جامعـــة الشهيد مصطفى بن بولعيد – باتنـــة 2–

معهد العلوم وتقنيـات النشاطـات البدنيـة والرياضيـة

قسـم النشاط البدني والرياضي التربوي

أطروحـة لنيل شهـادة الدكتوراه، الطور الثالـث

في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية تخصص النشاط الرياضي التربوي

تأثير أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة

– دراسة ميدانية بثانوية محمد العيد آل خليفة بباتنة–

إعداد الطالبـــة: **إشـــــراف:**

مريـم مبـــارك **أ د. السعيـد يحيـاوي**

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الصفة	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية
مفيدة بن حفيظ	رئيسا	أستاذة محاضرة	جامعة باتنة
السعيد يحياوي	مقررا	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة
جعفر بوعروري	عضوا	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة
مهدي سحساحي	عضوا	أستاذ محاضر	جامعة باتنة
عقبة دغنوش	عضوا	أستاذ محاضر	جامعة باتنة
الصغير مساحلي	عضوا	أستاذ محاضر	جامعة سطيف

السنـــة الجامعيـــة: 2018/2017

جامعـــة الشهيد مصطفى بن بولعيد – باتنـــة 2–

معهد العلوم وتقنيـات النشاطـات البدنيـة والرياضيـة

قسـم النشاط البدني والرياضي التربوي

أطروحـة لنيل شهـادة الدكتوراه، الطور الثالـث

في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية تخصص النشاط الرياضي التربوي

تأثير أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة

– دراسة ميدانية بثانوية محمد العيد آل خليفة بباتنة–

إعداد الطالبـــة: **إشـــــراف:**

مريـم مبـــارك **أ د. السعيـد يحيـاوي**

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الصفة	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية
مفيدة بن حفيظ	رئيسا	أستاذة محاضرة	جامعة باتنة
السعيد يحياوي	مقررا	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة
جعفر بوعروري	عضوا	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة
مهدي سحساحي	عضوا	أستاذ محاضر	جامعة باتنة
عقبة دغنوش	عضوا	أستاذ محاضر	جامعة باتنة
الصغير مساحلي	عضوا	أستاذ محاضر	جامعة سطيف

السنـــة الجامعيـــة: 2018/2017

الشكـــر والعرفـــان

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُـــرَ نِعْمَتَـــكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِيَّتِي إِنِي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِي مِنَ الْمُسْلِمِيـــنَ"

الآية 15 سورة الأحقاف

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله".

الحمد لله الذي تفرد بالجلال والعظمة والكبرياء، الحمد لله الذي لا ينتهي إليه حمد الحامدين ولديه يزيد شكر الشاكرين، الحمد لله الذي خلق الإنسان وعلمه البيان نحمده حمدا يليق بعظمة شأنه وعلو مقامه، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أشكر الله أن هداني للخوض في هذا البحث المتواضع وأعانني على انجازه بتوفيقه، وأتقدم ببالغ شكري وعظيم أمتناني إلى أستاذي الفاضل:

يحيـــــاوي السعيـــــد

على ما بذله من توجيهات سديدة طوال مدة إعداد الأطروحة، والذي كان له بالغ الأثر في توجيه هذا البحث، ولما لمسته لديه من حرص على تنمية ملكة البحث العلمي لدى الباحثين وأشكره شكرا خاصا على تشجيعه الدائم ودعمه ومساندته لي عند مواجهة بعض المواقف والضغوط أثناء إعداد الأطروحة، فله مني كل الشكر والتقدير والاحترام لشخصه الكريم، كما اسأل الله عز وجل أن يجعل ذلك في موازين حسناته، وأن يجزيه عني خير الجزاء.

وأتقدم ببالغ شكري وتقديري إلى أعضاء اللجنة، لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الأطروحة، ولما بذلوه من جهد ووقت في قراءة هذا البحث ومناقشته وتقويمه، واسأل الله عز وجل أن يجعل ذلك في موازين حسناتهم وأن يجزيهم عني خير الجزاء. كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من مد يد العون والمساعدة لإكمال هذا البحث، وإلى أساتذتي بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة باتنة2، وإلى مدير وتلاميذ ثانوية محمد العيد آل خليفة.

الإهـــــــــداء

بسم الله أبدأ كلامي..الذي بفضله وصلت لمقامي هذا الحمد لله يليق

بجلاله أشكره على نعمته علي بنور العلم

إلى من قال فيهما الرحمان: "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا"

أهدي عصارة فكري إلى النبراس الذي أنار دربي،

إلى عدتي و عتادي في دنياي، " أبـي الغالي" حفظـــه الله

إلى التي أرضعتني حليب التحدي والإصرار والأخلاق، إلى التي كرست

حياتها لأكون ساطعة،

أمـــــي الغالية حفظها الله إلى كـــل إخوتـــــــي الأعزاء.

إلى الأستـــاذ المشرف السعيد يحياوي

إلى كل من علمني شيئا كنت أجهلـــه

إلى كل من أنار لي طريـــق العلـــم

إلى أساتذتـــــي الأفاضـــــل

إلى كل من يبحث عن حروف العلـــــم

إلى كل الزملاء

مـــــريـــــــم

الملخـــص باللغة العربية:

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار مدى نجاعة أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية (16–17) سنة. وكذا التعرف على الفروق بين نتائج القياسات للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي الحركي، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في نتائج القياسات بين الذكور والاناث وبين شعبة العلوم التجريبية وشعبة التسيير واقتصاد للمجموعة التجريبية في تنمية التفكير الإبداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي (16–17) سنة.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لملائمته طبيعة الدراسة، فيما تكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني ثانوي (16– 17) سنة بثانوية محمد العيد آل خليفة بباتنة للعام الدراسي 2017/2016 وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية، حيث بلغ عددهم (40) تلميذا، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة) تحتوي كل منهما على (20) تلميذ، مما يشكلون ما نسبته (30.30%) من مجتمع الدراسة وتم اختيار العينة التجريبية بطريقة عشوائية (عن طريق القرعة بين المجموعتين). واستخدمت الباحثة مجموعة من الاختبارات لاختبار التفكير الإبداعي الحركي للمجموعتين التجريبية والضابطة مع القياس القبلي والقياس البعدي. وقد تم استخدام مجموعة من الأدوات منها البرنامج التعليمي التعلمي المصمم باستخدام أسلوب حل المشكلات لفترة (10) أسابيع وبواقع وحدتين تعليميتين في الأسبوع ولمدة (120) دقيقة في الوحدة التعليمية، وتم معالجة البيانات إحصائيا لحساب الصدق والثبات وكذا حساب نتائج الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج تمثلت في أن:

– استخدام أسلوب حل المشكلات ذو تأثير ايجابي في تنمية التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية (16–17) سنة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الطلاقة الحركية والأصالة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة ولصالح المجموعة التجريبية وبعكس المرونة الحركية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية التفكير الإبداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية (شعبتي تسيير واقتصاد وعلوم تجريبية) وبين (الذكور والإناث) في تنمية التفكير الإبداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة ولصالح شعبة العلوم التجريبية ولصالح الذكور.

الملخـــص باللغة الانجليزية

The study aims to test the effectveness of the problem solving style in the devlopment of kinetic creative thinkin during the physical education and sports lesson in the seecondary stage (16-17) years, as well as to identify the differences between the results of the measurements of the experimental and control groups in the devlopement of each skill of creative thinking, identification of differences in the results of measurements between males and females and the division of experimental sciences and the Departement of Management and Economicsof the experimental group in the devlopment of kinetic creative thinking during the lesson of physical education and sports in secondary school (16-17) years.

The researcher used the experimental method to suit the nature of the study, while the sample consisted of secondary school students (16-17) years in the secondary school of

Muhammed al-Eid al-Khalifa in Batna for the academic year 2016/2017. The sample was tested in practical way. There were 40 pupils, (30,30)of the study population. The experimental sample was chsen by drawing lots between the two groups. The researcher used a set of tests to test the kinetic creativity thinking of the experimental groups and the control with the tribal measurement and telemetry a number of tools were used, including the teaching and learning program, which was designed using the problem solving style for 10 weeks and two teaching units per week for 120 minutes in the educational unit, and the data was statistically processed to calculate honesty ans consistency, as well as calculation of the results of the study using social pouch SPSS. The researcher came to a range of results that were:

- The use of the problem solving style with a positive effect and the development of kinetic creative thinking during the physical education and sports lesson in the secondary stage (16-17) years.

- The existance of statistically significant differences between the results of the two dimersiond of experimental and control groups in the devlopment of motor fluency and motor originality after using the style of solving problems during the lesson of physical education and sports in secondary school student (16-17) years to the benefit of the experimental group.

- There were statistically significant differences between the results of post-measurement of the experimental group (managment economy and experimantal xiences) and between (males and females) in the development of kinetic creative thinking after using the problem solving style during the physical education and sports lesson for secondary school students (16-17) years to the benefit of experimental xiences and males.

قائمة المحتويات:

شكر وتقدير.....أ

الإهداء.....ب

الملخص باللغة العربية.....ت

الملخص باللغة الانجليزية.....ث

قائمة المحتويات..... ح

قائمة الجداول.....س

قائمة الاشكال.....ص

قائمة الملاحق.....ص

مقدمة.....1

الفصل الاول: التعريف الدراسة

1- إشكالية الدراسة.....4

2- أهداف الدراسة.....7

3- فرضيات الدراسة..... 7

4- أهمية الدراسة.....8

5- أسباب اختيار الموضوع الدراسة.....8

6- مصطلحات الدراسة.....9

7- الدراسات السابقة والمشابهة.....10

8- التعليق على الدراسات السابقة والمشابهة.....33

الفصل الثاني: اسلوب حل المشكلات في التربية البدنية والرياضية

تمهيد.....35

1- ماهية أسلوب حل المشكلات.....36

1-1- مفهوم أسلوب التدريس والمشكلة وحل المشكلة.....36

1-2- أسلوب حل المشكلات.....39

1-3- الأصول التاريخية لأسلوب حل المشكلات.....42

1-4- أهمية وأهداف أسلوب حل المشكلات.....44

2- طبيعة حل المشكلات.....47

2-1- خصائص حل المشكلة.....47

2-2- شروط حل المشكلة.....48

2-3- أنواع حل المشكلات.....49

2-4- مميزات اسلوب حل المشكلات.....49

3- الأسس التربوية لأسلوب حل المشكلات.....50

4- مضمون أسلوب حل المشكلات.....51

5- خطوات حل المشكلة في المجال الرياضي.....52

5-1- الشعور بالمشكلة.....53

5-2- تحديد المشكلة..... 53

5-3- جمع المعلومات المتصلة بالمشكلات..... 53

5-4- صياغة الفرضيات أو الحلول المؤقتة.....54

5-5- اختيار أنسب الفرضيات واختبارها (تنفيذ خطة الحل واختبار صحتها)..... 54

5-6- انتقال أثر التعلم..... 54

6- أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية.....55

6-1- دور المعلم في أسلوب حل المشكلات.....55
6-2- دور المتعلم في أسلوب حل المشكلات.....56
7- تقييم أسلوب حل المشكلات.....56
7-1- مزايا أسلوب حل المشكلات.....56
7-2- سلبيات أسلوب حل المشكلات.....57
8- العوامل المؤثرة في نجاح استخدام حل المشكلات.....57
خلاصة.....59

الفصل الثالث: التفكير الابداعي الحركي

تمهيد.....61
1- الاطار المفاهيمي للإبداع.....61
1-1- مفهوم الابداع.....61
1-2- التطور التاريخي للإبداع.....64
1-3- النظريات المفسرة للإبداع.....65
2- ماهية التفكير الابداعي الحركي.....73
2-1- مفهوم التفكير الابداعي..... 73
2-2- مفهوم التفكير الابداعي الحركي.....75
2-3- مبررات وأهمية تنمية مهارات التفكير الابداعي.....76
3- خصائص التفكير الابداعي الحركي.....76
4- مهارات التفكير الابداعي الحركي.....77
4-1- الطلاقة الحركية.....77
4-2- المرونة الحركية.....79
4-3- الأصالة الحركية 80

5- مراحل التفكير الابداعي 83

6- معوقات التفكير الابداعي.....86

7- أهمية تنمية التفكير الابداعي لدى الطلاب.....86

8- التفكير الابداعي في التربية البدنية والرياضية.....88

8- 1- أهمية التعلم الابداعي في التربية البدنية والرياضية.....88

8-2- دور التربية البدنية والرياضية في تنمية التفكير الابداعي لدى التلاميذ.....88

8-3- مقترحات لتطوير التفكير الابداعي الحركي لدى المتعلم في التربية البدنية والرياضية.....89

9- العلاقة بين الإبداع وحل المشكلات.....90

خلاصة.....91

الفصل الرابع: خصائص متعلمي الثانية ثانوي

تمهيد.....93

1- المراهقة.....94

1-1- تعريف المراهقة.....94

1-2- أقسام المراهقة.....94

2- خصائص متعلمي المرحلة الثانوية.....95

2-1- الخصائص الجسمية و المورفولوجية.....95

2-2- الخصائص الفسيولوجية.....96

2-3- الخصائص الحركية.....97

2-4- الخصائص العقلية.....97

2-5- الخصائص الانفعالية.....98

2-6- الخصائص الاجتماعية.....99

3- التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.....100

3-1- خصائص التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.....100
3-2- أهداف التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية وفق المنهاج.....101
3-3- النشاطات البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية. 103
4- أهمية حصة التربية البدنية والرياضية للمراهق.....104
5- درس التربية البدنية والرياضية. 105
5-1- تعريف درس التربية البدنية والرياضية.....105
5-2- أقسام درس التربية البدنية والرياضية.....106
6- بناء درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية وفقا للمنهاج.....110
خلاصة.....115

الفصل الخامس: منهجية الدراسة والاجراءات الميدانية

تمهيد 117
1. منهج الدراسة.....117
2. مجتمع وعينة الدراسة.....118
2-1- مجتمع الدراسة.....118
2-2- عينة الدراسة.....118
2-3- تكافؤ مجموعتي الدراسة.....121
3. متغيرات الدراسة.....121
4. أدوات الدراسة.....122
5. مجالات الدراسة.....125
6. خطوات الدراسة.....126
1.6. الدراسة الاستطلاعية 126
2.6. الدراسة الأساسية 129

7. المعالجة الإحصائية.....139

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد 142

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة.....142

1.1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى 142

2.1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة الفرضية الثانية.....145

3.1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة الفرضية الثالثة.....147

4.1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة الفرضية الرابعة.....149

5.1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة الفرضية الخامسة.....157

6.1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة الفرضية السادسة.....161

2. مناقشة نتائج الدراسة.....165

1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....165

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....167

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....170

4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....172

5.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....175

6.2. مناقشة نتائج الفرضية السادسة.....179

الخاتمة.....184

قائمة المراجع 187

الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يوضح أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات المشابهة	33
02	يوضح أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية.	
03	يبين مقارنة بين دور المعلم في التعليم التقليدي وبين دوره في التعليم بأسلوب حل المشكلات	
04	يبين مقارنة بين دور الطالب في التعليم العادي وبين دوره في التعليم بأسلوب حل المشكلات	
05	يبين مهارات التفكير الابداعي والمتطلبات القبلية	
06	يبين كفاءات السنة الثانية من التعليم الثانوي	
07	يبين توصيف مجتمع وعينة البحث	
08	يبين اعتدالية توزيع عينة البحث في المتغيرات قيد البحث	
09	يبين المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تنفيذ مجموعة الوحدات التعليمية في متغيرات العمر الزمني والقياسات الانتربومترية و اختبارات التفكير الابداعي الحركي.	
10	يبين التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية – الضابطة) في متغيرات العمر الزمني والقياسات الأنثروبومترية ومهارات التفكير الابداعي الحركي	
11	يوضح الصدق التمييزي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي	
12	يوضح معامل الثبات لاختبارات التفكير الابداعي الحركي	
13	يبين التوزيع الزمني لأجزاء الوحدات التعلمية التعليمية المقترحة بأسلوب حل المشكلات بالدقائق.	
14	يبين توزيع الوحدات التعليمية على فترة التطبيق في نشاط كرة اليد	
15	يوضح معايير كوهين للحكم على حجم التأثير ومربع ايتا	
16	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت ($T-test$) لاختبار الطلاقة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة	
17	يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبار الطلاقة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة	
18	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت ($T-test$) لاختبار الأصالة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة	
19	يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبار الأصالة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة	

20	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبار المرونة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة	
21	يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبار المرونة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة	
22	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية للقياس القبلي والقياس البعدي	
23	يبين معامل الارتباط بين القياسين لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية	
24	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة الضابطة للقياس القبلي والقياس البعدي	
25	يبين معامل الارتباط بين القياسين لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة الضابطة	
26	يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية للقياس القبلي والقياس البعدي	
27	يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة الضابطة للقياس القبلي والقياس البعدي	
28	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للقياس البعدي للعينة التجريبية تبعا لمتغير التخصص (تسيير واقتصاد، علوم تجريبية)	
29	يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للقياس البعدي للعينة التجريبية تبعا لمتغير التخصص (تسيير واقتصاد، علوم تجريبية)	
30	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للقياس البعدي للعينة التجريبية تبعا لمتغير الجنس (ذكور واناث)	
31	يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للقياس البعدي للعينة التجريبية تبعا لمتغير الجنس (ذكور واناث)	

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	شكل يبين عناصر المشكلة.	
02	شكل يوضح أسلوب حل المشكلات	
03	شكل يبين أهمية أسلوب حل المشكلات	
04	شكل يبين بنية العقل كما يراه جيلفورد "**Guliford**"	
05	منحنى بياني يوضح نتائج اختبار الطلاقة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة	
06	منحنى بياني يوضح نتائج اختبار الأصالة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة	
07	منحنى بياني يوضح نتائج اختبار المرونة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة	
08	منحنى بياني يوضح نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية	
09	منحنى بياني يوضح نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينتين التجريبية والضابطة	
10	منحنى بياني يوضح نتائج الاختبار البعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية تخصص علوم تجريبية وتسيير واقتصاد	
11	منحنى بياني يوضح نتائج الاختبار البعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية (ذكور واناث)	

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان
01	بيان أسماء السادة الخبراء الذين قاموا بتحكيم اختبارات التفكير الابداعي الحركي
02	بيان أسماء السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم الوحدات التعليمية بأسلوب حل المشكلات
03	اختبارات التفكير الابداعي الحركي
04	إشهاد مفتش التربية الوطنية
05	محتوى الوحدات التعلمية التعليمية بأسلوب حل المشكلات

مقدمـــــــة:

التفكير مظهر إنساني وميزة خص الله سبحانه وتعالى بها الانسان دون غيره من الكائنات الحية لقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (الاسراء، الآية 70). ويشير التفكير إلى "النشاط المعرفي الذي يرتبط بالمشكلات والمواقف المحيطة بالفرد، والقدرة على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر حواسه المختلفة مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة، حيث يتكون التفكير من عدة مكونات بعضها خاص بمحتوى موضوع أو مادة معينة. وبعضها خاص باستعدادات وعوامل شخصية كالاتجاهات والميول، في حين يمثل بعضها الآخر عمليات عقلية ومعرفية معقدة كحل المشكلات، أو عمليات أقل تعقيدا كالاستيعاب والتطبيق، وربما عمليات تحكم فوق معرفية". (العتوم والجراح وبشارة، 2011، 18).

ويعد التفكير كنز الطاقات الابداعية الذي لا ينضب، فكم من أمة نمت وتطورت بفضل الاستثمار الامثل في تربية عقول أبنائها، ويشدد المربون على ضرورة الاهتمام بعمليات التفكير وتنميته بوصفه الثمار الحقيقية للتعليم. (عطية، 2008، 176). وأصبحت المهارات ذات العلاقة كالإبداع مهمة جدا في حياة المتعلمين، إذ تساعدهم في تعاملهم مع مشكلات الحاضر والمستقبل. حيث أصبح التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات الابداع الهدف الأعلى للتربية في القرن 21. إذ يرى جيلفورد (Guilford) أن الإبداع أصبح مفتاح التربية في أكمل معانيها ومفتاح الحل لمعظم المشكلات المستعصية التي تعاني منها البشرية. وهو ما يؤكده (دي بونو) أن تعليم التفكير الإبداعي يقع على عاتق التربية والتعليم عامة وعلى المدرسة بشكل خاص. (الناقة، 2011، 168).

فالمدارس اليوم بحاجة إلى استراتيجيات تعلم وتعليم أكثر من ذي قبل تمد متعليمها بآفاق تعليمية واسعة متنوعة ومتقدمة، كي تساعدهم في اثراء معلوماتهم وتنمية مهاراتهم الابداعية المختلفة، وتدريبهم على الابداع وانتاج الجديد والمختلف يكون باستخدام أسلوب حل المشكلات.

وتعد استراتيجية حل المشكلات حسب (زيتون) من الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس والتدريب، لأنها تساعد المتعلمين على ايجاد الحلول بأنفسهم من خلال البحث، التنقيب والتساؤل والتجريب، كما تساعدهم على تحليل وتنظيم أفكارهم في المواقف غير تقليدية. وتعودهم على مواجهة المشكلات التي يواجهونها في مواقف مشابهة بثقة واقتدار.

ويحتل أسلوب حل المشكلات في تدريس التربية البدنية والرياضية مكانا مهما، ففي هذا الأسلوب ينشغل المتعلم بالاكتشاف والاختيار في داخل الموضوع الدراسي ويكون على المتعلم فيه أخذ القرارات عن الأعمال الخاصة به، فهو يمكن المتعلم من استخدام قدراته في التنويع والتشعيب والسير إلى أبعد مما هو معروف. ويزخر ميدان التربية البدنية والرياضية بالفرص المتعددة للاكتشاف والتصميم والابتكار فلكل جملة حركية بديل حركي ممكن، واستراتيجيات متنوعة في الأداء. حيث تشير (إلين وديع) إلى أن أسلوب حل المشكلات في مجال الانشطة البدنية الرياضية يتضمن اعداد مشكلة من خطوات سير الحركة كي تحل بواسطة المتعلم من خلال التجربة والاستكشاف. حيث أن المتعلم يتعلم من خلال مجهوده الذاتي لحل مشكلة أكثر من أدائه للاستجابة وفقا للمعلومة التي يمده بها المدرس مباشرة، فهذا الاسلوب يشجع على الاستقلال في التعلم لأن المتعلم يجب أن يفكر في الحلول الممكنة ويقرر أيها يجرب ثم يحللها ويقيمها، والحل الذي ينتهي إلى اختياره كأحسن جهد مبذول فيه يمكن أن يكون إما نموذج الأداء في الطريقة التقليدية أو يكون طريقة جديدة لأداء المهارة الحركية، وبهذا فإنه ينشط الابتكار والابداع كما يسمح لكل فرد في التقدم بالأداء وفقا لسرعته الذاتية. (أبو هريجة وعبد الرحمان وعزمي، 2007، 94).

وانطلاقا من هذه الحقائق برزت أهمية أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي الحركي مما دفع الباحثة إلى التدريس باستخدام أسلوب حل المشكلات والذي يهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة.

كما تم تقسيم الدراسة إلى:

الفصل الأول: تطرقنا فيه إلى مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، الفرضيات وتحديد المصطلحات بالإضافة إلى أسباب اختيار موضوع الدراسة والدراسات المشابهة المتعلقة بموضوعها ومناقشتها.

الفصل الثاني: أسلوب حل المشكلات في درس التربية البدنية والرياضية وفيه نقوم بدراسة هذا الأسلوب من حيث مفهومه، أهميته، أهدافه ومميزاته، علاقته بالتفكير الابداعي، مراحل وخطوات حل المشكلة في درس التربية البدنية والرياضية.

الفصل الثالث: التفكير الإبداعي الحركي وفيه سنتطرق إلى مفهومه ومكوناته، مراحله ومهاراته، أهميته ومعوقاته ونظرياته.

الفصل الرابع: التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية وفيه ندرس خصائص هذه المرحلة (16-17) سنة من الناحية العقلية والحركية والانفعالية، النفسية والاجتماعية وندرس كذلك التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

الفصل الخامس: منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية من منهج متبع وعينة للدراسة، أدوات الدراسة ودلالات صدقها وثباتها بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية.

الفصل السادس: وتطرق إلى عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

بعد ذلك الخاتمة، والاقتراحات البحثية، والمراجع وأخيرا مجموعة الملاحق.

الفصل الأول

التعريف بالدراسة

الاشكالية:

يعيش العالم اليوم في عصر التفجر المعرفي والثقافي في جميع مجالات الحياة، حيث تتصارع العلوم المعرفية والتطبيقية مما جعل الشعوب المتقدمة حاليا تولي اهتماما واسعا بعمليات التفكير، والاتجاه نحو تنمية القدرات الخاصة بها لما له من أهمية بالغة في عمليات الوصول إلى المنتجات الابداعية في المجالات الحياتية المختلفة، خاصة إذا ما ارتبط الأمر بالإبداع لدى التلاميذ المتمدرسين.

ومن أجل ذلك لجأت التربية المعاصرة لتعليم الفرد كيف يتعلم؟ وكيف يفكر؟ وتعتبر ذلك من أولوياتها. وهو ما أكده (بياجيه) حين قال: "إن الهدف الأساسي من التربية هو خلق رجال قادرين على صنع أشياء جديدة ولا يقومون فقط بتكرار ما صنعه الأجيال السابقة، مبتكرين، ومكتشفين" (Fisher, 2001, 21) وهو ما يدل على تلك الاصلاحات التربوية التي تحدث كل مرة في بلادنا. وهذا ما سعت إليه أهداف منظومتنا التربوية من خلال تبنيها لنظام المقاربة بالكفاءات في 2003– 2004 وكرسها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04–08 المؤرخ في 2008/01/23، والتي تهدف إلى الوصول بالتلاميذ وهم يملكون طاقات إبداعية وعقل يفكر بطريقة تتميز بمنهجية سليمة، أي إذا أردنا من المتعلم أن يكون مفكرا جيدا فلا بد من تعليمه مهارات التفكير من خلال استراتيجيات معدة تلائم مرحلة نموه وقدرة استيعابه. وليس الاعتماد على تمييز التلاميذ الناجحين من غيرهم كل عام فقط. فالتربويون اليوم لا يركزون على مستوى الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في الاختبارات المدرسية، وبناء على ذلك دعا الكثير من المربين إلى الاهتمام بتعليم التفكير وذلك من خلال أنه مهارة أي أنه طريقة وأسلوب عمل قابل للتعلم. (مخلوفي، 2009، 7)

ويؤكد الباحثون أن القدرة على التفكير مكتسبة ومستحدثة أكثر من كونها فطرية، فتعليم مهارات التفكير أصبح أكثر من ضروري وذلك باستعمال الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي تنمي هذه المهارات خاصة تلك الأساليب التي تراعي الخصائص البدنية والفسيولوجية، المعرفية، الحركية

والانفعالية.... ذلك أن العقل والبدن يمكن تدريبهما على استخدام طرق وأساليب صحيحة وذلك من خلال استعمال طرق تدريس تعتمد على التفاعل الايجابي بين المتعلم والمعلم وتبني أسلوب حل المشكلات في عرض المادة العلمية مما يتيح فرصة لتنظيم أفكارهم وترتيبها بطريقة منطقية.

ويرى (الجمادي، 1999، 49) بأن الابداع يمكن أن يكتسب بالعلم والمعرفة والتدريب والاجتهاد. ويقول (روشكا) في هذا المجال: بأن التربية الصحيحة هي التي تقود إلى الابداع مع أخذ بعين الاعتبار تربية التلاميذ كلهم، انطلاقا من النظرية التي تقول: أن تربية الابداع ممكنة لدى شخص طبيعي عادي من وجهة نظر عقلية وتوجد هناك براهين على أن أي شخص عادي يمكن تطوير الابداع لديه بهذا الاتجاه أو ذاك (روشكا، 1989، 27)

ولقد أظهرت العديد من الدراسات منها (دراسة علي محمد الزغبي، 2014)، (خالد ابراهيم العجلوني، 2009)، (مخلوفي فاطمة، 2009)، (عمريو زهير، 2014)، (دودو وبن عمارة، 2017)، (المومني محمد وابتسام، 2016) بأن التدريب يؤثر بصورة حاسمة في مستوى الأداء على مختلف القدرات الابداعية كعائد مباشر للتدريب الذي تعرض له، وباعتبار التربية البدنية والرياضية جزء لا يتجزأ من التربية العامة ومادة دراسية تساهم من خلال الأنشطة البدنية والرياضية الممارسة في تنمية مؤهلات المتعلم عن طريق اكسابه مهارات بدنية وحركية ومعرفية.

وتهدف مادة التربية البدنية باعتبارها جزء من النظام التربوي الجزائري إلى تنمية شخصية المتعلم من جميع الجوانب منها البدنية، الحركية، الاجتماعية، الانفعالية، المعرفية والابداعية باستخدام الأساليب الحديثة للتعلم والتعليم، وفي ظل المقاربة بالكفاءات اصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية وذلك باستعمال أسلوب حل المشكلات من خلال عرض المعلومات في صورة مشكلات تتحدى قدرات المتعلمين، وتحثهم على التفكير وإيجاد الحلول المعقولة لها بسرعة وانتاج أفكار وحركات جديدة ذات

نوعية عالية بالإضافة إلى استخدام الأفكار والحركات الرياضية بطرق متنوعة مما يؤدي إلى تنمية مستوى التفكير الابداعي الحركي.

غير أن واقع تدريس مادة التربية البدنية والرياضية في مدارسنا بالمرحلة الثانوية لا يتماشى والاهداف المحددة ويفتقر إلى مقومات تحفيز المتعلمين على التفكير والابداع، إذ مازالت أساليب التدريس تعتمد على الأساليب التقليدية التي ترتكز على التلقين بواسطة المعلم مما يجعل المتعلمين سلبيين يستمعون فقط، حيث أن تزويدهم بالمعلومات، سيجعل تلك المعلومات رصيدا جامدا مالم تفعل، الأمر الذي يجعل متعلمينا جامدين في تفكيرهم وهو ما ينتقل معهم إلى سلم تدرجهم الدراسي من دون تغيير في التفكير ويجعلهم متلقين للأوامر غير قادرين على مواجهة المشكلات.

فمدارسنا نادرا ما تهيء للمتعلمين فرصا ليقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم، مما يجعلهم سجناء لما يلقيه المعلم من أفكار ودروس غير قابلة للنقاش (جدي، 2017، 124). ومن خلال عمل الباحثة كمدرسة لمادة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية لاحظت تدني مستوى التعلم والإبداع الحركي لدى الكثير من متعلمينا وبأن تفكيرهم جامد، فهم لا يفكرون في المواقف الرياضية التي يتعرضون لها، وأن تعاملهم مع مختلف المواقف محدود، وغالبا ما يتم التفكير فيها بنفس الطريقة، فلا ينوعون في طرق الحل، ولا يفكرون بإيجاد بدائل أخرى لهذه المواقف التعليمية التعلمية، كما نجدهم ميالون للإتباع لا للإبداع، مستجيبون للأوامر، ولا يميلون للمبادرة.

ومنه نرى أننا بحاجة أكثر من ذي قبل إلى استخدام أساليب تعليمية تعلمية تثير اهتمام المتعلم وتحمله على الاستغراق في التفكير وتقوده نحو الإبداع الحركي، وانطلاقا من ذلك ارتأينا إمكانية تنمية التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ الثانية ثانوي باستخدام أسلوب حل المشكلات.

الأمر الذي دفع الباحثة إلى طرح الإشكال التالي:

– هل يؤثر أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة؟

والذي تتدرج تحته التساؤلات الجزئية التالية:

1– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الطلاقة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة؟

2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الأصالة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة؟

3– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية المرونة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة؟

4– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية التفكير الابداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة؟

5– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية تسيير واقتصاد وعلوم تجريبية في تنمية التفكير الابداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية إناث وذكور في تنمية التفكير الابداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة؟

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على تأثير وفعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية (16-17) سنة.

- التعرف على الفروق بين نتائج القياسات للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية كل مهارة من مهارات التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية (16-17) سنة

- التعرف على الفروق في نتائج القياسات بين الذكور والاناث وبين شعبة العلوم التجريبية وشعبة التسيير واقتصاد للمجموعة التجريبية في تنمية التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية (16-17) سنة.

3- فرضيات الدراسة:

- يؤثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الطلاقة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الأصالة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية المرونة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية التفكير الابداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17)سنة.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية تسيير واقتصاد وعلوم تجريبية في تنمية التفكير الابداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية إناث وذكور في تنمية التفكير الابداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17)سنة.

4- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في هذا الموضوع فيما يلي:

- كونها تسلط الضوء على موضوع مهم يتعلق بدراسة تأثير استخدام أسلوب حل المشكلات في مادة التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية بالجزائر، وهذه الدراسات التي تعد قليلة جدا (حسب الاطلاع المتواضع للباحثة) وهو الأمر الذي لمسناه من خلال إعدادنا لهذا البحث.

– إتباع الأسس والمبادئ العلمية والمنهجية في استخدام أسلوب حل المشكلات لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها والمتمثلة في الارتقاء بالتفكير الابداعي الحركي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

– تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها تناولت موضوعا لم ينل اهتماما كافيا من البحث في مجتمعنا الجزائري خاصة في مادة التربية البدنية والرياضية بعكس المواد الاخرى وذلك حسب اطلاع الباحث.

– إن دراسة القدرات الابداعية للمتعلمين تشكل جانبا من جوانب الاهتمام بالتلاميذ في الجزائر، حيث إن الاهتمام بهذه الشريحة ودراستها وتوجيه الامكانات من أجل فهم قدراتهم ومتطلباتهم يعد ضرورة ويمثل حاجة من الحاجات المهمة لدى المجتمع من أجل تنمية وازدهار واستغلال ثرواتها وطاقات أبنائها وقدراتهم الكاملة في شتى المجالات وذلك باتباع الأساليب الحديثة للتدريس في التربية البدنية والرياضية كأسلوب حل المشكلات.

5– أسباب اختيار الموضوع: تعمل التربية البدنية والرياضية كباقي المواد الأخرى على تنمية وبلورة شخصية الفرد وإعداده إعدادا متكاملا من النواحي البدنية والعقلية والنفسية فهي تعد عنصرا هاما في عمليتي النمو والتطور معتمدة في ذلك على النشاط البدني والرياضي والحركي الذي يميزها.

هناك مجموعة من الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع، منها الذاتية وأخرى موضوعية وتتمثل على وجه الخصوص فيما يلي:

5–1– الأسباب الذاتية:

– اهتمامي الشخصي بالوضع الحالي لدرس التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي بالمدارس الجزائرية.

– لكوني طالبة في تخصص النشاط الرياضي التربوي، أريد التعرف على تأثير أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي في التعليم الثانوي.

5-2- الأسباب الموضوعية:

- محاولة التطرق إلى الابداع في التربية البدنية والرياضية في التعليم الثانوي، وقلة الدراسات الأكاديمية حول الاساليب الحديثة لتدريس التربية البدنية والرياضية.

- قلة الدراسات المتعلقة بظاهرة تنمية التفكير الابداعي الحركي في مادة التربية البدنية والرياضية في حدود الاطلاع المتواضع للباحثة.

- حساسية الفئة العمرية لتلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة وأهمية النشاط البدني والرياضي لها من جميع الجوانب.

6- مصطلحات الدراسة:

كما سنقوم بتوضيح وشرح أهم المصطلحات الواردة في الدراسة الحالية اصطلاحا وإجرائيا.

6-1- أسلوب حل المشكلات:

ويعرف (أبو شريخ) مفهوم حل المشكلات بأنه: مجموع الإجراءات التفصيلية التي يضعها المعلم أو المتعلم بتصور مستقبلي يعتقد أنه حلا ناجحا من بين حلين أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلم والتعليم على وفق خطوات علمية ومنطقية. (أبو شريخ، 2008، 169).

التعريف الإجرائي:

هي وضعية تعلمية بحيث يكون على المتعلم أن يتغلب على بعض العقبات حتى يصل إلى الهدف المحدد أو الاستجابة الحركية المناسبة باستعمال مهارات متنوعة ومختلفة.

6-2- التفكير الابداعي:

القدرة على التعبير عن الأفكار الجديدة والمقيدة بطريقة تشرح وتبين العلاقات الجديدة والمفيدة والقدرة على انتاج الجديد والنادر والمختلف فكرا وعملا. (قطناني، 2011، 91).

التعريف الاجرائي:

هو تلك القدرة العقلية النامية التي تسمح لأغلب التلاميذ من انتاج أفكار متنوعة وجديدة غير موجودة عند غيره من التلاميذ.

6-3- التفكير الابداعي الحركي:

تعرفه لميا الديوان على أنه قدرة المتعلمين على تكوين أنماط جديدة للمهارات الرياضية مستمدة من الخبرة السابقة مع تجنب الطرق التقليدية في التفكير لظهور إنتاج لحركات ومهارات غير شائعة يمكن أداؤها ويتكون ثلاث مكونات هي الأصالة الحركية والطلاقة الحركية والمرونة الحركية. (الديوان، 1999، 27).

التعريف الاجرائي:

قدرة التلميذ وقابليته على انتاج أكبر عدد من الاستجابات الحركية المتنوعة والجديدة خلال فترة زمنية معينة.

6-4- المرحلة الثانوية:

هي المرحلة التي يلتحق بها الطالب الحاصل على شهادة التعليم المتوسط، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وفيها يتخصص الطالب في الفرع العلمي أو الأدبي في السنة الأولى، يحصل الطالب في نهايتها على شهادة البكالوريا التي تؤهله للالتحاق بالتعليم العالي.

7- الدراسات السابقة والمشابهة:

ومن الدراسات التي تناولت أسلوب حل المشكلات والتفكير الابداعي:

7-1- دراسة دودو بلقاسم وبن عمارة مراد (مارس 2017):

بعنوان: "**أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الابداعية الحركية خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة** – دراسة تجريبية بمدينة سطيف-" مقال بمجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر.

هدفت الدراسة الى تقصي أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي، خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة سطيف؛ واعتمد الباحثان على المنهج التجريبي وتكونت العينة من (70) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الاولى متوسط المسجلين بمتوسطة الدراجي حسين – راس الماء – بمدينة سطيف، خلال السنة الدراسية 2017/2016 يدرسون مادة التربية البدنية والرياضية، تتراوح أعمارهم بين 11 و 12 سنة باختلاف جنسهم موزعين بالتساوي إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة تم اختيارها عشوائيا، ثم طبق على المجموعتين قبل المعالجة وبعدها اختبار التفكير الإبداعي الحركي للمياء الديوان وتصنيف سيسونو للابداع، بعد التحقق من صدق وثبات الاختبار، كما تم تطبيق البرنامج التعليمي الذي تم بناؤه باستراتيجية التعلم التعاوني بطريقة التعلم معا على المجموعة التجريبية بواقع مرة واحدة أسبوعيا لمدة (60) دقيقة. وقد اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة الضابطة والتجريبية، في مهارات التفكير الابداعي الحركي (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية والاصالة الحركية) لصالح المجموعة التجريبية وأخيرا أوصت الدراسة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني بطرقه المختلفة، وبيان اثره في تنمية مهارات التفكير.

7-2- دراسة راتب محمد علي الداود ونزار محمد خير الويسي (2016):

بعنوان: "**تأثير استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة القدم لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك**" مقال بمجلة دراسات العلوم التربوية، الاردن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة القدم (التمرير، الجري بالكرة، ضرب الكرة بالرأس، التصويب بالقدم) لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا من المسجلين لمساق تعليم كرة القدم (1) للفصل الثاني للعام الدراسي 2014/2013، تم اختيارهم بالطريقة العمدية، قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين متكافئتين، بمعدل (20) طالب لكل مجموعة، المجموعة التجريبية طبقت البرنامج التعليمي لتعلم المهارات الأساسية باستخدام أسلوب حل المشكلات، بينما طبقت المجموعة الضابطة المنهاج المقرر للمهارات الأساسية في كرة القدم بأسلوب المحاضرة الاعتيادي، استمر تطبيق البرنامج التعليمي لمدة ستة أسابيع، بواقع ثلاث وحدات تعليمية في الأسبوع، مدة الوحدة التدريسية (50) دقيقة. أظهرت نتائج الدراسة فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات على تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة القدم (التمرير، الجري بالكرة، ضرب الكرة بالرأس، التصويب بالقدم) لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك.

7-3- دراسة مهرية خليدة (2016):

بعنوان: "**مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ دراسة ميدانية بثانوية عبد الرحمان رستم بمدينة تمنراست**" مقال بمجلة آفاق علمية، الجزائر.

هدفت الدراسة إلى تقصي مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي" تخصص العلوم التجريبية" وتحديد الاختلاف في هذه المهارات بحسب الجنس، استعملت الباحثة المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لمثل هذه الدراسات تم اختيار عينة الدراسة بطريقة المعاينة العشوائية، بلغ حجم العينة (300)

تلميذ وتلميذة، وأظهرت نتائج الدارسة إن تلاميذ السنة الثانية علوم تجريبية يمارسون مهارات حل المشكلات بدرجات متفاوتة من مهارة إلى أخرى، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين بالنسبة لتطبيق مهارات حل المشكلات حيث تبين أن الإناث يمارسن هذه المهارات أكثر من الذكور.

7-4- دراسة المومني محمد عمر والمومني ابتسام محمد (2016):

بعنوان: "**أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية القدرات الابداعية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في محافظة اربد، الاردن**" مقال بمجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، الأردن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات الابداعية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في محافظة اربد، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي، وقد قام الباحثان بتبني مقياس القدرات الابداعية من إعداد (الحامد وآخرون، 2001). وبناء عليه فقد توصلت الدراسة بعد المعالجة الاحصائية إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في قدرة الطلاقة لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تدرسن على أسلوب حل المشكلات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في قدرة المرونة لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تدرسن على أسلوب حل المشكلات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في قدرة الأصالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

7-5- دراسة عبد السميع هدى (2016):

بعنوان: "**أثر استراتيجيات التعلم النشط (توجيه الأقران وتدوير المعلومات) في تطوير التفكير الابداعي وبعض المهارات في الكرة الطائرة**"، مقال بمجلة علوم الرياضة، العراق.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجيات التعلم النشط (توجيه الأقران وتدوير المعلومات) في تطوير التفكير الابداعي وبعض المهارات في الكرة الطائرة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لملائمته

طبيعة البحث وبتصميم ثلاث مجموعات وأما مجتمع البحث فكان طالبات المرحلة الرابعة من كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات بجامعة بغداد وبعدد (66) طالبة طبق عليهن اختبارات مهارية في الكرة الطائرة واختبار تورانس للتفكير الابداعي وقد توصلت الدراسة إلى أن استراتيجية توجيه الأقران وتدوير المعلومات تعطي تحسنا في الأداء أفضل من الأسلوب الأمري وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي ولصالح الاختبار البعدي في كل من الطلاقة والمرونة والاصالة.

7-6- Sakineh Fathi & Amir Qamrani (2016):

بعنوان: "**أثر التعليم بحل المشكلة على أنماط التفكير لدى طالبات المدارس الثانوية بأصفهان**"، مقال بالمجلة الدولية للبحوث الطبية والعلوم الصحية. إيران.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير نمط التعليم بحل المشكلة على أنماط التفكير لدى طالبات المدرسة الثانوية بأصفهان، استخدمت الباحثتان المنهج شبه تجريبي ذو تصميم الاختبار القبلي والاختبار البعدي ومراقبة المتابعة. وقد تم اختيار مجتمع الإحصاء المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية في أصفهان حيث تم اختيار (30) شخص تم اختيارهم من خلال الطريقة العشوائية العنقودية المتعددة المراحل وشاركوا عشوائيا في مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي. تم تطبيق أساليب التفكير كاختبار قبلي واختبار بعدي والمتابعة، تم التدريس بحل المشكلة لمدة (8) أسابيع للمجموعة التجريبية ومجموعة الضابطة لم تتلقى أي تدريس. وتم تحليل البيانات باستخدام طريقة تحليل التباين وتكرار القياسات. في هذه الورقة، نقدم نتائج الدراسة التجريبية للمجموعة الواضحة. تقدم هذه المقالة نتائج سلسلة من الدراسات حول موضوع التعليم والتدريب. وأظهرت النتائج التي أظهرها تحليل التباين من خلال مرارا وتكرارا أن تعليم حل المشكلات كان له تأثير على أسلوب التفكير الإداري والتشريعي والقضائي. وبعبارة أخرى فإن تعليم حل المشكلات سيؤدي إلى تحسن في الإدارة والتشريع والقضاء في الطالبات، وتظهر النتائج أن بين الاختبار القبلي والبعدي وبعد الاختبار أيضا متابعة في المجموعة هناك اختلافات ذات مغزى. إن التعليم بحل مشكلة

فعال في أساليب التفكير الإداري والتشريعي والقضائي، وقد استقرت آثاره خلال ذلك الوقت. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة كانت ذات مغزى في جميع العوامل الثلاثة للأنماط. وان هناك اختلافات داخل المجموعة ذات مغزى في جميع العوامل أيضا. وكان التفاعل بين حالتين والتغيرات في الاختبار القبلي، والاختبار البعدي والمتابعة ذات مغزى في المتغيرات الثلاثة.

7-7- دراسة Fatih & Tayfun (2015):

بعنوان: "**مهارات حل المشكلات لدى طلاب المدارس الثانوية الممارسة بانتظام في فرق الرياضة**"، مقال بمجلة الثقافة البدنية والرياضة والدراسات والبحوث.

هدفت الدراسة إلى تحليل تأثير الأنشطة الرياضية العادية على نهج حل المشكلات التي يقوم بها طلاب المدارس الثانوية عندما واجهوا المشكلة المذكورة. وشارك في الدراسة ستمائة (600) تلميذ من الذكور (بمتوسط حسابي للعمر = 15.45 سنة) للفئة العمرية (14-17 سنة) من الطلاب الرياضيين الذين لديهم نشاط بدني منتظم تم اختيارهم من الطلاب الذين واصلوا القيام بتمارين في المسابقات الرياضية في المسابقات الوطنية (متوسط الرياضيين= 319). الطلاب الذين اتخذوا الممارسة في الفرق الرياضية، تمارس لمدة ستة أيام في الأسبوع، شريطة ألا تتجاوز هذه العملية 1.5 ساعة. هم ممن شاركوا بانتظام في مسابقات الدوري المطلوبة من قبل فروعها الرياضية. وكانت عينة الطلاب غير الرياضيين مختارة عشوائيا من بين الطلاب الذين لا يمارسون الرياضة بانتظام (متوسط غير رياضيين= 321). استخدم الباحثان في هذه الدراسة "نموذج المعلومات الشخصية" و "جرد حل المشاكل" لتقييم مهارات حل المشكلات لدى الطلاب. تم استخدام اختبار مان-ويتني U، الذي هو اختبار لابارامتري، لفحص عينتين (رياضي، وغير رياضي)، واستخدم تحليل كروسكال-واليس أحادي الاتجاه لإجراء فحوصات بين المجموعات الرياضية (فروع الرياضة). وتوصلت الدراسة الى وجود فرق كبير في الثقة بالنفس بين الطلاب الرياضيين وغير الرياضيين. كما توصلت إلى أن أولئك الطلاب الذين لا يمارسون الرياضة

بشكل منتظم، قيم المشاركين لمخزون حل المشكلة لم يكن التوزيع الطبيعي وفقا للنقاط التي حصلوا عليها. ووفقا لنتائج اختبار مان وايتني U، هناك فرق واضح بين الرياضيين وغير الرياضيين في حل المشكلة. وعند مقارنة نتائج الطلاب الذين يمارسون الرياضة بانتظام في حل المشكلة ومقارنتها بنتائج الطلاب الذين لا يمارسون الرياضة بانتظام نجدهم أفضل من الطلاب غير رياضيين. كما أن الطلاب الذين يمارسون الرياضة بانتظام أكثر ثقة بالنفس من أولئك الذين لم لا يمارسون الرياضة بانتظام وكانوا من نفس العمر عندما واجهوا نفس المشكلة، يعتقد الطلاب الرياضيين أنهم سيحلون المشكلة التي يواجهونها. وعلاوة على ذلك، يفضل الطلاب الرياضيين استخدام طريقة منهجية في أثناء حل مشكلة واتخاذ قرار أكثر من ذلك في كثير من الأحيان.

7-8- دراسة Çağlar, Çetinkaya (2014):

بعنوان: "**تأثير برنامج حل المشكلات الابداعي على التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين**"، مقال بمجلة بروسيديا - العلوم الاجتماعية والسلوكية-، تركيا.

هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير برنامج حل المشكلات الإبداعي المصمم للطلاب الموهوبين على مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المدارس المتوسطة واختبار فعالية هذا البرنامج. واستخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أجريت الدراسة على عينة (20) طالبا موهوبا منهم (10) طلاب في المجموعة التجريبية و(10) طلاب في المجموعة الضابطة في اسطنبول تركيا. في هذه الدراسة تم تشكيل مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. تم تطبيق برنامج حل المشكلات الإبداعية على المجموعة التجريبية. كما تم استخدام اختبار تورانس لقياس التفكير الإبداعي (TTCT) قبل تطبيق البرنامج ثم تنفيذ برنامج حل المشكلات الابداعية والذي استمر لمدة (15) أسبوع حيث يتكون من (15) وحدة، ثم اجراء اختبار بعدي. واشارت النتائج أنه لا يوجد فرق كبير عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات الاختبار القبلي لكل من المجموعتين. وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات

دلالة احصائية بين نتائج الاختبار البعدي والاختبار القبلي لصالح الاختبار البعدي، بالإضافة الى أنه توجد فروق كبيرة ذات دلالة احصائية بين نتائج الاختبارين البعديين عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح المجموعة التجريبية.

7-9- دراسة الغربي، موسى درويش (2013):

بعنوان: "**تأثير تمرينات وتشكيلات العروض الرياضية على الابتكار الحركي لطلاب الكلية الجامعية بالقنفذة بجامعة أم القرى**" مقال بالمؤتمر العلمي التحضيري لطلاب وطالبات جامعة أم القرى، السعودية. هدف البحث إلى التعرف على تأثير تمرينات وتشكيلات العروض الرياضية على الابتكار الحركي لطلاب الكلية الجامعية بالقنفذة بجامعة أم القرى، وقد تم استخدام المنهج التجريبي لملاءمته لهدف وفروض البحث ويمثل مجتمع البحث طلاب المستوى الخامس بقسم التربية البدنية بالكلية الجامعية للبنين بالقنفذة حيث بلغ عددهم (112) طالب، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العمدية حيث بلغ عددهم (40) طالبا بنسبة بلغت (35,71 %) من مجتمع البحث. كما استند الباحث إلى الوسائل والأدوات التي تعمل على تحقيق هدف البحث وأشارت أهم النتائج إلى أن البرنامج المقترح (التجريبي) له تأثيرا ايجابيا في عوامل الابتكار الحركي قيد البحث لدى طلاب المجموعة التجريبية حيث ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين فرق القياسين (القبلي – البعدي) بين المجموعتين الضابطة- التجريبية في عوامل الابتكار الحركي لصالح المجموعة التجريبية يوصى بضرورة الاهتمام بتنمية عوامل الابتكار الحركي لدى طلاب التربية البدنية لما لها من تأثير إيجابي على إتاحة الفرصة للتفكير والابداع الحركي للطالب.

7-10- دراسة أبو الطيب محمد، وعبد السلام حسين (2013):

بعنوان: "**أثر التدريس بالاكتشاف الموجه على التفكير الابتكاري وبعض المهارات الأساسية بالسباحة لدى الأطفال من (5- 6) سنوات**" مقال بمجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، الأردن.

هدفت الدراسة للتعرف على أثر التدريس بالاكتشاف الموجه على التفكير الابتكاري وبعض المهارات الأساسية بالسباحة لدى الأطفال من (5-6) سنوات، وتم استخدام المنهج التجريبي، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (32) طفلا، وتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعتين؛ الأولى مجموعة تجريبية (18) طفلا استخدمت أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه، والمجموعة الثانية ضابطة (18) طفلا استخدمت أسلوب التدريس التقليدي. تم تدريس كل مجموعة باستخدام الأسلوب التدريسي الخاص بها وبواقع ثلاث وحدات تدريسية في الأسبوع الواحد بوحدة زمنية (20) دقيقة في الوحدة التدريسية الواحدة ولمدة (6) أسابيع، ولجمع البيانات تم استخدام بعض اختبارات السباحة ومقياس التفكير الابداعي (لمنسي، 1996). وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه ساهم في تحسين التفكير الابتكاري وبعض مهارات السباحة لدى الأطفال من (5-6) سنوات بالمقارنة مع الأسلوب التقليدي، وبلغت أعلى نسبة مئوية للتحسن في اختبار السباحة الكلابية (93.1 %)، وأوصى الباحثان باستخدام التدريس بأسلوب الاكتشاف الموجه لتحسين التفكير الابتكاري والمهارات الأساسية للألعاب الرياضية المختلفة للأطفال.

7-11- دراسة السوداني ،عدنان لطيف سعد (2013):

بعنوان: "**تأثير منهاج تعليمي مقترح لدروس التربية الرياضية على تنمية القدرات الإبداعية الحركية بحث تجريبي على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أعمار (10-11) سنة في محافظة البصرة**" مقال بمجلة دراسات تربوية، العراق.

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية منهاج تعليمي مقترح لتدريس التربية الرياضية في تنمية القدرات الابداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) لدى تلاميذ الصف الخامس

ابتدائي. ومعرفة الفروق بين نتائج المنهاج التعليمي المقترح والمنهاج التقليدي في تنمية القدرات الابداعية الحركية. استخدم الباحث المنهج التجريبي لكونه مناسبا لطبيعة البحث. أما التصميم التجريبي المستعمل فهو تصميم أسلوب المجموعة الضابطة (المتكافئة). وتم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة المستنصرية بمحافظة البصرة أعمار (10– 11) سنة وبلغ حجم العينة (40) تلميذا وتم التكافؤ والتجانس في مجموعة من المتغيرات (العمر، الطول، والوزن ومكونات التفكير الابداعي الحركي). وقد استخدم الباحث اختبارات للتفكير الابداعي الحركي على العينة في هذه الدراسة، ولتحقيق غرض الدراسة تم بناء منهاج تعليمي طبق على أفراد المجموعة التجريبية إذ شمل (16) وحدة تعليمية بواقع (640) دقيقة وبواقع وحدتين تعليميتين في الاسبوع، وذلك خلال سنة 2011. وتوصل الباحث إلى النتائج إلى وجود فروق معنوي في اختبارات القدرات الابداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية ما يؤكد فاعلية المنهاج التعليمي المقترح في تنمية هذه القدرات. وكذا وجود فروق معنوية في اختبارات (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) البعدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية.

7–12– دراسة هويدة اسماعيل ابراهيم (2013):

بعنوان: "**السلوك الاستكشافي وعلاقته بالإبداع الحركي لدى أطفال المرحلة الابتدائية**" مقال بمجلة كلية التربية الرياضية، العراق.

هدف البحث الى التعرف على السلوك الاستكشافي والابداع الحركي ومكوناته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذا التعرف على العلاقة بين السلوك الاستكشافي وقدرات الابداع الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتعرف على العلاقة بين السلوك الاستكشافي والابداع الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية على عينة تكونت من (40) تلميذا من مدرسة (مرجعيون) التابعة لتربية الرصافة للموسم الدراسي 2012– 2013، وقد أجرت الباحثة الاختبارات

الخاصة بالسلوك الاستكشافي والابداع الحركي ومكوناته على عينة البحث، وتمت معالجة النتائج احصائيا عن طريق استخدام الحقيبة الإحصائية نظام الـ **SPSS**، واظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين السلوك الاستكشافي وقدرات الابداع الحركي لدى تلاميذ الاول الابتدائي، كما اظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ببن السلوك الاستكشافي والابداع الحركي لدى تلاميذ الاول الابتدائي. وان البيئة المحيطة بالتلميذ لها دور ايجابي في تطوير السلوك الاستكشافي والابداع الحركي.

7-13- دراسة عكاش مقران (2013):

بعنوان: "**تأثير طريقتي المشاهدة التوضيحية وحل المشكلات المستعملة في حصة التربية البدنية والرياضية على تركيز انتباه وتذكر التلاميذ**" مقال بمجلة الابداع الرياضي، الجزائر.

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير طريقتي التدريس المتمثلتين في المشاهدة التوضيحية، وحل المشكلات على بعض العمليات العقلية للتلميذ، وهنا تم اختيار الانتباه والتذكر. وقد أجري البحث على عينة قوامها (64) تلميذ (36 تلميذة و28 تلميذ)، وذلك على تلاميذ السنة أولى متوسط بإحدى متوسطات ولاية بجاية، وطبق اختباري الانتباه (اختبار للتركيز 2 واختبار لوحة الصفار للتذكر، وقد جاءت نتائج البحث موافقة للفرضيات. وتوصلت الدراسة إلى أن كلا الطريقتين تحسنان الانتباه والتذكر لدى التلميذ، وأن المشاهدة التوضيحية تحسن الانتباه أفضل من طريقة حل المشكلات، بينما تحسن طريقة حل المشكلات التذكر أحسن من المشاهدة التوضيحية، أي أن كل طريقة من هذه الطرق تؤثر إيجابا على كل عملية عقلية بشكل مختلف.

7-14- دراسة بطرس وعد رحيم (2012)

بعنوان: " **تأثير أسلوب حل المشكلات باستخدام العاب الكرات في تطوير بعض الحركات الأساسية بعمر(9) سنوات للبنين**" مقال بمجلة كلية التربية الرياضية، العراق.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير أسلوب حل المشكلات باستخدام العاب الكارت في تطوير بعض الحركات الأساسية بعمر (9) سنوات للبنين، تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتقسيمهم إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، وبواقع (10) تلاميذ في كل مجموعة، تم تطبيق مفردات المنهج المعد من قبل وزارة التربية على المجموعة الضابطة، في حين تم تطبيق المنهج المعد من قبل الباحث على المجموعة التجريبية، استخدم الباحث مقياس جامعة أوهايو لتقويم الحركات الأساسية، وبعد إعطاء المنهج المقرر تم إجراء الاختبارات البعدية وتصوير الفيديو والمونتاج وتحويل التصوير إلى أقراص (DVD) واعطائها إلى المقومين الأربعة لتقيم الحركات الأساسية، وبعد استلام نتائج التقويم قام الباحث باستخراج درجة كل اختبار عن طريق شطب الدرجتين الأعلى والأدنى التي أعطاها الحكام الأربعة، وأخذ متوسط الدرجتين المتوسطتين، وقد توصل الباحث إلى أن الفروق في القياس البعدي لجميع الحركات الأساسية كانت لصالح المجموعة التجريبية.

7-15- دراسة الديوان لمياء حسن، عثمان انتصار أحمد، (2011):

بعنوان: "**أثر تدريس الالعاب الصغيرة بأساليب العصف الذهني والتبادلي والأمري لتنمية بعض القدرات الابداعية الحركية**" بحث غير منشور، كلية التربية الرياضية، جامعة البصرة، العراق.

هدفت الدراسة إلى اعداد منهج العاب صغيرة مقترحة وتدريسه بأسلوب العصف الذهني والتبادلي والأمري. والتعرف على تأثير المنهج المقترح باستخدام ثلاث أساليب تدريسية في تنمية بعض القدرات الابداعية الحركية (الأصالة الحركية، الطلاقة الحركية، المرونة الحركية). والكشف عن أفضل الأساليب تأثيرا في تنمية بعض القدرات الابداعية الحركية. واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي وهو المنهج

الامثل لمثل هذه الدراسة، وتم اختيار عينة البحث من تلميذات مدرسة رابعة العدوية الابتدائية للبنات بعمر (9– 10) سنوات وبلغ حجم العينة (60) تلميذة، إذ تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات تجريبية بواقع (20) تلميذة في كل مجموعة، تدرس المجموعة التجريبية الأولى بأسلوب العصف الذهني والمجموعة التجريبية الثانية بالأسلوب التبادلي والمجموعة الضابطة بالأسلوب الأمري. وقد استخدمت الباحثتان اختبارات للتفكير الابداعي الحركي على العينة في هذه الدراسة، ولتحقيق غرض الدراسة تم بناء منهاج تعليمي طبق على أفراد المجموعة التجريبية إذ شمل (16) وحدة تعليمية واستغرق (8) أسابيع بواقع وحدتين تعليميتين في الاسبوع زمن الوحدة التعليمية (40) دقيقة، وذلك خلال سنة 2011. وتوصلت الباحثتان إلى أن هناك فروق معنوية بين الاختبارات القبلية والبعدية للأساليب الثلاثة ولصالح البعدية المستخدمة في اختبارات الطلاقة الحركية، المرونة الحركية والأصالة الحركية. وأن الاسلوبين التدريسيين العصف الذهني والتبادلي قد حققا تطورا بنسب مختلفة ضمن المنهج التعليمي مما يدل على سرعة التطور في بعض القدرات الابداعية الحركية وتفوقهما على الأسلوب الأمري (الضابطة). بالإضافة إلى أن أفضلية نتائج الاختبارات البعدية كانت قد حققها أسلوب العصف الذهني في اختبارات الطلاقة الحركية والمرونة الحركية والأصالة الحركية لذلك عد هذا الأسلوب الأكثر فاعلية في تطور بعض القدرات الابداعية الحركية. ولقد كانت نسبة التطور بين الأساليب الثلاثة متباينة في الاختبارات إذ حصل أسلوب العصف الذهني على المرتبة الأولى في نسب التطور وقد حصل الأسلوب التبادلي على المرتبة الثانية في نسب التطور أما الأسلوب الأمري (الضابطة) فقد جاء في المرتبة الثالثة بالنسبة إلى مستوى التطور.

7-16- دراسة الخياط ضياء قاسم، والشيت أياد محمد، وبسيم جمال شكري (2011):

بعنوان: "**تأثير برنامج تعليمي مقترح لتنمية الاستطلاع العلمي الخاص والإبداع في مادة المشاهدة والتطبيق لدى طلاب كلية التربية الرياضية**" مقال بمجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، العراق.

هدفت الدراسة للكشف عن أثر برنامج تعليمي مقترح لتنمية الاستطلاع العلمي الخاص بمادة المشاهدة والتطبيق تدريس التربية الرياضية لطلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية، وكذلك تأثير البرنامج في تنمية التفكير الابداعي لدى الطلاب. تكون مجتمع الدراسة من طلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية جامعة الموصل للعام الدراسي (2010-2011) والبالغ عددهم (218) طالب، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عمدية، بلغ عددهم (50) طالبا يمثلون شعبتي (ج – د) وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي سبيلا لحل مشكلة البحث أما التصميم التجريبي فهو تصميم المجموعات المتكافئة ذات الاختبار البعدي تمثل المجموعة الأولى التجريبية والمجموعة الثانية الضابطة وتم التكافؤ والتجانس في مجموعة من المتغيرات وقد استغرق تنفيذ البرنامج التدريسي المعد (6) أسابيع ضم العديد من الأنشطة والمواقف فضلا عن أوراق العمل الخاصة بكل مرحلة تعليمية وباستخدام تقنيات تربوية (داتاشو) طبق على المجموعة التجريبية وبعد الانتهاء تم اجراء اختبار نهائي لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة. وكانت أبرز النتائج: فاعلية البرنامج التدريسي في تنمية الاستطلاع العلمي الخاص بمادة المشاهدة والتطبيق فضلا عن تنمية التفكير الابداعي لدى الطلاب.

7-17- دراسة يعقوبي فاتح (2011):

بعنوان:" **أثر برنامج تدريبي مقترح بالألعاب الحركية والألعاب التربوية والألعاب (الحركية+ التربوية) في تنمية التفكير الابداعي لدى أطفال الروضة**" مقال بمجلة الابداع الرياضي، الجزائر.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج بالألعاب الحركية والألعاب التربوية والألعاب (الحركية+ التربوية) في تنمية بعض قدرات التفكير الابداعي لدى أطفال الروضة بعمر (04-06) سنوات وبشكل

عام وحسب الجنس. اشتملت الدراسة على (60) تلميذا من المجموع العام الذي بلغ (300) تم اختيارهم بصورة عمدية بعدما استبعد الباحث التلاميذ الذين لا تتوفر فيهم شروط البحث وقد تم تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات متساوية من حيث الذكور والاناث المجموعة الاولى تتدرب على برنامج الالعاب الحركية والمجموعة الثانية تتدرب على الالعاب التربوية والمجموعة الثالثة تتدرب على برنامج الالعاب (الحركية +التربوية) استغرق البرنامج التعليمي (8) اسابيع خصصت فيه (40) لعبة لكل برنامج موزعة على (05) وحدات تعليمية في الاسبوع. وقد استخدم الباحث اختبار (تورنس) للحركة والأداء، استبيان معلمات الروضة من تصميم الباحث وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إسهام البرامج المستخدمة في البحث في تنمية بعض قدرات التفكير الابداعي لدى أطفال الروضة بشكل عام.

7-18- دراسة بكر أحمد حسين (2010-2011):

بعنوان: "**أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقليا - دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة مدينة دمشق**" رسالة ماجيستير غير منشورة في التربية الخاصة، جامعة دمشق.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة المتفوقين عقليا في الصف العاشر بمحافظة مدينة دمشق. يتكون المجتمع الأصلي للبحث من (90) طالبا وطالبة، حيث بلغت عينة البحث من طلبة الصف العاشر في مدرسة الباسل للمتفوقين (60) طالبا وطالبة، تم و تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية تكونت من (30) طالبا وطالبة، والمجموعة الضابطة تكونت من (30) طالبا وطالبة، وتم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام أساليب وأنشطة النموذج التعليمي المصمم وفق طريقة حل المشكلات، أما المجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب وتابعت دروسها بالطريقة التقليدية. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: النموذج التعليمي في مادة اللغة العربية للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي بمدارس المتفوقين، المنبثق عن

طريقة حل المشكلات، يشتمل على سبعة دروس في المحاور التالية (الأدب والنصوص – النحو والتطبيق والإملاء – القراءة والمطالعة – التعبير) من إعداد الباحث. واختبار تورانس للتفكير الإبداعي: من تأليف بول تورانس، ترجمة وإعداد كل من عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب، وقد اعتمدت هذه الدراسة على الصورة اللفظية لهذا الاختبار وذلك لقياس المهارات التالية: (الدرجة الكلية – الطلاقة – المرونة – الأصالة) ، وذلك بناء على تعليمات مفتاح الاختبار في تصحيح بنوده. حيث استغرق تطبيق النموذج (7) أسابيع، وتم تطبيق أنشطة النموذج المكون من سبع جلسات في (28) حصة دراسية، لتنمية التفكير الابداعي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين عقليا، وذلك خلال الفترة من 2010/10/17 إلى 12/6/ 2010 في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010–2011. وأسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالدرجة الكلية الطلاقة والمرونة الأصالة، وذلك نتيجة التطبيق البعدي، ويعزى هذا الفرق للنموذج التعليمي، وهذا يعني فاعلية هذا النموذج وقدرته على تنمية مهارات التفكير الإبداعي. وتأثر أفراد المجموعة التجريبية من الطلبة الذكور والإناث على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة بالطلاقة والمرونة الأصالة والدرجة الكلية بنفس السوية ولم تظهر فروق دالة بينهما.

7–19– دراسة المرسى حازم أحمد محمد السيد (2010):

بعنوان: "**تأثير عروض التمرينات الجماعية علي بعض عوامل الابتكار الحركي والقدرات التوافقية لدي طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة**"، رسالة ماجيستير غير منشورة في المناهج وطرق تدريس التربية الرياضية. جامعة المنصورة. مصر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير عروض التمرينات الجماعية على بعض عوامل الابتكار الحركي والقدرات التوافقية لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي الملائم للدراسة وذلك باستخدام التصميم التجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة،

وبواسطة القياسين (القبلي– البعدي) لكل مجموعة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية وبلغ حجم العينة (40 طالبا) من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية جامعة المنصورة للعام الدراسي 2009/ 2010، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل مجموعة (20) طالبا، كما استند الباحث إلى الوسائل والأدوات التي تعمل على تحقيق هذه الدراسة وأشارت أهم النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي اشتركت في عروض التمرينات الجماعية على المجموعة الضابطة التي لم تشارك في عروض التمرينات الجماعية واكتفت باستخدام البرنامج المتبع التقليدي في جميع المتغيرات قيد الباحث.

7-20- دراسة شلش فلاح جعاز (2006):

بعنوان: "**أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم الضرب الساحق في الكرة الطائرة**" مقال بمجلة علوم التربية الرياضية، سوريا.

هدفت الدراسة للكشف عن اثر استخدام اسلوب حل المشكلات في تعلم مهارة الضرب الساحق بالكرة الطائرة. واستخدم الباحث المنهج التجريبي لملائمته طبيعة الدراسة، وتم اختيار مجتمع البحث من طلاب المستوى الثالث قسم التربية البدنية والرياضية في كلية التربية– المكلا بجامعة حضرموت للعام الدراسي 2005– 2006 والبالغ عددهم (29) طالب وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية وتم تقسيمهم الى مجموعتين و بواقع (12) طالب لكل مجموعة وقد تم استبعاد طالب واحد وذلك لتغيبه عن الوحدات التعليمية خلال تنفيذ البرنامج التعليمي اما الأربعة الباقيين فتم استخدامهم في التجربة الاستطلاعية وبذلك كان عدد العينة تمثل (78.12%) من مجتمع البحث الاصلي وكانت المجموعة الاولى تتعلم بطريقة حل المشكلات والمجموعة الثانية تتعلم بالطريقة الجزئية وبالأسلوب المتدرج (الاعتيادي). وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة تصميم المجموعة الضابطة العشوائية الاختبار ذات الاختبار البعدي فقط. وتوصل الباحث إلى ان التدريس بأسلوب حل المشكلات المهم اسهم في تحسين تعلم المهارة الحركية لدى افراد عينة البحث.

