الفصل الرابـــع

عـرض النتـائج وتفسيرها ومناقشتهـا

أولا : عرض النتائج

ثانيا : تفسير ومناقشة النتائج

أولا : عرض النتائج

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي البعدي للمجموعة التجريبية الأولى في المتطلبات المهارية والمعرفية والوجدانية قيد البحث

ن = ١٣

م	المتغيرات	وحدة القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		م.ف	قيمة ت
			م	ع	م	ع		
١	الجانب المهاري	درجة	--	--	٢٣,٦٧	١,٧٧٥	٢٣,٦٧	*٨,٩٨
	• عددية ثنائية		--	--	٨,٦٦٧	٠,٤٩٢	٨,٦٦٧	*٥,٢٤
	• عددية ثلاثية		--	--	٧,٤١٧	٠,٩٩٦	٧,٤١٧	*٥,٢٧
	• هجمة مزدوجة		--	--	٧,٥٨٣	٠,٦٦٩	٧,٥٨٣	*٦,٣٧
٢	الجانب المعرفي	درجة	٤٢,٢٥	٥,٤٦٣	٥٢,٥٠	٤,٣٥٩	١٠,٢٥	*٩,٣٦
٣	الجانب الوجداني	درجة	١٧,٧٥٠	٢,٣٠١	٢٢,٣٣	١,٩٦٩	٤,٥٨٣	*٦,١٧

قيمة ت الجدولية عند ٠,٠١ = ٢,١٨

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوي ٠,٠١ بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في المتطلبات المهارية والمعرفية والوجدانية قيد البحث .

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية في المتطلبات المهارية والمعرفية والوجدانية

ن = ١٤

م	المتغيرات	درجة القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		م.ف	قيمة ت
			م	ع	م	ع		
١	الجانب المهاري	درجة	--	--	٢٥,٥٧	٠,٩٣٨	٢٥,٥٧	*٨,٩٨
	• عددية ثنائية		--	--	٨,٨٥٧	٠,٥٣٥	٨,٨٥٧	*٥,٢٤
	• عددية ثلاثية		--	--	٨,٢١٤	٠,٤٢٦	٨,٢١٤	*٥,٢٧
	• هجمة مزدوجة		--	--	٨,٥٠٠	٠,٥١٩	٨,٥٠٠	*٦,٣٧
٢	الجانب المعرفي	درجة	٤٤,٥٧	٤,٧٠٢	٥٩,٣٦	٤,٤٣١	١٤,٧٩	*١١,٧٥
٣	الجانب الوجداني	درجة	١٨,٧٩	٢,٢٥٩	٢٤,٧١	٢,٩٧٢	٦,٩٢٩	*٧,٦١

قيمة ت الجدولية عند ٠,٠١ = ٢,١٦

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠١ بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في المتطلبات المهارية والمعرفية والوجدانية قيد البحث .

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في المتطلبات المهارية والمعرفية والوجدانية قيد البحث

ن = ١٢

م	المتغيرات	درجة القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		م.ف	قيمة ت
			م	ع	م	ع		
١	**الجانب المهاري**	درجة	--	--	٢٣,٦٢	١,٣٢٥	٢٣,٦٢	*٨,٩٨
	• عددية ثنائية		--	--	٨,١٥٤	٠,٦٨٩	٨,١٥٤	*٥,٢٤
	• عددية ثلاثية		--	--	٧,٣٨٥	٠,٧٦٨	٧,٣٨٥	*٥,٢٧
	• هجمة مزدوجة		--	--	٨,٧٧	٠,٧٥٩	٨,٠٧٧	*٦,٣٧
٢	**الجانب المعرفي**	درجة	٤٢,٠٨	٥,٤٢٣	٥٠,٧٧	٣,٣٢٠	٨,٦٩٢	*٦,٤٣
٣	**الجانب الوجداني**	درجة	١٧,٣١	١,٩٣٢	٢٢,٠٨	٣,٢٥٢	٤,٧٦٩	*٥,٢٢

قيمة ت الجدولية عند ٠,٠١ = ٢,٢٠

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠١ بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في المتطلبات المهارية والمعرفية والوجدانية قيد البحث .

