران ودرجة عالية من التركيز الذهني والنفسي والبدني والتي تختلف طبقاً لحالة اللاعب التدريبية وطبيعة المسابقة وعوامل أخرى مثل الطقس والأرض التي تجري عليها (رياض، 2003، صفحة 33).

تكون طريقة الاقتراب عدواً وبأقصى سرعة ممكنة ونظراً لاختلاف المتسابقين في السرعة إذ منهم من يصل سرعته العظمى في أقل عدد من الخطوات ومنهم من يصل إلى سرعته في عدد كبير من الخطوات لذلك اختلفت طريقة الاقتراب نتيجة لاختلاف سرعة المتسابقين وقدرتهم على الوصول إلى السرعة العظمى بالخطوات المناسبة (ريسان و نجاج ، 2002، صفحة 102).

3-4-2- العلامات الضابطة:

قال فيها (علي حسين القصعي) أنها "وسيلة معدة في التعليم والتدريب على الاقتراب وذلك للوصول إلى لوحة الارتقاء في المكان الصحيح، وتوضع العلامة الضابطة في منتصف مسافة الاقتراب وعلى الجانبين بحيث لا يضع المتسابق انتباهه إليها حتى لا يتشتت تركيزه مما يؤثر على مسافة الوثبة، وأدت العلامة الضابطة إلى التحقق من سلامة تأدية الاقتراب" (القصعي، بدون سنة، صفحة 98).

3-4-3- خطوات: الاقتراب الأخيرة:

يقوم اللاعب بالإعدادات الخطوات الاقتراب الأخيرة وهذا للإعداد لعملية الارتقاء حيث يقوم بزيادة السرعة أو الاحتفاظ بها التي اكتسبها وبشكل انسيابي حيث يصل للوح الارتقاء فيقوم بتغيير طول وشكل الخطوات وتوقيتها ، فتصبح الخطوة الأخيرة أطول من التي قبلها مما يؤدي إلى انخفاض مركز ثقل الجسم استعداداً إلى الدفع للأمام ، ويكون الجري في خطوات الإعداد الأخيرة للارتقاء على أمشاط القدم دون التجهيز للوثب لأعلى، حيث يؤدي ذلك إلى فقدان كبير في السرعة التي اكتسبها اللاعب وتتوقف عملية ضبط الاقتراب على: مسافة الاقتراب - سرعة الخطوات - توقيت الخطوات.

وتتراوح خطوات الاقتراب ما بين 19-20 خطوة ويتوقف عدد الخطوات على طول مسافة الاقتراب وبطول خطوة اللاعب (توفيق، 2004، الصفحات 15-16).

3-5- الخطوات الفنية للوثب الطويل:

يتطلب الوثب الطويل مهارات فنية متقدمة وتدريباً مستمراً لتحقيق الأداء الممتاز، يبدأ المتسابق بالإحماء والتمارين التحضيرية لتجهيز العضلات وزيادة المرونة، ومن ثم ينتقل إلى تقنيات التشغيل الصحيحة لبناء السرعة والزخم، ويُعتبر الاقتراب من الخط اللوجستي بشكل مناسب أمراً حاسماً لنجاح الوثب، يليه تنفيذ سلسلة من الخطوات الإقليمية لبناء السرعة والزخم قبل الوثب الفعلي.

3-5-1- الارتقاء:

تبدأ مرحلة الارتقاء لحظة لمس القدم للوحة الارتقاء لتنتهي لحظة مغادرتها ولطريقة وضع القدم وحركتها في فعالية المرحلة ومستوى الأداء، لذا نجد أن المصادر العلمية اهتمت بطرائق وضعها (قاسم و إيمان ، 2000، صفحة 294). الارتقاء مرحلة تحويل مسار مركز ثقل الجسم من الاتجاه الأفقي إلى العمودي خلال فترة زمنية قصيرة جداً تتراوح ما بين (0.10 - 0.13 ثا). لذا تعد المرحلة الأساسية التي تتوقف عليها مسافة الطيران لمتطلباتها المتداخلة المتعددة الواجب تنفيذها طبقاً للأسس الميكانيكية للمرحلة.

3-5-1-1- وضع قدم الارتقاء على اللوح:

يضع المتسابق القدم بكاملها على لوحة الارتقاء وذلك بدفع مشط القدم إلى أسفل قبل وضعها مباشرة وتكون على امتدادها تقريباً 170 درجة، وتعمل مع الأرض زاوية (170_120°) وحتى لا يفقد اللاعب جزءاً من سرعته يجب أن تدفع الرجل إلى الخلف وإلى أسفل لتوضع القدم أمام مركز ثقل اللاعب بقليل (القصبي، بدون سنة، صفحة 100).

3-5-1-2- ملاحظات عند الارتقاء:

يقول البعض إن هذه المرحلة (الارتقاء) من أهم مراحل الوثب الطويل وبعد استعراضنا للمراحل السابقة وجدنا أن كل مرحلة لها مهمة خاصة بها لا يمكن الاستغناء عنها وإلا يبقى الإنجاز ناقصاً فلا يمكن للاعب إن يقفز مسافة طويلة مثلاً دون استخدام الحد الأقصى من تسارعه من مرحلة الاقتراب وهذا الأمر يطبق على بقية المراحل لذا هنا لا نتفق مع بعض الآراء بتمييز مرحلة عن الأخرى لأنها أكثر أهمية من غيرها إذ أن الوثب الطويل عبارة عن حركة مرتبطة من مراحلها مع بعضها البعض لتظهر بصورة ديناميكية من بداية الركضة للاقتراب إلى لحظة الانتهاء من الهبوط (الربضي، 1999، صفحة 193).



الشكل 05: يوضح الارتقاء في القفز الطويل.

3-5-2- الطيران:

أثناء مرحلة الطيران يجب المحافظة على الوضع العمودي للجسم، وفي هذه المرحلة تنشأ ظروف أكثر ملائمة لنقل الرجلين للأمام لأداء مرحلة الهبوط ويمكن أداء حركات مختلفة في مرحلة الطيران، وذلك بعد الارتقاء مباشرة عن لوح الارتقاء، وإلى أخذ الوضع الضروري لوضع الهبوط، إن شكل هذه الحركات هو الذي يحدد طريقة الوثب إما القرفصاء أو التعلق أو المشي في الهواء، ولكل طريقة من هذه الطرق إيجابياتها وسلبياتها (الرحمان، 2000، الصفحات 20-21).

لما يرسم مركز ثقل الجسم في الوثب الطويل منحى لخط سيره في الهواء إذ يتحرك إلى الأمام وإلى الأعلى في أول مرحلة الطيران، وبعد ذلك نتيجة للجاذبية الأرضية تتناقص السرعة تدريجياً ويتجه خط سيره إلى الأسفل. يكون المتسابق بعد عملية الارتقاء مباشرة في وضع الخطوة أماماً مع دفع الحوض إلى الأمام أيضاً يعطي هذا الوضع ميل الجذع إلى الخلف ويجب ألا يكون الميل على شكل تقوس زائد في المنطقة القطنية لأن هذا الوضع لا يعطي

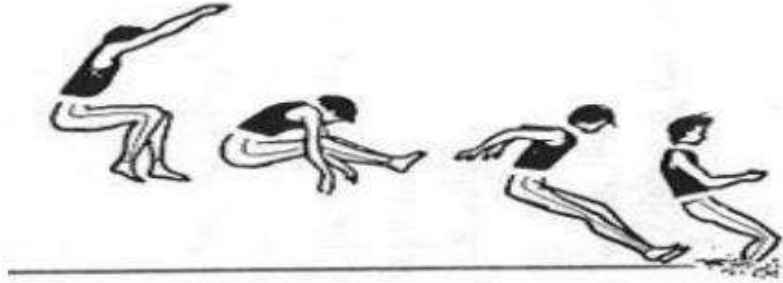
فرصة للأداء السليم لعملية الهبوط حيث أن عملية التقوس للخلف يصبحها دفع الرجلين إلى الخلف، وعندما يصل اللاعب على أعلى نقطة تقوس في الطيران يبدأ الجذع في الأخذ العمودي مع سحب الرجلين قليلاً على الأمام ويبدأ مباشرة الإعداد للهبوط والهدف الرئيسي من هذا الإعداد هو رفع الرجلين حتى تصل إلى الوضع الموازي للأرض وأعلى من قوس مركز ثقل الجسم (القصبي، بدون سنة، الصفحات 102-103).

3-5-3- الهبوط:

يقول بسطوسي أحمد: "إن هذه الطريقة تبدأ عندما يستعد الجسم للهبوط في حفرة الرمل وتنتهي بتجميع أجزاء الجسم وهبوطها في الحفرة فوق مكان القدمين في الرمل، والغرض منها عدم فقد منحى الطيران بالهبوط الجيد تنفصل مرحلة

الهبوط عما سبقتها من المراحل الفنية الحركية المتتالية تعمل سلسلة حركية واحدة متصلة حيث تتم إحداها الأخرى وتعتبر مرحلة الهبوط آخر مرحلة من مراحل الأداء الحركي للوثب الطويل" (أحمد ب.، 1997، الصفحات 300-301).

وعندما يصل مركز ثقل الجسم إلى مستوى ارتفاعه عند بدأ الطيران ليبدأ اللاعب في رفع الجذع إلى أعلى فتتحرك القدمان إلى الأسفل قليلاً حتى تصل إلى مستوى قوس مركز ثقل الجسم، وفي هذه اللحظة يدفع الحوض إلى الأمام وبذلك تحبط القدمان إلى الحفرة في مكان أقرب ما يمكن إلى قوس مركز ثقل الجسم، ثم ثني الركبتين وبمساعدة حركة الذراعين والحوض ينهي المتسابق عملية الهبوط (القصبي، بدون سنة، صفحة 103).



الشكل 06: الهبوط في الوثب الطويل.

3-6- نقاط مهمة في أداء الوثب الطويل:

في عالم الوثب الطويل يتمحور الأداء حول عدة نقاط أساسية يجب على الرياضي أن يركز عليها، ويتضمن ذلك عديد من التقنيات كما تطرقنا إليها من قبل، كما يتعلق الأمر بالتحضير البدني المناسب وتطوير القوة العضلية، هذه الجوانب تمثل أساساً لتحقيق أفضل النتائج في هذه الرياضة التي تتطلب دقة وتوجيهاً دائماً، وهناك نقاط مهمة أخرى تتمثل في (عيسوي، 1999، صفحة 56):

3-6-1- قواعد المنافسة:

❖ تستخدم القرعة ففي ترتيب محاولات المتسابقين (تنص المادة 143) الفقرة 07 بتنافس المتسابقين حسب ترتيب القرعة، بحيث يمكن وضع أسمائهم في البرنامج بالترتيب نفسه وفي المنافسات التمهيدية عدا القفز العالي، والقفز بالزانة يسمح لكل متسابق ثلاث محاولات، والمتسابق الذي لا يحقق مستوى التأهيل المطلوب

لا يسمح له بالاستمرار في المنافسة التأهيلية، وبعد انتهاء المنافسة التأهيلية يجب أن يكون ترتيب المتنافسين لأداء محاولاتهم في المنافسة الحقيقية بواسطة قرعة جديدة

❖ يحاسب المتنافس على أحسن وثبة من جميع محاولاته.

❖ إذا وجد أكثر من ثمانية متنافسين يسمح لكل متنافس بثلاث محاولات، كما يسمح للثمانية متنافسين الذين حصلوا على أفضل الوثبات بثلاث محاولات إضافية. عند حصول تعاد على المركز الثامن يسمح للمتنافسين على التعادل بالمحاولات الثلاثة الإضافية، أما إذا كان عدد المتنافسين ثمانية أو أقل فيسمح لكل متنافس بالمحاولات نفسها.

3-6-2- مجال ركضة الاقتراب:

❖ يكون الحد الأدنى لعرض مجال ركضة الاقتراب 1.22 متر وطولها غير محدد والحد الأدنى للطول المستخدم لركضة الاقتراب 40 متر

ملاحظة:

عندما تتوفر الإمكانيات لا مانع من زيادة ركضة الاقتراب عن 45 متر.

❖ أقصى ميل جانبي مسموح به لمجال ركضة الاقتراب لا يزيد على 1: 100 الحد المسموح به باتجاه ركضة الاقتراب.

❖ لا يسمح بوضع علامات داخل مجال ركضة الاقتراب، ولكن يمكن للمتنافس وضع علامات في منطقة الهبوط.

❖ مجرد بدء المنافسة لا يسمح للمتنافسين باستخدام مجال ركضة الاقتراب لغرض التدريب.

3-7- طرق الوثب الطويل:

يشتمل الوثب الطويل على سلسلة من الحركات الدقيقة التي يقوم بها الرياضي لتحقيق أقصى قدر من الأداء. تبدأ هذه الرحلة بالإحماء والاستعداد البدني، ثم يتبعها مجموعة من الخطوات الفنية المتقنة تشمل الركض السليم، وبناء الزخم خلال الانطلاق من الخط، واستغلال الطاقة الرأسية خلال مرحلة الإقلاع والطيران، ويختتم بالهبوط بأمان وثبات.

تتطلب هذه العمليات توجيهاً دقيقاً وتدريباً مكثفاً للرياضي لضمان تحقيق أقصى قدر من النتائج في هذه الرياضة المتقنة.

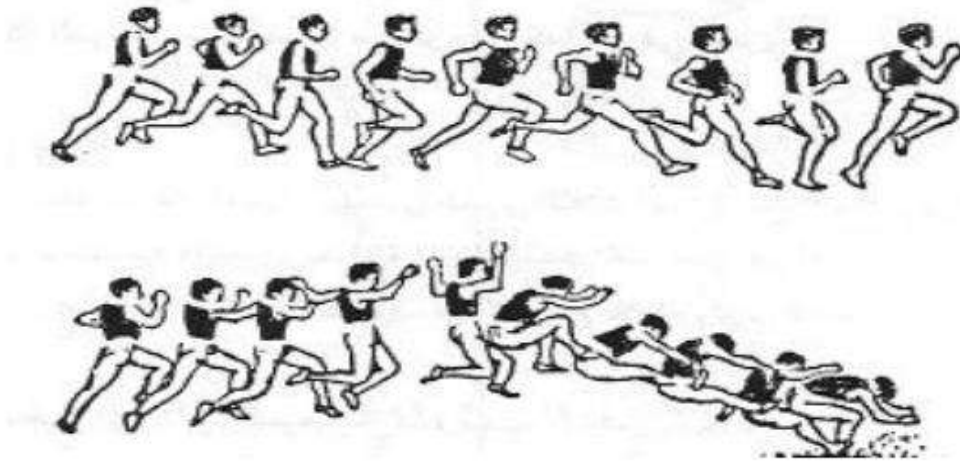
3-7-1- الوثب الطويل بطريقة الخطوة (القرفصاء):

وهي أكثر الأوضاع المستخدمة بحيث يسحب الوثاب رجليه معا بعد الارتقاء أمامه واتخاذ وضع الجلوس في الهواء إما بالمد الكامل للرجلين أو ثني الركبتين بزاوية قائمة.

إن الصفة الميكانيكية تتركز بتقريب كتلة الجسم مع محور الدوران العرضي والتي تتم السيطرة على الدوران الأمامي، والهبوط الجيد وفي هذا الوضع من الخطأ دفع الذراعين خلفاً لأن ذلك يؤثر على دوران الجسم أماماً وسقوط القدمين قريباً خلف مسار ثقل الجسم لذا يتوجب رفع الرجلين أماماً عالياً بقدر مناسب، والمحافظة على هذا الوضع على مدى طيرانه مع مقاومة سقوط الرجلين إلى أسفل بقوة عضلات البطن والفخذين.

أما الدفع والارتقاء إلى أعلى فيتطلب قوة العضلات المادة مع صغر زاوية الانطلاق التي تتطلب الزيادة الكبيرة في السرعة الأفقية لحظة الانطلاق حتى يمكن الحصول على مدى أكبر يعتمد على دفع القدم للأرض بعد مد رجل الارتقاء تماماً (قاسم و إيمان ، 2000، الصفحات 310-311).

قد يعاب على طريقة الخطوة في أنها لا تحافظ على اتزان الجسم في مرحلة الطيران وبالتالي لا يتمكن الجسم من الاستعداد للهبوط السليم وبالتالي هذه الطريقة النتيجة المرجوة منها ولذلك يفضل استخدام طريقة الخطوة خاصة مع المبتدئين (القصبي، بدون سنة، صفحة 104).

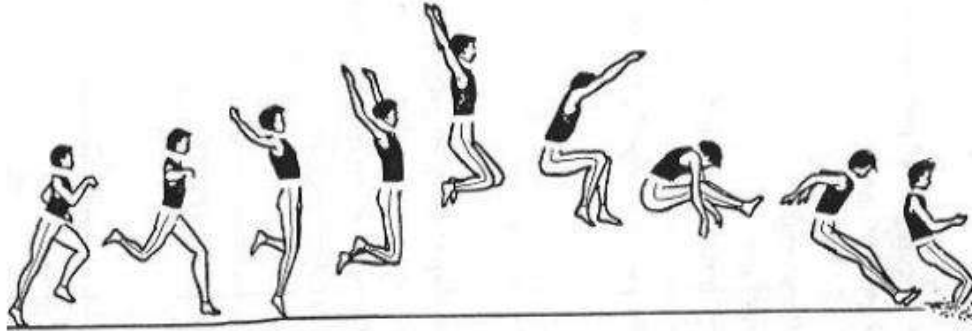


الشكل 07: الطيران بطريقة القرفصاء (الخطوة).

3-7-2- الوثب الطويل بطريقة التعلق:

يستخدمها الكثير من الوثابين طريقة التعلق والتي تعتمد أساسا على نظرية ارتفاع الذراعين كثيرا إلى أعلى فوق المستوى الأفقي إلى ما بعد نقطة الهبوط، للاستعانة بارتفاع مركز ثقل الجسم بدلا من الاستعانة بارتفاع ركبة الرجل الحرة. إن حركة سحب الرجل القائدة للأسفل وللخلف مصحوبة بمرجحة الذراعين للأسفل وللخلف مما ينتج عنه رد فعل معاكس في القسم العلوي من الجسم، ليحدث امتداد في جسم الوثاب يزيد من عزم القصور الذاتي وتستمر حركة الذراعين في الأعلى مع ثني الرجلين استعدادا للهبوط، وقبل ملازمة الرجلين للرمل يدفع الرياضي الساقين إلى الأمام للحصول على أكبر مسافة ممكنة (حسين، الأسس النظرية والعلمية في فعاليات ألعاب الساحة والميدان للمراحل الثانية لكليات التربية الرياضية ، 1979، صفحة 82).

يعتمد الوثاب على السرعة الأفقية لحظة الانطلاق أماما معتمدا بذلك على سرعة اقترابه والارتفاع لأن زاوية الارتفاع تكون صغيرة مقارنة بفعاليات الوثب والقفز والطرق الأخرى، فضلا عن التقوس خلفا ثم الثني أماما بسرعة مناسبة قبل الهبوط (قاسم و إيمان ، 2000، صفحة 312).



الشكل 08: الطيران بطريقة التعلق.

3-7-3- طريقة المشي في الهواء:

تعتبر هذه المرحلة من أفضل الطرق المستخدمة في الوثب الطويل والتي سبق وأن أشرنا إليها وأكثر الطرق احتياجا إلى الرشاقة والقدرة على استيعاب أداؤها الذي يعتبره البعض معقدا، لذا يقتصر استخدام هذه الطريقة على المتقدمين (النخبة) وتكون حركة الرجلين شبيهة بحركة المشي المعتاد والغرض منها المساعدة في إكساب المتسابق أطول مسافة ممكنة وتبدأ هذه العملية عندما يصل المتسابق إلى أعلى ارتفاع له نتيجة دفعه بقدم الارتفاع ولا تبدأ قبل ذلك لئلا يعيق دفع قدم الارتفاع (الربضي، الحديد في ألعاب القوى ، 2005، صفحة 195).

"إن هذه الطريقة تؤدي إلى أحسن النتائج وغالبا ما يستعملها الواصلين المتقدمون وتكون فيها حركات المشي العادي والمقصود منها إضافة دفع جديد بعد انتماء دفع قدم الارتقاء ويكون الجذع عموديا لئلا يعيق تقدم الجسم حتى الوصول إلى أقصى ارتفاع ثم يميل الجذع بعد ذلك عند الهبوط إلى الأمام" (ريسان و نجاح ، التحليل الحركي، 2002، صفحة 106).



الشكل 09: الطيران بطريقة المشي في الهواء.

8-3- قانون الوثب الطويل:

في رياضة الوثب الطويل تنطبق مجموعة من القوانين والمبادئ التي تحكم أداء الرياضيين وتؤثر على نتائجهم، وهناك قوانين تقنية وقواعد تنظيمية تُحدد المعايير والتقنيات المسموح بها في أداء الوثب، ويتعين على الرياضيين فهم والالتزام بتلك القوانين لتحقيق أفضل أداء ممكن وضمان سلامتهم أثناء المنافسة.

8-3-1- المنافسة:

✓ بند 01: الطريقة التي يأخذ بها المتنافسون محاولاتهم تكون بالقرعة.

8-3-2- قرعة المنافسات:

يتنافس المتنافسون حسب ترتيب القرعة، بحيث يمكن وضع أسمائهم في البرنامج حسب الترتيب نفسه.

