

تأثير التدريس وفق استراتيجيتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110م حواجز وتنمية دافعية الاتقان لدى الطلاب.

حسين سعدي ابراهيم هيراني

جامعة صلاح الدين/اربيل العراق

ملخص:

يهدف هذا البحث الى الكشف عن تأثير التدريس وفق استراتيجيتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي والتعلم المتبع (الامري) في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110م حواجز وتنمية دافعية الاتقان لدى الطلاب. وكذا الكشف عن الفروق بين استراتيجيتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي والتعلم المتبع(الامري) في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110م حواجز وتنمية دافعية الاتقان لدى الطلاب وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة البحث ومشكلته.

الكلمات المفتاحية: التدريس وفق استراتيجيتي، التعلم البنائي، خريطة الشكل سبعة، الاداء المهاري، ركض، 110م حواجز، الطلاب.

Abstract

This research aims to disclosure of the impact of teaching according to constructivist learning model strategies and map the shape of the seven cognitive and learning approach (Prince) to learn the skills for effective performance ran the 110 -meter hurdles and developing workmanship motivation among students. Detect differences between the constructivist learning model strategies and map the shape of the seven cognitive and learning approach (Prince) to learn the skills for effective performance ran the 110 - meter hurdles and developing workmanship motivation among students. The researcher used the experimental method to the suitability nature of the search.

Keywords: constructivist learning model strategies, map the shape of the seven cognitive, ran the 110 -meter.

1- التعريف بالبحث:

1-1- المقدمة وأهمية البحث:

ان التقدم العلمي والتطور التكنولوجي من اهم السمات المميزة للعصر الحديث وما ينتج عنه اعداد كبيرة من المتعلمين يجعل العملية التعليمية تواجه قضايا مهمة يأتي في مقدمتها تطوير اساليب وطرائق التعليم واستخدام استراتيجيات حديثة لغرض الوصول الى تحقيق الاهداف التربوية المنشودة .

من هنا يتطلب التقدم العلمي مراجعة للطرائق والاستراتيجيات التعليمية التقليدية لتطويرها والاخذ بأحدث الطرائق والاساليب وتطبيقاتها وزيادة الاهتمام بها فضلا عن ذلك قد لايبي التعلم المتبع (الامري) متطلبات التدريس الحديث، وكذلك التغيرات التي طرأت على الطلبة والبيئة والمجتمع والمعرفة والعلوم التربوية وضرورة التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع مستقبلا جعلت هناك ضرورة ملحة في تطوير طرائق واستراتيجيات التدريس (النعيبي والجميلي، 1990 ، 56). ويصعب القول أن استراتيجية معينة افضل من غيرها بشكل مطلق، بل توجد استراتيجية انسب لتحقيق أهداف محدودة في مجال معين مع تلاميذ معينين من قبل معلم معين، اخذين بالحسبان وجود عوامل أخرى تؤثر على اختيار استراتيجية معينة ولعل من أهمها طبيعة الأهداف، والمادة التعليمية، وطبيعة المتعلمين (عواد، 2006، 63-65).

كما ان اختيار الاستراتيجية المناسبة تعمل على خلق جو من العلاقات الانسانية المتساندة بين الطلبة انفسهم من جهة وبينهم وبين عضو التدريس من جهة أخرى ، ويسمح في الوقت نفسه بايصال الافكار للطلبة ، كما يشجع على الابداع والقدرة على حل المشكلات ويعزز ثقة الطلاب بانفسهم ويثير دافعية التعلم والتفكير لديهم، وتذكر (المفتي، 2000) ان الاستراتيجية التدريسية تعد الوسيلة لتنظيم العلاقات بين المعلم والطالب والمادة الدراسية خلال مراحل الدرس لغرض التوصل من خلال السلوك التدريسي لانه بدون ذلك تبقى قدرة المعلم على التفاعل مع الطلاب قليلة (المفتي، 2000، 13) .

والتعلم البنائي يعتمد بدرجة أساسية على الفهم . فالطلاب القادرون على الفهم يستفيدون من الأنواع المناسبة من الخبرات التي يوفرها لهم المدرس ، والتي تمكنهم من تقييم تفكيرهم وتفكير الآخرين ، ويساعدهم ذلك بدرجة كبيرة على بناء معرفتهم بأنفسهم .

أما خريطة الشكل السبعة المعرفي يعد من استراتيجيات تدريس العلوم التي تحاول الجمع بين النظرية والتطبيق، اي بين الجانب العملي والجانب النظري، وقد قام العالم جاوين باقتراح شكل سبعة المعرفي

لمساعدة المعلم والمتعلم لربط الجانب النظري في الشكل بالجانب العملي، وقد اطلق عليه باللغة الانكليزية شكل (٧) لان مكوناته عندما توضع ويوصل بينها بخطوط فأنها تشكل هذا الشكل، أما باللغة العربية فيطلق عليه شكل سبعة المعرفي لان الشكل(٧) يشبه الرقم سبعة في الارقام الهندية.

وبالنظر الى واقع التدريس في مدارسنا نجد أن التعلم المتبع (الامري) مازالت تشغل حيزاً كبيراً بين الطرق والاساليب التي يستخدمها المعلم داخل الفصل وبذلك أصبح التعلم نظرياً تلقينياً مما جعل الطلاب اكثر سلبية واعتماداً في تحصيلهم على مساعدة الاخرين، كما تزعزعت ثقتهم بأنفسهم وقلت دافعية الاتقان (الفار، 2000، 188).

فدافعية الاتقان شرط اساسي في عملية التعلم الجيد، اذ توفر الرغبة في البحث وخوض المخاطر والمعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية (توفيق، 2003، 885) ويؤكد (لطف الله، 2005) ان الدافعية مؤشراً ومؤثراً مباشراً أيضاً على اداء الطلاب وعلى تحصيلهم الدراسي، اذ يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الانساني في ضوء دافعية الفرد، نظراً لان اداء الفرد واصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الاعمال يتوقف في معظم المواقف على ما لديه من دافعية (لطف الله، 133، 2005).

وتشير الدراسات الى اهمية استثارة دافعية الاتقان واليهوض بها وتهئية بيئة أكثر ايجابية للتعلم، فقد أوضح (Huit، 2001)، الى اهمية اثارة المعلم لدافعية المتعلم في الفصول الدراسية مما يساعد على اقبال الطلاب على الدراسة واشباع حاجات النمو لديهم، ومن الدراسات التي أكدت ذلك أيضاً دراسة (الغنام، 2002، 399) ودراسة (أحمد، 2004).

لذا يمكن النظر في أهمية البحث من خلال إسهامه في تزويد مدرسي التربية الرياضية بنموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي الذي قد يساعدهم في زيادة تعلم الاداء المهاري لطلبتهم ، فضلاً عن تطوير نماذج واستراتيجيات التعلم لما ينادي به المربون في الوقت الحاضر من ضرورة تقديم المادة الدراسية بمداخل تدريسية جيدة وحديثة تؤكد على التفاعل بين المتعلمين من جهة والمعلم والمتعلم من جهة أخرى ، ويكون للطلاب دور ايجابي في العملية التعليمية.

ومن ههنا نستطيع أن نوجز أهمية البحث بما يأتي:-

- انه يقدم أنموذجاً جديداً ولأول مرة على حد علم الباحث لاستخدام نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110م حواجز وتنمية دافعية الاتقان لدى الطلاب.

• ربما يكشف عن بعض النتائج التي تبين من خلالها استفادة المدرسين في كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110م حواجز وتنمية دافعية الاتقان لدى الطلاب.

• ويأمل الباحث الاسهام في اعداد مدرس أو مدرسة التربية الرياضية من خلال ما ستوصل اليه من نتائج بحثها، وتأكيد فاعلية هذه الاستراتيجيات على الاستراتيجيات الاخرى في التدريس بغية الارتقاء بالواقع المهني لمدرسي التربية الرياضية في العراق بشكل عام وأقليم كوردستان بشكل خاص.

وقد تعين نتائج هذا البحث المسؤولين في كليات التربية الرياضية واقسامها في القطر على اعادة النظر في الاستراتيجيات التعليمية المتبعة حاليا في تدريس مادة العاب الساحة والميدان وتشخيص مواطن الضعف فيها لتحسين فاعلية تعليمها.

2-1 مشكلة البحث:

من خلال خبرة الباحث في مجال التدريس لاحظ ان هناك مستويات غير مشجعة في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110م حواجز، ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات الاولية فقد لاحظ أن اقلية المدرسين يعتمدون على الاستراتيجيات المتبعة في عملية التعليم، كما ان اقلية الطلاب يعانون من ضعف في مستوى ادائهم المهاري في مادة العاب الساحة والميدان بشكل عام وفعالية 110م حواجز بشكل خاص التي تتجلى اثارها بالتطبيق العملي وكذلك تدريس التربية الرياضية بعد التعيين. ومن هنا يسعى الباحث الى التحقق تجريبياً من فاعلية استخدام استراتيجتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110م حواجز وتنمية دافعية الاتقان لدى الطلاب.

وفي ضوء ما ذكر اعلاه يمكن بلورة مشكلة البحث بالتساؤلات التالية :

• هل من الممكن الحصول على نتائج تعلم أفضل في استخدام استراتيجتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110م حواجز لدى الطلاب.

• هل من الممكن الحصول على نتائج تعلم أفضل في استخدام استراتيجتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي في تنمية دافعية الاتقان.

• ايهما أفضل في عملية تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110م حواجز استراتيجتي نموذج التعلم البنائي أم خريطة الشكل السبعة المعرفي.

وللإجابة على هذه التساؤلات بصورة علمية وعملية انبرى الباحث لهذه الدراسة .

1-3 أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي :

- الكشف عن تأثير التدريس وفق استراتيجيتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي والتعلم المتبع (الامري) في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110 م حواجز وتنمية دافعية الاتقان لدى الطلاب.

- الكشف عن الفروق بين استراتيجيتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي والتعلم المتبع (الامري) في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110 م حواجز وتنمية دافعية الاتقان لدى الطلاب.

1-4 فرضا البحث:

- وجود فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين المستخدمة استراتيجيتي (نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي) والمجموعة الضابطة المستخدمة التعلم المتبع (الامري) في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110 م حواجز وتنمية دافعية الاتقان لدى الطلاب.

- وجود فروق معنوية في الاختبار البعدي في تعلم الاداء المهاري لفعالية ركض 110 م حواجز وتنمية دافعية الاتقان لدى الطلاب بين المجموع الثلاث.

1 5- مجالات البحث

المجال البشري: عينة من طلاب السنة الدراسية الثانية - كلية التربية الرياضية/جامعة صلاح الدين

المجال الزمني: 20/1/2013 ولغاية 26/2/2013

المجال المكاني: ملعب فعاليات العاب الساحة والميدان - كلية التربية الرياضية /جامعة صلاح الدين.

1-6 تعريف المصطلحات:

1-6-1 نموذج التعلم البنائي :

هو "أحد نماذج التعليم والتعلم القائمة على الفلسفة البنائية ، وفيه يتم التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية ، فهو يقوم بمناقشة الحلول المقترحة مع باقي أفراد المجموعة . فالمتعلم يبحث عن المعرفة مستخدماً قدراته العقلية الخاصة بطريقة الكبيرة ، وهذا يساعد على تنمية التفكير لدى المتعلم . ويتكون هذا النموذج من أربع مراحل أساسية وهي :- أ- مرحلة الدعوة ب- مرحلة الأكتشاف ج- مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول د- مرحلة اتخاذ القرار وتطبيقه" (Yager, R.E 1991,52).

و يعرفه (زيتون، 2003) التعلم البنائي: على أنها "أستراتيجية تدريس أو تعلم قائم على مبادئ التعلم البنائي يتم من خلالها مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم من خلال وضعهم في موقف ينضوي على مشكلة أو سؤال يثير إهتمامهم ، ويطلب منهم الإجابة عنه بشكل تعاوني و جماعي مراعي المراحل الأربعة الخاصة بالتعلم البنائي وتطبيقهم من قبل المتعلمين لأجل الوصول الى التعلم الأمثل " (زيتون ، 2003، 381)

1-6-2 خريطة الشكل السبعة المعرفي

«عبارة عن أداة تعليمية توضح التفاعل القائم بين البناء المفاهيمي والبناء الاجرائي لأي فرع من فروع المعرفة» (Roehrig, Luft, & Edwards, 2001, p.28).

يعرفه جورلي (Gurley, 1992) بأنه بناء تخطيطي يوضح العلاقة بين الاحداث والاشياء والعناصر المفاهيمية والاجرائية التي تؤدي الى فهم التناسقات في الاحداث والاشياء لفرع من فروع المعرفة (Gurley, 1992, 53).