جدول (١٩)

تحليل التباين بين القياسات البعدية لمجموعات البحث الثلاث في مستوى التحصيل المهاري والمعرفي والوجداني قيد البحث

ن١= ١٣ ، ن٢= ١٤ ، ن٣= ١٢

م	مصدر القياس	درجات الحرية	مجموعة المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)
١	**الجانب المهاري**				
	بين المجموعات	٢	٣٣,٤٩	١٦,٧٥	*٨,٩٨
	داخل المجموعات	٣٦	٦٧,١٧	١,٨٦٦	
	الكلي	٣٨	١٠٠,٧		
٢	**الجانب المعرفي**				
	بين المجموعات	٢	٥٥٨,٧	٢٧٩,٤	*١٦,٨٦
	داخل المجموعات	٣٦	٥٩٦,٥	١٦,٥٧	
	الكلي	٣٨	١١٥٥,٢		
٣	**الجانب الوجداني**				
	بين المجموعات	٢	١١١,٢	٥٥,٦٢	*٧,٠٤
	داخل المجموعات	٣٦	٢٨٤,٤	٧,٩٠١	
	الكلي	٣٨	٣٩٥,٧		

قيمة ف الجدولية ٢ ، ٣٦ ، ٠,٠١ = ٣,٢٦

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسات البعدية للمجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة في مستوى التحصيل المهاري والمعرفي والوجداني قيد البحث في المبارزة حيث كانت قيمة " ف " المحسوبة أكبر من قيمة " ف " الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠١ .

جدول (٢٠)

دلالة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في مستوى التحصيل المهاري والمعرفي والوجداني (قيد البحث) في المبارزة اختبار شيفيه (Sheffe)

م	المتغيرات	المجموعات	المتوسطات	مجموعة تجريبية أولى	مجموعة تجريبية ثانية	مجموعة ضابطة
١	الجانب المهاري	مجموعة تجريبية أولى	٢٣,٦٧	--	*١,٩٥	٠,٠٥
		مجموعة تجريبية ثانية	٢٥,٥٧		--	*١,٩
		مجموعة ضابطة	٢٣,٦٢			--
٢	الجانب المعرفي	مجموعة تجريبية أولى	٥٠,٧٧	--	*٨,٥٩	١,٧٣
		مجموعة تجريبية ثانية	٥٩,٣٦		--	*٦,٨٦
		مجموعة ضابطة	٥٢,٥٠			--
٣	الجانب الوجداني	مجموعة تجريبية أولى	٢٢,٣٣	--	*٣,٦٣	٠,٢٥
		مجموعة تجريبية ثانية	٢٤,٧١		--	*٣,٣٨
		مجموعة ضابطة	٢٢,٠٨			--

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائيا في الجانب المهاري بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، كذلك توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الثالثة (الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الثالثة (الضابطة) .

كما توجد فروق دالة إحصائيا في الجانب المعرفي بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، كذلك توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الثالثة(الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الثالثة (الضابطة) .

كذلك توجد فروق دالة إحصائيا في الجانب الوجداني بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، كذلك توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الثالثة (الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الثالثة (الضابطة) .

جدول (٢١)

نسب التحسن بين القياس القبلي والقياس البعدي لمجموعات البحث الثلاث في مستوى التحصيل المهاري والمعرفي والوجداني (قيد البحث)

المجموعات	المتغيرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي		م . ف	نسبة التحسن
			قبلي	بعدي		
المجموعة التجريبية الأولى	الجانب المهاري	٣٠	–	٢٣,٦٧	٢٣,٦٧	%١٠٠
	الجانب المعرفي	٧٠	٤٢,٢٥	٥٢,٥٠	١٠,٢٥	%٢٤,٢٦
	الجانب الوجداني	٢٥	١٧,٣١٠	٢٢,٠٨	٤,٧٦٩	%٢٧,٥٥
المجموعة التجريبية الثانية	الجانب المهاري	٣٠	--	٢٥,٥٧	٢٥,٥٧	%١٠٠
	الجانب المعرفي	٧٠	٤٤,٥٧	٥٩,٣٦	١٤,٧٩	%٣٣,١٨
	الجانب الوجداني	٢٥	١٨,٧٩	٢٤,٧١	٦,٩٢٩	%٣٦,٨٨
المجموعة الضابطة	الجانب المهاري	٣٠	--	٢٣,٦٢	٢٣,٦٢	%١٠٠
	الجانب المعرفي	٧٠	٤٢,٠٨	٥٠,٧٧	٨,٦٩٢	%٢٠,٦٦
	الجانب الوجداني	٢٥	١٧,٧٥٠	٢٢,٣٣	٤,٥٨٣	%٢٥,٨٢

يتضح من جدول (٢١) أن نسبة التحسن بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الثانية أعلى من المجموعة من الثانية أعلى من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الثالثة (الضابطة).

