وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

قسم الدراسات العليا

طرائق تدريس / التربية الرياضية

تأثير استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل واحتفاظ المخالفات والأخطاء في قانون لعبة كرة السلة

رسالة مقدمة إلى مجلس كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية تخصص

(طرائق تدريس التربية الرياضية)

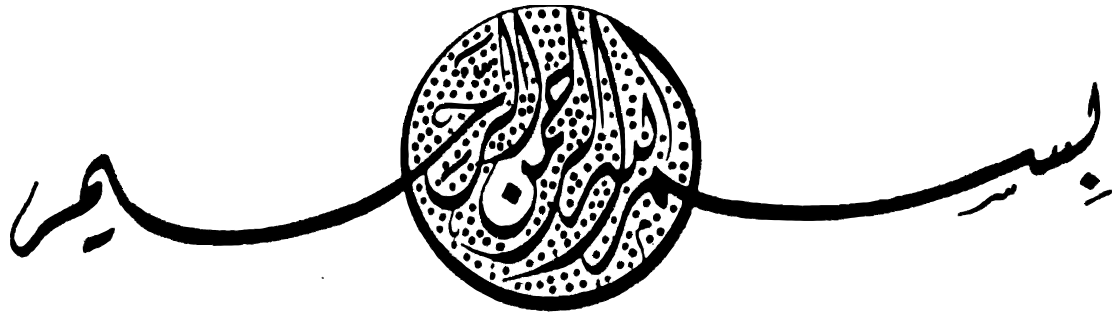
من قبل

احمد داود جلاب الدراجي

إشراف

أ.د.علي سموم الفرطوسي

١٤٣٤ هـ ٢٠١٣ م



قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ

(من سورة البقرة ، الآية : ٣٢)

إقرار المشرف

اشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(**تأثير استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل واحتفاظ المخالفات والاخطاء في قانون لعبة كرة السلة**) التي تقدم بها طالب الماجستير (احمد داود جلاب الدراجي) قد تم تحت إشرافنا في كلية التربية الأساسية /الجامعة المستنصرية ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية الرياضية.

أ.د. علي سموم الفرطوسي

(المشرف)

التاريخ : / /٢٠١٣

توجيه السيد رئيس قسم الدراسات العليا

بناء على التعليمات والتوصيات المقررة نرشح هذه الرسالة للمناقشة

أ.د.

التاريخ : / /٢٠١٣

اقرار المقوم اللغوي

اشهد أن هذه الرسالة الموسومة ب (**تأثير استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تحصيل واحتفاظ المخالفات والاخطاء في قانون لعبة كرة السلة**) قد صوبتها لغويا فأصبحت خالية من الاخطاء والتعبيرات اللغوية غير الصحيحة ولاجله وقعت.

أ.د. قصي عبد العباس حسن

التاريخ : / / ٢٠١٣

اقرار لجنة المناقشة والتقويم

نشهد نحن اعضاء لجنة المناقشة والتقويم ، اننا قد اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة ((**تأثير استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل واحتفاظ المخالفات والأخطاء في قانون لعبة كرة السلة**)) وناقشنا الطالب في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونؤيد انها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية الرياضية.

أ.م.د. بان عبد الرحمن

/ /٢٠١٣

عضواً

أ.د. فاطمة ناصر حسين

/ /٢٠١٣

عضوا

أ.د. نبيل عبد الوهاب العزاوي

/ /٢٠١٣

رئيس اللجنة

علي سموم الفرطوسي

/ /٢٠١٣

عضوا ومشرفاً

جميل موسى النجار

عميد كلية التربية الاساسية

/ /٢٠١٣

الإهداء

الى اكرم جوار عند ينابيع اللّه ..... أبي

الى من الهمني صبرها وحبها ..... أمي

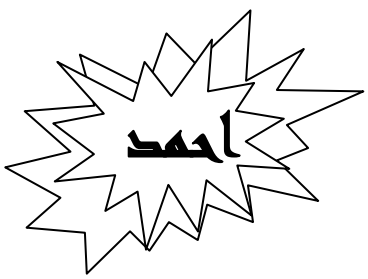
الى سندي وابي الروحي ..... أخي سلام

الى اخوتي عرفانا واعتزازا ..... اياد ، مهند ،ام عباس

الى الحب والصبر والوفاء ..... زوجتي

الى فلذات كبدي ، ولدي ..... داود . أبراهيم

الى رمز العطاء ..... الحاج عامر



شكر و أمتنان

الحمد لله رب العالمين، ناصر المؤمنين، مغني الصابرين، وكيل المظلومين، غافر الذنوب، جل وعلا شأنه والصلاة والسلام على سيدنا محمد وال بيته الطيبين الطاهرين و أصحابه الغر الميامين .

لك الحمد يا رب لك الشكر والخشوع والخضوع على عطفك ومساعدتك وعونك وتسهيلك وقضائك في إتمام مفردات هذا البحث.

بمشاعر الود والمحبة يسعدني أن أتقدم بالامتنان الكبير والشكر الوافر للأستاذ الفاضل ا. د. علي سموم الفرطوسي لجهوده الكبيرة ورعايته العلمية السديدة التي أبداها لي اثناء مدة إشرافه على إعداد هذه الرسالة و لصبره على الباحث و مساندته الرائعة والمثالية لكل خطوة من خطوات البحث .

كما أتوجه بالشكر الجزيل والأمتنان الكبير لأعضاء لجنة السمنار وخصوصا أ .د. نبيل عبد الوهاب العزاوي الذي لم يبخل علي بعلمه و مشورته طوال مدة الدراسة و البحث وكما اتقدم بالشكر الى أ.م.د. ماهر محمد عواد و أ.م.د. بان عبد الرحمن و أ.م.د. سهاد حسيب لهم جزيل الشكر .

كما اتقدم بالشكر الجزيل الى أ.م.د. اسماعيل عبد زيد الذي مد لي يد العون كأخ وصديق وكان خير من يقتدى به .

كما يشكر الباحث د .علي خوام الذي قدم يد المعونة والمساعدة و لم يبخل على الباحث بدعمه المتواصل للباحث وتزويده بالأفكار السديدة .

كما اتقدم بالشكر الى الاستاذ محمد مطلك لمساعدته التي سهلت اجراء البحث .

كما أتقدم بخالص شكري واحترامي إلى عمادة كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية ورئيس قسم طرائق التدريس د .حيدر نزال .

كما واشكر زملائي في الدراسة الذين كانوا لي خير عون فجزاهم الله خير الجزاء .

كما أتقدم بالامتنان الفائق إلى أفراد عينة البحث (طلاب المرحلة الثانية / كلية التربية الرياضية / الجامعة المستنصرية) وفريق العمل المساعد .

كما يقف الباحث عاجزا في التعبير عن المشاعر التي يحس بها إزاء من اقترن رضاها برضا الله عز وجل وكانت لي هي الأم و هي الأب فكان دعاؤها لي منجيا من كل مكروه و ميسر لكل عسر إجلالا واحتراما أمي الحبيبة كما أتقدم بالشكر العميق إلى زوجتي الغالية التي وقفت معي في كل الظروف و كانت لي خير عون و سند عسى ربي أن يرضى عنها والى أحبائي ولدي داود وابراهيم .

كما أتقدم بالشكر لا شقائي الحاج المهندس حيدر والمهندس اياد و الحاج المهندس مهند و شقيقتي ام عباس والعم الحاج عامر .

وأخيرا يشكر الباحث من أسهم في إخراج هذا البحث بهذه الصورة جميعهم.

ودائما وابدآ أقول الحمد لله الذي أعطاني كل شيء الرحمن الرحيم رب العرش العظيم، والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين وحبيب الله الرسول محمد صلى الله عليه واله وسلم.

الباحث

احمد داود چلاب

مستخلص البحث

تأثير استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل واحتفاظ المخالفات والأخطاء في قانون لعبة كرة السلة

الباحث :احمد داود جلاب المشرف :أ.د. علي سموم الفرطوسي

يعد استخدام الطرائق و الوسائل التعليمية أحد أهم السبل المتبعة لرفع مستوى التحصيل الدراسي لما تقدمه من وظائف منها اختزال زمن التدريس و اختزال الجهد المبذول للتدريس وتسريع عملية التعلم ، ومميزات أخرى منها التشويق والمرونة في التطبيق .

من خلال اطلاع الباحث لاحظ وجود انخفاض في التحصيل المعرفي وانخفاض مستوى الاحتفاظ لدى الطلاب في مادة قانون لعبة كرة السلة وخصوصاً (المخالفات والاخطاء) ، و بعد اطلاع الباحث على سجل الدرجات للعام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٢) لطلاب كلية التربية الرياضية / الجامعة المستنصرية ، كانت نسبة الناجحون في مادة قانون لعبة كرة السلة في الدور الاول تقريبا (٥٢%).

كما لاحظ الباحث انخفاض المستوى المعرفي في تطبيق محتوى مادة قانون لعبة كرة السلة من قبل الخريجين والعاملين في مجال التعليم .

اذ تعد لعبة كرة السلة واحدة من الألعاب التي تتميز بطابع خاص وشعبية تميزها عن باقي الألعاب نظراً لطبيعة الأداء الحديث في اللعبة وكنتيجة للتعديلات والتغييرات التي طرأت على قانون اللعبة ، لذا يتطلب من مؤسساتنا التربوية جهد اكبر لمواكبة التطور الحاصل من خلال استخدام استراتيجيات وطرق بديلة عن الانظمة التقليدية ، تكون قادرة على تعليم اكبر عدد ممكن من اللاعبين بأقل وقت ممكن واقل تكلفة ، وتكون قادرة أيضا على متابعة التقدم العلمي في برامجها التعليمية .

ومن هنا تأتي اهمية استخدام وسائل جديدة واستراتيجيات حديثة منها استراتيجية خرائط المفاهيم كونها تربط المفاهيم فيما بينها وتوضح العلاقات ، بحيث تتدرج تلك المفاهيم من الاكبر عمومية او شمولية والاقل خصوصية (الفرعية) الى الاقل عمومية او شمولية ومن هذا المنطلق يمكن ان نقول بان خريطة المفاهيم يمكنها ان تلعب دورا مهما في تنظيم وضبط وتحقيق عمليتي التعلم والتعليم عن طريق تنظيم المحتوى الدراسي حيث يظهر دور الخريطة المفاهيمية في ايجاد الطريقة المناسبة التي توضح العلاقات المترابطة او سلسة الترابط بين المفاهيم في المحتوى الدراسي مما يسهل على المتعلم فهم واستيعاب هذا المحتوى الدراسي.

اذ هدف البحث الى اعداد وحدات تعليمية باستخدام خرائط المفاهيم في تدريس مفردات قانون لعبة كرة السلة المخالفات والاخطاء لزيادة تحصيل طلاب المرحلة الثانية/ كلية التربية الرياضية ، في قانون لعبة كرة السلة.

وقد اختيرت عينة البحث من طلاب المرحلة الثانية كلية التربية الرياضية / الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣ بالطريقة العشوائية

ولقياس التحصيل المعرفي اعد الباحث اختبار التحصيل المعرفي قيد البحث ، و ذلك باتباع الخطوات العلمية لاعداد مثل هذه الاختبارات ، كما قام الباحث باعتماد اختبار الحالات التحكيمية المصورة بغية قياس التعرف على المستوى التحكيمي لكل طالب فيما يخص المخالفات والاخطاء قيد البحث.

وبعد استعراض الباحث النتائج ثم قام بتحليلها ومناقشتها توصل الى :

- إن إستخدام خرائط المفاهيم في تدريس المخالفات و الاخطاء من مادة قانون كرة السلة أدى الى الحصول على نتائج إيجابية في تحصيل المعلومات وإختصاراً لزمن تعلمها مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

- انه عندما يصنع الطالب خريطة المفاهيم بنفسه يرسخ المعلومات في ذهن الطالب مدة أطول مما يعطي له جاهزاً.

ولقد اوصى الباحث ببعض التوصيات منها :-

- التأكيد على استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة قانون كرة السلة للمراحل الدراسية التي تتناول هذه المادة لما لها من دور في تعلم المفاهيم ولرفع مستوى التحصيل و الاحتفاظ لدى المتعلمين.

- ضرورة تضمين برامج الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمدرسي التربية الرياضية على موضوعات تطبيقية لتدريس خرائط المفاهيم لاستخدامها في تدريس مجالات التربية الرياضية كافة.

قائمة المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
	العنوان	أ
	الآية القرآنية	ب
	اقرار المشرف	ت
	اقرار المقوم اللغوي	ث
	اقرار لجنة المناقشة	ج
	الاهداء	ح
	شكر وأمتنان	خ
	ملخص الرسالة	ذ
	قائمة المحتويات	س
	ثبت الجداول	ض
	ثبت الملاحق	ظ
	ثبت الاشكال	ع

ت	الفصل الاول التعريف بالبحث	الصفحة
اولا	مشكلة البحث	٢
ثانيا	اهمية البحث	٣-٤
ثالثا	اهداف البحث	٤
رابعا	فرضيات البحث	٥
خامسا	مجالات البحث	٥
سادسا	تحديد المصطلحات	٦
ت	**الفصل الثاني الاطار النظري والدراسات السابقة**	**الصفحة**
اولا	المفاهيم	٩
ثانيا	خريطة المفاهيم	١٢
ثالثا	الاحتفاظ	٢٧
رابعا	المخالفات والاخطاء	٣٣
خامسا	عرض الدراسات سابقة	٣٥
سادسا	مقارنة الدراسات السابقة ومناقشتها:	٣٧
ت	الفصل الثالث منهجية البحث واجراءاته الميدانية	الصفحة
اولا	منهجية البحث	٤١
ثانيا	مجتمع وعينة البحث	٤٢
ثالثا	تكافؤ مجموعتي البحث	٤٣
رابعا	الاجهزة والادوات والوسائل المستخدمة	٤٨
خامسا	ضبط المتغيرات الدخيلة	٤٩

سادسا	إعداد مستلزمات البحث	٥٢
سابعا	أداتا البحث	٥٤
ثامنا	اجراء التجربة وتطبيق المتغير المستقل خرائط المفاهيم	٦٢
تاسعا	الوسائل الإحصائية	٦٥
ت	**الفصل الرابع عرض وتفسير النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات**	**الصفحة**
اولا	عرض النتائج	٦٧
ثانيا	تفسير النتائج	٧٩
ثالثا	الاستنتاجات	٨٣
رابعا	التوصيات	٨٤
خامسا	المقترحات	٨٥

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	التصميم التجريبي للبحث	٤١
٢	عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده	٤٢
٣	اختبار المعلومات السابقة	٤٤
٤	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في متغير العمر الزمني المستخدم لاغراض التكافؤ	٤٥
٥	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في مستوى الذكاء	٤٦
٦	توزيع الدروس الاسبوعي على مجموعتي البحث	٤٨
٧	مفردات المادة الدراسية لمجموعتي البحث	٥١
٨	جدول المواصفات	٥٥
٩	جدول معامل الصعوبة للفقرات وقوة تمييزها	٥٨
١٠	القيمة التائية المحسوبة والقيمة الاحتمالية لمجموعتي البحث في اختبار التحصيل المعرفي القبلي	٦٠
١١	القيمة الاحتمالية لمجموعتي البحث في اختبار الحالات التحكيمية المصورة القبلي	٦٢
١٢	نتائج الاختبارين القبلي و ألبعدي للتحصيل المعرفي	٦٧

١٣	نتائج الاختبارين القبلي و ألبعدي في اختبار الحالات التحكيمية المصورة	٦٨
١٤	ودلالة الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي و ألبعدي في التحصيل المعرفي للمجموعتين الضابطة والتجريبية	٦٩
١٥	الاختبارين القبلي و ألبعدي والفرق بين الوسطين في اختبار التحصيل المعرفي قيد البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية	٧٠
١٦	دلالة الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي و ألبعدي في اختبار الحالات التحكيمية المصورة للمجموعتين الضابطة والتجريبية	٧١
١٧	الاختبارين القبلي و ألبعدي والفرق بين الوسطين في اختبار الحالات التحكيمية المصورة قيد البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية	٧٢
١٨	دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل المعرفي في الاختبار ألبعدي	٧٣
١٩	دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الحالات التحكيمية المصورة في الاختبار ألبعدي	٧٤
٢٠	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج اختبار الاحتفاظ للتحصيل المعرفي	٧٥
٢١	الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج اختبار الاحتفاظ للحالات التحكيمية المصورة	٧٦
٢٢	اختبار الاحتفاظ والفرق بين الوسطين و قيمة الاحتفاظ المطلق في اختبار التحصيل المعرفي قيد البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية	٧٧
٢٣	اختبار الاحتفاظ والفرق بين الوسطين وقيمة الاحتفظ المطلق في اختبار الحالات التحكيمية المصورة قيد البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية	٧٨

ثبت الملاحق

رقم الملحق	نوع الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة	٩٨
٢	اسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث	٩٩
٣	جدول معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي وقوة تمييزه	١٠١
٤	استبانة الخبراء بشأن صلاحية الاهداف السلوكية	١٠٢
٥	استبانة صلاحية الاختبار التحصيلي	١٠٧
٦	مفتاح الاجابات الصحيحة للاختبار التحصيلي	١١٤
٧	اختبار المعلومات السابقة	١١٥
٨	استبانة الخبراء حول صلاحية اختبار الحالات التحكيمية المصورة	١١٧
٩	استمارة تقويم الحالات	١١٨

١٠	اسئلة اختبار الحالات التحكيمية المصورة	١١٩
١١	استمارة الاجابة الخاصة بالحالات التحكيمية المصورة	١٢٠
١٢	استبانة اراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية	١٢١
١٣	نماذج وحدات تعليمية	١٢٢
١٤	خارطة مفاهيم (الاعب خارج الحدود والكرة خارج الحدود)	١٢٥
١٥	خارطة المفاهيم المحاورة (الطبطبة)	١٢٦
١٦	خارطة مفاهيم (انواع المخالفات)	١٢٧
١٧	خارطة مفاهيم (الجري)	١٢٨
١٨	قرص CD يحتوي على (٣٠) مقطع فيديو للحالات التحكيمية المصورة	مرفق مع الرسالة

ثبت الاشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	الصفحة
١	خريطة المفاهيم الهرمية	٢٣
٢	خريطة المفاهيم المجمعة	٢٤
٣	خريطة المفاهيم المتسلسلة	٢٥

أولا : مشكلة البحث :

على الرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة في التربية على دور المتعلم كونه محور العملية التعليمية ،إلا انه لا يزال سلبياً في العملية التعليمية ويقتصر دوره على الاستماع والتلقي ، لذا لابد من العمل على تهيئة الفرص أمام الطلبة لاكتساب الخبرات من طريق التفكير والعمل والتفاعل .

وبات من الضروري استخدام استراتيجيات و طرائق حديثة تعمل على زيادة التحصيل والاحتفاظ وهذه الزيادة لا يمكن إحداثها داخل وحدات دراسية في ظل مناهج وبرامج تعليمية تنفذ بطرائق وأساليب قديمة ، إذ إنها تجعل من المدرس وعاءً لنقل المعلومات ، وتطلب من الطالب تذكر واسترجاع تلك المعلومات واسترجاعها من دون الاهتمام بتنمية القدرات العقلية ودون مراعات ما يمتلك المتعلم في بنيته المعرفية .

من خلال اطلاع الباحث لاحظ وجود انخفاض في التحصيل المعرفي وانخفاض مستوى الاحتفاظ لدى الطلاب في مادة قانون لعبة كرة السلة وخصوصاً (المخالفات والاخطاء) ، و بعد اطلاع الباحث على سجل الدرجات للعام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١١) لطلاب كلية التربية الرياضية / الجامعة المستنصرية ، كانت نسبة الناجحون في مادة قانون لعبة كرة السلة في الدور الاول تقريباً (٥٢%)، كما لاحظ الباحث تدني المستوى المعرفي في تطبيق محتوى مادة قانون كرة السلة من قبل الخريجين والعاملين في مجال التعليم .

ويعزو الباحث ذلك الانخفاض في مستوى التحصيل والاحتفاظ الى ضعف الأساليب المستخدمة في تدريس هذه المادة وعدم استخدامهم الطرائق و الاستراتيجيات والأساليب والوسائل الحديثة التي تساعد الطلاب على تنظيم البنى المعرفية .

مما حفز الباحث الى الاطلاع على سير تدريس قانون لعبة كرة السلة لكليات التربية الرياضية فلم يجد فيها ما يشير إلى اعتماد خرائط المفاهيم في تدريس قانون لعبة كرة السلة مما شجع الباحث إلى استخدامها في هذا المجال .

ثانيا : أهمية البحث :

يعد المجال الرياضي من المجالات التي تعكس تقدم دول العالم وتطورها وقد أسهمت مختلف العلوم في هذا التقدم والتطور فضلا عن الدراسات والبحوث التي تجري إذ تعمل جميعها على تذليل الصعاب التي تواجه العملية التعليمية ويعد استخدام الطرائق والوسائل التعليمية أحد السبل المهمة المتبعة لرفع مستوى التحصيل الدراسي لما تقدمه من وظائف منها اختزال زمن التدريس واختزال الجهد المبذول للتدريس وتسريع عملية التعلم ، ومميزات أخرى منها التشويق والمرونة في التطبيق .

