وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر ـ باتنة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية

تخصص : النشاط الرياضي التربوي

علاقة استراتيجية حل المشكلات بتنمية التفكير الإبداعي خلال حصة التربية البدنية و الرياضية

دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية (19 سنة) بولاية باتنة

إعداد الطالبة :

نسيمة محبوبي

إشراف الدكتور:

خالد جوادي

لجنة المناقشة			
د / السعيد يحياوي	أستاذ محاضر . أ .	جامعة باتنة	رئيسا
د / خالد جوادي	أستاذ محاضر . أ .	جامعة مسيلة	مقررا
د / فيصل قاسمي	أستاذ محاضر . أ .	جامعة سوق أهراس	عضوا
أ د / مراد بوطبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة أم البواقي	عضوا

السنة الجامعية : 2012 – 2013

﴿ قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم ﴾

صدق الله العظيم

البقرة : الآية 32

شكر و عرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

﴿ و لئن شكرتم لأزيدنكم ﴾ ، فالشكر لله المتفضل علينا بإتمام هذا العمل المتواضع ، سبحانه من رزقنا من ذلك الصبر و الإرادة و الصحة ، فيا رب زدنا علما و فهما و انفعنا بما علمتنا و ارزقنا العمل بعد العلم ، و بارك لنا في أعمارنا و في أوقاتنا .

﴿ لم يشكر الله من لم يشكر الناس﴾ و قد أنهيت هذا العمل بفضل الله وعونه، لا يسعني إلا أن أعيد الفضل لأصحابه، و أهدي شكري و امتناني لكل مِن :

مَن تكرم بقبول الإشراف على مذكرتي الدكتور جوادي خالد و على جميل توجيهاته السديدة و إرشاداته القيمة و المفيدة .

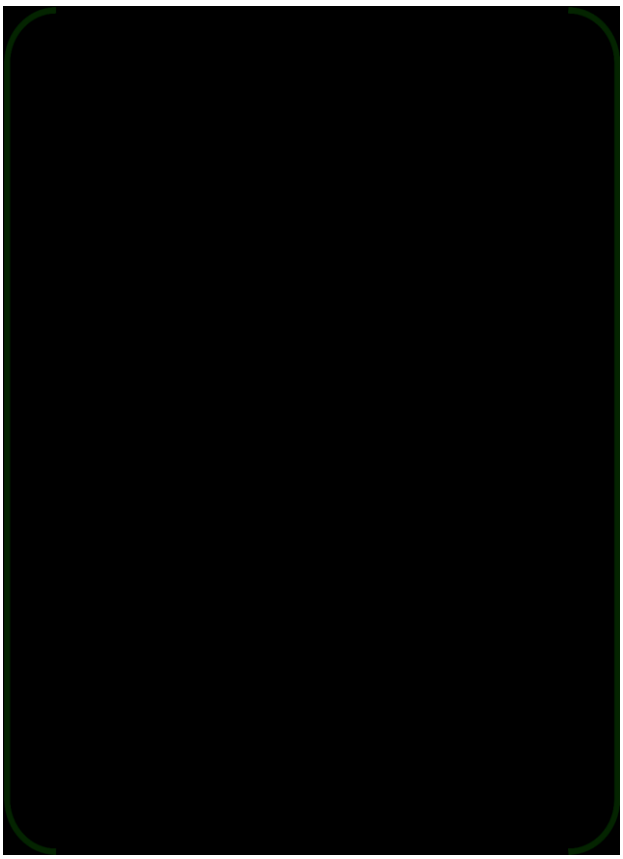
الأستاذ نقاز محمد الذي كان نعم السند ، فبوركت أستاذي و دمت معطاء متواضعا و راقيا.

الدكتور يحياوي السعيد الذي كانت توصياته سديدة و هو من كان وراء نضج ثمرة جهودنا .

مفتشي التربية و التكوين لمادة التربية البدنية و الرياضية السيدان لزهاري ، شادة .

طاقم ثانوية العابد عيسى براس العيون و على رأسهم الأستاذ بربريس بلال على مساعدتهم لنا لإنجاز هذه الدراسة .

شكرا لكل من مد لنا يد العون و المساعدة فجزى الله كل خَيِّر ألف خَيرٍ



ملخص الدراسة باللغة العربية :

هدفت الدراسة إلى استقصاء دور أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي(العام والحركي) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور بولاية باتنة، و من أجل تحقيق هذا الهدف سعت الدراسة للتحقق من الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:

لأسلوب حل المشكلات دور في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي العام و الحركي خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي ذكور.

الفرضيات الجزئية:

1 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين الاختبارات القبلية والبعدية لبعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) ولصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

2 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين الاختبارات القبلية و البعدية لبعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) و لصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

3 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

4 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الابداعية الحركية (الطلاقة الحركية ، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

تكونت عينة الدراسة القصدية من (30) متعلما من السنة الثالثة في ثانوية عيسى العابد – راس العيون – ولاية باتنة موزعين على قسمين من شعبة العلوم التجريبية، تم اختيارهما بطريقة عشوائية ليمثل أحدهما المجوعة التجريبية الأولى التي درس متعلموها وحدة تعلمية في كرة اليد بأسلوب حل المشكلات، و الأخر المجموعة التجريبية الثانية التي درس متعلموها وحدة تعلمية في كرة اليد بالأسلوب الأمري . و من أجل تحقيق الهدف من هذه الدراسة، تم اعتماد أدوات الدراسة التالية:

1- اختبار التفكير الإبداعي العام لتورانس و بارون
2- اختبار التفكير الإبداعي الحركي للمياء الديوان.
3- وحدة تعلمية في كرة اليد.

و من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة و اختبار صحة فرضياتها، تم تطبيق اختبارات التفكير الإبداعي قبل و بعد إخضاع مجموعتي الدراسة للوحدة التعلمية في كرة اليد، كل و أسلوبها المعتمد ، و بعد الانتهاء من تجربة الدراسة، و جمع البيانات و تحليلها إحصائيا باستخدام نظام (spss)، أظهرت نتائج التحليل ما يلي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية و العدية و لصالح الاختبارات البعدية في تنمية بعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة العامة ، المرونة العامة ، الأصالة العامة) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي ذكور.
2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبلية و البعدية و لصالح الاختبارات البعدية في تنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي ذكور.
3- وجود فروق دالة إحصائيا في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية العامة(الطلاقة ، المرونة، الأصالة) بين الأسلوبين و لصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي ذكور.
4- وجود فروق دالة إحصائيا في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية ، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية) بين الأسلوبين و لصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي ذكور.

و أوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي التربية البدنية و الرياضية لأسلوب حل المشكلات لأنه يكسب المتعلمين آليات التفكير و ينمي التفكير الإبداعي لديهم.

English Abstract

This studing ceins to figure out the role of the approach of solving problems in the developement of creative thinking (general ,kinetic) duving ,the physical education and sports ,class for the third year students in the schools of Batna .

In order to attaind this goal ,this study investigated the validity of following hypotheses.

General hypothese :

The approach of alving problems has a role (effect) on the developement of the creative thinking skills (general,kinetic) during the physical education and sports class of the boys of the third year students of the middle schools.

Partial hypotheses :

1/There are statistally significant differencies between results of pre and after the experiment of some of the general creative skill (fluency, flexibility, originality) in favor of both the cese of the problem salving approach, and the ordering /guiding one ,during the physical education and sports class of boys of the third year of middle schools.

2 /There are statistally significant differencies between the results of pre and after the experiment of some of the motor(movemental)creative skills(motor fluency,motor flexebility, motor originality) in the favor of the afterexperiment tests results of both ,the use of the problem salving approach and the ordering (guiding) one,during the physical education and sports class of boys of the third year of middle schools.

3/There are statistally significant differencies within the after experiment tests results of the developement of some of the general creative skills (fluency,flexibility,originality) beteen the twoapproachs in thefavor of the problem salving approach during the physical education and sports class of boys of the third year in the middle schools.

4/There are statistally sinificant differencies within the after experiment testsresults of the developement of some kinetic creative skills(fluency,flexibility, originality) between the two approachs ,in the favor of the problem salving approach during the physical education and sports class of boys of the third year in the middle schools.

The population of the stady in composed of 30boys of the third year, from the AISSA AL ABED ,RAS LAYONE,Middle School,Batna.The population was devided into two groups from the experimental science field ,and were chosed raudamly.

The experimental group members were taught the hand ball ,education unit with the use of the problem salving approach and the conditional group with the ordoring approach.

Tools used in this stady :

1-creative thinking test for Torrance,Boron .

2- kenitic thinking test for Lamia Diwan.

3- hand ball educational unit .

In order to answer the stady questions and testify the validity of it's hypotheses ,both groups were tested before and after they took the handball classes,each with an approach,after the experiment of the stady and the gathering of data and the statistically analysing using the(SPSS)program.

The following results were fowel :

1-there are statistically significant differencies between the pre and after results of the experiment in the favor of the after experiment results of the developement in some of the general creative skills(general fluency,generalflexibility,general originality)during the physical education and sports class of boys of third year of middle schools.

2-there are statistically significant differencies between the results pre and after experiment with favor of the after experiment results of the developement of some of the kenitic creative skills(fluency, flexibility,originality) during the physical education and sports class of boys of third year middle schools.

3-there are statistically significant differencies wthin the after experiment test's results of the developement of some of the general creative skills(fluency, flexibility, originality) between the approachs in the favor of the problem salving approach during the physical education and sports class of boys of third year in the middle schools.

4-there are statistically significant differencies within the after experiment test's results of the developement of some of the kenitic creative skills (fluency,flexibility,originality)between the two approachs in the favor of the the problem salving approach during the physical education and sports class of boys of the third year in the middle schools.

This stady recommanded the physical education and sport's teachers to use the problem salving approach because it reinforces the students « learner's » creative thinking and develops their creative thinking skills.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الآية القرآنية	أ
الشكر	ب
الإهداء	ج
ملخص الدراسة باللغة العربية	د
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ز
فهرس المحتويات	ي
فهرس الجداول	ف
فهرس الأشكال	ق
فهرس الملاحق	ر
مقدمة	01
الفصل التمهيدي : الاطار العام للدراسة	
1 . إشكالية الدراسة	05
2 . فرضيات الدراسة	08
3 . أهداف الدراسة	09
4 . أهمية الدراسة	09
5 . أسباب اختيار موضوع الدراسة	10
6 . متغيرات الدراسة	11
7 . مفاهيم و مصطلحات الدراسة	11
8 . الدراسات السابقة و المشابهة	15
الجانب النظري	
الفصل الأول : التفكير الإبداعي و أهم النظريات المفسرة له	
تمهيد	29
1 . التفكير	30
1 . 1 . مفهوم التفكير	30

1 . 2 . مستوى التفكير	31
1 . 2 . 1 . التفكير الأساسي	31
1 . 2 . 2 . التفكير المركب	31
2 . 2 . مفهوم التفكير الإبداعي	33
2 . 2 . 1 . على أساس العملية الإبداعية	34
2 . 2 . 2 . على أساس الإنتاج الإبداعي	36
2 . 2 . 3 . على أساس السمات الشخصية	38
2 . 3 . مهارات التفكير الإبداعي	40
2 . 3 . 1 . الطلاقة	41
2 . 3 . 2 . المرونة	42
2 . 3 . 3 . الأصالة	44
3 . التفكير الإبداعي الحركي	45
3 . 1 . مفهومه	46
3 . 2 . المهارات الإبداعية الحركية	48
3 . 2 . 1 . الطلاقة الحركية	48
3 . 2 . 2 . المرونة الحركية	48
3 . 2 . 3 . الأصالة الحركية	48
4 . قيمة التفكير الإبداعي و أهميته	48
5 . معوقات تعليم التفكير الإبداعي	50
6 . النظريات التي فسرت التفكير الإبداعي	54
6 . 1 . نظرية التحليل النفسي	54
6 . 2 . النظرية الارتباطية	56
6 . 3 . النظرية الجشطالتية	57
6 . 4 . النظرية السلوكية	58
6 . 5 . النظرية الإنسانية	58
6 . 6 . النظرية المعرفية	60
6 . 7 . النظرية العاملية	60
خلاصة	66

الفصل الثاني: التدريس و أساليبه في التربية البدنية و الرياضية	
أولا : التدريس	69
1 . 1 . مفهوم التدريس	69
1 . 2 . تخطيط التدريس	71
1 . 3 . أهمية تخطيط التدريس	72
1 . 4 . الأهداف العامة للتدريس	73
1 . 5 . معالم التدريس الجيد	74
1 . 6 . الأهداف الخاصة لتدريس التربية البدنية و الرياضية	75
1 . 7 . تدريس المهارات الحركية خلال حصة التربية البدنية و الرياضية	77
ثانيا : أساليب التدريس في التربية البدنية و الرياضية	79
2 . 1 . أسلوب حل المشكلات	82
2 . 1 . 1 . المعنى العلمي للمشكلة و حل المشكلة	83
2 . 1 . 2 . مفهوم أسلوب حل المشكلات	84
2 . 1 . 3 . الأساس النظري للتعلم المبني على المشكلات	86
2 . 1 . 4 . مبررات استخدام أسلوب حل المشكلات	89
2 . 1 . 5 . مميزات أسلوب حل المشكلات	90
2 . 1 . 6 . أهمية أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلُمية	91
2 . 1 . 7 . دور المعلم في ظل أسلوب حل المشكلات	92
2 . 1 . 8 . دور المتعلم في ظل أسلوب حل المشكلات	92
2 . 1 . 9 . عيوب التدريس وفق أسلوب حل المشكلات	92
2 . 1 . 10 . مزايا التدريس وفق أسلوب حل المشكلات	93
2 . 1 . 11 . أسلوب حل المشكلات في التربية البدنية و الرياضية	93
2 . 2 . أسلوب التدريس بالأمر	95
2 . 2 . 1 . مفهوم أسلوب التدريس بالأمر	95
2 . 2 . 2 . مضمون أسلوب التدريس بالأمر	96
2 . 2 . 3 . أهداف أسلوب التدريس بالأمر	97
2 . 2 . 4 . دور المعلم في ظل أسلوب التدريس بالأمر	97
2 . 2 . 5 . دور المتعلم في ظل أسلوب التدريس بالأمر	98
2 . 2 . 6 . عيوب أسلوب التدريس بالأمر	98

2 . 2 . 7 . مزايا أسلوب التدريس بالأمر	99
2 . 2 . 8 . ملخص لأساليب التدريس قيد الدراسة	100
ثالثا : التعلم المبني على المشكلات و تنمية القدرة على التفكير لدى المتعلمين	101
3 . 1 . التعلم المبني على المشكلات و تطوير عمليات التفكير العليا	101
3 . 2 . التعلم المبني على المشكلات و عادات العقل المنتجة	103
3 . 3 . التعلم المبني على المشكلات و تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفية	104
3 . 4 . التعلم المبني على المشكلات و تنظيم المناهج و التدريس من خلال تنمية التفكير	106
3 . 5 . التعلم المبني على المشكلات و تنمية القدرة على التفكير الإبداعي	107
خلاصة	109
الفصل الثالث : خصائص متعلمي الثالثة ثانوي و متطلبات كرة اليد	
تمهيد	111
أولا : خصائص متعلمي الثالثة ثانوي	112
1 . مفهوم المراهقة	112
2 . مراحل المراهقة	112
3 . خصائص المراحل العمرية (17 ـ 19) سنة	113
3 . 1 . الخصائص الحركية	113
3 . 2 . الخصائص الفيزيولوجية	114
3 . 3 . الخصائص المورفولوجية	114
3 . 4 . الخصائص الاجتماعية	115
3 . 5 . الخصائص العقلية	116
3 . 6 . الخصائص الانفعالية	118
4 . حاجات المراهق	119
5 . أشكال المراهقة	121
6 . مشكلات المراهقة	123
7 . كيفية التعامل مع المراهقين	124
ثانيا : كرة اليد	124
1 . تعريف كرة اليد	124
2 . خصوصيات كرة اليد	124

3 . أهمية كرة اليد	125
4 . قانون رياضة كرة اليد	126
5 . تصنيف كرة اليد ضمن الانشطة الرياضية	127
6 . الأبعاد التربوية لكرة اليد	128
7 . متطلبات كرة اليد	128
7 . 1 . المتطلبات المورفولوجية	128
7 . 2 . المتطلبات الحركية	130
7 . 3 . المتطلبات البدنية	131
7 . 4 . المتطلبات الفيزيولوجية	133
7 . 5 . المتطلبات الخططية	134
7 . 6 . المتطلبات النفسية	135
7 . 7 . المتطلبات الاجتماعية	136
7 . 8 . المتطلبات المهارية	137
خلاصة	147
الجانب الميداني (التطبيقي)	
الفصل الرابع : منهجية الدراسة و إجراءاتها الميدانية	
تمهيد	150
1 . المنهج العلمي المتبع	151
2 . مجتمع الدراسة	151
3 . عينة الدراسة	151
3 . 1 . أسباب اختيار العينة	152
3 . 2 . وصف العينة	152
3 . 3 . تجانس و تكافؤ مجموعتي الدراسة	153
4 . التصميم التجريبي للدراسة	156
5 . أدوات الدراسة	158
5 . 1 . اختبار التفكير الإبداعي العام لتورانس و بارون	158
5 . 1 . 1 . تعريف بالمقياس (الاختبار)	158
5 . 1 . 2 . تقييم المقياس (الاختبار)	160
5 . 1 . 3 . الخصائص السيكوميترية للاختبار	162

5 . 2 . اختبار التفكير الإبداعي الحركي	167
5 . 2 . 1 . تعريف بالاختبار	167
5 . 2 . 2 . تقييم الاختبار	169
5 . 2 . 3 . الخصائص السيكوميترية للاختبار	169
5 . 3 . الوحدة التعلمية في كرة اليد (البرنامج التعليمي)	172
5 . 3 . 1 . تعريف الوحدة التعلمية	173
5 . 3 . 2 . دواعي إعدادها	173
5 . 3 . 3 . خطوات إعدادها (المنهجية المتبعة)	173
5 . 3 . 4 . برمجة الوحدات التعليمية	174
5 . 3 . 5 . أسس و شروط بناء الوحدات التعليمية	174
5 . 3 . 6 . تطبيق الوحدات التعليمية	175
5 . 3 . 7 . صدق الوحدات التعليمية	177
6 . مجالات الدراسة	177
6 . 1 . المجال المكاني	177
6 . 2 . المجال الزماني	177
7 . الأجهزة و الأدوات المستخدمة في الدراسة	180
8 . المعالجة الإحصائية	180
خلاصة	182
الفصل الخامس: عرض ،تحليل ، مناقشة و تفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	184
أولا : عرض النتائج و تحليلها	185
1 . عرض نتائج الفرضية الأولى	185
1 . 1 . عرض نتائج الفروق بين بين الاختبارات القبلية و البعدية للمجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) في المهارات الإبداعية العامة و تحليلها	185
1 . 2 . عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة(الأسلوب الأمري) في المهارات الإبداعية العامة و تحليلها	187
2 . عرض نتائج الفرضية الثانية	189
2 . 1 . عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية (أسلوب	190

حل المشكلات) في المهارات الإبداعية الحركية و تحليلها	
2 . 2 . عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة (الأسلوب الأمري) في المهارات الإبداعية الحركية وتحليلها	192
3 . عرض نتائج الفرضية الثالثة	194
. عرض نتائج الفروق للاختبارات البعدية العامة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة	194
4 . عرض نتائج الفرضية الرابعة	196
عرض نتائج الفروق للاختبارات البعدية الحركية بين المجموعتين التجريبية والضابطة	197
ثانيا : مناقشة و تفسير النتائج	199
1 . مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى	199
2 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية	201
3 . مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة	202
4 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة	204
ثالثا : الاستنتاجات	205
خاتمة	208
التوصيات و المقترحات	209
المصادر و المراجع	211
الملاحق	223

فهرس الجداول

الرقم	العناوين	الصفحة
01	يوضح أهم النظريات المفسرة للتفكير الابداعي ومدي استفادة الدراسة الحالية منها	64
02	يوضح كيفية استعمال التغذية الراجعة خلال حصة التربية البدنية و الرياضية	79
03	يوضح أساليب تدريس التربية البدنية و الرياضية	82
04	يوضح ملخص لأساليب التدريس قيد الدراسة	100
05	يوضح الطول و الوزن عند المراهقين الذكور	115
06	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعمار واطوال واوزان مجموعتي الدراسة	152
07	يوضح عدد افراد عينة الدراسة والاسلوب المتبع مع كل مجموعة	153
08	يوضح تجانس متعلمي المجموعة الضابطة في العمر الطول الوزن المهارات الابداعية العامة والحركية	153
09	يوضح تجانس متعلمي المجموعة التجريبية في العمر والطول الوزن المهارات الابداعية العامة والحركية	154
10	يوضح الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت)المحسوبة في الاختبار القبلي للتفكير الابداعي العام	155
11	يوضح الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم(ت)المحسوبة في الاختبار القبلي للتفكير الابداعي الحركي	156
12	يوضح الصدق الظاهري لاختبار التفكير الابداعي العام	163
13	يوضح الصدق التمييزي لمهارات التفكير الابداعي العام	164
14	يوضح ثبات الاختبار بين التطبيقين	165
15	يوضح ثبات تصحيح الاختبارين	166
16	يوضح درجة الاتساق في تصحيح الاختبار بين الباحثة والمصحح	167
17	يوضح الصدق التمييزي لمهارات التفكير الابداعي الحركي	170
18	يوضح ثبات اختبار التفكير الإبداعي الحركي بين التطبيقين	171
19	يوضح ثبات تصحيح اختبار التفكير الابداعي الحركي بين المصححين	171
20	يوضح درجة الاتساق في تصحيح اختبار التفكير الابداعي الحركي بين الباحثة و المصحح الثاني	172

21	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي العام لدى متعلمي المجموعة التجريبية	185
22	يوضح دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي العام لدى متعلمي المجموعة التجريبية	186
23	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي العام لدى متعلمي المجموعة الضابطة	187
24	يوضح دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي العام لدى متعلمي المجموعة الضابطة	188
25	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي العام لدى متعلمي المجموعة التجريبية.	190
26	يبين دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي الحركي لدى متعلمي المجموعة التجريبية	191
27	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للاختبارات القبلية و البعدية لمهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى متعلمي المجموعة الضابطة	192
28	يوضح دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي الحركي لدى متعلمي المجموعة الضابطة	193
29	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لعلامات متعلمي المجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) و المجموعة الضابطة (الأسلوب الأمري) في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي العام.	194
30	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي المجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) و المجموعة الضابطة (الأسلوب الأمري) في مهارات التفكير الإبداعي العام.	196
31	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لعلامات متعلمي المجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) و المجموعة الضابطة (الأسلوب الأمري) في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي الحركي	197
32	يوضح دلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي المجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) و المجموعة الضابطة (الأسلوب الأمري) في مهارات التفكير الإبداعي الحركي	198

فهرس الأشكال

الرقم	العناوين	الصفحة
01	يوضح عناصر استراتيجية التعلم المبني حول المشكلة	90
02	يوضح استقبال الكرة	139
03	يوضح تمرير الكرة	141
04	يوضح تصويب الكرة	143
05	يوضح تنطيط الكرة	144
06	يوضح وقفة الاستعداد الدفاعية	145
07	يوضح حائط الصد	146
08	يوضح التصميم التجريبي للدراسة	157

فهرس الملاحق

الرقم	العناوين
01	اختبار التفكير الإبداعي العام لتورانس و بارون
02	اختبار التفكير الإبداعي الحركي للمياء الديوان
03	استبانة آراء السادة الخبراء (المحكمين) لإقرار صلاحية صورة مقياس التفكير الإبداعي اللفظي لتورانس و بارون المعرب من قبل سيد خير الله و تكيفه مع البيئة الجزائرية
04	وحدة تعلمية في كرة اليد
05	وحدات تعليمية في كرة اليد مطبقة بأسلوب حل المشكلات
06	وحدات تعليمية في كرة اليد مطبقة بالأسلوب الأمري
07	استبانة آراء السادة المحكمين لإقرار صلاحية كل من الوحدة التعلمية و الوحدات التعليمية

مقدمـــة :

يعد التفكير أرقى سمة يتسم بها الإنسان الذي كرمه سبحانه وتعالى وميزه على غيره من سائر الكائنات الحية ، وهو نعمة إلهية وهبها الله لبني البشر دون غيرهم من مخلوقاته و يمثل أعقد أشكال السلوك الإنساني ،جعل الله تعالى الإنسان خليفته في الأرض وميزه بالعقل عن بقية المخلوقات وجعل عقله مدار التوافق وتحمل أعباء المسؤولية، و حثه على النظر في ملكوته بالتفكير وأعمال العقل والتدبير إذ جاء تعبير (بديع السموات والأرض) في القرآن الكريم في سورة الرعد: {وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَاراً وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَار إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ }[1] يعد التفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة كما يعتبر من أكثر الموضوعات التي تختلف الرؤى حولها وتتعدد وتتشابك أبعادها وهو ما يعكس تعقد العقل البشري وتعقد عملياته ،كما يوصف التفكير بأنه شكل من أشكال السلوك الإنساني ، وأعقدها ، ويعد من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات ، فمن خلال رحلته (الإنسان) الطويلة الشّاقة من العصور البدائية إلى عصور الحضارة قد استطاع الإنسان أن يواجه مشكلات لا حدود لها، هذه المشكلات تزداد صعوبة وتعقيداً بتطور المجتمع وتغيراته السريعة. و التفكير نشاط داخلي يختلف من حيث نوعيته وطبيعته فمنه ما هو بسيط ومباشر ومنه ما هو معقد ، لذا فالأفراد يختلفون فيما بينهم بأساليب تفكيرهم ، وأنماطهم المعرفية ، ويتعدد النشاط الفكري ليشمل أنواعا عديدة . و التفكير مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي انتقائي قصدي موجه نحو حل مسالة ما، و هذا المفهوم الافتراضي لا يمكن ملاحظته و إنما يستدل عليه من نتائجه .إن الأهمية الكبيرة والدور الفاعل للإبداع والمبدعين في نهضة وتقدم المجتمعات في المجالات كافة يوجب على الباحثين أن يولوا اهتماما متميزا وكبيرا على نحو جاد وعميق للدراسات المتعلقة بالإبداع، سواء ما يتصل منها بالكشف عن المبدعين بغية رعايتهم وتطوير قدراتهم واستثمارها بصورة أمثل ،أو محاولة تحديد العوامل والظروف المؤثرة في تطوير التفكير الإبداعي لدى النشء. و لقد اهتم الباحثون بالتفكير الإبداعي في المجال الرياضي كونه يهدف الى إظهار تنوع استثنائي و فريد في الإستجابات الحركية ،كما أنه يمكن أن يتطور في المجال الرياضي من خلال العمل على تطوير الإستعدادات الخاصة التي تمكن الرياضي من أن يصل الى الإبداع في الأداء ، والتي بدورها يمكن أن تتطور من خلال توفر العوامل المناسبة والفرص الجيدة والمتتالية والمثابرة على التدريب و الممارسة المستمرة خاصة إذا علمنا أن الاختيار المناسب

[1] القرآن الكريم ، سورة الرعد ، الآية 3.

للأسلوب يعد عاملا مكملا ،لأن الأسلوب المناسب يتيح للرياضي أن يرى الأداء ونتائج هذا الأداء ، بحيث يمكن أن يكون قادرا على إيجاد ما هو نافع وأصيل كي يطور مهاراته الإبداعية .و تعتبر المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) التي تتبنى أسلوب حل المشكلات هي الكفيلة بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لأنها تؤدي بالضرورة إلى وضع استراتيجية قاعدتها أهداف في صيغة كفاءات تجد امتدادها في الأنشطة البدنية والرياضية ، التي تعتبر دعامة ثقافية لها ، بوصفها مبنية على وضعيات إشكالية يفرضها الموقف ، موجهة لجميع المتعلمين ، بحيث تتباين فيها مسالك التعلم وتراعى فيها استعداداتهم ورغباتهم ، انطلاقا من منهجية يمليها المنطق نفسه . فأسلوب حل المشكلات يستدعي الطريقة النشطة التي تأخذ بعين الاعتبار اهتمامات و انشغالات المتعلم و تستدعي المبادرة ، التصور التأمل و التفكير المنطقي ، فهي تساعد بقسط وافر في تنمية شخصية المتعلم و خلق التوازن بينه و بين محيطه المادي و البشري، و هذا من خلال وضعيات إدماجية مناسبة لقدرات المتعلم البدنية، النفسية، الحركية و المعرفية، محفزة ضمن حالات معقدة (وضعيات الإشكال) التي تتطلب حلولا من طرفه، و هي حالات تحتوي على مؤشرات تسهل التعلم بواسطة حل المشكلات ، و التي تمكن من استغلال و استثمار المعارف و المكتسبات التي لها طابع تحفيزي ، تخلق الحيوية و النشاط أثناء العمل و كذلك تدفع بالتوكل على النفس قبل اللجوء إلى مساعدة من طرف الغير.وعليه توجه الباحثون حاليا الى اكتشاف المتعلمين الموهوبين رياضيا وتوجيه العناية لهم والذين لديهم الاستعدادات والقدرات على الإبداع في الأداء الحركي كي يقدموا أفكارا جديدة وأداء حركيا مبتكرا بهدف الإرتقاء بالرياضة والرياضيين .

و لغرض الإلمام بموضوع الدراسة من مختلف الجوانب ارتأت الباحثة تصميم الدراسة بالشكل التالي :

ـ الفصل التمهيدي : خُصص للإطار العام للدراسة ؛ الذي اشتمل على طُرح الإشكالية ، صياغة الفرضيات ،أهداف الدراسة ، أهمية موضوع الدراسة ، أسباب اختيار هذا الموضوع ، تحديد متغيرات الدراسة ،المصطلحات الموظفة في الدراسة و أخيرا الدراسات السابقة و المشابهة ذات الصلة بالدراسة، متبوعا بالجانب النظري و الميداني للدراسة و هما على الترتيب :

ـ الجانب النظري : تضمن ثلاثة فصول كانت كمايلي :

الفصل الأول تم التطرق فيه إلى التفكير الإبداعي و أهم النظريات المفسرة له.
الفصل الثاني تم فيه تناول التدريس و أساليبه في التربية البدنية و الرياضية ، كما اشتمل أيضا على التعلم المبني على المشكلات و تنمية القدرة على التفكير لدى المتعلمين .
الفصل الثالث وجه التركيز فيه إلى خصائص متعلمي الثالثة ثانوي و متطلبات كرة اليد .

أما **الجانب الميداني** الذي اشتملت عليه الدراسة فقد خُصص له :

الفصل الرابع الذي تضمن منهجية الدراسة و إجراءاتها الميدانية انطلاقا من تحديد المنهج المتبع ، مجتمع الدراسة ، عينتها ، مرورا بتصميمها التجريبي ، أدوات جمع البيانات ، وانتهاء بمجالات الدراسة الميدانية.

الفصل الخامس تم التطرق فيه إلى عرض وتحليل البيانات الميدانية ، مناقشة و تفسير نتائج الدراسة على ضوء الفرضيات و الإطار النظري العام للدراسة ، و في الأخير انصب الإهتمام على أهم و أبرز الإستنتاجات ، مرورا بخلاصة عامة حول النتائج المتحصل عليها من خلال الجانبين النظري و الميداني وصولا إلى التوصيات و الاقتراحات.

.

1 . إشكالية الدراســــة

إن معظم الإنجازات العلمية و التكنولوجية التي حققتها البشرية في القرن العشرين هي نتاجات أفكار المبدعين، ولكن العلم في الماضي كان يُصمم لعالم مستقر، أما الآن فإن مجتمعنا يعيش في عالم سريع التغير تحيطه تحديات محلية وعالمية لعل أهمها الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم ،كل ذلك يحتاج منا السرعة في تنمية عقول مفكرة قادرة على حل المشكلات، وتعتبر تنمية هذه العقول المفكرة مسؤولية كل مؤسسات الدولة وعلى رأسها المؤسسات التعليمية، فمن المعلوم أن تنمية تفكير المتعلم يمكن أن تتم من خلال المناهج الدراسية المطبقة في المؤسسات التعليمية، و المناهج باختلافها تساهم في تنمية التفكير بمهاراته المختلفة و القدرة على حل المشكلات لدى المتعلمين إذا توفر لتدريسها الإطارات الكُفأة. و التعمق في أدبيات تعليم التفكير الابداعي يُظهر بوضوح أن التفكير والإبداع مهارات وقدرات قابلة للتعلم كأية مهارة أخرى من خلال إعداد البرامج التدريبية المناسبة ، لهذا ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير الإبداعي بشكل ملحوظ في النصف الثاني من القرن العشرين ، سيما عقد الثمانينات منه ، وتمثل ذلك الاهتمام في الكثير من نماذج التفكير والبرامج التدريبية والبحوث والدراسات التي تهدف للنهوض بهذا المجال الحيوي وتطويره ، عملا بمبادئ التربية الهادفة ـ بكل أبعادهاـ إلى تنظيم التفكير الإبداعي عند المتعلمين وتمكينهم من استثمار أقصى حد ممكن من قدراتهم وطاقاتهم الإبداعية ، و هو ما يشير إليه محمد محمود الحيلة في تعريفه للتفكير الإبداعي على أنه "نشاط عقلي مركب، هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول ، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا"[(1)].

و نظرا للتقدم المعرفي الهائل، وعدم قدرة المتعلم على تخزين كل المعلومات في ذاكرته، فان التربية المعاصرة تسعى لتعليم الفرد كيف يتعلم و كيف يفكر؟، وتعتبر ذلك من أهم أولوياتها، وذلك ليمتلك القدرة على التعلم الذاتي المستمر، و يواكب التغيرات المعرفية، الاجتماعية، الانفجار المعرفي و التحديات التكنولوجية، و إذا أردنا من المتعلم أن يكون مفكرا جيدا فلابد من تعليمه مهارات التفكير من خلال استراتيجيات معدة تلائم مرحلة نموه وقدرة استيعابه. و يستند هذا التوجه إلى ما ذهب إليه الباحثون من أن المقدرة على التفكير مكتسبة أو مستحدثة أكثر من كونها فطرية، وتعليم مهارات التفكير أصبح أكثر

[(1)] محمد محمود الحيلة ، تكنولوجيا التعليم من أجل التفكير بين القول و الممارسة ، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان ، الأردن ،2002 ، ص 54 .

من ضرورة و أنه يجب التفكير بكل الطرق والأساليب و الاستراتيجيات التي تنمي هذه المهارات خاصة تلك الأساليب التي تراعي الخصائص البيولوجية ،الفيسيولوجية ،المعرفية والانفعالية للمتعلم. من جانب آخر يتفق الجميع على أن التعليم من أجل التفكير أو تعلم مهاراته هدف مهم للتربية ، وعلى المؤسسات التربوية والمجتمعية أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لمتعلميها، و يعتبر كثير من المدرسين والتربويين أن مهمة تطوير قدرة المتعلم على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم ،إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق ،لأن الأساليب التعليمية التعلمية القائمة لا توفر خبرات كافية في التفكير .

فمدارسنا نادرا ما تهيئ للمتعلمين فرصاً كي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم ، ومع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول المتعلمين بالمعلومات ، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير ، والإبداع . كما أن المتتبع لواقعنا التعليمي التربوي يرى الكثير من الاختلالات والنقائص التي أدت الى تدني التعلم لدى الكثير من طلبتنا ومتعلمينا حيث أصبح يلاحظ أن المتعلم في مؤسساتنا غالباً جامد في تفكيره، ميّال إلى الاتّباع لا الإبداع، مستجيب للأوامر، غير ميّال للمبادرة، كما أن ما يُقدم له يصبح غاية في حد ذاتها، يقدم وكأنه ثابت لا يتغير، والتفكير في مدى صحته هو جهد ضائع، والاهتمام ينصب فقط على الخبرات المعرفية، فنحن اليوم بحاجة أكثر من قبل إلى أساليب (استراتيجيات) تعليمية /تعلمية تثير اهتمام المتعلمين و تحملهم على الاستغراق في التفكير وتقودهم نحو الإنتاج الإبداعي و تحقق إيجابية المتعلمين من خلال إشراكهم في حل مشكلات ذات معنى، ويتم ذلك بإعطائهم دورا نشطا في عملية التعلم لإكسابهم خبرات تربوية ذات تأثير مرغوب في سلوكهم[1].

فالمهارات الإبداعية موجودة عند كل المتعلمين بنسب متفاوتة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي تتوقد، و إن النمطية في الأساليب التعليمية قد تُوقف أو تعيق تلك المهارات ولا تؤدي إلى إعداد متعلمين قادرين على الإنتاج الإبداعي المتنوع، والذي تحتاجه التنمية الشاملة لمجتمعاتنا في القرن الحادي والعشرين. لذا علينا أن ننمي المهارات الإبداعية لمتعلمينا من خلال اتباع أنجع الأساليب للارتقاء بهم نحو مستقبل أكثر إبداعا .

وهنا وجب على الأنظمة التربوية صياغة توجهات مستقبلية في مناهجها التربوية أهمها التخلي عن السياسات التعليمية القائمة على اكساب المعلومات وتخزينها في عقول المتعلمين والتوجه نحو تنمية

---

[1] ساري حمدان و أخرون ، دليل المعلم في التربية الرياضية ،المديرية العامة للمناهج والتقنيات والتعليم، وزارة التربية والتعليم ، جامعة اليرموك، عمان، الأردن، 1995، ص 31.

مهارات التفكير لديهم، و لأن التربية البدنية و الرياضية جزء هام لا يتجزأ من النظام التربوي ، وجب عليها أن تسهم في خلق المبدعين لاسيما في مرحلة التعليم الثانوي وإظهار قابليتهم الإبداعية من أجل التشخيص المبكر و التوجيه الصحيح للعقول المفكرة التي نعول عليها للارتقاء بالمجتمع والإسهام في التقدم العلمي، و هي إذا ما أحسن الإعداد لها وتدريسها تعد ميداناً خصباً لتنمية التفكير لدى المتعلمين كما تعد مجالاً واسعاً لإثارة التفكير و إطلاق العنان للخيال مما يشجع على التفكير الإبداعي ،لذا أصبح الاهتمام موجه لمادة التربية البدنية و الرياضية في المؤسسات التعليمية لأنها تعتبر إحدى أساسيات العملية التربوية بخصوصيتها التي تجعلها متميزة عن غيرها من المواد، حيث أنها تهتم بالنشاط البدني و تؤثر تأثيرا" مباشرا" على حياة المتعلم، لذا فهي جزء أساسي في إعداد المتعلم بدنيا" و فكريا" ، وإن كانت التربية البدنية و الرياضية تهتم بالجانب الحركي في مظهرها، إلا أنها تهتم بالجانب الفكري، الاجتماعي والنفسي في باطنها لذلك لابد من إدخال أساليب تدريسية حديثة من شأنها أن توفر مناخاً تربوياً فعالاً، يمكن أن يساهم في إنجاح نماذج التعليم وينمي المهارات الإبداعية للمتعلمين ويساعد على إثارة اهتمامهم وتحفيزهم، ومسايرة ما يمكن أن تنشأ بينهم من فروق فردية تعطي للمتعلم الفرص الكبيرة في تعلم واستيعاب الكثير من المهارات الحركية البسيطة منها أو المعقدة ،لأن ممارسة النشاطات البدنية و الرياضية في حصص التربية البدنية و الرياضية تتأتى عن طريق إحداث أساليب تعليمية/تعلمية تُبنى أساسا على حل الوضعية المشكلة [1]من خلال طريقة عمل نشيطة تبعث المتعلم للمشاركة المتبادلة والمتكاملة مع بقية أقرانه، و اكتساب آليات تفكير جديدة في حل المشكلات التي تعترضهم بدلا من مجرد حشو أدمغتهم بالحقائق و المعلومات . فالمتعلم الذي لا يستطيع فهم حركة ما فهو يواجه مشكلة ، و هكذا كلما كان هناك هدف يريد المتعلم تحقيقه و لكن تحول دون تحقيقه عقبات يصعب التغلب عليها، فيشعر المتعلم بالتوتر لعدم قدرته على الوصول إلى الهدف، فيكون بذلك في وضعية مشكلة يتغلب عليها بمهارات تفكيره الإبداعي و هو ما تصبو إليه منظومتنا التربوية.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتُقدم نموذجا لاستخدام إحدى الأساليب التعليمية الحديثة التي تقوم على "إثارة مشكلة تثير اهتمام المتعلمين وتستهوي انتباههم وتدفعهم إلى التفكير و الدراسة لحل هذه المشكلة و إيجاد حلول سليمة للوصول إلى أفضل طريقه موصلة الى هذا الحل"[2] . و لتُعرف على دور أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي (العام و الحركي) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور، مقارنة بالأسلوب الأمري وذلك بغية الوصول الى أفضل الأساليب في تدريس التربية البدنية و الرياضية و أكثرها فاعلية لتطوير مستوى التفكير الإبداعي العام

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط للتربية البدنية ،مديرية التعليم الأساسي ، أفريل 2003 ،ص 114.

[2] شاكر محمود الأمين و آخرون ، أصول تدريس المواد الاجتماعية ، المكتبة الوطنية ، بغداد ،العراق،1992،ص 54.

و الحركي لهذه المرحلة العمرية. لأن إعداد البرامج وتدريسها باستخدام أساليب تعليمية جديدة ناجعة تسهل على المعلمين الوصول إلى المستوى المطلوب من التطور لدى المتعلمين .

فمن الطرح السابق يمكن تلخيص الإشكالية في **التساؤل الرئيسي** التالي: ما دور أسلوب حل المشكلات في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي (العام و الحركي) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور؟

وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية :

1 . هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في تنمية بعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور بين الاختباريين القبلي والبعدي باستخدام كل من (أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري)؟

2 . هل هناك ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في تنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور بين الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام كل من (أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري)؟.

3 . هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في تنمية بعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور تُعزى إلى طريقة التدريس(أسلوب حل المشكلات ، الأسلوب الأمري)؟.

4 . هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في تنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور تُعزى إلى طريقة التدريس(أسلوب حل المشكلات ، الأسلوب الأمري)؟.

2 . فرضيات الدراسة :

2 . 1 . الفرضية العامة :

لأسلوب حل المشكلات دور في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي العام و الحركي خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور .

2 . 2 . الفرضيات الجزئية :

2 . 2 . 1 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين الاختبارات القبلية والبعدية لبعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) ولصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

2 . 2 . 2 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ بين الاختبارات القبلية و البعدية لبعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) و لصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

2 . 2 . 3 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

2 . 2 . 4 . توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \geq 0.05$ في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الابداعية الحركية (الطلاقة الحركية ، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

3 . أهداف الدراسة :

. التعرف على فعالية استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية بعض المهارات الإبداعية العامة و الحركية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور .

.الكشف عن أفضلية هذين الأسلوبين تأثيرا" في تنمية بعض المهارات الإبداعية العامة و الحركية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور .

.التعرف على فاعلية الوحدة التعلمية المقترحة في كرة اليد باستخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية بعض المهارات الإبداعية العامة و الحركية.

4 . أهمية الدراسة :

تمثل تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الإبداعي أهم أهداف التربية عموما إلا أن البعض يرى أن تنمية قدرتهم على التفكير بطريقة تعينهم على التغلب على مشاكل الحياة التي تواجههم تمثل الغاية

النهائية للتربية ، وينظر علماء النفس إلى أن كل فرد مبدع ،أو له قابلية للإبداع إذا هُيئت له الظروف المناسبة لهذه العملية ، و قد تظهر الفروق بين الأفراد في درجة الإبداع، فالاختلاف بين الأفراد في الإبداع كميا، و الإبداع كما يشرحه دي بونو في كتابه التفكير الإبداعي بأنه طريقة العلم حيث دائما تبحث عن معلومات جديدة أو تطبيقات جديدة لمعلومات متوفرة، ومن وجهة النظر هذه فإن العمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي تمثل أسلوب التدريس المناسب ،اعتمادا على القاعدة التي تنص على أن طريقة التدريس يجب أن تكون توائم طريقة بناء المعرفة الإنسانية، و طريقة بناء المعرفة الإنسانية كما أشار دي بونو هي الإبداع .وعلى طرائق التدريس أن تتواءم مع هذا البناء و تركز على تنمية التفكير الإبداعي.

كما أن تعليم مهارات التفكير أصبح اليوم أكثر من ضرورة وبذلك أصبحت دراسة التفكير الإبداعي بمكوناتها المختلفة وايجاد استراتيجيات و أساليب لتنمية هذه المهارات من بين الأمور التي تتحدى الباحثين بشكل عام و المربين بشكل خاص .و بما أن الدراسة تتناول موضوع التفكير الإبداعي و هو من المواضيع المهمة نظرا لدوره في تقدم المجتمع الإنساني ، خاصة و أن الإبداع أصبح موضوعا أساسيا ومهما ضمن موضوعات البحث العلمي في المجال التربوي والنفسي في عدد كبير من دول العالم ، و هذا ما يتطلب اعتماد برنامج مستقل في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي، يتبنى استخدام أساليب تدريسية حديثة تتفق مع الحاجات التربوية الحديثة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية في المؤسسات التربوية ، لما له من أهمية كبيرة في تنمية التفكير الإبداعي،لأن بعض المهارات التي تعد صعبة و التي تتطلب اتباع طرائق وأساليب تعليمية ملائمة تُعطي للمتعلم الفرص الكبيرة في تعلم واستيعاب الكثير من المهارات الحركية البسيطة منها و المعقدة ومن هذه الأساليب أسلوب حل المشكلات الذي يعد من الأساليب الحديثة الذي يحقق إيجابية المتعلم من خلال اشراكه في حل مشكلات ذات معنى ،ويتم ذلك من خلال إعطائه دورا نشطا في عملية التعلم، لإكسابه خبرات تربوية ذات تأثير مرغوب في سلوكه، لهذا برزت أهمية البحث ليقدم نموذجا لاستخدام إحدى الأساليب التعليمية الحديثة، التي تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام المتعلمين وتستهوي انتباههم وتدفعهم الى التفكير لحل هذه المشكلة .

5 . أسباب إختيار موضوع الدراسة :

من الواضح أن أي دارس لا ينطلق في دراسته من فراغ، فكل دراسة أو موضوع له أسباب تحتاج إلى تعمق و توضيح، و ما قادنا إلى اختيار هذا الموضوع دون سواه الأسباب الآتية :

. شعورنا بأهمية الموضوع لما يتطلبه التفكير الإبداعي في التربية البدنية و الرياضية من تنمية لمختلف

مهاراته و هذا ما لا يتأتى إلا من خلال اتباع الأساليب التدريسية الحديثة التي تعتمد التعلم الفعال الذي يتيح الفرصة للمتعلم لبناء معارفه بإدماج المعطيات و الحلول الجديدة في مكتسباته و تعلماته ، كما أنها تحدد أدوارا متكاملة لكل من المعلم و المتعلم.

. قلة الدراسات حول الموضوع.

. إمكانية دراسة المشكلة نظريا و ميدانيا.

. محاولة إعطاء بعض الحلول والتوصيات فيما يخص هذا الموضوع.

6 . متغيرات الدراسة :

6 . 1 . المتغيرات المستقلة :

يجب على الباحث أن يضبط المتغير المستقل حتى يستطيع التحكم فيه " فالمتغير المستقل هو الذي يتناوله الباحث بالتغيير للتحقق من علاقته بالمتغير التابع ، و معناه السبب أو الأثر"[(1)] .

و في دراستنا هذه يعتبر أسلوب التدريس المتبع في تطبيق الوحدة التعلمية الخاصة بكرة اليد لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة كمتغير مستقل ، و له مستويين:

ـ أسلوب التدريس بحل المشكلات المطبق على المجموعة التجريبية.

ـ أسلوب التدريس الأمري المطبق على المجموعة الضابطة.

6 . 2 . المتغيرات التابعة :

يعرف المتغير التابع بأنه ينتج عن تأثير العامل المستقل [(2)]، **و** تعتبر المتغيرات التي تريد الباحثة معرفة أثر كل من المتغيرات المستقلة فيها كمتغيرات تابعة و هي بعض مهارات التفكير الإبداعي التي تحدد بمتوسط أداء أفراد عينة الدراسة في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي العام بمهاراته الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة) ، و متوسط آدائهم في الإختبار الإبداعي الحركي بمهاراته الثلاث (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية).

7 . مفاهيم و مصطلحات الدراسة :

[(1)] وجيه محجوب ، البحث العلمي و مناهجه ، مطبعة التعليم العالي ، بغداد ، العراق ، 2002 ، ص 308 .

[(2)] نفس المرجع ، نفس الصفحة.

7 . 1 . أسلوب حل المشكلات:

7 . 1 . 1 . المفهوم الإصطلاحي :

يعرفه حسن زيتون على أنه تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلي حل للمشكلة[1]،مستخدماً المعلومات و المعارف التي سبق له تعلمها. و يرى كل من(كروليك و رودنيك) بأنه عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقا و مهارات من أجل الإستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له ، و تكون الإستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه ،أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته[2].كما يشير إلى المجهودات التي يبذلها المتعلم من أجل بلوغ هدف ليس لديه حل جاهز لتحقيقه.

7 . 1 . 2 . المفهوم الإجرائي :

هو كل ما يتعلق بتوصيل المادة التعليمية للمتعلمين من قبل المعلم للتغلب على الإشكال الذي يعترضهم بغرض تحقيق هدف الوحدة التعليمية ،و هو نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلم مشكلة ما يسعي لحلها مستخدماً ما لديه من معارف سابقة ومهارات مكتسبة، لتلبية

موقف غير عادي يواجهه وعليه أن يعيد تنظيم ما تعلمه سابقاً ويطبقه على الموقف الجديد الذي يواجهه، و أسلوب حل المشكلات يتطلب القدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الذي يواجهه المتعلم الذي يقوم بإجراء خطوات مرتبة شبيهة بخطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير من (إحساس بالمشكلة تكوين الفرضيات كحلول مبدئية للمشكلة . جمع المعلومات عن المشكلة . اختبار صحة تلك الفرضيات . تعميم النتائج و استخدامها في تفسير مواقف حياتية جديدة) ليصل في النهاية إلي استنتاج هو بمثابة حل للمشكلة .

7 . 2 . الأسلوب الأمري :

7 . 2 . 1 . المفهوم الإصطلاحي :

---

(1) حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم) عالم الكتاب ،القاهرة، 2003 ،ص 327.

(2) بدر خضر ، تكوين التفكير . بحث في الأساسيات . ، دار نينوى للدراسات و النشر و التوزيع ، دمشق ، سورية، 2011 ،ص 125 .

ترى نهاد صبيح سعد أن الأسلوب الأمري هو الأسلوب الأكثر استخداما في مجالات التعليم ،ويتميز بقيام المعلم باتخاذ جميع القرارات في بنية وتركيب هذا الأسلوب ،وبالتالي فان دور المعلم هو اتخاذ جميع القرارات في مرحلة التحضير والأداء والتقويم، لذا يكون المتعلم مقيدا بعملية الأداء والالتزام بتعليمات المعلم وطاعتها[1].

7 . 2 . 2 . المفهوم الإجرائي :

هو سلسلة إجراءات يقوم بها المعلم لتقديم المادة التعليمية ،التي يتخذ فيها جميع القرارات قبل ،أثناء وبعد الدرس ، و تتسم بالخصائص التالية :

. يستخدم فيها المعلم أسلوب المحاضرة و المناقشة الشفوية بشكل محدود.

. يقوم فيها المعلم بعروض عملية من أجل إثبات و توكيد النتاجات المعرفية .

. استقبال الطلبة للمعرفة العلمية من المعلم دون أن يكون لهم دور في التوصل إليها و اهتمام المعلم باستظهار طلبته للمادة التعليمية.

ففي هذا الأسلوب نجد المتعلم لا ينشغل بعمليات ذهنية كثيرة تساعد على التطور الذهني كالمقارنة، التصنيف ،حل المشكلات، الافتراض والابتكار ، فالعملية الذهنية الرئيسية التي يقوم بها هي التذكر .

7 . 3 . التفكير الإبداعي العام :

7 . 3 . 1 . المفهوم الإصطلاحي :

يعتبر نشاطا عقليا مركبا هادفا توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا ، و يتميز التفكير الإبداعي بالشمولية و التعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية ،انفعالية و أخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة [2]**.و هو يتكون** من مهارات إبداعية عامة أهمها : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة.

7 . 3 . 2 . المفهوم الإجرائي :

قدرة الفرد على إنتاج شيء جديد أو الوصول إلى حلول جديدة للمشكلات ، و تعرف القدرة على التفكير الإبداعي إجرائيا بأنها العلامة التي يحصل عليها المتعلم و يحققها في كل من مقياس تورانس للتفكير

---

(1) نهاد صبيح سعد، الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية ،مطبعة التعليم، العراق ، 1990 ،ص 175.

(2) فتحي عبد الرحمان جروان ، الموهبة و التفوق و الإبداع، دار الكتاب الجامعي،الإمارات العربية المتحدة، 1998،ص154.

الإبداعي و إختبار المهارات الإبداعية الحركية، و يتكون من المهارات الأساسية التالية : (الطلاقة ، المرونة ،الأصالة).

– الطلاقة (Fluency): وتعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار المرتبطة بالموضوع خلال وحدة زمنية محددة[1].

– المرونة (Flexibility): وهي القدرة على توجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف وهي عكس الجمود الذهني، و يعرفها **جروان** بانها عبارة عن قدرة الفرد على توليد أفكار متنوعة غير تلك الأفكار المتوقعة[2].

– الأصالة (Originality): وتعني القدرة على إنتاج استجابات غير عامة، بعيدة، غي عادية وذات ارتباطات غير تقليدية. والأصالة تعتبر أكثر وجه يعكس التفكير الإبداعي. و يرى **قنديل** بأنها قدرة الفرد على إنتاج أفكار أو حلول جديدة و غير عادية بعيدا عن الظاهر المألوف[1] ، و هي بذلك تعني الجدة و التفرد و هي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع [3].

و يعبر المجموع الكامل (الطلاقة + المرونة + الأصالة) عن القدرة على التفكير الإبداعي العام للمتعلم .

7 . 4 . التفكير الإبداعي الحركي :

7 . 4 . 1 . المفهوم الاصطلاحي:

تعرفه لمياء 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

[1]حسين عبد الحميد رشوان ، الأسس الفلسفية و الاجتماعية للابتكار، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر ،2000، ص186.

[2] فتحي عبد الرحمان جروان ، مرجع سابق ،ص 155 .

[1] أحمد إبراهيم قنديل ، التدريس الابتكاري ، دار الوفاء للطباعة و النشر و التوزيع ،المنصورة ، مصر ، 1992،ص 184.

[3] بدر خضر ، مرجع سابق ، ص 143.

أداؤها[1].و هو يتكون من مهارات إبداعية حركية أهمها : الطلاقة الحركية، المرونة الحركية ، والأصالة الحركية.

7 . 4 . 2 . المفهوم الإجرائي :

القابلية على انتاج أكبر عدد من الاستجابات الحركية الجديدة المتكونة من الطلاقة الحركية، المرونة الحركية ، والأصالة الحركية في زمن محدد والنابعة من التفاعل بين المتعلم وما يكسبه من خبرات تبعده عن التقليدية في التفكير. و تعرف القدرة على التفكير الإبداعي الحركي إجرائيا بأنها العلامة التي يحصل عليها المتعلم و يحققها في إختبار المهارات الإبداعية الحركية، و هو يتكون من المهارات الأساسية التالية: (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية ، والأصالة الحركية).

. **الطلاقة الحركية :** هي قدرة المتعلم على إنتاج استجابات حركية كثيرة يسجلها في وحدة زمنية معينة مقارنة بزملائه .

. **المرونة الحركية :** قدرة المتعلم على تنويع حركاته غير تلك الحركات المتوقعة .

. **الأصالة الحركية :** نوع من السلوك غير الشائع بين الكثيرين و هي تعبر عن الفكرة الجديدة بالنسبة لصاحبها و التي يجب أن تكون غير عادية و بعيدة المدى وذات ارتباطات ذكية، والأصالة الحركية عند المتعلمين تتضح حين يتمكنوا من الابتعاد عن المألوف والشائع وهم يدركون العلاقات ويفكرون في أفكار وحلول مختلفة عما يفكر به الآخرون من زملائهم مما يجعل بعض أفكارهم تثير الدهشة. و يعبر المجموع الكامل (الطلاقة الحركية + المرونة الحركية + الأصالة الحركية) عن القدرة على التفكير الإبداعي العام للمتعلم .

8 . الدراسات السابقة و المشابهة :

يشير الأدب التربوي العلمي إلى العديد من الدراسات التي حاول الباحثون خلالها معرفة فاعلية الطرائق و الإستراتيجيات الحديثة جميعها بشكل عام ، و طريقة حل المشكلات بشكل خاص في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ،فمن خلال الدراسات السابقة التي كانت في حدود إطلاع الطالبة عليها و التي تطرقت لموضوع الدراسة نذكر ما يلي:

[1] لمياء حسن الديوان ، مرجع سابق ، ص 27 .

8 . 1 . الدراسات المتعلقة بأسلوب حل المشكلات :

في مراجعة الباحثة لبعض الدراسات ذات العلاقة تبين لها أن أسلوب حل المشكلات يشكل أهمية كبيرة للمتعلمين إذ يساهم في زيادة مستوى تحصيلهم الأكاديمي ، و تنمية مهارات التفكير لديهم من خلال قيامهم بعمليات البحث العلمي كتحديد المشكلات ، و جمع المعلومات ، و اقتراح الفرضيات و اختبار تلك الفرضيات للوصول إلى الحلول الصحيحة ،و تعميم هذا الحل، و تطبيقه على مواقف تعليمية أو حياتية أخرى .

8 . 1 . 1 . دراسة هوفمان(Huffman,1995)[1] :

في هذا المجال قام **هوفمان** بدراسة هدف من خلالها إلى التعرف على أثر تدريس قوانين نيوتن باستخدام طريقة حل المشكلات في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية و قدرتهم على حل المشكلات ، طبق تجربته على عينة مكونة من ثماني شعب دراسية من إحدى المدارس الثانوية ،تم توزيعها إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية تم تدريس طلبتها بطريقة حل المشكلات ، و مجموعة ضابطة تم تدريس طلبتها بالطريقة المعتادة ، كان من نتائج الدراسة أن التدريس بطريقة حل المشكلات أدى إلى تحسن لدى طلبة المجموعة التجريبية في تمثيلهم للمشكلة و إيجاد الحل المناسب لها ، و كان هذا التحسن أكبر مما كان عليه لدى طلبة المجموعة الضابطة.

8 . 1 . 2 . دراسة العرفج(Al.Arfaj، 2000)[2]:

أجريت على عينة مكونة من (106) طلاب سعوديين ، وزعوا على ثلاث مجموعات درسوا مادة العلوم لمعرفة أثر استخدام ثلاث استراتيجيات لتدريس العلوم في كل من اتجاهات الطلبة نحو طريقة التدريس المستخدمة و كذلك تحصيلهم العلمي.و استخدمت ثلاث استراتيجيات تدريس هي : التعلم المبني على المشكلات ، الطريقة التقليدية ، و التدريس بطريقة العروض العملية .

---

(1)وليد عبد الكريم محمود صوافطة ، أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات و الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير الإبداعي و الإتجاهات العلمية لدى الطلبة ، مذكرة دكتوراه تخصص مناهج و طرق تدريس العلوم،الأردن، 2005 ، ص 40.

(2) بسام عبد الله طه إبراهيم ،التعلم المبني على المشكلات الحياتية و تنمية التفكير، دار الميسرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن ، 2009 ، ص 117.

و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث تتعلق بتنمية اتجاهات الطلبة تبعا لاستراتيجية التدريس لصالح المجموعة التي درست موضوع الطاقة باستراتيجية التعلم المبني على المشكلات . كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين اتجاهات الطلبة نحو استراتيجية التعلم المبني على المشكلات و تحصيلهم العلمي .

8 . 1 . 3 . دراسة وايت فيلد و آخرون (Whitfield et al،2001)[1]: قامت بدراسة الفروق بين الطلاب الذين يدرسون بأسلوب التعلم المبني على المشكلات و الطلاب الذين يدرسون بأسلوب المحاضرات المقاس تبعا لمستويات الأداء الكتابي في السنة الدراسية الثالثة في كلية طب جامعة ليفربول . و كان الهدف من الدراسة تحديد ما إذا كان التدريس باستراتيجية التعلم المبني على المشكلات يؤدي إلى تحصيل أفضل في المعرفة و المهارات الإكلينيكية في بداية السنة الثالثة . و قد جمعت البيانات على مدى ست سنوات من الكتابات الإكلينيكية المكتملة خلال الأشهر الأربعة الأولى من السنة الثالثة لطلاب درسوا باستراتيجية التعلم المبني على المشكلات ، و الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعليم التقليدي لمدة سنة أو سنتين . و أشارت النتائج أن تأثير التعلم المبني على المشكلات على معدلات التحصيل المعرفية و المهارات الإكلينيكية كان أكبر .

8 . 1 . 4 ـ دراسة بايارد (Bayard)[2]:

أجرت دراسة لاستجابات طلاب كلية التغذية لأسلوب التعلم المبني على المشكلات ، تكونت عينة الدراسة من (32) طالبا من مستوى البكالوريوس يدرسون نظام الحمية الغذائية، و (52) متدربا من خمسة مواقع تدريبية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي و منهج دراسة الحالة الذي يتضمن تصميما تجريبيا ، و درست إحدى المجموعات بأسلوب المحاضرة ، و الأخرى بأسلوب التعلم المبني على المشكلات . و أظهرت النتائج أن التعلم المبني على المشكلات أسلوب تعليمي يتمحور حول الطالب ، و يعزز مهارات التفكير الناقد ، حل المشكلات ، التعلم الذاتي، اكتساب المعرفة و الاحتفاظ ، كما أظهرت أن الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم المبني على المشكلات أكثر ميلا لاستخدام المقالات و الكتب الدراسية بمهارة مقارنة مع الطلاب الذين درسوا بأسلوب المحاضرة.

---

[1] نفس المرجع ، ص 118 .

[2] نفس المرجع ، ص 119.

8 . 1 . 5 . دراسة العبد اللات (2003) [1] :

و في دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مبني على التعلم بطريقه حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة قامت الباحثة باختيار عينة مكونة من 112 طالبا و طالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي موزعين على مجموعتين : مجموعة تجريبية مكونة من 35 طالبا و 35 طالبة ، و مجموعة ضابطة مكونة من 32 طالبا و 30 طالبة .أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في كل بعد من أبعاد مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد المعدل من قبل الباحثة ليلائم البيئة الأردنية و في المقياس ككل .

8 . 1 . 6 . دراسة حمادنة (2004) [2]:

قام بدراسة أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية و اتجاهاتهم نحوها، و تكونت عينة الدراسة من (179) طالبا و طالبة موزعين على مجموعتين ؛ مجموعة تجريبية تكونت من (45) طالبا و (45) طالبة ، و مجموعة ضابطة تكونت من (45) طالبا و (44) طالبة ،و طبق على المجموعتين اختبار تحصيلي لقياس مستوى أداء الطلبة القبلي و البعدي لدروس وحدة الفقه للصف العاشر الأساسي . و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، و تبين وجود اتجاهات إيجابية عالية نحو استراتيجية التدريس القائمة على استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات ،و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى متغير الجنس و التفاعل بين الجنس و المجموعة.

8 . 2 . الدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي :

8 . 2 . 1 . دراسة ادواردز بالدوف (Edwards Baldauf , 1987) [3]:

---

[1] نفس المرجع و الصفحة .

[2] نفس المرجع ، ص ص 120 . 121 .

[3] Edwards ,JBaldauf ,B. 1987. Radelaide analysis of court in class room practice.The third intenationlconference on thinking .No. 3.Hawaii, Town Seville, Australia, 1987.

(أثر برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف الأول متوسط في أمريكا).

استهدفت الدراسة معرفة أثر برنامج كورت الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف الأول متوسط في أمريكا. تكونت عينة الدراسة من (67) طالبا بلغت أعمارهم (12) عاما ، و انتهجت الدراسة المنهج التجريبي حيث تم اختبار الطلبة بمقاييس مختلفة قبل البدء بتطبيق برنامج كورت ، وطبق البرنامج لمدة (11) أسبوعا ، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذوات دلائل إحصائية بحسب مقياس (Otis-Lennon) والمقدرة المدرسية (OLSAT)،وفي مفهوم الذات بحسب مقياس (SCAL) ، وفي مرونة التفكير وأصالته بحسب مقياس تورانس (Torrance) لاختبار قدرات التفكير الإبداعي.

8 . 2 . 2 . دراسة أميرة عبد الواحد منير(1987) :[1]

(الجمناستك الإيقاعي وعلاقته بتنمية القدرة على التفكير الابداعي جامعة بغداد – كلية التربية الرياضية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة الجمناستك الايقاعي و التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من 24 طالبة في المرحلة الدراسية الرابعة من كلية التربية الرياضية في جامعة بغداد، درسن مفردات منهج الجمناستك الايقاعي للكلية ،وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي (اختبار الأداء الحركي واختبارات التفكير الابداعي) لملائمته لطبيعة البحث ، و كانت أهم الخطوات التي اتبعتها في إجراء التجربة ما يلي:

1- تطبيق مفردات منهج الجمناستك الايقاعي لكلية التربية الرياضية في أداة الشريط الثعباني على العينة

2- تحديد أسس التشكيلة الحركية الاختبارية للعينة والواجب الحركي المطلوب منهن ، ثم تم اختيار التشكيلات الحركية الاختبارية للعينة بعد الانتهاء من تطبيق مفردات منهج الجمناستك الايقاعي من قبل لجنة تحكيمية .

3- 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

[1] أميرة عبد الواحد منير، الجمناستك الإيقاعي وعلاقته بتنمية القدرة على التفكير الإبداعي ، أطروحة ماجستير، جامعة بغداد ، كلية التربية الرياضية ، العراق ،1987، ص 37 .

الادنى).

وقد أظهرت نتائج 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 للابداع فقد اظهرت عدم وجود علاقة بين الجمناستك الإيقاعي والتفكير الإبداعي .

8 . 2 . 3 . دراسة لمياء حسن الديوان (1999) [1]:

(أثر استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي) .

هدفت من خلالها إلى المقارنة بين تدريس التربية الرياضية باستخدام كل من الأسلوب الأمري، الأسلوب المتشعب و الطريقة التقليدية، في تنمية القدرات الإبداعية العامة و الحركية ،طبقت الباحثة تجربتها على عينة اختارتها بالطريقة العمدية؛ تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة رابعة العدوية للبنات ،والبالغ عددهن (66) 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. و بعد القيام بالمعالجة الإحصائية لكل من الاوساط الحسابية ،الانحرافات المعيارية ،فرق الاوساط ،مستوى التطور ،قيمة (ت) للاختبارات القبلية والبعدية للقدرات الابداعية العامةو الحركية و تحليل 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 و الحركية، 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.

[1] لمياء حسن الديوان ، 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،1999، ص 28.

8 . 2 . 4 . دراسة أميمة عمور (2005) :[1]

(أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى عينة مكونة من (160) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي ،و انتهج المنهج التجريبي حيث تكونت المجموعة التجريبية من (45) طالبا و(35) طالبة ، كما تشكلت المجموعة الضابطة من العدد نفسه ، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي على اختبار تورنس للتفكير الابداعي الصورة اللفظية ، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس .

8 . 2 . 5 . دراسة حيدر عبد الرضا طراد (2011) :[2]

(أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الابداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية).

استهدفت الدراسة معرفة أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية في جامعة بابل.

استخدم الباحث المنهج التجريبي بأسلوب المجموعتان المتكافئتان (الضابطة والتجريبية) لملائمته متطلبات البحث . اشتملت عينة البحث على 60 طالب وطالبة من المرحلة الثالثة بكلية التربية الرياضية في جامعة بابل ، بواقع (38) طالب و(22) طالبة . قسمت العينة إلى أربعة مجاميع ،حيث قسم الطلاب عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (19) طالب للمجموعة الواحدة ، وقسمت الطالبات عشوائيا أيضا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (11) طالبة للمجموعة الواحدة .

قام الباحث بإجراء الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي باستخدام مقياس تورانس على أفراد عينة البحث البالغ عددهم(60) طالبا وطالبة من المرحلة الثالثة يمثلون مجموعات البحث الأربعة، بعدها تم تطبيق

---

(1) أميمة عمور ، أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان،، ص 476.2005.

(2) حيدر عبد الرضا طراد،أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الابداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بابل ، كلية التربية الرياضية ، العراق، 2011.

البرنامج الذي يتكون من عشرة وحدات تعليمية فعلية(عادة عقلية)، مدة الوحدة التعليمية (60) دقيقة ، تعطى وحدة تعليمية واحدة كل أسبوع وبهذا استغرق تنفيذ البرنامج (10) أسابيع ، بعد إكمال تطبيق البرنامج التعليمي على مجموعتي البحث التجريبيتين للطلاب والطالبات ، قام الباحث بإجراء الاختبارات البعدية المتمثلة باختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين المذكورتين.

ومن أهم الاستنتاجات التي تمخض عنها البحث هي :

1- لبرنامج كوستا وكاليك تأثير ايجابي في تعليم وتنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلاب وطالبات المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية .

2- للبرنامج التعليمي التأثير نفسه في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات.

3- للبرنامج التعليمي التأثير نفسه في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الأصالة ، الطلاقة ، المرونة) باستخدام عادات العقل على الطلاب والطالبات .

8 . 3 . الدراسات التي ربطت حل المشكلات بالتفكير الإبداعي :

8 . 3 . 1 . دراسة فوستر Foster (1982)،[1] :

في هذا المجال ثمة دراسة أجراها **فوستر** هدف من خلالها إلى استقصاء فاعلية تدريس الدوائر الكهربائية بطريقة حل المشكلات مقارنة بالتعلم الذاتي، في مجموعات عمل تعاونية و أثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ، طبق تجربته على عينة مكونة من 111 طالبا و طالبة من طلبة الصفين الخامس و السادس الأساسيين تم تقسيمهم إلى مجموعتين : المجموعة الأولى تجريبية يعمل أفرادها في مجموعات تعاونية صغيرة كل مجموعة مكونة من (4 . 5) طلاب ، و الثانية ضابطة يعمل أفرادها كل بمفرده . و بتحليل نتائج الطلبة في مقياس التفكير الإبداعي ، أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم المبني على المشكلات في مجموعات صغيرة قد ساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة مقارنة بطريقة التعلم الذاتي.

8 . 3 . 2 . دراسة الطنطاوي (1984) [2]:

(1) بسام عبد الله طه إبراهيم ، مرجع سابق ، ص 115.

(2) نفس المرجع و الصفحة.

هدفت إلى معرفة مدى فاعلية طريقة الاكتشاف باستخدام التعلم المبني على المشكلات في تدريس العلوم مقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي عند تدريسهم وحدة الطاقة، و تكونت عينة الدراسة من 110 طالبا. و أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة الإكتشاف باستخدام استراتيجية التعلم المبني على المشكلات على المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية في القدرة على التفكير الإبداعي .

8 . 3 . 3 . دراسة بسام ابراهيم(2004) [1] :

و في دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تدريس الفيزياء بطريقة التعلم القائم على المشكلات في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي و الإتجاهات العلمية و فهم المفاهيم العلمية لدى الطلبة ، قام **ابراهيم** باختيار عينة تكونت من 143 طالبا من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرستين للذكور، من مدارس منطقة جنوب عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية للاجئين موزعين على شعبتين تم تدريس طلبتهما بالتعلم القائم على المشكلات ، و مجموعة ضابطة تتكون من 72 طالبا موزعين على شعبتين تم تدريس طلبتهما بالطريقة التقليدية . أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة الأولى (التي درست الفيزياء بالتعلم القائم على المشكلات) على طلبة المجموعة الثانية (التي درست بالطريقة التقليدية) في كل من مقياس القدرة على التفكير الإبداعي و اختبار فهم المفاهيم العلمية و اختبار الإتجاهات العلمية .