✓ بند 02: إذا وجد أكثر من ثمانية متنافسين يسمح لكل متنافس بثلاث محاولات، ويسمح للثمانية المتنافسين

الذين حصلوا على أفضل الوثبات بثلاث محاولات إضافية.

وعند حدوث عقدة على المركز الثامن يسمح للمتنافسين على العقدة بالمحاولات الثلاث الإضافية.

وإذا كان عدد المتنافسين ثمانية أو أقل فيسمح لكل متنافس بست محاولات.

ملحوظة: العقدة في هذا المقام اجتياز نفس المسافة.

✓ بند 03: بمجرد بدء المنافسة لا يسمح للمتنافسين باستخدام طريق الاقتراب لأغراض التدريب

✓ بند 04: يفصل المتنافس إذا:

- لمس الأرض خلف خط الارتقاء بأي جزء من جسمه.
- الارتقاء من الخارج سواء من نهاية اللوحة وعلى امتداد خط الارتقاء من الامام او الخلف. لمس اثناء مسار الهبوط الأرض خارج منطقة الهبوط أقرب الى الارتقاء من أقرب اثر نتج عن الوثبة في منطقة الهبوط.
- بعد نهاية الوثبة مشى عائدا للخلف من منطقة الهبوط.
- عمل أي شكل من الدورانات في الهواء.

✓ بند 05: باستثناء ما ورد في البند 04 الثانية لا تحتسب المحاولة الفاشلة إذا ارتقى المتنافس قبل لوحة الارتقاء.

✓ بند 06: تقاس جميع الوثبات من أقرب أثر تركه أي جزء من جسم او أطراف المتنافس في منطقة الهبوط الى خط الارتقاء او امتداده كما يجب ان تتم القياسات عموديا على خط الارتقاء أو امتداده.

✓ بند 07: يحاسب المتنافس على أحسن وثبة من بين جميع وثباته بما في ذلك المحالات التي قام بها لحل العقدة بالنسبة للمركز الأول.

3-8-3- طريقة الاقتراب:

✓ بند 08: يكون الحد الأقصى لطول الاقتراب 40 متر ويكون الحد الأدنى لعرض طريق الاقتراب 1.22 ومحد اقصى 1.25 م.

كما يجب ان يحد طريق الاقتراب بخطوط بيضاء بعرض 50 مم وعندما تسمح الظروف يكون الحد الأدنى لطول الاقتراب 45 م.

✓ بند 09: أقصى ميل جانبي مسموح به لطريق الاقتراب لا يزيد على 1: 100 والحد المسموح به اتجاه الجري 1: 1000

3-8-4- العلامات الضابطة:

✓ **بند 10:** يمكن للمتنافس ان يضع علامات (تؤمنها اللجنة المنظمة) على جانبي طريق الاقتراب لمساعدته اثناء الاقتراب والارتقاء.

في حالة عدم وجود علامات ضابطة يمكن للمتنافس استخدام شريط لاصق وليست الطباشير أو مادة مشابهة.

3-8-5- لوحة الارتقاء:

✓ **بند 11:** يحدد مكان الارتقاء بلوحة غاطسة في مستوى طريق الاقتراب، وكذا سطح منطقة الهبوط، تسمى الحافة القريبة الى منطقة الهبوط بخط الارتقاء كما يوضع وراء خط الارتقاء مباشرة لوحة من الصلصال او مادة أخرى بغرض تسجيل طبع قدم المنافس عليها عند حدوث خطأ بالقدم، وإذا كان من الصعب وضع الأدوات السابقة فيمكن استخدام تبديل لها برش الأرض امام خط الارتقاء مباشرة وبعرض 10 سم بتراب ناعم أو رمل وبزاوية 30 درجة على المستوى الافقي.

✓ **بند 12:** لا تقل المسافة بين لوحة الارتقاء ونهاية منطقة الهبوط عن 10 أمتار.

✓ **بند 13:** توضع لوحة الارتقاء بحيث لا تقل المسافة بينها وبين حافة منطقة الهبوط من متر إلى 3 أمتار.

✓ **بند 14 الصنع:** لوحة الارتقاء يجب ان تكون من الخشب او من بعض المواد الصلبة المناسبة، ويكون شكلها مستطيل بحيث يكون طولها من 1.21 إلى 1.22، وبعرض من 198 مم إلى 202 مم وبعمق 100 مم على ان تطلّى باللون الأبيض.

✓ **بند 15 لوحة الصلصال:** تتكون من مادة قوية عرضها 98 مم وبطول من 1.21 إلى 1.22 مم على ان يغطي سطحها العلوي بالصلصال أو أي مادة مناسبة.

كما يرتفع السطح عن مستوى لوحة الارتقاء بزاوية مقدارها 30 درجة في اتجاه الجري، وأقصى ارتفاع لها فوق لوحة الارتقاء 7 مم وتثبت اللوحة في تجويف اورف على طريق الاقتراب بجانب لوحة الارتقاء القريب من منطقة الهبوط وعند تركيبها في التجويف فان كل اللوحة يجب ان تكون مثبتة تثبيتها كافيا لكي تقابل القوة الناتجة من قدم المتسابق. كما يجب ان يكون سطح اللوح أسفل الصلصال من مادة تسمح لمسامير حذاء المنافس بان تزلق عليه (توفيق، 2004، صفحة 25).

3-9- الأخطاء الشائعة في الوثب الطويل:

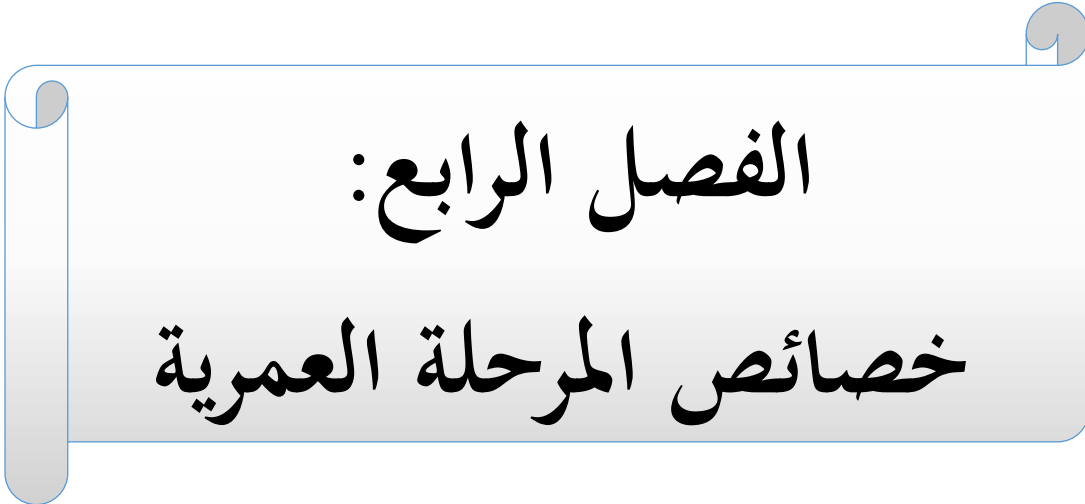
- ✓ عدم ضبط خطوة الارتقاء مع اللوحة.
- ✓ خطوات قصيرة وغير موقوتة قبل لوحة الارتقاء.
- ✓ ارتقاء ضعيف وغير سريع، رجل الارتقاء غير ممدودة.
- ✓ انخفاض السرعة في اخر مرحلة من الاقتراب.
- ✓ ميل مبالغ فيه اماما او خلفا لحظة الارتقاء.
- ✓ فقدان التوازن لحظة الارتقاء.
- ✓ الهبوط مع ميل الجذع للخلف
- ✓ عدم وصول الرجلين الى الوضع الافقي قبل الهبوط.
- ✓ عدم الدفع القوي لحظة الارتقاء.
- ✓ ضعف مرجحة الرجل الحرة لحظة الارتقاء (حسين، فعاليات الوثب والقفز، 1999، صفحة 212).

خلاصة:

إن فعالية الوثب تختلف من فعالية لأخرى في أدائها ومتطلباتها الحركية فقد اتفقت المصادر العلمية على إن الوثاب يقوم بحركات مختلفة في مراحل الطيران عن الوثاب الأخر وهذا الاختلاف يعطي كل طريقة التقسيم الخاص بها مثل القرفصاء والتعلق أو المشي في الهواء.

حيث أجمعت أغلب الدراسة المختصة في ألعاب الساحة والميدان أن مسابقة الوثب الطويل من أسهل مسابقات الوثب، إذا نظرنا إليه من الناحية الشكل الخارجي، أما إذا قمنا بتحليل أجزائها لوجدنا أنها مبنية على قانون القذائف الذي يقول طول أن مسافة الوثبة تعتمد على:

- ✓ سرعة الاقتراب.
- ✓ زاوية الانطلاق لحظة الارتقاء.
- ✓ ارتفاع مركز الثقل الجسم عند الارتقاء.
- ✓ سرعة الطيران.

A decorative scroll graphic with a light blue gradient and a blue border, featuring a small blue circular element at the top right corner.

الفصل الرابع:

خصائص المرحلة العمرية

تمهيد:

تعتبر مرحلة الطور الثالث من التعليم الأساسي، بمثابة فترة انتقال، يمز فيها التلميذ بمرحلة البلوغ وبداية المراهقة، لذا فإن هذه المرحلة تتسم بالعديد من التغيرات الفسيولوجية والنفسية التي تؤثر بصورة أو بأخرى على حياة التلميذ، فهي مرحلة حساسة ونمو مستمر يسير فيها الشخص دائما نحو النضج في كافة مظاهره البدنية، الجنسية النفسية والاجتماعية.

لقد اهتم الكثير من العلماء في ميدان التربية وعلم النفس بهذه المرحلة لما تكتسبها من أهمية وأثر بالغ على حياة الفرد في المستقبل، حيث تمتاز بخصائص وتغيرات تختلف حسب البيئة التي يعيش فيها الفرد، هذه التغيرات تكون جسمية، حيث يزداد فيها وزن الجسم، نمو العضلات والعظام، مما ينتج عنه تغيرات نفسية وحركية وعقلية، كما يظهر فيها عدم الاستقرار الرئيسي والنمو الوجداني، ولأن كل مرحلة من حياة الإنسان لها تأثيرها الخاص وجب علينا التعرض إلى كل ما يتعلق بهذه المرحلة وبالتالي فكل ما سبق يؤثر بصفة مباشرة على عملية الانتقاء والتوجيه الرياضي.

4-1- مفهوم المراهقة المبكرة:

يمر المراهق في نموه بثلاثة مراحل مختلف العلماء في تحديد زمنها، لكن الأغلبية تشير إلى أن المرحلة الأولى وهي المراهقة المبكرة تمتد من سن الثانية عشرة إلى غاية الخامس عشرة، وتتزامن مع النمو السريع الذي يصاحب البلوغ وفي هذه المرحلة يهتم المراهق اهتماما كبيرا بمظهر جسمه وليس بمستغرب أن تسمع من المراهق تعليقات تدل على أنه يكره نفسه وفي هذه السن يمثل ضغط الأقران أهم ما يشغل بال المراهق (محمد و آخرون، 2004، صفحة 08).

لذا يلجأ المراهق إلى التشبه بأقرانه وتقليدهم حتى يكون مقبولا منهم، وتتميز هذه المرحلة بجملة من الخصائص من أهمها: الحساسية المفرطة للمراهق، وهذا بسبب التغيرات الفيزيولوجية، وهي فترة لا تتعدى عامين، حيث يتجه فيها سلوك المراهق إلى الإعراض عن التفاعل مع الآخرين، أي الميول نحو الانطواء، ويصعب عليه في هذه الفترة التحكم في سلوكه الانفعالي، وهذا ما يسبب له صعوبة في التكيف وتقبل القيم والعادات والاتجاهات داخل الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، "حيث تبدأ في هذه المرحلة المظاهر الجسمية والعقلية، الفيزيولوجية، الانفعالية والاجتماعية المميزة للمراهقة في الظهور، وتختفي السلوكات الطفولية، وهذا ما يزيد من حساسية المراهق". (مختار م.، 1982، صفحة 164).

4-2- مميزات المراهقة المبكرة:

يصاحب مرحلة المراهقة المبكرة تغيرات سريعة وغير عادية على مستويات مختلفة تجعل المراهق ينتقل من عالم الطفولة إلى عالم الشباب، وتتميز هذه التغيرات بما يلي:

4-2-1- مميزات النمو الجسدي:

تعتبر مرحلة المراهقة المبكرة ثاني مراحل النمو الجسدي السريع بعد مرحلة الشهور التسعة الأولى وهذا النمو الجسدي السريع يتمثل في ظهور تغيرات على مستوى جميع أعضاء الجسم بصورة مفاجئة، مما يسبب للمراهق الانزعاج، إذ يحس بأنه يدخل عالما جديدا يجهل حدوده، ويضطره إلى أن يتخلى عما يعرف والانتقال إلى ما لا يعرف مما يؤدي إلى الخوف والقلق والصراع النفسي " (جلال، 1985، صفحة 25).

4-2-2- مميزات النمو العقلي:

"إن النمو العقلي لا يسير بسرعة واحدة في جميع الأعمار، فقد أثبتت الأبحاث أن هذا النمو يكون بطيئا في الصغر، يلي هذا البطء سرعة النمو العقلي في الطفولة المتأخرة وتستمر حتى مرحلة المراهقة المبكرة، ويبدأ هذا النمو العقلي في

العودة إلى البطء ابتداء من العام السادس عشر، إن هذا الارتقاء في عالم الطفل العقلي وخاصة في مراهقته يؤثر على خبراته وقدراته العقلية المختلفة كالتذكر والانتباه والتخيل والاستدلال" (أسعد، دون سنة، صفحة 66).

4-2-3- مميزات النمو النفسي:

"في هذه المرحلة تزداد حساسية المراهق فيضطرب ويشعر بالقلق نتيجة التغير السريع الذي يطرأ عليه، فيحس بالاختلاف عن سائر الناس وتقل ثقته بنفسه، وكذلك يلجأ إلى أحلام اليقظة، فيتخيل أنه ثري أو قوي" (المدرسة، 1973-1974، صفحة 244).

4-2-4- مميزات النمو اللغوية:

وتتميز بزيادة الحصيلة اللغوية زيادة ملحوظة، وهذا نتيجة نمو المخ والنمو العقلي السريع، إلى جانب الاستعداد والرغبة الشديدة في تعلم اللغات الأجنبية، وتصحيح الكلام للآخرين، ونبد كلام الطفولة، لأن المراهق في هذه المرحلة يحاول التخلص من كل الصفات التي كان يتصف بها في مرحلة الطفولة، وإبداء الإعجاب بالأدباء والعظماء والمشاهير.

4-2-5- مميزات النمو الانفعالي:

يشكل النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة جانبا أساسيا في عملية النمو الشاملة، لأنها هي التي تحدد وتوجه المسار النهائي للشخصية ككل، ولذلك لا بد من الغوص في أعماق الذات المتغيرة بكل ما تحمله من عواطف وأفكار حتى نتمكن من فهم الحياة الانفعالية للمراهق.

ونظرا لصعوبة استخدام طريقة الملاحظة المباشرة في دراسة انفعالات المراهق، لجأ المشتغلون في الدراسات التجريبية إلى استخدام طرق أخرى من أهمها طريقة المذكرات وطريقة الاستخبار.

وتكون التغيرات الانفعالية بالغة العمق في حياة المراهق، حيث يكون الانفعال قويا وعنيفا وفي نفس الوقت يتصف بعدم الثبات والتناقض أحيانا.

فالمراهق في هذا الجانب يتصف بالحساسية الزائدة ويشعر بالاكنتاب، نتيجة للصراع القائم بين رغباته وبين البيئة الاجتماعية، وما تحمله من معايير وقيم اجتماعية لا بد من مسايرتها واتباعها، ولذلك فإن هذا الجانب من النمو الانفعالي للمراهق مهم جدا.

وهو العامل الأساسي والحرك الرئيسي لسلوك المراهق، إذا قوبل بالجفاء والمعارضة المتسلطة وعلى الكبار محاولة تفهم المراهق بقدر الإمكان، لأنه قد يقوم بسلوكات دون وعي منه تكون مخالفة لقواعد الجماعة التي ينتمي إليها، وفي هذا

الإطار فإن "المراهقين يشعرون بأن الكبار لا يفهمونهم، ويتكلمون بلغة مخالفة للغتهم، حيث يجدون صعوبة كبيرة في التوافق مع عالم الكبار خصوصا أولئك الذين يمثلون السلطة الضابطة (الآباء، المعلمون، وكذا رؤساء العمل) (حمدي و سيد ، 1998، صفحة 241).

4-2-6- مميزات النمو الاجتماعي:

إن الفرد في مرحلة المراهقة المبكرة تتسع دائرة علاقته الاجتماعية تدريجيا، لتتجاوز الأسرة والمدرسة، إلى محيط أوسع وهو المجتمع، وما يتطلبه من أنماط سلوكية معينة وفق المعايير والقيم التي يرتضيها، إذ تعتبر المراهقة مرحلة تطبيع اجتماعي، حيث يتم فيها إكساب الفرد السلوك الاجتماعي، من خلال تفاعله مع بقية الأفراد سواء في الأسرة أو المدرسة أو مع جماعة الرفاق، فيدخل في علاقات اجتماعية ويجد نفسه أمام مواقف اجتماعية مختلفة عليه التصرف حيالها والتفاعل معها (عمر، دون سنة، صفحة 278).

4-3- خصائص وسمات النمو في المراهقة المبكرة:

4-3-1- الإدراك:

الإدراك كما عرفه مفتي إبراهيم حماد استجابة عقلية لمثيرات حسية ومعنوية - ويزيد - التعرف على أو تفسير المعلومات المكتشفة بواسطة حواس الإنسان، ومن خلال المعنى الثاني للإدراك يتضمن تفاعل المعلومات المتعرف عليها بواسطة الحواس مع المعلومات الموجودة في الذاكرة" (مفتي، 1996، صفحة 93).

والإدراك في مرحلة البلوغ يتطور ويمتد نحو المستقبل القريب والبعيد عكس ما هو عليه في المراحل السابقة من النمو، كما تزيد قوة الإدراك في هذه المرحلة نظرا لاستقرار حالته العقلية وقدرته على التركيز والانتباه لإضافة إلى الخبرات القديمة المخزنة في الذاكرة التي يمكن القول عليها أنها ناقصة في سن الأصاغر خاصة إذا تعلق الأمر بالأداءات المهارية، فهو يدركها بصفة ظاهرية لكن مضمونا هي جديدة بالنسبة له.

أما "فؤاد البهي السيد" فيقول: "المراهق أقوى انتباها من الطفل لما يدرك ويفهم وأكثر ثبوتا واستقرارا في حالته العقلية وترتبط هذه الناحية من قريب بتطور قدرة الفرد على التركيز العقلي للانتباه الطويل".

ويضيف "أن إدراك المراهق يمتد عقليا نحو المستقبل القريب والبعيد بينما يتمركز إدراك الطفل -إلى حد كبير- في حاضره الراهن" (السيد، 1974، صفحة 288).

4-3-2- التعلم:

في هذه المرحلة السنية اتفق كثير من المختصين على أنه هناك رغبة وحماس كبيرين من طرف الأصاغر في التعلم الحركي ووصولها أعلى المستويات نظرا لنضجهم وتطوير فكرهم بالرغم من المواقف التنافسية العصبية التي تواجههم إضافة إلى سرعتهم في التعلم بمساعدة العرض والشرح البسيطين، ويقول "مفتي إبراهيم حماد": إن الناشئين لديهم الرغبة في تعلم مهارات جديدة بالرغم من المواقف التنافسية العصبية التي قد تواجههم عند القيام بنشاط التعلم" (مفتي، 1996، صفحة 28).

ويزيد على ذلك: "من الأهمية أن يعلم مدرب الناشئين للمهارات الحركية يعتمد أساسا على مدى نضجه وبمعنى آخر أنه لا يمكن أن يتعلم الناشئون مهارات حركية معينة إلا بعد أن يصلوا إلى مرحلة نضج معينة سبيل المثال : الناشئ مرحلة سنية 8 سنوات لا يستطيع أداء إرسال من أعلى في الكرة الطائرة حيث لا يؤهله نضجه لتنفيذ ذلك (مفتي، 1996، صفحة 28)، ويضيف "قاسم حسن حسين": "تصل قابلية التعلم الحركي مستوى عال في هذه الفترة وخاصة في مرحلة المدرسة المتوسطة حيث يتم تعلم الطفل حركات رياضية كثيرة بسرعة بمساعدة الشرح والعرض البسيطين ومع استعمال التصحيح البسيط يحصل الطفل على الشكل الخام للحركة فضلا عن رغبات الطفل الشديدة للألعاب والفعاليات الرياضية والتي تعد عاملا جيدا في قابلية التعلم لديه وبفضل إعطاء الألعاب والفعاليات الحركية المصحوبة بالسرور والشجاعة في حل الواجبات الحركية مع زيادة تطوير فكره أثناء التعلم وتصوره بمرور الزمن ورغبته في التربية البدنية والرياضية (حسين، علم التدريب الرياضي في الأعمار المختلفة ، 1998، صفحة 75).