إن لعبة كرة السلة واحدة من الألعاب التي شغلت حيزاً واسعاً لدى مشجعيها ومتابعيها شأنها شأن الألعاب المنظمة الأخرى ،لأنها تتميز بطابع خاص وشعبية تميزها عن
الألعاب الاخرى نظراً لطبيعة الأداء الحديث في اللعبة وكنتيجة للتعديلات والتغييرات التي طرأت على قانون اللعبة ،لذا يتطلب من مؤسساتنا التربوية جهد اكبر لمواكبة التطور الحاصل في المجتمع الحديث و ذلك عن طريق التفتيش عن استراتيجيات وطرائق بديلة للأنظمة التقليدية ، تكون قادرة على تعليم اكبر عدد ممكن من الناس بأقل وقت ممكن واقل تكلفة ، وتكون قادرة أيضا على متابعة التقدم العلمي في برامجها التعليمية ، (جابر:١٩٨٨، ٢٥) .

ومن هنا تأتي اهمية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم كونها تربط المفاهيم فيما بينها وتوضح العلاقات ، بحيث تتدرج تلك المفاهيم من الاكبر عمومية او شمولية والاقل خصوصية (الفرعية) الى الاقل عمومية او شمولية والاكثر خصوصية ومن

هذا المنطلق يمكن ان نقول بان خريطة المفاهيم يمكنها ان تلعب دورا مهما في تنظيم وضبط وتحقيق عمليتي التعلم والتعليم عن طريق تنظيم المحتوى الدراسي حيث يظهر دور الخريطة المفاهيمية في ايجاد الطريقة المناسبة التي توضح العلاقات المترابطة او سلاسل الترابط بين المفاهيم في المحتوى الدراسي مما يسهل على المتعلم فهم واستيعاب هذا المحتوى الدراسي ، مما يتوضح لنا اهمية هذه الاستراتيجية من اجل اعداد الطلاب كتدريسيين وكحكام محتملين للعبة كرة السلة ،التي يعتبر الجانب التحكيمي في هذه اللعبة هو الاكثر تعقيدا بالنسبة للطلاب بسبب تعدد المفاهيم فيه وخصوصاً (المخالفات والاخطاء)، وهنا يأتي دور استعمال خرائط المفاهيم في تقديم مادة قانون لعبة كرة السلة في ضوء هذه الاستراتيجية التي تهدف الى جعل التعلم ذو معنى بالنسبة للمتعلم عن طريق ربط المفاهيم الجديدة بما يمتلك الطالب من معلومات ومفاهيم سابقة.

ثالثا: أهداف البحث:

١- اعداد وحدات تعليمية باستخدام خرائط المفاهيم في تدريس مفردات قانون لعبة كرة السلة المخالفات والاخطاء

٢- اعداد اختبار التحصيل المعرفي للمخالفات والاخطاء في قانون لعبة كرة السلة .

٣- التعرف على تأثير استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل للمخالفات و الأخطاء في قانون لعبة كرة السلة .

٤- التعرف على تأثير استخدام خرائط المفاهيم في الاحتفاظ للمخالفات و الأخطاء في قانون كرة السلة .

رابعا : فرضيات البحث:

١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي في التحصيل المعرفي والحالات التحكيمية المصورة للمجموعتين التجريبية و الضابطة و لصالح الاختبار البعدي .

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والحالات التحكيمية المصورة بين نتائج الاختبارات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

٣- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج اختبارات الاحتفاظ للتحصيل والحالات التحكيمية المصورة للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

خامسا : مجالات البحث:

١- المجال البشري: طلاب المرحلة الثانية كلية التربية الرياضية / الجامعة المستنصرية.

٢- المجال المكاني : القاعة الداخلية في كلية التربية الرياضية / الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٢ /٢٠١٣

٣- المجال الزماني : من تاريخ ٢٠١٣/١٢/١٨ ولغاية ٢٠١٣/٥/٢١

سادسا : تحديد المصطلحات:

١- المفهوم:

((مجموعة من الملاحظات الخاصة بموقف معين والناتجة عن الاحساس المباشر)) . (زيتون : ١٩٨٤ ، ٩٢) .

٢- خرائط المفاهيم:

((رسم تخطيطي تترتب فيه مفاهيم المادة الدراسية في شكل هرمي أي في تسلسل هرمي حيث تترابط المفاهيم وتتضح العلاقات فيما بينها ، بحيث تتدرج تلك المفاهيم من الاكبر عمومية أو شمولية والاقل خصوصية (الفرعية) الى الاقل عمومية أو شمولية والاكثر خصوصية)) . (الشريف :٢٠٠٩، ٣٠٥)

٣- التحصيل :

(مقدار ما يحصل عليه الطالب من درجات في الاختبار التحصيلي النهائي في المستويات المعرفية (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ،التركيب ، التقويم). (الجندي وصادق:٢٠٠٠ ، ١٣٠)

٤- الاحتفاظ:

((الأثر المتبقي عن الخبرة الماضية ،و المكّون لأساس التعلّم والتذكر وانتقال المهارات)). (عاقل: ١٩٧٩ ،ص ٩٨).

٥- المخالفات:

(هي كسر لقواعد اللعبة). (القانون الدولي لكرة السلة:٢٠١٠:ص٧٠)

٦- الاخطاء:

(هو كسر للقواعد يتضمن احتكاك شخصي غير مشروع مع منافس او / سلوك غير رياضي). (القانون الدولي لكرة السلة :٢٠١٠ :ص٨١)

الفصل الثاني
الإطار النظري

اولا: المفاهيم :

تعد المفاهيم من جوانب التعلم المهمة لما لها من اهمية في تنظيم الخبرة وتذكر المعرفة ، ومتابعة التصورات ، وربطها بمصادرها ، وتسهيل الحصول عليها ويؤكد التربويون على اهمية المفاهيم العلمية ، اذ ان المفاهيم تسهل على الطلبة فهم العلوم بوضوح كما ان وضوح المفاهيم والمصطلحات ضروري للفهم والاستيعاب ، وتحقيق التفاهم والتواصل العلمي ، تعد المفاهيم لحمة المعرفة العلمية فهي التي تكسب المعرفة العلمية مرونتها وتسمح لها بالتنظيم. (خطايبة ، ٢٠٠٥ : ص ٣٩) .

وتؤدي المفاهيم مهمة اساسية في السلوك الانساني ، اذ ان تعلمها يساعد الفرد على ادراك مجموعة المتغيرات وما بينها من اوجه وتشابه واختلاف ، كما تؤلف عنصرا مهما في بناء المعرفة وفي بناء محتوى المواد المختلفة اذ يمكن للمتعلمين تصور الاحداث بصورة ادق وحل المشكلات وتكوين تصميمات على اساس ما بينها من علاقات وتكوين مهارات التفكير وتنظيم الخبرات العقلية مما يسهل عليهم عملية ربط اجزاء كبيرة من المعلومات المنفصلة وتقديمها بصورة متكاملة كوحدة واحدة . (خوالدة ، ١٩٩٦ : ص١٨٣-١٨٤).

فضلا عن أنها تقدم للمتخصصين بالمناهج والمعلمين تصورا واضحا عن طبيعة الأهداف وتأليف الكتب وتنظيم المناهج ، إذ تساهم في بناء مناهج مدرسية متتابعة ومترابطة للمراحل التعليمية بما يحقق الاستمرارية والتتابع في تلك المناهج ، (سعادة ، ١٩٨٨ : ص٩٣) .

والمفاهيم قاعدة ضرورية للسلوك المعرفي الأكثر تعقيدا المتضمن المبادئ والقوانين وحل المشكلات ، إذ تشمل جزءاً جوهريا من المعرفة المنظمة في الموضوعات المختلفة ، ويمر تعلم المفهوم واكتسابه في رأي اوزبل بمرحلتين هما عملية الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المحكية للمثيرات ومرحلة اكتساب اسم المفهوم وفيها يدرك المتعلم التساوي في

المعنى بين الكلمة والصورة التمثيلية وفي هذه الحالة تكتسب الكلمة خاصية المفهوم ، أي يكون لها المعنى الدلالي للمفهوم بحيث أن أي عرض لاحق سوف يؤدي إلى محتوى معرفي متمايز يشمل الخصائص للمفهوم . (أبو حطب : ١٩٨٤،ص ٧) .

أما بياجيه فيربط تكوين المفهوم بمراحل نمو الفرد ، إذ يؤكد على أهمية عامل النضج في تقرير سياق التطور واتجاهه ، فالتطور في رأيه يسير في مراحل تقع في تسلسل منظم ثابت فما يحدث في مرحلة سيتقرر على وفق التطورات التي تحدث في مرحلة سابقة . (جابر : ١٩٨٠ ،ص ٥٣) .

وهو في ذلك يذكر أربع مراحل لنمو المفاهيم وهي على التوالي مرحلة التفكير الحسي ومرحلة تفكير ما قبل العمليات ثم مرحلة المادي والواقعي وأخيرا مرحلة التفكير المجرد . (توق: ١٩٨٤ ،ص١٠٧)

يحدد برونر ثلاث مراحل لتشكيل المفهوم لدى المتعلمين تبعا لنموهم المعرفي وهي المرحلة العملية والمرحلة الذهنية (شبه الصورية)، والمرحلة الرمزية . والتي يصل فيها الفرد إلى مستوى التجريد واستعمال الرموز . (سعادة : ١٩٨٨ ،ص ٥٣).

أ- معنى المفهوم :

توجد وجهات نظر كثيرة عن معنى المفهوم على الرغم من انها تدور عن الافكار والمعاني نفسها ، فعرف المفهوم بانه مجموعة او صنف من الاشياء او الحوادث او الرموز الخاصة التي تجمع معا على اساس خصائصها المشتركة والتي تميزها عن غيرها من المجموعات والاصناف الاخرى ، كما عرفه بعضهم بانه عبارة عن كلمة او عبارة تستعمل لوصف مجموعة من الاشياء او الافكار المترابطة ، كما اشار بعضهم الى ان المفهوم هو اختصار لمجموعة من الاحداث او الاشياء او الظواهر التي توجد بينها عناصر مشتركة .

و عرفه : (Merrill- Tennyson , 1977) :

بأنه ((مجموعة من الاشياء أو الرموز أو الاحداث الخاصة التي تم تجميعها معاً على أساس الخصائص المشتركة التي يمكن الدلالة عليها بإسم أو رمز معين)) .

(Merrill- Tennyson : 1977,p.3)

وعرفه :(زيتون : ١٩٨٤) :

بأنه ((مجموعة من الملاحظات الخاصة بموقف معين والناتجة عن الاحساس المباشر))

(زيتون : ١٩٨٤ ، ٩٢)

وعرفه الباحث اجرائياً :

بأنه صورة عقلية تتمثل بكلمة أو رمز ذات معنى يعبر عنها بلفظ أو مصطلح لتفسير هذه الصورة .

ب- تصنيف المفاهيم : (خطايبة ، ٢٠٠٥ : ص ٣٩) .

هناك تصنيفات عدة للمفاهيم من وجهة نظر علماء النفس والتربويين ومنهم برونر اذ صنفها الى ثلاثة انواع هي :

١- **المفهوم الرابط** : يتضمن مجموعة من الاجزاء المترابطة وغالبا ما تغلب فيه الخصائص المحكية الهامة .

٢- **المفهوم الفاصل** : يتضمن مجموعة من الخصائص المتغيرة من موقف لاخر .

٣- **المفهوم العلاقي** : يعد نوعاً جزئياً من النوعين الرئيسين السابقين وهو يسير على علاقة معينة بين خاصيتين او اكثر .

فيما يصنف زيتون (١٩٩٦) المفاهيم الى مفاهيم عملية مجردة ، ومفاهيم محسوسة ومفاهيم وجدانية . كما يرى ان هناك انواع اخرى للمفاهيم فضلا عن ما ورد عند برونر هي مفاهيم تصنيفية ، ومفاهيم عملية اجرائية . (زيتون ، ١٩٩٦ : ص٧٩-٨٠) .

ت- مكونات المفهوم: (زيتون : ٢٠٠٥ ، ص٧٨)

١- إن كل مفهوم يتكون أساساً من جزئين :

أ- اسم المفهوم أو المصطلح أو الرمز .

ب- الدلالة اللفظية للمفهوم : تعني تحديد معنى الاسم أو المصطلح أو الرمز .

٢- لكل مفهوم مجموعة من الخصائص المميزة التي يشترك فيها جميع أفراد فئة المفهوم وتميزه عن غيره .

٣- المفهوم لا ينطبق على شيء خاص أو موقف واحد (كما في الحقائق العلمية) أي إنه يتضمن التعميم .

ثانيا: خريطة المفاهيم :

تعد خريطة المفاهيم إحدى التطبيقات التربوية المنبثقة عن نظرية أوزبل في التعلم ذي المعنى ، وقد ظهرت بدايات هذا النموذج في مجموعة المقالات العلمية التي نشرها ديفيد أوزبل إبتداءاً من عام(١٩٦٠) ثم نظم أفكاره في كتاب صدر عام (١٩٦٣) بعنوان (سايكولوجية التعلم اللفظي ذي المعنى) ، وفي عام (١٩٦٨) ظهر له مؤلف جديد بعنوان (علم النفس التربوي ، وجهة نظر معرفية) ، وفي عام (١٩٦٩) نشر أوزبل وتلميذه روبنسون كتاباً يبسط النموذج بعنوان (التعلم المدرسي)غير إن النموذج لم يصبح شائعاً الا منذ منتصف السبعينيات من القرن العشرين ، وتعتمد نظرية أوزبل على البنية المعرفية لدى المتعلم في تفسيرها لعملية التعلم . (العجيلي : ١٩٩٦ ، ص٩٣) ، (أبو جادو : ٢٠٠٠ ، ص٣٢٩ ـ ٣٣٠).

و تعرف البنية المعرفية بأنها : (مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات المنظمة التي تم تعلمها على نحو مسبق والتي يمكن تذكرها) ، (ابو حويج : ٢٠٠٠ ، ص٨١) .

عرفها : (Collette& chiappette , 1994)

بأنها (أمثلة توضيحية بيانية واقعية تشير الى الكيفية التي يرتبط بها مفهوم معين بمفاهيم أخرى من ذات) (Collete: 1994, p.86)

وعرفها : (Novak: 1995)

بانها (أداة تمثل بنية المعرفة مؤلفة من مفاهيم ترتبط بعلاقات افتراضية مرتبة بصورة هرمية) (Novak : 1995 , p . 79) .

وعرفها : (زيتون : ٢٠٠١)

بانها ((رسوم تخطيطية توضح العلاقات المتسلسلة بين المفاهيم ويمكن أن تكون
ذات بعد واحد أو بعدين ، والخرائط أحادية البعد تمثل مجموعات أو قوائم من المفاهيم تميل الى أن تكون خطاً رأسياً ، وتجمع الخرائط الثنائية البعد بين مزايا كل من الابعاد الرأسية والافقية ، ولذلك فهي تسمح وبدرجة أكبر بتمثيل العلاقات بين المفاهيم تمثيلاً تاماً)) . (زيتون : ٢٠٠١ ، ص ٦٥٢)

وعرفها الباحث اجرائيا:

بانها عبارة عن رسوم تخطيطية تترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في قمة الهرم إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في قاعدة الهرم ، وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط ببعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة.

وتعد نظرية أوزبل إحدى النظريات المعرفية التي إهتمت بدراسة العمليات المعرفية التي تحدث ضمن البنى المعرفية للمتعلم والتي تتعلق بكيفية إكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته وكيفية إستخدامه لهذه المعرفة في تحقيق المزيد من التعلم ، وقد ظهرت العديد من التطبيقات التي إستفادت من أفكار نظرية أوزبل في إبتكار العديد من الادوات التعليمية الاخرى وخاصة خرائط المفاهيم مثل :

١. شبكات المفهوم .
٢. الرسوم التخطيطية الشكل (V) .
٣. رسوم الدوائر المفاهيمية .

محاور نظرية أوزبل : (العجيلي : ١٩٩٦ ، ص٨٤- ٨٩)

ضمت نظرية أوزبل خمسة محاور وهي :

أ- المحور الاول : التعلم ذو المعنى مفهومه وكيفية حدوثه ، ليتحقق التعلم ذي المعنى فعلى المفهوم أن يكتسب المعنى السايكولوجي أو الحقيقي عندما يكون معادلاً لفكرة موجودة سلفاً في العقل وليتكون التعلم ذي المعنى عند المتعلم فلا بد من وجود علاقة تشابه وأرتباط بين مايقدم للمتعلم من مادة دراسية وما هو كائن لديه وعلى هذا الاساس فقد صنف اوزبل التعلم ذي المعنى الى أربع فئات أساسية مرتبة هرمياً من القاعدة الى القمة كما يأتي :

١- التعلم التمثيلي: ويتمثل في تعلم معنى الرموز ويعد من أكثر الانشطة المعرفية أهمية حيث تتخذ الرموز أولاً صورة الكلمات ثم تصبح ذات معاني .

٢- تعلم المفهوم : وهي ظواهر تجمع لاشتراكها في خصائص معينة وهذه الخصائص تميزها عن غيرها وتعطيها عمقها المفاهيمي وهو المعنى المنطقي.

٣- تعلم القضايا : القضية جملة تشتمل على التعميم وتدل على علاقة بين مفهومين .

٤- التعلم بالاكتشاف .

ب- المحور الثاني : تنظيم محتوى المادة الدراسية : (أبو جادو : ٢٠٠٠ ، ص٣٣٤).

١- التفاضل التدريجي (Progressive Differention):وهو تنظيم المناهج على نحو هرمي والبدء بتقديم المفاهيم الاكثر عمومية ثم الانتقال الى التفصيلات .

٢- التوفيق التكاملي (Integration Reconciliation)وهو ربط الافكار الجديدة بسابقاتها أي أن يكون المنهج منظماً بطريقة تسلسلية.

ت- المحور الثالث : أنماط تعلم المحتوى :

قدم أوزبل أربعة أنماط لتعليم المحتوى نشأت من بعدين رئيسين هما :

البعد الاول : تصنيف التعلم بحسب طرائق المعلم في تقديم المعلومات ويتضمن نوعين هما :

١- التعلم الاستقبالي : ويحدث بتقديم المعلومات الى المتعلم بشكلها النهائي مثلما يحدث في طريقة المحاضرة .

٢- التعلم الاكتشافي : ويحدث عندما تكون المادة الدراسية المقدمة ناقصة أو غامضة فيلجأ المتعلم الى إستخلاص المعاني وإكتشاف المفاهيم .

البعد الثاني : يتضمن تصنيف التعلم حسب طرائق إستقبال المتعلم للمعلومات وفيه نوعين من التعلم هما :

١- تعلم صم : يقوم المتعلم بحفظ المعلومات حفظاً صماً دون ربطها ببنيته المعرفية .

٢- تعلم ذو معنى : وفيه يستوعب المتعلم المعلومات عن طريق ربطها ببنيته المعرفية .

ث- المحور الرابع : تحفيز التعلم : أكد أوزبل على أهمية التحفيز في التعلم ذو المعنى موضحاً أن الحافز الاساسي هو حافز الانجاز الذي يتألف من ثلاثة مكونات هي :

١- الحافز المعرفي : وينشأ عن حاجة المتعلم للمعرفة لمواجهة المشاكل في الموقف التعليمي .

٢- حافز تحقيق الذات : ويأتي من حاجة المتعلم الى الحصول على مكانة إجتماعية ترتبط بالنجاح والتفوق ألاكاديمي أو الخوف من الرسوب الذي يفقده هذه المكانة .

٣- الحاجة الى الانتماء :وهو الذي يدفع المتعلم الى الانجاز للحصول على رضا المقربين .

(العجيلي : ١٩٩٦ ، ص ٨٥ - ٩٠) .

ج- المحور الخامس : المنظمات المتقدمة :

عرفها أوزبل بأنها ((عبارة عن منظومات من المعلومات مبنية بطريقة خاصة بحيث تتضمن أهم المفاهيم والمباديء الرئيسية المجردة والشاملة للمحتوى التعليمي المراد تعلمه وتترابط فيها المعلومات وتتراكم بطريقة هرمية ومنطقية ، والهدف منها تزويد المتعلم بإطار أو بناء معرفي للتفكير قبل بداية الدرس أي قبل التعليم الفعلي)) . (العجيلي : ١٩٩٦ ، ص٩٢)

أنواع المنظمات المتقدمة :

صنف أوزبل المنظمات المتقدمة الى نوعين حسب ألفة المتعلم بالمادة الدراسية ، هما :

١- المنظم الشارح : يستعمل عندما يكون محتوى المادة الدراسية جديدة تماماً على المتعلمين ويشتمل على المزيد من التفصيلات .

٢- المنظم المقارن : يستخدم عندما تكون المادة الدراسية مألوفة لدى المتعلم ، ويهدف الى تسهيل عملية ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات المشابهة لها في البناء المعرفي للمتعلم. (أبو جادو : ٢٠٠٥ ، ص٣٣٧).

وعلى هذا الاتجاه أفاد نوفاك (Novak) ورفاقه من جامعة (Cornell) في الولايات المتحدة في دراساتهم عن التغييرات التي تتم في فهم الطلاب للمفاهيم العلمية في سنوات التعلم المدرسي الاثنتي عشرة من الافكار التي قدمها أوزبل في نظريته ، وحاول نوفاك أن يضع إطاراً عن كيفية تمثيل التغيرات الحادثة في تعلم المفاهيم داخل ذلك الاطار ، والاطار هو خرائط المفاهيم التي عرفها بأنها (عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البعد للعلاقات بين المفاهيم ويتم التعبير عنها كتنظيمات هرمية متسلسلة لاسماء مصطلح المفاهيم والكلمات الرابطة بينها وتترتب فيها مفاهيم المادة الدراسية من المفاهيم الاكثر شمولية والاقل خصوصية في قمة الهرم الى المفاهيم الاقل شمولية والاكثر خصوصية في قاعدة الهرم وتحاط هذه المفاهيم بأطر ترتبط ببعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة).
(خطايبة : ٢٠٠٥ ، ص٣١١)

وتعد أيضاً عملية أو أداة تعمل على تنظيم الافكار والمعاني وتوضيح العلاقات بين المفاهيم التي تشتمل عليها وحدة أو موضوع من المنهج وتساعد الطالب على تنظيم معرفته بهدف تعميق فهمه . (عطا الله : ٢٠٠١ ، ص١٣٣) . وأفضل خريطة مفاهيمية هي الخريطة البسيطة التي تتكون من (٨ - ١٠) مفاهيم بينها الخطوط الرابطة التي تمثل علاقات مفاهيمية .(أبو جلالة : ١٩٩٩ ، ص١٧٢) .

