

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

شعبة: نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

تخصص: النشاط الرياضي التربوي

اقترح برنامج تعليمي لتنمية التفكير الإبداعي الحركي باستخدام  
أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية

إعداد الطالبة:

محبوبي نسيمة

لجنة المناقشة			
اللقب والإسم	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
يعقوبي فاتح	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد بوضياف . المسيلة	رئيسا
جوادي خالد	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف . المسيلة	مشرفا ومقررا
بعيط بن جدو رضوان	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي . الأغواط	عضوا مناقشا
بن عطية بشير	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد بوضياف . المسيلة	عضوا مناقشا
مجادي رابح	أستاذ محاضر " أ "	جامعة محمد بوضياف . المسيلة	عضوا مناقشا
مرتات محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة مصطفى بن بولعيد . باتنة	عضوا مناقشا

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# شكر وتقدير

الشكر لله المتفضل علينا بإتمام هذا العمل المتواضع، سبحانه من رزقنا من ذلك الصبر والإرادة

والصحة، فيا رب زدنا علما وانفعنا بما علمتنا.

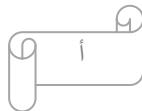
فبعد انتهاء هذا العمل بفضل الله وعونه، أتقدم بتشكراتي إلى من كان مشرفا لي منذ الماجستير وتكرم

بمواصلة إشرافه على أطروحتي الأستاذ الدكتور **جوادي خالد** على جميل توجيهاته السديدة وإرشاداته

القيمة والمفيدة.

شكرا لكل من مد لي يد العون والمساعدة فجزى الله كل خير ألف خير

نسيمة



# إِهْدَاء

إلى القلب النابض بالرضاء... واللسان الناطق بالدعاء...

والدي الكريمين... أطال الله في عمريهما.

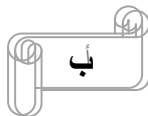
إلى أخي وأخواتي حبا واحتراما

إلى زوجي و بنتاي " تسنيم - سندس " مودة ووفاء

إلى صديقتي تقديرا وإعزازا

أهدي ثمرة جهدي هذا

نسيمة

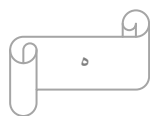


قائمة المحتويات

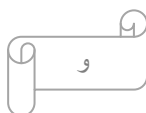
الصفحة	المواضيع
	البسمة
أ	الشكر والتقدير
ب	الإهداء
ج	قائمة المحتويات
ط	قائمة الجداول
ل	قائمة الأشكال
م	قائمة الملاحق
01	مقدمة
<b>الفصل التمهيدي: الاطار العام للدراسة</b>	
05	1. إشكالية الدراسة
09	2. فرضيات الدراسة
11	3. أهداف الدراسة
11	4. أهمية الدراسة
12	5. أسباب اختيار موضوع الدراسة
13	6. متغيرات الدراسة
14	7. مفاهيم ومصطلحات الدراسة
18	8. الدراسات السابقة والمشاهدة
<b>الجانب النظري</b>	
<b>الفصل الأول : التفكير الإبداعي الحركي</b>	
51	تمهيد
52	1. التفكير
52	1.1. تعريف التفكير
52	2.1. مستوى التفكير
53	2. الإبداع
54	3. التفكير الإبداعي
54	1.3. تعريف التفكير الإبداعي
61	2.3. مهارات التفكير الإبداعي
65	3.3. النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي

68	4.3. طرق تنمية التفكير الإبداعي
68	5.3. قيمة التفكير الإبداعي وأهميته
70	6.3. معوقات تعليم التفكير الإبداعي
74	4. التفكير الإبداعي الحركي
75	1.4. تعريف التفكير الإبداعي الحركي
76	2.4. المهارات الإبداعية الحركية
79	3.4. مراحل التفكير الإبداعي الحركي
80	4.4. العوامل المؤثرة في الإبداع الحركي
81	5.4. تنمية التفكير الإبداعي الحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية
82	6.4. معوقات التفكير الإبداعي الحركي في النشاط الرياضي
85	خلاصة
<b>الفصل الثاني: أسلوب حل المشكلات في تدريس التربية البدنية والرياضية</b>	
87	تمهيد
88	1. أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية
88	1.1. طريقة التدريس
88	2.1. استراتيجية التدريس
89	3.1. أسلوب التدريس
91	2. أسلوب حل المشكلات
92	1.2. تعريف المشكلة
94	2.2. تعريف حل المشكلة
98	3.2. تعريف أسلوب حل المشكلات
99	3. خطوات أسلوب حل المشكلات
99	1.3. الشعور بالمشكلة والتعرف عليها
100	2.3. تحديد المشكلة
100	3.3. جمع الحقائق والمعلومات المتصلة بالمشكلة
101	4.3. التوصل إلى فرضيات تتصل بحلول المشكلة
101	5.3. اختبار صحة الحلول
102	6.3. الوصول إلى حل للمشكلة
102	7.3. تعميم النتائج (انتقال أثر التعلم)
102	4. مبررات استخدام أسلوب حل المشكلات

104	5. مميزات أسلوب حل المشكلات
104	6. أهمية أسلوب حل المشكلات
105	7. دور المعلم وفق أسلوب حل المشكلات
108	8. دور المتعلم وفق أسلوب حل المشكلات
109	9. تقييم أسلوب حل المشكلات
112	10. أسلوب حل المشكلات في التربية البدنية والرياضية
115	خلاصة
<b>الفصل الثالث : الأداء الحركي في كرة اليد</b>	
117	تمهيد
118	1. ماهية كرة اليد
118	2. خصوصية كرة اليد
119	3. أهمية كرة اليد
120	4. تصنيف كرة اليد ضمن الأنشطة الرياضية
121	5. الأبعاد التربوية لكرة اليد
122	6. الأداء الحركي في كرة اليد
122	1.6. الأداء البدني
122	1.1.6. السرعة
126	2.1.6. القوة
128	3.1.6. المرونة
130	2.6. الأداء المهاري
132	1.2.6. التمرير
134	2.2.6. تنطيط الكرة (الطبطة)
135	3.2.6. التصويب
138	3.6. خصوصية الأداء الحركي في كرة اليد
140	4.6. مراحل التعلم الحركي
143	5.6. أهمية الأداء الحركي
144	خلاصة
<b>الجانب الميداني</b>	
<b>الفصل الرابع : منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية</b>	
147	تمهيد



148	1. المنهج العلمي المتبع
148	2. مجتمع الدراسة
148	3. عينة الدراسة
149	1.3. وصف عينة الدراسة
149	2.3. التوزيع الاعتمادي لعينة الدراسة
150	3.3. تجانس وتكافؤ مجموعتي الدراسة
155	4. التصميم التجريبي
157	5. أدوات الدراسة
157	1.5. اختبار التفكير الإبداعي الحركي ل ويرك Wyerck
158	1.1.5. الشروط السيكومترية للاختبار
163	2.1.5. عرض الاختبار
165	2.5. الاختبارات البدنية
165	1.2.5. الشروط السيكومترية للاختبارات
169	2.2.5. عرض الاختبارات البدنية المطبقة
172	3.5. اختبارات المهارات الحركية
173	1.3.5. الشروط السيكومترية للاختبارات
176	2.3.5. عرض الاختبارات المهارية المطبقة
179	4.5. البرنامج التعليمي (المقطع التعليمي)
180	1.4.5. دواعي إعداد البرنامج التعليمي
180	2.4.5. أسس وشروط بناء البرنامج التعليمي
182	3.4.5. الخطوات المنهجية المتبعة في إعداد البرنامج التعليمي
184	4.4.5. إعداد الحصص التعليمية
189	5.4.5. بناء الحصص التعليمية
190	6.4.5. صدق البرنامج التعليمي
190	6. مجالات الدراسة
193	7. الأجهزة والأدوات المستخدمة في الدراسة
193	8. الوسائل الإحصائية
195	خلاصة
الفصل الخامس: عرض، تحليل، مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
197	تمهيد



198	أولاً: عرض النتائج وتحليلها
198	1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها
198	1.1. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعدية لمجموعة أسلوب حل المشكلات في المهارات الإبداعية الحركية وتحليلها
200	2.1. معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدى للمهارات الإبداعية الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات
202	3.1. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج في المهارات الإبداعية الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات
203	4.1. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعدية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي في المهارات الإبداعية الحركية وتحليلها
205	5.1. معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدى للمهارات الإبداعية الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي
206	6.1. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج في المهارات الإبداعية الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي
207	2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها
207	1.2. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعدية لمجموعة أسلوب حل المشكلات في الصفات البدنية وتحليلها
209	2.2. معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدى للصفات البدنية لمجموعة أسلوب حل المشكلات
210	3.2. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج في الصفات البدنية لمجموعة أسلوب حل المشكلات
211	4.2. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعدية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي في الصفات البدنية وتحليلها
213	5.2. معامل الارتباط بين القياس القبلي والبعدى للصفات البدنية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي
214	6.2. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج في الصفات البدنية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي
215	3. عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها
215	1.3. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعدية لمجموعة أسلوب حل المشكلات في المهارات الحركية وتحليلها
217	2.3. معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدى للمهارات الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات
217	3.3. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج في المهارات الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات

219	4.3. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعدية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي في المهارات الحركية وتحليلها
220	5.3. معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدى للمهارات الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي
221	6.3. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج على المهارات الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي
222	4. عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها
223	1.4. عرض نتائج الفروق في الاختبارات البعدية للمهارات الإبداعية الحركية بين مجموعتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي
226	2.4. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج
227	5. عرض نتائج الفرضية الخامسة وتحليلها
227	1.5. عرض نتائج الفروق في الاختبارات البعدية للصفات البدنية بين مجموعتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي
230	2.5. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج
231	6. عرض نتائج الفرضية السادسة وتحليلها
231	1.6. عرض نتائج الفروق للاختبارات البعدية في المهارات الحركية بين مجموعتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي
233	2.6. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج
234	ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
234	1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
236	2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
238	3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
239	4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
243	5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
245	6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة
248	ثالثاً : الاستنتاجات
250	خاتمة
252	التوصيات والآفاق المستقبلية
254	المصادر والمراجع
	الملاحق
	ملخصات الدراسة

## قائمة الجداول

الرقم	العناوين	الصفحة
01	أهم النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي ومدى استفادة الدراسة الحالية منها	66
02	المتطلبات القبلية للمهارات الإبداعية الحركية	79
03	أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية	91
04	المقارنة بين دور المعلم وفق أسلوبي التدريس قيد الدراسة	108
05	المقارنة بين دور المتعلم وفق أسلوبي التدريس قيد الدراسة	109
06	مجموعي الدراسة والأسلوب المتبع مع كل مجموعة	149
07	اعتدالية توزيع مجموعتي الدراسة في المتغيرات قيد الدراسة	150
08	تجانس متعلمي المجموعة التجريبية في العمر، الطول، الوزن، المهارات الإبداعية الحركية	151
09	تجانس متعلمي المجموعة التجريبية في العمر، الطول، الوزن، الصفات البدنية	151
10	تجانس متعلمي المجموعة التجريبية في العمر، الطول، الوزن، المهارات الحركية	152
11	تجانس متعلمي المجموعة الضابطة في العمر، الطول، الوزن، المهارات الإبداعية الحركية	152
12	تجانس متعلمي المجموعة الضابطة في العمر، الطول، الوزن، الصفات البدنية	153
13	تجانس متعلمي المجموعة الضابطة في العمر، الطول، الوزن، المهارات الحركية	153
14	تكافؤ مجموعتي الدراسة في المتغيرات قيد الدراسة	154
15	التصميم التجريبي للدراسة	156
16	ثبات اختبار التفكير الإبداعي الحركي بين التطبيقين	159
17	الصدق الظاهري لاختبار التفكير الإبداعي الحركي	160
18	الصدق الذاتي لاختبار التفكير الإبداعي الحركي	160
19	الصدق التمييزي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي	161
20	ثبات تصحيح اختبار التفكير الإبداعي الحركي بين المصححين	162
21	درجة الاتساق في تصحيح اختبار التفكير الإبداعي الحركي بين الباحثة والمصحح الثاني	163
22	ثبات الاختبارات البدنية بين التطبيقين	166
23	الاختبارات المرشحة لقياس الصفات البدنية باتفاق آراء المحكمين	167
24	الصدق الذاتي لاختبارات الصفات البدنية	167
25	الصدق التمييزي للاختبارات البدنية	168
26	ثبات تصحيح الاختبارات البدنية بين المصححين	169
27	ثبات الاختبارات المهارية الحركية بين التطبيقين	173
28	الاختبارات المرشحة لقياس المهارات الحركية باتفاق آراء المحكمين	174

174	الصدق الذاتي لاختبارات المهارات الحركية	29
175	الصدق التمييزي لاختبارات المهارات الحركية	30
176	ثبات تصحيح اختبارات المهارات الحركية بين المصححين	31
184	الخطوات المنهجية المتبعة في إعداد البرنامج التعليمي	32
198	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعديّة للمهارات الإبداعية الحركية لدى متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات	33
200	معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الإبداعية الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات	34
202	معايير كوهين للحكم على حجم التأثير ومربع ايتا ( $n^2$ )	35
202	المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على المهارات الإبداعية الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات	36
203	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعديّة للمهارات الإبداعية الحركية لدى متعلمي مجموعة الأسلوب الاعتيادي	37
205	معامل الارتباط بين القياس القبلي والبعدي للمهارات الإبداعية الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي	38
206	المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على المهارات الإبداعية الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي	39
208	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعديّة للصفات البدنية لدى متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات	40
210	معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للصفات البدنية لمجموعة أسلوب حل المشكلات	41
210	المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على الصفات البدنية لمجموعة أسلوب حل المشكلات	42
211	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعديّة للصفات البدنية لدى متعلمي مجموعة الأسلوب الاعتيادي	43
213	معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للصفات البدنية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي	44
214	المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على الصفات البدنية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي	45
216	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعديّة للمهارات الحركية لدى متعلمي المجموعة التجريبية	46
217	معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات	47
218	المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على المهارات الحركية لمجموعة أسلوب حل	48

	المشكلات	
219	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعديّة للمهارات الحركية لدى متعلمي مجموعة الأسلوب الاعتيادي	49
220	معامل الارتباط بين القياسين للمهارات الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي	50
221	المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على المهارات الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي	51
223	تجانس واعتدالية مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي في الاختبار البعدي للمهارات الإبداعية الحركية	52
224	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي في الاختبار البعدي للمهارات الإبداعية الحركية.	53
226	المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في الاختبار البعدي للمهارات الإبداعية الحركية للمجموعتين	54
227	تجانس واعتدالية مجموعتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي في الاختبار البعدي للصفات البدنية.	55
228	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي في الاختبار البعدي للصفات البدنية	56
230	المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في الاختبار البعدي للصفات البدنية للمجموعتين	57
231	تجانس واعتدالية مجموعتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي في الاختبار البعدي للمهارات الإبداعية الحركية.	58
232	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي في الاختبار البعدي للمهارات الحركية.	59
233	المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في الاختبار البعدي للمهارات الإبداعية الحركية للمجموعتين	60

## قائمة الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
170	اختبار الجري لمسافة (30)م	01
170	اختبار الوثب الطويل من الثبات	02
171	اختبار دفع الكرة الطبية من الوقوف	03
172	اختبار ثني الجذع للأمام من الوقوف	04
177	اختبار التمرير لأبعد مسافة ممكنة من الثبات	05
178	اختبار الجري مع تنطيط الكرة في خط مستقيم لمسافة 30م	06
179	اختبار التصويب على مربعات موضوعة في الزوايا العليا والسفلى للمرمى من مسافة 6 م	07

## قائمة الملاحق

العنوان	الرقم
استبانة المحكمين لإقرار صلاحية اختبار الإبداع الحركي وتكيفه مع الدراسة	01
أسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم اختبار الإبداع الحركي	02
استمارة استبائية لترشيح الصفات البدنية المناسبة للدراسة وعينتها، والاختبارات الملائمة لكل صفة مرشحة	03
استمارة استبائية لترشيح المهارات الحركية المناسبة للدراسة وعينتها، والاختبارات الملائمة لكل مهارة مرشحة	04
أسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الصفات البدنية، المهارات الحركية واختباراتها	05
البرنامج التعليمي (مقطع تعليمي)	06
أسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم البرنامج التعليمي	07
نموذج شبكة تقييمية	08

# مقدمة

إن الأهمية الكبيرة والدور الفاعل للإبداع والمبدعين في نهضة وتقدم المجتمعات في المجالات كافة يوجب على الباحثين والتربويين 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، ومن ثم فإن الهدف الأسمى من التربية في القرن الحالي هو تنمية التفكير بجميع أشكاله لدى المتعلمين، ومن هنا يتعاطم دور الأنظمة التربوية في إعداد متعلمين قادرين على حل المشكلات غير المتوقعة، لديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة أمامهم من خلال المناهج الدراسية المطبقة في المؤسسات التعليمية، والمناهج باختلافها تساهم في تنمية التفكير بمهاراته المختلفة والقدرة على حل المشكلات لدى المتعلمين إذا توفر لتدريسها الأساليب اللازمة، فإعداد المتعلم للعيش في مجتمع سريع التغير، يتطلب من المهتمين بالتربية مساعدته على التكيف مع هذا المجتمع من خلال إتاحة الفرصة أمامه وتدريبه على حل المشكلات التي تواجهه بنفسه، ويمكن تحقيق ذلك إذا احتُرمت طرق تفكيره وتم الكشف عن طاقاته الكامنة؛ من خلال توجيهها إلى الطريق التي تجعل منه حلالا للمشاكل، متكيفا مع بيئته التي يعيش فيها، فطبيعة العصر الحالي تحتاج بشدة إلى مفكرين غير تقليديين، بل مفكرين مبدعين، لذلك ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة بموضوع تحسين وتطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية.

ولقد اهتم الباحثون بالتفكير الإبداعي في المجال الرياضي كونه يهدف الى إظهار تنوع استثنائي وفريد في الاستجابات الحركية، كما أنه يمكن أن يتطور في هذا المجال من خلال العمل على تطوير الاستعدادات الخاصة التي تمكن المتعلم (الرياضي) من أن يصل الى الإبداع في الأداء، والتي بدورها يمكن أن تتطور من خلال توفر العوامل المناسبة، الفرص الجيدة والمتتالية، المثابرة على التمرين والممارسة المستمرة، خاصة إذا عُلم أن الاختيار المناسب للأسلوب يعد عاملا مكملا، لأن الأسلوب المناسب يتيح للمتعلم أن يرى الأداء ونتائج هذا الأداء،

بحيث يمكن أن يكون قادرا على إيجاد ما هو نافع وأصيل كي يطور مهاراته الإبداعية الحركية، ويعتبر أسلوب حل المشكلات أحد الأساليب غير المباشرة الذي تتباين فيه مسالك التعلم وتراعى فيه استعدادات المتعلمين ورغباتهم يستدعي الطريقة النشطة التي تأخذ بعين الاعتبار اهتماماتهم، انشغالاتهم وتستدعي المبادرة، التصور، التأمل والتفكير المنطقي، فهو يساعد بقسط وافر في تنمية شخصية المتعلم وخلق التوازن بينه وبين محيطه المادي والبشري، وهذا من خلال وضعيات إدماجية، موجهة لجميع المتعلمين مناسبة لقدراتهم البدنية، النفسية، الحركية والمعرفية، محفزة ضمن حالات معقدة (مشكلات حركية) التي تتطلب حولا من طرفه، وهي حالات تحتوي على مؤشرات تسهل التعلم بواسطة حل المشكلات، والتي تمكن من استغلال واستثمار المعارف والمكتسبات الناتجة من التعلّيمات السابقة، تخلق الحيوية والنشاط أثناء العمل كما تدفع بالتوكل على النفس قبل اللجوء إلى مساعدة من طرف الغير، فعرض المحتوى الدراسي لمادة التربية البدنية والرياضية على شكل مشكلات حركية يساهم في توجيه مسار التفكير الذي يضع فيه المتعلم المعرفة في تنظيم معين، فيعمل على ربط الأشياء والأفكار بمفردات تظهر العلاقة بينهما، وتشكل لديه إطارا لفهم الموضوع، كما أن التدريس وفق أسلوب حل المشكلات هو بحد ذاته عمليات تفكير منطقية يستنتج فيها المتعلم كل خطوة من الخطوات التي تسبقها، وبالتالي يتوصل إلى معلومة أو نتيجة من مقدمة أو أكثر مما يساعد في عمليات التفكير، وفي إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة الجديدة التي يتعرض لها. وعليه توجه الباحثون حاليا إلى اكتشاف المتعلمين المبدعين رياضيا وتوجيه العناية لهم والذين لديهم الاستعدادات والقدرات على الإبداع الحركي كي يقدموا أفكارا جديدة وأداء حركيا مبتكرا بهدف الارتقاء بالرياضة والرياضيين.

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

- **الفصل التمهيدي:** حُصص للإطار العام للدراسة؛ الذي اشتمل على طرح الإشكالية، صياغة الفرضيات، أهداف الدراسة، أهمية موضوع الدراسة، أسباب اختيار هذا الموضوع، تحديد متغيرات الدراسة، المصطلحات

الموظفة في الدراسة وأخيرا الدراسات السابقة والمشاهدة ذات الصلة بالدراسة، متبوعا بالجانب النظري والميداني للدراسة وهما على الترتيب:

- الجانب النظري : تضمن ثلاثة فصول كانت كما يلي:

الفصل الأول: تم التطرق فيه إلى التفكير الإبداعي الحركي وأهم النظريات المفسرة له.

الفصل الثاني: تم فيه تناول أسلوب حل المشكلات في التربية البدنية والرياضية.

الفصل الثالث: وُجّه التركيز فيه إلى الأداء الحركي في كرة اليد.

أما الجانب الميداني الذي اشتملت عليه الدراسة فقد خُصص له:

الفصل الرابع: الذي تضمن منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية انطلاقا من تحديد المنهج المتبع، مجتمعة الدراسة،

عينتها، مرورا بتصميمها التجريبي، أدوات جمع البيانات، مجالات الدراسة الميدانية وانتهاء بالمعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: تم التطرق فيه إلى عرض وتحليل البيانات الميدانية، مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء

الفرضيات والإطار النظري العام للدراسة، وفي الأخير انصب الاهتمام على أهم وأبرز الاستنتاجات، مرورا بخلاصة

عامة حول النتائج المتحصل عليها من خلال الجانبين النظري والميداني وصولا إلى التوصيات والآفاق المستقبلية.

# الفصل التمهيدي

## الإطار العام للدراسة

## 1. إشكالية الدراسة:

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، وازدياد حدة التنافس والصراع بين الدول من أجل البقاء وإثبات الوجود. وهنا وجب على الأنظمة التربوية صياغة توجهات مستقبلية في مناهجها التربوية، أهمها التخلي عن الأساليب المباشرة في السياسات التعليمية القائمة على نقل المعرفة من عقول المعلمين إلى المتعلمين بشكل سلمي، تبعدهم عن بيئتهم، تدفعهم للملل لا للمثابرة، ودور المتعلمين فيها لا يتعدى التلقي والحفظ، دون إبداء المناقشة والنقد، فهم ميالون إلى الاتباع لا الإبداع مستجيبون للأوامر، غير ميالين للمبادرة، كما أن ما يُقدَّم لهم يصبح غاية في حد ذاتها، يُقدَّم و كأنه ثابت لا يتغير، والتفكير في مدى صحته هو جهد ضائع (محمد ختاش، 2015، 7)، فالأنظمة التربوية 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 الإبداعي لدى المتعلمين، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول المتعلمين بالمعلومات، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير، والإبداع وفي هذا الشأن ترى (أسماء زكي، 2011، 30) أنه إذا لم يتغير هذا النموذج التعليمي سيظل المتعلمون أسرى ثقافة غير صحيحة ناتجة عن تعلم غير قابل للنقد وليس له مردود، مُحبط ومقيّد للخيال وإمعان العقل، مما يخنق قدرتهم على الإبداع، فعلى الأنظمة التربوية التوجه نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، لأن الإبداع يمكن اكتسابه بالعلم، المعرفة، الاجتهاد والتدريب (علي الجمادي، 1999، 49). ولقد أظهرت العديد من الدراسات منها (محمد المومني، ابتسام المومني، 2016)، (بلقاسم دودو، مراد بن عمارة، 2017) بأن التدريب يؤثر بصورة حتمية في مستوى الأداء على مختلف المهارات الإبداعية كعائد مباشر للتدريب الذي تعرض له، ويقول (الكسندر روشكا، 1989، 27) في هذا المجال " أن أي شخص عادي يمكن تطوير الإبداع لديه بهذا الاتجاه أو ذاك"، فالمهارات الإبداعية موجودة عند كل المتعلمين بنسب متفاوتة، وهي

بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي تتوقد، ولكن النمطية في الأساليب التعليمية قد تُوقد أو تعيق تلك المهارات ولا تؤدي إلى إعداد متعلمين قادرين على الإنتاج الإبداعي المتنوع، ويستند هذا التوجه إلى ما ذهب إليه الباحثون كون القدرة على التفكير مكتسبة أو مستحدثة أكثر من كونها فطرية، وتعليم مهارات التفكير الإبداعي أصبح أكثر من ضرورة، وعليه لا بد من طرح أساليب متطورة للتعليم تركز على تعليم المتعلمين كيف يتعلمون، وكيف يكون التطوير الذاتي جزءا مهما في حياتهم اليومية (هالا الشوا، صادق الحايك، 2007، 154)، فالمتعلمون اليوم بحاجة أكثر من قبل إلى أساليب تعليمية تثير اهتمامهم، تُحمّلهم على الاستغراق في التفكير وتقودهم نحو الإنتاج الإبداعي تراعي خصائصهم البيولوجية، الفيسيولوجية، المعرفية والانفعالية .

يعتبر أسلوب حل المشكلات أحد هذه الأساليب التي تدعو إليها النظريات التربوية لاسيما النظرية البنائية، حيث ترى سلمى الصعيدي في التعلم القائم على حل المشكلات، يتم بناء المعرفة بصورة نشطة وموجهة، من خلال مواجهة المتعلم بمشكلات يقوم بحلها من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين، مُحدثا تكيفا يتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرته السابقة، فهو يساهم في استخدام نطاق واسع من المشكلات المتنوعة، والتي يطور بها فهم المتعلمون بناءهم للمعنى (سلمى الصعيدي، 2005، 100) وأن المعرفة لا يمكن أن تكون خارج عقل المتعلم، ولا يمكن أن تُنقل مباشرة، بل يجب أن تمثل الواقع عند كل متعلم (عبد الله خطايبية، 2005، 114)، فأسلوب حل المشكلات يثير دافعية التعلم عند المتعلمين وشوقهم لاكتساب المعرفة، لما له من خصائص تشجع على تنشيط المتعلم فكريا وجسديا، وتمتيعه أثناء القيام بحل المشكلة والتي تكون من صياغة المتعلم وتُبنى على شعوره بوجودها، وهذا ما يضمن دوام التعلم، كما يُمكن أسلوب حل المشكلات المتعلمين من بناء معرفتهم ذاتيا بدلا من أن يكونوا سلبيين في تعلمها، فيتقنون المهارات الذهنية المرغوبة من خلال الدور الفعال الذي يقومون به في تحديد المشكلة وجمع المعلومات عنها والتخطيط لوضع البدائل المتعددة لحلها وتقويم خطوات الحل والنتائج التي يحققونها (نرجس زكري، 2007، 24). ويؤكد إبراهيم الحارثي على أن هذا النوع من التعلم القائم على حل المشكلات لا يأتي من فراغ، بل هو موجود فيما يعرفه المتعلمون، وأن جذوره موجودة في خبراتهم السابقة،

ونظراً لتنوع خبرات المتعلمين فهم سيقترحون حلولاً مختلفة للمشكلة الواحدة، لهذا يشجع أنصار هذا الاتجاه طرح المشكلات المفتوحة التي يكون لها أكثر من حل صحيح، لإعطاء الفرصة للمتعلمين للتفكير بجدية في حل المشكلات، وهي فرصة لتجريب أفكارهم على المحك، ليكتشفوا مدى صحة تفكيرهم" (إبراهيم الحارثي، 2003، 157)، فالتعلم وفق أسلوب حل المشكلات عملية تفاعل نشطة يستخدم فيها المتعلمون أفكارهم السابقة لإدراك معاني التجارب والخبرات الجديدة التي يتعرضون لها، ويكون دور المعلم ميسراً لا ناقلاً للمعرفة، ويكون للمتعلمين الدور الفعال في عملية التعلم إذ يبنون المعرفة بأنفسهم (Monssians, s, Norman, j , 2001, 26)، فهو عملية بحث يعمل فيها المتعلم على إيجاد صلة بين ما يصادفه من جديد، وبين ما يمتلكه من مفاهيم (خليل يوسف، 1995، 255)، وقد أثبتت العديد من الدراسات أن استخدام أسلوب حل المشكلات في عملية التدريس يحقق نتائجاً فعالة، وله أثره الواضح على التحصيل الدراسي، وكذا إثراء بيئة التعليم، كدراسة كل من (بسام إبراهيم، 2004)، (عبد الكريم صوافطة، 2005)، (فلاح شلش 2006)، (بطرس وعد رحيم، 2012)، (راتب الداود، نزار الويسي 2016). وباعتبار التربية البدنية والرياضية جزء من النظام التربوي، وجب عليها أن تسهم في خلق المبدعين لاسيما في مرحلة الطفولة المتأخرة التي تعتبر مهمة في بناء شخصية المتعلمين، وإظهار قابليتهم الإبداعية من أجل التشخيص المبكر والتوجيه الصحيح للعقول المفكرة التي يُعوّل عليها للارتقاء بالمجتمع والإسهام في التقدم الرياضي، إذا ما أحسن الإعداد لها وتدريبها باستخدام الأسلوب الأمثل تعد ميداناً خصباً لإثارة التفكير وإطلاق العنان للخيال مما يشجع على التفكير الإبداعي الحركي، وتنمية مختلف العمليات العقلية بتوفير المواقف التعليمية التي تسمح للمتعلمين بالمبادأة وطرح أسئلتهم وتقبل إجابات غيرهم، راعية في ذلك الفروق الفردية التي تؤدي إلى تنوع استجابات المتعلمين الحركية، محققة إيجابية المتعلم من خلال إشراكه في حل مشكلات ذات معنى، ويتم ذلك بإعطائه دوراً نشطاً في عملية التعلم لإكسابه خبرات تربوية ذات تأثير مرغوب في سلوكه (حمدان وآخرون، 1995، 31)، فالتفكير الإبداعي الحركي يمكن أن يتطور في المجال الرياضي من خلال العمل على تطوير الاستعدادات الخاصة التي تُمكن المتعلم (الرياضي) من الوصول إلى الإبداع في الأداء، والتي بدورها

يمكن أن تتطور من خلال توفر العوامل المناسبة، الفرص الغنية المتتالية، المثابرة على التمرين، الممارسة، التسهيل، التشجيع الاجتماعي والنجاح في المحاولات والتمارين (Pressey, 1965, 279)، من خلال أنشطة التربية البدنية والرياضية المختلفة، التي تُعتبر كرة اليد واحدة من أنشطتها الجماعية التي تحتاج إلى مجهود كبير يتطلب مستوى عالٍ من الإعداد البدني و المهاري للوصول إلى أداء الواجبات الحركية بكفاءة عالية، لاسيما أن التطورات الحديثة ترتبط بتسريع الفعاليات الدفاعية والهجومية وتتطلب مستوى عالٍ من الصفات البدنية والمهارات الحركية، وأصبح الانتقال من الدفاع إلى الهجوم بسرعة يدفع الفريق المهاجم إلى الرجوع للدفاع عن مرمى فريقه، وعلى الرغم من تحمل المتعلم (اللاعب) لهذا الجهد العالي، فإن عليه الاحتفاظ بكفاءته البدنية طيلة وقت المباراة، وهنا تظهر أهمية الصفات البدنية الخاصة، بوصفها إحدى أهم العوامل المؤثرة في المهارات الحركية الأساسية (حكمت عزيز، 2015، 28)، لذا وجب البحث عن أساليب حديثة في تطبيق المناهج العلمية التي يمكن من خلالها تنمية وتطوير امكانيات المتعلمين البدنية والمهارية وصولاً إلى الأداء المثالي، لذا ارتأت الباحثة تطبيق أسلوب حل المشكلات الذي يمكن أن يساهم في تنمية كل من التفكير الإبداعي الحركي، الصفات البدنية، المهارات الحركية خلال حصة التربية البدنية والرياضية إذا ما أُحسن اختيار المواقف والوضعيات التعليمية التي تخدم الجانبين البدني والمهاري معاً في ظل المدة المخصصة للمادة.

فانطلاقاً من التوصيات التي خلصت إليها دراسة الباحثة في الماجستير ونتائج الدراسات السابقة إضافة إلى التراث النظري، والإصلاحات التي طالت المادة (الجيل الثاني)، ارتأت الباحثة اقتراح برنامج تعليمي يهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي الحركي باستخدام أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية، لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12 سنة)، يستقي منه المعلم أفكاره لتطوير مهاراته في تدريس المادة وتوسيع الباحثة من خلاله أن يحقق نتائج إيجابية في المخرجات التعليمية والتربوية المنشودة، مقارنة بالأسلوب الاعتيادي.

فمن الطرح السابق يمكن تلخيص الإشكالية في التساؤل الرئيسي التالي: ما أثر برنامج تعليمي مقترح بأسلوب حل المشكلات في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي الحركي، بعض الصفات البدنية وبعض المهارات الحركية

خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة؟ الذي تندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.1. هل توجد فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبليّة والبعديّة لبعض المهارات الإبداعية الحركية (طلاقة حركية، مرونة حركية، أصالة حركية) باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

2.1. هل توجد فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبليّة والبعديّة لبعض الصفات البدنية (سرعة، قوة، مرونة) باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

3.1. هل توجد فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبليّة والبعديّة لبعض المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تصويب) باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

4.1. هل توجد فروق دالة إحصائية في نتائج الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (طلاقة حركية، مرونة حركية، أصالة حركية) بين الأسلوبين خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

5.1. هل توجد فروق دالة إحصائية في نتائج الاختبارات البعدية لتنمية بعض الصفات البدنية (سرعة، قوة، مرونة) بين الأسلوبين خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

6.1. هل توجد فروق دالة إحصائية في نتائج الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تصويب) بين الأسلوبين خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

2. فرضيات الدراسة

1.2. الفرضية العامة:

للببرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات دور في تنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (طلاقة حركية، مرونة حركية، أصالة حركية)، وبعض الصفات البدنية (سرعة، قوة، مرونة)، وبعض المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تصويب) خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11- 12) سنة.

## 2.2. الفرضيات الجزئية:

1.2.2. توجد فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبليّة والبعدية لبعض المهارات الإبداعية الحركية (طلاقة حركية، مرونة حركية، أصالة حركية) ولصالح الاختبارات البعدية لمجموعي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11- 12) سنة.

2.2.2. توجد فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبليّة والبعدية لبعض الصفات البدنية (سرعة، قوة، مرونة) ولصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11- 12) سنة.

3.2.2. توجد فروق دالة إحصائية بين نتائج الاختبارات القبليّة والبعدية لبعض المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تصويب) ولصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي، خلال حصة التربية البدنية والرياضية و لدى متعلمي الأولى متوسط (11- 12) سنة.

4.2.2. توجد فروق دالة إحصائية في نتائج الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (طلاقة حركية، مرونة حركية، أصالة حركية) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11- 12) سنة.

5.2.2. توجد فروق دالة إحصائية في نتائج الاختبارات البعدية لتنمية بعض الصفات البدنية (سرعة، قوة، مرونة) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11- 12) سنة.

6.2.2. توجد فروق دالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تصويب) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات، خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

### 3. أهداف الدراسة

- التعرف على فعالية البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات في تنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.
- التعرف على فعالية البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات في تنمية بعض الصفات البدنية (السرعة، القوة، المرونة) لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.
- التعرف على فعالية البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات في تنمية بعض المهارات الحركية (التمرير، التنطيط، التصويب) لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

### 4. أهمية الدراسة

أصبح اليوم تعليم التفكير الإبداعي وتنميته بالاعتماد على برنامج مستقل أكثر من ضرورة إعانة المتعلمين على التغلب على مشاكل الحياة التي تواجههم وهو ما يمثل الغاية النهائية للتربية ويرى علماء النفس أن كل فرد مبدع، أي له قابلية للإبداع إذا ما هُيئت له الظروف المناسبة لهذه العملية، وتنمية قدرة المتعلمين على التفكير الإبداعي الحركي يعتبر من أهم أهداف التربية البدنية والرياضية، هذه الأخيرة التي تتميز بصعوبة بعض المهارات الحركية التي تتطلب اتباع طرائق وأساليب تعليمية ملائمة تُعطي للمتعلم الفرص الكبيرة في تعلم واستيعاب الكثير من تلك المهارات البسيطة منها والمعقدة ومن بين هذه الأساليب أسلوب حل المشكلات الذي يعد من الأساليب الحديثة غير المباشرة الذي يحقق إيجابية المتعلم من خلال إشراكه في حل مشكلات ذات معنى، ويتم ذلك من خلال إعطائه دوراً نشطاً في عملية التعلم، لإكسابه خبرات تربوية ذات تأثير مرغوب في سلوكه.

فمن هنا تبرز أهمية الدراسة في:

- تصميم برنامج تعليمي (مقطع تعليمي) في كرة اليد حسب مناهج الجيل الثاني لمستوى الأول متوسط، ومثل هكذا دراسات تعد قليلة جدا حسب اطلاع الباحثة المتواضع.
- تقديم نموذج لاستخدام إحدى الأساليب التعليمية الحديثة، التي تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام المتعلمين وتستهوئ انتباههم وتدفعهم إلى التفكير لحل هذه المشكلة وهو أسلوب حل المشكلات.
- الاكتشاف المبكر للمهارات الإبداعية الحركية لدى متعلمي الأول متوسط التي تعمل على توجيههم للرياضات التي يُظهرون فيها قدرات فائقة.
- الانتقاء البدني والمهاري المبكر للمتعلمين من خلال الاختبارات البدنية والمهارية المعتمدة في الدراسة.
- إعطاء أهمية لمادة التربية البدنية والرياضية كسائر المواد الأخرى في تناولها للتفكير الإبداعي باستخدام الأساليب الحديثة غير المباشرة لتطويرها.

## 5 . أسباب اختيار موضوع الدراسة

- من الواضح أن أي دارس لا ينطلق في دراسته من فراغ، فكل دراسة أو موضوع له أسباب تحتاج إلى تعمق وتوضيح، وما قاد الباحثة إلى اختيار هذا الموضوع دون سواه الأسباب الآتية:
- مواصلة موضوع دراسة الماجستير الذي تناول " دور أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي (العام و الحركي) لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور " والتعمق فيه أكثر.
  - اكتشاف التأثيرات الأخرى لأسلوب حل المشكلات على الصفات البدنية والمهارات الحركية خلال حصة التربية البدنية والرياضية.
  - تسليط الضوء على تنمية التفكير الإبداعي الحركي عند مستوى دراسي آخر يسبق المستوى الذي تم دراسته سابقا في الماجستير، من أجل الانتقاء والتوجيه المبكر للمتعلمين إلى الرياضات التي سيلقون فيها نجاحا كبيرا.

- شعور الباحثة بأهمية الموضوع لما يتطلبه التفكير الإبداعي الحركي في التربية البدنية والرياضية من تنمية لمختلف مهاراته وهذا ما لا يتأتى إلا من خلال اتباع الأساليب التدريسية الحديثة غير المباشرة التي تعتمد التعلم الفعال الذي يتيح الفرصة للمتعلم لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته وتعلماته السابقة، كما أنها تحدد أدوارا متكاملة لكل من المعلم والمتعلم.
- إمكانية دراسة المشكلة نظريا وميدانيا.
- مساندة الإصلاحات الحاصلة في المناهج (مناهج الجيل الثاني) لمادة التربية البدنية والرياضية.
- محاولة إعطاء بعض الحلول والتوصيات فيما يخص هذا الموضوع.

## 6. متغيرات الدراسة

### 1.6. 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، ومعناه السبب أو الأثر" (وجيه محجوب، 2002 ، 308). وفي هذه الدراسة يعتبر أسلوب التدريس المتبع في تطبيق البرنامج التعليمي الخاص بكرة اليد لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة كمتغير مستقل، وله مستويين:

- أسلوب التدريس محل المشكلات المطبق على المجموعة التجريبية.
- الأسلوب الاعتيادي المطبق على المجموعة الضابطة.

### 2.6. المتغيرات التابعة:

يعرف المتغير التابع بأنه ينتج عن تأثير العامل المستقل (وجيه محجوب، 2002 ، 308)، وتعتبر المتغيرات التي تريد الباحثة معرفة أثر كل من المتغيرات المستقلة فيها كمتغيرات تابعة وهي بعض مهارات التفكير الإبداعي الحركي التي تحدد بمتوسط أداء أفراد عينة الدراسة في اختبار ويرك للإبداع الحركي (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية،

الأصالة الحركية)، ومتوسط أدائهم في الاختبارات البدنية لبعض الصفات البدنية (السرعة، القوة، المرونة)، وكذلك متوسط أدائهم في الاختبارات المهارية لبعض المهارات الحركية (التمرير، التنظيط، التصويب).

## 7. مفاهيم ومصطلحات الدراسة

### 1.7. البرنامج التعليمي:

#### 1.1.7. المفهوم الاصطلاحي:

هو تخطيط منظم يُبنى على أسس علمية دقيقة، يحتوي على أبعاد ومحاور لتنمية بعض المهارات الذهنية، وهو مجموعة من الخبرات يمارسها المشاركون من خلال الفعاليات الرياضية التي يتعلق تنفيذها بالوقت، المكان، الأدوات، أساليب التدريس، دور كل من المعلم و المتعلم في تنفيذها (السامرائي، 1987، 199)، ويشير (السيد وآخرون، 2001، 23) إلى أن للبرنامج التعليمي مجالاً من التأثيرات الانفعالية، الوجدانية ويشتمل على الأهداف المتعلقة بالعواطف، الانفعالات، الرغبات، الميول، الاتجاهات، التثقيف وطرائق التكييف.

#### 2.1.7. المفهوم الإجرائي:

هو المقطع التعليمي الذي اشتمل على ستة عشر حصة تعليمية في رياضة كرة اليد مطبقة بأسلوب حل المشكلات على المجموعة التجريبية؛ كانت مقسمة كما يلي حصة تقييمية أولية استُهل بها المقطع التعليمي، اثنتا عشر حصة تعليمية تتخللها حصتان تعليميتان ادماجيتان، حصة تقييمية إدماجية خُتم بها المقطع التعليمي.

### 2.7. التفكير الإبداعي الحركي:

#### 1.2.7. 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 أدائها في زمن محدد والنابعة من التفاعل بين المتعلم وما يكسبه من خبرات تبعده عن التقليدية في التفكير (لمياء الديوان، 1999، 27). وهو القابلية على انتاج أكبر عدد من الاستجابات الحركية الجديدة، ويتكون من:

- **الطلاقة الحركية:** هي قدرة المتعلم على إنتاج استجابات حركية كثيرة يسجلها في وحدة زمنية معينة مقارنة بزملائه (لمياء الديوان، 1999، 28).
  - **المرونة الحركية:** قدرة المتعلم على تنويع حركاته غير تلك الحركات المتوقعة، وهي القدرة على توجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف وهي عكس الجمود الذهني، ويعرف **جروان** المرونة بأنها عبارة عن قدرة الفرد على توليد أفكار متنوعة غير تلك الأفكار المتوقعة (فتحي جروان، 1998، 155).
  - **الأصالة الحركية:** نوع من السلوك غير الشائع بين الكثيرين وهي تعبر عن الفكرة الجديدة بالنسبة لصاحبها والتي يجب أن تكون غير عادية وبعيدة 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، ويرى **أحمد قنديل** بأنها قدرة الفرد على إنتاج أفكار أو حلول جديدة وغير عادية بعيدا عن الظاهر المألوف (أحمد قنديل، 1992، 184)، وهي بذلك تعني الجدة والتفرد وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع (بدر خضر، 2011، 143).
- والأصالة الحركية تعتبر أكثر وجه يعكس التفكير الإبداعي الحركي. ويعبر المجموع الكامل (الطلاقة الحركية + المرونة الحركية + الأصالة الحركية) عن القدرة على التفكير الإبداعي الحركي للمتعلم .

### 2.2.7. المفهوم الإجرائي:

يعرف التفكير الإبداعي الحركي إجرائيا بأنه العلامة التي يحصل عليها المتعلم ويحققها في اختبار "ويرك" للتفكير الإبداعي الحركي بورشاته الأربع، وهو يتكون من المهارات الأساسية التالية: (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، والأصالة الحركية).

### 3.7. أسلوب حل المشكلات:

**1.3.7. المفهوم الاصطلاحي:**

يعرفه حسن زيتون على أنه "تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلي حل للمشكلة، مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها" (حسن زيتون، 2003، 327)، ويرى كل من (كروليك و رودنيك) بأنه عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقاً ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة مباشرة 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 (بدر خضر، 2011، 125)، كما يشير إلى الجهود التي يبذلها المتعلم من أجل بلوغ هدف ليس لديه حل جاهز لتحقيقه.

**2.3.7. المفهوم الإجرائي:**

هو كل ما يتعلق بتوصيل المادة التعليمية للمتعلمين من قبل المعلم للتغلب على الإشكال الذي يعترضهم بغرض تحقيق هدف الحصة التعليمية، وهو نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلم مشكلة ما يسعى 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 يعترضه، وأسلوب 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 واستخدامها في تفسير مواقف حياتية جديدة) ليصل في النهاية إلى استنتاج هو بمثابة حل للمشكلة .

**4.7. الأسلوب الاعتيادي****1.4.7. المفهوم الاصطلاحي:**

ترى نحد سعد أن هذا الأسلوب هو الأكثر استخداماً في مجالات التعليم، ويتميز بقيام المعلم باتخاذ جميع القرارات في بنية وتركيب هذا الأسلوب، وبالتالي فإن دور المعلم هو اتخاذ جميع القرارات في مرحلة التحضير، الأداء والتقييم، لذا يكون المتعلم مقيداً بعملية الأداء والالتزام بتعليمات المعلم وطاعتها (نحد سعد، 1990، 175)، ويتسم بالخصائص التالية:

- يستخدم فيها المعلم أسلوب المحاضرة والمناقشة الشفوية بشكل محدود.
- يقوم فيها المعلم بعروض عملية من أجل إثبات وتوكيد النتائج المعرفية .
- استقبال المتعلمين للمعرفة العلمية من المعلم دون أن يكون لهم دور في التوصل إليها واهتمام المعلم باستظهار متعلميه للمادة التعليمية.

#### 2.4.7. المفهوم الإجرائي:

يُقصد بالأسلوب الإعتيادي في هذه الدراسة "الأسلوب الأمري" وهو سلسلة إجراءات يقوم بها المعلم لتقدم المادة التعليمية، التي يتخذ فيها جميع القرارات قبل، أثناء وبعد الدرس، ويتميز بأداء المعلم للعرض التوضيحي للمهارة الحركية بنفسه أو الاستعانة بأحد المتعلمين، ففي هذا الأسلوب المتعلم لا ينشغل بعمليات ذهنية كثيرة تساعد على التطور الذهني كالمقارنة والتصنيف، حل المشكلات، الافتراض والابتكار، فالعملية الذهنية الرئيسية التي يقوم بها هي التذكر

#### 5.7. التربية البدنية والرياضية

#### 1.5.7. المفهوم الاصطلاحي:

يعرفها فيري Virie على أنها: " جزء لا يتجزأ من التربية العامة، وأنها تشغل دوافع النشاطات الموجودة في كل شخص للتنمية من الناحية العضوية والانفعالية " (ابراهيم مقني، 1996، 38)، في حين يراها بيوتشر Pucher "جزء متكامل من التربية العامة، تهدف إلى إعداد المواطن اللائق في الجوانب البدنية، النفسية

والاجتماعية وذلك عن طريق ألوان النشاط الرياضي المختارة بغرض تحقيق هذه الحاصلات" (محمد الشحات، 2007، 31).

### 2.5.7. المفهوم الإجرائي:

تمثل التربية البدنية والرياضية إحدى المواد الدراسية في مجال التربية والتعليم التي تشتمل عليها مرحلة التعليم المتوسط، حجمها الزمني يقدر بساعتين أسبوعياً، تشتمل على نشاطين فردي وجماعي، تساهم في بناء شخصية المتعلم من جميع جوانبها.

### 8 . الدراسات السابقة والمثابهة:

من بين الدراسات السابقة التي كانت في حدود إطلاع الباحثة عليها والتي تطرقت لموضوع الدراسة ما يلي:

#### 1. الدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي الحركي:

##### 1.1. دراسة لمياء حسن الديوان (1999):

" أثر استخدام أسلوبيين تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي " أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة البصرة، العراق.

هدفت من خلالها إلى المقارنة بين تدريس التربية الرياضية باستخدام كل من الأسلوب الأمريكي، الأسلوب المتشعب والطريقة التقليدية، في تنمية القدرات الإبداعية العامة 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 إذ أصبحت (20) تلميذة من شعبة (أ) مجموعة تجريبية أولى تدرس بالأسلوب الأمريكي و(20) تلميذة من شعبة (ب) مجموعة تجريبية ثانية تدرس بالأسلوب المتشعب و(20) تلميذه من شعبة (ج) مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، أما العدد المتبقي من المجموع الكلي وهو (6) تلميذات أجريت عليهن التجربة الاستطلاعية وتم استبعادهن من التجربة. وبعد القيام بالمعالجة الإحصائية لكل من الأوساط الحسائية، الانحرافات المعيارية، فرق الأوساط، مستوى

التطور، قيمة (ت) للاختبارات القبليّة والبعديّة للقدرات الإبداعية العامة والحركية وتحليل التباين، توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعة الأسلوب الأمري ومجموعة الأسلوب المتشعب والمجموعة الضابطة ولصالح الاختبار البعدي في القدرات الإبداعية العامة والحركية، كما توصلت إلى وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين استخدام الأسلوب المتشعب والأمري والطريقة التقليدية في تنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية، ولصالح مجموعة الأسلوب المتشعب (لمياء الديوان، 1999، 28).

## 2.1. دراسة لمياء حسن الديوان (2003)

" أثر منهج تعليمي مقترح لتنمية الطلاقة الحركية في تطوير الرشاقة والتوازن ومستوى الرضا الحركي لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي " المؤتمر العلمي الرياضي بعنوان الإبداع الرياضي، عمان، الأردن .

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية منهج تعليمي مقترح في تنمية الطلاقة الحركية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي - معرفة فاعلية المنهج المقترح في تطوير صفتي (الرشاقة والتوازن) - معرفة فاعلية المنهج المقترح في رفع مستوى الرضا الحركي، وقد أجريت الدراسة على عينة قدرت ب(40) تلميذة من تلميذات الصف الخامس من مدرسة الرفعة الابتدائية للبنات في محافظة البصرة، أي بنسبة (33%) من مجتمع الدراسة بعد أن تمت مجانستهن بالمتغيرات ذات العلاقة بالبحث وبعض الصفات البدنية وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، تتكون كل مجموعة من (20) تلميذة إحداهن تجريبية والأخرى ضابطة)، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ملائمة لطبيعة الدراسة، معتمدة الاختبارات التالية: اختبار (رافن) للذكاء للمصفوفات المتتابعة العراقي - اختبار الرشاقة (الجري المتعرج بين الموانع) - اختبار التوازن (الوقوف بالقدم طولياً على العارضة) - اختبار الطلاقة الحركية - مقياس نر للرضا الحركي، وقد تمت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2002-2003، من الفترة الممتدة من 2002 / 11 / 2 إلى غاية 2002 / 12 / 12. وقد توصلت إلى الاستنتاجات التالية:

للمنهاج المقترح من قبل الباحثة تأثيراً واضحاً في تنمية الطلاقة الحركية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي. المنهاج المقترح ذو تأثير أكثر فاعلية من المنهاج التقليدي في تطوير (الرشاقة والتوازن) ومستوى الرضا الحركي لدى التلميذات. وخرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

- تعميم تطبيق المنهاج التعليمي المقترح لتنمية الطلاقة الحركية في دروس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.
- اعداد مناهج أخرى للتربية الرياضية تهدف لتنمية مستوى الرضا الحركي لاعتباره من الجوانب النفسية المهمة لدى تلميذات هذه المرحلة.
- اجراء دراسات مماثلة لبعض المراحل الأخرى ولكلا الجنسين.
- اجراء دراسات أخرى تشمل برامج لتنمية الأصالة، المرونة الحركية وعناصر بدنية أخرى.

### 3.1. دراسة شعبان حلمي حافظ (2004)

" أثر برنامج مقترح باستخدام القصص الحركية في تنمية التحصيل المعرفي وبعض المهارات الحركية والابتكار الحركي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة في فلسفة التربية، تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية كلية التربية سوهاج، مصر.

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح باستخدام القصص الحركية ودراسة أثره في تنمية التحصيل المعرفي وبعض المهارات الحركية والابتكار الحركي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وقد تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدرسة باحثة البادية الابتدائية بمدينة سوهاج اختياراً عشوائياً في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2003 / 2004 ، كما تم تحديد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تحديداً عشوائياً، واعتمد الباحث الأدوات التالية: برنامج القصص الحركية المقترح - اختبار التحصيل المعرفي - اختبار لقياس المهارات الحركية ومهارات الإدراك الحركي - اختبار الابتكار الحركي.

توصل الباحث إلى وجود فرق دال إحصائياً، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي طبق عليها برنامج القصص الحركية)، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة)، في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي للمعارف والمفاهيم المتضمنة بالبرنامج المقترح لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وكان تأثير برنامج القصص الحركية أفضل من تأثير الطريقة المعتادة في تنمية التحصيل المعرفي بفارق قوي، حيث بلغت قيمة حجم تأثير برنامج القصص الحركية على تنمية التحصيل المعرفي (11.5)، وهي أكبر من 0.8، مقاسة بمعادلة كيس "Kiess" لقياس حجم التأثير.

يوجد فرق دال إحصائياً، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي طبق عليها برنامج القصص الحركية)، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة)، في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحركية ومهارات الإدراك الحركي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وكان تأثير برنامج القصص الحركية أفضل من تأثير الطريقة المعتادة في تنمية المهارات الحركية ومهارات الإدراك الحركي، بفارق قوي، حيث بلغت قيمة حجم تأثير برنامج القصص الحركية على تنمية المهارات الحركية ومهارات الإدراك الحركي (11.37)، وهي أكبر من 0.8، مقاسة بمعادلة كيس "Kiess" لقياس حجم التأثير.

يوجد فرق دال إحصائياً، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (التي طبق عليها برنامج القصص الحركية)، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة)، في التطبيق البعدي لاختبار الابتكار الحركي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. وكان تأثير برنامج القصص الحركية أفضل من تأثير الطريقة المعتادة في تنمية مهارات الابتكار الحركي بفارق قوي، حيث بلغت قيمة حجم تأثير برنامج القصص الحركية على تنمية مهارات الابتكار الحركي (14)، وهي أكبر من 0.8، مقاسة بمعادلة كيس "Kiess" لقياس حجم التأثير.

#### 4.1. دراسة حازم أحمد المرسي (2010)

" تأثير عروض التمرينات الجماعية على بعض عوامل الابتكار الحركي والقدرات التوافقية لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة " ، رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية، جامعة المنصورة، مصر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير عروض التمرينات الجماعية على بعض عوامل الابتكار الحركي والقدرات التوافقية لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي الملائم للدراسة وذلك باستخدام التصميم التجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وبواسطة القياسين (القبلي - البعدي) لكل مجموعة، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية إذ بلغ حجمها (40) طالبا من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية جامعة المنصورة للعام الدراسي 2010/2009 ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل مجموعة (20) طالبا، كما استند الباحث إلى الوسائل والأدوات التي تعمل على تحقيق هذه الدراسة، وأشارت أهم النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي اشتركت في عروض التمرينات الجماعية على المجموعة الضابطة التي لم تشارك في عروض التمرينات الجماعية، واكتفت باستخدام البرنامج التقليدي المتبع في جميع المتغيرات قيد الدراسة. ويوصي الباحث بمراعات الاستفادة من العروض الرياضية وعروض التمرينات الجماعية في تنمية الابتكار الحركي وعوامله والقدرات التوافقية لطلاب كليات التربية الرياضية .

### 5.1. دراسة عبد السلام جابر حسن وآخرون (2010)

" مدى تأثير الإبداع الحركي من خلال اللعب في تنمية المهارات الحركية والحياتية لدى مرحلة رياض الأطفال (4-5 سنوات) " ، المؤتمر العلمي الرياضي بعنوان الإبداع الرياضي، عمان، الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير الإبداع الحركي من خلال اللعب في تنمية المهارات الحركية والحياتية لدى مرحلة رياض الأطفال العليا، وتم استخدام المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من 28 تلميذ من تلاميذ مدرسة المنهل الأساسية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما

ضابطة والأخرى تجريبية، وقد طبقت المجموعة التجريبية البرنامج الحركي من خلال اللعب، أما المجموعة الضابطة فكانت تخضع للبرنامج الاعتيادي.

تم تطبيق البرنامج لمدة أربعة أسابيع بواقع ثلاث وحدات تعليمية في الأسبوع وكل وحدة تكونت من 30 دقيقة، وتضمن البرنامج مهارات حركية (المشي، العدو، الوثب، الكرة المرتدة، دفع الكرة الطيبة)، أما المهارات الحياتية فتكونت من (سلوكيات مرورية، ارتداء الملابس، قيادة الدراجة، الثقة بالنفس).

وبعد المعالجة الاحصائية أظهرت النتائج مدى فاعلية برنامج الابداع الحركي من خلال اللعب في تنمية المهارات الحركية لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي، وكذلك ساهم البرنامج الاعتيادي في تنمية المهارات الحركية، بينما ساهم برنامج الابداع الحركي في تنمية المهارات الحياتية والحركية للمجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

### 6.1. دراسة عبد العزيز عبد الكريم المصطفى (2011)

" الخبرة والتدريب وعلاقتهم بالإبداع الحركي خلال مرحلتي الممارسة والتعميم ". جامعة الدمام، مؤتمر الابداع الرياضي الثاني - رؤية استشرافية للإبداع الرياضي آفاق وتطلعات، عمان، الأردن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر الخبرة والتدريب من خلال تطبيق النظرية المفتوحة (schmidt 1975) وعلاقتهم بالإبداع الحركي خلال مرحلتي الممارسة والتعميم، حيث أن عامل الخبرة (حسب علم الباحث) لم يؤخذ بالاعتبار في الدراسات السابقة، الذي يرتبط مباشرة التدريب المتغير، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية من اللاعبين من ذوي الخبرة من البالغين والأطفال 60 لاعبا في بعض الألعاب الجماعية (كرة القعدة - كرة اليد - كرة السلة-) وقد استخدم الباحث تحليل التباين المتكرر خلال مرحلتي الممارسة والتعميم عند مستوى 0.05، وقد أوضحت نتائج الدراسة

عدم وجود فروق دالة إحصائية خلال مرحلة الممارسة أي أن التدريب المنظم والمتغير لم يكن لهما تأثير يذكر على أداء لاعبي الخبرة، وبذلك لم يؤثر نوع التدريب سلبيًا أو إيجابًا على مستوى الإبداع الحركي، أما خلال مرحلة التعميم فقد تم تنفيذ مهارتين مختلفتين، المهارة الأولى إجبارية حددها الباحث، أما الثانية فكانت اختيارية، وقد أكدت النتائج تميز أداء اللاعبين أثناء تنفيذ المهارتين بالكفاءة العالية والدقة والإبداع الحركي والمهاري لكل من البالغين والأطفال أي أن تأثير الخبرة والعمر كان دالًا إحصائيًا، ويؤكد الباحث على أهمية استخدام النظرية المفتوحة في التعلم الحركي أما بالنسبة للاعب ذي الخبرة فالتدريب المتغير ليس له تأثير يذكر، ويوصي بمزيد من الدراسات حول لاعبي الخبرة في الألعاب المختلفة.

### 7.1. دراسة فاتح يعقوبي (2011)

" دراسة مقارنة لبعض الأنشطة الحركية لتلاميذ الصف الخامس ابتدائي في تنمية الإبداع الحركي بمدينة الأغواط"، المؤتمر العلمي الدولي السادس - الموهبة والإبداع في المجال الرياضي جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم معهد التربية البدنية والرياضية.

هدفت الدراسة إلى مقارنة الأنشطة الحركية لتلاميذ الصف الخامس ابتدائي والمتمثلة في القصص الحركية، الألعاب الصغيرة والتمرينات البدنية في تنمية بعض قدرات الإبداع الحركي والمتمثلة في الطلاقة الحركية، المرونة الحركية والأصالة الحركية اشتملت الدراسة على 60 تلميذًا من المجموع العام الذي بلغ 300 تلميذ، تم اختيارهم بصورة عمدية بعدما استبعد الباحث التلاميذ الذين لا تتوفر فيهم شروط البحث وقد تم تقسيم التلاميذ إلى ثلاثة مجموعات متساوية من حيث الذكور والإناث؛ المجموعة الأولى تتدرب على برنامج القصص الحركية والمجموعة الثانية تتدرب على الألعاب الصغيرة، أما المجموعة الثالثة تتدرب على برنامج التمرينات البدنية استغرق البرنامج التعليمي 8 أسابيع خصصت فيه 40 لعبة لكل برنامج موزعة على 05 وحدات تعليمية في الأسبوع.

وقد استخدم الباحث اختبار القدرات الإبداعية الحركية من تصميم الدكتورة لمياء حسن الديوان وقد أشارت نتائج الدراسة اختلاف في درجات الدلالة الإحصائية بين القدرات الإبداعية الثلاثة وهذا باختلاف الأنشطة الحركية .

وقد توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات التالية:

- أسهمت البرامج المستخدمة في البحث في تنمية الإبداع الحركي لدى الأطفال بشكل عام ولدى الذكور والإناث بشكل خاص .
- تميز برنامج التمرينات البدنية في تنمية التفكير الإبداعي مقارنة ببرنامج القصص الحركية وبرنامج الألعاب الصغيرة لدى الأطفال بشكل عام ولدى الذكور والإناث بشكل خاص.

أما التوصيات فكانت على النحو التالي:

1. استخدام البرامج في منهاج مواد الإيقاض المدرس في التعليم الابتدائي نظرا لتأثيرها الإيجابي على شخصية الأطفال.
2. التنوع باستخدام الألعاب الحركية، التعليمية والفكرية والاجتماعية مع استثمار الأدوات المتاحة في تنفيذ هذه الألعاب بما يجذب انتباه الأطفال ويحثهم لإظهار استعداداتهم وميولهم.

### 8.1. دراسة فاتح يعقوبي (2011)

" تأثير برنامج تدريبي بالقصص الحركية على تنمية الإبداع الحركي لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا القابلين للتعلم "، المؤتمر العلمي الوطني الأول معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة المسيلة.

هدفت الدراسة إلى تأثير برنامج تدريبي بالقصص الحركية على تنمية الإبداع الحركي لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا القابلين للتعلم في تنمية بعض قدرات الإبداع الحركي والمتمثلة في الطلاقة الحركية، المرونة الحركية والأصالة الحركية اشتملت الدراسة على 18 تلميذا كان اختيارهم بصورة عمدية بعدما استبعد الباحث التلاميذ الذين لا تتوفر فيهم شروط البحث وقد تم تقسيم التلاميذ مجموعتين

متساويتين أي 9 تلاميذ للمجموعة التجريبية و 9 تلاميذ في المجموعة الضابطة استغرق البرنامج التعليمي 8 أسابيع خصصت فيه 40 لعبة لكل برنامج موزعة على 05 وحدات تعليمية في الأسبوع وقد استخدم الباحث اختبار القدرات الإبداعية الحركية من تصميم الدكتور لمياء حسن الديوان، وقد أشارت نتائج الدراسة اختلاف في درجات الدلالة الإحصائية بين القدرات الإبداعية الثلاثة وهذا باختلاف القدرات العقلية للتلاميذ.

**الاستنتاجات:** استنتج الباحث ما يأتي:

أسهمت البرامج المستخدمة في البحث في تنمية الإبداع الحركي لدى الأطفال المتخلفين ذهنياً القابلين للتعلم أظهرت النتائج بأن برنامج القصص الحركية أظهر نتائج إيجابية على عينة المجموعة التجريبية تمثلت في تحسن أداء تلاميذ العينة على الاختبارات الخاصة بالإبداع الحركي موضوع البحث في الاختبار البعدي.

**التوصيات:** وضع الباحث توصيات ومقترحات عديدة أهمها ما يأتي:

- استخدام البرامج في منهاج التربية الحركية للأطفال في مراكز الإيواء الخاصة بالمتخلفين.
- التنوع باستخدام الألعاب الحركية، التعليمية والفكرية والاجتماعية مع استثمار الأدوات المتاحة في تنفيذ هذه الألعاب بما يجذب انتباه الأطفال ويحثهم لإظهار استعداداتهم وميولهم.
- العمل على إشباع حاجات الطفل الحركية ضمن برامج القصص الحركية بما يتناسب مع ميول الطفل واتجاهاته حسب الجنس.

**المقترحات:**

- إجراء دراسات مماثلة تتناول أشكال مختلفة من أنشطة اللعب لمعرفة مدى تأثيرها على التفكير الإبداعي والإبداع الحركي، إجراء دراسات مماثلة وفق متغيرات الجنس والعمر والمستوى المعيشي للطفل والثقافي للوالدين.

- إجراء دراسات مماثلة وفق نوع الإعاقة . العمل على إقامة دورات تطويرية للمعلمين تهدف إلى زيادة الخبرات والمعلومات الخاصة بتربية الطفل المعاق من خلال اللعب .

### 9.1. دراسة فاتح يعقوبي (2013)

" أثر برنامج تدريبي مقترح بالألعاب الحركية والألعاب التربوية والألعاب المختلطة في تنمية الإبداع الحركي لدى الأطفال بعمر (9-12 سنة)" ، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة، جامعة الجزائر3.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر البرنامج التدريبي المقترح بالألعاب الحركية والألعاب التربوية و(الألعاب الحركية + الألعاب التربوية) في تنمية الإبداع الحركي لدى الأطفال بسن (9-12 سنة) وحسب الجنس، استخدم الباحث المنهج التجريبي لملاءمته للدراسة، معتمدا على عينة عمدية قوامها (60) تلميذا وتلميذة تم تقسيما إلى ثلاثة مجموعات متساوية بالعدد من حيث الذكور والإناث كل مجموعة أصبحت تشمل (20) تلميذ وتلميذة من مدرسة أول نوفمبر 54 بالمسيلة، حيث تكون مجتمع البحث من تلاميذ العام الدراسي (2010/2011) والبالغ عددهم (618) تلميذ وتلميذة على مستوى مدارس المقاطعة الأولى بمفتشية التربية والتعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية المسيلة. اعتمد الباحث في دراسته على الأدوات الآتية: اختبار (ويرك) للإبداع الحركي، مقياس جودانف - هاريس للرسم لقياس الذكاء، بعض الاختبارات البدنية، البرنامج التدريبي المقترح بالألعاب الحركية والألعاب التربوية والألعاب المختلطة، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تنمية الإبداع الحركي بين القياسين القبلي والبعدي ولمصلحة القياس البعدي للأطفال الذكور .
- هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تنمية الإبداع الحركي بين القياسين القبلي والبعدي ولمصلحة القياس البعدي للإناث.
- وجود فروقا ذات دلالة معنوية في القياس البعدي بين أطفال المجموعات الثلاث بشكل عام في تنمية الإبداع الحركي.

- وجود فروقاً ذات دلالة معنوية في القياس البعدي بين كل من برنامج الألعاب الحركية وبرنامج (الألعاب الحركية + الألعاب التربوية) ولمصلحة برنامج (الألعاب الحركية + الألعاب التربوية).
  - وجود فروقاً ذات دلالة معنوية في القياس البعدي بين كل من برامج الألعاب التربوية وبرنامج (الألعاب الحركية + الألعاب التربوية) ولمصلحة برنامج (الألعاب الحركية + الألعاب التربوية).
  - وجود فروقاً ذات دلالة معنوية في القياس البعدي بين تلاميذ المجموعات الثلاث وحسب الجنس في تنمية الإبداع الحركي.
  - وجود فروقاً ذات دلالة معنوية في تنمية الإبداع الحركي بين ذكور برنامجي الألعاب الحركية والألعاب التربوية ولمصلحة برنامج الألعاب الحركية.
  - وجود فروقاً ذات دلالة معنوية في تنمية الإبداع الحركي بين البرامج الثلاثة ولمصلحة برنامج (الألعاب الحركية + الألعاب التربوية) لدى كل من الذكور والإناث.  
تمثلت أهم الاستنتاجات التي خلص إليها الباحث في الآتي:
  - أسهمت البرامج المستخدمة في الدراسة في تنمية الإبداع الحركي لدى الأطفال بشكل عام ولدى الذكور والإناث بشكل خاص.
  - تميز برنامج (الألعاب الحركية + الألعاب التربوية) في تنمية الإبداع الحركي مقارنة ببرنامج الألعاب الحركية وبرنامج الألعاب التربوية لدى الأطفال بشكل عام ولدى الذكور والإناث بشكل خاص.
  - تفوق برنامج الألعاب الحركية في تنمية الإبداع الحركي لدى الذكور مقارنة ببرنامج الألعاب التربوية.
  - تفوق برنامج الألعاب التربوية في تنمية الإبداع الحركي لدى الإناث مقارنة ببرنامج الألعاب الحركية.
- 10.1 .دراسة عدنان لطيف السوداني (2013)**

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

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية منهج تعليمي مقترح لدروس التربية الرياضية على تنمية القدرات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومعرفة الفروق بين نتائج المنهج التعليمي المقترح والمنهج التقليدي في تنمية القدرات الإبداعية الحركية، استخدم الباحث المنهج التجريبي لكونه مناسباً لطبيعة الدراسة، أما التصميم التجريبي المستعمل فهو تصميم المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة)، وتم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة المستنصرية بمحافظة البصرة (10-11) سنة، وبلغ حجم العينة (40) تلميذاً، وتم حساب التكافؤ والتجانس في مجموعة من المتغيرات (العمر، الطول، الوزن، ومكونات التفكير الإبداعي الحركي). وقد استخدم الباحث اختبارات للتفكير الإبداعي الحركي على عينة الدراسة، ولتحقيق غرض الدراسة تم بناء منهج تعليمي طُبّق على أفراد المجموعة التجريبية، إذ شمل (16) وحدة تعليمية بواقع (640) دقيقة، بواقع وحدتين تعليميتين في الأسبوع، وذلك خلال سنة 2011، وتوصل الباحث إلى وجود فروق معنوية في اختبارات القدرات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) القبلية والبعديّة للمجموعة التجريبية ما يؤكد فاعلية المنهج التعليمي المقترح في تنمية هذه القدرات، وكذا وجود فروق معنوية في اختبارات (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) البعدية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية.