4-3-3- التدريب:

لتحسين وتطوير أي أداء مهاري معين وفي أي مرحلة سنية يجب على الفرد التدريب بطرق ووسائل متطورة وفعالة للوصول إلى الهدف المنشود ، خاصة إذا كانت المرحلة السنية متميزة كمرحلة البلوغ والتي تسمح وتساعد المدرب على تطوير هذه المهارات ، إضافة إلى تنمية المهارات الحركية التي سبق تعلمها ، كما يجب أن نبتعد عن التدريب الذي لا يتماشى مع قدرات ومميزات هذه المرحلة حفظا على صحة الفرد والتركيز على تطوير اللياقة البدنية وتحسين الهيئة الرياضية بواسطة تمارين على مختلف الأجهزة، ويقول كل من كمال عبد الحميد و محمد صبحي حسنين : ينبغي أن يستهدف الإعداد البدني الأساسي أثناء مرحلة البلوغ بصفة خاصة استكمال الخصائص الحركية تطويرها وتأكيد المهارات السابق اكتسابها وتوصيل المعارف إلى التلاميذ، بما يتضمن في مجلة ارتفاع مستوى الأداء الرياضي (كمال و

محمد ، 1977 ، (صفحة 92)، ويضيف على ذلك قاسم حسن حسين: إن مبدأ الشمولية له أهمية في تدريب الرياضيين المبتدئين بسبب نمو هيكل الجسم و بنائه في عمر المراهقة المختلفة حيث تؤثر التمارين البدنية والتدريب الرياضي إيجابيا بشكل واضح و التخطيط الصحيح في أداء العملية التعليمية - التدريبية - يتطلب النظر إليها على أنها خاصية بناء الجسم في المراحل العمرية العينة مفضلا مع ما لنظم ما إلى قوانين ومراحل تطور الجهاز العصبي المركزي والعضلي وإيجاد العلاقة المتبادلة بينهما (حسين، علم التدريب الرياضي في الأعمار المختلفة ، 1998 ، صفحة 17).

4-4- الفرق الفردية بين الأطفال:

إن مفهوم الفرق الفردية هي: الفرق الجسمية والعقلية والنفسية التي تميز فردا عن آخر فهذا الفرد أكثر ذكاء من ذاك وهذا أقل انطوائية من ذاك كما أن هذا أطول من ذاك، وتلزمنا معرفة الفرق بين الأفراد بعضهم ببعض حتى نعامل كلا بالطريقة التي تناسبه، فأسلوبنا في التعامل مع المريض النفسي ينبغي أن يختلف عن أسلوبنا في التعامل مع الشخص السوي نفسيا، وأسلوبنا في التعامل مع ضعيف العقل (قليل الذكاء ينبغي أن يختلف عن أسلوبنا في التعامل مع الشخص الذكي وهكذا، ولولا الفرق الفردية كحقيقة ما كان هناك أصلا حاجة إلى الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية والجسمية (الأمانة، 2014، صفحة 21)، ويمكن تلخيص أهم الخواص العلمية للفرق الفردية بين الأطفال فيما يلي:

4-4-1- مدى الفرق الفردية:

المدى معناه العام هو الفرق بين أعلى درجة لوجود أي صفة من الصفات المختلفة وأقل درجة لها، وتدلّ نتائج الأبحاث على أنّ أوسع مدى للفرق الفردية يظهر في سمات الشخصية، وإنّ أقل مدى لهذه الفرق يظهر في الفرق الجسمية، وأنّ مدى الفرق في النواحي العقلية يعتدل بين هذين الطرفين، ويتأثر أيضا مدى هذه الفرق بالجنس ذكرا كان أم أنثى فمدى الفرق الفردية بين الذكور أكبر منه عند الإناث (سليمان، 2006، صفحة 35).

4-4-2- معدل ثبات الفرق الفردية:

إنّ الفرق الفردية لا تثبت في جميع الصفات بنفس الدرجة، ولقد دلت الأبحاث العلمية على أن أكثر الفرق الفردية ثباتا هي الفرق العقلية المعرفية، وخاصة بعد مرحلة المراهقة المبكرة، وأن الميول تظل ثابتة إلى مدى زمني طويل وأن أكثر الفرق تغيرا هي الفرق القائمة بين سمات الشخصية (سليمان، 2006، صفحة 35).

وقد يرجع هذا إلى عاملين (الخضري، 2010، صفحة 24):

- ✓ أن مدى التشتت في السمات الانفعالية أكبر منه في الصفات العقلية المعرفية.
- ✓ أنه من المحتمل أن تكون الصفات الانفعالية أكثر تأثراً بالعوامل الثقافية البيئية من الصفات العقلية.

4-3-4- التنظيم الهرمي للفروق الفردية:

تؤكد نتائج الدراسات الإحصائية في مجال الفروق الفردية للصفات النفسية المختلفة، وجود تنظيم هرمي لنتائج قياس تلك الفروق، حيث توجد في قمة الهرم أعم صفة وفي قاعدة الهرم نجد الصفات الخاصة، ففي الصفات العقلية المعرفية نجد أن الذكاء وهو القدرة العقلية العامة أو أعم الصفات العقلية يقع في قمة التنظيم الهرمي، تليه القدرات العقلية الكبرى التي تقسم النشاط العقلي المعرفي إلى قدرات لفظية تعليمية وقدرات عملية ميكانيكية، يلي ذلك مستوى القدرات العقلية المركبة التي تشتمل على نشاط معقد، مثل القدرة الميكانيكية والقدرة الكتابية، ثم مستوى القدرات الطائفية الأولية، ثم القدرات الطائفية البسيطة، وأخيراً توجد في قاعدة الهرم القدرات الخاصة (الحضري، 2010، صفحة 25).

فلو تصوّرنا مثلاً التنظيم الهرمي للصفات العقلية المعرفية نجده كما يلي (قاسم ن.، 2008، صفحة 22):



الشكل 10: تنظيم هرمي للفروق الفردية.

4-5-5- مميزات وخصائص الأطفال في مرحلة المراهقة المبكرة:

كما أشرنا سابقا بأن المراهقة المبكرة تمتد بين عمر 12 إلى 14 سنة تقريبا، وتمتد هذه الفترة منذ بداية البلوغ إلى ما بعد وضوح السمات الفيزيولوجية الجديدة بعام تقريبا وهي تتسم باضطرابات مثل القلق، التوتر و الصراع أي المشاعر المتضاربة وبصفة عامة مرحلة المراهقة المبكرة تتميز بأنها فترة تقلبات عنيفة وحادة مصحوبة بتغيرات في مظاهر الجسم ووظائفه مما يؤدي إلى الشعور بعدم التوازن وظهور الصفات الجنسية الثانوية وضغوط الدوافع الجنسية التي لا يعرف المراهق كيفية كبحها أو السيطرة عليها وعادة ما تظهر الاضطرابات الانفعالية على شكل ثورات مزاجية حادة مفاجئة وتقبل دوري ما بين الحزن والفرح وشعور بالضيق وعدم معرفة ما سيحدث له (القذافي، 2000، صفحة 353).

4-5-1- مراهقة متوافقة سوية أو متكيفة:

نجد في هذا النمط ان المراهقة تتصف بالهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار العاطفي في حياته التي تكاد تخلو من العزف والتوترات الانفعالية الحادة المتأزمة كما يتسع بصفة الاعتذار في كل المواقف فهو يبدى ميلا للتوقف مع والديه والآخرين وتظهر عليه الثقة بالنفس وبالآخرين والشعور بالتوافق والرضا عن نفسه وبأن له مكانه اجتماعية ويتمتع بشخصية سوية خالية من التناقضات والعقد النفسية.

4-5-2- المراهقة الانسحابية:

يتسم المراهق في هذا النوع بانسحابه عن أسرته وأقرنه ومجتمعه إذ أنه يصل إلى الانفراد والعزلة بنفسه وبانطوائه الشديد وتأملله لذاته والتفوق داخلها، بإضافة إلى تميزه بصفة الانطواء والاكتئاب والسلبية، كما يظهر عليه هذه التوازي والتوافق مع الآخرين (سامية، 2011-2012، صفحة 80).

4-5-3- المراهقة العدوانية:

من أهم مميزات هذا النمط التمرد والثورة ضد الأسرة والمدرسة والسلطة بكل أنواعها وقد تبرز عدة انحرافات جنسية وعناد شديدة والرغبة في الانتقام من الآخرين، فهو يكسر ويحكم ولا يأبه أو يبالي بالآخرين. وكذلك يحاول التشبه بالرجال في تصرفاتهم ومجاراتهم في سلوكهم كالتدخين.... والسلوك العدواني يكون عنده صريحا ومباشرا فهو يعمل إلى إيذاء الآخرين، وقد يتعلق بالأوهام والخيال واحلام اليقظة، كما يبرز عنده الميل إلى إيذاء من يحيط به (سامية، 2011-2012، صفحة 81).

4-6- حاجات الأطفال النفسية:

جاء اهتمام علماء النفس وعلماء التربية بمفهوم الحاجات النفسية، حتى انهم تعدوا ذلك لدراسة السلوك سواء كان مرضيا أم سويا ففهمنا لشخصية الفرد تعد الاساس لتحقيق حالة نفسية مستقرة، فإشباع الحاجات النفسية يعد مطلباً نمائياً (نفسياً واجتماعياً) وتتأثر به شخصية الفرد تأثراً بالغاً بمقدار اشباعها في مراحل نموها المختلفة (الاسطى، 2013، صفحة 45).

الحاجات النفسية هي افتقار الفرد لشيء نفسي واجتماعي كالحاجة الى الامان والحب والانتماء وتقدير الذات والانجاز والاستقلال وحب الاستطلاع، ويؤدي به الى الشعور بالتوتر مما يدفعه للقيام بسلوك معين، لإشباع حاجاته وخفض التوتر وتحقيق الاستقرار والتوازن النفسي (كلاب، 2014، صفحة 07).

ويرى الفقي: بأن الحاجات النفسية هي عبارة عن حاجات ثانوية لها شحنتها الانفعالية واثارها السلوكية التي يكتسبها الفرد من خلال العيش في مجتمعه.

والحاجات النفسية: هي مطالب نفسية فطرية واساسية للوصول الى السعادة والتكامل النفسي، ويمكن اجمالها بالحاجة الى الاستقلال والكفاءة والحاجة للانتماء (القواسمه، 2018، صفحة 18).

تصنف حاجات الأطفال النفسية بالأساس الى حاجات عضوية وأخرى غير عضوية:

4-6-1- الحاجات العضوية:

هي الحاجات التي تنشأ نتيجة لنقص أو خلل فسيولوجي، أو بيولوجي يؤدي الى عدم وجود اتزان داخلي، مما يدفع الانسان إلى السعي لسد النقص واصلاح هذا الخلل عن طريق اشباعها مثل الحاجة الى الطعام والراحة وغيرها.

4-6-2- الحاجات غير العضوية:

فهي حاجات مكتسبة يتعلمها الانسان من البيئة ويختلف اشباعها من مجتمع لآخر، فالحاجات النفسية هي الحاجات التي تهدف الى حماية الذات وتنمية قدراتها ومهارتها واثبات كفاءتها واستقلاليتها وتشمل:

1- الحاجة الى الشعور بالأمن.

2- الحاجة الى حب الاستطلاع.

3- الحاجة الى الإنجاز والتفوق.

4- الحاجة الى الاعتماد على النفس (فريجات، 2005، صفحة 35).

حيث يرى هيلجارد ان الاختلاف في تصنيف الحاجات النفسية يرجع إلى:

- ✓ أن الحاجات النفسية المكتسبة ومتعلمة من المجتمع، ويتم التعبير عنها بالطريقة التي يسمح بها هذا المجتمع، مما يؤدي الى اختلاف الأفراد في طريقة تعبيرهم عن حاجاتهم النفسية.
- ✓ قد يدفع عملية سلوكية واحدة عدة حاجات اجتماعية، فالدافع للباحث في عمله قد يكون كسب المال أو أمور عديدة أخرى.
- ✓ ظهور الحاجات بصورة مقنعة وليس بصورة واضحة وصریحة.

يمكن التعبير عن الحاجات النفسية بطرق مختلفة من فرد لآخر، فهدف حاجة ما عند فرد قد لا يكون نفسه عند الآخر (زيدان، 1989، صفحة 49).

4-7- بعض مشكلات مرحلة المراهقة المبكرة:

4-7-1- المشكلات الصحية الجسمية:

التي نجد فيها التعب والصراع الشديد كذلك العيوب الجسمية مثل حب الشباب... وتكون ردة فعل المراهق ازاء هذه العيوب متمثلة في التوتر والقلق في العلاقات بينه وبين اقرانه

4-7-2- مشكلات نفسية:

حيث يتعرض المراهق الاضطراب النفسي بسبب الدوافع النفسية المتضاربة التي لا يتم التناسق التكاملي بينها مما يسبب له مشاعر التناقض الوجداني أو ثنائية المشاعر التي تتلخص في التذبذب وعدم استقرار مشاعره (أسعد م.، 1998، صفحة 40).

4-7-3- المشكلات الاقتصادية:

والتي تؤثر على المراهق لضعف المستوى الاقتصادي الذي يترتب عنه عدم القدرة على اتباع حاجته وتلبسه، مطالبة، كما يعتبر تدخل الوالدين ول كيفية اتفاق المراهق لنقوده أكثر المشكلات شيوعا ويظهر ذلك في:

✓ رغبة شديدة في الاستقلال والتصرف بالمال كيفما يريد.

✓ ضعف الحالة المالية للمراهق.

✓ الخلافات الأسرة في تنظيم الشؤون المالية.

✓ عدم الاستقرار المالي للأسرة.

4-7-4- المشكلات المدرسية:

هي التي تتعلق بعلاقة الطالب المراهق بالمدرسة وزملائه وبالمواد الدراسية والمشكلات التي ترتبط بالتحصيل الدراسي وطريقة الحفظ والاسترجاع ومن هذه المشكلات نجد (أسعد م.، 1998، الصفحات 41-42):

✓ قلق الامتحانات.

✓ المقررات الدراسية وعدم ارتباط معلمها بواقع المراهق الحياتية.

✓ عدم القدرة على تنظيم الوقت.

4-8- أسباب الانطواء:

الطفل في مرحلة المدرسة الابتدائية يكون لديه ميل لمصاحبة الآخرين، ويصل هذا الميل إلى قمته في نهاية فترة الطفولة المتأخرة، ويتراجع هذا الميل في بداية مرحلة المراهقة، حيث يفقد الطفل ميله إلى رفاق اللعب، فينسحب من الجماعة ويقضي معظم وقته وحده، وإذا كانت له غرفة خاصة فإنه يغلقها على نفسه، وهذا الآن سحاب من الجماعة يصاحبه نزاع مع الأصدقاء، وبالتالي انهيار لكثير من صداقات الطفولة، كما يحدث أيضاً انعزال مفاجئ وواضح عن نشاط الأسرة (آمال و فؤاد، 1999، صفحة 24)، ويعرف الانطواء بأنه "ميل الفرد إلى أن يكون اهتمامه الأول وميله الأساسي بحياته الخاصة الداخلية" (بول و آخرون، 1989، صفحة 538)، ويقصد بالعزلة: عدم المشاركة بالأنشطة الاجتماعية المختلفة (عزيز و عصام، 1992، صفحة 188)

وترجع أسباب الانطواء في مرحلة المراهقة في الغالب إلى عوامل أسرية، منها عدم تفهم الوالدين لرغبات وحاجات المراهق، بل إهمالهما لتلك الحاجات نتيجة التزمّت الشديد في المنزل، وتؤثر ثقافة الوالدين تأثيراً كبيراً في انطواء المراهق، فهناك أس تعتبر مجالات النشاط الاجتماعي والفني والرياضي مضيعة للوقت، وعلى الطالب أن يحصل دروسه ويذاكر لينجح فقط (الأشول، دون سنة، الصفحات 570-571)

ويعتبر الانطواء من الوسائل التي قد تساعد المراهق على التخلص من القلق الذي يعانيه في المواقف الاجتماعية ولو مؤقتاً، حيث يبتعد عن المجتمع بقدر الإمكان، فالمجتمع بالنسبة للمراهق قد يكون مليئاً بالعوامل المثيرة للاضطراب والتعاسة، والاستجابة المباشرة لذلك قد تكون بتجنب الآخرين وإيثار الانفراد. والمراهق يتخذ هذا الأسلوب عندما يتكرر فشله في المواقف الاجتماعية، فالمراهق المنزوي قد واجه صداً وإحباطاً مستمرين عند تعامله مع المجتمع، كما

فشلت الأساليب الإيجابية التي حاول أن يستخدمها ليعيد التوافق والانسجام بينه وبين المجتمع (إسماعيل، 1989، صفحة 248).

وأرجع (شيفر، 1999، الصفحات 267-268) أسباب الانطواء إلى:

1- الخوف من الآخرين: إن أحد أسباب العزلة هو الخوف من الآخرين، فعن طريقه يتم تجنب مشاعر الآخرين

السالبة، كما أن الوالدين الذين يغضبون باستمرار يجعلون أبناءهم يتجنبونهم حيث يرتبطون بأذهانهم على أنهم مصدر للألم لذلك يهربون للوحدة طلباً للراحة والأمان.

2- قلة المهارات الاجتماعية: فالمرهقون قد لا يعرفون طرق التحدث الجيدة، كما لا يعرفون كيف يعبرون عن

أنفسهم، فعلى الوالدين مساعدة أبنائهم منذ الطفولة على اكتساب المهارات الاجتماعية وتعويدهم على الاختلاط بالآخرين، ومساعدتهم على أن يكونوا اجتماعيين.

3- رفض الوالدين للأصدقاء: إن رفض الوالدين لأصدقاء أبنائهم يؤدي إلى عرقلة تكيف الأبناء مع المجتمع، وبالتالي انطوائهم وعزلتهم الاجتماعية.

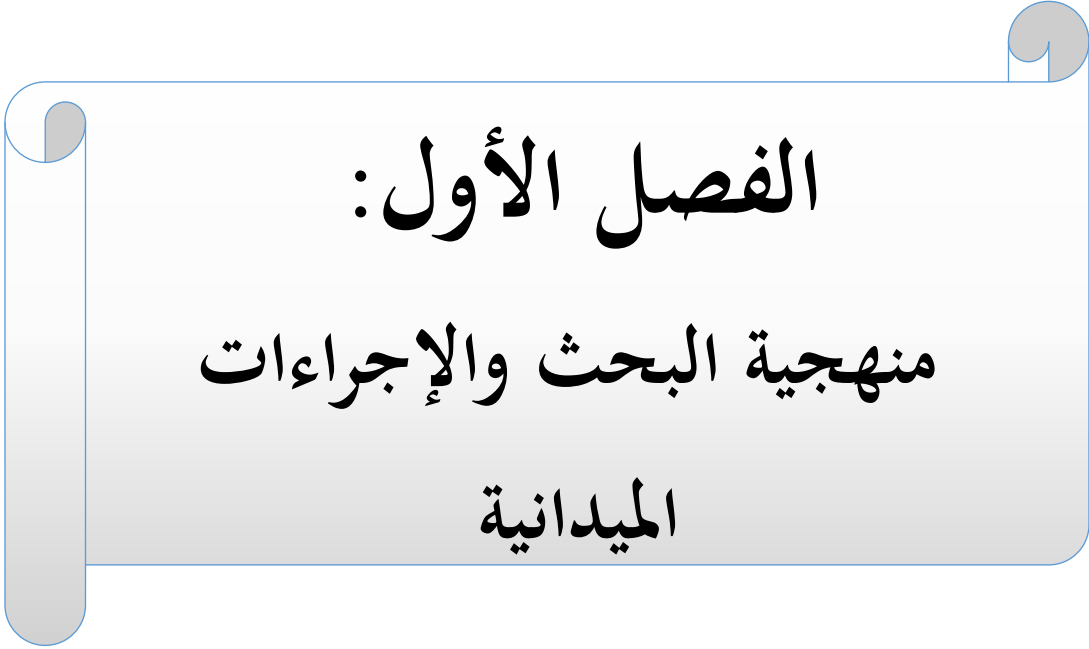
وقد يعبر الانطواء عن قصور في الشخصية إذا لم يعالج في وقت مبكر، حيث قد يستعصي علاجه فيما بعد، ويعتبر الأطباء النفسيون الانطواء من أخطر أن واع سوء التكيف والمارهق المنطوي يعاني من صعوبات تعرقل تكيفه مع المجتمع، ولكنه بدلاً من محاولته لتذليل تلك الصعوبات التي تعيقه عن تحقيق أهدافه، وبدلاً من أن يستجيب للفشل بالعدوان فإنه ينسحب وينزوي، ويتميز مثل هذا المراهق بكتمان الانفعال وعدم الصراحة، وهو إذا قورن بالمارهق العدواني كان في العادة أصعب علاجاً (زيدان، 1986، صفحة 228).

خلاصة:

من خلال تتبعنا لأهم خصائص ومميزات مرحلة البلوغ استطعنا أن نتعرف بصورة أكثر دقة ووضوح على خفايا وخبائيا هذه المرحلة التي تعد أصعب فترة يواجهها الفرد في مسيرة حياته، لما يحدث فيها من تغيرات وتقلبات ينجر من خلالها اختلال في استقرار الفرد.

فإذا نظرنا إلى خاصية النمو نجد أنها تساعد إلى حد كبير في عملية تعلم وتدريب هذه الفئة على مختلف الأداءات المهارية، وهذا إذا أخذنا بعين الاعتبار النمو الجسمي والعقلي، أما بالنسبة للنمو الاجتماعي، الانفعالي والحركي لهم من المميزات ما يعيق إلى حد ما هذه العمليات، ضف إلى ذلك الصعوبات والعراقيل التي تواجه المربين في تعاملهم مع الأصاغر نظرا لتعقيد شخصيتهم بسبب ضغوطات الحياة الشخصية منها الاجتماعية، ومع ذلك فإن هذه المرحلة تعتبر حسب المختصين أحسن مرحلة لتدريب الرياضي وتعلم المهارات الحركية.

