تأثيرات تدريس الالعاب للفهم (TGFU)على الوعي الخططي واتخاذ القرارات في كرة السلة لدى طلاب كلية التربية الرياضية – جامعة المنصورة

* أحمد محمد الطنطاوي ابو المجد

المقدمة ومشكلة البحث:

ترتبط النتائج في مجال التربية البدنية والرياضة في عصرنا الحالي بالطفرة الكبيرة في مجال المعارف الطبيعية والإنسانية، حيث شهد هذا المجال في الآونة الأخيرة تقدما كبيرا في مجالات التعلم الحركي والتدريب الرياضي الأمر الذي شكل صعوبة على اللاعبين للوصول إلى المستويات الرياضية العالية إلا إذا توافرت لهم العديد من الشروط والمتطلبات في استراتيجيات وطرق وأساليب التعليم لمختلف الأنشطة الرياضية وبخاصة الألعاب التي لا يوجد بها اتفاق واضح على ماهية تلك الشروط والمتطلبات وكذا ماهية معناها أو مفهومها.

وفى هذا الصدد يذكر **ديفيد بيلكا David Belka** (١٩٩٤) أنه هناك سؤال يبدو في ظاهره سهل ولكنه في حقيقته صعب ويحتاج إلى جهد في تفسيره نظراً لعدم إعطاء اهتمام للإجابة على هذا السؤال في أغلب الاحيان ولعدم وجود اتفاق تام على تلك الإجابة من قبل الباحثين أو المتخصصين في مجال التربية البدنية والرياضة، وهذا السؤال هو ماهي الألعاب Games؟ ويجيب ديفيد بيلكا على هذا السؤال بقوله إن الألعاب هي تلك الأنشطة التي يشترك فيها لاعبين على الأقل ويتحركان في منطقة معينة، وتحتاج لأداه في الغالب يتم تحريكها في اتجاهات محددة وتتطلب السيطرة على الأداة ومن قبلها سيطرة اللاعبين على حركة أجسادهم.

ويضيف أنه بناء على الرؤية السابقة للألعاب فأنه يوجد العديد من التصنيفات لهذه الألعاب، وتكمن أهمية هذا التصنيف في توجيه المدرس للوجهة أو الطريق الصحيح عند اختياره وتدريسه للألعاب، فهذه التصنيفات تتيح للمدرسين عملية التخطيط السليم لتحسين وتطوير الألعاب، وكذلك زيادة انتقال أثر التعلم الإيجابي (مهاري-خططي) من خلال تلك الأنشطة المشابهة في كل تصنيف على حده. (٩: ٣، ١٩)

ويشير **دون موريس وجيم ستيهل Don Morris & Jim Stiehl** (١٩٩٩) إلى أن المدخل الأكثر شيوعاً لتدريس الألعاب في الولايات المتحدة الأمريكية هو نموذج المستوى الجزئي للعبة Single–Standard design game أو المدخل المهارى Skill approach الذى يهتم بتدريس المهارات الفنية للعبة بشكل تدريجي متعاقب وغالبا يهمل إشراك التلاميذ في خبرات فعلية لممارسة اللعبة أو الرياضة بشكل كامل وظل هذا المدخل لسنوات عديدة يستخدم كإستراتيجية

* مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس التربية الرياضية – كلية التربية الرياضية– جامعة المنصورة

لتدريس الألعاب في المرحلة الابتدائية العليا وحتى المرحلة الثانوية حتى بدأت بعض الانتقادات توجه له مثل .

- عدم قدرة هذا المدخل على إحتواء التلاميذ وتوفير خبرات النجاح لهم.
- صعوبة تحديد مستويات المهارة اللازمة التي يجب الوصول إليها قبل التفكير في ممارسة اللعبة.
- عدم معرفة مستوى المعلومات التي يجب أن تكون موجودة مسبقاً لدى التلميذ عن اللعبة لينجح ويستمتع بها.
- حاجة المدرس لوقت طويل نسبيا ليتأكد أن كل التلاميذ يستطيعون تحقيق المستويات المناسبة في المهارات لأن التلاميذ يظلوا لفترات طويلة في حالة وقوف لا يتعلمون.
- الفروق الفردية في مستوى أداء المهارات المتعلمة تلعب دورا سلبيا فى كثير من الأحيان في مستوى مشاركة العديد من التلاميذ في اللعب أو الممارسة الفعلية للعبة حيث يفضل هذا المدخل التلاميذ ذوي المهارات العالية.
- ضعف مستوى الدافعية للتلاميذ بصورة تجعلهم يتسربوا من برامج تعليم الألعاب قبل الوصول لمرحلة ممارسة اللعبة لأن هذا المدخل يستخدم غالبا أساليب التدريس المباشرة.
- اهتمام المدخل المهارى باحتياجات اللعبة وليس باحتياجات التلاميذ.

(١٠: ٥٣، ٥٤)

ويرى الباحث أنه يوجد مدخل شائع وقد يكون الوحيد لتعليم أو تدريس لعبة كرة السلة وهو المدخل التقليدي المسمى بالمدخل المهارى، وما زال هذا المدخل هو المدخل السائد حتى الآن لتدريس كرة السلة، بينما بدأت الدراسات الحديثة في التحدث عن إمكانية تطبيق مدخل آخر لتدريس كرة السلة يحاول علاج الانتقادات سابقة الذكر في المدخل المهارى.

