جامعة قاصدي مرباح ورقلة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية ورقلة

قسم نشاطات التربية البدنية و الرياضية

أطروحة

لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في مناهج تدريس التربية البدنية والرياضية

أثر أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة تجريبية بمدينة ورقلة

إعداد الطالب :

بلقاسم موهوبي

نوقشت و أجيزت في :2018/04/12

أمام لجنة المناقشة المكونة من :

محمد الساسي الشايب	أستـــاذ التعليم العالي	جامعـة ورقلـة	رئيسـاً
بلقـاسـم دودو	أستـــاذ محاضـر " أ "	جامعـة ورقلـة	مشرفاً و مقـرراً
عبد القادر عثماني	أستـــاذ محاضـر " أ "	جامعـة بسكـرة	مناقشـاً
رشيـد بن دقـفـل	أستـــاذ محاضـر " أ "	جامعـة المسيلة	مناقشـاً
أحميـدة نصيـر	أستـــاذ محاضـر " أ "	جامعـة ورقلـة	مناقشـاً
علـــي جرمـون	أستـــاذ محاضـر " أ "	جامعـة ورقلـة	مناقشـاً

السنة الجامعية 2018/2017

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية ورقلة

قسم نشاطات التربية البدنية و الرياضية

أطروحة

لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في مناهج تدريس التربية البدنية والرياضية

أثر أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة تجريبية بمدينة ورقلة

إعداد الطالب :

بلقاسم موهوبي

نوقشت و أجيزت في :2018/04/12

أمام لجنة المناقشة المكونة من :

محمد الساسي الشايب	أستـــاذ التعليم العالي	جامعـة ورقلـة	رئيسـاً
بلقـاسـم دودو	أستـــاذ محاضـر " أ "	جامعـة ورقلـة	مشرفاً و مقـرراً
عبد القادر عثماني	أستـــاذ محاضـر " أ "	جامعـة بسكـرة	مناقشـاً
رشيـد بن دقـفـل	أستـــاذ محاضـر " أ "	جامعـة المسيلة	مناقشـاً
أحميـدة نصيـر	أستـــاذ محاضـر " أ "	جامعـة ورقلـة	مناقشـاً
علـــي جرمـون	أستـــاذ محاضـر " أ "	جامعـة ورقلـة	مناقشـاً

السنة الجامعية 2018/2017

شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات ، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين، وعملا بقوله تعالى " **و لئن شكرتم لأزيدنكم** " نشكر المولى عز وجل الذي وفقنا للقيام بهذا العمل المتواضع فلك الحمد والشكر يا رب .

أتوجه بعظيم الشكر وخالص التقدير والامتنان إلى الأستاذين الفاضلين **بلقاسم دودو** و**أحمد قندوز** اللّذين لم يبخلا عليّ بنصائحهما وملاحظاتهما القيّمة وإرشاداتهما الحكيمة وتصويباتهما السديدة ومرافقتهما المستمرة طيلة مدة هذه الدراسة، في نفس الوقت أنقل ذات الشكر إلى الرجل الذي أعتبره أباً روحياً ومرجعاً فكرياً وأخلاقيا، الأستاذ الفاضل **الشايب محمد الساسي** حيث كان مصدراً للإلهام والثقة والتشجيع والتقدير قبل وأثناء وبعد إنجاز هذا العمل.

أشكر كذلك الأستاذ **دريد طه و تلاميذه** على مساعدتهم خلال المرحلة الميدانية من الدراسة ، كما أشكر الأستاذ الفاضل **شنين عبد الرحيم** لِمَا أضافه من تدقيق وتصحيح لغويين لمحتوى هذه الرسالة .

كما أتقدّم بالشكر إلى كل من مدير معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية ومسؤولي مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية ورقلة وكذا السيد مفتش المادة بن حيزية قدور على كل التسهيلات التي قدّموها لي، وفي ذات الوقت أغتنم الفرصة لأتقدّم بخالص الشكر وعميق الامتنان المسبقين إلى السّادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة ، لمشاركتهم وقراءتهم وتقويمهم لهذا العمل .

الشكر،كل الشكر لكل من ساعدني بالنصيحة أو العون أو التشجيع على إنجاز هذا العمل.

ملخّص:

هدفت الدراسة إلى تقصّي أثر أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر هذا الأسلوب في ضوء عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية . أجريت الدراسة بإحدى ثانويات مدينة ورقلة. تكونت عيّنة الدراسة من (21) تلميذاً وتلميذة موزّعين على قسمين دراسيين، تم تعيينهما عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (36) تلميذاً طُبِّق معهم أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه والآخر كمجموعة ضابطة تضم (35) تلميذاً أُستخدم معها الأسلوب المعتاد في التدريس، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي .جُمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين: هما مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية حيث تكوّنت من (30) بنداً تم بِناؤها من طرف الطالب. والأداة الثانية هي مقياس للتفكير التأملي تم تكييفها من طرف الطالب، تم استخدام كِلتَا الأداتين قبل تفعيل المتغير التجريبي و بعد تفعيله (أسلوب الاكتشاف الموجه) الذي دام (6) أسابيع . و لمعالجة البيانات التي تم جمعها وبُغية اختبار فرضيات الدراسة فقد تم استعمال تحليل التباين الاقتراني (ANCOVA) لقياس الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في دافعية التعلم والتفكير التأملي، وتحليل التباين الاقتراني الثنائي (Two Way ANCOVA) لدراسة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على أساس التفاعل بين أسلوب التدريس وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية. أظهرت نتائج الدراسة أنّ أسوب التدريس بالاكتشاف الموجه أدى إلى تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى عينة الدراسة ، لم يثبت إحصائيا وجود تفاعل بين عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية وأسلوب التدريس في تنمية التفكير التأملي، في حين ظهر هذا التفاعل في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية.

الكلمات المفتاحية :

أسلوب الاكتشاف الموجه ؛ تفكير تأملي ؛ دافعية التعلّم نحو دروس التربية البدنية والرياضية .

Abstract:

- This study aimed to know the effect of the guided discovery style in Development of Reflective thinking and learning motivation toward lessons of physical and sports education at secondary school students,The Study also aimed at revealing the effect of this Teaching style according to the sports activities external practice factor . The study was conducted in a secondary school From Ouargla City. The study sample consisted of (71) students distributed in Two Classrooms. They were randomly assigned to two groups ; The experimental group (36) students were taught using the guided discovery style ; The control group (35) students were taught using traditional teaching style.In order to achieve the objectives of the study, an experimental method with quasi-experimental design is used.

The study data were collected using two tools : The scale of learning motivation toward lessons of physical and sports education which consisted of (30) items has been built by the student; and the second tool is a measure of reflective thinking in lessons of physical and sports education adapted by the student, both tools were used before manipulation and after manipulation of experimental variable (guided discovery style) which lasted for (6) successive weeks.To procces the data collected, and in order to test the hypotheses of the study has been the use of analysis of covariance has been used (ANCOVA) to measure the differences between the experimental group and the control group in learning motivation and reflective thinking,And two-way analysis of covariance (Two Way ANCOVA) to study the differences between the experimental group and the control group on the basis of the interaction between the teaching style and the external practice sports activities factor. The study results showed That the guided discovery style led to the development of Reflective thinking and learning motivation toward lessons of physical and sports education in the study sample, Non-interaction between the teaching style and sports activities external practice factor in developing of réflective Thinking, Interaction between the teaching style and sports activities external practice factor in developing of learning motivation in the sample's study.

Key words : guided discovery Style ; reflective thinking ; learning motivation toward lessons of physical education and sports.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر	أ
ملخص	ب
فهرس المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ط
مقدمة	1
الفصل الأول : تقديم مشكلة الدراسة	
1- مشكلة الدراسة و خلفيتها.	5
2- أهداف الدراسة.	14
3- أهمية الدراسة.	14
4- حدود الدراسة .	15
5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	15
5-1- أسلوب الاكتشاف الموجه.	15
5-2- التفكير التأملي.	16
5-3-دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية .	16
الفصل الثاني : الإطار النظري لمشكلة الدراسة	
تمهيد	18
1- تعريف مفاهيم الدراسة.	18
1-1- أساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية.	18
1-1-1-الأسلوب الأمري.	22
1-1-2-أسلوب الاكتشاف الموجه.	26
2 - التفكير التأملي خلال دروس التربية البدنية والرياضية .	36
3- دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية .	43
4-أثر أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية والتفكير التأملي.	47
5-أثر أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية .	54

6-أثر العلاقة التفاعلية بين أسلوب التدريس والممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في مستوى كلٍ من التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية.	65
6-1-أثر العلاقة التفاعلية بين أسلوب التدريس والممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في مستوى التفكير التأملي.	67
6-2-أثر العلاقة التفاعلية بين أسلوب التدريس والممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في مستوى دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية.	71
خلاصة	74
الفصل الثالث : مراجعة الدراسات السابقة	
تمهيد	77
1-الدراسات الخاصة بأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم.	77
1-1-الدراسات الخاصة بأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي.	77
1-1-الدراسات الخاصة بأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية دافعية التعلم.	93
2-تعقيب على الدراسات .	102
2-الدراسات المتعلقة بالممارسة الرياضية الخارجية.	103
3-تعقيب على الدراسات .	111
4-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة .	112
5-فرضيات الدراسة .	113
خلاصة.	114
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	116
1-منهج الدراسة.	116
2-مجتمع الدراسة و عيّنتها.	116
3-أدوات جمع البيانات.	123
3-1-مقياس التفكير التأملي.	123
3-2- مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية .	128
3-2- الوحدات التدريسية .	137
4 - التصميم التجريبي للدراسة.	139
4إجراءات تنفيذ الدراسة .	140
5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .	141

خلاصة	142
الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة و مناقشتها	
تمهيد	144
1- عرض نتيجة الفرضية الأولى ومناقشتها.	144
1-1- عرض نتيجة الفرضية الأولى.	144
1-2- مناقشة نتيجة الفرضية الأولى.	151
2- عرض نتيجة الفرضية الثانية ومناقشتها.	158
2-1- عرض نتيجة الفرضية الثانية.	158
2-2- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية.	165
3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة ومناقشتها.	169
3-1- عرض نتيجة الفرضية الثالثة .	169
3-1- مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.	172
4- عرض نتيجة الفرضية الرابعة ومناقشتها	178
4-1- عرض نتيجة الفرضية الرابعة.	178
4-2- مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة.	181
خلاصة و مسارات بحثية .	184
المراجع.	188
الملاحق.	
الملحق (01) قائمة الأساتذة المحكمين.	208
الملحق (02) استمارات تحكيم مقياس التفكير التأملي .	209
الملحق (03) الشكل النهائي لمقياس التفكير التأملي.	214
الملحق (04) استمارة تحكيم مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية.	215
الملحق (05) الشكل النهائي لمقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية.	220
الملحق (06) نموذج لوحدة تعليمية في نشاطي الوثب وكرة اليد وفق أسلوب الاكتشاف الموجه	221
الملحق (07) نسخة من تسهيلات السيد مفتش التربية البدنية والرياضية	223
الملحق (08) نسخة من ترخيص مديرية التربية لإجراءت الدراسة.	224
الملحق (09) نتائج التحليل العاملي لمقياس دافعية التعلم .	227
الملحق (10) نتائج الفرضيات الإحصائية للدراسة .	231

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	بنية الأسلوب الأمري في دروس التربية البدنية و الرياضية	22
02	بنية أسلوب الاكتشاف الموجه في دروس التربية البدنية والرياضية	30
03	توزيع أفراد مجتمع الدراسة	117
04	توزيع أفراد عيّنة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة	119
05	نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة.	120
06	نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملي	121
07	نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس دافعية التعلم	122
08	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الخاصة بمقياس التفكير التأملي	125
09	معاملات الارتباط بين البنود و بعد التفكير قبل الحدث والدرجة الكلية	125
10	معاملات الارتباط بين البنود و بعد التفكير أثناء الحدث والدرجة الكلية	126
11	معاملات الارتباط بين البنود و بعد التفكير بعد الحدث والدرجة الكلية	126
12	نتيجة ثبات مقياس التفكير التأملي بطريقة التجزئة النصفية	127
13	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الخاصة بمقياس دافعية التعلم	133
14	عوامل مقياس دافعية التعلم وبنودها	135
15	تشبّعات بنود المقياس على عواملها	135
16	نتيجة ثبات مقياس دافعية التعلم بطريقة التجزئة النصفية	136
17	تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية مع اختبارين قبلي وبعدي	139
18	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملي في دروس التربية البدنية والرياضية للمجموعتين التجريبية والضابطة	144
19	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمستوى التفكير التأملي في المجموعتين التجريبية والضابطة	146
20	النسب الفائية ومدى تجانس تباين المجموعتين على مقياس التفكير التأملي	147
21	معامل الارتباط بين القياس القبلي (المصاحب) والقياس البعدي لمستوى التفكير التأملي	147
22	نتائج تحليل التغاير المشترك (ANCOVA) للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملي	148
23	المتوسطات القبلية والبعدية والمعدلة حسب المجموعة لمقياس التفكير التأملي	148

24	نتائج تحليل التغاير المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمجالات الفرعية المكونة لمقياس التفكير التأملي	149
25	المتوسطات القبلية والبعدية والمعدلة حسب الأبعاد الفرعية المكونة للتفكير التأملي	150
26	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي لدافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية للمجموعتين التجريبية والضابطة	158
27	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لدافعية التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة	159
28	النسب الفائية ومدى تجانس تباين المجموعتين على مقياس دافعية التعلم	160
29	معامل الارتباط بين القياس القبلي (المصاحب) والقياس البعدي لدافعية التعلم	161
30	نتائج تحليل التغاير المشترك (ANCOVA) للمجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية	161
31	المتوسطات القبلية والبعدية والمعدلة حسب المجموعة لمقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية	162
32	نتائج اختبار(ANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأبعاد المكونة لمقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية	163
33	المتوسطات القبلية والبعدية والمعدلة حسب الأبعاد الفرعية المكونة لدافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية	164
34	نتائج اختبار تحليل التغاير الثنائي (Two Way ANCOVA) لدلالة أثر التفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارس ،غير ممارس)في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الثانية ثانوي	170
35	يبين المتوسطات البعدية والمعدلة حسب المجموعة لمقياس التفكير التأملي	170
36	نتائج اختبار تحليل التغاير الثنائي (Two Way ANCOVA) لدلالة أثر التفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارس ،غير ممارس) في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية	178
37	المتوسطات البعدية و المعدلة حسب المجموعة لمقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية	179

قائمة الاشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تسلسل وتعاقب مراحل الاكتشاف حتى الوصول لاستجابة واحدة فقط	28
02	العلاقة بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لتوجيه سلوك التلميذ في النشاط الرياضي المدرسي	47
03	العلاقة بين دافعية التعلم وأسلوب الاكتشاف الموجه في ضوء الدافع المعرفي	56
04	توقف الدافع على مقدار ثقة الرياضي في التوقع الايجابي لنتائج الأداء ومدى قيمة الهدف المستهدف.	58
05	توزيع درجات للتفكير التأملي في القياس البعدي لأفراد العيّنة	146
06	يوضح توزيع درجات دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية في القياس البعدي لأفراد العيّنة.	160
07	أثر التفاعل بين أسلوب التدريس وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في تنمية التفكير التأملي خلال دروس التربية البدنية والرياضية	171
08	أثر التفاعل بين أسلوب التدريس وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية	180

مقدمة

وجّهت غالبية الدول مؤخراً جُل اهتماماتها للنهوض بكل ما له صِلة بالعملية التعليمية التعلّمية من أجل نجاحها؛ وبخاصة الشق المتعلق بميدان التدريس الذي يشهد ممارسات حديثة ونوعية تماشياً مع التغيرات والتطورات الحادثة في جميع المجالات من جهة، ومن تحولات في الرؤى حول عمليتي التعليم والتعلم من جهةٍ أخرى؛ فقد رُبِط نجاح العملية التربوية بشكلٍ كبيرٍ بمدى الاهتمام بالمتعلم وجعله محوراً في العملية التعليمية التعلّمية، حيث حدث تحول من التركيز على عوامل متعلقة بالمدرس (مهاراته، شخصيته، أدائه) إلى التركيز على عوامل متعلقة بالمتعلم (القدرات التي يمتلكها، طريقة تفكيره، رغبته في التعلم، كيفية تعامله مع المعلومات)؛ فكِفَاية المدرس للمادة التعليمية لِتأدية مَهمّتَه على أحسن وجه لم تعُد كافية بل يجب التركيز على التحفيز والتشّجيع ونقل الفعالية إلى المتعلم، ومن ثَمَّ تحقيق ما يصبو إليه حقيقة العمل التربوي المتمثل في استهداف شخصية المتعلم من جميع النواحي البدنية والعقلية والوجدانية وإنمائها بشكل شامل ومتوازن خلال المواد التعليمية التي يتناولها ؛ لا سِيَّما مادة التربية البدنية والرياضية باعتبارها أحد المواد التربوية التي تهدف إلى تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لقدرات المتعلم الحركية والمعرفية والاجتماعية والنفسية .

ذلك أنّ طرق وأساليب التدريس هي أحد العناصر المعنية بمسايرة الحداثة في التعلم و بهذا التحول . وعليه ظهرت مجموعة أساليب التدريس في مجال التربية البدنية و الرياضية التي نصت في المجمل على وجوب نقل الاهتمام في عملية التدريس من المدرس إلى المتعلم وبالتالي أضحى على المدرس التفكير في انتقاء الأساليب التدريسية الفعّالة والأنسب التي تُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتكون مُلائِمة للمواقف التعليمية وتساهم في الاستغلال الأمثل للقدرات التي يمتلكونها؛ لا سِيَّما المعرفية منها في صورة التفكير التأملي الذي يستغله في أدائه الحركي خلال الدرس من جهة، والوجدانية منها في صورة دافعية التعلم التي تساهم في تعلمه من جهة أخرى.

هذا وتتعدد هذه الأساليب التدريسية في هذا المجال وِفق ما طرحه موسكا موستن (Muska Mosston) حيث شملت أسلوب الاكتشاف الموجه الذي يندرج ضمن هذه الأساليب؛ وفي مسعى من الطالب لمعرفة أثر هذا الأسلوب في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم عند المتعلمين خلال دروس التربية البدنية والرياضية. وهو أسلوب غير مستعمل في الغالب – حسب عِلم الطالب – في مقابل أسلوب التدريس الأمري كأسلوب تقليدي كثُر استخدامه من قِبل الأساتذة، تأتي هذه الدراسة التجريبية كمحاولة لمعرفة أثر أسلوب الاكتشاف الموجه بالموازاة مع ما تؤكده الدراسات والأدب التربوي على الأثر الإيجابي لهذا الأسلوب في متغيرات متعلقة بالجانبين المعرفي والوجداني لدى المتعلمين داخل المدرسة، من جهة أخرى تجب الإشارة إلى ما يقوم به المتعلمون خارج المدرسة من نشاط رياضي يُعدُّ متغيراً له دور في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم لديهم. فاكتساب تفكير أكثر ودافعية أعلى كمظهر للتعلم يتأثر أيضاً بمستوى مشاركة التلاميذ الرياضية خارج المدرسة، لأنه من شروط حدوث التعلم وجود مستوى من الخبرة المعرفية المثمرة التي تعمل على توجيه وترشيد تفكير المتعلمين والرفع من دافعيتهم نحو التعلم .

قام الطّالب من أجل تغطية الدراسة بتقسيمها إلى خمسة (5) فصول، حيث خُصِّص الفصل الأول لتقديم مُشكلة الدراسة وذلك من خلال عرض خلفية الدراسة وتساؤلاتها، وأهداف الدراسة وأهميتها وحدودها وتعريف متغيراتها إجرائياً، أما في الفصل الثاني فقد تمَّ تناول الإطار النظري لمشكلة الدراسة حيث تم التركيز على النظريات التي تُفسّر العلاقة بين أسلوب الاكتشاف الموجه باعتباره متغيراً مستقلاً وعلى كل من التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية كمتغيرات تابعة، إضافة التي مقاربات نظرية تفسر طبيعة تلك العلاقة في ضوء مستوى الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية لدى التلاميذ المعنيين بالدراسة. أمّا الفصل الثالث فقد تم تخصيصه للدراسات السّابقة، حيث قام الطالب بعرض الدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات وعلاقتها ببعض، مع تقديم بعض الملاحظات النقدية لبعضها، ليليها تعقيب ثم تحديد موقع للدراسة الحالية في ضوء الدراسات السابقة، ليُتوَّج في نهايته بفرضيات الدراسة .

أما الفصل الرابع فقد تمّ تخصيصه للإجراءات الميدانية للدراسة، من خلال تحديد منهج الدراسة ومجتمعها وعيّنة الدراسة، ثم وصف أداتي الدراسة (مقياس التفكير التأملي، مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية) وكذا التصميم التجريبي للدراسة وإجراءات تنفيذه،كما احتوى الفصل الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة، ليتناول الطالب في الفصل الخامس عرض النتائج ومناقشتها مرتبة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السّابقة والأدب التربوي ذي الصلة، ومن ثَم تقديم استنتاجات حول هذه الدراسة وطرح مسارات بحثية مستقبلية مُكملة لها بشكل أوسع، لتُختتم الدراسة بالمراجع التي تم اعتمادها، وملاحق ذات الصلة .

الفصل الاول

تقديم مشكلة الدراسة

1- مشكلة الدراسة وخلفيتها

2- أهداف الدراسة.

3- اهمية الدراسة .

4- حدود الدراسة.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

1- مشكلة الدراسة و خلفيتها

تـدخل مشـكلة الدراسـة الحاليـة في الإطـار الخـاص بتنميـة مسـتوى أداء المتعلمـين في المجـالين المعـرفي و الوجـداني مـن خـلال دروس مـادة التربيـة البدنيـة والرياضـية باعتبارهـا أحـد المـواد التعليميـة المقـررة في البـرامج التعليمية، فحسب وزارة التربية الوطنية (2006، ص 2) تُعَدُّ هذه المادة كباقي المواد الأخرى التي تعمل على تنمية وبلورة شخصية الفرد من جميع النواحي الحركية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية مُعتمدةً في ذلك على النشـاط الحركـي الـذي يميزهـا، وهـذا مـن خـلال تطبيـق أحـد الأسـاليب التدريسـية الحديثـة المتمثـل في أسـلوب التـدريس بالاكتشـاف الموجـه وتقصّـي أثـره في تنميـة التفكـير التـأملي ودافعيـة الـتعلم نحـو دروس التربيـة البدنيـة والرياضـية لـدى تلاميـذ المرحلـة الثانويـة؛ وذلـك اعتبـاراً لمؤشـرين همـا التطـور الحـادث في تـدريس التربيـة البدنيـة والرياضية وعدم مسايرته من طرف مدرسي المادة عند تطبيقه مع التلاميذ من جهة، والرؤية الخاطئة التي يعتمد عليها المدرسون في تدريس هذه المادة وتركيزهم على الجانب المهاري وإهمال بقية الجوانب الأخرى على غرار الجانبين المعرفي والوجداني من جهةٍ أخرى.

بالنسبة للمؤشر الأول فقد تعلّق بالتدريس وعدم مُواكَبته للتطور الحادث على مستوى الأساليب المتّبعة فيه، حيث أشارت إليه عمران (2001 ، ص7) واعتبرته مركز ثقل في العملية التعليمية ؛ فالمناهج الدراسية مهما بلغت بجودة محتواها وتتابع مضامينها لا عائد يُرجى منها ما لم تُدعَّم بتدريسٍ فعالٍ كفءٍ قادر على تحقيق نواتج التعلم المرجوّة من مثل هذه المناهج ، فعملية التعلم تعتمد بالدرجة الأولى على أساليب التدريس المستخدمة ومدى ملاءمتها لاتجاهات الطلبة وميولهم، لذا نجد كلا من الحايك والحموري (2005، ص202) قد وضعا التدريس بطرقه وأساليبه المختلفة في خانة الدور الفاعل في تنمية شخصية المتعلم المتكاملة وتكوينها من جوانبها البدنية والنفسية والعقلية والاجتماعية، ومن ثَمّ تحقيق الأهداف المرسومة لذلك. كما يرى السلّيتي (2008، ص 55) أنّ التدريس الفعّال المقصود بمثابة التدريس المستهدف للمتعلم واعتباره عنصراً

فاعلاً في العمليات المتعلقة بالدرس. وهو ذات التدريس المتعلق بتدريس التربية البدنية والرياضية حسب الديري والحايك (2011) نقلاً عن أبو الطيّب (2013، ص 502) حيث اعتبراه نمطاً يعتمد على النشاط الذاتي ومشاركة التلميذ في تنفيذ قرارات درس التربية الرياضية تحت إشراف المدرس وتوجيهه لتحقيق الإجراءات المعرفية والتطبيقية والوصول إلى النتاجات التعليمية الخاصة بدرس التربية الرياضية في أقلِ زمنٍ ممكنٍ.

أما بالنسبة للمؤشر الثاني فيتعلق بالرؤية التقليدية حول تدريس هذه المادة التي تتميز عن بقية المواد الأخرى، حيث ينتقل التلميذ فيها من حجرات الدراسة إلى ساحة الرياضة، وينشغل فكر المدرس والتلميذ على حدٍ سواء بالجانب البدني، وبالتالي التقصير في تطور وتقدم أوجه قنوات النمو الخاصة بالمتعلمين لا سِيَّما منها المعرفية (العقلية) والوجدانية. في الوقت الذي يُعتبر فيه السلوك الحركي للفرد حسب فوزي (2013 ص195) عبارة عن نشاط كلّي يصدر عنه من حيث هو وحدة وكل متكامل؛ فحين يُصوِب نحو الهدف أو يُمرِر الكرة لزميله فإنه لا يُصدر هذه الحركات ببدنه فقط بل تتعداه لمجموعة من الأنشطة العقلية كالانتباه والإدراك والتفكير ولأشكالٍ من الأنشطة الانفعالية كالحماس والبهجة والسعادة أو الضيق والخوف والقلق وهذا يعني أنّ كل نشاط بدني حركي يصاحبه نشاط عقلي وانفعالي مرتبط به ارتباطاً وثيقاً.

نجد أنّ كِلاَ المؤشرين بشكلهما السلبي يرتبطان بالأساليب التدريسية التي يعدّها عطا الله (2006 ،ص39) أحد المحاور الأساسية لعملية التدريس الفعّال في مجال التربية البدنية والرياضية؛ لذا أصبح لزاماً على المدرس مواكبتها والعمل بها، كما نبّهت عمران (2001 ، ص 08) إلى ذلك في أنّ الحاجة إلى تطوير التدريس التقليدي السائد في واقع العملية التعليمية على نحو مدروس أمر جدير بالاهتمام، فالتطورات الحادثة في معطيات الحياة اليومية اصبحت تُملي على النُظم التعليمية ضرورة البحث عن أساليب تدريس تسمح بحدوث نموٍ سريعٍ للمتعلم يزيد من قدرته العقلية ومهاراته الأدائية وتوجهاته الوجدانية .

إنّ تحقيق أهداف هذه المادة يبقى رهن الأساليب المطبقة في تدريسها على أرض الواقع، حيث استكشف الطالب واقع تدريس التربية البدنية والرياضية في المراحل والمؤسسات التعليمية المختلفة محلياً حيث غلبت عليه النّمطية وتركّز في مُجمله على الأسلوب التقليدي (الأمري) الذي يعود فيه التحكم للمدرس كما أنّ استخدام أساليب التدريس الحديثة وتحديداً أساليب موسكا موستن مازال في محدوديته بالرغم من وجود دراسات تطرقت لهذا النوع من الأساليب(Alhayek,2004.b ; Alhayek,2004.a ; Jeganathan,Sanmuga,Ratnadivel,2012) ، حيث أنّ معظم مدرسي التعليم الثانوي لمادة التربية البدنية والرياضية يستعملون أسلوب التدريس بالأمر، أو يُفضّلون الأسلوب التدريبي والأمري (الحايك والسوطري ، 2004 ؛ إدير، 2004 ؛ بن دقفل، 2012 ؛ محمد ، 2015)، كما يُفضّل المدرسون الأسلوب التدريبي والأمري على بقية الأساليب بسبب تأثيره المباشر على الجانب البدني المتعلق بالتلاميذ (Aktop,&Karahan,2012 ; Babatunde,2014 ; Curtner-Smith et all,2001) ويمضون معظم وقتهم في استخدام الأساليب المباشرة ، كما أكّدت دراسة كوليانا وكوثران (Kulinna,&Cothran,2003) أن الاختلاف في تصورات المدرسين لأساليب تدريس التربية البدنية يكون تبعاً للقدرة التدريسية التي يمتلكها المدرس. وفي السياق نفسه تُصنّف أساليب التدريس إلى مباشرة وغير مباشرة؛ فالأولى تعمل على تكرار ما هو معروف ويكون فيها المدرس صاحب القرار بمراحل الدرس وتنتقل أحياناً بعض القرارات إلى التلميذ في بعضٍ منها ؛ بينما الثانية يكون فيها التلميذ محور الدرس ويتم فيها اكتشاف ما هو غير معروف أي أنّ عملية الاكتشاف تفصل بين المجموعتين (Mosston & Ashorth.,2008,p.11).

يُقصد من هذا محاولة الانتقال من الأساليب المباشرة التي تُركز على نقل المعارف إلى الأساليب غير المباشرة التي تعتمد على إنتاج المعارف من طرف التلميذ ؛ من بينها أسلوب الاكتشاف الموجه الذي يعتبر واحداً من هذه الأساليب التدريسية غير المباشرة والفعّالة التي تُخالف المؤشرين السلبيين المشار اليهما سابقاً .

فهو يتّسم بالحداثة ويراعي الجوانب المعرفية والوجدانية ، وهذا ما أكدته عبد الكريم (1990) مُشيرةً إلى أنّ نتائج تطبيق هذا الأسلوب تظهر على قنوات النمو لدى التلاميذ، حيث تكون الاستفادة قليلة في النمو بدنياً و اجتماعياً؛ بينما يتحرك النمو الانفعالي نحو الأقصى عندما ينجح التلاميذ في كل خطوة من الاكتشاف يخلق هذا لديه إحساساً إيجابياً بالإنجاز، كما يكون النمو المعرفي في أعلى مستوياته بسبب انشغال التلاميذ في عمليات فكرية معيّنة من أجل تخطّي عتبة الاكتشاف (علوان،2012، ص 648) .وفي الإطار ذاته يشير محمد (2003 ، ص63) أنّه أثناء عملية الاكتشاف الموجه يكون المجالان المعرفي والوجداني في حالة تداخل واضح. حيث تعتبر مرحلة التأثير في عملية الاكتشاف الموجه فترة تفاعل دقيق له أبعاد معرفية و وجدانية بين المدرس والتلميذ، ولا يحدث التخفيف من التوتر والتوقع الذي ينمو مع كل خطوة من خطوات الاكتشاف إلاّ عند حدوث الاكتشاف النهائي، ويكون التلميذ قد حقق الهدف وعثر على المجهول. يُعطِي هذا الطرح مجالاً للبحث والخوض فيه، وهذا ما حثّ وشجّع عليه موستن (Mosston) في هذا الاطار بقوله

"بما أنّ مجموعة الأساليب تُصَوِرُ بشكلٍ دقيقٍ الاختلافات الموجودة بين الأساليب، فإنّ ما هو جدير بالاهتمام هو عملية الافتراض، التحقق، أو التأكد وإثبات صحة العلاقات الممكنة بين المعارف والخبرات التي يمتلكها أي أسلوب من الأساليب، وموقع التلميذ بين مختلف القنوات التطورية "(عمور، 117، ص 2001).

كما أشار عطاالله (2005 ، ص 42) إلى مطلب موستن (Mosston) للبحث في هذا المجال. حيث أنّ مجموعة الأساليب تعطي إمكانية جديدة للقيام بعملية البحث في هذا المجال، وتدعّم ذلك بنتائج توصيات العديد من الدراسات للخوض في أساليب التدريس الحديثة والبحث فيها عن أكثر الأساليب خدمةً وأنسب للجوانب المهارية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية وعلاقتها ببعض المتغيرات التربوية (إدير،2004؛ الفقيه،2011 ؛ عمور،2001)

قد يكون كلاً من التفكير التأملي ودافعية التعلم من المتغيرات المهمة التي تمثل الجانبين المعرفي والوجداني، ذلك أنّ الاهتمام بهما في إطار مادة التربية البدنية والرياضية يمكنُ اعتباره أحد الأبواب الهامة

لتحقيق تكاملية المناهج الدراسية المتعلقة بالمواد التعليمية الاخرى، وهذا ما يستحق الوقوف عندهما في ظل تطبيق أسلوب الاكتشاف الموجه الذي تكون فيه هاتان القناتان في أقصى مدى لهما. يُعد التفكير التأملي حسب الشيخلي (2001) بمثابة نشاط عقلي يتأمل فيها الفرد الموقف الذي أمامه ليُحلله إلى عناصره ويرسم الخطط المناسبة لغاية الوصول إلى نتائج يتطلّبها ذلك الموقف؛ ثم يعمل على تقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة. وهو نوع من التفكير يُوجّه الذهن للتركيز على الخبرات وتوجيهها للوصول لحل المشكلات (الشمايلة ،2015 ، ص 26)؛ فدروس التربية البدنية والرياضية تزخر بالكثير من الفرص التي يمكن فيها استثمار التفكير التأملي لأنّ تعلم بعض المهارات الحركية يحتاج إلى عمليات فهمٍ وإدراكٍ وتبصّرٍ وتصحيحٍ للأخطاء لكن سيتم تثبيط هذا التفكير؛ إن لم يُوفق المدرس في اختيار الأسلوب الأنسب كأسلوب الاكتشاف الموجه الذي يعتمد بالأساس على عمليات فكرية، حيث يُمكن اعتبار هذا التفكير في إطار التمرين البدني أو تعلم المهارات الحركية بمثابة المعرفة العلمية التي تتطلب الفهم والإدراك المؤثرين في تعلم المهارات الحركية ؛ إذ يُقترن حسب الدليمي (2016 ،ص 123) نجاح الأداء المهاري في كل لعبة من الألعاب الرياضية بالبناء النظري والعملي، فتزويد المتعلم أو اللاعب بالمعلومات يُحقق الوصول إلى التفكير الإبداعي الذي ينعكس على الأداء المهاري،كما أنّه من الأهمية بمكان للمدربين أو المدرسين وفق رأي الحشحوش (2012 ، ص 277) مساعدة الأفراد على تنمية أسلوب تفكيرهم ومهاراتهم العقلية كما هو الحال لتنمية مهاراتهم البدنية، ففن المزاوجة بينهم يضمن الوصول بالمتعلم إلى درجات متقدمة في مستوى التعلم، لذلك يمكن القول بأنّ العملية التعليمية تعتمد على الترابط بين التدريب الذهني والبدني معاً .

أما الدافعية التي ننشدها فهي دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية؛ ذلك أنّ التلميذ هو إنسان يمارس أنشطة الحس حركية في ضوء دوافعه وميوله التي تنتمي إلى المجال الوجداني لشخصيته ولا تعمل بمعزل عنها (قندوز،2014 ، ص 11)، كما أنّ الدافعية في نفس الوقت على علاقة وطيدة بالاستراتيجيات التدريسية؛ مُؤثِرةً فيها مثل ما أوضحت دراسة توكمان(Tuckman,1996) في أنّ اختيار الطلبة

للاستراتيجية يعتمد على مستويات الدافعية لديهم؛ أو متأثِرةً بها من جهة أخرى حيث يعمل الأسلوب المتبع في التدريس على استثارتها، ويُعد هذا مهارةً من طرف المدرس في حد ذاته حسب نموذج (زيتون ،1998) المتعلق بالمراحل التدريسية نقلاً عن الفتلاوي (2010 ، ص 68) حيث يضع استثارة الدافعية ضمن المهارات التدريسية التي يمارسها المدرس في الموقف التدريسي الفعلي والمرتبطة بتنفيذ الدرس. كما أنّ التنويع في الاستراتيجيات التدريسية حسب باول (Paul) يساهم في المحافظة على الاهتمام بالمادة، بل مهما كانت الاستراتيجية فعّالة فإنّ التلاميذ سيفقدون الاهتمام بها إذا ما تم تكرر استخدامها على نحو روتيني (باول،2009،ص200).

من أهم مظاهر هذه الدافعية ما يلاحظه مدرس التربية البدنية والرياضية من تباين في مشاركة التلاميذ خلال نشاطات الحصة، فيُقبِل بعض التلاميذ بحماس على الممارسة، والبعض الأخر يُبدي العزوف عن الممارسة كما أشارت دراسة (أبو لاوي ، 2012)، كل هذا يُصعّب من مَهمة المدرس، ويمكن أن يُعزَى ذلك إلى أساليب التدريس التي يتّبعها المدرسين في التدريس وهذا ما أكدته دراسة جورهام و كريستوفيل (gorham & christophel) المشار إليها من طرف طربية (2009، ص132). كما اكّدت ليالي (2012) في أوراق المؤتمر العلمي الفلسطيني الرياضي الدولي الثاني أنّ من بين معيقات الاشتراك الإيجابي في حصص التربية والرياضية معيقات متعلقة بالمحتوى وطرق وأساليب التدريس، وفي نفس المنحى أرجعت الشمايلة (2015 ، ص6) سبب استخدام المدرسين لأساليب التدريس التقليدية في التربية البدنية والرياضية هو عدم وجود الخبرة الكافية لدى المدرسين لآلية تطبيق أساليب أخرى. لذلك يلجأ أغلبهم إلى الأسلوب الاعتيادي لسهولة سيطرة المدرس على الطلبة أثناء التطبيق، وإجبار الطلبة على الاستجابة دون مناقشة وهذا من شأنه إحداث رَدّة فعلٍ لدى المتعلمين بعدم التفاعل والحد من دافعية المتعلم نحو تطبيق المهارات الحركية .

تجب الاشارة كذلك إلى أنّ العلاقة بين أسلوب التدريس الذي يتّبعه المدرس في تدريس التربية البدنية والرياضية وكلٍ من التفكير التأملي ودافعيتهم للتعلم علاقة مُعقدة، لا يُمكن اختزالها في ما يظهر في ساحات الرياضة فقط؛ بل تتفاعل معها عوامل عِدّة؛ فتطبيق المدرس لأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم قد يعتمد على عامل الممارسة الرياضية خارج المؤسسات سواء في شكلها المنتظم أو في شكلها غير المنتظم كهواية مزاولة أحد الرياضات، حيث يُمكن اعتبار الممارسة الخارجية للنشاط الرياضي في إطار علاقتها بالتفكير التأملي كعملية دعمٍ من خلال توجّه التلاميذ إلى أنشطة رياضية ترتبط كليةً أو جزئياً بمادة التربية البدنية والرياضية، ويدخل هذا في شاكلة الخبرة السابقة التي تتولد عنها كل ملامح الايجابية تجاه هذه المادة، فيُنَشُط ويُستَثار التفكير من خلال عمليات البحث والمقارنة والاستنباط التي تتم في سياق أسلوب الاكتشاف الموجه المتّبع من طرف المدرس .

إنّ إعادة ممارسة أوجه النشاط الرياضي خارج الثانوية يُساعد في تعلم الأفعال المكوّنة للموقف التعلّمي أو المهارة المستهدفة خلال الدرس ، هذا يجعل التلميذ في حالة عقلية (فكرية) مساعِدة على الأداء الحركي المطلوب، حيث يتدعّم هذا الطرح بإحدى نماذج بناء المعلومات المنضوية تحت نظرية السيبرنتك المشار اليها من طرف يعرب (2010) والتي تعني التحكم الذاتي حيث تُفيد بأن البناء التكويني للمعلومات داخل الدماغ يكون على شكل هرم وأنّ المعلومات الجديدة تدخل في قمة الهرم، في حين أنّ المهارات المتعارف عليها تهبط إلى مستوى أدنى، أمّا المعلومات أو المهارات التي وصلت إلى حد الآلية فإنها تنحدر إلى قاعدة البناء التكويني للمعلومات فلو أراد لاعب أن يتعلم مهارة جديدة فإنّه سوف يستخدم كافة القدرات العقلية (الانتباه– التركيز – البحث في الذاكرة) بكل طاقاتها عند تهيئة الاستجابة ولكن مع تكرار المهارة فإنّ القدرات العقلية تعمل بطاقة أقل إلى أن يصل الى اتخاذ القرار والاستجابة إلى حد الآلية في التنفيذ (الربيعي ،الشمري، الطائي ،2009، ص24).

كما يمكن اعتبار ممارسة النشاط الرياضي خارج المدرسة في إطار علاقتها بدافعية التعلم بمثابة عامل تحفيزي، وهذا ما أكدته دراسة (بوعجناق ، زاوي ،2010) في أوراق المؤتمر الدولي الخامس حول " الرؤية المستقبلية للتربية البدنية والرياضية في ظل الجودة الشاملة " التي أثبتت وجود علاقة بين النشاط البدني والرياضي والدافعية للممارسة؛ فمن جهة تعكس المشاركة في الأنشطة الرياضية الخارجية الرغبة والتعلق بتلك الرياضة من طرف المتعلمين، وهذا من شأنه أن يولِّد لدى بعض التلاميذ كل الملامح الإيجابية تجاه هذه المادة فتُستثار الدافعية للتعلم من خلالها. من جهةٍ أخرى يُعَدُّ عامل امتلاك القدرات التي يتطلّبها النشاط البدني الرياضي والمكتسبة في أماكن أخرى غير الثانوية مثل القاعات والنوادي مكسباً يمكن استغلاله في التميّز وتحقيق الذات والإنجاز الذي يستثير الدافعية الداخلية للإنسان، بل تتضاعف هذه الاستثارة إذا كانت هذه التجارب الخارجية للممارسة الرياضية ايجابية الفائدة. وهنا تبرز أحد قوانين ثورندايك للتعلم التي أشار إليها عطاالله (2005 ، ص 160) متمثلاً في قانون الوقع أو الأثر النفسي؛ مفادُه أنّ الفرد يُقبل على التعلم الحركي إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة المحبَّبَة إلى النفس،كالنجاح في الأداء أو اكتساب تقدير المربّي وتشجيعه.

بالمقابل تناولت دراسات متعددة أثر أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية المتغيرات المتعلقة بالجانبين المعرفي والوجداني كالتفكير بأنواعه والدافعية للتعلم – حسب اطّلاع الطالب– في العديد منها مع المواد تعليمية مغايرة (الزعبي، 2003 ؛ خليفة 2011 ؛ عبد القادر ، 2012 ؛ عوض، 2008 ؛ سعادة والظفيري 2013 ؛ Abdisa,Getinet,2012) أما الدراسات التي تطرقت إلى أثر هذا الأسلوب في إطار مادة التربية البدنية والرياضية فقد ركّزت في الغالب على الجانب التقني أو المهاري (الدليمي وآخرون 2007 ؛ جاسر ،2008 ؛ خلف 2013 ؛ سلامة وآخرون 2008 ؛ شهاب، 2006 ؛ عبد المقصود ، 2000) وهذا من شأنه أن يُدعّم النظرة التي سادت لدى الكثيرين بأنّ المجال التربوي الذي يساهم في تنمية قنوات النمو المعرفية والوجدانية المكونة لشخصية المتعلم يضم مجموعة مواد تعليمية بعينها مُستثنِين حقل التربية البدنية والرياضية بكل دروسها وأهدافها المسطّرة.

تأتي هذه الدراسة لتركز على جدوى تطبيق أسلوب الاكتشاف الموجه على التفكير التأملي ودافعية التعلم على مستوى الوحدات التدريسية التي يتبّعها مدرسو التربية البدنية والرياضية مع تلاميذ المرحلة الثانوية باعتباره أحد الأساليب غير المباشرة التي تعطي حيزاً أكبر للتلميذ؛ في ظل تطبيق المنهاج الدراسي المبرمج في مقابل الأسلوب التقليدي الذي عَهِد تطبيقه أغلب المدرسين وتعوّدوا عليه ؛ حيث يُعطى فيه الحيز الأكبر للمدرس، وهذا الوجه الأول لمشكلة الدراسة .

أما الوجه الثاني للمشكلة فيصُب في السياق نفسه مع الأخذ في الحسبان عامل الممارسة الرياضية خارج المدرسة، بوصفه متغيراً يمكن أن يتفاعل مع أسلوب التدريس ويحدث أثراً في التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ، وفي ضوء هذه المنطلقات تبلورت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1- هل يؤدي أسلوب الاكتشاف الموجه في دروس التربية البدنية والرياضية إلى تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ؟

2- هل يؤدي أسلوب الاكتشاف الموجه الى تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ؟

3- هل يوجد تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، الاسلوب المعتاد) وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارسين، غير ممارسين) في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ هذه السنة ؟

4- هل يوجد تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، الأسلوب المعتاد) وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارسين، غير ممارسين) في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية لدى هؤلاء التلاميذ ؟

2- أهداف الدراسة.

تهدف الدراسة الى معرفة:

- أثر أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الثانية السنة الثانية من التعليم الثانوي.

- أثر أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى هؤلاء تلاميذ.

- الأثر المدمج لأسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، الأمري) ومستوى ممارسة النشاط الرياضي الخارجي لدى تلاميذ هذه السنة.

3- أهمية الدراسة .

3-1- تأتي هذه الدراسة استجابة لِما يُنادي به الخبراء في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية من ضرورة لتحديث أساليب التدريس ومنه ليتمَّ استغلالها في تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية المكونة لشخصية المتعلم.

3-2- قد يُمكن تعميم النتائج على نطاق أوسع في البيئات ذات الظروف المشابهة وتعميمها على أساتذة التربية البدنية والرياضية في أطوار تعليمية أخرى.

3-3- يمكن الاستفادة من الوحدات التدريسية المبنية وفق هذا الأسلوب، حيث تُشكل مرجعاً لأستاذ التربية البدنية والرياضية لاستغلالها مع الأنشطة نفسها أو عند بناء وحدات تدريسية مع أنشطة أخرى.

3-4- يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة المشرفون التربويون لمادة التربية البدنية والرياضية ومُصمِّمُو المناهج واستغلال فاعلية أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه وأثره في الجانب المعرفي والوجداني للمتعلمين من حيث إدماج مبادئ هذا الأسلوب في أنشطة المنهاج .

4- حدود الدراسة

4-1- يتحدد مجتمع الدراسة بتلاميذ السنة الثانية ثانوي (ذكوراً وإناثاً) الذين يدرسون مادة التربية البدنية والرياضية ويمارسونها بشكل منتظم داخل مؤسساتهم، من ضمنهم من يمارس نشاط رياضي باختلاف نوعه خارج المدرسة بشكل حر وفردي أو بشكل منتظم مع إحدى الفرق أو الجمعيات أو النوادي.

4-2- تقتصر الدراسة على التلاميذ الذين يدرسون بإحدى الثانويات التي تقع ضمن مدينة ورقلة.

4-3- تقتصر الدراسة على متغيرات : أساليب التدريس (أسلوب الاكتشاف الموجه / الأسلوب الاعتيادي) ومستوى ممارسة الأنشطة الرياضية (ممارس/ غير ممارس) كمتغيرين مستقلين، والتفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية كمتغيرين تابعين .

4-4- تقتصر الدراسة على استخدام أداتين هما مقياس للتفكير التأملي ومقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية.

4-5- المجال الزمني المخصص للدراسة مُحدّد بالسنة الجامعية 2016/2015.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

5-1- أسلوب الاكتشاف الموجه.

هو الأسلوب التدريسي الذي يُتّبع من طرف الأستاذ في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية مع تلاميذ المجموعة التجريبية، حيث يقومون باكتشاف حلول لسلسلة من الأسئلة يُصممها الأستاذ حيث تمثل

مشكلات واعتراضات حركية خاصة بالمهارات الرياضية المستهدفة في الدرس، ويقتصر دور الأستاذ على التوجيه والارشاد أثناء القيام بالاستجابات الحركية والعمليات العقلية المختلفة بما يساعدهم للتوصل إلى المعرفة بأنفسهم.

5-2- التفكير التأملي.

هو ذلك النشاط والتبصّر الذهني الذي يُمارسه تلميذ المرحلة الثانوية في المواقف التعليمية المتعلقة بالأنشطة والمهارات المختلفة التي تتم خلال دروس التربية البدنية والرياضية، حيث يستطيع فيها مواجهة المشكلات المتنوعة والتمعّن فيها إلى غاية الوصول إلى الحلول المرتبطة بها، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العيّنة من خلال استجابتهم لمقياس التفكير التأملي المستخدم في الدراسة.

5-3- دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية

هي حالة داخلية تحرك وتستثير وتُوجه سلوك التلميذ وأفكار ومعارفه وعواطفه تلميذ المرحلة الثانوية إيجاباً وبشكل مستمر في المواقف التعليمية المتعلقة بدروس التربية البدنية والرياضية بفعل عوامل داخلية وخارجية تحركها وتثيرها إلى غاية تحقيق هدفه وإشباع رغبته، ويُعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العيّنة من خلال استجابتهم لمقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية المستخدم في الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري لمشكلة الدراسة

تمهيد

تعريف مفاهيم الدراسة

1- أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية

2- التفكير التأملي

3- دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية .

4- أثر أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية والتفكير التأملي

5- أثر أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية.

6- أثر العلاقة التفاعلية بين أسلوب التدريس والممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية بكلٍّ من التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية

خلاصة

تمهيد

يتناول هذا الفصل بدايةً التعريف بمفاهيم الدراسة، من خلال إطارها النظري، والمتمثلة في أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه والتفكير التأملي، ودافعية التعلم نحو دروس التربية الدنية والرياضية، كما يتمُّ مناقشة العلاقة السببية بين أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه والتفكير التأملي في دروس التربية البدنية والرياضية من جهة، ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية من جهة أخرى، هذا في ضوء النظريات المفسرة والمؤسِسة لتلك العلاقة أولاً، ثم الوقوف على تلك العلاقة في ضوء عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية للتلاميذ .

تعريف مفاهيم الدراسة

1- أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية

قبل الخوض في أسلوب التدريس يستوجب الوقوف عند مصطلحي التعليم والتدريس الذي يختلط فيهما الأمر على المدرسين، فالتعليم هو أحد الأهداف الهامة التي نحاول تحقيقها من خلال عملية التدريس وهو أحد المرادفات الهامة للتدريس.

يعتبر التعليم كل عملية تجعل فيها الأخر يتعلم. فهو بمثابة معلومات تُلقى ومعارف تُكتسب أي نقل المعارف والخبرات إلى الأفراد بطريقة مُعيّنة، لكن يكون المتعلم فيه أقل إيجابية منه في التدريس؛ فهو إعطاء من جانب المدرس من أجل التعلم سواء كان ذلك مقصوداً أو عن غير قصد مما يجعله في موضع أشمل من التدريس (عطية ، 2008 ، ص 26). في حين يَعدُّ (حمدان) التدريس نقلاً عن الحريري (2010، ص 13) بأنّه عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكوّنة للتعليم ويتعاون خلالها كل من المدرس والتلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية. ويتعداه الطرح الإنساني الحديث بمساعدة كل تلميذ للتعرف على خصائصه وإمكاناته الذاتية وتطويرها ثم تهيئة الظروف له للمشاركة بها وتوظيفها.

بما أنّ التدريس عمل تربوي مقصود فهذا يعني أنّ له أهداف يستوجب تحقيقها، ومن أجل تحقيقها لابد من امتلاك أدوات لذلك، تعتبر أساليب التدريس واحدة من هذه الأدوات الفاعلة التي تستغل في تحقيق أهداف التدريس، وأحد المكونات الأساسية للمنهاج التي لا تظهر بالصياغة الصريحة بذات المصطلح في ثنايا المنهاج، ولابد على المدرس أن يكون على دراية بهمزة الوصل التي تلعبها أساليب التدريس بين المتعلم ومكونات المنهاج، في الوقت الذي تعددت فيه المفاهيم المتعلقة بأسلوب التدريس لكنها تصب في اتجاه واحد حيث يَعدُّ (هندي و عليات) الأساليب بمثابة الإجراءات التي يتخذها المدرس في تنفيذ طريقة من طرق التدريس من أجل تحقيق الاهداف المحددة للمادة التعليمية (عطاالله ،2006، ص 8-9). ويضيف عثمان (2008 ، ص 141) أنّ الأسلوب يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظّمها المدرس والطريقة التي يتبعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعّالة مثمرة في الوقت نفسه، أما (موستن واشورث) فيرى بأنّها سلسلة من اتخاذ القرارات، تُنظَم هذه القرارات في ثلاث مجموعات، تشكل مع بعضها بنية وتتحدد بنية كل أسلوب على أساس الشخص الذي يقوم باتخاذ القرار بين المدرس والمتعلم.

لقد اكتسبت أساليب التدريس في الآونة الاخيرة اتجاهات حديثة في العالم؛ وذلك لما لها من تأثير فعّال على ما يمتلكه المتعلمون من طاقات في الجوانب المعرفية والمهارية والعاطفية باختلاف الفروقات الفردية الموجودة بينهم، وظهر ذلك جلياً من خلال التعدد الواضح لهذه الأساليب وتوظيف لطرق واستراتيجيات متنوعة وتطبيق لنماذج تدريسية تفي بحاجة المتعلم وتُلبّي رغباته وتُحقق الأهداف المرجوة، فقد أشار الربيعي (2007) إلى هذه الحداثة في مجال التدريس التي تعمل على توفير الحاجات الضرورية للمتعلمين من خلال استخدام استراتيجيات تربوية حديثة؛ تسعى إلى تطوير مهارات التعلم على التفكير والبحث والنقد والإصغاء لتحقيق الأهداف المرجوة، حيث تبدأ أولاً من تطوير مهارات المدرس في المجالات التربوية المختلفة كافة بتفعيل الأساليب التدريسية للوصول إلى عقول المتعلمين ليعطي نوعاً من الإبداع والتجديد بعيداً عن ما هو مألوف من التعلم، مما يعمل على زيادة الدافعية عند المتعلم والخروج عن التلقين والاتّكالية التي تُثبِّط من قدراته

ومواهبه، كما تعمل على بناء شخصية مختلفة تجعله باحثاً ومفكراً وناقداً وتُوسِع أفاقه ذاتياً (الشمايلة، 2015 ص 15). كما تساهم الأساليب التدريسية حسب جادت وشاليسا وبرايس (Gadt,Chalisa,&Price,2000) في متغيرات متعلقة بالمواقف التعليمية المختلفة في مقدمتها التحصيل الأكاديمي للتلميذ.

إن مفهوم الأساليب التدريسية الذي تم توضيحه بشكل عام يدخل في إطار جميع المواد التعليمية التي يدرسها التلميذ داخل أسوار المدرسة دون استثناء، وهو بدوره لا يختلف عن تدريس مادة التربية البدنية والرياضية، حيث تُعد هذه الأخيرة مادة دراسية تربوية أساسية، وتمثل جزءً مهماً في العملية التعليمية بالمدرسة لها منهاجها الخاص الذي يحقق التكامل التربوي للمتعلم في ضوء فلسفة المجتمع وحاجاته الحاضرة والمستقبلية. ففي مجال التربية البدنية والرياضية تعتبر أساليب التدريسية إحدى المحاور الأساسية لعملية التدريس الفعّال التي لحقها التطور الحادث في عملية التدريس بشكل عام حيث تولّد عنها طيف أساليب التدريس الحديثة لموسكا موستن (Muska Mosston) .

اعتمد تدريس التربية الرياضية في الفترات السابقة على ما يقوم به المدرس من نشاط في جو الدرس فهو الذي يُقرر ما الذي يؤديه التلميذ وكيف يتم الأداء وفي ضوء ذلك يقوم المدرس باستخدام أسلوب التعليم بالتّلقي وهو الشكل المتعارف عليه للتعليم المباشر، وأقصى هدف ينشده هذا الأسلوب أداء العمل مطابق للنموذج، وبذلك يكون التعليم عن طريق الاسترجاع المباشر والأداء المتكرر (رشيد وخالد ، 2006 ، ص 5). في الوقت الذي لم تعد عملية التعلم معتمدة على إعطاء التلميذ كماً من المعلومات والخبرات فحسب؛ بل تعدت ذلك ليصبح دور المدرس مُوجهاً نحو دفع التلميذ وتحفزيه لكي يتمكّن من الوصول إلى المعلومات والخبرات واكتشاف الحقائق المراد تعلّمها بنفسه، مما يؤدي إلى ازدياد إيجابيته ليصبح محور العملية التعلّمية. وهذا يتطلّب من مدرس التربية البدنية والرياضية أن يُواكب هذا التدريس الحديث من خلال الإلمام بهذه

الأساليب، لتكون لديه القدرة على حث التلميذ للمشاركة والتحرك من المواقف السلبية إلى المواقف الايجابية وبالتالي تنمية قدرة التلميذ على التفكير والاكتشاف وحل المشكلات والابتكار.

لقد أوضحت الكثير من البحوث والدراسات ضرورة اعتبار التلميذ كائن حي يحتاج إلى النمو المتكامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وأنّه بإمكانه القيام بالتفكير والمشاركة في اتخاذ القرار، وهذا يعكس النظرة الحديثة التي تجعل من التلميذ محوراً وعنصراً فاعلاً في العملية التعلّمية. يتوافق هذا ما أتت به نظرية طيف أساليب التدريس لصاحبها موستن و اشورت (Mosston & Ashworth) التي جاءت كنقد موجه لأساليب التدريس التقليدية، وتطرح سلسة مفصّلة عن أساليب التدريس المستخدمة في التربية البدنية والرياضية، حيث يعتمد كل أسلوب على طبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ ودور كل منهما في اتخاذ القرارات الخاصة بكل منهما قبل عملية التدريس وأثناءها وبعدها. ويتضمّن طيف أساليب التدريس لموستن وسارا الأساليب الأتية :

الأساليب المباشرة	الأساليب غير المباشرة
– الأسلوب الأمري	– أسلوب الاكتشاف الموجه
– الأسلوب التبادلي	– أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة)
– الأسلوب التدريبي	– أسلوب تصميم المتعلم للبرنامج الفردي
– أسلوب التطبيق الذاتي	– أسلوب المبادرة من المتعلم
– أسلوب التطبيق الذاتي متعدد المستويات	– أسلوب التدريس الذاتي

المصدر (البساطي ،2008 ،ص32)

تُصنّف هذه الأساليب على أساس إيجابية ودور كلٍّ من المدرس والتلميذ؛ لذا عند استخدام أي أسلوب من هذه الأساليب يجب على المدرس تحديد الاجابة على الأشياء المطلوبة منه قبل تنفيذ الدرس وأثناء وبعده ؟ وما هو المطلوب الذي ينفذه التلميذ أيضا؟ أي معرفة القرارات التي يجب اتخاذها قبل تنفيذ الدرس

(التحضير والتخطيط للدرس) مثل الأهداف الرئيسية والفرعية – أسلوب التدريس – الفئة المستهدفة – متى وأين ويتم التدريس – نوعية الأسئلة وكيفية طرحها – تنظيم المستخدم والأدوات ..الخ. ثم القرارات الخاصة بتنفيذ الدرس (البساطي ،2008، ص 31)

1-1- الأسلوب الأمري

إن درس التربية البدنية و الرياضية كباقي الدروس يتوفر فيه عاملان فاعلان هما المدرس والتلميذ وبينهما يوجد الدرس المستهدف بكل إجراءاته المتمثلة في القرارات التي تُسييره وتُتخذ أثناءه سواء من المدرس أو التلميذ أو كليهما خلال مراحل الدرس حيث يتشكل في النهاية مصطلح أسلوب التدريس المتبع ومن ضمنها الأسلوب الأمري.

يشير نيكولز (Nicols,1994) إلى أنّه في هذا النوع من الأساليب يُعدُّ المدرّس هو صانع القرار الوحيد بشأن ما يجب القيام به، وكيفية القيام به، ومستوى الانجاز المتوقع كله مُصمَم من طرف المدرس (2016, Kerry)، كما يُعَدُّ الأسلوب الأمري أول أساليب موستن (Mosston) الذي يعتمد على الأوامر حيث يدفع المدرس طلابه إلى ما يراه مناسباً، وأي حركة أو عمل يقوم به التلميذ يجب أن يسبقه إشارة الأمر من المدرّس، ويتخذ المدرّس في هذا الأسلوب جميع القرارات الثلاثة والمتمثلة في التخطيط والتنفيذ والتقويم (الحمد والسبر ، 2006 ، ص 18).

القرارات	متخذ القرار
قرارات التخطيط	المدرس
قرارات التنفيذ	المدرس
قرارات التقويم	المدرس

جدول رقم (01) يوضح بنية الأسلوب الأمري في دروس التربية البدنية والرياضية

إنّ الأسلوب الأمري في إطار دروس التربية البدنية والرياضية هو واحد من الأساليب المباشرة التي أَلِفَ تطبيقها مدرسي التربية البدنية والرياضية ، حيث يُشاع حسب البساطي(2008، ص 33) استخدام هذا الأسلوب عند مُعظم المدرّسين وخاصة المبتدئين منهم لإمكانية السيطرة على الفصل وضمان تحقيق التوجيه للجميع في وقتٍ واحد . وهذا ما وقف عليه الطالب في جولته الاستطلاعية لأغلب مدرسي المادة ؛ يُمكن إرجاع ذلك لسهولة تنفيذه من جهة، أو التوارث النمطي الذي يتناقله المدرسين بينهم وعدم سعيهم للتجديد والتغيير من جهة أخرى، فقد يُفضِل المدرس خلال درسه عنصر السيطرة الذي يجعله يتحكم في سير الدرس ليكون هذا على حساب عناصر مهمة في الدرس، وهذا ما يُوفره هذا الأسلوب حسب(عبد الكريم؛ناهد ونيلي) المشار إليهما من طرف عطاالله (2006 ، ص 74) حيث يكون المدرس هو المتخذ لجميع القرارات في بنية هذا الأسلوب من تخطيط وتنفيذ وتقويم وما على التلميذ إلا أن يُتابع ويُطيع، إضافة إلى أنّه هو الذي يقوم بالدور الرئيسي في عملية التعليم ويبذل مجهوداً كبيراً بينما يكون دور التلميذ المتعلم سلبياً متلقياً للمعلومات فقط. ويُوجزه محمد (2003 ، ص 20) في العلاقة المباشرة والآنية بين الحافز الصادر من المدرس والاستجابة الصادرة من التلميذ، فالحافز هو الإثارة الأمرية من قِبل المدرس التي تسبق أي إنجاز حركي من قِبل التلميذ. وكل حركة يقوم بها التلميذ تأتي تبعاً للعرض المقدم من طرف المدرس، وعليه فإنّ جميع القررات المتعلقة بالمكان والوضع والوقت والايقاع والفواصل بين التمارين تُتخذ من طرف المدرس.

في السياق ذاته لا تختلف التسمية عن التطابق مع حقيقة هذا الأسلوب فنجد " الأسلوب التسلطي" و" أسلوب العرض التوضيحي " حيث يَعدُ فيه (حمص) المدرس بأنّه أحد المصادر الأساسية لتنظيم المعرفة ونقلها للتلاميذ، حيث يقوم بدور صانع القرار والملقّن للمعلومات بينما يكون التلميذ مستقبلاً لهذه المعلومات دون مناقشة (عطاالله ،2006 ، ص 75) . وهذا يُعاب على هذا الأسلوب، حيث يضيف (Nicols,1994) أنّ ذلك لا يلبّي احتياجات الفردية لبعض التلاميذ فهناك منهم من لديه مهارات أكبر مما

يتطلبه النشاط، والمدرس هو الذي يُوضح كيفية الأداء وبالتالي لا يُشجع هذا على التفكير الأصيل أو الابتكاري من قِبَل التلاميذ (kerry,2016).

يجب الإشارة كذلك إلى أنّ الوصف التقليدي في الطرح الذي يتميز به هذا الأسلوب والذي قُدِّم خاصة من زاوية المتعلم لا يمنع تطبيقه في بعض المواقف، وما وجوده ضمن طيف أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية لا أفضل دليل على ذلك؛ بل هناك وضعيات ومواقف بيداغوجية تتناسب مع هذا الأسلوب، لكن استمرار تطبيق هذا الأسلوب في كل دروس التربية البدنية و الرياضية وعدم الانتقال إلى أساليب أخرى قد يؤدي إلى عدم تحقيق أهداف هذه المادة المسطرة في المنهاج، ومردُ ذلك أنّه سوف يُقلّل من الاهتمام بالفروق الفردية وقدرة الطالب على الابتكار والانجاز والثقة بالنفس. كما أنّ إساءة استخدام المدرس لنفوذه الممنوح له في هذا الأسلوب حسب رأي موستن (Mosston) ربما يقوده إلى استغلال هذا الأسلوب لأجل السيطرة والتوبيخ والكبت، وعندما يسود هذا السلوك خلال الدرس ينتج عنه غالباً المشاعر السلبية، وهذا بدوره يؤدي بالتلميذ إلى رفض هذا الأسلوب وبالتالي المدرس والمادة بحد ذاتها .