### 11.1. دراسة هويدة ابراهيم (2013)

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

هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوك الاستكشافي والإبداع الحركي ومكوناته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذا التعرف على العلاقة بين السلوك الاستكشافي وقدرات الإبداع الحركي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية على عينة تكونت من (40) تلميذاً من مدرسة مرجعيون التابعة لتربية الرصافة للموسم الدراسي 2013/2012، وقد أجرت الباحثة الاختبارات الخاصة بالسلوك الاستكشافي والإبداع الحركي ومكوناته على عينة الدراسة، وتمت معالجة النتائج إحصائياً عن طريق استخدام الحقيبة الإحصائية SPSS، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك الاستكشافي وقدرات الإبداع الحركي لدى تلاميذ الأولى ابتدائي، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك الاستكشافي والإبداع الحركي ككل، وأن البيئة المحيطة بالتلميذ لها دور إيجابي في تطوير السلوك الاستكشافي والإبداع الحركي.

### 12.1. دراسة موسى درويش الغربي (2013)

" تأثير تمارين وتشكيلات العروض الرياضية على الابتكار الحركي لطلاب الكلية الجامعية بالقنفذة بجامعة أم القرى " مقال بالمؤتمر العلمي التحضيري لطلاب وطالبات جامعة أم القرى، السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير تمارين وتشكيلات العروض الرياضية على الابتكار الحركي لطلاب الكلية الجامعية بالقنفذة بجامعة أم القرى، وقد تم استخدام المنهج التجريبي لملاءمته لهدف الدراسة، وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب المستوى الخامس بقسم التربية البدنية بالكلية الجامعية للبنين بنسبة بلغت (35.71 %) من مجتمع الدراسة، كما استند الباحث إلى الوسائل والأدوات التي تعمل على تحقيق هدف الدراسة، وأشارت أهم النتائج إلى أن البرنامج المقترح له تأثير إيجابي في عوامل الابتكار الحركي قيد البحث لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين فرق القياسين (القبلي - البعدي) بين المجموعتين (الضابطة - التجريبية) في عوامل الابتكار الحركي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام

بتنمية عوامل الابتكار الحركي لدى طلاب التربية البدنية لما لها من تأثير إيجابي على إتاحة الفرصة للتفكير والإبداع الحركي للطالب.

### 13.1. دراسة بلقاسم دودو ومراد بن عمارة (2017)

" أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الابداعي الحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة - دراسة تجريبية بمدينة سطيف"، مقال بمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي، خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة سطيف، اعتمد الباحثان على المنهج التجريبي وتكونت العينة من (70) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى متوسط المسجلين بمتوسطة حسين الدراجي - رأس الماء - بمدينة سطيف خلال السنة الدراسية 2017/2016 تتراوح أعمارهم بين 11 و 12 سنة باختلاف جنسهم موزعين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تم اختيارها عشوائيا، ثم طبق على المجموعتين قبل المعالجة وبعدها اختبار التفكير الإبداعي الحركي للمياء الديوان وتصنيف سيسونو للإبداع، بعد التحقق من صدق وثبات الاختبار، كما تم تطبيق البرنامج التعليمي الذي تم بناؤه بإستراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية بواقع مرة واحدة أسبوعيا لمدة (60) دقيقة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التفكير الابداعي الحركي (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وبيان أثره في تنمية مهارات التفكير.

### 14.1. دراسة نسيمة محبوبي ومريم مبارك (2018)

" أثر استخدام الألعاب الحركية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي - دراسة تجريبية بمدينة باتنة"، مقال بمجلة المحترف، المجلد 5، العدد 2، المؤتمر الدولي لعلوم الرياضة، الجلفة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الألعاب الحركية في تنمية التفكير الإبداعي الحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى الصف الأول الابتدائي بولاية باتنة، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثان على المنهج التجريبي، فيما تكونت عينة البحث من تلاميذ الصف الأول ابتدائي بالمدرسة الابتدائية الإخوة دريدي بباتنة، للعام الدراسي 2017/2016 والبالغ عددها (24) تلميذ، استخدمت الباحثان اختبار التفكير الإبداعي الحركي للمياء الديوان حيث طُبّق على هذه العينة اختبارين قبلي وبعدي. وتم تدريس الوحدات التعليمية باستخدام الألعاب الحركية لفترة (14) أسبوع و لمدة (60) دقيقة في الوحدة التعليمية، وتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الحقيبة الإحصائية SPSS. وقد توصلت الدراسة إلى أن للوحدات التعليمية باستخدام الألعاب الحركية تأثيراً إيجابياً وفعالاً في تنمية التفكير الإبداعي الحركي لمتعلمي الصف الأول ابتدائي، كما توصلت لوجود فروق ذات دلالة معنوية بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير الإبداعي الحركي بعد تطبيق الوحدات التعليمية باستخدام الألعاب الحركية للمجموعة التجريبية ولمصلحة الاختبار البعدي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية التفكير الإبداعي الحركي بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية. و أوصت الدراسة بضرورة استخدام الألعاب الحركية في الطور الابتدائي لأنها تُكسب المتعلمين آليات التفكير وتنمي التفكير الإبداعي الحركي لديهم.

## 2. الدراسات المتعلقة بأسلوب حل المشكلات:

### 1.2. دراسة العرفج (Al-Arfaj، 2000):

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 وكذلك تحصيلهم العلمي، واستخدمت الباحثة ثلاث استراتيجيات تدريسية هي: التعلم المبني على المشكلات، الطريقة التقليدية، والتدريس بطريقة العروض العملية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث تتعلق بتنمية اتجاهات الطلبة تبعاً 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 وتحصيلهم العلمي (بسام إبراهيم، 2009، 117).

## 2.2. دراسة فادية محروس نعومي (2002)

" أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي ومستوى الأداء المهاري في الجمناستيك الإيقاعي " رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الرياضية، جامعة الموصل، العراق.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي ومستوى الأداء المهاري في الجمباز الإيقاعي، والتعرف على أثر استخدام الأسلوب التقليدي في تنمية التفكير الإبداعي ومستوى الأداء المهاري في الجمباز الإيقاعي، والتعرف على الفروق في تأثير كل من أسلوب حل المشكلات والأسلوب التقليدي في متغيرات (التفكير الإبداعي ومستوى الأداء المهاري) في الجمباز الإيقاعي في الاختبارات البعدية، أجريت الدراسة على عينة تم اختيارها بالطريقة العمدية والمتمثلة بطالبات السنة الرابعة قسم التربية الرياضية في معهد اعداد المعلمات بالساحل الأيسر، والبالغ عددهن (20) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين بواقع (10) طالبات للمجموعة التجريبية و(10) طالبات للمجموعة الضابطة أيضاً، وتم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الطول، العمر، الوزن، بعض عناصر اللياقة البدنية، الذكاء والمهارات الحركية التي حددها المختصون، فضلاً عن تحقيق التكافؤ في بطارية اختبار التفكير الإبداعي، كما تم إجراء الاختبارات القبلية المتمثلة في اختبارات المهارات الحركية، وبطارية التفكير الإبداعي التي تضم (6) اختبارات تقيس مكونات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، للفترة الممتدة من 2002/3/10 إلى غاية 2002/3/13، حيث اعتمدت الباحثة على برنامجين تعليميين؛ الأول بأسلوب حل المشكلات إذ قامت الباحثة بتصميمه وتطبيقه على المجموعة التجريبية، أما الثاني فتمثل في الأسلوب التقليدي (الأمري) المتبع في المعهد والذي تم تطبيقه على المجموعة

الضابطة، وتم اجراء الاختبارات البعدية المتمثلة في اختبارات المهارات الحركية، وبطارية التفكير الإبداعي للمدة من 2002/4/27 ولغاية 2002/4/30، كما استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط البسيط (بيرسون)، معادلة سبيرمان براون، اختبار(ت) للعينات المرتبطة وغير المرتبطة) لمعالجة النتائج إحصائياً، وتوصلت الباحثة إلى نتائج تمثلت في أن استخدام كلا الأسلوبين (حل المشكلات والتقليدي) أثبت فاعليته في متغيرات الدراسة (التفكير الإبداعي ومستوى الأداء المهاري) في الجمباز الإيقاعي، وتميز استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي عند مقارنته مع الأسلوب التقليدي في الجمباز الإيقاعي بتفوقه في الاختبارات البعدية الأربعة (ارتداد الطوق مع عبور الرجل الحرة من فوقه، دوران الطوق حول الرسغ مع عمل ميزان أمامي بالجسم، دحرجة الطوق على الأرض مع أداء وثبة الخطوة، رمي الطوق واستلامه مع عمل القفزة المقصية)، وتوصلت الباحثة كذلك إلى تفوق استخدام الأسلوب التقليدي في الاختبارين المهاريين (دوران الطوق حول محوره، رمي الطوق بشكل أفقي إلى الأعلى والخروج منه من أسفل الرجلين) عند مقارنتهما مع أسلوب حل المشكلات في الجمباز الإيقاعي، وأثبت استخدام أسلوب حل المشكلات فاعليته في مستوى الأداء المهاري للتشكيلات الحركية الاختيارية عند مقارنته مع الأسلوب التقليدي في الجمباز الإيقاعي.

### 3.2. دراسة العبد اللات (2003):

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 وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من 35 طالبا و35 طالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من 32 طالبا و30 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 وفي المقياس ككل (بسام ابراهيم، مرجع سابق، 119).

### 4.2. دراسة حمادنة (2004):

قام بدراسة أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (179) طالبا وطالبة موزعين على مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تكونت من (45) طالبا و (45) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (45) طالبا و (44) طالبة، وطبق على المجموعتين اختبار تحصيلي لقياس مستوى أداء الطلبة القبلي والبعدي لدروس وحدة الفقه للصف العاشر الأساسي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وتبين وجود اتجاهات إيجابية عالية نحو استراتيجية التدريس القائمة على استراتيجية تعلم المهمات القائمة على حل المشكلات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية تعزى إلى متغير الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة (نفس المرجع، 120 - 121).

## 5.2. دراسة بسام ابراهيم (2004):

في دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تدريس الفيزياء بطريقة التعلم القائم على المشكلات في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية وفهم 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، ومجموعة 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 واختبار فهم المفاهيم العلمية واختبار الاتجاهات العلمية (وليد صوافطة، 2005، 45).

## 6.2. دراسة وليد عبد الكريم محمود صوافطة (2005):

"أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة " أطروحة دكتوراه، تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، الأردن، 2005.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في اكتساب الطلبة لمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لديهم، تكونت عينة الدراسة من 79 طالب وطالبة من طلبة الصف السادس أساسي في كلية ومدارس روضة المعارف الأهلية التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، موزعين على ثلاث شعب دراسية، تم توزيعها عشوائياً لتمثل إحداها طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درس طلبتها العلوم بطريقة حل المشكلات، وتمثل 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، ومن أجل تحقيق الهدف من هذه الدراسة تم إعداد أدوات الدراسة التالية:

- اختبار المفاهيم العلمية تكون من 45 فقرة من نوع الاختيار 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 التجريبتين ومتوسط علامات المجموعة الضابطة في كل من اختبار المفاهيم العلمية، مقياس التفكير الإبداعي، مقياس الاتجاهات العلمية وأن الفرق في كل منها لصالح المجموعتين التجريبتين.

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية الأولى وطلبة المجموعة التجريبية الثانية في كل من اختبار المفاهيم العلمية ومقياس التفكير الإبداعي.
- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات طلبة المجموعة التجريبية الأولى وطلبة المجموعة التجريبية الثانية في مقياس الاتجاهات العلمية وكان الفرق لصالح طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا العلوم بطريقة حل المشكلات. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي العلوم لطريقة حل المشكلات والخرائط المفاهيمية في تدريسهم لطلبتهم، وضرورة تدريب معلمي العلوم على طريقة استخدام كل منهما.

## 7.2. دراسة فلاح شلش (2006)

" أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم الضرب الساق في الكرة الطائرة " مقال ب مجلة علوم

التربية الرياضية ،العدد الخامس، المجلد الثاني، 2006، سوريا

هدفت الدراسة للكشف عن أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم الضرب الساق في الكرة الطائرة واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لملائمته طبيعة الدراسة، وتم اختيار مجتمع الدراسة من طلاب المستوى الثالث قسم التربية البدنية والرياضية في كلية التربية - المكلا بجامعة حضرموت للعام الدراسي 2005م -2006م والبالغ عددهم 29 طالب وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بواقع 12 طالب لكل مجموعة وقد تم استبعاد طالب واحد وذلك لتغيبه عن الوحدات التعليمية خلال تنفيذ البرنامج التعليمي أما الأربعة الباقين فتم استخدامهم في التجربة الاستطلاعية وبذلك كان عدد العينة تمثل 78.12% من مجتمع البحث الأصلي وكانت المجموعة الأولى تتعلم بطريقة حل المشكلات والمجموعة الثانية تتعلم بالطريقة الجزئية وبالأسلوب المتدرج (الاعتيادي).

وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية ذات الاختبار البعدي فقط وتوصلت إلى أن التدريس بأسلوب حل المشكلات أسهم في تحسين تعلم المهارة الحركية لدى أفراد عينة الدراسة، وأن أسلوب حل المشكلات كان أكثر فاعلية من الأسلوب الاعتيادي في تحسين المهارة لدى أفراد عينة الدراسة.

## 8.2. دراسة بكر أحمد حسين (2011)

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

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة المتفوقين عقليا في الصف العاشر بمحافظة مدينة دمشق، يتكون المجتمع الأصلي للبحث من (90) طالبا وطالبة، حيث بلغت عينة البحث من طلبة الصف العاشر في مدرسة الباسل للمتفوقين (60) طالبا وطالبة، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية تكونت من (30) طالبا وطالبة، والمجموعة الضابطة تكونت هي الأخرى من (30) طالبا وطالبة، وتم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام أساليب وأنشطة النموذج التعليمي المصمم وفق طريقة حل المشكلات، أما المجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب وتابعت دروسها بالطريقة التقليدية، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: النموذج التعليمي في مادة اللغة العربية للطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي بمدارس المتفوقين، المنبثق عن طريقة حل المشكلات يشتمل على سبعة دروس في المحاور التالية (الأدب والنصوص - النحو والتطبيق والإملاء - القراءة والمطالعة - التعبير) من إعداد الباحث، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية له) وذلك لقياس المهارات التالية: (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الدرجة الكلية)، وذلك بناء على تعليمات مفتاح الاختبار في تصحيح بنوده، حيث استغرق تطبيق النموذج (7) أسابيع، وتم تطبيق أنشطة النموذج المكون من سبع جلسات في (28) حصة دراسية، لتنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين عقليا، وذلك خلال الفترة من 2010/10/17 إلى 2010/12/6 في الفصل الدراسي

الأول من العام الدراسي 2011/2010، أسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة، وذلك نتيجة التطبيق البعدي، ويعزى هذا الفرق للنموذج التعليمي، وهو ما يعني فاعلية هذا النموذج وقدرته على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتأثر أفراد المجموعة التجريبية من الطلبة الذكور والإناث باختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة المتمثلة في الطلاقة، المرونة، الأصالة والدرجة الكلية بنفس السوية ولم تظهر فروق دالة بينهما.

## 9.2. دراسة بطرس وعد رحيم (2012)

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

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

## 10.2. دراسة (Caglar Ceyinkaya, 2014)

"تأثير برنامج حل المشكلات الإبداعية على التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين" مقال بمجلة بروسيديا - العلوم الاجتماعية والسلوكية - تركيا.

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

## 11.2. دراسة محمد راتب ومحمد نزار (2016)

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

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

الوحدة التعليمية (50) دقيقة، أظهرت نتائج الدراسة فعالية استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة القدم (التمرير، الجري بالكرة، ضرب الكرة بالرأس، التصويب بالقدم) لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك.

## 12.2. دراسة محمد المومني وابتسام المومني (2016)

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

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

## 13.2. دراسة أميرة قمراني وسكينة فتحي (2016)

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

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير نمط التعليم بحل المشكلة على أنماط التفكير لدى طالبات المدرسة الثانوية بأصفهان، استخدمت الباحثتان المنهج شبه تجريبي ذو تصميم الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وقد تم اختيار مجتمع الإحصاء المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية في أصفهان، حيث تم اختيار عينة عنقودية من مراحل متعددة متكونة من (30) شخصا تم اختيارهم عشوائيا ليشكلوا المجموعة التجريبية والضابطة بالتساوي، ثم تم

تطبيق أساليب التفكير كاختبار قبلي واختبار بعدي، تم التدريس بحل المشكلة لمدة 8 أسابيع للمجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة فلم تتلقى أي تدريس، وتم تحليل البيانات باستخدام طريقة تحليل التباين وتكرار القياسات، أظهرت النتائج أن تعليم حل المشكلات كان له تأثير فعال على أسلوب التفكير الإداري، التشريعي والقضائي، وقد استقرت آثاره خلال ذلك الوقت، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة كانت ذات مغزى في جميع العوامل الثلاثة للأنماط .

### 3. الدراسات التي ربطت أسلوب حل المشكلات بالتفكير الإبداعي الحركي:

#### 1.3. دراسة رؤى محمد عبود (2003)

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

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

## 2.3. دراسة لمياء حسن الديوان (2006)

" أثر استخدام أساليب تدريسية في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية في درس التربية الرياضية " مؤتمر الإبداع الرياضي الثاني - رؤية استشرافية للإبداع الرياضي آفاق وتطلعات، عمان، الأردن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريسية في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية في درس التربية الرياضية، وتم إعداد برنامجا " تعليميا " مقترحا " نفذ بأساليب (حل المشكلات، التعليم التعاون، الأمري) للتعرف على أفضل هذه الأساليب في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) لتلميذات الصف الخامس الابتدائي.

أما الفرضيات فكانت:

- يساهم البرنامج المقترح في تطوير القدرات الإبداعية الحركية باستخدام أساليب (حل المشكلات- والتعليم التعاوني - والأمري) .
- وجود فروق في اختبارات القدرات الإبداعية القبلية والبعديّة باستخدام الأساليب الثلاثة.
- وجود فروق في اختبارات القدرات الإبداعية الحركية البعدية بين المجموع الثلاث ولصالح (حل المشكلات والتعليم التعاوني). واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بعينة قدرت بـ66 تلميذة توزعت على ثلاث مجاميع كل مجموعة درست بأسلوب، وقيست الاختبارات الإبداعية في اختبار صمته الباحثة عام 2005، وأظهرت النتائج أن هناك فروق بين الاختبارات القبلية والبعديّة للمجاميع الثلاث بنسب متفاوتة. ووجود الفروق بين الاختبارات البعدية حيث أظهرت النتائج أن مجموعة أسلوب حل المشكلات قد تفوقت على باقي المجموع في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية وتلتها مجموعة أسلوب التعليم التعاوني ثم مجموعة الأسلوب الأمري.

أما أهم الاستنتاجات فكانت:

- البرنامج الذي أعدته الباحثة قد نجح في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية
- وجود فروق في الاختبارات القبليّة والبعديّة للطلاقة الحركية والمرونة الحركية ولصالح مجموعة حل المشكلات أما الأصالة الحركية فقد كانت لصالح مجموعة التعليم التعاوني .
- أما التوصيات فتمثلت في: اعتماد البرنامج التعليمي المقترح وتدريبه بأسلوب حل المشكلات لما له من تأثير في تنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية.

### 3.3. دراسة نسيمه محبوبي (2013)

" دور أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي (العام والحركي) دراسة تجريبية على متعلمي الثالثة ثانوي الذكور (17 - 18) سنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة 2.

هدفت الدراسة إلى استقصاء دور أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي (العام والحركي) خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الثالثة ثانوي الذكور بولاية باتنة، تكون المجتمع الأصلي للدراسة، من متعلمي الثالثة ثانوي ذكور بثانوية الشهيد العابد عيسى برأس العيون ولاية باتنة، البالغ عددهم 106 متعلما خلال الموسم الدراسي 2013/2012. أما عينة الدراسة فتم اختيارها بالطريقة العمدية، والبالغ عددها 30 متعلما موزعين بالتساوي على مجموعتين، وقد تم تحديد المجموعات بالطريقة العشوائية إذ أصبح 15 متعلما من قسم 3 ع 3 يمثلون المجموعة التجريبية التي تدرس بأسلوب حل المشكلات و 15 متعلما من قسم 3 ع 2 يمثلون المجموعة الضابطة التي تدرس بالأسلوب الأمري، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية: - اختبار التفكير الإبداعي العام لتورانس وبارون - اختبار التفكير الإبداعي الحركي للمياء الديوان بعد التحقق من صدقهما وثباتهما - وحدة تعليمية في كرة اليد. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبليّة والبعديّة ولصالح الاختبارات البعدية في تنمية بعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة، المرونة،

الأصالة). وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبليّة والبعدية ولصالح الاختبارات البعدية في تنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية).

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية العامة (الطلاقة، المرونة، الأصالة). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات.

أوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي التربية البدنية والرياضية لأسلوب حل المشكلات لأنه يكسب المتعلمين آليات التفكير وينمي التفكير الإبداعي لديهم.

#### التعليق على الدراسات السابقة والمشابهة:

#### 1. اختلفت الأهداف المتضمنة في الدراسات السابقة من حيث:

الدراسة الحالية تناولت تأثير البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي الحركي وهو ما يتفق مع دراسة رؤى عبود(2003)، لمياء الديوان(2006)، نسيمة محبوبي (2013)، وتتفق كذلك مع الدراسات التي تناولت حل المشكلات والتفكير الإبداعي العام كدراسة فادية نعومي (2002)، بسام إبراهيم (2004)، وليد صوافطة (2005)، بكر حسين(2011) وعمر المومني (2016)، أما الدراسات الأخرى فاستخدمت كلا من الأسلوب الأمري، المتشعب، السلوك الاستكشافي، التعلم التعاوني والنشط كدراسة لمياء الديوان (1999)، بلقاسم دودو ومراد بن عمارة (2017)، كما استخدمت اللعب والقصص الحركية كدراسة شعبان حافظ (2004)، عبدالسلام حسن(2010)، فاتح يعقوبي (2011)، ومن الدراسات من استخدمت التمرينات الجماعية والأنشطة الحركية كدراسة حازم المرسي (2010) وفاتح يعقوبي (2011)، ومنها من استخدمت العروض الرياضية والألعاب الحركية والتربوية كدراسة موسى الغربي (2013)، فاتح يعقوبي (2013)

ونسيمة محبوبي، مريم مبارك (2018). ومنها من قارنت الأسلوب التقليدي بأسلوب حل المشكلات وأثر هذا الأخير في التطور الحاصل لدى أفراد المجموعة التجريبية مثل دراسة (العرفج، 2000).

**2. شملت عينات الدراسات السابقة متعلمي المرحلة الابتدائية مثل دراسة (الديوان، 1999، يعقوبي، 2013، محبوبي ومبارك) 2018، متعلمي المرحلة المتوسطة (الأساسية) مثل دراسات (العبد اللات، 2003) حمادة وبسام إبراهيم، 2004، عمر المومني 2016)، متعلمي المرحلة الثانوية مثل دراسة (محبوبي 2013)، ومتعلمي المرحلة الجامعية مثل دراسة (فادية نعومي 2002، فلاح شلش 2006، بكر حسين 2011، محمد راتب، محمد نزار 2016) كما شملت الموازنة بين الجنسين مثل دراسة (حمادة 2004، أميمة عمور 2005).**

**3. اعتمدت معظم الدراسات السابقة على مقاييس التفكير الإبداعي مثل دراسة (بسام إبراهيم 2004) فيما اعتمدت الدراسات الأخرى على اختبار التفكير الإبداعي الحركي للديوان (لمياء الديوان 1999، فاتح يعقوبي 2013، نسيمة محبوبي 2013، بلقاسم دودو، مراد بن عمارة 2017، نسيمة محبوبي، مريم مبارك 2018)، اختبار تورانس (نسيمة محبوبي 2013)، اختبار الذكاء (فاتح يعقوبي 2013).**

و اعتمدت دراسات أخرى على مقاييس الاتجاهات مثل دراسة (العرفج 2000، بسام إبراهيم 2004).

#### 4. اتفقت الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج التجريبي

تباينت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المعالجة الإحصائية المتبعة: فأغلبها اعتمدت اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، اختبار(ت) لعينتين مترابطتين أي المعالجة الإحصائية، بينما انفردت الدراسة الحالية بالمعالجة العملية حجم التأثير ES، حجم التأثير D ومربع إيتا  $n^2$ ، إضافة إلى المعالجة الإحصائية.

#### 5. بالنسبة للنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة:

أ. أشارت دراسات (العرفج، 2000 - العبد اللات، 2003 - حمادة، 2004 - بسام إبراهيم، 2004) إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام التعلم المبني على أسلوب حل المشكلات مقارنة بالأسلوب الاعتيادي.

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

ج. توصلت دراسات (رؤى عبود، 2003 - لمياء الديوان، 2006 - نسيمه محبوبي، 2013) إلى أن التعلم بأسلوب حل المشكلات قد ساهم في تنمية المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) أكثر من الأساليب الأخرى (التضمين، التعاوني، الأمري).

إن معظم الدراسات السابقة ركزت على تقييم فاعلية أسلوب التعلم المبني على المشكلات، وعقدت دراسات أخرى مقارنات بين استخدام التعلم المبني على المشكلات والطريقة التقليدية في التدريس، وركزت دراسات أخرى على دراسة أثر التعلم المبني على المشكلات في الاتجاهات العلمية والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، كما ركزت دراسات أخرى على عينات من طلبة الصفوف الدنيا، والصفوف العليا وطلبة الجامعة.

## 6. 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 التعليمي.

- تتفق الدراسة الحالية في أداة الدراسة المستخدمة وهي اختبار ويرك للإبداع الحركي مع دراسة فاتح يعقوبي 2013.

## 7. اختلاف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

هذه الدراسة تميزت عن غيرها في كونها استهدفت معرفة فعالية البرنامج التعليمي المقترح في كرة اليد بأسلوب حل المشكلات في تنمية كل من مهارات التفكير الإبداعي الحركي (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية)، الصفات البدنية (السرعة، القوة، المرونة)، المهارات الحركية (التمرير، التنطيط، التصويب) لدى متعلمي الأولى متوسط خلال حصة التربية البدنية والرياضية، فالإختلاف يظهر في المتغيرات السابقة الذكر إضافة

إلى مجتمع البحث " الأولى متوسط"، وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في مجال اختيار العينة وفي منهجية الدراسة وتطبيق إجراءاتها.

# الجانب النظري

# الفصل الأول:

## التفكير الإبداعي الحركي

## تمهيد

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 التغيير 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 المتعلم يمكن أن تتم من خلال المناهج الدراسية المختلفة داخل المؤسسات التعليمية، والمناهج باختلافها تساهم في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى المتعلمين وتساهم في زيادة مهاراتهم في أنواع التفكير المختلفة إذا توفر لتدريسها الإمكانيات اللازمة.

فالمهارات الإبداعية الحركية 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 والأصيل، والذي تحتاجه التنمية الشاملة لمجتمعنا في القرن الحادي العشرين. في المجال الرياضي يمتاز المتعلمون فيما بينهم في المهارات الإبداعية الحركية بالدرجة، إذ ينتشر المتعلمون في حدين فمنهم من يكون أعلى إبداعاً وهو الذي يحصل على درجة عالية، ومنهم من يحصل على درجة أدنى في المجال نفسه، وبذلك يصبح المتعلم الذي يستطيع الإبداع الحركي هو من تتوفر عنده خبرات سابقة في المجال الرياضي فضلاً عن العوامل الذاتية والظروف البيئية الملائمة التي تسمح له بالتخيل الواسع والتعبير بحرية عن قدراته في المواقف التي تثير اهتمامه.

## 1. التفكير

## 1.1. تعريف التفكير:

طرح المربون والمهتمون بالتفكير تعريفات عدة لهذا المفهوم المهم وللمهارات الكثيرة المنبثقة عنه، فالتفكير 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 والذوق. والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة. وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حيناً وغامضاً حيناً آخر (بسام ابراهيم، 2009، 13) ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعاناً للنظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد، ولذلك فهو يتضمن استكشافاً وتجريباً، ونتائجه غير مضمونة، وعندما نفكر فإننا نقوم بمخاطرة محسوبة قد تكون ناجحة وقد تنتهي بإخفاق. ويبدأ التفكير عادة عندما لا يُعرف ما الذي يجب عمله بالتحديد (جروان فتحي، 1999، 33)، والتفكير مفهوم مجرد كالعدالة والظلم والكرم والشجاعة، لأن النشاطات التي يقوم بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، إن هذا التمييز ناتج عن تركيب الدماغ لدى الإنسان وتعقيده مقارنة مع تركيبه البسيط عند الحيوان (نايفة قطامي وآخرون، 2004، 14)، وما نشاهده ونلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير سواء كانت بصورة مكتوبة أو منطوقة أو حركية. كما عُرّف التفكير على أنه ما يجول في الذهن من عمليات تسبق القول والفعل، 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 (أحمد عبادة، 2001، 12).

## 2.1. مستوى التفكير:

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

## 1.2.1. التفكير الأساسي: هو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ

المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي والمتمثلة في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق،

مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة، المقارنة والتصنيف، وهي مهارات لا بد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.

### 2.2.1. التفكير المركب: يمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد، التفكير

الإبداعي، حل المشكلات، عملية صنع القرارات والتفكير فوق المعرفي (بسام ابراهيم، 2009، 19).

هناك فرق بين نوعين من التفكير، التفكير التقاربي Convergent ، والتفكير التباعدى 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 (إبراهيم عيد، 2000، 19).

## 2. الإبداع

تعريفه: تباينت وجهات النظر في مجال علم النفس التربوي حول تعريف الإبداع، فمنها من تفسره على أسس

معرفية (العمليات الذهنية، ووظائف الدماغ )، ومنها من تفسره على أسس سلوكية (أساليب التعزيز وأثرها في

إظهار النتائج الإبداعية )، وغيرها من الأسس والمداخل التي انطلقت منها نظريات الإبداع (عدنان العتوم

وآخرون، 2009، 129)، فالإبداع أسلوب من أساليب التفكير الموجه والهادف، يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف

علاقات جديدة أو يصل إلى حلول جديدة لمشكلاته، أو يبتكر أو يبتكر مناهج جديدة أو طرقاً جديدة أو

أجهزة جديدة أو ينتج صوراً فنية جميلة ( عبد الرحمن العيسوي ، 1991، 144 ).

فالشيء المبدع يكون دائماً جديداً مختلفاً عن المؤلف 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. إن الإبداع في مجال التعليم يقابله التفكير التباعدى الذي يستند إلى تعدد الإجابات في مواجهة التفكير

التقاربي الذي يستند إلى إجابة واحدة، والذي يعتمد على الذاكرة (محمد عبد الرحمن، 1996، 414). وتأسيساً

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 وأثره، فالعلاقة بينهما هي علاقة الشيء بأصله أو علاقة البداية بالنهاية.

ومن هذا المنظور سوف تتناول الدراسة الحالية الإبداع والتفكير الإبداعي على اعتبار أنهما وجهان لعملة واحدة؛ أو بمعنى آخر مفهوم واحد متصل.

### 3. التفكير الإبداعي

#### 1.3. تعريف التفكير الإبداعي:

يعد 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 يري أن التفكير الإبداعي من العمليات العقلية المتشابكة التي تتفاعل مع بعضها البعض في الموقف الواحد للتوصل إلى حلول عديدة تتميز بالحدأة للموقف أو المشكلة ومن أصحاب هذا الاتجاه "بول تورنس" وتلاميذه الذين يرون أن العملية الإبداعية الأساسية التي وضعها جيلفورد تشتمل على (الطلاقة، المرونة، والأصالة وهي مهارات متصلة وقد تشترك كلها في حل المشكلة الواحدة فلا نستطيع أن نعزل الطلاقة عن المرونة إلا إذا أردنا ذلك لتحديد مستواها عند شخص ما (سليمان محمد، 2004، 81)، ومنهم 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، الندرة، القيمة الاجتماعية وعدم الشيعوع، ويتناول فريق ثالث من العلماء التفكير الإبداعي من خلال العوامل العقلية التي تتدخل في تكوينه بشكل مباشر. وبناء على ذلك يمكن حصر التعريفات المختلفة للتفكير الإبداعي في المداخل التالية:

- العملية الإبداعية Creative Process.

- الإنتاج الإبداعي Product Creative.

## - سمات الشخص المبدع Characteristics of Creative Person.

غير أنه تجدر الإشارة إلى البدء بالتعريف اللغوي.

فالتعريف اللغوي للإبداع يعني أن الإبداع يأتي من بدع الشيء وابتدع أتى ببدعة؛ أي أوجده من لا شيء أو من العدم أو أنشأه من غير مثال سابق. والإبداع (عند الفلاسفة): إيجاد الشيء من عدم (المعجم الوجيز، 2000، 40).

وأصل الكلمة في الإنجليزية Creativity or Creativeness والفعل يخلق Create أصله اللاتيني Creare ومعناه القاموسي يخرج إلى الحياة، ويصمم ويخترع أو يكون سبباً (Elias A, 1994, 177).

## 1.1.3. تعريف 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 إن 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 (انشرح إبراهيم، 2003، 49) هي:

1. مرحلة الإعداد Preparation: التي تتضمن دراسة المشكلة بالاطلاع، التجربة والخبرة.
2. مرحلة الكمون أو الاختمار Incubation: التي تتضمن الاستيعاب لكل المعلومات والخبرات المكتسبة المكتسبة الملائمة وهضمها أو تمثيلها عقلياً .
3. مرحلة الإشراق أو الكشف أو الويض illumination: التي تتضمن انبثاق شرارة الإبداع وهي اللحظة التي تنبثق فيها الفكرة الجديدة.
4. مرحلة التحقق Verification: التي تتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة وتقييمها.

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 (حسن عيسى، 1994، 135).

أما الكمون ربما يقود دون أن يفتن 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 يفتن إلى الارتباط بينهما (حلمي المليحي، 1984، 114).

في حين أن مرحلة الإشراف تتوهج فيها الفكرة وتظهر فجأة بشكل جلي ومتربط مع الأحداث التي تسبقها، أو التي تكون مصاحبة لها، وعادة ما تكون هذه المرحلة مسبقة بسلسلة من الأفكار التي تم التعامل معها في المرحلة السابقة، وعلى الرغم من وجود جوانب لاشعورية لهذه العملية، إلا أن لها جانباً شعورياً خافئاً، مما يجعلها تبدو غير واضحة المعالم في البداية، ويجعل الإنسان يعي بالعلاقات ولكن بشكل غير واضح، وبعيداً عن متناوله بشكل مباشر، ويعقب ذلك حدوث التجلي، وانبثاق شرارة الإبداع (رمضان القذافي، 2000، 54).

ويرى 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. ولهذا يتفق كل من (عبد الرحمن العيسوي، 1991، 96) و(عبد المنعم الحفني، 1995، 29) 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 الأفكار المنتجة، وإعادة فحص محتواها، والنظر في مدى تماشيها مع قوانين المنطق العقلي وصلاحياتها للعمل، أو التنفيذ (رمضان القذافي، 2000، 54).

هناك وجهة نظر أخرى تصف عملية التفكير الإبداعي بأنها عملية صب عدة عناصر مترابطة في قالب جديد يحقق احتياجات معينة أو فائدة ما، وتعد قيمة هذه العملية بمقدار جدة وأصالة العناصر التي يشملها هذا التركيب (ليلى الصعيدي، 2007، 130).

تعد معرفة أستاذ التربية البدنية والرياضية 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 .

### 2.1.3. 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 في مذكرتها إلى أن التفكير الإبداعي هو " تلك العملية التي يقوم بها الفرد والتي تؤدي إلى اختراع شيء جديد بالنسبة إليه " (انشراح إبراهيم، 2003، 13). 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، وينتمي لهذا النوع من التعريفات تعريف "كالفن تايلور" C. Taylor (1965) الذي وضع خمس مستويات للتفكير الإبداعي (محمود عبد الحليم منسي، 1994، 36).

1. مستوى الإبداع التعبيري Expressive Creativity: يتمثل في الرسوم التلقائية، وفي التعبير المستقل دون

حاجة إلى مهارة أو أصالة أو نوعية الإنتاج.

2. مستوى الإبداع الإنتاجي Productive Creativity: فيه يتم تقييد النشاط التلقائي وضبطه وتحسين

أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة.

3. مستوى الإبداع الاختراعي Inventive Creativity: أهم ما يميز هذا المستوى الاختراع والاكتشاف

الليدان يضمن مرونة في إدراك علاقات جديدة وغير عادية بين مجموعات أجزاء كانت منفصلة من قبل.

4. مستوى الإبداع الانبثاقى Emergentive Creativity: يمكن الاستدلال على هذا النوع من الإبداع

بظهور نظرية جديدة أو قانون علمي، تزدهر حوله مدرسة فكرية جديدة.

5. مستوى الإبداع التجديدي Innovative Creativity : ويستدل على هذا النوع من الإبداع بقدرة الفرد

على التطوير والتحديد الذي يتضمن استخدام المهارات التصورية الفردية ويوضح (سيد خير الله، 1978، 5) أن

التفكير الإبداعي هو "قدرة الفرد على إنتاج يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة،

التداعيات البعيدة، وذلك كاستجابة لمشكلة، أو موقف مثير" في حين يرى (Joane P, 1993, 5) التفكير

الإبداعي على أنه " القدرة على إنتاج شيء جديد والخروج بمخزون من المعلومات التي ينتفع بها "، ويشير (محمد

عدس، 1996، 33) 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، وتتأني 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".

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 حركياً كما يمكن الحكم

على الجودة بالنسبة للفرد ذاته، أو بالنسبة للمجتمع وعلى ذلك فإن إبداع متعلم الأولى متوسط يكون جديداً

بالنسبة إليه حتى ولو كان معروفاً للأكبر منه، وهكذا يحدد التفكير الإبداعي في ضوء ما نتج عنه من ناتج.

### 3.1.3. تعريف التفكير الإبداعي على أساس السمات الشخصية:

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. وقد 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، دوافع واتجاهات الشخص المبدع أكثر ما تعتمد على مستوى قدراته العقلية (عفاف عويس، 1993، 19). كما يرى "جيلفورد" Guilford (1975) أن التفكير الإبداعي يعتمد على الأصالة، المرونة، الطلاقة والإحساس بالمشكلات.

تشير الدراسات إلى حصول المبدعين على درجات مرتفعة في الاختبارات التي تقيس عوامل المرونة، الطلاقة، الدينامية، الصراحة، الوضوح، حب الاستطلاع، الاستقلال الذاتي، إصدار الأحكام، الثقة بالنفس، التحلي بروح المرح والدعابة (رمضان القذافي، 2000، 109). لقد وصف (جيل شكور، 1994، 163) في مؤلفه الشخصية المبدعة على أنها تشمل ست سمات سيكولوجية مترابطة، ولكنها أيضاً متميزة، مضيفاً إلى ذلك أن الأفراد أو المبدعين قد لا يجوزون السمات الست كلها، إلا أنه كلما زاد نصيبهم منها كانوا أكثر إبداعاً، وهي كما يلي:

- نزوع قوي إلى الجماليات الشخصية.
- القدرة العالية على اكتشاف المشكلات.
- الحراك العقلي، أي القدرة على التفكير بمنطق المتضادات، والمتناقضات.
- الاستعداد للمخاطر من خلال البحث دوماً عن الإثارة.

- سمة الموضوعية إلى جانب البصيرة والالتزام .

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

يصف هوارد جاردنر (Gardner H, 1993, 34) التفكير الإبداعي من منظور تفاعلي Interactive

Perspective، فهو يعرف الشخص المبدع بأنه ”شخص يقوم بحل المشكلات وابتدع المنتجات ويعرف أسئلة

جديدة بصورة منتظمة في منطقة ما بطريقة تعتبر بالدرجة الأولى جديدة ولكنها تقبل حتماً في إطار ثقافي معين“.

وتأسيساً 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 مألوفاً وإن كان لا يمنع أن يكون

تكويناً جديداً لعناصر قديمة.

- بدون الأصالة والحدثة 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 ، ... وعلى ذلك يمكن القول أن التفكير الإبداعي لا يمكن عزله

وتجريدته 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:

يشير الأدب التربوي إلى أن التفكير الإبداعي يتضمن عددا من العناصر الرئيسية التي يمكن اعتبارها بمثابة مهارات التفكير الإبداعي، وهذه المهارات هي: الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، التفصيلات، وإعادة التحديد، ولقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن أغلب المكونات الأساسية للتفكير الإبداعي هي (الطلاقة Fluency)، (المرونة Flexibility)، (الأصالة Originality) (الكسندر روشكا، 1989، 59).

وصنف "جيلفورد" Guilford مهارات التفكير الإبداعي تحت ثلاثة فئات حسب ترتيب حدوثها في عملية الإبداع على النحو التالي: (محمود منسي، 1991، 241):

- مهارات تشير إلى منطقة القدرات المعرفية: وتشمل الإحساس بالمشكلات، وإعادة التنظيم والتحديد.

- مهارات تشير إلى منطقة القدرات الإنتاجية: وتشمل الطلاقة، والأصالة، والمرونة.

- مهارات تشير إلى منطقة القدرات التقييمية: وتشمل عامل التقييم بفروعه.

وستتناول الدراسة الحالية بشيء من التفصيل المهارات الأساسية المكونة للتفكير الإبداعي التي سوف يتم قياسها لدى المتعلمين على النحو التالي:

1.2.3. الطلاقة Fluency: يرى (تورانس Torrance) أن التلاميذ ذوو الطلاقة يأتون بالكثير من الأفكار

بالرغم من أنهم ليسوا أكثر التلاميذ كلاما وربما لا تكون بعض أفكارهم من النوع الجيد

(Torrance, E,P,1966,88). ويقصد 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" (فتحي جروان،

1999، 82).

وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة هي:

1.1.2.3. **الطلاقة اللفظية:** 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 (خليل معوض، 1995، 51).

2.1.2.3. **الطلاقة الفكرية:** وتشير 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" (رمضان القذافي، 2000، 42).

3.1.2.3. **الطلاقة التعبيرية:** وتعني "القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة الملائمة 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" (رمضان القذافي، 2000، 43).

4.1.2.3. **الطلاقة الارتباطية:** وهي "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" (خليل معوض، 1995، 51).

2.2.3. **المرونة Flexibility:** يرى محمود منسي أن المرونة هي "القدرة على تغيير الحالة الفعلية بتغيير الموقف" (محمود منسي، 1991، 241)، والمرونة عكس التصلب العقلي الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية محددة يواجه بها المواقف المتنوعة كما تعني قدرة الفرد على التفكير في أكثر من اتجاه، والتغيير بسهولة من موقف إلى موقف آخر... (زيد الهويدي، 2005، 28)، وهي القدرة على التفكير بطرق مختلفة أو بتصنيف مختلف عن التصنيف العادي والنظر للمشكلة من أبعاد مختلفة، وعرفها العدل على أنها: "درجة السهولة في تغيير

التفكير التي تميز الأشخاص المبتكرين من الأشخاص العاديين الذين يجمد تفكيرهم في اتجاه معين (عادل العدل، 1995، 192)، بينما يراها عبد الستار قدرة الفرد على توليد مجموعة من الاستجابات بين استعمالات غير مألوفة لشيء مألوف (إبراهيم عبد الستار، 1985، 41).

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، فنجد مثلاً يعمل نحلة، وردة، شبك، باب، قلم رصاص وغير ذلك، وعند تقسيم هذه الصور إلى فئات نجد أن النحلة والوردة تعتبر من فئة النبات، والشباك والشبك من فئة المعمار، والقلم من فئة الأدوات الكتابية، وهنا نلاحظ أن القدرة على الطلاقة سجلت (5) وحدات، والقدرة على المرونة سجلت (3) فئات. وكلما زادت القدرة على تنوع الفئات زادت القدرة على المرونة، وهو ما يجب تنبيه المتعلمين إليه، وتشجيعهم على تنوع وتغيير خططهم وأفكارهم كلما واجهوا شيئاً جديداً (علي لبن، 1996، 75). ويمكن التعبير عن المرونة في شكلين (رمضان القذافي، 2000، 47).

1.2.2.3. المرونة التلقائية: 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 يتحول 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.

2.2.2.3. المرونة التكيفية: تشير إلى القدرة على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة الموقف 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. ويلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات، بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع. تقاس درجة المرونة ” بعدد الأفكار البديلة أو المواقف والاستخدامات المختلفة أو الاستجابات التي ينتجها الفرد في زمن محدد لموقف معين أو مشكلة “ (سميرة عريان، 1995، 193).

3.2.3. الأصالة Originality: ”تعد الأصالة من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، والأصالة هنا بمعنى الجودة و التفرد“ (فتحي جروان، 1999، 84)، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى التفكير الإبداعي، وتشير الأصالة إلى ” القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير العادية، غير المباشرة أو الأفكار غير الشائعة، وذلك بسرعة كبيرة، ويشترط أن تكون مقبولة ومناسبة للهدف، مع اتصافها بالجدة “ (ابتسام السمحاوي، 1998، 196). وللحكم على عمل ما بأنه جديد أو أصيل لا بد 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 (رمضان القذافي، 2000، 48).

كذلك يجب التفريق بين الأصالة والطلاقة، ففي حالة طلب تقديم فكرة غير مطروحة أو غير مألوفة، فإن ذلك يدل على الأصالة، أما إذا كانت الفكرة في عداد الأفكار المعروفة، فتعتبر نوعاً من أنواع الطلاقة الفكرية، وتقاس 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 “ (سيد خير الله، 1981، 13).

3.3. النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي: لقد عاجلت مختلف المدارس والاتجاهات المهارات الإبداعية بمستويات مختلفة كل حسب اهتماماتها ومنطلقاتها، واعتمدت الباحثة في طرحها لهذا العنصر على المراجع التالية:

(ماجد عبيد، 2000)، (نايفة قطامي وآخرون، 2004)، (سناء حجازي، 2001)، (حنان المدهون، 2012)، (سيد خير الله، 1983)، (Maltzman L, 1960)، (أحمد قحطان، 2015)، (CROPLEY A, 1970)، (شاكر عبد الحميد، 1987)، (قاسم صالح، 1994)، (محمد غانم، 2011)، (كاظم عبد النور، 2005، 17)، (عبد الحلیم السيد، 1971، 210)، (عبد الكريم الخاليلة، 1997)، (هدى راجح، 1998). وفيما يلي عرض لأهم النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي ومدى استفادة الدراسة الحالية منها:

الجدول رقم (1): يوضح أهم النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي ومدى استفادة الدراسة الحالية منها

النظرية المفسرة	رواد النظرية	وجهة النظر المفسرة "المبدأ الأساسي"	النقد الموجه لها	مدى استفادة الدراسة الحالية من النظرية
1. نظرية التحليل النفسي	فرويد يونج أدلر	. تفسير الإبداع وفقا لمفهوم التسامي أو الإعلاء. . تؤكد على ربط الإبداع مع مجموعة الدوافع التي يحركها اللاشعور، فالإبداع طبقا لذلك يمثل شكل صحي من أشكال التعويض، وذلك باستخدام الدوافع اللاشعورية التي لم يمكن إشباعها في أهداف إنتاجية.	. افتقدت المنطقية وبالغت في تفسيرها للإبداع	. ضرورة حث المتعلمين على تنمية خيالهم وقبول أفكارهم من خلال تهئية البيئة المناسبة و المشجعة على الانغماس في التخيل الإبداعي
2. النظرية الارتباطية	مالتزمان ميدنيك	. تعرف الإبداع على أنه تجميع العناصر المترابطة في تشكيلات معينة لمقابلة الحاجات أو لتحقيق بعض الفائدة، وكلما كانت عناصر التشكيلة الجديدة متنافرة و غير متجانسة ازداد مستوى الإبداع. . تحتم بالقدرة على التفكير المنتج باستخدام عدد من الوصلات الارتباطية	. تبدو ميكانيكية ومتجاهلة لدور عوامل الشخصية ومكوناتها في عملية الإبداع	. توفير فرص للمتعلمين تتطلب فهم تجميع عناصر ارتباطية (متنافرة) بتركيبة جديدة أو مبتكرة و تعزيز تلك الاستجابات الجديدة
3. النظرية الجشطاطية	فرتهايمر كالمن	.الإبداع حسبها هو 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 تفاعلها مع بعضها	. تهئية الفرص المناسبة للمتعلمين للنظر إلى مكونات النشا المراد تعليمه ككل و إدراك العلاقات بينه، مع توفير فترات للتأمل والاسترخاء.
4. النظرية السلوكية	كروبيلي	. تفسر الإبداع من خلال تكوين علاقات أو ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويصل 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 آلية، فهي لم تطرح شخصية الفرد في نظرها.	. توفير وضعيات تعليمية تعكس الإبداع الحاصل من خلال نقل خبرات التعلم السابق إلى موقع المشكلة الجديد، أو من خلال المحاولة و الخطأ باعتبار التفكير الإبداعي أحد أنواع السلوك الذي يمكن تعلمه.
5. النظرية الانسانية	ماسلو روجرز	. يشتق الإبداع من الصحة النفسية السليمة والجوهرية للإنسان فهو يمثل محصلة التطور العقلي الكامل . الإبداع ليس مقتصرًا على العباقرة والناخبين فقط، بل يظهر كذلك لدى العاديين.	. اهتمت كثيرا بالجوانب الانسانية وأهملت الجوانب العلمية والمسائل الإجرائية الأخرى.	. مراعاة خلق جو إبداعي، واكتشاف مجال إبداع كل متعلم، وإتاحة الفرص الملائمة له لكي ينمو و يبدع وفق إمكاناته واستعداداته
6. النظرية المعرفية	جاردنر جانيه	يمثل الإبداع حسبهم طرائق الحصول على المعلومات ودمجها لغرض البحث عن الحلول الأكثر كفاءة. . تمثل البيئة الغنية بالتنبيهات مجالًا خصبا للإبداع.	. حسبها تقدم الخبرة بسهولة و بساطة يستثير مهارات التفكير الإبداعي فهي تعتبر أن كل متعلم سيكون مبدع	. توفير وضعيات تعليمية تعكس الإبداع الذي يحصل من خلال جمع المعلومات ودمجها بغرض التوصل للحل الأكفأ للوضعية المشكلة، بطرق فردية إبداعية تناسب تمثيل خبرات كل متعلم.
7. النظرية العاملة	جيلفورد سييرمان	. الإبداع من السمات التي تميز الأشخاص بعضهم بعضا تبعا للفروق الفردية بينهم . افتراض وجود قدرا من المهارات الإبداعية لدى المبدعين أكثر من غيرهم من الأفراد العاديين.	. توقفت عند العوامل العقلية للإبداع (الذكاء)	. اعتمدت الدراسة بشكل أساسي خاصة عند الكشف عن المتعلمين المبدعين انطلاقا من المهارات الإبداعية عند كل متعلم .

تأسيساً لما سبق تعتبر مجهودات "جيلفورد" في مجال الإبداع أكثر شمولاً بالنسبة لباقي النظريات الأخرى، فقد أسهمت تلك النظرية (العاملية) 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؛ ولكن قد أخذ على تلك النظرية أنها توقفت عند العوامل العقلية للإبداع .

كما أكد "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 الجودة (هدى راجح، 1998، 37).

تلخص الصباغ بعض الحقائق المتفق عليها عند جميع المدارس النفسية أهمها:

- أن الإبداع عملية وإنتاج: 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.
- أن هناك علاقة بين الذكاء والإبداع: فالفرد المبدع عادة يتمتع بدرجة من الذكاء - فوق المتوسط - ولكنه ليس من الضروري أن يكون الشخص الذكي مبدعاً.
- الإبداع مجموعة من القدرات: لها مكوناتها الخاصة ومقاييسها، أي أن الإبداع ليس قدرة واحدة بل هو مجموعة من القدرات النوعية.
- 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.
- الإبداع له مكونات رئيسية ثلاثة: أهمها (الطلاقة، المرونة، والأصالة).

- للظروف البيئية، الاجتماعية والحضارية أثر على تنمية وإظهار 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 (إيمان الصباغ، 1414 هـ، 27).

### 4.3. طرق تنمية التفكير الإبداعي:

يمكن تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين من خلال جملة من الأساليب والاستراتيجيات مثل:

- تهيئة بيئة غير تسلطية تتيح لهم حرية التعبير .
- استشارتهم للبحث عن علاقات جديدة بين الأشياء المختلفة .
- تشجيعهم على المخاطرة العقلية للتعبير عن أفكارهم وتجربتها.
- صياغة الأسئلة بطريقة تستدعي استجابات إبداعية.
- تشجيعهم على تقويم أنفسهم .
- حثهم على ممارسة الأنشطة المختلفة المرتبطة بالموضوعات التي يدرسونها.
- إثارتهم للبحث عن روابط بين الموضوعات التي يدرسونها، ولموضوعات أخرى في مواد أخرى.
- استخدام الأساليب التي تزيد الاهتمام بالحواس المختلفة عن طريق استخدام الوسائل المتعددة.
- استخدام أساليب تنمية التفكير الإبداعي مثل أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات، وأسلوب العصف الذهني والتعلم بالاكتشاف.

- عدم فرض نماذج أو قوالب فكرية أو أدائية معينة على الطلاب، وتوفير جو من الحرية (نبيل رمضان، 1998، 11).

### 5.3. قيمة التفكير الإبداعي وأهميته:

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. وهذا ما تظهره دراسة كل من جيلفورد (1965) Guilford؛ تورانس (1977) Torrance؛ حيث تؤكد على أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية وتطور الإنسانية وتقدمها أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى الأمم والشعوب ويرى محمد عبد الرازق أن التفكير الإبداعي مسؤول عن الحضارات الراقية التي توصلت إليها البشرية على مر العصور، فإننتاج 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، والفرد المبدع يقدم لنا إنتاجاً علمياً أو فنياً على مستوى عال يسمو بأذواقنا، ويجعلنا نقبل على الحياة، ويسهم في إثرائها بالعمل الجاد (محمد عبد الرازق، 1994، 6 - 7). كما أن قضية إدخال تعليم التفكير الإبداعي إلى المدارس إلى جانب أهميته العلمية والتربوية هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده 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: (عزيزة المانع، 1996، 27).

انتقال الاهتمام من دراسة الشخص الذكي إلى الشخص المبدع والعوامل التي تسهم في إبداعيته، وأصبحت تربية العقول المفكرة وتنمية التفكير الإبداعي غاية مستهدفة على مستوى المجتمع والتربية بمؤسساتها المختلفة وهدف مهم على مستوى مراحل التعليم المختلفة داخل هذه المؤسسات، كما تحول الاهتمام إلى التعليم الإبداعي الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرق مواجهة المشكلات وتقديم الحلول الإبداعية لها، اعتماداً على أن اكتساب

المعرفة العلمية وحدها دون اكتساب المهارة في التفكير الإبداعي يعد أمراً ناقصاً، فالمعرفة لا تُعني عن التفكير ولا 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 وإن الدراسات في موضوع التفكير الإبداعي من شأنها أن تساعد في التعرف على المبدعين الذين ينبغي على المجتمع إحاطتهم بالرعاية والاهتمام والتشجيع في المراحل المبكرة من حياتهم، كما أن حل هذه الدراسات تؤكد على أهمية تنمية المهارات 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 الاهتمام بإتاحة الفرص الكافية لإطلاق طاقات الخلق والإبداع لدى المتعلمين يسهم في بناء الذات السوية للمتعلم، لأن الكثير من النزعات العدوانية والرغبة في السيطرة أو الانسحاب من دائرة التفاعل الاجتماعي ينتج عن كبت حاجة المتعلمين إلى التعبير الإبداعي، بل إن "تورانس" يذهب إلى أبعد من ذلك فيقول إن ظاهرة التخلف في الدراسة والانصراف عن متابعة الدروس وعدم الالتزام بنظام حجرات الدرس يرجع إلى الكبت الحاد الطويل الأمد لطاقت الإبداع لدى المتعلمين، ويؤكد "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 وإدراجها ضمن أهدافها تقف خلف كثير من مشكلات الدراسة (عفاف عويس، 1993، 20). وأظهرت نتائج العديد من الدراسات أن سمات الصحة النفسية بمستوياتها ودرجاتها المختلفة ترتبط ارتباطاً موجباً بالمهارات الإبداعية (حسن عيسى، 1994، 102).

### 6.3. معوقات تعليم التفكير الإبداعي:

رغم أهمية إثارة التفكير في إنجاح العملية التعليمية التعليمية، ورغم الفوائد الكثيرة التي حددها المربون والمهتمون بالمناهج وطرق التدريس لتعليم التفكير ومهاراته المختلفة، إلا أن الإرث التقليدي الكبير من جانب من

يؤمنون بأن طرق التدريس القديمة تزيد المعرفة بدرجة أكبر، وأن استخدام طرق التدريس الحديثة التي تركز على طرح الأفكار والحوارات 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 ومعلومات على الورق من خلال الإجابة عن أسئلة الامتحانات التي تقيس الكم المعرفي المهم في الحياة.

إن مثل هذه النظرة التقليدية تمثل العائق الأكبر لإثارة التفكير وتمنع تحقيق الأهداف التي يسعى إليها المعلمون الذين يرغبون في تنمية التفكير لدى الأجيال الصاعدة حتى تستطيع التعامل مع عصر المعلوماتية الهائل من جهة ومع مشكلات الحياة التي أخذت في الصعوبة والزيادة والتعقيد من جهة ثانية (بسام إبراهيم، 2009 ذكره، 25). ولكن هذه النظرة القديمة ليست هي العائق الوحيد أمام تهيئة الظروف الملائمة للتفكير الفعال بل توجد عوامل عديدة أخرى تسهم في مجال الإعاقة وتتمثل في الآتي:

### 1.6.3. معوقات تتعلق بالمجتمع :

يرى وايتنج (Whiting) أن ثمة سدودا ثلاثة أمام التفكير الإبداعي هي: السدود الثقافية، السدود الانفعالية، السدود الإدراكية (أحمد عبادة، 2001، 20)؛ وفيما يتعلق بالسد الثقافي فقد لاحظ أن هناك إخلالا كبيرا جدا للعقل (الصواب) أو المنطق، وتأكيدا مستمرا على التنافس أو التعاون وأن الاتجاه نحو التطابق الثقافي أو المسايرة يجد من التفكير الإبداعي و يقيدده.

أما السد الانفعالي فيتعلق بخوف الأشخاص من الوقوع في الأخطاء، أو من كونهم أغبياء وهم يخشون من زملائهم المتفوقين ويبدون عدم الثقة في زملائهم بصفة عامة، وغالبا 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 السبب والنتيجة، وقد يجد صعوبة في تسجيل الأمور التي تبدو تافهة أمامه، والتي من المحتمل أن تكون ذات أهمية كبرى في المشكلة كما يظهر فيما بعد.

ويرى سيد خير الله في هذا الصدد أنه قد تكون ثقافتنا ثقافة معوقة للتفكير الإبداعي، فما زالت هذه الثقافة ضاغطة على الفرد، وعلى هذا الأخير أن يساير الجماعة التي ينتمي إليها وأن يساير آراء الكبار من حوله، وهكذا قد يعاني الشخص المبدع من الصراعات والمخاوف الناتجة عن الضغوط الثقافية مما قد يعيق تفكيره عن التجديد والإبداع (أحمد عبادة، 2001، 21).

في حين يرى عبد الستار إبراهيم في هذا الصدد أن المنظمات الاجتماعية العامة خاصة المنظمات التعليمية والجامعية لم تعد في الموقع الذي يتلاءم مع أهدافها العامة، ومن 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 كالهيبية، المركز، السلطان، الكسب المادي السريع، ويؤدي هذا أن يتولى الوظائف القيادية أشخاص ذوو خصائص لا تتناسب مع الأهداف والقيم لهذه المنظمات، ومثل هذا المناخ لا يؤدي إلى بلبله وإثارة الشك في قيم البحث والإبداع فحسب، بل يؤدي إلى تكوين قيم جديدة تكون لها قدرة أكبر في حصار النمو الإبداعي الفعال، أو تقبل القيم الإبداعية من الاطلاع على الدوافع التي تشجع في مجتمع فتؤدي إلى حصار الإبداع والحد من انطلاقه (عبد الستار إبراهيم، 1985، 199).

### 2.6.3. معوقات تتعلق بالأسرة:

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، وفي دراسة سيد صبحي (1975) وجد أن الاتجاهات الوالدية الخاطئة تربويا نفسيا (التسلط، الحماية الزائدة، الإهمال، إثارة الألم النفسي، التذبذب، التفرقة في معاملة الأبناء) تؤثر تأثيرا سلبا على مهارات الأبناء الإبداعية (أحمد عبادة، 2001، 15) وفي هذا الصدد يرى عبد الستار إبراهيم أن من العوامل التي تعوق التفكير الإبداعي لدى الأبناء اهتمام الأسرة الموجه نحو إثارة الذكاء وتشجيع التحصيل المدرسي المجرد والنجاح الأكاديمي أو المهني والتكيف العقلي لقواعد النجاح في المجتمع بشكل عام (عبد الستار إبراهيم، 1985، 166).

3.6.3. معوقات تتعلق بالمدرسة:

يلخص تورانس المشكلات التي يواجهها المعلم الذي يرغب في تشجيع التفكير الإبداعي عند المتعلمين

فيما يأتي: (أحمد عبادة، 2001، 19-20).

- قد يقترح المتعلمون حلولاً غير متوقعة للمسائل أو المشكلات مما يؤثر على تخطيط المعلم للدرس.
- قد يدرك المتعلمون علاقات لم يفتن 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 اختصاراً للوقت.
- ضغط الوقت ومشكلات الجدول المدرسي مما يعطل مناقشة جميع ما يطرحه المتعلمون من أسئلة.
- اتجاه المعلم إلى مكافأة سلوك المتعلم الذي يدل على الطاعة والإذعان والمسايرة.
- في بعض الأحيان البرامج الدراسية لا تعطي نواحي النشاط الإبداعي أهمية خاصة وتقتصر اهتماماتها على موضوعات الدراسة الأكاديمية التي يعالجها المتعلم بقصد الامتحان فيها، وليس بقصد إبراز إمكانياته الذاتية ونواحي تفوقه.

بينما يرى بسام عبد الله طه إبراهيم وجود أنماط سلوك أخرى تسهم في مجال الإعاقه هذا وتتمثل في الآتي:

- لا يزال الطابع العام السائد في وضع المناهج الدراسية لاسيما في صفوف المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية متأثراً بالافتراض الواسع الانتشار الذي مفاده أن عملية مراكمة كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين. وينعكس هذا الافتراض في أساليب التعليم الصفي التي تركز على حشو عقول المتعلمين بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين أو المحاضرة، كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والعامية والتدريبات المعرفية الصفية والبيئية التي تنقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد وتقويم وغيرها.

- لا تزال الفلسفة العامة للمدرسة ودورها في المجتمع، أهداف التربية، رسالة المعلم تركز على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدل التركيز على توليدها أو استعمالها، وفي معظم الصفوف يستأثر المعلمون بالكلام معظم الوقت دون الاهتمام بالأسئلة والنشاطات التي تتطلب إمعان النظر والتفكير، أو الاهتمام بإعطاء دور إيجابي للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها.

- تواجه الهيئات التعليمية والإدارية مشكلة كبيرة في تعريف التفكير وتحديد مكوناته بصورة واضحة تسهل عملية تطوير نشاطات واستراتيجيات فعالة في تعليمه، وذلك نظرا لكثرة التعريفات وتباين الاتجاهات النظرية في معالجة مفهوم التفكير.

- يعتمد النظام التربوي بصورة متزايدة على امتحانات مدرسية وعامة قوامها أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية، وكأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمنهاج وأهداف التربية، وعليه فإن القول بأننا نعلم للامتحان قد يعبر عن الواقع بدرجة كبيرة، إن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير شعار جميل نرفعه ونريده 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 (بسام إبراهيم، 2009، 25 - 26).

كل هذه العوامل السابقة تحد بطريقة أو بأخرى من عملية التفكير وتعوق 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 والحياتية في آن واحد .

#### 4. التفكير الإبداعي الحركي:

إن تنوع مهارات التفكير الإبداعية يتوقف على نوعية المعلومات التي يتصرف بها الإنسان ويتعامل معها، ويؤثر فيه الوسط الذي يتعامل معه، والوسائل 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 وإظهار التفوق " كما أن التنافس في بعض الألعاب أصبح متساويا مما جعل العلماء يسعون إلى تنمية المهارات الإبداعية لإظهار حركات جديدة تؤهل الرياضي للفوز" (وجيه محبوب، 1989، 35) .

لقد اهتم الباحثون بالتفكير الإبداعي الحركي في المجال الرياضي كونه يهدف إلى إظهار تنوع استثنائي وفريد في الاستجابات الحركية للحوافز، كما أن التفكير الإبداعي يمكن أن يتطور في المجال الرياضي من خلال العمل على تطوير الاستعدادات الخاصة التي تمكن الرياضي من أن يصل إلى الإبداع في الأداء، والتي بدورها يمكن أن تتطور من خلال توفر العوامل المناسبة، الفرص الجيدة والمتتالية، 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 وللمتعلم في مجال التعليم أن يرى الأداء ونتائج هذا الأداء بحيث يمكن أن يكون قادرا على إيجاد ما هو نافع وأصيل، كي يطور مهاراته الإبداعية الحركية، وعليه توجه الباحثون حاليا إلى اكتشاف المتعلمين المهوبين رياضيا الذين لديهم الاستعدادات والقدرات على الإبداع في الأداء الحركي، وتوجيه العناية لهم كي يقدموا أفكارا جديدة وأداء حركيا مبدعا، بهدف الارتقاء 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.

#### 1.4. تعريف التفكير الإبداعي الحركي:

يعد الإبداع الحركي مطلبا رئيسيا في الأنشطة والألعاب الرياضية على اختلاف أنواعها، ويظهر من خلال تعلم المهارات الرياضية الخاصة باللعبة وإتقانها، واقتزان الأداء بالتفكير أي القدرة على استدعاء المهارات والمعلومات التي تساعد على إظهار استجابة حركية إبداعية، كما يعد الإبداع الحركي كمهارة عقلية في مجال الحركة الذي بدوره يعتمد على المكونات (المهارات) الأساسية للإبداع وهي الطلاقة الحركية، المرونة الحركية والأصالة الحركية، فإذا ما تم تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين وتدريبهم على استخدامها تم تنمية الإبداع لديهم، فمعرفة

المهارات الأساسية للتفكير الإبداعي شيء هام للتمكن من توظيفها بصورة عملية في التدريس (هويدة ابراهيم، 2013، 9). و تعرف فائزة محمد سعيد التفكير الإبداعي الحركي على أنه "القابلية على إظهار تنوع استثنائي وفريد في الاستجابات الحركية للحوافز (لمياء الديوان، مرجع سبق ذكره، 16)، وعرفته (أميرة العاني، 1986، 45) بأنه "القابلية على إنتاج أكبر عدد من الاستجابات الحركية الجديدة والمتكونة من الطلاقة، المرونة، الأصالة، خلال زمن محدد والنابعة من التفاعل بين المتعلم وما يكسبه من خبرات تبعده عن التقليد في التفكير"، كما تعرفه (3، 1996، Wannan Wyrk) على أنه " القدرة على إنتاج استجابات حركية مختلفة تبعاً لمثير معين"، أما الديوان فتراه القدرة على تكوين أنماط جديدة للمهارات الرياضية المستمدة من الخبرة السابقة مع تجنب الطرق التقليدية في التفكير، لظهور إنتاج لحركات ومهارات غير شائعة يمكن أداؤها، على غرار رؤى التي تعتبره نوع من أنواع الإبداع يتميز بالنتائج الحركية للتفكير، ويرتبط بالأداء الحركي للطفل (هيثم الجبوري، 2012، 265).

#### 2.4. المهارات الإبداعية الحركية:

1.2.4. الطلاقة الحركية: هي إحدى المهارات الأساسية المهمة في الإبداع الحركي، وهي القدرة على إنتاج أفكار كثيرة وذات نوعية تكون قادرة على أن تميز قدرة المتعلم إذا ما قيست بأفكار الآخرين من زملائه في وحدة زمنية معينة وثابتة (حميدة عبيد، 2010، 4)، إن الأطفال ذوي الطلاقة الحركية يأتون بالكثير من الأفكار بالرغم من أنهم ليسوا أكثر المتعلمين كلاماً وربما لا تكون أفكارهم من النوع الجيد، ويعرفها جيلفورد على أنها صدور الأفكار بسهولة وهي تعني قدرة المتعلم على إنتاج استجابات حركية كثيرة يسجلها في وحدة زمنية معينة مقارنة بزملائه. ويراه عزت فضل على أنها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الحركات في زمن محدد (عزت فضل، 1993، 30)، بينما تراها لمياء الديوان " قدرة المتعلم على إنتاج استجابات حركية كثيرة يسجلها في وحدة زمنية معينة وثابتة" (لمياء الديوان، 1999، 30). وتضيف زكية كامل في تعريفها للطلاقة الحركية عامل الاختلاف في الحركات وعدم تكرارها حيث تعرفها بأنها قدرة المتعلم على أداء أكبر عدد ممكن من الحركات المختلفة في زمن محدد، بينما ترى منى عبد الحليم أن الطلاقة الحركية تعني قدرة المتعلم على أداء أكبر عدد ممكن للاستعمالات المختلفة

المناسبة لكل أداة في فترة زمنية محددة (حازم المرسي، 2010، 30). إن العناية بتنمية مهارة الطلاقة لدى المتعلم أمر لا بد منه إذ أن تنميتها يؤدي إلى تطوير بعض الصفات البدنية وبتيح فرصة للتفوق والإبداع في مجالات الحياة المختلفة ومنها النشاط الرياضي، مما يعكس بالتالي تعزيز الثقة بالنفس والشعور بالسعادة والرضا عن الأداء في الحركات التي يُطلب من المتعلمين ممارستها (حميدة عبيد، 2010، 7).