1-6-3 دافعية الاتقان:

هو متابرة الطلاب واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل ماهو جديد وحب الاستطلاع والتواصل بالتعلم وانجاز المهام الصعبة وادراك الكفاءة في الاعمال التي يقومون بها (Gottfried, 1994, 18).

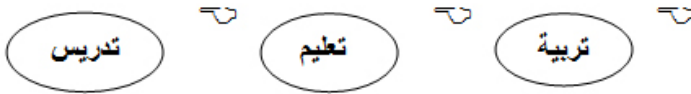
2-الدراسات النظرية والدراسات المشابهة

2-1 الدراسات النظرية

2-1-1 التدريس:

قبل التطرق للتدريس وماهية التدريس لابد من التعرف على مفاهيم (التربية، التعليم، التدريس) حيث يتداخل مصطلح التعليم مع مصطلح التربية (Education) بشكل يجعل البعض لا يرون فارقاً بين المصطلحين، بحيث يرى البعض أن التربية هي التعليم، والتعليم هو التربية، ولعل السبب في ذلك عدم تحري الدقة في ترجمة المصطلحات الأجنبية الدالة على تلك الكلمات، فكلمة (Education) تعني تربية، أما كلمة (Instruction) تعني التعليم، ففي اللغة العربية نجد مصطلح تربية يعود إلى الفعل "رَبَّى" ومضارعه "يُرَبِّي"، بمعنى ينشئ ويهذب ويؤدب، أما مصطلح تعليم فأصلها هو الفعل "عَلَّمَ" ومضارعه "يُعَلِّم" ويقال عَلَّمَ الفرد أي جعله يتعلم أو يدرك أو يعرف. ولا يعني الاختلاف اللغوي بينهما إلى عدم وجود علاقة بينهما، بل توجد علاقة وثيقة جداً، فكل تربية تؤدي إلى تعليم ولكن كل عملية تعليم لا تؤدي بالضرورة إلى عملية تربية، مما يعني أن مصطلح التربية هو الأعم والأشمل وأن عملية التعليم ناجمة عنها بواسطة التدريس (Teaching) وتتم كعملية تربية بواسطة عملية التدريس والتعليم، إذ هناك فارق بين المصطلحات الثلاثة فالتربية أعم وأشمل من التعليم وكذلك التعليم أعم وأشمل من التدريس وكما هو في الشكل (1).

الشكل 01: يوضح الفرق بين التربية والتعليم والتدريس (مازن، 2009، 9-10)



ويمكن عد التدريس بأنه الجانب التطبيقي للتعليم، وأنه أحد أشكاله وأهمها، والتعليم لا يكون فعالاً، إلا إذا خطط له مسبقاً، أي قد صمم بطريقة منظمة ومتسلسلة، لذا فالتدريس نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم، ويمكن القول بأن التدريس نظام من الأعمال المخطط لها.

إن عملية التعلم قائمة، ولكن قد يفشل بعض الطلاب في استيعاب المواد المتعلمة، أو يستوعبها البعض بصورة ضعيفة لا تتناسب مع الوقت والجهد والنفقات، وهذه مشكلة واضحة في مدارسنا وكياناتنا

فالجهد المبذولة في مجال التعليم كبيرة والوقت المخصص طويل والنفقات باهظة، ولكن تأتي النتائج هزيلة، فغالباً يتركز التعليم على حفظ مجموعة من المعارف والمعلومات أو تعلم بعض المهارات الحركية بهدف اجتياز الاختبارات ثم سرعان ما تنطفئ وتنسى بعد هذا الاجتياز.(مرعي والحيلة، 2007، 23-24)

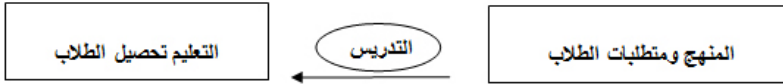
وذكر(شبر وآخرون، 2005) بأن التدريس «نشاط إنساني هادف ومخطط، يتم فيه التفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة.(شبر وآخرون، 2005، 20) وأكدت كلاً من(سعد وفهيم، 2004) أن التدريس يهدف إلى تحقيق هدفين أساسيين هما:

تحقيق الوحدة بين عملية التعليم وعملية التربية، أي أن التدريس هو نظرية للتعليم والتربية في الحصة الدراسية بوجه عام.

تحقيق الوحدة بين الجانبين النظري والعملي أي بين النظرية والممارسة فالكتفاء لا يغني عن إعطاء الفرصة للطالب أن يمارس عملياً.(سعد وفهيم، 2004، 47)

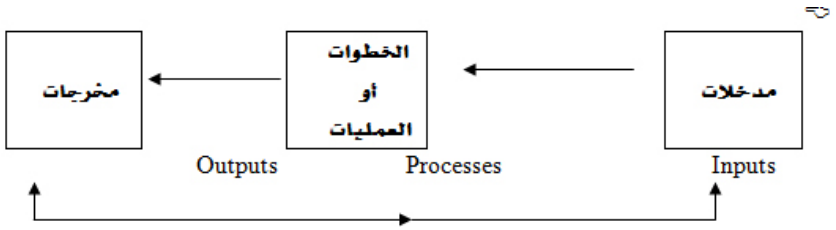
ورأى(محمد، 2001) أن التدريس وسيلة رئيسة لتحصيل المنهج من الطلاب وتحقيق أهداف التعلم المرجوة لديهم سواء كان هذا التدريس مباشراً من المعلم أو غير مباشر متفاعل مع الأقران أو ذاتي من الأفراد أنفسهم، والشكل (2) يوضح ذلك.

الشكل 02: يوضح دور التدريس من إحداث التعلم (محمد، 2001، 13)



ويشير التدريس إلى تنظيم الخبرات التعليمية، فهو وسيلة اتصال تربوي هادف يقوم بها المدرس لتوصيل المعلومات والمهارات إلى الطلاب بهدف إحداث تغيير في المتعلم، وتحقيق مخرجات تربوية من خلال الأنشطة والمهام الممارسة التي بين المدرس والطلاب. ومدخلات التدريس تتمثل في الأهداف والمناهج والوسائل التعليمية، أما العمليات تتمثل في طرائق وأساليب التدريس التي يتبعها المدرس، والمخرجات تتمثل في الأهداف التي تحققت، ولا يمكن إغفال التغذية الراجعة (Feed back) ومن نتائجها تصحيح مسار التدريس (المدخلات-العمليات-المخرجات).(عمرو عبد الكريم، 2008، 114)

الشكل 02 : يوضح عملية التدريس كنظام متكامل (البريفكاني، 2006، 21)



2-1-2 إستراتيجيات التدريس:

إن كلمة إستراتيجية (Strategy) هي في الأصل مشتقة من الكلمة اليونانية إستراتيجوس (Strategies) وتعني في اللغة العربية «فن القيادة» وكثيراً ما ارتبط هذا المفهوم بتطور خطط الحروب وأهدافها.

إن لفظ الإستراتيجية يأتي في باب الوسائل والتي يقابلها المقاصد أو الغايات في السلوك أو الأفعال الفردية، فكل سلوك له في النهاية قصد أو غاية تعبر عن حاجة أساسية. (محمد، 2001، 102)

إن الإستراتيجية هي خط السير الموصل إلى الهدف أو الإطار الموجه لأساليب العمل، والدليل الذي يرشد حركته، ولهذا فإن إستراتيجية التدريس هي مجموع تحركات المدرس داخل الصف والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة من خلال الربط بين عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم.

وتعد إستراتيجية التدريس سياق من طرائق التدريس المناسبة لأهداف الموقف التدريسي، ويمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانيات وعلى أجود مستوى ممكن لينتج ما يسعى إجراء التدريس أو إستراتيجية التدريس، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث في الدرس من استغلال إمكانيات معينة لتحقيق المخرجات التعليمية المرغوبة لدى الطلاب. (الربيعي، 2008، 9)

مما تقدم أمكن القول بأن إستراتيجية التدريس هي فن اختيار واستخدام الوسائل والإمكانيات المتاحة في قيادة عملية التدريس لتحقيق الأهداف المنشودة.

2-1-2-1 الوظائف الأساسية لإستراتيجيات التدريس:

1- اختيار المحتوى: إن أهم مشكلة في التعليم، هي أن المتعلمين يؤدون بمستويات مختلفة من القدرة في أغلب الأعمال، لذا فالمحتوى الذي يتم اختياره يجب أن يقابل احتياجات كل متعلم في الدرس التعليمي، ويتضمن ذلك قرارات عن كيفية اختيار المحتوى المناسب لعدد كبير من المتعلمين، والوقت المناسب لتعلم المحتوى، ومن يتخذ القرارات الخاصة بالمحتوى، سواء أكان المدرس أو الطالب.

2- توصيل الأعمال: ويقصد به كيف يتم توصيل الموضوع إلى المتعلمين، فقد يكون التوصيل لفظياً، أو بالعروض العملية(الأنموذج) أو بالوسائل السمعية والبصرية.

3- التقدم بالمحتوى: ويقصد به تقدم المتعلمين من مستوى أداء إلى مستوى أعلى.

4- مصادر التغذية الراجعة والتقويم: تشكل عملية إعطاء التغذية الراجعة وتقويم الأداء قدراً كبيراً من الصعوبة، مما يتوجب على المدرس أن يستخدم بعض الوسائل البديلة التي تعينه لتحقيق أفضل النتائج، كأساليب الملاحظة أو التغذية الراجعة من الزميل أو الاختبار الشكلي أو تسجيل شريط فيديو. (عبد الكريم، 1990، 219).

3-1-2 نموذج التعلم البنائي

ويعد نموذج التعلم البنائي من النماذج المنبثقة من النظرية البنائية وقد تم تعديله وتطويره ليصبح بصورته الحالية بواسطة سوزان لوكس Susan locks وآخرين وفيه يتم التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي يراها قد تساهم في حل المشكلة، ثم يقوم بمناقشة الحلول والإجراءات المقترحة مع باقي أفراد المجموعة، ثم دراسة إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة عملية. «ويؤكد (منى سعودي) في هذا النموذج يقوم المتعلم بالدور الرئيسي في عملية التعلم، فالمتعلم يقوم بانتقاء وتحويل المعلومات و تكوين الفرضيات واتخاذ القرارات معتمداً على المركبات الذهنية التي تمكنه من القيام بذلك، فعلى المعلم والمتعلم الدخول في حوارات، ويكون دور المعلم ترجمة المعلومات المراد تعلمها إلى شكل يتلاءم مع الحالة الإدراكية الحالية للمتعلم، ويجب أن يتم تنظيم المنهاج بشكل يمكن المتعلم في الاستمرار في البناء على ما سبق أن تعلمه» (السعودي، 1998، 784).

حيث يؤكد هذا النموذج على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، ويعد «الخليلي» على أن هذا النموذج من أبرز النماذج التي تستخدم في التعلم والتدريس والعلوم، لما له من إمكانيات متعددة حيث يجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، هذا وقد أخذ هذا النموذج أسماء متنوعة وهي (النموذج التعليمي التعليمي، ونموذج المنحى البنائي في التعليم الذي يوجه التعلم) (الخليلي، 1996، 425).

اعتمدت مراحل نموذج التعلم البنائي على الفلسفة البنائية في بناء المتعلم لمفاهيمه العلمية من خلال العمليات العقلية، كما اعتمدت على الطرق التي يتعلمها المتخصصون ويعملون بها في العلم والتقانة. وتسير هذه المراحل بشكل متتابع في خطة سير الدرس، فهي تبدأ بالدعوة وتنتهي باتخاذ القرار، كما أنها تعتبر متداخلة ومتكاملة مع بعضهم البعض ومع العلم والتقانة وتتفاعل معهما من خلال الاستقصاء وحل المشكلات، فضلاً عن أن عملية التعلم فيها تسير بطريقة ديناميكية ودورانية، لذا فإن خطة سير الدرس تتوقف على الموقف التعليمي التعليمي فإذا ما جدّ جديد - كظهور مهارة جديدة - سيؤدي إلى دعوة جديدة ومن ثم إلى استمرارية الدورة، وفي كل مرحلة من مراحل نموذج التعلم البنائي، تندرج عدة إجراءات، يسترشد بها في خطة سير الدرس، مع ضرورة ارتباط المراحل الأربع لنموذج التعلم البنائي مع معايير البنائية في تكوين المتعلمين لمفاهيمهم الخاصة بهم.