ثانيا : تفسير ومناقشة النتائج :

في ضوء أهداف البحث والمنهج المستخدم وفي ضوء العينة والقياسات المستخدمة وبناء على المعالجات الإحصائية قامت الباحثة بتفسير النتائج على النحو التالي :

يتضح من جدول (١٦) أنه قد حدث تقدم معنوي في كل من الجانب المهاري والمعرفي والوجداني للمجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم أسلوب التعلم الذاتي حيث تشير النتائج إلى ظهور تحسنا ذات معنوية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي لصالح القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى ، وتعزي الباحثة هذا التقدم الحادث إلى تاثير البرنامج التعليمي المطبق على المجموعة التجريبية الأولى باستخدام أسلوب التعلم الذاتي ، ويعتبر أسلوب التعلم الذاتي من الأساليب المناسبة لاكتساب النواحي المهارية والمعرفية والوجدانية وخاصة إذا ما تم إعداد كتيب التعلم الذاتي بطريقة سهلة وواضحة تساعد الطالبات على تعلم المهارة بشكل جيد ، حيث يوضح فيه شكل أداء المهارات والخطوات التعليمية والمراحل الفنية وغير ذلك من المعلومات المتعلقة بصحة الأداء والعديد من المعارف المرتبطة برياضة المبارزة بالإضافة إلى ذكرها والتأكيد عليها من جانب المعلمة أثناء الشرح ، وهذا ما أكد عليه كل من "محمد صبح حسانين ، حمدي عبد المنعم أحمد" (١٩٩٧م) ، من أن التعليم الناجح يعتمد على الكشف والتجريب والممارسة والإتقان لا يأتيان

فقط بتعلم المهارات والخطط وإنما يلزم تزويد المتعلم بالمعلومات والمعارف المتعلقة بالنشاط الممارس (١٩ : ٢٦١) . وهذا ما تضمنه البرنامج التعليمي .

أيضا ما يهدف إليه أسلوب التعلم الذاتي حيث يتم تزويد الطالبات بالمعلومات اللازمة من خلال كتيب التعلم الذاتي وكذلك من قبل المعلمة ، وتؤكد "عفاف عبد الكريم حسن" (١٩٩٠) أن هناك تغير طفيف في المكان على القناة المهارية والمعرفية والوجدانية لأن المتعلم عليه أن ينشغل في التذكر ويلتزم بوصف العمل الذي يقدم له ، ولذلك هناك ابتعاد قليل عن الحد الأدنى بحيث أن المتعلم ينشغل بنفسه في اتخاذ القرارات (٣٩ : ١١٠) .

كما ترى الباحثة أن هذا الأسلوب يوفر الفرصة للطالبات لممارسة المهارة بعيداً عن القيود المعتادة التي تفرضها عليها المحاضرة أو الأسلوب التقليدي (الأوامر) ، كما يعمل هذا الأسلوب على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات حيث تؤدي كل طالبة بما يتناسب مع قدراتها واستعداداتها وإمكانياتها مما أدى إلى حدوث تقدم في الأداء بالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يخفف من العبء الواقع على المعلمة ويعطيها الفرصة للتحرك بين الطالبات أثناء الأداء ، وتذكر "عفاف عبد الكريم حسن" (١٩٩٠م) أن إحدى الاختلافات الرئيسية بين أسلوب التعلم بالعروض التوضيحية (الأمر) ، وأسلوب التعلم الذاتي هو استخدام الوقت ففي أسلوب الأوامر كل استجابة من المتعلم مرتبطة مباشرة بإشارة من المعلم ،أما أسلوب التعلم الذاتي فهناك فترة من الزمن متاحة للمتعلم لممارسة العمل واتخاذ القرارات فالمعلمة عندما تأمر المتعلمات بالذهاب لبدء العمل ، تقوم المتعلمات باتخاذ تسع قرارات هي (الأوضاع ، المكان ، نظام العمل ، وقت بداية العمل ، التوقيت والإيقاع الحركي ، الانتهاء من العمل ، الراحة ، المظهر ، إلقاء الأسئلة للتوضيح) وأثناء ممارسة الطلاب للعمل يكون لدى المعلمة الوقت للتحرك بينهم وملاحظة الأداء الفردي (٣٩ : ١٠٠) .

