

الفصل الرابع

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

أولاً : عرض نتائج البحث
ثانياً : تفسير ومناقشة نتائج البحث

أولاً : عرض نتائج البحث :

- ١- عرض نتائج القياسات القبليّة والبعدية للمجموعة الضابطة فى مستوى المتغيرات البدنية والأداء المهارى قيد البحث.
- ٢- عرض نتائج القياسات القبليّة والبعدية للمجموعة التجريبية الأولى فى مستوى المتغيرات البدنية والأداء المهارى قيد البحث.
- ٣- عرض نتائج القياسات القبليّة والبعدية للمجموعة التجريبية الثانية فى مستوى المتغيرات البدنية والأداء المهارى قيد البحث.
- ٤- عرض نتائج القياسات البعدية للمجموعات الثلاث (الضابطة، التجريبية الأولى، التجريبية الثانية) فى مستوى المتغيرات البدنية قيد البحث.
- ٥- عرض نتائج القياسات البعدية للمجموعات الثلاث (الضابطة، التجريبية الأولى، التجريبية الثانية) فى مستوى الأداء المهارى قيد البحث.
- ٦- عرض نتائج الفروق المطلقة بين متوسطات قياسات مستوى المتغيرات البدنية للمجموعات الثلاث (الضابطة، التجريبية الأولى، التجريبية الثانية) فى القياس البعدى.
- ٧- عرض نتائج الفروق المطلقة بين متوسطات مستوى المتغيرات المهارية للمجموعات الثلاث (الضابطة، التجريبية الأولى، التجريبية الثانية) فى القياس البعدى.
- ٨- عرض نتائج النسب المئوية لمعدلات تغير القياسات البعدية عن القبليّة للمجموعات الثلاث (الضابطة، التجريبية الأولى، التجريبية الثانية) فى مستوى المتغيرات البدنية قيد البحث.
- ٩- عرض نتائج النسب المئوية لمعدلات تغير القياسات البعدية عن القبليّة للمجموعات الثلاث (الضابطة، التجريبية الأولى، التجريبية الثانية) فى مستوى المتغيرات المهارية قيد البحث.

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعيدة للمجموعة الضابطة في مستوى المتغيرات البينية والأداء المهاري قيد البحث

ن = ٤٠

م	بيانات إحصائية	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين المتوسطين		الاحتراف المهاري للفروق	الخطأ المعياري للفروق	قيمة (ت)
		المتوسط الحسابي	الاحتراف المعياري ع	المتوسط الحسابي	الاحتراف المعياري ع	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطين			
١	المرونة (بسم)	٤٢,٨٥٠	٢,٠٨٧	٥٥,٦٠٠	٤,١٧٤	٠,٦٦٠	١٢,٧٥٠-	٤,١١٨	٠,٦٥١	٤,٢٢٣
٢	التوافق (درجة)	٦,٧٨٠	١,٤٤١	٦,٨٣٠	١,٢٩٩	٠,٢٠٥	٠,٠٥٠-	٠,٨٤٦	٠,١٣٤	٠,٣٧٤
٣	القوة العضلية (عدد)	١,٨٠٠	١,٠٦٧	٢,٥٣٠	١,٢٤٠	٠,١٩٦	٠,٧٣٠-	٠,٩٣٣	٠,١٤٨	٤,٩١٣
٤	التحمل العضلي (عدد)	٢٢,٩٣٠	٢,٩٠٣	٢٣,٨٣٠	٢,٣٧	٠,٣٢٢	٠,٩٠٠-	١,٣١٧	٠,٢٠٨	٤,٣٢٣
٥	التعبير (ت)	١٥,٠٠٦	١,٥٨٦	١٤,٠٢٦	١,٤٨٩	٠,٢٣٥	٠,٩٨٠	٠,٦٦٤	٠,١٠٥	٩,٣٣٥
٦	التصويدي (درجة)	٢,٠٥٠	١,٢١٨	٢,٧٠٠	١,١٥٩	٠,١٨٣	٠,٦٥٠-	٠,٧٧٠	٠,١٢٢	٥,٣٤٢
٧	المحورة (ت)	١٣,٤٢٣	٠,٩٤٩	١٢,٤١٨	١,٣١٨	٠,٢٠٨	١,٠٠٥	١,١٩٠	٠,١٨٨	٥,٣٤٣
٨	العقو (ت)	٦,٣٨١	٠,٦١٨	٦,٢٦٥	٠,٨٥٧	٠,١٣٥	٠,١١٦	٠,٨٤٦	٠,١٣٤	٠,٨١٧
٩	الرعي (م)	١٧,٠٣٢	٠,٨١٥	١٧,٣٣٧	٠,٩٢٤	٠,١٤٦	٠,٣٠٥-	٠,٦٧٧	٠,١٠٧	٣,١٢١
١٠	الوثب الطويل (م)	١,٥٣٦	٠,١٠٤	١,٧٥٦	٠,١٤٥	٠,٠٢٣	٠,٢١٩-	٠,١٠٩	٠,٠١٧	٢,٢٩٢

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) تساوي (١,٦٨)

يتضح من جدول رقم (١٧) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعيدة للتلاميذ المجموعة الضابطة في مستوى بعض المتغيرات البينية والأداء المهاري قيد البحث لصالح القياسات البعيدة فيما عدا متغيري (التوافق، العدو).

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية الأولى في مستوى المتغيرات البينية والأداء المهاري قيد البحث

ن = ٢٠ = ٤٠

م	المتغيرات	القياس القبلي			القياس البعدي			الفارق بين المتوسطين	الاختلاف المعياري للفروق	الخطأ المعياري للفروق	قيمة (ت)
		المتوسط الحسابي	الاختلاف المعياري	ع	المتوسط الحسابي	الاختلاف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي				
١	المرونة (سم)	٤٢,٥٠٠	١,٩٠٨	١,٣٠٢	٤٨,٠٠٠	٣,٣٤٤	٠,٥٢٩	٥,٥٠٠-	٣,٥٢٣	٠,٥٥٧	٩,٨٧٤
٢	التوافق (درجة)	٦,٤٨٠	١,٢٤٠	٠,١٩٦	٦,٦٥٠	١,٣٦٩	٠,٢١٦	٠,١٧٠-	٠,٨٧٤	٠,١٣٨	١,٢٦٧
٣	الزوجة العضلية (عدد)	١,٩٠٠	٠,٩٧٨	٠,١٤٧	٣,٢٠٠	١,٢٤٤	٠,١٩٧	٠,٣٠٠-	١,٦٨٢	٠,٢٦٦	٤,٨٨٧
٤	التحمل العضلي (عدد)	٢٣,٩٣٠	٢,٩٦٥	٠,٤٦٩	٢٥,٨٣٠	١,٩٦٠	٠,٣١٠	٠,٩٠٠-	١,٦٣٠	٠,٢٥٨	٧,٣٧٣
٥	التعبير (ت)	١٥,٠٨٩	١,٧٨٨	٠,٧٨٣	١٣,٠٩٤	٢,٢٩٢	٠,٣٦٢	٠,٩٩٥-	١,٦١٥	٢,٦١٥	٤,٨٧٥
٦	التصويب (درجة)	٢,١٥٠	١,٢٣١	٠,١٩٥	٣,٢٢٥	١,٣٢٠	٠,٢١٠	٠,٧٥٠-	١,٠٧٥	٠,٩١٧	٧,٤١٧
٧	المحاورة (ت)	١٣,٥٧٦	١,١٩٣	٠,١٨٩	١٠,٧٩١	١,٥٥٠	٠,٢٤٥	٠,٧٨٥	١,٤٥٤	٠,٢٣٠	١٢,١١٧
٨	النعو (ت)	٦,٣٢٢	٠,٤٨٥	٠,٠٧٧	٦,١٩٥	٠,٧١٩	٠,١١٤	٠,١٢٧	٠,٧١٢	٠,١١٣	١,١٢٤
٩	الرمي (د)	١٧,٣٩١	٠,٨٠٠	٠,١٢٦	١٧,٨١١	٠,٩٩٧	٠,١٥٨	٠,٤٢٠-	٠,٨٢٧	٠,١٣١	٣,٢١٠
١٠	الوقت الطويل (سم)	١,٦١٨	٠,١٧٢	٠,٠٢٧	١,٩٣٩	٠,٣٩١	٠,٠٦٢	٠,٣٢١-	٠,٤٠٨	٠,٠٦٤	٤,٩٧٠

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) تساوي (١,٦٨)

يتضح من جدول رقم (١٨) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية للتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في مستوى بعض المتغيرات البينية والأداء المهاري قيد البحث لصالح القياسات البعدية فيما عدا متغيري (التوافق، النعوى).