وان اسلوب حل المشكلات كان اكثر فاعلية من اسلوب المتدرج (الاعتيادي) على تحسين المهارة لدى افراد عينة البحث.

7-21- دراسة زهرة جميل صالح (2006):

بعنوان: "**التفكير الابداعي وعلاقته بالتحصيل المعرفي والمهاري في مادة السباحة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى في كلية التربية الرياضية جامعة الموصل**"، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.

هدفت الدراسة إلى قياس التفكير الابداعي والتحصيل المعرفي والمهاري في مادة السباحة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل، والتعرف على العلاقة بين التفكير الابداعي والتحصيل المعرفي والمهاري في مادة السباحة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل، اشتملت العينة على طلاب السنة الدراسية الأولى في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل للعام الدراسي 2004-2005 والبالغ عددهم (160) طالبا من اجل ضمان دقة الاجراءات العلمية في الدراسة تم تصنيف العينة إلى مجموعتين الأولى تم استخدامها لأغراض بناء اختبار التحصيل المعرفي في مادة السباحة وبواقع (57) طالبا يمثلون نسبة التطبيق النهائي للاختبار وبواقع (30) طالبا يمثلون نسبة (28,03%) من مجتمع البحث، وبعد جمع البيانات تم معالجتها احصائيا باستخدام (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط البسيط(بيرسون)، تحليل التباين، معامل الانحدار، القوة التمييزية). وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين التفكير الابداعي والتحصيل المعرفي في مادة السباحة، ومن خلال الاختبارات المهارية التي استخدمت في الدراسة الحالية في التحصيل المهاري لمادة السباحة لا يرتبط بالضرورة مع التفكير الابداعي وذلك بسبب طبيعة وخصوصية الأداء المهاري المطلوب في عملية التقويم المستخدم في تثبيت درجة التحصيل.

7-22- دراسة الهذيلي نهاد صالح (2005):

بعنوان: "**فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ما قبل المدرسة في عينة أردنية**"، اطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية الخاصة. الجامعة الاردنية.

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ما قبل المدرسة تبعا لتفاعل المجموعة (ضابطة وتجريبية) والجنس (ذكور وإناث)، تم اختيار عينة تجريبية بطريقة قصدية مكونة من (17) طفلا وطفلة من مدرسة الرجاء بمحافظة الزرقاء، وعينة ضابطة مكونة من (17) طفلا وطفلة من أطفال مدرسة الأمل بمدينة عمان. ولتحقيق غرض الدراسة تم بناء برنامج تعليمي مستند إلى اللعب على أفراد المجموعة التجريبية بواقع (50) جلسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2004-2005. ولقياس فاعلية البرنامج التعليمي، تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي (الصورة ب) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج بوصفه اختبارا قبليا، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ثم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري على المجموعتين الضابطة والتجريبية كاختبار بعدي. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي، ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من جهة، ومدى فاعلية اختلاف البرنامج باختلاف الجنس تم استخدام تحليل التباين المشترك (Ancova). وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال على الدرجة الكلية للقياس البعدي لاختبار "تورانس" ومهاراته (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) والدرجة الكلية على الاختبار. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الأطفال الذكور، ومتوسط أداء الأطفال الإناث على اختبار "تورانس"

للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة. وبينت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين البرنامج والجنس في التفكير الابتكاري ومهاراته.

7-23- دراسة شعبان حلمي حافظ محمد (2004):

بعنوان: "**برنامج مقترح باستخدام القصص الحركية وأثره في تنمية التحصيل المعرفي وبعض المهارات الحركية والابتكار الحركي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي**"، أطروحة دكتوراه غير منشورة في فلسفة التربية تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية. جامعة جنوب الوادي. مصر.

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح باستخدام القصص الحركية ودراسة أثره في تنمية التحصيل المعرفي وبعض المهارات الحركية والابتكار الحركي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي وتم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدرسة باحثة البادية الابتدائية بمدينة سوهاج اختيارا عشوائيا في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2004/2003 كما تم تحديد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة تحديدا عشوائيا. وشملت مواد وأدوات البحث على برنامج القصص الحركية المقترح، اختبار تحصيل معرفي، اختبار لقياس المهارات الحركية ومهارات الإدراك الحركي، اختبار الابتكار الحركي. وتوصلت نتائج البحث إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي طبق عليها برنامج القصص الحركية) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف والمفاهيم المتضمنة بالبرنامج المقترح لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وكان تأثير برنامج القصص الحركية أفضل من تأثير الطريقة المعتادة في تنمية التحصيل المعرفي بفارق قوي (مقاسة بمعادلة كيس"Kiess") لقياس حجم التأثير. وكذلك يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي طبق عليها برنامج القصص الحركية) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحركية ومهارات الإدراك الحركي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وكان

تأثير برنامج القصص الحركية أفضل من تأثير الطريقة المعتادة في تنمية المهارات الحركية ومهارات الإدراك الحركي– بفارق قوي. كما توصلت إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي طبق عليها برنامج القصص الحركية) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة ا(لتي درست بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار الابتكار الحركي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وكان تأثير برنامج القصص الحركية أفضل من تأثير الطريقة المعتادة في تنمية مهارات الابتكار الحركي – بفارق قوي.

7-24- دراسة عزة جابر عبد العزيز عطية شرف (2004/2003):

بعنوان :"**فاعلية التدريس بأسلوب الشرح والعرض وأسلوب حل المشكلات على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لمتعلمات المرحلة الابتدائية**" أطروحة دكتوراه.

هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية التدريس بأسلوب حل المشكلات على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لمتعلمات الصف الثاني الابتدائي. ومعرفة فاعلية التدريس بأسلوب الشرح والعرض على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لمتعلمات الصف الثاني الابتدائي. واستخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة. وشملت عينة البحث على (60) متعلمة من الصف الثاني الابتدائي، اختيرت بالطريقة العشوائية، وقد قسمت إلى (30) متعلمة كمجموعة ضابطة، تم تدريسها بأسلوب الشرح والعرض، و(30) متعلمة كمجموعة تجريبية تم تدريسها بأسلوب حل المشكلات. كما استخدم الباحث مجموعة من الأدوات ووسائل جمع البيانات تمثلت في الاستبيان، اختبار القدرة على التفكير الابتكاري باستخدام الحركات والفعال. واختبار الذكاء المصور. أما المعالجات الاحصائية فتمثلت في المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معاملات الارتباط، اختبار ت T- test . وقد توصل الباحث إلى أن التدريس بأسلوب حل المشكلات له تأثير إيجابي على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري بأبعاده الثلاثة (الأصالة، الطلاقة، التخيل) لمتعلمات المجموعة التجريبية. وان التدريس

بأسلوب التدريس بالشرح والعرض له تأثير إيجابي على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري بأبعاده الثالثة لدى متعلمات المجموعة الضابطة. وكذا التدريس بأسلوب حل المشكلات كان أكثر فاعلية من التدريس بأسلوب الشرح والعرض وذلك في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري بأبعاده الثلاثة. بالإضافة إلى إشراك المتعلمين بصور إيجابية في العملية التعليمية التعلمية، مما ينمي عندهم القدرة على اكتساب المهارات وتثبيتها وفي الأخير توفير نماذج لوحدات تعليمية بأسلوب حل المشكلات ضمن المنهاج المطور لمادة التربية البدنية والرياضية للمرحلة الابتدائية

7-25- دراسة عبود رؤى محمد (2003):

بعنوان: "**أثر استخدام أسلوبي حل المشكلات والتضمين في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية في درس التربية الرياضية للصف الخامس الابتدائي**"، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البصرة. العراق.

هدفت الدراسة للتعرف على أثر استخدام أسلوبي حل المشكلات والتضمين في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية في درس التربية الرياضية للصف الخامس الابتدائي حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وكانت أهداف الدراسة هي إعداد برنامج تعليمي مقترح لدرس التربية الرياضية يدرس بأسلوبي حل المشكلات والتضمين لتنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية، والكشف عن الفروق بين الأساليب الثلاثة (حل المشكلات، التضمين، الأمري) في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج الذي أعدته الباحثة وباستخدام أسلوبي (حل المشكلات والتضمين) في تطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية له أثر واضح في تطوير بعض القدرات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية)

7-26- دراسة نعومي فادية محروس جرجيس (2002):

بعنوان: "**أثر استخدام أسلوب حل مشكلات في تنمية التفكير الإبداعي ومستوى الاداء المهاري في الجمناستك الإيقاعي**"، رسالة الماجستير غير منشورة في التربية الرياضية. جامعة الموصل. العراق.

هدفت الدراسة الى الكشف عن اثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي ومستوى الأداء المهاري في الجمباز الإيقاعي. والتعرف على أثر استخدام الأسلوب التقليدي في تنمية التفكير الإبداعي ومستوى الأداء المهاري في الجمباز الإيقاعي. والتعرف على الفروق في تأثير كل من أسلوب حل المشكلات والأسلوب التقليدي في متغيرات (التفكير الإبداعي ومستوى الأداء المهاري) في الجمباز الإيقاعي في الاختبارات البعدية. أجري البحث على عينة تم اختيارها بالطريقة العمدية والمتمثلة بطالبات السنة الرابعة قسم التربية الرياضية في معهد اعداد المعلمات: الساحل الايسر والبالغ عددهن (20) طالبة تم تقسيمهن الى مجموعتين بواقع (10) طالبات للمجموعة التجريبية و(10) طالبات للمجموعة الضابطة ايضاً. وتم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الطول والعمر والوزن وبعض عناصر اللياقة البدنية والذكاء والمهارات الحركية التي حددها المختصون، فضلاً عن تحقيق التكافؤ في بطارية اختبار التفكير الابداعي. كما تم اجراء الاختبارات القبلية المتمثلة باختبارات المهارات الحركية وبطارية التفكير الإبداعي والتي تضم (6) اختبارات تقيس مكونات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الاصالة)، للمدة من 2002/3/10 ولغاية 2002/3/13. حيث اعتمدت الباحثة على برنامجين تعليميين الاول بأسلوب حل المشكلات اذ قامت الباحثة بتصميمه وتطبيقه على المجموعة التجريبية، أما الثاني فتمثل بالأسلوب التقليدي (الأمري) المتبع في المعهد والذي تم تطبيقه على المجموعة الضابطة. وتم اجراء الاختبارات البعدية المتمثلة باختبارات المهارات الحركية وبطارية اختبار التفكير الإبداعي فضلا عن اختبارات التشكيلات الحركية الاختيارية للمدة من 2002/4/27 ولغاية 2002/4/30. كما استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط البسيط (بيرسون)،

معادلة سبيرمان براون، اختبار (ت) للعينات المرتبطة وغير المرتبطة) لمعالجة النتائج احصائيا. وتوصلت الباحثة إلى نتائج تمثلت في أن استخدام أسلوب حل المشكلات اثبت فاعليته في متغيرات الدراسة (التفكير الإبداعي ومستوى الأداء المهاري) في الجمباز الإيقاعي. كما اثبت استخدام الأسلوب التقليدي فاعليته في متغيرات الدراسة (التفكير الإبداعي ومستوى الأداء المهاري) في الجمباز الإيقاعي. وتميز استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي عند مقارنته مع الأسلوب التقليدي في الجمباز الإيقاعي. بالإضافة إلى تفوق استخدام أسلوب حل المشكلات في الاختبارات البعدية الاربعة (ارتداد الطوق مع عبور الرجل الحرة من فوقه، دوران الطوق حول الرسغ مع عمل ميزان امامي بالجسم، دحرجة الطوق على الارض مع اداء وثبة الخطوة، رمي الطوق واستلامه مع عمل القفزة المقصية) عند مقارنتها مع الاسلوب التقليدي في الجمباز الايقاعي. وتوصلت الباحثة كذلك إلى تفوق استخدام الاسلوب التقليدي في الاختبارين المهاريين (دوران الطوق حول محوره، رمي الطوق بشكل افقي الى الاعلى والخروج منه من اسفل الرجلين) عند مقارنتهما مع اسلوب حل المشكلات في الجمباز الايقاعي. واثبت استخدام اسلوب حل المشكلات فاعليته في مستوى الأداء المهاري لتشكيلات الحركية الاختيارية عند مقارنته مع الاسلوب التقليدي في الجمباز الايقاعي.

7-27- دراسة الديوان لمياء (1999):

بعنوان: "**أثر استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي**"، أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة البصرة، العراق. هدفت الدراسة إلى المقارنة بين تدريس التربية الرياضية باستخدام كل من الأسلوب الأمري، الأسلوب المتشعب والطريقة التقليدية، في تنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية، طبقت الباحثة تجربتها على عينة اختارتها بالطريقة العمدية؛ تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة اربعة العدوية للبنات، والبالغ عددهن(11) تلميذه موزعة بالتساوي على ثلاث شعب، وقد تم تحديد المجموعات بالطريقة

العشوائية اذ اصبحت (20) تلميذة من شعبة (أ) مجموعة تجريبية اولى تدرس بالأسلوب الامري و(20) تلميذة من شعبة (ب) مجموعة تجريبية ثانية تدرس بالأسلوب المتشعب و(20) تلميذه من شعبة (ج) مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، أما العدد المتبقي من المجموع الكلي وهو (6) تلميذات أجريت عليهن التجربة الاستطلاعية وتم استبعادهن من التجربة وبعد القيام بالمعالجة الإحصائية لكل من الاوساط الحسابية، الانحرافات المعيارية، فرق الاوساط، مستوى التطور، قيمة (ت) للاختبارات القبلية والبعدية للقدرات الابداعية العامة والحركية وتحليل التباين، توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعة الأسلوب الأمري ومجموعة الأسلوب المتشعب والمجموعة الضابطة ولصالح الاختبار البعدي في القدرات الإبداعية العامة والحركية، كما توصلت إلى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين استخدام الأسلوب المتشعب والأمري والطريقة التقليدية في تنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية ولصالح مجموعة الأسلوب المتشعب.

7-28- دراسة رضا عبد الحميد عامر (1996):

بعنوان: "**تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على الوعي الحس- حركي والتفكير الابداعي لمرحلة رياض الأطفال**" رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة حلوان، العراق.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية لمرحلة رياض الأطفال من سن (4-6) سنوات على متغيرات الوعي الحس- حركي والتفكير الابداعي، أجري البحث على عينة (90) طفل وطفلة من مرحلة رياض الأطفال بعد استبعاد الأطفال المعاقين والأطفال المرضى والأطفال كثيري الغياب وقد قسمت العينة إلى مجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة وبلغ عدد كل مجموعة (45) طفل وطفلة. واستخدم الباحث الأدوات منها: اختبار الذكاء لجودناف- مقاييس الوعي الابتكاري لتورانس- اختبار التفكير الابتكاري لتورانس- استبيان يهدف الى تحقيق الأنشطة الملائمة لقياس الوعي الحس- حركي- استبيان يهدف إلى تحديد الأنشطة الملائمة لاختبار التفكير الابتكاري، وقد توصل الباحث إلى

أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التفكير الابتكاري بأبعاده الثلاث (الطلاقة، الأصالة، التخيل) لصالح القياس البعدي وزيادة نسب التحسن التي تتراوح (70.7% و112.82%)، كما يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسات القبلية والبعدية في للمجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي ونسب تحسن تراوحت بين (60.07% و60.46%) وهي نسبة تعتبر قليلة إذا قورنت بنسبة تحسن المجموعة التجريبية التي تراوحت ما بين (49.99% و112.86%) .

7-29- دراسة ماجدة عقل محمد صابر (1992):

بعنوان: "**تأثير تفاعل الاتجاهات التربوية للمعلمة مع برنامج الأنشطة الحركية على تنمية القدرة الإبداعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة**"، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة طنطا، مصر.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير كل من الاتجاهات التربوية للمعلمة وبرنامج مقترح للأنشطة الحركية، وتفاعل الاتجاهات التربوية وبرنامج الأنشطة الحركية على تنمية القدرة الإبداعية لطفل ما قبل المدرسة أجري البحث على عينة من معلمات اختيرت (12) معلمة من دور الحضانة بطنطا وجميعهن يعملن في دور الحضانة التي طبق على أطفالها برنامج الأنشطة الحركية للبحث، كما تم اختيار عينة قوامها (270) طفلا وطفلة، عينة من (06) مدارس بمدينة طنطا للعام الدراسي 1992/1991 قسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية عدد المجموعة الضابطة (90) طفلا وطفلة عدد المجموعة التجريبية (180) طفلا وطفلة تتراوح أعمارهم من(4-6) سنوات بمتوسط عام للعينة (5) سنوات و(3) شهور و(19) يوما. استخدمت الباحثة: اختبار الذكاء رسم الرجل - اختبار التفكير الابتكاري عند الأطفال باستخدام الحركات والأفعال (ترجمة محمد ثابت على الدين، 1982) مقياس الاتجاهات التربوية (أمال صادق، 1979). وقد توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المقترح بينما جاءت الفروق ذات دلالة للمعلمات وذوات اتجاه الصرامة على أبعاد الطلاقة والأصالة فقط ويرجع ذلك على أن مسالك المعلمة المعبرة عن الأطفال في الكلام

والحركة والتعاطف مع الأطفال وتقبل مناقشاتهم بصدر رحب وهي أمور أكدت البحوث أنها تستثير وتدعم التفكير الابداعي لدى الأطفال (تورنس، 1962) وأيضا المعلمة التي تتميز بالصرامة فهي تقيد حرية الأطفال وتبدو صارمة معهم وعدم قبول أسئلة من الأطفال خارج الدرس وقد انتهت بعض البحوث إلى أن هذه المشكلة تقيد مقومات نمو التفكير الابتكاري لدى الأطفال (هالمان، 1967) توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى أفراد العينة التجريبية من الجنسين بين القياس القبلي والبعدي في مستوى القلق لصالح القياس القبلي.

7-30- دراسة احمد زكية ابراهيم (1990):

بعنوان: "**فاعلية التدريس بأسلوب الشرح والعرض واسلوب حل المشكلات على تحسين بعض القدرات الادراكية الحركية لتلميذات المرحلة الابتدائية**" مقال بالمؤتمر العلمي الأول، مصر.

هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية التدريس بأسلوب الشرح والعرض على تحسين بعض القدرات الادراكية الحركية لتلميذات الصف الثاني الابتدائي. وفاعلية التدريس بأسلوب حل المشكلات على تحسين بعض القدرات الادراكية الحركية لتلميذات الصف الثاني الابتدائي، فضلا عن التعرف على أي من اسلوبي التدريس(الشرح والعرض وحل المشكلات) اكثر فاعلية على تحسين بعض القدرات الادراكية الحركية لتلميذات الصف الثاني الابتدائي وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (60) تلميذة من تلميذات الصف الثاني من مدرسة الإقبال الابتدائية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية واستخدمت الباحثة الاختبار الإدراكي الحركي المصمم من قبل (نلسن Nelson) لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية ويشتمل هذا الاختبار على سبعة عناصر تختص بقياس توافق العين والقدم والاحساس بالمكان، وتمييز الاشكال، وتوافق العين واليد، والتوازن في الحركات الانتقالية، والرشاقة، والقدرة على حل المشكلة. واسفرت النتائج على ان التدريس بأسلوب حل المشكلات ساعد في تحسين بعض القدرات الادراكية الحركية لدى افراد

عينة البحث وان اسلوب حل المشكلات كان اكثر فاعلية من اسلوب الشرح والعرض على تحسين بعض القدرات الادراكية الحركية لدى افراد عينة البحث

7-31- دراسة العاني أميرة عبد الواحد منير (1987):

بعنوان: "**الجمناستك الإيقاعي وعلاقته بتنمية القدرة على التفكير الابداعي جامعة بغداد - كلية التربية الرياضية**" رسالة ماجيستير، العراق.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة الجمباز الايقاعي و التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من (24) طالبة في المرحلة الدراسية الرابعة من كلية التربية الرياضية في جامعة بغداد، درسن مفردات منه الجمباز الايقاعي للكلية، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي (اختبار الأداء الحركي واختبارات التفكير الابداعي) لملائمته لطبيعة البحث، وكانت أهم الخطوات التي اتبعتها في إجراء التجربة هو تطبيق مفردات منه الجمباز الايقاعي لكلية التربية الرياضية في أداة الشريط الثعباني على العينة ثم تحديد أسس التشكيلة الحركية الاختبارية للعينة والواجب الحركي المطلوب منهن، ثم تم اختيار التشكيلات الحركية الاختبارية للعينة بعد الانتهاء من تطبيق مفردات منه الجمباز الايقاعي من قبل لجنة تحكيمية .تصميم بطارية اختبار متكونة من (6) اختبارات لقياس التفكير الإبداعي، ثم تم تطبيق هذه الاختبارات على العينة بعد الانتهاء من اختبار التشكيلات الحركية الاختبارية. واستخدمت الباحثة معالجات إحصائية حددت الطالبات اللواتي حصلن على اعلى مرتبة في القدرة الابداعية وتم تسميتهن (المجموعة الأعلى) والطالبات اللواتي حصلن على مرتبة ادنى للقدرة الابداعية تم تسميتهن (المجموعة الادنى). وقد أظهرت النتائج ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباط ايجابية بين درجات الابتكار الحركي للمجموعة الاعلى ودرجاتهن في التفكير الابداعي ولم تحقق المجموعة الادنى ارتباط معنوي بين الابتكار الحركي والتفكير الابداعي اما نتائج الابتكار الحركي والدرجة الكلية للإبداع فقد اظهرت عدم وجود علاقة بين الجمباز الإيقاعي والتفكير الإبداعي.

8- التعليق على الدراسات السابقة والمشابهة:

جدول رقم (01): يوضح أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة والمشابهة

العناصر الأساسية		أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة والمشابهة
الفصل التمهيدي	الإشكالية	في البحث الحالي تم استخدام اسلوب حل المشكلات وهو ما يتفق مع (المومني محمد وابتسام، الداود ونزار، المومني والمومني، شلش، وبكر، زكية ابراهيم) أما الدراسات الأخرى فاستخدمت كل من الاسلوب الامري والمتشعب والاكتشاف الموجه والتعلم التعاوني والنشط (دودو وبن عمارة، عبد السميع، Çağlar Çetinkaya، الديوان، ابو الطيب) والبرامج المختلفة للتربية الرياضية والترويحية والتمرينات الرياضية (يعقوبي ودرويش، عبد السميع، سعد، الخياط، المرسى) وباستخدام اللعب والقصص الحركية (الهذيلي، شعبان حلمي) .
	الفرضيات	اتفقت معظم الدراسات على صياغة الفرضيات على شكل: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة.
	الأهداف	يهدف البحث الحالي إلى تنمية التفكير الابداعي الحركي وهو ما اتفق مع (دراسة دودو وبن عمارة، السوداني، الغربي، هويدة، الديوان، المرسى، شعبان حلمي)، أما بقية الدراسات فهدفت الى تنمية التفكير الابداعي والقدرات الابداعية.
منهجية البحث وإجراءاته الميدانية	المنهج المستخدم	اتفق البحث الحالي مع (دودو وبن عمارة، الداود ونزار، المومني والمومني، عبد السميع، الديوان، محمد ابو الطيب، الغربي، الخياط، الهذيلي، شعبان حلمي، السوداني، ماجدة، شلش، بكر) في استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم التجريبي لمجموعة واحدة أو لمجموعتين (تجريبية، ضابطة) في حين استخدمت كل من (اميرة عبد الواحد، مهرية، هويدة، الهلالي، أحمد، أميرة) المنهج الوصفي، واستخدم (Çağlar Çetinkaya) استخدم المنهج الشبه تجريبي.
	حجم العينة	اتفقت معظم الدراسات في حجم العينة حيث تراوحت ما بين 20 و 60 تلميذ
	نوع العينة	اختلفت جميع الدراسات في نوع العينة ما بين رياض الاطفال، الابتدائي والمتوسط والثانوي والمرحلة الجامعية
	طريقة اختيارها	في البحث الحالي تم اختيارها بطريقة عشوائية وهو ما يتفق مع (دودو وبن عمارة، شعبان حلمي، أحمد، المرسى) أما الدراسات الاخرى فتم اختيارها بطريقة عمدية
	وسائل جمع البيانات	مقياس تورانس واختبارات التفكير الابداعي والتفكير الابداعي الحركي واختبار لمياء الديوان
	الأدوات الإحصائية	كل الدراسات استخدمت الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين نتائج القياسين القبلي والبعدي أو بين المجموعة التجريبية والضابطة

الفصل الثاني

أسلوب حل المشكلات في التربية البدنية والرياضية

أسلوب حل المشكلات في التربية البدنية والرياضية:

إن الحياة ليست ذات طبيعة ثابتة، لذلك فهي لا تشتمل على عدد قليل من الشؤون التي تلازم تكرارها بنفس الطريقة، وبما أن الله قد وهب الإنسان القدرة على التفكير، لذا وجب على التربية أن تولي الاهتمام لتوسيع مدارك التلميذ، ليكون بذلك أقدر على حل مشكلاته، التي تمثل له مواقف طارئة تعترض حاجاته، وتتطلب منه حلا سريعا.

إذا فالفرد يواجه دوما في حياته اليومية بعض المواقف التي تحتاج منه وقفة تأمل وتفكير، وقد يستغرق ذلك وقتا يطول كلما كان الموقف أكثر صعوبة وتعقيدا؛ فيشكل الأمر بالنسبة له مشكلة تؤرقه إلى حين الحصول على الحل المنطقي والمقبول؛ وهذا ما يتفق تماما مع ما يواجهه التلميذ في دراسته، إذ عليه أن يقف أمام مشكلات تتطلب منه أن يفكر فيها، و لن يستريح عقله طالما لم يسيطر على الموقف تماما، يعني أنه لن يهدأ له بال مالم يجد الحل الصحيح المناسب للمشكلات التي يقابلها أو المفروضة عليه أن يدرسها ؛ لأن ذلك يتناسب مع ما ميز الله به الإنسان وخصه؛ إذ منحه العقل الذي لم يمنح لغيره من المخلوقات؛ وبذلك يعد حل المشكلات أحد أهم الأنشطة التي يتميز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات.

وفي هذا الفصل يتم عرض بعض ما يتعلق بحل المشكلات على النحو التالي:

ذكر بعض تعاريف المشكلة وحل المشكلة وأسلوب حل المشكلات، وكذا الأصول التاريخية لها، فشروط وانواع المشكلة، ثم الاسس والمبررات التربوية التي يستند إليها أسلوب حل المشكلات، ويلي ذلك مميزاته ومضمونه، ثم التعرض إلى خطوات أسلوب حل المشكلات، بالإضافة إلى دور كل من المعلم والمتعلم في هذا الأسلوب، ويليه ذكر لكل من ايجابيات وسلبيات هذا الأسلوب وآخرها ذكر بعض العوامل المؤثرة في نجاح أسلوب حل المشكلات، ثم خلاصة ما ورد في الفصل.

1- ماهية أسلوب حل المشكلات:

يعتبر أسلوب حل المشكلات من الأساليب التي يتم التركيز عليها في التدريس، وهي من الأساليب الحديثة، التي تساعد المتعلم على إيجاد الحلول للمشكلات بأنفسهم انطلاقا من مبدأ أن هذا الأسلوب يهدف إلى تشجيع المتعلم على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط الذي يقوم به العلماء.

1-1-مفهوم أسلوب التدريس والمشكلة وحل المشكلة:

1-1-1- مفهوم أسلوب التدريس

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس، أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم. ويرتبط أسلوب التدريس بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، حيث لا يوجد قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المعلم اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والاشارات والاماءات والتعبير عن القيم، وهي تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين. (مصطفى عفاف عثمان، 2014، 191-192).

فهو مجموعة العمليات والاجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس. ويؤكد ذلك (أحمد السيد عبد الحميد) بأن أسلوب التدريس "هو الكيفية التي يتناول بها المعلم استراتيجية التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ استراتيجية التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين المستخدمين لنفس الاستراتيجية فأسلوب التدريس قد يختلف من معلم لمعلم فهو يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه. (مصطفى، 2004، 108).

1-1-2- مفهوم المشكلة:

المشكلة تمثل موقفا أو سؤالا يمثل تحديا للفرد ويتطلب حلا. (الهويدي، 2008، 242). فهي سؤال أو موقف يتطلب إجابة أو تفسيرا أو معلومات أو حلا. أو موقف يمكن اعتباره فرصة نادرة للتعلم والتكيف. أو وضع يحتوي على عائق يحول بين المرء وتحقيق غرضه المتصل بهذا الموضوع. فالمشكلة موقف معين يحتوي على هدف محدد يراد تحقيقه. ومنه نستنتج بان المشكلة هي هدف يصعب تحقيقه، أو وضع أو موقف له أهداف ولكن هناك ما يعيق تحقيق هذه الأهداف. أي أن المشكلة موقف يحتاج إلى حل. (مرعي والحيلة، 2002، 221). ويعرفها (جي-كيه تشسترتون) المشكلة بأنها: "إن المشكلة تمكن في تعرفك على المشكلة: لا في إيجاد حل لها" (مخيمر محمد أمين وعبد الفتاح فوقية، 2001، 157).

فهي موقف صعب يتحدى بنية المتعلم الثقافية وخبراته المتراكمة واسلوب حل المشكلات يعتمد على الانطلاق في التدريس من اثارة المشكلات والسعي لحلها. فهي كل قضية غامضة تتطلب الحل وقد تكون صغيرة في أمر من الأمور التي تواجه الانسان في حياته اليومية وقد تكون كبيرة، وقد لا تتكرر في حياة الانسان الا مرة واحدة أو هي حالة يشعر منها التلميذ بعدم التأكد والحيرة أو الجهل حول قضية أو موضوع معين أو حدوث ظاهرة معينة. (مصطفى عفاف عثمان، 2014، 252). وتعرف المشكلة بوجه عام على أساس أنها حالة يشعر فيها الفرد (الطالب) بأنه أمام موقف (محير) يجهل الاجابة عنه (ويرغب) في معرفة الإجابة الصحيحة. وهكذا يمثل (الموقف المشكل) مشكلة لشخص (طالب) ما إذا كان على وعي بوجود هذا الموقف (المشكل) ويعترف بأنه يتطلب فعلا (عملا) ما، ويرغب في أو يحتاج إلى القيام بإجراء ما ويقوم به ولا يكو (الحل) جاهزا في جعبته. (زيتون عايش، 2004، 151).

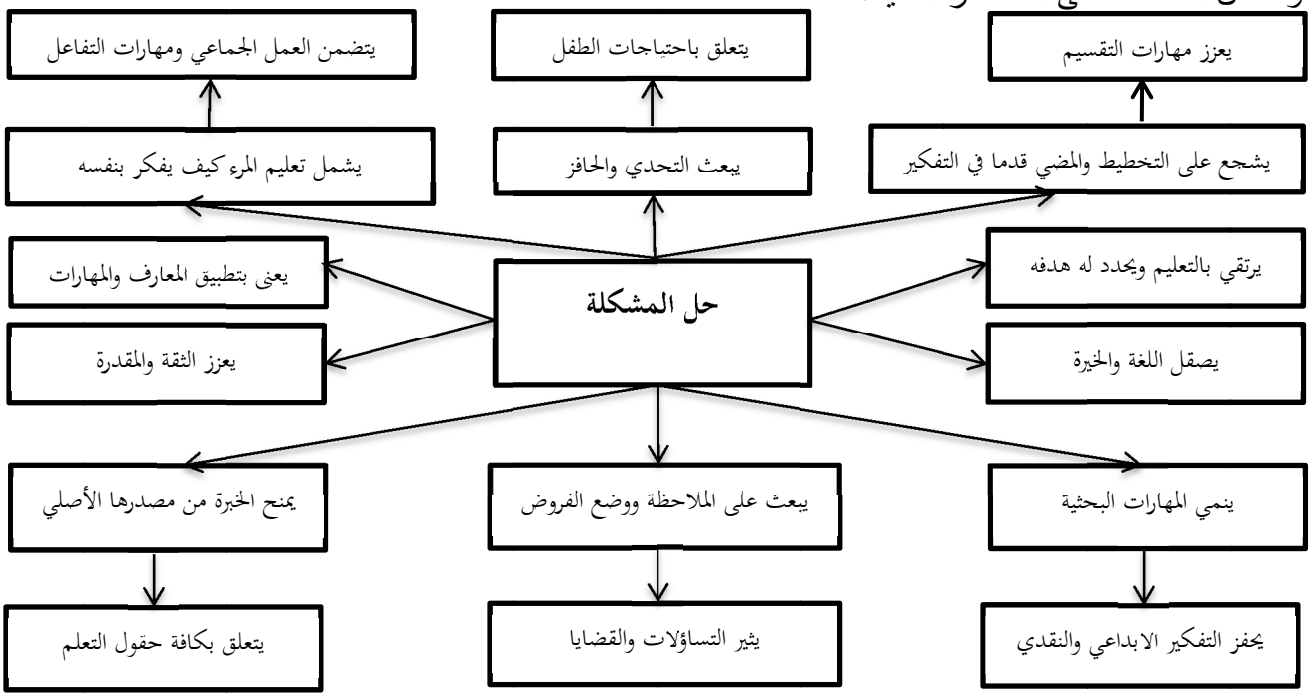
1-1-3- مفهوم حل المشكلة:

يعرف بيست (Best) حل المشكلة بالقدرة على اكتشاف العلاقة بين عناصر الحل. ويعرفها سولسو (Solso) على أنها التفكير من أجل اكتشاف الحل لمشكلة متعددة. أما (جروان) يعرفها على أنها عملية تفكيرية مركبة يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو

تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز. ويعرفها ستيرنبرغ (Sternberg) على أنها عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تقف في طريق الحل أو الهدف. (العتوم، 2012، 267).

وتعرف بأنها سلوك يستخدم فيه المتعلم كل ما لديه من معارف مكتسبة سابقة لتحقيق ما يتطلبه الموقف غبر المألوف، وعلى المتعلم أن يطبق ذلك في مواقف مختلفة وجديدة. كما تعرف حل المشكلة على أنها سلوك يحتاجه كل شخص يمارس نشاطا طوال يومه وذلك عندما يكون أمامه هدف يسعى لتحقيقه ولكن توجد بعض العقبات تحول دون تحقيقه. أما فريدريك بل فيصف حل المشكلات بأنها تمثل نوعا من التعلم ذي مرتبة عليا أكثر تعقيدا من تعلم المفاهيم والقواعد والمبادئ، حيث إن كل منها- المفاهيم والقواعد والمبادئ- تعد متطلبات قبلية لحل المشكلات؛ وذلك لأن المتعلم يحاول عند حل المشكلات أن ينتقي ويستخدم القواعد التي سبق أن تعلمها كي يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة. (سليمان، 2011، 304-305). فهو الطريقة التي يستخدمها الفرد مستخدما المعلومات والمهارات التي اكتسبها سابقا لمواجهة متطلبات الموقف الجديد. (الهويدي، 2008، 242).

وتشتمل المشكلة على العناصر التالية:



شكل (01): يبين عناصر المشكلة.

المعطيات ← العقبات ← الأهداف

المعطيات: حالة المشكلة في البداية والسياق الذي يحدد المهمة.

العقبات: عارض أو عائق يعترض طريقنا نحو الوصول إلى أهدافنا.

الأهداف: هي المقصد أو النهاية المتطلع إليها. (مخيمر محمد أمين وعبد الفتاح فوقية، 2001، 159).

حل المشكلات هو نشاط حيوي يقوم به الانسان ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب. (العوفي والجميدي، 2010، 138).

1-2- أسلوب حل المشكلات:

"موسكا مستون وصارا أشوراث" فإن التدريس هو عبارة عن سلسلة من اتخاذ القرارات، وهذه القرارات لها علاقة مباشرة مع مجموعة من العناصر والمتغيرات منها؛ المتعلم، المادة العلمية المدرسة، المحيط التعليمي، بالإضافة إلى العلاقة التفاعلية بين هذه العناصر، فالعملية التعليمية التعلمية حسب هؤلاء، هي نتيجة مباشرة لعلاقة تفاعلية دائمة ومستمرة بين قرارات المعلم والمتعلم

جدول (02): يوضح أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية حسب (موستن)

الرقم	أساليب التدريس في التربية البدنية و الرياضية
01	أسلوب التدريس بالأمر، العرض التوضيحي الشرح و النموذج
02	أسلوب التدريس بالمهام
03	أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل) بتوجيه الأقران (العمل مع زميل)
04	أسلوب التدريس بالواجبات الحركية (التطبيق الذاتي المتعدد المستويات)
05	أسلوب التدريس بالممارسة
06	أسلوب التدريس بالاكتشاف
07	أسلوب حل المشكلات
08	أسلوب التدريس بمخطط فردي
09	أسلوب التدريس بتلقين المتعلم
10	أسلوب التدريس بالتعلم الذاتي

(Mosston M., Ashworth S., 2002, 08)

فأسلوب حل المشكلات هو من الأساليب المستخدمة في تدريس التربية البدنية والرياضية وهو أسلوب تعليمي تعلمي يستخدم طرائق التفكير في مواجهة المشكلات ومحاولة حلها ويقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له، وهو أسلوب يضع المتعلمين في موقف حقيقي يعملون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى المتعلم إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف. (عايش، 2008، 115). وهو أحد الأساليب التدريسية التي يقوم فيها المعلم بدور ايجابي للتغلب على صعوبة ما تحول بينه وبين تحقيق هدفه. فهو نشاط تعليمي يتواجه فيه المتعلم بمشكلة (مسألة أو سؤال) فيسعى إلى ايجاد حلول لها وهو لذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، ويصل منها إلى تعميم أو مبدأ يعتبر حلا لها. وهو طريقة للتعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه، لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفا، ويحتوي هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل (الخطوات/ الإجراءات) المتتابعة والمتناسقة فيما بينها، المنوط للمعلم والمتعلمين القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى، وتدريب المتعلمين على حل المشكلات أمر ضروري.

فهو سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه المتعلم، وبذلك يكون قد تعلم شيئا جديدا هو سلوك حل المشكلة، وهو مستوى أعلى من مستوى تعلم المبادئ والقواعد والحقائق. فسلوك حل المشكلة يتطلب من المتعلم قيامه بنشاط ومجموعة من الإجراءات فهو يربط بين خبراته التي سبق تعلمها في مواقف متنوعة وسابقة وبين ما يواجه من مشكلة حالية، فيجمع المعلومات، ويفهم الحقائق والقواعد، وصولا إلى التعميمات المختلفة.

مما سبق يتضح أن أسلوب حل المشكلات هو:

- تعتمد عملية حل المشكلات على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها وهي نفسها خطوات التفكير العلمي.

- يتم حل المشكلات بالانتقال من الكل إلى الجزء ومن الجزء إلى الكل بمعنى أنه مزيج من الاستقراء والاستنباط.

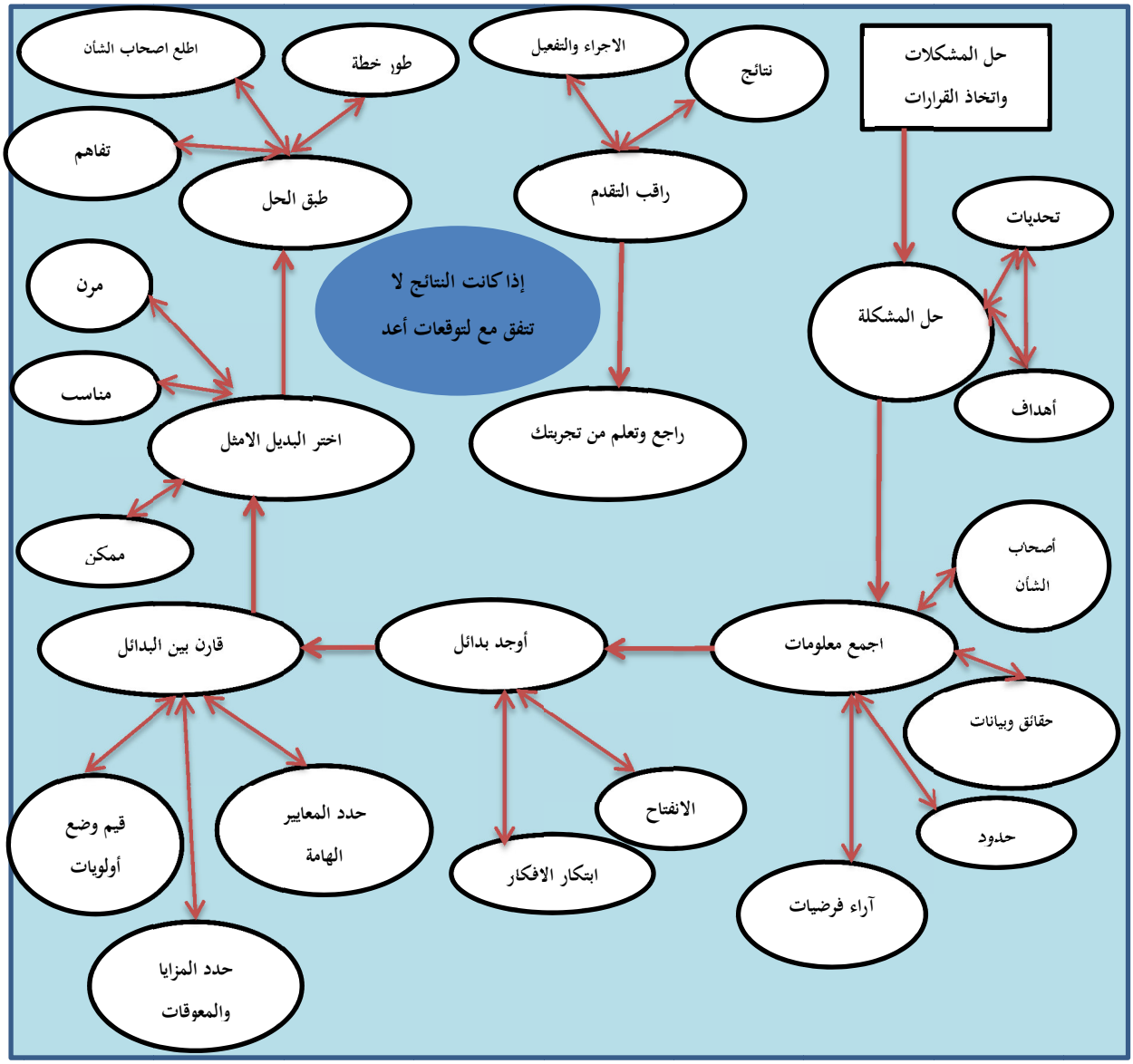
- حل المشكلات طريقة تدريس وتفكير معا حيث يستخدم التلميذ القواعد والقوانين للوصول إلى حل.

- تتضافر عمليتي الاستقصاء والاكتشاف وصولا إلى الحل، حيث يمارس المتعلم عملية الاستقصاء في جميع الحلول الممكنة، ويكتشف العلاقات بين عناصر الحل،

- تعتمد على هدف على أساسه تخطيط انشطة التعليم وتوجه كما يتوفر فيها عنصر الاستبصار الذي يتضمن اعادة تنظيم الخبرات السابقة.

- حل المشكلات يعني إزالة عدم الاستقرار لدى المتعلم وحدوث التكيف والتوازن مع البيئة.

وتدريب المتعلمين على اسلوب حل المشكلات يتطلب تعريفهم لمشكلات ترتبط بما يدرسونه من مواد مختلفة، أو لمشكلات تتصل بالحياة المدرسية وغير المدرسية داخل بيئاتهم، وتختلف المشاكل بين الأفراد، وأن المشكلة بالنسبة للبعض قد لا تعتبر مشكلة بالنسبة لمتعلم آخر مر بهذا الموقف، حيث انه يصل إلى هدفه دون مشقة، في حين يعتبر هذا الموقف مشكلة بالنسبة لمتعلم آخر فهو يحتاج إلى استحضار خبراته السابقة، ثم الانتقاء من هذه وتلك ما يمكن تطبيقه في هذا الموقف الجديد، وصولا إلى الحل المنشود. ويمكن تطبيق اسلوب حل المشكلات في التربية الرياضية بأن يقوم المعلم بطرح مشكلة (حل تمرين) على تلاميذه وتوضيح أبعادها، بعد ذلك يناقش ويوجه التلاميذ للخطوات والعمليات التي تقود لحل المشكلة، وذلك بتحفيز التلاميذ على التفكير واسترجاع المعلومات المرتبطة بالمشكلة، وبعد ذلك يقوم المعلم بتقويم الحل الذي توصل إليه التلاميذ. (مصطفى عفاف، 2014، 252-256).



شكل (02): يوضح أسلوب حل المشكلات (مصطفى عفاف، 2014، 254).

ويعرفه (حسن حسين زيتون) بقوله: "أسلوب حل المشكلات هو تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة" (زيتون، 2003، 327). ويعرف بأنه:" الأسلوب التدريسي الذي يحدد منهجية محددة في التفكير في حل المشكلة ضمن إطار محدد من الخطوات العامة المتعاقبة والتي يبنى بعضها على بعض على أسس منطقية سليمة، ومبررة للوصول إلى حل المشكلة". كما يعرف بأنه أسلوب التعليم والتعلم الذي يمكن المتعلم من التوصل إلى الحل من خلال خطوات معينة يوجد من خلالها العلاقات بين عناصر المشكلة بالتفكير السليم وليس بالاسترجاع والاستظهار. (برزنجي، 2007، 12).

1-3- الأصول التاريخية لأسلوب حل المشكلات:

يعود الاهتمام بموضوع "حل المشكلات" إلى بداية القرن العشرين من خلال الأعمال التجريبية المخبرية على الحيوانات التي كان يقوم بها كل من ثورندايك في تجاربه على القطط، وكوهلر على الشمبانزي. (جروان، 1999، 95). "وعندما تحول علماء النفس المعرفيين لإجراء تجاربهم المخبرية على الانسان مباشرة أصبح الاهتمام موجها لكشف العمليات المعرفية التي تسهم في حل المشكلات بشكل عام و إيجاد حلول أصيلة بشكل خاص". حيث أصبحت دراسة التفكير وحل المشكلات و العمليات المعرفية و مبادئ التعلم و نظرياته تمثل صميم محور الاهتمام لعلم النفس المعرفي حيث كان الاتجاه السائد آنذاك ينظر إلى عملية "حل المشكلات" على أنها عملية محاولة تعلم عن طريق التجربة و الخطأ. (جروان، 2002، 262).

ولم يتوقف الاهتمام بموضوع "حل المشكلات" عند التجربة و الخطأ بل تطورت الأساليب بدءا منها ومرورا بأساليب الاكتشاف واتباع القوانين ومعالجة المعلومات واستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة والقياس وانتهاء بأسلوب العصف الذهني. (جروان، 1999، 95). كما يعتبر أسلوب حل المشكلات من الأساليب الشائعة في التدريس، وتعتمد على علم النفس المعرفي كأساس نظري، ويعزى هذا الأسلوب إلى العالم التربوي الامريكي "Jon Dewei" في كتابه الديمقراطية والتربية (1916م) أعطى تصورا للتربية تعكس فيه المدارس المجتمع؛ حيث تكون حجرات الدراسة مختبرات لحل مشكلات الحياة الواقعية.

ويعتقد "Dewei"، من أجل القيام بعملية التفكير لا بد من الشعور بالحيرة أو الارتباك أو الغموض أولا، والتفكير بالصعوبة أو الحيرة عن طريق تحديد المشكلة المراد حلها ثانيا، واختبار الفرضية تلو الأخرى، عن طريق جمع المعلومات أو البيانات، من أجل التخلص من الحيرة والغموض ثالثا، وتطوير فكرة تؤدي إلى الحل رابعا، قبول النتيجة التي تمت برهنتها بالمعلومات والأدلة ورفض غيرها من تلك التي لم يتم دعمها بالمعلومات ذات العلاقة. ويأتي حل المشكلات كأعلى نوع من أنواع التعليم عند جانييه

(Gagne) فقد أسهم جان بياجيه وليف فيجوتسكي (Laf fejotska & Jan bejeh) في تنمية مفهوم البنيوية، والذي يعتمد عليه جزء كبير من التعليم المعاصر القائم على المشكلة، بمعنى لا تبقى المعرفة إستاتيكية (جامدة)، ولكنها بدلا من ذلك تتطور على نحو مستمر، وتتغير مع مواجهة المتعلمين بخبرات جديدة تجبرهم على أن يبنوا على المعرفة السابقة ويعدونها.

وذكر روبرت جانييه (Roapat Gagne) أن حل المشكلات يتضمن عمليات عقلية وأكاديمية، يكتشف المتعلم من خلالها مجموعة من القواعد أو المبادئ المتعلمة سابقا، والتي يمكن للفرد أن يطبقها للوصول إلى حل المشكلات جديدة غير مألوفة. كما اهتم العديد من العلماء بطريقة حل المشكلات أمثال برونر ووليام وبرونل (Brouner & William & Brounel) حيث رأوا أن مبدأ برونر (Brouner) الشهير ينص على أهمية عملية التعلم ليس في النتيجة المكتشفة فقط، بل أن المهم في سلسلة العمليات المؤدية إلى هذه النتيجة، ويتفق هذا تماما مع عمليات حل المشكلات. أما العالم وليام برونل (William Brounel) فيؤكد أن أحد عوامل التعليم الجيد هو إلمام المدرسين بكيفية تفكير التلاميذ عندما يواجهون مواقف أو مشكلات غير مألوفة لديهم، يتفق جانييه (Gagne) مع أوزبل (Ausubel) في النظر لحل المشكلة على أنه أعلى صور النشاط المعرفي وأكثرها تعقيد. (الأحمدي، 2007، 29-31)

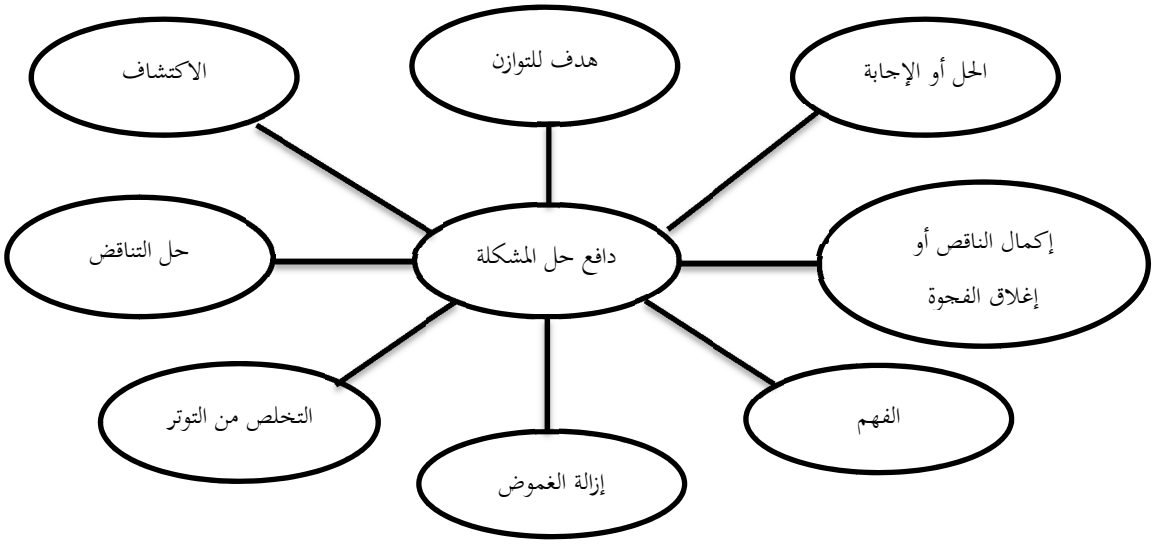
إن توافر الخبرات المتصلة بحل المشكلات مسألة متضمنة في جميع النشاطات التعلمية التعليمية. وعليه، فانه ينبغي أن يتم تعليم حل المشكلات في كل موقف تعليمي سواء كان ذلك في حجرة الدراسة أم خارجها. فمناقشة المشكلات والحلول المقترحة، وطرق التصدي لها من الامور التي ينبغي توظيفها في المدرسة كل يوم. وفي جميع مواقع التعلم المختلفة. فليس من الصروري تخصيص وقت محدد يتعلم فيه الطلبة منهجية استخدام طرائق حل المشكلات المختلفة. وإن كان ذلك أمرا ممكنا. إلا أن إدخال منهجية حل المشكلات في كل مواقف التعلم أمر أكثر جدوى وواقعية. (ملحم، 2001، 229).

1-1- أهمية وأهداف أسلوب حل المشكلات:

لأسلوب حل المشكلات أهمية وأهداف تتمثل في:

1-1-1- أهمية أسلوب حل المشكلات:

أنه أسلوب يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يعمل فيه ذهنه يهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى الحل أو الإجابة أو اكتشاف، وبالتالي فإن دافعية الطفل تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل إلى الهدف وهو: الفهم، أو الحل، أو الخلاص من التوتر، وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة.



شكل(03): يبين أهمية أسلوب حل المشكلات. (قطامي يوسف، 2014، 672).

وتتمثل أهمية أسلوب حل المشكلات في :

إن أسلوب حل المشكلات يوفر الرغبة والتشوق للتعليم والمشاركة الفعالة من قبل الطالب حيث يقوم المفهوم الحديث لحل المشكلات على الأسس التالية: (الحلو ، 2001، 365).

1. التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقرارا وثباتا حيث يكون فعالاً ونشيطاً من خلال ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.

2. إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لأن الطالب يشارك في حل مشكلاته باستخدام

خبراته السابقة حيث يبدأ من التعلم المألوف إلى غير المألوف تدريجياً والمعلوم أنه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.

3. الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم وشعروا بوجودها وبضرورة حلها لأنها تتحدى مفهوماتهم، ومعروف أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع المتعلم بعملية التعلم.

4. أسلوب حل المشكلات يعمل على إثارة الدافعية عند المتعلم فإذا واجه الطالب مشكلة كانت حافزا له يدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.

5. أسلوب حل المشكلات يعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية فإذا تمكن الطالب من استخدام أسلوب حل المشكلات في المدارس المهنية فإنه يمكنهم أن ينقلوا هذه الخبرة إلى مواقف جديدة خارج المدرسة.

6. أسلوب حل المشكلات يدفع الطلاب إلى بناء معرفتهم ذاتياً ولا ينتظرون تلقي المعرفة من أحد ويكون لهم دور إيجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.

7. أسلوب حل المشكلات عندما يمارسه الطلاب يوفر استراتيجية جديدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ومهارات تطبيق النظريات والمفهومات العلمية ويعطي الفرصة للإبداع والابتكار والمبادرة خاصة عندما تكون المشكلات حقيقية وذات علاقة بحيادة الطالب والمجتمع.

8. أسلوب حل المشكلات يغرس قيما واتجاها تتفق مع مواصفات مجتمع المستقبل المرغوب في تشكيله (مسلم، 1993، 26).

9. إن المهارة في حل المشكلة تتيح للإنسان أن يكون في حالة تمكنه من أن يحدد الحل المناسب لحلها ويسير في المسار الصحيح ليحقق هدفه بالحل الصحيح، كما أن لوجود الثقافة الإسلامية أثرها الذي لا ينكر في الوقوف على اختلاف أنواع المعرفة، والإفادة منها أو نقلها إلى أصقاع أخرى أو اقتباسها أو جزء منها إلى ثقافة الآخرين وحضارتهم للإفادة منها والبناء عليها أو تحديدها وتطويرها، وكذلك في القدرة

على التعبير عن مشاعر وأحاسيس الفرد والتي هي أمر شائع يشترك فيه جميع الأفراد على اختلاف أجناسهم وألوانهم ودياناتهم ونقل ذلك للآخرين أو نقل وجهات النظر المختلفة لهم. (عدس، 1997، 42).

وقد تعرض (غانم) إلى أهمية حل المشكلة كأسلوب للتعلم من خلال النقاط التالية:

1. إن مهارة حل المشكلة مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه، أو تزود بآليات الاستقلال.

2. إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات الهامة في الحياة وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف.

3. تنوع المعرفة بحاجة إلى التدريب على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.

4. أسلوب حل المشكلات يفيد الأطفال في مواجهة الحاجات المباشرة والحياة المستقبلية وتعليمهم استخدام قدراتهم وإمكاناتهم الداخلية والخارجية لحل المشكلات التي تواجههم. (علوان، 2009، 37).

1-4-2- أهداف أسلوب حل المشكلات:

- يساعد المدرس على تنمية القدرة على التفكير والابتكار حتى يتمكن من تصميم المشاكل في مجال موضوع دراسي أو أكثر.

- يساعد التلميذ على تنشيط القدرات الفكرية والبحث عن منوعات الحلول التي تساعد على حل المشكلة.

- أن يعرف التلميذ العلاقة بين الانتاج الفكري والأداء البدني.

- إتاحة الفرصة للتلميذ على انتاج أفكار جديدة توسع من نطاق الموضوع الدراسي.

- إتاحة الفرصة للتلميذ لكي يكتشف مجموعة من الأفكار والاستجابات يمكن التعبير عنها بالحركة. (علي عمر وجلال عبد الحكيم، 2008، 155).

- تربية عمليات التفكير الايجابي لدى الطالب من خلال إشراكه في حل مشكلات ذات معنى.

- إكساب الطالب الثقة بالنفس من خلال إشراكه في حل مشكلات ذات معنى، ويتم ذلك بإعطائه دورا نشطا في عملية التعلم لإكسابه خبرات تربوية ذات تأثير مرغوب في سلوكه. ويتعلم الطلاب في التربية البدنية – عن طريق الخبرات المخططة لحل المشكلة الحركية – كيفية السيطرة على كثير من الحركات

التي يتحرك بها جسمه، حيث يشكل حركته في حدود المشكلة بطرق ذات معنى تؤدي إلى إشباع رغبته في الاستخدام الناجح لجسمه، وتحسين ثقته بنفسه.

ويتدرج المعلم في تصميم المشكلة الحركية المناسبة للمهارات من تصميم المشكلة الواحدة إلى تصميم سلسلة من المشكلات كما يأتي:

تصميم المشكلة الواحدة: تحديد السؤال الخاص الذي يعمل على انطلاق العملية، وهو الأساس في حل المشكلة، ويتمثل تطبيق هذا الأسلوب فيما يأتي:

- المثير: ويكون على شكل سؤال، أو مشكلة، أو موقف، يوصل الطالب إلى حالة من عدم الانسجام الفكري، وتظهر حاجته إلى البحث عن حل المشكلة باستجابات متشعبة.
- الوسيط: الانشغال في عملية فكرية للبحث عن حلول للمشكلة.
- الاستجابة: الاستجابة الحركية للتعبير عن الأفكار. (الحشحوش، 2012، 67).

2- طبيعة حل المشكلات:

لكل مشكلة خصائص تميزها وشروط يجب توفرها:

2-1- خصائص حل المشكلة:

ويمكن تحديد خصائص حل المشكلة بالآتي:

- تعد عملية معرفية تتضمن بذل جهود فكرية.
- تتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.
- تتطلب وتتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة.
- تحتاج إلى خطوات منظمة، لتحقيق التوازن المعرفي والانفعالي المنشود.
- تتطلب استراتيجيات محددة تبعا لنوع المشكلة وطبيعتها.
- تستوجب تحفيز الدافعية والرغبة من قبل الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف وتحقيق حل المشكلة.
- حل المشكلة عادة ما يكون فرديا وقد يكون جماعيا. (جبر، 2015، 242).

2-2- شروط حل المشكلة:

إن استخدام (حل المشكلة) كأسلوب تعليمي تعلمي يحتاج إلى عدد من الشروط، زمنها:

- أن يكون المعلم قادرا على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح، ويعرف المبادئ والأسس والاستراتيجيات اللازمة لذلك، ففاقد الشيء لا يعطيه.

- أن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف وتبني ذلك في كل خطوة من الخطوات الخمس التي سبق عرضها.

- أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير اهتمام الفرد ويتحدى قدراته بشكل معقول، ويمكنه حلها في إطار الامكانات والقدرات المتوافرة.

- أن يوفر المعلم لطلابه المشكلات الواقعية المنتمية لحاجاتهم والأهداف التعلمية أو التدريبية المخططة.

- أن يستخدم المعلم التقويم التكويني المتدرج النامي؛ لتقويم عمل الطلاب مع تزويدهم بتغذية راجعة هادئة حول أدائهم وتقدمهم نحو الحل.

- أن يتأكد المعلم من أن الطلاب يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسية (المتطلبات الأساسية) التي يحتاجون إليها لحل المشكلة قبل شروعهم في ذلك، سواء كان ذلك مرتبطا بأساليب واستراتيجيات الحل، أم بعناصر المشكلة ومتطلباتهم الداخلية.

- أن يوفر المعلم المواقف التعليمية التي توفر للمتعلمين فرص التدرب العلمي المناسب على حل المشكلات، وتزويدهم بعدد مناسب من المشكلات البكر المنتمية للحاجات والأهداف.

- أن يساعد المعلم المتعلمين على تكوين نمط أو نموذج أو استراتيجية يتبنونها في التصدي للمشكلات ومحاولة حلها. وأن يجرب المعلم استراتيجية الحل على مشكلات جديدة، تيسر عملية انتقال الطريقة، وتمكن الطالب من استخدام النظرة الشمولية للمشكلة.

- أن يوجه المعلم الطالب؛ ليتدرب على العمل الجماعي والعمل في فرق لحل مشكلات مختارة تسلم نفسها للمشاركة والتعاون في البحث عن الحل. (الحيلة ومرعي، 2002، 224).

ويجب مراعاة ما يلي:

- أن يحس المتعلم بأهمية المشكلات المبحوثة، كأن ترتبط المشكلات بحاجة الطالب أو اهتمامه، أو حاجات مجتمعه.

- أن تكون المشكلات المبحوثة في مستوى تفكير الطالب، بحيث تستثير أفكاره وتتحدى قدراته، وتستدرجه إلى حلها. وأن ترتبط المشكلات، أو المواقف بأهداف الدرس، بحيث يكتسب الطالب خلال حلها المعرفة العلمية. ويجب في اختيار المشكلات وتحديدها أن يؤخذ بعين الاعتبار ظروف مدارسنا بما فيها من أدوات، وإمكانات. (الحيلة، 2002، 297). وأن تكون المشكلة ذات قيمة وتناسب المشكلة حياة المتعلمين وخبراتهم السابقة. (عبيدات وحمادنة، 2012، 61).

2-3- أنواع حل المشكلات:

حصر ريتمان أنواع المشكلات في خمسة أنواع، استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

1. مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
2. مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.
3. مشكلات أهدافها محددة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.
4. مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
5. مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار. (نبهان، 2015، 199).

2-4- مميزات اسلوب حل المشكلات:

يتميز هذا الاسلوب بالتالي:

- يثير اهتمام المتعلم.
- يكسب المتعلم طريقة التفكير العلمي السليم.
- تتميز بالمرونة وخطواتها المستخدمة قابلة للتكيف مما تساعد المتعلم على التكيف مع المجتمع.

– تعويد المتعلم الاعتماد على النفس وعدم طلب المساعدة الخارجية إلا في أضيق الحدود.

– تعويد المتعلم الواقعية في التفكير والبعد عن الذاتية.

– تعمل على تثبيت المعلومات التي يكتسبها المتعلم.

– تجعل المتعلمين نشطين فاعلين إذ إن لكل منهم دورا محددا يقوم به.

– تسهم في إشباع حاجات ورغبات وميول المتعلمين.

– تساعد المتعلم على استخدام مصادر مختلفة للتعلم. (الربيعي وحمدامين، 2011، 106).

– اكتشاف معارف جديدة، وإثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع للمتعلمين.

– استمرار الانتباه والاهتمام خلال عملية التعلم مما يبقي المتعلم إيجابيا نشطا طوال الوقت.

– اكتساب مهارات عقلية كثيرة لأن عملية حل المشكلة تحوي عمليات عقلية متنوعة ومتداخلة مثل: التخيل، التعميم، التحليل، والتركيب.

– يزيد من ثقة المتعلمين في أنفسهم، وتوخي الدقة في اتخاذ القرارات.

– ينظم عملية التفكير عند المتعلمين. (عفانة والخزندار، 2014، 34).

3– الأسس التربوية لأسلوب حل المشكلات:

1. لها هدف محدد وواضح وهي بذلك تتفق مع طبيعة عملية التعلم. إذ يتماشى مع طبيعة عملية التعلم التي تقتضي أن يوجد لدى المتعلم هدف وغرض يسعى إليه ويحدد اتجاه النشاط وإثارة المشكلة التي تعد محورا للدرس، بحيث يكون ذلك دافعا للتلاميذ على التفكير ومتابعتهم للنشاط التعليمي لحل المشكلة.

2. تحصيل المعارف والمهارات يتم في موقف وظيفي ليحقق حل المشكلة.

3. يتشابه هذا الموقف مع مواقف البحث العلمي، فالتفكير العلمي يبدأ من الإحساس بمشكلة تحتاج إلى حل، ولهذا فإنه ينمي في التلاميذ روح البحث العلمي ويدربهم على أسلوب التفكير.

4. يجمع في إطار واحد بين أسلوب العلم ومضمونه، فالمعرفة العلمية وسيلة للتفكير العلمي، وترجع القيمة الأساسية لهذا الإطار أنه يدرب التلاميذ على أساليب التفكير العلمي(عفانة والخزندار، 2014، 33)

5. يهتم أسلوب حل المشكلات بشقي العلم: المادة والطريقة وذلك لأنها تعتمد على المعلومات السابقة في حل المشكلة الجديدة، كما أنها تصل إلى معلومات جديدة وهي النتائج التي يصل إليها الفرد عند حل المشكلة. وتركز على النشاط الذاتي للفرد في حل المشكلات وهذه تتفق مع أساليب وطرق التدريس الحديثة التي تجعل الفرد محورا للعملية التعلمية والتعليمية. (الهويدي، 2008، 243).

4- مضمون أسلوب حل المشكلات:

- المدرس مسؤول عن تصميم المشكلات الرئيسية في مجال الموضوع الدراسي.

- أن يتأكد المدرس من أن التلاميذ يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسية التي يحتاجون إليها لحل المشكلة وقبل شروعهم في ذلك.

- أن يوفر المدرس للتلميذ المواقف التعليمية التي تساعده على التدريب العملي المناسب للاستكشاف وحل المشكلات. وأن يوفر الوقت الكافي لعملية الاستكشاف.

- قدرة التلميذ على انتاج استجابات متشعبة لسؤال واحد، وقدرته على قبول استجابات الآخرين المتشعبة.

- قدرة التلميذ على انتاج أفكار جديدة توسع من نطاق الموضوع الدراسي.

- أن يتقبل المدرس الحلول المتشعبة لتي يعرضها التلميذ.

- تنشط المقدرة الفكرية للمدرس والتلميذ. (علي عمر وجلال عبد الحكيم، 2008، 156-157).

كما يتضمن هذا الأسلوب:

- العلاقة بين:

- مثير معين، وهو قد يكون سؤال من المدرس يستثير التلميذ فكريا، وبذلك تتكون لديه مشكلة تدعوه إلى البحث عن الحل.

- عمليات فكرية تساعد على إنتاج استجابات متشعبة.

- الاستجابة الحركية، أي أداء حركات ترتبط بالمثير، وهذه الاستجابة تكون متعددة أو متشعبة، ويمكن تناول فرع من الاستجابة وينتج عنها استجابات أخرى.

- في هذا الأسلوب تتحول بعض قرارات التنفيذ، والتقويم، إلى التلميذ، أما قرارات التخطيط فهي لازالت من أعمال المدرس.

وتتكون العملية الفكرية في أسلوب حل المشكلات من:

المثير: والذي يتم عبى شكل سؤال من المدرس بحيث يوجه المتعلم لكي يبحث في حل المشكلة من خلال استجابات عديدة ومتشعبة.

الوسيط: ويشمل العمليات الفكرية التي يبحث فيها التلميذ عن أنواع الحلول التي تساعد على حل المشكلة. (الحشحوش، 2012، 44).

الاستجابة: نتيجة العمليات الفكرية التي تمت في مرحلة الوسيط يستطيع التلميذ اكتشاف مجموعة من الأفكار والاستجابات التي يمكن التعبير عنها بالحركة.

قرارات التخطيط:

في أسلوب حل المشكلات المدرس مسؤول عن وضع القرارات الاتية:

– موضوع الدراسة العام (ألعاب القوى – ألعاب –جمباز....)

– الموضوع الخاص الذي سيكون محور الفقرة اللفظية (الدحرجة الأمامية).

– تصميم السؤال أو المشكلة في صورة لفظية ليطلق البحث عن استجابات عديدة ومتشعبة وبالتالي تؤدي إلى عدة حلول متفرعة.

قرارات التنفيذ:

وفيها يخاطب المدرس التلاميذ بشكل هذا الأسلوب، وضرورة البحث وانتاج البدائل، وعند عرض المشكلات الرئيسية في مجال الموضوع الدراسي من الدرس للتلميذ، يتخذ التلميذ قرار الحلول المتشعبة الملائمة، والتي تمثل الموضوع الخاص المكتشف فيبدأ في البحث عن الحلول للمشكلات ويختبرها من خلال الاستجابات الواقعية، وفي النهاية يتخذ التلميذ القرار عن المنتج النهائي، ويقدر المدرس عملية الاستكشاف ويمكن أن يتقبل الحلول المتشعبة التي يعرضها التلميذ.

قرارات التقويم:

التلميذ هو المسؤول عن تقويم الحلول المكتشفة، فاذا تمكن من رؤية نتيجة حل المشكلة فلا حاجة إذا لتأكيد صحة الحل من جانب المعلم، فمثلا عند التصويب على الهدف في كرة السلة يمكن للتلميذ أني يرى نتيجة الأداء بملاحظة مسار الكرة في تحقيق الهدف المطلوب. وهناك بعض الأنشطة لا يستطيع التلميذ رؤية بعض الحلول المكتشفة، وبالتالي يمكنه الاستعانة بشريط الفيديو أو عن طريق المدرس. (الحشحوش، 2012، 45).