2.2.4. المرونة الحركية: يعرفها عزت فضل بأنها " القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الحركات المتنوعة في زمن محدد" (عزت فضل، 1993، 32)، كما يعرفها سعيد عبد الرشيد وفاتن عبد الحميد، بأنها قدرة المتعلم على التغيير والتنوع في الانتقال من فئة سلوك حركية إلى فئة أخرى مختلفة ومناسبة للمثير في فترة زمنية محددة، وتراها منى عبد الحليم على أنها قدرة المتعلم على تنوع الاستعمالات المناسبة لكل أداة، أي استعمالات تتسم بالتنوع وبمقدار زيادة الاستعمالات الفريدة تكون زيادة المرونة الحركية (ماجدة على رجب، 2000، 24). وتعني المرونة في التفكير أن يستطيع المختبر أن يغير في الفئة أو الزمرة التي يعطي حلولاً لها فإن وُجّه السؤال التالي: ماذا يمكن فعله بالطابوق فإن كان الجواب (... بناء مدرسة وبناء بيت) تكون من فئة واحدة ويحسب له درجة واحدة فقط أما إذا ذكر (بناء بيت، ضرب القطة بها ومطرقة لدق مسمار) فإنه سيحصل على ثلاث درجات لأن الإجابات شملت ثلاثة أعمال أو أغراض مختلفة فكر بها المختبر، وفي هذا الاختبار المرونة الحركية تعني أن يغير المختبر طريقة حركته في تعامله مع الأدوات (عبور الأطواق و الشواخص و...)، أي أن المرونة هي التغيير في الحلول الممكنة، ويعرفها جيلفورد بأنها القدرة على سرعة إنتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة من الأفكار ترتبط بموقف معين، كما أنها تعني القدرة على بناء استجابات حركية مناسبة للمهارات المعروفة وفقاً للحالات المستجدة وتغير بنائها عندما لا يبرهن شكلها السابق فعاليتها (فاتح يعقوبي، 2013، 58)، بينما تعرفها لمياء الديوان بأنها القدرة على بناء استجابات حركية مناسبة للمهارات الحركية المعروفة وفقاً للحالات المستجدة والتي تغير من بناء الحركة عندما لا يبرهن شكلها السابق فعاليتها (لمياء الديوان، 1999، 34).

3.2.4. الأصالة الحركية: من أجل أن يعد المتعلم مبدعا عليه أن يقدم شيئا غير مألوف أو غير شائع بين أقرانه وهو ما يجذبه ويلفت انتباهه لأن الإبداع هو القدرة على تقديم شيء جديد وأصيل، ولذلك في بحوث عديدة تعني الأصالة بشكل عام إنتاج ما هو غير مألوف، ويراها عزت فضل بأنها " القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الحركات النادرة في زمن محدد" (عزت فضل، 1993، 32)، بينما تراها زكية كامل بأنه قدرة المتعلم على أداء حركات تتميز بالندرة، وغير شائعة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة في زمن محدد، وتشير إليها منى عبد الحلیم على أنها قدرة المتعلم على أداء استعمالات أصيلة غير شائعة وقليلة التكرار داخل الجماعة (حازم المرسي، 2010، 31)، بينما تعبر عنها لمياء الديوان بأنها " الانفراد بإنتاج الاستجابات الحركية غير المألوفة للمتعلم مقارنة ببقية زملائه في الصف" ( لمياء الديوان، 1999، 36). فالأصالة الحركية هي قدرة المتعلم على إصدار أو إنتاج استجابات أو حركات جديدة أو نادرة أو غير شائعة متميزة عن ما يصدر أقرانه إذا ما وضعوا جميعهم في موقف حركي أو رياضي واحد في الوقت نفسه (عدنان السوداني، 2013 ، 115)، ويجدد (عدنان العتوم وآخرون، 2011، 145) مهارات التفكير الإبداعي الحركي والمتطلبات القبلية لتعلم كل مهارة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (02): يوضح المتطلبات القبلية للمهارات الإبداعية الحركية.

المتطلبات القبلية	المهارة الإبداعية الحركية
<ul style="list-style-type: none"> <li>- القدرة على إنتاج أكبر عدد من الحركات</li> <li>- القدرة على توليد البدائل</li> <li>- القدرة على حل المشكلات</li> <li>- القدرة على التعامل مع الاحتمالات</li> </ul>	الطلاقة الحركية
<ul style="list-style-type: none"> <li>- القدرة على تغيير أسلوب التفكير</li> <li>- القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف</li> <li>- القدرة على التفكير بالبدائل</li> <li>- القدرة على إنتاج الاحتمالات</li> </ul>	المرونة الحركية
<ul style="list-style-type: none"> <li>- القدرة على عدم تكرار أفكار الآخرين</li> <li>- القدرة على التفكير الشعبي</li> <li>- الابتعاد عن المألوف</li> <li>- القدرة على إعطاء حلول جديدة.</li> </ul>	الأصالة الحركية

#### 3.4. مراحل التفكير الإبداعي الحركي:

مراحل العملية الإبداعية في المجال الرياضي في أغلب الأحيان تتم بالشكل التالي:

1.3.4. مرحلة الاحساس بالمشكلة: فيها يظهر الشعور لدى المتعلم (الرياضي) بوجود مشكلة تتطلب حلا لها.

2.3.4. مرحلة تحديد المشكلة: فيها يحدد المتعلم (الرياضي) إطار المشكلة لأجل البحث فيها، وتشير بعض

الدراسات إلى أن المتعلمين الذين يخصصون جزءا أكبر من الوقت لتحليل المشكلة وفهم عناصرها قبل البدء في

حلها هم أكثر إبداعا من أولئك الذين يتسرعون في حل المشكلة (ثائر غباري، خالد أبو شعيرة، 2014، 221).

3.3.4. مرحلة جمع المعلومات: فيها تجمع المعلومات والحقائق المتعلقة بالمشكلة، والاستفادة من الخبرات السابقة التي تمكن المتعلم من تناول موضوع الإبداع أو تحديد المشكلة، إن أي فعل إبداعي يستلزم تحضيراً عاماً وخاصة يرتبط بالمشكلة المبحوثة مباشرة وهي الخلفية المعرفية الشاملة المتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه المتعلم، وفسرها "جوردن" (Ghorden) بأنها مرحلة الإعداد المعرفي والتفاعل معه، ومن النادر أن يتوصل أحد إلى اختراع إبداعي دون اجتياز هذه المرحلة الصعبة (فيصل الشويلي وآخرون، 2016، 46).

4.3.4. مرحلة الفرضيات: فيها تقترح الحلول الحركية، وهي نوع من الاستبصار الناجم عن المراحل السابقة، إذ يقوم المتعلم بإعادة تنظيم العلاقات، الأفكار والحركات وصولاً لحل المشكلة (فارس الأشقر، 2011، 80).

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

6.3.4. مرحلة التقييم: فيها يتم اختبار النتائج للتأكد من صحتها وذلك بالمقارنة بين ما يجب أن يتم وما تم فعلاً بالنتيجة .

#### 4.4. العوامل المؤثرة في الإبداع الحركي

يتأثر الإبداع الحركي بجملة من العوامل والمؤثرات هي:

- كمية المعلومات المتوفرة لدى المتعلم (الرياضي) ونوعها فيما يتعلق بمهارات اللعبة، الخصم والمواقف التي يتعرض لها.
- تحليل الأداء واستدعاء المعلومات المناسبة في الوقت المناسب.
- سرعة اتخاذ القرارات والتصرف السليم.
- تنفيذ الواجبات المنوطة بالمتعلم (الرياضي) واستيعاب مكونات وعناصر الموقف واختيار البدائل وحسن التصرف. ويعد درس التربية البدنية والرياضية الحجر الأساس في بناء وتطوير قدرات المتعلمين البدنية،

الحركية، المهارية، المنافسة، التفكير، الإرادة، ... ويؤدي المعلم دورا كبيرا في تهيئة الأجواء التي تسهم في

خلق المتعلم الرياضي المبدع وذلك من خلال:

- تشجيعه على المحاولة تلوى الأخرى للوصول الى الأداء المتقن.
- اعطائه مجالا اوسع من الحرية في التحرك والأداء.
- تعويد المتعلمين على احترام قدراتهم ومواهبهم.
- تشجيع المهارات، القدرات، الإمكانيات وإثارة اهتمام المتعلمين.
- تعويد المتعلمين على تقبل الخطأ، مواجهة الإخفاق، التكرار للمحاولات و بث الثقة في نفوسهم.
- تحفيز المتعلم (الرياضي) وتشجيعه عند أدائه للمهارة بصورة متميزة.
- احترام أفكار المتعلمين واستفساراتهم واستجاباتهم مهما كان نوعها.
- استثمار كل الإمكانيات والموارد التي تتوفر عليها المدرسة لتطوير القدرات.
- تشجيع فرص التعلم الذاتي والمناقشات الحرة البناءة واستثمار دوافع المتعلمين للإبداع.

#### 5.4. تنمية التفكير الإبداعي الحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية :

تلعب التربية البدنية والرياضية دورا مهما وحيويا في تنمية الإبداع الحركي لدى المتعلم خلال جميع مراحل التعليم؛ من رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية، لأنها تتناول المتعلم من جميع النواحي العقلية، البدنية، المهارية، النفسية والاجتماعية، وهي بما تشمله من أنشطة مميزة وكثيرة فهي تساهم في توجيه المتعلم التوجيه السليم من خلال إتاحة الفرصة أمامه لتطوير المادة العلمية الخاصة بتعلم المهارة الحركية، والتفكير الحر في المشكلة الحركية وكذا إتاحتها الفرصة لوضع تصورات للمهارات الجديدة المتعلمة، وتدريبه على إنتاج المعرفة الحركية وتطويرها، فهي تساعده على تنمية مهارات التخيل والإبداع، إذ تفتح أمامه الباب لإبداع طرق تعلم جديدة تساعد على النجاح في أداء المهارات الحركية، وأدوات بديلة مساعدة في التعلم، وبعض الحلول التي لم تطرأ على الذهن من قبل. فأنشطة التربية البدنية والرياضية المختلفة تحتوي على أنشطة استكشافية تساهم في تنمية القدرة على الاكتشاف

واختبار الحلول التي تساهم في الأداء الحركي السليم من قبل المتعلم لا من خلال أفكار المعلم، تلك الأنشطة التي تساهم في النهوض بالمتعلم إدراكيا ومعرفيا وتُعزز القدرة على الحوار والنقاش في محتوى النشاط، كما تساعد على إثارة المنافسة على المستوى الفردي أو الجماعي، والنهوض بالتفكير العلمي السليم والرد على تساؤلات المتعلم من خلال منحه الفرصة الكافية لاكتشاف جميع إمكانياته ومهاراته الإبداعية وتنميتها (مكارم حلمي أبو هريجة وآخرون، 2007، 64)، هذا من جهة ومن جهة أخرى تساعد المعلم على تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها والتي تمثل بدائل مختلفة للمشكلة، واكتساب الطلاقة وإنتاج العديد من البدائل لحل المشكلة، وإظهار الأصالة عن طريق إنتاج الأفكار المتميزة بإضافة فكرة أو مجموعة من الأفكار والقيام بقفزات عقلية، إضافة إلى دمج وتركيب أجزاء المهارة ورؤية العلاقات وربط الأجزاء لتكوين الكل، وابتكار صور واضحة قوية وحية لأداء المهارة واستخدام الخيال لتصوير البدائل وتوقع النتائج (مكارم حلمي أبو هريجة وآخرون، 2007، 54).

#### 6.4. معوقات التفكير الإبداعي الحركي في النشاط الرياضي:

تنوع معوقات المبدعين الرياضيين والتي تقف حجر عثرة أمامهم منها ما يرتبط بالأسرة والمدرسة كمؤسستين تربويتين يرتبط بهما الناشئ منذ الصغر، وبعد ذلك يأتي النادي الرياضي الذي يتربى فيه الناشئ حتى يكبر ويصبح لاعبا معروفا، وفي هذا النادي تظهر المعوقات واضحة ممثلة في المدرب الرياضي وامكانيته في اكتشاف المواهب وتنميتها وكيف يكون عقبة في طريق المبدعين الرياضيين، وكذلك الامكانيات المادية والبشرية والرعاية الصحية وأيضا البرامج التدريبية المنفذة بما يناسب قدرات اللاعبين وكيف تكون عقبة في سبيل الابداع الرياضي وحماية المبدعين منهم، وسوف نوجز هذه العوامل فيما يلي:

1.6.4. **المدرّب:** غالبا ما يحتل المدرّب الرياضي في نفوس لاعبيه مكانة عالية، كما تظهر أهميته في الدور الذي يلعبه لتحقيق الفوز، وإذا ما لاحظنا أنواع المدرّبين في مختلف الملاعب لوجدنا أصنافا عديدة ومختلفة من هؤلاء المدرّبين يختلفون فيما بينهم في الصفات البدنية والسمات الشخصية والخلقية

والجوانب الاجتماعية، وبطبيعة الحال هذه الاختلافات في مختلف الجوانب سوف تؤثر على اللاعبين لأن المواهب تكون تحت رعاية المدرب، ومن هؤلاء المدربين من يستعمل أساليب السيطرة والعنف والديكتاتورية سبيلا ضد اللاعبين لكتبهم ومنعهم من التعبير عن أنفسهم.

2.6.4. الامكانيات المادية والبشرية: إن الأجهزة والأدوات الرياضية تشكل عبئا على خطة النشاط الرياضي وعمليات تنفيذه ومدى الوصول للهدف المطلوب فإذا ما توفرت هذه الإمكانيات كانت أحد عوامل النجاح وإذا لم تتوفر هذه الامكانيات فسوف تكون أساس الفشل ولا تساهم في الارتقاء بقدرات اللاعبين وستكون معوقا لظهور المبدعين في النشاط الرياضي الممارس، إلى جانب الأجهزة توجد الأيدي العاملة.

3.6.4. الإدارة: نشاط يتغلغل بدرجة كبيرة في معظم جوانب حياة الانسان مع الوضع في الاعتبار بأنها وسيلة غاية، ومن ثم فإن الإدارة يمكن أن تأخذ طابعا فرديا أي يمكن تطبيقها على حياة الفرد ذاته فيقال أن هذا الفرد يدير شؤونه بنفسه أي يسعى إلى تحقيق أهدافه بأسلوب معين بعيدا عن العشوائية ويمكن للإدارة أن تسير بصورة جماعية، إن تنفيذ عمل ما دون تخطيط علمي ودون تنظيم وتوجيه ومتابعة ورقابة لمجهوداتهم لا يمكن أن يحقق أي أهداف لذا وجب معرفة من سيدير ومن الذي سيُدار.

4.6.4. البرنامج التدريبي: البرنامج التدريبي عبارة عن مجموع العمليات المطلوب تنفيذها أثناء التدريب بشرط أن يراعى ميعاد لبدء وإنهاء هذه العمليات وفق زمن محدد وهدف واضح، وهذه البرامج إذا صيغت بطريقة صحيحة و زُويعت فيها جميع الحالات فإنها تكون أداة نجاح وراقي للاعب واظهار إبداعاته الرياضية، أما إذا كانت هذه البرامج موضوعة بطريقة عشوائية لا تراعي خصائص الأفراد الموضوعه لهم وكذا الامكانيات المتاحة وكذا قدرات هؤلاء الأفراد الموضوعه لهم فإنها ستكون معوقة.

5.6.4. الرعاية الصحية: الصحة هي تلك الحالة التي يكون عليها الجسم البشري وفيها تتوازن جميع وظائفه مع عوامل البيئة الخارجية حيث يخلو هذا الجسم من التغيرات المرضية، فإذا لم تراعى هذه الجوانب فإنها ستكون عاملاً معيقاً للاعب لإظهار إبداعات اللاعب في الميدان (يحي الحايوي، 2004، 159-167).

## خلاصة:

مما سبق نستطيع القول أن أنشطة التربية البدنية والرياضية تستطيع أن تسهم في تنمية المواهب وصقلها وإظهار إبداعاتهم بما يخدم المجتمع، لأن الموهبة التي تظهر من خلال النشاط الحركي لا بد أن تُنمى ويتم تطوير الطاقات الإبداعية الحركية لديها وتقديم العون لها، فمن خلال النشاط الحركي تظهر المهارات الإبداعية وتتطور، حيث يتيح لممارسيه فرصة الإبداع وإضافة حركات جديدة، مبتكرة وغير مألوفة لكي يظهر الإبداع في الأداء، فطبيعة النشاط الحركي تحرر من الضغوط، عن طريق الحركات والتعبير عن الشعور الداخلي وبالتالي ينجح عنها قدر كبير من التحرر، كذلك الإبداع يتطلب الحرية والانطلاق في التفكير حتى يستطيع الفرد أن يعبر بصدق عما بداخله.

## الفصل الثاني:

أسلوب حل المشكلات في

تدريس التربية البدنية والرياضية

## تمهيد

كثرة المشكلات التي يواجهها الفرد في مسيرة حياته تدعوه إلى اكتساب المعارف، الاتجاهات والمهارات التي تمكنه من حل تلك المشكلات، لذا كان من الضروري، ومن واجب المعلمين مساعدة متعلميهم على امتلاك مهارات حل المشكلات، وإتاحة الفرصة لهم، لكي يطوروا مهارات التفكير المتنوعة، وتوظيفها في حل المشكلات، وتحقيق التوازن النفسي في المواقف التي يواجهونها، معتمدين في ذلك على أنفسهم وقدراتهم الذاتية، وتعتبر عملية حل المشكلات من بين العمليات المعرفية الصعبة وهي تستغرق وقتاً لسد الفراغ بين الوضعية الابتدائية والوضعية الهدف، وما أسلوب حل المشكلات إلا نمطاً هاماً من الأساليب المعرفية وهي تعد نوعاً من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية في معالجة الموقف المشكل ومحدداته، وخاصة تلك المشكلات الجديدة عليه.

## 1. أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية:

كثيراً ما يشيع استخدام مصطلح أسلوب التدريس أو طريقة التدريس الأمر الذي يؤدي إلى تداخل المصطلحات مع مصطلح الاستراتيجية لهذا ارتأت الباحثة توضيح الفرق بين المصطلحات الثلاثة.

## 1.1. طريقة التدريس (Teaching method):

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 تطور الفكر التربوي أخذت الطريقة مفهوم آخر بأنها: عبارة عن أسلوب مدروس من أساليب العمل يستخدمه المعلم لإدارة وتهيئة وتوجيه نشاط المتعلمين توجيهها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم (محمود عبد الكريم ، 2006، 226) .

يري أبو النجا عز الدين أن الطريقة هي الوسيلة للوصول إلى هدف معين وهي الكيفية أو الأسلوب الذي يعتمد عليه المعلم في عملية التربية والتعليم، وتشمل الوسائل والنظم والأساليب التي يتبعها المعلم لاكتساب المتعلمين معارف ومعلومات بأقل جهد وأسرع وقت ممكن (أبو النجا عز الدين، 2000، 16) .

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 إلى تعلم الطلاب بأيسر السبل (نوال شلتوت، ميرفت خفاجة، 2002، 71).

## 2.1. 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" (كوثر كوجك، 2002، 301)

والاستراتيجية حسبها تشير إلى خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهدافاً معينة وتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها وتصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية، يوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذ الاستراتيجية وتحول كل خطوة من خطوات الاستراتيجية إلى تكتيكات أي إلى 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 وتتضمن الاستراتيجية الآتي:

- اختيار الأساليب والإجراءات التي تتيح الوصول للأهداف المحددة .

- وضع الخطط التنفيذية وتنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك .

وهي 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 (نوال شلتوت، ميرفت خفاجة، 2002،

.(115).

### 3.1. أسلوب التدريس (Teaching style):

توضح نوال شلتوت، ميرفت خفاجة أن أسلوب التدريس يقصد به مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم

والمفضلة لديه (نوال شلتوت، ميرفت خفاجة، 2002، 71)، 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 (إبراهيم

الحميدان، 2005، 65). وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم، بشخصيته، ذاتيته، بالتعبيرات

اللغوية، الحركات الجسمية، تعبيرات الوجه، الانفعالات، نغمة الصوت، مخارج الحروف، الإشارات، الإيماءات

والتعبير عن القيم، وهي تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين (عفاف مصطفى، 2014، 191).

وعليه 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 والرياضية، والتي استعملت لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية، يتفق كل من موستن وأشوارث ( Mosston & Ashwarth) وجويس هارسون (Joyce Harriso) على أن ميدان التربية البدنية والرياضية، قد قدم مجموعة من أساليب التدريس الخاصة بتعليم المهارات الحركية والتي تحقق العديد من الأهداف التربوية، إذ توفر العديد من الفرص لكي يتعلم كل متعلم حسب قدراته، إمكانياته، استعداداته، حاجاته وميوله المختلفة، كما أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وأساليب التدريس المتداولة في تعلم المهارات الحركية في التربية البدنية والرياضية عددها عشرة أساليب، تبدأ بأسلوب التدريس بالأمر وتنتهي بأسلوب التدريس بالتعلم الذاتي ( Joyce M & others, 1995, 214). حسب موستن وأشوارث ( Mosston & Ashwarth) التدريس عبارة عن سلسلة من اتخاذ القرارات، التي لها علاقة مباشرة مع مجموعة من العناصر والمتغيرات منها؛ المتعلم، المادة العلمية المدرسة، المحيط التعليمي، بالإضافة إلى العلاقة التفاعلية بين هذه العناصر، فالعملية التعليمية التعلمية حسب هؤلاء هي نتيجة مباشرة لعلاقة تفاعلية دائمة ومستمرة بين قرارات المعلم وقرارات المتعلم.

## الجدول رقم (03): يوضح أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية

الرقم	أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية
01	أسلوب التدريس بالأمر، العرض التوضيحي، الشرح والنموذج
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 بالاكشاف
07	أسلوب حل المشكلات
08	أسلوب التدريس بمخطط فردي
09	أسلوب التدريس بتلقين المتعلم
10	أسلوب التدريس بالتعلم الذاتي

(Mosston M, Ashwarth S, 2002, 08)

## 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، وأصبح لازماً على التربية الحديثة أن تعتمد استراتيجيات بيداغوجية جديدة، تقدم للموقف التعليمي التعليمي برامج فعالة مهامها دينامية، تمكن المتعلمين من اكتساب آليات تفكير جديدة في حل المشكلات التي تعترضهم بدلا من مجرد حشو أدمغتهم بالحقائق والمعلومات.

فالمتعلم الذي لا يستطيع فهم حركة ما فهو يواجه مشكلة، وهكذا كلما كان هناك هدف يريد المتعلم تحقيقه ولكن 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.

وقبل الإسهاب فيما يخص هذا الأسلوب ارتأت الباحثة التطرق أولاً لمعنى المشكلة، وحل المشكلة، لتقريب

الفكرة أكثر للقارئ ثم التعريف بالأسلوب، مميزاته، مبررات استخدامه في مجال التربية البدنية والرياضية.

## 1.2. تعريف المشكلة:

كثيراً ما يواجه الفرد صعوبة في تحقيق هدف ما في حياته العامة والخاصة، وتؤدي 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، ويبدأ بالتفكير لذلك.

- أن يبحث الفرد باستمرار وإصرار مع المزيد من المعلومات والوسائل التي تزيد من كفايته لإنجاز العمل

ولذلك فالعوامل التالية تعتبر دليلاً لوجود مشكلة (محمد شوقي، د ت، 99).

- أن ينوع الفرد لتحقيق هدف واضح المعالم.

- أن يوجد هناك عائق يحول بين الفرد وهدفه.

- أن يقوم الفرد بمحاولات عديدة للوصول إلى الهدف ولكنها غير كافية مما يدفعه إلى العمل دون تردد.

فالمشكلة تمثل موقفاً أو سؤالاً يمثل تحدياً للفرد ويتطلب حلاً (زيد الهويدي، 2008، 242)، يعرف فكري

حسن ريان المشكلة بقوله: "حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف (وضعية) قد يكون مجرد سؤال مجهولون

الإجابة عليه، أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة عليه، ويشعرون بالرغبة في الوقوف على الإجابة الصحيحة"

(محمد حثروبي، 2002، 54). وتعرف المشكلة بوجه عام على أساس أنها حالة يشعر فيها المتعلم بأنه أمام موقف

مثير يجهد الإجابة عنه، ويرغب في معرفة الإجابة الصحيحة، وهكذا يمثل الموقف المشكل مشكلة لمتعلم ما إذا

كان على وعي بوجود هذا المشكل ويعترف بأنه يتطلب عملا ما، ويحتاج إلى القيام بإجراء ما ويقوم به، ولا يكون الحل جاهزا في جعبته (عايش زيتون، 2004، 151).

### 1.1.2. أنواع المشكلات:

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

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

### 2.1.2. شروط اختيار المشكلة:

يشترط في المشكلة المختارة للدراسة ما يلي:

- أن تكون المشكلة مرتبطة بحياة المتعلمين وتحدياتهم.
- أن تكون المشكلة ذات أهمية.
- أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين وقدراتهم.
- أن لا تكون تافهة لدرجة ينصرف عنها المتعلمون (أحمد اللقاني، عبد الجواد أبو سنينة، 1999، 133).
- أن تكون مناسبة لمستوى تفكير المتعلمين، بحيث تستثير أفكارهم، وتحدي قدراتهم، وتستدرجهم إلى حلها.
- أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس، ومتصلة بحياة المتعلمين وخبراتهم السابقة.
- أن تكون مشتقة من الأهداف الصفية التي يضعها المعلم لدرسه، وبالتالي فهي مشتقة من الأهداف

العامة للمادة الدراسية، ومنسجمة مع الأهداف العامة للمدرسة، والتي تتحقق في ضوء فلسفة خاصة للتربية في المجتمع (عبد الرحمن جامل، 2002، 139).

- أن تكون المشكلة متناسبة مع المجتمع الذي يعيش فيه المتعلمون فهي منهم ولهم ولا انفصال بين يحس به المعلم وما يشعر به المجتمع ككل .

- أن تتناسب المشكلة مع الظروف المادية للمدرسة وتجهيزاتها المتوفرة، والتي يحتاج إليها المتعلمون أثناء اتباعهم لخطوات حل المشكلة، فلا فائدة من طرح مشكلة تحتاج إلى توفر أجهزة مخبرية لاختبارها وهي واقعياً غير موجودة. (سلمى الناشف، 1999، 75).

و يمكن إضافة الشروط التالية حسب (ردينة الأحمد، 2001، 96) كما يلي:

- يجب أن تكون المشكلة واقعية، نات صلة بالبيئة المحيطة بالمتعلمين، وتكون مهمة وذات قيمة حقيقية بالشكل الذي يدفع المتعلمون إلى الاهتمام بها، والسعي إلى إيجاد الحل الصحيح لها.

- أن تكون المشكلة مرتبطة بموضوع الدراسة، وبحاجات المتعلمين ودوافعهم، وتتفق مع ميولهم، مما يدفعهم إلى الاهتمام بها.

- أن تكون المشكلة المختارة ذات معنى واضح ومقصود بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء، لكي يتمكن الجميع من المشاركة في دراستها وبحثها وتحليلها، وإيجاد الحل المناسب لها .

- أن تكون المشكلة المثارة متناسبة مع مستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية، لأن المشكلة إذا كانت أعلى من قدراتهم، سوف تولد لديهم الإحباط وتدفعهم إلى عدم الولوج بالمادة الدراسية، وإذا كانت المشكلة أقل من قدراتهم فإنهم سوف لا يرقون بالمادة العلمية، ولا بقدرات المعلم.

## 2.2. تعريف حل المشكلة:

يشير محمد الصالح حثروبي في مؤلفه أن حل المشكلة هو « طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف

معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقاً للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل

حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته، وبتوجيه من المعلم، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة» (محمد حثروبي، 2002، 83).

وقد أكد التربويون الأمريكيون على حل المشكلة مثل "جون ديوي" الذي أشار إلى ضرورة قيام المتعلم بالعمل بنفسه عن طريق حل المشكلة، لإتقان المهارات والخبرات المتعددة اللازمة له في حياته، ويعرف جون ديوي المشكلة بأنها: "حالة حيرة وشك وتردد، تتطلب بحثا أو عملا يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى الحل" (Dictionnaire de la philosophie، 1984، 66).

يعتبر حل المشكلات من أعقد النشاطات الإنسانية، إن لم تكن أعقدها على الإطلاق، فهو عملية نشاط عقلي عام، لأنه يحتوي على عمليات عقلية كثيرة ومعقدة مثل: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، الاستبصار والتعميم، وغير ذلك من العمليات العقلية، الانفعالية والمهارية المتداخلة، لذلك فليس غريبا أن يكون التفكير والتطور السريع والمتلاحق في العلم والمعرفة، نتيجة لمواجهة المشكلات وحلها (علي مذكور، 1998، 243). ويعرف على أنه نشاط حيوي يقوم به المتعلم ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كُلف بأداء واجب (عيسى العوفي، عبد الرحمان الجميدي، 2010، 138)، فهو الطريقة التي يستخدم فيها المتعلم المعلومات والمهارات التي اكتسبها سابقا لمواجهة متطلبات الموقف الجديد (زيد الهويدي، 2008، 242)، ويصف فريديريك بل حل المشكلات كنوع من التعلم ذي مرتبة عليا أكثر تعقيدا من تعلم المفاهيم والقواعد والمبادئ حيث إن كلا منها - المفاهيم والقواعد والمبادئ - تعد متطلبات قبلية لحل المشكلات، وذلك لأن المتعلم يحاول عند حل المشكلات أن ينتقي ويستخدم القواعد التي سبق أن تعلمها كي يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة (عبد الواحد سليمان، 2011، 304). أما ستيرنبرغ (Sternberg) يعرفه على أنه عملية يسعى المتعلم من خلالها إلى تخطي العوائق التي تقف في طريق الحل أو الهدف (عدنان العتوم، 2012، 267).

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

- المعرفة السابقة للمتعلمين تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلة الجديدة، لذلك على المعلم أن يتأكد من معارف طلبته السابقة، ومدى خبراتهم التراكمية في تحضير تطبيقاته ونشاطاته الهادفة لتنمية مهاراتهم في حل المشكلات.

- تتضمن كل مشكلة بعدا انفعاليا لا بد أن يأخذه المعلم في الاعتبار في تعليمه لمهارات أو استراتيجيات حل المشكلات، فإذا لم يتفاعل المتعلمون مع المشكلات، ويثقوا بقدراتهم على حلها، وشعروا بحاجتهم لذلك، لن تتوفر الدافعية لديهم والمثابرة لمتابعة العمل حتى ينجحوا في الوصول إلى نتيجة معقولة، ولا بد أن تكون المشكلة غير مألوفة وإذا كانت مألوفة لا تتعدى أن تكون نوعا من المرن والتدريب المتكرر الذي يمكن التعامل معه بصورة آلية دون مجهود عقلي يذكر (بدر خضر، 2011، 153).

## 1.2.2. أنواع حل المشكلات:

يصنف المتخصصون حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على المتعلمين إلى طريقتين، قد تتفقان في بعض العناصر، ولكن تختلفان في كثير منها:

1.1.2.2. حل المشكلات بالأسلوب النمطي: وهي أقرب إلى أسلوب المتعلم في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما، وعلى ذلك تعرف بأنها: "كل نشاط عقلي هادف مرن يتصرف فيه الفرد بشكل منظم في محاولة لحل المشكلة".

- ملاحظة المشكلة والشعور بها.
- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة.
- فرض الفروض المحتملة.
- اختبار صحة الفروض، واختيار الأكثر احتمالا ليكون حلا للمشكلة.

## 2.1.2.2. حل المشكلات بالأسلوب الإبداعي: وهي تحتاج إلى:

- درجة عالية من الحساسية لدى المتعلم، في التعامل مع المشكلة وتحديد أبعادها وهذا ما لا يستطيع أن يدركها العاديون من المتعلمين، وذلك ما أطلق عليه الباحثون الحساسية للمشكلات.

- درجة عالية من استنباط العلاقات، واستنباط المنطلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الابتكاري. فحل المشكلات هو نشاط حيوي يقوم به الفرد ويمارسه على مستويات متنوعة من التعقيد كلما كلف بأداء واجب (عيسى العوفي، عبد الرحمان الجميدي، 2010، 138)

### 2.2.2. خصائص حل المشكلة: يمكن تحديد خصائص حل المشكلة في الآتي

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

### 3.2.2. شروط حل المشكلة: استخدام حل المشكلة كأسلوب تعليمي يحتاج إلى عدد من الشروط منها:

- أن يكون المعلم قادرا على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح، ويعرف المباديء، الأسس.
- الاستراتيجيات اللازمة لذلك وأن يمتلك القدرة على تحديد الاهداف، ففاقد الشيء لا يعطيه.
- أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير اهتمام المتعلم ويتحدى قدراته بشكل معقول، ويمكنه حلها في إطار الامكانيات والقدرات المتوفرة.

- أن يوفر المعلم لمتعلميه المشكلات الواقعية المنتمية لحاجاتهم، وللأهداف التعليمية أو التدريبية المخططة.

- أن يستخدم المعلم التقويم التكويني المتدرج النامي؛ لتقويم عمل المتعلمين مع تزويدهم بتغذية راجعة هادئة حول أدائهم وتقديمهم نحو الحل.
- أن يتأكد المعلم من أن المتعلمين يمتلكون المهارات والمتطلبات الأساسية التي يحتاجون إليها لحل المشكلة قبل شروعهم في ذلك، سواء كان ذلك مرتبطاً بأساليب واستراتيجيات الحل، أم بعناصر المشكلة ومتطلباتهم الداخلية.
- أن يوفر المعلم المواقف التعليمية التي توفر للمتعلمين فرص التدريب العلمي المناسب لحل المشكلات.
- أن يوجه المعلم المتعلم ليتدرب على العمل الجماعي والعمل في فرق للمشاركة والتعاون في البحث عن حل المشكلات المختارة (محمد الحيلة، توفيق مرعي، 2002، 224).
- أن يحس المتعلم بأهمية المشكلات المبحوثة، كأن ترتبط المشكلات بمحاجته أو اهتمامه أو حاجات مجتمعه.
- أن تكون المشكلات المبحوثة في مستوى تفكير المتعلم، حيث تستثير أفكاره، وتستدرجه إلى حلها.
- أن ترتبط المشكلات أو المواقف بأهداف الدرس، حيث يكتسب المتعلم خلال حلها المعرفة العلمية، ويجب في اختيار المشكلات وتحديدتها أن يؤخذ بعين الاعتبار ظروف مدارسنا بما فيها من أدوات وإمكانات (محمد الحيلة، 2002، 297)، وأن تكون المشكلة ذات قيمة وتُناسب حياة المتعلمين وخبراتهم السابقة (خالد عبيدات، محمد حمادنة، 2012، 61).

### 3.2. تعريف أسلوب حل المشكلات:

يطلق على أسلوب حل المشكلات الأسلوب العلمي في التفكير، ذلك لأنه يقوم على إثارة تفكير المتعلمين، وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة، لا يستطيعون حلها بسهولة، ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها بقيام المتعلمين بالبحث، لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل، وباستخدام هذا الأسلوب في التعليم، نكون أمام تعلم قائم على حل المشكلات، والذي يعرف بأنه: "أسلوب يقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام المتعلمين وتستهوئ انتباههم وتتصل بمحاجتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث في حل هذه المشكلة"

(شاكراً محمود الأمين، 1992، 54)، أما فكري ريان فيرى أن أسلوب حل المشكلات هو أسلوب تدريسي أين يكون فيه للمدرس الدور الهام في اختيار المشكلة المناسبة لمستوى المتعلمين، والمرتبطة بالمادة الدراسية وعرضها في صورة تثير حماسهم ورغبتهم في حلها (فكري ريان، 1984، 249)، فهذا الأسلوب التعليمي يركز على المتعلم كمحور للتعليم النشط، حيث يختار المعلمون مشكلات أصيلة، ويتميز باستخدام مشكلات العالم الحقيقية، ويتطلب المعرفة الناقد، والبراعة في حل المشكلات، ومهارات الفريق المشارك، حيث أن المشكلة تقود عملية التعلم، مما يساعد في استكشاف وتعلم المفاهيم والمبادئ الأساسية، ودور المعلم الرئيسي مساندة المتعلمين في أسئلتهم، كما يلعب دور المرشد والموجه لأنشطة المتعلمين خلال تنفيذ الموقف الصفّي (بسام إبراهيم، 2009، 65). فأسلوب حل المشكلات يضع المتعلمين في موقف حقيقي يعنون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى المتعلم إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف (عايش، 2008، 115)، فهو أسلوب تعليمي يُمكن المتعلم من التوصل إلى الحل من خلال خطوات معينة يوجد من خلالها العلاقات بين عناصر المشكلة بالتفكير السليم، وليس بالاسترجاع والاستظهار، ويعرفه (حسن زيتون، 2003، 327) على أنه " تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلى حل للمشكلة"، ويرى محمد الحيلة بأن أسلوب حل المشكلات من الأساليب التي انبثقت من مفهوم المنهاج الحديث، والتي من خلالها يبرز دور المتعلم كعنصر أساسي في العملية التعليمية، باعتبارها تهيئ للمتعلم الفرص الملائمة لإبداع أنواع النشاط الذهني والعقلي، والموجهة نحو دراسة مشكلة معينة (محمد الحيلة، 2002، 198).

### 3. خطوات أسلوب حل المشكلات:

**1.3 الشعور بالمشكلة والتعرف عليها:** إذ يتطلب ذلك إدراك المشكلة حالما تبرز أو عند الشعور بها، وهو أمر ضروري في إثارة انتباه المتعلمين واستشارة تفكيرهم، وفي هذه الخطوة يقع جزء كبير على عاتق المعلم الذي عليه إثارة الأسئلة أو عرض الموقف أو المشكلة، كما يمكنه طرح الأسئلة التي تثير التفكير عند المتعلم التي تتضمن

الملاحظة، التفسير والتحليل (زيد الهويدي، 2005، 245)، إن شعور المتعلم بالمشكلة أمر ضروري لدفعه إلى البحث والتفكير لحلها، ولا يمكن أن يقر المتعلم بوجود مشكلة حقيقية إذا لم يدركها بحيث تثير في نفسه الحيرة وتدعو إلى التساؤل (محمد الظاهر، 2015، 261).

**2.3. تحديد المشكلة:** تعتبر هذه الخطوة من أهم خطوات أسلوب حل المشكلات، حيث لا بد للمعلم من طرح الصور، الأفكار، المعلومات أو الاستفسارات التي تؤدي إلى شعور المتعلمين بوجود مشكلة حقيقية تحتاج إلى حل، خاصة إذا كانت ترتبط هذه المشكلة بحياتهم اليومية أو تؤثر فيها، وما إن يشعر المتعلم بالمشكلة حتى ينتقل اهتمام المعلم إلى ضرورة تحديدها مع متعلميه، ولتحديد المشكلة أهمية بالغة تتمثل في تحديد هدف أو أهداف العمل مع هؤلاء المتعلمين، وما لم يوجد نص محدد للمشكلة، فإن البحث والدراسة المتعلقة بها لن يؤدي إلى الحل ما لم يتحدد موضوع المشكلة، معرفة أبعادها وخصائصها، فبدون إحساس المتعلمين بالمشكلة والرغبة في حلها لا ينجح استخدام هذا الأسلوب.

وينبغي على المعلم التأكد من أن المشكلة قد تمت صياغتها بوضوح، وأن المتعلمين قد فهموا جيدا المطلوب منهم عمله، والطريقة التي ينبغي استخدامها في سبيل تحقيق ذلك، كما ينبغي عليه مراعاة الآتي :

- أن تتناسب صعوبة المشكلة مع قدرات المتعلمين وخلفياتهم المعرفية.
- أن تكون المشكلة حقيقية وأصيلة، أي ذات علاقة بحياة المتعلمين وواقعهم المعاش، وذات معنى بالنسبة لهم.
- ويستحسن تحديد المشكلة على نحو يبين عناصرها ويجول دون اختلاطها بمشكلات أخرى، وبذلك يسهل توجيه الجهود لحلها (محمد الحيلة، 2002، 298) .
- يُفضل أن تكون لها عدة طرق للحل مما من شأنه استثارة قدرات المتعلمين العقلية أثناء بحثهم عن الحلول.
- أن تتوفر الوسائل والتجهيزات اللازمة لبحث المشكلة (حسن زيتون، 2003، 348).

**3.3. جمع الحقائق والمعلومات المتصلة بالمشكلة:** هي عملية الاستدلال إلى حل المشكلة للحصول على هذه الحقائق والمعلومات وإدراك العلاقات بينهما، وتعد مهارات حل المشكلات من المهارات المركبة التي تتكون

من المهارات الفرعية الآتية:

- القدرة على التمييز بين المعلومات المتصلة بالمشكلة والمعلومات التي لا تتصل بها.
- القدرة على التمييز بين مصادر المعلومات الموثوقة من غير الموثوقة.
- القدرة على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة العلمية.
- القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة والحاضرة، بما يخدم بحث المشكلة (زيد الهويدي، 2005، 246).

### 4.3. التوصل إلى فرضيات تتصل بحلول المشكلة: هنا يحاول المتعلمون من خلال فهمهم لطبيعة المشكلة

افتراض حلول للمشكلة عبارة عن تصورات يضعونها بإرشاد المعلم لحل المشكلة، وهي الخطوة الفعالة في التفكير، ودراسة هذه الفرضيات قبل الحكم على صلاحيتها، وهذه العملية ترتبط إلى حد كبير بخبرات المتعلمين وأعمارهم وذكائهم ما يؤثر على نوعية الفرضيات التي يقترحونها، ولذا لا بد من الاختيار الأنسب للفرضيات من مجموعة الفرضيات المتعددة التي يقترحها غالبية المتعلمون من أجل الوصول إلى حل المشكلة (سلمى الناشف، مرجع سبق ذكره، 75). والفرض الجيد يجب أن يكون له علاقة بموضوع المشكلات، ومتفقا مع الواقع كما تدل عليه الملاحظة وقابلا للاختبار سواء كان ذلك بالملاحظة أو التجربة، وأن يصاغ بصورة واضحة تيسر فهمه، ووضعه موضع الاختبار (محمد الحيلة، 2002، 299). تمتاز الفرضيات الجيدة بصياغتها المناسبة الواضحة والمفهومة، وبأنها من واقع المتعلم، ولها صلة وثيقة بالمشكلة، وأنه يمكن اختبارها لأنها توضح علاقة بين متغيرين.

### 5.3. اختبار صحة الحلول: هذه الخطوة تساعد المتعلم في الكشف عن الجوانب غير المنظورة للمشكلة، وفيها

يبدأ بالعمل وإصلاح الخطأ كلما ظهر أثناء التنفيذ (شاكر محمود الأمين وآخرون، 1992، 54 - 56)، يصل المتعلمون للحل باختيار أقربها للمنطق والصحة، أو الوصول إلى أحكام عامة مرتبطة بتلك المشكلة، وفي هذه الخطوة يراعى ما يلي:

- الدقة في إجراء التجارب، أخذ الملاحظات، استخدام الأدوات، تبويب البيانات وتسجيل النتائج.

- استبعاد الفرضيات التي يثبت عدم صحتها، والتي لا جدوى منها، حفاظا على الجهد والوقت .
- الأمانة العلمية في الالتزام بنتائج التجارب وتسجيلها كما شوهدت، والحصول عليها دون إجراء أي تغيير فيها، ودون التحيز إلى جهة معينة، أو رأي معين للفرضيات.
- ثقة المتعلم بأن للفرضيات الخاطئة دورا مهما في إضافة شيء ما للعلم، أو لفت النظر والانتباه إليه وأنه لا داعي لليأس والإحباط في حال عدم ثبوت صحة فرضيته، وعملية التقويم تواكب عملية اختيار الحلول أو الفروض وتترازن معها وتعقبها أيضا (محمود منسي، 2003، 306).

**6.3. الوصول إلى حل للمشكلة:** إثبات صحة إحدى الفرضيات يعني الوصول إلى حل للمشكلة وهذا الحل يشكل النتيجة النهائية التي تم الحصول عليها، وفي حالة عدم إثبات صحة إحدى الفرضيات فإنه لا بد من وضع فرضيات أخرى، واختبارها من أجل إثبات صحة إحداها، وإيجاد حل للمشكلة أو تفسير لظاهرة محيرة أو موقف ما (شاكر محمود الأمين وآخرون، 1992، 77).

**7.3. تعميم النتائج (انتقال أثر التعلم):** تضمن هذه الخطوة دعوة المعلمين تطبيق التعميم الذي توصلوا إليه على جميع المواقف في حياتهم اليومية (محمد الحيلة، 2002، 208). وتأتي أهميتها لتؤكد على تركيز تعلم حل المشكلات وربط المعلومات النظرية المكتسبة بالتطبيق العملي الميداني (سامي ملحم، 2001، 231) .

#### 4. مبررات استخدام أسلوب حل المشكلات:

**1.4. المبررات التربوية:** إن استخدام أسلوب حل المشكلات في التدريس يحقق تعلمًا فعالًا تتوفر فيه الرغبة والتشوق للتعلم والمشاركة الفعالة من قبل المتعلمين، إذ أن هذا الأسلوب بمفهومه الحديث يقوم على التعلم من خلال العمل، إثارة الدافعية للتعلم، الإقبال عليه برغبة وشوق وعلى الاستمتاع بالعمل واستخدام الخبرات السابقة، وبناء على ذلك يمكن حصر المبررات التربوية في الآتي:

- يتماشى أسلوب حل المشكلات مع طبيعة عملية التعلم، التي تقضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه.

- يتفق مع مواقف البحث العلمي، لذلك فهو ينمي روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى المتعلمين.
- يجمع في إطار واحد بين بناء محتوى التعلم أو مادته، وبناء استراتيجيات التعلم وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذا الأسلوب وسيلة التفكير العلمي، ونتيجة له في الوقت نفسه (أنيس رشراش، أمل عبد الخالق، 2008، 246).

كما تضيف سلمى الناشف المبررات التالية:

- تنمية اتجاهات ايجابية سليمة تتعلق بمهارات حل المشكلات والتفكير العلمي.
- تنمية مهارات عديدة متعلقة بالتفكير المنطقي الواعي السليم.
- تستخدم هذه الطريقة حين يكون لدى المتعلم وقت كاف للقيام بخطوات حل المشكلة جميعها.
- تستخدم كذلك حين يكون الهدف هو التركيز فقط على الموضوعات الرئيسية والمهمة ذات الصلة بالمنهج.
- كذلك تستخدم حينما تكون الأجهزة والأدوات، وما يلزم لإجراء هذه الطريقة متوفرا في المدرسة (سلمى الناشف، 1999، 81).

#### 2.4. المبررات العلمية: يعد هذا الأسلوب من وجهة كثير من المشتغلين بالعلوم إحدى العمليات العملية

الأساسية التي تكون المنطق العلمي لدى المتعلمين، وتكسبهم النظرة العلمية للأشياء والظواهر الكونية (بسام عبد الله طه ابراهيم، 2009، 65). إن المتعلمين بممارستهم لحل المشكلات يكتسبون التربية العلمية من خلال تتبعهم للخطوات التي يعمل بها الباحث العلمي، فتنمو اتجاهاتهم العلمية ومهاراتهم العملية اللازمة مثل حب الاستطلاع، والحماس في العمل، والترث في إصدار الحكم، والقدرة على التحليل والتفسير والتعليل....

#### 3.4. المبررات المهنية: حل المشكلات يعد عملية ضرورية لطبيعة العمل الذي يحتاجه الناس، فالمجتمع يحتاج

القوى العاملة المدربة في شتى مجالات الحياة، وعند ممارسة المتعلم لحل المشكلة بمفهومه الحديث يوفر استراتيجية

تعليمية جيدة لتنمية مهارات العمل الجماعي، ويعطي الفرصة المناسبة للإبداع والابتكار خاصة إذا كانت المشكلات حقيقية وذات علاقة بحياة المتعلم ومجتمعه (محمد حثروبي، 2002، 84).

#### 5. مميزات أسلوب حل المشكلات:

- التعرف على القدرات والإمكانات المتاحة.
- تسخير القدرات والمهارات والإمكانات المتاحة لحل المشكلة.
- الوصول إلى أفضل حل أو فكرة بما يتلاءم والقدرات والمهارات المتاحة في تلك الحالة.
- تحسين قدرات المتعلمين التخيلية، وتساعدهم في استخدام هذه القدرات في مواقف مختلفة.
- تحسين دافعية المتعلمين مما يجعل المادة أكثر إثارة ومتعة لهم.
- تنظيم عملية التفكير عند المتعلمين (عزو عفانة، نائلة الخزندار، 2014 ، 34).
- يكسب المتعلم معلومات واقعية بالمقارنة مع التي يؤديها أو يسمعها.
- يساعد المتعلم على استخدام مصادر مختلفة للتعلم (محمود الربيعي، سعيد حمدامين، 2011، 106).
- يتيح الفرصة لتنمية أسلوب التفكير العلمي.
- ينمي الاتجاهات العلمية الايجابية مثل الدقة، الموضوعية، الاعتماد على التجريب لحل مشكلة ما.
- يتعلم المتعلم أن حل المشكلات في مادة التربية البدنية والرياضية مبني على سيورة التحسن حيث يقوم بمحاولات النجاح والإخفاق (محمد مقداد وآخرون، 2000، 48).

#### 6 . أهمية أسلوب حل المشكلات:

لقد اعتبر أسلوب حل المشكلات من أفضل الأساليب التعليمية، 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، وترجع أهمية هذا الأسلوب إلى أنه يستثير تفكير المتعلم وينشطه، فالمتعلم عندما يواجه صعوبة أو مشكلة تتولد لديه الرغبة في التفكير في التغلب على هذه الصعوبة وإيجاد

حل لهذه المشكلة (نهاد سعد، 1990، 175)، وهذا ما يتفق مع رأي (برونو) " إن دور المتعلم في اكتشاف المعرفة باستخدام حل المشكلات يزيد من تحصيله " (عبد الحكيم السلوم، 2001، 10)، كما يفيد المتعلمين في مواجهة الحاجات المباشرة، الحياة المستقبلية وتعليمهم استخدام قدراتهم وإمكانياتهم الداخلية والخارجية لحل المشكلات التي تواجههم (مصعب علوان، 2009، 37). لذا وجب استخدام هذا الأسلوب في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية وتحديدًا في مرحلة التعليم المتوسط، لأنه يجعل المعلم يقدم أعمالًا حركية للمتعلمين في صورة مشكلات التي يجب أن تكون في مستوى نضج المتعلمين العقلي، أين يقوم أولئك المتعلمون باكتشاف الحل عن طريق التجربة والاكتشاف، هذا من جهة ومن جهة أخرى فهو:

- يدفع المتعلم إلى تجنيد موارده.
- يعطيه الرغبة في العمل.
- يكسبه الثقة بالنفس من خلال إشراكه في حل مشكلات ذات معنى.
- يكشف له عما يتعلم.
- إعطاؤه دورًا نشطًا في عملية التعلم لإكسابه خبرات تربوية ذات تأثير مرغوب في سلوكه.
- يساعده في إدماج مكتسباته بتنشيط قدراته الفكرية والبحث عن حلول متنوعة تساعد على حل المشكلة.
- يعرفه العلاقة بين الإنتاج الفكري والأداء البدني
- يتيح له الفرصة لاكتشاف مجموعة من الأفكار والاستنتاجات يمكن التعبير عنها بالحركة (زينب عمر، غادة عبد الحكيم، 2008، 155).

7 . دور المعلم وفق أسلوب حل المشكلات:

- منظم لبيئة التعلم بحيث يشجع فيها جو الانفتاح العقلي وديموقراطية التعبير عن الرأي وقبول المخاطرة وإصدار القرارات، بتوفيره المواقف التعليمية التي تساعد المتعلم على التدريب العملي المناسب للاستكشاف وحل المشكلات مع توفير الوقت الكافي لعملية الاستكشاف.
- مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر.
- نموذج يكتسب منه المتعلمون الخبرة، ويكون حاله في ذلك كحال المعلم في ورشة يتعلم منه الصبيان بملاحظته أولاً وهو 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 والمواد المطلوبة لإنجاز مهام التعليم بالتعاون مع المتعلمين.
- مشارك في عملية إدارة التعلم وتقييمه.
- متقبل للحلول المتشعبة التي يعرضها المتعلم
- منشط للقدرة الفكرية للمتعلم (زينب عمر، غادة عبد الحكيم، 2008، 157).
- تعويد المتعلمين على الشعور بالمشكلة أي قراءة الموقف بتأن وبدقة أكثر من مرة وبذلك يستطيع كل متعلم إدراك العلاقات المتداخلة للمشكلة.
- لفت انتباه المتعلمين إلى أن عدم التوصل إلى حل للمشكلة يجب أن لا يعني لهم الفشل، وإنما لا بد لهم من إعادة البحث، وإعادة استخدام خطوات الطريقة العلمية عن طريق وضع فرضيات جديدة واختبارها، بحيث يمكن لهم الوصول في النهاية إلى الحل.
- مساعدة المتعلمين على توجيه أسئلة ذات معنى ومغزى ولها علاقة بالمشكلة محل الدراسة، وإهمال محاولات الحل الفاشلة وتجريب غيرها .

- مساعدتهم على تقدير حلول معقولة للمشكلة وتثبيت الحلول الصحيحة التي يصلون إليها لاستخدامها في حل المواقف المشابهة (محمود الربيعي، سعيد حمدامين، 2011، 105). وحسب رأي (محمد الحيلة، 2002،

209) هناك جملة من الخصائص والصفات التي تميز المعلم عند تطبيقه أسلوب حل المشكلات:

- الاتجاه الايجابي نحو المشكلة: فالمعلم المتميز عادة ما تكون قناعاته وثقته قوية بأن المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها بالثابرة والتدرج الواعي في التحليل.

- الحرص على الدقة: يتمتع المعلم المتميز في حل المشكلات بدرجة عالية من الحرص على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة، وكثيرا ما يقرأ المشكلة أكثر من مرة ليتأكد من فهمها بصورة صحيحة وتامة.

- تجزئة المشكلة: يعمل المعلم المتميز في حل المشكلات على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مشكلات أصغر، حيث يبدأ الحل من النقطة الأكثر وضوحا.

- التأمل وتجنب التخمين: يميل المعلم إلى السير في معالجة المشكلة خطوة خطوة، وبكل حرص من البداية حتى النهاية.

- الحيوية والنشاط: يظهر المعلم في حل المشكلات نشاطا وفاعلية بأشكال عدة، فهو يطرح المشكلة بصوت عال، بلغة سهلة يفهمها المتعلمون، يوزع نظره على الجميع يستخدم الإيماءات والإشارات، وقد يلجأ إلى الرسوم والمخططات من أجل تقريب المشكلة إلى أذهان المتعلمين، وبالتالي استثارة تفكيرهم للبحث عن حلول لها.

وفيما يلي مقارنة بين دور المعلم وفق أسلوبي التدريس قيد الدراسة

جدول رقم (04): يبين المقارنة بين دور المعلم وفق أسلوب التدريس قيد الدراسة

دور المعلم وفق أسلوب حل المشكلات	دور المعلم وفق الأسلوب الاعتيادي
أحد مصادر المعرفة	المصدر الرئيسي للمعرفة
مستشار وموجه للتعلم	توصيل المعلومات للمتعلمين
مرشد وموجه لإجراء النشاط	ينظم ويجري الأنشطة أمام المتعلمين
يشارك المتعلمون في عملية التقويم ويوظف التقويم الذاتي	يصلح أعمال المتعلمين ويقومها
يثير التساؤلات، يتيح الفرصة أمام المتعلمين للوصول إلى إجابات متعددة بهدف تنمية التفكير	يقدم الإجابات الصحيحة للمتعلمين
متعلم وباحث عن المعرفة	تعليم و نقل المعرفة للمتعلمين

( زيد الهويدي ، 2008،250).

#### 8. دور المتعلم وفق أسلوب حل المشكلات:

المتعلم وفقا للنموذج البنائي مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته التفكير العلمي، وهو باحث عن معنى لخبراته بالإضافة إلى أنه بان معرفته، ومشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه، آخذ على عاتقه مسؤولية تعلمه، يقبل ذاتية التعلم والمبادرة اللتان تدفعانه إلى البحث عن العلاقات بين الأفكار والمفاهيم، أين يكون نشيطا ممارسا للفعاليات التعليمية التعليمية، منظما لخطوات العمل، مما يتيح له فرصة الاستمتاع بالعمل والتشوق له (سلمى الناشف، 1999، 79)، كما يكون متجاوبا مع المادة العلمية متفاعلا معها بفكر مرن متفتح، فتصبح ذات معنى له يستفيد منها في حياته، ويوظفها لخدمته، وكتيجة لما ورد في النقطة السابقة، فإن قدرة التذكر لدى المتعلمين بهذا الأسلوب تفوق قدرة زملائهم المتعلمين ببعض الأساليب الأخرى كما أشارت لذلك بعض البحوث (لخضر بن حامد، 2016، 83)، فيصبح فردا قادرا على حل الوضعيات المشكلة بل على الأكثر من ذلك اكتشاف المشكلات ذاتها مما ينمي ذاتيته وقدرته على المبادرة، الأمر الذي يزيد في قدرته على تطبيق المعلومات وتوظيفها

في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة، وحل المشكلات العرضية التي تواجهه في حياته العملية. وفيما يلي

مقارنة بين دور المتعلم وفق أسلوب التدريس قيد الدراسة

جدول رقم (05): يبين المقارنة بين دور المتعلم وفق أسلوب التدريس قيد الدراسة

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

(زيد الهويدي، 2008، 249).

## 9. تقييم أسلوب حل المشكلات:

لأسلوب حل المشكلات عيوب ومزايا نذكر منها:

### 1.9. عيوب التدريس وفق أسلوب حل المشكلات: هناك العديد من الانتقادات الموجهة لأسلوب حل

المشكلات من بينها:

- المتعلمون قد لا يتوصلوا إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالاتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية.
- قد لا تكون المعلومات المجمعة من طرف المتعلمين كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.
- يحتاج إلى تدريب طويل لكي يتقنه المتعلمون.

- يحتاج إلى تخطيط دقيق بإدارة الوقت، فقد يستغرق حل المشكلة وقتاً طويلاً ولا يحصل المتعلمون على مادة علمية غزيرة.
- قد تكون المشكلة المطروحة على المتعلمين أعلى من مستواهم الفكري وقدراتهم، أو أقل من ذلك مما يسبب لهم الإحباط (رافدة الحريري، 2010، 93).
- يحتاج إلى المعلم المتميز ذو الخبرة الواسعة والشخصية القوية.
- إن لم يطبق بحرص يتحول الفصل إلى الفوضى.
- ما لم يكن المعلم مقتنعاً به، يجعل المتعلم سلبياً في المناقشات.
- إن لم يدار الفصل بدقة فسيشعر المتعلمون بالتجاهل والإهمال.
- المتعلم الضعيف يشعر بالحرج ويهمش دوره (عزة عطية، 2003، 124).

## 2.9. مزايا التدريس وفق أسلوب حل المشكلات:

يرى 'هاوسام و هوستون' (howsom& Houston) أن أهم خاصيتين تميزان هذا الأسلوب هما خاصية التحديد الدقيق لأهداف التعلم والمسؤولية (عبد الرحمان جامل، 2001، 23)، فالتركيز على الهدف أو الناتج من ملامح التربية القائمة على حل المشكلات لتجاوز الأسلوب الاستقرائي الذي من عيوبه، وضع المتعلم في سياق اصطناعي بعيداً عن واقعه وجعله يتفرج على خطوات غير قابلة للنقاش، أعدت له ودونه مما ينتج عنه:

- تجاهل تصورات المتعلم.
- العزوف عما يقترح عليه.
- وعليه يمكن إنجاز مميزات أسلوب حل المشكلات في الآتي:
- يعود المتعلم على الطريقة العلمية في التفكير.
- يجعل الدرس يسير في جو من الإثارة والتشويق.

- ينمي التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى المتعلمين.
- يتوافق مع ميول و رغبات المتعلمين.
- يعلم المتعلمون احترام أداء الآخرين.
- يغرس في المتعلم حب المناقشة بطريقة راقية .
- يقلل الجهد المبذول من المعلم .
- يجعل المتعلم مصدراً للمعرفة بدلاً من أن يكون متلقياً.
- يدع الفرصة لجميع المتعلمين للتعبير عن إرادتهم بحرية تامة.
- تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين خاصة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار.
- تنمية مهارات التعامل في المواقف الحياتية المختلفة (رافدة الحريري، 2010، 92).
- زيادة قدرة المتعلمين على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة.
- زيادة قدرة المتعلمين على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلات العرضية التي تواجههم في حياتهم العملية.
- إثارة دافعية التعلم لدى المتعلمين والاستمتاع بالعمل.
- تعديل البنية المعرفية (المفاهيمية) لدى المتعلمين وتعديل الفهم البديل (الخطأ) لديهم.
- تنمية الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل من أجل حل المشكلة دون يأس.
- زيادة قدرة المتعلمين على تحمل المسؤولية .
- زيادة قدرة المتعلمين على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة والمتعددة، بحيث لا يعتمد فقط على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة.

هناك مزايا أخرى، يمكن تحقيقها من هذا الأسلوب من بينها:

- يعمل على إثارة انتباه المتعلمين وتوجيه تفكيرهم باتجاه المشكلة من أجل إيجاد الحل المناسب.
- يعزز العلاقة ويقوي الثقة ما بين المتعلمين والمعلم، وذلك من خلال التوجيهات والإرشادات التي يقدمها لهم.
- تعمل على تنمية القدرات التحليلية والاستنتاجية للمتعلمين .
- تلعب دورا كبيرا في تدريب المتعلمين على العمل الجماعي، والتعاون فيما بينهم، من أجل مواجهة المشاكل المثارة.
- تدفع المتعلمون وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل وجمع المعلومات (ردينة الأحمد، 2002، 98).

#### 10 . أسلوب حل المشكلات في تدريس التربية البدنية والرياضية:

يتعلم المتعلم في مجال التربية البدنية والرياضية عن طريق الخبرات المخططة لحل المشكلة الحركية كيفية السيطرة على كثير من الحركات التي يتحرك بها جسمه، إذ تُشكّل حركته في حدود المشكلة بطرائق ذات معنى، تؤدي إلى إشباع رغبته في الاستخدام الناجح لجسمه وتحسين ثقته بنفسه، يمكن تطبيق أسلوب حل المشكلات في هذه المادة بأن يقوم المعلم بطرح مشكلة حركية على متعلميه وتوضيح أبعادها، بعد ذلك يناقشهم ويوجههم للخطوات والعمليات التي تقود لحل المشكلة، وذلك بتحفيز المتعلمين على التفكير واسترجاع المعلومات المرتبطة بالمشكلة، وبعد ذلك يقوم المعلم بتقويم الحل الذي توصل إليه المتعلمون (عفاف مصطفى، 2014، 256)، ويتدرج المعلم في تصميم المشكلة الحركية المناسبة للمهارات من تصميم المشكلة الواحدة إلى تصميم سلسلة من المشكلات كما يأتي:

#### 1.10 . تصميم المشكلة الواحدة: وهي تحديد السؤال الخاص الذي يعمل على انطلاق العملية وهو الأساس في

حل المشكلة ويتمثل تطبيق هذا الأسلوب فيما يلي:

- **المشير:** ويكون على شكل سؤال أو مشكلة أو موقف يوصل المتعلم 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 (خالد الحشوش، 2012، 67).

**2.10. تصميم سلسلة من المشكلات:** يحتاج المتعلم إلى خطة أكثر نظامية لإيجاد الحلول للمشكلات متصلة ببعضها وللمعلم 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 أن تكون جديرة بالاهتمام ولها علاقة بيئية للنشاط وبها هدف محدد (ساري حمدان وآخرون، 1995، 31).

بينما ثمة رؤية أخرى لمحمود عبد الحليم تعكس أسلوب حل المشكلات في التربية البدنية و الرياضية الذي يتضمن (المدخلات، الانعكاسات، 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 للتسديد بينما يكون لديك خصم في لعبة كرة اليد؟

فيكون الحل إما فردياً أو جماعياً كما في الخطوات التالية:

- **عرض المشكلة:** يتم عرض المشكلة على المتعلمين في شكل سؤال أو في شكل عبارات كمثير للتفكير والاهتمام وذلك دون توضيح للإجابات المحتملة الصحيحة لأن الحلول هنا يجب أن تقتصر على المتعلم.
- **تحديد الخطوات:** تترك مساحة زمنية للمتعلم للتفكير في حلول للمشكلة وهنا يجب عليه تجزئة المشكلة وتبسيطها في شكل مشكلات أقل تعقيداً.

- **التجريب والاستكشاف:** وفيه يحاول المتعلم تجريب عدة حلول مختلفة وتقييمها واختيار الأنسب منها، ويقوم المعلم بدور الناصح بالإجابة على أسئلة المتعلمين ويعلق ويشجع دون تقديم حلول مع إعطاء الوقت الكافي لذلك.

- **الملاحظة، التقييم والمناقشة:** وفيها يتيح المعلم الفرصة لكل متعلم 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 متعلم لإعادة محاولة أداء الحركات مرة أخرى مدعماً إياها ومحسناً لها من خلال اقتباس أفكار وحلول الآخرين (محمود عبد الكريم ، 2006 ، 265 - 266).

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 والبدني، 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 الأوجه وعلى كل المستويات المشاركة في اتخاذ القرار.

## خلاصة

لقد تغيرت نظرة المجتمعات إلى رسالة المعلم في إطار التقدم السريع خاصة في هذا العصر فتعددت الأدوار التي أصبح يقوم بها فلم تعد مقتصرة على تحقيق المتعلمين لأهداف المادة الدراسية فقط، ولكن امتدت إلى نوعية ما يغرسه في متعلميه وما ينميه لديهم من مهارات، سلوكيات، 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 بناء متكاملًا في جميع المجالات البدنية، المهارية، النفسية والاجتماعية وجعل هذا المتعلم يتحمل مسؤوليته اتجاه وطنه في البناء، التطور والتنمية.

## الفصل الثالث:

### الأداء الحركي في كرة اليد

## تمهيد

كرة اليد من الألعاب الرياضية الجماعية التي تميّز السلوك الحركي فيها بالتنوع والتعداد، نظرا لوجود لاعب وحصم وأداة في تفاعل مستمر وغير منقطع، لذلك يتميز الأداء الحركي فيها بأنه مجموعة من الحركات المرتبطة والمنسجمة التي يؤديها اللاعب حسب متطلبات الموقف الذي يمر به خلال المنافسات لتحقيق الهدف، معتمدا في ذلك على قدراته البدنية وكذا المهارة وحالته النفسية، وتفاعلها جميعا لتوجيه الأداء الحركي إلى درجة عالية من الإنجاز والفاعلية، وكرة اليد الحديثة تتطلب أن يكون اللاعب متمتعا بلياقة بدنية عالية، التي أصبحت تمثل جانبا هاما في إعداد البرامج التدريبية، وتعتبر الصفات البدنية والمهارات الحركية الهجومية والدفاعية بتدريباتها التطبيقية بمثابة العمود الفقري للعبة دون تجاهل للناحية النفسية والإعداد الذهني، لذا أصبح من الضروري تنمية الصفات البدنية والمهارة للاعب وتطويرها، إذ يرجع لها الأثر المباشر في تحسين مستوى الأداء المهاري والخططي لاسيما أثناء المباريات.

## 1. ماهية كرة اليد:

تعتبر كرة اليد من الألعاب الرياضية الجماعية القديمة تُجرى بين فريقين يتألف كل منهما من أربعة عشر لاعبا؛ لا يُسمح لأكثر من سبعة لاعبين بالتواجد داخل الملعب في الوقت نفسه، وباقي اللاعبين بدلاء (عفت رشاد، خالد الرشيد، 2016، 27)، تعتمد في أساسها على سرعة التنقل بالكرة إلى منطقة الخصم باستخدام المهارات الأساسية كالتمرير، التنطيط، الخداع وغيرها من المهارات المختلفة في كرة اليد، تتصف بسرعة الأداء والتنفيذ، لها قواعد وقوانين ثابتة (إعداد نصيف، 1993، 371)، تمارس لعبة كرة اليد بين فريقين على ميدان طوله 40م وعرضه 20م مقسم إلى منطقتين كل منطقة محددة فيها منطقة (6م) المعروفة بالمنطقة المحرمة حيث لا يسمح فيها لأي لاعب سواء كان مدافع أو مهاجم الدخول إليها بالكرة أو بدونها أثناء اللعبة، وتليها منطقة (9م) المعروفة بمنطقة تنفيذ الأخطاء بالإضافة إلى منطقة الرمية الحرة على بعد (7م) عن المرمى وكذا منطقة دخول وخروج اللاعبين، يتكون عدد اللاعبين في كل فريق من (14) لاعب؛ منهم (7) لاعبين داخل الملعب بما فيه حارس المرمى و(7) لاعبين في الاحتياط، ويحاول كل فريق تسجيل أكبر عدد من الأهداف على مرمى الخصم، حيث يبلغ طول المرمى (3م) وارتفاعه (2م)، وذلك خلال مدة زمنية محددة حسب الصنف والجنس، ومقدرة بشوطين مدة كل شوط (30د) تتخللها فترة راحة مدتها (10د) (إبراهيم المحاسنة، 2006، 223).

## 2. خصوصية كرة اليد:

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 المستوى الوطني، هذا اللعب الرياضي يمارس فوق ميدان كبير إلا أن كرة اليد الممارسة على ميدان صغير أو داخل القاعة فرضت نفسها تدريجيا في السنوات الأخيرة، فقد أصبحت بسرعة كبيرة إحدى الألعاب الرياضية الأكثر ممارسة من بين الرياضات الأخرى، فالتنقل الذي عرفته كرة اليد بمروها من الميادين الكبيرة إلى

الميادين الصغيرة كان له أثر إيجابي في الأوساط المدرسية باحتلالها مكانة أكثر أهمية في التربية البدنية.

لعبة كرة اليد هي لعبة التناوب في الهجوم والدفاع هذا التخصص المرتكز على حركات فورية ومتعددة. تتطلب

تركيزا جيدا ودقيقا (Herst Kailer , 1989, 25).

كذلك من خصوصيات كرة اليد:

- السرعة في الهجمات المضادة.
- التحمل العام الضروري للحفاظ على ارتفاع مستوى القدرات لمدة 60 دقيقة من زمن المقابلة.
- القوة و السرعة للرمي والتصويب.
- الانتباه العام و الخاص لحسن دقة الرميات و التمريرات .
- تعدد كرة اليد رياضة متكاملة تتطلب جهدا طاقويا كبيرا ( Clavs Bayer ,1995 , 8 ).

### 3. أهمية كرة اليد:

تعتبر كرة اليد من الرياضات الجماعية التي لها أهمية كبيرة في تكوين الفرد من جوانب عديدة كتكوينه بدنيا بتحسين الصفات البدنية كالسرعة، القوة، المرونة، المداومة... الخ، وكذلك ترقية وظائف الجسم الحيوية للاعبين وذلك لما تتطلبه من قدرات خلاقية من ممارستها، فهي كنشاط رياضي يعمل على تعديل سلوك الفرد وتشكيله مما يتناسب مع متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه، ونظرا لما تتميز به كرة اليد من بساطة وما لها من قيمة تربوية وبدنية فإنها من الألعاب المحببة لدى الجنسين، كما تتميز كرة اليد بنواحي عديدة فإمكاناتها بسيطة وسهلة من حيث تعلمها والتقدم بها، فقانونها بسيط ويمارسها الجنسين في مختلف الأعمار وهي مشوقة لكل من اللاعب والمتفرج، بالإضافة إلى فائدتها الشاملة لجميع أجزاء الجسم نتيجة لما تتطلبه من سرعة وكفاح مستمرين للمهاجم والمدافع، يشاركهم حارس المرمى عند التصدي للهجوم، وبالتالي فهي من الألعاب الرياضية التي تكسب ممارسيها مواصفات خاصة تؤدي إلى تحسين العمليات الفسيولوجية وكفاءة الأجهزة الوظيفية، مما ينتج عنه القدرة على الاحتفاظ

بالمجهود والمقدرة على مقاومة التعب وذلك نتيجة للتدريب المنتظم، كما أنها تسعى إلى إكساب ممارسيها السمات الخلقية كبت روح التعاون داخل المجموعة الواحدة، المثابرة، الكفاح، قوة الإرادة، الشجاعة، العزيمة، احترام القانون وتقبل الفوز أو الهزيمة، الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات السريعة أثناء المباراة، إضافة إلى إكسابهم التوافق الحركي الجيد (زكي حسين، عماد علي، 2004، 89)، تعتبر كرة اليد وسيلة ناجحة في تربية الأفراد على التفكير والتصرف الجماعي فكل فرد من أفراد الفريق يعمل من أجل الجماعة حيث يتبين أن اللعب الجماعي هو الطريق الوحيد لإحراز الفوز، كما تعتبر كرة اليد مجالا خصبا لتنمية القدرات العقلية وذلك لما تتطلبه في ممارستها من قدرة على الإلمام بقواعد اللعبة، خططها، طرق اللعب وهذه الأبعاد تتطلب قدرات عقلية متعددة مثل الانتباه، الإدراك، الفهم، التركيز، الذكاء والتحصيل، كل هذه الإيجابيات تجعل من كرة اليد رياضة ذات أهمية كبيرة كغيرها من الرياضات الأخرى وعليه لا بد أن تحظى باهتمام المدربين (منير جرجس، 1994، 103).