وأورد كل من (الخليلي) و(حسن زيتون) بأن نموذج التعلم البنائي صمم لمساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم العلمية ومعارفهم من خلال أربع مراحل على النحو الآتي (الخليلي، 1996، 384) (زيتون، 2003، 384):

المرحلة الأولى- مرحلة الدعوة :

في هذه المرحلة يتم جذب انتباه المتعلمين نحو الدرس ودعوتهم إلى الاندماج في تعلمه ، من خلال طرح الأسئلة التي تدعوهم إلى التفكير أو طرح المشكلات التي تتحدى قدراتهم وتثيرهم ، وتدفعهم إلى البحث والتنقيب من أجل الوصول إلى الحل ، والدور الأساسي في هذه المرحلة يكون للمعلم وذلك من خلال دعوتهم وإستشارتهم وتحفيزهم للوصول إلى تحديد المشكلة ، وعمل النشاطات المطلوبة بالوسائل والطرائق التي يراها مناسبة للدرس ، ودور المتعلمين في هذه المرحلة يكاد يكون محدوداً مقارنة بالأدوار المنوطة بهم في المراحل التالية ، والمطلوب منهم في هذه المرحلة الوصول إلى تحديد المشكلة ، والنشاطات التي سوف يقومون بها اعتماداً على ما يتلقون من المدرس.

المرحلة الثانية – مرحلة الإكتشاف والإبتكار :

وهذه مرحلة العمل حيث يبدأ عمل الطلاب في الأنشطة والأسئلة المطروحة من المرحلة السابقة ، والوصول إلى حلول للمشكلات التي عرضت عليهم ، عن طريق العمل في مجموعات تعاونية غير متجانسة من خلال إجراء التجارب أو من خلال البحث والتنقيب ، وبعد انتهاء كل مجموعة من العمل والوصول إلى الأفكار والحلول المناسبة للأسئلة أو المشكلات ، يقارن المتعلمين أفكارهم ويختبرونها لمحاولة تجميع ما يحتاجونه من البيانات والمعلومات الخاصة بالمشكلة والمتعلم في هذه المرحلة هو صاحب الدور الأساسي ، حيث يشارك في بناء المعنى بنفسه ، ويتفاعل مع باقي أفراد مجموعته والمجموعات الأخرى للوصول إلى حلول المشكلات ، وتعديل الأفكار والمعلومات ، بحيث يحترم أفراد كل مجموعة الآراء المطروحة من المتعلمين الآخرين ، أما دور المعلم فيكون مهيئاً لجميع ما تتطلبه الأنشطة والتجارب ، ومشجعاً للطلاب في أثناء العمل ، وموجهاً ومساعداً للطلاب في تطوير تفكيرهم ، ومرشداً إلى مصادر المعرفة ذات العلاقة .

المرحلة الثالثة – مرحلة التفسير وإقترح الحلول :

ويتمثل دور المتعلمين في هذه المرحلة في التوصل إلى المفاهيم المطلوبة عن طريق تفسير النتائج والحلول ، والمفاضلة بينها من خلال المناقشة تحت قيادة المعلم ، وتعديل ما لدى المتعلمين من مفاهيم أو تصورات خطأ ، وإستبدال المفاهيم والتصورات العلمية الصحيحة بها ، وفي هذه المرحلة يكون النقاش بين أفراد المجموعة في أوجه ، وبهذا تظهر ظاهرة التفاوض الإجتماعي بين أفراد المجموعات للوصول إلى المعاني المشتركة ، أما دور المعلم فيمكنه في تنظيم النقاش وإدارته ، ومساعدة المتعلمين على توصيل أفكارهم ومقترحاتهم إلى باقي أفراد المجموعات ، والإشتراك مع الطلاب في تقويم الأفكار والحلول المقترحة للمشكلة .

المرحلة الرابعة – مرحلة إتخاذ الإجراءات

يتم في هذه المرحلة تطبيق ما توصل إليه المتعلمين من حلول ومفاهيم في مسائل جديدة ، أو مواقف أخرى مشابهة ، أو في اتخاذ قرار معين إزاء المشكلة المطروحة ، وتعد هذه المرحلة من أهم مراحل النموذج ، لأن المتعلم في هذه المرحلة يكون قد أنهى بناء معرفته بنفسه ، وأصبح يمتلك القدرة والإمكانيات لتطبيق وتعميم ما تعلمه في المواقف الجديدة ، وهنا قد تظهر بعض المشكلات التي تؤدي إلى البدء من جديد بمرحلة الدعوة ، ويتمثل دور الطالب في هذه المرحلة ببناء معرفته بنفسه من خلال إيجاد التطبيقات المناسبة لما توصل إليه في مواقف جديدة ، أما دور المعلم في هذه المرحلة فهو دور المساعد والموجه ، فهو يساعد الطلاب على تطبيق ما تعلموه بأنفسهم في مواقف جديدة ذات علاقة بالموضوع ، ويوجه الطلاب إلى كيفية الربط بين ما يتعلمونه داخل الصف أو الساحة وتطبيقه بشكل عملي . وأن المتعلم يمارس دور المكتشف والباحث من خلال إجراءات هذا النموذج ، فهو يبحث عن المعنى ، ويبني معرفته بنفسه ، أما المعلم فهو موجه ، ومرشد ، وميسر ، ومنظم لبيئة التعلم ، وقدره يكتسب منه الطلاب الخبرة ، ومصدر احتياطي للمعلومات ، ومشارك في إدارة التعلم وتقييمه . وهذه المراحل متتابعة ومتكاملة فيما بينها ، فإذا ما ظهرت مشكلة جديدة في أي مرحلة من مراحل النموذج البنائي للتعلم فإن ذلك سيؤدي إلى مرحلة الدعوة من جديد ، ومن ثم إلى استمرارية الدورة .

ولاحظ الباحث خلال إشرافه على الوحدات التعليمية اليومية أو تطبيق البرنامج بحيث لاحظ الحماس أو الإجابة لدى المتعلمين للوصول إلى الحل الأمثل من خلال مناقشتهم واستفساراتهم بين المجاميع من جهة ، ومن جهة أخرى بين المتعلمين أنفسهم والمعلم الخاص بالنشاط التعليمي التي تخص المتغير التعلم البنائي ومن ثم تطبيقهم بشكل عملي ، ويمكن القول الذي سهل المهمة ووصلهم إلى إجابات المتقنة وجيدة الخاص بفعالية ركض 110م حواجز أكثرية الطلاب لديهم إلمام والخلفية من خلال لديهم في الفرق الشعبية وكذلك متابعتهم لهذه اللعبة كل هذه العوامل ساهم بشكل كبير في تطبيق المهارة وفق أساليب جدولة التمرين بشكل منظم ومثالي .

الشكل 04: يوضح رسم تخطيطي لنموذج التعلم البنائي



1-3-1- دور المعلم في نموذج التعلم البنائي

تتطلب مهمة التخطيط لنموذج التعلم البنائي من المدرس القيام بعدد من الخطوات الهامة ابتداءً من اختيار موضوع الدرس وتحليل محتواه ، وصياغة أهداف الدرس مروراً بصياغة المشكلات وثيقة الصلة بموضوع الدرس وكتابة قائمة بالخبرات الحسية التي يمكن تقديمها لطلابه وتحديد التطبيقات الخاصة بمرحلة اتخاذ الإجراء وانتهاءً بتقدير الزمن اللازم للقيام بالأنشطة في مراحل النموذج وعند التخطيط لتنفيذ أحد الدروس وفقاً لنموذج التعلم البنائي فإن على المعلم إتباع الخطوات التالية :-

1. يحدد المعلم المفهوم الذي يريد تقديمه للطلاب .
2. يقوم المعلم بصياغة بعض المشكلات والمواقف المحيرة التي ستشمل عليها أنشطة كل مرحلة من مراحل نموذج التعلم البنائي ، وذلك في ضوء معرفته لقدرات الطلاب العقلية التي تمكنه من تخطي ما يواجهه من تحديات أثناء قيامه بالأنشطة المعدة .
3. يكتب المعلم قائمة بكل ما يمكن توفيره من خبرات حسية ذات العلاقة الوثيقة بالمفهوم الذي سبق تحديده .
4. التخطيط لمرحلة طرح المشكلة بتحديد الأسئلة أو الأشياء التي تعرض على الطلاب والتي تؤدي إلى شعورهم بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى حل أو حلول .

5. التخطيط لمرحلة الأنشطة التعاونية باختيار عدد من الخبرات الحسية المختلفة من حيث الشكل وذات صلة بالمضمون ، وتوزيع الطلاب على مجموعات غير متجانسة وصغيرة الحجم وإتاحة الوقت الكافي للطلاب ليقوموا بأنشطة هذه المرحلة بحرية مما يساعدهم على تحقيق هذه المرحلة ، ويتم ذلك بتوجيه المعلم .

6. الإعداد لمرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات ، فما قام به الطلاب في مرحلة الأنشطة التعاونية يعتبر أساساً لصياغة المفاهيم والمعلومات المراد تقديمها من خلال جلسة حوار وتفاوض عامة بين المعلم والطلاب.

7. الإعداد الجيد لمرحلة اتخاذ الإجراء من خلال مجموعة من الخبرات الحسية الجديدة التي يعتبر تفاعل الطلاب فيها تطبيقاً مباشراً للمعرفة الجديدة .

2-1-4 خريطة شكل سبعة المعرفي أو خريطة الشكل "Vee"

تعد خريطة الشكل "Vee" من ضمن طرائق التدريس القائمة على نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى وقد قام العالم جوين (Gowin) وكتطبيق لأفكار أوزوبل، ويهدف تطوير وتحسين تدريس الأنشطة والتجارب العملية، وربط الجانب النظري بالعملية باشتقاق خريطة الشكل "Vee" من سياق اهتمامه ببناء المعرفة، ومعالجة مشكلات الدراسة العملية. لذا فإن الخريطة تؤكد على دور المفاهيم في اختيار الأحداث أو الأشياء التي يتم ملاحظتها، وفي تحديد نوع التسجيلات والتحويلات التي يتم القيام بها ويرى (Roehrig, Luft, & Edwards, 2001) ان استخدام خريطة الشكل "Vee" في الصفوف يمد الطلاب بإطار يساعدهم على بناء معرفتهم حول مفهوم علمي ما، ويعكس المسار الذي يسلكونه في بناء تلك المعرفة، كما يساعدهم على تشجيع الحوار والمناقشة والتواصل فيما بينهم فهم أو أحداث معينة ثم يقررون الطريقة الأنسب لتحليل ، (Words) يحتاجون للإجماع على كلمات البيانات التي توصلوا إليها، وبذلك يبني الطلاب معرفتهم مع أقرانهم من ناحية كما تنمو العلاقات الاجتماعية فيما بينهم من ناحية أخرى (Roehrig, Luft, & Edwards, 2001, p31).

2-1-4-1 أهمية استخدام خريطة شكل سبعة المعرفي

يرى (عبد السلام، 2009) أن أهمية استخدام خريطة شكل سبعة المعرفي في تدريس العلوم كما يلي:-

1. تؤكد على التعلم ذي المعنى وبقاء المعلومات في ذهن المتعلم من خلال الربط المعلومات الجديدة بما تعلمه من قبل.

2. توضح أوجه التعلم المرغوبة من تعلم موضوع معين وتؤكد العلاقة بينها.

3. يمكن استخدامها في تخطيط وتنظيم محتوى منهج العلوم وتطويره.

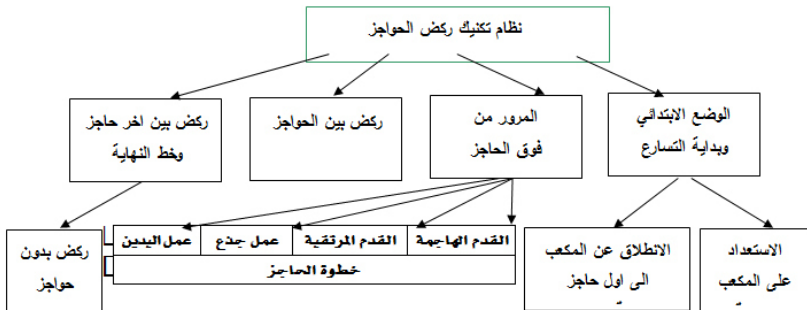
4. يمكن استخدامها كاستراتيجية أو أداة تعليمية (عبد السلام، 2009، 153).

4-2-1 ركض 110م الحواجز:

تشمل الخطوات الفنية في ركض الحواجز على المراحل الآتية:

1. الوضع الابتدائي وبداية التسارع
2. المرور من فوق الحاجز
3. الركض بين الحواجز
4. لركض بين اخر حاجز وخط النهاية (الربضي، 2005، ص143).