5- خطوات حل المشكلة في المجال الرياضي:

هذه الخطوات ليست ثابتة أو جامدة يجب أن يسير وفقها الطالب عند مواجهته لمشكلة إنما ينتقل الفرد من خطوة إلى أخرى حسبما تقتضيه المشكلة من تفكير فينتقل إلى الخطوة التالية أو يعود الشخص إلى الخطوة السابقة وذلك من أجل التعديل أو التبديل أو التفسير أو التقويم وهكذا حتى يصل إلى حل المشكلة. وعملية تعلم أسلوب حل المشكلات تتكون من عدة خطوات متتالية حسب (Heaney& Watts) هي: تحديد المشكلة وفهم معناها، إعادة صياغة المشكلة، التخطيط، تنفيذ العمل التجريبي، استخلاص البيانات وعرضها على شكل تقرير، تفسير البيانات واستخلاص النتائج، تقويم الخطوات المتبعة في حل المشكلة وتقويم النتيجة النهائية.(Heaney& Watts,1998, 63) وفيما يأتي توضيح لهذه الخطوات:

5-1- الشعور بالمشكلة:

وفي هذه الخطوة يقع جزء كبير على عاتق المعلم الذي عليه أن يثير الأسئلة أو يعرض الموقف أو المشكلة، كما يمكن للمعلم أن يطرح الأسئلة التي تثير التفكير عند الطالب التي تتضمن الملاحظة والتفسير والتحليل. (الهويدي، 2008، 245). فالمعلم هو الذي يهيء مواقف (مشكلات) بحيث يشعر، ويحس الطلبة بالحاجة، والرغبة إلى طرح الأسئلة، كما يمكن للمعلم أن يطرح الأسئلة التفكيرية التي تتضمن التأملأ التفكير، والتفسير والتعليل.(الحيلة، 2002، 298). إن شعور المتعلم بالمشكلة أمر

ضروري لدفعه على البحث والتفكير لحلها، ولا يمكن أن يقؤ المتعلم بوجود مشكلة حقيقية إذل لم يدركها بحيث تثير في نفسه الحيرة وتدعو إلى التساؤل. (الظاهر، 2015، 261).

5-2- تحديد المشكلة:

من العوامل المهمة المساعدة على إدراك المتعلم للمشكلات تمكنه من تحديدها وصياغتها في عبارات واضحة. ويستحسن تحديد المشكلات على نحو يبين عناصرها ويحول دون اختلاطها بمشكلات أخرى، وبذلك يسهل توجيه الجهود لحلها. (الحيلة، 2002، 298). ونعني بذلك وصف طبيعة المشكلة وعناصرها وحدودها وحجالها وحجمها. والتعبير عنها بجملة تقريرية مختصرة أو وضعها على هيئة سؤال يتطلب البحث عن إجابة:

- كيف أساعد الطلبة على الاقبال على مهارة اعداد الدروس بانتظام وفاعلية؟

- كيف أساعد الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية داخل حجرة الدراسة؟

- كيف أساعد الطلبة الذين ينتمون إلى أسرة فقيرة؟

- كيف أجعل الطلبة يقومون بمذاكرة دروسهم بفاعلية، ويقبلون على هذه المهارة ويستخدمونها بشكل فاعل؟ (ملحم، 2001، 230).

5-3- جمع المعلومات المتصلة بالمشكلات:

إن مصادر جمع المعلومات، والبيانات كثيرة، ومتعددة. فمنها خبرات الطالب ومعلومات الكتاب المدرسي، والمراجع العديدة المناسبة. وتعد مهارات حل المشكلات من المهارات المركبة التي تتشكل من مهارات فرعية، ومهارات جمع المعلومات التي تتصل بالمشكلة، من المهارات المركبة التي تتكون من المهارات الفرعية الآتية:

أ- القدرة على التمييز بين المعلومات المتصلة بالمشكلة، والمعلومات التي لا تتصل بها.

ب- القدرة على التمييز بين مصادر المعلومات الموثوقة، من غير الموثوقة.

ت- القدرة على التمييز بين الرأي الشخصي، والحقيقة العلمية.

ث- القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة، والحاضرة بما يخدم بحث المشكلة(الهويدي، 2008، 246)

5-4- صياغة الفرضيات أو الحلول المؤقتة:

عندما يواجه الانسان مشكلات فانه يحاول دائما إيجاد الحل المناسب لها، والعقل البشري في مثل هذه الحالة ينشط ليبتدع الحل، ويحلق في الخيال، ويجهد نفسه مستفيدا من خبراته السابقة، والحالية للوصول إلى احتمال، أو أكثر يصوغها على شكل جمل تسمى الفرضيات. ويرى بعض المربين أن الوصول إلى الحل المؤقت أو الفرضية، هو عملية اكتشافية إبداعية للعقل البشري ومصدرها المعلومات التي قام بجمعها في المرحلة السابقة. ومن الممكن أن تتحسن قدرة الانسان على فرض الفروض المناسبة نتيجة لاتساع دائرة خبرته، وتدربه على التفكير العلمي، والفرض الجيد يجب أن يكون له علاقة بموضوع المشكلات، ومتفقا مع الواقع كما تدل عليه الملاحظة، وقابلا للاختبار سواء كان ذلك بالملاحظة، أو التجربة، وأن يصاغ بصورة واضحة تيسر فهمه، ووضعه موضع الاختيار. (الحيلة، 2002، 299)

5-5- اختيار أنسب الفرضيات واختبارها (تنفيذ خطة الحل واختبار صحتها):

تتطلب هذه الخطوة التطبيق العملي للحل وتجربته في الواقع المشكل. وتدوين الملاحظات على النتائج التي توصل إليها المتعلم. ويمكنه تجربة عدد من الحلول الممكنة الأخرى وتسجيل ملاحظاته حول التغيرات التي تحدث في الاتجاه المرغوب فيه، بحيث يستمر المتعلم في القيام بذلك إلى أن يصل إلى الحل المنشود للمشكلة. وعملية التقويم تواكب عملية اختيار الحلول أو الفروض وتتزامن معها وتعقبها أيضا. (منسي، 2003، 306).

5-6- انتقال أثر التعلم:

إن العبرة التي يستقيها المرء منهى حل المشكلات هو تطبيق الدروس المستفادة في مواجهة مشكلات مشابهة أو قريبة من تلك التي تعرض لها في مواقف جديدة بحيث يتمكن المتدرب من توظيف ما اكتسبه عمليا في حل مشكلات جديدة. وتأتي أهمية هذه الخطوة لتؤكد على التركيز في عملية تعلم حل المشكلات وربط المعلومات النظرية المكتسبة بالتطبيق العملي الميداني. (ملحم، 2001، 231).

6- أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية:

لكل من المعلم والمتعلم دور في اسلوب حل المشكلات:

6-1- دور المعلم في أسلوب حل المشكلات:

1. تعويد المتعلمين على الشعور بالمشكلة، أي قراءة الموضوع بتأن وبدقة أكثر من مرة وبذلك يستطيع كل متعلم إدراك العلاقات المتداخلة بين جوانب الموضوع.

2. توسيع خبرة المتعلمين الدراسية التي يتطلبها حل المشكلة.

3. إكساب المشكلة حياة داخل حجرة الدراسة وذلك بصياغتها بأكثر من طريقة وتوظيف الرسوم التوضيحية إضافة إلى المصادر والمراجع التي يحتاجها المعلم لتساعده على الحل.

4. مساعدة المتعلمين على توجيه أسئلة ذات معنى ومغزى، وبخاصة الأسئلة ذات العلاقة بالمشكلة موضوع الدراسة. ومساعدتهم على إهمال محاولات الحل الفاشلة وتجربة غيرها، ومساعدتهم على تقدير حلول معقولة للمشكلة. ومساعدتهم على تثبيت الحلول الصحيحة التي يصلون إليها لاستخدامها في حل المواقف المشابهة. (الربيعي وحمدامين، 2011، 104-105).

مقارنة بين دور المعلم في التعليم التقليدي وبين دوره في التعليم بأسلوب حل المشكلات:

جدول (03): مقارنة بين دور المعلم في التعليم التقليدي وبين دوره في التعليم بأسلوب حل المشكلات

دور المعلم في التعليم التقليدي	دور المعلم في التعليم بأسلوب حل المشكلات
المصدر الرئيسي للمعرفة	احد مصادر المعرفة.
مهمته توصيل المعلومات للتلاميذ.	مستشار وموجه للتعلم.
ينظم ويجري الانشطة أمام التلاميذ.	مرشد وموجه لإجراء النشاط.
يصلح اعمال الطلاب ويقومها.	يشرك الطلاب في عملية التقويم ويوظف التقويم الذاتي.
يقدم الاجابات الصحيحة للطلاب.	يثير التساؤلات، ويتيح الفرصة أمام الطلاب للوصول إلى إجابات متعددة بهدف تنمية التفكير.
تعليم ونقل المعرفة للطلاب.	متعلم وباحث على المعرفة.

(الهويدي، 2008، 250).

6-2- دور المتعلم في أسلوب حل المشكلات:

مقارنة بين دور الطالب في التعليم العادي وبين دوره في التعليم بأسلوب حل المشكلات:

جدول (04): يبين مقارنة بين دور الطالب في التعليم العادي وبين دوره في التعليم بأسلوب حل المشكلات

دور الطالب في التعليم العادي	دور الطالب في التعليم بأسلوب حل المشكلات
الطالب مستقبل للمعلومات من المعلم أو من غيره من المصادر	يبادر ويناقش ويعمل ولا ينتظر توجيهات المعلم.
يستجيب لطلبات المعلم ويعمل على تنفيذها.	يجمع المعلومات ويصنفها ويحللها.
يحل الواجبات المنزلية التي يكلفه المعلم بها.	يبادر إلى حل المشكلات المطروحة والتي تواجهه.
يتقدم للامتحان في المادة الموجودة في الكتاب المقرر.	تتعدد مصادر التقويم ولا تقتصر على الكتاب.
يرى أن المعلم مسؤول عن تعلمه.	يتحمل مسؤولية تعلم نفسه.
يلتزم في إجاباته بالكتاب المقرر.	يعرض فهمه ورأيه بطرق متعددة.
يطبق الاجراءات التي سبق أن تعلمها.	يطبق المعلومات التي تعلمها في مواقف جديدة ويوظفها في حل مشكلات جديدة.

(الهويدي، 2008، 249).

7- تقييم أسلوب حل المشكلات:

لاسلوب حل المشكلات مزايا وعيوب:

7-1- مزايا أسلوب حل المشكلات:

هناك العديد من الايجابيات والفوائد لأسلوب حل المشكلات أبرزها ما يلي:

1. اعتبار التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية وتعتمد على التلميذ ودوره الايجابي في البحث عن حل المشكلة. وتصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية.

2. يثير هذا الأسلوب في التلميذ التفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل.

3. هذا الأسلوب يربط التدريس بواقع الحياة وتجعل منه وظيفة اجتماعية، ويربط الفكر بالعمل ويشجع التلاميذ على التعاون والعمل الفريقي.

4. يحقق أهدافا تربوية قيمة مثل تكوين المرونة في التفكير وتحفز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة. ويفيد في تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وينمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.

5. أسلوب حل المشكلات يعزز العلاقة ويقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم وذلك من خلال الارشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم. ويعمل على تنمية القدرات التحليلية والاستنتاجية لدى التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل والقراءة وجمع المعلومات.

بالإضافة إلى ما ذكر من ايجابيات، فإن طريقة حل المشكلات تساعد في إيقاظ التفكير الابداعي لدى التلاميذ وتغرس في نفوسهم الثقة بالنفس وتنمي لديهم مهارات الاتصال كالحديث والانصات والحوار البناء، كما أنها تنمي لديهم مهارات التعامل في المواقف الحياتية المختلفة.(الحريري، 2010، 92).

7-2- سلبيات أسلوب حل المشكلات:

هناك العديد من الانتقادات التي وجهت لأسلوب حل المشكلات بناء على السلبيات الموجودة إليها التي أبرزها ما يلي:

1. أن التلاميذ قد لا يتوصلوا إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالاتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية.

2. قد لا تكون المعلومات التي جمعها التلاميذ كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.

3. أن عدم امتلاك المعلم القدرة الكافية على التوجيه والارشاد سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى أداء التلاميذ. وقد يؤدي سوء تطبيق هذا الأسلوب بسبب عدم قدرة المعلم على استخدامها بالشكل الامثل إلى نتائج سلبية.

4. أنها تحتاج إلى تدريب طويل لكي يتقنها التلاميذ.

5. صعوبة تحقيقها وعدم إمكانية توقف المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، أو قد لا يتمكن من تحديدها بما يتناسب مع قدرات ونضج التلاميذ. وأنها تتطلب وجود المعلم المتدرب على هذا الأسلوب بكفاءة عالية.

أن أسلوب حل المشكلات يحتاج إلى قيادة واعية وتخطيط دقيق ودراية فائقة من المعلم بإدارة الوقت فقد يستغرق حل المشكلة وقتا طويلا ولا يحصل التلاميذ على مادة علمية غزيرة، كما أنها قد تتسبب في اهتمام التلاميذ بالشكل السطحي للمشكلة دون جوهرها وقد تكون المشكلة المعروضة على التلاميذ أعلى من مستواهم الفكري وقدراتهم، أو أقل من ذلك مما يسبب لديهم الإحباط. .(الحريري، 2010، 93).

8- العوامل المؤثرة في نجاح استخدام حل المشكلات:

يتميز الشخص الناجح في استخدام سلوك حل المشكلات بمميزات متعددة:

1. لا يتخبط الشخص الناجح في انتقاء المشكلة أو النقطة التي يبدأ عندها الهجوم. وهذا يستلزم الانتباه الشديد والفهم الدقيق لجوانب المشكلة. ويركز على المشكلة أكثر من تركيزه على المعلومات وما يرتبط بها.

2. يجمع المعلومات المناسبة المتصلة بالمشكلة ويحاول تصور الجوانب التطبيقية لهذه المعلومات دون أن تكون صياغة هذه المعلومات بصورة لفظية مختلفة عائقا أمام تكوين هذا التصور.

3. يتميز بقدرة عالية على البحث والدراسة، فهو ايجابي متعمق لا يتأثر بالانطباعات العامة الغامضة غير الدقيقة ولا يتقبل الحلول السابقة الجاهزة مشكلات المتماثلة تقبلا سلبيا جامدا.

4. يقود الاستبصار عمله فهو منظم يكتشف العلاقات ولا يتخبط بين المعلومات ولا يعتمد على التخمين.

5. يستخدم الاستدلال المنطقي بأسلوب دقيق ويتأثر في عمله لكي يصل إلى النتائج المنطقية الصحيحة.

6. يتميز باتجاهات ايجابية نحو استخدام الاستدلال المنطقي.

7. يثق في قدرته على حل المشكلة بحيث لا تعوقه صعوبة المشكلة عند الوهلة الاولى.

8. يتميز بالموضوعية في التفكير فلا يتأثر بالعوامل والاعتبارات الوجدانية والذاتية.

9. يستطيع مواجهة الآثار السلبية للتداخلات التي قد تعوق حل المشكلة.

10. لا يستخدم المعلومات السابقة بنفس الأسلوب القديم بل يستخدمها بأساليب وطرق جديدة. (الداهري، 2010، 221، 222).

خلاصة:

اسلوب حل المشكلات نشاط ذهني منظم للتلميذ، وهو منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير التلميذ بوجود مشكلة ما والبحث عن حلها وفق خطوات علمية، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية. ويكتسب التلاميذ من خلال هذا الأسلوب مجموعة من المعارف النظرية، والمهارات العملية والاتجاهات المرغوب فيها، كما أنه يجب أن يكتسبوا المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه وحل المشكلات لأن إعداد التلاميذ للحياة لا يحتاج فقط إلى المعارف والمهارات العملية لمواجهة الحياة بمتغيراتها وحركتها السريعة ومواقفها الجديدة المتجددة، بل لابد لهم من اكتساب المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع معطيات جديدة ومواقف مشكلة لم تمر بخبراتهم من قبل ولم يتم التعرض لها.

وتدريب التلاميذ على حل المشكلات أمر ضروري لأن المواقف المشكلة ترد في حياة كل فرد، وحل المشكلات يكسب أساليب سليمة في التفكير، وينمي قدرتهم على التفكير الابداعي كما أنه يساعد التلاميذ على استخدام طرق التفكير المختلفة وتكامل استخدام المعلومات، واثارة حب الاستطلاع العقلي نحو الاكتشاف، وكذلك تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمي وتفسير البيانات بطريقة منطقية، وتنمية قدرتهم على رسم الخطط للتغلب على الصعوبات وإعطاء الثقة في أنفسهم، وتنمية الاتجاه العلمي في مواجهة المواقف المشكلة غير المألوفة التي يتعرضون لها. (مصطفى عفاف عثمان، 2014، 251).

الفصل الثالث

التفكير الابداعي الحركي

التفكير الابداعي الحركي:

يعد التفكير جزء أساسي من عملية التعليم، ولا يمكن فصله عن باقي النشاطات الإنسانية، ومهارات التفكير لا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، بل تحتاج إلى بيئة تعليمة تستثير التفكير وتساعد على تنمية مهاراته من خلال برامج التدريس الحديثة والمتنوعة التي يستخدمها المعلم أثناء التدريس كما يعد التفكير مطلبا أساسيا لتقدم الفرد وتطوره. بالتفكير نبني على الماضي ونبتكر من أجل الحاضر والمستقبل. فالتفكير عبارة عن مهارات نحتاج إليها في حياتنا اليومية لتساعدنا على استمرار الحياة الجيدة، وتفسير ما يحيط بنا من ظواهر وأحداث، ويشمل على العديد من المعاني، فقد يعني العمليات أو الخطوات التي تؤدي في النهاية إلى حل لمشكلة ما، أو بناء خطة ما، ويعد التفكير سلوك يأتي من خلال تفاعل الفرد مع بيئته وتأثره بها ومحاولته المستمرة في التعامل مع المواقف والمشكلات التي يتعرض لها، وهو قدرة من القدرات التي يشتمل عليها التنظيم العقلي المعرفي للفرد.

فتنمية مهارات التفكير الإبداعي من أهم أولويات التعليم بصورة عامة؛ ولذلك نجد أنها من بين الأهداف الرئيسية في التعليم، إذ يتميز التفكير الإبداعي بأنه تفكير في نسق مفتوح غير مقيد بطريقة محددة يتم فيها الاستجابة لمشكلة أو لموقف مثير يتميز الإنتاج فيه بخصائص فريدة وفي هذا الفصل يتم عرض بعض ما يتعلق بالتفكير الابداعي الحركي على النحو التالي:

ذكر بعض تعاريف الابداع والتفكير الابداعي والتفكير الابداعي الحركي، وكذا التطور التاريخي للإبداع والنظريات المفسرة له، فأهمية وخصائص التفكير الابداعي الحركي، ثم مهارات التفكير الابداعي الحركي، ويلي ذلك مستوياته ومراحله وعوامل تنميته، ثم التعرض إلى معوقاته وسمات التلميذ المبدع، بالإضافة إلى أهميته في التربية البدنية والرياضية، ويليه ذكر دور التربية البدنية والرياضية في تنمية

التفكير الابداعي للتلميذ وآخرها ذكر بعض المقترحات لتطوير التفكير الابداعي الحركي لدى المتعلم في التربية البدنية والرياضية ثم العلاقة بين الابداع وحل المشكلات، ثم خلاصة ما ورد في الفصل.

1- الاطار المفاهيمي للإبداع:

1-1- مفهوم الابداع:

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين في مجال علم النفس التربوي حول التعريف العام للإبداع. فمنهم من يفسره على أسس معرفية (العمليات الذهنية ووظائف الدماغ وأثرها في حدوث الإبداع)، وآخرون يفسرونه على أسس سلوكية (أساليب التعزيز واثرها في إظهار النتائج الابداعية)، وغيرها من الأسس والمداخل التي انطلقت منها نظريات الإبداع، والتي بدورها تعيننا على فهم الإبداع. وقد يعزى التعدد في نظريات الإبداع المطروحة في الأدب التربوي إلى محاولة الباحثين صياغة تعريفاتهم الخاصة التي تؤكد على وجهات نظرهم المختلفة، ومدارسهم الفكرية في التعامل مع هذا المفهوم من جهة، وتعدد جوانبه وتعقده من جهة ثانية. (العتوم والجراح وبشارة، 2009، 129)

يعرفه "هافل": القدرة على تكوين تركيبات أو تنظيمات جديدة. ويعرفه "سمبسون": المبادرة التي يبديها الشخص بقدرته على الانشقاق من التسلسل العادي في التفكير إلى مخالفة كلية. ويعرف "سميث" العملية الابداعية هي التعبير عن القدرة على ايجاد علاقات بين الاشياء لم يسبق أن قيل بينها علاقات. ويصنف (جروان، 2002، 73) تعريفات متعددة للإبداع منها ما هو مبني على سمات شخصية الفرد المبدع ومنها ما هو قائم على أساس إنتاجه أو العملية الابداعية أو البيئة الابداعية كما يلي:

أولا: تعريف الابداع على أساس سمات شخصية نذكر تعريف "سيمبسون" بأنه المبادرة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير واتباع نمط جديد.

ثانيا: تعريف الابداع على أساس الانتاج حيث يعرف "روجرز" (Rogres) بقوله إن الابداع ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد ومادة الخبرة، وتعرفه "بيرس" (Piers) على أنه قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرائق التقليدية في التفكير مع إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه أو تحقيقه.

ثالثا: تعريف الابداع على أساس أنه عملية فيمثله تعريف "ماكينون" (Mackinnon) الابداع عملية تمتد عبر الزمن وتتميز بالأصالة وبالقابلية للتحقيق (الخز ندار وآخرون، 2006، 119)، ويعرفه "تورانس" (Torrance) بأنه عملية إدراك للثغرات وللاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف بناء على ما لدى الفرد من معلومات، ووضع فروض لملء هذه الثغرات، واختبار الفروض، والربط بين النتائج، إجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض، ثم نشر النتائج وتبادلها.

رابعا: تعريف الابداع على أساس البيئة الابداعية فيقصد به العوامل والظروف البيئية التي تساعد على نمو الابداع، حيث قسمت هذه الظروف إلى قسمين: ظروف عامة ترتبط بالمجتمع وثقافته بصفة عامة، وظروف خاصة تختص بها المدرسة، أي المعلم والمدير والمشرف التربوي. وتحدث "جيلفورد" (Guiford)، في المؤتمر السنوي لرابطة علماء النفس الأمريكية عن البناء العقلي للإنسان، وتطرق من خلاله إلى نوعين من التفكير الابداعي هما:

– التفكير التقاربي: وهو إنتاج إجابة واحدة صحيحة لموقف معين مثل قياس اختبارات الذكاء التقليدية.

– التفكير التباعدي: وهو إنتاج إجابات متعددة وواسعة النطاق لموقف معين وفي اتجاهات مختلفة مثل قياس اختبارات التفكير الابداعي، ويعتبر هذا لانطلاقة جديدة نحو التفكير الابداعي والتي وجهت الكثير من العلماء للاهتمام بدراسة الابداع حتى أصبح هذا الموضوع يحتل مكانة في معظم البحوث والدراسات النفسية الحديثة. (العساف، 2013، 273).

الابداع هو نشاط عقلي يصاحبه رغبة قوية في البحث والتوصل إلى حلول مشكلات أو بلوغ غايات يكون لدى المبدع حساسية نحوها وإصرار على معالجتها (عبيد ولي، 2006، 420). وترى (نايفة القطامي، 2001) كما ورد في (جمل، 2005، 33) أنه ظاهرة ذهنية متقدمة يعالج فيها الفرد الأشياء والمواقف والخبرات والمشكلات بطريقة فريدة أو غير مألوفة، أو بوضع مجموعة حلول سابقة، والخروج بحلول جديدة. وهو قدرة الفرد على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة من إعادة صياغة العناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم اكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجه الفرد بحيث تتميز هذه الانماط الجديدة الناتجة بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتنميتها (المدهون، 2012، 20).

ويعرف الإبداع بأنه الاستعداد والقدرة على انتاج شيء جديد أو أنه عملية يتحقق الانتاج من خلالها أو أنه حل جديد لمشكلة ما، أو أنه تحقيق انتاج جديد وذي قيمة من أجل المجتمع (روشكا، 1989، 19). ويرى "جوردن" (Gordan) أنه هو القدرة على الانتاج. ويرى (قطامي وآخرون، 1996) نقلا عن (الرشيدي والخالدي والزيودي، 2015، 574) انه عملية معرفية لها مراحل متتابعة تهدف إلى نتاج يتمثل في إصدار حلول متعددة تتسم بالتنوع والجدة، وذلك في ظل مناخ داعم يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته، ويرتبط التفكير الابداعي ارتباطا وثيقا بالإبداع، ولكن الابداع يصف الناتج، أما التفكير الابداعي فيصف العمليات أو المهارات الذهنية للإبداع، وهو ما يستخدمه الفرد في انتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها، أو الموقف الذي يتفاعل معه، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف وعدم التكرار أو الشيوع. ويعرفه "ديفيدوفتش وملكرام" (Davidovitch & Milgram) على أنه عملية ذهنية لحل المشكلات، عملية يمكن أن تولد إنتاجا أصيلا بكل الوسائل المتاحة. والأصالة تعني غير العادية أو نوعية متميزة، ويمكن أن يكون الإنتاج فكرة أو حل أو منتج عملي(قحطان، 2015، 278)

ويفترض أن يكون الإبداع فريدا وذا قيمة. وهذا ما يشير إليه تعريف "بلوكر وداو" (Plucker Beghetto & Do) الذين يرون بأنه عملية تفاعل بين الاستعداد والبيئة والتي يمكن للفرد أو المجموعة من انتاج ابتكارا واضح المعالم يتسم بأنه فريد ومفيد كما يحدد ضمن السياق الاجتماعي (قحطان، 2015، 278). لذلك يمكن القول أنه عملية عقلية وليس إنتاجا عقليا يهدف إلى تحقيق شيء جديد يصبو إليه الفرد أو المجتمع، ولا يكون في جانب واحد وإنما في جوانب عديدة.

1-2- التطور التاريخي للإبداع:

لقد اصبح الإبداع موضوعا للبحث منذ الخمسينات إبان ظهور الحرب الباردة بين المعسكر الشرقي والغربي ومع بداية سباق الفضاء، إلا أن الإبداع كمفهوم وإنتاج معروف منذ القدم وتطور مع تطور وتقدم الإنسان، لذا كثرت التعريفات والنظريات حول الموضوع. واستخدمت مصطلحات كثيرة مرادفة لمفهوم له مثل اكتشاف واختراع وإبداع وابتكار وأصالة والهام وغيرها ولا توجد نظرية كاملة للإبداع (علوان، 2005، 18). فالدراسات السيكولوجية لموضوع الإبداع ترجع إلى أواخر القرن الماضي أو على التحديد سنة 1896، ويعتبر هذا اهتمام مبكر من علم النفس الذي لم يكد ينشأ كعلم مستقل على يد ويليم فونت إلا في عام 1879. كما أن الدراسات النفسية المبكرة للإبداع لم تكن بنفس الدرجة من الدقة والمنهجية التي ين عشر تميزت بها ابتداء من منتصف القرن العشرين (علوان، 2005، 18). وقد تحول الاهتمام في منتصف الخمسينات إلى التطور الإبداعي الواعي عندما أدرك المهتمون في هذا الحقل أن الإبداع يمكن أن يتطور من خلال برامج تهدف إلى تطويره (قحطان، 2015، 279). حينما وقف "جيلفورد" أمام جمعية علم النفس الامريكية American Psychiatey Association (A.P.A) ليلقي خطابه الرئاسي وليقدم فيما اعتبره جمهور الباحثين اكتشافا جديدا يؤرخ به لحقبة مضت وحقبة جديدة بدأت في الشروق سنة 1950م، ولم يكن هذا الخطاب الرئيسي، "لجيلفورد" هو بداية التعامل مع الظاهرة الإبداعية، لان الأخيرة كانت موجودة منذ وجد الإنسان على هذه الأرض، حيث كانت هناك رغبة دائمة من قبل الإنسان، من اجل

البحث عن الجديد وحب الاستطلاع والتغيير والتجديد (مصري، 2003، 9). وفي عام 1927 أجرت دراسة "هارجريفز" حول الإبداع من خلال دراستها للتخيل وترجع قيمة هذه الدراسة إلى أن صاحبها قد استخدم منهج التحليل العاملي ووصل إلى استخلاص عاملين من أهم العوامل التي ظهرت في البحوث الحديثة ضمن مكونات الإبداع وهما عامل الطلاقة وعامل الأصالة. وفي عام 1931 قام كل من "ماكلوي ومايير" بدراسة طبق فيها اختبارا للتحليل الإبداعي، يتطلب من المفحوص أن يستجيب للرمزية في رسوم تجريدية وذلك على(97) تلميذا من المدارس الابتدائية (علوان، 2005، 18). ولقد قام (تايلون، 1947) بتحليل عاملي لدرجات عدة اختبارات للطلاقة طلب ذكر عددا من الكلمات التي تبدأ بحرف معين وغير ذلك. كذلك من المناسب الإشارة إلى التجربة اليابانية في تنشئة جيل جديد من المبدعين بعد مأساة القنبلتين الذريتين اللتين ألقيتا على نجازاكي وهيروشيما 1945 (مصري، 2003، 14)

1-3- النظريات المفسرة للإبداع (التفكير الابداعي):

تباينت النظريات في تفسير الابداع والتفكير الابداعي:

1-3-1-نظرية التحليل النفسي:

اقترح "فرويد" أن الإنتاج الإبداعي في مجالات الفن والعلوم والآداب تنشأ جراء عملية التسامي التي يتم خلالها استبدال النزعات الجنسية بأعمال إبداعية، والإبداع عمليات لا شعورية للتسامي، حينما لا يستطيع الفرد إشباع ما يريد من أمور ودوافع وحاجات غير معقولة، أو مخزية فإنه يميل إلى رفعها إلى أفكار إبداعية تعد مقبولة من أفراد المجتمع، عن طريق ممارسة الخيال وأحلام اليقظة للوصول إلى أشياء إبداعية. كما يرى أصحاب التحليل النفسي أن الإبداع ينشا عن صراع نفسي يبدأ عند الفرد منذ أيام صباه الأولى، والإبداع ما هو إلا نتيجة لما يحدث من صراع بين المحتويات الغريزية من غرائز جنسية وعدوانية من جهة وضوابط المجتمع ومطالبه من جهة أخرى. وترى "المدهون" أن نظرية التحليل النفسي

تؤكد على الدور الذي تقوم به دوافع تقع خارج مجال وعي الفرد ودرايته في العملية الإبداعية. (المدهون، 2012، 22). ويشير اتجاه التحليل النفسي إلى وجود نوعين من التفكير وهما:

– العمليات الاولية للتفكير: ويتعلق هذا النمط من التفكير بالأحلام والأفكار الفطرية والتداعي الحر والخيالات والتخيلات والأوهام الناتجة من بفعل التأملات الباطنية، وسميت بهذا الاسم لأنها عادة ما تظهر زوالا في تصورنا الذهني، وتمثل المادة الخام التي يقوم عليها اللاشعور.

– العمليات الثانوية للتفكير: وتشكل عمليات ذهنية تعتمد على المنطق والتحليل، وترتبط بالواقع. وعادة ما ترتبط العمليات الإبداعية بظاهرة نفسية تسمى النكوص في خدمة الذات. أي أن الأفكار الإبداعية تنبع من قدرة الشخص على النكوص والعودة إلى الوراء لأفكاره الأولية البدائية، مما يترك للعمليات الثانوية للتفكير القيام فيما بعد بتطوير الفكرة وتحقيقها على أرض الواقع.

كما أن المحرك الأساسي للأعمال الإبداعية من وجهة نظر فرويد هو تلك الصراعات الداخلية للفرد والمكبوتة في اللاشعور، وأن عملية التفكير الإبداعي تبقى مرهونة بعملية تفكير أولية، ومرتبطة باللاشعور والهو، وتتصف بالبدائية واللاعقلانية والغريزية. ويقابلها في نظرية فرويد عملية التفكير الثانوية، والتي تتصف بالواقعية والمنطقية، وترتبط بالشعور والانا الواعية، ويقلل بعض أتباع "فرويد" من أهمية عملية التفكير الأولية في تفسير النشاط الإبداعي من خلال تأكيدهم على أن التفكير الإبداعي يحدث في مستوى الشعور والوعي، وأنه لا يمكن أن يكون تفكيرا غريزيا بصورة مطلقة. وربط فرويد الابداع باللعب، فهو يقول: أن الكاتب المبدع تبقى أمانيه وأحلامه في اللاشعور، ويحولها إلى شكل يرضي الآخرين. ويمكن أن نقول بأن كل طفل يتصرف ككاتب مبدع أثناء اللعب، حيث يبتكر عالمه بطريقته الخاصة، فهو يعيد ترتيب الأشياء في عالمه بطريقة جديدة تشعره بالسرور، كما أن الكاتب المبدع يقوم بنفس عمل الطفل، حيث يبتكر عالم الخيال الذي يعالجه بطريقة جادة. ويعتقد "يونغ" (Young) أن العقدة الإبداعية تتطور بشكل لا واع في البداية، وتستمر في التطور حتى لحظة معينة

لتخرج إلى الوعي. وأن ما يميز الشخص المبدع هو أنه يستخدم التخيلات البدائية، ويحاول الارتقاء بها فوق القدرات العادية وإلى آفاق أسمى. أما "كوبي" (Koubie) فهو يفترض وجود عمليتين ضروريتين لحدوث الابداع هي:

1- عملية ما قبل الوعي: وهي ضرورية لجميع النشاطات الابداعية.

2- عمليات الوعي الرمزية: باعتبارها الأداة التي يستخدمها الفرد للربط بين معنى وآخر، ويجمع من خلالها أجزاء الخبرات في نموذج موحد، حيث يتم ترتيب هذه الوحدات في مجموعات معينة. (العتوم والجراح وبشارة، 2009، 132).

1-3-2- النظرية الارتباطية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العملية الإبداعية تتمثل في القدرة على تكوين ارتباطات بين المثيرات بطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة، من أجل مقابلة متطلبات معينة، ومن أجل تحقيق فائدة ما متوقعة وتُعرف هذه النظرية عملية الإبداع على أنها " تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات، أو لتحقيق بعض الفائدة، وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة ازداد مستوى القدرة على التفكير الإبداعي" وهو ما أيده كل من (شكور، 1994، 161) و(حسن، 1994، 166). وقد جاءت نظرية الارتباطيين في تفسير عملية التعلم على أن كل وحدة ماهي إلا أجزاء صغيرة، وأن الفرد عندما يدرك شيئا معينا يدرك أولا الأجزاء قبل إدراك الوحدة نفسها، و ترعرعت هذه النظرية ضمن المذهب الترابطي مدعومة بجملة من الدراسات التجريبية. أبرز مؤيديها "مالتزمان وميدنيك" (Maltzman & Mednick) وهي تعتمد على تشجيع الربط أو التأليف بين أشياء متعارضة ومتناقضة، وتقديم ترابطات ملائمة وغير متوقعة وشائعة (عبد الستار، 1978، 153). وتفسر هذه النظرية الإبداع على أنه تنظيم للعناصر المترابطة في تراكيب جديدة متطابقة مع المقتضيات الخاصة، وهو تمثيل المنفعة وبقدر ما تكون

العناصر الجديدة الداخلة في التركيب أكثر تباعدا الواحد عن الأخر بقدر ما يكون الحل أكثر إبداعا (Maltzman, 1960, 22).

وفي التربية البدنية والرياضية يجب على المتعلم أن يتعلم كل جزء من المهارة على انفراد، ومن ثمة تتم عملية ربط أو ضم هذه الأجزاء بعضها ببعض كلما تقدمنا في عملية التعلم، وهو ما يعرف بالطريقة الجزئية، التي تستخدم مع الحركات الصعبة والمعقدة، وهناك بعض المسلمات بأن العملية الترابطية خصوصا الترابطات غير المتشابهة تلعب دورا في عملية الابداع. وتلخيصا لما سبق يتضح أن النظرية الارتباطية تؤكد على تكوين ارتباطات بين المثير والاستجابة، وعلى أهمية التعزيز في حدوث وتقوية الارتباطات، وبالتالي وفقا لهذه النظرية فإنه يمكن تنمية التفكير الإبداعي من خلال التعزيزات، فأصحابها يرون أن المتعلم قد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك. لكننا نجد أن هذه النظرية أسقطت من اعتبارها الفرد كعنصر مهم في العملية الإبداعية، فهي جعلته كالآلة التي تستجيب آليا للمثير، وتدفعها محركات فسيولوجية مجردة من التلقائية والإبداع والحيوية، وبالتالي ظهرت بمظهر سلبي غير فعال.

1-3-3- النظرية الجشطلتية (المجال):

يعد "كوهلر، كوفكا، فرتهيمر" (Kohler, Koffka, Wertheimer) من مؤسسي هذه النظرية، وتسمى النظرية الكلية لأنها تدرك الموقف ككل. فحالة الابداع وفق هذه النظرية هو استبصار يؤدي إلى تغير مفاجئ في إدراك الحل لمشكلة ما خلال عملية تنظيمية توفيقية للمعلومات لتحقيق الفهم الكامل للأشياء، وليس بالضرورة أن يكون الحل فجائيا، بل يمكن أن يكون الحل تدريجيا. إن إعادة تنظيم العلاقات المختلفة في وحدات جديدة يؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود. لذلك فقد وصف علماء الجشطالت التفكير الابداعي على أنه التوتر الواقع بين ما هو كائن وما يفترض أن يكون. ويشير "كالمين" (Kalmen) في هذا الصدد إلى أن فهم المشكلة يتطلب حدسا والذي يعد وجها من وجوه الابداع (قحطان، 2015، 291).

1-3-4- النظرية السلوكية:

تنظر إلى الابداع نتيجة للعلاقة بين المثير والاستجابة ونتائج الاستجابة، والاستجابة المبدعة هي مرتبطة بتعزيز مرغوب فيه. وكلما كانت عناصر الارتباط متباعدة كلما كان أكثر تجسيدا للقدرة الابداعية. إن التشجيع والدعم والمساندة للقائمين على تربية الأطفال هي من الحوافز التي تدعم أي انجاز فيه لمحة إبداعية والتي تؤسس إلى إبداعات أكبر. وهنا نؤكد على دور الآباء والمعلمين في استثمار الكوامن الداخلية للأطفال وتوفير الجو الغني الآمن الذي يمهد لانطلاقة تلك الكوامن (قحطان، 2015، 290). لعل أهم اسهامات المدرسة السلوكية في الابداع أنها اهتمت بفكرة البحث العملي والتجارب العملية المنضبطة عن الجوانب المختلفة للسلوك، ولذلك كانت معظم اسهاماتها في دراسة سيكولوجية المتذوق أو المتلقي، وسيكولوجية الأداء الفني من خلال دراستها لردود الفعل تجاه العمل الفني وتعد محاولة (فلانتين، 1962) لدراسة ردود الفعل النفسية تجاه العمل الفني إحدى هذه الدراسات. لذا فقد نظرت النظرية السلوكية إلى الخبرة الفنية والتذوقية، من زاوية فكرتها عن المثير/ الاستجابة ودراسة المتغيرات في البيئة المسؤولة عن نمو السلوك الجمالي المحكوم عليه من الخارج، وأثره القدوة والمحاكاة في نمو النماذج السلوكية، ونظرة للسلوك على أنه مجرد زيادة كمية وليست عملية تنظيم، كما أنها اهتمت بدراسة العوامل التي تحكم السلوك دون أن تحدد الظروف الخاصة التي تجعل التعبير يتخذ شكلا دون آخر (غانم، 2011، 109)

1-3-5- النظرية الانسانية:

يعد "ماسلو، روجرز، فروم" (Fromm, Rogers, Maslow) من مؤسسي النظرية الانسانية ارتبطت هذه النظرية بشكل أساسي بهرم حاجات "موسلو" وهي التي تحقق الحاجات الإنسانية من الفسيولوجية إلى تحقيق الذات، وقد يكون صعبا للفرد أن يحقق الإبداع ما لم يحقق الحاجات الخمسة. أما الحاجات الخمسة فهي الحاجات الفسيولوجية والحاجة إلى الأمن والحاجة إلى الحب والانتماء والحاجة إلى تقدير الذات وأخيرا الحاجة إلى تحقيق الذات. إن الوصول إلى المرحلة الأخيرة يهيئ الجو لاستغلال كل الكوامن

والامكانيات الذاتية الممكنة التي تؤدي إلى الابداع. أي أن تحقيق الذات هو الذي يفتح الباب على مصراعيه للإبداع أو القوة الدافعة لها كما أن الفرد الذي حقق ذاته يكون أكثر تجاوبا ومعبرا عن الذات إذا ما قورنوا بالأفراد العاديين. وقد يكون الفرق الأساسي بين النظرية الانسانية والتحليل النفسي أن الأولى تضع تأكيد أكثر على الوعي بالعالم الخارجي بينما الثانية تؤكد على الوعي بالعالم الداخلي للنفس والعمليات النفسية (قحطان، 2015، 292-293).

1-3-6- النظرية المعرفية:

يرجع أصحاب هذه النظرية إمكانية بناء مقاييس للإبداع تستخدم في دراسته بطريقة كمية على مجموعات متباينة، وقد يرجع إلى "جيلفورد" ومجموعة من تلاميذه (1950) طرح بعض الفروض عن عوامل التفكير الابتكاري الابداعي، مصنفا هذه الفروض تحت ثلاث فئات هم القدرات المعرفية، والقدرات الانتاجية، والقدرات التقييمية. ورأى "جيلفورد" أن أفضل منهج يعتمد عليه في اكتشاف السمات الأساسية للسلوك الابداعي هو منهج التحليل العاملي وقد قادت بحوثه إلى تغيير المفهوم السائد عن بناء العقل في بناء الأعمال الابداعية، ولذا كانت بحوث "جيلفورد" فاتحة لدراسات متعددة في مجال الابداع. وتنقسم هذه النظرية، ويتفرع منها العديد من النظريات نذكر منها:

أ- **النظرية البنائية:** لـ"جان بياجيه" والتي تنهض على دراسة العمليات الأساسية لنمو الطفل بأنه يبدأ بتكوين خطط انتاجية ثم يبدأ في استيعاب خططه الانتاجية الجديدة من خلال إدماج الخبرات الجديدة في خطط انتاجية قائمة وأطلق عليه مصطلح "التمثيل"، ولذا فإن رسوم الأطفال وكافة نشاطاتهم الابداعية ترجع لرغبتهم في تغيير الأشياء المحيطة لهم. ولذا فإن "بياجيه" يختلف عن الجشطالتيين، فالكليات في رأيه ليست فطرية بل إن الفرد يقوم ببنائها من خلال تفاعله مع البيئة. كما أنه يرى أن عالم النفس ينبغي عليه أن يهتم بالعمليات المعرفية، وهو جوانب من السلوك لا تخضع للملاحظة المباشرة، ولذلك يعارض الاتجاه السلوكي (غانم، 2011، 110).

ب- نظرية المعلومات: وهي إحدى النظريات العقلية/ المعرفية التي تتبع مجموعة من القوانين الرياضية ونظرت إلى الفن والابداع على أنه وسيلة اتصال والفكرة العامة لهذه النظرية تشتمل على وجود مدخلات تتمثل في المثيرات والمعطيات والبيانات، وقد فرقت هذه النظرية البيانات والمعلومات. فالأولى المدخلات التي يتم تشغيلها وتحليلها داخل العقل من خلال عمليات تحول أو تجهيز القرص لتنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض يظهر في صورة مخرجات أو معلومات تؤدي بدورها إلى عملية تغذية رجعية لعمليات معرفية أكثر تعقيدا، وبذا تختلف النظرية من حيث المفاهيم والأهداف عن النظرية السلوكية وفكرتها عن الاستجابة التقليدية التي تركز على التحليل الدقيق للسلوك. ولذا تعد هذه النظرية ثورة جديدة على الاتجاه التحليلي والترابطي. وتقوم هذه النظرية في ظل التشابه بين وظيفة العقل الالكتروني وبين وظيفة العقل من خلال أربع عمليات أساسية هي:

أ- الإدخال: ويتمثل في تقديم المثيرات والبيانات والعمليات التي يقابلها الفنان/ المبدع/ الوراثي.

ب- التخزين: وهي عملية فعلية ترجع لعوامل الذاكرة.

ج- التشغيل: وهي عملية عقلية يتم فيها معالجة المدخلات من خلال القدرات العقلية مثل التفكير، التصور، التخيل.

د- المخرجات: ويعني به النتائج النهائية للعملية مثل عمليتي الابتكار والتذوق.

هـ- التغذية الرجعية: وتنضم إلى رصيد خبرة الفنان أو القائم بعملية التذوق.

وتهتم هذه النظرية بالفن من زاوية أنه وسيلة انتقال للمعلومات أي كونه وسيلة اتصالية هامة، مثل استخدام الفن الاعلامي أو تنمية التفكير الابداعي لدى الأطفال، وقد تمكنت هذه النظرية من تحليل بعض المظاهر للعمل الفني، إلا أنها كانت غير قادرة على تفسير المعاني المتضمنة في مضامين الفكرة. ولذا يرى (ماير) أنه على الرغم من أن الفن له صفة المعلومات إلا أن وظيفته لا تقف عند هذا الحد

فالفن يوقظ الخبرة الناتجة عن الاحباطات أو التأكيدات المتوقعة. فقد افترضت هذه النظرية أن العمل الابداعي يوقظ لدى المستقبل (المتذوق أو المتلقي) توقعات معينة (غانم، 2011، 111).

1-3-7- النظرية العاملية:

يفسر أصحاب هذه النظرية الابتكار في ضوء عدد من العوامل التي يكشف عنها أسلوب التحليل العاملي في تحليل البيانات ومن أبرز علماء هذه النظرية "جيلفورد، تورانس" (Guliford, Torrance). فقد توصل "جيلفورد" (Guliford، 1950) إلى ما يسمى بنية العقل والذي يرى فيه أن القدرات العقلية يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسية:

1- فئة العمليات: وهي الأنواع الكبرى من الأنشطة أو العمليات الذهنية؛ أي تلك المهارات العقلية التي ينفذها الكائن الحي أثناء تعامله مع المواد الخام للمعلومات والتي تشتمل على:

-المعرفة: وهي الاكتشاف، أو الوعي، أو إعادة الاكتشاف، أو معرفة المعلومات في أشكال مختلفة، أو الإدراك والفهم.

- الذاكرة: الاحتفاظ بالمعلومات في أي شكل.

- التفكير التباعدي: ويعني توليد معلومات من معلومات معطاة مسبقا، ويركز هذا الإنتاج من التفكير على تنوع ما ينتج من نفس المصدر (الغامدي، 2005، 40).

- التفكير التقاربي: ويعني توليد معلومات من معلومات معطاة مسبقا، بحيث يكون التأكيد على الوصول إلى نواتج فريدة، ومقبولة بالاتفاق العام، أو الوصول إلى أحسن النواتج.

- التقويم: ويعني الوصول إلى قرارات، أو عمل أحكام تتعلق بصلاحية المعلومات، في ضوء معايير الجودة من حيث التطابق، الاتساق، وتحقيق الأهداف.

2- فئة المضامين أو المحتويات: وتعني تشكيلة عامة من المعلومات تشتمل على:

– المحتوى البصري: وهي مجموعة المعلومات التي تدرك وتستدعي في شكل صور وأشكال. ويتضمن مصطلح (بصري أو شكلي) درجة ما من التنظيم أو التركيب.

– المحتوى السمعي: وهي مجموعة المعلومات التي تدرك وتستدعي في شكل أصوات، ويتضمن مصطلح (سمعي) درجة ما من التنظيم، أو التركيب.

– المحتوى الرمزي: وهي معلومات في شكل علامات، وليس لها مدلول في حد ذاتها أو بذاتها، مثل الحروف، أو الأعداد، أو العلامات الموسيقية، إلى غير ذلك.

– المحتوى السيمانتي: معلومات في شكل تصبح فيه الكلمات مرتبطة بذلك المعنى بصفة عامة، وتلاحظ في التفكير اللفظي، وتتضمن في عمل الاختبارات اللفظية، حيث يدلل على الأشياء بكلمات ينبغي أن تكون معروفة.

– المحتوى السلوكي: معلومات غير لفظية بصفة أساسية، داخلة في التفاعلات الانسانية، حيث يكون الوعي باتجاهات وحاجات ورغبات ومقاصد وأفكار الأشخاص الآخرين وأنفسنا أيضا.

3– فئة النواتج: وتمثل المخرجات الناتجة من معالجة الكائن الحي للمعلومات وتشتمل على:

– الوحدات: وهي عبارة عن بنود معزولة، أو محددة نسبيا من المعلومات، لها خاصية "الشيء".

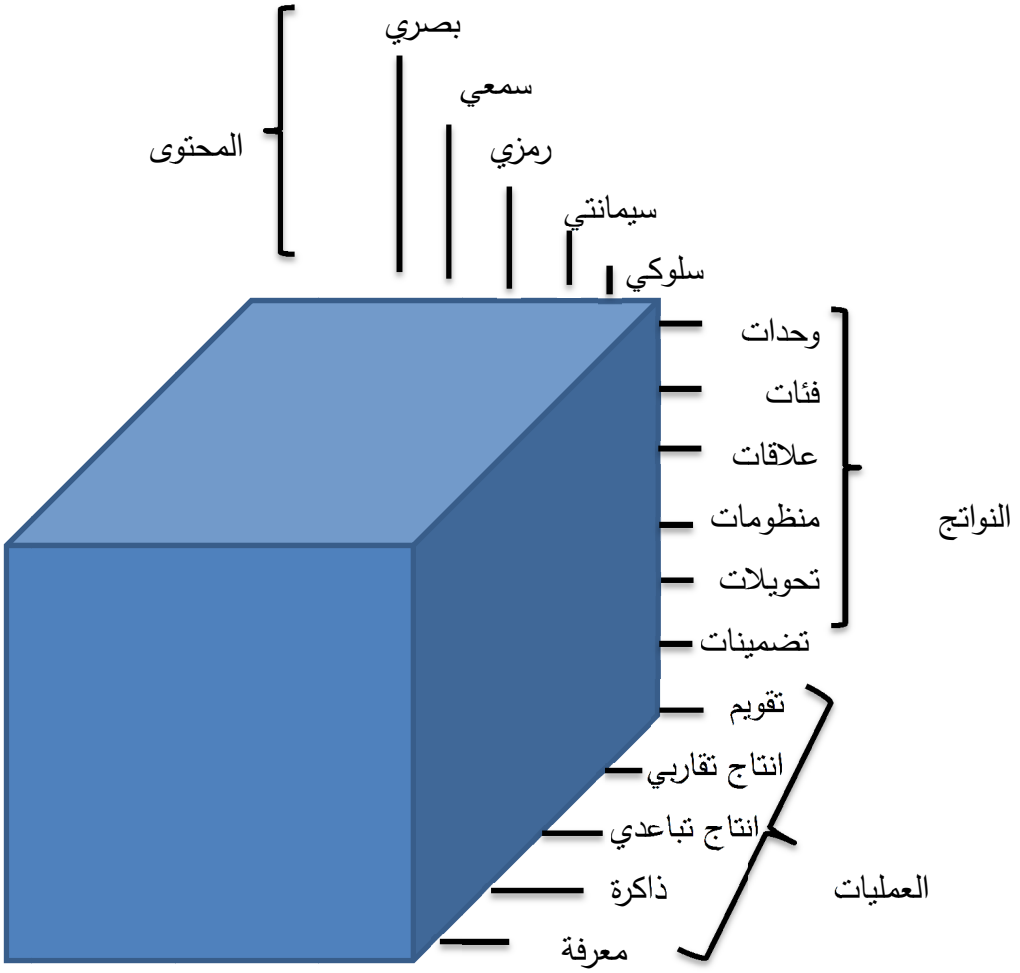
– الفئات: تجمعات من بنود المعلومات "الوحدات" تجمع بسبب خصائصها المشتركة.

– العلاقات: ارتباطات معروفة بين وحدات المعلومات، تستند على متغيرات تنطبق عليها.

– النظم: تجمعات منظمة، أو مركبة من بنود المعلومات؛ أو هي مركبات من أجزاء مرتبطة، أو متفاعلة بعضها مع البعض.

– التحويلات: تغيرات في المعلومات القائمة، أو المعروفة، أو في استخدامها، كما هو الحال في الانتاج.

– التضمينات أو اللوازم: استخدام المعلومات في شكل توقعات وتنبؤات، ومقدمات، ومترتبات (الغامدي، 2005، 41).



شكل (04): يبين بنية العقل كما يراه "جيلفورد" (Guliford، 1950) نقلا عن (الغامدي، 2005، 42).

تعقيب عام على النظريات السابقة:

تحدثنا بالتفصيل عن والنظريات المختلفة لعملية الإبداع، وذلك من أجل فهم ماهية الإبداع ومكوناتها وكيفية حدوثها، والعوامل المهيئة لإنتاج إبداعي يتسم بالجدة والأصالة والقيمة والتعدد والمرونة، ووقفنا على وجهات نظر مدارس واتجاهات علم النفس والمختلفة في تفسيرها للإبداع ومن هنا رأينا التباين في مفهوم الإبداع وقدراته وعملياته، فنرى أصحاب التحليل النفسي يقدمون تفسيرات عدة له. فهذا فرويد يفسره على أساس التسامي بالغرائز باستخدام الطاقة التي توفرها للقيام بأعمال وسلوكيات مقبولة اجتماعيا ويفسره "كرايس" في ضوء عملية (النقوص في خدمة الأنا)، بينما يرى "كوبا" أنه يقوم على ثلاثة مفاهيم: ما قبل الوعي، ألا وعي، ويقدم "أولر" تفسيره على أساس عقدة الشعور بالنقص، بينما يعرض "بونج" تفسيرا آخر وذلك من خلال مفهوم اللاشعور الجمعي.

ويؤكد الاتجاه السلوكي على أهمية التعزيز في عملية الإبداع، وأنه عبارة عن تكوين ارتباطات جديدة بين المثيرات والاستجابات مع توفير المناخ البيئي الجيد. ويرى أصحاب الاتجاه المعرفي أنه هو الوصول إلى درجة من التوازن المعرفي لإكمال الخبرة. بينما يرى العامليون أنه يرتبط بمجموعة من القدرات العقلية والخصائص الشخصية والانفعالية. ويفسره أصحاب النظرية الاجتماعية في ضوء العوامل الوسيطة (الاجتماعية والنفسية) حيث يلعب المناخ النفسي والاجتماعي دورا بارزا في عملية الإبداع. وتحدث الإنسانيون عنه باعتباره أسلوب حياة والنفع الأساسي وراءه هو تحقيق الذات. وهكذا تعددت وجهات النظر التي حاولت أن تفسر عملية الإبداع، حيث اختلق بعضها البعض، وهذا أمر طبيعي ومتوقع، وذلك أن ظاهرة الإبداع متعددة الزوايا ومتشعبة الجوانب شأنها في ذلك شأن كل الظواهر الإنسانية الأخرى، فهي ظاهرة معقدة لأنها نتيجة العديد من العوامل والظروف المختلفة لذلك من المتوقع أن لا نجد اتفاقا بين أصحاب النظريات النفسية المفسرة للإبداع.

2- ماهية التفكير الابداعي الحركي:

تباينت وجهات النظر في تحديد تعريف التفكير الابداعي:

2-1- مفهوم التفكير الابداعي:

يعد التفكير الابداعي من أرقى أنواع التفكير، ويعمل على استثارة دافعية الطلبة للتعلم، واستدعاء معلومات جديدة، وأفكار نادرة، لإيجاد حل، أو تفسي مميز لظاهرة معينة. يعرفه "فيلدهوسن"(Feldhusen) بأنه نشاط معرفي يشتمل على تطوير واستخدام قاعدة معرفية كبيرة من المعلومات والمهارات التفكير واتخاذ القرار، ومراقبة العمليات ما وراء المعرفة، ويمتاز هذا النمط من التفكير بأنه متعلم. فيما عرفه "سولسو" (Solso) على أنه نشاط إدراكي تنتج عنه طريقة جديدة، أو غير المألوفة في رؤية المشكلة أو إيجاد حل لمشكلة ما. وهذا التعريف لا يعمد إلى تقييد الأفراد بأعمال منفعية، بالرغم من كثير من الناس المبدعين مستندين على الأغلب على اختراع نافع وهادف. والتفكير الابداعي كما يراه "تورانس"

(Torrance): هو عملية تحسس للمشكلات وإدراك مواطن الضعف والثغرات، وعدم الانسجام و النقص في المعلومات، والبحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها، وإعادة صوغ الفرضيات في ضوء اختبارها بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوافرة، ومن ثم نشر النتائج وعرضها على الآخرين. بينما عرفه "جيلفورد" (Guilford) على أنه مجموعة من المهارات تتضمن مهارة الطلاقة، ومهارة المرونة، ومهارة الأصالة، ومهارة الحساسية تجاه المشكلات، ومن ثم على إعادة صوغ المشكلة وشرحها بالتفصيل (المبيضين، 2011، 28). في حين يعرفه "هونيج" (Honig): على أنه التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم وتقسيم الأفكار القديمة، وعمل روابط جديدة، وتوسيع حدود المعرفة، وإدخال الأفكار العجيبة والمدهشة. أي توليد أفكار ونواتج جديدة من خلال التفاعل الذهني، وزيادة المسافة المفاهيمية بين الفرد وما يكتسبه من خبرات.

ويعرفه "اولسون" (Olson) بأنه عملية ذهنية يتم فيها توليد وتعديل الأفكار من خبرة معرفية سابقة وموجودة لدى الفرد، فلا يمكن تكوين حلول جديدة للمشكلات، إذا لم يكن لدى الفرد خبرة معرفية سابقة. كما يشير إلى القدرة على تخزين أفكار جديدة باستخدام عمليات عقلية أهمها التصور والتخيل. أما "دينكا"(Dinca) فيعرفه على أنه عملية ذهنية تهدف إلى تجميع الحقائق ورؤية المواد والخبرات والمعلومات في أبنية وتراكيب جديدة لإضاءة الحل. بينما "تيرنر" (Turner) يعرفه بأنه محاولة البحث عن طرق غير مألوفة لحل مشكلة جديدة أو قديمة. ويتطلب ذلك طلاقة الفكر ومرونته. وينظر "اندرسون وكينج" (Anderson & Kikg) على انه قدرة عقلية فردية، وذات مراحل متعددة ينتج عنها فكر أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصال والحساسية للمشكلات، فهو يتضن القدرة على تكوينات تنظيمات وأبنية جديدة للأفكار والمواقف. ويرى "نورس وانيس" (Norris & eniss) بأنه من مكونات (صيغ) التفكير عالي الرتبة، باعتباره يمثل مهارة تفكير عالية الرتبة، ويتطلب مصادر معرفية متعددة في حالة التعامل مع المهمة الصعبة، بحيث يكون هناك إمكانية عالية نحو الفشل. ويفهمه "بير" (Beyer)

على أنه تفكير متشعب يتصف بالأصالة. وعادة ما ينتهك مبادئ موجودة مقبولة، ولا يتحدد بالقواعد المنطقية. ولا يمكن التنبؤ بنتائجه. لأن ما يتم اكتشافه في حالة الاختراق الابداعي شيء جديد وأصيل. ويتطلب وجود مجموعة من الميول والاستعدادات لدى الفرد (العتوم والجراح وبشارة، 2009، 139)

ويعد التفكير الابداعي بأنه القدرة على التعامل بطريقة سهلة، ومريحة مع المشكلات الغامضة، أو غير المحددة، أو ايجاد مداخل جديدة، وغير أصيلة، وتجريب أساليب، وتطبيقات جديدة (المدهون، 2012، 25). كما أنه نشاط عقلي مركب، وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة مسبقا (موسى وسلامة، 2004، 97). وعرفه (Guilford, 1959, 127) بأنه: "تفكير في نسق مفتوح يتميز الانتاج فيه بخاصية فريدة وهي تنوع الاجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة". ويعرف كذلك بأنه: عملية نفسية عصبية تدل على نشاط عقلي ينتج عنه ناتج يتميز بالأصالة، طلاقة، والمرونة، يقاس بالنسبة للأطفال بإنتاج أقرانهم، وللراشدين بأن يكون جديدا بالنسبة للمجال (اللميع والعجمي، 2003، 53). فنوع من التفكير يتطلب توافر إمكانات ومناخ اجتماعي ونفسي يحيط بالفرد فيتيح سلوكا ذا مواصفات خاصة (شحاتة والنجار، 2003، 124). ويعرفه (جروان، 2002، 82) بأنه: نشاط عقلي مركب، وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نتائج أصيلة لموقف معين، أو مشكلة مطروحة.

2-2- مفهوم التفكير الابداعي الحركي:

وينظر العديد من العلماء الى قدرات التفكير الابداعي على انها مهارات عقلية قابلة الى ان تنمى بالتدريب شأنها شأن المهارات الاخرى كالمهارة الحركية وغيرها، وانه يمكن بالتدريب العملي واستخدام المنهج العلمي وأساليب الضبط التجريبي المختلفة تنمية هذه المهارات الابداعية، ولا يمكن تنميته لدى التلاميذ دون تنمية مهاراته لديهم، فالإبداع ليس بالعامل الواحد، ولكنه مجموعة من المهارات والقدرات، واذا ما استطعنا تنمية المهارات لدى التلاميذ وتدريبهم على استخدامها يمكننا تنميته لديهم، فمعرفة

المهارات الأساسية للتفكير الابداعي شيئا هاما حتى يمكننا توظيفها بصورة عملية في التدريس (هويدة، 2013، 9). وتعرفه "الديوان" بأنها قدرة الأطفال على تكوين أنماط جديدة للمهارات الرياضية مستمدة من الخبرة السابقة مع تجنب الطرق التقليدية في التفكير لظهور إنتاج لحركات ومهارات غير شائعة يمكن أدائها. وعرفته "رؤى" هو نوع من أنواع الإبداع ويتميز بالناتج الحركي للتفكير، ويرتبط بالأداء الحركي للطفل" (الجبوري ونعمان واياد، 2012، 265). وتعرفه "فائزة محمد سعيد" على أنه القابلية على إظهار تنوع استثنائي وفريد من الاستجابات الحركية للحوافز (العاني، 1987، 71). وعرفته "أميرة عبد الواحد" على أنها القابلية على انتاج أكبر عدد من الاستجابات الحركية الجديدة والمتكونة من الطلاقة الحركية والمرونة الحركية والأصالة الحركية بزمن محدد والتابعة من تفاعل الفرد مع ما يكتسبه من خبرات تبعده عن التقليدية من التفكير (العاني، 1987، 45). كما تعرفه "وانين ويرك" بأنه القدرة على انتاج استجابات حركية مختلفة تبعا لمثير معين (Wannen wyrik, 1996, 3). ويعرف بأنه أحد أنواع الإنتاج الابداعي في مجال الحركة ويظهر في شكل استجابات حركية تعبر عن قدرات الفرد الابتكارية والابداعية ومقدرة الفرد علي أداء حركات تتميز بالطلاقة الحركية والمرونة الحركية والأصالة الحركية (سهير عبد اللطيف، 1986، 46).

2-3- مبررات وأهمية تنمية مهارات التفكير الابداعي:

الاندماج الشديد في المهمة والعمل بها، والاصرار على استخدام الامكانات والمعارف الموجودة لدى الفرد لأقصى ما يمكن. والتوصل إلى معايير شخصية للتقويم، والوثوق بها والحفاظ عليها وزيادة وعي الطلبة بما يدور حولهم. بالإضافة إلى خلق وابتكار طرق جديدة في التعامل مع المواقف المتنوعة والنظر إليها بنظرة بعيدة عن الحلول المألوفة والمعايير المتعارف عليها، في ظل توافر خصائص في الانتاج الابداعي مثل الطلاقة، الأصالة، والمرونة والواقعية القابلة للتطبيق والتعميم وإثارة الدهشة. والمساهمة في معالجة المشكلات التي تواجههم وزيادة كفاءة العمل الذهني لدى الطلبة في معالجة المواقف. وأخيرا زيادة

فاعليتهم في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات و تفعيل دور المدرسة والخبرات الصفية التعليمية. ومساعدتهم على تطوير الاتجاهات الايجابية نحو المدرسة والخبرات الصفية وزيادة نشاطهم وحيويتهم في تنظيم المواقف والتخطيط لها (بن ياسين، 2013، 86-87).

3- خصائص التفكير الابداعي:

هو عملية تقود إلى انتاج شيء مختلف، وتحقق نتائج متميزة كما أنها تقدم حلولا مبتكرة وغير مألوفة. وعملية عقلية تسعى لمصلحة الفرد أو مصلحة المجتمع. وتتسم بالقدرة على رؤية الكثير من المشكلات مما يساهم في الوصول إلى تفسيرات أو حلول لهذه المشكلات. فالإبداع يوجد لدى كل فرد وليس أمرا مقصورا على قلة مختارة بعينها، ولكنه يصل إلى قمة نضجه وذروته عند بعض الأشخاص، وقد لا يحدث ذلك عند البعض الآخر. فالإبداع قابل للتعلم والتنمية بواسطة الأسرة وكل من يساهم في عملية التنشئة، فإحساس الفرد بما أنجزه يتمثل في رد الفعل الاجتماعي الذي يمارسه الآخرون تجاهه. فعملية التفكير الإبداعي تعتبر عملية غير تقليدية أي لا يتبع الطرق المعتادة الثابتة، وتتضمن خاصية الجدة (المنسي، 2003، 23-24). بالإضافة إلى البحث عن البدائل لكل أمر والاستعداد لممارسة الجديد منها. والاستعداد لبذل تعض الوقت والجهد للبحث عن الأفكار والبدائل الجديدة، ومحاولة تطوير الأفكار الجديدة أو الغريبة. والحرص على الجديد من الأفكار والآراء والمفاهيم والتجارب والوسائل، بالإضافة إلى البعد عن النمط التقليدي الفكري. وتعديل الانتباه إلى مسار فكري جديد، وتجنب عملية المفاضلة والاختيار (مصطفى نمر مصطفى، 2011، 81)

4- مهارات التفكير الابداعي الحركي:

على الرغم من اختلاف الباحثين والدارسين في مجال الابداع والتفكير الابداعي، إلا أن غالبيتهم يتفقون على أنه يشمل ثلاث مهارات رئيسية وهي:

4-1- الطلاقة الحركية:

4-1-1- الطلاقة:

• الأهداف الابداعية: وتتمثل في القدرة على انتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، والقدرة على توليد البدائل، وكذا القدرة على حل العديد من المشكلات. بالإضافة الى القدرة على دراسة الاحتمالات، وعلى الحديث التواصل لفترة طويلة نسبيا عن موضوع معين، وأخيرا القدرة على الانتقال بسهولة ويسر من فكرة لأخرى أو من موضوع لآخر (سعادة والصباغ، 2013، 238).

•تعريفها وأهميتها وتطبيقاتها وخطواتها وإجراءاتها:

يمكن تعريف مهارة الطلاقة على أنها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو الاستعمالات أو المشكلات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها من الذاكرة بعيدة المدى إلى الذاكرة متوسطة المدى ومنها إلى الذاكرة قصيرة المدى في الوقت المناسب. وتتمثل أهمية تدريس مهارة الطلاقة في أنها تساعد الأفراد في الانتقال بيسر وسهولة من الذاكرة طويلة المدى إلى الأفكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للبحث أو الدراسة أو المناقشة، مما يساعد على التعامل السهل والسريع مع كل من حل المشكلات والتصدي لها، وصنع القرارات أو اتخاذها، والتفكير بطرق ابداعية. ومن أهم مجالات تطبيق مهارة الطلاقة، القيام بأبحاث ومشاريع ابداعية مدرسية، ورسم اللوحات الفنية، وكتابة القصص المختلفة، واكتشاف طرق وأساليب متنوعة من أجل الانتهاء من الواجبات المنزلية أو المدرسية المملة، أو استغلال أوقات الفراغ المزعجة، واتخاذ القرارات الكثيرة ذات العلاقة بالموضوعات المدرسية المختلفة بالمشكلات العديدة المطروحة أو بالحياة اليومية بجوانبها المتنوعة. وتتمثل أهم خطوات مهارة الطلاقة في اختيار الموضوع المناسب أو الهدف المقصود أو المرغوب فيه، وتسجيل الأفكار والسماح لها بإثارة أفكار أخرى جديدة ذات علاقة، وتقييم فاعلية الأعمال من حيث ما تم تحقيقه، ومالم

يتم، وماذا يمكن فعله وبشكل مختلف في المرة أو المرات القادمة (سعادة والصباغ، 2013، 238). فهي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة ما أو مواقف مثيرة. ويعرفها (عبد السلام عبد الغفار) بالقدرة على انتاج أكبر عدد من الأفكار في موقف معين في زمن محدد وتقاس هذه القدرة بحساب عدد الأفكار التي يقدمها الفرد عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة مقارنة مع أداء الأقران (ابراهيم سليمان، 2013، 248). وتعني القدرة على الانتاج الكمي السريع والسهل من الافكار الجديدة لمشكلة ما، ويعتبرها (جيلفورد) مقوما أساسيا من مقومات التفكير التشعبي. فطلاقة التفكير تعتبر مظهرا كنيا مرتبطا بغزارة الأفكار، حيث يعتبر (بيرت) "Bert" أن الغزارة البسيطة في طلاقة الافكار لا تكفي من أجل تكوين الروح الابداعية، فالأفكار ينبغي أن تكون غزيرة جدا (التل، 2013، 67).

فالطلاقة تشير الى قدرة المشاركين على توليد المفاهيم والأفكار وعادة ما يكون عرض الردود الحساسة والأفكار بطلاقة (Lin Cheng-Shih & Wu RyanYing-Wei. 2016. 1678) فهي القدرة على انتاج أفكار عديدة لفظية وأدائية لمشكلة نهايتها حرة ومفتوحة (غباري وأبو شعيرة، 2014، 219). وتشير كذلك إلى القدرة على انتاج أو توليد عدد كبير من الافكار الجيدة والصحيحة لمسألة أو مشكلة ما نهايتها حرة ومفتوحة. مثلما تشير إلى القدرة على استخدام مخزوننا المعرفي عندما نحتاجه، كما تتضمن تعدد الافكار التي يتم استدعاؤها، أو السرعة التي يتم بها استدعاء استخدامات لأشياء محددة، وسهولة الافكار وتدفقها وسهولة توليدها. وبالتالي فان الطلاقة تمثل الجانب الكمي للإبداع. ويمكن قياس مهارة الطلاقة بالأدوات التالية:

- سرعة التفكير بإعطاء كلمات ضمن تنسيق أو نمط معين. وتصنيف الافكار وفق متطلبات معينة.
- اعطاء عدد من الكلمات ترتبط بكلمة واحدة. واستخدام الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل أو العبارات ذات المعنى (العتوم والجراح وبشارة، 2011، 141).