#### 4. تصنيف كرة اليد ضمن الأنشطة الرياضية:

لقد كان لتعدد أنشطة التربية البدنية والرياضية وتشعبها ما أوجب ظهور العديد 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 آراء 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 للأنشطة الرياضية ويشير إلى أن الألعاب تعتبر إحدى المقومات الرئيسية لأي برنامج للتربية البدنية ولذلك كان من واجب معلم التربية البدنية والرياضية أن يكون ملما إماما تاما بكثير منها، ومن الضروري أن يكون ملما بأهم ملامح الألعاب المختلفة وقوانينها وطرق تنظيمها والفوائد التي تعود على ممارستها، والأجهزة والتسهيلات اللازمة لها وطرق حث المتعلمين كما يجب أن يكون متمتعا بالقدرة على أداء نموذج جيد لمهارات اللعبة لما لذلك من فائدة كبيرة على سرعة تعلم المتعلمين (كمال اسماعيل، محمد حسنين، 2001، 18 - 20) .

### 5. الأبعاد التربوية لكرة اليد:

نظرا لما توفره كرة اليد من مناخ تربوي سليم للمتعلمين من الجنسين، لقد أدرجت ضمن منهاج التربية البدنية لجميع المراحل التعليمية، لمساهمتها في تنمية المهارات الحركية والبدنية، تعتبر منهاج تربوي متكامل يُكسب المتعلم من خلال درس التربية البدنية والرياضية الكثير من المتطلبات التربوية الجيدة، ويرجع ذلك إلى ما تتضمنه من مكونات هامة لها أبعادها الضرورية لتكوين الشخصية المتكاملة للمتعلمين، كونها تغرس روح الاعتماد على النفس، واتخاذ القرارات لمواجهة المواقف وانتهاج حلول مناسبة لذلك (مدونة التربية والتعليم، 2016، 65). فهي زاخرة بالسلمات الحميدة التي لها انعكاس مباشر على التكوين التربوي للمتعلمين، فالتعاون، العمل الجماعي، إنكار الذات، القيادة، التبعية، المثابرة، الكفاح، المنافسة الشريفة، احترام القانون، القدرة على التصرف، الانتماء والابتكار... الخ تعد صفات وسمات تعمل رياضة كرة اليد على تأكيدها وترسيخها في المتعلمين على مختلف مستوياتهم الفنية والتعليمية (كمال إسماعيل، 1997، 18) بما يتضمنه ذلك من قدرة على التصرف والابتكار، وفي كثير من الأحيان يتطلب من الممارسين استخدام قدراتهم العقلية بفاعلية، حنكة وجدية أي أنها تعتبر ممارسة حقيقية وتنشيط واقعي وفعال للقدرات العقلية المختلفة (كمال عبد الحميد، محمد حسنين، 1997، 20). كما تعد رياضة كرة اليد تأكيذا عمليا للعلاقات الاجتماعية والإنسانية بين المتعلمين مما يكسبهم كثيرا من القيم الخلقية

والتربوية القابلة للانتقال إلى البيئة التي يعيشون فيها.

## 6. الأداء الحركي في كرة اليد:

### 1.6. الأداء البدني:

كرة اليد تتطلب أن يكون اللاعب متمتعاً بلياقة بدنية عالية، أين أصبحت الصفات البدنية الضرورية للاعب تمثل الجوانب الهامة في خطة التدريب اليومية، الأسبوعية، الفترية، السنوية، فهذه الرياضة تتصف بالسرعة في اللعب، المهارة في الأداء الفني، القاعدة الأساسية لبلوغ اللاعب المستويات العالية في ذلك هو تنمية وتطوير الصفات البدنية.

يمكن حصر الصفات البدنية الضرورية العامة لكرة اليد فيما يلي: السرعة، القوة، المرونة، المطاولة، الرشاقة، التوافق والتوازن، إذ يهدف الإعداد البدني العام إلى تنمية الصفات البدنية العامة، التي يمكن على أساسها بناء الصفات البدنية الخاصة بلعبة كرة اليد وتطويرها، وكفاءة الجهازين الدوري والتنفسي، القوة العضلية والعصبية بوضعهم أهم سمات لاعبي كرة اليد، ويساعد ذلك على ما يسمى بالاقتصاد الحركي في الجهد بأداء الحركات السليمة بأقل جهد فسيولوجي ممكن مع أداء عالي مهارياً وخططياً (علي بزاد، 2007، 34).

يشمل الإعداد البدني في كرة اليد كل الإجراءات والتمرينات المخططة التي يضعها المدرب، ويتدرب عليها اللاعب لينمي الصفات البدنية الضرورية للارتقاء بمستوى الأداء المهاري والخططي بالكرة ومن دونها، المطلوب منه وفقاً لمتطلبات اللعبة (أسامة رياض، 1999، 84).

سيتم التطرق إلى الصفات البدنية الخاصة بكرة اليد التي لها علاقة بالدراسة الحالية وهي: السرعة، القوة،

المرونة.

### 1.1.6. السرعة:

1.1.1.6. تعريف السرعة: هي أداء حركة أو مجموعة حركات معينة في أقل زمن ممكن (رائد المشهدي، نبيل

الجبوري، 2014، 160)، وتعني قدرة الرياضي على أداء حركات رياضية في أقصر زمن ممكن، وتدخل السرعة في حركات الأداء الرياضي جميعها (أحمد عودة، 2014، 172)، وقد عرفها لارسن و يوركهام بأنها "قدرة الفرد على أداء حركات متتابعة من نوع واحد في أقصر زمن"، ويعرفها كلارك بأنها "سرعة عمل حركات من نوع واحد بصورة متتابعة"، في حين يراها محمد حسنين على أنها " قدرة الفرد على أداء حركات متكررة من نوع واحد في أقل زمن ممكن" (محمد حسنين، أحمد معاني، 1998، 76)، بينما يراها كمال عبد الحميد بأنها " تلك المكونات الوظيفية المركبة التي تمكن الفرد من الأداء الحركي في أقل زمن ممكن " (كمال عبد الحميد، محمد حسنين، 1997، 88). وتفيد السرعة في القدرة على أداء الحركات المتشابهة أو غير المتشابهة بصورة متتابعة وناجحة في أقل وقت ممكن، وتتضح أهميتها في المباراة عند مفاجأة الخصم أو الفريق المنافس بالهجوم لإحداث ثغرات في دفاع الخصم من خلال سرعة أداء التمرين والتحرك. السرعة من العوامل الحاسمة التي تؤثر بشكل مباشر ومستمر على نتيجة المباراة، بل إن أي تطور في اللعب غالبا ما يكون عامل السرعة وراءه (منير جرجس، 2008، 58).

#### 2.1.1.6. أنواع السرعة: تنقسم السرعة إلى الأنواع الآتية:

**1.2.1.1.6. السرعة الانتقالية:** يقصد بها محاولة الانتقال أو التحرك من مكان لآخر بأقصى سرعة ممكنة، ويعني ذلك محاولة التغلب على مسافة معينة في أقصر زمن ممكن، وغالبا ما يستخدم مصطلح سرعة الانتقال sprint في كل الأنشطة التي تشتمل على الحركات المتكررة (ضمياء عبد الله، 2008، 3)، ويعرفها (محمد حسنين، أحمد معاني، 1998، 76) بأنها قدرة التحرك للأمام بأسرع ما يمكن، وهي تعني قطع مسافة محدودة في أقل وقت ممكن، ويراها (أحمد عودة، 2014، 175) على أنها "السرعة القصوى التي ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدار القوة العضلية التي يبذلها الرياضي، والتي ينتقل فيها مركز الثقل من حركة الأطراف وباستمرار، ولكي تتحرك الأطراف بصورة سريعة لابد من وجود قوة عضلية تعمل على تحريكها".

في حين يعرفها هاره بكونها القدرة على التحرك إلى الأمام بأسرع ما يمكن، بينما يراها محمد علاوي على أنها

"القدرة على الانتقال أو التحرك من مكان لآخر بأقصى سرعة ممكنة" (أبو العلا عبد الفتاح، 1997، 187)، فهي بذلك تعني سرعة الركض، ويحتاجها الحارس عند إشراكه في الهجوم مع لاعبي فريقه في نقص العدد مثلا، أو عند قيامه بالركض السريع لإحضار الكرات من خلف المرمى ومناولتها في الهجوم الخاطف - رمية المرمى - (رائد المشهدي، 2014، 160) .

للسرعة الانتقالية أهمية كبيرة سواء في الحركات المتماثلة المتكررة أو في الألعاب الرياضية المختلفة مثل كرة اليد، ويبدل الجسم أثناء الجري مجهودا كبيرا للتغلب على قوى عدة منها قوى وعوامل داخلية طبيعية تتمثل في العظام والعضلات وأخرى كالتوافق العضلي العصبي وعوامل خارجية أخرى كالتغلب على مقاومة الجاذبية الأرضية ومقاومة الهواء، فعندما تزداد سرعة الجري تزداد مقاومة الهواء للرياضي.

**2.2.1.1.6. السرعة الحركية (سرعة الأداء):** تتمثل في سرعة أداء أي مهارة رياضية، وهي القدرة على أداء الحركة أو عدة حركات مركبة في أقل زمن مثل انجاز التصويب أو التميرير أو السيطرة على الكرة في أقل زمن ممكن (كمال عبد الحميد، 1997، 88) .

**3.2.1.1.6. سرعة الاستجابة (سرعة رد الفعل):** هي عبارة عن "الفترة الواقعة بين المؤثر والتلبية، وتعتبر السرعة التي يستغرقها رد الفعل عاملا هاما في الرياضة عموما فهي تساعد على تجنب استخدام العضلات التي لا حاجة لعملها في أداء حركة ما، كما أنها تدل على مدى التوافق العضلي العصبي عند الرياضي" (منير جرجس، 2008، 59) ويقصد بها الفترة الزمنية بين ظهور مثير معين وبداية الاستجابة لهذا المثير، وكلما كانت هذه الفترة قصيرة كلما كانت سرعة الاستجابة عالية (رائد المشهدي، 2014، 160)، فهي تتمثل في قدرة الرياضي على سرعة الاستجابة لأي مثير خارجي مثل الزميل، المنافس، الكرة ومن ثم القدرة على سرعه التصرف نتيجة لتحركهم داخل الملعب (أحمد عودة، 2014، 172) .

تنمية سرعة الاستجابة ضرورية في الألعاب الرياضية جميعها ولاسيما كرة اليد، وهي ترتبط بسلامة حواس

الرياضي وقدرته على حسن التوقع وسرعة الأداء والتفكير. وتعتبر السرعة بكل أنواعها من أهم مميزات لاعب كرة اليد الحديثة حيث تساهم في زيادة فعالية الخطط الهجومية (قاسم حسين، 1984، 45).

### 3.1.1.6. أهمية السرعة:

- تعد سرعة الأداء من أهم مميزات لاعب كرة اليد، خاصة سرعة التصويب نحو المرمى، وتتضح سرعة اللاعب في مقدرته على البدء السريع ومن ثم اكتسابه أقصى سرعة ممكنة خلال الأمتار الأولى مع القدرة على الجري بطريقة سلسلة، كما يمكن تغيير الاتجاه أثناء الجري وبأقصى سرعة. (أحمد عودة، 2014، 172).

- السرعة مكون مهم للعديد من جوانب الأداء البدني في الرياضات المختلفة، كما تعتبر أحد عوامل نجاح العديد من المهارات الحركية (مفتي إبراهيم، 2001، 92)، فسرعة الرياضي قدرة مركبة من عدة مكونات نفسية بدنية هي: قدرة تحليل مختلف وضعيات اللعب والقيام بالتعديل اللازم في أقل وقت ممكن.

- قدرة التنبؤ في أقل زمن ممكن للحركات الممكنة.

- القدرة على الاختبار في أقل زمن ممكن للحركات الممكنة.

- القدرة على القيام بحركات دورية وكذا غير دورية بدون كرة بوتيرة سريعة.

- القدرة على التنفيذ السريع للحركات الخاصة بالكرة وهذا تحت ضغط الخصم وكذا الزمن.

- القدرة على التسيير السريع والناجح خلال اللعب بواسطة تدخل كفاءات الرياضي المعرفية، التقنية، التكتيكية.

### 4.1.1.6. العوامل المؤثرة في السرعة:

- قوة الإرادة: من العوامل المهمة التي تحفز الرياضي للحصول على أفضل النتائج مما يدفعه إلى بذل كل الطاقة الموجودة لديه من أجل تحسين سرعته والتفوق على الآخرين.

- الخصائص التكوينية للألياف العضلية.
- القدرة على الاسترخاء.
- قابلية العضلة على الامتطاط.
- القوة العضلية (أحمد عودة، 2014، 173).

### 2.1.6. القوة:

**1.2.1.6. تعريف القوة:** هي من الصفات البدنية المهمة في العديد من الأنشطة الرياضية، تعرف القوة العضلية بأنها المقدرة أو التوتر الذي تستطيع عضلة أو مجموعة عضلية أن تنتجه ضد مقاومة في أقصى انقباض إرادي لها (مفتي إبراهيم، 2000، 15)، كما تعرف بأنها " قدرة العضلات في التغلب على المقاومات المختلفة وتكون هذه المقاومات هي جسم اللاعب نفسه أو المنافس أو الكرة أو الاحتكاك سواء مع المنافس أم أرضية الملعب، وتعد القوة برأي كثير من الخبراء أساس كل تقدم في الأداء الرياضي " (أحمد عودة، 2014، 119). و يعرفها محمد علاوي ومحمد رضوان على أنها: "القوة التي يستطيع الفرد أن يبذلها أثناء بذل جهد أقصى لمرة واحدة فقط " (محمد علاوي، محمد رضوان، 1994، 19)، كما تعرف بـ " قدرة اللاعب على التغلب على المقاومات المختلفة ومواجهتها (أبو العلا عبد الفتاح، 1997، 97). كذلك هي عنصر ضروري ومهم لتكوين الصفات البدنية المتعددة مثل تنمية عنصر السرعة والتحمل العضلي (محمد حسنين، 1987، 170)، وتحدد القوة بمقدار ما تستطيع أن تبذله العضلة من جهد في لحظة أو لحظات معينة " (منير جرجس، 2008، 57).

### 2.2.1.6. أنواع القوة: من الضروري التمييز بين مختلف أنواع القوة التالية:

**1.2.2.1.6. القوة الانفجارية (القوة العظمى):** تعرف بأنها أقصى قوة يستطيع الجهاز العضلي العصبي إنتاجها في حالة أقصى انقباض إرادي (أحمد عودة، 2014، 119) هي أقصى قوة يمكن للرياضي الحصول عليها من خلال تقلص عضلي (Jean-Luc Layla, Remy lacramp, 2007, 101)، ويعرفها قاسم حسين بأنها

"القابلية التي تصل إليها القوة القصوى بأقصر زمن ممكن" (قاسم حسين، 1998، 153) وتظهر القوة الانفجارية من خلال ما يقوم به الرياضي من قوة في أقصى سرعة ولمرة واحدة. وتعد القوة العظمى من أهم الصفات البدنية الضرورية لمختلف الأنشطة الرياضية التي تتطلب التغلب على مقاومات تتميز بارتفاع قدرتها (أحمد عودة، مرجع سبق ذكره، 119) وترتبط ارتباطا إيجابيا بالأداء المهاري، فهي العامل الأساسي في القدرة على تطوير الأداء (محمد علاوي، 1994، 91).

**2.2.2.1.6. القوة المميزة بالسرعة:** كثير من الفعاليات الرياضية تحتاج إلى صفة القوة المميزة بالسرعة التي تعتبر صفة مركبة من القوة والسرعة، وتعرف بأنها "قابلية العضلات للتسلط على مقاومة بسرعة انقباض عالية" (قاسم حسين، 1998، 111) كما تعرف على أنها "مقدرة الجهازين العضلي والعصبي على التغلب على مقاومة أو مقاومات خارجية بأعلى سرعة انقباض عضلي ممكن (عبد العزيز أحمد، ناريمان علي، 1996، 186)، هي كفاءة الفرد في التغلب على مقاومات مختلفة في عملية متزايدة عالية وسرعة حركية مختلفة (عصام عبد الخالق، 1999، 128)، وهي القدرة على التغلب المتكرر على مقاومات باستخدام سرعة حركية مختلفة (علي البيك، 1992، 118)، وتعرف بأنها القوة التي تجدها في النشاطات الرياضية التي تتطلب الأداء المتكرر السريع والتي تتميز بالربط بين القوة والسرعة، هي المظهر السريع للقوة العضلية الذي يدمج كل من السرعة والقوة في حركة واحدة، كما تعرف بمقدرة العضلة على مقاومات تتطلب درجة عالية من السرعة والانقباضات العضلية (محمد حسنين، مرجع سبق ذكره، 104)، وتظهر الأهمية الكبيرة للقوة المميزة بالسرعة في ارتباطها بدرجة إتقان الأداء المهاري (أبو العلا عبد الفتاح، 1997، 133)، فهي أقصى قوة في أقل زمن وتتمثل في قوة الارتقاء بسرعة لأعلى عند التصويب بالوثب فوق الحائط الدفاعي.

**3.2.2.1.6. قوة التحمل:** تعرف بأنها قدرة الجسم على مقاومة التعب أثناء المجهود المتواصل الذي يتميز بطول مدته وهي مرتبطة بمستويات عالية من القوة العضلية، وتعد حركة مركبة من صفة القوة، وصفة التحمل (أحمد

عودة، 2014، 120) وهي القدرة على المحافظة على نفس مستوى القوة لأطول فترة زمنية ممكنة أو إعادة أكبر عدد من المرات لنفس الحركة دون فقدان القوة (Jean-Luc Layla ,Remy lacramp, OP. Cit,101) .

### 3.2.1.6. أهمية القوة:

- من أهم متطلبات حركة لاعب كرة اليد أن تكون قوية وسريعة سواء في الدفاع أو الهجوم أو في الوثب
- عاليا لغرض التصويب نحو الهدف من فوق الجدار الدفاعي، أو الكفاح المستمر لاستخلاص الكرة من اللاعب المنافس، وهذا كله يحتاج إلى قوة كبيرة ومجهود عضلي قوي جدا (أحمد عودة ، 2014 ، 119).
- القوة العضلية تكسب الذكور والإناث تكوينا متماسكا في جميع الحركات الأساسية .
- تعد عنصرا أساسيا في القدرة الحركية.
- تقديم أكبر نجاعة ممكنة للقدرات التقنية والتكتيكية والبدنية.
- تسهم القوة العضلية في الإعداد البدني العام للاعب.
- تُكسب اللاعب الثقة بالنفس.
- تُمكن اللاعب من مقاومة المنافس بطريقة قانونية خلال المواقف التي تصادفه أثناء اللعب.
- تُجَنَّب اللاعب الإصابة وخاصة الخطيرة منها؛ كحالة السقوط على الأرض، أو الاحتكاك المستمر بالمنافسين (منير جرجس ، 2008 ، 63).

### 3.1.6. المرونة:

- 1.3.1.6. تعريف المرونة: صفة المرونة من العوامل المهمة التي تجعل الرياضي متكيفا مع النشاط الذي يقوم به، للمرونة أهمية كبيرة ولاسيما من الناحية الفيسيولوجية والميكانيكية (أحمد عودة، 2014، 150) يعرفها "زاسيورسكي" بكونها القدرة على أداء الحركات لمدى واسع، في حين يراها "لاري كيش" قابلية العضلات والأربطة للامتطاط، وقابلية المفاصل للحركة (محمد صبحي حسين، 1997، 147)، وهي القدرة الحركية الجيدة لجميع مفاصل وأربطة

الجسم، والوصول في أداء الحركات إلى أفضل مدى للاعب (منير جرجس إبراهيم، 2008، 59)، كما تعني مدى الحركة في المفاصل أو المطاطية للعضلات، فهي قدرة العضلة، الأربطة والأوتار على الاستطالة، وكلما زادت المطاطية كلما ساعد ذلك على مرونة المفاصل (رائد المشهدي، نبيل الجبوري، 2014، 161)، تظهر أهمية المرونة لحارس المرمى في أنها أساس المهارات وفي صد الكرات المصوبة من الزوايا المختلفة، وتساعد في التغيير المفاجيء للاتجاهات خاصة عند قيام المصوب لعمل خداع أثناء القيام بالتصويب. يعرفها كمال صالح بأنها المدى الذي يمكن للفرد الوصول إليه في الحركة، وتتوقف المرونة على ما يأتي:

- قدرة الأوتار، الأربطة، العضلات على الاستطالة والامتطاط.

- تتأثر المرونة بقوة الاحتكاك الداخلي الذي يحدث بين العضلات والعظام.

ترتبط المرونة بعاملين أولهما القدرة المؤثرة على الجسم وثانيهما نسبة الإطالة من الجسم إلى الطول الأصلي (أحمد عودة، 2014، 150). وصفة المرونة تساهم في تطوير وتنمية الصفات البدنية الأخرى وتعتبر من الأسس الجوهرية في اكتساب وإتقان الأداء الحركي.

**2.3.1.6. أنواع المرونة:** للمرونة نوعان المرونة الإيجابية والمرونة السلبية.

**1.2.3.1.6. المرونة الإيجابية:** تعني قدرة الوصول لمدى حركي كبير في مفصل معين من مفاصل الجسم من خلال نشاط العضلات العاملة على هذا المفصل.

**2.2.3.1.6. المرونة السلبية:** هي المدى الواسع للحركة التي تحدث نتيجة لبعض القوى الخارجية أي باستخدام أدوات. وهناك تقسيم آخر يقسم المرونة إلى عامة وأخرى خاصة.

**3.2.3.1.6. المرونة العامة:** تكون نتيجة امتلاك الرياضي القدرات الحركية المتزنة لمفاصل الجسم والعضلات العاملة عليها جميعها.

**4.2.3.1.6. المرونة الخاصة:** هي التي تستند على نوع النشاط الرياضي الممارس، إذ لكل نشاط درجة معينة من المرونة في مفاصل معينة من الجسم، فمرونة لاعب الجمباز تختلف عن مرونة لاعب الوثب العالي، وحتى في الجمباز نفسه نجد farkا بين جهاز وآخر في عامل المرونة (أحمد عودة، 2014، 151).

### 3.3.1.6. أهمية المرونة:

- تلعب المرونة دورا كبيرا في تقليل الإصابات التي تحدث خلال التنافس الرياضي .
- تساعد على أداء الحركة أو المهارة بطريقة سهلة مما يسبب تأخير ظهور التعب.
- تعتبر عاملا أساسيا في سرعة تعلم المهارات الحركية وتعمل مع بقية الصفات البدنية الأخرى (السرعة، القوة، التحمل، الرشاقة) على إعداد اللاعب إعدادا متكاملًا (أحمد عودة، 2014، 150).

لاعب كرة اليد من الجانب البدني يتميز بأنه:

- سريع: السرعة في التنفيذ كبيرة جدا.
- قدرة امتلاكه لسرعة وقوة تمكنانه من أداء تقنية التمير والتصويب بفاعلية كبيرة.

إن سعة ومدى الحركة لدى لاعبي كرة اليد تكون كبيرة، خاصة على مستوى الكتف والتي تلعب أهمية كبيرة في جميع أشكال وأنواع التمير، هذا ما يتطلب مرونة كبيرة في الأداء الحركي وكذا قوة وسرعة التمير.

### 2.6. الأداء المهاري

هو نظام خاص لحركات تؤدي في نفس الوقت وحركات تؤدي بالتوالي، يقوم هذا النظام بالتنظيم الفعلي للتأثيرات المتبادلة للقوة الداخلية والخارجية والمؤثرة في الفرد الرياضي بهدف استغلالها بالكامل وبفاعلية لتحقيق أحسن النتائج الرياضية، ويعكس مستوى اللاعبين ومدى إتقانهم للمهارات التي تتضمنها اللعبة (وجدي الفاتح، محمد السيد، 2002، 174). كما أنه يشير إلى الصورة المثالية للأداء الفني والطريقة الفعالة لتنفيذ مهمة حركية معينة (وجدي الفاتح، محمد السيد، 2002، 149).

الأداء المهاري لأية لعبة هو الركيزة القوية الذي تبني عليه تلك اللعبة، وعلى إتقانه يتوقف إلى حد كبير نجاح اللاعب والفريق وتقدمه، وكرة اليد كأية لعبة من هذه الألعاب لها مبادئها ومهاراتها الأساسية التي تعد الركن الأساس والفعال في تحقيق الفوز لأي فريق، لذلك فإن القدرة على الإتقان الصحيح لهذه المهارات سوف يعمل على الارتقاء بالمستوى المطلوب، وتعرف المهارات الأساسية بأنها " كل الحركات الهادفة والاقتصادية للمجهود مع اتباع القواعد القانونية للعبة، والمهارات الأساسية تعد من العوامل المهمة والضرورية لرفع مستوى اللاعب، فهي كل الحركات التي ينبغي على اللاعب تنفيذها حسب الظروف التي تتطلبها اللعبة لغرض الوصول إلى النتائج الإيجابية والاقتصاد في الجهد وتأخر حالة التعب" (رائد المشهدي، 2014، 161). كما تعني كذلك كل التحركات الضرورية الهادفة التي يقوم بها اللاعب وتؤدي في إطار قانون لعبة كرة اليد بهدف الوصول إلى أفضل النتائج أثناء التدريب أو المباراة، ويمكن تنمية وتطوير هذه المهارات من خلال التخطيط الجيد لبرامج الإعداد المهاري الذي يهدف إلى وصول اللاعب إلى الدقة، الإتقان، التكامل في أداء جميع المهارات الأساسية لكرة اليد بحيث يمكن أن يؤديها اللاعب بصورة آلية متقنة تحت أي ظرف من ظروف المباراة .

الأداء المهاري في كرة اليد عادة ما يستغرق الوقت الأطول على مدار فترات التدريب، كما يتطلب من المدرب الكثير من الجهد والتفكير ولا غنى عنه سواء للاعب المبتدئ الذي يعتبر المهارات أساسية بالنسبة له، أو اللاعب المتقدم الذي يطمح أن يتمكن منها بدرجة أعلى في الإتقان تسهل له ولفريقه إحراز الهدف، والأداء

المهاري في كرة اليد يشمل :

- مهارات هجومية:

أ. بدون كرة.

ب. بالكرة

- مهارات دفاعية.

- مهارات حارس المرمى.

وسيتم التطرق إلى المهارات الحركية الخاصة بكرة اليد والتي لها علاقة بالدراسة الحالية وهي المهارات الهجومية بالكرة (التمرير، التنطيط، التصويب) تماشياً مع أهداف الدراسة.

### 1.2.6. التمرير:

**1.1.2.6. تعريف التمرير (المناولة):** مهارة تفيد الربط بين اللاعب وزملائه المهاجمين بواسطة الكرة، وتعرف أيضاً بإيصال الكرة إلى الزميل في اللحظة والمكان المناسبين لتحقيق إصابة في هدف الخصم (رائد المشهدي، 2014، 167)، وهو نقل الكرة من حيازة اللاعب المستحوذ عليها إلى حيازة لاعب آخر طبقاً لطبيعة اللعب، والظروف التي يفرضها الموقف المتشكل، مستخدماً في ذلك أي من أنواع التمريرات التي تحقق الهدف من استخدام التمريرة خلال استمرار سير اللعب، ودون مخالفة لقواعد اللعب ذاتها (كمال عبد الحميد، زينب فهمي، 1987، 143)، يختلف تمرير الكرة من ناحية القوة، المسافة، الاتجاه، الارتفاع وكذلك التوقيت.

**2.1.2.6. أنواع التمرير:** هناك عدة أنواع من التمريرات منها: التمريرة من فوق الرأس، التمريرة المرتدة، التمريرة من الوثب حسب (كمال ظاهر، سعد إسماعيل، 1989، 95). أما (منير جرحس، 2004، 103) فيقسم التمرير إلى:

**1.2.1.2.6. التمريرة الكرواجية:** تعتبر هذه التمريرة من أهم التمريرات في لعبة كرة اليد وتستخدم سواء في التمرير أو التصويب على الهدف، وهناك نوعان لهذه التمريرة طبقاً لطريقة الأداء هما:

**1.1.2.1.2.6. التمرير من الارتكاز:** يستخدم غالباً عند التمرير لمسافات طويلة أو عند التصويب على الهدف نظراً لما تتميز به من وحدة كبيرة.

**2.1.2.1.2.6. التمرير من الجري:** يستخدم هذا التمرير في جميع مواقف اللعب وعند التصويب، ويتميز بالسرعة بمقارنته بالتمرير من الارتكاز.

2.2.1.2.6. التمريرة البندولية (المرجحة): يمكن تحقيق الأداء المؤكد للتمريرات وخاصة عند الحجز وتغيير

الأماكن عن طريق إرسال الكرة باستخدام التمريرات البندولية على مستوى الحوض، ذلك لأن جسم اللاعب

المستحوذ على الكرة يكون في هذه الحالة بين كل من اللاعب المنافس والكرة نفسها ويمكن تقسيمها إلى

- التمريرة البندولية إلى الأمام .

- التمريرة البندولية إلى الخلف .

- التمريرة البندولية إلى الجانب (كمال عبد الحميد، زينب فهمي، 1987، 153).

3.2.1.2.6. التمريرة الصدرية: أثبتت التمريرة الصدرية ملاءمتها بصورة متزايدة كصورة من صور التمرير وهناك

طريقتين لصور التمريرة الصدرية هما :

- التمريرة الصدرية باليدين: تستخدم هذه التمريرة للمسافات القصيرة وتتميز بسرعة توجيهها بدقة،

وتؤدي عند استقبال الكرة في مستوى الصدر، ويحتم الموقف سرعة التمرير إلى زميل في مكان خال

مناسب، وتخرج الكرة بمجرد استقبالها بامتداد مفصلي المرفقين ودفع الرسغين، بعد التمرير تشير أصابع

اليدين للخارج .

- التمريرة الصدرية بيد واحدة: تتميز بسرعة التمرير بمجرد الاستقبال باليدين إلى زميل ناحية الجانب

ويكون الممرّر في حالة حركة في الأمام (منير جرجس، 2004، 107).

في حين يصنف رائد المشهدي التمريرات إلى:

4.2.1.2.6. التمريرة السوطية: تعد من أنواع المناولات المهمة في كرة اليد وأكثرها استخداما لأنها تتميز بالدقة

والتوجيه، وتنقسم بدورها إلى:

1.4.2.1.2.6. التمريرة السوطية من فوق الرأس: تستعمل للمسافات المتوسطة والطويلة، كما تستخدم عند

التصويب، وسميت بهذا الاسم لأن أداءها يشبه حركة الضرب بالسوط.

**2.4.2.1.2.6.** التميريرة السوطية من مستوى الرأس: تستخدم عند مناولة الكرة لمسافات بعيدة وهي تشبه

التصويب من الارتكاز من مستوى الرأس، وتؤدي هذه المناولة من الارتكاز والركض.

**3.4.2.1.2.6.** التميريرة السوطية من مستوى الحوض والركبة: تستخدم عندما يكون هنالك منافس أمام

اللاعب، إذ يقوم عندئذ بمناولة الكرة على جانب المنافس، بحيث يصعب إعاقتها خاصة إذا سبق أداؤها تمويه

باستخدام المناولة من مستوى الرأس، كما تستخدم هذه المهارة كنوع من أنواع التصويب.

**5.2.1.2.6.** تميريرة الدفع للجانب: تُعد من المناولات السريعة التي تُستخدم للمسافات القصيرة، وكذلك في نقل

الكرة باتجاه عرضي من جانب إلى الجانب الآخر للملعب، ويستخدمها اللاعبون المهاجمون غالبا عند تبادل نقل

الكرة فيما بينهم قرب خط الرمية الحرة للمنافس، وتعد من المناولات الصعبة في كرة اليد لضعف العضلات

والأربطة المحيطة بمفصل الرسغ ولصغر مجال الحركة لأنها تحتاج إلى توافق حركي جيد.

**6.2.1.2.6.** التميريرة الرسغية: تُسهم هذه المناولة بأنواعها بالارتقاء بمستوى مهارة اللاعب بدرجة كبيرة، تستعمل

هذه المناولة بعد حركة خداع ولمسافات قصيرة فقط، تؤدي بأنواع مختلفة؛ من خلف الرأس أو من خلف الظهر أو

إلى الخلف (رائد المشهدي، نبيل الجبوري، 2014، 168 - 171).

## 2.2.6. تنطيط الكرة (الطبطة):

**1.2.2.6.** تعريف التنطيط: يعد التنطيط من المهارات الهجومية المهمة في ظروف خاصة إذ يقوم اللاعب بتنطيط

الكرة عندما لا يكون هناك زميل خال من الرقابة يمكن مناولتها إليه، تستخدم مهارة تنطيط الكرة لكسب مسافة

في حالة انفراد المهاجم بحارس المرمى، إذ يراعى السرعة القصوى في التنطيط للوصول إلى دائرة الهدف للتصويب

(نفس المرجع والصفحة)، وهو نقل الكرة من اللاعب إلى الأرض وارتدادها إليه، مع سيطرته عليها خلال مرحلة

ارتدادها لمرة واحدة أو أكثر، ولأداء هذه المهارة يراعى أن تتم حركة تنطيط الكرة بيد واحدة وأساسا من رسغ اليد

مع مراعاة ارتخائه ومرونته، وتُدفع الكرة باليد المفتوحة لتنطيطها إلى الأرض أماما مع مراعاة أن سلاميات الأصابع

هي التي تقابل أعلى الكرة بعد ارتدادها من الأرض، ويلجأ اللاعب إلى تنطيط الكرة في حالة عدم القدرة على التمرير لزميل مراقب وذلك لتحديد فترة ثلاث ثوانٍ والثلاث خطوات، ويفضل عدم استخدام هذه المهارة في غير ما ذكر لأن تنطيط الكرة يسهم في إبطاء عملية الهجوم، ويعطي الفرصة للفريق المنافس لأخذ المكان الصحيح للدفاع (عماد الدين أبو زيد، مدحت الشافعي، 2009، 30).

#### 2.2.2.6. أنواع التنطيط:

1.2.2.2.6. التنطيط في خط مستقيم: هو في أغلب الأوقات تنطيط سريع يستخدم في الهجوم السريع.

2.2.2.2.6. التنطيط في خط منحرج بين المدافعين: يستخدم هذا النوع من التنطيط في الهجوم السريع أيضا

لكن عند وجود بعض المدافعين المتفرقين، وكذلك في حالة البحث عن زميل غير مراقب ويحتل مكانا مناسباً.

3.2.2.2.6. التنطيط مع حركات الخداع والتصويب والمناولة: يمكن التعبير عن هذا النوع من التنطيط كجزء

من حركات الخداع أو يسبق التصويب والتمرير كحركات التقرب أو إعادة الثلاث خطوات، وهناك آراء كثيرة في

تحديد أنواعها فيذهب البعض لتقسيمها إلى الطبطبة العالية والطبطبة الواطئة (رائد المشهدي، نبيل الجبوري،

2014، 172).

يعد التنطيط من المرتكزات الأساسية في تهيئة اللعب، كما يساعد اللاعب على مهارة الخداع، ويعالج

الكثير من الحالات عند الأداء المعقد.

#### 3.2.6. التصويب:

غرض مباراة كرة اليد هو إصابة الهدف والفريق الفائز هو الذي ينجح في إصابة مرمى الفريق الخصم بعدد

أكبر من الأهداف، ولذا تعتبر مهارة التصويب الحد الفاصل بين النصر والهزيمة بل إن المهارات الأساسية والخطط

الهجومية بألوانها المختلفة تصبح عديمة الجدوى، إن لم تتوج في النهاية بالتصويب الناجح على الهدف، هذا إضافة

إلى أن هذه المهارة يعشقها كل من اللاعب و المتفرج وتجذبهم أكثر من المهارات الأخرى.

**1.3.2.6. تعريف التصويب:** من المهارات الهجومية التي تتوقف عليها نتيجة المباراة والفريق الفائز هو الذي ينجح بالتسجيل في مرمى الفريق المنافس بعدد أكثر من الأهداف لأن التصويب هو الهدف النهائي للهجوم الذي يُظهر خلاصة التعاون المنسجم للاعبين فيما بينهم، وهو الحد الفاصل بين الفوز والخسارة (رائد المشهدي، نبيل الجبوري، 2014، 175)، كما يعرّف بتوجيه الكرة نحو المرمى طبقاً لطبيعة اللعب والظروف التي يفرضها الموقف المتشكل باستخدام أيا من أنواع التصويبات التي تحقق إحراز هدف كأفضل الاحتمالات المتوقعة، وذلك خلال استمرار سير اللعب دون مخالفة لقواعد اللعب ذاتها (كمال إسماعيل، محمد حسنين، 2002، 34) .

يتأثر التصويب بعدة عوامل:

- **زاوية التصويب:** كلما كان التصويب من المنطقة المواجهة للهدف كانت نسبة نجاحها أكبر.
- **المسافة:** كلما قصرت ساعد ذلك على دقة التصويب وإصابة الهدف.
- **التوجيه:** كلما كانت الكرة موجهة إلى الزوايا الحرجة لحارس المرمى صُعب صدّها، ويسهم رسغ اليد كثيراً في توجيه الكرة (رائد المشهدي، نبيل الجبوري، 2014، 175).
- **السرعة:** سرعة الإعداد المناسب لنوع التصويب حتى يمكن استغلال ثغرات الفريق المناسب في الوقت المناسب.
- **قوة التصويب:** كلما كانت التصويبة قوية ودقيقة صُعب صدّها من حارس المرمى.

**2.3.2.6. أنواع التصويب:** في كرة اليد يمكن التمييز بين التصويبات: بعيدة المدى - التصويبات القريبة - رمية الجزء - الرمية الحرة المباشرة .

**1.2.3.2.6. التصويب البعيد:** يقصد به التصويب أمام مدافع أو في حدود خط الـ 9 متر أو خارجه في حالة وجود ثغرة في دفاع المنافس، ويجب أن يتميز هذا النوع بالقوة مع دقة التوجيه لإمكان التغلب على المدافع وحارس المرمى، كما يجب مراعاة عامل التغيير بالنسبة لاختيار مكان توجيه التصويبة مما يسهم في مفاجأة حارس المرمى،

وتعتبر التصويبات العالية وخاصة في الزوايا العليا للمرمى من أفضل أماكن التوجيه بالنسبة لهذا النوع من التصويب (منير جرجس، 2004، 107).

**2.2.3.2.6. التصويب القريب:** هو الذي يؤدي بالقرب من دائرة الهدف، كما في حالة حيازة مهاجم الدائرة على الكرة، أو في حالة الهجوم الخاطف أو قطع مهاجم في اتجاه الدائرة وتحرير الكرة إليه للتصويب، ومن المستحسن في هذه الحالة قيامه بالوثب أو السقوط لإمكان التخلص من المدافع، وأهم ما يتميز به هذا النوع هو حسن توجيه " الدقة " وليس قوة التصويب، لذا وجب مراعاة موقف حارس المرمى عند توجيه التصويبة.

**3.2.3.2.6. رمية الجزاء:** هي عبارة عن كفاح بين اللاعب المصوب وحارس المرمى، الذي يلعب فيه عامل القدرة على التركيز، وقوة الأعصاب دورا هاما في نجاح المصوب في إحراز الأهداف، ويتحدد اختيار زاوية التصويب، ارتفاعها، قوة وسرعة التصويبة، طبقا لخبرة المصوب وتحركات وسلوكات حارس المرمى خلال قيامه بعملية الصد (عماد الدين أبو زيد، 2009، 30).

**4.2.3.2.6. الرمية الحرة المباشرة:** نادرا ما تنجح هذه الرمية في إصابة الهدف وخاصة في حالة حسن قيام المدافعين بعمل حائط دفاعي، إلا عقب بعض حركات الخداع أو بعض الحالات المفاجئة، وعلى سبيل المثال قبل انتظام حارس المرمى أو حائط الصد، وما ساعد على ذلك السماح بأداء الرمية الحرة حاليا دون إشارة من الحكم، ويمكن تلخيص أهم أنواع التصويبات المستخدمة حسب منير جرجس فيما يلي:

- التصويبة الكرواجية (تصويبة الكتف)

- التصويبة بالوثب

- التصويب من الطيران

- التصويب الخلفي

- التصويبة الحرة المباشرة (منير جرجس، 2004، 108).

- التصويب من السقوط الأمامي والتصويب من السقوط الجانبي (رائد المشهدي، 2014، 180).

### 3.6. خصوصية الأداء الحركي في كرة اليد:

كرة اليد من الأنشطة التنافسية التي تتميز بوجود منافس إيجابي في احتكاك مستمر وعنيف محاولا بكل قواه إحباط جميع القضايا الهجومية والدفاعية التي تتم من قبل المنافس، كل ذلك يتم خلال قواعد محددة سلفا، لذلك يجب أن يتميز الأداء المهاري عند اللاعب بالفاعلية، الكفاية والتكيف، بمعنى أن يحقق اللاعب الهدف من الأداء في الوقت المحدد وتحت أي ظروف معيقة لأدائه، " لذلك يجب أن يتميز سلوكه الحركي بتناسق، تسلسل، دقة وتوقيت سليم يتناسب مع موقف الخصوم والزلاء، لذلك يجب أن يتم الأداء بسرعة في التحرك، التمرير، التصويب بدرجة عالية من الفاعلية والإنجاز، لأن المهارة ترتبط دائما بالإنجاز في نشاط معين لأنها مجموعة من الاستجابات الخاصة التي تؤدي في مواقف متغيرة، والمطلوب هو التكيف مع هذه المواقف بتحكم، دقة، اقتصاد وسرعة لإنجاز أفضل النتائج " (حسن قاسم، 1998، 186).

مهارات كرة اليد تتميز بأنها مترابطة لا يمكن الفصل بين الجزئيات المكونة لها، كذلك تحتوي علي العديد من الاستجابات الحركية المتنوعة لمتغيرات غير متوقعة في البيئة الخارجية الغير متوقعة من المنافس لأن اللاعب داخل الملعب يقوم بالأداء في ظروف تصعب التنبؤ بمتطلبات محددة لأدائه حيث أن خطط اللعب في كرة اليد تتميز بتعدد وتنوع المتطلبات المهارية المطلوبة لتنفيذها، وهذه المتطلبات المهارية دائما ما تكون مركبة في جمل حركية تتألف من حيث التكوين في عدة أداءات وحيدة (الاستلام أو التمرير أو التصويب) أو عدة أداءات متكررة مثل (الجرى بالكرة) أو عدة أداءات تشمل الاثنين معا مثل (الاستلام ثم الجري ثم التمرير)، ويتطلب هذا تسلسل الأداءات الحركية ودمج المرحلة النهائية مع المرحلة الإعدادية للأداء التالي لتكوين مرحلة بينية مندمجة لها مواصفات خاصة ولا يمكن أن يتم هذا الربط بشكل جيد إلا إذا توقع اللاعب مسبقا للأداء الحركي التالي.

ففي كرة اليد يمثل استلام اللاعب للكرة وتمريها مباشرة جملة حركية متتالية (أداء حركي مركب) تتضمن عنصرين (حركتين) ولكل عنصر منهما هدف مستقل (الهدف الأول استلام الكرة والثاني تمريرها)، والمطلوب هو أداء مثل هذه الجمل الحركية بسرعة مناسبة للموقف التنافسي الذي تتطلبه الخطة الهجومية التي تتم، حيث أن سرعة تردد الحركات في كرة اليد قد تندمج مع بعضها البعض علي التوالي وفق ترتيب زمن حدوثها (استلام ثم تمرير) أو ترتبط مع بعضها البعض تزامنيا بالكيفية التي يتعذر استيضاح التعاقب الحادث بينهما، مثل تنطيط الكرة من الجري، أو استلام مع مراوغة، ويعتبر توقع المواقف خلال المباراة أحد العوامل التي على أساسها يتم اختيار نوع الأداء المناسب ويعتمد ذلك على خبرة اللاعب الشخصية وتطور الموقف من موقع كل زميل ومنافس في توقيت مناسب يتبع اللاعب تنظيم أداؤه بما يتناسب مع ذلك، لذلك نجد أن حارس المرمى يتوقع حركة التصويب بالرغم من عدم وجود أي حركة استعداد مرئية من قبل المنافس، والحركات الخداعية تتم بأشكال كثيرة ومتعددة بما يتناسب ومتطلبات الوقف بهدف التغلب الخصم وتضليل توقعاته بين اختيارات متعددة تؤدي إلى تأخير استجابة المناسبة لهدف اللاعب، والحركات الخداعية التي غالبا ما تتم في الجزء الأول من الحركة (حركة كاذبة)، وبناء عليها يقوم المنافس برد فعل نتيجة لهذه الحركات، ثم تأتي الحركة الأساسية (الحركة الحقيقية) التي تهدف إلى تحقيق الهدف المراد الوصول إليه في المباراة، سواء كان تمرير أو تصويب أو تنطيط " والحركات الخداعية تعتبر من الأداءات الحركية التي تدمج المرحلة النهائية الأولى مع المرحلة التمهيديّة الثابتة للأداء التالي لتكوين مرحلة مندمجة ذات أفعال خاصة، وبالتالي تتميز منظومة الأداء الحركي المركب بخواص جديدة لا تتوفر على أي من الأجزاء المنفردة والمكونة للأداء الحركي " (حسن قاسم، 1998، 20).

الأداء المنفرد أو المركب في كرة اليد يتميز بأشكال واستخدامات متعددة يختلف كليا عن الآخر من حيث أسلوب الأداء وتوقيت استخدامه والهدف منه والاعتقاد الكلي للتشابه في بعض الأداءات الحركية في الأنشطة الرياضية لم يتجاوز حدود التسمية فقط، أما المضمون فيختلف من حيث ظروف الأداء والاتجاهات المستخدمة، لذلك يتحتم على اللاعبين استخدام أفعال أو أداءات حركية مركبة في صيغ أو إشكال مختلفة تؤدي كل حركة

دورها المحدد في الأداء الكلي بالكيفية التي تتناسب مع الهدف العام للأداء المركب، كما تترابط مع بعضها البعض في وحدات كلية متكاملة للأفعال الحركية لتشكل في النهاية نظاما خاصا، يسمى هذا النظام من وجهة النظر البيوميكانيكية بالمنظومة الحركية .

#### 4.6. مراحل التعلم الحركي

الأداء الحركي بصفة عامة يمر بعدة مراحل حتى يتمكن المتعلم من إتقانه وتثبيتته، وتتمثل خطوات تعليم المهارات الحركية بحصة التربية البدنية والرياضية فيما يلي: التقدم الشفهي للمهارة، العرض العملي للمهارة، أداء المتعلم للمهارة وتطوير المهارة (عبد الله عبد الحليم، رحاب عادل، 2011، 159)، في حين يحصر عبد اليمين بوداود مراحل التعلم الحركي في: تطور التوافق الأولي، تطور التوافق الدقيق، تثبيت التوافق الدقيق وتطور الانسجام للوضعيات المختلفة، وهو يرى أنه لا يمكن مخالفة هذا الترتيب والتسلسل للمراحل الثلاث في العملية التعليمية والتدريبية، وأي مخالفة لهذا التسلسل يعني حدوث انكسار أو شق في العملية ذاتها، واستدراك هذا الخطأ ليس بالأمر الهين بل إنه يستدعي خبرة وكفاءة عالية للمعلم أو المدرب الرياضي وهذا ما يظهر عند لاعبي الأواسط والأكابر في مختلف الأنشطة والرياضات (عبد اليمين بوداود، 1989، 13)، وفيما يلي شرح لمراحل التعلم الحركي:

##### 1.4.6. مرحلة التوافق الأولي للمهارة (التقديم الشفهي للمهارة):

تهدف هذه المرحلة إلى تكوين التشكيل الأساسي الأولي لتعلم المهارة الحركية وإتقانها، تبدأ بادراك المتعلم للمهمة الحركية ثم تأديتها بشكل مقبول من حيث مكوناتها الأساسية دون وضع أية اعتبارات بالنسبة لجودة ومستوى أداء المهارة الأساسية، في هذه المرحلة يقوم المعلم بإعطاء فكرة عامة عن المهارة مع شرح مختصر لأهم النواحي الفنية للمهارة المراد تعليمها للمتعلمين، ومن الممكن أن يتم ذلك من خلال الإلقاء وعرض المعلومات وشرح المهارة عن طريق المحادثة التي تدور بين المعلم ومتعلميه، وهي مرحلة اكتساب المسار الأساسي والأولي للمهارة (التوافق الأول) فبداية العملية تكون بالإيصال الشفهي للمعلومات من المعلم أو المدرب إلى المتعلم أو

الممارس، الذي يتلقاها عن طريق الأذن أو عن طريق البصر خلال رؤية النموذج الموحد باستعمال الوسائل السمعية البصرية، ويمكن دمج الطريقتين معا (شفوية، بصرية)، ما يُميّز هذه المرحلة الزيادة المفردة في بذل الجهد وقلة كفاءة الأداء المهاري.

#### 2.4.6. مرحلة اكتساب التوافق الجيد للمهارة (العرض العلمي للمهارة):

تهدف هذه المرحلة إلى تطوير الشكل الأولي للمهارة الأساسية التي سبق للمتعمّل أن اكتسبها من خلال الأداء في مرحلة اكتساب التوافق الأولي للمهارة الأساسية، وذلك عن طريق أداء نموذج للمهارة من قبل المعلم أو أحد المتعلمين المميزين، ويفضل أن يكون العرض العملي للمهارة "أداء النموذج" بالطريقة الكلية، سواء كانت المهارة المراد تعليمها هي مهارة حركية بسيطة أو مهارة مركبة، لإعطاء الفرصة للمتعلمين بتكوين تصور وإدراك عام للمهارة المراد تعليمها، حيث أنهم يكونون في وضع التشويق لرؤية النموذج ككل، بغض النظر عن كون المهارة بسيطة أو مركبة حتى يعرف المتعلمون ما هو الأداء المراد الوصول إليه في النهاية (عبد الله عبد الحليم، رحاب عادل، 2011، 160)، أثناء هذه المرحلة (التوافق الدقيق) ينتقل المتعلم أو الممارس إلى مرحلة تنظيم عمل القوى والأجزاء الحركية بتخليه عن مختلف المحاولات الخاطئة، وتخلصه من بذل الجهد الزائد والقوة غير اللازمة لأداء الحركة مع تجنب التصلب العضلي وقلة حدوث الأخطاء (أحمد البساطي، 1998، 27)، فيتم التقدم بالتعلم من الطور الأول إلى الطور الثاني أي من الحالة الخام إلى التخصيص والتدقيق، أين يبدأ المتعلم في استعمال القوى أوقات الحاجة وبطريقة مجددة، لكن قد يحدث ثبات في هذا الطور لفترة معينة رغم استمرار الممارسة، وقد يستغرق تعلم مهارة واحدة مدة طويلة وهذا ينعكس على الأساليب المتبعة من طرف المعلم أو المدرب (عبد اليمين بوداود، 1989، 13).

#### 3.4.6. مرحلة أداء المتعلم للمهارة:

الهدف الأساسي من تعليم المهارات هو أن يعيد المتعلم أداء هذه المهارات بإتقان وتكامل بحيث يصل إلى أن يؤديها كما يجب تحت أي ظرف من ظروف المنافسة، في هذه المرحلة يتم أداء المهارة لعدد معين من المرات، ويتطلب إتقان المهارة وجوب استيعاب المعلم جيداً لدقائق الطرق الصحيحة في أداء المهارة ولا يعتمد فقط على قدرته الشخصية على أداء المهارة والاكتفاء بعمل نموذج أمام المتعلمين، وعليه ملاحظة أن أداء المتعلم للمهارة قد يتم من خلال العديد من الطرق التدريسية (عصام الدين عبد الله، 2011، 185)، مع الحرص على تصحيح أخطاء الأداء المهاري الذي يشير إلى الصورة المثالية للأداء الفني والطريقة الفعالة لتنفيذ مهمة حركية معينة، بالتدرج في تعليم الطريقة الصحيحة للمهارة بتوجيه المتعلم باستمرار في كل مرحلة تعليمية الذي يحاول بدوره من خلال الأداء المهاري تحسين حركاته إلى أن تشبه إلى حد كبير الصورة المثالية للمهارة الفنية (وجدي الفاتح، محمد السيد، 2002، 149).

#### 4.4.6. مرحلة إتقان وتثبيت أداء المهارة (تطوير المهارة):

هدف هذه المرحلة هو الوصول بالمتعلم إلى أداء المهارة الأساسية بصورة آلية، وخلال هذه المرحلة يمكن تثبيت أداء الحركة وتصبح المهارة الأساسية أكثر دقة، انسيابية واستقرار من حيث شكل الأداء وذلك من خلال تطوير التوافق الجيد لأداء المهارة الأساسية، وهذا يؤدي إلى إتقان الأداء الحركي للمهارة بصورة ناجحة وثابتة حتى لو تم أداء الحركة في ظل ظروف تتميز بالصعوبة؛ كوجود منافس أو أكثر أثناء الأداء المهاري أو من خلال أداء المباريات التجريبية (أحمد البساطي، 1998، 28)، ففي هذه المرحلة يتم الانتقال من مرحلة التعلم إلى مرحلة التدريب والممارسة التطبيقية على المهارة، أي عن طريق توظيف المهارة التي تم تعلمها ضمن مواقف حقيقية للعب في أشكال تنافسية أو غير تنافسية (عصام الدين عبد الله، 2011، 186)، ما يميز هذه المرحلة هو النجاح في الأداء الحركي تحت جميع الظروف والمتطلبات، فمن خلال المقابلات (المنافسات) التي يجربها المتعلم (الرياضي) تكتمل العملية التعليمية والتدريبية، وتتحسن بشكل جيد عملية الأداء الحركي للمهارة ويزداد الإحساس الشعوري

بالحركة مما يسهل عملية التوافق الدقيق وتثبيت الحركة، فالأداء في هذه المرحلة يتم بصورة آلية ويتميز بالتصور الإبداعي، أين يباليغ الرياضي في الإتقان الجمالي للحركة، وفي نفس الوقت يكسب قدرة على تفادي الأخطاء قبل وقوعها بفضل التكامل الوظيفي الذي يحافظ على دقة الحركة وتوجيهها (عبد اليمين بوداود، 1989، 13)، فالأداء الحركي في هذه المرحلة يكون دقيقا مضبوطا، وآليا يمكّن من إيجاد الحلول السريعة التي تتلاءم مع الظروف المختلفة، ويكون متنوعا يمكّن من الوصول إلى إبداعات خاصة.

### 5.6. أهمية الأداء الحركي:

كرة اليد تحتل مركزا متقدما بين جميع الألعاب الرياضية بما يميزها بتعدد المهارات الحركية التي يجب أن يمتلكها اللاعب وبواسطتها يمكن تنفيذ الكثير من المهارات الفنية عند توفر الحد المطلوب من اللياقة البدنية، وعلى ذلك فإن جميع اللاعبين لا بد لهم من امتلاك عدد كبير من الخبرات الحركية المتنوعة، وهي خاصة تتميز بها كرة اليد، فالإتقان التام للمهارات الحركية من حيث أنه الهدف النهائي لعملية الأداء المهاري، يتأسس عليه الوصول إلى أعلى المستويات الرياضية، فمهما بلغ مستوى الأداء البدني للرياضي، ومهما اتصف به من سمات خلقية فإنه لن يحقق النتائج المرجوة ما لم يرتبط ذلك بالإتقان التام للمهارات الحركية الرياضية في نوع النشاط الذي يتخصص فيه، لأن المهارات الأساسية هي وسائل تنفيذ الخطط وفي غياب المهارات الأساسية لدى لاعبي المنافسات الرياضية لا تُنفذ الخطط وبالتالي يصعب تحقيق نتائج ممتازة.

فتطوير وتحسين الصفات البدنية العامة والخاصة وربطها مع المهارات الحركية والقدرات الخططية هو الاتجاه الحديث في التدريب الرياضي، وذلك بتكرار المهارة من خلال التمرينات التطبيقية وتمرينات المنافسة مما يؤدي إلى اكتساب الرياضي (المعلم) صفة الآلية عند الأداء المهاري في مواقف المنافسة المختلفة ولما كانت المهارات هي القاعدة الأساسية لأي نشاط رياضي سواء كانت مهارات بأداة أو بدون أداة وجب الاهتمام بالمهارات الأساسية للرياضي، فالمهارة هي وسيلة تنفيذ الخطة. (حسن أبو عبده ، 2002 ، 33-37).

## خلاصة:

كرة اليد تحتل مركزا متقدما بين جميع الألعاب الرياضية بتعدد مهاراتها الحركية التي يجب أن يمتلكها المتعلم وبواسطتها يمكن تنفيذ الكثير من المهارات الفنية عند توفر الحد المطلوب من اللياقة البدنية (الصفات البدنية)، وعلى ذلك فإن جميع اللاعبين لا بد لهم من امتلاك عدد كبير من الخبرات الحركية المتنوعة، هي خاصية تتميز بها كرة اليد. وقد تم التطرق في هذا الفصل إلى الأداء الحركي في كرة اليد بشقيه البدني والمهاري الذي يتطلب تنمية الصفات البدنية كالسرعة، القوة العضلية، المرونة وهذا من أجل تنمية القدرة على الأداء البدني، لذا وجب إعطاء أهمية كبيرة للتحضير البدني العام والخاص لبلوغ أعلى مستويات اللياقة البدنية، كما يتطلب تنمية المهارات الحركية الأساسية كالتمرير، التنطيط، التصويب وبالتالي امتلاك المقومات اللازمة من أجل التفوق من الناحية التقنية والتكتيكية، وإعطاء مردود خلال المنافسة وتحقيق نتيجة من دون تعب بدني ونفسي، مع ضمان الاستمرارية في الأداء على المدى القصير والطويل.

# الجانب الميداني

# الفصل الرابع:

منهجية الدراسة وإجراءاتها

الميدانية

## تمهيد

لإظهار جوانب الظاهرة المراد دراستها يتعين على الباحث تحديد الإطار الميداني، هذا ما جعل الباحثة تهتم بهذا الجانب من أجل كشف ومعرفة فعالية البرنامج المقترح بأسلوب حل المشكلات في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي الحركي خلال حصص التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط، وكذلك إثبات صحة فرضيات الدراسة أو نفيها. ويعتبر العمل الميداني المنظم بمثابة المترجم للأهداف التي ترمي إليها الدراسة من خلال التعرض لمجالات الدراسة والمنهج المتبع والعينة التي تنصب عليها هذه الدراسة، ونوع الأدوات التي ستجمع من خلالها المعلومات من الجانب الإمبريقي، كما أن هذا الأخير يجب أن يعكس صدق وموضوعية تلك التصورات والأفكار النظرية التي يتم تكوينها حول المشكلة المطروحة المراد دراستها.

## 1. منهج الدراسة:

يرتبط المنهج المستخدم في البحث العلمي لدراسة ظاهرة أو مشكلة معينة بموضوع أو محتوى الظاهرة المدروسة بمعنى أن المناهج العلمية تختلف باختلاف الظواهر والمشكلات المدروسة في خصائصها وموضوعها (أحمد العساف، محمود الوادي، 2011، 104)، لقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لأنه أفضل المناهج التي تناسب مع طبيعة الدراسة، وهو الذي يعرف على أنه تغير معتمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة موضوع الدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع أو الظاهرة، ملاحظة تتم تحت ظروف مضبوطة لإثبات الفروض ومعرفة العلاقات السببية، ويقصد بالظروف الطبيعية إدخال المتغير التجريبي إلى الواقع وضبط تأثير المتغيرات الأخرى، محاولة لضبط كل المتغيرات التي تؤثر على ظاهرة ما أو واقع ما عدا المتغير التجريبي وذلك لقياس أثره على الظاهرة أو الواقع (خالد العمار، 2015، 173).

## 2. مجتمع الدراسة:

هو مجموعة من الأفراد المشتركين في نفس الخصائص، يمكن للباحث التعرف عليها واستخدامها في المعاينة ودراسة المجموعة التي يريدونها، يمكن أن يكون كبيراً أو صغيراً (رجاء أبو علام، 2013، 152)، تمثل مجتمع الدراسة في متعلمي الأولى متوسط، بمتوسطة مسعود بلعقون - لمدينة بولاية باتنة، التي تُدرّس فيها الباحثة مما يسهل عليها إجراءات تنفيذ التجربة، وبلغ مجتمع الدراسة 180 متعلماً خلال الموسم الدراسي 2018/2019.

## 3. عينة الدراسة:

تعتمد البحوث العلمية في إجراءاتها على أدوات أساسية أبرزها العينة، والهدف الأساسي منها هو الحصول على معلومات وبيانات على المجتمع الأصلي للدراسة، وتعرف العينة بأنها: "مجموعة جزئية مميزة ومنتقاة من مجتمع الدراسة، فهي مميزة من حيث أن لها نفس خصائص المجتمع، ومنتقاة من حيث أنه يتم انتقاؤها من مجتمع الدراسة الذي هو موضوع اهتمام الباحث" (موفق الحمداي وآخرون، 2006، 94)، والفائدة من اختيار العينة بدلا من المجتمع ككل هو توفير الوقت، التكلفة والجهد الذي تتطلبه دراسة المجتمع، فبعد أن حددت الباحثة مجتمع البحث

المتمثل في متعلمي الأولى متوسط بمتوسطة مسعود بلعقون - لمدينة، اختارت عينتها بالطريقة العمدية، والبالغ عددها 40 متعلما موزعين بالتساوي على مجموعتين (قسمين)، 20 متعلما يمثلون المجموعة التجريبية التي طُبِق عليها البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات و 20 متعلما يمثلون المجموعة الضابطة التي دُرِّست بالأسلوب الاعتيادي، وهذا بعد استبعاد 15 متعلما من المجتمع وخارج مجموعتي الدراسة لإشراكهم بالدراسة الاستطلاعية، كما تم استبعاد المتعلمين الذين يكثرون عينة الدراسة سنا والذين يمارسون أنشطة رياضية غير الأنشطة المدرسية، وكذلك المعفيين، وبذلك بلغت النسبة المئوية للعينة (30,56%).

### 1.3. وصف عينة الدراسة:

الجدول رقم (06): يوضح مجموعتي الدراسة والأسلوب المتبع مع كل مجموعة

الرقم	مجموعتي الدراسة	عدد المتعلمين	أسلوب التدريس المتبع
01	المجموعة الضابطة	20	الأسلوب الاعتيادي
02	المجموعة التجريبية	20	أسلوب حل المشكلات
المجموع		40	

### 2.3. التوزيع الاعتمالي لعينة الدراسة:

جدول رقم (07): يوضح اعتدالية توزيع مجموعتي الدراسة في المتغيرات قيد الدراسة

مجموعة الأسلوب الاعتيادي				مجموعة أسلوب حل المشكلات				المتغيرات
معامل	معامل	الانحراف	المتوسط	معامل	معامل	الانحراف	المتوسط	
التفطح	الالتواء	المعياري	الحسابي	التفطح	الالتواء	المعياري	الحسابي	
-2.88	2.33	0.30	11.90	-2.12	2.77	0.36	11.85	العمر (سنة)
0.79	1.69	0.07	147	0.12	0.51	0.08	146	الطول (سم)
0.31	0.25	7.92	41.75	0.63	-0.36	7.19	38.45	الوزن (كغ)
0.85	-0.26	23.05	105.75	0.48	0.68	17.27	94.85	المهارات
0.81	0.80	20.63	86.05	0.98	2.13	11.16	77.3	الإبداعية
1.20	1.55	145.78	199.85	0.22	0.84	120.32	325.6	الحركية (درجة)
0.64	-0.22	0.87	8.05	0.58	0.17	1	7.91	الصفات
-1.05	0.15	0.54	1.76	0.16	-0.81	0.66	1.54	البدنية
0.08	-0.95	0.65	3.12	0.81	1.50	0.77	2.99	السرعة (ثا)
-0.38	0.42	2.66	7.15	0.52	-0.43	3.13	6.55	قوة الرجلين (م)
0.02	-1.39	4.34	14.71	-0.08	-1.06	3.92	15.54	قوة الذراعين (م)
0.61	-0.96	2.96	13.32	0.05	-0.38	1.92	13.29	المرونة (سم)
-0.60	0.31	2.10	5	-0.14	-0.33	2.11	4.4	التمرير (م)
								التنطيط (ثا)
								التصويب

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

يتضح من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة يشكلون مجتمعاً اعتدالياً

متجانساً في كل من متغير العمر الزمني، القياسات الأنثروبومترية، المهارات الإبداعية الحركية، الصفات البدنية

والصفات المهارية، وذلك بالرجوع إلى قيم معاملات الالتواء والتفطح المنحصرة بين (±3).

### 3.3. تجانس وتكافؤ مجموعتي الدراسة:

ينبغي على الباحث أن يُكون مجموعات متكافئة على الأقل فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة بمتغيرات

الدراسة (ديولولد فانديلين، 1984، 398).

13.3. تجانس مجموعتي الدراسة: لكي تتأكد الباحثة من تجانس أفراد كل مجموعة (تجريبية وضابطة) فيما بينهم أجرت معامل ارتباط بيرسون على كل مجموعة في (العمر، الطول، الوزن، المهارات الإبداعية الحركية، الصفات البدنية، المهارات الحركية) للاختبارات القبلية.

الجدول رقم (08) يوضح تجانس متعلمي المجموعة التجريبية في العمر، الطول، الوزن، المهارات

الإبداعية الحركية

المتغيرات	العمر (سنة)	الطول (سم)	الوزن (كغ)	الطلاقة الحركية	المرونة الحركية	الأصالة الحركية
العمر (سنة)	1	.330	-.313	-.250	-.200	-.060
الطول (سم)	.330	1	.803**	.202	.030	-.198
الوزن (كغ)	-.313	.803**	1	.332	.066	-.110
الطلاقة الحركية	-.253	.202	.332	1	.841**	.710**
المرونة الحركية	-.207	.030	.066	.841**	1	.824**
الأصالة الحركية	-.061	-.198	-.110	.710**	.824**	1

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

يتضح من الجدول أن (المجموعة التجريبية) متجانسة لأن قيمة معامل الارتباط لم تتجاوز  $(1 \pm)$ .

الجدول رقم (09): يوضح تجانس متعلمي المجموعة التجريبية في العمر، الطول، الوزن، الصفات البدنية

المتغيرات	العمر (سنة)	الطول (سم)	الوزن (كغ)	السرعة (ثا)	قوة الرجلين (م)	قوة الذراعين م (سم)	المرونة (سم)
العمر (سنة)	1	.330	-.313	.085	-.035	.254	.030
الطول (سم)	.330	1	.803**	.386	-.164	-.361	-.312
الوزن (كغ)	-.313	.803**	1	.551*	-.120	-.193	-.567**
السرعة (ثا)	.085	.386	.551*	1	-.666**	-.420	-.581**
قوة الرجلين	-.035	-.164	-.120	-.666**	1	.646**	.276
قوة الذراعين	.254	-.361	-.193	-.420	.646**	1	.011
المرونة (سم)	.030	-.312	-.567**	-.581**	.276	.011	1

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

يتضح من الجدول أن (المجموعة التجريبية) متجانسة لأن قيمة معامل الارتباط لم تتجاوز ( $1 \pm$ ).

الجدول رقم (10): يوضح تجانس متعلمي المجموعة التجريبية في العمر، الطول، الوزن، المهارات

### الحركية

المتغيرات	العمر (سنة)	الطول (سم)	الوزن (كغ)	التمرير (م)	التنطيط (ثا)	التصويب (عدد)
العمر (سنة)	1	.330	.076	.100	-.074	.000
الطول (سم)	.330	1	.763**	.467*	-.272	.440
الوزن (كغ)	-.313	.803**	1	.446*	-.350	.433
التمرير (م)	.100	.467*	.446*	1	-.735**	.342
التنطيط (ثا)	-.074	-.272	-.350	-.735**	1	-.528*
التصويب (عدد)	.000	.440	.433	.342	-.528*	1

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

يتضح من الجدول أن (المجموعة التجريبية) متجانسة لأن قيمة معامل الارتباط لم تتجاوز ( $1 \pm$ ).

الجدول رقم (11): يوضح تجانس متعلمي المجموعة الضابطة في العمر، الطول، الوزن، المهارات

### الإبداعية الحركية

المتغيرات	العمر (سنة)	الطول (سم)	الوزن (كغ)	الطلاقة الحركية	المرونة الحركية	الأصالة الحركية
العمر (سنة)	1	.074	.076	-.011	-.065	-.337
الطول (سم)	.074	1	.763**	-.109	-.099	.244
الوزن (كغ)	.076	.763**	1	-.245	-.209	.152
الطلاقة الحركية	-.011	-.109	-.245	1	.936**	.666**
المرونة الحركية	-.065	-.099	-.209	.936**	1	.709**
الأصالة الحركية	-.337	.244	.152	.666**	.709**	1

مستوى الدلالة = 0,0

درجة الحرية = 19

يتضح من الجدول أن (المجموعة الضابطة) متجانسة لأن قيمة معامل الارتباط لم تتجاوز  $(1 \pm)$ .

الجدول رقم (12): يوضح تجانس متعلمي المجموعة الضابطة في العمر، الطول، الوزن، الصفات البدنية

المتغيرات	العمر	الطول	الوزن	السرعة	قوة الرجلين	قوة الذراعين	المرونة
العمر	1	.074	.076	.030	.290	.012	.276
الطول	.074	1	.763**	.031	.373	.380	.014
الوزن	.076	.763**	1	-.119	.218	.390	.029
السرعة	.030	.031	-.119	1	-.556*	-.589**	-.381
قوة الرجلين	.290	.373	.218	-.556*	1	.762**	.751**
قوة الذراعين	.012	.380	.390	-.589**	.762**	1	.471*
المرونة	.276	.014	.029	-.381	.751**	.471*	1

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

يتضح من الجدول أن (المجموعة الضابطة) متجانسة لأن قيمة معامل الارتباط لم تتجاوز  $(1 \pm)$ .