الباب الثاني: الجانب التطبيقي



الفصل الأول:

منهجية البحث والإجراءات

الميدانية

تمهيد:

إن الإشكالية التي نطرحها في بحثنا مستمدة من الواقع الذي تعاني منه العملية التعليمية في مجال التربية البدنية والرياضية والتدريب الرياضي في مختلف المدارس والثانويات والجامعات، ونظرا لتخصص الباحثان في ألعاب القوى وإصرارنا منه على تسليط الضوء على نوع من أنواع هذه الرياضة ألا وهي فعالية الوثب الطويل، ومعرفة مستوى الإنجاز فيه وهذا باستخدام معلومات التغذية الرجعية المتمثلة بالمعرفة والنتيجة، وبغية منا في نمو المعرفة العلمية كان لابد علينا من توضيح منهجية البحث وكافة الإجراءات الميدانية المعتمدة واللازمة في بحثنا هذا قصد الوصول إلى الأهداف الموجودة من جهة وحتى يمكن الاستفادة من النتائج المحققة وكذا الطريقة العلمية المتبعة لمعالجة المشكلة في بحوث مستقبلية أخرى من جهة ثانية.

1-1- منهج البحث:

يقصد بالمنهج في البحث العلمي مجموعة من القواعد والأسس التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى الحقيقة، وهو الطريقة التي يتبعها الباحثان للوصول إلى حل للمشكلة المطروحة لموضوع الدراسة. ويعتمد اختيار المنهج المناسب لحل مشكلة البحث على طبيعة هذه المشكلة نفسها وفق الأهداف المسطرة والمراد الوصول إليها، إذن فالمنهج هو "الطريق المؤدي إلى الهدف المطلوب أو هو الخيط الغير مرئي الذي يشد البحث من بدايته حتى نهايته قصد الوصول إلى نتائج معينة" (محمد و السماك ، 1980 ، صفحة 42) وفي بحثنا هذا نلجأ إلى استخدام المنهج التجريبي باعتباره الأنسب والملائم لطبيعة المشكلة المطروحة، فمن خلال المنهج التجريبي تتضح معالم الطريقة العلمية في التفكير بصورة كلية، لأنه يتضمن تنظيمًا في جميع البراهين بطريقة تسمح لاختيار موضوع الدراسة والوصول إلى العلاقة بين الأسباب والنتائج (بكوش و محمد ، 1995 ، صفحة 89).

1-2- عينة البحث:

تعرف العينة بأنها جزء مأخوذ من المجتمع الأصلي بطريقة ما وهي كما يقول عبد العزيز فهمي: "عينة البحث هي المعلومات عن عدد الوحدات التي تسحب من المجتمع الأصلي لموضوع الدراسة حيث تكون ممثلة تمثيلاً صادقاً لصفات هذا المجتمع" (هيكل، 1994، صفحة 95).

وقد اختار الباحثان مجموعة من تلاميذ سنة رابعة متوسط من أربع متوسطات (صياد لعل، قارة عبد الله، جعادي العمري، النوي الطيب)، حيث تتراوح أعمارهم ما بين: 14-18 سنة، وقد أدخلنا متغير تجريبي في كل مجموعة بحيث أصبحت كلا العينتين تجريبية وفي نفس الوقت ظابطة بالنسبة للآخرى.

1-3- أدوات البحث:

هي الوسائل أو السبل التي يستطيع الباحث بها حل المشكلة التي تواجهه، ويعرفها وجيه محبوب: "هي الوسيلة والطريقة التي يستطيع بها الباحث حل مشكلته مهما كانت (بيانات، عينات، أجهزة، ...) ولهذا فعلى الباحث أن يستخدم أدوات من أجل القيام بأنسب الطرق والأدوات التي يستطيع بها اختبار صدقه" (حاسم، د ت، صفحة 148).

وبغرض جمع المعلومات والوصول إلى النتائج والاستنتاجات اعتمد الباحثان على الأدوات والوسائل التالية:

- المصادر والمراجع باللغتين العربية والفرنسية.
- اختبارات مهارة أساسية.
- ميدان الوثب الطويل.
- تعيين مسافة 45 متر للركض (المسافة التقريبية).
- صافرة لإعطاء الإنجاز أو التنفيذ لكل تلميذ.
- مقياسية لضبط زمن الاقتراب.
- شريط دكامتر لقياس مسافة الوثب.
- استمارة التسجيل للنتائج المحققة.
- وسائل إحصائية، جداول، أشكال بيانية.

1-4- مجلات البحث:

1-4-1- المجال البشري:

أجريت التجربة على عينات من أربع متوسطات (صياد لعلی، قارة عبد الله، جعادي العمري، النوي الطيب)، حيث تتراوح أعمارهم ما بين: 14 - 18 سنة، وقد بلغ عددهم حوالي 40 تلميذا.

1-4-2- المجال المكاني:

لقد تم إجراء تجربتنا بميدان الوثب بكل من متوسطات (صياد لعلی، قارة عبد الله، جعادي العمري، النوي الطيب).

1-4-3- المجال الزمني:

تم تنفيذ تجربة بحثنا خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2023-2024، وشرعنا في العمل ابتداء من يوم الاثنين: 2024/01/15 إلى غاية يوم السبت: 2024/03/30 ومن خلال هذه المدة تم إجراء الاختبار القبلي وتقديم وحدات تعليمية ثم إجراء الاختبار البعدي في آخر المطاف.

1-5- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر التجربة الاستطلاعية إحدى الطرق التمهيديّة للتجربة الرئيسيّة للبحث، وذلك بغية الوصول إلى أفضل طريقة لإجراء الاختبارات، التي تؤدي بدورها إلى الحصول على نتائج صحيحة ومضبوطة، حتى يكون للباحث فكرة عن إمكانية توفر الوسائل والعتاد الرياضي اللازم ومنه إعداد أرضية جيدة للعمل.

وقد أجرينا التجربة الاستطلاعية لبحثنا هذا على مرتين وعلى نفس العينة والتي تتكون من 10 تلاميذ من متوسطة قارة عبد الله، وقد تم ذلك لغرض الوقوف على الصعوبات التي تواجه الباحثان وكذا التوصل إلى أفضل طريقة لإجراء الاختبارات، وقد قمنا باستبعاد كافة النتائج الخاصة بالدراسة الاستطلاعية عن نتائج التجربة الرئيسيّة، وهذا بهدف التأكد من ثبات وصدق وموضوعية الاختبارات وكذا مدى استجابة عينة البحث وتحديد الزمن الكافي لكل اختبار، وقد تمت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني للموسم الدراسي 2023-2024، وفي غضون أسبوع ابتداء من يوم 2024/01/15 إلى يوم: 2024/01/22.

1-6- الأسس العلمية للاختبار:

من أجل أن تكون الاختبارات ذات مصداقية في استعمالها لابد أن تخضع للأسس العلمية التالية:

1-6-1- ثبات الاختبار: يقول محمد صبحي حسانين "بأن الاختبار يعتبر ثابتاً إذا كان يعطي نفس النتائج باستمرار وإذا ما تكرر تطبيقه على نفس المفحوصين وتحت نفس الشروط" (حسانين، 1995، صفحة 193)، كما يقصد بثبات الاختبار "هو أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي نفس الظروف" (الحفيظ، 1993، صفحة 152).

من هنا يرى الباحثان أنه إذا تم تطبيق اختبار ما على عينة ما ثم بعد أسبوع أعيد نفس الاختبار على نفس العينة وتحت نفس الظروف وجب تحقيق نفس النتائج كما في الأول، وبهذا يكون الاختبار ثابتاً.

ولثبات الاختبار قام الباحثان باستخدام معامل الارتباط بيرسون "ر" عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (09)، وجد أن القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط هي أكبر من القيمة الجدولية (0.91). وهذا ما يؤكد بأن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات كما هو موضح في الجدول رقم (01).

جدول رقم (01) معامل ثبات اختبار الوثب الطويل.

المعالجة الإحصائية المجموعة	حجم العينة ن	درجة الحرية ن-1	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون	معامل ثبات الاختبار α
اختبار الوثب الطويل	10	09	0.05	0.91	0.946

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

1-6-2- صدق الاختبار: يشير "تايلر" بأن: "الصدق يعتبر أهم اعتبار يجب توافره في الاختبار" (حسانين، 1995، صفحة 183).

فالاختبار الصادق هو الذي ينجح في قياس ما وضع من أجله، وللتأكد من صدق الاختبارات استخدم الباحثان معامل الصدق الذاتي باعتباره أصدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية.

• حساب معامل الصدق:

يقاس معامل الصدق بالجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار أي أنه يساوي:

$$\text{معامل الصدق} = \sqrt{\text{الثبات معامل}}$$

إذن:

$$\boxed{0.972} = \sqrt{0.946} = \text{معامل الصدق}$$

وبعد أن توصلنا إلى معامل صدق الاختبار كما هو موضح في الجدول رقم (02) فقابلناه مع معامل الارتباط "ر" وذلك عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (09)، تبين لنا أن الاختبارات تتصف بدرجة عالية من الصدق الذاتي، كون القيمة المحسوبة لمعامل الصدق الذاتي للاختبار هي أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط بيرسون "ر" والتي تساوي (0.98).

جدول رقم (02) معامل صدق اختبار الوثب الطويل.

المعالجة الإحصائية الاختبار	حجم العينة ن	درجة الحرية ن-1	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون	معامل صدق الاختبار
اختبار الوثب الطويل	10	09	0.05	0.91	0.972

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

1-6-3- موضوعية الاختبار: الموضوعية تعني عدم تأثر الاختبار بتغير المفحوصين وأن الاختبار يعطي نفس النتائج مهما كان القائم بالتحكيم أو العملية. ويعرف "باروومك جي" الموضوعية كونها درجة الاتساق بين الأفراد لنفس الاختبار ويعبر عنه بمعامل الارتباط (حسانين، 1995، صفحة 85).

كما أن الاختبار الذي اعتمده الباحثان واضح، سهل، وغير قابل للتأويل وبعيد عن التقويم الذاتي حيث أن الاختبارات الموضوعية الجيدة هي التي تكون بعيدة عن الشك وعدم الموافقة من طرف المختبرين.

1-7- خطوات إجراء التجربة الأساسية:

تضمنت التجربة 09 وحدات تعليمية بواقع حصتين كل أسبوع، تم تدريسها لتلاميذ سنة رابعة متوسط من أربع متوسطات (صياد لعلی، قارة عبد الله، جعادي العمري، النوي الطيب)، خلال الفترة الممتدة من: 2024/01/15 إلى غاية: 2024/03/30، وقد أمكن تقسيم خطوات التجربة إلى أربع مراحل على النحو التالي:

1-7-1- ضبط المتغيرات التجريبية: خصصت الحصة الأولى لضبط المتغيرات بين مجموعتي البحث:

◇ العمر. ◇ الطول. ◇ الوزن.

إضافة إلى اختبارين خاصين بالقدرات البدنية للوثب الطويل وهما على النحو التالي:

◇ اختبار جري مسافة 45م:

1• الغرض: قياس مقدرة التلميذ على قطع مسافة الاقتراب في أقل وقت ممكن.

2• الأدوات: مضمار الركض تحدد عليه مسافة 45م، صافرة، ميقاتي.

3• مواصفات الأداء: يقوم المختبر بوضعية الاستعداد من الوقوف، ثم يقوم الباحثان بإعطاء إشارة الانطلاق للمختبر وفي نفس الوقت يقوم بتشغيل التوقيت وعند وصول المختبر إلى خط النهاية وملامسة قدمه الخط مباشرة يقوم الباحثان بتوقيف التوقيت.

4• الشروط: - الانطلاق يكون بعد سماع الإشارة مباشرة.

- حساب الزمن المستغرق في قطع المسافة.

5• التسجيل: يحسب الزمن بالثواني من لحظة إعطاء الإشارة إلى غاية وصول المختبر إلى خط النهاية.

◇ اختبار الوثب العريض من الثبات:

1• الغرض: قياس مقدرة التلميذ على قطع أكبر مسافة وثب من الثبات وبكلتا القدمين.

2• الأدوات: علامة أو خط ليقف عنده المختبر، شريط قياس (دكامير).

3• مواصفات الأداء: يقف المختبر وقدماه فوق الخط ثم يثني طرفاه السفليان ويقوم بأرجحة الذراعين وبعدها يقوم بالوثب تلقائياً.

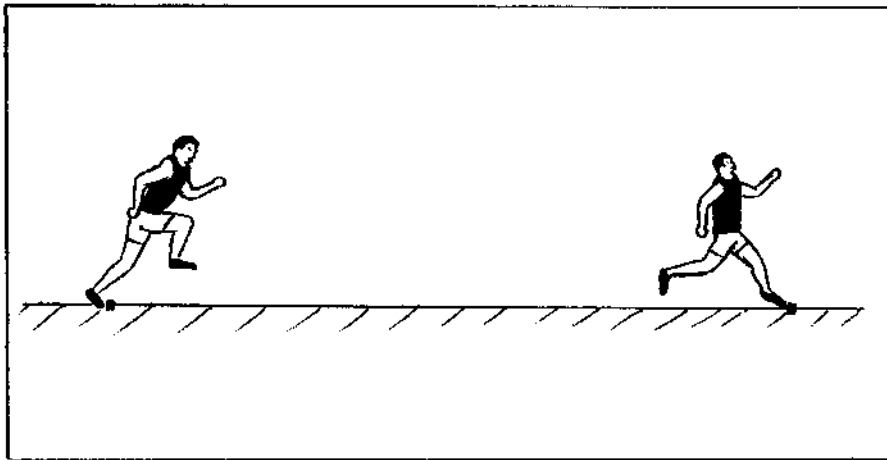
4• الشروط: - خروج القدمين مع بعضهما البعض.

- قياس مسافة الوثب الأفقية.

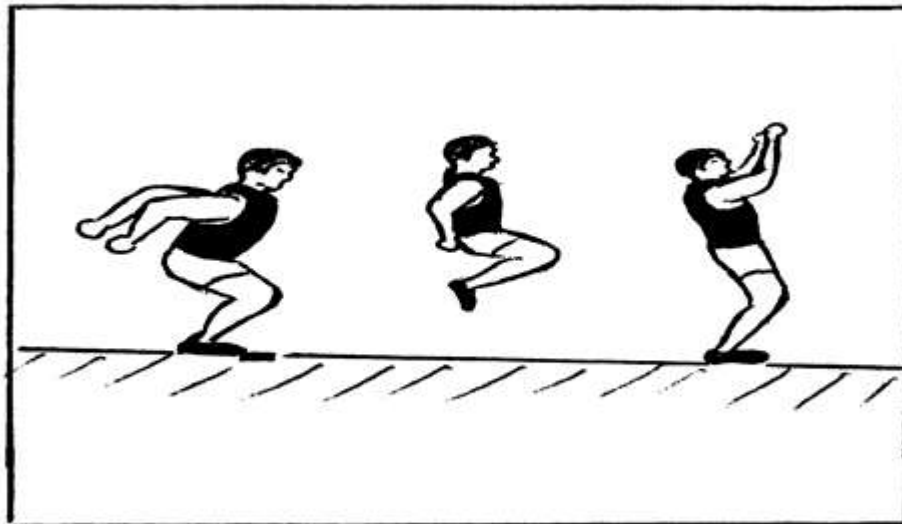
5• التسجيل: تقاس المسافة بالأمتار من الحافة الأخيرة لخط البداية إلى غاية أقرب نقطة لمسها التلميذ بقدميه (الحافة الخلفية لموضع العقب).

هذا ويوضح الجدول رقم (04) نتائج التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات المقترحة والتي تم ضبطها لاحتمال تأثيرها في معدل نتائج الوثب الطويل.

الشكل رقم (11) اختبار جري مسافة 45 م.



الشكل رقم (12) اختبار الوثب العريض من الثبات.



1-7-2- مرحلة الاختبار القبلي (الأولي): خصصت وحدة التعلم الثانية لإجراء الاختبار الأولي (القياس القبلي) لكلا المجموعتين، واشتمل الاختبار على إعطاء ثلاث محاولات وثب لكل تلميذ مع أخذ أحسن محاولة.

1-7-3- مرحلة تنفيذ الوحدات التعليمية: تم إجراء الوحدات التعليمية خلال الفترة الممتدة من يوم: 2024/01/15 إلى غاية: 2024/03/30، وتضمنت استخدام المتغير التجريبي المتمثل في التدريب على الوثب الطويل مع تقديم المعرفة بالنتيجة بنسبة 100% للمجموعة الأولى وتقديم المعرفة بالنتيجة بنسبة 50% بالمقابل للمجموعة الثانية.

وقد تحدد العمل مع المجموعة الأولى في إعطاء نتيجة الوثب بعد كل محاولة (الإعلان بنتائج كل المحاولات) ويتم ذلك من خلال المسافة التي نقيسها بالأمتار، حيث أن زيادة المسافة أو نقصانها يعكسان تحسن الأداء أو ضعفه.

بينما تحدد العمل مع المجموعة الثانية في إعطاء نتيجة الوثب بعد كل محاولتين (المحاولة الثانية نعلن بنتيجتها أما الأولى فلا أو العكس) ويتم ذلك من خلال متغير المسافة أيضا.

وإضافة إلى كل ما سبق فقد تضمنت إجراءات تنفيذ وحدات التعلم ما يلي:

- استخدام النموذج مع الشرح اللفظي والتركيز على النواحي الفنية لأداء المهارة مع بداية تدريس كل وحدة تعليمية للمجموعتين.
- تثبيت عدد تكرار المحاولات في كل وحدة تعليمية بالنسبة للمجموعتين.
- القيام بتصحيح الأخطاء بعد كل محاولة لكلا المجموعتين.

1-7-4- مرحلة الاختبار البعدي (النهائي): خصصت وحدة التعلم الثانية عشر والأخيرة لإجراء الاختبار النهائي (القياس البعدي) لكلا المجموعتين، واشتمل الاختبار على إعطاء ثلاث محاولات لكل تلميذ مع أخذ أحسن محاولة، كما هو الشأن في الاختبار القبلي.

1-8- الوسائل الإحصائية:

يقول محمد صبحي أو صالح وآخرون: "علم الإحصاء هو ذلك العلم الذي يبحث في جميع البيانات وتنظيمها وعرضها وتحليلها واتخاذ القرارات بناء عليها" (وآخرون م.، 1989، صفحة 09). ومنه نستخلص الهدف من المعالجة الإحصائية ألا وهو الوصول إلى المؤشرات كمية تساعدنا على التفسير والتحليل والتأويل، ثم الحكم وتختلف خططها باختلاف نوع المشكلة وتبعاً للدراسة المأخوذة (الجبار، 1988، صفحة 92).

لذلك اعتمد الباحثان الوسائل الإحصائية التالية:

أ. المتوسط الحسابي: هو أحد مقاييس النزعة المركزية ويحسب من خلال القانون التالي:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N} \quad \text{بحيث أن: (1) } \bar{X}: \text{المتوسط الحسابي.}$$

$$(2) \sum X: \text{مجموع القيم.}$$

$$(3) N: \text{عدد الأفراد.}$$

والهدف من استخدامه هو الحصول على متوسط نتائج العينتين في الوثب الطويل، بالإضافة إلى أنه ضروري لاستخراج الانحراف المعياري (وديع و فاتن ، 1997، صفحة 24).

ب- الانحراف المعياري: يعتبر من أهم مقاييس التشتت، إذ يبين لنا مدى ابتعاد درجة المفحوصين أو المختبرين عن المتوسط الحسابي، ويحسب من خلال القانون التالي:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N-1}} \quad \text{بحيث أن: (1) } S: \text{الانحراف المعياري.}$$

$$(2) \sum (X - \bar{X})^2: \text{القيم التي تحصلت عليها العينة.}$$

$$(3) \bar{X}: \text{المتوسط الحسابي.}$$

$$(4) N: \text{عدد العينة (حلمي، 1991، صفحة 89).}$$

ج- معامل الارتباط بيرسون: يحسب من خلال القانون التالي (حسانين، القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية، 1987، صفحة 411):

$$r = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 * \sum (y - \bar{y})^2}}$$

بحيث أن:

- (1) ر: معامل الارتباط.
- (2) س: قيم الاختبار الأول.
- (3) ص: قيم الاختبار الثاني.
- (4) $\bar{x}$: المتوسط الحسابي للاختبار الأول.
- (5) $\bar{y}$: المتوسط الحسابي للاختبار الثاني.
- (6) $x - \bar{x}$: إحراف القيم عن متوسط الاختبار الأول.
- (7) $y - \bar{y}$: إحراف القيم عن متوسط الاختبار الثاني.
- (8) $(x - \bar{x})^2$: مربع انحراف القيم عن متوسط الاختبار الأول.
- (9) $(y - \bar{y})^2$: مربع انحراف القيم عن متوسط الاختبار الثاني.

