



جامعة البحرين

كلية التربية

قسم التربية الرياضية

برنامج ماجستير التربية الرياضية

تأثير نظرية تداخل المحتوى باستخدام أسلوب التدريب (المنظم- العشوائي) في تعليم مهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد

إعداد

محمد سلمان عبد الرحيم الناصر

إشراف

الدكتور محمود ابراهيم شبر

الدكتور فيصل حميد الملا

أستاذ التدريب الرياضي المساعد

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

قسم التربية الرياضية - جامعة البحرين

قسم التربية الرياضية - جامعة البحرين

دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة

ماجستير التربية الرياضية في التدريب الرياضي



جامعة البحرين
كلية التربية
قسم التربية الرياضية
برنامج ماجستير التربية الرياضية

تأثير نظرية تداخل المحتوى باستخدام أسلوب التدريب
(المنظم-العشوائي) في تعليم مهارة التصويب
بالوثب في لعبة كرة اليد

إعداد

محمد سلمان عبدالرحيم الناصر

إشراف

الدكتور فيصل حميد الملا الدكتور محمود ابراهيم شبر
أستاذ المناهج و طرق التدريس المشارك أستاذ التدريب الرياضي المساعد
قسم التربية الرياضية - جامعة البحرين قسم التربية الرياضية - جامعة البحرين

دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة
ماجستير التربية الرياضية في التدريب الرياضي

١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٦ م

قال تعالى:

﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ
الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ
إِلَّا أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾

صدق الله العلي العظيم
سورة البقرة الآية: (٢٦٩)

الإهداء

إلى والدي ووالدتي العزيزين ...

وإلى زوجتي الحبيبة...

وإلى أخواني الغالين...

إلى الأساتذة الكرام الذين تعبوا معي

وتحملوني من أجل هذا العمل

تقديرا وعرفانا لهم جميعا

الباحث



قرار لجنة المناقشة والحكم على رسالة الماجستير في التربية

اسم الدارس/الدارسة: محمد سلمان عبد الرهيم الناصر
عنوان الرسالة: تأثير تداخل المستوى باستدراام أسلوب التدريب
(المنظم - العشوائي) في تعليم رياضة التنشويب
بالوقت في لعبة كرة اليد
تخصص: رياضيات

اجتمعت لجنة المناقشة والحكم يوم السبت، الموافق ١٠/٤/٢٠٠٦م بالقاعة (٤٧)،
وبعد مناقشة الدارس/الدارسة علنا تبين لأعضاء اللجنة إستيفاء الرسالة لشروط
البحث العلمي، وعلية توصي اللجنة بمنح الدارس/الدارسة درجة الماجستير في
التربية الرياضية تخصص رياضيات.

وتوصي المكتب بطبع الرسالة في نسخة الجامعة ونموذج
الجاءات الأخرى.

أعضاء لجنة المناقشة والحكم

- | الاسم | الوظيفة | التوقيع |
|--|--|---------|
| 1- الأستاذ الدكتور محمد عبد الله عمر | وكيل كلية التربية الرياضية لشؤون البحث العلمي | |
| 2- الأستاذ المساعد الدكتور فيصل محمد الملا | الأستاذ المساعد الدكتور فيصل محمد الملا | |
| 3- الأستاذ المساعد الدكتور محمد عبد الله النور | المشارك قسم التربية الرياضية
جامعة البحرين (مستشار) | |
| 4- الأستاذ المساعد الدكتور محمد عبد الله النور | المساعد قسم التربية الرياضية
جامعة البحرين (مستشار) | |

شكر و تقدير

يتقدم الباحث بالشكر والثناء الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاح هذه الدراسة العلمية. وأخص بالثناء جهود مشرفي على البحث الدكتور الفاضل/ فيصل حميد الملا عبدا لله والدكتور الفاضل/ محمود إبراهيم شبر من الجهد الدؤوب وتوجيهاتهم العلمية المتميزة، وعليه خرجت هذه الدراسة العلمية إلى حيز الوجود بهذا الوجه فلهم مني وافر الشكر والامتنان.

وأیضا كل الشكر والتقدير للمحكمين الأستاذ الدكتور/ صبري محمد عمر والدكتورة/ هدى الآلفي، وأعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية، لما بذلوها من مساندة لي خلال مرحلة دراستي، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

وأخص بالشكر أيضا أستاذي الذي وقف معي وعلمني ومنحني الكثير من علمه - ووقته - وتوجيهاته حتى آخر جهد من أجل هذا البحث المتواضع الأستاذ الدكتور/ عبدا لعزیز المصطفی.

كما لا يسع الباحث إلا أن يتوجه بالشكر الجزيل للأخوة الأعزاء عبدالرحيم الناصر وأمين المبيريك ومحمد حسين عطية و للباحثين م. سعيد آل حمدان و م.فؤاد العبد الله والمدرّب القدير منعم آل هلال وإلى إدارة نادي الخليج لما قدموها لي من تسهيلات أثناء إجراء الدراسة ،وأشكر كذلك مدير مجمع مدرسة التهذيب الأهلية عبدا لله عبدرب النبي ومدير مدرسة التهذيب الثانوية الأهلية جهاد آل طلحة وطلاب مدارس التهذيب بسيهات وأولياء أمورهم لتعاونهم من أجل إنجاح هذا العمل، وأخيرا أسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا العمل في ميزان عملنا.

والله ولي التوفيق...

الباحث

ملخص الدراسة باللغة العربية

تأثير نظرية تداخل المحتوى باستخدام أسلوب التدريب

(المنظم - العشوائي) في تعليم مهارة التصويب

بالوثب في لعبة كرة اليد

إعداد

محمد سلمان عبدالرحيم الناصر

إشراف

الدكتور محمود إبراهيم شبر
أستاذ التدريب الرياضي المساعد

الدكتور فيصل حميد الملا
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى إمكانية تطبيق تداخل المحتوى في التعلم الحركي الميداني، وتأثير تداخل المحتوى باستخدام التدريب المنظم والتدريب العشوائي في تعلم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد في مراحل (الاكتساب - الاحتفاظ - أثر الانتقال). وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي.

ولتطبيق هذه الدراسة فقد تم اختيار مجموعة من الطلاب تفاوتت أعمارهم بين (١٣ - ١٤ - ١٥ سنة) بلغ عددهم ٣٠ طالباً حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما (تدريب منظم) والأخرى (تدريب عشوائي)، قوام كل منهما ١٥ طالباً، وقد تم شرح المهارة لهم وتعليمهم طريقة التصويب وجمع النقاط بالنسبة لدقة التصويب نحو المرمى، كل على حده، وتم تطبيق الدراسة خلال البرامج الصيفية التابعة لمدرسة التهذيب المتوسطة الأهلية بالمملكة العربية السعودية، بالمنطقة الشرقية للعام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

حيث حلت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وفق المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، لمقارنة دلالة الفروق.

وابرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، هي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة التدريب المنظم ومجموعة التدريب العشوائي في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد لصالح التدريب المنظم في مرحلة الاكتساب.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة التصويب بالوثب باستخدام أسلوب التدريب العشوائي و المنظم لمصلحة التدريب العشوائي في مرحلة الاحتفاظ.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة التصويب بالوثب باستخدام أسلوب التدريب العشوائي و المنظم لمصلحة التدريب العشوائي في مرحلة الانتقال.

وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية نظرية تداخل المحتوى في التعلم الحركي الميدان بالنسبة للأعمار قيد الدراسة خلال مراحل التعلم الثلاث (الاكتساب - الاحتفاظ - الانتقال). لذا يوصي الباحث بضرورة تشجيع المدربين والمعلمين ومن له أخصية في المضمار الرياضي باستخدام أساليب التدريب المطروحة، وإجراء دراسات مماثلة، باستخدام أساليب تعليمية أخرى.

Abstract

The Effect of Contentual Interference in (Random -Organized) Training Techniques in Teaching the Skill of Aiming by Jumping in Handball

**Presented by
Mohammad Salman AbdulRahim Al-Naser**

Supervised by
Dr. Faisal Hameed AlMulla Dr.Mahmoud Ibrahim Shubbar
Asso Ciate Protessor Assisstant Protessor

This study aimed at investigating the possibility of applying content interference in the field of motor learning, in addition to the interference of content by using organized and random training in learning the aiming skill by jumping in handball in the stages of (possession, keeping and the effect of transferring). The researcher used the empirical method.

The sample of the study consisted of 30 students between the age of 13 and 15. The sample was divided into two equal groups, one of which received organized training and the other received random training. Each group received full orientation regarding the skill of aiming and the method of calculating points regarding the accuracy of aiming towards the goal.

The study was conducted in 2005/2006 during the Summer Programs of Tahtheeb Private Schools in the Eastern Region of the Kingdom of Saudi Arabia.

The collected data were analyzed by employing the statistics of (SPSS) the means, the standard deviation and the t-test.

The results of the study showed that.

1. there are significant statistical differences between the means of grades of the organized training group and those of the random training group for the advantage of the organized training group in the stage of possession.
2. there are significant statistical differences between the means of the aiming grades by jumping in the random training and the organized one for the advantage of the random training in the stage of keeping.
3. there are significant statistical differences between the means of the aiming grades by jumping in the random training and the organized one for the advantage of the random training in the stage of transfer.

The researcher recommends that trainers and teachers and all interested in this field should be encouraged to use these training techniques and carry out further studies by using other teaching techniques.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
- الإهداء.....	أ
- قرار لجنة المناقشة.....	ب
- شكر وتقدير.....	ج
- ملخص الدراسة باللغة العربية.....	د
- ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....	و

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- مشكلة الدراسة وأهميتها.....	2
- أهداف الدراسة.....	7
- فروض الدراسة.....	7
- حدود الدراسة.....	8
- مصطلحات الدراسة.....	8

الفصل الثاني

القراءات النظرية والدراسات السابقة

الموضوع	الصفحة
أولاً: القراءات النظرية	
- المقدمة.....	11
- مفهوم أثر تداخل المحتوى.....	13
- أسباب تأثير نظرية تداخل المحتوى.....	15
- تفسير أثر نظرية تداخل المحتوى في تعلم المهارات الحركية....	18
- مكونات المهارات الحركية.....	21
- مراحل تعلم المهارات الحركية.....	22
- خصائص تعليم المبتدئين.....	26
- أثر التدريب العشوائي.....	30
ثانياً: الدراسات السابقة	
- الدراسات العربية.....	34
- الدراسات الأجنبية.....	39
- التعقيب على الدراسات السابقة.....	45

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

الموضوع	الصفحة
- منهج الدراسة.....	48
- مجتمع الدراسة.....	48
- عينة الدراسة.....	48
- التصميم التجريبي للدراسة.....	49
- أدوات الدراسة.....	50
- صدق الأداة.....	50
- ثبات الأداة.....	51
- الدراسة الاستطلاعية.....	52
- خطوات تنفيذ الدراسة الأساسية.....	53
- المعالجات الإحصائية.....	56

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

الموضوع	الصفحة
.....التحقق من صحة الفرض الأول ومناقشته	58
.....التحقق من صحة الفرض الثاني ومناقشته	65
.....التحقق من صحة الفرض الثالث ومناقشته	71

الفصل الخامس

الاستخلاصات و التوصيات

.....الاستخلاصات	76
.....التوصيات	77

المراجع والملاحق

.....المراجع

.....المراجع العربية	79
.....المراجع الأجنبية	82
.....الملاحق	86

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1 -	تكافؤ المجموعتين في متغيرات الدراسة.....	49
2 -	معامل ثبات اختبار مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد.....	52
3 -	يوضح خطوات تنفيذ الدراسة.....	53
4 -	دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاكتساب لمسافة (٦ متر) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد.....	59
5 -	دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاكتساب لمسافة (٧ متر) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد.....	60
6 -	دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاكتساب لمسافة (٩ متر) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد.....	61
7 -	دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاكتساب لجميع المسافات لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد.....	62

الرقم	الجدول	الصفحة
8 -	دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاحتفاظ لمسافة (٦ متر).....	66
9 -	دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاحتفاظ لمسافة (٧ متر) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد.....	67
10 -	دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاحتفاظ لمسافة (٩ متر) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة.....	68
11 -	دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الانتقال لمسافة (٨ متر) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد.....	72

فهرس الرسوم البيانية

الصفحة	الرقم
	1- المتوسط الحساب لمتغير المسافات في مرحلة الاكتساب وعدد
63	التصويبات بين مجموعتي التدريب (المنظم - العشوائي).....
	2- المتوسط الحساب لمتغير المسافات في مرحلة الاحتفاظ وعدد
69	التصويبات بين مجموعتي التدريب (المنظم - العشوائي).....
	3- المتوسط الحساب لمتغير المسافة (٨متر) في مرحلة الانتقال
	وعدد التصويبات بين مجموعتي التدريب (المنظم -
	العشوائي).....
73	

فهرس الملاحق

الرقم	الصفحة
1 - استمارة أراء المحكمين.....	89
2 - استمارة جمع نتائج التدريب المنظم.....	91
3 - استمارة جمع نتائج التدريب العشوائي.....	92
4 - شكل أداة الدراسة.....	94
5 - صور الدراسة.....	95
6 - أسماء المحكمين.....	99

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- مشكلة الدراسة وأهميتها
- أهداف الدراسة
- فروض الدراسة
- حدود الدراسة
- المصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مشكلة الدراسة وأهميتها:

إن التعرف إلى أفضل طرائق التدريب الرياضي لمختلف الألعاب الرياضية، وتحديد أهم المتغيرات المؤثرة في الأداء الحركي، من الأمور التي تحظى باهتمام العاملين في المجال الرياضي بصفة عامة، وفي مجال التدريب بصفة خاصة.

ويعد علم التعلم الحركي من العلوم الأساسية التي تبحث عن أنسب طرائق تعليم المهارات الحركية، من خلال الاستفادة من نظريات التعلم المختلفة.

حيث عرف ماكاندلس (M.Candless) (المشار إليه في إبراهيم، ٢٠٠٢) التعلم الحركي بأنه « اكتساب المهارات الجديدة وإدراك الأشياء والتعرف عليها عن طريق الممارسة بما في ذلك تجنب أنماط السلوك التي يتضح للكائن الحي عدم فعاليتها أو ضررها ». وعرفه ماجويش (Mageoch) « تغير في الأداء عن طريق الممارسة، وقد عرف (Stallings) التعلم الحركي بأنه تطور في المهارات الحركية الناتجة عن الشروط التجريبية والتطبيقية ». وعرفه مروان عبدالمجيد بأنه « تغير في الأداء يرتبط بالممارسة الإيجابية، وهو اكتساب معرفة عن طريق أداء مهارات جديدة » ولقد كان لثورنديك الفضل الكبير في فتح هذا الميدان الحيوي أمام نظريات التعلم، والتعلم الحركي في نظر علماء النفس هو « تغير في طريقة أداء مهارة ما أو اكتساب قدرة على أداء شيء جديد » (إبراهيم، ٢٠٠٢).

كما يهتم التعلم الحركي أيضا بأهمية التعلم في المواقف التعليمية التجريبية المختبرية والتطبيقية، وفي أنسب المراحل لتعليم المهارات الحركية، وطرق قياسها، أثناء التدريب الرياضي (المصطفى، ١٩٩٥).

ويعتبر تداخل المحتوى Contextual Interference الذي قدمه باتج (Battig, 1966) خلال التعلم اللغوي من المفاهيم المعرفية التي اعتمدت على طرائق التدريب المنظم حيث يكون التداخل في محتوى المهمات المتعلمة منخفضا أما التدريب العشوائي فهو ذو تداخل عالي بين محتوى المهمات المتعلمة، وهو أسلوب تكراري انتقائي لتعلم أكثر من مهمة بطريقة عشوائية.

وقد طبقة المفهوم على ثلاث مراحل أساسية وهي (الاكتساب، الاحتفاظ، الانتقال)، وتلخصت النتائج في أن التعلم بالتدريب المنظم، أفضل من التعلم بالتدريب العشوائي في مرحلة الاكتساب، بينما التعلم بالتدريب العشوائي أفضل في مرحلتي الاحتفاظ والانتقال.

وقد أوصى سلابر ودورناير وبرايث (Slapper Dornir & Briht, 1999) بأهمية استخدام التدريب المنظم والتدريب العشوائي في تعليم المهارات الحركية المختلفة. حيث افترضوا أن التعلم (أو الاكتساب) باستخدام التدريب المنظم أفضل وأسرع وسيلة لتعلم المهارات، وذلك لأن المتعلم يؤدي المهارة بصورة روتينية دون تفكير أو جهد يبذل، وبالتالي تكون عملية التعلم سهلة. أما التعلم باستخدام التدريب العشوائي فهو يتطلب نوعا من الجهد وذلك من خلال عمليات - التفكير والبحث والعمل لإيجاد الطريقة المناسبة لتعلم المهارة.

أما التذكر أو (الاحتفاظ) بالمهارة والذي عادة ما يتم بعد فترة زمنية، فقد افترضوا أهمية التدريب العشوائي لهذه المرحلة، بمعنى أن الفرد الذي يتعلم المهارة باستخدام التدريب العشوائي (بالرغم من أن تعلمه للمهارة يكون غير جيد خلال مرحلة الاكتساب) إلا أن تذكره، واحتفاظه بالمهارة، وتنفيذه لها بعد فترة زمنية

يكون أفضل من الشخص الذي تعلم المهارة باستخدام التدريب المنظم. وينطبق ذلك أيضا على مرحلة الانتقال أي أن تعلم المهارة باستخدام التدريب العشوائي خلال مرحلة الاكتساب يسهم في سرعة تعلم المهارات الحركية الجديدة المشابهة في المواقف التعليمية الأخرى.

وقد أكد كل من (Poretta, & OBrien, 1991) أن السبب في أفضلية التدريب العشوائي خلال مرحلتي الاحتفاظ والانتقال يعود إلى أن الفرد يبذل جهدا شاقا في البحث عن الأداء الصحيح خلال عملية التعلم الأولى (الاكتساب)، حيث تواجهه صعوبة القدرة على التمييز في الأداء وصعوبة اكتشاف الخطأ، كما أن عملية التعلم تتم بصورة بطيئة، وبالتالي يستطيع التذكر أو الاحتفاظ بالمهارة بسهولة، نتيجة للمشكلات والصعوبات التي واجهته أثناء عملية التعلم مما نتج عنه ثبات هذه المعلومات في الذاكرة وبقائها، ومن ثم سهولة استخدامها في مواقف تعليمية أخرى مشابهة، وذلك بعكس التدريب المنظم.

ويمكن أن نلاحظ ذلك من خلال تعليم مهارة الدقة على هدف محدد، حيث يستطيع الفرد أن يحدد مسار الكرة، وأن يختار قوة الدفع المطلوبة أثناء رمي الكرة من مكان واحد خلال عدد من المحاولات. أما إذا طلب أن ترمي الكرة من أماكن مختلفة فهذا بالتالي يتطلب أن يحدد المسار المطلوب لكل رميه، وقوة الدفع المطلوبة من كل مكان أو موقع. وهذا بالطبع قد يسبب مشكلة في تعلم المهارة وفي المقابل قد يساعد الاحتفاظ بالمهارة التي سبق أن تعلمها خلال مرحلة الاكتساب (المصطفى، ١٩٩٥).

وتعد دراسة شيا ومورجان (Shea & Morgana, 1979) الأولى التي استخدمت تداخل المحتوى في مجال التعلم الحركي، حيث قام الباحثان بتطبيق تداخل المحتوى من خلال تعليم مهارة حركية مركبة، وذلك بقياس سرعة زمن الرجوع. وقد أكدوا فعالية تداخل المحتوى في التعلم الحركي العملي، وأوصيا

بضرورة تطبيقها في المجال الميداني من خلال تعلم المهارات الحركية أثناء المواقف التعليمية المختلفة وذلك للتأكد من فعاليتها في التعلم.

ويشير المصطفى (١٩٩٥) بأن هناك العديد من الباحثين أمثال (Lee, & Magill 1983: Wughalter, Del Rey, Whithurst, & Wood, 1983: Goode, 1986: 1981) وغيرهم من قام بتطبيق تداخل المحتوى من خلال الدراسات والأبحاث على عينات مختلفة سواء من حيث الجنس أو الخبرة أو نوع المهمة التعليمية. وقد أثبتت معظم الدراسات كفاءة تداخل المحتوى وفعالية في التعلم الحركي الميداني والمخبري.