1-1-1- أهداف الأسلوب الامري

إن هذا الأسلوب يرتكز على : الاستجابة المباشرة لأمر المدرس، إضافة الى التقيّد بالنموذج الذي يقدمه، ويتم أداء مختلف المهارات الحركية في وقتٍ واحد من طرف التلاميذ، إضافة إلى تنمية روح الجماعة واستخدامه الوقت بكفاية عالية مع مراعاة الأمن والسلامة (الحمد والسبر ،2006، ص 18) كما يمكن أن يحقق أسلوب الأمر أهداف أخرى منها: الاستجابة الآنية المباشرة- الدقة في الاستجابة – السيطرة على الآداء- السيطرة على التلاميذ إدارياً وانضباطاً وعملاً (محمد 2003، ص 21) .

1-1-2- مميزات و خصائص الأسلوب الأمري

يشير محمد (2003 ، ص 21) إلى إنّ أهم ما يميز هذا الأسلوب :

- استخدام هذا الأسلوب مع التلاميذ الصغار.

- امكانية استخدامه مع المبتدئين في ممارسة المهارة.

- امكانية استخدامه في الفعاليات الصعبة للسيطرة على مسار العمل.

- كما تُؤدّى نماذج التحكم بشكل جيّد خلال هذا الأسلوب، وهذا من شأنه ضمان التحكّم الجيد المخصص لكل تمرين رياضي من طرف المدرس.

- جُل الأنشطة الرياضية خلال كل مراحل الدرس تنتهي في نظامٍ كبير وفي نسق بيداغوجي محكم.

1-1-3- قنوات التطوير والنمو في الأسلوب الأمري

كل أسلوب تدريس له علاقة مباشرة بالتلميذ وتظهر تلك العلاقة في النمو الحادث، الذي يمنحه ذلك الأسلوب في قنوات النمو المكونة لشخصية التلميذ (البدنية والاجتماعية والنفسية والمعرفية) ويُستدّل عليها من خلال درجة الاستقلالية الممنوحة للتلميذ في اتخاذ القرارات خلال الدرس، فعامةً الأسلوب الأمري يُعطي مجالاً أوسع لا حدود لها، وفي نفس الوقت يُنشئ حدود وحواجز تحجّم وتُقلل من استقلالية التلميذ، وعند تفحص معيار الاستقلالية في هذا الأسلوب نجد القنوات التالية :

- القناة البدنية : يتوقف دور التلميذ عند حدود التلقي والتنفيذ واتباع ما يأمر به المدرس، ولذا لا يتخذ التلميذ قرار تطوير جانبه البدني وبالتالي يكون موقع التلميذ في هذه القناة في الاتجاه الأدنى.

- القناة الاجتماعية : انطلاقاً من إصدار المدرس للأوامر فالعلاقات الاجتماعية والمتداخلة والمتبادلة لا تُعطى لها الفرصة وبذلك يكون النمو الاجتماعي في أدنى مستوى له.

– **القناة النفسية** : مفادها الارتياح والغبطة والسرور عند تنفيذ الأوامر فإنّ نجح التلاميذ في أداء مهارات وحركات مطلوبة يكون سلوكهم في أحسن أحوالهم، وبالتالي يكون موقعهم في هذه القناة في الحد الأعلى. لكن على النقيض من ذاك يكون موقع تلاميذ أخرين في هذه القناة في الحد الأدنى عندما لا يرغبون ولا يحبون تطبيق الأوامر .

– **القناة المعرفية** : بما أنّ التلاميذ واقعون تحت سيطرة المدرس؛ فمن الصعوبة أن ينشغل فكر التلاميذ بعمليات ذهنية معقدة، وأقصى عمل ذهني في ذات الموقف هو التذكر لتطبيق تلك الأوامر ولذا يكون موقع التلاميذ في هذه القناة في الاتجاه الأدنى (عطاالله ،2003 ، ص 88-89) و(Mosston, Ashworth.,2008.,p.90)

1-2- أسلوب الاكتشاف الموجه

يدخل أسلوب الاكتشاف الموجه ضمن إطار التعلم بالاكتشاف الموجه، حيث يتم هذا التعلم من طرف التلاميذ عندما يُواجهون خبرات يتوجب عليهم استخلاص معناها وفهمها، فخلاله يُطلب من التلاميذ أن يتوصلوا إلى المطلوب بأنفسهم؛ أي أن يبحثوا ويستقصوا (جابر ،1999، ص 272).كما أنّ الاكتشاف حسب عطية (2008 ، ص 207) بمثابة عملية عقلية يذهب بها الفرد إلى ما هو أبعد من المعلومات المعطاة له ففيها ينظّم الفرد معلوماته السابقة ويكيفها بشكل يمكّنه من اكتشاف علاقات جديدة في الموقف لم تكن معروفة له. هذا واعتبره الحشحوش (2012 ، ص 41) بأنّه أسلوب غير مباشر في التدريس يعتمد على توجيه المدرس لتلاميذه لاشتراكهم في عملية التعلم من خلال إلقاء مجموعة من أسئلة لفظية تمثل مثيرات حركية يعقبها استجابات حركية من التلاميذ في الاتجاه الصحيح للأداء الحركي مستخدمين في ذلك بعض العمليات العقلية والخبرات السابقة .

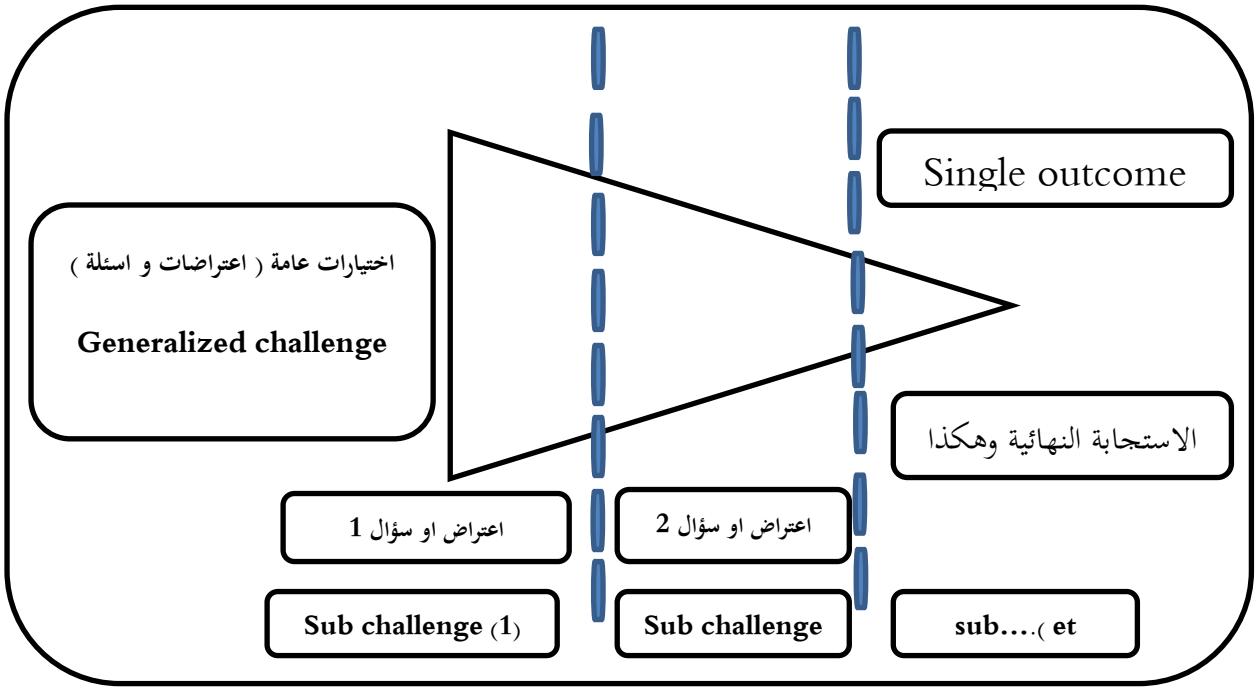
كما جانبهم في نفس الطرح دراسة (الكاتب والجنابي، 2002 ؛ والي ، 2006) نقلا عن (الحايك والسوطري ، 2012، ص 499) ودراسة آمس (Ames,1992) التي أشارت أنّ موقف المتعلم خلال هذا الأسلوب يكون ايجابياً وليس سلبياً، ونشطاً وفعالاً، لا مستقبلاً لكل ما يُلقى إليه مُسلِّماً بصحته. فموقفه موقف الباحث المكتشف كما أنّه من الأساليب الحديثة التي يكون محورها المتعلم والذي يتيح فرص لتولي القيادة وصنع القرار، وتطور مهارة تحمل المسؤولية ويُعنى بمصادر الاهتمام والتشويق والدافعية إلى التعلم والانتباه التلقائي.

عند الوقوف على العملية التعلمية من ناحية التطور الحادث في التدريس، نجد أنّ أسلوب الاكتشاف الموجه يُخالف الأساليب التقليدية في التدريس التي تختصر دور التلميذ في التلقي والمشاركة المحدودة، حيث تقع المسؤولية العظمى على ما يبذله التلميذ من مساهمة للوصول إلى الإجابة، وهي ذات الرؤية التي أشار إليها برونر (bruner) حيث اعتبرها بمثابة عملية يصل بها المتعلم إلى الحل، أو ناتج الوصول الى معلومات بعينها، لذا يهتم برونر بالعملية في حد ذاتها حيث تصبح في النهاية قدرة عقلية، تتأتى عند مواجهة التلميذ للمشكلة أو الموقف المشكل فيبحث التلميذ عن طرق للحل مما يزيد من قدرته على التفكير(جابر ،2005 ؛ محمد ، 2010).

فعند تطبيق أسلوب الاكتشاف الموجه مع التلاميذ خلال تعلم الواجبات الحركية والمهارية يُعطَى لهم هامش حرية من أجل اختيار طريقة لتنفيذ مهارة ما وهذا يتأتى من خلال التجريب الذي اعتبره الخولي وراتب (2007 ، ص 247) أحد الارشادات لتدريس الحركات، حيث تتم فيه إتاحة الفرصة لكل تلميذ لتأدية الواجب الحركي لأكبر قدر من الحرية بحيث يتمكن من تجريب الأنماط والأشكال والطرق التي يحاول فيها التلميذ حل المشكلة الحركية. ونفس الطرح يحاكي ما أكّده كلا من (الحيلة ، 2002 ؛ مصطفى، 2000) نقلاً عن (أبو الطيب 2013 ، ص 503) في أنّ هذا الأسلوب يتم خلاله بلورة المعلومة بالكيفية التي تضمن

للتلميذ بأن يكتسب المعرفة المتعلقة بالحلول وهذا في إطار التفاعل معها بحماس وتفكير مستغلاً قدراته العقلية لتنتهي بالوصول إلى تحقيق الهدف.

في ثنايا هذا الأسلوب يُسمَح للتلاميذ باتخاذ قراراتهم بشكل فردي وبمعية توجيه من المدرس، للوصول إلى تحقيق هدف الحركة المتعلق بالكيفية والشكل والتوقيت لذلك الأداء، ولكن هذا يحدث بعد طرح المدرس واجبات أو أسئلة متعاقبة في شكل سلسلة مُصمّمة بشكلٍ دقيقٍ لتحقيق هدف الحركة المراد الوصول إليه؛ وما على التلميذ إلا الإجابة عنها وإيجاد حلول لها من خلال عمليات البحث والاستكشاف المعبر عنها بسلسلة من الاستجابات الحركية، شريطة أن تتناسب هذه الاستجابات مع الأسئلة المطروحة من قِبَل المدرس ليصل إلى الاستجابة النهائية الصحيحة كما هو موضح في الشكل



شكل (01) : تسلسل وتعاقب مراحل الاكتشاف حتى الوصول لاستجابة واحدة فقط

المصدر(البساطي ،2008 ، ص 44).

من خلال هذا الشكل يتجلى جوهر هذا الأسلوب في العلاقة الخاصة بين المدرس والتلميذ التي تترتب فيها على شكل سلسلة من الأسئلة يلقيها المدرس، وكل سؤال منه يستخلص إجابة صحيحة واحدة يكتشفها

التلميذ، وبفعل التأثير التراكمي لهذه السلسلة – وفي عملية تلاقٍ يكتشف التلميذ المفهوم أو المبدأ أو الفكرة المطلوبة (محمد ، 2003 ، ص 57). لكن هذا لا يتأتّى إلا بما يتطلّبه أسلوب الاكتشاف الموجه خلال الإعداد المحكم والمنظم لسلسلة الأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ، وهذا يتطلب من المدرس حسب فرج (2005 ، ص 146) تخطيطاً دقيقاً ومضبوطاً للموقف التعليمي؛ لمساعدة التلميذ على استثمار قدراته العقلية في حدود إمكاناته والاستفادة من خبراته نحو الموضوع مما يساعد على بلوغ الهدف .

1-2-1- أنواع أساليب الاكتشاف: تتعدد أنواع التعلم بالاكتشاف فنجد :

الاكتشاف الموجه :

في ثنايا هذا النوع يتم خلاله تزويد التلاميذ بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، ويشترط أن يُدرك المتعلمون الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف (طربية ، 2009 ، ص 18).

يتّفق معظم العارفين بالحقل التربوي أنّ طريقة الاكتشاف تسعى دائماً إلى تفعيل دور التلميذ من خلال مساهمته في المواقف التعليمية المختلفة لكن هذا في حدود معينة تفرضها القدرات التي يمتلكها كل تلميذ وهذا يؤدي به إلى العجز وعدم القدرة على إتمام المطلوب، لذا يتوجب تدخل المدرس لتقديم المساعدة من خلال التوجيه ويُصبح الاكتشاف اكتشافاً موجهاً، وبناءاً على هذا يُعد الاكتشاف الموجه حسب جابر (2005 ص 215) عملية يُحقق من خلالها التلميذ أمراً لم يكن لديه خبرة تجاهه من قبل؛ تحت إشراف المدرس وتوجيهه فيُحقق التعلم الذي يساعده على اكتشاف المعلومات الجديدة من خلال النشاط الذهني الذي يقوم به.

ففي درس التربية البدنية و الرياضية وبناءاً على هذا الأسلوب يقوم المدرس بتقديم بدائل وتلميحات متنوعة، لفظية أو بصرية أو حركية أثناء إيجاد حلول للمشكلات أو التساؤلات من طرف التلاميذ وقد

اختصر موستن (Mosston) هذا الأسلوب في ثلاث متغيرات أشار إليها الخولي وراتب (2007، ص 260)، أوّلُها التخطيط المتمثل في ترتيب الخطوات التي تحتوي الأسئلة ترتيباً يقود التلميذ إلى النتيجة النهائية وثانيها التنفيذ الذي يقوم به التلميذ حيث يتم فيه اختبار التصميم التسلسلي وعلى المدرس انتظار استجابة التلميذ ولا تُعطى الإجابة أبداً في حين تُدعم وتّعزز الاستجابة الصحيحة، وثالثها التقويم الذي يتم فيه تقدير أداء التلميذ في الاكتشاف الموجه الذي يحدث داخل كل خطوة حيث تعتبر الموافقة على كل استجابة بمثابة تقويم مرحلي لكل خطوة، وعند الخطأ على المدرس أن يمد بتلميح أو مفتاح يساعد في الوصول إلى الاستجابة الصحيحة.

القرارات	متخذ القرار
قرارات التخطيط	المدرس
قرارات التنفيذ	المدرس – التلميذ
قرارات التقويم	المدرس – التلميذ

جدول رقم (02) : بنية أسلوب الاكتشاف الموجه في دروس التربية البدنية والرياضية

الاكتشاف شبه الموجه : يُزوَّد التلميذ فيه بمشكلة محددة ومعها بعض التوجيهات العامة، وتُتاح له حرية التفكير والتصرف ؛ وهو يُناسب قدرات معظم التلاميذ، ويحقق الغرض من استخدام المدخل الكشفي فحسب إدير (2010 ، ص 66) يقدِّم المدرس المشكلة للتلاميذ ومعها بعض التوجيهات العامة، بحيث لا يقيّده ولا يحرمه من فرصة النشاط العملي والعقلي، ويُعطى للتلاميذ بعض التوجيهات.

الاكتشاف الحر:

يُوجَّه التلميذ خلاله إلى بحث مشكلة معينة، وتوفير الأدوات والأجهزة اللازمة لاكتشاف الحل دون أن يُزوَد بأية توجيهات عن كيفية استخدام الأجهزة للتوصل للحل. والمدرس مُرشد له في حدود ضيقة، وهذا النوع أرقي أنواع الاكتشاف، كما يحتاج إلى وقت طويل وتجهيزات عالية، وهو يكاد يخلو منه التدريس الفعلي الذي يرتكز على توجيه ومتابعة من قبل المدرس ويلاحظ الفرق في أنماط الاكتشاف الثلاثة في كمية التوجيه التي تعطي للتلميذ مع كل نوع.

يتم فيه تحرك التلاميذ دون وجود ضوابط وحدود وهو أرقى أنواع الاكتشاف ولا يُفضّل أن يخوض فيه التلاميذ إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، حيث يواجهون بمشكلة محددة، ثم يُطلَب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها، حيث يتحرك التلاميذ دون وجود ضوابط وحدود(طربية ،2009 ، ص 18).

1-2-2- أهداف التعلم بأسلوب الاكتشاف الموجه

من بين ما يهدف إليه هذا الأسلوب أنّه يتيح للتلميذ الفرصة ليفكر على نحو مستقل، مساعدته على اكتشاف كيف تمت صياغة المعرفة وتشكيلها عن طريق جمع البيانات وتنظيمها ومعالجتها، كما ينمّي التعلم بالاكتشاف مهارات التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم فهو يهتم برفع مستوى تفكير التلاميذ (الحشحوش،2012، ص 41). هذا ويضيف الحمد والسبر (2006 ، ص 67) أنّ التلميذ ينشغل في عملية استكشافية معينة وبالتالي تنمية العلاقة الايجابية بين المدرس والتلميذ، ناهيك عن تنمية عملية التفكير والاستقصاء والاكتشاف.

كما يرى سلافين(Slavin) أنّ التعلم بالاكتشاف يعمل على :

– إثارة حب الاستطلاع لدى التلاميذ وتعزيز قدراتهم في اختيار ما يحيط بهم من عناصر البيئة يؤدي بهم إلى اكتشافها .

– إثارة دافعية التلاميذ للبحث من أجل الإجابة على ما يعترضهم من تساؤلات.

– الإسهام في تعلم التفكير المستقل، وفي تعلم مهارات حل المشكلات بطريقة مستقلة، ومساعدة التلاميذ في معالجة المعلومات واستخدامها وليس حفظها وتكرارها (زينب وغادة ،2008 ، ص 147).

1-2-3-خصائص أسلوب الاكتشاف الموجه:

خلال هذا الأسلوب يقود المدرس التلميذ نحو اكتشاف هدف محدد وغير معروف لدى التلميذ سابقاً ويكون فيه ذات المدرس مسؤولاً عن جميع قرارات التخطيط الأساسية المتمثلة في التخطيط وتصميم الأسئلة. أما التلميذ الذي يعتبر محور الاهتمام فينشغل في الاكتشاف من خلال الأسئلة الموجهة له للوصول إلى المفهوم، وهذا من شأنه أن يجعل التلميذ دائم التفكير بعمليات مختلفة ومنتبهاً لإدراك أي ملاحظة أو علاقة تساعده على عملية الاكتشاف وهذا بدوره يُساعد على تنمية الناحية العقلية عند التلميذ (الحشحوش ،2012 ، ص 43).

هذا وتضيف زينب وغادة (2008، ص 151) أنّه يزيد من نشاط التلاميذ وحماسهم اتجاه عملية التعليم والتعلم، ويهتم ببناء التلميذ من حيث ثقته بالاعتماد على النفس وشعوره بالإنجاز وتطوير مواهبه. وثقة المدرس في قدرة التلميذ الفكرية، كما لخص فرج (2005 ، ص 146) أهم خصائص التعلم بالاكتشاف في:

– استثارة الدافعية لدى الطلاب .

– توفير الأجواء المناسبة التي تُشجّع على الاكتشاف، وذلك من خلال إشراك التلاميذ في عملية التعلم .

– مساعدة التلميذ على تخمين اكتشاف الحل .

– التأكد من صحة التخمين وذلك بما يقدمه المعلم من إرشادات لاستبعاد المحاولات الخاطئة .

– مساعدة المتعلم على التطبيق الصحيح وذلك من خلال الدعم والتعزيز الذي يقدمه المعلم للحل الذي توصل إليه التلميذ.

1–2–4–مميزات أسلوب الاكتشاف الموجه

في الإطار العام المتعلق بالمواقف التعليمية يعمل هذا الأسلوب على زيادة فاعلية التلميذ من خلال شعوره بالمتعة والقدرة على الإنجاز، وتنمية القدرات العقلية في التحليل والتركيب والتقويم، كما يُنّمي القدرة في الاعتماد على النفس من خلال التعلم، كما يسهم في تمكين المتعلمين من تحقيق ذاتهم (عطية ،2008، ص 211).

أمّا في ما يتعلق بالمواقف المتعلقة بالتربية البدنية والرياضية يُضيف الحمد والسبر (2006، ص 67) بأنّه:

– يمارس التلميذ عدداً من الأوضاع حتى يتوصل إلى الأداء الصحيح .

– يشترك التلميذ في تحديد الهدف والوصول اليه؛ وبذلك يسهل الوصول إلى الهدف.

– يُنّمي لدى التلاميذ التفكير العميق وربط الأداء الحركي بالقدرات البدنية.

– يتحقق تصور الذات لدى التلميذ عن طريق مستوى إدراكه .

1–2–5–خطوات تنفيذ أسلوب الاكتشاف الموجه

يشير أوزوبل (Ausubel,1968) إلى أنّ الدراسات التي تناولت التعلم بالاكتشاف الموجه قد دلّت على أنّه غالباً ما يتكون من العناصر التالية :

– وضع مجموعة من التساؤلات أو المشكلات .

– ترتيب مجموعة المشكلات أو الأمثلة المقدمة للمتعلم في شكل تنظيم هرمي متدرج الصعوبة يؤدي في النهاية إلى تكوين المفهوم أو المبدأ الصحيح .

– إمداد المتعلم بالقاعدة العامة التي يقوم عليها موضوع التعلم دون إعطائه أمثلة دالة أو إمداده بالأمثلة التوضيحية بدون القاعدة العامة .

– إمداد المتعلم ببعض الموجهات اللفظية التي تساعده على الاكتشاف .

– وصف أو شرح بعض جوانب الموقف التعلّمي، أو إتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة بعض التمرينات الخاصة المرتبطة بهذا الموقف أو الاشارة إلى أبعاد المشكلة مما يساعده على معرفة المبادئ أو الإطار الصحيح أو الدلالات الجوهرية التي يقوم عليها الموقف التعلّمي(الشرقاوي، 2012 ، ص 266) .

لكن عند تحليل أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في إطار الدرس بشكل مفصل وأدق، يمكن أن نجد ثلاث مراحل مهمة، حيث تشمل كل مرحلة خطوات يتباين أداؤها بين المدرس والتلميذ ففي هذا الأسلوب تتميز كل مرحلة حسب موستن و آشاوورث (Mosston, Ashworth,2008):

مرحلة ما قبل الدرس : تتعلق القرارات في هذه المرحلة بالمادة الدراسية المطلوب تعليمها وتعلّمها وبعدها التوصل إلى ضبط وتحديد التتابع المرحلي المتمثل في الأسئلة أو الإشارات التي تقود التلاميذ إلى اكتشاف الهدف، حيث تعتمد كل خطوة على سابقتها. ولذا توجّب إعطاء القيمة والوزن الكافي لكل خطوة من سلسلة الأسئلة، وهذا يتطلب من المدرس التوقع الخاص لاستجابات التلاميذ، ففي الأصل لكل سؤال استجابة واحدة، لكن يمكن أن يعتمد على البدائل للتقريب أكثر وهنا لابد للمدرس من توجيه استجابات التلاميذ نحو الأصح وإهمال بقية الاستجابات الأخرى.

مرحلة الدرس (الأداء): وفيها يتم اختبار تصميم السلسلة المكوّن من الأسئلة الموضوعة من طرف المدرس بدقة، وبالتالي يمكن اعتبار أي قصور في تحقيق الاستجابة من طرف التلميذ دليلاً على قصور التصميم في أحد تساؤلاته، ولنجاح هذه الخطوة يتوجب على المدرس :

– عدم الإدلاء بالإجابة نهائياً.

– أخذ الوقت الكافي لانتظار استجابة التلاميذ.

– إعطاء الأهمية الكافية للتغذية الراجعة خلال الاستجابات.

– توفير الجو والمناخ الملائمين (Mosston, Ashworth.,2008,p.217).

مرحلة ما بعد الدرس: يتم التركيز هنا على التغذية الراجعة في هذا الأسلوب، حيث تدخل في كل خطوة من خطوات العملية ويُعتبر السلوك المعزز الذي يشير إلى نجاح المتعلم في كل خطوة تغذية مرتدّة ايجابية تتعلق بتعلمه وإنجازاته، كما تمثل استجابة القبول في كل خطوة تقييماً فردياً ودقيقاً، وفورية التغذية المرتدّة الايجابية والتعزيز تعمل كقوة دفع مستمرة للبحث عن الحلول وتعلم المزيد (محمد 2003 ، ص 64).

1–2–6–قنوات التطوير والنمو في أسلوب الاكتشاف الموجه .

يُستدل على هذه القنوات من خلال درجة الاستقلالية الممنوحة للتلميذ في اتخاذ القرارات خلال الدرس حيث يُعطي هذا الأسلوب مجالاً أوسع من تلك الحدود التي يفرضها الأسلوب الأمري، حيث عند تفحص معيار الاستقلالية و فق ما أشار إليه محمد (2003 ، ص 68) وموستن واشاوورث (Mosston,Ashworth.,2008,p. 243) في هذا الأسلوب نجد :

– **القناة البدنية** : يكون التلميذ معتمداً على المثيرات النوعية والأمور التي يوَدُ المدرس اكتشافها مما يجعل النمو المهاري والبدني في حدود ما يريده المدرس، وبالتالي فإن التلميذ سيكون عند الحد الأدنى.

– **القناة الاجتماعية** : انطلاقاً من أنّ الاحتكاك الاجتماعي هو الذي يحدث بين التلميذ وزملائه، وهذا الذي يغيب في هذا الأسلوب حيث تكون علاقة التلميذ بالمدرس وبالتالي يكون النمو محدوداً في الناحية الاجتماعية.

– **القناة النفسية** : من مُنطلَق النجاح المحقق بعد كل خطوة من خطوات الاكتشاف الموجه فهذا يخلق إحساسا ايجابياً بالأداء، مما يجعل النمو الانفعالي في أقصى حد له.

– **القناة المعرفية** : ينشغل التلميذ في عملية فكرية وذهنية أثناء الاشتراك في هذا الأسلوب حيث يحدث تغير هام على المجرى المعرفي، مما يضع النمو المعرفي للتلاميذ في أقصى مدى له.

2– التفكير التأملي خلال دروس التربية البدنية والرياضية

2–1– التفكير

أكّد العديد من التربويين أنّ نجاح العملية التربوية لا يتوقف على ما يتوفر من وسائل وأجهزة حديثة. بالرغم من أهميتها ودورها الفعال؛ إلاّ أنّه يمكن أن لا تُحقق المنشود ما لم يتم تنمية وتطوير المواقف التعليمية خلال الدروس لتكون أكثر كفاءة وفاعلية مع التلاميذ، حيث يُعد انتقاء أفضل أساليب التدريس من طرف المدرس من بين العناصر المؤثرة في الشق المعرفي الخاص بالتلاميذ وتنميته، لاسِيمَا مهارات التفكير لديهم والارتقاء بها، بل حتى جعلها أحد أهداف التدريس. فالتفكير حسب جون ديوي يعتبر بمثابة عملية يتم بها توليد الأفكار عن معرفة سابقة ثم إدخالها في البنية المعرفية للفرد، كما أنه نشاط ذهني يتمثل في أسلوب حل المشكلة الذي يُفترض أن يكون الهدف الأرقى في قدرات المتعلمين.

فقد عرّفه فرج (2005 ، ص 9) نقلاً عن أبي حطب بأنّه "تجربة عقلية ذهنية تتضمن كل الفعاليات العقلية التي تستخدم رموزاً كالصورة الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيحاءات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يُفكر فيها الفرد من أجل فهم موقف محدد .

أما العتوم، الجراح، بشارة (2006 ، ص 20) فقد اعتبروه بمثابة نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد، وبقدرته على تحليل المعلومات التي يتلقّاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة.

2-2- تصنيف التفكير

يرى العديد من علماء النفس أنّه يمكن تصنيف التفكير حسب درجة تعقيد كل نمط من أنماط التفكير إلى مستويات، أهمها ما قدّمه نيومان (Newmann,1991) حيث وضعها في فئتين رئيستين هما :

- **مهارات التفكير الأساسية** : وتُعنَى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها المتعلم ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كاكتساب المعرفة وتذكرها والملاحظة والمقارنة، كما تشكل بعض المهارات الدنيا في تصنيف بلوم مثل المعرفة والاستيعاب والتطبيق .

- **مهارات التفكير العليا (المركبة)** : تتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم المتعلم بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة، التي لا يمكن حلّها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا، حيث تتطلب إصدار أحكام و إعطاء رأي . واستخدام مِحكّات متعددة للوصول إلى النتيجة وتشمل هذه المهارات : التفكير الناقد والابداعي و التأملي (العتوم ، 2012 ، ص 215).

2-3- التفكير التأملي

يُعتبر أحد أوجه أنماط التفكير، فحينما يفكر المرء في أمر ما فهو تارةً يشعر ويحس، وتارةً يتذكر وتارةً يتأمل إلى غاية الوصول إلى ما يريد؛ لذلك يُعتبر نمط التفكير بمثابة طريقة يستخدمها الفرد فيما يُواجهه من مواقف ومثيرات، وهو نمط مُتعلَم يكتسبه المتعلِم من خلال استجابته للمثيرات التي يُواجهها، ومن ثَمَّ فقد

تعدّدت وتنوعت أنماط التفكير حيث يشير كل أسلوب إلى نوع العملية العقلية التي يقوم بها العقل إذ نجد التفكير الطبيعي، التفكير التقاربي، التفكير التباعدي، التفكير الارتباطي المقيد، التفكير الارتباطي الحر. التفكير ما وراء المعرفة، التفكير الرياضي، تفكير معالجة المعلومات، التفكير الحدسي، التفكير المنطقي، التفكير التأملي(النجدي ،عبد الهادي ، راشد ،2005 ، ص 229-230).

لقد أخذ التفكير التأملي اهتمام الكثيرين من العلماء في علم النفس حيث أُعتبر جون ديوي (John Dewey) حسب العارضة (2009) أول من طرح هذا المفهوم في عمله كيف نفكر؟ الذي أعدّه للمدرسين، وقد كان افتراض (**جون ديوي**) الأساسي هو أنّ التعلم يتحسّن إلى درجة أنّه ينشأ عن عملية التأمل (التفكير العميق)، ثم تكاثرت بعد ذلك المصطلحات الخاصة بالتفكير التأملي بمرور الزمن منها مصطلحات كثيرة مثل التفكير الناقد، حل المشكلة، التفكير ذو المستوى العالي (Shermis,2000). ودعّمه ليبمان (Lipman) في أنّ التعلم يأتي من التأمل والتفكير في الخبرة (النجدي، عبد الهادي ، راشد،2005 ص 233) .

حسب جون ديوي هو تفكير متعمق بالعمل قصد تحسينه حيث يتضمن عنصر الوعي بالأداء والسعي للعثور على معنى الأحداث وقد ربط ديوي التأمل بالطريقة العملية، فالتأمل شكل من أشكال التفكير ينجم عن الشك والحيرة في المواقف الحياتية بحيث يدفع الفرد إلى البحث الهادف لتوضيح الأمور الغامضة مستفيداً مما لديه من خبرات سابقة (kember,et al .,2000)، ونقلاً عن النجدي وعبد الهادي وراشد (2005، ص 233) فقد اعتبر (جيمس كييف) التفكير التأملي يتعدى الأحكام والقواعد البسيطة والعلاقات الظاهرية والأسس الواضحة ويركز على تشكيل المعنى الحقيقي من خلال معرفة التشابه والاستقراء والتقويم والجهد والاتقان، كما اعتبر(طلعت منصور) "التأمل بأنّه تفكير مُوجَه بحيث تُوجَه عمليات التفكير إلى أهداف محددة، مجموعة معينة من الظروف التي نسميها بالمشكلة تتطلب مجموعة معينة من استجابات

تهدف للوصول إلى الحل". أمّا (كريمة عويضة ورمضان محمد) فاعتبرت أنّ التأمل "هو القدرة على معالجة مختلف البدائل في الحلول العديدة المقترحة في مواقف حل المشكلة قبل أن يختار أو يصدر استجابة".

في حين ربط الأشقر (2011 ، ص43) هذا التفكير بالوعي الذاتي والمعرفة الذاتية، أو التأمل الذاتي الذي يعتمد على النظر بعمق ومراقبة النفس، وهو بمثابة التفكير حسب العتوم (2012 ، ص 220) الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلّبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة، حيث يتداخل هذا النوع من التفكير مع التفكير الاستبصاري ومع التفكير الناقد .

يُعتقد للوهلة الأولى بأن دروس التربية البدنية والرياضية تعتمد على النشاط البدني والحركي من خلال مواقفه المختلفة وألعابه المتنوعة سواء كانت فردية أو جماعية، حيث يتم التركيز على الصفات البدنية كالجهد والقوة والسرعة والرشاقة والتحمل ... ، وذلك من أجل تحقيق التعلم المقصود أو الوصول إلى التفوق والنجاح وفي كثير من الأحيان لا يصل إلى المبتغى، فيَحَارُ المدرس في السبب، بل يتعداه إلى أن يُرجعه إلى المتعلمين أنفسهم، في حين قد يعود ذلك إلى الأسلوب الذي اتبعه معهم من جهة، أو عدم إدراكه بأنّ الإنسان عند تطبيقه لأي عمل لابد أن يمر عبر عمليات ذهنية بمستويات مختلفة كان قد أشار إليها بلوم (bloom) في تصنيفه لأهداف المجال المعرفي، معتمداً على معيار التدرج، المتمثل في درجة تعقد العمليات العقلية من المستوى الأدنى (كالتذكر) إلى المستوى الأعلى (كالتركيب والتحليل والتقويم). ويتجلى هذا بالنسبة لمدرسي التربية البدنية والرياضية في منهاجها الذي يشير إلى المجال المعرفي حيث أشار نيكسون وجويت (Nexon, jewett) إلى أن مُدرّسِي التربية البدنية قد استخدموا تصنيفات عديدة خاصة بالتربية البدنية منتقاة بشكل أساسي من أفكار تقسيم بلوم كأساس لوضع مناهج التربية البدنية في كل مستويات التعليم (الهندي ،2008 ، ص 67) .

يُعدُّ التفكير أحد أوجه المجال المعرفي وأحد الأنشطة العقلية التي يحتاجها المتعلم في وصوله إلى حلول متعلقة بمشكلات بسيطة أو مركبة لمختلف المهارات الرياضية التي يستهدفها المدرس في دروس التربية البدنية والرياضية، وقد أكّد زايد (2001، ص2) في أنّ مجال التربية البدنية يزخر بالعديد من الفرص والمواقف التي يمكن استغلالها في استثارة التفكير كالتفكير الناقد، وتنميته في إطار دروس التربية البدنية تمثل مدخلاً هاماً لتحقيق تكامل المنهاج المدرسي. حيث اعتبره العتوم (2012 ، ص244) بأنّه تفكير تأملي محكوم بقواعد المنطق والتحليل، وهو نتاج لمظاهر معرفية متعددة كمعرفة الافتراضات والتفسير وتقويم المناقشات والاستنباط والاستنتاج.

يُمثل مجال التفكير التخطيطي والاستراتيجي من أبسط مجالات التفكير الناقد التي يمكن أن تُنمّى في إطار دروس التربية البدنية والرياضية، فإذا أخطأ لاعب في كرة السلة؛ ستقوم ببساطة المزيد من التدريبات للتعامل مع المشكلة، لكن في الغالب هذا لا يكفي؛ فالذي نحتاجه هنا هو خطة عقلية وبدنية مختلفة، المزيد من التركيز قبل التصويب، مراقبة الكرة ورؤية كيف تتجه بشكل خاطئ باتجاه السلة، استخدام المسار الحركي بطريقة صحيحة، إيقاعية الأداء والتناسق بين استخدام أجزاء الجسم في أداء مهارة التصويب (زايد ،2001 ص 07). وبما أنّ التفكير التأملي عملية عقلية في الأصل فقد حدد العلماء أهم العمليات العقلية التي يتضمنها التفكير التأملي المتمثلة في :

- الميل والانتباه الموجه نحو الهدف، أي اتجاه Direction

- إدراك العلاقات،أي تفسير Interpretin

- اختيار وتذكر الخبرات الملائمة، أي اختيار Sélection

- تمييز العلاقات بين مكونات الخبرة، أي استبصار Insight

- تكوين انماط عقلية جديدة، أي ابتكار Créatition

- تقويم الحل كتطبيق عملي، أي نقد Criticism (النجدي، عبد الهادي، راشد،2005، ص234).

2-4- مستويات التفكير التأملي:

يعتمد التعلم الحركي قبل أدائه أو بعد الانتهاء منه على التفكير، كما ترتبط أي طريقة للتعلم بمستوى معين من التفكير، لكن يجب الأخذ بعين الاعتبار المرحلة العمرية التي تتوافق مع النضج العقلي للتلاميذ لتطبيق نوع من التفكير، وهذا ما أشارت إليه نظرية كلارك و بترسون (Klark & Peterson,1988) القائمة على فرضية مفادها أنّ التفكير التأملي له علاقة بمرحلة النضج التي يبلغها الشخص، من حيث خصائصه البدنية والعقلية والانفعالية وهذا من شأنه أن يساهم في اكتساب المهارات المهنية الفعالة، وبالتالي فإنّ القرارات التي يتخذها التلميذ سواء كانت لحظية أو مستقبلية تمر بأربع مراحل هي : مرحلة التخطيط ومرحلة إعداد الإجراءات التنفيذية، ومرحلة القيام بالتحليل والمقارنة، ومرحلة التطبيق، حيث أنّ مرحلة التطبيق تمثل العودة إلى الذات والتأمل بالمفاهيم والمعلومات المقدمة للشخص، من أجل تطبيقها في مواقف جديدة مشابهة .

أكّد كل من ريدينج وكاولي (Riding & Cowley,1986) هذا الاختلاف في مستوى التفكير من خلال مقارنته بين الأشخاص أصحاب المستويات العليا والدنيا في التفكير التأملي، إلى أنّ الأشخاص الذين يميلون إلى سمة التأمل بمستويات العليا يتّصفون بالاهتمام بالأفكار والتجريد والرموز والتفكير التأملي بالمعرفة من أجل المعرفة، في حين أصحاب الدرجة الدنيا من التفكير التأملي يميلون للتفكير الواقعي، وإلى عمل الأشياء بدلاً من التفكير فيها؛ لذا على المدرس أن يأخذ ذلك بعين الاعتبار في اختياره للطريقة التي يُطبقها في تعليمه، وهذا يجرّنا إلى مستويات التفكير التي تتناسب مع المراحل العمرية المختلفة في التعلم الحركي فمستويات التفكير التأملي تتحدد حسب الخوالدة (2010) وفق أربعة مستويات هي:

* العمل الاعتيادي (الروتيني) (Habitual Action) : ويُقصد به العمل المتكرر الذي يؤديه التلميذ فيصبح نشاطاً يؤديه تلقائياً.

* الفهم (الاستيعاب) (Understanding Refection) : ويُطلق عليه إسم العمل التفكيري، إذ يُفيد التلميذ من المعرفة الموجودة من دون محاولة تقويم تلك المعرفة .

* التأمل (Reflection) : وفيه يعتبر جون ديوي التأمل هو أصل التفكير التأملي كسمة للتعلم، وبالتالي يُعرّف بأنه التفكير النشط والحذر في أي اعتقاد أو صيغة مُفترضة من المعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه والنتيجة التي يذهب إليها.

* التأمل الناقد(العميق) (Critical Reflection) : ويُعتمد فيه على التأمل المنطقي الذي يتضمن إدراك التلميذ لماذا يُفكر ويشعر ويعمل بالطريقة التي يعمل بها ؟ والذي يتطلب مراجعة للافتراضات السابقة من الوعي واللاوعي السابق للتعلم ونتائجه (رزوقي وعبد الكريم،2015، ص 198).

في حين حصر شون (Schon,1987) عمليات التفكير التأملي المشار إليه من طرف الشمايلة (2015) في مرورها بثلاثة مراحل هي :

أولاً– التأمل من أجل العمل : هي اتباع المدرس خططاً تتطابق مع الأهداف التربوية الموضوعة والمتوقع تحقيقها للمتعلمين.

ثانياً– التأمل أثناء العمل :وتتم هذه العملية خلال عملية الممارسة، فيقوم المدرس بإتباع أساليب معرفية سليمة، من أجل إنجاز المهمات بفعالية.

ثالثاً– التأمل من بعد العمل: وهي عملية إدراك النتائج والعبر، واتخاذ القرارات المناسبة للاستمرار بعملية التنفيذ وإجراء التعديل المناسب لتحقيق الهدف (الشمايلة ،2015 ، ص 29).

3- دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية

3-1- دافعية التعلم

ترتبط المواقف التربوية عادة بمتغير الدافعية الذي يؤدي دوراً كبيراً في تحقيق الأهداف التربوية التي يُسطّرها المدرسون في أي مادة تعليمية ومع أي مستوى كان، وبالتالي تُعدُّ في حد ذاتها هدفاً ضمنياً يوّد المدرسون تحقيقه ومن ثم إنجاح العمل التربوي بشكلٍ عام، هذا ما أكّده نشواتي (2006 ، ص 206) في أنّ أهمية الدافعية تبتدئ من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي، وفي حياتهم المستقبلية هي من الأهداف التربوية التي ينشدها أي نظام تربوي. في ذات الوقت يعتبر زيتون (2001 ، ص 325) أنّ من أهم أسس التعلم، التي تقضي أن يعمل المدرس – أثناء التدريس – على استثارة دوافع التلاميذ وأن يوفّر لهم خبرات وأنشطة تثير دوافعهم وتُشبع حاجاتهم ورغباتهم كلما كان ذلك ممكناً لأنّ التلاميذ يتعلمون غالباً ما يرغبون أن يتعلموه ويجدون صعوبة في ما لا يكونون مهتمين به، وغيابها لدى المتعلمين حسب كيللر (killer,1979) يُعدُّ من الأسباب الرئيسية التي تكمن في فشل عملية التدريس، حيث يُعزى ذلك إلى عوامل كجهل المدرسين لأهمية الدافعية في عملية التعلم أو لعدم قدرتهم على استثارتها لدى التلاميذ (الزغلول ،2012، ص 227).

بالرغم من أنّ دافعية التعلم هي مفهوم نفسي وتكوين فرضي لكن يُمكن الاستدلال عليه لدى المتعلمين من خلال سلوكهم، لذلك قد نجد سلوك الفرد يتميز بالنشاط و الرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى. وهذا يرجع إلى مستوى دافعية الفرد نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها، لذا اعتبر الشرقاوي (2012، ص 234) الدافعية أنّها حالة ناشئة لدى الفرد في موقف نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في ذات الموقف التي تعمل على توجيه سلوك الفرد، في حين تُستخدم حسب باول

(Paul) لوصف العمليات التي تستثير وتستهّل سلوك الطالب وتوجه وتحدد هدف السلوك وتساعده على الاستمرار، وفي هذه الحالة يهتم المدرسون بنوع معين من الدافعية لدى التلاميذ وهي دافعية التعلم. في السياق ذاته يذكر كيللر (Killer) أنّ للدافعية أربعة أبعاد تتمثل في :

أولا : الاهتمام، ثانيا : العلاقة بين المادة الدراسية وحاجات التلاميذ وحياتهم، ثالثا : التوقع، رابعا : القناعة والرضا. حيث يشير الاهتمام إلى إمكانية استثارة فضول التلاميذ واستمراريته. أما الترابط فيشير إلى رؤيتهم في أنّ التدريس يُلبّي حاجات شخصية كالإنجاز والسلطة والاندماج. أما التوقع فيشير إلى شعور التلاميذ باستطاعتهم أن يكونوا ناجحين. في حين يشير الرضا والقناعة إلى الدافعية الداخلية للتلاميذ وتجاوبهم مع المكافآت والمعززات الخارجية (باول ،2009، ص 192).

بالموازاة مع هذا يضع التربويون الدافعية التعلّمية في نوعين من الدافعية للوصول إلى المبتغى التعليمي حسب رأي هويت (Huit,2001) هي :

1- الدوافع الخارجية :

يتم الاعتماد فيها على عوامل خارجية للقيام بالنشاط، كأن يسعى إلى تحقيق الهدف (مديح أو ثناء أو علامة) بُغية إرضاء طرف أخر كالمدرس أو الوالدين أو تحسين صورة أمام الزملاء، لكنها في النهاية تصطدم بعامل الاستمرارية ولذا يُؤمَل من المدرسين أن لا يتجاهلوا هذه العوامل من جهة؛ لكن في الوقت نفسه يعملون على جر هذه الدافعية ونقلها إلى الدافعية الداخلية.

2- الدوافع الداخلية :

يتم الاعتماد فيها على عوامل نابعة من ذاتية التلميذ ومفادها الرغبة في ممارسة النشاط والأداء، وتكون ضمن المهمة المؤداة، وحينها يبذل المتعلم أقصى جهد للإنجاز وتحقيق للهدف من منطلق حُبِه للموقف

التعليمي، فتظهر الدافعية الفردية التي تحقق الذات. لقد فصل دي شارمز (Decharmes,1998) في التحليل الظاهري الذي قدمه هيدر (Haider) في ذات الشكلين من الدافعية، فقد يكون الدافع خارجياً محكوماً بمصادر خارجية مثل الوالدين أو الحصول على درجة، أو رضى المدرس أو الأفراد المحيطين، في المقابل هناك التلميذ المدفوع داخلياً ويتحدد من خلال النشاط النفسي الذي يدفعه لأن يُقبل على التعلم بمبادرة منه لإشباع حاجات وأهداف معينة نابعة من ذاته. ويبذل جهدا نحو تحقيقها (زايد ، 2003 ، ص 80).

3-2- دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية

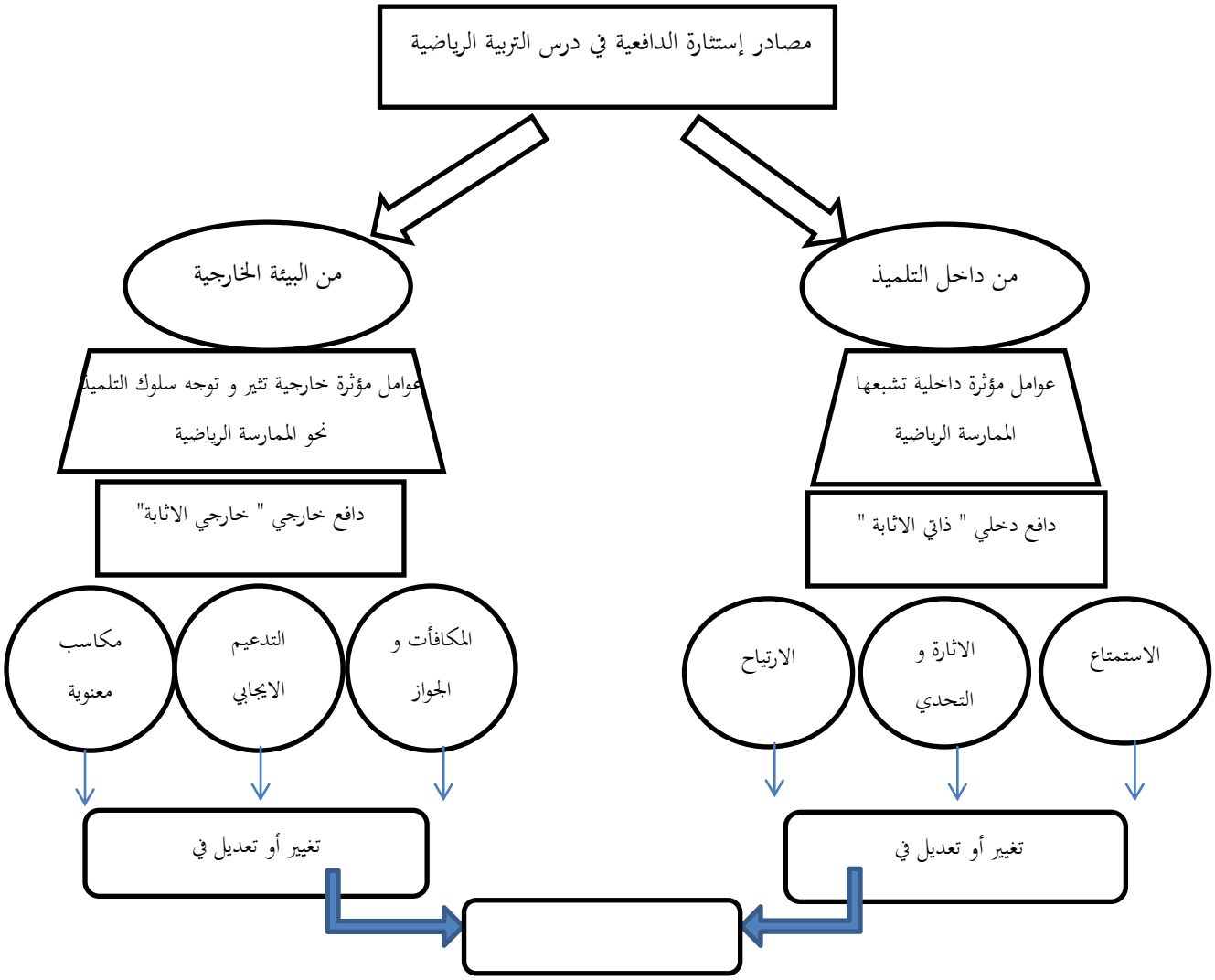
يُعَد موضوع الدافعية في الآونة الأخيرة واحداً من أهم الموضوعات المرتبطة بالمجال الرياضي بشكل عام. وبتدريس التربية البدنية والرياضية بشكلٍ خاص، حيث يُعدُّ البحث في أسباب ممارسة واستجابة التلاميذ لدروس التربية البدنية والرياضية أو الاحجام عنها جوهر الدافعية، فحسب راتب (2007 ، ص 82) هي بمثابة استعداد الرياضي لبذل الجهد من أجل تحقيق هدف معين حيث أشار وليام وارن (William.warren,1983) في كتابه " التدريب و الدافعية " أنّ استثارة الدافع الرياضي يمثل (70% إلى 90%) من العملية التدريسية، لذا توجب على المدرس البحث فيها وتحليلها وفهمها؛ لأنّها تساعده في التعرف على مدى استعداد التلميذ للمشاركة الايجابية في درس التربية الرياضية .

لقد كشف ويلسون وماك وجراتان (Wilson,Mack,&Grattan,2008) عن الاهتمام الكبير بالنشاط الرياضي مؤخراً من خلال السعي لفهم أسباب الانتظام أو عدمه في الممارسة الرياضية، فمدرس التربية الرياضية أو المدرب الرياضي حسب فوزي (2013 ، ص 18) يحاول عن طريق المثيرات المتعددة التي يقدمها أن يستثير القوى الداخلية لدى تلاميذه، وذلك بتقديم موضوعات تتحدى قدراتهم وتجعلهم يهرعون إلى النشاط الذي يقودهم إلى التعلم، فهو يضع أمامهم أهدافاً معينة بأسلوب شيق وجذاب يجعلهم متلهفين إلى تحقيقها، وفي هذه الحالة يكون الحافز هو الذي أثار الرغبة في التعلم، وأحيانا أخرى نلاحظ تقدم التلميذ

للاشتراك في أحد الأندية ليتعلم لعبة معينة ، وهذه هي الرغبة أو الدافع الذي يؤدي إلى تحقيق هدف معين كمحاولة تحقيق الذات مثلا.

إنّ معرفة أسباب الممارسة حسب راتب (2007، ص 101) والاستجابة لها هي أساس تنمية وتطوير دافعية ممارسة النشئ للرياضة، حيث أكّدت دراسة انجليدو و ماركلاند و فيرجيسون (Ingledew,Markland,&Ferguson,2009) إلى أنّ دافع الميل يؤثر في دوافع المشاركة التي بدورها تؤثر في عامل الانتظام من عدمه في الممارسة الرياضية كما تشير دراسة تيكسيرا وكاراكا وماركلاند وسيلفا وريان (Teixeira,Carraca,Markland,Silva,&Ryan,2012) إلى أنّ الدوافع النابعة من غاية يُتوقع منها دوافع قوية إضافة إلى أنّها تقوّي السلوك نحو المشاركة الرياضية .

وعند التمعن أكثر في دوافع التلاميذ نحو ممارسة النشاط الرياضي من حيث التحليل نجد ذلك التعدد لعوامل التأثير، فيذكر راتب وخليفة (2008 ، ص 139) أنّ منها ما يرتبط بالعوامل النفسية مثل الشعور بالمتعة تكوين أصدقاء، خبرة التحدّي والإثارة، تحقيق النجاح والفوز، الخوف من الفشل، الوعي الذاتي والثقة بالنفس الاستقلالية والاعتماد على النفس، المنافسة، الحصول على الاستحسان، ومنها عوامل موقفية ترتبط بمقدار المشاركة في اللعب، أسلوب تعامل المربي الرياضي، تشجيع الآخرين. حيث يُمكن إدراجها تحت فئتين رئيسيتين هما: الحاجة إلى الشعور بالاستمتاع والحاجة إلى الشعور بالقيمة والتقدير. وتعكس هذه الحاجة حسب نيكولز (Nicholls) نقلاً عن محمد (1998، ص 20) هدف الاتجاه نحو الذات الذي يُعدُّ أحد الأهداف الأساسية للإنجاز وله علاقة مباشرة باستمرار أو انسحاب الطفل من النشاط الرياضي. في نفس الوقت تجب الاشارة إلى أنّه يمكن أن تلتقي كلا الدافعيتين في علاقة بينهما لدى التلاميذ من أجل النشاط الرياضي واستمراريته، مع أفضلية للدافع الداخلي النابع من التلميذ كون أنّ الدافعية الخارجية يمكن أن تفقد قوتها مقارنة بالدافع الداخلي كما يوضح الشكل .



الشكل رقم (02) : العلاقة بين الدافعية الداخلية والخارجية لتوجيه سلوك التلميذ في النشاط الرياضي المدرسي

(راتب وخليفة ،2008 ، ص 143)

4- أثر أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي

من مُنطلق طبيعة المتغيرات المستهدفة في الدراسة التي تضع أسلوب الاكتشاف الموجه كمتغير مستقل و التفكير التأملي كمتغير تابع فإنّ الطالب اعتمد المقاربة المعرفية في تفسيره للأساس النظري للعلاقة بين المتغيرين لِمَا تتّصف به طبيعة الاستجابة التي يقوم بها التلميذ خاصة في ظل الاعتماد على نوع من الأساليب غير المباشرة على غرار أسلوب الاكتشاف الموجه الذي يتم التركيز فيه بدرجة كبيرة على استجابة المتعلم .

4-1- المقاربة المعرفية

بخصوص الطرح النظري تتعدد أشكال المقاربة المعرفية باختلاف مُنظّرِيها وأصحابها لكن كلها تصب في وجهة واحدة، حيث يتم التطرق إلى وثيق الصلة والأكثر ارتباطاً بالعلاقة بين أسلوب الاكتشاف الموجه والتفكير التأملي. فهذا الأخير هو شكل من أشكال التفكير ومبسطاً في عملية التأمل، حيث يأخذ موقعاً مهماً في المجال المعرفي المكوّن لشخصية التلميذ التي تعتبر أحد أهداف العملية التعليمية التعلّمية في كل مراحلها، لكن الاختلاف يتجلّى في مستوى تناول هذه المعرفة من جهة وكيفية الوصول إليها من طرف المتعلم من جهة أخرى.

عند الإشارة إلى مستوى المعرفة يجرّنا هذا إلى التصنيف الذي وضعه بلوم (Bloom) في تحديد مستويات أهداف المجال المعرفي، حيث تتباين هذه المعرفة من المستوى الأبسط حيث نجد التذكر مروراً بالمعرفة والتطبيق حتى المستوى المعقد لنجد التحليل والتركيب والتقويم، فمعيار تصنيف هذا المجال حسب زيتون (2003 ، ص 172) هو درجة تعقيد بعض العمليات العقلية، فالمستويات الدنيا (كالتذكر) لا تتطلب إلا قدراً يسيراً من الفهم أو المعالجة الذهنية بينما المستويات العليا (التقويم والتركيب والتحليل) تتطلب أعلى درجات الفهم والقدرة على تناول الأفكار ومناقشتها وترتيبها. وعليه يمكن وضع التفكير التأملي في المستوى الأعقد لأنّه يتطلب نشاطاً عقلياً ومستوى من التحليل والتفسير.

أما كيفية الوصول إلى المعرفة فهي جوهر المقاربة المعرفية التي تبنّاها الطالب من أجل الربط بين ما يعتمد عليه المدرس في تدريسه وبين طبيعة ونوعية العمل الذي يقوم به التلميذ خلال الحصص الدراسية. فالاكتشاف حسب صند وتروبرج (Sund and Trowbridge) نقلاً عن زيتون (2001 ، ص 137) يحدث عندما ينشغل الفرد المتعلم باستخدام العمليات العقلية في التأمل واكتشاف بعض المفاهيم والمبادئ العلمية. في السياق ذاته يُركّز المنظور المعرفي على التلميذ باعتباره مصدر النشاط من أجل الوصول إلى معلومات جديدة

تخص مشكلة ما، لا أن يبقى مستقبلاً سلبياً، وهذا يتناسب مع رأي جرينو و كولينس وسنيك , Greeno Collins,& Snick)) حول التعلم حيث يعدّونه توسيع وتحويل الفهم الذي نمتلكه بالفعل، وليس مجرد طبع إقترانات على السجل الخالي في المخ (وولفولك ، 2015 ، ص 564).

تتباين طرق وأساليب التدريس المشتقة من المنظور المعرفي، وذلك لأنّه لا يعتبر نموذجاً موحداً بل تتعدد أوجهه، لكن الثابت في العملية التعليمية التعلمية هو وجود مسلمات تتمثل أولاها في مدخلات التدريس التي تشمل المدرس والتلميذ وما يتصف به كل منهما، ومحتوى المادة المراد تدريسها والبيئة التعلمية وصفاتها كالحجرات وساحات الرياضة، وثانيها العمليات الاجرائية التي تشمل على كل ما يقوم بها المدرس من ضبطٍ للأهداف وتحديد وانتقاء للطرق والأساليب التدريسية الأنسب، وثالثهما المخرجات التي تشمل نواتج العملية التعليمية التي يسعى المدرس إلى تحقيقها. ولعل أهم مُسلَّمة تتوافق مع الدراسة هي العمليات الاجرائية التي يقوم بها مدرس التربية البدنية والرياضية خلال درسه وبالضبط الأساليب التدريسية المتّبعة التي تنقلنا من الطرح التقليدي المباشر إلى الطرح الحديث غير المباشر.

ففي الطرح غير المباشر يظهر الاتجاه الحديث الذي يُعدُّ مدرس التربية البدنية والرياضية مُوجِهاً ومُرشِداً والتلميذ محوراً فاعلاً ونشطاً في العملية التعلّمية، حيث يُنقل فيها الدور الفعال إليه من خلال مواجهة المواقف المختلفة والتفاعل معها من أجل الحصول على مكتسبات معرفية تقنية جديدة، وكيفية استخدام هذه التقنيات لأداء صحيح أو حتى حلول لمشكلات متعلقة بكيفية أداء بعض المهارات والحركات الرياضية في أنشطتها الفردية والجماعية، وبالتالي أي قرار يُتخذ من التلميذ تكون له صبغة الفاعلية والنشاط حسب رأي أندرسون وريدر وسيمون؛ كولينز ورسينك(Anderson,Reder, & Simon ; Collins& Resink ;Mayer) الذي يُشير إلى أنّ المتعلمين هم الذين يختارون ويمارسون وينتبهون ويغفلون ويتأملون ويتخذون كثيراً من القرارات بطريقة نشطة في سياق متابعتهم للأهداف (وولفولك ، 2015 ، ص 565).كما يمكن اعتبار التفكير

التأملي الذي يقوم به التلميذ خلال سير هذه الدروس بأسلوب الاكتشاف الموجه بمثابة الممارسة التأملية التي ذكرها اوسترمان وكوتكامب (Osterman,Kottkamp,2002) حيث عدّها منهجاً فعالاً للتطوير وطريقة متكاملة للتفكير والفعل، مركّزة على التعلم والسلوك (أوسترمان،كوتكامب، 2002 ، ص 18). كما أنّ قيام المدرس بالاكتشاف والمشاهدة والتقييم والافتراض داخل الفصل يساعد التلاميذ على أن يُصبحوا أكثر قدرة على التفكير التأملي، بالإضافة إلى التأني في حل المشكلات المختلفة التي تستدعي ذلك (Kish & Sheehan, 1997).

من جهة أخرى تتم رؤية التفكير التأملي من الزاوية المعرفية التي تضعه في قالب الأنشطة المعرفية التي لا تُرى وتسير وفق نظام مضبوط من قِبل دماغ التلميذ الذي يعمل على تنظيمها، وتتخلص هذه الرؤية من خلال ما تناوله كلاً من كوهلر وأوزوبل وبرونر وبياجيه.

– فرؤية كوهلر تركّز على أهمية تحقيق الفهم الكلي للظواهر حيث رأى أنّ الكل لا يساوي مجموع الأجزاء وترى أنّ التفكير يتم بصورة كلية من خلال النظرة الكلية للموقف وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف مما يؤدي إلى التعلم بالتبصّر الذي يركز على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل (العتوم ،2004 ، ص 226). أي أنّ تعلم أي مهارة رياضية بعد طرح سلسلة من التساؤلات التي تخدم تلك المهارة من خلال استجابة حركية هي عن عبارة عن تنظيم للسلوك الحاصل بين ما يقدمه المدرس وبين ما يُطلب من التلاميذ. والمدرس حسب رأي زيتون (2003، ص 34) وفق هذا المنظور هو المدرس القادر على تنظيم بيئة التعلم وعناصر الموقف التعليمي بطريقة تسهل للتلميذ إدراك العلاقات من خلال التفاعل الذهني وبين تلك العناصر وصولاً إلى نماذج جديدة من الإدراك العقلي. و بخاصةً عندما نتعامل مع تلاميذ المرحلة الثانوية حيث يتميز تفكيرهم حسب فوزي (2013 ، ص 93) بعدم محدوديته ويستطيع أن يستوعب الأسس والقواعد المنظِّمة للنشاط الرياضي حيث تبدأ القدرة على التفكير الابتكاري بالظهور في هذه المرحلة وما على المدرس إلاّ أن يترك الفرصة للتلاميذ بأن يُظهِروا أفكارهم، ويكون ذلك عن طريق الاستبصار الذي يسبق الحل.

– أما ما يتّسق مع رؤية أوزوبل (Ausubel) فنجد أنفسنا أمام أحد الأبعاد الرئيسية الذي يرتبط بأحد أساليب تعلم الفرد للمعرفة وهو أسلوب التعلم بالاكتشاف حيث كل ما يُراد تعلّمه لا يأخذ شكله النهائي في بداية الموقف التعليمي، ففيه يؤدي المتعلم دوراً رئيسياً في تحديد وتشكيل بعض المعلومات والمعارف بشكلٍ مستقلٍ عمّا يُعرَض عليه (الشرقاوي ، 2012، ص 135-136).

– أما رؤية برونر في هذا المنظور تعتبر الأصل والأكثر ارتباطاً بتأثّر التفكير التأملي من خلال عمليات الاكتشاف حيث عملت البحوث المبكرة التي أجراها برونر (Bruner,Goodno & Alustin) على استثارة اهتمامه بمداخل تربوية تشجع على تعلم المفاهيم ونمو التفكير، حيث أكدت هذه البحوث على أهمية فهم بنية مادة دراسية يتعلمها الطلاب والحاجة إلى تعلم نشط، ومن أجل إدراك هذه البنية المعرفية يعتقد برونر أنّ التلاميذ ينبغي أن يكونوا نشطين – ينبغي عليهم تحديد المبادئ الرئيسة بأنفسهم وليس مجرد قبول توضيحات المعلم. وقد أُطلق على هذه العملية التعلم بالاكتشاف Discovery Learning (وولفولك ،2015 ، ص 645- 646).

عند العودة إلى الواقع وتطبيق هذا الأسلوب يأتي التلاميذ إلى حصص التربية البدنية والرياضية من أجل التعلم كباقي الحصص الدراسية وفي عقولهم معلومات متباينة حول واجبات ومهارات حركية، حينها تنتقل المهام إلى المدرس في تطبيقه للأسلوب المختار فإن ساير ما تُمليه الحداثة في التدريس النشط التي تركز على فاعلية التلاميذ وإدراكهم للمعلومة بأنفسهم من خلال الاكتشاف فإننا نسير وفق اتجاه برونر، لكنه اكتشافاً موجهاً لا محضاً، لأنه يُلائم تلاميذ هذه المرحلة حيث يُقدِّم فيه المدرس بعض التوجيهات والتعليمات مستندين على ما استنتجه **ريتشارد ماير** (Ritchard Mayer) حسب (وولفولك ،2015)، من خلال مراجعته للبحوث المتعلقة بالتعلم عن طريق الاكتشاف المحض التي أجريت خلال (30) عاماً حيث يُفضي إلى أنّ:

– الاكتشاف المحض يُواجه فيه المتعلمون مشكلة معينة ثم تُترَك لهم حرية البحث عن الحل ويعملون بمفردهم إلى حدٍ كبير، و على الرغم من المناداة بالاكتشاف الحر في كل عقد من الزمان إلا أنّ الأدلة المدعّمة لذلك يصعب الحصول عليها .