د- معامل الصدق:

$$\text{معامل الصدق} = \sqrt{\text{الثبات}}$$

هـ - اختبار الدلالة الإحصائية T ستودنت:

يستخدم هذا الاختبار للكشف عن مدى الدلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي لعينة واحدة فقط، ويسمح بإثبات أن هذه الفروق دالة أو غير دالة، أي أن الفروق حقيقية وليست وليدة الصدفة أو العكس، كما أنه يصلح فقط للعينات الصغيرة والأقل من 30 وتحسب من خلال المعادلة التالية:

$$\frac{|\bar{S}_1 - \bar{S}_2|}{\sqrt{\frac{\frac{2}{2} + \frac{2}{2}}{1 - \alpha}}} = T$$

بحيث أن:

- (1) T : اختبار الدلالة الإحصائية.
- (2) S_1 : المتوسط الحسابي للعينة الأولى.
- (3) S_2 : المتوسط الحسابي للعينة الثانية.
- (4) $\frac{2}{1}$: مربع الانحراف المعياري للمجموعة الأولى.
- (5) $\frac{2}{2}$: مربع الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.
- (6) ن: عدد أفراد العينة.

ولقد استخدمنا هذه الطريقة من اختبار الدلالة الإحصائية (T ستودنت) والتي تسمى دلالة فرق متوسطين لعينتين متساويتين ومتجانستين في المقارنة القبلي لعيني البحث وكذا البعدي. أما في المقارنة ما بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للعينة الواحدة فقد استخدمنا طريقة أخرى تسمى بدلالة فرق وسطين مرتبطين وهي كالتالي:

$$\frac{\text{مجم ف}}{\sqrt{\frac{2^2 - (\text{مجم ف})^2}{1 - \alpha}}} = T$$

بجيث أن:

- (1) مج ف: مجموع الفروق.
- (2) مج ف²: مجموع مربعات الفروق.
- (3) (مج ف)²: مربع مجموع الفروق.
- (4) ن: عدد العينة.

و- تحليل التباين F:

$$ج = \frac{\text{التباين بين المجموعات}}{\text{التباين داخل المجموعات}} = \frac{ع12 / ع12}{ع12}$$

$$ع12 = \frac{\text{مج } (س1 - \bar{س})^2}{1 - ف}$$

$$ع12 = \frac{\text{مج } (س1 - \bar{س})^2}{1 - ف}$$

بجيث أن: ع12: التباين بين المجموعات

ع12: التباين داخل المجموعات

س: القيمة

$\bar{س}$: المتوسط الحسابي الكلي

ن: عدد القيم

ن: مجموع قيم كل المجموعات

ف: عدد المجموعات

1-9- صعوبات البحث :

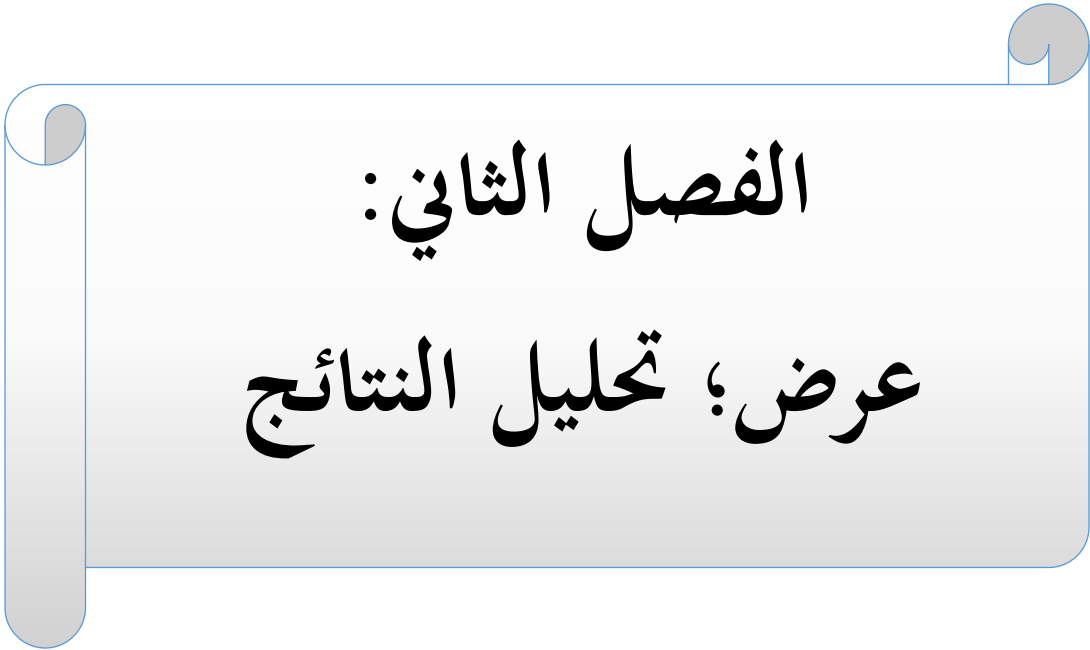
يمكن القول أن صعوبات البحث كان لها أثر سلبي نوعا ما في عملنا وتكمن في النقاط التالية:

✓ قلة المصادر والمراجع التي نعتمد عليها في إثراء الجانب النظري وخاصة المتعلقة بالتغذية الراجعة.

✓ فترة العمل كانت ضيقة جدا نظرا للتغيير المفاجئ والمتأخر لعينة الدراسة.

خلاصة:

لقد تضمن هذا الفصل منهجية البحث ومختلف الإجراءات الميدانية إضافة إلى الدراسة الاستطلاعية، فاشتمل على المنهج المستخدم في البحث، والعينة وكيفية اختيارها وكافة مجالات البحث والأدوات المستعملة فيه، وكما احتوى مواصفات الاختبار المطبق ومختلف الوسائل الإحصائية المستخدمة والتي تتناسب وطبيعة الموضوع.



الفصل الثاني:

عرض؛ تحليل النتائج

تمهيد:

تتطلب منهجية البحث عرض وتحليل النتائج ومناقشتها حيث يتمثل ذلك الركن الأساسي في عملية اختبار فروض البحث والبرهنة عليها ويشير "وود" (محمود هـ، 1998، صفحة 861) بخصوص التجربة على أنها «محاولة البرهنة على فرضية تتميز بوجود عاملين تربطهما علاقة نسبية، لذلك فإن الاكتفاء بعرض النتائج والبيانات دون تفسيرها والاعتماد على المناقشة والتفسير السطحي يفقد البحث قيمته، ويقلل من قدره، ويجعل منه عملاً عادياً أكثر من كونه عملاً علمياً يتميز بالقدرة الابتكارية النافذة وعلى هذا الأساس اقتضى الأمر عرض وتحليل النتائج التي كشفت عنها الدراسات وفقاً لخطة مناسبة لطبيعة البحث، وقد يتميز ذلك بتجميع النتائج في جداول واضحة ثم تحليلها تحليلًا موضوعيًا يعتمد على المنطق والخيال العلمي، كما أنه تم تمثيل هذه النتائج تمثيلاً بيانياً.

1-2- المقارنة القبلية لمجموعات البحث الثلاثة: الضابطة، التجريبية 1 والتجريبية 2:

الجدول رقم (03) دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاثة في الاختبار القبلي في الوثب الطويل.

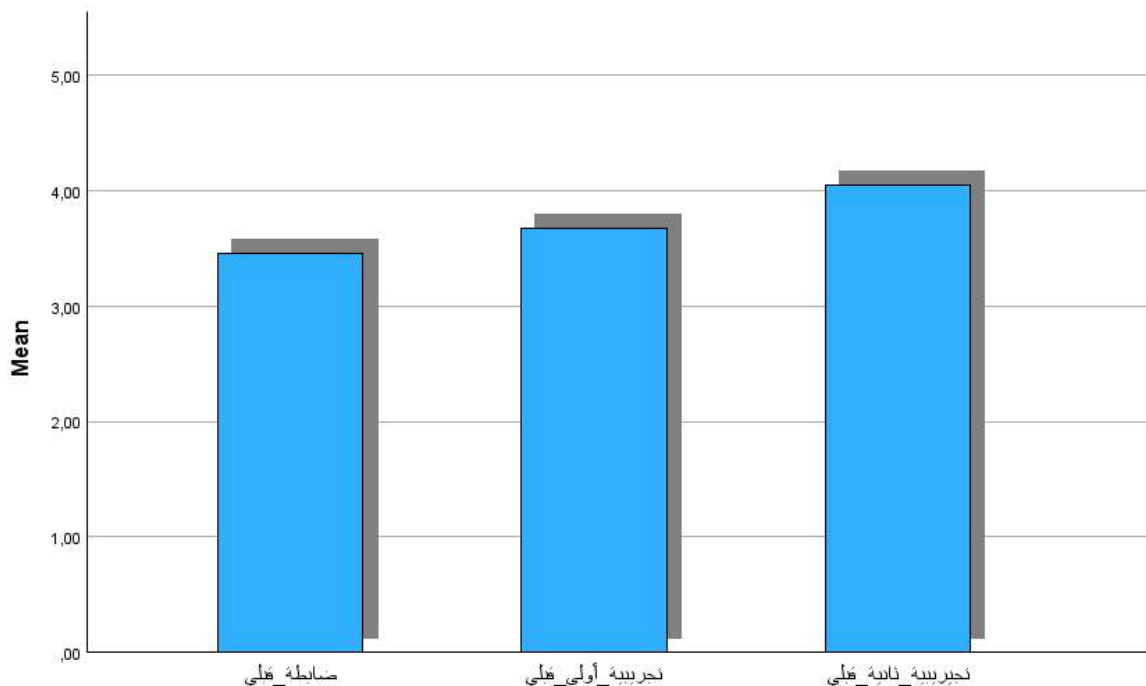
المعاملة الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F الجدولية	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة					
الضابطة	3.45	0.78			
معرفة النتيجة بنسبة 100%	3.67	0.65		0.37	غير دال
معرفة النتيجة بنسبة 50%	3.65	0.92		4.16	إحصائيا

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (03) يتضح لنا أن المجموعة الضابطة قد تحصلت في الاختبار القبلي على متوسط حسابي قدره (3.45) وإحراف معياري (780.) بينما تحصلت المجموعة التجريبية الأولى (معرفة النتيجة بنسبة 100%) قد تحصلت في الاختبار القبلي على متوسط حسابي قدره (3.67) وانحراف معياري (0.65) كما تحصلت المجموعة التجريبية الثانية (معرفة النتيجة بنسبة 50%) على متوسط حسابي قدره (3.65) وانحراف معياري (0.92)، فكانت قيمة F المحسوبة تساوي (0.37) وهي أقل من قيمة F الجدولية المقدره ب: (4.16) عند درجة الحرية (3، 57).

وهذا ما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاثة في الاختبار القبلي، والتمثيل البياني رقم (10) يوضح ذلك حيث تظهر قيمة المتوسطات الحسابية لكل المجموعات متقاربة.

الشكل رقم 13: قيم المتوسطات البيانية لمجموعات البحث في الاختبار القبلي للوثب الطويل.



المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

2-2- تحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة:

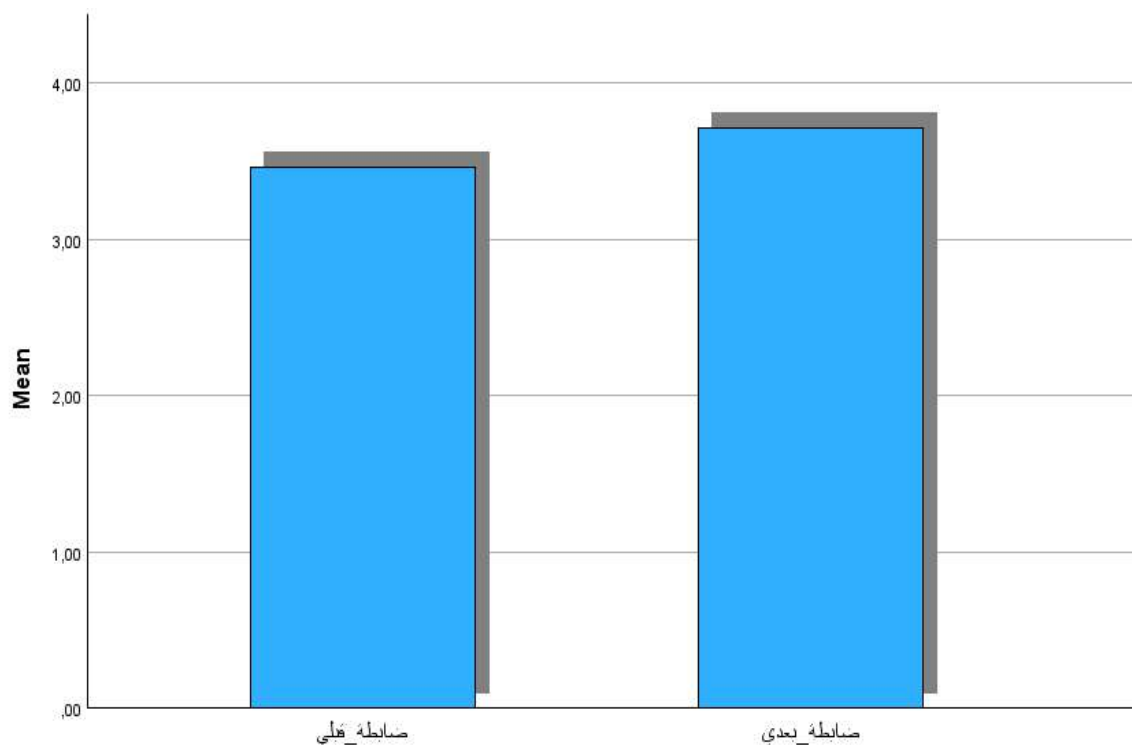
الجدول رقم (04) المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

المعالجة الإحصائية	الاختبار	المتوسط	الانحراف	العينة	درجة	مستوى	قيمة T	قيمة T	الدلالة
		الحسابي	المعياري	ن	2-ن	الدلالة	الجدولية	المحسوبة	
القبلي	البعدي	3.45	0.78	20	38	0.05	2.02	0.41	غير
		3.71	0.80						دال
احصائية									

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (04) يتضح لنا أن المجموعة الضابطة قد تحصلت في الاختبار القبلي على متوسط حسابي قدره (3.45) وانحراف معياري (0.78) بينما تحصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي قدره (3.71) وانحراف معياري (0.80). فكانت قيمة T المحسوبة تساوي (0.41) وهي أقل من قيمة T الجدولية المقدرة ب: (2.02) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (38). وهذا يدل على أن الفرق الموجود بين المتوسطين هو فرق غير دال احصائيا كما يوضحه التمثيل البياني رقم (11) حيث تظهر قيمة المتوسطين الحسابين متقاربة.

الشكل رقم 14: قيم المتوسطات الحسابية للاختبارين للمجموعة الضابطة



المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

2-3- تحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى:

معرفة النتيجة بنسبة 100%.

الجدول رقم (05) المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى

المعالجة الإحصائية	الاختبار	المتوسط	الانحراف	العينة	درجة	مستوى	قيمة T	قيمة T	الدلالة	لصالح
		الحسابي	المعياري	ن	الحرية	الدلالة	المجدولية	المحسوبة	الإحصائية	
القبلي		3.67	0.65							
البعدي		4.04	0.61	20	38	0.05	2.02	3.70	دال	الاختبار البعدي

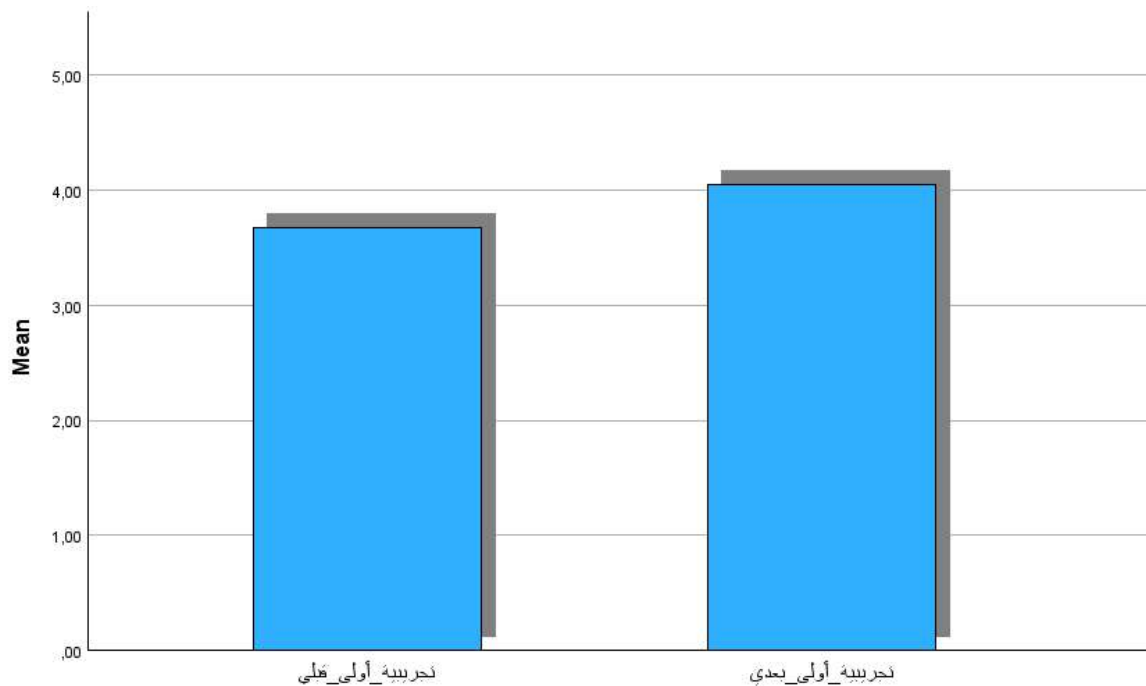
المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (05) يتضح لنا أن المجموعة الأولى (معرفة النتيجة بنسبة 100% قد تحصلت في الاختبار القبلي على متوسط حسابي قدره (3.67) وانحراف معياري (0.65) بينما تحصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي قدره (4.04) وانحراف معياري (0.61). فكانت قيمة T المحسوبة تساوي (3.70) وهي أكبر من قيمة T الجدولية المقدرة ب: (2.02) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (38).

وهذا يدل على أن الفرق الموجود بين المتوسطين هو فرق دال احصائيا لصالح الاختبار البعدي، كما يوضحه التمثيل البياني رقم (12) حيث تظهر أن أعلى قيمة للمتوسط الحسابي لصالح الاختبار البعدي، بينما القيمة الأقل هي للاختبار القبلي.

ومنه نستخلص أن هناك تطور محقق لمجموعة معرفة النتيجة بنسبة 100% في فعالية الوثب الطويل.

الشكل رقم 15: قيم متوسطات الحسابية للاختبارين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الأولى:



المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

2-4- تحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية: معرفة النتيجة بنسبة 50%.

الجدول رقم (06) المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدى للمجموعة الثانية في الوثب الطويل.

المعالجة الإحصائية	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة ن	درجة الحرية 2-ن	مستوى الدلالة	قيمة T الجدولية	قيمة T المحسوبة	الدلالة الإحصائية	لصالح
القبلي	الاختبار البعدي	3.65	0.92	20	38	0.05	2.02	6.20	دال احصائيا	
		3.92	0.98							

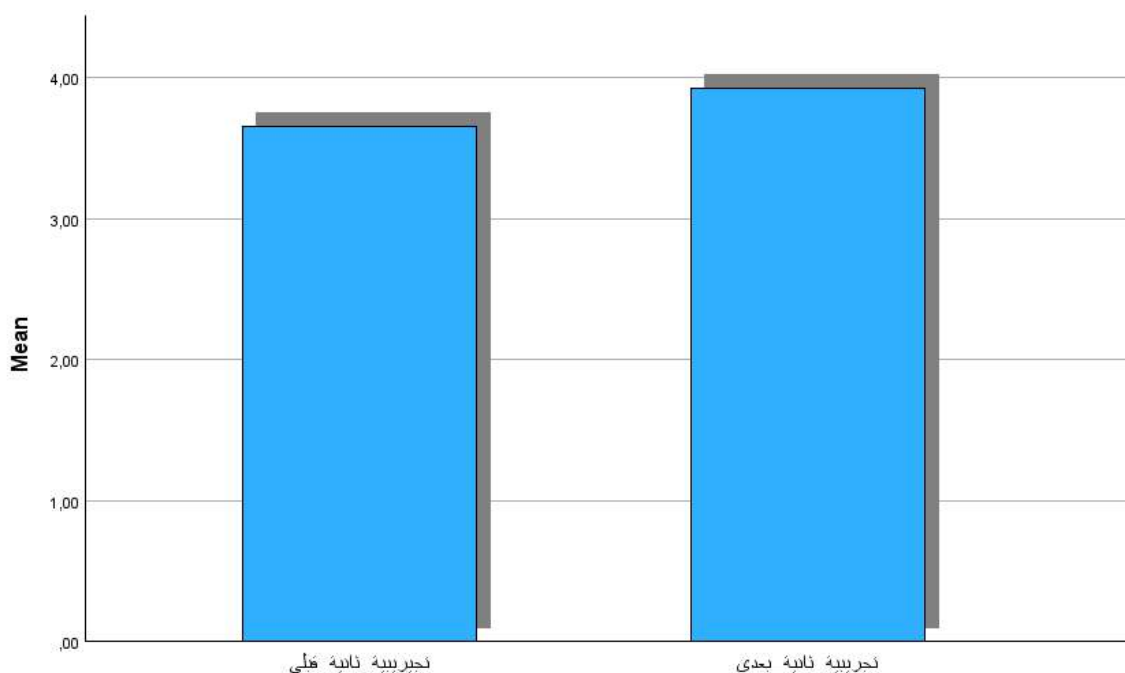
المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (06) يتضح لنا أن المجموعة الثانية (معرفة النتيجة بنسبة 50%) قد تحصلت في الاختبار القبلي على متوسط حسابي قدره (3.65) وانحراف معياري (0.92) بينما تحصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي قدره (3.92) وانحراف معياري (0.98). فكانت قيمة T المحسوبة تساوي (6.2) وهي أكبر من قيمة T الجدولية المقدرة ب: (2.02) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (38).