وفي ضوء تعليم المهارات الحركية تعد مهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد من المهارات المركبة و الصعبة، التي تحتاج إلى قوة بدنية ودقة عالية من التركيز من قبل اللاعب، حيث يواجه اللاعب صعوبات متعددة في تعليم مهارة التصويب بالوثب وعلى الأخص صعوبات تحديد الهدف المراد توصيل الكرة إليه، وعلى الرغم من تمكن بعض اللاعبين من هذه المهارة، إلا أن هناك إخفاقا من العديد من اللاعبين في تكرار التصويب الخاطئ من الوثب بدقة، لذا فإن اكتشاف أفضل طرائق التدريب عملية مهمة في مجال التدريب الرياضي، حيث لم يعد التدريب والخبرات الشخصية أو عوامل الصدفة وحدهما متغيرات ضرورية للتعلم وللتدريب، بل أصبح من الأهمية بمكان الأخذ بأسباب العلم وخطواته، والاعتماد على النظريات التجريبية الميدانية والمعملية التي تسهم في تعليم المبتدئين مهارات الألعاب الرياضية للوصول بهم إلى درجة الإبداع (كمال، عماد، سامي ١٩٩٨).

ويعتبر تداخل المحتوى من المفاهيم التي طبقت في مجال تعليم وتدريب مهارات الألعاب الرياضية الميدانية كدراسة جودي وما جيل (Goode.& Magill, 1986) في مهارة الإرسال في لعبة الريشة، والمصطفى، (١٩٨٩: ١٩٩٤) في

مهارتي التصويب في كرة اليد، وكرة القدم، و دراسة الأمير (٢٠٠٣) في تعلم مهارة الإرسال في الكرة الطائرة.

وبالرغم من استخدام تداخل المحتوى في تعليم بعض مهارات الألعاب الجماعية، إلا أن هناك ندرة من الدراسات حول استخدامها في مجال تعلم مهارات لعبة كرة اليد (حسب اطلاع الباحث) على بعض الأفراد. لذا تتلخص الدراسة الحالية في تطبيق تداخل المحتوى في تعليم المبتدئين مهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد.

تتضح أهمية الدراسة الحالية في أن تداخل المحتوى من المفاهيم المعاصرة التي اهتمت بتعليم وممارسة المهارات الحركية المختبرية.

ونظرا لأهمية الدراسة في التعرف إلى أفضل طرائق التدريب من خلال تداخل المحتوى، والتي استخدمت عينات مختلفة من البالغين والأطفال، فإن هذه الدراسة سوف تنضم إلى الدراسات السابقة التي استخدمت نفس العينة من المبتدئين في مجال تعليم المهارات الأساسية للألعاب الرياضية الميدانية. من خلال مهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد التي تعد من المهارات الصعبة التي تحتاج من المتعلم السرعة والدقة في التصويب، الأمر الذي يصعب على المبتدئ التعلم والاحتفاظ بالمهارة بصورة صحيحة وبدقة عالية في الأداء والتنفيذ.

لذا تتضح أهمية الدراسة من خلال اكتشاف أفضل طرائق تعليم المبتدئين مهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسات السابقة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- ١ - أثر تداخل المحتوى باستخدام التدريب المنظم والتدريب العشوائي على مرحلة الاكتساب لتعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد.
- ٢ - أثر تداخل المحتوى باستخدام التدريب المنظم والتدريب العشوائي على مرحلة الاحتفاظ لتعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد.
- ٣ - أثر تداخل المحتوى باستخدام التدريب المنظم والتدريب العشوائي على مرحلة الانتقال لتعليم مهارة التصويب من الوثب في كرة اليد.

فروض الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للتحقق من الفروض التالية:

- ١ - توجد فروق داله إحصائيا بين مجموعة التدريب المنظم ومجموعة التدريب العشوائي في مرحلة الاكتساب Acquisition Phase لتعليم مهارة التصويب من الوثب في كرة اليد لصالح مجموعة التدريب المنظم.
- ٢ - توجد فروق داله إحصائيا بين مجموعة التدريب المنظم ومجموعة التدريب العشوائي في مرحلة الاحتفاظ Retention Phase لتعليم مهارة التصويب من الوثب في كرة اليد لصالح مجموعة التدريب العشوائي.
- ٣ - توجد فروق داله إحصائيا بين مجموعة التدريب المنظم ومجموعة التدريب العشوائي في مرحلة الانتقال Transfer Phase لتعليم مهارة التصويب من الوثب في كرة اليد لصالح مجموعة التدريب العشوائي.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية فيما يلي:

❖ تتميز الدراسة بالعينة المختارة من طلاب المرحلة المتوسطة في مدارس التهذيب الأهلية بسيهات، بالمملكة العربية السعودية، بالمنطقة الشرقية (بمحافظة القطيف).

❖ تم تنفيذ الدراسة في نادي الخليج الرياضي بسيهات.

❖ تم تطبيق الدراسة خلال البرنامج الصيفي لمدرسة التهذيب الأهلية للعام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦م

مصطلحات الدراسة:

١ - تداخل المحتوى Contextual interference: هو التداخل الناتج عن تدريب أكثر من مهارة في سياق الموقف التدريبي (Battig, 1979).

٢ - الاكتساب Acquisition: يعني تعلم القدرة على أداء المهارة من خلال الخبرات التدريبية المتاحة للمتعلم، والمصممة أثناء عملية التعلم بهدف تعزيز أداء الحفظ وانتقال أثر التعلم ((Slapper,J.; Dornier. 1999).

٣ - الاحتفاظ Retention: هو الأثر المتبقي من الخبرة الماضية وهو يقابل النسيان (الخولي، ١٩٨١).

٤ - انتقال أثر التعلم Transfer of learning: يقصد به تأثير خبرات التدريب السابق على نوع مختلف للمهمة الحركية أو على مهمة حركية أخرى لم يتم التدريب عليها خلال مرحلة الاكتساب (Shea, J. 1983).

٥ - التدريب المنظم Blocked Practice: هو اتباع تسلسل تكراري منطقي وتدرجي أثناء تعلم المهارات المطلوب (Magill & Hall, 1990).

٦ - التدريب العشوائي Random Practice: هو التسلسل التدريبي الذي يتم فيه التدرب على مهارات حركية مختلفة، أو أنواع مختلفة في ترتيب عشوائي خلال عدة محاولات متتالية على ألا يتم التدرب على نفس المهمة أو النوع (Al – Abood 1994).

٧ - التصويب بالوثب من الثبات في كرة اليد: وهي مهارة أساسية في كرة اليد يستخدمها اللاعب في حالة التصويب إلى المرمى، حيث اتبع الباحث في هذه الدراسة ما يلي:

أ - توجيه الطالب بالوقوف في مكان التصويب.

ب - مسك الكرة باليد اليمنى والتي ستستخدم للتصويب.

ت - أثناء الوثب تمسك الكرة جيدا وتكون اليد الحاملة للكرة مع الكرة أعلى من الرأس قليلا حيث يشكل ساعد اليد زاوية ٩٠ درجة والكتف مع الجسم ما يقارب ١٢٠ درجة.

ث - عند الوصول إلى أعلى نقطة من الوثب يقوم الطالب بميل الجسم أي توجيه اليد أو الجانب الحر نحو المرمى واليد الماسكة للكرة للخلف وبعدها يقوم بتصويب الكرة نحو الهدف.

وهذه المهارة وضحها (درويش والدين و محمد ، ١٩٩٨) .

الفصل الثاني

القراءات النظرية والدراسات السابقة

. القراءات النظرية

- المقدمة
- مفهوم أثر تداخل المحتوى
- أسباب تأثير تداخل المحتوى
- تفسير أثر تداخل المحتوى على تعلم المهارات

الحركية

- مكونات المهارات الحركية
- مراحل تعلم المهارات الحركية
- خصائص تعليم المبتدئين
- أثر التدريب العشوائي

. الدراسات السابقة

- الدراسات العربية
- الدراسات الأجنبية

الفصل الثاني

القراءات النظرية والدراسات السابقة

أولاً: القراءات النظرية

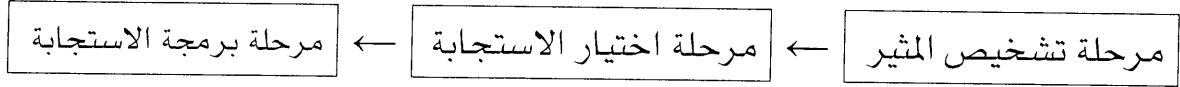
المقدمة

يتضمن هذا الجزء محاولة توضيح مفهوم تداخل المحتوى وأسباب تأثيرها، وتفسير أثرها على تعليم المهارات الحركية، كما سنتطرق إلى مكونات المهارات الحركية، ومراحل تعلمها على وجه العموم، وأيضا خصائص تعليم المبتدئين للمهارات الحركية.

فالتعلم صفة عامة وأساسية في حياة الإنسان، وفي تطور شخصيته، وهذا كله مرتبط ارتباطا مباشرا بنوع النشاط والسلوك البشري، وعلى هذا فإن التعلم عملية تغيير وتعديل في السلوك نتيجة قيام الفرد بنشاط معين، حيث يرى الكثير من الباحثين أن عملية التعلم ينظر إليها على أنها (مثير واستجابة) " Stimulus and Response" وعلى هذا الأساس فقد أوضح «المصطفى، ١٩٩٥» نقلا عن « شميدت Shmidet » أن هناك ثلاث مراحل أساسية يمر بها المتعلم أو الممارس عند تعلمه أي مهارة أو نشاط حركي.

تتم مراحل تعليم المهارة الحركية باستقبال المثيرات المختلفة من البيئة الخارجية، أو الداخلية عن طريق أعضاء الحس المختلفة، وتسمى بالمدخلات، حيث يتم من خلالها معالجة تلك المثيرات داخل الجهاز العصبي الذي يمثل مركز الضبط التنفيذي فيتم فيه " التفكير وإدارة العمليات المعرفية التي تتضمن

التخطيط والتقويم وإدارة روتين معالجة المعلومات، ثم صدور تلك الاستجابة بأشكالها المتعددة"، والتي تسمى بالمرجات، ويشار إلى تلك العمليات بمراحل المعالجة التي تحدث ما بين ظهور المثير وحدوث الاستجابة وهي كالتالي:



ويعد تعليم المهارات الحركية سواء البسيطة أو المركبة لها دور كبير في بعض الألعاب التنافسية مثل الجمباز والغطس، وفي الواقع فإن الجهاز العصبي المركزي هو الأساس في تحديد استعداد اللاعب وقدرته على تعلم المهارات الحركية، خاصة المعقدة منها (النقيب، ١٩٩٠).

إذا فإن عملية التعليم لأي مهارة حركية لا تتم بطريقة عشوائية، بل إنها تتم ضمن خطة زمنية تدريبية تهدف إلى تحقيق أعلى مستوى من الأداء. ويؤكد العديد من الباحثين إن عملية التعلم تمر بمجموعة من المراحل الأساسية (المعرفية، الارتباطية، الاستقلالية) التي تتميز بالتسلسل مع وجود فواصل طبيعية بين كل مرحلة وأخرى، و كل مرحلة ما هي إلا امتداد للمرحلة التي تليها، بل في معظم الأحيان تندمج بعض مراحل التعلم مع بعضها البعض، ويصعب تحديدها في معظم الأحيان.

ونلاحظ أن العديد من اللاعبين يتعلمون من خلال أسلوب المحاولة والخطأ فمثلاً: عند تعلم التصويب في كرة اليد، نقوم في البداية بتوجيه الكرة نحو الهدف والتصويب، فإذا لاحظنا أن الكرة قد انحرفت يمينا عن الهدف فإننا نحاول توجيه الكرة قليلا تجاه اليسار، وإذا وجدنا أن الكرة لم تصل إلى الهدف فإننا نعطي التصويب شيئا من القوة أو الارتفاع. (المصطفى ١٩٩٥م).

ونظرا لأهمية التدريب في تعلم المهارات الحركية، فقد حاول العديد من علماء التعلم الحركي أمثال (" شميدت " و " ما جيل " و " باتج " و " شيا " و " مورجان " وغيرهم) تحديد أفضل طرائق التدريب مثل التدريب المنظم، والتدريب

العشوائي، ، وذلك لتحقيق أفضل الطرق لتعليم المهارات الحركية، ومن ثم تذكرها، وانتقال اثر تعلم المهارات الجديدة (Battig, 1966,1972)، المصطفى، (١٩٨٩، ١٩٩٢).

وعليه ازداد الاهتمام في عمليات التدريب من قبل العلماء لمعرفة أي الطرق المناسبة في عملية تعلم المهارات الحركية، ولهذا فقد راجع الباحث الدراسات المرتبطة بمشكلة الدراسة، وحدد محاور هذا الفصل في: تعريف اثر تداخل المحتويات، وأسباب تاثير تداخل المحتويات، وتفسير أثر تداخل المحتوى في تعلم المهارات الحركية، وايضا مكونات المهارات الحركية، ومراحل تعلم المهارات الحركية، وخصائص تعليم المبتدئين وأخيرا الدراسات السابقة.

مفهوم أثر تداخل المحتوى:

إن أول من أثار مصطلح أثر تداخل المحتويات في مجال التعلم هو العالم «Battig, 1966» حيث استخدمها في التعلم اللغوي، وقد اعتمد «Battig» على استخدام طريقتين للتدريب أو التعلم، أطلق على النوع الأول: التعلم أو التدريب المنظم Blocked Practic ويقصد بالتدريب المنظم، إتباع التسلسل المنطقي والتدرجي أثناء تعلم المهارة المطلوبة، على سبيل المثال: عند تعلم النشء مهارة التصويب في كرة اليد، على المدرب أن يحدد أماكن ومسافات التصويب مثلا، كأن يبدأ من (٦ - ٦ - ٦... أمتار، ثم ٧ - ٧ - ٧... أمتار، وأخيرا ٩ - ٩ - ٩... أمتار) وهكذا (أنظر استمارة جمع نتائج التدريب المنظم في الملحق).

أما النوع الثاني فيسمى: التعلم أو التدريب غير المنظم أو العشوائي Random Practice ويقصد بالتدريب العشوائي، هو أن يتبع الفرد أسلوب تكراري انتقائي يتم بصورة غير منتظمة أو متسلسلة أثناء تعلم المهارة المراد تعلمها، على سبيل المثال، بالنسبة للمثال السابق فإن دور المدرب هو تحديد مناطق

التصويب وهي ٦ أمتار، و ٧ أمتار، و ٩ أمتار، وعلى النشء أن يبدأ بالمسافة
والمكان الذي يطلب منه التصويب فمثلا (٦ - ٧ - ٧ - ٦ - ٩ - ٧ - ٩ - ٩ -
٦ أمتار) على ألا يستخدم منطقة أو مسافة تصويب أكثر من مرتين متتاليتين.
(أنظر استمارة جمع نتائج التدريب العشوائي في الملحق)، (Magil & Hall, 1990).

وقد استخدم «Battig» اثر تداخل المحتويات في تعلم المهارات المختلفة
بثلاث مراحل أساسية، هي:

١. مرحلة الاكتساب **Acquisition** :

وهي المرحلة التي يقوم فيه المتعلم بتثبيت المعارف والمهارات المطلوب تعلمها
بإحدى طرق التدريب المتبعة (المنظم - العشوائي - الدمج) (الأمير ١٩٩٢م).

٢. مرحلة الاحتفاظ **Retention** :

وتقاس بعد فترة زمنية معينة، بعد تعلم الفرد مهارة ما، كالتصويب نحو
الهدف، حيث يطلب من الفرد أداء المهارة المتعلمة بعد فترة زمنية معينة، مما يتطلب
منه تذكر تلك المهارة (Magil & Hall, 1990).

٣. مرحلة الانتقال **Transfer** :

وهي تأثير الخبرات والمعارف السابقة في تعلم المهارات الجديدة، وقد يكون
التأثير إيجابيا أو سلبيا أو حياديا، (Lee & Magil, 1983).

وفي الفترة من عام 1979. 1972 أوصى « Battig » بأهمية استخدام
التدريب المنظم والتدريب العشوائي في تعلم المهارات المختلفة من خلال تطبيق أثر
تداخل المحتوى. وقد افترض « Battig » أن التعلم باستخدام التدريب المنظم هو
أفضل وأسرع وسيلة لاكتساب المهارات، وذلك لأن المتعلم يؤدي المهارة بصورة
روتينية دون تفكير أو جهد يبذل وبالتالي تكون عملية التعلم سهلة.

أما التعلم باستخدام التدريب العشوائي فإنه يتطلب من الفرد نوعاً من الجهد، وذلك من خلال العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد، (كالتفكير والبحث والتنقيب) لمعالجة مشاكل الأداء التي تواجهه بغرض الوصول إلى الوضع أو المسار الحركي الصحيح، أو إيجاد الوسيلة الصحيحة لتعلم المهارة المطلوبة.

أما التذكر أو (الاحتفاظ) بالمهارة والتي عادة ما تتم بعد فترة زمنية فقد افترض (Battig, 1979) أهمية التدريب العشوائي لهذه المرحلة، بمعنى أن الفرد الذي يتعلم المهارة باستخدام التدريب العشوائي خلال مرحلة الاكتساب، بالرغم من أن تعلمه للمهارة يكون غير جيد وغير فعال، إلا إن تذكره للمهارة من خلال تطبيقها في مواقف تعليمية أخرى مشابهة يكون أفضل من الفرد الذي تعلم باستخدام التدريب المنظم. (المصطفى، ١٩٩٥).

وقد أكد (Battig, 1979) أن السبب في أفضلية التدريب العشوائي لمرحلتي الاحتفاظ والانتقال، هو أن الفرد يبذل جهداً في البحث عن الأداء الصحيح خلال عملية التعلم الأولى (الاكتساب)، كما يواجه أيضاً صعوبة في القدرة على التمييز في الأداء، والصعوبة في اكتشاف الخطأ، وإن عملية التعليم تتم بصورة بطيئة جداً، وبالتالي يستطيع الفرد تذكر المهارات والاحتفاظ بها بسهولة نتيجة المشاكل والصعوبات التي واجهته أثناء عملية التعليم الأولى، مما نتج عن كل ذلك ثبات هذه المعلومات في الذاكرة وبقائها، ومن ثم سهولة استخدامها في مواقف تعليمية أخرى مشابهة، وذلك بعكس التدريب المنظم.

أسباب تأثير نظرية تداخل المحتوى:

إن معظم الدراسات التي تناولت تداخل المحتوى أثبتت من خلال نتائجها أهمية استخدام التداخل عالي المحتوى (التدريب العشوائي) الذي يقود إلى تعلم

أفضل من تداخل منخفض المحتوى (التدريب المنظم)، وقد تم تفسير أسباب تأثير نظرية تداخل المحتوى من خلال نظرتين مختلفتين هما:

نظرة التوسع Elaboration View:

فسر شيا ومورجان (Shea & Morgan, 1979) تداخل المحتوى أن اتباع التدريب العشوائي لتعلم أكثر من مهارة في آن واحد يؤدي إلى توسيع تمثيل الذاكرة لمتغيرات المهارة الناتجة من خلال انهماك الفرد في إنتاج استراتيجيات وخطط متنوعة تجعل الفرد يقارن في إيجاد التشابهات، ويغير في إيجاد الاختلافات لتمييز كل متغير، مما يجبر الفرد على معالجة جميع المتغيرات الثلاثة لتكون معا في الذاكرة العاملة (الذاكرة قصيرة الأمد)، ونتيجة لهذا تكون لدى الفرد قدرة على تطوير وتمييز صور الذاكرة (التمثيل الذاكري) لكل متغير، مما يؤدي إلى تطور تمثيل الذاكرة (صور الذاكرة) لهذه المتغيرات أو المهمات التي من الممكن الوصول إليها بصورة أفضل أثناء اختبار الاستدعاء والانتقال (Hall & Magill, 1990).

فمثلا للاستفادة من التداخل يرى (Battig, 1979) أن الفرد الذي يتبع التدريب العشوائي عند اكتساب أكثر من مهمة في جلسة التدريب الواحدة بالترتيب التالي (أ، ج، ب، ج، أ، ب، ... الخ)، فإن المعلومات المراد تعلمها تكون موجودة عند المتعلم في الذاكرة العاملة. وهذا سوف يعطي الفرصة لمعرفة الاختلاف والتشابه أثناء تعلم المهمات المراد تعليمها للمتعلم، مما يؤدي إلى توسيع وعمق وتميز معالجة آلية المعلومات للمتعلم.