الجدول رقم (13): يوضح تجانس متعلمي المجموعة الضابطة في العمر، الطول، الوزن، المهارات

#### الحركية

المتغيرات	العمر	الطول	الوزن	التمرير	التنطيط	التصويب
	(سنة)	(سم)	(كغ)	(م)	(ثا)	(عدد)
العمر (سنة)	1	.074	.076	.100	-.074	.000
الطول (سم)	.074	1	.763**	.467*	-.272	.440
الوزن (كغ)	.076	.763**	1	.446*	-.350	.433
التمرير (م)	.100	.467*	.446*	1	-.735**	.342
التنطيط (ثا)	-.074	-.272	-.350	-.735**	1	-.528*
التصويب (عدد)	.000	.440	.433	.342	-.528*	1

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

يتضح من الجدول أن (المجموعة الضابطة) متجانسة لأن قيمة معامل الارتباط لم تتجاوز  $(1 \pm)$ .

2.3.3. تكافؤ مجموعتي الدراسة: للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل البدء بتنفيذ البرنامج التعليمي،

اعتمدت الباحثة على نتائج المجموعتين في الاختبار القبلي لكل من التفكير الإبداعي الحركي، الصفات البدنية والمهارات الحركية.

الجدول رقم (14): يوضح تكافؤ مجموعتي الدراسة في المتغيرات قيد الدراسة (المهارات الإبداعية

الحركية، الصفات البدنية، المهارات الحركية)

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		حجم العينة	المعالم الإحصائية المتغيرات	
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
غير دالة	2.02	-1.00-	0.30	11.90	0.36	11.85	40	العمر (سنة)	
غير دالة		-0.79-	0.07	147	0.08	146	40	الطول (سم)	القياسات الجسمية
غير دالة		-1.32-	7.92	41.75	7.19	38.45	40	الوزن (كغ)	
غير دالة		-1.89-	23.05	105.75	17.27	94.85	40	الطلاقة الحركية	المهارات الإبداعية الحركية
غير دالة		-1.69-	20.63	86.05	11.16	77.3	40	المرونة الحركية	
غير دالة		2.00	145.78	199.85	120.32	325.6	40	الأصالة الحركية	
غير دالة		-0.61-	0.87	8.05	1	7.91	40	السرعة	الصفات البدنية
غير دالة		-2.16-	0.54	1.76	0.66	1.54	40	قوة الرجلين	
غير دالة		-0.73-	0.65	3.12	0.77	2.99	40	قوة الذراعين	
غير دالة		-18.05-	2.66	7.15	3.13	6.55	40	المرونة	
غير دالة		1.97	4.34	14.71	3.92	15.54	40	التمرير	المهارات الحركية
غير دالة		-0.06-	2.96	13.32	1.92	13.29	40	التنطيط	
غير دالة		-0.94-	2.10	5	2.11	4.4	40	التصويب	

درجة الحرية = 38

مستوى الدلالة = 0,05

كشفت نتائج التحليل في الجدول السابق أن جميع قيم (ت) المحسوبة للقياسات (الجسمية، المهارات الإبداعية الحركية، الصفات البدنية، المهارات الحركية) بين المجموعتين (التجريبية، الضابطة) أقل من قيمة (ت) الجدولية 2.02 عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) ودرجة حرية 38 في جميع المهارات؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات متعلمي المجموعة التجريبية ومتوسط علامات متعلمي المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لكل من: للمهارات الإبداعية الحركية، اختبار الصفات البدنية واختبار المهارات الحركية، لذا يمكن اعتبار المجموعتين متكافئتين قبل البدء في تنفيذ وحدات البرنامج التعليمي.

#### 4. التصميم التجريبي:

اعتمدت الباحثة تصميم المجموعتين المتكافئتين (ذوفان عبيدات وآخرون، 1982، 248)؛ مجموعة ضابطة دُرست بالأسلوب الاعتيادي، ومجموعة تجريبية دُرست بأسلوب حل المشكلات، وهو أحد أنواع التصميم التجريبية المستخدمة في البحوث التجريبية وذلك من خلال استخدام الاختبارات القبلي والاختبارات البعدية لكلا المجموعتين. كما موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): يوضح التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	الاختبارات القبليّة	معالجة تجريبية (متغير مستقل)	الاختبارات البعدية
التجريبية	- التفكير الإبداعي الحركي لويرك - الصفات البدنية - المهارات الحركية	برنامج تعليمي في كرة اليد بأسلوب حل المشكلات	- التفكير الإبداعي الحركي لويرك - الصفات البدنية - المهارات الحركية
الضابطة	- التفكير الإبداعي الحركي لويرك - الصفات البدنية - المهارات الحركية	برنامج تعليمي في كرة اليد بالأسلوب الاعتيادي	- التفكير الإبداعي الحركي لويرك - الصفات البدنية - المهارات الحركية

قد تؤثر بعض المتغيرات التي لا يتم أخذها بعين الاعتبار على نتائج الدراسة، والتي لا تدخل في تصميم البحث ولا تخضع أيضا لسيطرة الباحثة، وهذه المتغيرات يجب تحديدها وضبطها قصد السيطرة عليها، وذلك لتحقيق سلامة التصميم التجريبي، ومن المعروف أن سلامة التصميم له جانبان داخلي وخارجي (عبد الجليل الزوبعي، 1981، 95) ولتوضيح ذلك قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية:

#### 1.4. السلامة الداخلية للتصميم التجريبي: تم التحقق من السلامة الداخلية عندما تأكدت الباحثة من أن

العوامل الدخيلة قد أمكن السيطرة عليها في التجربة، حيث لن تحدث أثرا في المتغير التابع وهذه العوامل هي:

- الظروف المصاحبة لإجراء التجربة الميدانية: ما ينبغي التأكيد عليه أن التجربة الميدانية جرت في

أحسن الظروف حسب المخطط الزمني المقترح لها.

- الأجهزة والأدوات المستخدمة في التجربة: تمكنت الباحثة من السيطرة على هذا المتغير باستخدام

الأدوات نفسها مع المجموعتين قيد الدراسة.

- أفراد عينة التجربة: لقد تمت السيطرة على هذا العامل من خلال حرص الباحثة على أن تكون مجموعتنا الدراسة متكافئتين من حيث المستوى الدراسي الذي ينتمون إليه (الأولى متوسط)، إضافة إلى تكافئهما في متغيرات (السن، الطول، الوزن، المهارات الإبداعية الحركية، الصفات البدنية، المهارات الحركية) كما هو موضح في الجدول رقم (15) السابق.

**2.4. السلامة الخارجية للتصميم التجريبي:** 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 تناسب و طبيعة الأسلوب المتبع، متخذة منهاج التربية البدنية و الرياضية و الوثيقة المرافقة الخاصان بالجيل الثاني كمرجع أساسي.
- **المدة الزمنية لتطبيق الاختبارين وتنفيذ الوحدات التعليمية:** لقد كانت المدة الزمنية متكافئة بين مجموعتي الدراسة فيما يخص الوقت المستغرق لتطبيق الاختبارات ومدة تنفيذ الوحدات التعليمية، فكلتا المجموعتين بُرِجحت حصتهما ابتداء من الساعة 10:00 صباحا.

#### 5. أدوات الدراسة:

تعتبر أدوات الدراسة بمثابة حجر الزاوية في عملية البحث العلمي، وقد يستخدم الباحث أكثر من أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة أو للإجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياتها (محمد النعيمي، عمار عناب، 2011، 22) ولتحقيق الهدف من هذه الدراسة، وظفت الباحثة الأدوات التالية:

- اختبار التفكير الإبداعي الحركي لويرك Wyerck
- الاختبارات البدنية
- اختبارات المهارات الحركية
- برنامج تعليمي مقترح في كرة اليد بأسلوب حل المشكلات وفق مناهج الجيل الثاني (من إعداد الباحثة).

#### 1.5. اختبار التفكير الإبداعي الحركي لويرك Wyerck :

يعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوك ما، والاختبار يعطي درجة ما أو قيمة ما أو رتبة ما للمفحوص، ويمكن أن يكون الاختبار مجموعة من الأسئلة أو جهازاً معيناً، تستخدم الاختبارات في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد والفروق بين الجماعات والفروق بين الأعمال (محمد الكردي، 2015، 242) وبعد إطلاع الباحثة المحدود على عدد من الاختبارات ذات العلاقة بالتفكير الابداعي الحركي، وجدت أن اختبار ويرك Wyerck (الملحق رقم 01)) هو الملائم للدراسة الحالية للأسباب التالية: لأنه مبني أساساً على الحركات الأساسية التي تناسب جميع المتعلمين بكل مستوياتهم الرياضية والحركية، يتسم هذا الاختبار بسهولة تطبيقه، فمن السهل أن يطبق على كل متعلم بمفرده أو على عينة كبيرة من المتعلمين (فاتح يعقوبي، 2013)، وقد قامت الباحثة بتصوير فيديوهات لكل متعلم على حده ليسهل تقييمه.

#### 1.1.5. الشروط السيكومترية للاختبار:

يقصد بالشروط السيكومترية للاختبار تلك الخصائص الضرورية والمتعلقة بالصدق، الثبات، الموضوعية والتي يتم حسابها بعد تجريب الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع، وتعتمد جودة الاختبار على مدى توافر بيانات مناسبة لهذه الخصائص (صلاح مراد، أمين سليمان، 2002، 350).

#### 1.1.1.5. ثبات الاختبار:

يقصد بالثبات حصول الفرد على نفس الدرجات إذا طبقت عليه نفس الأداة وفي نفس الظروف، وهو يعني بذلك مقدار التباين أو التقارب بين درجات الأفراد إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وتحت ظروف مشابهة (صلاح مراد، أمين سليمان، 2002، 359)، ولقد اعتمدت الباحثة في حساب الثبات طريقة إعادة الاختبار معتمدة على نتائج العينة الاستطلاعية التي كان قوامها 15 متعلماً من مجتمع الدراسة وخارج العينة الأساسية، حيث قامت بتطبيق الاختبار على متعلمي العينة الاستطلاعية، وبعد فاصل زمني قدر بأسبوعين أعادت تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة في نفس الظروف (مدة الاختبار، مكان إجرائه، القائم على إجرائه) وحسب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين التطبيقين في المهارات الثلاث؛ فوجد أن معامل الثبات لمهارة

الطلاقة الحركية (0.89)، ولمهارة المرونة الحركية (0.86)، ولمهارة الأصالة الحركية (0.93) وهو ارتباط قوي عند مستوى الدلالة 0.05 كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): يوضح ثبات اختبار التفكير الإبداعي الحركي بين التطبيقين

إعادة الاختبار (التطبيق)			الاختبار (التطبيق) الأول			المهارات الإبداعية الحركية	
الأصالة	المرونة	الطلاقة	الأصالة	المرونة	الطلاقة		
0.68**	0.81**	0.98**	0.86**	0.80**	1	الطلاقة	الاختبار الأول
0.841**	0.866**	0.855**	0.741**	1	0.802**	المرونة	
0.938**	0.869**	0.785**	1	0.741**	0.681**	الأصالة	
0.780**	0.856**	1	0.785**	0.855**	0.896**	الطلاقة	إعادة الاختبار
0.928**	1	0.856**	0.868**	0.866**	0.816**	المرونة	
1	0.926**	0.946**	0.938**	0.841**	0.687**	الأصالة	

\*\* مستوى الدلالة عند 0.05

يُلاحظ من الجدول أن ثمة ارتباط قوي بين الاختبار (التطبيق) الأول وإعادة الاختبار (التطبيق الثاني) لمهارات

التفكير الإبداعي الحركي الذي قام به المتعلمون مما يدل على ثبات الاختبار ككل.

#### 2.1.1.5. صدق الاختبار:

يعد الصدق من أهم معايير جودة الاختبار ويعرفه ليندكويست Lindquist على أنه " الدقة التي يقيس

بها الاختبار ما وضع لأجله " (محمد رضوان، 2006، 177) ويقصد به مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه،

والصدق يشير إلى نتائج أداة القياس التي تطبق على الأفراد وليس إلى الأداة ذاتها، وللتحقق من صدق الاختبار

اعتمدت الباحثة في ذلك:

#### 1.2.1.5. الصدق الظاهري (صدق المضمون): لقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض اختبار

التفكير الإبداعي الحركي على مجموعة من المحكمين (الملحق رقم (02))، لإقرار صلاحية فحواه ومدى تناسب

شروط آدائه لخصائص وقدرات أفراد العينة المستهدفة، وقد نال موافقتهم بنسبة 100% وذلك بعد حساب نسبة

اتفاق المحكمين حسب معادلة كوبر (Coper) بالطريقة التالية :

$$\text{نسبة الاتفاق بين المحكمين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وهو ما يعكس صدق محتوى الاختبار

وقياس ما وضع من أجله، والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (17): يوضح الصدق الظاهري لاختبار التفكير الإبداعي الحركي

الورشة	المحكم 1		المحكم 2		المحكم 3		المحكم 4		المحكم 5		%
	م	غير م	م	غير م	م	غير م	م	غير م	م	غير م	
01	*		*		*		*		*		100
02	*		*		*		*		*		100
03	*		*		*		*		*		100
04	*		*		*		*		*		100

م : تعني مناسبة / غير م : تعني غير مناسبة

2.2.1.1.5. الصدق الذاتي: قامت الباحثة بإيجاد معامل الصدق لاختبار التفكير الإبداعي الحركي باستخدام

الصدق الذاتي والذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (18): يوضح الصدق الذاتي لاختبار التفكير الإبداعي الحركي

الصدق الذاتي	معامل الثبات	الاختبار
0.94	0.89	الطلاقة الحركية
0.92	0.86	المرونة الحركية
0.97	0.96	الأصالة الحركية

يتضح من الجدول ارتفاع معامل صدق الاختبار مما يشير إلى صلاحية تطبيقه فهو يقيس ما وضع من أجله.

3.2.1.5. الصدق التمييزي: يعبر عن مدى تمييز الاختبار بين المتعلم ذي التحصيل المرتفع، والمتعلم ذي

التحصيل المنخفض في اختبار التفكير الإبداعي الحركي، وتم حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية؛

حيث تم سحب (30%) من طرقي التوزيع للدرجات التي حصل عليها 15 متعلما كعينة استطلاعية بعد ترتيبها من أدنى إلى أعلى درجة (بشير معمريه، 2007، 179)، واستخدمت الباحثة تقسيم جونسون لأن العينة صغيرة، وذلك باتباع الخطوات التالية: - ترتيب علامات المتعلمين في كل مهارة تصاعديا.

- تحديد 30% من علامات المتعلمين التي تقع في الجزء العلوي من هذا الترتيب (5 علامات).
- تحديد 30% من علامات المتعلمين التي تقع في الجزء السفلي من هذا الترتيب (5 علامات).
- حساب معامل التمييز لكل مهارة حركية من مهارات اختبار التفكير الإبداعي الحركي باستخدام اختبار (ت).

جدول رقم (19): يوضح الصدق التمييزي لمهارات التفكير الإبداعي الحركي

مهارات التفكير الإبداعي الحركي			المعالم الإحصائية
الأصالة الحركية	المرونة الحركية	الطلاقة الحركية	
356.0	91.20	94.00	المتوسط الحسابي للعلامات العليا
44.26	3.56	7.64	الانحراف المعياري للعلامات العليا
5			عدد متعلمي الفئة العليا
212.00	79.00	75.8	المتوسط الحسابي للعلامات الدنيا
22.36	2.54	3.34	الانحراف المعياري للعلامات الدنيا
5			عدد متعلمي الفئة الدنيا
12.24	16.60	9.16	قيمة (ت) المحسوبة
2.14			قيمة (ت) الجدولية

مستوى الدلالة 0.05

درجة الحرية 14

يلاحظ من الجدول أن قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية 2.14 في جميع مهارات التفكير

الإبداعي الحركي عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 14؛ حيث بلغت 9.16 في مهارة الطلاقة الحركية

و16.60 في مهارة المرونة الحركية، وبلغت 12.24 في مهارة الأصالة الحركية، وهو ما يدل على وجود فروق بين متوسطي الفئة العليا الفئة الدنيا لعلامات المتعلمين، وعليه فاختبار التفكير الابداعي الحركي يتمتع بالصدق التمييزي فهو يقيس ما وضع من أجله.

### 3.1.1.5. موضوعية الاختبار (ثبات تصحيح الاختبار): الموضوعية هي الوصول إلى نتائج متقاربة مهما اختلف

المصححون، وللتحقق من ثبات تصحيح الاختبار اختارت الباحثة عشوائيا (15) فيديو من الفيديوهات المسجلة لمجموعي البحث البالغ عددها (40) فيديو، واستخرجت ثبات تصحيح الاختبار عبر مصحح آخر (حمزة تيطاوين، أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط)، وباستعمال معادلة (بيرسون) ظهرت نتائج ثبات التصحيح على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول رقم (20): يوضح ثبات تصحيح اختبار التفكير الإبداعي الحركي بين المصححين

المعالم الإحصائية		التصحيح الأول				التصحيح الثاني			
		الطلاقة الحركية	المرونة الحركية	الأصالة الحركية	المجموع الحركي	الطلاقة الحركية	المرونة الحركية	الأصالة الحركية	المجموع الحركي
التصحيح الأول	الطلاقة الحركية	1	,527*	,781**	,902**	,940**	,521*	,785**	,895**
	المرونة الحركية	,527*	1	,841**	,931**	,817**	,990**	,857**	,926**
	الأصالة الحركية	,781**	,841**	1	,967**	,771**	,866**	,985**	,968**
	المجموع الحركي	,902**	,931**	,967**	1	,882**	,997**	,971**	,992**
التصحيح الثاني	الطلاقة الحركية	,940**	,817**	,771**	,882**	1	,803**	,771**	,886**
	المرونة الحركية	,521*	,990**	,866**	,934**	,803**	1	,880**	,939**
	الأصالة الحركية	,785**	,857**	,985**	,971**	,771**	,880**	1	,972**
	المجموع الحركي	,895**	,926**	,968**	,992**	,886**	,939**	,972**	1

\* مستوى الدلالة عند 0.01

\*\* مستوى الدلالة عند 0.05

الجدول رقم (21): يبين درجة الاتساق في تصحيح اختبار التفكير الإبداعي الحركي بين الباحثة والمصحح الثاني.

نوع الثبات	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الثبات الكلي
الباحثة مع المصحح الثاني	0,94	0,99	0,98	0,99

يتبين من الجدول أن ثبات تصحيح الباحثة مع المصحح الثاني في الطلاقة بلغ (0,94) وبلغ ثبات تصحيح المرونة (0,99)، وبلغ ثبات تصحيح الأصالة (0,98) أما 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.

بناء على ما تقدم اكتسب اختبار التفكير الإبداعي الحركي الشروط العلمية للاختبار الجيد وهي الصدق، الثبات والموضوعية.

### 2.1.5. عرض الاختبار:

يتكون الاختبار من أربعة أجزاء، كل جزء يتكون من واجبات حركية مختلفة، أين يقال لكل متعلم على حده سوف يكون لديك ثلاث دقائق من التفكير للقيام بأكبر قدر من الحركات المطلوبة، لا تتحدث مع زملائك. قياس الاختبار: كل جزء من أجزاء الاختبار يقيس مهارات الإبداع الحركي الثلاثة (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية).

**الطلاقة الحركية:** تقاس بقدرة المتعلم على أداء أكبر عدد ممكن من الحركات المناسبة في ثلاث دقائق، حيث تعني الطلاقة عدد مرات التكرار وتُعطى درجة واحدة.

**المرونة الحركية:** تقاس بالقدرة على تنوع الحركات المناسبة في ثلاث دقائق فهي مرتبطة بالاختلاف في الحركات، حيث أنه كلما زاد عدد الحركات المتنوعة زادت درجة المرونة، أين تُعطى درجة واحدة لكل حركة مُنوعة.

الأصالة الحركية: تقاس بالقدرة على أداء حركات غير شائعة في العينة في ثلاث دقائق، وعلى هذا تكون درجة أصالة الحركة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلاً، أما إذا زاد تكرارها فإن درجة أصالتها تقل، وتُعطى لنشأة الفكرة وتفردا أعلى درجة، وللحركة الشائعة أقل درجة وهي الواحد الصحيح.

حساب الدرجة الكلية لكل متعلم: تقاس بمحصل جمع درجات الطلاقة الحركية والمرونة الحركية والأصالة الحركية في أجزاء الاختبار الأربعة (اختبار الخطين المتوازيين، اختبار العارضة، اختبار الطوق، اختبار الكرة).

#### طريقة إجراء الاختبار:

- يتم استدعاء كل متعلم بمفرده.
- يدخل كل متعلم إلى مكان الاختبار في الفناء الخلفي للمتوسطة ليؤدي الاختبار.
- تقوم الباحثة بتصوير فيديوهات لحركات كل متعلم.

#### حساب الدرجات:

1. لتحديد درجة الطلاقة لكل متعلم: تم حساب عدد الحركات المناسبة واستبعاد الحركات غير المناسبة لكل جزء من أجزاء الاختبارات الأربعة، ويقدر لكل حركة مناسبة درجة واحدة.
2. لتحديد درجة المرونة التلقائية الحركية لكل متعلم: يتم حساب عدد الحركات المتنوعة لكل جزء من أجزاء الاختبارات الأربعة، ويقدر للحركات المتنوعة درجة واحدة لكل حركة.
3. لتحديد درجة الأصالة الحركية تم الآتي:

أ. تم تحديد النسبة المئوية لكل حركة من الحركات المتنوعة التي يؤديها كل متعلم من أفراد العينة بهدف معرفة درجة شيوع الحركات المختلفة.

ب. ترتيب الحركات المتنوعة غير المتكررة (تنازلياً حسب نسبة المتعلمين الذين قاموا بأدائها).

ج. البدء بإعطاء درجة الواحد الصحيح وهي أقل درجة للحركة الأكثر شيوعاً بين أفراد العينة.

## 2.5. الاختبارات البدنية:

بعد اطلاع الباحثة على عدد من المراجع المختصة بمجال اللياقة البدنية، لغرض التعرف على الاختبارات المتداولة في قياس كل صفة بدنية مرشحة، أعدت الباحثة استمارة استبيان (الملحق رقم 03)) لغرض عرضها على المحكمين (الملحق رقم 05))، للوقوف على آرائهم بشأن ترشيح الصفات البدنية الملائمة للدراسة والاختبارات المناسبة لكل صفة بدنية، وقد اتفق المحكمون على الصفات البدنية التالية: السرعة، القوة (قوة الرجلين، قوة الذراعين)، والمرونة مستبعدين صفة المداومة لصعوبة تحقيقها مع عينة الدراسة خلال الحجم الساعي المقرر، وهو ما سيُفصّل فيه في الصدق الظاهري.

## 1.2.5. الشروط السيكومترية للاختبارات

## 1.1.2.5. ثبات الاختبارات

لقد اعتمدت الباحثة في حساب الثبات طريقة إعادة الاختبار معتمدة على نتائج العينة الاستطلاعية في الاختبارين اللذين يفصلهما أسبوعان واللذين جريا في نفس الظروف (مدة الاختبار، مكان إجرائه، القائم على إجرائه) وحُسب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين التطبيقين في الصفات البدنية المعنية وهي السرعة، قوة الرجلين، قوة الذراعين، والمرونة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (22): يوضح ثبات الاختبارات البدنية بين التطبيقين

إعادة الاختبار				الاختبار الأول				الصفات البدنية	
المرونة	قوة الذراعين	قوة الرجلين	السرعة	المرونة	قوة الذراعين	قوة الرجلين	السرعة		
**870.	**860.	0,68**	0,81**	**980.	**860.	0**0.8	1	السرعة	الاختبار الأول
**870.	77**0.	0,86**	86**0.	0,85**	0,74**	1	0,70**	قوة الرجلين	
0,72**	0,82**	0,93**	0,86**	0,78**	1	0,74**	0,68**	قوة الذراعين	
0,74**	0,90**	0,94**	0,85**	1	0,78**	0,85**	0,89**	المرونة	
0,88**	0,92**	1**0.8	1	0,85**	0,86**	0,86**	0,81**	السرعة	إعادة الاختبار
62**0.	71**0.	1	1**0.8	0,94**	0,93**	0,84**	0,68**	قوة الرجلين	
,81**0	1	71**0.	0,92**	0,90**	0,82**	77**0.	**860.	قوة الذراعين	
1	,81**0	62**0.	0,88**	0,74**	0,72**	**870.	77**0.	المرونة	

يلاحظ من الجدول أن الارتباط بين الاختبار الأول للصفات البدنية والاختبار الثاني لها (إعادة الاختبار) هو ارتباط قوي حيث بلغ في اختبار السرعة (0.81)، وفي اختبار قوة الرجلين (0.84)، بينما بلغ في اختبار قوة الذراعين (0.82)، وفي اختبار المرونة (0.74). وهو ما يعني أن اختبارات الصفات البدنية تتمتع بالثبات.

#### 2.1.2.5. صدق الاختبارات

##### 1.2.1.2.5. الصدق الظاهري (صدق المضمون):

بعدما رشح المحكمون (الملحق رقم 05)) أهم الصفات البدنية المتعلقة بموضوع الدراسة واختاروا أنسب الاختبارات البدنية المتعلقة بكل صفة بدنية، وقع الاختيار على الصفات البدنية التي تحصلت على نسب موافقة تساوي أو تفوق 80 % وذلك بعد حساب نسبة اتفاق المحكمين حسب معادلة كوبر (Coper)، كما أسفر الاستبيان عن ترشيح (4) اختبارات التي حققت نسبة (80 %) فأكثر هي الأخرى كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (23): يوضح الاختبارات المرشحة لقياس الصفات البدنية باتفاق آراء المحكمين

نسبة الاتفاق	وحدة القياس	الاختبارات	الصفات البدنية
90%	(ثا)	جري مسافة 30م من وضعية الوقوف	السرعة
90%	(م)	الوثب العريض من الثبات	القوة قوة الرجلين
80%	(م)	رمي كرة طبية (3 كغ) باليدين من الوقوف	القوة قوة الذراعين
85%	(سم)	ثني الجذع للأمام من الوقوف	المرونة

وهو ما يعكس صدق محتوى الاختبارات وقياس ما وضعت من أجله.

2.2.1.2.5. الصدق الذاتي: قامت الباحثة بإيجاد معامل الصدق لاختبارات الصفات البدنية باستخدام الصدق

الذاتي والذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (24): يوضح الصدق الذاتي لاختبارات الصفات البدنية

الصدق الذاتي	معامل الثبات	اختبارات الصفات البدنية
0.90	0.81	جري مسافة 30م من وضعية الوقوف
0.91	0.84	الوثب العريض من الثبات
0.90	0.82	رمي كرة طبية (3 كغ) باليدين من الوقوف
0.86	0.74	ثني الجذع للأمام من الوقوف

يتضح من الجدول ارتفاع معامل الصدق الذاتي للاختبار حيث بلغ في السرعة 0.90 وفي قوة الرجلين

0.91 بينما بلغ في قوة الذراعين 0.90 وفي المرونة 0.86 مما يشير إلى صلاحية تطبيقه.

3.2.1.2.5. الصدق التمييزي: يعبر عن مدى تمييز الاختبار بين المتعلم ذي التحصيل المرتفع، والمتعلم ذي

التحصيل المنخفض في اختبارات الصفات البدنية، وتم حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث

تم سحب (30%) من طربي التوزيع للنتائج التي حصل عليها 15 متعلما كعينة استطلاعية بعد ترتيبها من أدنى إلى

أعلى نتيجة واستخدمت الباحثة تقسيم جونسون لأن العينة صغيرة، وذلك باتباع الخطوات التالية:

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

جدول رقم (25): يوضح الصدق التمييزي للاختبارات البدنية

اختبارات الصفات البدنية				المعالم الإحصائية
ثني الجذع للأمام	رمي كرة طبية (3 كغ)	الوثب العريض	جري مسافة 30 م	
7.8	79.8	2.38	9.32	المتوسط الحسابي للعلامات العليا
1.15	0.27	0.10	0.21	الانحراف المعياري للعلامات العليا
5				عدد متعلمي الفئة العليا
3.5	2.6	1.71	8.23	المتوسط الحسابي للعلامات الدنيا
0.37	0.15	0.22	0.56	الانحراف المعياري للعلامات الدنيا
5				عدد متعلمي الفئة الدنيا
12.16	25.56	11.93	6.80	قيمة (ت) المحسوبة
2.14				قيمة (ت) الجدولية

يُلاحظ من الجدول أن قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في جميع اختبارات الصفات البدنية عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 14؛ حيث بلغت 6.80 في اختبار الجري و 11.93 في اختبار الوثب العريض، و بلغت 25.56 في اختبار رمي الكرة الطبية، و 12.16 في اختبار ثني الجذع للأمام وهو ما يعني أن (ت) دالة أي توجد فروق بين متوسطي الفئتين العليا و الدنيا لعلامات المتعلمين، وبذلك تحقق التمييز للاختبارات الصفات البدنية، وعليه فالاختبارات تتمتع بصدق تمييزي معتبر، وهي تقيس ما وضعت لأجله.

3.1.2.5. موضوعية الاختبارات البدنية:

الجدول رقم (26) يوضح ثبات تصحيح الاختبارات البدنية بين المصححين

اختبار المرونة	اختبار قوة الذراعين	اختبار قوة الرجلين	اختبار السرعة	نوع الثبات
0.97	0.94	0.90	0.92	الباحثة مع المصحح الثاني

يتبين من الجدول، أن ثبات تصحيح الباحثة مع المصحح الثاني في اختبار السرعة بلغ (0.92) وبلغ ثبات تصحيح اختبار قوة الرجلين (0.90)، في حين بلغ ثبات تصحيح قوة الذراعين (0.94) أما ثبات تصحيح اختبار المرونة بين الباحثة والمصحح الثاني فبلغ (0.97) وهو ثبات عال. إذن النتائج تكاد تكون متقاربة أو متطابقة في كثير من الأحيان مما يدل على موضوعية الاختبار.

بناء على ما تقدم اكتسبت الاختبارات البدنية الشروط العلمية للاختبار الجيد وهي الصدق، الثبات والموضوعية.

2.2.5. عرض الاختبارات البدنية المطبقة

1.2.2.5. اختبار جري مسافة 30م من وضعية الوقوف (كمال عبد الحميد، محمد حسنين، 1980، 131).

- هدف الاختبار: قياس السرعة الانتقالية للجري .
- الأدوات المستعملة: ساعة توقيت، صافرة، خط بداية ونهاية بطول (1) م لمسافة (30) م .
- تعليمات الاختبار: - يمنح المتعلم محاولة للتكيف على الاختبار.
- تعاد المحاولة في حالة اجتياز المختبر خط البداية قبل سماع اشارة البدء .
- طريقة الأداء: يقف المختبر خلف خط البداية وعند سماع اشارة البدء يحاول الجري بأسرع ما يمكن وصولاً الى خط النهاية .
- احتساب الزمن: زمن قطع المسافة لأقرب (1/100) من الثانية والشكل التالي يوضح ذلك.

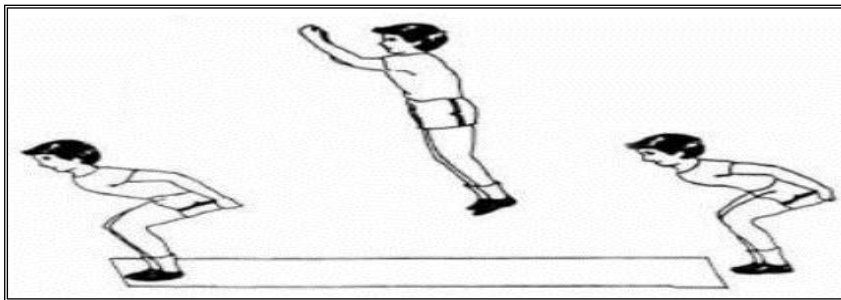


الشكل رقم (01): يوضح اختبار الجري لمسافة (30م)

### 1.2.2.5. اختبار الوثب الطويل من الثبات: (عبد النور إدير، 2010، 103)

- هدف الاختبار: قياس القوة الانفجارية لعضلات الأطراف السفلية (الرجلين).
- الأدوات المستعملة: ميدان الوثب الطويل، صافرة، خط بداية، شريط قياس (ديكامتر) يوضع على الأرض في بداية الخط.
- مواصفات الأداء:
  - يقف المتعلم خلف خط البداية، يكون الإرتقاء بالقدمين معا، حيث يثب المتعلم لأبعد مسافة ممكنة.
  - يكون الهبوط على القدمين معا.
  - يسمح للمتعلم أثناء أداء الاختبار بثني الركبتين ومرجحة الذراعين، ولا تتحرك القدمان إلا عند البدء في حركة الوثب إلى الأمام.
  - يمنح للمتعلم محاولتان على أن تُحسب أفضل نتيجة.
- طريقة التسجيل:

- قياس المسافة من خط البداية إلى أقرب أثر تتركه قدما المتعلم. والشكل التالي يوضح ذلك.



الشكل رقم (02): يوضح اختبار الوثب الطويل من الثبات

### 3.2.2.5. اختبار دفع كرة طيبة (3كغ): (كمال عبد الحميد، محمد حسانين، 1980، 244).

الهدف من الاختبار: قياس قوة الذراعين

- الأدوات : كرة طبية (3 كغ) ، رسم خط طوله (1.5) م ، شريط قياس (ديكامتر)

- تعليمات الاختبار:

▪ يمنح المختبر ثلاث محاولات وتحسب أحسن محاولة.

▪ لا يسمح للمختبر اجتياز الخط.

▪ يمنح المختبر محاولة كأحماء وتكيف مع الاختبار.

▪ في حالة اجتياز الخط بالإمكان إعادة المحاولة.

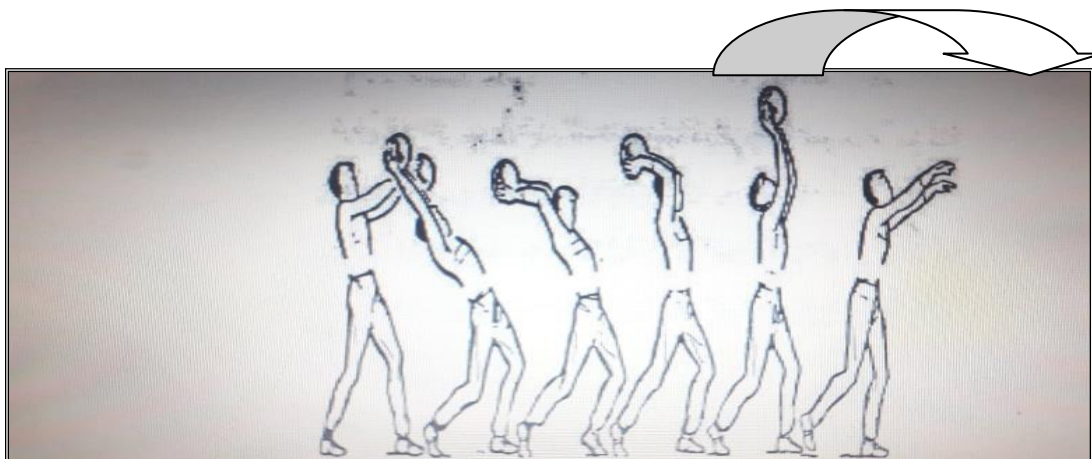
- طريقة الأداء واحتساب المسافة: يقف المتعلم خلف الخط المرسوم على الأرض والذي يعد بداية قطاع

الرمي، الكرة الطبية محمولة فوق الرأس والرجلين بعرض الكتفين، وعند سماع الإشارة يدفع الكرة الطبية بأقصى

قوته إلى أقصى مسافة ممكنة من وضعية الوقوف والذراعين عاليين، تعطى محاولتين للمتعلم.

يكون القياس لمسافة الرمي بين خط البداية وأقرب أثر تتركه الكرة على سطح الأرض باتجاه خط البداية، القياس

يكون بالمتر.



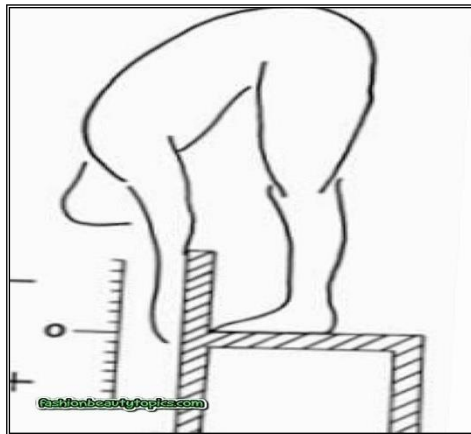
الشكل رقم (03): يوضح اختبار دفع الكرة الطبية من الوقوف

3.2.2.5. اختبار ثني الجذع للأمام من الوقوف: (حكمت عزيز، 2015، 32)

- الهدف من الاختبار: قياس المرونة.

- **طريقة الأداء:** مسطرة مدرجة طولها 50 " سم " مقسمة إلى وحدات كل وحدة تساوي 01 " سم "، تثبت المسطرة بحافة المقعد بحيث يكون منتصف المقياس (المسطرة) أعلى حافة المقعد والنصف الآخر أسفل الحافة ونقطة التدرج صفر تكون في مستوى حافة المقعد على أن تكون الوحدات أسفل المقعد بالموجب والوحدات فوق المقعد بالسالب، ويقوم المتعلم بثني الجذع أماما مدا بقوة وببطء حتى تصبح أصابع اليد في مستوى واحد أمام المقياس وفي ثبات. مع ملاحظة عدم ثني الركبتين وتوجيه نظر المتعلم للأسفل، يمكن إعطاء فرصة قبل القياس.

تسجل للمتعلم أقصى درجة لأفضل محاولة من محاولتين على القياس من وضع ثني الجذع أماما أسفل سواء بالسالب أو الموجب.



الشكل رقم (04): يوضح اختبار ثني الجذع للأمام من الوقوف

### 3.5. اختبارات المهارات الحركية:

من أجل اختيار بعض المهارات الأساسية في كرة اليد، قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المراجع المتوفرة للتعرف على أكثر المهارات شيوعاً، التي تعد حجر الزاوية في رياضة كرة اليد والتي يؤكد المحكمون على اتقانها وتطوير أدائها ويجب أن يستهل المبتدئ تعليمه بها وهذه المهارات هي: (التمرير، الاستلام، التنطيط، التصويب) واستخلاص الاختبارات الملائمة لكل مهارة، أين تم عرضها على المحكمين (الملحق رقم 05)) بصورة استبيان (الملحق رقم 04)) وقد وقع الاختيار على المهارات الحركية التالية: تمرير، تنطيط، تصويب وهو ما سيُفصل فيه في الصدق الظاهري.

### 1.3.5. الشروط السيكومترية للاختبارات

#### 1.1.3.5. ثبات الاختبارات:

لقد اعتمدت الباحثة في حساب الثبات طريقة إعادة الاختبار معتمدة على نتائج العينة الاستطلاعية في الاختبارين اللذين يفصلهما أسبوعان واللذين جرى في نفس الظروف (مدة الاختبار، مكان إجرائه، القائم على إجرائه) وحسب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين التطبيقين في المهارات الحركية المعنية وهي التمرير، التنطيط، التصويب كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (27): يوضح ثبات الاختبارات المهارية الحركية بين التطبيقين

إعادة الاختبار			الاختبار الأول			المهارات الحركية	
التصويب	التنطيط	التمرير	التصويب	التنطيط	التمرير		
0,25	-0,47	0,99**	0,12	-0,56	1	التمرير	الاختبار الأول
0,31	0,96**	-0,57	0,14	1	-0,56	التنطيط	
0,81**	0,84	0,73	1	0,14	0,12	التصويب	
0,24	-0,49	1	0,73	-0,57	0,99**	التمرير	إعادة الاختبار
0,43	1	-0,49	0,84	0,96**	-0,47	التنطيط	
1	0,43	0,24	0,81**	0,31	0,25	التصويب	

يلاحظ من الجدول أن الارتباط بين الاختبار الأول وإعادة الاختبار للمهارات الحركية هو ارتباط قوي حيث بلغ في اختبار التمرير (0,99) ، وفي اختبار التنطيط (0,96)، بينما بلغ في اختبار التصويب (0,81). وهو ما يعني أن اختبارات المهارات الحركية تتمتع بالثبات.

### 2.1.3.5. صدق الاختبارات

#### 1.2.1.3.5. الصدق الظاهري (صدق المضمون):

بعدما رشّح المحكمون (الملحق رقم 05)) أهم المهارات الحركية المتعلقة بموضوع الدراسة واختاروا أنسب الاختبارات المتعلقة بكل مهارة حركية، وقع الاختيار على المهارات الحركية التالية: التمرير، التنطيط، التصويب التي تحصلت على نسب موافقة تساوي أو تفوق 80 % وذلك بعد حساب نسبة اتفاق المحكمين حسب معادلة كوبر (Coper)، كما أسفر الاستبيان عن ترشيح (3) اختبارات التي حققت نسبة (80 %) فأكثر هي الأخرى كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (28): يوضح الاختبارات المرشحة لقياس المهارات الحركية باتفاق آراء المحكمين

المهارات الأساسية	الاختبارات المهارية	وحدة القياس	نسبة الاتفاق
التمرير	التمرير لأبعد مسافة ممكنة من الثبات	م	85%
التنطيط	الجري مع تنطيط الكرة في خط مستقيم ولمسافة 30 م	ثا	90%
التصويب	التصويب على مربعات (50 سم × 50 سم) موضوعة في الزوايا العليا والسفلى للهدف من مسافة 6 م	عدد مرات	80%

2.2.1.3.5. الصدق الذاتي: قامت الباحثة بإيجاد معامل الصدق لاختبارات المهارات الحركية باستخدام

الصدق الذاتي والذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (29): يوضح الصدق الذاتي لاختبارات المهارات الحركية

المهارات الحركية	معامل الثبات	الصدق الذاتي
التمرير	0.99	0.99
التنطيط	0.96	0.97
التصويب	0.81	0.90

يتضح من الجدول ارتفاع معامل الصدق الذاتي لاختبار المهارات الحركية؛ حيث بلغ في التمرير 0.99 وفي

التنطيط 0.97، بينما بلغ في مهارة التصويب 0.90 مما يشير إلى صلاحية تطبيقه.

3.2.1.3.5. الصدق التمييزي: يعبر عن مدى تمييز الاختبار بين المتعلم ذي التحصيل المرتفع، والمتعلم ذي

التحصيل المنخفض في اختبارات المهارات الحركية، وتم حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث تم

سحب (30%) من طرقي التوزيع للنتائج التي حصل عليها 15 متعلما كعينة استطلاعية بعد ترتيبها من أدنى إلى

أعلى نتيجة و استخدمت الباحثة تقسيم جونسون لأن العينة صغيرة، وذلك باتباع الخطوات التالية:

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

#### جدول رقم (30): يوضح الصدق التمييزي للمهارات الحركية

المهارات الحركية			المعالم الإحصائية
التصويب	التنطيط	التمرير	
5.60	12.63	16.36	المتوسط الحسابي للعلامات العليا
1.67	0.74	2.06	الانحراف المعياري للعلامات العليا
5			عدد متعلمي الفئة العليا
2	10.26	10.24	المتوسط الحسابي للعلامات الدنيا
1.41	0.56	1.05	الانحراف المعياري للعلامات الدنيا
5			عدد متعلمي الفئة الدنيا
9	16.08	12.53	قيمة (ت) المحسوبة
2.14			قيمة (ت) الجدولية

مستوى الدلالة 0.05

درجة الحرية 14

يتبين من الجدول أن قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في جميع المهارات الحركية عند مستوى

الدلالة 0.05؛ حيث بلغت 12.53 في التمرير و 16.08 في التنطيط، بينما في التصويب بلغت 9 وهو ما يعني

أن (ت) دالة أي توجد فروق بين متوسطي الفئة العليا والفئة الدنيا لعلامات المتعلمين، وعليه فاختبارات المهارات الحركية تتمتع بصدق تمييزي معتبر، وهي تقيس ما وضعت من أجله.

### 3.1.3.5. موضوعية اختبارات المهارات الحركية

جدول رقم (31): يوضح ثبات تصحيح اختبارات المهارات الحركية بين المصححين

اختبار التصويب	اختبار التنطيط	اختبار التمرير	نوع الثبات
0.84	0.90	0.96	الباحثة مع المصحح الثاني

يتبين من الجدول أن ثبات تصحيح الباحثة مع المصحح الثاني في اختبار التمرير بلغ (0.96) وبلغ ثبات تصحيح اختبار التنطيط (0.90)، أما ثبات تصحيح اختبار التصويب بين الباحثة والمصحح الثاني فبلغ (0.98) وهو ثبات عال. إذن النتائج تكاد تكون متقاربة أو متطابقة في كثير من الأحيان مما يدل على موضوعية الاختبار.

بناء على ما تقدم اكتسبت اختبارات المهارات الحركية الشروط العلمية للاختبار الجيد وهي الصدق، الثبات والموضوعية.

### 2.3.5. عرض الاختبارات المهارية المطبقة

#### 1.2.3.5. اختبار التمرير لأبعد مسافة ممكنة من الثبات: (مي عزيز، 2010، 121)

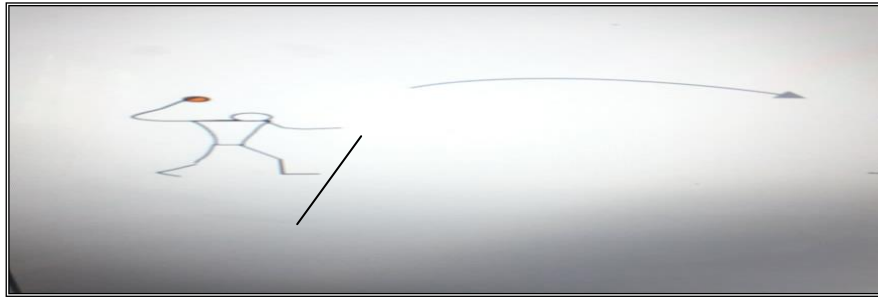
الهدف من الاختبار: قياس طول التمريرة.

الأدوات: كرة يد، شريط قياس (ديكامتر)، خط البداية عرضه 5سم.

مواصفات الأداء:

- يقف المتعلم خلف الخط المرسوم على الأرض بحيث لا يلامسه خلال أدائه للاختبار.
- يقوم بتمرير الكرة إلى أبعد مسافة ممكنة.

التسجيل: تحتسب طول التمريرة من خط البداية إلى أول مكان تلامس فيه الكرة لأرض بالمتز.



الشكل رقم (05): يوضح اختبار التمرير لأبعد مسافة ممكنة من الثبات

2.2.3.5. اختبار الجري مع تنطيط الكرة في خط مستقيم ولمسافة 30م: (كمال اسماعيل، محمد حسانين،

2001، 106)

الهدف من الاختبار: سرعة الجري أثناء تنطيط الكرة.

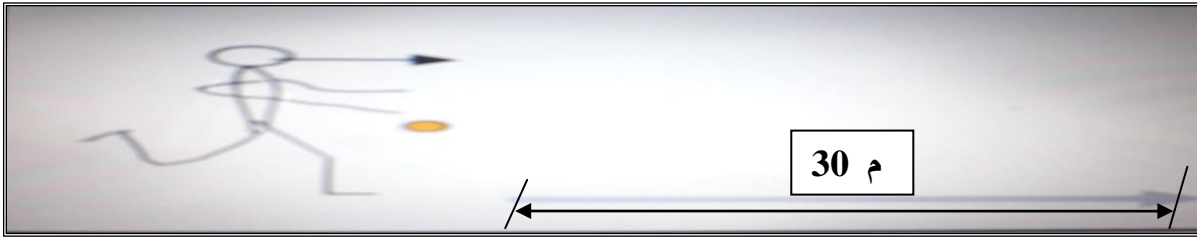
الأدوات: خطي بداية ونهاية بعرض 5سم، كرة يد، ساعة إيقاف.

مواصفات الأداء:

- يقف المتعلم وهو مستحوذ على الكرة خلف خط البداية.
- يمسك بالكرة بحيث تكون في ارتفاع مستوى الحوض وبجوار الجسم.
- عند سماع اشارة البدء يجري المتعلم مع تنطيط الكرة باستمرار في خط مستقيم حتى يعبر خط النهاية الذي يبعد عن خط البداية مسافة 30 م.

الشروط :

- مراعاة تنطيط الكرة طبقا للشروط القانونية.
  - يعطى للمتعلم محاولة واحدة، وفي حالة الفشل يعطى محاولة أخرى فقط.
- التسجيل : يقاس الزمن الذي يستغرقه المتعلم من لحظة سماع اشارة البدء حتى عبور خط النهاية.



الشكل رقم (06): يوضح اختبار الجري مع تنطيط الكرة في خط مستقيم لمسافة 30م

3.2.3.5. اختبار التصويب على مربعات (50 سم × 50 سم) موضوعة في الزوايا العليا والسفلى للمرمى من

مسافة 6 م (مي عزيز، 2010، 122)

الهدف من الاختبار: قياس مهارة التصويب.

الأدوات: نصف ملعب كرة يد قانوني التخطيط بالنسبة لمنطقة المرمى وبه مرمى واحد - (4) كرات يد - أربع

مربعات ذات أبعاد (50 سم × 50 سم) معلقة في الزوايا العليا والسفلى للمرمى.

مواصفات الأداء:

- يقوم المتعلم بالوقوف في المنطقة المواجهة للمرمى مباشرة خلف خط (6) أمتار، ويصوب الكرات

الواحدة بعد الأخرى إلى داخل المربعات العليا والسفلى، كما موضح في الشكل (5).

- يراعى ان تمرر الكرة من داخل المربعات بالتهديف غير المرفوع بالنسبة للمربعات العليا وغير المدرجة

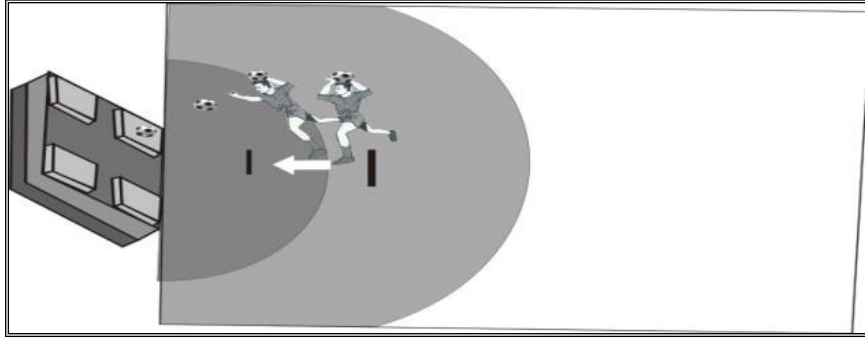
بالنسبة للمربعات السفلى.

- يتم التهديف من الثبات أو الحركة خلف خط 6 أمتار.

- ينفذ المتعلم أربع محاولات.

- تحسب فقط المحاولات الناجحة التي تتضمن دخول الكرة إلى المربع فقط.

التسجيل: تحسب عدد المحاولات التي تتضمن الشروط الآتية الذكر .



الشكل رقم (07): يوضح اختبار التصويب على مربعات موضوعة في الزوايا العليا والسفلى للمرمى من

مسافة 6 م

#### 4.5. البرنامج التعليمي (المقطع التعليمي)

البرنامج بمفهومه العام يعني خطة يلزم اتباعها، وبرنامج التربية البدنية والرياضية هو مجموعة من الخبرات يمارسها المشاركون من خلال الفعاليات الرياضية التي يتعلق تنفيذها بالوقت، المكان، الأدوات، أساليب التدريس، دور كل من المعلم والمتعلم في تنفيذها (عباس السامرائي، 1987، 199)، ويشير (عبيد السيد وآخرون، 2001، 23) إلى أن للبرنامج التعليمي مجالاً من التأثيرات الانفعالية والوجدانية، تشمل على الأهداف المتعلقة بالعواطف، الانفعالات، الرغبات، الميول، الاتجاهات، التثقيف وطرائق التكيف.

وفي هذه الدراسة يُعنى بالبرنامج مجموعة حصص تعليمية مطبقة قصد بلوغ هدف تعليمي (الوثيقة المرافقة، 2015، 67) والمبرمجة بما يتوافق والمجالات التعليمية المعبرة عموماً على فصول السنة الدراسية، بحيث يشمل كل مجال تعليمي نشاطين (نشاط فردي وآخر جماعي)، يجسد كل نشاط هدفاً تعليمياً عن طريق أجراء معايير في أهداف خاصة بعد التقويم التشخيصي (منهاج السنة الثالثة ثانوي، 2006، 13)، وقد تبنت الباحثة برنامجاً تعليمياً (الملحق رقم 06)) في كرة اليد حسب مناهج الجيل الثاني مكوناً من 16 حصّة تعليمية دُرست بأسلوب حل المشكلات، ومن أجل إعداد محتوى البرنامج كان لا بد من أخذ آراء المحكمين (الملحق رقم 07)) خاصة مفتشي مادة التربية البدنية والرياضية.

1.4.5. دواعي إعداد البرنامج التعليمي: إن الهدف الأساسي من إعداد هذا البرنامج، هو التعرف على تأثير حصصه التعليمية المعتمدة بأسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي الحركي على متعلمي الأولى متوسط (11 - 12) سنة. ويندرج تحت هذا الهدف العام أهداف جزئية نذكر منها:

- تنمية وتحسين المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية).
- تنمية وتحسين الصفات البدنية (السرعة، القوة، المرونة).
- تنمية وتحسين المهارات الحركية (التمرير، التنطيط، التصويب).

#### 2.4.5. أسس وشروط بناء البرنامج التعليمي:

بعد اطلاع الباحثة على المراجع العلمية والدراسات السابقة والمشاهدة التي تناولت التربية البدنية والرياضية، التدريس بأسلوب حل المشكلات، الخصائص البدنية، الحركية، المعرفية والنفسية لمتعلمي الأولى متوسط، وكذلك مناهج التربية البدنية والرياضية والوثائق المرافقة لها، لاسيما منهاج الجيل الثاني بالإضافة إلى الاستعانة بآراء بعض مفتشي المادة، قامت الباحثة بإعداد البرنامج التعليمي الذي تضمن 16 حصة تعليمية في نشاط كرة اليد طبقت بأسلوب حل المشكلات، موزعة على 8 أسابيع بمعدل حصتين تعليميتين في الأسبوع، بحجم ساعي قدر ب 55 دقيقة للحصة التعليمية الواحدة، وقد تم بناء البرنامج المقترح وفق الأسس التالية:

- مراعاة البرنامج لخصائص ومميزات المرحلة العمرية قيد الدراسة.
- الوقوف على الامكانيات الوسائل التي تتوفر عليها المتوسطة لتطبيق الحصص التعليمية المقترحة.
- مراعاة أن يتناسب محتوى الحصص التعليمية والكفاءات المنتظر تحقيقها لدى المتعلمين في تلك المرحلة من التعليم.
- مراعاة الفروق الفردية من خلال التنوع في أنشطة الحصص التعليمية حتى لا يشعر المتعلمين بالملل.
- الاعتماد على عامل التشويق باستخدام الوسائل المتعددة، مع التحديد في المحتوى دون الخروج عن الأهداف المطلوبة.

- أن تتسم الحصص التعليمية بالمرونة، فيسمح بإدخال بعض التعديلات إذا لزم الأمر.
- الاهتمام بالتحفيز كالممدح والثناء أثناء الأداء.
- ولمعالجة المحتوى وفقا لأسلوب حل المشكلات تم الاعتماد على الأسس التالية:
- من الناحية المنهجية:
  - إتاحة الفرصة لجميع المتعلمين و استثمار كلّ الفضاء المتوفّر.
  - التنوّع في مواقف إشكالية ذات دلالة ومعنى ذات صبغة مشوّقة.
  - الترتيب حسب الجهد بحيث يتبع كلّ نشاط شديد الجهد بنشاط أقلّ منه شدّة.
- من الناحية التعليمية (الديداكتيكية): تتسم الوضعية التعلّمية ب:
  - التدرج : تبدأ الحصّة التعليمية دائما بمواقف أو تمرينات تتصف بأقل جهد، بأخف تركيز، وبأسهل تركيب وهو ما تلميه المعالجة التعليمية للنشاط، تكييفه حسب المستوى والوقت والمساحة المطلوبة لإجرائه.
  - الديمومة: (الاستمرارية) تكون التمرينات والألعاب متواصلة ولا تفصل بينها فترات راحة طويلة ينجم عنها ضياع تأثير مرحلة التسخين.
  - التقدير: تكون الصّعوبات المقترحة في مستوى القدرات البدنية، السلوكيّة والذهنية للمتعلمين.
  - التعاقب: عند الاعتماد على مواقف أو ألعاب تتطلّب شدّة عالية، يجدر إتباعها بأخرى أخفّ منها جهدا، وفي نفس الوقت يتم التعاقب بين تلك الخاصّة بالقوّة العضليّة، المرونة والاسترخاء.
  - التصحيح والتقويم: أثناء الأداء والممارسة يقوم المعلم بمراقبة المتعلمين، ويتدخل كلما اقتضت الضرورة التصحيح والتقويم لضمان التنفيذ السليم للحركات والمهارات وحتى التوجيه في اختيار الحلول (الوثيقة المرافقة، 2015، 11).
- أن يتضمن المحتوى وضعيات إشكالية لها صلة بالأهداف التي تم صياغتها وتحديدها.

- أن تكون المشكلات الحركية المقترحة حقيقية وقريبة من الواقع.
- أن تكون المشكلات الحركية مناسبة لمستوى المتعلمين وتراعي ميولهم وحاجاتهم.
- التركيز على التقويم المستمر (التقويم التكويني).

#### 3.4.5. الخطوات المنهجية المتبعة في إعداد البرنامج التعليمي:

##### 1.3.4.5. الحصة التقييمية الأولى (التقييم التشخيصي):

- تحديد العناصر الخاضعة للتقييم، انطلاقاً من مركبات الكفاءة المعنية.
- تحديد وضعية مشكلة انطلاقية ( المحتوى) الذي يقوم عن طريقه التقييم.
- تحديد منهجية تطبيق المحتوى.
- استخلاص النقائص وترتيبها حسب الأولويات.

##### 2.3.4.5. إعداد البرنامج التعليمي وتطبيقه:

- صياغة هدف البرنامج، والذي يعبر عن مدلول المركبات المتناولة
- صياغة أهداف الحصص التعليمية انطلاقاً من المركبات (النقائص) .
- توزيعها على المدى الزمنيّ حسب عدد الحصص ( 16حصة تعليمية بما فيها الحصة التقويمية الأولى).
- تحليل الهدف إلى أهداف جزئية (المحتوى التعليمي).
- تحديد محتوى الانجاز (وضعيّات تعلّم) لكلّ هدف تعلّميّ.
- تحديد الحصص التعلّمية الإدماجية
- اعتماد التقويم التكويني كضابط ومعدّل مرافق لسيرورة التعلّم (في جميع الحصص التعليمية).
- تطبيق الحصص التعليمية ميدانياً مع المتعلمين.

##### 3.3.4.5. الحصة التقييمية الإدماجية:

- إخضاع مركبات الكفاءة (النقائص) المحددة في بداية البرنامج للتقييم.

- تحديد المحتوى (الوضعية المشكلة)

- تحديد وسائل ومنهجية التقييم (ذاتي ، جماعي ، فردي...)

- تحليل النتائج.

من خلال هذا يتم تحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة ومنه مدى اكتساب الكفاءة المستهدفة.

يعتمد التقييم في مادة التربية البدنية والرياضية على الممارسة الحركية ومدى الاستجابة لمتطلبات الموقف والنتائج

المرتبة على ذلك، أين تم تقييم الكفاءة في نهاية المسار التعليمي، وذلك بالتحقق من مدى اكتساب المتعلمين

لمركباتها المعلن عنها في المنهاج من خلال شبكات تقييمية لوضعية إدماجية تقييمية التي تُملأ في نهاية كل وحدة

تعليمية وحسب الكفاءة المستهدفة بوضع المركبات الخاصة بها في خاناتها، والإجابة عليها لكل متعلم حسب مستواه

بعلامة (x)؛ في خانة (1) إن تحقق لديه المؤشر وفي خانة (0) إن لم يتحقق لديه المؤشر بعد ملاحظة المتعلمين

وتحسب العلامات حسب طبيعتها أفقياً بالنسبة لكل متعلم وعمودياً لمجموع المتعلمين (منهاج التعليم

المتوسط، 2015، 42) ( الملحق رقم (08)).

جدول رقم (32): يوضح الخطوات المنهجية المتبعة في إعداد البرنامج التعليمي

المراحل	العناصر المميزة
حصة تقييمية أولية	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تحديد العناصر الخاضعة للتقييم ، انطلاقا من معايير الهدف التعليمي المعني</li> <li>- تحديد المحتوى الذي يقوم عن طريقه التقييم.</li> <li>- تحديد منهجية تطبيق المحتوى .</li> </ul>
تحليل النتائج (استخلاص النقائص وترتيبها حسب الأولويات )	
بناء البرنامج التعليمي وتطبيقه	<ul style="list-style-type: none"> <li>- صياغة أهداف الحصص التعليمية انطلاقا من النقائص (المعايير) .</li> <li>- توزيعها على المدى الزمني ( 8 أسابيع بمعدل حصتين تعلميتين في الأسبوع)</li> <li>- تحديد محتوى (وضعيات تعلم) لكل هدف .</li> <li>- اعتماد التقويم التكويني كضابط ومعدل مرافق لسيرورة التعلم ( حصتين تعلميتين إدماجيتين)</li> </ul>
تطبيق الحصص التعليمية ميدانيا مع المتعلمين.	
حصة تقييمية إدماجية	<ul style="list-style-type: none"> <li>- إخضاع المؤشرات (النقائص) المحددة في بداية المقطع التعليمي للتقويم</li> <li>- تحديد محتوى يستجيب للمؤشرات المراد تقويمها.</li> <li>- تحديد وسائل ومنهجية التقويم ( ذاتي ، جماعي ، فردي ...)</li> <li>- تحليل النتائج .</li> </ul>

من خلال هذا يتحدد مدى تحقيق الأهداف المسطرة، ومنه مدى اكتساب الكفاءة المنتظرة.

#### 4.4.5. إعداد الحصص التعليمية:

##### 1.4.4.5. صياغة هدف الحصة إجرائيا:

انطلاقا من مركبات الكفاءة الختامية وبعد إخضاعها للتقييم التشخيصي وحصر غير المكتسب منها، تتم

صياغة أهداف الحصص التعليمية صياغة عملية للتمكن من تجسيدها ميدانيا بحيث تكون:

- أفعالا حركية (سلوكية) أحادية المعنى (غير قابلة للتأويل)، لها تأويل واحد.

- قابلة للقياس والملاحظة، التقييم والتقويم.
- في وضعية تعلم محددة ودقيقة متعلقة بمقاييس (شروط النجاح)، يمكن من خلالها الحكم على شكل الإنجاز ومدى تحقيقه، إذن فالهدف الإجرائي يجب أن يكون: ملموسا، محسوسا، يمكن للمتعلمين القيام به وللمعلم ملاحظته.
- يتم استخراج الهدف الخاص (الخاص بالحصّة التعليمية) وتحليله، وتحديد مبادئه الإجرائية، كما يتم تحديد المحتوى التعليمي (الوضيعات التي تحقق الهدف بنسبة أكبر) مع مراعاة مستوى المتعلمين، الوسائل، طبيعة الجو،...، وكذلك مدة ممارسة الوضيعات، تحديد المهام والأدوار التي يقوم بها المتعلمون (محتوى الإنجاز)، وفي الأخير توقع الحلول لل صعوبات التي تواجه المتعلم.

#### 2.4.4.5. صياغة هدف الحصّة عمليا:

اختيار الوضيعات التّعلّمية: يخضع اختار الوضيعات التّعلّمية تبعا:

- مدى تحقيقها لهدف الحصّة التعليمية.
  - مدى توفر الوسائل التعليمية اللازمة لذلك وكذا فضاء الممارسة.
  - مدى تناسبها لمستوى المتعلمين .
  - مدى ضماؤها لكمية العمل ومشاركة المتعلمين (الوثيقة المرافقة، 2015، 13)
- أما الوضعية المشكّلة فتتمثل الجزء الرّئيسي من الحصّة التعليمية، وتتبع مرحلة التسخين المبنية أساسا على وضيعات ترفع من درجة تحمل الجسم، تليها مرحلة الرجوع إلى الهدوء التي من خلالها يستعيد المتعلم حالته الطبيعيّة العادية، الوضعية المشكّلة تجبر المتعلم على بناء تصرّفاته تدريجيّا حسب ما هوّ مطلوب ويكون ذلك استجابة للهدف المسطرّ، وتقيم نتائجه حسب المؤشرات المحددة والمعلن عنها في بداية الحصّة التعليمية.

#### 5.4.5. بناء الحصص التعليمية

أ. جانب التحضير:

- انطلاقاً من البرنامج التعليمي، يتم استخراج هدف الحصّة وكذا أهدافه الجزئية (محتوى التعلم).
- وضع المتعلمين في وضعية إشكالية تعليمية تحتاج إلى البحث عن الحلّ المناسب من بين مجموعة الحلول المحتملة، والابتعاد عن الوصفات الجاهزة المنطلقة من تمارين مباشرة لا علاقة لها في غالب الأحيان بالواقع الذي يمثله النشاط (الوثيقة المرافقة، 2015، 37).
- تحديد الوضعية المشكّلة التعليمية البسيطة التي تحقّق الهدف بنسبة أكبر.
- تحديد صيغة سيرورة التعلّم بورشات ، فردي...الخ.
- تحديد مدّة الممارسة.
- تحديد المهام والأدوار التي يقوم بها المتعلّمون.
- توفّع الحلول لل صعوبات التي تواجه المتعلّم.

#### ب. جانب التطبيق :

بعد تحضير وإعداد الحصّة يتحوّل دور المعلّم إلى تنشيط القسم وتسيير مراحل الدرس ميدانياً، من خلال الشرح، العرض، الاعلان عن بداية ونهاية العمل، بواسطة إشارات مفهومة، التصحيح الفردي والجماعي، تقويم أعمال المتعلمين عن طريق التوجيه وتعديل التعلّمات، وفي هذه الدراسة قامت الباحثة بتدريس مجموعتي الدراسة مع توحيد المحتوى والزمن في جميع أجزاء الحصّة ماعدا الجزء الخاص بالمرحلة التكوينية، وقد راعت الباحثة توحيد برمجة الحصص على الساعة 10:00 صباحاً لكلا مجموعتي الدراسة، كما حرصت على أن تكون المرحلة التحضيرية والتقويمية مشتركة في جميع الحصص التعليمية الخاصة بمجموعتي الدراسة.

#### 1.5.4.5. المرحلة التحضيرية:

يعتبر التسخين إحدى المراحل الهامة في حصّة التربية البدنية والرياضية، يتضمن إعداداً وهيئة أجهزة وأعضاء الجسم المختلفة فيسيولوجيا، بدنياً ونفسياً كي يكون المتعلم مستعداً للتفاعل مع مجريات شدة الجهود الذي سيقع

عليه خلال المرحلة الرئيسية بكفاءة، والتي يتطلبها مضمون الحصة التعليمية، وقد حرصت الباحثة على أن تكون هذه المرحلة مشتركة في جميع الحصص التعليمية الخاصة بالأسلوب قيد الدراسة.

#### 2.5.4.5. المرحلة التكوينية:

المقصود بها تحقيق الغرض الأساسي من الحصة التعليمية انطلاقاً من الهدف المسطر، لذا فهي ترمي إلى تنمية التفكير الإبداعي الحركي، وتشمل تعلمات ومهارات رياضية في شكل وضعيات مشكلة تتحدى قدرات المتعلمين، لذا فمساهمة الباحثة كبيرة في هذه المرحلة حسب كل أسلوب:

#### 1.2.5.4.5. أسلوب حل المشكلات:

تم تدريس المجموعة التجريبية بأسلوب حل المشكلات الذي استرشدت الباحثة الخطوات والجوانب الهامة التي تتكون منها الحصص التعليمية بهذا الأسلوب والتي أشار لها (ساري حمدان، 1995، 31) والذي يظهر إبداع المتعلم، إذ تثير الباحثة تساؤلاً حول المهارة التي تعتبرها كمشكلة، وعلى المتعلم ابتكار طرائق جديدة للوصول إلى أحسن أداء للمهارة والبحث عن حل لتلك المشكلة التي تُصمم كالتالي:

- **المثير:** إثارة سؤال (ما الاحتمالات التي يستطيع المتعلم أن يصل فيها إلى تعلم المهارة الأساسية المختارة)

- **الوسيط:** أن يؤدي المتعلم المهارة المختارة في تتابع للوصول إلى الحركة النهائية.

- **الاستجابة:** تصميم وأداء المهارة من قبل المتعلم.

قبل أن يبدأ المتعلمون في حل المشكلة، يجب على الباحثة أن تقود نقاشاً معهم لمساعدتهم على فهم المهارة التي يُسألون عنها، وما القيود التي أعطيت؟، وأي الفروض قد يحتاجوا إلى أخذها بالاعتبار؟ حيث تُشركهم في مناقشة مفتوحة النهاية للاقتراحات الممكنة للحل، وأثناء أداء المتعلمون للمهارة (بحثهم عن حل للمشكلة) فرادى أو مجموعات صغيرة، فإن الباحثة تتحرك بينهم لتوفر بعناية ملاحظات منتقاة كنقاط مفتاحية، كما تحضر مشكلات إضافية كلما كان ذلك مناسباً، إضافة إلى ذلك فإن الباحثة تشجع المتعلمين على العودة للخلف في

عملهم لفحص معقولة النتائج التي توصلوا إليها، ولكي يشرح كل منهم الحل المتوصل إليه للآخرين، وليربطوا المشكلة التي تم حلها بمشكلة أخرى أكثر ألفة.

تمثل دور الباحثة خلال أسلوب حل المشكلات في التخطيط للمشكلات الحركية لتحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتحديد أدوات الوضعية المشكلة، واختيار الوقت والمكان المناسبين لتنفيذ المشكلة الحركية، وتقسيم المتعلمون إلى مجموعات وشرح قواعد المشكلة الحركية للمتعلمين مع التأكيد على أهدافها، ومتابعة ومراقبة المتعلمون أثناء التنفيذ والحل، والتدخل عند الضرورة لتقديم المساعدات اللازمة. لقد قامت الباحثة بإعداد الحصص التعليمية الخاصة بهذا الأسلوب بناء على الخطوات التالية:

أ . خطوات عامة: يتضمن المحتوى التعليمي المفاهيم الرياضية، الحركات والمهارات الرياضية، وقانون رياضة كرة اليد، والأهداف السلوكية الوجدانية، والوسائل التعليمية، عدد الحصص التعليمية، والزمن اللازم لتدريس موضوع التعلم.

ب. خطوات خاصة: تتضمن الخطوات الإجرائية لتطبيق أسلوب حل المشكلات في:

- تعليمات توزيع المتعلمين إلى مجموعات (الإعداد والتهيئة) من خلال توزيع المجموعات حسب الفروق الفردية، وتحديد دور كل متعلم في المجموعة، ولا يعني توزيع الأدوار أن يلتزم المتعلم بدوره دون المشاركة الجماعية في الحل والنقاش.
- اقتراح المضامين (المحتوى) في صيغة إشكاليات (منهاج الثانية ثانوي، 2006، 41).
- يتبع الانجاز مع تصحيح فردي مشخص دون قطع النشاط.
- تنشيط أفواج العمل.
- التمهيد للحصص التعليمية بأسلوب حل المشكلات وذلك من خلال عرض مجموعة من الأسئلة.
- تشكيل مجموعات تعاونية.
- إعطاء مجموعة من الوضعيات المشكلة التدرجية.