مكونات خريطة المفاهيم : (خطايبة : ٢٠٠٥ ، ص٣١١)

تتكون خريطة المفاهيم مما يأتي :

١- المفهوم : هو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة .

٢- كلمات الربط: هي عبارة عن كلمات تستعمل للربط بين مفهومين أو أكثر .

٣- الوصلات العرضية (أحياناً): عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر تمثل بصورة خط عرضي في التسلسل الهرمي .

٤- الامثلة (أحياناً): هي الاحداث أو الافعال المحددة التي تعد كأمثلة للمفاهيم ولا تحاط بأطر في الخريطة المفاهيمية .

ت- مواصفات خريطة المفاهيم :

١- الشمولية : أي أن تشتمل على الافكار أو المفاهيم الرئيسة التي وردت في مضمون المادة التعليمية بنحو شمولي وأن تعنى بالتفصيلات .

٢- التنظيم : أن تصور المفاهيم بشكل منظم بحيث يتسلسل المفهوم العام الى الاقل عمومية فالاقل الى أن تصل الى المثال إن وجد .

٣- الدقة : يجب أن تكون دقيقة في توضيحها للعلاقات التي تربط بين الافكار والمفاهيم الرئيسة .

٣- الوضوح : أي أن ترسم بنحو واضح وغير معقد . **(دروزة : ١٩٩٥ ، ص١٧٨) .**

ث- خطوات بناء خريطة المفاهيم :

١- إختيار الموضوع المراد عمل خريطة مفاهيم له .

٢- إعداد قائمة بالمفاهيم وترتيبها تنازلياً تبعاً لشمولها .

٣- تصنيف المفاهيم حسب مستوياتها والعلاقات فيما بينها .

٤- ربط المفاهيم المتصلة أو التي تنتمي لبعضها البعض بخطوط وكتابة الكلمات الرابطة التي تربط بين تلك المفاهيم على الخطوط . (خطايبة : ٢٠٠٥ ، ص٣٢٠)

ج- إستخدامات خريطة المفاهيم :

١- تستعمل في مجال تخطيط المناهج .

يمكن إشتقاق خرائط المفاهيم لدرس مفرد ، أو لمقرر ، أو لبرنامج تربوى كامل وخريطة المفاهيم التى تشتمل على مجموعة كبيرة من المفاهيم ذات العلاقات تصبح المكون المعرفى للمنهج ، ويصبح المنهج عبارة عن سلاسل مترتبة على نواتج التعلم المقصودة ، وهذه النواتج يمكن أن تكون ذات طبيعة وجدانية أو معرفية أو نفسحركية .

كما أن خرائط المفاهيم تعد مفيدة فى تركيز إنتباه مصمم المنهج على تدريس المفاهيم وعلى تخطيط الأنشطة المنهجية التى تعمل كأداة لتعلم المفهوم.

٢- تستعمل كأداة تعليمية .

يمكن إستخدامها لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة فى موضوع واحد ، أو فى وحدة دراسية أو مقرر ، فهى تمثل تمثيلات مختصرة لأبنية المفاهيم التى يدرسها الطلاب ، وهو الأمر الذى يزيد من إحتمالية إسهامها فى تسهيل تعلم هادف لتلك الأبنية .

٣- تستعمل كأداة تشخيصية لتقويم تعلم الطلاب يمكن إستخدام خرائط المفاهيم كأداة تشخيصية لتقويم تعلم التلاميذ عن الموضوع بدلا من الإختبارات التقليدية المكتوبة.

(الشربيني : ٢٠٠١ ، ص٤٧) .

اهمية خرائط المفاهيم:

اولاً .أهميتها بالنسبة للمتعلم تساعده على :

١. البحث عن العلاقات بين المفاهيم .
٢. البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم .
٣. ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في بنية الطالب المعرفية.
٤. ربط المفاهيم الجديدة وتمييزها عن المفاهيم المتشابهة.
٥. فصل بين المعلومات الهامة والمعلومات الهامشية، واختيار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم .
٦. جعل المتعلم مستمعا ومصنفا ومرتبا للمفاهيم .
٧. إعداد ملخص تخطيطي لما تم تعلمه (تنظيم تعلم موضوع الدراسة).
٨. الكشف عن غموض مادة النص أو عدم اتساقها أثناء القيام بإعداد خريطة المفاهيم .
٩. تقييم المستوى الدراسي.
١٠.تحقيق التعلم ذي المعنى .
١١.مساعدة المتعلم على حل المشكلات .
١٢.إكساب المتعلم بعض عمليات العلم .
١٣.زيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم .
١٤.تنمية اتجاهات المتعلمين نحو المواد الدراسية .
١٥.الإبداع والتفكير التأملي عن طريق بناء خريطة المفاهيم وإعادة بنائها .

ثانياً . **أهميتها بالنسبة للمعلم :** .(العريمي،٢٠٠٩،ص٥٨).

تكمن أهمية استخدام خرائط المفاهيم بالنسبة للمعلم في كونها تساعد على :

١. التخطيط للتدريس سواء لدرس ، أو وحدة ، أو فصل دراسي ، أو سنة دراسية .
٢. التدريس ، وقد تستخدم قبل الدرس (كمنظم مقدم) ، أو أثناء شرح الدرس ، أو في نهاية الدرس .
٣. تركيز انتباه المتعلمين ، وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم واكتشافاتهم .
٤. تحديد مدى الاتساع والعمق الذي يجب أن تكون عليه الدروس.
٥. اختيار الأنشطة الملائمة ، والوسائل المساعدة في التعلم .

٦. تقويم مدى تعرف وتفهم الطلبة للتركيب البنائي للمادة الدراسية .
٧. كشف التصورات الخاطئة لدى الطلبة ، والعمل على تصحيحها .
٨. مساعدة الطلبة على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمواد .
٩. قياس مستويات بلوم العليا (التحليل والتركيب والتقويم) لدى المتعلم لأنه يتطلب من المتعلم مستوى عاليا من التجريد عند بناء خريطة المفاهيم.
١٠.تنمية روح التعاون والاحترام المتبادل بين المعلم وطلبته (أداة اتصال بين المعلم والمتعلم).
١١.توفير مناخ تعليمي جماعي للمناقشة بين المتعلمين.
١٢.قياس تغير وتطور المفاهيم لدى المتعلمين .
١٣.اختزال القلق لدى المتعلمين.
١٤.كما أشارت العديد من الدراسات فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في العديد من الحالات مثل :

أ. قياس تغير المفاهيم لدى المعلمين .
ب. قياس الفجوات المعرفية لدى المعلمين قبل الخدمة .
ج. قياس اتجاهات المعلمين

ج- كيف نعلم الطلاب مهارة بناء خريطة المفاهيم .(العريمي،٢٠٠٩،ص٥٨).

١. قدم أمثلة مبسطة لخرائط المفاهيم (تم إعدادها من قبل المعلم).
٢. وضح كيفية بناء خريطة المفاهيم في شكل خطوات مبسطة مثل (استخدام فقرات تحوي على مفاهيم قليلة).
٣. تدرج في تدريب الطلاب من خلال استخدام خريطة للمفاهيم فقط ثم خريطة لكلمات الربط ثم استخدم الخريطة المفتوحة وهكذا ...
٤. وجه الطلاب عند تنفيذ المحاولات الأولى.

٥. أعطي تغذية راجعة لتحسين المحاولات الأولى .

٦. أتح للطلاب فرصا للتدريب على استخدامها .

د- الأخطاء الشائعة أثناء بناء خريطة المفاهيم :

١. عدم تحديد المفهوم بإطار(وضعها داخل الدائرة أو الشكل البيضاوي أو المربع).
٢. تحديد المثال بإطار(وضعها داخل الدائرة أو الشكل البيضاوي أو المربع). .
٣. عدم ترتيب المفاهيم في الخريطة المفاهيمية من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية.
٤. عدم إكمال الخريطة المفاهيمية سواء بالمفاهيم أو كلمات الربط أو الأمثلة أو الوصلات العرضية .
٥. عدم القدرة على تمييز المفاهيم العلمية واستخدام العبارات بدلا عن المفاهيم في الخريطة المفاهيمية.

ذ- النقاط التي يجب مراعاتها عند استخدام خريطة المفاهيم هي :

١. تدريب المعلمين والطلاب على استخدام خريطة المفاهيم .
٢. السماح للطلاب ببناء خريطة المفاهيم بأنفسهم حتى لا نقع في الإطار الاستظهاري مرة أخرى .
٣. لا يطلب من الطلاب حفظ خريطة المفاهيم التي أعدت في الفصل.
٤. خرائط المفاهيم لا تعبر عن كل المفاهيم التي توجد في أذهان الطلاب ولكن تعبر عن بعضها وهي مهمة لدى كل من المعلم والمتعلم للانطلاق إلى الأمام في التعلم والتعليم
٥. لا يوجد طريقة واحدة محددة لبناء خريطة مفاهيم لموضوعا ما. (العريمي،٢٠٠٩،ص٦٢)

ر- تصنيف خرائط المفاهيم :

تصنف خرائط المفاهيم بحسب طريقة تقديمها للطلاب إلى :

١. خريطة للمفاهيم فقط .

٢. خريطة لكلمات الربط فقط .

٣. الخريطة المفتوحة .

الاول :

وفيه يعطى الطلاب قائمة بالمفاهيم العلمية المرتبطة بموضوع ما وكذلك كلمات الربط – اذا تطلب ذلك – ويطلب منهم تصميم خارطة لها وينبغي هنا ان لا يعطى الطلاب مفاهيم كثيرة بحيث يجدوا صعوبة في عمل خارطة لها.

الثاني :

وفي هذا النوع يستخرج الطلاب المفاهيم العلمية وكلمات الربط من طريق نص من الكتاب المدرسي , ويستخلص الطلاب تلك المفاهيم وترتيبها ثم رسم خارطة لها .

الثالث :

وهذا النوع هو ما يعرف بخرائط المفاهيم المفتوحة . وهنا يقوم الطلاب برسم خارطة مفاهيم للمفهوم المعطى لهم دون تقيدهم بعدد معين من الكلمات أو نص معين.

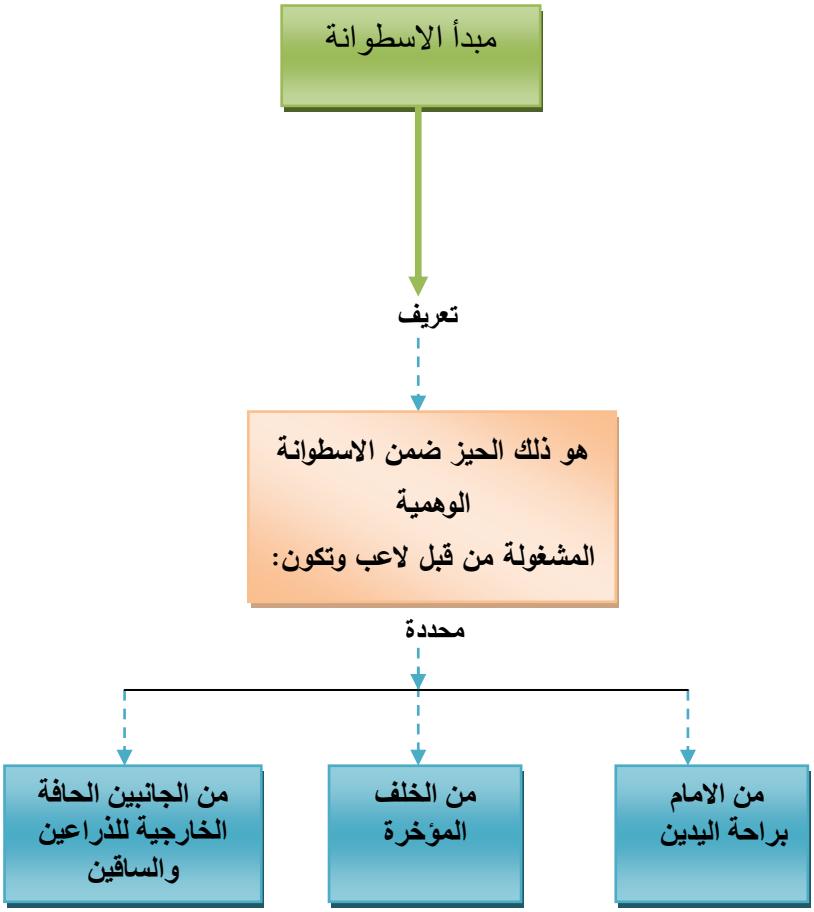
ز- تصنف خريطة المفاهيم بحسب أشكالها إلى :

١. خرائط المفاهيم الهرمية

٢. خرائط المفاهيم المجمعة

٣. خرائط المفاهيم المتسلسلة

١- **خريطة المفاهيم الهرمية :** وهي الخريطة التي يتم فيها ترتيب المفاهيم بصورة هرمية بحيث تتدرج من المفاهيم الاكثر شمولية والاقل خصوصية في قمة الهرم الى المفاهيم الاقل شمولية والاكثر خصوصية في قاعدة الهرم .مثال:

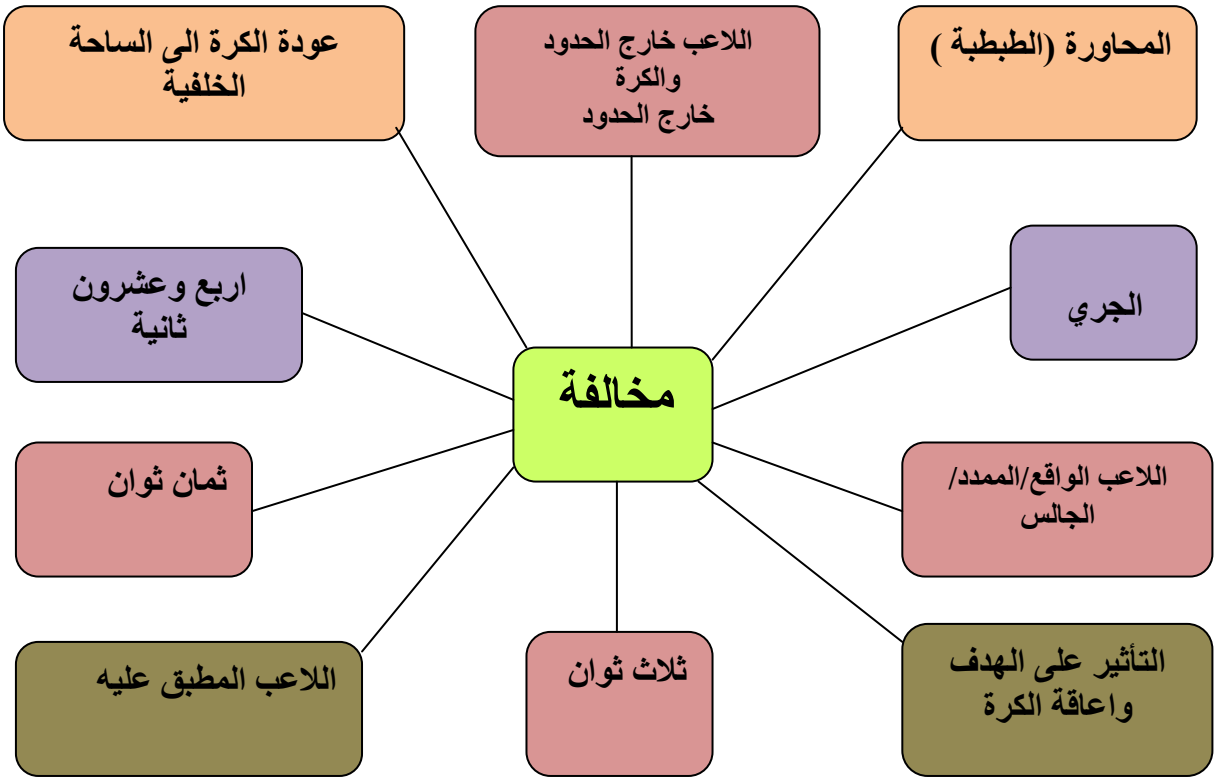


شكل (١) خريطة المفاهيم الهرمية

(من اعداد الباحث)

٢- **خرائط المفاهيم المجمعة** :

وهي الخرائط التي يتم فيها وضع المفهوم العام في منتصف الخريطة يليه المفاهيم الاقل عمومية. مثال :

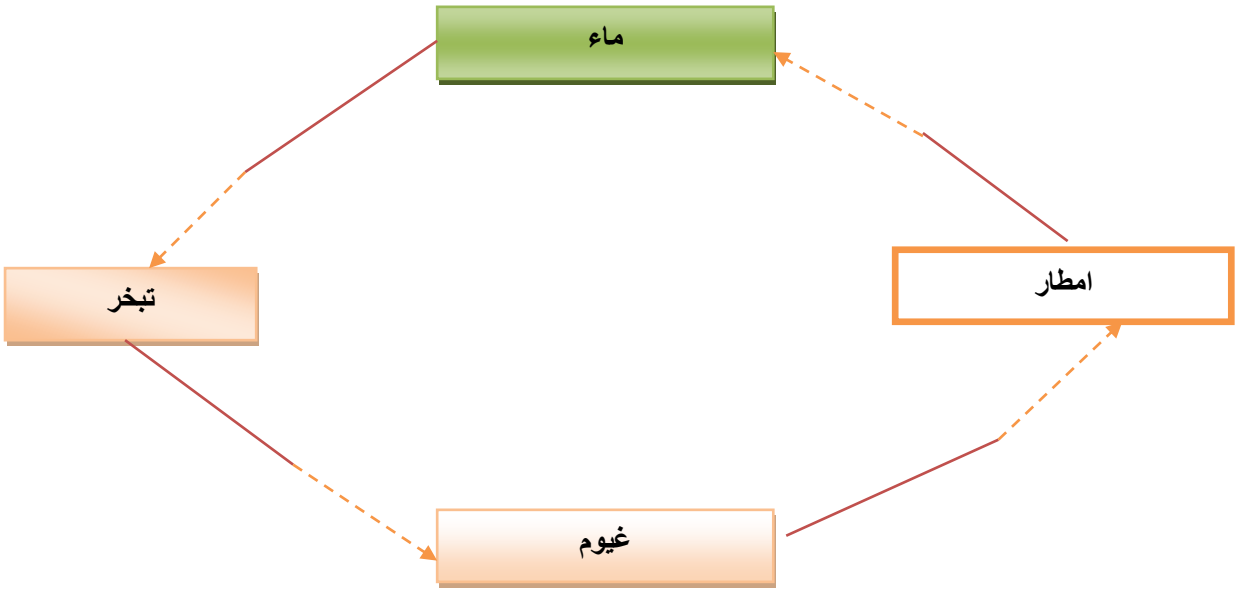


شكل (٢) خريطة المفاهيم المجمعة

(من اعداد الباحث)

٣- خرائط المفاهيم المتسلسلة :

وهي الخرائط التي يتم وضع المفاهيم فيها بشكل متسلسل . مثال :



(اعداد الباحث)

شكل (٣) **خريطة المفاهيم المتسلسلة**

أساليب التدريس باستخدام خرائط المفاهيم :

لم يحدد نوفاك كيفية التدريس على وفق خريطة المفاهيم إذ اعطى المدرس حرية إستخدام طريقة مناسبة إعتماداً على خصائص المادة التعليمية وخصائص المتعلمين . (نوفاك : ١٩٩١ ، ص٢٦).

وقد عرض (المولى) طريقة إستخدام خرائط المفاهيم في التدريس على النحو الاتي :

١- كشف المفهوم : أي تقديم إسم المفهوم وتعريفه بعد إختبار مايعرفه المتعلمون عن المفهوم وإسترجاع خبرتهم السابقة عنه ، مع تصحيح الاخطاء التي ترد وكشف ذلك في الخريطة .

٢- توضيح المفهوم وتفسيره: وتتضمن تحديد خصائص المفهوم وتدعيم ذلك بالعلاقات وتوضيح إرتباطات المفهوم بالمفاهيم الاخرى مع البدء من العموميات الى الخصوصيات.

٣- التوسع في المفهوم: وتتضمن مساعدة المتعلمين على تنظيم أفكارهم وتطبيق ما تعلموه عن المفهوم في المواد العلمية و في الحياة اليومية .

٤- تقويم تعلم المفهوم :إن عملية التقويم تساعد على إظهار مدى فهم المتعلمين للمفهوم وتستخدم الخريطة أيضاً لذلك . (المولى : ٢٠٠٠ ، ص٣٦).

ثالثا : الاحتفاظ :-

لقد تناولت الكثير من البحوث مفهوم الاحتفاظ من حيث دراسة القدرة على خزن وحفظ المعلومات عبر الزمن ، وكيف يمكن أن تأخذ تلك المعلومات طابع الديمومة في البقاء بالشكل الذي ينعكس في السلوك الذي أصبح عادة مألوفة. إذ أن مصطلح الاحتفاظ يستخدم بشكل مرادف لمصطلح الذاكرة .