8 . 3 . 4 . دراسة وليد عبد الكريم محمود صوافطة(2005): [2]

(أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات و الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير الإبداعي و الإتجاهات العلمية لدى الطلبة).

هدفت الدراسة إلى إستقصاءأثر التدريس بطريقتي حل المشكلات و الخرائط المفاهيمية في اكتساب الطلبة لمفاهيم العلمية و تنمية مهارات التفكير الإبداعي و الإتجاهات العلمية لديهم. تكونت عينة الدراسة من 79 طالب و طالبة من طلبة الصف السادس أساسي في كلية و مدارس روضة المعارف الأهلية التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، موزعين على ثلاث شعب دراسية ، تم

---

[1] وليد عبد الكريم محمود صوافطة ، تنمية مهارات التفكير الإبداعي و إتجاهات الطلبة نحو العلوم ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن، 2008،ص 45.

[2] نفس المرجع ، ص 89 .

توزيعها عشوائيا لتمثل إحداها طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درس طلبتها العلوم بطريقة حل المشكلات، و تمثل الأخرى المجموعة التجريبية الثانية التي درس طلبتها العلوم بطريقة الخرائط المفاهيمية، في حين تمثل الشعبة الثالثة المجموعة الضابطة التي درس طلبتها العلوم بالطريقة التقليدية. بالإضافة إلى إعداد دليل للمعلم يساعده في تدريس كل مجموعة من مجموعات الدراسة وفق الطريقة المخصصة لها . و من أجل تحقيق الهدف من هذه الدراسة تم إعداد أدوات الدراسة التالية:

. اختبار المفاهيم العلمية تكون من 45 فقرة من نوع الإختيار من متعدد.

. مقياس التفكير الإبداعي تكون من 7 فقرات .

. مقياس الاتجاهات العلمية تكون من 32 فقرة.

أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي :

وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات كل من المجموعتين التجريبيتين و متوسط علامات المجموعة الضابطة في كل من اختبار المفاهيم العلمية و مقياس التفكير الإبداعي و مقياس الاتجاهات العلمية و كان الفرق في كل منها لصالح المجموعتين التجريبيتين.

عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية الأولى و طلبة المجموعة التجريبية الثانية في كل من اختبار المفاهيم العلمية و مقياس التفكير الإبداعي.

وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية الأولى و طلبة المجموعة التجريبية الثانية في مقياس الاتجاهات العلمية و كان الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا العلوم بطريقة حل المشكلات. و أوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي العلوم لطريقة حل المشكلات و الخرائط المفاهيمية في تدريسهم لطلبتهم ، و ضرورة تدريب معلمي العلوم على طريقة استخدام كل منهما.

7 . 4 . تعليق عام على الدراسات السابقة :

8 . 4 . 1 . اختلفت الأهداف المتضمنة في الدراسات السابقة من حيث :

. مقارنة التعليم باستخدام استراتيجية التعلم المبني على المشكلات بالتعلم الذاتي مثل دراسة فوستر (Foster, 1982)، و مدى فاعلية طريقة الإكتشاف باستخدام التعلم المبني على المشكلات مقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي مثل دراسة (الطنطاوي ، 1984)، مقارنة

الطريقة التقليدية بأسلوب حل المشكلات و أثر هذا الأخير في التطور الحاصل لدى أفراد المجموعة التجريبية مثل دراسة (هوفمان،1995ـ العرفج ، 2000) .

. دراسة أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية التعلم المبني على المشكلات و التفكير الناقد مثل دراسة (العبد اللات، 2003) و أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية التعلم المبني على المشكلات في تدريس الفيزياء و تنمية الإبداع و الإتجاهات العلمية مثل دراسة (بسام إبراهيم ، 2004) و أثر برنامج تعليمي مبني على التعلم القائم على المهمات في تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية مثل دراسة (حمادنة ،2004).

7 . 4 . 2 . شملت عينات الدراسات السابقة متعلمي المرحلة الإبتدائية مثل دراسة(فوستر 1982)، متعلمي المرحلة المتوسطة (الأساسية) مثل دراسات (الطنطاوي ، 1984 . العبداللات،2003 . حمادنة و بسام إبراهيم ،2004)، متعلمي المرحلة الثانوية مثل دراسة (هوفمان1995) و متعلمي المرحلة الجامعية مثل دراسة (أميرة عبد الواحد منير1987،وايت فيلد و آخرون 2001، حيدر عبد الرضا طراد 2011) كما شملت الموازنة بين الجنسين مثل دراسة (حمادنة، 2004ـ أميمة عمور ، 2005).

8 . 4 . 3 . اعتمدت معظم الدراسات السابقة على مقاييس التفكير الإبداعي مثل دراسات (فوستر ،1982 . الطنطاوي،1984. بسام إبراهيم ، 2004). و اعتمدت دراسات أخرى على مقاييس الاتجاهات مثل دراسة (العرفج ،2000 . بسام إبراهيم، 2004).

8 . 4 . 4 . تباينت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة بين المنهج الوصفي و منهج دراسة الحالة الذي يتضمن تصميما تجريبيا مثل دراسة **(بايرد Bayard)**، و المنهج التجريبي كدراسات (الطنطاوي،1984 . العبداللات، 2003. حمادنة و بسام إبراهيم ،2004).

8 . 4 . 5 . بالنسبة للنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة :

أ . أشارت دراسات (فوستر، 1982 . العرفج ، 2000 . الطنطاوي، 1984. العبد اللات ، 2003. حمادنة، 2004 ـ بسام إبراهيم ،2004) إلى وجود أثر إيجابي لإستخدام استراتيجية التعلم المبني على المشكلات مقارنة بالطريقة التقليدية.

ب . وجدت دراسات (بايرد Bayard ، العبد اللات ، 2003) أن التعلم المبني على حل المشكلات ساهم في تحسين القدرة على ممارسة مهارات التفكير الناقد ،مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس.

إن معظم الدراسات السابقة ركزت على تقييم فاعلية أسلوب التعلم المبني على المشكلات ، و عقدت دراسات أخرى مقارنات بين استخدام التعلم المبني على المشكلات و الطريقة التقليدية في التدريس، و ركزت دراسات أخرى على دراسة أثر التعلم المبني على المشكلات في الاتجاهات العلمية و التفكير الناقد و التفكير الإبداعي ، كما ركزت دراسات أخرى على عينات من طلبة الصفوف الدنيا ، و الصفوف العليا و طلبة الجامعة.

8 . 5 . علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

. فيما يتعلق بالمنهج المستخدم تتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج التجريبي.

. تتفق نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي على اختبار تورانس للتفكير الابداعي.

. تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أداة الدراسة المستخدمة و هي مقياس تورانس.

8 . 6 . تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فيما يلي:

. إن هذه الدراسة تتميزعن غيرها في أنها استهدفت معرفة فعاليةأسلوب حل المشكلات من خلال نشاط كرة اليد في تنمية التفكير الإبداعي العام و الحركي لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور من خلال المهارات الثلاثة " الطلاقة ، الأصالة، المرونة " في حصة التربية البدنية و الرياضية ، فالإختلاف يظهر في مجتمع البحث " الثالثة ثانوي الذكور" و في تناولها لمادة التربية البدنية و الرياضية ، و قد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في مجال اختيار العينةو في منهجية البحثو تطبيق إجراءات الدراسة.

معظم الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية في القرن العشرين هي نتاجات أفكار المبدعين. ولكن العلم في الماضي كان يصمم لعالم مستقر، أما الآن فإن مجتمعنا يعيش في عالم سريع التغير تحيطه تحديات محلية وعالمية لعل من أهمها الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات حتى أصبح العالم (قرية صغيرة)... كل ذلك يحتاج منا السرعة في تنمية عقليات مفكرة قادرة على حل المشكلات.

وتعتبر تنمية هذه العقليات المفكرة مسؤولية كل مؤسسات الدولة وعلى رأسها المؤسسات التعليمية. فمن المعلوم أن تنمية تفكير الفرد يمكن أن تتم من خلال المناهج الدراسية المختلفة داخل المؤسسات التعليمية، و المناهج باختلافها تساهم في تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى المتعلمين وتسهم في زيادة مهاراتهم في أنواع التفكير المختلفة إذا توفر لتدريسها الإمكانات اللازمة.

فالمهارات الإبداعية موجودة عند كل المتعلمين بنسب متفاوتة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي تتوقد. وإن النمطية في الأساليب التعليمية توقف أو تعيق تلك المهارات ولا تؤدي إلى إعداد متعلمين يمتازون بالفكر قادرين على الإنتاج المتنوع والجديد، والذي تحتاجه التنمية الشاملة لمجتمعاتنا في القرن الحادي و العشرين.

1 . التفكير

1 . 1 مفهوم التفكير :

طرح المربون و المهتمون بالتفكير و أنماطه و مهاراته المختلفة تعريفات عدة لهذا المفهوم المهم و للمهارات الكثيرة المنبثقة عنه، فالتفكير في في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس ،البصر، السمع، الشم و الذوق. و التفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة. و قد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا و غامضا حينا آخر[1]، و يتطلب التوصل إليه تأملا و إمعانا للنظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد ، و لذلك فهو يتضمن استكشافا و تجريبا، و نتائجه غير مضمونة، و عندما نفكر فإننا نقوم بمخاطرة محسوبة قد تكون ناجحة و قد تنتهي بإخفاق.

(1) بسام عبد الله طه إبراهيم ، التعلم المبني على المشكلات الحياتية و تنمية التفكير، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الأردن ، 2009 ، ص 13 .

و نبدأ التفكير عادة عندما لا نعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد[1]. و التفكير مفهوم مجرد كالعدالة و الظلم و الكرم و الشجاعة ،لأن النشاطات التي يقوم بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية و غير ملموسة ،إن هذا التميز ناتج عن تركيب الدماغ لدى الإنسان وتعقيده مقارنة مع تركيبه البسيط عند الحيوان .[2] و ما نشاهده و نلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير سواء كانت بصورة مكتوبة أو منطوقة أو حركية.

كما عرف التفكير على أنه ما يجول في الذهن من عمليات تسبق القول و الفعل، بحيث نبدأ بفهم ما نحس به أو ما نتذكره أو ما نراه، ثم نعمل على تقييم ما نفهمه، محاولين حل المشكلات التي تعترضنا في حياتنا اليومية[3].

1 . 2 . مستوى التفكير :

حدد بعض الباحثين و المهتمين بالتفكير مستويين رئيسيين لهذه العملية الذهنية يتمثلان في الآتي:

1 . 2 . 1 . التفكير الأساسي :هو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة و التي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي و المتمثلة في مستويات الحفظ و الفهم و التطبيق ،مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة و المقارنة و التصنيف، و هي مهارات لابد من إتقانها قبل الإنتقال إلى مستوى التفكير المركب .

1 . 2 . 2 . التفكير المركب : يمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد، التفكير الإبداعي ،حل المشكلات، عملية صنع القرارات و التفكير فوق المعرفي[4].

2: التفكير الإبداعي :

2 . 1 . جذور التفكير الإبداعي :

(1) جروان فتحي . تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، 1999 ، ص33.

(2) نايفة قطامي وآخرون . تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، ط2 ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2004 ، ص14 .

(3) أحمد عبادة ، التفكير الإبتكاري " المعوقات و الميسرات "، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،2001 ،ص 12 .

(4) بسام عبد الله طه إبراهيم ، مرجع سابق ، ص . ص 18 . 19 .

ازداد اهتمام علماء النفس والتربية بالإبداع و المبدعين ، خاصة في الربع الأخير من القرن العشرين ، لارتباطه بتقدم الأمم وتطورها ؛ فالتقدم العلمي لا يمكن تحقيقه دون تطوير المهارات الإبداعية عند الإنسان ، فعلى كاهل المبدعين والمبتكرين يقع عبء تطور المجتمعات ، و يشير جليل وديع شكور إلى أن الإبداع كمفهوم وتطبيق تقدم وتطور في الولايات المتحدة ابتداء من الخمسينيات ، وفي فرنسا كانت له قفزة نوعية ابتداء من عام (1969) ، وهذا التطور مرده إضافة إلى المنافسة الدولية، التقاء تيارات أربعة [1]هي:

- تشكيل منطق الاكتشاف، وتأسيس علم الاختراع.
- تطور المفاهيم الفلسفية والنفسية المرتبطة بالتخيل.
- تطور علم النفس الاجتماعي الحديث .
- سرعة التبدل والتغير الحاصلة في كل الميادين .

والإبداع أسلوب من أساليب التفكير الموجه والهادف ، يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة أو يصل إلى حلول جديدة لمشكلاته ، أو يخترع أو يبتكر مناهج جديدة أو طرقاً جديدة أو أجهزة جديدة أو ينتج صوراً فنية جميلة[2] .

فالشيء المبدع يكون دائماً جديداً مختلفاً عن المألوف ومنفرداً ، وهذا لا يعني أنه لا يستخدم الخبرات السابقة فهناك علامات كثيرة توضح أن جميع الإبداعات تتضمن التأليف بين أفكار قديمة من أجل إخراج تشكيلات جديدة، القديم هو أساس إبداع الجديد فالفنان حينما ينتج ألواناً جديدة من ألوانه القديمة مثل الطفل الذي يبدع عالماً خيالياً باستخدام المناظر والأحداث والخبرات التي تمر به في حياته اليومية . و يؤكد كل من (فؤاد أبو حطب [3]، خليل ميخائيل معوض [4]) أن التفكير الإبداعي هو تفكير تباعدي Divergent Thinking يتضمن القدرة على تعدد الاستجابات عندما يكون هناك مؤثر؛ بل يمكن القول إنه نوع من التفكير يملك الجديد والتأمل والاختراع ، والابتكار ، أو الإتيان بحل طريف ؛لذا

---

(1) جليل وديع شكور ،كيف تجعلين ابنك مجتهداً أو مبدعاً ، سلسلة المعرفة، عالم الكتب ، بيروت ، 1994،ص ـ ص 155 ـ 156.

(2) عبد الرحمن محمد العيسوي ، علم نفس الشخصية ، بسيكولوجية الإبداع ، مجلة الثقافة النفسية ، عدد7، مركز الدراسات النفسية– الجسدية ، طرابلس ،لبنان ، 1991،ص 144.

(3) فؤاد أبو حطب، القدرات العقلية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1992 ، ص 356 .

(4) خليل ميخائيل معوض ،القدرات العقلية ، ط2، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية ، 1995 ، ص 50 .

تعجز اختبارات الذكاء التقليدية عن قياس القدرات الإبداعية .و لقد شاع بالفعل الربط بين التفكير الإبداعي والتفكير التباعدي .

فهناك فرق بين نوعين من التفكير، التفكير التقاربي Convergent ، والتفكير التباعدي Divergent حيث يدفعنا الأول إلى إجابة محددة عندما تعطى لنا الوقائع ، وهو يقاس باختبارات الذكاء، في حين يدفعنا الثاني إلى رؤية علاقات جديدة بين الأشياء الملائمة لموقف معين [1].

إن الإبداع في مجال التعليم يقابله التفكير التباعدي الذي يستند إلى تعدد الإجابات في مواجهة التفكير التقاربي الذي يستند إلى إجابة واحدة ، والذي يعتمد على الذاكرة [2]. و تأسيساً على ما سبق يتضح أن هناك علاقة طردية بين الإبداع والتفكير الإبداعي ؛ فالإبداع منتج في حين أن التفكير الإبداعي عملية ، وبقدر ما تكون براعة العملية يكون للمنتج تميزه و أثره ، فالعلاقة بينهما هي علاقة الشيء بأصله أو علاقة البداية بالنهاية .

و من هذا المنظور سوف يتناول البحث الحالي الإبداع والتفكير الإبداعي على اعتبار أنهما وجهان لعملة واحدة ؛ أو بمعنى آخر مفهوم واحد متصل .

2 . 2 . مفهوم التفكير الإبداعي :

يعد مفهوم التفكير الإبداعي من المفاهيم التي اختلف بشأنها العلماء والباحثين، ولذا فإنه لا يوجد مفهوم واحد محدد لهذا المصطلح ؛ بل إن هناك مفاهيم عدة ارتبطت بمفكرين كل منهم له طريقته الخاصة للنظر إلى طبيعة الدراسة التي تتناول التفكير الإبداعي ؛ فقد سارت الأبحاث في مجال التفكير الإبداعي على جبهة عريضة مليئة بالتشعب والتنوع ، فمنهم من ينظر إليه على أنه عملية ذات مراحل متعددة ومتتابعة ، تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتنتهي بالحدس أو الإشراق الذي يحمل في طياته الحل المنتظر ، ومنهم من ينظر إليه على أنه الإنتاج الإبداعي الذي يتسم بالجدة ، والندرة ، والقيمة الاجتماعية ، وعدم الشيوع ، ويتناول فريق ثالث من العلماء التفكير الإبداعي من خلال العوامل العقلية التي تتدخل في تكوينه بشكل مباشر .

---

(1) إبراهيم عيد ، فلسفة الإبداع ، دار قباء ، القاهرة ، 2000 ، ص 19 .

(2) محمد حسن عبد الرحمن ، أثر استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية ، الزقازيق ،عدد 25، يناير 1996،ص . ص 414 . 415 .

وبناء على ذلك يمكن حصر التعريفات المختلفة للتفكير الإبداعي من المداخل التالية :

- العملية الإبداعية Creative Process .
- الإنتاج الإبداعي ProductCreative .
- سمات الشخص المبدع Characteristics of Creative Person .

غير أنه تجدر الإشارة إلى البدء بالتعريف اللغوي .

فالتعريف اللغوي للإبداع يعني أن الإبْدَاع يأتي من بدع الشيء وابْتَدَع أتى بِبِدْعة ؛ أي أوجده من لا شيء أو من العدم أو أنشأه من غير مثال سابق . والإبْدَاع (عند الفلاسفة) : إيجاد الشيء من عدم[1] .

وأصل الكلمة في الإنجليزية Creativity or Creativeness والفعل يخلق Create أصلة اللاتيني Creare ومعناه القاموسي يخرج إلى الحياة ، ويصمم ويخترع أو يكون سبباً[2] .

2 . 2 .1. مفهوم التفكير الإبداعي على أساس العملية الإبداعية : Creative Process

ينزع أصحاب هذا النوع من التعريفات إلى تعريف التفكير الإبداعي عن طريق تعريف عملية الإبداع ذاتها ، ولما كانت هذه العملية غير ظاهرة ومعقدة حيث تجرى داخل المخ والجهاز العصبي للإنسان ؛ لذا فإن من حاولوا تعريفها قد لجؤوا في معظم الأحوال إلى محاولة تبسيطها بتقسيمها إلى مراحل ، وأشهر هذه التقسيمات وأقدمها هو تقسيم "جراهام والاس" G. Wallas (1926) ، الذي وصف العملية الإبداعية بأنها تتم في مراحل متباينة ، تتولد خلالها الفكرة الجديدة من خلال أربعة مراحل [3] ، هي :

2 . 2 .1 . 1مرحلة الإعداد Preparation : التي تتضمن دراسة المشكلة بالإطلاع و التجربة الخبرة .

---

(1) المعجم الوجيز ، مجمع اللغة العربية ، وزارة التربية والتعليم ، جمهورية مصر العربية ، 2000 ، ص 40

(2)Elias, A. & Edward, E. : Elias Modern Dictionary-English/Arabic, Elias Modern Publishing House, Cairo, Egypt, 1994, P 177.

(3) انشراح إبراهيم محمد المشرفي، فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة الإسكندرية، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس ،2003،ص 49، **نقلا عن،**

Herrman, N. : The Creative Brain, Wallis' Model Of The Creative Process, Http://www. Ozemail. Com. Au./- Caveman / Creative / Brain / Wallis. Htm, 1st October, 1996,P 1.

2 . 2 .1 . 2مرحلة الكمون أو الاختمار Incubation: التي تتضمن الاستيعاب لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملائمة وهضمها أو تمثيلها عقلياً .

2 . 2 .1 . 3مرحلة الإشراق أو الكشف أو الوميض illumination: التي تتضمن انبثاق شرارة الإبداع وهي اللحظة التي تنبثق فيها الفكرة الجديدة .

2 . 2 .1 . 4*مرحلة التحقق Verification : التي تتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة وتقييمها .

و تعد مرحلة الإعداد مرحلة مهمة ؛ حيث يتاح فيها للمبدع أن يحصل على المعلومات والمهارات والخبرات التي تمكن من تناول موضوع الإبداع أو تحديد المشكلة ، وقد تبين أن ذوي المستوى المرتفع في الإبداع هم الذين يخصصون جزءاً كبيراً من الوقت الكلي للمرحلة الأولى الخاصة بتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل الشروع في محاولة حلها على عكس ذوي المستوى الأولي في الإبداع الذين مُنحوا وقتاً أقل لتلك الخطوة [1].

أما الكمون ربما يقود دون أن يفطن الفرد إلى رموز جديدة أكثر فائدة مستمدة من البيئة كما يسمح لنمو التمثيل الذهني Ideation في حين يكون الفرد منغمساً في نشاط آخر . وقد وضح من إحدى التجارب أن أداء الفرد في عمل سابق ربما يسهل الاستبصار في عمل لاحق حتى ولو كان لا يفطن إلى الارتباط بينهما [2].

في حين أن مرحلة الإشراق تتوهج فيها الفكرة وتظهر فجأة بشكل جلي ومترابط مع الأحداث التي تسبقها ، أو التي تكون مصاحبة لها .وعادة ما تكون هذه المرحلة مسبوقة بسلسلة من الأفكار التي تم التعامل معها في المرحلة السابقة . وعلى الرغم من وجود جوانب لاشعورية لهذه العملية ، إلا أن لها جانباً شعورياً خافتاً ، مما يجعلها تبدو غير واضحة المعالم في البداية ، ويجعل الإنسان يعي بالعلاقات ولكن بشكل غير واضح ، وبعيداً عن متناوله بشكل مباشر. و يعقب ذلك حدوث التجلي ، وانبثاق شرارة الإبداع[3] .

---

(1)حسن أحمد عيسى، سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الإسراء، القاهرة ، 1994 ، ص 135.

(2)حلمي المليجي ، علم النفس المعاصر ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 1984، ص 114 .

(3) رمضان محمد القذافي ، رعاية الموهوبين والمبدعين ، ط2، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 2000، ص 54

و يرى بعض الباحثين أن العامل المهم في العملية الإبداعية هو الإلهام الذي قد تسبقه فترة من التفكير والبحث عن الحل أو فترة من الهدوء والاسترخاء والسكون ، وتأتي الفكرة الملهمة فجأة ، وفي وقت لا يكون المبدع منشغلاً بالتفكير فيها ، وقد تأتي هذه الفكرة أثناء الأحلام الليلية. و لهذا يتفق كل من عبد الرحمن العيسوي [1] و عبد المنعم الحفني [2] أن التفكير الإبداعي هو تفكير حدسي ، وأن المبدع قد لا يرى في لحظة التنوير أو الإلهام حل هذه المشكلة فقط ولكن بصيرته "تتفتح" على مشاكل أخرى وحلول لها تتعلق بالمشكلة الأولى وتفجرها.

أما مرحلة التحقق فهي تشبه مرحلة الإعداد من حيث إنها واعية تماماً ، وتخضع للقوانين والأسس والمبادئ المنطقية ، مثلها في ذلك مثل مرحلة الإعداد . ويتم في هذه المرحلة تقييم واختبار الحلول أو الأفكار المنتجة ، وإعادة فحص محتواها ، والنظر في مدى تمشيها مع قوانين المنطق العقلي وصلاحيتها للعمل ، أو التنفيذ [3].

و هناك من لا يعترف مطلقاً بوجود أي خطوات لعملية التفكير الإبداعي ، فهو يرى أن خطوتي الإعداد ، والكمون هما خطوتان مبدئيتان لا تدخلان أصلاً في الإبداع ذاته لأن تجميع المعلومات واستيعابها العقلي يحدث يومياً لمعظم الناس دون إنتاج أفكار مبدعة ، أما الخطوة الأخيرة ، وهي التحقق فهي خطوة تعقب الخلق أو الإبداع وليس لها دور بالمرة في الخلق ذاته ؛ إذ أن الخطوات الثلاث السابقة ليس لها أهمية في عملية الخلق ؛ ولكن خطوة الإشراق هي التي تعتبر بحق محور العملية الإبداعية ، ويرى "فوكس" أيضاً أن عملية التفكير الإبداعي لا تخرج عن كونها تفكير إنشائي Productive Thinking [4].

و هناك وجهة نظر أخرى تصف عملية التفكير الإبداعي بأنها عملية شديدة التعقيد فيها التذكر والتفكير والتصور ، وفيها الكثير من الدوافع ، وتتضمن إصدار القرارات [5].

---

(1)عبد الرحمن محمد العيسوي ، علم نفس الشخصية ، بسيكولوجية الإبداع ، مجلة الثقافة النفسية ، عدد 7، مج2، مركز الدراسات النفسية– الجسدية ، طرابلس، لبنان ، 1991، ص 96 .

(2)عبد المنعم الحفني ، الموسوعة النفسية– علم النفس في حياتنا اليومية ، سيكولوجية الإبداع ، مكتبة مدبولي ، مصر، 1995،ص . ص 29 . 30 .

(3) رمضان محمد القذافي ، مرجع سابق ، ص ـ ص 54 ـ 55 .

(4) خليل ميخائيل معوض ، مرجع سابق ، ص . ص 55 ـ 56 .

(5) عبد المنعم الحفني ، مرجع سابق ، ص 30 .

و تعد معرفة أستاذ التربية البدنية و الرياضية لمراحل عملية التفكير الإبداعي خطوة هامة نحو تنمية الوعي بطبيعة العمليات المعرفية التي قد تحدث داخل عقل المتعلم المبدع ، هذا قد يجعله يتفهم مسار أنشطة المتعلمين بحيث يتوقف مثلاً عن تكليفهم بمواصلة التفكير عندما يشعر بالإجهاد الذهني للمتعلم ، وإتاحة الفرصة والحرية للمتعلمين في أن يلقوا نظرة جديدة على مشكلة ما. مما يكون له أثراً إيجابياً في تنمية قدراتهم الإبداعية . وإخراج استعداداتهم الكامنة إلى حيز الوجود .

2 . 2 .2. تعريف التفكير الإبداعي على أساس الإنتاج الإبداعي Creative Product:

هناك بعض الآراء التي نظرت إلى التفكير الإبداعي في إطار أكثر تحديداً فقد ظهرت بعض التعريفات تحدد معنى التفكير الإبداعي في ضوء ما ينتج عنه من ناتج .

تشير انشراح إبراهيم محمد المشرفي في مذكرتها إلى أن التفكير الإبداعي هو " تلك العملية التي يقوم بها الفرد والتي تؤدي إلى اختراع شيء جديد بالنسبة إليه " [1].

فالإنتاج الإبداعي يمكن أن يكون مقبولاً إذا وصل إليه الفرد لأول مرة ، رغم وصول آخرين من قبل إلى إنتاج مشابه ، فالجدة هنا بالنسبة للفرد ذاته ، و ينتمي لهذا النوع من التعريفات تعريف "كالفن تايلور" C. Taylor (1965) الذي وضع خمس مستويات للتفكير الإبداعي [2]:

2 . 2 .2. 1 . مستوى الإبداع التعبيري ExpressvieCreativity : وتتمثل في الرسوم التلقائية ، وفي التعبير المستقل دون حاجة إلى مهارة أو أصالة أو نوعية الإنتاج .

2 . 2 .2. 2 . مستوى الإبداع الإنتاجي Productive Creativity : وفيه يتم تقيد النشاط التلقائي وضبطه وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة.

2 . 2 .2. 3 . مستوى الإبداع الاختراعي Inventive Creativity : وأهم ما يميز هذا المستوى الاختراع والاكتشاف اللذان يضمان مرونة في إدراك علاقات جديدة وغير عادية بين مجموعات أجزاء كانت منفصلة من قبل .

---

(1) انشراح إبراهيم محمد المشرفي ، مرجع سابق ،نقلا عن ،عبد السلام عبد الغفار، التفوق العقلي و الابتكار ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1977، ص 13.

(2) محمود عبد الحليم منسي ، الروضة وإبداع الأطفال ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1994 ، ص ـ ص 36 .37-

2 . 2 .2. 4 . مستوى الإبداع الانبثاقي Emergentive Creativity : ويمكن الاستدلال على هذا النوع من الإبداع بظهور نظرية جديدة أو قانون علمي تزدهر حوله مدرسة فكرية جديدة

2 . 2 .2. 5 . مستوى الإبداع التجديدي Innovative Creativity : ويستدل على هذا النوع من الإبداع بقدرة الفرد على التطوير والتجديد الذي يتضمن استخدام المهارات التصورية الفردية و يوضح (سيد محمد خير الله) أن التفكير الإبداعي هو "قدرة الفرد على إنتاج يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، والتداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمشكلة ، أو موقف مثير "[1].

في حين يرى (جوان P. Joane) التفكير الإبداعي على أنه " القدرة على إنتاج شيء جديد والخروج بمخزون من المعلومات التي ينتفع بها " [2].

و يشير (محمد عدس) إلى أن التفكير الإبداعي هو" التفكير الذي نصل به إلى أفكار ونتائج جديدة لم يسبقنا إليها أحد ، وقد يتوصل إليها الفرد المبدع بتفكير مستقل ، وقد تكون نتاج مبدع آخر يعمل كل منهما مستقلاً عن زميله ، وتتأتي هذه الأفكار والنتائج لهما معاً ، مع عدم وجود صلة بينهما في عمل مشترك ، كما أنه تفكير يسير نحو هدفه وبأسلوب غير منظم ، ولا يمكن التنبؤ به ، فهو لا يسير ضمن خطوات محددة وهذا ما يميزه عن غيره " [3].

و ترى الباحثة أن هناك اتفاق بين العلماء في تحديد مفهوم التفكير الإبداعي في ضوء ما ينتج عنه من ناتج . فالتفكير الإبداعي من هذا المنظور هو إنتاج أشياء وأفكار جديدة فنياً ، أدبياً ، علمياً، أو حركيا كما يمكنا الحكم على الجدة بالنسبة للفرد ذاته ، أو بالنسبة للمجتمع وعلى ذلك فإن إبداع متعلم الثالثة ثانوي يكون جديداً بالنسبة إليه حتى ولو كان معروفاً للأكبر منه ، وهكذا يحدد التفكير الإبداعي في ضوء ما نتج عنه من ناتج .

2 . 2 .3. تعريف التفكير الإبداعي على أساس السمات الشخصية :

---

(1) سيد محمد خير الله ، سلوك الإنسان ـ أسسه النظرية والتجريبية ـ ، ط2، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1978 ، ص 5.

(2)Joane, P. : Creative Expression And Play In The Early Childhood Curriculum, New York, 1993,P 5.

(3) محمد عبد الرحيم عدس ، المدرسة وتعليم التفكير ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، 1996 ، ص 33.

هناك بعض الآراء التي نظرت إلى الإبداع في ضوء السمات الشخصية التي يتميز بها الفرد المبدع ؛ حيث يتسم الفرد المبدع بمجموعة من الخصائص الشخصية التي تميزه عن غيره من الأفراد العاديين ، والتي تساعده في عمليات الإبداع المختلفة ؛ لذا كان الاهتمام منذ البداية في مجال التفكير الإبداعي منصباً بصورة رئيسة على دراسة شخصية المبدع بهدف الوصول إلى فهم مدقق لطبيعة ظاهرة الإنتاج الإبداعي ، وهذا يؤدي بالضرورة إلى تحسين الوسائل في التعرف على من لديهم القدرات الإبداعية والارتفاع بمستوى القدرة التنبؤية لهذه الوسائل ، وفضلاً عن ذلك ، قد تؤدي المعرفة بهذه الخصائص والسمات إلى تنظيم برامج تربوية وإرشادية من أجل تنميتها بين الأفراد .

و قد استنتج "دلاس" Dellas (1970) من دراسات عديدة للأشخاص المبدعين أن هناك تركيبة من السمات السيكولوجية تظهر متسقة مع القدرة على التفكير الإبداعي وتشكل نمطاً متميزاً للشخصية الإبداعية تعتمد هذه التركيبة على اهتمامات ودوافع واتجاهات الشخص المبدع أكثر ما تعتمد على مستوى قدراته العقلية [1].

كما يرى "جيلفورد" Guilford (1975) أن التفكير الإبداعي يعتمد على الأصالة والمرونة والطلاقة والإحساس بالمشكلات .

و تشير الدراسات إلى حصول المبدعين على درجات مرتفعة في الاختبارات التي تقيس عوامل المرونة ، والطلاقة ، والدينامية ، والصراحة ، والوضوح ، وحب الاستطلاع، والاستقلال الذاتي ، وإصدار الأحكام ، والثقة بالنفس ، والتحلي بروح المرح والدعابة[2]

و قد وصف جليل وديع شكور في مؤلفه الشخصية المبدعة ، على أنها تشمل ست سمات سيكولوجية مترابطة ، ولكنها أيضاً متمايزة ، مضيفاً إلى ذلك أن الأفراد أو المبدعين قد لا يحوزون السمات الست كلها ، إلا أنه كلما زاد نصيبهم منها كانوا أكثر إبداعاً ، وهي كما يلي[3]:

. نزوع قوي إلى الجماليات الشخصية .

. القدرة العالية على اكتشاف المشكلات .

---

(1) عفاف أحمد عويس ، الطفل المبدع "دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية" ، مكتبة الزهراء ، القاهرة ، 1993 ، ص 19.

(2) رمضان محمد القذافي ، مرجع سابق ، ص 109

(3) جليل وديع شكور ، كيف تجعلين ابنك مجتهداً أو مبدعاً ، سلسلة المعرفة ، عالم الكتب ، بيروت ، 1994، ص . ص 163 . 164.

. الحراك العقلي ، أي القدرة على التفكير بمنطق المتضادات ، والمتناقضات .

. الاستعداد للمخاطر من خلال البحث دوماً عن الإثارة .

. سمة الموضوعية إلى جانب البصيرة و الالتزام .

. الحافز الداخلي (الدافع) أي القوة الكامنة وراء الإبداع .

يصف (هوارد جاردنر" H. Gardner) التفكير الإبداعي من منظور تفاعلي Interactive Perspective ، فهو يعرف الشخص المبدع بأنه " شخص يقوم بحل المشكلات ويبتدع المنتجات ويعرف أسئلة جديدة بصورة منتظمة في منطقة ما بطريقة تعتبر بالدرجة الأولى جديدة ولكنها تقبل حتماً في إطار ثقافي معين "[1] .

و تأسيساً على ما سبق يتضح أنه لا يوجد مفهوم واحد محدد لمصطلح التفكير الإبداعي فإن تنوع التعريفات قد يكون فيه من السعة والمرونة بحيث يجعل من تعريفات التفكير الإبداعي إبداعاً . ويؤكد ذلك أن كل تعريف شائع في الميدان يركز على أحد جوانب التفكير الإبداعي دون سواه ،إلا أن هناك عناصر مشتركة ، مثل التأكيد على أن :

. التفكير الإبداعي عبارة عن إنتاج تعبيرات ، أشياء ، أفكار جديدة غير مألوفة وإن كان لا يمنع أن يكون تكويناً جديداً لعناصر قديمة .

. بدون الأصالة والحداثة لا يوجد إبداع .

. التفكير الإبداعي نوع من طرق حل المشكلات .

. التفكير الإبداعي يقابله التفكير التباعدي .

هناك سمات شخصية للفرد المبدع مثل : حب الاستطلاع ، التخيل ، الاكتشاف والاختراع ، المرونة ، الأصالة ، الطلاقة ، الصراحة ، التحلي بروح المرح والدعابة ، ...

و على ذلك يمكن القول أن التفكير الإبداعي لا يمكن عزله وتجريده والنظر إليه بمنأى عن شخصية صاحبه ، فهناك علاقة تفاعل بين الأفراد والمناطق والمجالات ، فشخصية المبدع تعتمد على مجموعة من المكونات والعوامل المتشابكة التي تحيط به منذ طفولته وحتى بلوغه ، وكذلك على العوامل الجسمية والوراثية والظروف البيئية المحيطة به .

2 . 3. مهارات التفكير الإبداعي :

(1)Gardner, H. : Creating Minds. New York: Basic Books,1993 (A) ,P 34.

يشير الأدب التربوي إلى أن التفكير الإبداعي يتضمن عددا من العناصر الرئيسية التي يمكن اعتبارها بمثابة مهارات التفكير الإبداعي ،و هذه المهارات هي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، التفصيلات، و إعادة التحديد و لقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن أغلب المكونات الأساسية للتفكير الإبداعي هي (الطلاقة Fluency)،(المرونة Flexibility)،(الأصالةOiginality)[1]. و صنف "جيلفورد" Guilfordمهارات التفكير الإبداعي تحت ثلاثة فئات حسب ترتيب حدوثها في عملية الإبداع على النحو التالي[2]:

* **مهارات تشير إلى منطقة القدرات المعرفية :** وتشمل الإحساس بالمشكلات ، وإعادة التنظيم والتجديد .
* **مهارات تشير إلى منطقة القدرات الإنتاجية :** وتشمل الطلاقة ، والأصالة ، والمرونة .
* **مهارات تشير إلى منطقة القدرات التقييمية :** وتشمل عامل التقييم بفروعه .

و سوف يتناول البحث الحالي بشيء من التفصيل المهارات الأساسية المكونة للتفكير الإبداعي التي سوف يتم قياسها لدى المتعلمين على النحو التالي :

2 . 3. 1 . الطلاقة Fluency : يرى (تورانس Torrance) أن التلاميذ ذوو الطلاقة يأتون بالكثير من الأفكار بالرغم من أنهم ليسوا أكثر التلاميذ كلاما و ربما لا تكون بعض أفكارهم من النوع الجيد[3].

و يقصد بالطلاقة" القدرة على توليد عدد كبير من البدائل ، أو المترادفات ، أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين ، والسرعة والسهولة في توليدها ، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات ، أو خبرات ، أو مفاهيم سبق تعلمها " [4].

وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة هي :

(1) الكسندر روشكا ،الإبداع العام والخاص ، ترجمة غسان عبد الحي أبو الفخر، عالم المعرفة، الكويت، 1989 ، ص 59.

(2) محمود عبد الحليم منسي ، علم النفس التربوي للمعلمين ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1991 ، ص 241.

(3) Torrance, E,P. Torrance test of cerativity thinking Princeton. N. J. Personal press, 1966,P 88.

(4) فتحي عبد الرحمن جروان ،تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات" ، دار الكتاب الجامعي ، عمان ،الأردن ، 1999 ، ص 82.

2 . 3. 1 . 1 . الطلاقة اللفظية : و هي " القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة "، و تبدو على شكل قدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تحتوي على حروف معينة أو مجموعة من الحروف أو النهايات المتشابهة وتلاحظ هذه القدرة على وجه الخصوص ، لدى المبدعين في مجالات العلوم الإنسانية والفنون[1] .

2 . 3. 1 . 2 . الطلاقة الفكرية : و تشير إلى " القدرة على إنتاج أكبر عدد من التعبيرات التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار ، في زمن محدد وتعد الطلاقة الفكرية من السمات عالية القيمة في مجالات الفنون والآداب ، وتدل على القدرة في إنتاج الأفكار لمقابلة متطلبات معينة . ويتم الكشف عنها باستخدام اختبارات تتطلب من المفحوص القيام بنشاطات معينة " [2].

2 . 3. 1 . 3 . الطلاقة التعبيرية : و تعني " القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة "[3].ويمكن التعرف على هذا العامل عن طريق الاختبارات التي تتطلب من المفحوص إنتاج تعبيرات أو جمل تستدعي وضع الكلمات بشكل معين أو في نسق معين لمقابلة متطلبات عملية تكوين الجمل أو التعبيرات[4] .

2 . 3. 1 . 4 . الطلاقة الارتباطية: و هي " القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة مثل علاقة تشابه ، تضاد ، وهو عامل يتطلب إنتاج أفكار جديدة في موقف يتطلب أقل قدر من التحكم ، ولا تكون لنوع الاستجابة أهمية ، وإنما تكون الأهمية في عدد الاستجابات التي يصدرها المفحوص في زمن محدد" [5]. ومما سبق يمكن تعريف الطلاقة إجرائياً في هذا البحث بأنها " القدرة على التعبير القصصي ، والتعبير الفني ، والتعبير الحركي ، والتعبير الموسيقي ، بأكبر عدد ممكن من الاستجابات في زمن محدد " .

2 . 3. 2 . المرونة Flexibility

(1) خليل ميخائيل معوض ، مرجع سابق ، ص 51.
(2) رمضان محمد القذافي ، مرجع سابق ، ص ـ ص 42 ـ 43 .
(3) خليل ميخائيل معوض ، مرجع سابق ، ص 51.
(4) رمضان محمد القذافي ، مرجع سابق ، ص 43 .
(5) خلبل معوض ، مرجع سابق ، ص 51.

يرى محمود منسي أن المرونة هي " القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتغيير الموقف " [1].
و المرونة عكس التصلب العقلي الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية محددة يواجه بها المواقف المتنوعة .

كما يقصد بها زيادة عدد فئات ما تم إنتاجه ، والفئة هي مجموعة أشياء ذات خاصية واحدة ، فمثلاً إذا طلبنا من أحد المتعلمين عمل صور متعددة من كل خطين متوازيين ، فنجده مثلاً يعمل نخلة ووردة وشباك وباب وقلم رصاص وغير ذلك ، وعند تقسيم هذه الصور إلى فئات نجد أن النخلة والوردة تعتبر من فئة النبات ، والباب والشباك من فئة المعمار ، والقلم من فئة الأدوات الكتابية ، وهنا نلاحظ أن القدرة على الطلاقة سجلت (5) وحدات ، والقدرة على المرونة سجلت (3) فئات . و كلما زادت القدرة على تنويع الفئات زادت القدرة على المرونة ، وهو ما يجب تنبيه المتعلمين إليه ، وتشجيعهم على تنويع وتغيير خططهم وأفكارهم كلما واجهوا شيئاً جديداً [2].

و يمكن التعبير عن المرونة في شكلين[3]:

2 . 3. 2 . 1 . المرونة التلقائية :

و هي قدرة تعمل على إنتاج أكبر عدد من الأفكار بحرية وتلقائية ، بعيداً عن وسائل الضغط أو التوجيه أو الإلحاح أو القصور الذاتي ، ويتطلب الاختبار الذي يقيس هذه القدرة من المفحوص أن يتجول بفكره بكل حرية في اتجاهات متشعبة ، فعندما يطلب منه ذكر الاستخدامات الممكنة لقطعة من الحجر ، على سبيل المثال، نجده ينتقل من استخدامها في أعمال البناء إلى استخدامها في الموازين ، واستخدامها كثقل لحفظ الأوراق من التطاير ، واستخدامها للرمي في اتجاه بعض الأهداف ، واستخدامها كمطرقة ، وكمسحوق ، ... الخ ولذا ، عادة ما يتوقف ذو التفكير الجامد أو المحدد عند حد استخدامها لغرض واحد أو غرضين على أكثر تقدير ، بينما يجد المبدعون عشرات الاستخدامات لقطعة الحجر .

2 . 3. 2 . 2 . المرونة التكيفية :

(1) محمود عبد الحليم منسي ، مرجع سابق ، ص 241 .
(2) علي أحمد لبن ، مرشد المعلمة برياض الأطفال ، سفير للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1996 ، ص 75.
(3) رمضان محمد القذافي ، مرجع سابق ، ص ـ ص 44 ـ 47 .

و تشير إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات المتغيرة ، وتسهم هذه القدرة في توفير العديد من الحلول الممكنة للمشاكل بشكل جديد أو إبداعي بعيداً عن النمطية والتقليدية . ويمكن التعرف على مدى تمتع الشخص بهذه القدرة عن طريق الاختبارات التي تقدم للمفحوص مشكلة ثم تطلب منه إيجاد حلول متنوعة لها . رغم توفر بعض الحلول التقليدية المعروفة للمشكلة ، إلا أنها تعتبر مرفوضة ، لأن ما هو مطلوب في مثل هذا الموقف هو التنوع .

و يلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات ، بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف و التنوع .

و تقاس درجة المرونة " بعدد الأفكار البديلة أو المواقف والاستخدامات المختلفة أو الاستجابات أو المداخل التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين أو مشكلة "[1] .

2 . 3. 3 . الأصالة Originality :

" تعد الأصالة من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي ، والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد " [2] ، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى التفكير الإبداعي . و تشير الأصالة إلى " القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير العادية ، غير المباشرة أو الأفكار غير الشائعة والطريفة ، وذلك بسرعة كبيرة ، و يشترط أن تكون مقبولة ومناسبة للهدف ، مع اتصافها بالجدة والطرافة "[3] .

و للحكم على عمل ما بأنه جديد أو أصيل لابد أن يكون الحكم عليه من خلال انتسابه إلى مجال معين أو إطار مرجعي ، فالطفل الذي يأتي بسلوك غير مسبوق قد يكون مبدعاً بالنسبة لزملائه الأطفال ولكنه ليس بالمبدع إذا قيس عمله إلى أعمال الكبار ، وكذلك فإن ما قد يظنه شخص ما في مجتمع جديداً وأصيلاً قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر[4] .

---

(1) سميرة عطية عريان، برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي في تدريس الفلسفة لدى الطلاب المعلمين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، 1995 ، ص 193.

(2) فتحي عبد الرحمن جروان ، مرجع سابق ، ص 84.

(3) ابتسام محمد حسن السحماوي، أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائي في مصر ، مجلة العلوم التربوية ، أكتوبر ، 1998،ص196.

(4) عبد المنعم الحفني ، مرجع سابق ، ص 25 .

كذلك يجب التفريق بين الأصالة والطلاقة ، ففي حالة طلب تقديم فكرة غير مطروحة أو مألوفة ، فإن ذلك يدل على الأصالة ، أما إذا كانت الفكرة في عداد الأفكار المعروفة ، فتعتبر نوعاً من أنواع الطلاقة الفكرية [1].

و تقاس درجة الأصالة " بمدى قدرة المفحوص على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها ، وكلما قل التكرار الإحصائي لأي فكرة زادت درجة أصالتها، والعكس صحيح بمعنى أنه كلما زاد التكرار الإحصائي للفكرة قلت درجة أصالة الفرد "[2] .

3 . التفكير الإبداعي الحركي :

لقد كان الفلاسفة يحسبون أن الإبداع واحد في كل الميادين لكن جيلفورد رفض هذه النظرة و اعتقد أن ثمة فروق بين المبدعين في مختلف الميادين بالرغم من اعتقاده أن ثمة عوامل مشتركة بين كل المبدعين وقدراتهم [3]. و لهذا يختلف الأشخاص فيما بينهم في المهارات الإبداعية من مجال الى آخر فقد يكون منهم مبدعون في مجال الرياضيات أو الشعر أو الموسقى وغيرها من المجالات الأخرى، أما في المجال الرياضي فيمتاز الأشخاص فيما بينهم في المهارات الإبداعية بالدرجة ، إذ ينتشر الأشخاص في حدين فمنهم من يكون أعلى إبداعا وهو الذي يحصل على درجة عالية، و منهم من يحصل على درجة أدنى في المجال نفسه، وبذلك يصبح الشخص الذي يستطيع الإبداع هو من تتوفر عنده خبرات سابقة في المجال الرياضي فضلا عن العوامل الذاتية و الظروف البيئية الملائمة التي تسمح له بالتخيل الواسع و التعبير بحرية عن قدراته و المواقف التي تثير اهتمامه.

إن تنوع مهارات التفكير الإبداعية يتوقف على نوعية المعلومات التي يتصرف بها الإنسان ويتعامل معها ، و يؤثر فيه الوسط الذي يتعامل معه ، و الوسائل والوسطاء الذين يتعامل معهم، فمنهم من يعالج الخطوط أو الألوان أو الكلمات كما هو الحال في الفن والأدب، أما في النشاط الرياضي فتظهر الحاجة الى حركات ومهارات جديدة من أجل الفوز و إظهار التفوق " كما أن التنافس في بعض الألعاب أصبح متساويا مما جعل العلماء يسعون إلى تنمية القدرات الإبداعية لإظهار حركات جديدة تؤهل الرياضي

(1) رمضان محمد القذافي ، مرجع سابق ، ص ـ ص 48 ـ 49 .

(2) سيد محمد خير الله ، اختبار القدرة على التفكير الإبداعي ، عالم الكتاب ، القاهرة ، 1981 ، ص 13.

(3) فاخر عاقل ، الإبداع وتربيته ، دار العلم الملايين ، بيروت ، 1975 ، ص188.

للفوز"[1] . لقد اهتم الباحثون بالتفكير الإبداعي في المجال الرياضي كونه يهدف إلى إظهار تنوع استثنائي وفريد في الإستجابات الحركية للحوافز ، كما أن التفكير الإبداعي يمكن أن يتطور في المجال الرياضي من خلال العمل على تطوير الإستعدادات الخاصة التي تمكن الرياضي من أن يصل إلى الإبداع في الأداء ، و التي بدورها يمكن أن تتطور من خلال توفر العوامل المناسبة ،الفرص الجيدة و المتتالية ، المثابرة على التدريب ،الممارسة ،التسهيل ، التشجيع الاجتماعي ،النجاح في المحاولات والتمرين المستمر خاصة إذا علمنا أن الاختيار المناسب للأسلوب يعد عاملا مكملا، لأن الأسلوب المناسب يتيح للرياضي في مجال التدريب و للمتعلم في مجال التعليم أن يرى الأداء ونتائج هذا الأداء بحيث يمكن أن يكون قادرا على إيجاد ما هو نافع وأصيل ، كي يطور مهاراته الإبداعية ، وعليه توجه الباحثون حاليا إلى اكتشاف المتعلمين الموهوبين رياضيا الذين لديهم الإستعدادات والقدرات على الإبداع في الأداء الحركي، وتوجيه العناية لهم كي يقدموا أفكارا جديدة و أداء حركيا مبدعا، بهدف الإرتقاء بالرياضة والرياضيين. كما زاد اهتمام العلماء بالإبداع في المجال الرياضي في الفترة الأخيرة نظرا لاهتمامهم بتطور الإبداع الحركي الفردي في مجال التربية الرياضية ، وظهرت ثمرة هذا الاهتمام في الإنجازات الرياضية التي حققها الأبطال في البطولات العالمية من إبداع في أداء المهارات الفردية والجماعية في مختلف الألعاب الرياضية.

3 . 1 . مفهومه :

يعد الإبداع الحركي مطلبا رئيسيا في الأنشطة و الألعاب الرياضية على اختلاف أنواعها ، و يظهر من خلال تعلم المهارات الرياضية الخاصة باللعبة وإتقانها و اقتران الأداء بالتفكير أي القدرة على استدعاء المهارات و المعلومات التي تساعد على إظهار استجابة حركية إبداعية. كما يعد الإبداع الحركي كمهارة عقلية في مجال الحركة الذي بدوره يعتمد على المكونات الأساسية للإبداع و هي الطلاقة الحركية ،المرونة الحركية و الأصالة الحركية.

و نظرا لقلة الدراسات التي تخص التفكير الإبداعي الحركي سنذكر تعريفين له ؛الأول لفائزة محمد سعيد حيث عرفته بأنه القابلية على إظهار تنوع استثنائي وفريد في الإستجابات الحركية للحوافز[2]. أما التعريف

(1) وجيه محجوب ،علم الحركة . التعلم الحركي ،مطابع دار الكتب للطباعة والنشر،مصر ، 1989،ص 35 .
(2) لمياء الديوان ، مرجع سابق ،ص 16.

الثاني فهو لأميرة عبد الواحد التي عرفته بأنه القابلية على إنتاج أكبر عدد من الاستجابات الحركية الجديدة و المتكونة من الطلاقة ، المرونة، الأصالة ، خلال زمن محدد والنابعة من التفاعل بين المتعلم و ما يكسبه من خبرات تبعده عن التقليد في التفكير [1].

إن مراحل العملية الإبداعية في المجال الرياضي في أغلب الأحيان تتم بالشكل التالي[2] :

1 . **مرحلة الاحساس بالمشكلة** : و فيها يظهر الشعور لدى الرياضي بوجود مشكلة تتطلب حلالها

2 . **مرحلة تحديد المشكلة** : و فيها يحدد الرياضي إطار المشكلة لأجل البحث فيها.

3 . **مرحلة جمع المعلومات** : و فيها تجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالمشكلة و الاستفادة من الخبرات السابقة .

4 . **مرحلة الفرضيات** : و فيها تقترح الحلول الحركية.

5 . مرحلة الظهور : وفيها تظهر الحلول الحركية على شكل انتاج فريد وجديد من بين الحلول الحركية المقترحة في المرحلة الرابعة.

6 . مرحلة التقويم : وفيها يتم اختبار النتائج للتأكد من صحتها و ذلك بالمقارنة بين ما يجب أن يتم وما تم فعلا بالنتيجة و يتأثر الإبداع الحركي بجملة من العوامل و المؤثرات هي :

. كمية المعلومات المتوافرة للرياضي المتعلم ونوعها فيما يتعلق بمهارات اللعبة، الخصم و المواقف التي يتعرض لها.

. تحليل الأداء واستدعاء المعلومات المناسبة في الوقت المناسب.

. سرعة اتخاذ القرارت والتصرف السليم.

. تنفيذ الواجبات المناطة بالرياضي المتعلم واستيعاب مكونات و عناصر الموقف واختيار البدائل و حسن التصرف. و يعد درس التربية البدنية و الرياضية الحجر الأساس في بناء و تطوير قدرات المتعلمين

---

(1) أميرة عبد الواحد العاني ، الجمناستك الإيقاعي وعلاقته بتنمية القدرة على التفكير الابداعي ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد 1986،ص 45

(2) المدونات العلمية للأكاديمية الرياضية العراقيةwww.iraqacad.org

البدنية، الحركية ،المهارية و قابلية المنافسة ،التفكير ،الإرادة ويؤدي المعلم دورا كبيرا في تهيئة الأجواء التي تسهم في خلق المتعلم الرياضي المبدع و ذلك من خلال :

. تشجيعه على المحاولة تلوى الأخرى للوصول الى الأداء المتقن.

. تحفيز الرياضي المتعلم وتشجيعه عند أدائه للمهارة بصورة متميزة.
. اعطائه مجالا اوسع من الحرية في التحرك و الأداء.

. تعويد المتعلمين على احترام قدراتهم و مواهبهم.

. تشجيع المهارات ،القدرات ، الإمكانات و إثارة اهتمام المتعلمين.

. تعويد المتعلمين على تقبل الخطأ، مواجهة الإخفاق ، التكرار للمحاولات وبث الثقة في نفوسهم.

. احترام أفكار المتعلمين واستفساراتهم واستجاباتهم مهما كان نوعها.

. استثمار كل الإمكانات و الموارد التي تتوفر عليها المدرسة لتطوير القدرات.

. تشجيع فرص التعلم الذاتي والمناقشات الحرة البناءة واستثمار دوافع المتعلمين للإبداع.

3 . 2 . المهارات الإبداعية الحركية:

3 . 2 . 1 . الطلاقة الحركية :

عرفتها لمياء الديوان بأنها قدرة المتعلم على إنتاج استجابات حركية كثيرة يسجلها في وحدة زمنية معينة و ثابتة [1].

3 . 2 . 2 . المرونة الحركية :

تعرفها لمياء الديوان بأنها القدرة على بناء إستجابات حركية مناسبة للمهارات الحركية المعروفة وفقا للحالات المستجدة و التي تغير من بناء الحركة عندما لا يبرهن شكلها السابق فاعليته [2].

(1) لمياء الديوان ، مرجع سابق ، ص 17
(2) نفس المرجع ، ص 19

3 . 2 . 3 . الأصالة الحركية :

تعبر عنها لمياء الديوان بأنها الإنفراد بإنتاج الإستجابات الحركية غير المألوفة للمتعلم مقارنة ببقية زملائه في الصف[1].

4 . قيمة التفكير الإبداعي و أهميته :

يعد التفكير الإبداعي أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، فقد أصبح منذ الخمسينيات مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول، حيث أن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير المهارات الإبداعية عند الإنسان ، كما أن تطور الإنسانية وتقدمها مرهون بما يمكن أن يتوفر لها من مهارات إبداعية تمكنها دوماً أن تقدم مزيداً من الإبداعات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوماً بعد يوم ولحظة تلوى الأخرى . فالتفكير الإبداعي هو أحد وسائل التقدم الحضاري الراهن ، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر وعدته في مواجهة المشكلات الراهنة والتحديات المستقبلية .

و هذا ما تظهره دراسة كل من جيلفورد Guilford (1965) ؛تورانس Torrance (1977) ؛ حيث تؤكد على أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية و تطور الإنسانية وتقدمها أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى الأمم و الشعوب و يرى محمد عبد الرازق أن التفكير الإبداعي مسؤول عن الحضارات الراقية التي توصلت إليها البشرية على مر العصور ، فإنتاج القدماء في مختلف الحضارات فيه إبداع، وإنتاج العصور الحديثة فيه إبداع كذلك ، فلولا المبدعين وأفكارهم لظلت الحياة بدائية حتى اليوم ، وبالإضافة إلى ذلك فالإبداع تصاحبه سعادة ، وينمي أذواق الناس ومشاعرهم، و الفرد المبدع يقدم لنا إنتاجاً علمياً أو فنياً على مستوى عال يسمو بأذواقنا ، ويجعلنا نقبل على الحياة ، ويسهم في إثرائها بالعمل الجاد [2]. كما أن قضية إدخال تعليم التفكير الإبداعي إلى المدارس إلى جانب أهميته العلمية و التربوية هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده

(1) لمياء الديوان ، مرجع سابق ، ص 21 .

(2) محمد السيد عبد الرازق ، تنمية الإبداع لدى الأبناء ، سلسلة سفير التربوية (16) ، وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير ، القاهرة ، 1994، ص ـ ص 6 ـ 7.

الفكر، ومن ثم فإن الحاجة إلى تعليم التفكير الإبداعي لمتعلمينا هي حاجة عظيمة فإن هناك عدة مبررات تدفع بنا إلى أن ننظر بجدية إلى مسألة إدخال تعليم التفكير الإبداعي إلى مدارسنا ومن هذه المبررات ما يلي[1]:

انتقل الاهتمام من دراسة الشخص الذكي إلى الشخص المبدع و العوامل التي تسهم في إبداعيته ، وأصبحت تربية العقول المفكرة و تنمية التفكير الإبداعي غاية مستهدفة على مستوى المجتمع و التربية بمؤسساتها المختلفة و هدف مهم على مستوى مراحل التعليم المختلفة داخل هذه المؤسسات ، كما تحول الاهتمام إلى التعليم الإبداعي الذي يعتمد على تعلم التفكير و طرق مواجهة المشكلات و تقديم الحلول الإبداعية لها ، اعتماداً على أن اكتساب المعرفة العلمية وحدها دون اكتساب المهارة في التفكير الإبداعي يعد أمراً ناقصاً ، فالمعرفة لا تُغني عن التفكير و لا يمكن الاستفادة منها دون تفكير إبداعي يدعمها .

إننا في مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاج إلى كثير من المهارات في اتخاذ الاختيارات وحل المشاكل والقيام بالمبادرات المختلفة و إن الدراسات في موضوع التفكير الإبداعي من شأنها أن تساعد في التعرف على المبدعين الذين ينبغي على المجتمع إحاطتهم بالرعاية و الاهتمام والتشجيع في المراحل المبكرة من حياتهم، كما أن جل هذه الدراسات تؤكد على أهمية تنمية المها رات الإبداعية التي من شأنها إفادة المتعلم في تحقيق تعلم أفضل ، وتحسين الصحة العقلية ، كما أنها تفيد المجتمع كذلك، فالغاية من التفكير الإبداعي لا تكمن في تصميم الذات أو التحكم في البشر وإنما في المساهمة في تأسيس الخير العام.

بالإضافة إلى أن الإهتمام بإتاحة الفرص الكافية لإطلاق طاقات الخلق و الإبداع لدى المتعلمين يسهم في بناء الذات السوية للمتعلم ، لأن الكثير من النزعات العدوانية والرغبة في السيطرة أو الإنسحاب من دائرة التفاعل الإجتماعي ينتج عن كبت حاجة المتعلمين إلى التعبير الإبداعي ، بل إن "تورانس" يذهب إلى أبعد من ذلك فيقول إن ظاهرة التخلف في الدراسة و الانصراف عن متابعة الدروس وعدم الإلتزام بنظام حجرات الدرس يرجع إلى الكبت الحاد الطويل الأمد لطاقات الإبداع لدى المتعلمين ، ويؤكد

(1) عزيزة المانع ،تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير ، رسالة الخليج العربي ،عدد 59، السنة السابعة عشر ، 1996 ، ص 27.

"تورانس" أن الحاجة إلى التفكير الإبداعي من الحاجات الأساسية التي لا تستقيم الصحة النفسية للمتعلمين بدون إشباعها ، وأن قصور مناهج الدراسة عن إشباع هذه الحاجات و إدراجها ضمن أهدافها تقف خلف كثير من مشكلات الدراسة [1]. و أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن سمات الصحة النفسية بمستوياتها ودرجاتها المختلفة ترتبط ارتباطاً موجباً بالمهارات الإبداعية [2].

5 . معوقات تعليم التفكير الإبداعي :

رغم أهمية إثارة التفكير في إنجاح العملية التعليمية التعلمية ، و رغم الفوائد الكثيرة التي حددها المربون و المهتمون بالمناهج و طرق التدريس لتعليم التفكير و مهاراته المختلفة ، إلا أن الإرث التقليدي الكبير من جانب من يؤمنون بأن طرق التدريس القديمة تزيد المعرفة بدرجة أكبر، و أن استخدام طرق التدريس الحديثة التي تركز على طرح الأفكار و الحوارات الساخنة لا تشجع التفكير إلا لدى فئة قليلة من المتعلمين ، في الوقت الذي يسيطر فيه الحرج و الخوف على فئة أخرى تفضل نقل ما تحفظه من معارف و معلومات على الورق من خلال الإجابة عن أسئلة الإمتحانات التي تقيس الكم المعرفي المهم في الحياة. .

إن مثل هذه النظرة التقليدية تمثل العائق الأكبر لإثارة التفكير و تمنع تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المعلمون الذين يرغبون في تنمية التفكير لدى الأجيال الصاعدة حتى تستطيع التعامل مع عصر المعلوماتية الهائل من جهة و مع مشكلات الحياة التي أخذت في الصعوبة و الزيادة و التعقيد من جهة ثانية[3].و لكن هذه النظرة القديمة ليست هي العائق الوحيد أمام تهيئة الظروف الملائمة للتفكير الفعال بل توجد عوامل عديدة أخرى تسهم في مجال الإعاقة و تتمثل في الآتي:

5 . 1 . معوقات تتعلق بالمجتمع :

يرى وايتنج (Whiting) أن ثمة سدودا ثلاثة أمام التفكير الإبداعي هي : السدود الثقافية، السدود الإنفعالية ،السدود الإدراكية[4] ؛ و فيما يتعلق بالسد الثقافي فقد لاحظ أن هناك إخلالا كبيرا جدا للعقل

(1) عفاف أحمد عويس ، مرجع سابق ، ص 20

(2) حسن أحمد عيسى ، مرجع سابق ، ص 102

(3) بسام عبد الله طه إبراهيم ، مرجع سابق ،ص 25

(4) أحمد عبادة ، التفكير الإبتكاري " المعوقات و الميسرات "، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،2001 ،ص 20 .

(الصواب) أو المنطق، و تأكيدا مستمرا على التنافس أو التعاون و أن الإتجاه نحو التطابق الثقافي أو المسايرة يحد من التفكير الإبداعي و يقيده.

أما السد الانفعالي فيتعلق بخوف الأشخاص من الوقوع في الأخطاء ، أو من كونهم أغبياء و هم يخشون من زملائهم المتفوقين و يبدون عدم الثقة في زملائهم بصفة عامة، و غالبا ما توجد رغبة حريصة في الأمن.

أما السد الإدراكي فله جوانب كثيرة فقد يجد الشخص صعوبة في تحديد المشكلة أو رؤية العلاقات البعيدة أو صعوبة في التمييز بين بين السبب و النتيجة، و قد يجد صعوبة في تسجيل الأمور التي تبدو تافهة أمامه، و التي من المحتمل أن تكون ذات أهمية كبرى في المشكلة كما يظهر فيما بعد. و يرى سيد خير الله في هذا الصدد أنه قد تكون ثقافتنا ثقافة معوقة للتفكير الإبداعي ،فما زالت هذه الثقافة ضاغطة على الفرد ، و على هذا الأخير أن يساير الجماعة التي ينتمي إليها و أن يساير آراء الكبار من حوله، و هكذا قد يعاني الشخص المبدع من الصراعات و المخاوف الناتجة عن الضغوط الثقافية مما قد يعيق تفكيره عن التجديد و الإبداع[1] .

في حين يرى عبد الستار إبراهيم محمد في هذا الصدد أن المنظمات الإجتماعية العامة خاصة المنظمات التعليمية و الجامعية لم تعد في الموقع الذي يتلاءم مع أهدافها العامة ، و من المؤكد أن جزءا كبيرا من هذا الفشل لا يعود إلى ضعف الإمدادات المادية أو التجهيزات الحديثة بقدر ما يعود إلى سيادة مناخ اجتماعي يشجع على قيم غير فكرية كالهيبة ، المركز ، السلطان ،الكسب المادي السريع، و يؤدي هذا أن يتولى الوظائف القيادية أشخاص ذوو خصائص لا تتناسب مع الأهداف و القيم لهذه المنظمات ، و مثل هذا المناخ لا يؤدي إلى بلبلة و إثارة الشك في قيم البحث و الإبداع فحسب ، بل يؤدي إلى تكوين قيم جديدة تكون لها قدرة أكبر في حصار النمو الإبداعي الفعال، أو تقبل القيم الإبداعية من الإطلاع على الدوافع التي تشيع في مجتمع فتؤدي إلى حصار الإبداع و الحد من انطلاقه[2].

5 . 2 . معوقات تتعلق بالأسرة :

(1) نفس المرجع ،ص 21 .

(2) عبد الستار إبراهيم محمد ،آفاق جديدة في دراسة الإبداع ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، 1978، ص 199 .

في دراسة قام بها عبد الحليم محمود السيد (1980) وجد أن سيادة الرفض ،الإكراه، القهر لدى الأبناء، الترتيب بين الإخوة، عدد أفراد الأسرة له علاقة بالتفكير الإبداعي لدى الأبناء ، و في دراسة سيد صبحي (1975) وجد أن الإتجاهات الوالدية الخاطئة تربويا و نفسيا (التسلط، الحماية الزائدة، الإهمال، إثارة الألم النفسي، التذبذب، التفرقة في معاملة الأبناء) تؤثر تأثيرا سالبا على مهارات الأبناء الإبداعية[1] و في هذا الصدد يرى عبد الستار إبراهيم أن من العوامل التي تعوق التفكير الإبداعي لدى الأبناء اهتمام الأسرة الموجه نحو إثارة الذكاء و تشجيع التحصيل المدرسي المجرد و النجاح الأكاديمي أو المهني و التكيف العقلي لقواعد النجاح في المجتمع بشكل عام[2] .

5 . 3 . معوقات تتعلق بالمدرسة :

يلخص تورانس المشكلات التي يواجهها المعلم الذي يرغب في تشجيع التفكير الإبداعي عند المتعلمين فيما يأتي:[3]

- قد يقترح المتعلمون حلولا غير متوقعة للمسائل أو المشكلات مما يؤثر على تخطيط المعلم للدرس.
- قد يدرك المتعلمون علاقات لم يفطن إليها المعلمون أنفسهم أو غيرهم من خبراء المادة الدراسية .
- قد يسأل المتعلمون أسئلة يعجز المعلمون على الإجابة عليها.
- قد يميل المعلم إلى إخبار المتعلمين بالحل الجاهز اختصارا للوقت.
- ضغط الوقت و مشكلات الجدول المدرسي مما يعطل مناقشة جميع ما يطرحه المتعلمون من أسئلة.
- اتجاه المعلم إلى مكافأة سلوك المتعلم الذي يدل على الطاعة و الإذعان و المسايرة .
- في بعض الأحيان البرامج الدراسية لا تعطي نواحي النشاط الإبداعي أهمية خاصة و تقتصر اهتماماتها على موضوعات الدراسة الأكاديمية التي يعالجها المتعلم بقصد الإمتحان فيها ، و ليس بقصد إبراز إمكانياته الذاتية و نواحي تفوقه.

بينما يرى بسام عبد الله طه إبراهيم وجود أنماط سلوك أخرى تسهم في مجال الإعاقة هذا و تتمثل في الآتي :

(1) أحمد عبادة ، مرجع سابق ، ص 15

(2) عبد الستار إبراهيم محمد ، مرجع سابق ، ص 166 .

(3) أحمد عبادة ، مرجع سابق ، ص ص 19 . 20 .

- لا يزال الطابع العام السائد في وضع المناهج الدراسية لاسيما في صفوف المرحلة الأساسية العليا و المرحلة الثانوية متأثرا بالإفتراض الواسع الإنتشار الذي مفاده أن عملية مراكمة كم هائل من المعلومات و الحقائق ضرورية و كافية لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين. و ينعكس هذا الإفتراض في أساليب التعليم الصفي التي تركز على حشو عقول المتعلمين بالمعلومات و القوانين والنظريات عن طريق التلقين أو المحاضرة ،كما ينعكس في بناء الإختبارات المدرسية و العامة والتدريبات المعرفية الصفية و البيتية التي تنقل الذاكرة و لا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل و نقد و تقويم و غيرها.
- لا تزال الفلسفة العامة للمدرسة و دورها في المجتمع ،أهداف التربية ،رسالة المعلم تركز على عملية نقل و توصيل المعلومات بدل التركيز على توليدها أو استعمالها، و في معظم الصفوف يستأثر المعلمون بالكلام معظم الوقت دون الإهتمام بالأسئلة و النشاطات التي تتطلب إمعان النظر و التفكر، أو الإهتمام بإعطاء دور إيجابي للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية و غايتها.
- تواجه الهيئات التعليمية و الإدارية مشكلة كبيرة في تعريف التفكير و تحديد مكوناته بصورة واضحة تسهل عملية تطوير نشاطات و استراتيجيات فعالة في تعليمه، و ذلك نظرا لكثرة التعريفات و تباين الإتجاهات النظرية في في معالجة مفهوم التفكير .
- يعتمد النظام التربوي بصورة متزايدة على امتحانات مدرسية و عامة قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية ، و كأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمنهاج و أهداف التربية ، و عليه فإن القول بأننا نعلِم للإمتحان قد يعبر عن الواقع بدرجة كبيرة ،إن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير شعار جميل نرفعه و نريده من الناحية النظرية ،أما في الواقع فإن الممارسات الميدانية لا تعكس هذا التوجه الذي يتناقض مع إصرارنا على قياس تعلم المتعلمين بقدرتهم على تذكر ما سمعوه أو قرؤوه[1] .

كل هذه العوامل السابقة تحد بطريقة أو بأخرى من عملية التفكير و تعوق تقدمها لدى المتعلمين الذين هم أحوج إليها من غيرهم في عصر يركز فيه المعلمون الناجحون على مهارات التفكير التي تساعد في التغلب على الكثير من المشكلات الأكاديمية و الحياتية في آن واحد .