- مراقبة المتعلمين لإيجاد الحلول المناسبة، وهذا من خلال:

#### التدخلات الشفوية:

- الشرح الموجز، المبسّط والمفهوم.
- تقديم التوجيهات في الوقت المناسب.
- استعمال صوت مسموع وواضح.

#### التدخلات الحركية :

- استعمال إشارات وحركات واضحة صحيحة (باليدين، بالجسم ككل، بالأداة المستخدمة).
- استعمال إشارات مركّبة بين الصوت والحركة .
- التنقل بين الورشات ومراقبة الأعمال.
- التصحيح الفردي أثناء سير الممارسة.
- توقيف العمل لإعادة الشرح أو للتصحيح الجماعي
- اقتراح بعض الحلول، وتزويد المتعلمين بمعطيات إضافية إذا اقتضت الضرورة (الوثيقة المرافقة، 2015، 68).

#### 2.2.5.4.5. الأسلوب الاعتيادي:

قامت فيه الباحثة بشرح طريقة الأداء الصحيحة لكل جزء من أجزاء المهارة مع عرض نموذج للمهارة من قبلها أو من قبل أحد المتعلمين، ثم يُطلب من المتعلمين الآخرين أداء المهارة وتكرارها وفقا لتوجيهات الباحثة المعتمدة على أسلوب الشرح والعرض التوضيحي، أين يتم أول إنجاز يتبعه التصحيح الجماعي للأخطاء المشتركة حتى يتمكن المتعلم من الأداء الجيد والسليم للمهارة (الوثيقة المرافقة، 2015، 69)، وما ميز الحصص التعليمية الخاصة بهذا الأسلوب ما يلي:

- أغلب القرارات خلال الحصص كانت من صلاحية الباحثة.

- الباحثة هي من تقوم بتحديد وتيرة إنجاز التمارين الرياضية والمواقف التعليمية.
- الباحثة هي التي تمنح المؤشرات المتعلقة ببداية ونهاية النشاط الرياضي المقترح.
- الباحثة هي من تقوم بالتصحيح والتقويم ...

#### 3.5.4.5. المرحلة التقييمية:

يتم فيها الرجوع بالمتعلمين إلى الهدوء أي إلى الحالة الطبيعية قبل بدء النشاط الرياضي، والمؤكد أنّها فترة تقييم لأعمال المتعلمين خلال مرحلة التعلم، فقد تكون بلعبة هادئة أو بحوصلة ما جاء خلال الحصّة التعليمية، أو تُعلن فيها النتائج إن كانت هناك منافسة وتخصّر فيها الحصّة القادمة، كما حرصت الباحثة على أن تكون هذه المرحلة مشتركة في جميع الحصص التعليمية الخاصة بالأسلوبين قيد الدراسة.

#### 6.4.5. صدق البرنامج التعليمي:

تم بناء الحصص التعليمية الخاصة بالبرنامج التعليمي وفق أسلوب حل المشكلات كما تمت الإشارة إليه سابقاً، ثم عُرضت على عدد من مفتشي التربية البدنية والرياضية وبعض الأساتذة المكونين في التعليم المتوسط (الملحق رقم 07)) وقد أسفرت النتائج على بعض التعديلات من ناحية الزمن المخصص للمواقف المقترحة وتحسين بعض الوضعيات التعليمية لتصبح أكثر تناسبا مع الأهداف المحددة، وما يتعلق بالشكل العام للحصّة التعليمية.

#### 6. مجالات الدراسة:

##### 1.6. المجال المكاني:

لقد جرت الدراسة الميدانية بمكان عمل الباحثة بمتوسطة مسعود بلعقون الواقعة بدائرة إشمول ولاية باتنة.

##### 2.6. المجال الزمني:

يُعبّر عن المجال الزمني بالحدود الزمنية أو المدة الزمنية التي تم فيها إجراء الدراسة بصفة عامة والتجربة

الميدانية بصفة خاصة.

## 1.2.6. التجربة الاستطلاعية:

للتأكد من وضوح تعليمات كل من اختبار التفكير الإبداعي الحركي، الاختبارات البدنية والاختبارات المهارية للمتعلمين، تجريب الأدوات المستخدمة، ضبط ظروف تطبيق الاختبارات والبرنامج التعليمي وما يرافق ذلك من صعوبات أو معوقات، قامت الباحثة بتجربة استطلاعية من أجل تطبيق الاختبارات على عينة استطلاعية مؤلفة من (15) متعلما خارج عيني الدراسة الرئيسيتين، بنسبة 14.15% ومن المستوى الدراسي نفسه (4م1)، تم اختيارها عشوائيا قد راعت الباحثة أن تكون المجموعات الثلاث؛ التجريبية - الضابطة - الاستطلاعية تخضع لنفس المواد الدراسية بما فيها الأمازيغية، حتى لا يكون ذلك متغيرا دخيلا على التجربة، وقد اتضح من التجربة الاستطلاعية التي دامت ثلاثة أسابيع أن تعليمات الاختبارات وظروف إجرائها واضحة، وأنها صالحة للتطبيق على مجموعتي الدراسة، وفيما يخص الحصص التعليمية فقد تم التعرف على كيفية سيرها ومستلزمات نجاحها، كما تبين قدرة التحكم في مدة ومحتوى الحالات التعليمية للمراحل الثلاثة (التحضيرية، التعليمية، التقييمية)، فبعد أن التقت الباحثة بأفراد العينة الاستطلاعية وبينت ماهية التجربة، الهدف منها والحاجة إليها، كما أوضحت الاختبارات وكيفية تطبيقها، وذلك يوم الأحد 2018/9/9 على الساعة 08:00 صباحا أين تم إجراء كل من اختبار التفكير الإبداعي الحركي، الاختبارات البدنية والاختبارات المهارية بمعية الأستاذ المساعد في ملعب المؤسسة والساحة الخلفية، وفي يوم 2018/9/16 في نفس التوقيت تم تطبيق حصة تعليمية في كرة اليد بأسلوب حل المشكلات التي وجدتها الباحثة حققت الهدف الذي وُضعت لأجله إجراء الاختبارات البدنية والمهارية في ملعب المتوسطة التي استغرقت 120 دقيقة، وفي يوم 2018/9/23 أي بعد أسبوعين أعادت الباحثة تطبيق كل من اختبار التفكير الإبداعي الحركي، الاختبارات البدنية والمهارية على نفس العينة وفي نفس الظروف (توقيت ومكان الإجراء) لحساب الخصائص السيكومترية للاختبارات المعتمدة.

## 2.2.6. الاختبارات القبلية:

## 1.2.2.6. اختبار التفكير الإبداعي الحركي:

قامت الباحثة بإجراء الاختبار القبلي للتفكير الإبداعي الحركي على المجموعة التجريبية يوم الأربعاء 2018/09/26 على الساعة 10:00 صباحاً، في الساحة الخلفية للمتوسطة رفقة الأستاذ المساعد، أما المجموعة الضابطة فطبقت نفس الاختبار يوم الخميس 2018/09/27 على الساعة 10:00 صباحاً في نفس الساحة، أين تم تصوير فيديوهات للمختبرين ليتم تصحيحها وفقاً لشروط تنقيط الاختبار.

#### 2.2.2.6. الاختبارات البدنية:

قامت الباحثة بإجراء الاختبار القبلي للاختبارات البدنية على المجموعة التجريبية صبيحة يوم الأحد 2018/09/30 على الساعة 10:00، وتم تطبيق نفس الاختبارات على المجموعة الضابطة يوم الاثنين 2018/10/01 على الساعة 10:00 أيضاً في ملعب المتوسطة والساحة الخلفية لها بمعية الأستاذ المساعد.

#### 3.2.2.6. اختبارات المهارات الحركية:

قامت الباحثة بإجراء الاختبار القبلي للمهارات الحركية على المجموعة التجريبية صبيحة الأربعاء 2018/10/03 على الساعة 10:00، وتم تطبيق نفس الاختبارات على المجموعة الضابطة صبيحة الخميس 2018/10/04 على الساعة 10:00 أيضاً في نفس المكان، رفقة الأستاذ المساعد.

#### 3.2.6. تطبيق البرنامج التعليمي:

اشتمل البرنامج التعليمي على 16 حصة تعليمية في كرة اليد بما فيهما الحصة التقييمية الأولية والحصة التقييمية الإدماجية، دُرست بأسلوب حل المشكلات، طبقت خلال ثمانية أسابيع، من 2018/10/7 إلى غاية 2018/12/2 أي بمعدل حصتين تعلميتين في الأسبوع.

#### 4.2.6. الاختبارات البعدية:

#### 1.4.2.6. اختبار التفكير الإبداعي الحركي:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي، تم إجراء الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي الحركي على مجموعتي الدراسة في نفس ظروف إجراء الاختبار القبلي؛ حيث خضعت المجموعة التجريبية لهذا الاختبار يوم 05 / 12 /

2018 على الساعة 10:00، أما المجموعة الضابطة فطبق عليها نفس الاختبار يوم 06 / 12 / 2018 على الساعة 10:00 أيضا، وهذا برفقة الأستاذ المساعد، أين تم تصوير فيديوهات للمختبرين ليتم تصحيحها وفقا لشروط تنقيط الاختبار ومعالجتها إحصائيا.

#### 2.4.2.6. الاختبارات البدنية:

قامت الباحثة بإجراء الاختبار البعدي للاختبارات البدنية على المجموعة التجريبية، صبيحة يوم الأحد 2018/12/09 على الساعة 10:00 وتم تطبيق نفس الاختبارات على المجموعة الضابطة يوم الاثنين 2018/12/10 على الساعة 10:00 أيضا في ملعب المتوسطة والساحة الخلفية، بمعية الأستاذ المساعد.

#### 3.4.2.6. اختبارات المهارات الحركية:

أجرت الباحثة رفقة الأستاذ المساعد الاختبار البعدي لاختبارات المهارات الحركية في نفس ظروف تطبيق الاختبار القبلي، وكان ذلك صبيحة الأربعاء 2018/12/12 على الساعة 10:00 مع المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فطبقت نفس الاختبار صبيحة الخميس 2018/12/13 وكان ذلك على الساعة 10:00.

#### 7. الأجهزة والأدوات المستخدمة في الدراسة:

ميزان طبي لقياس الوزن، جهاز لقياس الطول، ساعة توقيت، عارضة خشبية، شريط قياس، كرات، كرة طبية، أقماع، حلقات، مربعات 50سم، صافرة، مسطرة مدرجة طولها 50سم، مقعد، آلة تصوير من نوع SONY

#### 8. الوسائل الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 25 وذلك لحساب: الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الالتواء، التفلطح، معامل الارتباط بيرسون، اختبار(ت) لعينتين مترابطتين، اختبار(ت) لعينتين مستقلتين بعد التحقق من شروط تطبيقه من تجانس (اختبار ليفين) واعتدالية (الالتواء، الخطأ المعياري). أما المعالجة العملية (معرفة تأثير البرنامج المقترح) تمت بحساب مربع إيتا<sup>2</sup> n ،

حجم التأثير D وحجم التأثير ES الذي يمكن الحكم عليه من خلال جدول المعايير لـ " كوهين " Cohen's standar (محمد ختاش، 2015، 170).

## خلاصة:

- يتضح من خلال كل عمل منهجي تم إعداده في هذا الفصل من الدراسة، أنه بمثابة الخطوة الحقيقية المقصود بها تقريب المداخل النظرية من الميدان، وقد تم التطرق لما يلي:
- المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج التجريبي مع التحليل الموظف لتفسير البيانات بشكل علمي للوصول إلى النتائج المقنعة.
  - إن عملية حصر المجالات البشرية والمكانية والزمنية تساعد على ضبط وانتقاء عينة الدراسة هذه الأخيرة التي تمكننا من معالجة جوانب الدراسة بصفة ثابتة ومستمرة وبكل موضوعية .
  - تعتبر الأدوات المستخدمة في الدراسة من أهم الأساليب المساعدة على إنجازها، وفي هذه الدراسة تم تطبيق كل من اختبار التفكير الإبداعي الحركي لويرك، الاختبارات البدنية، اختبارات المهارات الحركية، البرنامج التعليمي وفي اعتقاد الباحثة أنها تتناسب وجمع البيانات والمعلومات الخاصة بإظهار الموضوع محل الدراسة وتُمكن من التوصل إلى الحقائق الوافية لتغطية جوانب الدراسة تغطية جيدة.

## الفصل الخامس:

عرض، تحليل، مناقشة وتفسير

نتائج الدراسة

## تمهيد

قيمة البحث العلمي تكمن في مدى ملامسته للواقع باعتباره المرجع الحقيقي لقياس درجة تطابق المعارف النظرية والميدانية، والباحثة لم تقف عند جمع البيانات الميدانية من الواقع فحسب بل قامت بعرض، تحليل وتفسير هذه البيانات، ومن ثمة ترجمة النتائج التي خلصت إليها الدراسة تماشياً والتحديد النظري لمشكلة الدراسة.

فبعد تنفيذ تجربة الدراسة وتطبيق أدواتها على جميع أفراد العينة، تم إدخال علاماتهم في كل من اختبار التفكير الإبداعي الحركي، الاختبارات البدنية، اختبارات المهارات الحركية على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك من أجل اختبار صحة فرضيات الدراسة التي تم عرضها في الفصل التمهيدي للوصول إلى حل للمشكلة الرئيسية لهذه الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج هذا التحليل وفقاً لفرضيات الدراسة.

أولاً- عرض النتائج وتحليلها:

1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها:

نصت الفرضية الأولى في هذه الدراسة على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبليّة والبعدية لبعض المهارات الإبداعية الحركية (طلاقة حركية، مرونة حركية، أصالة حركية) ولصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11- 12) سنة.

1.1. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعدية لمجموعة أسلوب حل المشكلات في المهارات

الإبداعية الحركية وتحليلها

جدول رقم (33): يوضح المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارات

القبليّة والبعدية للمهارات الإبداعية الحركية لدى متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)		الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		حجم العينة	المعالم الإحصائية المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
دالة	2.09	16.80	16.48	101.65	12.28	69.30	20	الطلاقة الحركية
دالة		25.82	12.13	81.70	9.84	55.90	20	المرونة الحركية
دالة		13.14	116.33	351.15	120.32	325.60	20	الأصالة الحركية
دالة		17.33	140.11	534.75	130.03	363.25	20	التفكير الإبداعي الحركي

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (33) يتضح أن هناك فروقا في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

للمجموعة التجريبية بين الاختبارات القبليّة والبعدية للمهارات الإبداعية الحركية الثلاث وللتفكير الإبداعي الحركي

ككل؛ ففي الاختبار القبلي للطلاقة الحركية بلغ المتوسط الحسابي 69.30 بانحراف معياري قُدر بـ 12.28 أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 101.65 بانحراف معياري قُدر بـ 16.80. وفيما يخص الاختبار القبلي للمرونة الحركية فبلغ المتوسط الحسابي فيه 55.90 بانحراف معياري قيمته 9.84، أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 81.70 بانحراف معياري قيمته 12.13، بينما الاختبار القبلي للأصالة الحركية قُدر فيه المتوسط الحسابي بـ 325.60 والانحراف المعياري بـ 120.32 وفي الاختبار البعدي لنفس المهارة بلغ المتوسط الحسابي 351.15 والانحراف المعياري 116.33، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموع مهارات التفكير الإبداعي الحركي في الاختبار القبلي 363.25 بانحراف معياري قدر بـ 130.03، في حين بلغت قيمته في الاختبار البعدي 534.75 بانحراف معياري قدر بـ 140.11.

كما يتضح من نفس الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الطلاقة الحركية بلغت (16.80) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يُرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 101.65 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 69.30، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي للطلاقة الحركية.

وفي مهارة المرونة الحركية تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (25.82) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يُرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 81,70 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 55.90، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة المرونة الحركية.

أما مهارة الأصالة الحركية فكانت فيها قيمة (ت) المحسوبة (13.14) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين

القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 351.15 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 325.60، هذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة الأصالة الحركية.

وفي التفكير الإبداعي الحركي ككل بلغت قيمة (ت) المحسوبة (17.33) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يُرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 534,75 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 363.25، وهو ما يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي الحركي ككل.

2.1. معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الإبداعية الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات:

جدول رقم (34): يبين معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الإبداعية الحركية لمجموعة

#### أسلوب حل المشكلات

المهارات الإبداعية الحركية	الاختبار	العينة	قيمة الارتباط (ر)	الدلالة
الطلاقة الحركية	القبلي	20	0.86	دالة
	البعدي	20		
المرونة الحركية	القبلي	20	0.93	دالة
	البعدي	20		
الأصالة الحركية	القبلي	20	0.94	دالة
	البعدي	20		
التفكير الإبداعي الحركي	القبلي	20	0.94	دالة
	البعدي	20		

يتضح من قيم الجدول الموجبة أنه ثمة ارتباط قوي بين الاختبارين القبلي والبعدي للمهارات الإبداعية الحركية الثلاث (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) وللتفكير الإبداعي الحركي ككل وهو ما تعكسه قيم الارتباط (r) الموجبة 0.86، 0.93، 0.94 و 0.94 على الترتيب، وهو ما سيكشف عنه أيضا حجم التأثير فيما بعد.

### 3.1. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

في كثير من الأحيان لا يتوقف الباحث عند مجرد حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين أو القياسين، بل يلجأ إلى حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج وفي هذه الدراسة تم الاعتماد في حساب فعالية البرنامج على ثلاثة عناصر هي: حجم التأثير ES، حجم التأثير D، مربع إيتا ( $n^2$ ). (محمد ختاش، مرجع سابق، 170).

- حجم التأثير ES : يستخدم لحساب حجم التأثير بين القياسين القبلي والبعدي ومعادلته:

$$ES = t \cdot \sqrt{2(1 - r)/n}$$

حيث r معامل ارتباط القياسين.

t : قيمة "ت"

n : حجم العينة

- حجم التأثير D : يستخدم لمعرفة حجم التأثير استنادا إلى المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة

$$d = \frac{2t}{\sqrt{df}} \quad \text{ومعادلته:}$$

t : قيمة "ت"

df : درجة الحرية

$$n^2 = \frac{t^2}{df + t^2} \quad \text{- مربع إيتا } (n^2) \text{ يحسب بالطريقة التالية:}$$

ويمكن الحكم على حجم التأثير ومربع إيتا من خلال جدول المعايير "لكوهين" (Cohen's standard)

والذي نلخصه في الجدول التالي:

جدول رقم (35): يوضح معايير كوهين للحكم على حجم التأثير ومربع إيتا ( $n^2$ )

الحكم (مستوى التأثير)	مجالات حجم التأثير ES/ D	مجالات مربع إيتا ( $n^2$ )
صغير	0.4 - 0.2	0.04 - 0.01
متوسط	0.7 - 0.5	0.12 - 0.05
كبير	1.0 - 0.8	0.22 - 0.13
كبير جدا	1.4 - 1.1	0.38 - 0.23
ضخم	1.5 فأكثر	0.39 فأكثر

. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

جدول رقم (36): يلخص المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على المهارات الإبداعية

الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات

المهارات الإبداعية الحركية	درجة الحرية	حجم التأثير (ES)		مربع إيتا ( $n^2$ )	
		القيم	مستوى التأثير	القيم	مستوى التأثير
الطلاقة الحركية	19	1.98	ضخم	0.93	ضخم
المرونة الحركية	19	2.16	ضخم	0.97	ضخم
الأصالة الحركية	19	1.01	كبير	0.90	ضخم
التفكير الإبداعي الحركي	19	1.33	كبير جدا	0.94	ضخم

يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير (ES) تتراوح بين 1.01 و 2.16 وهي حسب معايير "كوهين" تتراوح بين

الكبيرة والضخمة؛ أين حققت مهارة الأصالة الحركية أدنى قيمة 1.01 بتأثير كبير يليها التفكير الإبداعي الحركي

ككل بقيمة 1.33 بتأثير كبير جدا، ثم مهارة الطلاقة الحركية بقيمة 1.98 بتأثير ضخم، أما مهارة المرونة الحركية

فحققت أعلى قيمة 2.16 بمستوى تأثير ضخم هي الأخرى.

كما تشير قيم مربع إيتا ( $n^2$ ) التي تراوحت بين 0.90 و 0.97 إلى الفعالية الضخمة، وهذا يعني أن نسبة تأثير البرنامج المعد لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية لدى متعلمي المجموعة التجريبية بلغت 90% في مهارة الأصالة الحركية، 93% في مهارة الطلاقة الحركية، 94% في التفكير الإبداعي الحركي ككل، و97% في مهارة المرونة الحركية.

يمكن القول عموماً أن البرنامج كانت له دلالة إحصائية وعملية في تنمية المهارات الإبداعية الحركية المعنية لدى متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات بنسبة مرتفعة جداً لأنه أحدث تحسناً معتبراً في نتائجهم البعدية.

4.1. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعدية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي في المهارات الإبداعية الحركية وتحليلها:

جدول رقم (37): يوضح المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارات

القبليّة والبعدية للمهارات الإبداعية الحركية لدى متعلمي مجموعة الأسلوب الاعتيادي

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)		الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		حجم العينة	المعالم الإحصائية المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
دالة	2.09	4.85	13.29	89.25	14.49	84.15	20	الطلاقة الحركية
دالة		5.08	12.29	67.85	9.84	62.75	20	المرونة الحركية
دالة		3.44	81.32	219.60	90.75	195.25	20	الأصالة الحركية
دالة		4.41	92.56	377.60	104.40	342.15	20	التفكير الإبداعي الحركي

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (37) يتضح أن هناك فروقا في الأوساط الحسابية والانحرافات

المعيارية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي بين الاختبارات القبليّة والبعدية للمهارات الإبداعية الحركية الثلاث وللتفكير

الإبداعي الحركي ككل؛ ففي الاختبار القبلي للطلاقة الحركية بلغ المتوسط الحسابي 84.15 بانحراف معياري قُدر بـ 14.49 أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 89.25 بانحراف معياري قُدر بـ 13.29. فيما يخص الاختبار القبلي للمرونة الحركية فبلغ المتوسط الحسابي فيه 62.75 بانحراف معياري قيمته 9.84، أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 67.85 بانحراف معياري قيمته 12.29 بينما الاختبار القبلي للأصالة الحركية قُدر فيه المتوسط الحسابي بـ 195.25 والانحراف المعياري بـ 90.75 وفي الاختبار البعدي لنفس المهارة بلغ المتوسط الحسابي 219.60 والانحراف المعياري 81.32، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموع مهارات التفكير الإبداعي الحركي في الاختبار القبلي 342.15 بانحراف معياري قدر بـ 104.40، في حين بلغت قيمته في الاختبار البعدي 377.60 بانحراف معياري قدر بـ 92.56.

كما يتضح من نفس الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الطلاقة الحركية بلغت (4.85) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 89.25 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 84.15، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي للطلاقة الحركية.

وفي مهارة المرونة الحركية تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (5.08) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يُرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 67.85 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 62.75، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة المرونة الحركية.

أما مهارة الأصالة الحركية فكانت فيها قيمة (ت) المحسوبة (3.44) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19، وهو ما يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين

القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يُرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 219.60 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 195.25، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة الأصالة الحركية.

وفي التفكير الإبداعي الحركي ككل بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4.41) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يُرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 377.60 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 342.15، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي الحركي ككل.

5.1. حساب معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الإبداعية الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي:

جدول رقم (38): يبين معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الإبداعية الحركية لمجموعة

الأسلوب الاعتيادي

المهارات الإبداعية الحركية	الاختبار	العينة	قيمة الارتباط (ر)	الدلالة
الطلاقة الحركية	القبلي	20	0.94	دالة
	البعدي	20		
المرونة الحركية	القبلي	20	0.94	دالة
	البعدي	20		
الأصالة الحركية	القبلي	20	0.93	دالة
	البعدي	20		
التفكير الإبداعي الحركي	القبلي	20	0.94	دالة
	البعدي	20		

يتضح من قيم الجدول الموجبة أنه ثمة ارتباط قوي بين الاختبارين القبلي والبعدي للمهارات الإبداعية الحركية الثلاث (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) وللتفكير الإبداعي الحركي ككل وهو ما تعكسه قيم الارتباط (r) 0,94، 0,93، 0,94، 0,94 على الترتيب.

### 6.1. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج :

جدول رقم (39): يلخص المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على المهارات الإبداعية

#### الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي

مربع إيتا ( $n^2$ )		حجم التأثير (ES)		درجة الحرية	المهارات الإبداعية الحركية
مستوى التأثير	القيم	مستوى التأثير	القيم		
ضعف	0.55	صغير	0.37	19	الطلاقة الحركية
ضعف	0.57	صغير	0.39	19	المرونة الحركية
كبير جدا	0.38	صغير	0.28	19	الأصالة الحركية
ضعف	0.50	صغير	0.33	19	التفكير الإبداعي الحركي

يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير (ES) متقاربة تتراوح بين 0.28 و 0.39 وهي حسب معايير "كوهين" ذات مستوى تأثير صغير؛ أين حققت مهارة الأصالة الحركية أدنى قيمة 0.28 يليها التفكير الإبداعي الحركي ككل بقيمة 0.33 ، ثم مهارة الطلاقة الحركية بقيمة 0.37، أما مهارة المرونة الحركية فحققت أعلى قيمة 0.39، أما مربع إيتا ( $n^2$ ) الخاص بحجم تأثير البرنامج فتراوحت قيمه بين 0.38 و 0.57 بتأثير كبير جدا إلى ضعف وهذا يعني أن نسبة تأثير البرنامج المعد بالأسلوب الاعتيادي بلغت 38% في مهارة الأصالة الحركية ، 50% التفكير الإبداعي الحركي ككل، 55% في مهارة الطلاقة الحركية، و 57% في مهارة المرونة الحركية، وهي قيم صغيرة إذا ما قورنت بقيمة مربع إيتا ( $n^2$ ) لمجموعة أسلوب حل المشكلات.

يمكن القول من خلال النتائج السابقة أن البرنامج المعد بالأسلوب الاعتيادي كانت له دلالة إحصائية ودلالة عملية ومن خلال استقراء هذه النتائج نلاحظ أن الفعالية كانت صغيرة في حجم التأثير (ES) وتقريبا ضعفة في

مربع إيتا ( $n^2$ ). ومن خلال نتائج المهارات الإبداعية الحركية سواء المتعلقة منها بالدلالة الإحصائية (اختبارات) أو المتعلقة بالدلالة العملية أو الفاعلية (حجم التأثير، مربع إيتا) أظهرت هذه النتائج فروقا بين الاختبارات القبالية والبعديّة ولصالح البعديّة للمجموعتين، كما أظهرت فعالية مرتفعة للبرنامج في تنمية تلك المهارات الإبداعية الحركية المعنية.

بناء على تحليل نتائج كل من مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المتعلمين في الاختبارات القبالية والبعديّة لبعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) ولصالح الاختبارات البعديّة باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط.

## 2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها:

نصت الفرضية الثانية في هذه الدراسة على ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائية بين الاختبارات القبالية والبعديّة لبعض الصفات البدنية (سرعة، قوة، مرونة) ولصالح الاختبارات البعديّة باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

لفحص صحة هذه الفرضية، استُخدمت علامات متعلمي المجموعتين (مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي) في الاختبارات البدنية القبالية، وعلاماتهم في الاختبارات البدنية البعديّة، وتم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات متعلمي كل مجموعة.

ومن أجل التعرف على دلالة الفروق بين الاختبارين القبالي البعدي للصفات البدنية لكلا المجموعتين تم معالجة النتائج باختبار (ت) لعينتين مرتبطتين.

## 1.2. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبالية والبعديّة لمجموعة أسلوب حل المشكلات في الصفات

البدنية وتحليلها:

جدول رقم (40): يوضح المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدي للصفات البدنية لدى متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)		الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		حجم العينة	المعالم الإحصائية المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
دالة	2.09	7.80	0.81	6.98	1.00	7.91	20	السرعة
دالة		5.38	0.33	2.25	0.66	1.54	20	قوة الرجلين
دالة		2.76	0.58	3.44	0.77	2.99	20	قوة الذراعين
دالة		6.19	4.54	10.35	3.13	6.55	20	المرونة

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (40) وُجد أن هناك فروقا في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعة أسلوب حل المشكلات بين الاختبارات القبلية والبعدي للصفات البدنية الثلاث؛ ففي الاختبار القبلي للسرعة بلغ المتوسط الحسابي 7.91 بانحراف معياري 1.00 أما في الاختبار البعدي لنفس الصفة البدنية فبلغ المتوسط الحسابي لها 6.98 بانحراف معياري 0.81.

فيما يخص الاختبار القبلي لقوة الرجلين فبلغ المتوسط الحسابي فيه 1.54 بانحراف معياري 0.66 أما في الاختبار البعدي لنفس الصفة البدنية فبلغ المتوسط الحسابي لها 2.25 بانحراف معياري 0.33، بينما الاختبار القبلي لقوة الذراعين قُدر فيه المتوسط الحسابي بـ 2.99 والانحراف المعياري بـ 0.77 وفي الاختبار البعدي لنفس الصفة البدنية بلغ المتوسط الحسابي 3.44 والانحراف المعياري 0.58، وفيما يتعلق بالاختبار القبلي للمرونة فبلغ المتوسط الحسابي 6.55 بانحراف معياري 3.13 أما في الاختبار البعدي لنفس الصفة البدنية فبلغ المتوسط الحسابي لها 10.35 بانحراف معياري قُدر بـ 4.54.

كما يتضح من نفس الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة للسرعة بلغت (7.80) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط

الاختبار البعدي 6.78 أقل من متوسط الاختبار القبلي 7.91 (لأنه مقدر بالزمن)، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي للسرعة.

وفي قوة الرجلين تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (5.38) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 2.25 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 1.54، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لقوة الرجلين.

أما قوة الذراعين فكانت فيها قيمة (ت) المحسوبة (2.76) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 3.44 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 2.99، وهو ما يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لقوة الذراعين.

وفي المرونة بلغت قيمة (ت) المحسوبة (6.19) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 10.35 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 6.55، وهو ما يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي للمرونة.

2.2. معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للصفات البدنية لمجموعة أسلوب حل المشكلات:

جدول رقم (41): يبين معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للصفات البدنية لمجموعة أسلوب

حل المشكلات

الصفات البدنية	الاختبار	العينة	قيمة الارتباط (r)	الدلالة
السرعة	القبلي	20	0.84	دالة
	البعدي	20		
قوة الرجلين	القبلي	20	0.47	دالة
	البعدي	20		
قوة الذراعين	القبلي	20	0.45	دالة
	البعدي	20		
المرونة	القبلي	20	0.80	دالة
	البعدي	20		

يتضح من قيم الجدول الموجبة أنه ثمة ارتباط قوي بين الاختبارين القبلي والبعدي للصفات البدنية (السرعة

والمرونة) وهو ما تعكسه قيم الارتباط (r) 0.84، 0.80 على التوالي، بينما في قوة الرجلين وقوة الذراعين تحقق

ارتباط متوسط بلغ 0.47، 0.45 على الترتيب.

3.2. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

جدول رقم (42): يلخص المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على الصفات البدنية

لمجموعة أسلوب حل المشكلات

الصفات البدنية	درجة الحرية	حجم التأثير (ES)		مربع إيتا ( $\eta^2$ )	
		القيم	مستوى التأثير	القيم	مستوى التأثير
السرعة	19	0.98	كبير جدا	0.76	ضخم
قوة الرجلين	19	1.23	كبير جدا	0.60	ضخم
قوة الذراعين	19	0.64	متوسط	0.28	كبير جدا
المرونة	19	0.87	كبير	0.66	ضخم

يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير (ES) متباينة تتراوح بين 0.64 و 1.23 وهي حسب معيار "كوهين" تتراوح بين المتوسط والكبير جدا؛ أين حققت قوة الذراعين أدنى قيمة 0.64 بتأثير متوسط تليها المرونة البدنية بقيمة 0.87 بتأثير كبير، ثم السرعة بقيمة 0.98 بمستوى تأثير كبير جدا، تليها قوة الرجلين محققة أعلى قيمة 1.23 بمستوى تأثير كبير جدا هي الأخرى.

كما تشير قيم مربع إيتا ( $n^2$ ) التي تراوحت بين 0.28 و 0.76 إلى الفعالية الكبيرة جدا والضخمة، وهذا يعني أن نسبة تأثير البرنامج المعد لتنمية بعض الصفات البدنية لدى متعلمي الأولى متوسط بلغت 28% لقوة الذراعين، 60% لقوة الرجلين، 66% للمرونة و 76% للسرعة.

يمكن القول عموما أن البرنامج كانت له دلالة إحصائية و عملية في تنمية الصفات البدنية المعنية لدى متعلمي المجموعة التجريبية بنسبة مرتفعة نوعا ما.

4.2. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبلية والبعدي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي في الصفات البدنية و تحليلها:

جدول رقم (43): يوضح المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و دلالة الفروق بين الاختبارات

القبلية و البعدية للصفات البدنية لدى متعلمي مجموعة الأسلوب الاعتيادي

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)		الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		حجم العينة	المعالم الإحصائية المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
دالة	2.09	2.40	0.82	7.71	0.87	8.05	20	السرعة
دالة		3.90	0.25	1.97	0.30	1.77	20	قوة الرجلين
دالة		4.56	0.65	2.74	0.69	2.30	20	قوة الذراعين
دالة		3.97	2.73	7.59	2.51	6.12	20	المرونة

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (43) يتضح أن هناك فروقا في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي بين الاختبارات القبليّة والبعدية للصفات البدنية الثلاث؛ ففي الاختبار القبلي للسرعة بلغ المتوسط الحسابي 8.05 بانحراف معياري 0.87 أما في الاختبار البعدي لنفس الصفة البدنية فبلغ المتوسط الحسابي لها 7.71 بانحراف معياري 0.82.

فيما يخص الاختبار القبلي لقوة الرجلين فبلغ المتوسط الحسابي فيه 1.77 بانحراف معياري 0.30 أما في الاختبار البعدي لنفس الصفة البدنية فبلغ المتوسط الحسابي لها 1.97 بانحراف معياري 0.25، بينما الاختبار القبلي لقوة الذراعين فُدر فيه المتوسط الحسابي بـ 2.30 والانحراف المعياري بـ 0.69 وفي الاختبار البعدي لنفس الصفة البدنية بلغ المتوسط الحسابي 2.74 والانحراف المعياري 0.65، وفيما يتعلق بالاختبار القبلي للمرونة فبلغ المتوسط الحسابي 6.12 بانحراف معياري 2.51 أما في الاختبار البعدي لنفس الصفة البدنية فبلغ المتوسط الحسابي لها 7.59 بانحراف معياري فُدر بـ 2.73.

كما يتضح من نفس الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة للسرعة بلغت (2.40) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية للاختبارين يتضح أن متوسط الاختبار البعدي 6.87 أقل من متوسط الاختبار القبلي 8.05، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي للسرعة (لأنها مقاسة بالثانية).

وفي قوة الرجلين تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (3.90) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 1.97 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 1.77، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لقوة الرجلين.

أما قوة الذراعين فكانت فيها قيمة (ت) المحسوبة (4.56) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يُرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 2.74 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 2.30، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لقوة الذراعين. وفي المرونة بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.97) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 7.59 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 6.12، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي للمرونة.

5.2. معامل الارتباط بين القياس القبلي والبعدي للصفات البدنية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي:

جدول رقم (44): يبين معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للصفات البدنية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي

الاعتيادي

الصفات البدنية	الاختبار	العينة	قيمة الارتباط (ر)	الدلالة
السرعة	القبلي	20	0.17	دالة
	البعدي	20		
قوة الرجلين	القبلي	20	0.66	دالة
	البعدي	20		
قوة الذراعين	القبلي	20	0.79	دالة
	البعدي	20		
المرونة	القبلي	20	0.80	دالة
	البعدي	20		

يتضح من قيم الجدول الموجبة أنه ثمة ارتباط ضعيف بين الاختبارين القبلي والبعدي للسرعة وهو ما تعكسه القيمة 0.17، وارتباط جيد بين الاختبارين لقوة الرجلين الذي قيمته 0.66، أما الصفتان البدنيتان المتبقيتان فحققتا ارتباطا قويا نوعا ما قيمته 0.79 و 0.80 لقوة الذراعين والمرونة على التوالي.

## 6.2. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

جدول رقم (45): يلخص المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على الصفات البدنية

### لمجموعة الأسلوب الاعتيادي

الصفات البدنية	درجة الحرية	حجم التأثير (ES)		مربع إيتا ( $n^2$ )	
		القيم	مستوى التأثير	القيم	مستوى التأثير
السرعة	19	0.40	صغير	0.09	متوسط
قوة الرجلين	19	0.71	متوسط	0.44	ضخم
قوة الذراعين	19	0.66	متوسط	0.52	ضخم
المرونة	19	0.56	متوسط	0.45	ضخم

يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير (ES) تتراوح بين 0.40 و 0.71 وهي حسب معيار "كوهين" تتراوح بين الصغير والمتوسط؛ أين حققت السرعة أدنى قيمة 0.40 بتأثير صغير تليها المرونة البدنية بقيمة 0.56 بتأثير متوسط، ثم قوة الذراعين بقيمة 0.66 بتأثير متوسط كذلك، أما قوة الرجلين فحققت أعلى قيمة 0.71 بمستوى تأثير متوسط هي الأخرى.

أما مربع إيتا ( $n^2$ ) الخاص بحجم تأثير البرنامج فتراوح قيمه بين 0.09 و 0.52 بمستوى تأثير متوسط إلى ضخم وبقراءة أخرى من خلال تحويل هذه القيم إلى نسب مئوية نجد أن نسب التأثير تتراوح بين 9 % و 52 % أين بلغت 9 % للسرعة، 44 % لقوة الرجلين، 45 % للمرونة و 52 % لقوة الذراعين، كما يتضح أن البرنامج المجد لتنمية بعض الصفات البدنية بالأسلوب الاعتيادي أحدث تأثيرا لكنه على الرغم من أهميته لم يتعدى 52 % أي أنه بين المتوسط والضخم، وهذه النسب في عمومها أضعف من نسب أسلوب حل المشكلات.

يمكن القول عموماً أن البرنامج كانت له دلالة إحصائية وعملية في تنمية الصفات البدنية المعنية لدى متعلمي مجموعة الأسلوب الاعتيادي بنسبة معتبرة نوعاً ما.

من خلال نتائج الصفات البدنية سواء المتعلقة منها بالدلالة الإحصائية (اختبار (ت)) أو المتعلقة بالدلالة العملية أو الفاعلية (حجم التأثير، مربع إيتا) أظهرت هذه النتائج فروقاً بين الاختبارات القبليّة والبعديّة ولصالح البعديّة للمجموعتين، كما أظهرت فعالية مرتفعة للبرنامج في تنمية الصفات البدنية المعنية.

بناءً على تحليل نتائج كل من مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المتعلمين في الاختبارات القبليّة والبعديّة لبعض الصفات البدنية (السرعة، قوة الرجلين، قوة الذراعين، المرونة) ولصالح الاختبارات البعديّة باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط.

### 3. عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها:

نصت الفرضية الثالثة في هذه الدراسة على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات القبليّة والبعديّة لبعض المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تصويب) ولصالح الاختبارات البعديّة باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي، خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11- 12) سنة.

### 1.3. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعديّة لمجموعة أسلوب حل المشكلات في المهارات

الحركية وتحليلها:

جدول رقم (46): يوضح المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارات

القبلية والبعديّة للمهارات الحركية لدى متعلمي المجموعة التجريبية

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)		الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		حجم العينة	المعالم الإحصائية المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
دالة	2.09	4.23	4.27	16.71	3.92	15.54	20	التمرير
دالة		9.11	1.56	11.66	2.93	15.60	20	التنطيط
دالة		4.41	1.62	6	1.93	4	20	التصويب

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (46) يتضح أن هناك فروقا في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعة أسلوب حل المشكلات بين الاختبارات القبليّة والبعديّة للمهارات الحركية الثلاث؛ ففي الاختبار القبلي للتمرير بلغ المتوسط الحسابي 15.54 بانحراف معياري قُدر بـ 3.92 أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 16.71 بانحراف معياري قُدر بـ 4.27، فيما يخص الاختبار القبلي للتنطيط فبلغ المتوسط الحسابي فيه 15.60 بانحراف معياري قيمته 2.93، أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 11.66 بانحراف معياري قيمته 1.56، بينما الاختبار القبلي للتصويب قُدر فيه المتوسط الحسابي بـ 4 والانحراف المعياري بـ 1.93 وفي الاختبار البعدي لنفس المهارة بلغ المتوسط الحسابي 6 والانحراف المعياري 1.62.

كما يتضح من الجدول رقم (46) أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة التمرير بلغت (4.23) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يُرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 16.71 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 15.54، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة التمرير. وفي مهارة التنطيط تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (9.11) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات

دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يُرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 11.66 أقل من متوسط الاختبار القبلي 15.60 (لأنه مقدر بالزمن)، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة التنطيط. أما مهارة التصويب فكانت فيها قيمة (ت) المحسوبة (4.41) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 6 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 4، وهذا يعني أن الفروق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة التصويب.

### 2.3. معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات:

جدول رقم (47): يبين معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الحركية لمجموعة أسلوب

#### حل المشكلات

المهارات الحركية	الاختبار	العينة	قيمة الارتباط (ر)	الدلالة
التمرير	القبلي	20	0.95	دالة
	البعدي	20		
التنطيط	القبلي	20	0.80	دالة
	البعدي	20		
التصويب	القبلي	20	0.48	دالة
	البعدي	20		

يتضح من قيم الجدول الموجبة والمتباينة أنه ثمة ارتباط قوي نوعاً ما بين الاختبارين القبلي والبعدي

للمهارات الحركية الثلاث (التمرير، التنطيط، التصويب) وهو ما تعكسه قيم الارتباط (ر) 0,95، 0,80، 0,48

على الترتيب، وهو ما سيكشف عنه أيضاً حجم التأثير فيما بعد.

### 3.3. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

يمكن تلخيص بيانات حجم التأثير وفعالية البرنامج في الجدول التالي:

جدول رقم (48): يلخص المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على المهارات الحركية

لمجموعة أسلوب حل المشكلات

مربع إيتا ( $n^2$ )	حجم التأثير (ES)		درجة الحرية	المهارات الحركية
	القيم	مستوى التأثير		
ضخم	0.91	كبير	19	التمرير
ضخم	0.95	ضخم	19	التنطيط
ضخم	0,91	ضخم	19	التصويب

يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير (ES) تتراوح بين 1.00 و 3.34 وهي حسب معايير "كوهين"

تتراوح بين الكبيرة والضخمة؛ أين حققت مهارة التمرير أدنى قيمة 1.00 بتأثير كبير تليها مهارة التنطيط بقيمة

1.80 بتأثير ضخم، أما مهارة التصويب فحققت أعلى قيمة 3.34 بمستوى تأثير ضخم هي الأخرى.

كما تشير قيم مربع إيتا ( $n^2$ ) التي تراوحت بين 0.91 و 0.95 إلى الفعالية الضخمة، وهذا يعني أن نسبة

تأثير البرنامج المعد لتنمية بعض المهارات الحركية لدى متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات بلغت 91% في

مهارتي التمرير والتصويب و 95% في مهارة التنطيط.

يمكن القول عموماً أن البرنامج كانت له دلالة إحصائية وعملية في تنمية المهارات الحركية المعنية لدى

متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات بنسبة مرتفعة جداً لأنه أحدث تحسناً معتبراً في نتائجهم البعدية.

4.3. عرض نتائج الفروق بين الاختبارات القبليّة والبعديّة لمجموعة الأسلوب الاعتيادي في المهارات الحركية وتحليلها:

جدول رقم (49): يوضح المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين الاختبارات

القبليّة والبعديّة للمهارات الحركية لدى متعلمي مجموعة الأسلوب الاعتيادي

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)		الاختبار البعدي		الاختبار القبلي		حجم العينة	المعالم الإحصائية المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
دالة	2.09	4.74	3.89	13.64	3.45	12.33	20	التمرير
دالة		3.89	2.61	14.16	3.12	15.03	20	التنطيط
دالة		3.04	1.93	4	2.11	3	20	التصويب

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 19

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (49) يتضح أن هناك فروقا في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي بين الاختبارات القبليّة والبعديّة للمهارات الحركية الثلاث؛ ففي الاختبار القبلي للتمرير بلغ المتوسط الحسابي 12.33 بانحراف معياري قُدر بـ 3.45 أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 13.64 بانحراف معياري قُدر بـ 3.89.

فيما يخص الاختبار القبلي للتنطيط فبلغ المتوسط الحسابي فيه 15.03 بانحراف معياري قيمته 3.12 أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة فبلغ المتوسط الحسابي لها 14.16 بانحراف معياري قيمته 2.61، بينما الاختبار القبلي و البعدي لمهارة التصويب قُدر فيهما المتوسط الحسابي بـ 3 والانحراف المعياري 2.11. كما يتضح من الجدول رقم (50) أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة التمرير بلغت (4.74) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة

(2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين

الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق نرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط

الاختبار البعدي 13.64 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 12.33، وهو ما يعني أن الفرق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة التمرير. وفي مهارة التنطيط تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (3.89) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يُرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 14.16 أقل من متوسط الاختبار القبلي 15.03 (لأنه مقدر بالزمن)، وهذا يعني أن الفرق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة التنطيط.

أما مهارة التصويب فكانت فيها قيمة (ت) المحسوبة (3.04) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.09) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 19 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة بين الاختبارين القبلي والبعدي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق يُرجع للمتوسطات الحسابية للاختبارين فيتضح أن متوسط الاختبار البعدي 4 أكبر من متوسط الاختبار القبلي 3، وهذا يعني أن الفرق كانت لصالح الاختبار البعدي لمهارة التصويب.

### 5.3. معامل الارتباط بين الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي:

جدول رقم (50): يبين معامل الارتباط بين القياسين للمهارات الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي

المهارات الحركية	الاختبار	العينة	قيمة الارتباط (ر)	الدلالة
التمرير	القبلي	20	0.95	دالة
	البعدي	20		
التنطيط	القبلي	20	0.95	دالة
	البعدي	20		
التصويب	القبلي	20	0.58	دالة
	البعدي	20		

يتضح من قيم الجدول الموجبة أنه ثمة ارتباط معتبر بين الاختبارين القبلي والبعدي للمهارات الحركية الثلاث (التمرير، التنظيط، التصويب) وهو ما تعكسه قيم الارتباط (r) 0.95، 0.95، 0.58 على الترتيب، وهو ما سيكشف عنه أيضا حجم التأثير فيما بعد.

### 6.3. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج على المهارات الحركية لمجموعة الأسلوب الاعتيادي

جدول رقم (51): يلخص المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج على المهارات الحركية

#### لمجموعة الأسلوب الاعتيادي

مربع إيتا ( $n^2$ )	حجم التأثير (ES)		درجة الحرية	المهارات الحركية
	القيم	مستوى التأثير		
ضخم	0.54	صغير	19	التمرير
ضخم	0.44	صغير	19	التنظيط
كبير جدا	0.32	متوسط	19	التصويب

يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير (ES) متباينة تتراوح بين 0.27 و 0.62 وهي حسب معايير "كوهين" ذات مستوى تأثير صغير إلى متوسط؛ أين حققت مهارة التنظيط أدنى قيمة 0.27 بتأثير صغير، تليها مهارة التمرير بقيمة 0.33 بتأثير صغير هي الأخرى، أما مهارة التصويب فحققت أعلى قيمة 0.62 بتأثير متوسط أما قيم مربع إيتا ( $n^2$ ) فتراوحت بين 0.32 لمهارة التصويب أي بنسبة تأثير 32% و 0.44 لمهارة التنظيط أي بنسبة تأثير 44% و 0.54 لمهارة التمرير أي بنسبة تأثير 54% .

ومن خلال نتائج المهارات الحركية سواء المتعلقة منها بالدلالة الإحصائية (اختبار ت) أو المتعلقة بالدلالة العملية أو الفاعلية (حجم التأثير، مربع إيتا) أظهرت هذه النتائج فروقا بين الاختبارات القبلي والبعدي ولصالح البعدي للمجموعتين، كما أظهرت فعالية مرتفعة للبرنامج في تنمية المهارات الحركية المعنية.

بناء على تحليل نتائج كل من مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات المتعلمين في الاختبارات القبلي والبعدي لبعض المهارات

الحركية (التمرير، التنظيط، التصويب) ولصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط.

#### 4. عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها:

نصت الفرضية الرابعة في هذه الدراسة على ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (طلاقة حركية، مرونة حركية، أصالة حركية) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

لفحص صحة هذه الفرضية، اعتمدت علامات متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي في الاختبار البعدي للمهارات الإبداعية الحركية، بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات متعلمي كل أسلوب. ومن أجل التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي المجموعتين في مهارات التفكير الإبداعي الحركي تم معالجة النتائج باختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك بعد التأكد من توفر بعض شروط هذا الاختبار وهي:

- **حجم العينة:** إذا كان حجم العينة في كل مجموعة  $\geq 30$  فإنها تستوفي الشروط المطلوبة، كما أن هناك

تساو لحجم العينتين

- **التجانس:** تم حسابه من خلال قيمة اختبار " ليفين " للتجانس واختيار قيمة (ت) على أساسه

- **الاعتدالية:** تتحقق إذا كان الالتواء  $> 2 \times$  الخطأ المعياري (عزت عبد الحميد، 2011، 224).

1.4. عرض نتائج الفروق في الاختبارات البعدية للمهارات الإبداعية الحركية بين مجموعتي أسلوب حل

المشكلات و الأسلوب الاعتيادي

جدول رقم (52): يوضح تجانس واعتدالية مجموعتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي في

الاختبار البعدي للمهارات الإبداعية الحركية.

الاعتدالية			التجانس			مجموعة الأسلوب الاعتيادي	مجموعة أسلوب حل المشكلات	المعالم الإحصائية
القرار	2 × الخطأ المعياري	معامل الالتواء	القرار	الدلالة	معامل التجانس F	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتغيرات
اعتدالية	1.46	0.069	تجانس	غير دالة	0.48	89.25	101.65	الطلاقة الحركية
اعتدالية	1.46	1.29	تجانس	غير دالة	0.79	67.85	81.70	المرونة الحركية
اعتدالية	1.46	0.27	تجانس	غير دالة	0.30	219.6 0	351.15	الأصالة الحركية
اعتدالية	1.46	0.63	تجانس	غير دالة	0.24	377.6 0	534.75	التفكير الإبداعي الحركي

مستوى الدلالة = 0.05

درجة الحرية = 38

يتضح من الجدول توفر شروط اختبار(ت) لعينتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي من حيث

التجانس (اختبار ليفين F) والاعتدالية؛ لأن قيم معامل التجانس غير دالة كونها كانت أكبر من مستوى

الدلالة (0.05) متمثلة في 0.48 للطلاقة الحركية، 0.79 للمرونة الحركية، 0.30 للأصالة الحركية و 0.24 للتفكير

الإبداعي الحركي ككل، أما قيم معامل الالتواء فكانت أقل من ضعف الخطأ المعياري (1.46) في جميع المهارات

الإبداعية الحركية وفي التفكير الإبداعي الحركي ككل.

جدول رقم (53): يوضح المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي في الاختبار البعدي للمهارات الإبداعية الحركية.

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)		مجموعة الأسلوب الاعتيادي		مجموعة أسلوب حل المشكلات		حجم العينة	المعالم الإحصائية المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
دالة	2.02	2.61	13.29	89.25	12.13	101.65	40	الطلاقة الحركية
دالة		3.58	21.80	67.85	13.12	81.70	40	المرونة الحركية
دالة		4.14	81.32	219.60	116.33	351.15	40	الأصالة الحركية
دالة		4.18	92.56	377.60	140.11	534.75	40	التفكير الإبداعي الحركي

مستوى الدلالة = 0,05

درجة الحرية = 38

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن هناك فروقا في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبار البعدي للمهارات الإبداعية الحركية وللتفكير الإبداعي الحركي ككل بين المجموعتين؛ مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي؛ ففي الاختبار البعدي لمهارة الطلاقة الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات بلغ المتوسط الحسابي 101.65 بانحراف معياري 12.13، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي في نفس الاختبار 89.25 والانحراف المعياري 13.29.

وفيما يخص الاختبار البعدي لمهارة المرونة الحركية لمجموعة أسلوب حل المشكلات فبلغ المتوسط الحسابي لها 81.70 بانحراف معياري قُدر بـ 13.12 أما المجموعة الضابطة فحققت في اختبار نفس المهارة متوسطا حسابيا 67.85 بانحراف معياري 21.80.

وفيما يتعلق بالاختبار البعدي لمجموعة أسلوب حل المشكلات في مهارة الأصالة الحركية فبلغ المتوسط الحسابي لها 351.15 بانحراف معياري 116.3، أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة لمجموعة الأسلوب الاعتيادي، بلغ المتوسط الحسابي لها 219.60 بانحراف معياري 81.32. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمجموع مهارات التفكير الإبداعي الحركي في الاختبار البعدي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 534.75 بانحراف معياري قُدر بـ 140.11، في حين بلغت قيمته في مجموعة الأسلوب الاعتيادي 377.60 بانحراف معياري 92.56.

كما يتضح من الجدول رقم (53) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين المجموعتين (أسلوب حل المشكلات، الأسلوب الاعتيادي) ولصالح مجموعة أسلوب حل المشكلات في مهارات التفكير الإبداعي الحركي والدرجة الكلية له. لأن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة **الطلاقة الحركية** (2.61) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 38، والمتوسط الحسابي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 101.65 كان أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي 89.25، كما أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة **المرونة الحركية** 3.58 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 38، والمتوسط الحسابي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 81.70 كان أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي 67.85، وأيضا قيمة (ت) المحسوبة لمهارة **الأصالة الحركية** 4.14 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 38، والمتوسط الحسابي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 351.15 كان أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي 219.60، بالإضافة إلى قيمة (ت) المحسوبة للتفكير الإبداعي الحركي ككل 4.18 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 38، والمتوسط الحسابي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 534.75 كان أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي 377.60 .

من خلال الجدول يتضح لنا أن هناك فروقا دالة إحصائية في القياس البعدي بين مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي في المهارات الإبداعية الحركية وفي التفكير الإبداعي الحركي ككل ومن خلال قيم المتوسطات الحسابية فإن هذه الفروق لصالح مجموعة أسلوب حل المشكلات.

#### 2.4. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

جدول رقم (54): يلخص المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في الاختبار البعدي للمهارات

#### الإبداعية الحركية للمجموعتين

مربع إيتا ( $n^2$ )	حجم التأثير (D)		درجة الحرية	المهارات الإبداعية الحركية	
	القيم	مستوى التأثير			
كبير	0.15	كبير	0.84	38	الطلاقة الحركية
كبير جدا	0.25	كبير جدا	1.16	38	المرونة الحركية
كبير جدا	0.31	كبير جدا	1.34	38	الأصالة الحركية
كبير جدا	0.31	كبير جدا	1.35	38	التفكير الإبداعي الحركي

يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير (D) تتراوح بين 0.84 و 1.35 وهي حسب معايير "كوهين" تتراوح بين مستوى التأثير الكبير والكبير جدا؛ أين حققت مهارة الطلاقة الحركية أدنى قيمة 0.84 بتأثير كبير، تليها مهارة المرونة الحركية بقيمة 1.16 بتأثير كبير جدا، ثم مهارة الأصالة الحركية بقيمة 1.34 بتأثير كبير جدا، أما الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي الحركي فحققت أعلى قيمة 1.35 بمستوى تأثير كبير جدا هي الأخرى.

كما تشير قيم مربع إيتا ( $n^2$ ) التي تراوحت بين 0.15 و 0.31 إلى الفعالية الكبيرة و الكبيرة جدا، وهذا يعني أن نسبة تأثير البرنامج المعد لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية لدى متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات بلغت 15% في مهارة الطلاقة الحركية، 25% في مهارة المرونة الحركية، 31% في مهارة الأصالة الحركية وكذلك في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي الحركي.

من خلال نتائج المهارات الإبداعية الحركية سواء المتعلقة منها بالدلالة الإحصائية (اختبار (ت)) أو المتعلقة بالدلالة العملية أو الفاعلية (حجم التأثير، مربع إيتا)، أظهرت هذه النتائج فروقا بين مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي لصالح مجموعة أسلوب حل المشكلات، كما أظهرت فعالية مرتفعة للبرنامج في تنمية كل من مهارة الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية، والتفكير الإبداعي الحركي ككل.

### 5. عرض نتائج الفرضية الخامسة وتحليلها:

نصت الفرضية الخامسة في هذه الدراسة على ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض الصفات البدنية (سرعة، قوة، مرونة) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

1.5. عرض نتائج الفروق في الاختبارات البعدية للصفات البدنية بين مجموعتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي:

جدول رقم (55): يوضح تجانس واعتدالية مجموعتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي في الاختبار البعدي للصفات البدنية.

الاعتدالية		التجانس			مجموعة الأسلوب الاعتيادي	مجموعة أسلوب حل المشكلات	المعالم الإحصائية	المتغيرات
القرار	2 × الخطأ المعياري	معامل الالتواء	القرار	الدلالة	معامل التجانس	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	
اعتدالية	1.46	-0.27	تجانس	غير دالة	0.64	7.71	6.98	السرعة
اعتدالية	1.46	-0.02	تجانس	غير دالة	0.11	1.97	2.25	قوة الرجلين
اعتدالية	1.46	1.42	تجانس	غير دالة	0.19	2.74	3.44	قوة الذراعين
اعتدالية	1.46	-0.45	تجانس	غير دالة	0.07	7.59	10.35	المرونة

يتضح من الجدول توفر شروط اختبار(ت) لعينتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي من حيث التجانس والاعتدالية؛ لأن قيم معامل التجانس غير دالة كونها كانت أكبر من مستوى الدلالة، ومعامل الالتواء كان أقل من ضعف الخطأ المعياري في جميع الصفات البدنية.

جدول رقم (56): يوضح المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين متوسطي

علامات متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي في الاختبار البعدي

للصفات البدنية.

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)		مجموعة الأسلوب الاعتيادي		مجموعة أسلوب حل المشكلات		حجم العينة	المعالم الإحصائية المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
دالة	2.02	2.81	0.82	7.71	0.81	6.98	40	السرعة
دالة		2.96	0.25	1.97	0.33	2.25	40	قوة الرجلين
دالة		3.55	0.65	2.74	0.58	3.44	40	قوة الذراعين
دالة		2.32	2.73	7.59	0.54	10.35	40	المرونة

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن هناك فروقا في الأوساط الحسابية و الانحرافات المعيارية في الاختبار البعدي للصفات البدنية المعنية بين المجموعتين؛ مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي؛ ففي الاختبار البعدي للسرعة الخاص بمجموعة أسلوب حل المشكلات بلغ المتوسط الحسابي 6.98 بانحراف معياري 0.81 ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي في نفس الاختبار 7.71 والانحراف المعياري 0.82.

وفيما يخص الاختبار البعدي لقوة الرجلين الخاص بمجموعة أسلوب حل المشكلات فبلغ المتوسط الحسابي لها 2.25 بانحراف معياري قُدر بـ 0.33 أما مجموعة الأسلوب الاعتيادي فحققت في اختبار نفس الصفة البدنية متوسطا حسابيا 1.97 بانحراف معياري 0.25.

وفيما يتعلق بالاختبار البعدي لمجموعة أسلوب حل المشكلات في قوة الذراعين فبلغ المتوسط الحسابي لها 3.44 بانحراف معياري 0.58، أما في الاختبار البعدي لنفس الصفة البدنية الخاص بمجموعة الأسلوب الاعتيادي فبلغ المتوسط الحسابي لها 2.74 بانحراف معياري 0.65، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للمرونة في الاختبار البعدي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 10.35 بانحراف معياري قُدر بـ 0.54، في حين بلغت قيمته في مجموعة الأسلوب الاعتيادي 7.59 بانحراف معياري 2.73.

كما يتضح من الجدول رقم (56) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين المجموعتين (أسلوب حل المشكلات، الأسلوب الاعتيادي) ولصالح مجموعة أسلوب حل المشكلات في الصفات البدنية المعنية. لأن قيمة (ت) المحسوبة للسرعة 2.61 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 38، والمتوسط الحسابي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 6.98 كان أقل من المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي 7.71 (لأنه مقدر بالثانية)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة لقوة الرجلين 2.96 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 38، والمتوسط الحسابي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 2.25 كان أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي 1.97، وأيضاً قيمة (ت) المحسوبة لقوة الذراعين 3.55 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 38، كما أن المتوسط الحسابي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 3.44 كان أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي 2.74، بالإضافة إلى قيمة (ت) المحسوبة للمرونة 2.32 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 38، والمتوسط الحسابي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 10.35 كان أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي 7.59.

من خلال الجدول يتضح لنا أن هناك فروقا دالة إحصائية في القياس البعدي بين مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي في الصفات البدنية المعنية ومن خلال قيم المتوسطات الحسابية فإن هذه الفروق لصالح مجموعة أسلوب حل المشكلات.

## 2.5. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

جدول رقم (57): يلخص المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في الاختبار البعدي للصفات

## البدنية للمجموعتين

الصفات البدنية	درجة الحرية	حجم التأثير (D)		مربع إيتا ( $n^2$ )	
		القيم	مستوى التأثير	القيم	مستوى التأثير
السرعة	38	0.91	كبير	0.17	كبير
قوة الرجلين	38	0.96	كبير	0.18	كبير
قوة الذراعين	38	1.15	كبير جدا	0.24	كبير جدا
المرونة	38	0.75	متوسط	0.12	متوسط

يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير (D) تتراوح بين 0.75 و 1.15 وهي حسب معايير "كوهين"

تتراوح بين مستوى التأثير المتوسط والكبير جدا؛ أين حققت المرونة أدنى قيمة 0.75 بتأثير متوسط، تليها السرعة بقيمة 0.91 بتأثير كبير، ثم قوة الرجلين بقيمة 0.96 بتأثير كبير أيضا، أما قوة الذراعين فحققت أعلى قيمة 1.15 بمستوى تأثير كبير جدا.

كما تشير قيم مربع إيتا ( $n^2$ ) التي تراوحت بين 0.12 و 0.24 إلى التدرج في الفعالية من المتوسطة إلى

الكبيرة جدا، وهذا يعني أن نسبة تأثير البرنامج المعد لتنمية بعض الصفات البدنية لدى متعلمي أسلوب حل المشكلات بلغت 12% في المرونة، 17% في السرعة، 18% في قوة الرجلين و 24% في قوة الذراعين.

من خلال نتائج الصفات البدنية سواء المتعلقة منها بالدلالة الإحصائية (اختبار -ت-) أو المتعلقة بالدلالة

العملية أو الفعالية (حجم التأثير، مربع إيتا)، فقد أظهرت فروقا بين مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي لصالح مجموعة أسلوب حل المشكلات، كما أظهرت فعالية معتبرة للبرنامج في تنمية كل من

السرعة، قوة الرجلين، قوة الذراعين والمرونة.

6. عرض نتائج الفرضية السادسة وتحليلها:

نصت الفرضية السادسة في هذه الدراسة على ما يلي :

توجد فروق دالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تصويب) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات، خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

1.6. عرض نتائج الفروق للاختبارات البعدية في المهارات الحركية بين مجموعتي أسلوب حل المشكلات و الأسلوب الاعتيادي:

جدول رقم (58): يوضح تجانس واعتدالية مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب

الاعتيادي في الاختبار البعدي للمهارات الإبداعية الحركية.

الاعتدالية		التجانس			مجموعة الأسلوب الاعتيادي	مجموعة أسلوب حل المشكلات	المعالم الإحصائية	
							المتغير	المتوسط الحسابي
القرار	2 × الخطأ المعياري	معامل الالتواء	القرار	الدالة	معامل التجانس	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتغيرات
اعتدالية	1.46	0.87	تجانس	غير دالة	0.56	14	16	التمرير
اعتدالية	1.46	0.95	تجانس	غير دالة	0.06	14.16	11.66	التنطيط
اعتدالية	1.46	0.74	تجانس	غير دالة	0.42	4	6	التصويب

يتضح من الجدول توفر شروط اختبار(ت) لعينتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي من حيث

التجانس والاعتدالية؛ لأن قيم معامل التجانس غير دالة كونها كانت أكبر من مستوى الدلالة، ومعامل الالتواء

كان أقل من ضعف الخطأ المعياري في جميع المهارات الحركية.

جدول رقم (59): يوضح المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين متوسطي علامات متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي في الاختبار البعدي للمهارات الحركية.

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)		مجموعة الأسلوب الاعتيادي		مجموعة أسلوب حل المشكلات		حجم العينة	المعالم الإحصائية المتغيرات
	الجدولية	المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
دالة	2.02	2.37	3.89	14	4.27	16	40	التمرير
دالة		3.65	2.61	14.16	1.56	11.66	40	التنطيط
دالة		2.15	1.93	4	1.62	6	40	التصويب

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن هناك فروقا في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبار البعدي للمهارات الحركية بين المجموعتين؛ مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي؛ ففي الاختبار البعدي لمهارة التمرير الخاص بمجموعة أسلوب حل المشكلات بلغ المتوسط الحسابي 16 بانحراف معياري 4.27 ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي في نفس الاختبار 14 والانحراف المعياري 3.89.

وفيما يخص الاختبار البعدي لمهارة التنطيط الخاص بمجموعة أسلوب حل المشكلات فبلغ المتوسط الحسابي لها 11.66 بانحراف معياري قُدر بـ 1.56 أما مجموعة الأسلوب الاعتيادي فحققت في اختبار نفس المهارة متوسطا حسابيا 14.16 بانحراف معياري 2.61.

أما مايتعلق بالاختبار البعدي لمجموعة أسلوب حل المشكلات في مهارة التصويب فبلغ المتوسط الحسابي لها 6 بانحراف معياري 1.62 أما في الاختبار البعدي لنفس المهارة لمجموعة الأسلوب الاعتيادي، بلغ المتوسط الحسابي لها 4 بانحراف معياري 1.93.

كما يتضح من الجدول رقم (59) وجود فروق دالة إحصائية في الاختبارات البعدية بين المجموعتين (أسلوب حل المشكلات، الأسلوب الاعتيادي) ولصالح مجموعة أسلوب حل المشكلات في المهارات الحركية؛ لأن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة التمرير 2.37 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 38، والمتوسط الحسابي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 16 كان أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي 14، كما أن قيمة (ت) المحسوبة لمهارة التنظيط 3.65 أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 38، والمتوسط الحسابي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 11.66 كان أقل من المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي 14.16 (لأنه مقدر بالزمن)، وأيضاً قيمة (ت) المحسوبة لمهارة التصويب (2.15) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.02) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية 38، والمتوسط الحسابي لمجموعة أسلوب حل المشكلات 6 كان أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأسلوب الاعتيادي 4.

من خلال الجدول يتضح لنا أن هناك فروقا دالة إحصائية في القياس البعدي بين مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي في المهارات الحركية، وبالعودة إلى قيم المتوسطات الحسابية فإن هذه الفروق لصالح مجموعة أسلوب حل المشكلات.

#### 2.6. حساب حجم التأثير وفعالية البرنامج:

جدول رقم (60): يلخص المعالجات الخاصة بحساب حجم تأثير البرنامج في الاختبار البعدي للمهارات

#### الإبداعية الحركية للمجموعتين

مربع إيتا ( $n^2$ )		حجم التأثير (D)		درجة الحرية	المهارات الحركية
مستوى التأثير	القيم	مستوى التأثير	القيم		
كبير	0.13	متوسط	0.76	38	التمرير
كبير جدا	0.25	كبير جدا	1.18	38	التنظيط
متوسط	0.10	متوسط	0.69	38	التصويب

يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير (D) تتراوح بين 0.69 و 1.18 وهي حسب معايير "كوهين" تتراوح بين مستوى التأثير المتوسط والكبير جدا؛ أين حققت مهارة التصويب أدنى قيمة 0.69 بتأثير متوسط، تليها مهارة التمرير بقيمة 0.76 بتأثير متوسط أيضا، أما مهارة التنطيط فحققت أعلى قيمة 1.18 بمستوى تأثير كبير جدا.

كما تشير قيم مربع إيتا ( $\eta^2$ ) التي تراوحت بين 0.10 و 0.25 إلى الفعالية المتوسطة والكبيرة جدا، وهذا يعني أن نسبة تأثير البرنامج المعد لتنمية بعض المهارات الحركية لدى متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات بلغت 10% في مهارة التصويب، 13% في مهارة التمرير و 25% في مهارة التنطيط.

من خلال نتائج المهارات الحركية سواء المتعلقة منها بالدلالة الإحصائية (اختبار (ت)) أو المتعلقة بالدلالة العملية أو الفاعلية (حجم التأثير، مربع إيتا)، أظهرت هذه النتائج فروقا بين مجموعة أسلوب حل المشكلات ومجموعة الأسلوب الاعتيادي لصالح مجموعة أسلوب حل المشكلات، كما أظهرت فعالية معتبرة للبرنامج في تنمية كل من التمرير، التنطيط، التصويب.

يمكن القول عموما أن البرنامج كانت له دلالة إحصائية وعملية في تنمية المهارات الحركية الثلاث بدرجة مرتفعة نوعا ما.

### ثانيا- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

#### 1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الأولى بناء على نتائج الجدولين (33)، (37) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات المتعلمين في الاختبارات القبليّة والبعديّة لبعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) وللتفكير الإبداعي الحركي ككل ولصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية، وهذا ما يشير إلى صحة الفرضية، كما أوضحت نتائج حجم الأثر (ES) و مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للجدول (36) وجود تأثير كبير للبرنامج المقترح بأسلوب حل المشكلات وهذا ما يؤكد صحتها أيضا، وتعزو الباحثة ذلك إلى فاعلية الحصص التعليمية

للبرنامج التعليمي المطبقة بأسلوب حل المشكلات التي تركت أثرا إيجابيا وأظهرت حلولاً عديدة وجديدة انعكست في السلوكيات الحركية المتنوعة التي أبدتها المتعلمون في الاختبار البعدي للتفكير الإبداعي الحركي، وتتفق مع نتائج الدراسة (أميرة عبد الواحد، 1986، 49) في كون درس التربية الرياضية يُسهم في تنمية المهارات الإبداعية عن طريق الاستجابات الحركية التي يقوم بها المتعلم أثناء الدرس .