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية الثانية في مستوى المتغيرات البينية و الأداء المهاري قيد البحث

ن = ٤٠

٢	بيانات إحصائية	القياس القبلي		القياس البعدي			الفرق بين المتوسطين	الاحصاء المعنوي للفرق	الخطأ المعياري للفرق	قيمة (ت)
		المتوسط الحسابي	الاحصاء المعنوي	المتوسط الحسابي	الاحصاء المعنوي	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي				
١	المرونة (سم)	٤٢,٥٥٠	٢,٣٥٣	٥٠,٠٨٠	٣,٠٠٨	٠,٤٧٦	٧,٥٣٠-	٣,٥٥٩	٠,٥٦٣	٠١٣,٣٧٣
٢	التوافق (درجة)	٦,٩٠٠	١,٥٧٧	٧,٢٠٠	١,٧١٣	٠,٢٧١	٠,٣٠٠-	٠,٨٩١	٠,١٤١	١,٥٩٧
٣	القوة العضلية (عدد)	١,٨٥٠	١,٠٥١	٤,٠٠٠	١,٣٤٠	٠,٢١٢	٠,١٥٠-	١,٦٤٧	٠,٢٦٠	٠٨,٢٨٣
٤	التحمل العضلي (عدد)	٢٣,٥٠٠	٣,١٩٥	٢٧,٠٨٠	٢,٣٩٠	٠,٣٧٨	٠,٥٨٠-	٣,٥٨٠-	٠,٢٠٢	٠١٧,٦٨١
٥	التعبير (ت)	١٥,٠٥٢	١,٦٤٤	١٢,١٧٠	١,٣٨٣	٠,٢١٩	٠,٢٨٥	٧,٨٨٥	٠,٩٥٤	٠,١٥١
٦	التصويب (درجة)	٢,١٠٠	١,٠٣٣	٣,٧٥٠	٠,٨٠٩	٠,١٢٨	٠,١٥٠-	١,٦٥٠-	٠,١٢٧	٠١٣,٠٠٨
٧	المحاور (ت)	١٣,٥٢٧	٠,٩٨٥	٩,١٦٤	٢,١٧٤	٠,٣٤٤	٠,٣٦٣	٤,٣٦٣	٠,٢٩٤	٠١٤,٨٢٦
٨	العدو (ت)	٦,٣٢٣	٠,٥٢٨	٦,١٣٧	٠,٦٢٧	٠,٠٩٩	٠,١٨٦	٠,٨٦٣	٠,١٣٦	١,٣٦٤
٩	الرمي (م)	١٧,٣١٦	٠,٩٢٣	١٨,٣٥٣	١,٠٨٦	٠,١٧٢	١,٠٣٧-	١,٠٨٣	٠,١٧١	٠٦,٠٥٢
١٠	الوقت الطويل (سم)	١,٥٩٧	٠,١٩٣	٢,٠٨١	٠,٢٩١	٠,٠٤٦	٠,٤٨٤-	٠,٣٨٦	٠,٠٦١	٠٧,٩١٩

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) تساوى (١,٦٨)

يُوضح من جدول رقم (١٩) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية للتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في مستوى بعض المتغيرات البينية و الأداء المهاري قيد البحث لصالح القياسات البعدية فيما عدا متغيري (التوافق، العدو).

جدول (٢٠)

تحليل التباين لمقارنة مستوى المتغيرات البدنية قيد البحث للمجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبتين في القياس البعدي

(ن_١ = ن_٢ = ن_٣ = ٤٠)

المتغيرات		المرونة (سم)			التوافق (درجة)	
بيانات إحصائية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط مربعات الانحرافات	قيمة (ف)	قيمة (ف)
بين المجموعات	٢	٤٠١,٢١٧	٢٠٠,٦٠٨	٦,٣١٧	٣,١٥٨	١,٤٥٥
داخل المجموعات	١١٧	١٤٦٨,٣٧٥	١٢,٥٥٠	٢٥٣,٢٧٥	٢,١٦٥	
المجموع الكلي	١١٩	١٨٦٩,٥٩٢		٢٥٩,٥٩٢		
القوة العضلية (عدد)		الجلد لعضلي (عدد)				
بين المجموعات	٢	٤٣,٦١٧	٢١,٨٠٨	٢١٥,٠٠٠	١٠٧,٥٠٠	٢٣,٥٣٩٨
داخل المجموعات	١١٧	١٩٠,٣٧٥	١,٦٢٧	٥٣٤,٣٢٥	٤,٥٦٧	
المجموع الكلي	١١٩	٢٣٣,٩٩٢		٧٤٩,٣٢٥		

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) تساوى (٣,٠٧)

يتضح من جدول رقم (٢٠) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاثة (الضابطة، التجريبية الأولى، التجريبية الثانية) في مستوى جميع المتغيرات البدنية قيد البحث فيما عدا متغير التوافق.

جدول (٢١)

تحليل التباين لمقارنة مستوى المتغيرات المهارية قيد البحث للمجموعة الضابطة

والمجموعتين التجريبتين فى القياس البعدى

$$(ن_١ = ن_٢ = ن_٣ = ٤٠)$$

المتغيرات		التمرير (ثانية)			التصويب (درجة)	
بيانات إحصائية	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحرافات	متوسط مربعات الانحرافات	قيمة (ف)	قيمة (ف)	
					مجموع مربعات الانحرافات	متوسط مربعات الانحرافات
بين المجموعات	٢	٦٨,٨٥٨	٣٤,٤٢٩	*١١,٠١١	٢٢,٠٥٠	١١,٠٢٥
داخل المجموعات	١١٧	٣٦٥,٨٤٦	٣,١٢٧		١٤٦,٨٧٥	١,٢٥٥
المجموع الكلى	١١٩	٤٣٤,٧٠٤			١٦٨,٩٢٥	
		المحاورة (ثانية)			العدو (ثانية)	
بين المجموعات	٢	٢١١,٧٣٨	١٠٥,٨٦٩	*٣٥,٨٢٤	٠,٢٢٦	٠,١٦٣
داخل المجموعات	١١٧	٣٤٥,٧٦١	٢,٩٥٥		٦٣,٧٧٥	٠,٤٥٤
المجموع الكلى	١١٩	٥٥٧,٤٩٩			٦٤,١٠١	
		الرمى (متر)			الوثب الطويل (متر)	
بين المجموعات	٢	١٩,٥١٦	٩,٧٥٨	*٩,٦٥٤	٢,١٤٠	١,٠٧٠
داخل المجموعات	١١٧	١١٨,٢٦٤	١,٠١١		١٠,٠٨٠	٠,٠٨٦
المجموع الكلى	١١٩	١٣٧,٧٨٠			١٢,٢٢٠	

* قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) تساوى (٣,٠٧)

يتضح من جدول رقم (٢١) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاثة (الضابطة، التجريبية الأولى، التجريبية الثانية) فى مستوى جميع المتغيرات المهارية قيد البحث فيما عدا متغير العدو.

جدول (٢٢)

الفروق المطلقة بين متوسطات قياسات مستوى المتغيرات البدنية للمجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبتين في القياس البعدي

م	بيانات إحصائية المتغيرات	الفروق بين المتوسطات			قيمة أقل فرق معنوى (٠,٠٥)
		ج١ - ج٢	ج١ - ج٣	ج٢ - ج٣	
١	المرونة (مم)	*← ٢,٤٠٠	*← ٤,٤٨٠	*← ٢,٠٨٠	١,٥٧١
٢	التوافق (درجة)	*← ٠,١٧٠	*← ٠,٣٨٠	*← ٠,٥٥٠	٠,٦٥٢
٣	القوة العضلية (عدد)	*← ٠,٦٨٠	*← ١,٤٨٠	*← ٠,٨٠٠	٠,٥٦٦
٤	التحمل العضلي (عدد)	*← ٢,٠٠٠	*← ٣,٢٥٠	*← ١,٢٥٠	٠,٩٤٨

ج١ = المجموعة الضابطة * دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

ج٢ = المجموعة التجريبية الأولى ← السهم يشير إلى المجموعة ذات المتوسط الأفضل

ج٣ = المجموعة التجريبية الثانية

يتضح من جدول (٢٢) والخاص بالفروق بين المتوسطات، مقارنة باختبار قيمة أقل

فرق معنوى (L.S.D) ما يلى :

- هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبتين لصالح المجموعتين التجريبتين فى مستوى بعض المتغيرات البدنية قيد البحث فيما عدا متغير التوافق.

- هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبتين (الأولى، الثانية) لصالح المجموعة التجريبية الثانية فى مستوى بعض المتغيرات البدنية قيد البحث فيما عدا متغير التوافق.

جدول (٢٣)

الفروق المطلقة بين متوسطات قياسات مستوى المتغيرات المهارية للمجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبتين في القياس البعدي

م	بيانات إحصائية المتغيرات	الفروق بين المتوسطات			قيمة أقل فرق معنوي (٠,٠٥)
		١ - ٢	٢ - ٣	١ - ٣	
١	التمرير (ت)	*←	*←	*←	٠,٧٨٤
		٠,٩٣٢	١,٨٥٦	٠,٩٢٤	
٢	التصويب (درجة)	*←	*←	*←	٠,٤٩٧
		٠,٥٢٥	١,٠٥٠	٠,٥٢٥	
٣	المحاورة (ث)	*←	*←	*←	٠,٧٦٢
		١,٦٢٧	٣,٢٥٤	١,٦٢٧	
٤	العدو (ث)	*←	*←	*←	٠,٢٩٩
		٠,٠٧٠	٠,١٢٨	٠,٠٥٨	
٥	الرمي (م)	*←	*←	*←	٠,٤٤٦
		٠,٤٧٢	١,٠١٦	٠,٥٤٢	
٦	الوثب الطويل (م)	*←	*←	*←	٠,١٣٠
		٠,١٨٣	٠,٣٢٥	٠,١٤٢	

جـ ١ = المجموعة الضابطة * دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

جـ ٢ = المجموعة التجريبية الأولى ← السهم يشير إلى المجموعة ذات المتوسط الأفضل

جـ ٣ = المجموعة التجريبية الثانية

يتضح من جدول (٢٣) والخاص بالفرق بين المتوسطات، مقارنة باختبار قيمة أقل

فرق معنوي (L.S.D) ما يلي :

- هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبتين لصالح المجموعتين التجريبتين في مستوى بعض المتغيرات المهارية قيد البحث فيما عدا متغير العدو.

- هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبتين (الأولى، الثانية) لصالح المجموعة التجريبية الثانية في مستوى بعض المتغيرات المهارية قيد البحث فيما عدا متغير العدو.

جدول (٢٤)
النسب المئوية لمعدلات تغير القياسات البعدية عن القياسات القبلية للمجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبتين
في مستوى المتغيرات البدينية قيد البحث

م	بيانات إحصائية المتغيرات	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية الأولى			المجموعة التجريبية الثانية		
		متوسط القياس البعدي	متوسط القياس القبلية	النسبة المئوية % الفرق بين المتوسطين	متوسط القياس البعدي	متوسط القياس القبلية	النسبة المئوية % الفرق بين المتوسطين	متوسط القياس البعدي	متوسط القياس القبلية	النسبة المئوية % الفرق بين المتوسطين
١	المرونة (سم)	٤٢,٦٠٠	٤٢,٨٥٠	٩٧,٥٠	٤٨,٠٠٠	٤٢,٥٥٠	٥٥,٠٠	٥٠,٠٨٠	٤٢,٥٥٠	١٢,٩٤١
٢	الوقت (درجة)	٦,٨٣٠	٦,٧٨٠	٩٠,٥٠	٦,٦٥٠	٦,٩٠٠	٩١,٧٠	٧,٢٠٠	٦,٩٠٠	٢,٦٢٣
٣	القوة العضلية (عدد)	٢,٥٣٠	١,٨٠٠	٩٣,٠	٣,٢٠٠	١,٨٥٠	١٣,٠٠	٤,٠٠٠	١,٨٥٠	٦٨,٤٢١
٤	التحمل العضلي (عدد)	٢٢,٨٣٠	٢٢,٩٣٠	٩٠,٠٠	٢٣,٩٢٥	٢٣,٩٣٠	١,٩٠٠	٢٧,٠٨٠	٢٣,٥٠٠	٧,٩٤٠

يتضح من جدول رقم (٢٣) زيادة النسب المئوية لمعدلات تغير القياسات البعدية عن القبلية للمجموعة التجريبية الثانية عن المجموعة التجريبية الأولى وعن المجموعة الضابطة، كذلك النسب المئوية لمعدلات تغير القياسات البعدية عن القبلية للمجموعة التجريبية الأولى عن المجموعة الضابطة في مستوى جميع المتغيرات البدينية قيد البحث.

جدول (٢٥)

النسب المئوية لمعدلات تغير القياسات البعدية عن القياسات القبلية للمجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبتين
في مستوى المتغيرات المهارية قيد البحث

م	بيانات إحصائية	المجموعة الضابطة						المجموعة التجريبية الأولى						المجموعة التجريبية الثانية					
		متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	الفرق بين المتوسطين	النسبة المئوية %	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	الفرق بين المتوسطين	النسبة المئوية %	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	الفرق بين المتوسطين	النسبة المئوية %	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	الفرق بين المتوسطين	النسبة المئوية %		
١	التدريب (ث)	١٥٠,٠٠٦	١٤,٠٢٦	٠,٩٨٠	٦,٥٣١	١٥,٠٨٩	١٣,٠٩٤	١,٩٩٥	١٣,٢٢٢	١٥,٠٥٢	١٢,١٧٠	٢,٨٨٥	١٩,٢٠١						
٢	التصويب (درجة)	٢٠,٥٥٠	٢,٧٠٠	٠,٦٥٠	٣١,٧٠٧	٢,١٥٠	٣,٢٢٥	١,٠٧٥	١,٠٧٥	٢,١٠٠	٣,٧٥٠	١,٦٥٠	٧٨,٥٧١						
٣	المحاورة (ث)	١٣,٤٢٣	١٢,٤١٨	١,٠٠٥	٧,٤٨٧	١٣,٥٧٦	١٠,٧٩١	٢,٧٨٥	٢,٠٥١٤	١٣,٥٢٧	٩,١٦٤	٤,٣٦٣	٣٢,٢٥٤						
٤	الخطو (ث)	٦,٣٨١	٦,٢٦٥	٠,١١٦	١,٨١٨	٦,٣٢٢	٦,١٩٥	٠,١٢٧	٢,٠٠٩	٦,٣٢٣	٦,١٣٧	٠,١٨٦	٢,٩٤٢						
٥	الرمي (م)	١٧,٠٣٢	١٧,٣٣٧	٠,٣٠٥	١,٧٩١	١٧,٣٩١	١٧,٨١١	٠,٤٢٠	٢,٤١٥	١٧,٣١٦	١٨,٣٥٣	١,٠٣٧	٥,٩٨٩						
٦	الوثب الطويل (م)	١,٥٣٦	١,٧٥٦	٠,٢١٩	١٤,٣٢٣	١,٦١٨	١,٩٣٩	٠,٣٢١	١٩,٨٣٩	١,٥٩٧	٢,٠٨١	٠,٤٨٤	٣٠,٣٠٧						

يتضح من جدول رقم (٢٤) زيادة النسب المئوية لمعدلات تغير القياسات البعدية عن القياسات التجريبية الثانية عن المجموعة التجريبية الأولى وعن المجموعة الضابطة، كذلك النسب المئوية لمعدلات تغير القياسات البعدية عن القبلية للمجموعة التجريبية الأولى عن المجموعة الضابطة في مستوى جميع المتغيرات المهارية قيد البحث.

ثانياً : تفسير ومناقشة نتائج البحث

١ - تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول :

يتضح من الجدول السابق رقم (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبليّة والبعديّة لتلاميذ المجموعة الضابطة في مستوى بعض المتغيرات البدنيّة والأداء المهاري (المرونة، القوة العضليّة، التحمل العضلي، التمرير، التصويب، المحاورّة، الرمي، الوثب الطويل) نصالح القياسات البعديّة حيث تتراوح قيمة "ت" المحسوبة ما بين (١٢,٦٩٢، ٣,١٢١) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والفرق بين متوسطي القياسات القبليّة والبعديّة تراوح ما بين (٢,٧٥٠ - ٠,٠٥٠)، فيما عدا متغيري (التوافق، العدو) فكانت قيمتا "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدوليّة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويرى الباحث أن هذه النتائج قد ترجع إلى استخدام أسلوب الشرح والنموذج (الأسلوب التقليدي) في تدريس جزء المهارات التعليميّة لتلاميذ المجموعة الضابطة أثناء التجربة الأساسيّة، حيث أثر هذا الأسلوب إيجابياً على مستوى بعض المتغيرات البدنيّة والأداء المهاري قيد البحث وأدى إلى تحسن مستوى التلاميذ في هذه المتغيرات.

ويعتقد الباحث أن التأثير الإيجابي على مستوى هذه المتغيرات نتج عن بعض المميزات التي تتوفر عند استخدام هذا الأسلوب، ومنها شرح الأداء الفني وتقديم نموذج للمهارة المطلوب تعلمها من المدرس وسيطرته على التلاميذ واستخدامه للتشكيلات المختلفة وما تحمله في طياتها من سيطرة روح النظام والانضباط على الدرس ومحاولة بعض التلاميذ تنفيذ أوامر وتعليمات المدرس مما ساهم في تحسن مستوى التلاميذ في تلك المتغيرات البدنيّة والمهاريّة.

كما أن تقديم المدرس للتغذية الراجعة والتي تتمثل في تصحيح أخطاء التلاميذ أثناء الأداء له تأثير إيجابي على نمو مستوى التلاميذ في تلك المتغيرات قيد البحث، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه عثمان عبد الله (١٩٩٨م) من أن وجود المعلم له أهميته من حيث تعليماته البناءه وشرحه للأداء والخطوات الفنيّة بطريقة جيّدة وتصحيح الأخطاء

(٥٢ : ١١٨)، وإيمان الجبيلى وليلى سليمان (٢٠٠١م) من قدرة المعلم على توصيل المعلومة عن الأداء بالطريقة الصحيحة للمتعلمين والتكرار من المعلم وتصحيح الأخطاء سوف يتيح للمعلم فرصاً للتعليم مما يؤثر إيجابياً على كفاءة الأداء (١٩ : ٤٩).

بينما يعزى الباحث النتائج التى تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعديّة فى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى (التوافق - العدو) لتلاميذ هذه المجموعة إلى خصائص مرحلة النمو التى ينتمى إليها تلاميذ المرحلة الإعدادية "المراهقة المبكرة" من النواحي الجسميّة والحركيّة والنفسيّة، وتأثيرها المباشر على تلك المتغيرات (قيد البحث).