كما يشير "جوسيه هاريسيون" (١٩٩٦م) إلى أن الغرض من هذا الأسلوب هو منح وقت للعمل بشكل فردي وبخصوصية (٩١: ٢١٧) . وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من "عثمان مصطفى عثمان" (١٩٩٨م) (٣٧)، "أحمد عبد القادر"(١٩٩٩م)(٩)، "أحمد عاشور"(٢٠٠٢)(١٠)، "بويس" (١٩٩٢م) (٨٣) ، "كاي" (١٩٩٥م) (١١٦) .

وهذا يحقق الفرض الأول الذي ينص على:

" توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي لأسلوب التعلم الذاتي على مستوى أداء بعض مهارات الهجوم المركب للمجموعة التجريبية الأولى ولصالح القياس البعدي " .

كما يتضح من جدول (١٧) أنه قد حدث تقدم ذات دلالة معنوية في كل من الجانب المهاري والمعرفي والوجداني للمجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم أسلوب التعلم التبادلي حيث تشير النتائج إلى ظهور تحسنا معنويا بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية الثانية ، وتعزي الباحثة هذا التقدم الحادث إلى تأثير البرنامج التعليمي المطبق على المجموعة التجريبية الثانية باستخدام أسلوب التعلم التبادلي حيث يسمح هذا الأسلوب بتوفير معلمة لكل طالبة مؤدية توجهها وتصحح الأخطاء التي قد تظهر في الأداء بشكل فوري من خلال الطالبة الملاحظة التي تستعين بورقة العمل والمعيار ، التي أعدتها المعلمة مسبقا حتى تستطيع مساعدة الزميلة المؤدية على تصحيح الأخطاء وتعزيز الأداء الصحيح ، كما يتيح هذا الأسلوب للطالبة التعرف على النقاط الفنية المؤثرة في الأداء وصحته وكذلك قيامها بتصحيح الأخطاء للزميلة ، سوف يؤدي إلى مراعاة ذلك عندما تقوم هي بالأداء مما سيكون له تأثير إيجابي على الناحية الفنية للأداء المهاري والناحية المعرفية والوجدانية ، كذلك إمكانية نمو العلاقات الاجتماعية بين الطالبات والتعاون بين الزميلتين والتنافس في الأداء بين الطالبات لتبين كل منهن مدى إدراكها وفهمها لتنفيذ هذا الأسلوب ،وتثبت للمعلمة والزميلة مدى تقدمها واستيعابها لتنفيذ المهارات ومتابعتها للأداء وتصحيحها للأخطاء ، وتؤكد "عفاف عبد الكريم حسن" (١٩٩٠) على أن فائدة أسلوب التدريس بتوجيه الأقران (التعلم التبادلي) تظهر في المرحلة الأولى من تعلم المهارة عندما تحتاج الطالبة إلى التعرف على نقاط هامة بعد كل محاولة لتساعدها على تصحيح أدائها الفني ، ويعتبر هذا الأسلوب بمثابة توفير معلمة لكل طالبة (٣٩ : ١١١) .

ويتفق ذلك مع نتائج دراسات كل من "هدى مصطفى درويش" (١٩٩٤) (٧٤) ، "خالد مرجان عبد الدايم" (١٩٩٦) (٢٢) ، "أحمد يوسف عاشور" (١٩٩٧) (١٠) ، "رشيد عامر محمد" (١٩٩٩) (٢٦) ، "عبد الله محي مناع" (٢٠٠٠) (٣٦) ، "خالد نبيل خضر" (٢٠٠١) (٢٣) "محسن حسيب السيد" (٢٠٠٢) (٤٩) ، "أوسوزن وجيرسيل" (١٩٩٢) (٩٧) ، "كاي" (١٩٩٥) (٨٥) ، "إرنست مايك" (١٩٩٨) (٨٧) .