وهذا يدل على أن الفرق الموجود بين المتوسطين هو فرق دال احصائيا لصالح الاختبار البعدي، كما يوضحه التمثيل البياني رقم (13) حيث تظهر أن أعلى قيمة للمتوسط الحسابي لصالح الاختبار البعدي، بينما القيمة الأقل هي للاختبار القبلي.

وهذا يعني وجود تطور محقق لمجموعة معرفة النتيجة بنسبة 50% في فعالية الوثب الطويل.

الشكل رقم 16: قيم المتوسطات الحسابية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية.



المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

2-5- المقارنة البعدية للمجموعتين التجريبيتين للبحث:

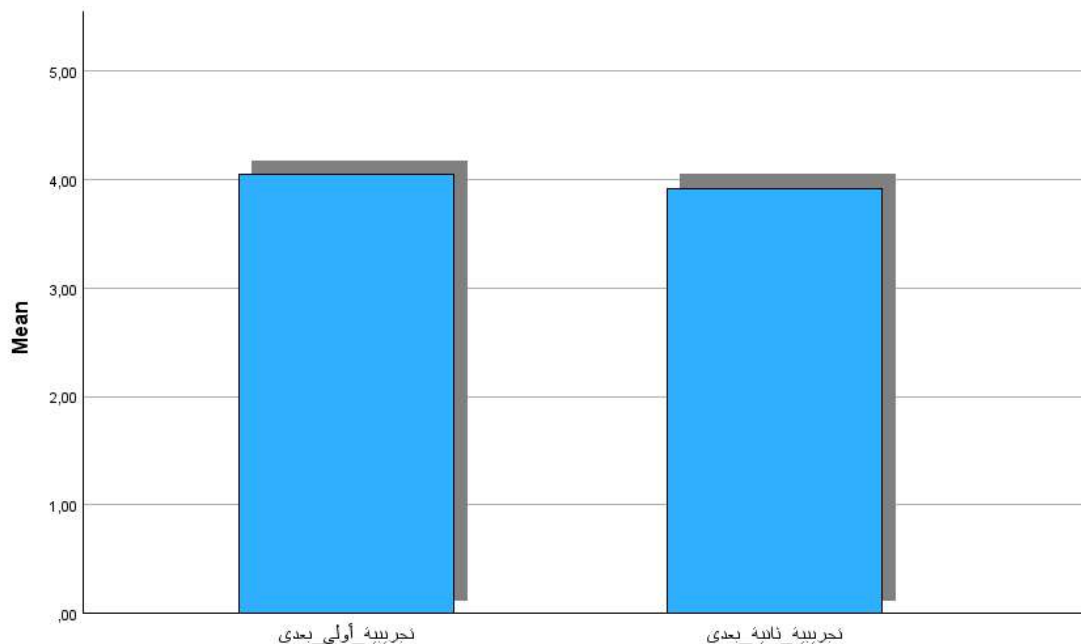
الجدول رقم (07) المقارنة بين مجموعتي البحث في الاختبار البعدي في الوثب الطويل.

المجموعة	المعالجة الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة ن	درجة الحرية 2-ن	مستوى الدلالة	قيمة T الجدولية	قيمة T المحسوبة	الدلالة الإحصائية	لصالح
	معرفة النتيجة بنسبة 100%	4.04	0.61	20	38	0.05	2.02	0.65	غير دال احصائيا	
	معرفة النتيجة بنسبة 50%	3.92	0.98							

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال الجدول رقم (07) يتضح لنا أن المجموعة الأولى (معرفة النتيجة بنسبة 100%) قد تحصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي قدره (4.04) وانحراف معياري (0.61) بينما تحصلت المجموعة الثانية (معرفة النتيجة بنسبة 50%) على متوسط حسابي قدره (6.92) وانحراف معياري (0.98). فكانت قيمة T المحسوبة تساوي (0.65) وهي أقل من قيمة T الجدولية المقدرة ب: (2.02) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (38). وهذا ما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين مجموعتي البحث في الاختبار البعدي، والتمثيل البياني رقم (14) يوضح ذلك، حيث تظهر قيمة المتوسطين الحسابيين لكلا المجموعتين متقاربتين. ومنه نستخلص أنه قد طرأ تحسن على كلا عينتي البحث، وأن كلا الطريقتين سواء تقديم معرفة النتيجة بنسبة 100% أو تقديمها بنسبة 50% قد أدت إلى رفع معدل أو نتيجة الوثب

الشكل رقم 17: قيم المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبتين للبحث.



المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

2-6- المقارنة البعدية لمجموعات البحث الثلاثة: الضابطة، التجريبية 1 والتجريبية 2:

الجدول رقم (08) دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاثة في الاختبار البعدي في الوثب الطويل.

الدلالة الإحصائية	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعالجة الإحصائية
					المجموعة
					الضابطة
					معرفة النتيجة بنسبة 100%
دال إحصائياً	5.32	4.16	0.80	3.71	معرفة النتيجة بنسبة 50%
			0.61	4.04	
			0.98	3.92	

المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

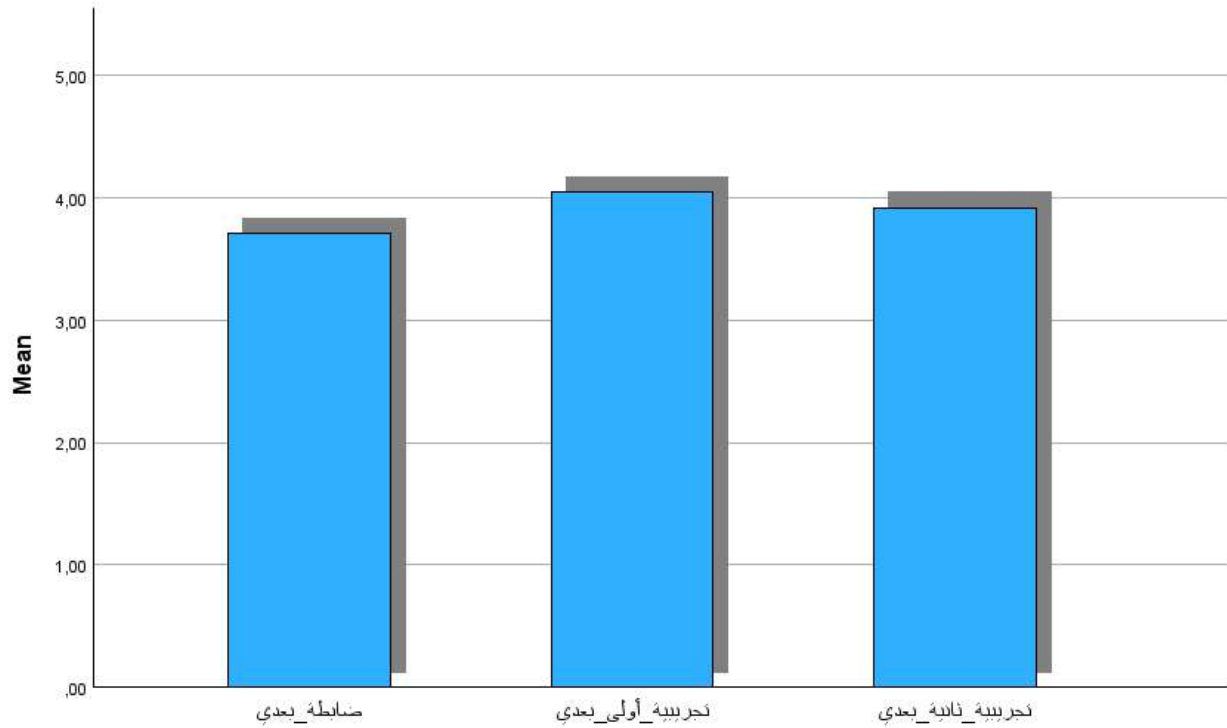
من خلال الجدول رقم (08) يتضح لنا أن المجموعة الضابطة قد تحصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي قدره (3.71) وانحراف معياري (0.8) بينما تحصلت المجموعة التجريبية الأولى (معرفة النتيجة بنسبة 100%) قد تحصلت في الاختبار البعدي على متوسط حسابي قدره (4.04) وانحراف معياري (0.61) كما

تحصلت المجموعة التجريبية الثانية (معرفة النتيجة بنسبة 50%) على متوسط حسابي قدره (3.92) وانحراف معياري (0.98).

فكانت قيمة F المحسوبة تساوي (5.32) وهي أكبر من قيمة F الجدولية المقدرة ب: (4.16) عند درجة الحرية (57، 3).

وهذا ما يدل على أن الفرق الموجود بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاثة هو فرق دال إحصائياً. والتمثيل البياني رقم (14) يوضح ذلك حيث تظهر اختلافات في المتوسطات الحسابية.

الشكل رقم 18: قيم المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث الثلاثة في الاختبار البعدي للوثب الطويل.

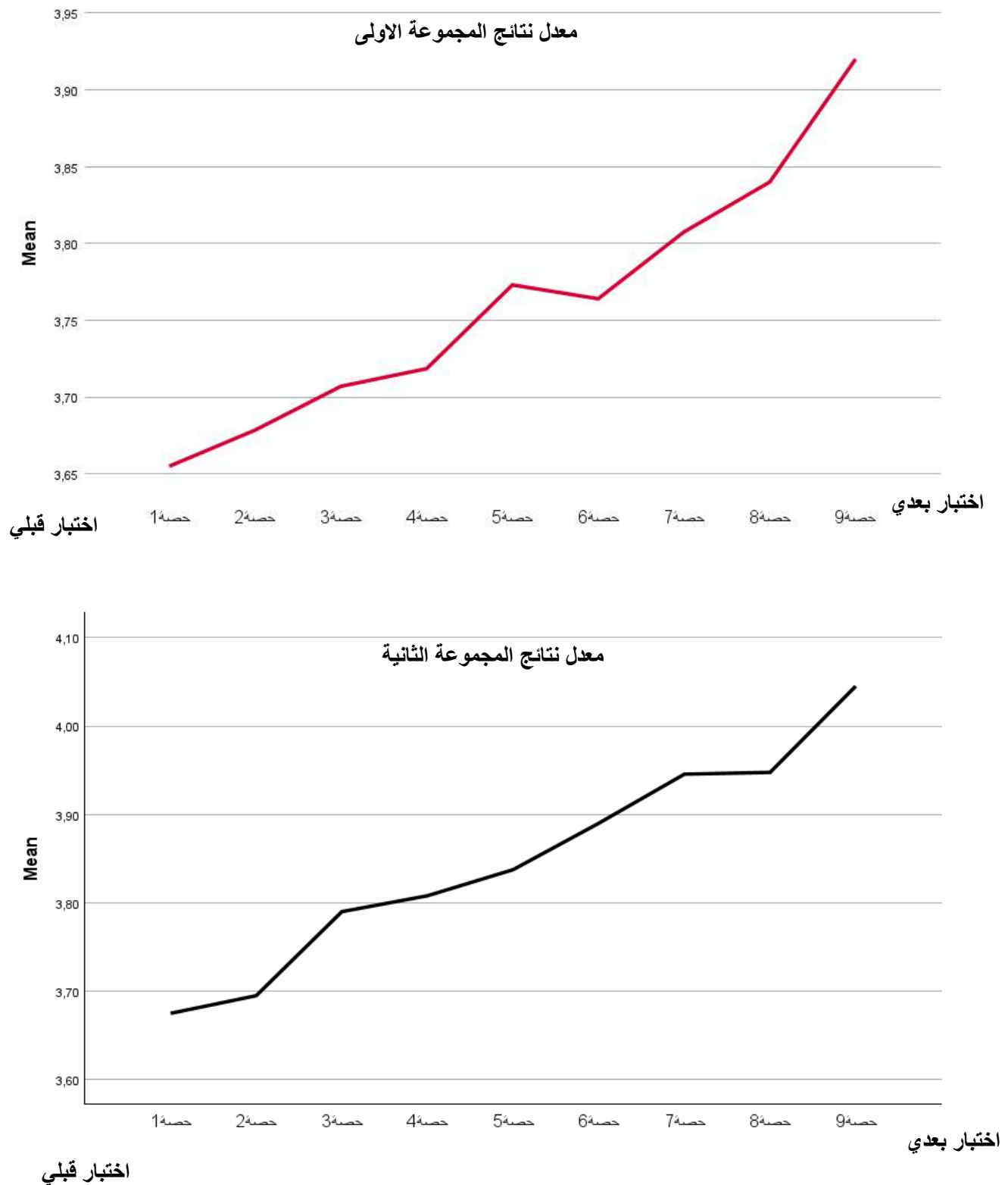


المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

7-2- تحليل نتائج الوحدات التعليمية لمجموعتي البحث:

المعرفة النتيجة بنسبة 100% والمعرفة بالنتيجة بنسبة 50%.

الشكل رقم 19: مسار نتائج الحصص التعليمية لمجموعي البحث في الوثب الطويل.



المصدر: من إعداد الباحثان بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS

من خلال المنحنى البياني رقم (15) نلاحظ أن قيمتي الاختبار القبلي لـ 3.68 المجموعتين متقاربتين (3.68-3.65 سم) ونفس الشيء بالنسبة للاختبار البعدي (3.93-4.50 سم) ونلاحظ أيضا تعثر المجموعة الأولى في الحصة السادسة بينما المجموعة الثانية في الحصة الثامنة حيث انخفض مستوى العينتين انخفاضاً طفيفاً، وكما نلاحظ بأن قيمة الاختبار البعدي تمثل الذروة وأفضل مستوى محقق لدى المجموعة الثانية على عكس المجموعة الأولى التي انخفض لديها معدل الوثب في الاختبار البعدي عن الحصة التي سبقتها، ولتوضيح أكثر يتوجب علينا الوقوف أمام أهم المراحل التي طرأت على مسار مستوى العينتين ونبدأ بالعينة الأولى (معرفة النتيجة بنسبة 100%) فنلاحظ بأن معدل نتائج الوثب لديها خلال الوحدات التعليمية قد مر بأربع مراحل مهمة:

- المرحلة الأولى: وتمتد من الاختبار القبلي إلى غاية الحصة الخامسة، وهذه المرحلة تتميز بتحسن نتيجة الوثب لمعظم أفراد العينة، حيث أن مسافة الوثب قد أخذت في التحسن تدريجياً انطلاقاً من مرحلة الاختبار القبلي والتي كان المتوسط الحسابي عندها يقدر بـ (3.65 سم) إلى غاية الحصة الخامسة والتي بلغ فيها المتوسط الحسابي (3.78 سم)، وبهذا يكون المستوى قد زاد في التحسن بحوالي (80 سم).
- المرحلة الثانية: من الحصة الخامسة إلى غاية الحصة السابعة، وهذه المرحلة تتميز بهبوط طفيف للمستوى، حيث انخفض المتوسط الحسابي بحوالي (2 سم) أثناء الحصة السادسة وهكذا يكون قد انخفض عن مستوى الحصة الخامسة والتي تمثل أحسن مستوى لحد الآن.
- المرحلة الثالثة: وتمتد من الحصة السادسة إلى غاية الحصة التاسعة، وتتميز هذه المرحلة بتحسن كبير لنتيجة الوثب، حيث ارتفع مستوى المتوسط الحسابي وفي ظرف ثلاث حصص ليفوق مستوى المرحلة الأولى فيحصل في الحصة التاسعة ليلعب ذروته أي حوالي (3.93 سم)، وبهذا يكون قد ارتفع في غضون حصتين بحوالي (17 سم).

ومن خلال نفس المنحنى البياني رقم (16) نلاحظ بأن متوسط نتائج الوثب للمجموعة الثانية (المعرفة بالنتيجة بنسبة 50%) خلال الوحدات التعليمية قد مر بحوالي ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى: تمتد من مرحلة الاختبار القبلي على غاية الحصة السابعة، وهذه المرحلة تتميز بتحسن نتيجة الوثب، حيث أن مسافة الوثب قد أخذت في التحسن تدريجياً وباستمرار وبشكل منتظم انطلاقاً من مرحلة

إجراء القياس القبلي والتي كان المتوسط الحسابي عندها يقدر ب (3.8 سم) إلى غاية الحصة السابعة والتي بلغ فيها المتوسط الحسابي القيمة (3.95 سم)، وبهذا يكون المستوى قد زاد بحوالي (15 سم).

- المرحلة الثانية: من الحصة السابعة إلى الحصة الثامنة، تتميز هذه المرحلة بثبات في المستوى، حيث كانت يقدر ب (3.95 سم).

- المرحلة الثالثة: من الحصة الثامنة إلى غاية مرحلة إجراء الاختبار البعدي، تتميز هذه المرحلة بتحسين معدل الوثب، حيث عاد المتوسط الحسابي إلى التزايد مرة أخرى حيث فاق متوسط مستوى الوثب لمرحلة التحسن الأولى، فقد ارتفع معدل مسافة الوثب بحوالي (10 سم) وأصبح يقدر (4.05 سم).

من خلال المنحنى البياني رقم (16) يمكننا أن نستنتج بأن المجموعة الأولى (المعرفة بالنتيجة بنسبة 100%) والمجموعة الثانية (المعرفة بالنتيجة بنسبة 50%) كلاهما تميزت بمعدلاتهما بالاستقرار والثبات والزيادة التدريجية باستثناء الحصة السادسة بالنسبة للمجموعة الأولى.

2-8- مقابلة النتائج بالفرضيات:

بعدما تم وضع وتحديد المشكلة بشكل واضح ودقيق حتى يسهل الفهم، قام الباحثان بصياغة الفرضيات التي كانت عبارة عن إجابات مسبقة حول تساؤلات المطروحة بإشكالية البحث والتي تثبت صحتها من خلال تحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للوثب الطويل، وهي على النحو التالي:

الفرضية الأولى: بغية التأكد من فرضية البحث الأولى والتي نفترض فيها: "يؤثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة بنسبة 100% وبنسبة 50% إيجابيا على نتائج الوثب الطويل"، وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها نجد أنه يؤثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة سواء بنسبة 100% أو بنسبة 50% إيجابيا على نتائج الوثب الطويل.

- فمن خلال ما تحصلنا عليه من نتائج في الاختبارين القبلي والبعدي والمدونة في الجدولين رقم (04) ورقم (05)، ظهر جليا الفرق، حيث وجدنا قيمة T المحسوبة والتي تساوي (3.70) و(6.20) أكبر من قيمة T الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) والتي تقدر ب: (2.02)، وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدية وهي لصالح الاختبارات البعدية.

- وعليه يمكن القول بأن فرضيات البحث الأولى قد تحققت، ويمكن أن نفسر هذا بالرجوع إلى الجانب النظري بأن تقديم المعرفة بالنتيجة سواء كانت بصورة جزئية أم كلية يعتبر كدافع أو محفز لتحقيق نتائج أفضل، كما يتحقق الهدف الرئيسي من الممارسة عن طريق التعزيز الذي يحصل عليه المتعلم في شكل معرفة النتائج، كما أن تقديم المعرفة بالنتيجة يخلق جو من المنافسة بين الممارسين.

الفرضية الثانية: بهدف التحقق من فرضيات البحث الثانية والتي نفترض فيها: "توجد فروق دالة إحصائية بين المعرفة بالنتيجة بنسبة 100% والمعرفة بالنتيجة بنسبة 50% لصالح المعرفة بالنتيجة بنسبة 50% على الرغم من تناقص تقديم المعرفة بالنتيجة". واستنادا على ما تحصلنا عليه من نتائج نجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعرفة بالنتيجة بنسبة 100% والمعرفة بالنتيجة بنسبة 50%.

- ومن خلال النتائج المتحصل عليها في المقارنة البعدية لعينتي البحث والمدونة في الجدول رقم (07) وجدنا أن قيمة T المحسوبة والتي تساوي (0.65) أقل من قيمة T الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) والمقدرة ب: (2.02) وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديم المعرفة بالنتيجة بنسبة 100% أو تقديمها بنسبة 50%.

- وعليه يمكن القول بأن فرضية البحث الثانية لم تتحقق، وربما يرجع السبب إلى:

1- الاقتصار على تقديم معرفة النتائج وحدها كمصدر أساسي لتعلم مهارات الوثب الطويل، فهي فعلا تساعد المتعلم على تدعيم أدائه ولكن لا تمنحه معرفة كافية لأخطاء الأداء.

2- المعرفة بنتائج الأداء تؤدي إلى زيادة دافعية المتعلم، ومن ثم زيادة درجة الاستثارة الانفعالية والتي تعوق أداء المهارات الحركية التي تتطلب قدرا كبيرا من التوافق الحركي وخاصة خلال مراحل التعلم الأولى.