من أجل توضيح مفهوم الاحتفاظ لابد من ذكر بعض التعاريف الخاصة بالاحتفاظ إذ ذكر (سبع ، ١٩٩٨) أن الاحتفاظ هو قدرتنا على تذكر تلك الأشياء التي تتعلق بحياتنا اليومية سواء أكانت لفظية أم حركية . (سبع: ١٩٩٨ ، ص ٥٠).

كما عرفه (Webester,1971) بأنّه ((إمكانية الفرد في الاحتفاظ بالمعلومات واستمرارية استعمالها بعد تعرضه للخبرات لأجل الاسترجاع أو إعادة التعلم.)) (Webester,1971,p.913).

وعرّفهُ (رزوق :١٩٧٧) بأنّه :" الأثر الثابت الذي يتبقى من بعد التجربة أو الخبرة". (رزوق:١٩٧٧ ، ص١٣).

وعرّفهُ (عاقل:١٩٧٩) بأنّه ((الأثر المتبقي عن الخبرة الماضية ،و المكّون لأساس التعلّم والتذكر وانتقال المهارات.)) (عاقل: ١٩٧٩ ، ٩٨).

في حين يعرف (خيون ، ٢٠٠٢) عملية الاحتفاظ بأنها ((القدرة على تذكر واسترجاع المعلومات)) . (خيون : ٢٠٠٢، ص ٤٢) .

و يؤكد(بسطويسي، ٢٠٠١) أن استعادة المعلومات التي سبق وأن تم تعلمها هي المرحلة الأخيرة من مراحل التعلم التي تشمل الاكتساب والخزن ومن ثم الاستدعاء. (بسطويسي :٢٠٠١، ص٣٠)

وعرفه الباحث إجرائيا : أن الاحتفاظ هو قدر المتعلم على إعادة المادة المتعلمة بعد مدة محددة (مدة الاحتفاظ) ، وهو يعكس البعد الحقيقي للتعلم إذا لا تعلم من دون احتفاظ .

ويضيف **(Schmidt & Bjork, 1992)** أن هنالك مؤثرات متنوعة ومتغيرة أثناء مرحلة اكتساب المهارة يطلق عليها مؤثرات التعلم تؤثر في قياس مدى التعلم ، ومن الممكن تلافيها وتحديدها من طريق إجراء اختبارات الاحتفاظ لغرض التوصل إلى الاقتراب القياسي الصحيح الذي يهدف إلى تقويم مدى البعد الحقيقي للتعلم ، وهل أن التعلم أخذ مكانه في أداء المتعلم ؟ ويضيف أن الاكتساب والاحتفاظ ظاهرتان غير قابلتين للفصل ، وهذا يعني أن أحدهما يكمل الأخر.

ان الاحتفاظ قياس مكمل لمقدار اكتساب التعلم ويجري بعد مدة زمنية معينة. فقد يقاس أداء المتعلم بعد مرحلة الاكتساب مباشرة وبعدها يقاس نسبة الاحتفاظ ، وأن قياس تأثير التعلم يمكن معرفته من خلال أداء اختبار الاحتفاظ ، بمعنى آخر أن الاحتفاظ هو أفضل قياس لمقدار اكتساب التعلم ، هناك شواهد تذكر بأن المادة القوية والذاكرة القوية عند المتعلم وقياسها بعد فاصلة زمنية من الاحتفاظ بالذاكرة هو مؤشر واضح عن كمية ونوعية التعلم في مرحلة التعلم الأولى ، ويعد الاحتفاظ دليلاً على المثابرة والاستمرار وثبات المعلومات في الذاكرة وعندما تقل نسبة الاحتفاظ فهذا يعني أن هناك نقصاً في خزن المعلومات . وتقاس هذه الزيادة أو النقصان من طريق قياس الأداء وباستعمال أحدى اختبارات الاحتفاظ ، وأن الحصول على نتائج مقدار الاحتفاظ يتم من خلال اختبارات بعدية تجري بعد مدة زمنية يطلق عليها فاصلة الاحتفاظ أو مدة الاحتفاظ وعلى شرط أن لا يكون هناك تدريب على المهارة خلال مدة الاحتفاظ ، ويعد الاحتفاظ مؤشر على قدرتنا لتذكر الأشياء سواء أكانت لفظية أم حركية ، ويؤكد معظم علماء النفس أن التعلم يعود دوره إلى الذاكرة ، أي بمعنى أنه يمتلك الذاكرة لذلك الشيء وعلى عكسها ظاهرة النسيان التي تعني فقدان تطور القدرة على التعلم ، والنسيان هو فقدان للتذكر، وأن الاحتفاظ يعني استمرار المحافظة في المستوى ، وتقاس هذه الزيادة والنقصان من طريق الأداء (Schmidt, A. Richard (1982); Op. Cit,p, 461)

أ. نظريات الاحتفاظ:

إن نظريات الاحتفاظ تعنى بفرضيات ومفاهيم تتعلق بالعمليات العقلية والفعاليات الحركية افترضتها دراسات وبحوث ، وقد شكلت نتائجها أسسا ومبادئ لنظريات أطلق عليها نظريات الاحتفاظ ، فمنها ما تفسر ظاهرة النسيان أو التذكر .

١ـ نظرية اضمحلال الأثر:

إن هذه النظرية تعد من أقدم نظريات الاحتفاظ ، وأنها تعتمد اساساً على ظاهرة النسيان إذ يفقد الفرد من خلالها قدرته على استعادة ما تم تعلمه من معلومات أو مهارات بفعل الزمن وأن مزاولة أي مهارة تترك اثراً في المستوى الحسي العقلي ، ويضعف هذا الأثر عندما لا تزاول المهارة لمدة زمنية معينة ، وعندما يتطلب الأمر استعادة تلك المهارة فان الأثر الحسي قد أصبح على درجة من الضعف يجعله عاجزاً عن تذكر تلك المهارة ، مما يعكس حالة النسيان الكلي أو الجزئي .(صبر :٢٠٠٥،ص٣٠٥ـ٣٠٨).

٢ـ نظرية التعارض (التداخل) : (Schmidt:A.richard,1982)

هناك عوامل جديدة تؤثر في قدرة الاحتفاظ بجانب الوقت ، قد تأخذ شكلين رئيسين لتفسير فرضيات هذه النظرية :-

أ- التعارض الرجعي (التداخل ذو الأثر الرجعي السابق) :

تحدث هذه الظاهرة عندما تتخلل مدة الاحتفاظ عمليات تعلم مهارة جديدة عن تلك المهارة المتعلمة أساسا ، لذا فان أي انخفاض في مستوى الأداء قد تعود أسبابه إلى تعلم المهارة الثانية بسبب التعارض أو التداخل معها وحدوث نقل تعلم سلبي ، ويسبب نوعاً من النسيان .

ب - التعارض القبلي (التداخل ذو الأثر الرجعي):

تحدث هذه الظاهرة عندما يؤثر تعلم مهارة سابقة على تعلم واحتفاظ مهارة جديدة بسبب النقل السلبي للمهارة الجديدة .

٣- نظرية الكبت :

إن الأساس في هذه النظرية يستند إلى التعليل الذي جاء به"فرويد" بأن ظاهرة النسيان تحدث على أساس المحتوى العاطفي والنفسي والذي يرافق تعلم الفرد للمهارات ، فنحن نتذكر الأحداث السعيدة وننسى الأحداث المثيرة والقلقة ،على الرغم من تلك الأحداث ما زالت مخزونه في الذاكرة ولكن الذات البشرية قد كبتتها ولم تسمح لنا بتذكرها .(التك:١٩٩٨،ص٤٤).

ب.العوامل التي تساعد على الاحتفاظ (الخياط وآخرون، ٢٠٠٢، ص٥٠):

اولاً: عوامل خاصة بالمتعلم نفسه .

١- العمر الزمني.

٢-الاستعدادات العقلية (ضرورة توافر القدرة على التعلم).

٣-الميول والدوافع: كلما زادت قوة الدوافع الى التعلم كان نشاط الذاكرة اوضح .

٤-الخبرات السابقة .

٥-الصفات الانفعالية والمزاجية مثل المثابرة والقدرة على التكيف مع الجديد

ثانيا : عوامل خاصة بالخبرات المراد تعلمها .

١-درجة وجود علاقات بين الخبرات المراد نقلها .

٢-درجة ارتباط الخبرات المراد تعلمها بميول الفرد واتجاهاته .

ثالثا : عوامل خاصة بطريقة الاحتفاظ والتعلم .

١-طريقة تقديم المنهج بشكل كلي (الطريقة الكلية) اي ربط اجزاء المنهج في وحدات كلية ام في شكل اجزاء منفصله (الطريقة الجزئية).

٢-معرفة المتعلم مدى تقدمه، فقد اكدت الكثير من البحوث ان ممارسة العمل دون علم بنتائجه لايؤدي احياناً الى تعلم ذلك لان علم الفرد بنتائج تعلمه يعينه على اجادة

التعلم وزيادة انتاجه من حيث مقداره ونوعه وسرعته وهذا ما يسمى بالتنافس الذاتي بين المرء ونفسه .

ت.اختبارات الاحتفاظ: (صبر، ٢٠٠٥، ص٣٠٩)

هناك ثلاثة انواع من الاختبارات الرئيسه التي تستعمل في قياس الاحتفاظ:

اولاً: اختبار التذكر:

إن هذا الاختبار يقيس قدرة الفرد على تذكر ما تم تعلمه سابقاً من حيث الكم والنوع وغالبا ما يتطلب كتابة ذلك .

ثانياً: اختبار التميز :

ان اختبارات التميز هي تلك الاختبارات التي يتطلب من الفرد فيها التميز بين المثيرات والاستجابات، كاختبارات تذكر اسم شخص ما، او احداث من سلسلة احداث مضت .

ثالثاً: اختبار اعادة التعلم:

هي اختبارات تستعمل بشكل كبير وشائع في المهارات الحركية اذ يعيد الشخص المتعلم وبعد فترة راحة معينة المهارة التي تعلمها سابقاً، ويقاس الاحتفاظ من خلال الوقت الذي يتطلبه ذلك الشخص لاداء تلك المهارة بنفس كفاءة تعلمها الاولى، او من خلال عدد المحاولات التي يتطلبها ذلك، او عدد المحاولات التي توافرها عند اعادة التعلم لتلك المهارة المراد قياس احتفاظها عند المتعلم .

واختبار الاحتفاظ له مميزاته (فاضل، ٢٠٠٦، ص٤٩):.

١- اذا تم بمستوى كامل مع الكفاية المطلوبه فهذا يعني لافقدان في الذاكره.

٢- اذا تم الاداء بشكل ضعيف فهذا يعني هناك فقدان في الذاكره .

ث- قياس الاحتفاظ :

يتم قياس الاحتفاظ بالتعلم من خلال

١-الاحتفاظ المطلق :

وهو ابسط اختبارات الاحتفاظ ويمكن حسابه بسهولة اذ يقاس معدل الاداء بعد مدة الاحتفاظ مباشرة ولاتحتاج الى معادلة لتحديد هذا القياس .

٢-الاحتفاظ النسبي :

ويتكون على شكلين :.

أ. الفرق في النتائج : مقدار الفقدان خلال فاصلة الاحتفاظ

(الاختبار البعدي للتعلم الاولي – اختبار الاحتفاظ = مقدار الفقدان) .

ب. النسبة المئوية للفرق في النتائج : مقدار الفقدان خلال فاصلة الاحتفاظ ويقسم على التطور في فترة التعلم الاولي للاكتساب .

٣-مقدار نتائج التوفير :

ان هذه الطريقة تحدد عدد التكرارات للتوصل الى هضبة الاداء، اذ يمكن حساب عدد التكرارات بعد مدة الاحتفاظ لحين الوصول الى الكفاية نفسها في اخر اختبار قبل الاحتفاظ . (خيون، ٢٠٠٢، ص٤٢-٤٣) (فاضل، ٢٠٠٦، ص٤٩)

رابعا : المخالفات والاخطاء في قانون لعبة كرة السلة :

أ- المخالفات :

المخالفة هي كسر للقواعد (القانون الدولي لكرة السلة،٢٠١٠:ص٧٠)

الجزاء

تمنح الكرة للمنافس لرمية إدخال من خارج الحدود عند أقرب مكان للمخالفة باستثناء خلف اللوحة مباشرة ، إلا إذا تم تحديده بطريقة أخرى في القوانين .

انواع المخالفات:

المادة ـ ٢٣ / اللاعب خارج الحدود والكرة خارج الحدود: يكون اللاعب خارج الحدود عندما يحتك أي جزء من جسمه بالأرض أو أي شيء آخر بخلاف لاعب ، على ، فوق أو خارج خط الحدود

المادة ـ ٢٤ / المحاورة : تبدأ المحاورة عندما يحقق لاعب السيطرة على كرة حية داخل أرض الملعب برميها ، دفعها ، دحرجتها ، المحاورة بها على الأرض ، أو يتعمد ضربها في اللوحة الخلفية ومعاودة لمسها ثانية قبل أن تلمس لاعباً آخر .

تنتهي المحاورة عندما يلمس اللاعب الكرة بكلتا يديه في ذات الوقت ، أو أن يسمح للكرة أن تستقر على يده أو كلتا يديه .

المادة ـ ٢٥ / الجري: الجري هو حركة غير قانونية من أحد أو كلتا القدمين ، يتجاوز الحدود الموضحة في هذه المادة ، في اي اتجاه بينما تكون كرة حية ممسوكة داخل أرض الملعب .

المادة ـ ٢٦ / ثلاث ثوان: لا يجوز للاعب البقاء اكثر من ثلاث ثوان متواصلة في المنطقة المحرمة للمنافسين عندما يكون فريقه مسيطراً على كرة حية داخل المنطقة الأمامية والساعة في حالة دوران .

المادة ـ ٢٧ / اللاعب المطبق عليه: يكون اللاعب الممسك لكرة حية داخل أرض الملعب مطبقاً عليه عندما يكون منافس في وضع دفاعي فعال على مسافة لا تزيد عن (١) متر واحد .

المادة ـ ٢٨ / ثمان ثوان: تتكون منطقة الفريق الخلفية من سلة الفريق ، جزء الحد الداخلي للوحة وذلك الجزء من أرض الملعب المحدد بالخط النهائي خلف سلة ذلك الفريق ، الخطوط الجانبية وخط المركز .

المادة ـ ٢٩ / أربع وعشرون ثانية: عندما يحقق لاعب السيطرة على كرة حية داخل الملعب ، توجب على فريقه محاولة التصويب لإصابة ميدانية خلال (٢٤) أربعة وعشرون ثانية .

المادة ـ ٣٠ / عودة الكرة إلى المنطقة الخلفية:تعتبر الكرة أنها عادت إلى المنطقة الخلفية بطريقة غير قانونية عندما يكون لاعباً من الفريق المسيطر على كرة حية آخر من لمس الكرة في منطقته الأمامية .

المادة ـ ٣١ / محاولة التصويب والإعاقة: يحدث التأثير على الهدف خلال تصويبه لإصابة ميدانية عندما يقوم اللاعب بلمس الكرة بينما تكون بكاملها فوق مستوى الحلقة

ب- الاخطاء:

الخطأ هو كسر للقواعد عن إحتكاك شخصي غير قانوني مع المنافس و/ أو مسلك غير رياضي .

انواع الاخطاء:

المادة ـ ٣٢ الأخطاء

المادة ـ ٣٣/ الإحتكاك : المبادئ العامة : يعرف مبدأ الاسطوانة مثل الحيز ضمن الإسطوانة الوهمية المشغولة من قبل لاعب على الأرض ، ويشمل الحيز فوق اللاعب

المادة ـ ٣٤/ الخطأ الشخصي: الخطأ الشخصي هو خطأ إحتكاك لاعب مع منافس سواء كانت الكرة حية أو ميتة.

المادة ـ ٣٥/الخطأ المزدوج: الخطأ المزدوج هو وضع يرتكب فيه متنافسين خطأ إحتكاك ضد بعضهما في نفس الوقت تقريباً .

المادة ـ ٣٦/ خطأ سوء السلوك: خطأ سوء السلوك هو خطأ إحتكاك للاعب الذي هو في رأي الحكم محاولة غير صادقة للعب الكرة مباشرة ضمن روح القانون وأهدافه .

المادة ـ ٣٧/ خطأ عدم الأهلية: خطأ عدم الأهلية هو أي تصرف سوء سلوك فاضح من لاعب ، بديل ، لاعب مستبعد ، مدرب ، مساعد مدرب ، أو نصير فريق يكون خطأ عدم الأهلية .

المادة ـ ٣٨/ الخطأ الفني : أي تعمد أو تكرار لعدم التعاون أو لعدم الانصياع لروحية هذه القواعد سوف يتم إعتباره خطأً فنيا.

المادة ـ ٣٩/المشاجرة: المشاجرة هو اعتداء جسدي متبادل بين شخصين أو أكثر (لاعبون ، بدلاء ، مدربون ، مساعدي مدربين ، وأنصار الفريق) .

خامسا : عرض الدراسات السابقة :

نظـرا لعـدم تـوافر دراسـات مشـابهة للدراسـة الحاليـة مـن حيـث تنـاول (المخالفات والاخطـاء) من مقرر مـادة قـانون كـرة السلة ،اكتفـى الباحث بالدراسـات التـي تناولت خرائط المفاهيم وعلى النحو الأتي :

١ . دراسة لمياء محمد إبراهيم مرسى(٢٠٠٧):

"جدوى استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على مستوى التحصيل والاتجاهات لطالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية فى مادة طرق التدريس"

هدفت الدراسة الى :

التعـرف الـى جـدوى اسـتعمال خريطـة المفـاهيم فـي التحصـيل الدراسـي فـي مـادة طرائـق التدريس (المقرر النظري موضوع أسس نظرية التدريس) لـدى طالبـات الفرقـة الثانيـة بكليـة التربية الرياضية و التعرف على جدوى استخدام خريطة المفاهيم فـى الأداء العملـي فـي مـادة طـرق التـدريس (الإحمـاء بأنواعـه) لـدى طالبـات الفرقـة الثانيـة بكليـة التربيـة الرياضـية و معرفة جدوى إستخدام خريطة المفاهيم فـى الأداء العملـى فـى مـادة طـرق التدريس (الأحمـاء بأنواعـه) لـدى طالبـات الفرقـة الثانيـة بكليـة التربيـة الرياضـية و التعـرف علـى إتجاهـات طالبـات مجمـوعتى البحـث (المجموعـة التجريبيـة) و(المجموعـة الضـابطة) نحـو مـادة طـرق التدريس.

افتـرض البحـث انـه توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـطي درجـات المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضـابطة فـي التطبيـق البعـدي للاختبـار التحصـيلي فـي اتجـاه المجموعة التجريبية و توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية بين متوسطي درجـات المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضـابطة فـي التطبيـق البعـدي فـي الأداء العملـي فـي اتجـاه المجموعة التجريبيـة و توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بين متوسطي درجـات المجموعـة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي فـي مقيـاس الاتجـاه نحـو المـادة فـي اتجـاه

المجموعة التجريبية اختارت الباحثة طالبات المرحلة الثانية بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة للعام الدراسي ٢٠٠٧ ، وقد تم اختيار عينة عمدية من طالبات الفرقة الثانية وبلغ عدد العينة (٦٠) طالبة وتم تقسيمهن إلى (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية ، (٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة .

استعملت الباحثة المنهج التجريبي بالتصميم القائم على مجموعتين الاولى تجريبية والثانية ضابطة وقد درست المجموعة التجريبية بطريقة خرائط المفاهيم والاخرى بالطريقة الاعتيادية (المتبعة) ، كانت مدة الدراسة (١٥) اسبوع بواقع محاضرة واحدة في الاسبوع ، زمن المحاضرة (٩٠) دقيقة اما اختبارات البحث فتكونت من اختبار التحصيل المعرفي اضافة الى اختبار الاداء العملي ، وبعد تحليل نتائج البحث توصلت الباحثة الى ان استعمال خرائط المفاهيم في التدريس كان افضل من الطريقة المتبعة (التقليدية).