فمثلا عند تعليم المبتدئ مهارتي التمرير والتصويب في وقت واحد بالطريقة العشوائية فإنه سوف تقدم له أوجه الاختلاف بين مهارة التمرير والتصويب باتجاه الكرة من خلال أن مهارة التمرير تكون لأحد اللاعبين، أما مهارة التصويب

تكون نحو المرمى. فالطريقة العشوائية قدمت للمتعلم الفرصة لمعرفة توجيه الكرة فيما بين مهارتين، وكذلك أوجه التشابه فيما بينهم وهكذا عكس ما يحدث بال تكرار التقليدي والذي يتم عن طرق التدريب المنظم (Poliks, 1986).

إعادة بناء خطة العمل الحركي: Reconstruction Action Plan View:

هي نظرة بديلة لنظرة التوسع حيث تفترض انهماك الفرد بالمعالجة الفعالة أثناء التدريب، من خلال حاجة الفرد للتجديد، أو إعادة بناء خطة الفعل في محاولة المهارة قد نسيت جزئيا أو كليا نتيجة التداخل الناتج عن محاولات التدريب للمهام الأخرى. وهذا بعكس الفرد الذي يتبع التدريب المنظم الذي يستطيع فيه الفرد أساسا استخدام نفس خطة الفعل أو خطة الفعل المعدلة قليلا في المحاولة السابقة (Magill & Hall, 1990).

ويشبهه لي وميجل (Lee & Magill, 1990) حالة التدريب العشوائي مسألة جمع نسي فيها الفرد كثير من خطة الفعل المطورة للمحاولة السابقة للمهمة، مما يتطلب منه إعادة حل المسألة في كل محاولة تظهر فيها. بينما يشبه جدول التدريب المنظم مسألة جمع فيها المحاولة التالية تتبع مباشرة، وهذا يسهل تذكر الحل للنجاح في المحاولة التالية.

ولتوضيح هذه الفكرة يمكن أن ترى ذلك من خلال مثال يطلب منك أن تقوم بتأدية مهارات متشابهة، فإذا قمت بتأديته المهارة الأولى وبذلت جهدا في تنفيذها، وبعد ذلك طلب منك ممارستها مرة أخرى بطريقة صحيحة، فمن المحتمل أنك لن تؤدي المهارات بالصورة الأولى، ولكن ستنفذها مباشرة بالصورة النهائية التي قد تكون صحيحة، وهذا ما يحدث في حال اتباع التدريب المنظم.

بالمقارنة في التدريب العشوائي فإذا طلب منك أن تقوم بتأدية تلك المهارات المتشابهة، فإذا قمت بتأدية المهارة الأولى وبذلت جهدا في تنفيذها، ثم طلب منك

تنفيذ المهارة ثانية لتقوم بتطبيقها، وكذلك قدم لك المهارة الثالثة لتقوم على تطبيقها، وبعد ذلك أعطيت لك المهارة الأولى لتقوم بتنفيذها مرة أخرى فمن المحتمل أن تقوم على تأديتها بطريقة قد تختلف عن المرة الأولى، نظرا لأنك نسيت طرية تطبيقها، وبالتالي مطلوب منك إعادة تطبيقها بدلا من التذكر فقط. (في:عبدالحميد عبدالله الأمير د.ت).

تفسير أثر تداخل المحتوى في تعليم المهارات الحركية:

بالرغم من أن الدراسات العديدة التي أكدت أن المستويات العالية لتداخل المحتوى تؤدي إلى أفضل للتعلم من المستويات المنخفضة في مرحلتي الاحتفاظ والانتقال، إلا أنه هناك سؤال يطرح نفسه، وهو لماذا يحدث هذا التأثير؟، وللإجابة عن هذا السؤال توجد هناك فرضيتان لتفسير أسباب تأثير تداخل المحتوى، الأولى فرضية نظرة التوسع (Elaboration-view) في معالجة المعلومات، والثانية فرضية إعادة بناء خطة الفعل (the action plan reconstruction)، (leek, & magill,1983)، وسوف نتطرق لكل فرضية على حدة.

(أ) فرضية نظرة التوسع (The elaboration-view):

تم تفسير تداخل المحتوى في المجال الحركي من قبل شيا، ومورجان (Shea & Morgan,1979) بأن السبب من فائدة استخدام التدريب العشوائي يعود إلى أنه يؤدي إلى توسع في تمثيل الذاكرة لمتغيرات المهارة المعيارية الناتجة عن التدريب العشوائي، وأوضحوا أنه خلال التدريب العشوائي ينهمك المتعلم في استراتيجيات وخطط متنوعة أكثر من المتعلم الذي يتدرب بواسطة التدريب المنظم، كما أشاروا أيضا إلى أن التدريب العشوائي يقدم الفرصة للمتعم لمعرفة المتغيرات كلها أثناء التعلم الحركي في الذاكرة قصيرة الأمد، بسبب وجود كل

المتغيرات معا في الذاكرة العاملة (working memory)، مما يساعده على التعرف إلى أوجه الشبه والاختلاف لكل مهارة، وتمييزها عن الأخرى، ولأن المتعلم ينهمك باتباع استراتيجيات مختلفة أثناء التدريب، وبذلك يطور المتعلم الذاكرة أو ما يعرف بالتمثيل الذاكري، وهذا يؤدي إلى التطور والتوسع في تمثيل الذاكرة للمهام المتعلمة.

(ب) فرضية نظرية إعادة بناء خطة الفعل : The reconstruction plan view :

وهي نظرية بديلة لنظرية التوسع، والتي عززها لي وماجيل (Lee & Magill, 1983)، وتشير إلى أن فائدة تداخل المحتوى العالي، ليس من الضروري أن تنتج عن تعزيز التوسع لأثر الذاكرة، بل أن الفائدة تنتج عن أن المتعلمين بطريقة التدريب العشوائي يكونون منهمكين في معالجة المعلومات بطريقة أكثر فاعلية أثناء التدريب باستخدام التدريب العشوائي، وهذه العملية الفعالة التي يقوم بها المتعلم في تجديد أو بناء خطة الفعل في المحاولة التالية لكل مهارة تم تعلمها بطريقة التدريب العشوائي وبشكل خاص، وذلك نظرا لأن خطة الفعل المطور للمحاولة السابقة لتلك المهارة قد نسيت جزئيا، أو كلياً، بسبب التداخل الناتج عن استخدام التدريب العشوائي، وذلك من خلال التداخل الذي يحدث أثناء التعلم للمهارات الأخرى، هذا بالمقارنة لحالات التدريب المنظم، الذي يستطيع المتعلم أساساً استخدام نفس خطة الفعل أو خطة الفعل المعدلة قليلاً في المحاولة السابقة ليستعملها في المحاولة اللاحقة.

ويشير لي وماجيل (Lee & Magill, 1983) إلى أن هذه النظرية يمكن أن نراها في مثال الجمع، فإذا طلب من المتعلم حل مسألة الجمع المطولة في الرياضيات ومن ثم طلب منه حلها مره أخرى بطريقة صحيحة بعد تعلمه عدة مهارات في الجمع غير الأولى فإنه من المحتمل أن المتعلم سيجمع الأرقام مرة أخرى، ولكنه سيتذكر ويعيد الإجابة بالمقارنة، وإذا طلب من المتعلم جمع عدة قوائم

وبعد ذلك أعطيت له مهارة الجمع الأولى مرة أخرى، فإنه من المحتمل أن يؤدي الجمع مرة أخرى لأنه نسي حل المسألة الأولى إما جزئياً أو كلياً، وبالتالي عليه أن يعيد الحل من جديد بدلا من تذكر الحل، أي أن المتعلم لا يستطيع جمع الأرقام الأولى، بسبب النسيان الجزئي، أو الكلي للمهارة الأولى.

ويدعي لي وماجيل (Lee & Magill, 1983) بأن حالة التدريب العشوائي تشبه حالة الجمع التي نسي فيها الكثير من خطة الفعل للمحاولة السابقة للمهارة، وبالتالي يجب أن يعاد حل المسألة في المحاولة التالية التي تظهر فيها المسألة، من ناحية أخرى يشبه جدول التدريب المنظم مسألة جمع فيها المحاولة الأولى، ومن السهل تذكر الحل المناسب في المحاولة التالية لنفس المهارة.

مما سبق نجد أن هناك عدة نظريات قامت بدراسة الذاكرة وكيفية معالجتها للمعلومات، وقامت بقياس مدى التعلم وكيفية الاحتفاظ بالمعلومات وانتقال أثرها، فنظرية صناديق الذاكرة لا تكنسون وشيفرون حددت ثلاثة صناديق للذاكرة، وهي الذاكرة الحسية، والذاكرة القصيرة الأمد، والذاكرة الطويلة الأمد، أما نظرية معالجة المعلومات والتي قدمها كريك، ولوكهارت (Craig & Lockhart, 1972) فقد شرحت مستويات تجهيز المعلومات لثلاث مستويات وهي المستوى السطحي، والمستوى المتوسط، والمستوى الأعمق، وأخيراً نجد أن تداخل المحتوى تناولت معالجة المعلومات عن طريق استخدام أنواع مختلفة من التدريب، وأشارت إلى أهمية التدريب المنظم الذي يؤدي لاكتساب أفضل في تعلم المهارات الحركية، وإن التدريب العشوائي يؤدي إلى احتفاظ وانتقال أثر التعلم بشكل أفضل بسبب عمق المعالجة في المرحل الأولى للتعلم.

وهناك العديد من أنواع التدريب التي تناولتها النظرية كالتدريب المتسلسل والذي أثبت أفضليته في مرحلة الاحتفاظ والانتقال، كما جاء في دراسة (Lee & Magill, 1983)، وكذلك هناك تدريب الدمج الذي أثبت كفاءته وأهميته في

مراحل التعلم المختلفة (الاكتساب والاحتفاظ والانتقال) كما جاء في دراسة (الأمير، ١٩٩٢م، alameer & tool, 1993، الأمير، ١٩٩٧م، الأمير، ٢٠٠٣م).

مكونات المهارات الحركية:

يرى بلوكيس (Poliks, 1986) أن هناك مكونات ضرورية للمهارات الحركية، وعلى الرغم من تباين مكونات المهارات الحركية عند بعض الباحثين إلا أن (المصطفى، ١٩٩٥) يوضح مكونات المهارات الحركية بالمكونات التالية :

١. **المكون المعرفي:** ويدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة من موقفه من موضوع المهارة أو المهارات المراد تعلمها، وتتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعارف والمعلومات التي يعرفها الفرد أو يمتلكها أو يختزنها في الذاكرة حول تلك المهارة.

وعادة ما يتعلق هذا المكون بالقدرات العقلية التي تمكن الفرد من فهم المهارة المراد تعلمها، وما يتطلبه من اتخاذ القرارات المناسبة وتقويمها، ويتضح دور هذه القدرات خصوصا في بداية تعلم الفرد للمهارات الحركية حيث تتصف بالصعوبة في بداية الأمر، ثم بعد ذلك تصبح ممارسة المهارة الجديدة شيئا عاديا أو آليا (Oxendine, 1984).

٢. **المكون الإدراكي:** يحدث الإدراك نتيجة تلقي الجهاز العصبي المؤثرات من العالم الخارجي عن طرق السمع والبصر.. إلخ، ومن ثم يقوم الجهاز العصبي بنقلها إلى الجسم عن طريق الألياف العصبية المنتشرة في جميع أجزاء جسم الإنسان، وتصل بعد ذلك إلى المخ.

يشير هذا المكون إلى أهمية ارتباط الإدراك الحسي - الحركي بالحواس ارتباطا وثيقا، فعن طريقها يستطيع الفرد التوافق مع الاستجابات المختلفة والمناسبة

في المحيط الذي يعيش فيه، فحاجة الإنسان لتفسير الأحاسيس، وذلك عن طريق المعلومات التي اكتسبها من المشاهدة مثلاً، وكذلك نتيجة الخبرات السابقة حول المواقف التعليمية المختلفة. فمثلاً يستطيع الفرد عن طريق الإدراك تحديد المكان المناسب لاستقبال الكرة وطريقة التصويب والتمرير وغيرها من مواقف اللعب المختلفة (Schmidt, 1982).

٣. التآزر الحسي - الحركي: يعد التآزر والتنسيق بين المثيرات الحسية والاستجابات الحركية عنصراً مهماً في تيسير المهارات الحركية، حيث يقوم الجهاز العصبي بتنظيم الأوامر والاستجابات بصورة جيدة، ولولا هذا التنظيم لتعذر القيام بأي مهارة حركية (Thomas, 1980).

مراحل تعليم المهارة الحركية: The stages of learning Motor skill:

إن عملية التعلم لأي مهارة حركية لا تتم بطريقة عشوائية، بل إنها تتم ضمن خطة زمنية تدريبية تهدف إلى تحقيق أعلى مستوى من الأداء. ويؤكد العديد من الباحثين أن عملية التعلم تمر بمجموعة من المراحل المختلفة التي تتميز بالتسلسل مع عدم وجود فواصل طبيعية بين كل مرحلة وأخرى، لأن كل مرحلة ما هي إلا امتداد للمرحلة التي تليها، بل في معظم الأحيان تندمج بعض مراحل التعلم مع بعضها البعض ويصعب تحديدها في معظم الأحيان (Jurus & Wughalter, 1993).

ويشير (المصطفى ١٩٩٥) إلى أن الباحثين قد اختلفوا في التقسيم الشكلي لمراحل تعلم المهارات الحركية، إلا أنهم جميعاً يتفقون على أن التقسيم هو لمجرد التوضيح والفهم والاستيعاب. ويرى ماجيل (Magill 1985) أن هناك نموذجين شائعين لمراحل التعلم الحركي هما:

النموذج الأول لكل من بول فتنس وما يكل بوسنر لأي مهارة حركية، المرحلة الأولى المعرفية، المرحلة الثانية الارتباطية، وأخيراً المرحلة الاستقلالية، أما نموذج التقسيم الثاني، فهو منبثق من تقسيم بول فتنس ومايكل بوستر (Fitts & Posner 1967) ويؤكد (آدم) أن تعلم المهارات الحركية يمر بمرحلتين أساسيتين هما، المرحلة المعرفية، والمرحلة الاستقلالية حيث يرى (آدم) دمج المرحلة المعرفية والمرحلة الارتباطية في مرحلة واحدة فقط يطلق عليها (المرحلة المعرفية).

ونظراً لأن التقسيم الأول هو الأكثر شيوعاً، فإننا سوف نناقش مراحل تعلم المهارة الحركية كلا على حدة.

❖ المرحلة المعرفية Cognitive Phase

❖ المرحلة الارتباطية Associative Phase

❖ المرحلة الاستقلالية أول الآلية (الاتوماتيكية) Autonomous Phase

أولاً: المرحلة المعرفية Cognitive Phase :

يحاول الفرد في بداية تعلم أي مهارة حركية، أو عند مشاهدته النموذج الحركي فهم المهمة التعليمية ومتطلباتها، كما أنه بذلك يحصل على فكرة عامة للحركة التي شاهدها، وذلك بالإلمام بخصائصها، وشروط أدائها، والتفكير في مكوناتها، ومن ثم تكون لديه معرفة أولية لشكل الحركة.

أما إذا كان للمتعلم خبرة سابقة عن تلك الحركة التي شاهدها، على سبيل المثال، فإنه يستطيع التحكم وإجادة حركات مشابهة للحركة الجديدة (التطيط في كرة السلة والتطيط في كرة اليد) مثلاً، فإنه سوف يتمكن من إدراك المهارة الحركية الجديدة بسرعة وبدقة عالية، بل إنه سوف يتمكن من

إنجازها بطريقة صحيحة نسبياً، وفي أقصر وقت بالمقارنة مع الفرد الذي ليس لديه خبرة سابقة عن تلك المهارة الجديدة (Poliks, 1986).

وهنا يأتي دور المعلم / المدرب في مساعدة المتعلم على تحديد الأجزاء أو الاستجابات الفرعية المكونة للمهارة، أو المهمة المراد تعلمها، وتوجيهه نحو القرائن المهمة المؤدية إلى السلوك الحركي الصحيح، وتوفير الفرص لممارسة كل جزء من أجزاء المهارة على حدة، وفي الوقت المناسب.

لذا، يجب أن نميز بين مجرد المعرفة، وبين الممارسة التطبيقية للحركة، لأن التصور الحركي لا ينشأ إلا إذا مارس الإنسان المهارة المراد اكتسابها، أو بمعنى آخر، يتكون التصور الحسي - الحركي عند الفرد للحركة المراد تعلمها تدريجياً أثناء ممارسته للحركة المطلوبة، ومن ثم يستمر التطور والصقل لهذه المهارة من خلال التدريب.

وعموماً تتصف المرحلة المبكرة لتعلم أي مهارة مهما كان نوعها، (سواء أكانت حركية أم لغوية أم فنية) بهذه المظاهر جميعها. فالمبتدئ في تعلم لغة معينة، أو قيادة السيارة وغيرها، مهمته الأساسية هي فهم الاستجابات الحركية الأساسية، ومن ثم تنفيذها.

ثانياً: المرحلة الارتباطية Associative Phase:

إن التعلم الحركي في المرحلة الارتباطية، شبيه بتعلم الارتباط بين المثير والاستجابة في التعلم اللفظي، ويتضح ذلك في تعلم الضرب على لوحة مفاتيح الحاسب الآلي، حيث تعين على المتعلم أن يضرب مفتاح معين لكتابة الحرف المطلوب دون النظر إلى لوحة المفاتيح، كما كان يفعل في المرحلة الأولى (Del Rey, 1983).

ويؤكد (Del Rey & Shewokis, 1993) أن وصف المرحلة الثانية بالمرحلة الارتباطية هو أنسب وصف لها نتيجة ارتباطها الوثيق بالمرحلة السابقة، وهي مرحلة اكتساب المعارف والمعلومات عن المهارة المراد تعلمها أو اكتسابها. وتتصف استجابات المتعلم الحركية خلال هذه المرحلة بأنها أكثر تطوراً واتقاناً، كما تتلشى الاستجابات غير المناسبة التي قد ترافق الأداء في المرحلة الأولى، كما تبدأ الأخطاء في التقلص تدريجياً.

وتعد الفترة الزمنية التي يستغرق فيها أداء المهارة أثناء المرحلة الارتباطية أطول من الفترة المستغرقة في المرحلة المعرفية التي تتطلب فهم المهارة ومكوناتها وشروط أدائها... إلخ، غير أن تحديد هذه الفترة يتوقف على طبيعة المهارة ومدى تعقيدها وصعوبتها وكذلك خبرات المتعلم.

وعلى المعلم / المدرب خلال هذه المرحلة أن يركز على التفكير في أداء المهارة ككل، ويحث المتعلم على ذلك، وليس على كل جزء من أجزائها على حدة، وذلك للوصول بالمتعلم إلى مستوى أدائي جيد وثابت.

ثالثاً: المرحلة الاستقلالية Autonomous Phas:

تعد المرحلة الاستقلالية أو الآلية مرحلة من مراحل التعلم الحركي، حيث يصبح التفكير في الاستجابة معدوماً تماماً خلال هذه المرحلة، ويصبح نمط الأداء الحركي مستقلاً بذاته، أي يصبح دور القوى الحسية والمعرفية ضعيفاً جداً مقارنة بدورهم في كل من المرحلة المعرفية والمرحلة الارتباطية. ويستطيع المتعلم خلال هذه المرحلة تنفيذ المهارة بمستوى عال من الإتقان والسلاسة والإبداع (Slapp, 1999).

كما يتميز الأداء الحركي أثناء المرحلة الاستقلالية بأنه أقل تأثراً بالعمليات التداخلية التي تسببها المثيرات البيئية المختلفة، حيث يستطيع المتعلم أداء

العديد من المهارات الحركية، كما في مواقف اللعب المختلفة، فمثلاً يستطيع الفرد أداء بعض المهام الحركية الثانوية، بالإضافة إلى المهمة الأصلية، دون إحداث ضرر على الفريق، على سبيل المثال يستطيع لاعب كرة اليد أن يقوم بحجز لاعب الخصم، بينما يقوم بتمرير الكرة إلى زميله.