4-1-2- الطلاقة الحركية:

لا شك أن الانسان المبدع يكون متميزا عن غيره من حيث كمية الأفكار والاستجابات التي ينتجها في موقف معين وفي وحدة زمنية ثابتة مقارنة مع أقرانه، أي إنه يكون على درجة عالية من سيولة الأفكار وسهولة إنتاجها وتوصف هذه القدرة التي يمتلكها هذا الشخص المبدع بالطلاقة التي تعرفها (الملا، 1972، 61) بأنها سرعة إيراد عدد كبير من الأفكار أو الأعمال في موقف ما، ولا يكون الاهتمام هنا بنوع الاستجابات بل بعددها. أما الطلاقة الحركية فتعرفها (لمياء الديوان) بأنها " قدرة الفرد على انتاج استجابات حركية كثيرة يسجلها في وحدة زمنية معينة وثابتة" (الديوان، 1999، 30).

4-2- المرونة الحركية:

4-2-1- المرونة:

- الأهداف الابداعية: وتتمثل في تطوير القدرة على تغيير أسلوب التفكير وعلى تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف. وكذا تفحص الانماط المعرفية واستكمالها، واخيرا تطوير القدرة على التفكير بالبدائل، وعلى التعامل مع المواقف بسهولة ويسر.

•تعريفها وأهميتها ومجالات تطبيقها وخطواتها:

هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف. وهي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني الأنماط الذهنية المحددة سلفا وغير القابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة. وتتمثل أهمية تدريس مهارة المرونة في زيادة الخيارات عن طريق التحرك إلى ما هو أبعد من النصائح التقليدية، والسماح للطلبة بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى، زيادة الأنشطة الابداعية، وزيادة قدرة الطلبة على تغيير اتجاه فكرهم من وقت لآخر كجزء من التفكير التشعيبي أو التباعدي.

وتطرق بعض المهتمين بالتفكير الابداعي إلى ثلاثة أشكال للمرونة يتمثل الأول منها في المرونة التلقائية وتعني قدرة الفرد السريعة على انتاج أكبر عدد ممكن من أنواع مختلفة من الاتجاهات والأفكار التي ترتبط بمشكلة ما أو موقف معين. في حين يتمثل الشكل الثاني في المرونة التكيفية التي تشير إلى قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية في مواجهة المشكلة ووضع الحلول لها، ويكون بذلك قد تكيف الطالب مع أوضاع المشكلة ومع الصور التي تأخذها أو تظهر بها هذه المشكلة. وكلما ازدادت لدى الفرد القدرة على تغيير استجاباته لكي يتلاءم مع الموقف أو المواقف الجديدة، تطورت لديه المرونة التكيفية الابداعية المطلوبة. أما عن الشكل الثالث فيتمثل في إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم ما أو علاقة قديمة معينة، وذلك من أجل معالجة مشكلة جديدة. وتتمثل مجالات تطبيق مهارة المرونة في القيام بعملية الارتجال الفكري عندما لا تتوفر أدوات التفكير التقليدي، مثل ايجاد طريقة أخرى للحصول على رقم هاتف شخص ما عندما لا يتوافر لديه دليل الهاتف. (سعادة والصباغ، 2013، 238).

إذ تمثل مرونة التفكير الركن الاساسي المعرفي للشخصية المبدعة كونها تمثل إعادة البناء السريع والمناسب للمعلومات، وفقا لمتطلبات الحالات المستجدة، بعكس جمود أو صلابة التفكير الذي يعني البقاء في إطار المشكلات المحلولة مسبقا دون البحث عن جديد، مكرسا بذلك نمطية واضحة في التفكير، والمرونة هي القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهذا ما يطلق عليه بالتفكير التباعدي. ولقد أكد الكثير من الباحثين أن المرونة ترتبط بالمثابرة والبحث عن الحلول، وتتضمن تنوع الرؤية لشكل وتقنيات إعداد المشكلة، ويتميز الفرد المبدع بمرونة تفكيره من خلال قدرته على اتخاذ انماط تفكير مختلفة والتعامل مع المشكلة من عدة أبعاد، مما يسهل عملية التغيير في موقف ما، أو وجهة نظر معينة وعدم التعصب غير المنطقي لأفكار بحد ذاتها (التل، 2013، 66). وتشير المرونة إلى القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوعية الأفكار المتوقعة عادة، والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين، أي أنها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، فهي عكس الجمود

الذهني، وتمثل الجانب النوعي للإبداع. كما أن عملية التدريب على مهارة المرونة، تتطلب من المعلمين اتباع القواعد التالية:

– تحديد موضوع أو مشكلة ضمن مجال معين. وتجريب العديد من الاحتمالات.

– طرح أسئلة على صيغة: ما الطرق الاخرى...؟ افترض أن...، واستخدام الحواس الخمس، لأنها تفتح الذهن نحو الافكار الجديدة بشكل نشط وفعال (العتوم والجراح وبشارة، 2011، 141).

4-2-2- المرونة الحركية:

من المطلوب أن يتمتع الشخص المبدع بدرجة عالية من المرونة العقلية والحركية لكي يكون قادرا على مواجهة المواقف المتنوعة والمختلفة، وأن تكون هذه القدرة على تغيير حالته هذه تتناسب مع المواقف التي يتعامل معها ولذلك يذكر "تورانس" نقلا عن "لميا الديوان" أن التلاميذ ذوي المرونة العقلية حين تفشل إحدى خططهم فإنهم سرعان ما يأتون بمدخل مختلف ويجدون ببساطة وسائل أخرى لتحقيق أهدافهم. (الديوان، 1999، 34).

4-3- الأصالة الحركية:

4-3-1- الأصالة:

- الأهداف الابداعية: وتتمثل في القدرة على إعطاء أفكار أصيلة بعيدة عن المألوف. والقدرة على ايجاد حلول أصيلة للمشكلات، بالإضافة إلى القدرة على إيجاد بدائل أصيلة للمواقف أو الحلول أو القرارات، وابتكار أو تصميم شيء ما مختلف عن تصاميم الآخرين من حوله.
- **تعريفها وأهميتها ومجالات تطبيقها:**

تعرف مهارة الأصالة كإحدى مهارات التفكير الابداعي بأنها تلك المهارة التي تستخدم من أجل التفكير بطرق واستجابات غير عادية أو فريدة من نوعها، أما تعريف الأصالة من وجهة نظر الطلبة فيتمثل في الوصول إلى أفكار جديدة للغاية. وتتلخص أهمية تدريس هذه المهارة في ضرورة تفكير

التلاميذ بطريقة أصيلة تساعدهم في العمل الجاد في البحث عن أفكار جديدة، فإن كان التلميذ قادرا على فهم أو استيعاب الأمور بعمق وأصالة، فإن ذلك يؤدي إلى إيجاد أفكار أصيلة أخرى جديدة (سعادة والصباغ، 2013، 227) وتتمثل أهم مجالات تطبيق هذه المهارة في ايجاد وظيفة أو ايجاد وسيلة تكنولوجية جديدة، أو اختراع ألة جديدة أو جهاز جديد مهما كان بسيطا في تركيبه أو شكله.....

- **خطوات مهارة الأصالة الابداعية وإجراءاتها:**

تتلخص خطواتها في تحديد المفهوم أو الفكرة أو المشكلة أو الشيء او الشخص، ثم الاشارة إليه بالتوضيح او التفصيل، وتوليد افكار جديدة تدور حوله، ثم وصف الافكار الناتجة عن ذلك باستخدام الوسائل التعليمية أو العرض الشفوي، ثم تحديد الصفات أو الخصائص الحرجة لتلك الأفكار أو المفاهيم، ثم تطبيق العمليات الفكرية المكتسبة واختبار مدى فاعليتها عن طريق طرح الأسئلة الآتية: ما الذي تم انجازه حتى الآن؟ وما الذي لم يتم انجازه؟ وما الذي يمكن عمله مستقبلا بشكل جديد ومختلف عما تم فعله؟ (سعادة والصباغ، 2013، 227). وتعني القدرة على سرعة انتاج أكبر عد ممكن من الاستجابات ذات الارتباطات غير المباشرة البعيدة بالموقف المثير. ويذكر "عبد السلام عبد الغفار" أنه يمكن قياسها من خلال كمية الاستجابات غير الشائعة والتي تعتبر استجابة مقبولة للأسئلة أو بنود الاختبار وكذلك يمكن قياسها على أساس الاستجابات التي تشير إلى ارتباطات أو تداعيات بعيدة أو غير مباشرة بالنسبة لبنود اختبار النتائج أو المترتبات (سليمان، 2013، 247). ويعرفها "لويس" (M. Luis) بأنها ما هو غير مألوف أو خارج عن الفكر الاعتيادي أو هو غير شائع (سليمان، 2013، 248). وفي معجم المصطلحات التربوية تعرف بإدراك الفرد للأشياء في صورة جديدة وغير مألوفة (شحاتة والنجار، 2003، 53). فهي إحدى الخصائص العقلية التي يتميز بها الفرد المبدع من خلال الاتيان بالأفكار الجديدة والنادرة والمفيدة غير المكررة، فهي ببساطة أنتاج اللامألوف، وتعتبر ركنا أساسيا من أركان الشخصية المبدعة. ويعرفها "جيلفورد" بأنها درجة الجدة التي يمكن أن يظهرها الفرد والتي تظهر في استجاباته غير

مألوفة، والميل إلى تقديم تداعيات بعيدة وجديدة وماهرة وغير معتادة، وهذا الأمر يرتبط بالقدرة على تغيير المسائل المصاغة مسبقا دون البحث عن جديد، وتسمى الفكرة أصيلة إذا كانت لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف بالتميز، والشخص صاحب الفكر الأصيل هو الذي يمل من استخدام الأفكار المتكررة والحلول التقليدية للمشكلات (التل، 2013، 68). كما تعرف بأنها القدرة على التعبير الفريد، وانتاج الافكار البعيدة والماهرة أكثر من الافكار الشائعة والواضحة، اي انها التميز والتفرد في الفكرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والمألوف من الافكار. فالفكرة الاصيلة اذا كانت غير متكررة أو غير مألوفة، ولا تخضع للأفكار الشائعة، وتعتمد هذه الخاصية على فكرة الملل من استخدام الافكار المألوفة والحلول البديهية.

ويتطلب تعليم الطلبة مهارة الأصالة أن يراعي المعلم العاملين التاليين:

- تشجيع الطلبة على انتاج أفكار جديدة قبل تحديد اجاباتهم النهائية.
- تشجيع الطالب بأن لا يلجأ إلى إعادة صياغة فكرة الاخرين (العتوم والجراح وبشارة، 2011، 143)

وتعني الأصالة التميز في التفكير والندرة والقدرة على النفاذ إلى ما وراء المباشر والألوف من الأفكار. وتقاس عن طريق كمية الاستجابات غير المألوفة والتي تعتبر أفكارا مقبولة لمشاكل محددة مثيرة (غباري وأبو شعيرة، 2014، 219).

4-3-2- الأصالة الحركية:

من أجل أن يعد الفرد مبدعا عليه أن يقدم شيئا غير مألوف أو شائع بين أقرانه، وأن هذا هو الذي يسترعي الانتباه ويجذبه، إذ إن الإبداع هو القدرة على تقديم شيء جديد وأصيل، وإن كانت عناصره قديمة، ولذلك ففي بحوث عديدة تعني الأصالة بشكل عام بأنها انتاج ما هو غير مألوف، وما هو ذكي وحاذق، وأن قدرة التلميذ على انتاج استجابات جديدة غير مألوفة بين أقرانه هي التي توحي بأنه يمتلك قدرة الأصالة في التفكير، وأن المقصود بالفكرة والاستجابة الأصيلة هي ليست النادرة أو الغريبة فحسب، بل يجب أن تكون مناسبة وذات فائدة ومعنى لأن بعض ما يصدر من المرضى عقليا من أفعال أو أقوال

قد يكون بعضها نادرا أو غريبا ولكنها ليست ذات فائدة أو معنى، لذلك فالأصالة الحركية هي قدرة التلميذ على اصدار أو انتاج استجابات أو حركات جديدة أو نادرة أو غير شائعة متميزة عن ما يصدر أقرانه التلاميذ إذا ما وضعوا جميعهم في موقف حركي أو رياضي واحد في الوقت نفسه(السوداني،2013، 115) ويحدد (حسين وفخرو، 2002) نقلا عن (العتوم والجراح وبشارة، 2011، 145) مهارات التفكير الابداعي، والمتطلبات القبلية لتعلم كل مهارة كما هو موضح في الجدول (05).

الجدول (05): مهارات التفكير الابداعي والمتطلبات القبلية .

المهارة	المتطلبات القبلية
الطلاقة	-القدرة على انتاج أكبر عدد من الأفكار. -القدرة على توليد البدائل. -القدرة علة حل المشكلات. -القدرة على التعامل مع الاحتمالات.
المرونة	-القدرة علة تغيير أسلوب التفكير. -القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف. -القدرة على التفكير بالبدائل. -القدرة على انتاج الاحتمالات.
الاصالة	-القدرة على عدم تكرار أفكار الآخرين. -القدرة على التفكير التشعيبي. -الابتعاد عن المألوف. -القدرة على إعطاء حلول جديدة.

5-1- مراحل التفكير الابداعي:

تمكن "جراهام والاس" (Wallas) من تمييز مراحل الدورة الابداعية وهي على سبيل التحديد: مرحلة الاعداد أو التحضير، الاختمار أو الاحتضان، الاصرار والمثابرة، الالهام أو الاشراق ثم مرحلة التحقق.

5-1-1- مرحلة التحضير أو الاعداد:

في هذه المرحلة تحدد المشكلة وتفحص من جميع جوانبها، وتجمع المعلومات حولها ويربط بينها بصور مختلفة بطرق تحدد المشكلة، وتشير بعض البحوث إلى أن الطلاب الذين يخصصون جزءا أكبر

ممن الوقت لتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل البدء في حلها هم أكثر ابداعا من أولئك الذين يتسرعون في حل المشكلة (غباري ثائر أحمد وأبو شعيرة، 2014، 221). وفيها يتاح للمبدع أن يحصل على المعلومات والمهارات والخبرة التي تمكنه من تناول موضوع الابداع أو تحديد المشكلة. إن أي فعل إبداعي يستلزم تحضيرا واعيا وقويا لفترة طويلة، وهذا التحضير يكون عاما وخاصا، أما التحضير العام فهو يتعلق بالاختصاص كفرع من فروع العلم، بينما التحضير الخاص يرتبط بالمشكلة المبحوثة مباشرة والتي يفترضها الباحث ويحاول البحث عن حل لها وهي مرحلة الخلفية المعرفية الشاملة والمتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد، وفسرها "جوردن" (Ghorden) بأنها مرحلة الاعداد المعرفي والتفاعل معه. ومن النادر أن يتوصل احد إلى اختراق إبداعي دون أن يكون قد اجتاز مرحلة إعداد وتحضير صعبة. (الشويلي وحبيب والمسعودي، 2016، 46).

5-1-2- مرحلة الكمون أو الاحتضان أو الاختمار:

هي مرحلة ترتيب حيث يتحرر فيها العقل من كثير من الشوائب وتستبعد الأفكار التي لا صلة لها بالمشكلة، وهي تتضمن هضما عقليا، شعوريا ولا شعوريا، وامتصاصا لكل المعلومات والخبرات المكتسبة والملائمة التي تتعلق بالمشكلة. كما تتميز هذه المرحلة بالجهد الشديد الذي يبذله المتعلم المبدع في سبيل حل المشكلة، وترجع أهمية هذه المرحلة إلى أنها تعطي العقل فرصة للتخلص من الشوائب والأفكار الخطأ التي يمكن أن تعوق أو ربما تعطل الأجزاء الهامة فيها (غباري ثائر أحمد وأبو شعيرة، 2014، 222). فهي مرحلة تعقب عدة محاولات يائسة للتوصل إلى حل خارق للمشكلة بعد التفكير في كل الاحتمالات الممكنة، وفي هذه الحالة قد يلجأ الباحث إلى عدة أساليب لتحويل انتباهه عن المشكلة كأن يمشي أو يذهب للسباحة أو اصطياد السمك أو لعب الجولف. وهي مرحلة هدوء وانصراف ظاهري عن موضوع الابداع، إذ لا يعتقد الباحثين بانصراف عقل المبدع، وأنه يكون منشغلا بصورة غير شعورية في التفكير بالموضوع. وفيها يترك الشخص المفكر المشكلة مؤقتا ولا يفكر فيها شعوريا أي قد يلتمس لنفسه

شيئا من الراحة أو الاسترخاء تاركا المشكلة شعوريا، وفي هذه المرحلة تبدأ المشكلة في التبلور كما تبدأ حلولها في الظهور. وفسرها "جيلفورد" (Guilford): بأنها حالة من القلق والخوف اللاشعوري والتردد بالقيام بالعمل والبحث عن الحلول، وركز "تورانس" على عملية الاحتضان كأصعب مراحل العملية الابداعية، وقدم بالتعاون مع "سمنتر" برنامجا تدريبيا موجها للتدريب على الابداع منطلقا من مرحلة الكمون إذ أنها تحتاج لمقومات أساسية وخاصة (الشويلي وحبيب والمسعودي، 2016، 47).

5-1-3- الإصرار والمثابرة:

أن مراجعة سير العظماء الذين قدموا للبشرية ما يستحق، يجد عدة أعمال ابداعية في العلوم والفنون تكشف بوضوح عن أهمية توافر مستوى رفيع من الإصرار والمثابرة خلال مرحلة اختزان الفكرة وبعدها. وقد أمضى "انشتاين" أربعة عشر عاما وهو يطور اختراعه الأول في بحثه عن النظرية النسبية الذي نشره عام 1905م، وقبل أن يصبح نجما عالميا وينال جائزة نوبل عام 1922م، كان عليه أن يخوض مواجهات جادة مع أشهر الفيزيائيين المعاصرين له من الذين عارضوا أو لم يعيروها اهتماما يذكر أمثال "ماخ" (Mach) و"بوينكير" (Poincare) و"بلانك" (Planck) و"لورينتز" (Lorentez) وخصوصا في السنوات الأولى التي أعقلت نشر ورقته الأولى عن النظرية (الشويلي وحبيب والمسعودي، 2016، 47-48).

5-1-4- الإشراق (الالهام):

وهو نوع من الاستبصار الناجم من المرحلتين السابقتين إذ يقوم الفرد بإعادة تنظيم العلاقات والأفكار وصولا لحل المشكلة (الأشقر، 2011، 80). وهي مرحلة العمل الدقيق الحاسم للعقل في عملية الخلق. وهي الحالة التي تحدث بها الومضة أو الشرارة التي تؤدي إلى فكرة الحل والخروج من المأزق، وهذه الحالة لا يمكن تحديدها مسبقا فهي تحدث في وقت ما، في مكان ما، لدى الفرد دون سابق إنذار. وربما تلعب الظروف المكانية والزمان والبيئة المحيطة بتحريك هذه الحالة، ووصفها الكثيرون بلحظة الإلهام. وفي هذه المرحلة تتحدد أو تتولد الفكرة الأساسية أو المطلوبة لحل المشكلة، مصحوبة بمشاعر الانجاز

والدهشة. إن الاشراق هو الخبرة التي تنتهي بحل اللغز المحير والشعور بالرضا والارتياح بعد معاناة ذهنية قد تطول أو تقصر لأنه لا يمكن التنبؤ بها أو استعجالها(الشويلي وحبيب والمسعودي، 2016، 48)

5-1-5- التحقيق والبرهان:

وهي مرحلة الحصول على النتائج الأصيلة المفيدة والمرضية، وحيازة المنتج الإبداعي على الرضا الاجتماعي. وتتضمن هذه لمرحلة الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة أي التأكد من صدق الحلول التي وصل إليها الشخص كما قد يعدل من هذه الحلول أو يضيف إليها لتصبح أكثر ملائمة لحلها وتشير حياة المبدعين إلى أن عملية الاختراق الإبداعي لا تنتهي عادة بمجرد حدوث الإشراق وتوارد الأفكار أو التوصل إلى حل المشكلة، كذلك هناك حاجة وضرورة لبذل مزيد من الجهد الواعي والمتابعة الحثيثة للتغلب على العقبات التي تعترض عادة الاختراقات الابداعية. وقد يتضيع الفكرة أو يفقد الحل قيمته ما لم يتواصل التفكير الابداعي حتى تبلغ الفكرة مداها بالفحص والتطوير وتقديم الأدلة على أنها منفردة وأصيلة وعملية غير مسبوقة. ومن المفترض أن الاعداد والتحقق عمليتان تتمان عن وعي تام كما أنها عمليات منطقية. لكن الحضانة تتضمن أن ينحى المرء جانبا التناول الواعي للمشكلة (الشويلي وحبيب والمسعودي، 2016، 48-49).

افتراضات التفكير الابداعي:

تختلف درجات الاستعداد لممارسة التفكير الابداعي باختلاف أهداف الفرد، وعملياته الذهنية، وخبراته، وخصائصه الشخصية. فممارسته حق لكل فرد مثل الهواء على أن يكون ذا فائدة للفرد والمجتمع. وإن أي وسيط مهما كان سيئا يمكن أن يكون وسيطا جيدا للتدريب لممارسة التفكير الابداعي على أن يتوفر المعلم الذي يبذل جهدا لإيجاد المتعلم المبدع. فالتفكير الابداعي متغير بيئي يمكن أن يورث للأفراد الذي يتعايشون في وسط بيئي يشجع فيه ممارسته. فالفرد المبدع يفترض أن الآخرين مبدعين (أبو مزيد، 2012، 55). فهو مهارة يمكن لكل فرد لديه الاستعداد أن يتعلمها ويمارسها من خلال مادة تعليمية أو

تدريبية او عبر اي وسيط (موقف، نص، درس،...). فهو ليس حكرا على الطلبة المتفوقين، أو الأشخاص ذوي الذكاء العالي. كما أنها تعتمد على أهداف الفرد وعملياته الذهنية وخبراته، وخصائصه الشخصية. والابداع يعني التحرر من الخوف والمنع لذلك فإن ايجاد الفرد المبدع يعتمد على الوسط البيئي المناسب والمعلم الجيد. فالفكرة المبدعة فكرة ضعيفة هشة، لا تصمد للنقد في بدايتها، وإذا أصدرت عليها حكما سريعا فإنك ستقتلها. فالفرد المبدع يفترض أن الآخرين مبدعين. (العتوم، 2012، 255).

6- معوقات التفكير الابداعي:

من اهمها الخوف من الفشل، والخوف من النقد، وعدم الثقة بالنفس، (كأن يقول أحدهم: إن طاقتي محدودة، أو لا يمكن أن أغير الواقع، أو لا أستطيع مقاومة التيار، وأنا أطيع الأوامر وحسب). وكذا الاعتياد والألفة، والخوف من المجهول أو من الجديد. وللمعتقدات، والمناخ المشحون بالتوتر، والتخوف، والاستبداد الفكري دور في ذلك، بالإضافة إلى الرغبة في التقليد، والتمذهب، والمحاكاة للنماذج السابقة. (مصطفى نمر مصطفى، 2011، 81).

7- أهمية تنمية التفكير الابداعي لدى الطلاب:

تمثل تنمية قدرة الطلاب على التفكير الابداعي أهم أهداف التربية عموما، بل إن البعض يرى أن تنمية قدرتهم على التفكير بطريقة تعينهم على التغلب على مشاكل الحياة التي تواجههم تمثل الغاية النهائية للتربية، حيث أن التربية هي عملية توثيق الصلة بين الفرد وبيئته؛ لغرض الحصول على فرد يحمل مبادئ وقيم هذا المجتمع، لينعكس ذلك تطبيقا عمليا على أرض الواقع، وهذا لا يتحقق بعقول تعتمد على التفكير التقليدي الخالي من الابداع، وبما أن الطلاب هم بذرة المجتمع، يجب العمل على تنمية هذه المهارة المهمة ليتحقق للمجتمع ما يصبوا إليه (هناتو، 2008، 7). وينظر علماء النفس إلى أن كل فرد مبدع، أو له قابلية للإبداع إذا هيئت له الظروف المناسبة لهذه العملية، وقد تظهر الفروق بين الأفراد في درجة الابداع، فالاختلاف بين الأفراد في الإبداع كميا. والإبداع طريقة العلم حيث دائما تبحث عن

معلومات جديدة أو تطبيقات جديدة لمعلومات متوفرة؛ فإن العمل على تنمية مهارات التفكير الابداعي تمثل طريقة التدريس المناسبة، اعتمادا على القاعدة التي تنص على طريقة التدريس المناسبة يجب أن تكون تواءم لطريقة بناء المعرفة الإنسانية، وطريقة بناء المعرفة، وعلى طرائق التدريس أن تتواءم مع هذا البناء وتركز على تنمية مهارات التفكير الابداعي. (مصطفى نمر مصطفى، 2011، 80)

وتتمثل مبررات تنميته لدى المتعلم في أنه من الضروري تنمية مهاراته لدى المتعلمين لأن ذلك يعد الهدف النهائي للتربية والتعليم في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين لأن مهارات التفكير تساعد أبنائنا على اكتساب المعلومات ومعالجتها والتعامل معها والمساهمة في حل المشكلات التي قد تواجه المتعلم وتساعده على اتخاذ القرارات الصحيحة في ظل ممارسة مهارات التفكير العلمية، لذلك فنحن بحاجة ماسة إلى لتضمين مهارات التفكير في مناهجنا بصورة عامة ومناهج التربية البدنية بصفة خاصة نظرا لاعتمادها على البحث والتقصي والتجريب فهي مجالا خصبا لتنمية مهارات التفكير التي تساهم في حل المشكلات وتؤكد (الطناوي، 2007، 234) أن تعليم مهارات التفكير يؤدي إلى عمق تفكير المتعلم أثناء عملية التعلم وإكسابه فهما أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية مما يؤدي إلى إحداث تعلم فعال وتكوين شخصيته وبنائها بطريقة صحيحة ويعمل على تنشيط ذهنه باستمرار، واستخلصت (عمر، 2009، 32) الأهمية والمبررات التالية لتنمية مهارات التفكير الابداعي:

الاندماج الشديد في المهمة والعمل بها. والاصرار على استخدام الامكانات والمعارف الموجودة لدى الفرد لأقصى ما يمكن. والتوصل إلى معايير شخصية للتقويم، والوثوق بها والحفاظ عليها. وكذا خلق وابتكار طرق جديدة في التعامل مع المواقف المتنوعة والنظر إليها بنظرة بعيدة عن الحلول المألوفة والمعايير المتعارف عليها، في توافر خصائص في الانتاج الابداعي مثل الطلاقة، الأصالة والمرونة والواقعية القابلة للتطبيق والتعميم وإثارة الدهشة. وأضاف (القطامي نايفة، 2001، 446) الآتي:

زيادة وعي الطلبة بما يدور حولهم والمساهمة في معالجة المشكلات التي تواجههم. وزيادة فعاليتهم في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات، وزيادة كفاءة العمل الذهني لديهم في معالجة المواقف. بالإضافة إلى تفعيل دور المدرسة والخبرات الصفية التعليمية، ومساعدتهم على تطوير الاتجاهات الايجابية نحو المدرسة والخبرات الصفية. وزيادة نشاطهم وحيويتهم في تنظيم المواقف والتخطيط لها كما أن الأنشطة لها دور بارز وفعال في تنمية التفكير الابداعي.

8- التفكير الابداعي في التربية البدنية والرياضية:

للتفكير الابداعي دور مهم في حصة التربية البدنية والرياضية يتمثل في:

8-1- أهمية تنمية التعلم الابداعي في التربية البدنية والرياضية:

إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لتطوير المادة العلمية الخاصة بتعلم المهارة الحركية، وإتاحة الفرصة أمام المتعلم للتفكير الحر في المشكلة الحركية وكذا إتاحة الفرصة أمامهم لوضع تصورات للمهارات الجديدة المتعلمة. وتدريبهم على إنتاج المعرفة الحركية وتطويرها، فهو يساعدهم على تنمية مهارات التخيل والابتكار إذ يفتح أمامهم الباب لابتكار طرق تساعد على النجاح في أداء المهارات لحركية. كما يساعدهم في التدريب على ابتكار طرق تعلم جديدة تفيد في التدريب ويساعد على ابتكار ادوات بديلة مساعدة في التعلم وعلى الابداع في التخطيط للحصة وتدريسها بالإضافة إلى أنه يساعدهم على استخدام أساليب تدريس متنوعة تركز على تنمية التخيل والابتكار وعلى امكانية التفكير في بعض الحلول التي لم تطرأ على الذهن من قبل. كما أنه يعمل على مساعدة المعلم على تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها والتي تمثل بدائل مختلفة للمشكلة واكتساب الطلاقة وإنتاج العديد من البدائل لحل المشكلة وإظهار الأصالة عن طريق إنتاج الأفكار التي يجب ان تذهب فيما وراء الوضوح والتميز وإضافة فكرة أو مجموعة من الأفكار وكذا الاحتفاظ بعقل متفتح وتأخير الانطلاق والقيام بقفزات عقلية. بالإضافة إلى تنمية وإظهار الادراك الانفعالي والمشاركة والالتزام والدمج والتركيب لأجزاء المهارة ورؤية العلاقات وربط

الأجزاء والعناصر لتكوين الكل بالإضافة إلى ملاحظة وابتكار صور واضحة قوية وحية لأداء المهارة والدرس والاستمتاع واستخدام الخيال والتخيل بأسلوب مناسب وتفسير وربط الأفكار والمفاهيم والمشاعر وتخيل المستقبل عن طريق تصور البدائل، وتوقع النتائج، والتخطيط للمستقبل في التعليم والتعلم (أبو هريجه وعبد الرحمان وعزمي، 2007، 54).

8-2- دور التربية البدنية والرياضية في تنمية التفكير الابداعي لدى التلاميذ:

للتربية الرياضية دور مهم وحيوي في تنمية الإبداع لدى التلميذ بالمدرسة في جميع مراحل التعليم سواء كانت مرحلة رياض الأطفال أو مرحلة ابتدائية أو مرحلة إعدادية (المتوسط) أو مرحلة ثانوية؛ لأن التربية البدنية بما تشمله من أنشطة مميزة وكثيرة إذ تتناول التلميذ من جميع النواحي العقلية والبدنية والنفسية فهي تساهم في توجيه التلميذ التوجيه السليم لذا فإن أنشطتها المختلفة تحتوي على أنشطة استكشافية تساهم في تنمية القدرة على الاكتشاف واختبار الحلول التي تساهم في الأداء الحركي السليم، أنشطة تساهم في النهوض بالتلميذ إدراكيا ومعرفيا، أنشطة تساعد على إثارة المنافسة سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، أنشطة تساهم في النهوض بالتفكير العلمي السليم، أنشطة تساعد على حب الاستطلاع بالمساهمة في الرد على تساؤلاته، أنشطة تساعد الفرد على التكيف مع الأفكار التي يبديها التلميذ أكثر من محاولة تشكيل أفكاره، أنشطة تعطي الفرصة للتلميذ للتوصل إلى الأداء السليم من خلاله وليس من خلال أفكار المعلم، أنشطة تعطي الفرصة الكافية للتلميذ لاستكشاف جميع امكانياته وقدراته الابداعية، أنشطة تساعد على تعزيز القدرة على الحوار والنقاش في محتوى النشاط، أنشطة تساهم في قدرة التلميذ على تحمل المسؤولية وأنشطة تساهم في اكتشاف قدرة التلاميذ الابداعية وتنميتها (أبو هريجه وعبد الرحمان وعزمي، 2007، 64).

8-3- مقترحات لتطوير التفكير الابداعي الحركي لدى المتعلم في التربية البدنية والرياضية:

أن ترتبط الأنشطة بالمبادأة من المتعلم وأن تلقى قبولا لديه وأن تتضمن الأنشطة المفاهيم النظرية والإدراكية والمعرفية والحسية والسلوكية. وأن تشجع الأنشطة على الاكتشاف والاستقصاء والبحث والتساؤل. ومراعاة مناسبة الأنشطة الحركية للعمر الزمني والعقلي للمتعلم واختيار الأنشطة التي تثير انتباه ودوافع المتعلم الإبداعية دون فرض عليهم و تنوع الأنشطة حسب مجالات الحركة المختلفة. وأن تساعد الأنشطة على حب الاستطلاع والتحرك الحر وإثارة الدافعية وتنمية الخيال وأن يتميز أداء الأنشطة بالسرعة والتلقائية لتنمية الطلاقة الحركية لدى المتعلم، وأن تتضمن الأنشطة الإجابة عن التساؤلات مثل (تستطيع أن تتحرك مثل الارنب، بكم طريقة يمكن أن تتحرك؟) بالإضافة إلى أنه يجب أن توضع أنشطة تثير الطلاقة عن طريق طرح مشكلة حركية ورصد عدد الاستجابات بدون تردد مع التقدير المناسب، وأنشطة تثير الأصالة والمرونة الحركية، تثير الخيال مثل أنشطة القصص الحركية الخيالية وهذا لا يتأتى إلا بتوفير بيئة تسمح للمتعلم باستكشاف ذاته واللعب دون قيود. ومحاولة التكيف مع الأفكار التي يبديها أكثر من محاولة تشكيل أفكار وقبول الأفكار غير المعتادة من المتعلمين للمساعدة في حل المشكلة الحركية والسماح بالوقت الكافي لهم لاستكشاف جميع امكانياتهم وقدراتهم الابداعية وذلك بإتاحة الفرصة للحركة من خلال أفكارهم الخاصة بهم وليس من خلال أفكار المعلم وأخيرا التأكيد على الحركة نفسها أكثر من التركيز على النتيجة (أبو هريجه وعبد الرحمان وعزمي، 2007، 60).

9- العلاقة بين الإبداع وحل المشكلات:

تشير الدراسات النفسية إلى أن المشكلة تمثل عائقا يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه، ويعمل وجود هذا العائق على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة. والمشكلات هي حالة طبيعية يواجهها الانسان العادي كما يواجهها المختص أو الباحث. أما حل المشكلة فهو سلوك منظم يسعى لتحقيق هدف معين من خلال

التفكير واستخدام استراتيجيات وطرق تساعد على التخلص من مشكلاتهم، وحل المشكلة هو نشاط عقلي معرفي يحتاج إلى المعالجة العقلية الدقيقة التي تستخدم أشكال التفكير المختلفة، حيث يزداد حجم التفكير بزيادة تعقد درجة المشكلة. ولتحديد مفهومها عرض الباحثون العديد من التعريفات التي تعددت باختلاف المناحي التي ينظرون فيها، فمنهم من نظر إليها كعملية فكرية منظمة وموجهة يستخدم فيها الفرد ما لديه من خبرات ومعارف من أجل التخلص من عائق أو موقف غامض، ومنهم من عرفها على أنها جهد فردي أو جماعي يهدف إلى تحقيق هدف معين. ومن خلال مراجعة العديد من تعريفاتها، يمكن القول أنها يتميز بالخصائص التالية: عملية معرفية تفكيرية تتضمن الانتقال من مرحلة أولية إلى مرحلة الهدف، تتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة، وتحتاج إلى خطوات منظمة، وتتطلب استراتيجيات محددة، تتطلب الدافعية والرغبة للتحرك نحو الهدف، قد تكون فردية أو جماعية. يمكن توضيح مفهوم الابداع من خلال العلاقة التي تربط بين الابداع وحل المشكلات، حيث يعتقد فريق من الباحثين كما يذكر (روشكا) أنهما يشكلان من حيث الجوهر ظاهرة نفسها. وتناول و"يزبيرج" (Weisberg) العلاقة بينهما عن طريقة مراجعة بعض الدراسات حول الأعمال الابداعية في مجالات الآداب والعلوم والفنون، حيث أشارت نتائج هذه المراجعة إلى أن البحوث المخبرية والكتابات في مجال علم النفس قد ركزت على دراسة عملية حل المشكلات بمعزل عن العملية الابداعية، كما أشارت إلى أن الخبرة السابقة هي الأساس الذي تنطلق منه جميع المحاولات لحل المشكلات فعندما يقوم الأفراد بعمل لحل مشكلة ما فان عملهم يكون مبنيا على المزاوجة بين المشكلة والمعارف السابقة، كما توصلت إلى أن الحلول الجديدة أو غير العادية للمشكلات، هي في الواقع هي نتاجات عملية تطورية تتدرج من بدايات قد لا تكون ناضجة غير كافية حتى تبلغ الذروة بالوصول إلى الحل. وتناول العديد من الباحثين ظاهرة الإبداع في إطار معالجتهم لعملية حل المشكلات، واعتبروا الإبداع حلا للمشكلات غير العادية بطريقة ابداعية، ومن النظريات التي مثلت هذا الاتجاه في دراسة الابداع نظريات "جيلفورد واسبورن والتشلر" (أبو جادو ونوفل، 2007، 151-152).

خلاصة:

من خلال ما سبق نستطيع أن نقول أن هناك اهتماما متزايدا بالتفكير الإبداعي لكونه تفكير توليدي للأفكار والمنتجات يتميز بالجد والاصالة والمرونة والطلاقة والقدرة على ادراك الثغرات والعيوب في الأشياء وتقديم حلول جديدة (أصيلة) للمشكلات. وتعد مهارات التفكير الابداعي عند المتعلمين طريقة تعينهم على التغلب على مشاكل الحياة التي تواجههم إذا تهيئت لهم الظروف المناسبة لهذه العملية كما تظهر الفروق بينهم في درجة الابداع والبحث عن معلومات جديدة او تطبيقات جديدة.

إن العمل على تنمية التفكير الابداعي الحركي يتطلب استخدام اسلوب التدريس المناسب اعتمادا على القاعدة التي تنص على أن أسلوب التدريس يجب أن يواءم طريقة بناء المعرفة الانسانية (مهارات، حركات، استجابات حركية) وتركز على تنمية مهاراته خلال درس التربية البدنية والرياضية. إذ يهتم التفكير الابداعي الحركي بكسر الجمود الذهني الذي يحيط بالأفكار القديمة وهذا بدوره يغير الاتجاهات والميول، حيث يتم تعديل السلوك، لان العقل البشري بيئة صالحة تسمح للمعلومات أن تتشكل في انماط مختلفة بداخله، وله القدرة على انتاج افكار غير مألوفة وتنتج مثل هذه الاستجابات نتيجة قدرة العقل على صنع مواقف واستجابات غير متوقعه وغير مألوفة المعارف الموجودة في النظام الادراكي، وان مخالفة الاخرين ناتج عن القدرة التي يمكن ادراجها تحت الاصالة الحركية لكون التفرد معيار للأصالة، وعليه فإن التحسس بالمشكلات يمكن ادراجها تحت الاصالة أيضا لكونها تنظر للمواقف من زوايا مختلفة. اما المرونة الحركية فتعني القدرة على اضافة حلول او افكار متنوعة حول مشكلة محدده و موقف معين وهذه المهارة تنمى بتدريب المتعلمين على ابقاء المشكلة في اذهانهم حتى بعد إن يتوصلوا إلى حلول، وان المثابرة ينتج عنها المرونة. أما الطلاقة الحركية فتعني قدرة المتعلم على انتاج استجابات حركية كثيرة يسجلها في وحدة زمنية معينة وثابتة

الفصل الرابع

التربية البدنية والرياضية

في المرحلة الثانوية

التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية:

المراهقة مرحلة من المراحل الأساسية في حياة الإنسان وأصعبها وذلك لما تحمله من عدة متغيرات جسمية ونفسية وعقلية، إذ تنفرد بخاصية النمو السريع غير المنظم، ومكمن الخطر في هذه المرحلة التي تنتقل بالإنسان من الطفولة إلى الرشد، هي التغيرات في مظاهر النمو المختلفة (الجسمية، الحركية، الفسيولوجية، العقلية، الاجتماعية والانفعالية). وعلى هذا الأساس يجب دراسة ما يحدث في جسمه من تغيرات فيزيولوجية وعقلية وانفعالية وعاطفية ونفسية وسلوكية.

ولقد اتفق علماء التربية ومفكروها بأن ممارسة التربية البدنية والرياضية تساهم مساهمة فعالة في ترقية و تهذيب سلوك المراهق من جهة وتحقق له الكفاية النفسية من جهة أخرى. حيث تتحقق أهداف التربية البدنية بالمرحلة الثانوية بدرجات متفاوتة وذلك حسب المواقف المتاحة في درس التربية البدنية كي يتعلم منها التلميذ المهارات والسلوكات الحركية للمساهمة بنجاح في مساره التعلمي أولا ثم في حياته المهنية ثانيا.

وفي هذا السياق فإن معرفة خصائص النمو واحتياجات التلميذ لها أهمية بالغة. فأغلبية تلاميذ التعليم الثانوي في مرحلة المراهقة، وما تتميز به من صعوبات نفسية واضطرابات فسيولوجية، تجعلهم بحاجة إلى درجة كبيرة من العناية والاهتمام. وكون التلميذ المحور الأساسي في عملية التعلم، أصبح من الضروري العناية به وإعداده لما يتناسب وتطور المجتمع في الميدان التكنولوجي والعلمي والمعرفي والبيئي والصحي. وفي هذا الفصل يتم عرض بعض ما يتعلق بالتربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية على النحو التالي:

ذكر بعض تعاريف المراهقة، وكذا أقسام المراهقة ، فخصائص متعلمي المرحلة الثانوية، ثم التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، ويلي ذلك خصائص التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، ثم أهداف التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية وفق المنهاج، بالإضافة إلى أنواع الأنشطة

والاحتياجات في هذه المرحلة، ويليه ذكر أهمية حصة التربية البدنية والرياضية للمراهق وآخرها ذكر كيفية بناء درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية وفقا للمنهاج، ثم خلاصة ما ورد في الفصل.

1- المراهقة:

للمراهقة عدة تعاريف منها:

1-1- تعريف المراهقة:

ورد في لسان العرب معان كثيرة لكلمة "رهق" ومنها راهق الغلام أي قارب البلوغ، وترجع كلمة المراهقة إلى الفعل "راهق" الذي يعني الاقتراب من الشيء. فراهق الغلام فهو مراهق أي قارب الاحتلام، ورهقت الشيء رهقا أي قربت منه، والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد. (أبو جادو، 2011، 405)

التعريف التربوي:

هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، فالبلوغ مرحلة تبدأ به المراهقة، ولا تنتهي عندها، ولكن ينتهي البلوغ. فالبلوغ هو النمو الفسيولوجي والجنسي للأعضاء والغدد التناسلية.

فالمراهقة هي حالة من النمو تقع بين الطفولة والرجولة أو الأنوثة ولا يمكن تحديد فترة المراهقة بدقة، لأنها تعتمد على السرعة الضرورية في النمو الجسمي، فهي متفاوتة، وبما أن عملية النمو السيكولوجي غامضة من غير السهل أن تقرر هذه المرحلة من حياة الانسان حتى يصبح النظام الغددي ناميا بصورة كلية، ومما لا ريب فيه أن هذا الاحتمال يجب أن ينتهي في بداية العشرينات من العمر. (غباري وأبو شعيرة، 2015، 224). ومعنى المراهقة في علم النفس هي التدرج نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي (نمر، 2015، 14).

1-2- أقسام المراهقة:

قسمت المراهقة إلى ثلاثة أقسام هي:

1-2-1- المراهقة المبكرة (12-14):

وهي تقابل مرحلة التعليم المتوسط وتتميز هذه المرحلة بتغيرات بيولوجية سريعة ففي هذا العمر يتأرجح المراهق بين رغبته في أن يعامل كراشد وبين رغبته في أن يهتم به الأهل مما يجعل الأمر صعبا ومربكا للوالدين؛ ففي هذه الفترة يشعر المراهق بضعف الثقة فيما يتعلق بمظهره الخارجي والتغيرات التي تطرأ عليه ويعتقد بأن الجميع ينظر إليه، ويصعب على الأهل إقناعه بغير ذلك فيبدأ برفض جميع أفكار ومعتقدات الأهل ويشعر بالإحراج إن وجد في مكان واحد مع أهله. وقد يبدو أكثر عصبية وتوترا كما يبدأ المراهق في هذه المرحلة باكتشاف نفسه جنسيا وتزداد حاجته للخصوصية والانفراد بنفسه وقد تبدو هذه المرحلة في غاية العشوائية بالنسبة للأهل ولذا عليهم التحلي بالصبر والإصغاء إلى احتياجاتهم، ودعمهم لتطوير وتنمية شخصيتهم المستقلة والخاصة.

1-2-2- المراهقة المتوسطة (15-17):

وهي تقابل مرحلة التعليم الثانوي وهي مرحلة اكتمال التغيرات البيولوجية؛ واستمرار النمو الفكري للمراهق في هذه المرحلة، ويصبح أكثر قدرة على التفكير بشكل موضوعي والتخطيط للمستقبل، ويجرب الكثير من المراهقين الأمور الممنوعة أو غير المحبذة عند الأهل كالتدخين، ومصادقة الأشخاص المشبوهين كنوع من التحدي للأهل ولفرض رأيهم الخاص.

1-2-3- المراهقة المتأخرة (18-21):

وهي مرحلة التعليم العالي، وهي المرحلة التي تسبق مباشرة تحمل مسؤولية حياة الرشد. ويطلق عليها البعض اسم "مرحلة الشباب" هي مرحلة اتخاذ القرارات حيث يتخذ فيها أهم قرارين في حياة الفرد وهما اختيار المهنة واختيار الزوج. (العمرية، 2011، 257).

2- خصائص متعلمي المرحلة الثانوية:

تعرف المراهقة المتوسطة بأنها مرحلة الشباب المتدفق، مرحلة عنفوان شباب المستقبل، وهي مرحلة التطورات السريعة تطرأ على كيان المراهق جسميا ونفسيا، إن مرحلة المراهقة المتوسطة هي أشد مراحل المراهقة، لها خصائصها وميزاتها ومشكلاتها، شأن كل مرحلة، لذلك لا بد من التعامل مع هذه المرحلة على أسس علمية بعيدا عن التخبط. (ميلاد، 2015، 430).

تبدأ مرحلة المراهقة المتوسطة من 15- 16- 17 سنة وتقابلها مرحلة الدراسة الثانوية وتتميز باطراد الشعور بالنضج والاستقلالية. كما تتضح فيها كل المظاهر المميزة للمراهقة بصفة عامة.

2-1- الخصائص الجسمية والمورفولوجية:

يشتمل النمو الجسمي على التغيرات التي تحدث في كل من الوزن والطول والعرض والاستدارة ونمو العضلات والعظام. وتلعب الوراثة دورا بارزا في نمو الجسم في هذه المرحلة خاصة تلك التغيرات التي تحدث في كل من الطول والوزن. وتتميز مرحلة المراهقة المتوسطة بالمظاهر منها التباطؤ في سرعة النمو الجسمي نسبيا عن المرحلة السابقة، واستمرار نمو القلب والشرايين وتفوق قدرة القلب على ضخ الدم نتيجة سعة الشرايين. مما يؤدي إلى ارتفاع في ضغط الدم لكلا الجنسين بحيث يؤدي إلى شعور المراهقين من الجنسين بالصداع والأعياء الشديد والتوتر والقلق في هذه المرحلة (ملحم، 2004، 371). وكذلك حدوث تغيرات في المعدة والأمعاء فتزداد طولا واتساعا ويؤدي ذلك إلى زيادة شهية المراهق في الأكل. بالإضافة إلى استمرا نمو الالياف العصبية وازدياد طولها، وزيادة طول كلا الجنسين ولكن بدرجة أوضح عند الذكور منه عند الاناث. حيث يبلغ طول الذكر الذي يتراوح عمره 15 سنة تقريبا حوالي (159.1 سم) بينما يبلغ طول الأنثى في نفس العمر حوالي (157.1 سم) تقريبا. أما طول الذكور الذين تكون أعمارهم 16 سنة يبلغ حوالي (164.6 سم) وطول الاناث من العمر حوالي (157.5 سم). وفي سن 17 سنة يكون طول الذكور في هذه السن حوالي (167.6 سم) ويبلغ طول الاناث حوالي (157.8 سم).

وذلك كم خلال زيادة طول الجذع والساقين. ونمو الذراعين يسبق نمو الرجلين. كما تسبق الأطراف العليا في النمو الأطراف السفلى. ويؤدي ذلك إلى عدم تناسق الوجه مع نمو أجهزة الجسم الأخرى. فيبدو الانف اكثر طولا بما لا يتناسب ومساحة الوجه. ويبدو الفم اكبر مما كان عليه في المرحلة السابقة. كما يلاحظ نمو الفك العلوي اسرع من الفك السفلي مما يؤثر في حركة الفم عند المراهق، وظهور بثور على الوجه نتيجة زيادة الدهن في الدم. مما قد يترك بعض التشوهات في الوجه. ومن اهم المظاهر أيضا زيادة الوزن عند كلا الجنسين ولكن بدرجة أوضح عند الذكور منه عند الاناث. حيث يبلغ وزن الذكور الذين تكون أعمارهم في سن 15 سنة حوالي (48.8) كيلو غراما تقريبا. ووزن الاناث من نفس السن حوالي (50.5) كيلو غرام تقريبا. ويكون وزن الذكور عند عمر 16 سنة حوال (54.5) كيلو غرام بينما يكون وزن الاناث من نفس العمر حوالي (52.4) كيلو غرام. وفي سن 17 سنة يكون وزن الذكور في هذه السن حوالي (58.8) كيلو غرام تقريبا، بينما يكون وزن الاناث من نفس العمر حولي (58) كيلو غرام تقريبا. مع زيادة طول العظام وتغير شكلها وتركيبها بحيث تتحول إلى مادة عظمية صلبة، وزيادة نمو الاسنان حيث يبلغ عددها في هذه المرحلة حوالي 26 سن من المجموع الكلي للأسنان التي عددها بعد اكتمال النمو 32 سنة. وتسبق الاناث الذكور في ظهور أضراس العقل عند الاناث في سن 17 عاما تقريبا. (ملحم، 2004، 371). وتشمل هذه المرحلة ايضا زيادة الدقة في الحواس مثل اللمس والذوق والسمع وتحسن الحالة الصحية.

2-2- الخصائص الفسيولوجية:

تتميز هذه المرحلة بالتقدم خطوات واضحة نحو النضج ومن مظاهر هذه المرحلة قلة عدد ساعات النوم عن المرحلة السابقة ويثبت عند حوالي (8) ساعات ليلا وازدياد الشهية والاقبال على الأكل. (ملحم، 2004، 372). كما يلاحظ ارتفاع في ضغط الدم تدريجيا مع انخفاض في معدل النبض قليلا عن ذي قبل انخفاض نسبة استهلاك الجسم للأكسجين. (العمرية، 2011، 235)

2-3- الخصائص الحركية:

وهو نمو تابع للجانب الجسمي في بداية فترة المراهقة حيث ترى نمو سريع يتبعه عدم توازن حركي مما يجعل المراهق كسولا وساكنا ويبدي عدم توافق بالحركات، فتسقط من يده الأشياء ويرتطم بما يواجه من أثاث. بعد تحمله للمسؤوليات يظهر التوافق الحركي، ومع استمرار النضج يبحث في المراهقة المتأخرة عن الحركة المتآزرة كالعزف الموسيقي. (غباري وأبو شعيرة، 2015، 234). تتميز هذه المرحلة باتقان المهارات الحركية حيث يتفوق الذكور على الاناث في نمو القوة والمهارات الحركية. ويلاحظ على المراهق في هذه المرحلة ازدياد نشاطه وقوته فتصبح حركاته اكثر توافقا وانسجاما ويزداد اتقان المهارات الحركية. حيث تزداد سرعة زمن الرجع وهو الزمن الذي يمضي بين المثير والاستجابة ويقاس بواسطة جهاز زمن الرجع. (ملحم، 2004، 372). بالإضافة إلى تحسن مستوى السرعة التي تتضمن استخدام العضلات الكبيرة، وتحسن على التآزر البصري اليدوي. (ميلاد، 2015، 440). وفي هذه المرحلة يلتحق البنون بالبنات من حيث نمو القوة والمهارات الحركية ويسبقونهن ويتفوقون عليهن. ويظل كذلك بعد ذلك. (العمرية، 2011، 236).

2-4- الخصائص العقلية:

يلعب التعليم في هذه المرحلة دورا بارزا من ابرز الفروق الفردية في النمو العقلي بين المراهقين، ويؤثر نظام التعليم مثل المناهج وشخصيات المدرسين وأوجه النشاط المختلفة. وتتميز هذه المرحلة من النمو العقلي ببطء سرعة نمو الذكاء واقترابه من الوصول إلى اكتماله في الفترة من 15- 18 سنة. حيث يأخذ التعليم طريقه نحو التخصص المناسب للمهنة والعمل، ويظل التذكر المعنوي في نمو طوال هذه المرحلة. كما ينمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري وتتسع مدارك المراهق ومنو معارفه. بحيث يستطيع وضع الحقائق مع بعضها البعض من أجل الوصول إلى فهم أكثر لما يدور حوله من ظواهر وأحداث. كما تزداد القدرة على التحصيل وعلى نقد ما يقرأ من معلومات ويزداد كذلك نمو القدرات العقلية خاصة ما

يتعلق منها بالقدرة اللغوية والقدرة العددية والقدرة الميكانيكية والسرعة الادراكية لدى المراهق. وتتفوق الاناث على الذكور في تلك القدرة بينما يتفوق الذكور على الاناث في القدرة العددية والقدرة الميكانيكية. وفي هذه المرحلة يميل المراهق عادة إلى التعبير عن نفسه وتسجيل أفكاره وذكرياته في مذكرات وخطابات وشعر وقصص قصيرة يضع فيها رغباته ويسطر فيها مشكلاته ويسجل فيها طموحاته دون شعور بالخجل. ويلاحظ أيضا نمو ميول المراهق واهتماماته التي تتأثر بدورها بالعمر الزمني والجنس والذكاء والبيئة الثقافية ونمط الشخصية العام. واهتماماته الشديدة بأوجه النشاط المختلفة التي يتصل بها من قريب أ من بعيد. ويلاحظ ظهور اهتمامات المراهق بمستقبله التربوي والمهني. (ملحم، 2004، 374).

ويظهر الابتكار خاصة في حالة المراهقين الأكثر استقلالا وذكاء أو أصالة في التفكير والأعلى في مستوى الطموح "هولاند" (Holland) والابتكار على حد تعبير "جيلفورد" (Guilford) يتضمن الوصول إلى النتائج عن طريق مختلف عن الطريق المطروق. ويتضمن الابتكار والابداع والجدة والتنوع والفيض والغنى في الأفكار والنظرة الجديدة للأشياء والاستجابات الجديدة. ويبتعد عما هو عادي وواضح، ويبحث عن طرق شتى وإجابات عديدة محتملة. وقد وجد "هوستن ومدنيك" (Houston & Mednick) أن المراهقين المبتكرين يتميزون بحب الاستطلاع والبحث عن مثيرات جديدة ويهتم علماء التربية وعلماء النفس بدرجة ملحوظة بالابتكار والابداع. وفي هذه المرحلة ينمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري. وتتفوق البنات على البنين في اختبارات القدرة اللغوية، بينما يتفوق البنون على البنات في اختبارات القدرة العددية والقدرة الميكانيكية. (العمرية، 2011، 237-239).

2-5- الخصائص الانفعالية:

في هذه المرحلة يكاد النمو الانفعالي يؤثر في سائر مظاهر النمو المختلفة وفي كل جوانب الشخصية للمراهق. وتتميز بمجموعة من المظاهر منها أن انفعالات المراهق تظل قوية وتتسم بالحماس وتتطور مشاعر الحب لديه ويتضح ميله للجنس الاخر وتركيزه على عدد محدود من أفراد الجنس الآخر

ثم يقتصر اهتمامه على واحد فقط. ويخبر الفرح والسرور عندما يشعر بالقبول والتوافق الاجتماعي. وعندما يشبع حاجته إلى الحب والمحبة. كما تلاحظ الحساسية الانفعالية حيث لا يستطيع المراهق التحكم في كثير من الحالات بالمظاهر الخارجية لحالته الانفعالية. وتستمر حالة التناقض الوجداني أو ثنائية المشاعر في هذه المرحلة. حيث يتعرض بعض المراهقين لحالات من الاكتئاب واليأس والقنوط والانطواء والحزن والالام النفسية نتيجة لما يلاقونه من احباط وما يعانونه من صراعات بين الدوافع وبين تقاليد المجتمع ومعاييره ويزداد شعور المراهق بذاته. كما يلاحظ عليه مشاعر الغضب والثورة والتمرد نحو مصادر السلطة في الاسرة والمدرسة والمجتمع خاصة تلك التي تتحول بين المراهق وبين تطلعه الى التحرر والاستقلال، ويلاحظ عليه أيضا الخوف في بعض المواقف التي يتعرض فيها للخطر حيث يستجيب لمواقف الخوف ذات الطبيعة الاجتماعية خاصة تلك التي يدرك انها تهدد مكانته الاجتماعية. وفي هذه المرحلة تتعدد طرق التعبير عن الانفعالية الشديدة لدى المراهقين. مثل العادات العصبية، والانفجارات الانفعالية، والعراك، والحيل الهروبية، وتقلب المزاج، واضطراب الشهية. كما يميلون الى تغطية مشاعر القلق بسلوك خارجي مثل العنف ويكونون اكثر رغبة من الاناث في معرفة كيفية ضبط الغضب والعدوان، وتميل الاناث إلى أن يكن اكثر اندماجا في الخيال والهروب إلى عالم الخيال وأحلام اليقظة للخروج من حالات القلق التي تنتابهن. (ملحم، 2004، 375).

2-6- الخصائص الاجتماعية:

تتميز هذه المرحلة بسعي المراهق نحو تحقيق مستوى اجتماعي معين لهم. وتلعب الأسرة دورا خطيرا في هذه المرحلة. ومن مظاهرها: بالنسبة لسلوك المراهق الاجتماعي فإن مرحلة المراهقة المتوسطة تسمى مرحلة الاعتزاز بالنفس، ويغلب على سلوكه محاولة الانتصار على زملائه وتأكيد ذاته، ويغالي في المنافسة حتى يلفت الأنظار، كما يميل إلى السلوك العدواني حتى يتحدى مخاوفه القديمة ويثبت شخصيته وشجاعته، كما يبدأ في إعلان آرائه التي تختلف عن آراء الكبار، ويبدأ في البحث عن مثل

يحتذي به، أما بالنسبة لسلوك المراهقة الاجتماعي فهي مرحلة تقليد الفتيان لدى البعض في اللباس والحوار والإصرار على بعض النشاطات مثلهم، وذلك طمعا في مساحة أكبر في الحرية والتجريب، ولكن نتحكم في ذلك بوجود بدائل متاحة لنشاطات وهوايات تتناسب وعمرها ودورها الأنثوي الطبيعي، وتأكيد تميزها وقبول الأهل لها بالشكل الطبيعي مع التأكيد على النموذج الأنثوي السوي في حياتها. (ميلاد، 2015، 432).

تزداد رغبة المراهق في تأكيد الذات مع الميل نحو مسايرة الجماعة. من خلال تنمية الشعور بالألفة والمودة. ويتضح البحث عن الذات من خلال البحث عن نموذج يحتذى مثل الوالدين والمربين والشخصيات الهامة، واختيار المبادئ والقيم والمثل، وتكوين فلسفة للحياة. ويلاحظ عليه شعوره بالمسؤولية الاجتماعية ومحاولة فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم واحترام آرائهم والمحافظة على سمعة الجماعة وبذل الجهد في سبيلهم واحترام الواجبات الاجتماعية. حيث يزداد الميل إلى مساعدة الآخرين والعمل في سبيل الغير وعمل الخير. كما يلاحظ مشاركته الوجدانية لجماعة الرفاق بحيث تأخذ أشكالا عديدة مثل: الايثار والميل إلى مساعدة الضعفاء والتضحية في سبيل الآخرين. كما يلاحظ الاهتمام باختيار الأصدقاء والميل إلى الانضمام إلى جماعات مختلطة من الجنسين. كما يحدث تغيير كبير للأصدقاء من أجل الوصول إلى أفضل وسط اجتماعي. ويختار أصدقاؤه ممن يشبعون حاجاته الشخصية والاجتماعية ويشبهونه في السمات والميول ويكملون نواحي القوة والضعف لديه. (ملحم، 2004، 376). فيزداد ولاء المراهق لجماعة الأصدقاء وتمسكه بالصحبة بدرجة ملحوظة، ويكثر المراهق من الحديث عن المدرسة والنشاط والمواعيد والطموحات والرياضة والموسيقى والرحلات والحياة وأي شيء يهتم به. ويلاحظ الميل إلى الزعامة الاجتماعية والعقلية والرياضية. بحيث يعمل المراهق جاهدا على التحلي بخصائص الزعامة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تجعل أقرانه يختارونه كقائد لهم في تفاعلهم الاجتماعي، ويزداد سعي المراهق إلى المزيد من الاستقلال

الاجتماعي والاستقلال الاقتصادي. ويلاحظ في هذا السياق فروقا بين المراهقين من الريف والحضر. حيث يسبق مراهقو الريف أقرانهم من الحضر في تحقيق استقلالهم الاجتماعي والاقتصادي، ويتزوجون قبل مراهقي الحضر ويستقرون قبلهم اسريا. كما تتنوع ميول المراهق وتزداد وضوحا لديه. وبالتالي يزداد الوعي الاجتماعي لدى المراهق والميل إلى النقد والرغبة في الاصلاح الاجتماعي وتغيير مجرى الامور بطريقة الطفرة دون دراسة وتدرج واناة كما يفعل الكبار. (العمرية، 2011، 248-249).

3- التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية:

يعتبر التعليم الثانوي حلقة في سلسلة المراحل التعليمية، لكونه يحتل داخل المنظومة التربوية موقعا وسطا بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، مما جعله يمثل مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين، لذلك تقع عليها تبعات أساسية، كونها موصلة للدراسة الجامعية أو منتهية عند الرسوب. وتمثل التربية البدنية والرياضية إحدى المواد الدراسية في مجال التربية والتعليم العام التي تشتمل عليها منهج المرحلة الثانوية بالجزائر وحسب الأهداف المرجوة للتربية البدنية في هذه المرحلة فإنها تسهم في بناء شخصية المتعلم في جميع جوانبها. (الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة: التربية البدنية والرياضية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2006، 5).

3-1- خصائص التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية:

تتميز التربية البدنية بـ:

1- اعتمادها على الحركات الديناميكية كشكل من أشكال التواصل الدائم و المتجدد بين الأفراد أثناء الممارسة، وكوسيلة تعبير داخل تنظيم جماعي هادف.

2- إكساب القيم والخصال الحميدة زيادة على المهارات والقدرات البدنية.

3- الوعي بالجسم كرأس مال يجب المحافظة عليه، لتمكين أجهزته الحيوية من القيام بدورها.

4 - تمكين التعود على فهم المواقف واختيار الحلول الناجعة في الوقت المناسب.

•الناحية التربوية : نظام يستثمر الغريزة الفطرية المتمثلة في اللعب لبلوغ أهداف تربية في شكلها، ثقافية اجتماعية في جوهرها.

•الناحية الاجتماعية:

. تساعد على إعداد الفرد لحياة متزنة وممتعة. وتمكن من التكيف مع الجماعة والوسط الذي يعيش فيه.

. تدعم العلاقات الودية بين الأفراد. وتبرز قيمة احترام الغير، حتى ولو كان خصما.

*الناحية الصحية:

. نمو وتطوير القدرات البدنية والنفسية الحركية. ومقاومة الجسم للأمراض واكتساب مناعة.

. بذل المجهود أثناء الممارسة يساعد على التخلص من التوترات والضغوطات الانفعالية.

. اكتساب حصانة، وتجنب الآفات الاجتماعية كالتدخين والإدمان على المخدرات والكحول وغيرها.....

. إكساب الأجهزة الحيوية قدرة على أداء مهامها والمداومة على بذل المجهود. (الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة: التربية البدنية والرياضية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2006، 5).

3-2- أهداف التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية:

التربية البدنية والرياضية جزء لا يتجزأ من المنظومة التربوية، لذلك نجد أن الدول المتطورة تولي عناية فائقة لهذه المادة التربوية، من خلال توفير كل الوسائل والقوانين التشريعية التي من شأنها أن تساهم في تطوير ونجاح عمل المدرسيين. ويرى "فانجيني جون" (Vangini Jean, 1997, 20)، وذلك حسب ما جاء في المرسوم الفرنسي الصادر في 24 مارس 1994، الذي حدد أهداف تدريس هذه المادة كما يلي:

- إعطاء الفرصة لكل المتعلمين والمراهقين لتنمية قدراتهم العضوية "Organique" " والحركية "Motrice"

- السماح لجميع المتعلمين من التعرف عن قرب على الثقافة التي تحتويها الممارسة الرياضية خلال حصة التربية البدنية والرياضية. وتوفير الفرص اللزمة لكل المتعلمين من أجل الوقوف على أهم أبعاد

التربية البدنية والرياضية سواء الاجتماعية، الثقافية والمعرفية...الخ، والتي بإمكانها أن تساهم في تسهيل وتنظيم الحياة عبر مختلف مراحل العمر.

تسعى التربية البدنية والرياضية كمادة تعليمية في المرحلة الثانوية في الجزائر إلى تأكيد المكتسبات الحركية والسلوكات النفسية والاجتماعية المتناولة في التعليم القاعدي بشقيه الابتدائي و المتوسط ، وهذا من خلال أنشطة بدنية ورياضية متنوعة وثرية ترمي إلى بلورة شخصية التلميذ وصقلها من حيث:

3-2-1- الناحية البدنية :

تطوير وتحسين الصفات البدنية (عوامل التنفيذ) وتحسين المردود الفسيولوجي، والتحكم في نظام وتسيير المجهود وتوزيعه وتقدير وضبط جيد لحقل الرؤية، والتحكم في تجنيد منابع الطاقة، وقدرة التكيف مع الحالات والوضعيات، وتنسيق جيد للحركات والعمليات. بالإضافة إلى المحافظة على التوازن خلال التنفيذ، .الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية.

3-2-2- الناحية المعرفية :

معرفة تركيبة جسم الإنسان ومدى تأثير المجهود عليه ومعرفة بعض القوانين المؤثر على جسم الإنسان ومعرفة قواعد الإسعافات الأولية أثناء الحوادث الميدانية. بالإضافة إلى معرفة قواعد الوقاية الصحية وقدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي وأخيرا معرفة قوانين وتاريخ الألعاب الرياضية وطنيا ودوليا وتجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي ودوليا.

3-2-3- الناحية الاجتماعية :

التحكم في نزواته والسيطرة عليها وتقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة والتمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز. وروح المسؤولية والمبادرة البناءة بالإضافة إلى التعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الهدف المنشود. (منهاج مادة التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، جانفي 2006، 3).

أما "لكوست وآخرون" (Lacoste C. et autres , 1996, 26) ، فيشيرون إلى هذه الأهداف الخاصة فيقولون؛ إننا يمكن أن نجد أهدافا أخرى تتمثل في تكوين المواطن الصالح، تنمية قدراته الجسمية، الخلقية، الجمالية، الصحية وتطوير معارفه بخصوص النشاطات البدنية والرياضية، إلى جانب هذه الأهداف، فإن التربية البدنية والرياضية تعمل أيضا على إنتقاء وتوجيه المتعلمين الموهوبين، الذين لهم استعدادات جسمية ونفسية في مختلف الرياضيات، نحو الرياضة المدرسية مما يسمح لهم بعد ذلك، التوجه نحو الندية ومختلف الفرق الرياضية.

3-3- النشاطات البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية:

3-3-1- النشاط الداخلي:

هو نشاط يعتبر امتداد لدروس التربية البدنية والرياضية، وهو يتميز عنه بالمزيد من حرية اختيار المتعلم لما يمارسه من أنواع مختلفة من النشاط داخل المدرسة هذا النشاط يمارس داخل المدرسة خلال أوقات الفراغ، والأستاذ هو الذي يقوم بتحضيره وإعداده لكن يختلف نوعا ما عن درس التربية البدنية والرياضية، حيث يعطي حرية أكبر للتلميذ لإظهار قدراته ومهاراته الحركية والفنية، وبما أن هذا النشاط لا يمارس في أوقات خارج أوقات الدروس فقد يسمى بالنشاط اللاصفي، يقول عقيل عبد الله "هو البرنامج الذي تديره المدرسة خارج الجدول المدرسي، أي النشاط اللاصفي وهو في الغالب نشاط اختياري وليس إجباري كدرس التربية البدنية و الرياضية". (كنيوة، 2008، 24)

وقد أعطت السلطات الجزائرية اهتماما كبيرا للأنشطة اللاصفية في مرحلة التعليم الثانوي واعتبرتها إجبارية على أستاذ التربية البدنية والرياضية، حيث أكد القانون 04 - 10 المؤرخ في 14 أوت 2004 والمتعلق بالتربية البدنية والرياضية في المادة 11. على أن برامج التربية البدنية والرياضية ملزمة إجباريا بتخصيص حجم ساعي لممارسة الرياضة المدرسية، وانطلاقا من هذا وفي إطار الأنشطة اللاصفية فإن أستاذ التربية البدنية والرياضية مدعو للاندماج كليا في عملية التنشيط والتكوين والتطوير الرياضي، فهو

يمثل العنصر الأساسي والمحرك والعامل المحوري في سياق الحركة الرياضة الوطنية، إذن النشاط اللاصفي يعطي للتلميذ فرصة أخرى، قصد ممارسة النشاط البدني والرياضي بالمدرسة بالتالي اكتساب وتعلم مختلف المهارات والحركات والمعلومات الخاصة بكل نشاط. (كنيوة، 2008، 24).

3-3-2- النشاط الخارجي:

"فهو النشاط الذي يوجه إلى فئة الطلاب المتميزين بالمدرسة إذ يتيح لكل منهم فرصة لإظهار مواهبه والتقدم فيها من خلال برنامج المسابقات الرسمية والودية بين المدارس أو بين المدرسة وغيرها من مؤسسات وهيئات ال مجتمع". وهو مفيد بالنسبة للتلاميذ وذلك قصد الاحتكاك بتلاميذ المدارس الأخرى وبالتالي خلق جو من التنافس في إطار الروح الرياضية، ومحاولة تمثيل المؤسسة أحسن تمثيل، مما يجعل التلميذ يعطي مستوى أكبر ويسمح للأستاذ بمعرفة المستوى الحقيقي لتلاميذه.