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه عادل على (١٩٩٣م) إلى أن العوامل المؤثرة فى السرعة هى العوامل الفسيولوجية والخصائص التكوينية للألياف العضلية والنمط العصبى والقوة المميزة بالسرعة والقدرة على الاسترخاء العضلى، وقابلية العضلة للامتطاط، وقوة الإرادة (٤٥ : ٦٧-٦٩).

كما يتفق هذا مع ما أوضحه كل من أحمد خاطر وعلى البيك (١٩٩٦م) من أن النواحي المتعلقة بفسولوجية الحركة من الإثارة لمجموعة ما والتثبيط لمجموعة أخرى تعتبر فى حد ذاتها من أهم العوامل الخاصة بالتوافق الحركى (٨ : ٤٦٦).

كما يتفق مع ما أشار إليه مفتى حماد (١٩٩٨م) أن العوامل التى تؤثر على السرعة وتنميتها العامل الوراثى للألياف العضلية والخصائص الميكانيكية الحيوية، القوة العضلية، التوافق العضلى العصبى، المرونة والمطاطية والإستخدام الإيجابى لقوانين الحركة (١٠٣ : ١٦٢، ١٦٣).

كما يرى محمد صبحى حساتين (٢٠٠١م) أن مكون التوافق يتطلب تعاوناً كاملاً بين الجهازين العضلى والعصبى لإمكان أداء الحركات على أفضل صورة وخاصة المعقد منها والحركات التى تتطلب أداء أكثر من حركة فى اتجاهات مختلفة تحتاج إلى سيطرة تامة من الجهاز العصبى على الممرات العصبية المختلفة للفرد، ومن أكثر الأخطاء التى يقع فيها

المبتدئ بالنسبة لبعض الحركات التى تستلزم قدر وافر من عنصر التوافق هى إشراك مجموعات عضلية غير مطلوبة فى أداء الحركات مما يتسبب فى حدوث إضطراب فى الحركة فتكون فى صورة مرتبكة غير متناسقة (٩٠ : ٤١٣).

ويشير الباحث إلى أن تلاميذ المرحلة الإعدادية تنتمى إلى مرحلة من خصائصها عدم الثبات الانفعالى والقلق الزائد وضعف السيطرة على الانفعالات والسلوك المتقلب وغيوب القوام واعتلال الصحة العامة وكل هذا من شأنه أن يؤثر سلبياً على النمط العصبى وبالتالى ينعكس أثر ذلك على المتغيرين (التوافق - العدو) وإن كان هناك تحسن نسبى فى مستوى هذه المتغيرات لدى تلاميذ هذه المجموعة.

ويتفق ذلك مع ما رآته هدى برادة وفاروق صادق (١٩٩٧م) من أن النمو الهائل جسمياً فى هذه المرحلة كثيراً ما يؤثر على الحالة النفسية والعصبية أو بالعكس مما يؤثر على سلوك المراهق الذى يتخلله عدم التوازن الحركى أثناء المشى أو الجرى أو القفز أو أثناء تناول الأشياء والقبض عليها، فبداية المراهقة هى سن الارتباك الحركى (١١٥ : ٢٧٧).

كما يتفق ذلك مع ما ذكره محمد علاوى (١٩٩٨م) أن "أهم مواطن الاضطراب والاختلال الحركى فى هذه المرحلة تتمثل فى الارتباك الحركى العام، الافتقار للرشاقة، نقص هادفية الحركة، الزيادة المفرطة فى الحركات، إضطراب القوى المحركة، نقص القدرة على التحكم الحركى، والتعارض أو التضاد فى السلوك الحركى العام" (٨٣ : ١٢٧-١٢٩).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من: إيلين فرج (١٩٨٢م) (١٨ : ١٦٧-١٨٥)، عصمت كامل (١٩٨٧م) (٥٨ : ١٩٢٠-١٩٣٦)، عفاف توفيق وعزة عبد الحليم (١٩٨٨م) (٥٩ : ٤٧-٧٦)، رفاعى مصطفى (١٩٩٠م) (٣٢)، عادل عبد الحافظ (١٩٩١م) (٤٦ : ٢٢٧-٢٤٦)، سعاد أحمد (١٩٩٢م) (٤٠ : ١١٩-١٤١)، محمد محمد وكامل قنصوة (١٩٩٢م) (٧٩ : ٢٣٧-٢٦١)، ميرفت خفاجة (١٩٩٢م) (١٠٦ : ١٤٥-١٦٦)، زكية كامل (١٩٩٣م) (٣٦ : ٥٨-٨٢)، نوال شلتوت (١٩٩٣م)

(١١١ : ٦٦-٩١)، هدى درويش (١٩٩٤م) (١١٦ : ٣٠٧-٣٣٥)، عزة عبد الحليم (١٩٩٥م) (٥٥ : ١٢٦-١٤٤)، سلوى محمود (١٩٩٦م) (٤١)، أحمد عاشور (١٩٩٧م) (٩)، خالد محمد (١٩٩٩م) (٢٨)، ماجدة محمد (١٩٩٩م) (٧٢ : ١٧٣-٢٠٦)، دعاء أبو هند (٢٠٠٠م) (٣٠)، لمياء محروس (٢٠٠٠م) (٦٩)، مرام ربيع (٢٠٠٠م) (٩٨)، هشام سليم (٢٠٠٠م) (١١٧)، إيمان الجبيلي ونيلي سليمان (٢٠٠١م) (١٩ : ٢٨-٥٥)، أحمد محمد (٢٠٠٢م) (٦)، محسن السيد (٢٠٠٢م) (٧٥ : ١٣٥-١٦٣)، مرفت سالم (٢٠٠٢م) (٩٩ : ٢٠٤-٤٣١)، هانى على (٢٠٠٣م) (١١٢) حيث توصلت هذه الدراسات إلى إيجابية تأثير استخدام الأساليب التقليدية (الشرح والنموذج- الشرح والعرض- العرض التوضيحي) على بعض المتغيرات قيد أبحاثهم أو دراساتهم.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من مور و آخران Moor, et al. (١٩٨١) (١٢٩ : ٧٧٩-٧٨٤) حيث توصلت إلى أن طريقة التدريس المباشرة لم تؤدي إلى مستويات مختلفة لمهارة الرمي، وكذلك تول و أرنيك Tool, and Arink (١٩٨٢م) (١٣٦ : ١٥٦-١٦٢) حيث أثبتت نتائجها أن الطريقة التقليدية لم تظهر فروق دالة إحصائية فى الركل والدقة، بول- سورنسين Poll-Sorensen (١٩٨٦م) (١٣٢ : ١٢٣٧) حيث توصلت إلى أن الطريقة التقليدية لم تؤثر بفعالية على الكفاءة الإدراكية للأطفال فى المرحلة الابتدائية، رابحة لطفى (١٩٩٩م) (٣١ : ١١-٢٧) حيث أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائية فى كل من (التمريرة الصدرية من الثبات والحركة، التصويب من الثبات باليدين) للمجموعة التى تم التدريس لها باستخدام الأسلوب التقليدى (الشرح والعرض).

ويرى الباحث أن الاختلافات بين نتائج هذه الدراسة والدراسات التى سبق ذكرها يرجع إلى إختلاف مجتمع كل دراسة على حده سواء من حيث الجنس و/أو مرحلة النمو وخصائصها و/أو المتغيرات و/أو المواقف التعليمية بين تلك الدراسات والدراسة الحالية.

ومن العرض السابق لهذه النتائج تحقق جزئياً الفرض الأول، والذى ينص على ما يلى :
"توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلى والبعدى فى مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى لتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح القياس البعدى".

٢- تفسير ومناقشة الفرض الثانى :

يتضح من الجدول السابق رقم (١٨) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعديّة لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى فى مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى لصالح القياسات البعديّة حيث تراوحت قيمة "ت" المحسوبة ما بين (١٢,١١٧- ٣,٢١٠) وهى أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والفرق بين متوسطى القياسات القبلية والبعديّة تراوح ما بين (٥,٥٠٠- ٠,١٢٧) فيما عدا متغيرى (التوافق، العدو) فكانت قيمتا "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

والباحث يعزى هذه النتائج إلى إستخدام أسلوب الواجب الحركى (أسلوب التطبيق الذاتى متعدد المستويات) فى جزء المهارات التعليمية لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى خلال فترة التجربة الأساسية حيث أن إستخدام هذا الأسلوب أثر إيجابياً على مستوى بعض المتغيرات قيد البحث وأدى إلى تحسن مستوى تلاميذ هذه المجموعة فى تلك المتغيرات.

ويرى الباحث أن إستخدام أسلوب الواجب الحركى يجعل المتعلم أكثر إيجابية ومشاركة أثناء الدرس ويزيد من تفاعله أثناء المواقف التعليمية المختلفة حيث يتيح له إتخاذ بعض القرارات أثناء تنفيذ الدرس، كما أنه أسلوب يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين ويمدهم بالتغذية الراجعة من خلال أوراق الواجبات، ويحاول الاستفادة من الإمكانيات المتاحة.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من بيوتشر و كيوننج Bucher, and Koenig (١٩٨٣م) إلى أن إستخدام أسلوب الواجب يسمح للطالب بمزيد من المشاركة وإتخاذ بعض القرارات المحدودة والمدرس يكون أقل تحكماً وسيطرة على التلاميذ، والتلاميذ لديهم الحرية فى الحركة والعمل حسب مستواهم الخاص، ويعطى هذا الأسلوب مزيد من الفردية فى الشرح والتغذية الراجعة وإستخدام الأدوات المتوفرة (١١٩ : ٢٥٦).