إن آلية المهارة الحركية تعمل على رفع سرعة وكفاءة الأداء، بل والارتقاء به حتى يصل أداء الفرد إلى مستوى الإبداع والابتكار، ونرى ذلك على سبيل المثال في تحطيم الأرقام القياسية في السباحة وألعاب القوى وغيرها، وكذلك في الألعاب الجماعية كتنفوق بعض اللاعبين في الأداء والإبداع خلال مواقف اللعب المختلفة، كدقة التصويب، والسرعة في الأداء، وغيرها وهي أدلة واضحة على إمكانية تحسين مستوى الأداء الحركي، ويرجع التحسن والإبداع الذي يطرأ على هذا الأداء إلى اكتساب وتطوير أساليب استجابة جديدة تكون أكثر فاعلية في تنفيذ مختلف المهارات الحركية.

خصائص تعليم المبتدئين:

تتصف مهارات تعليم المبتدئين ببعض الخصائص التي تميزها عن غيرها من أنواع المهارات الأخرى، حيث يرى بعض الباحثين أمثال (آدم)، و(ماجيل)، و(مالجيز)، و(ماليانا)، وغيرهم أن هناك العديد من الخصائص لتدريب المبتدئين على المهارات الحركية والتي من أهمها:

١ -النضج Maturation :

يعرف النضج على أنه نمو العوامل الداخلية التي تساهم في الاتزان الكلي في الإنسان، وسببه عضوي وفسولوجي وعصبي. فالنضج عبارة عن مستوى معين من النمو وهو مكمل له، حيث يعتبر التعلم والنضج عنصرين متكاملين يهدفان إلى

الارتقاء بنمو السلوك حتى يصل في بعض الأحيان إلى التمييز بين أثر التعليم وأثر النضج. (Poliks, 1986).

ويتميز التعلم عن النضج في أن التعلم عملية إرادية، إلا أنه تحدث تحت تأثير الرقابة في الإدارة، كما أنه يحدث نتيجة لقيام الفرد بنشاط معين، أما النضج فهو يحدث تلقائياً في أي وقت حتى أثناء النوم ودون إرادتنا، كما أن النضج يحدد إمكانيات سلوك الشخص، ومدى قدرته في القيام بنشاط ما، ومقدار ما يكتسبه من معارف وخبرات ومن التجارب المشهورة في علم التطور والتعلم الحركي: ((التجربة التي قام بها جيزل مع التوأمين)) ((س، ص)) على مهارة الصعود بالسلم، فقد قام بتدريب توأمين بنات وعمرهما ٤٦ أسبوعاً.

حيث قاما بتدريب التوأم (س) يومياً لمدة ١٠ دقائق لفترة ٦ أسابيع على أداء مهارة الصعود على السلم، وفي الفترة تمكن التوأم (س) من الصعود على السلم في ٢٦ ثانية، بعد ذلك قاما باختيار التوأم (ص) على نفس المهارة (الصعود على السلم) فوجد أن التوأم (ص)، سجل زمناً قدرة ٤٥ ثانية، بعدها قام بتدريب (ص) لفترة أسبوعين فقط فتمكن في نهاية الفترة من صعود السلم في مدة ١٠ ثوان.

وأيضاً بدرجة من التوافق تزيد عن شقيقتها التي تعلمت الصعود على السلم قبلها، وبفترة زمنية أقصر من التدريب من شقيقتها أيضاً. ويعزو جيزل Gesell هذه النتيجة إلى عامل النضج نظراً لأن التوأم (ص) أثناء فترة التعلم كانت أكثر نضجاً واستعداداً لتعلم مهارة الصعود على السلم. وهناك تجارب كثيرة توضح أثر النضج في عملية التعلم والعلاقة الوثيقة بينهما (المصطفى ١٩٩٥).

ويشير (المصطفى، ١٩٩٢) إلى إن النضج نوعان هما:

أولاً: النضج الجسمي:

ويعني، اكتمال نمو أعضاء الجسم، وهو شرط أساسي للتعلم فلا يمكن للمبتدئ في رياضة رفع الأثقال أن يقوم برفع وزن أكثر من وزنه بمرات قبل تدريب العضلات على رفع ذلك الوزن سابقاً، كذلك لا يستطيع لاعب الجمباز تأدية مهارات الأجهزة قبل حدوث النمو الجسدي المناسب للحركة المطلوبة. ويعد دراسة (جيزل) التي أجراها على التوائم في مهارة الصعود على السلم مثالا واضحا على أهمية النضج عند تعلم المهارة الحركية.

ثانياً: النضج العقلي:

ويعني نمو الوظائف العقلية عند الإنسان حتى يتمكن من إدراك المواقف الخارجية التي تحيط به. ويؤكد العديد من الباحثين أمثال (توماس) و (جالجر) و(فرنش) و(شيا) وغيرهم بضرورة الوظائف العقلية في تعلم المهارات الحركية. ومهما يكن من أمر فإن هناك علاقة وثيقة بين النضج والتعلم، ويمكننا تحديد هذه العلاقة بالنقاط التالية:

❖ ان النضج شرط أساسي للتعلم.

❖ ان النضج لا يكفي لحدوث التعلم إلا إذا اقترن بالممارسة والتدريب.

٢ -الممارسة Practic:

يعرف ماجيل (Magill, 1985) الأداء أو الممارسة بأنه (السلوك الملاحظ)، كما يحدث في ملعب كرة القدم من ركل الكرة، أو التصويب في كرة السلة، أو الجري في المضمار، كما تشمل الممارسة أيضا الأداء نفسه والقدرة على

التكيف مع مواقف اللعب المختلفة، كما يحدث في الألعاب الجماعية، فالنضج وحده غير كاف لحدوث التعلم، إذ لابد من توافر عامل الممارسة والتدريب، فالمبتدئ يستطيع استقبال وتصويب كرة القدم إلى الهدف لأن نضجه يساعده على ذلك، ولكنه لا يستطيع تحقيق الدقة والإتقان والإبداع إلا بالممارسة والتدريب.

وهناك الكثير من المهارات الحركية التي تتطلب الممارسة الفعلية أو الميدانية كالسباحة وركوب الدراجة، وغيرها، كشرط أساسي لتعلم واكتساب الأداء، كما يجب أن ترتبط الممارسة والتكرار عند الفرد بالفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة ما يقوم به أو يتعلمه.

ونظرا لأهمية التدريب في تعلم المهارات الحركية، فقد حاول العديد من علماء علم النفس حركي أمثال (شميدت) و (ماجيل) و (باتج) و (شيا) و (مورجان) وغيرهم تحديد أفضل وسائل التدريب مثل التدريب المنظم، والتدريب العشوائي، والتدريب المستمر، وذلك لتحقيق أفضل الوسائل لتعلم المهارة الحركية، ومن ثم تدركها، وانتقال أثر تعلم مهارة في تعلم مهارة أخرى.

٣ - الدوافع Motives:

الدافع هو الطاقة الكامنة عند الإنسان التي تحمله على القيام بسلوك معين للتكيف مع البيئة، بغرض تحقيق أهداف معينة، وتعد الدوافع من الموضوعات المهمة التي تصاحب عملية تعلم المهارات الحركية وممارستها. ولحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، وكلما كان الدافع لدى الإنسان قويا كان نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم إيجابيا.

فتعلم مهارة حركية ما، هي في الواقع علمية الممارسة، وهذا يدل على وجود دافع ورغبة لتعلم تلك المهارة، وهو المحرك الرئيسي لتلك الممارسة، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على دوافع الإنسان للتعلم التي من أهمها:

❖ العادات والتقاليد.

❖ خبرات الفرد.

❖ القيم الاجتماعية.

❖ عمر الفرد.

كما تلعب الدوافع دوراً مهماً في تحديد مستوى أداء الفرد للمهارات الحركية المختلفة، كما أنها تتغير تبعاً لخبرات الفرد وعمره الزمني، على سبيل المثال، في مرحلة الطفولة يتلخص الدافع الرئيسي لممارسة النشاط الحركي في المرح والتسلية، أما مرحلة الشباب والمراحل التي تليها فيكون الدافع من ممارسة النشاط الحركي هو اكتساب المهارات الحركية واللياقة البدنية واثبات الذات والصحة والجمال وغيرها (Wughalter, 1981).

أثر التدريب العشوائي:

أكد (Battig, 1972-1979) على أهمية التدريب العشوائي لمرحلتين الاحتفاظ والانتقال، حيث وجد بأن الفرد الذي يتميز أدائه بالضعف والتذبذب، وكثرة الأخطاء خلال عملية التعلم الأولى (مرحلة اكتساب المهارة)، تكون قدرته على الاحتفاظ بالمهارة أفضل، وذلك من خلال مروره بصعوبات ومواقف فعلية مختلفة، عند مقارنتها بأداء المتعلم الذي تعلم بطريقة التدريب المنتظم وقد أشار باتج (Battig, 1966) إلى أن أفضلية التدريب العشوائي خلال مرحلتين الاحتفاظ والانتقال، بسبب أن المتعلم يبذل جهداً للتعرف إلى أوجه الشبه والخلاف للبحث عن

الأداء الصحيح، بالإضافة للعمق في معالجة المحتوى للمعلومات المراد تعلمها، حيث لخص فائدة التدريب العشوائي من خلال مفهوم تداخل المحتوى في ثمانية عناصر، والتي لها دور فعال في تثبيت المهارات المتعلقة في ذاكرة المتعلم وهي:

(أ) المعالجة المتعددة (Multiple processing):

تشير المعالجة المتعددة إلى أن المعلومات تخزن في الذاكرة الطويلة الأمد بأكثر من صورة حيث ترمز إما بشكل سمعي أو بصري، ومن كمية كبيرة إلى أجزاء قليلة أو بسيطة يمكن أن تعمل بالتوافق والتتابع.

(ب) المعالجة المتغيرة (Variable processing):

حيث تعالج المعلومات باستخدام استراتيجيات مختلفة وإن كانت بنود مستقلة أو مختلفة ولكنها مندرجة داخل الموضوع الرئيس العام.

(ج) التوسيع والتنظيم (Elaboration and Organization):

يسهم التعلم بطريقة التدريب العشوائي لمعالجة المهمات المتعلقة بصورة شاملة، وذلك من خلال معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين المهمات المتعلمة أثناء عملية التعلم (الاكتساب)، وفي الغالب يتطلب تنظيم المهمات من قبل المتعلم وضياها في مجموعات أو وحدات أكبر في الذاكرة.

(ح) التميز (Distinctiveness):

إن المعالجة العميقة الناتجة عن استخدام أكثر من استراتيجية أثناء التعلم بطريقة التدريب العشوائي تؤدي لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين المهمات المتعلمة مما يؤدي لتمييزها وتمييزها بوضوح أكثر في الذاكرة.

(خ) عوامل المحتوى (Contextual Factors):

إن التدريب العشوائي يجبر الفرد لاستخدام المعالجة المعتمدة للمهمات المتعلمة أثناء عملية الاكتساب.

(د) تداخل المحتوى (Con textual Interference):

إن طرق معالجة المهمات المتنوعة والمختلفة من خلال المحاولات المتكررة أثناء مرحلة الاكتساب للمهارات المراد تعلمها، كالمهارات الخاضعة للتداخل المنخفض في المحتوى (مثل التدريب المنظم) تتطلب معالجة سطحية للمهمات وقد لا يكون كافية للاحتفاظ واستبقاء المهمات لفترة طويلة، بعكس المهمات الخاضعة للتداخل العالي في محتوى كمها في التدريب العشوائي، والذي يتبع فيه المتعلم استراتيجيات متعددة في التعلم ومعالجة أكثر للوصول إلى الحل المناسب، للتعرف إلى أوجه التشابه والاختلاف بين المهمات، وبهذا تتم عمليات التعلم بصورة بطيئة، مما تؤدي للمتعلم بصورة جيدة، ويمكن التغلب على التداخل في محتواه ويتم تذكرها بشكل أفضل.

(و) تنوع المحتوى (Contextual Variety):

إن التكرارات التي يؤديها المتعلم أثناء مرحلة الاكتساب، تعتبر مصدرا لتنوع المحتوى والتي لها دور في عملية الاحتفاظ بها في الذاكرة.

(ي) الترميز – الاسترجاع المطلق (Encoding – Retrieval Congruence):

إن تذكر المهمات يعتمد على كيفية معالجتها، فإذا تم ترميزها في الذاكرة القصيرة الأمد وبعدها في الذاكرة الطويلة الأمد، فإن ذلك يساعد على استرجاعها حتى لو كانت في سياق آخر، وهذا الترميز له دور فعال في عملية التذكر، فالتعلم بواسطة نظرية تداخل المحتوى لأكثر من مهمة في وقت واحد

بطريقة التدريب العشوائي يقوم بمعالجة تلك المهمات بصورة اختيارية وذلك باستخدام وسائل متعددة من المعالجة وباستراتيجيات مختلفة والذي بدوره يؤدي لترميز وتميز تلك المعلومات في الذاكرة أثناء مرحلة الاكتساب للمهام المتعلمة والتعرف إلى أوجه الاختلاف والتشابه للمهام المكتسبة وهذا الأمر مهم في تثبيت المعلومات في ذاكرة المتعلم وذلك حسب نظرية الذاكرة، ويؤكد باتج (Battig, 1979) على أهمية التعلم بطريقة التدريب العشوائي، لأنه يجعل المتدرب يسترجع المعلومات المتعلمة، ويستطيع تنظيمها، وهذا أمر مهم عند تعلم مهارة أخرى ومتشابهة، أو عندما يطلب منه تذكرها.

ثانيا: الدراسات السابقة

لقد أجريت العديد من الدراسات حول استخدام نظرية تداخل المحتويات في التعلم الحركي العملي. إلا أن هناك ندرة يسيرة من الدراسات التي طبقت نظرية تداخل المحتويات (باستخدام التعلم المنظم والتعلم العشوائي) من خلال تعلم مهارات الألعاب الرياضية المختلفة ككرة القدم والسلة والسباحة وألعاب القوى ١٠٠٠ إلخ. وفي ضوء تحديد مشكلة الدراسة والخاص بتعلم المهارات الحركية فسيعرض الباحث - بإيجاز - الدراسات التي أمكن الحصول عليها ، والتي تناولت نظرية تداخل المحتويات في التعلم الحركي العملي والميداني أو التطبيقي.

أولا/ الدراسات العربية:

أجرى المصطفى، بدراسة في(١٩٨٩) حيث قام بتطبيق نظرية تداخل المحتويات من خلال التصويب من الثبات في كرة اليد. فقد أجريت الدراسة على ثلاث مجموعات مختلفة الأعمار (٧ ، ١١ ، ١٩ سنة)، فقد كانت نتائج التعلم خلال مرحلة الاكتساب جيدة وذلك بدقة الأداء وقلة الأخطاء بالنسبة لجميع الأعمار (٧ ، ١١ ، ١٩ سنة)، التي استخدمت التدريب المنظم، أما خلال مرحلة التذكر والانتقال فكانت النتائج كالتالي: إن كلا من البالغين وأطفال الحادية عشرة الذين استخدموا التدريب المنظم أثناء مرحلة الاكتساب ، تميز أدائهم بكثرة الأخطاء وعدم الدقة في الأداء مؤيدا بذلك النظري ، أما بالنسبة لنتائج الأطفال فقد كانت عكس نتائج البالغين وأطفال الحادية عشرة تماما ، أي أن أداء الأطفال الذين استخدموا التدريب المنظم كان أكثر دقة وأقل خطأ بالمقارنة مع أداء الأطفال الذين استخدموا التدريب العشوائي، وهذا يخالف النظرية والدراسات السابقة.

وعموماً، بالرغم من فعالية وكفاءة نظرية تداخل المحتويات في التعلم الحركي، إلا أن النظرية مازالت قاصرة على كبار السن أو البالغين، كما أن نتائج الدراسات التي استخدمت نظرية تداخل المحتويات تحتاج إلى التعميم، من خلال المهارات الحركية للألعاب الجماعية والفردية المختلفة، حتى نستطيع تطبيقها في مجال التعلم الحركي سواء من خلال دروس التربية البدنية أو الأنشطة الداخلية المدرسية.

وتظهر أهمية هذه الدراسة في أنها استجابة للتحويل القائم بالاهتمام والربط بين مفهوم النشاط الحركي والعلوم الإنسانية والنفسية والاجتماعية، وأهمية ذلك في التكامل والترابط بين مصادر المعرفة الإنسانية بصورة عامة. كما تظهر أهمية هذه الدراسة بالنسبة للباحث في أنها من اهتماماته وخبراته التخصصية حيث تعد بمثابة إحدى توصيات أطروحة الدكتوراة.

كما أجرى المصطفى (١٩٩٢)، فقد طبقها على عينة من الأطفال (١٩،١١،٧ سنة) وهدفت لتطبيق تداخل المحتوى في تعلم مهارة التصويب في كرة القدم، ولقد أشارت النتائج إلى أن للعمر دوراً في التأثير في الأداء حيث تفوق البالغون في أدائهم على بقية الأطفال وذلك يرجع إلى أن الأطفال يحتاجون لقدر كبير من الخبرات والمعارف الأساسية المهمة في عملية الاستيعاب والفهم، وكذلك لافتقار الأطفال الخبرات الكافية.

وهناك دراسة للأمير وتول (AL-Ameer & Toole, 1993)، بحثت مدى تأثير أنواع التدريب المنظم العشوائي، وتدريب الدمج على تعلم البالغين من الذكور مهارات الحركية العملية على عينة من البالغين، وتم توزيعهم على أربع مجموعات بالتساوي وهم مجموعة التدريب المنظم، ومجموعة التدريب العشوائي، ومجموعة التدريب بالدمج (هو تدريب يبدأ بالمنظم أولاً لفترة قصيرة لنفس المهارة وبعد ذلك يتغير جدول التدريب إلى عشوائي وهكذا) والتي تختلف عن بعضها من

حيث عدد تكرار المحاولات المشابهة للمهارة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في زمن ردة الفعل لمصلحة مجموعتي التدريب بالدمج والتدريب العشوائي، مقارنة بمجموعة التدريب المنظم في مرحلة الاحتفاظ، وقد فسر الباحث ذلك بأن مجموعات تدريب الدمج استفادت من ميزات التغذية الراجعة التي يحصل عليها الفرد لتصحيح المسار في المحاولات التالية وفي عمق مستوى المعالجة أثناء مرحلة اكتساب المهارة وفي سهولة حفظ وبقاء المعلومة أثناء مرحلة الاحتفاظ.

كما أجرى الأمير (٢٠٠٣) دراسة بعنوان أثر نوع التدريب في تعلم مهارة الإرسال في كرة الطائرة بتطبيق نظرية اتساق المحتوى، حيث هدفت الدراسة للتعرف على مدى فاعلية استخدام التدريب المنظم والعشوائي والدمج في دقة الإرسال من أسفل المواجه في مرحلتى الاكتساب والانتقال ولمعرفة أثر التفاعل بين أنواع التدريب المختلفة ومراحل التعلم، وذلك على عينة مكونة من (٤٥ طالبا) من طلاب المرحلة الابتدائية بمجمع الملك سعود التعليمي بالرياض.

حيث كان متوسط أعمارهم (١٠,٣ سنة)، وقد تم تقسيمهم عشوائياً لثلاث مجموعات تدريبية مختلفة (المنظم والعشوائي والدمج) ومن ثم تم تعليمهم مهارة الإرسال بمعدل (٤٥) محاولة في مرحلة الاكتساب، وبعد يومين تم اختبارهم في مرحلة الانتقال من خلال إعطائهم (٩) محاولات في الإرسال الأسفل المواجه، وتم حساب دقة الإرسال، وأشارت النتائج بأفضلية التعلم بطريقة التدريب بالدمج والمنظم في مرحلة الاكتساب مقارنة بمجموعة التدريب العشوائي، وأفضلية انتقال أثر التعلم باستخدام التدريب بالدمج والمنظم مقارنة بالعشوائي، وأن التدريب بالدمج أفضل من المنظم في مرحلة الانتقال.