ويذكر **دون موريس وجيم ستيهل Jim Stiehl & Don Morris** (١٩٩٩) أن مصطلح تدريس الألعاب للفهم Teaching games for understanding هو أولى المصطلحات للتعبير عن المدخل الخططي في انجلترا في بداية الثمانينات، وانتقل هذا المصطلح من انجلترا للولايات المتحدة مع بداية تطبيق هذا المدخل هناك وأصبح المصطلح الأكثر انتشارا، وأطلق الباحثون والمربون تبعا لرؤى كل واحد منهم العديد من المصطلحات للتعبير عن هذا المدخل مثل التدريس للفهم(TFU) Teaching games for understanding ومدخل الفهم An understanding approach والمدخل الفهمي (الادراكي) لتدريس الألعاب The understanding approach to teaching games

والألعاب المتمركزة على الألعاب Games centered Games وأخيراً المدخل الاستراتيجي للألعاب Games Strategy Approach. (١٠: ٥٥)

ومن خلال خبرة الباحث العلمية والعملية في مجال تدريس وتدريب كرة السلة وجد أن المدخل التقليدي المسمى بالمدخل المهارى Skill Approach أو بالمدخل الفني Technique Approach لتدريس الألعاب غير متسق مع واقع العملية التدريسية بشكل يثير الملاحظة. حيث أن عملية التشويق والإثارة خلال مراحل التعلم المختلفة تُعد إحدى العوامل الهامة بل والأكثر أهمية في استمرار دافعيه المتعلم نحو تعلم كرة السلة، ونتيجة لذلك نجد أن العديد من المتعلمين الذين لا يجدون الإثارة والتشويق تقل دافعيتهم نحو تعلم اللعبة، ويلاحظ ذلك من خلال عدم إقدام المتعلمين على التعلم بالصورة المطلوبة تدريجياً كما كان في بداية تعلم اللعبة ويمكن ملاحظة انعدام دافعيه بعض المتعلمين نحو تعلم اللعبة من خلال تسربهم بعد مرور درس أو درسين من برنامج التعليم الذى يعتمد على المدخل المهارى ويلاحظ ذلك جليا في مدارس الألعاب المختلفة بالأندية.

ولقد تعرضت كثير من البحوث والدراسات في مجال تعليم الألعاب وبصفة خاصة في مجال لعبة كرة السلة لطرق Methods وأساليب Styles التعليم المناسبة لكل لعبة على حده وتشابهت هذه البحوث والدراسات في استخدام نموذج Model أو مدخل Approach واحد وهو المدخل المهارى Skill Approach في التعليم. (١)

وتوالت الدراسات والبحوث المتعاقبة لاكتشاف مدى إيجابية وسلبية هذا المدخل الجديد في تناوله لتدريس الألعاب بكافة تصنيفاتها داخل انجلترا وانتقلت فكرته إلى الولايات المتحدة الأمريكية ولازالت هذه الأبحاث والدراسات مستمرة للحكم على مدى فاعلية هذا المدخل مقارنةً بالمدخل المهارى في تدريس الألعاب وإن كانت هناك دلالات قوية على كفاءة المدخل الخططي في تدريس الألعاب أكثر من المدخل المهارى، ولذا فقد أصبح لنموذج المدخل الخططي منهجه وأساليبه في التدريس، بل تجاوز هذا الحد فقد أضحى المربون يفكرون في مستقبل هذا المدخل الخططي ويحاولون تحليل مكوناته لزيادة فاعليته، وفي هذا الصدد يشير **شاندلر Chandler (١٩٩٦)** إلى أنه يمكن زيادة فاعلية المدخل الخططي إذا قام بتدريسه مدرسين ذوي مستوى متميز من الناحية التخصصية لعلم أصول التدريس المتفهمين لعملية التعلم Understanding for Learning (UFL).

كما يضيف أنه من خلال الربط بين المدخل الخططي وبين التفهم لعملية التعلم الفعال من خلال المدخل الخططي ومتطلبات التعلم الحيوي من خلال التفهم لعملية التعلم وينتج عن ذلك ما نحتاجه حقيقةً وهو تدريس الألعاب للفهم من خلال الفهم للتعلم. (٨: ٥٠ - ٥٢)

لذا رأى الباحث إجراء دراسة مقارنة بين استخدام المدخل المهارى التقليدي في تعليم كرة السلة وبين استخدام المدخل الخططي المقترح للتعرف على فاعلية استخدام كل من المدخلين التقليدي المهارى والمقترح الخططي على أداء طلاب كلية التربية الرياضية.