كما يرى الباحث أن هذا الأسلوب يهتم بتييفية وجودة أداء التلاميذ، ويعمل على تكوين اتجاهات إجتماعية إيجابية بين التلاميذ وأنفسهم وبين التلاميذ والمدرس، كما أن المدرس يقوم في هذا الأسلوب بتوجيه وإرشاد التلاميذ نحو العمل المطلوب.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه ديور و باتجرازي, Dauer, and Pangrazi (١٩٨٦م) أن في هذا الأسلوب يصبح الطلاب مشتركين في تنفيذ الدرس، وفي العملية التعليمية والمدرس يكون مهتماً بكيفية أداء التلاميذ، ويراعى الفروق الفردية بين الطلاب في تنفيذ هدف الحركة ويجد التلميذ زميله يساعده، وأنه يعمل كعضو في الجماعة (١٢١ : ٧٠).

كما لاحظ الباحث أن أسلوب الواجب الحركي يستخدم تعبيرات سهلة وبسيطة وواضحة تساعد على توجيه الطلاب، والعمل يكون في صورة تحدى مناسب لمستوى التلاميذ، الأمر الذى يشجعهم على العمل دون خوف أو شعور بالاحباط لصعوبة الواجب أو شعوره باللامبالاة لسهولته، كما أنه يسير وفق منظومة من الخطوات التى تراعى الإستخدام الجيد للمبادئ والمفاهيم الحركية ويوفر الفرصة كاملة للتلاميذ للتجريب والممارسة والتطبيق ومحاولة تحسين الأداء، وهذا ما يؤكد على أهمية دور المعلم فى توجيه التلاميذ نحو إنجاز وتحقيق الأهداف المنشودة.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه باتجرازي و ديور, Pangrazi, and Dauer (١٩٨١م) بأنه عند وضع الواجب يمكن التعبير عنه بمصطلحات مباشرة وواضحة كموجهات للعمل المطلوب والممارسة تكون في صورة تتحدى قدرات التلاميذ، والطفل لديه حرية الاختيار بأى طريقة يريدها، والمعلم يحفز ويثير حركات التلاميذ بإستخدام التطبيق الجيد للمفاهيم الحركية: المسافة، الزمن، الجهد وبعد فترة من التجريب والممارسة يوجه المدرس حركة الطفل لممارسة خطوات متتابعة لتنفيذ الواجب ثم الممارسة لتحسين النموذج الحركي، يمكن للطالب أن يكرر الممارسة مع إبراز المدرس الشروط الفنية العامة التى تؤثر على النموذج الحركي ثم يمنح الأطفال واجبات تشبه طبيعة الحركة لمزيد من التطوير وتنمية الأداء الحركي، وأسلوب الواجب ذو تأثير وفعالية فى تنمية وتحسين المهارات، وفى توضيح الواجب المقدم، ويساعد الفرد على تطوير حركاته (١٣١ : ٨٣، ٨٤).

كما أن هذا الأسلوب يراعى التدرج فى التقدم بمستوى التلاميذ، ويستخدم أوراق الواجبات (العمل والمعيّار)، اللذان يعملان على جذب إهتمام المتعلم وتوفير التغذية الراجعة الفورية.

وهذا يتفق مع ما أكدته إيمان الجبيلى وليلى سليمان (٢٠٠١م) من أن أسلوب الواجبات يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، كما يساعد على خلق جو من الاهتمام والإتجاه والتركيز، حيث أن ورقة العمل وكارت الإيضاح المستخدمتان فى هذا الأسلوب تجعله يشعر بقيمتها ودورها فى الإدراك الذاتى دون مساعدة المعلم أدى إلى إستيعاب المهارة بصورة أفضل (١٩ : ٤٩).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من: عثمان عبد الله (١٩٩٨م) (٥٢)، أشرف عبد المطلب (١٩٩٩م) (١١)، محمد سالم (١٩٩٩م) (٧٧ : ٢٩٠ - ٣٢٠)، هشام سليم (٢٠٠٠م) (١١٧)، إيمان الجبيلى وليلى سليمان (٢٠٠١م) (١٩ : ٢٨ - ٥٥)، سالى عبد اللطيف (٢٠٠١م) (٣٨)، أحمد عاشور (٢٠٠٢م) (١٠)، نجلاء محمد (٢٠٠٣م) (١٠٩)، حيث أثبتت نتائج تلك الدراسات أن أسلوب الواجب الحركى (التطبيق الذاتى متعدد المستويات) له تأثير إيجابى على بعض المتغيرات البدنية والمهارية والمعرفية قيد أبحاثهم أو دراساتهم.

كما يعزى الباحث النتائج التى تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلى والبعدى فى مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى (التوافق - العدو) لتلاميذ هذه المجموعة أيضاً مثل تلاميذ المجموعة الضابطة إلى طبيعة مرحلة النمو الذى ينتمى إليها تلاميذ المرحلة الإعدادية وخصائصها والتى سبق أن تناولها الباحث بالتفسير والمناقشة خلال تفسير ومناقشة الفرض الأول.

ومن العرض السابق يتحقق جزئياً الفرض الثانى، والذى ينص على ما يلى :

"توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلى والبعدى فى مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (الواجب الحركى) لصالح القياس البعدى".

٣- تفسير ومناقشة الفرض الثالث :

يتضح من الجدول السابق رقم (١٩) وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات القبليّة والبعدية لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهاري لصالح القياسات البعدية حيث تتراوح قيمة "ت" المحسوبة ما بين (١٩,١١٥ - ٦,٠٥٢) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والفرق بين المتوسطات القبليّة والبعدية تتراوح ما بين (٧,٥٣٠ - ٠,٤٨٤)، فيما عدا متغيري (التوافق، العدو) أيضاً فكانت قيمتا "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

والباحث يعزى هذه النتائج إلى استخدام أسلوب الاستكشاف الموجه في تدريس جزء المهارات التعليمية لتلاميذ هذه المجموعة خلال فترة التجربة الأساسية حيث أن استخدام هذا الأسلوب أثر إيجابياً على مستوى بعض المتغيرات البدنية والمهارية قيد البحث وأدى إلى تحسن مستوى التلاميذ في تلك المتغيرات.

ويرى الباحث أن استخدام أسلوب الاستكشاف الموجه يجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية ومركز ويؤثر إهتمامها، فهو يؤكد على دور المتعلم الإيجابي والفعال أثناء تنفيذ الدرس، كما أنه يجعل للمتلم دوراً حيوياً وهاماً كموجه ومرشد للتلاميذ لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه رابحة لطفى (١٩٩٩م) أن التأثير الإيجابي الذي ظهر في استخدام الاستكشاف الموجه هو نقل العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم وإعطائه فرصة إكتشاف المعلومات والأداء بنفسه بدلاً من أن تعطى له من قبل المعلم (٣١ : ٢٤).

كما يرى الباحث أن أسلوب الاكتشاف الموجه يهتم بجوانب شخصية التلميذ المختلفة ومنها الجانب المعرفي العقلي، فهو يساعد على تنشيط العمليات العقلية المختلفة.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه بيوتشر و كيوننج, Bucher, and Koeing (١٩٨٣م) إلى أن أسلوب الاكتشاف صمم لتطوير القدرة العقلية للطلاب (١١٩ : ٢٥٦).

ويتفق أيضاً مع ما أوضحته رابحة لطفي (١٩٩٩م) أن الاكتشاف الموجه كأسلوب يشجع على التفكير العلمي، وكذلك التوجيه الذاتي في محاولات تعلم المهارات، كما أن هذا الأسلوب يستثير تفكير التلميذ ويعمل على تشويقه ويجعله إيجابياً ويساعد على توسيع مداركه من خلال قيامه بتقديم مقترحات في شكل أسئلة، وإيجاد العلاقات عن طريق الجهد الذاتي والخبرة الشخصية (٣١ : ٢٣).

كما يرى الباحث أن هذا الأسلوب يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى تشجيعهم على بذل قصارى جهدهم لتحقيق الأهداف المنشودة دون الشعور بالاحباط أو اللامبالاة. ويتفق ذلك مع ما أكدته محمد سعد زغول وآخران (٢٠٠١م) أن من مميزات أسلوب الاكتشاف الموجه أنه يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين (٨٨ : ١١٧).

كما أن الباحث قد لاحظ أن أسلوب الاكتشاف الموجه يساعد التلاميذ على اكتساب المعلومات أو المهارات من خلال التجريب ثم الاختيار من عدة بدائل وهو ما يجعل تحصيلهم مبنياً على منطقية الاختيار، وفهمهم وإدراكهم واقتناعهم بما يؤدونه وإيمانهم به والإصرار على بذل الجهد للوصول إلى الاكتشاف المنشود.