6 . النظريات التي فسرت التفكير الإبداعي :

(1) بسام عبد الله طه إبراهيم ، مرجع سابق ، ص ص 25 . 26 .

لقد عالجت مختلف المدارس والاتجاهات المهارات الإبداعية بمستويات مختلفة كل حسب اهتماماتها و منطلقاتها ، لذا فقد تركت هذه المعالجة بصماتها النظرية والمنهجية على دراسة المبدعين ونعرض فيما يلي الخطوط العامة لكل نظرية.

6 . 1 . نظرية التحليل النفسي :

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإبداع محصلة تفاعل ثلاثة متغيرات للشخصية هي (الأنا و الأنا العليا و الهو)، وإن تحقق الإبداع يأتي بكبت الأنا كي تبرز على السطح محتويات اللاشعور أو ما قبل الشعور[1] . و يرى (فرويد Freud) إن التفكير الابداعي مرادف لمفهوم التسامي ، أو الإعلاء ، إذ أن مصدر الإبداع عنده هو التسامي بالطاقة الغريزية وتوجيهها إلى نشاطات مثمرة [2] ، ومقبولة اجتماعيا. أي أن الدافع الجنسي يتم إعلاؤه عند كبته وصراعه مع جملة من الضوابط والضغوط الاجتماعية ، ويوجه هذا الدافع إلى دافعية مقبولة اجتماعيا ، ثم يتسامى نحو أهداف ومواضيع ذات قيمة إيجابية . كما يرى "فرويد" أن الإبداع ينشأ نتيجة صراع نفسي في بداية حياة الفرد (كحيلة دفاعية) لمواجهة الطاقة الليبيدية التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها . و في الإبداع يبتعد المبدع عن الواقع ليعيش حياة وهمية ، ويكون الإبداع استمرار للعب الإيهامي الذي بدأه المبدع عندما كان طفلاً صغيراً ، و هو ما يتفق عليه كل من : جليل وديع شكور[3] ، سناء محمد نصر حجازي[4].لقد ربط فرويد الإبداع وغيره من السلوكيات الأخرى مع مجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور ، فإذا لم يستطع الفرد أن يعبر بحرية عن رغباته ، فإن تلك الرغبات يجب أن تنطلق بطرق أخرى ، أو يتم تعويضها . إن الإبداع حسبه يمثل شكل صحي

(1) ماجد عبد السلام عبيد ، تربية الموهوبين والمتفوقين ، دار صفا للطباعة والنشر، عمان ، 2000 ، ص90 .

(2) نايفة قطامي وآخرون ،تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، ط2 ، ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان، 2004 ، ص90.

(3) جليل وديع شكور ، مرجع سابق ، ص 162

(4) سناء محمد نصر حجازي ، سيكولوجية الإبداع ، تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال ، ، دار الفكر العربي ، القاهرة،2001، ص 26.

من أشكال التعويض Sublimation، وذلك باستخدام الدوافع اللاشعورية [1] التي لم يتم إشباعها في أهداف إنتاجية .

إن ظهور الأفكار الإبداعية سواء كانت فنية تشكيلية ، أو موسيقية ، أو أدبية ، أو في شكل إنتاج علمي مبتكر، قد يتطلب من الشخص إعادة تشكيل تخيلاته بشكل واقعي جديد ، ويؤدي الإعلاء أو الإبدال بهذا المسلك الجديد إلى ظهور العمليات العقلية العلمية و الفنية ، والنشاطات الفكرية والتصورية ، مما يسمح لأصحابها بأن يلعبوا دوراً هاماً مع مسرح الحياة المدنية[2] .

و يميز (يونجYong) بين نوعين من اللاشعور ، أحدهما شخصي ، وهو ما تكلم عنه "فرويد" ؛ والآخر جمعي ، ينتقل بالوراثة إلى الشخص حاملاً خبرات الأسلاف وتراثهم، وهذا اللاشعور الجمعي عند "يونج" هو مصدر الإبداع [3].

أما (أدلرAdler) فيرى إن الإبداع ينتج عن شعور بالنقص وخاصة النقص العضوي ، مما يدفع المبدع إلى إن يواجه هذا الشعور عن طريق التعويض ، وهذا ما يميز المبدع عن العصابي الذي يتخذ من هذا الشعور ذريعة لعدم الجد ، ويضخم ما كان يمكن أن يقوم به ، وهذا الشعور يحفز الإنسان في نظر نفسه، ويزيد شعوره بعدم الأمن مما يدفع الشخص إلى مستويات عالية من الأداء [4].

مما سبق نجد أن مفهوم الإبداع في ضوء نظرية التحليل النفسي يؤكد الدور الذي تقوم به محتويات ودوافع تقع خارج مجال وعي الفرد ودرايته في العملية الإبداعية ، وهذا يعد تفسيراً مبالغ فيه ويفتقر للمنطقية .

6 . 2 . النظرية الإرتباطية :

---

(1) انشراح إبراهيم محمد المشرفي، مرجع سابق ،ص61، **نقلا عن** ،

Starko, A. : Creativity In The Classroom, Schools Of Curious Delight, Eastern Michigan State University, 1995, p30.

(2) رمضان محمد القذافي ، مرجع سابق ، ص 84.

(3) حسن أحمد عيسى ، مرجع سابق ، ص 165 .

(4) سيد خير الله ، ممدوح عبد المنعم ،سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق ، دار النهضة العربية، بيروت ، 1983،ص 237 .

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 النظرية الارتباطية عملية الإبداع على أنها " تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات، أو لتحقيق بعض الفائدة ، وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة إزداد مستوى القدرة على التفكير الإبداعي " و هو ما أيده كل من : جليل شكور(1) و حسن عيسى(2).

و قد جاءت نظرية الإرتباطيين 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 مؤيدي هذه النظرية (مالتزمان Maltzman) و(ميدنيك Mednick) وهي تعتمد على تشجيع الربط أو التأليف بين أشياء متعارضة ومتناقضة، و تقديم ترابطات ملائمة وغير متوقعة وشائعة(3).

يقوم تفسير هذه النظرية على أن الإبداع 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(4).

و في التربية البدنية و الرياضية 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.

و تلخيصاً لما سبق يتضح أن النظرية الارتباطية تؤكد على تكوين ارتباطات بين المثير و الإستجابة ، وعلى أهمية التعزيز في حدوث وتقوية الإرتباطات ، وبالتالي وفقاً لهذه النظرية فإنه يمكن تنمية التفكير

(1) جليل وديع شكور ، مرجع سابق ، ص 161 .

(2) حسن أحمد عيسى ، مرجع سابق ، ص 166.

(3) عبد الستار إبراهيم ، أفاق جديدة في دراسة الإبداع ، دار القلم، بيروت ، 1978 ، ص 153 .

(4)Maltzman L, S, Raskim. Dand light.L.I.Experience Studies in the training of Originality , psychological l Monograph,1960,p22

الإبداعي من خلال التعزيزات ، فأصحاب هذه النظرية يرون أن المتعلم قد يصل إلى إستجابات مبدعة بالإرتباط 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 آلياً للمثير ، وتدفعها محركات فسيولوجية مجردة من التلقائية والإبداع والحيوية ، وبالتالي ظهرت بمظهر سلبي غير فعال .

6 . 3 . النظرية الجشطالتية :

تُفسر وجهة نظر الجشطلت في قضية الإبداع من خلال المجال الإدراكي للشخص المبدع ، و إن الإبداع حسب وجهة نظرهم تتمثل في القدرة على النظر إلى مكونات المجال ، وإدراك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظرة العابرة ، ثم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة كحل للمشكلة [1].

و قد قامت هذه النظرية على يد (فرتهايمر Werthemer) الذي يرى أن التفكير الإبداعي يبدأ عادة مع مشكلة ما على وجه التحديد تلك التي تمثل خاصية أو جانب غير مكتمل ،ناقص بشكل أو بأخر ،وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي أن يؤخذ الكل بعين الإعتبار، أما الأجزاء فينبغي تدقيقها وفحصها ضمن إطار الكل [2].

إن الحلول الإبداعية هي تلك التي تتطلب الحدس، فالفكرة الجيدة هي التي تظهر فجأة على أساس من الحدس لأعلى أساس من السير المنطقي .

و تنطوي هذه النظرية على جملة من الصعوبات والعقبات أهمها أن الحدس لا يشكل أكثر من وجه من وجوه عملية الإبداع فهو الإشارة التي تسبق الحل حيث يكون مبهما محتفظا بطابع لغزي شبه غامض.

6 . 4 . النظرية السلوكية :

ظهرت هذه النظرية في رحاب الاتجاه السلوكي، و يقول (كروبلي Croply) إن ممثلي هذه النظرية حاولوا دراسة ظاهرة الإبداع وفق الخطوط الأساسية لنظريتهم ،التي تفترض أن النشاط أو السلوك الإنساني هو في الجوهر مشكلة ،تكون العلاقة بين المثيرات و الإستجابات علما بأن هذه العلاقة لاتزال غير واضحة وغير متفق عليها حتى من قبل ممثليها ،لقد ظهرت أراء حول التفكير المبدع وعملياته وشكل ظهوره ،ويرى مثلا أن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به

(1) رمضان محمد القذافي ، مرجع سابق ، ص 87 .

(2) الكسندر روشكا ، مرجع سابق ، ص 23 .

السلوك ،انطلاقا من تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة ، فيعزز الاستجابات المرغوب فيها ويستبعد غير المرغوب فيها و في ضوء ذلك فإن الفرد لديه قدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناء على تعزيز أو إحباط الأداءات المبدعة لديه ولذا يرى كروبلي أن الآباء لديهم قدرة على التأثير في طموحات أطفالهم وقيادتهم نحو التفكير المبدع[1] . و هذا يؤكد صحة افتراضه. ويرى أصحاب هذا الاتجاه إن التفكير الابداعي أحد أنواع السلوك الذي يمكن تعلمه ، و أن الإبداع يحصل من خلال نقل خبرات التعلم السابق إلى موقع المشكلة الجديد ، أو من خلال المحاولة و الخطأ [2].

6 . 5 . النظرية الإنسانية :

يمثل هذا الاتجاه مجموعة من العلماء مثل (فروم و ماسلو" Maslow و روجرز" Rogerss و آخرون) ، و يعرف هذا الاتجاه في علم النفس تحت تسمية (الشخصانية) ،إذ يركز ممثلو هذا الاتجاه على الطبيعة الانسانية التي تنطوي على حاجات من الاتصال المملوء بالثقة والعاطفة والاحترام المتبادل، في ضرورة دائمة للتطور.

و لقد وصف "ماسلو" Maslow الإبداع بالسمات الأساسية الكامنة في الطبيعة الإنسانية ، وهي قدرة تمنح لكل أو معظم البشر منذ ميلادهم ، بشرط أن يكون المجتمع حراً خالياً من الضغوط وعوامل الإحباط . و حدد نوعين من الإبداع على النحو التالي :

- ✷ القدرة الإبداعية الخاصة ، وتعتمد على الموهبة والعمل الجاد المتواصل .
- ✷ إبداع التحقيق الذاتي ، أو الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته . فهو يرى أن القدرة على التعبير عن الأفكار دون نقد ذاتي هو شيء ضروري لإبداع التحقيق الذاتي [3].

بينما يرى "روجرز" Rogerss أن الإبداع هو نتاج النمو الإنساني الصحي ، و أول السمات المميزة للإبداع التي عرفها "روجرز" هي : التفتح للتجربة ، فالأفراد المبدعين أحرار من وسائل الدفاع النفسية التي قد تمنعهم من اكتساب الخبرات من بيئتهم ، السمة الثانية هي التركيز الداخلي على التقييم ، و هو الاعتماد على الحكم الشخصي وخاصاً في النظر للمنتجات الإبداعية ، السمة الثالثة هي القدرة

(1)CROPLEY, A,J, creativityiongmans, Green.London, 1970,P 34

(2) نايفة قطامي وآخرون ، مرجع سابق، ص84.

(3) سناء محمد نصر حجازي ، مرجع سابق ، ص 31 .

على اللهو بالعناصر والمفاهيم ، حيث أن الأفراد المبدعين كما يذكر "روجرز" يجب أن يكونوا قادرين على اللعب بالأفكار وتخيل التراكيب الممكنة ، وتقدير الافتراضات[1] .

و جاء هذا الاتجاه كرد فعل تجاه كل من السلوكية و التحليل النفسي ولهذا السبب يدعى (القوة الثالثة)، حيث يقف ضد السلوكية كونها الية لم تطرح شخصية الفرد في نظريتها، وضد التحليل النفسي الممثل بفرويد الذي بنى نظامه على الشخص المريض، ويؤكد ممثلو هذا الاتجاه على احترام الانسان واعتباره قيمة القيم بأبداعه وحب اطلاعه[2] . ولهذا يتسم الاتجاه الانساني بالمظهر الايجابي.

أما عن المفاهيم الأساسية لهذا الاتجاه في مجال القدرات الإبداعية هو أن الإنسان شحنة دافعة نحو الإبداع، ويشتق الدافع الإبداعي من الصحة السليمة والجوهرية للإنسان وأن الشخص بالتأكيد يكون سعيدا عندما يبدع شيئا ما بشكل عفوي، حيث أن عقله و عاطفته يكونان في انسجام كامل، إن الإبداع بالنسبة لهذا الاتجاه هو عملية ناتجة من العلاقة بين الفرد السليم والوسط المشجع والمناسب و هو يمثل محصلة التطور العقلي الكامل التي الصحة النفسية السليمة والجوهرية للإنسان[3] .

6 . 6 . النظرية المعرفية :

يهتم أصحاب هذه النظرية بالطرق التي تدرك بها الأشياء ، و يمثل الإبداع وفق هذه النظرية طرائق الحصول على المعلومات ودمجها لغرض البحث عن الحلول الأكثر كفاية[4] . وان الإحاطة بمرئيات البيئة من أجل الحصول على المعلومات المناسبة تعد إستراتيجية مهمة من استراتيجيات العمل الإبداعي، وقد أكد جاردنر أن المبدعين يعطون استجابات أكثر في البيئة الغنية بالمنبهات[5] . ويرى جانيه إن الخبرة عندما تقدم سهلة ومبسطة تتيح الفرص المختلفة أمام الأشخاص ليقوموا بعمليات ذهنية مختلفة ،

---

(1) انشراح إبراهيم محمد المشرفي ، مرجع سابق ، ص 65، **نقلاعن** ،

Starko, A, Creativity In The Classroom, Schools Of Curious Delight, Eastern Michigan State University, 1995, p 37.

(2) CROPLEY, A,J, op.cit, p 227.

(3) الكسندر روشكا ، مرجع سابق ، ص 26 .

(4) شاكر عبد الحميد ، العملية الإبداعية في فن التصوير ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1987 ، ص96 .

(5) قاسم حسين صالح ، نحو نظرية في الابداع ، مجلة العلوم النفسية ، العدد الثاني ، العراق ، 1994 ، ص24 .

وذلك يمكن أن يستثير قدرات التفكير الابداعي ويحثهم على إدارة فهمهم واستيعابهم للخبرات بطرق فردية إبداعية تناسب تمثيلاتهم [1].

6 . 7 . النظرية العاملية :

تسمى غالبا نظرية السمات، فالسمات هي الخصائص التي يتميز بها الفرد والتي يمكن دراستها بناء على وجود وابراز الفروق بين الأفراد، يعد سبيرمان رائد نظرية التحليل العاملي ، ومن رواد النظرية العاملية في الابداع ،إذ يفسر الإبداع في ضوء العامل العقلي العام الذي يطلق عليه (الذكاء) [2] ، و يتحدث عن الإبداع في ضوء الذكاء بوصفه عاملا عقليا عاما (إدراك العلاقات، و استنباط المتعلقات)

أما جلفورد فيرى إن الابداع يتحدد من خلال القدرات الإبداعية التي تتألف من(30) قدرة . أي أنها تشكل سدس قدرات الإنسان العقلية التي مجموعها (180) قدرة عقلية [3]. و تمكن من اكتشاف ثلاث قدرات تدخل في نطاق القدرات الابداعية وهي الطلاقة ،المرونة و الأصالة التي يرى أنها الجوانب الرئيسية للإبداع في العمل والأدب والفنون. وتستند هذه النظرية الى العقل وتتساوى مع منطلقات(بيرمان و ثرستون) غير أن جيلفورد أدخل الخصائص اللااستعدادية (أي الخصائص التي لا تتعلق بالقدرات العقلية) مثل الطبع والتي ترتبط بالإبداع ،إن تحليل جيلفورد لعينة العقل كان تحليلا رائعا كما انه لم ينفي عوامل الشخصية [4] .

تمثل آراء و وجهات نظر "جيلفورد" Guliford أهم النقاط التي جاءت بها النظرية العاملية في مجال التفكير الإبداعي ، حيث يرى أن التفكير الإبداعي في صحيحه تفكير تباعدي ، والعكس غير صحيح . أي أن التفكير التباعدي ليس بالضرورة تفكيراً إبداعياً ، ومعنى هذا أن الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة كعمليات تباعدية تلعب دوراً رئيساً في التفكير الإبداعي . ويقصد بالطلاقة إصدار تيار من الاستجابات المرتبطة ، وتتحدد كمياً في ضوء عدد هذه الاستجابات أو سرعة صدورها . وتتحدد المرونة كيفياً

(1) نايفة قطامي وآخرون ، مصدر سبق ذكره ، ص325.

(2) شاكر عبد الحميد ، مصدر سبق ذكره ، ص79 .

(3) كاظم عبد نور ، دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير الابداعي ، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان، 2005 ، ص 17.

(4) عبد الحليم محمود السيد ، الابداع والشخصية ، دار المعارف، القاهرة،1971 ، ص 210.

وتعتمد على تنوع هذه الاستجابات ، أما الأصالة فتتحدد كيفياً أيضاً في ضوء ندرة الاستجابات ، أو عدم شيوعها ، وعدم مألوفيتها[1].

يتصور "جيلفورد" أن هناك فرقاً بين الإبداع والإنتاج الإبداعي ، فقد يتصف الفرد بصفات المبدعين، غير أنه لا يقدم إنتاجاً إبداعياً ، وقد يقدم الإنتاج الإبداعي إذا توافرت لدية الظروف البيئية[2].يهتم "جيلفورد" أيضاً بما يسميه التحولات Transformation التي يقصد بها " التغيرات أو التعديلات التي تطرأ على المعلومات ، سواء من حيث الشكل ، أو التركيب ، أو الخصائص ، أو المعنى ، أو الدور، أو الاستخدام ، و من أشهر صور التحويل في المحتوى الشكلي؛ التغيير الكمي أو الكيفي في الموضوع ، أو الحركة "[2] .

كما يؤكد "جيلفورد" على طبيعة العلاقة بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي ، فيرى أن هذين المظهرين يشكلان وحدة لما بينهما من خصائص مشتركة ؛ وحيث يكون هناك إبداع فإنه يعني حلاً جديداً لمشكلة ما ، على أن يتضمن هذا الحل بطبيعة الحال درجة معينة من الجدة [3].

و تأسيساً لما سبق تعتبر مجهودات "جيلفورد" في مجال الإبداع أكثر شمولاً بالنسبة لباقي النظريات الأخرى ، فقد أسهمت تلك النظرية في اتساع نطاق البحث في مجال التفكير الإبداعي ، خاصة لدى المتعلمين الذين لا يقدمون إنتاجاً إبداعياً ، إلى جانب أن الاختبارات التي قدمها تعد من المقاييس الأساسية في هذا المجال، فقد صاغ "تورانس" وزملاؤه على نسقها اختباراتهم في الإبداع ؛ و لكن قد أُخذ على تلك النظرية أنها توقفت عند العوامل العقلية للإبداع .

و تلخص الصباغ بعض الحقائق المتفق عليها عند جميع المدارس النفسية [4] أهمها:

1 . أن الإبداع عملية و إنتاج : أي أنه عملية عقلية ذات مراحل معينة تهدف إلى إيجاد علاقات بين أشياء لم يسبق إيجاد علاقة بينها، وبالتالي تؤدي إلى إنتاج مادي يمتاز بالجدة والأصالة.

---

(1) ابتسام محمد حسن السحماوي ، مرجع سابق ، ص .ص 193 . 195.

(2) عبد الكريم الخلايلة ، عفاف اللبابيدي ،طرق تعليم التفكير للأطفال ، ط 2 ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ، 1997 ، ص 146 .

(3) هدى فتحي حسانين راجح ، برنامج مقترح للألعاب التعليمية وأثره على تنمية الإبداع عند طفل الروضة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية ، 1998، ص37.

(4) إيمان سعد الصباغ ، السمات الشخصية للمبتكرين ، دار العبيدي للنشر و التوزيع ، جدة ، 1414 هـ ، ص 27 .

2 . أن هناك علاقة بين الذكاء و الإبداع : فالفرد المبدع عادة يتمتع بدرجة من الذكاء– فوق المتوسط– ولكنه ليس من الضروري أن يكون الشخص الذكي مبدعا.

3 **ـ الإبداع مجموعة من القدرات:** لها مكوناتها الخاصة و مقاييسها، أي أن الإبداع ليس قدرة واحدة بل هو مجموعة من القدرات النوعية.

4 . **يمتاز الفرد المبدع بمجموعة من السمات:** الشخصية الدافعية والمزاجية التي تميزه عن غيره، حيث

ترتبط القدرة على الإبداع لدى الفرد ببعض السمات الشخصية التي تميزه عن غيره من الأفراد غير المبدعين.

5– **الإبداع له مكونات رئيسية ثلاثة:** هي (الطلاقة، المرونة، والأصالة) ،حيث أن التفكير الإبداعي نوع من أنواع التفكير المنطلقDivergent Thinking الذي من أهم مكوناته : الطلاقة ،المرونة و الأصالة.

6– **للظروف البيئية ،الإجتماعية والحضارية أثر على تنمية و إظهار القدرة على الإبداع:**

حيث يرتبط الإبداع بمدى وعي الفرد بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها، فالإنتاج الإبداعي هو نتيجة تفاعل بين الفرد وبين ما يحيط به من أشياء داخل بيئته.

و يوضح الجدول رقم (1) أهم النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي ومدى استفادة البحث الحالي منها.

جدول (1) النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي

النظرية المفسرة للتفكير الإبداعي	رواد النظرية	وجهة النظر المفسرة "المبدأ الأساسي"	النقد الموجه لها	مدى الإستفادة من النظرية في البحث الحالي
(أ) نظرية التحليل النفسي	فرويد يونج كريس جونج	– تفسر الإبداع وفقاً لمفهوم التسامي أو الإعلاء . – تؤكد على ربط الإبداع مع مجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور ، فالإبداع طبقاً لذلك يمثل شكل صحي من أشكال التعويض ، وذلك باستخدام الدوافع اللاشعورية التي لم يمكن إشباعها في أهداف إنتاجية .	– افتقدوا المنطقية وبالغوا في تفسيراتهم للإبداع .	– ضرورة العمل على حث متعلمي عينة الدراسة على تنمية خيالاتهم ، وقبول أفكارهم الخيالية من خلال تهيئة البيئة المناسبة والمشجعة على الانغماس في التخيل الإبداعي .
(ب) النظرية الارتباطية	ميدنيك سكينر	– تعرف الإبداع على أنه تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات ، أو لتحقيق بعض الفائدة ، وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة وغير متجانسة أزداد مستوى الإبداع .	– تبدو ميكانيكية ومتجاهلة لدور عوامل الشخصية ومكوناتها في عملية الإبداع .	– توفير فرص للمتعلمين تتطلب فهم تجميع عناصر ارتباطية(متنافرة و غير متجانسة) بطريقة تركيبية جديدة أو مبتكرة ، وتعزيز تلك الاستجابات الجديدة .
		– تهتم نظرية الارتباطات بالقدرة على التفكير المنتج لدى الفرد عن طريق استخدام عدد من الوصلات الارتباطية .		
(ج) النظرية الجشطالتية	فرتهايمر	يمثل الإبداع حسب وجهة نظر الجشطلت في القدرة على النظر إلى مكونات المجال ، وإدراك العلاقات التي لا يمكن تبنيها بالنظرة العابرة ، ثم حدوث الاستبصار الذي يأتي فجأة كحل للمشكلة .	– لم تقدم أي تفسيرات لما يحدث داخل الكل المتكامل من الأجزاء، وكيفية تفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض – مبهمة وعاجزة عن وصف عملية الإبداع بشكل واضح .	ـ تهيئة الفرص المناسبة للمتعلمين للنظر إلى مكونات النشاط المراد تعليمه ككل وإدراك العلاقات بينه، مع توفير فترات للتأمل والاسترخاء.

(د) النظرية السلوكية	كروبلي	تفسر الإبداع من خلال تكوين علاقات أو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، و يصل الفرد إلى استجابات مبدعة بالارتباطات مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقا من تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة. بتعزيز الاستجابات المرغوب فيها واستبعاد غير المرغوب فيها.	– تبدو الية ، فهي لم تطرح شخصية الفرد في نظريتها.	ـ توفير وضعيات تعليمية ـ تعلمية تعكس الإبداع الذي يحصل من خلال نقل خبرات التعلم السابق إلى موقع المشكلة الجديد ، أو من خلال المحاولة والخطأ، باعتبار التفكير الإبداعي أحد أنواع السلوك الذي يمكن تعلمه.
(هـ) النظرية الإنسانية	ماسلو روجرز	يُشتق الإبداع من الصحة النفسية السليمة والجوهرية للإنسان ، فالإبداع يمثل محصلة التطور العقلي الكامل . – الإبداع ليس مقصوراً على العباقرة والنابغين فقط، بل يظهر كذلك لدى الأشخاص العاديين.	بالرغم من اهتمام هذه النظرية اهتماماً واضحاً بالجوانب الإنسانية ، إلا أنها لا تعطي أهمية تذكر للجوانب العلمية والمسائل الإجرائية الأخرى .	ـ مراعاة خلق جو إبداعي في الفوج الدراسي ، واكتشاف مجال إبداع كل متعلم ، مع إتاحة الفرص الملائمة والمناسبة له لكي ينمو ويبدع وفق إمكاناته واستعداداته .

(و) النظرية المعرفية	جاردنر جانيه	ـ يمثل الإبداع حسب وجهة نظرهم طرائق الحصول على المعلومات ودمجها لغرض البحث عن الحلول الأكثر كفاية. ـ تمثل البيئة الغنية بالتنبيهات مجالا خصبا للإبداع.	– حسبها تقديم الخبرة بسهولة و بساطة يستثير قدرات التفكير الابداعي فهي تعتبر أن كل متعلم سيكون مبدع.	ـ توفير وضعيات تعليمية ـ تعلمية تعكس الإبداع الذي يحصل من خلال جمع المعلومات و دمجها بغرض التوصل للحل الأكفأ للوضعية المشكلة، بطرق فردية إبداعية تناسب تمثيل خبرات كل متعلم.
(ز) النظرية العاملية	جيلفورد	– الإبداع سمة من السمات التي تميز الأشخاص بعضهم بعضاً تبعاً للفروق الفردية بينهم . – افتراض وجود قدراً من القدرات الإبداعية لدى المبدعين أكثر من غيرهم من الأفراد العاديين.	توقفت عند العوامل العقلية للإبداع .	اعتمد البحث بشكل أساسي على تلك النظرية ، وخاصة عند تحديد قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) والتعرف على قدرات كل متعلم ، الإطلاع على المقاييس والاختبارات التي وضعت لقياس التفكير الإبداعي (العام و الحركي والتي ساهمت في الكشف عن المبدعين .

خلاصة :

مما سبق يتضح أن النظريات المفسرة للإبداع قد تناولت جانبا أو أكثر من جوانب الإبداع ، وأهملت الجوانب الأخرى ، وذلك وفق الخطوط الأساسية لاتجاهات أصحابها ، ولكن يمكن للبحث الحالي الاستفادة من هذه النظريات للوصول إلى نظرة شاملة مفسرة للإبداع .

تمهيد

يعتبر التدريس الركيزة الأولى للتقدم و هو الأساس اللازم لمسايرة التطور فمن خلاله يتم استثمار الموارد البشرية لتزويد المتعلم بالقيم الدينية ،السلوكية ،المعرفية و التخصصية في شتى المجالات حتى يصبح مهيأ للمساهمة في بناء المجتمع الحديث.

وتكمن الأهمية العلمية للتدريس في أنه الشرط الأساسي لقيام التعلم ، لأنه بدون تدريس جيد لا يمكن للمتعلم أن يتلقى المادة العلمية بشكل ملائم ، لذلك نجد أن أغلب بلدان العالم المتقدم قد عملت على تكوين مدرسين مؤهلين تأهيلا علميا ، أكاديميا و بيداغوجيا جيدا ، و ذلك من خلال إنشاء الجامعات و المعاهد و المدارس المتخصصة في تكوين المدرسين في شتى التخصصات العلمية، لإكسابهم الأساليب الناجحة التي تؤدي الغاية المقصودة ، في أقل وقت ، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم ، و لأنها هي التي تثير اهتمام المتعلمين وميولهم ، وتحفزهم علي العمل الإيجابي ، والنشاط الذاتي ، والمشاركة الفاعلة في الدرس وتشجعهم على التفكير الحر و الحكم المستقل ،كما تشجعهم على العمل الجمعي التعاوني ، والابتعاد عن التلقين والإلقاء .

إن هذا الفصل الخاص بالتدريس، قد احتوى على العناصر التي من شأنها أن توضح للقارئ أهم الشروط الضرورية للتدريس الناجح في مجال التربية البدنية و الرياضية ، و هذا باستعراض بعض النقاط الهامة مثل مفهوم التدريس أهداف التدريس بصفة عامة ، معالم التدريس الجيد ، شروط مدرس التربية البدنية و الرياضية ، طريقة تقديم المهارات الرياضية ...إلخ من المواضيع التي تهم العملية التربوية .

أولا : التدريس

1 . 1 مفهوم التدريس

من الصعب جدا إيجاد مفهوم مشترك و محدد للتدريس، نظرا لتعدد المفاهيم التي تختلف باختلاف المناهج و النظريات التربوية ، لكن سنعمل على توظيف هذا المفهوم من خلال إبراز أهم المفاهيم و التعاريف التي وردت في هذا المجال ، و لتقريب الصورة إلى ذهن القاريء فيما يتعلق بمفهوم التدريس نقدم التعاريف التالية :

عُرف التدريس من وجهة النظر التقليدية على أنه :"عملية تقديم الحقائق و المعلومات و المفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدراسي"[1].

تعرف عفاف عبد الكريم التدريس على أنه "تلك الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع متعلميه لإنجاز مهام معينة قصد تحقيق أهداف سبق تحديدها"[2].

أما جاك فلورنس (Jacque Florence) فيعرف بدوره التدريس على أنه "نشاط خاص بالمعلم، يقوم به بطريقة منظمة لإتاحة الفرصة للمتعلمين من أجل تطوير قدراتهم في مختلف جوانب الحياة اليومية "[3].

و يضيف ابراهيم مجدي عزيز أن التدريس هو " الإجراءات و العمليات التي يقوم بها المعلم منفردا، أو بمشاركة المتعلمين ،بهدف تحقيق أهداف تربوية تعليمية تعلمية محددة مسبقا ،عن طريق إستخدام إجراءات و أدوات و أنشطة تعليمية تعلمية وفقا لمقتضيات كل موقف من المواقف التدريسية على حدة"[4]. و التدريس حسب علي راشد يتمثل في " نظام من الأعمال مخطط له ،يقصد به أن يؤدي إلى تعلم و نمو المتعلمين في جوانبهم المختلفة ،و هذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة التي يقوم بها كل من المعلم و المتعلم، و يتضمن هذا النظام عناصر ثلاث ،معلما و متعلما و منهجا دراسيا"[5].

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، كفايات التدريس ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2003 ، ص 16 .

[2] عفاف عبد الكريم،طرق التدريس في التربية الرياضية،دار المعارف،الإسكندرية،مصر،1989،ص149.

[3] Florence Jacques et autre ,Enseignerl Education Physique au secondaire, 01ere édition ,de Boeck Université,Paris,France,1998,p 48.

[4] ابراهيم مجدي عزيز، استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم ،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ،مصر ،2004،ص 31.

[5] علي راشد ،مفاهيم و مباديء تربوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 1993، ص 67.

أما التعريف الذي يعكس وجهة النظر التي ترى في التدريس منظومة متكاملة من العلاقات و التفاعلات ، له مدخلاته و خطواته أو عملياته و مخرجاته فترى أن التدريس : مجموعة متكاملة من الأشخاص ، المعدات ، و الإجراءات السلوكية التي تشترك جميعا في إنجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعال[1].

يشير كمال عبد الحميد زيتون إلى بعض الأسس التي تركزت حولها تعاريف التدريس و التي جاءت على الشكل التالي :

- التدريس باعتباره عملية اتصال ؛بمعنى أن التدريس عملية تفاعلية و اتصالية بين المعلم و المتعلم ، يحرص خلالها المعلم على نقل الرسالة (مختلف المعلومات، المعارف ، المهارات ، الإتجاهات و الخبرات التعليمية المطلوبة)في أحسن صورة ممكنة مستعينا بأساليب و طرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركا المتعلم فيما يدور حوله في الموقف التعليمي..
- التدريس باعتباره عملية تعاون؛ التدريس هو العملية التي يتوسط فيها شخص هو المعلم، بين شخص اخر هو المتعلم ،و مادة علمية أو جانب معرفي ما لتيسير التعلم .
- التدريس باعتباره نقل للمعلومات ؛التدريس نقل للمعلومات لكنه عملية ديناميكية معتمدة يحدث فيه اتصال و تعاون لإكساب المتعلم خبرة هادفة .
- التدريس باعتباره نظام ؛بحيث يتكون من مدخلات و عمليات عقلية ،ثم مجموعة من المخرجات.
- التدريس باعتباره مهنة ؛التدريس مهنة خلاقة ، تختلف الأساليب فيها و تعتمد اعتمادا كبيرا على المعلم و المتعلم.
- التدريس باعتباره علم و فن؛ فعلم لأنه يعتمد على العلم و على الحقائق التي جاء بها العلم ، أما فن فلأنه يتطلب كلا من المهارة ،الذوق ،الخيال ،الإبداع و الموهبة...الخ.
- التدريس بوصفه سبيلا للنجاح ؛من الصعوبة أن يحدث التعلم و الرقي بدون حضور التدريس الفعال.
- التدريس باعتباره نشاطا مقصودا ؛فهو نشاط إنساني يهدف أساسا إلى إحداث تغير في سلوك الفرد و الجماعات .

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، كفايات التدريس ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2003 ، ص17.

- التدريس باعتباره سلوكا معياريا ؛يتمثل في ضرورة بث جملة من القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع و التي بدورها تتماشى مع ثقافته و معتقداته[1] .

و عليه ؛ فالتدريس نشاط تواصلي بين المعلم و المتعلم ،لتحصيل خبرات معرفية ،إتجاهات ، قيم و عادات ، و يتم ذلك عادة في سياق سلسلة من المواقف، الظروف و الأحداث التي تشترطها عملية التدريس ، و قد تدور محتويات التواصل بين المعلم و المتعلم حول مجموعة من الأسئلة، مثل : ماذا يدرس ؟ كيف يدرس ؟ متى يدرس ؟

1 . 2 تخطيط التدريس :

يشير كمال عبد الحميد زيتون إلى أن التخطيط للتدريس هو" ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المعلم بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس ،سواء كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم"[2].

و هو يرى أنه قد يقوم المعلم بإعداد خطة غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظريا ، و قد يقوم آخر بعكس ذلك ، و من أجل ضبط هذه الإحتمالات على المعلم أن يرسم خطته بخصائص أساسية بحيث تكون :

- **مكتوبة** : فعلى المعلم أن يعتمد على خطط مفصلة و مكتوبة ، حيث أنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه، و ذلك ضمانا لعدم الشرود أثناء الدرس.
- **موقوتة** : يجب أن يراعى في خطة الدرس عنصر الزمن ، بمعنى أن تعطى أنشطة أو مواد كافية لتغطية كل زمن الوحدة التعليمية.
- **مرنة** : حيث يجب أن تراعي الخطة كل الظروف التي قد تحدث أثناء الدرس.
- **مستمرة** : يجب أن تطال مجموعة من الأهداف من جلال تسلسل منطقي يساعد المتعلمين على التعلم التدريجي.

في هذا الإطار يعرف إبراهيم مجدي عزيز التخطيط على أنه " عملية ترجمة مباديء التعلم و التدريب إلى خطط للنشاطات و مواد التدريس ، و عمل مصمم التدريس يشبه إلى حد كبير عمل

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون ،التدريس نماذجه و مهاراته ،عالم الكتب، القاهرة،مصر،2003،ص ص 30 ـ 41.

[2] كمال عبد الحميد زيتون ، مرجع سابق ، ص 329 .

المهندس ، فكلاهما يقوم بالتخطيط لأعماله اعتمادا على مبادئ ثبتت نجاعتها ،...، أما مصمم التدريس فيعتمد على مباديء التعلم و التدريس "[1].

لذا وجب عل المدرسين وضع خطط لمقرراتهم الدراسية ،الأمر الذي يضمن تسلسلا في شكلها و محتوياتها، و للوحدات الواجب تدريسها، و للأنشطة الواجب استخدامها ،و للإختبارات التي يجب إعطاؤها. يختلف التخطيط باختلاف الفترة الزمنية التي يتم في ضوئها تنفيذ الخطة ،فهناك تخطيط على مستوى وحدة تعليمية، و تخطيط على مستوى وحدة تعلمية ، و آخر على مستوى المخطط السنوي،و يمكن القول أن هناك مستويين من التخطيط هما :

1ـ 2 . 1 التخطيط بعيد المدى : مثل الخطط السنوية و الفصلية.

1ـ 2 .2 لتخطيط قصير المدى :مثل التخطيط لوحدة تعليمية ،أو لأسبوع ،أو لوحدة تعلمية .

1 . 3 ـ أهمية تخطيط التدريس :

يضعها كمال عبد الحميد زيتون في مجموعة من النقاط[2] التي نوجزها على النحو التالي :

- جنب المتعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة التي ترجع إلى الدخول في التدريس اليومي.
- يؤدي إلى نمو خبرات المعلم المهنية بصفة يومية و مستمرة ،و ذلك لمروره بخبرات متنوعة في أثناء القيام بتخطيط التدريس.
- يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلم ،إذ يساعد على تحديد دقيق و مضبوط لخبرات المتعلمين السابقة و أهداف التعليم الحالية .
- يساعد المعلم على إكتشاف عيوب المنهج الدراسي سواء ما يتعلق بالأهداف ،أو المحتوى ، أو طرق و أساليب التدريس، أو أساليب التقويم .
- التخطيط و التحضير يساعدان المعلم على تنظيم أفكاره و ترتيب مادته و إجادة تنظيمها بأسلوب طبيعي ملائم .
- يكشف التخطيط و التحضير الجيد للمعلم عما يحتاج إليه من وسائل تعليمية تثير تشوق المتعلمين إليها، و توضح الدرس و تحمل على المشاركة الإيجابية فيه.
- ييسر التخطيط على المعلم عملية المراجعة و التعديل و التنقيح إذا وجد ضرورة لذلك.

(1) إبراهيم مجدي عزيز، مرجع سابق ، ص 68.

(2) كمال عبد الحميد زيتون ، مرجع سابق ، ص 74 .

4. 1 . الأهداف العامة للتدريس :

باعتبار التدريس علم تطبيقي و فن خلاق ، و مهمة إنسانية يضع من خلالها المجتمع نفسه و يطورها ، فهو عملية تربوية تهدف إلى :

- تطوير القوى العقلية ،الجسمية و القيمية للمتعلمين بصيغ متوازنة ،مراعيا أهمية كل منها في حياة الفرد و المجتمع، و لا يوجه اهتمامه لتنمية نوع واحد فقط من هذه القوى على حساب الأنواع الأخرى[1].
- تنمية كفايات المتعلمين و تأهيلهم للحاضر و المستقبل، و لا يحصر نفسه بأي حال في دراسة الماضي بل يدرسه كوسيلة لفهم حوادث و مستجدات الحاضر و المستقبل .
- إنجاح المتعلمين بإشباع رغباتهم و تحقيق طموحاتهم المختلفة ،لا معاقبتهم نفسيا أو جسميا أو تربويا بالفشل و الرسوب كما هو الحال في الممارسات التعليمية التقليدية ، لأن كل فرد يمتلك قدرة و ذكاء معينين، مادام موهوب بوظائف عقلية و بقدرات جسمية كبيرة.
- تحفيز حماس المتعلمين للمادة الأكاديمية الدراسية و تطوير رغبتهم للتخصص فيها.
- تطوير قدرات المتعلمين على التحليل و التفكير المنطقي .
- مساعدة المتعلمين على حل مشاكلهم التربوية و الشخصية .
- تعليم المتعلمين مهارات الإتصال الأساسية ؛التحدث ،القراءة ،الحساب ،الحركة و اللعب ...إلخ.
- رعاية و تطوير مفهوم الذات الإيجابي لدى المتعلمين .
- تشجيع الإبتكار و التجديد فكرا و أسلوبا.
- المحافظة على نظام و هادفية التربية الصفية .
- تطوير حب المبادرة و الرغبة في تحمل المسؤولية لدى المتعلمين .
- تطوير القدرات الجمالية ،الفنية ،الأدبية ،التعبيرية و الحركية لدى المتعلمين .
- التعرف على مشاكل و صعوبات التعلم لديهم و تحليلها و الاستجابة الفعالة لمتطلباتهم .
- يسمح التدريس كعملية اجتماعية بتفاعل أفراد القسم على أسس ديمقراطية عادلة و مباديء الاحترام و الاعتبار المتبادل، و يشاركون معا خلال التفاعل الاجتماعي بخبراتهم الفردية و يتعاونون في تخطيط و تنفيذ و تقييم فعالية العملية التربوية.

---

(1) محمد زياد حمدان ، ترشيد التدريس بمباديء إستراتيجية نفسية حديثة ، دار التربية الحديثة ،عمان ،الأردن ،1985 ، ص26.

مما سبق يتضح أن التدريس عملية مدروسة تبدأ بتحليل خصائص المتعلمين، و تحديد قدراتهم ثم تطوير الخطط التعليمية المختلفة ، و اختيار الوسائل و الأنشطة و المواد التعليمية التي تستجيب لمجموعة كبيرة من الخصائص و المتطلبات، و يتولى كذلك تقييم العملية التربوية لتحديد مواطن القوة و الضعف فيه للاستفادة منها مستقبلا .كما أن التدريس يبدأ بما يملكه المتعلمون من خبرات و كفايات و خصائص ، ثم يتولى صقلها و تعديلها أو تطوير ما يلزم منها ،مراعيا قدره كل المتعلمين على التعلم و سرعتهم الذاتية في التحصيل.

1 . 5 معالم التدريس الجيد :

لقد ذكر رفعت محمود بهجات في مؤلفه أن التدريس الجيد هو موقف إنساني يقوم فيه المدرس بتنفيذ المهام الآتية :

- إقامة علاقات طيبة بين المتعلمين و فهم العوامل المؤثرة في سلوكهم .
- تخطيط عملية التدريس و تنظيم هيكل العمل فيها .
- تنمية التخيل لدى المتعلمين و إثارة انتباههم[1].

أما تارغيه كريستيان (Target Christian) فيرى أن معالم التدريس الناجح تتجلى في حرص معلم التربية البدنية على مراعاة خمس مراحل بدقة كبيرة [2] و هي :

1 . 5 . 1. التخطيط : يتمثل خاصة في الإعداد الجيد للبرنامج السنوي بصفة عامة، و التخطيط السليم لتقديم محتوى الوحدة التعليمية بشكل يوفر الراحة للمتعلمين ،و يساهم في الفهم السريع للتمارين الرياضية المقترحة.

1 .5 . 2 . التنفيذ : يتمثل في كيفية تنظيم العمل مع المعلمين الآخرين ،تنظيم الوحدة التعليمية و تنظيم المتعلمين لإعطائهم المعلومات اللازمة حول مختلف المهارات الرياضية .

1 . 5 . 3 . التدخل : يشمل بالخصوص التدخلات التي يقوم بها المعلم لدى المتعلمين .

---

[1] رفعت محمود بهجات ،تدريس العلوم المعاصرة ،المفاهيم و التطبيقات ،علم الكتب للنشر و التوزيع ،القاهرة ، مصر ،1996،ص9 .

[2] Target Christian,CathelineauJacque,pédagogie sportive ,édition vigot, Paris , France ,1990,p p 6 – 9.

1 . 5 . 4 . التقييم : هو تقييم عمل المتعلمين، تقييم النتائج المتوصل إليها .

1 . 5 . 5 . التعديل: يتمثل في تعديل المراحل الأربعة السابقة الذكر .

والتدريس الفعال حسب إبراهيم مجدي عزيز ،يتمثل في قدرة المعلم على أن يعي و يستخدم الإتصالات الممكنة مع المتعلم في كافة الجوانب ،بمعنى قدرة المعلم على أن يتصرف بطريقة مقصودة وفق أسس محددة سلفا ،مستخدما أساليب تدريسية مناسبة لتحقيق أهداف وغايات خاصة بمواقف تدريسية بعينها[1].

و ترى سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،أن المربين التربويين قد وضعوا مواصفات لفاعلية طريقة التدريس منها :

- فاعليتها في إحداث التعلم الهادف ذي المعنى لدى المتعلمين .
- تهيئة فرص و مواقف تعليمية من شأنها أن تساعد المتعلمين على أن يتعلموا بأنفسهم تحت توجيه و إشراف المعلم .
- أن تجعل المتعلمون يفكرون و يبحثون أكثر مما يتذكرون فقط ، و هذا يعني تأكيدها على تنمية المهارات و الاتجاهات بدلا من الاهتمام بحفظ و استحضار الحقائق و المعلومات فقط.
  أن تكون لها أهداف تعليمية و سلوكية واضحة و محددة كنتائج تعليمية يراد تحقيقها .
- أن تشتمل على أساليب تقويمية متنوعة و واضحة و محددة .
  تسهل عملية التفاعل بين المعلم و المتعلم و بين المتعلمين أنفسهم، و بين المتعلم و المحتوى التعليمي .
- أن تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين .
- أن تكون مثيرة لاهتمام المتعلمين ، و تبعث فيهم الرغبة لمواصلة التعلم و العمل الإبداعي[2].

1. 6 . الأهداف الخاصة لتدريس التربية البدنية و الرياضية :

التربية البدنية و الرياضية جزء لا يتجزأ من المنظومة التربوية ،لذلك نجد أن الدول المتطورة تولي عناية فائقة لهذه المادة التربوية ،من خلال توفير كل الوسائل و القوانين التشريعية التي من شأنها أن

---

[1] إبراهيم مجدي عزيز، استراتيجيات التعليم و أساليب التعلم ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر ، 2004، ص ص 27 ـ 30.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المنهاج التعليمي و التدريس الفعال ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ،الأردن ، 2006،ص ص 377 ـ 380 .

تساهم في تطوير و نجاح عمل المدرسين .يرى فانجيني جون (Vangini Jean)، وذلك حسب ما جاء في المرسوم الفرنسي [1] الصادر 24 مارس 1994،الذي حدد أهداف تدريس هذه المادة كمايلي :

– إعطاء الفرصة لكل المتعلمين و المراهقين لتنمية قدراتهم العضوية " Organique "و الحركية " Motrice".

– السماح لجميع المتعلمين بالتعرف عن قرب على الثقافة التي تحتويها الممارسة الرياضية خلال حصة التربية البدنية و الرياضية.

– توفير الفرص اللازمة لكل المتعلمين من أجل الوقوف على أهم أبعاد التربية البدنية و الرياضية سواء الاجتماعية، الثقافية و المعرفية...الخ ، و التي بإمكانها أن تساهم في تسهيل و تنظيم الحياة عبر مختلف مراخل العمر.

أما منهاج التربية البدنية و الرياضية فقد حدد أهداف التربية البدنية و الرياضية في التعليم الثانوي[2]في الجزائر هي على الشكل التالي:

- تسعى التربية البدنية و الرياضية كمادة تعليمية في المرحلة الثانوية ، إلى تأكيد المكتسبات الحركية و السلوكات النفسية ، الاجتماعية ، المعرفية و الوجدانية المتناولة في التعليم القاعدي بشقيه الابتدائي و المتوسط ، و هذا من خلال أنشطة بدنية و رياضية متنوعة و ثرية ترمي إلى بلورة شخصية المتعلم و صقلها من حيث :
- توازنه و تقديره للجهد و مدى أهميته .
- تأمين حياته و المحافظة عليها .
- التطلع إلى عالم المسؤولية و ما تحمله في طياتها من وعي و تقدير للآخر .
- حب التفتح على العالم الخارجي و تبني القيم الفاضلة و المثل العليا و تذوق للجمال .
- التمكين من كفاءات تساعده على مواجهة حياته اليومية .
- روح المواطنة و ما تحمله من معان سامية لتكاتف أفراد المجتمع .

---

[1] VanginiJean,Construire des programmes en EPS pour les lycées et les collèges,2 èmeédition,Vigot,Paris, France,1997,p 20.

[2] منهاج التربية البدنية و الرياضية ،السنة الأولى ثانوي ، اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية،2005،ص2.

أما لاكوست و آخرون (Lacoste C.et autres)[1]، فيشيرون إلى هذه الأهداف الخاصة فيقولون: إننا يمكن أن نجد أهدافا أخرى تتمثل في تكوين المواطن الصالح ، تنمية قدراته الجسمية، الخلقية ،الجمالية، الصحية و تطوير معارفه بخصوص النشاطات البدنية و الرياضية ، إلى جانب هذه الاهداف ،فإن التربية البدنية و الرياضية تعمل أيضا على إنتقاء و توجيه المتعلمين الموهوبين ،الذين لهم إستعدادات جسمية و نفسية في مختلف الرياضات نحو الرياضة المدرسية، مما يسمح لهم بعد ذلك بالتوجه نحو الأندية و مختلف الفرق الرياضية .

1 . 7 . تدريس المهارات الحركية خلال حصة التربية البدنية و الرياضية :

يلخص شفيق فلاح علاونة المباديء الضرورية لتعليم المهارات الحركية بما يلي :

- البدء بتعليم المهارة في الوقت الذي يكون فيه المتعلم جاهزا و مستعدا للاستفادة من التدريب، أي عندما يكون في قمة استعداده لتعلم تلك المهارة ، و لاشك أن ذلك يوفر على المربين جهدا و وقتا كبيرين ، و يودي إلى مستويات مرتفعة من إتقان المتعلم لتلك المهارة.
- توفير الوقت الكافي للممارسة و التمرين و الإعادة تن خاصة إذا كانت المهارة معقدة و تتكون من حركات كثيرة و متشابكة ، و لابد هنا من الاهتمام بنوعية التمرين و تنظيمه و ليس بكميته و مقداره فقط.
- توفير نماذج جيدة تقوم بأداء المهارة أمام المتعلمين حتى يتعلموا بالملاحظة و التقليد.
- توفير الإرشاد و التوجيه الصحيحين حتى يتسنى للمتعلم تقليد النموذج تقليدا صحيحا، و هنا يتوجب على المعلم تصويب الحركات غير الصحيحة التي قد يقوم بها المتعلم أثناء التقليد ، حتى لا تصبح جزءا من ذخيرته الحركية.
- بعث مستوى معقول من الدافعية عند المتعلمين ، فالدافعية من أهم العوامل التي تبقي على اهتمام المتعلم و رغبته في الإقبال على تعلم المهارات .و لاشك أن أحد مصادر هذه الدافعية هو النشوة الذاتية و السرور و المتعة التي يحصل عليها المتعلم نتيجة نجاحه في أداء المهارة[2] . بينما ترى عفاف عبد الكريم أن العمليات الفكرية تلعب دورا هاما في تعلم المهارات النفس حركية

---

[1] Lacoste C.et autre, La pratique du sport,Biologie ,Entrainement ,Santé édition Nathan ,Paris, France,1996,p 26. .

[2] شفيق فلاح علاونة ، سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، ط 2 ،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن ، 2010 ، ص ص 135 . 136 .

خاصة في المراحل الأولى من تعلم المهارات الحركية [1]، لذلك ينبغي على معلم التربية البدنية و الرياضية أن يوفر للمتعلمين جوا مناسبا للفهم الصحيح و الإدراك السليم لجميع ما يقوم به خلال مراحل سير الوحدة التعليمية، لذلك وجب على كل معلم التربية البدنية أن يراعي الجوانب التالية :

ـ أ السيطرة على انتباه المتعلم : فغالبا ما يبدو أنه ليس من الأهمية أن يكون المتعلمون منتبهين للاستفادة من أي عمل مقدم ، فهناك معلمون يحاولون التوصيل بالمناقشة الطويلة أو بالطرح على المتعلمين في بيئة لا تناسب أي نوع من التوصيل ،لذلك فالتقديم الأمثل لا يجدي دون انتباه المتعلمين ، و هناك عدة عوامل و أسباب تعيق و تؤثر سلبا على انتباه المتعلمين خلال تقديم المعلم مضمون الحصة أو تمرين معين ، و من هذه الأسباب نذكر :

- الضجيج في البيئة (قاعة الدراسة ، الملعب...)
- انشغال المتعلمين بعوامل بيئية غير محتوى الدرس .
- عدم القدرة على الاستماع أو الرؤية .

و نحن نضيف و نقول أن رداءة القناة (الوسيلة) التي يستعملها المعلم ربما تؤثر سلبا على وصول الرسالة بوضوح إلى ذهن المتعلمين ، كما أن عدم تدرج المعلم في تقديم الدرس من السهل إلى الصعب ، من البسيط إلى المركب ، و من الجزء إلى الكل ، له من الآثار السلبية ما يعيق نجاح الهدف المخطط من طرف المعلم .

ب ـ اختيار طريقة للتواصل : إن الجانب الحاسم في تقديم العمل هو إتقان وسائل الاتصال ، فقد يختار المعلم أن يقدم العمل لفظيا ، أو بالعروض العملية " Démonstration " أو بالوسائل السمعية البصرية " Auxiliaires audio visuels " .

لذلك يؤكد شرف عبد المجيد أن الوسائل التعليمية ، تعتبر من بين الوسائل الحديثة في توصيل المعلومات بصفة دقيقة و ممتعة إلى أذهان المتعلمين، فهي تساعدهم على سرعة الفهم و إدراك ما يريدون تعلمه، كما أنها تجسد لهم الهدف المراد الوصول إليه قبل أن يبدأ في عملية التعليم والتعلم ،

---

[1] عفاف عبد الكريم، طرق التدريس في التربية الرياضية، دار المعارف ، الإسكندرية، مصر، 1989،ص ص 478 ـ 481.

فمن هنا تكون الوسيلة التعليمية من أهم عوامل التحفيز للفرد في محاولة تعلم و تأدية ما يشاهده.

ج ـ التنظيم المستمر للتغذية الراجعة :

" **Organisation systématique d'un feed Back** "لقد أصبح من الواجب على معلم التربية البدنية و الرياضية أن يهتم بما يسمى بالتنظيم المستمر للتغذية الراجعة ،في هذا المجال يبين لنا تارغيه كريستيان (Target Christian)[1] في الجدول الموالي أنواع التغذية الراجعة وأمثلة عن كل واحدة منها.

الجدول رقم (02): يبين كيفية استعمال التغذية الراجعة خلال حصة التربية البدنية و الرياضية

نوع التغذية الراجعة	أمثلة عن التغذية الراجعة
تغذية راجعة غير لفظية	ـ ملاحظة ردود أفعال المتعلمين مثل مختلف علامات الاستفسار و التساؤل من خلال بعض ملامح الوجه كالسرور، الضحك، النظر الحاد ...
تغذية راجعة لفظية	ـ طرح أسئلة على المتعلمين * ـ جعل المتعلمون يعيدون بعض المعلومات التي تم تقديمها من طرف المعلم. ـ اختيار بعض المتعلمين لتلخيص ما قدم خلال الحصة.
تغذية راجعة تطبيقية	ـ إجراء اختبار فجائي. ـ جعل المتعلمين في وضعيات (تمارين) تبين للمعلم درجة استيعابهم للمعلومات المقدمة خلال الحصة.

ثانيا: أساليب التدريس في التربية البدنية و الرياضية

كثيراً ما يشيع استخدام مصطلح أسلوب التدريس أو طريقة التدريس الأمر الذي يؤدي إلي تداخل المصطلحات مع مصطلح الاستراتيجية لهذا يجب علينا أولاً أن نوضح الفرق بين المصطلحات الثلاثة.

– طريقة التدريس (Teachingmethod):

الطريقة التدريسية بمفهومها القديم تعني الخطوات التي يسلكها المعلم لعرض مادته الدراسية على المتعلمين، بعد إعدادها بهدف تيسير عملية الحصول عليها وحفظها ،والطريقة في الموقف التعليمي تتضمن العلاقة بين المتعلمين، المعلم ،المحتوى، تنظيم هذا المحتوى، طرق عرضه للمتعلمين، ومع

---

[1] Cathelineau Jacque, Target Christian , Op .Cit p 182

*إستعمال بعض المهارات مثل (هل هذا مفهوم؟)،(هل الجميع قد فهم؟)،(لا توجد أسئلة؟)،(هل نعيد شرح هذا...؟)

تطور الفكر التربوي أخذت الطريقة مفهوم آخر بأنها : عبارة عن أسلوب مدروس من أساليب العمل يستخدمه المعلم لإدارة وتهيئة وتوجيه نشاط المتعلمين توجيها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم[1].

يري أبو النجا عز الدين أن الطريقة هي الوسيلة للوصول إلى هدف معين وهي الكيفية أو الأسلوب الذي يعتمد عليه المعلم في عملية التربية و التعليم، و تشمل الوسائل والنظم والأساليب التي يتبعها المعلم لاكتساب المتعلمين معارف ومعلومات بأقل جهد وأسرع وقت ممكن [2].إذن طرق التدريس حسبه تعني : القيادة ، التطوير ، التقويم ،المشاركة ،الابتكار، التوجيه ،الإرشاد وغيرها من الأمور التي يتطلبها الموقف التعليمي .

توضح نوال شلتوت وميرفت خفاجة أن طريقة التدريس هي إجراء منظم في استخدام المادة العلمية والمصادر التعليمية وتطبيق ذلك بشكل يؤدي إلي تعلم الطلاب بأيسر السبل[3].

- استراتيجية التدريس :(teaching strategy) :

تعرف كوثر كوجك الاستراتيجية التدريسية على أنها "مجموعة قدرات يتخذها المعلم تعكس القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي"[4] . والاستراتيجية حسبها تشير إلى خطة عمل عامة توضع لتحقق أهدافاً معينة وتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها وتصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية ،يوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذ الاستراتيجية وتتحول كل خطوة من من خطوات الاستراتيجية إلى تكتيكات أي إلي أساليب جزئية تفضيلية تتم في تتابع مقصود ومخطط في سبيل تحقيق الأهداف المحددة .

بينما ترى نوال شلتوت ،ميرفت خفاجة أن الاستراتيجية في معناها العام تشير إلى الإطار الموجه لأساليب العمل، وهي استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف و تتضمن الاستراتيجية الآتي :

- اختيار الأساليب والإجراءات التي تتيح الوصول للأهداف المحددة.
- وضع الخطط التنفيذية و تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك.

---

[1] محمود عبد الحليم عبد الكريم ، ديناميكية تدريس التربية الرياضية ، مركز الكتاب للنشر،القاهرة ، 2006 ، ص 226 .

[2] أبو النجا عز الدين، الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التربية الرياضية ، دار الفكر العربي ،القاهرة ، 2000،ص ص 16 . 17 .

[3] نوال إبراهيم شلتوت ،ميرفت على خفاجة، مرجع سابق ، ص 71 .

[4] كوثر حسين كوجك ، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس "تطبيقات في مجال التربية الأسرية" ،عالم الكتاب ، القاهرة ، 2002،ص ص 301 . 302 .

و هي بذلك تعني مجموعة من الإجراءات الإرشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي معرفي أو وجداني أو نفس حركي[1] .

- **أسلوب التدريس (Teaching style) :**

توضح نوال شلتوت ، ميرفت خفاجة أن أسلوب التدريس يقصد به مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه [2].بينما يرى إبراهيم بن عبد الله الحميدان : أن أسلوب التدريس هو النمط التدريسي الذي يفضله معلم ما أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في توظيف طرق التدريس بفاعليه تميزه عن غيره من المعلمين الذي يستخدمون نفس الطريقة، فهو مجموعة من العمليات، الإجراءات والأساليب التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس وهي تشكل في مجموعها نمطاً مميزاً لسلوك المعلم في التدريس[3].

و عليه فأسلوب التدريس عملية تنفيذية بحتة، فهو ترجمة لما يقوم به المعلم من إجراءات أثناء الحصة، فمن الممكن اعتباره الآلية التي يتم فيها تنفيذ الطريقة ،فالطريقة واحدة ولكن قد تنفذ بأساليب مختلفة. يعتبر موسكا موستن الرائد الأول الذي تحدث بإسهاب عن سلسلة أساليب التدريس في التربية البدنية و الرياضية ،والتي استعملت لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية . يتفق كل من موستن و أشوارث (AshwarthMosston&) و جويس هارسون (Harrison Joyce) على أن ميدان التربية البدنية الرياضية ، قد قدم مجموعة من أساليب التدريس الخاصة بتعليم المهارات الحركية و التي تحقق العديد من الأهداف التربوية ،إذ توفر العديد من الفرص لكي يتعلم كل متعلم حسب قدراته ، إمكانياته ،استعداداته ، حاجاته و ميوله المختلفة ، كما أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين و أساليب التدريس المتداولة في تعلم المهارات الحركية في التربية البدنية و الرياضية عددها عشرة أساليب ، تبدأ بأسلوب التدريس بالأمر و تنتهي بأسلوب التدريس بالتعلم الذاتي [4].

حسب مستون و أشوارث (AshwarthMosston&) التدريس عبارة عن سلسلة من اتخاذ القرارات، التي لها علاقة مباشرة مع مجموعة من العناصر و المتغيرات منها ؛ المتعلم ،المادة العلمية المدرسة،

---

[1] نوال إبراهيم شلتوت ،ميرفت على خفاجة، مرجع سايق ، ص 115 .

[2] نوال إبراهيم شلتوت ،ميرفت على خفاجة، طرق التدريس في التربية الرياضية ،ج 2 "التدريس للتعليم و التعلم"، دار الفكر العربي ،الإسكندرية ،2002، ص 71 .

[3]إبراهيم عبد الله الحميدان ، التدريس والتفكير ، مركز الكتاب للنشر ،القاهرة ، 2005 ،ص 65 .

[4]Joyce M. Harrisson and others,Instructionalstrategies for secondaryschoolphysical education,04 th edition ,Brown Benchmark,USA, 1995,p 214 .

المحيط التعليمي ،بالإضافة إلى العلاقة التفاعلية بين هذه العناصر ، فالعملية التعليمية التعلمية حسب هؤلاء هي نتيجة مباشرة لعلاقة تفاعلية دائمة و مستمرة بين قرارات المعلم و قرارات المتعلم [1].

الجدول رقم (03): يوضح أساليب تدريس التربية البدنية و الرياضية

الرقم	أساليب تدريس 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

أساليب التدريس قيد الدراسة :

1. 2 . أسلوب حل المشكلات

لاشك أن المشكلات تصادف كل المتعلمين في حياتهم سواء داخل المدرسة أو خارجها ، لأن الحياة المدرسية أو الاجتماعية في تغيير دائم ومستمر ،و أصبح لازما على التربية الحديثة أن تعتمد استراتيجيات بيداغوجية جديدة , تقدم للموقف التعليمي التعلمي برامج فعالة و مهاما دينامية، تمكن

[1] 05th Sara, Teachingphysicaleducation ,Ashwarth,MosstonMuskaedition, Benjamin Cummings,NewYork,USA, 2002,p 08.

المتعلمين من اكتساب آليات تفكير جديدة في حل المشكلات التي تعترضهم بدلا من مجرد حشو أدمغتهم بالحقائق و المعلومات .

فالمتعلم الذي لا يستطيع فهم حركة ما فهو يواجه مشكلة ،و هكذا كلما كان هناك هدف يريد المتعلم تحقيقه و لكن تحول دون تحقيقه عقبات يصعب التغلب عليها ، فيشعر الفرد بالتوتر لعدم قدرته على الوصول إلى الهدف، فيكون بذلك في وضعية مشكلة ، ومن هذه الأخيرة سنركز التحليل في هذا الجزء على نموذج حل المشكلة كأسلوب تتبناه المقاربة البنائية للتدريس.

و قبل الإسهاب في أهمية هذا الأسلوب ارتأت الباحثة التطرق أولا لمعنى المشكلة ، و حل المشكلة، لتقريب الفكرة أكثر للقارئ ثم التعريف بالأسلوب ، مميزاته ، مبررات استخدامه في مجال التربية البدنية و الرياضية.

2 .1 . 1 . المعنى العلمي للمشكلة و حل المشكلة:

2 .1 . 1. 1 . معنى المشكلة :

كثيرا ما يواجه الفرد صعوبة في تحقيق هدف ما في حياته العامة و الخاصة ، و تؤدي إلى شعور الفرد بالتوتر لعدم قدرته على الوصول إلى الهدف، تكون حينئذ مشكلة ، فوجود مشكل بالنسبة للفرد يتطلب :

أن يبدأ الفرد في إنجاز العمل ، لكن ما يتوفر له من معلومات ووسائل لا يمكنه من تحقيق ذلك.

أن يرغب الفرد في عمل، و يبدأ بالتفكير لذلك.

أن يبحث الفرد باستمرار و إصرار مع المزيد من المعلومات و الوسائل التي تزيد من

كفايته لإنجاز العمل و لذلك فالعوامل التالية تعتبر دليلا لوجود مشكلة [1]

أن ينوع الفرد لتحقيق هدف واضح المعالم .

أن يوجد هناك عائق يحول بين الفرد و هدفه.

أن يقوم الفرد بمحاولات عديدة للوصول إلى الهدف ، و لكنها غير كافية.

[1] محمد أحمد شوقي ، الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات ، ط 3، دار المريح ، الرياض، د ت ، ص 99.

بناء على ما سبق فإن:

ـ الوضعية المشكلة (الوشكلة – الوضكلة) مبنية بطريقة موضوعية في متناول المتعلم لتحقيق نوايا المعلم .

- تدفع بالمتعلم إلى العمل دون تردد ولا ارتباك.
- تشمل مراحل متناسقة و متكاملة بين عمليات التعلم.
- تمكن من تقويم العمل خلال جميع مراحل التعلم انطلاقا من الوضعية التعلمية .
- هي حالات تحتوي على مؤشرات تسهل التعلم بواسطة حل الإشكاليات.
- تمكن من استعمال عدة طرق لحل هذه الإشكاليات.
- تمكن من استغلال واستثمار المعارف و المكتسبات.
- لها طابع تحفيزي ، تخلق الحيوية والنشاط أثناء العمل.
- تدفع بالتوكل على النفس قبل اللجوء إلى مساعدة من طرف الغير.
- تستدعي العمل بالأفواج

2 .1 . 1. 2 . معنى حل المشكلة:

يشير محمد الصالح حثروبي في مؤلَّفه أنحل المشكلة هو« طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه و تجاربه و قدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب ،تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة ،يشعر بميل حقيقي لبحثها و حلها حسب قدراته ،و بتوجيه من المدرس ،و ذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة»[1].

2 .1 . 2 . مفهوم أسلوب حل المشكلات:

[1] محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق،ص 83.

يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه :" طريقة تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام الطلبة وتستهوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث في حل هذه المشكلة "[1] ، أما فكري حسن ريان فيرى أن أسلوب حل المشكلات هو طريقة تدريسية أين يكون فيها للمدرس الدور الهام في اختيار المشكلة المناسبة لمستوى الطلبة ،والمرتبطة بالمادة الدراسية وعرضها في صورة تثير حماسهم ورغبتهم في حلها [2].

لقد تباينت تعريفات حل المشكلات في كثير من المراجع إلا أنها تتفق على عناصر مشتركة يجب إبرازها لأهميتها في التخطيط لتعليم استراتيجية حل المشكلات بطريقة فعالة و هي :

ـ المعرفة السابقة للطلبة تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلة الجديدة ، لذلك على المعلم أن يتأكد من معارف طلبته السابقة ، و مدى خبراتهم التراكمية في تحضير تطبيقاته و نشاطاته الهادفة لتنمية مهاراتهم في حل المشكلات.

ـ تتضمن كل مشكلة بعدا انفعاليا لابد أن يأخذه المعلم في الإعتبار في تعليمه لمهارات أو استراتيجيات حل المشكلات ، فإذا لم يتفاعل المتعلمون مع المشكلات ، و يثقوا بقدراتهم على حلها ، وشعروا بحاجتهم لذلك ، لن تتوفر الدافعية لديهم و المثابرة لمتابعة العمل حتى ينجحوا في الوصول إلى نتيجة معقولة ، و لابد أن تكون المشكلة غير مألوفة و إذا كانت مألوفة لا تتعدى أن تكون نوعا من المران و التدريب المتكرر الذي يمكن التعامل معه بصورة آلية دون مجهود عقلي يذكر.[3]

يتكون أسلوب حل المشكلات من الخطوات الآتية:

. التعرف على المشكلة: إذ يتطلب ذلك إدراك المشكلة حالما تبرز أو عند الشعور بها، وهو أمر ضروري في إثارة انتباه المتعلمين واستثارة تفكيرهم .

. تحديد المشكلة : و فيها يتحدد موضوع المشكلة ،معرفة أبعادها و خصائصها، فبدون إحساس المتعلمين بالمشكلة والرغبة في حلها لا ينجح استخدام هذا الأسلوب.

. جمع الحقائق والمعلومات المتصلة بالمشكلة: وهي عملية الاستدلال إلى حل المشكلة للحصول على هذه الحقائق والمعلومات و إدراك العلاقات بينهما.

---

[1] شاكر محمود الأمين و آخرون ، أصول تدريس المواد الإجتماعية ، المكتبة الوطنية ، بغداد ،العراق، 1992، ص54.

[2] فكري حسن ريان، التدريس و أهدافه ،ط 3، عالم الكتب للنشر ، القاهرة ، 1984، ص 249.

[3] بدر خضر ، مرجع سابق ، ص ص 153 . 154 .

. التوصل الى فرضيات تتصل بحلول المشكلة: و هنا يحاول المتعلمون من خلال فهمهم لطبيعة المشكلة إفتراض حلول للمشكلة ، ودراسة هذه الفرضيات قبل الحكم على صلاحيتها.

. تنفيذ الأفكار واختبار صحة الحلول: هذه الخطوة تساعد المتعلم في الكشف عن الجوانب غير المنظورة للمشكلة ،و فيها يبدأ بالعمل و إصلاح الخطأ كلما ظهر أثناء التنفيذ.[1]

2 .1 . 3 . الأساس النظري للتعلم المبني على المشكلات :

إن التعليم المباشر يعتمد على دعم نظري من علم النفس السلوكي و نظرية التعلم الاجتماعي، أما التعلم المبني على المشكلات فيعتمد على علم النفس المعرفي كأساس نظري له ،و التركيز لا يكون في معظمه على ما يعمله المتعلمون (سلوكهم) و إنما على تفكيرهم (تكويناتهم المعرفية)أثناء قيامهم بالمهام، و على الرغم من أن دور المعلم في التعلم المبني على المشكلات يتضمن و يتطلب بدرجة أكبر أن يعمل كمرشد و ميسر بحيث يتعلم المتعلمون أن يفكروا في المشكلات معتمدين على أنفسهم و أن يحلوها. و دفع المتعلمين ليفكروا و يحلوا المشكلات ليصبحوا متعلمين مستقلين استقلالا ذاتيا ليست أهدافا جديدة للتعليم، و تدريس استراتيجيات مثل التعلم بالاكتشاف ، و التدريب على البحث و الاستقصاء و التدريس الاستقرائي له تاريخ طويل ،فالطريقة السقراطية تعود إلى الإغريق الأوائل، و تؤكد على أهمية الاستدلال الاستقرائي و الحوار في عملية التدريس و التعلم .