وعلى الرغم من اعتماد نظرية تداخل المحتوى على هذين التدربيين (المنظم والعشوائي)، إلا أن هناك بعض الدراسات استخدمت بالإضافة إلى هذين النوعين من التدريب تدريبات أخرى، كالتدريب المتسلسل، كما سيأتي في دراسة

(لي، وماجيل, Lee & Magill) (١٩٨٣م). وكذلك تم استخدام نوع جديد من التدريب سمي بتدريب الدمج، الذي أثبت أهميته في تعلم المهارات الحركية بالنسبة للأطفال وعلى العاديين، كما جاء في دراسة (الأمير وتول Al-Ameer, & Toole, ١٩٩٣م) التي هدفت إلى مدى تأثير أنواع التدريب المنظم والتدريب العشوائي وتدريب الدمج على عينه مكونة من (٣٦ فرداً) من الذكور العاديين تراوحت أعمارهم ما بين (١٨ - ٢٤ سنة).

حيث تم توزيعهم لأربع مجموعات بالتساوي وهم مجموعة التدريب المنظم ومجموعة التدريب العشوائي ومجموعتي تدريب الدمج التي تختلف عن بعضها من حيث عدد التكرار للمحاولات، وكانت أداة الدراسة مكونة من جهاز ضرب الألواح المعلقة بمسارات متعرجة، ولكل مهارة لون مختلف عن الآخر (٣ مسارات)، وتم قياس زمن ردة الفعل والزمن المستغرق للانتهاء من كل مهارة، وأشارت نتائج الدراسة بوجود فروق دالة إحصائية لصالح مجموعات التدريب بالدمج والتدريب العشوائي من حيث الدقة والزمن المستغرق مقارنة بمجموعة التدريب المنظم في مرحلة الاحتفاظ، كما وجدت الأفضلية لمجموعات تدريب الدمج مقارنة بمجموعة التدريب العشوائي في مرحلة الاحتفاظ لكنها فروق غير دالة إحصائية.

وقد فسر الباحث ذلك بأن مجموعة تدريب الدمج استفادت من صفة التغذية الراجعة التي يحصل عليها الفرد لتصحيح المسار في المحاولات التالية ومن عمق مستوى المعالجة أثناء مرحلة اكتساب المهارة في سهولة حفظ وبقاء المعلومة أثناء مرحلة الاحتفاظ.

وعلى الرغم من أن دراسة الأمير (١٩٩٧م) لم تتطرق إلى المهارات الحركية، إلا أنها استخدمت نظرية تداخل المحتوى وتدريب الدمج، حيث هدفت للتعرف على أفضل استراتيجيات تعلم تتبع في ضوء نظرية تداخل المحتوى، في سرعة اكتساب مهارات أكاديمية حسابية لمهارة الجمع الأساسية من (٩.١)، والاحتفاظ بها، ومن ثم

انتقال أثرها في تعلم مهارة جديدة مشابهة خلال مراحل التعلم المختلفة ، وذلك على عينة مكونة من (٢٤) تلميذ وتلميذة من ذوي التخلف العقلي البسيط والمسجلين في مدارس التربية الفكرية بدولة الكويت للسنة الدراسية (٩٦ - ١٩٩٧ م)، حيث بلغ متوسط أعمارهم الزمنية ما بين (٩ - ١٣ سنة) وتم تقسيمهم عشوائيا لثلاث مجموعات تدريبية متكافئة (المنظم والعشوائي والدمج) ، واشتملت أداة الدراسة على جهاز الأرقام من إعداد الباحث نفسه وهو عبارة عن لوحة تم تقسيمها إلى ثلاث خانات بالتساوي ليقوم التلميذ بسحب بطاقات الأسئلة من الصندوق وهي مرتبة حسب نوع التدريب حيث حسب الزمن المستغرق في الحل وتم تحويله لدرجة حسب جدول خاص أعد لذلك.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجموعتي التدريب المنظم وتدريب الدمج كانت أفضل من مجموعة التدريب العشوائي في مرحلة الاكتساب ، أما في مرحلة الاحتفاظ فكان المتوسط لمجموعتي التدريب العشوائي وتدريب الدمج أعلى من مجموعة التدريب المنظم ، ولم يكن هناك فروق تذكر عند مقارنة درجة الاحتفاظ في اليوم الأول والثاني وقد فسر الباحث ذلك بأن طول مرحلة الاكتساب لم تؤثر على مرحلة الاحتفاظ بالمهمة ، أما في مرحلة الانتقال فلم تكن هناك فروق دالة إحصائية بين مجموعات التدريب المختلفة وأن نوع التدريب لم يكن ذا تأثير على انتقال أثر التدريب للمهمات المتعلمة على تعلم مهارة مشابهة ، وأشارت نتائج الدراسة في مجملها التحقق من فروض الدراسة من حيث أفضلية إتباع جدول تدريب الدمج والتدريب العشوائي في الاحتفاظ بالمهمات المتعلمة وانتقال أثر التعلم لمهمات متشابهة ، وقد أوصى الباحث بإجراء المزيد من البحوث والدراسات لتعميم مفهوم النظرية.

ثانيا/ الدراسات الأجنبية:

وعلى ضوء ما افترضه باتج من أهمية وفائدة التدريب العشوائي ذى الاتساق العالي في عملية التذكير والاحتفاظ والانتقال ، بحث شيا ومورجن & Shea Morgan (١٩٧٩م)، أثر نظرية اتساق المحتوى في مجال التعلم الحركي المعلمي على عينة من البالغين ، حيث جعلوا المفحوصين يتدربون على ثلاث مهارات حركية، كان الهدف منها تحريك الذراع خلال مجموعة حواجز خشبية صغيرة بأسرع ما يمكن، حيث تدربت المجموعة الأولى على ثلاث مهارات بإتباع التدريب المنظم، والمجموعة الثانية تدربت على نفس المهارات الثلاث ولكن بالتدريب العشوائي، أكدت النتائج تنبؤ باتج، حيث إن مجموعة التدريب المنظم أدت أفضل أثناء مرحلة الاكتساب في التدريب المنظم، أما في مرحلة الاحتفاظ وانتقال التعلم فكان أداء المفحوصين الذين تدربوا بالطريقة العشوائية أفضل من المجموعة الذين تدربوا بالطريقة المنظمة.

قام الباحثان شيا ومورجان (Shea&Morgan,1979) بأول دراسة، وذلك بتطبيق نظرية تداخل المحتويات في مجال التعلم الحركي العملي. حيث هدفت الدراسة إلى قياس سرعة زمن الرجوع لمهارة حركية مركبة، وذلك عن طريق قياس زمن رد الفعل لمجموعة من الطلاب الذكور خلال ثلاث مراحل، مرحلة التعلم، ومرحلة التذكر أو الاحتفاظ بالمهارة، ثم مرحلة الانتقال. وقد وجد الباحثان أن المجموعة التي تعلمت باستخدام التدريب المنظم أكثر سرعة ودقة في الأداء من المجموعة التي تعلمت بالطريقة العشوائية. أما خلال مرحلة التذكر أو الحفظ وبعد (١٠ دقائق راحة) فقد قام الطلاب بأداء المهارة السابقة بأقل عدد من المحاولات بالمقارنة بعدد محاولات مرحلة الاكتساب. فوجد أن الطلاب الذين تعلموا المهارة باستخدام التدريب غير المنظم هم الأكثر دقة وسرعة في الأداء عن المجموعة التي تعلمت المهارة باستخدام التدريب المنظم. وقد كانت نتائج مرحلة

الانتقال متشابهة تماما مع مرحلة التذكير أو الحفظ. مؤكدين أهمية نظرية تداخل المحتويات في التعلم الميداني.

بعد دراسة شيا ومورجان قام العديد من الباحثين أمثال ديلرية وآخرون (del ray, 1983; 1987; 1988) el.at., 1983) ولي وماجيل (lee & Magil, 1983) وجودي وماجيل (Goode & Magill, 1986) وشيا وزمني ، (Shea & Zimny, 1983) وغيرهم من الباحثين باستخدام النظرية في التعلم الحركي ، فقد أجمعت معظم الدراسات السابقة على أهمية نظرية تداخل المحتويات في التعلم الحركي العملي ، وقد أجمعوا على ضرورة تطبيق النظرية في المجال الميداني التطبيقي وتعميم نتائج هذه الدراسات من خلال تعلم المهارات الحركية المختلفة.

وفي دراسة أخرى قام لي وماجيل lee&megil (١٩٨٣م) ، بإضافة مجموعة ثالثة للمجموعتين المستخدمة في دراسة شيا ومورجن (١٩٧٩م) ، على عينة من البالغين سميت بمجموعة التدريب المتسلسل (serial practice) ، حيث رتبت المحاولات التدريبية ومجموعها ٥٤ محاولة ، بحيث يتم التعلم على المهارة الأولى أولا ، ثم يتبع بالمهارة الثانية والذي يتبعه تعلم المهارة الثالثة ، وجمعت هذه المجموعة سمات حالة التدريب المنظم والعشوائي ، وكان الهدف من إدخال هذه المجموعة في الدراسة هو معرفة أي من المجموعتين (التدريب المنظم أو التدريب العشوائي) تشبه أكثر حالة التدريب المتسلسل. وأوضحت النتائج تشابه بين حالة التدريب المتسلسل للتدريب العشوائي ، وكان أداء أفراد عينة الدراسة في كلا التدريبين المتسلسل والعشوائي أفضل في مرحلة الاحتفاظ من التدريب المنظم.

ومن أهم الدراسات التي طبقت نظرية تداخل المحتويات في التعلم الحركي الميداني ، الدراسة التي قام بها جود وماجيل (goode&magill, 1983) ، فقد أجريا الدراسة على عينة من الطالبات لقياس مهارة الإرسال في لعبة الريشة.

فكانت النتائج مؤيدة للنظرية في جميع المراحل، فخلال مرحلة الاكتساب تميز أداء المجموعة التي تدربت بالتدريب المنظم بالتعلم السريع لمهارة الإرسال وكذلك الدقة في الأداء وعلى العكس من ذلك أثناء مرحلتي التذكر والانتقال فقد تميز أداء المجموعة التي استخدمت التدريب غير المنظم خلال مرحلة الاكتساب، بالدقة في الأداء والمهارة العالية في التنفيذ وذلك من حيث قلة الأخطاء وثبات الأداء.

أما الدراسة التي طبقت نظرية اتساق المحتوى في تعلم المهارات الحركية لجودي وماجيل (Mood & Magill, 1986)، فقد استخدمت عينة من الطالبات الجامعيات لتعلم مهارة الإرسال في لعبة الريشة (الإرسال القصير والطويل والدافع) من منطقة الإرسال اليمنى للملعب. وأيدت النتائج لنظرية باتج في جميع المراحل، ففي مرحلة الاكتساب فقد تميز تفوق مجموعة التدريب المنظم في أدائها على مجموعة التدريب العشوائي، أما في مرحلتي الاحتفاظ والانتقال فقد تفوقت مجموعة الطريقة العشوائية.

وفي دراسة لـ بياجوت وشابيرو Piggot & Shapiro (١٩٨٤م) تم استخدام أطفال متوسط أعمارهم ٧,٥ سنوات، وكان الهدف من الدراسة تطبيق نظرية اتساق المحتوى في تعلم مهارات حركية، ومقارنة ثلاثة أنواع من التدريب على الأطفال، وهي التدريب المنظم والعشوائي (يتعلمون أولاً بالتدريب المنظم ولفترة زمنية ثم يتعلمون بعد ذلك بالطريقة العشوائية)، أشارت النتائج إلى أن تعليم الأطفال بطريقة التدريب المنظم العشوائي، أفضل من التدريب المنظم والتدريب العشوائي في مرحلة الانتقال. (الدقة في الإرسال والمهارة العالية وقلة الأخطاء).

وفي دراسة أخرى لـ ديلريه، وايت هارست وود (Wood Del Rey, 1986) تم استخدام الأطفال ومتوسط أعمارهم ٥,٧ - ٣,٨ سنة، وجدوا أن الأطفال ذوي الخبرة في الألعاب الجماعية الذين تدرّبوا على التدريب المنظم والعشوائي كانت نتائجهم أوضحت إلى أن الأطفال الذين تدرّبوا بطريقة

التدريب المنظم أفضل في مرحلة الانتقال من الأطفال الذين تدربوا على التدريب العشوائي.

وفي عام (١٩٨٧م)، أجرى ديليري وآخرون ، دراسة هدفت لمعرفة أثر الخبرة في نظرية تداخل المحتوى وأشارت نتائجها إلى أن مرحلة الاكتساب كانت أفضل عند استخدام التدريب العشوائي، وتعارض هذه النتيجة نظرية اتساق المحتوى لباتج. أما في مرحلة الاحتفاظ فكان التدريب العشوائي أفضل من التدريب المنظم وهذا يتفق مع نظرية باتج.

وقام كل من (كارول، وود، وجاين Carol, Wood and Ging, 1991) بدراسة هدفت للتعرف على دور التداخل ومستوى التجانس والتشابه بين المهمات المكتسبة في مرحلة الاكتساب وتأثيره على مرحلة الانتقال على تعلم أربع مهارات حركية بسيطة وذلك على عينة مكونة من (٦ مفحوصين)، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٩ - ٢٥ سنة)، وقد قام كل مفحوص بأداء (٧٢) محاولة أثناء مرحلة الاكتساب بواقع (٢٤) محاولة على كل مهارة متعلمة، ومن ثم أعطي المفحوصين (٥ دقائق) كفترة راحة قبل مرحلة الانتقال حيث أدى كل مفحوص ٤ محاولات على كل مهارة وكان مجموع المحاولات (١٢) محاولة في الانتقال، وأشارت النتائج بأن تأثير تداخل المحتوى في مرحلة الاكتساب دعمت التدريب المنظم ذا التداخل المنخفض في محتواه، أما في مرحلة الانتقال فكان أداء مجموعة التدريب العشوائي أفضل من أداء مجموعة التدريب المنظم، وافترض نتائج الدراسة بأن هناك تداخل في الذاكرة عند استخدام نوعي التدريب المنظم والعشوائي.

كما أجرى كل من جارس، ووجهاالتر، وجينيوس Jarus, Wughalter & Gianutsos, 1993) دراسة هدفت لبحث تنوع أحوال تداخل المحتوى مع حالتين مختلفتين من المهارات الحركية أثناء اكتساب المهارات في مرحلتي

الاكتساب والاحتفاظ بواسطة الكمبيوتر والانتقال إلى المهارة الوظيفية، وقسمت العينة لمجموعتين التدريب المنظم والتدريب العشوائي، وأشارت النتائج إلى أن تعليم المهارات المفتوحة أفضل في مرحلة الاحتفاظ والانتقال مقارنة بالمهارات المغلقة، وقد اقترح الباحثون زيادة التنوع في التدريب على المهارات المفتوحة والذي ينتج عنه أثر تداخل محتوي، وعلى الرغم من عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات التدريب المختلفة قيد الدراسة (مجموعة التدريب المنظم، ومجموعة التدريب العشوائي) أثناء مرحلتي الاكتساب والانتقال، إلا أن النتائج دعمت تكهنات باتج والتي تشير إلى أهمية التدريب المنظم أثناء تعلم المهارات الحركية المفتوحة في مرحلة الاكتساب، وأهمية التدريب العشوائي في مرحلة الانتقال.

وقام كل من دل ريه وشويكس (Del Rey & Shewokis 1993) بدراسة هدفت للتعرف على التداخل الذي يحدث عند تعلم مهارة حركية، تمثلت في دفع كرة مثبتة في ذراع مع وصول الضوء في نقطة محددة مسبقا وذلك على عينة مكونة من (٧٢) أنثى، وقد أعطي المفحوصين (٩٠) محاولة في مرحلة الاكتساب و(٣٠) محاولة في مرحلة الاحتفاظ و(٢٠) محاولة في مرحلة الانتقال، وأشارت النتائج إلى أهمية التدريب العشوائي في الاكتساب والانتقال مقارنة بالتدريب المنظم، ولكن مجموعة التدريب المنظم كانوا أكثر اتساقا وتوافقا في مرحلة الانتقال بعدما تلقوا تغذية راجعة (نتائج المعرفة) بعد كل محاولة، أما في مرحلة الاحتفاظ وجد أن مجموعة التدريب المنظم كانوا أكثر اتساقا وتوافقا مقارنة بمجموعة التدريب العشوائي عندما يتعلمون المهارات متبوعة بنتائج المعرفة.

وقام كل من رايت، ولي، وكودي (Wright, Li, and 1996) بدراسة بعنوان إعادة عملية تداخل المحتوى وملاحظة التعليم، وهدفت الدراسة إلى التعرف على التداخل الذي يحدث عند إعادة التعلم لمهارة حركية على جهاز الحاسب الآلي، وذلك على عينة مكونة من (٥٢ طالبا جامعيًا)، قسمت لمجموعتين متساويتين مجموعة التدريب المنظم ومجموعة التدريب العشوائي، وقد

تدرب المفحوصين على ثلاث مهارات بواقع (١٨) محاولة لكل مهارة في مرحلة الاكتساب، و بعد (٢٤) ساعة من مرحلة الاكتساب عمل اختبار الاحتفاظ بواقع (٦) محاولات لكل مهارة، وأشارت النتائج إلى أفضلية مجموعة التدريب المنظم في مرحلة الاكتساب، وإلى أفضلية مجموعة التدريب العشوائي في مرحلة الانتقال.

أجرى كل من سلابر، ودورناير، وبرايث (Slapper, Dornir & 1999) دراسة بعنوان تأثيرات التداخل البنائي باستخدام توقيت العمل مع الكبار والأطفال، وهدفت الدراسة إلى اختبار التداخل باستخدام توقيت العمل لقياس زمن رد الفعل مع البالغين والأطفال، وقد نظمت تجربتهم الأولى لقياس أثر التداخل البنائي الذي يمكن الحصول عليه باستخدام توقيت العمل مع الكبار، وذلك على عينة مكونة من (٢٤) طالب من جامعة تكساس للتكنولوجيا، وتراوح أعمارهم ما بين (٢١ - ٢٤ سنة)، وقسمت العينة بالتساوي إلى مجموعتين (مجموعة التدريب المنظم، ومجموعة التدريب العشوائي، وقام المفحوصين بأداء الحركات على ثلاث سرعات هي (٧٠٠ ث/ ق، ١٢٠٠ ث/ ق، ١٧٠٠ ث/ ق)، وأشارت النتائج إلى أن مجموعة التدريب المنظم كانت أكثر دقة في مرحلة الاكتساب من مجموعة التدريب العشوائي، وأن مجموعة التدريب العشوائي كانت أكثر دقة في مرحلتي الاحتفاظ و الانتقال.

وفي التجربة الثانية والتي كانت صورة طبق الأصل من التجربة الأولى ولكنها أجريت على عينة مكونة من ٢٠ (٠) طفلا وكان متوسط أعمارهم (٨,٩٥ سنة)، وأشارت النتائج إلى أن هناك تفاعل ناتج عن ميزة التدريب المنظم في الحركات البطيئة لزمن رد الفعل، وأيضا هناك تفاعل للحالة وسرعة الحركة لمرحلة الانتقال لصالح مجموعة التدريب العشوائي لمتوسط الحركات عند السرعتين (١٢٠٠ ث / ق، ٧٠٠ ث/ ق)، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال والكبار لم يستفيدوا من تنظيم التدريب العشوائي وأن الأطفال بحاجة إلى التقدم في فكرة الحركة قبل اكتسابهم لأي فائدة من التدريب العشوائي.

التعقيب على الدراسات:

من خلال النظرة السريعة على الدراسات السابقة التي تناولت نظرية تداخل المحتوى، والتي استطاع الباحث الحصول عليها في حدود الدراسة و كان معظمها في مجال التعلم الحركي المعلمي وذلك عبر قياس زمن الرجوع وتوقع الاستجابة أو الدقة في الأداء، حيث توصل الباحث إلى ما يلي:

١. تتفق الدراسات العربية والأجنبية على أهمية أسلوب التدريب المنظم في مرحلة الاكتساب من أسلوب التدريب العشوائي، وذلك في المحاولات الأخيرة من مرحلة الاكتساب والمحاولات الأولى لمرحلة الاحتفاظ.

هناك العديد من الدراسات التي تبحث عوامل متعددة مثل عامل الخبرة والسن والذكاء والنظرية تميز من لديهم خبرة على من ليس لديهم خبرة في أداء المهارات العملية والميدانية.