كما تشير " ليلي السيد فرحات" (٢٠٠١م) أنه توجد فروق بين الأفراد في التعلم والتحصيل ولعل ذلك يرجع إلى الاختلاف في الأساليب المعرفية وكذلك الأسلوب المستخدم في التدريس حيث أكدت العديد من البحوث على وجود علاقة بين الجانب المعرفي وأسلوب التدريس وسلوك كلا من المعلم والمتعلم ، كما أن المعلمين المتميزين في اسلوب التدريس يكونوا أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية والمعرفية المطلوب تحقيقها داخل الدرس (٤٧ : ٢٤- ٢٥) .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من "دعاء محي الدين" (٢٠٠٠) (٢٤) ، "أوسوزن وجيرسيل" (١٩٩٢) (٩٧) ، "ارنست مايك" (١٩٩٨) (٨٧) .

كذلك فإن استخدام أسلوب التعلم التبادلي كان ذو فاعلية في تحقيق الجانب الوجداني فتعزو الباحثة إيجابية أداء أفراد عينة البحث وانطباعهم تجاه أسلوب التعلم التبادلي إلى نجاحه في إزالة الشعور بالملل والسلبية اللتان تحسهما في ظل الأسلوب التقليدي (الأوامر) المتبع في التدريس (الشرح والعرض) ، وتعزو الباحثة نجاح الأسلوب التبادلي إلى تحقيق إتاحة الفرص للمتعلمين ومراعاة الفروق الفردية والعمل على كسر جمود التدريس التقليدي كما يعمل على تحقيق ذاتهم وإعطائهم فرصا أكبر لتحقيق النجاح والرغبة لتسجيل أفضل النتائج في تعلم المهارات الحركية .

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلا من "عادل عبد الحافظ" (١٩٩١) (٣١) ،"بيرا ماركس" (١٩٩٣) (٨١) ، "محمود رجائي" (١٩٩٥) (٦٣) ، "فاطمة فليفل" (١٩٩٩) (٤٤) ، "محمد زغلول وهشام عبد الحليم" (٢٠٠٠) (٥٧) .

وهذا يحقق الفرض الثاني والذي ينص على :

"توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في أسلوب التعلم التبادلي على مستوى أداء بعض مهارات الهجوم المركب للمجموعة التجريبية الثانية ولصالح القياس البعدي".

بينما يتضح من جدول (١٨) أنه قد حدث تقدم ذو دلالة معنوية في كل من الجانب المهاري والمعرفي والوجداني للمجموعة الثالثة (الضابطة) التي تستخدم أسلوب الأوامر حيث تشير النتائج إلى ظهور تحسنا ذات معنوية بين القياس القبلي وبين القياس البعدي لصالح القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة وتعزى الباحثة هذا التقدم الحادث إلى تأثير البرنامج التعليمي المطبق على المجموعة الضابطة باستخدام أسلوب الأوامر والذي أدى إلى تكرار المهارات المتعلمة بشكل مكثف وتصحيح الأخطاء من قبل المعلمة ، مما أداء إلى تحسين مستوى الطالبات في المتطلبات المهارية (قيد البحث) ويتفق هذا مع ما ذكرته "عفاف عبد الكريم حسن" (١٩٩٠) (٣٩) من أنه كلما كانت محاولات الممارسة التي تؤديها الطالبة كثيرة كلما كان الأداء النهائي أفضل .

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من "هدى مصطفى درويش" (١٩٩٤) (٧٤) ، "عثمان مصطفى عثمان" (١٩٩٨) (٣٧) "ياسر محمد متولي" (١٩٩٩) (٣٧) ، "ياسر محمد متولي" (١٩٩٩) (٨٠) ، "رشيد عامر محمد" (١٩٩٩) (٢٦) ، "عبد الله محمد مناع" (٢٠٠٠) (٣٦) "محسن حسيب السيد" (٢٠٠٢) (٤٩) ، "محمود عبده خليفة" (٢٠٠٢) (٦٥) ، "بويس" (١٩٩٠) (٨٣) ، "كاي" (١٩٩٧) (٨٥) .