ويتفق ذلك مع ما ذكره مفتى حماد (٢٠٠٠م) أن "طريقة الاكتشاف الموجه تعتمد على فرضية مفهوماً أن الأطفال يتعلمون أفضل تلك الأشياء التي يتعلمون معها معرفياً من خلال الفهم والتطبيق والتحليل واستخدام الحواس والتقويم، فإذا ما وجه المعلم الأطفال إلى طريقة معينة للأداء فإن الأطفال لا يكون لديهم سبب لتعليل لماذا يتعلموا وكيف يتعلموا" (١٠٤ : ٦٠).

كما يرى الباحث أن هذا الأسلوب يمد المتعلمين بالتغذية الراجعة وما يترتب على ذلك من توافر أحد أهم شروط التعلم الحركي. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه عفاف عبد

الكريم (١٩٩٥م) أن عملية التعلم متوقفة على حدوث التغذية الراجعة من كل هذه الاختيارات والتي تجرب بطريقة تمكن من الاختيار المنطقي ويقوم المعلم بعد ذلك بتوضيح وتفسير إختيار الأطفال (٦١ : ٢٠٥).

كما يؤكد الباحث على أن أسلوب الاستكشاف الموجه يعمل على زيادة الزمن الفعلي للممارسة والتطبيق والتدريب على المهارات التعليمية.

ويتفق ذلك مع ما أوضحتة ناهد سعد ونيللى فيهم (١٩٩٨م) من أن الهدف من هذا الأسلوب هو تعلم المهارات فى ظروف تسمح بتوفير أقصى وقت لتطبيقها، ويقوم المدرس فى هذا الأسلوب بدور المصحح لأخطاء التلاميذ كل على حده والإجابة على تساؤلاتهم وإستفساراتهم. (١٠٨ : ٧٧)

هذا ويعزى الباحث النتائج التى تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات القبليّة والبعدية فى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى (التوافق - العدو) لتلاميذ هذه المجموعة أيضاً إلى ذات الأسباب التى تناولها الباحث خلال تفسير ومناقشة الفرضين الأول والثانى.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من: ناجى الباجورى (١٩٩٢م) (١٠٧)، زكية كامل (١٩٩٣م) (٣٦ : ٥٨-٨٢)، نوال شلتوت (١٩٩٣م) (١١١ : ٦٦-٩١)، عزة عبد الحليم ومحسن درويش (١٩٩٤م) (٥٦ : ١٦١-٢٠٠)، نجوى والى ونادية داود (١٩٩٥م) (١١٠ : ١٣٠-١٥٩)، هبة إمبابى (١٩٩٧م) (١١٤)، رابحة لطفى (١٩٩٩م) (٣١ : ١١-٢٧)، لمياء محروس (٢٠٠٠م) (٦٩)، مرام ربيع (٢٠٠٠م) (٩٨)، مرفت سالم (٢٠٠٢م) (٩٩ : ٤٠٤-٤٣١) حيث أثبتت تلك الدراسات إيجابية تأثير إستخدام أسلوب الاستكشاف الموجه على مستوى بعض المتغيرات، قيد أبحاثهم أو دراساتهم.

ومن جهة أخرى إختلفت نتائج تلك الدراسة مع ما أثبتته دراسة مور و ريفي و بانسون, Moor, & Reeve, and Pissanons (١٩٨١م) (١٢٩ : ٧٧٩-٧٨٤) أن طريقة الاستكشاف لم تؤدي إلى مستويات مختلفة لمهارة الرمي.

وبذلك يتحقق جزئياً الفرض الثالث الذي ينص على ما يلي :

" توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي فى مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية (الاستكشاف الموجه) لصالح القياس البعدي ."

٤ - تفسير ومناقشة نتائج الفرض الرابع :

من الجدولين السابقين رقمى (٢٠ ، ٢١) يتضح من تحليل التباين لمقارنة بعض المتغيرات البدنية والمهارية لتلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين فى القياس البعدي، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث فى مستوى بعض المتغيرات البدنية والمهارية قيد البحث فيما عدا متغيرى (التوافق، العدو).

كما يتضح من الجدولين (٢٢ ، ٢٣) والخاصين بالفروق بين المتوسطات، ومقارنة بأقل فرق معنوى (L.S.D) أن هناك فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة الضابطة وكلا المجموعتين التجريبيتين (الأولى، الثانية) فى القياس البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين (الأولى، الثانية) فى مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى قيد البحث فيما عدا متغيرى (التوافق، العدو).

ومن العرض السابق للنتائج فإن الباحث يرى أن الاستعانة بأسلوبى الواجب الحركى والاستكشاف الموجه فى تدريس جزء المهارات التعليمية لتلاميذ المجموعتين التجريبيتين (الأولى، الثانية) لهما تأثير إيجابى وفعال مما أدى إلى تنمية وتقدم مستوى بعض المتغيرات البدنية قيد البحث وتفوقهما على تلاميذ المجموعة الضابطة فى هذه المتغيرات.

ويفسر الباحث ذلك بأن الأسلوبين قيد البحث تحت التجريب: الواجب الحركي والاستكشاف الموجه هما من أساليب تدريس التربية الحركية التي تجعل للمتعلم دوراً إيجابياً ويكون فيها مشاركاً وفعالاً ومبادراً أثناء تنفيذ دروسها، ويكون دور المعلم التوجيه والإرشاد، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة فاعلية المتعلم أثناء العملية التعليمية ويؤدي إلى تقدم ونمو مستوى أدائه، وأن درجة مشاركة التلميذ تختلف باختلاف الأسلوب المستخدم.

ويتفق ذلك مع ما ذكره جوليانا بيرانتوني (١٩٩١م) من أن التربية الحركية تحاول إقامة حوار مع الطفل بأن تضعه أمام نفسه وأن تتيح له أن يستقي خبراته بحرية ودون جبر أو قسر (٢٤ : ١٥). كما يتفق مع ما أكد عزت الهواري (١٩٩٣م) من أن إستخدام التربية الحركية يؤدي إلى تعرضهم لمواقف معينة تؤدي إلى تشجيع المبادرة والإيجابية فيهم (٥٣ : ١٠٥).

ويتفق مع ما ذكره كمال عبد الحميد ومحمد صبحي حساتين (١٩٩٧م) أن "التربية الحركية تعتمد أو تماثل التعليم عن طريق الخبرة أو النشاط بقصد إخراج التعليم المدرسي من صياغاته التقليدية إلى صيغ أكثر إيجابية وفاعلية وبما يجعل تنمية الطفل إلى أقصى إمكاناته وقدراته ومواهبه" (٦٧ : ٥٨).

كما يرى الباحث أن التربية الحركية تهتم بجوانب شخصية التلميذ المختلفة دون الاقتصار على جانب واحد فقط وإهمال الجوانب الأخرى، بل تحاول تنمية جوانب التلميذ تنمية شاملة، متزنة من كافة جوانب الشخصية. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه أحمد السرهيد وفريدة عثمان (١٩٩٠م) أن مفهوم التربية الحركية هو "التعلم عن طريقة الحركة" وفيه تتسع دائرة التعلم فتشمل جميع جوانب نمو الفرد (٧ : ١٣)، وما أوضحته جوليانا بيرانتوني (١٩٩١م) أن التربية الحركية يجب أن تكون أداة حقيقية لنمو الطفل الكامل الشامل (٢٤ : ٢٠).

وفى نفس الوقت يرى الباحث أن التربية الحركية تسعى إلى تحقيق العديد من الأهداف والأغراض التربوية والتعليمية السامية وتراعى الكثير من الإعتبارات والمبادئ الهامة التى تثرى العملية التعليمية وتزيد من فاعليتها وتؤثر إيجابياً فى تحقيق هذه الأهداف المرجوة. وهذا يتفق مع ما أكده أمين الخولى وأسامة راتب (١٩٩٤م) أن نجاح برامج التربية الحركية تساهم فى تنمية التفاعل الاجتماعى للطفل وتنمية الطلاقة والمهارة الحركية وإثراء القيم والعمليات الاجتماعية الإيجابية وتوضيح مفاهيم الأطفال حول بيئاتهم وتنمى لديهم اللياقة البدنية والحركية، وتساعدهم على معرفة كيف تعمل أجسامهم، واكسابهم الاتجاهات الطيبة نحو مجتمعهم (١٤ : ٤٤). ويضيفا مؤكداً على أن هناك إعتبارات هامة لكل من يقوم بإدارة برامج التربية الحركية هى أن تكون الخبرة الحركية ذات معنى للطفل، وإعداد الأنشطة يكون من خلال فرص التحدى والمتعة للطفل، يجب أن يراعى الحمل فى العمل مع الأطفال، وإتاحة فرص الاشتراك والممارسة لكل طفل، وإرتباط الخبرة الحركية بالأنشطة المدرسية وباحتياجات المعيشة، هذا ويجب إبراز خبرة النجاح وعناصر الدافعية فى النشاط، توفير الوسط الملائم للتعلم الحركى، مع ضرورة توفير الإمكانيات والتسهيلات وكفاءة إستخدامها، ويجب تجنب عمل مقارنات بين مستويات الأطفال (١٤ : ٦٣-٦٥).

وبناءً على ما تقدم يرى الباحث أن إستخدام أساليب التربية الحركية وما تسعى إلى تحقيقه فى التدريس لتلاميذ المجموعتين التجريبية (الأولى، الثانية) أدى إلى تفوقهما فى مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى فى القياس البعدى على تلاميذ المجموعة الضابطة التى إستخدم فى التدريس لها أسلوب الشرح والنموذج (الأسلوب التقليدى).