٢. أشارت بعض الدراسات مثل دراسة المصطفى، دل ريه، وآخرون إلى عدم مقدرة الأطفال في الاستفادة من التدريب العشوائي في مرحلة الاحتفاظ أو الانتقال وذلك بسبب صعوبة الأطفال على العمليات الإدراكية في الذاكرة للتفكير، وعمق المعالجة، والترميز، وأيضا عدم اكتمال عوامل التحكم لتثبيت المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد.

٣. هناك تباين في الدراسات من حيث أهمية التدريب المنظم والعشوائي فبعضها يؤيد وبعضها لا يؤيد والآخرين ينادون بالقيام بالعديد من التجارب من أجل تثبيت النظرية.

٤. تتسم الدراسة الحالية باستخدام أداة لقياس دقة التصويب على مرمى كرة اليد مع التقسيم التجريبي للمرمى واستخدام مسافات متفاوتة للتصويب على الهدف.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- التصميم التجريبي للدراسة
- أدوات الدراسة
- صدق الاختبار
- ثبات الأداة
- الدراسة الاستطلاعية
- خطوات تنفيذ الدراسة وطريقة حساب درجة دقة التصويب
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

أشتمل مجتمع الدراسة على طلاب المرحلة المتوسطة بمدرسة التهذيب الأهلية بسيهات بالمملكة العربية السعودية بالمنطقة الشرقية، وتتراوح أعمارهم بين (١٣ - ١٤ - ١٥ سنة).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية وكان قوامها (٣٠ طالبا) من الطلاب الذين شاركوا في البرنامج الصيفي لمدرسة التهذيب المتوسطة الأهلية بسيهات من غير الممارسين للعبة كرة اليد، تراوحت أعمارهم من (١٢ - ١٥ سنة)، بمتوسط للعمر (١٤,١٠)، وبانحراف معياري (٠,٩٠) (أنظر الجدول رقم ١)، وتم توزيع عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة التدريب المنظم وعددها ١٥ طالبا) والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التدريب العشوائي وعددها ١٥ طالبا).

وأیضا تم التأكد من أن الطلاب الذين تم اختيارهم لتطبيق الدراسة لم يتعلموا مهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد أو حتى ممارسة كرة اليد من

خلال الاستعانة بمدرسي التربية البدنية ، وأيضا من خلال إجراء اختبار دقة التصويب بالوثب على الهدف قبل إجراء الدراسة.

التصميم التجريبي للدراسة:

تم تقسيم عينة الدراسة بتصميم مجموعتين تجريبيتين حيث تكونت كل مجموعة من (١٥ طالبا) المجموعة الأولى مجموعة التدريب المنظم والثانية مجموعة التدريب العشوائي (انظر الجدول رقم ٣).

الجدول رقم (١)

تكافؤ المجموعتين في متغيرات الدراسة

المتغيرات	وحدة القياس	مجموعة التدريب المنظم		مجموعة التدريب العشوائي		قيمة «ت»
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
العمر	سنة	١٤,١٠	.٩٠	١٤,٢١	.٩٠	٠,٣٣
الطول	سنتيمتر	١٤٧,٦٦	٧,٣٨	١٤٨	٦,٤٣	٠,٤٨
الوزن	كيلو جرام	٤٨	٦,٣١	٤٦,٩٣	٥,٨٩	٠,٨٥

يتضح من الجدول رقم (١) نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين المنظمة والعشوائية ، والذي تم استخدامه للتأكد من تكافؤ المجموعتين.

وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ، من خلال النظر إلى قيمة «ت» عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما تبين بان المجموعتان متكافئتين في متغيرات الدراسة (العمر - الطول - الوزن).

أدوات الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من مرمى كرة يد (٣×٢) أمتار مقسم تسعة أجزاء متساوية على شكل مستطيل طوله (٦٦.سم) وعرضه (١م)، وقد تم تقسيم المرمى عبر حبل نايلون مثبت على عارضة المرمى من أعلى ومثبت من الأسفل وأيضا من العرض على قائمي المرمى، بحيث يصبح كل جزء على شكل مستطيل مقاس (١ × ٦٦.سم). (انظر الشكل في ملحق رقم ٣ أو الصورة في ملحق رقم ٤ الصورة رقم ٣) حيث يوضحان طريقة تقسيم المرمى.

وعليه سيكون لكل مستطيل أو جزء درجة دقة عددية تسجل لمصلحة الطالب عند تصويب الكرة في الجزء الصحيح، وقد استخدم مسافة (٦ + ٧ + ٩) أمتار أثناء مرحلة الاكتساب بواقع (١٢) محاولة لكل طالب من كل مسافة أي (١٢ = ٣ × ٣٦) محاولة لكل طالب من جميع المسافات وأيضا استخدمت نفس المسافات في مرحلة الاحتفاظ بواقع (٤) محاولات من كل مسافة أي (١٢ = ٣ × ٤) محاولة لكل طالب، بينما استخدمت منطقة (٨) أمتار في مرحلة الانتقال بمعدل (٨) محاولات لكل الطالب (انظر الشكل في ملحق رقم ٣ أو الصورة في ملحق رقم ٤ صورة رقم ١) حيث يوضحان مسافات التصويب على المرمى. وقد استخدمت الكرة القانونية لكرة اليد مقاس (١).

وقد استخدم الباحث هذه الأداة بعد تحكيم مجموعة من الخبراء في المجال الأكاديمي و التدريب الرياضي حيث أشاروا إلى صلاحية قياس الدقة المطلوبة في التصويب على المرمى (انظر ملحق رقم ٥).

صدق الأداة:

قام الباحث بحساب صدق الأداة من خلال توزيع استمارة تحكيم صدق الأداة على مجموعة من المحكمين (انظر الملحق رقم ١) يوضح استمارة آراء

المحكمين. حيث تم تقسيم مرمى كرة اليد إلى تسعة أجزاء متساوية على شكل مستطيلات متساوية لتحديد درجة دقة التصويب على المرمى (انظر الشكل في ملحق رقم ٣) حيث يوضح طريقة تقسيم المرمى ومسافات التصويب. بناء على عرضها على مجموعة من المحكمين من المختصين، المشهود لهم في مجال تدريس وتدريب كرة اليد، وهم على النحو التالي: اثنان من أعضاء هيئة التدريس أحدهما في قسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود والأخر في قسم كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وباحثان في المجال الرياضي، وأربعة من معلمي التربية الرياضية، وثلاثة من مدربي الدرجة الممتازة في كرة اليد مع عشرة لاعبين وخمسة حراس مرمى في نفس اللعبة.

ولقد طلب منهم تحكيم الأداة من حيث مدى صدقها في قياس الأهداف التي وضعن من أجلها، ومدى صلاحيتها للتطبيق، وما إذا كان هناك اقتراحات، لتعديل إجراءات تطبيق الأداة. وقد تم الأخذ بملاحظاتهم وتوصياتهم التي زودت الباحث بتغذية رجعة حول صدق الأداة في قياس مهارة التصويب في كرة اليد، وقد أجمع الكل على مصداقية الأداء، حيث وصلت نسبة متوسط الاتفاق بينهم ٩٥٪ مما تدل هذه النسبة العالية على أن الأداة المختارة لقياس مدى تعلم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد.

ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب ثبات الأداة عن طريق اختبار التطبيق وإعادة التطبيق (Test-retest) على عينة قوامها خمسة طلاب من خارج العينة وقد اختيروا بالطريقة العشوائية، وقد تم اختبارهم في فترتين بفواصل زمنية مقداره عشرة أيام، وتم حساب معامل الارتباط Parson بين الاختبارين والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)

معامل ثبات اختبار مهارة التصويب في كرة اليد

معامل الارتباط	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		نوع التدريب
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
٠,٨٢	٨,١٨	٢,١٤	٨,٩٠	٢,٢٠	المنظم
٠,٨١	٨,٠٩	٢,٠٧	٨,١٤	٢,٠٩	العشوائي

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معامل الثبات للاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من الطلاب مكونة من (١٠) طلاب من مدرسة التهذيب المتوسطة الأهلية، وقد اختيروا عمدياً من خارج عينة الدراسة، حيث قسمت المجموعة عشوائياً لمجموعتين تدريبيتين، تضمنت مجموعة التدريب المنظم (٥) طلاب و مجموعة التدريب العشوائي (٥) طلاب وبتطبيق الدراسة الاستطلاعية تم التأكد من صلاحية أدوات الدراسة التي سوف يستخدمها الباحث في الدراسة الحالية، كما تم التأكد من مناسبتها لإجراء البحث، وكل هذا تم بحضور مجموعة من المدربين والخبراء والحكام في لعبة كرة اليد.

الجدول رقم (٣)

يوضح خطوات تنفيذ الدراسة

عدد المجموعة	نوع التدريب	مرحلة الاكتساب	راحة	مرحلة الاحتفاظ	راحة	مرحلة الانتقال
١٥ طالب	منظم	٣٦ محاولة	٥ أيام	١٢ محاولة	٥ دقائق	٨ محاولات
١٥ طالب	غير منظم	٣٦ محاولة	٥ أيام	١٢ محاولة	٥ دقائق	٨ محاولات

خطوات تنفيذ الدراسة الأساسية:

قام الباحث بشرح التعليمات الخاصة بطبيعة الهدف وكيفية التصويب على المرمى، والحصول على النقاط، وقد منح كل طالب (٣) محاولات تجريبية فقط للتعرف إلى طريقة التصويب نحو الهدف، من مسافة (١٠) أمتار.

تم تقسيم العينة مجموعتين عشوائياً، إذ تكونت المجموعة الأولى من (مجموعة التدريب المنظم) والمجموعة الثانية من (مجموعة التدريب العشوائي)، حيث تكونت كل مجموعة من (١٥ لاعبا). على سبيل المثال (١٥ لاعبا استخدموا التدريب المنظم، بينما استخدم الآخرون التدريب العشوائي) على أن يصوب كل طالب من مسافة (٦ ، ٧ ، ٩ ، ٨) أمتار ويجب أن تدخل الكرة في أحد المستطيلات التسعة المحددة في المرمى حيث يأخذ كل مستطيل رقما من الأرقام (الشكل رقم ٣ ملحق رقم ٤) حيث يوضح الأرقام مفصلة.

وبعد ذلك مر جميع الطلاب على مراحل الدراسة الثلاث وهي كالتالي:

مرحلة الاكتساب:

قام الباحث بالشرح اللفظي للمهارة وتطبيقها عمليا أيضا، والتي يجب على الطلاب تعلمها، حيث تم توضيح أسلوب الأداء الصحيح لها، وهدف المهارة، وكيفية قياس الأداء وجمع النقاط فيها، ومن ثم تمت الإجابة عن تساؤلات الطلاب.

بعد ذلك أعطي كل طالب في هذه المرحلة ثلاث محاولات فقط دون معرفة لنتيجة أدائه، وذلك لتعريفه بالمهارة وتعوده على وضع البداية الصحيح.

خلال مرحلة الاكتساب صوب (رمى الكرة) كل طالب (١٢) محاولة من كل مسافة (٦ ، ٧ ، ٩ أمتار) لتصبح مجموع المحاولات للطالب الواحد $(١٢ \times ٣ = ٣٦)$ محاولة).

وخلال هذه المرحلة قام الطالب بالتصويب من المسافات بطريقة منتظمة أو عشوائية، بحيث يكون التصويب على المرمى دون توقف ففي أسلوب التدريب المنظم مثلا قام الطالب بالتصويب نحو المرمى من مسافة (٦) أمتار بمعدل (١٢) محاولة، ثم انتقل لمسافة (٧) أمتار وصوب (١٢) محاولة متتالية ومن ثم نتقل إلى مسافة (٩) أمتار وصوب (١٢) محاولة متتالية دون توقف، أما عن أسلوب التدريب العشوائي فقد قام الطالب بالتصويب نحو المرمى من نفس المسافات السابقة إلا أن الترتيب بالنسبة للمسافات كان عشوائيا مثلا قام الطالب بالتصويب من مسافة (٦) أمتار بعدها من (٩) أمتار بعدها من (٧) أمتار وهكذا، (انظر ملحق رقم ٢ استمارة جمع نتائج التدريب المنظم والعشوائي) توضح الطريقة.

أما عن طريق حساب الدرجات فقد أعطي الطالب حرية التصويب على المرمى في أي مستطيل من المستطيلات يرغب، فمثلا عندما يكون المفحوص

عند مسافة (٦) أمتار وقام بالتصويب نحو الهدف ودخلت الكرة أحد المستطيلات تحسب له درجة رقم المستطيل الذي دخلت فيه الكرة، فمثلا عند تصويب الطالب الكرة من نفس المسافة السابقة وفي أحد المستطيلات وليكون المستطيل رقم (٣) على سبيل المثال تحسب له (٣) درجات.

لكل مستطيل درجة متعارف عليها من قبل الباحث والطالب، وهذه الدرجة أعطيت كل مستطيل على حسب صعوبة تصدي حارس مرمى كرة اليد الكرة.

نعد النقطة رقم (صفر) أقل صعوبة لتصدي الحارس الكرة، بينما تعتبر النقطة رقم (٥) أعلى درجة من الصعوبة على حارس المرمى في تصدي الكرة، وعلى هذا الأساس يتضح لنا أن حساب الدرجات تصاعدي، أي كلما قام الطالب بالتصويب في المستطيل العالي الدقة ذي الدرجة العالية جمع نقاط أكثر.

وفي حالة خروج الكرة عن المرمى أو إصابة الكرة الحبل أو العارضة بشكل يعيق دخول الكرة الهدف، تعاد المحاولة مرة ثانية وذلك بعد أتمام جميع المحاولات التي تكون في نفس المسافة وفي نفس نوع التدريب (التدريب المنظم)، أما في (التدريب الغير منظم) فسوف تجمع المحاولات له حتى نهاية التصويب ثم تعطى له هذا في هذه المرحلة.

ينطبق حساب الدرجات في جميع المناطق و المسافات على الحساب السابق.

مرحلة الاحتفاظ:

بعد (٥) أيام راحة أعطي الطالب (٤) محاولات من كل مسافة (٦ ، ٧ ، ٩) أي بواقع $3 \times 4 = 12$ محاولة وعلى الطالب التصويب من جميع المسافات

بحيث تؤدي مجموعة التدريب المنظم بطريقتها ومجموعة التدريب العشوائي بطريقتها كما شرح سابقا.

لكن في هذه المرحلة وبالنسبة للمحاولات الخافقة والتي لم تدخل أي من المستطيلات سوف لن تعاد وذلك لقياس مدى تذكر واحتفاظ الطالب للمهارة.

أما عن حساب النقاط والدرجات فهو نفس الحساب السابق في مرحلة الاكتساب.

مرحلة الانتقال:

بعد (٥) دقائق من مرحلة الاحتفاظ أعطي الطالب (٨) محاولات من مسافة (٨) أمتار يقوم بالصويب على المرمى دون توقف حتى ينهي جميع التصويبات، ولكن في هذه المرحلة وبالنسبة للمحاولات الغير ناجحة والتي لم تدخل أي من المستطيلات سوف لن تعاد وذلك لقياس مدى أثر الانتقال.

أما عن حساب الدرجات والنقاط فهو نفس حساب مرحلة الاكتساب والحفظ (انظر الجدول رقم ٢).

المعالجة الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الطرق التالية للتحقق إحصائيا من فروض الدراسة وهي:

- ❖ استخراج القياسات الوصفية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- ❖ استخدام الباحث اختبار «ت» لقياس دلالة الفرق بين متوسط المراحل (الاكتساب - الاحتفاظ - الانتقال) في مجموعتي التدريب (المنظم - العشوائي).

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

- أولا - التحقق من صحة الفرض الأول ومناقشته
- ثانيا - التحقق من صحة الفرض الثاني ومناقشته
- ثالثا - التحقق من صحة الفرض الثالث ومناقشته

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول ومناقشته:

ينص الفرض الأول من الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة التدريب المنظم ومجموعة التدريب العشوائي في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد لصالح التدريب المنظم في مرحلة الاكتساب.

للإجابة عن هذا الفرض تمت جمع النتائج من خلال استمارة جمع النتائج للتدريب المنظم والعشوائي (أنظر الملحق رقم ٢ يوضح استمارتي جمع النتائج والبيانات) ومن ثم معالجة البيانات المتعلقة بالتدريب المنظم والتدريب العشوائي أثناء مرحلة الاكتساب، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار «ت» (T-test) لكل مسافة من مسافات التصويب الثلاث (٦، ٧، ٩متر) على انفراد، كما في الجداول رقم (٤، ٥، ٦). وتم عرض نتائج متوسطات درجات التصويب للمقارنة بين مجموعتي التدريب (المنظم – العشوائي) أثناء مرحلة الاكتساب.

الجدول رقم (٤)

دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاكتساب لمسافة (٦ أمتار) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد

نوع التدريب	عدد المحاولات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	لصالح
منظم	١٢	٤,٧٩	١,٩٥	٦,٤٥	داله	المنظم
عشوائي	١٢	٢,٩١	١,٧٩			

من جدول رقم (٤) يتضح لنا التالي:

أن هناك فروق داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب (المنظم - والعشوائي) في مهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد وذلك في مرحلة الاكتساب لصالح التدريب المنظم عند مسافة (٦ أمتار)، حيث كان متوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب المنظم (٤,٧٩)، ومتوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب العشوائي (٢,٩١)، وكانت قيمة «ت» تساوي (٦,٤٥)، وهذه القيمة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

الجدول رقم (٥)

دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاكتساب لمسافة (٧ أمتار) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد

نوع التدريب	عدد المحاولات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	لصالح
منظم	١٢	٤,٢٥	١,١٠	٦,٣٣	داله	المنظم
عشوائي	١٢	٣,٢٠	٠,٨٩			

من جدول رقم (٥) يتضح لنا التالي:

أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب (المنظم - والعشوائي) في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد، وذلك في مرحلة الاكتساب لصالح التدريب المنظم عند مسافة (٧ أمتار)، حيث كان متوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب المنظم (٤,٢٥)، ومتوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب العشوائي (٣,٢٠)، وكانت قيمة «ت» تساوي (٦,٣٣)، وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

الجدول رقم (٦)

دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاكتساب لمسافة (٩ أمتار) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد

نوع التدريب	عدد المحاولات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	لصالح
منظم	١٢	٤,٠٨	١,٦٦	٦,٨٠	داله	المنظم
عشوائي	١٢	٢,١٦	١,٨٨			

من جدول رقم (٦) يتضح لنا التالي:

أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب (المنظم - والعشوائي) في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد، وذلك في مرحلة الاكتساب لصالح التدريب المنظم عند مسافة (٩ أمتار)، حيث كان متوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب المنظم (٤,٠٨)، ومتوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب العشوائي (٢,١٦)، وكانت قيمة «ت» تساوي (٦,٨٠)، وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

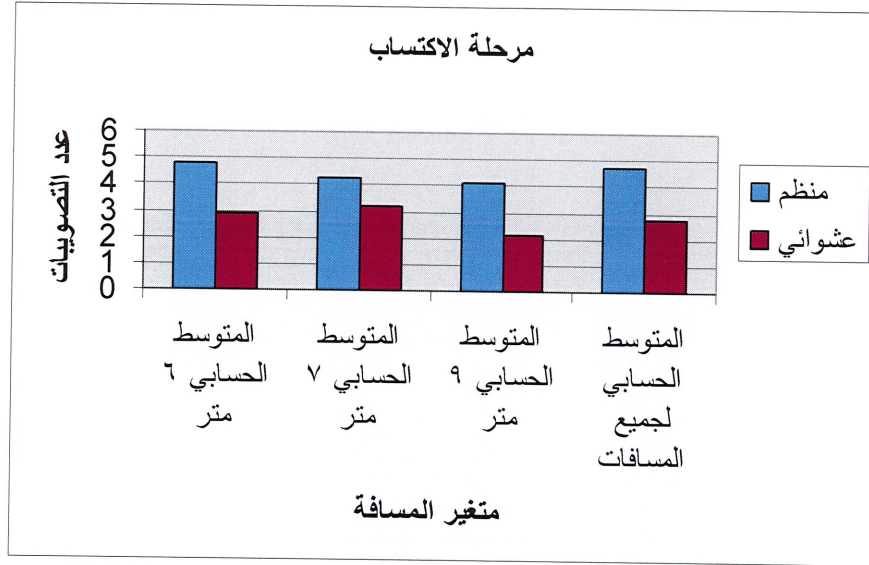
الجدول رقم (٧)

دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاكتساب لجميع المسافات لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد

نوع التدريب	عدد المحاولات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	لصالح
منظم	٣٦	٤,٧	٠,٤٦	١١,٧٥	داله	المنظم
عشوائي	٣٦	٢,٧٠	٠,٧٥			

من جدول رقم (٧) يتضح لنا التالي:

أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب (المنظم - والعشوائي) في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد، وذلك في مرحلة الاكتساب لصالح التدريب المنظم حيث كان متوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب المنظم (٤,٧)، ومتوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب العشوائي (٢,٧٠)، وكانت قيمة «ت» تساوي (١١,٧٥)، وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).