– الاكتشاف غير الموجه أو المحض ربما يكون مناسباً لأطفال ما قبل المدرسة ولكن في صف مدرسي عادي في المرحلة الابتدائية أو الثانوية فإنّ الأنشطة غير الموجهة يتبيّن عادة صعوبة التعامل معها، وتكون غير مُنتِجة. ففي هذه المواقف يكون الاكتشاف الموجه أكثر تفضيلاً فالطلاب تعرض عليهم أسئلة محيرة، أو مواقف مُربِكة. أو مشكلات مثيرة للاهتمام، فبدلاً من أن يُوضِّح المدرس كيفية حل المشكلة فإنه يُقدم المواد المناسبة ويشجع التلاميذ على إجراء الملاحظات وتكوين الفروض والتحقق منها (وولفولك ،2015 ، ص 648) .

– أما من زاوية بياجيه فإنّ التنظيم المعرفي حسب قطامي (2005، ص 259) يتوقف على ثلاث عمليات أساسية تؤثر في عملية التطور المعرفي هي: التمثُّل (Assimilation) الذي يُقصَد به مُحاولة الفرد دمج ما يستقبله من خبرات جديدة في بنائه المعرفي، والتكيّف (Accommodation)الذي يحاول فيه الفرد أن يُوائِم أبنيته المعرفية الموجودة لكي تتناسب وتتفق مع الخبرات الجديدة، والتوازن (Equilibration) الذي يُعد عملية مستمرة للتوفيق بين عمليتي التمثّل والتكيّف.

عند تطبيق درس للتربية البدنية والرياضية بأسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه مع التلاميذ وفق مخطط وتصميم معينين وكان ذلك ناجحاً، فإن التوازن يكون حاضراً في عقول التلاميذ، أما في حالة عدم اتساق التصميم مع بنى التلاميذ المعرفية سيؤدي ذلك إلى عدم التوازن ويصبح التلاميذ غير مرتاحين وهذا يُؤدي الى متابعة البحث المتعلقة بأداء مهارة ما من خلال عمليتي التمثُّل (دمج شيء جديد) والملاءمة (تعديل البنية المعرفية لتلائم الموقف) وبذلك يتغير تفكير التلاميذ ويتطور، فحسب وولفولك (2015 ، ص 121) نحن نقوم بتعديل تفكيرنا لكي يلائم المعلومات، بدلاً من تعديل المعلومات كي تلائم تفكيرنا.

إجمالاً و وفق المقاربة المعرفية نحن أمام وضعيات تعليمية تركّز على ما يقوم به المدرس من إجراءات تعليمية داخل غرفة أو ساحة الدراسة وكل ما من شأنه مساعدة التلميذ على تحقيق أهداف الدرس، ففي هذه الدراسة يقوم مدرس التربية البدنية والرياضية بتطبيق أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه الذي يسعى التلميذ خلاله للبحث عن الحلول بدلاً من أن يأخذها وهذا يعمل على استثارة التلميذ مما يدفعه للتفكير والبحث والمقارنة والاستنباط والتجريب من أجل أداء حركي صحيح ودقيق، فأي أداء حسب الدليمي(2016 ،ص127) في ضوء الناتج العقلي الذي يستغله التلميذ يتكون من الآتي :

- استقبال المعلومات وتصحيحها.
- مقارنة المعلومات الحالية بالمعلومات المخزونة في الذاكرة.
- الأداء الحركي .
- التعديل في الأداء الحركي الذي يتم على معلومات التغذية الراجعة.

من هذا المنطلق نحن أمام عمليات تفكير، حل للمشكلات وعلى هذا الأساس يرى اشكرافت (Ashcraft) نقلاً عن وولفولك (2015 ، ص 564) أنّ المنظرين المعرفيون يتقاسمون أفكار أساسية عن التعلم والذاكرة، ويذهب علماء النفس المعرفي إلى أنّ العمليات موجودة عند الإنسان الذي يشارك مشاركة نشطة في أفعاله المعرفية، وهذا يتناسب مع مبدأ التغيير المشار اليه من طرف أوسترمان وكوتكامب ،(Osterman,Kottkamp2002) والذي يكمن وراء الممارسة التأملية القائمة على التفكير حيث لا يحدث التغيير إلا عندما يكتشف الأفراد مشكلة ويُقبلون بها على أنها تخصهم (اوسترمان و كوتكامب 2002 ، ص 35) ، وتستدعي مثل هذه المواقف من المدرس نقل التلميذ من الدور التقليدي الذي يكون فيه تلميذاً سلبياً مستهلكاً للمعرفة إلى الدور الفعال الذي يكون فيه تلميذاً مشاركاً ومناقشاً ومحاوراً وأكثر فاعلية وبالتالي

تكوين المعرفة، ويتعلم كيف يُنمي خبراته ومكتسباته بشكلٍ متواصلٍ ويُفكر في تعلمه تفكيراً تأملياً ونقدياً وجعله ذو صلة مع ظروف واقعية بشكل انفرادي .

5- أثر أسلوب التدريس بالاكتشاف في دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية

يقوم الأستاذ أثناء درس التربية البدنية والرياضية بالسعي نحو تحقيق أهدافه (وتنمية مجالات النمو لدى التلاميذ) من خلال أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه، حيث يُعتبر الجانب النفسي واحداً من أهم هذه المجالات مُمثلاً بدافعية التعلم التي يمتلكها التلاميذ خلال الدروس، وذلك لما يمتاز به هذا الأسلوب في تنمية هذا المتغير من خلال النجاح في تحقيق المطلوب حيث يعتبر محمد(2003 ، ص 68) أنّ المتعلم من خلال نجاحه في كل خطوة من خطوات الاكتشاف يتولد لديه إحساس إيجابي بالأداء والذي يمثل جزءاً من الدافعية.

ارتأى الطالب التركيز على النظريات الأقرب لتوضيح علاقة دافعية التعلم بأسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه. على رأسها المنظور المعرفي الذي يركز على طبيعة العمل الذي يقوم به التلميذ أثناء تطبيق هذا الأسلوب من جهة، إضافة إلى المنظور الانساني المتعلق بكينونة الإنسان التي يتميز بها التلاميذ وتراعي شخصية المتعلم من جهة اخرى، خاصةً في ظل الاعتماد على نوع من الأساليب غير المباشرة الذي تركز بدرجة كبيرة على نشاط التلميذ كأسلوب الاكتشاف الموجه.

5-1- المقاربة المعرفية

لقد تم الإشارة إلى النظرية المعرفية التي تنظر إلى الأفراد بأنّهم نشطون ومستطلعون ومنقّبون عن المعرفة لحل المشكلة وبالتالي يُجمع المنظور المعرفي على التموقع الداخلي للدافعية عند الفرد، لذلك يفترض هذا المنظور بأن الكائن البشري هو مخلوق عاقل يعي ما يريد وما يقوم به؛ بل منحه هانت (Hunt) إرادة حرة يتمتع بها تجعله يتخذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، حيث يشير ستيباك (Stipek) بأنّ المعرفيين

يعتقدون أنّ السلوك يتحدد بتفكيرنا، وليس بما إذا كنا قد كوفئنا أو عوقبنا على السلوك في الماضي(ووفولك ،2015 ، ص 813)، وهذا يعني التأكيد على كيفية فهم وتوقع الأحداث من خلال عمليات الإدراك أو التفكير وطبقاً لهذا المنظور فإن السلوك المنتظم والهادف ينتظم من خلال هذه المعارف.

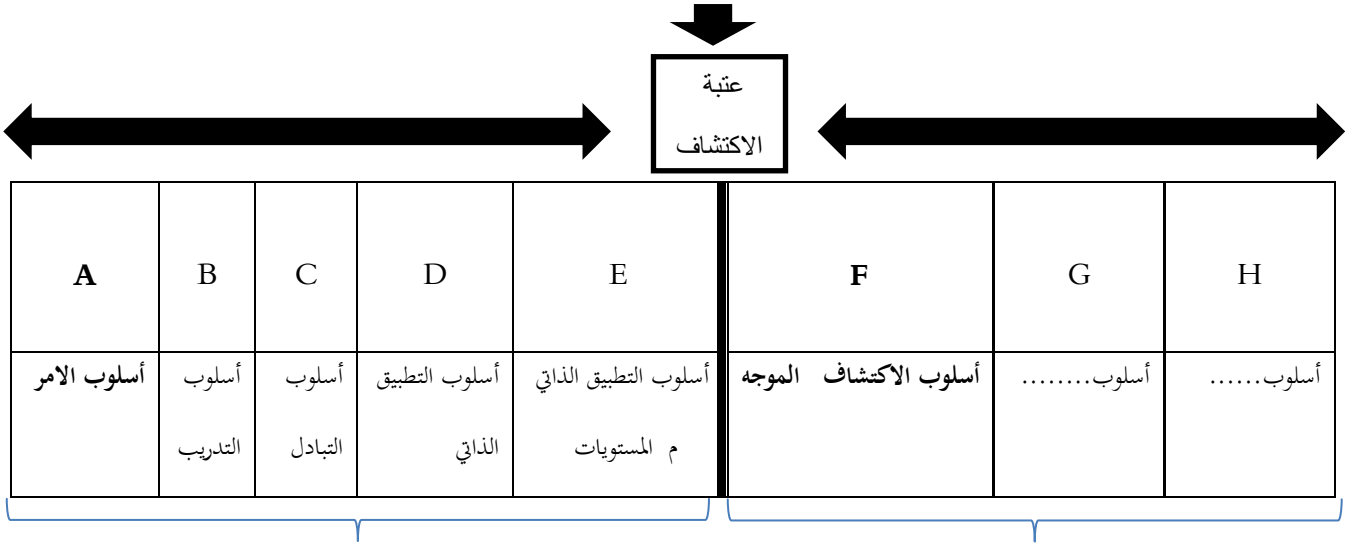
إنّ الدافعية التي يتم الخوض فيها في إطار متغيرات الدراسة تدخل في خانة الدافعية المعرفية ومن أشكالها البسيطة نجد :

– دافع الإنجاز ويتمثل في رغبة التلميذ في التعلم أثناء درس التربية البدنية والرياضية وميله للتغلب على كل العقبات وممارسة المهام الصعبة للوصول إلى استجابة حركية صحيحة .

– دافع حب الاستطلاع الذي يعتبر من الدوافع التي تساعد في التزود بالمعرفة حيث ينتج عنه سلوك الفرد الاستكشافي بُغية إشباع هذا الدافع، و قد وضعت وولفولك (Woolfolk) عدة استراتيجيات لاستثارة هذا الدافع بإثارة الحماس لديهم وخلق الصراع من خلال عرض بعض سلوكات الاستكشاف وحل المشكلات وإعطاء التلاميذ فرصة معالجة المثيرات، واستكشاف الأشياء المتعلقة بما درسوه (غباري،2008، ص 103). ونفس الطرح قدمه ياسين (2008، ص 113) حيث أشار إلى أنّه من بين أساليب استثارة الدافعية في المجال الرياضي استخدام أسلوب التعليم الذاتي والاكتشاف وذلك بتهيئة الفرص أمام الرياضيين ليُحقِّقُوا بعض الاكتشاف.

– دافع المعرفة في حد ذاتها ويظهر هذا جلياً عند تطبيق أسلوب الاكتشاف الموجه من خلال تساؤلات في شاكلة مشكلات معرفية بسيطة يضعها المدرس بُغية الوصول إلى استجابات حركية صحيحة. ويُطلب من التلميذ الوصول إلى حلول لها، فتنشأ الرغبة لدى التلاميذ لاكتساب المعرفة والفهم وإيجاد الحلول وتحقيق التناسق المعرفي بعد ظهور تنافر معرفي تسبب فيه أسلوب الاكتشاف الموجه، ليتماشى مع ما أوضحه (موراي،1988، ص 158) و(غباري ،2008 ، ص 54) و(بني يونس ، 2007 ، ص 113) حول نظرية فستنجر

(Festinger) المتمثلة في نظرية التنافر المعرفي (Theory of cognitive Dissonance) مفادها أنّ الاضطراب المعرفي أو الإثارة المعرفية تخلق حاجة إلى البحث عن حل، ولا يمكن التخلص من هذا التنافر إلا بالعثور على الحل وبالتالي يمكن استعادة الهدوء والسكينة، فالتناسق المعرفي الذي يسعى التلميذ الوصول إليه يُنهي التنافر المعرفي، لأنّ التنافر يؤدي إلى حدوث عملية تقصّي نظراً للحاجة إلى البحث عن حل، وعملية التقصي هذه تؤدي إلى الاكتشاف، ففعل الاكتشاف إذن يحدث نتيجةً للتنافر المعرفي والذي يمكن توضيحه بالشكل التالي :



الشكل رقم (03) يوضح العلاقة بين دافعية التعلم و أسلوب الاكتشاف الموجه في ضوء الدافع المعرفي

المصدر (محمد ، 2003، ص 54)

من منطلق محتوى وطبيعة درس التربية البدنية والرياضية وِفق أسلوب الاكتشاف يمكن اعتبار دافعية التعلم لدى التلاميذ أحد العوامل وطيدة الصلة بالمعرفة المطلوب اكتشافها والاستجابة الحركية المنجزة من طرف التلميذ والمتعلقة بالمهارة الرياضية المقصودة في مختلف الأنشطة الرياضية جماعية كانت أو فردية ولذا يُشير نشواتي (2006، ص 207) إلى علاقة الدافعية بميول الطالب فتعمل على توجيه انتباهه إلى أنشطة دون غيرها

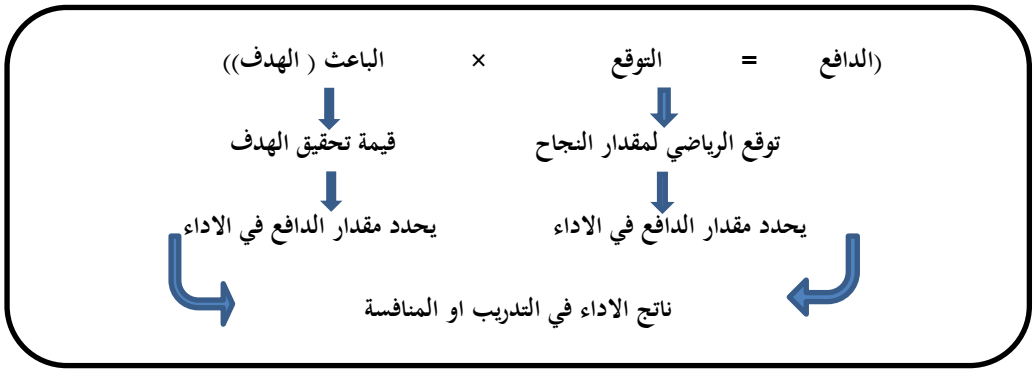
وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات مُعززات تؤثر في سلوكه وتحثّه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال .

تُعدّ الدافعية حسب (Elliott et all) من بين الشروط الأساسية لحدوث التعلم وحقل التربية أفضل حقل لها؛ لذا يهتم علماء النفس التربوي بدافعية التعلم، حيث تُعتبر ميل التلميذ للبحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها، وتشتمل على حب الاستطلاع والكفاية الذاتية والاتجاه والحاجة والتغذية الراجعة والدوافع الخارجية، وهي جزء من دافعية عامة. في نفس الوقت تشير إلى حالة داخلية لدى التلميذ تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط مُوجَه (بلعاوي، ابو سليمان، 2015 ، ص 34) ، وهذا النشاط الموجه لا يتم إلا في وجود المدرس بتطبيقه لأسلوب التدريس المعتمِد على الاكتشاف الموجه .

في نفس السياق الذي يصب في المقاربة المعرفية نجد ما يتعلق بمتوسطات مركزية القصد والنية والتوقع لأنّ النشاط العقلي يُزود التلميذ بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية وليس كوسيلة (نشواتي ،2003 ، ص 209)، أي أنّ دافعية التعلم تبقى قيد عاملين مؤثّرين اثنين هما توقع التلميذ للوصول إلى الهدف وقيمة ذلك الهدف المسطر خلال الدرس، فمثلاً إذا اعتقد التلميذ أنّ لديه إمكانية لإيجاد حلول لتساؤلات متعلقة بمهاة حركية كان قد طرحها المدرس، وكان الوصول إلى الحل غاية في الأهمية بالنسبة له . فإن دافعيته عندها ينبغي أن تكون قوية و مرتفعة، لكن إذا كان أحد العاملين المؤثرين يساوي صفراً فإنّه لا احتمال لوجود دافعية عنده.

لقد صاغ اتكنسون (Atkinson) المشار إليه من طرف غباري (2008 ، ص 210) و القطامي (2005، ص 318) نظرية في الدافعية ترتبط بدافعية التحصيل المعرفي حيث يشير إلى أنّ النزعة لإنجاح النجاح

هي استعداد دافعي مكتسب، وتُشكل وظيفة لثلاثة متغيرات هي الدافع لإنجاز النجاح واحتمالية النجاح وقيمة باعث النجاح، كما يوضح راتب (2007 ، ص 72) هذه المتغيرات في الشكل التالي:



شكل رقم (04) يوضح توقف الدافع على مقدار ثقة الرياضي في التوقع الايجابي لنتائج الأداء ومدى قيمة الهدف المستهدف. المصدر (راتب ،2007 ، ص 72)

حيث يشير العامل الأول إلى إقدام التلميذ على أداء المهمة بنجاح وحماس كبيرين، ويناظرها طبيعيا دافع تجنب الفشل، ويشير العامل الثاني إلى أهمية النجاح ومدى جاذبيته للتلميذ، فالتلميذ الذي يُعطي أهمية للنجاح تكون احتمالية نجاحه أكبر وتعزز دافعيته، ويشير العامل الثالث إلى مدى صعوبة المهمة وما يقابلها من إثابة، حيث كلما كان الباعث أكبر تم الحصول على دافع مرتفع، و بالتالي أي مهمة صعبة ذات بعّاث ضعيف لا تستثير حماس التلميذ من أجل البحث بدافعية عالية، من هنا يتضح أنّ إمكانية التلاميذ للوصول إلى حلول مرتبطة بدافعيتهم إلى إنجاز النجاح التي هي في الأصل مكتسبة ويمكن التحكم فيها من خلال استغلال ما يمتاز به أسلوب التدريس بالاكتشاف الذي يتّبعه المدرس .

هذا وأشار برونر إلى دافعية التعلم ضمنياً من خلال طرحه لفكرة " التعلم بالاكتشاف" حيث صرح برونر في كتابه " عملية التربية" أنّ أية محاولة لتطوير التربية تبدأ حتماً من دوافع التعلم، حيث أفاد بأن التعلم الإكتشافي ينشأ عن العقل المهيأ جيداً، ويساعدهم على تجنب السلبية التي قد تبعدهم عن استخدام المعلومات التي أُكتسبَت سابقاً، مما يؤدي بالتلاميذ إلى معالجة البيئة بأكثر فاعلية والوصول إلى إشباع جيد من خلال التكيف مع المشكلات الجديدة (غباري ،2008، ص 71) ، وأضاف برونر أنّ ما يُميز التعلم بالاكتشاف هو

زيادته للدافعية حيث يؤدي بالمتعلم إلى الانتقال من الثواب الخارجي إلى التعزيز الداخلي. فتصبح عملية الاكتشاف عملية ممتعة في حد ذاتها وهنا يتحول التعلم إلى ما يُسمى تعلم من أجل الاستمتاع العقلي (زيتون ، 2003، ص 276) .

عند الخوض في طرح برونر المعرفي حسب منسي (2003 ، ص 121-122) نجد أنه يعتمد على أربع أساسيات على رأسها الدافعية . حيث يُوضح برونر أنّ كل الأطفال قابلين للتعلم المستقبلي، ويُؤكد على أنّ القابلية للتعلم والفهم يمكن أن تكون أحسن حالاً أو أفضل وضعاً عند استثارة دافعية المتعلم للتعلم أكثر من الاعتماد على التعزيز الخارجي باستخدام وسائل التعزيز المختلفة، وأفضل أمثلة الدافعية نجد حافز الفضول الذي يعتبر ضرورياً للنجاح.

طبقاً لرأي برونر فإنّ الدوافع تُكافئ ذاتها ومن ثم فإن تأثيرها يمتد ذاتياً، وللاستفادة من هذا على المدرس أن يُسّهل على التلاميذ اكتشاف البدائل نظراً لأنّ التعلّم وحل المشكلات يحتاجان إلى إكتشاف بدائل جديدة التي تتميز بثلاثة أوجه هي :

- **التنشيط** : من أجل البدء في التعلم لابد على التلميذ اكتساب الخبرة عند مستوى محدد من عدم اليقين فإذا كانت المهمة سهلة فإنّه يكون من السهل عليهم اكتشاف بدائل متعددة، وعلى العكس من ذلك إذا كانت المهمة صعبة، لذا يقترح برونر تشجيع المتعلمين على الاكتشاف عند إيقاظ الفضول لديهم.

– المحافظة على الذات : يتضمن أن نعلّم التلاميذ إبداء آرائهم في اكتشاف البدائل بتوجيه من المدرس وفي نفس الوقت ينبغي عليه أن يُوضح للتلاميذ أنّ مميزات الاكتشاف أكثر من مخاطره.

– التوجيه : إن الاكتشاف ذا المعنى ينبغي توجيهه في ضوء معرفة الهدف، ومعرفة أنّ اكتشاف البدائل مرتبط بتحقيق هذا الهدف (منسي ، 2003 ، ص 123).

بما أنّ الأساس الأول الذي حدده برونر قد أوضح أنّ التلاميذ لديهم رغبة في التعلم، فإنّ على المدرسين أن يُنَمو هذا الدافع لدى التلاميذ حتى يعرفوا أنّ الاكتشاف الموجه يكون أكثر معنى وأكثر إرضاءاً عن التعلم الآلي .

يظهر على التلاميذ خلال المواقف التعليمية المختلفة تباين في دافعيتهم للتعلم، فهناك من يحاول جاهداً إسعاد والديه وهناك من يسعى إلى التأثير في أقرانه، ويجبذون في النهاية الوصول إلى الاتقان، وهنا توجّب على المدرسين تقديم المساعدة للتعلم من أجل التعلم في ذاته، وذلك من خلال تقديم أفكار تتناسب وقدراتهم من أجل جرّهم إلى الاكتشاف وهذا يؤدي في النهاية إلى غرس الاتجاهات الايجابية نحو النشاط العقلي، فقد طرحت أبحاث **برونر** نصائح من بينها ما ذكره أبو حويج و أبو مغلي (2012، ص 228) حيث تنصح باستخدام التعلم عن طريق الاكتشاف عندما تكون الدافعية أولوية حيث نجعل التلاميذ متحمسين ومنغمسين في المادة العلمية، وبدون أي ارشاد من المدرس .

كما لم يهمل **برونر** التغذية الراجعة والتعزيز في العملية حيث يستخدم التلاميذ التغذية الراجعة حسب حالتهم الداخلية، حيث تعتبر المعلومات ذات أهمية بالنسبة للتلاميذ إذا كانت حسب اهتماماتهم واتجاهاتهم خاصة إذا شجعت عندهم النشاط الذاتي والدافعية الداخلية، لذا يفيد المعرفيون حسب وولفولك (2015 ص 564) أنّ التعزيز يُعد أحد مصادر المعلومات التي تقدم تغذية راجعة عمّا يُحتمل أن يحدث إذا تكرر السلوك أو تغير.

5-2- **النظرية الانسانية**

هي مقاربة تفسّر الدافعية داخلياً من حيث الحاجة الشخصية لتحقيق الذات حسب ماسلو (Maslow) وحاجة الأفراد إلى تقرير المصير حسب (Deci,Vallerand,Pelletier & Ryan) فلكي تُحفّز يعني أن تشجع المصادر الداخلية للناس – حِسَّهم بكفاءتهم ، وتقديرهم لذاتهم

واستقلالهم الذاتي وتحقيقهم لذاتهم (وولفولك ،2015 ، ص 811). هذا يعني أنّه لكي تعمل على إثارة دافعية الأفراد أو التلاميذ يجب أن تعطي أهمية لِما يصول داخلهم من حيث حاجتهم لتحقيق ذاتهم واستقلاليتهم الذاتية وكفاءتهم. فتحقيق الذات حسب ماسلو (Maslow) يعني استخدام إمكانياتنا إلى أقصى حد . كما أنّ دافعية التلاميذ على التعلم لن تُستثار حسب باول (Paul) إلا إذا وجدوا أنّ ما يتعلموه مرتبط بحاجاتهم و حياتهم، ومن أجل هذا لابد من اختيار الأهداف التي تقدم المعرفة والمهارة اللتان تستحقان التعلم.إما لذاتها أو لأنّها تشكل خطوة تجاه تحقيق هدف أكبر وأشمل (باول ، 2009، 198)، أي إن استطاع الأستاذ إقناع تلاميذه بإمكانيات تجسيد قدراتهم، فهذا يعنى اتجاههم نحو تحقيق الذات.

عند العودة الى طرح ماسلو (Maslow) نجد أنّه أفرد حاجات الإنسان وفق تنظيم هرمي تتوزع على:

– مستوى أدنى يشمل البقاء والأمان ثم يليه الانتماء فتقدير الذات، والتي أُطلِق عليها حاجات العجز أو النقص، وحالما يتم إشباعها فإن دافعية الأفراد نحوها تنخفض .

– مستوى أعلى يشمل التحصيل العقلي ثم التذوق الجمالي فتحقيق الذات، والتي أُطلِق عليها حاجات الوجود وحالما يتم إشباعها فإنّ دافعية الأفراد نحوها لا تتوقف بل يسعى الفرد إلى تحقيق ما هو أكثر منها وهذا ما يُفسر استمرارية دافعية الأفراد نحو تحقيق مزيداً من النجاح والتميز والتفوق(الزغلول ، 2012 ، ص 224).

عند ربط هذا التوزع الهرمي بما له صلة بمتغيرات الدراسة نجد :

– حاجات التحصيل العقلي (المعرفة و الفهم) التي تشير حسب نشواتي (2003 ، ص 214) إلى الرغبة المستمرة في الفهم والمعرفة، ويتجلى ذلك في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية و البحث عن المزيد من المعرفة وأكبر قدر من المعلومات، وهذا يتوافق مع ما يُنتظر من التلميذ خلال دروس التربية البدنية والرياضية وما يرغب فيه المدرس وِفق أسلوب الاكتشاف الموجه.

– أما حاجات تحقيق الذات التي مفادها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته وفرض شخصيته و يرتبط هذا بنجاح التلميذ في ما هو مطلوب منه خلال تطبيق أسلوب الاكتشاف الموجه، فالتلميذ الذي يثق بنفسه ويعي قدرته وكفاءته أقدر على الوصول إلى الحلول من التلميذ الذي لا يمتلك ذلك؛ ليتفق هذا مع ما أشار إليه قلادة (2012، ص 172) ، حول أنّ التعلم بالاكتشاف الموجه يعمل على تنمية مفهوم الذات، ويتوافق مع أشار ماسلو (Maslow) حسب غباري (2008، ص 74) أنّ الفرد يميل إلى الشعور بعدم الارتياح ما لم يبذل جهده ليصل إلى المستوى الذي يرغب في الوصول إليه .

في السياق ذاته يُورِد الأزرق (2000 ، ص 75) أنّ الفرد لديه ميل إلى تحقيق الذات الذي يحتل عند ماسلو(Maslow) قمة التنظيم الهرمي للدافعية ويمثل تحقيق الذات حاجة عند الفرد تدفعه إلى أن يكون منفتحاً على الخبرة وليس دفاعياً. ونتيجة ما طُرح من انتقادات لنظرية ماسلو، ظهر مدخل أكثر حداثة للدافعية الذي يركز على الحاجات الانسانية لتقرير المصير التي أُختصِرت من طرف ديسي وريان (Deci & Ryan) حسب دراسة (زايد وأيرن ،2015) مفادُها أنّ هناك ثلاثة حاجات داخلية رئيسية لها دور في سلوك الفرد هي :

– الكفاءة (Compétence) وتتعلق بالشعور بالقدرة وحسن التحكم من خلال القيام بالسلوك وهذا يتوافق مع ما قدمته سوزان هارتر (Susan,Harter) حسب محمد (1998 ، ص 10) في أنّ دافعية الكفاية التي توضح أنّ حكم الطفل على درجة كفايته تؤثر على مستوى أدائه في مجالات الإنجاز البدنية والمعرفية، حيث يقدم البحث الميداني الذي قامت به هارتر(Harter) توضيحاً مفاده أنّ الطفل الذي يكون مدفوعاً داخلياً في نطاق مجال السيطرة، أو إتقان الأداء، سيدرك نفسه أكفأ نسبياً لذلك المجال، كما أنّه يشعر بالمسؤولية عن نجاحه أو فشله خلال محاولته لتحقيق هذا الإتقان.

– الإختيار الذاتي وقوامه الاستقلالية (Autonomy) وتتعلق باختيار الفرد للسلوك برغبة منه لا بتأثيرات خارجية.

– الصلة بالأخرين (Relatedness) وتتعلق بمدى الاشباع الذي يُوفّره القيام بالسلوك للحاجات الاجتماعية للفرد.

هذا وتنطلق هذه النظرية من نوعين أساسين للدافعية تذكرهما وولفولك (2015 ، ص 808) هما:

– الدافعية الذاتية أو الداخلية ويُقصد بها النزعة الطبيعية للبحث والتغلب على التحديات أثناء متابعة الميول الشخصية واستغلال الإمكانات.

– الدافعية الخارجية التي تعكس قيام الفرد بفعل من أجل الحصول على تقدير أو تجنب عقوبة أو إرضاء معلم أو لأي سبب له علاقة بالمهمة ذاتها.

هناك نوع ثالث أشار إليه فاليراند(Vallerand) نقلاً عن (زايد و آيرن ،2015) يُسمى غياب الدافعية الذي يعني عدم وجود دافع للسلوك وبالتالي الانسحاب منه، وقد أكّدت دراسة كافلو وسيرفيللو و جيمينيز وايجليسوس و موريشيا(Cavlo,Cervello,Jimenez,Lglesias,&Muricia,2010) أنّ غياب الدافعية أو في حالة عدم اختياره ذاتياً (الاستقلالية) أو ليست له صلة بالأخرين قد يؤدي إلى الإنسحاب من الرياضة .

هناك صلة وطيدة بين الدافعية والتدريس وهذا ما أكّدته وولفولك (2015 ، ص 809) بأنّ التدريس يمكن أن يخلق دافعية ذاتية شريطة ارتباطه بميول التلاميذ ويعمل على تدعيم كفاءتهم، لكن هذا لا يتوفر على مدار السنة، لذا ينبغي على المدرسين تشجيع وتنمية الدافعية الذاتية مع تقديم الحوافز والدعم الخارجي للدافعية الخارجية، ذلك أنّ أهداف الممارسين للنشاط الرياضي تكون متباينة فهناك من يقع تحت دافع داخلي

ويستمر في هذا النشاط، وهناك من يقع تحت دافع خارجي حيث تنخفض أو تتوقف مشاركتهم في حال خاب هدفهم (Ryan,Williams,Patrick,&Deci,2009).

كل هذا يجعل زمام الأمور بيد المدرس وتجعله يركز على المبادئ التي تعمل على تنشيط الدافعية نحو التعلم، حيث أشار اليها الشرقاوي (2012 ، ص 242) وأهمها تركيز الانتباه حول الموضوعات المطلوب تعلمها، وهذا يتأتى من خلال اختياره لأسلوب التدريس المناسب لا سِيّمَا أسلوب الاكتشاف الموجه، فكل ما هو جديد وغير مألوف بالنسبة للتلميذ يثير الانتباه وبالتالي اهتمام أكبر، وهذا من شأنه أن يساعد على الظهور والرغبة في الاستطلاع (Curiosity) لدى التلاميذ في بعض خصائص المجال التعلّمي مثل الاستماع أو الرؤية أو التعرف على الحقائق ومكوناتها التي توجه التلميذ نحو الموضوعات الجديدة وغير المألوفة. لأنّ الفرد قد لا يستجيب بسرعة في المواقف التي لم يسبق أن مرت بخبرته، لذلك يحاول الاقتراب من عناصر الموقف الجديدة بالنسبة له بالانتباه إليها بشكل ملحوظ حتى يستطيع إصدار الاستجابات المناسبة لهذه العناصر مما يحقق له الشعور بالارتياح.

لقد تبين وجود ارتباط كبير بين الرغبة في الاستطلاع (Curiosity) والتعلم بالاكتشاف (Learning by Descovery) فقد وجد مو ومو (Maw and Maw) حسب الشرقاوي (2012 ، ص 243) في دراستهما عن الرغبة في الاستطلاع في مجال العمل المدرسي الخصائص التالية في سلوك الأطفال:

- الاستجابة الايجابية للعناصر والمكونات لجديدة أو الغريبة أو غير المألوفة، إما بمحاولة الاقتراب منها أو باكتشافها أو بمحاولة التعامل معها.
- ظهور حاجة الفرد إلى معرفة الكثير عن نفسه .
- محاولة التعرف على ما يحيط به بحثاً عن الخبرات الجديدة.

- المثابرة في فحص و استطلاع الاشياء.

هذا وتُعد الاستقلالية بالنسبة للأفراد عامة أو للتلاميذ خاصة ضرورية لتقرير مصيرهم لأنها تُعدُّ رغبة خاصة بهم وتقرير لتصرفاتهم وهذا ما أوضحه ريفي (Reevi,2009) من خلال دراسات تؤكد بأنّ الفرد ذو استقلالية مضطربة ومُهدَدَة ينجم عنه تناقص في الاهتمام والمثابرة في النشاط وضعف في الأداء،كما يُمكن للمدرسين حسب أورمرود (Ormrod,1999.p456) القيام بأعمال لإعطاء التلاميذ شعوراً بتقرير المصير حول أنشطة الدرس وعلى سبيل المثال إمكانية توفير الفرص للتلاميذ بشكلٍ مستقل. وهذا يتوافق مع أحد الإجراءات في هذا المجال التي ذكرها ليبر وهوديل (Lepper & Hodell) نقلاً عن باول (Paul) والمتمثل في تشجيع التلاميذ على إظهار مشاعر السيطرة والسيادة بإعطاء التلاميذ دورا في عملية اتخاذ القرار. فالتلاميذ الذين يشعرون بأنّ لهم كلمة في الموقف التعلّمي ونتائج التعلم تُستثار دافعيتهم الداخلية أكثر من أولئك الذين يفتقدون هذا الشعور، وهذا يساعدهم على الشعور بالنجاح في العمل(باول ، 2009، ص 210).

6- أثر العلاقة التفاعلية بين أسلوب التدريس والممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية بكلٍ من التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية

تنوعت الرؤى المعرفية والإنسانية التي تناولت العلاقة بين أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه وكل من التفكير التأملي ودافعية التعلم لدى التلاميذ من زاوية بسيطة ومباشرة بين متغيرين، لكن في الواقع هي عملية معقدة حيث تتداخل فيها عوامل ثانوية أخرى يمكن أن يكون لها دور مؤثر في هذه العلاقة، لعلّ من بينها ما يتعلق بالتلاميذ الذين يختلفون فيما بينهم من حيث عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية حيث يفترضه الطالب نظرياً عاملاً مؤثراً وعملياً بحكم ممارسته لمهنة التدريس؛ فممارسة تلاميذ لأنشطة رياضية خارج المدرسة

مع أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه قد يساهم في نمو أكبر للتفكير ويُكسب دافعية أفضل للتعلم نحو دروس التربية البدنية مقارنة بتلاميذ لا يمارسون هذه الأنشطة الرياضية خارجياً ويُطبق معهم نفس الأسلوب.

6-1- أثر العلاقة التفاعلية بين أسلوب التدريس والممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في تنمية التفكير التأملي:

لقد تم تناول مزايا أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه من حيث تأثيره وتنميته للقناة المعرفية التي عكسها التفكير التأملي الحادث من طرف التلاميذ للوصول إلى الأداءات الحركية الصحيحة، لكنها تتأثر بعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية من طرف التلاميذ، فكل تلميذ يؤدي ما يُطلب منه خلال هذا الأسلوب في ظل ما يمتلكه من معرفة حول تلك الواجبات الحركية، فاللاعب حسب الربيعي والشمري والطائي (2013 ، ص 23) لا يحتاج إلى إحماء الجهاز الحركي فقط وإنّما إلى سحب المعلومات التي لها علاقة بالمهارة التي تعلمها سابقاً ووضعها على سطح الذاكرة عن طريق استرجاع المعلومات وهذا ما أسماه بالتهيئة العقلية .

يدخل عامل الممارسة الخارجية في شاكلة الخبرة والحصيلة المعرفية التي اعتبرتها الدليمي (2016 ، ص 49) من شروط التعلم الحركي، فهي مجموع ما يمتلكه المتعلم أو اللاعب من معلومات ومهارات نتيجة مروره بمواقف سابقة. فقد أوضح العديد من الباحثين حسب المصطفى (2011) أنّ هناك تباين في كفاءة معالجة المعلومات وحجمها بين اللاعب ذوي الخبرة وعديم الخبرة خلال مواقف اللعب المختلفة، تُمكّن هذه الخبرة الاستفادة منها وتطبيقها في مواقف تعليمية ومهارات حركية لاحقة خلال ممارسته لمهارات رياضية تدخل ضمن الرياضات الفردية كالعدو أو الوثب أو رمي الجلة وضمن الرياضات الجماعية ككرة القدم وكرة السلة وكرة اليد، فمرور التلميذ بخبرات المشاركة في مختلف الممارسات المتنوعة خارج أسوار المدرسة تُشكل أرضية

خصبة عندما يصطدم التلميذ بتلك التساؤلات المصممة ضمن أسلوب الاكتشاف الموجه التي يضعها المدرس للوصول إلى أداء صحيح .

يحدث ذلك التفاعل بين المعلومات السابقة المكتسبة مع عمليات البحث والتفسير لحل المشكلات الحركية خاصة، وهذا من شأنه تسهيل وتنمية عمليات التفكير والتأمل التي يقوم بها التلميذ اثناء الدرس؛ ليتوافق هذا مع ما قدمه مُنظِرو التعلم التجريبي على غرار ديوي ولوين وبياجيه (Dewey,Lewin,Piaget) على أنّ التعلم أكثر ما يكون فعّالاً وأكثر ما يحتمل أن يقود إلى حدوث تغيير سلوكي عندما يتعلق بالخبرة. وبالتحديد الخبرة التي تنطوي على مشاكل (اوسترمان ،كوتكامب 2002 ، ص 41).

يُحاكي هذا الطرح المنظور البنائي الذي يتوافق عموماً مع المنظور المعرفي، فالمنظور المعرفي يَعتبر التفكير حسب العتوم (2012 ، ص 224) بمثابة نشاطات معرفية غير مرئية تسير وفق نظام محدد، يلعب الدماغ فيد دوراً في تنظيمها ؛ حيث تنمو وتتطور مع نمو الفرد معرفياً وفق عوامل الخبرة و النضج، وهذا يُناسب الوضعيات التعلمية التي يتم فيها حل المشكلات الحركية باستخدام مهارات التفكير كالفهم و التطبيق والتحليل ، ويقتصر دور المدرس على مساعدة التلاميذ في اكتشاف الحلول والفهم الذاتي وذلك من خلال طرح الأسئلة المناسبة وعلى التلاميذ استدعاء خبرتهم المعرفية .

في حين يتعدى المنظور البنائي عملية الاستدعاء ليصل إلى مستوى استخدامها، حيث تعتبر التلميذ العنصر الفعال الذي يبني تعلّماته ويُفسر بناءاً على تجربته الشخصية التي اكتسبها في سياق ممارسته الخارجية للأنشطة الرياضية، وعلى هذا الأساس فإنّ التعلم يحدث باستخدام المعارف السابقة، لا استدعائها كما يحدث في المنظور المعرفي، فمن أهم خصائص بيئة التعلم البنائي حسب زيتون وزيتون (2003، ص 170) أن يكون المتعلم نشطاً في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي بحوزته، وهذا يتوافق مع رأي سيمونز (Simons,1993) نقلاً عن زيتون (د ت، ص 32) في أنّ التعلم البنائي هو عملية نشطة (أي يُعالج المتعلم المعلومات بشكل

ذي معنى)، وتراكمية (أي أنّ التعلم يُبنى على المعرفة القبلية أو الخبرة السابقة)، والتكاملية (أي أنّ المتعلم يُوسع المعرفة الجديدة ويربطها بالمعرفة التالية)، وتأملية (أي أنّ المتعلم يعكس بشكل واعٍ ما يتعلمه). وموجهة نحو الهدف (أي أنّ المتعلم يسعى نحو الوصول إلى أهداف التعلم).

يُعَدُّ جان بياجيه (Jean Piaget) أحد المفكرين الأوائل الذين وضعوا الأسس الأولى للنظرية البنائية التي يمكن إيجازها في أنّ الفرد يُنشئ معرفته من خلال التفاعل مع الوسط أو الموقف المتواجد فيه وينتُج عنه التكيف مع ذلك، وهذا الأخير حسب بياجيه يُعد توازناً، أي أنّ الفرد عندما ينقاد لخبرة ما ويُكيف بنائه المعرفي المسبق لها يحدث حينها التوازن، وإن حدث غير ذلك فينشأ عدم التوازن، في النهاية يؤديان كلاهما إلى بناء فكري متطور قاعدته البنى المعرفية السابقة .

فوظيفتا التنظيم والتكيّف المشار إليهما من طرف العتوم (2012 ، ص 226) تنشآن من خلال نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق الأنشطة المعرفية، بينما التكيف يشير إلى نزعة الفرد للتلاؤم والتآلف مع البيئة الخارجية الذي يتحقق من خلال التمثيل والاستيعاب، حيث يتحقق الأول من خلال دمج الفرد للمعلومات داخل البناء المعرفي حتى يتحقق الفهم والإدراك، بينما يتحقق الثاني من خلال نزعة الفرد لتغيير تراكيبه المعرفية لتواجه مطالب البيئة الخارجية .

بالرغم من أنّه لا توجد نظرية بنائية واحدة للتعلم إلا أنّ معظم علماء النفس البنائيين يتقاسمون فكرتين رئيسيتين هما :

- المتعلمون يكونون نشطين في إنشاء معرفتهم (Bruning,schrow,Norly,Roning,).

- يرى البنائيون أنّ التعلم أكثر من استقبال وتجهيز المعلومات التي ينقلها المعلمون، فالتعلم هو الإنشاء النشط والشخصي للمعرفة (Ddock,Sleegers,and Voecten) (وولفولك 2015 ، ص 752).

يضيف زيتون (2003) أنّ من مبادئ النظرية البنائية هي أنّ المتعلم لا يستقبل المعرفة بل يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة، ويبني التلميذ معنى ما يتعلمه بنفسه بناءاً ذاتياً حيث يتشكل المعنى داخل بنيته، فالبنائية هي عملية تنظيم لمواقف التعلم في غرفة الصف وغيرها بما يمكّن التلميذ من بناء معرفته بنفسه مع توجيه وإرشاد من قِبل المدرس (زيتون ، 2003، ص 379).

أما فيما له علاقة بأسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية التفكير القائم على الفلسفة البنائية نجد النموذج البنائي الذي يتم فيه مساعدة التلاميذ على بناء مفاهيمهم ومعارفهم وفق أربع مراحل مهمة حسب عطية (2015 ، ص 302) وأهمها مرحلة الاستكشاف التي يتم فيها تحدي قدرات التلاميذ في البحث عن إجابات للأسئلة المتعلقة بذات الأسلوب؛ حيث تعمل في نفس الوقت على تفعيل التفكير من أجل عملية بناء تعلم جديدة، علماً أنّ هذه الأخيرة تعتمد على استخدام المعارف السابقة التي تختلف من تلميذ لآخر حسب درجة إلمامه وممارسته لتلك الأنشطة والحركات، أي أنّ التلاميذ قد يقومون كلهم بعملية التفكير لكن بعضهم يفكر بشكل يفوق البعض الأخر ومَردُ ذلك إلى ما يمتلكونه من ممارسات مسبقة حول الأنشطة الرياضية.

هنا نجد أنفسنا أمام النمط الثاني من أنماط التعلم التي حددها أوزوبل (Ausubel) في نظريته والمتمثل في التعلم بالاكتشاف القائم على المعنى التام (الشرقاوي ،2012 ، ص 137) . فخلاله يصل المتعلم إلى حل المشكلة وإلى المعارف بشكلٍ مستقل، ثم يقوم بربط هذه المعلومات بما لديه من معلومات تم اكتسابها قبل ذلك وبناء تكوين معرفي جديد ليتحقق في النهاية التفكير التأملي المستهدف من طرف التلميذ، لكن لن يتحقق هذا الأخير حسب (Moseley, Baumfield, Elliot, Gregson, Higgins, Miller, & Newton,2005 :p314) إلا عند فهم المدرس لهذا النمط من التفكير واستخدام الطرق المحفزة له، حيث لا يُعد التفكير التأملي عملية سهلة لأنّه يتطلب كيفية تصور المعرفة الكلية وإمكانية تغير طريقة التفكير في

ضوء الخبرة السابقة، فهو يشمل النظر الكلي للنشاط فضلا عن طرق تحليله وهذا ما يُميّزه عن التفكير المنظم والمعتاد.

كما أضاف الشرقاوي (2012) أنّ الممارسات الخارجية تقع في موضع الخبرة السابقة التي بدورها تخفض لا محالة من الفترة التي يقضيها التلميذ في البحث عن المهارة أو شكل الأداء المطلوب، وهذا يعني أنّ ممارسة الحركات والأنشطة المألوفة لدى التلاميذ مع درجة من المعرفة المستقلة في الموقف التعليمي يساعد على الوصول إلى الهدف بدرجة أسرع وأفضل مما لو كانت الاستجابات المطلوبة والمثيرات المقدمة جديدة على التلاميذ (الشرقاوي،2012، ص 259) .

في ذات السياق أشار منسي (2003) إلى أهمية ودور الخبرة في المواقف التعليمية المختلفة حيث يتوقف ذلك على طبيعة الموقف ومدى اعتماده على الخبرة السابقة، فبعض المواقف تعتمد أكثر على تنظيم العلاقات الموجودة بين عناصرها ويكون الوصول إلى الحل في هذه الحالة من خلال إيجاد العلاقة بين المعطيات التي تمثل عناصر الموقف، ففي مواقف أخرى فإن أغلبها يحتاج إلى خبرات سابقة معينة تسهم في حل المشكلة التي يعالجها ذلك الموقف(منسي ،2003 ، ص 119)، فمثلاً للبحث عن حلول لمشكلات متعلقة بأداء أي مهارة رياضية يحتاج التلميذ إلى الخبرات السابقة المرتبطة بالوضعية الصحيحة اللازمة لحل ذلك المشكل الحركي.

هذا يعني أنّ استجابة التلميذ التي يبديها أثناء البحث عن الاستجابة الحركية الصحيحة المتناسبة مع كل تساؤل تؤدي إلى تنمية وتحسين التفكير التأملي لديه في ظل ما يمتلكه ويستغله من معارف مسبقة حول الأداء الرياضي كذلك. فأي سلوك حركي حسب فوزي (2013، ص 85) أثناء أي موقف تعليمي لابد وأن يسبقه إدراك لطبيعة الموقف وعناصره المتعددة ونوع المشكلة الحركية التي يُواجهها، ثم بعد ذلك ينتقي من خبراته السابقة ما يمكن أن يفيد في التغلب على هذه المشكلة والسيطرة على الموقف. وعملية التفكير تتناول

المعلومات التي يدركها اللاعب ويمزجها مع تلك المعلومات التي يتذكرها ليُكوّن منها علاقات جديدة بقصد الوصول إلى نتائج فكرية معينة تؤجِه سلوكه وجهة معينة .

بما أنّ المستهدف هو التفكير التأملي من خلال أسلوب الاكتشاف الموجه فقد لا يكون هناك خلاف على أهمية الحصيلة المعرفية خلال النشاط الرياضي في مختلف المواقف، فقد أكد الرحاحلة (2007، ص 632) أنّ المعرفة الرياضية لم تعد مجرد ناتج فرعي أو ما يطلق عليه تعليم مصاحب وإنّما أصبح تعليماً أساسياً ، ولابد للمتعلم في المواقف الرياضية أن يعرف أولا ثم يمارس ثانياً . فقد ميّز فيتس و بوسنر (Fitts&Posner) ثلاث مراحل أساسية لتعلم المهارة الحركية، أولاها المرحلة المعرفية وذلك من خلال الوقوف على خصائصها وشروط أدائها و التفكير في مكوناتها بعد معالجة المعلومات السابقة، ثم المرحلة الارتباطية التي تتلاشى فيها الاستجابات غير المناسبة وتترسخ الاستجابات الصحيحة، ثم مرحلة الاستقلالية حيث تصل الاستجابة الحركية إلى حد الآلية بعد عمليتي المعرفة والربط (نشواتي ،2003، ص 506). هذا وتختلف هذه الحصيلة بين الممارس وغير الممارس، فالممارسة المتعددة للأنشطة الرياضية خارج المدرسة تعطي مواقف متنوعة وهذا بدوره يثري الزاد المعرفي حول المهارة الحركية ومنه تحقيق نتائج أفضل، في مقابل غياب تام للممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية خارجياً وهذا يُقلل من حجم المعرفة و الخبرة و بالتالي تحقيق نتائج أضعف.

6-2- أثر العلاقة التفاعلية بين أسلوب التدريس و الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية

يُمكن لعامل المشاركة أو الممارسة الخارجية أن يتدخل في العلاقة بين أسلوب الاكتشاف الموجه والنمو النفسي للتلاميذ بشكل عام ودافعية تعلم التلاميذ نحو دروس التربية البدنية والرياضية بشكل خاص وقد اعتبر محمد (1998، ص 9) العلاقة بين الاشتراك الرياضي والنمو النفسي للأطفال مجالاً هاماً للدراسة في مجال

علم النفس الرياضي، خاصة إذا كانت تلك الممارسة تلبي رغبة التلميذ عند المشاركة فيها ، ويُقصد بها مدى السرور و المتعة الذي يتحقق له عند المشاركة في أي نشاط رياضي يفضّله، حيث يترك ذلك أثراً ايجابياً في نفسيته، فينتقل هذا إلى أي موقف رياضي أخر وليكن في شاكلة دروس التربية البدنية والرياضية. في نفس الوقت تُكسِب الممارسة المسبقة للأنشطة الرياضية التمكّن والأريحية التي تصل إلى حد الكفاءة وهنا يتّسع المجال للتلاميذ من إبراز دافع الكفاءة الذي أشار إليه منسي (2003 ، ص 122) بقوله أنّ الأطفال يكونون مهتمين بما يكونون أكفأ فيه ومن الصعب أن نحوّلهم إلى أنشطة أخرى ليسوا على درجة كفاءة عالية فيها .

فالدافعية تبقى رهينة التثبيط والتحفيز الذي يلقاه المتعلم أثناء الموقف التعليمي وبما يمتلكه هو في حد ذاته، حيث أشار ياسين (2008 ، ص 105) إلى ذلك عندما فصل بين العناصر المثبطة للدافعية واختصرها في الافتقاد للمتعة، الفشل والملل، عدم التقدير والافتقاد للاستثارة، والعناصر المحفزة للدافعية فتمثلت في الخبرات السارة الناتجة عن الاكتساب والاتقان، الاستمتاع بالنتائج الايجابية، الشعور بالسرور نتيجة النجاح في التغلب على بعض التمارين الرياضية. لذا حدد الباحثون حسب (Amabile & Hennessey,; Graham & Weiner,; Urdan & Turner,) مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تُعزز الدوافع الذاتية لتعلم النشاط لا على ممارسة النشاط في الأقسام، فمن الجيد الحصول على علامات جيدة لكن من المهم أن تفهم ما تدرسه وتستمتع بما تفعله (Ormrod,1999.p 455). و يتطابق هذا مع أحد الإجراءات التي أشار إليها باول (Paul) من أجل استثارة الفضول وتعزيز الإهتمام بالمادة، التركيز في الدرس على الترابط بين حاجات التلاميذ وخبراتهم حيث سيكون أكثر ارتباطا بالتلاميذ إذا ما تم ربطه بخبراتهم الشخصية و معارفهم السابقة، و تشجيع التلاميذ على توظيف ما تعلموه سابقا (باول ،2009 ،198-199).

من جهة أخرى يرى التلميذ الناجح في الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية متنفساً لإثبات وجوده أمام زملائه وتحقيق ذاته من خلال تفوقه على العقبات الحركية معتمداً في ذلك على ما اكتسبه من الممارسة الخارجية، وقد أشار حشايشي ويعقوب (2010) أنّ تقدير الذات له صلة بالمشاركة في نشاطات حصة التربية البدنية والرياضية؛ حيث يختلف تقدير الذات بين التلاميذ ذوي المشاركة العالية والمنخفضة في هذه النشاطات، كما أضاف زايد وآيرن (2015) أنّ الطلاب النشطين رياضيا لديهم دوافع أكثر نحو المشاركة بالنشاط الرياضي حيث يجدون في الرياضية مخرجاً لتنفيس بعض التوترات مقارنة بالطلاب غير النشطين. وأكّد ذلك بوكر(Bowker,2006) في دراسته التي توصلت إلى أنّ هناك علاقة طردية بين مشاركة التلاميذ ذكوراً وإناثاً في الرياضة وتقدير الذات، اعتباراً أنّ الذات مؤشرا مهماً في الدافعية.

تتوافق هذه التوضيحات مع نظريات الاستثارة الوجدانية من منطلق أنّ اشكال السلوك التي يسعى الكائن الحي نحوها هي التي تحقق له الإشباع أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له، فهذا الطرح النظري مفاده أنّ المخلفات الانفعالية تمثل ملامح واضحة للسلوك المدفوع، وتُعد نظرية ماكليلاند (Mcclelland) المشار اليها من طرف غباري (2008، ص 69) إحدى النظريات التي سارت في إطار هذا التصور حيث يعتبر ماكليلاند الدافع حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقعة، وما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة. فإما أن نتوقع بناءً على خبراتنا السابقة في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا، فيتولد لدينا سلوك الاقتراب، أو نتوقع شعوراً بالضيق. وهذا ما أكّدته دراسات قام بها كل من سبينك وروبرتس(Spink,Roberts,1980) وروبرتس ودودا (Roerts,Duda,1984) المشار اليها من طرف محمد (1998 ، ص 30) التي شملت طلاب المدرسة الثانوية حيث أوضحت أنّ التلاميذ الذين يمرون بخبرة النجاح الشخصي سواء فازوا أو انهزموا يعتقدون أنّهم قد أظهروا قدرة عالية في المباراة التي أدوها ، أما الذين يمرون بخبرة الفشل الشخصي ، يدركون

أنّهم قد أظهروا قدرة منخفضة بغض النظر عن نتيجة المباراة أو حتى فازو بها ، لأنّ هذا الفوز لا يمثل خبرة نجاح لهم .

خلاصة

إنّ تنمية القناة المعرفية والنفسية في صورة التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية يعتمد على عنصر هام في العملية التعليمية ممثلاً في أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه الذي يتبعه المدرس. بالإضافة إلى عاملٍ ثان متعلق بالتلميذ ؛ والمتمثل في الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية وما يمكن أن تضيفه من تأثيرات في مستوى التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو الدرس عندما تتفاعل مع ذات الأسلوب المتبع من طرف المدرس من منطلق الإضافة المعرفية والفائدة النفسية التي تقدمها للتلميذ خلال تجاوبه مع مراحل الدرس في ظل تطبيق هذا الأسلوب التدريس من طرف المدرس.

الفصل الثالث

مراجعة الدراسات السابقة

تمهيد

1- الدراسات الخاصة بأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم

1-1- الدراسات الخاصة بأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي

1-2- الدراسات الخاصة بأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية دافعية التعلم

2- تعقيب على الدراسات

3- الدراسات الخاصة بالممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية

4- تعقيب على الدراسات

5- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

6- فرضيات الدراسة

خلاصة

تمهيد

يتضمن هذا الفصل قراءة تحليلية للدراسات السابقة التي تتلاقى مع الدراسة الحالية حيث تم تصنيفها في مجموعتين، مجموعة تشمل دراسات ذات العلاقة بأسلوب الاكتشاف الموجه والمستغلة في تنمية المجال التفكير التأملي لدى التلاميذ من جهة، ودراسات ذات العلاقة بأساليب التدريس المستغلة في تنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ، ومجموعة خاصة بالدراسات المتعلقة بالممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في اطار علاقتها بأسلوب التدريس، يلي كل مجموعة تعليق ونقد، وتبعاً لذلك يتم تحديد موقع لهذه الدراسة من الدراسات السابقة، ليُختم الفصل في النهاية باقتراح فرضيات الدراسة .

1- الدراسات الخاصة بأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي و دافعية التعلم

1-1- الدراسات الخاصة بأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي

1-1-1- دراسة حسين والمفتي (**2002**)هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير برنامج مقترح بالنشاط الحركي في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات مرحلة الخامسة ابتدائي، تكونت عيّنة الدراسة من (20) طالبة تم اختيارها بصورة عمدية من مدرسة المهج الابتدائية في محافظة نينوى للعام الدراسي(2002/2001) . قُسموا إلى مجموعتين متكافئتين؛ تجريبية أُستخدم معها البرنامج المقترح وضابطة استخدم معها درس التربية الرياضية المعتاد، وقد تم الاعتماد على المنهج التجريبي بتصميم تجريبي هو تصميم المجموعة العشوائية الاختبار ذات الاختبار القبلي والبعدي، من أجل جمع البيانات تم استخدام اختبار مناظرة الأشكال المألوفة لصاحبه كيغان (Kagen) لقياس التأمل عند التلاميذ، ولمعالجة البيانات تم الاعتماد على اختبار (ت) للعيّنات المرتبطة والمستقلة. أسفرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في تنمية التفكير التأملي لطالبات عيّنة البحث، وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية .

نقد : قام الباحث بالكشف عن الفروق في التفكير التأملي بين القياسين القبلي والبعدي لكلا المجموعتين التي لا تضيف شيئا، وفي نفس الوقت لا تتوافق مع التصميم التجريبي ككل الذي تبناه الباحث، حيث يتم التركيز على الفروق بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة.

1-1-2- دراسة Leung & Kember (2003) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم، ومستويات التفكير التأملي لدى الطلبة الجامعيين، شملت العينة (204) من الطلبة الملتحقين في كلية العلوم الصحية في إحدى جامعات هونج كونج، وأظهرت النتائج متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس مستويات التفكير التأملي وحصول مستوى الفهم على الترتيب الأول. ثم يليه مستوى التأمل الناقد، يليه المستوى الاعتيادي في الترتيب الأخير، كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين مستوى العمل الاعتيادي وبين استراتيجيات التعلم السطحي، ووجود علاقة بين مستويات الفهم والتأمل الناقد واستراتيجيات التعلم المتعمقة، وأوصت الدراسة بإثراء التعلم باستراتيجيات متعددة تخدم الهدف.

1-1-3- دراسة الحايك والسوطري (2004) هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير أسلوب الاكتشاف الموجه على بعض المهارات الحياتية (التواصل، اتخاذ القرار، حل المشكلات، العمل الجماعي، الروح القيادية . تحمل المسؤولية، الثقة بالنفس، حل النزاعات، تقبل الاختلاف) على عيّنة من طلبة الصف السابع أساسي بعمّان، باستخدام الباحث المنهج التجريبي على عيّنة عدد أفرادها (40) طالباً وطالبة تم اختيارها عشوائياً لتشكيل مجموعتين متساويتين (20)، المجموعة الاولى تكونت من 20 طالباً والمجموعة الثانية فتكونت من 20 طالبة أُستخدِم معهما أسلوب الاكتشاف الموجه، اعتمد الباحث على برنامج تعليمي في المهارات الأساسية في الكرة الطائرة دمج فيه بعض المهارات الحياتية قيد الدراسة، والذي احتوى على 8 وحدات تعليمية في أسلوب الاكتشاف الموجه ثم تطبيقها بواقع حصتين أسبوعيا، لجمع البيانات تم الاعتماد على مقياس المهارات الحياتية الذي يحتوي على 9 محاور (التواصل واتخاذ القرار، حل المشكلات، الروح القيادية. العمل الجماعي، تحمل المسؤولية، حل النزاعات، الثقة بالنفس، تقبل الاختلاف).

أجريت التجربة من خلال القياس القبلي ثم تطبيق البرنامج التعليمي المقترح على المجموعتين ثم تلاه التطبيق البعدي لأدوات الدراسة، لمعالجة البيانات استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية واختبار test. T، أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات القبلية والبعدية للطلاب والطالبات لصالح الطلاب في المهارات الحياتية (التواصل واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس) ولصالح الطالبات في محور (الروح القيادية) بينما لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية على المهارات الحياتية (حل المشكلات والعمل الجماعي وحل النزاعات وتقبل الاختلاف).

نقد: لم يشير الباحث إلى الخصائص السيكومترية المتعلقة بأداة مقياس المهارات الحياتية .

1-1-4- دراسة Alhayek (2004.b) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين استخدام أسلوبين في تدريس مهارات كرة السلة في تنمية قدرة الطلبة على التفكير الابتكاري ومستوى الأداء المهاري لدى طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية المسجلين في مساق كرة سلة (1) في الفصل الدراسي الأول 2002/ 2003. تكونت عيّنة الدراسة من مجموعتين، تم تدريس المجموعة الأولى باستخدام أسلوب الاكتشاف الموجه وعددهم 24 طالبا وطالبة (7 طلاب و 17 طالبة)، وتم تدريس المجموعة الثانية باستخدام الأسلوب التجريبي وعددهم 26 طالبا وطالبة (9 طلاب و 17 طالبة). لاختبار فرضيات الدراسة استخدم الباحث اختبارات "ت " و"أنوفا " حيث أظهرت النتائج أنّ هناك علاقة إيجابية بين استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه وتنمية قدرة الطلبة على التفكير الابتكاري، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث في مستوى تطور التفكير الابتكاري. توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على الاختبارات المهارية المقررة ولصالح المجموعة التي استخدمت الأسلوب التدريبي.

1-1-5-دراسة (2004) Sunay,gundiiz,Dolasi هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أساليب التدريس المختلفة المستخدمة في اكتساب التقنيات الأساسية للكرة الطائرة، وقد أجريت الدراسة على طُلّاب الجامعة سنة ثانية قسم معلمي التربية البدنية التابع لجامعة أنقرا من السنة الدراسية (2001/2000) ، حيث أُبلغ جميع الطلبة بالغرض من الدراسة والحصول على موافقتهم للمشاركة، تم اختيار (30) طالباً من فئة معلمي التربية البدنية بشكل طوعي،(20 منهم ذكور و 10 منهم إناث) متوسط أعمارهم 21 عاماً. تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين تتكون من (15) طالباً حيث كانت المجموعتان متجانستان إضافة إلى عدم وجود خبرة سابقة لتقنيات الكرة الطائرة وهذا من خلال عدم وجود فروق دالة احصائيا في الاختبارات القبلية للمهارات الأساسية للكرة الطائرة، تم تصميم برنامج و خطة الدروس لكل أسلوب من طرف الباحث وتمت مناقشتها وتحكيمها ليتم تدريس كل مجموعة تقنيات الأساسية للكرة الطائرة بأسلوبي الأمري والاكتشاف الموجه لمدة (14) أسبوعاً حيث تم الاعتماد على الفيديو لتسجيل سير الدروس من طرف مدرب في كرة الطائرة واثنين من الأساتذة، كما تم الاعتماد على أداة لقياس التقنيات المهارات الأساسية للكرة الطائرة المتكون من ستة أجزاء، كل جزء يمس مجموعة من الأهداف السلوكية، وذلك من خلال بطاقة الملاحظة المباشرة التي تم التأكد من ثباتها من خلال تطبيقها من طرف 3 مدربين، بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق حيث تراوح معامل الثبات بين 0.92 و 0.95 عند المدربين الثلاث، ولمعالجة بيانات الدراسة تم الاعتماد على اختبار " ت " بما أنّ المجموعات كانت متجانسة و البيانات متوزعة بشكل اعتدالي ، أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا ($\alpha \leq 0.05$)بين القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي في تقنيات المهارات الأساسية للمجموعة التي اتبع معها الأسلوب الأمري والمجموعة التي اتبع معها أسلوب الاكتشاف الموجه . كما لم يثبت وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين اللتان درستا بأسلوبي الأمري والاكتشاف الموجه في القياس البعدي لتقنيات المهارات الأساسية في الكرة الطائرة.

نقد: افتقاد التصميم لمجموعة ضابطة من شأنه أن لا يسمح للباحث افتراض التغير بين الاختبارين القبلي و البعدي قد أحدثته المعالجة التجريبية، وهذا يقلل من الصدق الداخلي .