2-9- الاستنتاجات:

بعد قيامنا بعملية تحليل النتائج والجداول وذلك بالمعالجة الإحصائية للبيانات التي تحصلنا عليها، أمكننا استنتاج ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لكلا المجموعتين، وهذا ما يدل على أن توظيف معلومات التغذية الراجعة والمتمثلة في المعرفة بالنتيجة قد أثر إيجابيا على نتيجة الوثب، إذن فعموما تقديم معرفة النتيجة سواء بنسبة 100% أو بنسبة 50%، فالاثنتان يسهمان في طريقة التعلم وكذا التحسن الرقمي لنتيجة الوثب الطويل.
- يتميز معدل التغير لمستوى نتيجة الوثب خلال الوحدات التعليمية المختلفة بالتذبذب وعدم الاستقرار بالنسبة للمجموعة الأولى (مجموعة المعرفة بالنتيجة بنسبة 100%) حيث يلاحظ التحسن السريع في وحدات التعلم الأولى ثم هبوط ملحوظ، ثم تحسن وهكذا، بينما يتميز بالتحسن المتدرج والمنظم خلال الوحدات التعليمية باستثناء الحصة السابعة بالنسبة للمجموعة الثانية (مجموعة المعرفة بالنتيجة بنسبة 50%) حيث يلاحظ تحسن غير سريع ولكنه دائم ومستمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينتين في الاختبار البعدي، وهذا ما يدل على أن توظيف معلومات التغذية الراجعة والمتمثلة في المعرفة بالنتيجة وتقديمها بنسبة 100% أو بنسبة 50% يؤدي إلى نفس النتيجة ويصل إلى نفس مستوى التحسن.

10-2- التوصيات:

- بناء على ما جاء في نتائج البحث، وفي حدود دراستنا والعينتين المدروستين استخلصنا جملة من التوصيات وهي كما يلي:
- * أولا: ضرورة استخدام كافة أنواع التغذية الراجعة ونخص بالذكر المعرفة بالنتيجة في جميع عمليات التعلم وخاصة التعلم الحركي.
- * ثانيا: تشجيع طلبة المرحلة النهائية والطلبة الباحثين بمدارس ومعاهد التربية البدنية والرياضية بإجراء بحوث حول التغذية الراجعة بصفة عامة والمعرفة بالنتيجة بصفة خاصة.
- * ثالثا: إجراء بحوث مشابهة على مختلف الفئات العمرية وفي مختلف الفعاليات والرياضات.
- * رابعا: توفير المصادر والمراجع عن التغذية الراجعة في مختلف المكاتب والمؤسسات التربوية.
- وفي الأخير نأمل أن تبلغ هذه التوصيات مسامع المسؤولين، ويأخذها بعين الاعتبار بغية المصلحة العامة وخدمة الرياضة والتعليم.

- وختاماً فإن الدراسة المقدمة في محاولة معرفة أثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة في تعلم أو تحسن النتائج الرقمية لمهارة الوثب الطويل، وإذا كانت لكل بداية نهاية فلا شك أن النهاية الصحيحة والسليمة تتطلب بالضرورة بداية أصح وأسلم وذلك ما حاول الباحثان أن يلتزم به قدر المستطاع، وإذا فاتته أجرى الإصابة في ذلك، فلا أقل من أن يأمل في نيل أجر المحاولة والاجتهاد والتحلي بالصدق.

خاتمة:

إن أي عملية تعليمية في درس التربية البدنية والرياضية للمهارات الحركية تتطلب إعطاء توجيهات، نصائح ومعلومات، وباللجوء إلى استعمال عبارات، إشارات ووضعيات من طرف المعلم لكي يعطي رأياً عن معلومة ناتجة عن أداء حركي، ويظهر الحكم عن مدى صحة الفعل بعد نهايته. فالمتعلم يأخذ معلومة من مجموع عبارات، إشارات أو وضعيات المعلم، التي تؤدي إلى تصحيح الفعل الحركي المؤدي.

إن هذه المعلومات النابعة من أحكام المعلم والتي يمكن أن تكون ضمنية أو ظاهرية ماهية إلا عودة للمعلومات والتي يطلق عليها اسم "التغذية الراجعة"، وما تناوله الباحث نوع من أنواع التغذية الراجعة يسمى ب: "المعرفة بالنتيجة" وفعالية هذه الأخيرة في تعلم مهارة الوثب الطويل، أو في تحسن النتائج الرقمية لهذه المهارة، وأهم ما توصلنا إليه:

- إن تقديم أو توظيف المعرفة في العملية التعليمية يؤثر إيجابياً في هذه العملية.
- إن تقديم المعرفة بالنتيجة بصورة جزئية أو كلية يؤدي إلى نفس المستوى ولا يوجد فرق بينهما.

خلاصة:

وفي ختام هذا الفصل نجد أن التعلم الحركي يعتبر عملية شاملة تشمل اكتساب الأفراد للمفاهيم والأفكار والمعارف، فضلاً عن الاتجاهات والميول والقدرات الاجتماعية والثقافية، يشمل ذلك أيضاً تطوير العادات والمهارات الحركية وغير الحركية سواء بشكل عفوي أو مقصود، ويتميز التعلم بأنه عملية تفاعلية تستند إلى التجارب وعلى الرغم من طبيعته الطبيعية إلا أنه يتطلب دراسة وتحليلاً دقيقاً وتخطيطاً مسبقاً، ويقوم المختصون بذلك لضمان سلامة وفعالية عملية التعلم، وتجنب أية تأثيرات سلبية قد تعيقه، وتتوفر اليوم أساليب حديثة في التعلم الحركي تعزز فهمه وتسهل عملية التعلم، وهذا يجعلها نقطة حاسمة لا ينبغي تجاهلها.

خلاصة عامة

خلاصة عامة

عنوان الدراسة:

أثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة على نتائج الوثب الطويل.

هدف الدراسة:

- 1- معرفة أثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة بنسبة 100 % ونسبة 50 % على نتائج الوثب الطويل.
- 2- معرفة معدل تغير نتائج الوثب الطويل لكل من المعرفة بالنتيجة بنسبة 100% والمعرفة بالنتيجة بنسبة 50%.

فرضيات الدراسة:

- 1- يؤثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة بنسبة 100% ايجابيا على نتائج الوثب الطويل
- 2- يؤثر تكرار تقديم المعرفة بالنتيجة بنسبة 50% ايجابيا على نتائج الوثب الطويل
- 3- توجد فروق دالة احصائيا بين المعرفة بالنتيجة 100% والمعرفة بالنتيجة بنسبة 50 % لصالح المعرفة بالنتيجة بنسبة 50 %.

اجراءات الدراسة:

تضمنت التجربة 09 وحدات تعليمية بواقع حصة كل اسبوع تم تدريسها لتلاميذ سنة رابعة متوسط من أربع متوسطات (صياد لعلی، قارة عبد الله، جعادي العمري، النوي الطيب)، خلال الفترة الممتدة من: 2024/01/15 إلى غاية: 2024/03/30.

- خصصت الحصة الاولى لضبط المتغيرات بين مجموعتي البحث
- خصصت الحصة الثانية لإجراء الاختبار القبلي
- تم الانطلاق في تقديم الوحدات التعليمية
- خصصت اخر حصة لإجراء الاختبار البعدي

عينة البحث:

تم اختيار مجموعة من تلاميذ سنة رابعة متوسط من أربع متوسطات (صياد لعلی، قارة عبد الله، جعادي العمري، النوي الطيب) حيث تتراوح أعمارهم ما بين 14 و 18 سنة، وقد ادخلنا متغير تجريبي لكل مجموعة بحيث اصبحت كلى العينيتين تجريبية وفي نفس الوقت ضابطة بالنسبة للأخرى.

المجال الزمني والمكاني:

- المجال الزمني: خلال الفترة الممتدة من: 2024/01/15 إلى غاية: 2024/03/30.

- المجال المكاني: لقد تم اجراء تجربتنا بميدان القفز بأربع متوسطات (صياد لعلی، قارة عبد الله، جعادي العمري، النوي الطيب).

المنهج المستخدم:

المنهج التجريبي:

النتائج المتوصل اليها:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي لكلى المجموعتين وهذا ما يدل على ان توظيف معلومات التغذية الرجعية قد أثر ايجابيا على نتائج الوثب.
- يتميز معدل التغير لمستوى نتيجة الوثب خلال الوحدات التعليمية المختلفة بالتذبذب وعدم الاستقرار بالنسبة للمجموعة الاولى بينما يتميز بالتحسن التدرج والمنتظم خلال الوحدات التعليمية باستثناء الحصة السابعة بالنسبة للمجموعة الثانية حيث يلاحظ تحسن غير سريع ولا كنه دائم ومستمر.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج العينيتين في الاختبار البعدي وهذا ما يدل على ان توظيف معلومات التغذية الرجعية يادي الى نفس النتيجة ويصل الى نفس مستوى التحسن.

الاقتراحات والتوصيات:

- ضرورة استخدام كافة أنواع التغذية الرجعية ونخص بالذكر المعرفة بالنتيجة في جميع عمليات التعلم وخاصة التعلم الحركي.
- تشجيع طلبة المرحلة النهائية وطلبة الباحثين بمدارس ومعاهد التربية البدنية والرياضية بإجراء بحوث حول التغذية الرجعية.
- اجراء بحوث مشاهمة على مختلف الفئات العمرية وفي مختلف الفعاليات والرياضات.
- توفير المصادر والمراجع عن التغذية الرجعية في مختلف المكاتب والمؤسسات التربوية.

قائمة المراجع

مراجع

- إبراهيم أحمد المحاسنة. (2006). *تعليم التربية البدنية والرياضية (المجلد الأول)*. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- إبراهيم أنس و آخرون. (1972). *المعجم الوسيط*.
- إبراهيم حماد مفتي. (1996). *التدريب الرياضي للجنسين*. مصر: دار الفكر العربي.
- إبراهيم وجيه محمود. (1995). *التعلم أسسه وتطبيقاته*. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- أحمد زكي بدوي. (1977). *معجم العلوم الاجتماعية*. مكتبة لبنان: لبنان.
- أحمد مختار. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة (الإصدار الأول، المجلد الأول)*. القاهرة: عالم الكتب.
- أسامة رياض. (2003). *الطب الرياضي وألعاب القوى*. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.
- أسامة كامل راتب. (1999). *النمو الحركي*. القاهرة: دار الفكر العربي .
- أسعد سمير وديع ، و فهم محمود فاتن . (1997). *المبادئ الأولية في الإحصاء*. القاهرة: نشر المعرفة والثقافة العلمية.
- أسعد شريف الأمانة. (2014). *سيكولوجية الفروق الفردية (علم النفس الفارقي)* (المجلد الأول). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الأزهر محمد ، و آخرون السماك . (1980). *الأصول في البحث العلمي*. الموصل: دار الحكمة للحكمة والنشر.
- البخشوني عبد الحارس حمدي ، و إبراهيم سلامة سيد . (1998). *الخدمة الاجتماعية التربوية*. مصر: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- السامرائي أحمد صالح عباس، و السامرائي عبد الكريم. (1991). *كفاءات تدريسية في طرق التربية الرياضية*. العراق: جامعة بغداد.
- أنور محمد الشرقاوي. (2012). *التعلم نظريات وتطبيقات*. مصر: مكتبة أنجلو المصرية.
- إيمان شعبان إبراهيم. (2020, 05 16). أثر مستوى التغذية الراجعة الموجزة والتفصيلية في بيئة التعلم المصغر عبر الويب النقال على تنمية مهارات برمجة مواقع الانترنت التعليمية لدى طلاب معلمي الحاس الآلي. *المجلة التربوية*، صفحة 68.
- براهيمي قدور. (2011). أثر التعليم المصغر بالأسلوب التدريبي و التبادلي على تعلم بعض المهارات الأساسية لدى ممارسي الكرة الطائرة 13-15 سنة . مستغانم ، الجزائر: قسم التربية البدنية والرياضية، جامعة مستغانم رسالة ماجستير.
- بسطوسي أحمد. (1997). *سباقات المضمار ومسابقات الميدان تعليم تدريب*. القاهرة: دار الفكر العربي.

قائمة المراجع

- بسطويسي احمد بسطويسي. (1984). طرق التدريس في مجال التربية البدنية والرياضية (المجلد الأول). العراق: جامعة بغداد.
- بشير رضا محمد ، و آخرون. (2004). تربية الناشئ المسلم بين المخاطر والأمال. القاهرة: دار ابن حزم.
- بيسوني عوض محمد، و الشاطي ياسين فيصل. (1992). نظريات وطرق التربية البدنية والرياضية. الاسكندرية: منشأة المعارف.
- جلال سعد، و علاوي محمد. (1997). علم النفس التربوي الرياضي . مصر: دار المعارف.
- حامد عبد السلام زهران. (1977). علم النفس . القاهرة: عالم الكتب.
- حسين حسن قاسم ، و محمود شاكرايمان . (2000). الاسس الميكانيكية والتحليلية والفنية في فعاليات الميدان والمضمار . عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حكمة فريجات. (2005). حاجات الإنسان النفسية والاجتماعية ودور الأسرة في اشباعها. مجلة هدى الإسلام، صفحة 56.
- خريبط ريسان ، و شلش مهدي نجاح . (2002). التحليل الحركي. عمان: عمان الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- خريبط ريسان ، و شلش مهدي نجاح . (2002). التحليل الحركي. عمان: عمان الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- رغد كمال القواسمه. (جوان، 2018). درجة اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى الطلبة الايتام في مدارس الايتام في محافظة الخليل. فلسطين: جامعة الخليل رسالة ماجستير منشورة.
- رمضان القذافي. (2000). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة. الإسكندرية: المكتبة الجامعية الأزارطة.
- سالم حسن سالم. (13 أكتوبر، 1990). المتغيرات الفيسيولوجية للممارسين و غير الممارسين. المجلة العلمية للتربية الرياضية والرياضة، صفحة 150.
- سعد جلال. (1985). الطفولة والمراهقة. الجزائر: دار الفكر العربي.
- سليمان الخضري. (2010). الشيخ سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء (المجلد الثانية). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سماح الاسطل. (جوان، 2013). الحاجات النفسية لدى التلاميذ المرحلة الاساسية بمحافظة غزة، دراسة مقارنة بين المحرومين وغير المحرومين الأم. غزة، فلسطين: جامعة الازهر رسالة ماجستير علوم التربية منشورة.

قائمة المراجع

- سمارة عزيز ، و نمر عصام . (1992). محاضرات في التوجيه والإرشاد (المجلد الثانية) . عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سنة محمد سليمان. (2006). سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها (المجلد الأولى). القاهرة: عالم الكتب نشر و توزيع وطباعة.
- صادق آمال ، و أبو حطب فؤاد. (1999). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عادل عز الدين الأشول. (دون سنة). علم نفس النمو. بدون مكان النشر.
- عباس لحمد صالح السامرائي. (1988). كفاءات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية. العراق: جامعة بغداد.
- عبد الحميد زاهر عبد الرحمان. (2000). فسيولوجيا مسابقات الوثب والقفز. مصر: مركز الكتاب للنشر.
- عبد الحميد كمال ، و صبحي حسين محمد . (1977). أسس التدريب الرياضي. مصر: دار الفكر العربي.
- عبد الرحمان النصاري. (2002). ألعاب القوى. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن عيسوي. (1999). دراسات في تفسير السلوك الإنساني. بيروت: دار الراتب الجامعية.
- عبد العزيز فهمي هيكل. (1994). مبادئ الإحصاء. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- عبد القادر حلمي. (1991). مدخل إلى الإحصاء. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- عبد المجيد ابراهيم مروان، و شاكر محمود إيمان. (2013). التحليل الحركي البيوميكانيكي (المجلد الأولى). الاردن: دار الضوان للنشر والتوزيع.
- عبد اليمين بوداود، و احمد عطا الله. (2009). المرشد في البحث العلمي لطلبة التربية البدنية والرياضية (المجلد الأولى). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون.
- عطاء الله احمد. (2006). أساليب وطرق التدريب في التربية البدنية والرياضية. الجزائر: ديوان المطبوعات.
- علي حسين القصعي. (بدون سنة). الوثب والقفز في ألعاب القوى . القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي راشد. (1993). مفاهيم ومبادئ تربوية (المجلد الأولى). مصر: دار الفكر العربي.
- علي يحي المنصوري. (1971). مدخل للثقافة الرياضية. الإسكندرية: مطبعة بوشلو.
- عميري الجيلالي. (22 جوان، 2001). مستوى الإنجاز وعلاقته بالإتجاهات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية نحو التربية البدنية والرياضية. مذكرة لنيل شهادة ليسانس. قسنطينة، قسنطينة، الجزائر: جامعة قسنطينة.
- فراج عبد الحميد توفيق. (2004). النواحي الفنية لمسابقات الوثب والقفز (المجلد الأولى). الاسكندرية: دار الوفاء
- لندنيا النشر والطباعة.

قائمة المراجع

- فؤاد ابراهيم السراج. (2011). *الاسس الفلسفية والمنهجية لعلوم التربية الرياضية*. الاردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- فؤاد البهي السيد. (1974). *الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة*. مصر: دار الفكر العربي.
- قارة سامية. (جوان, 2011-2012). *الأسرة والسلوك الانحرافي للمراهق*. الجزائر: قسم علم الاجتماع مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير.
- قاسم حسن حسين. (1979). *الأسس النظرية والعلمية في فعاليات ألعاب الساحة والميدان للمراحل الثانية لكليات التربية الرياضية*. بغداد: مطبعة جامعة بغداد.
- قاسم حسن حسين. (1998). *علم التدريب الرياضي في الأعمار المختلفة*. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر.
- قاسم حسن حسين. (1999). *فعاليات الوثب والقفز*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قاسم بشير. (2010/2011). *تأثير استخدام بعض أنواع التغذية الراجعة في تعلم بعض مهارات السباحة عند المبتدئين من 06 إلى 09 سنوات*. مستغانم، الجزائر: معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة مستغانم رسالة دكتوراه.
- قياس ناجي عبد الجبار. (1988). *سامر محمد كامل: مبادئ الإحصاء في التربية البدنية والرياضة*. بغداد: جامعة بغداد.
- كرم إبراهيم ، و مطر عبد الحميد . (22 جويلية, 1990). *معوقات تحقيق أهداف التربية البدنية و الرياضية للهيئات الرياضية بدولة الكويت*. *المجلة العلمية للتربية الرياضية و الرياضة*، صفحة 35.
- كماش لازم يوسف، و ابو خيط بشير صالح. (2013). *المبادئ الاساسية لتدريب كرة القدم* (المجلد الأول). عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- كمال جميل الرضي. (1999). *الجديد في ألعاب القوى*. عمان: بدعم من الجامعة الأردنية.
- كمال جميل الرضي. (2005). *الجديد في ألعاب القوى*. عمان: النشر بدعم من الجامعة الأردنية.
- كوين بكوش ، و نايت محمد . (1995). *مناهج البحث العلمي وطرائق البحوث*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- كيكلاند كارن، و مانوغيان سام. (2009). *التغذية الراجعة المستمرة* (المجلد الأول). الرياض: مركز ابن العماد للترجمة والتعريب.
- لويس معلوف. ((د.ت)). *المنجد في اللغة والاعلام*. بيروت: المطبعة الكاثوليكية .
- ماهر محمود عمر. (دون سنة). *سيكولوجية العلاقات الاجتماعية*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

قائمة المراجع

- محمد حسن علاوي. (1994). علم النفس الرياضي . القاهرة: دار المعارف .
- محمد خليفة بركات. (1975). علم النفس التعليمي (المجلد الأولى). بيروت: دار التعلم.
- محمد زياد حمدان. (2001). تقييم التعلم والتحصيل. مصر: دار التربية الحديثة.
- محمد زيدان. (1989). الدوافع والانفعالات. جدة سعودية: شركة مكاتب لنشر والتوزيع.
- محمد صبحي أبو صالح وآخرون. (1989). مقدمة في الإحصاء. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- محمد صبحي حسانين. (1987). القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد صبحي حسانين. (1995). القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية (المجلد الثانية). القاهرة: دار الفكر العربي .
- محمد عماد الدين إسماعيل. (1989). الطفل من الحمل إلى الرشد"الجزء الثاني: الصبي والمراهق (المجلد الأولى). الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- محمد محمود الحيلة. (1991). التعميم التعليمي نظرية وممارسة. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- محمد مصطفى زيدان. (1986). النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية (المجلد الثانية). جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد يوسف الشيخ. (1975). ميكانيك الحيوية وعلم الحركة للتمارين الرياضية (المجلد الأولى). القاهرة: دار المعارف.
- محمد يوسف الشيخ. (1984). التعلم الحركي. القاهرة: دار المعارف.
- محي الدين مختار. (1982). محاضرات في علم النفس الاجتماعي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- مديرية التكوين خارج المدرسة. (1973-1974). دروس في التربية وعلم النفس. الجزائر: المديرية الفرعية للتكوين.
- مسن بول ، و آخرون. (1989). أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة. الكويت: مكتبة الفلاح.
- مصطفى السايح محمد. (2001). اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية (المجلد الأولى). مصر: مكتبة الشعاع الفنية.
- مصطفى عليان ريجي، و الدبس محمد. (2003). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعلم. الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع.
- مصطفى فهمي. (1974). سيكولوجية الطفولة والمراهقة. مصر: دار الطباعة.
- مقدم عبد الحفيظ. (1993). الإحصاء والقياس النفسي التربوي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- مكارم حلمي أبو هرقة وآخرون. (2002). مدخل التربية الرياضية (المجلد الثانية). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

قائمة المراجع

- مهدي دعاس. (2020-2021). أثر وحدات تعليمية مقترحة في تعليم بعض المهارات الحركية في نشاطي كرة السلة والقفز الطويل لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط (12 - 14 سنة). الجزائر: قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعة جيجل رسالة ماستر.
- ميخائيل إبراهيم أسعد. (1998). *مشكلات الطفولة والمراهقة* (المجلد الأول). بيروت: دار الجبل.
- ناجي محمد قاسم. (2008). *الفروق الفردية والقياس النفسي و التربوي*. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.
- نزار محمد الطالب. (1976). *علم النفس الرياضي*. بغداد: مطبعة الشعب.
- نسرين كلاب. (جوان, 2014). إشباع الحاجات النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الايتام المقيمين في المؤسسات الايوائية وغير الايوائية. غزة: جامعة اسلامية رسالة ماجستير علم النفس منشورة.
- هناء صالح محمود. (1998). مقارنة تأثير التدريب البدني والذهني في تعلم المهارات الحركية . *المؤتمر العلمي الرياضي الرابع* (صفحة 890). العراق: كليات التربية البدنية والرياضية.
- وجيه محبوب حاسم. (د ت). *طرق البحث العلمي ومناهجه*. العراق: مطبعة جامعة الموصل.
- وملمان شيفر. (1999). *سيكولوجية الطفولة والمراهقة "مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها"* (المجلد الأول). عمان: مكتبة دار الثقافة.
- يعرب خيخون. (2002). *التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق*. بغداد: مكتب الصخرة للطباعة.
- يعرب خيون. (2002). *التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق*. بغداد : مكتب الصخرة للطباعة.
- يوسف ميخائيل أسعد. (دون سنة). *رعاية المراهقين*. مصر : دار غريب للطباعة .
- A. N. Kluger و A DeNisi. (1996) *The effects of feedback intervention on performance": A historical review, ameta- analysis and a preliminary feedback intervention theory*. America: Psychological Bulletin.
- M.H Barrow. (1977) *Man and Mivement Principl of Physical Education* (First). Philadelphia: Philadelphia and Fediger.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

	الواجهة
	الآية الكريمة
	الشكر والتقدير
الفصل التمهيدي	
02	1- مقدمة.
02	2- إشكالية البحث.
04	3- فرضيات البحث.
04	4- أهمية البحث.
04	5- أهداف البحث.
05	6- أسباب اختيار الموضوع.
05	7- مصطلحات البحث.
08	8- الدراسات السابقة.
الباب الأول: الدراسة النظرية	
الفصل الأول: التغذية الراجعة	
13	- تمهيد.
14	1-1- تعريف التغذية الراجعة.
15	1-2- أنواع التغذية الراجعة.
16	1-3- مصادر التغذية الراجعة.
18	1-4- أهمية التغذية الراجعة.
19	1-5- معرفة النتيجة ومعرفة الأداء.
20	1-6- استخدام التغذية الراجعة.
21	1-7- طرق عرض التغذية الراجعة.
21	1-8- توجيه التغذية الراجعة.
22	1-9- وظائف التغذية الراجعة.
23	1-10- معوقات التغذية الرجعية.