٢.**دراسة نبيل ومحجوب**(**٢٠٠٩**):

"اثر استخدام الخرائط التعليمية في تغيير المفاهيم للإعداد البدني لمادة طرائق تدريس التربية الرياضية"

هدفة الدراسة :

الى تحديد مفاهيم الإعداد البدني ذات الفهم الخاطئ لدى طلبة المرحلة الرابعة /قسم التربية الرياضية و معرفة اثر خرائط الفهم في تغيير مفاهيم الإعداد البدني لدى الطلبة. و افترض الباحثان بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تغيير المفاهيم بين المجموعتين ، التجريبية التي تستخدم خرائط الفهم والضابطة الذين يستخدمون الطريقة الاعتيادية . وهم طلبة المرحلة الرابعة قسم التربية الرياضية ، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية وللعامين الدراسيين (٢٠٠٧ -٢٠٠٨) وللعام (٢٠٠٨-٢٠٠٩) والبالغ عددهم (٢٤٤) للعام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨)و العينة تمثل كل مجتمع البحث وبنسبة (١٠٠ %) . وكذلك طلبة المرحلة الرابعة للعام الدراسي (٢٠٠٨ -٢٠٠٩)

والبالغ عددهم (٦٠) وبنسبة (١٠٠ %) . اعتمد البحث على ثلاث محاور الاختبار التشخيصي لطلبة العام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨) و تحليل إجابات الطلبة على وفق الأسئلة واجابات التدريسيين في كلية التربية الأساسية. وبعد تحليل نتائج البحث تبين إن المفاهيم التي تجاوزت الأخطاء فيها عند الطلبة بلغ عددها(٧٩) مفهوما من أصل(١٠٢) مفهوم بنسبة بلغت (٧٧,٤٥) % في الاختبار التشخيصي ؛وفي الاستبانة الموجه للتدريسيين فان المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لدى الطلبة حسب اعتقاد التدريسيين (٧١) مفهوما من أصل (١٠٢) مفهوما بنسبة مقدارها (٦٩,٦) % ؛ أما نسبة المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لدى الطلبة من خلال الاختبار فقد بلغ عدده (٥١) من أصل (٦٤) مفهوما بنسبة بلغت (٧٩,٦٨) % ، اذ أكدت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تغيير المفاهيم بين المجموعتين ، التجريبية التي تستخدم خرائط الفهم والضابطة الذين يستخدمون الطريقة الاعتيادية

سادسا: مقارنة الدراسات السابقة ومناقشتها:

من طريق عرض الدراسات السابقة ، يمكن إعطاء ملخص عن أهم المؤشرات و الدلالات المهمة عن تلك الدراسات التي ستفيد البحث الحالي وكما موضح على النحو الاتي :

أ- الاهداف :

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ويأتي ذلك تبعاً لمتغيراتها والمرحلة الدراسية التي تناولتها وطبيعة مشكلتها ، فدراسة نبيل ومحجوب (٢٠٠٩) هدفت الى الى تحديد مفاهيم الإعداد البدني ذات الفهم الخاطئ لدى طلبة المرحلة الرابعة / قسم التربية الرياضية و معرفة اثر خرائط الفهم في تغيير مفاهيم الإعداد البدني لدى الطلبة ، في حين هدفت دراسة لمياء (٢٠٠٧) الى التعرف على جدوى استعمال خريطة المفاهيم في التحصيل الدراسي في مادة طرائق التدريس (المقرر النظري موضوع أسس نظرية التدريس) و التعرف على جدوى استخدام خريطة المفاهيم فى الأداء العملي في مادة طرق التدريس ، اما الدراسة

الحالية هدفت الى معرفة اثر استعمال خرائط المفاهيم في تحصيل واحتفاظ المخالفات والاخطاء في قانون لعبة كرة السلة .

ب- المرحلة الدراسية :

و اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة لمياء (٢٠٠٧) و دراسة نبيل ومحجوب (٢٠٠٩) في تطبيق الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين .

ج- مكان الدراسة :

تباينت أماكن إجراء الدراسات السابقة ، فمنها ما أجري في العراق مثل دراسة نبيل ومحجوب (٢٠٠٩) ، واتفقت معها الدراسة الحالية ، اما دراسة لمياء (٢٠٠٧) فقد اجريت في مصر .

د- المواد التعليمية :

تناولت دراسة نبيل ومحجوب (٢٠٠٩) ودراسة لمياء(٢٠٠٧) مادة طرائق تدريس التربية الرياضية ، أما الدراسة الحالية فقد تناولت المخالفات والاخطاء من مادة قانون لعبة كرة السلة .

هـ- حجم العينة :

تباين حجم العينات المستعملة في الدراسات السابقة ، فمنها كبيرة كما في دراسة نبيل ومحجوب (٢٠٠٩) ومنها صغيرة كما في دراسة لمياء (٢٠٠٧) إذ بلغت العينة (٦٠) طالبة أما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم العينة (٦٠) طالب .

و- الجنس :

تباين جنس العينات في الدراسات السابقة ، فمنها ماضم جنس الاناث فقط كما في دراسة ودراسة لمياء (٢٠٠٧) ، أما الدراسات التي ضمت جنس الذكور وألاناث معاً فكانت دراسة نبيل ومحجوب (٢٠٠٩) ، اما الدراسة الحالية تناولت جنس الذكور فقط .

ز- أدوات البحث :

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في قيام الباحثين ببناء أدوات بحوثهم بأنفسهم وذلك بهدف قياس المتغيرات التابعة وغالباً ما كان الاختبار ذا فقرات موضوعية . بنى الباحث اختبارا تحصيليا موضوعيا وتميزت هذه الدراسة بتناول اختبار الحالات التحكيمية المصورة .

اولا : منهجية البحث :-

اختار الباحث المنهج التجريبي لملاءمته ظروف البحث واحتياجات التجربة. ان التصميم التجريبي يروم التعرف الى مجموعات البحث واختيار الوسائل الاحصائية الملائمة (منسي، ٢٠٠٠، ٢٣٤).

اضافة الى انه يعطي ضماناً لتذليل الصعوبات والعقبات التي تعترض الباحث عند اجراء عمليات التحليل الاحصائي للبيانات التي يحصل عليها بعد اجراء تجربته. (فان دالين، ١٩٨٥، ٩٦) .

وبناء على ذلك فقد اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (مجموعة تجريبة ومجموعة ضابطة) وقد اختيرت المجموعتين عشوائياً لتكون المجموعة التجريبية هي المجموعة التي يتعرض افرادها للمتغير المستقل (خرائط المفاهيم) اما المجموعة الضابطة فسوف يتم تدريسهم وفق الطريقة المتبعة (الاعتيادية).

والجدول الآتي يوضح التصميم التجريبي الذي اتبع في البحث الحالي:

جدول (١)
يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	إختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	إختبار بعدي	اختبار الاحتفاظ
التجريبية	**التحصيل والحالات التحكمية المصورة**	**خرائط المفاهيم**	**التحصيل والاحتفاظ**	**التحصيل والحالات التحكمية المصورة**	**التحصيل والحالات التحكمية المصورة**
الضابطة	**التحصيل والحالات التحكمية المصورة**	**المنهج المتبع**	**التحصيل والاحتفاظ**	**التحصيل والحالات التحكمية المصورة**	التحصيل والحالات التحكمية المصورة

ثانيا: مجتمع وعينة البحث :

تألف مجتمع البحث الحالي من طلاب المرحلة الثانية لكلية التربية الرياضية / الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ . والبالغ عددهم (١٠١) طالباً

"تعد العينة جزءاً من المجتمع الذي اختيرعلى وفق قواعد وطرائق علمية اذ تمثل هذه العينة المجتمع تمثيلاً صحيحاً" (السماك، ١٩٨٦، ص٤٩)

ويعرفها بعضهم ((بانها جزء محدد كماً ونوعاً بحيث تمثل عدداً من الافراد تفترض فيهم ان يحملوا الصفات نفسها الموجودة في افراد مجتمع البحث)) (عمر، ١٩٨٣، ص١١٨).

أختيرت عينة البحث من كلية التربية الرياضية / الجامعة المستنصرية بالطريقة العمدية أذ تمثلت بطلاب ، المرحلة الثانية ، للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣ كونهم يدرسون مقرر قانون كرة السلة الذي يتضمن المخالفات والاخطاء في الفصل الثاني ، وبلغ عددهم (١٠١) طالب ، وكانوا مقسمين على ثلاث شعب وهي((A)٣٤) طالبا وشعبة(B) (٣٤) طالبا و شعبة (C) (٣٣) طالبا، استعمل الباحث الطريقة العشوائية (القرعة) لتحديد المجموعتين وكانت شعبة (C) هي المجموعة التجريبية والمجموعة (B) هي المجموعة الضابطة ، وقد استبعد الباحث الطلاب الراسبون والتاركين في هذه المرحلة ، وكان العدد النهائي (٦٠) طالبا وقد ضمت كل مجموعة (٣٠) طالبا ،اذ بلغت نسبة العينة (٥٩,٤٠٥%) من مجتمع البحث ، كما هو موضح في الجدول

الجدول (٢) عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين/التاركين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	C	٣٣	٣	٣٠
الضابطة	B	٣٤	٤	٣٠
المجموع		٦٧	٧	٦٠

ثالثا : تكافؤ مجموعتي البحث:

بعد اختيار الشعبة (C) لتكون مجموعة تجريبية وشعبة (B) لتكون مجموعة ضابطة عشوائيا ، ارتأى الباحث التحقق من ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤدي إلى التباين بين المجموعتين وبالتالي تؤثر في نتائج التجربة وبهدف التحقق من السلامة الداخلية للتصميم التجريبي . وهي (درجات اختبار المعلومات السابقة ، وعمر الطالب، ودرجات الذكاء) .

١. اختبار المعلومات السابقة:

قام الباحث باعداد اختبار المعلومات السابقة الخاص بالمخالفات والاخطاء من مادة قانون كرة السلة من اجل استخدامه في قياس تكافؤ مجموعتي البحث ، وتألف الاختبار من (٢٠) فقرة ، وتكون الاختبار من (١٠) فقرات اكمل العبارة ، و(١٠) فقرات الصح والخطأ ، وكانت الدرجة الكلية للاختبار (٢٠) درجة بواقع درجة واحدة لكل فقرة من الفقرات ، ملحق (٨).

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في متغير اختبار المعلومات السابقة المستخدم لاغراض التكافؤ

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٥،٢٨	٢،٤٣	٥٨	٠،٥٧٤	٠،٦٣٤	غير دالة
الضابطة	٣٠	٦،١٣	٢،٦٧				

كل قيمة احتمالية اكبر من (٠،٠٥) هي غير دالة احصائيا

أذ بلـغ متوسـط درجـات اختبـار المعلومـات السـابقة للمجموعـة التجريبيـة (٥،٢٨)، وبأنحراف معيـاري (٢،٤٣)، وبلـغ متوسط درجـات المجموعـة الضـابطة (٦،١٣) ، وبأنحراف معيـاري (٢,٦٧) ، وباستخدام الاختبـار التـائي لعينتين مستقلتين ، لمعرفـة دلالـة الفـرق بـين درجـات طـلاب المجمـوعتين فـي اختبـار المعلومـات السـابقة وعنـد حساب الفرق وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجمـوعتين عنـد مسـتوى (٠،٠٥) ، اذ بلغـت القيمـة التائيـة المحسـوبة (٠،٥٧٤) ،وبلغـت القيمـة الاحتماليـة (٠،٦٣٤) ،وهـي اكبـر مـن (٠،٠٥)، وان المجموعتـان متكافئتان في هذا المتغير.

٢. **العمر الزمني :**

بلغ متوسطةاعمار طلاب المجموعة التجريبية (٢٥٦،١٠٠) شـهرا وبـأنحراف معياري (٥،٨٧٤) وبلـغ متوسط اعمـار المجموعـة الضـابطة (٢٥٢،٢٦٦) شـهرا، وبـأنحراف معيـاري (١،٨٩٣) ، وعنـد اسـتخدم الاختبـار التـائي لعينتـين مسـتقلتين ، اتضـح ان الفرق لـيس بـذي دلالـة احصـائية عنـد مستوى (٠،٠٥) ، اذ كانـت القيمـة التائيـة المحسوبة (١،٠٥٩) ، وبلغت القيمـة الاحتماليـة (٠،٢٩٤) ، وهـي اكبـر من (٠،٠٥) وهذا يدل علـى عدم وجود فرق دال إحصـائيا وبـذلك تعد المجموعتـان متكافئتين في متغير العمر، الجدول (٤) .

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية

المحسوبة لمجموعتي البحث في متغير العمر الزمني المستخدم لاغراض التكافؤ

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٢٥٦،١٠٠	٥،٨٧٤	٥٨	١،٠٥٩	٠،٢٩٤	غير دالة
الضابطة	٣٠	٢٥٢،٢٦٦	١،٨٩٣				

كل قيمة احتمالية اكبر من (٠،٠٥) هي غير دالة احصائيا

٣. مستوى الذكاء :

((تسعى اختبارات الذكاء إلى الكشف عن المستوى العقلي العام للفرد من خلال أدائه لمهمات عقلية معينة ، يفترض إنها تمثل الوظائف التي ينطوي عليها مفهوم الذكاء))(ميخائيل ، ١٩٩٧ ، ٢٤٥) . وعليه اختير اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي الذي وضعه (Raven , 1983) (اختبار المصفوفات المتتابعة القياسي) وهو اختبار غير لغوي لقابلية الفرد ونشاطه العقلي (الدباغ وآخرون، ١٩٨٣، ١-٦٠) ، وثبت صلاحية استعماله للبيئة العراقية ، ولكونه اختبار غير لفظي ويمكن تطبيقه بسهولة على مجموعات كبيرة من الأفراد في آن واحد ويصلح استخدامه مع فئات عمرية تتراوح بين (١١ – ٦٠) سنة . والاختبار عبارة عن صور استقطعت منها أجزاء أو أشكال تتغير من بعد واحد أو أكثر .

المطلوب تكملة الأجزاء المستقطعة عن طريق اختيار الشكل الصحيح من بين عدة بدائل معطاة لكل فقرة اختبارية ، ويتألف الاختبار من (٦٠) فقرة موزعة على خمس مجموعات (أ ، ب ، جـ ، د ، هـ) بمعدل (١٢) فقرة في كل مجموعة

وبمعدل ستة بدائل متاحة لكل فقرة من فقرات المجموعة (أ ، ب ، ج) وثمانية بدائل لفقرات المجموعة (د ، هـ) وللاختبار ورقة إجابة منفصلة.
طبق الاختبار بشكل كامل على طلاب عينة البحث قبل بدء التجربة يوم الأربعاء ١٣/ ٢ /٢٠١٢ ، وبعد تهيئة الأجواء المناسبة وفي الوقت نفسه وزعت نسخة مطبوعة من ورقة الإجابة المنفصلة وضحت عليها تعليمات الإجابة على كل طالب في المجموعتين ، وفي بداية الاختبار وضحت تعليمات الإجابة على ورقة الأجوبة المنفصلة و كيفية اختيار و كتابة الإجابة الصحيحة و ذالك بحل السؤال الأول في كل من المجموعات الثلاث الأولى لفقرات الاختبار لهم والاهتداء بها في الإجابة على فقرات كل مجموعة من فقرات الاختبار، وأشرف الباحث بنفسه على سير الاختبار ، من اجل المحافظة على سلامة تطبيق الاختبار. وتم تصحيح إجابات الطلاب على الاختبار باعتماد مفتاح الأجوبة الصحيحة ، بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو التي لم يجيب الطالب عليها ، بعد حساب درجة كل طالب في الاختبار تم استخراج المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٤٠،٥٦) درجة ، وبانحراف معياري (٨،٨٠) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٤١،٠٣) درجة ، وبأنحراف معياري (٧،٥٢) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠،٢٢١) ، وبلغت القيمة الاحتمالية (٠،٨٢٦) ، وهي اكبر من (٠،٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين وبذلك فالمجموعتان متكافئتين في متغير الذكاء .

الجدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية

المحسوبة لمجموعتي البحث في مستوى الذكاء

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة ٠،٠٥
التجريبية	٣٠	٤٠،٥٦	٨،٨٠	٥٨	٠،٢٢١	٠،٨٢٦	غير دالة
الضابطة	٣٠	٤١،٠٣	٧،٥٢				

كل قيمة احتمالية اكبر من (٠،٠٥) هي غير دالة احصائيا

رابعا : الادوات والوسائل والاجهزة المستخدمة:

هي الوسائل التي يستطيع عن طريقها جمع البيانات وحل مشكلته لتحقيق اهداف البحث مهما كانت تلك الادوات من بيانات وعينات واجهزة (محجوب ،١٩٨٨: ص١٣٣).

أ- الادوات المستخدمة:

١-المراجع والمصادر

٢- شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)

٣- فريق العمل المساعد .

٤- استمارة استبيان اراء الخبراء حول صلاحية الاهداف السلوكية.

٥- استمارة استبيان اراء الخبراء حول صلاحية التحصيل المعرفي .

٦-استمارة استبيان اراء الخبراء حول صلاحية الحالات التحكيمية المصورة

٧- استمارة الاجابة للحالات التحكيمية المصورة

٨- استمارة اختبار التحصيل المعرفي. ملحق

ب- الوسائل المستخدمة :

١- بوسترات (نماذج خرائط المفاهيم)

٢- لوحة جدارية (سبورة)

٣- اقلام سبورة

٤- اوراق (A4)

ج- الاجهزة

١- شاشة عرض led

٢- كمبيوتر (لاب توب) نوع dell

٣- جهاز DVD

٤- اقراص CD+DVD

خامسا : ضبط المتغيرات الدخيلة:

تم ضبط بعض المتغيرات التي تتعلق بالإجراءات التجريبية ،التي قد تشارك المتغير المستقل وتؤثر في المتغير التابع وذلك حفاظاً على سلامة التصميم التجريبي وحصولاً على نتائج دقيقة . (جابر وأحمد ، ١٩٧٨ ، ١٩٨-١٩٩) وكما يأتي :-

١.المدة الزمنية :

استغرق طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المدة الزمنية نفسها في التجربة في العام الدراسي (٢٠١٢ – ٢٠١٣) وهي فصل دراسي كامل بدأ في ١٨ / ٢٠١٢/١٢ وانتهى في ٢١ / ٢٠١٣/٥ .

٢.المادة الدراسية :

درس طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة مادة دراسية موحدة تمثلت(بالمخالفات والاخطاء) من كتاب قانون لعبة كرة السلة المقرر تدريسه للمرحلة الثانية خلال الفصل الثاني للعام (٢٠١٢ – ٢٠١٣) ضماناً لتساوي المجموعتين فيما يتعرض له من معلومات . وحرص الباحث على أن تكون كمية المادة المعطاة في كل درس متساوية بالنسبة لمجموعتي البحث .

٣. توزيع الحصص :

اتفق الباحث مع مدرس المادة على تنظيم جدول الحصص الأسبوعي بحيث تدرس المجموعتان التجريبية والضابطة في الأيام نفسها (الاحد ، الثلاثاء) وفي درسين متتاليين كل يوم وبواقع (٢) حصة أسبوعياً لكل مجموعة وكما يأتي :-

اليوم	المحاضرة الأولى	المحاضرة الثانية
الاحد	ضابطة	تجريبية
الثلاثاء	تجريبية	ضابطة

جدول (٦) يبين توزيع الدروس اسبوعيا

٤- تأثير الاجراءات التجريبية:

أ.سرية البحث:

اتفق الباحث مع مدرس المادة على ضرورة الحفاظ على سرية التجربة وعدم إخبار الطلاب ضماناً لاستمرار نشاطهم وسلوكهم مع التجربة بشكل طبيعي .

ب.الاندثار التجريبي :

المقصود بالاندثار التجريبي هو ((الأثر الناتج عن ترك عدد من طلاب (عينة البحث) الدراسة أو انقطاعهم في أثناء التجربة)) (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ٩٥)

وحيث لم يترك أي طالب مجموعته في أثناء التجربة ولم ينتقل أي منهم إلى الشعبة الأخرى ،لا يعد هذا العامل مؤثراً في المتغيرين التابعين للبحث .

ت.مكان التدريس :

تم تدريس المجموعتين في القاعة الرياضية نفسها.

ث.ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

المقصود بها الأحداث البيئية التي تجري خلال مدة التجربة باستثناء المعالجات التجريبية ، فقد يتعرض أفراد تجربة ما إلى حادث داخل التجربة أو خارجها ويكون له تأثير في المتغير التابع .

إلا أن التجربة لم تتعرض إلى أي حادث قد يعرقل سيرها ويؤثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل ، حيث الإعداد المسبق للتجربة ، والتخطيط لتنفيذها ، أبعد تأثير عامل الحوادث المصاحبة .

ج.أدوات القياس :

لتفادي أثر هذا المتغير استخدم أدوات القياس واحدة لمجموعتي البحث وهي (الاختبار التحصيلي والحالات التحكيمية المصورة) وطبقت الأداتان على المجموعتين في وقت واحد كما قام الباحث و بمساعدة الفريق المساعد بتقدير

درجات طلاب المجموعتين على وفق معايير التصحيح الموضوعة لكل أداة ،هذه الإجراءات تحد من تأثير أدوات القياس في المتغيرين التابعين للبحث .

ح.تأثير التعدد في المتغيرات المستقلة :

لقد أبطل تأثير هذا العامل لأن التجربة تضمنت متغيراً مستقلاً واحداً .

خ.ضبط العمليات المتعلقة بالنضج :

إن استخدام التوزيع العشوائي لطلاب عينة البحث فضلاً عن خضوعهم للتجربة في المدة الزمنية نفسها ، حدّ من تأثير هذا العامل في المتغيرين التابعين للبحث .

د. اختبار المعلومات السابقة:

تم اخضاع المجموعتان التجريبية والضابطة لاختبار تحصيلي للمعلومات السابقة للمخالفات والاخطاء من قانون لعبة كرة السلة في يوم الثلاثاء المصادف ٢٠١٢/١٢/١٨ ،ملحق (٨) وبعد استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية وجد ان الفرق غير دال احصائياً في اختبار المعلومات السابقة أذ اظهرت القيمة التائية المحسوبة (٠،٥٧٤) ، وبلغت القيمة الاحتمالية (٠،٦٣٤) ، وهي اكبر من (٠،٠٥) ، كما هو مبين في الجدول (٣).