1-1-6- دراسة الحايك (2007) هدفت الدراسة إلى البحث في أثر استخدام أسلوبين لتدريس التربية البدنية (أنماط الاكتشاف المتبادلة والموجهة) على تعلم الطلاب المهارات الحياتية والاجتماعية والتفكير، حيث تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا في المرحلة الجامعية للتربية البدنية من كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية؛ في مستوى كرة السلة للفئة (3) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2007/2006. خلصت الدراسة إلى تحقيق المزيد من المهارات الحياتية لدى المجموعة التي درست باستخدام أسلوب المعاملة بالمثل مقارنة بالمجموعة التي درست باستخدام أسلوب الاكتشاف الموجه لتعليم كرة السلة . كما سجلت مجموعة الاكتشاف المتبادل تفوق أعلى بكثير في أبعاد مهارات الاتصال، والمهارات الاجتماعية، ومهارات نفسية، كما سجلت مجموعة الاكتشاف الموجه تفوق أعلى بكثير في أبعاد المهارات البدنية والرياضة، ومهارات التفكير.

1-1-7- دراسة الهندي (2008) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب التعلم البنائي في تنمية المجال المعرفي والانفعالي ومستوى الأداء المهاري للاعبي كرة اليد بالجمهورية اليمنية، حيث أجريت الدراسة على عيّنة من طلاب المعهد العالي للتربية البدنية و الرياضية. تم الاعتماد على مجموعتين اختيرت عشوائياً. (30) طالباً لكل مجموعة، مجموعة تجريبية درست بأسلوب التعلم البنائي ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية (طريقة الشرح و العرض). قام الباحث بتصميم استبانة للتعرف على المجال الانفعالي والذي يعني بتلك الأهداف والمشاعر والأحاسيس والاتجاهات والميول والقيّم والقدرة على التذوق لهذه الفئة من الطلاب حيث تضمنت القائمة (37) هدفا موزعة وفقاً لتصنيف كراتول على (5) مستويات، تم حساب صدق الأداة عن طريق الصدق التمييزي ، أما الثبات فتم عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق، أما المجال المعرفي فقد تم الاستعانة باختبار المجال المعرفي الذي أعدّه الاتحاد الدولي لكرة اليد، يتكون من صورتين و تم اختيار

العبارات التي تتناسب مع مستوى عيّنة الدراسة، تم حساب صدق الأدوات عن طريق الصدق التمييزي أما الثبات فقد تم الاعتماد على طريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه، كما تم الاعتماد على معامل الصعوبة والسهولة لاختبار المجال المعرفي (0.30-0.70) .

أجريت التجربة من خلال التطبيق القبلي والبعدي لاستبانة المجال الانفعالي والاختبارات المعرفية والبدنية على مجموعات الدراسة، يتخللهما تنفيذ برنامج تعليمي باستخدام التعلم البنائي للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد تم تعليمها المهارات بالطريقة التقليدية (الشرح و العرض)، و لمعالجة بيانات الدراسة استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و اختبار " ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات. حيث أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاه القياس البعدي في مستوى الأداء المهاري لكرة اليد وفي مستوى كل أشكال الاختبارات البدنية، وكان مقدار التحسن في مستوى الاداء المهاري لصالح المجموعة التجريبية .

كما ثبت وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار المجال المعرفي و المجال الانفعالي.

نقد : يمكن أن تكون للقياسات القبلي أثر في القياسات البعدية باعتبارها متغيرات مصاحبة ويمكن أن تؤثر في النتائج البعدية، كما لم يشر إلى التعيين العشوائي للمجموعات باعتباره أحد النقاط المهمة في التصميم التجريبي الحقيقي، إضافة إلى من قام بتطبيق الدراسة التجريبية هل أستاذ من المعهد أم الباحث في حد ذاته. تم حصر المجال المعرفي في مستوى واحد من مستويات بلوم ولم يتوزع على باقي المستويات الأكثر تعقيداً .

1-1-8- دراسة عمور(2009) هدفت الدراسة إلى التعرف على إسهامات بعض أساليب التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية (التدريبي و التبادلي) على تنمية بعض من المهارات الحياتية (المهارات

البدينة و المهارية، مهارات الاتصال ، التواصل، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، المهارات النفسية . والأخلاقية، مهارات التفكير والاكتشاف) و ذلك في لعبتين جماعيتين (كرة القدم و الكرة الطائرة).

اعتمد الباحث المنهج التجريبي حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (76) طالباً جديداً اختيروا بطريقة عشوائية من مجموع (275) طالب من السنة الأولى ليسانس بقسم التربية البدنية والرياضية بجامعة عبد الحميد بن باديس (مستغانم) الجزائر، تم توزيعهم على أربع مجموعات تجريبية (مجموعة الأسلوب التدريبي في رياضة كرة القدم، مجموعة الأسلوب الزوجي في رياضة كرة القدم، مجموعة الأسلوب التدريبي في رياضة كرة القدم، مجموعة الأسلوب الزوجي في رياضة كرة الطائرة).

بعد الانتهاء من الفترة التجريبية على الأفواج الأربعة والتي دامت خلال الثلاثي الأول من الموسم الجامعي 2008/2007، قام الباحث بالاستعانة بمقياس لأهم المهارات الحياتية الذي احتوى على (75) فقرة موزعة على خمسة مهارات حياتية ضمن (5) بدائل، حُسب صدقها بعرضه على مجموعة من المحكمين الصدق التمييزي والصدق الذاتي . أما الثبات فقد تم حسابه بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، بعد معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار "ت" واختبار تحليل التباين الثنائي أسفرت الدراسة عن التأثير الايجابي للأسلوبين على تنمية المهارات الحياتية وكانت الفروق لصالح القياسات البعدية في كل لعبة على حده، كما ثبُت وجود فروق دالة احصائيا بين الأسلوب التدريبي والتبادلي في تنمية المهارات البدنية والمهارية بعديا في اتجاه الأسلوب التدريبي، وفروق دالة احصائيا بين الأسلوبين التدريبي والتبادلي في تنمية مهارات الاتصال والتواصل و المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي بعديا في اتجاه الأسلوب الزوجي، بينما لم يثبت وجود فروق دالة احصائيا بين الأسلوب التدريبي والأسلوب الزوجي في تنمية المهارات النفسية والأخلاقية ومهارات التفكير والاكتشاف بعديا.

– كان الأسلوب التدريبي في رياضة كرة القدم أفضل من الأسلوب التدريبي في رياضة الكرة الطائرة في مقياس المهارات الاجتماعية ككل وفي تنمية مهارات الاتصال، التواصل، المهارات الاجتماعية، العمل الجماعي والمهارات النفسية والأخلاقية وفي تنمية المهارات المهارات البدنية والمهارية، مهارات التفكير والاكتشاف . في حين كان الأسلوب التبادلي في رياضة كرة القدم أفضل من الأسلوب التبادلي في رياضة كرة الطائرة في مقياس المهارات الحياتية ككل وفي تنمية مهارات الاتصال، التواصل، بينما لم يختلف الأسلوبان في تنمية المهارات البدنية، المهارات الاجتماعية، العمل الجماعي، المهارات النفسية ، مهارات التفكير والاكتشاف. كما لم تثبت الدراسة وجود تفاعل بين أسلوب التدريس واللعبة على مقياس المهارات الحياتية لدى أفراد العيّنة.

1-1-9- دراسة إدير (2010) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر بعض الأساليب التدريسية على مستوى التعلم الحركي والمهارى والتحصيل المعرفي خلال درس التربية البدنية والرياضية، حيث اجريت الدراسة على عيّنة من تلاميذ ذكور يدرسون بالمرحلة الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العمدية وبلغ عدد أفرادها (68) متعلما . حيث تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات، مجموعة ضابطة استخدم معها أسلوب التدريس بالأمر وثلاث مجموعات تجريبية استخدم معها أسلوب التدريس بالمهام وأسلوب التدريس بالتقييم المتبادل وأسلوب الاكتشاف الموجه، وقد عُدد أفراد العينة في كل مجموعة ب 17 فرداً، اعتمد الباحث في جمعه للبيانات على مجموعة من الاختبارات البدنية و الحركية في رياضة العاب القوى و سباق السرعة واختبارات مهارية في رياضة كرة السلة بالإضافة إلى اختبار معرفي في رياضة كرة السلة، كما قام الباحث بتصميم برنامج تعليمي يتكون من عدد من الوحدات التعليمية وقد تأكد من صدق الاختبارات عن طريق مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، أما الثبات فقدتم حسابه عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار. أما بالنسبة لاختبار التحصيل المعرفي فقد صمّم الباحث اختبار معرفي في رياضة كرة السلة تم التأكد من صدقه وثباته. بالنسبة للبرنامج التعليمي فقد قام الباحث بإعداد وحدات تعليمية ثم عرضها على مختصين لإجراء التعديلات اللازمة، بعد

معالجة بيانات الدراسة باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و اختبار " ت" أفرزت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائية بين القياسات القبلية والبعدية لصالح القياسات البعدية للمجموعات الأربعة، تفوق المجاميع الثلاثة على مجموعة أسلوب التدريس بالأمر، وكان هناك اختلاف في نسب التحسن في مستوى التعلم الحركي والمهارى والتحصيل المعرفي قيد الدراسة حيث جاءت مرتبة بالشكل التالي : مجموعة أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه، مجموعة أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل، مجموعة أسلوب التدريس بالمهام ، و جاء أسلوب التدريس بالأمر في المرتبة الاخيرة.

1-1-10- دراسة عبد المجيد ،علي محمد ودسوقي ،مرفت ابراهيم (2011) استهدفت الدراسة تصميم استراتيجية بنائية للتعرف على تأثيرها في تنمية التفكير الابداعي ومكوناته(الطلاقة – المرونة – الأصالة) وكذلك نواتج التعلم (المعرفي – المستوى المهاري) لبعض مهارات كرة السلة ، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي الذي يعتمد على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة باستخدام القياس القبلي / بعدي لكل منهما، وطُبقت الدراسة مع عينة قوامها (62) تلميذاً بصف الخامسة ابتدائي تم اخيارهم بالطريقة القصدية العشوائية ، قسمت بالتساوي على مجموعتين قوام كل مجموعة (38) تلميذ . وقبل الشروع في التطبيق تم إجراء الضبط التجريبي لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين من حيث العمر والطول والوزن والذكاء وفي القدرات البدنية المرتبطة بكرة السلة، بالإضافة مستوى اداء المهارات الحركية، تم التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبارات المستخدمة ،بالاعتماد على الصدق التمييزي الذي كان دالاً . أما في حساب معامل ثبات الاختبارات فقد تم استخدام طريقة إعادة الاختبار حيث فاقت معاملات الارتباط (0.95) . ومن أجل بناء نموذج التعلم البنائي تم تحليل المهارات الحركية لكرة السلة وبمساعدة مراجع علمية تم تشكيل وحدات تعليمية لهذه المهارات وفق نموذج التعلم البنائي حيث تم تطبيقها على المجموعة التجريبية على مدار 6 اسابيع بواقع حصتين أسبوعيا أما المجموعة الضابطة فقد تم الاعتماد على أسلوب الشرح والعرض ليتم بعدها القياس البعدي، ولمعالجة النتائج تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار "ت"

لمجموعتين مستقلتين و"ت" لمجموعتين مترابطتين، أسفرت النتائج على عدم وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة في القدرة على الابداع الحركي.بينما ثبت وجود هذه الفروق لدى المجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي، وجود فروق دالة احصائيا في القياس البعدي للقدرة على الابداع الحركي وتعلم المهارات الحركات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي اعتمدت نموذج التعلم البنائي .

1-1-11- دراسة الحايك وخصاونة (2011) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد المعرفي باستخدام بعض أساليب التدريس على المستوى المهارى والتفكير الإبداعي في الجمباز على جهاز الحركات الأرضية، تكونت عينة الدراسة من (43) طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، تم استخدام المنهج التجريبي بأسلوب المجموعات المتكافئة ، حيث اعتمد الباحث في دراسته على أسلوب حل المشكلات والتعلم التعاوني، الأسلوب الاعتيادي، و لجمع البيانات استخدم الباحث مقياس تورانس (Torans) للتفكير الابداعي بعد إجراء تعديلات عليه ليتلاءم مع الواقع الرياضي، تم التأكد من صدقه عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين أما ثباته فقد تم حسابه عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق الذي تراوح بين 0.79 و 0.82 لكل مهارة على حدا و(0.83) للاختبار ككل ومن أجل معالجة بيانات الدراسة اعتمد الباحث على المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و أسلوب ANCOVA وأسلوب MANCOVA ، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعات التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمستوى المهاري ومستوى التفكير الابداعي لصالح المجموعتين التجريبيتين (حل المشكلات، التعلم التعاوني) مقارنة بالمجموعة الضابطة (الأسلوب الاعتيادي) ، وجود فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي للمستوى المهاري لصالح حل مجموعة حل المشكلات مقارنة بمجموعة التعلم التعاوني أما في القياس البعدي لمستوى التفكير الابداعي فقد ثبتت وجود

الفروق بين المجموعتين التجريبيتين (حل المشكلات، التعلم التعاوني) فقد كانت لصالح مجموعة حل المشكلات.

نقد : أشار الباحث إلى التكافؤ بين المجموعات في المتغيرات الجسمية ومستوى التحصيل لمادة الجمباز والأداء المهاري لكنه لم يشر إلى كيفية إحداث هذا التكافؤ أم هو محض الصدفة .

1-1-12- دراسة (2012) Jayachandran, Arjunan، كان الهدف الرئيسي من الدراسة هو معرفة أثر أسلوبي التدريس الأمري والاكتشاف الموجه في الاكتساب والاحتفاظ بمهارات (دحرجة الكرة) وتقييم اتجاه الأثر في مراحل مختلفة (4 ، 8 ، 12) فترة الاكتساب، (13 ، 14 ...16 اسبوع) فترة الاحتفاظ. اعتمد الباحث على المنهج التجريبي بتصميم تجريبي يتكون من مجموعتين تجريبيتين . ولإنجاز هذا الهدف تم الاعتماد على (18) طالباً من (5) مدارس ، تم اختيارهما بشكل عشوائي، تتراوح أعمارهم بين (9- 10) سنوات كما تم التأكد من سلامة أفراد العينة من الجانب الصحي من خلال اجراء الفحص الطبي، تم إجراء التعيين العشوائي لأفراد العينة من أجل توزيعهم على المجموعتين التجريبيتين، المجموعة التجريبية الأولى تخضع لشروط الأسلوب الأمري، المجموعة التجريبية الثانية تخضع لشروط أسلوب الاكتشاف الموجه بتطبيق مهارات(دحرجة الكرة) لمدة (12) أسبوعا على التوالي وتتم خلال ثلاثة أيام بالتناوب في الأسبوع، تم إجراء القياس القبلي لمهارات دحرجة الكرة قبل المعالجة التجريبية، ثم إجراء القياس لهذه المهارات بعد (4) أسابيع، ثم بعد (8) أسابيع، ثم إجراء القياس البعدي بعد انتهاء فترة المعالجة (12) أسبوع، حيث اعتبرت مدة (12) أسبوعا فترة اكتساب، كانت فترة الاحتفاظ (4) أسابيع، و عند إجراء القياس مرة أخرى في الأسبوع الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر تم تسجيل تحكم في مهارات دحرجة الكرة، ومن أجل معالجة البيانات تم تطبيق أسلوب تحليل التغاير (ANCOVA) ، ولاختبار طبيعة و اتجاه الفروق تم الاعتماد على اختبار شيفيه للمقارنة بين القياسات المتعلقة (بالقياس القبلي، نهاية الأسبوع الرابع، نهاية الأسبوع الثامن، القياس البعدي بعد نهاية الأسبوع الثاني عشر)، أسفرت الدراسة على أن الممارسة العلمية

والمنظمة التي تدوم (12) أسبوعا باتباع الأسلوب الأمري وأسلوب الاكتشاف الموجه يمكن أن تساعد في اكتساب مهارة دحرجة الكرة، كما أنّ تطبيق (8) أسابيع باتباع الأسلوب الأمري وأسلوب الاكتشاف الموجه يمكن أن تكون كافية لاكتساب مهارة دحرجة الكرة، وأنّه من أجل الاحتفاظ بالمهارة الحركية المكتسبة يكون التدريس في ظل أسلوب الاكتشاف الموجه متفوقا مقارنة بالتدريس وفق الأسلوب الأمري .

1-1-13- دراسة محبوبي (2013) هدفت الدراسة إلى استقصاء دور أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي (العام و الحركي) خلال حصة التربية البدنية و الرياضية لدى المتعلمين، تكونت عيّنة مكونة من (30) تلميذاً من السنة ثالثة للتعليم الثانوي (ذكور) بولاية باتنة تم اختيارهم بطريقة قصدية موزعين على قسمين من شعبة العلوم التجريبية، قسم يُمثل المجموعة التجريبية درس متعلموها وحدة تعلّمية في كرة اليد بأسلوب حل المشكلات، و القسم الآخر يمثل المجموعة الضابطة درس متعلموها وحدة تعلّمية في كرة اليد بالأسلوب الأمري، قامت الباحثة باستخدام اختبارات التفكير الابداعي العام لتورانس و بارون (**Torrance,& Baron**) والتفكير الابداعي الحركي للمياء الديوان. تم التأكد من صدق مقياس التفكير الابداعي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين و إجراء الصدق التمييزي ، أما الثبات فتم عن طريق التطبيق و إعادة التطبيق حيث تراوح بين (1 و 0.99) للمقياس ككل و لكل مهارة فرعية ، أما بالنسبة لاختبار الابداع الحركي فتم الاعتماد على الصدق التمييزي حيث تراوحت قيمته بين (0.62 و 0.75) في كل مهارة من مهاراته الفرعية ، أما الثبات فتم تطبيق اعادة الاختبار الذي تراوح بين (0.86 ، 0.96) لكل المهارات الفرعية للاختبار .

أجريت التجربة من خلال التطبيق القبلي لاختبار التفكير الابداعي بشكليه العام و الحركي ، ثم تنفيذ الوحدات التعليمية الخاصة بكرة اليد لكلا المجموعتين التجريبية (أسلوب حل المشكلات) و المجموعة الضابطة (الأسلوب الأمري) ، تلى ذلك اجراء القياس البعدي للتفكير الابداعي من خلال المقياس على أفراد المجموعتين ، و لمعالجة بيانات الدراسة استخدمت الباحثة الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و اختبار "

ت" لعينتين مستقلتين و عينتين مترابطتين، أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة احصائيا بين القياس القبلي و البعدي في اتجاه القياس البعدي في تنمية بعض المهارات الابداعية العامة و فروق دالة احصائيا بين الاختبارات القبلية و البعدية في اتجاه الاختبارات البعدية في تنمية بعض المهارات الابداعية الحركية ، و فروق دالة احصائيا في الاختبارات البعدية لتنمية بعض المهارات الابداعية العامة و الحركية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي اعتمدت أسلوب حل المشكلات .

1-1-14- دراسة أبو الطيب وحسين (2013) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس بالاكتشاف الموجه على التفكير الابتكاري وبعض المهارات الأساسية بالسباحة لدى الأطفال من(5- 6) سنوات، تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم مجموعتين تجريبية وضابطة مع قياسين قبلي وبعدي، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (36) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ؛ تجريبية أُستخدم معها أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه ، وضابطة أُستخدم معها أسلوب التدريس التقليدي بواقع ثلاث وحدات تدريسية في الأسبوع الواحد بزمن (60) دقيقة في الوحدة التدريسية الواحدة لمدة (6) أسابيع . وهذا بعد التأكد من التكافؤ منهما في العمر والطول والوزن، ولجمع البيانات تم استخدام بعض اختبارات السباحة ومقياس التفكير الابتكاري لمنسي (1996) بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية عن طريق الصدق التمييزي الذي كان دالاً ، وحساب معامل الثبات عن طريق اعادة الاختبار والذي تراوح بين (0.81 - 0.91) لكلا الاختبارين، من اجل معالجة البيانات تم الاعتماد على اختبار "ت " لمجموعات المستقلة والمجموعات المترابطة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الابتكاري وبعض مهارات السباحة لصالح القياس البعدي، كما ثبت وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين القياسين البعديين للمجموعة التجريبية والضابطة في التفكير الابتكاري وبعض مهارات السباحة لصالح المجموعة التجريبية .

نقد : لم يتم توضيح كيفية اختيار العينة والاكتفاء بذكرها فقط في اطار المجتمع، القيام باختبار الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة وهذا لا يضيف شيئا ولا يتماشى وطبيعة التصميم التجريبي المتبع حيث يُفضل التركيز على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

1-1-15- دراسة الشرفاني وهيراني (2013) هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير الرزم التعليمية المبرمجة بأسلوبي الاكتشاف الموجه والتفكير المتشعب في تعلم المهارات الاساسية بالتنس، إضافة إلى الفروق في الاختبارات البعدية بين الرزم التعليمية المبرمجة بأسلوبي الاكتشاف الموجه والتفكير المتشعب في التحصيل المعرفي و تعليم المهارات الأساسية بالتنس، ما هو أفضل أسلوب في الاحتفاظ بالتعلم من بين المجاميع الثلاث. استخدم الباحث المنهج التجريبي، تمثل مجتمع الدراسة في طلاب السنة الدراسية الثانية بكلية التربية الرياضية في جامعة صلاح الدين ، أربيل للعام الدراسي (2010-2011) والبالغ عددهم (124) طالب وطالبة، أما عيّنة البحث فقد تكونت من طلاب جامعات شعب تم اختيارهم عشوائيا من بين الشعب السنة الدراسية الثانية و البالغ عددها (4) شعب، بمعدل (18) طالباً لكل شعبة، و بهذا بلغت عينة البحث(51) طالبا بعد أن استبعد عدداً من أفراد العينة، تمت عملية التكافؤ بين المجموعات الثلاثة من عينة البحث لضبط المتغيرات (العمر و الطول و الكتلة، اعتمد الباحثان على الاستبيان والاختبارات و المقاييس والملاحظة العلمية كأدوات ووسائل لجمع البيانات، استغرق تنفيذ المنهاج التعليمي (9) وحدات تعليمية وبواقع وحدة تعليم واحدة اسبوعيا لكل مجموعة ، زمن الوحدة (90) دقيقة، ولمعالجة بيانات الدراسة اعتمد الباحثان على الوسائل الاحصائية التالية (النسب المئوية، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، ومعامل الارتباط البسيط وتحليل التباين، واختبار LSD واختبار الاحتفاظ، أسفرت الدراسة على أنّ استخدام الرزم التعليمية المبرمجة بأسلوبي (الاكتشاف الموجه ، التفكير المتشعب) كان أكثر فاعلية في تعلم المهارات الأساسية بالتنس مقارنة بالأسلوب الأمري، كما أنّ أسلوب الاكتشاف الموجه يؤثر تأثيراً ايجابياً في تعلم المهارات الأساسية بالتنس والتحصيل المعرفي للمهارات الاساسية مقارنة بأسلوب التفكير المتشعب والأمري، وقد احتلت مجموعة أسلوب

الاكتشاف الموجه مركز الصدارة عندما تفوقت على بقية المجموعات الأخرى في مقدار الاحتفاظ في تعلم المهارات الأساسية بالتنس.

نقد : لم يشر الباحثان إلى القياس القبلي في التحصيل المعرفي لهذه المهارات على مستوى كل المجموعات وذلك من أجل الوقوف على حدود تعميم النتائج.

1-1-16- دراسة الشمايلة (2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز باستخدام استراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التأملي والابداع الحركي والأداء المهاري لدى الطالبات في البحرين، حيث اجريت الدراسة على عيّنة مكونة من (51) طالبة من طالبات مدرسة النور الثانوية بالبحرين حيث تم اختيارهن بشكل قصدي وتوزيعهم على مجموعتين، طُبق مع المجموعة التجريبية المنهاج المحوسب القائم على استراتيجية حل المشكلات والمجموعة الضابطة استخدم معها المنهاج القائم على الطريقة المعتادة في التدريس. أما الأدوات المستخدمة في الدرس فتمثلت في برنامج تعليمي محوسب متعلق بمهارات الجمباز تم تصميمه من طرف الباحثة على الصفحة الالكترونية وذلك بعد عرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال التدريس والتدريب في رياضة الجمباز وقد تم عرضه على عيّنة استطلاعية للحصول على ملاحظات بشان وضوحه واستخدامه .

- مقياس التفكير التأملي تم تصميمه من طرف الباحثة، يتكون من (45) فقرة تتكون من (3) مجالات هي (التفكير في الحدث، التفكير أثناء الحدث، التفكير بعد الحدث)، تم التأكد من صدقه عن طريق صدق محتوى الاختبار من خلال عرضه على مختصين في المجال التربوي و الرياضي، وعن طريق حساب الصدق التمييزي، أما الثبات فقد تم عن طريق الاتساق الداخلي وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ (0.86) ،كما اعتمدت على مقياسي الابداع الحركي والأداء المهاري.

ومن أجل معالجة بيانات الدراسة استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي و الانحرافات المعيارية ، واختبار (T.test) للعيّنات المستقلة والعيّنات المترابطة ، تحليل التباين المصاحب (ancova) ، و مربع إيتا لتحديد درجة اهمية النتيجة التي ثبت وجودها وأسفرت الدراسة عن الأثر الإيجابي للبرنامج التعليمي المحوسب القائم على استراتيجية حل المشكلات في تعلم مهارات الجمباز، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى التفكير التأملي ومستوى الإبداع الحركي والأداء المهاري لصالح المجموعة التجريبية.

1-1-17- دراسة شهاب (**2015**) هدفت الدراسة التحقق تجريبيا من فاعلية استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في الاكتساب والاحتفاظ لبعض المهارات الحركية على جهازي بساط الحركات الارضية والمتوازي في مادة الجمانستيك، تمثل مجتمع البحث في طلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية بجامعة أربيل، تكونت عيّنة الدراسة من (88) طالبا موزعين على أربع شعب تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، بواقع (20) طالبا لكل شعبة وذلك بعد استبعاد الطلاب المصابين والراسبين . استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم تجريبي مكون من مجموعتين تجريبية وضابطة عشوائية الاختيار باختبارين قبلي وبعدي. ومن أجل تجانس وتكافؤ عينة البحث قام الباحث بالتحقق من تجانس مجموعتي البحث وتكافؤهما لأجل ضبط المتغيرات المتعلقة بالوزن والطول والعمر وبعض عناصر اللياقة التي تؤثر في المهارات قيد البحث. وقد خلصت الاجراءات إلى تجانس المجموعتين وتكافؤهما، اعتمد الباحث على التقويم كوسيلة لجمع البيانات باستخدام الملاحظة العلمية (بطاقة ملاحظة) التي عرضها على متخصصين في مادة الجمناستيك، بالإضافة إلى الاختبارات المهارية وجهاز تلفاز وكاميرات تصويرية، تضمن البرنامج التعليمي المقترح لأسلوب الاكتشاف الموجه (32) وحدة تعلمية موزعة على المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (16) وحدة تعليمية لكل مجموعة، استغرقت التجربة الفعلية (8) أسابيع بواقع وحدتين تعليميتين في الأسبوع زمن الوحدة التعليمية الواحدة (90) دقيقة، لمعالجة بيانات الدراسة تم الاعتماد على اختبار "ت" لعينتين مترابطتين و عينتين مستقلتين، أسفرت الدراسة عن فاعلية استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه والتقليدي في تعلم المهارات الحركية

على جهاز بساط الحركات الارضية والمتوزاي وتفوق أسلوب الاكتشاف في تعلم بعض على جهاز بساط الحركات الأرضية ومهارات أخرى على جهاز المتوزاي على الطريقة التقليدية كما توصلت إلى تكافؤ أسلوب الاكتشاف الموجه مع الأسلوب التقليدي في تعلم مهارة واحدة على جهاز المتوازي. وتفوق أسلوب الاكتشاف الموجه في الاحتفاظ ببعض المهارات على جهاز بساط الحركات الارضية بنسبة أكبر من الطريقة التقليدية، إضافة إلى تكافؤ أسلوب الاكتشاف الموجه مع الأسلوب التقليدي في نسبة الاحتفاظ في مهارتين على جهاز المتوزاي.

1-2- الدراسات الخاصة بأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية

1-2-1- دراسة العوضي و خليفة (د. ت) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوبي الاكتشاف الموجه والتعلم الذاتي على مفهوم الذات المهارية ومستوى أداء مهارة التمرير من أعلى وللأمام في الكرة الطائرة لطلاب المرحلة الاعدادية، اعتمد الباحثان المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذي مجموعتين تجريبيتين و قياسين قبلي وبعدي، أما مجتمع البحث فتمثل في طلاب الصف الثاني الاعدادي للعام الدراسي بمدرسة الشرفا التابعة لمحافظة الشرقية من العام الدراسي 2006/2005 التي كانت تضم (17) فصلاً و(512) تلميذاً لثلاث مراحل، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من خلال اختيار فصلين من الصف الثاني حيث بلغ حجم العينة (75) تلميذاً وبعد استبعاد المعفيين والمشاركين في الأندية بلغ أفراد العينة (52) تلميذاً قُسمت على مجموعتين تجريبيتين بواقع (26) تلميذاً لكل مجموعة ، قام الباحثان بإجراءات التكافؤ بين المجموعتين في ضوء متغيرات السن والطول والوزن والقدرات المهارية، و من أجل جمع بيانات الدراسة اعتمد الباحثان على أدوات تمثلت في اختبارات القدرات البدنية والمهارية تم التأكد من خصائصها السيكومترية حيث تم حساب الثبات عن طريق الاختبار والصدق عن طريق الصدق التمييزي، اختبار مفهوم الذات من تصميم الباحثين وتم التأكد من ثباته عن طريق الاختبار واعادته و الصدق

التمييزي، تم اجراء الدراسة الأساسية بواقع (4) أسابيع، اشتملت على (8) وحدات تعليمية بواقع وحدتين خلال الأسبوع ، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي في الأداء المهاري لدى مجموعة الاكتشاف الموجه لصالح القياس البعدي، كما ثبت وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي في الأداء المهاري لدى مجموعة التعلم الذاتي لصالح القياس البعدي، وجود فروق دالة احصائيا في القياس البعدي للأداء المهاري والذات المهارية بين مجموعتي الاكتشاف الموجه والتعلم الذاتي وذلك لصالح مجموعة التعلم الذاتي.

1-2-2- دراسة الباجوري (1992) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تفاعل كل من أسلوبي التعلم بالاكتشاف والتعلم بالتّلقي مع مستوى الدافع للمعرفة على التحصيل العلمي في درس التربية البدنية والرياضية، تكونت عيّنة الدراسة من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة سموحة للبنين بمحافظة الاسكندرية. تم تقسيمهم الى مجموعتين، الأولى تجريبية يُتبع معها أسلوب التعلم بالاكتشاف والأخرى ضابطة يُتبع معها أسلوب التعلم بالتلقي، وكانت أهم نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في تعلم بعض مهارات الجمباز والطائرة، وأنّ التعلم بالاكتشاف كان له تأثير ايجابي، والتعلم بالتلقي يُفضل استخدامه في التعلم مع متوسطي ومنخفضي الدافع للمعرفة .

1-2-3- دراسة (Cai.s,(1998 حول متعة الطلاب خلال دروس التربية البدنية والرياضية في محيط ثلاثة أساليب تدريسية، حيث هدفت إلى الكشف عن مدى الاستمتاع الذي يبديه التلاميذ خلال درس التربية البدنية في ظل استخدام أساليب تدريسية متباينة هي (الأمري – التبادلي – متعدد المستويات) . اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي، تكونت عيّنة الدراسة من (98) طالباً جامعياً موزعة على ستة فصول، (67) طالباً في ثلاثة فصول يدرسون الكارتيه، و(31) طالباً في ثلاث فصول يدرسون العاب المضرب، أسفرت نتائج الدراسة على أن تمتع التلاميذ خلال درس التربية البدنية كان مرتبطاً باستراتيجيات التدريس التي اعتمد عليها المعلم ، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة احصائيا بين فصول الكارتيه وفصول

العاب المضرب، بالإضافة إلى تفوق أسلوب الأوامر في المتعة في مجموعة الكاراتيه عن مجموعة العاب المضرب وعدم وجود فروق بين الأسلوب التبادلي والمتعدد المستويات في الكاراتيه والعاب المضرب.

1-2-4- دراسة لمياء(2000) هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير استخدام بعض أساليب التدريس (توجيه الأقران، الاكتشاف الموجه، العرض التوضيحي) على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية والدافعية في كرة السلة لطالبات الصف الثاني بكلية التربية الرياضية بطنطا، كما هدفت إلى التعرف على أفضل الأساليب المستخدمة تأثيراً على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية و الدافعية في كرة السلة لطالبات الصف الثاني بكلية التربية الرياضية بطنطا، اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي بتصميم ثلاث مجموعات مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة من طالبات الفرقة الثانية بكلية التربية الرياضية بطنطا تم اختيارهن بالطريقة العمدية وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متساوية، أسفرت الدراسة على أنّ أفضل الأساليب لاكتساب بعض المهارات الأساسية، ولتنمية دافعية الانجاز في كرة السلة هو أسلوب التعلم بتوجيه الاقران، يليه أسلوب الاكتشاف الموجه، ثم أسلوب العرض التوضيحي، كما ثبُت أنّ الأسلوب المتبع (العرض التوضيحي) غير كافٍ لتعلم المهارات الأساسية وغير كافٍ لتنمية دافعية الانجاز بصورة جيدة لدى أفراد عينة البحث .

1-2-5- دراسة Alhayek (2004.a) هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب المفضلة (الأسلوب الأمري، الأسلوب التدريبي، الأسلوب التبادلي، أسلوب الاكتشاف الموجه) لدى طلبة كلية التربية الرياضية لتعلم مهارات كرة السلة ودراسة علاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي. تكوّنت العينة من الطلبة المسجلين لمساق كرة سلة (1) بكلية التربية الرياضية (الجامعة الأردنية)، عددهم 39 طالبة وطالباً (22 طالبة و17 طالباً)، تم تدريس كل مهارة من مهارات كرة السلة قيد الدراسة باستخدام الأساليب الأربعة سابقة الذكور. أشارت النتائج إلى أنّ معظم الطلبة يفضلون استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في تعلم مهارة التنطيط والتصويب من الوثب، ويفضلون استخدام الأسلوب التبادلي في تعلم مهارات التصويبة السلّمية

والتمريرة الصدرية والتمريرة من فوق الرأس،كما يفضلون استخدام الأسلوبين السابقين في تعلم مهارة التمريرة المرتدة. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الإناث والطلبة الذكر. كما ثبت وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعات التحصيل الأكاديمي الثلاثة، فمجموعة التحصيل المنخفض تفضل تعلم مهارات كرة السلة باستخدام الأسلوب الأمري ومن ثم أسلوب الاكتشاف الموجه، أما مجموعة التحصيل المتوسط فيفضلون تعلم مهارات كرة السلة استخدام الأسلوب التبادلي ومن ثم أسلوب الاكتشاف الموجه، وأخيراً مجموعة التحصيل المرتفع فيفضلون استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه ومن ثم الأسلوب التبادلي في تعلم مهارات كرة السلة.

1-2-6- دراسة الحايك و الحموري (2005) هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التدريس التي يفضلها الطلبة في تعلم المهارات المقررة في منهاج برنامج كرة السلة ومنهاج برنامج كرة المضرب . بالإضافة إلى اتجاهاتهم نحو الأسلوب التدريسي المفضل، تكونت عينة الدراسة من الطلبة المسجلين في تخصص كرة السلة عددهم (37) تلميذاً وتلميذة المسجلين في تخصص كرة المضرب وعددهم (41) تلميذاً وتلميذة في الفصل الدراسي 2004/2003 بكلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية تم اختيارها بالطريقة القصدية، قام الباحثان بتدريس طلبة المجموعتين المهارات المختلفة المقررة في هذين التخصصين باستخدام خمسة من أساليب موستن وأشورت (Mosston , & Ashworth) لمدة عشرة أسابيع ، تم الاعتماد على أداتين تم بناؤهما من طرف الباحث هما استبانة درجة التفضيل لكل أسلوب من أساليب التدريس المستخدمة في تعلم كرة السلة وألعاب المضرب، أما الأداة الثانية فتمثلت في استبانة اتجاهات الطلبة نحو الأسلوب التدريسي المفضل التي تكونت من أربعة مجالات هي دور المعلم في الأسلوب المستخدم . ودور الطالب في الأسلوب المستخدم وطبيعة الأسلوب، والخصائص النفسية للأسلوب، ولمعالجة البيانات تم الاعتماد على المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار " ت" ، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة كرة السلة والعاب المضرب في درجة تفضيلهم للأسلوب الأمري والأسلوب التدريبي والأسلوب التبادلي، فيما ظهرت فروق بين

طلبة المجموعتين على أسلوب الاكتشاف الموجه لصالح طلبة المضرب وعلى أسلوب حل المشكلة لصالح طلبة كرة السلة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في درجة تفضيلهم لأربعة من الأساليب الخمسة المستخدمة، فيما ظهرت فروق بينهم على الأسلوب الأمري لصالح الإناث، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين أفراد المجموعتين في اتجاهاتهم نحو الأساليب المفضلة، كما لم توجد فروق تعزى إلى الجنس

1-2-7- دراسة (2005) Morgan, Sproule & Kingston هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أساليب التدريس المختلفة على سلوك المعلم وأثرها على المناخ التحفيزي ووعي الطلبة واستجاباتهم الفعالة في حصص التربية البدنية والرياضية، اشتملت عينة الدراسة على (47) طالباً و(45) طالبة من مدرستين ثانويتين في كارديف بالمملكة المتحدة، تم اختيار بعض أساليب التدريس من الإطار العام لأساليب موسكا وأشورت (الأمري، التدريبي، التبادلي، الاكتشاف الموجه) حيث تم قياس سلوكيات التعليم باستخدام الأساليب التدريسية لمدة (8) أسابيع، أظهرت النتائج أنّ التركيز في الأسلوب الأمري والتدريبي يكون على الأداء، وتنتج سلوكيات تعليمية أقل مقارنة بالأسلوب التبادلي وأسلوب الاكتشاف الموجه، وأنّ سلطة الطلبة في اتخاذ القرار و الأدوار القيادية و تحمل المسؤولية في الأسلوب الأمري أقل من الأساليب الأخرى، وتظهر النتائج أنّ المجموعات التعاونية ومرونة الوقت في الأسلوب التبادلي تظهر أكثر من الأسلوب الأمري وأسلوب الاكتشاف الموجه، وأنّ الطلبة يشعرون بالمتعة في الأسلوب التبادلي والاكتشاف الموجه أكثر من الأسلوب الأمري.

1-2-8- دراسة (2006) salvara هدفت الدراسة إلى معرفة على أثر استخدام أساليب التدريس على أهداف الطلبة واتجاهاتهم في التربية الرياضية، معتمدةً في ذلك على المنهج التجريبي، اشتملت العينة على (75) طالبا وطالبة من أربع مدارس في مدينة أليكدروبوليس اليونانية، منهم (35) طالباً، و (40) طالبة تتراوح أعمارهم بين (11) و (12) سنة من طلبة الصف السادس الأساسي، تم تقسيمهم إلى أربع

مجموعات ، مجموعة تلقت برنامجاً في الرقص اليوناني بالأسلوب الأمري، ومجموعة تلقت برنامجاً في الكرة الطائرة وكرة السلة وكرة القدم بأساليب تدريسية عديدة هي :التدريبي، التبادلي، الفحص الذاتي، التضميني ، ومجموعة تلقت برنامجا في الجمباز وكرة السلة والرقص بأسلوب الاكتشاف الموجه، ومجموعة تلقت برنامجا في الجمباز بأسلوب حل المشكلة، و لمعالجة بيانات الدراسة اعتمد الباحث على الوسائل الاحصائية الآتية (المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري، معامل الارتباط البسيط بيرسون ، اختبار "ت" للعينات المترابطة المتساوية العدد، تحليل التباين باتجاه واحد ، و قيمة اقل فرق معنوي باختبار دنكن) أسفرت الدراسة على أنّ الطلبة الذين تعلموا بالأسلوب الأمري أظهروا اتجاها نحو مفهوم الأنا، رغبة ليكونوا أفضل من الآخرين، وكانوا قلقين من ارتكاب الأخطاء، في المقابل تجاوب الطلبة في الأساليب التدريسية الأخرى بإيجابية، وانخفض اتجاه الأنا لديهم و كانوا أقل قلق من ارتكاب الأخطاء كما أشارت النتائج إلى أن الأساليب التدريسية التي يشترك الطلبة فيها بصنع القرار، يظهر فيها الطلبة استجابات إيجابية نحو المهمات التي يقومون بها، كما أشارت النتائج إلى أنّ الطالبات كن أكثر دافعية من الطلاب.

1-2-9- دراسة عصماني (**2008**) هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم وصورة المعلم لديهم آخذين بأهمية أساليبه التدريسية ومعاملاته للتلاميذ، كما تهدف إلى تبيان آثار هذه الصورة على التلميذ والمعلم والتعلم ككل ، تكونت عيّنة الدراسة (235) تلميذاً وتلميذة من المرحلة المتوسطة اختيرت من أربع مدارس بولاية بومرداس ، تم الاعتماد على مقياس الدافعية للتعلم و استبيانا يقيس صورة المعلم لدى التلميذ و قد خلصت الدراسة إلى أن أفراد العينة باختلاف مستوى الدافعية لديهم يميلون إلى الأستاذ الذي يعتمد أسلوب المناقشة في توصيل المعلومات دون الأستاذ الذي يعتمد على الأسلوب الإلقائي فقط، إنّ التلاميذ وباختلاف مستوى الدافعية لديهم يحبذون الأستاذ الديمقراطي في مقابل بالأستاذ المتسلط أو الديكتاتوري ،كما أنّ التلاميذ من كلا الجنسين ينشدون أسلوب المناقشة والمعاملة الديمقراطية وينبذون الأسلوب الإلقائي و المعاملة التسلّطيةكما ثبت أنّ الإناث أكثر دافعية للتعلم من الذكور.

1-2-10- دراسة الحايك والخطاطبة (2011) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام أساليب تدريس حديثة في السباحة على الرضا الحركي لدى طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الاردنية ، تمثل مجتمع الدراسة في جميع طلبة كلية التربية الرياضية المسجلين في مساق سباحة (1)، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية (القصدية) منُ شعب السباحة مستوى أول المخصصة للذكور والبالغ عددها ثلاث شعب يدرسها الباحث الأول ، تم اختيار شعبتين لتطبيق إجراءات الدراسة عليهما، هما الشعبة الأولى البالغ عدد أفرادها (13) طالباً وتمثل المجموعة التجريبية ممن ليس لديهم أي خبرة سابقة في السباحة. وطُبِقَ البرنامج المقترح باستخدام أساليب التدريس المختارة (التبادلي ومتعدد المستويات). والشعبة الثانية والبالغ عدد أفرادها (12) وتمثل المجموعة الضابطة ممن ليس لديهم أي خبرة سابقة في السباحة أيضا، وطبقوا البرنامج التقليدي، من أجل جمع بيانات الدراسة اعتمد الباحثان على مقياس الرضا الحركي الذي صممه نيلسون والين (Allen & Nelson) (علاوي 1998) ، ثم التأكد من صدقه بالاعتماد على صدق المحتوى من خلال عرضه مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص، والصدق المنطقي الذي بلغ (87 %) ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (17) بنداً، أما ثبات المقياس فقد تم التأكد منه من خلال طريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الارتباط (0.76) أشارت نتائج التحليل الاحصائي إلى وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الرضا الحركي في السباحة ، و تعزى هذه الفروق إلى أنّ البرنامج التعليمي المقترح ساعد أفراد العينة على تعلم المهارات بشكل أفضل وأسهل و جعلهم يشعرون بالارتياح والرضا والثقة أثناء الأداء مما أدّى إلى تسجيل مستوى مرتفع من الأداء الحركي.

1-2-11- دراسة (2012) .Hein, et al هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التدريس ودافعية التدريس بين معلمي التربية البدنية ، تكونت عيّنة الدراسة من (176) معلماً للتربية البدنية من خمسة بلدان أوروبية هي إسبانيا هنغاريا وإستونيا ولاتفيا وليتوانيا ، اعتمد الباحثون على أداة لقياس دافعية المعلمين للتدريس التي وضعها روث (Roth,2007) التي استندت على نظرية التقرير الذاتي . حيث تم

إجراء التحليل العاملي التوكيدي للنموذج المتعلق بالأداة الذي تم تنقيحه ليعطي ثلاثة عوامل اعتماداً على مؤشرات المطابقة، تم تقييم استخدام أساليب التدريس من خلال البيانات التي قدمها المعلمون حيث تم الاعتماد على بعض الأساليب المباشرة (غير المنتجة) وبعض الأساليب التدريسية غير المباشرة (المنتجة) . من أجل تحليل البيانات اعتمد الباحثون على معاملات صدق النموذج و مؤشرات المطابقة باستخدام برنامج ليزرل (LIZREL) بالإضافة إلى الاحصاءات الوصفية ومعاملات الثبات لكافة المقاييس المتعلقة بأداة قياس دافعية التدريس، كما تم الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين دافعية التدريس وأساليب التدريس ومعامل الارتباط الجزئي للكشف عن أثر العمر والخبرة . وتحليل التباين للكشف عن الفروق أظهرت النتائج أنّ المعلمين كانت دافعيتهم الخارجية للتدريس أكثر ارتباطا بدلالة الثقافات المختلفة بين الأساتذة حيث أبدى الأساتذة الاسبان دوافع ذاتية في حين أبدى الأساتذة اللِتوان دوافع خارجية مقارنة بأساتذة البلدان الأخرى.

كما أفاد أساتذة كل البلدان الخمسة باستخدامهم لأساليب التدريس غير المنتجة مقارنة بالأساليب المنتجة، وأضافت الدراسة أن الدوافع الذاتية للمعلمين على علاقة بأساليب التدريس المتمحورة حول الطالب في حين دوافع المعلمين غير الذاتية تعتمد أكثر على أساليب التدريس غير المنتجة ، كما أنّ الدوافع الداخلية للأساتذة الذين يستخدمون الأساليب الانتاجية يمكن أن تسهم في المزيد من الجهد لتعزيز النشاط البدني عند الطلاب.

1-2-12- دراسة أمبارك (2015) هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في تعليم بعض المهارات الهجومية بكرة السلة و الفروق في نتائج الاختبار البعدي بين مجموعتي البحث التجريبية و الضابطة في تعليم بعض المهارات الهجومية فضلاً عن تأثير استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية الاتجاه النفسي نحو درس التربية البدنية و الرياضية ، استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم تجريبي

الخاص بالمجموعات العشوائية المتكافئة بقياسين قبلي و بعدي ، تم تحديد مجتمع البحث بالطريقة العمدية من طلاب السنة الثامنة (2 متوسط) من مرحلة التعليم الاساسي في مدرسة بيرس في محافظة دهوك للعام الدراسي (2014) البالغ عددهم (110) طلابٍ موزعين على أربع شعب، وقد اختار الباحث شعبتين عشوائياً تمثل عينة البحث وكان عددهم (77) طالباً بعد ما استبعد عدد من الطلبة لعدم تجانسها مع بقية الأفراد (الطلاب الممارسون، الطلاب المصابون، المعيدون، طلاب الدراسة الاستطلاعية)، لتصبح عينة الدراسة (32) طالباً، قُسموا إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية و ضابطة) بعد التعيين العشوائي، بعدها تم توزيع الأساليب التعليمية على مجموعتي البحث، اعتمد الباحث على أدوات لجمع البيانات تمثلت في اختبارات لقياس المهارات الهجومية في كرة السلة، و مقياس الاتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية لصاحبه (ثيرستون) لقياس تنمية الاتجاهات نحو الدرس،كما قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي وفق أسلوب الاكتشاف الموجه لبعض المهارات الأساسية الذي يتكون من (12) وحدة تعليمية موزعة على (6) أسابيع . بواقع وحدتين تعليميتين كلَّ أسبوع، زمن كل وحدة (40) دقيقة، وهذا بعد عرضها على خبراء و مختصين في المجال، لمعالجة بيانات الدراسة استخدم الباحث الوسط الحسابي والانحراف المعياري و قيمة (ت) للعينات المرتبطة و غير المرتبطة ، أسفرت الدراسة عن فاعلية استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه للمجموعة التجريبية في تعلم بعض المهارات الأساسية الهجومية بكرة السلة بعد دلالة الفروقات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، فعالية استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية الاتجاه النفسي وتطوره نحو درس التربية الرياضية بعد دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي .

نقد : قام الباحث باختبار الفروق بين القياس القبلي و البعدي داخل المجموعة التجريبية و الضابطة كل على حدةٍ، لكونه غير مستهدف في الدراسة من جهة ولا يتلاءم مع نوع التصميم التجريبي المختار.

2- تعقيب على الدراسات

أجمعت الدراسات المعتمدة التي كانت في مجملها دراسات تجريبية تم إجراؤها في بيئات عربية و غير عربية على أثر أساليب التدريس الحديثة منها أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية المجال المعرفي بكل مستوياته و أشكاله ؛ لا سِيَما التفكير بأنواعه خلال الدرس بشكل عام و درس التربية البدنية و الرياضية بشكل خاص ، حيث كان أسلوب الاكتشاف الموجه أكثر تأثيراً و فعاليةً مقارنة بالأساليب التقليدية و المعتاد تطبيقها.

- تباينت أشكال تناول المتغير المستقل المقصود في الدراسة من حيث التسمية ولكن توافقت من حيث المفهوم والمنحى، حيث شملت أسلوب الاكتشاف الموجه بصورة مباشرة، أو بصورة غير مباشرة كأساليب التدريس وأسلوب التعلم البنائي وأسلوب حل المشكلات .

- تعددت الصور التي تناولت المتغيرين التابعين المستهدفين في الدراسة؛ حيث تم تناولهما بشكل مباشر في صورة التفكير التأملي ودافعية التعلم أو بشكل غير مباشر لكنها تصب في نفس الاطار؛ فشملت التحصيل المعرفي وأشكال مختلفة من التفكير كالتفكير الابتكاري والابداعي، والاتجاهات ودرجات التفضيل والرضا الحركي ودافعية الانجاز والذات المهارية.

- أغلب الدراسات استخدمت المنهج التجريبي نظرا لطبيعة وإجراءات تلك الدراسات .

-أغلبت هذه الدراسات اعتمدت في أغلبها على التلاميذ المتمدرسين في مراحل تعليمية مختلفة وفي مواد دراسية متعدِّدة وبشكل أقل تلاميذ المرحلة الجامعية.

- تباينت الدراسات السابقة في طريقة اختيار العينة وأغلبها كان بشكل عمدي وبعضها عشوائياً.

- أُعتمدت المقاييس والاختبارات والاستبانات كمرجعية في قياس المجال المعرفي والمجال الوجداني في حين أُعتمد على الاختبارات البدنية والمهارية لقياس المجال المهارى .

– استخدمت معظم الدراسات التصميم التجريبي ذي المجموعات التجريبية والضابطة، و من أجل اختبار الفرضيات تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" للمقارنة بين نتائج المجموعات.

– اغلب النتائج أكّدت أغلب الدراسات ضعف أسلوب التدريس بالأمر وتفوق الأساليب التدريسية الحديثة في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية خلال درس التربية البدنية والرياضة خاصة فيما يتعلق بالمجال المعرفي والوجداني .

3– الدراسات الخاصة بالممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية

3–1– دراسة (2001) Goudas, Dermitzaki, & Bagiatis هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الدوافع المتعلقة بالتربية البدنية بين التلاميذ الذين يمارسون ويشاركون في النوادي الرياضية وبين التلاميذ الذي لا يفعلون ذلك، اعتمد الباحث في دراسته على عينة مقدرة ب (247) من طلاب المدارس الثانوية، (144) منها ذكور و(103) إناث بمعدل عمر يقدر ب (15.3)، تم اختيارها من مدرستين تقع ببلدة متوسطة الحجم باليونان، تم جمع البيانات خلال حصص التربية البدنية بمساعدة أساتذة المادة وذلك من خلال الاجابة على استبيانين مقدمين إلى التلاميذ، أسفرت النتائج على أنّ الطلاب خارج الرياضة المدرسية أظهروا نمطاً من الدافعية الايجابية بخصوص التربية البدنية وذلك في ما يخص الدوافع الذاتية . النتيجة المتوقعة، الكفاءة المدركة، والتي أسهمت بشكل لافت في إحداث فرقٍ شاملٍ بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للأنشطة الرياضية خارج المدرسة.

3–2– دراسة (2003) Koka, Hein هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الدوافع الذاتية وبيئة التعلم وتصورات المعلمين لردود أفعال الطلاب خلال دروس التربية البدنية والرياضية بين الطلاب الذين يشاركون في الألعاب الرياضية بعد المدرسة والطلاب الذين لا يشاركون في هذه الألعاب، استخدم الباحث المنهج الوصفي من أجل هذه الدراسة، واعتمد في عينته على عينة مكونة من(783) طالباً بالمدرسة الثانوية (375 طالباً ، 408 طالبة) أعمارهم تتراوح بين 12 و 15 سنة ، تم اختيارهم من خمسة مدارس ببلدة

في إيستونيا عدد سكانها 100.000 نسمة ، من أجل جمع البيانات تم الاعتماد على استبيانات وُزعت من طرف الباحث وبمساعدة المدرس على مستوى الفصول الدراسية، ومقياس الدوافع الذاتية لتقييم ما يمتلكه الطلبة من دوافع ذاتية، ومقياس بيئة التعلم الخاصة بالتربية البدنية لتقييم تصوراتهم نحو التعلم، ومقياس تصورات ردود أفعال المعلمين لتقييم تصورات ردود أفعال المعلمين ، كما تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات على أساس مشاركتهم أو عدمها في الألعاب الرياضية بعد المدرسة، كما تم أخذ جنس الطلاب (الذكور والإناث) بعين الاعتبار.

لمعالجة بيانات الدراسة اعتمد الباحث على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) ، أسفرت الدراسة على أنّ الطلاب والطالبات الذين شاركوا في الألعاب الرياضية بعد المدرسة كانوا أكثر دافعية في دروس التربية البدنية من الطلاب الذين ليست لديهم خبرة المشاركة الرياضية، كما ثبت أن كل من الطلاب والطالبات من ذوي الخبرة الرياضية شعروا ببيئة تعلم التربية البدنية واحترام للذات وأبدوا ردود فعل إيجابية بشكلٍ عام مقارنة بزملائهم في الدراسة الذين ليست لديهم خبرة رياضية بشكل أفضل من الطلاب دون الخبرات الرياضية .

3-3- دراسة الرحاحلة (2007) هدفت الدراسة إلى التعرف على الحصيلة المعرفية في مجال اللياقة البدينة عند طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية، الفروق في هذه الحصيلة تبعًا لمتغير الجنس. والمستوى الدراسي، والممارسة الرياضية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من بين طلبة المستويات الدراسية الأربعة التي بلغ عددها : الأولى (49) والثانية (46) والثالثة(65) والرابعة (55) ، والمجموع الكلي للعينة (215) بنسبة % 30 من المجتمع الأصلي للدراسة المتكون من (700) تلميذ ، اعتمد الباحث لجمع البيانات على مقياس المستوى المعرفي في اللياقة البدنية الذي قام بإعداده أمين الخولي وآخرون بعد التأكد من صدقه وثباته على عينة الدراسة بالاعتماد على صدق المحتوى

كما تم التحقق من ثباته باستخدام معامل الفا كرونباخ الذي بلغ (0.89)، من أجل لمعالجة البيانات تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرار والنسب المئوية و اختبار " ت" للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ضعف في الحصيلة المعرفية عند الطلبة بصورة عامة حيث بلغت(60.42) .كما أن الزيادة في الحصيلة المعرفية كان تبعا لمتغير السنة الدراسية ولصالح السنة الدراسية الأعلى، عدم وجود فروق بين الذكور والإناث وعدم وجود فروق بين الطلبة الممارسين للألعاب الرياضية في الأندية والمنتخبات وبين الطلبة غير الممارسين .

3-4- دراسة سبع (2008) هدفت إلى دراسة عينتين متباينتين في مستوى التحصيل الأكاديمي (التفوق) والممارسة الرياضية واختبار قدرتهما على معالجة المعلومات ذات طابع رياضي ضمن فترات زمنية متباينة في الطول وأثر ذلك على أداء وتعلم بعض الحركات الوحيدة، اعتمد الباحث على عينة تمثلت في (40) طالب من الذكور تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع البحث (طلبة المرحلة الأولى من كلية الطب جامعة المستنصرية وطلبة المرحلة الأولى من كلية التربية الرياضية بواقع عشرين طالباً من كل كلية للسنة الدراسية 2004/2003) تم وضع المعدل السنوي للطلبة (التحصيل الاكاديمي) في الحسبان، بالإضافة إلى افتقار طلبة كلية الطب إلى الممارسة الرياضية المسبقة في حين طلبة كلية التربية الرياضية من الممارسين للنشاط الرياضي وممتلكين لخبرة رياضية مسبقة، أما تصميم البحث فقد تم من خلال التوزيع العشوائي و بالتساوي لأفراد العينة على 4 مجاميع بحثية بمعدل 10 لكل مجموعة، ثم مرت كافة المجموعات البحثية بالإجراءات التالية : 1- التوجيه 2- عرض الواجب الحركي للعينة 3- الاختبار القبلي 4 – المعالجة البحثية (حيث منحت في هذا الجزء كافة المجاميع البحثية تكراراً مهارياً قدره 40 محاولة) 5- الاختبار البعدي / اختبار الاحتفاظ والذي نُفذ على مرحلتين (الأولى بعد فترة احتفاظ قصيرة بلغت 15 دقيقة أما الثانية فبعد فترة احتفاظ طويلة بلغت 10 أيام) اختار الباحث واجباً حركياً (مهارة) يُعد من المهارات الوحيدة الثلاثية وهي المهارة المقصودة في الدراسة .

أما الأجهزة والأدوات المستخدمة فتمثلت في جهاز مختبري يسمى مقياس الاحساس الذي يستعمل لقياس أداء الواجب الحركي، قناع أُعد خصيصا بحيث يجنب النظر فقط على الجهة السفلية، ساعة توقيت واستمارة معلومات لتدوين البيانات الخاصة بالعينة ونتائج عملية التجريب، لمعالجة بيانات الدراسة تم الاعتماد على الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، اختبار " ت" للعينات المستقلة.

أسفرت الدراسة على أنّ الممارسة الرياضية تمنح لمالكيها القدرة على معالجة المعلومات ذات العلاقة بها بشكل أكبر من تلك القدرة التي يمتلكها فاقدي تلك الممارسة رغم تفوقهم الأكاديمي، عندما تقتصر الفترة الزمنية المخصصة لمعالجة معلومات التغذية الراجعة (فترة ما بعد تأخر معلومات الناتج) وبحدود 5 ثوانٍ فإن الزمن المتاح غير كافٍ لاستكمال معالجة المعلومات الرياضية للعيّنات التي تفتقر إلى الممارسة الرياضية المسبقة وإن اتصفت بتفوقها الأكاديمي وبالتالي لا تحقق النتائج المرجوة في تعلم وأداء المهارات الوحيدة، كما توصلت الدراسة إلى أنّه عندما تطول الفترة الزمنية المخصصة لمعالجة معلومات التغذية الراجعة وبحدود 20 ثانية فإن الزمن المتاح كافٍ لاستكمال معالجة التغذية الراجعة للعينات التي تفتقر إلى الممارسة الرياضية المسبقة وبالتالي يمكنها أن تحقق نتائج طيبة في اختبارات الأداء على الأقل دون اختبارات التعلم والتي ربما تتطلب إجراءات أخرى.

3-5- دراسة شهاب واسماعيل (2008) هدفت الدراسة الى التعرف على اتجاهات مدرسات ومدرسي المواد المختلفة (غير التربية الرياضية) نحو التربية الرياضية تبعا لحجم الممارسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي تكونت عيّنة الدراسة من (150) مُدرسة بنسبة (15.13) و (150) مُدرساً بنسبة (20.13) للمواد المختلفة في المدارس الاعدادية التابعة لمحافظة بغداد تم اختبارها عشوائيا، قام الباحثان بتصنيف العينة تبعا لحجم الممارسة الرياضية والنشاط الرياضي (ممارسين للنشاط الرياضي بصفة دائمة. ممارسين للنشاط الرياضي أحياناً ، غير ممارسين للنشاط الرياضي إطلاقاً)، من أجل لجمع بيانات الدراسة اعتمد الباحثان على استبانة

تمثل مقياسا للاتجاهات نحو التربية الرياضية (مقياس كارلوس. لم .وير) وقد استخدمت الصورة(أ) من مقياس وير لقياس الاتجاهات نحو التربية الرياضية الذي أعدّ صورته العربية حسن معوض (1978) ، تم التأكد من خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات؛ حيث تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص وكانت نسبة الاتفاق (94 %)، أما معامل الثبات فقد تم حسابه عن طريق الاختبار وإعادته حيث بلغ (0.76)، من أجل معالجة بيانات الدراسة تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين، أسفرت الدراسة عن فروق دالة إحصائياً بالنسبة للمدرسات الممارسات للرياضة بصفة دائمة ولمن يمارسن الرياضة أحياناً ولم تكن هناك فروق بالنسبة للمدرسات اللواتي لم يمارسن الرياضة، كما ثبت فروق دالة إحصائياً بالنسبة للمدرسين الذين يمارسون الرياضة بصفة دائمة ولا توجد فروق بالنسبة للمدرسين الذين يمارسون الرياضة أحياناً والمدرسين الذين لا يمارسون الرياضة .

3-6- دراسة أبو زهرة (2011) هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية الموجودة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس كما هدفت إلى التعرف على تأثير متغيرات الممارسة الرياضية والجنس والصف على المشكلات السلوكية لدى المرحلة الاساسية العليا في محافظة نابلس، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة قوامها (1935) من طلاب وطالبات المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لمديرية محافظة نابلس، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغت نسبتها (10 %) من مجتمع الدراسة الأصل، من أجل جمع البيانات قام الباحث بتطوير أداة الدراسة التي تكونت من 50 فقرة تم توزيعها على خمسة من مجالات الدراسة وهي: مجال السلوك العدواني، مجال تدني مفهوم الذات، مجال النشاط الزائد مجال العتاد والتمرد، مجال الانسحاب الاجتماعي، حيث تكون كل مجال من (10) فقرات، أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة استجابة قليلة جداً لجميع المجالات الخاصة بالمشكلات السلوكية الموجودة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس، كما ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) من حيث تأثير متغير الممارسة الرياضية على المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الاساسية . حيث كانت

المشكلات السلوكية أكبر عند غير الممارسين للأنشطة ولجميع مجالات الدراسة .كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في المشكلات السلوكية تعزى لمتغير الصف الدراسي فقد وجدت فروق لصالح الصف السابع والعاشر حيث كانت المشكلات السلوكية أكبر عند هذين الصفين بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في المشكلات السلوكية تعزى لمتغير الجنس، حيث لم يظهر اختلاف في مستوى المشكلات السلوكية لدى الجنسين.

3-7- دراسة المصطفى (2011) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الخبرة والتدريب من خلال تطبيق النظرية المفتوحة وعلاقتهما بالإبداع الحركي خلال مرحلتي الممارسة والتعميم ، استخدم الباحث المنهج التجريبي تكونت عيّنة الدراسة من اللاعبين المسجلين في الأندية الرياضية بإحدى محافظات المملكة السعودية من ذوي الخبرة من البالغين والأطفال (60 لاعبا ، 30 من البالغين و 30 من الأطفال) في بعض الألعاب الجماعية (كرة القدم واليد والسلة) اختيروا بطريقة عشوائية، من أجل جمع بيانات الدراسة تم الاعتماد على اختبارات مهارية خاصة بالتصويب في رياضات كرة القدم وكرة اليد وكرة السلة، تم استخدام تحليل التباين المتكرر خلال مرحلتي الممارسة والتعميم عند مستوى (0.05)، أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا خلال مرحلة الممارسة، أي أنّ التدريب المنظم والمتغير لم يكن لهما تأثيرا يذكر على أداء لاعبي الخبرة، وبذلك لم يؤثر نوع التدريب سلبا أو إيجابا 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 أنّ تأثير الخبرة والعمر كان دالا إحصائيا.

3-8- دراسة زيوش(2013) هدفت الدراسة إلى معرفة دور النشاط البدني و الرياضي في تنمية بعض قدرات التفكير الناقد لدى طلبة علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية و ذلك تبعاً لبعض المتغيرات (السن، الجنس، الإقامة، التخصص الأكاديمي، التخصص الرياضي، خبرة الممارسة، المستوى الدراسي) .