وفي أسلوب الأمر يكون دور المعلم هو اتخاذ جميع القرارات الخاصة بالعملية التعليمية (تخطيط – تنفيذ – تقويم) وعليه فإنه يصدر أوامره ويتخذ قراراته لتنفيذ كل جزء من أجزاء الدرس وكذلك تقديم التغذية الراجعة وتصحيح الأخطاء وتزويد الطالبات بالمعارف والمعلومات اللازمة عن الأداء وصحته والمواصفات الفنية والخطوات التعليمية .

ويتفق ذلك مع دراسة كل من "عثمان مصطفى عثمان" (١٩٩٨) (٣٧) ، "دعاء محمد محي الدين" (٢٠٠٠) (٢٤) ، كما يتفق مع ما ذكرته "عفاف عبد الكريم حسن" (١٩٩٠) من أن جميع الأساليب على السلسلة متساوية في قيمتها ومبينه على أنه لا يوجد شيء مقابل آخر وأن لكل أسلوب قواعده الخاصة للتفاعل والسلوك اللفظي وإجراءات التغذية الراجعة (٣٩ : ٨٣) .

بينما الجانب الوجداني في ظل الأسلوب التقليدي (الأمر) يتسم موقف المتعلم بالسلبية وهذا ينشر جو من الملل وعدم الرضا بين المتعلمين بالإضافة إلى ذلك إنه لا يعطي للمعلمة فرصة لإعطاء كل متعلمة التغذية الراجعة المناسبة لأدائها بصورة جيدة كما أنه أحد العوامل التي لا تساعد على التحسن في الأداء وبالتالي عدم استجابة المتعلمات إلى التعلم بالأسلوب التقليدي (الأوامر). ويتفق ذلك مع دراسة كل من "محمود رجائي" (١٩٩٥) (٦٣) ، "فاطمة فليفل" (١٩٩٩) (٤٤) ، "محمد زغلول وهشام عبد الحليم" (٢٠٠٠) (٥٧) ، "بيرا ماركس"(١٩٩٣) (٨١).

وترجع الباحثة حدوث تحسن معنوي في الجانب المهاري والمعرفي والوجداني نتيجة لتكرار أداء المهارات الفنية بالدرس وإرشادات المعلمة وأساليب التدريس المطبقة على المجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة .

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتان والتجريبيتان والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التعلم التبادلي) في القياسات البعدية .

وترجع الباحثة ذلك إلى أن هذا الأسلوب يتمتع بتوفير معلمة (الطالبة الملاحظة) لكل متعلمة (الطالبة المؤدية) لتقديم التغذية الراجعة لتصحيح الأخطاء ومساهمة الوسيلة التعليمية المستخدمة في تقدم المستوى الفني لمهارات الهجوم المركب (العددية الثنائية – العددية الثلاثية – الهجمة المزدوجة) حيث يتفق ذلك مع دراسة كل من "محمود حسن حسين" (٢٠٠٠) (٦٢) ، "محمود محمد حسن" (٢٠٠١) (٦٧) ، "محمد الشحات" (٢٠٠٠) (٦١) ، "محمد أحمد عبد الرازق" (٢٠٠٢) (٥٢) على أن استخدام التغذية الراجعة تزيد تحسن الأداء الفني للمتغيرات قيد تلك الدراسة.

كذلك يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة في الاختبار المعرفي لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التعلم التبادلي) .

وترجع الباحثة ذلك إلى عدم قدرة وصول بعض أفراد المجموعة التجريبية الأولى والتي تستخدم أسلوب التعلم الذاتي والمجموعة الثالثة (الضابطة) إلى المحطة التعليمية الأخيرة وبالتالي أدى ذلك إلى القصور ببعض النواحي المعرفية عن طبيعة وفنيات الأداء ، ومعلومات معرفية أخرى مما قد أثر سلبا على مستوى التحصيل المعرفي للطالبات في رياضة المبارزة وبالتالي ينعكس ذلك على درجاتهم بالاختبار المعرفي قيد البحث حيث يشير كل من " محمد صبحي حسانين وحمدي عبد المنعم أحمد " (١٩٩٧) إلى أن التعلم الناجح يعتمد على الكشف والتجريب والممارسة وتزويد الممارس بالمعلومات والمعارف المتعلقة بنوع النشاط الرياضي الممارس الذي ينتج من خلال ممارسته للمهارات الحركية كما أن النجاح الحقيقي للرياضي يتأكد في الجمع بين الممارسة للنشاط والمعرفة أي أن المجال المعرفي يجب أن يسير جنبا إلى جنب مع المجال الحركي والنفسي والعاطفي وأن يلم كل رياضي بالمعلومات والمعارف الرياضية التي تخص الرياضة التي يمارســـها(١٩ : ٢٦١) .