هدف البحث:

يهدف البحث الى التعرف على فاعلية تدريس الالعاب للفهم (TGFU) على الوعي الخططي واتخاذ القرارات في كرة السلة لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

فروض البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الوعي الخططي واتخاذ القرارات في كرة السلة لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في الوعي الخططي واتخاذ القرارات في كرة السلة لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

مصطلحات البحث: -

المدخل الخططي Tactical Approach

يرى **جوى بتلر Joy Butler (١٩٩٦) وتيم هوبر Tim Hopper (١٩٩٦)** أنه نمط لتطوير الوعي الخططي الضروري للمهارات الحركية من خلال اندماج وجهة النظر الخططية والفنية. (١١ :١٧) (١٤ :٣)

المدخل الفني (المهارى) Technique (Skill) Approach

يرى ريتشارد لايت Richard Light أن المدخل المهارى هو ذلك النموذج التقليدي الذي تتمثل أهم مخرجاته في قدرة المتعلمين على تأدية المهارات وليس بالضرورة قدرتهم على الأداء في المنافسة نظرا لمعرفتهم القليلة عن الخطط. (٢٠)

الدراسات السابقة:

١- دراسة **بانكر وثورب Bunker& Thorpe (١٩٨٦)** (٧) بعنوان مدخل جديد لتدريس منهج الألعاب في التربية البدنية، ويعتمد هذا المدخل على الألعاب المصغرة (المعدلة) كبداية لتدريس الألعاب بدلا من البدء بتعليم المهارات بشكل فردي لمالها من قدرة على جعل المتعلمين مستمتعين باللعبة، بالإضافة إلى تعلم المهارات من خلال بيئتها الخططية مما يسهل عملية انتقال أثر التعلم بشكل

مباشر وهي المشكلة التي يواجها النموذج التقليدي لتعليم الألعاب عند الانتقال للعب اللعبة بشكل فعلي.

٢- دراسة **أدريان تيرنر وتوماس مارتينك Adrian Turner & Thomas Martinek (١٩٩٥) (٣)** بعنوان مقارنة تحليلية لنموذجين للتدريس (المدخل الفني أو المهارى ومدخل التركيز على اللعب أو الناحية الخططية)، وبلغ قوام العينة (٤٤) تلميذ من المرحلة الاعدادية، وكانت الدراسة تحتوى على برنامج لتدريس لعبة الهوكي لمدة (١٠) أسابيع وكانت أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق معنوية بين مدخلي التدريس في القدرة على اللعب والمعرفة التقريرية والإجرائية وتعلم المهارة.

٣- دراسة **أدريان تيرنر وتوماس مارتينك Adrian Turner & Thomas Martinek (١٩٩٥) (٤)** بعنوان تدريس المدخل الخططي : نموذج لتطوير اتخاذ القرار أثناء اللعب، وبلغ قوام العينة (٢٥) طالب، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة تفوق المدخل الخططي في تدريس اتخاذ القرارات الاستراتيجية للمتعلمين أثناء اللعب.

٤- دراسة **تيم هوبر Tim Hopper (١٩٩٦) (١٥)** بعنوان التعلم لتدريس المدخل الخططي : اقترب لمعرفة خطوات البحث التطبيقي، وكانت عينة الدراسة هم تلاميذ المدرسة الابتدائية، وتم تطبيق برنامج مكون من (١٠) دروس على هذه العينة من خلال هؤلاء الطلاب المدرسون، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة زيادة خبرة الطلبة المدرسون في قدرتهم على تعليم الألعاب من خلال استخدام المدخل الخططي.

٥- دراسة **جوى بتلر Joy Butler (١٩٩٦)(١١)** بعنوان ملاحظات عشرة مدرسين على المدخل الخططي فمن سوف يعتنق هذا المدخل الجديد، وبلغت عينة الدراسة عشرة مدرسين ذوى خبرة، سمحوا للباحث بتحليل أدائهم التدريسي للألعاب خلال مرتين وكانت المرة الأولى باستخدام المدخل التقليدي والثانية تم تدريسها باستخدام المدخل الخططي TGFU بعد إعطائهم ورشة عمل في تدريس المدخل الخططي TGFU وكانت الخبرة الأولى للتدريس يغلب عليها استخدام (التكنيك الواسع الموجه) ويتلخص في إعطاء المدرسين التوجيهات لتلاميذهم، فالمدرسون يقوموا بالتركيز على النواحي المعرفية للمهارة في بداية الدرس لانتقال هذه المعرفة للتلاميذ وينتج عن هذا درجة كبيرة من التفاعل للمدرس والعكس للتلاميذ، ويتبقى وقت قصير للممارسة، ومعظم التلاميذ يؤدوا المهارة مرتين أو