يصف جون ديوي 1933 أهمية ما أطلق عليه التفكير التأملي و العمليات التي ينبغي أن يستخدمها المعلمون ليساعدوا المتعلمين على اكتساب و تنمية مهارات التفكير المنتج و عملياته، كما أكد جيروم برونر 1962على أهمية التعلم بالاكتشاف و كيف ينبغي أن يساعد المعلمون المتعلمين ليصبحوا بنائين لمعرفتهم .

يجد التعلم المبني على المشكلات جذوره الفكرية في فكر جون ديوي، ففي كتابه الديمقراطية و التربية 1916 وصف ديوي تصورا للتربية تعكس فيه المدارس المجتمع الكبير، حيث تكون حجرات الدراسة مختبرات لحل مشكلات الحياة الواقعية ، و قد ذهب ديوي و تلامذته من أمثال كلباتريك Kilpatrick إلى أن التعلم في المدرسة ينبغي أن يكون هادفا أكثر منه مجردا ،و أن التعلم الهادف يمكن تحقيقه على أفضل نحو، بتقسيم المتعلمين الى مجموعات صغيرة تتابع العمل في مشروعات تثير اهتمامهم و من اختيارهم . إن تصور التعلم الهادف و المتمركز حول مشكلة يثير الرغبة

(1)شاكر محمود الأمين و آخرون ، مرجع سابق ، ص ص54 ـ 56.

الفطرية عند المتعلمين لكي يفحصوا و يستقصوا مواقف ذات مغزى تربط التعلم المعاصر المبني على مشكلات مع فلسفة ديوي التربوية[1] . كما أسهم جان بياجيه و ليف فايجوتسكي في تنمية مفهوم البنائية و الذي يعتمد عليه قدر كبير من التعليم المعاصر المبني على المشكلات ، حيث ركز بياجيه على مراحل النمو العقلي التي يمر بها جميع الأفراد بغض النظر عن السياق الاجتماعي أو الثقافي في حين أعطى فايجوتسكي أهمية أكبر للجانب الاجتماعي من التعلم و اعتقد أن التفاعل الاجتماعي مع الأخرين يستوجب تكوين و بناء الأفكار الجديدة و يحسن نمو المتعلم العقلي. الروابط الفكرية بين التعلم بالاكتشاف و التعلم المبني على مشكلات واضحة ففي كلا النموذجين يؤكد المعلمون على اندماج المتعلم النشط ، و على التوجه الاستقرائي أكثر من الاستنباطي ، و على اكتشاف المتعلم و بنائه للمعرفة ،بدلا من تزويده بالأفكار و النظريات عن العالم ، و هو ما يفعله المعلمون حين يستخدمون التعليم المباشر فإن المعلمين الذين يستخدمون التعلم بالاكتشاف و التعلم المبني على المشكلات يطرحون أسئلة على المتعلمين و يتيحون لهم التوصل إلى أفكارهم الخاصة و نظرياتهم.

غير أن التعلم بالاكتشاف ينطلق من الأسئلة القائمة على المادة التعليمية ،و أن استقصاء المتعلم و بحثه يتقدم في ظل توجيه المعلم في إطار حجرة التعليم هذا من ناحية ، أما التعلم المبني على المشكلات فيبدأ من ناحية أخرى بمشكلات واقعية في الحياة لها معنى للمتعلمين و هم يدققون في اختيارها و يتقدمون بالبحث و الاستقصاء داخل المدرسة أو خارجها حسب ما يقتضيه حل المشكلة. تعود جذور التعلم المبني على المشكلات إلى الحركة التقدمية ولا سيما إلى اعتقاد جون ديوي بأنه يتعين على المعلمين أن يعلم من خلال مخاطبة غريزة البحث والتكوين الطبيعية لدى المتعلمين .فقد كتب ديوي بأن التوجه أو المنحى الأول لمعالجة أي موضوع في المدرسة ،إذا ما أريد اثارة التفكير وليس حفظ الكلمات والجمل ،يجب ان يكون غير مدرسي بقدر الإمكان. وبالنسبة لديوي فإن خبرات الطلاب خارج المدرسة تزودنا بتلميحات مساعدة حول كيفية تعديل الدروس بناء على ما يثير اهتمامهم ويشدهم .وفي هذا المجال يقول: " تعود الأساليب التي تنجح دائما في التعليم الرسمي إلى نوع الموقف Delisel ,1997 الذي يسبب تفكيرا أو تأملا في الحياة العادية خارج المدرسة .و هي أساليب تعطي المتعلمين شيئا ليعلموه، لا شيئا ليعرفوه . و العمل بطبيعته يتطلب تفكيرا أو ملاحظة مقصودة للعلاقات. و عندئذ ينتج التعلم بشكل طبيعي"[2] لقد

(1)بسام عبد اله طه ابراهيم ، مرجع سابق ، ص67 .

(2)بسام عبد اله طه ابراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية و تنمية التفكير ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن،2009،ص 63.

أدرك هاوارد باروز Howard Barrows و هو أستاذ في كلية الطب جامعة MacMaster University في كندا بأن مبدأ ديوي صحيح في تعليم الطب فإنه أراد أن يطور طرقا لتعليم طلاب الطب تعزز قدراتهم على التفكير في مواقف حياتية عادية خارج أسوار الكلية ، و بالنسبة لباروز Barrows فإن الهدف الرئيسي من تعليم الطب هو تخريج أطباء يستطيعون التعامل مع المشاكل الصحية للأشخاص الذين يطلبون خدماتهم بطريقة بارعة و إنسانية، و عليه يتعين على الأطباء أن يمتلكوا المعرفة و القدرة على استخدامها.

و لقد صمم باروز Barrows مجموعة من المشاكل تتجاوز ما كان يتم عادة في أسلوب دراسة الحالة.فهو لم يعط المتعلمين جميع المعلومات و لكنه طلب منهم أن يبحثوا في موقف ما ،و أن يضعوا أسئلة مناسبة ،و أن يضعوا خطتهم الخاصة لحل المشكلة، و هذا عزز عملية الاستنتاج القائم على الفحص العيادي لدى المتعلمين إضافة إلى فهمهم للأدوات الموجودة تحت تصرفهم. و قد وجد بأن التعلم المستند إلى مشكلة طور أيضا قدرات المتعلمين على التوسع في معرفتهم و تحسينها مواكبة لما يستجد من تطورات في مجال الطب ،و ليتعلموا كيف يعالجون الأمراض الجديدة التي تواجههم[1].لقد أصبح المتعلمون الذين تعلموا من خلال استخدام التعلم المستند إلى مشكلة متعلمين ذاتيي التوجيه لديهم الرغبة في المعرفة ،التعلم ،القدرة على صياغة حاجاتهم كمتعلمين و القدرة على استخدام أفضل الموارد المتوفرة لتلبية هذه الحاجات.

و قد عرف باروز و تامبلين Barrows&Tamblyn هذا الأسلوب الجديد ـ التعلم المبني على المشكلات ـ على أنه نمط التعلم الذي ينتج عن العمل على فهم و حل المشكلة، و لخصا العملية على النحو التالي:

- يواجه المتعلم المشكلة اولا في السياق التعلمي قبل حدوث أي إعداد أو دراسة.
- تقدم المشكلة للمتعلم بنفس الطريقة التي تحدث فيها في الواقع.
- يعمل المتعلم على المشكلة بطريقة تسمح بتحدي و تقييم قدرته على التفكير و تطبيق المعرفة على نحو يتناسب مع مستوى تعلمه .
- تحدد نواحي التعلم اللازمة لعملية حل المشكلة و تستخدم كدليل أو موجه للدراسة الفردية

(1) نفس المرجع ، ص 64 .

- يعاد تطبيق المهارات و المعرفة المكتسبة عن طريق هذه الدراسة على المشكل بغية تقييم فاعلية التعلم و تعزيزه.
- يتم تلخيص و دمج التعلم الذي نتج عن العمل على المشكلة و من الدراسة الفردية مع مهارات و معرفة المتعلم الحالية[1].

و يشير فنكل و تورب (Finkle&Torp) إلى أسلوب التعليم القائم على حل المشكلات على أنه تعليم معرفي ، يقوم المعلمون من خلاله بوضع نموذج التعليم، و يدربون متعلميهم عليه و يدعمون خبرات التعلم التي ينفذها المتعلمون ،و يجب أن يعطى لهم الوقت الكافي لفهم المشكلة فهما جيدا ،تكوين استجاباتهم تجاهها، و مناقشة هذه الاستجابات و الأفكار مع استجابات و أفكار زملائهم الآخرين.

2 .1 . 4 . مبررات استخدام أسلوب حل المشكلات:

2 .1 . 4 .1 . المبررات التربوية: إن استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس يحقق تعلما فعالا تتوفر فيه الرغبة و التشوق للتعلم و المشاركة الفعالة من قبل المتعلمين ،إذ أن هذا الأسلوب بمفهومه الحديث يقوم على التعلم من خلال العمل ، و إثارة الدافعية للتعلم و الإقبال عليه برغبة و شوق و على الاستمتاع بالعمل و استخدام الخبرات السابقة.

2 .1 . 4 .2 . المبررات العلمية:

يعد هذا الأسلوب من وجهة كثير من المشتغلين بالعلوم إحدى العمليات العملية الأساسية التى تكون المنطق العلمي لدى المتعلمين ،و تكسبهم النظرة العلمية للأشياء و الظواهر الكونية[1].

إن المتعلمين بممارستهم لحل المشكلات يكتسبون التربية العلمية من خلال تتبعهم للخطوات التى يعمل بها الباحث العلمي ،فتنمو اتجاهاتهم العلمية و مهاراتهم العملية اللازمة مثل حب الاستطلاع، و الحماس في العمل ،و التريث في إصدار الحكم ،و القدرة على التحليل و التفسير و التعليل ....

2 .1 . 4 .3 . المبررات المهنية :

إن حل المشكلات يعد عملية ضرورية لطبيعة العمل الذي يحتاجه الناس ،فالمجتمع يحتاج القوى العاملة المدربة في شتى مجالات الحياة.

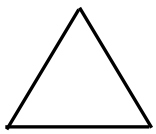
---

[1] نفس المرجع ، ص 65 .

إن حل المشكلة عندما يمارسه المتعلم بمفهومه الحديث يوفر استراتيجية تعليمية جيدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ، و يعطي الفرصة المناسبة للإبداع و الابتكار و بخاصة إذا كانت المشكلات حقيقية وذات علاقة بحياة المتعلم و مجتمعه.

2 .1 . 5 . مميزات أسلوب حل المشكلات:

غالبا ما يكون محتوى التعلم وفقا للنموذج البنائي في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحيثيات المتعلمين و واقعهم و هو ما يعرف باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، و يعتبر' جري سون ويتلي ' Gray Son Wheatly مصمم هذه الاستراتيجية ، و يعتبر من أكبر مناصري البنائية المحدثين تتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث عناصر عبارة عن المهام، و المجموعات المتعاونة، و المشاركة على نحو ما هو مبين في الشكل رقم (01)



شكل رقم (01) يوضح عناصر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة

إن التدريس بهذه الاستراتيجية يبدأ بمهمة تتضمن موقفا مشكلا يجعل المتعلمين يستشعرون و جود مشكلة ثم يلي ذلك بحث المتعلمين عن حلول لهذه المشكلة من خلال مجموعة صغيرة كل على حدة، ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات بعضها البعض في مناقشة ما تم التوصل إليه.

من بين مميزات هذا النموذج مايلى:

التعرف على القدرات و الإمكانيات المتاحة.

تسخير القدرات و المهارات و الإمكانيات المتاحة لحل المشكلة.

الوصول إلى أفضل حل أو فكرة بما يتلاءم و القدرات و المهارات المتاحة في تلك الحالة.

تحسين قدرات التلاميذ التخيلية ، و تساعدهم في استخدام هذه القدرات في مواقف مختلفة.

تحسين دافعية الطلاب مما يجعل المادة أكثر إثارة و متعة لهم.

تكسب التلميذ معلومات واقعية بالمقارنة مع التي يؤديها أو يسمعها.

تتيح الفرصة لتنمية أسلوب التفكير العلمي.

تنمي الاتجاهات العلمية الايجابية مثل الدقة، الموضوعية، الاعتماد على التجريب [1]لحل مشكلة ما يتعلم التلميذ أن حل المشكلات في مادة التربية البد نية و الرياضية بسيرورة مبنية على التحسن حيث يقوم بمحاولات النجاح و الإخفاق.

2 .1 . 6 . أهمية أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية– التعلمية:

لقد اعتبر أسلوب حل المشكلات من أفضل الأساليب العلمية والعملية لاستخدامه في المرحلة الثانوية، وذلك لأنه يشجع التجريب والاستقلال في التفكير واكتشاف الحلول للمشكلات المراد حلها ومعرفة دقائق الأمور لحل المشكلات الحركية ، وتشجيع المتعلمين على ابتكار حلول أخرى للمشكلة الحركية وهي تساعد المعلم على حل مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين. ان المشكلة بصورة عامة هي حالة شك وحيرة وتردد تتطلب القيام بعمل أو بحث يرمي إلى التخلص منها وإيجاد الشعور بالارتياح ،وعلى الرغم من ذلك فلابد من التنبيه إلى أنه لا يتحتم أن يشعر المتعلم في بعض الموضوعات بالشك والحيرة والتردد معا ،بل يكفي أن يكون هناك حالة يشعر فيها المتعلم بعدم التأكد أو يجهل مع رغبة قوية في التخلص من ذلك بتنظيم المعلومات وربطها ببعض ونقدها ، وباستكمال النقص فيها واستخلاص أحكام عامة منها، فترجع أهمية هذا الأسلوب إلى أنه يستثير تفكير المتعلم وينشطه ،فالإنسان عندما يواجه صعوبة أو مشكلة تتولد لديه الرغبة في التفكير في التغلب على هذه الصعوبة وإيجاد حل لهذه المشكلة [2].

و هذا ما يتفق مع رأي (برونو) " إن دور المتعلم في اكتشاف المعرفة باستخدام حل المشكلات يزيد من تحصيله "[3] ، لذا وجب استخدام هذا الأسلوب في مجال تدريس التربية البدنية و الرياضية و تحديدا في المرحلة الثانوية،لأنه يجعل من المعلم تقديم أعمالا حركية للمتعلمين في صورة مشكلات التي يجب أن تكون في مستوى نضج المتعلمين العقلي، أين يقوم أولائك المتعلمون باكتشاف الحل عن طريق التجربة والاكتشاف، هذا من جهة و من جهة أخرى فهي :

تدفع التلميذ إلى تجنيد موارده

تعطيه الرغبة في العمل

تكسبه الثقة بالنفس

تكشف له عما يتعلم

تساعده في إدماج مكتسباته.

---

[1] محمد مقداد و آخرون، مرجع سابق ،ص 48

[2] نهاد صبيح سعد ، الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية ، مطبعة التعليم ، البصرة، 1990،ص 175 .

[3] عبد الحكيم السلوم ،التفكير وحل المشكلات ، مجلة النبأ ، العدد 53 ،2001، ص 10.

2 .1 . 7 . دور المعلم: المعلم وفقا للنموذج البنائي يمارس عدة أدوار تتمثل في مايلي:

- منظم لبيئة التعلم بحيث يشيع فيها جو الانفتاح العقلي و ديموقراطية التعبير عن الرأي و قبول المخاطرة و إصدار القرارات.
- مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.
- نموذج يكتسب منه الطلاب الخبرة، و يكون حاله في ذلك كحال المعلم في ورشة يتعلم منه الصبيان بملاحظته أولا و هو ما يسمى" التلمذة المعرفية" ثم يكلفون بالقيام ببعض المهام أمامه وتحت ملاحظة دقيقة منه /ثم ينطلق كل منهم للعمل بمفرده معظم الوقت بعد ذلك.
- موفر لأدوات التعلم مثل الأجهزة و المواد المطلوبة لإنجاز مهام التعليم بالتعاون مع الطلاب.
- مشارك في عملية إدارة التعلم و تقويمه.

2 .1 . 8 . دور المتعلم:

المتعلم وفقا للنموذج البنائي مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته التفكير العلمي ، و هو باحث عن معنى لخبراته بالإضافة إلى أنه بان لمعرفته ، و مشارك في مسؤولية إدارة التعلم و تقويمه ، آخذ على عاتقه مسؤولية تعلمه. يقبل ذاتية المتعلم و مبادراته اللتان تدفعانه إلى البحث عن العلاقات بين الأفكار و المفاهيم فيصبح فردا قادرا على حل الوضعيات المشكلة بل على الأكثر من ذلك اكتشاف المشكلات ذاتها مما ينمي ذاتيته و قدرته على المبادرة.

3 .1 . 9 . عيوب التدريس وفق أسلوب حل المشكلات:

- تحتاج إلى المعلم المتميز ذو الخبرة الواسعة والشخصية القوية.
- إن لم تطبق بحرص يتحول الفصل إلى الفوضى.
- ما لم يكن المعلم مقتنعاً بها ، تجعل المتعلم سلبياً في المناقشات.
- أن لم يدار الفصل بدقة فسيشعر المتعلمون بالتجاهل و الإهمال.
- المتعلم الضعيف يشعر بالحرج ويهمش دوره [1].

2 .1 . 10 . مزايا التدريس وفق أسلوب حل المشكلات:

[1] عزة جابر عبد العزيز عطية ، فاعلية التدريس بأسلوب الشرح والعرض وأسلوب حل المشكلات على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لتلميذات المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه ،كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، القاهرة ،2003.

يرى 'هاوسام و هوستون' (howsom& Houston) أن أهم خاصيتين تميزان هذ الأسلوب هما خاصية التحديد الدقيق لأهداف التعلم و المسؤولية[1] ، فالتركيز على الهدف أو الناتج من ملامح التربية القائمة على حل المشكلات.

لتجاوز الأسلوب الاستقرائي الذي من عيوبه، وضع المتعلم في سياق اصطناعي بعيدا عن واقعه و جعله يتفرج على خطوات غير قابلة للنقاش، أُعدت له ودونه مما ينتج عنه :

- تجاهل تصورات المتعلم
- العزوف عما يقترح عليه

و حسب عبد الرحمان جامل ، فإن حركة التربية القائمة على حل المشكلات تنسجم مع الاتجاهات الحديثة في التربية بشكل عام[2] ، كما أن هده الحركة قد تركت أثارا إيجابية في المجال التربوي تمثلت في توجيه البحوث نحو دراسة السلوك التعليمي ، كما أنها وجهت حركة الأهداف السلوكية توجيها تاما نحو النتاجات التعليمية، و زودتنا بمعايير للمسؤولية، كما أن لها تأثير على ازدياد ارتباط التعليم بالتعلم.

و عليه يمكن إيجاز مميزات أسلوب حل المشكلات في الآتي :

.تعود المتعلم على الطريقة العلمية في التفكير.

.تجعل الدرس يسير في جو من الإثارة و التشويق.

.تنمي التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى المتعلمين.

- تتوافق مع ميول ورغبات المتعلمين..
- تعلم المتعلمون احترام أداء الآخرين.
- تغرس في المتعلم حب المناقشة بطريقة راقية
- تقلل الجهد المبذول من المعلم
- تجعل المتعلم مصدراً للمعرفة بدلاً من أن يكون متلقياً.
- تدع الفرصة لجميع المتعلمين للتعبير عن إرادتهم بحرية تامة.

2 .1 . 11 . أسلوب حل المشكلات في التربية البدنية و الرياضية :

يرى ساري حمدان في مؤلفه فيما يخص الخطوات المتبعة في حل المشكلة للتربية الرياضية ،أن المتعلم يتعلم في مجال التربية الرياضية عن طريق الخبرات المخططة لحل المشكلة الحركية وكيفية السيطرة على

---

[1] عبد الرحمان عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس و التقويم و اكتسابها بالتعلم الذاتي، ط 2 ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان ،2001 ،ص 23.

[2] نفس المرجع ، ص 24 .

كثير من الحركات التي يتحرك بها جسمه، إذ تشكل حركته في حدود المشكلة بطرائق ذات معنى، تؤدي الى إشباع رغبته في الاستخدام الناجح لجسمه وتحسين ثقته بنفسه، ويتدرج المدرس في تصميم المشكلة الحركية المناسبة للمهارات من تصميم المشكلة الواحدة إلى تصميم سلسلة من المشكلات كما يأتي :

2 .1 . 11 .1- تصميم المشكلة الواحدة: وهي تحديد السؤال الخاص الذي يعمل على انطلاق العملية وهو الأساس في حل المشكلة ويتمثل تطبيق هذا الاسلوب فيما يلي:

المثير: ويكون على شكل سؤال أو مشكلة أو موقف يوصل الطالب إلى حالة الانسجام الفكري، وتظهر حاجته إلى البحث عن حل المشكلة باستجابات متشعبة عدة.

الوسيط: الانشغال في عملية فكرية للبحث عن حلول المشكلة.

الاستجابات الحركية: للتعبير عن الأفكار.

2 .1 . 11 .2- تصميم سلسلة من المشكلات :

يحتاج المتعلم إلى خطة أكثر نظامية لإيجاد الحلول للمشكلات متصلة ببعضها وللمدرس خيارات؛ الخيار الأول يحدد الجوانب المتعددة للنشاط ثم يصمم مشكلة، أي اكتشاف بدائل للتقنية الرياضية. أما الخيار الثاني ففيه يصمم فقرات لفظية مع عدد من المشكلات وعند تصميم المشكلة يجب ان تكون جديرة بالاهتمام ولها علاقة ببيئة النشاط وبها هدف محدد.[1]

بينما ثمة رؤية أخرى لمحمود عبد الحليم تعكس أسلوب حل المشكلات في التربية البدنية و الرياضية الذي يتضمن (المدخلات ،الانعكسات، الاختيار ،الاستجابة) .وصياغة المشكلة يجب أن تتم في شكل تعليمات بلا توقع إجابات محددة، فلما تكون هناك إجابة واحدة فقط تكون المشكلة هنا عبارة عن اكتشاف موجه أو شيء من الاكتشاف المحدود ، مثال لمشكلة بسيطة نعبر عنها كالتالي:

س: ما أكثر الطرق فاعلية لوضع وتحريك قدمك بينما يكون لديك خصم في لعبة كرة السلة ؟

فيكون الحل إما فردي أو جماعي كما في الخطوات التالية:

- **عرض المشكلة** : و يتم عرض المشكلة على التلاميذ في شكل سؤالا أو في شكل عبارات كمثيل للتفكير والاهتماموذلك دون توضيح للإجابات المحتملة الصحيحة لأن الحلول هنا يجب أن تقتصر على التلميذ

[1] ساري حمدان و أخرون ، دليل المعلم في التربية الرياضية ،المديرية العامة للمناهج والتقنيات والتعليم ، وزارة التربية والتعليم ، جامعة اليرموك، عمان، الاردن، 1995، ص ص 31 ـ 32 .

- **تحديد الخطوات** : وتترك مساحة زمنية للتلميذ للتفكير في حلول للمشكلة وهنا يجب على التلميذ تجزئة المشكلة وتبسيطها في شكل مشكلات أقل تعقيداً.
- **التجريب والاستكشاف** : وفيه يحاول التلميذ تجريب عدة حلول مختلفة و تقييمها ويختار من بينهم في الاستكشاف ويقوم المعلم بدور الناصح بالإجابة على أسئلة المتعلمين ويعلق ويشجع دون تقديم حلول مع إعطاء الوقت الكافي
- **الملاحظة و التقييم والمناقشة** : وفيها يتيح المعلم الفرصة لكل تلميذ لتقديم حل وملاحظة اكتشافات وحلول الآخرين ثم تتم المناقشة في إطار جماعي لاختيار الحل المناسب مع تقديم التبرير لاختياره من بين جميع الحلول
- **التجويد والتطوير** : يجب أن تتاح الفرصة لكل تلميذ لإعادة محاولة أداء الحركات مرة أخرى مدعماً إياها ومحسناً لها من خلال اقتباس أفكار وحلول الآخرين.[1]
- مما سبق نستطيع القول أن هذا الأسلوب يعود المتعلم على التفكير بصورة علمية ومنظمة، بالإضافة إلى تعويده على القراءة المتأنية للمشكلة التي تواجهه والملاحظة العلمية، مع وضع حلول مختلفة للمشكلة قد تكون صحيحة وقد تكون خاطئة مما يلزمه بالقيام بتجربتها للتأكد من صحتها أو عدمها ،ثم تعويده على اتخاذ القرار المناسب له من حيث قدراته ومستواه المعرفي و البدني ،وبالتالي تحمل المسؤولية لقراراته حينما تواجهه مشكلات مختلفة في حياته كما يعتاد من خلال العمل في مجموعات على التعاون المثمر مع زملائه وبالتالي عدم الانفراد بالقرار حيث يتم في النهاية اختيار القرار الأفضل والأنسب ومن كافة الوجوه وعلى كل المستويات المشاركة في اتخاذ القرار.

2 .2 . أسلوب التدريس بالأمر : Style d'enseignement par commandement

2 .2 . 1 . مفهوم أسلوب التدريس بالأمر

يرى بيرون موريس (Piéron Maurice) [2]،أن هذا الأسلوب يبقى من بين الأساليب الدراسية التي استعملت لعدة عقود من طرف بعض المعلمين الذين يريدون أن يسيطروا سيطرة مطلقة على أقسامهم .

---

[1] محمود عبد الحليم عبد الكريم ، ديناميكية تدريس التربية الرياضية ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ، 2006، ص ص 265- 266.

[2] Piéron Maurice, Pédagoie des activités physiqueset du sport,édition revues EPS ,Paris,France,1992,p 61.

أما محمد عدس، فيرى أن جوهر أسلوب التدريس بالأمر، هو العلاقة الآنية المباشرة بين الاشارات الأمرية أو الحوافز المنبعثة من قبل المعلم، و بين الاستجابات المنتجة من قبل المعلم[1].

و لقد ورد في كتاب لصاحبه محمد سعيد عزمي[2]، تحت عنوان " أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية البدنية و الرياضية في مرحلة التعليم الاساسي بين النظري و التطبيقي"، إشارة واضحة إلى أسلوب التدريس بالأمر، مسميا اياه بالطريقة المباشرة، حيث يقول:"....و فيها يتم اختيار و تحديد الانشطة من جانب المعلم بنسبة مائة بالمائة، و لا يتدخل المتعلم في أي شيء إلا التنفيذ وفقا لتعليمات المعلم، بحيث أن المتعلم يقوم بتنفيذ ما يطلب منه و بالطريقة التي يريدها المعلم بنفسه، أي أنها عملية تلقين و تكليف و إملاء بدلا من كونها عملية انطلاق و تعبير و إبداع، فهي تفتقر إلى إعطاء فرص الاستكشاف و الابتكار من جانب المعلم.

2 .2 . 2 . مضمون أسلوب التدريس بالأمر:

حسب Piéron Maurice [3]، فإن استخدام هذا الأسلوب في وحدة تدريسية معينة يضمن ما يلي:

_ الموضوع الدراسي و كذلك معايير إنجاز المهارات الرياضية تكون جد محددة مسبقا.

_ أوامر المعلم هي وحدها التي تحدد النموذج الذي ينبغي على المتعلم التقيد به.

_ أوامر المعلم لابد أن تنفذ بدقة.

_ لا يمكن للمتعلم أن يناقش أوامر المدرس مهما كانت الظروف.

_ المعلم هو الخبير من حيث اختيار الموضوع الدراسي.

_الفروق الفردية بين المتعلمين لاختيار مجموعة من الاجابات، ليس أمرا ذو اهمية كبيرة لدى المعلم.

أما عفاف عبد الكريم، فتضيف بخصوص مضمون أسلوب التدريس بالأمر النقاط التالية:

_ يتعلم المتعلم الدرس الرياضي بالاسترجاع المباشر ، و عن طريق الاداء المتكرر.

---

[1]محمد عدس، فن التدريس ،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ،الأردن ، 2001، ص 21

[2]محمد سعيد عزمي، أساليب تطوير و تنفيذ درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية و التطبيق، منشأة المعارف ،الإسكندرية ،مصر ، 1996، ص 45.

[3]Piéron Maurice,Op .Cit , p 61.

_يمكن تقسيم المحتوى الى إجزاء ،و يمكن أن تؤدى بإجراءات المثير و الاستجابة، كما يمكن أيضا أن يتعلم المتعلم مختلف المهارات في فترة وجيزة من الوقت.

_ عن طريق التقليد المتكرر يمكن أن تؤدي المجموعة عملا مماثلا.

_ يصل المتعلم بسرعة إلى التقدم في العمل.[1]

2 .2 . 3 . أهداف أسلوب التدريس بالأمر:

إن جوهر أسلوب التدريس بالأمر هو العلاقة الآنية و المباشرة بين الحافز (المثير) الذي يقدمه المعلم، و بين الاستجابة التي يقوم بها المتعلم، و نتيجة لذلك تتحقق الاهداف التالية:

–الاستجابة المباشرة للمثير المقدم من طرف المعلم.

– أداء جميع المتعلمين في ان واحد.

– التقيد بالنموذج الذي يضعه المعلم.

– أداء مطابق للنموذج.

_ ضبط و دقة الاستجابة لدى المعلمين.

– تدعيم روح الجماعة بين المتعلمين.

– الكفاية في استخدام الوقت و الوسائل.

– السلامة خلال إنجاز المهارات المختلفة [2]

2 .2 . 4 . دور المعلم في ظل أسلوب التدريس بالأمر:

إن الدور الاساسي الذي يمثله المعلم في مثل هذا النوع من اساليب التدريس، يشمل الامور التي سنحاول أن نوجزها في النقاط التالية:

---

[1] عفاف عبد الكريم ، التدريس في التربية الرياضية ، " الأساليب، الاستراتيجيات ،التقويم"، منشأة المعارف ،القاهرة، مصر، 1994 ، ص 95.

[2] نفس المرجع ، ص 90.

- تحديد أهداف الحصة.
- اختيار الانشطة المناسبة خلال الحصة.
- تحديد كمية و نوعية و كيفية أداء الحركات الرياضية.
- المعلم هو الذي يقوم بتحديد الريتم أو الوتيرة التي تنجز بها المهارات الرياضية و كذلك مرات انجاز تمرين معين.
- تحديد نوع النشاط الرياضي أو التمارين التي يجب على المتعلم تنفيذها.
- المعلم هو الذي يعطي كل المعلومات الخاصة بالتمارين الرياضية و الحركات و كذلك المؤشرات المتعلقة ببداية و نهاية النشاط الرياضي المقترح.
- المعلم هو الذي يقوم بالتصحيح، التقويم ... إلخ، و هذه الامور عادة ما تقوم بطريقة ذاتية.
- المعلم هو الفاعل التربوي الوحيد الذي له سلطة اتخاذ القرارات عبر كامل مستويات الفعل التربوي.[1]

2 .2 . 5 . دور المتعلم في ظل أسلوب التدريس بالأمر:

إن القارئ، يدرك من خلال ما سبق الاشارة اليه، أن دور المتعلم في ظل هذا الاسلوب جد محدود، بحيث يتلخص في الاستجابة (التنفيذ) المباشرة للمثير (مختلف القرارات و الأوامر) المقدمة من طرف المعلم، فالمتعلم لابد عليه أن يفهم النشاطات المقدمة إليه و يقوم بإنجازها تبعا لأوامر المعلم، و بهذا المعنى يمكن القول، أن دور المتعلم عبارة عن فاعل تربوي(سلبي)، لأنه لا يساهم في انتاج العلاقات التربوية سواء مع أقرانه أو حتى مع المعلم نفسه.

2 .2 . 6 . عيوب أسلوب التدريس بالأمر:

هذا الاسلوب كان محل انتقادات كثيرة، فحسب البعض، فإن استعمال مثل هذا الاسلوب (النموذج) التدريسي، يكرس علاقة من نوع سلطوي بين المعلم و المتعلم، بحيث هناك من يرى أن من بين عيوب هذا الاسلوب، تلك العلاقة الانية و المباشرة بين الحافز المقدم من طرف الاستاذ و بين استجابة المتعلم، كما يؤخذ على هذا الاسلوب ما يلي:

-لا يؤخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.

-لا يعطي الفرصة الكافية لمشاركة المتعلمين في اتخاذ القرارات اللازمة خلال الحصة.

---

[1] Piéron Maurice , Op . Cit ,p 6 .

–لا يعين المتعلم على عملية الابداع.

–لا يشجع على التعاون بين المتعلمين للوصول إلى الانجاز المثمر.

– لا يظهر فيه الغرض العام من العملية التعلمية.

2 .2 . 7 . مزايا أسلوب التدريس بالأمر:

–نماذج التحكم تؤدى بشكل جيد، المر الذي يضمن للمعلم التحكم الجيد المخصص لكل تمرين.
– أغلب التمارين و حتى جميع مراحل الحصة تنتهي في نظام كبير و في نسق بيداغوجي محكم.
–هناك بعض الوضعيات البيداغوجية "Situations Pédagogiques"، التي يكون فيها أسلوب التدريس بالأمر، هو الوسيلة المثلى لنجاح الفعل التربوي[1].

يعد أسلوب التدريس بالأمر أكثر الأساليب استخداما في مجالات التعليم ويتميز بقيام المعلم باتخاذ جميع القرارات في بنية وتركيب هذا الأسلوب وبالتالي فان دور المعلم هو اتخاذ جميع القرارات في مرحلة التحضير والأداء والتقويم لذا يكون المتعلم مقيد بعملية الأداء والالتزام بتعليمات المعلم وطاعتها وبذلك يكون هذا الأسلوب قد ضمن النظام وسلامة الأداء للمؤدي وفسح المجال لتعليم المتعلمين بشكل مضبوط وبسرعة الاستجابة المباشرة للحافز وهذه من ميزات هذا الأسلوب .إن محيط التربية الرياضية يعتمد على مفهوم المتعلم للجانب البدني ، وقابليته واستعداده الذاتي للقبول والسعي لتعلم المهارات البدنية ،ففي الأسلوب الأمري نجد أن المتعلم لا ينشغل بعمليات ذهنية كثيرة ، فالعملية الذهنية الرئيسية التي يقوم بها تكون باستخدام الذاكرة وهذا يعني عدم الاشتراك في عمليات ذهنية تساعد على التطور الذهني مثل المقارنة والتمايز والتصنيف وحل المشكلات والافتراض والابتكار ، فالأسلوب الأمري لا يفسح المجال للمتعلمين للقيام بهذه العمليات ، ولكن في هذا الأسلوب يضمن المعلم النظام وسلامة الأداء إلا أن نسبة الإشراف من المعلم على المتعلم ستؤدي إلى تقليل عمل هذا الأخير، ولكن يبقى الأسلوب الأمري هو الأسلوب السائد كما أشرنا لذلك سابقا.

[1] عباس أحمد صالح السمرائي، عبد الكريم محمود السمرائي، كفايات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية ،مطبعة جامعة بغداد ،العراق،1991، ص 79.

3 .2 . ملخص لأساليب التدريس قيد الدراسة

الجدول رقم (04) يوضح ملخص لأساليب التدريس قيد الدراسة

الأسلوب	دور المعلم	دور المتعلم	خصائص الأسلوب
حل المشكلات	1-تصميم المشكلات في المجال المطلوب للدراسة . 2-يتخذ قرارات التخطيط الرئيسية الثلاثة وهي : -موضوع الدراسة العام (كرة اليد) -الموضوع الخاص -تصميم المشكلة الخاصة أو عدة مشاكل تؤدي لحلول متفرعة . 3-ملاحظة المتعلم وهو ينتج الحلول. 4-إعطاء التغذية الراجعة للفصل بأكمله . 5-يجمع جميع الحلول للمتعلمين وتوضيحها .	1-يقررما هي الحلول المناسبة الملائمة للمشكلة . 2-اكتشاف البدائل من الإجابات لحل المشكلة. 3-ينشط في البحث عن الحلول للمشكلة 4-يتخذ قرارات تقويمية عن الحلول المكتشفة هل هي صحيحة أم خاطئة .	1- المعلم مستعد ليصمم المشكلات الرئيسية في مجال موضوع الدراسة . 2-المعلم مستعد لتوفير وقت لعملية الاستكشاف 3- المتعلمون قادرون علي الإنتاج الفكري المتشعب . 4 ـ مراعاة الفروق الفردية. 4- المتعلمون قادرون علي قبول استجابات الآخرين المتشعبة . 5-تنشط المقدرة الفكرية للمعلم والمتعلم. 6-تنمية الاستبصار في بنية النشاط .
الأمري	1-هو الذي يتخذ جميع القرارات (تخطيط – تنفيذ – تقويم) . 2-إشارة الأمر من قبل المدرس تسبق كل حركة من قبل المتعلم . 3-يقوم المدرس بتقديم النموذج للمتعلم. 4-يتخذ المعلم جميع القرارات عن المكان والأوضاع الحركية والوقت والبدء والتوقيت والإيقاع وانتهاء التعلم والراحة. 5-هو الخبير الذي يختار الموضوع الدراسي .	1-أن يؤدي وأن يتابع وأن يطيع . 2-الخضوع . 3-أداء مطابق للنموذج 4-الاستجابة المباشرة للمثير . 5-التقيد بنموذج سابق.	1-الموضوع الدراسي ثابت ويمثل مستوي واحد . 2-يتعلم المتعلم بالاسترجاع المباشر وعن طريق تكرارا الأداء . 3-الفروق الفردية لا ينظر إليها . 4-أقصي هدف للأداء هو تقليل انحراف كل فرد عن النموذج . 5-يصل المتعلم بسرعة إلى التقدم في العمل .

ثالثا :التعلم المبني على المشكلات و تنمية القدرة على التفكير لدى المتعلمين

تواجه البشرية اليوم ثورة علمية معلوماتية فاقت ما سبقها من ثورات على مر العصور ، هذه الثورة تتطلب مواجهتها وجود قاعدة علمية قوية الأساس تؤهل مجتمعاتنا لمواكبة التغيرات السريعة التي تنتج عن هذه الثورة وتؤهلها إلى المساهمة في إحداث هذه التغيرات ،حيث يقع على التربية المسؤولية الرئيسية، فهي الأداة القادرة على تطوير إمكانيات المتعلمين بما يمكنهم من التعامل مع هذه الثورة.

اعتاد المعلمون منذ زمن بعيد على أن يقدموا الدروس لمتعلميهم انطلاقا من الكتب التي تقررها الجهات الرسمية، و التي تقوم في معظمها على أسلوب الإلقاء و المحاضرة، وهو أسلوب يحتمل أن يجعل من المتعلم شخصا سلبيا لا يكتسب أي مهارة غير مهارة الحفظ والاستماع. هذه المهارة التي تتضاءل فاعليتها وجدواها كلما كانت المادة التي تعلمها المتعلمون بعيدة عن حياتهم الواقعية ، أو لا تشبع لديهم حاجة من حاجاتهم الشخصية .

من هنا كان المتعلم يتخرج من المدرسة وهو يفتقر إلى العديد من المهارات الحياتية التي تمكنه من حسن التكيف مع بيئته .كمهارات البحث ،التعاون ،القيادة و الانضباط الذاتي إلى غير ذلك من المهارات التي لا يمكن تعلمها واكتسابها في ظل النظام التقليدي للتعليم و التعلم ، وما ينبثق عنه من أساليب تعلمية لا تستجيب تماما لأغراض المتعلم، و لا تلبي حاجاته المختلفة.

3 . 1 . التعلم المبني على المشكلات و تطوير عمليات التفكير العليا:

إن الدور المركزي للمدارس هو تطوير عمليات التفكير العليا وحل المشكلات وصنع القرارات، خاصة وأن الإنفجار المعلوماتي الراهن أخذ يحدث بسرعة بحيث لم يعد ممكنا حتى للخبراء في أي مجال أن يلحقوا أو يتابعوا المعارف الجديدة . لذا لم نعد نعرف ماذا نتعلم ،وبدلا من ذلك ينبغي علينا أن نساعد المتعلمين على كيفية التعلم .

وتشير معظم التقارير والاختبارات الوطنية في الولايات المتحدة الأمريكية للمهارات الضرورية والشاملة أن أهداف المدارس يجب أن تتجه للتفكير الإبداعي ، التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات[1] ،إذ بينت التقارير والدراسات أن التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات لا تدرس بشكل منظم داخل الصف ،حيث

[1] بسام عبد الله طه إبراهيم ، مرجع سابق، ص91.

أن 85% من أسئلة المعلمين تتركز على التذكر أو مستوى الفهم البسيط ،بينما الأسئلة التي تتطلب التركيب ومهارات التفكير التقييمية تستخدم نادرا .

ويتضمن التحليل الذي أجراه سيلفر Silver عام1986 لنتائج الاختبارات التي أجريت في الولايات المتحدة بواسطة التقويم الوطني للتقدم التربوي أمثلة مقنعة حول كيفية تناول المتعلمين للمهمات الأكاديمية بطريقة آلية دون أن يوظفوا تفكيرهم بشكل واضح في العمل الذي يقومون به ،وأشارت الأدلة بأن المتعلمين من جميع الأعمار قد عانوا من مفاهيم خاطئة لم تعالجها بفعالية الطرق التدريسية القائمة ، و المتعلمين الذين نعلمهم حاليا في القرن الحادي والعشرين يجب أن يطوروا عادات وأساليب بحث وطرقا لحل المشكلات كي يحققوا النجاح في العالم سريع التغيير .

فقد وصف سافوري و هيوز (Savorie&Hughes,1994) خبرة التعلم المبني على المشكلات أنها تحتاج إلى النشاطات التالية :

1-تحديد مشكلة مناسبة للمتعلمين.

2-توصيل المشكلة بسياق عالم المتعلمين

3-تنظيم موضوع المشكلة خارج إطار الضبط

4-تحميل المتعلمين مسؤولية التعرف على الخبرة المتعلمة الجديدة والتخطيط لحل المشكلة .

5-تشجيع التعاون بين المتعلين باستخدام فرق التعلم .

6-جعل تعلم المتعلمين على شكل أداء أو مُنتَج [1].

إننا في مدارسنا نحتاج لشيء جديد إذا ما أريد للمدارس أن تنطلق من عقال العقلية التقليدية التي ترتكز على القدرات فقط ،خاصة و أن تمكن المتعلمين من امتلاك انواع من عادات العقل ،التساؤل ،حل المشكلات و التفكير حول التفكير (المهارات ما وراء المعرفية) يساعدهم ليعيشوا حياة منتجة و محققة للذات. فنحن بحاجة إلى هذه العادات النشطة أو الفعالة مثلما نهتم بجزيئيات عملية التفكير أو هياكل المعرفة، كذلك نحتاج إلى تطوير أهداف تعلمية تعكس الإعتقاد بأن المقدرة هي ذخيرة من المهارات يختزنها الفرد و تظل قابلة للتوسيع باستمرار ،و أن الذكاء ينمو و يتزايد من خلال الجهود التي يبذلها

[1] نفس المرجع ، ص 93 .

الإنسان.

يعمل الأشخاص الذين ينمون قدراتهم على التفكير عادة على تطبيق مهاراتهم في التنظيم الذاتي والتفكير ما وراء معرفي كلما واجهتهم صعوبات في المهام التي يؤدونها ،و قد يركزون على تحليل المهمة و محاولة توليد استراتيجيات بديلة و من ثم يطبقونها، و قد يحاولون تجميع موارد داخلية و خارجية من أجل حل المشكلات [1].و إذا استمر الإلحاح على المتعلمين كي يبادروا إلى إثارة التساؤلات، تقبل التحديات، إيجاد الحلول غير الظاهرة فوريا ،تفسير المفاهيم ،تبرير تفكيرهم، السعي وراء المعلومات فسيطورون استراتيجيات ما وراء معرفية و معتقدات حول ذكائهم ذات صلة بما يبذلون من جهود ـ عادات العقل المرتبطة بالتعلم عالي المستوى، فعندما نجعل المتعلمون قابلين للمساءلة اتجاه هذا النوع من السلوك الذكي فإنهم يعتبرون ذلك مؤشرا على أننا نعتقد أنهم أذكياء بارعون، و بالتالي سيقبلون هذا الحكم.إن المفارقة هي أن المتعلمين يصبحون أذكياء بارعون إذا عوملوا على انهم أذكياء فعلا[2].

3 . 2 . التعلم المبني على المشكلات و عادات العقل المنتجة :

أشار مارزانو (Marzano,1992) إلى أن عادات العقل المنتجة تعتبر واحدا من الأبعاد المهمة في التعلم، و يحددها بعادات العقل التالية [3]:

3. 2 .1ـ التنظيم الذاتي :

ـ أن يكون عارفا بتفكيره الذاتي.

ـ أن يكون قادرا على التخطيط.

. أن يكون عارفا بالموارد اللازمة.

أن يكون حساسا تجاه التغذية الراجعة.

. أن يقيم فاعلية أعماله.

3 . 2 . 2 . التفكير الناقد :

- أن يكون دقيقا و يسعى وراء الدقة .
- أن يكون واضحا و يسعى وراء الوضوح .
- أن يكون متفتح العقل .

---

[1]نفس المرجع ، ص 93.

[2] نفس المرجع ، نفس الصفحة.

[3]نفس المرجع ، ص 95.

- أن يكون مقاوما للتهور .
- أن يتخذ موقفا معينا و يدافع عنه .
- أن يكون حساسا تجاه الآخرين .

3 . 2 . 3 ـ التفكير الخلاق :

- أن ينخرط بقوة في مهمات بحتة عندما لا تكون الأجوبة أو الحلول واضحة بصورة فورية.
- أن يوسع حدود معرفته و قدرته.
- أن يولد معايير التقييم الخاصة به و الثقة بها و المحافظة عليها.
- أن يولد طرقا جديدة للنظر في الأوضاع خارج نطاق المعايير السائدة.

كما يشير مارزانو إلى ستة افتراضات لخلق صفوف تتمركز حول التعلم :

- يجب أن يعكس التدريس أفضل ما نعرف عن كيفية حدوث التعلم

- يتطلب التعلم نظاما معقدا من العمليات التفاعلية التي تتضمن خمسة أنواع من التفكير.

ـ التدريس الذي يركز على شمولية المنهاج أكثر تأثيرا في التعلم.

. لتسهيل عملية التعلم يجب أن تتضمن مناهج التدريس من الروضة إلى الصف الثاني عشر اتجاهات عالية المستوى و إدراكات و عادات عقلية .

. الاتجاه الشامل في التدريس يتضمن نوعين : موجه بالمعلم و موجه بالمتعلم.

- ينبغي أن يركز التقويم على استخدام المتعلمين للمعرفة بدلا من استدعاء المعلومات.

3 . 3 ـ التعلم المبني على المشكلات و تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفية :

و يرى التربويون أن التفكير ما وراء المعرفة يستدعي أرقى أنواع عمليات التفكير ،إذ أن عمليات التفكير المختلفة تشمل عمليات تفكير أساسية مثل : المعرفة ،الاستدعاء ،الفهم ،الاستيعاب ، الملاحظة، التطبيق ،المقارنة ،التصنيف و يليها عمليات تفكير مركبة مثل : التفكير الناقد ، التفكير الإبداعي، حل المشكلات ،اتخاذ القرارات ، و من ثم يليها مهارات التفكير ما وراء المعرفة ، و هي ما وصف حديثا بأنها أعلى مستويات التفكير. كما هو في مراحل بياجيه ، و تعد متطلبا ضروريا لعمليات التفكير المركبة التي تتطلب عمليات عقلية مركزة تحتاج إلى بحث ، تعمق ، استنباط ، استقراء ، تقويم، تخيل ،أصالة ،

مرونة ، طلاقة، تحليل ، تركيب ، تحديد الأهداف ، عصف ذهني و تقويم الحلول المختلفة ، ثم يليها عمليات تفكير ذات مستوى عالي مثل مهارات التفكير ما وراء المعرفية [1] ،هذه الأخيرة التي يقترحها ستيرنبرج (Sterenberg)كمكونات متتابعة يمكن أن تشترك في حل المشكلة و هي :

- تقرير حول طبيعة المشكلة التي يتم مواجهتها.
- اختيار المكونات و الخطوات التي يحتاجها حل المشكلة.
- اختيار الاستراتيجية التي تعمل على ترتيب مكونات حل المشكلة.
- اختيار أسلوب التمثيل العقلي للمعلومات.
- جمع المصادر .
- توجيه و مراقبة الحلول .

إن فكرة ما وراء المعرفة قد تكون مفيدة للأفراد الذين لا يستطيعون التفاعل تلقائيا مع المشكلات (الذين لا تنشط مصادرهم المعرفية تلقائيا لمساعدتهم في حل المشكلات)، و كذلك ليس لديهم دراية بالاستراتيجية الفعالة في حل المشكلة، كما توصلت بعض الدراسات التي تناولت الأداء المتسلسل أو المتتابع للمهام إلى أن أداء غير القادرين على التنبؤ بأدائهم في حل المشكلة كان فاشلا و على العكس كان لدى الناجحين في تقدير قدراتهم على الحل فرصة كبيرة في الوصول غلى حل المهام، و اختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية في الوصول إلى الحل ،و تغيير إجراءات الحل أثناء أداء المهمة، بل و التقويم الموضوعي لهذا الحل، الذي يتسق مع الناتج الواقعي و الذي يعطي في النهاية الحل الصحيح.[2]

و يعتقد جون ديوي بأنه يتعين على المعلمين أن يعلموا من خلال مخاطبة غريزة البحث و التكوين الطبيعية لدى المتعلمين ، فقد كتب يقول بأن التوجه أو المنحى الأول لمعالجة أي موضوع في المدرسة ، إذا ما أريد إثارة التفكير و ليس حفظ الكلمات و الجمل ،يجب أن يكون غير مدرسي بقدر

---

[1] مصطفى فنخور الخوالدة ، أثر برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة في حل مشكلات حياتية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية التعليم الخاص في الأردن ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،2003 ،ص 7 .

[2] عادل العدل ، صلاح عبد الوهاب ، القدرة على حل المشكلات و مهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين و المتفوقين ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد 27 ، ج 3 ، مكتبة زهراء الشرق ،الأردن ،2003 ،ص 182 .

الإمكان[1] و بالنسبة لديوي فإن خبرات المتعلمين خارج المدرسة تزودنا بتلميحات مساعدة حول كيفية تعديل الدروس بناء على ما يثير اهتمامهم و يشدهم.

3 . 4 ـ التعلم المبني على المشكلات و تنظيم المناهج و التدريس من خلال تنمية التفكير :

إن التعلم المبني على المشكلات طريقة تربوية لتنظيم المناهج و التدريس من خلال إعداد و تنظيم مشكلات تعطي المجال للمعلمين لاستعمال المعرفة الموجودة لديهم في عملية البحث عن الحلول، مع توفر المعلم المرشد الذي يدرب متعلميه على :

ـ تطوير مهارات التفكير الناقد و الإبداعي.

ـ استخدام مهارات حل المشكلات.

ـ ممارسة المهارات التعاونية.

ـ صياغة الفروض.

ـ إجراء عملية البحث عن البيانات .

ـ إجراء التجارب .

ـ توليد الحلول .

ـ تحديد أفضل الحلول .

التعلم المبني على المشكلات يستخدم لتنمية التفكير ذي المستوى الرفيع من خلال مواقف موجهة نحو مشكلات، و تعلم كيف نتعلم؟. إذ أن دور المعلم في التعلم المسند إلى المشكلة يرتكز في أن يطرح مشكلات ،أن يسأل أسئلة، ييسر البحث و النمو الفكري، فلا يمكن أن يتم التعلم المبني على المشكلات ما لم يوفر المعلمون بيئات صفية تتيح التناول المفتوح و الأمين للأفكار و معالجتها. فهو يزيد من مشاركة المتعلم النشطة في التعلم ،فحل المشكلة طبقا لهذا الأسلوب من التعلم يستدعي تقديم المعلم للمساعدة و النصح، فيصبح التعلم عملية اكتشاف حيث يفحص المتعلمون المشكلة ،يبحثون في خلفيتها ، يقترحون الحلول المحتملة ،يطورون اقتراحا خاصا و يتوصلون إلى نتيجة نهائية .إن هذا التعلم النشط

[1]بسام عبد الله طه إبراهيم، مرجع سابق ، ص 96 .

ليس فقط أكثر متعة و جاذبية للمتعلمين، بل إنه يبني لديهم أيضا فهما أكثر للمادة لأنهم يبحثون فيه عن المعلومات لأنفسهم ثم يستخدمون مهاراتهم بشكل نشط لإنجاز المشروع.

3 . 5 ـ التعلم المبني على المشكلات و تنمية القدرة على التفكير الإبداعي :

يستمد التعلم المبني على المشكلات أهميته من علاقته بفهم المفاهيم العلمية و الاتجاهات نحو العلم إضافة إلى علاقته بالتفكير الإبداعي، حيث أن تقدم الأمم و الشعوب في الوقت الحاضر لا يعتمد فقط على ما لديهم من إمكانات مادية، و لكن يعتمد أيضا على ما لديهم من إمكانات بشرية تتمثل في الأفراد المبتكرين المبدعين الذين لديهم القدرة على مواجهة المشكلات و العمل على حلها في جميع ميادين الحياة. و في هذا الصدد أشار كل من جيلفورد و تورانس إلى أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية الأمم و الشعوب أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى هذه الشعوب[1]. و لعل هذا بالفعل ينطبق أكثر على مجتمعنا الحالي الذي هو في أمس الحاجة إلى أفراد مبدعين قادرين على تقديم الحلول لمشكلات الحياة اليومية، لذلك أصبحت تنمية قدرات التفكير و التفكير الإبداعي بصفة خاصة لدى متعلمي المدارس أحد الأهداف التربوية الهامة التي تسعى الأمم إلى تحقيقها من خلال برامجها التربوية ،و لكي نعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين ينبغي اتباع طرق التدريس الجيدة التي تنمي في المتعلم القدرة على التحليل ، التركيب ،النقد ،المقارنة ،التطبيق ،التصميم ،التجريد ، التمييز ،الاستدلال ،الاستنتاج ،التخيل و تكوين الآراء الخاصة. لأنه بين التعلم المبني على المشكلات و التفكير الإبداعي ارتباط وثيق، فالتفكير الإبداعي تنتج عنه نتائج جديدة و كذلك حل المشكلات ينتج عنه استجابات جديدة أيضا ،فحل المشكلات فيه عناصر تتفاوت بتفاوت شدة المشكلة و جدة الحل و ما يحدثه ذلك من تغيير، و لكن الإبداع ليس فقط حل المشكلات .أما حل المشكلات فيتضمن الإجابة على تساؤل أو مواجهة مشكلة أو إشباع حاجة في موقف يتضمن عقبة أو يقدم فرصة، و قد قدم جيلفورد (Guilford) نموذجا مبسطا لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي أطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات[2]، و يرى جيلفورد أن نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار و البحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة ، كما أن لعملية التقييم في مختلف المراحل دورا في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى أصيلة أو حل جديد، غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعا و شمولا من التفكير الإبداعي مع أن كلا منهما يسهم

---

[1] نفس المرجع ، ص 105 .

[2] نفس المرجع ، ص 106.

في الوصول إلى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة، إذ ليس ممكنا الوصول إلى حلول المشكلات دون خطوات أو نشاطات تفكيرية إبداعية بشكل أو بآخر، و قد تبرز مشكلات خلال العملية الإبداعية تزيد الحاجة إلى ممارسة نشاطات حل المشكلة، و يخلص جيلفورد إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات قد يشتمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي، بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضها، و أن كلا من حل المشكلات و التفكير الإبداعي قد يتضمن على المحتويات المعلوماتية للبناء العقلي. مما سبق نرى أن التفكير الإبداعي يشكل جزءا من أي موقف تعليمي مبني على المشكلات لأن هذا الأخير يستدعي مرونة كافية في إعادة النظر بالمشكلة من واوية جديدة في ضوء الخبرات الجديدة المكتسبة. و تهدف إلى ربط مشاكل العالم الحقيقية بعملية التعلم. و تزود المتعلمين بالمصادر و التوجيه و التعليمات اللازمة اثناء تطويرهم لمهارات التفكير الإبداعي المستخدمة في حل المشكلة، فهي استراتيجية فاعلة للمنهاج و التعليم و التقييم، لها أسس غنية في نظرية التعلم التجريبي و الفلسفة، و أن استخدام هذه الاستراتيجية يؤدي إلى أن يسلك المتعلم مسلك العلماء عند حل المشكلة التي تواجهه، و ذلك بعد تهيئة الظروف اللازمة لجعل المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه بدلا من أن يستمدها جاهزة من المعلم ، حيث يعمل المتعلم و ينغمس في خطوات المشكلة ليشعر وصوله إلى الحل بالرضا و الإثابة.

خلاصة :

لقد تغيرت نظرة المجتمعات إلي رسالة المعلم في إطار التقدم السريع خاصة في هذا العصر فتعددت الأدوار التي أصبح يقوم بها فلم تعد قاصرة علي تحقيق المتعلمين لأهداف المادة الدراسية فقط، و لكن امتد إلي نوعية ما يغرسه في متعلميه وما ينميه لديهم من مهارات ، سلوكات ، اتجاهات وقيم عن طريق ما يتبناه من أساليب تدريسية خلال المراحل المختلفة لإنجاز الأنشطة الرياضية التي تتخذ من واقع المتعلمين دعامة أساسية لما تقدمه لهم، لجعلهم يساهمون في بناء معارفهم ، وهذا ما يتفق مع ما تهدف إليه التربية البدنية الرياضية من بناء المتعلم بناءاً متكاملاً في جميع المجالات البدنية ،المهارية، النفسية والاجتماعية وجعل هذا المتعلم يتحمل مسؤوليته اتجاه وطنه في البناء والتطور والتنمية.

تمهيد

يعتبر موضوع المراهقة من أكثر المواضيع التي شغلت بال الفلاسفة وعلماء علم النفس القديم والحديث، فقد اعتبر الكثير من العلماء أن فترة المراهقة مرحلة مستقلة بذاتها تمتاز بالتمرد والثورة ،وهناك آخرون يعتبرونها مرحلة مكملة من مراحل النمو الأخرى ومرحلة انتقالية من الطفولة إلى النضج والتي تتضمن تدرجا في نمو النضج البدني ،العقلي ،الجسمي ،الانفعالي، الحركي و النفسي و هذه هي متطلبات كرة اليدالتي يشتمل الأداء فيها على المهارات الحركية الهجومية و الدفاعية ، هذه المهارات بتدريباتها التطبيقية تعتبر بمثابة العمود الفقري لهذه الرياضة ، و يتطلب إتقان المتعلم(اللاعب) للمهارة وجوب استيعاب المعلم (المدرب) جيداً لدقائق الطرائق الصحيحة في أداء المهارة ولا يعتمد فقط على قدرته الشخصية على أداء المهارة و الإكتفاء بعمل نموذج أمام المتعلمين (اللاعبين).

إن تصحيح الأخطاء في الأداء المهاري هام جداً ويجب أن يتدرج المعلم (المدرب) في تعليم الطريقة الصحيحة للمهارة مع توجيه المتعلم(اللاعب) باستمرار وتصحيح أخطائه في كل مرحلة تعليمية.

والأداء المهاري يشير إلى الصورة المثالية للأداء الفني والطريقة الفعالة لتنفيذ مهمة حركية معينة التي تنال الكثير من جهد و تفكير المعلم و المدرب فلا غنى عنها للاعب سواء المبتدئ (المتعلم)، فالمهارات أساسية بالنسبة له ، أما اللاعب المتقدم فهو يطمح أن يتمكن منها بدرجة أعلى من الدقة و الإتقان و التكامل حتى تسهل له و لفريقه الوصول إلى أفضل النتائج أثناء التدريب أو المباراة.

أولا :خصائص متعلمي الثالثة ثانوي

1 . مفهوم المراهقة:

إن المراهقة مصطلح ، وصفي لفترة أو مرحلة من العمر ،والتي يكون فيها الفرد غير ناضج انفعاليا وتكون خبرته في الحياة محدودة ،ويكون قد اقترب من النضج العقلي، و الجسدي، و البدني و هي الفترة التي تقع بين مرحلة الطفولة، و بداية الرشد. و بذلك المراهق لا طفلا، و لا راشدا إنما يقع في تداخل هاتين المرحلتين، حيث يصفها عبد العالي الجسماني "بأنها المجال الذي يجدر بالباحثين أن ينشدوا فيهما يصبون إليه من وسائل وغايات"[1]

2 . مراحل المراهقة:

هناك العديد من تقسيمات المراهقة ، وبذلك فإن كثير من الدراسات التي أجريت مع المراهقين تدل على أن تقسيم المراهقة يكون إلى مراحل هذا لا يعني الفصل التام بين هذه المراحل وإنما يبقى الأمر على المستوى النظري فقط، ومن خلال التقسيمات والتي حدد فيها العمر الزمني للمراهق ، والذي كان الاختلاف فيه متفاوتا بين العلماء إلا إننا نعتبر هذا التقسيم الذي وضعه أكرم رضا و الذي قسم فيه المراهقة إلى ثلاث مراحل:

2-1- المراهقة المبكرة:

يعيش الطفل الذي يتراوح عمره ما بين (12- 15 سنة) تغيرات واضحة على المستوى الجسمي، الفيزيولوجي ،العقلي ،الانفعالي والاجتماعي[2].فنجد من يتقبلها بالحيرة والقلق و هناك من يتقبلها بفخر واعتزاز وإعجاب ، فنجد المراهق في هذه المرحلة يسعى إلى التحرر من سلطة أبويه عليه بالتحكم في أموره و وضع القرارات بنفسه والتحرر أيضا من السلطة المدرسية (المعلمين والمدربين والأعضاء الإداريين) ، فهو يرغب دائما من التخلص من القيود والسلطات التي تحيط به ويستيقظ لديه إحساسه بذاته و كيانه.

2-2- المراهقة الوسطى(15إلى19سنة):

تعتبر المرحلة الوسطى من أهم مراحل المراهقة، حيث ينتقل فيها المراهق من المرحلة الأساسية إلى المرحلة الثانوية، بحيث يكتسب فيها الشعور بالنضج والاستقلال والميل إلى تكوين عاطفة مع حنين آخر

---

(1) عبد العالي الجسماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، دار البيضاء، لبنان،1994،ص195.

(2) منى فياض، الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي ، المركز الثقافي العربي، ، لبنان، 2004، ص 216.

وفي هذه المرحلة يتم النضج المتمثل في النمو الجنسي ،العقلي، الاجتماعي، الانفعالي ،الفيزيولوجي و النفسي، لهذا فهي تسمى قلب المراهقة وفيها تتضح كل المظاهر المميزة لها بصفة عامة.

فالمراهقون والمراهقات في هذه المرحلة يعلقون أهمية كبيرة على النمو الجنسي والاهتمام الشديد بالمظهر الخارجي وكذا الصحة الجسمية وهذا ما نجده واضحا عند متعلمي الثانوية باختلاف سنهم، كما تتميز بسرعة نمو الذكاء، لتصبح حركات المراهق أكثر توافقا وانسجاما وملاءمة[1].

2-3- المراهقة المتأخرة (19إلى22سنة):

هذه المرحلة هي مرحلة التعليم العالي ، حيث يصل المراهق في هذه المرحلة إلى النضج الجنسي في نهايته ويزداد الطول زيادة طفيفة عند كل من الجنسين، فسيحاول المراهق أن يكيف نفسه مع المجتمع وقيمه التي يعيش في كنفها لكي يوفق بين المشاعر الجديدة التي اكتسبها، و ظروف البيئة الاجتماعية والعمل الذي يسعى إليه.

كما يكتسب المراهق المهارات العقلية والمفاهيم الخاصة بالمواظبة ويزداد إدراكه ، للمفاهيم والقيم الأخلاقية والمثل العليا فتزداد القدرة على التحصيل والسرعة في القراءة على جميع المعلومات والاتجاه نحو الاستقرار في المهنة المناسبة له[2].

3- خصائص المراحل العمرية (17-19سنة)

3-1- الخصائص الحركية:

في هذه المرحلة نجد تطورا في كل من القوة العظمى والقوة المميزة بالسرعة حيث يظهر ذلك بوضوح في كثير من المهارات الأساسية كالعدو و الوثب، بينما يلازم ذلك تباطؤ نسبي في حمل تحمل القوة بالنسبة للمراهقين.

إن تطور عنصر القوة بالنسبة للذراعين في هذه المرحلة لا يحظى بتقدم يذكر وبالرغم من ذلك كله تعتبر تلك المرحلة وخصوصا نهايتها أحسن مرحلة تشهد تطورا في مجال القوة العضلية، و هذا ما نلاحظه على مستويات لاعبين فئة الأواسط(المراهقين)[3].

أما بالنسبة لعنصر السرعة فسيتم تطوره والذي يبلغ أوجه في المرحلة السابقة (مرحلة المراهقة المبكرة)حيث يرى "**فنتر 1979** "أن الفروق ليست جوهرية بين الأولاد والبنات بالنسبة لهذا العنصر في هذه المرحلة، و إن كان لصالح الأولاد قليل حيث يرجع السبب في ذلك على تساوي طول الخطوة للجنسين وليس في زيادة ترددها.

---

[1] حامد عبد السلام زهران،علم النفس النمو-الطفولة والمراهقة،عالم الكتب، د ب ،1982، ص ص 252 -253.

[2] نفس المرجع ، ص 263 .

[3] أحمد سطويسي ، أسس ونظريات الحركة، ،دار الفكر العربي ، الاسكندرية،1996،ص ص 182-183.

بالنسبة للتحمل فيرى" **ايفانوف 1965**" أن تطورا كبيرا يحدث لهذا العنصر ويعود ذلك إلى تحسن كبير في الجهاز الدوري التنفسي.

أما بالنسبة لعنصر الرشاقة ،فتتميز هذه المرحلة بتحسن نسبي في المستوى، حيث يظهر ذلك من خلال أداء اللاعبين في هذه المرحلة لحركات دقيقة ومتقنة والتي تتطلب قدرا كبيرا من الرشاقة ،وبالنسبة للقدرات التوافقية الخاصة بلاعبين هذه المرحلة نرى تحسنا ملحوظا في كل من ديناميكية وثبات ومرونة وتوقع الحركة[1].

3-2- الخصائص الفيزيولوجية:

تتأثر الأجهزة الدموية والعصبية والهضمية بالمظاهر الأساسية للنمو في هذه المرحلة وتفسر بمعالم الظاهرة لنمو هذه الأجهزة عن التباين الشديد الذي يؤدي إلى اختلاف حياة الفرد في بعض نواحيها.

وتنمو كذلك المعدة وتزداد سعتها خلال هذه المرحلة زيادة كبيرة ،وتنعكس اثأر هذه الزيادة على رغبة الفرد الملحة في الطعام لحاجته إلى كمية كبيرة من الغذاء، هذا ويختلف نمو الجهاز العصبي عن نمو الأجهزة الأخرى في بعض النواحي وذلك لأن الخلايا العصبية التي تكون هذا الجهاز تولد مع الطفل مكتملة في عددها، و لا تؤثر في النمو بمراحله المختلفة، هذا بالإضافة إلى توازن غددي مميز الذي يلعب دورا كبيرا في التكامل بين الوظائف الفيزيولوجية الحركية الحسية والانفعالية للفرد .

أما بالنسبة لكل من النبض وضغط الدم فنلاحظ هبوط نسبيا ملحوظا في النبض الطبيعي مع زيادته بعد مجهودات قصوى، دليل على تحسن ملحوظ في التحمل الدوري التنفسي، مع ارتفاع قليل جدا في ضغط الدم، مما يؤكد تحسن التحمل في هذه المرحلة وهو انخفاض نسبة استهلاك الأكسجين عند الجنسين مع وجود فارق كبير لصالح الأولاد.[2]

3-3- الخصائص المورفولجية:

من الخصائص المورفولوجية للمراهقين ازدياد الطول و الوزن، وكذلك ازدياد الحواس دقة وإرهافا كاللمس والذوق ،و السمع، كما تتميز هذه المرحلة بتحسن الحالة الصحية للفرد .

إن الطول يزداد بدرجة واضحة جدا عند الذكر وحتى سن 19سنة تقريبا، كما يزداد الوزن بدرجة أوضح كذلك، كما تتحدد الملامح النهائية و الأنماط الجسمية المميزة للفرد في هذه المرحلة التي تتعدد حيث يأخذ الجسم بصفة عامة والوجه بصفة خاصة تشكيلها المميز.

---

[1] حامد عبد السلام زهران ، مرجع سابق ، ص ص 370 . 371 .

[2] أحمد بسطويسي ، مرجع سابق، ص 182.

جدول رقم (05) يمثل الطول والوزن عند المراهقين الذكور (17- 19سنة)[1]

- الأشخاص العاديين -

العمر: 15-19 سنة	
الطول (م)	الوزن(كلغ)
1.525	51.300
1.55	52.200
1.575	53.300
1.60	54.900
1.625	56.200
1.65	58.100
1.70	61.700
1.75	65.000
1.775	67.100
1.80	69.400
1.825	71.700
1.85	73.900
1.90	78.500

3-4- الخصائص الاجتماعية:

بالنسبة للجو السائد في الأسرة فالفرد يتأثر نموه الاجتماعي بالجو النفسي المهيمن على أسرته ،والعلاقات القائمة بين أهله ،ويكتسب اتجاهاته النفسية بتقليده لأبيه وأهله وذويه ،بتكرار خبراته العائلية الأولى وتعميمها ،وبانفعالاته الحادة التي تسيطر على الجو الذي يحيى في إطاره ،أما بالنسبة للبيئة الاجتماعية والمدرسية فهي أكثر تباينا وأتساعا من البيئة المنزلية ،وأشد خضوعا لتطورات المجتمع الخارجي من البيت وأسرع تأثيرا واستجابة لهذه التطورات ،فهي لا تترك أثارها القوية على اتجاهات الأجيال المقبلة وعاداتهم و آرائهم، ذلك لأنها الجسر الذي يعبر الأجيال من المنزل إلى المجتمع الواسع، وتكفل المدرسة للمراهق ألوان مختلفة من النشاط الاجتماعي الذي يساعد على سرعة النمو واكتمال النضج، فهي تجمع بينه وبين أقرانه وأترابه.

[1] -AMBRE DEMONT,JAQUES BOUSNENF,PETIT LAROUSSE DE MEDCINE,EDITION IMPEMERIE NEW INTLLITHE,1989,P614.

كما يتأثر المراهق في نموه الاجتماعي بعلاقته بمدرسته، و بمدى نفوره منهم أو حبه لهم ،وتصطحب هذه العلاقات بألوان مختلفة وترجع في جوهرها إلى شخصية المدرس ونلاحظ على المراهق اهتمامه باختيار الأصدقاء والميل إلى الانضمام على جماعات مختلطة من الجنسين ،ويحدث تغيير كبير للأصدقاء بقصد الوصول إلى أفضل وسط اجتماعي ،ويميل الفرد إلى اختيار أصدقائه من بين هؤلاء الذين يشبعون حاجاتهم الشخصية والاجتماعية ويشبهونه في السمات و الميول، و يكملون نواحي القوة و الضعف لديه، و يزداد ولاء الفرد لجماعة الأصدقاء ويتمسك بالصحبة بدرجة ملحوظة، و لا يرضى المراهق أن توجه إليه الأوامر والنواهي والنصائح أمام رفاقه.

3-5- الخصائص العقلية

يصل متعلم المرحلة الثانوية إلى كفاءة عقلية واضحة غير أن نقص الخبرة لديه تعوق قدرته على التفكير السليم واستثمار ما يملكه من معلومات، أين تبرز نواحي الابتكار لدى المتعلمين الأكثر استقلالا وأكثر ذكاء والأكبر تطلعا وطموحا. كما تزداد قدرة المتعلم الثانوي على التحصيل والاستيعاب وعلى الربط والاستنتاج لما يقرأ ولما يتوصل إليه من معلومات.