استخدم الباحث المنهج الوصفي بدراسة مسحية مقارنة، تمثل مجتمع الدراسة في طلاب الجامعة تخصص علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ذكور وإناث بلغ عددهم 1200 حيث ضمت كل السنوات 3800 طالبا خلال الموسم الدراسي 2012/2011 ، بما أن الدراسة تمت على طلاب السنة الثالثة والسنة الأولى ماستر فإنّ المجتمع الصالح للدراسة أصبح يتكون من (320) طالب وطالبة، تم اختيار العينة بطريقة مقصودة (عمديه) من جامعتي المسيلة والجلفة، قام الباحث بإجراء الضبط الاجرائي للمتغيرات (إجراءات البحث من حيث الوقت والتاريخ و المكان)، لجمع البيانات اعتمد الباحث على أداة تمثلت في اختبار التفكير الناقد لصاحبه (محمد أنور إبراهيم) ، والذي تكون من 5 مهارات رئيسية، تقيس مدى القدرة على التفكير الناقد حيث تم عرضه على مجموعة من المحكمين ، ثم تم تحديد الخصائص السيكومترية لها ، الصدق الذاتي للاختبار الذي بلغ = 0.85، بالإضافة إلى صدق الاتساق الداخلي من خلال الارتباط بين درجات كل المحاور والدرجة الكلية والذي تراوح بين 0.42- 0.67 وكان دال عند 0.01 و معاملات الارتباط بين البنود و درجة كل محور ، أما الثبات فقد بلغ معامل الثبات عن طريق الفا كرونباخ 0.73 ، لمعالجة البيانات اعتمد الباحث على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على درجات التفوق، و النسب المئوية. واختبار " ت" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط الدرجات. أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تبعا للسن و تبعا للجنس والتخصص ، كما ثبت وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تبعا لمتغير الاقامة و لمتغير التخصص الرياضي لصالح تخصص الألعاب الجماعية وتبعاً لمتغير خبرة الممارسة لصالح ذوي الخبرة في الممارسة الرياضية.

نقد :- تم الاشارة إلى معامل بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ ضمن الأساليب الاحصائية التي استخدمت في الخصائص السيكومترية؛ في حين لابد من عدم إدراجها والاكتفاء فقط بالأساليب التي تختبر الفرضيات .

- لم يشر الباحث إلى إجراءات البحث التي تعد ضرورية في الدراسة .

3-9- دراسة السلامي والدليمي (2013) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الأنشطة الرياضية وبعض المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس، بالإضافة إلى إيجاد العلاقة بين كل من الأنشطة الرياضية وبعض المهارات الاجتماعية الأنشطة الرياضية والثقة بالنفس لدى طالبات جامعة بابل، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي بأسلوب المسح والعلاقات الارتباطية، تم تحديد مجتمع البحث بطالبات بعض الكليات في جامعة بابل للعام الدراسي(2102) البالغ عددهم (510) طالبة، استعانت الباحثتان بأدوات منها مقاييس الأنشطة الرياضية وبعض المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس التي أعدّها باحثون سابقون، وقد أجرت الباحثتان تجارب استطلاعية لهذه المقاييس على عينات استطلاعية من أجل إيجاد الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاث، حيث تم الاعتماد على صدق المحكمين ، أما الثبات بالنسبة لمقياس الأنشطة الرياضية ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الثقة بالنفس فقد تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات لهذه المقاييس (0.88) و(0.92) و(0.89) على الترتيب، وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق حيث بلغ معامل الارتباط (0.82) و (0.88) و (0.84) على الترتيب، بعد التأكد من صلاحيتهاتم توزيعها على عينة البحث الأساسية البالغ عددها (110) طالبة، ولمعالجة البيانات تم الاعتماد على الأساليب الاحصائية المتمثلة في النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف ومعامل الارتباط سبيرمان، أسفرت الدراسة عن تمتع طالبات بعض كليات جامعة بابل كل على حدة والعينة مجتمعة بمقدار جيد في مقياس الأنشطة الرياضية وبعض المهارات الاجتماعية و الثقة بالنفس كون الوسط الحسابي لهن أكبر من الوسط الفرضي للمقياس ، بالإضافة إلى ظهور علاقة ارتباط معنوية بين الأنشطة الرياضية وبعض المهارات الاجتماعية وظهور علاقة ارتباط معنوية بين الأنشطة الرياضية والثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث.

3-10- دراسة (2013) Al-Rawahi,Al-Yarabi هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو المشاركة في الانشطة الرياضية ودافعيتهم نحو اختيار التربية البدنية كمهنة للتدريس . تم الاعتماد على عيّنة مكونة من (98) من الأساتذة المسجلين في قسم التربية البدنية التابع لجامعة السلطان قابوس، من أجل جمع البيانات استعان الباحثان بأداتين : الأولى تمثلت في مقياس كينون للاتجاهات نحو الأنشطة الرياضية مكّيف من طرف حسن علاوي، الثانية تمثلت في استبانة مصممة من طرف الباحثين تهدف إلى توضيح دافعية المشاركين نحو التربية البدنية كمهنة للتدريس، تم التأكد من صدقها من خلال عرضها على (6) محكمين من ذوي الاختصاص، أما الثبات فقد تم حسابه من خلال تطبيق الأداتين على (30) أستاذ جديد في التربية البدنية متخرجين من جامعة السلطان قابوس، بلغ معامل الفا كرونباخ للأداتين (الدافعية للتدريس والاتجاهات نحو المشاركة) (0.71) و (0.86) على الترتيب، لمعالجة البيانات تم الاعتماد على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون، أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين كانت اتجاهاتهم نحو الأنشطة الرياضية عالية، كما أفصح المشاركين عن مزيج من الأسباب الداخلية والخارجية في ما يخص اختيارهم للتربية البدنية كمهنة للتدريس، كما أسفرت النتائج عن دلالة العلاقة بين اتجاهات عيّنة الدراسة نحو المشاركة في الأنشطة الرياضية ودافعيتهم نحو اختيار التربية البدنية كمهنة للتدريس.

4- تعقيب على الدراسات

أجمعت الدراسات على الأثر الايجابي الذي تلعبه ممارسة الأنشطة الرياضية لدى التلاميذ في صورة تجريبية من خلال أثرها الذي تحدثه في المتعلمين، أو بصورة مقارنة من خلال التفوق الذي يُظهره ممتلكو هذه الممارسة الرياضية مع فاقديها .

- لم تتم الإشارة إلى طبيعة ونوع الممارسة للأنشطة الرياضية الخارجية .

-استخدمت الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية كمتغير مستقل يُؤثِّر مُنفرداً في متغيرات تابعة، و في إطار علاقة ارتباطية ببعض المتغيرات الأخرى ضمن دراسات أخرى . وبشكل أقل كمتغير تابع يتأثر بمتغيرات أخرى.

- كانت أغلب الدراسات وصفية عدا دراسة واحدة فقد تناولت هذا المتغير في دراسة تجريبية مقارنة لاكتشاف الأثر الذي تحدثه المعرفة الرياضية المسبقة .

5- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

بعد الوقوف على الدراسات السابقة يُلاحظ أنّ أغلبها اهتم بالمقارنة بين الأثر المتباين لأساليب التدريس في تنمية المجال المهارى وبعضها في تنمية المجال المعرفي وأقلها في تنمية المجال الوجداني، ولم تركز على أسلوب تدريسي بعينه، فقد تم تناول أثر أساليب التدريس على هذه المجالات بشكل منفصل وبخلفية نظرية مخالفة للدراسة الحالية التي تبنّت اختبار الطرح النظري الذي قدمه **موسكا موستن** فيما يخص قنوات النمو عند التلاميذ وعلاقتها بأسلوب التدريس المختار (أسلوب الاكتشاف الموجه)، حيث تم الخوض في الأثر الذي قد يحدثه هذا الأسلوب في تنمية القناتين المعرفية والوجدانية وذلك في إطار علاقتهما بأسلوب التدريس .

كما تطرقت بعض الدراسات الى عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية مقتصرةً عليه كمتغير مستقل بشكل منفرد في إطار المقارنة مع تلاميذ غير ممارسين أو في إطار العلاقة مع متغير أخر ؛ غير متفاعل مع متغيرات أخرى في شاكلة أساليب التدريس، وهذا الذي تناولته الدراسة الحالية بدراسة أثر أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه كمتغير تجريبي في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم خلال دروس التربية البدنية والرياضية في إطار علاقته بعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية، باعتباره عاملاً قد يضيف أو يقلل من ذلك الأثر كنوع من أنواع التفاعل بين المتغيرات.

– اعتمدت الدراسة الحالية في عينتها على الأقسام الدراسية كما هي في الواقع المعمول به من جهة. وبتطبيق أنشطة رياضية مبرمجة في المنهاج من جهة أخرى، لا مع الاختيار العشوائي للتلاميذ ولا مع أنشطة رياضية مغايرة للأنشطة المسطرة في المنهاج، وهذا من شأنه جعل الدراسة في ظروف طبيعية وغير مصطنعة .

– تم إنجاز الدراسة الحالية في بيئة جزائرية وهذا إضافة غلى لتلك الدراسات من أجل المضي قدما نحو تطوير الاستراتيجيات المتبعة في تدريس التربية البدنية والرياضية .

وتماشيا مع نتائج الدراسات السّابقة التي توصّلت إلى الأثر الإيجابي لأسلوب التدريس بشكل عام و أسلوب الاكتشاف الموجه بشكل خاص في تنمية القناة المعرفية و الوجدانية لدى التلميذ ، و الدور الذي تُؤدّيه و تضيفه الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية كمتغير متفاعل مع أسلوب التدريس قيد الدراسة في التأثير في التفكير التأملي و دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية و المتسقة مع ما ورد في الإطار النظري لمشكلة الدراسة، فإنّ الطّالب يفترض ما يلي:

6– فرضيات الدراسة

1- يؤدي أسلوب الاكتشاف الموجه في دروس التربية البدنية و الرياضية إلى تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ ثانية ثانوي.

2- يؤدي التدريس بأسلوب الاكتشاف الموجه إلى تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ ثانية ثانوي.

3- يوجد تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) و عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية(ممارسين ،غير ممارسين) في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ ثانية ثانوي .

4- يوجد تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) و عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارسين ،غير ممارسين) في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ ثانية ثانوي.

خلاصة

تم في هذا الفصل الوقوف على الدراسات ذات العلاقة بمُشكلة الدراسة الحالية، و تحديد موقعها منها حيث استغل الطالب منها بعض جوانب القصور (رأي الطالب) في جزء منها ، و بعض جوانب القوة للاستناد عليها ليخرج باقتراح فرضيات الدراسة التي سيتم اختبارها لاحقا.

الفصل الرابع

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة و عيّنتها

3- أدوات جمع البيانات

4- التصميم التجريبي للدراسة

5- إجراءات تنفيذ الدراسة

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية لتنفيذ هذه الدراسة، والمتمثلة في تحديد منهج البحث المستخدم في الدراسة ومبررات اختياره ، تحديد مواصفات المجتمع الإحصائي للدراسة و العيّنة الممثلة لذلك وكيفية اختيارها، إضافة إلى ذلك عرض لأدوات جمع بيانات الدراسة وخطوات تصميمها والخصائص السيكومترية الخاصة بها، ثم يتلوها التصميم التجريبي الذي تم اتباعه وإجراءات تنفيذه ، إنتهاءاً بتحديد الأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في معالجة البيانات الخاصة بالدراسة .

1- منهج الدراسة

بما أنّ هدف الدراسة الحالية هو معرفة الأثر الذي يمكن أن يحدثه أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية ، فإنّ المنهج الملائم هو المنهج التجريبي الذي يعتمد بالأساس على التجريب، إذ يسمح بفحص فرضيات الدراسة فحصاً تجريبياً .

2- مجتمع الدراسة و عيّنتها

2-1- مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة التلاميذ المسجلين في السنة الثانية من المرحلة الثانوية بثانويات مدينة ورقلة خلال السنة الدراسية 2016/2015 ويدرّسون حصص مادة التربية البدنية و الرياضية بشكل منتظم طيلة الموسم الدراسي ، و تتراوح أعمارهم بين 15 و 17 سنة (ذكوراً – إناثاً) علما أّن مجتمع الدراسة يدرس بثانويات موزعة على تراب مدينة ورقلة، حيث تم حصر كافة الثانويات التي بلغ عددها (19) ثانوية، تضمنت (134) فوجاً تربوياً ، و الجدول الآتي يوضح توزيع بيانات مجتمع الدِّراسة.

جدول (03) :توزيع أفراد مجتمع الدراسة

البلدية	الثانوية	عدد التلاميذ	عدد الأفواج	معدل التلاميذ في الفوج	عدد الأساتذة
ورقلة	محمد العيد آل خليفة	361	11	32,82	3
	عبد المجيد بومادة	398	12	33,17	4
	القصر الجديدة	219	8	27,38	2
	المجاهد خليل احمد	158	6	26,33	2
	توفيق المدني	230	8	28,75	3
	الخوارزمي	233	7	33,29	3
	مبارك الميلي	243	7	34,71	2
	سي الشريف على ملاح	278	8	34,75	3
	المصالحة حي النصر	207	7	29,57	2
	مولود قاسم	129	6	21,50	2
	مصطفى حفيان	256	9	28,44	3
	حي النصر الجديدة	106	3	35,33	1
ثا/ بلدية ورقلة	المجموع	2818	92		
الرويسات	مالك بن نبي	224	6	37,33	2
	الزياينة الجديدة	144	5	28,80	1
	سكرة الجديدة	147	4	36,75	2
س خويلد	سيدي خويلد الجديدة	206	7	29,43	2
ع البيضاء	محمد بلحاج عيسى	220	9	24,44	3
انقوسة	ثانوية انقوسة	120	5	24,00	2
	البور الجديدة	185	6	30,83	2
م ورقلة الكبرى	المجموع	4064	134		44

المصدر(إحصائيات مكتب الخريطة المدرسية التابع لمديرية التربية لولاية ورقلة ،2015)

يتضح من خلال الجدول أنّ عدد أفراد المجتمع الأصلي بلغ (4064) فرداً موزعين على (134) فوجاً تربوياً.

2-2-عيّنة الدراسة تمّت المعاينة عبر المراحل الآتية :

1- الاختيار العشوائي لأحد الثانويات المعنية بالدراسة من المجتمع سهل المنال الذي يدرس بثانويات موزعة على بلدية ورقلة ، تم هذا بمساعدة مفتش التربية الوطنية لمادة التربية البدنية والرياضية لولاية ورقلة من أجل

تحديد الثانويات المناسبة لإجراء هذه الدراسة (**الملحق 07**) بحكم أنّ الدراسة قد تتأثر بمتغيرات دخيلة تؤثر في تطبيق الدراسة و من بين هذه المتغيرات:

– عدد الأساتذة الذين يُنفّذون المعالجات التجريبية والضابطة، حيث ارتأى الطالب التعامل مع أستاذ واحد يُشرف عليه ويدرّس كِلا المجموعتين، في هذا التصميم الذي اختاره الطالب، لأنّه حسب (آري ،جاكوبز،رازافيه،2004 ، ص 375) إذا كان الباحث يتحكم تماماً بالمعالجة فإن التاريخ لا يُعدّ مشكلةً وإذا قام الباحث بمجرد الإشراف على المدرسين المنتظمين الذين يوصلون المعالجات التجريبية والضابطة . فإنّ الفروقات بين المدرسين قد تؤثر على النتائج بشكلٍ منتظم .

– تجاوب الأستاذ وقبوله بإجراء الدراسة ، إمكانياته وخبرته التدريسية، الإمكانيات والظروف التي تتوفر لمادة التربية البدنية والرياضية في كل ثانوية.

أسفر هذا عن اختيار تسعة (08) ثانويات هي : القصر الجديدة / المجاهد خليل أحمد/ الخوارزمي / سكرة الجديدة / مولود قاسم نايت بلقاسم / عبد المجيد بومادة / مصطفى حفيان / ثانوية انقوسة.

– قام الطالب بالتأكد من توفر عامل الممارسة الرياضية الخارجية عند التلاميذ من عدمه، حيث تم ذلك بالاتصال بأساتذة هذه الثانويات من خلال استمارة مُعَدّة لذلك حيث يُقصد بالممارسة الرياضية : هو مزاولة التلميذ أحد الأنشطة الرياضية المختلفة سواء في شكلها المنتظم كالانضمام إلى أحد الأندية أو الجمعيات الرياضية أو في شكلها غير المنتظم كهواية مزاولة أحد الرياضات.

2– قام الطالب باستثناء (ثانوية الخوارزمي) من الثانويات الخاصة بالدراسة الأساسية وذلك لاستغلالها في الدراسة الاستطلاعية للوقوف على خصائص العيّنة **الملحق رقم (08)**، التأكّد من الخصائص السيكومترية للأداتين (مقياس دافعية التعلم و مقياس التفكير التأملي)، تجريب وحدات تدريسية تعتمد على أسلوب الاكتشاف الموجه .

3– من أجل اختيار عينة الدراسة الأساسية تم اختيار ثانوية بشكل عشوائي من أصل أربعة، تمثلت في ثانوية (عبد المجيد بومادة) ، ثم قام الطالب بحصر الأفواج التربوية في مستوى الثانية ثانوي باختلاف شعبهم فكان عددها (12) فوجاً موزعة على أربعة أساتذة في مادة التربية البدنية والرياضية(اثنان منهم أساتذة جدد و يدرّسون لأول مرة و الأخر مستخلف) و عليه تم التطبيق مع الأستاذ المتبقي الذي يمتلك خبرة تدريسية مقبولة و أبدى استعداده لتطبيق الدراسة ،حيث يدرّس الأستاذ فوجين في هذا المستوى .

4– تم إجراء التعيين العشوائي لهذين الفوجين بتحديد فوج يمثل المجموعة التجريبية قوامه (36) تلميذاً و فوجاً يمثل المجموعة الضابطة قوامه (35) تلميذاً يمتاز بالخصائص التي تم ذكرها آنفاً. وبهذا يكون عدد أفراد عيّنة الدراسة (71) تلميذاً كما يوضح الجدول رقم (04).

جدول (04) : توزيع أفراد عيّنة الدراسة على المجموعتين التجريبية و الضابطة

المجموعة	الشعبة	الجنس	الممارسة الرياضية	عدد الأفراد	عدد أفراد المجموعة
التجريبية	علوم تجريبية	ذكور	ممارسين	14	36
			غير ممارسين	02	
		إناث	ممارسين	07	
			غير ممارسين	13	
الضابطة	علوم تجريبية	ذكور	ممارسين	12	35
			غير ممارسين	06	
		إناث	ممارسين	05	
			غير ممارسين	12	

بعد تحديد عيّنة الدراسة الأساسية ، ولغرض التثبت من تكافؤ مجموعتي الدراسة من عدمه ، تم التحقق من ذلك في المتغيرات الآتية:

1- التكافؤ في العمر الزمني : تم اعتماد عمر يتراوح بين (15-17) سنة و الذي يتناسب مع مستوى الثانية من المرحلة الثانوية حيث تم استبعاد التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم 17 سنة لكبر سِنّهم (تلميذ في المجموعة الضابطة و تلميذان في المجموعة التجريبية) . و للحصول على الأعمار تم الاستعانة بالقوائم الإسمية وملفات التلاميذ بالثانوية ،حيث تم حساب العمر بالسنوات و إيجاد الفرق بين متوسطي أعمار تلاميذ المجموعتين كما يوضح الجدول .

الجدول (05) : نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي أعمار المجموعتين التجريبية و الضابطة.

	المجموعة التجريبية ن =36		**المجموعة الضابطة ن =35**		قيمة " ت " المحسوبة	مستوى الدلالة
	م.حسابي	ح.معياري	م.حسابي	ح.معياري		
العمر الزمني	16.13	0.76	16.25	1.17	-0.506	0.61

يتضح من الجدول بأنّ قيمة (ت) بلغت 0.506 - وهي غير دالة احصائياً ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في العمر بين المجموعة التجريبية والضابطة ، وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني .

2- التكافؤ في مستوى التفكير التأملي و دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية

2-1- مستوى التفكير التأملي : تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير التأملي بمختلف مجالاته (التأمل في الحدث، التأمل أثناء الحدث، التأمل بعد الحدث كما يوضح الجدول.

الجدول (06) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات افراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملي .

المجال	المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التأمل في الحدث	**التجريبية**	36	23.28	4.01	0.28	69	0.77
	الضابطة	35	23.00	4.52			
التأمل اثناء الحدث	**التجريبية**	36	26.91	3.89	1.15	69	0.25
	الضابطة	35	28.02	4.21			
التأمل بعد الحدث	**التجريبية**	36	31.86	3.78	- 0.03	69	0.99
	الضابطة	35	31.85	5.78			
التفكير التأملي	**التجريبية**	36	81.47	11.33	0.49	69	0.62
	الضابطة	35	83.17	13.37			

يتضح من خلال الجدول أنّ قيمة (ت) غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\boldsymbol{\alpha \geq 0.05}$) في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملي ولجميع مجالاته؛ أي أنّه لا توجد فروق دالةً إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة. على الرغم من أنّ متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير التأملي قد بلغ (83.17) وهو أكبر من متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية (81.72) إلا أنّ قيم "ت" غير الدالة تشير إلى عدم وجود فروق هامة بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل بدء إجراءات الدراسة الاساسية .

2-2- مستوى دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية

تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية بمختلف ابعاده (دافعية داخلية ودافعية خارجية)كما يوضح الجدول رقم (07).

الجدول (07) : نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس دافعية التعلم

المجال	الأبعاد	المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأبعاد	بيئة التعلم	التجريبية	36	21.47	2.69	-1.55	69	0.29
		الضابطة	35	20.40	3.08			
	الاهتمام و المثابرة	التجريبية	36	18.30	2.32	1.19	69	0.23
		الضابطة	35	19.05	2.95			
	الرغبة في الإنجاز	التجريبية	36	15.05	1.98	-1.49	69	0.14
		الضابطة	35	14.34	2.04			
	الرغبة في تحقيق الذات	التجريبية	36	17.86	2.29	-0.82	69	0.41
		الضابطة	35	17.37	2.9			
مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية		التجريبية	36	72,69	6,49	-0.79	69	0.42
		الضابطة	35	71,17	9,34			

يتبين من خلال الجدول أنّ قيمة (ت) غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في التطبيق القبلي لمقياس دافعية التعلم ولجميع أبعاده ؛أي أنّه لا توجد فروق دالةً إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على الرغم من أنّ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس دافعية التعلم قد بلغ (72.69) وهو أكبر من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (71.17) إلا أنّ قيم "ت" غير الدالة تشير إلى عدم وجود فروق حقيقية وهامة بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل بدء إجراءات الدراسة.

3- أدوات جمع البيانات : تم استخدام أداتين في هذه الدراسة هما :

3-1- مقياس التفكير التأملي

اعتمد الطالب في قياسه للتفكير التأملي على مقياس قام بتكييفه معتمداً في ذلك على مقياس أصلي للتفكير التأملي في إطار مهارات الجمباز على عيّنة من طالبات المرحلة الثانوية بإحدى مدارس مملكة البحرين أعدتّه سمر الشمايلة ، حيث يتكون المقياس من (45) فقرة قُسّمت على (3) مجالات هي :

التفكير في الحدث: يتضمن التفكير بمحتوى المهارة وقياس مدى التردد في الأداء، وهل يمنح المتعلم نفسه وقتا مناسبا قبل الاستجابة ؟ ومدى تفهم الطالب للوضع الحالي وربطها مع خبراته السابقة، ثم التصرف على أساس ما يواجه، تكوّن من (14) فقرة.

التفكير أثناء الحدث: يتضمن التفكير بطريقة التنفيذ والقدرة على التغيير حسب الموقف والبحث عن البدائل المناسبة، والنقاش والحوار مع الزملاء للوصول للأفضل، ومدى الاستفادة من نقاط الضعف لمواجهة المشكلات واختيار أنسب الحلول، تكوّن من (14) فقرة.

التفكير بعد الحدث: يتضمن الوصول إلى مرحلة التفكير الأعلى من خلال التحليل والربط والحكم على أساس التفسيرات المنطقية، فيها يصل المتعلم إلى الثقة بالنفس والاعتماد على أكثر من مرجع لتنظيم الأفكار وقبولها، تكوّن (17) فقرة . حيث يجيب المفحوص في ظل بدائل خماسية التدرج ، وقد تأكدت الباحثة من صدق المقياس اعتماداً على صدق المحتوى من خلال عرضه على مختصين في المجال التربوي والرياضي . وصدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، كما تم التحقق من ثباته باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (معادلة الفا كرونباخ) للمقياس ككل التي بلغت (0.86) و مجالاته الفرعية التي تراوحت بين (0.86 - 0.93) .

ومن أجل تكييف الأداة قام الطالب بإجراء بعض التعديلات على البنود من حيث تلاؤمها مع دروس التربية البدنية والرياضية التي تتم مع تلاميذ المرحلة الثانوية في البيئة الجزائرية، مع مراعاة عدم الاخلال بالصياغة العامة للبند وتغيير البدائل التي يُجيب عليها المفحوص من خماسية التدرج إلى ثلاثية التدرج .

3-1-1- الخصائص السيكومترية للمقياس

3-1-1-1- الصدق

اعتمد الطالب في قياسه للصدق على صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي

3-1-1-1-1- صدق المحتوى

تم عرض المقياس في صورته الأوليّة على عدد من الأساتذة المختصين في علم النفس الرياضي ونظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية (**الملحق رقم 02**) لإبداء رأيهم في المقياس المكيّف من حيث قياس البنود للخاصية المدروسة ومناسبته لأفراد عيّنة الدراسة حسب التعريف الاجرائي المحدد . حيث أسفرت نتائج التحكيم عن حذف خمسة (5) بنود وتعديل صياغة بعضها ليصبح في الأخير عدد البنود (40) بنداً في هذا المقياس في صورته الأولية موزعة على ثلاثة أبعاد، هي كما يلي :

التفكير في الحدث (13 بنداً) هي : 1-4-7-10-13-16-19-22-25-28-31-34-37

التفكير أثناء الحدث (13 بنداً) هي :2-5-8-11-14-17-20-23-26-29-32-35-38

التفكير بعد الحدث (14 بنداً) هي :3-6-9-12-15-18-21-24-27-30-33-36-39-40

3-1-1-1-2- صدق الاتساق الداخلي

تم التأكد من صدق مقياس التفكير التأملي باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (89) تلميذاً من ثانوية الخوارزمي بولاية ورقلة من غير عيّنة الدراسة .

الجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية .

الجدول (08): يوضح توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعية الخاصة بمقياس التفكير التأملي

	ثانوية الخوارزمي						
	الجنس		**الممارسة الخارجية**		**الشعبة**		
	ذكور	إناث	ممارسين	غير ممارسين	علوم	آداب	هندسة طرائق
عدد التلاميذ	29	60	50	39	47	31	11
	89		89		89		
النسبة المئوية	32,58	67,41	56,17	43,82	52,80	34,83	12,35

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق ايجاد معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة و الدرجة الكلية للبعد الذي تمثله ، ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للأداة كما هو موضح في الجداول الآتية:

الجدول (09) :يوضح معاملات الارتباط بين البنود و بعد التفكير قبل الحدث و الدرجة الكلية

البعد	**الرقم**	**الارتباط بالبعد**	**الرقم**	**الارتباط بالبعد**	**الارتباط بالدرجة الكلية**
التفكير قبل الحدث	01	0,409 **	22	0,649 **	0,71 **
	04	0,407 **	25	0,471 **	
	07	0,389 **	28	0,133	
	10	0,162	31	0,167	
	13	0,407 **	34	0,268 **	
	16	0,336 **	37	0,221 **	
	19	0,325 **			

الجدول (10) :يوضح معاملات الارتباط بين البنود و بعد التفكير أثناء الحدث و الدرجة الكلية

البعد	الرقم	الارتباط بالبعد	الرقم	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
التفكير أثناء الحدث	02	0,173	23	0,474 **	0,87 **
	05	0,416 **	26	0,407 **	
	08	0,486 **	29	0,557 **	
	11	0,431 **	32	0,481 **	
	14	0,394 **	35	0,363 **	
	17	0,440 **	38	0,330 **	
	20	0,554 **			

الجدول (11): يوضح معاملات الارتباط بين البنود و بعد التفكير بعد الحدث و الدرجة الكلية

البعد	الرقم	الارتباط بالبعد	الرقم	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
التفكير بعد الحدث	03	0,425 **	24	0,553 **	**0,91** **
	06	0,416 **	27	0,238 *	
	09	0,491 **	30	0,361 **	
	12	0,479 **	33	0,542 **	
	15	0,257 *	36	0,377 **	
	18	0,293 **	39	0,452 **	
	21	0,581 **	40	0,559 **	

لوحظ من خلال الجداول أنّ أغلب معاملات الارتباط بين كل عبارة وبعدها دالة عند 0,01 ما عدا البنود (15- 27)فهي دالة عند 0,05 ، أما البنود رقم (02) في بعد التفكير اثناء الحدث و(10-28-31) في بعد التفكير قبل الحدث فقد كانت غير دالة مع أبعادها ولذا تم حذفها .

كما أنّ هناك علاقة ارتباطية بين أبعاد الأداة والدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,71-0,91) وجميعها دالة عند 0,01.

3-1-1-2- الثبات

لحساب ثبات المقياس اعتمد الطّالب على طريقتي ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معاملات الثبات هذه بواسطة نظام الحزمة الاحصائية spss

3-1-1-2-1- طريقة ألفا كرونباخ

تم التحقق من ثبات مقياس التفكير التأملي باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وذلك بالاعتماد على معادلة ألفا كرونباخ الطبقي (Stratified Alpha) وفق المعادلة: $strat\,\alpha = 1 - \frac{\sum_{j=l}^{c} \sigma_{x_i}^2 \left(1 - \alpha P_{Xi\,X_j^2}\right)}{\sigma_x^2}$ حيث:

$\alpha P_{Xi\,X_j^2}$ يمثل تقدير معامل ألفا لفقرات بعد من أبعاد المقياس ، $\sigma_{x_i}^2$ يمثل تباين ذلك البعد.

$\sum_{j=l}^{c}$ يمثل جمع حواصل ضرب تباين درجات كل بعد في نتيجة طرح معامل الفا لكل بعد من الواحد صحيح ، σ_x^2 يمثل تباين المقياس ككل .

وقد بلغت قيمة ألفا (0.84) للأداة ككل مما يدلّ على أنّ المقياس يتمتع بثبات واتساق داخلي مقبول .

3-1-1-2-2- طريقة التجزئة النصفية

تم تقسيم المقياس إلى نصفين متساويين ، بنود (فردية و زوجية)، و يكون لكل مفحوص درجتان، إحداهما على النصف الأول والأخرى على النصف الثاني، تم حساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم تصحيح معامل الثبات لمعالجة الانخفاض الناتج عن التجزئة باستخدام معادلة "سبيرمان براون" **Spearman Brown** و الجدول الآتي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس قبل التصحيح و بعد التصحيح .

جدول (12) :يوضح نتيجة ثبات مقياس التفكير التأملي بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية	معامل الارتباط
معامل الارتباط قبل التصحيح	0.71

معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون	0.83

يبدو من خلال الجدول بأنّ قيمة معامل الارتباط قبل التصحيح كانت (0.71) وبعد تصحيحها أصبحت (0.83) وهي دالة عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$.

بعد حساب الخصائص السيكومترية من خلال صدق المحكمين و صدق الاتساق الداخلي، والثبات بطريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لمقياس التفكير التأملي أصبح في صورته النهائية مكوناً من (36) بنداً تعكس جواز الاعتماد عليه في الدراسة الحالية .

تقدير درجات المقياس:

يعطي المفحوص درجة على استجابته لكل فقرة من فقرات المقياس تمتد من (3) إلى (1) على الفقرات الإيجابية " تنطبق عليّ دائما (3)، تنطبق عليّ أحياناً (2)، لا تنطبق عليّ أبداً (1) ، و الجدير بالذكر أنّه كلما زادت الدرجة على المقياس دلّ ذلك على ازدياد مستوى التفكير التأملي، وتكون الدرجة الكلية على المقياس (108) و الدرجة الدنيا (36) و فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية :

- تكون الدرجة العليا (30) و الدنيا (10) لبعد" التأمل قبل الحدث ".
- تكون الدرجة العليا (36) و الدنيا (12) لبعد " التأمل أثناء الحدث ".
- تكون الدرجة العليا (42) و الدنيا (14) لبعد "التأمل بعد الحدث ".

3-2- مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية

3-2-1- دواعي بناء مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية الرياضية

على الرغم من وجود أدوات جاهزة في قياس الدافعية للتعلم لكن الطالب آثر القيام ببناء أداة خاصة بالدراسة و ذلك للاعتبارات الآتية:

- الأدوات التي عثر عليها الطالب تقيس في أغلبها الدافعية للتعلم بشكلٍ عامٍ و غير متعلقة بمادة التربية البدنية و الرياضية حيث تصلح لإسقاطها على مختلف المواد التعليمية و لا تتلاءم مع طبيعة مادة التربية

البدنية و الرياضية إضافة إلى الرؤية الخاطئة لدى بعض التلاميذ بأنّ التعلم متعلق فقط بالمواد التي تدرس داخل حجرات الدراسة.

– الأدوات التي عثر عليها تقيس في أغلبها الدافعية للإنجاز و التي تمثل جزءاً من دافعية التعلم في إطار دروس التربية البدنية و الرياضية.

– التعريف الإجرائي الذي تم الاعتماد عليه في هذه الدراسة يتناول دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية.

3-2-2- الخلفية النظرية لمقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية

في سبيل تصميم الأداة قام الطالب بما يأتي :

– القراءة التحليلية لبعض المراجع النظرية التي استخدمها كتاب علم النفس التربوي (نشواتي 2003)، كتاب علم النفس التربوي (woolfolk.a,2001) ، كتاب مبادئ علم النفس التربوي (الزغلول ، 2012) ، كما تمت الاستعانة ببعض الأدوات و الدراسات ذات العلاقة بموضوع دافعية التعلم :

– دراسة قطامي (1993) " الدافعية للتعلم الصفّي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان" وخلاله قام الباحث بالاعتماد على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي المطوّر من طرف كوزيكي وانتوستل (Kozeki,Entwistle) المكوّن من ثلاثة مجالات هي المجال المعرفي والعاطفي والخلقي، حيث قام بتعريبه وإضافة بعض البنود إليه ثم التأكد من خصائصه السيكومترية .

– مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط (دوقة و آخرون 2007).

دراسة فريال أبو عواد التي قامت باستقصاء البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (**AMS**) الذي أعدّه فاليراند و زملاؤه 1992) .

– استراتيجية تنظيم الدافعية الأكاديمية لـ وولتر وبرنتريش وكارابنيك Wolters, Pintrich & (Karabenick,2003) التي تضمنت الحديث مع الذات حول اتقان العمل، والتفكير بالعمل كمتعة

والحديث مع الذات فيما يتعلق بمقارنة الأداء مع الزملاء ، وحديث الذات حول تحسين الأداء المدفوع بدوافع خارجية، والتتابع والاستمرارية الذاتية لإتمام العمل المطلوب، إضافة الى تهيئة البيئة والظروف المحيطة التي تساعد على الدراسة.

– دراسة ليبر ولينغار و كوربوس (Lapper.,Iyengar,Corpus,2005) التي اعتمدت على مقياس هارتر (Harter) للتوجّه الدافعي الذي يقيس الدافعية الداخلية مقابل الدافعية الخارجية لطلبة المرحلة الأساسية، حيث تتألف الدافعية من ثلاثة مقاييس فرعية هي: التحدي مقابل العمل السهل، الفضول مقابل إرضاء المعلم، الاستقلالية مقابل الاعتماد على المعلم.

– مقياس الدافعية للتعلم لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا (جروان و دودين ،2012). المصمم من طرف الباحثين حيث اعتمد على مجالي الدافعية الداخلية الذي يضم خمسة أبعاد هي التحدي والفضول والاستقلالية ومستوى الرضا الذاتي ومستوى الطموح، ومجال الدافعية الخارجية المتألفة من أربعة أبعاد هي الإدارة المدرسية والمعلم والأقران والأهل .

3–2–3– الصياغة الأولية للبنود

قام الطّالب بصيّاغة عدد من البنود(مائة و واحد بنداً) بصورة مبدئية مقسمة على 6 أبعاد، حيث تمثل ثلاثة منها الدافعية الداخلية والثلاثة الأخرى دافعية خارجية، بعضها موجب وبعضها سالب، يقابل كل بند ثلاث بدائل:(دائماً، أحياناً، أبداً).

– تُمثَل الدافعية الداخلية ب ثلاثة أبعاد هي :

الاهتمام و المثابرة : تتضمّن السلوك الذي يعكس إحساس وإدراك التلميذ بأهمية دروس التربية البدنية والرياضية ويُقاس من خلال الحضور والالتزام والانتباه من أجل الاستفادة من دروس التربية البدنية والرياضية.

الرغبة المستمرة في الانجاز : تتضمّن السلوك الذي يعكس تصميم وإصرار التلميذ على التعلم من دروس التربية البدنية و الرياضية، يُقاس من خلال الجهد والسعي المتواصلين مع عدم إحساسه بالفشل خلال تنفيذ المطلوب في دروس التربية البدنية والرياضية .

الرغبة في تحقيق الذات : تتضمّن السلوك الصادر عن التلميذ في دروس التربية البدنية والرياضية والذي يعكس تصميم التلميذ وإرادته من أجل التعلم وتقاس بالسعي للظهور والتميز والتفوق في كل ما تعلق بدروس التربية البدنية والرياضية.

– تُمثَل الدافعية الخارجية ب ثلاثة أبعاد هي :

معاملة الأولياء: تتضمّن كل ما يصدر من الأولياء ويساهم في رفع دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية، تقاس بمدى الاهتمام والمتابعة الإيجابية التي يبديها الآباء ويدركها الأبناء بشكل إيجابي نحو دروس التربية البدنية والرياضية .

معاملة الأستاذ : تتضمن كل ما يصدر عن الأستاذ ويساهم في رفع دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية، تقاس بما يدركه التلاميذ حول التعامل والدعم الايجابيين اللذين يقدمهما أستاذ التربية البدنية والرياضية للتلاميذ خلال الدرس .

معاملة الزملاء والأقران : هي كل ما يدركه التلاميذ حول التأثير الذي ينتج عن الاحتكاك والمنافسة مع الزملاء أثناء درس التربية البدنية ويساهم في رفع دافعيتهم للتعلم خلال دروس التربية البدنية والرياضية.

3-2-4- الخصائص السيكومترية للمقياس :

3-2-4-1- الصدق

اعتمد الطالب في قياسه للصدق على صدق المحتوى وصدق البناء (التكوين).

3-2-4-1-1- صدق المحتوى

تم عرض المقياس في صورته الأوليّة على من الأساتذة المختصين في علم النفس الرياضي و علم التدريس و علوم التربية (**الملحق رقم 04**) لإبداء رأيهم في المقياس وفقا للتعريف الإجرائي لدافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية، ذلك من خلال العناصر الآتية:

-قياس البنود للخاصية، الكفاية العددية للبنود، مُلاءمة بدائل الاستجابة، وضوح التعليمة المقدّمة لأفراد العيّنة وضوح المثال التوضيحي للاستجابة.

وأسفرت نتائج التحكيم عن اتخاذ الإجراءات الآتية:

- حذف بنود غير مناسبة ولا تخدم هدف الأداة المعتمدة في الدراسة .

- حذف بعض البنود المكررة التي تحمل المعنى نفسه و الهدف ذاته .

دمج بعدين في بعد واحد بسبب التقارب بينهما حسب رأي أغلب المحكمين .

- تعديل بعض البنود من حيث الصياغة.

- تعديل بدائل الاستجابة (دائماً، أحياناً، أبداً) إلى(ينطبق دائماً، ينطبق أحياناً، لا ينطبق أبداً)

ليصبح في الأخير عدد البنود 40 بنداً في هذا المقياس في صورته النهائية موزعة على 6 أبعاد و هي كالآتي:

1- الاهتمام والمثابرة (8) بنود و هي : 39،36،1،7،13،19،25،31

2- الرغبة المستمرة في الانجاز (6) بنود هي : 32،26،20،14،2،8

3- الرغبة في تحقيق الذات (8) بنود هي : 40،37،33،27،21،3،9،15

4- معاملة الأولياء (5) بنود هي : 28،22،16،10،4

5- معاملة الأستاذ (7) بنود هي : 38،34،29،23،17،11،5

6- معاملة الزملاء و الأقران (6) بنود هي : 35،30،24،18،12،6

ومن أجل التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة اعتمد على عيّنة استطلاعية بلغ عددها (201) تلميذاً يدرسون في مستوى ثانية ثانوي من ثانويتي الخوارزمي ومصطفى حفيان بولاية ورقلة من غير عيّنة الدراسة الأساسية، الجدول الآتي يوضح خصائص أفراد العيّنة الاستطلاعية

جدول (13) :يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الخاصة بمقياس دافعية التعلم

إسم الثانوية	متوسط العمر	الشعب			الجنس		المجموع	النسبة المئوية	
		علوم	تقني	ا.ف	ذكور	اناث		ذكور %	إناث %	المجموع %
الخوارزمي	17.83	47	45	38	34	96	130	26,15	73,85	100
م. حفيان	17.97	71	0	0	40	31	71	56,34	43,66	100
المجموع	17,9	118	45	38	74	127	201	36,82	63,18	100

3-2-4-1-2- صدق البناء (التكوين)

للكشف عن العوامل الكامنة التي تمثل دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية طُبق المقياس في صورته الأولية على العيّنة الاستطلاعية، وذلك بهدف استخراج دلالة صدق البناء للمقياس ، ولدعم هذا الصدق تم استخدام التحليل العاملي كأسلوب أمثل لتحديد العوامل (الأبعاد) التي تشكل المقياس وتحديد تشبع البنود، حيث تم حساب التحليل العاملي بطريقة المحاور الأساسية وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) لمصفوفة الارتباط بين درجات (ن =201)، بعد التأكد من قابلية البيانات (مصفوفة الارتباط) للتحليل العاملي أو ما يسمى بالمحّكات التي أشار اليها (**تيغزة ، 2011 ، ص293**) :

- أن تكون معاملات الارتباط تتعدى (0.30) .

- أن يكون محدد المصفوفة الارتباطات أكبر من (0.00001) ، حيث بلغ (0.000126)

-أن يكـون اختبـار برتليـت (Bartett's test) دالاً إحصـائياً ، و قـد بلـغ (2524.69) وهـو دال عنـد المستوى(0.01).

- أن يكـون اختبـار كـايزر- مـاير-أولكـين Kaiser-Mayer-Olkin لكافـة المصـفوفة أعلـى مـن (0.50) لكافة المصفوفة، وقد بلغ (0.84) أنظر الملحق رقم (10)

وقد تم التحليل بطريقة المحاور الأساسية باستخدام تدوير العوامل بطريق الفاريمكس varimax rotaion وذلك للعوامل التي يبلغ الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، ويزيد تشبعها عن (0.30) وفق محك كـايزر ، أظهـرت نتـائج التحليـل العـاملي تشبع (30) بنـداً على سبعة عوامـل (أبعـاد) مقبولـة ، ثم قـام الطالب بتسمية هذه العوامل بعد دمج بعضها على النحو الآتي :

- العامل الأول جاءت أغلب فقراته معبرة عنه و سمي بعد بيئة التعلم .
- العامل الثاني جاءت أغلب فقراته معبرة عنه و سمي ببعد الاهتمام و المثابرة
- العامل الثالث جاءت أغلب فقراته معبرة عن بعد الرغبة في الانجاز.
- العامل الرابع جاءت فقراته معبرة عن بعد الرغبة في تحقيق الذات .
- العامل الخامس جاءت فقراته معبرة عن العامل الرابع و لذا دمجها معه.
- العامل السادس جاءت فقراته معبرة عن العامل الاول و لذا دمجت معه.
- العامل السابع جاءت فقراته معبرة عن العامل الثاني و لذا تم دمجها معه.

مما سبق يتضح أن مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية يصبح بأربعة أبعاد كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (14) يوضح عوامل مقياس دافعية التعلم و بنودها

العوامل (الابعاد)	ارقام البنود	العدد
بيئة التعلم	28 -34-38-31-27-17-5-11-23	**09**
الاهتمام و المثابرة	7-36-15-20-1-13-19-25	**08**
الرغبة في الانجاز	2-30-6-33-26-14	**06**
الرغبة في تحقيق الذات	12-29-21-37-35-18-9	**07**
المجموع		**30**

والجدول الآتي يوضح قيم تشبع بنود المقياس على العوامل المستخرجة :

الجدول رقم (15) يوضح تشبعات بنود المقياس على عواملها

العامل الاول		**العامل الثاني**		**العامل الثالث**		**العامل الرابع**	
بيئة التعلم		**الاهتمام و المثابرة**		**الرغبة في الانجاز**		**الرغبة في تحقيق الذات**	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
5	0.79	**1**	0.49	**2**	0.30	**9**	0.74
11	0.60	**7**	0.37	**6**	0.38	**12**	0.33
17	0.47	**13**	0.50	**14**	0.70	**18**	0.42
23	0.67	**15**	0.37	**26**	0.46	**21**	0.47
27	0.45	**19**	0.55	**30**	0.37	**29**	0.42
28	0.36	**20**	0.39	**33**	0.40	**35**	0.41
31	0.44	**25**	0.63			**37**	0.61
34	0.48	**36**	0.51				
38	0.70						

ومن خلال هذه الإجراءات المتعددة السابقة تجعلنا نطمئن لصدق المقياس .

3-2-4-2- الثبات Reliability

لحساب ثبات المقياس اعتمد الطّالب على طريقتي ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية ولقد تم حساب معاملات الثبات هذه بواسطة نظام الحزمة الإحصائية spss.

3-2-4-2-1 – طريقة الفا كرونباخ

تم الاعتماد على معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي ، وقد بلغ (0.87) للأداة ككل وتراوح بين (0.72 – 0.77) لأبعاد الأداة ، وهي قيم تبدو مقبولة مما يعكس ثبات الاختبار.

3-2-4-2-2- طريقة التجزئة النصفية

في هذه الطريقة يتم تقسيم المقياس إلى نصفين متساويين(فردية و زوجية)، و يكون لكل مفحوص درجتان. إحداهما على النصف الأول والأخرى على النصف الثاني ، يتم حساب معامل الارتباط بين النصفين ، ثم تصحيح معامل الثبات لمعالجة الانخفاض الناتج عن التجزئة باستخدام معادلة "سبيرمان براون" **Spearman Brown** والجدول التالي يوضح قيمة معامل الثبات للمقياس قبل التصحيح وبعد التصحيح .

جدول (16) : يوضح نتيجة ثبات مقياس دافعية التعلم بطريقة التجزئة النصفية

التجزئة النصفية	معامل الارتباط
معامل الارتباط قبل التصحيح	0.76
معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون	0.86

يبدو من خلال الجدول بأنّ قيمة معامل الارتباط قبل التصحيح كانت (0.76) و بعد تصحيحها أصبحت (0.86) وهي دالة عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.05$.

تقدير درجات المقياس:

يُعطي المفحوص درجة عن استجابته لكل فقرة من فقرات المقياس تمتد من (3) غلى (1) على الفقرات الإيجابية "تنطبق عليّ دائماً(3)، تنطبق عليّ احياناً(2)، لا تنطبق عليّ ابداً(1) و من (1) إلى (3) على الفقرات السلبية ، من الجدير بالذكر أنّه كلما زادت الدرجة على المقياس دلّ ذلك على ازدياد مستوى دافعية التعلم وتكون الدرجة الكلية على المقياس (90) والدرجة الدنيا (30).

بعد حساب الخصائص السيكومترية من خلال صدق المحكمين وصدق البناء ، والثبات بطريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لمقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية أصبح في صورته النهائية يتكون من (30) بنداً ، مما يعكس امكانية الاعتماد عليه في الدراسة الحالية .

3-3- الوحدات التدريسية (الوحدات التعليمية)

3-3-1- خطوات بناء الوحدات التعليمية

في سبيل بناء الوحدات التدريسية وفق أسلوب الاكتشاف الموجه قام الطالب ب:

- القراءة التحليلية لبعض المراجع النظرية المتعلقة بأساليب التدريس بشكل عام والمتّبعة في تدريس التربية البدنية والرياضية بشكل خاص.

- التدريس في التربية البدنية و الرياضية (البساطي ،2008).

- استراتيجيات التدريس في التربية الرياضية (عفاف عثمان،2008)

- أساليب التدريس في التربية البدنية و الرياضية (السايح ،محمد مصطفى،2003).

-Muska Mosston & Sara Ashworth,2008.Teaching physical education , first online Edition

– منهاج التربية البدنية لمادة التربية البدنية و الرياضية للمرحلة الثانوية 2006.

–الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية و الرياضية 2006.

كما تمّ الاستعانة بالتوزيع السنوي والتوزيع الدوري الخاص بالأستاذ المعني بالدراسة وذلك لتحديد النشاطين الفردي والجماعي المسطّرين خلال مدة الدراسة (الفصل الثاني ،جانفي 2016)، كما تم الاستعانة بالمذكرات الخاصة بالأستاذ التي اعتاد تطبيقها من أجل تحديد الأهداف الخاصة بكل الوحدات التدريسية لكلا النشاطين الفردي والجماعي، مع مراعاة شروط بناء الوحدات التعليمية الموضحة في المنهاج و أسسها والمتمثلة في :

– ملاءمة هذه الوحدات مع مستوى قدرات أفراد العيّنة.

– مرونة الوحدات التدريسية وإمكانية تطبيقها ميدانياً.

– تناسب محتوى الوحدات (الأهداف ، المواقف التعليمية) مع الكفاءات المسطرة في منهاج التربية البدنية والرياضية في تلك المرحلة .

وَليَ ذلك تصميم مواقف تعليمية خاصة بكل وحدة تدريسية لكلا النشاطين، مع تصميم سلسلة من الأسئلة وفق أسلوب الاكتشاف الموجه للوحدات الخاصة بالمجموعة التجريبية، بحيث يشترط أن تتماشى والهدف المسطّر لكل وحدة تعليمية .

3–3–2– محتوى الوحدات التعليمية :

تضّمن هذا البرنامج التعليمي على مجموعة من الوحدات التعليمية، عددها 12 وحدة تعليمية تحتوي على الأهداف الخاصة بها والاسئلة المتعلقة بكل المواقف التعليمية الخاصة بكل نشاط فردي و جماعي؛ ستة وحدات تعليمية منها خاصة بالنشاط الفردي المتمثل في الوثب (القفز الطويل) ، ستة وحدات تعليمية خاصة بنشاط جماعي المتمثل في كرة اليد كما هو موضح في **الملحق رقم (06)** ، على أساس أنّ درس التربية البدنية و الرياضية يدوم ساعتين ساعة للنشاط الفردي و ساعة للنشاط الجماعي.

3-3-3- قياس صدق الوحدات التعليمية :

تم بناء وحدات تدريسية وفق أسلوب الاكتشاف الموجه لنشاطي الوثب وكرة اليد، ثم تم عرضها على محكمين ممثّلِين في أستاذ مُكون في مادة التربية البدنية والرياضية، مفتش التربية البدنية والرياضية للطور الثانوي وأساتذة جامعيين في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية ورد ذكرهم في (**الملحق رقم 01**). وذلك من حيث ملاءمة نوع النشاط الرياضي للأسلوب المتبع وملاءمة الاهداف للنشاط الفردي والجماعي، مُلاءمة سلسلة الأسئلة المتبعة لأسلوب الاكتشاف الموجه .

أسفرت النتائج على بعض التعديلات الخاصة بصياغة بعض الأسئلة وترتيبها الذي يلائم الهدف ويخدم الأسلوب المتبع في الوقت نفسه، إضافة إلى بعض الأمور المتعلقة بنوع الأنشطة الرياضية والشكل العام للوحدة التعليمية .

4- التصميم التجريبي للدراسة

وقع اختيار الطالب على التصميم شبه التجريبي الذي رآه الأنسب لطبيعة دراسته، حيث يعتمد على تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية ذات الاختبارين قبلي وبعدي، وذلك لعدم إمكانية التخصيص العشوائي للأفراد ففي وضع مدرسي نموذجي حسب آري ، جاكوبز ورازافيه (2003، ص 374)، لا يمكن تعطيل جداول الدراسة ولا الصفوف التي جرى تنظيمها، بُغية تنفيذ دراسة البحث ، ففي مثل هذه الحالة يكون من الضروري استخدام مجموعات حسب وضعها، لأنّها منظمة في صفوف أو في مجموعات تامة.

الجدول رقم (17): يوضح تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية مع اختبارين قبلي و بعدي

المجموعة	القياس القبلي للتفكير التأملي و دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية	أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه	القياس البعدي للتفكير التأملي و دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية
التجريبية	Y1	X	Y2
الضابطة	Y1		Y2

حيث :

- (**Y1**) : القياس القبلي للتفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية للمجموعتين.

- (**Y2**) : القياس البعدي للتفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية للمجموعتين.

- (**X**) تعني المعالجة التجريبية للمجموعة التجريبية .

- (**–**) تعني المعالجة الاعتيادية للمجموعة الضابطة .

5– إجراءات تنفيذ الدراسة : تمت من طرف الطالب وفق المراحل التالية

– التنسيق مع مديرية التربية من خلال مصلحة التكوين والتفتيش من أجل الترخيص والسماح للطالب بتطبيق الدراسة في الثانوية المعنية بتاريخ 29/ 2015/10 (**الملحق رقم** : **09**) ، ثم التنسيق مع إدارة الثانوية والأستاذ حول الهدف من الدراسة حيث أبدى هذا الأخير تفهّمه لدوره واستعداداه لذلك.

– التنسيق مع الأستاذ حول الوحدات تدريسية وفق أسلوب الاكتشاف الموجه التي أعدّها الطالب للمجموعة التجريبية واختيار عيّنة الدراسة ، لوحظ أنّه لا يمكن تطبيق الدراسة في الفصل الأول حيث تم الاتفاق على تطبيق الدراسة في الفصل الثاني (**جانفي 2016**) و ذلك للأسباب التالية :

- إعطاء وقت كافٍ للإشراف على الأستاذ لشرح المعالجة التجريبية و الضابطة و فهمها.
- تجاوز التحويلات وحركة التلاميذ التي تطرأ من حين لأخر خاصة في بداية الموسم الدراسي للحصول على أفواج مستقرة من حيث عدد التلاميذ .

– قبل البدء بتطبيق الدراسة الأساسية أجرينا القياسات القبلية من طرف الطالب وذلك بتوزيع المقياسين على المجموعتين التجريبية والضابطة، تم هذا يوم (2016/01/03) مع المجموعة الضابطة و(2016/01/05

مع المجموعة التجريبية) ، حيث أفضى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى كلا من التفكير التأملي ودافعية التعلم .

– أُجريت الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدّة من 2016/01/03 إلى 2016/02/17 (6 أسابيع) بواقع حصة لكل من المجموعة التجريبية والضابطة أسبوعياً ، مع العلم أنّ الحصة تدوم ساعتين إذ تشتمل على وحدتين تعليميتين ؛ وحدة خاصة بنشاط فردي وأخرى بنشاط جماعي .

– يقوم الأستاذ نفسه بتدريس المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بنفس الوحدات التدريسية ماعدا اختلافها في الأسلوب المتبع مع التلاميذ .

– بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة تم إجراء القياس البعدي للتفكير التأملي و دافعية التعلم للمجموعتين التجريبية و الضابطة (**يوم 2016/02/14 للمجموعة الضابطة و 2016/02/17 للمجموعة التجريبية**).

6– الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

لاختبار فرضيات الدراسة تمّ استخدام:

–أسلوب" تحليل التغاير المصاحب " (**ANCOVA**) Analysis of Covariance وذلك لمعالجة الفرضية الأولى والثانية اللتّين تنصان :

" يؤدي أسلوب الاكتشاف الموجه في دروس التربية البدنية و الرياضية إلى تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ ثانية ثانوي".

"يؤدي التدريس بأسلوب الاكتشاف الموجه إلى تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ ثانية ثانوي".

- تحليل التغاير الثنائي (Two Way ANCOVA) و ذلك لمعالجة الفرضيتين الثّالثة والرابعة اللتّين تنصان :

"يوجد تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) و النشاط الرياضي الخارجي (ممارسين ،غير ممارسين) في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ ثانية ثانوي ".

"يوجد تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) و النشاط الرياضي الخارجي (ممارسين ،غير ممارسين) في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ ثانية ثانوي".

مع العلم أنّ جميع العمليات الاحصائية أجْرِيَت باستعمال النسخة 20 من برنامج (SPSS)

خلاصة

تم في هذا الفصل عرض كل ما يتعلق بالإجراءات الميدانية للدراسة وذلك بالتطرق إلى المنهج المتبع خلالها وضبط العيّنة المستهدفة وتحديد الأدوات المستعملة في جمع بياناتها، ثم التّأكد من خصائصها السيكومترية تلاها التصميم التجريبي الذي وقع الاختيار عليه مراحل تنفيذه ، انتهاءً بالأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة .

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

تمهيد

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى ومناقشتها

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية ومناقشتها

3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة ومناقشتها

4- عرض نتيجة الفرضية الرابعة ومناقشتها

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، ومن ثَمّ مُناقشتها في ضوء التجربة التي تم تطبيقها ومقارنتها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة ذات العلاقة، كما يتضمن عرضاً للاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الطالب في ضوء نتائج الدراسة.

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى و مناقشتها

1-1- عرض نتيجة الفرضية الأولى

تنصّ الفرضية على أنّه : " **يؤدي اسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في دروس التربية البدنية والرياضية الى تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ ثانية ثانوي"**

بُغية الاختبار الاحصائي للفرضية، تم تحويل الفرضية البحثية إلى فرضية صفرية " :لا **يؤدي أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في دروس التربية البدنية والرياضية إلى تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ ثانية ثانوي"**

الجدول (18) : يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي للتفكير التأملي في دروس التربية البدنية والرياضية للمجموعتين التجريبية و الضابطة

القياس	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس القبلي	التجريبية	36	81.47	11.19
	الضابطة	35	83.17	13.37
القياس البعدي	التجريبية	36	87.50	11.85
	الضابطة	35	82.68	14.08

يتضح من خلال الجدول أنّ المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة التجريبية و الضابطة في القياس القبلي للتفكير التأملي في دروس التربية البدنية والرياضية مختلف نسبياً ، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (81.47) بانحراف معياري قدره (11.19) و بلغ متوسط المجموعة الضابطة (83.17) بانحراف معياري

قدره (11.37) ، و قد تم التأكد من دلالة هذه الفروق من خلال اجراءات التكافؤ المنجزة آنفاً حيث كانت هذه الفروق غير دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) من خلال اختبار "ت " (T test) للعينات المستقلة ، و هذا ما يعني تكافؤ مجموعتي الدراسة في التفكير التأملي ، بينما يُلاحظ الفرق الكبير بين متوسطي المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملي ، حيث ارتفع متوسط المجموعة التجريبية إلى (87.50) بانحراف معياري قدره (11.85) في حين لم يتحسن متوسط المجموعة الضابطة بل انخفض قليلا حيث بلغ (82.69) بانحراف معياري قدره (14.08) .

و لمعرفة دلالة هذه الفروق في القياس البعدي طُبِق تحليل التغاير (ANCOVA) على المجموعتين (التجريبية ، الضابطة) من أجل معرفة ما إذا كانت أساليب التدريس كان لها تأثير على مستويات الاختبار البعدي للتفكير التأملي بعد ضبط و عزل أثر القياس القبلي للتفكير التأملي بوصفه متغيراً مصاحباً ، حيث يفيد (النجار ،2015) أنّ هذا الأسلوب الاحصائي من الأساليب المستخدمة مع التصميم شبه التجريبي الذي به متغيرات مؤثرة في النتائج ما لم يتم إجراء تكافؤٍ فيها (النجار ،2015: 268) ، وهو ما ينطبق مع هذه الدراسة حيث لم يتم تحقيق التخصيص العشوائي للأفراد، وإنّما تم التخصيص للمجموعات بدلاً من الأفراد .

قبل إجراء تحليل التغاير (ANCOVA) قام الطالب بالتحقق من شروط هذا الأسلوب الاحصائي :

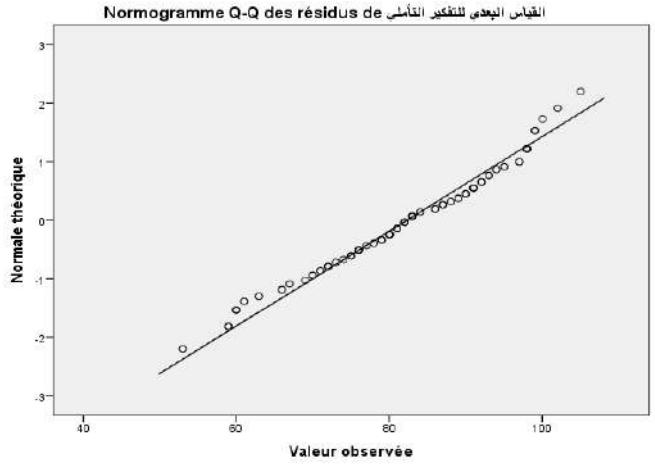
- العشوائية حيث تم اختيار الأقسام بشكل عشوائي من الثانوية تمّ تعيينها بشكل عشوائي.
- كمّية المتغير و هذا ما توفر في بيانات متغير التفكير التأملي المحصل عليها .
- استقلالية المجموعات (المجموعتان المعنيتان بالدراسة مستقلتان)

• التوزيع الاعتدالي و الطبيعي للمتغير التابع في المجتمع الذي تنتمي إليه المجموعات ، حيث تمّ التحقق من هذا الشرط باستخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لحسن المطابقة .

جدول (19):يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمستوى التفكير التأملي في المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير التابع	كولموغروف- سميرنوف		
	الإحصاء	**درجة الحرية**	**م. الدلالة**
التفكير التأملي	0.073	71	0.200*

يظهر من خلال الجدول بأنّ توزيع البيانات الخاصة بالقياس البعدي للتفكير التأملي للمجموعة التجريبية و الضابطة تتبع التوزيع الطبيعي ،كما تم تأكيد ودعم هذا الشرط بالاعتماد على الرسم البياني ، مخطط (Q-Q plots) ، الذي يوضحه الرسم البياني الآتي: .



الرسم البياني رقم (05) يوضح توزيع درجات للتفكير التأملي في القياس البعدي لأفراد العيّنة

يُلاحظ من خلال الشكل السابق أنّ درجات القياس البعدي لأفراد العيّنة في التفكير التأملي تتجمع حول خط مستقيم مما يدل على تحقق توزيع البيانات توزيعاً اعتدالياً .

• تجانس التباين في المجتمعات التي تنتمي إلى المجموعات الجزئية في التصميم التجريبي، وللتحقق من هذا الشرط تم الاعتماد على اختبار لوفين " Levene " ، وذلك كما يُظهر الجدول

الجدول (20):يوضح النسب الفائية و مدى تجانس تباين المجموعتين على مقياس التفكير التأملي

المتغير التابع	المجموعة	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية α= 0.05
التفكير التأملي	الضابطة التجريبية	69	03.43	0.068

يظهر من خلال الجدول أنّ قيمة "لوفين" في التفكير التأملي ف= (3.43) بمستوى دلالة (0.068) أكبر من (0.05) ، وعليه فإنّ قيمة "ف" غير دالة إحصائياً مما يعكس تحقق التجانس في التفكير التأملي.

- دلالة وخطية العلاقة بين المتغير المصاحب (القياس القبلي) والمتغير التابع ، حيث تم حساب معامل الارتباط وفق ما يوضح الجدول

جدول (21) :يوضح معامل الارتباط بين القياس القبلي (المصاحب) و القياس البعدي لمستوى التفكير التأملي

المتغير التابع	القياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة α= 0.05
التفكير التأملي	القياس القبلي (المتغير المصاحب) القياس البعدي	0.786**	0.000

يظهر من خلال الجدول أنّ معامل الارتباط بين القياس القبلي و القياس البعدي للتفكير التأملي بلغ (0.786) و هي قيمة دالة عند (0.01) ، و هذا يشير إلى خطية و دلالة العلاقة بين المتغيرين المصاحب و التابع .

بعد التحقق من الشروط السابقة تم إجراء تحليل التغاير و الجدول الآتي يبين النتائج المحصل عليها.

الجدول (22) : نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	م. الدلالة الاحصائية α= 0.05	مربع إيتا ($\eta 2$)
المتغير المصاحب	7737.074	1	7737.074	133.891	0.000	0.663
المجموعة	693.692	1	693.692	12.004	0.001	0.150
الخطأ	3929.469	68	57.786			
المجموع	526584.00	71				

يتضح من الجدول بأنّ قيمة (ف) تساوي (12.00) عند درجة حرية (1، 68) و دلالتها الاحصائية (0.001) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,01$ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتفكير التأملي بعد عزل أثر القياس القبلي لذات المتغير، في ضوء المتوسطات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أنّ الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية، كما هو موضح في الجدول رقم (23)

الجدول (23) :يبين المتوسطات القبلية والبعدية والمعدلة حسب المجموعة لمقياس التفكير التأملي

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	المتوسط المعدل
الضابطة	35	83.17	82.68	81.94
التجريبية	36	81.47	87.50	88.21

من خلال الجدول نلاحظ أنّ المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية (88.21) كان أعلى من المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة (81.94) ، هذا يعني أنّ الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الاكتشاف الموجه مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب المعتاد، عليه يتمّ رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البحثية التي تنص على : يؤدي أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في دروس التربية البدنية والرياضية إلى تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ ثانية ثانوي.