كذلك يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة في الاختبار الوجداني لصالح المجموعة التجريبية الثانية (التعلم التبادلي) .

وتعزو الباحثة إيجابية أفراد عينة البحث وانطباعهم تجاه أسلوب التعلم التبادلي إلى نجاحه في إزالة الشعور بالملل والسلبية اللتان تحسهما في ظل أسلوب التعلم الذاتي والأسلوب التقليدي (الأوامر) ، كذلك نجاحه في تحقيق إتاحة الفرصة للمتعلمات ومراعاة الفروق الفردية والعمل على كسر جمود التدريس التقليدي كما يعمل على تحقيق ذاتهم وإعطائهم فرصا أكبر لتحقيق النجاح والرغبة لتسجيل أفضل النتائج في تعلم المهارات الحركية ويتفق ذلك مع دراسة كل من "عادل عبد الحفيظ" (١٩٩١) (٣١) ، "محمود رجائي" (١٩٩٥) (٦٣) ، "محمد زغلول وهشام عبد الحليم" (٢٠٠٠) (٥٧) .

ولما كان تحليل التباين لأكثر من مجموعة لا يكشف عن أي المجموعات هي المسئولة عن هذه الفروق تم استخدام اختبار أدق فرق معنوي (اختبار شيفيه Scheffe) للكشف عن دلالة هذه الفروق في مستوى الأداء ، فأشار الجدول رقم (٢٠) إلى أن هذه الفروق الجوهرية كانت لصالح المجموعة التجريبية الثانية(التعلم التبادلي) يليها المجموعة التجريبية الأولى (التعلم الذاتي) ثم أخيرا المجموعة الثالثة (الضابطة) ، وهذا ما أكدته نتائج جدول (٢١) من أن نسبة التحسن بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية (التعلم التبادلي) ، أعلى من المجموعة التجريبية الأولى

(التعلم الذاتي) والمجموعة الثالثة (الضابطة) في كل من الجانب المهاري حيث بلغت في الأولى ٥٨,٩% والثانية ٦٤,٥٠% والثالثة ٥٨,٧% ، والجانب المعرفي حيث بلغت الأولى ٢٤,٢٦% والثانية ٣٣,١٨ والثالثة ٢٠,٦٦% ، والجانب الوجداني حيث بلغت في الأولى ٢٧,٥٥% والثانية ٣٦,٨٨% والثالثة ٢٥,٨٢% .

وترجع الباحثة هذا التميز لأسلوب التعلم التبادلي إلى أنه يتيح فرصة للطالبة لكي تعمل مع زميلاتها بحيث تكون مرة مؤدية للمهارة ومرة أخرى ملاحظة لأداء الزميلة لنفس المهارة مما يؤدي إلى زيادة تفهم الطالبتان للمهارة ومكوناتها .

بالإضافة إلى أن التقويم المستمر وتقديم التغذية الراجعة من الزميلة أثناء العمل ساعد على فهم النقاط التعليمية الهامة واكتشاف الأخطاء والعمل على تصحيحها مما ييسر عملية التعلم ، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه "عفاف عبد الكريم" (١٩٩٠) إلى أن أسلوب التعلم التبادلي ذو فائدة كبيرة في المراحل الأولية لعملية التعلم الحركي حيث أن الطالبات يحتجن إلى التعرف على النقاط الهامة بعد كل محاولة لتساعدهن على تصحيح أدائهن الفني (٣٩ : ١١٢) .

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج كل من "أوسوزن وجريسل" (١٩٩٢) (٩٧) "زينب إسماعيل محمد وخالد حسين عزت" (١٩٩٨) (٢٩) "أحمد عبد الدايم الوزير وعلى مصطفى طه" (٢٠٠٠) (٦) حيث أكدت نتائجهم جميعا على تأثير وفاعلية هذا الأسلوب في تنمية المهارات الحركية .