سادسا : إعداد مستلزمات البحث :

تطلب إعداد مستلزمات البحث القيام بالإجراءات الآتية:-

أ. تحديد المادة التعليمية :

قبل تطبيق التجربة حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس أثناء مدة التجربة، وقد تضمنت(المخالفات والاخطاء) من كتاب قانون كرة السلة المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ كما يأتي جدول (٧):

جدول (٧) مفردات المادة الدراسية لمجموعتي البحث

ت	المخالفات	ت	الاخطاء
١	المخالفات	١	الإحتكاك : المبادئ العامة
٢	اللاعب خارج الحدود والكرة خارج الحدود	٢	الخطأ الشخصي
٣	المحاورة	٣	الخطأ المزدوج
٤	الجري	٤	خطأ سوء السلوك
٥	ثلاث ثوان	٥	خطأعدم الأهلية
٦	اللاعب المطبق عليه	٦	الخطأ الفني
٧	ثمان ثوان	٧	المشاجرة
٨	أربع وعشرون ثانية		
٩	عودة الكرة إلى المنطقة الخلفية		
١٠	محاولة التصويب والإعاقة		

ب.صياغة الاهداف السلوكية :

تأخذ الاهداف السلوكية مكانة بارزة في العملية التعليمية، إذ تُعد احدى أبرز المراحل والخطوات الاساسية في التخطيط اليومي للدروس، وهي ترجمة للاهداف التربوية العامة بعد ان تم تحويلها الى تفاعلات وعمليات قابلة للتطبيق. (الطشاني، ١٩٩٨، ص٣١٩)

وقد عرفت الاهداف السلوكية على انها حصيلة التعلم العقلي او الحركي المترتب على تدريس موضوع دراسي معين. (الزغلول، ٢٠٠١، ٤١ص)

وقد صاغ الباحث الاهداف السلوكية معتمدا على تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي، وفي المستويات الثلاث (معرفة، فهم، تطبيق) وقد عرض الباحث الاهداف السلوكية على عدد من المتخصصين في طرائق التدريس والمناهج والقياس والتقويم كرة السلة ملحق (٤) ، لمعرفة ارائهم في سلامة صياغة الاهداف السلوكية وبناء على هذه التوصيات تم تعديل بعض الاهداف السلوكية ولم يحذف أي هدف ، وأصبح العدد النهائي للاهداف السلوكية (٦٦) هدفاً .ملحق(٤)

ج.إعداد الخطط التعليمية:

إن التخطيط الدراسي هو تصور عقلي يؤديه المدرس من اجراءات وممارسات واداءات وما يستعمله من وسائل وادوات تعليمية لانجاز مهام معينة لتحقيق اهداف سبق تحديدها. (اللقاني وعوده، ١٩٩٩، ٥٥-٥٦)

والخطة اليومية ضرورة ملحة للمدرس، فهي تحسن ادائه، وتبعده عن الآلية في التدريس، وتجعلة عملاً متجدداً باستمرار، وتتيح له الوقت الكافي للتفكير في مادة الدرس، وفي الطريقة التي يصل بها الى عقول طلابه . (عبد الهادي، ١٩٨٦، ١٥٧)

وبناءً على ذلك فقد اعد الباحث خطة تدريسية يومية لتدريس المجموعة التجريبية في ضوء الاهداف السلوكية للمادة ، ثم عرضت نماذج من الخطة على المحكمين. ملحق (١٣)، لمعرفة ارائهم ومقترحاتهم واجراء التعديلات عليها وعلى غرارها اعد الباحث الخطط التعليمية الاخرى .ملحق(١٤)

سابعا : أداتا البحث:

يتطلب البحث الحالي أداتين لقياس تأثير المتغير المستقل في المتغيرين التابعين وهما :

اختبار التحصيل واختبار الحالات التحكيمية المصور ، وفيما يلي توضيح لذلك :

١. الاختبار التحصيلي :-

((يعرف الاختبار التحصيلي بأنه أداة قياس تعد وفق طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تم تعلمها مسبقاً بصفة رسمية من خلال الإجابة عن عينة من الاسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية)). (الزوبعي ، ١٩٨١ ،ص ١١٢)

وفي ضوء تحليل محتوى الكتاب المقرر لقانون كرة السلة والأهداف السلوكية المحددة ، بنى الباحث اختبارا تحصيليا على وفق الخطوات الآتية :-

أ- تحديد الهدف الرئيس من الاختبار :

الهدف من الاختبار قياس تحصيل طلاب المرحلة الثانية كلية التربية الرياضية في (المخالفات والاخطاء) من قانون كرة السلة من الكتاب المقرر للعام الدراسي (٢٠١٢ – ٢٠١٣) وحسب الإهداف السلوكية المشتقة منه .

ب- تحديد عدد فقرات الاختبار :

حدد العدد الكلي لفقرات الاختبار في ضوء آراء عدد من المحكمين ، وقد أخذ بالحسبان الأهداف السلوكية المراد تحقيقها ، واتفق على أن اختباراً يتضمن (٣٠) فقرة من نوع الاسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد) يمكن أن تكون ملائمة لمستوى الطلبة في ضوء الوقت المخصص وطبيعة المادة ملحق (٦).

ت- إعداد جدول المواصفات :

من الإجراءات المهمة في إعداد اختبارات تحصيلية تمتاز بالموضوعية والشمول هو إعداد جدول المواصفات ، لأنه يأخذ بالحسبان جانبي المحتوى الدراسي والأهداف السلوكية التي حددت وصياغتها مسبقاً بحسب وزن وأهمية كل هدف مما يمكننا من توزيع فقرات الاختبار على المحتوى التعليمي . (Dembo , 1977 , P.290) .

وعليه أعد جدول المواصفات في ضوء المحتوى بما ان الإغراض السلوكية المشتقة منه في مستوياتها الثلاث (معرفة ، فهم ، تطبيق) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم والزمن المستغرق في التدريس و في ضوء تقدير عدد الصفحات والزمن اللازم لتدريس كل فصل كما في الجدول (٨) :-

١. تحديد أوزان المحتوى للمخالفات والاخطاء من الكتاب المقرر لقانون كرة السلة في ضوء الزمن المستغرق لتدريس كل موضوع ، وكما يأتي :-

أ-نسبة أهمية محتوى والموضوعات = عدد صفحات الموضوع الواحد / العدد الكلي للصفحات

ب-نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية = عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد / العدد الكلي للأهداف السلوكية

ت-عدد الفقرات لكل خلية = العدد الكلي للفقرات ×نسبة أهمية المحتوى ×نسبة أهمية الهدف

(الظاهر ، ١٩٩٩ ، ٨٠ – ٨٣) و (عودة : ١٩٨٥، ص١٤٨-١٥٠) .

جدول (٨)

جدول المواصفات

ت	الاهداف / المحتوى	عدد الصفحات	الاهمية النسبية	مستوى الاهداف السلوكية			عدد الفقرات
				معرفة ٣٥%	فهم ٣٥%	تطبيق ٣٠%	
١	المخالفات	١١	٣٨%	٤	٤	٣	١١
٢	الاخطاء	١٨	٦٢ %	٧	٧	٥	١٩
المجموع		٢٩	١٠٠ %	١١	١١	٨	٣٠

ث.صياغة فقرات الاختبار :

نظراً لتباين مستويات وطبيعة الأهداف المراد قياسها ، عليه أتفق في ضوء آراء الخبراء والمتخصصين شمول الاختبار على نوع الاختبارات الموضوعية إذ أن الفقرات الموضوعية تقيس مستوى التذكر والاستيعاب والتطبيق ، وتتميز بالموضوعية والشمول للمادة واقتصاد في وقت التصحيح (محمد ، ١٩٩٥ ، ص١٦٥)

فكانت جميع فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد وقد وضع لكل فقرة من هذه الفقرات ثلاث بدائل ، واحدة منها صحيحة والباقيات خاطئة وقد وزعت فقرات الأسئلة على وفق الأغراض السلوكية بمستوياتها الثلاث . الملحق (٦) .

ج.صدق الاختبار:-

يعدّ الصدق من متطلبات بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، لأنّهُ يوضح مدى قدرته في قياس ما وضع من أجل قياسه (فرج ١٩٨٠:ص٣٠٦)، وان من صفات الاختبار الجيد ان يكون صادقا ، والاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلا القدرة او السمة او الاتجاه او الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه. (عودة،٢٠٠٢: ٣٠١)

وللتحقق من صدق الاختبار أعتمد :

١.الصدق الظاهري

يشير (Ebel,1972) إلى ان افضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار هو ان يقرر عدد من الخبراء والمحكمين بتقرير مدى تحقيق الفقرات للصفة او الصفات المراد قياسها . (Ebel , 1972 , P. 566)

ويستعمل الصدق الظاهري للاشارة إلى ما يقيسه الاختبار في الظاهر ومن المرغوب بصفة عامة ان يكون الاختبار ذا صدق ظاهري ، اذ يؤدي الصدق الظاهري دوراً واضحاً في توجيه انتباه المفحوص إلى نوع الاجابة المطلوبة . (فرج ، ١٩٨٠ ، ص٣١١) .

عُرضت فقرات الاختبار البالغة (٣٠) فقرة اختبارية على عدد من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وكرة السلة ، لاستطلاع آرائهم لبيان مدى ملاءمة كل فقرة للمستوى الذي وضعت لقياسهِ، وسلامة صياغتها، وعدلت بعض الفقرات في ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم التي أصبحت صالحة بعد التعديل من دون حذف اي فقرة من الفقرات.

وقد اعتمد الباحث نسبة الخبراء أساساً لقبول فقرات الاختبار، لذا أبقي على فقرات الاختبار البالغة ثلاثون فقرة لحصولها على أكثر من نسبة (٨٠%). ملحق(٥).

ح.التجربة الاستطلاعية :-

قام الباحث بتطبيق التجربة الاستطلاعية يوم الاحد المصادف ٢٣ / ١٢ / ٢٠١٢ على عينة تكونت من (٣٠) طالبا، من الذين لم يشاركوا في التجربة الرئيسية من طلاب المرحلة الثانية / كلية التربية الرياضية /المستنصرية لغرض معرفة وضوح الفقرات بالنسبة الى الطلاب ، ومعرفة الوقت اللازم للاجابة عن الاختبار ، وقد كانت الفقرات جميعها واضحة لدى الطلاب ، وان الوقت اللازم للاجابة هو (٥٠) دقيقة .

خ.التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من طريق اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة، واستبعاد غير الصالح منها (الزوبعي ، ١٩٨١: ١٣١) .

لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مقاربة لعينة البحث تكونت من (٣٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانية التربية الرياضية/ المستنصرية،من الذين لم يشتركوا في التجربة الرئيسية، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧ %) بوصفهما افضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها.

١.معامل الصعوبة لفقرات التحصيل المعرفي البعدي:

يقصد بها نسبة الطلاب الذين يجيبون على الفقرة اجابة غير صحيحة . (عودة ١٩٩٣ ، ٢٨٩)

وعلى وجه العموم يجب ان تحقق الفقرة الواحدة اقصى نجاح في التمييز بين الطلبة اذا كان مستوى صعوبتها يسمح بنجاح ٥٠% من افراد العينة في الاجابة عليها . (العجيلي واخرون ٢٠٠١ ، ٦٨).

فقد تم تحديدها من خلال حساب النسبة المئوية للطلاب الذين اجابوا على الفقرة اجابة صحيحة فاذا كانت النسبة عالية (٨٠) فأكثر فانها تدل على سهولة الفقرة واذا كانت منخفضة (٢٠) فأقل فانها تدل على صعوبتها وتم حساب كل فقرة باستعمال معامل الصعوبة ظهر انها تتراوح بين (٠،٣١-٠،٧٩) ، الجدول (٣).

ويعدّ هذا مؤشراً جيداً لصلاحية فقرات اختبار التحصيل المعرفي اذ يؤكد بلوم (Bloom) بهذا الصدد ان الاختبارات تعد جيدة وصالحة لقياس ما وضعت لاجله اذا كان مستوى صعوبة فقراته تتراوح بين (٢٠% - ٨٠%). (Bloom,1971:p114).

٢.قوة تمييز الفقرات :

تعني ((مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار)). (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠ ، ١١٤) ، (العجيلي وآخرون ٢٠٠١،٧٢)٠

وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الأسئلة الموضوعية باستخدام المعادلة الخاصة بها وجد أن قيمتها تتراوح بين (٠،٣٣- ٠،٧٢) ، الجدول (٣) وحيث أن الفقرة التي معامل تمييزها يقل عن (٠ر٢٠) تعتبر ضعيفة التمييز وينصح بحذفها (أحمد ، ١٩٩٨ ، ص ٢٩٥)

الجدول (٩)

تسلسل الفقرة	درجات عليا	درجات دنيا	صعوبة	تمييز
١	٢٤	١٢	٠،٠٦٧	٠،٠٤٤
٢	١٩	١٠	٠،٠٥٤	٠،٠٣٣
٣	٢٢	٦	٠،٠٥٢	٠،٠٥٩
٤	٢٢	١٠	٠،٠٥٩	٠،٠٤٤
٥	٢٦	١٦	٠،٠ ٧٨	٠،٠ ٣٧
٦	٢٥	١٤	٠،٠ ٤١	٠،٠ ٧٢
٧	٢٦	١٢	٠،٠ ٧٠	٠،٠ ٥٢
٨	١٤	٣	٠،٠ ٣١	٠،٠ ٤١
٩	٢٣	٨	٠،٠ ٥٧	٠،٠ ٥٥
١٠	١٦	٥	٠،٠ ٣٩	٠،٠ ٤١
١١	٢٥	١٣	٠،٠ ٧٠	٠،٠ ٤٤
١٢	٢٢	١١	٠،٠ ٦١	٠،٠ ٤١
١٣	٢٠	٩	٠،٠ ٥٤	٠،٠ ٤١
١٤	٢١	١٢	٠،٠ ٦١	٠،٠ ٣٣
١٥	٢٤	١٤	٠،٠ ٧٠	٠،٠ ٣٧
١٦	٢٦	١٤	٠،٠ ٧٤	٠،٠ ٤٤
١٧	١٥	٦	٠،٠ ٣٩	٠،٠ ٣٣
١٨	١٤	٣	٠،٠ ٣١	٠،٠ ٤١
١٩	١٧	٨	٠،٠ ٤٦	٠،٠ ٣٣
٢٠	٢١	٥	٠،٠ ٤٨	٠،٠ ٥٩
٢١	٢٥	١٦	٠،٠ ٧٦	٠،٠ ٣٣
٢٢	٢٠	١٠	٠،٠ ٥٦	٠،٠ ٣٧
٢٣	٢١	١٢	٠،٠ ٦١	٠،٠ ٣٣
٢٤	١٩	١٠	٠،٠ ٥٤	٠،٠ ٣٣
٢٥	٢٤	١٣	٠،٠ ٦٨	٠،٠ ٤١
٢٦	٢٠	١١	٠،٠ ٥٧	٠،٠ ٣٣
٢٧	٢٦	١٥	٠،٠ ٧٩	٠،٠ ٤١
٢٨	٢٢	١٠	٠،٠ ٥٩	٠،٠ ٤٤
٢٩	١٨	٨	٠،٠ ٤٨	٠،٠ ٣٧
٣٠	٢٣	١٢	٠،٠٦٥	٠،٠ ٤١

٣. ثبات الاختبار :

يعد حسن ثبات الاختبار من خصائص المقياس الجيد لأنهُ يؤثر في أتساق فقرات المقياس في قياس ما يفترض ان يقيسهُ بدرجة مقبولة من الدقة . (عودة وفتحي ١٩٩٢ ،٢٣٥).

والمقصود بالثبات ان يكون الأختبار قادراً على أن يحقق دائماً النتائج نفسها في حالة تطبيقه مرتين على المجموعة نفسها .(العجيلي وآخرون ٢٠٠١ ،٧٨).

وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، لأنها من الطرائق الجيدة لحساب الثبات في الأختبارات التحصيلية غير المقننـــة ولأنها تجنب إعادة الأختبار او أعداد صور متكافئة .(أبو لبدة ١٩٧٩ ،٢٥٧).

ولحساب ثبات الاختبار ، أعتمدَ الباحث درجات تطبيق الأختبار الاستطلاعي ، بعد أن جزأ فقرات الأختبار التحصيلي البالغ عددها(٣٠) فقرة بصورتها النهائية الى مجموعتين ، تضم المجموعة الأولى درجات الفقرات الفردية ، بينما تضم المجموعة الثانية درجات الفقرات الزوجية ، وباستخدام معامل أرتباط بيرسون استخرخ معامل الثبات بين المجموعتين فكان مقدارهُ (٠،٧٩)،ثمَ صُحح بمعادلة سبيرمان براون فأصبح (٠،٨٨) وهو معامل ثبات جيد ، إذ تعد الأختبارات غير المقننة جيدة إذا كان معامل ثباتها (٦٧ ،.) فما فوق . (ابو علام ١٩٩٩ ،٤٣٤).

وبذلك عُد الأختبار صالحاً وجاهزاً للتطبيق بصورته النهائية .

اختبار التحصيل المعرفي القبلي:

تم اجراء الاختبار التحصيلي القبلي يوم الاحد المصادف ٢٠١٢/١٢/٣٠

وتم اختبار العينة بمجموعتيها الضابطة والتجريبية في كلية التربية الرياضية / الجامعة المستنصرية وباستعمال اختبار التحصيل المعرفي الخاص بالمخالفات والاخطاء الذي اعده الباحث .

وكان الهدف الرئيسي من هذا الاختبار هو هو المقارنة بينه وبين الاختبار البعدي نفسه وذلك للوقوف على مستوى التحصيل الحاصل لافراد العينة.

أذ بلغ متوسط درجات اختبار التحصيل القبلي للمجموعة التجريبية (٤،٧٣٣)، وبأنحراف معياري (١،١٤٢)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤،٥٦٦) ، وبأنحراف معياري (١،٢٧٨) ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلاب المجموعتين في الاختبار القبلي وعند حساب الفرق وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين عند مستوى (٠،٠٥) ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠،٥٣٢) ،والدرجة الاحتمالية البالغة (٠،٥٩٦) ،هي اكبر من (٠،٠٥) ، وكما هو مبين في الجدول (١٠)

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في متغير الاختبار التحصيلي القبلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	الاحتمالية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٤,٧٣٣	١,١٤٢	٥٨	٠،٥٣٢	٠،٥٩٦	غير دالة
الضابطة	٣٠	٤,٥٦٦	١,٢٧٨				

كل قيمة احتمالية اكبر من (٠،٠٥) هي غير دالة احصائيا

٢_ أختبار الحالات التحكيمية المصورة (الربيعي،عدي عبد الحسين؛٢٠١٢)

اعتمد الباحث اختبار الحالات التحكيمية الذي اعده الباحث (الربيعي ، ٢٠١٢) الذي طبق على عينة من الحكام ، ومن اجل سلامة البحث عرض الباحث الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين من التدريسيين وحكام اتحاديين ودوليين

ملحق(٩) ، على شكل استبانة مع قرص (CD) احتوى على (٣٠) حالة تحكيمية واستمارة خاصة ،ملحق(١٠) ، ووضع ترقيم للحالات ليسهل على الخبير تحديد ملائمة الحالة التحكيمية وبعد جمع البيانات الخاصة بالحالات التحكيمية التي
من خلالها يمكننا التعرف على المستوى التحكيمي لافراد العينة من اجل التأكد من ملائمة الاختبار للعينة الحالية ، أذ اجمع من الخبراء والمختصين على ضرورة اعطاء (٢٠) ثانية للاجابة على كل فقرة بدلا من (١٢) ثانية كون افراد العينة طلاب في المرحلة الثانية من دون حذف اي من الفقرات كونها تناولت موضوع المخالفات والاخطاء .

١.التجربة الاستطلاعية للحالات التحكيمية المصورة :

قام الباحث بتطبيق التجربة الاستطلاعية يوم الاثنين المصادف ٢٤ / ١٢ / ٢٠١٢ على عينة تكونت من (٣٠) طالبا، من الذين لم يتم اشراكهم في التجربة الرئيسية من طلاب المرحلة الثانية / كلية التربية الرياضية /الجامعةالمستنصرية لغرض معرفة وضوح الفقرات بالنسبة الى الطلاب ، ومعرفة الوقت اللازم للاجابة على كل فقرة من فقرات الاختبار ، واتضح ان (١٢) ثانية التي خصصت للاجابة على كل فقرة غير كافية وان الوقت المناسب للاجابة على كل فقرة هو (٢٠) ثانية ، لذا تم عرض التوقيت الجديد على عدد من الخبراء من اجل سلامة اجراءات البحث ، ملحق (٩)
وتبين من خلال اراء الخبراء ان الوقت البالغ (٢٠) ثانية للاجابة على الفقرة هو مناسب جدا ، وشكلت نسبة الخبراء الذين اتفقوا على هذا التوقيت (٨٧%) ، وهذا مايجعل الاختبار مطابق للشروط العلمية.

٢.اختبار الحالات التحكيمية المصورة القبلي:

تم اجراء الاختبار التحصيلي القبلي يوم الاثنين المصادف ٣١ /٢٠١٢/١٢ وتم اختبار العينة بمجموعتيها الضابطة والتجريبية في كلية التربية الرياضية / الجامعة المستنصرية وباستعمال اختبار الحالات التحكيمية المصورة الخاص بالمخالفات والاخطاء .

وكان الهدف الرئيسي من هذا الاختبار هو المقارنة بينه وبين الاختبار البعدي نفسه وذلك للوقوف على مستوى التحصيل في الاداء الحاصل لافراد العينة.

بلغ متوسط درجات اختبار الحالات التحكيمية المصورة للمجموعة التجريبية (٤,٧٠٠)، وبأنحراف معياري (١,٦٢٢)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤,٩٣٣) ، وبأنحراف معياري (١,٥٧٤) ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلاب المجموعتين في اختبار الحالات التحكيمية القبلي وعند حساب الفرق وجد الباحث انه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين عند مستوى (٠,٠٥) ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠،٥٦٥) وبلغت القيمة الاحتمالية (٠،٥٧٤) ، وهي اكبر من (٠،٠٥) .

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لمجموعتي البحث في متغير اختبار الحالات التحكيمية المصورة القبلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٤,٧٠٠	١,٦٢٢	٥٨	٠،٥٦٥	٠،٥٧٤	غير دالة
الضابطة	٣٠	٤,٩٣٣	١,٥٧٤				

كل قيمة احتمالية اكبر من (٠،٠٥) هي غير دالة احصائيا

ثامنا:اجراء التجربة وتطبيق المتغير المستقل (خرائط المفاهيم).