يمكن القول أن النشاط الداخلي هو امتداد لدرس التربية البدنية والرياضية والنشاط الخارجي هو امتداد للنشاط الداخلي، إذن السلسلة مترابطة وبالتالي تخصيص وقت أكبر لممارسة النشاط البدني والرياضي، هذا ما يتيح للتلميذ فرص أكبر قصد التعلم و اكتساب المهارات والمعارف، وكذلك يساهم فيما يلي:

- تعميم الممارسة الرياضية في الوسط المدرسي.
- التطور البدني والانفتاح الفكري لغرس روح المواظبة والمحافظة على الصحة في جميع مراحل العمر.
- تطوير القدرات الفردية البدنية والذهنية من أجل توجيه رياضي ملائم.
- اكتساب وتوجيه المواهب الشابة وتحسين قدراتهم.
- ايجاد خزان لتزويد النخبة الوطنية كما ونوعا.

وهذا لا يتحقق إلا بالعمل الجاد والمنظم والمخطط من طرف أستاذ التربية البدنية والرياضية، الذي يعتبر منشط، مدرب، منظم، مرافق، قائد، مقوم، ومربي يغرس لدى التلاميذ الأخلاق الرياضية والاحترام والقيم النبيلة. (كنيوة، 2008، 25).

4- أهمية حصة التربية البدنية والرياضية للمراهق:

تتميز أهمية الحصة كمادة مساعدة ومنشطة ومكيفة لنفسية المراهق وتحقق له فرص لاكتساب الخبرات والمهارات البدنية والحركية التي تزيده رغبة وتفاعلات في الحياة، وتجعله يتحصل على القيم التي يعجز على توفيرها له، وتقوم بصقل مواهبه البدنية والعقلية بما تتماشى مع متطلبات هذا العصر. لهذا يجب على مناهج التربية البدنية أن لا تقف عائق لذلك ولا يأتي ذلك إلا بتكييف ساعات الرياضة داخل و خارج الثانوية، لأنها تشغل الوقت الذي يحس فيه المراهق بالملل والضجر والقلق وعندما يتعب الرياضي المراهق . نفسه يستسلم للراحة والنوم بدلا من أن يستسلم للكسل والخمول، ويضيع وقته بما لا تحمد عقباه ولا يستعيد نشاطه الفكري والدراسي بعد ذلك، وبما أن التربية البدنية والرياضية بصفة عامة هي جزء متكامل من التربية العامة والميدان هدفه وذلك عن طريق ألوان من النشاط البدني اختيرت لغرض تحقيق هذه الأغراض فإن ذلك يعني أن درس التربية البدنية والرياضية كأحد أوجه الممارسات يحقق أيضا هذه الأهداف وعلى مستوى المدرسة فهو يضمن النمو الشامل والملتزم للتلاميذ، ويحقق احتياجاتهم البدنية مع مراعاة المرحلة السيئة للتلاميذ حيث عدل الانتظام في النمو (حاشي، 2008، 112)

إن هذا النمو يكون سريعا من الناحية الوزن والطول، حيث تستطيع حصة التربية البدنية والرياضية أن تخفف من وطأة المشكل العقلية عند ممارسة المراهق للنشاط الرياضي المتعدد ومشاركته في اللعب النظيف واحترام حقوق الآخرين ، يستطيع المربي أن يحول بين الطفل و الاتجاهات الغير مرغوب فيها، والتي تكون سلبية كالغيرة مثلا، ومن هذا يرى أن باستطاعة التربية البدنية والرياضية أن تساهم في تحسين الصحة العقلية وذلك بإيجاد منفذ سليم العواطف وخلق نظرة متفائلة جميلة للحياة والتنمية حالة أفضل من الصحة الجسمية والعقلية. (حاشي، 2008، 112).

5- درس التربية البدنية والرياضية:

5-1- تعريف درس التربية البدنية والرياضية:

يعد درس التربية البدنية والرياضية هو ذلك النشاط الحركي الذي يقدم للتلاميذ في وقت محدد له مكان في الجدول المدرسي أثناء اليوم الدراسي ويجبر التلاميذ على حضوره إلا من أعفى بسبب الإعفاء. كما أنه الوحدة الأساسية وحجر الزاوية في كل منهج للتربية الرياضية بل أنه يشبه الجزيء الذي يمثل أصغر جزء من المادة ويحمل كل خواصها. كما أن الدرس اليومي برمي إلى تحقيق غرض معين للوصول إلى هدف محدد من أهداف المنهج للخطة السنوية الموزعة إلى وحدات شهرية وأسبوعية ووحدات تدريسية يومية. وقد ذكر حسن معوض أن درس التربية الرياضية يعد وحدة صغيرة في البرنامج الدراسي للتربية الرياضية وهو حجز الزاوية في كل منهاج، ويتوقف نجاح الخطة وتحقيق الغرض من البرنامج العام للتربية بالمدرسة على حسن تحضير وإعداد وإخراج وتنفيذ الدرس، فالعناية بالدرس تعتبر الخطوة الأولى والمهمة لو أردننا أن نجني الفائدة المرجوة من البرنامج التنفيذي. (حسن وعبد المجيد وايمان، 2007، 64).

يعد درس التربية البدنية والرياضية هو اللبنة أو الوحدة المصغرة التي تبني وتحقق بتتابع واتساق أهداف ومحتوى منهج ويعتبر تنفيذ درس التربية البدنية والرياضية أهم واجبات المدرس، ويكون لكل درس أغراضه التعليمية من المنظور السلوكي (حركي- معرفي- وجداني) وتتكون الوحدة التعليمية من عدد من دروس التربية الرياضية. كما أن الدرس هو الوحدة المصغرة من البرنامج ويتوقف نجاح برنامج التربية الرياضية بالمدرسة على حسن تحضير وإعداد وإخراج وتنفيذ الدرس لذا فالمدرس عليه أن يعتني عناية كافية بالدرس حتى يستطيع التلاميذ استيعاب المهارات المتضمنة فيه وحتى يحقق الأهداف المرجوة منه، كما يجب عليه رسم خطة محددة وواضحة يمكن استخدامها لتوصيل المعلومات والمهارات إلى أذهان التلاميذ بشكل يتناسب مع قدراتهم ومستوى نضجهم بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بمراعاة حاجات

التلاميذ وميولهم ورغباتهم عند اختيار أوجه النشاط التي يشتمل عليها الدرس. (ميرفت ومصطفى، 2008، 32-33).

5-2- أقسام درس التربية البدنية والرياضية:

يحتوي درس التربية البدنية والرياضية على أوجه نشاط مختلفة ومتنوعة تتناسب وطول مدة الدرس وتتماشى مع حاجات وميول ورغبات التلاميذ، وإذا تناولنا أقسام الدرس يجب أن ندرك تماما أن هذا التقسيم لا يمكن أن يكون قاطعا، وليس الغرض منه التجزئة أو الفصل بين كل جزء من أجزائه بل يعتبر الغرض الأساسي منه تحقيق الانسيابية والمرونة، فالعملية متداخلة، ومتصلة لكي يخدم كل جزء باقي الأجزاء ولكي تفي بالغرض منها. وتنظيما للعمل ورغبة في الحصول على أكبر فائدة ممكنة من الدرس اليومي اصطلح على تقسيمه في الظروف الاعتيادية إلى ثلاثة أقسام: (علي وجلال، 2008، 23-24)

5-2-1- الجزء التمهيدي: ويشمل على المقدمة والإحماء

أ- الإحماء:

يقصد به إعداد العضلات والأجهزة الحيوية وتهيئتها بتمرينات وأنشطة متدرجة في الشدة كتمهيد يسبق البدء في أي نشاط بدني، أو هو مجموعة من التمارين التي يؤديها اللاعب بهدف تحضير الجسم للجهد الذي سيواجهه. (الدليمي، 2015، 122). يجب أن يحقق هذا الجزء ثلاثة أهداف رئيسية ثلاثة هي:

- أهداف بدنية: عن طريق العمل على إدخال جميع أجزاء الجسم في الحركة وخاصة المفاصل والعضلات الكبيرة تمهيدا للعمل الذي سيقوم به التلميذ في الأجزاء التالية من الدرس.

- أهداف فسيولوجية: عن طريق تنشيط الدورة الدموية والأجهزة الداخلية مثل الجهاز التنفسي لتحمل عبء العمل الحركي خلال الدرس. (ميرفت ومصطفى، 2008، 36)

- أهداف تربوية: وتتحقق من خلال العمل على إعداد التلاميذ لتقبل العمل والأداء وإثارة دافعيتهم نحو الممارسة وتهيئة المواقف التربوية اللازمة لبدء الدرس مثل تعويد التلاميذ على النظام وحسن المظهر من

خلال التأكيد على الاهتمام بالزي الرياضي كذلك تعميق روح التعاون والالتزام من خلال تنظيم الملعب والاصطفاف لأخذ الغياب. (ميرفت ومصطفى، 2008، 36-37)

والنظام عن طريق تعويد التلاميذ على ترتيب الأدوات والأجهزة الرياضية وإعداد أماكن التمرين علاوة على التأكيد على أهمية النظام في حجرة خلع الملابس وكذلك الانتقال إلى أماكن التدريب. إن اختيار محتوى المقدمة أمر له أهميته حيث أنه تتوقف درجة تقبل التلاميذ واندماجهم في الدرس برجة كبيرة على جزء المقدمة لذا فإن على المدرس أن يعطي عناية فائقة لاختيار محتوى المقدمة لدرسه وأن يراعي فيه أن يكون مشوقا متنوعا ليس به أي تعقيد حتى لا يحتاج إلى كثير من الشرح أو إعطاء نقاط تعليمية كما يجب أن يكون النشاط بهذا الجزء شاملا لغالبية أجزاء الجسم، ويستحسن أن تكون الأنشطة يغلب عليها طابع المرح ويمكن أن يشترك المدرس مع التلاميذ في هذا النشاط وخاصة إذا كان التلاميذ صغار السن.

أن المقدمة في الدروس الأولى من السنة الدراسية ينصب هدف المدرس فيها عل بث النظام في نفوس التلاميذ لذا فإن المدرس يصرف مع التلاميذ في الدروس الأولى وقتا طويلا يستغرق زمن المقدمة كله لإعطاء بعض التمرينات النظامية وذلك لتعريف التلميذ مكانه بالنسبة لبقية التلاميذ في الفصل وطريقة تكوين التشكيلات المختلفة (صف- قاطرة- دائرة) وطريقة الانتقال من مجموعة إلى أخرى مثلا أثناء النشاط التطبيقي، وهناك بعض الأنشطة التي يستطيع المدرس الاختيار فيما بينها لتصبح مقدمة للدروس هذه الأنشطة تحقق أغراض هذا الجزء وتعد من الأنشطة المحببة والمشوقة للتلاميذ منها الألعاب الصغيرة، احماء الموانع، احماء التمرينات...وتختلف المدة اللازمة للإحماء حسب حالة الجو فتزيد في حالة الجو البارد وتنقص في حالة الجو الحار. (ميرفت ومصطفى، 2008، 36-37).

ب-الإعداد البدني:

ويعتبر الإعداد القسم الثاني من الجزء التمهيدي (الاعدادي) ومدته (10) دقائق، وترتبط الفترة التي يستغرقها هذا الجزء ارتباطا كبيرا بالنسبة لطبيع الجزء الرئيسي من الدروس، وكذلك بالنسبة للحالة

الجوية وطبيعة التلاميذ، ويحبذ البعض أن يستغرق الإعداد خمس زمن الدرس، وينقسم الإعداد إلى ما يأتي:

– الإعداد العام: ويكون مكملا لقسم الإحماء وإن كانت درجة الحمل ترتفع قليلا عن درجة الحمل في الإحماء.

– الإعداد الخاص: وفيه ترتفع درجة الحمل عن درجة الحمل في الإعداد العام، كما أنه يهدف مباشرة إلى إعداد الفرد وتمهيده للنشاط الذي سوف يقوم بممارسته في بداية الجزء الرئيسي.

والإعداد سواء كان عاما أو خاصا يمكن أن تحدد الأهداف منه فيما يأتي:

. رفع درجة استعداد الجهاز الدوري التنفسي لممارسة النشاط والإعداد والتهيئة للمهارات الحركية الخاصة.

. محاولة الوصول لأقصى درجة استجابة لرد الفعل.

. الاستثارة الانفعالية الإيجابية لممارسة الأنشطة المختلفة.

. كما أن الهدف الرئيسي من هذا القسم هو تحسين الصفات البدنية للتلاميذ.

ومن خواص هذا القسم ما يلي:

– في الإعداد العام غالبا ما تستخدم تمرينات المشي والجري بأنواعها المختلفة مع ارتباطها بالتمرينات البنائية العامة التي تعمل على اكساب العضلات الارتخاء والمرونة والمطاطية اللازمة.

– أما في الإعداد الخاص فغالبا ما تستخدم التمرينات التي تعمل على تحسين الصفات البدنية كالقوة والسرعة والتحمل والمرونة والرشاقة التي تعتبر من الاسس المهمة في سرعة تعليم التلميذ المهارات الحركية، كما تستخدم التمرينات الخاصة وتمرينات المنافسة (حسن وعبد المجيد وايمان، 2007، 73–74)

5-2-2- الجزء الرئيسي:

يحقق هذا الجزء في الدرس الأهداف التعليمية لارتقاء وتطوير ما هو مطلوب إنجازه من خلال خطوات التعليم والتثبيت والمعالجة للمهارات الحركية للأنشطة الرياضية المحددة بالدرس، كما يمكن

الاستفادة من هذا الجزء في بعض الدروس لتحسين الصفات وفقا لاتجاه الدرس. وهذا الجزء يستمر لمدة عشرين دقيقة من الدرس الخمس وأربعين دقيقة، ونرى أن هذا الجزء هو النواة التي يبني عليها الدرس كله، وأن تحديد الأهداف لهذا الجزء في كل درس لا بد أن يرتبط بخطة الدراسة على مدار السنة، ومن هنا تظهر أهميته ويحبذ البعض أن يستغرق الجزء الرئيسي ثلثي زمن الدرس. (حسن وعبد المجيد وايمان، 2007، 74).

أ- النشاط التعليمي:

يعد هذا القسم من الدرس النواة التي يبنى عليها الدرس كله ومن خلال تحقيق الأهداف التعليمية في المجالات المختلفة معرفية- نفس حركية- وانفعالية لذلك على المدرس أن يهيئ البيئة التي تضمن أن المتعلم تحت إشرافه يستطيع أن يكتسب المعلومات والمفاهيم والعادات والمهارات والقيم العليا والاتجاهات ويستطيع أن يعمل في جماعة ويسهم معها في النشاط. فمن خلال النشاط التعليمي يقوم المدرس ليس فقط بتنمية وتطوير المهارات الحركية ولكن عليه أن يخطط في درسه لتنمية العادات الاجتماعية والقيم والمثل العليا بجانب التخطيط لتنمية المعلومات والمعارف التي تؤهله إلى تكيف أفضل مع مختلف جوانب الحياة، وفي الجزء التعليمي من الدرس يجب الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومن الأسس التي يجب أن يسير عليها النشاط التعليمي التدرج. ويفضل أن ترتبط المهارات الجدية بالخبرات السابقة للتلاميذ حتى يسهل استيعابها وفهمها عن طريق انتقال أثر التعليم (ميرفيت ومصطفى، 2008، 46-47)

وتوجد أساليب متعددة تستخدم لتعليم المهارات الحركية في جزء النشاط التعليمي في الدرس منها ما هو مباشر ويكون المدرس فيه هو المحور الأساسي في تعليم المهارة عن طريق الشرح اللفظي المصحوب بعرض النموذج الحي أو باستخدام الوسائل التعليمية، وفيها غير المباشر يعتمد فيه المتعلم على نفسه في عملية التعليم مثل أسلوب حل المشكلات والاكتشاف الموجه. ويتوقف نجاح هذا الجزء على مقدرة المدرس على شرح المهارة والتركيز على المراحل الفنية والخطوات التعليمية لكل منها، ويخصص للنشاط

التعليمي فترة زمنية قدرها 45 دقائق تستغل هذه الفترة في تعليم المهارة الجديدة. يقوم المدرس بتقديم المهارة الجديدة للتلاميذ عن طريق التعليم الجماعي ولذلك يتخذ التلاميذ تشكيلا يتناسب مع نوع النشاط وطريقة الشرح التي يختارها المدرس. (ميرفيت ومصطفى، 2008، 46-47). وعلى المدرس أثناء عرض النموذج والشرح أن يوضح النقاط التعليمية الهامة التي يجب أن يركز عليها التلاميذ أثناء الأداء وأن يعطي فرص لجميع التلاميذ أو يقوموا بالأداء لذا يجب تصميم البيئة التعليمية بطريقة تسمح باشتراك جميع التلاميذ في العمل وتوفر فرص المشاركة لكل تلميذ في الفصل، كما يجب الاهتمام بإصلاح الأخطاء لأن ذلك يعطي فرصة لكل تلميذ أن يأخذ الإحساس الحركي بالأداء المهاري المطلوب وبذلك تقل فرص الوقوع في الخطأ أثناء الممارسة. (ميرفيت ومصطفى، 2008، 48).

ب- الجزء التطبيقي:

وهو القسم الثاني من الجزء الرئيسي بالدرس وهو مكمل للنشاط التعليمي وهذ الجزء يهدف إلى تثبيت ما تم تعلمه في نفس الدرس والتدريب وتطبيق وإتقان المهارات السابق تعلمها في الدروس السابقة وحتى لا تتعرض للفقد والنسيان وحتى يمكن الاستفادة منها عند تعلم المهارات الجديدة. وتظهر أهميته باعتباره أحب أجزاء الدرس في نفوس المتعلمين، وتكمن أهميته التربوية في حسن استخدام نظام الجماعات والقيادة. ويعتبر ذلك جانبا حيويا تربويا اجتماعيا يبرز أهم الصفات الاجتماعية ويسمى روح الجماعة ويعود التلاميذ على القيادة وحسن التبعية. وقد يتناول النشاط في هذا الجزء من الدرس منافسة بين مجموعات أو عمل مباراة في لعبة من الألعاب مع مراعاة أن يكون التحكيم من أحد تلاميذ الفصل. ومن معايير اختيار المادة في الجزء الرئيسي من الدرس:

. يجب أن يكون اختيار المادة وفقا لخطة الدراسة.

. تحديد المادة وفقا لنوع النشاط الممارس بهدف التعليم والارتقاء بالمستوى المهاري. (عمر وجلال، 2008، 29).

إذا كانا المتعلمون ذو خبرات قليلة فإن الأمر يتطلب زيادة الزمن الخاص بالنشاط التعليمي وهذا ما يحدث غالبا في بداية العام الدراسي حيث يكون المدرس في حاجة إلى وقت كافي حتى يتمكن من تعليم التلاميذ أكبر قدر من الخبرات الحركية، وهذا يوضح أن المدرس لديه المرونة الكافية للتغيير الزمن في الجزء الأساسي طبقا لمستوى التلاميذ وما يتوافر لديهم من معلومات وخبرات سابقة. (ميرفيت ومصطفى، 2008، 50).

5-2-3- الجزء الختامي:

وهو الجزء الأخير من الدرس ويشتمل ثلاث دقائق من (05) دقائق، ويرمي إلى تخفيض حمل التدريب، وهذا يعني أن منواجب هذا الجزء هو تهدئة الجسم فسيولوجيا من حمل التدريب الذي تناوله الجزء الرئيسي، ويتم ذلك من خلال تنويع المادة في هذا الجزء، وإعطاء التلاميذ تمرينات مهدئة بطيئة التوقيت، أو تمرينات استرخاء لتنظيم التنفس وتهدئة الأجهزة العضوية، أو أعاب صغيرة حيث تعتبر من الأنشطة المشوقة، كما أن جري التتابع والتمرينات الايقاعية لها أثرها الكبير في هذا الجزء من الدرس بحيث تعود حالة الجسم تدريجيا إلى حالتها الطبيعية على قدر المستطاع، وفي نهاية هذا الجزء يجب أن تعم البهجة والسرور بين التلاميذ سواء كان الحمل بسيطا أو عاليا، هذا بجانب تشجيع المدرس للتلاميذ، حتى يسعدوا لما بذلوه من جهد في تخطي الصعوبات وتحقيق أهداف الدرس. (علي وجلال، 2008، 30)

6- بناء درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية وفقا للمنهاج:

6-1- مصفوفة كفاءات التعليم الثانوي:

الكفاءة النهائية:

تنسيق العمليات الحركية وضبط التصرفات الذاتية في مختلف الوضعيات تحترم فيها مبادئ التنظيم والتنفيذ والروح الرياضية.

الكفاءات الختامية:

السنة الثالثة ثانوي:

ضبط الاستجابات السلوكية مع تنويع أشكال وشدة الحركة قصد تحسين نتيجة أو منتوج رياضي ذو صبغة جمالية.

السنة الثانية ثانوي:

تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل الواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة، بالشدة، بالمدة، بالفضاء.

السنة أولى ثانوي:

تنسيق وتكييف مختلف العمليات الفردية والجماعية حسب إيقاع معين، مسافة معينة، شدة معينة. (الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة: التربية البدنية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2006، 16).

منهاج السنة الثانية ثانوي:

– ملمح الدخول: يرتكز أساسا على تنسيق مختلف الحركات والعمليات في صيغتها ال دية والجماعية ، وتكييفها بما يتماشى وتجدد الوضعيات والحالات التي تواجه المتعلم خلال الممارسة انطلاقا من ملمح تخرج السنة الأولى ثانوي.

– ملمح التخرج: وتعبر عنه الكفاءة الختامية التالية:

تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة ، بالشدة، بالمدة ، بالفضاء.

صياغة هذه الكفاءة الختامية يرتكز أساسا على:

– التكيف مع مختلف الحالات والوضعيات.

– ترشيد الاستجابات الحركية حسب أنواع المؤثرات الداخلية والخارجية.

– تقدير المسافات وتوزيع المجهود، تقدير الزمن وتوزيع المجهود، تقدير شدة المجهود.

– ضبط فضاء الممارسة وتحديد مسالك التنفيذ. (منهاج مادة التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، جانفي 2006، 5).

برنامج السنة الثانية ثانوي:

جدول (06): يبين كفاءات السنة الثانية من التعليم الثانوي

الكفاءة الختامية	تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة ، بالشدة ، بالمدة ، بالفضاء.			
الكفاءات القاعدية	المؤشرات	الأهداف التعلمية	الأنشطة	المعايير
الكفاءة القاعدية الأولى	– تقبل التنافس وجها لوجه (رجل لرجل) – محاصرة مباشرة للخصم. – تقبل مسايرة وتيرة معينة. – مسايرة تغير إيقاع. – التفوق على نظام دفاعي معين. – مضايقة خصم للاستحواذ علة الكرة. – الدفاع الجماعي من مرمى، عن منطقة.	– المشاركة في منافسة باعتماد مبادئ المحاصرة والمضايقة وبعث الخلل لتسجيل أهداف أو نقاط تضمن التفوق	نشاط جماعي	. تنفيذ عملية المحاصرة بنجاح. . تجاوز الخصم بنجاح. . التخلص من المحاصرة. . احتلال المناطق الحرة في الهجوم . احتلال المناطق الحساسة في الدفاع
		– التنافس من أجل الفوز أو مساعدة الزميل للفوز باحترام قواعد المواجهة النبيلة	نشاط فردي	. تقدير مستوى المنافسة. . تحقيق عملية لمرات عديدة (نفس المسافة، نفس الوقت). . تحسين نتيجة (وقت ، مسافة). . مساعدة زميل للفوز أو لتحسين نتيجة
		– المساهمة في عرض جماعي تنفذ فيه حركات ذات أبعاد جمالية	نشاط جمباز أرضي	. التنسيق بين أعضاء المجموعة. . استثمار البساط واستغلال فضائه . تسلسل الحركات . أداء الحركات. تجنب الأخطاء

(منهاج مادة التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية من التعليم الثانوي، جانفي 2006، 6).

6-2- بناء درس التربية البدنية والرياضية:

أ- جانب التحضير:

. انطلاقا من الوحدة التعلّمية ، استخراج الهدف الخاص.

. تحليل الهدف الخاص (الخاص بالحصة)، وتحديد مبادئها الاجرائية.

. تحديد المحتوى (الوضعيات التي تحقّق الهدف بنسبة أكبر) مع مراعاة مستوى التلاميذ، الوسائل، طبيعة الجو ....

. تحديد صيغة سيرورة التعلّم (بورشات، أفواج، فردي الخ ....).

. تحديد مدة الممارسة للوضعيات.

. تحديد المهام والأدوار التي يقوم بها المتعلّمون.

. توقّع الحلول للصعوبات التي تواجه المتعلّم. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس 2006، 12).

ب- جانب التطبيق:

المبادئ المسيرة للدرس:

بعد تحضير وإعداد وحدة تعليمية /تعلمية، يتحول دور الأستاذ إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانيا ، وهذا يستوجب تطبيق مبادئ:

. يشرح، يوضح حركيا بنفسه أو عن طريق تلميذ.

. يعلن عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة.

. يصحح فرديا وجماعيا ويقوم أعمال التلاميذ. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، مارس 2006، 12).

. يوجه ويعدل التعلّمات.

. يثير، يشوق، يشجع، يطمئن، يساعد التلاميذ.

المبادئ المتعلّقة بالتسخين:

يعتبر التسخين إحدى المراحل الهامة في حصة التربية البدنية ، حيث أنّه يضمن للجسم تحمل شدة المجهود التي يتطلبها مضمون الحصة .ولذا فعلى الأستاذ أن يسهر على:

– مبدأ تدرج صعوبة التمارين والحركات .

– تكييف مدة العمل واختيار التمارين حسب طبيعة النشاط والحالة الجوية.

– احترام مبدأ العمل والراحة.

المبادئ المتعلّقة بمرحلة التعلم (بالجزء الرئيسي):

من المعلوم وأن الجزء الرئيسي من الحصة يضمن تحقيق الهدف المسطّر ولذا فمساهمة الأستاذ كبيرة في هذه المرحلة من حيث:

. اقتراح المضامين في صيغة إشكاليات. وتنشيط أفواج العمل.

. مراقبة المتعلّمين لإيجاد الحلول المناسبة، وهذا عن طريق:

التدخّلات الشفوية:

. الشرح الموجز، المبسط والمفهوم. وتقديم التوجيهات في الوقت المناسب.

. استعمال صوت مسموع وواضح.

التدخّلات العملية (الحركية):

. استعمال إشارات وحركات واضحة وصحيحة (باليدين، بالجسم كلّه بالأداة المستخدمة)

. استعمال إشارات وحركات واضحة وصحيحة (باليدين، بالجسم كلّه بالأداة المستخدمة).

. استعمال إشارات مركّبة (بين الصوت والحركة). والتنقل بين الورشات ومراقبة الأعمال.

. التصحيح الفردي أثناء الممارسة. وتوقيف العمل لإعادة الشّرح أو للتصحيح الجماعي.

. اقتراح بعض الحلول، وتزويد التلاميذ بمعطيات إضافية إذا اقتضت الضرورة.

المبادئ المتعلّقة بالتقويم (الرجوع للهدوء):

كثيرا ما تهمل هذه المرحلة، والمؤكّد أنها:

. فترة تقويم لأعمال التلاميذ خلال مرحلة التعلم.

. قد تكون بتمارين هادئة و بحوصلة ما جاء في الحصة.. تعلن فيها النتائج إن كانت هناك منافسة.

. تحضر فيها الحصة القادمة. (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2006، 13)

خلاصة:

مما سبق يمكن القول أن المراهقة هي فترة من حياة الفرد تمتاز بعدة تغيرات جسمية، عقلية، انفعالية واجتماعية تستمر لزمن محدد، وقد اتفق العلماء على أنها تمتد من البلوغ إلى الرشد، وهذه التغيرات تؤثر على سلوك المراهق واتجاهاته، وطريقة تفكيره وآرائه في الحياة، أي أنها مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد.

وتتسم هذه المرحلة بمحاولة وصول المراهق الى التوافق النفسي والاجتماعي والاندماج الاجتماعي قصد تحقيق الذات والحصول على مكانته الاجتماعية، وذلك بالاستقلال الاقتصادي عن الأسرة، أي الانتقال من الاعتماد على الغير الى الاعتماد على النفس، والانتماء الى جماعات وذلك حتى يكتشف قواه الحقيقية، ويفهم ميوله ورغباته واهتماماته الأساسية، وبالتالي يتقبل ذلك ويثق في نفسه ويلبي حاجاته

كما أن الاشتراك في أنشطة التربية البدنية والرياضية تسهم في بناء شخصية المتعلم في جميع جوانبها العقلية والبدنية والنفسية والاجتماعية ذلك أن التربية البدنية جزء متكامل من البرنامج التربوي الكلي، وهى نظام تربوي يسهم أساساً في نمو ونضج الأفراد من خلال الخبرات.

الفصل الخامس

منهجية الدراسة

وإجراءاتها الميدانية

منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية:

قد تم التعرض في الجانب النظري إلى تحديد مشكلة الدراسة وما يتعلق بها من متغيرات، ثم استعراض مختلف الدراسات والأدبيات النظرية التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، وفي هذا الفصل سيتم التعرض إلى الإجراءات التطبيقية للدراسة والتي تعتبر حلقة وصل بين ما تم تناوله في الجانب النظري وما سيتم تناوله في الجانب الميداني، يتضمن هذا الفصل وصفاً تفصيلياً للإجراءات والخطوات التي سارت عليها الباحثة؛ من أجل تحقيق أهداف الدراسة، ويتضمن هذا الفصل المنهج الذي قامت عليه الدراسة، واختيار التصميم التجريبي المناسب له، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة، مع بيان كيفية جمع وإعداد الأدوات المستخدمة في الدراسة، كما يتضمن الدراسة الاستطلاعية للتعرف على خصائصها السيكومترية وبعد ذلك تطبيق التجربة الميدانية للدراسة، وإخضاع البيانات التي تم الحصول عليها للمعالجات الإحصائية المناسبة .

1- منهج الدراســة:

إن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة هي التي تحدد نوع المنهج الذي يتبع من بين المناهج المختلفة، وفي هذا الصدد يذكر "موريس": إن تحديد مشكلة البحث سيؤدي إلى اختيار منهج كيفي أو كمي، كما سيؤدي بالباحث، من أجل تناول موضوعه، إلى استعمال التجريب، التحقيق الميداني أو المنهج التاريخي، إن الباحث سيتوجه أيضا وفي مستوى ملموس أكثر، نحو استعمال التقنية المباشرة أو غير المباشرة أثناء قيامه بجمع المعطيات من الميدان. (موريس، 2004، 98).

ويعرف المنهج بأنه أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة. ويرتبط تحديد المنهج الذي يستخدمه ويطبقه الباحث في البحث العلمي بدراسة ظاهرة أو مشكلة معينة بموضوع أو محتوى الظاهرة المدروسة،

بمعنى أن المناهج العلمية تختلف باختلاف الظواهر والمشكلات المدروسة في خصائصها وموضوعها. (العساف والوادي، 2011، 104)

إنّ الهدف من الدراسة الحالية معرفة تأثير أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة، فطبيعة هذه الدراسة تبحث في العلاقة السببية بين أكثر من متغيرين ومن أجل ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي.

ويعرف المنهج التجريبي بأنه تغير معتمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة- التي تكون موضوعا للدراسة- وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع أو الظاهرة، ملاحظة تتم تحت ظروف مضبوطة لإثبات الفروض ومعرفة العلاقات السببية، ويقصد بالظروف المضبوطة طبعا إدخال المتغير التجريبي إلى الواقع وضبط تأثير المتغيرات الأخرى محاولة لضبط كل المتغيرات التي تؤثر على ظاهرة ما أو واقع ما عدا – المتغير التجريبي- ، وذلك لقياس أثره على الظاهرة أو الواقع (العمار، 2015، 173).

2- مجتمع وعينة الدراسة:

2-1- مجتمع الدراسة: هو مجموعة من المنظمات أو مجموعة من الأفراد المشتركين في نفس الخصائص يمكن للباحث التعرف عليها واستخدامها في المعاينة ودراسة المجموعة التي يريدها، يمكن أن يكون كبيرا أو صغيرا. (أبو علام، 2013، 152).

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ المستوى الثاني بثانوية محمد العيد آل خليفة بولاية باتنة. وذلك لكون الباحثة أستاذة فيها، مما يسهل عليها إجراءات تنفيذ التجربة، حيث بلغ عدد مجتمع الدراسة (175) تلميذ وفقا للاستمارة الإحصائية بالثانوية للسنة الدراسية 2017/2016.

2-2- عينة الدراسة:

تعتمد البحوث العلمية في إجرائها على أدوات أساسية أبرزها العينة والهدف الأساسي منها هو الحصول على معلومات وبيانات على المجتمع الأصلي للدراسة وتعرف العينة بأنها: "مجموعة جزئية مميزة ومنتقاة من مجتمع الدراسة، فهي مميزة من حيث أن لها نفس خصائص المجتمع، ومنتقاة من حيث أنه يتم انتقائها من مجتمع الدراسة الذي هو موضوع اهتمام الباحث". والفائدة من اختيار عينة بدلا من المجتمع ككل هو توفير الوقت والتكلفة التي تتطلبها دراسة المجتمع. (الحمداني والجادري وبني هاني وقنديلجي، 2006، 94).

وفي هذه الدراسة اشتملت العينة على تلاميذ السنة ثانية بالمرحلة الثانوية للعام الدراسي 2017/2016 في ثانوية محمد العيد آل خليفة بولاية باتنة، وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية ذلك أنه تم اختيار مفردات تمثل المجتمع الأصلي تمثيلا جيدا. وهنا يقوم الباحث باختيار مناطق معينة تتميز بتمثيلها لخصائص المجتمع ومزاياه، وذلك يعطيه نتائج أقرب ما تكون إلى النتائج التي قد يحصل عليها عند مسح المجتمع بأكمله. إذن فإنّ اختيار الباحث للعينة يقوم على خبرته بالخصائص والمميزات التي تتمتع بها تلك العينة من تمثيل صحيح للمجتمع الأصلي وبالتالي فهو يوفر كثير من الجهد والوقت. ففي العينة العمدية يكون حجم العينة متناسبا مع العدد الكلي الذي له خصائص المجتمع الأصلي (المغربي، 2011، 147). حيث بلغ حجم العينة (40) تلميذا، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين تحتوي كل منهما على (20) تلميذ (10 ذكور و10 إناث) أي (5 إناث و5 ذكور) شعبة علوم تجريبية و(5 إناث و5 ذكور) شعبة تسيير واقتصاد، مما يشكلون ما نسبته (30.30%) من مجتمع الدراسة وتم اختيار العينة التجريبية عن طريق القرعة بين المجموعتين. وتم استبعاد (43) تلميذ من بينهم (15) تلميذ لاشتراكهم في العينة الاستطلاعية و(18) تلميذ معفيين من حصة التربية البدنية والرياضية و(10) تلاميذ لاشتراكهم وممارستهم لأنشطة رياضية مختلفة.

وتم اختيار العينة بطريقة عمدية للشروط التالية:

- أفراد العينة كلهم من سن (16-17) سنة.

- المستوى التعليمي: أفراد العينة هم من تلاميذ المرحلة الثانوية.

- أن يكون التلميذ ممن سبق له الدراسة بالثانوية في السنة أولى ثانوي لضمان عامل التكيف في الثانوية وتكافؤ الفرص بين التلاميذ.

- خلو أفراد العينة من الإعاقات بمختلف أنواعها (تلاميذ عاديين).

- أفراد العينة لا يمارسون أي نشاط رياضي داخل وخارج الثانوية.

جدول (07): يبين وصف مجتمع وعينة الدراسة

إجمالي مجتمع البحث	حجم عينة البحث الأساسية	حجم عينة مجموعتي البحث		حجم عينة الدراسة الاستطلاعية
		مجموعة تجريبية	مجموعة ضابطة	
175 تلميذ	40 تلميذ	20 تلميذ	20 تلميذ	15 تلميذ
		40 تلميذ		

جدول (08): يبين اعتدالية توزيع عينة البحث في المتغيرات قيد الدراسة ن=40

المتغيرات		وحدة القياس	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح
القياسات الانثروبومترية	العمر الزمني	شهر	192.84	192	0.52	0.104	0.856
	الوزن	كلغ	60.11	57.75	9.44	1.521	3.419
	الطول	سم	1.68	1.69	0.07	0.472	0.254-
التفكير الابداعي الحركي	الطلاقة الحركية	درجة	25.62	25.50	2.44	0.339	0.305-
	المرونة الحركية	درجة	25.50	25,50	3.96	0.109	1.191-
	الأصالة الحركية	درجة	30.75	30.50	2.41	0.096	1.530-

يتضح من الجدول (08) أن جميع قيم معاملات الالتواء والتفلطح المحسوبة تنحصر ما بين (±3) مما يدل على اعتدالية القيم تحت المنحنى الاعتدالي لجميع المتغيرات قيد الدراسة.

الجدول رقم (09): يبين التوزيع الاعتدالي للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل تنفيذ مجموعة الوحدات التعليمية في متغيرات العمر الزمني والقياسات الانتربومترية واختبارات التفكير الابداعي الحركي. ن1=ن2= 20

المتغيرات		وحدة قياس	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
			المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
القياسات الأنتربومترية	العمر الزمني	شهر	193.2	192	0.55	0.083	192.6	192	0.51	0.112
	الوزن	كلغ	59.52	56.70	10.62	2.131	60.70	60	8.32	0.523
	الطول	سم	1.69	1.69	0.07	0.416	1.67	1.69	0.06	0.534
التفكير الإبداعي الحركي	الطلاقة الحركية	درجة	26.30	26.00	2.51	0.284	24.95	25.00	2.23	0.289
	المرونة الحركية	درجة	24.85	24.5	2.39	0.299	26.15	26.00	2.32	-0.006
	الأصالة الحركية	درجة	31.20	30.5	4.02	0.183	30.30	30.5	3.96	0.007

يتضح من الجدول رقم (09) أن افراد عينة الدراسة لكلا المجموعتين (التجريبية والضابطة) يشكلون مجتمعا اعتداليا متجانسا في كل من متغير العمر الزمني والقياسات الانتبرومترية واختبارات التفكير الابداعي الحركي وذلك بالرجوع إلى قيم معامل الالتواء التي انحصرت ما بين (±3).

2-3- تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) من خلال ضبط المتغيرات المؤثرة في الدراسة:

جدول (10): يبين التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية – الضابطة) في متغيرات العمر الزمني والقياسات الأنثروبومترية ومهارات التفكير الابداعي الحركي

ن1= ن2= 20

المتغيرات		وحدة قياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		T
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
القياسات الأنثروبومترية	العمر الزمني	شهر	193.2	0.55	192.6	0.51	0.297
	الوزن	كلغ	59,52	10,62	60.70	8.32	0.393-
	الطول	سم	1.69	0.07	1.67	0.06	0.445
التفكير الإبداعي الحركي	الطلاقة الحركية	درجة	26.30	2.51	24.95	2.23	1.794
	المرونة الحركية	درجة	24.85	2.39	26.15	2,32	0.713
	الأصالة الحركية	درجة	31.20	4.02	30.30	0.96	1.744-

قيمة ت الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 = 2,021

يتضح من جدول (10) أن جميع قيم ت المحسوبة للقياسات (الأنثروبومترية – التفكير الابداعي الحركي) بين المجموعتين (التجريبية- الضابطة) اقل من قيمة ت الجدولية والتي بلغت (2,021) عند مستوى الدلالة 0.05 مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في تلك المتغيرات.

3- متغيرات الدراسة:

3-1- المتغير المستقل: هو المتغير الذي نريد أن نقيس مدى تأثيره على المواقف أي الذي يبحث أثره في متغير آخر، وللباحث القدرة على التحكم فيها، للكشف عن اختلاف هذا الأثر باختلاف قيمته أو فئاته أو مستوياته (متغير تجريبي). (نوفل وأبو عواد، 2010، 224). فهو ذلك العامل الذي يؤثر، في المتغير التابع. ولا يوجد المتغير المستقل (المؤثر) إلا بوجود المتغير التابع (المتأثر) ويفترض الباحث أن أي زيادة في مقدار المتغير التابع، تنجم عن زيادة أو نقصان في المتغير المستقل. (الجراح، 2014، 62). وهنا في هذه الدراسة يعتبر أسلوب حل المشكلات فو المتغير المستقل.

3-2- المتغير التابع: هو المتغير الذي ينتج عن تأثير المتغير المستقل أو هو الأثر أو الناتج أو الاستجابة التي تترتب على المتغير المستقل، ولذلك فإن الباحث لا يتدخل في هذا المتغير، ولكنه يلاحظ أو يقيس الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل. (جودت، 2011، 196). فالمتغير التابع صفة أو خاصية تعتمد على المتغير المستقل أو تتأثر به. ويطلق على هذه المتغيرات في البحوث النتيجة، أو الأثر، أو المحك. (أبو علام، 2013، 126). يعتبر المتغير التابع بؤرة اهتمام الباحث، ومحركا مهما لتوجهاته، حيث يحاول الباحث فهم هذا النوع من المتغيرات، وطبيعة تغيراتها. وبعبارة أخرى فإن المتغير التابع هو المتغير الرئيسي الذي يخضع للتحري. وعلى هذا الأساس فإن تحليل المتغير التابع، والتحري عنه وإيجاد ماهية المتغيرات التي تؤثر فيه، هو أساس تحرك الباحث في إيجاد الإجابة لمحتملة عن تساؤلاته. ومن أجل كل هذا فإن الباحث يكون مهتما في القيمة الكمية للمتغير التابع وقياسه، وكذلك قياس بقية المتغيرات المؤثرة فيه. (الجراح، 2014، 60). وفي هذه الدراسة هو التفكير الابداعي الحركي في التربية البدنية والرياضية.

4- أدوات الدراسة:

تعتبر أدوات الدراسة بمثابة حجز الزاوية في عملية البحث العلمي، وقد يستخدم الباحث أكثر من أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة أو للإجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياتها. (النعيمي وعناب، 2011، 22).

ولتحقيق ذلك وظفت الباحثة أدوات نذكر منها:

- اختبارات التفكير الابداعي الحركي
- الوحدات التعليمية المقترحة (اعداد الباحثة)
- الأداة الإحصائية.

بالإضافة إلى قياس الطول والوزن، وكذا المراجع العربية والأجنبية.

وفيما يلي عرض تفصيلي للأدوات المذكورة أعلاه:

4-1- اختبارات التفكير الابداعي الحركي:

يعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا ما، والاختبار يعطي درجة ما أو قيمة ما أو رتبة ما للمفحوص ويمكن أن يكون الاختبار مجموعة من الأسئلة أو جهازا معينا تستخدم الاختبارات في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد والفروق بين الجماعات والفروق بين الأعمال (الكرداني، 2015، 242). واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة اختبارات التفكير الإبداعي الحركي من إعداد الباحثة. ويهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى التفكير الإبداعي الحركي في مادة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية لدى تلاميذ الصف الثاني ثانوي، وذلك في القدرات الإبداعية الثلاث الأساسية وهي الطلاقة الحركية المرونة الحركية والأصالة الحركية.

4-1-1- تحديد عناصر ومهارات التفكير الابداعي الحركي في مادة التربية البدنية والرياضية:

من خلال الاطلاع على المصادر المختلفة وتحليل محتوى عناصر ومهارات التفكير الابداعي الحركي الاساسية في مادة التربية البدينة والرياضية، تم استخلاص مجموعة من عناصر ومهارات التفكير الابداعي الحركي من عدد من المصادر منها (سعادة والصباغ، 2013) و (غباري وأبو شعيرة، 2014) و (التل، 2013) و(شحاتة والنجار، 2003) وعدد من الدراسات السابقة منها دراسة (دودو وبن عمارة، 2017)، ودراسة (عبد السميع هدى، 2016)، ودراسة (السوداني عدنان لطيف سعد، 2013)، ودراسة (الغربي موسى درويش، 2013)، ودراسة (نهاد صالح الهذيلي، 2005)، ودراسة (شعبان حلمي حافظ محمد، 2004)، ودراسة (لمياء الديوان، 1999) ودراسة (أميرة عبد الواحد منير، 1987)، كما موضح في (الملحق 03) ، ثم تم عرضها على عدد من المختصين كما موضح في (الملحق 01) في مجال نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، في صورة استبيان بهدف تحديد أهم عناصر ومهارات التفكير الابداعي الحركي في مادة التربية البدنية والرياضية أسفر عن ذلك تحديد أهم تلك العناصر والمهارات والتي حصلت على نسبة اتفاق (95%) من آراء الخبراء "اذ يشير بلوم واخرون إلى انه على الباحث الحصول على الموافقة بنسبة (75%) فاكثر من اراء الخبراء" (بلوم ، 1983) نقلا عن (بطرس، 2004، 44) والعناصر التي رشحت هي:

1- الطلاقة الحركية

2- المرونة الحركية

3- الأصالة الحركية

4-1-2- بناء اختبارات التفكير الإبداعي الحركي في مادة التربية البدنية والرياضية:

أعدت الباحثة اختبارا لقياس " التفكير الإبداعي الحركي في مادة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الصف الثاني ثانوي " وقامت الباحثة بإعداد الاختبارات وفق الخطوات التالية:

– قبل أن تباشر الباحثة بإعداد الاختبارات، قامت بالاطلاع على الأدبيات والنظريات والدراسات السابقة والمشابهة التي تناولت موضوع التفكير الابداعي منها دراسة (عبد السميع هدى، 2016)، ودراسة (السوداني عدنان لطيف سعد، 2013)، ودراسة (الغربي موسى درويش، 2013)، ودراسة (نهاد صالح الهذيلي، 2005)، ودراسة (شعبان حلمي حافظ محمد، 2004)، ودراسة (لمياء الديوان، 1999) ودراسة (أميرة عبد الواحد منير، 1987)، كما اطلعت على مجموعة من الاختبارات الخاصة بقياس الإبداع و التفكير الإبداعي بشكل عام مثل: اختبار "تورانس"(Test Torrance)، واختبار "جيلفورد" (Guilfor) واختبار "أبراهام" (Braham) بالإضافة الى اختبارات بعض الباحثين التي تقيس الإبداع الحركي والتفكير الابداعي والقدرات الابداعية الحركية في مجالات أخرى في الدراسات العلمية المختلفة، ومن الاختبارات التي تقيس الابداع الحركي والتفكير الابداعي والقدرات الابداعية الحركية في التربية البدنية والرياضية: الاختبارات التي طبقها (الغربي موسى درويش، 2013) المصممة لقياس الابتكار الحركي للطلاب الجامعيين. والاختبارات التي طبقها (السوداني عدنان لطيف سعد، 2013) لقياس مستوى القدرات الابداعية الحركية في دروس التربية الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي. والاختبارات التي طبقتها (الديوان لمياء حسن وعثمان انتصار أحمد، 2011) المصممة لقياس بعض القدرات الابداعية الحركية بالتحديد الطلاقة والمرونة والأصالة للتلميذات بعمر (9–10) سنوات.

أ – مبررات تصميم اختبار التفكير الإبداعي الحركي:

1– عدم توفر اختبار حركي يقيس القدرات الثلاث (الطلاقة الحركية والمرونة الحركية والأصالة الحركية) في مادة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية الذي يناسب الدراسة الحالية في حدود علم الباحثة المتواضع.

2– معظم الاختبارات السابقة أجريت في بيئات مختلفة عن بيئة أفراد العينة الحالية.

3-معظم الاختبارات السابقة تقيس القدرات الثلاث التي شملتها الدراسة في مراحل عمرية مختلفة إضافة إلى قدرات أخرى لا تهمنا في هذه الدراسة.

وقد استفادت الباحثة من هذه الاختبارات في بنائها لاختبار التفكير الإبداعي الحركي الذي يخدم الدراسة الحالية من حيث شكل ومضمون الاختبار الذي يقيس التفكير الابداعي الحركي من جهة، ومن حيث مكونات الإبداع أو القدرات الإبداعية الحركية في المجال الرياضي من جهة ثانية، حيث توصلت إلى أن الطلاقة الحركية والمرونة الحركية والأصالة الحركية هي المكونات الأساسية للإبداع الحركي في مجال التربية البدنية والرياضية.

وأعدت الباحثة اختبارا حركيا لقياس التفكير الإبداعي الحركي للتلاميذ في دروس التربية البدنية والرياضية للصف الثاني ثانوي وذلك لأن تقويم الإبداع الحركي لا يتم إلا من خلال الأداء الحركي. فقد تضمن الاختبار (3) اختبارات تطبيقية، لأنه في هذا النوع من الاختبارات هناك مجال متسع لتقويم إبداع التلاميذ في المستويات الثلاث الحركية والمعرفية والنواحي الوجدانية، كما أن هذا النوع من الاختبارات يهيئ التلاميذ للتحرر الفكري والحركي الذي يتيح لهم الانطلاق والإبداع. وقد اشتملت اختبارات التفكير الابداعي الحركي على مواقف حركية ومهارية في التربية البدنية والرياضية تسمح للتلميذ بإصدار استجابات حركية تمكن من تقدير درجة إبداعه في التربية البدنية والرياضية كما تتبناه هذه الدراسة، كما يمكن تقدير درجة إبداع التلميذ في قدرات التفكير الإبداعي الحركي الفرعية الطلاقة الحركية والمرونة الحركية والأصالة الحركية.

ب – تصميم مواقف اختبارات التفكير الإبداعي الحركي:

بعد الاطلاع على اختبارات التفكير الإبداعي واختبارات القدرات الابداعية الحركية المذكورة سابقا إرتأت الباحثة أن يتوفر الاختبار في مواقفه على ما يلي:

1- كل موقف من مواقف الاختبار يتضمن مهارة حركية محددة يمكن أدائها بأكثر من طريقة.

2- الاستجابة لكل موقف من مواقف الاختبار يتطلب استدعاء وأداء استجابات كثيرة ومتنوعة ومختلفة من تلميذ لآخر.

3- تتنوع مواقف الاختبار من حيث المهارات الحركية الرياضية والقدرات لحلها.

4- تختلف مواقف الاختبار بصفة عامة عن نمط المواقف التي اعتاد عليها تلاميذ الصف الثاني ثانوي.

جـ - تعليمات اختبار التفكير الإبداعي الحركي:

أعدت الباحثة تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من كل اختبار، وتضمنت الآتي:

1- بيانات خاصة بالتلميذ (ة) وهي: الاسم، الثانوية، تاريخ الازدياد، القسم، تاريخ إجراء الاختبار.

2- وصفا لإجراء الاختبار وعدد وشكل مواقفه وكيفية الاستجابة.

3- التقيد بالزمن المحدد لكل اختبار.

4- التوجيه بعدم ترك أي موقف دون أداء مهارات رياضية.

5- الإشارة إلى التفكير بأكبر عدد من الاستجابات لكل موقف من مواقف الاختبار.

6- التنبيه بألا يبدأ التلميذ (ة) بالأداء حتى يؤذن له.

وقد روعي عند وضع تعليمات اختبار التفكير الإبداعي الحركي ما يلي:

أ- وضوح الاختبار.

ب- قراءة الباحثة تعليمات الاختبار للتلاميذ قبل البدء بتطبيق الاختبار.

4-2- المادة الدراسية: (دليل البرنامج التعليمي للأستاذة وفق أسلوب حل المشكلات):

بعد الانتهاء من الاختبارات القبلية ومن أجل الوصول إلى أهداف البحث تم بناء محتوى الوحدات التعليمية التعلمية وفقا لأسلوب حل المشكلات، وتكونت المادة الدراسية من الكفاءة القاعدية الأولى في منهاج التربية البدنية والرياضة، للصف الثاني ثانوي، وقد اشتملت المادة الدراسية التعليمية على وحدة

تعلمية تتعلق بالنشاط الجماعي والمتمثل في نشاط كرة اليد. ويتم تدريسها في (20) وحدة تعليمية وفق أسلوب حل المشكلات، حيث قامت الباحثة بإعادة صياغة الوحدة التعلّمية وفق أسلوب حل المشكلات.

5- مجالات الدراسة:

5-1- المجال البشري: طبقت الدراسة الحالية على (40) تلميذا والذين تقع أعمارهم في مدى عمري من (16- 17) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين:

المجموعة التجريبية: تتكون من (20) تلميذا بثانوية محمد العيد آل خليفة (10) تلاميذ من شعبة العلوم التجريبية، و(10) تلاميذ من شعبة التسيير والاقتصاد، وفي كل شعبة (5) تلاميذ ذكور و(5) تلميذات إناث. ويطبق على هذه المجموعة الوحدات التعليمية التعلّمية بأسلوب حل المشكلات.

المجموعة الضابطة: تتكون من (20) تلميذا بثانوية محمد العيد آل خليفة (10) تلاميذ من شعبة العلوم التجريبية، و(10) تلاميذ من شعبة التسيير والاقتصاد، وفي كل شعبة (5) تلاميذ ذكور و(5) تلميذات إناث. ويطبق على هذه المجموعة الوحدات التعليمية التعلّمية بالأسلوب الاعتيادي.

5-2- المجال المكاني: تم إجراء الوحدات التعليمية التعلمية والاختبارات القبلية والبعدية للتلاميذ بالقاعة الرياضية بثانوية محمد العيد آل خليفة الواقعة بولاية باتنة.

5-3- المجال الزمني: تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة الزمنية الواقعة بين يوم 2016/09/18 إلى يوم 2017/03/23، تم في هذه الفترة تطبيق الاختبارات وإعادة تطبيقها (الدراسة الاستطلاعية)، القياسات القبلية، تطبيق الوحدات التعلمية التعليمية، وإجراء الاختبارات البعدية.

6- خطوات الدراسة:

6-1- الدراسة الاستطلاعية:

هي تجربة استطلاعية صغيرة لاختبار مدى صحة التجربة الرئيسية وتحدد المجتمع الأصلي ومفردات ونوعية الاختبار ويمكن اعتبارها بمثابة صورة مصغرة للبحث وهي تهدف إلى اكتشاف الطريق

واستطلاع معالمه أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية. تطبق التجربة الاستطلاعية على عينة صغيرة من الأفراد تتوافر فيهم نفس خصائص العينة. (صابر فاطمة وميرفت، 2002، 123).

لذلك قامت الباحثة بإجراء تجربتها الاستطلاعية في 2016/09/18 على عينة من تلاميذ السنة ثانية من المرحلة الثانوية (16–17) سنة وعددهم (15) تلميذ الذين استبعدوا من عينة البحث الأساسية، وذلك بإجراء اختبارات للتفكير الابداعي الحركي عليهم (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية)، وإعطائهم عدة تمارين وألعاب على شكل وضعيات مشكلة بمثابة وحدات تدريسية حيث كان غرض الباحثة من ذلك هو التعرف على:

- الصعوبات ومشاكل التي تواجه الباحثة.
- معرفة مدى سهولة وصعوبة الاختبارات.
- معرفة الوقت المستغرق عند تنفيذ الاختبارات (تحديد مدة الاختبار).
- معرفة مدى صلاحية الأجهزة والأدوات المستخدمة في الدراسة.
- مدى صلاحية الاختبارات لمستوى عينة الدراسة.
- التأكد من ملائمة القاعة الرياضية لتنفيذ الاختبارات.
- مدى تفهم وكفاية الباحثة لعملية القياس والتسجيل أثناء الاختبارات.

– الخصائص السيكو مترية للاختبارات:

يقصد بالخصائص السيكو مترية للاختبار تلك الخصائص الضرورية والمتعلقة بالصدق والثبات والمعايير والتي يتم حسابها بعد تجريب الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع، وتعتمد جودة الاختبار على مدى توافر بيانات مناسبة لهذه الخصائص. (مراد وسليمان، 2002، 350).

- صدق الاختبارات:

يعد الصدق من أهم معايير جودة الاختبار وللتحقق من صدق الأداة اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري من خلال عرض استمارة اختبارات التفكير الابداعي الحركي على أساتذة مختصين في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، وعددهم (12) محكم (أسمائهم في الملحق رقم 01) وذلك لإبداء الرأي فيها بهدف التأكد من مدى مناسبة الاختبارات وشروط أدائها لخصائص وقدرات أفراد عينة الدراسة، وقد حصلت على نسبة اتفاق أكثر من(75%) من قبل السادة المحكمين.

- الصورة الأولية للاختبارات:

تم عرض اختبار التفكير الإبداعي الحركي على عدد من المحكمين (ملحق رقم 01) وذلك لمعرفة آرائهم حول مدى:

- قياس مواقف الاختبارات لمستوى تلاميذ الصف الثاني ثانوي.
- قدرة التلاميذ على الاستجابات الحركية لمواقف الاختبارات في الزمن المحدد.
- شمولية وتنوع مواقف الاختبارات.
- إبداء أي تعديلات وملاحظات أخرى يرونها مناسبة.

وبعد استطلاع رأي السادة المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اقترحها بعض المحكمين وهى

- إعادة تصميم بعض مواقف الاختبارات (تغيير في الوسائل والاتجاهات).
- حذف بعض المواقف من الاختبارات.
- إعادة ترتيب مواقف الاختبارات.
- تغيير بعض المواقف في الاختبارات، وجعل كل موقف في موقفين بدل موقف واحد.
- تغيير زمن الاختبارات.

وبذلك أصبحت الاختبارات في صورتها النهائية (الملحق رقم 04).

كما تم تطبيق الصدق التمييزي الذي يعبر عن مدى تمييز الاختبار بين المتعلم ذي التحصيل المرتفع، والمتعلم ذي التحصيل المنخفض في اختبار التفكير الإبداعي الحركي، و لتعيين معامل التمييز لكل مهارة اعتمدت الباحثة على علامات متعلمي العينة الاستطلاعية، واستخدمت تقسيم جونسون لأن العينة صغيرة، وذلك باتباع الخطوات التالية:

- ترتيب علامات المتعلمين في كل مهارة تصاعديا.
- تحديد (30%) من علامات المتعلمين التي تقع في الجزء العلوي من هذا الترتيب (5 علامات).
- تحديد (30%) من علامات المتعلمين التي تقع في الجزء السفلي من هذا الترتيب (5 علامات).
- حساب معامل التمييز لكل مهارة من مهارات الاختبار، باستخدام اختبار (ت).

جدول رقم (11): يوضح الصدق التمييزي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي

المعالم الاحصائية	مهارات التفكير الابداعي الحركي		
	الطلاقة الحركية	المرونة الحركية	الأصالة الحركية
الوسط الحسابي لمتعلمي العلامات العليا	25.2	24.6	31.2
الانحراف المعياري لمتعلمي العلامات العليا	0.83	1.14	1.30
عدد متعلمي العلامات العليا	5		
الوسط الحسابي لمتعلمي العلامات الدنيا	21	20	26.8
الانحراف المعياري لمتعلمي العلامات الدنيا	1	1.22	0.83
عدد متعلمي العلامات الدنيا	5		
دلالة (ت)	0.896	0.895	0.963

نلاحظ من الجدول (11) أن قيم (ت) دالة في جميع مهارات التفكير الإبداعي الحركي؛ حيث بلغت (0.89) في مهارة الطلاقة الحركية وبلغت (0.89) في مهارة المرونة الحركية، وبلغت (0.96) في مهارة الأصالة الحركية، وهو ما يعني وجود فروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لعلامات المتعلمين، و بذلك تحقق التمييز لمهارات التفكير الإبداعي الحركي، وعليه فالاختبار يتميز بصدق تمييزي عال.

- ثبات الاختبارات:

يقصد بالثبات حصول الفرد على نفس الدرجات إذا طبقت عليه نفس الأداة وتحت نفس الظروف، وهو يعني بذلك مقدار التباين أو التقارب بين درجات الأفراد إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وتحت ظروف مشابهة (مراد وسليمان، 2002، 359)

تم التأكد من ثبات اختبارات التفكير الابداعي الحركي باستعمال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test–Retest) بفارق زمني مدته أسبوعين من تاريخ إجراء التطبيق الأول، على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج العينة الأساسية قوامها (15) تلميذ. وتم حساب معامل الثبات للاختبارات باستخراج معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول رقم (12) يوضح قيم ذلك:

جدول (12): معامل الثبات لاختبارات التفكير الابداعي الحركي ن=15

المتغيرات		وحدة القياس	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		ر
			متوسط	انحراف	متوسط	انحراف	
التفكير الإبداعي الحركي	الطلاقة الحركية	درجة	22.93	2.60	23.13	1.95	.828**
	المرونة الحركية	درجة	21.26	2.84	22.26	2.18	.850**
	الأصالة الحركية	درجة	29,80	2.45	29,13	2.09	.837**
القياسات الانتربومترية	الطول	سم	1.69	0.08	1.69	0.08	1.000**
	الوزن	كلغ	59.56	8,41	59.56	8,41	1.000**
العمر		شهر	195.96	0.61	195.96	0.61	1.000**

قيمة ر الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 =0.497

يتضح من الجدول (12) أن جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة للمتغيرات قيد البحث أعلى من قيمة ر الجدولية والتي بلغت (0.497) عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على وجود ارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، والذي يدل على ثبات الاختبارات المستخدمة قيد البحث وعلى صلاحية هذه الاختبارات للتطبيق على عينة الدراسة.

6-2- الدراسة الأساسية:

6-2-1- الاختبارات القبلية:

أجريت الاختبارات القبلية لعينة البحث في (05) أيام 2016/12/15/14/13/12/11 في القاعة الرياضية بثانوية محمد العيد آل خليفة بباتنة على الثامنة صباحا، حيث تم تطبيق الاختبارات الخاصة بالبحث على العينة التي قسمت إلى ثلاثة ايام حيث كان يوم 2016/12/11 لاختبارات الطلاقة الحركية ويوم 2016/12/12 لاختبارات المرونة الحركية ويوم 2016/12/13 لاختبارات الأصالة الحركية للعينة التجريبية والضابطة تخصص علوم تجريبية، ويوم 2016/12/13 لاختبارات الطلاقة الحركية ويوم 2016/12/14 لاختبارات المرونة الحركية ويوم 2016/12/15 لاختبارات الأصالة الحركية للعينة التجريبية والضابطة تخصص تسيير واقتصاد. وقد تمكنت الباحثة من تثبيت الظروف المتعلقة بالاختبارات من حيث الزمان والمكان وطريقة التنفيذ.

6-2-2- المادة الدراسية: (دليل البرنامج التعليمي للأستاذة وفق أسلوب حل المشكلات):

بعد الانتهاء من الاختبارات القبلية ومن أجل الوصول إلى أهداف البحث تم بناء محتوى الوحدات التعليمية التعلمية في ضوء مجموعة من الاعتبارات والتي تتمثل فيما يلي:

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من المصادر والمراجع العلمية العربية والأجنبية المتوفرة والتي تناولت التربية البدنية والرياضية والتدريس بأسلوب حل المشكلات والخصائص البدنية والحركية والعقلية والنفسية لتلاميذ الصف الثاني من المرحلة الثانوية ومناهج التربية البدنية والرياضية والوثائق المرافقة لها

في مرحلة التعليم الثانوي والاستعانة بخبرة بعض مفتشي التربية البدنية والرياضية، قامت الباحثة بإعداد الوحدات التعلمية التعليمية.

وكذا الاطلاع على الدراسات السابقة والمشابهة التي تمت في مجال التدريس بأسلوب حل المشكلات والتفكير الإبداعي الحركي منها: دراسة (راتب ونزار، 2016) ودراسة (بطرس، 2012) ودراسة (بكر، 2011) ودراسة (شلش، 2006) ودراسة (رؤى، 2003) ودراسة (نعومي، 2002) ودراسة (أحمد زكية ابراهيم، 1990).

تكونت المادة الدراسية من كفاءة، وهي الكفاءة القاعدية الأولى في منهاج التربية البدنية والرياضة، للصف الثاني ثانوي، والذي يدرس في المدارس (الثانويات) الحكومية في الجزائر للعام الدراسي (2017/2016)، وقد اشتملت المادة الدراسية التعليمية في هذه الكفاءة القاعدية الأولى على وحدة تعلمية تتعلق بالنشاط الجماعي والمتمثل في نشاط كرة اليد. ويتم تدريسها في (20) وحدة تعليمية وفق أسلوب حل المشكلات، حيث قامت الباحثة بإعادة صياغة الوحدة التعلمية وفق أسلوب حل المشكلات.

وفي ضوء ما سبق قامت الباحثة بتحديد أهداف الوحدات كما يلي:

الهدف العام: تهدف الوحدات التعليمية التعلمية المقترحة بأسلوب حل المشكلات إلى تنمية التفكير الابداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17)سنة.

الأهداف الجزئية:

- تنمية وتحسين التفكير الابداعي.
- تنمية وتحسين الطلاقة الحركية.
- تنمية وتحسين المرونة الحركية.
- تنمية وتحسين الأصالة الحركية.
- تطوير قدرات التلاميذ على أداء المهارات الحركية.

– تدريب التلميذ على الابتكار والتخيل مما يؤدي إلى مساعدته على حل المشكلات التي تواجهه.

– تدريب التلاميذ على التعلم باستخدام أسلوب حل المشكلات.

– الشعور بالقيمة الشخصية وبالإمكانيات والقدرات الخاصة التي تؤدي إلى الثقة بالنفس، وتحسين قدرته على تقييم ذاته.

– الارتقاء بالقدرات المعرفية للتلاميذ إلى المستوى الذي يساعدهم على حل المشكلات الرياضية التي تواجههم.

الأسس التي تقوم عليها الوحدات التعليمية التعلمية:

تم بناء الوحدات التعليمية التعلّمية على الأسس التالية:

– أن تعمل الوحدات على تحقيق الأهداف الموضوعة من أجلها مع تنوع محتوياتها.

– الوقوف على الإمكانيات والوسائل التي تتوفر عليها الثانوية لتنفيذ الوحدات التعليمية التعلمية المقترحة.

– أن تتناسب الوحدات مع قدرات واستعدادات المتعلمين في هذه المرحلة وتتماشى مع الإمكانات المتوفرة.

– مراعاة الفروق الفردية من خلال التنوع في أنشطة الوحدات حتى لا يشعر المتعلمين بالملل.

– الاعتماد على عامل التشويق وذلك باستخدام الأجهزة والأدوات المتعددة مع التجديد المستمر في المحتوى دون الخروج عن الأهداف المطلوبة.

– أن تتسم الوحدات بالمرونة، فيسمح بإدخال بعض التعديلات إذا لزم ذلك.

– مراعاة التدرج بالتمرينات والأنشطة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

– الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية خاصة المدح والثناء أثناء الأداء.

– مراعاة الاستمرارية في تنفيذ الوحدات دون انقطاعات.

ولقد تم الاعتماد على عدد من الأسس عند معالجة المحتوى وفقا لأسلوب حل المشكلات وتمثلت في الآتي:

- أن يكون المحتوى (وضعية مشكلة) له صلة بالأهداف التي تم صياغتها وتحديدها

- أن تكون المشكلات الحركية التي تم ايضاحها في المحتوى حقيقة وقريبة من الواقع.

- أن يتم عرض المشكلات الحركية التي لها صلة بروح العصر.

- أن تراعي المشكلات الحركية التي تم صياغتها في المحتوى، ميول وحاجات المتعلمين وأن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين.

- مراعاة التتابع في عرض المشكلات الحركية التي تناولها المحتوى.

- مراعاة التكامل عند عرض المشكلات الحركية التي تناولها المحتوى.

- مراعاة التنظيم المنطقي والسيكولوجي.

- التنويع في الأنشطة العملية المتصلة بموضوع الدرس.

- التركيز على التقويم المستمر.

الأدوات المستخدمة في الوحدات التعليمية التعلمية:

القاعة الرياضية بالثانوية، ساعة إيقاف، صافرة، كرات، أقماع، أطواق، بساط، شريط قياس، طباشير، حبل، ميزان، شواخص.

- سجلات الثانوية للحصول على بيانات خاصة بأفراد العينة.

- استمارة تسجيل نتائج اختبارات التفكير الإبداعي الحركي لأفراد عينة الدراسة.

محتوى الوحدات التعليمية التعلمية:

تم تحديد محتوى الوحدات التعليمية التعلمية المقترحة بناء على الأهداف التي تم تحديدها وتمت الإشارة إليها، وكما يلي:

- مدة تطبيق الوحدات التعليمية التعلمية (10) أسابيع.

- تتكون الوحدات من (20) وحدة تعليمية مقترحة.

- عدد الوحدات التعليمية في الأسبوع وحدتين.

- زمن الوحدة التعليمية (120) دقيقة.

- إجمال زمن الوحدات في الأسبوع: 120×2= 240

_ إجمال زمن الوحدات في الشهر: 240×8= 1920

- زمن المرحلة التحضيرية (الإحماء) في الوحدة التعليمية (20 د).

- زمن المرحلة الرئيسية في الوحدة التعليمية (90د).

- زمن المرحلة النهائية (الختامية) (10 د).

الجدول (13): يبين التوزيع الزمني لأجزاء الوحدات التعلمية التعليمية المقترحة بأسلوب حل المشكلات بالدقائق.

أقسام التدريس	الوقت خلال الوحدة التدريسية بـ "د"	الوقت في الأسبوع بـ "د"	الوقت في الشهر بـ "د"	الوقت الكلي بـ "د"	النسبة المئوية
أولا: المرحلة التحضيرية	20 د	40 د	160 د	400 د	% 33,33
ثانيا: المرحلة الرئيسية	90 د	180 د	720 د	1800 د	% 55,56
ثالثا : المرحلة النهائية	10 د	20 د	80 د	200 د	%11,11
المجموع	120 د	240 د	960 د	2400 د	% 100

محتوى وحدة تعليمية من وحدة تعلمية:

تم تقسيم الوحدة التعليمية بشكل يضمن تحقيق أهداف الوحدات التعلمية المقترحة، وقد قسمت إلى:

- **المرحلة التحضيرية:**

يعتبر التسخين إحدى المراحل الهامة في حصة التربية البدنية والرياضية، ويتضمن إعداد وتهيئة أجهزة وأعضاء الجسم المختلفة الفسيولوجية والبدنية والحالة النفسية للفرد كي يكون مستعدا للتفاعل مع مجريات

شدة المجهود الذي سيقع عليه خلال الجزء الرئيسي بكفاءة والتي يتطلبها مضمون الحصة. وقد حرصت الباحثة على أن تكون هذه المرحلة مشتركة في جميع الوحدات التعليمية الخاصة بالأسلوب قيد الدراسة.