ويتضح النمو العقلي للمتعلم في زيادة قدرته على التعلم، وبخاصة ذلك التعلم الذي يكون أساسه الفهم والنقد والتحليل وإدراك العلاقات. كما تزداد قدرته على الانتباه إلى موضوعات معقدة ومجردة وعلى التخيل المبني على الألفاظ والصور ويصبح أكثر قدرة على فهم الأفكار المجردة، وعلى التفكير الاستنتاجي والتفكير الاستقرائي[1].

3 . 5 . 1 . الذكاء

ينمو الذكاء وهو القدرة العقلية الفطرية المعرفية العامة نموا مضطردا حتى الثانية عشرة، ثم يتعثر قليلا في أوائل فترة المراهقة نظرا لحالة الاضطراب النفسي السائدة في هذه المرحلة، وتظهر الفروق الفردية بشكل واضح، ويقصد بها أن توزيع الذكاء يختلف من شخص لآخر. وفترة المراهقة هي فترة ظهور القدرات الخاصة، وذلك لأن النمو العام يسمح لنا بالكشف عن ميوله التي غالبا ما ترتبط بقدرة خاصة، ويمكننا الكشف بشيء من الدقة عن قدرات المراهقة الخاصة في حوالي سن الرابعة عشرة، وبالتالي يمكننا أن نوجهه تعليميا ومهنيا حسب ما تسمح به استعداداته الخاصة[2].و يرى فؤاد بهي السيد أن سرعة الذكاء تهبط في مرحلة

---

[1] فهيم مصطفى ،مرجع سابق ، ص 45 .

[2] نفس المرجع ، ص 48 .

المراهقة حتى تقف نهايتها، ويزداد التباين والتمايز القائم بين القدرات العقلية المختلفة ،ويسرع النمو ببعض العمليات العقلية في نواحيها وآفاقها المعنوية ويتغير بذلك إدراك الفرد للعالم المحيط به نتيجة لهذا النمو العقلي في أبعاده المتباينة ،وتتأثر استجاباته فهو قادر في مراهقته على أن يفهم استجابات الأفراد الآخرين فهو مختلف في مستواه ومداريه عن فهم طفولته، و هو قادر على أن يخفي بعض استجاباته لأمر في نفسه يسعى لتحقيقه ،وهكذا ينعطف في مسالك ودروب تحول بينه وبين إعلان خيبة نفس.[1]

كما أن الفرد يميل إلى الجدل ومحاولة الفهم والإقناع كذلك ينظر إلى نفسه على انه دخل عالم الكبار، كما يمكنه التخطيط فيما يرتبط بتنفيذ الأهداف الطويلة المدى والتواريخ والوقت يصبح عموما لديه ،كما يكتسب الفكر الاستقلالي و الابتكاري.

يرى"**جيلفورد1959م**"أن الابتكار يتضمن الوصول إلى النتائج عن طريق مختلف الطرق المطروحة ويتضمن الابتكار الإبداع، و التنوع، و الغنى في الأفكار والنظرة الجديدة للأشياء والاستجابات الجديدة.[2]

3 . 5 . 2 . الانتباه:

تزداد مقدرة المراهق عل الانتباه، فهو يستطيع أن يستوعب مشكلات طويلة معقدة في يسر وسهولة. والانتباه هو أن يبلور الإنسان شعوره على شيء ما في مجاله الإدراكي. والمراهق أقوى انتباها من الطفل لما يدرك ويفهم، وأكثر استقرارا في حالته العقلية، وترتبط هذه الناحية من قريب بتطور قدرة الفرد على التركيز العقلي والانتباه الطويل[3].

ونلاحظ على المراهق مشاعر الغضب والثورة والتمرد وكذلك الخوف، وهذا تبعا لعدة عوامل تحدد درجة هذه الانفعالية كمصادر السلطة في الأسرة والمجتمع والشعور بالظلم، قوة تضغط عليه أو مراقبة سلوكه وعدم قدرته على الاستقلال بنفسه.[4]

3 . 5 . 3 . التذكر:

---

[1] فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، مرجع سابق، ص283-285.

[2] أمين فواز الخولي وجمال الدين الشافعي، مناهج التربية البدنية المعاصرة ، دار الفكر العربي، الاسكندرية ، 2000، ص220 .

[3] فهيم مصطفى ، مرجع سابق ، ص 48 .

[4] حامد عبد السلام الزهران ، مرجع سابق، ص ص 383- 384.

يصاحب نمو قدرة المراهق على الانتباه نموا مقابلا في القدرة على التعليم، و تذكر المراهق يبنى ويؤسس على الفهم والميل فتعتمد عملية التذكر عنده على القدرة على استنتاج العلاقات الجديدة بين الموضوعات المراد تذكرها لا يتذكر موضوعا إلا إذا فهمه تماما وربطه بغيره مما سبق أن مر به في خبرته السابقة[1] .

3 . 5 . 4 . التخيل :

يتجه خيال المراهق نحو الخيال المجرد المبني على الألفاظ، أي الصور اللفظية، ولعل ذلك يعود إلى أن عملية اكتسابه اللغة تكاد تدخل في طورها النهائي من حيث إنها القالب الذي تصب فيه المعاني المجردة أي اللغة. ولا شك أن نمو قدرة المراهق على التخيل تساعده على التفكير المجرد في مواد كالحساب والهندسة ما يصعب عليه إدراكها في المرحلة السابقة من التعليم .

3 . 5 . 5 . الاستدلال والتفكير:

التفكير هو حل مشكلة قائمة، ويجب أن نهدف في عملية التربية إلى مساعدة المتعلمين على اكتساب القدرة على التفكير الصحيح في جميع مشاكلهم سواء ما هو علمي أو اجتماعي أو اقتصادي، وإذا استطعنا أن ننمي في المراهق القدرة على التفكير الصحيح المؤسس على المنهج العلمي والعلمي والبعيد عن الأهواء والاعتقادات ليسرنا للمراهق فرصة معالجة المشكلات عن طريق هادئ عقلي سليم[2].

3 . 6 . الخصائص الانفعالية:

الخصائص الانفعالية التي تؤثر في سائر مظاهر النمو في كل جانب من الجوانب التي تتعلق بالشخصية، مشاعر الحب تتطور ويظهر الميل نحو الجنس الآخر، و يفهم المراهق الفرح و السعادة عندما يكون مقبولا ، و التوافق الاجتماعي يهمه كثيرا، و يسعده أيضا إشباع حاجاته إلى الحب، و كذلك النجاح الدراسي والتوافق الانفعالي، و يصب تركيزه الابتعاد عن الملل و الروتين، و غالبا ما يستطيع المراهق التحكم في مظاهره الخارجية الانفعالية، و هذا راجع لعدم التوافق مع البيئة الحيطة (الأسرة، المدرسة، المجتمع) وهذا ناتج عن إدراكه أن معاملة الآخرين لا تناسب التغيرات والنضج الذي طرأ عليه فيفسر مساعدة الآخرين على أنها تدخل

---

[1] فهيم مصطفى ، مرجع سابق ، ص 48 .

[2] نفس المرجع ، ص 49 .

في شؤونه وتقلل من شأنه وهذا ما يعرف بالحساسية الانفعالية، و هذه الأخيرة ترجع أيضا إلى العجز المالي للمراهق الذي يحول دون تحقيق رغباته.

ثنائية المشاعر أو التناقض الوجداني قد يصل بالمراهق أن يشعر بالتمزق بين الكراهية وبين الانجذاب والنفور لنفس الأشياء والمواقف.

كما تظهر حالات الاكتئاب، اليأس، القنوط، الانطواء، الحزن، الآلام النفسية نتيجة الإحباط والصراع بين تقاليد المجتمع و الدوافع ،و كذلك خضوعه للمجتمع الخارجي واستقلاله بنفسه.

أيضا نلاحظ على المراهق القلق والسلوك العصبي بصفة عامة وتفكك الشخصية واضطراب عقلي .

4 . حاجات المراهق:

الحاجة أمر فطري في الفرد أودعها الله عز وجل فيه ليحقق مطالبه ورغباته، ومن أجل أن يحقق توازنه النفسي و الاجتماعي، ويحقق لنفسه مكانة وسط جماعته، و في الوقت نفسه تعتبر الحاجة قوة دافعة تدفع الفرد للعمل و الجد و النشاط و بذل الجهد و عدم إشباعها يوقع الفرد في عديد من المشاكل. و عليه فالحاجة تولد مع الفرد و تستمر معه إلى و فاته، وتتنوع و تختلف من فرد لآخر و من مرحلة زمنية لأخرى، و على الرغم من تنوع الحاجات إلا أنها تتداخل فيما بينها فلا يمكن الفصل بين الحسية، النفسية ، الاجتماعية والعقلية ،ولما كانت الحاجة تختلف باختلاف المراحل العمرية فإن لمرحلة المراهقة حاجات يمكن أن نوضح بعضها فيما يلي:

4-1-الحاجة إلى الغذاء و الصحة:

الحاجة إلى الغذاء ذات تأثير مباشر على جميع الحاجات النفسية والاجتماعية و العقلية، و لا سيما في فترة المراهقة، حيث ترتبط حياة المراهق وصحته بالغذاء الذي يتناوله، ولذا يجب على الأسرة أن تحاول إشباع حاجته إلى الطعام والشراب وإتباع القواعد الصحية السليمة لأنها السبيل الوحيد لضمان الصحة الجيدة وعلم الصحة يحدد كميات المواد الغذائية التي يحتاج إليها الإنسان من ذلك، مثلا أن الغذاء الكامل للشخص البالغ يجب أن يشمل على(450غ)مواد كربوهيدراتية،(70غ) مواد دهنية حيوانية و نباتية، و(100غ) مواد بروتينية. ولما كانت مرحلة المراهقة مرحلة النمائية السريعة، فإن هذا النمو يحتاج إلى كميات كبيرة ومتنوعة من الطعام لضمان الصحة الجيدة[1].

4-2- الحاجة إلى التقدير والمكانة الاجتماعية:

إن شعور المراهق وإحساسه وبالتقدير من طرف جماعته ، وأسرته ، ومجتمعه يبوئه مكانة اجتماعية مناسبة للنمو ذات تأثير كبير على شخصيته وعلى سلوكه .

---

(1) موسوعة "التغذية وعناصرها" ،الشركة الشرقية للمطبوعات، ب ط، لبنان، 1982، ص38.

فالمراهق يرد أن يكون شخصا هاما في جماعته، وأن يعترف به كشخص ذا قيمة، إنه يتوق إلى أن تكون له مكانة بين الراشدين، وأن يتخلى على موضوعه كطفل، فليس غريبا أن نرى أن المراهق يقوم بها الراشدين متبعا طرائقهم وأساليبهم.[1]

إن مرحلة المراهقة مرحلة زاخرة بالطاقات التي تحتاج إلى توجيه جيد لذا فالأسرة الحكيمة والمجتمع السليم هو الذي يعرف كيف يوجه هذه الطاقات لصالحه ويستثمرها أحسن استثمار.

4-3-الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار:

تتضمن الحاجة إلى الابتكار وتوسيع قاعدة الفكر و السلوك، وكذا تحصيل الحقائق وتحليلها و تفسيرها، وبهذا يصبح المراهق بحاجة كبيرة إلى الخبرات الجديدة والمتنوعة، فيصبح بحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل والنجاح والتقدم الدراسي ،ويتم هذا عن طريق إشباع حاجاته إلى التعبير عن النفس والحاجة إلى المعلومات والتركيز ونمو القدرات.

4-4-الحاجة إلى تحقيق الذات وتأكيدها:

إن المراهق كائن حي اجتماعي وثقافي ، وهو بذلك ذات تفرض وجودها في الحياة حيثما وجدت خاصة في حياة الراشدين ، فلكي يحقق المراهق ذاته فهو بحاجة إلى النمو السليم ، يساعد في تحقيق ذاته وتوجيهها توجيها صحيحا، ومن اجل بناء شخصية متكاملة وسليمة للمراهقين يجب علينا إشباع حاجياتهم المختلفة ، والمتنوعة فقدان هذا الإشباع معناه اكتساب المراهقين لشخصية ضعيفة عاجزة عن تحقيق التوافق مع المحيط الذي يعيش فيه.

4-5-الحاجة إلى التفكير والاستفسار عن الحقائق:

من مميزات مرحلة المراهقة النمو العقلي كما ذكرنا، حيث تنفتح القدرات العقلية من ذكاء والانتباه والتخيل وتفكير وغيرها، وبهذا تزداد حاجة المراهق إلى التفكير والاستفسار عن الحقائق.

فيميل المراهق إلى التأمل والنظر في الكائنات من حوله وجميع الظواهر الاجتماعية المحيطة به، التي تستدعي اهتمامه فتكثر تساؤلاته واستفساراته عن بعض القضايا التي يستعصى عليه فهمها، حينما يطيل التفكير فيها،

(1) فاخر عقلة ،علم النفس التربوي، ط3، دار الملايين للطباعة والنشر والتوزيع ، لبنان، د ت، ص38.

وفي نفس الوقت يريد إجابات عن أسئلته، لذا من واجب الأسرة أن تلبي هذه الحاجة ، وذلك من اجل أن تنمي تفكيره بطريقة سليمة ،وتجيب عن أسئلته دونما تردد[1].

5 – أشكال المراهقة:

توجد أربعة أنواع من المراهقة

5-1-المراهقةالمتوافقة:

5-1-1- سماتها:

- الاعتدال والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار.
- الإشباع المتزن وتكامل الاتجاهات والاتزان العاطفي
- الخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة.
- لتوافق مع الوالدين والأسرة، فالعلاقات الأسرية القائمة على أساس التفاهم والوحدة لها أهمية كبيرة في حياة الأطفال ، فالأسرة تنمي الذات وتحافظ على توازنها في المواقف المتنوعة في الحياة.[2]

5-1-2-العوامل المؤثرة في المراهقة المتوافقة :

- معاملة الأسرة السمحة التي تتسم بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق وعدم تدخل الأسرة في شؤونه الخاصة، وعدم تقييده بالقيود التي تحد من حريته ، فهي تساعد في تعلم السلوك الصحيح والاجتماعي السليم ولغة مجتمعه وثقافته وتشبع حاجاته الأساسية.[3]
- توفير جو من الصراحة بين الوالدين والمراهق.
- شعور المراهق بتقدير الوالدين واعتزازهم به والشعور بالتقدير أقرانه وأصدقائه ومدرسيه وأهله، وسير حال الأسرة وارتفاع مستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للأسرة.
- الشغل وقت الفراغ من النشاط الاجتماعي والرياضي وسلامة الصحة العامة، زد على ذلك الراحة النفسية والرضا عن النفس.

5-2-المراهقةالمنطوية:

5-2-1-سماتها:

---

[1] حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص ص 435- 436.

[2] محمود حسن، الأسرة ومشكلاتها، دار النهضة العربية، لبنان، 1981، ص24.

[3] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص137.

– الانطواء وهو تعبير عن النقص في التكيف للموقف أو إحساس من جانب الشخص أنه غير جدير لمواجهة الواقع، لكن الخجل والانطواء يحدثان بسبب عدم الألفة بموقف جديد أو بسبب مجابهة أشخاص غرباء، أو بسبب خبرات سابقة مؤلمة مشابهة للموقف الحالي الذي يحدث للشخص خجلا وانطواء.

– التفكير المتمركز حول الذات ومشكلات الحياة ونقد النظام الاجتماعي.

– الاستغراق في أحلام اليقظة التي تدور حول موضوعات الحرمان والحاجات الغير مشبعة والاعتراف بالجنسية الذاتية.

– محاولة النجاح المدرسي على شرعية الوالدين .

5-2-2- العوامل المؤثرة فيها:

– اضطراب الجو الأسري: الأخطاء الأسرية التي فيها، تسلط وسيطرة الوالدين، الحماية الزائدة، التدليل، العقاب القاسي.الخ.

– تركيز الأسرة حول النجاح مما يثير قلق الأسرة والمراهق .

– عدم الإشباع الحاجة إلى التقدير وتحمل المسؤولية والجذب العاطفي .[1]

5-3-المراهقة العدوانية (المتمردة):

من سماتها:

– التمرد و الثورة ضد المدرسة، الأسرة والمجتمع.

– العداوة المتواصلة والانحرافات الجنسية: ممارستها باعتبارها تحقق له الراحة واللذة الذاتية مثل:اللواط، العادة السرية الشذوذ، المتعة الجنسية الخ.[2]

– العناد: هو الإصرار على مواقف والتمسك بفكرة أو اتجاه غير مصوغ والعناد حالة مصحوبة بشحنة انفعالية مضادة للآخرين الذين يرغبون في شيء ، والمراهق يقوم بالعناد بغية الانتقام من الوالدين وغيرها من الأفراد، ويظهر ذلك في شكل إصرار على تكرار تصرف بالذات.

5-4-المراهقةالمنحرفة:

5-4-1-سماتها:

---

[1] يوسف ميخائيل أسعد ، رعاية المراهقين ، دار غريب للطباعة والنشر، ب بلد ، د ت،ص160.

[2] عبد الغني الإيدي، رعاية المراهقين، دار غريب للطباعة والنشر، ،ب بلد، د ت،ص160.

- الانحلال الخلقي التام والجنوح والسلوك المضاد للمجتمع.
- الاعتماد على النفس الشامل والانحرافات الجنسية والإدمان على المخدرات .
- بلوغ الذروة في سوء التوافق .
- البعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك .

5-4-2- العوامل المؤثرة فيها :

- المرور بخبرات حادة ومريرة وصدمات عاطفية عنيفة وقصور في الرقابة الأسرية .
- القسوة الشديدة في المعاملة وتجاهل الأسرة لحاجات هذا المراهق الجسمية والنفسية والاجتماعية الخ.
- الصحبة المنحرفة أو رفاق السوء وهذا من أهم العوامل المؤثرة.
- الفشل الدراسي الدائم والمتراكم وسوء الحالة الاقتصادية للأسرة .

هذا أن أشكال المراهقة تتغير بتغير ظروفها والعوامل المؤثرة فيها، وإن هذه تكاد تكون هي القاعدة، وكذلك تؤكد هذه الدراسة أن السلوك الإنساني مرن مرونة تسمح بتعديله.

وأخيرا فإنها تأكد قيمة التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي في تعديل شكل المراهقة المنحرف نحو التوافق و السواء.[1]

6 - مشكلات المراهقة:

لاشك أن مشكلة المراهقة ظاهرة طبيعية، و أساسية في حياة الفرد، و الشباب هي فترة المشكلات و الهموم، و المراهق يحتاج إلى كثير من المساعدات حتى يصبح راشدا متوافقا في حياته، لأن المراهقة حالة نفسية، و جسدية كامنة في كل منا تدفع الإنسان إلي التصرف الخاطئ، و يحتاج إلي رقابة مستمرة من الأهل تدعو إلى إتباع الأوامر الإلهية التي تنص على عدم الاختلاط، و المراهقة أيضا تحتاج إلي قيم دينية يفترض تزويد الإنسان بها لتحصن من الوقوع في الرذيلة[2].

و من أهم المشكلات التي يتعرض لها المراهق:

* النضج المبكر أو المتأخر (البلوغ).
* المكانة الاجتماعية.

---

[1] حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق ، ص440.

[2] عصام نور، سيكولوجية المراهقة، ، الإسكندرية، 2004، ص ص26 ـ 29 .

* مشكلة الفراغ.

* القلق، و الحيرة الخ .

7-كيفية التعامل مع المراهقين:

لكي يكون هناك توافق بين هذه المرحلة الحساسة، و مراحل النمو فيها، و الوحدات التعليمية يجب أن يراعي ما يلي:

*يجب دراسة ميول، ورغبات المراهقين قبل وضع أي برنامج.

*الإكثار من الأنشطة التي تنمي شخصية المراهق، و تربي استقلاله، و تكسبه ذاته.

*يجب تنمية وعي الأفراد لخلق قاعدة عريضة متعددة الجوانب للانطلاق نحو رياضة المستوى العالي.

*يجب إعطاء المراهق جانب من الحرية، و تحميله بعض المسؤوليات مع إشعاره بأنه موضع ثقة .

*يجب منح المراهق فرصة الإفصاح عن أرائه، و عدم فرض النصائح عليه .

*إعطاء الحرية تصحيح أخطائه بنفسه بقدر الإمكان لأن لجوء المربي إلي استعمال أساليب مناسبة خلال الممارسة الرياضة يساهم بشكل كبير في قدرة السيطرة على المراهق، و جعله يتبع المسار الصحيح للنمو المتكامل، وتجنبه الأزمات النفسية، و الاجتماعية، والتي قد تعرقل هذا النمو[1].

ثانيا : كرة اليد

1 ـ تعريف كرة اليد :

تعتبر كرة اليد من الألعاب الرياضية الجماعية القديمة تجري بين فريقين يتألف كل منهما من سبعة لاعبين وخمسة احتياطيين ، تتصف بسرعة الأداء والتنفيذ ويشارك فيها عدد كبير من الرياضيين لها قواعد وقوانين ثابتة [2].

2 . خصوصيات كرة اليد :

تعتبر كرة اليد من الألعاب الرياضية القديمة تجري بين فريقين يتألف كل منهما من سبعة لاعبين وخمسة احتياطيين ، تتصف بسرعة الأداء والتنفيذ ويشارك فيها عدد كبير من الرياضيين لها قواعد وقوانين ثابتة.

---

[1] أحمد بسطويسي ، مرجع سابق، ص184

[2] إعداد جميل نصيف ، موسوعة الألعاب الرياضية المفضلة ، دار الكتب العلمية ، لبنان ، 1993، ص 371 .

لم تتوقف كرة اليد عن التطور من حيث اللعب وكفرع معترف به دوليا بل عرف هذا التخصص قفزة كبيرة إلى الأمام بالنظر إلى عدد ممارسيه المرتفع بنسبة قليلة، الشيء الذي عزز مكانتها كرياضة مدرسية أو كتخصص رياضي على المستوي الوطني .

هذا اللعب الرياضي يمارس فوق ميدان كبير أضحي بتقاليد عريقة في السنوات الأخيرة إلى أن كرة اليد الممارسة على ميدان صغير أو داخل القاعة فرضت نفسها تدريجيا ، فقد أصبحت بسرعة كبيرة إحدى الألعاب الرياضية الأكثر ممارسة من بين الرياضات الأخرى .

فالتنقل الذي عرفته كرة اليد بمرورها من الميادين الكبيرة إلى الميادين الصغيرة كان له أثر إيجابي في الأوساط المدرسية باحتلالها مكانة أكثر أهمية من التربية البدنية .

إن لعبة كرة اليد هي لعبة أنيقة وتقنية مع التناوب في الهجوم والدفاع هذا التخصص المرتكز على حركات فورية ومتعددة . تتطلب تركيزا جيدا ودقيقا[1] .

حسن التحكم التقني والتكتيكي يعد أيضا ضرورة لتحقيق أحسن النتائج ويسمح للشباب باللهو جماعيا وتغيرات عديدة في الرتم.

كذلك من خصوصيات كرة اليد :

- السرعة في الهجمات المضادة
- التحمل العام الضروري للحفاظ على ارتفاع مستوى القدرات لمدة 60 دقيقة من زمن المقابلة .
- القوة والسرعة للرمي والقذف .
- الانتباه العام والخاص لحسن دقة الرميات و التمريرات .

تعد كرة اليد رياضة متكاملة تتطلب جهدا طاقويا كبير[2].

3 . أهمية كرة اليد :

تعتبر رياضة كرة اليد من الرياضات الجماعية والتي لها أهمية كبيرة في تكوين الفرد من جوانب عديدة كتكوينه بدنيا بتحسين الصفات البدنية كالمداومة ،السرعة ،القوة ،المرونة .....الخ ، كما أنها تسعى إلى تربية الممارس الرياضي لها بسلوكيات وذلك ببث روح التعاون داخل المجموعة الواحدة ، المثابرة ،الكفاح ،احترام القانون وتقبل الفوز أو الهزيمة .

---

(1) Herst Kailer, Le Hand Ball De L'apprentissage A La Composition , Ed Vigot,Paris, 1989; P 25.

(2) Clavs Bayer , Formation Des Joueurs , Ed Vigot , Paris ,1995 ,P 8 .

كما أن رياضة كرة اليد لها دور كبير في تكوين الشخصية حيث تنمي في لاعبيها قوة الإرادة ،الشجاعة ،العزيمة ،التصميم والأمانة بوجه خاص . و تعد وسيلة مفضلة كرياضة تعويضية لأنواع الرياضات الأخرى ، فإن الكثير من لاعبي ألعاب القوى ، فمثلا يحرزون نجاحا مرموقا في كرة اليد ،كما أن لاعبي كرة اليد يصلون إلى مستويات عالية بشكل ملحوظ في ألعاب القوى[1] .

تعتبر رياضة كرة اليد مجالا خصبا لتنمية القدرات العقلية وذلك لما تتطلبه في ممارسيها من قدرة على الإلمام بقواعد اللعبة ،خططها ،طرق اللعب وهذه الأبعاد تتطلب قدرات عقلية متعددة مثل الانتباه ،الإدراك ،الفهم، التركيز ،الذكاء والتحصيل . [1]فكل هذه الإيجابيات تجعل من كرة اليد رياضة ذات أهمية كبيرة كغيرها من الرياضات الأخرى وعليه لا بد أن تحضى باهتمام المدربين[2] .

4- قانون رياضة كرة اليد :

4-1- الميـدان :

شكله مستطيل يضم مساحة تقدر ب 40 م طول و 20 م عرض الخطوط الكبرى على الجانب تسمى بخطوط التماس والخطوط الصغرى هي خطوط المرمى .

4-2- المـرمى :

يوضع وسط خط التهديف طوله 3 أمتار وارتفاعه 2 متر العارضة والقائمين يجب أن يوضعا من نفيس المادة الخشبية ويكون التلوين بلونين مختلفين يبدوان بوضوح كما يكون المرمى مزود بشباك معلقة بطريقة تحد من سرعة ارتداد الكرة المقذوفة .

4-3- مساحة المـرمى :

تكون محدودة بخط مستقيم 3 متر مسطر لمسافة 6 أمتار أمام المرمى بالتوازن مع خط المرمى ومستمر مع كل طرف بربع دائرة بقياس 6 متر ، الخط الذي يحدد مساحة المرمى يسمى خط (مساحة المرمى) علامة من 15 سم طول توضع أمام مركز كل مرمى موازية مع هذه الأخيرة وعلى بعد 4 متر من الجانب الخارجي بخط المرمى الخط المتقطع للرمية الحرة معلم بمسافة تبعد ب 3 متر و 9 متر أمام المرمى والمستمرة مع كل طرف بربع دائرة صاعدة بمرمى خطوط ، الخط تقاس بـ 15 سم ،ونفس الشيء بالنسبة للفراغات الفاصلة بـ 20 سم .

---

[1] كمال عبد الحميد ، محمد صبحي حسنين ، القياس في كرة اليد ، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1980 ، ص 21 .

[2] منير جرسي إبراهيم ، كرة اليد للجميع ، ط 4 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1994 ، ص 103 .

- علامة 7 أمتار تشكل من خط واحد مسطر أمام المرمى موازي مع خط المرمى على بعد 7 أمتار ، خط الوسط يربط بين الخطوط التماس في منتصف الطول من كل ناحية بـ 3 متر .
- علامة 15 تحدد منطقة التبادل كل الخطوط تنتمي للمساحة التي تحددها ، ويبلغ قياسها 5 سم عرضا ويجب أن يتم وضعها بطريقة جد واضحة .
- بين الأعمدة خط المرمى يوضع بنفس طول الصواعد 8 سم .

4-4- الكــرة :

تصنع بغلاف من الجلد أو من مادة بلاستيكية أحادية اللون وتحتوي بطبيعة الحال على هوائية من المطاط ويجب أن تكون مستديرة ولا يجب نفخها كثيرا كما لا يجب أن يكون سطحها أملس ولامع .

للكبار الشباب يجب أن يبلغ قياس محيطها بـ " 58 إلى 60 سم " ووزنها " 425 إلى 475 غ " ، للكبار الشابات يجب أن يبلغ قياس محيطها بـ " 54 إلى 56 سم " ووزنها " 325 – 400غ " .

4 – 5 – اللاعبــون :

الفريق يتكون من اثني عشر لاعب منهم ايطاريين (سبعة لاعبين على الأكثر منهم الحارس يمكنهم التواجد دفعة واحدة على أرضية الملعب) ، أما البقية فيكونون احتياطيين على كرسي الاحتياط لا يقبل سوى الاحتياطيين وأربعة مندوبين رسميين في كرسي الاحتياط .

5 . تصنيف كرة اليد ضمن الأنشطة الرياضية :

لقد كان لتعدد أنشطة التربية البدنية والرياضية وتشعبها ما أوجب ظهور عديد من طرق التصنيف CLASSIFICATION ، حيث عمد الخبراء إلى إيجاد تصنيفات مختلفة كان هدف معظمها هو محاولة احتواء معظم الأنشطة الرياضية في إطار تصنيف منطقي وفيما يلي نعرض أراء مختلفة لبعض العلماء وبعض الدول حول تصنيف الأنشطة الرياضية ومكانة كرة اليد في هذه التصنيفات .

تصنيف كوديم KODYM للأنشطة الرياضية هو :

- أنشطة رياضية تتضمن توافق اليد والعين .
- أنشطة رياضية تتضمن التوافق الكلي للجسم .
- أنشطة رياضية تتضمن الطاقة الكلية للجسم .
- أنشطة رياضية تتضمن احتمال الإصابة أو الموت .
- أنشطة رياضية تتضمن توقع لحركات الغير من الأفراد .

كما صنف **تشارلز . بوتشر** كرة اليد ضمن النوع الأول (الألعاب الجماعية) للأنشطة الرياضية ويشير إلى أن الألعاب تعتبر إحدى المقومات الرئيسية لأي برنامج للتربية البدنية ولذلك كان من واجب مدرس التربية البدنية والرياضية أن يكون ملما إلماما تاما بكثير منها، ومن الضروري أن يكون ملما بأهم ملامح الألعاب المختلفة وقوانينها وطرق تنظيمها والفوائد التي تعود على ممارسيها والأجهزة والتسهيلات اللازمة لها وطرق حث الممارسين كما يجب أن يكون متمتعا بالقدرة على أداء نموذج جيد لمهارات اللعبة لما لذلك من فائدة كبيرة على سرعة تعلم الممارسين[1].

6- الأبعاد التربوية لكرة اليد :

نظرا لما توفره كرة اليد من مناخ تربوي سليم للممارسين من الجنسين ، لقد أدرجت ضمن منهاج التربية البدنية لجميع المراحل التعليمية ، إذ أنها تعتبر منهاج تربوي متكامل يكسب التلميذ من خلال درس التربية الرياضية والنشاط الداخلي والخارجي الكثير من المتطلبات التربوية الجيدة حيث رجع ذلك إلى ما تتضمنه من مكونات هامة لها أبعادها الضرورية لتكوين الشخصية المتكاملة للمتعلمين فهي زاخرة بالسمات الحميدة التي لها انعكاس مباشر على التكوين التربوي للتلاميذ فالتعاون والعمل

الجماعي وإنكار الذات والقيادة والتبعية والمثابرة والكفاح والمنافسة الشريفة واحترام القانون والقدرة على التصرف والانتماء والابتكار .....الخ

تعد صفات وسمات تعمل رياضة كرة اليد على تأكيدها وترسيخها في الممارسين على مختلف مستوياتهم الفنية والتعليمية[2] .

كما تعد رياضة كرة اليد تأكيدا عمليا للعلاقات الاجتماعية والإنسانية بين التلاميذ مما يكسبهم كثيرا من القيم الخلقية والتربوية القابلة للانتقال إلى البيئة التي يعشون فيها[3] .

7 . متطلبات كرة اليد

7-1- المتطلبات المورفولوجية :

إن أي رياضة سواء كانت فردية أو جماعية تلعب فيها الخصائص المورفولوجية دورا هاما في تحقيق النتائج، كما تتوقف عليها الكثير من النتائج ،خاصة إذا تعلق الأمر بالمستوى العالي أين أصبح

---

[1] كمال عبد الحميد اسماعيل ، محمد صبحي حسانين، رباعية كرة اليد الحديثة ، مركز الكتاب والنشر ، القاهرة ، مصر، 2001 ، ص ص 18 – 20 .

[2] كمال عبد الحميد إسماعيل ،الممارسة التطبيقية لكرة اليد ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1997، ص 18 .

التركيز متزايدا على الرياضيين ذوي القامات الطويلة، وكرة اليد كباقي الرياضات الأخرى تخضع لنفس التوجه؛ فالطول ،الوزن ،طول الأطراف وخاصة الذراعين، اتساع الكتفين، سلاميات أصابع طويلة نسبيا...و غيرها من الخصائص المورفولوجية لها من الاهتمام والأهمية ما يجعل لاعب كرة اليد يتميز بقامة معتبرة و ببنية قوية تتناسب وطبيعة رياضة كرة اليد .

7-1-1 ـ الطول

يعتبر عامل أساسي ومهم خاصة في الهجوم وتسجيل الأهداف، له أثر كبير على الارتقاء، حتى في الدفاع (الصد واسترجاع الكرات) و كلما كان اللاعب يمتاز بالقامة الطويلة فهو بلا شك يملك ذراعين طويلتين تساعدانه على تنفيذ تمريرات سريعة ومحكمة الدقة في الأماكن المناسبة . فعندما يقترب نمو العظام الطويلة في جسم الإنسان من الوصول إلى مرحلة الاكتمال في سن (17.5) سنة يزداد طوله حوالي 25 سنتيمترا ، و وزنه حوالي (18.5) كغ . و تظهر هذه المرحلة اختلاف في نسب أبعاد الجسم بسبب الدور الذي يلعبه إفراز الهرمونات الجنسية في نمو العظام ،حيث يلاحظ اتساع الكتفين نسبة إلى الفخذين، و بطبيعة الحال فإن الأطراف عند الذكور تكون أكبر ، كما أن الساقين لديهم أطول من بقية أجزاء الجسم، و السبب في ذلك أن لدى الذكور سنتين إضافيتين من النمو في مرحلة ما قبل البلوغ ،حيث يكون نمو الساقين هو الأكثر سرعة[1].

يرى مفيد نجيب حواشين أن مرحلة 17ـ19 سنة، تمتاز بسرعة النمو الجسمي و اكتمال النضج، حيث يزداد الطول و الوزن و تنمو العضلات و الأطراف، و لا يتخذ النمو معدلا واحدا في السرعة في جميع جوانب الجسم، حيث يلاحظ اتساع الكتفين و الصدر و طول الجذع و الساقين اللذين ينموان أكثر من الجذع[2] .

7-1-2 ـ الوزن

يعتبر الوزن عامل مهم جدا في كرة اليد ويظهر ذلك في العلاقة بين وزن الجسم والطول من خلال هذا المؤشر ((INDIC)) .

وزن الجسم × 1000 ÷ الطول = INDICE DE ROBUSTESSE، وكلما كان هذا المؤشر مرتفعا كلما كان مستوى اللاعبين كذلك .

---

(1) صالح محمد علي أبو جادو ، علم النفس التطوري . الطفولة و المراهقة ، ط 2 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن ، 2007 ، ص 411 .

(2) مفيد نجيب حواشين ، النمو البدني عند الأطفال ، دار الفكر العربي ، عمان ، الأردن ، 1996 ، ص 71 .

ولكي يحسب الوزن المناسب للاعب علينا بطرح 100 من طول اللاعب فنحصل على الوزن، وبالتالي نجد أن متوسط وزن اللاعب المناسب يميل نوعا ما للخفة ،ما يسهل سرعة الانطلاق والانتقال خلال التحرك الهجومي والدفاعي.

بمقارنة فترة الثمانينات مع التسعينات نجد التوجه نحو الاهتمام بعامل الطول يتزايد ويتبعه تناسب وزن اللاعب الذي يساعده في الالتحام ،القوة ،سرعة الإنجاز [1].

7-1-3 - النمـط الجسمانـي :

إن النمط الجسمي للاعب كرة اليد هو النمط العضلي الذي يتميز بطول الأطراف خاصة الذراعين مع كبر كف اليد وطول سلاميات الأصابع مما يساعد على السيطرة على الكرة ،كما أن قوة العضلات تساهم في إنتاج قوة التصويب وسرعة التمرير ، ولأن كرة اليد تعتمد على نسبة معتبرة من القوة التي توفرها العضلات فإن النمط العضلي هو الأنسب لمثل هذا النوع من الرياضة [2] .

7-2- المتطلبات الحـركية :

هي عبارة عن التغيرات في السلوك الحركي خلال حياة الفرد ، و نظرا للتغيرات الجسمية التي يتعرض لها المراهق من زيادة في الطول والوزن وزيادة القوة العضلية ما سيؤدي حتما إلى وجود تناسق في النمو الحركي للمراهق ، فلقد أوضحت الدراسات أن القوة الجسمية يكتسبها الإنسان فيما بين سن 11و18 سنة من العمر كما تزداد سرعة التنسيق الحركي عند المراهقين بنفس الوقت حيث يصل المراهق ذروة قدرته الجسمية إلى جانب ذروة الفعالية الحركية ،وهي فترة جد هامة لهم و خاصة لمن تستهويهم الفعالية الرياضية . و قد أوضحت الدراسات أن قدرة الذكور الحركية تستمر بتحسن خلال فترة المراهقة[3].

بالنسبة للنمو الحركي يظهر الاتزان التدريجي في مجال الأداء الحركي، و يستطيع الفرد أن يصل في مرحلة أداء العديد من المهارات الحركية الرياضية إلى الإتقان ، كما يلاحظ ارتقاء مستوى التوافق العضلي العصبي بدرجة كبيرة و يشير العديد من الباحثين إلى أن هذه المرحلة يمكن اعتبارها دورة جديدة للنمو الحركي، و منها يستطيع اكتساب، و تعلم مختلف المهارات الحركية بسرعة ، هذا بالإضافة إلى زيادة عامل القوة العضلية بالنسبة للذكور في هذه المرحلة يعد من النواحي الهامة التي تساعد على إمكانية ممارسة أنواع

---

[1] منير جرجس إبراهيم ، كرة اليد للجميع ، ط 4 ، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1994، ص 25.

[2] كمال عبد الحميد ، زينب فهي، كرة اليد للناشئين وتلامذة المدارس ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1978 ، ص 25 .

[3] محمد السيد الزعبلاوي ، تربية المراهق بين الإسلام و علم النفس ،ط3 ،مؤسسة الكتب الثقافية ، بيروت ، 1997 ، ص50.

متعدد من الأنشطة الرياضية التي تتطلب المزيد من القوة العضلية و في هذه المرحلة يستطيع الفرد أن يصل إلى أعلى المستويات الرياضية العالية في بعض الأنشطة الرياضية[1].

و بذلك نرى تحسن في المستوي في بداية مرحلة المراهقة، و ثباتا، و استقرارا تآزرا حركيا في نهايتها بين الخصائص التقويمية المختلفة للحركة، وعلية فالحركات بشكل عام تتميز بالإنسانية، و الدقة، و الإيقاع الجميل المتقن، و الموزون، حيث تخلو المهارات من الحركات الزائدة، و الزوايا الحادة.

و يعزي "**شانيل 1978،و فنتر 1979**"تقدم هذا المستوى إلى القدرة الفائقة في التحصيل، و الاكتساب المميز للمهارات العقلية، و التي تميز هذه المرحلة، و يضيف "**حامد زهران 1982** " أن قدرة المراهق في تلك المرحلة تزداد في أخذ القرار، و التفكير السليم، والاختياري، و الثقة بالنفس، و الاستقلالية في التفكير، و الحرية في الاكتشاف، حيث يؤثر ذلك كله ليس فقط على شخصية اللاعب الحركية فحسب بل على شخصيته المتكاملة[2].

بالإضافة إلى هذا فإن قدرات التنسيق العضلي يزيد بصورة ملحوظة في هذه المرحلة، كما أن التطوير في قيادة الحركة يكون في حالة ثبات بشكل عام، و نلاحظ كذلك تحسن في قدرات المراقبة الحركية و قدرات التأقلم و إعادة التأقلم، و الجمع بينهما، وبشكل عام فإن هذه المرحلة يكون فيها المعلم الحركي جيد، ويكون بشكل أكثر فعالية لدى الذكور منه لدى الإناث[3].

إن الخصائص الحركية الضرورية للاعب كرة اليد تلعب دورا فعالا في الأداء الحركي السليم والصحيح و هي:

- ✓ **التوازن :** ضروري للاعب في كل التحركات والقفزات التي يقوم بها .
- ✓ **الرشاقة :** هي ضرورية في التحكم والتعامل الجيد في الكرة .
- ✓ **التنسيق :** مهم لكل الحركات المركبة والمعقدة .
- ✓ **التفريق والتميز بين مختلف الأعضاء :** تسمح بأداء حركات دقيقة ومحكمة ومعنى أن يفرق ويميز لاعب كرة اليد بين ما سيفعله بذراعيه .

7-3- المتطلبات البدنية :

---

(1) عنايات محمد أحمد فرج ، مناهج وطرق تدريس التربية البدنية ، دار الفكر العربي،1998،ص74.

(2) أحمد بسطويسي ، مرجع سابق، ص184.

(3) GUNJEN WEINC ,BIOLOQIE DU SPORT,EDITION VIGOT,PARIS,1992,P341-353.

كرة اليد تتطلب أن يكون اللاعب متمتعا بلياقة بدنية عالية , فأصبحت الصفات البدنية الضرورية للاعب كرة اليد الجوانب الهامة في خطة التدريب اليومية ، الأسبوعية ، الفترية ، السنوية ، فهذه الرياضة تتصف بالسرعة في اللعب ،المهارة في الأداء الفني و الخططي ،و القاعدة الأساسية لبلوغ اللاعب المميزات التي تؤهله لذلك هو تنمية و تطوير الصفات البدنية . حيث يرجع لها الأثر المباشر على مستوى الأداء المهاري و الخططي للاعب خاصة أثناء المنافسات .

7-3-1-القوة:

خلال مرحلة المراهقة توجد أحسن الفرص، و انسب الأوقات للتدريب على القوة لأنه، و بشكل عام فإن النمو يكون موجه في هذه المرحلة أساسا من الناحية العرضية ، وعلية نلاحظ زيادة في حجم العضلات مع العلم بوجود اختلافات بين مختلف المجموعات العضلية، فالذكور يصلون إلى القوة العضلية العظمى في سن 18 إلى 22 سنة ،خلال هذه المرحلة الحمولات و طرق التدريب المستعملة يمكن أن تكون على قاعدة الكبار مع الأخذ بعين الاعتبار الرفع التدريجي للحمولة، و هو مبدأ هام لتدريب القوة، و خاصة في هذه المرحلة الحساسة[1].

7-3-2-السرعة:

بالنسبة لهاته الصفة فيستمر تطورها، و يبلغ أوجها في مرحلة المراهقة ، حيث يرى " **فنتر 1979**" أن الفروق ليست جوهرية بين الأولاد و البنات لهذا العنصر، و أن كان لصالح الأولاد قليلاً حيث يرجع السبب في ذلك ليس في زيادة الخطوة بل تساوي طولها للجنسين.

يذكر"**ايفانوف1965**" أن التطور كبير لهذه الصفة البدنية في هذه المرحلة، ويعزو ذلك إلى التحسن الكبير في الجهاز الدوري التنفسي، و التطور الواضح بهذا الأخير، حيث نرى فروقا جوهرية بين مستوى التحمل بين الجنسين ابتداء من سن 12 إلى 14 سنة، ويزداد بشكل واضح حتى نهاية المرحلة.

7-3-3- المرونة:

تتطلب هذه المرحلة قدرا كبيرا من الرشاقة حيث نرى تحسنا ملحوظا في كل من ديناميكية، و ثبات، و مرونة الحركات مع مستوى متميز من التكيف، و يلاحظ كذلك أن العمود الفقري يكون تقريبا قد اكتمل، النمو والزيادة في الطول هي الأخرى قد اكتملت في حوالي 18 إلى 22 سنة.

---

[1] أحمد بسطويسي ، مرجع سابق، ص ص 184 ـ 185.

و لذلك فان التدريب لتنمية و تطوير الصفات البدنية يكون أيضا من خلال التدريب على المهارات الأساسية و التدريبات الخططية ، و بذلك ترتبط اللياقة البدنية للاعبي كرة اليد بالأداء المهاري و الخططي للرياضة . و تتضمن المتطلبات البدنية لأداء اللاعب في كرة اليد صفات بدنية للإعداد البدني العام , و صفات بدنية للإعداد البدني الخاص ، حيث يهدف إلى تنمية الصفات البدنية العامة التي يمكن على أساسها بناء و تطوير الصفات البدنية الخاصة بلعبة كرة اليد ، بينما يهدف الإعداد البدني الخاص إلى تنمية الصفات البدنية الخاصة الضرورية للأداء في لعبة كرة اليد , و تزويد اللاعب بالقدرات المهارية و الخططية ، على أن يكون مرتبط بالأداء البدني العام ارتباطا وثيقا في جميع فترات التدريب ، و إما كانت الصفات البدنية الخاصة للاعبي كرة اليد قد تنامت و تطورت بشكل ملحوظ نظرا لتطور الأداء للاعبي كرة اليد كنتيجة لظهور كرة اليد الحديثة التي تتميز بجماعية الأداء كهدف للوصول إلى كرة اليد الشاملة ، فقد ألقى ذلك عبئا كبيرا على اللاعبين دفاعا و هجوما اذ أنيطت بهم واجبات حركية تستدعي كمية كبيرة من الحركة يترتب عليها استنفاذ دائم لطاقات اللاعبين ، و التي تستلزم بدورها وجود أجهزة حيوية تعمل بكفاءة عالية لتلبية هذه المتطلبات[1].

لاعب كرة اليد من الجانب البدني يتميز بأنه :

- سريع :السرعة في التنفيذ كبيرة جدا .
- قدرة امتلاكه لسرعة وقوة تمكنانه من أداء تقنية التمرير و التصويب بفاعلية كبيرة.

إن سعة ومدى الحركة لدى لاعبي كرة اليد تكون كبيرة ، خاصة على مستوى الكتف والتي تلعب أهمية كبيرة في جميع أشكال وأنواع التمرير ،هذا ما يتطلب مرونة كبيرة في الأداء الحركي وكذا قوة و سرعة التمرير.

7-4-المتطلبات الفيزيولوجية :

يحتاج اللاعب عن ممارسته لرياضة كرة اليد إلى طاقة كيميائية حيوية تظهر في الملعب على هيئة مجهود بدني و للطاقة المميزة لمجهود اللاعب في كرة اليد صورتين أساسيتين هما الطاقة الحيوية اللاهوائية (في غياب الأكسجين) وهي الطاقة الناتجة عن بداية المجهود في التدريب أو المباريات

[1] محمد حسن علاوي و آخرون ،الإعداد النفسي في كرة اليد ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ،2002، ص ص 29-30.

و لفترة وجيزة زمنية ثم تليها مباشرة الطاقة الحيوية الهوائية و تستمر في فترات التدريب و المباريات و تعتمد على وجود الأكسجين لاستكمال خطواتها الكيميائية في الجسم .

كما تعتبر كفاءة الجهاز الدوري التنفسي و القوة العضلية العصبية للاعب و السرعة و التوافق العضلي العصبي من أهم المتطلبات الفيزيولوجية لاعب كرة اليد , حيث يحتاج اللاعب إلى كفاءة في الطاقة الهوائية و بدرجات كبيرة نسبية , باعتبار أن كرة اليد من رياضات الجهاز الدوري التنفسي، و تأتي هنا أهمية الاختبارات الفسيولوجية خاصة اختبار تحديد أقصى استهلاك أكسجين للاعب لتوضح لنا اللاعب المناسب لرياضة كرة اليد بصورة نسبية كما نستطيع التفريق بين اللاعبين لإيضاح الفرق في مستوى لياقتهم البدنية العامة و التي تفيد المدرب و الإداري و النادي و الاتحاد و تساعدهم في انتقاء أفضل العناصر لتمثيل النادي كما أنها تشير أيضا لأهمية الارتقاء بمستوى العمليات الكيميائية الحيوية و اللاهوائية بالجسم و الاختبارات اللازمة لمعرفتها مثل اختبار لتحديد كمية حامض اللبنيك في الدم حيث يفيد أيضا في التعرف على لياقة اللاعب في كرة اليد[1].

7-5-المتطلبات الخططية :

عندما نتكلم عن خطط اللعب في كرة اليد , فإننا نعني التحركات و المناورات الهادفة ، الناجعة و الاقتصادية التي يقوم بها لاعبي الفريق أثناء الهجوم أو الدفاع بغرض تحقيق التفوق و الفوز على الفريق المنافس و يمكن حصرها في :

. متطلبات خططية هجومية .

. متطلبات خططية دفاعية .

. المتطلبات الخططية الهجومية لحارس المرمى – المتطلبات الخططية الدفاعية ولحارس المرمى[2].

و منهاج التربية البدنية و الرياضية يحصر المتطلبات الخططية في النقاط التالية :

* حماية المرمى :

إن الهدف من كل العمليات الفردية والجماعية التي يقوم بها اللاعبون ، هو حماية فضائه الخاص والمحافظة على مرماه نظيفا قدر الإمكان ، وذلك بالاستحواذ على الكرة والانتقال بها إلى منطقة الخصم أي نقل الخطر بعيدا عن منطقته وتركيزه في منطقة الخصم لتسجيل أهداف .

* إبقاء الحظوظ قائمة :

---

[1] اسامة رياض ، الطب الرياضي و كرة اليد ، مركز الكتاب للنشر و التوزيع ، القاهرة ، 1999 ، ص ص 89-90 .

[2] نفس المرجع ، ص 38.

عند امتلاك الكرة والاستحواذ عليها ، يتحتم على عناصر الفريق بالإضافة إلى نقلها إلى منطقة الخصم ، المحافظة عليها قدر الإمكان للتمكن من بعث الخلل في الفريق الخصم وتحسين فرص التهديف والتسجيل.

* بعث الخلل في الفريق الخصم :

تتم هذه العملية بالتنقلات المتنوعة وتبادل الكرات السريعة واحتلال الفضاءات الحرة والتوقيت المناسب واستغلالهما لإحراز الهدف .

* التحول السريع :

التعود على التحول السريع والمناسب من الدفاع إلى الهجوم أو العكس والقراءة الصحيحة للموقف واعتماد الحلول الناجعة لذلك .

* الضغط : يكون الضغط من طرف الفريق المهاجم على الفريق المدافع بالتنويع في اللعب عموما.

كما يكون من طرف الفريق المدافع على الفريق المهاجم بالمحاصرة والمضايقة لحمله على تضييع الكرة في وضعيات يستطيع بناء هجومات سريعة من خلالها [1].

7-6-المتطلبات النفسية :

الأداء في كرة اليد يظهر جليا خلال المباريات و هو يعكس تأثير الجانب النفسي على أداء اللاعبين و الفرق، و الذي بدوره يوثر على الجانب الفني سواء المهاري أو الخططي , فقد لعبت العديد من السمات النفسية كضبط النفس , و الثقة , و التوتر و الخوف و غيرها من السمات النفسية الأخرى دورا هاما و رئيسيا في حسم نتائج بعض المباريات .

فنظرا للتطور الكبير في كرة اليد و الذي تعكسه مستويات أداء اللاعبين و الفرق خلال المباريات و التطور في الأداءات المهارية و الخططية سواء في الهجوم أو الدفاع فقد ظهر بوضوح الدور الذي يقوم به الجانب النفسي بالنسبة للاعبين و الفريق , و بذلك أصبح الإعداد النفسي يشكل بجانب الإعداد البدني , و المهاري , و الخططي جزء لا يتجزأ من عملية تعليم و تربية و تدريب اللاعبين و إعدادهم لخوض غمار المنافسات الرياضية , و لذلك أصبح لزاما على المدربين، المعلمين و المتخصصين تطوير الفكر العلمي للجوانب و الموضوعات المختلفة المرتبطة برياضة كرة اليد .

7-6-1ـ الـدافعيـة :

[1] اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج التربية البدنية و الرياضية ، السنة الثالثة ثانوي ، 2006 ، ص 29 .

حب الانتصار والفوز يجعل من لاعب كرة اليد أكثر دافعية وتحفز .[1] ولقد أثبتت الشواهد والبحوث أن اللاعبين الذين يفتقدون إلى السمات الخلقية والإرادية يظهرون بمستوى يقل عن مستوى قدراتهم الحقيقية كما يسجلون نتائج أقل من المستوى في النواحي البدنية والمهارية وكذلك الخططية .

7-6-2- الـذكاء :

يقال عادة أن المنافسة الرياضية عبارة عن كفاح بين ذكاء اللاعب وذكاء منافسه ويظهر هذا جليا خلال الألعاب الجماعية ، التي تعتمد مواقفها في معظم أوقات المباراة والنجاح فيها يكمل في حسن تصرف اللاعب مع ذاته وزملائه .

إضافة إلى الخاصيتين السابقتين يتميز لاعب المستوى العالي بالخصائص النفسية التالية :

- المواجهة والمثابرة للانتصار .

يتميز لاعب كرة اليد بحب المواجهة وأخذ المسؤولية وإعطاء كل ما يملك من إمكانيات لتحقيق الانتصار والفوز على المنافس .

- التحكم في كل انفعالاته .

نظرا لخاصية كرة اليد التي تتميز بالاحتكاك بين اللاعبين فإن ذلك يفرض على اللاعب التحكم في انفعالاته لأن ذلك يجعله أكثر حضور ذهني وبدني في المقابلة وكذلك التركيز لتحقيق الهدف الجماعي وهو الفوز

جملة هذه الخصائص التي تتميز بها كرة اليد وخصائص اللاعب سواء كانت بدنية أو مرفولوجية أو نفسية تحتم على المدربين الاهتمام بها فيما يخص اختيار اللاعبين الذين تتوافق قدراتهم معها [2] و يعتبر الجانب النفسي للاعبين و الفريق ككل أحد الجوانب التي تؤثر على مستوى اللاعبين و الفرق في المستويات العالية و التي يقعوا فيها تحت العديد من الضغوط النفسية التي قد تؤثر سلبا على مستوياتهم الفنية خلال المباريات[3].

7-7 . المتطلبات الإجتماعية :

---

[1] منير جرجس إبراهيم ، مرجع سابق ، ص 336 .

[2] نفس المرجع ، نفس الصفحة.

[3] محمد حسن علاوي و آخرون ، مرجع سابق ، ص ص 39-40 .

تعتبر رياضة كرة اليد التي تتسم بالملاحظة المستمرة ،التركيز ،الاستعداد الدائم للتصرف في كل موقف ،والتي تمتلئ بالتغير المستمر للأحداث الفردية والجماعية واللعب الحر والمقيد ،إضافة إلى الاشتراك في المواقف المتغيرة دائما والطموح من أجل تحقيق الفوز ،والعمل على رفع مستوى الأداء بمثابة مجال حيوي للغاية ، يتم من خلاله تكوين اللاعبين بطريقة اجتماعية تجعلهم يكتسبون خصائص طيبة وشخصية متكاملة[1]،و تنمو لديهم الرغبة في التدريب لتحسين مهاراتهم الفنية ،قدراتهم الخططية و البدنية التي من خلا لها أو بدونها لا يمكن الوصول إلى تحسين هذه المهارات كل ذلك من أجل تحقيق الفوز المرغوب فيه، لذا بات من الضروري انتهاج أساليب تدريبية و تدريسية بشكل يتناسب مع كل المراحل السنية و مع مستوى أداء قدرات اللاعبين [2].

7-8 . المتطلبات المهارية :

المتطلبات المهارية في كرة اليد تتضمن جميع المهارات الأساسية للعبة سواء كانت بالكرة أو بدونها و تعني كل التحركات الضرورية و الهادفة التي يقوم بها اللاعب و تؤدى في إطار قانون لعبة كرة اليد بهدف الوصول إلى أفضل النتائج أثناء التدريب أو المباراة , و يمكن تنمية و تطوير هذه المتطلبات المهارية من خلال التخطيط الجيد لبرامج الإعداد المهاري الذي يهدف إلى وصول اللاعب إلى الدقة و الإتقان و التكامل في أداء جميع المهارات الأساسية للعبة كرة اليد بحيث يمكن أن يؤديها اللاعب بصورة آلية متاقنة تحت أي ظرف من ظروف المباراة .

فكرة اليد تحتل مركزا متقدما بين جميع الألعاب الرياضية بما يميزها بتعدد المهارات الحركية التي يجب أن يمتلكها اللاعب و بواسطتها يمكن تنفيذ الكثير من المهارات الحركية التي يجب أن يمتلكها اللاعب و بواسطتها يمكن تنفيذ الكثير من المهارات الفنية عند توفر الحد المطلوب من اللياقة البدنية , و على ذلك فان جميع اللاعبين لا بد لهم من امتلاك عدد كبير من الخبرات الحركية المتنوعة , و هي خاصية تتميز بها لعبة كرة اليد.

7-8 . 1 . الاستقبال و التمرير :

الاستقبال و التمرير مهارتان متلازمتان لا يمكن الفصل بينهما إلا لتوضيح الناحية التعليمية لكل منهما فكلتاهما تؤثر في الأخرى و تتأثر بها . و تعتبر هاتان المهارتان القاعدة الأساسية التي تبنى عليها باقي

---

[1] كمال عبد الحميد ،الممارسة التطبيقية لكرة اليد ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1997 ، ص 36 .

[2] نفس المرجع ، ص 37 .

المهارات الأخرى , فليس هناك تنطيط للكرة أو خداع أو تصويب إلا إذا سبقه تمرير و استقبال , كما أن الخطأ خلال ادعائهما معناه فقط حيازة الكرة و انتقال الفريق من مهاجم إلى مدافع[1].

7-8 . 1 .1. استقبال الكرة :

يجب على اللاعب إتقان استقبال الكرة حتى يمكنه بالتالي سرعة التصرف بها و جعلها لعب . و كقاعدة عامة يجب على اللاعب استقبال الكرة باليدين كلما أمكن بالإضافة إلى قدرته على استقبال الكرة و بيد واحدة في بعض الحالات التي يضطر اليها .

كما يجب على اللاعب الذي يقوم بلقف الكرة أن يتخذ مكانه بصورة تسمح بسرعة تامين الكرة و تمنع المنافس من الاشتراك فيها أو تشتيتها .

و تنقسم مهارة استقبال الكرة إلى ما يلي :

. لقف الكرة . إيقاف الكرة . التقاط الكرة

7-8 . 1 .1.1 . لقف الكرة :

و يتكون من :

اللقف باليدين . اللقف بيد واحدة

اللقف باليدين : . لقف الكرات العالية . الكرات المنخفضة . الكرات العالية باليدين

اللقف بيد واحدة : تتطلب بعض مواقف اللعب لقف الكرة بيد واحدة نظرا لاستحالة التحكم فيها باليدين , و هذه الحالة تتطلب قدرة خاصة و هي الإحساس بالكرة بالإضافة إلى ضرورة تقدير قوة و صحة توقع خط طيرانها .

7-8 . 1 .1 . 2 . إيقاف الكرة :

تستخدم مهارة إيقاف الكرة لمحاولة اللاعب فرض سيطرته على الكرة في حالة سوء التمريرة أو عند استحالة اللقف الصحيح للكرة[2]. .

7-8 . 1 .3.1 . التقاط الكرة :

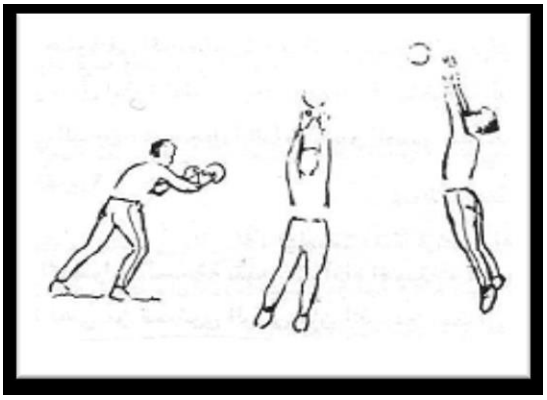
يحدث في بعض حالات اللعب سقوط الكرة و دحرجتها على الأرض عند ارتدادها من الهدف أو منطقة المرمى , و كذا على اثر تمريرة خاطئة أو سبب فاعلية المنافس و يتطلب الأمر من اقرب لاعب محاولة

---

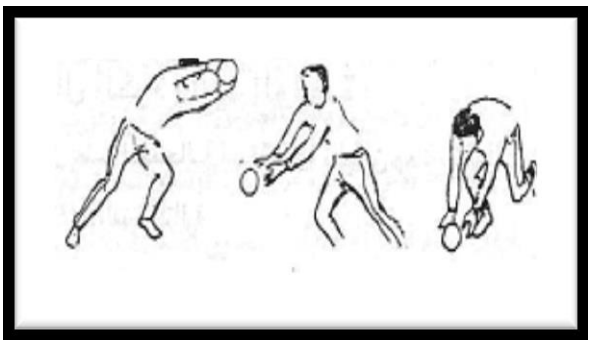
[1] منير جرجس إبراهيم ، كرة اليد للجميع ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2004 ، ص ص 93 – 94 .

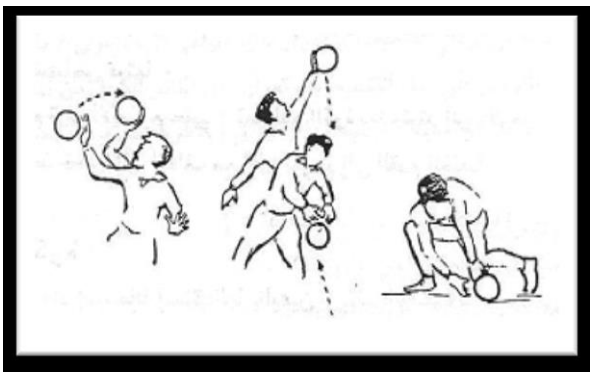
[2] نفس المرجع ، ص ص 96-97.

التقاطها حتى يستطيع معاودة اللعب , و قد يظهر للبعض أن التقاط الكرة من الأمور السهلة و لكن الواقع يثبت أن كثيرا من اللاعبين يصعب عليهم السيطرة على الكرة و خاصة أثناء الجري[1] .



استقبال الكرة





7-8 . 1 .2 . تمرير الكرة :

هو نقل الكرة من حيازة اللاعب المستحوذ عليها طبقا لطبيعة اللعب , و الظروف التي يفرضها الموقف المتشكل، مستخدما في ذلك أي نوع من أنواع التمرير التي تحقق الهدف من استخدام التمريرة خلال استمرار سير اللعب ، و دون مخالفة لقواعد اللعب ذاتها[2].

و ينقسم التمرير إلى :

---

[1] نفس المرجع ، ص 98 .

[2] كمال عبد الحميد ، زينب فهمي، كرة اليد للناشئين ، دار الفكر العربي ، ، القاهرة ، 1987 ، ص 143.

7-8 . 1 .2. 1 ـ 1 . التمريرة الكرباجية :تعتبر هذه التمريرة من أهم التمريرات في لعبة كرة اليد و تستخدم سواء في التمرير أو التصويب على الهدف ، و هناك نوعان لهذه التمريرة طبقا لطريقة الأداء هما :

7-8 . 1 .2. 1 ـ 1 .1. التمرير من الارتكاز : و يستخدم غالبا عند التمرير لمسافات طويلة أو عند التصويب على الهدف نظرا لما تتميز به من وحدة كبيرة .

7-8 . 1 .2. 1 ـ 1 ـ2 . التمرير من الجري : يستخدم هذا التمرير في جميع مواقف اللعب و عند التصويب , و يتميز بالسرعة بمقارنته بالتمرير من الارتكاز[1] .

7-8 . 1 .2. 1 . 2-التمريرة البندولية : (المرجحة):

يمكن تحقيق الأداء المؤكد للتمريرات و خاصة عند الحجز و تغيير الأماكن عن طريق إرسال الكرة باستخدام التمريرات البندولية على مستوى الحوض و ذلك لان جسم اللاعب المستحوذ على الكرة يكون في هذه الحالة بين كل لاعب المنافس و الكرة نفسها و يمكن تقسيمها إلى :

. التمريرة البندولية إلى الأمام .

. التمريرة البندولية إلى الخلف .

. التمريرة البندولية إلى الجانب[2] .

3-8 . 1 .2. 1 ـ 3. التمريرة الصدرية :

أثبتت التمريرة الصدرية ملائمتها بصورة متزايدة كصورة من صور التمرير و هناك طريقتين لصور التمريرة الصدرية هما :

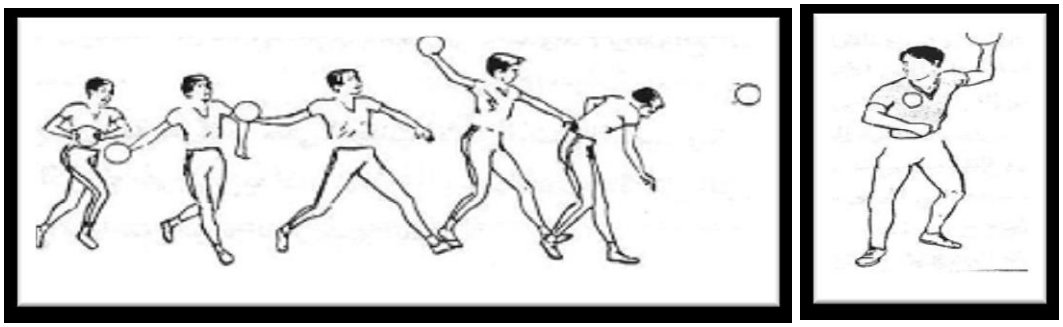
3-8 . 1 .2. 1 ـ1.3 . باليدين : تستخدم هذه التمريرة للمسافات القصيرة بسرعة توجيهها بدقة , و تؤدى عند استقبال الكرة في مستوى الصدر , و يحتم الموقف سرعة التمرير إلى زميل في مكان خال مناسب , و تخرج الكرة بمجرد استقبالها بامتداد مفصلي المرفقين و دفع الرسغين , بعد التمرير تشير أصابع اليدين للخارج .

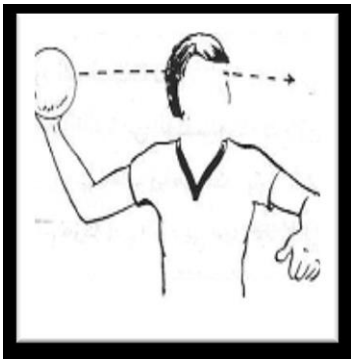
---

(1) منير جرجس ابراهيم، مرجع سابق ، ص ص 101 ـ 103 .

(2) كمال عبد الحميد ، زينب فهمي ، مرجع سابق ، ص 153 .

3-8 . 1 .2 ـ 2.3 . بيد واحدة : تستخدم بسرعة التمرير بمجرد الاستقبال باليدين إلى زميل ناحية الجانب و يكون الممرر في حالة حركة في الأمام[1].





تمرير الكرة

7-8 . 2 . التصويب :

إن غرض مباراة كرة اليد هو إصابة الهدف و الفريق الفائز هو الذي ينجح في إصابة مرمى الفريق الخصم بعدد اكبر من الأهداف , و لذا تعتبر مهارة التصويب الحد الفاصل بين النصر و الهزيمة بل ان المهارات الأساسية و الخطط الهجومية بألوانها المختلفة تصبح عديمة الجدوى ، اذ لم تتوج في النهاية بالتصويب الناجح على الهدف . هذا بالإضافة إلى أن هذه المهارة يعشقها كل من اللاعب و المتفرج و تجذبهم أكثر من المهارات الأخرى .

و يتأثر التصويب بعدة عوامل :

---

[1] منير جرجس ابراهيم ، مرجع سابق ، ص 107.

. المسافة : فكلما قصرت ساعد ذلك على دقة التصويب .

. التوجيه :و يسهم رسغ اليد كثيرا في توجيه التصويب , و لذا وجب على اللاعب إجادة استخدامه

. السرعة : من حيث سرعة الإعداد المناسب لنوع التصويب حتى يمكن استغلال ثغرات الفريق المناسب في الوقت المناسب .

و في كرة اليد يمكن التمييز بين التصويبات : بعيدة المدى . التصويبات القريبة . رمية الجزاء . الرمية الحرة المباشرة .

7-8 . 2 . 1. التصويب البعيد :

يقصد به التصويب أمام مدافع أو في حدود خط ال9متر أو خارجه في حالة وجود ثغرة في دفاع المنافس ، و يجب أن يتميز هذا النوع بالقوة مع دقة التوجيه لإمكان التغلب على المدافع و حارس المرمى ، كما يجب مراعاة عامل التغيير بالنسبة لاختيار مكان توجيه التصويبة مما يسهم في مفاجأة حارس المرمى ، و تعتبر التصويبات العالية و خاصة في الزوايا العليا للمرمى من أفضل أماكن التوجيه بالنسبة لهذا النوع من التصويب[1].

7-8 . 2 . 2.التصويب القريب :

هو الذي يؤدى بالقرب من دائرة الهدف , كما في حالة حيازة مهاجم الدائرة على الكرة , أو في حالة الهجوم الخاطف أو قطع مهاجم في اتجاه الدائرة و تحرير الكرة إليه للتصويب , و من المستحسن في هذه الحالة قيامه بالوثب أو السقوط لإمكان التخلص من المدافع . و أهم ما يتميز به هذا النوع هو حسن التوجيه و ليس قوة التصويب , و لذا وجب مراعاة موقف حارس المرمى عند توجيه التصويبة .

7-8 . 2 . 3 . رمية الجزاء :

هي عبارة عن كفاح بين الرامي و حارس المرمى و التي يلعب فيها عامل القدرة على التركيز و قوة الأعصاب بالنسبة للرامي دورا هاما , و يتحدد اختيار الزاوية التي يجب التصويب اليها , و كذا ارتفاع التصويبة طبقا لخبرة الرامي و سلوك حارس المرمى .

7-8 . 2 .4 . الرمية الحرة المباشرة :

نادرا ما تنجح هذه الرمية في إصابة الهدف و خاصة في حالة حسن قيام المدافعين بعمل حائط دفاعي إلا عقب بعض حركات الخداع أو بعض الحالات المفاجئة , و على سبيل المثال قبل انتظام

---

[1] نفس المرجع ، ص ص 106-107.