الشكل 05: يبين نظام تكنيك ركض الحواجز



1-4-1-3 الوضع الابتدائي وبداية التسارع:

ان الوضع الابتدائي لمسافة 110م الحاجز يشبه الوضع الابتدائي للمسافات القصيرة 100م، 200م، الا انها اكثر صعوبة من الوضع الابتدائي للمسافات القصيرة، وذلك لضرورة انهاء المسافة الممتدة من مكعب البداية الى اول حاجز من 7-8 خطوات حيث يكون طول هذه المسافة 13.72م للرجال و13م للنساء، حينما يقطع المتسابق المسافة من خط مكعب البداية الى اول حاجز في سبع خطوات يجب ان تكون القدم الهاجمة على الحاجز مرتكزة على المكعب الامامي الذي يكون ميلانه نحو مجال الركضة بزواوية 15-20 درجة في حين تكون القدم الاخرى (اللاحقة) مرتكزة على المكعب الخلفي الذي يكون ميلانه نحو مجال الركض من (70-80) درجة وعلى بعد (50-60سم) من موقع المكعب الامامي وحينما يقطع المتسابق المسافة من خط مكعب البداية الى اول حاجز في ثمان خطوات يجب ان تكون القدم الهاجمة على الحاجز مرتكزة على المكعب الخلفي، ويكون طول الخطوات الخمس الاولى يزيد بشكل ملموس على طول الخطوات الخاصة بعدائي المسافات القصيرة، ولكن بشكل عام على المتسابق ان يصل الى اول حاجز وهو بكامل سرعته دون ان يرافق ذلك اضطراب في طول الخطوة وترددتها (الريضي، 2005، ص144).

1-4-2-3 المرومر من فوق الحاجز:

تعتبر هذه المرحلة العمق الحقيقي للاداء الفني لعدو 110م حواجز لانها يتطلب المرومر من فوق العشر الحواجز باداء فني واحد، تبدأ هذه الخطوة من مكان ارتقاء المتسابق أمام الحاجز الى مكان هبوطه خلف الحاجز، اذ ترتفع ركبة القدم المهاجمة اماما عاليا فوق مستوى الحاجز، وهناك مجموعة من عوامل اساسية تؤثر على هذه الخطوة الهامة في ركض الحواجز بشكل عام رجالا ونساء وهذه العوامل هي:

1. ارتفاع الحاجز

2. ارتفاع مركز ثقل الجسم (طول المتسابق)

3. مكان الارتقاء

4. زاوية الارتقاء

5. سرعة الانطلاق (سرعة المتسابق زائداً سرعة الانطلاق باتجاه الحاجز) (الريضي، 2005، ص145).

العامل الاول والثاني عاملان ثابتا لايتغيران فارتفاع الحاجز قانوني ثابت في كل مسافة من مسافة الحواجز المعروفة ولايجوز الزيادة او التزليل بارتفاعها عن الحد القانوني المطلوب خلا المنافسة ويستثنى هنا مراحل التدريب التي يرفعها المدرب وينقصها طبقا لمرحلة التدريب التي يمر بها المتسابق كما ان طول اللاعب ثابت لايتغير فلايمكن للمتسابق ان يزيد او ينقص منه وهذه اطوال تشريحية ثابتة تزداد بزيادة عمر المتسابق ليصل لحد فسيولوجي لايتجاوز (22) سنة قريبا، ولطول المتسابق اهمية خاصة في مرحلة الطيران. فكلما زاد طول اللاعب كلما زاد ارتفاع مركز ثقله فوق الحاجز، العامل الثالث والمتمثل بمكان الارتقاء فيجب ان يكون مكانا مناسباً لكل متسابق بحيث لا يكون مكان الارتقاء قريبا من الحاجز لان ذلك سيؤدي الى ارتفاع المتسابق فوق الحاجز عن الحد المعقول مما يؤدي الى سقوطه في مكان غير مناسب وبعيد عن الحاجز ومن الممكن ان يصطدم به وهذا سيكون على حساب الزمن اي سيفقد المتسابق زمنا هو يغني عنه فيما لو ارتقى بمكان مناسب، والعامل الرابع والمتمثل بزاوية الارتقاء فهي من العوامل الهامة لخطوة الحاجز حيث تعطي الطريق الصحيح لحركة مركز ثقل المتسابق وعادة ما تكون زاوية الارتقاء (55-60) درجة، وان زيادة او نقصان في هذه الزاوية سيخلق وضعاً غير مناسب لاستمرارية المتسابق على الحواجز وسيكون ذلك زيادة في الزمن وهذا لايرغبه المتسابق بطبيعة الحال والعامل الخامس والمتمثل في سرعة الانطلاق حيث تكون سرعة الانطلاق مرتبطة تماما بوقت مرحلة الطيران وتكون مسافة خطوة الحاجز مختلف باختلاف قدره وامكانية المتسابق في سرعة انطلاقه نحو الحاجز وبالتالي سيكون فقدان المتسابق للزمن مختلف باختلاف قدرة المتسابق وامكانياته (البرضي، 2005، ص 146-147).

3-4-3 الركض بين الحواجز:

ان المسافة بين حاجز واخر تبلغ (9.14م) يقطعها العداء بثلاث خطوات موزونة تبلغ مسافة هذه الخطوات الثلاثة (5.60م) وذلك بعد خصم مسافة الهبوط للحاجز الاول والتي تقدر (1.40م) ومسافة النهوض للحاجز الثاني والتي تقدر (2.04م) وعندها تكون مسافة الخصم (3.44م) وعند تحليلنا لهذه الخطوات نجد ان الخطوات الثلاثة غير متساوية في الطول فالخطوة الاولى والتي تبدأ عندما يكون مركز ثقل الجسم فوق قدم الرجل القائدة بعد اجتياز الحاجز أو بعبارة اخرى عندما تجتاز رجل الارتقاء الرجل القائدة بعد الحاجز وتكتمل الخطوة بعد الهبوط حيث تقدر بحوالي (1.75م) وتعتبر هذه الخطوة اقصر الخطوات الثلاثة بينما تكون الخطوة الثانية اكبر الخطوات وتقدر بـ (2.05م) اما الخطوة الثالثة فتكون اقصر من الخطوة الثانية بقليل وتقدر بحوالي (1.90م) وذلك استعداداً لاداء خطوة الحاجز وهكذا بالنسبة للحاجز الاخرى. (مجيد والانصاري، 2002، ص 58).

3-1-4-4 الركض بين اخراج زو خط النهاية:

وتبدأ هذه المرحلة من الحاجز الاخير وحتى نهاية السباق، وفي هذه المرحلة يتم زيادة معدل السرعة الى اقصى ما يمكن، وتشكل هذه المرحلة أهمية كبيرة بالنسبة لزمّن العدو وعليها يتوقف في بعض الاحيان الفوز بالسباق من عدمه (عثمان، 1990، ص252).

ويذكر (Mann.R, Hermin) ان تحمل السرعة وتحمل القوة ضمان لتحقيق اعلى معدل سرعة قبل خط النهاية وهذا يعتمد ايضاً على تكامل الصفات البدنية (Mann.R, Hermin.1990,p386).

3-1-5 دافعية الاتقان:

ويشير مصطلح الدافعية الى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل تحقيق حاجاته واعادة الاتزان عندما يختلف، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي تحريك وتنشيطه وتوجيهه والمحافظة على استدامته الى حين اشباع الحاجة، ويعرف الدافع على انه القوة التي تدفع الفرد لان يقوم بسلوك ما اجل اشباع وتحقيق حاجة أو هدف شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط أو الفعالية (55، 2004، Govern).

ويقصد بالدافعية الاتقان "قدرة الفرد على تحقيق الاشياء التي يرى الآخرون انها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية، والتحكم في الافكار وحسن تناولها وتنظيمها، وسرعة الاداء والاستقلالية والتغلب على العقبات عليهم ولاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة (عبد العزيز، 1994، 89)

3-1-6 العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للتعلم:

تتوقف قوة الدافعية للتعلم على مراعاة عدد من الأمور، منها: قيام المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلمها تحديداً يؤدي إلى فهم الموقف الذي يعمل فيه التلاميذ، ومن شأن ذلك أن يؤدي إلى إثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف، واختياره للأهداف بحيث تكون مرتبطة بالدافع من جهة، وبأنواع النشاط الممارس من جهة أخرى، وأن يكون الهدف الذي يختاره المعلم مناسباً لمستوى استعدادات التلاميذ العقلية، لأنهم يحجمون عن بذل أي جهد لتحقيق هدف يتعذر عليهم الوصول إليه، فضلاً عن استخدام التعزيز مباشرة بعد تحقيق الهدف، لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع (أبو جادو، 2005).

مما تقدم يتبين أن كفاية المعلم في استثمار دوافع تلاميذه تعد شرطاً لنجاحه في استثارة نشاطهم، وتوجيه هذا النشاط، وضمان استمراره حتى يتحقق الهدف، وفي سعيه لذلك عليه ألا يفرط في استخدام المكافآت، وأن يراعي الحذر في استخدام المنافسة بين التلاميذ، وأن يتعرف معدل التقدم لدى تلاميذه ومستوى تحصيلهم، حتى لا يدفعهم إلى مستويات تفوق استعداداتهم، مما قد يؤدي إلى الفشل والشعور بمرارة الإحباط (أبو جادو، 2005).

3- إجراءات البحث

3-1- منهج البحث

استخدم الباحث المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة البحث ومشكلته .

3-2- مجتمع البحث وعينته:

تم اختيار مجتمع البحث من طلاب السنة الدراسية الثانية في كلية التربية الرياضية - جامعة صلاح الدين للعام الدراسي (2012 – 2013)، البالغ عددهم (102) طالبا موزعين على (3) شعب، اما عينة البحث فقد تكونت من طلاب ثلاث شعب (B,C,A) تم اختيارهم عشوائيا وبطريقة القرعة، بعد ان استبعد الباحث عددا من افراد عينة البحث لعدم تجانسهم مع أفراد العينة وهم :

• الطلاب الراسبون .

• الطلاب المؤجلون .

• الطلاب الممارسون لفعالية ركض 110م حواجز ومنتخبات الكلية في الألعاب كافة

• الطلاب المصابين .

وبذلك أصبحت عينة البحث (48) طالبا بواقع (16) طالبا لكل شعبة من الشعب المختارة وقد مثلت عينة البحث (47,05%) من مجتمع البحث الكلي، وكل مجموعة لها استراتيجية خاصة بالتدريس، والجدول (1) يبين ذلك .

الجدول 01: يبين عدد أفراد عينة البحث والأستراتيجية المستخدمة لكل مجموعة

الشعب الدراسة	المجموعة	الأسلوب المستخدم	العدد الكلي قبل الاستبعاد	المستبعدون	عدد أفراد العينة
B	التحريسة الأولى	نموذج التعلم البنائي	33	17	16
C	التحريسة الثانية	خريطة الشكل المسعة المعرفي	34	18	16
A	الضابطة الثالثة	التعلم المتبع	35	19	16
المجموع			102	54	48

3.3 التصميم التجريبي:

تم استخدام التصميم التجريبي الذي يطلق عليه اسم (تصميم المجموعات المتكافئة) العشوائية ذات الملاحظة القبليّة والبعدية المحكمة الضبط. (عبيدات وآخرون، 2004 ، 248) والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول 02: يبين تصاميم مجاميع البحث

المجاميع	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار
المجموعة التحريسة الأولى	الاداء الفني، والانجاز	استراتيجية نموذج التعلم البنائي	الاداء الفني، والانجاز
المجموعة التحريسة الثانية	الاداء الفني، والانجاز	استراتيجية خريطة الشكل المسعة المعرفي	الاداء الفني، والانجاز
المجموعة الثالثة الضابطة	الاداء الفني، والانجاز	اسلوب التعلم المتبع (الامر)	الاداء الفني، والانجاز

3-4 ادوات ووسائل وسائل جمع المعلومات:

- الاختبارات والمقاييس.
- استمارة تقويم فن الأداء.
- استمارة تسجيل البيانات
- الملاحظة العلمية الغير مباشرة.
- الجواجز عدد (10).
- شريط قياس بطول 30م.
- اعلام ابيض واحمر
- صافرة، وساعة توقيت عدد (3).

1-4-3 استبيان تحديد درجات أقسام البناء الحركي الظاهري للأداء الفني لفعالية ركض 110م حواجز:

قام الباحث بتصميم استمارة تحديد درجات أقسام البناء الحركي الظاهري للأداء الفني لفعالية ركض 110م حواجز كما في الملحق (1) وتم توزيع الاستبيان على بعض المختصين في مجال طرائق التدريس التعلم الحركي والاعاب الساحة والميدان، وذلك من اجل تحديد درجات الأقسام للبناء الحركي الظاهري الذي يتضمن (القسم التحضيري والقسم الرئيس والقسم النهائي) على ان تكون الدرجة الكلية من (100) مع توزيع درجة كل قسم على الأجزاء التي يحتويها، وبعد جمع وتفرغ الاستبيانات حصل الباحث على نسبة اتفاق للمختصين بلغت بين (77.77%_88.88%) وكما مبين في الجدول (3).