أما بالنسبة لأسلوب التعلم الذاتي والمستخدم مع المجموعة التجريبية الأولى فله تأثير إيجابي وفعال في تعلم المهارة الحركية قيد البحث وترجع الباحثة ذلك إلى أن طبيعة هذا الأسلوب الذي يهتم وكما ذكر "موستون" (١٩٨١) بتقسيم المهارة إلى أجزاء تنتقي منها الطالبة ما يتناسب وقدراتها واستعداداتها كخطوة أولى ثم تنتقل إلى الجزء التالي وهكذا حتى تستطيع أداء جميع أجزاء المهارة .

وهو بذلك يراعي الفروق الفردية بين الطالبات كما يساعد على خلق جو من الاهتمام والانتباه والتركيز لديهن حيث أن كتيب التعلم الذاتي المستخدم في هذا الأسلوب جعلت الطالبة تشعر بقيمتها ودورها في الإدراك الذاتي دون مساعدة المعلمة مما أدى إلى استيعاب المهارة بصورة أفضل .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه "أسوزون وجريسيل" (١٩٩٢) (٩٧) من أن استخدام هذا الأسلوب يؤثر بشكل فعال في النمو الحركي للطلاب وخاصة في جوانبه البدنية والمهارية

مقارنة بالأسلوب التقليدي (الأمر) والذي لا يعني من وجهة نظره بتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية بالدرس .

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من "محمد أحمد الحفناوي وكامل عبد المجيد قنصوه" (١٩٩٢) (٥١) ، "ياسر عبد العظيم" (١٩٩٨) (٧٩) حيث أشارت نتائجهم على فاعلية هذا الأسلوب لتعليم المهارات الحركية المختلفة .

وترى الباحثة أنه بالرغم من أن الأسلوب التقليدي (الأمر) يعتمد اعتمادا كليا على المعلمة إلا أنه حقق تقدما نسبيا إذا ما قورن بالأسلوبين الآخرين وقد يرجع ذلك إلى قدرة المعلمة على توصيل المعلومة عن الأداء بالطريقة الصحيحة للمتعلمين هذا بالإضافة إلى أن التكرار من جهة المعلمة وتصحيح الأخطاء سوف يتيح للمتعلمة فرصا للتعلم مما يؤثر إيجابيا في كفاءة الأداء.

وفي هذا الصدر يشير "حنفي مختار" (١٩٨٠) (٢١) إلى أن درجة أداء المتعلمين للمهارة تتوقف على مقدرة المعلم على الشرح الجيد الدقيق لفن أداء المهارة من حيث صحة الأوضاع لكل جزء من أجزاء الجسم أثناء عملية التعلم ، كما يشير "مارتين ولميدين" (١٩٨٧) (٩٤) أن المعلم عندما يعطي المتعلم فكرة واضحة عن الأداء فإن ذلك يجعل أداؤه أكثر دقة وإتقان .

وتؤكد "إلين وديع" (١٩٨٧) (١٤) أن مشاهدة النموذج وممارسة الأداء يمكن المتعلم من متابعة أداء المهارة وتقليدها واكتشاف نواحي الضعف والقوة فيها مما يساعد على استيعاب المهارة وتصحيح الأخطاء وتدعيم الصحيح منها .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من "جولد برجر" (١٩٨٢) (٨٩) و"محمد سعد زغلول وهشام عبد الحليم" (٢٠٠٠)(٥٧) .

ومن هنا ترى الباحثة أن الفروق الجوهرية بين الأساليب الثلاثة المستخدمة أوجدت تمايزاً واختلافاً في مستوى الأداء (مهاري – معرفي – وجداني) للطالبات لمهارات الهجوم المركب (عددية ثنائية – عددية ثلاثية – هجمة مزدوجة) قيد البحث .

وبذلك يتحقق الفرض الثالث الذي ينص على :

" وجود فروق دالة إحصائيا في نسبة التحسن بين أساليب التعلم الذاتي – التبادلي – التقليدي (الأمر) على مستوى الأداء (المهاري – المعرفي – الوجداني) في تعلم بعض مهارات الهجوم المركب (العددية الثنائية– العددية الثلاثة – الهجمة المزدوجة) ولصالح القياس البعدي .