حارس المرمى أو حائط الصد , و مما يساعد على ذلك إن الرمية الحرة يسمح بأدائها حاليا دون إشارة من الحكم .و يمكن تلخيص أهم أنواع التصويبات المستخدمة فيما يلي :

. التصويبة الكرباجية (تصويبة الكتف)

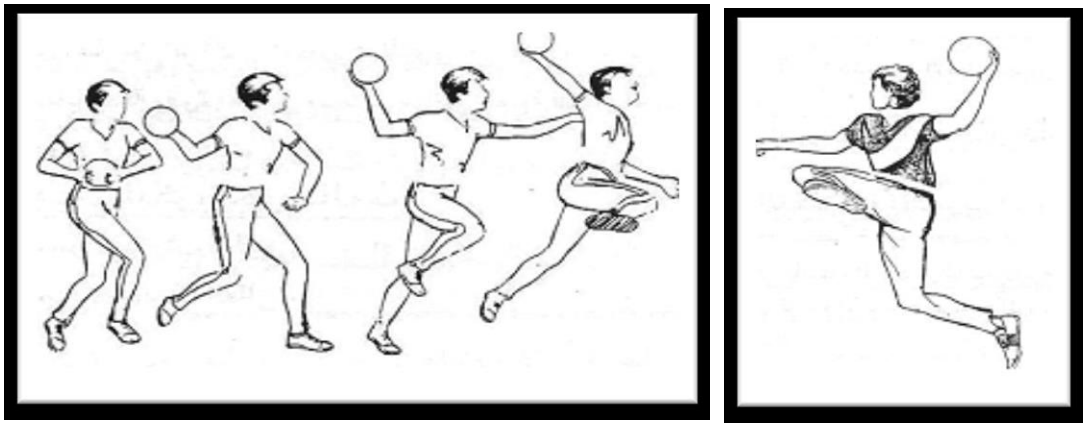
. التصويبة بالوثب

. التصويب بالسقوط

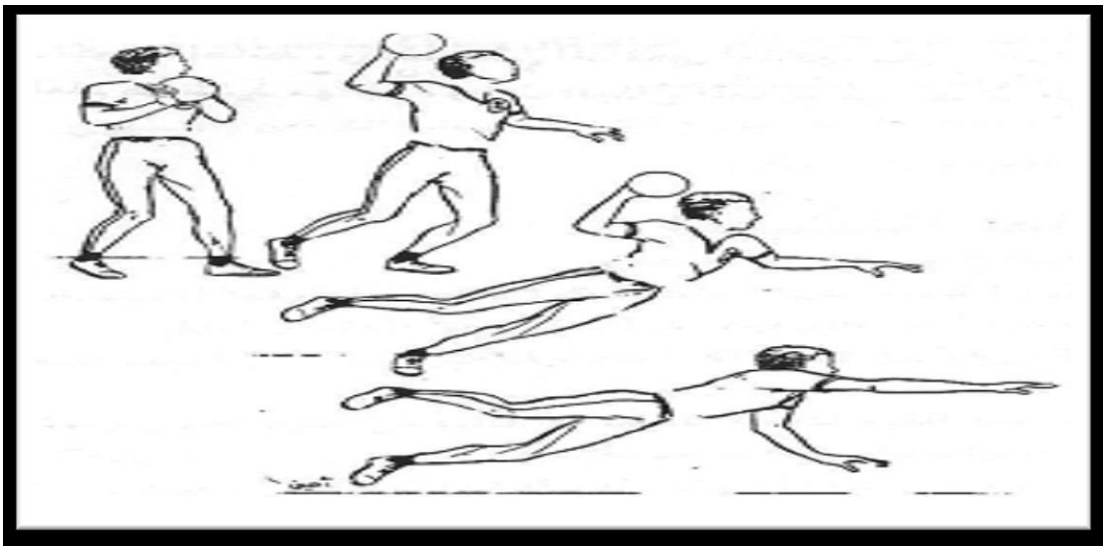
. التصويب بالطيران

. التصويب الخلفي

. التصويبة الحرة المباشرة[1].



تصويب الكرة



[1] نفس المرجع ، ص ص 108-109 .

7-8 . 3 . تنطيط الكرة :

تستخدم مهارة تنطيط الكرة لكسب مسافة في حالة انفراد المهاجم بحارس المرمى حيث يراعى السرعة القصوى في تنطيط الكرة للوصول إلى دائرة الهدف للتصويب.

و لأداء هذه المهارة يراعى أن تتم حركة تنطيط الكرة بيد واحدة و أساسا من رسغ اليد مع مراعاة ارتخائه و مرونته ،و تدفع الكرة باليد المفتوحة لتنطيطها إلى الأرض أماما مع مراعاة أن سلاميات الأصابع هي التي تقابل أعلى الكرة بعد ارتدادها من الأرض .

تنطيط الكرة

7-8 . 4 . الخداع : يستخدم المهاجم الخداع كوسيلة للتخلص من إعاقة منافسه و يعتبر من المهارات الحركية الهامة و الذي يعتمد نجاحه على مدى إتقان اللاعب للمهارات السابقة و ينقسم الخداع إلى :

7-8 . 4 . 1 . خداع بدون كرة :

- الخداع البسيط بالجسم
- الخداع المركب بالجسم

7-8 . 4 . 2 . خداع بالكرة :

- الخداع بالتمرير ثم التمرير
- الخداع بالتصويب ثم التمرير
- الخداع بالجسم ثم التمرير
- الخداع بالتمرير ثم التصويب
- الخداع بالوثب ثم التصويب[1].

[1] نفس المرجع، ص ص 139- 145 .

7-8 . 5 . وقفة الاستعداد الدفاعية :

الأداء الفني للمهارة

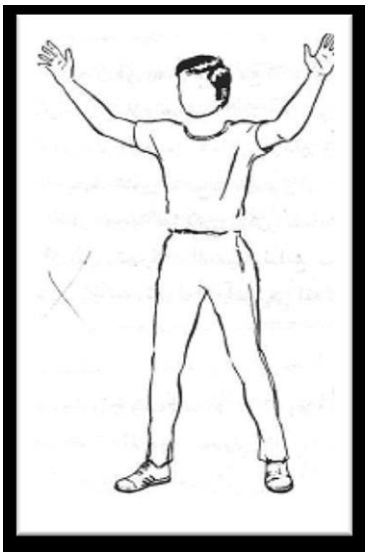
. تباعد القدمان في وضع مريح مع تقدم قدم على بعد حوالي 20سم للأمام

. ثني الركبتين قليلاً واستقامة الجذع أو يكون مائلاً قليلاً للأمام

. تثنى الذرعان قليلاً من مفصلي المرفقين واليدان في مستوى الصد ر مفتوحتان بارتخاء بحيث تشير الأصابع للأمام والداخل.

. يكون النظر موجهاً للمنافس ويمكن استخدام الرؤية الجانبية في نفس الوقت

. يجب أن تكون تحركات التلميذ المدافع بسرعة للأمام أو للجانب أو للخلف طبقاً لتحركات المهاجم وتحرك الذراعين في أقصر طريق لأعلى ولأسفل.

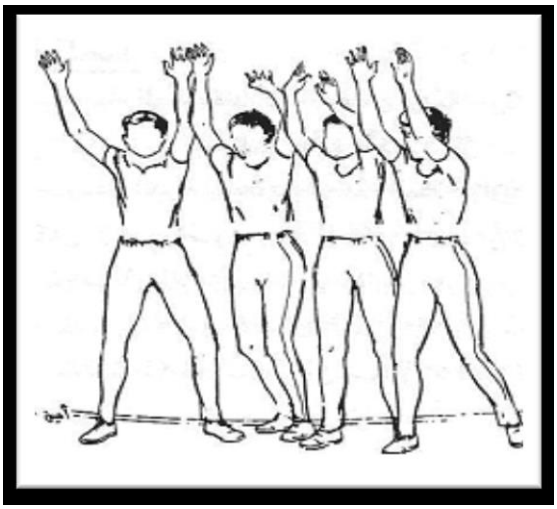


وقفة الاستعداد الدفاعية

7-8 . 6 . حائط الصد :

يستخدم حائط الصد عند أداء المنافس لرمية حركة من مكان ملائم على خط الرمية الحرة (الـ 9متر) ليشكل (حائد صد) من المدافعين للدفاع عن زاوية من المرمى ضد التصويبات القوية بحيث يغطي هذا الحائط زاوية المرمى الواقعة ناحية ذراع المرمى، فإذا كان الرامي يصوب باليد اليمنى فيجب أن يغطي حائط الصد الزاوية اليمنى بالنسبة للرامي أي اليسرى بالنسبة لحارس المرمى والمدافعين يتحرك حارس

المرمى قليلاً لليمنى تجاه الزاوية البعيدة ويكون قادراً على ملاحظة يد الرامي، ولا يتطلب الأمر بالنسبة للتلاميذ المكونين للحائط أن يثبوا إلا ضد الرامين طوال القامة أو عند تصويب الرامي بالوثب لأعلى ولكن يجب عليهم دائماً أن يضمنوا عدم التصويب تجاه الزاوية التي يقومون بتغطيتها وإذا حاول الرامي أن يصوب من جانب الحائط، فيقوم المدافع المجاور القريب من الكرة بمحاولة إعاقة التصويبية وذلك بمتابعة الذراع المرفوعة باتجاه الرامي جانباً كذلك يجب أن يكون وضع حائط الصد بصورة لا تسمح بأداء التصويب من مستوى الوسط، وذلك بقيام المدافع القريب من ذراع الرمي بتغطية من المساحة الجانبية للمرمى، ويجب أن يستجيب المدافعون المشكلون لحائط الصد لحركة التصويب وليس لحركة الخداع، وحتى لا تتم مفاجأتهم بذلك فيجب عليهم رفع الأذرع عالياً عند بدء تكوين الحائط، ويتخذ باقي المدافعين أماكنهم بجوار الحائط بحيث يقف تلميذ مدافع أمام كل تلميذ مهاجم، ويترك الجناح المهاجم في الجانب البعيد عن الكرة بدون رقابة.



حائط الصد

خلاصة :

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل، توصلنا إلى أن فترة المراهقة أزمة نفسية ومرحلة انفرادية حرة ،لا يمكن حصرها في طبقة اجتماعية معينة أو مجتمع خاص، فهي مرحلة تنشط من مرحلة البلوغ إلى مرحلة الرشد.

و لهذا من الضروري متابعة ومراقبة المراهق حتى يتم نموه ويكتمل نضجه اكتمالا سليما و صحيحا و من هنا يجب على الأسرة تفهم حالته ومحاولة الأخذ بيده ليتجاوز هذه المرحلة، ثم يأتي دور المؤسسة التربوية باعتبارها الأسرة الثانية لتبرز أهمية الأنشطة الرياضية وما تحتويه من أهداف اجتماعية ، نفسية ، صحية، كمتنفس للمراهقين.

لذا بات من الضروري انتهاج أساليب تدريبية و تدريسية بشكل يتناسب مع كل المراحل السنية و مع مستوى أداء قدرات المتعلمين . إن كل العوامل السالفة الذكر نجدها متداخلة و مؤثرة في بعضها البعض لتشكل بذلك كيان المراهق المتعلم و شخصيته ، و ما كان إطراؤنا في هذا الفصل إلا لتوضيح مختلف التغيرات التي يتعرض لها المراهق المتعلم و التي تستوجب بالدرجة الأولى معرفتها من أستاذ التربية البدنية و الرياضية ،ليكون على دراية كاملة بخبايا شخصيات متعلمي المرحلة الثانوية، ليجيد كيفية التعامل معهم ،من أجل تحقيق أهداف الوحدات التعليمية و بلوغ الكفاءات المسطرة.

الملحق رقم (01)

جامعة الحاج لخضر . باتنة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

اختبار التفكير الإبداعي العام المقدم للمتعلمين

عزيزي المتعلم ، تحية عطرة وسلام

تود الباحثة إجراء دراسة علمية حول قدرتك على التفكير الإبداعي ، لذا ترجو تعاونك معها للإجابة على الأسئلة الواردة في الاختبار الآتي ، علما بأنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، و إجابتك الحقيقية على هذه الفقرات ستبقى سرية و هي إسهام منك في تطوير مسيرة البحث العلمي .

شاكرين تعاونكم معنا خدمة للمسيرة العلمية و البحث العلمي .

الاسم..... اللقب.....الشعبة.....

القسم.....

تعليمات الإختبار :

1. اقرأ كل سؤال جيدا لكي تعرف المطلوب منه .
2. لكل جزء من الاختبار زمن محدد .
3. حاول أن تجيب عن أسئلة الإختبار بأقصى سرعة ممكنة ولا تترك سؤالا من دون إجابة .
4. حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات غير العادية (الغريبة أو النادرة والتي لا يفكر فيها زملاؤك كما تعتقد) مسجلا إياها في المكان المناسب من الاختبار .
5. لا تبدأ الإجابة ولا تنتقل إلى سؤال آخر حتى يؤذن لك .

ملاحظة: هذا الاختبار تجريبي لا يؤثر على معدلك الفصلي أو السنوي ؛ لذا اعتمد على الله أولا ثم على نفسك و لا تحاول الاستعانة بأحد من زملائك .

أتمنى لك أعمالاً ناج

الجزء الأول : أذكر أكبر عدد من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير عادية (أي لا يفكر فيها غيرك) للأشياء الآتية والتي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية ؟

1.قارورة المشروبات الغازية: الزمن المخصص (5) دقائق

- .....
- .....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

2. الكرسي : الزمن المخصص (5) دقائق

- .....
- .....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

الجزء الثاني : ماذا يحدث لو ان نظام الأشياء تغير فأصبح على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد،

حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر بها غيرك ؟

1. ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟ الزمن المخصص (5) دقائق

- .....
- .....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

2. ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى؟ الزمن المخصص (5) دقائق

- .....
- .....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

الجزء الثالث :

1. إذا عينت مسؤولاً عن النقود في النادي الذي أنت عضو فيه ويحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين ماذا تفعل؟ الزمن المخصص(5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

2. ماذا لو كانت جميع المدارس غير موجودة(أو حتى ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلماً ؟ الزمن المخصص (5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

الجزء الرابع : فكر في طريقتين أو أكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو أفضل ، لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغيير الذي تقترحه ممكن التطبيق أو لا، كما يجب أن تقترح شيئاً يستخدم حالياً لجعل الشيء على نحو أفضل ؟

1. الدراجة الهوائية الزمن المخصص(5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

2. قلم الحبر. الوقت المخصص(5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

الجزء الخامس : كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم (على سبيل المثال : كلمة قرأ تتكون من حروف ق . ر .أ. فيمكن أن تكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل (أرق، قرر)، من الممكن أن تستعمل الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة الواحدة ؟

1. ديمقراطية الزمن المخصص (5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

2. واسط . الزمن المخصص(5) دقائق

•.....

•.....

ملاحظة : إن الإجابات عن هذه الأسئلة مفتوحة (غير محددة بعدد معين) ، و لكنها موقوتة (محددة فقط بزمن معين) .

الملحق رقم (02)

إختبار التفكير الإبداعي الحركي[1]

أولا : اختبار الطلاقة الحركية

الأدوات المستخدمة :

- حصان القفز (المهر)، ارتفاعه (110. 170 سم) طوله (60 سم) وعرضه (34 سم).
- مانع ارتفاعه (76,6 سم) .
- صندوق القفز ارتفاعه (110 سم) وطوله (150 سم) وعرضه (24سم).
- عارضه خشبية (مقعد سويدي)،طولها (2 . 4 م)، عرضها (47 سم)،سمكها (3 سم)،ارتفاعها (35 سم).
- طوق (حلقة) قطره (80-90 سم).
- ساعة توقيت .
- شريط قياس .

مواصفات الأداء: توضع الأجهزة المذكورة بشكل دائري ،المسافة بين كل جهاز وآخر (3 م) .
عند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (القفز ، السير، الدحرجة، العبور، ... الخ) حسب استطاعته من جهاز لآخر، وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء .

تعليمات الاختبار :

. إذا كان الاختبار لأكثر من فرد يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ، بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

التسجيل: تحتسب عدد الإجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار و قدره دقيقتان .

---

[1] لمياء حسن الديوان، استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة و الحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الإبتدائي أطروحة دكتوراه، جامعة البصرة، 1999.

ثانيا : اختبار المرونة الحركية

الأدوات المستخدمة : كرات اليد ، صندوق يتسع ل 15 كرة يد ،25 تلميذة يقفن على محيط الدائرة ليكن كشواخص لاستلام الكرات وإعادتها الى الصندوق للحيلولة دون ابتعاد الكرات عن محيط الدائرة ،كي لا تؤثر على الزمن الكلي المقرر لأداء الاختبار من قبل مجموعة المختبرين .

مواصفات الأداء : ترسم دائرة على الأرض نصف قطرها (2,5 م) ،يقف المختبر في وسطها وبالقرب منه صندوق الكرات ، وعند سماع الصافرة يبدأ المختبر برمي الكرة بأي جزء من أجزاء جسمه وبطرق مختلفة حسب

استطاعته بشرط أن يستلم المختبر كرة أخرى حال انتهائه من أية محاولة لرمي الكرة .

تعليمات الإختبار :

. إذا كان الإختبار لأكثر من فرد يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ،بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

– حاول أن لا تكرر طريقة رمي الكرة أكثر من مرة .

– تخاطب الباحثة المختبرين قائلا :في الصندوق عدة كرات حاول أن ترمي أكبر عدد من الكرات بطرق مختلفة مستخدما أي جزء من أجزاء جسمك في ضرب الكرات خلال (4 دقائق) .

التسجيل :تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار وقدره (4 دقائق) .

ثالثا : اختبار الأصالة الحركية

الأدوات المستخدمة : 6 شواخص ، 4 حلقات

مواصفات الأداء : نرسم خط مستقيم على الأرض طوله (22م) توزع كالتالي :

يرسم على المترين الأولين بلون مغاير لخط البداية الذي يبعد (2م) ويرسم خط النهاية بلون مغاير للون في أخر (2م) من المسافة ،توضع الشواخص الستة بعد خط البداية ،المسافة بين كل شاخص(2م) ،ثم توضع الحلقات على الأرض كما وضعت الشواخص والمسافة بين كل واحدة (2م) ،وعند الإشارة يتحرك

المختبر بطرق مختلفة (قفز، سير، دحرجة، عبورا لشاخص) وحسب استطاعته من شاخص لآخر، وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء .أما الحلقات فعلى المختبر أن يحاول تدويرها حول جسمه وبأية طريقة .

تعليمات الإختبار :

. إذا كان الإختبار لأكثر من فرد يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ،بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

التسجيل : تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار وقدرة (3 دقائق) .

تقييم اختبارات القدرات الابداعية الحركية

يقدر لكل مختبر ثلاث درجات على كل اختبار هي :

الطلاقة ، المرونة ،الأصالة .

والدرجة النهائية هي حاصل جمع الدرجات الثلاثة السابقة والتي تمثل درجة التفكير الإبداعي الحركي، وقد استخدمت الباحثة المستويات التالية لتصحيح اختبارات التفكير الإبداعي لكل من :

الطلاقة : تعطي للمختبر درجة واحدة لكل استجابة حركية غير متكررة .

المرونة : تعطى درجة واحدة عن كل محاولة استطاع المختبر أن يؤديها حتى وإن كانت متشابهة في التصنيف أي تدخل ضمن فئة واحدة.

الأصالة : تعطى للمختبر درجة واحدة لكل استجابة تنتمي إلى فئة واحدة بغض النظر عن عدد تكرارها.

5 . 2 . اختبار التفكير الإبداعي الحركي :

5 . 2 . 1 تعريف بالاختبار :

هو من تصميم لمياء الديوان[1]، يتكون من ثلاث ورشات كل ورشة تقيس مهارة حركية ، و الملحق رقم (02) يوضح ذلك.

الورشة الأولى: اختبار الطلاقة الحركية

الأدوات المستخدمة - حصان القفز (المهر)، ارتفاعه (110 - 170 سم) طوله (60 سم) وعرضه (34سم) - مانع ارتفاعه (76,6 سم) - صندوق القفز ارتفاعه (110 سم) وطوله (150 سم) وعرضه (24سم) . عارضة خشبية (مقعد سويدي)، طولها (2 . 4 م)، عرضها (7 سم)، سمكها (3 سم) ، ارتفاعها (35سم).حلقة قطرها (80-90 سم).

- ساعة توقيت - شريط قياس .

مواصفات الأداء:

توضع الأجهزة المذكورة بشكل دائري ، المسافة بين كل جهاز وآخر (3 م) .وعند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (القفز ، السير، الدحرجة، العبور، ... الخ) حسب استطاعته من جهاز لآخر، وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء .

تعليمات الاختبار :

. إذا كان الاختبار لأكثر من متعلم يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ، بحيث لا يستطيع أي متعلم من المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

التسجيل: تحتسب عدد الإجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار و قدره **دقيقتان**.

.

.

.

الورشة الثانية:اختبار المرونة الحركية

الأدوات المستخدمة :

---

[1] لمياء حسن الديوان ، أثر استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، أطروحة دكتوراه ،جامعة البصرة ، كلية التربية الرياضية ، 1999.

كرات اليد ، صندوق يتسع ل 15 كرة يد ،25 تلميذة يقفن على محيط الدائرة ليكن كشواخص لاستلام الكرات وإعادتها الى الصندوق للحيلولة دون ابتعاد الكرات عن محيط الدائرة ،كي لا تؤثر على الزمن الكلي المقرر لأداء الاختبار من قبل مجموعة المختبرين .

مواصفات الأداء : ترسم دائرة على الأرض نصف قطرها (2,5 م) ،يقف المختبر في وسطها وبالقرب منه صندوق الكرات ، وعند سماع الصافرة يبدأ المختبر برمي الكرة بأي جزء من أجزاء جسمه وبطرق مختلفة حسب استطاعته بشرط أن يستلم المختبر كرة أخرى حال انتهائه من أية محاولة لرمي الكرة .

تعليمات الإختبار :

ـ إذا كان الإختبار لأكثر من متعلم يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ،بحيث لا يستطيع أي متعلم من المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

ـ حاول أن لا تكرر طريقة رمي الكرة أكثر من مرة .

– تخاطب الباحثة المختبر قائلة : في الصندوق عدة كرات حاول أن ترمي أكبر عدد من الكرات بطرق مختلفة مستخدما أي جزء من أجزاء جسمك في ضرب الكرات خلال (4 دقائق) .

التسجيل : تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار و قدره **(4 دقائق)** .

الورشة الثالثة :اختبار الأصالة الحركية

الأدوات المستخدمة :

6 شواخص ، 4 حلقات

مواصفات الأداء : نرسم خط مستقيم على الأرض طوله (22م) توزع كالتالي :

يرسم على المترين الأولين بلون مغاير لخط البداية الذي يبعد (2م) ويرسم خط النهاية بلون مغاير للون في أخر (2م) من المسافة ،توضع الشواخص الستة بعد خط البداية ،المسافة بين كل شاخص(2م) ، ثم توضع الحلقات على الأرض كما وضعت الشواخص والمسافة بين كل واحدة (2م) ،وعند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (قفز، سير، دحرجة، عبور الشاخص) وحسب استطاعته من شاخص لآخر، وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء .أما الحلقات فعلى المختبر أن يحاول تدويرها حول جسمه و بأية طريقة .

تعليمات الاختبار :

. إذا كان الاختبار لأكثر من متعلم يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ، بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

التسجيل : تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار وقدرة **(3 دقائق)**

الملحق رقم (03)

جامعة الحاج لخضر . باتنة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

استبانة آراء السادة الخبراء لإقرار صلاحية صورة مقياس التفكير الإبداعي اللفظي

لتورانس و بارون المعرب من قبل سيد خير الله و تكيفه مع البيئة الجزائرية

الأستاذ الفاضل :..... الكلية:.....

الجامعة :.....

تحية عطرة و سلام .

تتوسم الباحثة في حضراتكم الخبرة العلمية والرأي السديد لبيان ملاحظاتكم عن صلاحية مقياس تورانس و بارون للتفكير الإبداعي والذي أعده للعربية سيد خير الله ، و مدى ملاءمته للبيئة الجزائرية و للعينة المستهدفة، و تقديم التعديل المقترح إن وجد.

ولكم وافر الاحترام والتقدير لتعاونكم مع الباحثة.

طالبة الماجستير: محبوبي نسيمة

السنة الجامعية : 2013/2012

تعريف بالمقياس و طريقة تصحيحه :

هو مقياس لقياس القدرة على التفكير الابداعي، المعرب من سيد خير الله عام (1974)[1] ، وقد تم إعداد هذا المقياس في البيئة العربية وسبق وان استعمل في الدراسات العربية ، ويمكن تطبيقه بطريقة جمعية في أي مستوى تعليمي ابتداء من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي . ويتكون هذا الاختبار من جزءين :

الجزء الأول : مأخوذ من إحدى بطاريات تورانس للتفكير الإبداعي المعروف: (The Minnesota tests of creative Thinking)

و يشمل هذا الجزء على أربع اختبارات فرعية هي :

أ . **الاستعمالات** : وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعدها استعمالات غير عادية لعلبة الصفيح والكرسي بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية ، وقد غيرت الباحثة علبة الصفيح بقارورة المشروبات الغازية، و ذلك لغموض المصطلح الأول و تعدد إيحاءاته في البيئة الجزائرية .

(زمن كل وحدة 5 دقائق) .

ب . المترتبات : وفيها يطلب إلى المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو إن نظام الأشياء تغير وأصبحت على نحو معين وهذا الاختبار تكون من وحدتين هما :

– ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات ؟

– ماذا يحدث لو إن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى ؟ (زمن كل وحدة 5 دقائق)

ج . المواقف : وفيها يطلب إلى المفحوص أن يتبين كيف يتصرف في بعض الموقف ويتكون الاختبار من موقفين هما:

– إذا عينت مسؤولا عن صرف النقود في النادي الذي أنت عضو فيه ويحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين ماذا تفعل ؟

---

[1] سيد خير الله ،بحوث تربوية ونفسية ،دار النهضة العربية، بيروت ، 1981 ، ص ص 10–12 .

– لو كانت المدارس جميعا غير موجودة على الإطلاق (او حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلما ؟ (زمن كل موقف خمس دقائق) .

د– التطوير والتحسين : وفيها يطلب من المفحوص أن يقترح طرق عدة لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما هي عليه كالدراجة وقلم الحبر . (زمن كل وحدة 5 دقائق)

الجزء الثاني:هو اختبار بارون المعروف باسم : Barrons Tests of Anagrams فيستخدم لتكوين الكلمات ويتكون في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية ، بنها) .

إن كل واحد من هذه الاختبارات الخمسة يقيس المكونات الثلاثة للتفكير الابداعي الطلاقة الفكرية ، المرونة التلقائية ، الأصالة .

إن مجموع درجات المكونات الثلاثة للتفكير الابداعي يمثل الدرجة الكلية للتفكير الابداعي .

طريقة تصحيح الاختبار :

يقدر لكل مفحوص أربع درجات على كل اختبار وهي :

أ. **الطلاقة الفكرية** : تقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين بالنسبة لاختبارات القسم الأول ،وبذكر اكبر عدد من الكلمات المناسبة الصحيحة بالنسبة للقسم الآخر للاختبارات .

ب. المرونة التلقائية : وتقاس بالقدرة على تنوع الإجابات المناسبة بحيث انه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزيد درجة المرونة بالنسبة للقسم الأول وتقاس في القسم الآخر بذكر اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم .

ج. الأصالة : تقاس بذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الأول في الاختبار وبعدد الكلمات ذات المعنى التي يشكلها الطالب والتي لم ترد في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الآخر من الاختبار . وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة او الكلمة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلا أما إذا زاد تكرارها فأن درجة أصالتها تقل .

د. الدرجة الكلية : هي حاصل جمع درجات الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة في وحدات الاختبار .

وقد اعتمد الباحث في حساب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية ،الضابطة) في اختبار القدرة الإبداعية على الآتي :

1. **حساب درجة طلاقة التفكير** : تمنح درجة واحدة لكل استجابة غير مكررة ، وغير خرافية ، او غير معقولة يكتبها الطالب الذي يطبق عليه اختبار القدرة الإبداعية ، وبذلك تكون درجة طلاقة تفكير الطالب تساوي عدد الأفكار التي يكتبها ، بعد حذف الأفكار الخرافية ، او الغير معقولة .

2. **حساب درجة مرونة التفكير**: يمنح درجة واحدة للأفكار جميعا التي تنتمي إلى ميدان حياتي واحد (صناعة ، زراعة ، تجارة ، سياسة ، ...) مهما يكن عددها ، وبذلك تكون درجة مرونة الطلبة بعدد الميادين التي نجدها في إجاباتهم لكل فقرة من الفقرات ، ولذلك نتوقع أن تكون درجة المرونة بشكل عام اقل من درجة الطلاقة .

3. **حساب درجة الأصالة** :

أ. يتم تدوين استجابات طلبة المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) جميعا عن فقرات الاختبار ، مع كتابة تكرارات كل استجابة أمامها ،ولا تكتب الأفكار الخرافية التي تم حذفها في الطلاقة والمرونة.

ب. تمنح (3) درجات لكل فكرة تكرر مرة واحدة فقط في استجابات طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة)

ج. تمنح (2) درجتان لكل فكرة تكرر مرتين عند طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة) .

د. تمنح درجة واحدة فقط لكل فقرة تكرر (3) مرات عند طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة) .

هـ. أما الأفكار التي تتكرر (4) مرات فأكثر في استجابات طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة) فتمنح صفرا (0) .

4. **حساب درجة الابداع الكلية** : تحسب الدرجة الكلية لكل طالب بجمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة .[1]

[1] كاظم عبد النور،.دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع ،دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، 2005 ،ص45.

اختبار التفكير الإبداعي العام المقدم للخبراء (المحكمين)

الجزء الأول :

أ . الإستعمالات : اذكر أكبر عدد من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير عادية (أي غريبة وغير مألوفة لدى زملائك كما تعتقد) للأشياء الآتية والتي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية؟

الزمن المخصص لكل منها (5) دقائق

الرقم	البند	يقيس	لايقيس	التعديل المقترح
01	قارورة المشروبات الغازية			
02	الكرسي			

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

ب . المترتبات :

ماذا يحدث لو إن نظام الأشياء تغير فأصبح على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد، حاول إن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات غير العادية (أي غريبة وغير مألوفة لدى زملاءك كما تعتقد) ؟ الزمن المخصص لكل منها (5) دقائق

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
01	ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟			
02	ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى .؟			

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

ج . المواقف :

كيف يمكنك التصرف في المواقف الآتية إذا كنت فيها ؟ الزمن المخصص لكل منها (5) دقائق

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
01	إذا عينت مسؤولاً عن النقود في النادي الذي أنت عضو فيه ويحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين ماذا تفعل؟			
02	ماذا لو كانت جميع المدارس غير موجودة (أو حتى ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلماً؟			

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

د . التطوير و التحسين :

فكر في طريقتين أو أكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو أفضل بتطورات وتحسينات تود أن تتحقق

(لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغيير الذي تقترحه ممكن التطبيق أولا) كما يجب أن تقترح شيئا يستخدم حاليا لجعل الشيء على نحو أفضل؟ الزمن المخصص لكل منها (5) دقائق

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
01	الدراجة الهوائية			
02	قلم الحبر			

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

الجزء الثاني :كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم، (على سبيل المثال :كلمة اقرأ تتكون من حروف ق. ر. أ. فيمكن أن تكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل أرق، قرر)

من الممكن أن تستعمل الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة الواحدة ؟الزمن المخصص لكل منها 5 دقائق

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
01	ديمقراطية			
02	واسط			

ملاحظة : إن الإجابات عن هذه الأسئلة مفتوحة (غير محددة بعدد معين) ، و لكنها موقوتة (محددة فقط بزمن معين) .

الملحق رقم (04)

الوحدة التعلُمية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الكفاءة القاعدية	أن يتمكن المتعلم من تنويع التدخلات بمجهودات مناسبة لضمان أفضل نتيجة .
الهدف التعلمي	المشاركة في منافسة و قيام المتعلم بالأدوار المنوطة في الدفاع و الهجوم .
النشاط الجماعي	كرة اليد

النقائص	الأهداف الخاصة	الأهداف الإجرائية
	تقويم تشخيصي	منافسة بين المتعلمين مع إبقاء الفريق الفائز.
منتوج التقويم : *المستوى العام للمتعلمين في نشاط كرة اليد هو : 37,29 ، مقسمة كما يلي : الاحتفاظ بالكرة : 34,96 ، التمركز و إعادة التمركز :47,34 ، العمل الدفاعي و الهجومي : 43, 66، التحول المناسب من وضعية إلى أخرى : 23 ,18 ، و عليه فإن المستوى دون المتوسط ، و سعيا منا إلى تحسين المكتسبات تم تسطير البرنامج التالي :		
*نقص في الإحتفاظ بالكرة و ذلك لـ . نقص في التحكم في المهارات الأساسية . عدم معرفة أهمية الاحتفاظ بالكرة . عدم استعمال المهارات في وقتها المناسب.	احتفاظ المتعلم (الفريق) بالكرة و التنقل بها في مختلف الاتجاهات (بعض أهم التقنيات)	*لعبة التمريرات العشرة بمتغيرات في : (طريقة التمرير و الإستقبال ، عدد التمريرات). *مباريات مصغرة مع التركيز على الاحتفاظ بالكرة.
*محدودية المعلومات عن مختلف الأدوار في الملعب. *وجود خلط في المناصب *الدفاع بعشوائية .	قيام المتعلم بالدور المناسب لحماية المرمى و استرجاع الكرة (الوضعيات الأساسية في الدفاع)	*الهجوم . الدفاع : . اختيار توزيع معين للمتعلمين (0.6) . امكانية تغيير المتعلم لمنصبه. . تبادل الفريقين الدفاع و الهجوم كل (4 د)
* وجود صعوبات في التأقلم مع الأدوار الدفاعية و الهجومية. *قلة التنسيق بين المتعلمين مما ينعكس سلبا على الأداء الجماعي للفوج .	تنظيم المتعلمون للعمل الجماعي في الدفاع و الهجوم . (التنسيق بين العمل بالكرة وبدونها)	*لعبة التمرير إلى القائد. . منافسة مصغرة في نصف الملعب بحيث الفريق المدافع عن المرمى يحاول تسجيل النقاط بإيصال الكرة إلى القائد، مع تبادل الأدوار كل (3د)و احتساب النتيجة.
*افتقار المتعلمين إلى معلومات خاصة بالتنظيمات الدفاعية و الهجومية . *المراقبة العشوائية للخصم . *الهجوم العشوائي .	رد الفعل المناسب حسب الموقف في الدفاع و الهجوم . (التعرف على بعض التكتيكات الدفاعية البسيطة)	*الهجوم ـ الدفاع : . اعتماد تنظيم بسيط (الدفاع المسطح). . اعتماد تنظيم (1ضد1) مع احتساب النتيجة . . الهروب من المراقبة ، و خلق الثغرات.
*بطء في التحول من حالة إلى أخرى (الدفاع و الهجوم). *العودة العشوائية إلى المنطقة في بعض الأحيان.	تحول المتعلم بسرعة من الدفاع إلى الهجوم و العكس . (المشاركة الفعالة في الدفاع و الهجوم)	*مناقشة بين المتعلمين : . مباريات مصغرة (5 د). . العمل في أروقة . . لا وجود للتبديل مع احتساب النتيجة .
*محدودية المعارف المتعلقة بالجانب التنظيم للمنافسة.	تمكن المتعلم من تنظيم منافسة شبه حقيقية .	*إجراء منافسة شبه حقيقية مع إسناد الأدوار التنظيمية للمتعلمين .
*مدى استثمار المكتسبات .	تقويم تحصيلي	*تنظيم المتعلم لمنافسة شبه حقيقية ، مع تسجيل النتائج .
منتوج التقويم التحصيلي		

الملحق رقم (05) : يوضح وحدات تعليمية في كرة اليد مطبقة بأسلوب حل المشكلات

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم :01

النشاط	الهدف الخاص
كرة اليد	**تقويم تشخيصي**

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية لمدة 10 د	الحالة التعلمية الأولى : *جري خفيف + حركات تسخينية عامة +إطالة عضلية. * لعبة التمريرات العشرة	10 د 10 د	*العمل المنظم + تسلسل الحركات
مرحلة التعلم	*استثمار المكتسبات لتحقيق الفوز في مباريات مصغرة.	الحالة التعلمية الثانية : * منافسة بين أفواج القسم مع إسناد التنظيم و التأطير للمتعلمين.	15x 2 د	* مدى معرفة المتعلمين للنشاط : . التحكم في المهارات. . متابعة تحركات الخصم. متابعة الهروب من المراقبة و إيجاد الحلول المناسبة في الدفاع و الهجوم. . البقاء على درجة كبيرة من التركيز.
مرحلة التقييم	*العودة إلى الهدوء .	* إطالة عضلية .	10 د	*مناقشة المستوى العام.

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم : 02

النشاط	الهدف الخاص
كرة اليد	**احتفاظ المتعلم (الفريق) بالكرة و يتنقل بها في مختلف الاتجاهات.**

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية مدة 10 د. *انجاز الحالة التعلمية الأولى و الثانية:10x02 مرات .	الحالة التعلمية الأولى : *جري خفيف + حركات تسخينية عامة +إطالة عضلية. *عمل بالأفواج : 1 . الوثب من وضع منخفض إلى أقصى امتداد في مواجهة الجدار. 2 . التمدد إلى أعلى من الوقوف باستعمال الكرات الطبية و الجلات .	10 د 10 د	*العمل المنظم + تسلسل الحركات. *أداء التمارين بوضعية صحيحة. *بلوغ أقصى امتداد. *تحقيق العدد المطلوب من التكرارات .
مرحلة التعلم	*تحقيق 10 تمريرات باستعمال كل المهارات المكتسبة سابقا. *تسجيل أكبر نقاط خلال 05 د من اللعب باستعمال المكتسبات السابقة في الهجوم، و استرجاع أكثر كرات في الدفاع. *.الاحتفاظ بالكرة في مباراة مصغرة 05 د.	الحالة التعلمية الثانية : لعبة التمريرات العشرة (لعب حر) . الحالة التعلمية الثالثة : **الفوج الأول** :الهجوم x الدفاع مع بداية الهجوم من وسط الميدان . **الفوج الثاني** :التنطيط + التمرير في مجموعات ثنائية و ثلاثية. الحالة التعلمية الرابعة : * منافسة مصغرة بين الأفواج .	2 x 5 د 5 x 02 د 15 د	*تحقيق أكبر عدد من التمريرات. *الاحتفاظ بالكرة لتسجيل أكبر عدد من الأهداف . *إيصال الكرة إلى الزميل في أحسن الظروف. *عدم تضييع كرات كثيرة .
مرحلة التقييم	*انجاز دورتين على محيط الملعب بإيقاع خفيف جدا.	*جري خفيف على محيط الملعب .	5د	*تصحيح الأخطاء الشائعة .

الملحق رقم (06) : يوضح وحدات تعليمية في كرة اليد مطبقة بالأسلوب الأمري

ملاحظة : يبدأ المعلم بأداء النموذج أولا في كل وضعية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم :01

النشاط	الهدف
كرة اليد	إختبار كشف المستوى

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*تحضير عام . *تحضير خاص	*شرح هدف الحصة – الجري حول الملعب (جري خفيف). – تقسيم المتعلمين إلى فوجين (أ)و(ب) . – القيام بحركات تسخينية عامة . حركات تمديدية من الأعلى إلى الأسفل بإشراف المعلم .	10 د	*التدرج في الحركات.
مرحلة التعلم	*القيام بعدة تمارين أساسية في كرة اليد لمعرفة مستوى المتعلمين. * بعد ملاحظة مستو ى التلاميذ نقوم بالتحقيق أكثر بإجراء مقابلة بين فرق القسم و التصحيح في كل مرة.	– نقوم بتقسيم المتعلمين إلى قسمين من أجل القيام بالتمارين التالية :.الجري بالكرة .التمرير بين المتعلمين ، و القذف نحوى المرمى لمعرفة مستوى كل متعلم. * النموذج يبدؤه المعلم أولا * منافسة مصغرة بين أفواج القسم في مباريات تدوم5 دقائق مع بقاء الفريق الفائز لتطبيق مختلف التقنيات التي تعلمها . * التحكيم يقوم به المعلم .	15 د 20د	* إجراء التمارين الثلاثة من طرف كل متعلم . . – التركيز على هدف الحصة. * مدى التحكم في تقنيات اللعبة بالكرة و بدونها . *مدى التفاعل مع قوانين اللعبة و إحترام قرارات الحكم .
مرحلة التقييم	* الرجوع إلى الهدوء و إلى الحالة الطبيعية مع الإسترخاء. .	* جري خفيف حول الميدان. *إطالة عضلية و مناقشة الأخطاء الشائعة .	15 د	*مشاركة المتعلمين في المناقشة بشكل إيجابي.

ملاحظة : يبدأ المعلم بأداء النموذج أولا في كل وضعية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم :02

النشاط	الهدف
كرة اليد	أن يحتفظ المتعلم (الفريق) بالكرة و يتنقل بها في مختلف الاتجاهات

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*تحضير عام . *تحضير خاص	*جري خفيف . حركات تسخينية . إطالة عضلية . تقوية عضلية.	15 د	*التدرج في الحركات و إتقانها .
مرحلة التعلم	*محاولة التحكم في مختلف أنواع التمرير . *استعمال طرق التمرير المتعلمة لتحقيق 10 تمريرات متتالية.	* التمرين الأول : . العمل في أفواج متقابلة . . التمريرة العادية على مستوى الصدر على مسافة 3متر من الثبات. . التمريرة الطويلة : نفس العمل مع الزيادة في المسافة . نفس العمل باستعمال التمريرة المرتدة من الثبات. *التمرين الثاني : لعبة التمريرات العشرة باستعمال كل أنواع التمرير المتعلمة . *التمرين الثالث: ورشة1- وضع فوجين متقابلين، تبادل الكرة بينهما مع التنقل نحو الأمام. ورشة2- وضع التلاميذ في شكل قاطرات بحيث يتم تنقل التلاميذ بالكرة في علاقة بين 3 لاعبين في نفس الوقت	10 د 10 د 10 د	.الإستقبال الجيد باليدين التمرير الجيد بيد واحدة و تقدم رجل الإرتكاز . . تقدير مكان ارتداد الكرة . . التوجيه الجيد للكرة (الدقة في التمرير). ايصال الكرة إلى الزميل في مستوى الصدر -عدم اسقاط الكرة أثناء التنقل التأكيد على توجيه الكرة على مستوى الصدر و استعمال الوضعية الأساسية. التنقل في خط مستقيم مع عدم استعمال الخطوات الجانبية
مرحلة التقييم	*العودة إلى الهدوء	*إطالة عضلية . *مناقشة الأخطاء .	15 د	*مناقشة المستوى العام .

ملاحظة : يبدأ المعلم بأداء النموذج أولا في كل وضعية

الملحق رقم (07)

جامعة الحاج لخضر . باتنة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

استبانة آراء السادة المحكمين لإقرار صلاحية كل من الوحدة التعلمية و الوحدات التعليمية

أساتذتي الأفاضل : تحية عطرة و سلام .

في إطار إنجاز رسالة ماجيستير بعنوان علاقة استراتيجية حل المشكلات بتنمية التفكير الإبداعي خلال حصة التربية البدنية و الرياضية ـ دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية (19 سنة) ـ

و نظرا لما تتمتعون به من خبرة في مجال التدريس تتوسم الباحثة في حضراتكم الخبرة العلمية والرأي السديد لبيان ملاحظاتكم عن مدى صلاحية و ملاءمة كل من الوحدة التعلمية و الوحدات التعليمية للنشاط المختار و للعينة المستهدفة، و تقديم التعديل المقترح إن وجد.

ولكم وافر الاحترام والتقدير و دمتم في خدمة البحث و الباحثين .

طالبة الماجستير: محبوبي نسيمة

السنة الجامعية : 2013/2012

تمهيـــــد :

لإظهار جوانب الظاهرة المراد دراستها يتعين على الباحث تحديد الإطار الميداني ، هذا ما جعلنا نهتم بهذا الجانب من أجل كشف ومعرفة فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي العام و الحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور ، وكذلك إثبات صحة فروض الدراسة أو نفيها . ويعتبر العمل الميداني المنظم بمثابة المترجم للأهداف التي يرمي إليها البحث من خلال التعرض لمجالات الدراسة والمنهج المتبع والعينة التي تنصب عليها هذه الدراسة ، ونوع الأدوات التي ستجمع من خلالها المعلومات من الجانب الأمبريقي، كما أن هذا الأخير يجب أن يعكس صدق وموضوعية تلك التصورات والأفكار النظرية التي يتم تكوينها حول المشكلة المطروحة و المراد دراستها .

1 . المنهج العلمي المتبع :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لأنه افضل المناهج التي تتناسب مع طبيعة الدراسة ، و هو الذي يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغيرات التابعة في التجربة عدا عامل واحد يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره في المتغيرات التابعة[1] .إن التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة يطلق عليه أسلوب المجموعتين المتكافئتين[2]؛ مجموعة ضابطة درست بالأسلوب الأمري ، و مجموعة تجريبية درست بأسلوب حل المشكلات، و ذلك من خلال استخدام القياسات القبلية و القياسات البعدية لكلا المجموعتين.

2 مجتمع الدراسة :

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة، من متعلمي الثالثة ثانوي ذكور بثانوية الشهيد العابد عيسى برأس العيون ولاية باتنة، البالغ عددهم 106 متعلما.

3 عينة الدراسة :

بعد أن حددت الباحثة مجتمع البحث (متعلمي الثالثة ثانوي ذكور بثانوية الشهيد العابد عيسى) اختارت عينتها بالطريقة العمدية ، والبالغ عددها 30 متعلما موزعين بالتساوي على قسمين، وقد تم تحديد المجموعات بالطريقة العشوائية اذ أصبح 15متعلما من قسم 3 ع ت 3 يمثلون المجموعة التجريبية التي تدرس بأسلوب حل المشكلات و 15 متعلما من قسم 3 ع ت 2 يمثلون المجموعة الضابطة التي تدرس بالأسلوب الأمري، وتم استبعاد 15 متعلما من قسم 3 ع ت 1 لاشتراكهم بالتجربة الاستطلاعية و(6 متعلمين آخرين ؛ من بينهم معفيين و 4 لتغيبهم يوم إجراء أحد الاختبارات) ، وبذلك بلغت النسبة المئوية للعينة (35,29%) . وكان معدل أعمار المجموعة الضابطة (19,73) سنة ، و أطوالهم (1,77) م و أوزانهم (77,77) كغ، أما معدل أعمار المجموعة التجريبية (19,53) سنة ، و أطوالهم (1,76) م و أوزانهم (76,42) كغ، كما هو موضح في الجدول رقم (6)

و قد راعت الباحثة ان الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية لأُسر المتعلمين تكاد تكون متقاربة.

---

[1] جابر عبد الحميد ، أحمد خيري ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1998 ، ص 200 .

[2] ذوفان عبيدات وآخرون ، البحث العلمي : مفهومه، أدواته، أساليبه، دار مجدلاوي للنشر ، الأردن،1982، ص 248 .

الجدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأعمار و أطوال و أوزان مجموعتي الدراسة

المعالم الإحصائية / المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
العمر بالسنوات	19.53	0.74	19.73	0.79
الطول بالمتر	1.76	0.74	1.77	0.04
الوزن بالكلغ	76.42	5.23	77.77	5.55
عدد المتعلمين	15		15	

3 ـ1 أسباب اختيار العينة:

يرىGESELLE ARNOD أن المتعلمين الذين يبلغ سنهم من 17 إلى 20 سنة، يستمرون في التكيف النفسي و الانفعالي، و تسير حياتهم نحو الحياة العادية لأي إنسان طبيعي راشد، نظرا لابتعادهم التدريجي عن فترة المراهقة و دخولهم في مرحلة الرشد و اكتمال تطورهم النفسي و العقلي[1].و ما جعل الباحثة تختار هذه المؤسسة هو ما تتوفره من إمكانات تتوافق و شروط إجراء التجربة ،وجود إدارة جد متفهمة و على رأسها مدير الثانوية ، و أستاذ ذو كفاءة عالية في مجال تدريس التربية البدنية و الرياضية.إضافة لملاءمة التوزيع الأسبوعي لحصص المجموعات لفراغات الباحثة و هو ما سمح بتطبيق كل الإختبارات و حضور معظم الحصص بمعية الأستاذ المساعد و التي تم إجراؤها في أحسن الظروف . هذا زيادة لكون المتعلمون في هذه المرحلة، يمتازون بالهدوء و الرزانة، ما يجعلهم أكثر تقبلا لقرارات المعلمين، خاصة و أنهم مقبلون على امتحان شهادة البكالوريا، و قد اختارت الباحثة العينة من جنس واحد لتتمكن من إجراء الإختبار الحركي خلال الساعتين و هي المدة المقررة في البرنامج الأسبوعي لكل قسم ، لأن عكس ذلك سيستغرق وقتا أطول .

3 ـ 2 ـ وصف عينة الدراسة :

[1] إدير عبد النور ، دراسة أثر بعض أساليب التدريس على مستوى التعلم الحركي و المهاري و التحصيل المعرفي خلال درس التربية البدنية و الرياضية ، أطروحة دكتوراه، معهد التربية البدنية و الرياضية سيدي عبد الله ، زرالدة، الجزائر ، نقلا عن

Geselle Arnold,L'Adolescent de 10 à 16 ans,06 éme édition,P.U.F,Paris,France,1985,p 261.

الجدول رقم (7) يوضح عدد أفراد عينة الدراسة و الأسلوب المتبع مع كل مجموعة

الرقم	القسم	عدد المتعلمين	مجموعات الدراسة	أسلوب التدريس المتبع
01	3 ع ت 2	15	المجموعة الضابطة	أسلوب الأمري
02	3 ع ت 3	15	المجموعة التجريبية	أسلوب حل المشكلات
المجموع		30 متعلما		

3 . 3 تجانس و تكافؤ مجموعتي الدراسة :

ينبغي على الباحث أن يُكون مجموعات متكافئة على الاقل فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة بمتغيرات البحث[1].

3 . 3 . 1 . تجانس مجموعتي الدراسة :

لكي تتأكد الباحثة من تجانس أفراد كل مجموعة (ضابطة و تجريبية) فيما بينهم أجرت معامل ارتباط بيرسون على كل مجموعة في (العمر، الطول ، الوزن ، المهارات الإبداعية العامة و الحركية) للاختبارات القبلية.

الجدول رقم (8) يوضح تجانس متعلمي المجموعة الضابطة في العمر ،الطول، الوزن ، المهارات الإبداعية العامة و الحركية

المتغيرات	العمر بالسنوات	الطول بالمتر	الوزن بالكغ	الطلاقة الفكرية	المرونة التلقائية	الأصالة	الطلاقة الحركية	المرونة الحركية	الأصالة الحركية
العمر بالسنوات	1	−,060	−,132	,205	,322	,306	−,160	−,421	−,068
الطول بالمتر	−,060	1	,945**	−,267	−,352	−,206	−,470	−,621*	−,510
الوزن بالكغ	−,132	,945**	1	−,235	−,312	−,188	−,536*	−,570*	−,510
الطلاقة الفكرية	,205	−,267	−,235	1	,943**	,905**	,208	−,005	,469

[1] ديولولد فاندلين و آخرون ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1984، ص 398 .

المرونة التلقائية	,322	−,352	−,312	,943**	1	,892**	,203	,051	,429
الأصالة	,306	−,206	−,188	,905**	,892**	1	−,028	−,129	,421
الطلاقة الحركية	−,160	−,470	−,536*	,208	,203	−,028	1	,492	,480
المرونة الحركية	−,421	−,621*	−,570*	−,005	,051	−,129	,492	1	,441
الأصالة الحركية	−,068	−,510	−,510	,469	,429	,421	,480	,441	1

* مستوى الدلالة عند **0.05** * * مستوى الدلالة **عند 0.01**

يتضح من الجدول أن المجموعة الضابطة متجانسة لأن قيمة معامل الإرتباط لم تتجاوز(±1).

الجدول رقم (9) يوضح تجانس متعلمي المجموعة التجريبية في العمر ،الطول، الوزن ، المهارات الإبداعية العامة و الحركية

المتغيرات	العمر بالسنوات	الطول بالمتر	الوزن بالكغ	الطلاقة الفكرية	المرونة التلقائية	الأصالة	الطلاقة الحركية	المرونة الحركية	الأصالة الحركية
العمر بالسنوات	1	−,185	−,131	−,227	−,386	−,321	−,139	−,010	−,033
الطول بالمتر	−,185	1	,867**	,191	,176	,162	,182	,134	,178
الوزن بالكغ	−,131	,867**	1	,283	,235	,229	,012	,020	−,051
الطلاقة الفكرية	−,227	,191	,283	1	,956**	,865**	,387	,383	,094
المرونة التلقائية	−,386	,176	,235	,956**	1	,916**	,267	,282	,027
الأصالة	−,321	,162	,229	,865**	,916**	1	,034	,103	−,155
الطلاقة الحركية	−,139	,182	,012	,387	,267	,034	1	,864**	,727**
المرونة الحركية	−,010	,134	,020	,383	,282	,103	,864**	1	,779**
الأصالة الحركية	−,033	,178	−,051	,094	,027	−,155	,727**	,779**	1

* مستوى الدلالة عند 0.05 * * مستوى الدلالة عند 0.01

يتضح من الجدول أن (المجموعة التجريبية) متجانسة لان قيمة معامل الإرتباط لم تتجاوز (±1).

3 . 3 . 2 . تكافؤ مجموعتي الدراسة :

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بتنفيذ الوحدات التعليمية ،إعتمدت الباحثة على نتائج المجموعتين في كل من الإختبار القبلي للتفكير الإبداعي العام ، و الإختبار القبلي للتفكير الإبداعي الحركي.

3 . 3 . 2 . 1 . تكافؤ مجموعتي الدراسة في إختبار التفكير الإبداعي العام :

جدول رقم (10) يوضح الأوساط الحسابية و الإنحرافات المعيارية و قيمة (ت) المحسوبة في الإختبار القبلي للتفكير الإبداعي العام

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	أسلوب حل المشكلات		الأسلوب الأمري		قيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
الطلاقة العامة	15	54.40	18.31	46.80	9,68	1.49	2.05	غيردالة
المرونة العامة	15	45.93	13.05	39.27	8.63	1.75		غيردالة
الأصالة العامة	15	68.53	23.03	49.60	21.45	1.87		غيردالة
الدرجة الكلية	15	168.86	54.39	135.67	39.76	1.78		غيردالة

درجة الحرية = 28 مستوى الدلالة = 0,05

كشفت نتائج التحليل في الجدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) بلغ 54.40 و بلغ الإنحراف المعياري18.31 في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (الأسلوب الأمري)46.80 و بلغ الإنحراف المعياري9.68 أما قيم (ت) المحسوبة فكانت أقل من قيمتها الجدولية 2.05عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) و درجة حرية 28 في جميع المهارات ؛ حيث بلغت قيمتها في الطلاقة العامة 1.49 و في المرونة العامة 1.75 و في الأصالة العامة 68.53 و هذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات متعلمي المجموعة التجريبية

و متوسط علامات متعلمي المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي العام ،لذا يمكن اعتبار المجموعتين متكافئتين قبل البدء في تنفيذ الوحدات التعليمية.

3 . 3 . 2 . 2 . تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي الحركي :

جدول رقم (11) يوضح الأوساط الحسابية و الانحرافات المعيارية و قيمة (ت) المحسوبة في الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي الحركي

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	أسلوب حل المشكلات		الأسلوب الأمري		قيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
الطلاقة الحركية	15	8.67	3.69	8.93	2.93	0.30	2.05	غيردالة
المرونة الحركية	15	45.93	6.80	14.53	3.58	0.68		غيردالة
الأصالة الحركية	15	10.93	4.26	11.13	3.24	0.17		غيردالة
الدرجة الكلية	15	35.07	13.77	34.60	7.86	0.18		غيردالة

درجة الحرية = 28 مستوى الدلالة = 0,05

كشفت نتائج التحليل في الجدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) بلغ 8.67 و بلغ الإنحراف المعياري 3.69 في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (الأسلوب الأمري)8.93 و بلغ الإنحراف المعياري2.93 أما قيم (ت) المحسوبة فكانت أقل من قيمتها الجدولية 2.05 عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)و درجة حرية 28 في جميع المهارات ؛ حيث بلغت قيمتها في الطلاقة الحركية 0.30 و في المرونة العامة 0.68 و في الأصالة العامة 0.17 .و هذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات متعلمي المجموعة التجريبية و متوسط علامات متعلمي المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي الحركي ،لذا يمكن اعتبار المجموعتين متكافئتين قبل البدء في تنفيذ الوحدات التعليمية.

وبهذا قد تأكدت الباحثة أن المجموعتين متجانستان ومتكافئتان قبل البدء في تطبيق الوحدات التعليمية.

4 . التصميم التجريبي :

اعتمدت الباحثة تصميم المجموعتان المتكافئتان (الضابطة والتجريبية) و هو أحد أنواع التصاميم التجريبية المستخدمة في البحوث التجريبية كما موضح في الشكل رقم (02) .

المجموعة	المقاييس و الاختبارات القبلية	معالجة تجريبية (متغير مستقل)	المقاييس و الاختبارات البعدية
التجريبية	1 . تفكير إبداعي عام لتورانس و بارون 2 . تفكير إبداعي حركي للمياء الديوان	وحدة تعلمية في كرة اليد بأسلوب حل المشكلات	1 . تفكير إبداعي عام لتورانس و بارون 2 . تفكير إبداعي حركي للمياء الديوان
الضابطة	1 . تفكير إبداعي عام لتورانس و بارون 2 . تفكير إبداعي حركي للمياء الديوان	وحدة تعلمية في كرة اليد بالأسلوب الأمري	1 . تفكير إبداعي عام لتورانس و بارون 2 . تفكير إبداعي حركي للمياء الديوان

الشكل رقم (02) يوضح التصميم التجريبي للدراسة

قد تؤثر بعض المتغيرات التي لا يتم أخذها بعين الاعتبار على نتائج الدراسة، و التي لا تدخل في تصميم البحث و لا تخضع أيضا لسيطرة الباحث ، و هذه المتغيرات يجب تحديدها و ضبطها قصد السيطرة عليها ، و ذلك لتحقيق سلامة التصميم التجريبي ، و من المعروف أن سلامة التصميم له جانبان داخلي و خارجي[1] .

و لتوضيح ذلك قمنا بإتباع الخطوات التالية :

4 . 1 . السلامة الداخلية للتصميم التجريبي : يتم التحقق من السلامة الداخلية عندما يتأكد الباحث أو الباحثة من أن العوامل الدخيلة قد أمكن السيطرة عليها في التجربة ،حيث لن تحدث أثرا في المتغير التابع و هذه العوامل هي :

* **الظروف المصاحبة لإجراء التجربة الميدانية :** ما ينبغي التأكيد عليه أن التجربة الميدانية جرت في أحسن الظروف حسب المخطط الزمني المقترح لها .

* **الأجهزة و الأدوات المستخدمة في التجربة :** تمكنت الباحثة من السيطرة على هذا المتغير باستخدام الأدوات نفسها مع المجموعتين قيد الدراسة .

---

[3] عبد الجليل إبراهيم الزوبعي ، محمد أحمد الغنام ، مناهج البحث في التربية ، مطبعة جامعة بغداد ، العراق ، 1981 ،ص 95 .

* **أفراد عينة التجربة :** لقد تمت السيطرة على هذا العامل من خلال حرص الباحثة على أن تكون مجموعتا الدراسة متكافئتين من حيث التخصص الذي ينتمون إليه (علوم تجريبية)،إضافة إلى تكافئهما في متغيرات (السن ، الطول ، الوزن، بعض المهارات الإبداعية العامة و الحركية) كما هو موضح في الجدول رقم (08) و الجدول رقم (09) السابقين .

4 . 2 . السلامة الخارجية للتصميم :من بين العوامل التي يمكن أن تؤثر في السلامة الخارجية لتصميم التجربة الميدانية ، العوامل و المتغيرات التالية :

***المادة التعليمية :** حرصت الباحثة على أن تكون المواقف التعليمية تتناسب و طبيعة الأسلوب المتبع، متخذة منهاج التربية البدنية و الرياضية كمرجع أساسي.

***المدة الزمنية لتطبيق الإختبارين و تنفيذ الوحدات التعليمية :**

لقد كانت المدة الزمنية متكافئة بين مجموعتي الدراسة فيما يخص الوقت المستغرق لتطبيق الاختبارين و مدة تنفيذ الوحدات التعليمية ، فكلا المجموعتين بُرمجت حصتهما من الساعة 10:00إلى غاية الساعة 12:00.

5 . أدوات الدراسة:

لتحقيق الهدف من هذه الدراسة ، اعتمدت الباحثة على اختبار التفكير الإبداعي العام لتورانس و اختبار التفكير الإبداعي الحركي للمياء الديوان ،إضافة لوحدة تعلمية في كرة اليد طُبقت بأسلوبين (أسلوب حل المشكلات للمجموعة التجريبية، الأسلوب الأمري للمجموعة الضابطة) .

5 . 1 . اختبار التفكير الإبداعي العام لتورانس و بارون:بعد إطلاع الباحثة على عدد من الاختبارات ذات العلاقة بالتفكير الابداعي ، وجدت إن مقياس تورانس لقياس القدرة على التفكير الابداعي ملحق رقم (01) ، هو المقياس الملائم للدراسة الحالية .

5 . 1 . 1 . تعريف بالمقياس:هو مقياس لقياس القدرة على التفكير الابداعي، المعرب من سيد خير الله عام (1974)[1] ، وقد تم إعداد هذا المقياس في البيئة العربية و سبق و أن استعمل في الدراسات

[1] سيد خير الله .بحوث تربوية ونفسية ،دارالنهضة العربية، بيروت ، 1981 ، ص10.

العربية، ويمكن تطبيقه بطريقة جمعية في أي مستوى تعليمي ابتداء من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي . ويتكون هذا الاختبار من جزئين :

الجزء الأول : مأخوذ من إحدى بطاريات تورانس للتفكير الإبداعي المعروف The Minnesota tests of creative Thinking

و يشمل هذا الجزء على أربع اختبارات فرعية هي :

أ . **الاستعمالات** : وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعدها استعمالات غير عادية لعلبة الصفيح والكرسي بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية ، وقد غيرت الباحثة علبة الصفيح بقارورة المشروبات الغازية، و ذلك لغموض المصطلح الأول و تعدد إيحاءاته في البيئة الجزائرية .

(زمن كل وحدة 5 دقائق) .

ب . المترتبات : وفيها يطلب إلى المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو إن نظام الأشياء تغير وأصبح على نحو معين وهذا الاختبار تكون من وحدتين هما :

– ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات ؟

– ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى ؟

(زمن كل وحدة 5 دقائق)

ج . المواقف : وفيها يطلب من المفحوص أن يبين كيف يتصرف في بعض المواقف ويتكون الاختبار من موقفين هما:

– إذا عينت مسؤولا عن صرف النقود في النادي الذي أنت عضو فيه ويحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين ماذا تفعل ؟

– لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق (او حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلما؟

(زمن كل موقف 5دقائق) .

د- التطوير والتحسين : وفيها يطلب من المفحوص أن يقترح طرق عدة لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما هي عليه كالدراجة وقلم الحبر .

(زمن كل وحدة 5 دقائق)

الجزء الثاني : هو اختبار بارون المعروف باسم : Barrons Tests of Anagrams فيستخدم لتكوين الكلمات ويتكون في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية ، بنها) .وقد غيرت الباحثة كلمة بنها بمصطلح واسط ، و ذلك لغرابة المصطلح الثاني عن البيئة الجزائرية .

إن كل واحد من هذه الاختبارات الخمسة يقيس المكونات الثلاثة للتفكير الابداعي الطلاقة الفكرية ، المرونة التلقائية ، الأصالة .

إن مجموع درجات المكونات الثلاثة للتفكير الإبداعي يمثل الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي .

5 . 1 . 2 . تقييم مقياس التفكير الإبداعي العام :

يقدر لكل مفحوص أربع درجات على كل اختبار و هي :

أ. **الطلاقة الفكرية :** تقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين بالنسبة لاختبارات القسم الأول ،وبذكر اكبر عدد من الكلمات المناسبة الصحيحة بالنسبة للقسم الآخر للاختبارات .

ب. المرونة التلقائية : وتقاس بالقدرة على تنوع الإجابات المناسبة بحيث انه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزيد درجة المرونة بالنسبة للقسم الأول، وتقاس في القسم الآخر بذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم.

ج. الأصالة : تقاس بذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الأول في الاختبار وبعدد الكلمات ذات المعنى التي يشكلها الطالب والتي لم ترد في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الآخر من الاختبار . وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة او الكلمة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلا أما إذا زاد تكرارها فأن درجة أصالتها تقل .

د. الدرجة الكلية : هي حاصل جمع درجات الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة في وحدات الاختبار .

وقد اعتمدت الباحثة في حساب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية ،الضابطة) في اختبار المهارات الإبداعية على الآتي :

5 . 1 . 2 . 1 حساب درجة طلاقة التفكير : تمنح درجة واحدة لكل استجابة غير مكررة ، وغير خرافية ، او غير معقولة يكتبها المتعلم الذي يطبق عليه اختبار القدرة الإبداعية ، وبذلك تكون درجة طلاقة تفكير الطالب تساوي عدد الأفكار التي يكتبها ، بعد حذف الأفكار الخرافية ، أو الغير معقولة .

5 . 1 . 2 .2 . حساب درجة مرونة التفكير: تمنح درجة واحدة للأفكار جميعا التي تنتمي إلى ميدان حياتي واحد (صناعة ، زراعة ، تجارة ، سياسة ، ...) مهما يكن عددها ، وبذلك تكون درجة مرونة المتعلمين بعدد الميادين التي نجدها في إجاباتهم لكل فقرة من الفقرات ، ولذلك نتوقع أن تكون درجة المرونة بشكل عام أقل من درجة الطلاقة .

5 . 1 . 2 . 3 . حساب درجة الأصالة :

أ. يتم تدوين استجابات طلبة المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) جميعا عن فقرات الاختبار ، مع كتابة تكرارات كل استجابة أمامها ،ولا تكتب الأفكار الخرافية التي تم حذفها في الطلاقة والمرونة.

ب. تمنح (3) درجات لكل فكرة تكرر مرة واحدة فقط في استجابات طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة)

ج. تمنح (2) درجتان لكل فكرة تكرر مرتين عند طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة) .

د. تمنح درجة واحدة فقط لكل فقرة تكرر (3) مرات عند طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة) .

هـ. أما الأفكار التي تتكرر (4) مرات فأكثر في استجابات طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة) فتمنح صفرا (0) .

5 . 1 . 2 . 4 حساب درجة الابداع الكلية : تحسب الدرجة الكلية لكل متعلم بجمع درجات الطلاقة و المرونة و الأصالة .[1]

[1] كاظم عبد النور ، دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع ، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، 2005 ، ص45.

5 . 1 . 3 . الشروط السيكومترية للاختبار :

يقصد بالشروط السيكومترية للاختبار تلك الخصائص الضرورية و المتعلقة بالصدق و الثبات و المعايير و التي يتم حسابها بعد تجريب الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع ، و تعتمد جودة الاختبار على مدى توافر بيانات مناسبة لهذه الخصائص[1].

5 . 1 . 3 . 1. صدق الاختبار :

يعد الصدق من أهم معايير جودة الاختبار و يعرفه ليندكويست Lindquist على أنه " الدقة التي يقيس بها الاختبار ما وضع لأجله "[2]و يقصد به مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه ، و الصدق يشير إلى نتائج أداة القياس (الاختبار أو المقياس) التي تطبق على الأفراد و ليس إلى الأداة ذاتها .

اعتمدت الباحثة في ذلك :

5 . 1 . 3 . 1. 1 . الصدق الظاهري : وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض مقياس التفكير الابداعي على مجموعة من المختصين[*] في مجال علم النفس التربوي ، التربية البدنية و الرياضية و الأدب،لإقرار صلاحية فحوى بنوده و مدى علاقتها بما تقيسه منطقيا، و ملاءمته للعينة الحالية و مدى وضوحه من ناحية الصياغة اللغوية و وضوح تعليماته، وقد نال موافقتهم بنسبة 100% فيما يخص البنود (2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7 ، 8 ، 9) و نسبة 80 % فيما يخص البندين (1، 10) الذين تم تغييرهما. و الجدول رقم (12) يوضح ذلك.

---

[1] صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان ، الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية و التربوية ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، 2002، ص350 .

[2] محمد نصر الدين رضوان ، المدخل إلى القياس في التربية البدنية و الرياضية ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، 2006 ، ص 177 .

[*] السادة المحكمون هم :

1- د . عبد النور إدير ، تربية بدنية و رياضية ، معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية ، جامعة باتنة.

2- أ . عبد الكريم شوشان ، علم النفس ، كلية العلوم الإجتماعية ، جامعة باتنة.

3- أ . مفيدة عبد الحفيظ ، علم النفس ، معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية ، جامعة باتنة.

4- أ.خميسة قنون ، علم النفس التربوي ، كلية العلوم الإجتماعية ، جامعة مسيلة.

5- أ. د بلقاسم دفة ، علوم اللسان ، كلية الآداب و اللغات، جامعة باتنة.

جدول رقم (12) يوضح الصدق الظاهري لاختبار التفكير الإبداعي العام

البند	المحكم 1		المحكم 2		المحكم 3		المحكم 4		المحكم 5		م	%
	يقيس	لايقيس	يقيس	لايقيس	يقيس	لايقيس	يقيس	لايقيس	يقيس	لايقيس		
01	*		*			*	*		*		4	80
02	*		*		*		*		*		5	100
03	*		*		*		*		*		5	100
04	*		*		*		*		*		5	100
05	*		*		*		*		*		5	100
06	*		*		*		*		*		5	100
07	*		*		*		*		*		5	100
08	*		*		*		*		*		5	100
09	*		*		*		*		*		5	100
10	*			*	*		*		*		4	80

5 .1 . 3 .1 .2 . الصدق التمييزي :يعبر عن مدى تمييز الاختبار بين المتعلم ذي التحصيل المرتفع ، و المتعلم ذي التحصيل المنخفض في اختبار التفكير الإبداعي العام ، و لتعيين معامل التمييز لكل مهارة اعتمدت الباحثة على علامات متعلمي العينة الاستطلاعية ، و استخدمت تقسيم جونسون لأن العينة صغيرة ، و ذلك 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 (13) يوضح الصدق التمييزي لمهارات التفكير الإبداعي العام

المعالم الإحصائية	مهارات التفكير الإبداعي العام		
	الطلاقة العامة	المرونة العامة	الأصالة العامة
المتوسط الحسابي للعلامات العليا	63,00	48,40	106,00
الانحراف المعياري للعلامات العليا	7,314	5,128	17,564
عدد متعلمي الفئة العليا	5		
المتوسط الحسابي للعلامات الدنيا	34,20	26,60	
الانحراف المعياري للعلامات	7,396	5,505	
عدد متعلمي الفئة الدنيا	5		
دلالة (ت)	0,90	0,90	0,89

. نلاحظ من الجدول أن قيم(ت) دالة في جميع مهارات التفكير الإبداعي العام ؛ حيث بلغت 0.90 في كل من مهارتي الطلاقة العامة و المرونة العامة ، و بلغت 0.89 في مهارة الأصالة العامة، و هو ما يعني وجود فروق بين الفئة العليا و الفئة الدنيا لعلامات المتعلمين، و بذلك تحقق التمييز لمهارات التفكير الإبداعي العام ،و عليه فالاختبار يتميز بصدق تمييزي عال.

5 . 1 . 3 .2 . ثبات الاختبار :

يقصد بالثبات حصول الفرد على نفس الدرجات إذا طبقت عليه نفس الأداة و تحت نفس الظروف ،و هو يعني بذلك مقدار التباين أو التقارب بين درجات الأفراد إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد و تحت ظروف مشابهة.[1]

من المتفق عليه أن الثبات يشير إلى مدى الدقة و الإتقان الذي يقيس به الاختبار الظاهرة التي وضع من أجلها،لذلك يمثل الثبات أحد أهم الشروط الواجب توافرها في أدوات القياس أيا كانت هذه الأدوات [2].

لقد اعتمدت الباحثة في حساب الثبات طريقة **إعادة الإختبار** معتمدة على نتائج العينة الاستطلاعية ، حيث قامت بتطبيق الاختبار على متعلمي العينة الاستطلاعية ، و بعد فاصل زمني قُدر بأسبوعين أعادت تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة في نفس الظروف (مدته ، مكان إجرائه ، القائم على إجرائه) و حُسب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين التطبيقين في المهارات الثلاثة : فوُجد أن معامل

[1] صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان ،مرجع سابق ، ص 359 .

[2] محمد نصر الدين رضوان ، مرجع سابق ، ص 98 .