- **المرحلة الرئيسية:**

والمقصود بها تحقيق الغرض الأساسي من الحصة، لذا فهي تهدف إلى تنمية وتطوير التفكير الإبداعي الحركي، وتشمل تمرينات ومهارات وحركات رياضية في شكل وضعيات مشكلة تتحدى قدرات المتعلمين. فمساهمة المعلم كبيرة في هذه المرحلة. حيث قامت الباحثة بإعادة صياغة الوحدة التعلمية وفق أسلوب حل المشكلات بناء على الخطوات التالية:

أ- **خطوات عامة:**

ويتضمن المحتوى التعليمي المفاهيم الرياضية (المصطلحات)، الحركات والمهارات الرياضية، وقانون رياضة كرة اليد، والأهداف السلوكية والوجدانية، والوسائل التعليمية، وعدد الدروس، والحصص، والزمن اللازم لتدريس موضوع التعلم.

ب-**خطوات خاصة:**

وتتضمن الخطوات الإجرائية لتطبيق أسلوب حل المشكلات:

- تعليمات توزيع التلاميذ إلى مجموعات (الإعداد والتهيئة) من خلال توزيع المجموعات حسب الفروق الفردية وتحديد دور كل تلميذ في المجموعة، ولا يعني توزيع الأدوار أن يبقى التلميذ في دوره دون المشاركة الجماعية في الحل والنقاش.
- اقتراح المضامين (المحتوى) في صيغة إشكاليات (وضعية مشكلة).
- يتبع الإنجاز مع تصحيح فردي مشخص دون قطع النشاط.
- تنشيط أفواج العمل.
- التمهيد للدرس بأسلوب حل المشكلات وذلك من خلال عرض مجموعة من الأسئلة.

- عمل مجموعات تعاونية.

- إعطاء أوراق عمل ومجموعة من الوضعيات المشكلة التدعيمية.

- أنشطة اثرائية للتقويم.

- مراقبة المتعلمين لإيجاد الحلول المناسبة، و هذا عن طريق:

- **التدخلات الشفوية:** الشرح الموجز، المبسط والمفهوم، تقديم التوجيهات في الوقت المناسب مع استعمال صوت مسموع وواضح.

- **التدخلات العملية (الحركية):**

- استعمال إشارات وحركات واضحة وصحيحة (باليدين، بالجسم كله، بالأداة المستخدمة).

- استعمال إشارات مركبة بين الصوت والحركة.

- التنقل بين الورشات ومراقبة الأعمال.

- التصحيح الفردي أثناء الممارسة.

- توقيف العمل لإعادة الشرح أو للتصحيح الجماعي.

- اقتراح بعض الحلول، وتزويد المتعلمين بمعطيات إضافية إذا اقتضت الضرورة.

- **المرحلة النهائية:**

يتم فيها رجوع المتعلمين إلى الحالة الطبيعية قبل بدء النشاط الرياضي، وكثيرا ما تهمل هذه المرحلة، والمؤكد أنها فترة تقويم لأعمال المتعلمين خلال مرحلة التعلم، فقد تكون بتمارين هادئة وبحوصلة ما جاء في الحصة، أو تعلن فيها النتائج إن كانت هناك منافسة، وتحضر فيها الحصة القادمة. كما حرصت الباحثة على أن تكون هذه المرحلة مشتركة في جميع الوحدات التعليمية.

وقد تم توزيع وحدات أساليب التدريس على فترة التطبيق في نشاط كرة اليد كالآتي:

الأسبوع الأول: تقييم تشخيصي للتعرف على مكتسبات التلاميذ بالإضافة إلى شرح كيفية التعلم بأسلوب حل المشكلات

الأسبوع الثاني: تعليم التلاميذ التمرير في كرة اليد، وحدتين تعليميتين.

الأسبوع الثالث : تعليم التلاميذ التنقل بالكرة (التنطيط)، وحدتين تعليميتين.

الأسبوع الرابع: تعليم التلاميذ تسديد الكرة في المرمى وحدتين تعليميتين.

الأسبوع الخامس: ربط الجري والتنطيط بتمرير الكرة، وحدة تعليمية وربط الجري بالتسديد وحدة تعليمية.

الأسبوع السادس : ربط التنطيط بالتسديد، وحدتين تعليميتين

الأسبوع السابع :الربط بين التمرير والاستقبال والتنطيط والتسديد (مراجعة للمهارات الأساسية) وحدتين تعليميتين

الأسبوع الثامن: تعلم المبادئ الأولية والوضعيات الصحيحة في الدفاع وحدتين تعليميتين.

الأسبوع التاسع: تعلم التمويه عند مختلف المواقف المواجهة وحدتين تعليميتين.

الأسبوع العاشر: تنظيم هجوم جماعي بسيط مع تطبيق قوانين اللعب وحدة تعليمية، تقويم تحصيلي وحدة تعليمية.

و تم توزيع الوحدات التعليمية على فترة التطبيق في نشاط كرة اليد كالآتي:

جدول (14): يبين توزيع الوحدات التعليمية على فترة التطبيق في نشاط كرة اليد

الأسبوع	الوحدة التعليمية	كرة اليد
الأول	1 1	– تقييم تشخيصي للتعرف على مكتسبات التلاميذ بالإضافة إلى شرح كيفية التعلم بأسلوب حل المشكلات – تعليم التلاميذ التقاط الكرات
الثاني	1 1	تعليم التلاميذ التمرير في كرة اليد.
الثالث	1 1	تعليم التلاميذ التنقل بالكرة (التنطيط).
الرابع	2	تعليم التلاميذ تسديد الكرة في المرمى .
الخامس	1 1	–ربط الجري والتنطيط بتمرير الكرة. – ربط الجري بالتسديد.
السادس	1 1	ربط التنطيط بالتسديد.
السابع	1 1	التنسيق بين مختلف المهارات (الاستقبال والتمرير، التنقل بالكرة التوغل والقذف...)
الثامن	2	تعلم المبادئ الأولية والوضعيات الصحيحة في الدفاع.
التاسع	2	تعلم التمويه عند مختلف المواقف .
العاشر	1 1	– تنظيم هجوم جماعي بسيط مع تطبيق قوانين اللعب. – تقويم تحصيلي.

طريقة تدريس الوحدة التعليمية:

قامت الباحثة بتدريس مجموعتي الدراسة مع توحيد المحتوى والزمن في جميع أجزاء الدرس ماعدا الجزء التعليمي المهارات الأساسية في كرة اليد (التمرير، الجري بالكرة، تنطيط الكرة، التصويب...)، إذ تم تدريس المجموعة التجريبية بأسلوب حل المشكلات والذي يعتمد على إبداع الطالب، فالأستاذة (الباحثة)

تثير تساؤلا حول المهارة التي تعتبرها كمشكلة وعلى الطالب ابتكار طرائق جديدة للوصول إلى أحسن أداء للمهارة والبحث عن حل لتلك المشكلة، ودرست المجموعة الضابطة باستخدام الأسلوب الاعتيادي، حيث تقوم الأستاذة (الباحثة) بشرح طريقة الأداء الصحيحة لكل جزء من أجزاء المهارة مع عرض نموذج للمهارة من قبل الأستاذة أو التلميذ المعين ثم يطلب من التلاميذ أداء المهارة وتكرارها وفقا لتوجيهات الأستاذة حتى يتمكن التلميذ من الأداء الجيد والسليم للمهارة.

أما بالنسبة لتصميم المشكلة فتكون كما يلي:

المثير: إثارة سؤال (ما احتمالات التي يستطيع التلميذ أن يصل فيها الى تعلم المهارة الأساسية المختارة).

الوسيط: أن يؤدي التلميذ المهارة المختارة في تتابع للوصول الى الحركة النهائية.

الاستجابة: تصميم وأداء المهارة من قبل التلميذ. والملحق (06) يوضح نموذج لوحدة تعليمية باستخدام أسلوب حل المشكلات

قبل أن يبدأ التلميذ في حل المشكلة، يجب أن يقود المعلم نقاشا معهم لمساعدتهم على فهم المهارة التي يسأل عنها؟، وما القيود التي أعطيت؟، وأي الفروض قد يحتاجوا إلى أخذها في الاعتبار؟

حيث تشرك الباحثة التلاميذ في مناقشة مفتوحة النهاية للمداخل الممكنة للحل، وأثناء أداء (عمل) التلاميذ في المشكلة (المهارة) فرادى أو في مجموعات صغيرة، فإن الاستاذة تتحرك بين التلاميذ في الصف لتوفر بعناية ملاحظات منتقاة كنقاط مفتاحية، كما تحضر مشكلات إضافية كلما كان ذلك مناسبا. بالإضافة الى ذلك فإن الاستاذة تشجع التلاميذ على العودة للخلف في عملهم لفحص معقولية النتائج التي توصلوا إليها، ولكي يشرح كل منهم الحل الذي توصل إليه للآخرين، وليربطوا المشكلة التي تم حلها بمشكلة أخرى أكثر ألفة.

ويتمثل دور المعلم في أسلوب حل المشكلات في التخطيط للمشكلات الحركية لتحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتحديد أدوات الوضعية المشكلة، واختيار الوقت والمكان المناسب لتنفيذ المشكلة الحركية،

وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات ويعتمد على عدد المشكلات الحركية وعدد التلاميذ في الوضعية المشكلة، وشرح قواعد المشكلة الحركية للتلاميذ مع التأكيد على أهدافها، ومتابعة ومراقبة التلاميذ أثناء التنفيذ والحل، والتدخل عند الضرورة لتقديم المساعدات اللازمة.

صدق المادة الدراسية (محتوى الوحدات التعليمية التعلمية):

تمّ عرض المادة الدراسية على لجنة خبراء محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وشملت الأستاذ الدكتور المشرف على الأطروحة، و(05) مشرفين تربويين في مادة التربية البدنية والرياضية في مديرية التربية بولاية باتنة (كما هو موضح في الملحق رقم 02)، وبعد عرضها على لجنة المحكمين لاستشارتهم حول المادة الدراسية من حيث المدة، وعدد الحصص التعليمية، وحدودها الزمنية، والأنشطة والأدوات التي تحتويها ومدى مناسبتها للأهداف المحددة، وأبدى المحكمون (المفتشين) ملاحظات حولها، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة مثل حذف الزمن، وتغيير بعض المصطلحات وبعض الوضعيات التعلمية التعليمية داخل المادة التعليمية.

وتم ذلك تبعا للإجراءات التالية:

قبل البدء في إجراءات التجربة استغلت الباحثة فرصة الندوة التربوية للمقاطعة الشرقية لولاية باتنة والتي خصت مادة التربية البدنية والرياضية بتاريخ 12 جانفي 2017 حيث قامت الباحثة بتنفيذ واحدة من دروس منهاج السنة الثانية ثانوي لمادة التربية البدنية والرياضية بأسلوب حل المشكلات بإشراف مفتش التربية الوطنية لمادة التربية البدنية والرياضية (خمخام عبد الصمد رحمه الله)، واتباع ذلك بعرض خاص بتدريس مادة التربية البدنية والرياضية بأسلوب حل المشكلات (أنظر الملحق رقم 05)، وتلا ذلك مناقشة حول الموضوع، تم فيها إثراء الموضوع بأمثلة ووضعيات أخرى.

كما صممت الباحثة جدولا زمنيا للتجريب، بحيث يدرس التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة نفس الموضوع في عدد متساوي من الحصص وفي فترات زمنية متقاربة، وحدد ذلك بداية من الأسبوع

الثاني لشهر جانفي (09 جانفي 2017) حتى نهاية الفصل الثاني للدراسة في 16 مارس 2017. والغرض من هذه الإجراءات التنظيمية هو أن تتساوى بالنسبة لأسلوبي التدريس (أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي) في مادة التربية البدنية والرياضية كل المتغيرات المتعلقة بكل من الثانوية والأستاذ. وبعد هذه التنظيمات، شرعت الباحثة في جمع البيانات وتطبيق الاختبارات، وتنفيذ خطة التدريب (التعلم) حسب الجدول المعد لذلك وباستخدام الأسلوبين المحددين التدريس بأسلوب حل المشكلات، والتدريس بالأسلوب الاعتيادي .

ولقد روعي في تنفيذ محتوى الوحدات التعليمية بأسلوب حل المشكلات النواحي التالية:

- التأكد من عدم وجود موانع صحية لدى أفراد العينة كأمراض القلب والسكري والصرع...الخ.

- مراعاة عوامل الامن والسلامة لأفراد العينة.

- الاهتمام بعمليات الإحماء قبل البدء في أي تمرين أو وضعية تعلمية.

- مراعاة فترات الراحة الكافية بين التمرينات والوضعيات التعلمية عند ملاحظة التعب على أفراد العينة أثناء تنفيذ الوحدات التعليمية.

- التأكد من اشتراك جميع أفراد العينة في المشكلة الحركية أو الوضعية التعلمية.

6-2-3- الاختبارات البعدية:

أجريت الاختبارات البعدية لعينة الدراسة في خمسة ايام 19-20-21-22-2017/03/23. بعد الانتهاء من تطبيق الوحدات التعليمية بأسلوب حل المشكلات على المجموعة التجريبية، والأسلوب التقليدي (الاعتيادي) على العينة الضابطة وقد كانت الباحثة ملتزمة بالإجراءات والظروف التي اتبعت في الاختبارات القبلية من حيث الزمان والمكان وطريقة التنفيذ والأجهزة والأدوات، ومن خلال الاختبارات البعدية تم الحصول على بيانات ونتائج هذه الاختبارات والتي سيتم عرضها وتحليلها ومناقشتها.

7- المعالجة الإحصائية :

بغرض الخروج بنتائج موثوق بها علميا استخدمنا الطريقة الإحصائية التي تتضمن معالجة الحسابات التي تمكنا من ترجمة النتائج بطريقة دقيقة للاختبارات التي قامت الباحثة بها لأجل هذا الغرض استعملت المؤشرات التالية:

الوسط الحسابي، والوسيط، والانحراف المعياري، واختبار ستيودنت –ت– (لعينتين مستقلتين)، ومعامل الالتواء، ومعامل الارتباط بيرسون، ومربع إيتا u^2 ، وحجم التأثير D، حجم التأثير ES.

ويمكن الحكم على حجم التأثير ومربع إيتا من خلال جدول المعايير "لكوهين" (cohen's standard) والذي نلخصه في الجدول التالي:

جدول رقم (15): يوضح معايير كوهين للحكم على حجم التأثير ومربع ايتا

الحكم على مستوى التأثير	مجالات حجم التأثير ES	مجالات مربع إيتا u^2
صغير	0.4 – 0.2	0.03 – 0.01
متوسط	0.7 – 0.5	0.12 – 0.05
كبير	1.0 – 0.8	0.22 – 0.13
كبير جدا	1.4 – 1.1	0.38 – 0.23
ضخم	1.5 فأكثر	0.39 فأكثر

(ختاش، 2015، 170)

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة في ضوء أهدافها وأسئلتها حيث هدفت إلى معرفة تأثير أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة. حيث تم استخدام البرنامج الإحصائي "SPSS" في معالجة بيانات الدراسة أي نتائج تطبيق أدوات الدراسة، والمتمثلة في اختبارات التفكير الابداعي الحركي (القبلي والبعدي).

وتنقسم هذه النتائج تبعا لفرضيات الدراسة والتي يتم عرضها بالترتيب التالي إلى:

نتائج الدراسة فيما يتعلق بالتفكير الابداعي الحركي.

أولا: يتضمن القسم الأول ما توصلت إليه الدراسة فيما يتعلق بالطلاقة الحركية في القياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة.

ثانيا: يتضمن القسم الثاني ما توصلت إليه الدراسة فيما يتعلق بالمرونة الحركية في القياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة.

ثالثا: ويتضمن القسم الثالث ما توصلت إليه الدراسة فيما يتعلق بالأصالة الحركية في القياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة.

رابعا: يتضمن القسم الرابع ما توصلت إليه الدراسة فيما يتعلق باختبارات التفكير الابداعي الحركي للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

خامسا: يتضمن القسم الرابع ما توصلت إليه الدراسة فيما يتعلق باختبارات التفكير الابداعي الحركي للمجموعة التجريبية تبعا للتخصص.

سادسا: يتضمن القسم الرابع ما توصلت إليه الدراسة فيما يتعلق باختبارات التفكير الابداعي الحركي للمجموعة التجريبية تبعا الجنس.

1- عرض وتحليل النتائج:

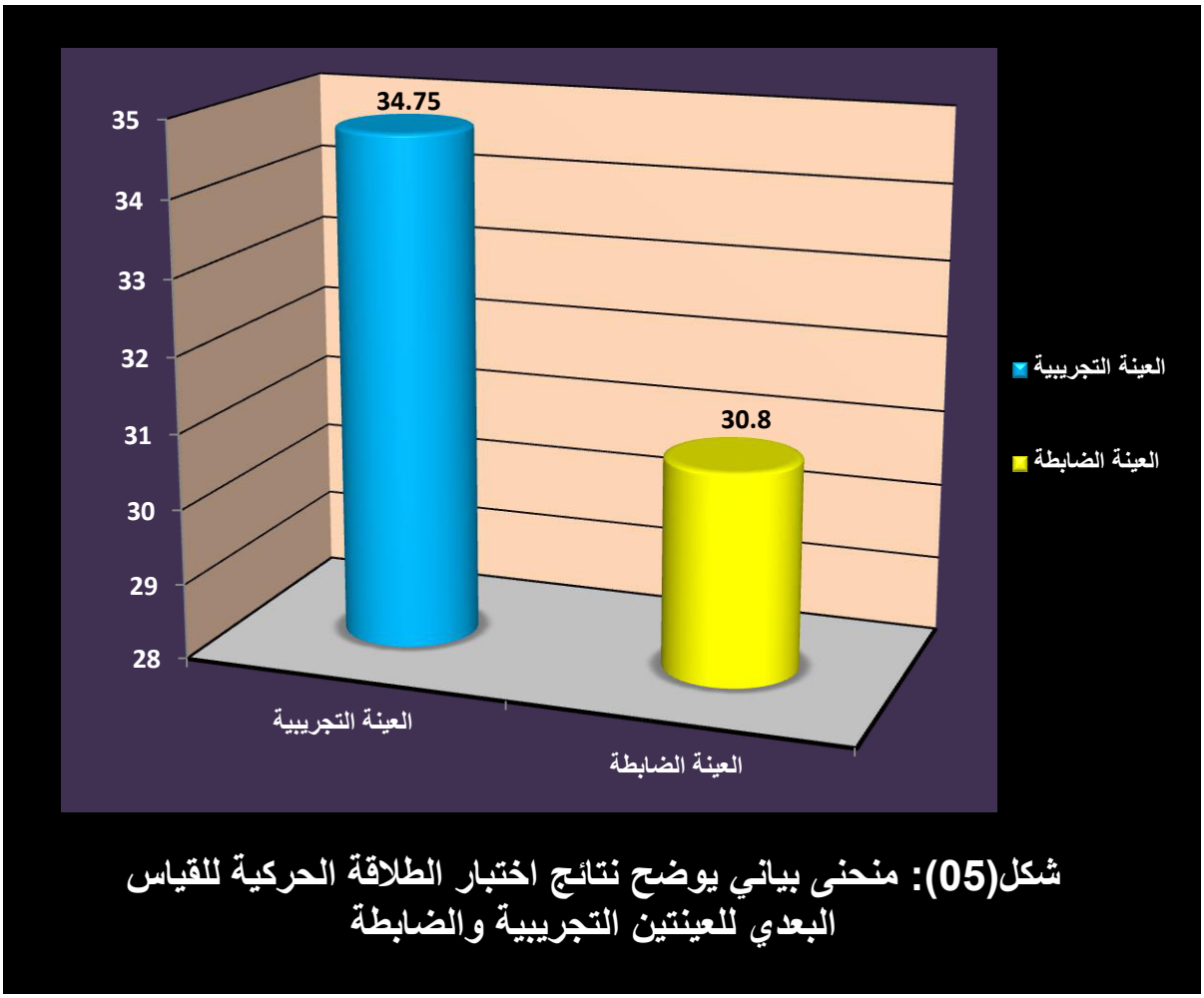
1-1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05\geq\alpha$) بين نتائج القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الطلاقة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" استودنت (T –test) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية والعينة الضابطة ونتائج الجدول (16) توضح ذلك.

الجدول (16): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبار الطلاقة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة

حجم العينة	نوع العينة	اسم الاختبار	نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05
20	عينة تجريبية	اختبار الهرم	البعدي	34.75	3.73	4.23	2.021	38	دال
20	عينة ضابطة		البعدي	30.80	1.85				



شكل(05): منحنى بياني يوضح نتائج اختبار الطلاقة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة

من خلال الجدول (16) الذي يوضح لنا نتائج اختبار الطلاقة الحركية للقياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة والذي تحصلت فيه المجموعة التجريبية على متوسط حسابي قدره (34.75) وانحراف معياري (3.73) وتحصلت المجموعة الضابطة فيه على متوسط حسابي (30.80) وانحراف معياري (1.85) عند مستوى الدلالة (0,05) وأمام درجة الحرية 38 فان قيمة (ت) المحسوبة (1.85) ويتبين من الجدول (16) أن قيمة (ت) الجدولية (2.02) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة للقياس البعدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17)سنة.

الجدول (17): يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبار الطلاقة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة

حجم العينة	نوع العينة	اسم الاختبار	نوع الاختبار	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05	مربع إيتا ^2u	حجم التأثير D	مستوى التأثير
20	عينة تجريبية	اختبار الهرم	البعدي	4.23	38	دال	0.32	1.37	كبير
20	عينة ضابطة		البعدي						

وقد قامت الباحثة باستخدام مربع ايتا(^2u) للتأكد من حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة إذ يعتبر حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها، وقد بين الجدول رقم (17) أن قيم مربع ايتا تدل على حجم تأثير كبير في الطلاقة الحركية. حيث أشار (عفانة، 2000، 42) أن حجم التأثير يعتبر كبيرا إذا كانت قيمة مربع إيتا $\leq$ 0.14 ، بينما يعتبر متوسطا إذا انحصرت تلك القيمة بين (0.06− 0.14).

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (D) في الطلاقة الحركية يساوي (1.37)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (^2u) بلغت (0.32) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (32%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في الطلاقة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

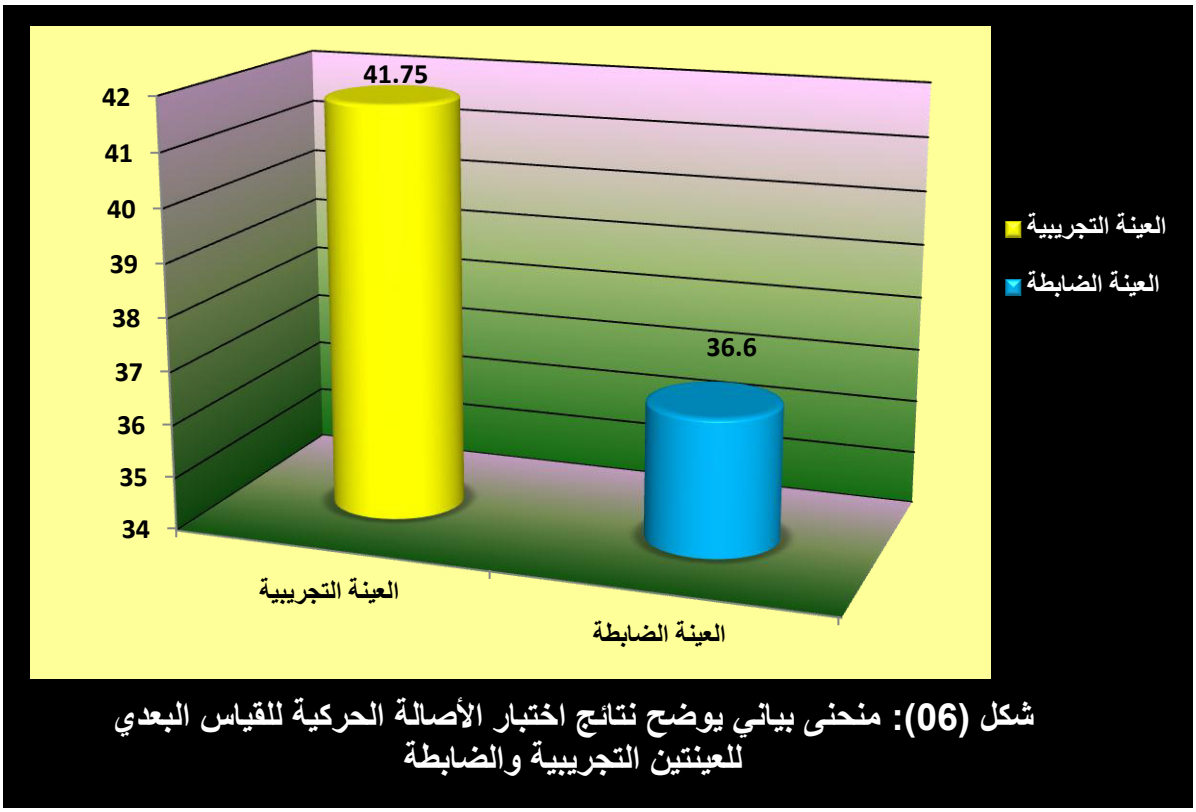
1-2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05\geq\alpha$) بين نتائج القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الأصالة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" استودنت (T –test) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية والعينة الضابطة ونتائج الجدول (18) توضح ذلك.

الجدول (18): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبار الأصالة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة

حجم العينة	نوع العينة	اسم الاختبار	نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05
20	عينة تجريبية	اختبار الدائرة	البعدي	41.75	7.29	2.78	2.02	38	دال
20	عينة ضابطة		البعدي	36.60	3.88				



شكل (06): منحنى بياني يوضح نتائج اختبار الأصالة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة

من خلال الجدول (18) الذي يوضح لنا نتائج اختبار الأصالة الحركية للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة والذي تحصلت فيه المجموعة التجريبية على متوسط حسابي قدره (41.75) وانحراف معياري قدر بـ (7.29) وتحصلت المجموعة الضابطة فيه على متوسط حسابي (36.60) وانحراف معياري (3.88) عند مستوى الدلالة (0.05) وأمام درجة الحرية (38) فان قيمة (ت) المحسوبة (2.78) ويتبين من الجدول (18) أن قيمة (ت) الجدولية (2.02) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة للقياس البعدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17)سنة.

الجدول (19): يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبار الأصالة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة

حجم العينة	نوع العينة	اسم الاختبار	نوع الاختبار	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05	مربع إيتا u^2	حجم التأثير D	مستوى التأثير
20	عينة تجريبية	اختبار الدائرة	البعدي	2.78	38	دال	0.16	0.90	كبير
20	عينة ضابطة		البعدي						

وقد قامت الباحثة باستخدام مربع ايتا(u^2) للتأكد من حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة إذ يعتبر حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها، وقد بين الجدول رقم (19) أن قيم مربع ايتا تدل على حجم تأثير كبير في الأصالة الحركية.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (D) في الأصالة الحركية يساوي (0.90)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.16) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (16%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في الأصالة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

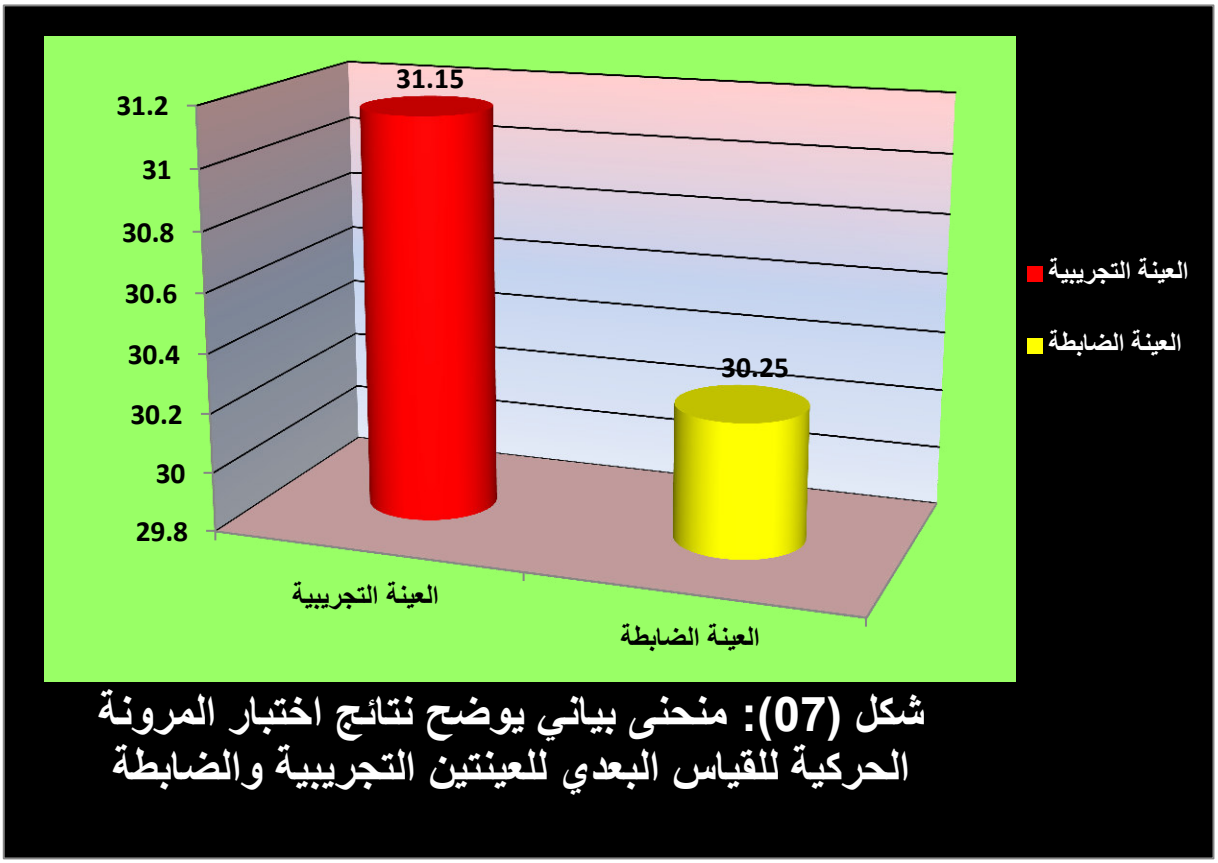
1-3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين نتائج القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية المرونة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" استودنت (T –test) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية والعينة الضابطة ونتائج الجدول (20) توضح ذلك.

الجدول (20): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبار المرونة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة

حجم العينة	نوع العينة	اسم الاختبار	نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05
20	عينة تجريبية	اختبار الكرة والمنعرج	البعدي	31.15	3.28	0.96	2.02	38	غير دال
20	عينة ضابطة		البعدي	30.25	2.55				



شكل (07): منحنى بياني يوضح نتائج اختبار المرونة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة

من خلال الجدول (20) الذي يوضح لنا نتائج اختبار المرونة الحركية للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة والذي تحصلت فيه المجموعة التجريبية على متوسط حسابي قدره (31.15) وانحراف معياري (3.28) وتحصلت المجموعة الضابطة فيه على متوسط حسابي (30.25) وانحراف معياري (2.55) عند مستوى الدلالة (0.05) وأمام درجة الحرية 38 فان قيمة (ت) المحسوبة (0.96) ويتبين من الجدول (20) أن قيمة (ت) الجدولية (2.02) هي أكبر من (ت) المحسوبة وهذا يعني أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة للقياس البعدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17)سنة.

الجدول (21): يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبار المرونة الحركية للقياس البعدي للعينتين التجريبية والضابطة

حجم العينة	نوع العينة	اسم الاختبار	نوع الاختبار	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05	مربع إيتا ^2u	حجم التأثير D	مستوى التأثير
20	عينة تجريبية	اختبار الكرة والمنعرج	البعدي	0.96	38	دال	0.02	0.31	صغير
20	عينة ضابطة		البعدي						

وقد قامت الباحثة باستخدام مربع ايتا(^2u) للتأكد من حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة إذ يعتبر حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها، وقد بين الجدول رقم (21) أن قيم مربع ايتا تدل على حجم تأثير صغير في المرونة الحركية.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (D) في الطلاقة الحركية يساوي (0.31)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو صغير مما يدل على عدم الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (^2u) بلغت (0.02) وهي قيمة حسب المعيار السابق صغيرة وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (02%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي لم يحدث تحسنا معتبرا في المرونة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

1-4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05\geq\alpha$) بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية التفكير الابداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" استودنت (T –test) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ونتائج الجدول (22) توضح ذلك.

الجدول (22): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية للقياس القبلي والقياس البعدي:

حجم العينة	المهارات الابداعية الحركية	نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05
20	الطلاقة الحركية	القبلي	25.10	2.17	18.57	2.09	19	دال
		البعدي	34.75	3.73				
		الفرق	9.65	2.32				
20	الأصالة الحركية	القبلي	31.20	4.02	8.33	2.09	19	دال
		البعدي	41.75	7.29				
		الفرق	10.55	5.66				
20	المرونة الحركية	القبلي	24.85	2.39	15.32	2.09	19	دال
		البعدي	31.50	3.28				
		الفرق	6.30	1.83				
20	التفكير الابداعي الحركي	القبلي	81.15	8.58	14.07	2.09	19	دال
		البعدي	108	14.3				

معامل الارتباط بين القياسين للعينة التجريبية:

الجدول (23): يبين معامل الارتباط بين القياسين لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية:

مهارات التفكير الابداعي الحركي	القياس	العينة	قيمة (ر)	الدلالة
الطلاقة الحركية	قياس قبلي	20	0.819	دال
	قياس بعدي			
الأصالة الحركية	قياس قبلي	20	0.637	دال
	قياس بعدي			
المرونة الحركية	قياس قبلي	20	0.835	دال
	قياس بعدي			
التفكير الابداعي الحركي	قياس قبلي	20	0.766	دال
	قياس بعدي			

نلاحظ من الجدول (23) أن قيمة "ر" تدل على ارتباط مرتفع طردي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين.

الجدول (24): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة الضابطة للقياس القبلي والقياس البعدي:

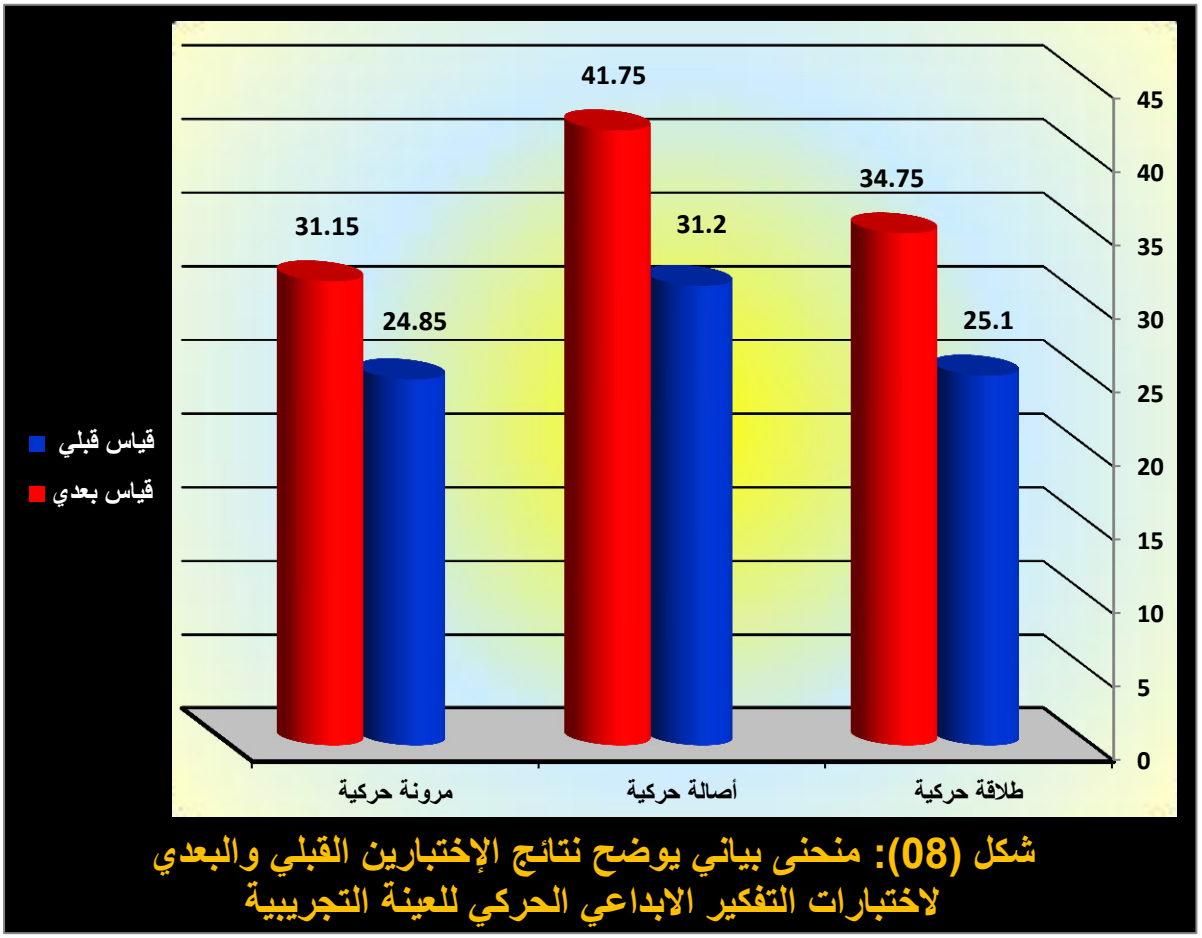
حجم العينة	المهارات الابداعية الحركية	نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05
20	الطلاقة الحركية	القبلي	24.95	2.23	18.36	2.09	19	دال
		البعدي	30.80	1.85				
		الفرق	5.85	1.42				
20	الأصالة الحركية	القبلي	30.30	3.96	11.49	2.09	19	دال
		البعدي	36.60	3.89				
		الفرق	6.30	2.45				
20	المرونة الحركية	القبلي	25.40	3.05	10.53	2.09	19	دال
		البعدي	30.25	2.55				
		الفرق	4.85	2.05				
20	التفكير الابداعي الحركي	القبلي	80.65	9.24	13.46	2.09	19	دال
		البعدي	97.65	8.29				

معامل الارتباط بين القياسين في العينة الضابطة:

الجدول (25): يبين معامل الارتباط بين القياسين لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة الضابطة:

مهارات التفكير الابداعي الحركي	القياس	العينة	قيمة (ر)	الدلالة
الطلاقة الحركية	قياس قبلي	20	0.773	دال
	قياس بعدي			
الأصالة الحركية	قياس قبلي	20	0.806	دال
	قياس بعدي			
المرونة الحركية	قياس قبلي	20	0.744	دال
	قياس بعدي			
التفكير الابداعي الحركي	قياس قبلي	20	0,784	دال
	قياس بعدي			

نلاحظ من الجدول (25) أن قيمة "ر" تدل على ارتباط مرتفع طردي لدى أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين.

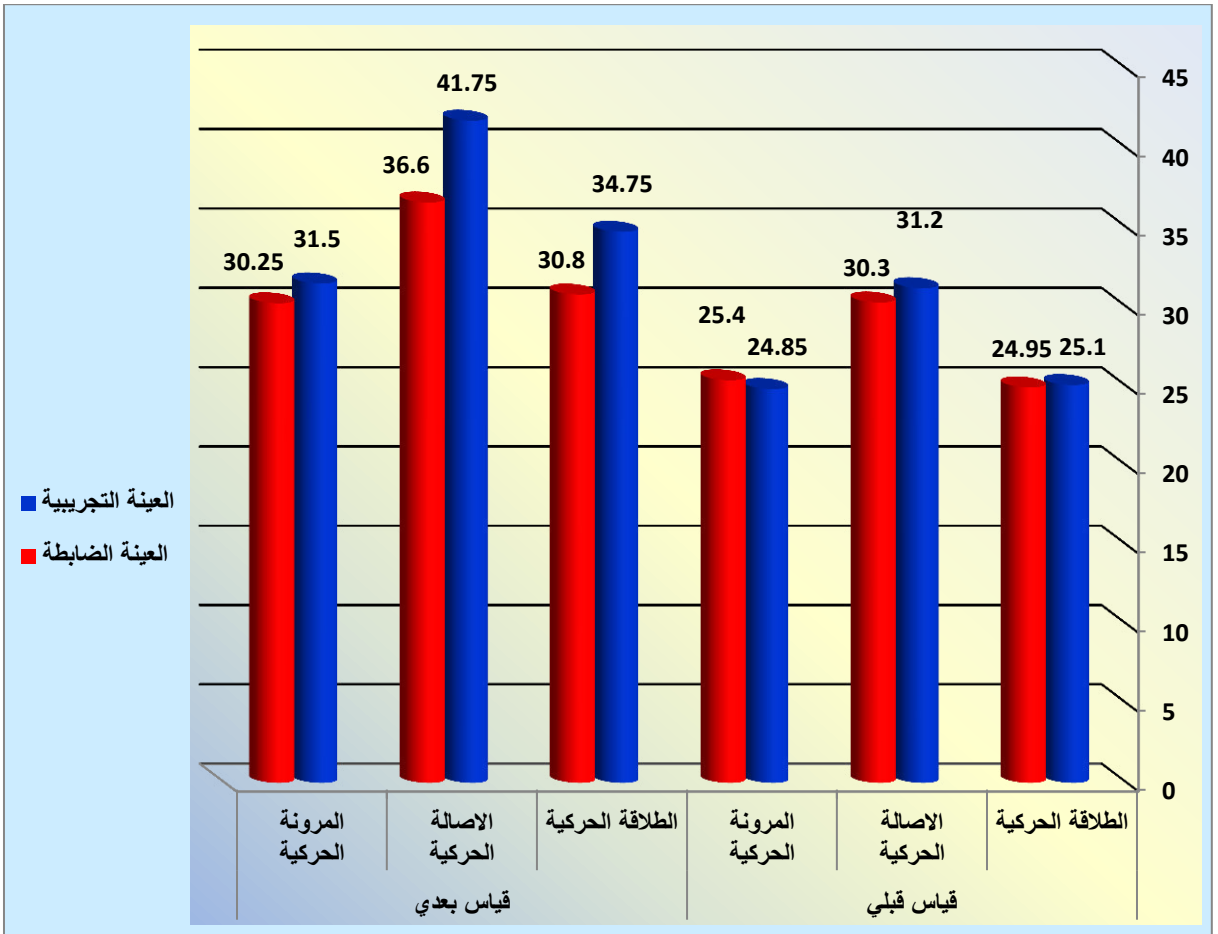


شكل (08): منحنى بياني يوضح نتائج الإختبارين القبلي والبعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية

من خلال الجدول (22) الذي يوضح لنا نتائج القياس القبلي والبعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية وتحصلت في اختبار الطلاقة الحركية في القياس القبلي على متوسط حسابي قدره (25.10) وانحراف معياري (2.17) والاختبار البعدي لها الذي تحصلت فيه على متوسط حسابي (34.75) وانحراف معياري (3.73) عند مستوى الدلالة (0.05) وأمام درجة الحرية 19 فان قيمة (ت) المحسوبة (18.57) ويتبين من الجدول (22) أن قيمة (ت) الجدولية (2,09) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي و البعدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17)سنة، وتحصلت في اختبار الأصالة الحركية في القياس القبلي على متوسط حسابي قدره (31.20) وانحراف معياري (4.02) والاختبار البعدي لها الذي تحصلت فيه على متوسط حسابي (41.75) وانحراف معياري (7.29) عند مستوى الدلالة (0.05) وأمام درجة الحرية 19 فان قيمة (ت) المحسوبة (8.33) ويتبين من الجدول (22) أن قيمة (ت) الجدولية (2,09) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي و البعدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17)سنة، وتحصلت في اختبار المرونة الحركية في القياس القبلي على متوسط حسابي قدره (24.85) وانحراف معياري (2.39) والاختبار البعدي لها الذي تحصلت فيه على متوسط حسابي (31.50) وانحراف معياري (3.28) عند مستوى الدلالة (0.05) وأمام درجة الحرية 19 فان قيمة (ت) المحسوبة (15.32) ويتبين من الجدول (22) أن قيمة (ت) الجدولية (2,09) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي و البعدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17)سنة.

وتحصلت العينة التجريبية في اختبارات التفكير الابداعي الحركي في القياس القبلي على متوسط حسابي قدره (81.15) وانحراف معياري (8.58) والاختبار البعدي لها الذي تحصلت فيه على متوسط حسابي (108) وانحراف معياري (14.3) عند مستوى الدلالة (0,05) وأمام درجة الحرية (19) فان قيمة

(ت) المحسوبة (14.07) ويتبين من الجدول (22) أن قيمة (ت) الجدولية (2,09) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي و البعدي في اختبارات التفكير الابداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17)سنة.



شكل (09): منحنى بياني يوضح نتائج الاختبارين القبلي والبعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينتين التجريبية والضابطة

من خلال الجدول (24) الذي يوضح لنا نتائج القياس القبلي والبعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة الضابطة وتحصلت في اختبار الطلاقة الحركية في القياس القبلي على متوسط حسابي قدره (24.95) وانحراف معياري (2.23) والاختبار البعدي لها الذي تحصلت فيه على متوسط حسابي (30.8) وانحراف معياري (1.85) عند مستوى الدلالة (0.05) وأمام درجة الحرية (19) فان قيمة (ت) المحسوبة (18,36) ويتبين من الجدول (24) أن قيمة (ت) الجدولية (2,09) هي أقل من (ت) المحسوبة

وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي و البعدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17)سنة، وتحصلت في اختبار الأصالة الحركية في القياس القبلي على متوسط حسابي قدره (30.3) وانحراف معياري (3.96) والاختبار البعدي لها الذي تحصلت فيه على متوسط حسابي (36,6) وانحراف معياري (3.89) عند مستوى الدلالة (0.05) وأمام درجة الحرية (19) فان قيمة (ت) المحسوبة (11.49) ويتبين من الجدول (23) أن قيمة (ت) الجدولية (2,09) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي و البعدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17)سنة، وتحصلت في اختبار المرونة الحركية في القياس القبلي على متوسط حسابي قدره (25.4) وانحراف معياري (3.05) والاختبار البعدي لها الذي تحصلت فيه على متوسط حسابي (30.25) وانحراف معياري (2.55) عند مستوى الدلالة (0.05) وأمام درجة الحرية (19) فان قيمة (ت) المحسوبة (10.53) ويتبين من الجدول (24) أن قيمة (ت) الجدولية (2,09) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي و البعدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17)سنة.

وتحصلت العينة الضابطة في اختبارات التفكير الابداعي الحركي في القياس القبلي على متوسط حسابي قدره (80.65) وانحراف معياري (4.24) والاختبار البعدي لها الذي تحصلت فيه على متوسط حسابي (97.65) وانحراف معياري (8.29) عند مستوى الدلالة (0,05) وأمام درجة الحرية 19 فان قيمة (ت) المحسوبة (13.46) ويتبين من الجدول (24) أن قيمة (ت) الجدولية (2,09) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياسين القبلي و البعدي في اختبارات التفكير الابداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17)سنة.

الجدول (26): يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية للقياس القبلي والقياس البعدي:

حجم العينة	المهارات الابداعية الحركية	نوع الاختبار	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05	مربع إيتا u^2	حجم التأثير ES	مستوى التأثير
20	الطلاقة الحركية	القبلي البعدي	18.57	19	دال	0.94	7.79	كبير
20	الأصالة الحركية	القبلي البعدي	8.33	19	دال	0.78	4.99	كبير
20	المرونة الحركية	القبلي البعدي	15.32	19	دال	0,92	6.12	كبير
20	التفكير الابداعي الحركي	القبلي البعدي	14.07	19	دال	0,91	3.29	كبير

وقد قامت الباحثة باستخدام مربع ايتا(u^2) للتأكد من حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة إذ يعتبر حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها، وقد بين الجدول رقم (26) أن قيم مربع ايتا تدل على حجم تأثير كبير في اختبارات التفكير الابداعي الحركي للمجموعة التجريبية.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (es) في الطلاقة الحركية يساوي(7.79)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.94) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت

(94%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في الطلاقة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

– ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (es) في الأصالة الحركية يساوي (4.99)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.78) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (78%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في الأصالة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (es) في المرونة الحركية يساوي (6.12)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.92) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (92%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في المرونة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (es) في التفكير الابداعي الحركي يساوي (3.29)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.91) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (91%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في التفكير الابداعي الحركي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

الجدول (27): يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة الضابطة للقياس القبلي والقياس البعدي:

حجم العينة	المهارات الابداعية الحركية	نوع الاختبار	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05	مربع إيتا u^2	حجم التأثير ES	مستوى التأثير
20	الطلاقة الحركية	القبلي البعدي	18.36	19	دال	0.94	8.62	كبير
20	الأصالة الحركية	القبلي البعدي	11.49	19	دال	0.87	5.05	كبير
20	المرونة الحركية	القبلي البعدي	15.53	19	دال	0.85	4.94	كبير
20	التفكير الابداعي الحركي	القبلي البعدي	13.46	19	دال	0.90	6.19	كبير

وقد قامت الباحثة باستخدام مربع ايتا (u^2) للتأكد من حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة إذ يعتبر حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها، وقد بين الجدول رقم (27) أن قيم مربع ايتا تدل على حجم تأثير كبير في اختبارات التفكير الابداعي الحركي للمجموعة الضابطة.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (es) في الطلاقة الحركية يساوي (8.62)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.94) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي (التقليدي)

بلغت (94%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في الطلاقة الحركية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.

– ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (es) في الأصالة الحركية يساوي (5.05)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.87) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (87%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي(التقليدي) قد أحدث تحسنا معتبرا في الأصالة الحركية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (es) في المرونة الحركية يساوي (4.94)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.85) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي (التقليدي) بلغت (85%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في المرونة الحركية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (es) في التفكير الابداعي الحركي يساوي (6.19)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.90) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي (التقليدي) بلغت (90%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي (التقليدي) قد أحدث تحسنا معتبرا في التفكير الابداعي الحركي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.

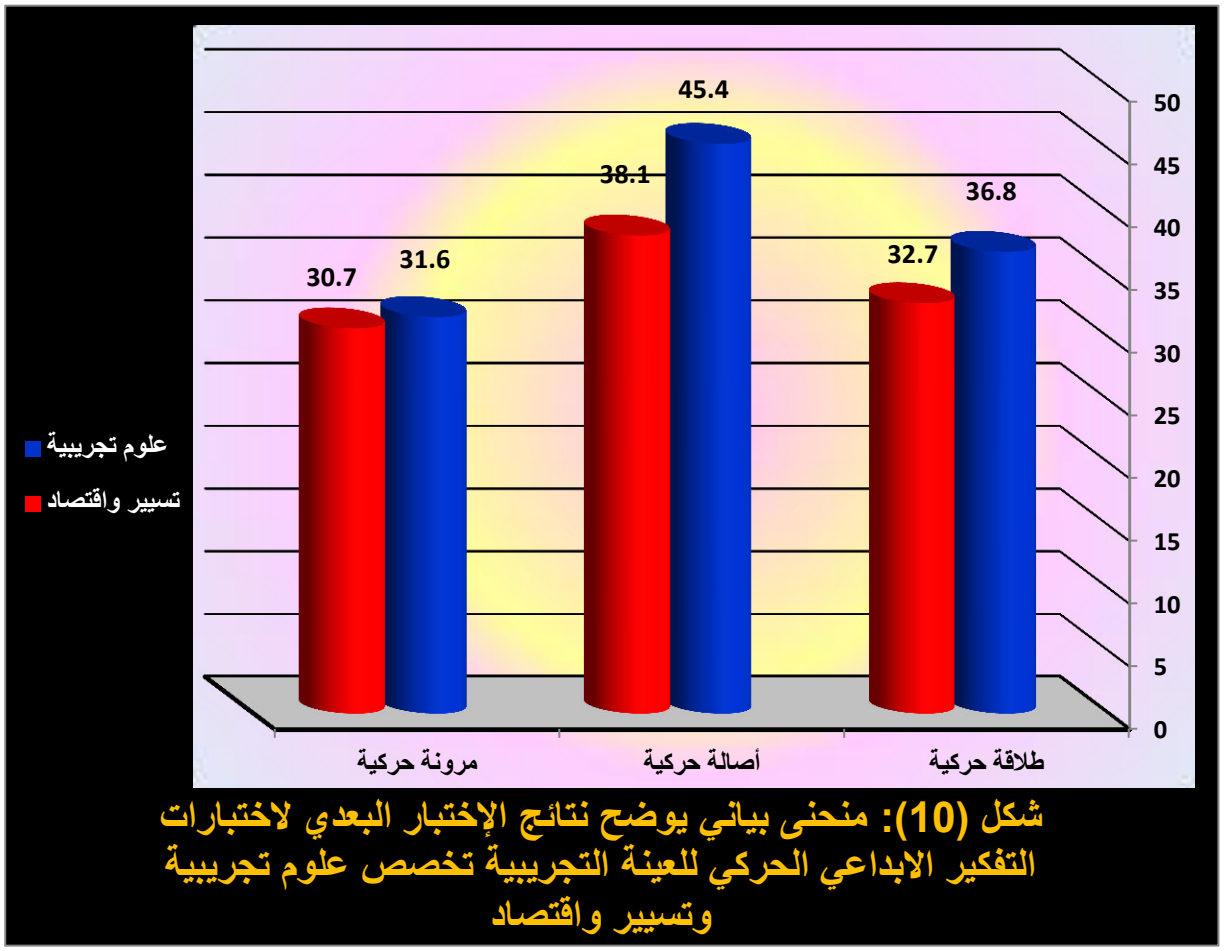
1-5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05\geq\alpha$) بين نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية تسيير واقتصاد وعلوم تجريبية في تنمية التفكير الابداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" استودنت (T –test) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية تسيير واقتصاد وعلوم تجريبية في القياس البعدي ونتائج الجدول (28) توضح ذلك.

الجدول (28): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للقياس البعدي للعينة التجريبية تبعا لمتغير التخصص (تسيير واقتصاد، علوم تجريبية):

حجم العينة	التخصص	اسم الاختبار	نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المهارة الإبداعية	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05
10	عينة تجريبية علوم تجريبية	طلاقة	البعدي	36.80	2.78	الطلاقة	2.88	2.10	18	دال
		أصالة		45.40	7.69					
		مرونة		31.60	3.86	الاصالة	2.53	2.10	18	دال
10	عينة تجريبية تسيير واقتصاد	طلاقة	البعدي	32.70	3.52					
		أصالة		38.10	4.86	المرونة	0.603	2.10	18	غير دال
		مرونة		30.70	2.71					



شكل (10): منحنى بياني يوضح نتائج الإختبار البعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية تخصص علوم تجريبية وتسيير واقتصاد

من خلال الجدول (28) الذي يوضح لنا نتائج القياس البعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية تخصص علوم تجريبية وتسيير واقتصاد وتحصلت العينة التجريبية علوم تجريبية في القياس البعدي لاختبار الطلاقة الحركية على متوسط حسابي قدره (36.80) وانحراف معياري (2.78)، وتحصلت كذلك في القياس البعدي لاختبار الأصالة الحركية في على متوسط حسابي قدره (45.40) وانحراف معياري (7.69)، وتحصلت في القياس البعدي لاختبار المرونة الحركية في على متوسط حسابي قدره (31.60) وانحراف معياري (3.86)، وتحصلت العينة التجريبية تسيير واقتصاد في القياس البعدي لاختبار الطلاقة الحركية على متوسط حسابي قدره (32.70) وانحراف معياري (3.52)، وتحصلت كذلك في القياس البعدي لاختبار الأصالة الحركية في على متوسط حسابي قدره (38.10) وانحراف معياري (4.86)، وتحصلت في القياس البعدي لاختبار المرونة الحركية في على متوسط حسابي قدره (30.70) وانحراف معياري (2.71). وعند مستوى الدلالة (0,05) وأمام درجة الحرية 18 فان قيمة (ت) المحسوبة

في اختبار الطلاقة الحركية هي (2.88) ويتبين من الجدول (28) أن قيمة (ت) الجدولية (2.10) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للعينة التجريبية تخصص العلوم التجريبية و تخصص تسيير و اقتصاد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة.

وعند مستوى الدلالة (0,05) وأمام درجة الحرية 18 فان قيمة (ت) المحسوبة في اختبار الأصالة الحركية هي (2.53) ويتبين من الجدول (28) أن قيمة (ت) الجدولية (2.10) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للعينة التجريبية تخصص العلوم التجريبية وتخصص تسيير واقتصاد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة.

وعند مستوى الدلالة (0,05) وأمام درجة الحرية 18 فان قيمة (ت) المحسوبة في اختبار المرونة الحركية هي (0.603) ويتبين من الجدول (27) أن قيمة (ت) الجدولية (2.10) هي أكبر من (ت) المحسوبة وهذا يعني أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للعينة التجريبية تخصص العلوم التجريبية وتخصص تسيير واقتصاد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة.

ويتبين من الجدول (27) أن العينة التجريبية (علوم تجريبية وتسيير واقتصاد) في اختبارات التفكير الابداعي الحركي عند مستوى الدلالة (0,05) وأمام درجة الحرية 18 أن قيمة (ت) الجدولية (2,10) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبارات التفكير الابداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة تبعا للتخصص ماعدا المرونة الحركية.

الجدول (29): يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثير لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للقياس البعدي للعينة التجريبية تبعا لمتغير التخصص (تسيير واقتصاد، علوم تجريبية):

حجم العينة	التخصص	نوع الاختبار	المهارة الابداعية	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05	مربع إيتا ^2u	حجم التأثير D	مستوى التأثير
10	عينة تجريبية علوم تجريبية	البعدي	الطلاقة	2.88	18	دال	0.31	1.35	كبير
			الاصالة	2.53	18	دال	0.26	1.19	كبير
10	عينة تجريبية تسيير واقتصاد	البعدي	المرونة	0.603	18	غير دال	0.01	0.28	صغير

وقد قامت الباحثة باستخدام مربع ايتا(^2u) للتأكد من حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة إذ يعتبر حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها، وقد بين الجدول رقم (29) أن قيم مربع ايتا تدل على حجم تأثير كبير في اختبارات التفكير الابداعي الحركي للمجموعة التجريبية تبعا للشعبة (علوم تجريبية، تسيير واقتصاد) في كل من الطلاقة الحركية والأصالة الحركية باستثناء المرونة الحركية وقياسه في اختبار الكرة والمنعرج الذي كان فيه حجم التأثير صغيرا.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (D) في الطلاقة الحركية يساوي (1.35)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (^2u) بلغت (0.31) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (31%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في الطلاقة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (علوم تجريبية).

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (D) في الأصالة الحركية يساوي (1.19)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.26) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (26%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في الأصالة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (علوم تجريبية).

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (D) في المرونة الحركية يساوي (0.28)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو صغير مما يدل على عدم الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.01) وهي قيمة حسب المعيار السابق صغيرة وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (01%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي لم يحدث تحسنا معتبرا في المرونة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (علوم تجريبية).

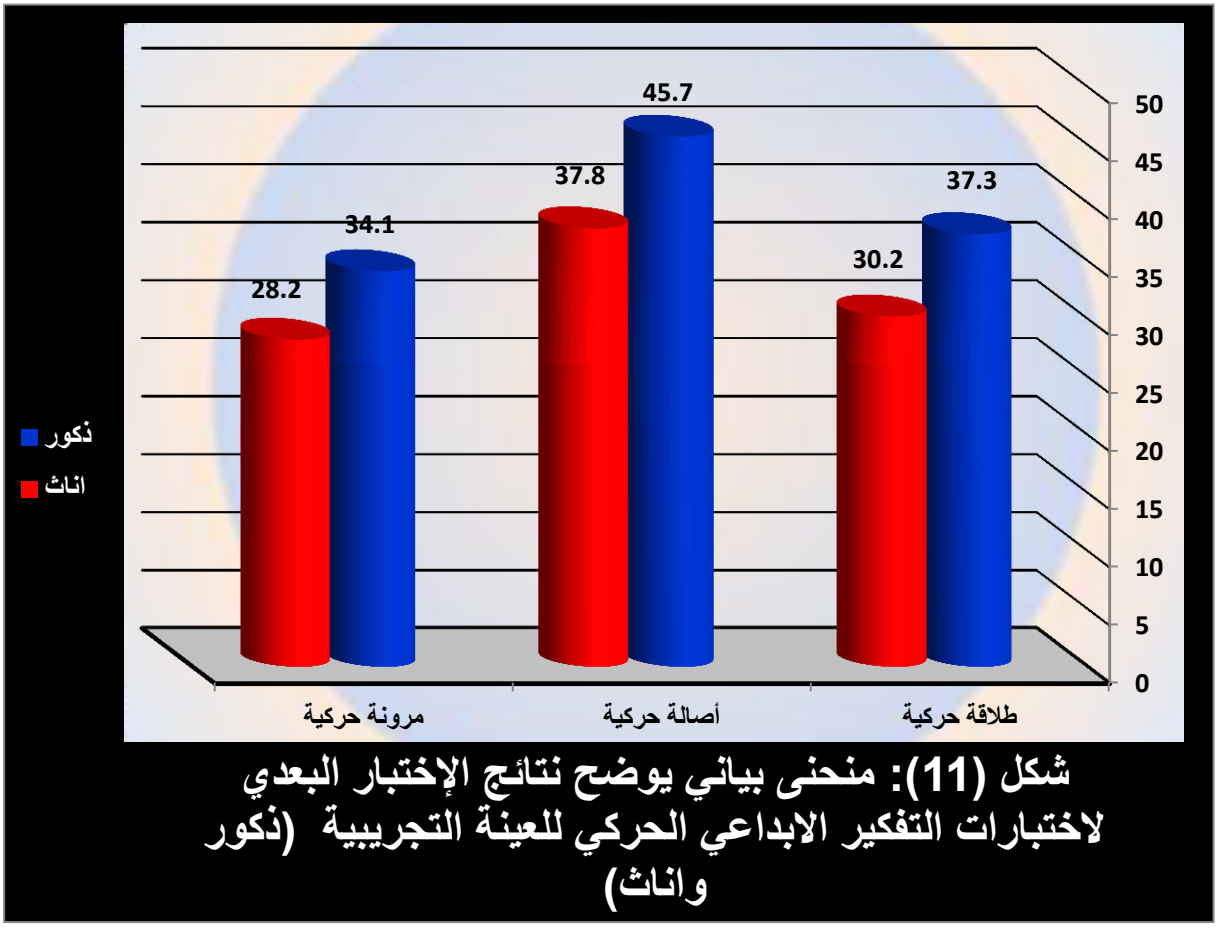
1-6- النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0,05\geq\alpha$) بين نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية إناث وذكور في تنمية التفكير الابداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" استودنت (T –test) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية إناث وذكور في القياس البعدي ونتائج الجدول (30) توضح ذلك.

الجدول (30): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" استودنت (T –test) لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للقياس البعدي للعينة التجريبية تبعا لمتغير الجنس (ذكور واناث):

حجم العينة	الجنس	اسم الاختبار	نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المهارة الإبداعية	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05
10	عينة تجريبية ذكور	طلاقة	البعدي	37.30	2.58	الطلاقة	4.15	2.10	18	دال
		أصالة		45.70	5.41					
		مرونة		34.10	1.52	الاصالة	2.83	2.10	18	دال
10	عينة تجريبية إناث	طلاقة	البعدي	30.20	2.89					
		أصالة		37.80	6.95	المرونة	10.13	2.10	18	دال
		مرونة		28.20	1.03					



شكل (11): منحنى بياني يوضح نتائج الإختبار البعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية (ذكور واناث)

من خلال الجدول (30) الذي يوضح لنا نتائج القياس البعدي لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للعينة التجريبية ذكور واناث وتحصلت العينة التجريبية ذكور في القياس البعدي لاختبار الطلاقة الحركية على متوسط حسابي قدره (37.30) وانحراف معياري (2.58)، وتحصلت كذلك في القياس البعدي لاختبار الأصالة الحركية في على متوسط حسابي قدره (45.70) وانحراف معياري (4.41)، وتحصلت في القياس البعدي لاختبار المرونة الحركية في على متوسط حسابي قدره (34.10) وانحراف معياري (1.52)، وتحصلت العينة التجريبية إناث في القياس البعدي لاختبار الطلاقة الحركية على متوسط حسابي قدره (30.20) وانحراف معياري (2.89)، وتحصلت كذلك في القياس البعدي لاختبار الأصالة الحركية في على متوسط حسابي قدره (37.80) وانحراف معياري (6.95)، وتحصلت في القياس البعدي لاختبار المرونة الحركية في على متوسط حسابي قدره (28.20) وانحراف معياري (1.03). وعند مستوى الدلالة (0,05) وأمام درجة الحرية 18 فان قيمة (ت) المحسوبة في اختبار الطلاقة الحركية هي (4.15) ويتبين من الجدول (30) أن قيمة (ت) الجدولية (2.10) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للعينة التجريبية (ذكور واناث) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16−17)سنة.

وعند مستوى الدلالة (0,05) وأمام درجة الحرية 18 فان قيمة (ت) المحسوبة في اختبار الأصالة الحركية هي (2.83) ويتبين من الجدول (30) أن قيمة (ت) الجدولية (2.10) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للعينة التجريبية (ذكور واناث) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16−17)سنة.

وعند مستوى الدلالة (0,05) وأمام درجة الحرية 18 فان قيمة (ت) المحسوبة في اختبار المرونة الحركية (10.13) ويتبين من الجدول (30) أن قيمة (ت) الجدولية (2.10) هي أقل من (ت) المحسوبة

وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للعينة التجريبية (ذكور واناث) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17)سنة.

ويتبين من الجدول (30) أن العينة التجريبية (ذكور واناث) في اختبارات التفكير الابداعي الحركي عند مستوى الدلالة (0,05) وأمام درجة الحرية 18 أن قيمة (ت) الجدولية (2,10) هي أقل من (ت) المحسوبة وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي في اختبارات التفكير الابداعي الحركي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17)سنة تبعا للجنس.

الجدول (31): يبين قيمة ايتا^2 وحجم التأثيرD لاختبارات التفكير الابداعي الحركي للقياس البعدي للعينة التجريبية تبعا لمتغير الجنس (ذكور واناث):

حجم العينة	الجنس	نوع الاختبار	المهارة الابداعية	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند 0.05	مربع إيتا ^2u	حجم التأثير D	مستوى التأثير
10	عينة تجريبية ذكور	البعدي	الطلاقة	4.15	18	دال	0.48	1.95	كبير
			الاصالة	2.83	18	دال	0.30	1.33	كبير
10	عينة تجريبية إناث	البعدي	المرونة	10.13	18	دال	0.85	4.77	كبير

وقد قامت الباحثة باستخدام مربع ايتا(^2u) للتأكد من حجم الفروق الناتجة باستخدام اختبار (ت) هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة إذ يعتبر حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ولا يحل محلها، وقد بين الجدول رقم (31) أن قيم مربع ايتا تدل على حجم تأثير كبير في اختبارات التفكير الابداعي الحركي للمجموعة التجريبية تبعا الجنس (ذكور، إناث) في كل من الطلاقة الحركية والأصالة الحركية والمرونة الحركية.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (D) في الطلاقة الحركية يساوي (1.95)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.48) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (48%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في الطلاقة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكورا).

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (D) في الأصالة الحركية يساوي (1.33)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.30) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (30%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في الأصالة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكور).

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير (D) في المرونة الحركية يساوي (4.77)، وبناء على معيار "كوهين" فإن حجم التأثير هو ضخم مما يدل على الفعالية.

– إن قيمة مربع إيتا (u^2) بلغت (0.85) وهي قيمة حسب المعيار السابق مرتفعة جدا وبصورة أخرى يمكن القول أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير الأسلوب التعليمي بلغت (85%) أي أن هذا الأسلوب التعليمي قد أحدث تحسنا معتبرا في المرونة الحركية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكور).

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

كما سنقوم بمناقشة نتائج الدراسة التي توصلنا إليها:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

على إثر النتائج المتحصل عليها، ومن نتائج الفرض الأول يتبين من الجدول (15- 16) أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية بين نتائج القياسين البعديين للمجموعة التجريبية والضابطة في تنمية الطلاقة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية ولمصلحة المجموعة التجريبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة كما أوضحت نتائج حجم الأثر، ومربع إيتا وجود تأثير كبير للأسلوب وهذا ما يحقق صحة الفرضية الأولى.

وتتفق نتيجة الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة، منها دراسة (السوداني وسعد، 2013)، حيث أظهرت وجود فروق معنوية في الاختبار البعدي للطلاقة الحركية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ومع نتيجة دراسة (دودو وبن عمارة، 2017) ودراسة (عبد السميع، 2016) ودراسة (Çağlar Çetinkaya، 2014) ودراسة (الديوان وعثمان، 2011) التي توصلت إلى نفس النتيجة، وكذلك دراسة (أحمد حسين بكر، 2010-2011)، ودراسة (شعبان حلمي حافظ محمد، 2004)، ودراسة (لميا الديوان، 1999)، وكلها توصلت إلى تنمية التفكير الابداعي الحركي، وإن اختلفت نسب الفعالية، ولم تتوضح لدى بعض الدراسات.

وتعزو الباحثة ذلك التأثير الإيجابي إلى فاعلية الوحدات التعليمية التعلمية باستخدام أسلوب حل المشكلات التي ساهمت بشكل فعال وايجابي في تنمية الطلاقة الحركية، إذ أن الوحدات التعليمية التعلمية التي تم تنفيذها على تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة كانت مبنية على أسس ومميزات وخصائص مناسبة للتلاميذ مع مراعاتها للأسس العلمية في التنمية حيث تم وضع المواقف والوضعيات التعليمية التعلمية التي تمتاز بالتنوع والاستمرارية. كما أن المثيرات التي تم استخدامها في هذا الاسلوب والتي كانت

على شكل مجموعة من المشكلات المتدرجة الصعوبة والتي يحاول بها التلميذ البحث وبشكل متواصل على الحلول لهذه المشكلات، فالمشكلة الحركية تتطلب أن يجرب التلميذ أكبر عدد من الحلول هذه المشكلة فقد ساعد هذا الأسلوب وبشكل ملحوظ على تطويرها. وهذا ما يتفق مع دراسة (السوداني، 2013).