ثلاثة على الأكثر ويحاول المدرس التشجيع والثناء على مجهود وأداء التلاميذ باستمرار، والتلاميذ يتفاعلوا فعليا بشكل ضعيف ويبدأ هذا التفاعل من خلال أسئلة المدرس وهذه الأسئلة غالباً ما تكون أسئلة إدارية توجه للأفراد وتستخدم كمعاني لإحراز التقدم في عملية التحكم ويوجد القليل من الدلائل على وجود تفكير متميز لمجموعة من التلاميذ وكانت ملاحظة أداء التلاميذ هي العامل الأساسي في تقويم الواجب الحركي حيث لا توجد أساليب تقويمية فعلية تم استخدامها وعلى النقيض كان المدخل الخططي TGFU الذى أظهر الاختلاف بينه وبين المدخل التقليدي فبينما كان كل العبء على المدرس في استراتيجية التدريس التقليدية التي كان المدرس يقوم فيها بإعطاء الأوامر وكان بمثابة محور العملية التعليمية، بينما كان المدرس في المدخل الخططي بمثابة موجه لتلاميذه لاكتشاف سلوك محدد مرغوب فيه وكان التلاميذ هم محور العملية التعليمية، ولقد تم استخدام المقابلة الشخصية للمدرسين بعد كل مرة تدريسية لمدة ساعة وكانت تدور حول نظرة المدرس التربوية واتجاهاته نحو التربية الرياضية، وبعد المقابلة التي قام بها المدرسون بعد التدريس باستخدام المدخل الخططي استشعر الباحث وجود ترتيب جديد لتحليلات المدرسين نحو منظومتهم التدريسية وبالإضافة إلى ذلك كان هناك اقتناع لأغلب المدرسين بالمدخل الخططي وانقسم المدرسون إلى ثلاث مجموعات المؤيدون للاتجاه التقليدي (المدخل الفني أو المهارى) المؤيدون للاتجاه المبتكر (المدخل الخططي) المذبذبين بين كلا من الاتجاهين السابقين وكانت أهم نتائج تلك الدراسة انه لا يوجد ارتباط واضح بين معتقدات المدرسين ومنظومتهم التدريسية وكان هناك دلائل على أن المتعقدات التقليدية تمنع التغيير للمدخل الخططي TGFU والمدرسين ذوى المعتقدات المبتكرة والمذبذبين بين (التقليدي والمبتكر) استمتعوا أكثر بتدريس المدخل الجديد كان هناك ارتباط بين أسلوب المدرسين السابق للتدريس ومدى نجاحهم في التكيف مع المدخل الخططي ويوجد اتجاه للمدرسين نحو عملية التغيير واستخدام المدخل الخططي في التدريس .

٦- دراسة **آدريان تيرنر Adrian Turner (١٩٩٩)(٥)** بعنوان التحقق من تدريس الألعاب للفهم – المدخل الخططي – في الهوكي، وبلغ قوام العينة (٧١) تلميذ من المدرسة الإعدادية، وكانت المقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي بين الثلاث مجموعات (التجريبيتان باستخدام المدخل المهارى والخططي والضابطة) في الناحية المعرفية للهوكي والمهارة والأداء الفعلي للعبة، واستمر البرنامج

المقترح(١٥) درس بواقع(٤٥) دقيقة لكل درس، وكانت أهم النتائج ما يلي لا توجد فروق بين المجموعتان التجريبيتان (الخططية – المهارية) في مهارات الهوكي سواء للسرعة أو الدقة اما بالنسبة للمعرفة التقريرية لمهارات الهوكي كانت المجموعتان التجريبيتان أفضل من المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي برنامج لتعليم الهوكي أما بالنسبة للمعرفة الإجرائية فكانت المجموعة التجريبية المستخدمة للمدخل الخططي GFU أفضل من المجموعتين الآخرتين والمجموعة الخططية كانت أفضل من المجموعتين الآخرتين في التحكم في الكرة واتخاذ القرار عند الأداء الفعلي الكامل للعبة.

٧- دراسة **كلارا جوبكس Klara Gubacs (١٩٩٩) (١٢)** بعنوان بحث تطبيقي على استخدام المدخل الخططي لتدريس فصل التنس الجديد، وبلغ عدد المدرسين الجدد (١٦) (٥ مدرسات ،١١ مدرس) ولقد تم تسجيلهم بشكل أساسي في دروس التنس حيث التلاميذ عينة الدراسة ، تم جمع البيانات عن طريق سجلات الملاحظة الموضوعية للمدرسين المشرفون، بينما المدرسين الجدد عن طريق الملاحظات والمقابلات الشخصية للطلاب، والتصوير بالفيديو والملاحظة (لتحليل الأداء القبلي والبعدي التنافسي) والاختبارات المعرفية القبلية والبعدية ووسائل الإحصاء الاستبيانية وأشارت نتائج الدراسة أن الطلاب قد تحسنوا في كافة النواحي (المعرفية – الخططية – المهارية – الأداء التنافسي) كما تم التحسن في النواحي المعرفية والخططية للمدرسين الجدد عن التنس تغير معتقدات المدرسين القدامى (المشرفون) نحو مدى كفاية المدخل الخططي في كونه أكثر فاعلية من المدخل المهارى للتدريس رضاء المدرسون الجدد عن المدخل الجديد للتدريس لأنه يوفر للطلاب المتعة .