الثبات لمهارة الطلاقة (0.99) ، ولمهارة المرونة (0.99) ، و لمهارة الأصالة (1) و لمجمل مهارات الاختبار (1)، و هو ارتباط قوي جدا عند مستوى الدلالة 0.01 كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم (14) يوضح ثبات الاختبار بين التطبيقين

	الطلاقة 1	المرونة 1	الأصالة 1	المجموع 1	الطلاقة 2	المرونة 2	الأصالة 2	المجموع 2
الطلاقة 1	1	0.86**	0.78**	0.90**	0.99**	0.85**	0.77**	0.89**
المرونة 1	0,862**	1	0,841**	0,931**	0,855**	0,996**	0,841**	0,926**
الأصالة 1	0,781**	0,841**	1	0,967**	0,785**	0,869**	1,000**	0,971**
المجموع 1	0,902**	0,931**	0,967**	1	0,902**	0,946**	0,966**	1,000**
الطلاقة 2	0,996**	0,855**	0,785**	0,902**	1	0,856**	0,780**	0,899**
المرونة 2	0,856**	1	0,868**	0,943**	0,856**	1	0,868**	0,943**
الأصالة 2	0,777**	0,841**	1,000**	0,966**	0,946**	0,966**	1	0,926**
المجموع 2	0,897**	0,897**	0,971**	1,000**	0,899**	0,943**	0,970**	1

**الإرتباط دال عند مستوى 0.05. 1 : يعني التطبيق الأول 2 : يعني إعادة التطبيق (التطبيق الثاني)

نلاحظ من الجدول أن ثمة ارتباط قوي بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني لمهارات التفكير الإبداعي العام الذي قام به المتعلمون.

5 . 1 . 3 .3 . ثبات تصحيح الاختبار (موضوعية الاختبار) .

الموضوعية :تعني الوصول إلى نتائج متقاربة مهما اختلف المصححون.

للتحقق من ثبات تصحيح الاختبار اختارت الباحثة عشوائيا (15) استمارة من استمارات الإجابة لمجموعتي البحث البالغ عددها (30) استمارة ، واستخرجت ثبات تصحيح الاختبار عبر مصحح آخر[*]، و باستعمال معادلة (بيرسون) ظهرت نتائج ثبات التصحيح ، فكانت على النحو المبين في الجدول رقم (15) .

جدول رقم (15) يوضح ثبات تصحيح اختبار التفكير الإبداعي العام بين المصححَين

	الطلاقة 1	المرونة 1	الأصالة 1	المجموع 1	الطلاقة 2	المرونة 2	الأصالة 2	المجموع 2
الطلاقة 1	1	,862**	,781**	,902**	,981**	,832**	,785**	,895**
المرونة 1	,862**	1	,841**	,931**	,817**	,980**	,857**	,926**
الأصالة 1	,781**	,841**	1	,967**	,771**	,866**	,998**	,968**
المجموع 1	,902**	,931**	,967**	1	,882**	,997**	,971**	,997**
الطلاقة 2	,981**	,817**	,771**	,882**	1	,803**	,771**	,886**
المرونة 2	,832**	,980**	,866**	,934**	,803**	1	,880**	,939**
الأصالة 2	,785**	,857**	,857**	,971**	,771**	,880**	1	,972**
المجموع 2	,895**	,926**	,968**	,997**	,886**	,939**	,972**	1

**الارتباط دال عند مستوى 1/0.05 : يعني التصحيح الأول(الباحثة) / 2 : يعني التصحيح الثاني

[*] الأستاذ :بربريس بلال ، أستاذ التعليم الثانوي ، و مساعد في الدراسة .

الجدول رقم (16) يبين درجة الاتساق في تصحيح اختبار التفكير الإبداعي العام بين الباحثة و المصحح الثاني

نوع الثبات	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الثبات الكلي
الباحثة مع المصحح الثاني	0,98	0,98	0,99	0,99

يتبين من الجدول رقم (16) ، أن ثبات تصحيح الباحثة مع المصحح الثاني في الطلاقة بلغ (0,98) وبلغ ثبات تصحيح المرونة (0,98) ، وبلغ ثبات تصحيح الأصالة (0,99) اما ثبات التصحيح الكلي بين الباحثة والمصحح الثاني فبلغ (0,99) وهو ثبات عال .إذن النتائج تكاد تكون متقاربة أو متطابقة في كثير من الأحيان مما يدل على موضوعية الاختبار.

5 . 2 . اختبار التفكير الإبداعي الحركي :

5 . 2 . 1 تعريف بالاختبار :

هو من تصميم لمياء الديوان[1]، يتكون من ثلاث ورشات كل ورشة تقيس مهارة حركية ، و الملحق رقم (02) يوضح ذلك.

الورشة الأولى: اختبار الطلاقة الحركية

الأدوات المستخدمة : حصان القفز (المهر)، ارتفاعه (110 ـ 170 سم) طوله (60 سم) وعرضه (34سم) ـ مانع ارتفاعه (76,6 سم) ـ صندوق القفز ارتفاعه (110 سم) وطوله (150 سم) وعرضه (24سم) . عارضة خشبية (مقعد سويدي)، طولها (2 . 4 م)، عرضها (7 سم)، سمكها (3 سم) ، ارتفاعها (35سم).حلقة قطرها (80–90 سم).

ـ ساعة توقيت ـ شريط قياس .

مواصفات الأداء:

توضع الأجهزة المذكورة بشكل دائري ، المسافة بين كل جهاز وآخر (3 م) .وعند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (القفز ، السير، الدحرجة، العبور، ... الخ) حسب استطاعته من جهاز لآخر، وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء .

تعليمات الاختبار :

. إذا كان الاختبار لأكثر من متعلم يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ، بحيث لا يستطيع أي متعلم من المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

التسجيل: تحتسب عدد الإجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار و قدره **دقيقتان.**

[1] لمياء حسن الديوان ، أثر استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، أطروحة دكتوراه ،جامعة البصرة ، كلية التربية الرياضية ، 1999.

الورشة الثانية:اختبار المرونة الحركية

الأدوات المستخدمة :

كرات اليد ، صندوق يتسع ل 15 كرة يد ،25 تلميذة يقفن على محيط الدائرة ليكن كشواخص لاستلام الكرات وإعادتها الى الصندوق للحيلولة دون ابتعاد الكرات عن محيط الدائرة ،كي لا تؤثر على الزمن الكلي المقرر لأداء الاختبار من قبل مجموعة المختبرين .

مواصفات الأداء : ترسم دائرة على الأرض نصف قطرها (2,5 م) ،يقف المختبر في وسطها وبالقرب منه صندوق الكرات ، وعند سماع الصافرة يبدأ المختبر برمي الكرة بأي جزء من أجزاء جسمه وبطرق مختلفة حسب استطاعته بشرط أن يستلم المختبر كرة أخرى حال انتهائه من أية محاولة لرمي الكرة .

تعليمات الإختبار:

ـ إذا كان الإختبار لأكثر من متعلم يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ،بحيث لا يستطيع أي متعلم من المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

ـ حاول أن لا تكرر طريقة رمي الكرة أكثر من مرة

– تخاطب الباحثة المختبر قائلة : في الصندوق عدة كرات حاول أن ترمي أكبر عدد من الكرات بطرق مختلفة مستخدما أي جزء من أجزاء جسمك في ضرب الكرات خلال (4 دقائق) .

التسجيل : تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار و قدره **(4 دقائق)** .

الورشة الثالثة: اختبار الأصالة الحركية

الأدوات المستخدمة :

6 شواخص ، 4 حلقات

مواصفات الأداء : نرسم خط مستقيم على الأرض طوله (22م) توزع كالتالي :

يرسم على المترين الأولين بلون مغاير لخط البداية الذي يبعد (2م) ويرسم خط النهاية بلون مغاير للون في أخر (2م) من المسافة ،توضع الشواخص الستة بعد خط البداية ،المسافة بين كل شاخص(2م) ، ثم توضع الحلقات على الأرض كما وضعت الشواخص والمسافة بين كل واحدة (2م) ،وعند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (قفز، سير، دحرجة، عبور الشاخص) وحسب استطاعته من شاخص لآخر، وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء .أما الحلقات فعلى المختبر أن يحاول تدويرها حول جسمه و بأية طريقة .

تعليمات الاختبار :

. إذا كان الاختبار لأكثر من متعلم يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ، بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

التسجيل : تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار وقدرة **(3 دقائق)**

5 . 2 . 2 . تقييم اختبار التفكير الإبداعي الحركي

يقدر لكل مختبر ثلاث درجات على كل اختبار هي :

الطلاقة الحركية ، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية و مجموعها يساوي الدرجة الكلية ، وقد استخدمت الباحثة المستويات التالية لتصحيح اختبارات التفكير الإبداعي لكل من :

5 .2 . 2 . 1 . الطلاقة الحركية : تعطي للمختبر درجة واحدة لكل استجابة حركية غير متكررة .

2.5 . 2 . 2 . المرونة الحركية: تعطى درجة واحدة عن كل محاولة استطاع المختبر أن يؤديها حتى و إن كانت متشابهة في التصنيف أي تدخل ضمن فئة واحدة.

2.5 . 2 . 3 . الأصالة الحركية: تعطى للمختبر درجة واحدة لكل استجابة تنتمي إلى فئة واحدة بغض النظر عن عدد تكرارها.

2.5 . 2 . 4 . الدرجة الكلية :هي حاصل جمع الدرجات الثلاثة السابقة والتي تمثل درجة التفكير الإبداعي الحركي

5 . 2 . 3 . الخصائص السيكومترية للاختبار الإبداعي الحركي :

5 . 2 . 3 . 1 . الصدق التمييزي: يعبر عن مدى تمييز الاختبار بين المتعلم ذي التحصيل المرتفع ، و المتعلم ذي التحصيل المنخفض في اختبار التفكير الإبداعي الحركي ، و لتعيين معامل التمييز لكل مهارة حركية اعتمدت الباحثة على علامات متعلمي العينة الاستطلاعية ، و استخدمت تقسيم جونسون لأن العينة صغيرة ، و ذلك باتباع الخطوات التالية :

ـ ترتيب علامات المتعلمين في كل مهارة تصاعديا .

ـ تحديد 30%من علامات المتعلمين التي تقع في الجزء العلوي من هذا الترتيب (5 علامات).

ـ تحديد 30%من علامات المتعلمين التي تقع في الجزء السفلي من هذا الترتيب (5 علامات).

ـ حساب معامل التمييز لكل مهارة حركية من مهارات اختبار التفكير الإبداعي الحركي ، باستخدام اختبار (ت).

جدول رقم (17) يوضح الصدق التمييزي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي

المعالم الإحصائية	مهارات التفكير الإبداعي الحركي		
	الطلاقة الحركية	المرونة الحركية	الأصالة الحركية
المتوسط الحسابي للعلامات العليا	12,80	19,20	16,00
الانحراف المعياري للعلامات العليا	1,483	1,483	,707
عدد متعلمي الفئة العليا	5		
المتوسط الحسابي للعلامات الدنيا	8,60	9,00	8,80
الانحراف المعياري للعلامات	1,140	2,345	2,387
عدد متعلمي الفئة الدنيا	5		
دلالة (ت)	0.75	0.69	0.62

نلاحظ من الجدول أن قيم(ت) دالة في جميع مهارات التفكير الإبداعي الحركي ؛ حيث بلغت 0.75 في مهارة الطلاقة الحركية و0.69 في مهارة المرونة الحركية، و بلغت 0.62 في مهارة الأصالة الحركية، و هو ما يعني وجود فروق بين الفئة العليا و الفئة الدنيا لعلامات المتعلمين، و بذلك تحقق التمييز لمهارات التفكير الإبداعي الحركي ،و عليه فالاختبار يتميز بصدق تمييزي معتبر.

5 . 2 . 3 . 2 . ثبات الاختبار :

لقد اعتمدت الباحثة في حساب الثبات طريقة **إعادة الإختبار** معتمدة على نتائج العينة الاستطلاعية في اختبار التفكير الإبداعي الحركي، حيث قامت بتطبيق الاختبار على متعلمي العينة الإستطلاعية ، و بعد فاصل زمني قُدر بأسبوعين أعادت تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة في نفس الظروف (مدته ، مكان إجرائه ، القائم على إجرائه) و حُسب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين التطبيقين في المهارات الثلاثة : فوُجد أن معامل الثبات لمهارة الطلاقة الحركية (0.89) ، و لمهارة المرونة الحركية (0.86) ، و لمهارة الأصالة (0.93) و لمجمل مهارات الاختبار (0.96)، و هو ارتباط قوي عند مستوى الدلالة 0.01 كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (18) يوضح ثبات اختبار التفكير الإبداعي الحركي بين التطبيقين

	الطلاقة 1	المرونة 1	الأصالة 1	الطلاقة 2	المرونة 2	الأصالة 2
الطلاقة 1	1	0.80**	0.68**	0.89**	0.81**	0.68**
المرونة 1	0,802**	1	0,741**	0,855**	0,866**	0,841**
الأصالة 1	0,681**	0,741**	1	0,785**	0,869**	0,938**
الطلاقة 2	0,896**	0,855**	0,785**	1	0,856**	0,780**
المرونة 2	0,816**	0,866**	0,868**	0,856**	1	0,928**
الأصالة 2	0,687**	0,841**	0,938**	0,946**	0,926**	1

** مستوى الدلالة عند0.05

نلاحظ من الجدول أن ثمة ارتباط قوي بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني لمهارات التفكير الإبداعي الحركي الذي قام به المتعلمون.

5 .2 . 3 . 3 . ثبات تصحيح الاختبار (موضوعية الاختبار)

الموضوعية هي الوصول إلى نتائج متقاربة مهما اختلف المصححون.

للتحقق من ثبات تصحيح الاختبار اختارت الباحثة عشوائيا (15) فيديو من الفيديوهات المسجلة لمجموعتي البحث البالغ عددها (30) فيديو، واستخرجت ثبات تصحيح الاختبار عبر مصحح آخر[*] ، وباستعمال معادلة (بيرسون) ظهرت نتائج ثبات التصحيح ، فكانت على النحو المبين في الجدول رقم (19)

جدول رقم (19) يوضح ثبات تصحيح اختبار التفكير الإبداعي الحركي بين المصححَين

المعالم الإحصائية	الطلاقة الحركية 1	المرونة الحركية 1	الأصالة الحركية 1	المجموع الحركي 1	الطلاقة الحركية 2	المرونة الحركية 2	الأصالة الحركية 2	المجموع الحركي 2
الطلاقةالحركية 1	1	,527*	,781**	,902**	,940**	,521*	,785**	,895**
المرونةالحركية 1	,527*	1	,841**	,931**	,817**	,990**	,857**	,926**
الأصالةالحركية	,781**	,841**	1	,967**	,771**	,866**	,985**	,968**

[*]الأستاذ المساعد: بلال بربريس أستاذ التعليم الثانوي

1								
المجموع الحركي1	,902**	,931**	,967**	1	,882**	,997**	,971**	,992**
الطلاقةالحركية 2	,940**	,817**	,771**	,882**	1	,803**	,771**	,886**
المرونةالحركية 2	,521*	,990**	,866**	,934**	,803**	1	,880**	,939**
الأصالةالحركية 2	,785**	,857**	,985**	,971**	,771**	,880**	1	,972**
المجموع الحركي2	,895**	,926**	,968**	,992**	,886**	,939**	,972**	1

** مستوى الدلالة عند0.05 *مستوى الدلالة عند0.01

الجدول رقم (20) يبين درجة الاتساق في تصحيح اختبار التفكير الإبداعي الحركي بين الباحثة و المصحح الثاني.

نوع الثبات	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الثبات الكلي
الباحثة مع المصحح الثاني	0,94	0,99	0,98	0,99

يتبين من الجدول رقم (20) ، إن ثبات تصحيح الباحثة مع المصحح الثاني في الطلاقة بلغ (0,94) وبلغ ثبات تصحيح المرونة (0,99) ، وبلغ ثبات تصحيح الأصالة (0,98) اما ثبات التصحيح الكلي بين الباحثة والمصحح الثاني فبلغ (0,99) وهو ثبات عال .إذن النتائج تكاد تكون متقاربة أو متطابقة في كثير من الأحيان مما يدل على موضوعية الاختبار.

و بناء على ما تقدم اكتسبت الاختبارات الشروط العلمية للاختبار الجيد وهي الصدق ، الثبات والموضوعية .

5 . 3 . الوحدة التعلمية في كرة اليد (البرنامج التعليمي)

البرنامج بمفهومه العام يعني خطة يلزم اتباعها ، وبرنامج التربية البدنية و الرياضية هو مجموعة من الخبرات يمارسها المشاركون من خلال الفعاليات الرياضية[1]،و يشير عبيد ماجدة السيد و آخرون إلى أن للتصميم التعليمي مجالا من التأثيرات الانفعالية و الوجدانية ، تشتمل على الأهداف المتعلقة بالعواطف ،

[1]عباس أحمد صالح السامرائي ، طرق تدريس التربية الرياضية، ط2 ،ب دار الكتب للطباعة والنشر ،بغداد، 1987، ص 199.

الانفعالات ،الرغبات ، الميول ، الاتجاهات ، التثقيف و طرائق التكييف[1] . و في دراستنا هذه تبنينا وحدة تعلمية في كرة اليد دُرست بأسلوبين؛ أسلوب حل المشكلات طُبق مع المجموعة التجريبية ، أما المجموعة الضابطة فطُبق معها الأسلوب الأمري ، ومن أجل إعداد محتوى الوحدة التعلمية (البرنامج) كان لابد من أخذ آراء المختصين ،خاصة مفتشي مادة التربية البدنية و الرياضية ، و الاعتماد الأكبر كان على منهاج التربية البدنية و الرياضية للطور الثانوي .

5 . 3 . 1 . تعريف الوحدة التعلمية : هي التمفصل التعلمي الذي يتضمن مجموعة وحدات تعليمية / تعلمية(حصص) قصد تحقيق هدف تعلمي[2].تبرمج الوحدات التعلمية بما يتوافق والمجالات التعلمية المعبرة عموما على فصول السنة الدراسية ، بحيث يشمل كل مجال تعلمي نشاطين (نشاط فردي وآخر جماعي) ،يجسد كل نشاط هدفا تعلميا عن طريق أجرأة معاييره في أهداف خاصة بعد التقويم التشخيصي[3].و في دراستنا هذه احتوت الوحدة التعلمية على 8 وحدات تعليمية.

5 . 3 . 2 . دواعي إعداد الوحدة التعلمية : إن الهدف الأساسي من إعداد هذه الوحدة التعلمية ، هو التعرف على تأثير محتوى هذه الأخيرة باستخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي العام و الحركي ،مقارنة بالأسلوب الأمري على متعلمي الثالثة ثانوي الذكور .

5 . 3 . 3 . خطوات إعدادها :المنهجية المتبعة :

المراحل	العناصر المميزة
التقويم التشخيصي(الأولي)	تحديد العناصر الخاضعة للتقويم ، انطلاقا من معايير الهدف التعلمي المعني . تحديد المحتوى الذي يقوم عن طريقه التقويم. . تحديد منهجية تطبيق المحتوى .
تحليل النتائج (استخلاص النقائص وترتيبها حسب أولويات) تماشيا مع النشاط المختار.	

[1] عبيد ماجدة السيد و آخرون ، أساسيات في تصميم التدريس ،دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن، 2001 ،ص 23 .

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية و الرياضية ، السنة الثالثة ثانوي ، 2006 ، ص 11 .

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ،منهاج التربية البدنية و الرياضية ، السنة الثالثة ثانوي ، 2006 ، ص 16 .

بناء الوحدة التعّلمية وتطبيقها	صياغة أهداف الحصص انطلاقا من النقائص (المعايير) . توزيعها على المدى الزمني (حسب عدد الحصص). تحديد محتوى (وضعيات تعّلم) لكلّ هدف . اعتماد التقويم التكويني كضابط ومعدل مرافق لسيرورة التعّلم (في جميع الحصص).
تطبيق الوحدات التعليمية / التعّلمية(الحصص) ميدانيا مع التلاميذ.	
التقويم التحصيلي	. إخضاع المؤشرات (النقائص) المحددة في بداية الوحدة التعلمية للتقويم . تحديد محتوى يستجيب للمؤشرات المراد تقويمها. . تحديد وسائل ومنهجية التقويم(ذاتي ، جماعي ، فردي .. تحليل النتائج .
من خلال هذا يتحدد مدى تحقيق الأهداف المسطرة ومنه مدى اكتساب الكفاءة المنتظرة	

الوحدة التعلمية المتبعة يوضحها الملحق رقم (03) .

5 . 3 . 4 . برمجة الوحدات التعليمية :

انطلاقا من الأهداف التعلمية و اعتمادا على معاييرها المعلن عنها في الوحدة التعلمية من البرنامج و التي يقوم المعلم بتعزيزها بمقاييس لتصبح أهدافا إجرائية (عملية) تتضمن:

- أفعالا حركية(سلوكية) أحادية المعنى (غير قابلة للتأويل) ، لها تأويل واحد.
- قابلة للقياس و الملاحظة، التقييم و التقويم.
- في وضعية تعلم محددة و دقيقة متعلقة بمقاييس (شروط النجاح) ، يمكن من خلالها الحكم على شكل الإنجاز ومدى تحقيقه، إذن فالهدف الإجرائي يجب أن يكون :
- ملموس، محسوس، يمكن للمتعلمين القيام به و للمعلم ملاحظته .

5 . 3 . 5 . أسس و شروط بناء الوحدات التعليمية:

انطلاقا من الوحدة التعلمية يتم استخراج الهدف الخاص(الخاص بالحصة) و تحليله، و تحديد مبادئه الإجرائية ، كما يتم تحديد المحتوى (الوضعيات التي تحقق الهدف بنسبة أكبر) مع مراعاة مستوى المتعلمين ، الوسائل ، طبيعة الجو ،.....، و كذلك مدة الممارسة للوضعيات ، تحديد المهام و الأدوار التي يقوم بها المتعلمون ، و في الأخير توقع الحلول للصعوبات التي تواجه المتعلم.

و في هذه الدراسة اعتمدت الباحثة عند وضعها لمحتوى الوحدات التعليمية على مجموعة من الأسس العلمية و الشروط المنهجية التالية :

. ملاءمة هذه الوحدات و مستوى قدرات أفراد كل عينة.

. مرونة الوحدات التعليمية و إمكانية تطبيقها ميدانيا .

. مراعاة أن يتناسب محتوى الوحدات التعليمية و الكفاءات المنتظر تحقيقها لدى المتعلمين في تلك المرحلة من التعليم .

. مراعاة أن تُطبق الوحدات التعليمية لكل أسلوب بمميزاته التي تطرقنا إليها في الجانب النظري.

. مراعاة اختيار المواقف التعلمية حسب أهداف الدراسة .

و لقد خضع اختيار الوضعيات التعلمية لترتيبات هي :

*** من النّاحيّة المنهجيّة:**

. إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين و استثمار كلّ الفضاء المتوفّر(السّاحة، الملعب، الأروقة...)

. تنوّع وتفهرس في مواقف إشكالية ذات دلالة ومعنى ذات صبغة مشوّقة.

ترتّب حسب الجهد بحيث يتبع كلّ نشاط شديد الجهد بنشاط أقلّ منه شدّة.

***من الناحية التعليماتية (الديداكتيكية): تتسم الوضعية التعلّمية بـ:**

. التدرّج :تبدأ الحصّة دائما بتمرينات أو ألعاب تتصف بأقلّ جهد، بأخفّ تركيز وبأسهل تركيب وهنا تملي علينا المعالجة التعليماتيّة للنّشاط، تكييفه حسب المستوى والوقت والمساحة المطلوبة لإجرائه.

. الديمومة:(الاستمراريّة) تكون التمرينات والألعاب متواصلة ولا تفصل بينها فترات راحة طويلة ينجم عنها ضياع تأثير مرحلة الإحماء (التسخين).

. التقدير: تكون الصّعوبات المقترحة في مستوى القدرات البدنية ، السّلوكيّة والذّهنية للمتعلمين.

. التعاقب: عند الاعتماد على تمرينات أو ألعاب تتطلّب شدّة عاليّة، يجدر إتباعها بأخرى أخفّ منها جهدا[1].

5 . 3 . 6 . تطبيق الوحدات التعليمية:

لقد تضمنت الدراسة 16 وحدة تعليمية في نشاط كرة اليد ؛ منها 8 وحدات تعليمية خاصة بأسلوب حل المشكلات ، و 8 وحدات تعليمية خاصة بالأسلوب الأمري، استمدت الباحثة مضمونها من عدد من المراجع و بالأخص مناهج التربية البدنية و الرياضية و الوثائق المرافقة لها الخاصة بالمرحلة الثانوية ، وذلك لما تحتويه من توجيهات تساعد المعلم في وضع محتويات الوحدات التعليمية المختلفة، و قد حرص الأستاذ المساعد*على تطبيق الوحدات التعليمية بمعية الباحثة لأنه يمتلك خبرة و كفاءة في تدريس المادة بالأسلوبين خلال مساره المهني.

5 . 3 . 6 .1- المرحلة التحضيرية:

---

[1] منهاج السنة الثانية ثانوي ، ،مرجع سابق ، ص 35 .

* الأستاذ بلال بربريس أستاذ التعليم الثانوي ، ثانوية عيسى العابد ، رأس العيون ، باتنة.

يعتبر التسخين إحدى المراحل الهامة في حصة التربية البد نية، حيث يضمن للجسم تحمل شدة المجهود التي يتطلبها مضمون الحصة و لذا فعلى الأستاذ أن يسهر على:

مبدأ تدرج صعوبة التمارين و الحركات. تكييف مدة العمل و اختيار التمارين حسب طبيعة النشاط و الحالة الجوية.

- احترام مبدأ العمل و الراحة.

و قد حرصت الباحثة على أن تكون هذه المرحلة مشتركة في جميع الوحدات التعليمية الخاصة بالأسلوبين قيد الدراسة .

5 . 3 . 6 . 2- المرحلة التكوينية:

من المعلوم أن الجزء الرئيسي من الحصة يضمن تحقيق الهدف المسطر، و لذا فمساهمة المعلم كبيرة في هذه المرحلة حسب كل أسلوب:

5 . 3 . 6 . 2. 1 أسلوب حل المشكلات

- اقتراح المضامين في صيغة إشكاليات[1].
- يتبع الإنجاز مع تصحيح فردي مشخص دون قطع النشاط.
- تنشيط أفواج العمل
- مراقبة المتعلمين لإيجاد الحلول المناسبة ، و هذا عن طريق :

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

* **التدخلات العملية(الحركية):**

- استعمال إشارات وحركات واضحة و صحيحة(باليدين، بالجسم كله، بالأداة المستخدمة)
- استعمال إشارات مركبة بين الصوت و الحركة.
- التنقل بين الورشات و مراقبة الأعمال.
- التصحيح الفردي أثناء الممارسة.
- توقيف العمل لإعادة الشرح أو للتصحيح الجماعي .
- اقتراح بعض الحلول ، وتزويد المتعلمين بمعطيات إضافية إذا اقتضت الضرورة.

5 . 3 . 6 . 2. 2 . الأسلوب الأمري :

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج التربية البدنية و الرياضية ، السنة 2 ثانوي ،2006 ، ص 41.

. عكف فريق العمل على الاعتماد على أسلوب الشرح و العرض التوضيحي، حيث يتم أول إنجاز يتبعه التصحيح الجماعي للأخطاء المشتركة .

. أغلب القرارات خلال الدرس كانت من صلاحية المعلم .

. المعلم هو الذي قوم بتحديد وتيرة إنجاز التمارين الرياضية . المواقف التعلمية . .

. المعلم هو الذي يعطي كل المعلومات الخاصة بالتمارين الرياضية، الحركات، و كذلك المؤشرات المتعلقة ببداية و نهاية النشاط الرياضي المقترح.

. المعلم هو الذي يقوم بالعرض و التصحيح و التقويم ...

5 . 3 . 6 . 3 . المرحلة التقويمية:

كثيرا ما تهمل هذه المرحلة، و المؤكد أنها فترة تقويم لأعمال المتعلمين خلال مرحلة التعلم ، فقد تكون بتمارين هادئة و بحوصلة 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 الخاصة بالأسلوبين قيد الدراسة .

5 . 3 . 7 . صدق الوحدات التعليمية :

تم بناء الوحدات التعليمية حسب خصائص كل أسلوب ،ثم عُرِضت على عدد من مفتشي التربية البدنية و الرياضية و بعض أساتذة التعليم الثانوي* و قد أسفرت النتائج على بعض التعديلات من ناحية التمارين المقترحة و ما يتعلق بالشكل العام للوحدة التعليمية.

6 . مجالات الدراسة :

6 . 1 . المجال المكاني :

لقد جرت الدراسة الميدانية بثانوية عيسى العابد الواقعة بدائرة راس العيون ولاية باتنة.

6 . 2 . المجال الزمني :

يُعبَر عن المجال الزمني بالحدود الزمنية أو المدة الزمنية التي تم فيها إجراء الدراسة بصفة عامة و التجربة الأساسية (الميدانية) بصفة خاصة.

6 . 2 . 1 . المجال الزمني الخاص بالدراسة النظرية :

---

* لزهاري محمد ، مفتش التربية البدنية و الرياضية للتعليم الثانوي .

شادة أحمد ، مفتش سابق للتربية البدنية و الرياضية للتعليم المتوسط .

بن عايشة موسى ، مفتش سابق للتربية البدنية و الرياضية للتعليم المتوسط .

بربريس بلال ، أستاذ التعليم الثانوي ، ثانوية عيسى العابد ، راس العيون ، خبرة 12 سنة.

قدوار إبراهيم ، أستاذ التعليم الثانوي ، ثانوية الأمير عبد القادر ، تازولت ، خبرة 30 سنة.

فيما يخص الشروع في هذه الدراسة فقد كان منذ أفريل 2012 ، أين بدأت تتضح معالم الإطار النظري للدراسة بإطلاع الباحثة على المراجع و بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة .

ما ينبغي الإشارة إليه ،أنه قبل الشروع في تطبيق الاختبارين ، قامت الباحثة بزيارة استطلاعية أولية يوم الثلاثاء 2012/11/13، من خلال التوجه إلى المؤسسة التعليمية التي ستجرى فيها الدراسة الميدانية ، و كان من أهداف هذه الزيارة الإستطلاعية مايلي :

. التعرف على إدارة و أساتذة الثانوية و تعريفهم بالدراسة.

. التأكد من توفر و كفاءة الأجهزة و الأدوات التي ستُعتمد في التجربة الميدانية لإجراء التعديلات على بعضها بما يتناسب و متطلبات إختبار التفكير الإبداعي الحركي من :قاعة ، حصان القفز ، حلقات ، عارضة التوازن ، صندوق القفز ، حاجز ، كرات ...

. الإختيار العشوائي لعينات الدراسة (التجريبية ، الضابطة ، الإستطلاعية).

. إعلام عينة البحث و التأكيد معهم على ضرورة الحضور في الوقت المحدد لكل مجموعة.

. تقديم نموذج إختباري التفكير الإبداعي العام و الحركي للأستاذ المساعد.

6 . 2 . 2 . 2 . التجربة الاستطلاعية :

للتأكد من وضوح تعليمات كل من اختباري التفكير الإبداعي العام ،اختبار التفكير الحركي للمتعلمين، و التعرف على ظروف تطبيقهما ، تجريب الأدوات المستخدمة و ضبط ظروف تطبيق محتوى الوحدات التعليمية وما يرافق ذلك من صعوبات أو معوقات ، قامت الباحثة بتجربة استطلاعية من أجل تطبيق الاختبارين على عينة استطلاعية مؤلفة من (15) متعلما خارج عينتي البحث الرئيسيتين، بنسبة 14.15% ومن المستوى الدراسي نفسه (3 ع ت 1) ،تم اختيارها عشوائيا و قد راعت الباحثة أن تكون المجموعات الثلاثة ؛ التجريبية ـ الضابطة ـ الاستطلاعية تنتمي إلى نفس التخصص (علوم تجريبية) حتى لا يكون ذلك متغيرا دخيلا على التجربة، وقد اتضح من هذه التجربة أن تعليمات الاختبارين وفقراتهما واضحة وأنهما صالحان للتطبيق على مجموعتي البحث، و فيما يخص الوحدات التعليمية فقد تم التعرف على كيفية سير الوحدة ومستلزمات نجاحها كما تبين قدرة التحكم في مدة و محتوى وضعيات التعلم بمراحله الثلاثة. بعد أن التقت الباحثة بأفراد العينة الاستطلاعية وبينت ماهية التجربة ،الهدف منها والحاجة إليها ، كما أوضحت الاختبارات وكيفية تطبيقها ، وذلك يوم الثلاثاء 2012/11/20 على الساعة 10 صباحا أين تم إجراء اختبار التفكير الإبداعي العام في الحجرة رقم 12الذي استغرق 50 دقيقة ، و على الساعة 11:00 في قاعة الرياضة تم إجراء اختبار التفكير الإبداعي الحركي الذي استغرق ساعة و نصف، و في نفس القاعة على الساعة زوالا 13:30 تم تطبيق وحدة تعليمية في كرة اليد بأسلوب حل المشكلات ، متبوعة بوحدة بالأسلوب الأمري على نفس العينة ، مفصولتين براحة

بينهما، وبعد أن طبقت العينة الاستطلاعية الوحدتين التعليميتين وجدنا أنهما حققتا كل هدف وُضعتا لأجله.

و بعد أسبوعين أي بتاريخ 2012/12/4 أعادت الباحثة تطبيق إختباري التفكير الإبداعي العام و الحركي على نفس العينة و في نفس الظروف (توقيت و مكان الإجراء) لحساب الخصائص السيكومترية للاختبارات المعتمدة.

6 . 2 . 2 . 3 . الاختبارات القبلية :

6 . 2 . 2 . 3 . 1 . اختبار التفكير الإبداعي العام :

قامت الباحثة بإجراء الاختبارات القبلية للتفكير الإبداعي العام على متعلمي المجموعة التجريبية (أسلوب التدريس بحل المشكلات) البالغ عددهم 15 متعلما و ذلك يوم الإثنين10 /2012/12 من الساعة 10:00 إلى غاية الساعة 11:00 صباحا في الحجرة رقم 13 و هذا برفقة الأستاذ المساعد في الثانوية نفسها التي ستطبق فيها الدراسة الميدانية ،أما المجموعة الضابطة (أسلوب التدريس بالأمر) فطُبق على متعلميها البالغ عددهم 15 متعلما نفس الاختبار يوم الأربعاء 2012/12/12 من الساعة 10:00 إلى غاية الساعة 11:00 صباحا في الحجرة رقم 14 بمعية نفس الأستاذ المساعد. و قد تم تذكير المتعلمين بالهدف من الاختبار و كذلك كيفية الإجابة على عباراته.

6 . 2 . 2 . 3 . 2 . إختبار التفكير الإبداعي الحركي :

قامت الباحثة بإجراء الإختبار القبلي للتفكير الإبداعي الحركي على المجموعة التجريبية يوم الإثنين2012/12/17 من الساعة 10:00 إلى غاية الساعة 12:00 في قاعة الرياضة رفقة الأستاذ المساعد ، أما المجموعة الضابطة فطبقت نفس الإختبار يوم الأربعاء2012/12/19 من الساعة 10:00 إلى غاية الساعة 12:00 صباحا في نفس القاعة ، أين تم تصوير فيديوهات للمختبرين ليتم تصحيحها وفقا لشروط تنقيط الاختبار.

6 . 2 . 2 .4 . تطبيق الوحدات التعليمية:

تطلبت الدراسة 16 وحدة تعليمية في كرة اليد طُبقت خلال 8 أسابيع ،من 2013/1/7 إلى غاية 2013/2/27 و هذا بعد استبعاد أسبوع اختبارات الثلاثي الثاني أي بمعدل وحدتين تعليميتين في

الأسبوع ؛ وحدة تعليمية بأسلوب حل المشكلات طبقت على العينة التجريبية ، و أخرى بالأسلوب الأمري طُبقت على العينة الضابطة.

6 . 2 . 2 .5 . الإختبارات البعدية :

6 . 2 . 2 . 5 . 1 . إختبار التفكير الإبداعي العام :

بعد الإنتهاء من تطبيق الوحدات التعليمية الستة عشر ،تم إجراء الإختبار البعدي للتفكير الإبداعي العام على مجموعتي الدراسة في نفس ظروف إجراء الإختبار القبلي؛ حيث خضعت المجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) لهذا الاختبار يوم 11 / 3/ 2013 من الساعة 10:00 إلى غاية الساعة 11:00 صباحا في الحجرة رقم 13 و هذا برفقة الأستاذ المساعد ، أما المجموعة الضابطة (أسلوب التدريس بالأمر) فطُبق عليها نفس الإختبار يوم 2013/3/13 من الساعة 10:00 إلى غاية الساعة 11:00 صباحا في الحجرة رقم 14 بمعية نفس الأستاذ المساعد.

6 . 2 . 2 . 5 . 2 . اختبار التفكير الإبداعي الحركي :

أجرت الباحثة رفقة الأستاذ المساعد الإختبار البعدي للتفكير الإبداعي الحركي في نفس ظروف تطبيق الاختبار القبلي على المجموعة التجريبية يوم 2013/3/18 من الساعة 10:00 إلى غاية الساعة 12:00 في قاعة الرياضة ، أما المجموعة الضابطة فطبقت نفس الإختبار يوم 2013/3/20 من الساعة 10:00 إلى غاية الساعة 12:00 صباحا في نفس القاعة ، أين تم تصوير فيديوهات للمختبرين ليتم تصحيحها وفقا لشروط تنقيط الإختبار، و معالجتها إحصائيا.

7 ـ الأجهزة و الأدوات المستخدمة في الدراسة :

–جهاز Pèse Personne لقياس الطول ، ميزان طبي لقياس الوزن ، ساعة توقيت ، عارضة خشبية ، صندوق خشبي ، حصان القفز ، مانع خشبي ، شريط قياس ، كرات ، أقماع ، حلقات.

8 . المعالجة الاحصائيــة :

تمت المعالجة الإحصائية بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) لحساب :

– الوسط الحسابي

– الانحراف المعياري

- معامل ارتباط بيرسون
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين
- اختبار (ت) لعينتين مترابطتين

خلاصة :

يتضح من خلال كل عمل منهجي تم إعداده في هذا الفصل من البحث ، أنه بمثابة الخطوة الحقيقية المقصود بها تقريب المداخل النظرية من الميدان، و قد تناولنا ما يلي :

ـ المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج التجريبي إضافة للمنهج الوصفي مع التحليل الموظف لتفسير البيانات بشكل علمي للوصول إلى النتائج المقنعة .

– إن عملية حصر المجالات البشرية و المكانية و الزمنية تساعد على ضبط و انتقاء عينة البحث هذه الأخيرة التي تمكننا من دراسة جوانب البحث بصفة ثابتة و مستمرة و بكل موضوعية .

– تعتبر الأدوات المستخدمة في الدراسة من أهم الأساليب المساعدة على إنجاز أي بحث ، و في دراستنا هذه تم تطبيق كل من اختبار التفكير الإبداعي العام ، و التفكير الإبداعي الحركي و في اعتقادنا أنها تتناسب و جمع البيانات و المعلومات الخاصة بإظهار الموضوع محل الدراسة و تمكننا من التوصل إلى الحقائق الوافية لتغطية جوانب الدراسة تغطية جيدة .

إن قيمة البحث العلمي تكمن في مدى ملامسته للواقع باعتباره المرجع الحقيقي لقياس درجة تطابق المعارف النظرية والميدانية ، و الباحثة لم تقف عند جمع البيانات الميدانية من الواقع فحسب بل ستقوم بعرض و تحليل وتفسير هذه البيانات، ومن ثمة ترجمة النتائج التي خلصت إليها الدراسة تماشيا والتحديد النظري لمشكلة البحث.

فبعد تنفيذ تجربة الدراسة و تطبيق أدواتها على جميع أفراد العينة ، تم إدخال علاماتهم في كل من مقياس التفكير الإبداعي العام و اختبار التفكير الإبداعي الحركي على برنامج (SPSS) الإحصائي و ذلك من أجل اختبار صحة فرضيات الدراسة الأربع التي تم عرضها في الفصل التمهيدي للوصول إلى حل للمشكلة الرئيسية لهذه الدراسة. و فيما يلي عرض لنتائج هذا التحليل وفق فرضيات الدراسة.

أولا عرض النتائج و تحليلها

1 . عرض نتائج الفرضية الأولى و تحليلها

نصت الفرضية الأولى في هذه الدراسة على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط علامات المتعلمين في الاختبارات القبلية والبعدية لبعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) لصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

لفحص صحة هذه الفرضية ،استُخدمت علامات العينتين التجريبية و الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي العام القبلي و علاماتهم في اختبار التفكير الإبداعي العام البعدي ، و تم إيجاد المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لعلامات متعلمي كل مجموعة .

1 . 1 . عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبلية و البعدية للمجموعة التجريبية1(مجموعة أسلوب حل المشكلات) في المهارات الإبداعية العامة و تحليلها

جدول رقم (21) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي العام لدى متعلمي المجموعة التجريبية1

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة العامة	15	54,40	18,31	62,80	18,14
المرونة العامة	15	45,93	13,052	54,40	13,468
الأصالة العامة	15	110,53	33,034	118,67	32,921
الدرجة الكلية	15	210,87	62,365	235,87	62,682

درجة الحرية = 14 مستوى الدلالة = 0,05

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (21) وُجد أن هناك فروق في الأوساط الحسابية و الانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية1 في الإختبار القبلي و البعدي للتفكير الإبداعي العام بمهاراته الثلاث ففي الاختبار القبلي للطلاقة العامة بلغ المتوسط الحسابي 54.40 و الانحراف المعياري 18.31 أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 62.80 و الانحراف المعياري 18.14 .

و فيما يخص الإختبار القبلي للمرونة العامة فبلغ المتوسط الحسابي 45.93و الانحراف المعياري 13.05 أما في الإختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 54.40 و الانحراف المعياري 13.46 .

و فيما يتعلق بالإختبار القبلي للأصالة العامة فبلغ المتوسط الحسابي 110.53و الإنحراف المعياري 33.03 أما في الإختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 118.67 و الإنحراف المعياري 32.92.و بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموع مهارات التفكير الإبداعي العام القبلي210.87 بانحراف معياري قدر ب 62.36 ،في حين بلغت قيمته في الإختبار البعدي 235.37 بانحراف معياري قدر ب 62.68.

ومن أجل التعرف على دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي و البعدي لمهارات التفكير الإبداعي العام للمجموعة التجريبية1 تم معالجة النتائج باختبار (ت) لعينتين مرتبطتين كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول رقم (22) يوضح دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي العام لدى متعلمي المجموعة التجريبية1

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
الطلاقة العامة	15	54,40	18,31	62,80	18,14	18,43	2,14	دالة
المرونة العامة	15	45,93	13,052	54,40	13,468	14,28		دالة
الأصالة العامة	15	110,53	33,034	118,67	32,921	12,30		دالة
الدرجة الكلية	15	210,87	62,365	235,87	62,682	25,36		دالة

درجة الحرية = 14 مستوى الدلالة = 0,05

يتضح من الجدول (22) أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الطلاقة العامة بلغت (18.43) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 62.80 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 54.40 ، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة الطلاقة العامة.

وفي مهارة المرونة العامة تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (14.28) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي54.40 أكبر من متوسط الاختبار القبلي45.93، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة المرونة العامة.

أما مهارة الأصالة العامة فكانت فيها قيمة (ت) المحسوبة (32.92) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبار ين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي118.67 أكبر من متوسط الاختبار القبلي110.53، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة الأصالة العامة.

1 . 2 . عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية2 (مجموعة الأسلوب الأمري) في المهارات الإبداعية العامة و تحليلها :

جدول رقم (23) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي العام لدى متعلمي المجموعة التجريبية2.

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة العامة	15	46,80	9,68	47,73	9,73
المرونة العامة	15	39,27	8,63	40,00	8,27
الأصالة العامة	15	89,60	21,45	90,33	22,08
الدرجة الكلية	15	175,67	38,63	178,07	38,82

درجة الحرية = 14 مستوى الدلالة = 0,05

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (23) وجد أن هناك فروق في الأوساط الحسابية و الانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي و البعدي للتفكير الإبداعي العام بمهاراته الثلاث ففي الاختبار القبلي للطلاقة العامة بلغ المتوسط الحسابي 46.80 و الانحراف المعياري 9.68 أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 47.73 و الانحراف المعياري 9.73 .

و فيما يخص الاختبار القبلي للمرونة العامة فبلغ المتوسط الحسابي39.27 و الانحراف المعياري 8.63 أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 40.00 و الانحراف المعياري 8.27 .

و فيما يتعلق بالإختبار القبلي للأصالة العامة فبلغ المتوسط الحسابي 89.60 و الإنحراف المعياري 21.45 أما في الإختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 90.33 و الإنحراف المعياري 22.08.و بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموع مهارات التفكير الإبداعي العام القبلي175.67 بانحراف معياري قدر ب 38.63 ،في حين بلغت قيمته في الإختبار البعدي 178.07 بانحراف معياري قدر ب 38.8 .ومن أجل التعرف على دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي و البعدي لمهارات التفكير الإبداعي العام للمجموعة التجريبية2 تم معالجة النتائج باختبار (ت) لعينتين مرتبطتين .و الجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم (24) يوضح دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي العام لدى متعلمي المجموعة التجريبية2

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	الاختبار القبلي			الاختبار البعدي		قيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
الطلاقة العامة	15	46,80	9,68		47,73	9,73	4.09	2,14	دالة
المرونة العامة	15	39,27	8,63		40,00	8,27	2.95		دالة
الأصالة العامة	15	89,60	21,45		90,33	22,08	2.75		دالة
الدرجة الكلية	15	175,67	38,63		178,07	38,82	7.15		دالة

يتضح من الجدول رقم (24) أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الطلاقة العامة بلغت ؛ففي مهارة الطلاقة بلغت (4.09) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الإختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للإختبارين فيتضح أن متوسط الإختبار البعدي أكبر من متوسط الإختبار القبلي، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة الطلاقة العامة.

وفي مهارة المرونة العامة تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.95) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الإختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الإختبار البعدي أكبر من متوسط الإختبار القبلي، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة المرونة العامة.

أما مهارة الأصالة العامة فكانت فيها قيمة (ت) المحسوبة (7.15) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الإختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للإختبارين فيتضح أن متوسط الإختبار البعدي أكبر من متوسط الإختبار القبلي، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة الأصالة العامة .

بناء على تحليل نتائج كل من المجموعة التجريبية1 (مجموعة أسلوب حل المشكلات) و المجموعة

التجريبية2 (مجموعة الأسلوب الأمري) تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)بين متوسط علامات المتعلمين في الإختبارات القبلية والبعدية لبعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) ولصالح الإختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري خلال حصة التربية البدنية و الرياضية.

2 . النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :نصت الفرضية الثانية في هذه الدراسة على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط علامات المتعلمين في الاختبارات القبلية و البعدية لبعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية ، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية) لصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

.لفحص صحة هذه الفرضية ،استُخدمت علامات متعلمي العينتين التجريبية1 و التجريبية2 في اختبار التفكير الإبداعي الحركي القبلي، و علاماتهم في اختبار التفكير الإبداعي الحركي البعدي ، و تم إيجاد المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لعلامات متعلمي كل مجموعة.

2 . 1 . عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية1(مجموعة أسلوب حل المشكلات) في المهارات الإبداعية الحركية و تحليلها

جدول رقم (25) يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي العام لدى متعلمي المجموعة التجريبية1.

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة الحركية	15	8,67	3,69	13,47	3,87
المرونة الحركية	15	15,47	6,80	22,60	7,34
الأصالة الحركية	15	10,93	4,26	17,80	5,18
الدرجة الكلية	15	35,07	13,77	53,87	15,49

درجة الحرية = 14 مستوى الدلالة = 0,05

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (25) وُجد أن هناك فروق في الأوساط الحسابية و الإنحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية1 في الإختبار القبلي و البعدي للتفكير الإبداعي الحركي بمهاراته الثلاث ففي الإختبار القبلي للطلاقة الحركية بلغ المتوسط الحسابي8.67 بإنحراف معياري 3.69 أما في الإختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 13.47 بإنحراف معياري 3.87.

و فيما يخص الإختبار القبلي للمرونة الحركية فبلغ المتوسط الحسابي 15.47 بإنحراف معياري 6.80 أما في الإختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 22.60 بإنحراف معياري 7.34.

و فيما يتعلق بالإختبار القبلي للأصالة الحركية فبلغ المتوسط الحسابي 10.93 بإنحراف معياري 4.26 أما في الإختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 17.80بإنحراف معياري5.18 .و بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموع مهارات التفكير الإبداعي الحركي القبلي35.07 بانحراف معياري قدر ب13.77 ،في حين بلغت قيمته في الإختبار البعدي 53.87 بانحراف معياري قدر ب 15.49.

ومن أجل التعرف على دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي و البعدي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي للمجموعة التجريبية1 تم معالجة النتائج باختبار (ت) لعينتين مرتبطتين كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول رقم (26) يبين دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي الحركي لدى متعلمي المجموعة التجريبية1

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
الطلاقة الحركية	15	8,67	3,69	13,47	3,87	69,41	2,14	دالة
المرونة الحركية	15	15,47	6,80	22,60	7,34	87,11		دالة
الأصالة الحركية	15	10,93	4,26	17,80	5,18	74,11		دالة
الدرجة الكلية	15	35,07	13,77	53,87	15,49	17,15		دالة

درجة الحرية = 14 مستوى الدلالة = 0,05

يتضح من الجدول رقم (26) أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الطلاقة الحركية بلغت (14.69) و هي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع

للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي13,47 أكبر من متوسط الإختبار القبلي8,67، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة الطلاقة الحركية.

وفي مهارة المرونة الحركية تبينأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (11.87) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الإختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الإختبار البعدي 22,60 أكبر من متوسط الإختبار القبلي15,47، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة المرونة الحركية.

أما مهارة الأصالة العامة فكانت فيها قيمة (ت) المحسوبة (32.92) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الإختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 17.80 أكبر من متوسط الاختبار القبلي10.93، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة الأصالة العامة.

2 . 2 . عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية2(مجموعة الأسلوب الأمري) في المهارات الإبداعية الحركية وتحليلها :

جدول رقم (27) يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للاختبارات القبلية و البعدية لمهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى متعلمي المجموعة التجريبية2

المعالم / الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة الحركية	15	8,93	93,2	9,60	2,97
المرونة الحركية	15	14,53	58,3	15,27	3,84
الأصالة الحركية	15	11,13	3,24	11,67	2,08
الدرجة الكلية	15	34,60	7,86	36,53	7,84

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجد أن هناك فروق في الأوساط الحسابية و الإنحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية2 في الإختبار القبلي و البعدي للتفكير الإبداعي الحركي بمهاراته الثلاث ففي الإختبار القبلي للطلاقة الحركية بلغ المتوسط الحسابي 8.93 بإنحراف معياري 2.93 أما في الإختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 9.60 و الإنحراف المعياري 2.97 .

و فيما يخص الإختبار القبلي للمرونة الحركية فبلغ المتوسط الحسابي14.53 بإنحراف معياري 3.58 أما في الإختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 15.27 و الإنحراف المعياري 3.84 . و ما يتعلق بالإختبار القبلي للأصالة الحركية فبلغ المتوسط الحسابي 11.13 و الإنحراف المعياري 3.24 أما في الإختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 11.67 و الإنحراف المعياري 2.08. و بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموع مهارات التفكير الإبداعي الحركي القبلي34.60 بانحراف معياري قدر ب 7.86 ،في حين بلغت قيمته في الإختبار البعدي 36.53 بانحراف معياري قدر ب 7.84.

ومن أجل التعرف على دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي و البعدي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي للمجموعة التجريبية2 تم معالجة النتائج باختبار (ت) لعينتين مرتبطتين .و الجدول التالي يوضح ذلك .

جدول رقم (28) يبين دلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدية لمهارات التفكير الابداعي الحركي لدى متعلمي المجموعة التجريبية2

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
الطلاقة الحركية	15	8,93	93,2	9,60	2,97	16.3	2,14	دالة
المرونة الحركية	15	14,53	58,3	15,27	3,84	2.95		دالة
الأصالة الحركية	15	11,13	3,24	11,67	2,08	72.7		دالة
الدرجة الكلية	15	34,6	7,86	6,53	7,84	88.4		دالة

درجة الحرية = 14 مستوى الدلالة = 0,05

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الطلاقة الحركية بلغت (3.16) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي9,60 أكبر من متوسط الاختبار القبلي8,93، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة الطلاقة العامة.

وفي مهارة المرونة العامة تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.95) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين

الإختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للإختبارين فيتضح أن متوسط الإختبار البعدي 15,27أكبر من متوسط الإختبار القبلي14,53، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة المرونة العامة.

أما مهارة الأصالة العامة فكانت فيها قيمة (ت) المحسوبة (2.77) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,14) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 14 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الإختبارين القبلي و البعدي، و لمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للإختبارين فيتضح أن متوسط الإختبار البعدي11.67 أكبر من متوسط الإختبار القبلي11.13، و هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة الأصالة العامة.

بناء على تحليل نتائج متوسطي علامات متعلمي كل من المجموعة التجريبية1 (مجموعة أسلوب حل المشكلات) و المجموعة التجريبية2 (مجموعة الأسلوب الأمري) تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط علامات المتعلمين في الإختبارات القبلية والبعدية لبعض المهارات الإبداعية الحركية(الطلاقة الحركية ، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) ولصالح الإختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري خلال حصة التربية البدنية و الرياضية.

3 . النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة :

نصت الفرضية الثالثة في هذه الدراسة على ما يلي :

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

لفحص صحة هذه الفرضية ،اعتُمدت علامات متعلمي المجموعة التجريبية1 (مجموعة أسلوب حل المشكلات) و المجموعة التجريبية2 (الأسلوب الأمري) في الإختبار البعدي للتفكير الإبداعي العام بحساب المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لعلامات متعلمي كل مجموعة .

. عرض نتائج الفروق للاختبارات البعدية العامة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة:

جدول رقم (29) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لعلامات متعلمي المجموعة التجريبية1 (أسلوب حل المشكلات) و المجموعة التجريبية2 (الأسلوب الأمري) في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي العام.

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	أسلوب حل المشكلات		الأسلوب الأمري	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة العامة للاختبار البعدي	15	62,80	18,14	47,73	9,73
المرونة العامة للاختبار البعدي	15	54,40	13,46	40,00	8,27
الأصالة العامة للاختبار البعدي	15	118,67	32,92	90,33	22,08
الدرجة الكلية	15	235,87	62,68	178,07	38,82

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن هناك فروقا في الأوساط الحسابية و الإنحرافات المعيارية في الإختبار البعدي للتفكير الإبداعي العام بين المجموعتين؛ التجريبية1 (أسلوب حل المشكلات) و التجريبية2 (الأسلوب الأمري) في المهارات الثلاث (الطلاقة العامة ، المرونة العامة ، الأصالة العامة) ففي إختبار مهارة الطلاقة العامة البعدي للمجموعة التجريبية1(أسلوب حل المشكلات) بلغ المتوسط الحسابي62.80 بإنحراف معياري18.14، و نفس الإختبار طبق على المجموعة التجريبية2 فبلغ متوسط حسابها47.73 بإنحراف معياري 9.73 .

و فيما يخص الإختبار البعدي لمهارة المرونة العامة للمجموعة التجريبية1 فبلغ المتوسط الحسابي لها 54.40 بإنحراف معياري قُدر ب 13.46 أما المجموعة التجريبية2 فحققت في إختبار نفس المهارة متوسطا حسابيا 40,00 بإنحراف معياري 8,27.

و فيما يتعلق بالإختبار البعدي للمجموعة التجريبية1 في مهارة الأصالة العامة فبلغ المتوسط الحسابي لها 118,67بإنحراف معياري 32.92 أما في الإختبار البعدي لنفس المهارة مس المجموعة التجريبية2

فبلغ المتوسط الحسابي لها 90.33 بإنحراف معياري22.08 .و بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموع مهارات التفكير الإبداعي العام في الإختبار البعدي للمجموعة التجريبية1 235,87بإنحراف معياري قُدر ب62,68،في حين بلغت قيمته في المجموعة التجريبية2 178,07بإنحراف معياري38,82.

ومن أجل التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي المجموعة التجريبية1 (أسلوب حل المشكلات) و المجموعة التجريبية2 (الأسلوب الأمري) في مهارات التفكير الإبداعي العام تم معالجة النتائج باختبار (ت) لعينتين مستقلتين كما يوضحه الجدول التالي.

جدول رقم (30) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي المجموعة التجريبية1 (أسلوب حل المشكلات) و المجموعة التجريبية2 (الأسلوب الأمري) في مهارات التفكير الإبداعي العام.

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	أسلوب حل المشكلات		الأسلوب الأمري		قيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
الطلاقة العامة	15	62,80	18,14	47,73	9,73	94.2	2.05	دالة
المرونة العامة	15	54,40	13,46	40,00	8,27	82.3		دالة
الأصالة العامة	15	118,67	32,92	90,33	22,08	00.3		دالة
الدرجة الكلية	15	235,87	62,68	178,07	38,82	28.3		دالة

درجة الحرية = 28 مستوى الدلالة = 0,05

من خلال ملاحظة الجدول أعلاه يتبين لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين المجموعتين التجريبية1 (أسلوب حل المشكلات) و التجريبية2 (الأسلوب الامري) ولصالح المجموعة التجريبية1 في مهارات التفكير الإبداعي العام والدرجة الكلية له. لأن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الطلاقة العامة 2.94 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,05) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 28 و المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية1 62.80 كان أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية2 47.73، كما أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة المرونة العامة 3.82 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,05) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 28 و المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية1 54.40 كان أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية2 40.00 ، و أيضا قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الأصالة العامة 3.00 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,05)

عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 28 و المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية1 118.67 كان أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية2 90.33.

4 . النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة في هذه الدراسة على ما يلي :

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية ، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.

لفحص صحة هذه الفرضية ،اعتُمدت علامات متعلمي المجموعة التجريبية1 (مجموعة أسلوب حل المشكلات) و المجموعة التجريبية2 (الأسلوب الأمري) في الإختبار البعدي للتفكير الإبداعي الحركي بحساب المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لعلامات متعلمي كل مجموعة .

عرض نتائج الفروق للاختبارات البعدية الحركية بين المجموعتين التجريبية1 و التجريبية2:

جدول رقم (31) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لعلامات متعلمي المجموعة التجريبية1 (أسلوب حل المشكلات) و المجموعة التجريبية2 (الأسلوب الأمري) في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي الحركي.

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	أسلوب حل المشكلات		الأسلوب الأمري	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة الحركية للاختبار البعدي	15	13,47	3,87	9,60	2,97
المرونة الحركية الاختبار البعدي	15	22,60	7,34	15,27	3,84
الأصالة الحركية الاختبار البعدي	15	17,80	5,18	11,67	2,99
الدرجة الكلية	15	53,87	15,49	36,53	7,84

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن هناك فروقا في الأوساط الحسابية و الإنحرافات المعيارية في الإختبار البعدي للتفكير الإبداعي الحركي بين المجموعتين؛ التجريبية1 (أسلوب حل المشكلات) و التجريبية2 (الأسلوب الأمري) في المهارات الثلاث (الطلاقة الحركية ، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية) ففي إختبار مهارة الطلاقة الحركية البعدي للمجموعة التجريبية1 (أسلوب حل المشكلات) بلغ المتوسط الحسابي 13.47 بإنحراف معياري3.87، و نفس الإختبار طبق على المجموعة الضابطة فبلغ متوسط حسابها9.60 بإنحراف معياري 2.97 .

و فيما يخص الإختبار البعدي لمهارة المرونة العامة للمجموعة التجريبية1 فبلغ المتوسط الحسابي لها 22.60 بإنحراف معياري قُدر ب 7.34 أما المجموعة التجريبية2 فحققت في إختبار نفس المهارة متوسطا حسابيا 15,27 بإنحراف معياري 3,84.

و فيما يتعلق بالإختبار البعدي للمجموعة التجريبية1 في مهارة الأصالة العامة فبلغ المتوسط الحسابي لها 17,80بإنحراف معياري 5.18 أما في الإختبار البعدي لنفس المهارة مس المجموعة التجريبية2، بلغ المتوسط الحسابي لها 90.33 بإنحراف معياري 22.08 .و بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموع مهارات التفكير الإبداعي العام في الإختبار البعدي للمجموعة التجريبية1 235,87 بإنحراف معياري قُدر ب62,68،في حين بلغت قيمته في المجموعة التجريبية2 11,67 بإنحراف معياري 2.99.

ومن أجل التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي المجموعة التجريبية1 (أسلوب حل المشكلات) و المجموعة التجريبية2 (الأسلوب الأمري) في مهارات التفكير الإبداعي الحركي تم معالجة النتائج باختبار (ت) لعينتين مستقلتين .و الجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (32) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي المجموعة التجريبية1 (أسلوب حل المشكلات) و المجموعة التجريبية2 (الأسلوب الأمري) في مهارات التفكير الإبداعي الحركي

المعالم الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	أسلوب حل المشكلات		الأسلوب الأمري		قيمة (ت)		الدلالة الإحصائية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
الطلاقة الحركية	15	13,47	3,87	9,60	2,97	09.4	2.05	دالة
المرونة الحركية	15	22,60	7,34	15,27	3,84	44.4		دالة
الأصالة الحركية	15	17,80	5,18	11,67	2,99	45.4		دالة
الدرجة الكلية	15	53,87	15,49	36,53	7,84	14.5		دالة

درجة الحرية = 28 مستوى الدلالة = 0,05

من خلال ملاحظة الجدول السابق يتبين لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين المجموعتين التجريبية1 (أسلوب حل المشكلات) و التجريبية2 (الأسلوب الامري) ولصالح المجموعة التجريبية1 في مهارات التفكير الإبداعي الحركي والدرجة الكلية له. لأن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الطلاقة الحركية4.09 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,05) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 28 و المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية1 13,47 كان أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية2 9,60، كما أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة المرونة العامة 4.44 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,05) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 28 و المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية1 22,60 كان أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية2 15.27 ، و أيضا قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الأصالة العامة 4.45 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,05) عند مستوى الدلالة (0,05) و درجة حرية 28 و المتوسط الحسابي للمجموعة 1 كان أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية2 11.67.

ثانيا مناقشة و تفسير النتائج :

1 . مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى :

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الأولى بناء على نتائج الجدولين (22) ، (24) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط علامات المتعلمين في الإختبارات القبلية والبعدية لبعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة ، المرونة ،الأصالة) ولصالح الإختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري خلال حصة التربية البدنية و الرياضية .

و بذلك تحققت الفرضية الأولى و تحقق الهدف من الوحدات التعليمية المطبقة التي تركت أثرا ايجابيا و أظهرت أفكارا عديدة وجديدة من خلال الأجوبة التي قدمها المتعلمون في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي العام على شكل إجابات متنوعة، لأن تعود المتعلمين على الإجابات المتعددة للسؤال الواحد أسهم في تطور طلاقة أفكارهم العامة ،حيث أكد عبد الستار ابراهيم انه يمكن تدريب الطلاقة عند اعطاء تمارين عبارة عن اسئلة قريبة من اختبارات الطلاقة التي وضعها جيلفورد و تورانس[1] وفي هذا يذكر (عبد الستار ابراهيم) أيضا أن المهارات الإبداعية يمكن تطويرها من خلال البرامج الدراسية حيث أنه عند خلق شروط ملائمة يمكن أن يستمر الإبداع ويثبت ويكون في تحسن شبه دائم وهذا لا يعني التوقف عن خلق الشروط الملائمة للاستمرار [1] . و تتفق دراستنا مع ما توصل إليه علماء النفس في (جامعة ميدل سكس) في لندن من خلال بحثهم "أن التمارين البدنية ليست مفيدة للصحة فحسب بل تجعل من يمارسها أكثر قدرة على التفكير الإبداعي[2].و تُرجع الباحثة التطور الحاصل في الإختبار البعدي لفعالية محتوى الوحدات التعليمية المطبقة لاسيما بأسلوب حل المشكلات أين كان المعلم يتابع المتعلمين أثناء قيامهم بعملية ايجاد الحلول المتعددة للمشكلة المطروحة، و يوحي لهم بأنه ينتظر منهم نتائج عديده ومبدعة لحل المشكلة، وموقف المعلم هذا يعد من العوامل الميسرة لمهارة الطلاقة حيث توصل (كروبليCropley)[3]إلى ذلك في بحثه عن العوامل التي تنمي مهارة الطلاقة . اما مجموعة

---

[1]عبد الستار إبراهيم ، مرجع سابق ، ص 185 .

[1] نفس المرجع ، ص 182 .

[2] مجلة زهرة الخليج، العدد 994، السنة العشرين، مطابع مؤسسة الاتحاد للصداقة والنشر والتوزيع، الامارات العربية،1998، ص 90 .

[3]CROPLEY, A,J, Op . Cit, p 85.

الاسلوب الامري فقد دلت نتائج اختبار (ت) وجود فروق معنوية لصالح الاختبارات البعدية وتعزو الباحثة السبب الى محتوى الوحدات التعليمية الذي اتبعته الباحثة و الذي لعب دورا في زيادة قابليات المتعلمين وزيادة اجاباتهم الأصيلة ، لأن جميع المتعلمين يملكون بعضا من الأصالة وفي إمكان التربية أن تنمي هذا البعض و أن تزيد من لمعانه.[4]

وقد أشار الجدول رقم (30) إلى تفوق مجموعة أسلوب حل المشكلات في المهارات الابداعية العامة وترجع الباحثة السبب لكون هذا الاسلوب جعل كل متعلم يعمل في حدود مقدرته ،لهذا يلاقي بعض النجاح عندما يقدم حلولا للواجب المطروح في الوحدة التعليمية ولأن هذا الأسلوب يعتبر كل حل جديد ومعقول صحيحا، فان المتعلم يجد حرية في استخدام الحقائق والمعرف النظرية التي يعرفها ويحاول ربطها بحقائق قريبة منها أو المرتبطة بها بأكبر قدر من التأمل، وهذا ما أتاح له فرصة نقل الخبرات التي تعلمها الى مجالات الحياة فأصبحت له قدرات مختلفة على الحل ،بدلا من الاختصار على الطريقة الواحدة ، إن هذا التعدد في الإجابات عن السؤال المطروح قد وسع من قدرة المتعلم على حل مشكلاته اليومية و قد ترجمت نتائج البحث ذلك وقد أعطت المهارات الإبداعية العامة البعدية مؤشرا على أن تطبيق الوحدات التعليمية بأسلوب حل المشكلات قد طور المهارات الإبداعية وأكد ذلك (عبد الستار ابراهيم) لتنمية القدرات الابداعية فان المحاولة التي تقوم على أساس حث الشخص ودفعه لإعطاء استجابات متكررة ومتنوعة على منبه واحد تنجح في تدريب هذه المهارات.[1] وعلى الرغم من أن أسلوب التدريس بالأمر لا يحتوي على مثل هذه الفعاليات إلا انه قد ترك فروقاً معنوية بين الاختبارات القبلية و البعدية التي كانت لصالح الإختبارات البعدية لأفراد المجموعة التجريبية2 و إن كانت هذه الفروق بسيطة. و في مراجعة الباحثة للدراسات السابقة ذات العلاقة وجدت دراسة لمياء الديوان التي هدفت من خلالها إلى المقارنة بين الأسلوب الأمري و الأسلوب المتشعب في تنمية القدرات الإبداعية العامة ، و أشارت نتائجها إلى وجود فروق معنوية لصالح الإختبارات البعدية في القدرات الإبداعية العامة و وجود فروق ذوات دلائل إحصائية بحسب مقياس تورانس (Torrance) لاختبار قدرات التفكير الإبداعي في مرونة التفكير وأصالته(**دراسة ادواردز بالدوف (Edwards Baldauf , 1987)**).

2 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية :

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الثانية بناء على نتائج الجدولين (26) ، (28) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط علامات

---

[4] فاخر عاقل ، مرجع سابق ، ص 153 .

[1] عبد الستار إبراهيم ، مرجع سابق ، ص 146 .

المتعلمين في الإختبارات القبلية والبعدية لبعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية) ولصالح الإختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري خلال حصة التربية البدنية و الرياضية،و هذا ما يشير إلى صحة الفرضية ،و تعزو الباحثة ذلك إلى فاعلية الوحدات التعليمية المطبقة التي تركت أثرا ايجابيا و أظهرت أفكارا عديدة وجديدة من خلال الأجوبة التي قدمها المتعلمون في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي العام على شكل إجابات متنوعة ، و التي استطاعوا تحويلها الى سلوك حركي من خلال الأداء في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي الحركي، وتتفق مع دراستنا(أميرة عبد الواحد) في كون درس التربية الرياضية يسهم في تنمية المهارات الابداعية عن طريق الاستجابات الحركية التي يقوم بها المتعلم أثناء الدرس [2].

وقد أشار الجدول رقم (32) الى تطور مجموعة أسلوب حل المشكلات في المهارات الابداعية الحركية وتعزو الباحثة السبب أن هذا الاسلوب جعل كل متعلم يعمل مقارنات بين الحركات التي يعرفها ويبحث عن أوجه التشابه و الاختلاف بين المهارة التي تعلمها وما مطلوب منه عمله ،وهذا ما أتاح له فرصة لنقل الخبرات التي تعلمها الى مجالات الحياة، فأصبحت له قدرات مختلفة للحل بدلا من الإختصار على الطريقة الواحدة وعلى الرغم من ان أسلوب التدريس بالأمر لا يحتوي على مثل هذه الفعاليات إلا انه قد ترك فروقاً معنوية بين الاختبارات القبلية و البعدية لأفراد المجموعة التجريبية2 وان كانت هذه الفروق بسيطة.و بعد مراجعة الباحثة للدراسات السابقة وجدت أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة لمياء الديوان التي هدفت من خلالها إلى المقارنة بين الأسلوب الأمري و الأسلوب المتشعب في تنمية القدرات الإبداعية الحركية، و أشارت نتائجها إلى وجود فروق معنوية لصالح الإختبارات البعدية في القدرات الإبداعية الحركية.

3 . مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة :

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الثالثة بناء على نتائج الجدول (30) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) بين الأسلوبين و لصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور.و هو ما أكد صحة الفرضية و تعزو الباحثة سبب تفوق المجموعة التجريبية1 (مجموعة أسلوب حل المشكلات) إلى أثر الوحدات التعليمية التي استخدمت فيها فعاليات تتطلب من المتعلمين أداء أكثر ما يستطيعون من الاستجابات التي تدخل ضمن تصنيف معين و أطر متعددة ، و كذلك تشجيع روح المشاركة في طرح الأفكار و هذا ما يتفق مع ما

[2] أميرة عبد الواحد العاني ، مرجع سابق ، ص 49 .