شكل رقم (١)

رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي لمتغير المسافات في مرحلة الاكتساب و عدد التصويبات بين مجموعتي التدريب (المنظم – العشوائي)

مناقشة النتائج طبقا للفرض الأول:

من خلال النظر في نتائج الجداول رقم (٤ ، ٥ ، ٦) والشكل البياني رقم (١) نلاحظ أن الباحث قام بحساب دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاكتساب لمسافة (٦ ، ٧ ، ٩ أمتار) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد.

وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة التدريب المنظم ومجموعة التدريب العشوائي في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد لصالح التدريب المنظم في مرحلة الاكتساب Acquisition ، وبذلك يتحقق صدق الفرض الأول.

كما يتضح لنا:

١. إن تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد باستخدام أسلوب التدريب المنظم أفضل من التدريب غير المنظم أو العشوائي خلال مرحلة الاكتساب، وهذه النتيجة تؤيد صحة تداخل المحتوى.

٢. أثبتت الدراسة أيضا أنه بالرغم من فعالية التدريب المنظم من حيث سرعة وسهولة تعلم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد خلال مرحلة الاكتساب إلا أننا لو نظرنا إلى متوسطات درجات التصويب في الجدول رقم (٤ ، ٥ ، ٦) لوجدنا أن أفضل متوسط خلال مرحلة الاكتساب من بين ثلاث المسافات قيد الدراسة كان عند مسافة (٦ أمتار)، فقد كانت المحاولات في هذه المسافة أفضل من ناحية درجات التصويب، ولكن بعد إعادة المحاولات الخاطئة الكثيرة مقارنة بمسافة (٧ ، ٩ أمتار) التي ربما يرجع ارتفاع متوسط مسافة (٦ أمتار) إلى عدم وجود تعب وجهد كبير مبذول من قبل الطالب المصوب ، فقد يكون التعب في أول مسافة غير موجود لذلك كانت المسافة الأولى للتصويب أفضل من ناحية درجات التصويب، حيث إننا نعلم جيدا أن مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد من المهارات الصعبة التي تحتاج من الطالب جهد بدني وعقلي في آن واحد، خصوصا عندما يطلب التصويب بسرعة وبدقة في آن واحد، وهذا قد يكون جانبا مؤثرا في مسافة (٧ ، ٩ أمتار) في مرحلة الاكتساب.

٣. ولكن من ناحية عدد المحاولات الخاطئة فقد كانت مسافة (٩ أمتار) أقل المحاولات خطأ، ويرجع الباحث السبب إلى الاستفادة من تكرار المحاولات وتصحيح المسار ولتعلم المهارة وكذلك التسلسل من السهل إلى الصعب.

٤. وبالرغم من اختلاف متوسطات درجات التصويب في مرحلة الاكتساب إلا أننا لو نظرنا إلى الجدول رقم (٦) لوجدنا أن هناك اتفاقاً بين متوسط المسافات على وجود دلالة إحصائية لصالح التدريب المنظم في مرحلة الاكتساب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من الأمير (٢٠٠٣) والمصطفى (١٩٨٩) في المجال الميداني من أفضلية مجموعة التدريب المنظم مقارنة بالتدريب العشوائي.

ثانياً: التحقق من صحة الفرض الثاني ومناقشته:

بنص الفرض الثاني من الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة التصويب بالوثب باستخدام أسلوب التدريب العشوائي والمنظم لصالح التدريب العشوائي في مرحلة الاحتفاظ Retention Phase.

للإجابة عن هذا الفرض، وبعد خمسة أيام من مرحلة الاكتساب، أجريت مرحلة الاحتفاظ أو التذكر لمهارة التصويب بالوثب في كرة اليد، وتم التحقق من صحة الفرض الثاني باستخدام نفس المهارة، وكذلك المسافات وأماكن التصويب، ولكن بأقل عدد من المحاولات، ورصدت نتائج مرحلة التذكر أو الاحتفاظ ثم معالجة البيانات المتعلقة بالتدريب المنظم والتدريب العشوائي أثناء مرحلة الاحتفاظ حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار «ت» لكل مسافة من مسافات التصويب الثلاث (٦، ٧، ٩ أمتار) على انفراد، كما في الجداول رقم (٨، ٩، ١٠) على النحو التالي:

الجدول رقم (٨)

دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي
في مرحلة الاحتفاظ لمسافة (٦ أمتار) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد

نوع التدريب	عدد المحاولات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	لصالح
منظم	٤	١,٢١	٠,١٨	٧,١٩	داله	العشوائي
عشوائي	٤	١,٣٤	٠,١٢			

يتضح لنا من الجدول رقم (٨) ما يلي:

أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب (المنظم – العشوائي) في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد وذلك في مرحلة الاحتفاظ عند مسافة (٦ أمتار)، وأن هذا الفرق يرجع إلى صالح التدريب العشوائي، حيث كان متوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب المنظم (١,٢١)، ومتوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب العشوائي (١,٣٤)، وكانت قيمة «ت» تساوي (٧,١٩) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

الجدول رقم (٩)

دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاحتفاظ لمسافة (٧ أمتار) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد

نوع التدريب	عدد المحاولات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	لصالح
منظم	٤	١,٩١	٠,٩٧	٤,٢٩	داله	العشوائي
عشوائي	٤	٢,٨٣	٠,٣٨			

من الجدول رقم (٩) يتضح لنا التالي:

أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب (المنظم – العشوائي) في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد ، وذلك في مرحلة الاحتفاظ عند مسافة (٧ أمتار) وأن هذا الفرق يرجع إلى لصالح التدريب العشوائي، حيث كان متوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب المنظم (١,٩١)، ومتوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب العشوائي (٢,٨٣)، وكانت قيمة «ت» تساوي (٤,٢٩) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

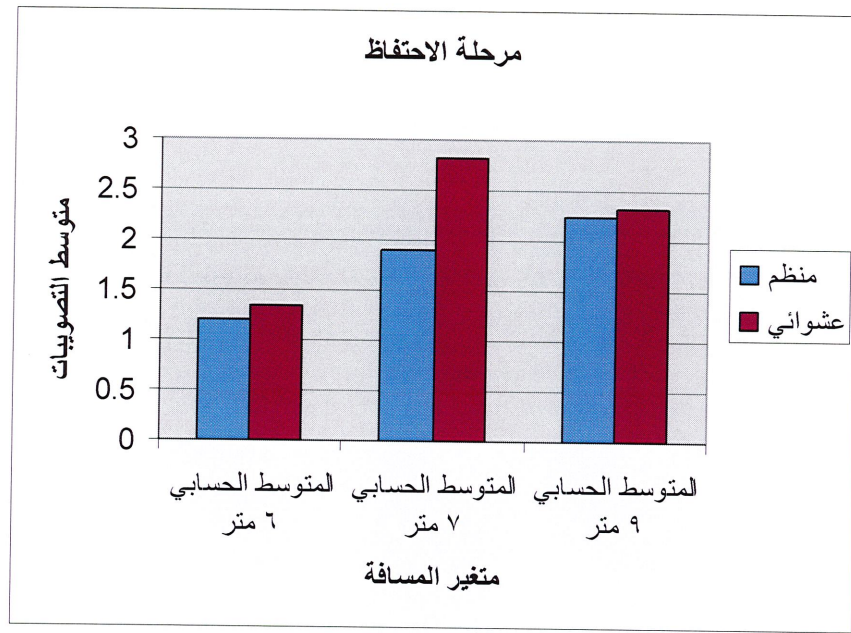
الجدول رقم (١٠)

دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الاحتفاظ لمسافة (٩ أمتار) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد

نوع التدريب	عدد المحاولات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	لصالح
منظم	٤	٢,٢٥	٠,٢٨	٣,٦	داله	العشوائي
عشوائي	٤	٢,٣٣	٠,١٩			

من الجدول رقم (١٠) يتضح لنا التالي:

أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب (المنظم – العشوائي) في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد، وذلك في مرحلة الاحتفاظ عند مسافة (٩ أمتار) وأن هذا الفرق يرجع إلى صالح التدريب العشوائي، حيث كان متوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب المنظم (٢,٢٥)، ومتوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب العشوائي (٢,٣٣)، وكانت قيمة «ت» تساوي (٣,٦) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).



شكل رقم (٢)

رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي لمتغير المسافات في مرحلة الاحتفاظ وعدد التصويبات بين مجموعتي التدريب (المنظم - العشوائي)

مناقشة النتائج طبقاً للفرض الثاني:

بدراسة الجداول رقم (٨ ، ٩ ، ١٠) والشكل البياني رقم (٢) يتضح وجود فروق بين (التدريب المنظم - التدريب العشوائي) في مرحلة الاحتفاظ لصالح أسلوب التدريب العشوائي عند الدلالة (٠,٠١)، مقارنة بالتدريب المنظم وهذه المرحلة كانت نتائجها عكس المرحلة السابقة (مرحلة الاكتساب)، وهذا ما أكد عليه تأثير تداخل المحتوى بكل ما يتعلق بزيادة وتعزيز قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمهارات المتعلمة وهذا ما توصل اليه شيا ومورجان (Shea & Morgan, ١٩٧٩) ولي وماجل (Lee & Magill, ١٩٨٣) وجودي ومجيل (Goode & Magill, ١٩٨٦).

نلاحظ أيضا - وبصورة كبيرة - أن التدريب العشوائي أكثر دقة في التصويب نحو المرمى في جميع المسافات، وفي هذه المرحلة يتضح لنا تميز التدريب العشوائي عن التدريب المنظم، وقد يرجع السبب إلى أن هذا النوع من التدريب يتيح عمق المعالجة مع قدرات هذه الفئة السنية من عينة الدراسة، حيث استفاد الطلاب المتعلمون في المهارة قيد الدراسة من فهم جدولة التدريب العشوائي بأن يتفاعلوا ويتبعوا أكثر من إستراتيجية أو طريقة في التصويب نحو المرمى، والذي ينبغي من كل طالب التركيز ودقة التصويب.

فالمتعلم بأسلوب التدريب العشوائي قام بمعالجة المهارة المتعلمة على مستوى أعمق في الذاكرة القصيرة المدى، وذلك أثناء مرحلة الاكتساب، والسبب يرجع إلى أن الطالب لا يعرف شيئا عن المهارة في أول الأمر، ولفهم هذه المهمة قام الطالب بمحاولة تقديم أفضل أداء صحيح، حيث إن تغير المسافة بعد كل محاولة يجعل الطالب يبحث عن إستراتيجية جديدة للتصويب، أي يقوم بالتركيز أكثر لجمع أعلى نقاط ممكنة، ومن خلال مرحلة الاكتساب يمكن القول إن المهارة المتعلمة انتقلت من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى، والسبب يرجع إلى أن التدريب المنظم ذو تداخل عال، وهذا مما ساعد على تميز التدريب العشوائي في هذه المرحلة، وبالتالي يمكن إرجاع تميز الذاكرة الطويلة الأمد في عملية الاحتفاظ أو التذكر في مرحلة الاحتفاظ إلى عدة عوامل مثل النضج العقلي، والعمر الزمني، والاستعدادات العقلية، وكذلك هناك عوامل متعلقة بالمهارة المراد تعلمها من حيث الصعوبة والسهولة.

كلما كان الهدف والغرض من المهارة واضحا من قبل المتعلم تكون عملية الاحتفاظ بالمهمة المتعلمة وتذكرها أفضل.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة كل من شيا ومورجن (Shea & Morgan, 1979) والمصطفى (١٩٩٢م)، وأيضاً جودي وماجيل (Mood & Magill, 1986)، بأن مرحلة الاحتفاظ أفضل من مرحلة الاكتساب وأثر الانتقال بالنسبة للتدريب العشوائي.

وهناك دراسة للأمير وتول (AL-Ameer & Toole, 1993)، بحثت عن مدى تأثير أنواع التدريب المنظم العشوائي، وتدريب الدمج على تعلم البالغين من الذكور مهارات الحركية العملية على عينة من البالغين، وتم توزيعهم ثلاث مجموعات بالتساوي، وهم مجموعة التدريب المنظم، ومجموعة التدريب العشوائي، ومجموعة التدريب بالدمج (هو تدريب يبدأ بالمنظم أولاً لفترة قصيرة لنفس المهارة وبعد ذلك يتغير جدولة التدريب إلى عشوائي وهكذا) والتي تختلف عن بعضها من حيث عدد التكرار للمحاولات المشابهة للمهارة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في زمن ردة الفعل لمصلحة مجموعات التدريب بالدمج والتدريب العشوائي مقارنة بمجموعة التدريب المنظم في مرحلة الاحتفاظ. وقد فسر الباحث ذلك بأن مجموعات تدريب الدمج استفادت من ميزات التغذية الراجعة التي يحصل عليها الفرد لتصحيح المسار في المحاولات التالية وفي عمق مستوى المعالجة أثناء مرحلة اكتساب المهارة وفي سهولة حفظ وبقاء المعلومة أثناء مرحلة الاحتفاظ.

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث ومناقشته:

ينص هذا الفرض من الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة التصويب بالوثب باستخدام أسلوب التدريب العشوائي، والمنظم لصالح التدريب العشوائي في مرحلة الانتقال Transfer Phase.

للإجابة عن هذا الفرض تمت معالجة البيانات المتعلقة بالتدريب المنظم والتدريب العشوائي أثناء مرحلة الانتقال، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم إجراء اختبار «ت» (T-test) لمهارة التصويب من مسافة (٨ أمتار) كما في الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١)

دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتدريب المنظم والعشوائي في مرحلة الانتقال لمسافة (٨ أمتار) لمهارة التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد

نوع التدريب	عدد المحاولات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	لصالح
منظم	٨	٤,٢٥	٠,٨٩	٢,٢٢	داله	العشوائي
عشوائي	٨	٤,٧٠	٠,٤٦			

من الجدول رقم (١١) يتضح لنا التالي:

أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة التدريب (المنظم – العشوائي) في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد، وذلك في مرحلة الانتقال عند مسافة (٨ أمتار)، وأن هذا الفرق يرجع إلى صالح التدريب العشوائي، حيث كان متوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب المنظم (٤,٢٥)، ومتوسط محاولات التصويب لمجموعة التدريب العشوائي، (٤,٧٠)، وكانت قيمة «ت» تساوي (٣,٣٢) وهذه القيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

محاولات التصويب في مرحلة الانتقال و مرحلة الاحتفاظ أي بواقع فترة زمنية قصيرة بين المرحلتين، وهذا أحد الأسباب التي يتوقع الباحث تقارب نتائج المرحلتين في أسلوب التدريب العشوائي.

حيث اتفقت نتائج هذه المرحلة مع نتائج الأمير (٢٠٠٣) و المصطفى (١٩٩٢) و (Del Rey, Whitehurst, and Wood, 1983). وهذا يرجع إلى أن التدريب العشوائي أكثر ملاءمة في سهولة استرجاع المعلومات المتعلقة بالذاكرة الطويلة المدى وربطها بالمعلومات الجديدة من أجل تعلمها مما أدى إلى مساعدة الطلاب في أداء أفضل في مرحلة الانتقال.

والسبب يرجع أيضا إلى أنه أثناء معالجة المعلومات بطريقة التدريب العشوائي أدى ذلك إلى عمق المعالجة للمهارة المتعلمة، وبالتالي بقاء المعلومة في الذاكرة لاستخدامها في تعلم مهارة جديدة.

الفصل الخامس

الاستخلاصات و التوصيات

أولا - الاستخلاصات

ثانيا - التوصيات

الفصل الخامس

الاستخلاصات و التوصيات

في ضوء القراءات النظرية ونتائج الدراسات السابقة وإجراءات الدراسة ومعالجة البيانات إحصائياً وما تم الوصول إليه من استنتاجات أمكن التوصل إلى الاستخلاصات و التوصيات الآتية:

أولاً: الاستخلاصات

١. أن نتائج الدراسة الحالية تؤيد إيجابياً نظرية تداخل المحتوى في التعلم الحركي للفئة قيد الدراسة في جميع مراحل النظرية.

٢. أن أسلوب التدريب المنظم أفضل من أسلوب التدريب العشوائي في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد، وذلك في مرحلة الاكتساب، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التدريب المنظم والتدريب العشوائي في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد في مرحلة الاكتساب لمصلحة التدريب المنظم..

٣. أن كلا من أسلوبَي التدريب (المنظم والعشوائي)، يسهمان في عملية التدريب، ولكن بنسب متفاوتة في التعليم والاكتساب ولاحتفاظ وأثر انتقال مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد، حيث أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين كلا التدريبين (المنظم والعشوائي)، لمصلحة التدريب العشوائي بفاعلية في

مرحلة الحفظ وأثر انتقال المهارة على المتعلمين - عينة الدراسة - في تعليم مهارة التصويب بالوثب في كرة اليد.

ثانياً: التوصيات

في ضوء ما أسفرت به نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحث يوصي بالآتي:

١. على كل مدرب وضع نظرية تداخل المحتوى في عين الاعتبار، والاهتمام باستخدام أسلوب (التدريب المنظم والعشوائي) وذلك عبر المراحل الثلاث (الاكتساب - الحفظ - أثر الانتقال) التي ارتكزت عليها النظرية، وذلك لما لها من فاعلية في تعليم وحفظ وأثر انتقال مهارة التصويب في كرة اليد.
٢. تطبيق أسلوب التدريب المنظم والتدريب العشوائي عند تعليم الطلاب مهارة تحتاج إلى دقة عالية وذلك خلال مرحلة الحفظ.
٣. استخدام أسلوب التدريب المنظم والعشوائي على عينة دراسية أخرى، ومهارات أخرى ومعرفة مدى تأثير هذين الأسلوبين في تعليم وحفظ مهارات كرة اليد الأخرى.
٤. ضرورة إجراء دراسات أخرى، للتعرف إلى أثر تداخل المحتوى في تعليم مهارات كرة اليد بصفة خاصة، ومهارات الأنشطة الرياضية الأخرى بصفة عامة.
٥. ينصح الباحث بضرورة عمل دراسات أخرى مقارنة للدراسة، مع الوضع في عين الاعتبار استخدام جدولة التدريب بالدمج.

المراجع

- أولا - المراجع العربية
- ثانيا - المراجع الأجنبية

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، مروان عبد المجيد (٢٠٠٢). النمو البدني والتعلم الحركي (ط١). عمان:

الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

الأمير، صلاح علي (١٩٩٧). استخدام نظرية تداخل المحتوى في تعلم مهارة الجمع

لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. جامعة الخليج العربي.

الأمير عبد الحميد، (٢٠٠٣). أثر نوع التدريب لتعلم مهارة الإرسال في الكرة

الطائرة بتطبيق نظرية اتساق المحتوى. المجلة العلمية للبحوث والدراسات

بكلية التربية الرياضية: بور سعيد ٦.

آل حمدان، سعيد علي (٢٠٠٣). تطبيق نظرية تداخل المحتوى وتدريب الدمج وأثرها

على تعلم مهارة حركية اذوي التخلف العقلي البسيط. جامعة الملك سعود

بالرياض.

الخولي، محمد علي (١٩٨١). قاموس التربة. بيروت: دار العلم للملايين.

درويش، عباس، علي (١٩٩٨). الأسس الفسيولوجية لتدريب كرة اليد. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٦). أثر التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر (دراسة تجريبية مقارنة). رسالة الخليج العربي (عدد ١٨) ص ٨٥: الرياض.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والتقنية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة الذاكرة الابتكار) القاهرة: دار النشر للجامعات.