٨- دراسة **آدريان تيرنر واخرون Adrian Turner, et al. (٢٠٠١) (٢)** بعنوان طريقة المدخل الخططي في التدريس للألعاب خرافة أم حقيقة؟ وبلغ قوام العينة (٢٤) تلميذ من الصف السادس و(٢٤) تلميذ من الصف السابع بالمدرسة الاعدادية وتم تقسيم التلاميذ إلى أربعة مجموعات عشوائيا ليكون عدد التلاميذ في كل مجموعة (١٢) طالب، وجميعهم لم يتلقوا أي تعليم سابق في رياضة الهوكي وكانت أهم نتائج هذه الدراسة هي عدم وجود فروق معنوية في تطوير المهارة بين المجموعات التجريبية (المهارية – الخططية) ولكن اشارت إلى انخفاض السرعة في القياس البعدي للمجموعتين وعدم وجود اختلاف في القياس البعدي لمكون الدقة وبذلك يكون كلتا المجموعتان (الخططية – المهارية) متساويتين في مقياس

المهارة بالنسبة للمعرفة التقريرية كما كان هناك فرق معنوي في القياس البعدي لصالح المجموعة الخططية بالنسبة للقدرة على لعب اللعبة وكان هناك فرق معنوي في القياس البعدي لصالح المجموعة الخططية في التحكم واتخاذ القرار أثناء اللعب ولم يكن هناك فرق معنوي في تنفيذ المهارة أثناء اللعب .

٩- دراسة كل من **مايكل نيفيت واخرون Micheal Nevett, et al. (٢٠٠١)** (١٤) بعنوان تأثير تدريس وحدات اللعبة الإجتياحيه على اتخاذ القرار للأطفال أثناء اللعب وكانت عينة الدراسة تتكون من (٢٣) طفل من الصف الرابع (١١) بنات، (١٢) بنين. واستخدم الباحثون المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وقد أجرى الباحثون قياس قبلي للعب كرة السلة المعدلة ٣ ضد ٣ ثم القياس البعدي بعد (١٢) وحدة تدريسية وكانت أهم النتائج ان الأطفال قادرين على دمج الخطط الجديدة داخل إطار اللعبة البسيطة أو المعدلة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذو القياس القبلي البعدي لمجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة وذلك لملائمته لطبيعة هذه الدراسة.

عينه البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من طلاب كلية التربية الرياضية جامعة المنصورة للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧م والتي اشتملت على (٢٥) طالب، وقد تم استبعاد (٥) طلاب منهم لإجراء الدراسة الاستطلاعية عليهم ليصبح قوام عينة البحث الأساسية (٢٠) طالب، تم تقسيمهم بالتساوي الى مجموعتين أحدهما تجريبية (١٠) طلاب والأخرى ضابطة (١٠) طلاب، وقد أجري الباحث التجانس في الطول والوزن والعمر الزمني والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

تجانس عينة البحث في الطول والوزن والعمر الزمني

ن=٢٥

المتغيرات	وحده القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
الطول	سم	١٧٩.١١	٣.٢٤	٠.٢١
الوزن	كجم	٧٣.٣٢	٣.١٢	١.٥١
العمر الزمني	سنة	٢٠.٩١	١.٢٠	٠.٦٨ -

يشير الجدول رقم (١) إلى أن معاملات الالتواء للمتغيرات المختارة تنحصر ما بين (±٣) مما يوضح أن المفردات تتوزع توزيعاً اعتدالياً.

الأدوات والأجهزة المستخدمة:

استخدم الباحث الأدوات والأجهزة التالية لقياس متغيرات البحث:

- ميزان طبي معاير – لقياس وزن الجسم.
- جهاز رستامير – لقياس طول الجسم.
- أثقال بأوزان مختلفة.
- ساعة إيقاف ١/١٠٠ ثانية.
- استمارة تسجيل بيانات وقياسات عينة البحث.
- عقل حائط.
- كرات سلة
- أقلام ولوحات عرض

الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بإجراء دراسة إستطلاعية على العينة الإستطلاعية وعددهم (٥) طلاب وذلك للتأكد من:

- صلاحية الأجهزة والأدوات المستخدمة.
- سلامة وتنفيذ وتطبيق القياسات والاختبارات وما يتعلق بها من إجراءات وفق الشروط الموضوعة لها.
- التدريب على زيادة معلومات وخبرة المساعدين في الإشراف على تنفيذ القياسات والاختبارات وذلك للتعرف على الأخطاء التي يمكن الوقوع فيها أثناء التنفيذ ولضمان صحة تسجيل البيانات.
- تحديد الزمن اللازم لعملية القياس وكذلك الزمن الذي يستغرقه كل مبتدئ لكل اختبار على حدة وذلك لتحديد المدة المستغرقة في تنفيذ الاختبارات والقياسات.
- ترتيب سير الاختبارات وأداؤها وتقنين فترات الراحة بينها.
- مدى ملائمة الاختبارات قيد البحث للمرحلة السنية للعينة المختارة.
- التعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحث أثناء إجراء الدراسة الأساسية.
- مناسبة البرنامج لعينة البحث الأساسية.
- تحديد عدد التكرارات وفترات الراحة بين كل تمرين وأخر.
- **الخطوات التنفيذية لوضع البرنامج التعليمي:** –

قام الباحث قبل وضع محتوى المادة التعليمية للبرنامج التعليمي بجمع معلومات واضحة عن النقاط التالية: -

- المستوى الحقيقي للجوانب المهارية والبدنية للمتعلمين.
- خصائص المرحلة السنية قيد البحث.
- تحليل المشاكل الخططية (الهجومية - الدفاعية - الدفاعية والهجومية) إلى مستويات صعوبة خططية متدرجة.
- تقديم المشكلة الخططية متزامنة مع المهارات بالكرة والتحركات بدون كرة التي من خلالها يتم حل هذه المشكلة الخططية مع مراعاة الترتيب المناسب لتقديم تلك المشكلات من خلال الدروس المتعاقبة.
- تقسيم البرنامج إلى مراحل متعاقبة ومنطقية وتحديد هدف كل مرحلة.