ولمعرفة حجم أثر أسلوب التدريس قيد الدراسة في تنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ، تم حساب حجم الأثر effect size باستخدام مربع إيتا ($\eta 2$) حيث وجدت ($\eta 2$)= (0.15)، وهي قيمة مرتفعة لأنّها فاقت (0.14)، إذ أنّ النسبة تُعد قوية إن كانت قيمة ($\eta 2$) = (0.14) ، هذا وتُعد ضعيفة إن كانت قيمة ($\eta 2$) = (0.01) ، ومتوسطة إن كانت قيمة ($\eta 2$) = (0.06)، هذا يعني أنّ حجم الأثر لاستخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كان كبيراً .

ولمعرفة أثر أسلوب الاكتشاف الموجه في الأبعاد الجزئية للتفكير التأملي(التأمل قبل الحدث، التأمل أثناء الحدث، التأمل بعد الحدث) كلّ على حده، يمكن ملاحظة ذلك من خلال الجدول الموالي :

جدول (24):يبين نتائج اختبار(ANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمجالات الفرعية المكونة لمقياس التفكير التأملي

المجال الفرعي	مصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الاحصائية	مربع ايتا ($\eta 2$)
التأمل قبل الحدث	المتغير المصاحب	663.29	1	663.29	91.81	0.000	0.57
	المجموعة	21.39	1	21.39	2.96	0.09	0.04
	الخطاء	491.24	68	7.224			
	المجموع	41204	71				
التأمل أثناء الحدث	المتغير المصاحب	792.16	1	792.16	96.12	0.000	0.58
	المجموعة	100.23	1	100.23	12.16	0.001	0.15
	الخطاء	560.37	68	8.24			
	المجموع	60346	71				
التأمل بعد الحدث	المتغير المصاحب	1065.94	1	1065.94	78.29	0.000	0.53
	المجموعة	127.83	1	127.83	9.39	0.003	0.12
	الخطاء	925.74	68	13.61			
	المجموع	77396	71				

من الجدول رقم (24) يتضح أنّه في مجال التأمل قبل الحدث كانت قيمة (ف) = (2.96) عند درجة حرية (1 ، 68) ودلالتها الاحصائية (0.09) وهي قيمة أكبر من مستوى دلالة 0.05 ، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,05$ بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمجال التأمل قبل الحدث .

أما بالنسبة لمجال التأمل أثناء الحدث فيتضح أنّ الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة كان دالا إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,01$ ، حيث قيمة (ف) بلغت (12.16) عند درجة حرية (1 ، 68) ودلالتها الاحصائية (0.001).

أما بالنسبة لمجال التأمل بعد الحدث فيظهر أنّ الفرق بين المجموعة التجريبية و الضابطة كان دالا إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,01$ ، حيث قيمة (ف) بلغت (9.39) عند درجة حرية (1 ، 68) و دلالتها الاحصائية (0.003) ، وفي ضوء متوسطات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أنّ الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية في المجالين التأمل أثناء الحدث والتأمل بعد الحدث كما هو موضح في الجدول.

الجدول (25) :يبين المتوسطات القبلية و البعدية والمعدلة حسب الأبعاد الفرعية المكونة للتفكير التأملي

المجال	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	المتوسط المعدل
التأمل قبل الحدث	الضابطة	35	23.28	23.31	23.18
	التجريبية	36	22.94	24.16	24.28
التأمل أثناء الحدث	الضابطة	35	28.02	28.11	27.59
	التجريبية	36	26.81	29.50	30.00
التأمل بعد الحدث	الضابطة	35	31.85	31.25	31.20
	التجريبية	36	31.72	33.83	33.88

من خلال الجدول نلاحظ أنّ المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية في مجال التأمل أثناء الحدث بلغ (30.00) وهو أكبر من المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة الذي بلغ (27.59) وهذا يعني أنّ الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الاكتشاف الموجه مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب المعتاد، كما أنّ المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية في مجال التأمل بعد الحدث بلغ (33.83) أكبر من المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة الذي بلغ (31.20)، هذا يعني أنّ الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي اعتمدت على أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه .

انطلاقاً من هذه النتائج يمكن رفض الفرضية الصفرية على مستوى البُعدين (التأمل أثناء الحدث والتأمل بعد الحدث) وقبول الفرضية البحثية، في حين تقبل الفرضية الصفرية على مستوى بعد التأمل قبل الحدث .

1-2- مناقشة نتيجة الفرضية الاولى

تُبدي نتيجة هذه الفرضية الأثر الايجابي لأسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في مستوى التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وعلى مستوى الأبعاد الفرعية الثاني والثالث المكونة للتفكير التأملي وهذا يعني أنّ أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه كان ذا تأثير إيجابي على التفكير التأملي لدى التلاميذ إذا ما قورن بالمجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب المعتاد.

هذا واتّسقت هذه النتيجة مع أغلب الدراسات التي تطرقت لأسلوب الاكتشاف الموجه في مجال التربية البدنية والرياضية بمختلف الرؤى التي تناولته في علاقته بالتفكير التأملي أو بأشكال أخرى من التفكير . كما توافقت مع الاطار النظري للدراسة؛ إذ نجد اتفاقاً بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسة إدير (2010) التي توصلت إلى تفوق المجموعة التي درست بأساليب تدريسية من بينها أسلوب الاكتشاف الموجه على مجموعة الأسلوب الأمري في التحصيل المعرفي المتعلق بدروس التربية البدنية والرياضية كما أنّ المجموعة التي درست بأسلوب الاكتشاف الموجه جاءت في المرتبة الأولى مقارنة بالمجموعات التي درست بالأسلوب التبادلي والمهام

والأمري في نسبة التحسن الذي حدث في التحصيل المعرفي بوصفه أحد أوجه المجال المعرفي لدى التلاميذ كما أكّدت ذلك دراسة (الحايك والسوطري ،2004) من خلال ما ينتج عن تطبيق التدريس بأسلوب الاكتشاف الموجه وتنميته لبعض المهارات الحياتية من بينها اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية التي تُعد أهم مؤشرات المعرفة التي يحتاج إليها التلميذ في بعض المواقف، فاتخاذ أي قرار بشكل عام أو في النشاط الرياضي بشكل خاص يحتاج إلى أرضية معرفية تعكس تمكّن التلميذ وبالتالي إقباله على الحلول المختلفة.

ويُعزز نتائج الدراسة ما توصلت اليه دراسة كل من (الشمايلة،2015 ؛ محبوبي، 2013) على الترتيب في فاعلية أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ في مهارات رياضة الجمباز، وأسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي (العام و الحركي) خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى المتعلمين حيث يُعدُ حل المشكلات بمثابة أحد الأساليب التدريسية الحديثة غير المباشرة في تدريس التربية البدنية والرياضية ؛ ويُقارب في طرحه لأسلوب الاكتشاف الموجه من خلال التركيز على نشاط وفاعلية التلميذ ، كما توصلت دراسة (أبو الطيب والحسين، 2013) إلى أثر هذا الأسلوب من خلال تبيين فاعليته في التفكير الابتكاري عند ممارسة نشاط السباحة لدى الأطفال مُقارنة بالأسلوب التقليدي، وفي السياق ذاته ثبُت في الدراسات التي أجراها (Alhayek, 2004.b ؛ الحايك، 2007) على الترتيب أنّ هذا الأسلوب على علاقة بالقدرة على التفكير الابتكاري عند الطلبة أثناء ممارسة مهارات كرة السلة ، وأنّ المجموعة التي درست بأسلوب الاكتشاف الموجه أثناء تعلم كرة السلة تفوقت بكثير في الجزء المتعلق بمهارات التفكير مقارنة بالمجموعة التي درست بأسلوب مغاير .

تعكس الدراسات السابقة أنّ التفكير التأملي المِمَارَس من طرف التلاميذ يبقى وثيق الصلة بالتدريس من ناحية أساليبه أو الاستراتيجيات المتبعة كدراسة لانغ و كيمبر (Leung & Kember,2003) التي أشارت إلى العلاقة التي تربط بين العمل المنجز من خلال تفكير المتعلم واستراتيجيات التعلم حيث توصلت

إلى ارتباط مستوى التفكير بنوع الاستراتيجية، فالتفكير البسيط أو الاعتيادي وثيق الصلة باستراتيجيات التعلم السطحية في صورة الأسلوب الأمري، أما مستوى الفهم و التأمل الناقد فيرتبط باستراتيجيات التعلم المعمقة في صورة أسلوب الاكتشاف الموجه ، أما فيما يتعلق بأثر مستوى التفكير التأملي على التعلم أظهرت نتائج دراستي كيم و كيرك (Kim,1998 ; Kirk,2000) إلى أنّ التلاميذ المتأملين اكتسبوا المهارات التعليمية بشكل أفضل من التلاميذ غير المتأملين.

كما أوضحت دراسات(الحايك وخصاونة 2011؛ حسين والمفتي، 2002 ؛ Cotton,2008) أنّ هناك إمكانية لتنمية التفكير بمختلف أشكاله كالتفكير التأملي والتفكير الابداعي من طرف المدرسين في الشق المتعلق بالبرامج والأساليب التدريسية المناسبة كالاكتشاف الموجه أو حل المشكلات من خلال الاهتمام أكثر باستجابات وأفكار التلاميذ المتنوعة وأخذها على محمل الجد شريطة منح التلميذ المدة اللازمة للقيام بهذا النشاط الفكري ليحدث ذلك التغير المنشود.

من جهة أخرى يجب الاشارة إلى أنّ أسلوب الاكتشاف الموجه يمكن انّ يؤثر في الشق المتعلق بتفكير المتعلمين لكن في مستويات ؛ وفي مراحل مختلفة من هذه القدرة على أساس أنّ هذا النوع من التفكير يستدعى المرور عبر مستويات أدنى من المعرفة للوصول إليه بل يشترطها في بعض الأحيان، وهذا ما أشارت إليه دراسات(الشرفاني وهيراني، 2013 ؛ شهاب، 2015 ؛ Jayachandran,Arjunan,2012) التي أكدت تأثير أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية القدرة على الاكتساب والاحتفاظ لبعض المهارات الحركية لدى الطلبة، إضافة إلى التحصيل المعرفي في المهارات الأساسية المتعلقة برياضة التنس .

كما يمكن أن يظهر تأثير أسلوب الاكتشاف في شكل خفي كمصطلح لكنه موجودٌ كمرحلة مهمة في التعلم البنائي ويؤدي الغرض مثل ما أوضحته دراسات (الهندي ، 2008 ؛ عبد المجيد و دسوقي ،2011) التي أبانت عن تأثير التعلم البنائي في تنمية المجال المعرفي المتعلق برياضة كرة اليد مقارنة بالأسلوب

المعتاد الذي يركز على الشرح و العرض، وتأثيره في تنمية التفكير الابداعي ونواتج التعلم المعرفي لبعض مهارات كـــــرة الســـــلة عنـــــد التلاميـــــذ، بالمقابـــــل توصـــــلت دراســـــات(عمـــــور 2009 ؛Subnay,Gundiiz,Dolasir,2004) على الترتيب إلى نتيجة مُنافية لنتيجة هذه الفرضية حيث أسفرتا عن الدور الذي يقدمه أسلوب التدريس الأمري على غرار أسلوب الاكتشاف الموجه و عدم اختلافه عنه ، وقد يكون مرد ذلك إلى التوافق الواقع بين عملية الاكتساب التي تُعبِر عن مستوى بسيط من القدرات العقلية (حفظ للمهارات الرياضية) من جهة ، وطبيعة الأسلوب الأمري الذي يُركز في جوهره على تذكر وتكرار ما يطلبه الأستاذ خلال الحصة من جهة أخرى .

بالموازاة مع ذلك يتبين ما يُعزز نتيجة هذه الفرضية من الناحية النظرية لا سيَما المنظور المعرفي في الشق الذي تناوله برونر(Bruner) حول الاكتشاف حيث عدَّهُ طريقة يصل بها المتعلم إلى الحل أكثر من الحل نفسه، فالتعلم بالاكتشاف هو التعلم الذي يحدث نتيجةً لمعالجة المعلومات وتركيبها وتحويلها لمعلومات جديدة لم يكن المتعلم على دراية بها من قبل، ويتطلب ذلك قيام المدرس بمساعدة التلاميذ بأنشطة محددة تسهم في الوصول إلى الاكتشافات التي يتم تحقيقها، ومن ثم يكتشف التلميذ العلاقة التي تربط بين المتغيرات أو اكتشاف القاعدة التي يقوم عليها الحل (زيتون،1994، ص 101)، فخلال هذا الأسلوب عَمِل المدرس على مساعدة هؤلاء التلاميذ من خلال المضمون المتكوّن من سلسلة الأسئلة المتدرجة التي تؤدي بهم إلى عملية الاستقصاء والتجريب وتعزيز عمليات التفكير و التأمل أثناء سعيهم وبحثهم عن الاجابات المتعلقة بكل سؤال، فكل سؤال يُعدُّ بمثابة عائق أو اعتراض أو شبه مشكلة لابد من ايجاد حلول لها للوصول إلى الاستجابة الحركية و الأداء الصحيحين ، وهذا يعكس أحد أشكال التفكير التي وُضِعت فيها هذه الفئة من التلاميذ خلال تعلمهم لمختلف المهارات الرياضية أثناء دروس التربية البدنية والرياضية.

في الاطار نفسه يشير برونر حسب فرج (2005 ، ص 143) إلى أنّ الاكتشاف يتكون من مواجهة التلميذ للمشكلة أو الموقف المشكل، فيبحث التلميذ عن طرق الحل أو إعادة الحل مما يزيد من قدرته على التفكير، وتؤكد هيلدا تابا (Hilda Taba) أنّ التعلّم بالاكتشاف يساعد التلميذ على تخزين المعلومات بطريقة تجعله يستطيع استرجاعها بسهولة وقت ما شاء، كما أنّ أحد المسوغات المتعددة لطريقة التعلم بالاكتشاف التي ذكرها برونر نقلاً عن زيتون (1996 ، ص 140) تتوافق مع نتيجة هذه الفرضية والمتمثلة في القوة العقلية التي تعنى أنّ الفرد يتعلم وينمى عقله بالتفكير فقط، فهو يؤكد أنّ هذا النوع من التعلم يقود المتعلم إلى إنماء بنيته العقلية وذلك بتنظيم ما يواجهه من سلوك؛ ليس فقط لكي يكتشف التناسق أو عدم الانتظام بين الأشياء وهذا يؤدي إلى التعلم الذاتي وتنمية مهارات العقل العليا. فقد كان برونر (bruner) دوماً ينادي بطريقة الاكتشاف حيث يعدّها أفضل الطرق التعليمية لحصول التعلم المستند على الفهم لأنّ مواقف الاكتشاف تجعل من المتعلم متعلمًا نشطًا.

كما توافق ذات الطرح مع ما أشار إليه أوزوبل (Ausubel)حول التعلم بالاكتشاف عند الإشارة إلى أنّ كل المواقف التعليمية المرتبطة بأسلوب الاكتشاف تقتضي من المتعلم ممارسة نوع من النشاط العقلي من خلال إعادة تنظيم بنيته المعرفية، وترتيبها، وإجراء تعديلات وتحويلات على مادة التعلم قبل دمج النتائج النهائية في البنية المعرفية، فحصص التربية البدنية والرياضية تزخر بمواقف تعليمية مختلفة، في كل موقف تعليمي يتم تعلم مهارة رياضية كان قد سطرها المدرس في أهدافه، من خلال استجابات حركية صحيحة يقوم بها التلاميذ تتناسب مع الموقف بشكل صحيح، ولكي تكون كذلك لابد أن تسبقها معرفة صائبة، لكن أغلب التلاميذ في هذه المواقف يُركزون على الأداء ولا يربطونه بالمعرفة المتأنية فيقعون في أداء خاطئ. ولكي نتفادى هذا يمكن أن يستغل المدرس طبيعة أسلوب الاكتشاف الموجه المبني على التساؤلات المتسلسلة والهادفة فيشرع التلاميذ حينها في عمليات عقلية ومعرفية تصب في خانة التفكير التأملي المشار إليه في دراسة (بلعاوي وأبو سليمان،2015) حيث عدّه واحداً من العمليات العقلية والمعرفية الرئيسية التي تميز بين الأفراد

في سرعة استجاباتهم لمواقف الحياة المختلفة، ومدى كفاءتهم و نجاحهم في تقديم استجابات صحيحة لتلك المواقف، حيث أّن التأمليين غالباً ما يميلون الى التأني في تقديم استجاباتهم ويأخذون وقتاً طويلاً في تخصيص البدائل المتاحة قبل اتخاذهم للقرارات بشأن تنفيذها.

إنّ العلاقة بين أسلوب الاكتشاف الموجه والتفكير التأملي يُمكن وضعها في خانة العلاقة بين أحد الأساليب المعرفية والمكونات المتعلقة بشخصية الفرد، على اعتبار أنّ الأساليب المعرفية تمثل أساليب الأداء المميز للفرد في تصوره وإدراكه ونظيمه للمتغيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به وكيف يتعامل مع تلك المتغيرات، والمتمثل في أسلوب الاندفاع في مقابل التأمل حيث يرتبط هذا الأسلوب حسب الشرقاوي (2003 ، ص 244) بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالباً ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.

يفسّر الطالب هذه النتيجة بالدور الذي يكون قد لعبه أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي لدى عيّنة الدراسة، فالاكتشاف يُعَدُّ من المداخل الرئيسة التي من شأنها الإسهام في تطوير البنية المعرفية للعلم، وأكثر فاعلية في تنمية التفكير العلمي لدى هؤلاء التلاميذ، لأنّه يُتيح الفرصة أمامهم لممارسة العمليات العقلية ومهارات عمليات التقصي والاكتشاف بأنفسهم، كما تميز ذات الأسلوب بخصائص تساهم بقدر كبير في منحهم الفرص الكافية للتعلم الفعّال ، فتعلم المهارات الرياضية ضمن درس التربية البدنية والرياضية في ظاهره يتعلق بما يمتلكه كل تلميذ من إمكانيات بدنية وجسمية ورهن ما يُمليه المدرس، غير أنّه باتباع هذا الأسلوب تكون عملية التعلم قد وقعت على عاتق التلاميذ المشاركين في الدراسة حيث أتيحت الفرصة أمامهم لممارسة العمليات العقلية ومهارات عمليات التقصي والاكتشاف بأنفسهم

والوصول إلى استجابات حركية صحيحة بتوجيه المدرس وتنظيمه لأسئلة متسلسلة ومرتبة في شكل خطوات متتابعة تثير تفكيرهم؛ الأمر الذي زاد من تركيزهم وتثبيتهم للمعلومات الصحيحة .

عند تتبع تفاصيل مجريات تطبيق أسلوب الاكتشاف الموجه خلال درس التربية البدنية نجد أنّ المدرس قد قام بطرح محتوى الهدف على التلاميذ عيّنة الدراسة في شكل سلسلة من الأسئلة ملقاة بشكل متسلسل تبعًا للتدرج التعليمي الذي يتم تناوله في أي مهارة رياضية، حيث أستدعى منهم بذل مجهود إضافي لإيجاد الحلول الأنسب لتلك الأسئلة وربطها بالمواقف التعليمية المناسبة، وهذا من شأنه أن يرفع من تفكيرهم . فأي مهارة رياضية في ظاهرها أداء بدني و جسمي؛ لكن في جوهرها أداء فكري في الأصل، وتطبيق أي من الأداءين مرهون بما يتّبعه المدرس أثناء الدرس، فعند اتّباعه لأسلوب الاكتشاف الموجه يتحتّم على التلاميذ النشاط من خلال البحث؛ معتمدين على البعد العقلي واستغلال القدرات العقلية التي يمتلكونها .

عند التركيز على الأبعاد المكونة للتفكير التأملي نجد أنّ أثر هذا الأسلوب بدا واضحاً في التأمل أثناء الحدث وبعد الحدث ولم يظهر في التأمل قبل الحدث؛ هذا يعكس التسّرع والاندفاع الذي بقي مميزاً لهذه الفئة من التلاميذ في إنجازهم للمطلوب بُغية تحقيق الهدف؛ لكن ما إن ينطلقوا في الانجاز ويقعوا أمام العقبات الفعلية يشرعوا في التفكير وإحكام العقل في عمليات البحث. نفس الشيء يحدث بعد الأداء حيث يسترجعون تلك الأخطاء من أجل تفاديها والسعي نحو الأداء الصحيح ، وكأنها بمثابة تغذية راجعة لكل استجابة حركية من الاستجابات التي تخدم المهارة الحركية، فالمهام المسندة لهؤلاء لتلاميذ ضمن أسلوب الاكتشاف المطبق في هذه الدراسة تُعَدُّ بمثابة دافع لتعزيز عملية التفكير، فالتساؤلات المثيرة والمصاغة بشكل مضبوط وهادف تستثير عقول التلاميذ من أجل البحث والتأني وأخذ الوقت في التفكير للإجابة الصحيحة، مع ضرورة مراعاة اتباع المدرس لقواعد هذا الأسلوب كعدم إشارة المدرس إلى الإجابة الصحيحة لأنّ عكس ذلك يُجهض العملية؛ في نفس الوقت إتاحة الوقت الكافي للتلاميذ لإبداء استجابتهم، مع تقديم التغذية

المرتدّة لهذه الاستجابات مهما كان شكلها حيث يُظهِر التقبّل و الصبر الذي يضمن انسيابية العملية . وعكس ذلك يكون سببا في توقف العملية .

كما أنّ ما استدعاه أسلوب الاكتشاف الموجه في الإجابة شكلاً ومضموناً تجسّد في مراحل التفكير التأملي التي عملت على تنمية العمليات العقلية مرحلياً وذلك من خلال إحساس تلاميذ هذه المرحلة الدراسية خلال دروس التربية البدنية والرياضية بتلك الأسئلة أو المشكلة وتحديدها ، ثم التفكير في فروضٍ لها ثم تجريبها وهذا ما من شأنه يجعلهم باحثين مُعتمدين على أنفسهم، لهم مجال للتفكير من أجل اتخاذ القرار الصحيح لتتجلى في النهاية ذاتيهم و استقلالية أفكارهم .

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية و مناقشتها

2-1- عرض نتيجة الفرضية الثانية

تنصّ الفرضية على أنّه : " يؤدي أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه إلى تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ ثانية ثانوي" و بغية الاختبار الإحصائي للفرضية، يتم تحويل الفرضية البحثية إلى فرضية صفرية " :لا يؤدي أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه إلى تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ ثانية ثانوي."

الجدول (26) : يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي لدافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية للمجموعتين التجريبية والضابطة

القياس	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	**التجريبية**	36	72.69	6.49
	الضابطة	35	71.17	9.34
البعدي	**التجريبية**	36	78.72	10.26
	الضابطة	35	71.85	9.52

يتضح من خلال الجدول السابق أنّ المتوسط الحسابي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لدافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية مختلف نسبياً، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (72.69) بانحراف معياري قدره (6.49) وبلغ متوسط المجموعة الضابطة (71.17) بانحراف معياري قدره (9.34) ، مما يشير إلى وجود فروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس دافعية التعلم وقد تم التأكد من أنّ هذه الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) من خلال اختبار "ت " (T test) للعيّنات المستقلة لدرجات مجموعتي الدراسة من خلال إجراءات التكافؤ التي دلّت على تكافؤ مجموعتي الدراسة في دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية، بينما يُلاحظ الفرق الكبير بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية التعلم، حيث ارتفع متوسط المجموعة التجريبية إلى (78.72) بانحراف معياري قدره (10.26) في حين ارتفع متوسط المجموعة الضابطة بمقدار ضئيل حيث بلغ (71.85) بانحراف معياري قدره (9.52) .

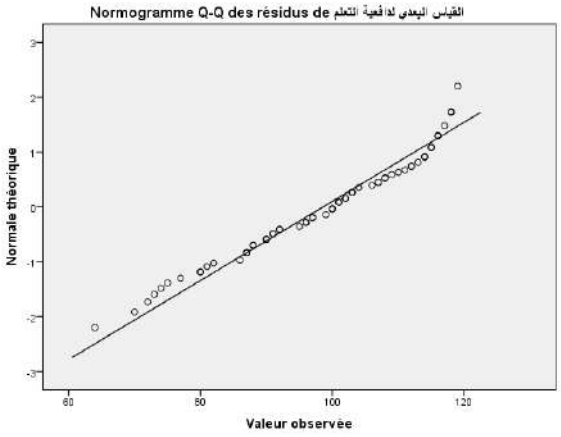
ولمعرفة دلالة هذه الفروق في القياس البعدي طُبِّق تحليل التغاير (ANCOVA) على المجموعتين (التجريبية ، الضابطة) من أجل معرفة ما إذا كانت أساليب التدريس كان لها تأثير على مستويات الاختبار البعدي لدافعية التعلم بعد ضبط وعزل أثر القياس القبلي لدافعية التعلم باعتباره متغيراً مصاحباً، وقبل إجراء ذلك تم التحقق من بعض الشروط :

- التوزيع الاعتدالي والطبيعي للمتغير التابع في المجتمع الذي تنتمي إليه المجموعة الجزئية الواحدة ، وقد تم التحقق من هذا الشرط باستخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لحسن المطابقة.

جدول (27): يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لدافعية التعلم في المجموعتين التجريبية و الضابطة

المتغير التابع	كولموغروف- سميرنوف		
	الإحصاء	**درجة الحرية**	**م. الدلالة**
دافعية التعلم	0.090	71	0.200*

يظهر من خلال الجدول أنّ توزيع البيانات الخاصة بالقياس البعدي لدافعية التعلم للمجموعتين التجريبية والضابطة تتبع التوزيع الطبيعي، كما تم تأكيد ودعم هذا الشرط بالاعتماد على الرسم البياني، مخطط (Q-Q plots)، الذي يوضحه الرسم البياني الآتي .



الرسم البياني رقم (06) يوضح توزيع درجات دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية في القياس البعدي

يُلاحظ من خلال الشكل السابق أنّ درجات القياس البعدي لأفراد العيّنة في دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية تتجمع حول خط مستقيم مما يدل على تحقق توزيع البيانات توزيعاً اعتدالياً .

• تجانس التباين في المجتمعات التي تنتمي إلى المجموعات الجزئية في التصميم التجريبي، للتحقق من هذا الشرط تم الاعتماد على اختبار لوفين " Levene "، وذلك كما يُظهر الجدول

الجدول (28): يوضح النسب الفائية ومدى تجانس تباين المجموعتين على مقياس دافعية التعلم

المتغير التابع	المجموعة	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية α = 0.05
دافعية التعلم	الضابطة التجريبية	69	8.57	0.005

يظهر من خلال الجدول بأنّ قيمة لوفين في دافعية التعلم بلغت ف =(8.57) ومستوى دلالتها(0.005) وهي أقل من 0.05، وعليه فإنّ قيمة ف دالة إحصائياً مما يعكس أنّ افتراض تجانس التباين قد تم انتهاكه لكن حسب نانسي وكارين وجورج (Nancy,Karen,George,2005.,p.144) لا تُعدُ هذه

مشكلة في حالة تقارب حجم العينتين، حيث كان حجم المجموعتين التجريبية والضابطة في الدراسة متقارباً (35،36).

• دلالة وخطّية العلاقة بين المتغير المصاحب (القياس القبلي) والمتغير التابع، حيث تم حساب معامل الارتباط وفق ما يوضح الجدول

جدول (29) : يوضح معامل الارتباط بين القياس القبلي (المصاحب) و القياس البعدي لدافعية التعلم

المتغير التابع	القياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالةα= 0.05
دافعية التعلم	القياس القبلي (المتغير المصاحب)		
	القياس البعدي	0.67**	0.000

يظهر من خلال الجدول أنّ معامل الارتباط بين القياس القبلي و القياس البعدي لدافعية التعلم بلغ (0.67) و هي قيمة دالة عند 0.01 ، وهذا يشير إلى خطية ودلالة العلاقة بين المتغير المصاحب والتابع. بعد التحقق من الشروط السابقة تم إجراء تحليل التغاير و الجدول الآتي يبين النتائج المحصل عليها.

الجدول (30): يبين نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للمجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	م. الدلالة الإحصائية α= 0.05	مربع إيتا ($\eta 2$)
المتغير المصاحب	3195,49	1	3195,49	60,76	0.000	0.47
المجموعة	546,19	1	546,19	10,38	0.002	0.13
الخطأ	3576,01	68	52,58			
المجموع	410591	71				

يتضح من الجدول بأنّ قيمة (ف) تساوي (10.38) عند درجة حرية (1 ، 68) ودلالتها الإحصائية (0.002) ،مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,01$ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لدافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية بعد عزل أثر القياس

القبلي لذات المتغير ، وفي ضوء المتوسطات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أنّ الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية، كما هو موضح في الجدول رقم (31)

الجدول (31) :يبين المتوسطات القبلية و البعدية و المعدلة حسب المجموعة لمقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	المتوسط المعدل
الضابطة	35	71.17	71.85	72.51
التجريبية	36	72.69	78.72	78.08

من خلال الجدول نلاحظ أنّ المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية (78.08) كان أعلى من المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة (72.51) وهذا يعني أنّ الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الاكتشاف الموجه مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب المعتاد، وعليه يتمّ رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البحثية التي تنص على : "يؤدي أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه إلى تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ ثانية ثانوي".

ولمعرفة حجم أثر أسلوب التدريس قيد الدراسة في تنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ، تم حساب حجم الأثر(effect size) باستخدام مربع إيتا ($\eta 2$) حيث وجدت ($\eta 2$)= 0.13 ، وهي قيمة مرتفعة لأنّها قاربت 0.14 وهذا يعني أنّ حجم الأثر لاستخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية كان كبيراً .

أما في ما يخص أثر أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في أبعاد الدافعية الداخلية للتعلم (بيئة التعلم الاهتمام والمثابرة، الرغبة في الانجاز، الرغبة في تحقيق الذات)، يمكن ملاحظة ذلك من خلال الجدول الموالي :

جدول (32) :يبين نتائج اختبار(ANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لأبعاد الدافعية الداخلية المكونة لمقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية

أبعاد الدافعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية	مربع ايتا ($\eta 2$)
بيئة التعلم	المتغير المصاحب	134,84	1	134,84	19,69	0.000	0.22
	المجموعة	53,41	1	53,41	7,80	0.007	0.10
	الخطأ	465,68	68	6,84			
	المجموع	35013	71				
الاهتمام و المثابرة	المتغير المصاحب	325,96	1	325,96	49,50	0.000	0.42
	المجموعة	86,19	1	86,19	13,09	0.001	0.16
	الخطأ	447,76	68	6,58			
	المجموع	28623	71				
الرغبة في الانجاز	المتغير المصاحب	101,61	1	101,61	33,43	0.000	0.33
	المجموعة	23,42	1	23,42	7.70	0.007	0.10
	الخطأ	206,68	68	3,04			
	المجموع	17026	71				
الرغبة في تحقيق الذات	المتغير المصاحب	235,69	1	235,69	42,20	0.000	0.38
	المجموعة	17,97	1	17,97	3,21	0.07	0.04
	الخطأ	379,74	68	5,58			
	المجموع	24269	71				

من الجدول رقم (32) يتضح أنّه في بعد بيئة التعلم كانت قيمة (ف) تساوي (7.80) عند درجة حرية (1 ، 68) و دلالتها الإحصائية (0.007) وهي قيمة أقل من مستوى دلالة 0.01 ، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,01$ بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد بيئة التعلم المكون لدافعية للتعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية، أمّا بالنسبة لبعد الاهتمام والمثابرة فيتضح أنّ الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة كان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,01$ حيث قيمة (ف) بلغت (13.09) عند درجة حرية (1 ، 68) و دلالتها الإحصائية (0.001) .

بالنسبة لبعد الرغبة في الانجاز يظهر أنّ الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة كان دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0,01$ ، حيث قيمة (ف) بلغت (7.70) عند درجة حرية (1 ، 68) ودلالتها الإحصائية (0.007)، بالنسبة لبعد الرغبة في تحقيق الذات يظهر أنّ الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة لم يكن دالاً إحصائياً حيث قيمة (ف) بلغت (3.21) و دلالتها الإحصائية (0.07).

وفي ضوء متوسطات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نجد أنّ الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية في الأبعاد الثلاثة الأولى، كما هو موضح في الجدول رقم (33).

الجدول (33) : يبين المتوسطات القبلية و البعدية والمعدلة حسب المجموعة، لأبعاد بيئة التعلم ،الاهتمام والمثابرة ، الرغبة في الإنجاز، الرغبة في تحقيق الذات المكونة لدافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية

المجال	**المجموعة**	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	المتوسط المعدل
بيئة التعلم	الضابطة	35	20.40	20.82	21.09
	التجريبية	36	21.47	23.11	22.85
الاهتمام و المثابرة	الضابطة	35	19.05	18.97	18.66
	التجريبية	36	18.30	20.58	20.88
الرغبة في الإنجاز	الضابطة	35	14.34	14.51	14.73
	التجريبية	36	15.05	16.11	15.89
الرغبة في تحقيق الذات	الضابطة	35	17.37	17.54	17.27
	التجريبية	36	17.86	18.91	18.73

من خلال الجدول نلاحظ أنّ المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية في بعد بيئة التعلم بلغ (22.85) وهو أكبر من المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة الذي بلغ (21.09) ، كما أنّ المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية في بعد الاهتمام والمثابرة بلغ (20.88) أكبر من المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة الذي بلغ (18.66)، والمتوسط المعدل للمجموعة التجريبية في بعد الرغبة في الانجاز بلغ (15.89) أكبر من المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة الذي بلغ (14.73) ، أما المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية في بعد الرغبة في تحقيق الذات (18.73) أكبر من المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة (17.27) لكنه لم

يكن دالاً وهذا يعني أنّ الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الاكتشاف الموجه مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب المعتاد في الأبعاد المكونة لمقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية .

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

أكّدت نتائج هذه الدراسة الأثر الذي يُحدثه أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه على دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية وبالأحرى الدافعية الداخلية والخارجية لدى التلاميذ . لقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج الدراسات التي تناولت المتغيرات ذاتها أو تحاكيها ، ومنسجمة في الوقت نفسه مع الإطار النظري للدراسة ، فدراسة (لمياء ، 2000) أشارت إلى أنّ أسلوب العرض التوضيحي غير كافٍ لتنمية دافعية الانجاز بصورة جيدة، بالمقابل يعمل أسلوب الاكتشاف الموجه على تنميتها بشكلٍ أفضل، أما دراسة (الحايك و الخطاطبة 2011) فقد توصلت إلى أنّ استخدام الأساليب الحديثة في تعليم السباحة أدى إلى رضى المتعلمين عن أدائهم الحركي في رياضة السباحة؛ فالرضى يعكس الشعور بالارتياح والتقبل وهذا من شأنه أنّ يولّد الثقة بالنفس التي تعمل على استثارة الدافعية لدى المتعلم وبالتالي أداء افضل. ودراسة (Morgan,Sproule & Kingston,2005) التي كشفت عن الدور الذي أحدثته أساليب التدريس المختلفة على سلوك المعلم حيث أثرت على تحفيز المناخ التدريسي ودافع التلاميذ في التربية البدنية والرياضية وشعر التلاميذ بالمتعة أكثر عند تطبيق أسلوب الاكتشاف الموجه مقارنةً بالأساليب الأخرى كالأمري والتدريبي والتبادلي.

كما أكّدت دراسة (الحايك والحموري ، 2005) إلى أنّ الفروق في درجة تفضيل التلاميذ لأساليب التدريس ظهرت عند تطبيق أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه فقط مقارنة بالأسلوب الأمري والتدريبي والتبادلي، وفي دراسة اخرى قام بها (Alhayek,2004.a) أشارت إلى الاختلاف في درجة التفضيل

لأسلوب تدريسي عن الاخر؛ ليعكس هذا الأثر الذي يحدثه أسلوب التدريس عامة وأسلوب الاكتشاف الموجه خاصة في الجانب النفسي لدى التلاميذ باعتبار عملية التفضيل متغيراً متعلقاً بوجدانية التلاميذ.

وفي سياق محاكٍ لأثر أسلوب الاكتشاف الموجه نجد دراسات أخرى، ففي المجال الوجداني أشارت دراسات تحليلية بعدية(Shymansky et al) نقلاً عن زيتون (2001 ، ص 147) إلى أنّ ملخص الدراسات التربوية التعليمية تشير إلى أنّ طريقة التقصّي والاكتشاف تسهم ايجابياً في تكوين الاتجاهات العلمية أو تنميتها مقارنةً بالطرق التقليدية، ويُعزَز ذلك بدراسات(أمبارك ،2015 ؛ salvara,2006) التي تؤكد فعالية أساليب التدريس في مقدمتها الاكتشاف الموجه على اتجاهات النفسية للتلاميذ نحو درس التربية البدنية والرياضية.

هذا وتوصل عصماني (2008) إلى الارتباط بين دافعية التعلم وأساليب التدريس من خلال دراسته التي أكّدت العلاقة الايجابية بين دافعية التعلم لدى التلاميذ و صورة المعلم لديهم في الجزء الخاص بأساليب التدريس التي يتبعها معهم حيث يفضّلون أسلوب المناقشة ومنح الفرص للتعلم من خلالهم في صورة أسلوب الاكتشاف وحل المشكلات، وينبذون أساليب التسلط والالقاء في شاكلة الأساليب الأمرية. في نفس السياق تعُزَز هذه العلاقة من خلال دراسة (Hein et all,2012) التي أشارت إلى أنّ الدوافع الذاتية للمعلمين على علاقة بأساليب التدريس المتمحورة حول الطالب على غرار أسلوب الاكتشاف الموجه، في حين تعتمد دوافع المعلمين الذاتية أكثر على أساليب التدريس غير المنتجة في صورة الأسلوب الأمري، وتضيف دراسة (الباجوري ، 1992) التي أشارت إلى أنّ التعلم بالاكتشاف يكون له أثر إيجابي في تعلم مهارات الجمباز وكرة الطائرة حيث يُفضل استخدامه مع التلاميذ مرتفعي الدافع للمعرفة بالمقابل يُستخدم التعلم بالتلقي مع متوسطي الدافع للمعرفة ومنخفضيه، من جهة أخرى لم تتوافق دراسة (العوضي وخليفة ،دت) مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة حيث أشارت إلى أنّ أسلوب الاكتشاف الموجه لم يكن ذا تأثير على الذات المهارية في

الكرة الطائرة لدى الطلبة مقارنة بأسلوب التعلم الذاتي، ودراسة (Cai,1998) التي أسفرت عن إيجابية أسلوب التدريس الأمري في خلق المتعة لدى التلاميذ مقارنة بأساليب تدريس مغايرة على اعتبار المتعة أحد مفاتيح دافعية التعلم . و وفق الأدب التربوي يتجلى كذلك ما يُعزز نتيجة هذه الفرضية حيث نجد :

– نموذج التعلم الاكتشافي الذي وضعه جيروم برونر (Bruner) حيث يحدد أربع سمات يجب أن يراعيها هذا النموذج و المتمثلة في :

بنية المعرفة، الاستعداد للتعلم، استراتيجية التعلم التي تعتمد على الأسلوب الاكتشافي وفيه يقدم المعلم المواقف التعلمية على شكل مشكلات استفزازية تثير حب الاستطلاع والدافعية لدى المتعلم، إثارة دافعية المتعلمين من خلال حثّهم على البحث والتقصي والاكتشاف و طرح الأسئلة التي تساعدهم في إنتاج الحلول المناسبة (الزغلول ، 2012، ص 303).

وفي ما له صلة بذلك نجد المسوِّغات التي أشار اليها برونر (bruner)، حيث نجد المسوِّغة المتعلقة بنتيجة هذه الفرضية ؛ المتمثلة في أفضلية الدوافع الداخلية عند المتعلمين. يُقصَد بذلك أنّه باستمرار النجاح في التقصي فإنّ الطالب يشعر بحالة من الرضا عن إنجازه أي إثابة ذاتية، وإذا أراد المعلمون لطلابهم التعلم للمتعة فيجب توجيه أنظمتهم التعليمية التي تحقق لطلابهم الرضا الذاتي (زيتون،1996، ص 140).كما أنّه حسب باول(Paul) يمكن استخدام هذه الأسئلة والأنشطة التي تتم خِضم هذه الأسلة كوسيلة لإيثاره الفضول والتشويق فالأسئلة المتشعبة التي تحتمل العديد من الاجابات هي أسئلة ممتعة (باول ، 2009 197).

من جهة أخرى يعمل ذات الأسلوب على خلق تنافر معرفي لدى المتعلمين، عندها تتحرك الدوافع لديهم ويُصبحون بحاجة إلى البحث عن الحل لإعادة التناسق المعرفي، فحسب بيتري و جوفارن (2016) طالما كانت هناك محافظة على الاتساق، فلن يحدث هناك استثارة للدافعية لأنّ معرفتنا بأنفسنا والعالم المحيط

بنا يمكن أن ترتبط معاً بإحدى الطرائق الثلاث: أن يكون هناك تناسق بين الجوانب المعرفية، أو عدم ارتباط أوعلاقة تنافر. وطبقاً لنظرية التنافر تنشط الدافعية فقط عندما يكون هناك تنافر معرفي ليتّم التخلص من هذا التنافر (بيتري وجوفارن ،2016 ، ص 427).

– الحاجات الأساسية التي يخلقها أسلوب الاكتشاف الموجه في المواقف التعليمية حيث تؤثر في تقرير المتعلمين لمصيرهم والمتعلقة بدافعيتهم نحو التعلم حيث تتأثر هاته الأخيرة حسب ووفولك (2015 ، ص 879) بالحاجة إلى الكفاءة، الاستقلالية، التحكم، الصلة. فحينما يُعلَم الطلبة بتقرير مصيرهم بأنفسهم فإنّه يكون لديهم دافعية داخلية – لديهم ميل أو اهتمام أكبر بعملهم، وحس تقدير ذات أعلى.

يُفسّر الطالب هذه النتيجة بالدور الذي أحدثه أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ هذه السنة من المرحلة الثانوية، حيث أتاح الفرصة أمامهم لتنفيذ المطلوب وهذا من شأنه أن يكون قد ساهم بجزء في بناء الشخصية لديهم من حيث ثقتهم وشعورهم بالإنجاز واحترامهم لذاتهم وزيادة مستوى طموحهم وتطوير اتجاهاتهم ومواهبهم الإبداعية، وأهم ما يميز هذا الأسلوب عن غيره من أساليب التدريس هو نقل الدافع للتعلم من كونه خارجياً ليصبح داخلياً من خلال الأنشطة التي قام بها التلاميذ، وبالتالي ساعدت هذه الطريقة في الانتقال من التدريس القائم على الشرح والعرض إلى التدريس القائم على المشاركة الإيجابية في مواقف غنية بالتساؤلات أو المشكلات، ويدعم هذا الطرح ما قدمه فرج (2005) حول الكتابات العديدة التي أوضحت أنّ أسلوب الاكتشاف يُتيح للمتعلم خبرات متنوعة، تساعد على استنتاج الحقائق و التعميمات العلمية، وتسهم في إكسابه مهارات بشكل سهل، وذلك مقارنةً بالمهارات التي يتم اكتسابها باستخدام طرق التعليم التقليدية . كما أظهرت ذات الكتابات أنّ التعلم باستخدام أسلوب التعلم بالاكتشاف يُكسِب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو دراسة المقررات المختلفة (فرج ، 2005 ، ص 144).

في السياق نفسه تُعتبَر استثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ أحد خصائص التعلم بالاكتشاف الموجه من خلال استثمار حب التلاميذ للاكتشاف، ومعلوم أنّ ميلهم للاكتشاف –كما هو ميل جميع البشر في هذا المجال – يعمل على حفزهم للإقبال على هذا اللون من ألوان النشاط العقلي واستثمار تفكيرهم في حل كثير من المشكلات الملائمة التي يصادفها التلاميذ في حياتهم(فرج، 2005 ، ص 146). فالنجاح في الاكتشاف وحل المشكلة حسب شهاب (2015 ، ص 33) يجعلهم يشعرون بإشباع ذاتي داخلي ممّا يدفعهم إلى المزيد من التعلم .

3– عرض نتيجة الفرضية الثالثة ومناقشتها

3–1– عرض نتيجة الفرضية الثالثة

تنص الفرضية :" **يوجد تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) والنشاط الرياضي الخارجي (ممارس ،غير ممارس) في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الثانية ثانوي** ".

الفرضية الصفرية :" لا يوجد تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) والنشاط الرياضي الخارجي (ممارس ،غير ممارس) في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الثانية ثانوي ".

للكشف عن الوجود المتوقع للتفاعل بين أسلوب التدريس والممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الثانية ثانوي، فيمكن متابعة الجدول الموالي الذي يلخص النتائج المحصل عليها :

الجدول (34) : نتائج اختبار تحليل التغاير الثُنائي المصاحب لدلالة أثر التفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارس ،غير ممارس) في تنمية التفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة(α = 0,05)	إيتا ($\eta 2$)
المتغير المصاحب	4055.59	1	4055.59	76.13	0.000	0.53
اسلوب التدريس	503.83	1	503.83	9.48	0.003	0.12
الممارسة الخارجية	393.29	1	393.29	7.40	0.008	0.10
اسلوب التدريس× الممارسة الخارجية	**29.33**	**1**	**29.33**	**0.55**	**0.460**	**0.00**
الخطأ	3507.36	66	53.14			
المجموع	526584	71				

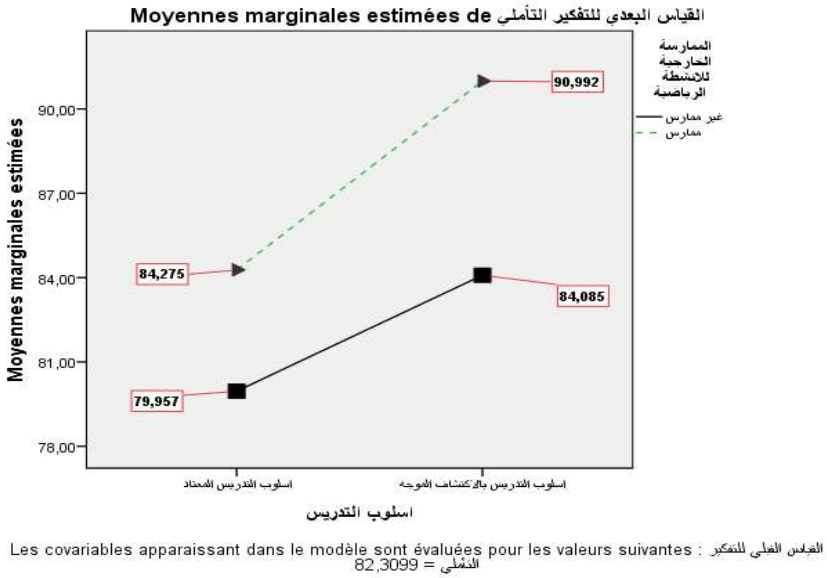
يظهر من خلال الجدول (34) في البيانات الخاصة بالتفاعل الخاص ب (أسلوب التدريس x الممارسة الخارجية) أنّ قيمة" ف "بلغت (0.55) عند درجة حرية (1. 66) ودلالتها الاحصائية (0.46) أكبر من مستوى دلالة 0.05. تشير هذه النتيجة على عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين المجموعات الأربع في مستوى التفكير التأملي خلال دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ ثانية الثانوي تُعزى إلى التفاعل بين أسلوب التدريس وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة بين المجموعات الأربعة في القياس البعدي للتفكير التأملي بعد ضبط المتغير المصاحب(القياس القبلي) وهذا ما توضحه المتوسطات الحسابية والمعدلة لكل المجموعات كما يوضح الجدول

الجدول (35): يبين المتوسطات البعدية والمعدلة حسب المجموعة لمقياس التفكير التأملي

الممارسة الخارجية	أسلوب التدريس	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل
ممارسون لنشاط	أسلوب الاكتشاف الموجه	94.42	7.43	90.99
غير ممارسين للنشاط	أسلوب الاكتشاف الموجه	77.80	9.99	84.08
ممارسون للنشاط	الأسلوب المعتاد	89.82	10.86	84.27
غير ممارسين للنشاط	الأسلوب المعتاد	75.94	13.65	79.95

يظهر من خلال الجدول رقم (35) أنّ المجموعة الممارسة للأنشطة الخارجية التي درست بأسلوب الاكتشاف الموجه بلغ مُتوسطها الحسابي (94.42) بانحراف معياري قدره (7.43) وبمتوسط مُعدل (90.99) والمجموعة غير الممارسة للأنشطة الخارجية التي درست بأسلوب الاكتشاف الموجه بلغ متوسطها الحسابي (77.80) بانحراف معياري قُدر ب (9.99) وبمتوسط مُعدل (84.08) ، والمجموعة الممارسة للأنشطة الخارجية التي درست بالأسلوب المعتاد بلغ متوسطها الحسابي (89.82) بانحراف معياري قدره (10.86) وبمتوسط مُعدل (84.27) ، والمجموعة غير الممارسة للأنشطة الخارجية التي درست بالأسلوب المعتاد بلغ متوسطها الحسابي (75.94) بانحراف معياري قدر ب (13.63) وبمتوسط مُعدل (79.95) .

ومن أجل قراءة بصرية أوضح لنتيجة اختبار فرضية التفاعل بين أسلوب التدريس و الممارسة الخارجية للأنشطة يمكن ملاحظة الشكل البياني الذي يبرز ذلك :



الشكل البياني (07) أثر التفاعل بين أسلوب التدريس وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في تنمية التفكير التأملي خلال دروس التربية البدنية والرياضية

يظهر من خلال الرسم البياني أنّ مستوى التفكير التأملي متقارب إلى حد ما في حالة تطبيق الأسلوب المعتاد في التدريس سواء مع الممارسين أو غير الممارسين للأنشطة الخارجية، والفرق يبقى تقريباً ذاته في حالة تطبيق أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه بين الممارسين وغير الممارسين ، وهذا يعكس عدم التفاعل بين أسلوب التدريس وعامل الممارسة الخارجية . وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) والنشاط الرياضي الخارجي (ممارس ،غير ممارس) في تنمية التفكير التأملي خلال دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الثانية ثانوي ، ورفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) والنشاط الرياضي الخارجي (ممارس ،غير ممارس) في تنمية التفكير التأملي خلال دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الثانية ثانوي.

3-2- مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

تم التركيز في هذه الفرضية على التفاعل بين متغيري أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه/المعتاد) وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارس/غير ممارس)في التأثير على التفكير التأملي لدى التلاميذ خلال دروس التربية البدنية والرياضية، أما بالنسبة للتأثير الخاص بمتغير أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه/المعتاد) ، فلقد تمّ تناوله في سياق الفرضية الأولى، على الرغم من ظهوره في البيانات الإحصائية للفرضية الثالثة، أمّا تأثير عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية بشكل مستقل؛ فقد ظهر بشكل دال في تنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ لصالح مجموعة الممارسين للأنشطة الرياضية خارجياً.

قد يُستدَل من نتيجة عدم وجود تفاعل بين المتغيرين؛ أنّ تأثير أسلوب التدريس في تنمية مهارات التفكير التأملي خلال دروس التربية البدنية والرياضية لا يعتمد على عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارس/غير ممارس) لدى التلاميذ، يُفسَّر ذلك بأنّ أسلوب التدريس كان له أثر بِغضِّ النظر عن عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية حاضراً كان أم غائباً ؛ على الرغم من الأثر الواضح لهذا العامل بشكلٍ مستقلٍ على التفكير التأملي لدى أفراد عينة الدراسة.

تبـدو هـذه النتيجـة مبـدئياً متفقـة مـع بعـض الدراسـات فيمـا يخـص الشـق المتعلـق بـالأثر الـذي يلعبـه عامـل الممارسـة الخارجيـة للأنشـطة الرياضـية في شـكله المسـتقل في تنميـة التفكـير لـدى التلاميـذ . لكنهـا مخالفـةً في نفـس الوقـت لدراسـات سـابقة أخـرى، بمـا فيهـا الطـرح النظـري الـذي تبنـاه الطالـب حول الشق المتعلق بتفاعل هذا العامل مع أسلوب التدريس المتبع من طرف المدرس .

فالاتفاق ظهر من خلال الدراسات التي أجمعت على الأثر الايجابي لعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية لدى التلاميذ على أشكال المعرفة (التفكير ، الإدراك ...) باختلاف مستوياتها ؛ سطحية كانت أم عميقـة، منهـا دراسـة (زيـوش ، 2013) الـتي أكّـدت إلى أنّ للنشـاط البـدني الرياضـي دور في تنميـة بعـض مهارات التفكير الناقد المجال الرياضي ؛ حيث تختلف مهارات التفكير الناقد لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية تبعاً لمتغير خبرة الممارسة (أثناء الجامعة فقط /قبل وأثناء الجامعة) لصالح ذوي الخبرة في الممارسة (قبل وأثناء الجامعة)، كما اختلفت ذات المهارات بين ذات الطلبة تبعا لمتغير التخصص الرياضي (الألعاب فردية / الألعاب الجماعية)لصالح تخصص الالعاب الجماعية، ودراسة (سبع ، 2008) التي أبانت عن الدور الذي تلعبه الممارسة الرياضية المسبقة لدى التلاميذ في معالجة المعلومات لدى ذات الطابع الرياضية وتفوقها على التلاميذ المفتقرين لهذه الممارسة الرياضية ، ودراسة (المصطفى ، 2011) التي أسفرت عن تميز أداء اللاعبين أثناء تنفيذ المهارات بالكفاءة العالية والدقة والابداع الحركي والمهاري تبعاً لعامل الخبرة ودراسة (حرشاوي ،2001) التي أكدت أنّ ممارسة التربية البدنية و الرياضية توثر ايجابا على تنمية وتحسين القدرة على تركيز الانتباه باعتباره أحد العوامل المهمة في التفكير التأملي .

أمّا تفسير الاختلاف الذي ظهر بين نتيجة الفرضية في هذه الدراسة ونتائج الدراسات التي كشفت عن الأثر الايجابي للممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية على التفكير التأملي لدى التلاميذ خلال دروس التربية

البدنية والرياضية في ضوء تفاعله مع أسلوب التدريس الذي اتبعه المدرس، ففي نظر الطالب قد يكون مردّه إلى عاملين اثنين :

– الاختلاف والتباين وعدم التشابه بين طبيعة النشاط (كرة قدم ، كرة سلة ، عدو ...) ونوعه (جماعي فردي) الممارس خارجياً من طرف التلاميذ المشاركين في الدراسة مع طبيعة النشاط (فردي أو جماعي) الممارس خلال دروس التربية البدنية والرياضية، بالضبط مع الأنشطة التي تمت في خِضمّها الدراسة الحالية حيث تمثلت في نشاطي كرة اليد والوثب (القفز).

أي أنّ الممارسة الخارجية التي عبّر عنها أفراد عيّنة الدراسة بمزاولتها، قد تختلف في حد ذاتها من حيث طبيعة اللعبة التي قد لا تتوافق مع طبيعة النشاط الممارس خلال دروس التربية البدنية والرياضية، فتطبيق نشاطي كرة اليد أو الوثب مع تلميذ يمارس النشاط الرياضي خارجياً في شاكلة كرة القدم أو السباحة قد لا يتناسب من الناحية المهارية والتقنية خاصةً في الجانب المعرفي والذهني ، وهذا من شأنه أن يعرقل انتقال أثر التعلم الذي يتأثر بعدة عوامل منها وجود تشابه فعلي بين الخبرات السابقة والمواقف الجديدة حيث كلما ازداد التشابه ازداد احتمال انتقال أثر التعلم .

هذا يجرنا للإشارة إلى الشروط الداخلية لاكتساب المهارات الحركية التي ذكرتها الدليمي (2016 ص 58) و مفادها أنّه إذا كانت المهارة الحركية ذات صلة بالمتعلم وبخبراته الشخصية فإنّ عدد المرات اللازمة لاكتسابها تكون أقل من غيرها، فمن السهل على المتعلم في لعبة كرة السلة أن يكتسب مهارات لعبة كرة اليد التي تكون متشابهة في المسار الحركي للمهارات في لعبة كرة السلة .

في الاطار ذاته أوضح أوزوبل أنّ الممارسة تُعَدُّ أحد مبادئ انتقال أثر التعلم حيث يتزايد انتقال أثر التعلم كلما تزايد التشابه بين العمل الممارس وما سبق اكتسابه من أعمال تم ترسيخها في البنية المعرفية للمتعلم (الشرقاوي ، 2012 ، ص 161).

كما أنّ مسألة التباين والاختلاف بين التلاميذ في فهمهم السابق لمحتوى الدرس في إطار هذا الأسلوب واحد من العوامل بالغة الأثر في ناتج التعلم وهذا ما أشار إليه دافيد أوزوبل (1978) في أنّ العامل الأكثر أهمية من حيث تأثيره الفردي في عملية التعلم هو المخزون الذي يحمله المتعلم (تريغويل ، بروسر ، 2009 ص 66).

– الاختلاف والتباين في حجم ومستوى الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية؛ فالتلاميذ الذين يمارسون النشاط الرياضي بشكلٍ منتظم في أحد النوادي أو الجمعيات الرياضية يختلفون عن التلاميذ الذين يمارسونه بشكل غير منتظم من حيث مستوى المعارف والتقنيات المكتسبة أثناء الممارسة. إنّ التعلم بشكل منتظم وبتوجيه من مدرّب أو مختص تكون عوائده ونواتجه أفضل من التعلم العشوائي الذي يُمكن أن يُرسِّخ معلومات خاطئة ، ناهيك على أنّ ضعف الممارسة الخارجية كماً وكيفاً يعكس خبرة لا ترقى إلى المستوى المنشود. فدوام الفترة بين الممارسة الخارجية للأنشطة والأداء المقصود خلال درس التربية البدنية في خِضَمِ أسلوب الاكتشاف الموجه قد ينجّر عنه نسيان ما تم تعلمه وضياعه، ويُقصد هنا قدرة الاحتفاظ التي أشار إليها سبع (2008) في دراسته التي أكّد فيها أنّها تتأثر بالفترة الزمنية الطويلة ويفقد فيها المتعلمين ما تم تعلمه .

هذا ما من شأنه أن يجعل الزاد المعرفي لهؤلاء التلاميذ الممارسين في نفس المستوى مع التلاميذ غير الممارسين. وهو ذات الاحتفاظ الذي أشارت إليه الدليمي(2016 ، ص 59) حيث يرى أنّ عملية التعلم الحركي تكون ذات قيمة كبيرة إذا استطاع المتعلم أو اللاعب تذكر ما تم تعلمه لمدة طويلة ؛ إذ لا يمكن تعلم مهارة ما من دون استعادة ما يرتبط بالموقف التعليمي من خبرات سابقة . لكن افتقاد هذه الأخيرة بسبب حجم الممارسة ومستواها كان سبباً في نتيجة هذه الفرضية ؛ لتتفق هذه النتيجة مع قدمته دراسة (الرحاحلة ، 2007) التي أشارت إلى أنّ الحصيلة المعرفية يمكن أن لا تختلف بين الطلبة الممارسين والطلبة غير الممارسين .

تعكس هذه النتائج مؤشراً مهماً لدى المدرس في ممارسته العملية لمهمة التدريس فيما يخص الخبرة السابقة التي يمتلكها التلميذ والتي لابد للمدرس أن يضعها في الحسبان لأنّها تساعده في التعلم ؛ وقد أشار تريغويل و بروسر (2009) إلى هذه المبادئ المتمثلة في :

– يدخل الطلاب محيط التعلم والتدريس حاملين معهم خبرات سابقة تبدي تبايناً نوعياً وجذرياً فيما بينها.

– تلك الخبرات السابقة ترتبط بحكم المنشأ بحالات سابقة معينة كانت البيئة التي تشكلت فيها تلك الخبرات.

– إنّ حالة التعلم والتدريس الجديدة التي يجد الطلاب أنفسهم فيها، توقظ في وعيهم جوانب معينة من تلك الخبرات السابقة، وهذه الجوانب تتحدد عبر أوجه التطابق بين الحالة الجديدة وسابقتها التي تشكلت في الخبرة السابقة.

– إنّ تلك الجوانب التي تستيقظ في وعي الطلاب لها أثر بالغ الأهمية في تحديد ما يتعلّمه الطلاب، وأيضاً في تحديد طرق التعلم التي يتّبعها الطلاب في حالتهم الجديدة (تريغويل و بروسر ،2009 ، ص 87).

لذا يجب عدم التسرع في تفسير نتيجة هذه الفرضية، لأنّ التسليم بهذه النتيجة بشكل تام قد يجعل القارئ يستنتج استنتاجات غير دقيقة ويضعه في تناقض مع الإطار النظري، وبهذا المعنى نكون أمام افتراض مؤدّاه أنّ عامل الممارسة الخارجية (ممارس/غير ممارس) لا يؤثر في مستوى التفكير التأملي لدى التلاميذ في ضوء أسلوب التدريس الذي يتّبعه الأستاذ خلال دروس التربية البدنية والرياضية.

لأنّه إذا عدنا إلى الطرح البنائي الذي اعتمده جان بياجيه (Jean Piaget) الذي ينتج عنه التكيّف حتى وإن اختلفت مظاهره المتمثلة في التوازن أو عدم التوازن، فلا تختلف في كون البنى والتجارب المعرفية المسبقة تؤدي إلى بناء أفكار متطورة و بلورتها لدى الفرد خلال تلك المواقف، ناهيك عمّا تضيفه خصائص التفكير في هذا الشأن التي أشار إليها جروان (1999) التي تنص على أنّ التفكير هو سلوك تطوري يتغير

كماً ونوعاً تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته. كما يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يُجرى فيها التفكير والموقف أو الخبرة (العتوم ،2012 ، ص 214) . حيث كان يُؤمل أن يجد تلاميذ عيّنة الدراسة عند تطبيق أسلوب الاكتشاف الموجه سهولة ومرونة في الفهم لمختلف المهارات الحركية وبالتالي تحقيق الأهداف المتعلقة بدرس التربية البدنية والرياضية. فعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية يجعلهم أكثر استيعاباً وفهماً وتجاوباً مع المدرس حيث تتم مُواجهتهم لمختلف المواقف والمشاكل اعتماداً على تجاربهم وخبرتهم السابقة الخاصة بتأديتهم لتلك الأنشطة أو ما يُشابهها. سواء تعلق الأمر بتذكر تلك المهارات أو فهمها ، وبالتالي فإنّ ما يقوم به التلاميذ أثناء كل درس يسير في اتجاه التحسن والجودة في التفكير التأملي الايجابي، وهذا يحدث بين الفترات التي تسبقها تساؤلات مرحلية و تدريجية ؛ فالبحث المتواصل والتأمل التدريجي الممارس من طرف هؤلاء التلاميذ والواقع تحت طائلة عامل الممارسة الخارجية للنشاط الرياضي يؤدي إلى حلول مناسبة نسبياً وبالتالي مستوى أفضل من التفكير.

هذا ويبقى لعامل الممارسة الخارجية للنشاط الرياضي دوراً متوقعاً للتأثير في تحسين مستوى التفكير التأملي عندما يُقترن بأسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه، إلّا أنّ عدم ثبوت ذلك إحصائياً لا يعنى عدم جدوى المعرفة المسبقة الناتجة عن الممارسة الخارجية للنشاط الرياضي وتفاعلها ايجابياً مع أسلوب التدريس قيد الدراسة ؛ بل قد تخضع للتماثل أو الاختلاف بين الأنشطة الممارسة خارجياً والأنشطة الممارسة خلال دروس التربية البدنية والرياضية من حيث طبيعتها و نوعها، فالخبرة حسب منسي (2003) تلعب الخبرة دوراً جوهرياً في مواقف التعلم المختلفة ولا يمكن إهمالها، حيث يتوقف هذا الدور على طبيعة الموقف التعليمي الجديد ومدى اعتماده على الخبرة السابقة (منسي ، 2003، ص 120) .

4- عرض نتيجة الفرضية الرابعة ومناقشتها

4-1- عرض نتيجة الفرضية الرابعة

تنص الفرضية :" **يوجد تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) و النشاط الرياضي الخارجي (ممارس ،غير ممارس) في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الثانية ثانوي** ".

الفرضية الصفرية :" لا يوجد تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) و النشاط الرياضي الخارجي (ممارس ،غير ممارس) في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الثانية ثانوي ".

للكشف عن الوجود المتوقع للتفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) و عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارس ،غير ممارس)في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ الثانية ثانوي ، فيمكن متابعة الجدول الموالي الذي يلخص النتائج المحصل عليها :

الجدول (36) : يبين نتائج اختبار تحليل التغاير الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين اسلوب التدريس و الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة (α = 0,05)	إيتا ($\eta 2$)
المتغير المصاحب	1713,91	1	1713,91	48,46	0.000	0.42
أسلوب التدريس	397,44	1	397,44	11,23	0.001	0.14
الممارسة الخارجية	854,68	1	854,68	24,16	0.000	0.26
أسلوب التدريس× الممارسة الخارجية	**351,94**	**1**	**351,94**	**9,95**	**0.002**	**0.13**
الخطأ	2334,21	66	35,36			
المجموع	410591	71				

يظهر من خلال الجدول (36) في البيانات الخاصة بالتفاعل الخاص ب (أسلوب التدريس x الممارسة الخارجية) أنّ قيمة" ف "بلغت (9.95) عند درجة حرية (1. 66) ودلالتها الإحصائية (0.002) أكبر من مستوى دلالة 0.01 .