الجدول 03: يبين متوسط الدرجات لأقسام البناء الحركي الظاهري في فعالية ركض 110م حواجز طبقاً لأراء المختصين

النسبة المئوية للاتفاق	عدد المختصين		تقدير الدرجات	البناء الحركي الظاهري
	المثقفين	الكلي		
77.77%	7	9	30%	القسم التحضيري
77.77%	7	9	10%	أ- البداية (الوضع الابتدائي)
77.77%	7	9	20%	ب- الركض حتى الحاجز الأول
77.77%	7	9	60%	القسم الرئيس
77.77%	7	9	40%	أولاً: اجتياز الحاجز
88.88%	8	9	14%	أ- الحركة قبل الحاجز
77.77%	7	9	13%	ب- الحركة فوق الحاجز
77.77%	7	9	13%	ج- الحركة بعد الحاجز
88.88%	8	9	20%	ثانياً: الركض بين الحواجز
88.88%	8	9	10%	القسم الختامي
88.88%	8	9	10%	أ- الركض بين اخر حاجز وخط النهاية
			100%	المجموع

5- ادوات البحث:

1-5-3 مقياس دافعية الاتقان:

تم الاعتماد على مقياس المعد من قبل (بريكة، 2007، 95) ويتكون المقياس بصورته النهائية من (40) فقرة موزعة على (6) محاور وكما يأتي:

الجدول 04: يبين محاور مقياس دافعية الاتقان وتحديد الدرجات على وفق كل محاور

المحاور	رقم الفقرات	عدد الفقرات	الدرجة	
			الحد الأدنى	الحد الأعلى
الثابرة والاستغراق في العمل	1 - 7 - 13 - 18 - 23 - 29 - 34	7	7	35
الاتقان والسعي نحو التميز	2 - 8 - 14 - 19 - 24 - 35	6	6	30
المنافسة والتحدي	3 - 9 - 20 - 25 - 30 - 36 - 38 - 40	8	8	40
الطموح والتوجه نحو المستقبل	4 - 10 - 15 - 21 - 26 - 31	6	6	30
الشعور بالمسؤولية والضببط	5 - 11 - 16 - 27 - 32 - 37 - 39	7	7	35
التخطيط والشعور بأهمية الوقت	6 - 12 - 17 - 22 - 28 - 33	6	6	30
المجموع		40	40	200

يتكون المقياس من خمسة البدائل يتم من خلالها الحصول على الدرجة لكل محور على حدة وللمقياس بشكل عام وكما موضح في الجدول (4)

1-2-5-3 صدق المقياس:

تم الحصول على صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المختصين في مجال طرائق التدريس وعلم النفس⁽²⁾، وقد حصلت الفقرات جميعها على نسبة (75%) وأكثر، وعليه فأن المقياس يعد صادقاً لقياس الغرض الذي وضع من أجله.

2-2-5-3 ثبات المقياس:

تم تطبيق الثبات على عينة قوامها (16) طالبا اختيروا بطريقة عشوائية من المجتمع البحث خارج عينة البحث الرئيسية وتم حساب الثبات لمقياس دوافع الاتقان بطريقتين:-

أولاً: طريقة الفاكرونباخ:

سجل معامل الثبات باستخدام الفاكرونباخ (0.84) وهذه النتيجة تدل على ثبات درجة عالية.

ثانياً: طريقة التجزئة النصفية:

تعتمد هذه الطريقة على تقسيم الفقرات الى قسمين، قسم يمثل الفقرات الفردية والقسم الثاني يمثل الفقرات الزوجية، وباستخدام معامل الارتباط البسيط بلغت قيمة الارتباط بين نصفي المقياس (0.71)، أما بعد التصحيح فقد بلغ معامل الثبات الكلي (0.83) وبذلك يصبح المقياس صالحاً للتطبيق.

3-6 تكافؤ مجاميع البحث:

3-6-1 التكافؤ في المتغيرات الآتية (العمر والطول والكتلة).

تم اجراء عملية تكافؤ مجاميع البحث باستخدام تحليل التباين باتجاه واحد (Anova one way) وبعد ضبط المتغيرات الآتية (العمر والطول والكتلة).

الجدول 05: يوضح تحليل التباين باتجاه واحد للمتغيرات (العمر والطول والوزن) لغرض تكافؤ مجموعات البحث

ت	المتغيرات	المعالم الأساسية	مصدر التباين	مجموع الترتيبات	درجة الحرية	متوسط الترتيبات	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة الاحصائية
1	العمر (سم)		بين المجموعات	104.37	2	52.18	0.33	غير معنوي
			داخل المجموعات	7091	45	157.57		
2	الطول (سم)		بين المجموعات	119.372	2	59.68	1.98	غير معنوي
			داخل المجموعات	1355.23	45	30.11		
3	الكتلة (كغم)		بين المجموعات	22.419	2	11.20	0.19	غير معنوي
			داخل المجموعات	2638.32	45	58.62		

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين طلاب مجموعات البحث في كل من العمر والطول والكتلة) مما يشير إلى تكافؤ مجموعات البحث في هذه المتغيرات.

2-6-3 التكافؤ في الأداء الفني والإنجاز في ركض 110 م حواجز:

تم اجراء عملية تكافؤ مجاميع البحث باستخدام تحليل التباين باتجاه واحد (Anova one way) وبعد ضبط المتغيرات الآتية (في الأداء الفني والإنجاز لفعالية ركض 110 م حواجز).

الجدول 06: يوضح تحليل التباين باتجاه واحد في تقويم الأداء الفني والإنجاز لفعالية ركض 110 م حواجز

لغرض تكافؤ مجموعات البحث

ت	المتغيرات	المعالم الاحصائية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة الاحصائية
1	الأداء الفني لفعالية ركض 110 م حواجز		بين المجموعات	0.697	2	0.349	1.24	غير معنوي
			داخل المجموعات	12.636	45	0.281		
2	الإنجاز في فعالية ركض 110 م حواجز		بين المجموعات	0.42	2	0.21	0.38	غير معنوي
			داخل المجموعات	24.99	45	0.55		

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين طلاب مجموعات البحث في كل من الأداء الفني والإنجاز لفعالية ركض 110 م حواجز) مما يشير إلى تكافؤ مجموعات البحث في هذه المتغيرات.

2-6-3 التكافؤ في محاور مقياس دافعية الاتقان:

تم اجراء عملية تكافؤ افراد عينة البحث في محاور دافعية الاتقان

الجدول 07: يوضح تحليل التباين باتجاه واحد في محاور دافعية الاتقان لغرض تكافؤ مجموعات البحث

ت	المتغيرات	المعالم الاحصائية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة الاحصائية
1	المثابرة والاستمرار في العمل		بين المجموعات	1.643	2	0.821	0.02	غير معنوي
			داخل المجموعات	1353.44	45	30.07		
2	الالتفات والسعي نحو التميز		بين المجموعات	8.42	2	4.21	0.16	غير معنوي
			داخل المجموعات	1151.23	45	25.38		
3	المنافسة والتحدى		بين المجموعات	12.42	2	6.21	0.13	غير معنوي
			داخل المجموعات	2134.71	45	47.43		
4	الطموع واتوجه نحو المستقبل		بين المجموعات	6.14	2	3.07	0.10	غير معنوي
			داخل المجموعات	1343.81	45	29.86		
5	الشعور بالسلوكية والاضبط الداخلي		بين المجموعات	24.14	2	12.07	0.22	غير معنوي
			داخل المجموعات	2432.2	45	54.04		
6	التخطيط والشعور بأهمية الوقت		بين المجموعات	7.35	2	3.67	0.08	غير معنوي
			داخل المجموعات	1921.4	45	42.69		

تضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين طلاب مجموعات البحث في محاور دافعية الاتقان مما يشير إلى تكافؤ مجموعات البحث في هذه المتغيرات.

3-7 التجارب الاستطلاعية:

3-7-1 التجربة الاستطلاعية الاولى للمنهج التعليمي :

تم إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من (4) طلاب من مجتمع البحث وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية مايلي:

- التأكد من إمكانية المدرس المكلف بتنفيذ المنهج التعليمي باستخدام استراتيجيتي (نموذج التعلم البنائي- وخريطة شكل السبعة المعرفي) .
- اختبار كفاءة الأدوات المستخدمة في البحث .
- التعرف على الصعوبات المتوقعة في التنفيذ .
- التأكد من صلاحية المنهج التعليمي للتطبيق .
- التأكد من مدى ملائمة أوقات اجزاء الوحدات التعليمية وإمكانية تنفيذها.
- اعطاء صورة واضحة للمدرس للقيام بما هو مطلوب .

3-7-2 التجربة الاستطلاعية الثانية لتصوير الاداء الفني:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية الثانية على عينة من افراد مجتمع البحث والبالغ عددهم (4) طلاب وتم استبعادهم من التجربة الرئيسية وكان الهدف من التجربة مايلي:-

- بعد آلة التصوير
- زاوية التصوير لغرض وضوح الجسم في اثناء الاداء المهاري
- ارتفاع آلة التصوير

وكان نتائج التجريبتين الاستطلاعتين ملائمتين وتم السيطرة على جميع المعوقات.

3-8 التجربة الرئيسية:

3-8-1 الاختبارات القبليّة :

قام مدرس المادة باعطاء محاضرتين في هذه الفعالية وبحضور الباحث بتاريخ 23-27/1/2013 للمجاميع الثلاث، وبعد ان يكون لدى الطلاب الصورة الواضحة لهذا الاداء، تم اجراء الاختبار القبلي للمجاميع الثلاث وكالاتي:-

• بتاريخ 29/1/2013 تم تقويم الاداء الفني، واخذ الانجاز لفعالية ركض 110 م حواجز.

• بتاريخ 30/1/2013 تم ستوزيع مقياس دافعية الانتقان.

3-8-2 المنهاج التعليمي:

تضمن المنهاج التعليمي (36) وحدة تعليمية موزعة على المجاميع الثلاث وبواقع (8) وحدة تعليمية لكل مجموعة لتعليم الاداء في فعالية ركض 110 م حواجز وكالاتي:-

8 وحدات تعليمية المنهاج التعليمي باستراتيجية نموذج التعلم البنائي التجربة الاولى

8 وحدات تعليمية المنهاج التعليمي باستراتيجية خريطة الشكل السبعة المعرفي التجربة الثانية

8 وحدات تعليمية المنهاج التعليمي باستراتيجية التعلم المتبع (الامري) المجموعة الضابطة

وقد استغرقت التجربة الفعلية (4) اسابيع وزعت خلالها الوحدات وبواقع وحدتين تعليميتين في الاسبوع الواحد لكل مجموعة وكان زمن الوحدة التعليمية الواحدة (90) دقيقة.

3-8-3 الاختبارات البعدية: بعد الانتهاء من تنفيذ المنهاج التعليمي ، تم اجراء الاختبارات البعدية على المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على النحو الاتي:-

• بتاريخ 25/2/2013 تم تقويم الاداء الفني، واخذ الانجاز لفعالية ركض 110 م حواجز.

• بتاريخ 26/2/2013 تم توزيع مقياس دافعية الانتقان.

وقد اتبع الباحث الطريقة التي استخدمها في الاختبارات القبلية وبالتعاون مع فريق العمل المساعد⁽²⁾ وبالشروط والظروف المكانية والزمانية نفسها .

3-9 الوسائل الاحصائية :

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات:-

1. الوسط الحسابي
 2. الانحراف المعياري
 3. اختبار (t) للعينات المرتبطة والغير مرتبطة متساوية العدد .
 4. اختبار الارتباط البسيط (بيرسون) .
 5. النسبة المئوية (التكريري والعيدي ، 1996، 102، 279).
- وتم تحليل البيانات بالاستعانة بالحقبة الاحصائية بنظام التحليل الإحصائي (Spss-Version 15) لمعالجات البيانات.

4- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

4-1 عرض نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في الاداء الفني لفعالية ركض 110 م حواجز للمجاميع البحث الثلاث (المجموعة التجريبية الاولى-والمجموعة التجريبية الثانية- والمجموعة الضابطة)

الجدول 08: يبين المعالم الاحصائية لمجموعات البحث الثلاث في الاداء الفني لفعالية ركض 110 م حواجز

قيمة 'ت' الحسوبة	الاختبار المعدي		الاختبار القبلي		المعالم الاحصائية المجاميع
	± ع	س	± ع	س	
10.975	2.254	56.068	2.213	47.123	المجموعة التجريبية الاولى
7.216	2.068	53.660	3.422	46.213	المجموعة التجريبية الثانية
7.895	2.131	52.162	3.229	44.282	المجموعة الضابطة

من خلال الجدول (8) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبُعدي في الاداء الفني لفعالية ركض 110م حواجز قد بلغ (2.213، 47.123) (2.254، 56.068)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (10.975) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبُعدي ولمصلحة الاختبار البُعدي، وفي الجدول اعلاه نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبُعدي قد بلغ (3.422، 46.213) (2.068، 53.660)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (7.216) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبُعدي ولمصلحة الاختبار البُعدي، ومن خلال الجدول (8) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبُعدي قد بلغ (3.229، 44.282) (2.131، 52.162)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (7.895) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبُعدي ولمصلحة الاختبار البُعدي.