البرنامج التعليمي: -

بعد قيام الباحث بالخطوات التنفيذية السابقة لوضع البرنامج التعليمي، وضع الباحث البرنامج التعليمي كما يلي: -

- تم تصنيف الدروس إلى أربعة مستويات تعليمية طبقاً لمستويات الصعوبة الخططية.
- تم توزيع البرنامج على ثلاثون وحدة تعليمية متدرجة الصعوبة لتتلاءم مع الزمن المخصص للبرنامج.
- تم تقسيم الدرس إلى ثلاث أجزاء متتابعة كما هو موضح بالجدول (٢) التالي

جدول (٢)

أجزاء الدرس باستخدام المدخل الخططي في كرة السلة

الجزء التعليمي	محتويات الجزء التعليمي	الزمن
التمهيدي	- اللعبة المعدلة الابتدائية وهدفها وشروطها - أسئلة للعبة	١٠ ق
الرئيسي	- الواجب الحركي للنقاط الرئيسية للدرس - تحقيق أهداف الواجب الحركي - التغذية المرتدة الفورية من خلال الكلمات المرشدة	٣٥ ق
الختامي	- اللعبة المعدلة الختامية وهدفها وشروطها	١٥ ق

- **القياسات القبلية**

قام الباحث بتطبيق القياسات القبلية وتضمنت تلك القياسات اختبارات المتغيرات الخططية والمهارية.

- **تطبيق البرنامج**

تم تطبيق محتوى المدخل الخططي على المجموعة التجريبية لمدة (٨) اسابيع بواقع ٣ وحدات تعليمية في الأسبوع لكل مجموعة على حدة وبلغ زمن الوحدة التعليمية ٦٠ دقيقة.

احتوت الوحدة التعليمية الأولى والثانية للمجموعة التجريبية على تمرينات تكيف بدون كرة وتمرينات إحساس بالكرة (تكيف بالكرة) لوضع أساس حركي للمتعلمين ليستطيعوا التعامل من خلاله مع مفردات كل مدخل تعليمي بشكل أكثر سهولة.

- **مكونات الوحدة التعليمية (الدرس) للمجموعة التجريبية:-**
- التركيز على تدريس عنصر خططي للعبة.
- بدء الدرس بلعبة معدلة مع ملاحظة المدرس لهذه اللعبة والتوضيح للصعوبات التي يشعر بها المتعلمين أثناء اللعب.
- مراعاة وضوح المشكلة الخططية في الشكل البنائي للعبة المعدلة.
- يُتبع المدرس اللعبة ببعض الأسئلة التي يحاول من خلال إجابة المتعلمين عليها التحقق من إلمامهم بالحلول المناسبة للمشكلة الخططية التي واجهوها أثناء اللعبة.
- ممارسة المتعلمين بعض الواجبات الحركية التي تحتوي على المهارة التي شعروا بمدى أهميتها لمواجهة المشكلة الخططية وذلك من خلال مواقف مشابهة للأداء الحقيقي للعبة قدر المستطاع وليس من خلال مواقف ثابتة.
- ممارسة المتعلمين للعبة معدلة مرة أخرى في نهاية الدرس.
- **القياسات البعدية:**

قام الباحث بإجراء القياسات البعدية وقد تضمنت ما يلي :

- القياس البعدي للمتغيرات الخططية قيد البحث
- القياسات البعدية التنافسية للمجموعة التجريبية الأولي (المجموعة الخططية) وهي عبارة عن مباريات تنافسية ٥ ضد ٥ وبيانها كما يأتي :
  - المجموعة الخططية × المجموعة الخططية (١٠ ق)
  - المجموعة الخططية × المجموعة المهارية (١٠ ق)
  - المجموعة الخططية × المجموعة الخارجية (١٠ ق)
- **المعالجات الإحصائية: -**
  - المتوسط الحسابي - الوسيط
  - معامل ارتباط بيرسون - اختبار ت

- عرض ومناقشة النتائج:

أولا-عرض النتائج:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لاختبارات الوعي الخططي واتخاذ القرارات لعينة البحث التجريبية

ن = ١٠

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		نسبة التحسن ٪	دلالة (ت)
	م١	±ع١	م٢	±ع٢		
مهاجم بكرة	٦٩.٢٣	١١.١٥	٨٣.٥٣	١٤.٦٥	٪٢٠.٤٨	دال
مهاجم بدون كرة	٦٠.٣٧	٩.٥٦	٧٢	١١.٢٢	٪١٨.٨٣	دال
مدافع بكرة	٧٣.٥٢	١٤.٢٣	٩٥.٢٣	١٧.٨٦	%١٧.٩٨	دال
مدافع بدون كرة	٥٣.٤٤	١٠.٥٦	٦٦.١٨	١٢.٤٥	%١٢.٤٧	دال
اتخاذ القرارات	٢٥.٣٩	١٧.٢٣	٤٧.٣٤	١٤.٠٢	%٩٧.٥٦	دال

ت الجدولية عند ٠.٠٥ = ٢.٢٦ عند درجة حرية ن-١ = ٩

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في قياسات الوعي الخططي واتخاذ القرارات لصالح القياس البعدي، وتراوحت نسب التحسن ما بين ١٢.٤٧%: ٩٧.٥٦٪.