ولاحظ الباحث أن الأسلوب التقليدى له العديد من أوجه القصور والضعف والعيوب منها أنه يجعل المعلم هو محور العملية التعليمية ومركز إهتمامها، فهو يتخذ جميع قراراتها من تخطيط وتنفيذ وتقويم، كما أنه يجعل المتعلم المتلقى والسلبي دون مشاركة أو فاعلية سوى تنفيذ أوامر المعلم. وهذا من شأنه التأثير السلبي عليه وعدم إقباله على تنفيذ الدرس، كما أنه أسلوب يهتم فقط بالجانب النظرى المعرفى أكثر من إهتمامه بالجانب العملى التطبيقى، ولا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا يعمل على جذب إهتمامهم الأمر الذى يؤدى إلى إنصرافهم عن المعلم، بالإضافة إلى صعوبة قيام المعلم بمتابعة تلاميذه،

وتضع المتعلم داخل إطار فكري محدود وتعيقه عن الإبداع والابتكار وتنمية عملياته العقلية وعدم التعبير عن ذاته، وتضيع وقت الدرس، وعدم تذوق التلاميذ للنواحي الجمالية والفنية للأداء الحركي، فهو دائماً المجرى والمقهور، بالإضافة إلى العديد من أوجه الضعف والقصور التي لها الأثر السلبي الكبير على مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى قيد البحث لتلاميذ المجموعة الضابطة على الرغم من بعض المميزات البسيطة التي أوضحها الباحث خلال مناقشة الفرض الأول.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه صفاء متولى (١٩٨٨م) بأن فى استخدام أسلوب الشرح والنموذج اكتساب الطالب للمعلومة النظرية لم يتم بطريقة تطبيقية (٤٤ : ١٤٤)، عفاف توفيق وعزة عبد الحليم (١٩٨٨م) أن هذه الطريقة تعتمد على تعليم المهارة والتدريب عليها وتصحيح الأخطاء وتكرارها حتى يتم تثبيتها وإتقانها دون أن تتيح أى فرصة لاكتشاف الحركة ومحاولة تجربتها وتعديل وتغيير السلوك للتوصل إلى الحركة المناسبة (٥٩ : ٧١)، ميرفت خفاجة (١٩٩٢م) أن هذا الأسلوب لا يعطى فرصة لإعطاء التغذية الراجعة المناسبة للأداء لأن وقت الدرس والجزء المخصص للتعليم لا يتسع إلى ذلك، وفى نفس الوقت لا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين لأن الاهتمام منصباً إلى تقليد النموذج المعروض كما أن فرص التفاعل الاجتماعى تكون محدودة للغاية لأن جميع القرارات تصدر من المدرس (١٠٦ : ١٦٢).

كما يتفق مع ما أكدته نجوى والى ونادية داود (١٩٩٥م) من أن الأسلوب التقليدى يفتقر إلى عامل التشويق والإثارة مما يبعث الملل فى نفوس التلاميذ وبالتالي لا تتوفر فرصة إدراك العلاقات لمسابقة دفع الجلة، ولا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين ولا يهتم بشخصية المتعلم من ميوله وحاجاته وفرديته (١١٠ : ١٥٢، ١٥٣)، وما أوضحه عثمان عبد الله (١٩٩٨م) من أن الأسلوب التقليدى لا يتيح الفرصة الكاملة للتلاميذ لتحدى قدراتهم، كما أن التلميذ فى هذا الأسلوب فى موقف المتلقى وليس الإيجابى ولا يتخذ أى قرارات، كما أن الأسلوب التقليدى يقتصر على حشو الأذهان بشكل مجرد، مما يؤدى إلى سرعة نسيان المعلومات وإفتقاره إلى الوصول بالتلميذ إلى القدرة على الفهم والتعبير، وأنه يعتمد على التقليد والاستظهار (٥٢ : ١٢١، ١٢٢)، وما أشارت إليه دعاء أبو هند (٢٠٠٠م) أن

أسلوب العرض التوضيحي يعتمد على قرارات المعلم والتي تختص بالتخطيط والتنفيذ والتقويم مما يجعل موقف المتعلم يتسم بالسلبية وهذا يشجع جواً من الملل وعدم الرضا بين المتعلمين ولا يعطى الفرصة الكاملة للتغذية الراجعة المناسبة للأداء ولا يراعى الفروق الفردية، وتكون فرص التفاعل الاجتماعى محدودة للغاية ولا يستطيع المتعلم ملاحظة النقاط الفنية الهامة (٣٠ : ١٠٧)، وكذلك ما توصل إليه محمد سالم (١٩٩٩م) من أن تعلم التلاميذ للمهارات عن طريق الأوامر لا يعطيهم الفرصة إلى التفكير الجيد والابتكار والتجديد فى الأداء، وذلك يرجع إلى أن جميع القرارات يتخذها المدرس ومن ثم يلقنها للتلاميذ دون أى مشاركة منهم فيما يعتبر إداراً لمبدأ الفروق الفردية بينهم (٧٧ : ٣١٣)، وأيضاً مع ما توصلت إليه دراسة إيمان الجبيلى ولىلى سليمان (٢٠٠١م) من أن العرض السريع لنموذج الأداء لا يسمح لكل تلميذ تصور دقائق (تفاصيل) المهارة وبالتالي لا يكون هناك الفرصة الكاملة لعملية الاسترجاع (١٩ : ٥١)، هذا فضلاً عن دراسة أحمد محمد (٢٠٠٣م) التى توصلت إلى أن الأسلوب التقليدى (الشرح والنموذج) له كثير من أوجه القصور التى تنعكس أثارها سلبياً على نتائج العملية التعليمية (٦ : ٧٠).

ويرجع الباحث النتائج التى تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين (الأولى، والثانية) فى القياس البعدى فى مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى قيد البحث (التوافق، العدو) إلى خصائص النمو للتلاميذ (مجتمع البحث) كما أوضحها خلال تفسير ومناقشة الفرض الأول.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: صفية سلطان وأخرتان (١٩٨٥م) (٤٢ : ١٣٨-١٥٨)، عزت الهوارى (١٩٩٣م) (٥٣ : ١٠٣-١١٩)، خالد محمد (١٩٩٩م) (٢٨)، ماجدة رجب (١٩٩٩م) (٧٢ : ١٧٣-٢٠٦)، سعاد إبراهيم (٢٠٠١م) (٣٩)، أحمد محمد (٢٠٠٣م) (٦)، هانى على (٢٠٠٣م) (١١٢) حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن أسلوب التربية الحركية وبرامجها أفضل تأثيراً على مستوى بعض المتغيرات البدنية والمهارية قيد دراساتهم.

كما تتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة كلا من: بول سورنسين Poll-Sorensen, (١٩٨٦م) (١٣٢ : ١٢٣٧)، سلوى محمود (١٩٩٦م) (٤١) حيث أشارت نتائج الدراسة الأولى إلى أن طريقة التربية الحركية أكثر فعالية عن الطريقة التقليدية في تحسين المهارة الحركية الأكثر براعة، بينما لم يحدث تحسن لأي من الطريقتين بفاعلية للكفاءة الإدراكية للأطفال، بينما أشارت الدراسة الثانية إلى وجود تحسن في الصفات البدنية (الرشاقة، التوافق، المرونة، التوازن) والمهارات الحركية (القبضة، الدرجة، الميزان، الوثبات) بين متوسطى أفراد كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عدا عنصر القدرة.

وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: مور وآخرون Moor et al. (١٩٨١م) (١٢٩ : ٧٧٩-٧٨٤) حيث أشارت إلى أن طريقتى التدريس (المباشرة، والاستكشاف) لم ينتجا مستويات مختلفة لمهارة الرمي، ودراسة تول وأرينك Tool, and Arink, (١٩٨٢م) (١٣٦ : ١٥٦-١٦٢) حيث أشارت إلى أن مجموعتى التدريس لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الركل والدقة، وأن التعليم التقليدي أفضل من التربية الحركية في تنمية الرمي، المسك وأداء الضرب. هذا ويرى الباحث أن هذه الاختلافات بين نتائج دراسته ونتائج هذه الدراسات إلى إختلاف طبيعة المواقف التعليمية ومجتمع كل بحث على حده.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت دراسة مقارنة تأثير كل من أسلوب الواجب الحركي (التطبيق الذاتى متعدد المستويات) والأسلوب التقليدي وهى دراسة كل من: عثمان عبد الله (١٩٩٨م) (٥٢)، أشرف عبد المطلب (١٩٩٩م) (١١)، محمد سالم (١٩٩٩م) (٧٧ : ٢٩٠-٣٢٠)، هشام سليم (٢٠٠٠م) (١١٧)، إيمان الجبيللى ونيللى سليمان (٢٠٠١م) (١٩ : ٢٨-٥٥)، سالى عبد النظيف (٢٠٠١م) (٣٨)، نجلاء محمد (٢٠٠٣م) (١٠٩) حيث أثبتت تلك الدراسات فاعلية إستخدام الواجب الحركي (التطبيق الذاتى متعدد المستويات)، وأنه أكثر تأثيراً من الأساليب التقليدية على مستوى بعض المتغيرات قيد أبحاثهم.