بالإضافة إلى أن الوحدات التعليمية التعلمية أعدت بصورة خاصة لذلك فإنها تحتم على التلاميذ أداء أكبر عدد ممكن من الاستجابات الحركية التي تدخل ضمن إطار واحد، كما في طلب الاستاذة من التلاميذ تطبيق المهارات التي تعلموها بأكثر من طريقة أو أدائها بأكثر عدد ممكن من الأوضاع، إذ أن تعويد التلاميذ على ذلك أسهم في تنمية تلقائية أفكارهم واستجاباتهم الحركية وهذا ما يتفق مع ما ذكره (عبد الستار إبراهيم، 1988) بقوله: "يمكننا تنمية الطلاقة عن طريق إثارة روح المشاركة وتشجيع تلقائية الاستجابات فكلما استطاع التلاميذ تقديم عدد من الاستجابات في موقف معين كلما كانوا بعد ذلك قادرين على تجاوز كثير من المواقف بالاعتماد على أنفسهم" (السوداني، 2013، 121).

كما أن عرض محتوى المادة (التربية البدنية والرياضية) من خلال حل المشكلات يمكن أن يساعد على تشكيل بناء التلميذ المعرفي الذي تتضح فيه العلاقة والروابط بين المفاهيم والحقائق والقضايا التي يمتلكها هذا التلميذ، إضافة إلى أن العمل وفق هذا الأسلوب قد يعمل على جعل التلميذ قادرا على إدراك البنية المعرفية للمادة الدراسية بشكل جيد، وبالتالي تصبح لديه القدرة على التصرف بالمعرفة وتحويرها وتوليد معرفة جديدة منها، مما يمكنه من التعامل مع المشكلات الجديدة بصورة فاعلة تنمي قدرته العقلية، ويستطيع التلميذ توظيف مهاراته العقلية العالية التي ترقى فوق مهارة الحفظ، بل يستخدم تفكيره للوصول إلى المحاكات والاستنباطات وكشف الأنماط المنطقية المختلفة، وبالتالي تصبح لديه القدرة على تكوين علاقات جديدة، وبناء المفاهيم من الأفكار التي تعلمها، ويعمل هذا على تنمية مهاراته في التفكير الإبداعي، وهذه المهارات لا يمكن أن تكتسب بالتلقين، إنما من خلال إعادة تنظيم للمادة التعليمية وفق

ظروف مناسبة يعمل المعلم من خلالها على تهيئة المناخ المناسب، والمشجع على تنمية هذه المهارات. (الزعبي، 2014، 316).

حيث أن التلاميذ –من خلال العمل على هذا الأسلوب – قد تكونت لديهم القدرة على التأمل في المشكلة الحركية وفهمها بصورة جيدة، والتعامل معها بأكثر من بعد واحد، وذلك من خلال وضع فرضيات للإجابة وتعدد هذه الفرضيات، ثم اختبارها، وبالتالي تكونت لديهم القدرة في البحث عن أكثر من حل واحد صحيح، الأمر الذي ساعد في إيجاد عدة حلول للمشكلة (الموقف) الواحدة، والتحقق من صحة هذا الحل، كما أن التدريب على حل المشكلات يساعد على الانفتاح الذهني لدى التلاميذ مما يولد الشعور بوجود إجابات أخرى يمكن أن تكون صحيحة للموقف (المشكلة) قيد البحث. (الزعبي، 2014، 315). وفي ذلك يشير "ويتلي" (Wheatly, 1991, 13) فهو يرى بأن أسلوب حل المشكلات يساعد التلاميذ على بناء معنى لما يتعلمونه وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات. فهم يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون أحدا لكي يخبرهم بهذا الحل بصورة جاهزة. كما أن المشكلة الحركية تساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الرئيسية والثانوية، فهي تساعد على التنظيم الهرمي للمعرفة مما يجعل التلميذ أكثر قدرة على استخدام المكتسبات القبلية ودمجها لحل مشكلة جديدة أو مشابهة، فحل المشكلة الحركية يجعل المتعلم يحتفظ بالمعارف والمهارات الحركية بشكل أفضل واسترجاعها بسرعة وقت الحاجة. إذ تعد سعة الذاكرة العاملة من العوامل المهمة التي تؤثر في النشاط العقلي للفرد عند حل المشكلة، حيث تحتفظ بعدد من الافتراضات الأساسية المساعدة في الحل، وتقوم بتنشيطها وإحداث تكامل بين المعلومات الجديدة والخبرة السابقة للفرد مما يجعله أكثر نشاطا في مواجهة المشكلة(Swanson. & etal,1993, 375)

جميع تلك العوامل ساهمت في تنمية الطلاقة الحركية لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتعلم بأسلوب حل المشكلات وما تضمنه من مثيرات ومشكلات حركية بعكس المجموعة الضابطة التي

خضعت للتعلم بالطريقة التقليدية وبقائهم في البيئة التقليدية التي تفتقر لتلك المثيرات والأنشطة التي من شأنها تنمية الطلاقة الحركية.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

على إثر النتائج المتحصل عليها، ومن نتائج الفرض الثاني يتبين من الجدول (17- 18) أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية بين نتائج القياسين البعديين للمجموعة التجريبية والضابطة في تنمية الأصالة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية ولمصلحة المجموعة التجريبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة. كما أوضحت نتائج حجم الأثر، ومربع إيتا وجود تأثير كبير للأسلوب وهذا ما يحقق صحة الفرضية الثانية.

وتتفق نتيجة الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة، منها دراسة (دودو وبن عمارة، 2017) ودراسة (المومني محمد وابتسام، 2016) ودراسة (عبد السميع، 2016) ودراسة (Çağlar Çetinkaya، 2014) ودراسة (السوداني وسعد، 2013)، حيث أظهرت وجود فروق معنوية في الاختبار البعدي للأصالة الحركية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ومع نتيجة دراسة (الديوان وعثمان، 2011) التي توصلت إلى نفس النتيجة، وكذلك أيضا دراسة (أحمد حسين بكر، 2010-2011)، ودراسة (شعبان حلمي حافظ محمد، 2004)، ودراسة (لميا الديوان، 1999)، ودراسة (يعقوبي فاتح، 2011).

وتعزو الباحثة ذلك التأثير الإيجابي إلى فاعلية أسلوب حل المشكلات الذي يساهم بشكل فعال وإيجابي في تنمية في تنمية الأصالة الحركية، إذ أن الوحدات التعليمية بأسلوب حل المشكلات الذي تم تنفيذه على تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة "مجموعة تجريبية" كانت مبنية على أسس ومميزات وخصائص مناسبة لمستوى التلاميذ الفكري والبدني والحركي وما تضمنته من أنشطة تدريبية وتعليمية متنوعة وممتعة، حيث تم تجهيز البيئة التعليمية التعلمية بالأدوات اللازمة للنشاط التعلمي وما يثريه، وكذا اعطاء الحرية للتلاميذ في استخدام الأدوات والوسائل من أجل حل المشكلة الحركية. كما تم اختيار

الوضعيات التعلمية التعليمية التي تثير اهتمامات التلاميذ والتي تتميز بالتنوع والجدة. إذ يشير كل من "نويل وشو وسيمون" (Newell & Shaw & Simon) إلى أن التفكير المبدع كشكل راق سلوك يظهر في حل المشكلات، ويرون أن حل المشكلات يعتبر إبداعا إذا ما حقق توافقا في إنتاج التفكير الذي يتسم بالجدة والقيمة المتضمن الدافعية والمثابرة والقدرة العالية لتحقيق أمر ما (Newell, Shaw, Simon , 1963, 177).

فنجد بأن المشكلة الحركية دفعت التلاميذ إلى جدية التفكير والمحاولات التي يقومون بها لابتكار حركات جديدة لتنفيذ الواجب المطلوب لإيجاد الأصيل والجديد من الأداء الحركي والذي لم يسبق لسواه أن قام به وهذا يعني أن حصول حالة من التواصل والترابط العالية بين القدرات الابداعية الحركية من أجل الوصول إلى المطلوب حيث يبذل التلميذ محاولات كثيرة وتتعدد الأفكار وتعمل على الاضافة والتعديل عليها من أجل الوصول إلى الأصيل والجديد منها ويشير هنا (الداود ونزار، 2016) في دراستهما بأنه من أساليب التدريس الناجحة المستخدمة في تعليم العديد من المهارات والألعاب من أجل الوصول إلى أداء أفضل وذلك لاعتماد الطالب على نفسه في ابتكار العديد من الحركات التي توصله إلى أداء المهارة الأساسية بأفضل وجه، كما أن كم الأفكار المتولدة يؤدي إلى تنوعها ومن ثم جدتها وأصالتها وهو الأمر الذي يتيح للتلاميذ في هذه المراحل أفقا أوسع وبيئة خصبة لتوليد الأفكار والحركات الجديدة الأصيلة ممّا يؤدي في النهاية إلى إنتاج أفكار وحركات ومهارات ذات نوعية أكفأ وأدق فالأصالة حسب (Lin & Wu) تترجم قدرة التلميذ على الخروج بالأفكار المختلفة أو النادرة. (Lin Cheng-Shih & Wu Ryan Ying- Wei. 2016. 1678)

كما أنّ الوحدات التعليمية بأسلوب حل المشكلات تحث التلاميذ على الابتعاد عن الاستجابات التقليدية المتكررة والبحث عن استجابات أصيلة غير مألوفة أو شائعة، فإنّ تكرار مثل هذه الفعاليات والمواقف سيؤدّي إلى إنتاج استجابات حركية جديدة وأصيلة وخير دليل على ذلك هو الفروق المعنوية التي حققّها تلاميذ المجموعة التجريبية في اختباراتهم ما جعل الباحثة تتفق مع ما قاله (عبد الستار

ابراهيم) بقوله: "إن الأصالة يمكن تعليمها، مثلها في ذلك مثل أي شكل سلوكي آخر إذ أنّ إعطاء استجابات متكررة ومتنوعة باستمرار يؤدّي إلى شيوع الاستجابات الأصيلة في سلوك الأفراد. وهو ما تؤكّده دراسة "السوداني". (السوداني، 2013، 124).

إنّ صياغة الوحدات التعليمية إبداعيا يخلق للتلاميذ مناخا مليئا بالحماس والدافعية وارتفاع المعنويات، وبما أنّ النشاطات والفعاليات الرياضية تحتوي على مواقف متعددة ومتنوعة تتطلب نشاطا بدنيا وعقليا وإدراكا للحركات والمهارات وأدوات اللعب والأجهزة الرياضية وغيرها، فإنّ هذا يشير إلى أنّ مناهج التّربية الرياضية يمكن أن تسهم بشكل فعّال في تنمية قدرات التلاميذ والتفكير الإبداعي الحركي لديهم إذا ما أعدّت من أجل ذلك.

ويمكن أن يعود السبب في زيادة نسب مظاهر التفكير الإبداعي الحركي عامة والأصالة الحركية خاصة إلى أنّه ومن خلال حل المشكلات، أصبح لدى التلاميذ القدرة على إدراك الموقف التعليمي (المشكلة الحركية)، والتعامل معه بطريقة متكاملة، من حيث ربط المفاهيم والحقائق والقوانين والمهارات والاستجابات الحركية، والدمج بين المعلومات بطريقة تحررهم من الأسلوب النمطي في التّعامل مع المشكلة الحركية، ممّا قد يساعد على الانطلاق في الفكر والتعبير بطرق مختلفة، كما أنّ العمل التعاوني يمكن أن يعمل على تبادل المعلومات والأفكار، ممّا قد يؤدّي إلى زيادة فعالية البحث عن المعلومات، وزيادة القدرة على توليد العديد من الأفكار والاستجابات الحركية. (الزعبي، 2014، 316).

كما قد يعزى سبب تفوق أداء تلاميذ المجموعة التجريبية على أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الأصالة الحركية، إلى أنّ الأسلوب التدريسي يعمل على تدريب التلاميذ على الفهم العميق للمشكلة الحركية، واستبعاد الجوانب المشتتة، والتركيز على ماهية المشكلة الحركية بالتحديد من خلال تحليلها، كما أن إعادة تنظيم المادة التعليمية وفق الأسلوب التدريسي المتبع قد يساعد التلميذ على جعل التعلم ذا معنى، فعرض المحتوى الدراسي لمادة التربية البدنية والرياضية على شكل وضعية مشكلة يسهم في توجيه مسار التفكير الذي يضع فيه التلميذ المعرفة في تنظيم معين، فيعمل على ربط الأشياء والأحداث والأفكار

بمفردات تظهر العلاقة بينها، وتشكل لديه إطارا لفهم الموضوع، كما أنّ التدريس وفق حل المشكلات هو بحدّ ذاته عمليات تفكير منطقية يستنتج فيها التلميذ كلّ خطوة من الخطوات التي تسبقها، وبالتالي يتّوصل إلى معلومة أو نتيجة من مقدمة أو أكثر، مما يساعد في عمليات التفكير، وفي إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة الجديدة التي يتعرض لها. (الزعبي، 2014، 317).

فأسلوب حل المشكلات وفّر مناخا مناسبا للتلاميذ، وبيئة تعليمية غنية بالمعزّزات الداخلية. كما أنّها نقلت التّلميذ من الدّور السّلبي إلى الدور الإيجابي عندما كان التلميذ يبحث عن المعرفة، ويكتشفها بنفسه، بدلا من أن تعطى له جاهزة، فتهيئه المواقف التعليمية المتنوعة كان له الدّور البارز في صقل إمكانياتهم وقدراتهم ممّا زاد من فاعليتهم الذاتية، ومتابعة ما يتضمنّه ذلك الأسلوب من أنشطة تعليمية، وذلك بدوره يساعد على فهم تلك المعرفة من جهة، واحتفاظهم بها من جهة أخرى. كما أنّ طرح موضوعات دروس التربية البدنية والرياضية على شكل مشكلات حركية مرتبطة ببيئة التلميذ، أو عمله المستقبلي قد ساعد على زيادة اهتمام التلاميذ بالتعلّم، وتضييق الفجوة بين الموقف التعليمي والموقف الحياتي ممّا زاد في إقبالهم على المحتوى التعليمي، وهذا بدوره ساعد على رفع مستوى التفكير الإبداعي الحركي. خاصة إذا علمنا أن الاختيار المناسب للأسلوب يعد عاملا مكملا إذ يشير كل من "تايلور وهولاند" (Taylor & Holand, 1964) إلى أنّه يمكن الوصول إلى الإبداع في المجال الرياضي بالاعتماد على الأساليب المناسبة التي تتيح للرياضي أن يرى الأداء ونتائجه بحيث يمكن أن يكون قادرا على إيجاد ما هو نافع وأصيل كي يطور قدراته الإبداعية (Taylor & Holand, 1964, 117–119).

فالنّتائج الإيجابية التي توصّلت إليها هذه الدراسة أثبتت أنّ أسلوب حل للمشكلات أتاح للتلاميذ فرصا متعددة للتّفكير والبحث عن حلول مختلفة للمشكلات الحركية، وأدّى ذلك إلى تنوع الأفكار وإثرائها لدى التلاميذ. كما ساهم أسلوب حل المشكلات في توليد الأفكار والخبرات الجديدة، فسلك التلاميذ المنهج العلمي للبحث عن الحلول العملية.(الحسن، 2014، 83).

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

على إثر النتائج المتحصل عليها، ومن نتائج الفرض الثالث يتبين من الجدول (19- 20) أنه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين نتائج القياسين البعديين للمجموعة التجريبية والضابطة في تنمية المرونة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية ولمصلحة المجموعة التجريبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة. كما أوضحت نتائج حجم الأثر، ومربع إيتا وجود تأثير صغير للأسلوب وهذا ما لا يحقق صحة الفرضية الثالثة.

ولا تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة، منها دراسة (دودو وبن عمارة، 2017) ودراسة (المومني محمد وابتسام، 2016) ودراسة (عبد السميع، 2016) ودراسة (Çağlar Çetinkaya، 2014) ودراسة (السوداني وسعد، 2013)، حيث أظهرت وجود فروق معنوية في الاختبار البعدي للمرونة الحركية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ومع نتيجة دراسة (الديوان وعثمان، 2011) التي توصّلت إلى نفس النتيجة، وكذلك أيضا دراسة (أحمد حسين بكر، 2010-2011)، ودراسة (شعبان حلمي حافظ محمد، 2004)، ودراسة (لميا الديوان، 1999) ودراسة (الهلالي جمال شكري، 2009).

وعلى الرغم ممّا يقدمه أسلوب حل المشكلات من تنوع في المشكلات الحركية واستراتيجيات عرضها ما بين المعلّم والتّلاميذ وما بين التّلاميذ أنفسهم نقلت عملية التعلّم من المعلّم إلى التّلاميذ، وبناء وحدات الأسلوب الذي تم تنفيذه على تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة "مجموعة تجريبية" كان مناسبا لخصائص ومستوى التلاميذ الفكري والبدني والحركي مع مراعاته للأسس العلمية في التنمية حيث تم اختيار الوضعيات التعلمية التعليمية التي تثير اهتمامات التلاميذ وتتميز بالتنوع والجدة، إلا أنّ نتائج الدراسة أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في الاختبار البعدي للمرونة الحركية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وترى الباحثة أنّ لأسلوب حل المشكلات قدرة على إشراك جميع التلاميذ بمستوياتهم المختلفة وإعطائهم فرصا متساوية في التعلّم، وهو ما ولّد لديهم شعورا بالمسؤولية وأنّهم في موقف تحدّ، وعليهم إثبات قدراتهم وجدارتهم، حيث أظهر جميع التلاميذ حماسا واندفاعا نحو التعلم ومحاولة حل المشكلات الحركية التي تواجههم. وهو ما لاحظته الباحثة أثناء التطبيق الميداني. حيث تحسن مستوى أداء التلاميذ أثناء فترة التطبيق، ولقد ساعدت الوضعية المشكلة التلاميذ على محاولة إيجاد حل في إنجاز المطلوب منهم، فالمشكلة الحركية التي يتعرض لها التّلاميذ تستوجب عليهم حلها وطبيعة هذه المشكلة الحركية تستلزم من المتعلّم ممارسة أرقى صور التّفكير لديهم مما يؤدّي بالتّلاميذ إلى ابتكار طرق جديدة في الحلّ، فهو يعوّد التلاميذ على التّجريب وفرض الفروض والتحقّق من صحّتها، كما أنّ المناقشة بين التلّاميذ ساعدتهم على التّنويع في طرق الحل وطوّرت لديهم القدرة على اقتباس بداية لفكرة أو فكرة من زميل والعمل على الإضافة عليها لتكوين فكرة خاصة به حيث يشير (جلباخ) أنّ الأفكار المطروحة ملك للجميع وبإمكان أيّ من التلاميذ الجمع بين فكرتين أو أكثر لتحسين فكرة أو تعديلها بالحذف والإضافة. (الديوان وعثمان، 2011، 59). كما يسمح أسلوب حلّ المشكلات بالمرونة والحرية التي تمنح للتّلميذ أن يضيف ويعدل ويغير إن استطاع في الاستجابات الحركية والحلول المطروحة للمشكلة الحركية بحيث يصل بالنهاية إلى الحل الذي يراه مقنعاً للمشكلة.

وقد سجلت الباحثة أثناء التطبيق الميداني أثر بعض الوحدات التعليمية التي ساعدت تلاميذ المجموعة التجريبية في التخلص بالتدريج من الأخطاء التقليدية في التفكير وبذل الجهود لإصدار استجابات حركية متنوعة تعمل على تنوع الرؤى للأشياء والأجهزة والأدوات الرياضية، والعمل على إيجاد حلول واستجابات متنوعة ومختلفة، حيث يشير (عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي 2000) "بأنّ المدرسة وما تقدّمه من خبرات ومواقف يمكن أن تسهم في تحسين درجات المرونة لدى تلاميذها، تلك القدرة التي تساعدهم على التّكيّف وعلى تغيير استجاباتهم الفكرية والحركية من موقف لآخر". (السوداني، 2013، 123). كما أنّ تطبيق أسلوب التّدريس القائم على حل المشكلات على المجموعة التجريبية، قد كوّن لديهم

القدرة على التعامل مع المشكلات ومن خلال خطوات حل المشكلة الحركية (الفهم، وضع خطّة حلّ، تنفيذ الخطّة (الأداء الحركي)، مراجعة الحلّ)، ففي خطوة الفهم أصبح لدى التلاميذ القدرة على التعامل مع معطيات المشكلة الحركية وربط بعضها بالبعض الآخر بطريقة تعطيهم تصورا واضحا عن هذه المشكلة الحركية، وبالتالي التفكير في الحل أو الحلول المناسبة لها. ومن خلال تعامل التلاميذ مع وضع خطة للحل أتيحت لهم الفرصة للبحث عن استراتيجيات متنوعة يمكن من خلالها التعامل مع هذه المشكلة الحركية، وبالتالي وضع عدة طرق للحل. أمّا خطوة مراجعة الحلّ فقد توّفر للتلاميذ القدرة على التحقق من الحلّ باستخدام طرق متنوعة، ممّا ينعكس على أداء تلاميذ هذه المجموعة في التفكير، وبأكثر من طريقة لحل الموقف الواحد، وبالتالي لم يعد هناك التفكير بحل واحد، بل البحث عن حلول صحيحة ومتعددة، ممّا انعكس إيجابا على أداء هؤلاء التلاميذ في الأداء الحركي، وبالتّالي البحث في مخزونهم المعرفي عن حلول متعددة للمشكلة الحركية الواحدة.

فالتّفكير بمرونة استراتيجية حيوية تجعل من طبيعة التلميذ ذي التفكير المرن يوّلد أفكارا كثيرة، وتجده في المشكلات الحركية ذات العمل الجماعي دائما ما يحفز زملاءه على إضافة أفكار جديدة، وصاحب التفكير المرن يعرف كيف ينتقل بين المواقف ويستخدم طرقا غير تقليدية في حل المشكلات التي تواجهه، لأنّه ينظر إلى وجهات نظر بديلة ويتعامل مع مصادر متعددة للمعلومات في وقت واحد، وعقله منفتح على التغير القائم على معلومات إضافية وبيانات جديدة لتفكير مغاير لمعتقداته، ذلك لأن مرونة العقل أساسية للتّفاهم في إطار التنوع الاجتماعي، ممّا يمكن الفرد من إدراك تمايز الطرق التي يتبّعها الآخرون في صنع شيء معين.

وقد أكدّت دراسة (أحمد حسين بكر، 2010–2011)، و(الديوان، 1999) تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على المجموعة الضابطة في اختبار المرونة ووجود فروق معنوية تعزى لأسلوب التدريس القائم على حل المشكلات. بعكس الدراسة الحالية التي أسفرت عن عدم وجود فروق معنوية.

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

على إثر النتائج المتحصل عليها، ومن نتائج الفرض الرابع يتبين من الجداول (21- 22- 23- 24) أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في تنمية التفكير الإبداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حلّ المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية ولمصلحة القياس البعدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة كما أوضحت نتائج حجم الأثر، ومربع إيتا وجود تأثير كبير للأسلوب وهذا ما يحقق صحة الفرضية الرابعة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة، منها دراسة (السوداني وسعد، 2013)، حيث أظهرت وجود فروق معنوية في اختبارات القدرات الابداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية ما يؤكد فاعلية المنهاج التعليمي المقترح في تنمية هذه القدرات. ومع نتيجة دراسة(دودو وبن عمارة، 2017) ودراسة (راتب ونزار، 2016) ودراسة (Çağlar Çetinkaya، 2014) ودراسة (الديوان وعثمان، 2011) التي توصلت إلى نفس النتيجة، وكذلك دراسة (أحمد حسين بكر، 2010-2011)، ودراسة (حازم أحمد محمد السيد المرسى، 2010)، ودراسة (شعبان حلمي حافظ محمد، 2004)، ودراسة (لميا الديوان، 1999).

وتعزو الباحثة ذلك التأثير الإيجابي إلى فاعلية أسلوب حل المشكلات الذي يساهم بشكل فعال وإيجابي في تنمية التفكير الإبداعي الحركي، إذ أنّ وحدات الأسلوب الذي تم تنفيذه على تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة "مجموعة تجريبية" كانت مبنية على أسس ومميزات وخصائص مناسبة لمستوى التلاميذ الفكري والبدني والحركي مع مراعاته للأسس العلمية في التنمية حيث تمّ اختيار الوضعيات التعلّمية التعليمية التي تثير اهتمامات التلاميذ وتتميز بالتّنوع والجدة.

فأسلوب حل المشكلات يساعد التلاميذ على ممارسة التفكير بمفردهم أو ضمن المجموعة، وتشجيعهم لطرح مزيد من الافكار في البحث عن حل للمشكلات المعروضة عليهم، وتوفير البيئة التي تساعدهم، وممارسة المهارات الأساسية، وإدراك العلاقات، والقيام بعمليات التصنيف والبحث عن أوجه

التشابه والاختلاف، وإجراء المقارنات والتعرف على الخصائص، وإتاحة الفرصة لهم لإنتاج أفكار جديدة كل ذلك قد ساعد على نمو التفكير الإبداعي الحركي. كما أنّ وقت التفكير المتاح للتلاميذ أثناء تطبيق هذه الاستراتيجية ساعد على إطلاق أكبر عدد من الأفكار والاستجابات الحركية الأصلية. وهو ما يتفق مع دراسة (رضا عبد الحميد عامر، 1996).

فالتفكير الإبداعي يمكن أن يتطور في المجال الرياضي من خلال العمل على تطوير الاستعدادات الخاصة التي تمكن الرياضي من الوصول إلى الإبداع في الأداء، والتي بدورها يمكن أن تتطور من خلال توفر العوامل المناسبة والفرص الغنية المتتالية والمثابرة على التمرين والممارسة و التسهيل والتشجيع الاجتماعي والنجاح في المحاولات والتمارين (Pressey, 1965, 279).كما أنه قد ترجع أسباب نمو التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية إلى وضوح أهداف التعلّم في درس التربية البدنية والرياضية باستخدام وضعية حل المشكلة، والتي يكون فيها المتعلّم مدفوعا دفعا طبيعيا للتساؤل والاستفسار والاستكشاف والاستطلاع. حيث تحدث مواجهات ذهنية محيّرة تدفع بالمتعلّم كي يحاول إبداع معرفة جديدة، ويكون ذلك بتبني موقف المواجهة لهذه الأفكار ومحاولة اكتشافها، فتنظيم التفاعل بين التلاميذ وايجابيتهم في عملية التعلّم كل ذلك قد ساهم بدرجة كبيرة في تشجيع الابداع والتأمل في استجاباتهم الحركية. ويتضح ذلك من خلال تطبيق أسلوب حل المشكلات في التعلّم. فأسلوب حل المشكلات استطاع أن ينمّي التفكير الإبداعي الحركي أفضل من الأسلوب التقليدي الذي بدوره ترك فروقا معنوية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة إلا أنها فروق بسيطة مقارنة بما تركه أسلوب حل المشكلات، فهو لم يتح لهم اكتسابا واسعا وعميقا لهذه المهارات بينما تلاميذ المجموعة التجريبية تعلموها وكانوا على وعي وفهم لهذه المهارات وكيفية تطبيقها من خلال البحث عن حل لوضعية مشكلة، وتوفير مناخ ديمقراطي، وإعطاء الفرصة للتلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية وتنفيذ المهارات الحركية المختلفة قد زاد من فهم التلاميذ واستيعابهم وتطبيقهم لها بشكل أفضل. وهذا ما أكدته دراسة (السوداني، 2013) وترى الباحثة أن أسلوب حل المشكلات يعتبر من الأساليب الناجحة في إعطاء الطالب قدرة أكبر من الأساليب الأخرى

في الاعتماد على استخدام ذكاء التلميذ والتنوع في القدرات التوافقية، وهذا ما يميزه عن الأساليب الأخرى، حيث إن أسلوب حل المشكلات يتيح الفرصة أمام التلميذ الاعتماد على مداركه الذهنية وهو ما يتفق مع دراسة (راتب ونزار، 2016) وهذا ما أشار له (Mosston & Ashworth, 2002) إنّ أسلوب حل المشكلات من الأساليب الحديثة التي تمنح التلميذ حرية العمل والتفكير والوصول للنتائج لحل المشكلة المطلوبة للوصول للأداء الصحيح، ولأنّ هذا الأسلوب يمنح التلميذ كذلك الاستقلالية واتخاذ القرارات التي تنتقل من المعلّم إلى التلميذ عند التدريس بأسلوب حل المشكلات، وبالتالي فإنّ هذه القرارات تمنح التلميذ صلاحيات واسعة ليست متوافرة بالأسلوب التقليدي، وهو ما يتفق مع دراسة (راتب ونزار، 2016، 1743). .

وترى الباحثة أن تحسن قدرات التلاميذ في التفكير الابداعي الحركي، قد يرجع إلى أسلوب حل المشكلات الذي ساعد في إثارة اهتمام وتفكير التلاميذ من خلال عرض المواقف التعليمية على شكل مشكلات حركية وربطها بالواقع والأحداث الجارية ممّا أدى إلى إطلاق العنان لقدراتهم الابداعية وإثارة التنافس في طرح الأفكار والحلول والمقترحات، مما ساهم بشكل فعّال في جذب التلاميذ إلى دروس التربية البدنية والرياضية وإثارة رغبتهم المستمرة في التعلم (خاصة الإناث) خلال إنجاز الأنشطة الحركية المختلفة. كما تعزو الباحثة هذه النتائج الإيجابية إلى كون أسلوب حل المشكلات أسلوبا جديدا في التدريس خاصة في مادة التربية البدنية والرياضية أدى إلى الاهتمام المتزايد من قبل التلاميذ، حيث أنهم لم يألفوا هذا الأسلوب ولم يتعرّفوا عليه من قبل ممّا أدّى إلى جذب انتباههم إليه، وجعل من تعلم التلميذ محببا فرفع من درجة التشويق الداخلي للمتعلم ممّا جعل البعض منهم يحضر مسبقا للأهداف التعليمية التعلمية وهذا ما لمسته الباحثة خلال تطبيق أسلوب حل المشكلات.

وتعزو الباحثة تحسن نتائج المجموعة الضابطة باستخدام الأسلوب التقليدي إلى أنه أحد الأساليب التعليمية التي تضمن السير الحسن للحصة كالسيطرة على التلاميذ بتوجيه الشرح لكل فصل لمعرفة خطوات العمل إلى جانب كونه الأسهل والأنجع لتوصيل المعلومات مع كون الأستاذ مصدر المعلومات والقرارات، من خلال قيام الأستاذ أثناء تقديم المهارات الحركية بشرح المهارات وعرضها بنفسه، وليس من

طرف اختيار أي تلميذ أو باستعمال وسيلة من وسائل الإيضاح (صور، أشرطة فيديو....). وهو وما أثبتته دراسة (الديوان لمياء حسن وعثمان انتصار أحمد، 2011) حيث كانت نسبة التطور بين الأساليب الثلاثة متباينة في الاختبارات إذ حصل أسلوب العصف الذهني على المرتبة الأولى في نسب التطور وقد حصل الأسلوب التبادلي على المرتبة الثانية في نسب التطور أما الأسلوب الأمري (الضابطة) فقد جاء في المرتبة الثالثة بالنسبة إلى مستوى التطور. وترجع الباحثة نتائج المجموعة الضابطة التي توصلت إليها الدراسة إلى ما يتميز به أسلوب التدريس الاعتيادي بحيث يكون المدرس هو المسؤول عن اتخاذ كافة القرارات فيقدم النشاط للتلاميذ دون إضاعة للوقت وفي إطار منظم من الأمان والسلامة، فالمدرس مركز العملية التعليمية فيقدم قدرا كبيرا من المعلومات، والمدرس يستخدم خبرته في تصحيح الأخطاء وتقديم ما يلزم من تغذية راجعة دقيقة، وهي من المكونات الرئيسة لتعليم المهارات الحركية وما يؤيد هذا الجانب ما توصلت إليه دراسة (راتب ونزار، 2016). وهذا ما أكده (السوطري، 2007) قد يعود إلى فاعلية الأسلوب الاعتيادي الذي يتميز بقيام المدرس باتخاذ جميع القرارات. فهو الخبير في اختيار موضوع الدرس والقيام بالإشراف المباشر على جميع إجراءات تنفيذ الدرس وأيضا هو المتخصص في تصحيح الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة الدقيقة، والمتعلم يستجيب لكل هذه القرارات، ولذلك يتعلم من خلال الاسترجاع المباشر وعن طريق الأداء المتكرر وهذا يتيح فرصة التعلم في فترة وجيزة. (راتب ونزار، 2016، 1741).

2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

على إثر النتائج المتحصل عليها، ومن نتائج الفرض الخامس يتبين من الجداول (25-26) أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (علوم تجريبية وتسيير واقتصاد) في تنمية التفكير الإبداعي الحركي في كل من الطلاقة الحركية والأصالة الحركية بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية ولمصلحة العلوم التجريبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة أما المرونة الحركية فلا توجد فروق ذات دلالة معنوية

وفي غياب الدراسات التي تناولت تأثير أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي الحركي والفروق بين شعبتي العلوم التجريبية والتسيير والاقتصاد. تعزو الباحثة ذلك التأثير الإيجابي لتخصص العلوم التجريبية في الطلاقة الحركية والأصالة الحركية إلى فاعلية أسلوب حل المشكلات الذي يساهم بشكل فعال وإيجابي في تنمية التفكير الإبداعي الحركي، إذ أنّ وحدات الأسلوب الذي تمّ تنفيذه على تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة "مجموعة تجريبية" كانت مبنية على أسس ومميزات وخصائص مناسبة لمستوى التلاميذ الفكري والبدني والحركي مع مراعاته للأسس العلمية في التنمية حيث تم اختيار الوضعيات التعلّمية التعليمية التي تثير اهتمامات التلاميذ وتتميز بالتنوع والجدة.

وقد يعود سبب تفاوت نسب الاستجابات الحركية بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبارات التفكير الإبداعي الحركي إلى أن تلاميذ التسيير والاقتصاد كان تفكيرهم مركزا في إيجاد حل للمشكلة الحركية (أي حل واحد)، فالمهم عندهم هو التوصل إلى الحل الصحيح وكفى، لذلك نجد أن أكثر التلاميذ قد اكتفوا بحل واحد فقط، مع أن هناك حالات قليلة جدا أظهر خلالها التلاميذ أكثر من حل، بعكس تلاميذ العلوم التجريبية كان تفكيرهم مركزا نحو إيجاد أكثر من حل للمشكلة الحركية.

وبما أن العلوم التجريبية مرتبطة بجميع مجالات الحياة، بات أكثر من ضروري جعل التلميذ قادرا على الوصول إلى المعرفة بكل استقلالية وحرية تمكنه من تسيير تعقيدات تحولات وتطورات العالم الحالي. ويتم ذلك بالتركيز على نشاطات التلاميذ من خلال مساع بيداغوجية ملائمة، تغلب عليها طريقة حل المشكلات، ومحتويات محفزة ومشوقة، يسمح كلاهما بإدماج المادة الدراسية بنظرة شاملة للعلوم. وبما أنّ التجريب مسعى أساسي في تدريس العلوم، ينبغي أن يدرب التلاميذ (شعبة علوم تجريبية) على هذا المسعى مع قبول المحاولات والأخطاء والتقريبات من خلال تمكينهم من طرح الأسئلة، واجتناب الأستاذ تقديم الأجوبة المسبقة. حيث يراعى التعلم كمكتسب يقترن باستعمال وتوظيف المعارف المرتبطة بحياة المتعلم ومحيطه، ويستجيب لرغباته وفضوله. ويوفر فرص الاستكشاف مع استغلال مواهب وقدرات المتعلم من أجل التعامل مع مشكلات حياته اليومية من خلال مواضيع علمية تتوافق مع سنه باعتماد

مبدأ البحث، التقصي، المعالجة، التفسير، مقابلة الآراء، استخدام النماذج، التدرب على المسعى التجريبي. ويستعمل تلميذ العلوم التجريبية في أثناء حل إشكالية ما إجراءات متنوعة، على أنها تكون غير كافية، تتجلى له عندئذ ويدرك أهمية هذه المعرفة التي تصبح هي الأداة الأنجع للحل، وهذا ما يعطي معنى لاستخدامها، وهكذا يصبح القسم مخبرا لنفس نهج العالم الباحث الذي: يجرب- يخطئ- يعيد التجريب- يكتشف- يبادر- يتبادل التجارب والخبرات مع الآخرين- يصوغ الفرضيات - يعود إلى صياغتها في كل لحظة بحثية تامة عن طريق الحوار والاستدلال في النقاش مع زملائه، وكذلك مع أستاذه. إنّ النّشاط الذي يقوم به تلميذ العلوم التجريبية يسمح له بالانتقال من وضع المستهلك للمعرفة إلى وضع المنتج لها، وبذلك نبتعد عن البيداغوجية الإلقائية. (منهاج مادة العلوم الفيزيائية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعب علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، جانفي 2006، 2-9).

وتعزو الباحثة هذه النتائج من خلال الملاحظات الميدانية المسجلة إلى أنّ تلاميذ العلوم التجريبية كانت ثقتهم قوية بأنّ المشكلات الحركية التي تواجههم يمكن التغلب عليها بالمثابرة والتدرج الواعي في التحليل. كما يتمتعون بدرجة عالية من الحرص على فهم العلاقات والحقائق والمهارات الرياضية التي تنطوي عليها المشكلة الحركية أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة. وخلال محاولة التلميذ إيجاد حل للمشكلة الحركية يعمل التلميذ على تحليل المشكلة الحركية إلى مشكلات أصغر ثم يبدأ الحل من النقطة الأكثر وضوحا، بالإضافة إلى السير في معالجة المشكلة الحركية خطوة بخطوة وبكل حرص من البداية للنهاية، وهو ما أشار إليه (Whimbey & Lochhead) تقسيم المشكلة إلى أقسام يعمل الأشخاص المتميزون في حل المشكلات على تحليل الأفكار المعقدة إلى مكونات أو أفكار أصغر، ثم يبدأون الحل من النقطة الأكثر وضوحا. (Whimbey & Lochhead , 1991, 35) كما يظهرون نشاطا بأشكال مختلفة مثلا يسألون ويجيبون أنفسهم بصوت عال وقد يعدون على اصابعهم ويرسمون. بعكس تلاميذ التسيير والاقتصاد الذين سرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة وعدم بذل جهد كاف لحل المشكلة الحركية، والاستسلام بمجرد التفكير السريع في المشكلة الحركية القفز إلى الاجابة، والقيام

بمحاولة سطحية للتفكير في حل المشكلة ومن ثم تخمين الإجابة خاصة في الحصص الأولى من تنفيذ الوحدات التعليمية بأسلوب حل المشكلات. كما تميزوا بعدم الدقة في قراءة المشكلة الحركية وتحليلها وتجاوز فكرة أو أكثر من المشكلة لعدم كفاية الانتباه أثناء القراءة والتحليل وعدم إعطاء وقت كاف لإعادة قراءة جزء صعب من المشكلة الحركية من أجل فهمه فهما تاما. بالإضافة إلى عدم تجزئتهم للمشكلة الحركية المعقدة وتناول الجزء المفهوم أولا لتسهيل الانتقال إلى الجزء الأصعب. فتلاميذ التسيير والاقتصاد بعضهم يميلون للقفز على المقدمات والتسرع في إعطاء الاستنتاجات وتخمين الإجابات (الاستجابات الحركية) قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة (الأداء الحركي الصحيح). وقد أكّد العديد من العماء منهم "سليمان يوسف" بأن المتعلمين يختلفون في قدرتهم على حل المشكلة. (سليمان، 2011، 318).

كما يرجع تفوق نتائج تلاميذ العلوم التجريبية على تلاميذ التسيير والاقتصاد إلى ممارسة تلاميذ العلوم التجريبية لخطوات ومراحل حل المشكلات والتي تشمل تحديد المشكلة وجمع المعلومات وإقامة الفروض واختبارها والوصول إلى النتيجة وتطبيق الحل. وهذا ما يؤكّد ضرورة اعتماد خطوات التفكير العلمي وممارسته لتنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي في درس التربية البدنية والرياضية وهو ما يؤكّده (عايش زيتون، 1999) في أنّ العلم مادة معرفية وطريقة منهجية في التفكير والبحث العلمي حيث يكتسبها التلميذ من خلال تطبيق خطوات الطريقة العلمية في التفكير وبذلك يكتسب مهارات التقصّي العلمي والمتمثلة في مهارات حل المشكلات وذلك باستعمال الاستراتيجيات الذهنية المناسبة لحل المشكلة، ونتيجة لتوظيف هذه المعاني بقوة لدى تلاميذ العلوم التجريبية من خلال دراسة التجارب العلمية وتصميمها واشتقاق الاستنتاجات وتصميمها، إذ تعتبر هذه المادة أقرب ما يكون لفكر التلميذ من خلال معالجتها لقضايا مرتبطة بالواقع والطبيعة الخلقية، وتحقق وظيفية أوجه التعلم المتعلقة بالمعارف أو مختلف المهارات العلمية، كون المعرفة العلمية في هذه المادة وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه وهو ما أكده (عايش زيتون، 1999) وقد لاحظت الباحثة بأن تلاميذ العلوم التجريبية وظفوا مراحل

البحث العلمي التي اعتادوا على تطبيقها في مادة العلوم على المشكلات الحركية التي يواجهونها في درس التربية البدنية والرياضية مما جعلهم يتفوقون على نظرائهم تلاميذ التسيير والاقتصاد وهو ما أكدته دراسة (خليدة مهرية، 2016، 142) والتي توصلت إلى أنه يوجد توظيف لمهارات حل المشكلات من طرف التلاميذ في مستوى السنة الثانية علوم تجريبية، وأن التلاميذ يمتلكون قدرات عقلية تؤهلهم لمواجهة المشكلات الدراسية وتحليلها وإمكانية إيجاد بدائل أو حلول للتغلب عليها.

وقد أثبتت دراسة (نرجس زكري، 2007) أنّ أسلوب حل المشكلات يثير دافعية التعلم عند التلاميذ ويشوقهم لاكتساب المعرفة (وهو ما لاحظته الباحثة لدى تلاميذ تخصص علوم تجريبية)، لما له من خصائص تشجع على تنشيط التلميذ فكرياً وجسديا، وكذا المتعة التي يوفرها أثناء القيام بحل المشكلة والتي تكون من صياغة التلميذ وبناء على شعوره بوجودها، وهذا ما يضمن ثبات ودوام التعلّم. كما يمكّن أسلوب حل المشكلات التلاميذ من بناء معرفتهم ذاتيا، بدلا من أن يكونوا سلبيين في تعلمها، فيتقنون المهارات الذهنية المرغوبة من خلال الدور الفعّال الذي يقومون به في تحديد المشكلة وجمع المعلومات عنها والتخطيط لوضع البدائل المتعددة لحلها وتقويم خطوات الحل والنتائج التي يحققونها.(زكري، 2007، 24)

ويعد الإبداع لونا من ألوان النشاط العقلي إذ ينظر إليه كفئة خاصة من سلوك حل المشكلة، بمعنى انّه عملية ذات مراحل متعددة تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتنتهي بالحل، ويرى العديد من العلماء وفي مقدمتهم "تورنس" (Torrance, 1972) الذي يعد من أبرز ممثلي هذا الاتجاه أنّ الإبداع هو العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات في مجال ما. ثم تكوين بعض الأفكار أو الفروض التي تعالج هذه المشكلات، واختبار صحة هذه الفروض وإيصال النتائج التي يصل إليها التلميذ للآخرين (Torrance, 1972, 61–62). وهو بمثابة نتيجة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي لشعبة العلوم التجريبية يستهدف دعم الكفاءات المكتسبة وتطوير الكفاءات المتعلقة بالمسعى العلمي. فالمنطق البيداغوجي الذي تتركز عليه المقاربات الجديدة المعتمدة في تدريس هذه المادة، يقوم على مبدأ أن تطور

العلوم قد حدث بفضل التناوب الدائم بين الملاحظة والتجربة من جهة، ثم المفهمة والنمذجة (الانتقال من المحسوس الى التجريد) من جهة أخرى، وعلى هذا الأساس يجب تفضيل وإعطاء الأولوية في عملية التعلّم للمسعى العلمي المبني أساسا على الملاحظة والتجربة. ويعتبر التجريب خطة أساسية تتمثل أهميته في جعل المتعلّم قادرا على التصور، إبداع وضعيات قابلة للتجديد تسمح بشرح حقائق ظواهر ما، أو قياس معاييرها، وعلى هذا الأساس يجب تعويد المتعلّم على انتهاج هذا المسعى بقبولنا مبدأ المحاولة والخطأ، تقبل الأخطاء المرتكبة وذلك لأنّ العلم ليس يقينا بل هو جملة من الأسئلة، التساؤلات و الأجوبة التي تتطور وتتغير مع الزمن. (منهاج علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة العلوم التجريبية، أكتوبر 2005، 2).

أمّا منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي لشعبة تسيير و اقتصاد فهو يستهدف إكساب المتعلم مجموعة من الكفاءات تمكنه من فهم المحيط الاقتصادي و الاجتماعي من خلال استغلال معارفه المكتسبة في اتخاذ مواقف واقعية وعلمية والتعبير عنها بوضوح وطرح التساؤلات المتعلقة بالواقع الاقتصادي وتطوراته إضافة إلى إكسابه بعض المهارات الفكرية التي تمكنه من الاستقلالية والقدرة على التعلّم الذاتي والتعامل مع الآخرين. ويعكس هذا المنهاج الأبعاد الأساسية للاقتصاد والمانجمنت من حيث هو جملة المفاهيم والمبادئ والقواعد الاقتصادية وأساليب تطبيقها في وضعيات محاسبية اعتمادا على المعطيات الأساسية للنشاط الاقتصادي. فمنهاج الاقتصاد والمانجمنت له منظور وظيفي من خلال الاستعانة بالمعطيات الاقتصادية في تحليل وتفسير بعض النتائج النسبية والبحث عن الأسباب لإعداد تقديرات وتوقّعات تتعلّق بالنشاط الاقتصادي للمؤسسة. (منهاج مادة الاقتصاد والمانجمانت السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي شعبة تسيير واقتصاد، جانفي 2006، 7).

حيث تعطى الأهمية لدور المتعلّم في بناء معارفه باعتبار أن المعرفة تبنى ولا تلقّن، وباعتبارها عملية وظيفية يجيب بواسطتها المتعلّم على سؤال أو مشكلة أو وضعية محددة وهي أيضا عملية ديداكتيكية تتطلب التأثير على الموضوعات والأشياء الخارجية بتحويلها وتجزئتها وتحليلها أو الجمع بينها

أو بعبارة أخرى التأثير على نظامها وبنيتها وترتيبها وفك العلاقات فيما بينها وإقامة علاقات جديدة. الأمر الذي يجعل المتعلّم (تلميذ التسيير والاقتصاد) يتعامل مع الأشياء والمعطيات بطريقة حيوية ونشيطة والتجريد المفكر القائم على التأمل المنطقي وأساليب البحث العلمي (الملاحظة، تحديد المشكلة، وضع الفرضيات، اختبار الفرضيات، الوصول إلى النتائج و أخيراً التعميم). أي العمل على تمكين المتعلم من توظيف مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة. ينطلق الإدماج من اعتبار المتعلم الفاعل الرئيس في تعلّماته والقادر الوحيد على إدماجها سواء على مستوى بنيته المعرفية أو مستوى حياته المعيشة (الشخصية ، الاجتماعية والمهنية). يتم تجسيد هذا المبدأ عبر مجموعة من الأنشطة الإدماجية التي تتطلب من المتعلم تجنيد مكتسباته القبلية التي كانت موضوع تعلّمات منفصلة (نقطية) واستغلالها في توظيف المكتسبات الجديدة للتعامل مع وضعيات مشكلة جديدة لإعطاء معنى لما يتعلمه. (منهاج مادة التسيير المحاسبي والمالي السنة الثانية ثانوي شعبة التسيير والاقتصاد (وفقا للنظام المحاسبي المالي)، مارس 2011، 1).

2-6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

على إثر النتائج المتحصل عليها، ومن نتائج الفرض السادس يتبين من الجداول (27-28) أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (ذكور وإناث) في تنمية التفكير الإبداعي الحركي بعد استخدام أسلوب حل المشكلات خلال درس التربية البدنية والرياضية ولمصلحة الذكور لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة كما أوضحت نتائج حجم الأثر، ومربع إيتا وجود تأثير كبير للأسلوب وهذا ما يحقق صحة الفرضية السادسة.

ولا تتفق نتيجة الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة، منها دراسة (أحمد حسين بكر، 2010-2011)، حيث أظهرت عدم وجود فروق معنوية في الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية (ذكور واناث) في التفكير الابداعي ومع نتيجة دراسة (نهاد صالح الهذيلي، 2005) التي توصلت إلى نفس النتيجة وتختلف كذلك مع دراسة (خليدة مهرية، 2016) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور

والاناث في تطبيق مهارات حل المشكلات وتفوق الاناث على الذكور. وتتفق مع نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (عبد السلام عبد الغفار، 1977) وهو تفوق الذكور على الاناث في بعض قدرات التفكير الابداعي فالبنين أكثر أصالة من الإناث، في حين توصل إلى أنّه لا توجد فروق في المرونة. كما تتفق مع دراسة مجدي عبد الكريم حبيب الذي توصل إلى تفوق الذكور على الاناث في كل من الطلاقة والمرونة والأصالة في سن 16 – 17 سنة حيث تصل الطلاقة إلى القمة في سن 16 سنة عند كلا الجنسين مع تفوق الذكور على الاناث وتنخفض في سن 17 سنة عند كلا الجنسين. بينما تصل المرونة إلى القمة في سن 15 سنة عند الاناث وعند الذكور في سن 16 سنة وفي سن 17 ينخفض مستوى المرونة عند كلا الجنسين، فيتفوق الذكور على الاناث في سن 16–17 سنة وتتفوق الاناث غلى الذكور في سن 15 سنة. أما في الأصالة فيتساوى الذكور مع الاناث في سن 15 سنة ويتفوق الذكور على الاناث في سن 16–17 سنة حيث يصل الذكور إلى القمة في سن 16 سنة وينخفض بعد سن 17 سنة أما الاناث فينخفض بعد سن 15 سنة. وفي التفكير الابداعي العام يتفوق الذكور على الاناث في سن 15و 16 و17 سنة بعد أن كانوا متساوون في سن 14 سنة، حيث بعد سن 15 سنة يرتفع مستوى التفكير الابداعي للذكور ويصل إلى القمة في سن 16 سنة ثم ينخفض بعد سن 17 سنة أما الاناث فبعد سن 15 سنة ينخفض مستوى التفكير الابداعي في سن 16 سنة ويستمر في الانخفاض في سن 17 سنة. (مجدي، 2001، 35–38).

وتعزو الباحثة وجود فروق بين الذكور والاناث إلى فاعلية أسلوب حل المشكلات الذي يساهم بشكل فعال وإيجابي في تنمية في تنمية التفكير الإبداعي الحركي، إذ أنّ وحدات الأسلوب الذي تم تنفيذه على تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة "مجموعة تجريبية" كانت مبنية على أسس ومميزات وخصائص مناسبة لمستوى التلاميذ الفكري والبدني والحركي مع مراعاته للأسس العلمية في التنمية حيث تمّ اختيار الوضعيات التعلّمية التعليمية التي تثير اهتمامات التلاميذ وتتميز بالتنوّع والجدة.

فأسلوب حل المشكلات جعل من التلاميذ محورا للعملية التعليمية التعلّمية من خلال قيامهم بالأنشطة، وبناء المعرفة (المهارات الحركية) بأنفسهم، ممّا أدى إلى شعورهم بالنجاح والقدرة على الانجاز، وهذا قلّل من إحساسهم بالرهبة والخوف من صعوبة أداء المهارات الرياضية. كما أنّ طبيعة أسلوب حل المشكلات التي تتكون من مراحل متسلسلة وواضحة، أدى إلى شعور التلاميذ بسيولة المهام المطروحة عليهم، وسيولة اختيار الطريقة المناسبة لحل كل مشكلة حركية.

وترى الباحثة أنّ النتيجة السابقة تعود إلى أنّ التلاميذ الذكور لديهم ارتفاع نسبي إذا ما قورنوا بالإناث في المعارف المتنوعة والخبرات المتعددة في المجال الرياضي، فالذكور لهم معارف سابقة وخبرات أكثر من الإناث، هذه المكتسبات السابقة اكتسبها الذكور منذ الصغر من خلال الدروس التعليمية والممارسة المستمرة للأنشطة الرياضية، وهذا ما لمسته الباحثة من خلال تدريسها للتلاميذ، حيث كان هناك تجاوب ومشاركة كبيرة من قبل التلاميذ ذكورا واناثا في طرح الأسئلة وشرح الوضعيات المشكلة وإيجاد الحلول لكن أثناء الأداء الحركي والتنفيذ كان الذكور متفوقين على الإناث. وتؤكد دراسة (عكاش مقران، 2013) بأن أسلوب حل المشكلات يحسن من التذكر أحسن من باقي الأساليب، أي أن هذا الأسلوب من الأساليب التي تؤثر إيجابا على كل عملية عقلية بشكل مختلف. ولم تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (أحمد حسين بكر، 2011) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي.

وقد أكدت دراسة كل من (السوداني، 2013) ودراسة (ضياء قاسم الخياط وأياد محمد الشيت وجمال شكري بسيم، 2011) بأنه يمكن تنمية التفكير الابداعي الحركي في دروس التربية البدنية والرياضية لدى الذكور ، كما أثبتت دراسة كل من (الديوان لمياء حسن وعثمان انتصار أحمد، 2011) ودراسة (الديوان، 1999)، ودراسة (أميرة عبد الواحد منير، 1987) بأنه يمكن تنمية التفكير الابداعي الحركي في دروس التربية البدنية والرياضية لدى الإناث. وهو ما توصلت إليه الدراسة الحالية. وأثبتت دراسة (يعقوبي فاتح، 2011) بأنه يمكن تنمية التفكير الابداعي باستخدام الالعاب الحركية والتربوية لدى الذكور والاناث وهو ما

يتفق مع دراسة (رضا عبد الحميد عامر، 1996). أما دراسة (نهاد صالح الهذيلي، 2005) فقد توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث.

في حين أثبتت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الذكور والاناث في التفكير الابداعي الحركي، وترى الباحثة بأن هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير ذلك أن الفروق بين الذكور والإناث كثيرة ويمكن أن يكون لها تأثير على التفكير الابداعي الحركي خاصة في درس التربية البدنية والرياضية، فالفروق الفردية تلعب دورا بارزا في عملية تعلم وتعليم المهارات الرياضية المختلفة والتي تؤدي بدورها إلى حل المشكلات الحركية. وهذه الفروق كثيرة جدا ولا يمكن حصرها من أهمها الخبرة السابقة في حل مشكلات مماثلة الأسلوب أو طريقة التفكير وقوة الذاكرة أو ضعفها أو حضور البديهة أو المرونة في التفكير أو طريقة تنظيم وتحليل المعلومات أو الخلفية الرياضية.

بالإضافة إلى ما سبق فإن الذكور نتيجة لاكتسابهم الخبرة السابقة فهم يمتلكون ذخيرة وافية من مخططات السلوك الموقفي ومن الاستجابات الحركية اللازمة التي تساعدهم على معرفة الاجراء المناسب في موقف محدد. فتتم خطوات فهم المشكلة الحركية واختيار الحل تلقائيا وعلى نحو متزامن وبصورة آلية تقريبا في بعض الأحيان. وهذا يعني أن امتلاك معرفة وافرة وعميقة وشاملة في مجال معين تساعد وبشكل كبير في حل المشكلات. ويشير (الدليمي، 2014، 29) بأن المعرفة القبلية لدى المتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي معنى لأن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية (السابقة) لدى المتعلم يساعد في تكوين منظومة معرفية ذات معنى عند المتعلم فقد تكون المعرفة السابقة بمثابة جسر تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم. وقد اثبت "أندرسون" (Anderson, 1993) بان هناك مرحلة أولى من مراحل اكتساب الخبرة في حل المشكلات هي المرحلة التفسيرية إذ يستدعي الفرد المستجد أمثلة محددة ويفسرها، ويبحث عن أوجه التشابه بين هذه الامثلة والمشكلات الحالية. فهو يريد أن يقيس المشكلة الحالية على المشكلات السابقة، وذلك لعدم وجود مسارات حل جاهزة لديه. والمعرفة المستخدمة في هذه المرحلة تسمى المعرفة الصريحة "أو معرفة أن"، أي أن معرفة معلومات أو وقائع أو حقائق أو

معرفة الحالة القائمة أو الكائنة، وقد يستخدم الفرد الكلمات أو الحديث الذاتي لتوجهه في اجراء عملية القياس. أما المرحلة الثانية فهي المرحلة الاجرائية، إذ يتحول خلالها الفرد من استخدام المعلومات أي المعرفة الصريحة إلى استخدام المعرفة الاجرائية "أي معرفة كيف" وهي تشير إلى طرق استخدام جهاز، أو خطوات تنفيذ مسار حل معين. فالمعرفة الصريحة تساعده في الوصول إلى قواعد السلوك الموقفي، حيث يستطيع أن يحدد الحلول وأن يطبقها بسرعة، وكأنما يقول لنفسه في موقف كذا اعمل كذا. وكلما زاد التدريب الذي يتلقاه الفرد في مجال معين صار بمقدوره أن يصل إلى الحلول بصورة فورية وربما آلية، بدلا من أن يبحث عن المشكلات السابقة ليقيس عليها المشكلة الحالية كما يفعل المستجدون.

كما أن الذكور يوظفون هذا المخزون وهذه المعارف السابقة للتوصل إلى معرفة واستجابات حركية جديدة، وهذا ما أكده "تشاي وجليسر وفور" (Chi, Glaser, Farr, 1988)، ذلك أن التلميذ الذي يكتسب خبرة سابقة (الذكور) يدرك مدى واسعا من الانماط ذات المعنى في مجال معين، ينفذ المهمات والاجراءات بسرعة وبأخطاء قليلة، يستخدم مستويات عميقة في التعامل مع المشكلات، يتمتع بذاكرة ممتازة سواء كانت طويلة المدى أو قصيرة المدى، يمضي وقتا طويلا في حل المشكلة، فهذه الأخيرة نوع من النشاط العقلي يقوم على التحدي العقلي والمنافسة العقلية فالتلميذ في هذا الموقف عليه أن يكون جاهزا بما هو موجود ومخزون في الذاكرة العاملة ويقوم بمعالجة وإعداد وتجهيز هذا المحتوى لكى يحل المشكلة (Swanson & etal ,1993 ,375)، وينسجم هذا مع ما أشار إليه (العتوم، 2001) في أن التلاميذ الذكور يتمتعون بفرصة اكبر لممارسة برامج الأنشطة الرياضية اللاصفية قبل الدوام المدرسي وفي أثنائه وبعده أكثر من الإناث، إضافة إلى وجود نظرة سطحية أفرزتها عادات وتقاليد المجتمع التي قللت من مشاركة الإناث بتلك الأنشطة وبخاصة في الفرق المدرسية التنافسية. (كنعان، 2010، 501).

فأسلوب حل المشكلات عملية عقلية يمكن استثمارها في إعداد تلاميذ مفكرين ومنتجين، من خلال معرفتهم للمهارات المتضمنة فيها، وتوجد لدى التلاميذ دافعا وحافزا لمتابعة التعلم، مما يجعلهم يبحثون عن المعرفة، ويكتشفونها بأنفسهم، ويوظفونها في الحياة. فأسلوب حل المشكلة هو عملية تفكير يستخدم الفرد

فيها ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له، وتكون الاستجابـة بأداء عمل ما يستهدف حل التناقض أو الغموض الذى يتضمنـه الموقف، وقد يكـون التناقـض على شكـل فجـوة أو خلل في مكوناتـه أو عدم وجـود ترابـط منطقي بين أجزائـه (Krulik & Rudnick, 1992, 89). وما يؤيد هذا الجانب ما توصلت إليه دراسة (نرجس زكري، 2007، 25) بأن أسلوب حل المشكلات يتطلب استدعاء المعلومات السابقة المتوفرة عن المشكلة المطروحة، وهذا ما ينشط فكر التلميذ ويجعل خبراته ذات مغزى عن طريق ربط المعلومات الحديثة بالسابقة للتوصل إلى تحقيق الهدف المطلوب. وقد ساعد هذا الأسلوب الذكور في ايجاد حلول للمشكلات الحركية حيث يتذكرون النمط والتحركات الملائمة لذلك النمط بصورة آلية. ويتذكرون المبادئ الرئيسية والأطر العامة ولا يحتاجون إلى تفكير عميق من أجل الوصول إلى الحل. بينما تتوه الاناث في محاولاتهن التعرف على التفاصيل الواردة في المشكلة، فتحتاج إلى وقت طويل لتمثل المشكلة بعكس الذكور. وقد يكون سبب تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية (ذكور) هو سرعة تغير البناء المعرفي لديهم عن الاناث، وذلك من خلال ربط الخبرات القديمة بالحديثة، مما قد يعمل على التنقل من معرفة لأخرى، وبالتالي توليد عدد أكبر من الأفكار المتنوعة، كما أن التعلم وفق خطوات حل المشكلات قد يساعد على حدوث تعلم ذي معنى، مبني على الفهم وليس الحفظ، فيتم اكتساب المعلومات من خلال الخبرات المباشرة، مما يساعد على توظيف هذه لمعلومات في إيجاد حلول متعددة للمشكلة. (علي محمد الزعبي، 2014، 317).

مما سبق ذكره آنفا يتضح أن التلاميذ يتباينون فيما بينهم من حيث استيعابهم وتحصيلهم للعلوم والمعارف والمهارات الحركية والرياضية نتيجة للفروق الفردية بينهم سواءً كانت هذه الفروق ناتجة عن عوامل وراثية أم بيئية. ولا يخلو فصل من الفصول يحوي عددا من التلاميذ حتى ولو كانوا قلة من أن توجد فروق فردية بينهم، بل إن الإخوة الأشقاء في البيت الواحد توجد بينهم فروق فردية فكيف بالتلاميذ الذين يتفاوتون في صفاتهم التي يرثوها عن آبائهم أو يكتسبوها من بيئتهم.

الخاتمـــــــة:

تناولت هذه الدراسة البحث في تأثير أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة، فبعد عرض أهم الدراسات السابقة والمشابهة التي تطرقت لهذا الموضوع والتي تناولت تنمية التفكير الابداعي العام والتفكير الابداعي الحركي في التربية البدنية والدراسات التي تناولت التدريس بأسلوب حل المشكلات. كان على الباحثة أن تعرض تأثير أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية بشكل من التفصيل والتحليل حيث تم التعرض لتنمية الطلاقة الحركية والمرونة الحركية والأصالة الحركية باستخدام أسلوب حل المشكلات من خلال اختبار فرضيات الدراسة التي تهدف إلى قياس الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة وبين القياسين القبلي والبعدي بعد استخدام اسلوب حل المشكلات في تنمية الطلاقة الحركية والمرونة الحركية والاصالة الحركية، وبين شعبتي العلوم التجريبية والتسيير والاقتصاد وبين الاناث والذكور للمجموعة التجريبية. وقد توصلت الدراسة الحالية الى مجموعة من النتائج دلت في مجملها على تأثير فعال للوحدات التعليمة التعليمية المبنية على أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي وهو ما دل على تحقق هدف الدراسة. فمن حيث الدلالة الإحصائية فقد كانت الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في جميع المتغيرات السابقة دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية باستثناء المرونة الحركية، وكذا الأمر نفسه بالنسبة للفروق بين القياس القبلي والبعدي الذي كان لصالح القياس البعدي. ومن حيث الدلالة العملية فقد بينت نتائج حجم الأثر بنوعيه ومربع إيتا ارتفاع الدلالة العملية للأسلوب ووجود تأثير فعال تراوح بين الكبير والكبير جدا، باستثناء الفرضية الثالثة التي كان فيها حجم الأثر صغير. غير أن ما أوضحته الدلالة العملية هو وجود تباين في حجم تأثير أسلوب حل المشكلات كمتغير مستقل على المتغير التابع، فقد كان الأسلوب فعالا بدرجة كبيرة جدا في الطلاقة الحركية، ثم تليها الأصالة الحركية بفعالية كبيرة جدا وكان بنسبة صغيرة في

المرونة الحركية، ما يعني أن أسلوب حل المشكلات له دور فعال بدرجة كبيرة في تنمية الطلاقة الحركية والأصالة الحركية لدى المجموعة التجريبية، أما من حيث التفكير الابداعي الحركي الكلي فقد ساهم في تنميته بدرجة كبيرة لدى المجموعة التجريبية والضابطة، أما التفكير الابداعي الحركي بالنسبة للتخصص والجنس فكان بدرجة فعالية كبيرة. وبالتالي نستطيع القول بأنه رغم ظهور قدرات التفكير الابداعي الحركي بنسب متفاوتة يمكن أن يكون تفكير التلميذ أصيلا وضعيف المرونة، إلا أنها قدرات تظهر في شكل متكامل. وكل قدرة تكمل الأخرى، ضمن التفكير الابداعي الحركي الذي يظهر جليا من خلال انتاجات التلاميذ في حلهم للمشكلات الحركية.

وقد تناغمت نتائج الدراسة الحالية مع معظم نتائج الدراسات السابقة في إمكانية تنمية التفكير الابداعي الحركي في درس التربية البدنية والرياضية وأهمية أساليب التدريس الحديثة بصفة عامة وأسلوب حل المشكلات بصفة خاصة في تنمية التفكير الابداعي الحركي وهو ما أثبتته نتائج هذه الدراسة، وتميزت الدراسة الحالية بإضافتها البحثية لمتغير أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية التفكير الابداعي الحركي تبعا للتخصص التعليمي والجنس، والذي لم تتناوله الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها في حدود امكانياتها المتواضعة. وتعزو الباحثة التطور الايجابي الحاصل عند المجموعة التجريبية نتيجة لأسلوب حل المشكلات الذي يتطلب من التلميذ أن يكون مشاركا فاعلا في العملية التعليمية/التعلّمية، متحملا زمام المسئولية في طرح تساؤلات عن المشكلة الحركية والتحقق من المعلومات والحركات الرياضية ومناقشة أفكاره وأفكار الآخرين من أجل توليد معارف ومهارات حركية جديدة، كما يتطلب من التلميذ أن تكون عنده معرفة جيدة حول المعلومات والمهارات الحركية المتوافرة في الدرس، والمعلومات الناقصة التي يحتاج إليها التلاميذ لتوضيح المفاهيم والمهارات الحركية الواردة، وهكذا يقوم التلاميذ بعمليات تقصي مستمرة للحصول على المعلومات. فأسلوب حل المشكلات قائم على افتراض حرية التفكير، وتنوع الأفكار والمعارف والمهارات وخرجوها عن المألوف واتسامها بالطلاقة والمرونة والأصالة، وهذا الافتراض يسمح للتلاميذ بتغير نمط تفكيرهم، لتحقيق التفكير المتوازي. واثبتت الدراسة

ملائمة أسلوب حل المشكلات لإمكانات وقدرات تلاميذ الصف الثاني ثانوي مما يلبي احتياجاتهم وميولهم نحو الابداع والابتكار والابتعاد عن كل ما هو مألوف والانفراد بالحل.

كما توصلنا من خلال التجريب الميداني أن المشكلة الحركية تساعد التلاميذ في تحديد الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية، فهي تساعد على التنظيم الهرمي للمعرفة مما يجعل التلميذ أكثر قدرة على استخدام المعلومات السابقة لديه ودمجها لحل الوضعية المشكلة الحركية، كما أن حلها بشكل ابداعي وبمفرده يجعل التلاميذ يحتفظون بالمعارف والمهارات الحركية والمعلومات بشكل أفضل. وبالتالي سهولة وسرعة استرجاعها وقت الحاجة إليها أو عند حل مشكلة حركية مشابهة. فمشاركة التلاميذ مع بعضهم البعض في البحث عن حل للمشكلة الحركية ومناقشة أفكارهم وتقييم استجاباتهم الحركية ساعد في زيادة دافعيتهم للتعلم فالتعلم في مجموعات صغيرة يعمل على تذكير التلاميذ لبعضهم البعض في حالة النسيان والتعاون في سبيل ايجاد حلول إبداعية للمشكلة الحركية والتنويع فيها بالإضافة إلى الاجتهاد في ايجاد الحل ومحاولة الأداء بكفاءة وهذا ما لمسناه عند تلاميذ المجموعة التجريبية. وللبيئة التعليمية أيضا دور كبير تحسن مستوى التفكير الابداعي الحركي وهو ما سعت الباحثة إلى توفيره (بيئة آمنة، هادئة ومحفزة). ساعدت هذه البيئة التعلمية التلاميذ على الأداء الحركي الجيد والشعور بالراحة والاستمتاع أثناء التعلم. وفي الأخير فإن الدارسة الحالية وبناء على ما تقدم قد حققت بعض أهدافها واستطاعت الاجابة على التساؤلات المطروحة واختبار الفرضيات المنبثقة منها.

وبعد أن أتمت الباحثة هذه الدراسة وجدت أن موضوعها في حاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث العلمية، التي تعمق البحث، وتكمل المسيرة، وتتابع الإنجاز، لذا تقترح بعض البحوث والدراسات العملية التي تتمثل في:

– إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على أسلوب حل المشكلات ومقارنتها بأساليب تدريسية أخرى حديثة في تفعيل التعلم الحركي والتفكير الابداعي الحركي وعلى مراحل عمرية أخرى و مستويات دراسية مختلفة وفي أنشطة رياضية أخرى وباستخدام محتويات تعليمية مختلفة.

– دراسة أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية أنماط أخرى من التفكير العلمي.