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لاختبارات الوعي الخططي واتخاذ القرارات لعينة البحث الضابطة

ن = ١٠

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		نسبة التحسن ٪	دلالة (ت)
	م١	±ع١	م٢	±ع٢		
مهاجم بكرة	٦٤.٣٢	١٤.٣٣	٦٨.٩٨	١٢.٦٥	٪٧.٢٥	غير دال
مهاجم بدون كرة	٥٩.٥٦	١٥.٣٩	٦٣.٧٦	١٦.٤٣	٪٧.٠٥	غير دال
مدافع بكرة	٧٣.٢٤	١٩.٧٦	٨٠	٢٣.٢١	%٩.٢٣	غير دال
مدافع بدون كرة	٥٤.٣٢	٢٠.٥٥	٦٠.٢٣	١٩.٦٩	%١٠.٨٨	غير دال
اتخاذ القرارات	٢١.٧٦	١٤.٧٤	٣٢.٣٢	١٣.٢١	%٤٨.٥٣	غير دال

ت الجدولية عند ٠.٠٥ = ٢.٢٦ عند درجة حرية ن-١ = ٩

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في قياسات الوعي الخططي واتخاذ القرارات، وتراوحت نسب التحسن ما بين ٧.٠٥٪: ٤٨.٥٣%.

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات القياسين البعديين لاختبارات الوعي الخططي واتخاذ القرارات لعينتي البحث التجريبية والضابطة

ن = ٢٠

المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		دلالة (ت)
	م١	±ع١	م٢	±ع٢	
مهاجم بكرة	٨١.٦٦	١٤.٨٧	٦٨.٩٨	١٢.٦٥	دال
مهاجم بدون كرة	٧٠	١١.١٣	٦٣.٧٦	١٦.٤٣	غير دال
مدافع بكرة	٩٢.٣٤	١٧.٩٨	٨٠	٢٣.٢١	غير دال
مدافع بدون كرة	٦٤.٨٩	١٢.٤٧	٦٠.٢٣	١٩.٦٩	دال
اتخاذ القرارات	٤٥.٨٦	١٤.٥٦	٣٢.٣٢	١٣.٢١	دال

ت الجدولية عند ٠.٠٥ = ٢.١٠١ عند درجة حرية ن-٢ =١٨

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في قياسات مهاجم بكرة، مدافع بدون كرة، واتخاذ القرارات لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق في مهاجم بدون كرة ومدافع بكرة

ثانيا-مناقشة النتائج:

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في قياسات الوعي الخططي واتخاذ القرارات لصالح القياس البعدي، وتراوحت نسب التحسن ما بين (١٢.٤٧% : ٩٧.٥٦٪).

ويتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في قياسات الوعي الخططي واتخاذ القرارات، وتراوحت نسب التحسن ما بين (٧.٠٥٪ : ٤٨.٥٣%).

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في قياسات مهاجم بكرة، مدافع بدون كرة، واتخاذ القرارات لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية. وعد وجود فروق في مهاجم بدون كرة ومدافع بكرة

ويرجع الباحث هذا التحسن إلى البرنامج التعليمي المقترح باستخدام المدخل الخططي في التعلم والذي تم تطبيقه على عينة البحث والذي اشتمل على الاعداد البدني والمهارى الذي خضعت له عينة البحث.

وفي هذا الصدد يؤكد **شاندلر Chandler (١٩٩٦)** (٨) إلى أنه يمكن زيادة فاعلية المدخل الخططي من خلال الربط بين المدخل الخططي وبين التفهم لعملية التعلم الفعال من

خلال المدخل الخططي ومتطلبات التعلم الحيوي من خلال التفهم لعملية التعلم وينتج عن ذلك ما نحتاجه حقيقةً وهو تدريس الألعاب للفهم من خلال الفهم للتعلم.

ويؤكد **جوى بتلر Joy Butler (١٩٩٦)(١١)** على أن المعتقدات التقليدية تمنع التغيير للمدخل الخططي TGFU والمدرسين ذوى المعتقدات المبتكرة والمذبذبين بين(التقليدي والمبتكر)استمتعوا أكثر بتدريس المدخل الجديد وكان هناك ارتباط بين أسلوب المدرسين السابق للتدريس ومدى نجاحهم في التكيف مع المدخل الخططي ويوجد اتجاه للمدرسين نحو عملية التغيير واستخدام المدخل الخططي في التدريس .