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة، منها دراسة (المياء الديوان، 2006)، (عدنان السوداني، 2013)، (فاتح يعقوبي، 2013) حيث أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبارات القبالية والبعدية لبعض المهارات الإبداعية الحركية (طلاقة حركية، مرونة حركية، أصالة حركية) ولصالح الاختبارات البعدية، ما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي المقترح لتنمية هذه المهارات، كما تتفق مع نتيجة دراسة كل من: (بلقاسم دودو، مراد بن عمارة، 2017)، (محمد راتب، محمد نزار، 2016)، (موسى الغري، 2013)، (حازم المرسي، 2010) وكذلك دراسة (شعبان حلمي، 2004) الذي توصل إلى نفس النتيجة. وتغزو الباحثة التأثير الإيجابي إلى فاعلية أسلوب حل المشكلات الذي يساهم بشكل فعال في تنمية التفكير الإبداعي الحركي، إذ أن حصص البرنامج التعليمي المطبق على متعلمي مجموعة أسلوب حل المشكلات كانت مبنية على أسس وخصائص مناسبة لمستوى المتعلمين الفكري، البدني والحركي، أين تم اختيار وضعيات تعلمية تتميز بالتنوع والجدة، تثير اهتمام المتعلمين، مما يُكوّن لديهم القدرة على التأمل في المشكلة الحركية وفهمها بصورة جيدة والتعامل معها بأكثر من بُعد واحد، وذلك من خلال وضع فرضيات متعددة للإجابة، ثم اختبارها وبالتالي تتكون لديهم القدرة على البحث عن أكثر من حل واحد صحيح، الأمر الذي ساعد في إيجاد عدة حلول للمشكلة الواحدة، والتحقق من صحة هذا الحل، كما أن التدريب على حل المشكلات يساعد على الإنتاج الذهني لدى المتعلمين مما يولد الشعور بوجود إجابات أخرى يمكن أن تكون صحيحة للموقف (المشكلة) قيد البحث (علي الزعي، 2014، 315)، ضف إلى ذلك وقت التفكير المتاح للمتعلمين أثناء تطبيق هذا الأسلوب ساعد على إطلاق أكبر عدد من الأفكار والاستجابات الحركية الأصيلة، وهو ما يتفق مع دراسة (المياء الديوان، 2011).

على الرغم من أن الأسلوب الاعتيادي لا يحتوي على مثل هذه الفعاليات إلا أنه قد ترك فروقاً معنوية بين الاختبارات القبليّة والبعديّة لمتعلميه وإن كانت هذه الفروق بسيطة، هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (لمياء الديوان، 1999) التي هدفت من خلالها إلى المقارنة بين الأسلوب الاعتيادي والأسلوب المتشعب في تنمية المهارات الإبداعية الحركية، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق معنوية لصالح الاختبارات البعدية في المهارات الإبداعية الحركية. وتعزو الباحثة تحسن نتائج مجموعة الأسلوب الاعتيادي إلى أنه يبقى أحد الأساليب التعليمية التي تضمن السير الحسن للحصة كالسيطرة على المتعلمين بتوجيه الشرح لهم جميعاً لمعرفة خطوات العمل، إلى جانب كونه الأسهل والأبسط لتوصيل المعلومات لكون المعلم مصدر المعلومات والقرارات من خلال قيامه أثناء تقديم المهارات الحركية بشرحها وعرضها بنفسه، أو باستعمال وسيلة من وسائل الإيضاح (صور، أشرطة فيديو...) دون إضافة الوقت للمتعلمين، في إطار منظم من الأمان والسلامة فهو مركز العملية التعليمية يقدم قدراً كبيراً من المعلومات كما يستخدم خبرته في تصحيح الأخطاء، وهو ما توصلت إليه أيضاً دراسة (لمياء الديوان، انتصار عثمان، 2011) في مقارنتهما بين ثلاثة أساليب تعليمية متباينة أين احتل الأسلوب الاعتيادي المرتبة الثالثة بالنسبة إلى مستوى التطور، وأرجعت الباحثتان تلك النتيجة إلى مميزات الأسلوب الاعتيادي المذكورة آنفاً.

وما يؤيد هذه النقطة ما توصلت إليه كذلك دراسة (محمد راتب، محمد نزار، 2016) اللذان يرجعان فاعلية الأسلوب الاعتيادي لاتخاذ المعلم جميع القرارات من؛ اختيار موضوع التعلم والقيام بالإشراف المباشر على جميع إجراءات تنفيذ الدرس وأيضاً تصحيح الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة، أما المتعلم فهو يستجيب لكل القرارات، ولذلك يتعلم من خلال الاسترجاع المباشر وعن طريق الأداء المتكرر وهو يتيح فرصة التعلم في فترة وجيزة .

## 2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الثانية بناء على نتائج الجدولين (40)، (43) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات المتعلمين في الاختبارات القبليّة والبعديّة لبعض الصفات البدنية (السرعة،

القوة، المرونة) ولصالح الاختبارات البعدية باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية، وهذا ما يشير إلى صحة الفرضية، كما أوضحت نتائج حجم الأثر (ES) ومربع إيتا ( $n^2$ ) للجدول (42) وجود تأثير كبير للبرنامج المقترح بأسلوب حل المشكلات وهذا ما يؤكد صحتها أيضا.

تعزو الباحثة ذلك إلى فاعلية وحدات البرنامج التعليمي المطبقة بأسلوب حل المشكلات التي تركت أثرا إيجابيا وأظهرت تطورا في الاختبارات البعدية للصفات البدنية المعنية ويرجع ذلك التطور إلى التمرينات المستخدمة والمعدة من قبل الباحثة والتي كان لها الأثر الفعال في تطوير كل من السرعة، القوة الانفجارية لعضلات الرجلين، الذراعين وكذلك المرونة، حيث احتوت الحصص التعليمية للبرنامج التعليمي على تمارين الجري السريع والمتابعة، رمي الكرات الطبية بأوزان مختلفة، القفز والحجل ولم تخلُ من التمديدات العضلية، حيث كان المحتوى التعليمي على شكل ألعاب ومنافسات مشوقة ومحفزة في ظاهرها لكن باطنها يهدف إلى تنمية الصفات البدنية المعنية، وهو ما ثمنه سليمان حسن بقوله "إن تمارين القفز تستخدم لزيادة القدرة على الوثب" (سليمان حسن، 1983، 247) وبالتالي تطور القوة الانفجارية لعضلات الأطراف السفلية، كما أن استخدام الكرات الطبية يؤدي إلى تأثير إيجابي في تطوير القوة الانفجارية للأطراف العلوية (نجاح سلمان، 2000، 62). أما السرعة الانتقالية فساعد على تطويرها استخدام تمارين مختلفة المسافة ومتغيرة الاتجاه لمجموعي الدراسة، إضافة إلى استخدام تمرينات القوة الانفجارية المشار إليها سابقا، والتي كان لها الأثر الكبير في تطوير السرعة الانتقالية، وهذا ما يؤكد عليه (أحمد بسطويسي، 1999، 149) و(قاسم حسين، 1998، 370) نظراً لارتباط السرعة بالقوة الانفجارية ارتباطاً كبيراً. فثمة بعض الصفات البدنية كالقوة المميزة بالسرعة التي تجمع القوة والسرعة معا وهي الأكثر استخداما ولها دور كبير في تطبيق المهارات الحركية وتعتبر واحدة من أهم متطلبات متعلمي كرة اليد وذلك لأداء الواجبات الملقاة عليهم في المباراة، والتي تتطلب منهم امتلاكها لكي يكونوا قادرين على أداء المهارات الأساسية المرتبطة بالصفات البدنية وهي سرعة أداء (التمرير، التنطيط، التصويب) على أتم وجه وذلك بعد الحصول على الكرة في حالة الدفاع للانطلاق بها بعيدا عن المنافس لتسجيل الأهداف وإلزام الفريق الذي أضع الكرة بالرجوع السريع لتفادي

التسجيل في مرماه، والفوز في المنافسات، لذا يفضل استخدام الأساليب الحديثة في تنمية هذه الصفات البدنية من أجل تحقيق الانجازات العالية.

كما ترى الباحثة أن البرنامج التعليمي المطبق بالأسلوب الاعتيادي قد ترك فروقاً معنوية بين الاختبارات القبليّة والبعديّة لمتعلميه في الصفات البدنية المعنوية، وإن كانت هذه الفروق بسيطة مقارنة بما تركه أسلوب حل المشكلات، فهو لم يُنح لهم اكتساباً واسعاً وعميقاً لهذه الصفات، وتُرجع الباحثة التحسن الحاصل إلى خصوصية المرحلة العمرية وحاجة المتعلمين للعب والتنافس.

### 3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الثالثة بناء على نتائج الجدولين (46)، (49) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات المتعلمين في الاختبارات القبليّة والبعديّة لبعض المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تصويب) ولصالح الاختبارات البعديّة باستخدام أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية، وهذا ما يشير إلى صحة الفرضية، كما أوضحت نتائج حجم الأثر (ES) ومربع إيتا ( $\eta^2$ ) للجدول (48) وجود تأثير كبير للبرنامج المقترح بأسلوب حل المشكلات وهذا ما يؤكد صحتها أيضاً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى فعالية البرنامج التعليمي المطبق بأسلوب حل المشكلات الذي يعتبر من الأساليب الحديثة التي تمنح المتعلم حرية العمل والتفكير والوصول للنتائج لحل المشكلة المهارية المطلوبة وصولاً للأداء الصحيح، والذي يمنح المتعلم كذلك الاستقلالية في اتخاذ القرارات المتنقلة من المعلم إلى المتعلم تلك القرارات التي تمنح هذا الأخير صلاحيات واسعة ليست متوفرة في الأسلوب الاعتيادي، الذي بدوره ترك فروقاً معنوية لدى متعلمي مجموعته (في مهارتي التمرير والتنطيط، أما التصويب فكان المتوسط الحسابي فيه متساو بين الاختبارين القبلي والبعدي)، غير أن تلك الفروق كانت بسيطة، وهو ما يتفق مع ما توصل إليه (محمد راتب، محمد نزار، 2016) في دراستهما. وتُرجع الباحثة التحسن الطفيف الحاصل في الاختبارات البعديّة لمجموعة الأسلوب الاعتيادي إلى خصوصية المرحلة العمرية وحاجة المتعلمين للعب والتنافس، وهو ما أكدّه مجدي عبد الله في قوله " أن سنوات

الطفولة المتأخرة وحتى بداية البلوغ تُهدَّب فيها المهارات الحركية وغير الحركية، كما تبدأ الضوابط ووسائل التحكم والتي وضعت جذورها في المرحلة السابقة، وتظهر خاصة أثناء اللعب والأنشطة التنافسية" (مجدي عبد الله، 2002، 137)، فالأسلوب الاعتيادي لم يُنحَ لمتعلميهِ اكتساباً واسعاً وعميقاً للمهارات الحركية المعنية ولم يكشف لهم عن كيفية تطبيقها من خلال البحث عن حل للوضعية المشكّلة المهارية.

وترى الباحثة أنه من المستحسن تعليم المهارات الحركية للمبتدئين من خلال ادخالها ضمن ألعاب صغيرة تتخللها الإثارة والتشويق، إذ أنّ هذه الألعاب سوف تساهم بصورة كبيرة في ضبط واتقان تلك المهارات وتبعد الملل عن المتعلمين وتبعث فيهم التشويق وروح المنافسة والرغبة في التمرين .

#### 4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الرابعة بناء على نتائج الجدول (53) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (طلاقة حركية، مرونة حركية، أصالة حركية) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط، وهو ما يشير إلى صحة الفرضية، كما أوضحت نتائج حجم الأثر (D) ومربع إيتا ( $n^2$ ) للجدول (54) وجود تأثير كبير للبرنامج المقترح بأسلوب حل المشكلات وهذا ما يؤكد صحتها أيضاً.

وتعزو الباحثة ذلك إلى فاعلية البرنامج التعليمي المطبق بأسلوب حل المشكلات الذي ساعد في إثارة اهتمام وتفكير المتعلمين من خلال عرض المواقف التعليمية على شكل مشكلات حركية وربطها بالواقع مما أدى إلى إطلاق العنان لمهاراتهم الإبداعية وإثارة التنافس في طرح الأفكار، الحلول والمقترحات، مما ساهم بشكل فعال في جذب المتعلمين إلى الحصص التعليمية وإثارة رغبتهم المستمرة في التعلم خلال إنجاز الأنشطة الحركية المختلفة، كما تم اختيار المشكلات الحركية التي تتميز بالتنوع، الجودة وإثارة اهتمام المتعلمين وفي ذلك يشير (wheatly, 1991, 13) إلى أن أسلوب حل المشكلات يساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه ويُعني الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات، فهم يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون أحداً لكي يخبرهم بهذا الحل بصورة

جاهزة، كما أن المشكلة الحركية تساعد المتعلمين في تحديد الأفكار الرئيسية والثانوية، فهي تساعد على التنظيم الهرمي للمعرفة مما يجعل المتعلم أكثر قدرة على استخدام المكتسبات القبلية ودمجها لحل مشكلة جديدة أو مشابهة، فحل المشكلة الحركية يجعل المتعلم يحتفظ بالمعارف والمهارات الحركية بشكل أفضل واسترجاعها بسرعة وقت الحاجة، إذ تعد سعة الذاكرة العاملة من العوامل المهمة المؤثرة في النشاط العقلي للفرد عند حل المشكلة، حيث تحتفظ بعدد من الافتراضات الأساسية المساعدة في الحل، وتقوم بتنشيطها وإحداث تكامل بين المعلومات الجديدة والخبرة السابقة للمتعلم مما يجعله أكثر نشاطاً في مواجهة المشكلة (Swanson.α etal ,1993,375).

ضف إلى ذلك مراعاة البرنامج للأسس العلمية في التنمية حيث تم وضع المواقف والوضعية التعليمية التي تمتاز بالتنوع والاستمرارية، كما أن المثريات التي تم استخدامها في هذا الأسلوب كانت على شكل مجموعة من المشكلات الحركية المتدرجة الصعوبة والتي يحاول فيها المتعلم البحث وبشكل متواصل عن حلول لهذه المشكلات التي تتطلب من المتعلم تجريب أكبر عدد من الحلول المحتملة لها، بالقيام بتحليلها إلى مشكلات أصغر، ثم بدء الحل من النقطة الأكثر وضوحاً، بالإضافة إلى السير في معالجة المشكلة الحركية خطوة بخطوة و بكل حرص من البداية للنهاية وهو ما أشار إليه (Whimbey & Lochhead,1991,35) في تقسيم المشكلة إلى أقسام يعمل الأشخاص المتميزون في حل المشكلات على تحليل الأفكار المعقدة إلى مكونات أو أفكار أصغر، ثم يبدؤون الحل من النقطة الأكثر وضوحاً لهذا فقد عمل هذا الأسلوب على تطوير التفكير الإبداعي الحركي وهو ما يتفق مع دراسة (عدنان السوداني،2013).

كما ترجع الباحثة السبب كون أن البرنامج بخصه التعليمية أُعد بصورة خاصة تفرض على المتعلمين أداء أكبر عدد من الاستجابات الحركية التي تدخل ضمن إطار واحد، كما طُلب من المتعلمين تطبيق المهارات التي تعلموها بأكثر من طريقة ومن وضعيات مختلفة، إذ أن تعويد المتعلمين على ذلك أسهم في تنمية تلقائية أفكارهم واستجاباتهم الحركية فهو بذلك يُطوّر الطلاقة الحركية الإبداعية وهذا ما يتفق مع ما ذكره (عبد الستار ابراهيم) بقوله : " يمكننا تنمية الطلاقة عن طريق إثارة روح المشاركة وتشجيع تلقائية الاستجابات، فكلما استطاع

المتعلمون تقدم عدد من الاستجابات في موقف معين كلما كانوا بعد ذلك قادرين على تجاوز كثير من المواقف بالاعتماد على أنفسهم" (عبد الستار ابراهيم، 1988، 190). وترى الباحثة أن لأسلوب حل المشكلات القدرة على إشراك جميع المتعلمين بمستوياتهم المختلفة وإعطائهم فرصا متساوية في التعلم، وهو ما يولد لديهم شعورا بالمسؤولية وأنهم في موقف تحد وعليهم إثبات قدراتهم وجدارتهم حيث أظهر جميع المتعلمين حماسا واندفاعا نحو التعلم ومحاولة حل المشكلات الحركية التي تواجههم، وهو ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التعليمي، حيث تحسن مستوى أداء المتعلمين أثناء فترة التطبيق، ولقد ساعدت الوضعية المشكلة المتعلمين على محاولة إيجاد حل لإنجاز المطلوب منهم، فالمشكلة الحركية التي يتعرض لها المتعلمون تستوجب عليهم حلها وطبيعة هذه المشكلة الحركية تستلزم منهم ممارسة أرقى صور التفكير لديهم مما يؤدي بهم إلى ابتكار طرق جديدة في الحل، فهو يعودهم على التحريب وفرض الفروض والتحقق من صحتها، كما أن المناقشة بينهم ساعدتهم على التنوع في طرق الحل وطلورت لديهم القدرة على اقتباس بداية لفكرة أو فكرة من زميل، والعمل على الإضافة عليها لتكوين فكرة خاصة بهم، كون الأفكار المطروحة ملك للجميع وإمكان أي من المتعلمين الجمع بين فكرتين أو أكثر لتحسين فكرة أو تعديلها بال حذف والإضافة (لمياء الديوان، انتصار عثمان، 2011، 59).

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت اليها الباحثة في دراستها مع ما توصلت إليه نايفة قطامي "بأن المدرسة وما تقدمه من خبرات ومواقف يمكن أن تسهم في تحسين درجات المرونة لدى متعلميها، تلك القدرة التي تساعد على التكيف وعلى تغيير مواقفهم الذهنية والفكرية من موقف لآخر" (نايفة قطامي، 2004، 126) كما كان للبرنامج التعليمي الأثر في تطوير المهارات الإبداعية الحركية بالابتعاد عن الاستجابات الحركية المتكررة، وتشجيع البحث عن استجابات أصيلة غير مألوفة، وخير دليل على ذلك هو الفروق المعنوية التي حققها مجموعة أسلوب حل المشكلات في اختباراتهما مما يجعل نتائج الدراسة تتفق مع ما أكده (عبد الستار إبراهيم) المشار إليه سابقا بأن الأصالة 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 يُعزى سبب شيوع هذه

الإجابات الأصيلة إلى الأهداف التعليمية التي وضعتها الباحثة التي تؤكد على سلوك المعلم الذي يميل إلى تشجيع الفكرة الجديدة والاهتمام بأفكار المتعلمين وعدم تجاهلها مهما كانت بسيطة، فمجرد التشجيع على اعطاء استجابات مبتكرة ومتنوعة تؤدي بالاستمرار إلى زيادة شيوع الاستجابات الأصيلة في سلوك المتعلم (عبد الستار ابراهيم ، 1988،192)، وهو ما يؤدي به حتما إلى حل المشكلة الحركية المطروحة.

لقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة منها؛ دراسة (لمياء الديوان ،1999)، (شعبان حلمي، 2004)، (حازم المرسي،2010)، (عدنان السوداني ،2013)، كذلك دراسة (فاتح يعقوبي،2013)، (بلقاسم دودو، مراد بن عمارة، 2017) في كونها توصلت إلى نفس النتيجة مفادها وجود فروق معنوية في الاختبار البعدي للمهارات الإبداعية الحركية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، فأغلبها توصلت إلى تنمية التفكير الإبداعي الحركي، وإن اختلفت نسب الفعالية ولم توضح عند بعض الدراسات.

فجميع تلك العوامل الأنفة الذكر ساهمت في تنمية المهارات الإبداعية الحركية لدى المتعلمين الذين خضعوا للتعلم بأسلوب حل المشكلات وهو ما يتفق مع دراسة كل من (رؤى عبود،2003)، (لمياء الديوان، 2006)، (نسيمة محبوب،2013)، وما تضمنه من مثيرات ومشكلات حركية عكس المتعلمين الذين خضعوا للتعلم بالأسلوب الاعتيادي، وبقائهم في البيئة التقليدية التي تفتقر لتلك المثيرات والأنشطة التي من شأنها تنمية التفكير الإبداعي الحركي لديهم، فكانت تختفي عندهم مبادرات إثارة بعض المشكلات العقلية والمواقف الإبداعية لأنهم تعودوا على التفكير بنمط واحد من خلال طاعة أوامر المعلم وتقليد أداؤه، لأن هذا الأسلوب بإجراءاته الضبطية يُقيد من تصرفات وتفكير المتعلم ولا يعطي فرصة للفروق الفردية، أين يمر المتعلم في كل حصة تعليمية بنفس الترتيب والتسلسل لكثير من العناصر الثابتة والنمطية، ومنه التركيز على نوع واحد من الاستجابات الحركية والتي يجب أن يؤديها بشكل دقيق وملائم، هذا ما جعل المتعلمون غير قادرين على تقديم حلول متنوعة ويجدون بعض الصعوبات في تغيير أفكارهم سواء في المعنى أو الاستعمال، وهو ما تتفق فيه الباحثة مع (فاخر عاقل،1975،25)

في كون المتعلم الذي يقف عند فكرة ما أو يتصلب إزاء طريقة ما، أقل قدرة على الإبداع من متعلم مرن التفكير قادر على التغير حين يلزم ذلك.

##### 5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية الخامسة بناء على نتائج الجدول (56) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض الصفات البدنية (السرعة، القوة، المرونة) بين الأسلوبين، ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط وهو ما يشير إلى صحة الفرضية، كما أوضحت نتائج حجم الأثر (D) و مربع إيتا ( $\eta^2$ ) للجدول (57) وجود تأثير كبير للبرنامج المقترح بأسلوب حل المشكلات وهذا ما يؤكد صحتها أيضا.

تلك الفروق تعكس التباين الواضح في تطور الصفات البدنية لدى متعلمي المجموعتين بسبب ارتباطها بأساليب التدريس المعتمدة التي تباينت في تأثيرها، وتغزو الباحثة ذلك التأثير الإيجابي إلى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات الذي ساهم بشكل فعال في تنمية الصفات البدنية المعنية، إذ أن حصصه التعليمية المطبقة مع متعلمي الأولى متوسط كانت مبنية على أسس ومميزات تتناسب وخصائص مستوى المتعلمين الفكري، البدني والحركي وما تضمنته من أنشطة تعليمية متنوعة وممتعة، حيث تم تجهيز البيئة التعليمية التعليمية بالأدوات اللازمة للنشاط التعليمي وما يثيره، وكذلك إعطاء الحرية للمتعلمين في استخدام الأدوات والوسائل التي من شأنها أن تُطوّر الصفات البدنية قيد الدراسة، وفي هذا الشأن يرى (كمال درويش وآخرون، 1999، 21) أن كرة اليد الحديثة تتصف بالسرعة في اللعب المهارة في الأداء الفني والخططي لذا فإنه من الضروري تنمية الصفات البدنية للاعب وتطويرها، إذ يرجع لها الأثر المباشر في تحسين مستوى الأداء المهاري والخططي لاسيما أثناء المباريات.

في حين يرى (قاسم حسين، 1998، 56) أن مستوى السرعة يساهم في تطوير المستوى الفني وكذا زيادة فعالية الجانب الخططي، بينما يقول (محمد علاوي، 1992، 33) "أن القوة الانفجارية هي العامل الأساسي لتطوير

الأداء"، وتعزو الباحثة تفوق أسلوب حل المشكلات إلى أن أغلب التمرينات التي تضمنها تتعلق بحركة الذراعين والرجلين وكانت تؤدي بطابع حركي سريع وقوي ومقاوم للتعب الناتج من التمرين، والتي كان لها الأثر الفعال في تطوير كل من السرعة، القوة الانفجارية لعضلات الرجلين، الذراعين وكذلك المرونة، حيث احتوت الحصص التعليمية للبرنامج التعليمي على تمارين الجري السريع والمتابعة، استخدام بعض الأثقال، الحجل والقفز، ولم تخل من التمديدات العضلية، حيث كان المحتوى التعليمي على شكل ألعاب، منافسات مشوقة ومحفزة والتي تعتبر تدريب نوعي خاص، تُخصّص لها مدة زمنية معتبرة تهدف لتنمية الصفات البدنية قيد الدراسة، وكذلك المهارات الخاصة، في وضعيات تنافسية تبعث روح التنافس بين المتعلمين من خلال المنافسة الشريفة، مما يجعلهم يبذلون قصارى جهدهم من أجل الفوز، الأمر الذي أدى إلى اكتساب الخبرات التعليمية من خلال المواقف التعليمية المختلفة، والتي تعود بالفائدة الكبيرة على مستوى الصفات البدنية المعنية، وهذا ما يتفق مع ما يشير إليه (بزاد علي جوكل) "أن الإعداد البدني العام يهدف إلى تنمية الصفات البدنية العامة التي يمكن على أساسها بناء الصفات البدنية الخاصة بلعبة كرة اليد وتطويرها، وكفاءة الجهازين الدوري والتنفسي والقوة العضلية العصبية بوصفهم أهم سمات لاعبي كرة اليد، ويساعد ذلك على ما يسمى بالاقتماد الحركي في الجهد، بأداء حركات سليمة بأقل جهد فسيولوجي ممكن مع أداء عالي مهاريا و خططيا" (بزاد علي جوكل، 2007، 34) وبالتالي تحقيق أعلى نسب تطور للأداء.

كما تُرجع الباحثة تفوق مجموعة أسلوب حل المشكلات إلى خصوصية المرحلة العمرية وحاجة المتعلمين للتنافس وإبراز الذات حيث يميلون إلى الألعاب المنظمة واللعب الجماعي لأجل التعاون مع الزملاء ومعرفة قدراتهم، وهو ما توفرت عليه الحصص التعليمية لأسلوب حل المشكلات الذي يعتبر من الأساليب الحديثة التي يمكن أن تساهم في تنمية الصفات البدنية لدى المتعلمين وبالتالي تمكينهم من إتقان المهارات الحركية بفعالية ضمن أسس علمية من حيث تقنين التمارين والمشكلات الحركية وكذلك فترات الراحة بين تكرارات تطبيق الحلول المتوصل إليها مما يمكّن المتعلمون من أدائها بكفاءة وهنا ترى الباحثة بأنه يجب على المتعلمين التمتع بإمكانيات

بدنية عالية تعكس تحركاتهم الدفاعية والهجومية من خلال الاستحواذ على الكرة بعدة طرق والجري بها بسرعة بتنظيمها بعيدا عن المنافسين أو استخدام التمريبات السريعة وتسجيل الأهداف بأسرع ما يمكن، وفي هذا الشأن يقول (كمال ظاهر، سعد اسماعيل) عن هاتن Hatting "يخطئ من يظن أن لعب كرة اليد سهل جدا لأن اللاعب ينقل الكرة بيده، فالأمر على العكس من ذلك لأن ممارسة كرة اليد فن حقيقي يتطلب اللعب السريع ولفترات طويلة ... وأن متعة اللعب بكرة اليد عندما يضع اللاعب خطته وتصوراته موضوع التطبيق عن طريق اتقانه التام للأداء المهاري، وأن الخطأ في المهارات الأساسية لم يعد مقبولا في كرة اليد المعاصرة وذلك لأنه يعد حرقا لمتطلبات فن الأداء وهو مؤشر سلبي يدل على ضعف اللاعب من ناحية الأداء البدني " (كمال ظاهر، سعد اسماعيل، 1989، 61)، وفي هذا الصدد يشير (كمال الرضي) إلى أن " التنوع في الأداء الرياضي من العوامل الأساسية لعملية التوازن في التكامل البدني، ويعمل على زيادة الرغبة في التدريب " (كمال الرضي، 2001، 127)، بينما يذكر (عمار رشيد) " ان امتلاك اللاعب لصفة القوة المميزة بالسرعة بدنيا يسهم طبيعيا في تطوير تلك الصفة مهاريا أيضا الى جانب الصفات البدنية الخاصة الأخرى وبالتالي يؤدي ذلك إلى زيادة القابلية على الحفاظ على عدم هبوط معدلات الأداء وتأخير ظهور التعب لأطول فترة زمنية ممكنة " (عمار رشيد، 2004، 109).

لذلك وجب الاهتمام الكبير بالصفات البدنية واعطائها ما تستحقه من العناية والوقت الكافي لتنميتها بالطرق والأساليب السليمة لأنها تعتبر الدعامة الأساسية للمهارات الحركية.

#### 6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

توصلت الباحثة من خلال تحليل نتائج الفرضية السادسة بناء على نتائج الجدول (59) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الحركية (التمرير، التنطيط، التصويب) بين الأسلوبين، ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط. وهو ما يشير

إلى صحة الفرضية، كما أوضحت نتائج حجم الأثر (D) ومربع إيتا ( $\eta^2$ ) للجدول (60) وجود تأثير كبير للبرنامج المقترح بأسلوب حل المشكلات وهذا ما يؤكد صحتها أيضا.

تلك الفروق تعكس التباين الواضح في تطور المهارات الحركية لدى متعلمي المجموعتين بسبب ارتباطها بأساليب التدريس المعتمدة التي تباينت في تأثيرها، وتعزو الباحثة سبب تفوق أسلوب حل المشكلات كونه يعمل على توفير مناخ ديمقراطي ويعطي الفرصة للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم بحرية، و تنفيذ المهارات الحركية المختلفة قد زاد من فهم المتعلمين واستيعابهم وتطبيقهم لها بشكل أفضل، وهو ما يتفق مع دراسة (عدنان السوداني، 2013)، وترى الباحثة أن أسلوب حل المشكلات يعتبر من الأساليب الناجحة في إعطاء المتعلم قدرة أكبر من الأساليب الأخرى في الاعتماد على استخدام ذكائه والتنوع في القدرات التوافقية بإتاحة الفرصة أمامه للاعتماد على مداركه الذهنية وبذلك يتخلص المتعلم تدريجيا من الأنماط التقليدية في التفكير، ويبدل جهدا لإنتاج استجابات حركية متنوعة تعمل على تنوع الرؤى والأفكار، والعمل على إيجاد مقارنة بين الأشياء المتشابهة أو الكشف عن أوجه الشبه بين المهارات المختلفة وهو ما يتفق مع دراسة (محمد راتب، محمد نزار، 2016).

وما جعل المهارات الحركية (التمرير، التنطيط، التصويب) تتطور بأسلوب حل المشكلات أكثر من الأسلوب الاعتيادي كون الأسلوب الأول عمل على تحقيق الهدف الأساسي للتربية البدنية والرياضية في تلك المرحلة الدراسية (الأولى متوسطة) وهي تطوير الجانب المهاري للمتعلمين (منهاج التربية البدنية، 2013، 156)، باتباع الخطوات المنهجية لتحقيق ذلك الهدف والتركيز على خصائص تلك الفئة العمرية التي تعتبر الأنسب لتعلم مختلف المهارات الحركية إضافة إلى عوامل النضج و النمو الطبيعي كلها ساهمت في تطوير تلك المهارات، وهذا ما يتفق مع ما يراه روبرت واطسون بأن منحنى النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة يرتفع حينما يبدأ البلوغ، وخلال مرحلة الطفولة المتأخرة تتحسن المهارات الحسية الحركية (روبرت واطسون، 2004، 49)، وهذا ما يذهب إليه (سعد جلال) الذي يشير بأن النمو الحركي في هذه المرحلة يبلغ ذروته، وكثيرا ما تعتبر بأنها الفترة المثالية للتعلم الحركي للطفل لأنه يكسب قواما جيدا، وينطبق ذلك في المقام الأول على الناحية النوعية الحركية (سعد جلال، 1996،

405). ومن أسباب تفوق أسلوب حل المشكلات على الأسلوب الاعتيادي تفعيل الباحثة المدة الزمنية المخصصة لتطوير المهارات الحركية بأكبر عدد من المحاولات والتكرارات، وما زاد في إنجاح ذلك؛ المستوى البدني الذي بلغه المتعلمون من خلال تطبيق البرنامج وهو ما مكنتهم من الاقتصاد في الجهد و القيام بمختلف التعلّمات بفعالية، إضافة إلى سرعة الاسترجاع، كل هذه العوامل ساعدت على تطوير المهارات الحركية، وهذا ما يتفق مع ما يشير إليه (منير جرجس) حيث يقول أنه " يجب تطوير هذه الصفات البدنية من أجل السماح للاعب بتعلم مختلف المهارات وكذا الخطط واستعمالها بكل فاعلية " (منير جرجس، 2004، 58). إضافة إلى ذلك اعتماد الباحثة بشكل كبير على المنافسة، التي تعد الحافز الأكبر للمتعلّمين لبذل الكثير من الجهد من أجل تعلم مختلف المهارات وذلك من أجل استخدامها في المنافسة لأجل الفوز. ويؤكد (محمد الحيلة) أن عنصر المنافسة في ضوء مجموعة قوانين يضعها المعلم خلال تصميم اللعبة يكون لها الأثر الكبير في التعلّم و تثبيته من خلال الممارسة العملية للمهارات قيد التعلّم، فضلا عن ذلك فإنها تزود المتعلم بخبرات واقعية أكثر من أي طريقة أخرى من خلال إشراك المتعلم بشكل إيجابي في عملية التعلّم (محمد الحيلة، 2003، 325)، كما تعزو الباحثة تفوق أسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات الحركية قيد الدراسة (التمرير، التنطيط، التصويب) ناتج عن التكيّفات التي حصل عليها المتعلمون من التمرينات المعدة من قبل الباحثة في الحصص التعلّمية والتي اعتمدت بشكل أو بآخر على الصفات البدنية، وهو ما يتفق مع وجهة نظر (محمد الوليلي) التي مفادها " ممارسة كرة اليد تتطلب من اللاعب مهارات حركية كثيرة وصفات بدنية متعددة، فمتطلبات التكنيك أصبحت عالية ولذا يتطلب من اللاعب مستلزمات عالية للصفات البدنية (محمد الوليلي، 1994، 79)، وكذلك رؤية (محمد جمال الدين) في " أن التدريب المركز للقدرة العضلية للرجلين والذراعين يؤدي الى ارتفاع مستوى دقة التصويب البعيد بالقفز في كرة اليد" (محمد جمال الدين، 1983، 155)، ويشاطرهم الرأي (كمال الدين درويش) بقوله " في فترة الإعداد البدني الخاص ترتبط عملية تنمية الصفات البدنية ارتباطا وثيقا بتنمية المهارات الحركية، حيث لا يستطيع اللاعب الأداء الأمثل للمهارات الحركية الأساسية للنشاط الذي يمارسه ما لم يتمتع بالصفات البدنية الضرورية التي يتطلبها تنفيذ

المهارة وعلى سبيل المثال لا يتمكن لاعب كرة اليد من اتقان مهارة التصويب بالوثب لأعلى أو للأمام في حالة افتقاره لصفة القوة المميزة بالسرعة (كمال الدين درويش، 2002، 40).

لذلك وجب الاهتمام الكبير بمراحل تعلم المهارات الحركية واعطاء ما تستحقه من العناية والوقت الكافي لتعلمها بالطرق والأساليب السليمة والتدريب على اتقانها بدرجة كبيرة.

### ثالثاً- الاستنتاجات:

تم التوصل إلى هذه الاستنتاجات بعد الانتهاء من نتائج الدراسة وتحليلها، التي مكنت الباحثة منها مرحلة تفرغ البيانات الميدانية المنتقاة من الميدان في الجداول والمتحصل عليها من خلال الاختبارات التي أجراها المتعلمون (اختبار التفكير الإبداعي الحركي، الاختبارات البدنية، الاختبارات المهارية)، وبعد القيام بعملية الترجمة للمعطيات الإحصائية الكمية الواردة في الجداول، تم التوصل إلى تحليل و تفسير الفرضيات في حدود أهداف وفرضيات الدراسة، واعتماداً على النتائج التي تم الحصول عليها بعد المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات ومناقشتها توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:

1. وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبارات القبليّة والبعديّة في بعض المهارات الإبداعية الحركية (طلاقة حركية، مرونة حركية، أصالة حركية) ولصالح الاختبارات البعدية، لمجموعي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.
2. وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبارات القبليّة والبعديّة في بعض الصفات البدنية (سرعة، قوة، مرونة) ولصالح الاختبارات البعدية، لمجموعي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة
3. وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبارات القبليّة والبعديّة في بعض المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تسديد) ولصالح الاختبارات البعدية، لمجموعي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة.

4. وجود فروق دالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية،

المرونة الحركية، الأصالة الحركية) بين الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية

والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11-12) سنة

5. وجود فروق دالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض الصفات البدنية (سرعة، قوة، مرونة) بين

الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط

(11-12) سنة.

6. وجود فروق دالة إحصائية في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تسديد) بين

الأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط

(11-12) سنة.

تناولت هذه الدراسة أثر البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي الحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11 - 12) سنة، فبعد عرض أهم الدراسات السابقة والمشابهة التي تطرقت لهذا الموضوع والتي تناولت التدريس بأسلوب حل المشكلات، والدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي الحركي، كان على الباحثة أن تعرض دور البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي الحركي بشكل من التفصيل والتحليل؛ حيث تم التعرض إلى دور البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات في تنمية كل من مهارات التفكير الإبداعي الحركي (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية) وكل من الصفات البدنية (السرعة، قوة الرجلين، قوة الذراعين، المرونة) وكل من المهارات الحركية (التمرير، التنطيط، التصويب) من خلال اختبار فرضيات الدراسة التي تهدف إلى إيجاد الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة (مجموعة أسلوب حل المشكلات، مجموعة الأسلوب الاعتيادي) وكذلك إيجاد الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج دلت في مجملها على تأثير فعال للحصص التعليمية الخاصة بالبرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي الحركي وهو ما دل على تحقيق هدف الدراسة؛ فمن حيث الدلالة الإحصائية فقد كانت فروق بين الاختبارات القبلي والبعدي للمجموعتين ولصالح الاختبارات البعدي، وكذا الأمر بالنسبة للفروق بين متوسطات المجموعتين في الاختبار البعدي في جميع المتغيرات السابقة كانت دالة إحصائياً لصالح مجموعة أسلوب حل المشكلات، ومن حيث الدلالة العملية فقد بينت نتائج حجم الأثر بنوعيه (ES)، (D) ومربع إيتا ( $n^2$ ) ارتفاع الدلالة العملية لأسلوب حل المشكلات ووجود تأثير فعال تراوح بين الكبير والضعف في جميع المتغيرات قيد الدراسة، أين كان ذو تأثير كبير جدا في التفكير الإبداعي الحركي الكلي الذي يعكس تكامل مهاراته التي تظهر جلياً من خلال انتاجات المتعلمين في حلهم للمشكلات الحركية.

توافقت نتائج الدراسة الحالية مع معظم نتائج الدراسات السابقة في إمكانية تنمية التفكير الإبداعي الحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية بانتهاج أساليب تدريسية حديثة من بينها أسلوب حل المشكلات، الذي يُعتبر التعلم وفقه عملية اكتشاف حيث يفحص المتعلمون المشكلة، يبحثون في خلفيتها يحللون الحلول المحتملة، يطورون اقتراحا خاصا ويتوصلون إلى نتيجة نهائية، إن هذا التعلم النشط ليس فقط أكثر متعة وجاذبية للمتعلمين بل إنه يبيّن لديهم أيضا فهما أكثر للمادة لأنهم يبحثون فيه عن المعلومات لأنفسهم ثم يستخدمون مهاراتهم بشكل نشط لإنجاز ما يُتطلب منهم ليصبحوا متعلمين نشطين، يتعلمون كيف يجدون المعلومات لأنفسهم، كيف يحلون المشكلات؟ وكيف يعدون عرضا مقنعا لحلهم؟.

وتميزت الدراسة الحالية بإضافتها البحثية لمتغير أسلوب حل المشكلات ودوره في تنمية كل من التفكير الإبداعي الحركي والصفات البدنية والمهارات الحركية التي تظهر خلال حصة التربية البدنية والرياضية، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها في حدود إمكانياتها المتواضعة، لأن المادة تعد ميداناً خصباً لتنمية التفكير الإبداعي عند متعلميها، لأنها تعتبر مجالاً واسعاً لإثارة التفكير وإطلاق العنان للخيال مما يشجع على التفكير الإبداعي الحركي وتنمية مختلف العمليات العقلية بتوفير المواقف التعليمية التي تسمح للمتعلمين بالمبادأة وطرح أسئلتهم وتقبل إجابات غيرهم، راعية في ذلك الفروق الفردية التي تؤدي إلى تنوع استجابات المتعلمين، وهو منطلق أسلوب حل المشكلات الذي أثبتت الدراسات السابقة والدراسة الحالية نجاعته في تنمية التفكير الإبداعي الحركي لدى المتعلمين في حصة التربية البدنية والرياضية، فمن هذه المنطلقات ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يمكن القول أن المهارات الإبداعية موجودة عند كل المتعلمين لكن بنسب متفاوتة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي تتوقد بأساليب تعليمية تؤكد على الإنتاج المتنوع والجديد، والذي تحتاجه التنمية الشاملة لمتعلمينا لمواكبة تحديات العصر.

1. التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة تطبيق البرنامج المقترح بأسلوب حل المشكلات في المؤسسات التربوية لما له من دور في تنمية المهارات الإبداعية الحركية.
- ضرورة إدخال أسلوب حل المشكلات ضمن البرامج والمقررات الخاصة بإعداد وتكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية قصد التكيف مع خصائصه.
- ضرورة اعتماد برنامج مستقل لتعليم وتنمية التفكير الإبداعي الحركي يتبنى استخدام أساليب تدريسية حديثة تتفق مع الحاجات التربوية الحديثة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية .
- اعتماد الاختبارات المستخدمة في الدراسة عند بداية كل موسم دراسي ونهايته لاكتشاف وتقييم المتعلمين المبدعين وتقييمهم، وانتقاء الموهوبين رياضيا وتوجيههم.

2. الآفاق المستقبلية:

بغرض فتح مجموعة من الآفاق المستقبلية أمام الباحثين والمختصين في مجال التدريس بصفة عامة وتدريس التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسة مشاهمة لبقية المراحل الدراسية ولكلا الجنسين وفي أنشطة رياضية أخرى.
- إجراء دراسة مشاهمة لأثر أسلوب حل المشكلات في تنمية أممات أخرى من التفكير العلمي.
- إجراء دراسة مشاهمة تُستخدم فيها أساليب تدريسية أخرى، لمعرفة تأثيرها في تنمية المهارات الإبداعية الحركية.
- إجراء دراسة مشاهمة لإعداد برامج تعمل على تطوير الصفات البدنية والمهارات الحركية لتحقيق نتائج أفضل.

# المصادر والمراجع

1. الكتب:

1. إبراهيم أحمد الحارثي، (2003)، تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات - النظرية والتطبيق، ط2، الرياض: مكتبة الشقيري .
2. إبراهيم عيد، ( 2000)، فلسفة الإبداع، القاهرة: دار قباء.
3. إبراهيم محمد المحاسنة، (2006)، تعليم التربية الرياضية ، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
4. ابراهيم مقني، (1996)، التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة، القاهرة: دار الفكر العربي.
5. أبو العلا عبد الفتاح، (1997)، التدريب الرياضي - الأسس الفزيولوجية، القاهرة: دار الفكر العربي.
6. أحمد إبراهيم قنديل، (1992)، التدريس الإبتكاري، المنصورة، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع
7. أحمد عارف العساف، محمود الوادي، (2011)، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإدارية - المفاهيم والأدوات، عمان: دار صفاء.
8. أحمد الظاهر قحطان، (2015)، الموهبة والتفوق ومهارات التفكير، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
9. أحمد أمر الله البساطي، (1998)، أسس وقواعد التدريب الرياضي، الاسكندرية، مصر: منشأة المعارف.
10. أحمد بسطويسي، (1999)، أسس ونظريات التدريب الرياضي، القاهرة : دار الفكر العربي.
11. أحمد حسن اللقاني، (1999)، عودة عبد الجواد أبو سنيينة، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، الأردن: مكتبة دار الثقافة.
12. أحمد عبادة، (2001)، التفكير الإبتكاري . المعوقات والميسرات، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
13. أحمد عربي عودة، (2014)، الإعداد البدني في كرة اليد، دار الرواد، عمان، الأردن: مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع.

14. أسامة رياض، (1999)، الطب الرياضي في كرة اليد، القاهرة: مركز الكتاب للنشر .
15. أسماء زكي، محمد صالح، (2011)، تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في ضوء استراتيجية التعلم البنائي، القاهرة، مصر: المكتب الجامعي الحديث.
16. إعداد جميل نصيف، (1993)، موسوعة الألعاب الرياضية المفضلة، لبنان: دار الكتب العلمية.
17. الكسندر روشكا، (1989)، الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي أبو الفخر، الكويت: عالم المعرفة.
18. أمر الله أحمد البساطي، (2001)، الاعداد البدني والوظيفي في كرة القدم - تخطيط - تدريب - قياس، الاسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.
19. أنيس عبد الخالق رشراش، أمل أبو ذياب عبد الخالق، (2008)، تكنولوجيا التعليم وتقنياته الحديثة، بيروت: دار النهضة العربية.
20. إيمان سعد الصباغ، (1414 هـ)، السمات الشخصية للمبتكرين، جدة: دار العبيدي للنشر والتوزيع.
21. بدر خضر، (2011)، تكوين التفكير . بحث في الأساسيات، دمشق، سورية: دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع.
22. بسام عبد الله طه ابراهيم، (2009)، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
23. بشير معمري، (2007)، القياس النفسي وتصميم أدواته، ط2، الجزائر: منشورات الخبر.
24. ثائر غباري، خالد أبو شعيرة، (2014)، القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .
25. جليل وديع شكور، (1994)، كيف تجعلين ابنك مجتهداً أو مبدعاً، سلسلة المعرفة، بيروت: عالم الكتب.
26. حسن أحمد عيسى، (1994)، سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الإسراء.
27. حسن السيد أبو عبده، (2002)، الإعداد المهاري للاعب كرة القدم، الإسكندرية، مصر: دار الاشعاع الفنية

28. حسن حسين زيتون، (2003)، استراتيجيات التدريس . رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتاب.
29. حسن حسين قاسم، (1998)، الموسوعة الرياضية والبدنية الشاملة في الألعاب والفعاليات الرياضية، عمان، الأردن: دار المناهج.
30. حميدة عبيد عبد الأمير، (2010)، الطلاقة الحركية، مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، الدورة الخامسة، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة .
31. خالد حسين عبيدات، محمد محمود حمادنة، (2012)، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق - أساليب - استراتيجيات، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع .
32. خالد محمد الحشوش، (2012)، طرق تدريس التربية الرياضية الحديثة، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
33. خالد يوسف العمار، (2015)، أبجديات البحث وإعداد الرسائل الجامعية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع .
34. خليل يوسف الخليلي، (1995)، مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، قطر: مجلة التربية.
35. ديولولد فاندلين وآخرون، (1984)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل وآخرون، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
36. ذوفان عبيدات وآخرون، (1982)، البحث العلمي - مفهومه، أدواته، أساليبه، الأردن: دار مجدلاوي للنشر.
37. رافدة الحريري، (2010)، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، عمان: دار الفكر.
38. رائد عبد الأمير المشهدي، نبيل كاظم الجبوري، (2014)، سايكولوجية كرة اليد، عمان، الأردن: منشورات دار دجلة.
39. رجاء أبو علام، (2006)، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS، ط2، مصر: دار النشر للجامعات.
40. رجاء أبو علام، (2013)، مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط، مصر: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

41. ردينة عثمان الأحمد، حنان عثمان يوسف، (2001)، طرائق التدريس، الأردن: دار المناهج.
42. رمضان محمد القذافي، (2000)، رعاية الموهوبين والمبدعين ، ط2، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
43. روبرت واطسون، هنري كلاي ليندرجين، (2004)، سيكولوجيا الطفل والمراهق، ترجمة ،داليا عزت مؤمن، القاهرة: مكتبة مدبول .
44. زكي محمد حسين، عماد أبو القاسم محمد علي، (2004)، مركز التحكم في الألعاب الجماعية، مصر: المكتبة المصرية.
45. زيد الهويدي، (2005)، الإبداع - ماهيته - اكتشافه - تنميته، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
46. زيد الهويدي، (2008)، الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، ط 2، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
47. زينب علي عمر، غادة جلال عبد الحكيم، (2008)، طرق تدريس التربية الرياضية الأسس النظرية والتطبيقات العملية، القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.
48. ساري حمدان وآخرون، (1995)، دليل المعلم في التربية الرياضية، عمان، الأردن: المديرية العامة للمناهج والتقنيات والتعليم، وزارة التربية والتعليم، جامعة اليرموك.
49. سامي محمد ملحم، (2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
50. سعاد سعيد جبر، (2015)، الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، الأردن: عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.
51. سعد جلال، (1996)، محمد حسن علاوي، علم النفس التربوي الرياضي، ط 4، القاهرة: دار المعارف.
52. سلمى الصعيدي، (2004)، المدرسة الذكية، مدرسة القرن الحادي والعشرين، الأردن: دار فرحة للنشر.
53. سلمى زكي الناشف، (1999)، طرق تدريس العلوم، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

54. سليمان علي حسن، (1983)، المدخل الى التدريب الرياضي، الموصل، العراق: مديرية مطبعة الجامعة.
55. سناء محمد نصر حجازي، (2001)، سيكولوجية الإبداع - تعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال القاهرة: دار الفكر العربي.
56. سيد خير الله، (1978)، سلوك الإنسان - أسسه النظرية والتجريبية، ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
57. سيد خير الله، (1981)، اختبار القدرة على التفكير الإبداعي، القاهرة: عالم الكتاب.
58. سيد خير الله، ممدوح عبد المنعم، (1983)، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، بيروت: دار النهضة العربية.
59. شاكر عبد الحميد، (1987)، العملية الإبداعية في فن التصوير، الكويت: سلسلة عالم المعرفة .
60. شاكر محمود الأمين وآخرون، (1992)، أصول تدريس المواد الاجتماعية، بغداد، العراق: المكتبة الوطنية.
61. صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، (2002)، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
62. عادل العدل، محمد محمود، (1995)، الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري، عمان: مجلة دراسات تربوية.
63. عايش زيتون، (2004)، أساليب تدريس العلوم، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
64. عباس أحمد صالح السامرائي، (1987)، طرق تدريس التربية الرياضية، ط2، بغداد: دار الكتب للطباعة والنشر.
65. عبد الحليم محمود السيد، (1971)، الإبداع والشخصية، القاهرة: دار المعارف.
66. عبد الرحمان عبد السلام جامل، (2001)، الكفايات التعليمية في القياس التقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط 2، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
67. عبد الرحمن عبد السلام جامل، (2002)، طرق التدريس العامة، ط3، عمان: دار المناهج.
68. عبد الستار إبراهيم محمد، (1978)، آفاق جديدة في دراسة الإبداع، الكويت: وكالة المطبوعات.

69. عبد العزيز أحمد، ناريمان علي، (1996)، التدريب الرياضي . التدريب بالأثقال تخطيط وتصميم الموسم التدريبي، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
70. عبد الكريم الخلايلة، عفاف اللبايدي، (1997)، طرق تعليم التفكير للأطفال، ط 2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
71. عبد الله عبد الحليم، رحاب عادل جميل، (2011)، المهارات التدريسية والتدريب الميداني في ضوء الواقع المعاصر للتربية الرياضية . مفاهيم، مبادئ، تطبيقات، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
72. عبد الله محمد خطايبية، (2005)، تعليم العلوم للجميع، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
73. عبد المنعم الحفني، (1995)، الموسوعة النفسية- علم النفس في حياتنا اليومية سيكولوجية الإبداع، مصر: مكتبة مدبولي.
74. عبد الواحد يوسف سليمان، (2011)، المرجع في علم النفس المعرفي . العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات، ، القاهرة : دار الكتاب الحديث.
75. عبید ماجدة السيد وآخرون، (2001)، أساسيات في تصميم التدريس، عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
76. عدنان العتوم وآخرون، (2009)، تنمية مهارات التفكير الإبداعي - نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط 2، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
77. عدنان العتوم وآخرون، (2012)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط 3، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
78. عزت عبد الحميد محمد حسن، (2011)، الإحصاء النفسي والتربوي، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي .
79. عزو اسماعيل عفانة، نائلة نجيب الخزندار، (2014)، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط 3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

80. عصام الدين متولي، (2011)، أسس وبرامج التربية الرياضية، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
81. عصام عبد الخالق، (1999)، التدريب الرياضي . نظريات وتطبيقات ، ط 9، الاسكندرية: دار المعارف.
82. عفاف أحمد عويس، (1993)، الطفل المبدع . دراسة تجريبية باستخدام الدراما الإبداعية، القاهرة: مكتبة الزهراء.
83. عفاف عثمان مصطفى، (2014)، استراتيجيات التدريس الفعال، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
84. عفت رشاد، خالد الرشيد، (2016)، قواعد اللعبة الدولية داخل الصالات، مصر: المركز العربي للنشر.
85. علي أحمد لبن، (1996)، مرشد المعلمة برياض الأطفال، القاهرة: سفير للنشر والتوزيع.
86. علي أحمد مذكور، (1998)، مناهج التربية . أسسها وتطبيقاتها، القاهرة: دار الفكر العربي.
87. علي الجمادي، (1999)، شرارة الإبداع، القاهرة: دار بن خزم للطباعة والنشر.
88. علي جوكل بزاز، (2007)، فلسفة كرة اليد، العراق: دار دجلة.
89. علي فهمي البيك، (1992)، أسس إعداد لاعبي كرة القدم والألعاب الجماعية، الاسكندرية: مطبعة التوني.
90. عماد الدين أبو زيد، (2009)، مدحت محمود الشافعي، تطبيقات الهجوم في كرة اليد، مصر: مركز الكتاب للنشر.
91. عيسى سعد العوفي، عبد الرحمان علوي الحميدي، (2010)، القاموس العربي الأول لمصطلحات علوم التفكير، الأردن: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
92. فاخر عاقل، (1975)، الإبداع وتربيته، بيروت: دار العلم للملايين.
93. فارس الأشقر، (2011)، فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

94. فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، (2002)، أسس ومبادئ البحث العلمي، الاسكندرية: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.
95. فتحي جروان، (1998)، الموهبة والتفوق والإبداع، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
96. فتحي جروان، (1999)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
97. عبد الله محمد خطايبية، (2005)، تعليم العلوم للجميع، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
98. فكري حسن ريان، (1984)، التدريس وأهدافه، ط 3، القاهرة: عالم الكتب للنشر.
99. فيصل الشويلي وآخرون، (2016)، أساليب التدريس الإبداعي ومهاراته، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
100. قاسم حسن حسين، (1984)، مكونات الصفات الحركية، بغداد: المطبعة الجامعية.
101. قاسم حسن حسين، (1998)، أسس التدريب الرياضي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
102. قاسم حسن حسين، (1998)، تعلم قواعد اللياقة البدنية، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
103. كاظم عبد النور، (2005)، دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير الإبداعي، عمان: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
104. كمال الدين عبدالرحمن درويش، (2002)، القياس والتقويم وتحليل المباراة في كرة اليد، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
105. كمال جميل الرضي، (2001)، التدريب الرياضي للقرن الحادي والعشرين، عمان: دار المطبوعات للنشر.
106. كمال درويش وآخرون، (1999)، الأسس الفسيولوجية لتدريب كرة اليد، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

107. كمال عارف ظاهر، سعد محسن اسماعيل، (1989)، كرة اليد، الموصل، العراق: دار الكتب للطباعة والنشر.
108. كمال عبد الحميد، محمد صبحي حسنين، (1980)، القياس في كرة اليد، القاهرة: دار الفكر العربي.
109. كمال عبد الحميد، زينب فهمي، (1987)، كرة اليد للناشئين، القاهرة: دار الفكر العربي.
110. كمال عبد الحميد، (1997)، الممارسة التطبيقية لكرة اليد، القاهرة: دار الفكر العربي.
111. كمال عبد الحميد، محمد صبحي حسنين، (1997)، اللياقة البدنية ومكوناتها. الأسس النظرية، الإعداد البدني، طرق القياس، القاهرة: دار الفكر العربي.
112. كمال عبد الحميد، (1997)، كرة اليد (تدريب، مهارات، قياسات)، القاهرة: دار الفكر العربي.
113. كمال عبد الحميد، (2001)، رباعية كرة اليد الحديثة، القاهرة، مصر: مركز الكتاب والنشر.
114. كمال عبد الحميد، (2002)، رباعية كرة اليد الحديثة، ج2، القاهرة: مركز الكتاب والنشر.
115. ليلى الصاعدي، (2007)، التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
116. ماجد عبد السلام عبيد، (2000)، تربية الموهوبين والمتفوقين، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر.
117. محمد الشحات، (2007)، التربية الرياضية، المنصورة: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
118. محمد الظاهر، (2015)، مناهج البحث العلمي، ط 2، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
119. محمد توفيق الوليلي، (1994)، كرة اليد تعليم، تدريب، تكنيك، الكويت: مطابع دار السلام.
120. محمد حسن زكي، (1998)، الكرة الطائرة استراتيجية تدريبات الدفاع والهجوم، الاسكندرية: دار المعارف.
121. محمد حسن علاوي، (1992)، علم التدريب الرياضي، ط 2، الاسكندرية: دار المعارف.

122. محمد حسن علاوي، (1994)، محمد نصر الدين رضوان، اختبارات الأداء الحركي، ط 3، القاهرة: دار الفكر العربي.
123. محمد حسن غانم، (2011)، مقدمة في سيكولوجية التفكير، القاهرة: ايرك للطباعة والنشر والتوزيع.
124. محمد صبحي حسنين، (1987)، القياس والتقويم في التربية الرياضية، ج2، ط 2، القاهرة: دار الفكر العربي.
125. محمد صبحي حسنين، حمدي عبد المنعم، (1997)، الأسس العلمية للكرة الطائرة وطرق القياس والتقويم، ط 2، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
126. محمد صبحي حسنين، أحمد كسرى معاني، (1998)، موسوعة التدريب الرياضي التطبيقي، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
127. محمد عبد العال النعيمي، عمار عادل عناب، (2011)، استخدام الطرق الإحصائية في تصميم البحث العلمي، الأردن: دار اليازوري.
128. محمد فتحي الكردي، (2015)، البحث العلمي نظريات - تطبيقات، الاسكندرية: مؤسسة عالم الرياضة للنشر ودار وفاء لدنيا الطباعة.
129. محمد محمود الحيلة، توفيق أحمد مرعي، (2002)، طرائق التدريس العامة، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
130. محمد محمود الحيلة، (2002)، تكنولوجيا التعليم من أجل التفكير بين القول والممارسة عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
131. محمد محمود الحيلة، (2003)، طرائق التدريس واستراتيجياته، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
132. محمد محمود الحيلة، (2004)، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ط4، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
133. محمد محمود الحيلة، (2006)، النظرية البنائية، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
134. محمد نصر الدين رضوان، (2006)، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

135. محمود داود الربيعي، سعيد صالح حمدامين، (2011)، طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها، بيروت: دار الكتاب العلمية.
136. محمد عبد الرحيم عدس، (1996)، المدرسة وتعليم التفكير، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
137. محمود عبد الحليم عبد الكريم، (2006)، ديناميكية تدريس التربية الرياضية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
138. محمود عبد الحليم منسي، (1991)، علم النفس التربوي للمعلمين، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
139. محمود عبد الحليم منسي، (1994)، الروضة وإبداع الأطفال، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
140. محمود عبد الحليم منسي، (2003)، التعلم المفهوم - النماذج - التطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
141. مفتي إبراهيم حماد، (2000)، أسس تنمية القوة العضلية بالمقاومة للأطفال في المرحلة الابتدائية والإعدادية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
142. مفتي إبراهيم حماد، (2001)، التدريب الرياضي الحديث، القاهرة: دار الفكر العربي.
143. مكارم حلمي أبو هريجة، أيمن محمود عبد الرحمان، عصام الدين محمد عزمي، (2007)، العولمة والإبداع في التربية الرياضية المدرسية، القاهرة: مركز الكتاب.
144. منير جرجس إبراهيم، (1994)، كرة اليد للجميع، القاهرة: دار الفكر العربي.
145. منير جرجس إبراهيم، (2004)، كرة اليد للجميع، ط4، القاهرة: دار الفكر العربي.
146. منير جرجس إبراهيم، (2008)، كرة اليد للجميع - التدريب الشامل والتميز المهاري، القاهرة: دار الفكر العربي.
147. موريس أنجرس، (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي، الجزائر: دار القصة للنشر.
148. موسكا موستن، سارة اشورت، (1991)، تدريس التربية الرياضية، ترجمة: جمال صالح وآخرون، العراق: دار الكتب للطباعة والنشر.

149. موفق الحمداني وآخرون، (2006)، *مناهج البحث العلمي*، عمان: مؤسسة الوراق.
150. نايفة قطامي وآخرون، (2004)، *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*، ط 2، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
151. نهاد صبيح سعد، (1990)، *الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية*، البصرة، العراق: مطبعة التعليم.
152. وجدي مصطفى الفاتح، محمد لطفي السيد، (2002)، *الأسس العلمية للتدريب الرياضي الحديث للاعب والمدرب*، القاهرة: دار الهدى للتوزيع والنشر.
153. وجيه محبوب، (1989)، *علم الحركة . التعلم الحركي*، مصر: مطابع دار الكتب للطباعة والنشر.
154. وجيه محبوب، (2002)، *البحث العلمي ومناهجه*، بغداد، العراق: مطبعة التعليم العالي.
155. وليد عبد الكريم صوافطة، (2008)، *تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتجاهات الطلبة نحو العلوم*، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
156. يحي السيد إسماعيل الحاوي، (2005)، *الموهبة الرياضية والإبداع الحركي*، مصر: المركز العربي للنشر والتوزيع.
157. يحي محمد نبهان، (2015)، *العصف الذهني وحل المشكلات*، ط 2، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
2. الرسائل الجامعية:
158. أحمد حسين بكر، (2011)، *أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقليا - دراسة تجريبية على عينة من طلبة الصف العاشر*

في محافظة مدينة دمشق، رسالة (ماجستير) غير منشورة في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

159. أميرة عبد الواحد العاني، (1986)، الجمناستك الإيقاعي وعلاقته بتنمية القدرة على التفكير الإبداعي، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، العراق.

160. انشراح إبراهيم محمد المشرفي، (2003)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات الملمات بكلية رياض الأطفال، رسالة (دكتوراه) غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

161. حازم المرسي، (2010)، تأثير عروض التمرينات الجماعية على بعض عوامل الابتكار الحركي والقدرات التوافقية لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة، مصر .

162. حنان خليل المدهون، (2012)، أثر استخدام برنامج قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث حقوق الإنسان لدى تلاميذ الصف السادس بغزة، رسالة (ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة.

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

164. عبد النور إدير، (2010)، دراسة أثر بعض أساليب التدريس على مستوى التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي خلال درس التربية البدنية والرياضية، أطروحة (دكتوراه) غير منشورة، معهد سيدي عبد الله، جامعة الجزائر، الجزائر.

165. عبد اليمين بوداود، (1989)، أثر الوسائل السمعية في تعلم المهارات التكتيكية، رسالة (ماجستير) غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، الجزائر.

166. عزة جابر عبد العزيز عطية، (2003)، فاعلية التدريس بأسلوب الشرح والعرض وأسلوب حل المشكلات على تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لتلميذات المرحلة الابتدائية، أطروحة (دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، القاهرة.
167. عمار دروش رشيد، (2004)، تأثير منهج تدريبي مقترح في تطوير صفة مطاولة القوة المميزة بالسرعة في دقة اداء بعض المهارات الاساسية لدى لاعبي كرة اليد، اطروحة (دكتوراه) غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
168. لمياء حسن الديوان، (1999)، أثر استخدام أساليب تدريسيين لتنمية القدرات الإبداعية العامة والحركية في درس التربية الرياضية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي، أطروحة (دكتوراه) غير منشورة، جامعة البصرة، العراق.
169. لمياء الديوان، انتصار عثمان، (2011)، أثر تدريس الألعاب الصغيرة بأساليب العصف الذهني والتبادلي والأمري لتنمية بعض القدرات الإبداعية الحركية، بحث غير منشور، كلية التربية الرياضية، جامعة البصرة، العراق.
170. محمد جمال الدين محمد، (1983)، أثر تنمية القدرة العضلية على مهارة التصويب بالوثب للأعلى في كرة اليد، أطروحة (دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان.
171. محمد ختاش، (2015)، فاعلية الاستراتيجيات التعليمية - التعليمية المبنية على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في زيادة كفاءة التعلم وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والإبداعي، أطروحة (دكتوراه) غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة باتنة 1، الجزائر.
172. مصعب محمد علوان، (2009)، تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة مرحلة الثانوي، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

173. نجاح سلمان، (2000)، تأثير مناهج تدريبية في تنمية القوة الانفجارية والقوة المميزة بالسرعة

للدراعين على قوة الرمي ودقة التصويب بكرة اليد، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية

الرياضية، جامعة بغداد، العراق.

174. نرجس زكري، (2007)، التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ

الثانية ثانوي، رسالة (ماجستير) غير منشورة في علم التدريس، قسم علم النفس وعلوم التربية،

جامعة ورقلة، الجزائر.

175. هدى فتحي حسانين راجح، (1998)، برنامج مقترح للألعاب التعليمية وأثره على تنمية

الإبداع عند طفل الروضة، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية، دمنهور، جامعة

الإسكندرية.

176. وليد عبد الكريم محمود صوافطة، (2005)، أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات والخرائط

المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات

العلمية لدى الطلبة، مذكرة (دكتوراه) غير منشورة، تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، الأردن.

### 3. المجالات:

177. ابتسام محمد حسن السحماوي، (1998)، أساليب تربية الإبداع لتلاميذ التعليم الابتدائي في

مصر، مجلة العلوم التربوية، مصر.

178. إبراهيم عبد الستار، (1985)، ثلاثة جوانب في دراسة الإبداع، 15 (4)، عالم الفكر، الكويت.

179. بلقاسم دودو، مراد بن عمارة، (2017)، أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات

التفكير الإبداعية الحركية خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

- دراسة تجريبية بمدينة سطيف، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر، (28)، 69-80.

180. حكمت عادل عزيز، (2015)، تأثير أسلوب التدريب التبادلي في تطوير بعض القدرات البدنية والمهارات الأساسية للاعبين الشباب لكرة اليد، مجلة علوم التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة القادسية، العراق، 8 (3)، 26 - 45.
181. رياض عبد الرحمان الحسن، (2014)، تأثير تدريس حل المشكلات غير الرياضية على الفاعلية الذاتية والأداء في مقرر مقدم إلى البرمجة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (35).
182. سليمان محمد سليمان، (2004)، صعوبات قياس الإبداع لدى الأطفال، المؤتمر العلمي الثاني، الطفولة والإبداع في عصر العولمة، كلية التربية، جامعة القاهرة، مج1، 81.
183. ضمياء عبد الله، (2008)، تأثير منهجين تدريبيين مقترحين لتطوير بعض الصفات البدنية الخاصة لكرة اليد، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، 1(7)، 4 - 28.
184. عبد الحكيم السلوم، (2001)، التفكير وحل المشكلات، مجلة النبأ، (53)، 10.
185. عبد الرحمن محمد العيسوي، (1991)، علم نفس الشخصية - ببيكولوجية الإبداع، مجلة الثقافة النفسية، مركز الدراسات النفسية - الجسدية، طرابلس، لبنان، 2 (7)، 96.
186. عدنان السوداني، (2013)، تأثير منهج تعليمي مقترح لدروس التربية الرياضية على تنمية القدرات الإبداعية الحركية، بحث تجريبي على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (10 - 11) سنة في محافظة البصرة، مجلة دراسات تربوية، (24).
187. عزت أحمد فضل، (1993)، أثر استخدام أسلوب التربية الحركية في التدريس على الابتكار الحركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، بحوث مؤتمر رؤية مستقبلية للتربية الرياضية في الوطن العربي، المجلد الأول، 30 .

188. عزيزة المانع، (1996)، تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ . اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير، رسالة الخليج العربي، 17، (59)، 27.
189. علي محمد الزعبي، (2014)، أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف، المجلة الأردنية في العلوم التربوية . 10(3)، 305 - 320.
190. علي محمد الزعبي، (2014)، أثر استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10(3)، 305 - 320.
191. فاتح يعقوبي، (2011)، أثر برنامج تدريبي مقترح بالألعاب الحركية والألعاب التربوية والألعاب المختلطة في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة، مجلة الإبداع الرياضي، جامعة المسيلة، (3)، 28 - 53.
192. قاسم حسين صالح، (1994)، نحو نظرية في الابداع، مجلة العلوم النفسية، العراق، (2) ، 24.
- . محمد السيد عبد الرازق، (1994)، تنمية الإبداع لدى الأبناء، سلسلة سفير التربوية (16)، وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير، القاهرة، 6 - 7.
193. محمد المومني، ابتسام محمد، (2016)، أسلوب حل المشكلات وأثره في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في محافظة آربد، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية مركز جيل البحث العلمي، الأردن، (26)، 29 - 47.
194. محمد راتب، محمد نزار، (2016)، تأثير استخدام أسلوب حل المشكلات في تعلم بعض المهارات الأساسية بكرة القدم لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، مجلة دراسات العلوم التربوية، 43 (4) ، 1733 - 1745.

195. هدى عبد السميع، (2016)، أثر استراتيجيات التعلم النشط (توجيه الأقران، تدوير المعلومات) في تطوير التفكير الإبداعي وبعض المهارات في الكرة الطائرة، مجلة علوم الرياضة، 8 (27)، 42 - 53.

196. هلا الشوا، صادق الحايك، (2002)، مدى مواكبة المناهج التربوية في الجامعات الأردنية لمتطلبات مجتمع المعرفة . المنهاج التربوي و قضايا العصر، مؤتمر كلية التربية السابع، كلية التربية، جامعة اليرموك، عالم الكتاب الحديث، الأردن ، 151 - 169.

197. هويدة ابراهيم، (2013)، السلوك الاستكشافي وعلاقته بالإبداع الحركي لدى أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد. 25 (2).

198. هيثم الجبوري وآخرون، (2012)، تأثير ألعاب صغيرة ذات أزمنة مختلفة في تنمية القدرات الإبداعية الحركية، مجلة العلوم الانسانية، كلية التربية للعلوم الانسانية، 263 - 272.

199. مي علي عزيز، (2010)، نسبة مساهمة عناصر اللياقة الفسيولوجية بأداء بعض المهارات الأساسية بكرة اليد لطالبات كلية التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة القادسية، 2 (4)، 5 - 32.

#### 4 . المناشير والوثائق:

200. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج التربية البدنية والرياضية، (2006)، السنة الثانية ثانوي.

201. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج التربية البدنية والرياضية، (2006)، السنة الثالثة ثانوي.

202. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج التربية البدنية، (2013)، للتعليم المتوسط.

203. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج التربية البدنية، (2015)، للتعليم المتوسط.

204. مدونة التربية والتعليم، التربية البدنية، الجيل الثاني، (2016) ملخص مناهج الطور الأول من التعليم

المتوسط.

5 . المعاجم:

205. المعجم الوجيز، (2000)، مجمع اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، مصر.