4-2 عرض نتائج الاختبارين القبلي والبُعدي في الانجاز لفعالية ركض 110م حواجز للمجاميع البحث الثلاث (المجموعة التجريبية الاولى- والمجموعة التجريبية الثانية- والمجموعة الضابطة)

الجدول 09: يبين المعالم الاحصائية لمجموعات البحث الثلاث في الانجاز لفعالية ركض 110م حواجز

الجامع	العالم الاحصائية		الاختبار القبلي		الاختبار البُعدي		قيمة 'ت' المحسوبة
	م	ع	م	ع	م	ع	
المجموعة التحريسية الاولى	47.123	2.213	56.068	2.254	10.975		
المجموعة التحريسية الثانية	46.213	3.422	53.660	2.068	7.216		
المجموعة الضابطة	44.282	3.229	52.162	2.131	7.895		

من خلال الجدول (9) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبُعدي في الانجاز لفعالية ركض 110م حواجز قد بلغ (18.973، 0.500) (19.385، 0.511)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (2.277) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبُعدي ولمصلحة الاختبار البُعدي، وفي الجدول اعلاه نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبُعدي قد بلغ (18.520، 0.544) (18.961، 0.731)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (3.486) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبُعدي ولمصلحة الاختبار البُعدي، من خلال الجدول (9) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبُعدي قد بلغ (18.082، 0.367)

(18.486، 0.633)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (4.422) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي.

1-2-4 عرض نتائج اختبار تحليل تباين (F) للاختبارات البعدية في تعلم الاداء الفني والانجاز لفعالية ركض 110م حواجز وللمجاميع الثلاثة .

لمعرفة اذا كانت هناك فروق ذات دلالة معنوية بين المجاميع الثلاث، تم استخدام اختبار تحليل تباين بين المجموعات الثلاث ودخلها.

الجدول 10: يبين خلاصة تحليل التباين بين مجموعات البحث الثلاث في الاداء الفني والانجاز

لفعالية ركض 110م حواجز

المتغيرات	وحدة القيلس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة
الاداء الفني لفعالية ركض 110م حواجز	درجة	بين المجموعات	54.422	2	27.211	6.209
		داخل المجموعات	197.221	45	4.382	
الانجاز لفعالية ركض 110م حواجز	متر	بين المجموعات	5.133	2	2.567	6.088
		بين المجموعات	18.971	45	0.422	

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة معنوية بين مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي في الاداء الفني لفعالية ركض 110م حواجز، اذ بلغت قيمة «ف» المحسوبة (6.209) وهي اكبر من قيمة «ف» الجدولية عند نسبة خطأ (0.05) وبدرجتي حرية (2 - 45) والبالغة (3.23)، وفي نفس الجدول نلاحظ وجود فروق ذات دلالة معنوية بين مجموعات البحث الثلاث بالاختبار البعدي في الانجاز لفعالية ركض 110م حواجز، اذ بلغت قيمة «ف» المحسوبة (6.088) وهي اكبر من قيمة «ف» الجدولية عند نسبة خطأ (0.05) وبدرجتي حرية (2 - 45) والبالغة (3.23).

2-2-4 عرض نتائج قيمة اقل فرق معنوي (L.S.D) بين المتوسطات الحسابية في تعلم الاداء الفني والانجاز لفعالية ركض 110م حواجز وللمجاميع الثلاثة .

بما أن معالجة تحليل التباين لا يشير إلى أن الفرق لصالح أية مجموعة بين المجاميع الثلاثة، لذا لجأ الباحث إلى استخدام معالج آخر وهو قيمة أقل فرق معنوي (L.S.D) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية في تعلم الاداء الفني والانجاز لفعالية ركض 110م حواجز وللمجاميع الثلاثة. وكما مبين في الجدول (11).

الجدول 11: يبين قيمة اقل فرق معنوي (L.S.D) بين المتوسطات الحسابية في تعلم الاداء الفني

والانجاز لفعالية ركض 110م حواجز وللمجاميع الثلاثة.

الوسائل الاحصائية التغيرات	المجاميع	الفروق في المتوسطات	نتائج الفروق	قيمة (L.S.D)	الدالة الاحصائية
الاداء الفني لفعالية ركض 110م حواجز	مجا1- مجا2	53.660 - 56.068	2.408	1.37	معنوى
	مجا1- مجا3	52.162 - 56.068	3.906		معنوى
	مجا2- مجا3	52.162 - 53.660	1.498		معنوى
الانجاز لفعالية ركض 110م حواجز	مجا1- مجا2	18.961 - 19.270	0.424	0.41	معنوى
	مجا1- مجا3	18.486 - 19.270	0.784		معنوى
	مجا2- مجا3	18.486 - 18.961	0.475		معنوى

ان الفرق بين المجموعة الاولى المستخدمة (استراتيجية نموذج التعلم البنائي) والمجموعة الثانية المستخدمة (واستراتيجية خريطة شكل سبعة المعرفي) في الاداء الفني لفعالية ركض 110م حواجز معنوياً عند نسبة خطأ (0.05) ، إذ بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية (2.408) وهو اكبر من قيمة اقل فرق معنوي (L.S.D) والبالغة (1.37) ولمصلحة المجموعة الاولى التي استخدمت (استراتيجية نموذج التعلم البنائي) .

ان الفرق بين المجموعة الاولى المستخدمة (استراتيجية نموذج التعلم البنائي) والمجموعة الثالثة المستخدمة (استراتيجية التعلم المتبع) في الاداء الفني دال معنوياً عند نسبة خطأ $> (0.05)$ ، اذ بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية (3.906) وهو اكبر من قيمة اقل فرق معنوي (L.S.D) والبالغة (1.37) ولمصلحة المجموعة الاولى التي استخدمت (استراتيجية نموذج التعلم البنائي)

ان الفرق بين المجموعة الثانية المستخدمة (استراتيجية خريطة شكل السبعة المعرفي) والمجموعة الثالثة المستخدمة (استراتيجية التعلم المتبع) في الاداء الفني دال معنوياً عند نسبة خطأ $> (0.05)$ ، اذ بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية (1.498) وهو اكبر من قيمة اقل فرق معنوي (L.S.D) والبالغة (1.37) ولمصلحة المجموعة الثانية التي استخدمت استراتيجية المراجعة الذاتية .

ان الفرق بين المجموعة الاولى المستخدمة (استراتيجية نموذج التعلم البنائي) والمجموعة الثانية المستخدمة (واستراتيجية خريطة شكل سبعة المعرفي) في الانجاز غير معنوياً عند نسبة خطأ (0.05) ، إذ بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية (0.424) وهو اكبر من قيمة اقل فرق معنوي (L.S.D) والبالغة (0.41) .

ان الفرق بين المجموعة الاولى المستخدمة (استراتيجية نموذج التعلم البنائي) والمجموعة الثالثة المستخدمة (التعلم المتبع) في الانجاز معنوياً عند نسبة خطأ $> (0.05)$ ، اذ بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية (0.784) وهو اكبر من قيمة اقل فرق معنوي (L.S.D) والبالغة (0.41) ولمصلحة المجموعة الاولى التي استخدمت (استراتيجية نموذج التعلم البنائي)

ان الفرق بين المجموعة الثانية المستخدمة (واستراتيجية خريطة شكل سبعة المعرفي) والمجموعة الثالثة المستخدمة (استراتيجية التعلم المتبع) في الاداء الفني دال معنوياً عند نسبة خطأ $> (0.05)$ ، اذ بلغ الفرق بين المتوسطات الحسابية (0.475) وهو اكبر من قيمة اقل فرق معنوي (L.S.D) والبالغة (0.41) ولمصلحة المجموعة الثانية التي استخدمت واستراتيجية خريطة شكل سبعة المعرفي.

ان الفرق المعنوي بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاداء الفني والانجاز يرجع براي الباحث ذلك بأن هناك تأثيراً متفاوتاً في استخدام استراتيجيتي نموذج التعلم البنائي وخريطة شكل السبعة المعرفي بمعنى لم يكونا متوازنين في تأثيرهما على عينة البحث فقد كانت الاوساط الحسابية للمجموعة التجريبية الاولى التي درست وفق نموذج التعلم البنائي نحو فعالية ركض 110م حواجز في الاختبار البعدي اكبر من الاوساط الحسابية للمجموعة التجريبية الثانية التي درست وفق واستراتيجية خريطة شكل سبعة المعرفي مما يدل على ان التأثير استراتيجيتي نموذج التعلم البنائي كانت أفضل من واستراتيجية خريطة شكل سبعة المعرفي في تدريس تعليم الاداء المهاري لفعالية ركض 110م حواجز

والسبب الاخر لهذه النتيجة قد يعود الى الالية التي تميزت بها نموذج التعلم البنائي الذي يجعل المتعلمين يفكرون بطريقة علمية وهذا يساعد على تنمية التفكير العلمي لديهم اضافة الى ذلك يتيح للمتعلمين الفرصة للتفكير في اكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة ما يشجع على استخدام التفكير الابداعي وبالتالي تنميته لدى التلاميذ، وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي توصلت الى فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تعلم الطلاب بالمرحلة التعليمية المختلفة، حيث أوضحت نتائجها فاعلية النموذج البنائي في التدريس بما يسهم في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية التفكير العلمي لدى الطلاب (ابراهيم، 2004، 852).

ان الفرق المعنوي بين طلاب المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الثالثة الضابطة في الاداء الفني والانجاز يرجع براي الباحث هذا التحسن الى فاعلية وتأثير نموذج التعلم البنائي والتي نضمن بأسلوب

يراعي فيه الجوانب العلمية والعملية وذلك من خلال البحث والأستفسار ومناقشة خطوات تفاصيل المهارة المراد تعلمها من قبل المتعلمين من جهة ومع المدرس المادة من جهة أخرى وذلك من خلال النشاط التعليمي لأجل الوصول إلى الحل الأمثل والنهائي ومن ثم تنفيذه بشكل ميداني، وأن لهذه العوامل دور إيجابي ومؤثر في توسيع مدارك ومفاهيم المتعلمين من أجل معرفة وتفاصيل المهارة وسهولة المادة ووضوحها، وبالتالي إلى تثبيت المعلومات في ذاكرة المتعلمين، وهذه العملية المنظمة أدت إلى سرعة أستجابتهم للمعلومات و بالتالي أنعكس في تطبيقها بشكل مثالي ومن ثم إكتساب وتعلم المهارات قيد الدراسة لأفراد عينة البحث في الإختبارات البعيدة. هذا ويشير (الأمين، 1995) على أن "وضوح المعرفة في مجال أي موضوع دراسي وفي أي وقت تعد من أهم العوامل المؤثرة في التعلم والتعليم ذي المعنى، فإذا كانت البنية المعرفية واضحة وثابتة وذات تنظيم مناسب فإنها تعمل على تسهيل تعلم المادة" (الامين، 195، 166). فضلا عن "أن عرض الحركات والتمرينات أو ما يتعلق بها نظريا يحقق قوة الملاحظة والإنتباه لأجهزة الحواس، وبذلك يسهل تعلم الحركات بشكل أسرع ودائم" (نصيف وحسين، 1980، 25).