–دراسة فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي في درس التربية البدنية والرياضية لدى المتفوقين ومنخفضي التحصيل الدراسي أو لدى التلاميذ المنخرطين في الرياضات الجماعية ومقارنتها بنظرائهم في الرياضات الفردية.

قائمة المراجع:

- القرآن الكريم. سورة الاسراء. الآية: 70.
- القرآن الكريم. سورة الاحقاف. الآية: 15.
- ابراهيم، سليمان عبد الواحد. (2013). **علم النفس الاجتماعي ومتطلبات الحياة المعاصرة.** الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- ابراهيم، محمد أنور. (2008). فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو علم النفس. **مجلة كلية التربية،** جامعة الاسكندرية. 18(2)، 52–53.
- أبو أسعد، صلاح عبد اللطيف. (2010). **أساليب تدريس الرياضيات.** الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ابو الطيب، محمد وعبدالسلام، حسين. (2013). اثر التدريس بالاكتشاف الموجه على التفكير الابتكاري وبعض المهارات الأساسية بالسباحة لدى الأطفال من (5–6) سنوات. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية).** الجامعة الأردنية. كلية التربية الرياضية. الأردن، 27 (3)، 204.
- أبو العلا، ايناس أبراهيم محمد. (2013). **فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض المداخل التدريسية لتنمية المفاهيم الرياضية ومهارات حل المشكلات والاتجاه نحو تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف الأول ثانوي.** أطروحة دكتوراه. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة الفيوم. القاهرة.
- أبو جادو، صالح محمد. (2011). **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة.** ط3. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ابو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر. (2007). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق.** ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو زينة، فريد. (2001). **الرياضيات مناهجها وأساليب تدريسها.** ط5. الأردن: دار الفرقان للنشر.
- أبو شريخ، شاهر ذيب. (2008). **استرتيجيات التدريس.** ط1. الأردن: المعتز للنشر والتوزيع.

- أبو علام، رجاء محمود. (2013). **مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو مزيد، مبارك مبارك. (2012). **أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلاب الصف السادس الاساسي بمحافظة غزة**. رسالة ماجستير. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.
- ابو هريجه، مكارم حلمي محمد؛ وعبد الرحمن، أيمن محمود؛ وعزمي، عصام الدين محمد. (2007). **العولمة والابداع في التربية الرياضية المدرسية**. ط1. القاهرة: مركز الكتاب.
- احمد ، زكية ابراهيم. (1990). فاعلية التدريس بأسلوب الشرح والعرض واسلوب حل المشكلات على تحسين بعض القدرات الادراكية الحركية لتلميذات المرحلة الابتدائية. **المؤتمر العلمي الاول دور التربية الرياضية في حل المشكلات المعاصرة**، المجلد الاول. كلية التربية الرياضية للبنات. جامعة الزقازيق. القاهرة.
- الأحمدي، إيمان بنت مسلم بن مسلم. (2007). **فاعلية تدريس الصناعات الغذائية بطريقة حل المشكلات في تنمية المهارات العملية والمفاهيم العملية لطالبات الصف الثاني بالمعهد الثانوي المهني بالمدينة المنورة**. رسالة ماجيستير في المناهج وطرق تدريس التربية الأسرية. كلية التربية والعلوم الانسانية. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.
- اسماعيل، أحمد الامين. (2001). **طرق تدريس الرياضيات (نظريات وتطبيقات)**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الأشقر، فارس راتب. (2011). **فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم**. ط1. الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
- الأعسر، صفاء. (د.ت). **الإبداع في حل المشكلات**. دار قباء للنشر والتوزيع والطباعة.

- بداوي، رمضان مسعد. (2003). **استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بدرينة، محمد. (1998). **دور التعليم القائم على المعلوماتية في تطوير قدرة الفهم في مادة اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي دراسة ميدانية بالجزائر**. رسالة دكتوراه الدولة غير منشورة في علم النفس التربوي. جامعة الجزائر. الجزائر.
- بطرس، آمال نوري. (2004). **أثر استخدام أسلوبي التضمين و الأمري ونموذجين من المجاميع الصغيرة في تحقيق بعض أهداف درس التربية الرياضية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. في فلسفة التربية الرياضية اختصاص طرائق التدريس. كلية التربية الرياضية. جامعة الموصل. العراق.
- بطرس، وعد رحيم. (2012). تأثير أسلوب حل المشكلات باستخدام العاب الكرات في تطوير بعض الحركات الأساسية بعمر(9) سنوات للبنين. **مجلة كلية التربية الرياضية**. جامعة بغداد. 24 (2)، 278-313.
- بكر، أحمد حسين. (2010-2011). **أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقليا – دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة مدينة دمشق**. رسالة ماجيستير في التربية الخاصة. قسم التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.
- بل، فرديريك هـ. (1994). **طرق تدريس الرياضيات**، ترجمة المفتي، محمد أمين وممدوح، محمد سليمان. ج1. ط3. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق. (1982). **الميسر في علم النفس التربوي**. الأردن: دار الفرقان.
- بن ياسين، ثناء محمد أحمد. (2013). فاعلية طريقة حل المشكلات في العلوم التطبيقية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**. 5 (1)، 64-142.

- برزنجي، سلوى بنت سالم حمزة. (2007). **أثر أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي والقدرات العقلية العليا في مقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة.** رسالة ماجيستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات. قسم مناهج وطرق التدريس. كلية التربية والعلوم الانسانية. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.
- التل، سهير ممدوح. (2013). **الابداع.** ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جابر، عبد الحميد. (1999). **استراتيجيات التدريس والتعلم.** ط1. القاهرة: دار الكتاب.
- جبر، سعاد سعيد. (2015). **الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي.** ط1. الاردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الجبوري، هيثم حسين عبد حسن؛ ونعمان، هادي عبد العالي؛ واياد، ناصر حسين. (2012). تأثير ألعاب صغيرة ذات أزمنة مختلفة في تنمية القدرات الابداعية الحركية. **مجلة العلوم الانسانية،** كلية التربية للعلوم الانسانية، ص 263– 272.
- الجراح، محمود محمد. (2014). **أصول البحث العلمي.** ط2. عمان. دار الراية للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي عبد الرحمان. (1999). **تعليم التفكير– مفاهيم وتطبيقات.** ط1. عمان: دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي عبد الرحمان. (2001). **تعليم التفكير.** الاردن: دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي عبد الرحمان. (2002). **الابداع.** ط5. الاردن: دار الفكر.
- جروان، فتحي عبد الرحمان. (2002). **الابداع، مفهومه، تدريبه،** ط1، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجمادي، علي. (1999). **شرارة الابداع.** ط1. القاهرة: دار بن خزم للطباعة والنشر.
- جمل، محمد. (2005). **تنمية التفكير الابداعي من خلال المناهج الدراسية.** ط1. الامارات: دار الكتاب الجامعي.

- الحارثي، إبراهيم ابن أحمد مسلم. (2003). **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات: النظرية والتطبيق.** ط2. الرياض: مكتبة الشقري.
- حاشي، بلخير. (2007/ 2008). **اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القوة الاجتماعية من خلال حصة التربية البدنية والرياضية –دراسة ميدانية بثانويات ولاية الجلفة–**. مذكرة ماجيستير تخصص الارشاد النفسي الرياضي. معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبد الله زرالدة. جامعة الجزائر.
- الحريري، رافدة. (2010). **طرق التدريس بين التقليد والتجديد.** ط1. عمان: دار الفكر.
- حسن، أحمد عيسى. (1994). **سيكولوجية الابداع بين النظرية والتطبيق.** القاهرة: مكتبة الإسراء.
- حسن، أحمد ماهر أنور؛ وعبد المجيد، علي محمد؛ وإيمان، أحمد ماهر أنور. (2007). **التدريس في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق.** ط1. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.
- الحسن، رياض عبد الرحمن. (2014). تأثير تدريس حل المشكلات غير الرياضية على الفاعلية الذاتية والأداء في مقرر مقدمة إلى البرمجة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية.** جامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد 35.
- الحشحوش، خالد محمد. (2012). **طرق تدريس التربية الرياضية الحديثة.** ط1. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الحلو، محمد وفائي علاوي سعيد. (2001). **علم النفس التربوي نظرة معاصرة.** ط2. غزة: دار المقداد للطباعة.
- الحليبي، عبد اللطيف بن حمد وسالم، مهدي محمود. (ب س). **التربية الميدانية وأساسيات التدريس.** السعودية: مكتبة العبيكان.
- الحمداني، موقف؛ والجادري، عدنان؛ وبني هاني، عبد الرزاق؛ وقنديلجي، عامر. (2006). **مناهج البحث العلمي.** عمان: مؤسسة الوراق.

- الحيلة، محمد محمود ومرعي، توفيق احمد. (2002). **طرائق التدريس العامة**. ط1. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحيلة، محمد محمود. (2002). **طرائق التدريس واستراتيجياته**. ط2. الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- ختاش، محمد. (2015). **فاعلية الاستراتيجيات "التعلمية– التعليمي" المبنية على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في زيادة كفاءة التعلم وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والابداعي**. أطروحة دكتوراه في علم النفس المعرفي. قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية والعلوم الاسلامية. جامعة باتنة 01. الجزائر.
- الخز ندار وآخرون. (2006). **تنمية التفكير**. ط1. غزة: جامعة الأقصى.
- الخلايلة، عبد الكريم. (1997). **طرق تعليم التفكير للأطفال**. ط1. عمان: دار التفكير للطباعة.
- خليفة، عبد السميع. (1982). **تدريس الرياضيات في التعليم الثانوي**. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- الخياط، ضياء قاسم؛ والشيت، أياد محمد؛ وبسيم، جمال شكري. (2011). تأثير برنامج تعليمي مقترح لتنمية الاستطلاع العلمي الخاص والإبداع في مادة المشاهدة والتطبيق لدى طلاب كلية التربية الرياضية. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، كلية التربية الرياضية. جامعة الموصل. 11 (2)، 472.
- خيري، جمال. (1997). أثر استخدام حل المشكلات في تدريس مقرر الصناعات الزراعية على اكتساب بعض مهارات التفكير العلمي والتحصيل لطلاب المدارس الثانوية الزراعية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ص 283–303.
- الداهري، صالح حسن أحمد. (2010). **أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم**. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

- داودي، محمد. (2007/2006). **أثر الفروق الفردية في اساليب التعلم على الاداء في حل المشكلات –دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية–**. مذكرة ماجيستير في علم النفس، تخصص علم النفس المعرفي. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة الحاج لخضر باتنة. الجزائر.
- الدليمي، عبد زيد ناهدة. (2015). **مختارات في التعلم الحركي**. ط1. عمان: دار المنهجية للنشر والتوزيع.
- الدليمي، عصام حسن. (2014). **النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية**. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- دندش، فايز مراد. (2003). **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**. ط1. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- دودو، بلقاسم و بن عمارة، مراد. (مارس 2017). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الابداعية الحركية خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة – دراسة تجريبية بمدينة سطيف–. **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، الجزائر. (28). 69–80.
- الديوان، لمياء حسن وعثمان، انتصار أحمد. (2011). أثر تدريس الالعاب الصغيرة بأساليب العصف الذهني والتبادلي والأمري لتنمية بعض القدرات الابداعية الحركية، بحث غير منشور، كلية التربية الرياضية، جامعة البصرة. العراق.
- الديوان، لمياء حسن. (1999). **أثر استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة البصرة. العراق.

- راتب، محمد علي الداود ونزار، محمد خير الويسي. (2016). تأثير استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة القدم لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. 43 (4) 1733- 1745.
- الربيعي، محمود داود وحمدامين، سعيد صالح. (2011). **طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها**. ط1. بيروت: دار الكتاب العلمية.
- الرشيدي، هدى سيار سويلم؛ والخالدي، مريم ارشيد؛ والزيودي، عثمان محمد. (2015). مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. **المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين**. قسم التربية الخاصة. كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة.
- رضا، عبد الحميد عامر. (1996). **تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على الوعي الحس- حركي والتفكير الابداعي لمرحلة رياض الأطفال**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الرياضية. جامعة حلوان. مصر.
- روشكا، ألكسندر. (1989). **الإبداع العام والخاص**، (ترجمة: غسان عبد الحي أبو فخر). الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد 144. (العمل الاصلي نشر في 1981).
- زرقوني، ندى بنت ناجي. (2007). **أثر استخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة**. رسالة ماجيستير. كلية التربية. جامعة أم القرى، السعودية.
- الزعبي، علي محمد. (2014). أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 10 (3)، 305 – 320.

- زكري، نرجس. (2007). **التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي علوم تجريبية مادة العلوم الطبيعية نموذجاً –ثانوية عبد المجيد بومادة – ورقلة**. رسالة الماجستير في علم التدريس. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.
- زكي، أحمد صالح. (1973). **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- زهرة، جميل صالح. (2006). **التفكير الابداعي وعلاقته بالتحصيل المعرفي والمهاري في مادة السباحة لدى طلاب السنة الدراسية الأولى في كلية التربية الرياضية جامعة الموصل**. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية الرياضية. جامعة الموصل. العراق.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2003). **علم النفس المعرفي**. ج1. مصر: دار النشر للجامعات.
- زيتون، حسن حسين. (2003). **استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، عايش. (1989). مدى استخدام أسلوب حل المشكلات لدى معلمي العلوم وعلاقته بمستوى التحصيل العلمي لطلابهم في المرحلة الاعدادية. **مجلة كلية التربية**، (4)، 241–280.
- زيتون، عايش. (2004). **أساليب تدريس العلوم**. ط1. عمان –الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ساري، حمدان. (1995). **دليل المعلم في التربية الرياضية، المديرية العامة للمنهاج والتقنيات والتعليم**. وزارة التربية والتعليم. جامعة اليرموك. الاردن.
- السبحي، عبد الحي أحمد وبنحر، فوزي صالح. (1997). **طرق التدريس واستراتيجياته**. ط1. جدة: دار الزهران للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد والصباغ، سميلة أحمد. (2013). **مهارات عقلية تنتج أفكارا ابداعية**. ط1. الأردن: دار الثقافة.

- سعادة، جودت أحمد. (1989). تدريس الجغرافيا بطريقة حل المشكلات. **مؤتمر للبحوث والدراسات،** (4)، 231- 297.
- سعادة، جودت وقطامي، يوسف. (1996). قدرة التفكير الابداعي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. **سلسلة الدراسات النفسية والتربوية.** 1 (1)، 12-53.
- سلامة، حسن علي. (1985). اتجاهات حديثة في بحوث استراتيجيات حل المشكلات في تدريس الرياضيات. **المجلة التربوية.** كلية التربية. جامعة الكويت. 02 (06).
- سلامة، علي حسن. (1995). **طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق.** القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- سلامة، علي حسن. (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات.** القاهرة: دار الفجر.
- سليمان، عبد الواحد يوسف. (2011). **المرجع في علم النفس المعرفي العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات.** ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سهير، عبد اللطيف سالم. (1986). **أثر استخدام بعض طرائق التدريس لتنمية الاداء الابتكاري في التعبير الحركي.** كلية التربية الرياضية بالإسكندرية. جامعة حلوان. مصر.
- السويدان، طارق. (2002)، **مبادئ الابداع.** ط2. شركة الابداع الخليجي.
- السوداني، عدنان لطيف سعد. (2013). تأثير منهاج تعليمي مقترح لدروس التربية الرياضية على تنمية القدرات الإبداعية الحركية بحث تجريبي على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي أعمار (10-11) سنة في محافظة البصرة. **مجلة دراسات تربوية،** العدد 24، تشرين الأول.
- شبير، عماد رمضان محمد. (2011). **أثر استراتيجية حل المشكلات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن أساسي.** رسالة ماجيستير في مناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.

- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شعبان، حلمي حافظ محمد. (2004). **برنامج مقترح باستخدام القصص الحركية وأثره في تنمية التحصيل المعرفي وبعض المهارات الحركية والابتكار الحركي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في فلسفة التربية تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية بسوهاج. جامعة جنوب الوادي. مصر.
- شكور، جليل وديع. (1994). **كيف تجعلين ابنك مجتهدا أو مبدعا**. سلسلة المعرفة. بيروت: عالم الكتب.
- شلش، فلاح جعاز. (2006). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم الضرب الساحق في الكرة الطائرة. **مجلة علوم التربية الرياضية**. جامعة بابل، 5 (2).
- شوق، محمود أحمد. (1989). **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**. ط2. الرياض: دار المريخ للنشر.
- شوية بوجمعة، أحمد شناتي، محمد العماري. (ب س). **دور البيئة التعليمية الجامعية في تنمية قدرة التفكير الابداعي لدى طلاب معهد التربية البدنية والرياضية**. معهد التربية البدنية والرياضية. جامعة الجزائر 3.
- الشويلي، فيصل عبد منشد؛ وحبيب، أمجد عبد الرزاق؛ والمسعودي، محمد حميد مهدي. (2016). **أساليب التدريس الابداعي ومهاراته**. ط1. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- صابر، فاطمة عوض وميرفت، علي خفاجة. (2002). **أسس ومبادئ البحث العلمي**، الاسكندرية: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.

- الطناوي، عفت مصطفى. (2007). تعليم التفكير في برامج التربية العلمية. **المؤتمر العلمي الحادي عشر التربية العلمية...إلى أين؟**. الجمعية المصرية للتربية العلمية. الاسماعيلية. فندق المرجان. 29-7/31، 233-251.
- عامر، أيمن. (2003). **الحل الابداعي للمشكلات بين الوعي والاسلوب**. ط1. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- العاني، أميرة عبد الواحد منير. (1987). **الجمناستك الإيقاعي وعلاقته بتنمية القدرة على التفكير الإبداعي**. أطروحة ماجستير. كلية التربية الرياضية. جامعة بغداد. العراق.
- عايش، أحمد جميل. (2008). **أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الستار، إبراهيم. (1978). **أفاق جديدة في دراسة الإبداع**. بيروت: دار القلم.
- عبد السميع، هدى. (2016). أثر استراتيجيات التعلم النشط (توجيه الأقران وتدوير المعلومات) في تطوير التفكير الابداعي وبعض المهارات في الكرة الطائرة. **مجلة علوم الرياضة**، 8 (27)، 42-53.
- عبد العزيز، صالح وعبد العزيز، عبد المجيد. (د س). **التربية وطرق التدريس**. ج1. ط8. مصر: دار المعارف.
- عبود، رؤى محمد. (2003). **أثر استخدام أسلوبي حل المشكلات والتضمين في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية في درس التربية الرياضية للصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الرياضية. جامعة البصرة. العراق.
- عبيد، ولي. (2006). ديناميكا التفكير والابداع. **مجلة مستقبل التربية العربية**، العدد (40). جامعة عين الشمس.
- عبيدات، خالد حسين محمد وحمادنة، محمد محمود ساري. (2012). **مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق- أساليب- استراتيجيات**. ط1. الاردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

- العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. ط1. الأردن: دار المسيرة للطباعة.
- العتوم، عدنان يوسف. (2012). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**. ط3. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ وبشارة، موفق. (2009). **تنمية مهارات التفكير الابداعي–نماذج نظرية وتطبيقات عملية**–. ط2. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العتوم، عدنان يوسف؛ والجراح، عبد الناصر ذياب؛ وبشارة، موفق. (2011). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. ط3. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عدس، محمد عبد الرحيم. (1997). **الذكاء من منظور جديد**. ط1. عمان: دار الفكر للطباعة.
- عزة، جابر عبد العزيز عطية شرف. (2004/2003). **فاعلية التدريس بأسلوب الشرح والعرض وأسلوب حل المشكلات على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لمتعلمات المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراه في فلسفة التربية الرياضية.
- العساف، أحمد عارف والوادي، محمود. (2011). **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والادارية – المفاهيم والأدوات**. عمان: دار صفاء.
- العساف، جمال عبد الفتاح. (2013). اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الثالثة. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. 21 (1)، 269–292.
- عطوي، جودت عزت. (2011). **أساليب البحث العلمي –مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية**–. ط4. عمان: دار الثقافة.
- عطية، محسن علي. (2008). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. ط1. الأردن: دار ضفاء للنشر والتوزيع.

- عفانة، عزو اسماعيل والخزندار نائلة نجيب. (2014). **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة**. ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو. (2000). حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، العدد3.
- عكاش، مقران. (2013). تأثير طريقتي المشاهدة التوضيحية وحل المشكلات المستعملة في حصة التربية البدنية والرياضية على تركيز انتباه وتذكر التلاميذ. **مجلة الابداع الرياضي**، جامعة محمد بوضياف مسيلة الجزائر. (18)، 397_ 409.
- علوان، رائد شعبان. (2005). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الابداعي لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية**. رسالة ماجيستير. قسم علم النفس. كلية التربية. الجامعة الاسلامية، غزة.
- علوان، مصعب محمد. (2009). **تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوي**. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية التربية. الدامعة الاسلامية، غزة.
- علي عمر، زينب وجلال عبد الحكيم، غادة. (2008). **طرق تدريس التربية الرياضية الأسس النظرية والتطبيقات العملية**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.
- العمار، خالد يوسف. (2015). **أبجديات البحث وإعداد الرسائل الجامعية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- عمر، سعاد محمد. (2009). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الابداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول ثانوي. **دراسات في المناهج وطرق الدريس**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. 147، يونيو، كلية التربية. جامعة عين شمس. ص15–65
- العمرية، صلاح الدين. (2011). **علم النفس النمو**. ط1. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- عمريو، زوهير ويعقوبي، فاتح. (2014). أثر برنامج ترويحي رياضي في تنمية بعض القدرات الابداعية لدى أطفال الروضة. **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، جامعة المسيلة (الجزائر). (16)، 385.
- العوفي، عيسى سعد والجميدي، عبد الرحمن علوي. (2010). **القاموس العربي الأول لمصطلحات علوم التفكير**. ط1. الاردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- الغامدي، عبد العزيز بن أحمد بن غرم الله. (2005). **التفكير الابتكاري بأبعاده وبعض سمات الشخصية المميزة للمراهقين الموهوبين وغير الموهوبين في مجال الرسم التشكيلي بمحافظة جدة.** رسالة ماجيستير في علم نفس النمو. قسم علم النفس. كلية التربية، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- غانم، محمد حسن. (2011). **مقدمة في سيكولوجية التفكير**.ط1. القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- غانم، محمود محمد. (2004). **التفكير عند الأطفال**. عمان، الأردن.
- غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد. (2014). **القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع**. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد. (2015). **سيكولوجيا النمو الانساني بين الطفولة والمراهقة**. ط1. الأردن: دار الإعصار العلمي.
- الغربي، موسى درويش. (2013). تأثير تمرينات وتشكيلات العروض الرياضية على الابتكار الحركي لطلاب الكلية الجامعية بالقنفذة بجامعة أم القرى. **المؤتمر العلمي التحضيري لطلاب وطالبات جامعة أم القرى للمؤتمر العلمي الرابع لطلاب وطالبات التعليم العالي**. لكلية التربية البدنية بالقنفدة. جامعة أم القرى.

- الفارابي، ينظر عبد اللطيف. (2004). الكفايات: مقاربة جديدة في تناول المنهاج وخطط الدرس. **مجلة علوم التربية**. مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. العدد 26.
- فريدريك هـ. بل. (1993). **طرق تدريس الرياضيات**، (ترجمة: المفتي، محمد أمين و سليمان، ممدوح محمد مراجعة: وليم عبيد). ج 1. ط3. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- فكري، حسن ريان. (1999). **التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته**. ط4. مصر: عالم الكتب.
- القبيلات، راجي، عيسى. (2005). **اساليب تدريس العلوم: في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال**. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- قحطان، أحمد الظاهر. (2015). **الموهبة والتفوق ومهارات التفكير**. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- القطامي، نايفة. (2001). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2001). **سيكولوجية التدريس**. ط1. الأردن: دار الشروق.
- قطامي، يوسف. (2014). **المرجع في تعليم التفكير**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطناني، محمد حسن. (2011). **أسس رعاية وتعليم الموهوبين والمتفوقين**. ط1. الاردن: دار الجديد.
- قطيط، غسان والخريسات، سمير عبد سالم. (2009). **الحاسوب وطرق التدريس والتقويم**. ط1. الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الكرداني، محمد فتحي. (2015). **البحث العلمي نظريات– تطبيقات**. ط1. الاسكندرية: مؤسسة عالم الرياضة للنشر ودار وفاء لدنيا الطباعة.
- كنعان، عيد محمد. (2010). معوقات مشاركة طالبات مدارس شمال الأردن في الأنشطة الرياضية المدرسية. **مجلة جامعة دمشق**، جامعة اليرموك. كلية التربية. 26 (4).

- كنيوة، مولود. (2008/2007). **دوافع ممارسة التربية البدنية والرياضية لدى الأقسام النهائية من العليم الثانوي– دراسة ميدانية بثانويات مدينة جيجل–** رسالة ماجيستير. قسم التربية البدنية والرياضية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.
- كيرك، وكالفيت. (1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.** (ترجمة السرطاوي، عبد العزيز زيدان سرطاوي، أحمد)ز الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- اللقاني، الجمل. (1999). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.** ط2. القاهرة: عالم الكتب.
- اللميع، فهد والعجمي، حمد. (2003). أثر التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الابداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات بدولة الكويت. **مجلة مستقبل العربية،** 9 (28)، 45–70.
- ماجدة، عقل محمد صابر. (1992). **تأثير تفاعل الاتجاهات التربوية للمعلمة مع برنامج الأنشطة الحركية على تنمية القدرة الإبداعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا. مصر.
- المبيضين، لانا محمد يوسف. (2011). **التفكير خارج الصندوق من خلال برنامج الكورت.** ط1. عمان: ديبونو للطباعة.
- مجدي، عبد الكريم حبيب. (2001). **اختبار التفكير الابتكاري.** القاهرة: دار النهضة المصرية.
- مخلوفي، فاطمة. (2009). **علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة،** رسالة ماجيستير في علم النفس التربوي. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية الآداب والعلوم الانسانية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.
- مدكور، علي أحمد. (2000). **نظريات المناهج التربوية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

- المدهون، حنان خليل محمود. (2012). **أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الابداعي في مبحث حقوق الانسان لدى تلاميذ الصف السادس بغزة.** رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. غزة.
- مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي. (2002). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- المرسى، حازم أحمد محمد السيد. (2010). **تأثير عروض التمرينات الجماعية علي بعض عوامل الابتكار الحركي والقدرات التوافقية لدي طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة.** رسالة ماجيستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق تدريس التربية الرياضية. كلية التربية الرياضية. جامعة المنصورة. مصر.
- مريم، سليم. (2004). **علم النفس التربوي.** ط1. لبنان: دار النهضة العربية.
- مسلم، ابراهيم أحمد. (1993). **الجديد في أساليب التدريس.** ط1. عمان: دار النشر للطباعة.
- مصري، حنورة. (2003). **الإبداع و تنميته من منظور تكاملي.** ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مصطفى، أحمد السيد عبد الحميد. (2004). **أساليب التدريس في المواد الأساسية بالحلقة الثانية بالمرحلة الأساسية (6–9) بإمارة أبو ظبي بدولة الامارات العربية المتحدة بين الواقع والمأمول.** كلية التربية– الانتساب الموجه. جامعة الامارات العربية المتحدة، العين.
- مصطفى، عفاف عثمان عثمان. (2014). **استراتيجيات التدريس الفعال.** ط1. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- مصطفى، نمر مصطفى. (2011). **تنمية مهارات التفكير.** ط1. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

- مصعب، محمد شعبان علوان. (2009/2008). **تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية**. رسالة ماجيستير في الصحة النفسية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- الملا، سلوى سامي. (1972). **الابداع والتوتر النفسي**. دراسة تجريبية. القاهرة.
- ملحم، سامي محمد. (2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقية**. ط1. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ملحم، سامي محمد. (2004). **علم نفس النمو (دورة حيان الانسان)**. ط1. الاردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- منسي، محمود عبد الحليم. (2003). **التعلم المفهوم- النماذج- التطبيقات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- المنسي، محمود. (2003). **الإبداع والموهبة في التعليم**. الإسكندرية: دار المعرفة.
- مهرية، خليدة. (2016). مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ دراسة ميدانية بثانوية عبد الرحمان رستم بمدينة تمنراست. **مجلة آفاق علمية**، (12)، 123-147.
- موريس، أنجرس. (2004). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**. (ترجمة بوزيد صحراوي). الجزائر: دار القصبة للنشر.
- موسى، فؤاد محمد. (2005). **الرياضيات بنيتها المعرفية واستراتيجية تدريسها**. القاهرة: دار ومكتبة الاسرار للطبع.
- موسى، محمد وسلامة، وفاء. (2004). فاعلية الالعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الابداعي لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة**، (36)، 85-125.

- المومني، محمد عمر والمومني، ابتسام محمد. (ديسمبر 2016). أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية القدرات الابداعية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في محافظة اربد، الاردن. **مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية مركز جيل البحث العلمي.**(26)، 29 –47.
- ميرفت، علي خفاجة ومصطفى، السايح محمد. (2008). **المدخل إلى طرائق تدريس التربية الرياضية.** ط1. الاسكندرية: دار وفاء لدنيا الطباعة و النشر.
- ميلاد، محمود محمد. (2015). **علم نفس النمو طفولة. مراهقة. رشد. شيخوخة.** ط1. الأردن: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- ناصر، علي محمد. (2008). **المشكلات المستقبلية وتدريس التاريخ.** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الناقة، صلاح أحمد. (2011). مستوى التفكير الابداعي لدى طلبة الثانوية العامة في الثقافة العلمية ودرجة تشجيع معلمي العلوم له من وجهة نظرهم. **مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)**، 19(01).
- نبهان، يحيى محمد. (2015). **العصف الذهني وحل المشكلات.** ط2. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- النجدي، أحمد؛ والراشدي، علي؛ وعبد الهادي، منى. (2003). **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم.** ط1. نصر، القاهرة: دار الفكر العربي.
- نعومي، فادية محروس جرجيس. (2002). **أثر استخدام أسلوب حل مشكلات في تنمية التفكير الإبداعي ومستوى الاداء المهاري في الجمناستك الإيقاعي.** رسالة الماجستير غير منشورة في التربية الرياضية. كلية التربية الرياضية. جامعة الموصل. العراق.
- النعيمي، محمد عبد العال وعناب، عمار عادل. (2011). **استخدام الطرق الاحصائية في تصميم البحث العلمي،** ط1. الأردن: دار اليازوري.

- نمر، محمود عبد الله. (2015). **استراتيجية التعامل مع فئة الشباب المراهقين**. ط1. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- نوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال محمد. (2010). **التفكير والبحث العلمي**. الأردن: دار المسيرة.
- الهذيلي، نهاد صالح. (2005). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ما قبل المدرسة في عينة أردنية**. اطروحة دكتوراه غير منشورة في التربية الخاصة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الاردنية. الأردن.
- الهلالي، جمال شكري. (2009). استخدام نموذجي التعلم البنائي وجانييه الاستنتاجي واثرهما في اكتساب واحتفاظ مفاهيم تدريس التربية الرياضية وتنمية التفكير الابداعي.
- هنانوا، عبد الله. (2008). مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الابداعي عند الطلاب.
- هويدة، اسماعيل ابراهيم. (2013). السلوك الاستكشافي وعلاقته بالإبداع الحركي لدى أطفال المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية الرياضية**، جامعة بغداد. 25، (2).
- الهويدي، زيد. (2008). **الاساليب الحديثة في تدريس العلوم**. ط2. الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- يعقوبي، فاتح. (ديسمبر2011). أثر برنامج تدريبي مقترح بالألعاب ا لحركية والألعاب التربوية والألعاب (الحركية+ التربوية) في تنمية التفكير الابداعي لدى أطفال الروضة. **مجلة الابداع الرياضي**، جامعة المسيلة. العدد3، ، 28-53
- يوسف، أسعد منى وفخرو، عائشة أحمد. (1996). فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوي في الاقتصاد المنزلي. **ندوة المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية التفكير الابتكاري**، (1). الدوحة. 25-28 مارس 1996، ص1125-1150.
- ROBERT FISHER. (2009): **تعليم الأطفال أن يفكروا**. (ترجمة مخيمر، محمد أمين وعبد الفتاح، الفوقيه). فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

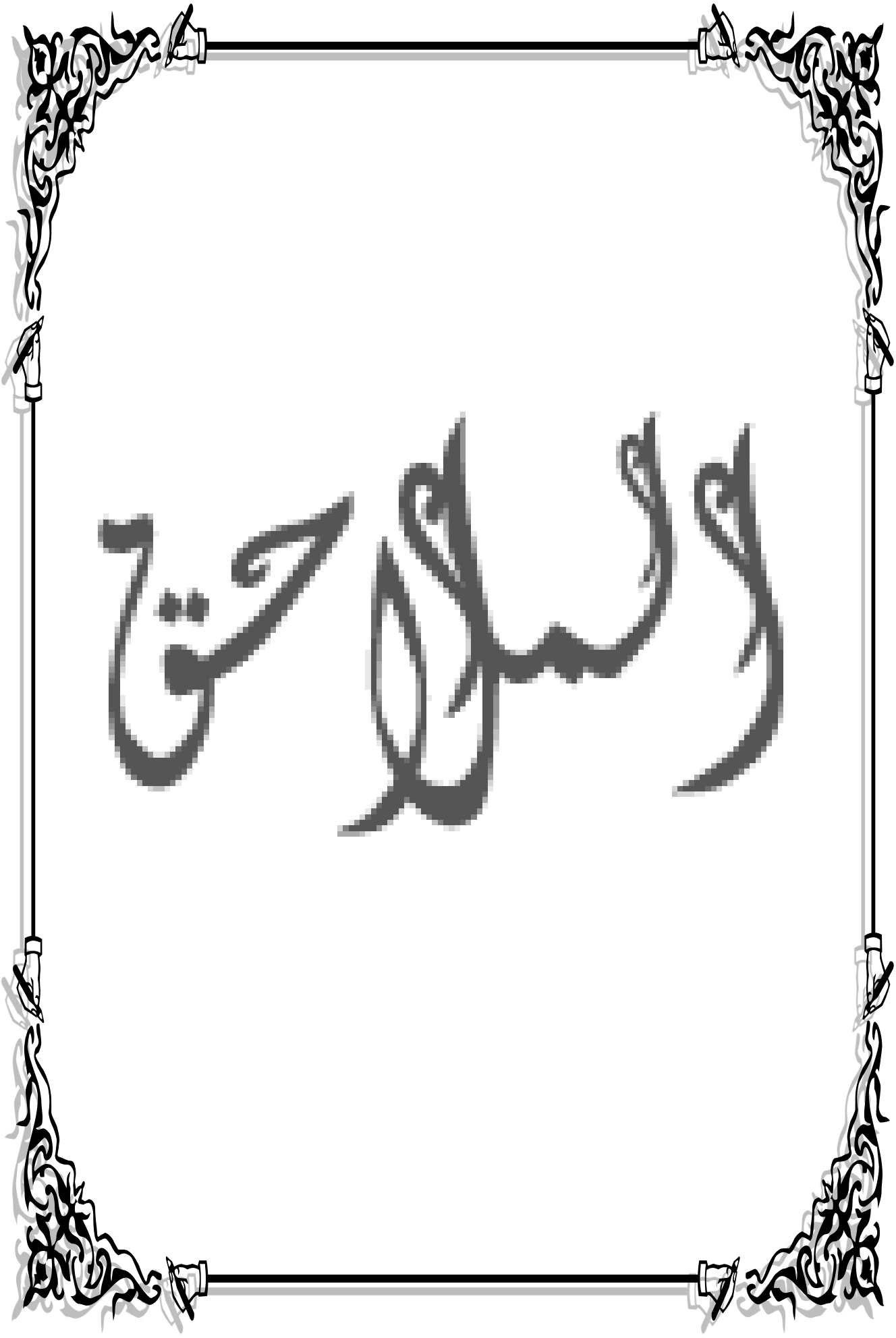
- **القوانين والمراسيم:**

- وزارة التربية الوطنية. **منهاج مادة التربية البدنية والرياضية. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لجميع الشعب،** مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. جانفي 2006 الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. **الوثيقة المرافقة للمنهاج: مادة التربية البدنية والرياضية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.** مديرية التعليم الثانوي العام والتقني، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. مارس 2006 الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. **منهاج مادة التسيير المحاسبي والمالي السنة الثانية ثانوي شعبة التسيير والاقتصاد (وفقًا للنظام المحاسبي المالي).** مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. اللجنة الوطنية للمناهج المديرية الفرعية للبرامج التعليمية. مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. مارس 2011 الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. **منهاج علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة العلوم التجريبية.** مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. اللجنة الوطنية للمناهج، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. أكتوبر 2005 الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. **منهاج مادة العلوم الفيزيائية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعب علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي.** مديرية التعليم الثانوي العام مديرية التعليم الثانوي التقني. اللجنة الوطنية للمناهج، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. جانفي 2006 الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية. **منهاج مادة الاقتصاد والمانجمانت السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي شعبة تسيير واقتصاد.** مديرية التعليم الثانوي العام والتقني. مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. جانفي 2006 الجزائر.

- المراجع باللغة الأجنبية:

- Çağlar, Ç. (2014). The effect of gifted students' creative problem solving program on creative thinking**. Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 116, 3722 – 3726
- Fatih SenduranA-E, Tayfun AmmanA,D. (2015). Problem-Solving Skills of High School Students Exercising Regularly in Sport Teams**. journal of physical culture and sport. studies and research**, 67, 42-52.
- Fisher. A (2001). **Critical Thinking an introduction**. Angleterre: Cambridge University press.
- Guilford J.P.(1959). **Some Theoretical Views of Creatvity in Contemporary to Psysology Helson H. Revan** .W. (ed.) Affiliated east west: New Deelhi PVT
- Heaney , J .& Watts,M. (1998). **Problem Solving.** New York: Academic Press.
- Krulik,S. & Rudnick,J.(1992). **Problem Solving : A handbook for teacher**. Boston: MA, Allyn.
- Lacoste, C., Alezra, G., Dugal, J. P., & Richard, D. (1996). **La pratique du sport: Biologie, Entraînement, Santé**. France: édition Nathan.
- Maltzman L, S, Raskim. Dand light.L.I. (1960). **Experience Studies in the training of Originality** , psychological Monograph.
- Mosston, M., & Ashworth, S,. (2002). **Teaching physical education**. (05th ed). New York: Benjamin Cummings.
- Newell, A., Shaw, H.A., Simon, J.C. (1963). **The Processes of Creative Thinking, in contemporary approaches to creative Thinking.** (H.E. Gruber**,** & G**.** Terrell, M. Wertheimer, eds.). New York: Atherton.
- Pressey, S.L., (1965). **Concerning the nature and nature of genius**, in Contemporary readings in general Psychology (R.S.DANIEL, ed.). Boston: Houghton, Mifflin.
- Sakineh, F,. & Amir, Q,. (2016). Effects of problem solving education on thinking styles of Isfahan high school girl students. **International Journal of Medical Research & Health Sciences**, 5 (11), 17-21.
- Swanson, H., Cooney, J., & Brock, S. (1993). The of Working Memory and Classification Ability on Children's Word problem Solution. **Journal of Experimental Child Psychology**, 55 (3), 374-395 .
- Taylor, C.W,. & Holland, S,. (1964). **Predictors of Creative performance, in Creativity**: Progress and Potential (C.W. taylor,ed.). New York: McGraw –Hill.

- Torrance, E. P,. (1972). **Can we Teach Children to Think Creatively**, Meeting of the American Education Research Association in Chicago. 6(2).
- Vangini, J. (1997). **Construire des programmes en EPS pour les lycées et les collèges**, (02ème éd). France: Vigot.
- Wannen, w. (1996). **developmental test motor creativity** r,q. vol,39.
- Wheatley,G.H. (1991). **Constructivism Perspectives on Science and Mathematics Learning** . Science Education. 75(1).
- Whimbey, A., & Lochhead, J. (1991). **Problem Solving and Comprehension** (5thEd) .Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. N .J.
- Lin, C.S., & Wu, R.Y.W. (2016). Effects of Web-Based Creative Thinking Teaching on Students' Creativity and Learning Outcome. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 12 (6), 1675-1684.



ملحق رقم (01):

أسماء السادة المحكمين والخبراء الذين قاموا بتحكيم اختبارات التفكير الابداعي الحركي:

الرقم	الاسم واللقب	مكان العمل
01	عبد الودود احمد الزبيدي	أستاذ دكتور في علم النفس الرياضي بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة تكريت العراق.
02	حازم أحمد محمد السيد	أستاذ دكتور لطرق تدريس التمرينات والعروض الرياضية كلية التربية الرياضية جامعة دمياط مصر.
03	محمد عنبر بلال	أستاذ دكتور ورئيس قسم نظريات وتطبيقات العاب القوى كلية التربية الرياضية بجامعة مدينة السادات مصر.
04	يحياوي السعيد	أستاذ دكتور في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ومدير معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة باتنة 2
05	أسامة عبد الرحمن علي	أستاذ دكتور في التدريب الرياضي بكلية التربية الرياضية جامعة المنصورة بمصر
06	طارق محمد عوض	أستاذ دكتور في التدريب الرياضي بكلية التربية الرياضية بجامعة بورسعيد مصر.
07	عكلة سليمان الحوري	أستاذ دكتور في علم النفس الرياضي بقسم التربية البدنية وعلوم الرياضة كلية التربية الأساسية جامعة الموصل محافظة نينوي العراق
08	علي حسين هاشم الزاملي	دكتوراه علم النفس الرياضي بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة القادسية العراق
09	بشار غالب البياتي	أستاذ مساعد دكتور في الاختبار والقياس بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة ديالي العراق
10	عبيدة محمد الأمين	دكتور في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة باتنة 2
11	نقاز محمد	دكتور في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة باتنة 2
12	ابراهيم بني سلامة	أستاذ دكتور في مناهج وطرق تدريس التربية البدنية بكلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بالجامعة الهاشمية الاردن

ملحق رقم (02):

أسماء السادة المشرفين التربويين الذين قاموا بتحكيم الوحدات التعليمية بأسلوب حل المشكلات:

الرقم	الاسم واللقب	مكان العمل
01	أحمد الشادة	مفتش في مادة التربية البدنية والرياضية بباتنة
02	محمد جمال لزهاري	مفتش في مادة التربية البدنية والرياضية بباتنة
03	عبد المالك معلم	دكتور في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ومفتش في مادة التربية البدنية والرياضية سابقا
04	ياسين حماد	مفتش في مادة التربية البدنية والرياضية بباتنة
05	عبد الصمد خمخام (رحمه الله)	مفتش في مادة التربية البدنية والرياضية بباتنة

أسماء الأستاذتين اللتين قامتا بالتصحيح اللغوي:

الرقم	الاسم واللقب	الاختصاص	مكان العمل
01	نصيرة مكنتيشي	أستاذة رئيسية في الأدب العربي	ثانوية محمد العيد آل خليفة باتنة
02	دليلة قسمية	أستاذة رئيسية في الأدب العربي	ثانوية محمد العيد آل خليفة باتنة

الملحق رقم (03):

جامعة باتنة 2

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

استطلاع آراء السادة المحكمين حول عناصر ومهارات التفكير الابداعي الحركي في مادة التربية البدنية والرياضية

الأستاذ الدكتور.....المحترم

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**تأثير اسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16-17) سنة**" وذلك في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية تخصص: النشاط الرياضي التربوي.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة نرجو من حضرتكم التكرم بالمشاركة الفاعلة في تحديد أهم عناصر ومهارات التفكير الابداعي الحركي في مادة التربية البدنية والرياضية. وإبداء الرأي المناسب، وتتشرف الباحثة بأخذ رأيكم.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام، ودمتم في خدمة البحث والباحثين.

الرقم	عناصر ومهارات التفكير الابداعي الحركي	درجة الأهمية	الملاحظات
01	الطلاقة الحركية		
02	المرونة الحركية		
03	الأصالة الحركية		
04	الحساسية للمشكلات		
05	التفاصيل (الافاضة)		

الاسم:

اللقب العلمي:

الاختصاص:

مكان العمل:

التوقيع:

الباحثة: مريم مبارك

ملحق رقم (04):

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 2

معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

استطلاع آراء السادة المحكمين والخبراء حول اختبارات التفكير الابداعي الحركي في التربية البدنية والرياضية لتلاميذ المرحلة الثانوية

الأستاذ الدكتور.....المحترم

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

"تأثير اسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16–17) سنة"

وذلك في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية تخصص: النشاط الرياضي التربوي، قامت الباحثة بإعداد اختبارات تقيس قدرة التلاميذ على التفكير الابداعي الحركي.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة نرجو من حضرتكم التكرم بالمشاركة الفاعلة في تحديد مدى صدق هذه الاختبارات وإبداء الرأي المناسب وإفادتنا حول مدى صلاحية وملائمة هذه الاختبارات، وتتشرف الباحثة بأخذ رأيكم.

وفي الأخير تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام، ودمتم في خدمة البحث والباحثين.

الباحثة: مريم مبارك

اختبارات التفكير الابداعي الحركي:

01- الطلاقة الحركية: اختبار الهرم

الهدف من الاختبار: اختبار الطلاقة الحركية

مستوى الأعمار: من (16-17) سنة

الأدوات المستخدمة: 7 أقماع، 4 كرات (كرة قدم، طرة الطائرة، كرة سلة، كرة يد)، 7 حواجز، 6 بساط، 6 حلقات، ترامبولين، حبل، صحون.

مواصفات الأداء: نرسم هرم على الأرض مثلما هو موضح في الشكل رقم (01) بحيث يكون طول الضلع الاول (8م) وطول الضلع الثاني (4م) والثالث (4م) والضلع الرابع (8م) ...ويتم وضع الادوات والوسائل كما هو موضح في الشكل وعند الاشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة موظفا جميع الحركات والمهارات التي يعرفها من (قفز، مشي، دحرجة،...) إلى غاية انتهاء الوقت المخصص للأداء.

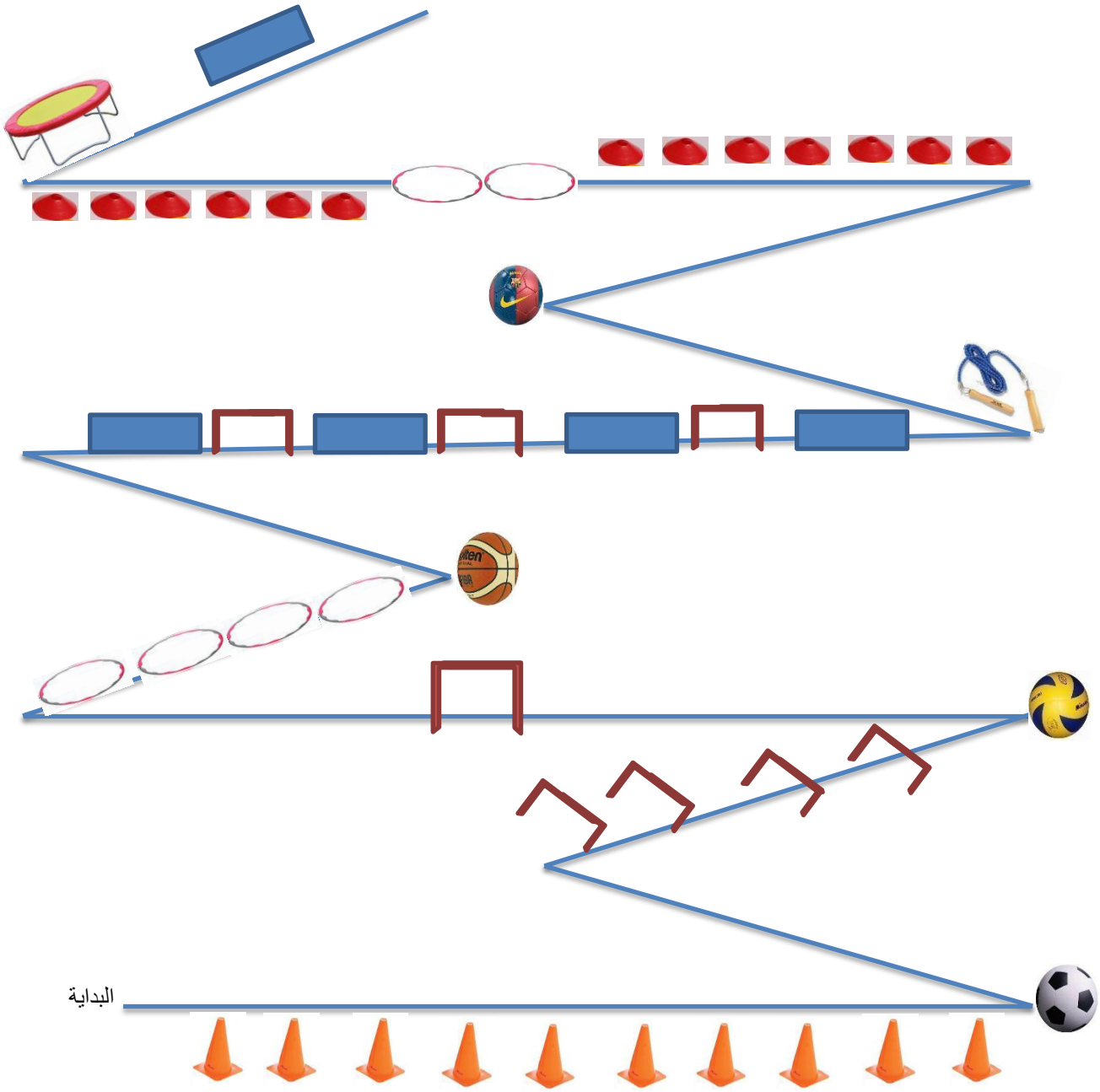
تعليمات الاختبار:

01- إذا كان الاختبار لأكثر من فرد، يجب عزل المختبر ومكان الأداء بعيدا عن بقية المختبرين بحيث لا يستطيع بقية المختبرين مشاهدة أداء من يقوم بالاختبار.

02- يجب على المختبر أداء أكبر عدد من الحركات مع تفادي تكرار الحركات إن أمكن.

التسجيل: تحتسب عدد الحركات والمهارات المؤداة ضمن الوقت المخصص للاختبار والذي يقدر ب (5د).

التقييم: تعطى درجة واحدة لكل حركة أو مهارة تنتمي إلى فئة واحدة بشرط عدم تكرارها.



شكل رقم (01): يوضح اختبار الطلاقة الحركية

02– المرونة الحركية: الكرة والمنعرج

الهدف من الاختبار: اختبار المرونة الحركية

مستوى الأعمار: من (16–17) سنة

الأدوات المستخدمة: 14 كرة (3 كرات يد، 4 كرات طائرة، 4 كرات قدم، 3 كرات سلة)، شريط ملون لتحديد المنعرج (المسلك).

مواصفات الأداء: يرسم المنعرج الموضح في الشكل رقم (2) على الأرض بشريط ملون مخالف للون الأرض بحيث تكون المسافة بين كرة وكرة (4م) ويتم وضع الكرات في الأماكن المحددة في الشكل بحيث يقف المختبر عند خط البداية، وعند الاشارة ينطلق في اتجاه المعرج مع التنويع في استخدام الكرة وبجميع أجزاء جسمه، وعند الوصول إلى المكان الذي تم في وضع الكرة التالية يضع الكرة الأولى مكان الثانية وينطلق في حركة مغايرة للحركة الأولى باستعمال الكرة الثانية ويواصل في الأداء بطرق مختلفة حسب قدراته إلى غاية انتهاء الوقت.

تعليمات الاختبار:

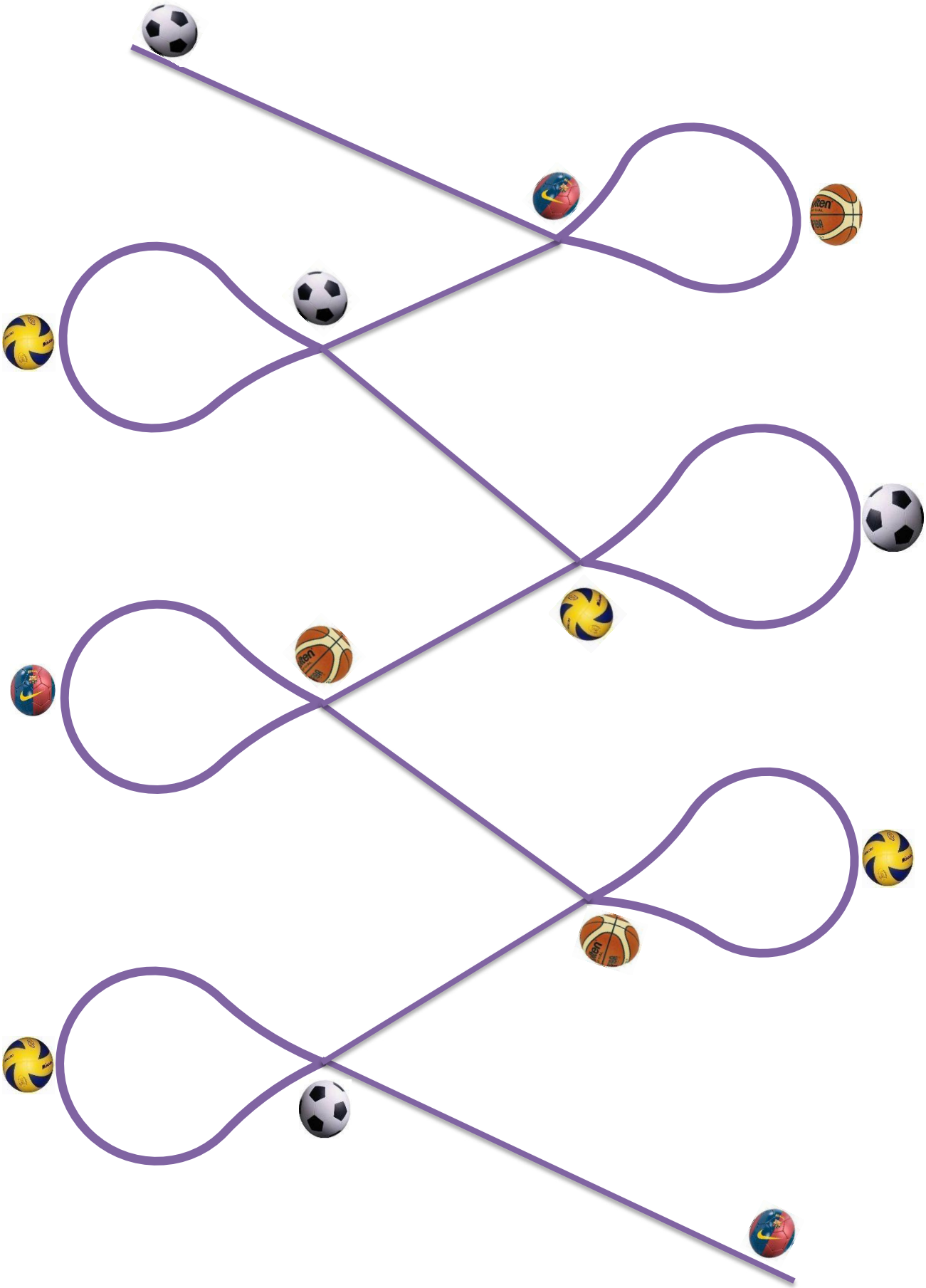
1– إذا كان الاختبار لأكثر من فرد، يجب عزل المختبر ومكان الأداء بعيدا عن بقية المختبرين بحيث لا يستطيع بقية المختبرين مشاهدة أداء من يقوم بالاختبار.

2– حاول ألا تكرر رمي الكرة بطريقة واحدة ولأكثر من مرة.

3– يخاطب الباحث المختبر قائلا: في المنعرج عدة كرات حاول أن تستخدم الكرات بطرق متنوعة ومختلفة وبجميع أجزاء جسمك خلال الوقت المحدد والمقدر ب (5د).

التسجيل: تحتسب عدد الحركات أو الرميات خلال الوقت المحدد للاختبار والمقدر ب (5د).

التقييم: تعطى درجة واحدة عن كل مهارة استطاع المختبر أن يؤديها حتى وإن كانت متشابهة



خط البداية

شكل رقم (02): يوضح اختبار المرونة الحركية

03- الأصالة الحركية: اختبار الدائرة

الهدف من الاختبار: اختبار الأصالة الحركية

الأدوات المستخدمة: 5بساط، 5حواجز، 2 كرات، شريط ملون.

مواصفات الأداء: نرسم دائرة على الارض نصف قطرها (5م)، حيث يتم وضع الادوات والوسائل كما هو موضح في الشكل رقم (3) بالترتيب، يقف المختبر أمام خط البداية وعند سماع الاشارة يبدأ المختبر بالتحرك بطرق مختلفة (قفز حجل، شقلبة،...) في حدود امكانيته حتى انتهاء الوقت المخصص.

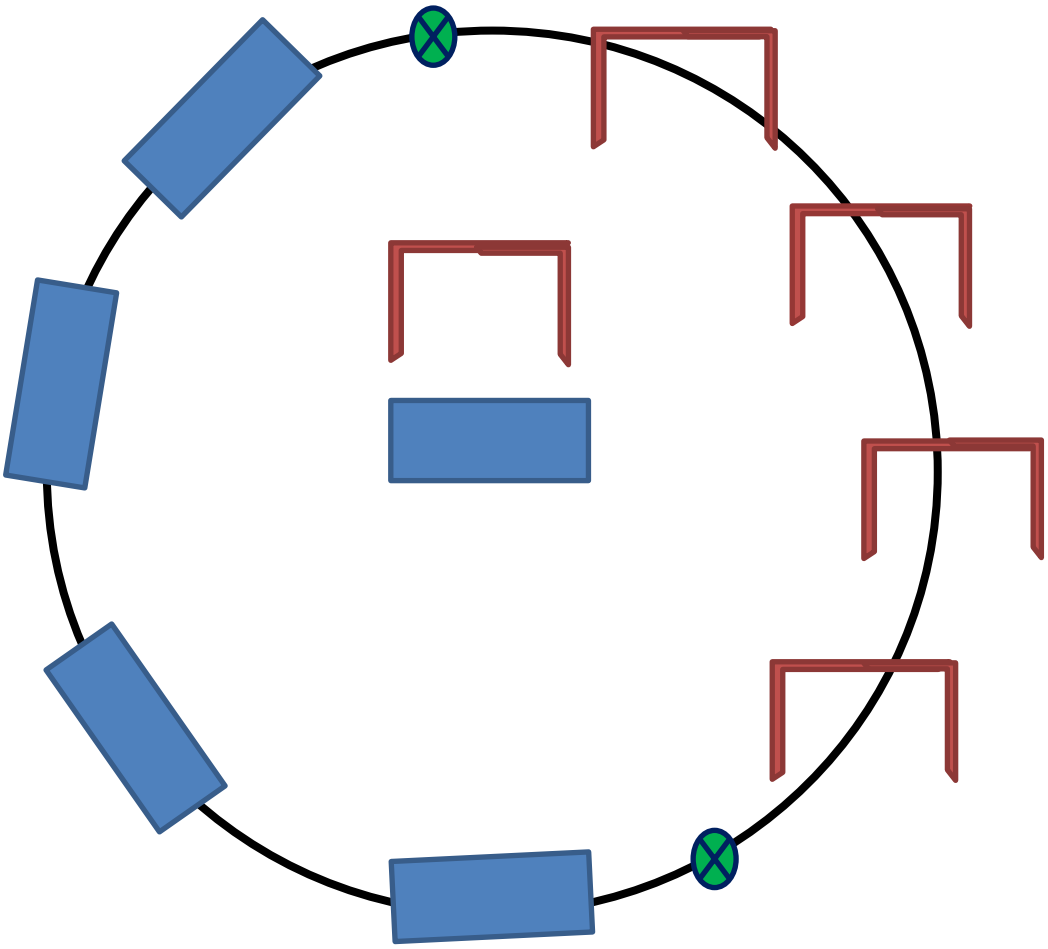
تعليمات الاختبار:

1- إذا كان الاختبار لأكثر من فرد، يجب عزل المختبر ومكان الأداء بعيدا عن بقية المختبرين بحيث لا يستطيع بقية المختبرين مشاهدة أداء من يقوم بالاختبار.

2- يخاطب الباحث المختبر قائلا: حاول أداء مهارات أكثر تعقيدا وتكون غير شائعة وغير معروفة بحيث تميزك عن باقي المختبرين.

التسجيل: تحتسب عدد المهارات الحركية خلال الزقت المحدد للاختبار والمقدر ب(5د).

التقييم: تعطى للمختبر درجتين عن كل مهارة معقدة وغير معروفة ودرجة واحدة للمهارات والحركات البسيطة المعروفة الشائعة والأكثر استخداما.



شكل رقم (03) يوضح اختبار الأصالة الحركية

يرجى ذكر أية اختبارات أخرى تروها ذات أهمية:

الاختبارات المقترحة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملاحظات والتعليقات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الاسم:

اللقب العلمي:

الاختصاص:

مكان العمل:

التوقيع:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة للبيداغوجيا

باتنة في : 2017/01/12

مفتش التربية الوطنية

لمادة التربية البدنية والرياضية

إشـــهـــاد

في إطار الأيام الدراسية والتكوينية لرتبة أساتذة التعليم الثانوي للسنة الدراسية:2017/2016

نشهد نحن مفتش التربية الوطنية لمادة التربية البدنية والرياضية أن الأستاذة : **مبارك مريم** وتحت إشرافي قد أجرت درسا تطبيقيا مع تلاميذ قسم المرحلة النهائية تحت عنوان الوضعية المشكلة في درس التربية البدنية والرياضية في المقاربة بالكفاءات

التقدير : حسن جدا مزيدا من الجهد ، واصلي العمل مع الشكر .

مفتش التربية الوطنية :

الملحق رقم: (06)

استطلاع آراء السادة المحكمين حول الوحدات التعليمية التعلمية بأسلوب حل المشكلات

المفتش:---------- المحترم.

الموضوع: تحكيم الوحدات التعليمية التعلمية وفق أسلوب حل المشكلات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

تقوم الباحثة بدراسة علمية موضوعها " تأثير أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي الحركي خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (16- 17) سنة" لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية تخصص نشاط رياضي تربوي بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة باتنة2. ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية، فإن الباحثة تتوسم في حضراتكم الخبرة العلمية والرأي السديد لبيان ملاحظاتكم عن مدى صلاحية وملاءمة كل من الوحدات التعليمية التعلمية لنشاط كرة اليد وللعينة المستهدفة، و تقديم التعديل المقترح إن وجد.

مع خالص شكري وتقديري لكم ودمتم في خدمة البحث والباحثين.

الباحثة: مريم مبارك

الوضعية المشكلة

الأستاذة: مبـــارك مريـــم	**ثانوية:** محمد العيد آل خليفة باتنة	**المادة:** تربية بدنية ورياضية
الميدان: الجماعي	**النشاط:** كرة اليد	**السنة:** ثانية ثانوي
الكفاءة الختامية: تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل الواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة، بالشدة، بالمدة، بالفضاء.		

هدف الوضعية المشكلة	يتعلم المتعلم التقاط الكرة
خصائص وطبيعة الوضعية المستعملة	. التواصل وتبادل الكرات / قانون المشي بالكرة/ قانون النشاط وقواعده.
العقبات المطلوب تخطيها	. التقاط الكرة حسب الموقف .تجاوز الاتجاه، والمسافة، والسرعة و قوة الكرة وإصابة الهدف في إطار التنافس. . استقبال واستلام الكرة حسب الموقف . اختيار نوعية التوقف بالكرة . نوعية التمرير . التخلص من المراقبة لاستلام الكرة . التوجه نحو مرمى الخصم.
تخطيط الوضعية التعلمية ومضمونها	. التمثيل: في إطار البلدية التربوية المهيكلة للقسم، تقام دورة تنافسية بين الفرق المكونة للقسم في نشاط كرة اليد، حسب قانون محدد، التركيز على التمرير والاستقبال مع حساب عدد المرات التي نجح فيها تمرير واستقبال الكرات والفريق الفائز يتحصل على نقطة إضافية في المراقبة المستمرة (طلب منك بمعية زملائك من الفريق الذي تنتمي إليه: من خلال مشاركتك ومساهمتك ضمن فريقك حاول الالتزام بالخصائص المذكورة اعلاه للفوز).
كيفية المعالجة	. التدخل عند الضرورة للتوجيه فقط فرديا وجماعيا والتذكير بالأساسيات، مع تحفيز وتحليل المواقف قبل التنفيذ. ودفع التلاميذ لقراءة الموقف قبل التنفيذ.
معايير التقويم	▪ توجيه الكرة نحو الزميل والتواصل بالكرة ▪ استغلال الفضاءات الشاغرة ▪ التخلص من معيقات الاتجاه، والمسافة، والسرعة و قوة الكرة. ▪ روح الجماعة وتقبل المنافسة.

الأستاذة: **المفتش:** **المدير:**

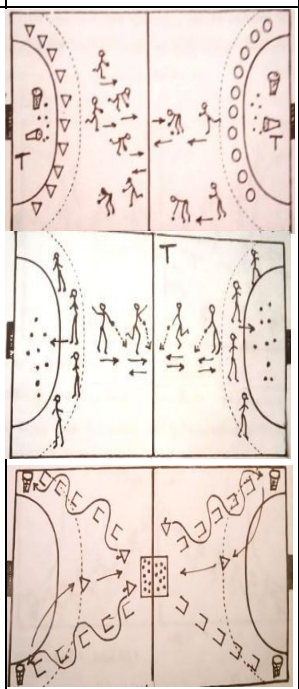
ثانوية	محمد العيد آل خليفة باتنة	الأستاذة	مبارك مريم	الصف	الثاني ثانوي
تاريخ التنفيذ	02/ 01/ 2017	المجال التعليمي	كرة اليد	رقم	01
الأسلوب	حل المشكلات	موضوع الدرس	التقاط الكرة		

الأهداف السلوكية — يتوقع من المتعلم فى نهاية الدرس تحقيق الأهداف السلوكية الآتية:

المهـــاري ☐1 — المعرفـــي ☐2 — الوجـــداني ☐3

أ ☐ ن

يؤدي المتعلم مهارة التقاط الكرة بطريقة صحيحة .
يذكر المتعلم متى يحتاج إلى التقاط الكرة (كيفية الأداء) .
تعزز المتعلم قيمة الأداء بروح الفريق الواحد و الانتماء الإيجابى .

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الانجاز	معايير النجاح
المرحلة التحضيرية	– أن يحس المتعلم بجاهزيته نفسيا وبدنيا وفسيولوجيا لأداء الحصة بمردودية عالية. (مراقبة وتنظيم القسم) – أن يتعرف المتعلم على أهمية التسخين قبل مباشرة الممارسة	الاصطفاف على شكل مربع مفتوح. المناداة. مراقبة اللباس الرياضي. اعفاء المرضى. شرح هدف الحصة. الاحماء العام: جري حول الشواخص 5 دقائق. تسخين الاطراف العلوية والسفلية (5') الإحماء الخاص : القيام بحركات تسخينية خاصة بالنشاط. (10') أداء لعبة شبه رياضية يتم فيها التركيز على هدف الحصة السابقة لاستذكاره وتحضير التلاميذ نفسيا وبدنيا لأداء هدف الحصة الحالية . القيام بتمديد العضلات. (10').		الانضباط والالتزام داخل الفوج –زيادة نبضات القلب –الحفاظ على مبدأ العمل والراحة. –زيادة وتيرة التنفس التحكم في تنظيم الأفواج أثناء القيام بالتمارين التدرج في التسخين وتنظيم الحركات من الأسفل إلى الأعلى ضرورة التسخين الجيد
المرحلة الرئيسية	– أن يتعلم المتعلم التقاط الكرات. – أن يتعلم المتعلم التقاط الكرة وتنطيطها بسرعة. – أن يتعلم المتعلم التقاط الكرة من الحركة.	الوضعية المشكلة 01: يقسم المتعلمون إلى فوجين كل فوج في منتصف الملعب وكل سلة من الكرات داخل منطقة 6م يصطف المتعلمون بين خط 6–9م وعند اشارة المدرس يجري التلميذ لالتقاط كرة ثم يجري بها حتى خط المنتصف مدحرجا إياها مع اعادة التقاطها وعند وصوله الى منطقة المرمى يضع الكرة مرة أخرى داخل السلة يقف مكانه ويحدد الفريق الفائز. (8') الوضعية المشكلة 02: يصطف المتعلمون داخل منطقة المرمى بين خط 6–9م يجري المبتدئين عند سماع الاشارة لالتقاط الكرة من داخل منطقة 6م ويقوموا بتنطيطها من المشي حتى الوصول إلى منتصف الملعب ثم الرجوع مرة أخرى لمنطقة مرماهم لوضع الكرة.(المشي–السرعة).ويحدد الفريق الفائز. الوضعية المشكلة 03: يرسم مربع عند منتصف الملعب توضع داخله كرات وتوضع 4سلات عند كل زاوية من الملعب، يصطف كل فريق من التلاميذ على خط 6م عند الاشارة يجري المتعلمون لالتقاط الكرة من المربع والجري بها ووضعها في احد السلال ويفوز الفريق الذي يتمكن من جمع اكبر عدد من الكرات.(15'). –نفس الوضعية ولكن يستخدم الحاجز كعائق يتخطاه التلميذ من اسفل وهو حامل للكرو بيديه الوضعية التقويمية: لعب مقابلة بين الأفواج والتركيز على هدف الحصة.(25').		–تأمين الكرة اثناء دحرجتها، كذلك كيفية التسارع في الاستحواذ على الكرة. –لف الذراع الحرة مما يزيد من التوافق العصبي العضلي. –تنطيط الكرة بكلتا اليدين. –النظر موزع على الملعب والكرة. –اتباع الاتجاه الصحيح وتغييره. سرعة تغيير الاتجاه. –التقاط الكرة بكلتا اليدين أو بيد واحدة.
مرحلة التقييم	أن يتمكن المتعلمون من العودة إلى الحالة الطبيعية ومناقشة النتائج.	اجراء تمارين الاسترجاع اجراء مناقشة عامة حول سيرورة الحصة/ جمع الأدوات جمع التلاميذ وتقديم الملاحظات		التنفس العادي. انخفاض معدل ضربات القلب. المشاركة الجماعية في المناقشة.