ثانياً- المصادر والمراجع الأجنبية

206. Allan Lund (DEN), Dietrich Spate (GER), **Enseignement du handball à l'école: Initiation au handball pour les élèves âgés entre 5 et 11 ans, IHF.**
207. Elias, A. & Edward, E, (1994 ), **Elias Modern Dictionary-English/Arabic**, Elias, Cairo, Egypt: Modern Publishing House.
208. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 12(6), 1675 -1684.
211. Gardner, H, (1993) , **Creating Minds**. New York: Basic Books, (A).
212. Jean-Luc Layla et Remy lacramp, **Manuel pratique de l' entrainement**, édition Amphora ,Janvier 2007.
213. Joane, P, (1993), **Creative Expression And Play In The Early Childhood Curriculum**, New York.
214. Lin Cheng\_Shih & Wu Gyan Ying-Wei, (2016), **Effects of Web – Based Creative Thinking Teaching on Students Creativity and Learning Outcome.**
215. Lochhead, J, & Whimbey, A- (1991), **Problem Solving and Comprehension.**
216. Monssian, S, and Norman, J , (2001), **Constructivist Teaching Practices**, Perceptionso' Teachers And Students Retrieved .
217. Newell A, Shaw H, Simo J, (1963), **The processes of creative thinking in contemporary approaches to creative thinking**, New York
218. Starko, A. (1995), **Creativity In The Classroom**, Schools Of Curious Delight, Eastern Michigan State University.

219. Swanson, H, Cooney, J,& Brock , S,(1993),**the working memory and classification ability on children's word problem solution,**journal of **experimental child psychology**, 55 (3),374-395
220. Taylor C.W & Holand,S ,(1964), **Predictors of Creative performance,in Creativity: Progress and Potential** (C.W.Taylor,ed), New york.
221. Torrance, E,P,(1966), **Torrance test of cerativity thinking Princeton.** N. J. Personal press, (5<sup>th</sup> Ed) , Lawrence Erlbaum Associates,Publishers,N,J.
- 222.Torrance, E,P,(1972), **Can we teach children to think creatively,** Meeting of American Education Research Association in Chicago,6(25).
- 223.wheatly,(1991),**Constructivism Perspectives on Science and Mathematics Learning**, Science Education, 75(1).

الملاحق

الملحق رقم (01)

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

استبانة آراء السادة المحكمين لإقرار صلاحية اختبار الإبداع الحركي

ل ويرك Wyerck و تكيفه مع الدراسة

الأستاذ الفاضل ...

تحية عطرة و سلام

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه علوم الموسومة ب اقتراح برنامج تعليمي لتنمية التفكير الإبداعي الحركي باستخدام أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية - دراسة تجريبية على متعلمي الأولى متوسط (11 - 12 سنة) بولاية باتنة

تتوسم الباحثة في حضراتكم الخبرة العلمية والرأي السديد لبيان ملاحظاتكم عن إقرار صلاحية اختبار ويرك Wyerck للإبداع الحركي وتلاؤمه مع موضوع الدراسة ، ومدى تناسب شروط آدائه لخصائص وقدرات أفراد العينة المستهدفة.

لكم وافر الاحترام والتقدير لتعاونكم مع الباحثة.

- اسم المحكم:

- الدرجة العلمية:

- الاختصاص:

- الجامعة:

الباحثة : نسيمة محبوبي



الملحق رقم (02)

أسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم اختبار الإبداع الحركي

الرقم	الاسم واللقب	الاختصاص
01	فاتح يعقوبي	أستاذ محاضر " أ " . جامعة المسيلة
02	مصطفى بوجمية	أستاذ محاضر " أ " . جامعة الجزائر 3
03	عبد النور إيدير	أستاذ محاضر " أ " . جامعة بجاية
04	محمد نقاز	أستاذ محاضر " أ " . جامعة باتنة 2
05	محمد درويش	أستاذ محاضر " أ " . جامعة أم البواقي
06	أسامة أمزيان	أستاذ محاضر " أ " . جامعة أم البواقي

الملحق رقم (03)

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

استمارة استبائية لترشيح الصفات البدنية المناسبة للدراسة وعينتها، والاختبارات الملائمة لكل صفة  
مرشحة

الأستاذ الفاضل ...

تحية عطرة و سلام :

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه علوم الموسومة ب اقتراح برنامج تعليمي لتنمية التفكير الإبداعي الحركي باستخدام أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية والرياضية - دراسة تجريبية على متعلمي الأولى متوسط (11 - 12 سنة) بولاية باتنة، وبغية ترشيح الصفات البدنية الخاصة بكرة اليد وتحديد أهم الاختبارات البدنية التي تقيس الصفات البدنية المرشحة و التي تتناسب مع الدراسة وعينتها، تتوسم الباحثة في حضراتكم الخبرة العلمية والرأي السديد لبيان ملاحظاتكم حول أكثر هذه الاختبارات ملاءمةً ، وذلك بوضع علامة (√) أمام الاختبار الملائم .

ملاحظة :

يمكن إضافة أي اختبار آخر غير مدرج ضمن الحقول المخصصة لذلك .

لكم وافر الاحترام والتقدير لتعاونكم مع الباحثة.

- اسم الخبير :

- الدرجة العلمية :

- الاختصاص :

- الجامعة :

الباحثة : نسيمة محبوبي

تأشير الاختبار	الاختبارات المرشحة	الصفات البدنية
	1 جري مسافة 20 م من وضعية القرفصاء	السرعة
	2 جري مسافة 30 م من وضعية القرفصاء	
	3 جري مسافة 30 م من وضعية الوقوف	
	4 جري مسافة 50 م من وضعية الوقوف	
	5 جري مسافة 60 م من وضعية الوقوف	
	6 الجري السريع المتعرج بين الشواخص مسافة 15م	
	7	
	8	
	1 رمي كرة طبية(3 كغ) باليدين من الجلوس على كرسي	القوة العضلية
	2 رمي كرة طبية ( 3 كغ) باليدين من الوقوف	
	3 رمي كرة طبية ( 2 كغ) من فوق الراس باليد المميّزة من الثبات	
	4 الوثب الطويل من الثبات	
	5 الوثب العمودي من الثبات لسرجنت	
	6 الوثب الثلاثي لمارغاريا	
	7	
	8	
	1 ثني الجذع للأمام من الوقوف	المرونة
	2 ثني الجذع للخلف من الوقوف	
	3 ثني الجذع للأمام من الجلوس الطويل	
	4 دوران الجذع للجانبين	
	5 رفع المنكبين (اختبار العصا من وضع الانبطاح )	
	6	
	7	
	8	
	1 المدة المستغرقة لجري مسافة 1200 م اختبار "كوبر"	المداومة (التحمل)
	2 المدة المستغرقة لجري مسافة 600 م اختبار " ميني كوبر"	
	3 المسافة المقطوعة خلال 12 دقيقة اختبار "كوبر"	
	4 المدة المستغرقة لجري مسافة 1500 م	
	5	
	6	

الملحق رقم (04)

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

استمارة استيعابية لترشيح المهارات الحركية المناسبة للدراسة وعينتها، والاختبارات الملائمة لكل مهارة  
مرشحة

الأستاذ الفاضل ...

تحية عطرة و سلام :

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه علوم الموسومة ب اقتراح برنامج تعليمي لتنمية التفكير الإبداعي الحركي باستخدام أسلوب حل المشكلات خلال حصة التربية البدنية و الرياضية - دراسة تجريبية على متعلمي الأولى متوسط (11 - 12 سنة) بولاية باتنة، وبغية ترشيح المهارات الحركية الخاصة بكرة اليد وتحديد أهم الاختبارات المهارية التي تقيس تلك المهارات المرشحة والتي تتناسب مع الدراسة وعينتها تتوسم الباحثة في حضراتكم الخبرة العلمية والرأي السديد لبيان ملاحظاتكم حول أكثر هذه الاختبارات ملاءمةً، وذلك بوضع علامة (√) أمام الاختبار الملائم .

ملاحظة :

يمكن إضافة أي اختبار آخر غير مدرج ضمن الحقول المخصصة لذلك .

لكم وافر الاحترام والتقدير لتعاونكم مع الباحثة.

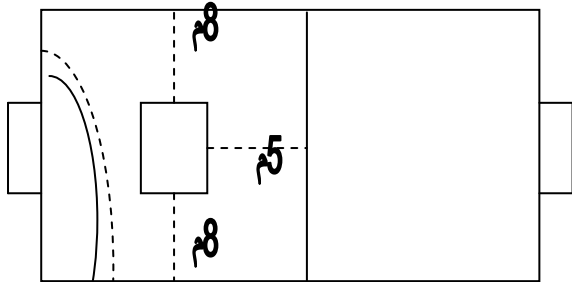
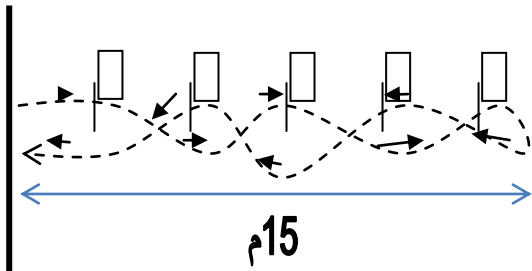
- اسم الخبير :

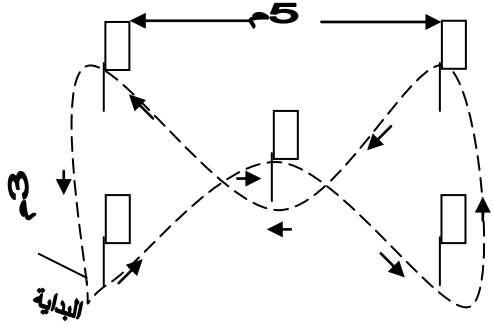
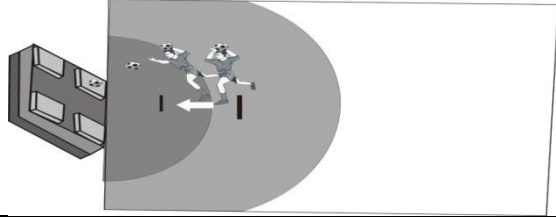
- الدرجة العلمية :

- الاختصاص :

- الجامعة :

الباحثة : نسيمة محبوبي

المهارة الحركية	الاختبارات المرشحة	تأشير الاختبار
التمرير	1 أداء التمرير لأبعد مسافة ممكنة من الثبات.	
	2 أداء التمرير لأبعد مسافة ممكنة من ثلاث خطوات	
	3 أداء التمرير من منطقة المرمى الى الهدف المقابل	
	4 أداء التمرير على الحائط ولمدة 30 ثانية من مسافة 4م.	
	5 أداء التمرير على الحائط 10 مرات من مسافة 3 م .	
	6 التمرير على الجدار بأقصى قوة من مسافة 5م ويتم قياس مسافة ارتداد الكرة كمؤشر لقوة التمريرة .	
	7 أداء التمرير باتجاه الهدف من مربع يبعد 25م عن الهدف لقياس طول التمريرة ودقة التوجيه	
		
8		
الاستلام	1 التمرير على مستطيل مرسوم على الحائط بأبعاد ( 50 سم × 200 سم ) وعلى ارتفاع 265 سم عن الأرض، ومسك الكرة بالقفز بعد ارتدادها من الحائط . ويؤدى التمرير على بعد 2 م عن الحائط ولفترة 30 ثانية	
	2 التمرير على مستطيل مرسوم على الحائط بأبعاد ( 50 سم × 200 سم ) وعلى ارتفاع 165 سم عن الأرض، ومسك الكرة بالقفز بعد ارتدادها من الحائط . ويؤدي اللاعب التمرير على بعد 2 م عن الحائط ولفترة 30 ثانية	
	3 التمرير على مستطيل مرسوم على الحائط بأبعاد ( 50 سم × 200 سم ) وعلى ارتفاع 215 سم عن الأرض، ومسك الكرة بالقفز بعد ارتدادها من الحائط . ويؤدى التمرير على بعد 2 م عن الحائط ولفترة 30 ثانية	
التنطيط	1 الجري مع تنطيط الكرة في خط مستقيم ولمسافة 30 م ، ويتم القياس على أساس حساب زمن الأداء	
	2 الجري مع تنطيط الكرة في خط مستقيم وباتجاه قطري في ملعب كرة اليد لمسافة 40 م	
	3 التنطيط المستمر في خط متعرج لمسافة 15 م	
	4 التنطيط المستمر في خط متعرج لمسافة 30 م ( ذهابا و إيابا )	
	5 التنطيط المستمر في خط متعرج لمسافة 40 م . نفس الشكل السابق ولكن 10 أقماع.	
		

	<p>التنطيط المستمر في الاتجاهات المتعددة</p> 	6	
		1	
	التصويب على المربعات المتداخلة على الحائط من مسافة 5 م	2	
	التصويب على مربعين (50 سم × 50 سم) معلقين على الزوايا العليا للهدف من مسافة 6 م	3	
	التصويب على مربعين (50 سم × 50 سم) معلقين على الزوايا السفلى للهدف من مسافة 6 م	4	
	<p>التصويب على أربع مربعات (50 سم × 50 سم) موضوعة في الزوايا العليا والسفلى للهدف من مسافة 6 م</p> 	5	التصويب
	التصويب على هدف مقسم إلى 9 اقسام	6	

## الملحق رقم (05)

أسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الصفات البدنية، المهارات الحركية واختباراتها

الرقم	الاسم و اللقب	الاختصاص
01	مصطفى بوجمية	أستاذ محاضر " أ" - جامعة الجزائر 3
02	عبد النور إدير	أستاذ محاضر " أ" - جامعة بجاية
03	محمد نقاز	أستاذ محاضر " أ" - جامعة باتنة 2
04	مالك رضا	أستاذ محاضر " أ" - جامعة أم البواقي
05	أسامة أمزيان	أستاذ محاضر " أ" - جامعة أم البواقي
06	عيسى صواش	أستاذ محاضر "ب" - جامعة بسكرة
07	ياسين حماد	مفتش التربية والتكوين للتعليم المتوسط - باتنة
08	محمد بن عمر	مدرب كرة اليد - باتنة
09	صالح بولكفوف	أستاذ مكون في التعليم المتوسط - باتنة

## الملحق رقم (06) البرنامج التعليمي (مقطع تعليمي)

النشاط : كرة اليد

المستوى : السنة الأولى متوسط

الكفاءة الختامية : المساهمة الفعالة في بناء وتنفيذ تنظيمات جماعية بسيطة تسمح بمواجهة المواقف المطروحة

الرقم	نوع الحصة	مركبات الكفاءة	الأهداف	المحتوى التعليمي	محتوى الإنجاز	التوجيهات
01	حصة تقييمية أولية (تقييم تشخيصي)		- المهارة والقوانين الأساسية للنشاط	- التعرف على القوانين والتعامل معها - معرفة قدرات المتعلمين المهاربة - العمل الجماعي وروح المنافسة	- لعبة التمريرات العشرة على شكل منافسة - معلومات مختصرة عن اللعبة و بعض القوانين المهمة - إجراء مباريات بين الأفواج	التمرير و الإستقبال الجيد تطبيق بعض القوانين عدم تسديد الكرة نحو الوجه.
02	حصة تعليمية 1		- العمل على التمرير الجيد، الاستقبال المحكم والمتابعة الجيدة للكرة .	- تعلم أنواع التمريرات - تقدير المسافات حسب نوع التمريرة	- تمارين التمرير والاستقبال بمختلف الأشكال والوضيعات - مقابلة بين الفرق	عدم التخوف أو التردد أثناء تمرير أو استقبال الكرة.
03	حصة تعليمية 2	فهم القوانين الأساسية المهيكلة للنشاط و استشاره	- التنقل بالكرة - التنقل بالكرة وبدون كرة في مسار معين. - تعلم كيفية الإقتراب نحو المنطقة المحرمة بالكرة وبدون كرة . - العمل الجماعي للوصول إلى الهدف	- تنطيط الكرة لمسافة معينة - تنطيط الكرة بين المعالم الجري بين المعالم بدون كرة - الإقتراب نحوى المنطقة المحرمة بثلاث خطوات بالكرة وبدون كرة. - مقابلة بين الفرق	تنطيط الكرة جيدا عدم إعادة التنطيط مسك الكرة جيدا عند أداء الخطوات الإستقبال والتمرير الجيد مع التنقل.	
04	حصة تعليمية 3		- الاحتفاظ بالكرة والتنقل بها في مختلف الاتجاهات	- تقدير مسارات الكرة وسرعتها - الحرص على عدم تضييع الكرة	- تقديم بعض المعلومات عن اللعبة - إجراء لعبة التمريرات - إجراء مقابلة بين المتعلمين على شكل أفواج	الإستقبال والتمرير الجيد تطبيق القوانين الخاصة باللعبة التنطيط الجيد للكرة

تصحيح الأخطاء						
الانتشار الجيد فوق الميدان واستغلال المساحات الشاغرة	- بواسطة لعبة كرة اليد دفاع وهجوم ومحاوله لعب الكرة بفنيات مختلفة ثم إيصالها بطريقة هجومية بسيطة نحو المرمى أو نحو هدف موضوع داخل مرمى كرة اليد.	- معرفة القواعد المنظمة للممارسة خلال التحرك داخل الميدان	- العمل على التنقل بالكرة في الملعب دون أخطاء .	حصه تعليمية 4	05	
احترام القوانين والشعور بالمسؤولية والقيام بالأدوار المختلفة .	- عمل خاص يتم من خلاله التعرف على مختلف قوانين اللعبة وكذا الأخطاء الفنية، مع إسناد مهام التحكيم للمتعلمين للتكيف والتعود على القوانين الخاصة باللعبة في إطار المقابلة.	- التعرف على قواعد وقوانين اللعبة	- فهم قواعد التعامل مع الكرة	حصه تعليمية 5	06	
			- فهم قواعد التعامل مع الخصم	حصه تعليمية 6	07	
استثمار ما تم تعلمه في الحصص التعليمية السابقة تطبيق القوانين إظهار الإمكانيات تصحيح الأخطاء الموجودة	- تحضير وضعية إدماجية . القيام بلعبة التمريرات كمنافسة بين الأفواج . إجراء منافسة بين الأفواج في كرة اليد .	- بناء وضعية إدماجية - لعبة على شكل منافسة - بناء منافسة	- تعلم كيفية ادماج المركبات المتناولة في الحصص التعليمية السابقة	التحكم في إنجاز أساسيات النشاط	حصه تعليمية إدماجية 8	08
التأكيد على العمل الجماعي المبني على الاستفادة من خبرات الجميع	. منافسة في كرة اليد: يتم من خلالها تنظيم التنافس بين فريقين وتحديد القانون الخاص باللعب ، مع ضرورة التحكيم والتنظيم الجيدين للعب الجماعي واستعمال الكرة	- إبراز قدرات التنظيم التكتيكي والعمل الفردي والجماعي مع تقييم العمل	- التنقل بالكرة فرديا وجماعيا مع التسديد		حصه تعليمية 7	09
الوضع الصحيح لمساحة اليد على الكرة لتغيير مسارها أو التقدم بها . استقامة الجسم أثناء الأداء .	- أداء تمارين التنطيط على شكل قاطرات بشتى الأشكال. - نفس العمل مع إدخال التصويب على المرمى - الدقة والتنافس في تسجيل الأهداف - مقابلة مصغرة .	- قدرة نقل الكرة من منطقة إلى أخرى على مسالك متنوعة .	- التحكم في الكرة بالتنطيط والمشاركة في الهجوم	قراءة الموقف وانتقاء المهارات	حصه تعليمية 8	10

11	حصة 9تعليمية	والعمليات المناسبة له	- العمل على إنهاء الهجوم بتسديدة ناجحة	- تقدير القوة والدقة اللازمة والمناسبة للتسديد.	- على مساحة مقابلة لمرمى كرة اليد محاولة التنقل بالكرة ثم التسديد من مختلف المناطق داخل حلقة في المرمى أو التنافس بالنقاط مثلا:(التسديد على العارضة 2ن وعلى القائمان 1ن).	اللعب الهجومى والتسديد من مختلف المواقع .
12	حصة تعليمية 10	التحول من وضعية و موقف لآخر	- التحول من الدفاع إلى الهجوم فرديا وجماعيا .	- القدرة على نقل الكرة بسرعة وتهديد الخصم	- دفاع وهجوم في كرة اليد ومحاولة إيصال الكرة بطريقة هجومية بين أعضاء الفريق الواحد إلى مرمى الخصم واللعب المنظم لتحقيق الفوز الجماعي مع الرجوع السريع إلى المنطقة.	التأكيد على العمل الجماعي المبني على الاستفادة من خبرات الجميع
13	حصة تعليمية 11		- التحول من الهجوم إلى الدفاع	- لعبة الحماية والإصابة - التحول من الهجوم إلى الدفاع - منافسة لتجسيد الهدف	- لعبة الدائرة (فوج يحمي الدائرة و فوج يصيب الهدف) - التركيز على الرجوع السريع إلى المنطقة و جعلها محروسة من كل هجوم مضاد بعد تضييع للكرة - تحديد وقت اللعب - منافسة في كرة اليد بين الأفواج	تغطية المنطقة جيدا السرعة في التحول تطبيق اللعب دفاع هجوم
14	حصة تعليمية 12		- فضاء الممارسة و استثماره	- لعبة عدد التمريرات في فضاء محدد - منافسة في فضاء محدد القياسات	- إنجاز مساحات محددة للعب 10/10 م، 15/15م - تقسيم القسم إلى أفواج - إجراء منافسة في كرة اليد بين الأفواج في ملعب محدد القياسات	اللعب يكون داخل الفضاء المخصص تطبيق القانون عدم الخروج من الحيز المخصص للعب
15	حصة تعليمية إدماجية	مدى استيعاب مركبات	- تعلم كيفية ادماج المركبات المتناولة	- بناء وضعية إدماجية - لعبة على شكل منافسة - بناء منافسة	- تحضير وضعية إدماجية - القيام بلعبة التمريرات كمنافسة بين الأفواج - إجراء منافسة بين الأفواج في كرة اليد	استثمار ما تم تعلمه في الحصص التعليمية السابقة تطبيق القوانين إظهار الإمكانيات تصحيح الأخطاء الموجودة

<p>البحث عن النتيجة الرياضية تصحيح الأخطاء خلال المقابلات تطبيق القوانين الخاصة باللعبة.</p>	<p>- أداء مجموعة من المهارات في وضعيات حركية متنوعة - إجراء مقابلات في كرة اليد بين الأفواج - تسجيل النقاط السلبية والإيجابية لكل متعلم</p>	<p>- أداء تسلسل حركي بأقل أخطاء ممكنة - منافسة بين الأفواج</p>	<p>- تقييم مدى تمكّن المتعلمين من اكتساب مهارات كرة اليد واستثمارها في التحول من وضعية وموقف لآخر</p>	<p>الكفاءة الختامية.</p>	<p>حصة تقييمية إدماجية (تقييم تحصيلي)</p>	<p>16</p>
--	---	--	---	------------------------------	---	-----------

## الحصة التعلمية رقم: 01

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تقييمية أولية	المهارة والقوانين الأساسية للنشاط

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	- تحضير نفسي - تحضير بدني عام . - تحضير خاص	<u>الحالة التعلمية رقم 1</u> : مدة الإنجاز.....15 د - الجري حول الملعب (جري خفيف). - تقسيم المتعلمين إلى فوجين (أ) و(ب) . - القيام بحركات تسخينية عامة . حركات تمديدية من الأعلى إلى الأسفل بإشراف قائد الفوج . لعبة تحضيرية: التمريرات العشرة.	*التدرج في الحركات. مراقبة عمل المتعلمين التصحيح والتوجيه. الحفاظ على الكرة دون إسقاطها
المرحلة التعليمية	- لعبة التمريرات العشرة - التعرف على القوانين والتعامل معها - العمل الجماعي وروح المنافسة	<u>الحالة التعلمية رقم 2</u> : مدة الإنجاز.....10 د <u>الموقف 1</u> : تقسيم القسم الى أفواج متساوية على حسب عدد القسم وكل فوجين في مساحة مخصصة والقيام بلعبة التمريرات العشرة على شكل منافسة والفوج الذي يقوم بأكثر عدد من التمريرات بدون سقوط الكرة أو الخروج من الحيز المخصص للتمرير أو اقتناصها من الفوج المنافس أو الإخلال بقوانين اللعبة هو الفائز . <u>الموقف 2</u> : نفس التقسيم ولكن هذه المرة يقوم الفوج الذي بحوزته الكرة بتمريرها بينهم ومطاردة أفراد الفوج الخصم و لمسهم وهم يحاولون الفرار شرطا أن تكون الكرة بحوزة اللامس وإلا فالعملية فاشلة وهذه اللعبة تكون بالوقت مع تغيير الأدوار والفوج الذي يقوم بلمس أكبر عدد من أفراد الفوج الآخر في المدة المحددة هو الفائز، مع تطبيق القوانين الخاصة باللعبة بمساعدة الأستاذ .	الاستقبال و التمرير الجيد تطبيق القوانين الخاصة باللعبة تنطيط الكرة جيدا تصحيح الأخطاء
	* التعامل الإيجابي مع الزملاء	- <u>الحالة التعلمية رقم 3</u> : مدة الإنجاز..... 20 د - منافسة بين الأفواج . - تطبيق نظام الدورات . - التركيز على الملاحظة ومحاولة تطبيق القوانين.	
المرحلة التقييمية	* الرجوع بالجسم إلى الحالة الطبيعية مع الإسترخاء.	<u>الحالة التعلمية رقم 4</u> : مدة الإنجاز.....10 د * جري خفيف حول الميدان. *إطالة عضلية و مناقشة الأخطاء الشائعة . * اعطاء النتائج النهائية استخلاص النقااص و ترتيبها حسب الأولوية	تذكير بترابط التعليمات. *مشاركة المتعلمين في المناقشة بشكل إيجابي.

## الحصة التعليمية رقم : 02

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 01	العمل على التمرير الجيد والاستقبال المحكم والمتابعة الجيدة للكرة

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية.	<b>الحالة التعليمية رقم 1</b> : مدة الإنجاز.....10 د *تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ،يدين ،حوض ، رجلين *إطالة عضلية. *عمل بالأفواج : 1 . الوثب من وضع منخفض إلى أقصى امتداد في مواجهة الجدار 2 . المضخة.	العمل المنظم + تسلسل الحركات . مراقبة عمل المتعلمين التصحيح والتوجيه. *أداء التمارين بوضعية صحيحة. *بلوغ أقصى امتداد. *تحقيق العدد المطلوب من التكرارات .
المرحلة التعليمية	تعلم تقدير مسارات الكرة وسرعتها .	<b>الحالة التعليمية رقم 2</b> : مدة الإنجاز.....35 د <b>الموقف 1</b> * : أداء أنواع التمريرات ( التمريرة العادية، رمية التماس ، الرمية المرتدة الرمية من الحوض ) مع الاستقبال ، على شكل قاطرات ثنائية متقابلة ثم ثلاثية أو رباعية بشتى الأشكال . <b>الموقف 2</b> * : انتشار المتعلمين فوق الميدان و تطبيق لعبة التمريرات العشرة. <b>الموقف 3</b> * : نفس العمل و إدخال التصويب على المرمى مع الدقة والتنافس في تسجيل الأهداف . <b>الموقف 4</b> : منافسة بين الأفواج بتطبيق هدف الحصة التعليمية	- عدم التخوف أو التردد أثناء تمرير أو استقبال الكرة. - التمرير يكون في اتجاه الزميل . - مراقبة اتجاه الكرة والتنقل قبل وصولها .
المرحلة التقييمية	العودة بالجسم إلى الحالة الطبيعية لعبة تشكيل الرقم المسموع داخل الحلقات	<b>الحالة التعليمية رقم 3</b> : مدة الإنجاز.....10 د الجري الخفيف حول الحلقات ، و عند الإشارة يشكل المتعلمون الرقم المسموع داخل الحلقات ، يقضى كل من أخطأ في تشكيل الرقم.	- تطبيق شروط اللعبة تذكير بتراطبات التعليمات.

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 02	التنقل بالكرة و بدون كرة

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص	<b>الحالة التعليمية رقم 1</b> : مدة الإنجاز.....10 د *تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ،يدين ،حوض ، رجلين *إطالة عضلية. عمل بالأفواج : ( العمل في ورشات ) 1 . الدفع باليدين في مواجهة الزميل . 2 . المضخة .	العمل المنظم وتسلسل الحركات مراقبة عمل المتعلمين التصحيح و التوجيه .
المرحلة التعليمية	- التنقل بالكرة - التنقل بالكرة وبدون كرة في مسار معين - تعلم كيفية الإقتراب نحو المنطقة المحرمة بالكرة وبدون كرة - العمل الجماعي لتحقيق الفوز	<b>الحالة التعليمية رقم 2</b> : مدة الإنجاز.....30 د <b>الموقف 1</b> : تقسيم القسم إلى أربعة أفواج على شكل قاطرة ،تقابلها أربعة معالم ، على شكل منافسة- عند الإشارة ينطلق الأول من كل فوج بتنظيف الكرة حتى نهاية المسافة و الفائز يحصل فريقه على نقطة ثم يُجمع نقاط الأفواج ويُعين الفوج الفائز . - لحصول الفوج على نقطة لا بد من شرطين : عدم مسك الكرة ثم إعادة تنظيفها ، إنهاء المسافة أولا . <b>الموقف 2</b> : - نفس التقسيم ؛ وضع معالم متباعدة بنفس المسافات وعند الإشارة يتم التنقل بين المعالم بدون كرة الى نهاية المسافة . - إعادة التمرين بالتنقل بتنظيف الكرة بين المعالم و ذلك باستخدام اليد اليمنى تارة و اليد اليسرى تارة أخرى . <b>الموقف 3</b> : - نفس التقسيم بحيث تكون الأفواج مقابلة للمنطقة المحرمة هذه الاخيرة التي توضع أمامها 3 حلقات تبعتها بخطوة. وعند الإشارة ينطلق الأول من كل فوج نحو المنطقة المحرمة وعند الإقتراب يضع قدميه داخل الحلقات على شكل خطوتين وفي الخطوة الثالثة يقفز داخل المنطقة المحرمة وهكذا مع بقية المتعلمين . - نفس العمل ولكن هذه المرة باستعمال الكرة . <b>الحالة التعليمية رقم 3</b> : مدة الإنجاز.....10 د <b>الموقف 1</b> : تقسيم القسم إلى فوجين يقوم الفوج الذي بحوزته الكرة بتمريرها بين عناصره ومطاردة عناصر الخصم و لمسهم، وهم يحاولون الفرار شرط أن تكون الكرة بحوزة اللامس و إلا فالعملية فاشلة وهذه اللعبة تكون بالوقت مع تغيير الأدوار والفوج الذي يقوم بلمس أكبر عدد من أفراد الفوج الآخر في المدة المحددة هو الفائز، مع عدم التنقل بالكرة أكثر من 3 خطوات أو إعادة التنظيف . <b>الموقف 2</b> : منافسة بين الأفواج بتطبيق هدف الحصة التعليمية	- تنطيط الكرة جيدا - عدم إعادة التنطيط - التحكم في الكرة اثناء التنطيط - مسك الكرة جيدا عند أداء الخطوات
المرحلة التقييمية	* العودة بالجسم إلى الحالة الطبيعية مع الاسترخاء.	<b>الحالة التعليمية رقم 4</b> : * مدة الإنجاز.....5 د جري خفيف حول الميدان. *إطالة عضلية و مناقشة الأخطاء الشائعة .	*مشاركة المتعلمين في المناقشة بشكل إيجابي .تذكير بترايط التعليمات .

## الحصة التعليمية رقم : 04

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 03	الاحتفاظ بالكرة و التنقل بها في مختلف الاتجاهات

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية	<b>الحالة التعليمية رقم 1</b> : مدة الإنجاز.....15 د *تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ،يدين ،حوض ، رجلين *إطالة عضلية. *لعبة تحضيرية: محاولة التمرير بين كل متعلمين متقابلين في الدائرة مع تحطى الخصم المتواجد في مركزها.	العمل المنظم + تسلسل الحركات . مراقبة عمل المتعلمين التصحيح و التوجيه.
المرحلة التعليمية	التعرف على القوانين والتعامل معها *تسجيل أكبر نقاط خلال مدة اللعب باستعمال المكتسبات السابقة في الهجوم، و استرجاع أكثر كرات في الدفاع. *الاحتفاظ بالكرة في مباراة مصغرة. * العمل الجماعي وروح المنافسة	<b>الحالة التعليمية رقم 2</b> : مدة الإنجاز..... 30 د <b>الموقف 1:</b> لعبة التمريرات العشرة ( لعب حر ) . <b>الموقف 2:</b> العمل بالورشات <b>الورشة 1</b> :التنطيط + التمرير في مجموعات ثنائية و ثلاثية. <b>الورشة 2</b> :الهجوم X الدفاع مع بداية الهجوم من وسط الميدان <b>الموقف 3:</b> * منافسة مصغرة بين الأفواج .	*تحقيق أكبر عدد من التمريرات. *إيصال الكرة إلى الزميل في أحسن الظروف. *الاحتفاظ بالكرة لتسجيل أكبر عدد من الأهداف . *عدم تضيق كرات كثيرة .
المرحلة التقييمية	العودة بالجسم إلى الحالة الطبيعية بلعبة هادئة	<b>الحالة التعليمية رقم 3</b> : مدة الإنجاز.....10 د لعبة قال علي : المطلوب من المتعلمين تنفيذ الأوامر المسبوقة ب"قال علي" مع سرعة رد الفعل ، يقصى كل متعلم أخطأ أو تأخر في التنفيذ.	- تطبيق شروط اللعبة تذكير بتراطبات التعليمات.

## الحصة التعليمية رقم : 05

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 04	العمل على التنقل بالكرة في الملعب دون أخطاء .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية.	<b>الحالة التعليمية رقم 1</b> : مدة الإنجاز.....15 د تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ، يدين ، حوض ، رجلين *إطالة عضلية. *لعبة تحضيرية :تمرير الكرة بين لاعبين شريطة أن ترتد الكرة داخل الحلقة	العمل المنظم + تسلسل الحركات. *أداء التمارين بشكل صحيح مراقبة عمل المتعلمين التصحيح والتوجيه. تحصم النقاط في حالة عدم دخول الكرة الحلقة
المرحلة التعليمية	معرفة القواعد المنظمة للممارسة خلال التحرك داخل الميدان.  الاحتفاظ بالكرة للتمكن من الهجوم	<b>الحالة التعليمية رقم 2</b> : مدة الإنجاز.....20 د <b>الموقف 1</b> : لعبة التمريرات العشرة انتشار المتعلمين فوق الميدان بتوزيع عقلاي و تطبيق عشر تمريرات متتالية دون إسقاط الكرة أو قصها من طرف الخصم. <b>الموقف 2</b> : * التنقل بتنطيط الكرة على شكل خط منكسر عبر معالم مرئية ثم القفز على الحاجز والتصويب على أهداف مقابلة والرجوع السريع للمكان الأول. <b>الحالة التعليمية رقم 3</b> : مدة الإنجاز.....15 د * فريق في الهجوم يحاول لعب الكرة بفنيات مختلفة ثم إيصالها بطريقة هجومية بسيطة نحو المرمى أو نحو هدف موضوع داخل المرمى ، و الفريق الثاني يحاول الدفاع عن منطقتته بكسر هجمة الفريق الخصم.	الانتشار الجيد فوق الميدان واستغلال المساحات الشاغرة .  - الوضع الصحيح لمساحة اليد على الكرة لتغيير مسارها أو التقدم بها . - تجنب الاصطدام مع الأقماع الموضوعة على المسلك .  محاولة بناء هجوم ناجح
المرحلة التقييمية	*جري خفيف على محيط الملعب	<b>الحالة التعليمية رقم 4</b> : مدة الإنجاز.....5 د *إنجاز دورتين على محيط الملعب بإيقاع خفيف جدا.	*تصحيح الأخطاء الشائعة . تذكير بتراطب التعليمات.

## الحصة التعليمية رقم: 06

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 05	فهم قواعد التعامل مع الكرة

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية.	<u>الحالة التعليمية رقم 1</u> : مدة الإنجاز.....10 د تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ،يدين ،حوض ، رجلين *إطالة عضلية. عمل بالأفواج : ( العمل في ورشات ) 1 . الوثب من وضع منخفض إلى أقصى امتداد في مواجهة الزميل . 2 . المضخة.	العمل المنظم و تسلسل الحركات. مراقبة عمل المتعلمين التصحيح و التوجيه. *أداء التمارين بوضعية صحيحة.
المرحلة التعليمية	التعرف على قواعد وقوانين اللعبة	<u>الحالة التعليمية رقم 2</u> : مدة الإنجاز.....20 د <u>* الموقف 01 :</u> - وضع التلاميذ في شكل 4 قاطرات. تنقل كل 4 تلاميذ نحو المرمى مع تمرير الكرة بينهم. - نفس التشكيلة مع وضع تلاميذ مدافعين. <u>الموقف 02 :-</u> التنقل على طول الملعب بـ 6 لاعبين مع تمرير الكرة فيما بينهم حتى منطقة الخصم. <u>الموقف 03 :</u> وضع التلاميذ قاطرتين التنقل بالكرة عن طريق تلميذين و عند الوصول إلى المنطقة يتم تقاطع بسيط و القذف نحو المرمى. <u>الحالة التعليمية رقم 3</u> : مدة الإنجاز.....15 د - فريق في الدفاع و آخر في الهجوم مع التركيز على الدفاع البسيط في المنطقة مع تبادل الأدوار بالكرة.	. 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
المرحلة التقييمية	*العودة إلى الهدوء .	<u>الحالة التعليمية رقم 4</u> : مدة الإنجاز.....10 د *إطالة عضلية . *حركات استرخائية. *مناقشة عامة	*مشاركة المتعلمين في المناقشة و الإجابة عن التساؤلات المطروحة . *تذكير بتراطبات التعليمات.

## الحصة التعليمية رقم: 07

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 06	- فهم قواعد التعامل مع الخصم

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية	<b>الحالة التعليمية رقم 1 :</b> مدة الإنجاز.....15 د تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ،يدين ،حوض ، رجلين *إطالة عضلية. لعبة تحضيرية: التمريرات العشرة	العمل المنظم + تسلسل الحركات. مراقبة عمل المتعلمين التصحيح و التوجيه.
المرحلة التعليمية	. تنافس فردي وجامعي من أجل تسجيل أكبر عدد من الأهداف باستغلال مختلف تقنيات القذف القدرة على الإحتفاظ بالكرة و الإختيار المناسب لوضعية القذف	<b>الحالة التعليمية رقم 2 :</b> مدة الإنجاز.....15 د <b>الموقف 1 :</b> 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 المتعلمين. <b>الموقف 2 :</b> نفس العمل السابق مع القذف بالإرتقاء.. زيادة عدد اللاعبين و التسديد يكون من الأجنحة. <b>الموقف 3-</b> 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. <b>الحالة التعليمية رقم 3 :</b> مدة الإنجاز.....15 د * التأقلم و التكيف مع اللعبة بثلاث (03) فرق داخل الملعب ، بتثبيت دفاعين (02) في منطقة 6 م كل فريق يدافع عن مرماه ، و الفريق الثالث ينطلق بالمهجوم من وسط الميدان نحو الدفاع ، فإذا نجح كره هجومه على الفريق الآخر، و إذا فشل بقي مكان الدفاع المتصدي لهذا الهجوم .	- احترام القوانين والشعور بالمسؤولية والقيام بالأدوار المختلفة - تجنب المسك للزميل أثناء محاولة منعه من التقدم . - المراقبة اللصيقة في الدفاع . *الخروج إلى اللاعب المسدد. * إيصال الكرة إلى الزميل في أحسن الظروف. * رفع اليدين من المدافعين.
المرحلة التقييمية	العودة بالجسم إلى الحالة الطبيعية بلعبة هادئة	<b>الحالة التعليمية رقم 3 :</b> مدة الإنجاز.....10 د الجري الخفيف حول الحلقات ، و عند الإشارة يشكل المتعلمون الرقم المسموع داخل الحلقات ، يقضى كل من أخطأ في تشكيل الرقم	- تطبيق شروط اللعبة تذكير بترابط التعليمات.

## الحصة التعليمية رقم: 08

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية إدماجية	تعلم كيفية ادماج المركبات المتناولة في الحصص التعليمية السابقة

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية .	. <u>الحالة التعليمية رقم 1</u> : مدة الإنجاز.....15 د تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ،يدين ،حوض ، رجلين *إطالة عضلية. لعبة التمرير إلى القائد: *كل فريق في منطقتة الخاصة. *مواجهة بين فريقين (أ،ب) بحيث يحاول عناصر الفريق الواحد لاحتفاظ بالكرة وتمريها 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.	مراقبة عمل المتعلمين التصحيح والتوجيه. *العمل المنظم . * التحكم في الكرة . *التوظيف الصحيح للتقنيات المكتسبة. * بالنسبة للقائد تواجد زميل متحرر على الأقل لطلب الكرة.
المرحلة التعليمية	استثمار مركبات الكفاءة التي تم تعلمها خلال الحصص التعليمية السابقة ( تمرير، استقبال، تنطيط، تخطي الخصم...) و ادماجها في مواقف اشكالية جديدة	. <u>الحالة التعليمية رقم 2</u> : مدة الإنجاز.....10 د تحضير وضعية إدماجية يتم من خلالها تحقيق هدف التحكم في الكرة بالتنقل من خلال : تمرير و استقبال الكرة ثم تنطيطها مع الجري والدوران حول معالم (أقماع) على شكل خط منكسر بأبعاد متساوية ، والتسديد نحو 3 معالم متفاوتة المسافة. . <u>الحالة التعليمية رقم 3</u> : مدة الإنجاز.....20 د *إجراء منافسة و التركيز فيها على مختلف التقنيات المكتسبة في كرة اليد مع توزيع المهام: * فريقان في المنافسة. *إسناد التنظيم للفريق الثالث : (ملاحظة، تأطير ، تحكيم) *بقاء الفريق الفائز مع تداول الفريقين الآخرين. *تبادل الأدوار.	*الدقة أثناء التمرير و حسن الاستقبال . التحكم في الكرة بتنطيطها أثناء الجري و الدوران الدقة في اسقاط المعالم *مدى التحكم بتقنيات النشاط وقانونه . * بروز دور اللاعب القائد
المرحلة التقييمية	* الرجوع إلى الحالة الطبيعية مع الإسترخاء.	. <u>الحالة التعليمية رقم 4</u> : مدة الإنجاز.....10 د * جري خفيف حول الميدان. *إطالة عضلية و مناقشة الأخطاء الشائعة .	* مشاركة المتعلمين في المناقشة بشكل إيجابي. تذكير بتراطب التعليمات.

## الحصة التعليمية رقم: 09

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 07	التنقل بالكرة فرديا وجماعيا مع التسديد

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية	<b>الحالة التعليمية رقم 1 :</b> مدة الإنجاز.....10 د . تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ،يدين ،حوض ، رجلين *إطالة عضلية. عمل بالأفواج : ( العمل في ورشات ) 1 . الدفع باليدين في مواجهة الزميل . 2 . المضخة.	العمل المنظم + تسلسل الحركات . *أداء التمارين بوضعية صحيحة. 10. د
المرحلة التعليمية	- التحكم الجيد في مختلف وضعيات التسديد. - ادراك وقت و مكان استعمال كل وضعية تسديد. - تطبيق الهدف المدروس.	<b>الحالة التعليمية رقم 2 :</b> مدة الإنجاز.....20 د *عمل بالورشات <b>الورشة 1 :</b> على شكل قاطرتين متقابلتين أداء التمير والاستقبال بين المتعلمين ، إلى أن يقترب أحدهما من خط6 أمتار و يضع رجله و يسدد الكرة من الثبات، ثم ترجع الكرة للمتعلم الموالي. <b>الورشة 2 :</b> يقوم المتعلم المهاجم بالتنطيط في خط منكسر حول المعلم، ثم يسدد الكرة فوق رأس المدافع (عائق) بالارتقاء من خط 9 أمتار . <b>الورشة 3 :</b> يقف المتعلمون على شكل قاطرة في زاوية الملعب، عند استلام المتعلم للكرة يقوم بالتسديد الجانبي ( من الأجنحة )نحو المرمى في الزاوية المعاكسة، ثم يعود إلى آخر القاطرة. <b>الحالة التعليمية رقم 3 :</b> مدة الإنجاز.....15 د اجراء مقابلات توجيهية مع تطبيق العمل المنجز.	- التحكم في الكرة أثناء التسديد مع تقدم رجل الارتكاز و استعمالها حسب كل وضعية تسديد. - التوجيه الجيد للذراع و استعمال القوة و الدقة أثناء التسديد. - تطبيق ثلاث خطوات و تجنب المشي بالكرة.
المرحلة التقييمية	العودة بالجسم إلى الحالة الطبيعية بلعبة هادئة	<b>الحالة التعليمية رقم 4 :</b> مدة الإنجاز.....10 د لعبة قال علي : المطلوب من المتعلمين تنفيذ الأوامر المسبوقة ب"قال علي" مع سرعة رد الفعل، يقصى كل متعلم أخطأ أو تأخر في التنفيذ.	- تطبيق شروط اللعبة تذكير بتراطبات التعليمات.

## الحصة التعليمية رقم: 10

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 08	- التحكم في الكرة بالتنطيط والمشاركة في الهجوم

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية.	<u>الحالة التعليمية رقم 1</u> : مدة الإنجاز.....15 د تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ،يدين ،حوض ، رجلين *إطالة عضلية. لعبة تحضيرية: التمريرات العشرة.	مراقبة عمل المتعلمين التصحيح و التوجيه. العمل المنظم و تسلسل الحركات. *أداء التمارين بوضعية صحيحة.
المرحلة التعليمية	- تنافس فردي و جماعي من أجل تسجيل أكبر عدد من الأهداف باستغلال مختلف تقنيات التسديد.	<u>الحالة التعليمية رقم 2</u> : مدة الإنجاز.....15 د <u>الموقف 1</u> : *عمل بالأفواج (2 ضد 2) على شكل ( دفاع // هجوم) مع وجود حارس مرمى ؛ في نصف الملعب يقوم المتعلمان المهاجمان بمحاولة التسجيل بعد تنطيط الكرة، بينما يقوم المدافعان بمنعهما بشرط أن يكون التسديد بالارتكاز، ثم نعكس الأفواج عند انتهاء كل المتعلمين . <u>الموقف 2</u> * نفس العمل السابق مع التسديد بالارتقاء ثم من الأجنحة.	- الوضع الصحيح لمساحة اليد على الكرة أثناء التنطيط لتغيير مسارها أو التقدم بها . - استقامة الجسم أثناء الأداء . - التوجيه الجيد للذراع الرامية أثناء التسديد. - الاستجابة السريعة لعناصر الفوج على التناوب والتنقل. - تجنب المشي بالكرة أو إعاقه عمل الزملاء
المرحلة التقييمية	* الرجوع إلى الحالة الطبيعية مع الإسترخاء. .	<u>الحالة التعليمية رقم 4</u> : مدة الإنجاز.....10 د * جري خفيف حول الميدان. *إطالة عضلية و مناقشة الأخطاء الشائعة .	*مشاركة المتعلمين في المناقشة بشكل إيجابي. تذكير بتراطبات التعليمات.

## الحصة التعليمية رقم : 11

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 09	- العمل على إنهاء الهجوم بتسديدة ناجحة

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية.	<u>الحالة التعليمية رقم 1</u> : مدة الإنجاز.....15 د . تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ، يدين ، حوض ، رجلين *إطالة عضلية. عمل ثلاثي بالكرة: *تشكيل مثلثات أو مربعات حسب عدد أفراد الفوج والقيام بسلسلة مهارات تحتوي (تمرير، استقبال، تنطيط، تغيير المكان).	مراقبة عمل المتعلمين التصحيح والتوجيه. العمل المنظم و تسلسل الحركات. *أداء التمارين بوضعية صحيحة. * التحكم في الكرة.
المرحلة التعليمية	- تنافس فردي و جماعي من أجل تسجيل أكبر عدد من النقاط باستغلال مختلف وضعيات التسديد - تقدير القوة اللازمة والدقة المناسبة للتسديد	<u>الحالة التعليمية رقم 2</u> : مدة الإنجاز.....20 د <u>الموقف 1</u> : *على مساحة مقابلة لرمي كرة اليد محاولة التنقل بالكرة ثم التسديد من مختلف المناطق داخل المرمى و التنافس بالنقاط مثلا:( التسديد على العارضة 2 وعلى القائم 1 ن). <u>الموقف 2</u> : * وضع حلقة أو أقماع داخل المرمى ليتم التصويب بداخلها من الثبات و من زوايا مختلفة . <u>الحالة التعليمية رقم 3</u> : مدة الإنجاز.....15 د * على ميدان كرة اليد عمل الهجوم المضاد الثنائي والتمرير على مسافة بعيدة ثم الاقتراب في المسافة حتى منطقة الخصم والتسديد من الأجنحة في آخر لحظة مع الدقة والارتقاء من منطقة 6 أمتار للتسديد.	- اللعب الهجومي والقذف من مختلف المواقع . - تسلسل و تنسيق العمل من فوج إلى آخر دون انقطاع. - تقدم اللاعبين الآخرين بسرعة دون انتظار وصول الكرة إليهم
المرحلة التقييمية	*جري خفيف على محيط الملعب .	<u>الحالة التعليمية رقم 4</u> : مدة الإنجاز.....5 د *إنجاز دورتين على محيط الملعب بإيقاع خفيف جدا.	*تصحيح الأخطاء الشائعة . تذكير بترباط التعليمات.

## الحصة التعليمية رقم: 12:

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 10	- التحول من الدفاع إلى الهجوم فرديا وجماعيا .

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية.	<b>الحالة التعليمية رقم 1 :</b> مدة الإنجاز.....15 د * تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ،يدين ،حوض ، رجلين *إطالة عضلية. عمل بالأفواج : ( العمل في ورشات ) 1 . الوثب من وضع منخفض إلى أقصى امتداد في مواجهة الزميل . 2 . المضخة ..	مراقبة عمل المتعلمين التصحيح و التوجيه. العمل المنظم و تسلسل الحركات . *أداء التمارين بوضعية صحيحة.
المرحلة التعليمية	- القدرة على نقل الكرة بسرعة وتهديد الخصم *أن يحاول المتعلم والفريق استغلال الزمن المتاح لتسجيل الهدف. *أن يفرق المتعلم بين الهجوم المنظمة والهجوم المعاكس.	<b>الحالة التعليمية رقم 2 :</b> مدة الإنجاز.....15 د <b>الموقف 1 :</b> الدفاع_الهجوم:*6 ضد 6. *يقوم الفريق (أ) بالاحتفاظ بالكرة ومحاولة تسجيل الهدف قبل صافرة المعلم. *عند سماع الصافرة يترك حامل الكرة الكرة في مكانها ويعود كل الفريق (أ) إلى منطقتهم للدفاع عن مرماهم. *إذا ما استرجع أحد عناصر الفريق(ب)الكرة يقوم بمحوم معاكس دون مضايقة من أي مدافع لتسجيل هدف. <b>الموقف 2 :</b> *- دفاع/هجوم عند تصويب الكرة للحارس و بمجرد مسكها يقوم بتصويبها إلى الأجنحة لبناء هجوم معاكس. مع خلق ضجة من الحارس (حنتهم للتهديد بكيفية التمركز و التغطية الجيدة) <b>الحالة التعليمية رقم 3 :</b> مدة الإنجاز.....15 د منافسة بين الفرق ؛ القيام بمقابلات توجيهية و التركيز فيها على مختلف التقنيات المكتسبة في كرة اليد ، ومحاولة إيصال الكرة بطريقة هجومية بين أعضاء الفريق الواحد إلى مرمى الخصم واللعب المنظم لتحقيق الفوز الجماعي مع الرجوع السريع إلى المنطقة و جعلها محروسة من كل هجوم مضاد بعد تضييع الكرة .	* مدى التحكم بتقنيات النشاط وقانونه . *التأقلم مع الدور الدفاعي والدور الهجومومي . *عودة التلاميذ المنظمة الى الدفاع - الاستجابة السريعة لعناصر الفوج على التناوب و التنقل . * سرعة التنفيذ . *اللعب الجماعي و تطبيق قوانين كرة اليد. التأكيد على الاستماع للحارس . * إيصال الكرة للزميل من طرف الحارس *الإثارة و التنافس .
المرحلة التقييمية	العودة بالجسم إلى الحالة الطبيعية بلعبة هادئة	<b>الحالة التعليمية رقم 4 :</b> مدة الإنجاز.....10 د الجري الخفيف حول الحلقات ، و عند الإشارة يشكل المتعلمون الرقم المسموع داخل الحلقات ، يقصى كل من أخطأ في تشكيل الرقم.	- تطبيق شروط اللعبة تذكير بترابط التعليمات.

## الحصة التعليمية رقم: 13

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 11	التحول من الهجوم إلى الدفاع

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية	<b>الحالة التعليمية رقم 1</b> : مدة الإنجاز.....15 د * تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ، يدين ، حوض ، رجلين *إطالة عضلية. *لعبة تحضيرية :تمرير الكرة بين لاعبين شريطة أن ترتد الكرة داخل الحلقة.	مراقبة عمل المتعلمين التصحيح والتوجيه. العمل المنظم + تسلسل الحركات. *أداء التمارين بوضعية صحيحة.
المرحلة التعليمية	- لعبة الحماية والإصابة	<b>الحالة التعليمية رقم 2</b> : مدة الإنجاز.....20 د <b>الموقف 1</b> : تقسيم القسم إلى فوجين - أ - و - ب - تُرسم دائرة بالأقماع أو بشيء آخر نضع قمع كبير في مركز الدائرة - الفوج أ يحيطون بالدائرة والفوج ب عندهم كرات يحيطون بالفوج أ يحاولون إصابة القمع الذي داخل الدائرة مع تمرير الكرات بينهم و الفوج أ يحاولون حماية القمع من الإصابة مع تعيين الوقت . عند الإعلان عن انتهاء الوقت بالصافرة يتحول كل فوج بسرعة فائقة لتغيير الدور من حال الإصابة ( الهجوم ) إلى حال الحماية ( الدفاع ) و هكذا في كل مرة والفوج الذي يصيب القمع أكثر هو الفائز . <b>الموقف 2</b> : تقسيم القسم إلى فرق متساوية العدد فريق مدافع يغطي منطقة 6 أمتار وفريق مهاجم بجوزته الكرة و نضع وسط كل من مرمى الفريقين كرة طيبة ويكون هدف كل فريق في حالة الهجوم التسديد نحو الكرة الطيبة والفريق المدافع يحمي الكرة الطيبة من الإصابة عند منطقة 7 أمتار . - في حالة فشل الفريق المهاجم من إصابة الكرة الطيبة الرجوع بسرعة لتغطية المنطقة المحرمة وحماية الكرة الطيبة . - والفريق الذي كان في حالة الدفاع يقوم بمجمة مرتدة سريعة نحوى منطقة الخصم لإصابة الكرة الطيبة . وهكذا العملية دفاع /هجوم والفريق الذي يصيب الكرة الطيبة أكثر هو الفائز .	- تغطية المنطقة جيدا - السرعة في التحول
- التحول من الدفاع إلى الهجوم	منافسة لتحسيد الهدف	<b>الحالة تعليمية رقم 3</b> : مدة الإنجاز.....15 د إجراء منافسة بين الأفواج في كرة اليد و محاولة تجسيد ما رأيناه في المواقف الأولى مع تطبيق القوانين الخاصة باللعبة	- تطبيق اللعب دفاع هجوم
المرحلة التقييمية	*جري خفيف على محيط الملعب	<b>الحالة التعليمية رقم 4</b> : مدة الإنجاز.....5 د *إنجاز دورتين على محيط الملعب بإيقاع خفيف جدا.	*تصحيح الأخطاء الشائعة . تذكير بتراطبات التعليمات.

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية 12	فضاء الممارسة و استثماره

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية	<b>الحالة التعليمية رقم 1</b> : مدة الإنجاز.....15 د * تسخين عام : جري خفيف *تسخين خاص : رأس ، يدين ، حوض ، رجلين *إطالة عضلية. عمل ثلاثي بالكرة: *تشكيل مثلثات أو مربعات حسب عدد أفراد الفوج والقيام بسلسلة مهارات تحتوي (تمرير، استقبال، تنطيط، تغيير المكان)	مراقبة عمل المتعلمين التصحيح والتوجيه. العمل المنظم + تسلسل الحركات.
المرحلة التعليمية	- لعبة عدد التمريرات في فضاء محدد القياسات	<b>الحالة التعليمية رقم 2</b> : مدة الإنجاز.....20 د <b>الموقف 1</b> : تقسيم القسم إلى أربعة أفواج للذكور وأربعة للإناث ونخصص لكل فوجين فضاء ( مساحة ) محدد بالأفواج مثلا 10/10 م . - يقوم كل فوجين داخل مساحتهم بلعبة التمريرات فوج يحاول تمرير الكرة فيما بينهم والفوج الآخر يحاول قطعها ، وفي حال إقتناص الكرة من هذا الأخير أو خروج الكرة من الحيز المخصص للعب أو حدوث خطأ من الفوج الذي بموزته الكرة مثل المشي بالكرة أو مسك الكرة أكثر من 3 ثواني..... إلخ ( قوانين اللعبة ) . يتوقف عدد التمريرات ، ثم يُغير الدور مع كل فشل من الفريق الممرر ، وفي الأخير تُحتسب عدد التمريرات لكل الأدوار لكل فريق والفريق الذي يحصل على أكثر عدد من التمريرات هو الفائز . <b>الموقف 2</b> : نقسم القسم إلى فوجين متساويين الفوج الأول يكون داخل مساحة مخصصة 15/15 متر والفوج الثاني يكون في الخارج منتشرا حول المساحة المحددة وبموزتهم كرات وعند إعطاء الإشارة بالصافرة يقوم الفوج الثاني بتمرير الكرات فيما بينهم و محاولة إصابة الفوج الأول بالكرة ، مع عدم الدخول داخل الحيز في حالة التسديد ، وهذا الأخير يحاول اجتناب الإصابة ، و الذي تصيبه الكرة أو يخرج من المساحة المحددة للعب يخرج من اللعبة ، وينتهي اللعب بإنهاء الوقت المحدد 5 دقائق لكل فوج ، ثم نغير الأدوار والفوج الذي ينجز العمل أفضل من الفوج الآخر هو الفائز ، بإنهاء العمل في أقل وقت ممكن أو بإصابة أكبر عدد في الوقت المحدد <b>الحالة التعليمية رقم 2</b> : مدة الإنجاز.....10 د إجراء منافسة في كرة اليد بين الأفواج في ملعب محدد القياسات الطول والعرض والمنطقة المحرمة ..... إلخ .	- اللعب يكون داخل الفضاء المخصص - تطبيق القانون - إجتناب الإصطدام - عدم الخروج من الحيز المخصص للعب - إجتناب التسديد نحوى الوجه
المرحلة التقييمية	* الرجوع إلى الحالة الطبيعية مع الإسترخاء.	<b>الحالة التعليمية رقم 3</b> : مدة الإنجاز.....10 د * جري خفيف حول الميدان. *إطالة عضلية ومناقشة الأخطاء الشائعة .	* المناقشة بشكل إيجابي. تذكير بترايط التعليمات.

## الحصة التعليمية رقم: 15

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تعليمية إدماجية	- تعلم كيفية ادماج المركبات المتناولة في الحصص التعليمية السابقة

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية.	<u>الحالة التعليمية رقم 1</u> : مدة الإنجاز.....15 د * تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ، يدين ،حوض ، رجلين *إطالة عضلية. *لعبة تحضيرية: محاولة التمرير بين كل متعلمين متقابلين في الدائرة مع تخطي الخصم المتواجد في مركزها	مراقبة عمل المتعلمين التصحيح و التوجيه. العمل المنظم و تسلسل الحركات. *أداء التمارين بوضعية صحيحة.
المرحلة التعليمية	أداء تسلسل حركي بأقل أخطاء ممكنة . استثمار مركبات الكفاءة التي تم تعلمها خلال الحصص التعليمية السابقة ( تمرير، استقبال، تنطيط، تسديد... ) وادماجها في مواقف اشكالية جديدة *محاولة المتعلم والفريق بصفة عامة الفوز للبقاء لتحقيق البطولة.	<u>الحالة التعليمية رقم 2</u> : مدة الإنجاز.....15 د تحضير وضعية إدماجية يتم من خلالها أداء تسلسل حركي للتعلمات السابقة من خلال * تنطيط كرة اليد مع الجري ثم الدوران حول أقماع على شكل خط منكسر بأبعاد متفاوتة ، ثم القفز على الحاجز حاملا الكرة والتصويب نحو معلم مقابل ، ثم يتم استقبال الكرة من طرف زميل و القيام بالتسديد نحو هدف موضوع داخل المرمى . <u>الحالة التعليمية رقم 3</u> : مدة الإنجاز.....15 د إجراء منافسة تقييمية كما يلي: توزيع المهام: *إسناد التنظيم لفريقيين:(ملاحظة، تأطير) *منافسة بين فريقيين آخرين. * يلتقي الفريقان الفائزان في مباراة نهائية والمنهزمان في أخرى ترتيبية. *تبادل الأدوار.	- الاستجابة السريعة للمتعلمين على التناوب و التنقل. - تسلسل و تنسيق العمل من متعلم إلى آخر دون انقطاع. - التحلي بروح المنافسة و تقبل الخسارة كالفوز
المرحلة التقييمية	- المشاركة الجماعية في المناقشة مع احترام الأدوار	<u>الحالة التعليمية رقم 4</u> : مدة الإنجاز.....10 د*إنجاز دورتين على محيط الملعب بإيقاع خفيف جدا. * جمع المتعلمين و فتح مجال المناقشة الجماعية * - إتاحة الفرصة للجميع	- قبول النقد وعدم الخجل تذكير بتراطب التعلمات.

## الحصة التعليمية رقم: 16

النشاط	نوع الحصة	الهدف
كرة اليد	حصة تقييمية إدماجية	- تقويم مدى تمكّن المتعلمين من اكتساب مهارات كرة اليد واستثمارها في التحول من وضعية وموقف لأخر

المراحل	محتوى التعلم	محتوى الإنجاز	التوجيهات
المرحلة التحضيرية	*تحضير عام . *تحضير خاص جري خفيف على محيط الملعب مع حركات تسخينية مدة 10 د.	<b>الحالة التعليمية رقم 1 :</b> مدة الإنجاز.....15 د * تسخين عام :جري خفيف *تسخين خاص :رأس ،يدين ،حوض ، رجلين *إطالة عضلية. *لعبة تحضيرية: محاولة التمرير بين كل متعلمين متقابلين في الدائرة مع تخطي الخصم المتواجد في مركزها	مراقبة عمل المتعلمين التصحيح والتوجيه. العمل المنظم + تسلسل الحركات. *أداء التمارين بوضعية صحيحة. 10. د
المرحلة التعليمية	*التحكم في الكرة والسرعة في التنقل و التمرير لإنجاز 10 تمريرات متتالية استثمار مركبات الكفاءة التي تم تعلمها خلال الحصص التعليمية السابقة (تمرير، استقبال، تنطيط، تسديد...) و ادماجها في مواقف اشكالية جديدة. *أن يحاول المتعلم والفريق بصفة عامة الفوز للبقاء لتحقيق البطولة.	<b>الحالة التعليمية رقم 2 :</b> مدة الإنجاز.....05 د . لعبة التمريرات العشرة ؛ في مساحة محددة بالأقماع يقوم كل فوج بمحاولة إنجاز 10 تمريرات صحيحة دون وقوع الكرة أو قطعها من الخصم . <b>الحالة التعليمية رقم 2 :</b> مدة الإنجاز.....20 د إجراء منافسة تقييمية كما يلي: توزيع المهام: *إسناد التنظيم لفريقيين:(ملاحظة، تأطير) *منافسة بين فريقيين آخرين. *يلتقي الفريقان الفائزان في مباراة نهائية والمنهزمان في أخرى ترتيبية. *تبادل الأدوار.	*التمركز الجيد و التوجه لطلب الكرة *الدقة أثناء التمرير و حسن الاستقبال . *سرعة التنفيذ . *اللعبة الجماعي و تطبيق قوانين كرة اليد. *الإثارة و التنافس - التحلي بروح المنافسة و تقبل الخسارة كالفوز
المرحلة التقييمية	- المشاركة الجماعية في المناقشة مع احترام الادوار	<b>الحالة التعليمية رقم 4 :</b> مدة الإنجاز.....15 د * - جمع المتعلمين و فتح مجال المناقشة الجماعية بعد تسجيل الملاحظات والنقاط السلبية والإيجابية لكل متعلم خلال المقابلة التقييمية ومقارنتها بالتقييم الشخصي ( شبكة تقييم الكفاءة).	- قبول النقد وعدم الخجل 10 د تذكير بتراط التعليمات.

## الملحق رقم (07)

أسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم البرنامج التعليمي

الرقم	الاسم واللقب	الاختصاص
01	ياسين حماد	مفتش التربية والتكوين للتعليم المتوسط - باتنة
02	مكي زروال	مفتش التربية والتكوين للتعليم المتوسط (مكلف) - باتنة
03	أحمد شادة	مفتش التربية والتكوين للتعليم المتوسط (متقاعد) - باتنة
04	موسى بن عايشة	مفتش التربية والتكوين للتعليم المتوسط (متقاعد) - باتنة
05	محمد جمال لزهاري	مفتش التربية والتكوين للتعليم الثانوي (متقاعد) - باتنة
06	صالح بولكفوف	أستاذ مكون في التعليم المتوسط - باتنة
07	مختار عيساوي	أستاذ مكون في التعليم المتوسط - باتنة
08	محمد بن عمر	مدرب كرة اليد - باتنة

الملحق رقم (08)

نموذج شبكة تقييمية

نتيجة فردية ←		القيم		ك عرضية		المركبة 3		المركبة 2		المركبة 1		مركبات الكفاءة
0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	أسماء المتعلمين
												.....1
												.....2
												.....3
												.....4
												.....5
												.....6
												.....7
												.....8
												.....
												.....
												.....
												نتيجة إجماعية ↓

# ملخصات الدراسة

## ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات في تنمية كل من التفكير الإبداعي الحركي، الصفات البدنية، والمهارات الحركية خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11 - 12 سنة)، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لملاءمته طبيعة الدراسة، فيما تكونت عينة الدراسة القصدية من (40) متعلما من السنة الأولى موزعين بالتساوي على مجموعتين تم اختيارهما بطريقة عشوائية مجموعة تجريبية طُبق عليها البرنامج التعليمي المقترح بأسلوب حل المشكلات، ومجموعة ضابطة دُرست بالأسلوب الاعتيادي ولتحقيق هدف الدراسة وظّفت الباحثة الأدوات التالية:

- اختبار ويرك للتفكير الإبداعي الحركي - الاختبارات البدنية - اختبارات المهارات الحركية - برنامج تعليمي في كرة اليد مقترح بأسلوب حل المشكلات حسب مناهج الجيل الثاني ( من إعداد الباحثة ).

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الاختبارات القبليّة والبعديّة ولصالح الاختبارات البعدية لمجموعتي أسلوب حل المشكلات والأسلوب الاعتيادي في تنمية كل من: المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية)، الصفات البدنية (سرعة، قوة، مرونة)، المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تصويب) خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11- 12) سنة.

ووجود فروق دالة إحصائيا في الاختبارات البعدية للأسلوبين ولصالح أسلوب حل المشكلات في تنمية كل من: المهارات الإبداعية الحركية (الطلاقة الحركية، المرونة الحركية، الأصالة الحركية)، الصفات البدنية (سرعة، قوة، مرونة)، المهارات الحركية (تمرير، تنطيط، تصويب)، خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى متعلمي الأولى متوسط (11- 12) سنة.

**الكلمات المفتاحية :** برنامج تعليمي، التفكير الإبداعي الحركي، أسلوب حل المشكلات.

**Abstract:**

The study aimed to identify the impact of the proposed problem-solving learning program on the development of both creative motor thinking , physical characteristics and motor skills during the physical education and sports session among first year elementary school learners (11 - 12 years). The researcher used the experimental curriculum to adapt to the nature of the study, while the sample of the study was formed of (40) first year, divided equally into two parts, which were randomly selected to represent the learners . the experimental group on which the proposed problem-solving learning program was applied, and the control group that was studied in the usual way .

the researcher employed the following tools:-Wherk test for creative motor thinking –Physical tests- Motor skills tests- An problem-solving learning program in handball proposed ; according to the curriculum of the second generation (prepared by the researcher).

The exoerimental results showed: The existence of statistically significant differences between pre- and post- tests in favor of post-test development of some creative motor skills (motor fluency, motor flexibility, motor originality), some physical characteristics (speed, strength, flexibility), some motor skills (passing, folding, correcting) for both sets problem-solving methods and the usual method during the physical education and sports session among first year elementary school learners (11 - 12 years).

- The existence of statistically significant differences in post-test development of some creative motor skills (motor fluency, motor flexibility, motor originality), some physical characteristics (speed, strength, flexibility), some motor skills (passing, folding, correcting) between the two methods in favor of solving problems during the physical education and sports session among first year elementary school learners (11 - 12 years).

**Key words:** learning program - creative motor thinking - the style of solving problems.

## **Résumé:**

L'étude visait à identifier l'impact du programme éducatif proposé de style pédagogique de résolution de problèmes sur le développement de la pensée motrice créative, des caractéristiques physiques et de la motricité pendant la séance d'éducation physique et sportive chez les apprenants de première année moyenne (11 à 12 ans). La chercheuse a utilisé le programme expérimental pour s'adapter à la nature de l'étude. L'échantillon a été constitué de (40) apprenants de première année, divisés également en deux parties, choisies au hasard pour représenter les apprenants. Le groupe expérimental auquel le programme d'apprentissage proposé pour la résolution de problèmes a été appliqué, et le groupe témoin étudié de la manière habituelle, la chercheuse a utilisé les outils suivants: - Test de Werhler pour motricité créative - tests physiques - Tests d'aptitudes motrices - Un programme d'enseignement en handball proposé de style de résolution de problèmes -selon le programme de la deuxième génération (préparé par la chercheuse). Les résultats de l'étude ont montré:

- L'existence de différences statistiquement significatives entre les tests pré-test et post-test en faveur du développement post-test de certaines habiletés motrices créatrices (la facilité motrice, la flexibilité motrice, l'originalité motrice), certaines caractéristiques physiques (vitesse, force, flexibilité), certaines habiletés motrices (passe, dribble, tire) pour les deux styles de résolution de problème et le style habituel pendant la séance d'éducation physique et sportive chez les apprenants de première année moyenne (11 à 12 ans).

-Il y a des différences statistiques dans les résultats des épreuves post de développer certaines habiletés motrices créatrices (la facilité motrice, la flexibilité motrice, l'originalité motrice), certaines caractéristiques physiques (vitesse, force, flexibilité), certaines habiletés motrices (passe, dribble, tire) entre les deux styles en faveur de la solution des problèmes pendant la séance d'éducation physique et sportive chez les apprenants de première année moyenne (11 à 12 ans).

**Les mots clés:** programme d'enseignement - la pensée motrice créative- style de résolution de problèmes.