عبد الحميد عبد الله الأمير (د.ت). تأثير سياق التدريب على اكتساب المهارات الحركية. : جامعة الملك سعود.

عبد الحميد، كمال وعلاوي، محمد. (١٩٧٧). كرة اليد. القاهرة: دار المعارف.

مجيد، ريسان خريبيط (٢٠٠٠). ألعاب الحركة. دار الشروق: عمان.

المصطفى، عبدالعزيز (١٩٩٢). تعليم مهارة التصويب في كرة القدم في ضوء

نظرية تداخل المحتوى. دراسة تطبيقية. رسالة التربية وعلم النفس. الجمعية

السعودية للعلوم التربوية والنفسية. جامعة الملك سعود (٤) ٢٩ - ٥٣.

المصطفى، عبدالعزيز(١٩٩٥). علم النفس الحركي. دار الإبداع الثقافي: الرياض.

المصطفى، عبدالعزيز عبد الكريم (١٩٩٦). التطور الحركي للطفل (٢).

الرياض: دار روائع الفكر للنشر والتوزيع.

النقيب، يحيى كاظم(١٩٩٠). علم النفس الرياضي. اللجنة السعودية للتربية

البدنية والرياضة: الرياض.

المراجع الأجنبية:

AlMustafa, A. (1989). **Contextual interference: laboratory artifact or sport skill learning related.** Unpublished Dissertation, University Pittsburgh.

Al Ameer, H. (1992). **An investigation of the effect of block size on contextual interference.** Unpublished dissertation, the Florida stare university, Tallahassee, FL.

Al Ameer, H. (1993). & Toole, T. Combination of blocked and Random Practice orderd Benfits to acquisition and Retention **Journal of Human Movement Studies.** 25,177-191.

Battig, W. (1966). Facilitation and Interference. In E. Bilodeau (ED.), **Acquisition Of Skill**, New York: Academic press.

Batting, W. (1972). Intratask interference as a source of facilitation in transfer and retention. In R. Thomason & J. Voss (Eds.),-**Topics in Learning and Performance.** New York Academic Press.

Batting, W. (1979). The flexibility of human memory. In L. Germak & F. Craik (Eds.), **Levels of Processing in Human Memory**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cgi, M. (1979) "Short-term-memory Limitation in children: Capacity or processing deficits. **Memory and Cognition**, 4, 559-572.

Del Rey, P. (1983) Whitehurst, M. & Wood, J. Contextual interference on learning and transfer by boys and girls. **Perceptual and Motor Skills**, 56. 581-582.

Del Rey, P., Wughalter, E. & Carnes, M. (1987). Level of Experience, Interpolated effects on memory and transfer. **Perceptual and Motor Skills**, 64, 275-284.

Del Rey P.; And Shewokis, .(1993) P.Appropriate Summary KR for learning timing tasks under conditions of high and low Contextual Interference. Marilyn Vincent Motor Learning Laboratory, University of Georgia. Athens.

Del Rey, P. (1988). Wughalter, E., Dubois, D. & Carnes, M. Effects of contextual interference and retention intervals on transfer. **Perceptual and Motor Skills**, 54. 467-476.

Goode, S. & Magill, R. (1986) Contextual interference effects in Learning three badminton Services, **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 57(4), 308-314.

Jurus,T.; Wughalter.E.(1993).;and Gianutsos.J.G.Effect of Contextual Interference and condition of movement task on acquisition , retention and transfer of motor skills by woman. **Motor Skill**, 84,(1), 179-93.

Lee, T. (1983) & Magill, R. The Locus of contextual interference in motor skill acquisition. **Jounal of Experimental Psychology Learning, Memory and conginition** 9, 730-746.

Magill, R.a. & Hall, K.G. (1990). Areview of Contextual interfernc effect in **Motor Skil acquisition**. Human Movement Scienc 9, 241-289

Poliks, G. (1986). Gallagher, G. "Contextual interference" Unpublished paper, University of Pittsburgh.

Schmidt .R. (1982) Motor Control And Learning. Champaign , Liiois Human Kinetics publishers.

Shea, J. (1979) & Morgan, R. "Contextual interference effects on the acquisition, retention and transfer of a motor skill. **Journal of**

Experimental Psychology: Human Learning and Memory 5, 197-187.

Porrett, D. L. & O'Brien, K. (1991). The use of Contextual interference trials by Mildly mentally Handicapped Children . **Research Quarterly exercise and Sport**, 2, 244-148.

Shea, J. (1983) & Zimny, S. Context effects in memory and learning movement information. In R. Magill (Ed.), **Memory and Control of Action**, Amsterdam: North Holland, New York: Basic books pp. 345-366.

Slapper, J.; Dornier, A. and Bright, T. J. (1999). Investigation of Contextual Interference Effects Using a timing task with Adults and Children. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. 3, 122-145

Thomas, J. (1980) Acquisition of motor skills: Information Processing differences between children and adults. "Research Quarterly of Exercise and Sport", 4, 158-173.

Wughalter, E. (1981). **Experience, Contextual, and Elaboration Effects on the Flexibility of Meaning**. Unpublished Doctoral Dissertation Georgia, Athens.

الملاحق

ملحق رقم (١)

(استمارة آراء المحكمين)

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم التربية الرياضية
ماجستير التربية الرياضية في التدريب الرياضي

اللاعب/ المدرب/ الدكتور /-----المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث محمد سلمان عبدالرحيم الناصر الطالب بجامعة البحرين قسم التربية الرياضية بدراسة
عنوانها (تأثير تداخل المحتوى باستخدام أسلوب التدريب (المنظم – العشوائي) في تعليم مهارة
التصويب بالوثب في لعبة كرة اليد) والدراسة ضمن متطلبات الحصول على درجة ماجستير التربية
الرياضية في التدريب الرياضي من قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين.

ونظرا لمكانتكم العلمية وخبراتكم العملية والتعليمية في المجال العلمي و الرياضي ، يأمل الباحث
من سعادتكم التكرم بقراءة محاور فقرات الاستبانة ، وأبدأ ملاحظتكم عليها وذلك من الناحية اللغوية
ومناسبتها لقياس تساؤلات هذه الدراسة ، راجياً من سعادتكم إضافة ما ترونه مناسباً في المكان المحدد .

وفقكم الله لما فيه الخير لمصلحة خدمة البحث العلمي والباحثين، وتقبلوا منا فائق التحية والتقدير.

الباحث

الاسم:
المركز:
جهة العمل:
الدرجة العلمية:
الخبرة العملية:
رقم الهاتف / النقال:
العنوان البريدي:

استطلاع آراء المحكمين حول مدى صدق الأداء

ما مدى ملائمة الأداة لأهداف وطبيعة الدراسة؟		
ملائمة ()	ملائمة إلى حد ما ()	غير ملائمة ()
ما مدى دقة الأداة بالنسبة لدقة التصويب نحو المرمى؟		
دقيقة ()	دقيقة إلى حد ما ()	غير دقيقة ()
هل الأداة ملائمة للتطبيق؟		
ملائمة ()	ملائمة إلى حد ما ()	غير ملائمة ()
هل درجة الصعوبة المستخدمة تمثل طبيعة التسجيل في مرمى كرة اليد؟		
تمثل ()	تمثل إلى حد ما ()	غير ممثلة ()

درجات تقدير نقاط التصويب على المرمى ومسافات التصويب

مرمي كرة اليد (٣*٢)		
4	2	4
3	0	3
5	1	5

الملاحظات والاقتراحات:

.....

.....

.....

...

ملحق رقم (٢)

(استمارة جمع النتائج والبيانات)

وقت الأداة /
وقت الالتصاق /

الاسم /
الطول /

16

((استثمارة جمع نتائج التدريب العشوائي))

وقت الأداء /
وقت الانتهاء /

العمر /
الوزن /

الاسم /
الطول /

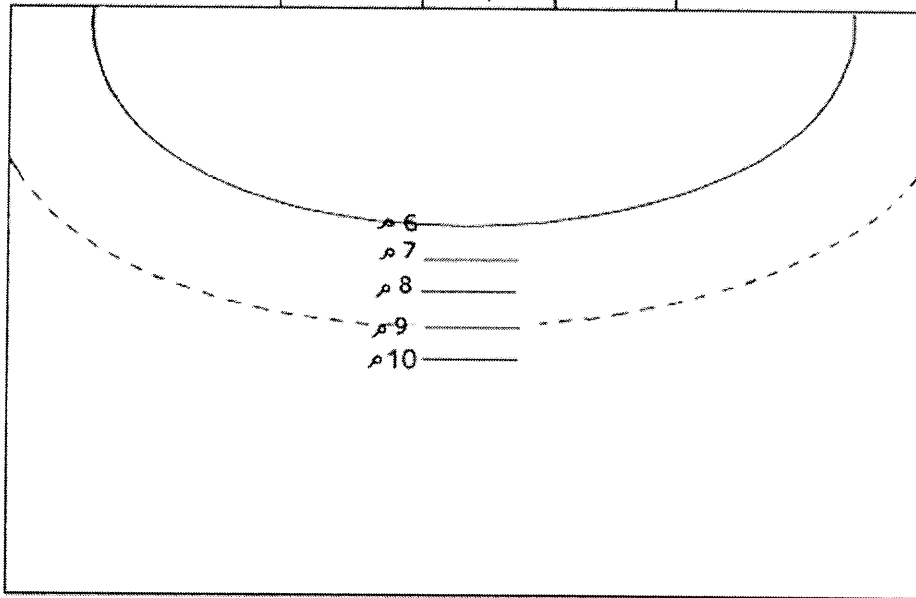
مرحلة الانتقال			مرحلة الحفظ						مرحلة الاختساب						
المحاولة الخاطئة	الدرجة	المسافة	المحاولة الخاطئة	الدرجة	المسافة	المحاولة الخاطئة	الدرجة	المسافة	المحاولة الخاطئة	الدرجة	المسافة	المحاولة الخاطئة	الدرجة	المسافة	م
		م٨						م٦			م٦			م٦	١
		م٨						م٧			م٧			م٧	٢
		م٨						م٩			م٧			م٦	٣
		م٨						م٦			م٧			م٩	٤
		م٨						م٦			م٩			م٧	٥
		م٨						م٩			م٦			م٧	٦
		م٨						م٧			م٦			م٩	٧
		م٨						م٩			م٩			م٦	٨
		م٨						م٧			م٦			م٧	٩
		م٨						م٩			م٩			م٦	١٠
		م٨						م٦			م٧			م٩	١١
		م٨						م٧			م٩			م٧	١٢
		المجموع			المجموع			المجموع			المجموع			المجموع	

ملحق رقم (٣)
(شكل أداة الدراسة)

شكل أداة الدراسة

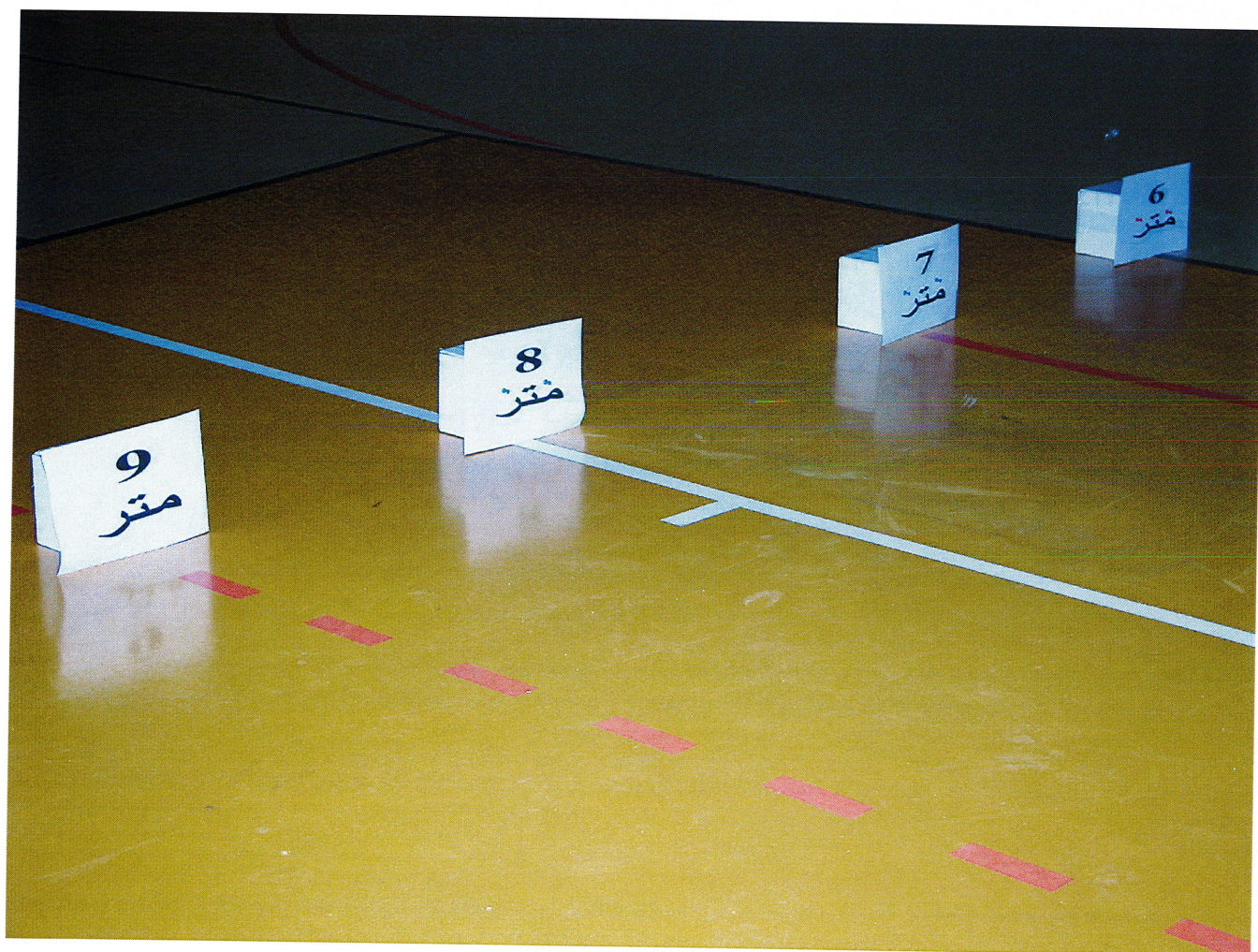
مرمى كرة اليد (٣*٢)

4	2	4
3	0	3
5	1	5

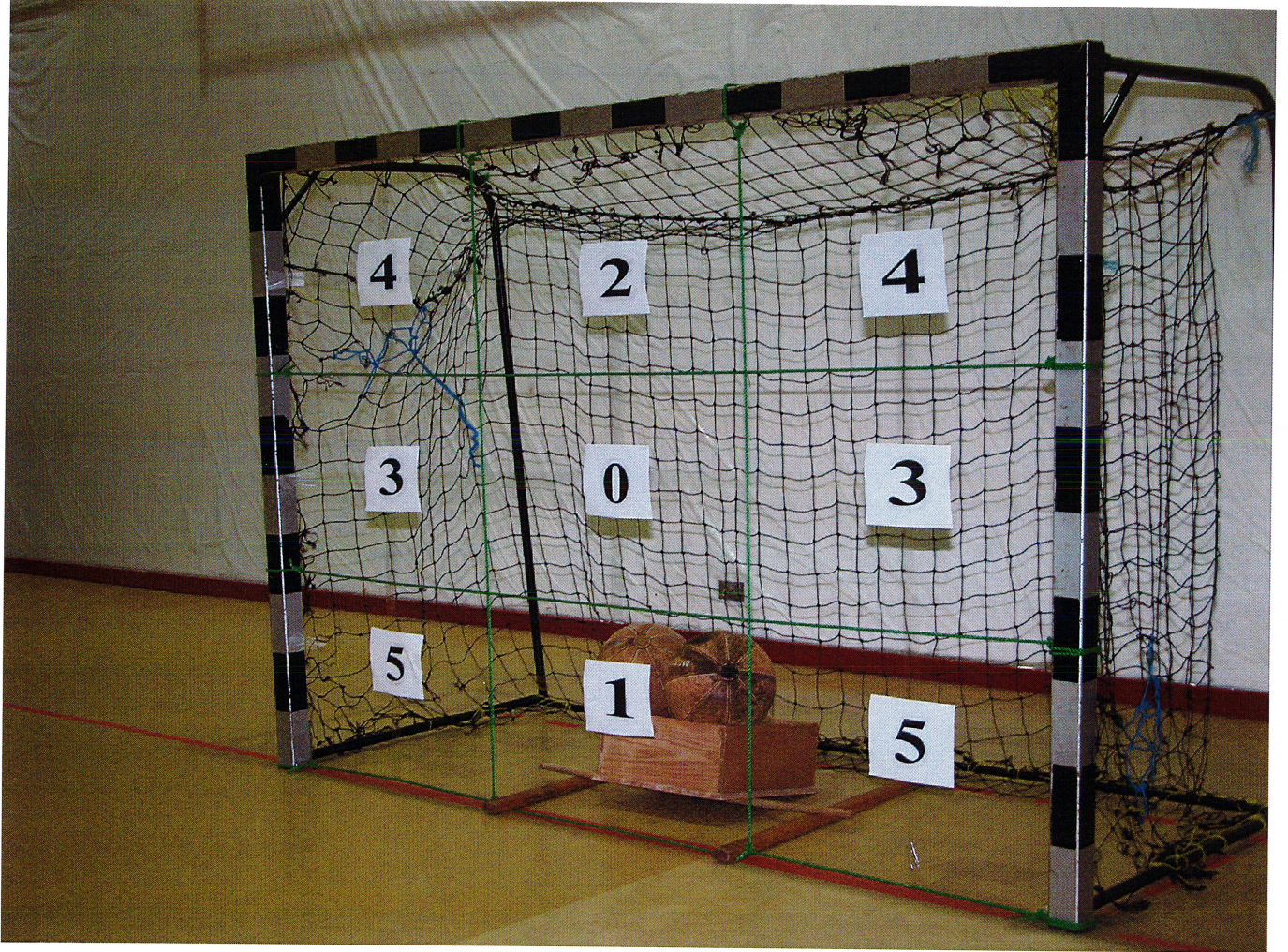


ملحق رقم (٤)
(صور الدراسة)

الصورة رقم (١) تبين مسافات ومواقع التصويب للدراسة الحالية



الصورة رقم (٣) تبين تقسيمات المرمى من حيث الدرجات



ملحق رقم (٥)
(أسماء المحكمين)

أسماء المحكمين الدين تم استطلاع آرائهم حول صحة أداة الدراسة

م	أسماء المحكمين	الدرجة العلمية	المهنة / المكانة
١	عبد العزيز عبد الكريم المصطفى	أستاذ دكتور	أ.د. التعلم والتطور الحركي بجامعة الملك فيصل بالاحساء
٢	عبد الحميد عبدالله الأمير	أستاذ مساعد	د. التعلم الحركي بجامعة الملك سعود بالرياض
٣	سعيد علي آل حمدان	ماجستير تربية رياضية	مدرس تربية بدنية
٤	فؤاد عبدالله آل عبدالله	ماجستير تربية رياضية	مدرس تربية بدنية
٥	نصر حسن آل هلال	بكالوريوس إدارة	عضو الإتحاد الآسيوي لكرة اليد
٦	هاشم محمد الشرفاء	بكالوريوس تربية بدنية	مدرس تربية بدنية / حارس المنتخب السعودي السابق لكرة اليد
٧	عبد المنعم حسن آل هلال	بكالوريوس تربية رياضية	مدرب المنتخب السعودي لكرة اليد لدرجة الشباب
٨	ماجد شبر الموسوي	الثانوية العامة	مدرب المنتخب السعودي لكرة اليد للدرجة الأولى
٩	هاني حسن آل هلال	الثانوية التجارية	إداري بمدرسة / لاعب وكابتن المنتخب السعودي الأول لكرة اليد
١٠	أحمد عبدالله البقال	الثانوية التجارية	إداري بمدرسة / لاعب المنتخب السعودي السابق لكرة اليد
١١	ياسر عبد الكريم الشاخور	الثانوية العامة	عسكري في القاعدة الجوية / لاعب المنتخب الأول لكرة اليد
١٢	مناف علي آل سعيد	الثانوية العامة	عسكري في الدفاع المدني / حارس المنتخب السعودي الأول لكرة اليد