تشير هذه النتيجة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين المجموعات الأربع في مستوى دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ ثانية الثانوي تُعزى إلى التفاعل بين أسلوب التدريس وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة بين المجموعات الأربعة في القياس البعدي لدافعية التعلم بعد ضبط المتغير المصاحب(القياس القبلي) وهذا ما توضحه المتوسطات الحسابية والمعدلة لكل المجموعات كما يوضح الجدول رقم (37) :

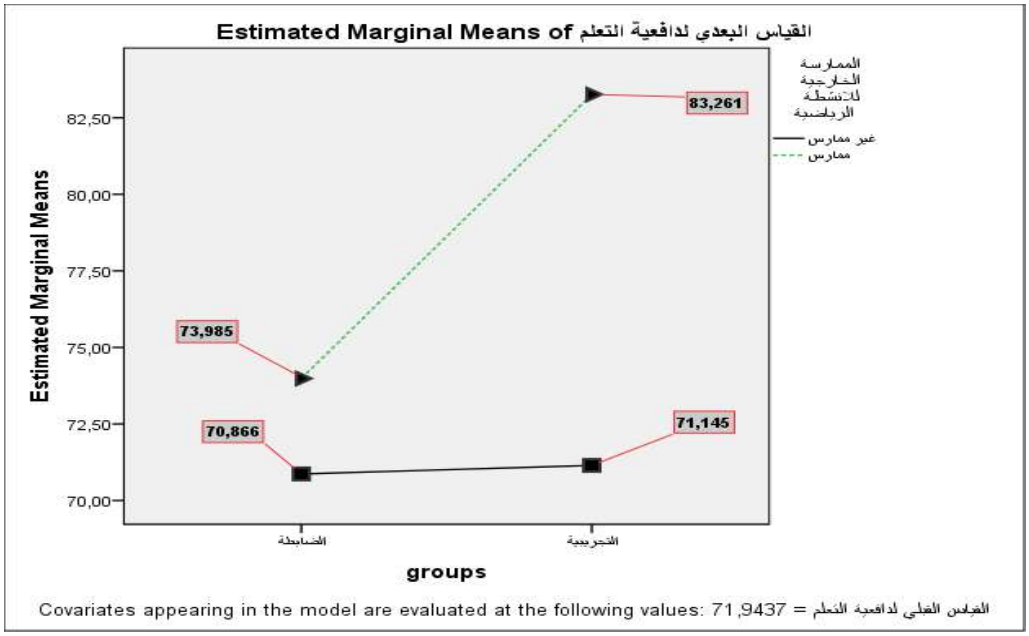
الجدول (37) :يبين المتوسطات البعدية والمعدلة حسب المجموعة لمقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية

الممارسة الخارجية	أسلوب التدريس	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل
ممارسون لنشاط	أسلوب الاكتشاف الموجه	85,23	3,94	83,26
غير ممارسين للنشاط	أسلوب الاكتشاف الموجه	69,60	9,40	71,14
ممارسون للنشاط	الأسلوب المعتاد	76,05	7,29	73,98
غير ممارسين للنشاط	الأسلوب المعتاد	67,88	9,84	70,86

يظهر من خلال الجدول رقم (37) أنّ المجموعة الممارسة للأنشطة الخارجية التي درست بأسلوب الاكتشاف الموجه بلغ مُتوسطها الحسابي (85.23) بانحراف معياري قدره (3.94) بمتوسط مُعدل (83.26) والمجموعة غير الممارسة للأنشطة الخارجية التي درست بأسلوب الاكتشاف الموجه بلغ متوسطها الحسابي (69.603) بانحراف معياري قُدر ب (9.40) و بمتوسط مُعدل (71.14)، والمجموعة الممارسة

للأنشطة الخارجية التي درست بالأسلوب المعتاد بلغ متوسطها الحسابي (76.05) بانحراف معياري قدره (7.29) بمتوسط مُعدل (73.98)، والمجموعة غير الممارسة للأنشطة الخارجية التي درست بالأسلوب المعتاد بلغ متوسطها الحسابي (67.88) بانحراف معياري قدر ب (9.84) بمتوسط مُعدل (70.86) وهذا يعكس في النهاية أنّ الفروق كانت لصالح التلاميذ الممارسين للأنشطة الرياضية الخارجية الذين درسوا بأسلوب الاكتشاف الموجه .

ومن أجل قراءة بصرية أوضح لنتيجة التفاعل بين أسلوب التدريس والممارسة الخارجية للأنشطة يمكن ملاحظة الشكل البياني الذي يبرز ذلك :



الشكل البياني (08) أثر التفاعل بين أسلوب التدريس وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية

يظهر من خلال الرسم البياني أنّ مستوى دافعية التعلم متقاربة إلى حد ما في حالة التطبيق للأسلوب المعتاد في التدريس سواء مع الممارسين أو غير الممارسين للأنشطة الخارجية، بينما الفرق يتسع أكثر في حالة تطبيق أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه بين الممارسين وغير الممارسين لصالح الممارسين وهذا يعكس

التفاعل بين أسلوب التدريس وعامل الممارسة الخارجية، عليه يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود تفاعل بين أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه ، المعتاد) والنشاط الرياضي الخارجي (ممارسين ،غير ممارسين) في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ الثانية ثانوي. وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود تفاعل بين أسلوب التدريس(الاكتشاف الموجه ، المعتاد) والنشاط الرياضي الخارجي (ممارسين ،غير ممارسين) في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية.

4-2- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

تم التركيز في هذه الفرضية على التفاعل بين متغيري أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه/المعتاد) وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارس/غير ممارس) في التأثير على دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مستوى ثانية ثانوي، أما بالنسبة للتأثير الخاص بمتغير أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه/المعتاد)، فلقد تمّ تناوله في سياق الفرضية الثانية، على الرغم من ظهوره في البيانات الإحصائية للفرضية الرابعة، أمّا تأثير عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية بشكل مستقل فقد ظهر كذلك بشكل دال في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ لصالح مجموعة الممارسين للأنشطة الرياضية خارجياً.

قد يُستنتج من نتيجة وجود تفاعل بين المتغيرين أنّ تأثير أسلوب التدريس في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية يعتمد على عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارس/غير ممارس) لدى التلاميذ، ويُفسَّر ذلك بأن أسلوب التدريس كان له أثر بمعية عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية على دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى أفراد عينة الدراسة.

لقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة (أبو زهرة، 2011) حول أهمية تفعيل متغير الممارسة الرياضية في المدرسة وخارجياً لما له ارتباط وعلاقة ايجابية بالمجال السلوكي للتلميذ، خاصة إذا كانت تلك الممارسة تُلبي رغبة التلميذ عند المشاركة فيها ، و يُقصد بها مدى السرور و المتعة

و الابتهاج الذي يتحقق له عند المشاركة في أي نشاط رياضي يفضله ، حيث يترك ذلك أثراً إيجابياً في نفسيته ، فينتقل هذا إلى أي موقف رياضي أخر و ليكن في شاكلة دروس التربية البدنية و الرياضية ، ودراسة (Goudas,Dermitzaki,&Bagiatis,2001) التي أكّدت ارتباط دافعية التعلم في التربية البدنية والرياضية بالممارسة الرياضية خارج المدرسة حيث أظهر الممارسون للأنشطة الرياضية الخارجية تفوقاً في الدافعية مقارنة بغير الممارسين، في نفس الاتجاه أثبتت دراسة (Al-Rawahi,Al-Yarabi ,2013) علاقة النشاط الرياضي الذي اتجه نحوه المعلمين بدافعيتهم نحو اختيارهم لمادة التربية البدنية كمهنة للتدريس .

واتفقت النتيجة أيضا مع ما توصل إليه كوكا وهيين (Koka, Hein,2003) حول أهمية هذا العامل حيث توصلت إلى أنّ الطلاب الذين شاركوا في الالعاب الرياضية خارج المدرسة كانوا أكثر دافعية في دروس التربية البدنية ، و شعروا ببيئة التعلم و أبدوا ردود أفعال إيجابية من زملائهم في الدراسة الذين ليست لديهم خبرة المشاركة الرياضية .

تتوافق هذه النتيجة مع نظريات الاستثارة الوجدانية من منطلق أنّ اشكال السلوك التي يسعى الكائن الحي نحوها هي التي تحقق له الاشباع أو تمثل مصدر سرور بالنسبة له، فهذا الطرح النظري مفاده أنّ المخلفات الانفعالية تمثل ملامح واضحة للسلوك المدفوع، وتعّد نظرية ماكليلاند (Mcclelland,1953) المشار إليها من طرف غباري (2008، ص 69) ومواراي (1988، ص 23) إحدى النظريات التي سارت في إطار هذا التصور حيث يعتبر ماكليلاند الدافع بأنّه حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقعة، وما هو إلاّ رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة ، و ذلك على أساس خبراتنا

السابقة ، فإما أن نتوقع بناء على خبراتنا السابقة في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا فيتولد لدينا سلوك الاقتراب، أو نتوقع شعوراً بالضيق.

فقد أكّدت كل من دراسة (حشايشي ويعقوب، 2010) أنّ تقدير الذات له صلة بالمشاركة في نشاطات حصة التربية البدنية والرياضية حيث أظهرت فروق في تقدير الذات بين التلاميذ ذوي المشاركة العالية والمنخفضة في هذه النشاطات، ودراسة بوكر (Bowker,2006) التي توصلت إلى أنّ هناك علاقة طردية بين مشاركة التلاميذ ذكوراً وإناثاً في الرياضة وتقدير الذات اعتباراً أنّ الذات جزء مهم في الدافعية، ودراسة (زايد والجبالي والشعيلي ، 2004) التي أسفرت عن وجود فروق بين اتجاهات الطلبة ومستوى ممارستهم للأنشطة الرياضية وهذا يعكس علاقة واتساق كبيرين بين الاتجاهات والسلوك الفعلي للنشاط الرياضي، وذات الطرح توصلت إليه دراسة (السلامي و الدليمي ، 2013) من خلال التوصل إلى الارتباط بين الأنشطة الرياضية وبين مختلف المهارات الاجتماعية، وعلى رأسها مهارة الثقة بالنفس التي تُعَدُّ إحدى القنوات المؤدية إلى دافعية التعلم .

كما تدعّم هذا الطرح بما أشار إليه ياسين(2008) عندما فصل بين العناصر المثبطة للدافعية التي اختصرها في الافتقاد للمتعة، الفشل والملل، عدم التقدير والافتقاد للاستثارة، أما العناصر المحفّزة للدافعية فتمثلت في الخبرات السارة الناتجة عن الاكتساب والاتقان، الاستمتاع بالنتائج الايجابية، الشعور بالسرور نتيجة النجاح في التغلب على بعض التمارين الرياضية، الخبرات السارة الناتجة عن الاشباع الرياضي لحاجة الانتماء لجماعة ما (ياسين ،2008 ، ص 105). حيث يُمكن أنّ تتدخل الممارسة الخارجية في العلاقة بين هذا الأسلوب المطبق و النمو النفسي لتلاميذ عيّنة الدراسة بشكل عام ودافعية التعلم لديهم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية بشكل خاص، فيجد ذات التلاميذ أنّ النجاح في الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية من

دروس التربية البدنية والرياضية متنفساً لإثبات وجودهم أمام زملائهم وتحقيق ذاتهم من خلال تفوقهم على العقبات الحركية المطروحة في سياق أسلوب الاكتشاف الموجه؛ معتمدين في ذلك على ما اكتسبوه من الممارسة الرياضية الخارجية. وفي هذا الصدد يضيف فرج (2005 ، ص 146) أنّ استثارة الدافعية لدى الطلاب يُعدُ أحد خصائص التعلم بالاكتشاف الموجه وذلك من خلال استثمار خبرات التلاميذ ومعارفهم السابقة كأساس لاكتشاف أمور يمكن ان تُبنى على هذه الخبرات، وخاصة ذلك النوع من الخبرات الذي يتعلق ببعض المفاهيم والقواعد والقوانين التي سبق وأن عرفوها .

وقد فسّر الطالب ذلك بأنّ المواقف التعليمية وفق أسلوب الاكتشاف الموجه عملت على تحريك الجانب الوجداني لهذه الفئة من التلاميذ ؛ ففيها امتزجت المواقف بمشاعر الاستثارة والتشويق والفضول والحيرة . وهذه المشاعر تجذبهم نحو مادة التعلم فبعد أن يحدث الفهم الناتج عن المعرفة المسبقة لهذه المهارات الرياضية يتولد الرضا، ولا يتوقف النشاط العقلي لديهم عندها، بل يزيد نحو التأمل في ما تم تعلّمه حيث يُكسبهم هذا الثقة بالنفس والايجابية إزاء مادة التعلم .

خلاصة و مسارات بحثية

تندرج الدراسة الحالية في سياق تطبيق أساليب تدريسية حديثة وبشكل خاص في مادة التربية البدنية والرياضية التي تدخل ضمن تنمية مستوى أداء المتعلمين في المجالين المعرفي والوجداني باستخدام أسلوب الاكتشاف الموجه من جهة، وربط هذا الأسلوب بتوفر أو غياب عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية من جهة أخرى، هذا وتوصلت الدراسة إلى أنّ أسلوب الاكتشاف الموجه حسّن مستوى التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى أفراد عيّنة الدراسة بشكل أفضل مقارنة بالأسلوب التدريسي المعتاد، أما النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين متغير أسلوب التدريس (الاكتشاف الموجه / المعتاد) ومتغير الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية (ممارس/ غير ممارس) في تنمية التفكير التأملي فكشفت عن عدم

وجود فروق بين مجموعات الدراسة الأربعة؛ في حين ظهرت هذه الفروق بخصوص تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لصالح المجموعة التجريبية التي مارست النشاط الرياضية الخارجي و اتُّبِع معها أسلوب الاكتشاف الموجه .

تقودنا الدراسة الحالية إلى تناول **المضامين العملية** و**المضامين النظرية** في حدود ما أفرزته نتائجها والجوانب الإجرائية للدراسة، فبالنسبة لنتيجة الفرضية الأولى والثانية يمكن استنتاج الأثر الإيجابي لأسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية، هذا يقودنا إلى أهمية ودور الأساليب غير المباشرة المتبعة في تدريس التربية البدنية والرياضية على غرار أسلوب الاكتشاف الموجه؛ أو على الأقل تنويعها وعدم التركيز على أسلوب تدريسي واحد يكبح قدرات التلاميذ لا سِيَما المعرفية منها ويُدخل الملل في نفوسهم تجاه المادة.

بما أنّ الدراسة لم تتم في ظروف مصطنعة؛ بل في ظروف البيئة الطبيعية بالنسبة **للأستاذ** من ناحية الوظيفة التدريسية وبالتالي إمكانية تطبيق هذا الأسلوب بشكل عادي من طرف أساتذة التربية البدنية والرياضية، حتى و إن تعذر التطبيق بشكل كلي على مدار حصة التربية البدنية و الرياضية لسببٍ ما ؛ فلا مانع من استخدام هذا الأسلوب في إحدى أنشطته الفردية أو الجماعية أو تطبيقه في بعض المواقف التعلّمية الخاصة بأحد تلك الأنشطة وعدم التركيز على أسلوب واحد يكبح قدرات التلاميذ لا سيَما المعرفية ويُدخل الملل في نفوسهم تجاه المادة. بهذا نضمن التحديث لأساليب التدريس والتنويع في آنٍ واحد ؛ وعليه تأتي أهمية التغيير في مجال الممارسة التدريسية على مستوى دروس التربية البدنية والرياضية من طرف الأستاذ في حد ذاته أو من طرف المشرفين التربويين (المفتشين) في المجال المتعلق بتأطير وتكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية في الجزائر، وهذا ما يجعل المشرفين والأساتذة على حد السواء يُواكبون الحداثة في الأساليب المتبعة في تدريس التربية البدنية و الرياضية ، لينعكس هذا بالإيجاب على مستوى وكفاءة المنظومة التربوية . هذا ويرى الطالب

إمكانية تعميم استخدام هذا الأسلوب مع تلاميذ في مراحل تعليمية أخرى في ظل التشابه النسبي بين مراحل التعليم خلال تدريس مادة التربية البدنية والرياضية.

بالنسبة **للتلاميذ**، ومن الناحية المتعلقة بتلقّيهم لدروس التربية البدنية والرياضية ، فقد يتم تدارك القصور الواقع على إمكانياتهم في جوانب شخصيتهم خلال دراسة هذه المادة لا سِيَما الجانبين المعرفي والوجداني؛ وعليه تأتي أهمية الانتقال من الأساليب التدريسية التقليدية السائدة القائمة على ما يقدمه الأستاذ خلال الدرس إلى الأساليب التدريسية الحديثة القائمة على نشاط التلاميذ وإبداعاتهم بشكلٍ مُوسَع. خاصة عندما يتعلق الأمر بالمهارات الحركية التي تتطلب معرفة نوعية وهادفة، إضافة إلى الرغبة والاقبال في الأداء على التعلم .

أما بالنسبة لنتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة فتعكس أهمية عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية في تفاعله مع أسلوب الاكتشاف الموجه؛ بالرغم من عدم توفر الدلالة الاحصائية لهذا التفاعل فيما يتعلق بتنمية التفكير التأملي التي يجب الحذر في تفسيرها إذ لابد من التنويه إلى أنّ متغير الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية يُعدّ عاملاً مهماً يُستحسن وضعه في الحسبان من طرف الأستاذ عند تطبيقه لأسلوب الاكتشاف الموجه الذي يرتبط ارتباطاً مباشراً بحجم المعرفة التي يمتلكها التلاميذ، في حين توفرت تلك الدلالة الإحصائية لذات التفاعل فيما يتعلق بتنمية دافعية التعلم، لأنّه لابد من الإشارة إلى أنّ الممارسة الخارجية تُعد متغيراً مؤثراً لنجاح تطبيق أسلوب الاكتشاف الموجه من طرف الأستاذ حيث تلعب دور المعرفة المسبقة والخبرة الناتجة عن الممارسة التي تشكل قاعدة و أرضية لبناء معارف جديدة و تفكير صائب حول تقنيات أداء المهارة الحركية من جهة، وتلعب دور المحفز و المرَغِّب النفسي عندما يتعلق الأمر بالنجاح في ذلك النشاط رياضي من جهة أخرى.

أمّا فيما يتعلق **بالمضامين النظرية** فإنّه بالرغم من أهمية نتائج الدراسة على المستوى العملي، تظلّ هناك بعض الحدود المقيّدة للدراسة والتي تمثل في نفس الوقت **مسارات بحثية** لإجراء دراسات أخرى تؤيد نتائجها النظرية وبالتالي تعميمات أوسع ، حيث يمكن إرجاع تلك القيود إلى :

أولاً، الحدود المتعلقة بطبيعة ونوع النشاطين الرياضين الذين اقتصرت عليهما الدراسة (كرة اليد والوثب)، في حين أنّه هناك أنشطة رياضية يتم تدريسها لهذه الفئة من التلاميذ في شاكلة رمي الجلة . السرعة، كرة السلة، كرة الطائرة وهي مدعاة للتفكير من أجل الخوض فيها باتباع ذات الأسلوب لتحديد النشاط الرياضي الأنسب أو الأقرب في ظل تطبيق أسلوب الاكتشاف الموجه .

ثانياً، وجود متغيرات أخرى قد يكون لها تأثير نسبي في مستوى التفكير التأملي ودافعية التعلم لدى التلاميذ كمتغيرات تابعة يُعتقد أنّها قد تتفاعل مع أساليب التدريس المتبعة من طرف الأستاذ على غِرار الممارسة الرياضية الخارجية، لم يتم أخذها بعين الاعتبار كدافعية الأستاذ للتدريس أو كفايته التدريسية أو شخصيته داخل الحصة بحكم أنّ اختيار أسلوب التدريس المناسب وتطبيقه يعود في النهاية إلى خيار الأستاذ.

ثالثاً ، اقتصار الدراسة على التفكير التأملي باعتباره أحد متغيرات المجال المعرفي ودافعية التعلم باعتبارها أحد متغيرات المجال الوجداني، وهذه مدعاة ثانية للتفكير من أجل الخوض في متغيرات أخرى ذات الصلة بالمجال المعرفي كالقدرات العقلية المتعددة (الإدراك ، الانتباه ، التخيل ، التصور .....) التي يمتلكها التلاميذ أثناء ممارسته لحصص التربية البدنية والرياضية، وبالمجال الوجداني كالثقة بالنفس والذات التي يستغلها التلاميذ أثناء تنفيذ المهارات، من أجل تعميم وتأكيد الرؤية النظرية التي طرحها "موستن" (Mosston) في الجزء الخاص المتعلق بأساليب تدريس التربية البدنية والرياضية وأثرها في قنوات النمو الخاصة بشخصية التلاميذ على نطاق أوسع.

المراجع

أبو الطيب، محمد و حسين ،عبد السلام (2013) أثر التدريس بالاكتشاف الموجه على التفكير الابتكاري و بعض المهارات الاساسية لدى الأطفال (5-6) سنوات ، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث* (العلوم الانسانية) المجلد 27،العدد 3، 502-540.

أبو حويج ،مروان و ابو مغلي ،سمير (2012).*المدخل الى علم النفس التربوي*، عمان ، الأردن : دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.

أبو زهرة، نضال عبد الناصر(2011).*تأثير متغيرات الممارسة الرياضية و الجنس و الصف على المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في محافظة نابلس*، رسالة ماجيستير ، كلية الدراسات العليا ، دامعة النجاح الوطنية ، فلسطين.

أبو لاوي ، عدنان (2012). أسباب عزوف طلاب جامعة طيبة عن ممارسة الأنشطة الرياضية ، *ابحاث مؤتمر الابداع الرياضي الثالث ، مواطن الابداع في المؤسسات الرياضية* ،كلية التربية الرياضية ، الجامعة الاردنية ، المجلد الثاني، 482-497.

إدير ، عبد النور(2004) .*علاقةأساليب التدريس بممارسة التلاميذ للتربية البدنية و الرياضية* ،رسالة ماجيستير ،كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر.

إدير، عبد النور (2010) .*دراسة أثر بعض اساليب التدريس على مستوى التعلم الحركي و المهاري و التحصيل المعرفي خلال درس التربية البدنية و الرياضية* ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد التربية البدنية و الرياضية سيدي عبد الله ، جامعة الجزائر.

آري، دونالد و لوسي، شيسر و جاكوبز، رزافيه(2013). *مقدمة للبحث في التربية*، الطبعة الأولى، (ترجمة: سعد الحسيني) العين: دار الكتاب الجامعي.(العمل الأصلي نشر سنة 1972).

الأزرق ، عبد الرحمـــان صـــالـح(2000).*علم النفس التربوي للمعلمين* ،ط1، بنغازي، ليبيا: دار الكتب الوطنيـة .

الأشقر، فارس راتب(2011).*فلسفة التفكير* – نظريات في التعلم و التعليم ، ط1، عمان ، الاردن : دار زهران للنشر و التوزيع.

الباجوري ، ناجي السيد (1992).*أثر تفاعل كل من أسلوب التعلم بالاكتشاف و التعلم بالتلقي مع مستوى الدافع للمعرفة على التحصيل العلمي في درس التربية البدنية و الرياضية* ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الاسكندرية ، كلية التربية الرياضية .

البساطي ، أمر الله احمد (2008).*التدريس في التربية البدنية و الرياضة*، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية : النشر العلمي و المطابع .

الحايك ، صادق و الخطاطبة ، معتصم (2011). أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام أساليب حديثة في تعليم السباحة على الرضا الحركي لدى طلبة كلية التربية الرياضية بالجامعة الأردنية ، *مجلة الدراسات التربوية* ، المجلد 22، العدد 2، 62-88.

الحايك ،صادق و خصاونة، غادة(2011). أثر برنامج تعليمي قائم على الاقتصاد المعرفي باستخدام بعض أساليب التدريس على المستوى المهاري و التفكير الابداعي في الجمباز، *مجلة ابحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الانسانية و الاجتماعية* ، المجلد 27، العدد2.

الحايك، صادق خالد و الحموري، وليد يوسف(2005).درجة تفضيل طلبة التربية الرياضية لأساليب التدريس المستخدمة في تدريس مناهج كرة السلة و العاب المضرب و اتجاهاتهم نحوها ،*مجلة العلوم التربوية و النفسية* ، البحرين المجلد 6،العدد 3 ، 200-223

الحايك، صادق و السوطري ،حسن عمر(2012) .أثر استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه على المهارات الحياتية لدى طلبة الصف السابع الاساسي ،أبحاث مؤتمر الابداع الرياضي الثالث ، *مواطن الابداع في*

المؤسسات الرياضية ،المجلد الثاني ، 498- 513.

الحريري ، رافدة (2010). *طرق التدريس بين التقليد و التجديد* ، ط1، عمان : دار الفكر.

الحشحوش ، خالد محمد (2012) . *طرق تدريس التربية الرياضية* ، ط1 ، عمان ، الاردن : مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع .

الحيلة، محمود (2002). *تكنولوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير بين القول و الممارسة*، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخولي ، أمين أنور و راتب، أسامة كامل(2007).*نظريات و برامج التربية الحركية للاطفال*،ط1، القاهرة : دار الفكر العربي.

الدليمي ، خالدة عبد زيد و الدليمي ،ناهده عبد زيد و الوزني ، محمد حسن (2007). تأثير أسلوبي الاكتشاف الموجه و الشرح التوضيحي في تطوير بعض القدرات و تعلم الاعداد بالكرة الطائرة ،*مجلة علوم التربية الرياضية* ، جامعة بابل ، المجلد (6) ،العدد (2)،24-39.

الدليمي ،ناهده عبد زيد (2016).*الاسس العلمية في التعلم الحركي* ، ط1 ، الأردن: الدار المنهجية للنشر و التوزيع.

الربيعي ،الشمري، الطائي (2009).*نظريات التعلم و العمليات العقلية* ،ط1،بيروت، لبنان : دار الكتب العلمية.

الرحاحلة ، أحمد وليد(2007). الحصيلة المعرفية في مجال اللياقة البدنية عند طلبة كلية التربية الرياضية، دراسات ، *العلوم التربوية* ، المجلد (34)، 635- 644.

الزعبي ، إبراهيم أحمد سلامة (2003).*أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه و العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الاسلامية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الأردن*، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات

العليا، الأردن.

الزغلول، عماد عبد الرحيم(2012).*مبادئ علم النفس التربوي* ، ط2، العين، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

السلامي ،رسول أوس و الدليمي ، ناهدة عبد زيد (2013). الأنشطة الرياضية وعلاقتها ببعض المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس لطالبات جامعة بابل ، جامعة ديالى، *مجلة علوم الرياضة* ، المجلد(5) العدد(4)، 1-38.

السليتي، فراس (2008).*استراتيجيات التعلم و التعليم* – النظرية و التطبيق ، ط1، الاردن : عالم الكتب الحديث و جدارا للكتاب العالمي.

الشرفاني ، أحمد محمد و هيراني ، حسين سعدي(2013).تأثير التدريس باستخدام الرزم التعليمية بأسلوبي الاكتشاف الموجه و التفكير المتشعب في التحصيل المعرفي و تعلم المهارات الاساسية بالتنس و الاحتفاظ به، مجلة *دراسات و بحوث التربية الرياضية* ، المجلد(34)،60-115.

الشرقاوي، أنور محمد(2003).*علم النفس المعرفي المعاصر*،ط2، القاهرة:دار الانجلو المصرية.

ـــــــــــ (2012).*التعلم" نظريات و تطبيقات"* ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الشلبي ، الهام علي(2010). أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية في مادة الاحياء و دافع الانجاز لديهم و قدرتهم على التفكير الإبداعي، *مجلة العلوم التربوية و النفسية* ، البحرين ، المجلد 11، العدد 2، 120-150.

الشمايلة ،أمين سمر(2015). *أثر تصميم منهاج محوسب في تعليم بعض مهارات الجمباز القائم على استراتيجية حل المشكلات على مستوى التفكير التأملي ، الابداع الحركي ، والمهاري لدى الطالبات في البحرين*، رسالة دكتوراه ،كلية الدراسات العليا ، الجامعة الاردنية .

العتوم ،عدنان يوسف(2004).*علم النفس المعرفي (النظرية و التطبيق)* ، ط1، عمان : دار المسيرة للنشر

والتوزيع و الطباعة .

العتوم ،عدنان يوسف(2012).*علم النفس المعرفي (النظرية و التطبيق)* ، ط3، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة .

العتوم ، عدنان و الجراح ، عبد الناصر و بشارة ،موفق (2009).*تنمية مهارات التفكير* – نماذج نظرية وتطبيقات عملية ، ط2، عمان ، الاردن : دار المسيرة .

العوضي ، يوسف محمد كامل و خليفة ، حسام الدين أحمد (د.ت) الاكتشاف الموجه و التعلم الذاتي على مفهوم الذات المهارية لمستوى اداء مهارة التمرير في الكرة الطائرة للمبتدئين.197-215.

الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم (2010). *المدخل إلى التدريس* ، سلسلة طرائق التدريس، ط2 : دار الشروق.

الفرا ، معمر ارحيم و أبو هدروس ، ياسرة محمد (2010). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (13) العدد (1) ،89-130

الفقيه، بندر العيد عبدالله (2011) . درجة *استخدام بعض طرق التدريس الحديثة في التربية البدنية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية بتبوك* ، رسالة ماجيستير ،كلية التربية ،جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية.

النجار ، نبيل جمعة صالح (2015). *الاحصاء التحليلي مع تطبيقات برمجية spss* ، ط1، الاردن : دار الحامد للنشر و التوزيع ، .

النجدي ، أحمد و عبد الهادي ، منى و راشد ،علي (*2005*). *اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية و تنمية التفكير و النظرية البنائية*، سلسلة المراجع في التربية و علم النفس 33، ط1، القاهرة : دار الفكر العربي .

الهندي ، يحي فايز (2008). *تأثير أسلوب التعلم البنائي على المجال المعرفي و الانفعالي و مستوى الاداء*

المهارى للاعبي كرة اليد بالجمهورية اليمنية ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، معهد التربية البدنية و الرياضية ، جامعة الجزائر.

المصطفى ، عبد العزيز عبد الكريم (2011). الخبرة و التدريب و علاقتهما بالإبداع الحركي خلال مرحلتي الممارسة و التعميم ، *مجلة أبحاث* ، مؤتمر الابداع الرياضي الولي الثاني ، رؤية استشرافية للإبداع الرياضي آفاق و تطلعات ، 5-2011/10/6 .

أمبارك ، مهدي محمد(2015).أثر استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه في تعليم بعض المهارات الهجومية بكرة السلة و تنمية الاتجاه النفسي نحو درس التربية الرياضية ، *مجلة دراسات و بحوث التربية الرياضية* ، جامعة البصرة ، المجلد (44)، 255-272 .

أوسترمان،كارين ف و كوتكامب، روبيرت ب (2002).*الممارسة التأملية للتربويين*، مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة الى حلّها(ترجمة: منير الحوراني) العين: دار الكتاب الجامعي.(العمل الأصلي نشر سنة)

باول، ر.بوردان(2009).الإدارة الصفية- تكوين بيئة صفية ناجحة (ترجمة: محمد طالب السيد سليمان) ط2، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.(العمل الأصلي نشر سنة 2003).

بلعاوي، منذر يوسف وأبو سليمان، بهجت عبد الحميد (2015).أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التأملي في دافعية التعلم لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة القصيم ، المملكة العربية السعودية ، *المجلة العربية للتطوير و التفوق* ، المجلد(6) ،العدد(10).29-50.

بن دقفل ، رشيد (2012) .*دور بعض أساليب التدريس الحديثة للنشاط البدني الرياضي في التقليل من السلوك العدواني في الوسط المدرسي*، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد التربية البدنية و الرياضية ، جامعة الجزائر3.

بني يونس ، محمد محمود (2007).*سيكولوجية الدافعية و الانفعالات* ،ط1، عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .

بوعجناق ، زاوي (2010 ، فبراير). تأثير النشاط البدني و الرياضية على تنمية الدافعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي خارج المؤسسات التربوية . *ورقة مقدمة إلى مؤتمر نحو رؤية المستقبلية للتربية البدنية و الرياضية في ظل الجودة الشاملة*. مستغانم ،الجزائر . مسترجع من :

http://ieps-ar.univ mosta.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=57

بيتري ، هاربرت و قوفارن ، جون (2016).*الدافعية – النظرية ، البحوث و التطبيقات*،ط1، ، ترجمة : الفراج،كامل مطر و المشاعلة ، مجدي سليمان و سليط ، محمد صبري ، ، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان: دار الفكر ناشرون و موزعون.(العمل الأصلي نشر سنة 2004).

تريغويل ،كيت و بروسر ، مايكل (2009).*فهم التعلم و التدريس* ، ط1 (ترجمة : هاني صالح) الرياض: الناشر لعبيكان للنشر.(العمل الأصلي نشر سنة 1999).

تيغزة ، أمحمد (2011). *إختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث : منحنى التحليل و التحقق* ، بحث علمي محكم ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، السعودية .

جابر ، عبد الحميد جابر(1999).*استراتيجات التدريس و التعلم*، ط1 ، القاهرة : دار الفكر العربي.

جابر، وليد احمد (2005).*طرق التدريس العامة تخطيطها و تطبيقاتها التربوية*، ط2، عمان : دار الفكر ناشرون و موزعون.

جاسر، أحمد محمد(2008) .فعالية اسلوب الاكتشاف الموجه في تعلم بعض مهارات كرة القدم لطلاب المرحلة الثانوية بصنعاء، *المؤتمر العلمي الدولي الثاني* 21-22 مارس 2008 ، كلية التربية الرياضية للبنين ، جامعة الزقازيق، المجلد الثالث.

جروان ، فتحي عبد الرحمان و دودين ، ثريا يونس(2012).أثر تطبيق برامج التسريع و الاثراء على الدافعية للتعلم و التحصيل و تقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الاردن، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات* ، المجلد (2) ، العدد (26)،105-148

حرشاوي ، يوسف (2001). دور التربية البدنية والرياضية في تنمية القدرة على تركيز الانتباه وعلاقته بالميل والدافع ،*مجلة العلوم و التكنولوجيا للنشاطات البدنية و الرياضية* ، مستغانم ، العدد (3) ،62-65 .

حسين، فاطمة ناصر و المفتي ، بيريفان عبد الله (2002). تأثير برنامج مقترح بالنشاط الحركي في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات مرحلة الخامس الابتدائي ، *مجلة التربية الرياضية* ، المجلد (11)، العدد(3). مسترجع من: http://www.iraqacad.org/Journal/20023/2002305.pdf

حشايشي ،عبد الوهاب، و يعقوب ، العيد (2010) . تقدير الذات و المشاركة في نشاطات حصة التربية البدنية و الرياضية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر ، *مجلة الدراسات التربوية و النفسية* ،جامعة السلطان قابوس ، المجلد 4،العدد (2)،2-16.

خلف، ابتسام حسن (2013). تأثير أسلوب الاكتشاف الموجه في تعلم مهارة القفز المنحنية فتحا على حصان القفز في الجيمناستيك ، *مجلة الرياضية المعاصرة*، المجلد12 العدد (19). 115-133.

خليفة، أحمد حسن(2011). أثر تدريس العلوم بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر على التحصيل الدراسي، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد27 العدد (3).923-952.

راتب ، أسامة كامل(2007).*علم نفس الرياضة" المفاهيم و التطبيقات"* ، ط4، القاهرة : دار الفكر العربي.

راتب ، أسامة كامل و خليفة ، ابراهيم عبد ربه (2008). *النمو و الدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل و الانشطة الرياضية المدرسية* ، القاهرة : دار الفكر العربي.

رزوقي، رعد مهدي و عبد الكريم ، سهى ابراهيم (2015) *التفكير و انماطه (التفكير العلمي – التفكير التأملي – التفكير الناقد – التفكير المنطقي)*، الطبعة الاولى ، الاردن : دار المسيرة .

رشيد ، الحمد و خالد ، السبر(2006).أساليب التعليم في التربية البدنية ، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

زايد ، كاشف (2001).التفكير الناقد في التربية البدنية و الرياضية – مراجعة نظرية و تطبيقات عملية.

مسترجع من : https://www.researchgate.net/publication/215457559

زايد ، كاشف والجبالي، مصطفى، والشعيلي، علي(2004). اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو النشاط الرياضي و علاقتها ببعض المتغيرات ،سلسلة الدراسات التربوية و النفسية ، جامعة السلطان قابوس، (8)، 48-77.مسترجع من https://www.researchgate.net/publication/215457551

زايد ، كاشف و آيرن ،فريز(2015).دوافع ممارسة طلاب الجامعة للأنشطة الرياضية وفقا لنظرية التقرير الذاتي، مجلة الدراسات التربوية و النفسية ، جامعة السلطان قابوس، المجلد9(2)، 340-350. مسترجع من: https://www.researchgate.net/publication/276025593

زايد ، نبيل محمد (2003) الدافعية و التعلم ،ط1، القاهرة : مكتبة النهضة العربية .

زيتون، عايش(1994) أساليب تدريس العلوم، عمَّان: دار الشروق.

ـــــــــ (1996). *أساليب تدريس العلوم* ، الطبعة الثانية ، عمان : دار الشروق للنشر و التوزيع

ـــــــــ(2001).*أساليب تدريس العلوم* ، ط1، الاصدار الرابع ، عمان ، الأردن : دار الشروق للنشر و التوزيع.

زيتون ، كمال عبد الحميد (د.ت).*تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية- تأصيل فكري...و بحث امبريقي*، القاهرة : عالم الكتب.

ـــــــــ (2003).*التدريس نماذجه ومهارته*، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين (2001).*مهارات التدريس- رؤية في تنفيذ التدريس* ، ط1، القاهرة : عالم الكتب .

ـــــــــ(2003).*استراتيجيات التدريس-رؤية معاصرة لطرق التعليم و التعلم* ، ط1، القاهرة : عالم الكتب.

زيتون ، حسن حسين و زيتون ، كمال عبد الحميد(2003).*التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية* ، ط1، القاهرة ، عالم الكتب .

زينب ، علي عمر و غادة ، جلال عبد الحكيم (2008) .*طرق تدريس التربية الرياضية – الاسس النظرية و التطبيقات العملية* ، ط1 ، القاهرة: دار الفكر العربي .

زيوش ، أحمد(2013). *دور النشاط البدني و الرياضي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد في المجال الرياضي* ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد التربية البدنية و الرياضية ، جامعة الجزائر 3.

سبع ، رشيد عامر (2008). معالجة المعلومات الرياضية بين التفوق الأكاديمي والممارسة الرياضية وأثره في أداء وتعلم الحركات الوحيدة، *مجلة الرياضة المعاصرة* ، المجلد (7) ، العدد(9).

سعادة ، جودت أحمد و الظفيري ، صلاح غانم (2013). تدريس التاريخ لطلبة الصف الحادي عشر بطريقتي الحوار والاكتشاف وأثر ذلك في التفكير الناقد والتحصيل لديهم ،*مجلة دراسات ، العلوم التربوية* ، المجلد، 40، العدد 2.

سلامة، ابراهيم و الطحاينة، زياد و الحليق، محمود (2008). أثر استخدام أسلوب التقييم الذاتي والاكتشاف الموجه على تحسين الأداء في مهارتي الضربة الأمامية القاطعة والضربة الخلفية القاطعة في كرة الطاولة لطلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعة الهاشمية، *دراسات، العلوم التربوية*، المجّلد 35 ، العدد 2، 360-371.

شهاب ، إيمان احمد ، اسماعيل ياسين علوان(2008).اتجاهات مدرسات و مدرسي المواد المختلفة نحو التربية الرياضية تبعا لحجم الممارسة الخارجية ، *مجلة علوم التربية الرياضية* ، جامعة بابل ، العدد (7) ، المجلد (1)، 174-181.

شهاب ، منيب صبحي (2015).*تمرينات متقدمة في الجمناستك- تأثير أسلوب الاكتشاف الموجه في اكتساب بعض المهارات* ، ط1، عمان ،الاردن : مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع .

شهاب ،إيمان حمد(2007) . تأثير بعض أساليب التدريس في تعلم مهارة التهديف السلمي بكرة السلة ،*الرياضة المعاصرة*، المجلد السادس، العدد7، 99- 138.

شهاب ،غادة مؤيد(2014). تأثير أسلوب الاكتشاف الموجه وفق جدولة التمرين المتسلسل والعشوائي في تعلم بعض المهارات الحركية في الجمناستك الفني للطالبات ، *مجلة كلية التربية الرياضية* ، المجلد (26) ، العدد (4)، 196- 206.

طربية ،محمد عصام (2009) *استراتيجية التعليم و التعلم الفعال* ، ط1 ، عمان : دار حمورابي و دار بنان أبو عيد للنشر و التوزيع .

عبد القادر ،خالد(2012). أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، *مجلة جامعة النجاح (العلوم الانسانية)* المجلد26 العدد9.

عبد المجيد ،علي محمد و دسوقي ،مرفت إبراهيم (2011).تأثير نموذج التعلم البنائي على تنمية مهارات التفكير الابداعي و مستوى الاداء المهاري في كرة السلة، *ابحاث مؤتمر الابداع الرياضي الدولي "رؤية استشرافية للإبداع الرياضي" افاق و تطلعات* ، عمان الاردن. المجلد الثاني ، 27-55

عبد المقصود ،نبيل محمد (2000) .فعالية أسلوب الاكتشاف الموجه في تعليم بعض مهارات كرة السلة لتلاميذ المرحلة الاعدادية، *مجلة بحوث التربية الرياضية* ،كلية التربية الرياضية بنين ،جامعة الزقازيق ،المجلد 33 العدد (45) ،289-311.

عثمان ،عفاف (2008). *استراتيجيات التدريس في التربية الرياضية* ،ط1، الاسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر .

عصماني ، رشيدة (2008). *الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط* ، رسالة ماجيستير ،كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، جامعة الجزائر .

عطا الله ،أحمد(2006).*اساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية و الرياضية* ،بن عكنون ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.

عطية ، محسن علي(2008) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ،ط1،عمان : دار صفاء للنشر و التوزيع .

عطية ،محسن علي (2015).*البنائية و تطبيقاتها – استراتيجيات التدريس الحديثة*، ط1 ، عمان ،الاردن : الدار المنهجية للتوزيع.

علوان، عبد المجيد رنا (2012) .تداخل التعلم التعاوني و الاكتشاف الموجه و اثره في تطوير بعض مهارات كرة السلة للطالبات، *مجلة كلية التربية الاساسية* ،كلية التربية الرياضية للبنات ،جامعة بغداد، العدد(76) ،643-668.

عمران ،تغريد(2001). *نحو آفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي" نهايات قرن-و ارهاصات قرن جديد"* ، ط1، القاهرة : دار القاهرة.

عمور، عمر(2001). *الأساليب التطبيقية في الدروس العملية – دراسة تحليلية تقويمية وفق الأساليب التدريسية الحديثة* ، رسالة ماجيستير ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم التربية البدنية ، جامعة الجزائر.

عمور، عمر(2009).*إسهامات بعض أساليب التدريس التربية البدنية و الرياضية الحديثة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الجامعية* ،رسالة دكتوراه ، معهد التربية البدنية و الرياضية سيدي عبد الله، جامعة بن يوسف بن خدة الجزائر.

عوض ،محمد علي دبوة (2008).*أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثانوي- العلمي في مادة الفيزياء*، رسالة ماجيستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة عدن

غباري، ثائر(2008).*الدافعية – النظرية والتطبيق*، ط1،عمان – الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

فرج حسين ، عبد اللطيف (2005) . *طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين* ، عمان ، الأردن : دار

المسيرة .

فوزي ، أحمد أمين (2013).*سيكولوجية التعلم للمهارات الحركية الرياضية*، الاسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

قطامي ، يوسف (1993) . الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، *دراسات* ، الجامعة الاردنية ، المجلد (20) العدد (2) ،232-286.

قطامي ، يوسف محمود (2005) .*نظريات التعلم و التعليم* ، ط1،الاردن : دار الفكر.

قلادة ،فؤاد سليمان(2012).*استراتيجيات و طرائق تدريس العلوم لنماء القدرات العقلية و مهارات التفكير*، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

قندوز، أحمد (2014).*أثر استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء دافعيتهم للتدريس*، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

لبيب، رشدي و جابر، عبد الحميد و عطا الله، منير(1983).*الأسس العامة للتدريس*،ط1، بيروت : دار النهضة العربية .

لمياء ، فوزي محروس(2000) *تأثير استخدام بعض اساليب التدريس على مستوى الاداء المهاري و الدافعية لبعض المهارات الاساسية في الكرة السلة لطالبات كلية التربية الرياضية بطنطا*. مصر: رسالة دكتوراه جامعة طنطا كلية التربية الرياضية .

محمد ، أحمد قاسم (2015).طرائق وأساليب التدريس المستخدمة من قبل معلمي الرياضة في كردستان العراق ، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* ، المجلد (4) ، العدد (8)،100-113.

محمد ، آمال جمعة عبد الفتاح (2010). *استراتيجيات التدريس (نماذج و تطبيقات)* ،ط1، العين ، الامارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

محمد، صدقي نور الدين (1998).*المشاركة الرياضية و النمو النفسي للأطفال*، سلسلة الفكر العربي في التربية البدنية و الرياضية(18)، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي .

محمد، مصطفى السايح (2003).*أساليب التدريس في التربية البدنية و الرياضية* ، ط1 ، الاسكندرية : مكتبة و مطبعة الاشعاع الفنية.

مصطفى، عبدالسلام (2000).*أساسيات التدريس والتطور المهني للمعلم*، المملكة العربية السعودية : مكتبة العلوم أبها .

منسي ، محمد عبد الحليم (2003). *التعلـــــــم – المفهوم – النماذج – التطبيقات* ، القاهرة: دار الانجلو المصرية .

موراي، ج ادوارد (1988).*الدافعية و الانفعال*، ط1، (ترجمة: سلامة أحمد) : دار الشروق.(العمل الأصلي نشر سنة 1964).

نشواتي ، عبد المجيد(2003).*علم النفس التربوي* ،ط4، عمان ، الاردن : دار الفرقان للنشر و التوزيع .

هدهد، ليالي (2012). معيقات الاشتراك الايجابي في حصة التربية الرياضية من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مديرية التربية و التعليم جنوب نابلس، *ورقة مقدمة الى المؤتمر العلمي الفلسطيني الرياضي الدولي الثاني* . نابلس ، فلسطين. مسترجع من scholor.najah.edu

وزارة التربية الوطنية (2006). *اللجنة الوطنية للمناهج* ، منهاج التربية البدنية و الرياضية للسنة 2 ثانوي، ديوان المطبوعات المدرسية.

وولفولك، أنيتا (2015).*علم النفس التربوي*، الطبعة الثانية، (ترجمة :علام، صلاح الدين محمود) المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان: دار الفكر.(العمل الأصلي نشر سنة 2009).

Abdisa, G., & Getinet, T. (2012). The effect of guided discovery on students' Physics achievement. *Journal of Physics Education*, *4*(6), 530-537. Retrived from http://www.lajpe.org/index_dec12.html

Aktop, A., & Karahan, N. (2012). Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *46*, 1910-1913. Retrived from http://www.sciencedirect.com

Alhayek, S. (2004.a).The relationship between using guided discovery and practice styles of teaching basketball and the improvement of students' creative thinking abilities and performance. Accepted for publication in *The Eighth International Conference for Physical Education and Sports Sciences, Alexandria, Egypt*, vol 1, 176-199

Alhayek, S.(2004). Learning basketball skills styles preferences of physical education students with respect to gender and academic achievement ,*Abhath Alyarmook, Yarmook University*. Irbed- Jordan. 20 (3), 255-280.

Al-Rawahi, N., & Al-Yarabi, A. (2013). The Relationship between Attitudes toward Participation in Physical Activities and Motives for Choosing Teaching Physical Education as a Career. *Online Submission*, *6*(2), 177-192. Retrived from https://www.eric.ed.gov

Ames,C(1992).Classrooms :Goals, structures, and student motivation. *Journale of physical educational psychology* vol (84),3. 261-271 https: //dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

Arjunan, R , Jayachandran ,R.(2012).Effects of Command and Guided Discovery Teaching Styles on Retention of a Psychomotor Skill, *Journal of Humanities and Social Science*, Volume 1, Issue 6, 27-32 . Retrived from www.iosrjournals.org

Babatunde, E. O. (2014). Effects of two methods of teaching badminton strokes on skill performance of children. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, *5*(8), 118-123.

Bowker,A(2006), The relationship between sports participation and self-esteem during early adolescence.*canadian journal of behavior science*, vol(38),3. 214-229. http://dx.doi.org/10.1037/cjbs2006009

Cai, S. X. (1998). Student enjoyment of physical education class in three teaching style environments. *Education*, *118*(3), 412-421. Retrived from https://www.questia.com

Calvo, T. G., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., & Murcia, J. A. M. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish journal of psychology* , 13 (02), 677-684. DOI: http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600002341

Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughtry, N. A., & Lacon, S. A. (2001). Urban Teachersí Use of Productive and Reproductive Teaching Styles Within the Confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, *7*(2),177-190.retrived from http://www.spectrumofteachingstyles. .org/pdfs/literatue

Cotton,k (2008). *Teaching Thinking Skills*. Retrived from http : //iris0202.wordpress.com/2008/01/27/teaching-thinking-skills/

Gadt-Johnson, C. D., & Price, G. E. (2000). Comparing students with high and low preferences for tactile learning. *Education*, *120*(3), 581. Retrived from https://www.questia.com/read/1G1-61691570/comparing-students-with-high-and-low-preferences-for

Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88(2), 491-496.

Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Ekler, J. H., Emeljanovas, A., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of sports science & medicine*, *11*(1), 123.

Huit,k.s(2001).Motivation to learn : an overiew. Educational Psychology Interactive .Valdosta GA : Valdosta State University. Retrived from http :// www.edspcinteractive.org/topics/motivation/ Motivate.

Ingledew, D. K., Markland, D. and Ferguson, E. (2009), Three Levels of

Exercise Motivation. Applied Psychology: Health and Well-Being, 1: 336–355. doi: 10.1111/j.1758-0854.2009.01015.

Jeganathan, S. N. K., & Ratnavadivel, N. (2012). Exploring Mosston's Spectrum of Teaching Styles usage and perception among student teachers of Sultan Idris Education University. *Teacher Education*, 2(1), 33-44.

Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H.,Webb, C., Wong, F., Wong, M. & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking ,*assessment &Evaluation in Higher Education*,25(4),381-392 Retrived February02,2016 from http://dx.doi.org/10.1080/713611442

Kerry Dyke , *Teaching Style* . Retrived March 23,2016 from http://www.mun.ca/educ/ed4361/virtual_academy/campus_a/dykek/page7.htm1

Kim, S. (1998). "School models of teacher development : Two cases for reflection*". Teacher Development*. 2(1). 105-121. http://dx.doi.org/10.1080/13664539800200042

Kish, C. K., Sheehan, J. K., Cole, K. B., Struyk, L. R., & Kinder, D. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. *The high School journal*, *80*(4), 254-260. Retrived from http://www.jstor.org/stable/40364457

Kirk, R. (2000). "A study of the use a private chat room to increase Reflective thinking in pri- service teachers". *College Student Journal*.34(1). 115-122. Retrived from https://www.questia.com/library/p1917/college-student journal/i2515161/vol-34-no-1-march

Klark, C. & Peterson, P. (1988). *Teachers: Thought Processes*. 3td ed, New York. Mcmillan. Retrived from https://education.msu.edu /irt/PDFs/OccasionalPapers/op072.pdf

koka ,A.Hein,V.(2003).The Impact of Sports Paricipation After School on Intrinsic Motivation And Perceived Learning Environment in Secondary

School Physical Education. *Kinesiology* 35, 86-93. Retrived from kodu.ut.ee/~andre/KokaHein(KIN).pdf

Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles, *Learning and Instruction*, 13(6), 597– 609. http://dx.doi.org/ 10.1016/S0959-4752(02)00044-0

Lapper, M. R., Iyengar, S.S. Corpus, J. (2005) . Intrinsic and Extrinsic motivational orientation in the classroom: Age differences and academic correlates. *Jornal of Educational Psychology*, Vol. 97, No 2, 184-196. http:// DOI: 10.1037/0022-0663.97.2.184

Leung ،D.& Kember ،D.(2003).The relationship between approaches to learning and reflective upon practice.*Educational Psychology* ،23(1)61-71. http://dx.doi.org/10.1080/01443410303221 Retrived from https://www.researchgate.net/publication/247513586

Morgan, K., Kingston, K. and Sproule, J. (2005). Effects of teaching styles on the teachers behaviors that influence the motivational climate and pupils ' motivation in physical education. *European Physical Education Review*,11 (3), 257-285. Doi: 10.1177/1356336X05056651

Moseley, D. ; Baumfield, V. ; Elliott, J ; Gregson, M. ; Higgins, S. ; Miller, J. & Newton, D (2005) : *Frameworks for thinking* , fifth edition, U.K : Cambridge University press.

Mosston ,M., & Ashworth , S ,.(2008). *Teaching physical education :First online edition, spectrum institude for teaching and learning* , sixth edition (united states).

Nancy,L.L,Karen,C.B,George,A.M.(2005).*Spss for intermediate statistics: Use and Interpretation*, Second Edition , Lawrence erlbaum associates, publishers, Mahwah, New Jersey London.

Ormrod, J. E. (1999). *Human learning*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward

students and how they can become more autonomy supportive. *EducationalPsychologist*,44(3),159–178.
DOI :10.1080/00461520903028990

Riding, R. & Cowley, W. (1986). "Extraversion and sex differences in reading performance". *British Journal of Educational Psychology* (56).88-94. http://dx.doi.org 10.1111/j.2044 8279.1986.tb02649.x

Ryan, R., Williams, G., Patrick, & Deci, E. (2009). Self-determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness. *Hellenic Journal of Psychology*. 6,107-124 Retrived from www.pseve.org/journal/articlsview.asp ?key=107

Salvara.M.ET.Biroune.E.(2003) .Teacher'suse of teaching styles: A comparative study between Greece and Hungary .Hungary : *internationale journal of aplied sport sciences*. 14(2), 46-69 Retrived from http://www.spectrumofteachingstyles.org/library-resources.php

Shermis, S. Samuel.(1999). Reflective Thought, Critical Thinking, Retrived from www.ed.gov/databas/ERIC_Digests/ed436007.html

Sunay,H.,Gundiiz ,N. & Dolasir ,S(2004). The Effects of Different Methods Used in Teaching Basic Volleyball Techniques to Physical Education Teacher Candidates, *International Journal of Physical Education*.(41) 1, 28-32 Retrived from http://www.spectrumofteachingstyles.org/library-resources.php

Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D. A., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012).Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review [Electronic version]. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1),78. DOI: 10.1186/1479-5868-9-78

Tuckman, B.W.(1996) The Relative Effectiveness of Incentive Motivation and Prescribed Learning Strategy in Improving College Students' Course Performance , *Journal of Experimental Education*,vol 64 (3), 197-210. Retrived from http://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220973 .1996.9943803

الملاحق

قائمة الأساتذة المحكّمين **ملحق (01)**

المحكمون	الوظيفة	التخصص	أدوات الدراسة		
			التفكير التأملي	دافعية التعلم	الوحدات التدريسية
صادق الحايك	أستاذ بكلية التربية الرياضية – الجامعة الاردنية	المناهج و التدريس في التربية الرياضية	X	X	X
بوخراز رضوان	أستاذ محاضر بجامعة الجزائر 3	نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية	X	X	
عطاالله احمد	أستاذ محاضر بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم– الجزائر	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية	X		X
بن ساسي عقيل	أستاذ بجامعة قاصدي مرباح ورقلة– الجزائر	علم التدريس		X	
كاشف زايد	أستاذ مشارك بجامعة السلطان قابوس– البحرين	علم النفس الرياضي	X	X	X
قندوز احمد	أستاذ محاضر بجامعة قاصدي مرباح ورقلة– الجزائر	علم التدريس	X	X	
خلادي يمينة	استاذة محاضرة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة– الجزائر	علم النفس الاجتماعي		X	
باوية نبيلة	أستاذة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة	علم النفس الاجتماعي		X	
مقراني جمال	أستاذ محاضر بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم– الجزائر	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية		X	
امال ابراهيم	أستاذة بكلية التربية البدنية والرياضة – السودان	إدارة رياضية		X	
برقوق عبد القادر	أستاذة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة	الارشاد النفسي الرياضي		X	
بوبكر دبابي	أستاذة بجامعة قاصدي مرباح رقلة	علم النفس التربوي		X	
بن حيزية قدور	مفتش التربية الوطنية ورقلة– الجزائر	التربية البدنية و الرياضية			X
حمّية رشيد	أستاذ رئيسي بالمرحلة الثانوية. ورقلة– الجزائر	التربية البدنية و الرياضية			X
مباركي علي	أستاذ رئيسي بالمرحلة الثانوية. ورقلة– الجزائر	التربية البدنية و الرياضية			X

الملحق (02)

إستمارة تحكيم مقياس التفكير التأملي

أستاذي الفاضل تحيّة طيّبة وبعد.

اضع بين ايديكم مقياسا مكيَّفا للتفكير يهدف الى قياس مستوى التفكير التأملي في دروس التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية إعتمادا على مقياس اصلي من اعداد الدكتورة **سمر الشمايلة** ، وبغية تقويم هذه الاداة المكيّفة مع ما يتلاءم مع اهداف الدراسة فاني التمس منكم تزويدي بملاحظاتكم وآرائكم ، و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة و تقديم البديل الذي ترونه مناسبا إذا دعت الحاجة لذلك.

و لكم منا فائق

الاحترام و الشكر

العناصر التي تتمحور حولها عملية التحكيم

1- قياس البنود المكيّفة و غير المكيّفة للخاصية

2- وضوح التعليمة المقدّمة لأفراد العيّنة

3- وضوح المثال التوضيحي للإجابة .