استغرق البرنامج المدة الزمنية من ٢٠١٢/١٢/١٨ ولغاية ٢٠١٣/٥/٢١ . كانت المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المتبعة اما المجموعة التجريبية فقد درست بأستعمال استراتيجية خرائط المفاهيم

تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على عينة البحث :-

قبل انتهاء التجربة باسبوع ، اخبر مدرس المادة الطلاب بان هناك اختباراً سيجري لهم في الموضوعات التي درسها لهم ، وطُبق الاختبار على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) يوم الاثنين المصادف ٢٠١٣/٥/٦ في الساعة ٩,٣٠ صباحاً بعد ان هيأ الباحث والفريق المساعد القاعة الامتحانية ، واشرف الباحث مع مدرس المادة على سير الاختبار من اجل المحافظة على سلامة التجربة ، وانهيت التجربة بنجاح .

طريقة تصحيح الاختبار :

اعتمد الباحث في اثناء فحص الاجابات على اساس اعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار ، وصفر للاجابة غير الصحيحة ، في حين عامل الباحث الفقرات المتروكة ، والتي تحتوي اكثر من اجابة ، معاملة الاجابات غير الصحيحة ، وعلى هذا الاساس كانت الدرجة العليا للاختبار (٣٠) درجة ، والدرجة الدنيا (صفراً) ، وبعد عملية التصحيح وجد الباحث ان الدرجة (٢٨) هي اعلى درجة والدرجة (٦) ادنى درجة .

تطبيق اختبار الحالات التحكيمية البعدي على عينة البحث :-

طُبق الاختبار على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) يوم الثلاثاء المصادف ٢٠١٣/٥/٧ في الساعة ٩,٣٠ دقيقة صباحاً بعد ان هيأ الباحث بمساعد مدرس المادة والفريق المساعد القاعات الامتحانية ، وقد استخدم الباحث

جهاز (data-show) لتوضيح الحالات للطلاب والاجابة عليها اذ يتم عرض الحالة التحكيمية للطالب ثم يرد سؤال عن تلك الحالة فيجب على الطالب الاجابة على هذا السؤال (نعم) او (كلا) وتعطى درجة واحدة للاجابة الصحيحة و(صفر) للاجابة الخاطئة وان اعلى درجة يحصل عليها الطالب هي (٣٠) درجة واقل درجة صفر، اشرف الباحث مع مدرس المادة والفريق المساعد على سير الاختبار من اجل المحافظة على سلامة التجربة ، وانهيت التجربة بنجاح .

اجراء اختبار الاحتفاظ للتحصيل:

طُبق الاختبار التحصيلي الخاص بالاحتفاظ على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) يوم الاثنين المصادف ٢٠١٣/٥/٢٠ في الساعة ٩,٣٠ دقيقة صباحاً بعد ان هيأ الباحث بمساعد مدرس المادة والفريق المساعد القاعة الامتحانية ، واشرف الباحث مع مدرس المادة على سير الاختبار من اجل المحافظة على سلامة التجربة ، وانهيت التجربة بنجاح .

اجراء اختبار الاحتفاظ للحالات التحكيمية المصورة:

طُبق اختبار الحالات التحكيمية المصورة الخاص بالاحتفاظ على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد مرور اسبوعين من الاختبار البعدي ، يوم الثلاثاء المصادف ٢٠١٣/٥/٢١ في الساعة ٩,٣٠ دقيقة صباحاً بعد ان هيأ الباحث بمساعد مدرس المادة والفريق المساعد القاعة الامتحانية ، واشرف الباحث مع مدرس المادة على سير الاختبار من اجل المحافظة على سلامة التجربة ، وانهيت التجربة بنجاح .

تاسعا : الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث برنامج (spss) لمعالجة نتائج بيانات البحث .

الفصل الرابع

أولا : عرض النتائج :

تضمن هذا الفصل عرض نتائج الاختبارات التي حصل عليها الباحث ، وسبق أن خضعت لها عينة البحث ، وقد اشتملت على الاختبارات التحصيلية واختبارات الحالات التحكيمية المصورة واختبارات الاحتفاظ، وحصل التثبت من صحة الفروض من طريق استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ، ثم إيجاد دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية وبين الاختبارات البعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل المعرفي واختبار الحالات التحكيمية المصورة واختبار الاحتفاظ التي استدل منها الباحث على مدى التحصيل المعرفي والاحتفاظ للمجموعتين قيد البحث ،فضلا عن مناقشة الباحث للنتائج التي حصل عليها لتحقيق أهداف البحث وفروضه.

اولا: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج الاختبارين القبلي و البعدي للتحصيل المعرفي .

جدول (١٢)

المجموعة	الاختبار	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار ألبعدي	
			سَ	ع	سَ	ع
الضابطة	التحصيل	درجة	٤،٥٧	١،٢٧٨	١٦،٤٧	٣،٣٧
التجريبية	التحصيل	درجة	٤،٧٣	١،١٤٢	٢٢،٥٣	٢،٧

من الجدول (١٢) يتضح :

بلغ الوسط الحسابي في المجموعة الضابطة قيد البحث في الاختبار التحصيلي في الاختبار القبلي (٤،٥٧) وبانحراف معياري (١،٢٧٨) ،و بلغ الوسط الحسابي في المجموعة الضابطة قيد البحث في الاختبار التحصيلي البعدي (١٦،٤٧) وبانحراف معياري (٣،٣٧) ،في حين بلغ الوسط الحسابي في المجموعة التجريبية قيد البحث في الاختبار التحصيلي في الاختبار القبلي (٤،٧٣) وبانحراف معياري (١،١٤٢) ،و بلغ الوسط الحسابي في المجموعة التجريبية قيد البحث في الاختبار التحصيلي البعدي (٢٢،٥٣) وبانحراف معياري (٢،٧) .

ثانيا: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في اختبار الحالات التحكيمية المصورة ،

جدول (١٣)

المجموعة	الاختبار	وحدة القياس	الاختبار القبلي		الاختبار ألبعدي	
			سَ	ع	سَ	ع
الضابطة	الحالات التحكيمية المصورة	درجة	٤،٩٣٣	١،٥٧٤	١٦	٣،٢٦
التجريبية	الحالات التحكيمية المصورة	درجة	٤،٧	١،٦٢	٢٣،٢٣	٢،٠٤٥

من الجدول (١٣) يتضح :

بلغ الوسط الحسابي في المجموعة الضابطة قيد البحث في اختبار الحالات التحكيمية المصورة في الاختبار القبلي (٤،٩٣٣) وبانحراف معياري (١،٥٧٤) ، و بلغ الوسط الحسابي في المجموعة الضابطة قيد البحث في اختبار الحالات التحكيمية المصورة في الاختبار البعدي (١٦) وبانحراف معياري (٣،٢٦) ،في حين بلغ الوسط الحسابي في المجموعة التجريبية قيد البحث في اختبار الحالات التحكيمية المصورة في الاختبار القبلي (٤،٧) وبانحراف معياري (١،٦٢) ، و بلغ الوسط الحسابي في المجموعة التجريبية قيد البحث في اختبار الحالات التحكيمية المصورة في الاختبار البعدي (٢٣،٢٣) وبانحراف معياري (٢،٠٤٥) .

ثالثا: الأوساط الحسابية والانحراف المعياري وقيمتا (T) المحسوبة و الجدولية ودلالة الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في التحصيل المعرفي للمجموعتين الضابطة والتجريبية،

جدول (١٤)

الاختبار	المجموعة	سَ قبلي	سَ بعدي	فَ	ع ف	قيمة t المحسوبة	القيمة الاحتمالية	دلالة الفروق
التحصيلي	الضابطة	٤،٥٧	١٦،٤٧	١١،٩	٣،٨٢	١٧،٠٧	٠،٠٠٠	دال
	التجريبية	٤،٧٣	٢٢،٥٣	١٧،٨	٢،٤	٤٠،٦٥	٠،٠٠٠	دال

كل قيمة احتمالية اصغر من (٠،٠٥) هي دالة احصائيا.

من الجدول (١٤) يتضح :

بلغ فرق الوسطين الحسابيين بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في الاختبار التحصيلي للمجموعة الضابطة (١١،٩) وبانحراف معياري قدره (٣،٨٢) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١٧،٠٧) ، وبلغت القيمة الاحتمالية (٠،٠٠) وهي اصغر من (٠،٠٥) مما يدل على دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي و البعدي لاختبار التحصيل و لصالح الاختبار البعدي.

في حين بلغ فرق الوسطين الحسابيين بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية (١٧،٨) وبانحراف معياري قدره (٢،٤) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٤٠،٦٥) ، وبلغت القيمة الاحتمالية (٠،٠٠) وهي اصغر من (٠،٠٥) مما يدل على دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي و البعدي لاختبار التحصيل و لصالح الاختبار البعدي.

رابعا: الوسطين الحسابيين في الاختبارين القبلي و البعدي والفرق بين الوسطين في اختبار التحصيل المعرفي قيد البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية ،

جدول (١٥)

الاختبار	المجموعة	وحدة القياس	الوسط الحسابي		فرق الوسطين
			القبلي	البعدي	
التحصيل	الضابطة	درجة	٤،٥٧	١٦،٤٧	١١،٩
	التجريبية	درجة	٤،٧٣	٢٢،٥٣	١٧،٨

من الجدول (١٥) يتضح :

بلغ الفرق بين الوسطين الحسابيين القبلي و البعدي في المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي (١١،٩) .

بلغ الفرق بين الوسطين الحسابيين القبلي و البعدي في المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي (١٧،٨) .

خامسا: الأوساط الحسابية والانحراف المعياري وقيمتا (T) المحسوبة و الجدولية ودلالة الفروق بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في اختبار الحالات التحكيمية المصورة للمجموعتين الضابطة والتجريبية،

جدول (١٦)

الاختبار	المجموعة	سَ قبلي	سَ بعدي	فَ	ع ف	قيمة t المحتسبة	القيمة الاحتمالية	دلالة الفروق
الحالات التحكيمية	الضابطة	٤،٩٣	١٦،٠٠	١١،٠٦	٣،٨٦	١٥،٧٠	٠،٠٠٠	دال
	التجريبية	٤،٧	٢٣،٢٣	١٨،٥٣	٢،٧	٣٧،٩٥	٠،٠٠٠	دال

كل قيمة احتمالية اصغر من (٠،٠٥) هي دالة احصائيا.

من الجدول (١٦) يتضح :

بلغ فرق الوسطين الحسابيين بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في اختبار الحالات التحكيمية المصورة للمجموعة الضابطة (١١،٠٦) وبانحراف معياري قدره (٣،٨٦) ، وبلغت القيمة المحسوبة (١٥،٧٠) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ،وبلغت القيمة الاحتمالية (٠،٠٠) وهي اصغر من (٠،٠٥) ، مما يدل على دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي و البعدي لاختبار الحالات التحكيمية المصورة و لصالح الاختبار البعدي . في حين بلغ فرق الوسطين الحسابيين بين نتائج الاختبارين القبلي و البعدي في اختبار الحالات التحكيمية المصورة للمجموعة التجريبية (١٨،٥٣) وبانحراف معياري قدره (٢،٧) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٧،٩٥) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وبلغت القيمة الاحتمالية (٠،٠٠) ، وهي اصغر من (٠،٠٥) ، مما يدل على دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي و البعدي لاختبار الحالات التحكيمية المصورة و لصالح الاختبار البعدي .

سادسا: الوسطين الحسابيين في الاختبارين القبلي و البعدي والفرق بين الوسطين في اختبار الحالات التحكيمية المصورة قيد البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية،

جدول (١٧)

الاختبار	المجموعة	وحدة القياس	الوسط الحسابي		فرق الوسطين
			القبلي	البعدي	
الحالات التحكيمية	الضابطة	درجة	٤،٩٣	١٦	١١،٠٦
	التجريبية	درجة	٤،٧	٢٣،٢٣	١٨،٥٣

من الجدول (١٧) يتضح :

بلغ الفرق بين الوسطين الحسابيين القبلي و البعدي في المجموعة الضابطة في اختبار الحالات التحكيمية المصورة (١١،٠٦).

بلغ الفرق بين الوسطين الحسابيين القبلي و البعدي في المجموعة التجريبية في اختبار الحالات التحكيمية المصورة (١٨،٥٣). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الفروق ولصالح المجموعة التجريبية.

سابعا : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لقيمة (t) المحسوبة ودلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل المعرفي في الاختبار البعدي

جدول (١٨)

الاختبار	وحدة القياس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة t المحسوبة	القيمة الاحتمالية	دلالة الفروق
		سَ	ع	سَ	ع			
التحصيل	درجة	١٦,٤٧	٣,٨٢	٢٢,٥٣	٢,٤	٧,٧٠٨	٠,٠٠٠	دال

كل قيمة احتمالية اصغر من (٠،٠٥) هي دالة احصائيا.

من الجدول (١٨) يتضح :

بلغ الوسط الحسابي لاختبار التحصيل المعرفي ألبعدي للمجموعة الضابطة (١٦,٤٧) وبانحراف معياري قدره (٣,٨٢) ، في حين بلغ الوسط الحسابي لاختبار التحصيل المعرفي ألبعدي للمجموعة التجريبية (٢٢,٥٣) وبانحراف معياري قدره (٢,٤) ، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٧٠٨) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وبلغت القيمة الاحتمالية (٠،٠٠) ، ولما كانت القيمة الاحتمالية اصغر من (٠،٠٥) ، دل ذلك على دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية .

ثامنا: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لقيمة (t) المحسوبة ودلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الحالات التحكيمية المصورة في الاختبار البعدي

جدول (١٩)

الاختبار	وحدة القياس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة t المحسوبة	القيمة الاحتمالية	دلالة الفروق
		سَ	ع	سَ	ع			
الحالات التحكيمية المصورة	درجة	١٦	٣,٨٦	٢٣,٢٣	٢,٧	١٠,٢٩٦	٠,٠٠٠	دال

كل قيمة احتمالية اصغر من (٠،٠٥) هي دالة احصائيا.

من الجدول (١٩) يتضح :

بلغ الوسط الحسابي لاختبار الحالات التحكيمية المصورة للمجموعة الضابطة(١٦) وبانحراف معياري قدره (٣,٨٦) ، في حين بلغ الوسط الحسابي لاختبار الحالات التحكيمية المصورة للمجموعة التجريبية (٢٣,٢٣) وبانحراف معياري قدره (٢,٧) ، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠,٢٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، وبلغت القيمة الاحتمالية (٠،٠٠) ، ولما كانت القيمة الاحتمالية اصغر من (٠،٠٥) ، دل ذلك على دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية .

تاسعا : الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج اختبار الاحتفاظ للتحصيل المعرفي

جدول (٢٠)

المجموعة	الاختبار	وحدة القياس	اختبار الاحتفاظ		قيمة t المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة
			سَ	ع			
الضابطة	الاحتفاظ (تحصيل)	درجة	١٣،٥٥	١،٥٣	٢٢،٨٠	٠،٠٣	دال
التجريبية	الاحتفاظ (تحصيل)	درجة	٢١،١٤	١،٨٨	٢،٤٨	٠،٠٢٣	دال

كل قيمة احتمالية اصغر من (٠،٠٥) هي دالة احصائيا.

من الجدول (٢٠)يتضح :

بلغ الوسط الحسابي لاختبار الاحتفاظ للتحصيل المعرفي للمجموعة الضابطة (**١٣،٥٥**) وبانحراف معياري قدره (**١،٥٣**) ، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٢،٨٠) ، وبلغت القيمة الاحتمالية (٠،٠٣) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ولما كانت القيمة الاحتمالية اصغر من (٠،٠٥) ، دل ذلك على دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية.

في حين بلغ الوسط الحسابي لاختبار الاحتفاظ للتحصيل المعرفي للمجموعة التجريبية (٢١،١٤) وبانحراف معياري قدره (١،٨٨) ، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٢،٤٨) ، وبلغت القيمة الاحتمالية (٠،٠٢٣) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ولما كانت القيمة الاحتمالية اصغر من (٠،٠٥) ، دل ذلك على دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية.

عاشرا: الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في نتائج اختبار الاحتفاظ للحالات التحكيمية المصورة

المجموعة	الاختبار	وحدة القياس	اختبار الاحتفاظ		قيمة t المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة
			سَ	ع			
الضابطة	الاحتفاظ (الحالات التحكيمية)	درجة	١٣،٦٥	١،٣٨	٢،٠٢	٠،٠٢	دال
التجريبية	الاحتفاظ (الحالات التحكيمية)	درجة	٢٢،١٨	١،٦٨	٢،٧٧	٠،٠٣٤	دال

جدول (٢١)

كل قيمة احتمالية اصغر من (٠،٠٥) هي دالة احصائيا.

من الجدول (٢١)يتضح :

بلغ الوسط الحسابي لاختبار الاحتفاظ للحالات التحكيمية المصورة للمجموعة الضابطة (١٣،٦٥) وبانحراف معياري قدره (١،٣٨) ، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٢،٠٢) ، اما القيمة الاحتمالية قد بلغت (٠،٠٢) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ولما كانت القيمة الاحتمالية اصغر من (٠،٠٥) ، دل ذلك على دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية . في حين بلغ الوسط الحسابي لاختبار الاحتفاظ للحالات التحكيمية المصورة للمجموعة التجريبية (٢٢،١٨) وبانحراف معياري قدره (١،٦٨)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٢،٧٧) ، اما القيمة الاحتمالية قد بلغت (٠،٠٣٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ولما كانت القيمة الاحتمالية اصغر من (٠،٠٥) ، دل ذلك على دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية .

احد عشر: الوسطين الحسابيين في الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ والفرق بين الوسطين ومقدارالاحتفاظ المطلق في اختبار التحصيل المعرفي قيد البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، جدول (٢٢)

الاختبار	المجموعة	وحدة القياس	الوسط الحسابي		فرق الوسطين	الاحتفاظ المطلق
			البعدي	الاحتفاظ		
التحصيل	الضابطة	درجة	١٦،٤٧	١٣،٥٥	٢،٩٢	١٣،٥٥
	التجريبية	درجة	٢٢،٥٣	٢١،١٤	١،١٢	٢١،١٤

من الجدول (٢٢) يتضح :

بلغ الفرق بين الوسطين الحسابيين في الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ في المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي (٢،٩٢) ، في حين بلغت نسبة الاحتفاظ المطلق (١٣,٥٥).ولصاح المجموعة التجريبية

وبلغ الفرق بين الوسطين الحسابيين في الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ في المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي (١،١٢) ، في حين بلغت نسبة الاحتفاظ المطلق (٢١،١٤). ولصاح المجموعة التجريبية

اثنى عشر: الوسطين الحسابيين في الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ والفرق بين الوسطين ومقدارالاحتفاظ المطلق في اختبار الحالات التحكيمية المصورة قيد البحث للمجموعتين الضابطة والتجريبية ،

جدول (٢٣)

الاختبار	المجموعة	وحدة القياس	الوسط الحسابي		فرق الوسطين	الاحتفاظ المطلق
			البعدي	الاحتفاظ		
الحالات التحكيمية المصورة	الضابطة	درجة	١٦	١٣،٦٥	٢،٣٥	١٣،٦٥
	التجريبية	درجة	٢٣،٢٣	٢٢،١٨	١،٠٥	٢٢،١٨

من الجدول (٢٣) يتضح :

بلغ الفرق بين الوسطين الحسابيين في الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ في المجموعة الضابطة في اختبار الحالات التحكيمية المصورة (٢،٣٥) ، في حين بلغت نسبة الاحتفاظ المطلق (١٣،٦٥) .

وبلغ الفرق بين الوسطين الحسابيين في الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ في المجموعة التجريبية في اختبار الحالات التحكيمية المصورة (١،٠٥) ، في حين بلغت نسبة الاحتفاظ المطلق (٢٢،١٨). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اختبارين الاحتفاظ للمجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا : تفسير النتائج :

من الجداول (١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠ ، ٢١، ٢٢ . ٢٣) يمكن الاستدلال على النتائج الآتية :

١. الفرضية الأولى : (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي و البعدي للمجموعتين التجريبية و الضابطة و لصالح الاختبار البعدي) .

عرضت نتائج الاختبار التحصيلي واختبار الحالات التحكيمية المصورة ، إذ أظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية للمتغيرات قيد البحث ولمصلحة الاختبارات البعدية ، مما يحقق فرضية البحث الأولى بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية و البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل لعينة البحث ، ويعزو الباحث سبب التطور الحاصل بين الاختبارات القبلية و البعدية للمجموعتين ، كون كلا المجموعتين قد درست مضامين (المخالفات والأخطاء) من قانون لعبة كرة السلة نفسها التي زادة من معلوماتهم ودرجات تحصيلهم إنما بنحو متفاوت بين المجموعتين التجريبية والضابطة ويعزى هذا التفاوت إلى استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم للمجموعة التجريبية.

٢. الفرضية الثانية : (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية).