وبذلك يتحقق الشق الأول من الفرض الرابع، والذي يشير إلى تميز القياسات البعدية لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى في مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التى تناولت مقارنة تأثير أسلوب الاكتشاف الموجه والأساليب التقليدية وهى دراسة كل من: ناجى الباجورى (١٩٩٢م) (١٠٧)، زكية كامل (١٩٩٣م) (٣٦ : ٥٨-٨٢)، نوال شلتوت (١٩٩٣م) (١١١ : ٦٦-٩١)، عزة عبد الحليم، محسن درويش (١٩٩٤م) (٥٦ : ١٦١-٢٠٠)، نحوى والى ونادية دواد (١٩٩٥م) (١١٠ : ١٣٠-١٥٩)، هبة إمبابى (١٩٩٧م) (١١٤)، رابحة لطفى (١٩٩٩م) (٣١ : ١١-٢٧)، لمياء محروس (٢٠٠٠م) (٦٩)، مرام ربيع (٢٠٠٠م) (٩٨)، مرفت سالم (٢٠٠٢م) (٩٩ : ٤٠٤-٤٣١) حيث أشارت جميع هذه الدراسات إلى أن أسلوب الاكتشاف الموجه أفضل تأثيراً من الأسلوب التقليدى على مستوى بعض المتغيرات قيد دراستهم.

وبذلك يتحقق الشق الثانى من الفرض الرابع، والذي يشير إلى تميز القياسات البعدية لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى.

ومن العرض السابق والمبين لما تحقق فى الشقين فإنه يتحقق جزئياً الفرض الرابع، والذي ينص على ما يلى :

"توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين فى مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى فى القياس البعدى لصالح المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية)".

٥- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الخامس :

من الجدولين (٢٢، ٢٣) يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبتين (الأولى والثانية) لصالح المجموعة التجريبية الثانية عند مستوى (٠,٠٥) فى مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى قيد البحث فيما عدا متغيرى (التوافق، العدو).

ويعزى الباحث هذه النتائج إلى إستخدام أسلوب الإستكشاف الموجه فى تدريس جزء المهارات التعليمية لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية خلال التجربة الأساسية، وإستخدام أسلوب الواجب الحركى فى تدريس جزء المهارات التعليمية لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى خلال التجربة الأساسية أيضاً. ويرى الباحث أن إستخدام أسلوب الإستكشاف الموجه أدى إلى تقدم مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى لهذه المجموعة وزيادة فاعلية درس التربية الرياضية لها وتفوقها على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى فى بعض هذه المتغيرات قيد البحث.

ويؤكد الباحث على أنه بالرغم من أن كل من أسلوبى التدريس (الواجب الحركى والإستكشاف الموجه) من أساليب تدريس التربية الحركية إلا أنهما يختلفان إختلافاً جوهرياً، ويتمثل ذلك فى درجة إيجابية وفعالية ومشاركة التلميذ، ودور المعلم أثناء العملية التعليمية فى كل أسلوب منهما.

فأسلوب الإستكشاف الموجه من الأساليب غير المباشرة، ويمنع درجة أكبر من الحرية للتلاميذ فى المشاركة فى إتخاذ القرارات الخاصة بالعملية التعليمية عنها فى أسلوب الواجب الحركى كأسلوب تدريس من الأساليب المباشرة.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه عفاف عبد الكريم (١٩٩٠م) بأن أسلوب الاكتشاف الموجه تنقل كثير من قرارات التنفيذ للمتعلم، فنشاط إكتشاف الإجابات تعنى أن المتعلم يتخذ قرارات عن أجزاء الموضوع الدراسى الذى يختاره المدرس، وقرارات التنفيذ هى قرارات متعاقبة ومتصلة ببعضها تتخذ من قبل المدرس والمتعلم معاً (٦٠ : ١٤٦). وتضيف فى

موضع آخر أن طريقة الواجب الحركى طريقة مباشرة للتعليم، ولكن لا تتماثل مع طريقة التدريس بالشرح والنموذج ولها مكانتها فى مخطط الأساليب إذا كان الهدف هو نموذج حركى أو مهارة محددة (٦١ : ٢٠٣ ، ٢٠٤).

كما يرى الباحث أن أسلوب الاستكشاف الموجه يساعد على توفير المواقف التى تجعل المتعلم يفكر فى كيفية الوصول إلى الاكتشافات المطلوبة الأمر الذى يعمل على تنشيط عملياته الفكرية والعقلية ونموها وهذا لا يمكن تحقيقه من خلال التدريس باستخدام أسلوب الواجب الحركى.

ويتفق ذلك مع ما ذكرته زكية كامل (١٩٩٣م) من أن "أسلوب الاكتشاف الموجه يؤكد على كفاءة المتعلم الذهنية ونمو تفكيره المنظم" (٣٦ : ٧٨). كما يتفق مع ما أوضحه حلمى الوكيل ومحمد المفتى (١٩٩٦م) بأن إكتساب التلميذ للمعرفة يجعله يفهمها بعمق أكثر ويحتفظ بها لمدة أطول ويستطيع أن يوظفها فى مواقف متشابهة أو جديدة عما إذا أعطيت له جاهزة عن طريق التلقين بواسطة المعلم (٢٦ : ١٧٢).

كما أن أسلوب الاستكشاف الموجه يوفر التغذية الراجعة التى تدعم العملية التعليمية والتى تختلف عن التغذية الراجعة التى يوفرها أسلوب الواجب الحركى. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه عفاف عبد الكريم (١٩٩٠م) أن التغذية الراجعة فى الاكتشاف الموجه لها طبيعة خاصة، فهى تبنى فى كل خطوة من عملية الاكتشاف، فالسلوك المعزز والذى يشير إلى نجاح التلميذ فى كل خطوة هو تغذية راجعة إيجابية عن تعلمه وإنجازاته وهذا يساعد كقوة دافعة مستمرة (٦٠ : ١٥١).

كما يرى الباحث أن هذا الأسلوب يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين وفقاً لمستوى قدراتهم وإستعداداتهم الخاص والتى تختلف عن أسلوب الواجب الحركى حيث يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين وفقاً للمعايير المحددة بورقة الواجبات.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من: مارتينك وآخرون
Martinek, et al. (١٩٧٧م) (١٢٨: ٣٤٩-٣٥٧)، شيمب Schempp, (١٩٨١م)
(١٣٣ : ٢٥٦٣)، شيمب وشيفرز Shempp, and Cheffers (١٩٨٢م) (١٠ : ١٣٤)
حيث أشارت نتائج الدراسة الأولى إلى أن اكتساب المهارات الحركية يرتبط بصنع القرار في
فصول التربية الرياضية في المدارس الأساسية، وأن مدخل توجيه المدرس يبدو أفضل لنمو
المهارات الحركية ومشاركة الطلاب لها تأثير إيجابي محدد في تطوير مفهوم الذات، أما
الدراسة الثانية والثالثة فقد أشارتا إلى أن المدرس إذا رغب في زيادة السلوك الإيجابي نحو
الحركة ويزيد من التفكير الإبداعي وتحسين المهارات الحركية الأساسية وينمى مفهوم ذاتي
إيجابي لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية فإنه يجب عليه أن يشجع الأطفال على صنع
القدرات الخاصة بتعلم أنفسهم.

وبذلك يتحقق جزئياً الفرض الخامس عليه الذي ينص على ما يلي :
" توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين (الأولى: الواجب الحركي
والثانية: الاستكشاف الموجه) في مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء المهارى فى
القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية الثانية (الاستكشاف الموجه) ."

٦- معدلات التغير للقياسات البعدية عن القبليّة للمجموعات الثلاث قيد البحث :

يتضح من الجدولين (٢٤، ٢٥) زيادة النسبة المئوية لمعدلات التغير للقياسات
البعدية عن القبليّة للمجموعة التجريبية الثانية عن المجموعتين (التجريبية الأولى،
الضابطة)، وكذلك زيادة النسبة المئوية لمعدلات تغير القياسات البعدية عن القبليّة للمجموعة
التجريبية الأولى عن المجموعة الضابطة في مستوى بعض المتغيرات البدنية والأداء
المهارى قيد البحث حيث تراوحت المجموعة الضابطة من (٤٠,٥٥٦%-٠,٧٣٧%)
والمجموعة التجريبية الأولى من (٦٨,٤٢١%-٢,٠٠٩%)، والمجموعة التجريبية الثانية
من (١١٦,٢١٦%-٢,٩٤٢%).

وبذلك نجد أن أعلى نسب تحسّن حظيت بها المجموعة التجريبية الثانية التى تمّ التدريس لها بإستخدام أسلوب الإستكشاف الموجه، يليها المجموعة التجريبية الأولى التى تمّ التدريس لها بإستخدام أسلوب الواجب الحركى، ولقد جاءت المجموعة الضابطة والتى تمّ التدريس لها بإستخدام الشرح والنموذج (الأسلوب التقليدى) فى المؤخرة محتلة المرتبة الثالثة بعد المجموعتين التجريبيتين واللّتان أستخدم معهما أسلوبى: الإستكشاف الموجه والواجب الحركى.