التعريف الإجرائي للتفكير التأملي:

هو ذلك النشاط و التبصّر الذهني الذي يتأمل فيه تلميذ المرحلة الثانوية المواقف التعليمية المتعلقة بالأنشطة و المهارات المختلفة التي تتم خلال دروس التربية البدنية و الرياضية، حيث يستطيع فيها مواجهة المشكلات المتنوعة والتعامل معها بطريقة تأملية متأنية حتى يصل الى النتائج المرتبطة بها ، و يتم من خلال مراحل هي **التأمل قبل الحدث** و **التأمل اثناء الحدث** و **التأمل بعد الحدث.**

* **التأمل في الحدث:** و هو تفكير التلميذ **بالمحتوى** و **الاستجابة** الخاصة بأداء المهارات الخاصة بدروس التربية البدنية و الرياضية **و تفهّمه للوضع الموجود به ثم التصرف** على اساس ما يواجهه **و (يتم قبل تنفيذ و اداء المهارات الرياضية المختلفة).**

* **التأمل اثناء الحدث:** و هو التفكير الذي يقوم به التلميذ لطريقة تنفيذ المهارات و ممارستها خلال دروس التربية البدنية و الرياضية و القدرة على تغييرها حسب الموقف لتحقيق اداء افضل (**يتم خلال تنفيذ و اداء المهارات الرياضية المختلفة).**

* **التأمل بعد الحدث:** و هو التفكير الاعلى الذي يقوم به التلميذ من خلال التحليل و الربط و الحكم على أدائه للمهارات بشكل منطقي ، حيث يدرك النتائج و العبر و يُنظم أفكاره مجدداً. **(يتم بعد تنفيذ و اداء المهارات الرياضية المختلفة)**

المجال الاول : (التأمل في الحدث)					
الرقم	بنود المقياس الاصلي		البنود في شكلها المكيف	يقيس	لا يقيس
01	أفكر كثيرا و أتأمل في مهارات الجمباز التي سأتعلمها	01	أفكر كثيرا و أتأمل في الانشطة و المهارات التي سأتعلمها خلال دروس التربية البدنية و الرياضية		
		البديل :			
02	أتردد عادة و افكر مليا قبل قيامي بأداء مهارات الجمباز.	02	أتردد عادة و افكر كثيرا قبل قيامي بأداء الانشطة و المهارات خلال حصص التربية البدنية و الرياضية		
		البديل :			
03	اؤمن أن التأمل او التأني هو الطريق للحصول على المعرفة الدقيقة لإتقان المهارة	03	أعلم ان التأمل يفيد في المعرفة الدقيقة لإتقان المهارات الخاصة بدروس التربية البدنية و الرياضية .		
		البديل :			
04	امنح نفسي الوقت الكافي قبل التعبير عن نفسي بمهارات الجمباز .	04	آخذ الوقت الكافي قبل التعبير عن نفسي بالأنشطة التي نمارسها خلال دروس التربية البدنية والرياضية.		
		البديل :			
05	حصل معي و لو لمرة واحدة على الاقل ان قطعت الشارع و انا غير منتبه .	05	/		
		البديل :			
06	إن شاهدت فيلما تنافسيا في الجمباز يعلق في ذهني بعض المشاهد المميزة لفترة طويلة	06	إن شاهدت فيلما تسجيليا لأي نشاط رياضي سيعلق في ذهني بعض المشاهد المميزة لفترة طويلة .		
		البديل :			
07		07	أخطط تدريجيا من اجل الوصول الى الاداء الافضل لأي مهارة خلال حصص التربية البدنية .		
		البديل :			
08	استمع للمدرب لتكوين صورة واضحة عن الاداء الفني في الجمباز.	08	استمع لأستاذ التربية البدنية لتشكيل صورة واضحة عن الاداء الفني للأنشطة و المهارات .		
		البديل :			
09	اصحح معرفتي العلمية السابقة المتعلقة بالأداء الفني في ضوء المعرفة الجديدة .	09	اصحح معلوماتي المتعلقة بالأداء الفني للمهارات الرياضية اعتمادا على المعرفة الجديدة .		
		البديل :			
10	اربط المعرفة الجديدة عند أداء المهارات الحركية بالخبرات السابقة لدي .	10	/		
		البديل :			
11	اشارك زملائي في حل المشكلات التي تواجههم في مجال تعلم المهارات الجمباز الرياضية .	11	اشارك زملائي في حل المشكلات التي تواجههم عند التعلم خلال درس التربية البدنية و الرياضية.		
		البديل :			
12	اعالج المشكلات منذ البداية بالاستفادة من خبراتي السابقة .	12	/		
		البديل :			
13	اتفهم طبيعة المشكلة غير المألوفة عند عرضها	13	/		
		البديل :			
14	ارغب بتطوير قدراتي الذاتية في مجال الاداء الحركي لمهارات الجمباز .	14	ارغب بتطوير قدراتي الخاصة في مجال الاداء الحركي للمهارات خلال درس التربية البدنية و الرياضية		
		البديل :			

المجال الثاني : (التأمل اثناء الحدث)					
الرقم	بنود المقياس الاصلي		البنود في شكلها المكيف	يقيس	لا يقيس
01	استطيع توضيح غايات التخطيط التأملي عند أداء مهارات الجمباز مناقشة بناءة و فعالة .	01	استطيع توضيح اهداف التخطيط التأملي عند اداء المهارات و الانشطة الرياضية خلال الدرس .		
		البديل :			
02	أتبادل الحوار و النقاش بجد حول محتوى العمل و اداء المهارات الرياضية مع الاخرين	02	/		
		البديل :			
03	اشجع رفاقي على التأمل عند أداء المهارات الرياضية .	03	/		
		البديل :			
04	ادخل عادة مع اصدقائي في مناقشات حول طبيعة المهارة.	04	/		
		البديل :			
05	اتوقف لأفكر مليا فيما اقرأ و اسمع و ارى ثم اطبق ما يطلب مني .	05	اتوقف لأفكر مليا فيما اسمع و ارى ثم اطبق ما يطلب مني خلال درس التربية البدنية و الرياضية .		
		البديل :			
06	ابحث عن بدائل متعددة للمشكلات التي تواجهني عند تطبيق مهارة معينة في الجمباز .	06	أبحث عن حلول متعددة للمشكلات التي تواجهني عند تطبيق مهارة معينة خلال دروس التربية البدنية و الرياضية .		
		البديل :			
07	استغرق وقتا مناسبا عادة بالتفكير و التأمل في المهارات الحركية اثناء تعلم المهارات الرياضية .	07	/		
		البديل :			
08	اشعر بالسعادة عندما اتمكن من حل مشكلة واجهتني في مجال تعلم مهارات الجمباز .	08	اشعر بالسعادة عندما اتمكن من حل مشكلة واجهتني في مجال تعلم مهارات دروس التربية البدنية و الرياضية.		
		البديل :			
09	اواجه الافكار الجديدة في المهارات الرياضية بالتحليل و المناقشة و لا اتعامل معها بردة فعل متسرعة.	09	/		
		البديل :			
10	عندي القدرة على تعديل سلوكي اثناء الاداء للأفضل .	10	امتلك القدرة على تعديل سلوكي اثناء الاداء الرياضي للأحسن		
		البديل :			
11	انظم افكاري حول العمل المطلوب في مجال المهارات الحركية.	11	/		
		البديل :			
12	لدي رغبة بالتفكير دون الشعور بالتعب أو الملل	12	/		
		البديل :			
13	اتمكن من انتقاء و اختيار ما يناسبني بين العديد من المعطيات لدى لاختار ما هو الانسب .	13	اتمكن من اختيار ما يناسبني بين المعطيات لأختار ما هو الانسب.		
		البديل :			
14	استفيد من نقاط القوة الموجودة لدي لأعالج المشكلات التي تواجهني في اداء مهارات الجمباز.	14	أستفيد من نقاط القوة التي امتلكها لأعالج المشكلات التي تواجهني في اداء المهارات و الانشطة الرياضية.		
		البديل :			

المجال الثالث : (التأمل بعد الحدث)				
الرقم	بنود المقياس الاصلي		البنود في شكلها المكيف	يقيس	لا يقيس
01	استغرق في التفكير التأملي بالأداء للمهارات الحركية لدرجة انقطاعي على من حولي .	01	/		
		البديل:			
02	اسعى لاكتشاف او تطوير الاداء الحركي من مخيلتي .	02	/		
		البديل:			
03	اسعى لاستخدام اساليب جديدة و مميزة خارجة عن المألوف و تخدم الاداء.	03	/		
		البديل:			
04	استمتع كثيرا عند قراءة موضوعات فلسفية مرتبطة بالموضوع.	04	استمتع كثيرا عند قراءة موضوعات فلسفية مرتبطة بالمهارات التي نتعلمها خلال دروس التربية البدنية و الرياضية .		
		البديل:			
05	احب دائما ان اتعلم مهارات رياضية جديدة حتى إن لم تكن مطلوبة بتخصصي .	05	/		
		البديل:			
06	احرص على زيادة معرفتي الذاتية و ثقافتي الرياضية من خلال القراءة و الحوار.	06	/		
		البديل:			
07	استمتع بعمل الابحاث الرياضية التي تتطلب الرجوع للمكتبة .	07	/		
		البديل:			
08	احصل على المعرفة للمعلومات الرياضية من البحث في اكثر من مصدر.	08	/		
		البديل:			
09	اعتمد على اكثر من مرجع علمي لأقبل او ارفض فكرة ما في مجال الاداء الحركي للمهارات .	09	اعتمد على مراجع علمية كثيرة لأقبل او ارفض فكرة ما حول الاداء الحركي للمهارات الرياضية		
		البديل:			
10	اقدم تفسيرات منطقية في حل المشكلات التي أواجهها عند ممارسة المهارات الرياضية	10	/		
		البديل:			
11	اعتقد انه لابد من الوصول لأداء مثالي في اداء المهارات الرياضية .	11	/		
		البديل:			
12	اشعر بالملل عند مناقشة الكثير من المشكلات التي تواجهنا اثناء الاداء الحركي للمهارات .	12	/		
		البديل:			
13	اشعر بالقلق تجاه الاداء الضعيف و تأثيره على مستقبل الاداء الرياضي	13	/		
		البديل:			
14	اطرح الاسئلة اثناء شرح المهارات الحركية	14	/		
		البديل:			
15	لدي ثقة كبيرة بنفسي و امكاناتي لإتقان العديد من المهارات الحركية	15	/		
		البديل:			
16	انظم افكاري عند تعلم المهارات الحركية .	16	/		
		البديل:			
17	اخصص وقتا للتفكير في ما انجزته من مهارات حركية	17	/		
		البديل:			

التعليمة	واضحة	غير واضحة	البديل

المثال التوضيحي للإجابة

العبارة	اوافق بدرجة كبيرة جدا	اوافق بدرجة كبيرة	اوافق بدرجة متوسطة	اوافق بدرجة ضعيفة	اوافق بدرجة ضعيفة جدا
أفضل التفكير بمفردي عندما تصادفني مشكلة علمية		×			

المثال	واضح	غير واضح	البديل

إن كانت لديك أية ملاحظة الرجاء كتابتها:

الملحق (03)

الشكل النهائي لمقياس التفكير التأملي

الرقم	العبـــــارات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ احياناً	لا تنطبق عليّ ابداً
01	أفكر في الانشطة و المهارات التي سأتعلمها خلال دروس التربية البدنية و الرياضية .			
2	يقل انتباهي خلال دروس التربية البدنية و الرياضية.	يُحذف		
3	يتحسن ادائي خلال درس التربية البدنية و الرياضية بعد استيعاب الاخطاء التي ارتكبتها.			
4	أفكر عادةً قبل أدائي للمهارة الرياضية خلال دروس التربية البدنية لكي افهمها جيدا.			
5	أثناء تعلم اي مهارة رياضية اضع في الحسبان الاخطاء التي تؤثر على نجاحي في الاداء.			
6	أفكر في اضافة لمسات من عندي حتى يصبح الاداء الرياضي اكثر جمالا خلال الدرس.			
7	أَعلم ان التأمل يفيد في المعرفة الدقيقة لإتقان المهارات الخاصة بدروس التربية البدنية و الرياضية.			
8	أتناقش مع زملائي اثناء تأديتنا للنشاط او المهارات الرياضية من اجل تصحيح الاخطاء.			
9	أُحِبُ ان اتعلم مهارات رياضية جديدة حتى إن لم تكن مطلوبة بالدرس.			
10	أخذ الوقت الكافي لأتصور النشاط او المهارة الحركية جيدا قبل أدائها .	يُحذف		
11	أُشَجِعُ رفاقي على التفكير و التأمل أثناء تأديتهم للأنشطة و المهارات الرياضية خلال الدرس.			
12	احرِصُ على زيادة معرفتي الذاتية و ثقافتي الرياضية من خلال القراءة و الحوار.			
13	إن شاهدت أي نشاط او مهارة حركية رياضية سترسخ في ذهني بعض المشاهد منها.			
14	ادخل عادة مع اصدقائي في مناقشات حول صعوبة و سهولة المهارة الرياضية بعد المحاولة الاولى.			
15	استعين بالكتب والإنترنت لفهم المهارات الحركية التي أتعلمها في دروس التربية البدنية و الرياضية			
16	أخطط تدريجيا من اجل الوصول الى الاداء الافضل لأي مهارة خلال درس التربية البدنية و الرياضية.			
17	اتوقّف لأفكر مطولاً في ما اسمع و ارى ثم اطبق ما يطلب مني خلال درس التربية البدنية و الرياضية.			
18	اعتمد على مصادر متنوعة لأقبل او أرفض اي فكرة بعد ادائي للأنشطة و المهارات الرياضية.			
19	استمع لشرح أستاذ التربية البدنية و الرياضية لتشكيل صورة واضحة عن الاداء للأنشطة و المهارات خلال الدرس.			
20	أبحث عن حلول متعددة للمشكلات التي واجهتني عند تطبيق مهارة معينة خلال دروس التربية البدنية و الرياضية			
21	ابحث عن تفسيرات منطقية لأسباب إخفاقي خلال درس التربية البدنية و الرياضية بعد عودتي للمنزل.			
22	أسترجع المعلومات التي زودنا بها الاستاذ اثناء الشرح لأؤدي المهارة الرياضية بشكل صحيح			
23	اكون يقظا و مركزا تماما اثناء أداء الانشطة و المهارات الرياضية خلال الدرس.			
24	اتذكر اخطائي السابقة للوصول الى اداء افضل خلال نشاطات درس التربية البدنية و الرياضية.			
25	أستفيد من خبراتي الرياضية السابقة عند تعلمي للمهارات الحركية الجديدة خلال الدرس.			
26	امتلك القدرة على تغيير تفكيري أثناء اداء المهارات الرياضية من اجل تحسينها			
27	اشعر بالملل عند مناقشة الصعوبات التي واجهتنا في التعلم اثناء درس التربية البدنية و الرياضية.			
28	اشارك زملائي بآرائي التي تساعدهم على تعلم اي مهارة قبل بدايتها خلال درس التربية البدنية و الرياضية.	يُحذف		
29	أبدي رأيي حول المهارات الحركية الرياضية التي لا افهمها من طرف الاستاذ.			
30	انزعج من الاداء الضعيف خلال دروس التربية البدنية و الرياضية و تأثيره على مستواي الحقيقي.			
31	اخذ وقتا في التفكير لفهم المهارات الرياضية الجديدة غير المألوفة بالنسبة إلي .	يُحذف		
32	لدي رغبة بالتفكير دون الشعور بالتعب أو الملل اثناء تنفيذ ما يطلبه منا استاذ التربية البدنية و الرياضية.			
33	أطرح الاسئلة على استاذ التربية البدنية و الرياضية بعد إخفاقي في تعلم بعض المهارات الرياضية.			
34	اواجه الافكار الجديدة في المهارات الرياضية بالتحليل المنطقي لها قبل تأديتها.			
35	يكثر تركيزي اثناء درس التربية البدنية و الرياضية لدرجة انقطاعي على من حولي.			
36	انا مقتنع بمستواي الرياضي الخاص بأنشطة ومهارات دروس التربية البدنية و الرياضية			
37	أشرَعُ في تطبيق ما يطلبه منا استاذ التربية البدنية و الرياضية قبل إنهاء شرحه.			
38	استطيع انتقاء ما يناسبني من الحلول لأختار ما هو الانسب أثناء أداء اي نشاط او مهارة حركية.			

39	أنظّم افكاري بعد الاخفاق في تعلم بعض المهارات الحركية خلال الدرس.			
40	أخصِصُ وقتا للتفكير في ما اديته من انشطة و مهارات حركية بعد انتهاء درس التربية البدنية و الرياضية.			

الملحق (04)

استمارة تحكيم مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية

أستاذي الفاضل تحيّة طيّبة وبعد.

اضع بين ايديكم مقياسا لدافعية التعلم يهدف الى قياس مستوى دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية لدى تلاميذ اولى ثانوي وبغية تقويم هذه الاداة مع ما يتلاءم مع اهداف الدراسة فاني التمس منكم تزويدي بملاحظاتكم وآرائكم الثرية و القيّمة و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة و تقديم البديل الذي ترونه مناسبا إذا دعت الحاجة لذلك.

و لكم منا فائق الاحترام و الشكر

العناصر التي تتمحور حولها عملية التحكيم

1- قياس البنود للخاصية . 2- الكفاية العددية للبنود . 3- ملاءمة بدائل الاستجابة و أوزانها

4- وضوح التعليمة المقدّمة لأفراد العيّنة. -5- وضوح المثال التوضيحي للإجابة

التعريف الإجرائي لدافعية التعلم نحو درس التربية البدنية و الرياضية :

"هي حالة داخلية تحرك و تستثير و توجه سلوك وافكار و معارف و عواطف التلميذ ايجابا و بشكل مستمر في المواقف التعليمية المتعلقة بدرس التربية البدنية بفعل عوامل داخلية و خارجية الى غاية تحقيق هدفه و اشباع رغبته ، و يعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ يدرس بمستوى اولى ثانوي من خلال استجابته لمقياس دافعية التعلم نحو درس التربية البدنية المستخدم في الدراسة".

الدافعية الداخلية :

هي تلك القوة و الطاقة التي يكون مصدرها التلميذ و يستعملها خلال دروس التربية البدنية حيث تجذبه و تشده اليها و يشعر بها، و تظهر من خلال ابعادها الجزئية المتمثلة في: **المثابرة و الطموح – الرغبة المستمرة و التفاني في الانجاز– الرغبة في تحقيق الذات – التفوق** .

1- **المثابرة و الطموح** : هي ذلك الاهتمام و الحرص و السعي و المواظبة التي يبديها التلميذ اثناء التعلم ، و الوعي الذي يدركه بأهمية درس التربية البدنية على المدى القريب و البعيد .

2- **الرغبة المستمرة و التفاني في الانجاز** : هي ذلك التصميم و الارادة و الجهد الذي يقدمه و يبديه التلميذ لإنجاز المطلوب منه خلال درس التربية البدنية و عدم احساسه بالفشل.

3- **الرغبة في تحقيق الذات** : هي تلك الارادة و الحماس الذي يبديه التلميذ اثناء درس التربية البدنية من اجل تحقيق الذات و اثبات الوجود .

4- **التفوق** : هي ذلك التقدم و الارتقاء في النتائج التي يسعى التلميذ للوصول اليها و تحقيقها اثناء درس التربية البدنية سواء مع نتائجه السابقة او بالمقارنة مع .

الدافعية الخارجية :

هي تلك القوة التي يكون مصدرها خارجي و تساهم في تحفيز التلميذ على التعلم خلال درس التربية البدنية و تظهر في ابعادها الجزئية : **معاملة الاستاذ– معاملة الاولياء – معاملة الاقران و الزملاء** .

5– معاملة الاستاذ : هي كل ما يدركه التلاميذ حول التعامل و الدعم الايجابي الذي يقدمه استاذ التربية البدنية لهم و يساهم في رفع دافعيتهم للتعلم في دروس التربية البدنية و الرياضية.

6– معاملة الاولياء: و هي كل ما يدركه التلاميذ حول الاهتمام و المتابعة التي يبديها الاولياء نحو درس التربية البدنية لأبنائهم و يساهم في رفع دافعيتهم للتعلم نحو درس التربية البدنية .

7– معاملة الأقران و الزملاء : هي كل ما يدركه التلاميذ حول التأثير الذي ينتج عن الاحتكاك و المنافسة مع الزملاء اثناء درس التربية البدنية و يساهم في رفع دافعيتهم للتعلم خلال دروس التربية البدنية و الرياضية.

1- قياس البنود للخاصية

الرقم	البعد	البنود	يقيس	لا يقيس	البديل
01		انتبه اثناء شرح استاذ التربية البدنية للدرس			
08	**الاهتمام**	اسعى جاهدا لتعلم الحركات خلال درس التربية البدنية			
14	**و المثابرة**	انتظر بفارغ الصبر درس التربية البدنية			
21		اشعر بالسعادة عند دخولي ساحة الرياضة			
28		انزعج إذا غاب استاذ التربية البدنية عن الحصة .			
35		يجذبني درس التربية البدنية اكثر من بعض المواد الدراسية			
42		انزعج عندما ينتهي درس التربية البدنية			
49		احاول ان لا اتغيب عن درس التربية البدنية			
56		استمتع بدروس التربية البدنية و لا امل منها			
63		اجد نفسي غير مهتم بدروس التربية البدنية			
70		اليوم الذي ادرس فيه التربية البدنية هو افضل ايام الاسبوع			
76		عندما اتغيب عن حصة التربية البدنية اسأل زملائي على محتوى الدرس			
84		اهتم بما يقدمه استاذ التربية البدنية من شروحات			
87		لا اتغيب عن درس التربية البدنية الا لسبب قاهر			
90		اعتبر مادة التربية البدنية مثل بقية المواد التعليمية الاخرى			
92		يفيدني التعلم من دروس التربية البدنية مستقبلا			
95		اعي جيدا اهمية دروس التربية البدنية			
97		افكر في درس التربية البدنية قبل اوان الحصة			
98		لدي احساس بانني سأستفيد من درس التربية البدنية لاحقا			
99		اهتم بالنصائح التي يقدمها لي استاذ التربية البدنية بعد نهاية الحصة			
100		اسأل استاذ التربية البدنية عندما لا استطيع تنفيذ بعض المهارات			
101		احضر الى دروس التربية البدنية مبكرا			
102		استفسر الاستاذ عن كل ما هو جديد في التربية البدنية			
02		اسعى الى تصحيح اخطائي عندما يوضحها لي استاذ التربية البدنية			
09	**الرغبة**	اعتبر المدة المخصصة لدرس التربية البدنية غير كافية للتعلم			
15	**المستمرة**	لا اتوقف على التعلم بالرغم من اخطائي في درس التربية البدنية			
22	**والتفاني في**	احرص على تنفيذ ما يطلبه منّا استاذ التربية البدنية			
29	**الانجاز**	انفذ كل ما يطلبه منّي استاذ التربية البدنية بدون تردد			
36		اصمم على تعلم النشاطات الصعبة خلال درس التربية البدنية			
43		استمر في اداء ما يطلبه منا استاذ التربية البدنية حتى انفذه بشكل صحيح			
50		لا اتوقف عن المحاولات للتعلم خلال درس التربية البدنية			
57		لا احس بالملل اثناء درس التربية البدنية في سبيل تحقيق هدفي			
64		افضل الحركات الصعبة في درس التربية البدنية			
71		اجتهد اكثر عندما تكون الحركات صعبة في درس التربية البدنية			
		عندما اعجز عن تعلم مهارة ما خلال درس التربية البدنية استمر في تعلمها بنفسي			
82		لا انفذ و لا اهتم بالحركات البسيطة التي يطلبها منا استاذ التربية البدنية			
85		اركز مع الاستاذ خلال درس التربية البدنية			
88		لا يهمني التأخر في التعلم خلال درس التربية البدنية بقدر ما يهمني التعلم في النهاية			

93		أنتبه لدرس التربية البدنية إذا كان النشاط صعبا				
96		اسعى جاهدا لأكمل ما يطلبه مني استاذ التربية البدنية بأسرع وقت				
03	03	اشعر بالارتياح عندما انجز المطلوب مني في درس التربية البدنية				
10	**الرغبة**	احب العمل الصعب في درس التربية البدنية لأنه يشكل تحديا بالنسبة لي				
16	**في**	احضر نفسي عند قرب امتحان التربية البدنية				
23	**تحقيق الذات**	لديّ رغبة خاصة في التعلم اثناء درس التربية البدنية				
30		لا اشك في قدرتي على التعلم خلال درس التربية البدنية				
37		اعوض اخفاقي في المواد الاخرى بالنجاح في مادة التربية البدنية				
44		ابتهج إذا اعتمد عليّ استاذ التربية البدنية في شرح بعض المهارات لزملائي				
51		اسعى جاهدا لفرض وجودي خلال درس التربية البدنية				
58		اسعد عندما يكلفني استاذ التربية البدنية بمسؤولية احضار و اعادة الوسائل				
65		اؤمن بقدراتي على التعلم في دروس التربية البدنية				
72		عندما انهي المطلوب مني في درس التربية البدنية اعلم الاستاذ مباشرة بصوت عال				
78		اسعى ان اتميز على زملائي في دروس التربية البدنية				
79		اقارن أداء زملائي بادائي فسي درس التربية البدنية				
04	**التفوق**	ابذل قصارى جهدي في درس التربية البدنية للحصول على نتائج جيدة				
17		ابذل كل ما في وسعي لأتفوق على زملائي في امتحان التربية البدنية				
24		اسعى ان لا يسبقني احد من زملائي في التعلم خلال درس التربية البدنية				
31		يهمني التفوق في درس التربية البدنية				
38		انزعج اذا حصلت على درجة متدنية في اختبار التربية البدنية				
45		احرص على الحصول على احسن النتائج خلال درس التربية البدنية				
52		اسعى ان اكون في المراتب الاولى في مادة التربية البدنية				
59		اعتبر درس التربية البدنية هو فرصتي للتفوق				
66		اهتم بالتفوق على زملائي اكثر من اهتمامي بالتعلم خلال دروس التربية البدنية				
05	04	يهتم والديّ بدروس التربية البدنية				
11	**معاملة**	يأتي والديّ الى المدرسة لمقابلة استاذ التربية البدنية				
18	**الاولياء**	يبدي والديّ اهتمام بدروس التربية البدنية مثل بقية المواد الاخرى				
25		يغضب والدي إذا تغيبت على دروس التربية البدنية				
32		يشجعني والديّ على بذل المجهودات للتعلم من دروس التربية البدنية				
39		يسألني والديّ عن مدى تعلمي من دروس التربية البدنية				
46		ينزعج والدي عندما اطلب منه شراء لباس رياضي جديد للتربية البدنية				
53		يشتري لي والديّ لباس رياضي جديد مع الادوات المدرسية في كل دخول مدرسي				
60		يكافئني والديّ عند حصولي على نتائج جيدة في مادة التربية البدنية				
67		لا يهتم والديّ بنقطة التربية البدنية في كشف النقاط				
73		يسألني والدّي على انضباطي في الحضور لدروس التربية البدنية				
80		يسألني والديّ عن علاماتي في مادة التربية البدنية				
06	05	يوفر لنا استاذ التربية البدنية الجو الملائم للتعلم خلال الدرس				
12	**معاملة**	يهتم استاذ التربية البدنية بالانضباط اثناء الدرس				
19	**الاستاذ**	يبذل استاذ التربية البدنية كل ما في وسعه للتعلم مثل بقية الاساتذة في المواد الاخرى				
26		يشجعنا استاذ التربية البدنية على مساعدة بعضنا اثناء الدرس				
33		يتابع استاذ التربية البدنية كل التلاميذ اثناء تعلمنا للمهارات المختلفة				
40		يهتم استاذ التربية البدنية بكل صغيرة و كبيرة اثناء الدرس				
47		يراقب استاذ التربية البدنية عمل كل تلميذ بشكل فردي				
54		يساعد استاذ التربية البدنية التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعلم				
61		يبذل استاذ التربية البدنية جهدا كبيرا لتوضيح و تسهيل تعلم المهارات				
68		استاذ التربية البدنية عادل معنا في نقاط الامتحان				
74		اسعى الى ارضاء استاذي خلال دروس التربية البدنية				
81		اضاعف مجهوداتي في درس التربية البدنية عندما يشجعني الاستاذ				
83		انجز ما يطلبه مني استاذ التربية البدنية خوفا منه				
86		انضبط في دروس التربية البدنية لإرضاء استاذي				

89		يحاسبنا استاذ التربية البدنية على عدم احضار اللباس الرياضي				
91		امل من حصة التربية البدنية بسبب معاملة الاستاذ				
94		احببت مادة التربية البدنية بسبب اسلوب التدريس الذي يتبعه معنا الاستاذ				
07	06	انزعج من التلاميذ المشوشين في درس التربية البدنية				
13	**معاملة الزملاء**	التعلم مع زملائي يساعدني كثيرا على التعلم				
20		يساعدني زملائي عندما احتاج اليهم خلال درس التربية البدنية				
27		ابذل جهدي للتعلم خلال درس التربية البدنية خوفا من الفشل امام زملائي				
34		افضل القيام بالنشاط المطلوب في درس التربية البدنية ضمن مجموعات .				
41		احب النشاطات التي تثير التحدي مع زملائي في درس التربية البدنية				
48		التنافس مع زملائي في درس التربية البدنية يساعدني على التعلم				
55		عندما يقسمنا استاذ التربية البدنية الى مجموعات افضل المجموعة النشيطة				
62		انزعج عندما يغيب احد الزملاء الذين اتنافس معهم في درس التربية البدنية				
69		اثنا ء امتحان التربية البدنية اسأل عن النتائج التي حققها زملائي				
75		اهتم بمراقبة زملائي اثناء درس التربية البدينة في كيفية ادائهم				

2- الكفاية العددية للبنود

البنود	كافية	غير كافية	البديل

3- ملاءمة بدائل الاجابة من حيث النوع و العدد و الأوزان

البدائل	أوزان البنود الايجابية	أوزان البنود السلبية	نوعها			عددها			أوزانها		
			ملائمة	غير ملائمة	البديل	ملائمة	غير ملائمة	البديل	ملائمة	غير ملائمة	البديل
تنطبق دائما	**3**	**1**									
تنطبق احيانا	**2**	**2**									
لا تنطبق ابدا	**1**	**3**									

4- وضوح التعليمة المقدمة لأفراد العينة

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة السلام عليكم و رحمة الله و بركاته ، في اطار انجاز دراسة علمية، نحن بحاجة الى تعاونكم و التكرم بالمساهمة البناءة حيث نأمل منكم التعبير عن رأيكم في العبارات الواردة امامكم بكل موضوعية ، و

ذلك بالإجابة الصريحة والصادقة بوضع اشارة (×) في المكان الذي يناسبك و احرصوا على عدم ترك أي عبارة دون اجابة ، اعلموا انه لا توجد إجابات صحيحة و اخرى خاطئة ، و ان هذه النتائج لن تستخدم إلا لغرض علمي ،و لتوضيح طريقة الاجابة نقدم لك هذا المثال.

	واضحة	غير واضحة	البديل
التعليمة			

5- **المثال التوضيحي للإجابة**

العبارة	تنطبق دائما	تنطبق احيانا	لا تنطبق ابدا
أناقش استاذ التربية البدنية اثناء الدرس عندما لا أفهم بعض الحركات		×	

	واضح	غير واضح	البديل
المثال			

الملحق (05)

الشكل النهائي لمقياس دافعية التعلم نجو دروس التربية البدنية و الرياضية

الرقم	العبـــارات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ احياناً	لا تنطبق عليّ ابداً

01	أنتبه أثناء شرح أستاذ التربية البدنية و الرياضية للدرس لأنني احب ان اتعلم منه.			
02	أسعى لتصحيح أخطائي في درس التربية البدنية و الرياضية حتى أشعر بالرضا عن ادائي.			
03	أشعر بالارتياح عندما أُنْجِز المطلوب مِنّي في دروس التربية البدنية و الرياضية.	**يُحذف**		
04	أبذل جهدي للتعلم من دروس التربية البدنية و الرياضية من دون تشجيع والِدَيَّ .	**يُحذف**		
05	الجهد الكبير الذي يبذله أستاذ التربية البدنية و الرياضية في التوضيح يدفعني للتعلم.			
06	أنزعج من التلاميذ المشوشين في دروس التربية البدنية و الرياضية .			
07	أتكاسل في بذل المجهودات عند تعلم المهارات خلال درس التربية البدنية و الرياضية .			
08	أتمنى لو تزداد فترة درس التربية البدنية و الرياضية حتى اتعلم بشكل افضل.	**يُحذف**		
09	أحب العمل الصعب في دروس التربية البدنية و الرياضية لآنه يشكل تحدياً بالنسبة لي .			
10	يسألني والِدَيَّ عن مدى تعلمي من دروس التربية البدنية و الرياضية .	**يُحذف**		
11	عدم الانضباط و الصرامة التي يبديها استاذ التربية البدنية و الرياضية تُقلل من عزيمتي على التعلم .			
12	أُحب النشاطات التي تثير التحدي مع زملائي في دروس التربية البدنية و الرياضية .			
13	أنتظرُ بفارغ الصبر دروس التربية البدنية و الرياضية .			
14	أحرِصُ على تنفيذ ما يطلبه منّي أستاذ التربية البدنية لأنني أرى الحصة مهمة.			
15	أسعى جاهداً لفرض وجودي خلال دروس التربية البدنية و الرياضية .			
16	ينزعجُ والِدَيَّ عندما أطلب منهم شراء لباس رياضي جديد للتربية البدنية و الرياضية .	**يُحذف**		
17	الحيوية و النشاط التي يبديها استاذ التربية و الرياضية اثناء الدرس تشجعني على التعلم.			
18	التنافس مع زملائي في دروس التربية البدنية و الرياضية يساعدني على التعلم .			
19	عندما أتغيب عن حصة التربية البدنية و الرياضية أسأل زملائي على محتوى الدرس .			
20	أُصَمِمُ على تعلم المهارات الرياضية الصعبة خلال الدروس لأنني استمتع بذلك.			
21	أسعى للتميّز على زملائي في دروس التربية البدنية و الرياضية .			
22	يكافئني والِدَيَّ عند حصولي على نتائج جيدة في مادة التربية البدنية و الرياضية .			
23	استفيد من المراقبة المستمرة التي يقوم بها الاستاذ خلال دروس التربية البدنية و الرياضية في تعلم المهارات الرياضية .			
24	أنزعج عندما يغيب احد الزملاء الذين أتنافس معهم في دروس التربية البدنية و الرياضية .	**يُحذف**		
25	أفكر في دروس التربية البدنية و الرياضية قبل موعد الحصة .			
26	أبذل مجهودات أثناء دروس التربية البدنية و الرياضية في سبيل تحقيق هدفي .			
27	أبتهجُ إذا اعتمد عليّ استاذ التربية البدنية في عرض بعض المهارات لزملائي لأن ذلك يُشعرني بالتميز.			
28	آخِرُ ما يهتم به والِدَيَّ في كشف النقاط هو علامات التربية البدنية و الرياضية .			
29	أُضاعِفُ مجهوداتي في دروس التربية البدنية و الرياضية عندما يشجعني الأستاذ،			
30	أثناء امتحان التربية البدنية و الرياضية أُقارِنُ نتائجي بنتائج زملائي لأكون الأفضل ،			
31	أهتم بالنصائح التي يقدمها لي أستاذ التربية البدنية و الرياضية بعد نهاية الحصة .			
32	أتوقفُ عن مواصلة تعلم المهارات الرياضية الصعبة خلال الدروس لأنني لا أراها مهمة.	**يُحذف**		
33	أبذل قُصَارى جُهدي في دروس التربية البدنية و الرياضية للحصول على نتائج جيدة لأن ذلك يسعدني			
34	أمَلُّ من حصة التربية البدنية و الرياضية بسبب معاملة الأستاذ .			
35	أُحب النشاطات التي تثير التحدي مع زملائي في دروس التربية البدنية و الرياضية .			
36	أَسأل أستاذ التربية البدنية و الرياضية عندما لا أستطيع تنفيذ بعض المهارات .			
37	أَبذل كل ما في وسعي لأتميز على زملائي في امتحان التربية البدنية و الرياضية .			
38	سَئِمتُ مادة التربية البدنية و الرياضية بسبب أسلوب التدريس الذي يتبعه معنا الأستاذ .			
39	أعتبرُ مادة التربية البدنية و الرياضية مهمة مثل بقية المواد التعليمية الاخرى .	**يُحذف**		
40	أتقبلُ بشكل عادي النقطة المتدنية في اختبار التربية البدنية و الرياضية لأنني أرى أن علامتها غير مهمة.	**يُحذف**		

الملحق (06)

نموذج لوحدة تدريسية خاصة بنشاطي الوثب و كرة اليد وفق اسلوب الاكتشاف الموجه

مذكرة رقم : 01	النشاط الأول :الوثب الطويل	النشاط الثاني: كرة اليد
هدف النشاط الاول	حساب الاقتراب واحترام منطقة الارتقاء	

مراحل التعلم	الاهداف الاجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الانجاز	معايير النجاح
مرحلة التحضير	- ان يتمكن التلميذ من تطبيق تحضير نفسي و فيزيولوجي عام خلال 10 د	- عمل بالأفواج . - جري خفيف حول الميدان ، القيام ببعض الحركات الخاصة بالتسخين .تمرينات خاصة بالمرونة . - تمرينات خاصة بالتقوية العضلية .	* الحفاظ على الايقاع المناسب أثناء الجري * الترتيب المرحلي في التحضير	- التعرق - النبض القلبي الانسب

النشاط الأول : الوثب الطويل

مرحلة التنفيذ	- ان يتمكن التلميذ من التحكم في كيفية حساب الاقتراب دون تردد من خلال الجري في الرواق و باتباع مسافات مختلفة . - ان يتمكن التلميذ من احترام منطقة الارتقاء و ذلك بالوقوع الصحيح لرجل الارتكاز في المكان الانسب من اصل 5 محاولات .	- الحالة التعلمية رقم 02: التعلم يقوم الاستاذ بتحديد الهدف اولا للتلاميذ - الموقف الأول : حساب الاقتراب (تعلم المهارة) - يقوم الاستاذ بتوجيه سلسة من الاسئلة المتعاقبة المرفق (أ) التي تخدم مهارة حساب الاقتراب - يقوم التلاميذ بالاستجابة الحركية التي تتلاءم مع هذه الاسئلة فكل سؤال يطرحه الاستاذ يؤدي الى استجابة صحيحة واحدة يكتشفها التلميذ - الموقف الثاني : احترام منطقة الارتقاء (تعلم المهارة) نفس الاسلوب يتبعه الاستاذ لتحقيق مهارة احترام منطقة الارتقاء من خلال الاسئلة المطروحة المرفق (أ) - الموقف الثالث : (تطبيق المهارة) يقوم التلاميذ باداء مهارة حساب الاقتراب و احترام منطقة الارتقاء بعد ان اكتشفوا ذلك بأنفسهم و ذلك في شكل منافسة بينهم حيث يقصى أي تلميذ يخطيء في ذلك	- حساب الاقتراب بشكل صحيح دون تردد . - القيام بارتقاء صحيح دون خطأ. - تغيير مسافات الجري - 5 محاولات - القيام بمحاولة وفق اقتراب صحيح و احترام لمنطقة الارتقاء معا .	* اكتشاف الاستجابة الحركية الصحيحة الخاصة بحساب الاقتراب بعد المحاولة و التجريب و التفكير. * اكتشاف الاستجابة الحركية الصحيحة الخاصة بمنطقة الارتقاء بعد المحاولة و التجريب و التفكير

اسئلة المرفق (أ) الخاصة بحصة الوثب الطويل

اسئلة الموقف 1 : خاصة بحساب الاقتراب

- ما هي اول مرحلة من مراحل الوثب ؟
- اين يتم توجيه النظر اثناء الجري في الرواق :
الى الاعلى ؟ الى الاسفل ؟ الى الامام ؟
- كيف تكون الخطوات اثناء الجري : كبيرة ؟ ضيقة ؟ متوسطة ؟
- من اين يبدأ الجري في الرواق ؟
مسافة طويلة ؟ متوسطة ؟ قصيرة ؟ الانسب للاعب ؟
كيف يكون الجري في الرواق :
هل انطلق بسرعة متزايدة ثم تتناقص ؟
هل انطلق بسرعة متناقصة ثم تتزايد ؟
هل انطلق بسرعة مباشرة حتى اصل الى الارتقاء؟ لماذا ؟
- ماذا يحدث إذا لم انظم خطوات الجري في الرواق قبل القفز ؟
- بماذا اقوم حتى تقع رجلي في المكان المناسب ؟

اسئلة الموقف 2 : خاصة باحترام منطقة الارتقاء

- اين توضع الرجل في منطقة الارتقاء من اجل الوثب لأبعد مسافة و عدم الغاء المحاولة :
- توضع الرجل على الخط و يخرج جزء بسيط منها فقط؟
- توضع الرجل على الخط و عدم خروج أي جزء منها ؟
- توضع الرجل قبل الخط ؟ لماذا؟
بماذا اقوم في حال سقطت رجلي قبل لوح الارتكاز بمسافة بعيدة :
اعود الى الخلف قليلا ؟ اتقدم الى الامام قليلا ؟
بماذا اقوم في حال سقطت رجلي بعد منطقة الارتقاء بمسافة بعيدة :
اعود الى الخلف قليلا ؟اتقدم الى الامام قليلا ؟
- اذن ماهما العمليتان التي اركز عليهما في عملية الوثب ؟ حساب الاقتراب و احترام منطقة الارتقاء .

- طرح الاسئلة بشكل واضح و مسموع
- تحضير اسئلة بديلة (مفاتيح اضافية) في حال عدم فهم التلاميذ للسؤال المطروح
- يجب عدم اعطاء الاستاذ للإجابة نهائيا
- اعطاء الوقت الكافي للاستجابة
- القيام بالتغذية الراجعة اثناء تنفيذ الحركة المطلوبة او بعدها مباشرة دائما

النشاط الثاني : كرة اليد

هدف النشاط الثاني **تحسين التمرير والاستقبال**

مرحلة التعلم	- ان يتمكن من تطبيق عمليتي التمرير و الاستقبال دون ارتكاب اخطاء تقنية في تبادل للكرة بين لاعبين في حالة ثبات .	**الحالة التعلمية رقم 03:** يقوم الاستاذ بتحديد الهدف اولا للتلاميذ **الموقف الاول :التمرير و الاستقبال (تعلم المهارة)** يقوم الاستاذ بتوجيه سلسة من الاسئلة المتعاقبة المرفق (ب) التي تخدم مهارة التمرير و الاستقبال - يقوم التلاميذ بالاستجابة الحركية التي تتلاءم مع هذه الاسئلة فكل سؤال يطرحه الاستاذ يؤدي الى استجابة صحيحة واحدة يكتشفها التلميذ	* التمرير و الاستقبال من الثبات * التمرير و الاستقبال بين لاعبين فقط * المسك الجيد للكرة أثناء الاستقبال وبكلتا اليدين معا . * التمرير و الاستقبال من الحركة	* اكتشاف الاستجابات الحركية الصحيحة الخاصة بمهارة التمرير بعد المحاولة و التجريب من خلال التفكير. * اكتشاف الاستجابات الحركية الصحيحة الخاصة بمهارة الاستقبال بعد المحاولة و التجريب من خلال التفكير.
	- ان يتمكن من تطبيق عمليتي التمرير و الاستقبال دون ارتكاب اخطاء تقنية في تبادل للكرة بين لاعبين في حالة حركة .	**الموقف الثاني : (تطبيق المهارة)** يقوم التلاميذ بأداء مهارة التمرير و الاستقبال بشكل صحيح بعد ان اكتشفوا ذلك بأنفسهم و ذلك في شكل منافسة بين فريقين للتنافس مع تطبيق مهارة التمرير و الاستقبال الصحيحين و في حالة الخطأ في التمرير او الاستقبال تعطى الكرة للفريق الخصم	* دفع الكرة بمسار منحني وفي الاتجاه الصحيح الموجود فيه الزميل المقابل .	

اسئلة المرفق (ب) الخاصة بحصة كرة اليد

- **اسئلة الموقف 1 : خاصة بالتمرير**
- **حتى يكون المسك جيد للكرة كيف تكون وضعية اليد على الكرة ؟ الاصابع و السبابة** الاصابع مضمومة ؟ الاصابع مفتوحة ؟
- **كيف يكون وضع الذراع و اليد عند التمرير ؟** الى اعلى 90^0 ؟ الى اسفل ؟
- **كيف يكون وضع الجسم و الارجل عند التمرير من الثبات ؟**
- **ما هو الوضع الأفضل لدفع الكرة :** براحة اليد ؟ بالأصابع ؟ بكامل اليد ؟
- **اين يكون مستوى الكرة عند تمريرها للزميل ؟** على مستوى الصدر؟ الى الاسفل ؟ الى اعلى ؟
- **هل تكون التمريرة :** قوية ؟ ضعيفة ؟ حسب المسافة التي يبعد بها الزميل؟ حسب وضعية الخصم)
- **اين يتم توجيه النظر عند التمرير ؟** الى الكرة ؟ الى الزميل ؟ الاثنين معا؟
- **ماذا نراعي عند التمرير اثناء الحركة ؟**
- **اسئلة الموقف 2 : خاصة بالاستقبال**
- **اين يتم توجيه النظر عند استقبال الكرة ؟**
- **هل استقبل الكرة :** بيد واحدة ؟ باليدين الاثنين؟
- **كيف يكون وضع الكفين عند استقبال الكرة :** قريبين من بعض؟ بعيدين من بعض؟
- **كيف يكون شكل الكفين للاستقبال الجيد :** مسطح ؟ منحني ؟
- **ما هو افضل وضع للذراعين عند استقبال الكرة :** ممدودة الى الامام (بعيد عن الصدر) ؟ منثنية الى الصدر؟

- **طرح الاسئلة بشكل واضح و مسموع**
- **تحضير اسئلة بديلة (مفاتيح اضافية) في حال عدم فهم التلاميذ للسؤال المطروح**
- **يجب عدم اعطاء الاستاذ للإجابة نهائيا**
- **اعطاء الوقت الكافي للاستجابة**
- **القيام بالتغذية الراجعة اثناء تنفيذ الحركة المطلوبة او بعدها مباشرة دائما**

مرحلة التقييم	**مناقشة وتقييم .**	**- جمع التلاميذ ومناقشتهم حول الحصة .** **فتح مجال المناقشة .**	*** المشاركة الفعالة.**	**- توجيه التلاميذ لأهمية الراحة و الاسترجاع.**

الملحق (07)

نسخة من تسهيلات السيد مفتش التربية البدنية و الرياضية

محمد علوم و تقنيات النشاطات
البدنية و الرياضية

الى السيد مفتش التربية الوطني
مفتش مادة التربية البدنية و
الرياضية بولاية ورقلة

الموضوع : طلب تسهيلات

في اطار انجاز رسالة الدكتوراه بعنوان " **اثر اسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي و دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية و الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**" دراسة تجريبية على تلاميذ ثانية ثانوي بإحدى ثانويات مدينة ورقلة.

و نظرا لإلمامكم الشامل و الوافي بكل ثانويات مقاطعة ورقلة الكبرى من حيث:

1- الامكانيات و الخبرة التدريسية لأساتذة المادة
2- دافعية و رغبة الاساتذة في الاقبال على التدريس والقيام بالمبادرة
3- الوسائل و التجهيزات على مستوى كل ثانوية

نلتمس من سيادتكم تقديم المساعدة لنا في تحديد اهم الثانويات التي تتوفر فيها المعطيات السابقة ، و ذلك من اجل قيامنا باختيار عشوائي لاحد هذه الثانويات و اجراء الدراسة الميدانية بها و ذلك بوضع علامة (×) امام الثانوية و ذكر إسم الاستاذ في تلك الثانوية.

و في الاخير تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير و دمتم في خدمة البحث العلمي

مفتش التربية الوطنية
ق-ابن حرزية

البلدية	الثانوية	مناسبة (×)	إسم الاستاذ
	محمد العيد ال خليفة		
	عبد المجيد بومادة	×	
	القصر الجديدة	×	
	المجاهد خليل احمد	×	
	توفيق المدني		
	الخوارزمي	×	
	مبارك الميلي		
	على ملاح		
	المصالحة حي النصر		
	مولود قاسم	×	
	مصطفى حفيان	×	
	حي النصر الجديدة		
	مالك بن نبي		
	الزياينة الجديدة		
الرويسات	سكرة الجديدة	×	
س خويلد	سيدي خويلد الجديدة		
ع البيضاء	محمد بلحاج عيسى		
	ثانوية انقوسة	×	
انقوسة	البور الجديدة		

الملحق (08)

نسخة من ترخيص مديرية التربية لإجراءات الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2015/04/22

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم 638/م.ت.ت/م2.ح/2015

مدير التربية

إلى السيد: موهوبي بلقاسم

طالب بجامعة قاصدي مرباح

ورقلة

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - رسالة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة ورقلة الواردة بتاريخ 2015/04/21

- رسالة طلبكم بتاريخ 2015/04/21

تلبية لرسالة طلبكم المنوّه بها بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغكم الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية لتحضير أطروحة دكتوراه، بعنوان

<<**أثر أسلوب التدريس بالإكتشاف الموجّه في تنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية التعلّم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**.>>

وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة**: من: 2015/04/22 إلى: 2015/05/30
- **المؤسسات المعنية**:- ثانويتا: مصطفى حفيان - أبوموسى الخوارزمي بورقلة.
- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية**(مقابلات شفوية) **بمعدّل حصة واحدة في الاسبوع** +إستبانة مكتوبة ومختومة من(04) صفحات).

ملاحظة: على الأستاذ(ة) الطالب (ة) الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها

هام: سلمت هذه الرخصة للمعني (ة) للاستظهار بها لدى المؤسسات المعنية.

نسخة (للإعلام) للسادة :
مديري المؤسستين المعنيتين

عن مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

إمضاء محمد الصديق طواهير

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديريـة التربيـة لولايـة ورقلـة
مصلحـة التكويـن و التفتيـش
مكتب التكـويـن

الرقم 11050 /م.ت.ت/م2.ح/2015

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

ورقلة في: 2015/09/30

مديـر التربيـة
إلى السيـد: موهوبـي بلقـاسـم
طالـب بجـامعـة قاصـدي مربـاح
ورقـلـــة

الموضـوع: تجديد رخصـة القيـام بدراسـة ميدانيـة
المرجـع: - رسالـة طلبكـم بتاريـخ 2015/09/20

تلبيـة لرسالة طلبكـم المنوّه بهـا بالمرجـع أعـلاه، يشرفنـي أن أبلغكـم الموافقـة علـى تجديد فتـرة الدراسـة الميـدانيـة لتحضيـرأطروحـة دكتـوراه، بعنـوان << أثر أسلـوب التدريس بالإكتشـاف الموجّـه فـي تنميـة مهـارات التفكير الناقد ودافعية التعلم نحـو دروس التربيـة البدنيـة والرياضية لـدى تلاميذ مرحلـة التعليـم الثانـوي .>> وذلـك وفـق المعطيـات الآتيـة:

- الفـتـرة: مـن: 2015/10/11 إلـى: 2015/10/25
- المؤسسات المعنية:- ثانويات: مصطفى حفيان– أبوموسى الخوارزمي- عبد المجيد بومادة بورقلة.
- الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية(مقابـلات شفـويـة) بمعدّل حصة واحدة فـي الاسبوع + إستبانـة مكتوبـة ومختومة مـن(03) صفحـات).

مـلاحـظـة: على الأستاذ(ة) الطالب (ة) الالتزام بتسليم المصلحة نسخـة مـن منـتـوج الدراسـة فـور انتهائهـا

هـام: سـلمت هـذه الرخصـة للمعنـي (ة) للاستظهار بها لدى المؤسسـات المعنيـة.

عن مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
إمضـاء محمد الصديق طواهير

نسخة (للإعلام) للسـادة :
مديري المؤسسات المعنية

الجمهوريـــــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديريـة التربيـة لولايـة ورقلـة
مصلحـــة التكويـن و التفتيـش
مكتـب التكـويـن
رقم الهاتف و الفاكس:029.70.52.91
sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم: 1169/م.ت.ت/م2.ح/2015

ورقلة في: 2015/10/29

مديـر التربيـة

إلى السيـد: موهوبـي بلقـاسـم
طالـب بجـامعـة قاصـدي مربـاح
ورقـلـــــة

الموضـــوع: تجديد رخصـة القيـام بدراسـة ميدانيـة
المراجـــع: - رسالة الترخيـص رقـم 2015/638 بتاريخ 2015/04/22
- رسالـــة طلبكـم بتاريـخ 2015/10/27

تلبيـة لرسالة طلبكـم المنوّه بهـا بالمرجـع أعـلاه، يشرفنـي أن أبلغكـم الموافقـة علـى تجديـد فتـرة الدراسـة الميـدانيـة لتحضـير أطروحـة دكتـوراه ، بعنـوان << أثرأسلـوب الإكتشـاف الموجّـه فـي تنميـة التفكير التـأملي ودافعية التعلـم نحـو دروس التربيـة البدنيـة والرياضية لدى تلاميـذ مرحلـة التعليـم الثانـوي .>> وذلـك وفـق المعطيـات الآتيـة:

- الفتـــرة: مـن: 09/11/ 2015 إلـى: 28/02 /2016 .
- المؤسسات المعنية:- ثانـويـات: مولـود قاسـم- خليـل احمـد- القصـر الجديـدة.
- الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية(مقابـلات شفـويـة) بمعدّل حصة واحدة في الاسبوع + إستبانـة مكتوبـة ومختومة مـن(06) صفحـات).

مـلاحـظـة: على الأستاذ(ة) الطالب (ة) الالتزام بتسليم المصلحة نسخـة مـن منـتـوج الدراسـة فـور انتهائهـا.

هـام: سـلّمت هـذه الرخصـة للمعنـي (ة) للاستظهار بها لدى المؤسسات المعنية.

عن مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
إمضاء محمد الصديق طواهير

نسخة (للإعـلام) للسـادة :
- مديري المؤسسات المعنيـة

الملحق 09 نتائج التحليل العاملي لمقياس دافعية التعلم

Communalities

	Initial	Extraction
1	,482	,490
2	,422	,427
3	,517	,561
4	,344	,353
5	,372	,377
6	,306	,298
7	,312	,254
8	,288	,535
9	,433	,643
10	,322	,366
11	,471	,509
12	,517	,526
13	,527	,548
14	,641	,758
15	,487	,465
16	,289	,317
17	,417	,502
18	,453	,474
19	,336	,380
20	,509	,562
21	,371	,403
22	,339	,582
23	,469	,538
24	,371	,390
25	,437	,560
26	,472	,473
27	,467	,499
28	,204	,176
29	,530	,511
30	,338	,414
31	,575	,536
32	,279	,316
33	,448	,407
34	,341	,400
35	,457	,440
36	,497	,519
37	,474	,619
38	,413	,577
39	,327	,269
40	,220	,167

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,841
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2524,697
	df	780
	Sig.	,000

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,060	22,651	22,651	8,555	21,388	21,388	2,975	7,437	7,437
2	2,224	5,560	28,211	1,665	4,162	25,550	2,351	5,878	13,315
3	1,870	4,675	32,886	1,344	3,359	28,909	2,329	5,822	19,138
4	1,663	4,158	37,044	1,103	2,758	31,666	1,667	4,168	23,305
5	1,478	3,695	40,738	,983	2,458	34,125	1,507	3,766	27,072
6	1,401	3,502	44,240	,813	2,033	36,158	1,290	3,225	30,296
7	1,303	3,259	47,499	,792	1,979	38,137	1,208	3,020	33,316
8	1,255	3,137	50,636	,744	1,861	39,997	1,184	2,961	36,277
9	1,154	2,885	53,521	,616	1,540	41,537	1,144	2,860	39,137
10	1,117	2,794	56,315	,583	1,457	42,994	,853	2,133	41,270
11	1,036	2,590	58,905	,475	1,188	44,182	,820	2,050	43,320
12	1,029	2,571	61,476	,470	1,176	45,358	,815	2,037	45,358
13	,998	2,495	63,972						
14	,909	2,272	66,244						
15	,856	2,141	68,385						
16	,826	2,066	70,451						
17	,800	2,001	72,451						
18	,788	1,971	74,422						
19	,766	1,915	76,337						
20	,739	1,847	78,184						
21	,697	1,743	79,928						
22	,688	1,721	81,649						
23	,650	1,626	83,274						
24	,614	1,534	84,808						
25	,566	1,416	86,224						
26	,508	1,271	87,495						
27	,491	1,229	88,724						
28	,470	1,176	89,900						
29	,447	1,116	91,016						
30	,426	1,066	92,082						
31	,411	1,027	93,109						
32	,392	,980	94,089						
33	,371	,928	95,017						
34	,358	,896	95,913						
35	,346	,864	96,777						
36	,317	,792	97,569						
37	,294	,736	98,305						
38	,265	,663	98,968						
39	,222	,554	99,523						
40	,191	,477	100,000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Factor Matrix[a]

	Factor											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
14	,702						-,321					
29	,638											
12	,621											
31	,620											
13	,597											
20	,586											
26	,584											
27	,579				,303							
18	,579											
11	,576		-,337									
15	,557											
33	,554											
1	,552											
35	,526											
23	,523		-,330									
37	,514				,339				,338			
3	,511											
2	,491											
36	,483						,317					
39	,481											
9	,451							-,331				
24	,445											
17	,434		-,431									
21	,424											
5	,415		-,337									
30	,415											
6	,397											
4	-,389											
19	,357	,315										
7	,329											
22		,566										
10		,505										
25	,374	,466										
32												
40												
34	,301			,444								
38	,352			,377						-,319		
28												
16						,356						
8							,345	,377				

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a. Attempted to extract 12 factors. More than 25 iterations required. (Convergence=,013). Extraction was terminated.

Rotated Factor Matrix[a]

	Factor											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
23	**,670**											
11	**,606**											
5	**,495**											
17	**,476**						,357					
27	**,455**											
32	**,443**		,383									
2	**,382**		,303									
25		**,638**										
19		**,554**										
13		**,506**										
1		**,492**										
20		**,398**		,335							,317	
15		**,371**										
39												
14	,301		**,705**									
26			**,461**									
33			**,403**									
6			**,389**									
30	,306		**,375**				,309					
9				**,747**								
18	,314			**,424**								
35			,300	**,411**								
37					**,613**							
21					**,474**							
29			,375		**,420**							
24												
38						**,708**						
34						**,483**						
28						**,365**						
36	,362						**,518**					
7							**,372**					
12				,310			**,336**					
22								,731				
10								,460				
40												
3									,571			
4									-,462			
16										,511		
32											,504	
8												-,713

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 17 iterations.

الملحق (10)

نتائج الفرضيات الاحصائية للدراسة

1- نتائج اختبار الفرضية الاولى

Statistiques descriptives

Variable dépendante: القياس البعدي للتفكير التأملي

groups	Mean	Std. Deviation	N
control	82,6857	14,08331	35
expremental	87,5000	11,85990	36
Total	85,1268	13,13548	71

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable: القياس البعدي للتفكير التأملي

F	df1	df2	Sig.
3,433	1	69	,068

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + pretest + groups

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: القياس البعدي للتفكير التأملي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	8148,391[a]	2	4074,195	70,505	,000	,675
Intercept	330,215	1	330,215	5,714	,020	,078
pretest	7737,074	1	7737,074	133,891	,000	,663
groups	693,692	1	693,692	12,004	,001	,150
Error	3929,469	68	57,786			
Total	526584,000	71				
Corrected Total	12077,859	70				

a. R Squared = ,675 (Adjusted R Squared = ,665)

Estimates

Variable dépendante: القياس البعدي

groups	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Lower Bound
control	81,949[a]	1,287	79,382	84,516
expremental	88,216[a]	1,268	85,685	90,747

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: القياس القبلي = 82,3099.

2- نتائج اختبار الفرضية الثانية

Descriptive Statistics

Dependent Variable: القياس البعدي لدافعية التعلم

groups	Mean	Std. Deviation	N
control	71,8571	9,52132	35
expremental	78,7222	10,26676	36
Total	75,3380	10,42517	71

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable: القياس البعدي لدافعية التعلم

F	df1	df2	Sig.
8,571	1	69	,005

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + pretest + groups

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: القياس البعدي لدافعية التعلم

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	4031,872[a]	2	2015,936	38,334	,000	,530
Intercept	173,061	1	173,061	3,291	,074	,046
pretest	3195,493	1	3195,493	60,764	,000	,472
groups	546,194	1	546,194	10,386	,002	,133
Error	3576,015	68	52,588			
Total	410591,000	71				
Corrected Total	7607,887	70				

a. R Squared = ,530 (Adjusted R Squared = ,516)

Estimates

Dependent Variable: القياس البعدي لدافعية التعلم

groups	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
control	72,512[a]	1,229	70,060	74,964
expremental	78,085[a]	1,211	75,668	80,503

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values:

القياس القبلي لدافعية التعلم.71,9437 =

3- نتائج اختبار الفرضية الثالثة

Descriptive Statistics

Dependent Variable: القياس البعدي للتفكير التأملي

الاسلوب	الممارسة	Mean	Std. Deviation	N
اسلوب التدريس المعتاد	غير ممارس	75,9444	13,65315	18
	ممارس	89,8235	10,86989	17
	Total	82,6857	14,08331	35
اسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه	غير ممارس	77,8000	9,99428	15
	ممارس	94,4286	7,43351	21
	Total	87,5000	11,85990	36
Total	غير ممارس	76,7879	11,98373	33
	ممارس	92,3684	9,29231	38
	Total	85,1268	13,13548	71

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: القياس البعدي للتفكير التأملي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	8570,493[a]	4	2142,623	40,319	,000	,710
Intercept	666,566	1	666,566	12,543	,001	,160
القياس القبلي	4055,592	1	4055,592	76,316	,000	,536
الاسلوب	503,838	1	503,838	9,481	,003	,126
الممارسة	393,292	1	393,292	7,401	,008	,101
الاسلوب * الممارسة	29,335	1	29,335	,552	,460	,008
Error	3507,366	66	53,142			
Total	526584,000	71				
Corrected Total	12077,859	70				

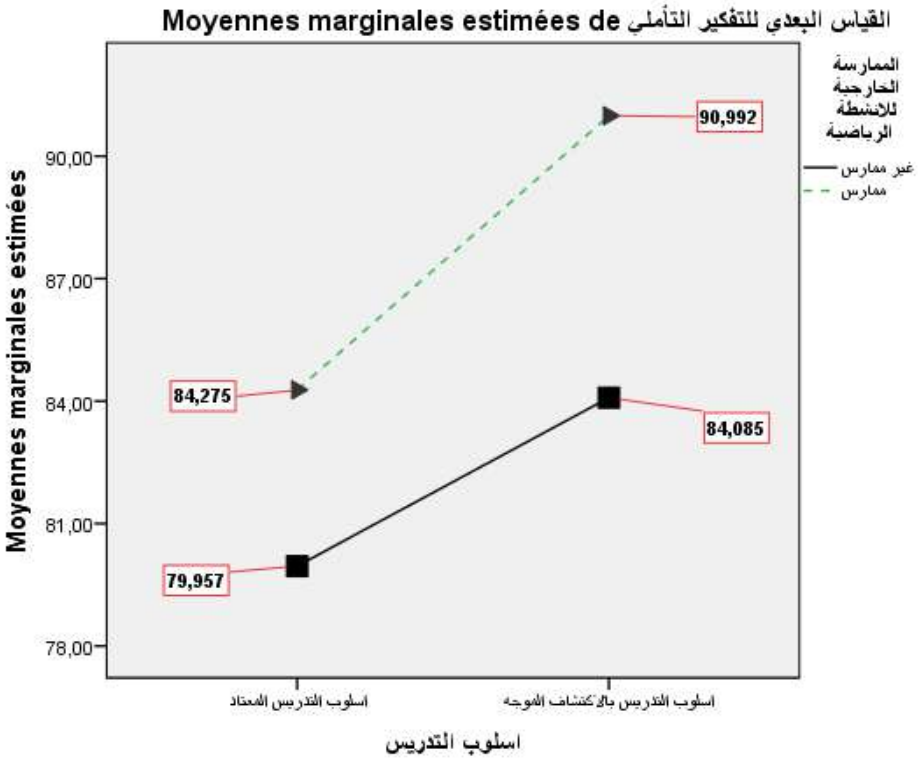
a. R Squared = ,710 (Adjusted R Squared = ,692)

3.الاسلوب * الممارسة

Dependent Variable: القياس البعدي للتفكير التأملي

الاسلوب	الممارسة	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Lower Bound
اسلوب التدريس المعتاد	غير ممارس	79,957[a]	1,779	76,406	83,508
	ممارس	84,275[a]	1,879	80,524	88,026
اسلوب التدريس بالكتشاف الموجه	غير ممارس	84,085[a]	2,015	80,061	88,108
	ممارس	90,992[a]	1,639	87,720	94,264

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values : القياس القبلي للتفكير التأملي.82,3099 =



Les covariables apparaissant dans le modèle sont évaluées pour les valeurs suivantes : القياس القبلي للتفكير التأملي = 82,3099

4- نتائج اختبار الفرضية الرابعة

Descriptive Statistics

Dependent Variable: القياس البعدي لدافعية التعلم

groups	الممارسة الخارجية للانشطة الرياضية	Mean	Std. Deviation	N
الضابطة	غير ممارس	67,8889	9,84521	18
	ممارس	76,0588	7,29272	17
	Total	71,8571	9,52132	35
التجريبية	غير ممارس	69,6000	9,40213	15
	ممارس	85,2381	3,94848	21
	Total	78,7222	10,26676	36
Total	غير ممارس	68,6667	9,53502	33
	ممارس	81,1316	7,26774	38
	Total	75,3380	10,42517	71

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:القياس البعدي لدافعية التعلم

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	5273,675[a]	4	1318,419	37,278	,000	,693
Intercept	483,395	1	483,395	13,668	,000	,172
pretest	1713,916	1	1713,916	48,461	,000	,423
groups	397,441	1	397,441	11,238	,001	,145
practice	854,682	1	854,682	24,166	,000	,268
groups * practice	351,941	1	351,941	9,951	,002	,131
Error	2334,212	66	35,367			
Total	410591,000	71				
Corrected Total	7607,887	70				

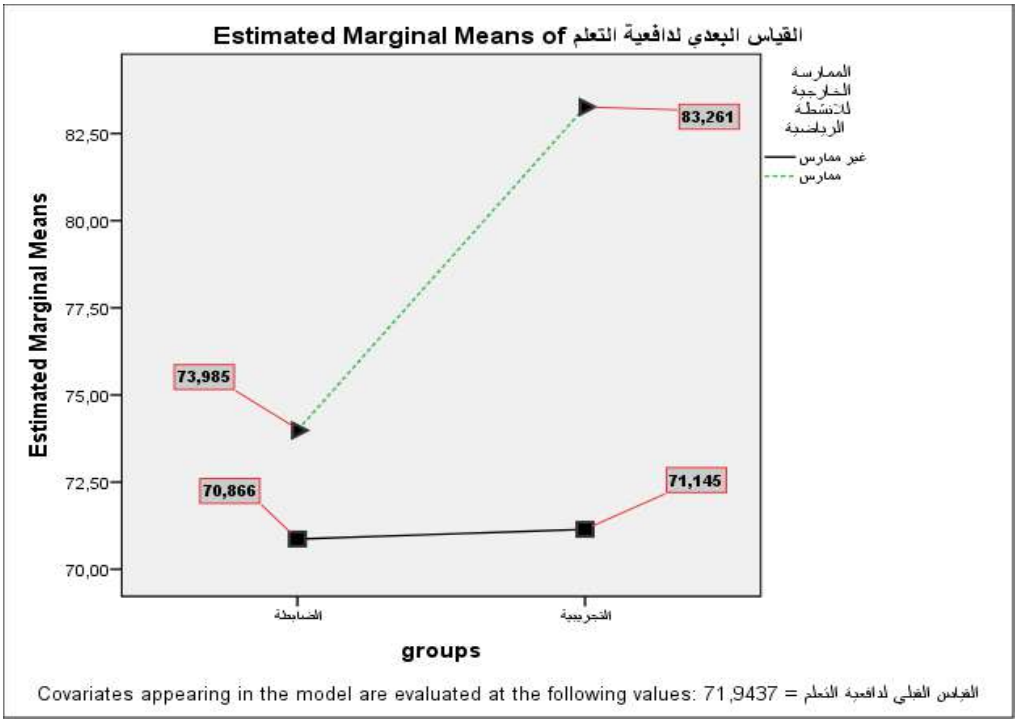
a. R Squared = ,693 (Adjusted R Squared = ,675)

3. groups * الممارسة الخارجية للانشطة الرياضية

Dependent Variable:القياس البعدي لدافعية التعلم

groups	الممارسة الخارجية للانشطة الرياضية	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
الضابطة	غير ممارس	70,866[a]	1,466	67,940	73,792
	ممارس	73,985[a]	1,473	71,044	76,925
التجريبية	غير ممارس	71,145[a]	1,551	68,047	74,243
	ممارس	83,261[a]	1,328	80,609	85,913

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: القياس القبلي لدافعية التعلم = 71,9437.



ملخّص:

هدفت الدراسة إلى تقصّي أثر أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر هذا الأسلوب في ضوء عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية . أجريت الدراسة بإحدى ثانويات مدينة ورقلة، تكونت عيّنة الدراسة من (71) تلميذاً وتلميذة موزّعين على قسمين دراسيين، تم تعيينهما عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (36) تلميذاً طُبِّق معهم أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه والآخر كمجموعة ضابطة تضم (35) تلميذاً أُستخدم معها الأسلوب المعتاد في التدريس، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي .جُمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين: هما مقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية حيث تكوّنت من (30) بنداً تم بِناؤها من طرف الطالب، والأداة الثانية هي مقياس للتفكير التأملي تم تكييفها من طرف الطالب، تم استخدام كِلتَا الأداتين قبل تفعيل المتغير التجريبي و بعد تفعيله (أسلوب الاكتشاف الموجه) الذي دام (6) أسابيع . ولمعالجة البيانات التي تم جمعها وبُغية اختبار فرضيات الدراسة فقد تم استعمال تحليل التباين الاقتراني (ANCOVA) لقياس الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في دافعية التعلم والتفكير التأملي، وتحليل التباين الاقتراني الثنائي (Two Way ANCOVA) لدراسة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على أساس التفاعل بين أسلوب التدريس وعامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية. أظهرت نتائج الدراسة أنّ أسوب التدريس بالاكتشاف الموجه أدى إلى تنمية التفكير التأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى عينة الدراسة ، لم يثبت إحصائيا وجود تفاعل بين عامل الممارسة الخارجية للأنشطة الرياضية وأسلوب التدريس في تنمية التفكير التأملي، في حين ظهر هذا التفاعل في تنمية دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية.

الكلمات المفتاحية : أسلوب الاكتشاف الموجه ؛ تفكير تأملي؛ دافعية التعلّم نحو دروس التربية البدنية والرياضية .

The Effect of Guided discovery style in development of Reflective Thinking and learning motivation in secondary second students toward lessons of physical education and sports

Abstract:

- This study aimed to know the effect of the guided discovery style in Development of Reflective thinking and learning motivation toward lessons of physical and sports education at secondary school students,The Study also aimed at revealing the effect of this Teaching style according to the sports activities external practice factor ,The study was conducted in a secondary school From Ouargla City. The study sample consisted of (71) students distributed in Two Classrooms. They were randomly assigned to two groups ; The experimental group (36) students were taught using the guided discovery style ; The control group (35) students were taught using traditional teaching style.In order to achieve the objectives of the study, an experimental method with quasi-experimental design is used.The study data were collected using two tools : The scale of learning motivation toward lessons of physical and sports education which consisted of (30) items has been built by the student; and the second tool is a measure of reflective thinking in lessons of physical and sports education adapted by the student, both tools were used before manipulation and after manipulation of experimental variable (guided discovery style) which lasted for (6) successive weeks,To procces the data collected, and in order to test the hypotheses of the study has been the use of analysis of covariance has been used (ANCOVA) to measure the differences between the experimental group and the control group in learning motivation and reflective thinking,And two-way analysis of covariance (Two Way ANCOVA) to study the differences between the experimental group and the control group on the basis of the interaction between the teaching style and the external practice sports activities factor,The study results showed That the guided discovery style led to the development of Reflective thinking and learning motivation toward lessons of physical and sports education in the study sample, Non-interaction between the teaching style and sports activities external practice factor in developing of réflective Thinking, Interaction between the teaching style and sports activities external practice factor in developing of learning motivation in the sample's study.

Key words : guided discovery Style ; reflective thinking ; learning motivation toward lessons of physical education and sports