عرضت نتائج الاختبار التحصيلي البعدي واختبار الحالات التحكيمية المصورة البعدي ، إذ أظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين الاختبارات البعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية التي استعملت خرائط المفاهيم كما وضح في الجدول (١١) ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الثانية بان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبارات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ، ويعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى أن إستراتيجية خرائط المفاهيم تتميز بأنها تسهم إسهاماً كبيراً فى زيادة كم المعلومات والمعارف التي تم تحصيلها من الطلاب حيث أنها نظمت المعلومات بصورة منطقية و متسلسلة من العام إلى الخاص مما أدى إلى زيادة استيعاب وتحصيل الطلاب للجزء المقرر تدريسه في كل محاضرة ، وتتميز إستراتيجية خرائط المفاهيم أيضا بأنها :

تربط المحتوى الدراسي المراد تعلمه بعملية التعليم تبعا لطبيعة المحتوى ، وتتفق مع النظرية البنائية في أن المتعلمين يبنون تعلمهم بأنفسهم ، وتتفق مع علماء النفس المعرفيين في أن المعرفة السابقة للمتعلم يعد شرطا أساسيا لبناء المعرفة الجديدة، إضافتا إلى أنها تنمي تحصيل الطلاب للعلاقات القائمة بين المفاهيم المختلفة، كما أنها تعد كأداة تقييم لتحديد مدى فهم الطلاب للمفاهيم . وتكون اتجاهات نحو المادة الدراسية .(شحاتة ،٢٠٠٧: ١١٦) .

ويعزو الباحث التطور الحاصل في المجموعة التجريبية التي استعملة خرائط المفاهيم في التدريس كون هذه الإستراتيجية توضح لنا كيفية ارتباط كل مفهوم بالأخر مما يساعد على أتمام عملية التدريس بحيث يتحقق التعلم الجيد.(الشريف،٢٠٠٩: ٣٠٥)

وجد الباحث أن استعمال إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس ساهمة في :-

- اعتياد الطلاب من طريق تدريسهم بطريقة خرائط المفاهيم على اقتباس المعنى من الكتاب المقرر من خلال استخلاص المفاهيم الرئيسة التي يشتمل عليها الموضوع

ونزولاً إلى المفاهيم الأدنى مع ربط تلك المفاهيم المعروضة بخطوط واصلة و كلمات ربط تصل بين المفاهيم مع إعطاء أمثلة إن وجدت وهذا يوجه الطلاب إلى إتباع خطوات إجرائية يتطلب منهم التفكير للحصول على المعرفة بدلاً من الخوض في تفاصيل لا تقود إلى هدف معين .

- ساعدت خريطة المفاهيم على شد انتباه الطلاب وإثارة اهتمامهم للدرس وجعل الدرس أكثر تحفيزاً وهذا ما أدى إلى متابعة الطلاب المستمرة وتوجيههم الأسئلة المختلفة إلى المُدرس ومن ثم حصول سهولة في التعلم وانتقال أثر التعلم
- إن خرائط المفاهيم أدت إلى تفاعل الطلاب مع الدرس وازدياد نشاطهم وتركيزهم بوصفها طريقة تدريس جديدة لم يعتادوها من قبل .

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (لمياء : ٢٠٠٧) و دراسة (نبيل ومحجوب : ٢٠٠٩)

إضافة إلى كون خرائط المفاهيم تعد وسيلة للاتصال بين الطلاب بعضهم البعض ، وان يتعلموا كيف يتعلمون ،وان يروا التعلم أكثر معنى ، وان يزداد فهمهم للمفاهيم .

(شحاتة،٢٠٠٧: ١٢٠).

٣- الفرضية الثالثة : (هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج اختبار الاحتفاظ للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية) .

نتائج اختبار الاحتفاظ للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، إذ اظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ولصالح المجموعة التجريبية ، وعند مقارنة الاختبار البعدي مع اختبار الاحتفاظ للمجموعة التجريبية أظهرت النتائج بعدم وجود فروق معنوية ، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة بان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج اختبار الاحتفاظ للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث السبب إلى إن إستراتيجية خرائط المفاهيم تعطي ثباتا للمعلومات الجديدة ، وتجعل المتعلمين أكثر قدرة على استدعاء المادة المتعلمة .(شحاتة،٢٠٠٧: ١١٦).

إن النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي ، والتي أظهرت فرقاً ذا دلالة إحصائية في متغير الاحتفاظ بالتحصيل ولصالح المجموعة التجريبية متفقة مع رأي غالبية العلماء من إنّ التعلم باستخدام خرائط المفاهيم أكثر قابلية للاستبقاء والاستدعاء، وذلك لأنّ التعلم بهذه الطريقة هو تعلم ذو معنى حقيقي، والتعلم ذو المعنى يتم الاحتفاظ به أفضل من أي تعلم آخر. (توق،١٩٨٤: ٢٦٤)

، ويمكن القول أيضاً إنّ التعلم وفق استراتيجية خرائط المفاهيم تعلّم جيد، و التعلّم الجيد يحتفظ به أكثر من التعلم غير الجيد. فانّ إتباعنا طريقة التعلم الجيد سيؤدي إلى اختزان المعلومات في الذاكرة بطريقةٍ صحيحةٍ يمكن استرجاعها بسهولةٍ وسرعةٍ عند الحاجة إليها (عبد الخالق،١٩٨٩: ٣٢٤).

ثالثا : الاستنتاجات :

في ضوء الاستنتاجات التي تمخض عنها البحث الحالي إستنتج الباحث ما يأتي :

١- إن استعمال خرائط المفاهيم في تدريس المخالفات والاخطاء من مادة قانون كرة السلة للمرحلة الثانية كلية التربية الرياضية ساعدة الطلاب في الحصول على نتائج إيجابية في تعلم المفاهيم واختصارا لزمن تعلمها مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

٢- إن في استعمال خرائط المفاهيم تدرج في التعلم من السهل الى الصعب مما يساعد المتعلمين على تنظيم مفاهيم المنهج الدراسي بحيث تكون ذا معنى وتساعد في تعلم المفاهيم بصورة أكثر فاعلية مما يؤدي الى زيادة التحصيل المعرفي والاحتفاظ بما تم تحصيله الى فترة اطول .

٣- عندما يصنع الطالب خريطة المفاهيم بنفسه يرسخ المعلومات في الذهن مدة أطول مما يعطي له جاهزاً.

٤- أن التدريس باستعمال خرائط المفاهيم يشجع والى درجة كبيرة الطلاب على حرية طرح التساؤلات وإثارتها ومشاركتهم الايجابية خلال الدرس ويعد ذلك مؤشراً لحصولهم على الدافع الداخلي للتعلم .

٥- تبين ان طبيعة استراتيجية خرائط المفاهيم تتناسب مع إمكانيات العينة مما أدى الى زيادة الدافعية في العمل.

رابعا : التوصيات :

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي :

١- التأكيد على استعمال خرائط المفاهيم في تدريس مادة قانون كرة السلة للمراحل الدراسية التي تتناول هذه المادة لما لها من دور في تعلم المفاهيم ولرفع مستوى التحصيل و الاحتفاظ لدى المتعلمين.

٢- اعتماد استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم ضمن مفردات مقررات طرائق تدريس التربية الرياضية الذي يدرس في كليات التربية الرياضية وكليات التربية الاساسية/ قسم التربية الرياضية.

٣- ضرورة تضمين برامج الدورات التدريبية أثناء الخدمة لمدرسي التربية الرياضية على موضوعات تطبيقية لتدريس خرائط المفاهيم لاستعمالها في تدريس مجالات التربية الرياضية كافة.

٤- ضرورة اجراء دراسة مشابهة على عينة من الاناث من طالبات التربية الرياضية.

خامسا : المقترحات :

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي :

١- إجراء دراسة مماثلة لما قام به الباحث في مواد دراسية أخرى وعلى كلا الجنسين .

٢- إجراء دراسات أخرى حول استعمال خرائط المفاهيم في التدريس في متغيرات أخرى غير التحصيل والاحتفاظ مثل الانجاز وتعلم و تطوير المهارات الرياضية المختلفة وتطويرها.

٣- إجراء دراسة حول تأثير أنواع أخرى من الخرائط مثل خرائط الشكل (Vee) في تنمية التحصيل والاحتفاظ.

٤- إجراء دراسات تجريبية تكشف عن العوامل المعوقة والمحسنة في استعمال خرائط المفاهيم وعلى مراحل عمرية ودراسية متعددة .

٥- إجراء دراسة لمقارنة أثر استخدام خرائط المفاهيم مع طرائق وأساليب تدريسية أخرى في تنمية التحصيل والاحتفاظ.

اولا : المصادر العربية

القران الكريم

١. ابو جادو ، صالح محمد علي ، **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن ،٢٠٠٠.
٢. أبو جلالة ، صبحي حمدان . **إستراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم** ، ط١ ، مكتبة الفلاح ، بلا مكان طبع ، ١٩٩٩ .
٣. ابو حطب ، فؤاد وآمال صادق ، **علم التفس التربوي** ، ط٣ ، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة، ١٩٨٤ .
٤. ابو حطب ، فؤاد وآخرون ، **التقويم النفسي** ، ط٣ ، ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ، ١٩٨٧ .
٥. أبو حويج ، مروان وعبد الجبار تيم ، **مدخل الى علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار اليازوري للنشر ، عمان ، الاردن ، ٢٠٠٠ .
٦. ابو علام ، رجاء محمود ، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، ط٢ ، دار النشر للجامعات ، مصر ، ١٩٩٩ .
٧. ابو لبدة ، سبع محمد، **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي** ، ط٢ عمان ، ١٩٧٩ .
٨. الامام ، مصطفى محمود وأخرون ، **التقويم والقياس** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ .
٩. بسطويسي، احمد بسطويسي ، **أسس و نظريات الحركة** ، دار الفكر العربي مصر ،٢٠٠١.
١٠. التك ، قتيبة زكي ، **تأثير استخدام أساليب تعليمية من الطريقة الجزئية في اكتساب و احتفاظ بعض مهارات الجمناستك** ، أطروحة الدكتوراه ،كلية التربية الرياضية ،جامعة بغداد ١٩٩٨.

١١. توق ، محيي الدين وعبد الرحمن عدس ، **اساسيات علم النفس لتربوي** ، دار جون وايلي واولاده ، نيويورك ، ١٩٨٤ .

١٢. جابر عبد الحميد جابر واحمد خيري كاظم ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط١ ، ، دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧٨.

١٣. جابر ، جابر عبد الحميد ، **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم** ، ط٥ ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٥

١٤. جبر ، عثمان ، **"اغناء المنهاج التربوي"** ، مجلة المعلم والطالب ، العدد الاول ، ١٩٨٨ .

١٥. الجندي ، امنية وصاد، منير ، **فعالية نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم وتدريس بعض المفاهيم الكيميائية في التحصيل والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى تلاميذ صف الاول الثانوي** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الرابع التربية للجميع، الاسماعيلية ٣١ يوليو – ٣ اغسطس ، ٢٠٠٠ .

١٦. خطايبة ، عبد الله محمد ، **تعليم العلوم للجميع** ، كلية التربية جامعة اليرموك ، اربد – الاردن ، ٢٠٠٥ .

١٧. خلف كاظم كريدي (١٩٩٧) : **سلامة التصاميم التجريبية في البحوث التربوية والنفسية** ، مجلة كلية المعلمين ،العدد (١١)، السنة (٣) ، ، الجامعة المستنصرية .

١٨. الخوالدة ، محمد محمود ومحمود عبد الفتاح ، **"اثر طريقتي الكشف والعرض في اكتساب الطلبة المفاهيم التاريخية في كتاب تاريخ العرب والمسلمين المقرر على طلبة الصف التاسع في الاردن"** ، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الانسانية والتربوية ، المجلد (١٢) ، العدد الاول والثاني ، دمشق ، ١٩٩٦ .

١٩. الخياط، ضياء قاسم وآخرون ؛ **اثر استخدام جدولة الممارسة في منحنى التعلم واحتفاظ المبتدئين بفن أداء الضربة الساحقة بالكرة الطائرة** : (مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، مجلد ٨، العدد٢٨، ٢٠٠٢).

٢٠.

٢١. خيون، يعرب ؛ **التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق**، مكتب الصخرة للطباعة، ٢٠٠٢ .

٢٢. دروزة ، افنان نظير ،**اجراءات في في تصحيح المناهج** ، ط٢ ، نابلس ، جامعة النجاح الوطنية ، بغداد، ١٩٩٥ .

٢٣. الربيعي ،عدي عبد الحسين ؛**تحديد معايير ومستويات اهم القدرات البدنية والنفسية والمعرفية لترشيح حكام الدرجة الاولى في العراق الى الشارة الدولية بكرة السلة** ،اطروحة دكتوراه ، جامعة القادسية ،٢٠١٢

٢٤. رافن ، جي سي ،**اختبار المصفوفات المتتابعة القياسية** ، ترجمة فخري الدباغ وآخرون ، جامعة الموصل، الموصل ، ١٩٨٣ .

٢٥. رزوق ، أسعد ، **وعبد الله عبد الدائم** . موسوعة علم النفس ، ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ١٩٧٧م.

٢٦. الزغلول، عماد عبد الرحيم، **مبادئ علم النفس التربوي**، جامعة العين، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠١.

٢٧. زكي ، أحمد صالح. **علم النفس التربوي** ،ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، ١٩٧٢م.

٢٨. الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ومحمد ، **مناهج البحث في التربية** ، ج١ ، مطبعة جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٨١ .

٢٩. الزوبعي ، عبد الجليل . **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل ، ١٩٨١ .

٣٠. زيتون ، حسن حسين . **طبيعة العلم** ، دار المطبوعات الجديدة ، الاسكندرية ، ١٩٨٤.

٣١. زيتون ، عايش محمود ، **اساليب تدريس العلوم** ، ط٢ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٦ .

٣٢. زيتون، حسن حسين . **تصميم التدريس رؤية منظوميه** ، سلسلة إصول التدريس ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠١ .

٣٣. زيتون ، عايش محمود . **أساليب تدريس العلوم** ، ط٥ ، دار الشروق للنشر ، الاردن ، ٢٠٠٥ .

٣٤. سبع ،عامر رشيد ، **التعلم المهاري باستخدام طريقة التدريب المتجمع والمتوزع تحت نظم تدريب وظروف جهد مختلفة** ، اطروحة دكتوراه ، كلية التربية الرياضية ، جامعة بغداد ، ١٩٩٨م .

٣٥. سعادة ، جودت احمد وجمال يعقوب اليوسف ، **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية** ، ط١ ، بيرت ، دار الجليل ، ١٩٨٨ .

٣٦. السماك، محمد زاهر، **الاسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي**، دار الطليعة للطباعة والنشر، عمان، ١٩٨٦.

٣٧. شحاتة ، حسن ،**استراتيجيات التعلم والتعليم الحديث وصناعة العقل العربي**، الدار المصرية اللبنانية ،ط١، ٢٠٠٧م.

٣٨. الشربيني ، فوزي وعفت الطناوي . **مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين** ، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة ، ٢٠٠١ .

٣٩. الشريف، كوثر عبد الرحيم شهاب ، **التربية العلمية وتدريس العلوم**، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ٢٠٠٩.

٤٠. صبر، قاسم لزام واخرون ؛ **اسس التعلم والتعليم وتطبيقاتها في كرة القدم** ، بغداد، ٢٠٠٥ .

٤١. الطشاني، عبد الرزاق الصالحي، **طرق التدريس العامة**، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا ، ١٩٩٨.

٤٢. الظاهر ، زكريا محمد واخرون، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩.

٤٣. عاقل ، فاخر . **معجم علم النفس** ، ط٣ ،دار العلم للملايين بيروت، ١٩٧٩م.

٤٤. عبد الخالق، أحمد محمد ، **أسس علم النفس**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٩م.

٤٥. عبد الهادي، عائد وصفي، **مقومات نجاح المعلم** ، مجلة رسالة الخليج، دائرة البحوث التربوية والنفسية للمديرية العامة للتنمية التربوية، عمان، مسقط ، ١٩٨٦.

٤٦. العجيلي وناجي خليل ، **نظريات التعليم** ، منشورات جامعة خان يونس بنغازي ، ط٢ ، ١٩٩٦ .

٤٧. العجيلي ، صباح حسن وآخرون ، **مبادئ التقويم التربوي** ، مكتب احمد الدباغ ، بغداد ، ٢٠٠١ .

٤٨. العريمي ، باسمة ، **استخدام خرائط المفاهيم فى التدريس** ،دائرة تنمية الموارد البشرية ، وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان٢٠٠٩.

٤٩. عطا الله ، ميشيل كامل ، **طرق واساليب تدريس العلوم** ، ط١ ، كلية العلوم التربوية ، عمان،٢٠٠١ .

٥٠. عمر، معن خليل، **الموضوعية والتحليل فى البحث الاجتماعي**، منشورات دار الطليعة، بيروت، ١٩٨٣.

٥١. عودة ، أحمد سليمان ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط١،المطبعة الوطنية ، الأردن، ١٩٨٥ م.

٥٢. عودة ، احمد سلمان . وفتحي حسن مكاوي . **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** ، عناصر البحث ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته ، مكتبة الكناني ، اربد ، ١٩٩٢ .

٥٣. عودة ، احمد سليمان ، **القياس والتقويم فى العملية التدريسية** ، ط ٢ ، دار الأمل للنشر والطباعة، اربد ، ١٩٩٨.

٥٤. فاضل،ضياء منير،**تأثير تمرينات خططية تعليمية بأسلوب اللعب في تعلم واحتفاظ وتقويم الأداء لبعض المهارات بكرة القدم للطلاب**: (أطروحة دكتوراه،كلية التربية الرياضية،جامعة بغداد،٢٠٠٦).

٥٥. عودة ، احمد سلمان ، **القياس والتقويم فى العملية التدريسية** ، دار الامل للنشر ، الاردن ٢٠٠٢ .

٥٦. فان دالين، ديويولدب وآخرون، ترجمة عمر نبيل وآخرون، **مناهج البحث فى التربية وعلم النفس**، الطبعة الثالثة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر. ١٩٨٥.

٥٧. فرج ، صفوت : **القياس النفسي** ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ١٩٨٠ .

٥٨. **القانون الدولي لكرة السلة** ،ترجمة علي سموم ، مؤيد سامي ،مراجعة لغوية عبد الغني حمودي ٢٠١٠م.

٥٩. اللقاني، أحمد حسين وعودة عبد الجواد، **أساليب تدريس المواد الاجتماعية**، الطبعة الاول، مكتبة دار الثقافة، عمان ، ١٩٩٩.

٦٠. لمياء ،محمد ابراهيم ؛ **جدوى إستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على مستوى التحصيل** ، رسالة ماجستير ،مصر ، ٢٠٠٧

٦١. محجوب ، وجيه ، **طرائق البحث العلمي ومناهجه** ، مديرية الكتب للطباعة والنشر الموصل ،١٩٨٨ م.

٦٢. محمد ، داود ماهر ومجيد مهدي محمد ، **اساسيات في طرائق التدريس العامة** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، العراق ، ١٩٩٥ .

٦٣. ملحم ، سامي محمد. **مناهج البحث في التربية** و علم النفس.ط١. دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان:٢٠٠٠ .

٦٤. منسي، محمد عبد الحليم، ، **مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية**، دار المعرفة الجامعية، جامعة الإسكندرية، مصر. ٢٠٠٠ .

٦٥. المولى ، نعم حازم . **أثر إستخدام نمطين لتقويم خرائط المفاهيم في التحصيل وإكتساب المهارات المختبرية لمادة الكيمياء العضوية** ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ٢٠٠٠ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٦٦. ميخائيل ، امكانيوس ، **القياس والتقويم في التربية الحديثة** ،منشورات جامعة دمشق، دمشق ، ١٩٩٧.

٦٧. نبيل عبد الوهاب ،محجوب ابراهيم؛ **اثر استخدام الخرائط التعليمية في تغيير المفاهيم للإعداد البدني لمادة طرائق تدريس التربية الرياضية**، العدد الثاني والأربعون . مجلة الفتح . تشرين الأول لسنة ٢٠٠٩

٦٨. نوفاك ، جوزيف . **تعلم كيف تتعلم** ، ترجمة صبحي أبو جلالة وأحمد القذافي ، جامعة الخليج ، سرت ، ليبيا ، ١٩٩١ .

ثانيا : المصادر باللغة الانكليزية:

1.Bloom,Benjamin,et al**,hand book on form at summative evaluation of student learning** , London , mograw – hill co, 1971

2.Collete, A. & L. Eugene , Chappetta . (**instructional in Science the middle and secondary schools)** , NewYork , 1994

3. Dembo, M.H. : **Teaching for learning** , U.S.A. Good Year publication Company, 1977 .

4. Eble , Robert , "**Essentials of Educational Measurment 2nd**" ed., Printice-Hall , Englewood cliff , New Jersey , 1972.

5. - Merrill , M . D. & R . D. Tennyson . **(Teaching concepts , an instructional design guide**) , Educational Technology

Publication , 1977.

6. Novak **, Concept mapping to facilitate teaching and learning**

, vol. (25) , No . (1) ,1995 prospect .

7. Raven, JC (1983): **standard matrices Almttabaah the test**, translation Fakhri al-Dabbagh and others, Mosul, Mosul University.

8. schmidt;A.Richard **,motor control and learning** ,Human ,Kenties ,lL, 1982.

9. Schmidt and Bjork; Op. Cit , 1992.

10. Schmidt and Timothy**; Motor Control and Learning** : Human Kinetics, 1999.

11. Schmidt,A.Richard and Timothy D.Lee,Motor **control and Learning**,u.s.a Human Kentics,third edition,1999.

12. Sund, Robert abd Leslie Trow bridge, 1973, **Teaching Science by inquiry in the secondary school**, Ohio Charle E. Merril.

13. Webesters **Third New International Dictionary of English** .language un abridged-Chicago , william ,Beton puplisher, 1971

14.wep- WWW. UFI. Edul classes; Retention and Transfer : Final Lacture and Revew, Dec, 2003.