فهرس المحتويات

25	خلاصة.
الفصل الثاني: التعلم الحركي	
27	تمهيد.
28	2-1- مفهوم التعلم الحركي
29	2-2- تعريف التعلم الحركي
30	2-3- قوانين التعلم الحركي
30	2-4- مراحل التعلم الحركي
33	2-5- مبادئ التعلم الحركي
34	2-6- الطرق العلمية للتعلم الحركي
34	2-7- نظريات التعلم الحركي
36	2-8- العوامل المؤثرة في التعلم الحركي
38	2-9- منحى التعلم الحركي
39	2-10- هضبة التعلم الحركي
41	خلاصة.
الفصل الثالث: الوثب الطويل	
43	- تمهيد.
44	3-1- مسابقات الوثب والقفز.
44	3-2- التطور التاريخي لفعالية الوثب الطويل.
45	3-3- تمثيل مسابقات الوثب في الألعاب الأولمبية.
45	3-4- المبادئ الأساسية لتكتيك الوثب.
47	3-5- الخطوات الفنية للوثب الطويل.
49	3-6- نقاط مهمة في أداء الوثب الطويل.
50	3-7- طرق الوثب الطويل.
53	3-8- قانون الوثب الطويل.
56	3-9- الأخطاء الشائعة في الوثب الطويل.

فهرس المحتويات

57	خلاصة.
الفصل الرابع: خصائص المرحلة العمرية	
59	- تمهيد.
60	4-1- مفهوم المراهقة المبكرة.
60	4-2- مميزات المراهقة المبكرة.
62	4-3- خصائص وسمات النمو في المراهقة المبكرة.
64	4-4- الفروق الفردية بين الأطفال.
66	4-5- مميزات وخصائص الأطفال في مرحلة المراهقة المبكرة.
67	4-6- حاجات الأطفال النفسية.
68	4-7- بعض مشكلات مرحلة المراهقة المبكرة.
69	4-8- أسباب الانطواء.
71	خلاصة.
الباب الثاني: الدراسة الميدانية	
الفصل الأول: منهجية البحث والإجراءات الميدانية	
74	تمهيد.
75	1-1- منهج البحث.
75	1-2- عينة البحث.
76	1-3- أدوات البحث.
77	1-4- مجالات البحث.
77	1-5- الدراسة الاستطلاعية.
78	1-6- الأسس العلمية للاختبار.
79	1-7- خطوات إجراء التجربة الأساسية.
83	1-8- الوسائل الإحصائية.
87	1-9- صعوبات البحث.
88	خلاصة.

فهرس المحتويات

الفصل الثاني: عرض، تحليل النتائج	
90	تمهيد.
91	2-1- المقارنة القبليّة لمجموعات البحث الثلاثة: الضابطة، التجريبية 1 والتجريبية 2.
92	2-2- تحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.
93	2-3- تحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى.
95	2-4- تحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية.
97	2-5- المقارنة البعديّة للمجموعتين التجريبيتين للبحث.
98	2-6- المقارنة البعديّة لمجموعات البحث الثلاثة: الضابطة، التجريبية 1 والتجريبية 2.
99	2-7- تحليل نتائج الوحدات التعليمية لمجموعي البحث.
102	2-8- مقابلة النتائج بالفرضيات.
104	2-9- الاستنتاجات.
105	2-10- التوصيات.
106	خاصة.
108	خلاصة عامة.
111	قائمة المراجع.
118	فهرس المحتويات.
123	قائمة الأشكال.
125	قائمة الجداول.
127	الملاحق.
136	الملخص

قائمة الأشكال

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أنواع التغذية الراجعة حسب Pierre Simonet	16
02	مصادر التغذية الراجعة	17
03	هضبة التعلم الحركي	40
04	منحنى يبين تطور الأرقام وللحاصلين على المرتبة الأولى في الألعاب الأولمبية.	45
05	يوضح الارتقاء في القفز الطويل.	48
06	الهبوط في الوثب الطويل.	49
07	الطيران بطريقة القرفصاء (الخطوة).	51
08	الطيران بطريقة التعلق.	52
09	الطيران بطريقة المشي في الهواء.	53
10	تنظيم هرمي للفروق الفردية.	65
11	اختبار جري مسافة 45 م.	81
12	اختبار الوثب العريض من الثبات.	81
13	قيم المتوسطات البيانية لمجموعات البحث في الاختبار القبلي للوثب الطويل.	92
14	قيم المتوسطات الحسابية للاختبارين للمجموعة الضابطة	93
15	قيم متوسطات الحسابية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى.	95
16	قيم المتوسطات الحسابية للاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية.	96
17	قيم المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبيتين للبحث.	98
18	قيم المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث الثلاثة في الاختبار البعدي للوثب الطويل.	99
19	مسار نتائج الحصص التعليمية لمجموعتي البحث في الوثب الطويل.	100

قائمة الجداول

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	معامل ثبات اختبار الوثب الطويل	78
02	معامل ثبات اختبار الوثب الطويل.	79
03	دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاثة في الاختبار القبلي في الوثب الطويل.	91
04	المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.	92
05	المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى.	94
06	المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الثانية في الوثب الطويل.	95
07	المقارنة بين مجموعتي البحث في الاختبار البعدي في الوثب الطويل.	97
08	دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاثة في الاختبار البعدي في الوثب الطويل.	98

الملاحق

الملاحق

الملحق رقم 01: جدول نتائج الاختبار الأول للدراسة الاستطلاعية لمتوسطة قارة عبد الله:

الرقم	الإسم و اللقب	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية	المحاولة الثالثة	أحسن محاولة
1	الرايب عبد السلام	3,40	3,50	3,49	3,40
2	بن ختة وسيم	فاشلة	3,70	3,40	3,70
3	بن ناصر بويكر	3,40	فاشلة	3,41	3,41
4	جفافلة صابر	4,50	4,78	4,60	4,78
5	رحاب رمزي	3,50	فاشلة	3,85	3,85
6	فراح محمد	4,60	4,95	4,80	4,95
7	فرحات أبو بكر	فاشلة	3,50	3,90	3,90
8	هطال عبد الرحمن	3,55	3,60	3,5	3,60
9	رواق خالد	3,90	فاشلة	4,10	4,10
10	حسين علي	3,80	3,87	3,81	3,87

الملحق رقم 02: جدول نتائج الاختبار الثاني للدراسة الاستطلاعية لمتوسطة قارة عبد الله:

الرقم	الإسم و اللقب	المحاولة الأولى	المحاولة الثانية	المحاولة الثالثة	أحسن محاولة
1	الرايب عبد السلام	3,40	3,50	3,55	3,55
2	بن ختة وسيم	فاشلة	3,90	3,40	3,90
3	بن ناصر بويكر	3,40	3,60	3,70	3,70
4	جفافلة صابر	4,50	4,70	4,60	4,70
5	رحاب رمزي	3,50	3,75	فاشلة	3,75
6	فراح محمد	4,60	4,70	4,80	4,80
7	فرحات أبو بكر	3,40	3,50	فاشلة	3,50
8	هطال عبد الرحمن	3,70	3,60	3,80	3,80
9	رواق خالد	3,90	فاشلة	4,00	4,00
10	حسين علي	3,80	4,10	4,03	4,10

الملاحق

الملحق رقم 03: جدول المتغيرات التجريبية للمجموعة الأولى متوسطة قارة عبد الله:
(مجموعة معرفة النتيجة بنسبة 100%)

الرقم	الاسم واللقب	العمر (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كلغ)	اختبار جري مسافة 45 متر	اختبار الوثب العريض من الثبات
1	الرايب عبد السلام	16	1,63	49	9,20	1,40
2	بن ختة وسيم	16	1,56	42	8,10	1,20
3	بن ناصر بويكر	15	1,73	55	8,60	1,40
4	جفافة صابر	17	1,78	51	7,75	1,60
5	جلالي زيد	15	1,67	45	7,65	1,50
6	حسين أمين	14	1,62	40	7,35	1,40
7	حسين علي	17	1,66	51	7,05	1,90
8	رحاب رمزي	15	1,65	53	7,84	1,40
9	رواق خالد	18	1,67	51	7,30	1,60
10	صياد علي	16	1,75	58	6,50	1,20
11	فراح محمد	16	1,72	54	7,10	1,60
12	فرحات أبو بكر	15	1,67	52,8	9,21	1,50
13	قطاف تمام اسلام	15	1,74	53	6,70	1,60
14	هطال عبد الرحمن	15	1,64	45	7,60	1,60
15	بصيص شيماء	16	1,61	50	8,10	1,20
16	حمير اية	15	1,62	44	8,60	1,30
17	خويدم مريم	16	1,70	49,7	8,90	1,30
18	قمولة نور	14	1,75	71	9,40	1,20
19	قطاف تمام اسراء	16	1,65	72	8,20	1,30
20	نوي هنيذة	14	1,68	47	8,40	1,20

الملاحق

الملحق رقم 04: جدول المتغيرات التجريبية للمجموعة الثانية متوسطة جعادي العمري:
(مجموعة معرفة النتيجة بنسبة 50%)

الرقم	الاسم و اللقب	العمر (سنة)	الطول (متر)	الوزن (كلغ)	اختبار جري مسافة 45 متر	اختبار الوثب العريض من الثبات
1	موساوي محمد	15	1,68	49	7,10	1,80
2	غناي فيصل	14	1,77	53	7,80	1,40
3	قواسمية الهاشمي	16	1,72	49	6,80	2,20
4	شرفي عبد الصمد	16	1,60	49	7,70	1,90
5	كعبوش علاء الدين	16	1,80	55	7,20	1,80
6	سلمي هارون	16	1,74	53	7,90	1,90
7	بن عمار المهدي	15	1,76	54	7,50	1,80
8	موساوي أحمد	15	1,76	53	7,30	1,90
9	حمير هارون	16	1,68	45	8,05	1,90
10	قحة أحمد	16	1,82	69	8,70	1,60
11	زريقط عبد القادر	16	1,74	55	8,10	1,80
12	مهدي خالد	17	1,65	67	7,70	2,00
13	جعادي هديل	15	1,59	52	10,60	1,10
14	عطاف مريم	15	1,65	53	9,30	1,50
15	ديديش آية	15	1,70	56	8,80	1,30
16	صيد مريم	17	1,55	55	9,40	1,40
17	بن مبروك نور الهدى	17	1,63	63	8,85	1,10
18	قحة عائشة	15	1,64	56	8,10	1,50
19	بن علجية سميرة	17	1,64	49	8,30	1,35
20	شبيشب خديجة	16	1,53	53	9,40	1,20

الملاحق

الملحق رقم 05: جدول نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة متوسطة النوي الطيب:

الرقم	الاسم واللقب	الاختبار القبلي متر	الاختبار البعدي متر
1	عبد السلام قيسي	3,95	4,20
2	عبد الفتاح رحماني	2,80	3,05
3	موسي حميدات	4,70	5,03
4	بن جحيش يوسف	2,91	3,10
5	نوار خرخاشي احمد	3,35	3,56
6	زبيدي وسيم	3,80	4,06
7	يعقوب سهل	4,23	4,57
8	قارة صفوان	3,25	3,53
9	خزاز حاتم	2,90	3,10
10	بعاج سيف	4,64	4,92
11	بوخالقه يحي	4,73	4,95
12	قارة احمد امين	3,85	4,10
13	غول عبد العالي	3,85	4,15
14	زبيدي هيثم	4,26	4,53
15	شويخ سارة	2,76	3,04
16	عزي ريمه	2,92	3,08
17	بن موسى رتاج	2,93	3,23
18	بوخالقة عبلة	2,53	2,74
19	حيتامة مروه	2,43	2,65
20	عزي نسرين	2,35	2,61

الملاحق

الملحق رقم 06: جدول نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الأولى في الوثب الطويل
متوسطة قارة عبد الله:

الرقم	الاسم واللقب	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
1	الرايب عبد السلام	3,40	3,70
2	بن ختة وسيم	3,40	3,90
3	بن ناصر بوبكر	3,20	4,10
4	جفافلة صابر	4,80	5,10
5	جلالي زيد	3,30	3,50
6	حسين أمين	3,60	3,90
7	حسين علي	4,80	5,10
8	رحاب رمزي	3,70	4,00
9	رواق خالد	3,80	4,30
10	صياد علي	4,60	4,90
11	فارح محمد	4,60	5,00
12	فرحات أبو بكر	3,40	3,60
13	قطاف تمام اسلام	4,30	4,50
14	هطال عبد الرحمن	4,00	4,30
15	بصيص شيماء	3,50	3,70
16	حمير اية	2,90	3,60
17	خويدم مريم	3,60	4,00
18	قمولة نور	3,20	3,50
19	قطاف تمام اسراء	2,80	3,10
20	نوي هنيذة	2,60	3,10

الملاحق

الملحق رقم 07: جدول نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الثانية في الوثب الطويل
متوسطة جعادي العمري:

الرقم	الاسم واللقب	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
1	مساوي محمد	4,60	5,00
2	غناي فيصل	3,80	4,10
3	قواسمية الهاشمي	5,00	5,50
4	شرفي عبد الصمد	4,7	5,00
5	كعبوش علاء الدين	4,00	4,20
6	سلمي هارون	4,20	4,50
7	بن عمار المهدي	4,20	4,50
8	موساوي أحمد	3,90	4,10
9	حمير هارون	4,80	5,10
10	قحة أحمد	3,80	4,00
11	زريقط عبد القادر	3,70	3,90
12	مهدي خالد	4,90	5,20
13	جعادي هديل	3,20	3,50
14	عطاف مريم	3,00	3,20
15	ديديش آية	2,90	3,10
16	صيد مريم	2,40	2,60
17	بن مبروك نور الهدى	2,00	2,20
18	قحة عائشة	3,20	3,50
19	بن علجية سميرة	2,30	2,50
20	شبيش خديجة	2,5	2,70

الملحق رقم 08: الفا كرونباخ:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,946	2

الملحق رقم 09: معامل الارتباط:

Correlations

		_ الاستطلاعية 1	_ الاستطلاعية 2
_ الاستطلاعية 1	Pearson Correlation	1	,910**
	Sig. (2-tailed)		<.001
	N	10	10
_ الاستطلاعية 2	Pearson Correlation	,910**	1
	Sig. (2-tailed)	<.001	
	N	10	10

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم 10: المقارنة القبلية لمجموعات البحث الثلاثة: الضابطة، التجريبية 1 والتجريبية 2:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
قبلي_ضابطة	20	3,4570	,78686
قبلي_أولى_تجريبية	20	3,6750	,65444
قبلي_ثانية_تجريبية	20	3,6550	,92820
Valid N (listwise)	20		

الملحق رقم 11: الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
قبلي_ضابطة	20	3,4570	,78686
بعدي_ضابطة	20	3,7100	,80948
Valid N (listwise)	20		

الملحق رقم 12: الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
قبلي_أولى_تجريبية	20	2,60	4,80	3,6750	,65444
بعدي_أولى_تجريبية	20	3,10	5,10	4,0450	,61855
Valid N (listwise)	20				

الملاحق

الملحق رقم 13: الاختبارين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
قبلي_ثانية_تجريبية	20	2,00	5,00	3,6550	,92820
بعدي_ثانية_تجريبية	20	2,20	5,50	3,9200	,98494
Valid N (listwise)	20				

الملحق رقم 14: المقارنة بين مجموعتي البحث في الاختبار البعدي في الوثب الطويل:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
بعدي_أولى_تجريبية	20	3,10	5,10	4,0450	,61855
بعدي_ثانية_تجريبية	20	2,20	5,50	3,9200	,98494
Valid N (listwise)	20				

الملحق رقم 15: المقارنة البعدية لمجموعات البحث الثلاثة: الضابطة، التجريبية 1 والتجريبية 2:

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
بعدي_ضابطة	20	2,61	5,03	3,7100	,80948
بعدي_أولى_تجريبية	20	3,10	5,10	4,0450	,61855
بعدي_ثانية_تجريبية	20	2,20	5,50	3,9200	,98494
Valid N (listwise)	20				



الملخص:

هدفت دراستنا لتسليط الضوء على تأثير تكرار معرفة النتيجة على أداء الوثب الطويل في متوسطات بلدية ليوة - بسكرة- حيث قسمناها إلى قسمين؛ في القسم النظري تناولنا فيه مفهوم التغذية الراجعة وأنواعها وأهميتها في تحسين الأداء الحركي حيث تساهم في تعزيز التعلم وتعديل السلوك وتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى ذلك استعرضنا مراحل التعلم الحركي والعوامل المؤثرة فيه مع التركيز على الأساليب الفنية الصحيحة في الوثب الطويل وتجنب الأخطاء الشائعة، كما تناولنا خصائص المراقبة المبكرة وتأثيرها على الأداء الرياضي.

في القسم الميداني تم استخدام منهج البحث الوصفي والتجريبي على عينات بحث ضابطة وتجريبية مع تحليل النتائج قبل وبعد تقديم التغذية الراجعة، وأظهرت النتائج أن تكرار المعرفة بالنتيجة يساعد في تحسين أداء الطلاب بشكل ملحوظ في الوثب الطويل مما يؤكد على أهمية استخدام التغذية الراجعة بشكل منهجي ومستمر، وتوصي الدراسة بتبني أساليب التغذية الراجعة في التدريب الرياضي لتعزيز الأداء وتحقيق نتائج أفضل في رياضة الوثب الطويل.

الكلمات المفتاحية:

التغذية الراجعة؛ التعلم الحركي؛ الوثب الطويل؛ خصائص المرحلة العمرية؛ المراقبة المبكرة.

Abstract:

Our study aimed to shed light on the impact of frequent feedback on the performance of the long jump in the municipalities of Lio - Biskra. We divided it into two parts: in the theoretical part, we discussed the concept of feedback, its types, and its importance in improving motor performance, as it contributes to enhancing learning, modifying behavior, and achieving goals. Additionally, we reviewed the stages of motor learning and the factors affecting it, focusing on the correct technical methods in the long jump and avoiding common mistakes. We also addressed the characteristics of early adolescence and its impact on sports performance.

In the field section, we used descriptive and experimental research methods on control and experimental samples with an analysis of the results before and after providing feedback. The results showed that the repetition of knowledge of results significantly helps improve students' performance in the long jump, confirming the importance of using feedback systematically and continuously. The study recommends adopting feedback methods in sports training to enhance performance and achieve better results in the long jump.

Keywords :

Feedback; Motor learning; Long jump; Characteristics of the developmental stage; Early adolescence.