كما يعتقد أن هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي قد تعزى إلى أن استراتيجية نموذج التعلم البنائي كان له الأثر الواضح في زيادة تحصيل الاداء المهاري لطلاب المجموعة التجريبية الأولى، كما أن استراتيجية نموذج التعلم البنائي هيأت وسائل ونشاطات مختلفة حفزت الطلاب لاستيعادة اداء مراحل هذه الفعالية أكثر مما هو عليه في التعلم المتبع، إذ أن تنظيم المادة العملية وتقسيمها على اجزاء وفي خطوات متتابعة كان له الأثر في فهم المادة الدراسية واستيعابها والسبب الآخر والمحتمل لهذه النتيجة هو ان مراحل هذه الفعالية عرضت بلغة يسيرة وسلسة مما ساعد على بلورت الموضوعات وتحبيبها للطلاب من خلال المشاركة والمساهمة الفاعلة وهذا ما أشارت إليه (بهجت، 2004) إلى ان استراتيجية نموذج التعلم البنائي تكتسب أهميته في عملية التعليم والتعلم فهي تساعد المدرسين في تعلم الطلبة كيف يكونون أكثر وعيا بعمليات التعلم فضلا عن كيف يمكن ان ينظموا تلك العمليات لاحداث تعلم أفضل واسهل (بهجت، 2004، 77)

كما نلاحظ ايضا وجود الفرق المعنوي بين طلاب المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الثالثة الضابطة في الاداء الفني والانجاز يرجع برأي الباحث إلى فاعلية استراتيجية خريطة شكل السبعة المعرفي التي تعد إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة الذي ساهم في استقصاء المفاهيم واستحضارها والربط بينها وبين المفاهيم الجديدة وتركيز انتباه الطلاب على افكارهم والتأمل فيها وجعل الطلاب أكثر نشاطا وأكثر ايجابية في عملية التعلم بدلا من تلقي المعلومات من قبل المدرس بشكل سلبى دون المشاركة، وذلك ان بناء

الخريطة يتطلب من الطلاب الوصول إلى المعرفة الجديدة بأنفسهم من خلال ملاحظة الأشياء والأحداث وتسجيلها، والسبب الآخر لهذه النتيجة قد يعود إلى الآلية التي تميزت بها استراتيجية ومزايا هذا النمط من التدريس بالجانب العملي بالتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة وما تاحت هذه الاستراتيجية من فرص إيجابية للطلاب للتفاعل فيما بينهم والاعتماد المتبادل بين المتعلمين، فضلاً عن اتباع استراتيجية تؤدي إلى زيادة الاهتمام بتنظيم المادة التعليمية تنظيمًا هرميًا جيدًا من حيث التسلسل وحسب خطة الدرس المعدة لذلك، ويذكر (سعيد والبلوشي، 2006) أن بناء الخريطة يتطلب مشاركة الطلاب في الوصول إلى المعلومات الجديدة كما يقوم الطلاب باستدعاء المفاهيم التي سبق تعلمها وربطها بين المفاهيم الجديدة من خلال الربط بين الجانبين النظري والعملي (سعيد والبلوشي، 2006، 23). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (خالد أبوتاية، 2008).

4-3 عرض نتائج بين الاختبارين القبلي والبعدي في محاور مقياس دافعية الاتقان للمجموعة التجريبية الأولى المستخدمة (استراتيجية نموذج التعلم البنائي)

الجدول 12: يبين المعالم الاحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الأولى في محاور مقياس دافعية الاتقان

قيمة ت المحسوبة	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		المجموع المعالم الاحصائية
	ع ±	س	ع ±	س	
9.10	2.432	28.451	1.821	21.312	المثابرة والاستغراق في العمل
4.85	1.946	23.416	1.632	20.238	الاتقان والسعي نحو التميز
6.97	2.738	26.327	2.431	19.739	المنافسة والتحدى
3.68	4.391	25.729	1.833	21.238	الطموح والتوجه نحو المستقبل
9.40	2.821	28.091	1.463	20.375	الشعور بالمسؤولية والضغط الداخلي
6.05	3.233	25.732	1.681	18.338	التخطيط والشعور بأهمية الوقت

من خلال الجدول (12) نلاحظ أن الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في المثابرة والاستغراق في العمل قد بلغ (1.821، 21.312) (2.432، 28.451)، علماً أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (9.10) وهو أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على أن هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي، وفي الجدول أعلاه نلاحظ أن الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في الاتقان والسعي نحو التميز قد بلغ (1.632، 20.238) (1.946، 23.416)، علماً أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (4.85) وهو أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على أن هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي، من خلال الجدول (12) نلاحظ أن الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في

المنافسة والتحدي قد بلغ (19.739، 2.431) (26.327، 2.738)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (6.97) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي. وفي نفس الجدول نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في الطموح والتوجه نحو المستقبل قد بلغ (21.238، 1.833) (25.729، 4.391)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (3.68) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي. من خلال الجدول (12) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في الشعور بالمسؤولية والضغط الداخلي قد بلغ (20.375، 1.463) (28.091، 2.821)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (9.40) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.18)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي. من خلال الجدول (12) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في التخطيط والشعور بأهمية الوقت قد بلغ (18.338، 1.681) (25.732، 3.233)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (6.05) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي.

4-4 عرض نتائج بين الاختبارين القبلي والبعدي في محاور مقياس دافعية الاتقان للمجموعة التجريبية الثانية المستخدمة (استراتيجية خريطة شكل السبعة المعرفي):

جدول (13) يبين المعالم الاحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية في محاور مقياس دافعية الاتقان

قيمة "ت" المحسوبة	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		المعالم الاحصائية المجاميع
	ع ±	س	ع ±	س	
5.78	2.272	22.918	1.674	18.703	المثابرة والاستغراق في العمل
5.95	2.231	19.733	1.741	15.323	الاتقان والسعي نحو التميز
4.62	4.432	24.632	2.731	18.431	المنافسة والتحدي
4.96	3.671	23.536	1.921	18.231	الطموح والتوجه نحو المستقبل
9.11	2.623	26.138	1.423	19.122	الشعور بالمسؤولية والضغط الداخلي
5.07	3.263	24.224	4.321	17.166	التخطيط والشعور بأهمية الوقت

من خلال الجدول (13) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدى في الماثرة والاستغراق في العمل قد بلغ (18.703، 1.674) (22.918، 2.272)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (5.78) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدى ولمصلحة الاختبار البعدى، وفي الجدول اعلاه نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدى في الاتقان والسعي نحو التميز قد بلغ (15.323، 1.741) (19.733، 2.231)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (5.95) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدى ولمصلحة الاختبار البعدى، من خلال الجدول (13) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدى في المنافسة والتحدى قد بلغ (19.431، 2.731) (24.632، 4.432)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (4.62) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدى ولمصلحة الاختبار البعدى. وفي نفس الجدول (12) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدى في الطموح والتوجه نحو المستقبل قد بلغ (18.231، 1.921) (23.536، 3.671)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (4.96) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدى ولمصلحة الاختبار البعدى. من خلال الجدول (13) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدى في الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي قد بلغ (20.122، 1.423) (26.138، 2.623)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (9.11) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدى ولمصلحة الاختبار البعدى. من خلال الجدول (12) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدى في التخطيط والشعور بأهمية الوقت قد بلغ (17.166، 4.321) (24.224، 3.263)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (5.07) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدى ولمصلحة الاختبار البعدى.

4-5 عرض نتائج بين الاختبارين القبلي والبعدي في محاور مقياس دافعية الاتقان للمجموعة الضابطة المستخدمة (التعلم المتبع)

جدول (14) يبين المعالم الاحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في محاور مقياس دافعية الاتقان

قيمة "ت" المحسوبة	الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		المعالم الاحصائية المجاميع
	± ع	س	± ع	س	
4.53	1.735	19.336	0.473	17.231	المثابرة والاستغراق في العمل
5.07	1.894	18.323	1.435	15.2191	الاتقان والسعي نحو التميز
2.53	1.323	20.329	4.237	17.436	المنافسة والتحدى
6.26	0.483	17.928	1.543	15.358	الطموح والتوجه نحو المستقبل
4.32	2.123	21.237	1.643	18.241	الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي
5.15	2.183	22.433	1.825	18.673	التخطيط والشعور بأهمية الوقت

من خلال الجدول (13) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في المثابرة والاستغراق في العمل قد بلغ (17.231، 0.473) (19.336، 1.735)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (4.53) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي، وفي الجدول اعلاه نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في الاتقان والسعي نحو التميز قد بلغ (15.219، 1.435) (18.323، 1.894)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (5.07) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي، من خلال الجدول (13) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في المنافسة والتحدى قد بلغ (17.436، 4.237) (20.329، 1.323)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (2.53) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي. وفي نفس الجدول (13) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في الطموح والتوجه نحو المستقبل قد بلغ (15.358، 1.543) (17.928، 0.483)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (6.26) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي. من خلال الجدول (13) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي قد بلغ (18.241، 1.643) (21.237، 2.123)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة

قد بلغ (4.32) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي. من خلال الجدول (13) نلاحظ ان الوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي في التخطيط والشعور بأهمية الوقت قد بلغ (18.673)، (1.825) (22.433، 2.183)، علما ان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغ (5.15) وهو اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.13)، مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي.

4-5-1 عرض نتائج اختبار تحليل التباين (F) للاختبارات البعدية في محاور دافعية الاتقان للمجاميع الثلاث.

لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث، تم استخدام اختبار تحليل التباين بين المجموعات الثلاث وداخلها.

جدول (14) يوضح تحليل التباين باتجاه واحد في محاور دافعية الاتقان بين مجموعات البحث

ت	العالم الاحصائية المؤشرات	مصدر التباين	مجموع الربعات	درجة الحرية	متوسط الربعات	قيمة (F) المحسوبة	الدلالة الاحصائية
1	المثابرة والاستغراق في العمل	بين المجموعات	38.636	2	19.318	5.39	معنوى
		داخل المجموعات	161.039	45	3.578		
2	الاتقان والسعى نحو التميز	بين المجموعات	43.438	2	21.719	6.29	معنوى
		داخل المجموعات	155.231	45	3.449		
3	المنافسة والتحدى	بين المجموعات	62.828	2	31.414	7.11	معنوى
		داخل المجموعات	198.732	45	4.416		
4	الطموح والتوجه نحو المستقبل	بين المجموعات	88.612	2	44.306	8.31	معنوى
		داخل المجموعات	239.672	45	5.326		
5	الشعور بالمسؤولية والضغط الداخلى	بين المجموعات	57.494	2	28.747	7.42	معنوى
		داخل المجموعات	174.233	45	3.871		
6	التخطيط والشعور بأهمية الوقت	بين المجموعات	33.829	2	16.914	4.65	معنوى
		داخل المجموعات	163.462	45	3.632		

4-5-2 عرض نتائج قيمة أقل فرق معنوي (LSD) بين المتوسطات الحسابية في محاور دافعية الاتقان للمجاميع الثلاث.

بما أن اختبار تحليل التباين (F) لا يشير إلى أن الفروقات كانت لأي من المجاميع، تم استخدام (LSD) للمقارنة بين متوسطات درجات مجموعات البحث للكشف عن الفروق المعنوية وغير معنوية بالنسبة

لكل متغير من متغيرات البحث كما هو موضح في الجدول (15).

جدول (15) بين قيمة أقل فرق معنوي (LSD) بين المتوسطات الحسابية للمجاميع الثلاث في في محاور دافعية الاتقان

ت	الوسائل الإحصائية المتغيرات	المجاميع	الفروق بين المتوسطات	نتائج الفروق	قيمة (LSD)	الدلالة الإحصائية
1	المثابرة والاستغراق في العمل	مجم 1 - 2	22.918-28.451	5.533	2.63	معنوي
-		مجم 1 - 3	19.336-28.451	9.115		معنوي
-		مجم 2 - 3	19.336-22.918	3.582		معنوي
2	الاتقان والسعي نحو التميز	مجم 1 - 2	19.733-23.416	3.683	1.02	معنوي
-		مجم 1 - 3	18.323-23.416	5.093		معنوي
-		مجم 2 - 3	18.323-19.733	1.41		معنوي
3	المنافسة والتحدى	مجم 1 - 2	24.632-26.327	1.695	0.897	معنوي
-		مجم 1 - 3	20.329-26.327	5.998		معنوي
-		مجم 2 - 3	20.329-24.632	4.303		معنوي
4	الطمح والتوجه نحو المستقبل	مجم 1 - 2	23.536-25.729	2.193	2.133	معنوي
-		مجم 1 - 3	17.928-25.729	7.801		معنوي
-		مجم 2 - 3	17.928-23.536	5.608		معنوي
5	الشعور بالمسؤولية والتعبير الداخلي	مجم 1 - 2	26.138-28.091	1.956	1.423	معنوي
-		مجم 1 - 3	21.237-28.091	6.854		معنوي
-		مجم 2 - 3	21.237-26.138	4.901		معنوي
6	التخطيط والشعور بأهمية الوقت	مجم 1 - 2	24.224-25.732	1.508	0.873	معنوي
-		مجم 1 - 3	22.433-25.732	3.299		معنوي
-		مجم 2 - 3	22.433-24.224	1.791		معنوي

يبين في الجدول (15) ان هناك فروق معنوية بين محاور دافعية الاتقان للمجاميع الثلاث، اذ بلغ نتائج الفروق في محاور (المثابرة والاستغراق في العمل) بين المجموعة التجريبية الاولى والثانية (5.533) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (2.63) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، في حين ان بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والثالثة (9.115) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (2.63) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، كما بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة (3.582) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (2.63) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ونلاحظ في نفس الجدول ان هناك فروق معنوية بين محاور دافعية الاتقان للمجاميع الثلاث، اذ بلغ نتائج الفروق في محاور (الاتقان والسعي نحو التميز) بين المجموعة التجريبية الاولى والثانية (3.683) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (1.02) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، في حين ان بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية

الاولى والثالثة (5.093) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (1.02) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، كما بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة (1.41) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (1.02) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ونلاحظ في الجدول اعلاه ان هناك فروق معنوية بين محاور دافعية الاتقان للمجاميع الثلاث، اذ بلغ نتائج الفروق في محاور (المنافسة والتحدى) بين المجموعة التجريبية الاولى والثانية (1.695) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (0.897) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، في حين ان بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والثالثة (5.998) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (0.897) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، كما بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة (5.304) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (0.897) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وفي الجدول اعلاه نلاحظ ان هناك فروق معنوية بين محاور دافعية الاتقان للمجاميع الثلاث، اذ بلغ نتائج الفروق في محاور (الطوح والتوجه نحو المستقبل) بين المجموعة التجريبية الاولى والثانية (2.193) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (2.133) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، في حين ان بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والثالثة (7.801) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (2.133) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، كما بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة (5.608) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (2.133) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وفي نفس الجدول نلاحظ ان هناك فروق معنوية بين محاور دافعية الاتقان للمجاميع الثلاث، اذ بلغ نتائج الفروق في محاور (الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي) بين المجموعة التجريبية الاولى والثانية (0.953) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (1.423) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، في حين ان بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والثالثة (6.854) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (1.423) عند مستوى

الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، كما بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة (5.901) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (1.423) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وفي نفس الجدول نلاحظ ان هناك فروق معنوية بين محاور دافعية الاتقان للمجاميع الثلاث، اذ بلغ نتائج الفروق في محاور (التخطيط والشعور بأهمية الوقت) بين المجموعة التجريبية الاولى والثانية (1.508) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (0.873) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، في حين ان بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والثالثة (3.299) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (0.873) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الاولى، كما بلغ نتائج الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والثالثة (1.791) وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (0.873) عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على ان هناك فروق معنوية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

من خلال تحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها باستخدام تحليل التباين (F) واختبار أقل فرق معنوي (L.S.D)، اتضح بأن الفرق بين الأوساط الحسابية للمجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت (استراتيجية نموذج التعلم البنائي) والمجموعة الضابطة التي استخدمت (التعلم المتبع) كانت الفروق معنوية ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، ويعزو الباحث سبب تفوق المجموعة التجريبية الأولى الى ان التعلم عن طريق استراتيجية نموذج التعلم البنائي يعمل على تخفيف الضغوط النفسية والاجتماعية التي تنتج عن تقصير الطلاب في الاداء والمساهمة في تحسين مستواهم النفسي والاجتماعي فضلا عن ان نموذج التعلم البنائي

وقد اكدت دراسة كل من تشانج واخرين (Chang,etal,1994) ودراسة ديفي وزدذر (Duffy,Ziedler,1996) الى فعالية التدريس وفقا لنموذج التعلم البنائي بالمقارنة مع الطريقة التقليدية.

كما وأن الفرق المعنوي الذي ظهر بين الأوساط الحسابية للمجموعة التجريبية الثانية المستخدمة (استراتيجية خريطة شكل السبعة المعرفي) والمجموعة الضابطة الثالثة التي استخدمت (التعلم المتبع) ولصالح المجموعة التجريبية الثانية، ويعزو الباحث السبب في تفوق هذه المجموعة الى فاعلية استخدام استراتيجية خريطة شكل السبعة المعرفي لكونها يربط بين الجانبين النظري والعملية واستخدموا الطلاب

عملية أستكمال جانب الاجرائي والتطبيق العملي لتصميم وحدات تعليمية .

التأثير الايجابي لكل من استراتيجيتي نموذج التعلم البنائي وخريطة شكل السبعة المعرفي والتعلم المتبع في تنمية دافعية الاتقان لدى عينة البحث، كما ويعزو الباحث افضلية هذا الفروق لدى عينة البحث الى تأثير المنهاج التعليمي على وفق الاستراتيجيتين، اذ ان المناهج التعليمية تسعى الى تحقيق أهدافها من خلال التكرار والممارسة في تحسن مستوى الاداء، وان أساس عملية التعلم للجوانب المهارة هو اكتساب المتعلم مجموعة من القدرات المهارة، لكي يتمكن من الوصول الى مستوى جيد لاداء المهارة المراد تعلمها.

كما وان دافعية الاتقان هو الرغبة في الاداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف الذاتي ينشط السلوك ويوجهه، ويعد من المكونات المهمة للنجاح في العمل، كما ويؤكد (خليفة، 2000) ان دافعية الاتقان هو استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة والتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل (خليفة، 2000، 34).

5- الاستنتاجات والتوصيات:

5-1- الاستنتاجات:

من خلال عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها للأختبارات القبلية والبعدية لعينة البحث تمكن الباحث من التوصل للاستنتاجات التالية :-

1. اثبتت النتائج ان استراتيجيتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي والتعلم المتبع (الامري) لها فاعلية في تعلم الاداء الفني والانجاز لفعالية ركض 110 م حواجز.
2. تفوق المجموعة التجريبية الاولى المستخدمة (استراتيجية نموذج التعلم البنائي) على المجموعتين التجريبية الثانية المستخدمة (استراتيجية خريطة الشكل السبعة المعرفي) والمجموعة الضابطة المستخدمة التعلم المتبع (الامري) في تعلم الاداء الفني والانجاز لفعالية ركض 110 م حواجز.
3. تفوق استراتيجية نموذج التعلم البنائي على التعلم المتبع (الامري) في تعلم الاداء الفني والانجاز لفعالية ركض 110 م حواجز.
4. تفوق استراتيجية خريطة الشكل السبعة المعرفي على التعلم المتبع (الامري) فاعلية في تعلم الاداء الفني والانجاز لفعالية ركض 110 م حواجز.

5. تفوق المجموعة التجريبية الاولى المستخدمة (استراتيجية نموذج التعلم البنائي) على المجموعتين التجريبية الثانية المستخدمة (استراتيجية خريطة الشكل السبعة المعرفي) والمجموعة الضابطة المستخدمة التعلم المتبع (الامري) في محاور دافعية الاتقان.

6. تفوق استراتيجية خريطة الشكل السبعة المعرفي على التعلم المتبع (الامري) في محاور دافعية الاتقان.

5-2- التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل اليه من أستنتاجات يوصي الباحث بما يأتي :

1. التأكيد على استخدام استراتيجتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي لما لها فاعلية في عملية تعلم الاداء الفني والانجاز لفعالية ركض 110 م حواجز.

2. تنظيم دورات تأهيلية للمعلمين والمدرسين للاطلاع على أستراتيجيات التعلم للمراحل الدراسية كافة بغية أختيار الاستراتيجية الأفضل وحسب المرحلة العمرية .

3. ضرورة استخدام استراتيجتي نموذج التعلم البنائي وخريطة الشكل السبعة المعرفي في درس التربية الرياضية في تحسين فعاليات ألعاب الساحة والميدان التي لم يتم تناولها بالدراسة وللجنسين كلاهما .

4. اجراء دراسة مشابهة باستخدام نفس الاستراتيجيات على فعاليات وانشطة رياضية اخرى.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

1. ابراهيم، مجدي عزيز. (2004). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
2. الرضي، كمال جميل (2005): الجديد في ألعاب القوى، ط3، بيروت، داروائل للنشر.
3. بريكة، عبد الرحمن بن. (2007). الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الاتقان لدى طلبة المدارس العليا للاستاذة في مدينة الجزائر، اطروحة الدكتوراة، الجزائر.
4. بطانية، احمد هزاع. (1992). اثر استخدام الاسلوب التقليدي في تدريس التربية الرياضية في وقت التعلم الاكاديمي مقارنة مع طرق التدريس. المجلة العلمية للتربية البدنية الرياضية، الاسكندرية.
5. بهجت، رفعت محمود. (2004). أساليب التعلم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، القاهرة، عالم الكتب للطباعة والنشر.
6. توفيق، نجاة علي. (2003). البيئة الاسرية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين، مجلة كلية التربية، أسيوط.
7. أحمد، هبة الله عدلي. (2004). فعالية برنامج مقترح لتنمية التفكير الابتكاري والتحصيل والدافعية لدى التلاميذ الموهوبين في العلوم بالمرحلة الاعدادية، اطروحة الدكتوراة، كلية الدراسات الانسانية، جامعة الأزهر.
8. خليفة، عبد اللطيف. (2000). الدافعية للانجاز، القاهرة، دارغريب للطباعة والنشر.
9. الخليلي، خليل. (1996). مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، مجلة التربية القطرية، عدد 25.
10. الربيعي، محمود داود. (2008). إستراتيجيات التعلم التعاوني، النجف، دار الضياء للطباعة والتصميم.
11. زيتون، حسن. (2003). التعلم والتدريس من منظو النظرية البنائية، ط3، القاهرة، عالم الكتب.
12. سعد، ناهد وفهيم، نيللي (2004)، طرق التدريس في التربية الرياضية، ط2، القاهرة، مركز الكتاب للطباعة والنشر.
13. السعودي، منى. (1998). فعالية استخدام نموذج في التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبتكاري لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر الثاني للجمعية المقدمة للتربية العلمية، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، المجلد الثاني، فندق في لما أبوسلطان، الإسماعيلية.
14. سعيدي، عبدالله والبلوشي، محمد بن علي. (2006). قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل (Vee) في التدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية

المتحدة، العدد 23.

15. شبر، خليل إبراهيم وآخرون. (2005). أساسيات التدريس، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
16. عبد السلام، مصطفى عبد السلام (2009)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.
17. عثمان، محمد، (1990): موسوعة ألعاب القوى (تكتيك-تدريس-تعليم-تحليل)، الكويت، دار العلم للنشر والتوزيع .
18. عبد الكريم، عفاف. (1990). التدريس للتعليم في التربية البدنية والرياضة، الإسكندرية، منشأة المعارف للطباعة والنشر.
19. عبيدات وآخرون، ذوقان. (2004). البحث العلمي (مفهومه وأدواته وأساليبه)، ط8، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
20. عبد العزيز، رشاد. (1994). علم النفس الدافعي، القاهرة، دار النهضة العربية.
21. العزي، ميادة عبد الطيف. (2000). أثر استخدام اشكال (vee) وخرائط المفاهيم في التغير المفاهيم الاحياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية اتجاهن نحو مادة الاحياء» اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد- كلية تربية ابن الهيثم.
22. الغنام، محرز عبده. (2002). فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي والدافع الانجاز لدى الطلاب الصف الاول الثانوي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع الاسماعيلية.
23. الفارة، ابراهيم عبد الوكيل. (2000). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.
24. عمر، زينب وعبد الكريم غادة. (2008). طرق تدريس التربية الرياضية الأسس النظرية والتطبيقات العملية، القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
25. مازن، حسام محمد. (2009). تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.
26. محمد، مصطفى السايح. (2001). اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضة، الإسكندرية، مكتبة الإشعاع الفنية للطباعة والنشر.
27. مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. (2007). طرائق التدريس العامة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
28. مجيد، ريسان خريبط، والانصاري، عبد الرحمن مصطفى (2002): ألعاب القوى، ط1، عمان الدار العلمية للنشر والتوزيع.
29. المفتي، وداود محمد رشاد. (2000). تأثير استخدام التدريس على تعلم بعض المهارات الهجومية بكرة السلة واستثمار وقت التعلم الأكاديمي، اطروحة الدكتوراة، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد.

30. النعيمي، طه تادية، والجميل، حارث طهز. (1990). المناهج الدراسية وفاق المستقبل، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.

31. لطف الله، نادية. (2005). أثر استخدام استراتيجيات فكر-زواج-شارك في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مجلد(8)، العدد(3).

ثانياً: المصادر الاجنبية:

1. Chang, M.et al. (1994), Constructivist and Objectiviet Approach to teaching Chemistry Concepts to Junior High School Students, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational of the Research Association, New Orleans, April.
2. Duffy, M.and Zeider, D.L. (1996), the Effects of Grouping and Instructional Strategies on Conceptual standing Understanding and Critical Tinking Skills in the Secondary Biologyiona Classroom, Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association Science Teaching, April.
3. Mann,R,Herman,J,kinmatic Analysis of Lop American female 100m Hurdles, st Journal of sport Biomechanics vol1, 1990
4. Gurley, L.D. (1992), Gowins Vee linking the lecture and the laboratory the Science Teacher, 59(3).
5. Gottfried, A. (1994): Role of parental motivational practices on children's academic intrinsic motivation and achievement, journal of Educational psychology, V (5) , 15- 29.
6. Govern,J. (2004): Motivation, Theory, Research and Applications, Thomson, Wadsworth, Astralia.
7. Roehring, G., Luft, A. and Edwards, M. (2001). Versatile Vee maps: An alternative to the traditional laboratory report, The Science Teacher, 68(1).
8. Wheatley. G. H. (1991), Constructivist perspectives in science and mathematics learning, Science Education, p (25).
9. Yager, R.E (1991), the constructivist teaching Model, science teacher, September.