ذكره (عبد الستار إبراهيم) بأنه يمكننا تنمية الطلاقة عن طريق إثارة روح المشاركة وتشجيع تلقائية التعبير، فكلما استطاع المتعلمون تقديم عدد من الاستجابات في موضوع معين كلما كانوا بعد ذلك قادرين على حل كثير من المشكلات بالاعتماد على أنفسهم [1]، و متعلمو مجموعة أسلوب حل المشكلات حققوا درجات مرتفعة في المهارات الإبداعية العامة واستطاعوا أن يحصلوا على أفكار مترابطة و أن يتخلصوا من الأنماط الجامدة في التفكير وقد هيأ هذا الاسلوب للمتعلمين أجواء لأن يكتشفوا المعلومات بأنفسهم، و خلال ذلك سيمارسون عمليات عقلية مختلفة من تخطيط ،تجريب ،اتخاذ القرارات والاستنتاج ، فالتعلم المبني على المشكلات أسلوب تعليمي يتمحور حول المتعلم ، و هي النتيجة التي توصل إليها بايرد (Bayard)[2] في دراسته، فالمطلوب من المتعلم في هذا الأسلوب أن ينوع الرؤية لشكل الحلول، و على المعلم تعويد متعلميه على إعادة بناء عناصر التفكير، والانتقال بالنشاط الى أكثر من شكل، أي على الإجابات أن لا تنتمي الى فئة واحدة، ويؤكد روشكا أن المرونة ترتبط بالمثابرة و البحث عن حلول وكل إبداع يخلو من ذلك يكون سطحيا وضعيفا ، فالمرونة تتضمن بالدرجة الأولى تنوع الرؤية لإعداد حلول للمشكلة [3]، وتشير موريس ستاين(M.Stein) أنه من الممكن أن تزداد النشاطات الإبداعية لدى العديد من الأفراد إذا كانت البيئة المحيطة بهم تقدم وتدعم وتقيم النشاطات الإبداعية ، فتظهر لدى الأفراد درجة مرتفعة من المرونة والتلون العقلي ويكون الفرد قادرا على تغيير حالته العقلية كي تتناسب مع تعقد الموقف[4]. كما يعمل هذا الاسلوب لإيصال المتعلم الى مستوى من التنقيب عن حلول عدة للمشكلات، بالشكل الذي يسمح له بالتطرق الى أبعد من الاستجابات التقليدية المقبولة، لأن المتعلم حين تقديمه حلولا عدة و عديدة ستكون من بينها حلول جديدة بالنسبة له، أي انه لم يصل اليها من قبل، كما ان المعلم حين يجمع اجابات المتعلمين كان يؤكد على الحلول الجديدة ،ويترك فرصة للتعليق على الأفكار الجديدة المطروحة ،ويسمع آراء تطور أية فكرة، و يعطي الفرصة للتعبير عن وجهات النظر[5] وهذا ساعد على تنمية قدرة الأصالة لدى المتعلمين، وهو ما تطرق إليه عبد الستار إبراهيم و يتفق معه (مالتزمان) أن الاصالة يمكن تعلمها مثل أي سلوك آخر[6] .

و ترى الباحثة أن هذا عكس الأسلوب الأمري الذي طُبق مع المجموعة الضابطة أين كان المعلم يقوم فيه باتخاذ جميع القرارات التي تخص الوحدة التعليمية وعلى المتعلم أن يلتزم ويتقيد بالتعليمات ، و أثناء

---

[1] عبد الستار إبراهيم ، مرجع سابق ، ص 187 .

[2] بسام عبد الله طه إبراهيم ، مرجع سابق ، ص 119 .

[3] الكسندر روشكا، الابداع العام والخاص ترجمة غسان عبد الحي أبو الفخر ، مطابع السياسة ،الكويت،1989، ص 184 .

[4] Stein, M.I.Stimulating creativity, vol I, AcademicN. J. Personcepress,NewYork, 1966, p9.

[5] عبد الستار إبراهيم ، مرجع سابق ، ص 184 .

[6] Maltzman L, Op . Cit,p 142 .

الأداء عليه الالتزام بشكل النموذج حتى يصبح بإمكانه أداء المهارة على نحو مماثل أو مطابق للنموذج ،وهذا يجعل المتعلم يعتمد أساسا على الذاكرة التي ستُحرمه من القيام بعمليات ذهنية تساعده على طلاقة الأفكار كالمقارنة، التمييز، التصنيف ، حل المشكلة، الافتراض ، الابتكار[1].

ومما سبق يتضح أن الأسلوب الأمري لا يفسح مجالا للقيام بعمليات تساعد على غزارة الأفكار و يُعود هذا الأسلوب على التفكير بنمط ثابت، ويتوخى استجابات محدودة حتى أنه يحرم المتعلم من الاستفادة من خيراته السابقة .من أجل ذلك كان لاستخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس متعلمي المجموعة التجريبية1 في هذه الدراسة دورا أكثر فاعلية من الأسلوب الأمري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين.

و بعد مراجعة الباحثة للدراسات السابقة ، وجدت أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه كل من الدراسات التالية التي بينت فاعلية أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين: دراسة **فوستر(1982)Foster** ، دراسة **الطنطاوي (1984)** ، دراسة **بسام ابراهيم(2004)**، دراسة **وليد عبد الكريم محمود صوافطة(2005)**، أما الدراسات التي أبرزت فاعلية التعلم المبني على المشكلات وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، فكانت دراسة **هوفمان (Huffman,1995)**، دراسة **العرفج (Al . Arfaj، 2000) ،دراسة وايت فيلد و آخرون (2001)** ، دراسة **العبد اللات(2003)** دراسة **حمادنة(2004)**.

4 ـ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الرابعة بناء على نتائج الجدول رقم (32) أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية ، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية) بين الأسلوبين، ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور. و تلك الفروق تعكس التباين الواضح في تطور المهارات الإبداعية الحركية لدى متعلمي المجموعتين بسبب ارتباطها بأساليب التدريس المعتمدة التي تباينت في تأثيرها ، و تعزو الباحثة السبب إلى أن أسلوب حل

---

[1] Muska Mosston, Sara Ashwarth ,Op .Cit, p43 .

المشكلات يجعل المتعلم مركز العملية التعليمية بدلا من المعلم ، و أن المعلم في هذا الأسلوب كان يقدم حافزا لتفكير المتعلمين على شكل سؤال (مشكلة) يوجهه لهم، و يطلب منهم تقديم حلول متعددة للمشكلة عن طريق إيجاد مجموعة من الحركات الأساسية في بناء المهارة، و عليهم أن يقدموا حركات متنوعة الأداء وبطرق مختلفة لأن التنوع في الحركة البشرية لا حدود له [1]. و بذلك يتخلص المتعلمون بالتدريج من الأنماط التقليدية في التفكير، ويبذلون الجهود لإنتاج استجابات حركية متنوعة تعمل على تنوع الرؤى و الأفكار، والعمل على إيجاد مقارنة بين الأشياء المتشابهة او الكشف عن أوجه الشبه بين الموضوعات المختلفة ، وتتفق هذه النتيجة التي توصلت اليها الباحثة في دراستها مع ما توصلت إليه نايفة قطامي (بان المدرسة وما تقدمه من خبرات ومواقف يمكن ان تسهم في تحسين درجات المرونة لدى متعلميها، تلك القدرة التي تساعدهم على التكيف وعلى تغيير مواقفهم الذهنية والفكرية من موقف لآخر). كما كان للوحدات التعليمية الأثر في تطوير المهارات الإبداعية الحركية بالابتعاد عن الاستجابات الحركية المتكررة ، و تشجيع البحث عن استجابات أصيلة غير مألوفة، و خير دليل على ذلك هو الفروق المعنوية التي حققتها المجموعة التجريبية1 في اختباراتها مما يجعل نتائج الدراسة تتفق مع ما أكده كل من (عبد الستار إبراهيم ، مالتزمان) المشار إليهما سابقا بأن الاصالة يمكن تعليمها مثلها في ذلك مثل أي شكل سلوكي آخر، لأن اعطاء استجابات متكررة ومتنوعة باستمرار يؤدي إلى شيوع الاستجابات الأصيلة في سلوك المتعلمين ، كما يعزا سبب شيوع هذه الاجابات الاصيلة الى الاهداف التعليمية / التعلمية التي وضعتها الباحثة التي تؤكد على سلوك المعلم الذي يميل الى تشجيع الفكرة الجديدة والاهتمام بأفكار المتعلمين وعدم تجاهلها مهما كانت بسيطة. فمجرد التشجيع على اعطاء استجابات مبتكره ومتنوعة تؤدي بالاستمرار الى زيادة شيوع الاستجابات الاصيلة في سلوك المتعلم [2].

أما فيما يخص المجموعة التجريبية2 التي خضع متعلموها لتطبيق الأسلوب الأمري فكانت تختفي عندهم مبادرات إثارة بعض المشكلات العقلية والمواقف الإبداعية لأنهم تعودوا على التفكير بنمط واحد من خلال طاعة أوامر المعلم و تقليد أدائه، لأن هذا الأسلوب بإجراءاته الضبطية يقيد من تصرفات و تفكير المتعلم و لا يعطي فرصة للفروق الفردية، أين يمر المتعلم في كل وحدة تعليمية بنفس الترتيب والتسلسل لكثير من العناصر الثابتة و النمطية، ومنه التركيز على نوع واحد من الاستجابات سواء كانت

---

[1] موسكا موستن ، ساره اشورت، تدريس التربية الرياضية ترجمة جمال صالح و آخرون، دار الكتب للطباعة والنشر ، العراق ،1991،ص 303 .

[2] عبد الستار إبراهيم ، مرجع سابق ، ص 192 .

فكرية عامة أو حركية و التي يجب ان يؤديها بشكل دقيق وملائم ،هذا ما جعل المتعلمون غير قادرين على تقديم حلول متنوعة ويجدون بعض الصعوبات في تغير أفكارهم سواء في المعنى أو الاستعمال، ويتفق معنا فاخر عاقل في كون الفرد الذي يقف عند فكرة أو يتصلب إزاء طريقة ،أقل قدرة على الإبداع من إنسان مرن التفكير قادر على التغير حين يلزم ذلك[2].

ثالثا : الاستنتاجات

تم التوصل إلى هذه الاستنتاجات بعد الانتهاء من نتائج الدراسة و تحليلها التي مكنتنا منها مرحلة تفريغ البيانات الميدانية المنتقاة من الميدان في الجداول و المتحصل عليها من خلال الإجابات التي أبداها أفراد العينة حول الظاهرة المدروسة ، و بعد القيام بعملية الترجمة للمعطيات الإحصائية الكمية الواردة في الجداول والبالغ عددها 12 جدولا ، تم التوصل إلى تحليل و تفسير الفرضيات التي افترضناها باعتمادنا على اختباري التفكير الإبداعي العام و الحركي ، في حدود أهداف و فرضيات الدراسة ، واعتمادا على النتائج التي تم الحصول عليها بعد المعالجة الاحصائية اللازمة للبيانات و مناقشتها توصلت الباحثة الى بعض الاستنتاجات الآتية

1 . وجود فروق دالة إحصائيا بين الاختبارين القبلي و البعدي لمجموعة أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري لصالح الاختبار البعدي في تنمية بعض المهارات الابداعية العامة (الطلاقة العامة ، المرونة العامة ، الأصالة العامة) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور، ما يؤكد فعالية الوحدات التعليمية المطبقة في نشاط كرة اليد بالأسلوبين.

2 . وجود فروق دالة إحصائيا بين الاختبارين القبلي و البعدي لمجموعة أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الأمري لصالح الاختبار البعدي في تنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية ، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور، ما يؤكد فعالية محتوى الوحدات التعليمية المطبقة في نشاط كرة اليد بالأسلوبين.

3 . وجود فروق دالة إحصائيا في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الابداعية العامة (الطلاقة، المرونة ، الأصالة) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور، ما يؤكد فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات الإبداعية العامة .

4 . وجود فروق دالة إحصائيا في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية ، المرونة الحركية ، الأصالة الحركية) بين الأسلوبين و لصالح أسلوب حل المشكلات

[2] فاخر عاقل ، مرجع سابق ، ص 25 .

خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور، ما يؤكد فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات الإبداعية الحركية .

5 . إن التفوق الذي حققه أسلوب حل المشكلات راجع لكون هذا الأسلوب يقوم على المباديء التربوية و العلمية التي نادت بها أغلب النظريات خاصة النظرية البنائية التي تدعو إلى اعتماد هذا الأسلوب الذي يفتح المجال أمام المتعلم للتفكير العلمي و الإبداع (و هو ما تطرقنا إليه في الفصل الأول).

6. يساعد أسلوب حل المشكلات المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، كما يحثهم على البحث و التنقيب عن المعلومات المناسبة لكل نشاط، واستنتاج الأفكار والتفاعل معها بحيث لا يكونوا مستقبلين للمعلومات فقط.

7 . تفتح الأنشطة التعليمية في أسلوب حل المشكلات مجالات متعددة أمام المتعلمين من أجل البحث ، الاستكشاف ،حل المشكلات ، الربط بين خبرات التعلم السابقة وخبرات التعلم التي قد يكتسبونها مستقبلا.

8 . أسلوب حل المشكلات يزيد من مشاركة المتعلمين النشطة في التعلم ، فحل مشكلة طبقا لهذا الأسلوب يتطلب مشاركة المتعلم، هنا يقدم المعلم المساعدة و النصح و لكنه لا يوجه .

9 . التعلم وفق أسلوب حل المشكلات عملية اكتشاف حيث يفحص المتعلمون المشكلة ، يبحثون في خلفيتها ، يحللون الحلول المحتملة ، يطورون اقتراحا خاصا و يتوصلون إلى نتيجة نهائية . إن هذا التعلم النشط ليس فقط أكثر متعة و جاذبية للمتعلمين بل إنه يبني لديهم أيضا فهما أكثر للمادة لأنهم يبحثون فيه عن المعلومات لأنفسهم ثم يستخدمون مهاراتهم بشكل نشط لإنجاز المشروع الذي يتطلب منهم أن يصبحوا متعلمين نشطين ، حيث يتعلمون كيف يجدون المعلومات لأنفسهم، كيف يحلون المشكلات ؟ و كيف يعدون عرضا مقنعا لحلهم؟[1].

[1] نفس المرجع ، ص 77 .

خاتمة :

يعد التفكير الإبداعي من أهم المهارات التي يجب على الأنظمة التربوية توجيه العناية الخاصة بها ، لكي تجيد هذه الأنظمة أداء الدور المنوط بها في عالم اليوم، هذا العالم الذي يتميز بكثرة التحديات والمشكلات التي يعايشها الأفراد والمجتمعات، وهنا يجب على الأنظمة التربوية صياغة توجهات مستقبلية في مناهجها التربوية ،أهمها التخلي عن السياسات التعليمية القائمة على اكساب المعلومات، وتخزينها في عقول المتعلمين، والتوجه نحو تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين.

ومادة التربية البدنية و الرياضية من المواد التي يرتكز عليها النظام التربوي في بلادنا، وهي إذا ما أُحسن الإعداد لها، وتدريسها باستخدام الأسلوب العلمي تعد ميداناً خصباً لتنمية التفكير عند متعلميها، لأنها تعتبر مجالاً واسعاً لإثارة التفكير واطلاق العنان للخيال مما يشجع على التفكير الإبداعي،
و تنمية مختلف العمليات العقلية بتوفير المواقف التعليمية التي تسمح للمتعلمين بالمبادأة وطرح أسئلتهم وتقبل إجابات غيرهم، راعية في ذلك الفروق الفردية التي تؤدي إلى تنوع إستجابات المتعلمين ، و هو منطلق أسلوب حل المشكلات الذي أثبتت الدراسات السابقة و الدراسة الحالية نجاعته في تنمية التفكير الإبداعي بمهاراته العامة و الحركية لدى المتعلمين في حصة التربية البدنية و الرياضية .

و من هذه المنطلقات و من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ، يمكن القول أن المهارات الإبداعية موجودة عند كل المتعلمين لكن بنسب متفاوتة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ و التدريب لكي تتوقد بأساليب تعليمية تؤكد على الإنتاج المتنوع و الجديد، والذي تحتاجه التنمية الشاملة لمتعلمينا لمواكبة تحديات العصر.

الصعوبات التي واجهت الدراسة :

- صعوبة تطبيق اختبار التفكير الإبداعي الحركي لأنه يشترط عزل المتعلم المختبَر عن بقية المتعلمين.

- صعوبة تصحيح اختبار التفكير الإبداعي العام لاسيما مهارة الأصالة لأنها تتطلب تدوين إجابات جميع المختبرين ثم تحديد التكرارات الإحصائية لمعرفة درجة شيوعها .

- صعوبة تصحيح اختبار التفكير الإبداعي الحركي في ورشاته الثلاث الذي يتطلب فحص الفيديوهات المصورة للمختبرين فحصا دقيقا ليتم تصحيحها وفقا لشروط تنقيط الإختبار.

الملحق رقم (01)

جامعة الحاج لخضر . باتنة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

اختبار التفكير الإبداعي العام المقدم للمتعلمين

عزيزي المتعلم ، تحية عطرة وسلام

تود الباحثة إجراء دراسة علمية حول قدرتك على التفكير الإبداعي ، لذا ترجو تعاونك معها للإجابة على الأسئلة الواردة في الاختبار الآتي ، علما بأنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، و إجابتك الحقيقية على هذه الفقرات ستبقى سرية و هي إسهام منك في تطوير مسيرة البحث العلمي .

شاكرين تعاونكم معنا خدمة للمسيرة العلمية و البحث العلمي .

الاسم..... اللقب.....الشعبة.....

القسم.....

تعليمات الإختبار :

1. اقرأ كل سؤال جيدا لكي تعرف المطلوب منه .
2. لكل جزء من الاختبار زمن محدد .
3. حاول أن تجيب عن أسئلة الإختبار بأقصى سرعة ممكنة ولا تترك سؤالا من دون إجابة .
4. حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات غير العادية (الغريبة أو النادرة والتي لا يفكر فيها زملاؤك كما تعتقد) مسجلا إياها في المكان المناسب من الاختبار .
5. لا تبدأ الإجابة ولا تنتقل إلى سؤال آخر حتى يؤذن لك .

ملاحظة: هذا الاختبار تجريبي لا يؤثر على معدلك الفصلي أو السنوي ؛ لذا اعتمد على الله أولا ثم على نفسك و لا تحاول الاستعانة بأحد من زملائك .

أتمنى لك أعمالاً ناج

الجزء الأول : أذكر أكبر عدد من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير عادية (أي لا يفكر فيها غيرك) للأشياء الآتية والتي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية ؟

1.قارورة المشروبات الغازية: الزمن المخصص (5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

2. الكرسي : الزمن المخصص (5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

الجزء الثاني : ماذا يحدث لو ان نظام الأشياء تغير فأصبح على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد،

حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر بها غيرك ؟

1. ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟ الزمن المخصص (5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

2. ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى؟ الزمن المخصص (5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

الجزء الثالث :

1. إذا عينت مسؤولاً عن النقود في النادي الذي أنت عضو فيه ويحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين ماذا تفعل؟ الزمن المخصص(5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

2. ماذا لو كانت جميع المدارس غير موجودة(أو حتى ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلماً ؟ الزمن المخصص (5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

الجزء الرابع : فكر في طريقتين أو أكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو أفضل ، لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغيير الذي تقترحه ممكن التطبيق أو لا، كما يجب أن تقترح شيئاً يستخدم حالياً لجعل الشيء على نحو أفضل ؟

1. الدراجة الهوائية الزمن المخصص(5) دقائق

•.....

•.....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

2. قلم الحبر. الوقت المخصص(5) دقائق

- .....

- .....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

الجزء الخامس : كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية أكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم (على سبيل المثال : كلمة قرأ تتكون من حروف ق . ر .أ. فيمكن أن تكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل (أرق، قرر)، من الممكن أن تستعمل الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة الواحدة ؟

1. ديمقراطية الزمن المخصص (5) دقائق

- .....

- .....

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

2. واسط . الزمن المخصص(5) دقائق

- .....

- .....

ملاحظة : إن الإجابات عن هذه الأسئلة مفتوحة (غير محددة بعدد معين) ، و لكنها موقوتة (محددة فقط بزمن معين) .

الملحق رقم (02)

إختبار التفكير الإبداعي الحركي[1]

أولا : اختبار الطلاقة الحركية

الأدوات المستخدمة :

- حصان القفز (المهر)، ارتفاعه (110. 170 سم) طوله (60 سم) وعرضه (34 سم).
- مانع ارتفاعه (76,6 سم) .
- صندوق القفز ارتفاعه (110 سم) وطوله (150 سم) وعرضه (24سم).
- عارضه خشبية (مقعد سويدي)،طولها (2 . 4 م)، عرضها (47 سم)،سمكها (3 سم)،ارتفاعها (35 سم).
- طوق (حلقة) قطره (80-90 سم).
- ساعة توقيت .
- شريط قياس .

مواصفات الأداء: توضع الأجهزة المذكورة بشكل دائري ،المسافة بين كل جهاز وآخر (3 م) .
عند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (القفز ، السير، الدحرجة، العبور، ... الخ) حسب استطاعته من جهاز لآخر، وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء .

تعليمات الاختبار :

. إذا كان الاختبار لأكثر من فرد يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ، بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

التسجيل: تحتسب عدد الإجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار و قدره دقيقتان .

---

[1] لمياء حسن الديوان، استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة و الحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الإبتدائي أطروحة دكتوراه، جامعة البصرة، 1999.

ثانيا : اختبار المرونة الحركية

الأدوات المستخدمة : كرات اليد ، صندوق يتسع ل 15 كرة يد ،25 تلميذة يقفن على محيط الدائرة ليكن كشواخص لاستلام الكرات وإعادتها الى الصندوق للحيلولة دون ابتعاد الكرات عن محيط الدائرة ،كي لا تؤثر على الزمن الكلي المقرر لأداء الاختبار من قبل مجموعة المختبرين .

مواصفات الأداء : ترسم دائرة على الأرض نصف قطرها (2,5 م) ،يقف المختبر في وسطها وبالقرب منه صندوق الكرات ، وعند سماع الصافرة يبدأ المختبر برمي الكرة بأي جزء من أجزاء جسمه وبطرق مختلفة حسب

استطاعته بشرط أن يستلم المختبر كرة أخرى حال انتهائه من أية محاولة لرمي الكرة .

تعليمات الإختبار :

. إذا كان الإختبار لأكثر من فرد يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ،بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

– حاول أن لا تكرر طريقة رمي الكرة أكثر من مرة .

– تخاطب الباحثة المختبرين قائلا :في الصندوق عدة كرات حاول أن ترمي أكبر عدد من الكرات بطرق مختلفة مستخدما أي جزء من أجزاء جسمك في ضرب الكرات خلال (4 دقائق) .

التسجيل :تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار وقدره (4 دقائق) .

ثالثا : اختبار الأصالة الحركية

الأدوات المستخدمة : 6 شواخص ، 4 حلقات

مواصفات الأداء : نرسم خط مستقيم على الأرض طوله (22م) توزع كالتالي :

يرسم على المترين الأولين بلون مغاير لخط البداية الذي يبعد (2م) ويرسم خط النهاية بلون مغاير للون في أخر (2م) من المسافة ،توضع الشواخص الستة بعد خط البداية ،المسافة بين كل شاخص(2م) ،ثم توضع الحلقات على الأرض كما وضعت الشواخص والمسافة بين كل واحدة (2م) ،وعند الإشارة يتحرك

المختبر بطرق مختلفة (قفز، سير، دحرجة، عبورا لشاخص) وحسب استطاعته من شاخص لآخر، وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء .أما الحلقات فعلى المختبر أن يحاول تدويرها حول جسمه وبأية طريقة .

تعليمات الإختبار :

. إذا كان الإختبار لأكثر من فرد يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ،بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

التسجيل : تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار وقدرة (3 دقائق) .

تقييم اختبارات القدرات الابداعية الحركية

يقدر لكل مختبر ثلاث درجات على كل اختبار هي :

الطلاقة ، المرونة ،الأصالة .

والدرجة النهائية هي حاصل جمع الدرجات الثلاثة السابقة والتي تمثل درجة التفكير الإبداعي الحركي، وقد استخدمت الباحثة المستويات التالية لتصحيح اختبارات التفكير الإبداعي لكل من :

الطلاقة : تعطي للمختبر درجة واحدة لكل استجابة حركية غير متكررة .

المرونة : تعطى درجة واحدة عن كل محاولة استطاع المختبر أن يؤديها حتى وإن كانت متشابهة في التصنيف أي تدخل ضمن فئة واحدة.

الأصالة : تعطى للمختبر درجة واحدة لكل استجابة تنتمي إلى فئة واحدة بغض النظر عن عدد تكرارها.

5 . 2 . اختبار التفكير الإبداعي الحركي :

5 . 2 . 1 تعريف بالاختبار :

هو من تصميم لمياء الديوان[1]، يتكون من ثلاث ورشات كل ورشة تقيس مهارة حركية ، و الملحق رقم (02) يوضح ذلك.

الورشة الأولى: اختبار الطلاقة الحركية

الأدوات المستخدمة - حصان القفز (المهر)، ارتفاعه (110 - 170 سم) طوله (60 سم) وعرضه (34سم) - مانع ارتفاعه (76,6 سم) - صندوق القفز ارتفاعه (110 سم) وطوله (150 سم) وعرضه (24سم) . عارضة خشبية (مقعد سويدي)، طولها (2 . 4 م)، عرضها (7 سم)، سمكها (3 سم) ، ارتفاعها (35سم).حلقة قطرها (80-90 سم).

- ساعة توقيت - شريط قياس .

مواصفات الأداء:

توضع الأجهزة المذكورة بشكل دائري ، المسافة بين كل جهاز وآخر (3 م) .وعند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (القفز ، السير، الدحرجة، العبور، ... الخ) حسب استطاعته من جهاز لآخر، وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء .

تعليمات الاختبار :

. إذا كان الاختبار لأكثر من متعلم يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ، بحيث لا يستطيع أي متعلم من المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

التسجيل: تحتسب عدد الإجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار و قدره **دقيقتان**.

.

.

.

الورشة الثانية:اختبار المرونة الحركية

الأدوات المستخدمة :

---

[1] لمياء حسن الديوان ، أثر استخدام أسلوبين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، أطروحة دكتوراه ،جامعة البصرة ، كلية التربية الرياضية ، 1999.

كرات اليد ، صندوق يتسع ل 15 كرة يد ،25 تلميذة يقفن على محيط الدائرة ليكن كشواخص لاستلام الكرات وإعادتها الى الصندوق للحيلولة دون ابتعاد الكرات عن محيط الدائرة ،كي لا تؤثر على الزمن الكلي المقرر لأداء الاختبار من قبل مجموعة المختبرين .

مواصفات الأداء : ترسم دائرة على الأرض نصف قطرها (2,5 م) ،يقف المختبر في وسطها وبالقرب منه صندوق الكرات ، وعند سماع الصافرة يبدأ المختبر برمي الكرة بأي جزء من أجزاء جسمه وبطرق مختلفة حسب استطاعته بشرط أن يستلم المختبر كرة أخرى حال انتهائه من أية محاولة لرمي الكرة .

تعليمات الإختبار :

- إذا كان الإختبار لأكثر من متعلم يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ،بحيث لا يستطيع أي متعلم من المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .
- حاول أن لا تكرر طريقة رمي الكرة أكثر من مرة .

– تخاطب الباحثة المختبر قائلة : في الصندوق عدة كرات حاول أن ترمي أكبر عدد من الكرات بطرق مختلفة مستخدما أي جزء من أجزاء جسمك في ضرب الكرات خلال (4 دقائق) .

التسجيل : تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار و قدره **(4 دقائق)** .

الورشة الثالثة :اختبار الأصالة الحركية

الأدوات المستخدمة :

6 شواخص ، 4 حلقات

مواصفات الأداء : نرسم خط مستقيم على الأرض طوله (22م) توزع كالتالي :

يرسم على المترين الأولين بلون مغاير لخط البداية الذي يبعد (2م) ويرسم خط النهاية بلون مغاير للون في أخر (2م) من المسافة ،توضع الشواخص الستة بعد خط البداية ،المسافة بين كل شاخص(2م) ، ثم توضع الحلقات على الأرض كما وضعت الشواخص والمسافة بين كل واحدة (2م) ،وعند الإشارة يتحرك المختبر بطرق مختلفة (قفز، سير، دحرجة، عبور الشاخص) وحسب استطاعته من شاخص لآخر، وفق خط السير المحدد في مواصفات الأداء .أما الحلقات فعلى المختبر أن يحاول تدويرها حول جسمه و بأية طريقة .

تعليمات الاختبار :

. إذا كان الاختبار لأكثر من متعلم يجب أن يكون مكان الأداء بعيدا عن المجموعة المختبرة ، بحيث لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة أن يرى ما يقوم به المختبر .

التسجيل : تحتسب عدد الاستجابات الحركية ضمن الوقت المخصص للاختبار وقدرة **(3 دقائق)**

الملحق رقم (03)

جامعة الحاج لخضر . باتنة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

استبانة آراء السادة الخبراء لإقرار صلاحية صورة مقياس التفكير الإبداعي اللفظي

لتورانس و بارون المعرب من قبل سيد خير الله و تكيفه مع البيئة الجزائرية

الأستاذ الفاضل :..... الكلية:.....

الجامعة :.....

تحية عطرة و سلام .

تتوسم الباحثة في حضراتكم الخبرة العلمية والرأي السديد لبيان ملاحظاتكم عن صلاحية مقياس تورانس و بارون للتفكير الإبداعي والذي أعده للعربية سيد خير الله ، و مدى ملاءمته للبيئة الجزائرية و للعينة المستهدفة، و تقديم التعديل المقترح إن وجد.

ولكم وافر الاحترام والتقدير لتعاونكم مع الباحثة.

طالبة الماجستير: محبوبي نسيمة

السنة الجامعية : 2013/2012

تعريف بالمقياس و طريقة تصحيحه :

هو مقياس لقياس القدرة على التفكير الابداعي، المعرب من سيد خير الله عام (1974)[1] ، وقد تم إعداد هذا المقياس في البيئة العربية وسبق وان استعمل في الدراسات العربية ، ويمكن تطبيقه بطريقة جمعية في أي مستوى تعليمي ابتداء من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي . ويتكون هذا الاختبار من جزءين :

الجزء الأول : مأخوذ من إحدى بطاريات تورانس للتفكير الإبداعي المعروف: (The Minnesota tests of creative Thinking)

و يشمل هذا الجزء على أربع اختبارات فرعية هي :

أ . **الاستعمالات** : وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعدها استعمالات غير عادية لعلبة الصفيح والكرسي بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية ، وقد غيرت الباحثة علبة الصفيح بقارورة المشروبات الغازية، و ذلك لغموض المصطلح الأول و تعدد إيحاءاته في البيئة الجزائرية .

(زمن كل وحدة 5 دقائق) .

ب . المترتبات : وفيها يطلب إلى المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو إن نظام الأشياء تغير وأصبحت على نحو معين وهذا الاختبار تكون من وحدتين هما :

– ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات ؟

– ماذا يحدث لو إن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى ؟ (زمن كل وحدة 5 دقائق)

ج . المواقف : وفيها يطلب إلى المفحوص أن يتبين كيف يتصرف في بعض الموقف ويتكون الاختبار من موقفين هما:

– إذا عينت مسؤولا عن صرف النقود في النادي الذي أنت عضو فيه ويحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين ماذا تفعل ؟

---

[1] سيد خير الله ،بحوث تربوية ونفسية ،دار النهضة العربية، بيروت ، 1981 ، ص ص 10–12 .

– لو كانت المدارس جميعا غير موجودة على الإطلاق (او حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلما ؟ (زمن كل موقف خمس دقائق) .

د– التطوير والتحسين : وفيها يطلب من المفحوص أن يقترح طرق عدة لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما هي عليه كالدراجة وقلم الحبر . (زمن كل وحدة 5 دقائق)

الجزء الثاني:هو اختبار بارون المعروف باسم : Barrons Tests of Anagrams فيستخدم لتكوين الكلمات ويتكون في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية ، بنها) .

إن كل واحد من هذه الاختبارات الخمسة يقيس المكونات الثلاثة للتفكير الابداعي الطلاقة الفكرية ، المرونة التلقائية ، الأصالة .

إن مجموع درجات المكونات الثلاثة للتفكير الابداعي يمثل الدرجة الكلية للتفكير الابداعي .

طريقة تصحيح الاختبار :

يقدر لكل مفحوص أربع درجات على كل اختبار وهي :

أ. الطلاقة الفكرية : تقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين بالنسبة لاختبارات القسم الأول ،وبذكر اكبر عدد من الكلمات المناسبة الصحيحة بالنسبة للقسم الآخر للاختبارات .

ب. المرونة التلقائية : وتقاس بالقدرة على تنوع الإجابات المناسبة بحيث انه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزيد درجة المرونة بالنسبة للقسم الأول وتقاس في القسم الآخر بذكر اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم .

ج. الأصالة : تقاس بذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الأول في الاختبار وبعدد الكلمات ذات المعنى التي يشكلها الطالب والتي لم ترد في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الآخر من الاختبار . وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة او الكلمة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلا أما إذا زاد تكرارها فأن درجة أصالتها تقل .

د. الدرجة الكلية : هي حاصل جمع درجات الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة في وحدات الاختبار .

وقد اعتمد الباحث في حساب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية ،الضابطة) في اختبار القدرة الإبداعية على الآتي :

1. **حساب درجة طلاقة التفكير** : تمنح درجة واحدة لكل استجابة غير مكررة ، وغير خرافية ، او غير معقولة يكتبها الطالب الذي يطبق عليه اختبار القدرة الإبداعية ، وبذلك تكون درجة طلاقة تفكير الطالب تساوي عدد الأفكار التي يكتبها ، بعد حذف الأفكار الخرافية ، او الغير معقولة .

2. **حساب درجة مرونة التفكير**: يمنح درجة واحدة للأفكار جميعا التي تنتمي إلى ميدان حياتي واحد (صناعة ، زراعة ، تجارة ، سياسة ، ...) مهما يكن عددها ، وبذلك تكون درجة مرونة الطلبة بعدد الميادين التي نجدها في إجاباتهم لكل فقرة من الفقرات ، ولذلك نتوقع أن تكون درجة المرونة بشكل عام اقل من درجة الطلاقة .

3. **حساب درجة الأصالة** :

أ. يتم تدوين استجابات طلبة المجموعتين (التجريبية ، والضابطة) جميعا عن فقرات الاختبار ، مع كتابة تكرارات كل استجابة أمامها ،ولا تكتب الأفكار الخرافية التي تم حذفها في الطلاقة والمرونة.

ب. تمنح (3) درجات لكل فكرة تكرر مرة واحدة فقط في استجابات طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة)

ج. تمنح (2) درجتان لكل فكرة تكرر مرتين عند طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة) .

د. تمنح درجة واحدة فقط لكل فقرة تكرر (3) مرات عند طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة) .

هـ. أما الأفكار التي تتكرر (4) مرات فأكثر في استجابات طلبة العينتين (التجريبية ، والضابطة) فتمنح صفرا (0) .

4. **حساب درجة الابداع الكلية** : تحسب الدرجة الكلية لكل طالب بجمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة .[1]

[1] كاظم عبد النور،.دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع ،دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، 2005 ،ص45.

اختبار التفكير الإبداعي العام المقدم للخبراء (المحكمين)

الجزء الأول :

أ . الإستعمالات : اذكر أكبر عدد من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير عادية (أي غريبة وغير مألوفة لدى زملائك كما تعتقد) للأشياء الآتية والتي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية؟

الزمن المخصص لكل منها (5) دقائق

الرقم	البند	يقيس	لايقيس	التعديل المقترح
01	قارورة المشروبات الغازية			
02	الكرسي			

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

ب . المترتبات :

ماذا يحدث لو إن نظام الأشياء تغير فأصبح على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد، حاول إن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات غير العادية (أي غريبة وغير مألوفة لدى زملاءك كما تعتقد) ؟ الزمن المخصص لكل منها (5) دقائق

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
01	ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟			
02	ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى .؟			

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

ج . المواقف :

كيف يمكنك التصرف في المواقف الآتية إذا كنت فيها ؟ الزمن المخصص لكل منها (5) دقائق

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
01	إذا عينت مسؤولاً عن النقود في النادي الذي أنت عضو فيه ويحاول أحد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين ماذا تفعل؟			
02	ماذا لو كانت جميع المدارس غير موجودة (أو حتى ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلماً؟			

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

د . التطوير و التحسين :

فكر في طريقتين أو أكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو أفضل بتطورات وتحسينات تود أن تتحقق

(لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغيير الذي تقترحه ممكن التطبيق أولا) كما يجب أن تقترح شيئا يستخدم حاليا لجعل الشيء على نحو أفضل؟ الزمن المخصص لكل منها (5) دقائق

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
01	الدراجة الهوائية			
02	قلم الحبر			

لا تنتقل إلى السؤال التالي حتى يؤذن لك .

الجزء الثاني :كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم، (على سبيل المثال :كلمة اقرأ تتكون من حروف ق. ر. أ. فيمكن أن تكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل أرق، قرر)

من الممكن أن تستعمل الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة الواحدة ؟الزمن المخصص لكل منها 5 دقائق

الرقم	البند	يقيس	لا يقيس	التعديل المقترح
01	ديمقراطية			
02	واسط			

ملاحظة : إن الإجابات عن هذه الأسئلة مفتوحة (غير محددة بعدد معين) ، و لكنها موقوتة (محددة فقط بزمن معين) .

الملحق رقم (04)

الوحدة التعلُمية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الكفاءة القاعدية	أن يتمكن المتعلم من تنويع التدخلات بمجهودات مناسبة لضمان أفضل نتيجة .
الهدف التعلمي	المشاركة في منافسة و قيام المتعلم بالأدوار المنوطة في الدفاع و الهجوم .
النشاط الجماعي	كرة اليد

النقائص	الأهداف الخاصة	الأهداف الإجرائية
	تقويم تشخيصي	منافسة بين المتعلمين مع إبقاء الفريق الفائز.
منتوج التقويم : *المستوى العام للمتعلمين في نشاط كرة اليد هو : 37,29 ، مقسمة كما يلي : الاحتفاظ بالكرة : 34,96 ، التمركز و إعادة التمركز :47,34 ، العمل الدفاعي و الهجومي : 43, 66، التحول المناسب من وضعية إلى أخرى : 23 ,18 ، و عليه فإن المستوى دون المتوسط ، و سعيا منا إلى تحسين المكتسبات تم تسطير البرنامج التالي :		
*نقص في الإحتفاظ بالكرة و ذلك لـ . نقص في التحكم في المهارات الأساسية . عدم معرفة أهمية الاحتفاظ بالكرة . عدم استعمال المهارات في وقتها المناسب.	احتفاظ المتعلم (الفريق) بالكرة و التنقل بها في مختلف الاتجاهات (بعض أهم التقنيات)	*لعبة التمريرات العشرة بمتغيرات في : (طريقة التمرير و الإستقبال ، عدد التمريرات). *مباريات مصغرة مع التركيز على الاحتفاظ بالكرة.
*محدودية المعلومات عن مختلف الأدوار في الملعب. *وجود خلط في المناصب *الدفاع بعشوائية .	قيام المتعلم بالدور المناسب لحماية المرمى و استرجاع الكرة (الوضعيات الأساسية في الدفاع)	*الهجوم . الدفاع : . اختيار توزيع معين للمتعلمين (0.6) . امكانية تغيير المتعلم لمنصبه. . تبادل الفريقين الدفاع و الهجوم كل (4 د)
* وجود صعوبات في التأقلم مع الأدوار الدفاعية و الهجومية. *قلة التنسيق بين المتعلمين مما ينعكس سلبا على الأداء الجماعي للفوج .	تنظيم المتعلمون للعمل الجماعي في الدفاع و الهجوم . (التنسيق بين العمل بالكرة وبدونها)	*لعبة التمرير إلى القائد. . منافسة مصغرة في نصف الملعب بحيث الفريق المدافع عن المرمى يحاول تسجيل النقاط بإيصال الكرة إلى القائد، مع تبادل الأدوار كل (3د)و احتساب النتيجة.
*افتقار المتعلمين إلى معلومات خاصة بالتنظيمات الدفاعية و الهجومية . *المراقبة العشوائية للخصم . *الهجوم العشوائي .	رد الفعل المناسب حسب الموقف في الدفاع و الهجوم . (التعرف على بعض التكتيكات الدفاعية البسيطة)	*الهجوم ـ الدفاع : . اعتماد تنظيم بسيط (الدفاع المسطح). . اعتماد تنظيم (1ضد1) مع احتساب النتيجة . . الهروب من المراقبة ، و خلق الثغرات.
*بطء في التحول من حالة إلى أخرى (الدفاع و الهجوم). *العودة العشوائية إلى المنطقة في بعض الأحيان.	تحول المتعلم بسرعة من الدفاع إلى الهجوم و العكس . (المشاركة الفعالة في الدفاع و الهجوم)	*مناقشة بين المتعلمين : . مباريات مصغرة (5 د). . العمل في أروقة . . لا وجود للتبديل مع احتساب النتيجة .
*محدودية المعارف المتعلقة بالجانب التنظيم للمنافسة.	تمكن المتعلم من تنظيم منافسة شبه حقيقية .	*إجراء منافسة شبه حقيقية مع إسناد الأدوار التنظيمية للمتعلمين .
*مدى استثمار المكتسبات .	تقويم تحصيلي	*تنظيم المتعلم لمنافسة شبه حقيقية ، مع تسجيل النتائج .
منتوج التقويم التحصيلي		

الملحق رقم (05) : يوضح وحدات تعليمية في كرة اليد مطبقة بأسلوب حل المشكلات

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم :01

النشاط	الهدف الخاص
كرة اليد	**تقويم تشخيصي**

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية لمدة 10 د	الحالة التعلمية الأولى : *جري خفيف + حركات تسخينية عامة +إطالة عضلية. * لعبة التمريرات العشرة	10 د 10 د	*العمل المنظم + تسلسل الحركات
مرحلة التعلم	*استثمار المكتسبات لتحقيق الفوز في مباريات مصغرة.	الحالة التعلمية الثانية : * منافسة بين أفواج القسم مع إسناد التنظيم و التأطير للمتعلمين.	15x 2 د	* مدى معرفة المتعلمين للنشاط : . التحكم في المهارات. . متابعة تحركات الخصم. متابعة الهروب من المراقبة و إيجاد الحلول المناسبة في الدفاع و الهجوم. . البقاء على درجة كبيرة من التركيز.
مرحلة التقييم	*العودة إلى الهدوء .	* إطالة عضلية .	10 د	*مناقشة المستوى العام.

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم : 02

النشاط	الهدف الخاص
كرة اليد	**احتفاظ المتعلم (الفريق) بالكرة و يتنقل بها في مختلف الاتجاهات.**

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية مدة 10 د. *انجاز الحالة التعلمية الأولى و الثانية:10x02 مرات .	الحالة التعلمية الأولى : *جري خفيف + حركات تسخينية عامة +إطالة عضلية. *عمل بالأفواج : 1 . الوثب من وضع منخفض إلى أقصى امتداد في مواجهة الجدار. 2 . التمدد إلى أعلى من الوقوف باستعمال الكرات الطبية و الجلات .	10 د 10 د	*العمل المنظم + تسلسل الحركات. *أداء التمارين بوضعية صحيحة. *بلوغ أقصى امتداد. *تحقيق العدد المطلوب من التكرارات .
مرحلة التعلم	*تحقيق 10 تمريرات باستعمال كل المهارات المكتسبة سابقا. *تسجيل أكبر نقاط خلال 05 د من اللعب باستعمال المكتسبات السابقة في الهجوم، و استرجاع أكثر كرات في الدفاع. *.الاحتفاظ بالكرة في مباراة مصغرة 05 د.	الحالة التعلمية الثانية : لعبة التمريرات العشرة (لعب حر) . الحالة التعلمية الثالثة : **الفوج الأول** :الهجوم x الدفاع مع بداية الهجوم من وسط الميدان . **الفوج الثاني** :التنطيط + التمرير في مجموعات ثنائية و ثلاثية. الحالة التعلمية الرابعة : * منافسة مصغرة بين الأفواج .	2 x 5 د 5 x 02 د 15 د	*تحقيق أكبر عدد من التمريرات. *الاحتفاظ بالكرة لتسجيل أكبر عدد من الأهداف . *إيصال الكرة إلى الزميل في أحسن الظروف. *عدم تضييع كرات كثيرة .
مرحلة التقييم	*انجاز دورتين على محيط الملعب بإيقاع خفيف جدا.	*جري خفيف على محيط الملعب .	5د	*تصحيح الأخطاء الشائعة .

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم 03

النشاط	الهدف الخاص
كرة اليد	قيام المتعلم بالدور المناسب لحماية المرمى و استرجاع الكرة (الوضعيات الأساسية في الدفاع)

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	* جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية لمدة 10 د. *انجاز الحالة التعلمية الأولى و الثانية:03 10x مرات .	* الحالة التعلمية الأولى : * جري خفيف + حركات تسخينية عامة +إطالة عضلية. *عمل بالأفواج : (العمل في ورشات) 1 . الوثب من وضع منخفض إلى أقصى امتداد في مواجهة الزميل . 2 . المضخة.	10 د 10x03 مرات 10x03 مرات	*العمل المنظم + تسلسل الحركات. *أداء التمارين بوضعية صحيحة. *بلوغ أقصى امتداد. *تحقيق العدد المطلوب من التكرارات .
مرحلة التعلم	*تحقيق 05 تمريرات باستعمال كل المهارات المكتسبة سابقا. *محاولة استرجاع أكبر عدد من الكرات . *تسجيل أكثر أهداف خلال 05 د من اللعب باستعمال المكتسبات السابقة في الهجوم، و استرجاع أكثر كرات في الدفاع. *.الفوز في مباراة مصغرة 07 د.	الحالة التعلمية الثانية : لعبة التمريرات الخمسة : . مراقبة فردية. . إيقاف الكرة على الخط المقابل. الحالة التعلمية الثالثة : الهجوم x الدفاع : **الفوج الأول** : المحافظة على الكرة لتسجيل الأهداف . **الفوج الثاني** :الدفاع المسطح لاسترجاع الكرة . الحالة التعلمية الرابعة: *منافسة مصغرة بين الأفواج.	5x 02د 5x02 د 15 د	*تحقيق أكبر عدد من التمريرات. *استرجاع أكثر الكرات . *الاحتفاظ بالكرة لتسجيل أكبر عدد من الأهداف. *إيصال الكرة إلى الزميل في أحسن الظروف. *عدم المتابعة العشوائية للكرة. *رفع اليدين من المدافعين. *الخروج إلى اللاعب المسدد. *محاولة استرجاع الكرات (الدفاع).
مرحلة التقييم	*انجاز دورتين على محيط الملعب بإيقاع خفيف جدا.	*جري خفيف على محيط الملعب.	5 د	*تصحيح الأخطاء الشائعة .

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم : 04

النشاط	الهدف الخاص
كرة اليد	تنظيم المتعلمون للعمل الجماعي في الدفاع و الهجوم (التنسيق بين العمل بالكرة و بدونها)

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	* جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية لمدة 10 د. *انجاز الحالة التعلمية الأولى و الثانية:03 x10 مرات	* الحالة التعلمية الأولى : جري خفيف + حركات تسخينية عامة +إطالة عضلية. *عمل بالأفواج : (العمل في ورشات) 1 . الوثب من وضع منخفض إلى أقصى امتداد في مواجهة الزميل . 2 . المضخة.	10 د 10x03 مرات 10x03 مرات	*العمل المنظم + تسلسل الحركات. *أداء التمارين بوضعية صحيحة. *بلوغ أقصى امتداد. *تحقيق العدد المطلوب من التكرارات .
مرحلة التعلم	تحقيق 05 تمريرات باستعمال كل المهارات المكتسبة سابقا. *محاولة استرجاع أكبر عدد من الكرات . *تسجيل أكثر أهداف خلال 05 د من اللعب باستعمال المكتسبات السابقة في الهجوم ، و استرجاع أكثر كرات في الدفاع.	الحالة التعلمية الثانية : لعبة التمريرات الخمسة : . مراقبة فردية. . إيقاف الكرة على الخط المقابل. الحالة التعلمية الثالثة: الهجوم x الدفاع : **الفوج الأول** : المحافظة على الكرة لتسجيل الأهداف و التحرك المستمر في منطقة (09 أمتار) بوجود لاعب الدائرة. **الفوج الثاني** : الدفاع المسطح لاسترجاع الكرة مع المراقبة الفردية للاعب الدائرة. الحالة التعلمية الرابعة: *منافسة مصغرة بين الأفواج.	5 x 02 د 5 x 04 د 15 د	*تحقيق أكبر عدد من التمريرات. *استرجاع أكثر كرات . *الاحتفاظ بالكرة لتسجيل أكبر عدد من الأهداف. *إيصال الكرة إلى الزميل في أحسن الظروف. *عدم المتابعة العشوائية للكرة. *رفع اليدين من المدافعين. *الخروج إلى اللاعب المسدد. *محاولة استرجاع الكرات (الدفاع). *عدم تضييع كرات كثيرة (الهجوم). بقاء اللاعبين في حركية مستمرة.
مرحلة التقييم	* الفوز في مباراة مصغرة 07 د. *انجاز دورتين على محيط الملعب بإيقاع خفيف جدا.	*جري خفيف على محيط الملعب.	5 د	*تصحيح الأخطاء الشائعة .

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم : 05

النشاط	الهدف الخاص
كرة اليد	امتلاك المتعلم رد فعل مناسب حسب الموقف في الدفاع أو الهجوم (التعرف على بعض التكتيكات البسيطة : 6 . 1x 0،1).

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	* جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية لمدة 10 د. *انجاز الحالة التعلمية الأولى و الثانية:03 10x مرات .	* الحالة التعلمية الأولى : جري خفيف + حركات تسخينية عامة +إطالة عضلية. *عمل بالأفواج : (العمل في ورشات) 1 . الوثب من وضع منخفض إلى أقصى امتداد في مواجهة الزميل . 2 . المضخة.	10 د 10x03 مرات 10x03 مرات	*العمل المنظم + تسلسل الحركات. *أداء التمارين بوضعية صحيحة. *بلوغ أقصى امتداد. *تحقيق العدد المطلوب من التكرارات
مرحلة التعلم	*تحقيق 05 تمريرات باستعمال كل المهارات المكتسبة سابقا. *محاولة استرجاع أكبر عدد من الكرات . *تسجيل أكثر أهداف خلال 05 د من اللعب باستعمال المكتسبات السابقة في الهجوم، و استرجاع أكثر كرات في الدفاع. * الفوز في مباراة مصغرة 07 د.	الحالة التعلمية الثانية : لعبة التمريرات الخمسة : . مراقبة فردية. . إيقاف الكرة على الخط المقابل. الحالة التعلمية الثالثة : الهجوم x الدفاع : في ورشتين **الورشة الأولى** : المحافظة على الكرة لتسجيل الأهداف و التحرك المستمر في منطقة (09 أمتار) بوجود لاعب الدائرة (6 . 0). **الورشة الثانية** : في الدفاع المراقبة الفردية (1x 1) ، في الهجوم الهروب من المراقبة . الحالة التعلمية الرابعة: *منافسة مصغرة بين الأفواج.	02 x 5 د 04 x 5 د 15 د	*تحقيق أكبر عدد من التمريرات. *استرجاع أكثر كرات . *الاحتفاظ بالكرة لتسجيل أكبر عدد من الأهداف. *إيصال الكرة إلى الزميل في أحسن الظروف. *عدم المتابعة العشوائية للكرة. *رفع اليدين من المدافعين. *الخروج إلى اللاعب المسدد. *بقاء اللاعبين في حركية مستمرة. *محاولة استرجاع الكرات (الدفاع). *عدم تضييع كرات كثيرة (الهجوم).
مرحلة التقييم	*انجاز دورتين على محيط الملعب بإيقاع خفيف جدا.	*جري خفيف على محيط الملعب.	5د	*تصحيح الأخطاء الشائعة .

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم : 06

النشاط	الهدف الخاص
كرة اليد	تحول المتعلم بسرعة من الدفاع إلى الهجوم و العكس

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	أن يحتفظ الفريق بالكرة و محاولة إيصالها إلى الزميل	الحالة التعلمية الأولى: لعبة التمرير إلى القائد: *كل فريق في منطقته الخاصة. *مواجهة بين فريقين (أ،ب) بحيث يحاول عناصر الفريق الواحد لاحتفاظ بالكرة وتمريرها إلى القائد الموجود في الجهة المقابلة خلف الخط الجانبي . *التلميذ الذي يمرر الكرة للقائد يأخذ مكانه، في حين يقوم القائد بتمريرها إلى تلميذ آخر ويدخل إلى الملعب لمشاركة زملائه اللعب.	10 د	*العمل المنظم . *مدى التحكم في الكرة . *التوظيف الصحيح للتقنيات المكتسبة. *بالنسبة للقائد تواجد زميل متحرر على الأقل لطلب الكرة.
مرحلة التعلم	*أن يحاول المتعلم والفريق استغلال الزمن المتاح لتسجيل الهدف. *أن يفرق المتعلم بين الهجمة المنظمة والهجوم المعاكس.	الحالة التعلمية الثانية: الدفاع_الهجوم:*6 ضد 6. *يقوم الفريق (أ) بالاحتفاظ بالكرة ومحاولة تسجيل الهدف قبل صافرة الأستاذ. *عند سماع الصافرة يترك حامل الكرة في مكانها ويعود كل الفريق (أ)إلى منطقتهم للدفاع عن مرماهم. *إذا ما استرجع أحد عناصر الفريق(ب)الكرة يقوم بهجوم معاكس دون مضايقة من أي مدافع لتسجيل هدف. الحالة التعلمية الثالثة: منافسة بين الافواج.	15 د 15 د	* مدى التحكم بتقنيات النشاط وقانونه . *التأقلم مع الدور الدفاعي والدور الهجومي. *عودة التلاميذ المنظمة الى الدفاع.
مرحلة التقييم	*العودة الى الهدوء	* إطالة عضلية ومناقشة عامة لمجمل ماجاء في الحصة.	05 د	*المشاركة في النقاش.

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم : 07

النشاط	الهدف الخاص
كرة اليد	تمكن المتعلم من تنظيم منافسة شبه حقيقية

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	* أن يهيئ المتعلم نفسه لمنافسة في كرة اليد.	الحالة التعلمية الأولى: عمل ثلاثي بالكرة: *تشكيل مثلثات أو مربعات حسب عدد أفراد الفوج والقيام بسلسلة مهارات تحتوي (استقبال، تنطيط، تمرير، تغيير المكان)	10 د	*العمل المنظم. *مدى التحكم في الكرة.
مرحلة التعلم	*أن يحاول المتعلم والفريق بصفة عامة الفوز للبقاء لتحقيق البطولة.	الحالة التعلمية الثانية: إجراء منافسة كما يلي: توزيع المهام: *إسناد التنظيم لفريقين:(ملاحظة، تأطير) *منافسة بين فريقين آخرين. *تبادل الأدوار. *يلتقي الفريقان الفائزان في مباراة نهائية والخاسران في أخرى ترتيبية.	30 د	*مدى التحكم بتقنيات النشاط وقانونه *بروز دور اللاعب القائد.
مرحلة التقييم	العودة إلى الهدوء.	إطالة عضلية ومناقشة عامة لمجمل ما جاء في الحصة.	05 د	المشاركة في النقاش.

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم : 08

النشاط	الهدف الخاص
كرة اليد	تقويم تحصيلي

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	* أن يهيئ المتعلم نفسه لمنافسة في كرة اليد.	الحالة التعلمية الأولى: لعبة التمريرات العشرة: *عمل بالأفواج *اختيار التلاميذ يكون عشوائي.	10 د	*العمل المنظم. *مدى التحكم في الكرة.
مرحلة التعلم	*أن يحاول المتعلم والفريق بصفة عامة الفوز للبقاء أطول مدة ممكنة على الميدان.	الحالة التعلمية الثانية: إجراء منافسة كما يلي: توزيع المهام: *اسناد التنظيم لفريقين:(ملاحظة، تأطير) *منافسة بين فريقين آخرين. *تبادل الأدوار. *الفريق الفائز لا يغادر الملعب.	30 د	*مدى التحكم بتقنيات النشاط وقانونه.
مرحلة التقييم	*العودة إلى الهدوء .	* إطالة عضلية ومناقشة عامة لمجمل ما جاء في الحصة.	05 د	*المشاركة في النقاش.

الملحق رقم (06) : يوضح وحدات تعليمية في كرة اليد مطبقة بالأسلوب الأمري

ملاحظة : يبدأ المعلم بأداء النموذج أولا في كل وضعية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم :01

النشاط	الهدف
كرة اليد	إختبار كشف المستوى

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*تحضير عام . *تحضير خاص	*شرح هدف الحصة – الجري حول الملعب (جري خفيف). – تقسيم المتعلمين إلى فوجين (أ)و(ب) . – القيام بحركات تسخينية عامة . حركات تمديدية من الأعلى إلى الأسفل بإشراف المعلم .	10 د	*التدرج في الحركات.
مرحلة التعلم	*القيام بعدة تمارين أساسية في كرة اليد لمعرفة مستوى المتعلمين. * بعد ملاحظة مستو ى التلاميذ نقوم بالتحقيق أكثر بإجراء مقابلة بين فرق القسم و التصحيح في كل مرة.	– نقوم بتقسيم المتعلمين إلى قسمين من أجل القيام بالتمارين التالية :.الجري بالكرة .التمرير بين المتعلمين ، و القذف نحوى المرمى لمعرفة مستوى كل متعلم. * النموذج يبدؤه المعلم أولا * منافسة مصغرة بين أفواج القسم في مباريات تدوم5 دقائق مع بقاء الفريق الفائز لتطبيق مختلف التقنيات التي تعلمها . * التحكيم يقوم به المعلم .	15 د 20د	* إجراء التمارين الثلاثة من طرف كل متعلم . . – التركيز على هدف الحصة. * مدى التحكم في تقنيات اللعبة بالكرة و بدونها . *مدى التفاعل مع قوانين اللعبة و إحترام قرارات الحكم .
مرحلة التقييم	* الرجوع إلى الهدوء و إلى الحالة الطبيعية مع الإسترخاء. .	* جري خفيف حول الميدان. *إطالة عضلية و مناقشة الأخطاء الشائعة .	15 د	*مشاركة المتعلمين في المناقشة بشكل إيجابي.

ملاحظة : يبدأ المعلم بأداء النموذج أولا في كل وضعية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم :02

النشاط	الهدف
كرة اليد	أن يحتفظ المتعلم (الفريق) بالكرة و يتنقل بها في مختلف الاتجاهات

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*تحضير عام . *تحضير خاص	*جري خفيف . حركات تسخينية . إطالة عضلية . تقوية عضلية.	15 د	*التدرج في الحركات و إتقانها .
مرحلة التعلم	*محاولة التحكم في مختلف أنواع التمرير . *استعمال طرق التمرير المتعلمة لتحقيق 10 تمريرات متتالية.	* التمرين الأول : . العمل في أفواج متقابلة . . التمريرة العادية على مستوى الصدر على مسافة 3متر من الثبات. . التمريرة الطويلة : نفس العمل مع الزيادة في المسافة . نفس العمل باستعمال التمريرة المرتدة من الثبات. *التمرين الثاني : لعبة التمريرات العشرة باستعمال كل أنواع التمرير المتعلمة . *التمرين الثالث: ورشة1- وضع فوجين متقابلين، تبادل الكرة بينهما مع التنقل نحو الأمام. ورشة2- وضع التلاميذ في شكل قاطرات بحيث يتم تنقل التلاميذ بالكرة في علاقة بين 3 لاعبين في نفس الوقت	10 د 10 د 10 د	.الإستقبال الجيد باليدين التمرير الجيد بيد واحدة و تقديم رجل الإرتكاز . . تقدير مكان ارتداد الكرة . . التوجيه الجيد للكرة (الدقة في التمرير). ايصال الكرة إلى الزميل في مستوى الصدر -عدم اسقاط الكرة أثناء التنقل التأكيد على توجيه الكرة على مستوى الصدر و استعمال الوضعية الأساسية. التنقل في خط مستقيم مع عدم استعمال الخطوات الجانبية
مرحلة التقييم	*العودة إلى الهدوء	*إطالة عضلية . *مناقشة الأخطاء .	15 د	*مناقشة المستوى العام .

ملاحظة : يبدأ المعلم بأداء النموذج أولا في كل وضعية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم : 03

النشاط	الهدف
كرة اليد	أن يقوم المتعلم بالدور المناسب لحماية المرمى و استرجاع الكرة

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*تحضير عام . *تحضير خاص	*جري خفيف . حركات تسخينية . إطالة عضلية . تقوية عضلية.	15 د	*التدرج في الحركات و إتقانها .
مرحلة التعلم	*التنقل السليم والصحيح بالكرة باتخاذ وضعية مناسبة و مريحة للجسم.	التمرين الأول : – العمل بـ 4 فرق كل فريق في منتصف الملعب فريق في الدفاع و آخر في الهجوم حيث يحاول تلاميذ الفريق المهاجم اختراق الدفاع و يقوم المدافع بمنعه من الدخول للمنطقة (العمل بدون كرة) التمرين الثاني : – كل فريق في نصف الميدان أحدهم في الدفاع و الآخر في الهجوم يقوم عناصر الفريق المهاجم بتمرير الكرة فيما بينهم بينما يقوم كل عنصر من فريق الدفاع بالتصدي للاعب المقابل له عندما تكون الكرة بحوزته التمرين الثالث : – العمل بفريقين دفاع/هجوم حيث يقوم أحد الفريقين بهجوم جماعي و عند الإشارة يضع الفريق المهاجم الكرة على الأرض و العودة بسرعة إلى المنطقة لأخذ مكانهم في الدفاع و نفس العمل مع الفريقين الآخرين.	12د 12د 13د	*المحافظة على الوضعية الأساسية للجسم أثناء التنقل (وضعية مريحة للجسم). *التحكم في الكرة و توجيهها *الدقة و السرعة من أجل توجيه جيد و سريع. *إيصال الكرة إلى الزميل في أحسن الظروف. *رفع اليدين من المدافعين. *الخروج إلى اللاعب المسدد. *الإحساس بالمنافسة . *التأكيد على عدم الإندفاع. *عدم تجاوز خط 6امتار. *التأكيد على استعمال الجناح أثناء القذف
مرحلة التقييم	*العودة إلى الهدوء	*إطالة عضلية . *حركات استرخائية. مناقشة عامة.	10د	*مشاركة التلاميذ في المناقشة و الحث على الإجابة عن التساؤلات المطروحة .

ملاحظة : يبدأ المعلم بأداء النموذج أولا في كل وضعية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم :04

النشاط	الهدف
كرة اليد	أن ينظم التلاميذ العمل الجماعي في الدفاع و الهجوم

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*تحضير عام . *تحضير خاص	*جري خفيف . حركات تسخينية . إطالة عضلية . تقوية عضلية.	15 د	*التدرج في الحركات و إتقانها .
مرحلة التعلم	*التحكم الجيد في مختلف وضعيات القذف *إدراك وقت و مكان استعمال كل وضعية قذف. . تطبيق الهدف المدروس	التمرين الأول : – وضع التلاميذ في شكل 4 قاطرات. تنقل كل 4 تلاميذ نحوى المرمى مع تمرير الكرة بينهم. – نفس التشكيلة مع وضع تلاميذ مدافعين. التمرين الثاني : – التنقل على طول الملعب بـ 6لاعبين مع تمرير الكرة فيما بينهم حتى منطقة الخصم. التمرين الثالث : وضع التلاميذ قاطرتين التنقل بالكرة عن طريق تلميذين و عند الوصول إلى المنطقة يتم تقاطع بسيط و القذف نحو المرمى. – هجوم/دفاع بواسطة 3 هجوم 3دفاع بـ 3 قاطرات. التمرين الرابع : – فريق في الدفاع و آخر في الهجوم مع التركيز على الدفاع البسيط في المنطقة مع تبادل الأدوار بالكرة.	10د 5 د 10 د 10 د	. التحكم في الكرة أثناء التنقل مع تجاوز المدافع. –وصول التلاميذ إلى منطقة الخصم بشكل جماعي مع استعمال الكرة جماعيا التأكيد على تجاوز المدافعين *تطبيق ثلاثة خطوات و تجنب المشي بالكرة. *التوجه الجيد للذراع و استعمال القوة و الدقة أثناء القذف. –تبادل الكرة في شكل نصف دائرة
مرحلة التقييم	*العودة إلى الهدوء	*إطالة عضلية . *حركات استرخائية. مناقشة عامة.	10د	*مشاركة التلاميذ في المناقشة و الحث على الإجابة عن التساؤلات المطروحة .

ملاحظة : يبدأ المعلم بأداء النموذج أولا في كل وضعية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم :05

النشاط	الهدف
كرة اليد	رد الفعل المناسب حسب الموقف في الدفاع و الهجوم

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*تحضير عام . *تحضير خاص	*جري خفيف . حركات تسخينية . إطالة عضلية . تقوية عضلية.	15 د	*التدرج في الحركات و إتقانها .
مرحلة التعلم	.. تنافس فردي و جماعي من أجل تسجيل أكبر عدد من الأهداف باستغلال مختلف تقنيات القذف . القدرة على الإحتفاظ بالكرة و الإختيار المناسب لوضعية القذف.	*التمرين الأول : عمل بالأفواج (2ضد2) على شكل (دفاع //هجوم)مع وجود حارس مرمى . في نصف الملعب يقوم التلميذان المهاجمان بمحاولة التسجيل بينما يقوم المدافعان بمنعهما ،شرط أن يكون القذف بالإرتكاز ثم نعكس الأفواج عند انتهاء كل التلاميذ . . نفس العمل السابق مع القذف بالإرتقاء . . زيادة عدد اللاعبين و التسديد يكون من الأجنحة. *التمرين الثاني : – تقسيم التلاميذ إلى 4 فرق كل فريقين في نصف الملعب فريق في حالة دفاع و الثاني مهاجم و عند وصول الفريق المهاجم إلى المنطقة يقوم لاعبين من الفريق المدافع بالتصدي لحامل الكرة و على المهاجم تمرير الكرة لزميله. مع الزيادة في عدد المدافعين تدريجيا. التمرين الثالث : – العمل بـ 3 فرق فريقين في حالة دفاع كل فريق في منطقته و الفريق الثالث في حالة هجوم عند الإشارة يسدد الكرة نحو المرمى ليقوم الفريق الثاني بإجراء هجوم على الفريق المدافع في الجهة المقابلة و تستمر نفس العملية مع الفريق الثالث	15 د 10د 10د	.*الاستقبال الجيد للكرة و الخروج لطلبها أثناء التمرير. *القذف بقوة و دقة و محاولة تسجيل أكبر عدد من الأهداف . *التوجيه الجيد للذراع الرامية أثناء القذف . *استعمال الوضعية المنخفضة أثناء اللعب. *إيصال الكرة إلى الزميل في أحسن الظروف. *رفع اليدين من المدافعين. *الخروج إلى اللاعب المسدد.
مرحلة التقييم	*العودة إلى الهدوء	*إطالة عضلية . *حركات استرخائية. مناقشة عامة.	10 د	*مشاركة التلاميذ في المناقشة و الحث على الإجابة عن التساؤلات المطروحة .

ملاحظة : يبدأ المعلم بأداء النموذج أولا في كل وضعية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم :06

النشاط	الهدف
كرة اليد	أن يتحول التلميذ بسرعة من الدفاع إلى الهجوم و العكس

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*تحضير عام . *تحضير خاص	*جري خفيف . حركات تسخينية . إطالة عضلية . تقوية عضلية.	15 د	*التدرج في الحركات و إتقانها .
مرحلة التعلم	*التحكم في الكرة و السرعة في التنقل و التمرير لإنجاز 10 تمريرات متتالية. *منافسة لتقييم مدى استعاب التلاميذ	*التمرين الأول : . لعبة التمريرات العشرة ؛ في مساحة محددة بالأقماع يقوم كل فوج بمحاولة إنجاز 10 تمريرات صحيحة دون وقوع الكرة أو قطعها من الخصم . التمرين الثاني : – دفاع/هجوم عند تصويب الكرة للحارس و بمجرد مسكها يقوم بتصويبها إلى الأجنحة لبناء هجوم معاكس. مع خلق ضجة من الحارس (حثهم للتهديف بكيفية التمركز و التغطية الجيدة) *التمرين الثالث : منافسة بين الفرق ؛ القيام بمقابلات توجيهية و التركيز فيها على مختلف التقنيات المكتسبة في كرة اليد ، و تنظيم تصرفات اللاعبين أثناء اللعب الجماعي أو الفردي.	10 د 10 د 15 د	*التمركز الجيد و التوجه لطلب الكرة *الدقة أثناء التمرير و حسن الاستقبال . *سرعة التنفيذ . *اللعب الجماعي و تطبيق قوانين كرة اليد. التأكيد على الإستماع للحارس. *ايصال الكرة للزميل من طرف الحارس *الإثارة و التنافس .
مرحلة التقييم	*العودة إلى الهدوء	*إطالة عضلية . *حركات استرخائية. مناقشة عامة.	10 د	*مشاركة التلاميذ في المناقشة و الحث على الإجابة عن التساؤلات المطروحة .

ملاحظة : يبدأ المعلم بأداء النموذج أولا في كل وضعية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم :07

النشاط	الهدف الخاص
كرة اليد	أن يتمكن المتعلم من تنظيم منافسة شبه حقيقية

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	* أن يهيئ المتعلم نفسه لمنافسة في كرة اليد.	*عمل ثلاثي بالكرة: . تشكيل مثلثات أو مربعات حسب عدد أفراد الفوج والقيام بسلسلة مهارات تحتوي (استقبال، تنطيط، تمرير، تغيير المكان)	15 د	*العمل المنظم. *مدى التحكم في الكرة.
مرحلة التعلم	*أن يحاول المتعلم والفريق بصفة عامة الفوز للبقاء لتحقيق البطولة.	*إجراء منافسة كما يلي: توزيع المهام: *منافسة بين فريقين. *إسناد التنظيم للفريق الثالث :(ملاحظة، تأطير ، الحكم الرئيسي هو المعلم) *تبادل الأدوار. *بقاء الفريق الفائز مع تداول الفريقين الآخرين.	37 د	*مدى التحكم بتقنيات النشاط وقانونه . *بروز دور اللاعب القائد.
مرحلة التقييم	العودة إلى الهدوء.	إطالة عضلية+ مناقشة عامة لمجمل ما جاء في الحصة.	08 د	المشاركة في النقاش.

ملاحظة : يبدأ المعلم بأداء النموذج أولا في كل وضعية

المستوى : الثالثة ثانوي **السنة الدراسية : 2012 / 2013**

الوحدة التعليمية رقم :08

النشاط	الهدف
كرة اليد	**كشف نهائي**

مراحل التعلم	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	*تحضير عام . *تحضير خاص	*جري خفيف . حركات تسخينية . إطالة عضلية . تقوية عضلية.	15 د	*التدرج في الحركات و إتقانها
مرحلة التعلم	القدرة على تنظيم و تسيير منافسة شبه رسمية	. منافسة بين الأفواج في مباريات مع تطبيق نظام الدورات في مباريات تدوم 4 دقائق مع بقاء الفريق الفائز .	30 د	*الرغبة في الفوز و تحقيق أكبر عدد من الإنتصارات . *اللعب الجماعي و التعامل الإيجابي بين الزملاء . *تطبيق قوانين كرة اليد.
مرحلة التقييم	*العودة إلى الهدوء	*إطالة عضلية . *حركات استرخائية. مناقشة عامة.	15 د	*مشاركة التلاميذ في المناقشة و الحث على الإجابة عن التساؤلات المطروحة .

الملحق رقم (07)

جامعة الحاج لخضر . باتنة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

استبانة آراء السادة المحكمين لإقرار صلاحية كل من الوحدة التعلمية و الوحدات التعليمية

أساتذتي الأفاضل : تحية عطرة و سلام .

في إطار إنجاز رسالة ماجيستير بعنوان علاقة استراتيجية حل المشكلات بتنمية التفكير الإبداعي خلال حصة التربية البدنية و الرياضية ـ دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية (19 سنة) ـ

و نظرا لما تتمتعون به من خبرة في مجال التدريس تتوسم الباحثة في حضراتكم الخبرة العلمية والرأي السديد لبيان ملاحظاتكم عن مدى صلاحية و ملاءمة كل من الوحدة التعلمية و الوحدات التعليمية للنشاط المختار و للعينة المستهدفة، و تقديم التعديل المقترح إن وجد.

ولكم وافر الاحترام والتقدير و دمتم في خدمة البحث و الباحثين .

طالبة الماجستير: محبوبي نسيمة

السنة الجامعية : 2013/2012