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة **أدريان تيرنر وتوماس مارتينك Adrian Turner & Thomas Martinek (١٩٩٥) (٤)** في تفوق المدخل الخططي في تدريس اتخاذ القرارات الاستراتيجية للمتعلمين أثناء اللعب .

ودراسة **كلارا جويكس Klara Gubacs (١٩٩٩) (١٢)** في ان المدخل الخططي أكثر فاعلية من المدخل المهارى للتدريس ورضاء المدرسون الجدد عن المدخل الجديد للتدريس لأنه يوفر للطلاب المتعة.

- **الاستخلاصات والتوصيات:**

أولا – الاستخلاصات:

في حدود أهداف وفروض وإجراءات البحث وعرض ومناقشة النتائج توصل الباحث للاتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في قياسات الوعي الخططي واتخاذ القرارات لصالح القياس البعدي، وتراوحت نسب التحسن ما بين (١٢.٤٧%: ٩٧.٥٦٪).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في قياسات الوعي الخططي واتخاذ القرارات، وتراوحت نسب التحسن ما بين (٧.٠٥٪: ٤٨.٥٣%).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في قياسات مهاجم بكرة، مدافع بدون كرة، واتخاذ القرارات لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية. وعد وجود فروق في مهاجم بدون كرة ومدافع بكرة

ثانياً: التوصيات:

في ضوء ما قام به الباحث من دراسة وما توصل إليه من نتائج يوصى الباحث بما يلي:

- تطبيق البرنامج المقترح لفاعليته وتأثيره الإيجابي على مستوى الاداء الخططي في كرة السلة.
- توجيه برامج التدريب في كرة السلة نحو المدخل الخططي.
- اجراء المزيد من الأبحاث على رياضات اخرى.

قائمة المراجع:

أولا-المراجع العربية:

١- **محمد محمد الشحات:** تأثير استخدام أسلوبي التعلم التعاوني والاوامر على اداء بعض مهارات اللعب بالوجهة المعكوس للمضرب في رياضة الهوكي، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة المنصورة، العدد الاول، سبتمبر ٢٠٠٣م.

ثانيا-المراجع الاجنبية:

2- Adrian P. turner, & Allison, P. C., & Pissanos, B. W. Constructing a concept of skillfulness in invasion games within a games for understanding context. European Journal of Physical Education, 6 (1), 38-54(2001).

3- Adrian turner &Thomas Martinek . Teaching for Understanding: A Model for Improving Decision Making During Game Play, Journal Quest, Volume 47, (1995) - Issue 1

4- Adrian turner &Thomas Martinek. Teaching for understanding: a model for improving decision Making during game play, Quest, champaign, IL, 47 (1): p. 44 – 63, (1995).

5- Adrian, p., Turner. An Investigation into Teaching games for understanding (field Hockey), university of North Carolina, At Greensboro (1999).

6- Bunker, D., & Thorp, R. A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of physical education, 18 (1), p.5 – 8 (1982).

7- Bunker, D., & Thorp, R. From theory to practice. In R. thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds), Rethinking games teaching (pp. 11 –

14). Lough borough, u.k.: university of technology, laugh borough (1986).

8- Chandler, T. Teaching games for understanding reflections and further questions. Journal of physical education, recreation &dance, 67(4), p.49 – 52 (1996).

9- David E.Belka. Teaching children games: Becoming a Master teacher, champaingn , IL : human kinetices , (1994).

10- Don Morris., &Jim stiehl,. changing kids games, (2nd.ed) campaign, IL : human kinetics, (1999).

11- Joy I. Buttler. Teacher responses to teaching games for understanding. Journal of physical education, recreation &dance 67 (9), p 17 – 20, (1996).

12- Klara Gubacs. Action Research on a tactical approach to teaching a preservice tennis class, RQES, 70 (1): A – 89 : 90. (1999).

13- Micheal Nevett, Inez Rovengo & Matt Babiaz, Changes in children's Knowledge of cutting, passing , and tactics in Invasion games after a unit of instruction, RQES, 72 (1):A – 74 (2001).

14- Micheal Nevett, Inez Rovengo & Matt Babiaz, The Influence of invasion games units of instruction on childrens Decision-Making during games play, RQES, 72 (1):A – 52 (2001).

15- Tim Hopper. Learning to teach games for understanding coming to know the action research process, Canada, Alberta. (1996).

16- Turner. A & Th. Martinek . A comparative analysis of two models for teaching games: technique approach and game . centered – tactical focus – approach, International journal of physical education , schorndorf , FRG, 29 (4), p. 15 – 31 , (1992).

17- Turner. A. : Myth or Reality ? (Teaching games for understanding method), JOPERD, 67 (4) , p. 46 – 49 , (1996).

18- Weiyun chen &Inez rovengo. Examination of Expert and novice teacher's constructivist. orianted teaching practices using a movement approach to elementary physical education, research quarterly for exercise and sports,71 (4), p357 - 372 (2000).

19- Werner., Thorp, R., & Bunker, D. Teaching games for understanding: evolution of a model. JOPERD, 6s7 (1), p 28 – 33 , (1996).

ثالثا-مصادر الانترنت:

20- https://www.slideshare.net/Roman_Dudler/brain-gym-presentation